



The educational status of epistemological courses at Farhangian University (from the perspective of student teachers)

S. Ebrahimi¹, R. Tahouri Hamra^{*2}, A. Ali Shirmard³

1-Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.

2-PhD Student, PhD Student in Islamic Philosophy of Education, Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch, Tehran: Iran. (Corresponding Author).

3-Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Training
student teachers
of Farhangian University
epistemological courses
epistemological

.Corresponding author:

ramtintahoori69@gmail.com

Received:

2025/09/25

Revised:

2026/01/18

Accepted:

2026/01/30

Publisher:

Farhangian University

Article type:

Research Article


Background and Objectives: Epistemology helps teachers' thinking, knowledge, and intellectual orientation, and is essential for teachers' effectiveness, which always leads to better student learning. Therefore, the aim of the present study is to determine the educational position of epistemological courses at Farhangian University from the perspective of student teachers.

Methods: The researcher used a qualitative method with a phenomenological approach to describe the experiences of student teachers at Farhangian University of Tehran in terms of being influenced by epistemological beliefs. The study population consisted of student teachers at Farhangian University of Tehran, who were selected through purposive sampling with 20 people, and semi-structured interviews were used to collect information. The coding method was used to analyze the qualitative findings.

Findings: The results of the analysis and interpretation of the data indicate that the main categories extracted from the primary, secondary, and central coding process include the type of view on philosophy, student teachers' job stress, the term of presenting epistemology courses, the instructor's perspective and belief on epistemology courses, the status of epistemology, the status of the university, human and moral values, increasing awareness of philosophical issues, culture building, increasing epistemological literacy, greater interaction with competent individuals, improving the way of teaching, promoting beliefs and values, improving personal characteristics, promoting commitment and responsibility, insufficient belief in the philosophy of epistemology courses, lack of sufficient studies in this field, and lack of educational resources.

Conclusion: According to the extracted model, these categories are placed in the subsection of methods, program, principles, and educational goals defined in epistemology courses, which are effective in improving the quality of student teacher education.

Citation (APA): Ebrahimi, S., Tahouri Hamra R, & Ali Shirmard A. (2026). The educational status of epistemological courses at Farhangian University (from the perspective of student teachers). *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 4(4), 29-1.

 <https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>



فصلنامه تجارب معلمی

جایگاه تربیتی دروس معرفت‌شناختی در دانشگاه فرهنگیان (از دیدگاه دانشجو معلمان)

صلاح الدین ابراهیمی^۱، رامتین طهوری‌همراه^۲، عبدالله عالی شیرمرد^۳

- ۱- استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
- ۲- دانشجوی دکتری دانشجوی رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران: ایران. (نویسنده مسئول).
- ۳- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: معرفت‌شناسی به تفکر و دانش و جهت دهی فکری معلمان کمک می‌نماید و برای اثربخشی معلمان ضروری است که همواره به یادگیری بهتر دانش‌آموزان می‌انجامد. بنابراین هدف پژوهش حاضر مشخص نمودن جایگاه تربیتی دروس معرفت‌شناختی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان است.

روش‌ها: محقق جهت توصیف تجارب دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تهران از نظر تأثیرپذیری از باورهای معرفت‌شناختی از روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی استفاده نموده است. جامعه مورد مطالعه شامل دانشجو معلمان واقع در دانشگاه فرهنگیان تهران بوده است که با نمونه‌گیری هدفمند با ۲۰ نفر انتخاب شد و جهت گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل یافته‌های کیفی از روش کدگذاری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل و تفسیر اطلاعات بیانگر این است که عمده مقولات استخراج شده از فرآیند کدگذاری اولیه، ثانویه و محوری عبارتند از نوع نگاه به فلسفه، استرس‌های شغلی دانشجومعلمان، ترم ارائه دروس معرفت‌شناسی، دیدگاه و باور مدرس نسبت به دروس معرفت‌شناسی، جایگاه معرفت‌شناسی، وضعیت دانشگاه، ارزش‌های انسانی و اخلاقی، افزایش آگاهی درباره مباحث فلسفی، فرهنگ‌سازی، افزایش سواد معرفت‌شناسی، تعامل بیشتر با افراد ذی‌صلاح، بهبود چگونگی آموزش، ارتقا باورها و ارزش‌ها، بهبود ویژگی‌های فردی، ارتقا تعهد و مسئولیت‌پذیری، عدم کفایت باور به فلسفه دروس معرفت‌شناسی، عدم انجام مطالعات کافی در این زمینه، کمبود منابع آموزشی.

نتیجه‌گیری: این مقولات طبق مدل استخراج شده در زیر بخش روش‌ها، برنامه، اصول و اهداف تربیتی تعریف شده در دروس معرفت‌شناختی قرار می‌گیرند که در ارتقای کیفیت تربیت دانشجو معلمان تأثیرگذار دارد.

واژه‌های کلیدی:

. تربیت،
. دانشجو معلمان،
. دانشگاه فرهنگیان،
. دروس معرفت‌شناختی،
. معرفت‌شناختی،

۱. رایانامه:

ramtintahoori69@gmail.com

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۰۷/۰۳

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۱۰/۲۸

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۱۱/۱۰

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نویسندگان:

نوع مقاله: پژوهشی

ستناد به این مقاله: ابراهیمی، صلاح الدین؛ طهوری‌همراه، رامتین؛ عالی شیرمرد، عبدالله (۱۴۰۵) جایگاه تربیتی دروس

معرفت‌شناختی در دانشگاه فرهنگیان (از دیدگاه دانشجو معلمان) (۴(۴)

مقدمه

از جمله موضوع‌های مورد توجه روانشناسان تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در دهه‌های اخیر باورهای معرفت‌شناختی^۱ یا باور نسبت به ماهیت دانش، دانستن و یادگیری بوده است (خضری‌آذر و همکاران، ۱۴۰۴). معرفت‌شناسی، شاخه‌ای از فلسفه است که با ماهیت و چگونگی شکل‌گیری دانش انسان می‌پردازد. از معرفت‌شناسی تحت عنوان «نظریه علم ۲» یاد می‌شود (طهوری‌همراه، ۱۴۰۲). باورهای معلمان در مورد موضوعاتی چون آموزش، یادگیری، تدریس، کلاس درس، محتوا و یادگیرنده به عنوان اجزا مهم محیط‌های یاددهی - یادگیری موجب تفاوت در ماهیت و کیفیت تجربه‌های یاددهی و یادگیری می‌گردد؛ طوری که بر حسب نگاه متفاوت معلمان به عناصر مذکور و خلق موقعیت‌های آموزشی گوناگون فضاهای آموزشی متنوعی به لحاظ معرفتی ایجاد می‌شود که می‌تواند در گستره‌ای از مطلق‌نگری به ماهیت دانش، یادگیری و تدریس تا نسبی‌گرایی در نوسان باشد. بررسی پژوهش‌های انجام شده در این حوزه دو مسیر متفاوت را نشان می‌دهد (محمدی‌پویا و همکاران، ۱۳۹۸). بخشی از مطالعات به چگونگی رشد و تغییر باورهای معرفت‌شناختی اختصاص یافته است و بخش دیگر بر نقش باورها در یادگیری، پیشرفت تحصیلی، رهبردهای فراشناختی، سبک تفکر و استدلال تاکید داشته‌اند (خضری‌آذر و همکاران، ۱۴۰۴؛ بیکر و اندرمان^۳، ۲۰۲۰؛ زارع و همایونی، ۱۳۹۸؛ بوسکه و زلاتکین^۴، ۲۰۱۹؛ اشرف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ کرامتی، ۱۳۹۷؛ سپهریان‌آذر و مقدم، ۱۳۹۶؛ عابدی و همکاران، ۱۳۹۶؛ کوه^۵، ۲۰۱۸؛ آدیتومو^۶، ۲۰۱۸)؛ و کمتر به جایگاه دروس معرفت‌شناختی در دانشگاه و تربیت دانشجو-معلمان پرداخته شده است.

جامعه، عمده نقش نظام آموزش و پرورش را بر دوش معلمان - به عنوان مهمترین رکن اجرای برنامه‌های تعلیم و تربیت - می‌داند (محمدی‌پویا و همکاران، ۱۳۹۸). همین اهمیت قائل شدن برای عنصر معلم نسبت به دیگر عناصر آموزشی - مانند اهداف، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی که اگر^۷ (۲۰۰۶) به عنوان تار عنکبوت طراحی برنامه درسی از آنان یاد می‌کند - حاکی از نقش بی‌بدیل و روزافزون معلمان در پیشبرد نظام‌های آموزشی جوامع مختلف است. از سوی دیگر با توجه به تغییرات گسترده و سیطره علم و دانش بر همه ابعاد زندگی مردمان دنیا، می‌بایست از آموزش عالی به عنوان عنصری پویا و عامل توسعه دهنده همه‌جانبه در زمینه‌های مختلف تولید و تعمق دانش، همچنین ارتقاء دهنده تجربیات تربیتی افراد یاد نمود که موجبات تداوم یادگیری و حضور فعال دانشجویان را در عرصه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی فراهم می‌آورد (شومر^۸، ۲۰۱۹). لذا دانشجو-معلمان به دلیل ارتباط و آمیختگی با دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش، می‌توانند نظریه‌های مطرح در سطح آموزش عالی (دانشگاه فرهنگیان) را در کمترین زمان و با کمترین هدررفت یادگیری و تجربیات بدست آمده، در سطح کلاس و مدرسه عملیاتی نمایند، که موضوع مهمی است. نتایج پژوهش‌های گذشته (بوزکات و یاتکین - اوزدمیر^۹، ۲۰۱۸) حاکی از آن است که باورهای معرفت‌شناختی بهترین شاخص نه تنها در راستای تصمیم-

¹ Epistemological beliefs

² Theory of Knowledge

³ Baker, A. R., & Anderman, L. H.

⁴ Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O.

⁵ Kuh, G.

⁶ Aditomo, A.

⁷ Akour, I.

⁸ Schommer, M.

⁹ Bozkurt, E. & Yetkin-Özdemir, I. E.

گیری افراد در طول زندگی، بلکه پیش‌بینی‌کننده‌ای قدرتمند برای رفتار به شمار می‌روند. دروس معرفت-شناختی باید برای دانشجو-معلمان اولویت و اهمیت ویژه‌ای داشته باشد.

