

An Exploration of Epistemological Foundations of Teaching Model Based On Meaning of Life with an Islamic Approach

Parvaneh Mehrjoo 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Philosophy of Education. Payam Noor University. Tehran, Iran.
Email: p.mehrjoo@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 31 March 2026
Received in revised form 04 August 2026
Accepted 05 September 2026
Available online 23 September 2026

Keywords:

Epistemological Foundations,
Teaching Models, Islamic
Approach,
Meaning of Life,
Philosophical Schools

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of discovering the epistemological foundations of teaching models based on the meaning of life. This research is necessary because understanding the epistemological foundations of these models can contribute to the design of curricula and teaching methods tailored to the spiritual and existential needs of students.

Method: The research method was qualitative, of a descriptive-analytical type, employing a document analysis approach. The research data were analyzed and categorized using thematic analysis and the text analysis technique. The research instrument consisted of forms and note taking in order to achieve the research objectives.

Results: The findings of the research in the section on the analysis of educational elements indicated that the teacher in this model plays the role of motivator, mediator, and supporter of learning opportunities for students, while the student possesses the role of self-assessor, questioner, and reasoner. The curriculum is likewise flexible and non-prescriptive in meaning and purpose, and provides the conditions for fostering creative arts and self-exploration in the student. Furthermore, knowledge in teaching models based on the meaning of life is relative subjective, while being partly objective as well. The type of knowledge is sensory and rational, and partly intuitive knowledge. Likewise, the general results indicated that the philosophical schools supporting the aforementioned models include Idealism, Pragmatism, Existentialism, and the philosophical movement of Postmodernism. The results in the section on teaching methods based on the meaning of life with an Islamic approach indicated that the teacher plays a modeling and discursive role and functions as a facilitator of discovering meaning in life in the direction of applied ethics. The curriculum is organized in a diverse manner with attention to the student's intellectual faculty and emotions; the student's role is the simultaneous strengthening of knowledge and faith, and entails the role of an eager and disciplined questioner.

Conclusion: Teaching methods based on the meaning of life, with reference to the Qur'an and religious texts, include thought oriented methods, question and answer, discussion, the use of similes and examples, and storytelling.

Cite this article: Mehrjoo, P. (2026). An Exploration of Epistemological Foundations of Teaching Model Based On Meaning of Life with an Islamic Approach. *New Research in Islamic Humanities Studies*, 5 (11), 1-23.
<https://doi.org/10.22034/api.2025.2055239.1217>



© Author retain the copyright and full publishing rights.

DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2025.2055239.1217>

Publisher: Lorestan University.

Introduction

Epistemological foundations play a fundamental role in schools of thought, and differences among ideas largely arise from these foundations. There exists a profound connection between education and the meaning of life; the ultimate aim of education is preparation for life, and the meaning of life is the principal presupposition of a dynamic life. Contemporary humanity, particularly within philosophies such as existentialism, faces the challenge of creating meaning in a meaningless world, and the increased welfare brought about by technology compels the search for meaning. Encouraging educators toward inquiry into the meaning of life requires, beyond rich content, efficient methods such as dialogue and discovery, which merit greater attention in the curriculum. Dialogue in the educational process, by enabling the sharing of feelings and perspectives, affords the opportunity to reflect on ethical human values and fosters intellectual, cultural, and emotional growth. Teachers and counselors play an influential role in enhancing learners capacity to discover the profound meaning of life. Teaching models are conceptual frameworks rooted in philosophical and psychological foundations that facilitate the teaching learning process. Joyce, Weil, and Calhoun (2015) introduced four families of teaching models: information processing, social, personal, and behavioral systems. Personal models locate human authenticity in awareness and emphasize cultivating an integrated, self confident personality. The present study is an introduction to interdisciplinary conceptualization aimed at analyzing the epistemological foundations of the teaching model based on the meaning of life. According to G darzi et al. (2022), this model possesses ten principal concepts, six components of influential techniques, and nine suggested teaching methods. Its techniques include Socratic dialogue, discovery of the force of meaning, responding to life, common denominator, metaphors, and the triangle of meaning; its teaching methods include problem oriented, exploratory, discussion, and humanistic approaches. Today, formulating the theoretical foundations of this model with an Islamic and indigenous approach is a fundamental necessity. From the Qur'anic perspective, the human being possesses unlimited epistemological capacity, and the Qur'an, contrary to Western schools, recognizes various instruments such as the senses, intuition, revelation, and inspiration for attaining knowledge. The present inquiry seeks to identify the epistemological foundations of the teaching model based on the meaning of life, elucidate the contribution of the philosophical schools supporting each model, and answer the question: What are the epistemological foundations of the aforementioned models with an indigenous and Islamic approach?

Method

The research method was qualitative, of a descriptive-analytical type, employing a document analysis approach. The research data were analyzed and categorized using thematic analysis and the text analysis technique. The research instrument consisted of forms and note taking in order to achieve the research objectives.

Results

The findings of the research in the section on the analysis of educational elements indicated that the teacher in this model plays the role of motivator, mediator, and supporter of learning opportunities for students, while the student possesses the role of self assessor, questioner, and reasoner. The curriculum is likewise flexible and non prescriptive in meaning and purpose, and provides the conditions for fostering creative arts and self exploration in the student. Furthermore, knowledge in teaching models based on the meaning of life is relative subjective, while being partly objective as well. The type of knowledge is sensory and rational, and partly intuitive knowledge. Likewise, the general results indicated that the philosophical schools supporting the aforementioned models include Idealism, Pragmatism, Existentialism, and the philosophical movement of Postmodernism. The results in the section on teaching methods based on the meaning of life with an Islamic approach indicated that the teacher plays a modeling and discursive role and functions as a facilitator of discovering meaning in life in the direction of applied ethics. The curriculum is organized in a diverse manner with attention to the student's intellectual faculty and emotions; the student's role is the simultaneous strengthening of knowledge and faith, and entails the role of an eager and disciplined questioner.

Conclusion

This study aimed to discover the epistemological foundations of the teaching model based on the meaning of life with an Islamic approach, employing a qualitative documentary method with text analysis technique. The findings indicated that the teacher in this model plays the role of motivator, mediator, and organizer of learning opportunities, guiding the learning process through problem solving, synectics, open classroom, non directive teaching, and guided reflective discussion models. The curriculum is flexible and emphasizes personal autonomy, creative arts, and self exploration. Regarding epistemological foundations, knowledge in this model is relative, subjective, and partly objective; its types include sensory, rational, empirical, and partly intuitive knowledge. Supporting philosophical schools include Idealism, Pragmatism, Existentialism, and Postmodernism. These findings align with research by Mehrjoo (2020), Mehrjoo & Sarmadi (2022), Mohammadi et al. (2018), Asareh & Azizi Alavijeh (2019), and Goudarzi et al. (2022). In the section on teaching methods based on the meaning of life with an Islamic approach, the teacher serves as a model and facilitator of discovering meaning in life toward applied ethics. The curriculum is diverse, attuned to the student's intellect and emotions, with the student's role being the simultaneous strengthening of knowledge and faith alongside eager and disciplined questioning. Teaching methods, with reference to the Qur'an and religious texts, include thought oriented methods, question and answer, discussion, similes and examples, and storytelling consistent with studies by Ayatollahi (2022), Aqamiri et al. (2019), Mousavi et al. (2024), and others. In sum, cognition in Islamic epistemological foundations possesses a composite nature, dependent on three sources: reason, sense, and transmitted revelation. These foundations and methods possess the capacity to influence the context of the nation's schools, and it is

recommended that a platform be provided within the educational system and in service teacher training to address this model and its philosophical foundations with an indigenous and Islamic approach as an urgent necessity.

Author Contributions

The author contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

Thanks and appreciation have not been expressed.

Ethical Considerations

The author strictly adhered to the highest standards of research integrity. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and any other form of scientific misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The author declare no conflict of interest.



کاوشی بر مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی با رویکرد اسلامی

پروانه مهرجو

استادیار گروه علوم تربیتی، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: P.mehrjoo@pnu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی،	هدف: پژوهش حاضر با هدف کشف مبانی معرفت‌شناختی الگوهای تدریس مبتنی بر معنای زندگی انجام شد. این پژوهش از آن جهت ضروری است که شناخت مبانی معرفت‌شناختی این الگوها می‌تواند به طراحی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریسی متناسب با نیازهای معنوی و وجودی دانش‌آموزان کمک کند.
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۴ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱	روش پژوهش: روش پژوهش کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی با رویکرد واکاوی اسناد بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون و تکنیک تحلیل متن تجزیه و تحلیل و دسته‌بندی شد. ابزار پژوهش استفاده از فرم و فیش‌برداری در راستای حصول به اهداف پژوهش بود.
کلیدواژه‌ها: مبانی معرفت‌شناختی، الگوهای تدریس، رویکرد اسلامی، معنای زندگی، مکاتب فلسفی	یافته‌ها: یافته‌های پژوهش در بخش تحلیل عناصر آموزشی نشان داد که معلم در این الگو نقش برانگیزاننده، میانجی و پشتیبان فرصت‌های یادگیری برای شاگردان را ایفا کرده و شاگرد نقش خودارزیاب، پرسشگر و استدلال‌کننده را داراست. برنامه درسی هم انعطاف‌پذیر و غیرتجویزی در معنا و هدف بوده و شرایط ایجاد هنرهای خلاقانه و خودکاوی را در شاگرد فراهم می‌کند. همچنین معرفت در الگوهای تدریس مبتنی بر معنای زندگی به صورت نسبی-ذهنی و بخشی هم عینی می‌باشد. نوع معرفت به صورت معرفت حسی و عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی بوده است. همچنین نتایج کلی حاکی از آن بود که مکاتب فلسفی پشتیبان‌کننده الگوهای مذکور شامل مکتب ایدئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و جنبش فلسفی پست‌مدرنیسم می‌باشد. نتایج در بخش روش‌های تدریس مبتنی بر معنای زندگی با رویکرد اسلامی حاکی از آن بود که معلم نقش الگویی و گفتاری داشته و تسهیلگر کشف معنا در زندگی در جهت اخلاق کاربردی بوده است. برنامه درسی به صورت متنوع با توجه به نیروی خرد و عواطف شاگرد تنظیم می‌شود، نقش شاگرد تقویت علم و ایمان توأمان بود و نقش پرسشگر مشتاق و منظم را با خود دارد.
	نتیجه‌گیری: روش‌های تدریس مبتنی بر معنای زندگی با عنایت به قرآن و متون دینی شامل روش‌های تفکرمحور، پرسش و پاسخ، مباحثه، استفاده از تشبیه و مثال و داستان‌گویی می‌باشد.

استناد: مهرجو، پروانه. (۱۴۰۵). کاوشی بر مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی با رویکرد اسلامی. *پژوهش‌های نوین در مطالعات علوم*

انسانی اسلامی، (۱۱) ۵، ۲۳-۱. <https://doi.org/10.22034/api.2025.2055239.1217>



DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2025.2055239.1217>

© نویسنده

ناشر: دانشگاه لرستان.

