




Identifying and Explaining the Epistemological Foundations of the Philosophy for Teachers (P4T)

Javad Jahan¹ , Mohammad Hassan Mirzamohammadi^{2*} , Akbar Rahnama³ 

1. PhD Candidate in Philosophy of Education, Department of Philosophy of Education, Faculty of Governance, Shahed University, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Governance, Shahed University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Governance, Shahed University, Tehran, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** mirzamohammadi@shahed.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/12/03
Accept: 2026/04/14
Published: 2026/05/26

Keywords:

Philosophical foundations, Epistemology, Philosophy, Philosophy for Teachers (P4T), Philosophical thinking, Teacher education

Article Cite:

Jahan, J., Mirzamohammadi, M. H., & Rahnama, A. (2026). Identifying and Explaining the Epistemological Foundations of the Philosophy for Teachers (P4T). *Sociology of Education*. 12(3): 1-37.

Purpose: The present study aimed to identify and explain the epistemological foundations of the Philosophy for Teachers (P4T) program by examining the nature of knowledge, sources of knowledge, processes of cognition, validity of knowledge, and the relationship between knowledge and practice.

Methodology: This study employed a qualitative approach using an analytical–documentary method. The research population consisted of scientific documents and sources related to philosophy education and Philosophy for Teachers programs. Relevant documents were selected purposively and analyzed through coding and interpretive analysis. Data collection tools included note-taking and content checklists whose validity and reliability were evaluated by experts in the field.

Findings: The findings indicated that knowledge in the P4T program is viewed as a dynamic, human-centered, reflective, and experience-based process. Major sources of knowledge included reason, experience, intuition, dialogue, language, reflection, and social interaction. The cognitive process was grounded in inquiry, critical thinking, reflective practice, narration, and teacher–learner interaction. The validity of knowledge depended on rational justification, critical evaluation, openness to critique, and coherence between thought and lived experience. The results further demonstrated a reciprocal relationship between knowledge and educational practice, where teachers act as facilitators of thinking and embody knowledge through reflective educational action.

Conclusion: The Philosophy for Teachers program, through emphasizing philosophical thinking, reflective inquiry, and the integration of knowledge and practice, can contribute significantly to teacher development and educational improvement. Attention to its epistemological foundations provides opportunities for theoretical reconstruction and localization of philosophical teacher education while fostering critical thinking, professional self-awareness, and informed pedagogical decision-making among teachers.

This article is derived from a doctoral thesis conducted at Shahed University, Tehran, entitled: “Explaining the epistemological foundations of the philosophy education program for teachers in order to develop a theoretical framework and validate it



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.768>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, teachers are no longer viewed merely as transmitters of information; rather, they are considered reflective intellectuals, facilitators of inquiry, and agents of educational transformation. The increasing complexity of educational environments has highlighted the necessity of philosophical thinking in teacher education and professional development. Educational philosophy provides teachers with the intellectual foundations required to critically examine educational goals, teaching methods, ethical responsibilities, and the meaning of learning itself (Iravani et al., 2008; Walcot, 1966). Consequently, philosophical inquiry has become an essential component of professional teacher identity and reflective educational practice.

Over the past decades, the Philosophy for Children (P4C) movement has significantly influenced educational thought by emphasizing critical, creative, and caring thinking among learners (Azadi & Omid, 2022; Safaei Moghadam, 1998). However, researchers gradually realized that the success of philosophical education for students largely depends on teachers' own philosophical capacities. This recognition led to the emergence of the Philosophy for Teachers (P4T) approach, which seeks to cultivate reflective and philosophically minded teachers capable of engaging in inquiry, dialogue, and ethical reasoning (Bush, 2017; Orchard et al., 2016).

The P4T program aims to develop teachers' critical reflection, professional judgment, philosophical inquiry, and ethical decision-making. In this framework, teachers are encouraged to question assumptions, analyze educational purposes, and reconstruct their educational practices through reflective thinking (Karimi, 2021). Philosophical inquiry in teacher education therefore moves beyond theoretical instruction and becomes a transformative process that reshapes teachers' professional identity and understanding of education (Khodamoradi & Maqsoodi, 2025).

A central issue in the Philosophy for Teachers program concerns its epistemological foundations. Epistemology, as a branch of philosophy, examines the nature of knowledge, sources of cognition, criteria of truth, and limits of understanding (Derrida, 1997; Peirce, 2010). Traditional educational systems often viewed knowledge as objective, stable, and transferable, whereas contemporary epistemological perspectives regard knowledge as dynamic, contextual, interpretive, and socially constructed (Biesta, 2009). Such perspectives emphasize inquiry, reflection, interaction, and experience as central dimensions of learning and cognition (Prowl, 2015).

Within the Philosophy for Teachers framework, knowledge is not merely the acquisition of theoretical concepts; rather, it is understood as reflective awareness emerging from lived experience, dialogue, and critical engagement with educational realities (Mohammadi et al., 2023). Teachers are expected to become philosophical practitioners who continuously reinterpret their professional experiences and educational beliefs (Bagherpour, 2018). This approach aligns with broader educational theories emphasizing reflective practice and experiential learning (Yari Dehnavi & Pourkarimi Havashki, 2018).

Previous studies have shown that philosophical mindset and reflective thinking significantly influence teaching quality, professional motivation, and teachers' instructional approaches (Soltani & Koushi, 2015). Teachers with philosophical orientations tend to adopt dialogical, inquiry-based, and participatory teaching methods and demonstrate greater flexibility and depth in dealing with educational challenges (Farmahini Farahani & Fathi Jahanshahi, 2023; Madadi Mahani, 2021). Moreover, philosophical education has been associated with stronger professional identity, ethical awareness, and reflective capacities among teachers and student-teachers (Şatiroğlu Karağaç, 2024).

Despite the growing importance of Philosophy for Teachers, limited attention has been paid to its epistemological dimensions, particularly within the context of teacher education in Iran. Most studies have focused on the implementation of philosophical thinking or Philosophy for Children programs rather than investigating the underlying epistemological assumptions of P4T (Karimi et al., 2020). Therefore, understanding the epistemological foundations of Philosophy for Teachers is essential for developing theoretically grounded and contextually appropriate teacher education programs. Accordingly, the present study aimed to identify and explain the epistemological foundations of the Philosophy for Teachers program.

Methods and Materials

The present study employed a qualitative approach using an analytical-documentary method. The research was both fundamental and applied in nature and focused on identifying the epistemological dimensions of the Philosophy for Teachers program through systematic analysis of educational and philosophical documents.

The research population consisted of all valid scientific resources, including books, Persian and English journal articles, dissertations, and educational documents related to philosophy education, Philosophy for Children, Philosophy for Teachers, teacher education philosophy, and reflective teaching. These resources were collected from national and international academic databases.

The sample included all relevant documents directly or indirectly related to the epistemological foundations of Philosophy for Teachers. Purposive sampling was employed to select the most conceptually rich and theoretically relevant sources. Data collection tools included note-taking forms, content checklists, and analytical coding sheets specifically designed for the study. The validity and reliability of these instruments were evaluated through expert review and content validation procedures.

Data analysis was conducted using qualitative coding and interpretive thematic analysis. Open coding was first applied to identify conceptual units related to epistemological assumptions. Subsequently, axial coding was used to organize the extracted concepts into broader categories and dimensions. Finally, selective coding and interpretive analysis were conducted to construct a comprehensive explanation of the epistemological foundations underlying the Philosophy for Teachers program.

Findings

The findings revealed that the epistemological foundations of the Philosophy for Teachers program consist of several interrelated dimensions, including the nature of knowledge, sources of knowledge, processes of cognition, validity and justification of knowledge, and the relationship between knowledge and educational practice.

Regarding the nature of knowledge, the findings indicated that knowledge in the P4T framework is conceived as dynamic, interpretive, reflective, and experience-based rather than fixed or merely transmissible. Knowledge is understood as an ongoing process of meaning-making emerging through inquiry, reflection, and interaction with educational experiences. Teachers are expected to move beyond superficial understanding toward deep and reflective comprehension of educational realities.

The findings further demonstrated that knowledge within the P4T program is closely linked to self-awareness and professional identity. Teachers' lived experiences, philosophical reflections, and educational narratives play a crucial role in constructing pedagogical understanding. Philosophical knowledge was identified as a process of critically examining assumptions, values, and educational purposes rather than memorizing abstract theories.

In relation to sources of knowledge, the study identified reason, experience, dialogue, intuition, language, and social interaction as the primary epistemological resources within the Philosophy for Teachers framework. The findings emphasized that cognition is not exclusively derived from rational analysis; rather, experiential learning, reflective practice, collaborative inquiry, and dialogical engagement are equally important in shaping educational understanding. Teachers' personal beliefs, cultural values, ethical commitments, and reflective interactions with learners also emerged as significant sources of professional knowledge.

The findings concerning the process of cognition indicated that philosophical knowledge develops through questioning, inquiry, critical reflection, narrative reconstruction, and dialogical participation. Reflection on teaching experiences, collaborative discussions, and critical examination of educational assumptions were identified as essential mechanisms of philosophical learning. The process of cognition was also characterized as gradual, developmental, and transformative, enabling teachers to reconstruct their professional perspectives over time.

The analysis additionally revealed that validity of knowledge in the P4T program depends on rational justification, critical evaluation, openness to critique, and coherence between thought and lived experience. Truth was not considered absolute or final but rather provisional and revisable in light of experience, reasoning, and reflective dialogue. Logical skepticism, critical questioning, and methodological doubt were recognized as important criteria for evaluating educational knowledge.

Finally, the findings highlighted a reciprocal relationship between knowledge and practice. Educational knowledge acquires meaning through pedagogical action, and reflective teaching practice simultaneously contributes to the reconstruction of knowledge. Teachers in the Philosophy for Teachers framework function as facilitators of inquiry and reflective practitioners whose actions embody their educational understanding and philosophical commitments.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that the Philosophy for Teachers program is grounded in a dynamic and reflective conception of knowledge that emphasizes inquiry, dialogue, lived experience, and critical reflection. Knowledge within this framework

is not treated as static information to be transmitted but as a process of meaning-making emerging through interaction and reflection. Such findings indicate that the epistemological orientation of P4T aligns closely with constructivist and interpretive approaches to education.

The results further suggest that philosophical inquiry plays a central role in teachers' professional development and identity formation. By engaging teachers in reflection, dialogue, and critical questioning, the Philosophy for Teachers approach enables them to reconsider their educational beliefs, pedagogical assumptions, and ethical responsibilities. This process contributes not only to intellectual growth but also to the development of reflective professional identity and educational self-awareness.

Another important finding concerns the centrality of dialogue and collaborative inquiry in the process of cognition. The study showed that knowledge in P4T emerges through interaction and shared reflection rather than through unilateral transmission of information. This confirms the importance of creating dialogical educational environments where teachers and learners engage collectively in inquiry and philosophical exploration.

The findings also highlighted the inseparable relationship between knowledge and educational practice. In the Philosophy for Teachers framework, teaching is viewed as a reflective and philosophical act in which theory and practice continuously interact. Teachers' actions become expressions of their educational understanding, while reflective engagement with practice reconstructs their knowledge and professional judgment.

Overall, the present study demonstrated that the epistemological foundations of the Philosophy for Teachers program provide a comprehensive framework for promoting reflective teaching, critical thinking, professional identity, and ethical educational practice. By emphasizing inquiry, dialogue, reflection, and the integration of theory and practice, P4T can contribute significantly to the transformation of teacher education and the improvement of educational quality. Therefore, integrating philosophical inquiry into teacher education programs may play a vital role in preparing reflective, critical, and intellectually engaged teachers capable of responding effectively to contemporary educational challenges.



جامعه‌شناسی آموزشی و پرورش

شناسایی و تبیین مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان (P4T)

جواد جهان^۱، محمد حسن میرزامحمدی^{۲*}، اکبر رهنما^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده حکمرانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده حکمرانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. استاد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده حکمرانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: mirzamohammadi@shahed.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان و بررسی ابعاد ماهیت معرفت، منابع معرفت، فرایند شناخت، اعتبار معرفت و رابطه معرفت و عمل در این برنامه آموزشی بود.

دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۲

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۵

انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۵

انتشار:

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیلی - اسنادی انجام شد. جامعه پژوهش شامل کلیه منابع و اسناد علمی مرتبط با آموزش فلسفه و فلسفه برای معلمان بود و نمونه‌ها به صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از فیش‌برداری و سیاهه واری محتوا گردآوری و از طریق کدگذاری و تحلیل تفسیری تحلیل شدند. اعتبار ابزارها نیز از طریق بررسی روایی صوری و محتوایی توسط متخصصان تأیید شد.

واژگان کلیدی:

مبانی فلسفی، معرفت‌شناسی،

فلسفه، فلسفه برای معلمان، تفکر

فلسفی، تربیت معلم

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان به‌مثابه فرایندی پویا، انسانی، تأملی و وابسته به تجربه زیسته تلقی می‌شود. مهم‌ترین منابع معرفت شامل عقل، تجربه، شهود، گفت‌وگو، زبان، تأمل و تعامل اجتماعی بودند. همچنین فرایند شناخت بر پایه پرسشگری، تفکر انتقادی، بازاندیشی، روایت‌گری و تعامل میان معلم و یادگیرنده شکل می‌گیرد. اعتبار معرفت وابسته به استدلال عقلانی، نقدپذیری، ارزیابی انتقادی و هماهنگی اندیشه با تجربه زیسته معرفی شد. یافته‌ها همچنین نشان داد که رابطه‌ای عمیق و متقابل میان معرفت و عمل تربیتی وجود دارد و معلم در نقش تسهیل‌گر اندیشه، تجسم عملی معرفت خویش را در فرایند آموزش نشان می‌دهد.

استناد مقاله:

جهان، جواد، میرزامحمدی، محمد

حسن، و رهنما، اکبر. (۱۴۰۵).

شناسایی و تبیین مبانی

معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای

معلمان (P4T). جامعه‌شناسی

آموزش و پرورش، ۱۲(۳): ۳۷-۱.

نتیجه‌گیری: برنامه فلسفه برای معلمان با تأکید بر تفکر فلسفی، تأمل انتقادی و پیوند میان دانش و عمل، می‌تواند زمینه‌ساز تحول در تربیت معلم و ارتقای کیفیت نظام آموزشی شود. توجه به مبانی معرفت‌شناختی این برنامه، امکان بازسازی نظری و بومی‌سازی آموزش فلسفی برای معلمان را فراهم کرده و به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، خودآگاهی حرفه‌ای و تصمیم‌گیری آگاهانه در معلمان منجر می‌شود.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری تخصصی دانشگاه شاهد تهران با عنوان «تبیین مبانی معرفت‌شناختی برنامه آموزش فلسفه برای معلمان به منظور تدوین چارچوب نظری و اعتبارسنجی آن» است.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.768>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

مفهوم تعلیم و تربیت در جهان معاصر، دیگر صرفاً به انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات و مهارت‌های از پیش تعیین‌شده محدود نمی‌شود، بلکه به فرایندی پیچیده، تعاملی و چندبعدی برای پرورش تفکر، هویت، قضاوت اخلاقی و توانایی مواجهه انتقادی با مسائل انسانی و اجتماعی تبدیل شده است. در چنین شرایطی، معلم نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه هدایتگر فرایند اندیشیدن، تسهیل‌گر یادگیری و عامل شکل‌دهنده فرهنگ فکری جامعه محسوب می‌شود. از این رو، کیفیت نظام آموزشی تا حد زیادی به کیفیت اندیشه، نگرش و فلسفه تربیتی معلمان وابسته است. در دهه‌های اخیر، توجه به مبانی فلسفی آموزش و به‌ویژه نقش تفکر فلسفی در تربیت معلمان، به یکی از مهم‌ترین موضوعات پژوهشی در حوزه تعلیم و تربیت تبدیل شده است (Irvani et al., 2008; Walcot, 1966).

فلسفه تعلیم و تربیت همواره نقشی اساسی در تعیین اهداف، روش‌ها و ارزش‌های نظام آموزشی داشته است. هر نظام آموزشی مبتنی بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی است که جهت‌گیری کلی فرایند تعلیم و تربیت را تعیین می‌کند. از این منظر، معلمان نیز برای ایفای نقش حرفه‌ای خود نیازمند برخورداری از نوعی ذهن فلسفی هستند تا بتوانند فراتر از اجرای مکانیکی برنامه‌های درسی، درباره چرایی و چگونگی آموزش تأمل کنند و در مواجهه با مسائل آموزشی تصمیم‌های عقلانی و اخلاقی اتخاذ نمایند (Bagheri, 2024; Yari Dehnavi, 2005). در حقیقت، فلسفه برای معلمان بستری برای رشد آگاهی انتقادی، بازاندیشی در تجربه‌های آموزشی و فهم عمیق‌تر ماهیت تعلیم و تربیت فراهم می‌سازد (Şatiroğlu, 2024; Karaağaç, 2024).

در سال‌های اخیر، رویکرد «فلسفه برای کودکان» به‌عنوان یکی از مهم‌ترین جریان‌های تربیت تفکر فلسفی در جهان مطرح شده است. این برنامه که نخستین بار توسط متیو لیپمن طراحی شد، با هدف پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی در کودکان توسعه یافت و به تدریج به یکی از جریان‌های تأثیرگذار در فلسفه تعلیم و تربیت تبدیل شد (Azadi & Omid, 2022; Safaei Moghadam, 1998). پژوهشگران متعددی بر این باورند که موفقیت برنامه فلسفه برای کودکان بدون وجود معلمانی که خود دارای نگرش و ذهنیت فلسفی باشند، امکان‌پذیر نخواهد بود. در نتیجه، ایده «فلسفه برای معلمان» یا P4T به‌عنوان مکملی ضروری برای برنامه فلسفه برای کودکان شکل گرفت (Bush, 2017; Orchard et al., 2016).

برنامه فلسفه برای معلمان با هدف توسعه توانایی معلمان در تفکر فلسفی، استدلال انتقادی، تأمل حرفه‌ای و تصمیم‌گیری اخلاقی طراحی شده است. این برنامه تلاش می‌کند معلمان را از نقش صرفاً اجرایی خارج کرده و آنان را به کنشگرانی متفکر و پژوهشگر در فرایند تعلیم و تربیت تبدیل کند (Karimi, 2021). در این رویکرد، معلم به‌عنوان فردی تلقی می‌شود که باید بتواند درباره مفروضات آموزشی، اهداف تربیتی، ماهیت دانش و رابطه میان آموزش و جامعه پرسشگری کند و در پرتو این پرسشگری، عمل آموزشی خود را بازسازی نماید (Davaranpanah, 2017). به همین دلیل، فلسفه برای معلمان صرفاً یک درس نظری نیست، بلکه فرایندی برای تحول در هویت حرفه‌ای و نگرش تربیتی معلمان محسوب می‌شود (Khodamoradi & Maqsoudi, 2025).

یکی از مهم‌ترین ابعاد برنامه فلسفه برای معلمان، توجه به مبانی معرفت‌شناختی آموزش است. معرفت‌شناسی به بررسی ماهیت دانش، منابع شناخت، معیارهای صدق و حدود معرفت می‌پردازد و نقش مهمی در شکل‌گیری رویکردهای آموزشی دارد (Derrida, 1997; Peirce, 2010). در نظام‌های آموزشی سنتی، دانش غالباً به‌صورت مجموعه‌ای ثابت، قطعی و انتقال‌پذیر در نظر گرفته می‌شد؛ اما رویکردهای جدید معرفت‌شناختی، دانش را امری پویا، اجتماعی، تفسیری و وابسته به تجربه تلقی می‌کنند (Biesta, 2009). چنین نگرشی موجب شده است که فرایند یادگیری نه به‌عنوان انتقال اطلاعات، بلکه به‌مثابه فرایند ساخت معنا و مشارکت فعال یادگیرندگان در تولید دانش فهمیده شود (Prowl, 2015).

در برنامه فلسفه برای معلمان، معرفت نه صرفاً دانستن مجموعه‌ای از نظریه‌ها، بلکه نوعی آگاهی بازاندیشانه نسبت به تجربه، عمل و جهان تلقی می‌شود. معلم فلسفی کسی است که بتواند درباره پیش‌فرض‌های فکری و ارزشی خود تأمل کند و در مواجهه با مسائل آموزشی، رویکردی انتقادی و تحلیلی اتخاذ نماید (Bagherpour, 2018). این نوع معرفت در بستر گفت‌وگو، تعامل و تجربه زیسته شکل می‌گیرد و بر پیوند میان نظر و عمل تأکید دارد (Mohammadi et al., 2023).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برخورداری معلمان از ذهنیت فلسفی می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر کیفیت تدریس، انگیزش حرفه‌ای، شیوه‌های آموزشی و توانایی حل مسئله آنان داشته باشد (Soltani & Koushi, 2015). معلمانی که از نگرش فلسفی برخوردارند، در مواجهه با مسائل آموزشی رویکردی جامع‌نگر، تحلیلی و انعطاف‌پذیر اتخاذ می‌کنند و قادرند میان اهداف آموزشی، نیازهای یادگیرندگان و ارزش‌های تربیتی ارتباط برقرار کنند (Madadi & Mahani, 2021). همچنین، چنین معلمانی بیشتر به روش‌های گفت‌وگومحور، پرسشگری و یادگیری مشارکتی گرایش دارند و فضای کلاس را به محیطی برای تفکر و کاوش تبدیل می‌کنند (Farmahini Farahani & Fathi Jahanshahi, 2023).