برنامه‌ریزی‌های معرفتی و فکری باید بر اساس نیاز مخاطب و به صورت کاملاً دقیق و مبتنی بر نیازهای مخاطبان باشد؛ بدین معنا که برنامه‌ریزان معرفتی و فکری نباید به برنامه‌ریزی‌های کلی اکتفا کنند؛ زیرا این نوع از برنامه‌ریزی دو آفت مهم در پی خواهد داشت: نخست، عدم تأثیرپذیری مخاطب و در نتیجه، عدم حصول نتیجه برای برنامه‌ریزان آموزشی و دوم که از جهتی از آفت نخست مهم‌تر است، بسته شدن باب تعامل فکری بین استاد و دانشجو؛ زیرا برای این دسته از مخاطبان این توهم حاصل می‌شود که بهترین و متناسب‌ترین دوره آموزشی معرفتی را طی کرده‌اند، اما پاسخ نیازهای خود را نیافته‌اند (آهنچی، ۱۳۹۷). برنامه‌ریزی‌های معرفتی به بهترین شکل می‌توانند در دروس معرفتی نمود پیدا کنند؛ چرا که دانشجو معلمان طی فرآیند تحصیل مجاب به گذراندن تعدادی دروس معرفت‌شناختی هستند که این دروس با نظر به اهمیت تعلیم و تربیت دانشجو معلمان از جایگاه تربیتی مهمی برخوردارند. با نظر به تحقیقات خارجی انجام شده (بیکر و اندرمان، ۲۰۲۰؛ بوسکه و زلاتکین، ۲۰۱۹؛ کوه، ۲۰۱۸؛ آدیتومو، ۲۰۱۸) می‌توان عنوان نمود که تصور دانشجویان در شروع تحصیلات عالی مبتنی بر باور به سادگی، قطعی و مرجعیت دانش است (پری، ۱۹۷۰)، اما اغلب دانشجویان در سال‌های آخر تحصیل، معتقد بودند که دانش موقتی و مبتنی بر برهان است (بیکر و اندرمان، ۲۰۲۰)؛ و آنچه در محیط آموزشی دانشگاه ضروری است، تدریس مرتبط^۱ است که به یادگیرندگان کمک می‌نماید باورهای معرفت‌شناسانه خود را رشد دهند (وایت^۲، ۲۰۲۲)؛ همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داده است دانشجویان دوره تربیت معلم که باورهای معرفتی ساده (تفکر دوگانه‌نگر) داشتند، دیدگاه ساده‌گرایانه‌ای از مسائل کلاس درس داشتند، در صورتی که افرادی با باورهای معرفتی پیچیده‌تر، تمایل داشتند تا در مسائل کلاس درس پیچیدگی را دیده و دیدگاه‌های جایگزین را جستجو نمایند (سافاک و همکاران^۳، ۲۰۲۱). به عقیده فرهادی‌فر و همکاران (۲۰۱۷) دروس معرفت‌شناختی دارای اثر غیر مستقیم بر رویکردهای یادگیری و اثر مستقیم بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بوده است. به عبارتی اکثر تحقیقات انجام شده با روش کمی انجام شده‌اند در صورتی که در پژوهش حاضر محقق با جویا شدن تجربه زیسته دانشجو-معلمان در باب باورهای معرفت‌شناختی کسب شده طی فرآیند یادگیری دروس تربیتی در طول تحصیل به دنبال استخراج مفاهیم و نظریه از سخنان آنها می‌باشد.

همچنین پژوهش‌های متعددی به بررسی اثرات دروس و باورهای معرفت‌شناختی بر جنبه‌های مختلف یادگیری و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (زارع و همایونی، ۱۳۹۸؛ بوسکه و زلاتکین، ۲۰۱۹؛ اشرف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ سپهریان‌آذر و مقدم، ۱۳۹۶؛ عابدی و همکاران، ۱۳۹۶؛ آدیتومو، ۲۰۱۸؛ دوئل و هاتر^۴، ۲۰۱۰؛ مویس و فرانکو^۵، ۲۰۰۹؛ دی‌بیکر و کراوسون^۶، ۲۰۰۶). مویس (۲۰۰۷)، معتقد است که معرفت‌شناختی از مولفه‌های شناختی و عاطفی بافت تکلیف محسوب می‌شوند و در هنگام تعریف تکلیف، برنامه‌ریزی یادگیری و انتخاب اهداف پیشرفت فعال می‌شوند. بر همین اساس یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که باورهای معرفت

¹ Connected learning

² White

³ Safak, U., Oktay, A., Harun, B. & Fulya, O.

⁴ Duell, O. K. & Schommer-Aikins, M.

⁵ Muis, K. R., & Franco, G. M.

⁶ DeBacker, T. K., & Crowson, H. M.

شناختی قادر به پیش‌بینی راهبردهای شناختی و فراشناختی (کاهسای^۱، ۲۰۱۹؛ مانسیور و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ دوئل و همکاران، ۲۰۱۰). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (واسنیدو و همکاران^۳، ۲۰۲۰؛ مویس و فرانکو، ۲۰۰۹ و واله و همکاران^۴، ۲۰۰۳) هستند. بنابراین مطابق با پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که دروس معرفت-شناختی رفتارهای یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی را تسهیل می‌نماید. البته سولیمما^۵ (۲۰۰۹) نشان داده است که این اثرگذاری می‌تواند براساس فرهنگ‌های مختلف، متفاوت باشد.

به نظر می‌رسد که باورهای آموزشی از آن جهت که محور اصلی‌شان دانش و دانستن است، با باورهای معرفت‌شناختی افراد مرتبط باشند؛ بر این اساس معلمی که دارای معرفت‌شناسی خام است نمی‌تواند جهت-گیری یادگیری محور و رویکرد سازنده‌گرایانه به تدریس داشته باشد؛ به عبارت دیگر، زمانی می‌توان انتظار چرخش تحولی و اتخاذ روش‌های تدریس سازنده‌گرا را داشت که معلم از نظر معرفت‌شناختی به رشد متناسب با آن رسیده باشد (بهجت و همکاران، ۱۳۹۴). با نظر به مطالب ذکر شده، در تحقیق حاضر محقق به دنبال پاسخگویی بدین سوال خواهد بود که دروس معرفت‌شناختی دارای چه جایگاه تربیتی در بین دانشجو معلمان مشغول به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد؟

اهمیت و نقش رویکرد معرفت‌شناسانه در شکل‌گیری باورهای معرفت‌شناختی دانشجو معلمان بیانگر رسالت دانشگاه‌ها در ایجاد فضای معرفتی پویا می‌باشد. از این رو در جوامع دانشگاهی، استخراج اولویت‌های فکری دانشجویان از دغدغه‌ها و نیازهای اولیه آموزشی محسوب می‌شود (آهنچی، ۱۳۹۷). از سویی نهاد آموزش و پرورش یکی از بزرگترین تولید کنندگان اطلاعات و دانایی محسوب می‌گردد. این مهم در کشور ما به علت توسعه کمی آموزش و پرورش و توجه به مؤلفه‌های دینی و ملی، از گستردگی و ارزش بالاتری برخوردار است (طه‌پوری‌همراه، ۱۴۰۲). بیشتر مطالعات انجام شده در مورد این سازه در سه دهه اخیر، بر ساختار و رشد باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان تمرکز داشته است. در صورتی که از جایگاه تربیتی این دروس و شناسایی ابعاد آن غافل مانده است. پس با توجه به رسالت مهم دانشجو-معلمان و تاثیرگذاری آنها در اهداف سیستم آموزشی می‌توان عنوان نمود که توجه به باورهای معرفت‌شناختی دانشجو معلمان موضوعی است که در دهه اخیر وارد ادبیات پژوهشی شده است و بسیار جای بحث دارد. نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند در تحقق اهداف سیستم آموزشی و خصوصاً تقویت باورهای معرفت‌شناختی دانشجو-معلمان و به تبع تعلیم و تربیت نسل دانش‌آموزان و از سویی در تدوین برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان و وزارت علوم مثر ثمر باشد. لذا در پژوهش حاضر با توجه به خلاء تحقیقاتی و اهمیت جایگاه دروس تربیتی در فرآیند تعلیم و تربیت قشر تاثیرگذار دانشجو-معلمان، هدف پژوهشگر، شناسایی جایگاه دروس معرفت‌شناختی و شناسایی ابعاد تربیتی این دروس از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بوده است.

پیشینه پژوهش

معرفت‌شناسی از کلمه یونانی episteme به معنی معرفت و فهمیدن و نیز logos به معنی شناسایی یا بررسی مشتق شده است (فاورتو^۶، ۲۰۱۹؛ هانگ و کراتس^۱، ۲۰۱۹). باورهای معرفت‌شناسی نظریه‌های

¹ Kahsay, M. T.

² Mansyur, J., Lestari, W., Werdhiana, I. K., & Rizal, M.

³ Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D. I. G.

⁴ Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Rodriguez, S., & Pineiro, I.

⁵ Sulimma, M.

⁶ Favaretto

یادگیرندگان در مورد دانستن، ماهیت دانش و کسب دانش است. این مفاهیم قسمتی از فرآیندهای یادگیری است که با آموزش و یادگیری مرتبط بوده و بر چگونگی یادگیری اثر می‌گذارد (هافر و پرنتریچ، ۲۰۰۴)؛ باورهای معرفت‌شناختی یکی از عوامل غیر تحصیلی است که از طریق رویکردهای یادگیری، انگیزه پیشرفت را پیش‌بینی می‌کند (واسنیدو و همکاران، ۲۰۲۰). هافر^۳ (۲۰۱۰) معتقد است معرفت‌شناسی شخصی^۴ نمایانگر آن است که چگونه درباره ماهیت دانش و دانستن فکر می‌کنیم. فرض بر این است که معرفت‌شناسی شخصی در جریان فرایند یادگیری، فعال شده و بر میزان معنی‌دهی و نیز درگیری در حل مسائل پیچیده اثرگذار است (شراو و همکاران، ۲۰۱۱). شراو و اولافسون^۶ (۲۰۱۰)، باورهای معرفت‌شناسی معلمان را رویکرد معرفت‌شناسی نامیده‌اند. رویکرد معرفت‌شناسی، مجموعه‌ای از باورها در مورد دانش و دانستن است که نحوه تفکر معلمان و نیز تصمیم‌گیری‌های مهم آموزشی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. شراو و اولافسون (۲۰۱۰) بر سه رویکرد معرفت‌شناسی تمرکز نموده‌اند: رویکرد واقع‌گرا^۷، رویکرد زمینه‌گرا^۸ و رویکرد نسبی‌گرا^۹. آن‌ها معتقدند رویکردهای معرفت‌شناسی متفاوت، منجر به تفاوت‌هایی در انتخاب برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی می‌شود. واقع‌گرایان معتقدند که واقعیت ثابت و دانش ایستایی در جهان وجود دارد که از طریق متخصصان بهتر کسب می‌شود.

شومر (۲۰۰۴) دیدگاه دیگری را در مورد باورهای معرفت‌شناسی ارائه کرده است که مبنای پژوهش‌های زیادی قرار گرفته است. شومر (۲۰۱۹) معتقد است باورهای معرفت‌شناختی بخشی از مکانیزم‌های زیربنایی فرانشناخت هستند و در تحلیل باورهای افراد درباره دانش و یادگیری چهار باور را گزارش کرده است که شامل: (۱) باور به ثابت بودن توانایی، (۲) باور به سریع بودن یادگیری، (۳) باور به ساده بودن دانش و (۴) باور به قطعی بودن دانش هستند. شومر (۱۹۹۰؛ ۲۰۰۴؛ ۲۰۱۹) با تاکید بر وجود یک نظام کم و بیش مستقل از باورها، این ایده را مطرح کرد که باورهای معرفت‌شناختی دارای ابعاد چندگانه و تحول‌نامتقارن هستند و بر بسیاری از جنبه‌های یادگیری و پیشرفت اثر می‌گذارند، ابعاد نظام باورهای معرفت‌شناختی شومر که براساس مطالعات پیشین (پری، ۱۹۸۱؛ دویک و لگت^{۱۰}؛ ۱۹۸۱؛ اسچونفیلد^{۱۱}؛ ۱۹۹۲؛ سافاک و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۱). شکل گرفته است، عبارتند از: ساختار دانش، ثبات (قطعیت) دانش، منبع دانش، کنترل اکتساب دانش و سرعت اکتساب دانش. هر یک از این ابعاد بصورت پیوستاری در نظر گرفته شده است که دامنه آنها باورهای ساده تا باورهای پیچیده‌تر را شامل می‌شود. در بعد ساختار دانش این باور که دانش ساختاری ساده دارد و از بخش‌های جداگانه که ارتباطی با یکدیگر ندارند در مقابل باوری که دانش را متشکل از مفاهیم یکپارچه و منسجم می‌داند، قرار دارد. ثبات دانش به این باور شخصی که دانش در طول زمان ثابت است تا این دیدگاه که دانش در طول زمان موقتی و تغییرپذیر است اشاره دارد. منبع دانش انتقال دانش از مرجع دانش تا اقتباس دانش از شواهد تجربی

¹ Huang & Crotts

² Hofer, B. K., & Pintrich, P. R.