مقدمه

مبانی معرفت شناختی در مکاتب فکری نقش بنیادینی بازی می کنند و غالباً تفاوت میان اندیشه ها و نظریه ها برخاسته از آن مبانی می باشد و لذا پردازش آن ها امری بایسته است (سید باقری، ۱۳۹۷). از سویی دیگر ارتباط عمیق بین تعلیم و تربیت و معنای زندگی وجود دارد. غایت تربیت، آمادگی برای زندگی است. معنای زندگی پیش فرض اصلی یک زندگی پویا و در جریان است. لذا توجه به معنای زندگی باید در مرکز اهداف تعلیم و تربیت قرار بگیرد و چشم اندازی برای ارزیابی فعالیت های تربیتی باشد (فریدونی و همکاران، ۱۴۰۰). از طرف دیگر تجربه زیسته انسان نشان می دهد که آدمی سخت نیازمند معناست چیزی که او را به بودن پیوند می دهد. اما بر اساس برخی فلسفه ها مثل اگزیستانسیالیسم چالش اصلی انسان معاصر آن است که چگونه می توان در جهان بی معنا، معنا آفرینی کرد. این در حالی است که افزایش رفاه نسبی که به مدد تکنولوژی حاصل شده است آدمی را بر آن وامی دارد که در پی یافتن معنا باشد. اگر معنایی هست آن را بیابد و اگر نیست آن را بیافریند. انسان امروز می خواهد زندگی بی تکرار اصیلی را تجربه کند و به عنوان موجودی خودآگاه ناگزیر از کشف و خلق معنا برای زندگی خویش است (بسته نگار و قمری، ۱۴۰۱). ترغیب مریبان به جستجوگری و اکتشاف معنای زندگی نه تنها به محتوی غنی محدود نمی شود بلکه به کارگیری روش های کارآمد و مؤثر از ضروریات تحقق این هدف محسوب می شود. روش هایی مبتنی بر گفتگو و اکتشاف از جمله روش های مفید در این زمینه است که لازم است در برنامه درسی مورد توجه بیشتری قرار گیرد. گفتگو در فرایند آموزش یکی از شرایط ممکن تمرین معنا است چرا که در گفتگو اشتراک گذاری احساسات، دیدگاه ها و داستان های زندگی و اشکال مختلف زندگی امکان پذیر می گردد. گفتگو فرصت اندیشیدن درباره ارزش های اخلاقی - انسانی را به فرد می دهد. در این جریان رشد فکری، فرهنگی و عاطفی به وقوع می پیوندد و فرد را برای زندگی آماده می کند. یکی دیگر از ظرفیت های موجود در نظام آموزشی معلمان و مشاوران هستند که نقش تأثیرگذاری در راستای تقویت و افزایش توانمندی متربیان در کشف معنای عمیق از زندگی دارند (فریدونی و همکاران، ۱۴۰۰). با این شرایط الگوهای تدریس هم چهارچوب مفهومی هستند که درمبانی فلسفی و روانشناختی ریشه دارند و در جهت تسهیل فرایند یاددهی، یادگیری طراحی می شوند. این راهبردهای تجربی به معلمان در مراحل مختلف برنامه ریزی، اجرا و تدریس کمک می کنند. به همین جهت مهم ترین ابزار برای پیشبرد اهداف تربیتی در نظام های آموزشی محسوب می شوند (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱). در زمینه راهبردهای تربیت زیبایی شناسانه شواهد پژوهشی مهم ترین راهبرد آموزشی را تلفیق و تنوع معرفی می کند (زنگنه و همکاران، ۱۳۹۹). در همین راستا چهار خانواده الگوهای تدریس توسط جویس و ویل و کالهن (۲۰۱۵) معرفی شدند که عبارت اند از الف) الگوی پردازش اطلاعات ب) الگوهای اجتماعی ج) الگوهای شخصی د) الگوهای سیستم رفتاری در این میان الگوهای شخصی اصالت انسان را در هوشیاری او می دانند و توجه بسیاری به چشم انداز فردی دارند و در جستجوی راه های تشویق خودمداری ثمربخش برای آگاه تر و مسئول ساختن شاگردان در سرنوشت خود هستند. سازندگان این الگوها کارل راجرز، آبراهام مازلو، فریتز پرلز، ویلیام گلاس و دیوید هانت می باشند (جویس و ویل و کالهن، ۲۰۱۵). ترجمه محمدرضا بهرنگی، ۱۳۹۴). به طور کلی می توان اذعان کرد خانواده الگوهای شخصی نیازهای شاگردان به عزت نفس و درک خویشتن و احترام به شاگردان دیگر را مخاطب قرار می دهند و بر جنبه های منحصر به فرد منش و شخصیت هر انسان تأکید کرده و در جهت پرورش شخصیتی یکپارچه و دارای اعتماد به نفس تلاش می کنند (جویس و کالهن و هاپکینز، ترجمه مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۹۵). پژوهش حاضر مدخلی است بر مفهوم سازی بین رشته ای تا متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت و روان درمانگران را با خود همراه کند. روشن است با آفرینش دانش و مفهوم پردازی در مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی می توان به گستره وسیعی از شناخت دست یافت و نتایج این تبیین را در عرصه های دیگر فلسفه تعلیم و تربیت به کار گرفت و مورد بررسی و مذاقه عمیق قرارداد. در همین راستا این نوشتار هدف اصیلی را دنبال می کند و آن تحلیل مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی است. بر اساس یافته های پژوهش گودرزی و همکاران (۱۴۰۱) الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی دارای ده مفهوم اصلی، شش مؤلفه تکنیک های تأثیرگذار و نه روش تدریس پیشنهادی

به‌عنوان اجزای الگو معرفی شدند. تکنیک‌های مختلف که در الگوی حاضر به کار می‌رود شامل: گفتگوی سقراطی، کشف نیروی معنا، پاسخگویی به زندگی، مخرج مشترک، استعاره‌ها و مثلث معنا می‌باشد. از راهبردها و روش‌های تدریس پیشنهادی می‌توان الف (مشکل محور ب) اکتشافی ج (بحث د) انسان‌گرا که هر یک خود به چند زیرمجموعه دیگر تقسیم می‌شوند نام برد. مثلاً روش مشکل محور شامل الگوی تدریس بدیعه پردازی و مسئله محور است. روش بحث شامل الگوهای تأملی و هدایت‌شده است. روش اکتشافی به الگوهای تأملی، هدایت‌شده و هدایت نشده تقسیم‌شده و روش انسان‌گرا به الگوی تدریس کلاس باز و غیردستوری قابل دسته‌بندی است. از طرف دیگر امروزه تدوین مبانی نظری الگوی تدریس معنای زندگی با رویکرد اسلامی و بومی یک نیاز بنیادین محسوب می‌شود. این مهم از موضوعات اساسی است که با توجه به تحولات فراوان در علوم انسانی و نیز فقر مبانی نظری در این عرصه مستلزم آن است که در کانون توجه پژوهشگران و کنشگران تربیتی قرار گرفته و اقدام به بومی‌سازی و مفهوم‌سازی آن صورت گیرد. لذا با توجه به ضرورت پژوهش‌های مرتبط با این حوزه تا آنجا که پژوهش‌ها نشان می‌دهد پژوهشی با این مختصات تاکنون صورت نگرفته است. دغدغه پژوهش حاضر این است که به تحلیل مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت مبتنی بر معنای زندگی با تأکید بر متون اسلامی بپردازد. بر اساس یافته‌های پژوهشگران از منظر قرآن کریم چون انسان از ظرفیت نامحدود معرفتی و علمی برخوردار است پس امکان کسب معرفت برای وی قطعی و بدون شک امکان‌پذیر است. برخلاف مکاتب فلسفی غرب قرآن ابزار و منابع گوناگونی را مثل حواس، شهود، وحی و الهام برای دستیابی به انواع معرفت به رسمیت شناخته است. در منظومه تربیتی قرآن ضمن بیان روشن موانع معرفت، استقرار نظام تربیت توحیدی و صبرورت انسان به‌سوی حیات طیبیه مستلزم توجه به همه ابزارهای معرفت با حفظ مراتب هر یک از آنهاست. بدون شک نتایج کسب چنین معرفت یقینی نقش بی‌بدیلی را در تحقق معرفت الهی ایفا خواهد کرد (آقامیری و همکاران، ۱۳۹۸). به‌طور خلاصه جستار حاضر در پی آن است که با واکاوی مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی را شناسایی کرده و سهم زیربنائی و پشتیبان کننده مکاتب فلسفی هریک از الگوها را تبیین کند. در مرحله بعد به دنبال پاسخ به این سؤال است که مبانی معرفت‌شناختی الگوهای مذکور با رویکرد بومی و اسلامی چیست؟

پیشینه پژوهش

بررسی سابقه پژوهش‌های انجام‌گرفته در کشور حاکی از آن است که اگرچه پژوهش‌های پراکنده‌ای درباره معنای زندگی صورت گرفته است اما تا آنجا که جستجوها نشان داد تاکنون پژوهشی به تحلیل و واکاوی مبانی فلسفی الگوی تدریس معنای زندگی اختصاص نیافته است. لذا پژوهش حاضر از این جنبه دارای تمایز و نوآوری بوده و مسبوق به سابقه نیست. از آن جمله رحیمی و همکاران (۱۳۹۹) به مطالعه فنون تدریس از منظر قرآن با روش توصیفی - استنتاجی پرداختند و روش‌های تفکرمحور، پرسش و پاسخ، مباحثه و ... در زمره روش‌های تدریس در قرآن بیان کردند. شاطرذلای یزدی و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه خود نتیجه گرفتند آموزش هوش مثبت باعث بهبود توانمندی‌های شخصیتی و معنای زندگی در معلمان مدارس ابتدایی می‌شود. نعمتی و جعفری (۱۴۰۱) در نتایج مطالعه خود به این یافته اشاره کردند که چون معنویت مدرن، انسان‌محور و بر عقلانیت خود بنیاد متکی است در بحث معنای زندگی به حداقل‌ها کفایت کرده و بیشتر رویکرد پراگماتیستی داشته و نوعاً روش تسکینی برای انسان می‌باشد. همچنین بلندقامت پور و فتحعلی (۱۴۰۱) در پژوهش خود اشاره کردند؛ برخی مقصود از واژه معنای زندگی را کارکرد و برخی دیگر هدف و برخی دیگر آن را ارزش زندگی می‌دانند. نتیجه نهایی حاکی از آن بود که مقصود از معنای زندگی ارزش و کمال زندگی است. اعم از اینکه این کمال واقعی یا پنداری باشد. برخی دیگر چون آخوندی و سجادی (۱۴۰۱) با روش توصیفی - تحلیلی به معرفی ارکان معنای زندگی از منظر علامه مصباح یزدی پرداختند و به مواردی چون شناخت وضعیت موجود، شناخت وضعیت مطلوب، راه رسیدن از وضع موجود به وضع مطلوب و چگونگی حرکت ر راه رسیدن از وضع موجود به مطلوب اشاره کرده و آن‌ها را چهار رکن تعریف معنای زندگی از منظر علامه مصباح یزدی معرفی کرد. همچنین عبدالله پور سنگچی و رضایی (۱۴۰۱) با روش توصیفی - تحلیلی به تحلیل ساختارمند