از سوی دیگر، توجه به فلسفه برای معلمان در نظام‌های تربیت معلم، می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای هویت حرفه‌ای معلمان شود. هویت حرفه‌ای معلم تنها از طریق آموزش مهارت‌های فنی شکل نمی‌گیرد، بلکه نیازمند درک فلسفی از ماهیت معلمی، مسئولیت‌های اخلاقی و اهداف تعلیم و تربیت است (Şatıroğlu & Karaağaç, 2024). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه‌های فلسفه برای معلمان می‌توانند نیاز به تأمل، خودآگاهی حرفه‌ای و نگرش انتقادی معلمان و دانشجومعلمان را تقویت کنند (Bush, 2017). همچنین، شرکت در دوره‌های فلسفه آموزش موجب افزایش انگیزش شغلی، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و احساس تعلق به حرفه معلمی می‌شود (Khodamoradi & Maqsoodi, 2025).

در ایران نیز طی دو دهه اخیر، توجه به آموزش فلسفه و پرورش تفکر فلسفی در نظام تعلیم و تربیت افزایش یافته است. پژوهش‌های مختلف به بررسی نقش فلسفه در تربیت معلم، توسعه تفکر انتقادی و بهبود کیفیت آموزش پرداخته‌اند (Hosseini et al., 2011; Najafi & Jafari Harandi, 2010). با این حال، بخش عمده این پژوهش‌ها بر برنامه فلسفه برای کودکان متمرکز بوده و مطالعات اندکی به صورت مستقیم به فلسفه برای معلمان و میانی معرفت‌شناختی آن پرداخته‌اند (Karimi et al., 2020). این در حالی است که بدون تربیت معلمانی دارای ذهن فلسفی، تحقق اهداف برنامه‌های مبتنی بر تفکر فلسفی دشوار خواهد بود (Zejaji et al., 2017).

مطالعات انجام‌شده در حوزه فلسفه برای معلمان نشان می‌دهد که این برنامه می‌تواند به توسعه مهارت‌های خلاقیت، استدلال، تحلیل و گفت‌وگو در معلمان کمک کند (Karimi et al., 2020). همچنین، استفاده از رویکردهای فلسفی در آموزش معلمان، موجب می‌شود آنان به جای پذیرش منفعلانه الگوهای آموزشی، در فرایند طراحی و اجرای آموزش به کنشگرانی اندیشمند تبدیل شوند (Mehrijoo & Sarmadi, 2022). در این میان، مفهوم «معلم-فلسوف» اهمیت ویژه‌ای یافته است؛ مفهومی که بر نقش معلم به‌عنوان فردی متفکر، جست‌وجوگر و پرسشگر تأکید دارد (Mousavi et al., 2016).

فلسفه برای معلمان همچنین با رویکردهای جدید تربیتی مانند آموزش مبتنی بر گفت‌وگو، یادگیری کاوشگرانه و آموزش تأملی پیوند عمیقی دارد. در این رویکردها، یادگیری از طریق تعامل، پرسشگری و مشارکت فعال شکل می‌گیرد و معلم نقش هدایتگر فرایند اندیشیدن را بر عهده دارد (Costello, 2013). بر اساس دیدگاه‌های پسانسان‌گرایانه نیز، آموزش فلسفی می‌تواند به بازاندیشی در رابطه انسان، دانش و جهان کمک کند و زمینه‌ساز تحول در تجربه آموزشی شود (Murriss, 2016).

از منظر معرفت‌شناسی، برنامه فلسفه برای معلمان بر چند اصل اساسی استوار است. نخست آنکه معرفت امری پویا و قابل بازنگری است و از طریق تجربه، تعامل و گفت‌وگو شکل می‌گیرد (Yari Dehnavi & Pourkarimi Havashki, 2018). دوم آنکه فرایند شناخت نیازمند پرسشگری، تأمل و تحلیل انتقادی است و نمی‌توان آن را به حفظ و انتقال اطلاعات تقلیل داد (Fukuyama, 2018). سوم آنکه معلم باید بتواند میان نظریه و عمل پیوند برقرار کند و در پرتو تجربه‌های آموزشی، فلسفه شخصی خود را توسعه دهد (Safaei et al., 2020). چنین نگرشی می‌تواند زمینه‌ساز تحول در شیوه‌های تدریس و بهبود کیفیت یادگیری شود (Amini et al., 2022).

همچنین، مطالعات تطبیقی در حوزه تربیت معلم نشان داده‌اند که نظام‌های آموزشی موفق، توجه ویژه‌ای به آموزش فلسفی معلمان دارند و تلاش می‌کنند توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی، استدلال انتقادی و تفکر تأملی را در آنان پرورش دهند (Ankiewicz, 2013; Rasmussen & Bayer, 2014). در این نظام‌ها، فلسفه نه به‌عنوان دانشی انتزاعی، بلکه به‌مثابه ابزاری برای فهم مسائل واقعی آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌گیرد (Küçükaydın, 2014).

با وجود اهمیت روزافزون فلسفه برای معلمان، همچنان ابهام‌های نظری و معرفت‌شناختی متعددی درباره این برنامه وجود دارد. بسیاری از پژوهش‌ها به ابعاد اجرایی یا مهارتی برنامه پرداخته‌اند، اما کمتر به این پرسش توجه شده است که چه نوع تلقی‌ای از دانش، حقیقت، یادگیری و شناخت در پس این برنامه نهفته است. بررسی این مبانی می‌تواند به فهم عمیق‌تر ماهیت برنامه فلسفه برای معلمان و همچنین بومی‌سازی آن در نظام آموزشی ایران کمک کند (Atryan & Atryan, 2021). افزون بر این، تحلیل مبانی معرفت‌شناختی این برنامه می‌تواند چارچوبی نظری برای توسعه برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر تفکر فلسفی فراهم سازد و به ارتقای کیفیت حرفه‌ای معلمان بینجامد (Safaei et al., 2020).

بنابراین، با توجه به اهمیت فلسفه برای معلمان در توسعه تفکر انتقادی، بازناندیشی حرفه‌ای و ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت، و نیز با در نظر گرفتن خلأ پژوهشی موجود در زمینه مبانی معرفت‌شناختی این برنامه، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع بنیادی و کاربردی، و مبتنی بر رویکرد کیفی است. که از روش تحلیل اسنادی استفاده شده است. جامعه پژوهش متشکل از کلیه‌ی اسناد و مدارک علمی و پژوهشی معتبر و مستند اعم از کتب، مقاله‌های فارسی و لاتین، رساله‌ها و پایان‌نامه‌های منتشر شده در پایگاه‌های استناد علمی داخلی (Google Scholar, Eric, Ebsco, Emerald, Science) و پایگاه‌های استناد علمی خارجی (IranDoc, Magiran, Sid, Ensani, Noormags, Civilica) در حوزه‌های تفکر فلسفی تحت عناوینی چون (فلسفه برای کودکان، فلسفه برای معلمان، فلسفه معلمی، فلسفه و معلم، فلسفه و تربیت معلم) همچنین معادل لاتین عناوین ذکر شده، و سایر عناوین مرتبط می‌باشد که به صورت غیرمستقیم اشاراتی با این بحث داشته‌اند. نمونه مورد نظر شامل کلیه اسناد، مدارک و مستندات معتبر علمی مرتبط با موضوع پژوهش بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل فرم فیش‌برداری، چک لیست، و سیاهه واری می‌باشد که در این پژوهش طراحی شد و روایی و اعتبار آن از منظر روایی صوری و محتوایی و اعتبار آن توسط متخصص حوزه سنجیده شد. جهت تجزیه و تحلیل سوال پژوهش در بخش تحلیل اسنادی از کدگذاری و تحلیل تفسیری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سوال پژوهش ۱: مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان دارای چه ابعادی است؟

در جدول ۱ ابعاد شناسایی شده از طریق تحلیل مضمون ارائه می‌گردد.

جدول ۱. ابعاد و شاخص‌های تحلیلی مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان

ابعاد معرفت‌شناختی	
ماهیت معرفت	
منابع معرفت	ابعاد معرفت شناختی برنامه فلسفه برای
فرایند معرفت	کودکان
اعتبار معرفت (توجیه و صدق)	
رابطه معرفت و عمل	

بر اساس داده‌های مندرج در جدول ۱ و در پاسخ به سوال پژوهش مبنی بر این که مبانی معرفت‌شناختی برنامه آموزش فلسفه برای معلمان دارای چه ابعادی است؟ طیفی از ابعاد شامل: ماهیت معرفت، منابع معرفت، فرایند شناخت، توجیه و صدق، رابطه معرفت و عمل مورد بررسی قرار گرفته است.

سوال پژوهش ۲: مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان دارای چه ماهیتی است؟

جدول ۲. ماهیت معرفت‌مبانی معرفت‌شناسی فلسفه برای معلمان

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز	نمونه‌ای از شواهد و درون‌مایه‌های متنی	منبع
عرفت‌دانش، رابطه معرفت و تجربه، عینیت ذهنیت	- معرفت به‌مثابه فرایند پویا و انسانی	- معرفت فلسفی حاصل رهایی از عادت‌زدگی و دیدن دوباره‌ی جهان با شگفتی.	خصیصه آگاهی و رهایی بخشی، خصیصه‌ای است که برخی اندیشمندان در رشته‌ها و علوم مختلف به ضرورت آن قائل هستند. یکی از این عرصه‌ها عرصه تربیتی است. از این منظر، معلم کسی است که در برخی دیدگاه‌ها، این نقش بر عهده او گذاشته شده است. به‌طورنمونه، ژيرو براین باور است که معلم باید به‌گونه‌ای انتقادی به تقدس‌زدایی محتوای کتب درسی پرداخته و این محتوا را به مثابه روایت‌هایی قابل نقد که می‌توانند از نو قالب‌بندی شوند، در نظر بگیرد.	باری دهنوی و کریمی هاوشکی (۱۳۹۷).
	- معرفت به مثابه ارتباط زیست و کنش تربیتی	- معرفت امری پویا و تأملی است نه مجموعه‌ای از حقایق ثابت، معرفت «فهم ژرف» است نه انباشت خبر.	نخست، تحیر یا شگفت‌زدگی فلسفی به همراه شک منطقی، شعله فلسفه‌ورزی را در دامن یک ذهن فلسفی روشن می‌کند؛ پرسشگری و کنجکاوای فیلسوفانه موجب شعله‌ور شدن آن نهال اندیشه فلسفی می‌شوند. خیال‌ورزی از یک سو با ترسیم پیش‌فرض‌ها و امکان‌هایی که سخنان دیگران بر آنها استوارند، موجب فهم اندیشه آنها پیرامون یک مسئله می‌شود و از سوی دیگر با رویش امکان‌های بدیل، زمینه را برای نگاه متفاوت به پدیده‌ها و مسائل فراهم می‌کند. درآمیختن با اندیشه‌های فلسفی پیشینیان سبب غنای فلسفه‌ورزی در همه جنبه‌های آن می‌شود.	
	- آگاهی از خویشتن و جهان در جریان تجربه	- فلسفه‌ورزی نوعی آگاهی از خویشتن و جهان در جریان تجربه.	شعله فلسفه‌ورزی را در دامن یک ذهن فلسفی روشن می‌کند؛ پرسشگری و کنجکاوای فیلسوفانه موجب شعله‌ور شدن آن نهال اندیشه فلسفی می‌شوند. خیال‌ورزی از یک سو با ترسیم پیش‌فرض‌ها و امکان‌هایی که سخنان دیگران بر آنها استوارند، موجب فهم اندیشه آنها پیرامون یک مسئله می‌شود و از سوی دیگر با رویش امکان‌های بدیل، زمینه را برای نگاه متفاوت به پدیده‌ها و مسائل فراهم می‌کند. درآمیختن با اندیشه‌های فلسفی پیشینیان سبب غنای فلسفه‌ورزی در همه جنبه‌های آن می‌شود.	
	- معرفت به مثابه کنش تربیتی	- پیوند دانایی در فلسفه برای معلمان با زیست و کنش تربیتی.	معنایی شناخت در بستر زندگی و تعامل انسانی و نه در ذهن انتزاعی.	
	- معرفت به مثابه فعالیتی در بستر زندگی (تجربه زیسته) و تعامل انسانی	- معرفت در پی معنا و فهم است، نه گردآوری اطلاعات.	تأکید ماهیت معرفت فلسفی بر جست‌وجوی علل بنیادین و شناخت لایه‌های پنهان پدیده‌ها (نگاه عمقی).	
	- معرفت به مثابه فعالیتی در پی معنا و فهم (فهم ژرف) و نگاه عمقی	- آغاز معرفت فلسفی با تحیر/شگفتی و بسط از طریق تردید منطقی و پرسشگری.	وابستگی ماهیت معرفت به تاریخ و پیوستگی تاریخی اندیشه (وابستگی تاریخی).	
	- معرفت به مثابه فعالیتی تدریجی و مرحله‌ای (از پرسشگری و شگفتی تا فهم عمیق)	- معرفت برگرفته از پیش‌فرض‌های فلسفی.	معرفت برگرفته از پیش‌فرض‌های فلسفی.	
	- معرفت به مثابه فعالیتی در جهت درک چرایی‌ها	- وابستگی معرفت به طرحواره‌هایی معلم	وابستگی معرفت به طرحواره‌هایی معلم	
	- معرفت به مثابه پل ارتباطی میان فلسفه و آموزش.	- نگاه فیلسوفانه، نگاهی ژرف‌کاوانه.	نگاه فیلسوفانه، نگاهی ژرف‌کاوانه.	
			- برنامه فلسفه برای معلمان به دنبال ایجاد معرفتی استوار است و نه معرفتی ضعیف.	
			فلسوف به معلم؛ وقتی تو می‌گویی تدریس یعنی درس دادن، همانطور که قبلاً اشاره کردم، چنین فرض کرده‌ای که تدریس یعنی «گفتن» یک رشته مطالب به شاگردان و این گفته، به نوبه خود، نشان می‌دهد که تو فرض کرده‌ای ذهن دانش‌آموز مانند ظرف خالی است که تو مطالبی را در آن قرار دهی و در مورد آموختن دانش هم همین‌طور فرض کرده‌ای. این‌ها همه موضوع‌هایی فلسفی است که تو درباره ذهن، دانش، و یادگیری گرفته‌ای. حال اگر کسی به تو بگوید که چگونه از این پیش‌فرض‌هایت دفاع می‌کنی، تو را به تامل فلسفی واداشته است؛ و اگر بگوید که تصورهای دیگری نیز درباره ذهن، دانش و یادگیری وجود دارند که با تصور تو متفاوت اند، در عمل تو را به تلاشی فلسفی کشانده است.	
				باقری نوع پرست (۱۴۰۳)

ایروانی و همکاران (۱۳۸۸).	<p>منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. آگاهی و شناخت از مبانی، اصول، روش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت از ضروری‌ترین صلاحیت‌های شناختی حرفه معلمی است.</p> <p>معرفت‌شناسی فلسفی راهنمای اصلی کار مربیان است؛ زیرا تعلیم و تربیت در همه مراحل از آگاهی‌هایی مربوط به چگونگی پیدایش معرفت در انسان و انواع معرفت، کمک می‌گیرد.</p>	<p>- معرفت‌فرآیندی پویا و در حال تغییر است، نه انباشتی از اطلاعات.</p> <p>- فهم دانش در ارتباط با معنا و ارزش‌ها.</p> <p>- معرفت حاصل تفکر، تجربه، و تفسیر مستمر از موقعیت‌های آموزشی.</p> <p>- معلم فلسفی: بازتفسیر واقعیت و رسیدن از سطح دانستن به سطح فهم.</p> <p>- معرفت به معنای داشتن صلاحیت‌های شناختی.</p>
محمادی، کشاورز و برخوردار (۱۴۰۲).	<p>یک فلسفه تربیتی شخصی، در طول دوره تحصیلات و تجربیات تدریس معلم توسعه می‌یابد و در عمل آموزشی به بهترین وجه مشهود است. این فلسفه پویاست، چون بر اساس تجربیات متنوع، در دانشگاه و هنگام خدمت در مدارس مختلف و در مواجهه با دانش‌آموزان، معلمان و محیط‌های آموزشی از طریق تجربه حرفه‌ای آنان اتفاق می‌افتد.</p> <p>فلسفه تربیتی معلمان به طور قابل توجهی بر نگرش‌ها و باورهای آنان در مورد کیفیت تدریس و شیوه‌های تدریس تأثیر می‌گذارد.</p>	<p>- معرفت تربیتی به عنوان «درک چرایی تربیت» و «شناخت ماهیت یادگیری و آموزش».</p> <p>- فلسفه‌ی تربیتی شخصی، حاصل تأمل در تجربه‌های زیسته و تصمیم‌های روزمره‌ی آموزشی.</p> <p>- معرفت معلم در جریان روایت‌گری و بازگویی تجربه‌ها ساخته می‌شود نه صرفاً در نظریه.</p>
پوش (۲۰۱۸).	<p>«برنامه‌های فلسفه برای کودکان و معلمان بر کاوش مشترک در محیطی فکری و امن تأکید دارند. این رویکرد بخشی از وجود من به‌عنوان معلم و یک انسان شده است».</p>	<p>- معرفت‌فرآیندی پویا و در حال شکل‌گیری.</p> <p>- معرفت حاصل پرسشگری و شگفتی، تعامل و گفت‌وگوی اجتماعی.</p> <p>- معرفت نه انتقال، بلکه هم‌کاوی و معناسازی جمعی.</p> <p>- معرفت امری بافت‌محور و وابسته به تجربه.</p> <p>- معرفت: خودشناسی و بازاندیشی.</p> <p>- معرفت بخشی از هویت حرفه‌ای معلم.</p>
بی‌بیستا (۲۰۰۹).	<p>«آنچه باید انجام شود، هرگز نمی‌تواند از آنچه هست به‌طور منطقی استنتاج شود. ما همواره ناگزیر درگیر داوری‌های ارزشی هستیم. داوری درباره‌ی آنچه از نظر آموزشی مطلوب است».</p>	<p>- تصمیم‌های آموزشی را نمی‌توان صرفاً از داده‌های عینی استنتاج کرد؛ آموزش همواره دربرگیرنده‌ی داوری ارزشی درباره‌ی «آنچه مطلوب است» می‌باشد.</p>
خوشخونی و ازنب (۱۳۹۳).	<p>«تفکر فلسفی کامل‌ترین و جامع‌ترین نوع تفکر است که شامل تفکر منطقی، انتقادی و خلاق می‌شود».</p> <p>«معرفت معلم فلسفی، ترکیبی از خرد انتقادی، خلاقیت و تحلیل است».</p>	<p>- از منظر فلسفه برای معلمان، معرفت معلم امری پویا و تفسیری است که در بستر اندیشیدن، پرسشگری و تأمل درباره تجربه‌های آموزشی شکل می‌گیرد.</p> <p>- معلم باید خود را «متفکر فلسفی» بداند که به جای انتقال محفوظات، در پی فهم و معنا دادن به تجربه‌های آموزشی است.</p>