³ Hofer, B. K.

⁴ Personal epistemology

⁵ Schraw, G., Brownlee, J., & Berthelsen, D.

⁶ Schraw, G. J., & Olafson, L. J.

⁷ Realist

⁸ Contextualist

⁹ Releativist

¹⁰ Dweck, C. S., & Leggett, E. L.

¹¹ Schoenfeld, A. H.

¹² Safak, U., Oktay, A., Harun, B. & Fulya, O.

و استدلال را شامل می‌شود. کنترل اکتساب دانش به این باور افراد که توانایی برای یادگیری از هنگام تولد ثابت است و تغییر نمی‌کند تا توانایی برای یادگیری در طول زمان و در اثر تجربه تغییر می‌کند اشاره دارد. سرعت اکتساب دانش به این باور افراد که یادگیری بسیار سریع اتفاق می‌افتد در غیر اینصورت یادگیری اصلاً رخ نمی‌دهد تا اینکه یادگیری بصورت تدریجی اتفاق می‌افتد اشاره دارد (شومر، ۱۹۹۰؛ ۲۰۰۴؛ ۲۰۱۹).

جدول ۱. خلاصه پژوهش‌های انجام شده

ردیف	نویسندگان	خلاصه پژوهش
۱	خضری‌آذر و همکاران (۱۴۰۳)	یافته‌ها اهمیت باورهای معرفت‌شناختی در ارزش‌های فرهنگی راهبردهای فراشناختی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان را مورد تأیید قرار می‌دهد.
۲	طهوری‌همراه (۱۴۰۱)	نشان داد که باورهای معلمان در مورد موضوعاتی چون آموزش، یادگیری، تدریس، کلاس درس، محتوا و یادگیرنده به عنوان اجزا مهم محیط‌های یاددهی-یادگیری موجب تفاوت در ماهیت و کیفیت تجربه‌های یادگیری و آموزشی می‌گردد.
۳	محمدی‌پویا و همکاران (۱۳۹۸)	نشان داد باور معرفت‌شناختی دانش ساده با رویکرد تدریس معلم‌محور و شاگردمحور، و باور معرفت‌شناختی یادگیری سریع نیز با رویکرد تدریس معلم-محور و شاگردمحور ارتباط مثبت و معناداری دارد. باور معرفت‌شناختی دانش قطعی با رویکرد تدریس معلم‌محور و باور معرفت‌شناختی تغییرناپذیری نیز با رویکرد تدریس معلم‌محور دارای ارتباط مثبت و معنادار است.
۴	کرامتی (۱۳۹۷)	باورهای معرفتی مدرسان رشته علوم انسانی و دارای مدرک تحصیلی دکترا بیشتر از سایر سطوح و رشته‌های تحصیلی است و معلمان فکور باید از لحاظ باورهای معرفت‌شناختی در سطح بالایی باشند.
۵	رستمی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶)	نتایج نشان داد منبع دانش، سرعت کسب دانش و قابلیت ذاتی سه مولفه مهم برای پیش‌بینی موفقیت دانشجویان در درس ریاضی هستند.
۶	هاشمی و همکاران (۱۳۹۶)	ویژگی‌های شخصیتی، تجربیات دوران تحصیل و همچنین تجربیات دوران تدریس در مسیر تکوین و همچنین تغییر رویکرد دانشجویان سهم اساسی داشته است. به نظر می‌رسد در دستیابی به باورهای پیچیده‌تر و رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نسبی‌گرا، آموزش عالی باید در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و امکانات خودبازبینی جدی داشته باشد.
۷	فرهادی‌نیا و همکاران (۱۳۹۶)	باورهای معرفت‌شناختی بر رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. این باورها دارای اثر غیر مستقیم بر رویکردهای یادگیری و اثر مستقیم بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود.
۸	برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۳)	باور ذاتی تلقی کردن توانایی، یادگیری سریع، سادگی دانش و قطعیت دانش، انگیزش و اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند.

معرفت‌شناسی مستلزم شناخت جهان به گونه‌ای است که حال معینی به عنوان تجربه جدید تجربه شود. معرفت‌شناسی به هماهنگی راه‌هایی برای شناخت جهان اشاره دارد که بر اهمیت پیوندهای اخلاقی - یا روابط خویشاوندی - برای ایجاد ظرفیت (مسئولانه) برای پاسخ به تغییرات مداوم تأکید می‌کند. معرفت‌شناسی هماهنگی برای پاسخگویی به تغییرات مورد انتظار و شدید مفید است.	تسار و همکاران (۲۰۲۱)	۹
در مطالعه‌ای با نام " معرفت‌شناسی و تعلیم و تربیت: از اصول هنر هدایت به سوی آزادی" اذعان نمودند که معرفت‌شناسی بر ابعاد مختلف نظام آموزشی تاثیرگذار است.	کوئین تیاو (۲۰۱۸)	۱۰
رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه معلمان هر دو در کلاس درس اثر گذارند و بخش مهمی از کلاس درس را شکل می‌دهند.	اولافسون و همکاران (۲۰۱۰)	۱۱
باورهای معرفت‌شناسی معلمان در روش‌های تدریس آنان انعکاس می‌یابد. اگرچه معلمانی با باورهای پیچیده‌تر، رویکردهای تدریس معنادار را ترجیح می‌دهند اما این را هم باید در نظر داشت که فعالیت‌های واقعی کلاس درس تحت تاثیر عوامل متعدد آموزشی قرار دارد.	اولافسون و شراو (۲۰۱۰)	۱۲
در پژوهشی نشان داد همبستگی معنی‌داری بین باورهای معرفت‌شناختی و جهت‌گیری تدریس معلمان وجود دارد.	کروس (۲۰۰۸)	۱۳
آنها نیز نشان دادند که باورهای معرفت‌شناسی پیچیده معلمان به ندرت در روش‌های تدریس آنان انعکاس می‌یابد. اگر چه معلمانی با باورهای پیچیده‌تر، رویکردهای تدریس معنادار را ترجیح می‌دهند اما فعالیت‌های واقعی کلاس درس تحت تاثیر عوامل متعدد آموزشی قرار دارد.	کانگ و والاس ^۱ (۲۰۰۵)	۱۴

با توجه به مطالبی که ذکر شد در حوزه برنامه درسی و دروس دانشگاه‌ها و به طور خاص دانشگاه فرهنگیان، مطالعات و پژوهش‌های اندکی درباره معرفت‌شناختی و دروس معرفت‌شناختی نسبت به سایر حوزه‌ها صورت گرفته است؛ و این امر باعث شده است که با کمبود پژوهش‌های مربوط در رابطه با معرفت‌شناختی و جایگاه آن در آموزش عالی و بخصوص دانشگاه فرهنگیان روبرو شویم. در نهایت از نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین، چنین استنباط می‌گردد که نقش رویکردهای معرفت‌شناسانه در جهت‌دهی به فرایند آموزش و یادگیری بی‌بدیل بوده و از این‌رو شناسایی جایگاه دروس معرفت‌شناسی حائز اهمیت خواهد بود. در این راستا تلاش شده که در پژوهش حاضر به بررسی جایگاه تربیتی دروس معرفت‌شناختی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شود.

روش

با توجه به اینکه بافت نظام آموزشی کشورمان دارای بافت منحصر به فردی از نظر مدیریت، ساختار، فرهنگ و فضای حاکم بر آن است که لزوماً مبانی نظری مستخرج از پیشینه پژوهش با آن بافت نمی‌تواند هماهنگی داشته باشد، پژوهش حاضر بر آن شد تا از رویکرد کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی برای استخراج مقوله‌های مربوطه استفاده شود و با تکیه بر رویکرد پدیدارشناسی به دنبال تحلیل تجارب زیسته یا تجارب دسته اول دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران بود؛ جامعه پژوهش، کلیه دانشجو-معلمان واقع در دانشگاه

¹ Kang, N. H., & Wallace, C. S.

فرهنگیان تهران با جمعیت ۱۳۶۲۱ کشور بود. در این روش کیفی، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند^۱ مبتنی بر گلوله‌برفی^۲ ۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. در این پژوهش به جمع‌آوری اطلاعات تا نقطه اشباع نظری^۳ ادامه داده شد.

جدول ۲. تعداد افراد نمونه در مصاحبه کیفی به تفکیک جنسیت و تحصیلات

جنسیت	تعداد
مرد	۱۱ نفر
زن	۹ نفر
سطح تحصیلات	تعداد
کاردانی	۲ نفر
کارشناسی	۴ نفر
کارشناسی ارشد	۱۴ نفر

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار استفاده شد؛ با استفاده از روش کدگذاری باز^۴ و کدگذاری محوری^۵ به تحلیل و تفسیر یافته‌ها پرداخته شده است. در ابتدا با استفاده از کدگذاری باز صفات مطرح شده در مصاحبه‌ها و بحث‌های کارشناسی خبرگان، کارشناسان و مدیران حوزه‌های منابع انسانی و مدیریت استعداد، شناسایی، استخراج و کدگذاری شد. در مرحله دوم کدگذاری محوری تمامی این صفات دسته‌بندی شده و در نهایت این طبقات بدست آمده در چند مقوله اصلی جمع‌بندی شدند. و برای اعتباربخشی به داده‌ها از روش بازخورد مشارکت‌کننده^۶ استفاده شد. برای محاسبه پایایی بازآزمون، از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، تعداد ۳ مصاحبه انتخاب شد و هر کدام از آن‌ها دو بار در یک فاصله زمانی ۱۵ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شد. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در زیر آمده است:

جدول ۳. محاسبه پایایی بازآزمون

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی بازآزمون (درصد)
۱	M2	۱۱۶	۴۴	۳۱	۰/۷۳
۲	M4	۶۱	۲۵	۱۲	۰/۸۱
۳	S1	۶۱	۲۸	۸	۰/۹۱
	کل	۲۳۷	۹۵	۵۱	۰/۸۰

نتایج حاصل از پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۴. محاسبه پایایی بین دو کدگذار

ردیف	عنوان	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی بین دو کدگذار
------	-------	---------------	---------------	-------------------	----------------------

¹ Purposeful sampling

² Snowball sampling

³ Theoretical saturation

⁴ Open Coding

⁵ Axial Coding

⁶ Participant feedback

مصاحبه		توافقات	(درصد)
M2	۱۲۶	۴۹	۰/۷۸
M4	۵۹	۲۵	۰/۸۶
S1	۶۸	۱۴	۰/۷۷
کل	۲۵۳	۱۰۰	۰/۸۰

یافته‌ها

در فرایند کدگذاری باز، مضمون‌های بسیاری حاصل شد که طی فرایند رفت و برگشتی تحلیل داده‌ها، مجموعه این داده‌های کیفی اولیه به مقوله‌های کمتری تقلیل یافت، که در ادامه به تعریف هر یک از مقوله‌های بدست آمده در مرحله کیفی می‌پردازیم.