معنای زندگی بر محور عشق مبتنی بر آراء علامه جعفری پرداختند. نتایج نشان داد معنای زندگی تابعی است از ارزش معشوق. هر چه معشوق متعالی تر باشد زندگی عاشق معنادارتر خواهد بود و بین عشق و باورمندی به خدا در مبحث معنای زندگی رابطه دوسویه وجود دارد. پژوهشگرانی دیگر مثل عظیمی ترامبانیان و همکاران (۱۴۰۲) معنای زندگی را در ساحت اخلاق یا پژوهش در فلسفه ویتگنشتاین قراردادند. نتایج حاکی از آن بود که با تحلیل مفهوم زیست اخلاقی، زندگی اخلاقی معنادار در نظر ویتگنشتاین بر کاربرد اراده اخلاقی، خیر و حل معمای زندگی است که نیازمند اتخاذ دیدگاه ویژه به جهان است. افراد دیگری چون سجادی، آخوندی و انعامی (۱۴۰۲) به مطالعه تطبیقی معنای زندگی از منظر سورن کی یرکگورد و علامه طباطبایی پرداختند. نتایج نشان داد یرکگورد سه ساحت در زندگی انسان و انتخاب هر یک را باعث معنا بخشی به زندگی می دادند. علامه طباطبایی هم قائل به دو ساحت دنیوی و اخروی است و انتخاب دین در ساحت اخروی را معنا بخش زندگی فرد معرفی می کند. هادی و واعظی (۱۴۰۲) به مقایسه آراء آیت الله خمینی و ویکتور فرانکل درصدد تبیین معنای زندگی برآمدند. نتایج نشان داد برحسب دیدگاه آیت الله خمینی آنگاه که غایت و مطلوب وصول به حق باشد تمامی ارکان زندگی حق جویانه می گردد. معنا برحسب عقل و وحی و شریعت دینی است. به باور فرانکل معناداری زندگی در زیست روحانی انسان تحقق می یابد و فرد با خود استعلایی قادر است به حقیقت دست یابد. حسینی و همکاران (۱۴۰۲) نیز به جستجوی مدل مفهومی معنای زندگی بر اساس آیات قرآن کریم پرداختند و پس از بررسی گزاره های قرآنی به هفت مؤلفه در این باره اشاره کردند. همین طور یارعلی و همکاران (۱۴۰۲) نیز معنای زندگی را در دیدگاه اکهارت جستجو کردند. اکهارت معتقد است خودخواهی مانع اتحاد انسان با خداست. انسان با زدودن دلبستگی های شخصی و برقراری ارتباط با خود، خدا، جهان دیگر و انسان ها به معنا دست می یابد. پژوهشگران دیگر چون طباطبایی دانا و همکاران (۱۴۰۲) به بررسی معنای زندگی در اندیشه پل سارتر و مارتین بوبر پرداختند. سارتر موضوع دیگری و معنای زندگی را درباره انسان مطرح کرد. دیدگاه افراطی سارتر نسبت به دیگری که جهنم نامید در آراء متأخرش رویکرد اعتدالی پیدا کرد و معتقد به جعل معنای زندگی بود و دیگری می تواند در این معنایی نقش مؤثر داشته باشد. علاوه بر این شریعت نژاد و ساعدی (۱۴۰۳)، موسوی و همکاران (۱۴۰۳) در نتایج پژوهش خود به عوامل موفقیت در تدریس با جهت گیری الهی اشاره کردند. رامش راد و همکاران (۱۴۰۴) به بررسی شیوه های شاگرد پروران ممتاز در تربیت اسلامی پرداخته و ویژگی یک معلم الهام بخش را از نظر امام خمینی (ره) تزکیه قبل از تعلیم معرفی کردند و به این ویژگی ها در سه بعد فردی، اخلاقی، تعلیمی بر محور تربیت علمی و اخلاقی تأکید فراوان داشتند. به طور خلاصه می توان اذعان کرد، اغلب پژوهش های صورت گرفته درباره معنای زندگی با صبغه فلسفی معطوف به بررسی دیدگاه های فیلسوفان غربی و به طور پراکنده به مطالعه تطبیقی آن ها با رویکردهای فیلسوفان اسلامی درباره معنای زندگی اختصاص یافته است. چنانکه دیدیم هیچ کدام از واقعیت های پژوهشی به موضوع مبانی فلسفی الگوهای تدریس مبتنی بر معنای زندگی و مکاتب فلسفی پشتیبان آن ها نپرداخته است. روشن است فقر پژوهش در حوزه مبانی معرفتی الگوهای تدریس معنای زندگی با رویکرد بومی و اسلامی کاملاً مشهود بوده و همچنین در پژوهش های رشته فلسفه تعلیم و تربیت نیز این مهم تاکنون با غفلت و کم توجهی پژوهشگران مواجه بوده است. با عنایت به این مقدمه مشروح، انجام مطالعه حاضر در شرایط کنونی ضرورتی دوجندان و اجتناب ناپذیر به نظر می رسد. لذا پژوهش حاضر کوششی در جهت پاسخ به دو سؤال پژوهشی است نخست آنکه مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی چیست؟ دیگر آنکه مبانی مذکور در الگوهای تدریس مبتنی بر معنای زندگی با رویکرد اسلامی کدام است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در پارادایم کیفی از نوع توصیفی - تحلیلی با رویکرد واکاوی اسناد صورت گرفته است. به این صورت که داده های پژوهشی مورد نیاز به روش اسنادی و به شیوه تحلیل متن با ابزار تهیه فرم و فیش برداری از منابع مربوط و به روز مرتبط با موضوع پژوهش جمع آوری شده و سپس مورد تجزیه و تحلیل، تلخیص و در نهایت جمع بندی و نتیجه گیری قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال پژوهش کوشش‌های پژوهشی به دو بخش متمایز تقسیم شد. در بخش اول به تحلیل نقش هر یک از عناصر اصلی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی پرداخته شد و در ادامه به تحلیل جایگاه معرفت، روش کسب معرفت، نوع معرفت و مکاتب فلسفی پشتیبان الگوی تدریس مذکور پرداخته شد. در بخش دوم به تحلیل نقش هر یک از عناصر آموزشی در الگوی مذکور با رویکرد بومی و اسلامی و الهی پرداخته شد. از طرف دیگر چون مفاهیم اصلی الگوی تدریس مذکور بیشترین تأکید را بر روش‌های بدیعه پردازی، حل مسئله، کلاس باز و آموزش غیردستوری و بحث هدایت‌شده و اکتشافی دارند لذا به تحلیل مبانی معرفت‌شناختی برخی از مهم‌ترین الگوهای مذکور از لحاظ کاربرد در عرصه عمل و اجرا پرداخته می‌شود.

جدول ۱. عناصر آموزشی در الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی

نقش معلم	تدریس
۱- شاگرد محور ۲- تسهیل کننده-برانگیزاننده ۳- میانجی ۴- پشتیبان- دوست- راهنما ۵- فراهم آورنده فرصت یادگیری	۱- کاربرد روش حل مسئله ۲- کاربرد روش بدیعه پردازی ۳- کاربرد کلاس باز ۴- آموزش غیر دستوری ۵- بحث هدایت‌شده تأملی و اکتشافی
نقش شاگرد	برنامه درسی
۱- مشاهده‌کننده- تحلیل‌کننده ۲- خود ارزیاب و بحث‌کننده ۳- کاربرد استدلال قیاسی و استقرایی ۴- تجربه و ورزیدگی ۵- پرسشگری	۱- برنامه درسی انعطاف‌پذیر، یگانه و بی‌همتا ۲- تأکید بر توانمندسازی استقلال شخصی ۳- عدم تجویزی بودن برنامه، هدف و معنا به شاگرد ۴- ایجاد شرایط خودآگاهی و خودکاوی ۵- ایجاد هنرهای خلاقانه و خودداری از هر پند و موعظه

مطابق جدول (۱) در الگوهای تدریس مبتنی بر معنای زندگی این الگوها شامل الگوی حل مسئله، بدیعه پردازی، کلاس باز و آموزش غیردستوری و بحث هدایت‌شده تأملی و اکتشافی می‌گردد. معلم در الگوهای مذکور نقش‌های متعددی از جمله تسهیل‌کننده، برانگیزاننده، میانجی، پشتیبان، دوست، راهنما و فراهم‌کننده فرصت‌های یادگیری را به عهده دارد. در همین راستا نقش شاگرد در پیوستاری به صورت مشاهده‌کننده، تحلیل‌کننده، خود ارزیاب و بحث‌کننده، استفاده از استدلال قیاسی و استقرایی، تجربه، ورزیدگی و پرسشگری قابل تحلیل و توصیف می‌باشد. از عناصر دیگر در الگوی تدریس معنای زندگی برنامه درسی است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد؛ برنامه درسی در الگوهای تدریس مذکور به صورت انعطاف‌پذیر، یگانه و بی‌همتا است. تأکید بر توانمندسازی استقلال شخصی دانش آموزان دارد لذا این برنامه غیر تجویزی بوده و هدف و معنا نیز برای شاگردان ماهیت تلقینی و تجویزی ندارد. بنابراین می‌توان انتظار داشت برنامه مذکور می‌تواند شرایط خودکاوی و خودآگاهی را در یادگیرندگان ایجاد کند. بدیهی است برنامه مذکور از ارائه هر پند و موعظه پرهیز کرده و می‌تواند در راستای ایجاد هنرهای خلاقانه به شاگردان گام‌های مفید و مؤثری بردارد. در این مرحله به تحلیل مبانی معرفت‌شناختی ۱- الگوی

تدریس بدیعه پردازی ۲- الگوی تدریس مشکل محور یا حل مسئله ۳- الگوی تدریس انسان گرا (کلاس باز- غیردستوری)
۴- الگوی تدریس بحث و گفتگوی سقراطی (هدایت شده و تأملی) و ۵- الگوی اکتشافی پرداخته شده است.

الگوی تدریس بدیعه پردازی

در تحلیل مبانی معرفت شناختی الگوی بدیعه پردازی نتایج پژوهش مهرجو (۱۳۹۹) حاکی از آن است که معلم در این الگو نقش روشنفکر، دگرگون ساز و پرسشگر را ایفا می کند و شاگرد ضمن مشارکت و محتوی سازی و لذت بردن از محتوی، در حال ساخت دانش و هویت خویش بوده است. تدریس در این الگو به روش حل مسئله، پرسش و پاسخ، قیاس و استعاره صورت می گیرد و برنامه درسی به صورت فرایند مدار و انعطاف پذیر بوده است. همچنین نتایج پژوهش مذکور در بحث تحلیل مبانی معرفت شناختی الگوی تدریس بدیعه پردازی نشان داد معرفت در این الگو به صورت سلسله مراتبی، نسبی و ذهنی بوده نوع معرفت هم به صورت معرفت تجربی، عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی بوده است. مکاتب فلسفی زیربنایی الگوی مذکور هم شامل مکتب پراگماتیسم، طبیعت گرایی، اگزیستانسیالیسم و نهضت پست مدرنیسم بوده است.