کریمی، میزبانحصاری و رهنما (۱۳۹۹).	<p>در راستای آموزش تفکر فلسفی به معلمان، برنامه‌ی «فلسفه برای معلمان» یا P۴۲ یکی از آن رویکردهای جدید تأملی و روش‌های توسعه و گسترش همه ابعاد تفکر علی‌الخصوص مهارت‌های خلاقیت در بین معلمان است این برنامه برخاسته از یکی از رویکردهای امیدوار کننده آموزش فلسفی برای آمادگی حرفه‌ای معلمان قبل از آموزش است که برای اولین بار در انگلستان اجرا شده است.</p>	<p>– معرفت به‌عنوان فرایند پویا و بازاندیشی ۱. – معرفت در پیوند با خلاقیت و تولید معنا ۲. – معرفت موقعیتی و وابسته به تجربه ۳. – معرفت به‌مثابه توان تصمیم‌گیری آگاهانه در عمل آموزشی ۴.</p>
کاستو (۲۰۱۳).	<p>«برای پرورش تفکر فلسفی در یادگیرندگان، کافی نیست که فقط پرسش بپرسیم؛ بلکه باید با متون فلسفی درگیر شویم و به مطالعه‌ی اندیشه‌ها و مفاهیم اساسی بپردازیم.» «درس فلسفه موفق است وقتی معلم بتواند مسیر گفت‌وگو را مطابق جریان بحث تغییر دهد و به بازاندیشی بپردازد.»</p>	<p>– معرفت فلسفی به‌مثابه تفکر انتقادی و استدلالی ۵. – ماهیت پویای فلسفه در آموزش ۶. – فلسفه به‌عنوان فرایند گفت‌وگویی و تأملی ۷.</p>
بیر (۲۰۱۹) و راسمن	<p>این معرفت شامل دانش حرفه‌ای است که ریشه در اصول فلسفی دارد و اغلب دارای ماهیت هنجاری است که راهنمای عمل در آموزش است.</p>	<p>– ریشه و ماهیت مبتنی بر فلسفه و هنجاری.</p>
کوردیرو (۲۰۱۰)	<p>تمامی فعالیت‌های آموزشی بر مفروضات فلسفی استوار است.</p>	<p>– معرفت برنامه فلسفه برای معلمان، ماهیت بنیادی دارد</p>
بیر (۲۰۱۱) کوچوکالی	<p>معلمان نیاز به دانش پیشینه تاریخی و فلسفی آموزش دارند</p>	<p>– معرفت برنامه فلسفه برای معلمان، برگرفته از پیشینه تاریخی و فلسفی.</p>
صفایی و همکاران (۱۳۹۹)	<p>بیانیه‌ی فلسفه‌ی تدریس تشریح روایتی از مفهوم تدریس شامل منطق روش‌های تدریس، دیدگاه‌های فرآیند یاددهی و یادگیری، پیش‌فرض‌های ارزشی در آموزش، نقش معلم و دانش‌آموز و اهداف و ارزش‌های آموزش است. بیانیه‌ی فلسفه‌ی تدریس بیانیه‌ای است از اعمال و چارچوب فلسفی و رویکرد شخصی فرد از تدریس و یادگیری دانش‌آموزان. این بیانیه تشریح منطقی از چگونگی هدایت فعالیت معلم در کلاس درس و فاکتورهای تأثیرگذار وی به‌عنوان مربی و زمینه‌های ارزشی فعالیت آموزشی اوست.</p>	<p>– معرفت تربیتی-معلمی به‌عنوان «روایتی منسجم» از تجربه‌ها و باورها و یک فهم کاربردی-تربیتی است. – تأکید بر این است که بیانیه‌ی فلسفه‌ی تدریس باید فهم معلم از «چیستی تدریس» و «اهداف آموزشی» را نشان دهد</p>
آنکوئز (۲۰۱۳)	<p>این معرفت مستلزم آشنایی با چارچوب‌های فلسفی مرتبط با رشته‌های خاص (مانند فناوری) برای هدایت آموزش معلمان و دانش محتوای پداگوژیکی است.</p>	<p>– معرفت مستلزم آشنایی با چارچوب‌های فلسفی است.</p>

- 1 Dynamic and Reflective Nature of Knowledge
- 2 Knowledge as Creative Meaning-Making
- 3 Situated Knowledge / Contextual Understanding
- 4 Knowledge as Pedagogical Judgement
- 5 (Philosophical Knowledge as Critical and Reasoned Thinking
- 6 Dynamic Nature of Philosophy in Teaching
- 7 (Dialogical and Reflective Process of Knowledge
- 8 Costello
- 9 Rasmusse & Bayer
- 10 Cordeiro
- 11 Küçükaydın
- 12 Ankiewicz

کوشی و سلطانی (۱۳۹۴)	<p>«ذهن فلسفی نوعی منش فکری است که قواعد و قالب‌های اندیشه را نظم می‌بخشد و موجب بینش عمیق‌تر در آموزش می‌شود».</p> <p>«معلمی که تفکر فلسفی دارد، با دید وسیع می‌تواند امور پراکنده را در یک بافت کلی ببیند و ارتباط آن‌ها را دریابد».</p>	<p>– معرفت فلسفی به‌عنوان نوعی نگرش پویا، ژرف‌نگر و نظام‌مند به دانش و آموزش شناخته می‌شود.</p> <p>– معرفت حاصل بازاندیشی در مفروضات، تعمق در امور بدیهی و تلاش برای فهم ارتباط پدیده‌هاست.</p> <p>– افراد دارای ذهن فلسفی به کلیت امور می‌نگرند و به جای دانستن صرف، در پی فهم معنا دارند.</p> <p>– دانش در فرایند اندیشیدن و بازسازی معنا شکل می‌گیرد نه از طریق انباشت اطلاعات.</p>
مقصودی و خدامرادی (۱۴۰۲)	<p>«درس فلسفه معلم سبب شد دانش‌جو معلمان نسبت به ماهیت حرفه معلمی و نقش خود در نظام آموزشی نگاه تازه‌ای بیابند».</p>	<p>– فلسفه برای معلمان بستری برای درک انتقادی و تأملی نسبت به شغل معلمی فراهم می‌کند.</p> <p>– معرفت در اینجا صرفاً نظری نیست، بلکه به بازاندیشی در مفهوم معلمی می‌انجامد.</p>
موسوی، ولوی و هاشمی (۱۳۹۵)	<p>«فرد دارای ذهن فلسفی در برخورد با مسائل روزانه، رابطه‌ی میان امور را در نظر می‌گیرد و در پی یافتن معنا و مفهوم آن‌هاست».</p> <p>«معلم باید همانند فیلسوف با نگاهی جامع، عمیق و انعطاف‌پذیر به امور آموزشی بنگرد».</p>	<p>– معرفت به‌مثابه فرایند عقلانی و تأمل ۱.</p> <p>– ذهن فلسفی و جستجوی معنا در تجربه ۲.</p> <p>– جامعیت و انعطاف در درک مسائل ۳.</p> <p>– معرفت مبتنی بر مشاهده و تجربه‌ی زیسته ۴.</p>
فرهنگی فرهانی و جهاشمی (۱۴۰۲)	<p>«فلسفه برای کودکان بر این فرض استوار است که یادگیری، فرایندی کاوشگرانه و جمعی است».</p> <p>«هدف برنامه، انتقال دانسته‌ها نیست، بلکه رشد توانایی تفکر و استدلال در یادگیرندگان است».</p>	<p>– معرفت به‌عنوان فرایند گفت‌وگویی و کاوشگرانه.</p> <p>– معرفت در بستر مشارکت جمعی شکل می‌گیرد ۵</p> <p>– فلسفه ابزاری برای رشد تفکر، نه انتقال دانسته‌ها ۶</p>
حسینی و حسینی (۱۳۹۰)	<p>«هدف برنامه فلسفه برای کودکان، پرورش تفکر منطقی، نقادانه و خلاق از طریق گفت‌وگو و کاوش است».</p> <p>«فلسفه در این برنامه نه مجموعه‌ای از اطلاعات، بلکه فرایند تفکر درباره مفاهیم و مسائل اساسی زندگی است».</p>	<p>– معرفت به‌مثابه فرایند تفکر فلسفی و جست‌وجوی حقیقت ۷.</p> <p>– معرفت در بستر تجربه و گفت‌وگو شکل می‌گیرد ۸</p> <p>– فلسفه ابزاری برای رشد عقلانیت و خودفهمی ۹.</p>
باقرپور (۱۳۹۷)	<p>«ذهنیت فلسفی به معنای تفکر و استدلال نیست، بلکه به تفکر درباره تفکر اشاره دارد».</p>	<p>– در برنامه فلسفه برای معلمان، معرفت نوعی «فهم بازاندیشانه» است؛ معلم می‌آموزد درباره‌ی تفکر خود بیندیشد و نسبت به مبانی فکری و ارزشی خود آگاه شود.</p> <p>– چنین معرفتی، ماهیتی تأملی و خودشناختی دارد.</p>
صفاوی و همکاران (۱۳۹۹)	<p>«تحلیل فرایند تحصیل در دوران دانشجویی و تلفیق اندیشه و عمل و عاطفه، فلسفه تربیتی خویش را در مسیر رو به جلوی معلمی خواهند یافت».</p>	<p>– معرفت به‌عنوان فرآیندی پویا و شخصی در تجربه‌ی معلم و دانش‌جو معلم.</p> <p>– تأکید بر تحول از «دانش نظری» به «دانش عملی» در مسیر کارروزی.</p>

- 1 Knowledge as Rational and Reflective Process
- 2 Philosophical Mind and Meaning-Seeking
- 3 Comprehensiveness and Flexibility in Understanding
- 4 Experiential and Observational Knowledge
- 5 Knowledge Constructed through Collective Participation
- 6 Philosophy as a Tool for Thinking, not Transmission
- 7 Knowledge as Philosophical Thinking and Truth-Seeking
- 8 Knowledge Constructed through Experience and Dialogue
- 9 Philosophy as a Means for Rational and Self-Understanding

بدری گرگی و همکاران (۱۳۸۹)	<p>«در عصری که کتاب‌های درسی به سرعت کهنه می‌شوند، تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد و بر پرورش روش تفکر و قضاوت علمی تأکید کند».</p> <p>«معلمان باید بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند نه اینکه صرفاً حقایق علمی را انتقال دهند».</p>	<p>– معرفت امری پویا و در حال تحول است که از تجربه و تأمل زاده می‌شود.</p> <p>– دانش، صرفاً انباشتی از اطلاعات نیست بلکه فرایندی برای «فکر کردن درباره تفکر» است.</p> <p>– یادگیری و شناخت، نتیجه بازسازی مداوم تجربه در پرتو تأمل است.</p>
مهرجو و سردمی (۱۴۰۱)	<p>«فلسفه تدریس در پی پاسخ به چرایی آموزش است و از دیدگاه فلسفی، یادگیری فرایندی فعال و مبتنی بر معنا است، نه دریافت منفعلانه‌ی دانش».</p> <p>«شناخت در تدریس فلسفی با تفکر و تفسیر همراه است؛ معلم باید از سطح انتقال معلومات فراتر رود و معنا را در تجربه‌ی یادگیرنده جست‌وجو کند».</p> <p>– کار معرفت‌شناسانه کاری فلسفی است که به رشد دانش مربوط می‌شود.</p>	<p>– معرفت، حاصل درک فلسفی از رابطه معلم، شاگرد و جهان است. تدریس فلسفی مبتنی بر فهم و تفسیر واقعیت آموزشی است، نه انتقال صرف معلومات.</p> <p>– معرفت، امری پویا و وابسته به تعامل و تجربه زیسته است.</p> <p>– هدف اصلی تدریس، پرورش اندیشیدن و معنا دادن به تجربه است.</p>
رزق و همکاران، ۱۳۹۶	<p>«معلم اثربخش فردی است که دارای دانش تدریس، دانش محتوا و دانش یادگیری است».</p>	<p>– تأکید بر درک عمیق مفاهیم آموزشی و پیوند نظریه و عمل در تدریس.</p> <p>– معرفت معلم به‌مثابه فهم پویا از یادگیری و تدریس</p>
مدنی ماهانی (۱۴۰۰)	<p>«جامعیت یعنی مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آنها در یک زمینه کلی. معلم ابتدایی وقتی وظایف خود را بر اساس هدف‌های کلی انجام دهد، رفتار او هوشمندانه‌تر خواهد بود».</p> <p>«فرد دارای تفکر فلسفی به آنچه ظاهر و آشکار است قانع نمی‌شود، بلکه در پی فهم معنی و مفهوم امور است».</p>	<p>– معرفت به‌مثابه فهم کل‌نگر ۱.</p> <p>– معرفت عمیق و ریشه‌ای نسبت به مسائل ۲</p> <p>– معرفت در قالب دیدن ارتباط اجزاء و کل سیستم آموزشی ۳.</p>
والکوت (۱۹۶۶)	<p>«فلسفه از تجربه پدید می‌آید؛ دقیق‌تر آن است که بگوییم فلسفه حاصل تأمل در تجربه است. وقتی به دست آمد، به صورت حسی از درستی و نگرشی ارگانیک در می‌آید که هم به گذشته ناظر است و هم به آینده».</p>	<p>– فلسفه به‌عنوان بازتاب تجربه شخصی ۴.</p> <p>– معرفت در بستر عمل و تجربه زیسته معلم شکل می‌گیرد ۵</p> <p>– فلسفه نه مجموعه‌ای از نظریات، بلکه نگرشی ارگانیک و درونی است ۶</p>
شاطراوغلو کارآغاچ، ۲۰۲۴	<p>معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان، معرفتی بازاندیشانه و تربیتی است که از طریق کار فکری معلمان/دانشجومعلم‌ان در پی «بازپرسیدن درباره‌ی هدف‌ها و معناها» پدید می‌آید.</p> <p>– برنامه‌ی P۴T معرفتی فراتر از مهارت‌های فنی است و تأکید بر فهم فلسفی عمل تعلیم را ترویج می‌دهد.</p>	<p>– معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان، به مثابه معرفتی بازاندیشانه و تربیتی.</p> <p>– تأکید بر فهم فلسفی عمل تعلیم در برنامه فلسفه برای معلمان.</p>

در پاسخ به سوال ۲ پژوهش مبنی بر اینکه مبانی معرفت‌شناختی برنامه آموزش فلسفه برای معلمان دارای چه ماهیتی است؟ می‌توان گفت که بر اساس داده‌های استخراج شده مندرج در جدول ۲، معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان معرفتی به مثابه آگاهی از خویشتن و جهان در جریان تجربه، معرفتی به مثابه ارتباط زیست و کنش تربیتی، معرفتی به مثابه فعالیتی در بستر زندگی (تجربه زیسته) و تعامل انسانی، معرفتی به مثابه فعالیتی در پی معنا و فهم (فهم)

¹ Knowledge as Holistic Understanding

² Deep and Fundamental Knowledge

³ Systemic and Integrative Knowledge

⁴ Philosophy as Reflection on Personal Experience

⁵ Knowledge Emerging from Teachers' Lived Experience

⁶ Philosophy as an Organic Attitude, not Abstract Theory

⁷ Walcott

ژرف) و نگاه عمقی، معرفتی به مثابه فعالیتی تدریجی و مرحله‌ای (از پرسش‌گری و شگفتی تا فهم عمیق)، معرفتی به مثابه فعالیتی در جهت درک چرایی‌ها، معرفتی به مثابه پل ارتباطی میان فلسفه و آموزش است.

سوال پژوهش ۳: مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان دارای چه منابع معرفتی است؟

جدول ۳. مضامین پایه استخراج‌شده منابع معرفت در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان

منبع	نمونه‌ای از شواهد و برداشت‌های متنی	کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی	
بازی دهنوی و کریمی هاوشکی (۱۳۹۷).	این دیدگاه (فلسفه برای معلمان) قابلیت پژوهندگی را در معلمی متبلور می‌بیند که به مدد ظرفیت‌هایی مانند تجربه، بصیرت و ژرفانگری نسبت به موقعیت‌های تربیتی، ادراک‌های شهودی و تخیل، دست به آزمون راه‌حل‌های مختلف در برخورد با مسائل خاص ادراک شده در موقعیت‌های ویژه و منحصر به فرد انسانی زده و با تأمل در نتایج مثبت یا منفی به دست آمده، در تولید دانش حرفه‌ای سهیم و شریک می‌شود.	سرچشمه شناخت، تحیر، پرسشگری و شگفتی است. عقل و استدلال ابزار اعتبار معرفت. عقلانیت و استدلال (منطق) و نیز شهود در ترکیب با تجربه به عنوان نقش مکمل. تجربه زیسته معلم منبع کشف حقیقت تربیتی؛ تجربه‌ی زیسته و عمل معلم در کلاس (عمل در وضعیت واقعی) منبع کلیدی معرفت. گفت‌وگو و تعامل اندیشه مسیر زایش معرفت. تخیل فلسفی: فراهم سازی امکان خلاقیت و بازسازی مفاهیم.	- عقل و استدلال. - تجربه زیسته. - زبان، گفت و گو و تعامل. - تخیل و خیال. - شهود. - تفکر خلاق. - آشنایی با فلسفه‌های مختلف.	- باورهای دینی، ارزش‌های فرهنگی و تعهد اخلاقی. - تأمل در نقش‌ها (تربیتی، آموزشی، اخلاقی) و تفاوت‌های دانش‌آموزان منبعی برای فهم جدید.	دین، فرهنگ، شهود، تعهد اخلاقی، نقش‌ها
	این دیدگاه در بطن خویش نظریه «دانش متکی بر پژوهش در کلاس درس» را مفروض می‌داند. ابداع یا پیشنهاد یک راه‌حل فلسفی برای یک مسئله یا پرسش فلسفی نیازمند توسل به نیروی تخیل است. بیشتر روان‌شناسان اجماع دارند که خلاقیت و ابداع، چه در زمینه اشیاء و چه در زمینه آرا و افکار با استفاده از قوه تخیل میسر می‌شود. بنابراین با توجه به نقش تخیل در ساحت اندیشه فلسفی، خیال‌ورزی از جمله مؤلفه‌های مهم و نیروبخش فلسفه‌ورزی به شمار می‌آید.	تجربه‌ی زیسته، تأمل و گفت‌وگو منابع اصلی معرفت. آشنایی با فلسفه‌های مختلف منبع غنای فکری معلم. عقل، شهود و تعامل انسانی به صورت مکمل منابع شناخت. مطالعه‌ی اندیشه‌های تربیتی گذشته راهنمای بازنگری در باورهای معاصر.	- تجربه‌ی زیسته، تأمل و گفت‌وگو (بین فردی و جمعی) ابزارها/منابع خلق و پالایش معرفت. - آگاهی تاریخی از اندیشه‌های پیشین، تاریخ اندیشه/مطالعه تاریخ فلسفه منبع مهمی برای آگاهی بخشیدن به عمل فلسفی.	- بازانندیشی در عمل به عنوان منبع شناخت حرفه‌ای. - باورهای دینی، ارزش‌های فرهنگی و تعهد اخلاقی منابع شکل‌دهنده‌ی فلسفه‌ی شخصی معلمان. - تأمل در نقش‌ها (تربیتی، آموزشی، اخلاقی) و درک تفاوت‌های دانش‌آموزان منبعی برای فهم جدید.	دین، فرهنگ، شهود، تعهد اخلاقی، نقش‌ها
	«مطالعه‌ی فلسفه، معلمان را با دیدگاه‌های متفاوت درباره واقعیت، معرفت و ارزش آشنا می‌کند». «منابع معرفت در فلسفه تعلیم و تربیت محدود به عقل نیست؛ تجربه و احساس نیز نقش دارند». «آشنایی با فلاسفه بزرگ، چشم‌اندازهای تازه‌ای برای فهم آموزش می‌گشاید».	«که معلمان با اتکا به تجربه‌های زیسته‌ی خود در کلاس، فلسفه‌ی تربیتی خویش را بازمی‌سازند». «معلمان چرایی کار تربیتی خود را در پیوند با باورهای دینی و ارزش‌های فرهنگی تبیین کردند».	- تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان در کلاس و تعامل با مربیان منبع اصلی معرفت. - باورهای دینی، ارزش‌های فرهنگی و تعهد اخلاقی منابع شکل‌دهنده‌ی فلسفه‌ی شخصی معلمان. - تأمل در نقش‌ها (تربیتی، آموزشی، اخلاقی) و درک تفاوت‌های دانش‌آموزان منبعی برای فهم جدید.	- بازانندیشی در عمل به عنوان منبع شناخت حرفه‌ای. - باورهای دینی، ارزش‌های فرهنگی و تعهد اخلاقی منابع شکل‌دهنده‌ی فلسفه‌ی شخصی معلمان. - تأمل در نقش‌ها (تربیتی، آموزشی، اخلاقی) و درک تفاوت‌های دانش‌آموزان منبعی برای فهم جدید.	دین، فرهنگ، شهود، تعهد اخلاقی، نقش‌ها

بازی دهنوی و کریمی هاوشکی (۱۳۹۷).

ایروانی و همکاران (۱۳۸۷).

محمدی، کشاورز و برخوردار (۱۴۰۲).