جدول ۵. مفاهیم استخراج شده از داده‌های خام

مفاهیم	داده‌های خام
گستره مخاطبان/ سطوح مخاطبان/ توجه به ارزش‌های انسانی/ ابعاد بینشی، گرایشی و عاطفی مخاطبان/ ارزش‌های انسانی و معرفت/ فراغت و عدم اشتغال نفس به امور پوچ/ توجه به تفاوت‌های فردی/ استعدادیابی و شکوفاسازی آن/ مدیریت استعداد/ در نظر گرفتن کل نظام آموزشی	مخاطبان نظام آموزشی بسیار متنوع هستند و هر یک از آنها در سطوح مختلفی از عقاید، مهارت‌ها و باورها قرار دارند مخاطبان با گرایش‌ها، بینش‌ها و عقاید مختلفی وارد نظام آموزشی می‌شوند برای رسیدن به انسانیت باید نفس را از موارد پوچ رهایی داد هر شخصی دارای استعداد ذاتی است که باید شناسایی و شکوفا گردد نظام آموزشی متشکل از عوامل و اجزای متفاوتی است که باید کل آن را در نظر گرفت اگر نحوه تدریس با استعداد و مهارت فرد تناسب نداشته باشد، محکوم به شکست خواهد بود انکار تحصیلات جای نگرانی دارد اما نبود معرفت جای ترس باید برای باورهای فردی ارزش قائل شد هیچ نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن اصول تربیتی به موفقیت واقعی نائل نخواهد شد
شناخت ظواهر اشیا/ درک تعاقب و توالی اشیا/ حواس، نخستین مرحله ادراک معرفت/ حواس، پایه و مایه دانش/ معرفت حسی، معرفتی حضوری و شهودی/ حافظه و قلمرو آن/ خطاپذیری حافظه/ ادراکات خیالی/ تخیل/ پرهیز از تقلید کورکورانه/ ارتباط با خردمندان و دانایان/ پیروی از فکر و اندیشه/ عدم غلبه احساس بر عقل/ تفکر در آیات الهی/ نفس انسان با صورتهای معقول خود متحد می‌شود/ همه صورتهای معقول در عقل فعال موجودند/ عقل فعال غایت و کمال نفس انسان است	برای رسیدن به معرفت باید از ظواهر اشیا شناخت کافی پیدا کرد درک کافی از محیط، پیش شرط معرفت شناسی است بکارگیری صحیح حواس لازمه شناخت و کسب دانش است برای نیل به معرفت شناسی صحیح باید با انواع معرفت بخوبی آشنا بود مخاطبان را باید به گونه‌ای آموزش داد که صرفاً به تقلید کورکورانه متکی نبوده و به دنبال شناخت دلیل هر چیزی باشند تکیه بر فکر و اندیشه صحیح می‌تواند در بسیاری از موارد کارساز باشد لازمه شناخت و معرفت، تکیه بر آیات الهی است رویاری با نفس در برخی موارد کمک کننده است

	<p>کمک به پرورش و اتصال به عقل فعال پرورش نفس به شیوه صحیح</p>
<p>برقراری رابطه ذهن و عین / ملاک صدق / استقرا / اعتبار ذاتی / قابلیت تربیت‌پذیری / اصل سندیت / آزادی فعالیت / مهارت مساله‌یابی / تعریف دقیق مساله / تعیین اهداف و ارزش‌ها / ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی / تقویت قدرت تصمیم‌گیری / ارتباط انسان با عالم مجرد / توجه به بینش‌ها / بعد مادی انسان و ارتباط آن با عالم طبیعت / ارتباط میان کمال ارزشی و رفتار انسان / نفس و ارتباط آن با جسم</p>	<p>پرورش ارزش‌ها می‌تواند در تربیت افراد موثر باشد باید مخاطبان را به گونه‌ای پرورش داد که خود بتوانند بصورت مستقل تصمیم گرفته و به دیگران وابسته نباشند برای شناخت بهتر و درک عمیق هر چیزی باید با عالم طبیعت ارتباط گرفت تعیین اهداف و ارزش‌ها برای دور نشدن از مسیر اصلی امری حیاتی است برای آنکه افراد بتوانند در شرایط واقعی بدرستی عمل کنند لازم است تا قبلاً در شرایط مشابه قرار گرفته باشند، لذا تمرینات حل مسئله بسیار مفید هستند مسائل مطرح شده باید به واقعیت نزدیک و تداعی‌کننده شرایط واقعی باشند</p>
<p>تاثیرپذیری و تاثیرگذاری منطقی توجه به مفاهیم و نه صرفاً حفظ محتویات تمرین استدلال توجه به اعتقادات مذهبی در آموزش در نظر داشتن انسانیت برنامه ریزی منطبق بر استعدادها / اجرای برنامه‌های استعدادیابی / تشویق به شرکت در برنامه‌های استعدادیابی / پرورش روحیه عدالت‌جویی / توجه به ارزش‌های اسلامی / مفهوم‌سازی / تعقل / علم و عمل / تعهد</p>	<p>برای پیشرفت در امور تربیتی باید به اصول معرفتی پایبند بود علم بی‌معنا و معرفت صورت است و مجاز و این سازنده حالش خوش نباشد جامعه را ارتقاء نمی‌دهد در برنامه‌ریزی‌های آموزشی باید همواره به استعداد فراگیران توجه نمود با پرورش روحیه عدالت‌جویی در مخاطبان می‌توان به آینده تربیتی آنها امیدوار بود گنجاندن دروس معرفت‌شناسی در دوره‌های آموزشی می‌تواند به ارتقای اهداف تربیتی نظام آموزشی کمک نماید برنامه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که مخاطب درک صحیحی از مطالب کسب نماید و نه صرفاً آنها را به خاطر بسپارد</p>

در حین ساخت مفاهیم، مقولات هم کم کم از دل مفاهیم زاده می‌شوند. باید گفت که داده‌های حاصل از هر مصاحبه و مفاهیم و مقولات مستخرج از آنها، نوع سوالات در مصاحبه‌های بعدی را مشخص می‌کردند و به نوعی در انتخاب شرکت‌کنندگان بعدی نیز موثر بودند؛ بعد از انجام مصاحبه‌های بعدی، مقولات جدیدی کشف شده یا مقولات مشابه قبلی به وجود آمدند که در همدیگر ادغام شدند.

جدول ۶. مقولات استخراج شده از مفاهیم (خرده مقولات)

مقولات	مفاهیم
پرورش حواس ظاهری	شناخت ظواهر اشیا
اتصال به عقل فعال	درک تعاقب و توالی اشیا
پرورش حواس باطنی	حواس، نخستین مرحله ادراک معرفت
پرورش عقل	حواس، پایه و مایه دانش
	معرفت حسی، معرفتی حضوری و شهودی

	حافظه و قلمرو آن
	خطاپذیری حافظه
	ادراکات خیالی
	تخیل
	پرهیز از تقلید کورکورانه
	ارتباط با خردمندان و دانایان
	پیروی از روی فکر و اندیشه
	عدم غلبه احساس بر عقل
	تفکر در آیات الهی
	نفس با صورت‌ها متحد و صورت‌ها با عقل فعال متحدند
	نفس انسان با صورت‌های معقول خود متحد می‌شود
	همه صورت‌های معقول در عقل فعال موجودند
	عقل فعال غایت و کمال نفس انسان است
<p>اصل جامع نگری</p> <p>اصل مفهوم آموزی</p> <p>اصل صورت پردازی</p> <p>اصل رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی</p> <p>اصل تناسب آموزش با استعداد</p>	گستره مخاطبان
	سطوح مخاطبان
	توجه به ارزش‌های انسانی
	ابعاد بینشی، گرایشی و عاطفی مخاطبان
	ارزش‌های انسانی و معرفت
	فراغت و عدم اشتغال نفس به امور پوچ
	توجه به تفاوت‌های فردی
	استعدادیابی و شکوفاسازی آن
	مدیریت استعداد
	در نظر گرفتن کل نظام آموزشی
<p>تجربه حسی</p> <p>استفاده از داستان‌های تمثیلی و تخیلی</p> <p>ارائه موقعیت‌های مسئله دار</p> <p>تزکیه</p>	برقراری رابطه ذهن و عین
	ملاک صدق
	استقرا
	اعتبار ذاتی
	قابلیت تربیت‌پذیری
	اصل سندیت
	آزادی فعالیت
	مهارت مساله‌یابی
	تعریف دقیق مساله
	تعیین اهداف و ارزش‌ها
	ارزیابی راه‌های پیشنهادی
	تقویت قدرت تصمیم‌گیری
	ارتباط انسان با عالم مجرد
	توجه به بینش‌ها
	بعد مادی انسان و ارتباط آن با عالم طبیعت

<p>بر اساس اصل جامع‌نگری بر اساس اصل مفهوم‌آموزی آموزش منطق و تمرین استدلال منطقی گنجانیدن مطالب و فعالیت‌هایی به منظور آموزش و تقویت جنبه اعتقادی دانش آموزان فعالیت‌های فوق برنامه برای استعداد‌های برتر</p>	ارتباط میان کمال ارزشی و رفتار انسان
	نفس و ارتباط آن با جسم
	تاثیرپذیری و تاثیرگذاری منطقی
	توجه به مفاهیم و نه صرفاً حفظ محتویات
	تمرین استدلال
	توجه به اعتقادات مذهبی در آموزش
	در نظر داشتن انسانیت
	برنامه‌ریزی منطبق بر استعدادهای
	اجرای برنامه‌های استعدادیابی
	تشویق به شرکت در برنامه‌های استعدادیابی
	پرورش روحیه عدالت‌جویی
	توجه به ارزش‌های اسلامی
	مفهوم‌سازی
	تعقل
علم و عمل	
تعهد	

در پایان تعداد مقوله‌های اصلی (پدیده) به ۴ مورد رسید که شامل اهداف تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی، اصول تربیتی، روش‌های تربیتی و برنامه درسی هستند.

جدول ۷. نمونه‌ای از مفاهیم، خرده مقولات و تبدیل آنها به مقوله اصلی

مقوله اصلی	خرده مقولات	مفاهیم	ردیف
اهداف تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی	پرورش حواس ظاهری اتصال به عقل فعال پرورش حواس باطنی پرورش عقل	شناخت ظواهر اشیا/ درک تعاقب و توالی اشیا/ حواس، نخستین مرحله ادراک معرفت/ حواس، پایه و مایه دانش/ معرفت حسی، معرفتی حضور و شهودی/ حافظه و قلمرو آن/ خطاپذیری حافظه/ ادراکات خیالی/ تخیل/ پرهیز از تقلید کورکورانه/ ارتباط با خردمندان و دانایان/ پیروی از روی فکر و اندیشه/ عدم غلبه احساس بر عقل/ تفکر در آیات الهی/ نفس انسان با صورت‌های معقول خود متحد می‌شود/ همه صورتهای معقول در عقل فعال موجودند/ عقل فعال غایت و کمال نفس انسان است	۱
اصول تربیتی	اصل جامع‌گری/ اصل مفهوم‌آموزی/ اصل صورت‌پردازی/ اصل رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی/ اصل تناسب آموزش با استعداد	گستره مخاطبان/ سطوح مخاطبان/ توجه به ارزش‌های انسانی/ ابعاد بینشی، گرایشی و عاطفی مخاطبان/ ارزش‌های انسانی و معرفت/ فراغت و عدم اشتغال نفس به امور پوچ/ توجه به تفاوت‌های فردی/ استعدادیابی و شکوفاسازی آن/ مدیریت استعداد/ در نظر	۲