الگوی تدریس انسان گرا (کلاس باز و غیردستوری)

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که طرفداران برنامه درسی انسان گرایانه از لحاظ فلسفی تحت تأثیر فلاسفه وجودی و از لحاظ روانشناختی تحت تأثیر روانشناسان انسان گرا بوده اند. نقطه اشتراک فلاسفه اگزیستانسیالیست روانشناسان انسان گرا و برنامه ریزان درسی انسان گرا اهمیت و ارزشی است که برای انسان، آزادی انسان و خودآگاهی قائل هستند. به همین دلیل پیشنهاد می کنند که معلمان در برنامه های درسی خود به نیازهای عاطفی دانش آموزان عنایت داشته باشند. یکی از رویکردهای روانشناختی به تعلیم و تربیت دیدگاه آموزش و پرورش باز است. این رویکرد درواقع واکنشی نسبت به تأکید بیش از حد بر یادگیری شناختی و ذهنی در مدارس بود. در این نوع آموزش رشد مفهوم خود، رشد فردی، احساسات و بیان دانش آموزان تقویت و تشویق می شود به بچه ها آموزش داده می شود که همواره مفید باشند و خودشان را با محیط سازگار کنند و از قوانین خشک مدرسه پیروی ننمایند (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰). برنامه درسی انسان گرایانه تا حد زیادی واکنشی به زیاده روی در دیدگاه دیسیپلینی است. در دیدگاه دیسیپلینی بر تسلط دانش آموزان بر چهارچوب مفهومی مربوط به یک دیسیپلین تأکید می شود و معلم نیز باید متخصص در آن حوزه باشد در صورتی که برنامه های درسی انسان گرا به شخص، برداشت معنای شخصی و انتقال ارزش های احترام و همدلی تأکید می کند (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۱). ازجمله رویکردهای فلسفی مطرح در حوزه برنامه درسی رویکرد وجودگرایی است. شواهدی وجود دارد که برنامه های درسی انسان گرایانه ریشه در روانشناسی انسان گرا و فلسفه اصالت وجود دارند. فلسفه اصالت وجود یک جنبش فلسفی در اروپا است که در اواسط قرن بیستم به اوج خود رسید. این مکتب فلسفی را در ادامه پدیدارشناسی^۱ دانسته اند. چراکه هردو به انسان و زندگی او، معنایی که در جستجوی اوست می پردازند. بااینکه نهضت فلسفی اگزیستانسیالیسم در قرن و با نوشته های سارتر به شهرت فراوانی رسید. به ادعای میزیاک فلسفه اصالت وجود توانست جایگاه ویژه ای را در میان سایر تفکرات معاصر به دست آورد. پایه های اساسی آن در اندیشه های سورن یرکگور و نیچه در قرن نوزده بازمی گردد. اصالت وجود فلسفه ای است که بر وجود انسان و اینکه انسان چگونه وجود خود را در جهان پیدا می کند و معنی می دهد تمرکز نموده است. این مفهوم گواهی بر این است که انسان ابتدا وجود دارد و سپس خود را در طول زندگی ماهیت و یا جوهر خود را می سازد و می تواند آن را تغییر دهد (باناج، ۲۰۰۶). نقطه عزیمت فلسفه اصالت وجود و وجه اشتراک فیلسوفان اگزیستانسیالیسم شعار وجود مقدم بر ماهیت می باشد. به این معنا که بشر در ابتدا ماهیتی ندارد و خداوند برای او ماهیتی مشخص نکرده است. پس به طور منطقی انسان، خود ماهیت خود را تعیین می کند و وجود انسان نیز زمانی کامل می شود که بتواند ماهیت خود را تکمیل کند. در بحث مبانی انسان شناسی می توان گفت انسان از طریق مسائلی که در آن خود را درگیر می کند به تعریف خود

1. phenomenology

می‌پردازد در نتیجه نگرش او نسبت به موضوعات وسیع‌تر شده و با انتخاب‌های آگاهانه‌تر به تکوین و شکل‌گیری خود منجر می‌شود. در بحث مبانی ارزش‌شناسی می‌توان گفت به نظر می‌رسد انسان بدون اینکه تحت تأثیر محیط قرار بگیرد آزادانه حق انتخاب و فعالیت دارد و ارزش‌ها از طریق انتخاب انسان معین می‌شود. انتخاب فردی که به منزله قلب متافیزیک اگزیستانسیالیسم است منبع ارزش‌های اخلاقی و زیبایی‌شناسی نیز محسوب می‌شود. بنابراین می‌توان گفت در منظر فلسفه وجودگرا ارزش‌ها در تصورات متافیزیکی یا جامعه‌شناختی در واقعیتی پیشینی ریشه ندارد بلکه از راه انتخاب‌های شخصی آفریده می‌شوند، هیچ‌گونه معیار کلی بیرونی برای برآورد ارزش‌ها نمی‌توان اعمال کرد. در بحث مبانی معرفت‌شناختی می‌توان بیان کرد که فلاسفه اصالت وجود دانش را آن چیزی می‌دانند که به ما کمک می‌کند تا خود و جهانی را که در آن زندگی می‌کنیم را بشناسیم و به‌طور فعالانه احساس خود را به جهانی که در آن زندگی می‌کنیم انتقال دهیم. فرض معرفت‌شناسی اگزیستانسیالیسم بر این است که فرد مسئول معرفت و دانش خویش است. معرفت از آگاهی فرد سرچشمه می‌گیرد آگاهی و احساسات او به‌عنوان تجربه ترکیب می‌یابد و موقعیت‌های انسانی از عناصر عقلانی و غیرعقلانی هردو تشکیل می‌شوند. چراکه انسان در آن واحد هم موجودی عقلانی و هم موجودی غیرعقلانی است. هم اندیشه‌ورز شناختی و هم احساسی و عاطفی است. اگزیستانسیالیست‌ها ترجیح می‌دهند که به موازات امور شناختی مسائل زیبایی‌شناختی و اخلاقی و عاطفی انسان را تحقیق کنند. بر پایه روانشناسی انسان گرایانه اگزیستانسیالیستی سعی می‌شود در تدریس، یادگیری یا خودآزمایی و تشخیص فردی در مفهوم وسیع کلمه ترغیب و تسهیل گردد. در کلاس درس معلم و شاگرد که به‌عنوان افراد هویت خویش را حفظ می‌نمایند جایگاه معلم و شاگرد باید حفظ شود (گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۴۰۱). نقش تسهیل‌کننده و هدایت‌کننده معلم، ارتباط دوجانبه و مؤثر معلم و دانش‌آموزان با توجه به رویکرد انسان‌گرایی که توجه اصلی آن به تفاوت‌های فردی، ادراک، تفکر بیان فکر و حل مسئله و بروز خلاقیت و آزادی است. می‌تواند دانش‌آموزانی مستقل با افکار و اندیشه‌های نو تربیت کند (نعیمی و امینی، ۱۴۰۰).

جدول ۲. زیر مؤلفه‌های مشخص‌شده برای نقش معلمان و دانش‌آموزان بر اساس نظر انسان‌گرایی مک نیل (عصاره و عزیزی علویجه، ۱۳۹۸ ص ۲۳۰)

شاگرد	معلم
ابراز احساسات	پرورش احساسات دانش‌آموزان و کمک به رشد مثبت آن، گوش دادن به نظر دانش‌آموز
استفاده از حداکثر ظرفیت خود	منبع آموزش و راهبر بودن، فرصت ایجاد تجربه، پاسخ مناسب به تجربیات
تعامل مثبت، احترام‌گذاری	دارای انگیزه بالا، پرورش روحیه انتقادی و انتقادپذیری، پرورش رشد اخلاقی شاگرد
مدیر و سازمان دهنده نقش خود را در گروه . بپذیرد	اعتماد متقابل، ایجاد شرایط کارهای گروهی، مدیریت تقسیم قدرت
استفاده از حداکثر ظرفیت خود	کمک به خودکارآمدی، توجه به تمام توانایی‌های شاگرد و پرورش آنها
انجام بازی‌های فکری	پرورش مهارت حل مسأله
اشتیاق برای یادگیری، استفاده از حداکثر هوش خلاق خود	پرورش محیط چالش‌برانگیز و پرورش هوش خلاق، لذت در بیان، فرصت کسب موفقیت، استفاده از آموزش‌های متفاوت
پاسخ مناسب به رابطه‌ی معلم	رابطه‌ی مادر و فرزندی، شناخت سطح انگیزش شاگرد

تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس سقراطی (پرسش و پاسخ و گفتگویی)

آراء فلسفی سقراط سرمنشاء بحث‌های بسیاری در طول تاریخ فلسفه شده است. سقراط را فیلسوف گفتگو نیز می‌خوانند زیرا او با ابداع روش خاصی که به نام خودش روش تدریس سقراطی نامیده شد، به مبارزه با سوفسطائیان پرداخت و به ترویج گفتگوی سالم و رشد دهنده در جامعه خویش پیش‌قدم شد. سقراط وظیفه خود را کمک به دیگران در درک و فهم صحیح و ناب می‌دانست او معلم حقیقی بود که تدریس نمی‌کرد بلکه به پژوهش دعوت می‌کرد. او اندیشیدن را می‌آموخت و در این کار توجه کاملی به سطح مخاطب خود داشت. سقراط فیلسوف شفاهی بود و از خود نوشته‌ای به‌جای نگذاشت چراکه به زعم او تنها چیز ارزشمند عبارت است از مبادله زنده حقایق از طریق سؤال و جواب میان دو نفر در گفتگوی شخصی

(محمدی چابکی و همکاران، ۱۳۹۷). افلاطون در رساله تئتوس به موضوع اصلی معرفت‌شناسی می‌پردازد و سعی می‌کند تعریفی برای معرفت بیابد. او به‌خوبی معیار درستی معرفت را بیان می‌کند. معرفت از نظر سقراط - افلاطونی شناسایی تصویر صحیحی است که با شناخت خصوصیات ممیزه توأم باشد. معرفت حقیقی باید به دست آمدنی، خطاناپذیر، واقعی و ثابت باشد و هر حالتی از ذهن که نتواند واجد این ویژگی‌ها باشد معرفت حقیقی نیست (افلاطون، ۱۳۳۵ ترجمه روحانی). از این منظر معرفت دارای مراحل چهارگانه است: ۱- پندار ۲- عقیده ۳- استدلال ۴- ادراک (محمدی چابکی و همکاران، ۱۳۹۷). دلالت‌های مبانی فلسفی تدریس سقراطی در فرایند یاددهی - یادگیری در عرصه هستی‌شناسی اهمیت یافتن جهان معنا و ایده‌ها و لزوم استفاده از دیالکتیک (سیر به جهان معنا) در فرایند یادگیری است. در زمینه مبانی معرفت‌شناسی دلالت‌های تربیتی این روش تأکید بر تفکر انتقادی - یادگیری مشارکتی، تقویت قوه فکر و منطق دانش آموزان دارد. در مبانی ارزش‌شناسی دلالت‌های تربیتی را می‌توان آشنایی با فضیلت‌ها، احترام قائل شدن به دیدگاه‌های گوناگون و تقویت ارزش‌های تعامل و مشارکت در یادگیرندگان را برشمرد در مبانی انسان‌شناسی روش تدریس سقراطی می‌توان به کنکاش و نقد پیوسته دانش آموزان درباره رفتار و دیدگاه خود (خودارزیابی) و محک زدن باورهای شخصی از راه تأمل و پرسشگری مداوم و نیز لزوم پرورش اخلاقی انسانی (همچون عدالت و همدلی و سخاوت) اشاره کرد (محمدی چابکی و همکاران، ۱۳۹۷).

تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس حل مسئله و آموزش کاوشگری

ویژگی‌ها و نقش عناصر آموزشی (معلم، شاگرد، تدریس و برنامه درسی) هر یک به تفکیک مشخص شد. یافته هانشان داد معلم در این الگو نقش‌هایی چون طراح موقعیت ابهام‌آمیز و مهیج، هدایت پرسشگری شاگردان، رفتار متعامل، صمیمانه، مشارکتی و دقیق با شاگرد، پاسخگو به سؤالات به‌صورت بله - خیر، تشویق به فرایند کاوشگری، دادن منابع مختلف اطلاعاتی، ایجاد محیط کنترل‌شده و آزاداندیش و بالاخره داشتن صبر فراوان را ایفا می‌کند. شاگرد نیز به‌عنوان طراح سؤال، آزمون‌کننده فرضیه‌ها، نظریه‌پردازی و فرضیه‌سازی، تحکیم ساخت شناختی و قاعده‌مند کردن آن، توانایی بیان شفاهی یا مکتوب کردن مراحل کاوشگری، یادگرفتن این که لزوماً پاسخ مسائل از یک‌راه ثابت صورت نمی‌گیرد، ایفای نقش می‌کند. در تدریس معلم باید با یک حادثه شگفت‌انگیز متناسب درک شاگردان و دانش‌های پیشین آن‌ها آغاز به کار نماید. نسبت به روش‌ها تردید کند، و حس برانگیختگی را به‌جای بی‌تفاوتی شاگردان تقویت کند. نیز نتایج در بخش برنامه درسی این بود که در این نوع آموزش برنامه، هدف و محتوا در نظر گرفته نمی‌شود. فقط هدف محوری تولید دانش نوین است که شاگرد طی مراحل به محتوی نهفته دست می‌یابد. در هر گروه سنی کاربرد دارد و در هر گروه سنی نیازمند انطباق با آن است. نتایج تحلیل در بخش مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس آموزش کاوشگری نشان داد معرفت تشکیل یافته در این الگو نسبی بوده و در بحث عینی یا ذهنی بودن معرفت مشخص شد الگوی حاضر هم از معرفت عینی و هم از معرفت ذهنی بسته به نوع فراگیران و سن آن‌ها بهره‌گیری می‌کند. از لحاظ نوع معرفت نیز نتایج تحلیل نشان داد در الگوی تدریس آموزش کاوشگری، هم از نوع معرفت تجربی و هم از نوع معرفت عقلانی است. از نظر مکاتب فلسفی پشتیبان کننده نیز دو مکتب پراگماتیسم و پست‌مدرنیسم، الگوی تدریس آموزش کاوشگری را پشتیبانی می‌کنند. مطابق الگوی آموزش کاوشگری معلم به شاگردان کمک می‌کند تا بتوانند امور را تجربه کرده، مشاهده و نظریه‌پردازی کنند. نقطه قوت الگو آن است که می‌تواند منجر به ارتقاء قدرت سؤال کردن فراگیران شود. از نظر فلسفی هم سؤال یا مسئله هنگامی ایجاد می‌شود که فرد دچار عدم تعادل شناختی گردد. و اطلاعات گذشته او نتواند در پاسخ به سؤال او را یاری کند. یافته‌های معرفت‌شناسانه پژوهش حاضر بخشی از رویکرد روش علمی جان دیویی را در راهبردهای آموزش و یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهد و به شاگردان در عصر دانایی کمک می‌کند تا بهتر از گذشته مسائل خویش را شناخته و در اتخاذ تصمیمات مهم یاری رساند.

جدول ۳. تحلیل مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی

ردیف	محورهای تحلیل	معرفت (نسبی - مطلق)	معرفت (ذهنی - عینی)	نوع معرفت	مکاتب فلسفی پشتیبان
۱	الگوی تدریس بدیعه پردازی	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	معرفت حسی - تجربی بخشی هم معرفت شهودی	اگزیستانسیالیسم و جنبش پست مدرنیسم
۲	الگوی تدریس سقراطی (گفتگویی)	معرفت نسبی	معرفت ذهنی	معرفت عقلانی	ایدالیسم
۳	الگوی تدریس حل مسئله و آموزش کاوشگری	معرفت نسبی	معرفت عینی و معرفت ذهنی	معرفت تجربی معرفت عقلانی	پراگماتیسم - جنبش پست مدرنیسم
۴	الگوی تدریس انسان‌گرایی، کلاس باز یا غیردستوری	معرفت نسبی	معرفت بیشتر عینی	معرفت عقلانی معرفت حسی و تجربی	اگزیستانسیالیسم

مبانی معرفت‌شناختی تدریس با رویکرد بومی و اسلامی

امروزه اسلامی سازی علوم انسانی به‌عنوان پیش شرط اساسی پیشرفت در جوامع اسلامی بر هیچ محقق پویشیده نیست.
 براین اساس برخی نتایج نشان می‌دهد از دیدگاه قرآن اولاً تحقق معرفت قطعی و مطابق با نفس الامر ممکن است ثانیاً
 منابع و ابزارهای چهارگانه معرفت یعنی حس و عقل و شهود همگی در حیطه ادراکی خود حجت و در عرصه علوم انسانی
 کارآمد هستند. ثالثاً ملاک صدق و کذب معرفت مطابقت با واقع است و رابعاً قضایای هنجاری و علوم دستوری مثل قضایا و
 علوم توصیفی از اعتبار معرفتی برخوردارند. ملاک صحت آنها نیز مطابقت با نفس الامرشان است. بر این اساس می‌توان
 اذعان کرد منظور از معرفت‌شناختی در اسلام بخشی از گزاره‌های توصیفی تبیینی درباره شناخت آدمی و حدودو ثغور آن است.
 یکپارچگی و وحدت جهان که موضوع معرفت است مبنایی برای وحدت معرفت است. دانش چه از نوع حصولی و چه از نوع
 حضوری و دانش حصولی چه از نوع تجربی، چه از نوع استدلالی و عقلی و چه متکی به نقل باشد در هر صورت دانشی است
 درباره جهان هستی که به‌رغم تمام اختلاف‌هایش مظهر یک حقیقت است و آن حقیقت وجود است. ابن‌خلدون روش‌های
 تدریس اسلامی را شامل آموزش گام‌به‌گام و طی مرور زمان و با نظر داشتن توانایی‌های یادگیرنده همراه با آسان‌گیری و
 مهربانی آموزگار با حفظ آزادی و شخصیت دانش‌آموز که از ساده شروع و به دشوار ختم می‌گردد، می‌داند. این آموزش با
 رویکردی کل‌گرایانه همراه با تمرین، تکرار و بهره‌گیری از شاهد که با ارزشیابی مداوم معلم و دانش‌آموز همراه است،
 می‌باشد. در این میان الگوگیری از شیوه شاگرد پروران ممتاز در تربیت اسلامی می‌تواند برحسب شرایط و نیازهای جامعه
 برای عموم مسلمانان کارگشا باشد (رامش راد و همکاران، ۱۴۰۴). صفات مهم دانش‌آموزان روش‌های آموزش مناسب از نظر
 اسلام عبارت است از ۱- بحث و مناظره ۲- عقلانی ۳- مشاهده و مطالعه طبیعت ۴- عبرت‌گیری از سرگذشت اقوام و ملل
 گذشته ۵- پاداش و تنبیه ۶- تمرین و تکرار و عادت دادن (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۸). در اسناد تحول معناداری زندگی در
 پرتو حیات طبیه محقق می‌شود و مولفه‌هایی چون آخرت باوری، فطرت مداری، اخلاق، ایمان، عمل صالح و آزادی نقش
 معنابخشی به زندگی دارند. بنابر این با تمرکز بر متن سند تحول بنیادین شاگرد می‌تواند به کشف و دوباره کشف معنای
 زندگی بپردازد و این امر در نهایت زمینه‌های خودشناسی را در شاگرد تقویت می‌کند (فریدونی و همکاران، ۱۴۰۰). نتایج
 پژوهش شجاعی و همکاران (۱۳۹۱) هم در زمینه معنای زندگی در نهج البلاغه نشانگر آن است که امکان استخراج یک
 الگوی زندگی در چارچوب بیانات امام علی (ع) و دین اسلام وجود دارد. مولفه‌های مهم معنای زندگی از نظر امام علی (ع)
 عبارتند از خدا باوری، اعتقاد به دنیا و آخرت، مرگ، هدف زندگی، ارزش‌های اخلاقی، رنج و کار و عشق به معبود می
 باشد (ابوالمعالی الحسینی و آل یاسن، ۱۳۹۸). از سوی دیگر فهم معنای زندگی بر محوریت صحیفه سجادیه که به زبور آل
 محمد (ص) نیز معروف است این ظرفیت را دارد که به کشف معنا در زندگی انسان کمک کند. برخی از افراد به دلیل آن که
 این معنا را نفهمیده اند یا به آن نرسیده اند بسوی زندگی پوچ‌گرایی و سرگردانی متمایل شده اند. از نظر امام سجاد (ع)

معناداری زندگی دو مقوله هدفمندی و ارزشمندی را به دنبال دارد. نتایج مطالعه صمدی و همکاران (۱۴۰۲) به عوامل اعتقادی تقویت معنای زندگی در صحیفه سجادیه اشاره می کند که شامل مقوله های خداپاوری، شناخت حقیقت، معاد و ثواب و عقاب می باشد.

جدول ۴. عناصر آموزشی در الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی (با رویکرد اسلامی)

نقش معلم	• تاکید بر نقش گفتاری و الگویی • کمک به تقویت اخلاق کاربردی در زندگی • دارا بودن ویژگی های باور قلبی به خدا، علاقمند بودن، داشتن مهارت های ظریف علمی • امداد از خدا در هویت و معنابخشی به زندگی شاگرد • دارای نقش خداپاوری، خود شناسی و تسهیل گر کشف معنا در زندگی	تدریس	• روش تفکر • پرسش و پاسخ • مباحثه • استفاده از مثل، تشبیه و انزار • داستان گویی
نقش شاگرد	۱- فراگیری و تقویت علم و ایمان توأمان ۲- برقراری رابطه با خداوند و دیگر انسان ها ۳- پرسشگر و مشتاق ۴- منظم و دقیق	• استفاده از روش ها و برنامه های متنوع تربیتی • تنظیم برنامه درسی مطابق سن و جنس فراگیران • توجه به نیروی خرد و عواطف شاگرد در برنامه درسی	برنامه درسی