باری دهنوی (۱۳۹۲).	<p>«تجربه‌های زیسته‌ی معلمان در کلاس درس، زمینه‌ی فهم عمیق‌تر از مفاهیم تربیتی را برای آنان فراهم کرده است.»</p> <p>«معلمان بیان کردند که گفت‌وگوهای گروهی درباره فلسفه تربیتی سبب شد به تجربه‌های خود از تدریس با نگاهی تازه بنگرند.»</p>	<p>منبع شناخت تربیتی در این روایت‌ها، تجربه زیسته و تأمل معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان. تعامل و گفت‌وگو با دیگر معلمان و بازاندیشی در تجربه‌های مشترک: منبع مهمی برای فهم فلسفی.</p>	<p>قصه‌ها به عنوان منابع غنی شناخت و کسب معرفت. تجربه زیسته و تعامل فلسفی</p>
پوش (۲۰۱۸).	<p>«معلمان باید فرصت یادگیری در جوامع فکری ایمن و پرسشگرانه داشته باشند.»</p> <p>«بازاندیشی در عمل کیفیت عملکرد حرفه‌ای را بهبود می‌دهد.»</p>	<p>تجربه زیسته‌ی معلمان و دانش‌جو معلمان. گفت‌وگوی فلسفی و هم‌کاوی جمعی. بازاندیشی در عمل به‌عنوان منبع شناخت حرفه‌ای.</p> <p>تجربه، مشاهده و تفسیر جمعی در یادگیری. بهره‌گیری از سنت‌های فلسفی (دیویی، گرین، لیپمن).</p> <p>تعامل با دیگران در موقعیت واقعی تدریس و تأمل متقابل میان استادان و دانش‌جو معلمان.</p>	<p>تجربه، مشاهده و تفسیر جمعی در یادگیری. بهره‌گیری از سنت‌های فلسفی (دیویی، گرین، لیپمن).</p> <p>تعامل با دیگران در موقعیت واقعی تدریس و تأمل متقابل میان استادان و دانش‌جو معلمان.</p>
بی‌بیستا (۲۰۰۹).	<p>«ما همیشه باید اطلاعات واقعی را با دیدگاه‌هایی درباره‌ی آنچه مطلوب است تکمیل کنیم. به عبارت دیگر، باید داده‌ها را ارزیابی کنیم و برای این کار باید با ارزش‌ها درگیر شویم.»</p>	<p>معرفت آموزشی نیازمند ترکیب داده‌های تجربی و ارزش‌های هنجاری.</p> <p>بدون ارزش‌ها: داده‌ها فاقد معنا و جهت.</p>	<p>معرفت آموزشی نیازمند ترکیب داده‌های تجربی و ارزش‌های هنجاری.</p> <p>بدون ارزش‌ها: داده‌ها فاقد معنا و جهت.</p>
خوشخونی و ازناب (۱۳۹۴).	<p>«قرآن کریم پیروان خود را به تفکر در آفرینش و در خویشتن فرا می‌خواند و از تعقل و تدبیر به عنوان راه‌های معرفت یاد می‌کند.»</p> <p>«معلم فلسفی نیز از عقل، تجربه و زبان برای ساخت معنا بهره می‌برد.»</p>	<p>بهره‌گیری معلم در فرایند معرفتی خود از منابع گوناگون مانند عقل، تجربه، گفت‌وگو، شهود و متون دینی.</p> <p>معناسازی معلم از تعامل با شاگردان، از تأمل در تجربه‌های کلاسی و از خرد جمعی در جامعه یادگیری.</p>	<p>بهره‌گیری معلم در فرایند معرفتی خود از منابع گوناگون مانند عقل، تجربه، گفت‌وگو، شهود و متون دینی.</p> <p>معناسازی معلم از تعامل با شاگردان، از تأمل در تجربه‌های کلاسی و از خرد جمعی در جامعه یادگیری.</p>
کریمی، میرزا محمدی و رهنما (۱۳۹۹).	<p>«تجربه‌ی تدریس و تعامل با همکاران به‌عنوان یکی از منابع اصلی یادگیری حرفه‌ای معلمان معرفی می‌شود.»</p> <p>هدف اصلی برنامه‌ی فلسفه برای معلمان یا P۴t ارتقاء سطح مهارت‌های تفکر معلمان به سمت سطوح بالاتر و در نتیجه ایجاد سرعت در جریان خلاقیت و ایجاد الگوها، ایده‌ها و محصولات بدیع در مواجهه با چالش‌های حقیقی زندگی است. در این زمینه پژوهش‌های لیپمن نیز نشان داد هر نوع تفکر و مهارتی را می‌توان آموخت و آموزش داد مشروط بر آنکه موضوع مناسب، روش مناسب، زبان و ابزار مناسب و موقعیت مناسب را برای آموزش بشناسیم و به کار گیریم.</p>	<p>تجربه‌ی زیسته‌ی معلم.</p> <p>گفت‌وگو و جامعه‌ی پژوهشی معلمان^۱.</p> <p>بهره‌گیری از میراث فلسفی و نظریه‌های تربیتی^۲.</p> <p>تعامل اجتماعی و فرهنگی در فرایند یادگیری^۳.</p>	<p>تجربه‌ی زیسته‌ی معلم.</p> <p>گفت‌وگو و جامعه‌ی پژوهشی معلمان^۱.</p> <p>بهره‌گیری از میراث فلسفی و نظریه‌های تربیتی^۲.</p> <p>تعامل اجتماعی و فرهنگی در فرایند یادگیری^۳.</p>

کاستنوا (۲۰۱۳)	<ul style="list-style-type: none"> - «نخستین گام برای معلمان، مطالعه‌ی متون مقدماتی درباره ماهیت فلسفه و تاریخ آن است تا درک عمیق‌تری از اندیشه‌ی فلسفی بیابند». - «یادگیری فلسفه در بستر تعامل و جامعه‌ی گفت‌وگویی رخ می‌دهد که در آن معلم و شاگرد هر دو کاوشگرند». 	<ul style="list-style-type: none"> - منابع متنی فلسفه و تاریخ اندیشه^۱. - تجربه و تأمل معلم در موقعیت آموزشی^۲. - جامعه‌ی کاوشگر و یادگیری جمعی^۳.
برون لی (۲۰۰۴)	<ul style="list-style-type: none"> - در برنامه فلسفه برای معلمان، منابع معرفت‌شناختی به باورهای شخصی معلمان در مورد ماهیت و ساختار دانش و چگونگی کسب و توجیه آن اشاره دارد. - معلمانی که باورهای معرفت‌شناختی نسبی‌گرایانه دارند، بیشتر احتمال دارد که تدریس را به عنوان یک فرآیند تحول‌آفرین (سازنده‌گرا) در نظر بگیرند. 	<ul style="list-style-type: none"> - باورهای شخصی معلمان به مثابه منبع معرفت‌شناختی در برنامه فلسفه برای معلمان. - باورهای معرفت‌شناختی نسبی‌گرایانه در برنامه فلسفه برای معلمان.
لان و اشراوا (۲۰۱۷)	<ul style="list-style-type: none"> - باورهای معرفت‌شناختی معلمان، که شامل دیدگاه‌های آن‌ها درباره ماهیت دانش و چگونگی شناخت است، بر انتخاب‌های برنامه درسی و رویکردهای آموزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و بهینه‌سازی یادگیری عمیق‌تر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. 	<ul style="list-style-type: none"> - باورهای شخصی معلمان به مثابه منبع معرفت‌شناختی در برنامه فلسفه برای معلمان و تأثیرگذار بر انتخاب‌های برنامه‌درسی و رویکردهای آموزشی.
صفائی و همکاران (۱۳۹۹)	<ul style="list-style-type: none"> - «تجارب زمینه‌ساز معلمی، شرحی از آنچه در این رابطه شنیده و آنچه که پذیرفته یا رد کرده است، به‌عنوان منبعی برای نوشتن فلسفه تدریس اهمیت دارد». - «استفاده از منابع معتبر مجلات علمی، کتاب‌ها و وبگاه‌های آموزشی برای غنی‌سازی فلسفه تدریس توصیه می‌شود». 	<ul style="list-style-type: none"> - منابع معرفت‌معلمی: «تجربیات زمینه‌ساز»، «مطالعه متون معتبر» و «تعقل/تحلیل فلسفی». - اهمیت استفاده از منابع داخلی/خارجی و ترکیب تجربه و علم.
کرمیزی و توسون	<ul style="list-style-type: none"> - باورهای معرفت‌شناختی نشان‌دهنده اعتقادات فرد در مورد منابع اطلاعات است. 	<ul style="list-style-type: none"> - باورهای شخصی معلمان به مثابه منبع معرفت‌شناختی.
کوشی و سلطانی (۱۳۹۴)	<ul style="list-style-type: none"> - «معلمی که دارای ذهن فلسفی باشد، با مشاهده دقیق رفتار یادگیرندگان و تحلیل علل بروز آن‌ها به شناخت عمیق‌تری دست می‌یابد». - «شناخت معلم فلسفی از طریق تجربه، تفکر و بررسی عمیق موقعیت‌های آموزشی حاصل می‌شود». 	<ul style="list-style-type: none"> - منابع معرفت: عقل، تجربه و مشاهده‌ی آگاهانه‌ی موقعیت‌های آموزشی. - ذهن فلسفی: استفاده از ترکیب تحلیل عقلانی و تجربه‌ی زیسته برای فهم موقعیت‌های تدریس. - گفت‌وگو و بازاندیشی در تجربه‌های حرفه‌ای، سرچشمه‌ی اصلاح شناختی و توسعه‌ی دانایی معلم. - حصول شناخت حرفه‌ای در بستر تعامل فکری و بررسی انتقادی موقعیت‌های آموزشی.
مقصودی و خدامرادی	<ul style="list-style-type: none"> - «یافته‌ها نشان دادند که گفت‌وگوهای فلسفی در کلاس به تقویت تفکر انتقادی و خودآگاهی حرفه‌ای دانش‌جو معلمان انجامیده است». 	<ul style="list-style-type: none"> - تجربه، گفت‌وگو و تأمل در مباحث فلسفی به‌عنوان منابع یادگیری معرفتی.

1 Philosophical Texts and Historical Sources

2 Teachers' Reflective Experience

3 Community of Inquiry as Source of Knowledge

4 Brownlee

5 Lunn & Schraw

6 Kırmız & Tosuncuoğlu

موسوی، ولوی و هاشمی (۱۳۹۵).	<p>«آموزگاران معتقد بودند که شناخت از طریق تجربه‌ی روزمره و تعامل با دانش‌آموزان حاصل می‌شود».</p> <p>«اگر معلم بخواهد در آموزش تفکر موفق شود، باید همانند فیلسوف عمل کند».</p>	<p>تجربه‌ی زیسته معلمان.</p> <p>تأمل و مشاهده‌ی انتقادی بر موقعیت‌های آموزشی^۱.</p> <p>عامل با دانش‌آموزان و گفت‌وگو به‌عنوان منبع معرفت^۲.</p> <p>استفاده از متون و مفاهیم فلسفی در آموزش^۳.</p>
	فرهین‌فرهانی و فتحی	<p>«یادگیری در جامعه‌ی کاوشگر از طریق تعامل و گفت‌وگو میان معلم و دانش‌آموز صورت می‌گیرد».</p> <p>«معلم عضوی از اجتماع است و در بحث شرکت می‌کند، اما نقش او هدایت‌گر است نه مرجع نهایی دانش».</p>
حسینی (۱۳۹۰) و حسینی		<p>«در جامعه‌ی کاوشگر، کودکان از طریق تعامل با معلم و هم‌کلاسی‌ها، به ساختن معنا دست می‌زنند».</p> <p>«نقش معلم نه انتقال‌دهنده‌ی دانش، بلکه هدایت‌کننده‌ی فرایند کاوش فلسفی است».</p>
	باقرپور (۱۳۹۷)	<p>«در جامعیت، فرد امور مخصوص را در یک زمینه وسیع با هم مرتبط ساخته و به اصطلاح سعی می‌کند تصویر بزرگ را ببیند. افراد دارای تعمق، از قضاوت‌های سطحی می‌پرهیزند و با شک علمی می‌نگرند».</p>
صفایی و همکاران (۱۳۹۹).		<p>«اختلاف دیدگاه فلاسفه نسبت به امکان و منبع شناخت... بیانگر نقش اساسی فلسفه در تعیین مفاهیم و چارچوب‌های تدریس است».</p>
	همکاران (۱۳۸۹) بدری گرگری و	<p>«دانشجویان در جلسات بازاندیشی احساسات، افکار و مسائل خود را درباره تدریس مطرح و به صورت گروهی بررسی می‌کردند».</p>
<p>«تجربه روزانه در کلاس و ژورنال‌نویسی موجب رشد درک انتقادی و بازسازی دانش حرفه‌ای شد».</p>		

- 1 Critical Reflection on Educational Contexts
- 2 Dialogue as a Source of Knowledge
- 3 Philosophical Concepts as Knowledge Resources
- 4 Experience in the Community of Inquiry
- 5 Human Interaction as a Source of Understanding
- 6 Teacher and Student as Co-inquirers
- 7 Children's Experience and Social Interaction
- 8 Philosophical Dialogue as Source of Knowledge
- 9 Teacher's Intellectual Guidance as Source of Learning

مهرجو و سرمندی (۱۴۰۱)	<ul style="list-style-type: none"> - «در راهبردهای فلسفی تدریس، منبع شناخت صرفاً عقل یا تجربه نیست، بلکه تعامل، گفت‌وگو و بازانديشي است که به معرفت می‌انجامد». - «پدیدارشناسی بر تجربه زیسته و تأمل در آن به‌عنوان سرچشمه فهم تأکید دارد». - در بحث ابزارها و منابع معرفت می‌توان گفت حواس، استدلال، استقراء، تجربه، کشف و شهود، وحی و الهام از جمله ابزارهای معرفت به شمار می‌روند. 	<ul style="list-style-type: none"> - تجربه، تفکر، و تأمل در عمل آموزشی، منابع اصلی معرفت. - فلسفه‌های تربیتی گوناگون (پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم، پدیدارشناسی...) هرکدام به عنوان منبعی برای درک متفاوت از تدریس. - مکمل بودن عقل، شهود و تجربه‌ی درون‌کلاسی. - گفت‌وگو و تعامل میان معلم و شاگرد، منبع زایش معنا و معرفت.
همکاران (۱۳۹۶) زری و	<ul style="list-style-type: none"> - «معلم اثربخش دارای دانش و مهارت مورد نیاز جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش است». 	<ul style="list-style-type: none"> - تکیه بر تجربه تدریس، عقلانیت آموزشی و بازانديشي در عملکرد. - بهره‌گیری از دانش ضمنی و آشکار.
مددی ماهانی (۱۴۰۰)	<ul style="list-style-type: none"> - «ذهنیت فلسفی ظرفیت پرورش مهارت‌های ذهنی را دارد که برخورد پژوهنده را با مسائل گوناگون مشخص می‌سازد». - «معلم باید به شاگردان حق پرسشگری بدهد و پاسخ‌های بی‌دلیل را نپذیرد». 	<ul style="list-style-type: none"> - تجربه زیسته معلم. - منابع عقلی و استدلالی^۱. - تعامل، پرسشگری و گفت‌وگو با دانش‌آموزان^۲.
والکوت (۱۹۶۶)	<ul style="list-style-type: none"> - «فلسفه از تأمل بر اعمال مشکوک خود فرد در موقعیت‌های واقعی به دست می‌آید... نمی‌توان فلسفه را جدا از تجربه‌ی زیسته‌ی فرد آموخت». - «تربیت اخلاقی همان چیزی است که از ورود فرد به روابط درست با دیگران در وحدت کار و اندیشه حاصل می‌شود». 	<ul style="list-style-type: none"> - تجربه‌های واقعی و بازتاب آن‌ها^۳. - ارتباط با دیگران در محیط کار و اجتماع^۴. - مواجهه با مسائل اخلاقی و انسانی در تدریس^۵.
شاطراوغلو کارااغاج (۲۰۲۳)	<ul style="list-style-type: none"> - فلسفه برای معلمان رویکردی است که شامل شیوه‌ها، اصول و روش‌های فلسفه برای کودکان است که با معلمان تطبیق داده شده است. فلسفه برای معلمان قصد دارد به معلمان فرصت‌های بیشتری برای پرسشگری، فلسفه‌ورزی در مورد آموزش و تبدیل شدن به متخصصانی متفکر در یک جامعه امن فکری بدهد. 	<ul style="list-style-type: none"> - منابع معرفت در برنامه شامل متونی نظری فلسفه برای کودکان، فلسفه برای معلمان و ادبیات. - تجربه‌ی میدانی معلم/دانشجو معلم و عملیات بازانديشي گروهی است. - ترکیب تجربه و نظریه به‌عنوان منبعی برای ساخت فهم معلمی.
روستوم، ترجمه انواری (۱۴۰۲)	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از قصه‌گویی در تمدن اسلامی برای انتقال آموزه‌های اسلامی، فلسفی و معنوی کاملاً متداول بوده است. 	<ul style="list-style-type: none"> - قصه‌ها به عنوان منابع غنی شناخت و کسب معرفت.

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۳ مبنی بر اینکه برنامه آموزش فلسفه برای معلمان دارای چه منابع معرفت‌شناختی است؟ می‌توان گفت کدهای انتخابی شامل منابع عقل، تجربه، شهود، گفت‌وگو، زبان بوده است و در بخش کدهای محوری: عقل و استدلال، تجربه زیسته، زبان، گفت و گو و تعامل، تخیل و

¹ Rational-Evidential Sources

² Dialogical Interaction

³ Real Experiences as the Source of Knowledge

⁴ Interaction with Others in a Community of Work and Thought

⁵ Engagement with Ethical and Human Challenges in Teaching

⁶ Walcott

خیال، شهود، تفکر خلاق، آشنایی با فلسفه‌های مختلف، باورهای دینی، ارزش‌های فرهنگی و تعهد اخلاقی، تأمل در نقش‌ها (تربیتی، آموزشی، اخلاقی) و درک تفاوت‌های دانش‌آموزان منبعی برای فهم جدید، بازاندیشی در عمل به‌عنوان منبع شناخت حرفه‌ای، باورهای شخصی معلمان و قصه‌ها به‌عنوان منابع غنی شناخت و کسب معرفت از مهم‌ترین کدهای استخراج شده هستند.

سوال ۴ پژوهش: فرایند معرفت در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان چگونه است؟

جدول ۴. مضامین پایه استخراج‌شده فرایند شناخت در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان

منبع	نمونه‌ای از شواهد و برداشت‌های متنی	کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
یاری دهنوی و کریمی هاوشکی (۱۳۹۷)	«فرایند فلسفی با طرح پرسش، تردید منطقی و تحلیل فلسفی شکل می‌گیرد».	شک روش‌مند و تأمل نقادانه بنیان تفکر فلسفی معلم.	پرسشگری (کنجکاوی)، شک روش‌مند، تحلیل فلسفی و روشن‌سازی واژه‌ها.	پرسشگری (کنجکاوی)، شک روش‌مند، تحلیل فلسفی و روشن‌سازی واژه‌ها.
	«چرخه تجربه، بازبینی و تعبیر مجدد، معنا و فهم تازه‌ای از عمل می‌سازد».	تحلیل مفهومی، راه رسیدن به عمق معنا در موقعیت‌های، تحلیل مفهومی و روشن‌سازی واژه‌ها از ابزارهای مرکزی فرایند شناخت.	«تأمل» ← چرخه «تجربه» ← بازسازی عمل.	«تأمل» ← چرخه «تجربه» ← بازسازی عمل.
	«تحلیل مفاهیم، موجب شفافیت شبکه مفهومی معلمان می‌شود».	فرایند شناخت فلسفی شامل: پرسشگری (کنجکاوی)، شک روش‌مند، تحلیل فلسفی، تخیل، و بازاندیشی در عمل.	شکل‌گیری شناخت از طریق گفت‌وگوی نقادانه و چرخه «تجربه» ← تأمل ← بازسازی عمل.	شکل‌گیری شناخت از طریق گفت‌وگوی نقادانه و چرخه «تجربه» ← تأمل ← بازسازی عمل.
		بازشدگی ذهنی، پذیرش دیدگاه‌های مخالف و همدلی فکری بخشی از فرایند شناخت.	حرکت از ناآگاهی به آگاهی.	حرکت از ناآگاهی به آگاهی.
ایروانی و همکاران (۱۳۸۷)	یکی از ویژگی‌های شخصیتی فیلسوفان این است که آن‌ها نیز مانند کودکان کنجکاو و پرسش‌گرند. آن‌ها تمایل دارند که با بررسی علل و ماهیت امور بر گستره دانش خویش بیفزایند. معلم نیز ممکن است با مطالعه مباحث فلسفی برانگیخته شود و روش فیلسوفان را به ویژه در مسائل مربوط به فرایند تعلیم و تربیت در پیش گیرد.	شناخت از راه پرسشگری، تفکر نقادانه و تأمل. فرایند یادگیری فلسفی، حرکت از تجربه به بازاندیشی.	فرآیندی گفت‌وگویی، پرسشگرانه و استدلالی.	فرآیندی گفت‌وگویی، پرسشگرانه و استدلالی.
		عناصر اصلی معرفت: بازاندیشی، تحلیل مفهومی و بررسی پیش‌فرض‌ها.	فرایند شناخت پویا، نقادانه و انعطاف‌پذیر.	فرایند شناخت پویا، نقادانه و انعطاف‌پذیر.
محمّدی، کشاورز و بخورداری (۱۴۰۲)	«معلمان با تأمل در تجربه‌های خود، معنای تربیت و یادگیری را بازمی‌یابند».	شکل‌گیری شناخت فلسفی از طریق بازاندیشی و روایت.	تأمل و بازسازی	تأمل و بازسازی
	«فرایند شناخت از مسیر گفت‌وگو، تحلیل و بازاندیشی روایت‌ها حاصل شد».	دست‌یابی معلمان با گفت‌وگو، یادآوری، و تحلیل موقعیت‌های تدریس، به درک تازه‌ای از عمل خود. شناخت در پیوند با تعامل و پرسشگری درباره نقش‌ها و موقعیت‌های تربیتی.	مفاهیم، بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری فلسفی.	مفاهیم، بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری فلسفی.
یاری دهنوی (۱۳۹۲)	«بازاندیشی در مبانی و اهداف تدریس و پرسشگری درباره چرایی و چگونگی آموزش، از نتایج مواجهه معلمان با فلسفه تربیتی بود».	حصول شناخت فلسفی از طریق بازاندیشی، روایت‌گری، و مواجهه‌ی انتقادی با تجربه.	حرکت از درک سطحی به تفکر عمیق و آگاهانه.	حرکت از درک سطحی به تفکر عمیق و آگاهانه.
	«نوشتن درباره تجربه‌های معلمی، امکان تفکر انتقادی درباره‌ی عمل آموزشی را برای آنان فراهم ساخت».	روایت‌نویسی و نوشتن تجربیات تدریس، ابزار تأمل و یادگیری فلسفی برای معلمان.		