		گرفتن کل نظام آموزشی	
روش‌های تربیتی	تجربه حسّی / استفاده از داستان‌های / تمثیلی و تخیلی / ارائه موقعیت‌های مسئله‌دار / تزکیه	برقراری رابطه ذهن و عین / ملاک صدق / استقرا / اعتبار ذاتی / قابلیت تربیت‌پذیری / اصل سندیت / آزادی فعالیت / مهارت مساله‌یابی / تعریف دقیق مساله / تعیین اهداف و ارزش‌ها / ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی / تقویت قدرت تصمیم‌گیری / ارتباط انسان با عالم مجرد / توجه به بینش‌ها / بعد مادی انسان و ارتباط آن با عالم طبیعت / ارتباط میان کمال ارزشی و رفتار انسان / نفس و ارتباط آن با جسم	۳
برنامه درسی	بر اساس اصل جامع‌نگری / بر اساس اصل مفهوم‌آموزی و جامع‌نگری در برنامه درسی / آموزش منطق و تمرین استدلال منطقی / گنجاندن فعالیت‌هایی به منظور آموزش و تقویت جنبه اعتقادی / فعالیت‌های فوق برنامه برای استعداد‌های برتر	تاثیرپذیری و تاثیرگذاری منطقی / توجه به مفاهیم و نه صرفاً حفظ محتویات / تمرین استدلال / توجه به اعتقادات مذهبی در آموزش / در نظر داشتن انسانیت / برنامه ریزی منطبق بر استعدادها / اجرای برنامه‌های استعدادیابی / تشویق به شرکت در برنامه‌های استعدادیابی / تشویق به شرکت در برنامه‌های استعدادیابی / پرورش روحیه عدالت جویی / توجه به ارزش‌های اسلامی / مفهوم‌سازی / تعقل / علم و عمل / تعهد	۴

۱- اهداف تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی

اهداف تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی، تعیین‌کننده جهت و مقصد حرکت است و در واقع، نهایت و سرانجامی است که کار به سوی آن نشانه می‌رود. در تعلیم و تربیت، هدف را می‌توان به نهایی و غیر نهایی (واسطه) تقسیم کرد. از دیدگاه اسلام، هدف نهایی قرب الهی است و تمام فعالیت‌ها و برنامه‌ها هنگامی ارزش حقیقی دارند که در جهت این هدف نهایی قرار داشته باشند. علاوه بر این هدف کلی و عام، در تعلیم و تربیت، اهداف غیر نهایی (واسطه) نیز وجود دارد که در جهت همان هدف نهایی قرار می‌گیرند.

الف. اتصال به عقل فعال: اعتقاد به وجود عقل فعال به عنوان گنجینه همه معارف عقلی، مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی در فلسفه مشاء است. برای نفس ناطق آدمی، این امکان وجود دارد که در بالاترین مرتبه خود، از طریق اتصال با عقل فعال، هر معرفتی را بدون واسطه و بدون آموزش از عقل فعال دریافت کند. از این رو، مهم‌ترین هدف تربیتی بر اساس مبانی معرفت‌شناختی، اتصال نفس به عقل فعال است. رسیدن به این غایت تربیتی، نیازمند آن است که تمام قوا و استعداد‌های انسان، اعم از قوای حسّی و عقلی به حد کمال رسیده باشد. بنابراین، تقویت و پرورش هر کدام از قوای نفسانی می‌تواند به عنوان اهداف دیگر، در طول هدف اتصال نفس به عقل فعال مورد توجه قرار گیرد.

ب. پرورش حواس ظاهری: حواس ظاهری یا حواس پنج‌گانه ابزار ارتباط انسان با عالم مادی است. در اولین مواجهه انسان با اشیای خارجی، قوای حسّی از حالت بالقوه به حالت بالفعل در می‌آیند و صورتی از آن اشیا در قوه حسّی هم‌سنخ با آن صورت منطبق می‌شود. تکرار این عمل موجب پرورش و تقویت قوای حسّی می‌گردد که در نتیجه آن، صور متعدد و بیشتری ادراک می‌شود. صور ادراک شده برای نگهداری، به حس

مشترک، که یکی از قوای حس باطنی است، منتقل می‌شود. ادراک حسی زمینه را برای ادراک تصورات فراهم می‌آورد که از مجموع این فرایندها، با دخالت برخی فطریات و نوعی برهان یا قیاس خفی، تجربه محقق می‌گردد. چنان که نقل شده است، ابن سینا دلبستگی و مهارت خاصی در مشاهده و تجربه داشت و از این طریق، به علوم و معارف فراوانی در علوم طبیعی دست یافت.

ج. پرورش حواس باطنی: از مهم‌ترین قوای حس باطنی، قوه متخیل است که صور و معانی جزئی را دریافت و آنها را تجزیه و ترکیب می‌کند و صور و معانی جدیدی خلق می‌نماید. در روان‌شناسی معاصر، قوه متخیل را خیال می‌نامند. هر قدر صور و معانی بیشتری دریافت گردد، زمینه برای تقویت قوه متخیل بیشتر مساعد می‌گردد. همچنین داشتن فرصت کافی و اشتغال نداشتن نفس به امور گوناگون، در پرورش این قوه برای خلق صور و معانی جدید، تأثیر فراوان خواهد داشت. قوه متخیل تنها از قوای نازل تر از خود صور و معانی دریافت نمی‌کند، بلکه اگر قوه متخیل به درجه بالایی از استعداد و آمادگی رسیده باشد، به واسطه اشراق عقل فعال معارف کلی از قوای عقلانی به متخیل تنزل می‌یابد که قوه متخیل می‌تواند آنها را به صور و معانی خاصی تبدیل نماید و موجب ادراک معرفت حقیقی گردد.

د. پرورش عقل: بر اساس مراتب چهار گانه عقل، ارتقا از مرحله هیولانی تا مرحله بالمستفاد، از اهداف مهم تربیت به شمار می‌رود. عقل هیولانی، که در مرتبه بالقوه قرار دارد، به مدد صور و معانی فراهم شده توسط متخیل، معقولات نخستین یا بدیهی را ادراک می‌کند و به مرتبه بالملکه می‌رسد. در ادامه، از طریق توجه و مذاقه و با روش‌های استدلالی، معقولات ثانوی را درک می‌کند و به مرتبه بالفعل دست می‌یابد. اگر پرورش و تقویت عقل ادامه یابد، توجه و اتصال دایمی برای عقل حاصل می‌شود، به گونه‌ای که جهان هستی در درون آدمی حالت تحقق پیدا می‌کند و انسان نسخه‌ای از جهان معقول می‌شود. از سوی دیگر، وقتی عقل به مراتب بالایی از فعلیت و شکوفایی رسید، قوه متخیل را در اختیار می‌گیرد و معارف عقلانی دریافت شده از عالم بالاتر را به متخیل ارسال می‌دارد. بنابراین، می‌توان گفت: عقل پرورش یافته واسطه بین عالم مادی و عالم ملکوت است. در یک قوس صعودی، صورت‌ها و معانی غیر مجرد و وابسته به ماده توسط عقل به مفاهیم کلی مجرد تبدیل می‌شود، و در قوس نزولی، معارف کلی با واسطه عقل تنزل می‌یابد و برای انسان در قالب صور و معانی جزئی جلوه‌گر می‌شود.

جدول ۸. نمونه‌ای از داده‌های اولیه و مفاهیم و مقولات مستخرج در حوزه اهداف تربیتی

داده‌های خام	مفاهیم	مقولات جز	مقوله اصلی
--------------	--------	-----------	------------

اهداف تربیتی	ظهور حواس	شناخت ظواهر اشیا/ درک تعاقب و توالی اشیا/ حواس، نخستین مرحله ادراک معرفت/ حواس، پایه و مایه دانش/ معرفت حسی، معرفتی حضوری و شهودی/ حافظه و قلمرو آن/ خطاپذیری	برای رسیدن به معرفت باید از ظواهر اشیا شناخت کافی پیدا کرد
	اتصال به عقل	حافظه/ ادراکات خیالی/ تخیل/ پرهیز از تقلید کورکورانه/ ارتباط با خردمندان و دانایان/ پیروی از فکر و اندیشه/ عدم غلبه احساس بر عقل/ تفکر در آیات الهی/ نفس انسان با صورت‌های معقول خود متحد می‌شود/ همه صورتهای معقول در عقل فعال موجودند/ عقل فعال غایت و کمال نفس انسان است	درک کافی از محیط، پیش شرط معرفت‌شناسی است بکارگیری صحیح حواس لازمه شناخت و کسب دانش است
	ظهور حواس باطنی	حافظه و قلمرو آن/ خطاپذیری	برای نیل به معرفت‌شناسی صحیح باید با انواع معرفت بخوبی آشنا بود
	ظهور عقل	پرهیز از تقلید کورکورانه/ ارتباط با خردمندان و دانایان/ پیروی از فکر و اندیشه/ عدم غلبه احساس بر عقل/ تفکر در آیات الهی/ نفس انسان با صورت‌های معقول خود متحد می‌شود/ همه صورتهای معقول در عقل فعال موجودند/ عقل فعال غایت و کمال نفس انسان است	محاطبان را باید به گونه‌ای آموزش داد که صرفاً به تقلید کورکورانه متکی نبوده و بدنیال شناخت دلیل هر چیزی باشند

۲- اصول تربیتی

یکی دیگر از مهم‌ترین عواملی که بر ارتقای کیفیت تربیت دانشجو معلمان مورد مطالعه موثر است "اصول تربیتی" است. اصول تربیتی گزاره‌های تجویزی کلی هستند که بر اساس مبانی و برای دست‌یابی به اهداف تعلیم و تربیت استنباط می‌شوند.

الف. اصل جامع‌نگری: بر اساس این اصل، تقویت و پرورش تمامی قوای نفسانی، به ویژه قوای ادراکی، باید مد نظر باشد.

ب. اصل مفهوم آموزشی: ادراک حسی، که به اشیا محسوس تعلق دارد، مبادی اولیه مراتب بالاتر شناخت هستند. حواس باطنی انسان از این اشیا محسوس، صور و معانی خاصی را ادراک و نگه‌داری می‌کند. اصل مفهوم آموزشی از یک سو، اهمیت ارتباط هرچه بیشتر با محسوسات را خاطر نشان می‌سازد، و از سوی دیگر، بر ضرورت یادگیری اصطلاحات لفظی متناسب با آنها، که در تعامل اجتماعی افراد صورت می‌گیرد، تأکید دارد. این دو اقدام موجب می‌شود که به موازات تداوم ادراک حسی، مفاهیم متناسب و مربوط به هر صورت حسی نیز به متریبان آموزش داده شود تا به علم تصویری جامع‌تری دست یابند.

ج. اصل صورت‌پردازی: این اصل، که بر عملکرد قوه تخیل مبتنی است، بیانگر آن است که می‌باید فرصت‌هایی برای متریبان فراهم ساخت تا با تجزیه و ترکیب تصورات ادراک شده، صورت‌های جدید و ذهنی را خلق و ایجاد کند و با نیل به توسعه ذهنی مطلوب در زمینه تصورات، زمینه را برای یادگیری تصدیقات فراهم سازد.

د. اصل استدلال‌ورزی: در ادامه اصل مفهوم آموزشی که در تعامل با محسوسات و در ارتباط اجتماعی صورت می‌گیرد، مفاهیم کلی عقلی فراهم می‌آیند. اصل استدلال‌ورزی و مفهوم‌سازی به جریان تفکر اشاره دارد که بر اساس مفاهیم کلی موجود و با معیارهای عقلی (منطقی)، معارف جدید تحصیل می‌گردد. قواعد روش‌های عقلانی که می‌توانند به کشف مجهولات و رسیدن به حقایق منجر شوند، در علم منطقی تدوین

شده‌اند. قیاس و استقرا و تمثیل سه روش برای بیان استدلال هستند که در علم منطق از آنها بحث شده و قواعد آنها بررسی گردیده است.