معنای زندگی از نظر اندیشمندان اسلامی

بزرگ ترین مشخصه دوران مدرن آن است که برای انسان بحران معنا ایجاد کرده است و این امر در اثر جدا شدن ارتباطات بشری با عالم فرا ماده است توجه به فرا روایت فیلسوفان اسلامی چون بوعلی و غزالی می تواند این ظرفیت را داشته باشد که عامل مؤثر غلبه بر ازخودیگانگی انسان باشد و موانع احتمالی در مسیر کسب معنا در زندگی بشری را رفع نماید. براین اساس دیدگاه فلسفی ابن سینا درباره معنای زندگی نظریه ای فراطبیعت گرایانه است. ارکان نظریه او اعتقاد به وجود خداوند و زندگی پس از مرگ است. از نظر بوعلی زندگی انسان هنگامی معنادار است که همراه با تلاش صادقانه و پیایی برای رسیدن به حقیقت یگانه باشد رسیدن به زندگی معنادار مستلزم تعیین اهداف عالی در زندگی و کوشش در جهت کسب معرفت، عشق، اخلاق و در نهایت رسیدن به جاودانگی است. سعادت، لذت و خیر مفاهیم مورد نیاز در بازسازی دیدگاه بوعلی در زمینه نظریه معنای زندگی هستند (مخلص و همکاران ۱۳۹۶). البته گفتنی است در آثار تمثیلی ابن سینا شناخت معنای زندگی و دستیابی به غایت آن راهی بس دشوار و مسیری پر مانع است. ابن سینا تنها راه رسیدن به هدف زندگی را در حرکت آگاهانه و مبارزه مستمر و نگاه دقیق به دوردست های حیات بشری می داند. با این رویکرد او به معنای واحد معتقد بوده و تکرر معنا را نفی می کند (حقیقی و همکاران ۱۳۹۷). بنابراین بوعلی سینا در رساله الطیر معتقد به زندگی معنادار است اما معنا را در گرو کشف هدف زندگی توسط انسان معرفی می کند. معنای زندگی در نظریه ابن سینا با جاودانگی نفس وجود خداوند قدرت معرفتی عقل و امکان تکامل انسان تا اتصال همیشگی به عقل فعال پیوند خورده است. این در حالی است که معنای زندگی در نظر غزالی ناظر بر پیشرفت معنوی است و متعلق به سنت اسلامی است. بنابراین متمرکز بر تقرب الهی و سعادت اخروی است (حسینی ۱۴۰۲). غزالی شناختن خود را مقدمه همه شناخت ها و لازمه خوشبختی محسوب می کند و معتقد

است خرد انسان می‌تواند راهنمای خوبی برای او در جریان حصول به سعادت‌مندی باشد در این زمینه بر متون دینی تأکید فراوان دارد (رستمی و همکاران ۱۴۰۲). از سوی دیگر الگو‌گیری از شیوه شاگرد پروران بومی و اسلامی چون امام خمینی (ره)، محمدحسین نائینی، محمدحسین طباطبایی، بانو سیده نصرت امین، مرتضی مطهری نشان می‌دهد هر یک رویکرد کارگشایی در امر تربیت شاگرد داشتند. به عنوان مثال امام خمینی (ره) تأکید بسیار بر تزکیه قبل از تعلیم داشتند و توجه بسیاری به تربیت در ابعاد علمی، اخلاقی و سیاسی شاگردان داشتند. اساتید دیگری چون محمدحسین نائینی، محمدحسین طباطبایی و مرتضی مطهری و سیده نصرت امین تأکید بر وجهه علمی و شخصیت اخلاقی یک معلم داشته و در مقوله شاگرد پروری بر دو محور تربیت علمی و اخلاقی متمرکز بوده‌اند. بنابراین یک معلم اثربخش با رویکرد اسلامی لازم است بر تزکیه نفس خود بیشتر از هر امر دیگری عنایت داشته و تربیت را با توجه به همه ابعاد و استعداد‌های شاگردان مطمع نظر قرار دهد (رامش راد و همکاران، ۱۴۰۴).

جایگاه وجود خدا در زندگی معنادار

درباره نقش خداوند در معناداری زندگی نتایج جستجو‌ها نشانگر آن است که بهشت و جهنم نمی‌تواند به‌عنوان هدف زندگی لحاظ شود و منجر به معناداری زندگی شود چراکه پاداش و جزا پس‌اند یک زندگی دارای هدف پویاست. این دو زندگی را معنادار نمی‌کند و دیگر آنکه نه خود خداوند و نه اعتقاد به خداوند نمی‌تواند هدف زندگی باشد و به معناداری زندگی ختم شود. بلکه نسبت خود انسان با خداوند یکی از لوازم اصلی زندگی معنادار است. توجه به ربوبیت خداوند نسبت به خود انسان و دیگر انسان‌ها این بخش از معیار زندگی انسان‌ها را تشکیل می‌دهد. روشن است با امور جعلی و خودساخته انسان‌ها هم شاید بتوان به‌طور موقتی به زندگی معنادار دست‌یافت اما درنهایت به بی‌معنایی عمیق و سرگشتگی بشر منجر می‌شود (آیت‌اللهی ۱۴۰۱).

روش‌های تدریس مبتنی بر معنای زندگی از منظر قرآن و با رویکرد الهی

قطع به یقین کتاب آسمانی قرآن که معنای زندگی را با خود برای اهل زمین به ارمغان آورده است حاوی روش‌های تدریس مبتنی بر معنای زندگی است. بر اساس واقعیت‌های پژوهشی موجود از منظر قرآن چون انسان از ظرفیت نامحدود علمی و معرفتی برخوردار است لذا امکان کسب معرفت برای وی بدون شک امکان‌پذیر است. برخلاف مکاتب فلسفی غرب قرآن ابزار و منابع گوناگونی را مثل حواس شهود وحی و الهام برای دستیابی به انواع معرفت به رسمیت شناخته است در منظومه تربیتی قرآن کریم ضمن بیان روشن موانع معرفت استقرار نظام تربیت توحیدی و صیوریت انسان به سمت حیات طیبه معناداری زندگی توجه به همه ابزارهای معرفت با حفظ مراتب هریک از آنها موردعنایت خاص پروردگار یکتا قرار گرفته است بی‌تردید نتایج چنین کسب معرفتی منجر به ایجاد و تکوین معرفت الهی خواهد شد (آقا میری و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش‌های مختلف بیانگر آن است که روش‌های تفکر پرسش و پاسخ مباحثه ایفای نقش یادسپاری گردش علمی و تفحص گروهی نمایشی آزمایشگاهی استفاده از مثل و تشبیه قصه‌گویی تذکر موعظه و تبشیر و انذار ازجمله شیوه‌های به‌کاررفته در قرآن مجید است (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۹). نکته مهم دیگر آن است که بر روش پرسش و پاسخ مباحثه استفاده از مثل و تشبیه و داستان‌گویی با فراوانی بیشتر از بقیه روش‌های مذکور تأکید شده است. شواهد دیگری هم یافت شد (شریعت نژاد و ساعدی، ۱۴۰۳). که به موفقیت در تدریس با جهت‌گیری الهی و تولید محتوای روزآمد و جذاب مرتبط با هر رشته با محور قرار دادن جهت‌گیری الهی فرهنگی در تدریس دانشگاهی اشاره داشت. این نوع تدریس از بهترین روش‌ها برای ابقای نقش تربیتی استاد به شکل گفتاری است. در این نوع تدریس اهدافی ازجمله آموزش برای رضای خدا آموزش علم همراه با اخلاق و تربیت دانشجو به‌گونه‌ای که علمش را در راه خدمت به بشریت آرامش و تعالی به کار گیرد دنبال می‌شود. البته تدریس با جهت‌گیری الهی هم مستلزم مقدماتی برای استاد است که شامل باور قلبی علاقه‌مندی و داشتن مهارت‌های ظریف برای بیان مطالب دینی در خلال مباحث درسی و به‌کارگیری روش‌های غیررسمی پیوند و گریز الهی -

فرهنگی است (موسوی و همکاران ۱۴۰۳). بنابراین در فضای تدریس، معلم با امداد خواهی از ذات باری تعالی و عواطف شاگرد با توجه به نقش تربیتی خود به تعمیق خودشناسی و خداباوری و تأمین هدف و معنای زندگی برای شاگردانش همت می‌گمارد. تنها در این شیوه است که همراه با کسب علم بر ایمان دانش‌آموز هم افزوده می‌شود. درنتیجه ایجاد علم و ایمان خداباوری در شاگرد می‌توان اذعان کرد انتهای این مسیر به تکوین معنای زندگی و معنادار نمودن هدف زندگی رهنمون می‌شود.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف کشف مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی با رویکرد اسلامی و به روش کیفی و از نوع پژوهش اسنادی و تکنیک تحلیل متن صورت گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بود که معلم در این الگو نقش برانگیزاننده، میانجی و تدوین‌کننده فرصت‌های یادگیری را ایفا کرده و با کاربرد الگوهای تدریس حل مسئله، بدیعه پردازی، کلاس باز و آموزش غیردستوری و بحث هدایت و تأملی جریان یادگیری را هدایت می‌کند. برنامه درسی هم در الگوی مذکور به‌صورت یگانه، انعطاف‌پذیر بوده و بر استقلال شخصی و ایجاد هنرهای خلاقانه و خودکاوی شاگردان تأکید می‌کند. یافته‌های پژوهش پیش رو در بخش مبانی معرفت‌شناختی نشان داد که معرفت در این الگو به‌صورت نسبی، ذهنی، بخشی هم به‌صورت عینی بود. نوع معرفت در این الگو به‌صورت معرفت حسی، عقلانی، تجربی و قسمتی هم معرفت شهودی بوده است. مکاتب فلسفی پشتیبان‌کننده الگوهای مذکور شامل مکتب ایدئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و جنبش فلسفی پست‌مدرنیسم می‌باشد. یافته‌های پژوهش حاضر درزمینه مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس بدیعه پردازی درزمینه معرفت، انواع معرفت و مکاتب پشتیبان این الگو با یافته پژوهش مهرجو (۱۳۹۹)، مهرجو و سرمدی (۱۴۰۱) هماهنگ و همسو است. همچنین دستاوردهای مطالعه پیش رو درزمینه مبانی معرفت‌شناختی الگوی تدریس سقراطی با یافته پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۷) هم‌راستا می‌باشد. درزمینه نقش عناصر آموزشی مؤید نتایج پژوهش عصاره و عزیزی علویجه (۱۳۹۸)، گودرزی و همکاران (۱۴۰۱)، مهرجو و سرمدی (۱۴۰۱) است. نتایج در بخش روش‌های تدریس مبتنی بر معنای زندگی با رویکرد اسلامی حاکی از آن بود که معلم نقش الگویی و گفتاری داشته و تسهیلگر کشف معنا در زندگی در جهت اخلاق کاربردی بوده است. برنامه درسی به‌صورت متنوع با توجه به نیروی خرد و عواطف شاگرد تنظیم می‌شود نقش شاگرد تقویت علم و ایمان توأمان بود و نقش پرسشگر مشتاق و منظم را با خود دارد. روش‌های تدریس مبتنی بر معنای زندگی هم با عنایت به قرآن و متون دینی شامل روش‌های تفکر محور پرسش و پاسخ مباحثه استفاده از تشبیه و مثال و داستان‌گویی می‌باشد. یافته‌های این بخش با دستاوردهای پژوهش (آیت الهی، ۱۴۰۱؛ آقامیری و همکاران، ۱۳۹۸؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۳؛ حسینی، ۱۴۰۲؛ رستمی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رحیمی و همکاران، ۱۳۹۹؛ شریعت نژاد و ساعدی، ۱۴۰۳؛ مخلص و همکاران، ۱۳۹۶) هماهنگ و همسو است. پژوهش و بررسی نظام‌مند مبانی فلسفی به‌ویژه مبانی معرفت‌شناختی الگوهای تدریس مبتنی بر معنای زندگی می‌تواند در شناخت درست از موضوع و ارائه تحلیل‌های مناسب و کارآمد مؤثر بوده و درنهایت به ارتقاء کیفیت کلیه برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت منجر شود. به‌طور خلاصه می‌توان گفت شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه شناخت در مبانی معرفت‌شناختی اسلامی ماهیت ترکیبی دارد؛ یعنی دستیابی به شناخت وابسته به استفاده از سه منبع عقل، حس و وحی منقول است. این مبانی و روش‌های تدریس معنای زندگی با رویکرد اسلامی به باور پژوهشگر دارای این ظرفیت هستند که بافت مدارس کشور را تحت تأثیر و نفوذ خود قرار دهند در چنین وضعیتی به نظر می‌رسد شرایط مطلوب آن باشد که این مبانی در متون دینی قرآن و معارف اهل‌بیت (ع) مورد مذاقه قرار گرفته و طی چندین دهه با توجه به تعدد و تمرکز دامنه پژوهش‌ها در این عرصه بتوان تحول عمیقی در دستگاه معرفت‌شناختی علم تربیت و به‌ویژه مبانی معرفتی الگوهای تدریس معنای زندگی در مدارس کشور ایجاد کرد. روشن است با تأمل بر پارادایم‌های معرفتی روش تدریس معنای زندگی با رویکرد بومی و اسلامی بتوان ظرفیت‌های ناشناخته کاربرد نظام تعلیم و تربیت اسلامی را در این راستا گسترش داد. جدید بودن موضوع الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی و عدم آشنایی معلمان و کنشگران امر تعلیم و تربیت با مبانی فلسفی به‌ویژه مبانی معرفت‌شناختی الگوی مذکور مستلزم ورود تخصصی پژوهشگران در این عرصه می‌باشد. لذا برطبق یافته‌های این پژوهش