پرسشگری، تأمل، تعامل معلم و یادگیرنده

نیکیتا و لیبیدو (۲۰۲۳)	<ul style="list-style-type: none"> - فرایند شناخت شامل توسعه تفکر شخصی به عنوان کاوشی هدفمند از فیزیکی بودن، توانایی‌های شناختی، نگرش‌ها و ارزش‌های فرد در زمینه مسائل اخلاقی است. - این امر بر توسعه خودتنظیمی و خودشکوفایی شخصیت در آموزش مدرن تأکید دارد. 	<ul style="list-style-type: none"> - توسعه تفکر شخصی. - تاکید بر خود تنظیمی و خودشکوفایی شخصیت. 	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از تجربه برای فهم عمیق‌تر. - رشد تدریجی، درگیری واقعی در عمل و مسیر نظریه و عمل در جریان شناخت. - پرسشگر، تعامل و بازاندیشی.
گرشائین (۲۰۲۵)	<ul style="list-style-type: none"> - در زمینه برنامه‌های آموزشی، سوالاتی در مورد نقش گواهی معلمان، اعتماد دانش‌آموزان و اهمیت "دانشستن-آن" و "دانشستن-چگونه" مطرح می‌شود که همگی به فرایندهای شناخت در آموزش مربوط می‌شوند. 	<ul style="list-style-type: none"> - اهمیت دانش "دانشستن-آن" و "دانشستن-چگونه" 	
کاتسینس (۲۰۲۵)	<ul style="list-style-type: none"> - فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی می‌توانند به عنوان کاتالیزوری برای بازاندیشی مبانی معرفت‌شناختی و آموزشی عمل کنند و محیط‌های یادگیری مبتنی بر تحقیق و دانش‌آموز محور را تسهیل کنند که با شیوه‌های علمی واقعی سازگار است. 	<ul style="list-style-type: none"> - تأثیر فناوری و هوش مصنوعی. 	
سیورونوفا (۲۰۲۱)	<ul style="list-style-type: none"> - شناخت به عنوان فرایندی در سه حوزه (معرفت‌شناختی، ذهنی و زمینه‌ای) رخ می‌دهد که در چهار بعد مدل نگرش معرفت‌شناختی منعکس می‌شود: رویکرد معرفت‌شناختی، استراتژی معرفت‌شناختی، اصل فعالیت شخصیت در شناخت، و زمینه شناخت. 	<ul style="list-style-type: none"> - نقش منابع اطلاعات و تفکر فلسفی. 	
بوش، ۲۰۱۸	<ul style="list-style-type: none"> - فرصت پرسشگری باعث شد تا باورهای ازپیش‌پنداشته‌شده درباره آموزش بازنگری شود. - روش آموزشی گفت‌وگومحور که پرسشگری دانش‌آموز در آن محور است. - رهایی از غار استعاره‌ای از خروج از ناآگاهی به آگاهی است. 	<ul style="list-style-type: none"> - آغاز شناخت از پرسشگری. - یادگیری از طریق گفت‌وگو و تبادل دیدگاه‌ها. - شناخت درگیرانه و تجربه‌محور. - حرکت از ناآگاهی به آگاهی (رهایی از غار). - بازنگری در مفاهیم ازپیش‌پنداشته‌شده آموزش. - رشد شناخت در بستر عمل حرفه‌ای. - تأمل نقادانه عنصر کلیدی یادگیری. - شناخت فلسفی بر پایه گفت‌وگو و بازتاب مشترک. 	
می‌یستا (۲۰۰۹)	<ul style="list-style-type: none"> - به‌جای آن که صرفاً از آموزش اثربخش دفاع کنیم، باید همواره پرسسیم: اثربخش برای چه؟ و برای چه کسی؟ 	<ul style="list-style-type: none"> - فرایند دانشستن در آموزش باید پرسشگرانه و هدفمند باشد؛ باید پیوسته پرسسیم «آموزش مؤثر برای چه هدفی و برای چه کسی؟». 	

خوشخویی و ازنب (۱۳۹۴)	<p>«لیپمن و شارپ سه مهارت را برای آموزش تفکر فلسفی برمی‌شمرند: مهارت‌های کاوشگری، تحلیلی و تعاملی مانند گفت‌وگو و شنیدن.»</p> <p>معلم فلسفی این مهارت‌ها را در فرایند تدریس خود به کار می‌گیرد.</p>	<p>– شناخت در حرفه معلمی فرآیندی گفت‌وگویی، پرسشگرانه و استدلالی.</p> <p>– بازسازی معرفت معلم در مقام یادگیرنده دائمی: از طریق گفت‌وگو با شاگردان و همکاران، و با بازاندیشی در باورها.</p>
کریمی، میرزاحمدی و رهنما (۱۳۹۹)	<p>تفکر فلسفی با طرح پرسش، کاوش و تأمل در ماهیت امور آغاز می‌شود و فرد را به درک عمیق‌تر از موقعیت‌ها می‌رساند. فرایند شناخت در چارچوب فلسفه برای معلمان، گفت‌وگویی و کاوشگرانه است و از تعامل و تجربه نشأت می‌گیرد.</p>	<p>– آغاز شناخت با پرسشگری و کاوش فلسفی^۱.</p> <p>– گفت‌وگوی دیالکتیکی به‌عنوان روش کشف معنا^۲.</p> <p>– تعمق و تحلیل انتقادی در تجربه^۳.</p> <p>– حرکت از درک سطحی به تفکر عمیق و آگاهانه^۴.</p> <p>– پیوند نظریه و عمل در جریان شناخت^۵.</p>
کاستنوا، ۲۰۱۳	<p>تفکر فلسفی با پرسش و کاوش آغاز می‌شود و در فرایند گفت‌وگو شکل می‌گیرد.</p> <p>– موفقیت در تدریس فلسفه زمانی است که معلم بتواند مسیر گفت‌وگو را مطابق جریان ایده‌ها تغییر دهد.</p>	<p>– پرسشگری به‌عنوان نقطه آغاز تفکر فلسفی.</p> <p>– تأمل انتقادی و بازنگری در باورها^۶.</p> <p>– گفت‌وگو و استدلال جمعی.</p> <p>– یادگیری از طریق تغییر مسیر و انطباق با جریان تفکر.</p>
یون دای (۲۰۲۲)	<p>معلمان از طریق تعامل با متخصصان (مانند دانشمندان) و منابع مختلف، درک معرفت‌شناختی خود را می‌سازند و مذاکره می‌کنند.</p> <p>– مسئولیت حرفه‌ای و دانش معلمان به‌عنوان یک فیلتر حیاتی عمل می‌کند که در تصمیم‌گیری برای انتخاب، تفسیر یا رد ورودی‌ها مؤثر است و به مواضع معرفت‌شناختی و اقدامات آموزشی آن‌ها منجر می‌شود.</p>	<p>– ساخت و مذاکره معرفت‌شناختی.</p> <p>– نقش مسئولیت حرفه‌ای و دانش معلمان به‌عنوان یک صافی.</p>
کالینز (۲۰۱۳) نایت و	<p>تمایل به فلسفه مستلزم مشارکت معلمان در عملکردهای استدلال‌ورزی و ارزیابی استدلال و آگاهی از ارزش معرفت‌شناختی این عملکردها است.</p>	<p>– مشارکت معلمان در عملکردهای استدلال‌ورزی و ارزیابی استدلال.</p> <p>– اهمیت آگاهی معلمان از ارزش معرفت‌شناختی در عملکردهای استدلال‌ورزی و ارزیابی استدلال.</p>
المرسجو، لوندبرگ و زانازیان (۲۰۲۵)	<p>معلمان باورهای معرفت‌شناختی خود را در سطوح نظری به خوبی تنظیم می‌کنند، اما ممکن است این باورها را برای دلایل آموزشی و عملی در موقعیت‌های خاص کلاس درس تطبیق دهند.</p>	<p>– تغییر و انطباق باورهای معرفت‌شناختی.</p>

¹ Questioning and Philosophical Inquiry

² Dialogical Process of Knowing

³ Critical and Deep Reflection

⁴ Progression from Surface to Deep Thinking

⁵ Integration of Theory and Practice

⁶ Critical Reflection and Re-examination of Beliefs

⁷ Yun Dai

⁸ Knight & Collins

⁹ Elmersjö, Lundberg & Zanazanian

صفائی و همکاران (۱۳۹۹)	<ul style="list-style-type: none"> - نوشتن بیانیه فلسفه تدریس فرایندی بازاندیشانه است که معلم را وامی‌دارد تا در مورد آموزش‌هایی که دیده و تجربیاتی که داشته است تأمل کند. - گفت‌وگو درباره‌ی فلسفه تدریس با همکاران و مرور نمونه‌های دیگر، به معلم در شفاف‌سازی باورهای خود کمک می‌کند. 	<ul style="list-style-type: none"> - فرایند تولید و سامان‌دهی معرفت معلمی، فرایندی تفسیرمحور، بازاندیشی‌پذیر و گفت‌وگومحور. - نقش نوشتن بیانیه، بازاندیشی، مقایسه با نمونه‌ها و گفتگو با همکاران در شفاف‌سازی باورهای معرفت‌شناختی.
کوشی و سلطانی (۱۳۹۴)	<ul style="list-style-type: none"> - فردی که ذهن فلسفی دارد، امور بدیهی را مورد سؤال قرار می‌دهد و از طریق تفکر ژرف به اصول و مبانی پنهان امور پی می‌برد. - ذهن فلسفی به فرد امکان می‌دهد تا در مواجهه با موقعیت‌های متغیر، تصمیمی متفکرانه و متناسب با اهداف تربیتی بگیرد. 	<ul style="list-style-type: none"> - شناخت، نتیجه‌ی پرسشگری، تحلیل و تأمل در مفروضات. - پیش بردن فرایند دانستن با طرح پرسش، شک در امور بدیهی و بازاندیشی در باورها. - فرایند شناخت فلسفی پویا، نقادانه و انعطاف‌پذیر و شکل‌گیری در مواجهه با موقعیت‌های متغیر. - تأمل و بازسازی مفاهیم، بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری فلسفی.
مقصودی و خدامردی (۱۴۰۲)	<ul style="list-style-type: none"> - دانشجومعلم در جریان کلاس فلسفه، با طرح پرسش و به‌اشتراک‌گذاری تجربه‌های خود، به بازسازی نگرش خویش نسبت به معلمی پرداختند. 	<ul style="list-style-type: none"> - فرایند یادگیری بر پایه پرسشگری و تعامل. - شکل‌گیری معرفت از طریق تجربه و بحث گروهی.
موسوی، ولوی و هاشمی (۱۳۹۵)	<ul style="list-style-type: none"> - آموزش فلسفی با طرح سؤال یا مسئله آغاز می‌شود و معلم دانش‌آموزان را به تفکر و تأمل دعوت می‌کند. - در این دیدگاه، یادگیری حاصل مشارکت و گفت‌وگوی میان معلم و دانش‌آموز است. 	<ul style="list-style-type: none"> - پرسشگری و طرح مسئله. - تأمل و کاوش فکری در کلاس. - روش گفت‌وگویی و مشارکتی در یادگیری. - استفاده از تجربه برای فهم عمیق‌تر.
فرهنگی و فرهانی و قنچی (۱۴۰۲)	<ul style="list-style-type: none"> - معلم باید فرصت‌هایی را برای اندیشیدن و استدلال دانش‌آموزان فراهم سازد. - در این برنامه، گفت‌وگو و پرسشگری ابزار یادگیری است و موجب رشد عقلانی می‌شود. 	<ul style="list-style-type: none"> - پرسشگری و تأمل فلسفی. - گفت‌وگو و استدلال جمعی. - رشد تدریجی تفکر از طریق مشارکت. - فراهم‌سازی فرصت برای بیان آزاد و تأمل انتقادی.
حسینی و حسینی (۱۳۹۰)	<ul style="list-style-type: none"> - فرایند یادگیری در برنامه فلسفه برای کودکان از طریق گفت‌وگوی گروهی و پرسشگری مداوم شکل می‌گیرد. - کودک در فرایند بحث، از تجربه‌های شخصی به تفکر عقلانی و استدلالی می‌رسد. 	<ul style="list-style-type: none"> - پرسشگری و کاوش فلسفی. - گفت‌وگوی گروهی و تفکر جمعی. - رشد تدریجی تفکر از سطح تجربه به سطح استدلال.
باقرپور (۱۳۹۷)	<ul style="list-style-type: none"> - آموزش ذهن فلسفی از طریق بحث و گفتگو کمک می‌کند تا افکار فرد اصلاح گردد، برای عقاید خود دلیل بیاورد و اندیشه‌های مبهم را به طور صریح بیان کند. 	<ul style="list-style-type: none"> - یادگیری فلسفه برای معلمان یک فرایند گفت‌وگویی، تعاملی و پرسشگران.
همکاران (۱۳۹۹)	<ul style="list-style-type: none"> - دانشجو معلم باید در متن پژوهشی نشان دهد که درک از نظرات و کل و ارتباط آن با جزئیات به دست آورده است؛ یعنی، خواننده گزارش بتواند ارتباط سؤالات مختلف او را دریابد. 	<ul style="list-style-type: none"> - حصول معرفت از رهگذر بازتاب، خودکاوی و تفسیر تجربیات حرفه‌ای. - نوشتن بیانیه فلسفه تدریس به عنوان ابزار تفکر فلسفی و شناخت خویش‌تعمیر معلمی.

ببری گرگری و همکاران (۱۳۸۹)	<ul style="list-style-type: none"> - عمل‌بازاندیشی در جریان آموزش موجب رشد قیاس منطقی و مهارت استنتاج شد. - در فرایند بازاندیشی، معلمان از طریق تجربه، بازبینی و تعبیر مجدد، معنا و فهم تازه‌ای از عمل خود می‌یابند. 	<ul style="list-style-type: none"> - شکل‌گیری شناخت در بستر بازاندیشی و نقد. - فرایند بازاندیشی شامل مشاهده، تحلیل، ارزیابی و بازسازی عمل. - آگاهی فلسفی معلم از طریق چرخه تجربه، تحلیل و بازخورد.
مهرجو و سرمدی (۱۴۰۱)	<ul style="list-style-type: none"> - تدریس فلسفی مستلزم تأمل مداوم در فرایند یاددهی-یادگیری و بازسازی مفاهیم آموزشی است. - شناخت واقعی هنگامی حاصل می‌شود که یادگیرنده و معلم هر دو درگیر پرسشگری و تحلیل مفاهیم شوند. 	<ul style="list-style-type: none"> - شکل‌گیری شناخت آموزشی از مسیر تأمل، پرسشگری و بازاندیشی در تجربه. - اندیشیدن معلم درباره‌ی هدف، محتوا و روش و تحلیل آن در جریان تدریس. - فرایند شناخت شامل درک، بازسازی و تعمیم مفاهیم. - تفکر انتقادی و گفت‌وگوی فلسفی در کلاس، ابزار رشد شناختی.
رزق و همکاران (۱۳۹۶)	<ul style="list-style-type: none"> - عمل فکورانه (کاراندیشی) یکی دیگر از ابعاد معلم اثربخش است. 	<ul style="list-style-type: none"> - شناخت از طریق تعامل، تأمل و عمل فکورانه. - یادگیری به مثابه فرایند مستمر بازاندیشی.
مددی ماهانی (۱۴۰۰)	<ul style="list-style-type: none"> - معلم فیلسوف در مسائل آموزشی پرسشگری دارد. ابتدا نظریه‌ای را به صورت موقت می‌پذیرد تا درستی یا نادرستی آن معلوم شود. - معلم با طرح پرسش‌های عمیق، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که از سطح تجربه به تفکر عقلانی برسند. 	<ul style="list-style-type: none"> - تفکر ژرف و تعمق^۱. - پرسشگری و کاوشگری^۲. - استدلال قیاسی و تحلیلی^۳. - انعطاف در قضاوت و بازنگری^۴.
والکوت (۱۹۶۶)	<ul style="list-style-type: none"> - من وقتی به تدریس پرداختم، فلسفه‌ای نداشتم... اما بعدها در اثر تجربه‌های واقعی و مشاهده پیامدهای رفتار خود، فلسفه‌ای تازه در من شکل گرفت. - فقط در جریان سنجش صادقانه‌ی پریشانی عاطفی خود یا دیگران است که چنین ادغام معرفتی روی می‌دهد. 	<ul style="list-style-type: none"> - تأمل انتقادی در تجربه‌های شخصی^۵. - یادگیری فلسفی از راه درگیری واقعی در عمل^۶. - دگرگونی در باورها از طریق مواجهه با پیامدهای عمل.
شاطراوغلو کارآغاچ (۲۰۲۴)	<ul style="list-style-type: none"> - در فعالیت‌هایی که با معلمان پیش از خدمت انجام شد، برنامه P۴TEdUP در قالب آموزش از راه دور و در چارچوب درس «تفکر انتقادی و تحلیلی» اجرا گردید؛ و در فعالیت‌هایی که با معلمان در حال خدمت انجام شد، برنامه P۴TEdUP به صورت حضوری اجرا شد... - همچنین مطالعات کاوش فلسفی با استفاده از بسته محرک P۴T که توسط پژوهشگر تهیه و اجرا شده بود، انجام گرفت. 	<ul style="list-style-type: none"> - فرایند معرفتی برنامه فلسفه برای معلمان: مبتنی بر «سنجش انتقادی»، «پرسش محوری»، «گفت‌وگو/سنجش تجربه» و تمرین مکرر فعالیت‌های فلسفی.

¹ Deep Reflection / Philosophical Reflection

² Inquiry and Questioning

³ Analytical & Deductive Reasoning

⁴ Flexibility and Revisability

⁵ Critical Reflection on Personal Experience

⁶ Learning Philosophy through Engagement in Practice

یافته‌های مندرج در جدول ۴ بیانگر آن است که در خصوص فرایند معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان پرسشگری، تأمل، تعامل معلم و یادگیرنده از کدهای انتخابی و کدهای محوری نیز شامل پرسشگری (کنجکاوی)، شک روش‌مند، تحلیل فلسفی و روشن‌سازی واژه‌ها، چرخه «تجربه» تأمل ← بازسازی عمل»، حرکت از ناآگاهی به آگاهی، فرآیندی گفت‌وگویی، پرسشگرانه و استدلالی، فرایند شناخت پویا، نقادانه و انعطاف‌پذیر، تأمل و بازسازی مفاهیم، بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری فلسفی، حرکت از درک سطحی به تفکر عمیق و آگاهانه، استفاده از تجربه برای فهم عمیق‌تر، رشد تدریجی، درگیری واقعی در عمل و مسیر نظریه و عمل در جریان شناخت بوده است.