ه. اصل رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی: این اصل، که بر شرایط سیر نزولی معرفت از عقل فعال به مراتب پایین‌تر مبتنی است، ضرورت فراغت و عدم اشتغال نفس به امور مادی و جسمانی و توجه به عالم بالا را خاطر نشان می‌سازد؛ زیرا دریافت معارف حقیقی از عقل فعال و تنزل آن به مراتب پایین‌تر برای رسیدن به مرتبه خودآگاه انسان، نیازمند رهایی نفس از امور سرگرم کننده است.

و. اصل تناسب آموزش با استعداد: بر این مبنا که ارتقا به مراتب برتر عقلی، به شرایط گوناگون از جمله استعداد افراد بستگی دارد، باید استعدادهای برتر در زمینه‌های تخیلی و عقلی شناسایی گردند و با روش‌های ویژه و فوق‌العاده تربیت شوند. البته باید توجه داشت که این اصل ضرورتی برای جداسازی استعدادهای برتر از سایر افراد ایجاد نمی‌کند.

جدول ۹. نمونه‌ای از داده‌های اولیه و مفاهیم و مقولات مستخرج در حوزه اصول تربیتی

مقوله اصلی	مقولات جز	مفاهیم	داده‌های خام	
اصول تربیتی	اصل جامع‌نگری	گستره مخاطبان / سطوح مخاطبان / توجه به ارزش‌های انسانی / ابعاد بینشی، گرایشی و عاطفی مخاطبان / ارزش‌های انسانی و معرفت / فراغت و عدم اشتغال نفس به امور پوچ / توجه به تفاوت‌های فردی / استعدادیابی و شکوفاسازی	مخاطبان نظام آموزشی بسیار متنوع هستند و هر یک از آنها در سطوح مختلفی از عقاید، مهارت‌ها و باورها قرار دارند مخاطبان با گرایش‌ها، بینش‌ها و عقاید مختلفی وارد نظام آموزشی می‌شوند برای رسیدن به انسانیت باید نفس را از موارد پوچ رهایی داد هر شخصی دارای استعداد ذاتی است که باید شناسایی و شکوفا گردد نظام آموزشی متشکل از عوامل و اجزای متفاوتی است که باید کل آن را در نظر گرفت اگر نحوه تدریس با استعداد و مهارت فرد تناسب نداشته باشد، محکوم به شکست خواهد بود انکار تحصیلات جای نگرانی دارد اما نبود معرفت جای ترس	
	اصل مفهوم‌آموزی		باید برای باورهای فردی ارزش قائل شد هیچ نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن اصول تربیتی به موفقیت واقعی نائل نخواهد شد	
	اصل صورت‌پردازی			
	اصل رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی			
	اصل تناسب آموزش با استعداد			

۳- روش‌های تربیتی

الف. تجربه حسی: تجربه حسی توسط حواس پنج‌گانه و با توجه به سنخیت حس و محسوس صورت

می‌گیرد. فراهم آوردن محیطی غنی از محرکات حسی و پرداختن به مظاهر و پدیده‌های گوناگون طبیعی، از جمله شیوه‌های اجرای این روش است. تجربه حسی علاوه بر تقویت قوای حس ظاهری، موجب می‌شود تا صور گوناگون به حواس باطنی ارسال گردد.

ب. استفاده از داستان‌های تمثیلی و تخیلی: این روش ذیل اصل صورت‌پردازی مطرح می‌شود. در این روش، متربی را هدایت می‌کنیم تا تصورات خود را به شکلی تغییر دهد و با ترکیب دوباره آنها، صورت‌های جدیدی بسازد و آنها را پردازش کند. داستان، اشعار و مشاهده فیلم‌های تخیلی از جمله شیوه‌هایی است که این مسیر را فراهم می‌سازند.

ج. ارائه موقعیت‌های مسئله‌دار: بر اساس اصل استدلال‌ورزی، باید برای افراد دارای استعداد‌های متفاوت، موقعیت‌های مبهم و پیچیده و مسئله‌داری متناسب با استعداد آنها ایجاد کرد. قرار گرفتن در این موقعیت‌ها موجب می‌شود که متربی بر اساس تصورات و تصدیقات معلوم خویش، در جهت رفع ابهام و کشف مجهول وارد جریان فکری و استدلال‌ورزی شود. تفاوت استعداد افراد از نظر این سینا، به تفاوت در حدس ناشی می‌شود.

د. تزکیه: چنان که گفته شد، یکی از اهداف مهم تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی فلسفه مشائی، اتصال به عقل فعال است؛ زیرا تمام معارف از طریق اشراق و روشنگری عقل فعال به دست می‌آید. توجه و اتصال دائم به این منبع عظیم معرفت، کمال عقلانی انسان محسوب می‌شود و این امر محقق نمی‌گردد، جز در سایه تزکیه و عدم اشتغال نفس به امور مادی و جسمانی.

جدول ۱۱. نمونه‌ای از داده‌های اولیه و مفاهیم و مقولات مستخرج در حوزه روش‌های تربیتی

مقوله اصلی	مقولات جز	مفاهیم	داده‌های خام
روش‌های تربیتی	تجربه حسی استفاده از داستان‌های تمثیلی و تخیلی ارائه موقعیت‌های مسئله‌دار تزکیه	برقراری رابطه ذهن و عین/ ملاک صدق/ استقرا/ اعتبار ذاتی/ قابلیت تربیت‌پذیری/ اصل سندیت/ آزادی فعالیت/ مهارت مساله‌یابی/ تعریف دقیق مساله/ تعیین اهداف و ارزش‌ها/ ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی/ تقویت قدرت تصمیم‌گیری/ ارتباط انسان با عالم تجرد/ توجه به بینش‌ها/ بعد مادی انسان و ارتباط آن با عالم طبیعت/ ارتباط میان کمال ارزشی و رفتار انسان/ نفس و ارتباط آن با جسم	پرورش ارزش‌ها می‌تواند در تربیت افراد موثر باشد باید مخاطبان را بگونه‌ای پرورش داد که خود بتوانند بصورت مستقل تصمیم گرفته و به دیگران وابسته نباشند برای شناخت بهتر و درک عمیق هر چیزی باید با عالم طبیعت ارتباط گرفت تعیین اهداف و ارزش‌ها برای دور نشدن از مسیر اصلی امری حیاتی است برای آنکه افراد بتوانند در شرایط واقعی بدرستی عمل کنند لازم است تا قبلاً در شرایط مشابه قرار گرفته باشند، لذا تمرینات حل مسئله بسیار مفید هستند مسائل مطرح شده باید به واقعیت نزدیک و تداعی‌کننده شرایط واقعی باشند

۴- برنامه درسی

آخرین پدیده‌شناسایی شده برنامه درسی است.

الف. بر اساس اصل جامع‌نگری، برنامه درسی باید شامل علوم گوناگون، اعم از علوم تجربی، عقلی و نقلی

باشد. جامع‌نگری در برنامه‌دستی، زمینه‌تحصیل علوم تصویری و تصدیقی بیشتری را فراهم می‌کند و در ارتقای مراتب عقلانی مؤثر است. نکته مهم در این خصوص، انتخاب روش‌های تدریس متناسب با ماهیت مطالب و فعالیت‌های دروس است که باید مریبان بدان توجه کنند.

ب. بر اساس اصل مفهوم‌آموزی و جامع‌نگری در برنامه‌دستی، باید بر ضرورت فعالیت‌های عملی و تجربی در کنار دروس نظری تأکید گردد. دروس نظری در مفهوم‌آموزی نقش برجسته‌تری دارند، اما در فعالیت‌های عملی و تجربی، قوای گوناگون حسی به کار گرفته می‌شود و صورت‌های گوناگونی از پدیده‌های خارجی ادراک می‌گردد.

ج. آموزش منطق و تمرین استدلال منطقی باید در برنامه‌دستی باشد؛ زیرا پرورش قوای عقلی در گرو ادراک معقولات ثانوی بر مبنای معقولات نخستین است. سیر از معقولات نخستین به معقولات ثانوی بر اساس قواعد منطق و با شیوه استدلال میسر است.

د. در برنامه‌دستی، باید مطالب و فعالیت‌هایی به منظور آموزش واجبات دینی و تقویت جنبه اعتقادی دانش‌آموزان گنجانده شود. البته در کنار این فعالیت‌ها، باید بینش استدلالی دانش‌آموزان را نسبت به انجام این امور تقویت نمود. این امر زمینه را برای تزکیه نفسانی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.

ه. بر اساس اصل تناسب آموزش با استعداد، باید در برنامه‌دستی، فعالیت‌های فوق برنامه برای استعداد‌های برتر در نظر گرفته شود تا سریع‌تر به کمال عقلانی خود دست یابند. خلاصه و جمع‌بندی موضوع معرفت‌شناسی در هر یک از دیدگاه‌های فلسفی، حاوی دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت است.

جدول ۱۱. نمونه‌ای از داده‌های اولیه و مفاهیم و مقولات مستخرج در حوزه برنامه‌دستی

مقوله اصلی	مقولات جز	مفاهیم	داده‌های خام
بهرینه درسی	بر اساس اصل جامع‌نگری بر اساس اصل مفهوم‌آموزی آموزش منطق و تمرین استدلال منطقی گنجاندن فعالیت‌هایی به منظور تقویت جنبه اعتقادی در برنامه‌دستی	تاثیرپذیری و تاثیرگذاری منطقی / توجه به مفاهیم و نه صرفاً حفظ محتویات / تمرین استدلال / توجه به اعتقادات مذهبی در آموزش / در نظر داشتن انسانیت / برنامه‌ریزی منطبق بر استعدادها / اجرای برنامه‌های استعدادیابی / تشویق به شرکت در برنامه‌های استعدادیابی / تشویق به شرکت در برنامه‌های استعدادیابی / پرورش روحیه عدالت‌جویی / توجه به ارزش‌های اسلامی / مفهوم‌سازی / تعقل / علم و عمل / تعهد	برای پیشرفت در امور تربیتی باید به اصول معرفتی پایبند بود علم بی‌معنا و معرفت صورت است و مجاز و این سازنده حالش خوش نباشد جامعه را ارتقاء نمی‌دهد در برنامه‌ریزی‌های آموزشی باید همواره به استعداد فراگیران توجه نمود با پرورش روحیه عدالت‌جویی در مخاطبان می‌توان به آینده تربیتی آنها امیدوار بود گنجاندن دروس معرفت‌شناسی در دوره‌های آموزشی می‌تواند به ارتقای اهداف تربیتی نظام آموزشی کمک نماید برنامه‌ها باید بگونه‌ای طراحی شوند که مخاطب درک صحیحی از مطالب کسب نماید و نه صرفاً آنها را به خاطر بسپارد

بحث و نتیجه‌گیری

معرفت‌شناسی یکی از قلمروهای اصلی فلسفه است که به ماهیت و نیز توجیه معرفت بشری می‌پردازد

(طهوری همراه، ۱۴۰۲). امروزه، روانشناسان و متخصصان آموزش و پرورش به نحو فزاینده‌ای در باب روند تحول و نیز باورهای معرفت‌شناختی انسان‌ها نظیر اینکه؛ افراد چگونه پدیدارهای هستی را می‌شناسند، نظریه‌ها و باورهایی که آن‌ها درباره دانستن دارند، چیست و به چه شیوه‌ای مفروضات معرفت‌شناختی بر فرآیندهای شناختی تفکر و استدلال اثر می‌گذارند، علاقه نشان داده‌اند. برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بایستی تمرکز مطالعات خود را به جای راهبردهای آموزشی و روش‌های تدریس، به باورهایی معطوف دارند که باعث بکارگیری آن راهبردها و روش‌ها توسط معلمان می‌شوند (خضری‌آذر و همکاران، ۱۴۰۴؛ بیکر و اندرمان، ۲۰۲۰؛ بوسکه و زلاتکین، ۲۰۱۹؛ کوه، ۲۰۱۸؛ ادیمیتو، ۲۰۱۸؛ اشرف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ سپهریان‌آذر و همکاران، ۱۳۹۶؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۸؛ عابدی و همکاران، ۳۹۶). باورهای معرفت‌شناختی نقش مهمی در چگونگی آموزش معلمان، یادگیری دانش‌آموزان، راهبردهای فراشناخت، تبیین و تفسیر اطلاعات، پشتکار در وظایف تحصیلی، غلبه بر پارادوکس‌های یادگیری و کنترل فراشناختی ایفا می‌کند. لذا هدف اصلی از انجام تحقیق حاضر مشخص نمودن جایگاه تربیتی دروس معرفت‌شناختی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلمان بود. دروس معرفت‌شناسی در ارتقای کیفیت تربیتی دانشجو-معلمان تأثیرگذار است و مؤلفه‌هایی که در زیرمجموعه دروس معرفت‌شناسی در طی پژوهش استخراج و تحلیل شده است این حقیقت را ثابت می‌کند.