پیشنهاد می‌شود که بستری در فضای تعلیم و تربیت کشور و آموزش‌های مستمر معلمان فراهم گردد تا الگوی مذکور و مبانی فلسفی آن با عنایت به رویکرد بومی و اسلامی به‌صورت یک الزام فوری موردتوجه متخصصان حوزه آموزش و یادگیری قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسنده در این مقاله به شکل زیر است:
نویسنده به تنهایی مسئول مفهوم‌پردازی، نگارش و بازبینی مقاله است.

تعارض منافع

بر اساس اظهارات نویسنده، این مقاله تعارض منافی ندارد.

حامی مالی

بنابر اظهارات نویسنده این پژوهش هیچگونه حامی مالی ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت‌کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- آقامیری، سیده طاهره، شاهرودی، محمدرضا، صالحی، مجید، و صافحیان، محمد. (۱۳۹۸). مبانی معرفت‌شناختی تربیت توحیدی (امکان، منابع و موانع). *پژوهش‌های اعتقادی کلامی*، ۹(۳۵)، ۴۲-۷.
- آیت‌اللهی، حمیدرضا. (۱۴۰۱). تبیین دیدگاه‌های عمده درباره معنای زندگی از نظر تدئوس متز و ارزیابی آنها و ارائه نظریه‌ای جدید درباره زندگی معنادار. *جستارهای فلسفه دین*، ۱۱(۱)، ۳۳-۱.
- ابراهیمی‌نیا، علی، زنگنه‌مطلق، فیروزه، جعفریان‌یسار، حمید، و محمدی‌نائینی، مژگان. (۱۳۹۹). تحلیل برنامه درسی تربیت زیبایی‌شناسی و شناسایی راهبردهای آموزشی زیبایی‌شناسانه در دانشگاه فرهنگیان. *تدریس پژوهی*، ۸(۴)، ۱۹۲-۱۶۴.
- ابوالمعالی، خدیجه، و آل‌یاسین، فاطمه سادات. (۱۳۹۵). بررسی معنای زندگی از دیدگاه امام علی(ع) و مقایسه آن با دیدگاه ویکتور فرانکل. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۴(۶)، ۸۵-۱۰۵. <https://doi.org/10.30497/edus.2016.58582>
- بسته‌نگار، مهرنوش، و قمری، رضوان. (۱۴۰۱). گردشگری و معنادرمانی در فلسفه اگزیستانسیالیسم. *باغ نظر*، ۱۹(۱۱۲)، ۱۱۲-۱۰۳. <https://doi.org/10.22034/bagh.2022.326033.5105>
- بلندقامت‌پور، زهیر، و فتحعلی، محمود. (۱۴۰۱). چیستی معنای زندگی. *معرفت کلامی*، ۱۳(۱)، ۱۷۲-۱۵۹.
- گوتک، جرال‌ال. (۱۴۰۱). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی (محمدجعفر پاک‌سرشت، مترجم). تهران: سمت. (چاپ بیست‌ویکم).
- جویش، بروس، کالهن، امیلی، و هاپکینز، دیوید. (۱۳۹۵). الگوهای یادگیری: ابزارهایی برای تدریس (محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی، مترجمان). تهران: سمت.
- جویش، بروس، ویل، مارشا، و کالهن، امیلی. (۱۳۹۴). الگوهای تدریس ۲۰۱۵ (محمدرضا بهرنگی، مترجم). تهران: کمال تربیت.
- حسینی، منصوره. (۱۴۰۲). معنای زندگی از نظر غزالی و دیویی. *فصلنامه پژوهش‌های اجتماعی*، ۱۵(۱)، ۹۴-۷۶.
- حسینی، محمدحسن، شجاعی، محمدصادق، و رحیمی، عبدالله. (۱۴۰۲). مدل مفهومی معنای زندگی براساس آیات قرآن. *اخلاق و حیانی*، ۱۳(۱)، ۳۳-۵. <https://doi.org/10.22034/ethics.2023.173505>
- حقیقی، آیت‌الله، زمانی، مهدی، و مومنی، ناصر. (۱۳۹۷). معنای زندگی در آثار تمثیلی ابن‌سینا. *فلسفه دین*، ۱۵(۲)، ۳۹۶-۳۶۵. <https://doi.org/10.22059/jpht.2018.241042.1005504>
- رحیمی، عبدالله، بهمنی‌قائدی، ابوالحسن، و صفی‌شلمزاری، سعید. (۱۳۹۹). بررسی روش‌ها و فنون تدریس از منظر قرآن کریم. *تدریس پژوهی*، ۸(۳)، ۹۹-۸۰. <https://doi.org/10.34785/J012.2020.328>
- رستمی، الهه، راسخی، فروزان، و نظرنژاد، نرگس. (۱۴۰۲). حکمت زندگی از نگاه غزالی و شوپنهاور. *پژوهش‌های مابعدالطبیعی*، ۴(۲)، ۲۲۳-۲۵۱.
- سجادی، سیدمرتضی، و آخوندی، مجتبی. (۱۴۰۱). ارکان معنای زندگی از منظر علامه مصباح یزدی. *مطالعات اندیشه معاصر مسلمین*، ۱۵(۱)، ۴۱-۷۴.
- سجادی، سیدمرتضی، آخوندی، مجتبی، و انعامی، وحید. (۱۴۰۲). مطالعه تطبیقی معنای زندگی از منظر سورن کی‌یرکگور و علامه طباطبائی. *نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان*، ۱۳(۱)، ۹۱-۱۰۸. <https://doi.org/10.22059/jstmt.2023.354069.1586>
- سرمدی، محمدرضا، محمدی، عباس، و شکاری، عباس. (۱۳۹۸). مکتب فلسفی و آراء تربیتی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- سیدباقری، سیدکاظم. (۱۳۹۷). مبانی معرفت‌شناختی عدالت اجتماعی با تأکید بر قرآن کریم. *فصلنامه ذهن*، ۱۹(۴)، ۱۳۴-۱۱۱.
- شاطرذل‌ل‌یزدی، اکرم، سعادت، ابوطالب، اسدزاده، حسن، و ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۱). تأثیر مداخله آموزشی هوش مثبت بر توانمندی‌های منشی و معنای زندگی معلمان دوره ابتدایی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۹(۱)، ۹۶-۷۹. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.38108.2724>

شجاعی، محمدصادق، غروی، سیدمحمد، و جان‌بزرگی، مسعود. (۱۳۹۱). معنای زندگی در نهج‌البلاغه. مطالعات اسلام و روانشناسی، ۶(۱۱)، ۳۷-۵۸.

شریعت‌نژاد، علی، و سعدی، عبدالله. (۱۴۰۳). شناسایی و تحلیل عوامل کلیدی موفقیت در تدریس با جهت‌گیری الهی و فرهنگ اسلامی در دانشگاه‌های کشور. تربیت اسلامی، ۱۹(۴۷)، ۶۷-۹۰. <https://doi.org/10.30471/edu.2023.9587.2810>

صمدی، قربانعلی، عابدی‌آرانی، احمد، و اله‌بداشتی، علی. (۱۴۰۲). عوامل اعتقادی مؤثر در تقویت معنای زندگی با تأکید بر آموزه‌های صحیفه سجادیه. دعا‌پژوهی، ۳(۵)، ۲۱۶-۲۳۲. <https://doi.org/10.22084/dua.2024.29421.1084>

طباطبایی‌دانا، مریم‌السادات، علیزمانی، امیرعباس، و عباسی، بابک. (۱۴۰۲). نسبت «حضور دیگری» و «معناداری زندگی» در اندیشه ژان‌پل سارتر و مارتین بوبر. حکمت و فلسفه، ۱۹(۷۳)، ۱۵۷-۱۲۹.

<https://doi.org/10.22054/wph.2023.53170.1868>

عبدالله‌پور سنگچی، فاطمه، و رضائی، مهران. (۱۴۰۱). تحلیل ساختارمند معنای زندگی بر محور عشق مبتنی بر آرای علامه جعفری. پژوهشنامه فلسفه دین، ۲۰(۲)، ۱۰۹-۱۳۲.

عصاره، علیرضا، و عزیزی‌علویچه، افسانه. (۱۳۹۸). بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی انسان‌گرا بر اساس نظریه مک‌نیل و میزان بهره‌مندی از آن در روش تدریس معلمان دوره ابتدایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۲)، ۲۱۷-۲۴۲.

عظیمی‌ترامبانیان، سعیده، خبری، محمدعلی، و شریف‌زاده، محمدرضا. (۱۴۰۲). معنای زندگی در ساحت اخلاق؛ پژوهشی در فلسفه ویتگنشتاین. آیین معرفت، ۱۵۲(۷۴)، ۱۳۷-۱۵۲.

غفاری، ابوالفضل، و رجائی، ملیحه. (۱۳۹۴). بررسی مبانی فلسفی و روان‌شناختی برنامه‌های درسی انسان‌گرا و جایگاه این برنامه در نظام اسلامی. علوم تربیتی/از دیدگاه اسلام، ۳(۴)، ۱۱۱-۱۳۵. <https://doi.org/10.30497/edus.2015.57463>

فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۴۰۰). هویت‌های برنامه درسی: شرحی بر نظریه‌های استادان برنامه درسی (در دوران کلاسیک، نوفهم‌گرایی، پسانوفهم‌گرایی). تهران: آبیژ.

فریدونی، زهرا، شمشیری، بابک، خرمایی، فرهاد، و شاه‌سنی، شهرزاد. (۱۴۰۰). نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱۳(۱)، ۷-۲۰.