سوال ۵ پژوهش: اعتبار معرفتی در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان چگونه است؟

جدول ۵. مضامین پایه استخراج‌شده اعتبار معرفتی در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان

مصدر	نمونه‌ای از شواهد و برداشتهای متنی	کدهای باز	کدهای محوری	کدهای محوری
یاری دهنوی و کریمی هاوشکی (۱۳۹۷)	<ul style="list-style-type: none"> - استدلال و دلیل‌ورزی و منطقی، بنیاد فلسفه‌اند. - معیار اعتبار معرفت، هماهنگی میان اندیشه و تجربه و داوری عقلانی است. - شک روش‌مند، گذرگاهی برای رسیدن به معرفت موجه است. - معرفت زمانی معتبر است که در کنش تربیتی بروز یابد. 	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفتی بر پایه استدلال، ارزیابی و نقد عقلانی و منطقی معیار تشخیص اعتبار معرفت. - شک، ابزاری برای پالایش ذهن از پیش‌فرض‌های نادرست، شک روش‌مند، نقد و ارزیابی عقلانی ابزار توجیه معرفتی؛ داوری عقلانی معیار سنجش. - معرفت، نسبی و قابل بازنگری در پرتو تجربه و عقلانیت. - انسجام درونی، توان دفاع از دلایل و سازگاری میان اندیشه و تجربه، ملاک‌های توجیه. 	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفت وابسته به استدلال عقلانی و ارزیابی انتقادی. - معرفت، نسبی و قابل بازنگری در پرتو تجربه و عقلانیت. - معیار صدق در آموزش فلسفی، 	مبانی اعتبار معرفت، نقش انتقاد و بازاندیشی
ایروانی و همکاران (۱۳۸۷).	<ul style="list-style-type: none"> - کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند، می‌توانند به مسائل از جنبه‌های گوناگون بنگرند و فرضیه‌های متفاوت برای حل مسائل ارائه دهند. - معلمی که این مهارت ذهنی را کسب کرده باشد در حل مسائل و موقعیت‌های گوناگون، با کارایی بهتر و بیشتر عمل می‌کند. 	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفت وابسته به استدلال، منطق و انسجام درونی. - شک فلسفی ابزار پالایش باورهای آموزشی از گفت‌وگوی انتقادی و ارزیابی جمعی معیار اعتبار معرفتی تربیتی. - حقیقت، نسبی و بازاندیش‌پذیر در پرتو تجربه و عقلانیت. 	<ul style="list-style-type: none"> - تجربه زیسته. - شک روش‌مند، نقد و ارزیابی عقلانی ابزار توجیه معرفتی‌اند. - حقیقت، امری باز و قابل بازنگری. 	
بخورداری (۱۴۰۲)؛ محمدی، کشاورز و	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان چرایی تربیت را هم از منظر آیات و روایات و هم از تجربه عملی خویش تبیین کردند. - صدق فلسفه شخصی در هماهنگی میان باورهای تربیتی و کنش‌های آموزشی آشکار می‌شود. 	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار فلسفه شخصی معلم: هماهنگی میان باور و عمل. - سنجش اعتبار تربیتی: از طریق تجربه و بازتاب در عمل - اعتبار فلسفه معلمان: با استناد به استدلال دینی و شواهد تجربی 	<ul style="list-style-type: none"> - صدق از راه گفت‌وگو و بازتاب نقادانه. - تردید منطقی و نقدپذیری. - معیار اعتبار معرفت 	
یاری دهنوی (۱۳۹۲)	<ul style="list-style-type: none"> - برخی از معلمان معتقد بودند فلسفه تربیت هنگامی معتبر است که بتوان آثار آن را در شیوه‌ی تدریس و رفتار کلاس مشاهده کرد. 	<ul style="list-style-type: none"> - صدق معرفت تربیتی از نظر معلمان: سازگاری میان نظریه و تجربه. - سنجش روش‌های خود از طریق شواهد تجربی و بازخوردهای دانش‌آموزان. 	<ul style="list-style-type: none"> - حاصل از P۴T، تغییرهای قابل سنجش در «نگرش‌ها/نیاز به 	

کادوری ^۱ (۲۰۱۳)	- دانش‌چیزی فراتر از باور صرف است و برای تمایز باورهای صادق از غیرصادق، به معیارهایی نیاز داریم.	- دانش فراتر از باور صرف.	تفکر/هویت حرفه‌ای و سازگاری نظریه با داده‌های تجربی.
شمشیری ^۲ (۲۰۱۶)	- توجیه، حق یا ضمانت معرفت‌شناختی است که دانش را تشکیل می‌دهد.	- توجیه، حق یا ضمانت معرفت‌شناختی تشکیل دهنده دانش.	
همکاران ^۳ صفائی و (۱۳۹۹)	- معلمان باید فلسفه تدریس خود را به طور مستمر بازبینی کنند تا از انسجام میان باورها و اعمال آموزشی خود اطمینان یابند.	- ملاک اعتبار معرفت‌معلمی: تأکید بر «انسجام منطقی»، «ارتباط با تجربه تربیتی واقعی» و «قابلیت بازنگری و ارزیابی پیوسته»	
پرون لی، اشراو، ریان، واکر و (۲۰۱۶)	- توجیه معرفت‌شناختی به عنوان یک مکانیسم کلیدی برای تغییر و توسعه باورهای معرفت‌شناختی شخصی معلمان عمل می‌کند.	- مکانیسم تغییر باور.	
کیم ^۴ (۲۰۲۴)	- نقش معلم در کمک به دانش‌آموزان برای کشف "صدق خدا" و دستیابی به رشد جامع، نشان‌دهنده اهمیت مفهوم صدق در فلسفه‌های آموزشی است.	- اعتبار معرفت در آموزش.	
پوش ^۵ (۲۰۱۸)	- معنا و فهم در جامعه‌های فکری و ایمن پدید می‌آیند نه از اقتدار بیرونی. - پژوهش فلسفی فرصت تمرکز دوباره بر فرونسیس ^۶ یعنی پیوند نظریه و عمل را فراهم می‌کند.	- اعتبار از طریق گفت‌وگو و هم‌اندیشی، معنا یافتن درستی در پویایی جمعی و شکل‌گیری معنا در جامعه‌ای ایمن و برابر. - نقد باورهای شخصی شرط درستی معرفت. - اعتبار معرفت نسبی و موقعیت‌محور. - تفکر انتقادی معیار تمییز اعتبار معرفت. - خودآگاهی فلسفی شرط پذیرش حقیقت.	
بی‌یستا، گرت (۲۰۰۹)	- مشکل در آن چیزی است که من آن را "اعتبار هنجاری سنجش‌ها" می‌نامم... آیا واقعاً آنچه را که ارزشمند می‌دانیم اندازه می‌گیریم یا صرفاً آنچه را که به‌سادگی قابل اندازه‌گیری است؟	- صدق معرفت آموزشی نه صرفاً فنی بلکه هنجاری.	
خوشخونی و ازنب ^۷ (۱۳۹۴)	- شخص دارای تفکر فلسفی در برابر افکار و عقاید گوناگون دچار تردید منطقی می‌شود و با تحلیل و استدلال درستی یا نادرستی آن را می‌سنجد. - معلم فلسفی نیز به جای پذیرش بی‌چون‌وچرا، با نگاه انتقادی داوری می‌کند.	- صدق معرفت وابسته به توانایی معلم در نقد، تأمل و ارزیابی اندیشه‌ها. - معلم فلسفی: تردید سازنده در برابر باورهای آموزشی خود و یافتن دلایل عقلانی و اخلاقی برای آنها.	
کریمی، میرزاحمدی و رهنما ^۸ (۱۳۹۹)	- شخص متفکر باید از استقلال رأی برخوردار باشد و با دلایل قانع‌کننده، آراء خود را بپذیرد یا رد کند. - صدق معرفت در این دیدگاه، در بستر گفت‌وگو و تأمل جمعی شکل می‌گیرد و نیازمند نقد مداوم است.	- توجیه از راه استدلال عقلانی و گفت‌وگوی جمعی. ^۵ - پذیرش معرفت بر پایه‌ی دلیل و شواهد. - بازاندیشی مداوم در باورها. - پیوند صدق با کارآمدی تربیتی ایده‌ها. ^۸	

¹ Caduri

² Brownlee, Schraw, Walker, Ryan

³ Kim

⁴ phronesis

⁵ Justification through Rational and Collective Reasoning

⁶ Evidence-Based Acceptance of Knowledge

⁷ Continuous Critical Reflection

⁸ Pragmatic Validity of Educational Ideas

کاستنور (۲۰۱۳)	<ul style="list-style-type: none"> - صدق معرفت از راه استدلال و تحلیل منطقی. - تمایز فلسفه از سایر حوزه‌ها با تکیه بر مبانی استدلالی اهمیت مطالعه نظام‌مند برای پرهیز از سطحی‌نگری. 	<ul style="list-style-type: none"> - صرفاً طرح پرسش یا گفت‌وگو، فلسفه نیست؛ بلکه آنچه آن را متمایز می‌کند، استدلال و تحلیل منطقی است. برای آموزش فلسفه باید فهمی از ماهیت تفکر فلسفی داشت، نه اینکه تصور شود فلسفه خودبه‌خود اتفاق می‌افتد.
کوشی و سلطانی (۱۳۹۴)	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفت وابسته به استدلال عقلانی و ارزیابی انتقادی. - سنجش باورهای خود را بر پایه دلایل منطقی و شواهد تجربی. - حقیقت، امری باز و قابل بازنگری است در پرتو تفکر انتقادی. - شک و پرسشگری ابزار پالایش معرفت از خطاها و تعصبات ذهنی. 	<ul style="list-style-type: none"> - معلم فلسفی تلاش می‌کند مبانی باورهایش را بشناسد و آن‌ها را با دلایل عقلی و شواهد تجربی توجیه کند. - ذهن فلسفی حقیقت را امری قابل پرسش و بازنگری می‌داند، نه مطلق و تغییرناپذیر.
مقصودی و خدامرادی (۱۴۰۲)	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفت وابسته به سنجش تأثیر واقعی فلسفه بر انگیزش و نگرش معلمان. 	<ul style="list-style-type: none"> - یافته‌ها حاکی از آن بود که تجربه‌ی درس فلسفه معلم، انگیزه‌ی شغلی را در بیش از ۶۰٪ شرکت‌کنندگان به‌طور معناداری افزایش داد.
موسوی، ولوی و هاشمی (۱۳۹۵)	<ul style="list-style-type: none"> - صدق مبتنی بر استدلال و تحلیل عقلانی^۱. - نقدپذیری و بازنگری در باورها^۲. - گفت‌وگوی سازنده برای کشف حقیقت^۳. - پیوند صدق معرفت با کارآمدی تربیتی^۴. 	<ul style="list-style-type: none"> - فرد دارای ذهن فلسفی، امور مسلم را مورد سؤال قرار می‌دهد و با تحلیل و استدلال به نتایج تازه می‌رسد. - معلمان اظهار داشتند که نقدپذیری و گفت‌وگو از عناصر اصلی تفکر فلسفی است.
فرهبنی فراهانی و فتحی جهانشاهی (۱۴۰۲)	<ul style="list-style-type: none"> - درستی معرفت از راه گفت‌وگوی منطقی و دلایل عقلانی. مسئولیت‌پذیری در قبال باورها. - نقدپذیری و آمادگی برای تغییر دیدگاه. 	<ul style="list-style-type: none"> - دانش‌آموزان باید در قبال نظرات خود مسئول باشند و بتوانند آن‌ها را تغییر دهند. - معلم باید حوصله و ارزیابی را در اجتماع تشویق کند، چون بعضی از پرسش‌ها دشوارند و پاسخگویی به آن‌ها زمان می‌خواهد.
حسینی و حسینی (۱۳۹۰)	<ul style="list-style-type: none"> - درستی معرفت از راه استدلال و تبادل نظر جمعی. - پذیرش عقاید بر مبنای دلایل و شواهد. - نقد و بازنگری در باورهای شخصی. 	<ul style="list-style-type: none"> - در این برنامه، کودکان می‌آموزند که از دیدگاه خود دفاع کنند، ولی در برابر استدلال بهتر نیز تسلیم شوند. - هدف، تربیت افرادی است که باورهایشان را بر اساس دلیل، نه تقلید، استوار سازند.
باقرپور (۱۳۹۷)	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفت ناشی از انسجام درونی باورهای معلم و انطباق آنها با تجربه تربیتی. - تفکر فلسفی: خود آگاهی معلم از مفروضات آموزشی و بازبینی آن‌ها به شیوه‌ای عقلانی. 	<ul style="list-style-type: none"> - تفکری معتبر است که در آن خصایصی چون سازگاری، تناظر میان افکار و شواهد، اعتبار مفروضات زیربنایی استدلال‌ها و خلق مفروضات نو وجود داشته باشد.
همکاران (۱۳۹۹) صفایی و	<ul style="list-style-type: none"> - سنجش اعتبار معرفت در معلمی از طریق پیوند دادن باورها و عمل در تدریس، و هماهنگی فلسفه شخصی با رفتار آموزشی. 	<ul style="list-style-type: none"> - ممکن است عدم آگاهی از پیش‌فرض‌های مفهومی درباره ماهیت دانش موجب تعارض در عملکرد معلم با اعتقاداتش شود.

¹ Truth Grounded in Logical Reasoning

² Critical Openness and Revisability of Beliefs

³ Constructive Dialogue for Truth Discovery

⁴ Pragmatic Validity in Educational Context

بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۹)	<ul style="list-style-type: none"> - تفکر انتقادی شامل تحلیل، ارزیابی، تعبیر و استنباط است که به قضاوت هدفمند منجر می‌شود. - تفکر انتقادی مستلزم بررسی دلایل، حفظ تعلیق قضاوت در غیاب شواهد کافی و جستجوی شواهد معتبر است. 	<ul style="list-style-type: none"> - اعتبار معرفت در گرو استدلال، ارزیابی دلایل و شواهد. - تفکر انتقادی به عنوان معیار تشخیص صحت باورها در عمل آموزشی. - شک و ارزیابی انتقادی، ابزار پالایش معرفت معلمی.
مهروجو و سرمدی (۱۴۰۱)	<ul style="list-style-type: none"> - در رویکرد فلسفی، حقیقت در گفت‌وگو و استدلال جمعی شکل می‌گیرد و همواره قابل بازنگری است. - معلم باید به جای پذیرش بی‌چون‌وچرای باورهای آموزشی، آن‌ها را بر پایه دلیل و منطق بازبینی کند. 	<ul style="list-style-type: none"> - صدق معرفت در آموزش فلسفی وابسته به انسجام، استدلال و منطق درونی. - ارزیابی عقلانی باورهای آموزشی، لازمه‌ی رشد شناختی و اصلاح عمل. - آشکارسازی حقیقت، در تعامل و گفت‌وگو. - حقیقت نسبی و بازاندیش‌پذیر.
همکاران (۱۳۹۶) رزی و	<ul style="list-style-type: none"> - ارزشیابی مؤثر از یادگیری فراگیران، لازمه تعریف تدریس مؤثر است. 	<ul style="list-style-type: none"> - تأکید بر معیارهای اعتبار دانش حرفه‌ای معلم از رهگذر ارزیابی و بازخورد مستمر؛ آزمون دانش در عمل.
مددی همکاران (۱۴۰۰) ماهانی	<ul style="list-style-type: none"> - معلم فیلسوف نسبت به درستی مسائل شکاک نیست اما با شک روشمند مواجه می‌شود... تا حقیقت را دریابد. 	<ul style="list-style-type: none"> - ارزیابی باورها بر اساس دلیل و استدلال. - تردید منطقی و نقدپذیری. - جداسازی عقاید مبتنی بر عادت از باورهای معتبر.
والکوت (۱۹۶۶)	<ul style="list-style-type: none"> - درک این واقعیت که مواضع فلسفی ما نتیجه‌ی تجربه‌های ماست، باید ما را به مدارا و پذیرش دیدگاه‌های دیگران وا دارد. - فهم واقعی از طریق تجربه‌های عاطفی و اخلاقی و نتایج انسانی آن‌ها حاصل می‌شود. 	<ul style="list-style-type: none"> - درستی معرفت در تجربه و پیامدهای واقعی عمل معلم سنجیده می‌شود. - پذیرش دیدگاه‌های دیگر بر مبنای درک و مدارا. - پیوند معرفت با عقلانیت و احساس انسانی.
کراآغاج (۲۰۲۴) شاطراوغلو	<ul style="list-style-type: none"> - معیار اعتبار معرفت از P۴T، تغییرهای قابل‌سنجش در «نگرش‌ها/نیاز به تفکر/هویت حرفه‌ای» و سازگاری نظریه با داده‌های تجربی است. 	<ul style="list-style-type: none"> - تغییرهای قابل‌سنجش در «نگرش‌ها/نیاز به تفکر/هویت حرفه‌ای»: معیار اعتبار معرفت حاصل از برنامه فلسفه برای معلمان.

در خصوص اعتبار معرفتی در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان یافته‌های مندرج در جدول ۵ بیانگر آن است که در کدهای انتخابی شامل: معیارهای اعتبار معرفت، نقش انتقاد و بازاندیشی و کدهای محوری شامل اعتبار معرفت وابسته به استدلال عقلانی و ارزیابی انتقادی، معرفت، نسبی و قابل بازنگری، حقیقت، امری باز و قابل بازنگری، هماهنگی اندیشه با تجربه زیسته به عنوان معیار صدق، شک روش‌مند، تردید منطقی و نقدپذیری، نقد و ارزیابی عقلانی ابزار توجیه معرفتی، صدق از راه گفت‌وگو و بازتاب نقادانه، معیار اعتبار معرفت حاصل از P۴T، تغییرهای قابل‌سنجش در «نگرش‌ها/نیاز به تفکر/هویت حرفه‌ای» و سازگاری نظریه با داده‌های تجربی بوده‌اند.

سوال ۶ پژوهش: رابطه معرفت و عمل در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان چگونه است.

جدول ۶. رابطه معرفت و عمل در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان

مبانی	نمونه‌ای از شواهد و برداشت‌های متنی	کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
یاری ذهنی و کرمی‌هاوشکی (۱۳۹۷)	بر اساس نتایج، یادگیری معلمان در عمل مشخص شد؛ فلسفه‌ورزی به یادگیری معلم در عمل کمک می‌کند. قابلیت تعدیل تدریس را متناسب با شرایط خاص کلاس فراهم می‌آورد. ضرورت ایجاد و پرورش فلسفه‌ورزی در برنامه تربیت معلم واضح است.	معرفت فلسفی، پایه‌ی عقلانیت عملی و مسئولیت حرفه‌ای معلم. - بازاندیشی: پیوند میان اندیشه و عمل. - شناخت فلسفی، باریگر معلم را در تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولانه. - تبدیل معلم از «اجراکننده برنامه» به «اندیشنده در عمل» و تجلی در عمل تدریس (تصمیم‌گیری حرفه‌ای، طراحی درس، کنش در کلاس). - بیانیه فلسفه تدریس، ژورنال‌نویسی تأملی و بازاندیشی ابزارهای پیوندی نظریه و عمل.	- عمل آگاهانه، بازتابی و رهایی‌بخش. - تغییر در معرفت مساوی تحول در عمل. - رابطه بین معرفت (دانش) و عمل (کنش) یک رابطه متقابل و عمیقاً درهم‌تنیده. - تحقق پیوند معرفت و عمل در تربیت، در قالب گفت‌وگوی اصیل و رابطه متقابل میان معلم و شاگرد. - معلم به‌مثابه تسهیل‌گر فرایند اندیشه. - معلمی به‌مثابه عمل فلسفی و تأملی. - عمل معلم به‌عنوان تجسم معرفت. - نقش تسهیل‌گری معلم در تحقق بهتر تفکر و تأمل.	
باقری نوع پرست (۱۴۰۳)	فیلسوف به معلم: درست است که شما به مقام عمل و من به مقام نظر تعلق داریم، اما مسئله این است که این دو مقام چنان به هم آغشته‌اند که نمی‌توان تفکیک آن‌ها را تصور کرد.	- نظر و عمل دو مقام به هم آغشته‌اند. - نظر به مثابه حائل بین معلم و عمل او.		کاربرد معرفت در کنش تربیتی، اخلاق حرفه‌ای معلم
فخرایی (۱۳۸۹)	در واقع فراگیربودن شیوه‌های آموزشی معلم محور که منجر به در حاشیه قرارگرفتن پرسش و اندیشیدن و محوریت اطلاع‌رسانی می‌شود، نخستین گام به سوی راندن تفکر فلسفی و فلسفه از متن زندگی روزمره به کتاب‌های حجیم، پیچیده و چه بسا مبهم می‌گردد و این تصور را ایجاد می‌کند که فیلسوف کسی است که با مجموعه‌ی جامعی از نظریات فلسفی تخصصی آشنا باشد. با چنین روش و برداشتی، تحصیل در رشته فلسفه نیز نه تنها منجر به پرورش فیلسوف، بهبود تفکر فلسفی و تولید اندیشه‌های فلسفی نمی‌شود، بلکه فلاسفه را نیز به افرادی منزوی تبدیل می‌کند و این موجب هرچه بیشتر فاصله افتادن میان مردم با فلسفه و کمرنگ شدن خردورزی در جامعه خواهد شد. حال آنکه همانطور که ویتگنشتاین می‌نویسد: «فلسفه یک نظریه نیست، بلکه یک فعالیت است».	- بهبود تفکر فلسفی و تولید اندیشه‌های فلسفی با فاصله گرفتن از نظریات و رفتن به سوی تفکر فلسفی و فلسفه از متن زندگی روزمره.		
ایروانی و همکاران (۱۳۸۷)	آموختن فلسفه، معلم را به کنشگر آگاه تبدیل می‌کند که می‌داند چرا و چگونه عمل کند. تفکر فلسفی موجب تصمیم‌گیری مسئولانه و اخلاقی در آموزش می‌شود. معلمی که فلسفه می‌آموزد، از مجری صرف به طراح آگاه فرایند یادگیری بدل می‌شود.	- معلم کنشگری آگاه. - آشکارسازی پیوند یان نظر و عمل. - معلم طراح آگاه فرایند یادگیری. - تصمیم‌گیری مسئولانه و اخلاقی در آموزش.		