اهداف تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی، تعیین‌کننده جهت و مقصد حرکت است و در واقع، نهایت و سرانجامی است که کار به سوی آن نشانه می‌رود. در تعلیم و تربیت، هدف را می‌توان به نهایی و غیر نهایی (واسطه) تقسیم کرد. هدف نهایی اختصاص به تعلیم و تربیت ندارد، بلکه میان همه حوزه‌های رفتاری و فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها مشترک است. از دیدگاه اسلام، هدف نهایی قرب الهی است و تمام فعالیت‌ها و برنامه‌ها هنگامی ارزش حقیقی دارند که در جهت این هدف نهایی قرار داشته باشند. علاوه بر این هدف کلی و عام، در تعلیم و تربیت، اهداف غیر نهایی (واسطه) نیز وجود دارد که در جهت همان هدف نهایی قرار می‌گیرند؛ متشکل از خرده مقولاتی چون: اتصال به عقل فعال، پرورش حواس ظاهری، پرورش حواس باطنی و پرورش عقل می‌باشند.

یکی دیگر از مهم‌ترین عواملی که بر ارتقای کیفیت تربیت دانشجو-معلمان مورد مطالعه موثر است "اصول تربیتی" است. اصول تربیتی گزاره‌های تجویزی کلی هستند که بر اساس مبانی و برای دست‌یابی به اهداف تعلیم و تربیت استنباط می‌شوند. اصول تربیتی به لحاظ تجویزی بودن و اختصاص داشتن به حوزه عمل، با روش‌های تربیتی قرابت‌هایی دارند و تفاوت مهم آنها در این است که اصول راهنمای کلی برای عمل تربیتی است، ولی روش‌ها جزئی‌تر بوده و یک فعالیت مشخص تربیتی را تجویز می‌کنند و عموماً ذیل اصول بیان می‌گردند. از این رو، در زمینه تدوین اصول و روش‌های تربیتی همواره اختلاف نظرهایی وجود داشته است. اصل جامع‌نگری، اصل مفهوم‌آموزی، اصل صورت‌پردازی، اصل استدلال‌ورزی، اصل رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی و اصل تناسب آموزش با استعداد می‌باشند. برزگر بفرویی و همکاران ((۳۹۳)؛ حمیدی و عبدی (۱۳۹۶)؛ بایراکتر و دمبایسی (۲۰۲۰)؛ پریرا (۲۰۱۹) و سوسا (۲۰۱۷) در مطالعات خود به نتایج مشابهی دست یافتند. عامل دیگری که بر ارتقای کیفیت تربیت دانشجو-معلمان در خانواده تأثیرگذار است پدیده "روش‌های تربیتی" است و متشکل از خرده مقولات: تجربه حسّی، استفاده از داستان‌های تمثیلی و تخیلی، ارائه موقعیت‌های مسئله‌دار، و تزکیه است. فرهادی‌نیا و همکاران (۱۳۹۷)؛ برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۳)؛ اربانی و همکاران (۲۰۲۲)؛ مونیم و همکاران (۲۰۲۲) و بریدج (۲۰۱۸) در مطالعات خود به نتایج مشابهی دست یافتند و مباحث معرفت‌شناسی را در تعیین روش‌های تربیتی موثر دانسته‌اند.

آخرین پدیده شناسایی شده "برنامه درسی" است. بر اساس اصل جامع‌نگری، برنامه درسی باید شامل علوم گوناگون، اعم از علوم تجربی، عقلی و نقلی باشد. جامع‌نگری در برنامه درسی، زمینه تحصیل علوم تصویری و تصدیقی بیشتری را فراهم می‌کند و در ارتقای مراتب عقلانی مؤثر است. نکته مهم در این خصوص، انتخاب روش‌های تدریس متناسب با ماهیت مطالب و فعالیت‌های دروس است که باید مریبان بدان توجه کنند. بر اساس اصل مفهوم‌آموزی و جامع‌نگری در برنامه درسی، باید بر ضرورت فعالیت‌های عملی و تجربی در کنار دروس نظری تأکید گردد. دروس نظری در مفهوم‌آموزی نقش برجسته‌تری دارند، اما در فعالیت‌های عملی و تجربی، قوای گوناگون حسّی به کار گرفته می‌شود و صورت‌های گوناگونی از پدیده‌های خارجی ادراک می‌گردد. آموزش منطقی و تمرین استدلال منطقی باید در برنامه درسی باشد؛ زیرا پرورش قوای عقلی در گرو ادراک معقولات ثانوی بر مبنای معقولات نخستین است. سیر از معقولات نخستین به معقولات ثانوی بر اساس قواعد منطقی و با شیوه استدلال میسر است. در برنامه درسی، باید مطالب و فعالیت‌هایی به منظور آموزش واجبات دینی و تقویت جنبه اعتقادی دانش‌آموزان گنجانده شود. البته در کنار این فعالیت‌ها، باید بینش استدلالی دانش‌آموزان را نسبت به انجام این امور تقویت نمود. این امر زمینه را برای تزکیه نفسانی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. بر اساس اصل تناسب آموزش با استعداد، باید در برنامه درسی، فعالیت‌های فوق برنامه برای استعدادهای برتر در نظر گرفته شود تا سریع‌تر به کمال عقلانی خود دست یابند. خلاصه و جمع‌بندی موضوع معرفت‌شناسی در هر یک از دیدگاه‌های فلسفی، حاوی دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت است. عرب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)؛ حمیدی و عبدی (۱۳۹۶)؛ برنر و ایگامبردیو (۲۰۱۹)؛ کوئین‌تیالو و همکاران (۲۰۱۸)؛ واتسون و همکاران (۲۰۱۶)؛ کارتر و کوتزه (۲۰۱۵) در مطالعه خود به نتایج مشابهی دست یافتند و میان معرفت‌شناسی و برنامه درسی رابطه مثبت و معنی‌داری را شناسایی کرده و معرفت‌شناسی را در تعیین برنامه درسی مؤثر دانسته‌اند.

یافته‌های دیگر پژوهش‌ها همانند پژوهش خضری‌آذر و همکاران (۱۴۰۳)، باکر و آندرمان (۲۰۲۰)، بوسکه و زلاتکین (۲۰۱۹)، زارع و همایونی (۱۳۹۸)، منسیور و همکاران (۲۰۱۸)، ادیتومو (۲۰۱۸)، عابدی و همکاران (۱۳۹۶)، سپهریان‌آذر و مقدم (۱۳۹۶)، هافر (۲۰۱۰) و شومر (۲۰۰۴) نشان داده است که باورهای معرفت‌شناختی بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان اثر می‌گذارد؛ بنابراین ضروری است تا با شناخت جایگاه دروس معرفت‌شناختی، بتوان باورهای معرفت‌شناختی پیچیده را در دانشجو-معلم رشد داد و از شکل‌گیری باورهای ساده جلوگیری کرد. باورهای دانشجویان درباره دانش و یادگیری نقش مهمی در استفاده از راهبردهای فراشناختی دارند؛ این برای اساتید و مریبان آموزشی دارای اهمیت زیادی است. کاربرد نظریه معرفت‌شناسی تکاملی پوپر، در حوزه برنامه درسی حاوی این نکته با اهمیت است که آموزش محتوای درسی را نه هدفی به خودی خود، بلکه مجموعه دانش احتمالی و فراهم آمده از سوی متخصصان بدانیم که باید با بکاربردن عقلانیت انتقادی همواره آن را مورد نقد و بررسی قرار داد. امکان کاربرد نظریه پوپر در باب معرفت را حداقل در سه زمینه تربیتی می‌توان آزمون؛ اصلاحات نظام آموزشی؛ ۲. روش‌های یادگیری-یاددهی و ۳. تهیه و تدارک برنامه و محتوای درسی. برنامه درسی به عنوان فراورده جهان سه، محتوایی است که از جهان ذهن و یا آگاهی‌های ذهنی آموزگاران یا برنامه‌ریزان- یعنی جهان دو آنان- گذر کرده و به رمز درآمد و به عنوان چیزی تعیین یافته در کلاس درس عرضه می‌شود. به سخن دیگر آنچه نقطه اشتراک فعالیت‌های آموزشی میان دانش‌آموزان و آموزگاران را فراهم می‌سازد، همان محتوای آموزشی در معنای گسترده آن است. از این رو در کلاس درس دانش‌آموزان همواره با محصولات جهان سه سروکار دارند و یا باید داشته باشند. آنچه در این جا اهمیت دارد این است که چگونه معلمان و مریبان این فرآورده را عرضه کنند دانش‌آموزان نیز چگونه از آن استفاده نمایند.

نخست آنکه، معلمان باید در آموزش از زبانی روشن، ساده و بدون ابهام استفاده نمایند. دانش‌آموزان باید بکوشند بجای حفظ بدون فهم مطالب، در کوششی جکعی به ابطال آنچه می‌خوانند و می‌شنوند، اقدام کنند. انجام چنین کاری مستلزم آن است که فضای کلاس، فضای مشارکت، همکاری و باز باشد. فایده محتوای آموزشی بعنوان مجموعه‌ای از دانش احتمالی و در حال حاضر صادق، تنها در آن است که زمینه ای برای بحث انتقادی میان معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر بوجود می‌آورد. لذا معلم در کلاس درس امکان گفت‌وگوی آزادانه و بدون نگرانی درباره آن را بوجود آورد. هدف چنین کاری کوشش برای نزدیک تر شدن به حقیقت است. از مهم‌ترین محدودیت‌های انجام این مطالعه عبارت بودند از: کمبود منابع علمی قابل دسترس و قابل استناد در حوزه مورد بررسی؛ پیچیدگی مباحث معرفت‌شناسی؛ سوالات مصاحبه به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بی‌تأثیر نبوده است؛ مطالعه حاضر معطوف به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان می‌باشد و این امر بحث تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش را با مشکل رو به رو می‌سازد. مطالعه حاضر، نقش قابل توجه دروس معرفت‌شناسی در ارتقای کیفیت تربیتی دانشجو-معلمان را آشکارتر می‌گردد. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر می‌تواند راهگشا باشد:

- بکارگیری دروس معرفت‌شناسی برای پاسخگویی به ابهامات
- بکارگیری دروس معرفت‌شناسی برای کمک به ارتقای حس کشف و شهود
- همراستا شدن برنامه آموزشی با اصول تربیتی دروس معرفت‌شناسی
- همراستا شدن برنامه آموزشی با اهداف تربیتی دروس معرفت‌شناسی.