گودرزی، مهدی، معاضدیان، آمنه، اسدزاده، حسن، و صداقت، مستوره. (۱۴۰۱). طراحی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۲)، ۱۷۴-۱۶۳.

محمدی‌چابکی، رضا، سبحانی‌نژاد، مهدی، احمدآبادی‌آرانی، نجمه، و عسگری، زهره. (۱۳۹۷). تبیین مبانی فلسفی روش تدریس سقراطی: راهبردی در بهبود فرایند یاددهی یادگیری مدارس. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۵(۲)، ۸۷-۱۰۰.

مخلص، سهام، اکبری، رضا، رسولی‌شریبانی، رضا، و مقیمی، گیتا. (۱۳۹۶). بازسازی نظریه ابن‌سینا درباره معنای زندگی. اندیشه نوین دینی، ۱۳(۵۰)، ۷-۲۰.

مهرجو، پروانه، و سرمدی، محمدرضا. (۱۴۰۱). چپستی مبانی فلسفی تدریس در راهبردهای یاددهی یادگیری. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۰(۱۹)، ۹۱-۱۱۸.

مهرجو، پروانه. (۱۳۹۹). تبیین مبانی معرفت‌شناختی خانواده الگوهای تدریس اطلاعات‌پردازی در راهبردهای یاددهی یادگیری [رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات].

میلر، جان پی. (۱۳۹۸). نظریه‌های برنامه درسی (محمود مهرمحمدی، مترجم). تهران: سمت. (چاپ شانزدهم).

موسوی، بی‌بی‌خدیجه، حرزاده، محمدمهدی، فرشی، محمد، و حسینی، سیدقاسم. (۱۴۰۳). چگونگی تدریس با جهت‌گیری الهی فرهنگی مبحث تابع در درس ریاضی عمومی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱۴(۳)، ۱۰۹-۱۲۹.

<https://doi.org/10.71923/ichs.2025.1183708>

نعمتی، مهدی، و جعفری، سیدسجاد. (۱۴۰۱). ارزیابی معنویت مدرن در معنابخشی زندگی انسان. پژوهش‌های علم و دین، ۱۳(۱)، ۱-۲۴.

<https://doi.org/10.30465/srs.2022.39839.1942>

هادی نجف آبادی، الهام، و واعظی، سیدحسین. (۱۴۰۲). معنای زندگی در رویکرد دینی آیت الله خمینی و معنادرمانی ویکتور فرانکل. *عرفان و زندگی آگاهانه*، (۳)، ۲۴-۲.

یارعلی، مریم، شمس، محمدجواد، و ملایوسفی، مجید. (۱۴۰۲). معنای زندگی در دیدگاه اکهارت. *پژوهش های عقلی نوین*، ۸(۱۵)، ۱۴۷-۱۶۷.

References

- Abdollahpour Sangchi, F., & Rezaei, M. (2022). A structured analysis of the meaning of life centered on love based on the views of Allameh Jafari. *Journal of Philosophy of Religion*, 20(2), 109–132.
- Abolmaali, K., & Al-Yasin, F. S. (2016). Examining the meaning of life from the perspective of Imam Ali (AS) and comparing it with Viktor Frankl's view. *Educational Sciences from the Islamic Perspective*, 4(6), 85–105. <https://doi.org/10.30497/edus.2016.58582>
- Aghamiri, S. T., Shahroudi, M. R., Salehi, M., & Safehian, M. (2019). Epistemological foundations of monotheistic education (possibility, sources, and obstacles). *Research in Theological Beliefs*, 9(35), 7–42.
- Assareh, A., & Azizi Alavijeh, A. (2019). Examining the components of the humanistic curriculum based on McNeil's theory and the extent of its use in the teaching methods of primary school teachers. *New Educational Thoughts*, 15(2), 217–242.
- Ayatollahi, H. R. (2022). Explaining the major views on the meaning of life according to Thaddeus Metz, evaluating them, and presenting a new theory of meaningful life. *Essays in Philosophy of Religion*, 11(1), 1–33.
- Azimi Tarambanian, S., Kheiri, M. A., & Sharifzadeh, M. R. (2023). The meaning of life in the realm of ethics: A study in Wittgenstein's philosophy. *Ayeneh Marefat*, (74), 137–152.
- Bastenegar, M., & Ghamari, R. (2022). Tourism and logotherapy in existentialist philosophy. *Baghe Nazar*, 19(112), 103–112. <https://doi.org/10.22034/bagh.2022.326033.5105>
- Bolandghamatpour, Z., & Fathali, M. (2022). The nature of the meaning of life. *Marifate Kalami*, 13(1), 159–172.
- Ebrahimnia, A., Zangeneh Motlagh, F., Jafarian Yasar, H., & Mohammadi Naeini, M. (2020). Analysis of the aesthetics education curriculum and identification of aesthetic teaching strategies at Farhangian University. *Research in Teaching*, 8(4), 164–192.
- Fathi Vajargah, K. (2021). Curriculum identities: An exposition of the theories of curriculum scholars (in the classical, reconceptualist, and post-reconceptualist eras). Ayeizh.
- Fereydouni, Z., Shamshiri, B., Khormaei, F., & Shahseni, S. (2021). A critique of the meaning of life in the Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran. *Islam and Educational Research*, 13(1), 7–20.
- Ghaffari, A., & Rajaei, M. (2015). Examining the philosophical and psychological foundations of humanistic curricula and the place of this curriculum in the Islamic system. *Educational Sciences from the Islamic Perspective*, 3(4), 111–135. <https://doi.org/10.30497/edus.2015.57463>
- Goodarzi, M., Moazadian, A., Asadzadeh, H., & Sedaghat, M. (2022). Designing a teaching model based on the meaning of life. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 15(2), 163–174.
- Gutek, G. L. (2022). Philosophical and ideological perspectives on education (M. J. Pakseresht, Trans.). SAMT. (21st ed.).
- Hadi Najafabadi, E., & Vaezi, S. H. (2023). The meaning of life in Ayatollah Khomeini's religious approach and Viktor Frankl's logotherapy. *Mysticism and Conscious Living*, (3), 2–24.
- Haghighi, A., Zamani, M., & Momeni, N. (2018). The meaning of life in the allegorical works of Ibn Sina. *Philosophy of Religion*, 15(2), 365–396. <https://doi.org/10.22059/jpht.2018.241042.1005504>
- Hosseini, M. (2023). The meaning of life according to al-Ghazali and Dewey. *Social Research Quarterly*, 15(1), 76–94.
- Hosseini, M. H., Shojaei, M. S., & Rahimi, A. (2023). A conceptual model of the meaning of life based on Quranic verses. *Ethics of Revelation*, 13(1), 5–33. <https://doi.org/10.22034/ethics.2023.173505>

- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (2016). *Models of learning: Tools for teaching* (M. Mehrmohammadi & L. Abedi, Trans.). SAMT. (Original work published 2002).
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (2015 ed.) (M. R. Behrang, Trans.). Kamale Tarbiyat. (Original work published 2015).
- Mehrjoo, P. (2020). Explaining the epistemological foundations of the information-processing family of teaching models in teaching-learning strategies [Doctoral dissertation, Islamic Azad University, Science and Research Branch].
- Mehrjoo, P., & Sarmadi, M. R. (2022). The nature of the philosophical foundations of teaching in teaching learning strategies. *Theory and Practice in Curriculum*, 10(19), 91–118.
- Miller, J. P. (2019). *Curriculum theories* (M. Mehrmohammadi, Trans.). SAMT. (16th ed.).
- Mohammadi Chaboki, R., Sobhani Nejad, M., Ahmadabadi Arani, N., & Asgari, Z. (2018). Explaining the philosophical foundations of the Socratic teaching method: A strategy for improving the teaching learning process in schools. *Research in Education and Learning*, 15(2), 87–100.
- Mokhles, S., Akbari, R., Rasouli Sharabiani, R., & Moghimi, G. (2017). Reconstructing Ibn Sina's theory of the meaning of life. *New Religious Thought*, 13(50), 7–20.
- Mousavi, B. K., Horzadeh, M. M., Farshi, M., & Hosseini, S. Q. (2024). How to teach the topic of functions in general mathematics with a divine-cultural orientation. *Innovation and Creativity in the Humanities*, 14(3), 109–129. <https://doi.org/10.71923/ichs.2025.1183708>
- Nemati, M., & Jafari, S. S. (2022). Evaluating modern spirituality in giving meaning to human life. *Science and Religion Research*, 13(1), 1–24. <https://doi.org/10.30465/srs.2022.39839.1942>
- Rahimi, A., Bahmani Ghaedi, A., & Safi Shalamzari, S. (2020). Examining teaching methods and techniques from the perspective of the Holy Quran. *Research in Teaching*, 8(2), 80–99. <https://doi.org/10.34785/J012.2020.328>
- Rostami, E., Rasekhi, F., & Nazarnejad, N. (2023). The wisdom of life from the perspectives of al-Ghazali and Schopenhauer. *Metaphysical Research*, 4(2), 223–251.
- Sajjadi, S. M., & Akhondi, M. (2022). The pillars of the meaning of life from the perspective of Allameh Misbah Yazdi. *Studies in Contemporary Muslim Thought*, (15), 41–74.
- Sajjadi, S. M., Akhondi, M., & Enami, V. (2023). A comparative study of the meaning of life from the perspectives of Soren Kierkegaard and Allameh Tabataba'i. *Social Theories of Muslim Thinkers*, 13(1), 91–108. <https://doi.org/10.22059/jstmt.2023.354069.1586>
- Samadi, G., Abedi Arani, A., & Allahbedashti, A. (2023). Belief related factors effective in strengthening the meaning of life with emphasis on the teachings of Sahifa Sajjadiya. *Dua Research*, 3(5), 216–232. <https://doi.org/10.22084/dua.2024.29421.1084>
- Sarmadi, M. R., Mohammadi, A., & Shekari, A. (2019). *Philosophical schools and educational ideas*. Payame Noor University.
- Seyed Bagheri, S. K. (2018). Epistemological foundations of social justice with emphasis on the Holy Quran. *Zehn Quarterly*, 19(4), 111–134.
- Shariatnejad, A., & Saedi, A. (2024). Identifying and analyzing key success factors in teaching with a divine orientation and Islamic culture in Iranian universities. *Islamic Education*, 19(47), 67–90. <https://doi.org/10.30471/edu.2023.9587.2810>
- Shaterdelal Yazdi, A., Saadati, A., Asadzadeh, H., & Abolmaali Al-Hosseini, K. (2022). The effect of positive intelligence educational intervention on character strengths and meaning in life among primary school teachers. *Psychological Achievements*, 29(1), 79–96. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.38108.2724>
- Shojaei, M. S., Gharavi, S. M., & Janbozorgi, M. (2012). The meaning of life in Nahj al-Balagha. *Islamic Studies and Psychology*, 6(11), 37–58.

- Tabatabaei Dana, M. S., Alizamani, A. A., & Abbasi, B. (2023). The relationship between the presence of the other and the meaningfulness of life in the thought of Jean-Paul Sartre and Martin Buber. *Wisdom and Philosophy*, 19(73), 129–157. <https://doi.org/10.22054/wph.2023.53170.1868>
- Yarali, M., Shams, M. J., & Mollayousefi, M. (2023). The meaning of life in Eckhart's perspective. *Modern Intellectual Research*, 8(15), 147–167.