محمّدی، کشاورز و برخورداری (۱۴۰۲)	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان نقش تربیتی خود را در هدایت، الگو بودن و تسهیل یادگیری متریبان بیان کردند. - تدوین فلسفه تربیتی شخصی، زمینه‌ساز خودآگاهی و توسعه حرفه‌ای معلمان است. 	<ul style="list-style-type: none"> - تحقق معرفت تربیتی در کنش روزمره تدریس. - معلم آگاه: متجلی فلسفه خود را در رفتار، تصمیم‌گیری و شیوه مواجهه با دانش‌آموزان. - فلسفه تربیتی شخصی ابزار رشد حرفه‌ای و خودشناسی معلمان.
باری دهنوی (۱۳۹۲)	<ul style="list-style-type: none"> - درک فلسفی از آموزش، نگرش و رفتار حرفه‌ای معلمان را تغییر داد و آنان را نسبت به اهداف انسانی‌تر تعلیم حساس‌تر کرد. - فلسفه تربیت سبب شد تا معلمان نسبت به تأثیر رفتار خود بر شخصیت و انگیزش دانش‌آموزان آگاه‌تر شوند. 	<ul style="list-style-type: none"> - فلسفه تربیتی موجب تحول در نگرش، رفتار و تصمیم‌گیری حرفه‌ای معلمان. - مطالعه فلسفه تربیت: رشد خودآگاهی و اخلاق حرفه‌ای آن‌ها در عمل آموزشی.
پوش (۲۰۱۸)	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان نسبت به برنامه‌های اجباری پرسشگر بودند و تمایل به ایجاد فضای فکری ایمن داشتند. - معلمان می‌توانند از غار هنجارهای آموزشی ساخت‌یافته خارج شوند. - فلسفه بخشی از هویت معلم است، نه نمادی بیرونی. 	<ul style="list-style-type: none"> - عمل آگاهانه نتیجه درونی‌سازی معرفت. - عمل آموزشی استوار بر فلسفه، نه تبعیت از ساختار. - معرفت فلسفی: معلم عامل تغییر و پل ارتباطی میان فلسفه و آموزش. - برقراری رابطه‌ای دوسویه میان تفکر و عمل. - کنش آموزشی بازتاب فلسفه و خودشناسی. - فلسفه نیروی راهنمای تصمیم آموزشی. - تأمل در عمل، پیونددهنده دانش و رفتار.
نی‌یستا، گرت (۲۰۰۹)	<ul style="list-style-type: none"> - ما باید به این پرسش که چه چیزی آموزش خوب را تشکیل می‌دهد، اولویت دهیم، نه اینکه فقط بر آموزش اثربخش تمرکز کنیم. 	<ul style="list-style-type: none"> - معرفت آموزشی زمانی معنادار است که به پرسش درباره‌ی هدف و غایت آموزش متصل شود، نه صرفاً به کارایی یا یادگیری کمی.
صفاوی و همکاران (۱۳۹۹)	<ul style="list-style-type: none"> - فلسفه تدریس باید با کارنامای حرفه‌ای معلم ارتباط مستقیم داشته باشد و در تصمیمات آموزشی و طراحی درسی قابل مشاهده باشد. - بیانیه فلسفه تدریس زمانی مؤثر است که به بهبود واقعی عملکرد معلمان و برنامه‌های آموزشی منجر شود. 	<ul style="list-style-type: none"> - بیانیه فلسفه تدریس باید خروجی عملی در «کارنامای معلمی» و توسعه حرفه‌ای ایجاد کند. - معرفت معلمی معتبر: مشاهده‌پذیر در کارنامه، تصمیم‌گیری و عمل کلاس.
خوشخونی و ازب (۱۳۹۴)	<ul style="list-style-type: none"> - سند برنامه درسی ملی باید زمینه پرورش انسان متفکر، خلاق، منتقد و دارای استقلال رأی و وجدان اخلاقی را فراهم کند. معلم فلسفی چنین الگویی از انسان را در کلاس خود متجلی می‌سازد. 	<ul style="list-style-type: none"> - پیوند معرفت معلمی در فلسفه برای معلمان با عمل آموزشی و اخلاق حرفه‌ای او. - دانایی فلسفی معلم: تصمیم‌های تربیتی او آگاهانه، مسئولانه و متکی بر ارزش‌های انسانی و عقلانی.
کریمی، میرزاحمدی و رهنما (۱۳۹۹)	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان باید توانایی تفکر و قضاوت منطقی را در متریبان پرورش دهند تا بتوانند در زندگی رفتار آگاهانه داشته باشند. - در این دیدگاه، تفکر فلسفی نه صرفاً نظری بلکه در عمل و تصمیم‌های آموزشی تحقق می‌یابد. 	<ul style="list-style-type: none"> - معرفت زمینه‌ساز کنش آگاهانه معلم. - پیوند دوسویه میان تفکر و عمل آموزشی. - درونی‌سازی معرفت در هویت حرفه‌ای معلم. - تحقق معرفت در رفتار و تصمیم تربیتی. - عمل به‌عنوان محک تجربه و فهم فلسفی.
کاستنور (۲۰۱۳)	<ul style="list-style-type: none"> - آموزش مؤثر فلسفه نیازمند برنامه‌ریزی و مهارت‌های آموزشی است و نمی‌توان آن را صرفاً فعالیتی خودانگیز دانست. در آموزش فلسفه، معلمان باید بتوانند با انعطاف و تأمل، مسیر عمل خود را با تفکر فلسفی پیوند دهند. - ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌تواند توسعه معرفت فلسفی معلمان را تداوم بخشد. 	<ul style="list-style-type: none"> - پیوند میان تفکر فلسفی و عمل تربیتی. - عمل معلم به‌عنوان بستر تحقق تفکر فلسفی. - اهمیت برنامه‌های آموزش معلمان در پرورش مهارت‌های فلسفی. - یادگیری حرفه‌ای مداوم برای تعمیق معرفت فلسفی.

کوشی و سلطانی (۱۳۹۴)	<p>– میان ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد؛ هرچه ذهن فلسفی بالاتر، کیفیت تدریس بیشتر.</p> <p>– جامعیت، تعمق و انعطاف ذهن فلسفی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های کیفیت تدریس استادان بودند.</p>	<p>– ذهن فلسفی زیربنای اصلاح عمل آموزشی و ارتقای کیفیت تدریس.</p> <p>– پیوند دانش فلسفی با عمل حرفه‌ای: موجب رشد خلاقیت و اخلاق آموزشی.</p> <p>– ذهن فلسفی: ارتقا کیفیت تدریس را از سطح فنی به سطح تأملی و اخلاقی.</p> <p>– اندیشه فلسفی موجب تصمیم‌گیری مسئولانه، انگیزش درونی و خودآگاهی معلم.</p>
مک کن و بکرلی (۱۹۹۳)	<p>– رویکرد فلسفی در تربیت معلم، معلمان را تشویق می‌کند تا دانش پیشین و تجربیات خود را با گفتگوهای فلسفی درباره آموزش، تدریس و یادگیری ترکیب کنند تا اقدامات حرفه‌ای خود را آگاهانه انجام دهند.</p>	<p>– انجام اقدامات آگاهانه با ترکیب دانش پیشین و تجربیات خود را با گفتگوهای فلسفی درباره آموزش، تدریس و یادگیری.</p>
کاپوز و پایدو (۲۰۰۲)	<p>– تصورات معلمان درباره ماهیت علم و چگونگی ساخت دانش علمی نیز بر راهبردهای تدریس آنها تأثیر می‌گذارد.</p>	<p>– تأثیر تصورات و باورهای معلمان بر راهبردهای تدریس.</p>
J. M. Touriñán López (۲۰۲۰)	<p>– در برنامه "فلسفه برای معلمان"، رابطه بین معرفت (دانش) و عمل (کنش) یک رابطه متقابل و عمیقاً درهم‌تنیده است. رویکرد فلسفه برای معلمان بر این تأکید دارد که دانش صرفاً نظری نیست، بلکه از طریق عمل به کار گرفته می‌شود، آزمایش می‌شود و بهبود می‌یابد، در حالی که عمل نیز به نوبه خود بینش‌های جدیدی ایجاد کرده و درک را عمیق‌تر می‌کند. دانش، عمل را شکل می‌دهد: اقدامات معلمان توسط اشکال مختلف دانش هدایت می‌شود، از جمله دانش نظری، دانش محتوایی تربیتی و دانش درباره دانش‌آموزان.</p>	<p>– رابطه بین معرفت (دانش) و عمل (کنش) یک رابطه متقابل و عمیقاً درهم‌تنیده.</p> <p>– هدایت اقدامات معلمان توسط اشکال مختلف دانش (دانش نظری، دانش محتوایی تربیتی، و دانش درباره دانش‌آموزان).</p>
غلامی و همکاران (۱۴۰۱)	<p>– معلم زمانی واجد اخلاق حرفه‌ای است که معرفت او نسبت به دانش آموز با احساس مسئولیت و همدلی در عمل همراه گردد.</p> <p>– بوبر، اخلاق را امری عملی و مبتنی بر حضور و تعهد می‌داند، نه دانشی انتزاعی.</p>	<p>– معرفت اخلاقی در فلسفه بوبر تنها زمانی معنا دارد که در رابطه زنده و دوسویه «من-تو» متجلی شود. معلم باید فهم خود از خیر و ارزش‌های اخلاقی را در کنش تربیتی روزمره تحقق بخشد.</p> <p>– عمل معلم زمانی اخلاقی: حاصل فهم و درک درونی از دیگری باشد، نه اجرای ظاهری اصول یا مقررات.</p> <p>– تحقق پیوند معرفت و عمل در تربیت: در قالب گفت‌وگوی اصیل و رابطه متقابل میان معلم و شاگرد.</p> <p>– شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای معلم: بر مبنای آگاهی، همدلی و مسئولیت.</p>
مقصودی و خامرادی	<p>– درس فلسفه معلم به‌طور مستقیم بر نگرش و رفتار حرفه‌ای دانشجومعلم تأثیر گذاشت و موجب بازاندیشی آنان در اهداف شغلی شد.</p>	<p>– تجلی فهم فلسفی از معلمی باید در رفتار حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و انگیزش شغلی آنان.</p>

¹ McCann, Yaxley

² Chachapuz, Paixão

رتالیک و میلیر (۲۰۱۰)	یادگیری تجربی به معلمان اجازه می‌دهد تا دانش جدید را با تجربیات قبلی در محیط‌های واقعی ادغام کنند و ایده‌آل‌ها را به عمل تبدیل کنند	- ارتباط و ادغام یادگیری‌های تجربی با دانش جدید در محیط‌های واقعی یادگیری.
مک کن و یاکرلی (۱۹۹۲)	این رویکرد با هدف آماده‌سازی معلمان برای مواجهه با ماهیت پیچیده و اغلب مبهم کنش و درک انسانی در آموزش است.	- آماده‌سازی معلمان برای مواجهه با ماهیت پیچیده و اغلب مبهم کنش و درک انسانی.
بیز و انگلیش (۲۰۰۳)	این فرآیند شامل تبدیل نادانی و ناتوانی به دانش و توانایی از طریق یادگیری است که اساس عمل تربیتی را تشکیل می‌دهد.	- تبدیل نادانی و ناتوانی به دانش و توانایی.
تورینان و لویز (۲۰۲۰)	از طریق فعالیت‌های مشترک و مداخلات تربیتی، معلمان دانش تربیتی تخصصی را توسعه می‌دهند، زیرا عمل برای آموزش و برای تبدیل شدن یادگیرندگان به عاملان پروژه‌های خودشان ضروری است.	- فعالیت‌های مشترک و مداخلات تربیتی.
کورتاگن و کسلز (۲۰۰۱)	تأمل بر عمل، به ویژه بر رویدادهای بحرانی، به معلمان کمک می‌کند تا قضاوت حرفه‌ای خود را توسعه داده و درک خود را اصلاح کنند.	- تأمل بر عمل.
موسوی، ولوی و هاشمی (۱۳۹۵)	معلم باید زمینه را برای یادگیری پرشگراانه و خودجوش فراهم کند تا دانش‌آموزان به تفکر خلاق و منطقی دست یابند. در این نگرش، معلم صرفاً انتقال‌دهنده‌ی معلومات نیست، بلکه تسهیل‌گر فرایند تفکر است.	- پیوند تفکر فلسفی و کنش آموزشی. - معلم به‌مثابه تسهیل‌گر فرایند اندیشه. - عمل تأملی در تدریس. - پرورش تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان.
فرهنگینی فراهانی و فتحی جهانشاهی (۱۴۰۲)	برای اجرای موفق برنامه فلسفه برای کودکان، ضروری است که معلمان پیش از آن آموزش‌های فلسفی لازم را ببینند. بدون آموزش فلسفی معلمان، این برنامه به هدف خود که پرورش تفکر است، نخواهد رسید.	- آموزش فلسفه مستلزم تربیت و آماده‌سازی معلم. - پیوند میان تفکر فلسفی و عمل آموزشی. - نقش معلم در ایجاد فضای امن برای تفکر. - عمل معلم به‌عنوان تجلی معرفت فلسفی.
حسینی و حسینی (۱۳۹۰)	هدف نهایی برنامه، تربیت انسان‌های اندیشمند و مسئول است که بتوانند در زندگی روزمره تصمیم‌های آگاهانه بگیرند. نقش معلم ایجاد شرایطی است که در آن، تفکر فلسفی در عمل آموزشی تحقق یابد.	- فلسفه در خدمت تربیت عملی و زیست‌جهان کودک. - نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر تفکر در عمل آموزشی. - پیوند میان تفکر فلسفی و مهارت‌های زندگی. - تربیت شهروند اندیشمند و مسئول.
صفاپی و همکاران (۱۳۹۹)	هر رویکردی به معلم کمک می‌کند نظریه‌های مبنایی خود را در عمل تدریس روشن سازد.	- تأکید بر پیوند بین «دانستن» و «معلمی کردن»؛ معرفت واقعی در کنش تربیتی تحقق می‌یابد؛ معلمی به‌عنوان عمل فلسفی و تأملی.
باقرپور (۱۳۹۷)	آموزش ذهنیت فلسفی در افزایش نگرش‌های دینی و میزان مهارت‌های زندگی معلمان اثر مثبت و معنادار دارد.	- برنامه فلسفه برای معلمان: تقویت پیوند میان فهم نظری و عمل اخلاقی. - معلم فلسفی: بروز دانایی در نگرش دینی، روابط انسانی و تصمیم‌های حرفه‌ای.

¹ Retallick, Miller

² Benner and English

³ Korthagen and Kessels

⁴ Tripp

بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۹)	<ul style="list-style-type: none"> - روش بازانديشي موجب رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و قضاوت در دانشجو-معلمان شد. - بازانديشي در عمل سبب شد دانشجویان ضمن بازننگري در تجارب خود، آن را با ساختار دانش فعلی‌شان پیوند دهند. 	<ul style="list-style-type: none"> - معنایابی معرفت فلسفی در عمل آموزشی. - بازانديشي در عمل موجب پیوند میان دانستن و معلمي کردن. - معلم بازانديشي: تبدیل تفکر انتقادی را به رفتار آموزشی.
مهروجو و سرمدی (۱۴۰۱)	<ul style="list-style-type: none"> - از آنجاکه تدریس یک فعالیت اخلاقی است، مستلزم تلفیق دقیق نظریه و عمل است. نظریه بدون عمل ناکافی است و عملی که از هدایت نظریه بی‌بهره باشد راه به جایی نمی‌برد. 	<ul style="list-style-type: none"> - فلسفه تدریس: چارچوبی برای پیوند اندیشه و کنش. - معلم اندیشمند: تعادل میان نظریه و عمل. - بازتاب فلسفی در تدریس: رشد خلاقیت، اخلاقی‌مداری و خودآگاهی حرفه‌ای.
رزق و همکاران (۱۳۹۶)	<ul style="list-style-type: none"> - معلم اثربخش باید زمینه رشد علمی، ایمانی، عقلانی و اخلاقی فراگیران را فراهم سازد تا تمدن نوین اسلامی محقق شود. 	<ul style="list-style-type: none"> - پیوند بین معرفت نظری و کنش تربیتی؛ تحقق اخلاق، ایمان، علم و عمل در رفتار معلم.
مدعی ماهانی (۱۴۰۰)	<ul style="list-style-type: none"> - معلم باید بتواند نظریه‌های فلسفی را در تدریس خود رعایت کند و لازمه تدریس، تلفیق نظریه و عمل است. داندلشون بر آن است که هرکس باید در عمل حرفه‌ای خویش تأمل ورزد. این تأمل باید به نحوی در عمل معلم نیز حضور یابد تا آن را کارآمد سازد و برای او یکپارچگی حرفه‌ای و شخصیتی به دنبال آورد. 	<ul style="list-style-type: none"> - تبدیل بینش فلسفی به عملکرد آموزشی^۱. - عمل معلم به‌عنوان تجسم معرفت^۲. - پرورش تفکر انتقادی و ژرف در دانش‌آموزان^۳. - انعطاف عملی در موقعیت‌های آموزشی^۴.
والکوت (۱۹۶۶)	<ul style="list-style-type: none"> - اکنون می‌دانم اگر مهربان، تشویق‌کننده و یاریگر بودم، آن شاگردان مرا دوست می‌داشتند... فلسفه‌ی من از همین تجربه‌ها زاده شد. - معلم را اکنون به‌عنوان یاریگر می‌بینم، کسی که امکان تحقق رویاهای کودکان را فراهم می‌کند. 	<ul style="list-style-type: none"> - فلسفه برای معلم در عمل تدریس متجلی می‌شود. - تجربه‌ی زیسته منبع رشد فلسفی است. - فلسفه راهنمای عمل اخلاقی و انسانی معلم است.
شاطراوغلو کارآغاچ (۲۰۲۴)	<ul style="list-style-type: none"> - پژوهش نشان داد که برنامه فلسفه برای معلمان تأثیر مثبتی بر ادراک هویت حرفه‌ای و نیاز به شناخت معلمان و تأثیر معناداری بر باورهای آموزشی معلمان و نیاز به شناخت داشته است. 	<ul style="list-style-type: none"> - تأکید بر پیوند مستقیم معرفت فلسفی معلم با کنش آموزشی. - مشهود در رفتار حرفه‌ای، اهداف درسی و شیوه‌های تدریس. - «نیاز به تفکر» و «برخی ابعاد آموزش اعتقادی/عملی»
آزادی و امید، ۱۴۰۰: ۷۱	<ul style="list-style-type: none"> - با توجه به اصل «تفکر و خردورزی» در فیک، سایر عوامل مهم در تحقق فیک مانند «معلم» در نقش کمک‌کننده به تحقق بهتر تفکر و تأمل قرار می‌گیرد نه القاکننده عقیده خاص. 	<ul style="list-style-type: none"> - نقش تسهیل‌گری معلم در تحقق بهتر تفکر و تأمل.