به منظور انجام پژوهش‌های تکمیلی آتی به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود: بررسی تأثیر اجرای دروس معرفت‌شناسی بر سایر رشته‌های دانشگاهی، بررسی تأثیر ارتقای کیفیت آموزشی و تربیتی دانشجو-معلمان بر نظام آموزشی؛ با توجه به اهمیت و گمنامی موضوع مورد بررسی، انجام تحقیق‌های مشابه در سایر دانشگاه‌ها و مقایسه یافته‌ها و بررسی رابطه میان آموزش دروس معرفت‌شناسی و میزان تعهد و مسئولیت‌پذیری دانشجو-معلمان.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله، نویسندگان از همکاری و حمایت مسئولان اجرایی مرحله ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، و همچنین داوطلبانی که با صبوری و دقت در مصاحبه‌ها شرکت نمودند، صمیمانه قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

References

- Abidi, S., Saeidipour, B., Saif, M. H., & Farajollahi, M. (2017). Structural model of the relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning strategies: The mediating role of academic self-efficacy and achievement goals. *New Approaches to Educational Management*, 8 (3), 238-211. [In Persian] [20.1001.1.20086369.1396.8.31.10.8](https://doi.org/10.1001.1.20086369.1396.8.31.10.8)
- Aditomo, A. (2018). Epistemic beliefs and academic performance across soft and hard disciplines in the first year of college, *Journal of further and Higher Education*, 42 (4), 482-496. DOI:[10.1080/0309877X.2017.1281892](https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281892)
- Ahanchi, O. (2018). An analysis of the meaning of "common sense" from the perspective of

- Allama Tabataba'i. *Ma'rifat*, 27 (1), 57-69. <https://www.magiran.com/p1845685>
- Akour, I. (2006). Factors influencing faculty computer literacy and use in Jordan: A multivariate analysis. *Dissertation in MA in Educational Research, Louisiana: Tech University*.
- Arabzadeh, A., Hosseini, S. R., & Oladian, M. (2021). Explaining the strategies and consequences of implementing an internship system based on thinking teacher training at Farhangian University. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 15 (1), 165-188. [20.1001.1.27171329.1400.15.1.6.1](https://doi.org/10.27171329.1400.15.1.6.1)
- Ashrafzadeh, T., Issazadegan, A., & Mikaeili-Manie, F. (2018). The structural relationship between academic self-efficacy and epistemological beliefs with students' academic performance: The mediating role of study skills. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6 (11), 21-43. [In Persian] <https://www.magiran.com/p1933892>
- Baker, A. R., & Anderman, L. H. (2020). Are epistemic beliefs and motivation associated with belief revision among postsecondary service-learning participants?, *Learning and Individual Differences*, 1 (78), 101- 843. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101843>
- Barzegarebafrouyi, M., Rahimi, M., & Barzegarebafrouyi, K. (2014). The role of epistemological beliefs in predicting dimensions of academic procrastination of Student-teachers. *Educational and School Studies*, 3 (1), 129-145. [20.1001.1.2423494.1393.3.1.6.2](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1393.3.1.6.2)
- Behjat, A., Fardanesh, H., Imamjoma, S. M. & Assa, A. (2015). The relationship between epistemological beliefs and teachers' teaching orientations, *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 9 (36), 45-70. [20.1001.1.17354986.1394.10.36.3.4](https://doi.org/10.1001.1.17354986.1394.10.36.3.4)
- Bozkurt, E. & Yetkin-Özdemir, I. E. (2018). Middle School Mathematics Teachers' Reflection Activities in the Context of Lesson Study. *International Journal of Instruction*. 11 (1). 379-394. DOI:[10.12973/iji.2018.11126a](https://doi.org/10.12973/iji.2018.11126a)
- Brenner, J. E., & Igamberdiev, A. U. (2019). Philosophy in reality: scientific discovery and logical recovery. *Philosophies*, 4 (2), 22. DOI:[10.3390/philosophies4020022](https://doi.org/10.3390/philosophies4020022)
- Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2019). Investigating principals' data use in school: The impact of evidence-oriented attitudes and epistemological beliefs. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (6), 925-942. <https://doi.org/10.1177/1741143218753192>
- Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2019). Investigating principals' data use in school: The impact of evidence-oriented attitudes and epistemological beliefs. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (6), 925-942.
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2007). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?. *British Journal of Educational Psychology*, 2 (75), 257-273. <https://doi.org/10.1348/000709905X25049>
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 535-551. <https://doi.org/10.1348/000709905X53138>
- Duell, O.K. and Schommer-Aikins, M. (2010). Measures of people's beliefs about knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 419-49. DOI:[10.1023/A:1011969931594](https://doi.org/10.1023/A:1011969931594)
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation personality. *Psychological Review*, 1 (95), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Favaretto, R. M., Musse, S. R., & Costa, A. B. (2019). *Detecting Hofstede Cultural Dimensions. In Emotion, Personality and Cultural Aspects in Crowds* (pp. 93-103). Springer: Cham.
- Hamidi, M. B., & Abdi, A. (2018). The relationship between epistemological beliefs and teaching styles of secondary school teachers in Sanandaj city, *Third National Conference on Knowledge and Technology of Educational Sciences, Social Studies and Psychology of Iran, Tehran: Iran*. <https://civilica.com/doc/697542>
- Hashemi, S., Khabazikenari, M., & Kazemi, S. F. (2017). Analysis of ontological and epistemological approaches of university professors in the teaching process. *Higher Education Curriculum Studies*, 8 (15), 61-90. [20.1001.1.25382241.1396.8.15.3.9](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1396.8.15.3.9)
- Hofer, B. K. (2010). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 353-383. DOI:[10.1023/A:1011965830686](https://doi.org/10.1023/A:1011965830686)
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2004). The development of epistemic theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140. DOI:[10.3102/00346543067001088](https://doi.org/10.3102/00346543067001088)

- Hofer, B. K., (2010). Learning strategies and epistemic beliefs: cultural influences in Japan and the US. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
<https://doi.org/10.1002/sce.20013>
- Kahsay, M. T. (2019). EFL Students' Epistemological Beliefs and Use of Cognitive and Metacognitive Strategies in Bahir Dar University. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 7 (26), 69-83.
- Kang, N. H., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education*, 89 (1), 140-165.
- Keramati, A. (2018). Investigating the epistemological beliefs of Farhangian University instructors for training reflective teachers with regard to their demographic characteristics. *Curriculum Research*, 9 (1), 299-319. [10.22099/jcr.2019.5225](https://doi.org/10.22099/jcr.2019.5225)
- Khezriazar, H., Ebrahimi, S., & Rajabzadeh, J. (2025). The mediating role of epistemological beliefs in the relationship between cultural values and metacognitive strategies of student teachers at Farhangian University. *Educational and School Studies*, 13 (4), 45-63. [10.48310/pma.2025.3943](https://doi.org/10.48310/pma.2025.3943)
- Kuh, G. (2018). Whither holistic student development: It matters more today than ever. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50 (3-4), 52-57. DOI:[10.1080/00091383.2018.1509590](https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1509590)
- Mansyur, J., Lestari, W., Werdhiana, I. K., & Rizal, M. (2018). Students' Metacognition Skills in Physics Problem Solving Based on Epistemological Beliefs, In First Indonesian Communication Forum of Teacher Training and Education Faculty Leaders International Conference on Education 2017 (ICE 2017): Atlantis Press.
- Mohamadipoua, F., Mohamadipoua, S., Zarei, A., & Khosravi, M. (2019). The relationship between epistemological beliefs and educational philosophies with student teachers' teaching approaches. *Quarterly Journal of Teaching Research*, 7 (3), 51-29. [10.34785/J012.2019.716](https://doi.org/10.34785/J012.2019.716)
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42 (2), 173-190. doi: [10.1080/00461520701416306](https://doi.org/10.1080/00461520701416306).
- Muis, K. R., & Franco, G. M. (2009). Epistemic beliefs: setting the standards in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 306-318. doi:[10.1016/j.cedpsych.2009.06.005](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.005).
- Olafson, L., & Schraw, G. (2010). *Beyond epistemology: Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews*. In L. Bendixen & F. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 516-552). New York: Cambridge University Press.
- Olafson, L., Schraw, G., & Vander Veldt, M. (2010). Consistency and development of teachers' epistemological and ontological world views. *Learning Environments Research*, 13(3), 243-266. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9078-3>
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Quintiliano, A. (2018). Epistemology and education: from the principles of the art of leading to freedom. *Ixtli*, 5 (10):241-259. <https://www.academia.edu/75722599/>
- Rostamnejad, M. A., Irendegani, M., & Asgari, A. (2017). The role of mathematical epistemological beliefs in predicting engineering students' mathematical performance. *Iranian Journal of Engineering Education*, 19 (74), 1-17. [10.22047/ijee.2017.69060.1427](https://doi.org/10.22047/ijee.2017.69060.1427)
- Safak, U., Oktay, A., Harun, B. & Fulya, O. (2021). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' perceived self-efficacy in science teaching and disposition toward reflective thinking. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4 (3), 331-344. DOI:[10.30935/scimath/9474](https://doi.org/10.30935/scimath/9474)
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cogn, Sci*, 7 (2), 329-363. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0704_3
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39 (5), 19-29.

- DOI:10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer, M. (2019). *An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning*. Routledge: Atlantis Press.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105 (1), 289–304. DOI:10.1086/428745
- Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2010). *Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews*. In *Knowing, knowledge and beliefs* (pp. 25-44). Springer Netherlands.
- Schraw, G., Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2011). 17 Teachers' Personal Epistemologies and Teacher Education. *Personal epistemology and teacher education*, 61 (3), 265-281. <https://doi.org/10.4324/9780203806616>
- Sepehriyanazar, F., & Moghadam, Z. (2017). The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning strategies: The mediating role of metacognitive knowledge and skills. *Research on Education and Learning*, 14 (2), 55-66. [In Persian] <https://www.magiran.com/p2039912>
- Shaturayev, J., & Bekimbetova, G. (2021). *The Difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility*. InterConf.
- Sulimma, M. (2009). Relations between epistemological beliefs and culture classifications. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3 (1), 74-89. DOI:10.1108/17504970910951165
- Tahourihamrah, R. (2023). *An epistemological study of student teachers studying in 2022-2023 at Farhangian University*. Master's thesis in Islamic Education, Islamic Azad University.
- Tesar, M., Hytten, K., Hoskins, T. K., Rosiek, J., & Jackson, A. Y. (2022). Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 54 (8), 1234-1255. DOI:10.1080/00131857.2021.1946792
- Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Rodriguez, S., & Pineiro, I. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557–580. <https://portalinvestigacion.udc.gal/documentos/5e78c7ad2999521b3d11d56b>
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D. I. G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research*, 99 (1), 101-495. DOI:10.1016/j.ijer.2019.101495
- Watson, R. T., Ho, T. H., & Raman, K. S. (1994). Culture: a fourth dimension of group support systems. *Commun, ACM*, 37 (10), 44–55. <https://doi.org/10.1145/194313.194320>
- Zare, M., & Homayuni, A. (2019). Modeling structural relationships between epistemological beliefs with the mediation of learning strategies on students' English language anxiety. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 12 (2), 1-10. [In Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1660-fa.html>