¹ Transforming Philosophical Mind into Teaching Practice

² Teaching as Embodied Knowledge

³ Cultivating Critical & Deep Thinking

⁴ Practical Flexibility in Pedagogy

در خصوص رابطه معرفت و عمل در مبانی معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای معلمان یافته‌های مندرج در جدول ۶ بیانگر آن است که کاربرد معرفت در کنش تربیتی و اخلاق حرفه‌ای معلم اصلی‌ترین کدها و کدهای محوری نیز شامل: عمل آگاهانه، بازتابی و رهایی‌بخش، تغییر در معرفت مساوی تحول در عمل، رابطه بین معرفت (دانش) و عمل (کنش) یک رابطه متقابل و عمیقاً درهم‌تنیده، تحقق پیوند معرفت و عمل در تربیت، در قالب گفت‌وگوی اصیل و رابطه متقابل میان معلم و شاگرد، معلم به‌مثابه تسهیل‌گر فرایند اندیشه، معلمی به‌مثابه عمل فلسفی و تأملی، عمل معلم به‌عنوان تجسم معرفت و نقش تسهیل‌گری معلم در تحقق بهتر تفکر و تأمل بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای معلمان بر نوعی تلقی پویا، تفسیری و بازاندیشانه از معرفت استوار است؛ به گونه‌ای که دانش نه به‌عنوان مجموعه‌ای ایستا از اطلاعات، بلکه به‌مثابه فرایندی انسانی، تعاملی و وابسته به تجربه زیسته در نظر گرفته می‌شود. نتایج همچنین نشان داد که منابع معرفت در این برنامه شامل عقل، تجربه، گفت‌وگو، شهود، زبان و تعامل اجتماعی است و فرایند شناخت نیز از طریق پرسشگری، تأمل، تحلیل انتقادی، روایت‌گری و تعامل میان معلم و یادگیرنده شکل می‌گیرد. علاوه بر این، اعتبار معرفت در این برنامه مبتنی بر استدلال عقلانی، نقدپذیری، ارزیابی انتقادی و هماهنگی میان اندیشه و تجربه زیسته تلقی شد. در نهایت، یافته‌ها نشان داد که میان معرفت و عمل تربیتی رابطه‌ای متقابل و عمیق وجود دارد و معلم به‌عنوان تسهیل‌گر فرایند اندیشه، دانش خویش را در کنش تربیتی متجلی می‌سازد.

نتایج این پژوهش با دیدگاه‌های معرفت‌شناختی معاصر در تعلیم و تربیت همسو است که دانش را فرایندی پویا، موقعیتی و مبتنی بر تعامل اجتماعی می‌دانند (Biesta, 2009; Peirce, 2010). در رویکردهای جدید آموزشی، یادگیری نه انتقال منفعلانه اطلاعات، بلکه فرایند ساخت معنا از طریق تجربه، تعامل و گفت‌وگو تلقی می‌شود. از این منظر، معلم دیگر انتقال‌دهنده صرف دانش نیست، بلکه فردی است که زمینه شکل‌گیری تفکر و معنا را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازد. این برداشت از معرفت در یافته‌های پژوهش حاضر نیز آشکار بود؛ زیرا معلمان و متون بررسی‌شده، معرفت را در بستر تأمل و تجربه زیسته تعریف می‌کردند. چنین نتیجه‌ای با دیدگاه‌های فلسفی دیویی و رویکردهای مبتنی بر یادگیری کوشگرانه همخوانی دارد که بر نقش تجربه در شکل‌گیری شناخت تأکید دارند (Prowl, 2015).

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، تأکید بر نقش گفت‌وگو و تعامل در فرایند شناخت بود. نتایج نشان داد که گفت‌وگو نه تنها ابزاری برای انتقال مفاهیم، بلکه بستری برای تولید معنا و بازسازی شناخت معلمان محسوب می‌شود. این یافته با دیدگاه‌های مطرح در فلسفه برای کودکان و فلسفه برای معلمان هماهنگ است؛ زیرا در این رویکردها، جامعه کوشگر به‌عنوان محیطی برای تفکر جمعی و رشد عقلانیت معرفی می‌شود (Orchard et al., 1998; Safaei Moghadam, 2016). همچنین، Bagheri بر اهمیت گفت‌وگوی فلسفی میان معلم و متعلم تأکید می‌کند و آن را عاملی برای شکل‌گیری فهم عمیق‌تر از آموزش می‌داند (Bagheri, 2024). در این چارچوب، معلم نه مرجع نهایی حقیقت، بلکه تسهیل‌گر مشارکت معرفتی و هم‌کاوی فکری است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که در برنامه فلسفه برای معلمان، معرفت ماهیتی بازاندیشانه دارد و معلمان از طریق تأمل در تجربه‌های آموزشی و بازبینی پیش‌فرض‌های فکری خود به شناختی عمیق‌تر دست می‌یابند. این نتیجه با یافته‌های Mohammadi و همکاران همسو است که نشان دادند فلسفه شخصی معلمان در بستر روایت‌گری، بازاندیشی و تحلیل تجربه‌های حرفه‌ای شکل می‌گیرد (Mohammadi et al., 2023). همچنین، Yari Dehnavi فلسفیدن را فرایندی می‌داند که معلم را به بازاندیشی در چرایی و چگونگی عمل تربیتی سوق می‌دهد (Yari Dehnavi & Pourkarimi Havashki, 2018). چنین نگرشی بیانگر آن است که شناخت حرفه‌ای معلم، صرفاً از طریق آموزش نظری حاصل نمی‌شود، بلکه در تعامل میان تجربه، تأمل و عمل آموزشی شکل می‌گیرد.

نتایج پژوهش حاضر درباره رابطه متقابل معرفت و عمل نیز با مبانی نظری فلسفه تربیتی همخوانی داشت. یافته‌ها نشان داد که معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان زمانی معنادار می‌شود که در عمل تربیتی و تصمیم‌گیری‌های آموزشی متجلی گردد. این نتیجه با دیدگاه Rasmussen و Bayer مطابقت دارد

که معتقدند دانش حرفه‌ای معلم دارای ماهیتی هنجاری و کاربردی است و باید در عمل آموزشی تحقق یابد (Rasmussen & Bayer, 2014). همچنین، Mehrjoo و Sarmadi بر این باورند که راهبردهای فلسفی تدریس، زمانی اثربخش هستند که معلم بتواند میان مبانی نظری و کنش تربیتی پیوند برقرار کند (Mehrjoo & Sarmadi, 2022). بنابراین، فلسفه برای معلمان صرفاً دانشی انتزاعی نیست، بلکه ابزاری برای هدایت عمل حرفه‌ای معلمان است.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش حاضر، تأکید بر نقش تفکر انتقادی و پرسشگری در فرایند شناخت بود. نتایج نشان داد که معلمان فلسفی همواره در حال پرسش از مفروضات، اهداف و شیوه‌های آموزشی هستند و از پذیرش منفعلانه دانش پرهیز می‌کنند. این یافته با دیدگاه Davarpanah همسو است که تربیت فلسفی معلمان را عاملی برای پرورش توانایی نقد و تحلیل در نظام آموزشی می‌داند (Davarpanah, 2017). همچنین، Fukuyama تأکید می‌کند که آموزش در عصر جدید باید بر پرورش روش تفکر و توانایی قضاوت علمی متمرکز باشد، نه صرفاً انتقال اطلاعات (Fukuyama, 2018). بر این اساس، برنامه فلسفه برای معلمان می‌تواند بستری برای تربیت معلمانی باشد که توانایی تحلیل مسائل پیچیده آموزشی و تصمیم‌گیری آگاهانه را دارند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که فلسفه برای معلمان می‌تواند در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان نقش مهمی ایفا کند. یافته‌ها حاکی از آن بود که معلمان از طریق مواجهه با مباحث فلسفی، نسبت به نقش حرفه‌ای خود نگرشی عمیق‌تر و تأملی‌تر پیدا می‌کنند. این یافته با نتایج Şatiroğlu و Karaağaç مطابقت دارد که نشان داد برنامه فلسفه برای معلمان موجب تقویت هویت حرفه‌ای، نیاز به تأمل و باورهای آموزشی معلمان می‌شود (Şatiroğlu & Karaağaç, 2024). همچنین، Khodamoradi و Maqsoudi نشان دادند که آموزش فلسفه تدریس می‌تواند انگیزش شغلی دانشجومعلم را افزایش دهد و احساس تعلق حرفه‌ای آنان را تقویت کند (Khodamoradi & Maqsoudi, 2025). بنابراین، فلسفه برای معلمان می‌تواند نه تنها در توسعه مهارت‌های شناختی، بلکه در تحول نگرش و هویت حرفه‌ای معلمان نیز نقش‌آفرین باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر درباره نقش ذهن فلسفی در کیفیت تدریس نیز با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو بود. Koushi و Soltani نشان دادند که ذهن فلسفی معلمان می‌تواند کیفیت تدریس و انگیزش شغلی آنان را پیش‌بینی کند (Soltani & Koushi, 2015). همچنین، Madadi Mahani تأکید می‌کند که ذهن فلسفی باعث می‌شود معلمان درک جامع‌تر و عمیق‌تری از مسائل آموزشی داشته باشند و در مواجهه با موقعیت‌های تربیتی انعطاف‌پذیرتر عمل کنند (Madadi Mahani, 2021). در پژوهش حاضر نیز، معرفت فلسفی به‌عنوان فرایندی جامع‌نگر و مبتنی بر جست‌وجوی معنا توصیف شد که معلمان را از سطح انتقال اطلاعات به سطح فهم عمیق و تحلیل انتقادی ارتقا می‌دهد.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که منابع معرفت در برنامه فلسفه برای معلمان محدود به عقل نیست و تجربه، شهود، زبان و تعامل اجتماعی نیز نقش مهمی در شکل‌گیری شناخت دارند. این یافته با دیدگاه‌های پدیدارشناختی و هرمنوتیکی هماهنگ است که شناخت را امری تفسیری و وابسته به تجربه زیسته می‌داند (Derrida, 1997). همچنین، Murriss در رویکرد پسانسان‌گرایانه خود بر اهمیت تجربه، ارتباط و تعامل در فرایند یادگیری تأکید می‌کند (Murriss, 2016). در همین راستا، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معلمان از طریق گفت‌وگو، روایت‌گری و تأمل در تجربه‌های روزمره آموزشی، به بازسازی دانش حرفه‌ای خود می‌پردازند.

یافته‌های پژوهش حاضر از منظر تربیت معلم نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم بر آموزش مهارت‌های فنی تمرکز دارند و کمتر به پرورش تفکر فلسفی و تأمل حرفه‌ای توجه می‌کنند (Zejaji et al., 2017). در حالی که نتایج پژوهش حاضر نشان داد فلسفه برای معلمان می‌تواند زمینه‌ساز رشد خلاقیت، خودآگاهی حرفه‌ای و توانایی تحلیل انتقادی در معلمان شود. این نتیجه با پژوهش Karimi و همکاران نیز همسو است که نشان داد برنامه فلسفه برای معلمان موجب توسعه مهارت‌های خلاقیت و تفکر معلمان می‌شود (Karimi et al., 2020). همچنین، Atryan و Atryan تأکید کرده‌اند که پرورش تفکر فلسفی باید بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های تربیت معلم باشد (Atryan & Atryan, 2021).

از منظر برنامه‌ریزی درسی، نتایج پژوهش حاضر بیانگر ضرورت بازنگری در ساختار آموزش معلمان است. فلسفه برای معلمان می‌تواند زمینه‌ای برای گذار از آموزش حافظه‌محور به آموزش تأملی و پرسشگرانه فراهم سازد. Safaei و همکاران نیز بر اهمیت تدوین فلسفه تدریس برای معلمان و نقش آن در جهت‌دهی به عمل آموزشی تأکید کرده‌اند (Safaei et al., 2020). علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معلمان دارای نگرش فلسفی، بیشتر به روش‌های مشارکتی و گفت‌وگومحور گرایش دارند و می‌توانند محیط یادگیری را به فضایی برای تفکر انتقادی تبدیل کنند.

به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه فلسفه برای معلمان دارای مبانی معرفت‌شناختی عمیق و چندبعدی است که بر پویایی معرفت، تعامل، تأمل، گفت‌وگو و پیوند میان نظر و عمل تأکید دارد. این برنامه می‌تواند زمینه‌ساز تحول در نگرش حرفه‌ای معلمان، ارتقای کیفیت تدریس و توسعه تفکر انتقادی در نظام آموزشی شود. در نتیجه، توجه به مبانی معرفت‌شناختی فلسفه برای معلمان می‌تواند راهگشای طراحی برنامه‌های نوین تربیت معلم و ارتقای کیفیت آموزش در نظام تعلیم و تربیت باشد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به ماهیت اسنادی و کیفی آن اشاره کرد که موجب شد یافته‌ها عمدتاً مبتنی بر تحلیل متون و اسناد باشند و امکان بررسی میدانی تجربه‌های معلمان در محیط واقعی کلاس درس محدود شود. همچنین، محدود بودن منابع فارسی در حوزه فلسفه برای معلمان و کمبود پژوهش‌های تجربی در این زمینه، فرایند تحلیل و مقایسه یافته‌ها را با چالش مواجه ساخت. علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی میان نظام‌های آموزشی مختلف ممکن است تعمیم‌پذیری برخی یافته‌ها را محدود کند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مطالعات تجربی و میدانی درباره اثربخشی برنامه فلسفه برای معلمان در ارتقای تفکر انتقادی، هویت حرفه‌ای و کیفیت تدریس انجام شود. همچنین، بررسی تطبیقی برنامه‌های فلسفه برای معلمان در کشورهای مختلف و تحلیل تأثیر آن‌ها بر عملکرد حرفه‌ای معلمان می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش کمک کند. طراحی و اعتبارسنجی الگوهای بومی فلسفه برای معلمان متناسب با فرهنگ و نظام آموزشی ایران نیز از دیگر محورهای مهم پژوهشی آینده به شمار می‌رود.

در حوزه کاربردی، ضروری است برنامه‌های تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت، آموزش فلسفه برای معلمان را به‌عنوان بخشی اساسی از فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر بگیرند. برگزاری کارگاه‌های گفت‌وگومحور، نشست‌های تأمل حرفه‌ای و دوره‌های آموزش تفکر فلسفی می‌تواند به رشد ذهن فلسفی و تقویت توانایی تحلیل و تصمیم‌گیری معلمان کمک کند. همچنین، بازنگری در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های تربیت معلم و توجه بیشتر به پرورش تفکر انتقادی و تأملی، می‌تواند زمینه‌ساز تحول در کیفیت نظام آموزشی شود.

موازن اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Amini, M. R., Vakili, N., & Mohebbi, A. (2022). The Predictive Role of Educational Philosophies in Teaching Styles of Instructors at Farhangian University of Kermanshah. *Biannual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 13(26), 85-104.
- Ankiewicz, P. (2013). A Theoretical Reflection on the Implications of the Philosophy of Technology for Teacher Education. *South African Journal of Science and Technology*, 32, 9. <https://doi.org/10.4102/SATNT.V32I1.387>
- Atryan, N., & Atryan, F. (2021). Designing a Teaching Model for Cultivating Philosophical Thinking in Elementary Education. *Thinking and Children*, 12(1), 181-202. <https://doi.org/10.30465/fabak.2021.6266>

- Azadi, A., & Omid, M. (2022). Philosophical Foundations of Philosophy for Children (P4C) from Lipman's Perspective: Ontology, Anthropology, and Epistemology. *Journal of Philosophical Research*, 16(39), 59-77. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2021.43506.2740>
- Bagheri, K. (2024). *Dialogue between Philosopher and Teacher*. Scientific and Cultural Publishing.
- Bagherpour, M. (2018). The Effect of Philosophical Mindset Training on Religious Attitude and Life Skills of Teachers. *Applied Issues in Islamic Education*, 3(2), 7-28. <https://doi.org/10.29252/qaie.3.2.7>
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Bush, K. S. B. (2017). *Philosophy for Teachers (P4T): A Study of the Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) Educational Framework Applied in Pre-Service Teacher Education* University of Hawaii at Manoa].
- Costello, P. J. M. (2013). The Place of 'Philosophy' in Preparing Teachers to Teach Pre-College Philosophy: A UK Perspective. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 36-44.
- Davarpanah, A. (2017). A Critique of New Methods of Philosophical Education for Teachers and Policymaking in Iran's Teacher Education System. *Educational Psychology Studies*, 14(27), 115-136. <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3425>
- Derrida, J. (1997). *Writing and Difference*. Oxford Press.
- Farmahini Farahani, F., & Fathi Jahanshahi, K. (2023). Examining Methods of Teaching Philosophy to Adolescents with Emphasis on Three Different Approaches. *Teaching and Learning Research*, 20(2), 92-107. <https://doi.org/10.22070/tlr.2024.18549.1520>
- Fukuyama, F. (2018). *Teaching and Learning in the Modern Age*. Harvard Press.
- Hosseini, A. S., Hosseini, A. S., & Hosseini, S. H. (2011). Examining Different Approaches in the Philosophy for Children Program and Its Relationship with the Formal Curriculum. *New Educational Thoughts*, 7(2), 145-175. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.145>
- Iravani, S., Sharafi Jam, M. R., & Yari Dehnavi, M. (2008). Why Do Teachers Need to Learn Philosophy of Education? *Education*, 24(1), 33-67. <https://sid.ir/paper/87728/fa>
- Karimi, M. (2021). *Explaining and Validating the Philosophy for Teachers Model: Dimensions, Components, and Objectives* [Shahed University]. Tehran.
- Karimi, M., Mirza Mohammadi, M. H., & Rahnama, A. (2020). Analysis of the Dimensions of Teachers' Creativity Skills in the Philosophy for Teachers Program from the Perspective of P4C Facilitators. *Innovation and Creativity in Humanities*, 10(3), 153-174.
- Khodamoradi, A., & Maqsoodi, M. (2025). Examining the Effectiveness of the Course "Philosophy of Teaching in English Language Education" on the Occupational Motivation of Student Teachers in English Language Teaching at Farhangian University. *New Educational Thoughts*, 21(2), 109-125. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.43294.3759>
- Küçükaydın, M. A. (2014). Journal of Turkish Science Education. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23. <https://www.semanticscholar.org/paper/c11ed0c224506e53fcad496a681d3e8a687e9671>
- Madadi Mahani, M. (2021). Components of the Philosophical Mind and Its Application in Elementary Teachers' Instructional Methods. *Research and Innovation in Elementary Education*, 3(6), 41-54.
- Mehrjoo, P., & Sarmadi, M. (2022). The Nature of the Philosophical Foundations of Teaching in Teaching-Learning Strategies. *Theory and Practice in Curriculum*, 10(19), 91-118. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3325-fa.html>
- Mohammadi, R., Keshavarz, S., & Barkhordari, R. (2023). Narrative Inquiry into Teachers' Personal Educational Philosophy Based on Their Narratives about the Why of Education and How to Encounter Learners. *Educational Sciences*, 30(2), 63-80. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.44989.3522>
- Mousavi, A., Valavi, P., & Hashemi, S. J. (2016). Examining the Lived Experiences of Elementary Teachers Regarding the Duties of the Teacher as Philosopher-Teacher. *Educational Sciences*, 23(2), 36-56.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*. Routledge.
- Najafi, H., & Jafari Harandi, R. (2010). Teaching Philosophy to Children and Adolescents: Current Challenges and Proposals for the Future. *Growth of Qur'an and Islamic Education*, 32(1), 54-58.
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T): Developing New Teachers' Applied Ethical Decision-Making. *Ethics and Education*, 11(1), 42-54.
- Peirce, C. (2010). *Epistemology and Education*. University Press.
- Prowl, D. (2015). *Inquiry-Based Learning: Theory and Practice*. Columbia Press.
- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative Study of Teaching Content in Teacher Education Programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 798-818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Safaei, M. H., Ghaedi, Y., Zarghami Hamrah, S., & Keshavarz, S. (2020). A Comparative Analysis of the Structure of Farhangian University's Teaching Philosophy Statement with Selected Universities. *Theory and Practice in Curriculum*, 8(16), 395-424. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3220-fa.html>

- Safaei Moghadam, M. (1998). Philosophy for Children Program. *Al-Zahra University Humanities Quarterly*(26-27).
- Şatiroğlu Karaağaç, F. (2024). *The Impact of a Philosophy for Teachers Education Program on Teachers' and Teacher Candidates' Perception of Professional Identity, Need for Reflection, and Educational Beliefs* Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute].
- Soltani, A., & Koushi, Z. (2015). Predicting Faculty Members' Teaching Quality Based on Their Philosophical Mindset and Occupational Motivation. *Teaching and Learning Research*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.22070/2.7.29>
- Walcot, F. (1966). The Importance of Philosophy in Teacher Education. *Educational leadership*, 556-559.
- Yari Dehnavi, M. (2005). *Explanation and Analysis of the Principles and Philosophy of Education in Teacher-Training Programs and Presentation of a Model for It: With Emphasis on the Views of Instructors of This Course and Its Delivery in Some Countries* University of Tehran].
- Yari Dehnavi, M., & Pourkarimi Havashki, M. (2018). The Nature and Method of Philosophizing and Its Consequences in Teachers' Teaching Process. *Journal of Foundations of Education*, 8(1), 43-66. <https://sid.ir/paper/218532/fa>
- Zejaji, N., Khanifar, H., Aghahosseini, N., & Yazdani, H. (2017). Designing a Professional Development Framework for Teacher-Education Instructors at Farhangian University Campuses in Isfahan Province. *Teaching Research*, 5(4), 143-164.