

Phenomenological Explaining of the Perception of Prominent Teachers of the Dimensions and Components of Their Teacher's Philosophy

Seyedeh Nasrin Hosaini¹  | Seyed Hesam Hosaini²  | Mahdi Sobhaninejad³  |

Fateh Mohamadi Nik⁴ 

1. Corresponding Author, MA Student of Educational Management, University of Alzahra, Tehran, Iran. E-mail: s.nasrin_h400@yahoo.com
2. PhD Candidate of Educational Philosophy, University of Shahed, Tehran, Iran. E-mail: s.hesam_h@yahoo.com
3. Assistant Professor of Educational Philosophy, University of Shahed, Tehran, Iran. E-mail: sobhaninejad@shahed.ac.ir
4. PhD Candidate of Educational Philosophy, University of Kharazmi, Tehran, Iran. E-mail: fatehmn2010@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received 22 July 2022

Received in revised 28 July 2022

Accepted 30 August 2022

Published online 22 September 2022

Keywords:

teacher philosophy, phenomenology, lived experience, excellent teachers, students.

This research was done with the aim of explaining the dimensions and components of teacher's philosophy, based on the lived experiences of excellent teachers. The type of research is applied in terms of purpose and qualitative in terms of approach, and the phenomenological method was used to achieve the purpose of the research. The research community included all the teachers of Saqqez city in the academic year of 99-400, and 14 teachers, including 6 male and 8 female teachers, were selected among the best teachers. The research data was obtained through semi-structured in-depth interviews and the interviews continued until reaching theoretical saturation. Data analysis was done using the seven-step Colaizzi method and by using thematic coding, central codes from open codes and selected codes from central codes were inferred and classified based on the findings of the research from a total of 190 concepts. From the interviews, 81 concepts related to teacher's philosophy in the form of 12 components or core codes (transformative, empathetic, discoverer of the student's mind and ability, holistic and deep-thinking, encouraging in-depth observation and promoting questioning, critical spirit, tolerance, the agent and promoter of human values, the agent's moral model, the perception of the physical space, the creator of the effective learning environment, the student's perception of the world) and 9 dimensions or selected code (A model of innovation, full of human emotions, discoverer of the student's ability, an objective example of comprehensiveness, a scientist and a critical agent, patient, moral value-oriented, a scholar of time and place, has been in the world and interacts with the student) were categorized that by putting these dimensions and components together, a comprehensive description of the teachers' perception of the phenomenon The subject of investigation is obtained.

Cite this article: Hosaini, Seyedeh Nasrin; Hosaini, Seyed Hesam; Sobhaninejad, Mehdi; Mohamadi Nik, Fateh. (2022). Phenomenological Explaining of the Perception of Prominent Teachers of the Dimensions and Components of Their Philosophy. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 331-349. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52642.3316>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52642.3316>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

In today's world, education is considered an important part of life and it is not only done with the aim of improving life in the future, but teachers and students spend a lot of time in school or other educational environments; Therefore, understanding the current phenomenon of education puts the main elements of this process (school, student and teacher) in a new and different situation and requires appropriate methods to analyze the situation.

Since philosophy helps people to gain a broader and deeper vision of their human existence and the surrounding world, in our view of teacher philosophy, philosophy should not be considered as a specialized tool in the hands of experts. Rather, it should be a way to improve the quality of life in the classroom and better interaction with educational elements. The fundamental questions of teachers in their teaching philosophy are as follows: 1) Who am I? 2) How do I want to be a teacher? 3) How do I see my role as a teacher? and.... Therefore, teacher's philosophy is a typical definition of professional identity, which is rooted in an organized summary of information and observable facts related to people themselves and includes aspects such as personality traits, values, the social role, interests, physical characteristics and personal biography persons.

In fact, a teacher's philosophy depends on the teacher's way of thinking about himself (self-concept), which is gradually formed during life. Teacher's philosophy is often manifested in the form of a coherent whole in the identity of teachers. This coherent whole includes a set of needs, imaginations, feelings, values, imitation of patterns, past experiences and behavioral tendencies in an emotional whole, creating identity and meaning in them.

Methodology

With regard to the purpose of this research, which is to explain the dimensions and components of teacher's philosophy from the lived experience of teachers, and since the analysis of phenomenological by entering the depth of teachers' experience, it has gained an immediate understanding of their experiences and a deep understanding of the subject under investigation provides, in this research, the mentioned method was used.

The statistical population of this research included all the teachers of Saqqez city in the academic year of 400-99. The reason for choosing this society is that, firstly, the researcher was born in Saqqez city, and this gives the researcher a comprehensive knowledge of the studied teachers and facilitates the possibility of entering the research field for the researcher. Second, in qualitative studies, it is necessary to establish effective communication with the participants and to get involved in the study environment, and familiarity with the cultural context helps the researcher to get involved in the research environment.

The sampling method in the study of lived experiences is generally purposeful (Van Manen, 1990: 231). Therefore, to collect research data, a purposeful sampling method was used and to select a sample from among 25 top teachers of the 400-99 academic year of education in Saqqez city, 14 of the top male and female teachers who have experience in the field of the research topic (including 6 male and 8 female teachers with 6 to 28 years of service) were selected for the interview. Excellence criteria in the current

research for the purposeful selection of teachers include; The professional, skill, specialized indicators and manifestations of self-sacrifice and ethics have been in the teachers' one-year performance.

Data collection in this research was done through in-depth semi-structured interview, observation, photos and notes and field presence of the researcher.

Discussion and Conclusion

The findings of the present research show the shared world of teachers from their lived experiences regarding teacher's philosophy. Teacher's philosophy has many meanings among teachers, which overlap and include every aspect of teacher's philosophy. Therefore, based on the findings of this research, teacher's philosophy includes 9 dimensions and 12 components, and putting these dimensions and components together makes it possible to get a comprehensive and novel understanding of the research concern of the phenomenon under investigation.

Contrary to the results of the research of Efaf and Pardakhtchi (2013) that there is no dominant educational philosophy on teachers' beliefs and values regarding the concept of being a teacher. The results of this research indicate that teachers are stepping into the important field of education with a philosophical mission that originates from their intellectual foundations, historical context, and living world, which they may not be aware of. In this regard, they are trying to be the cause of intellectual transformation by playing the role of model of innovation, and explaining the consequences of spreading domination and injustice in the world and promoting cultural-social literacy in their students. Therefore, in an empathetic process and understanding the sufferings of deprived children and discovering and guiding their talents and believing in the teacher's mission and loving towards students, they should provide the ground for the liberation of these children. The creativity of teachers in the field of students' intellectual development requires them to have a comprehensive view, ponder and discover the theoretical and philosophical layers of their educational practice. Therefore, when faced with new issues in the classroom, they try to gain a comprehensive insight into solving the students' future problems by reflecting on their educational practices and seeing them in a wider context, and encourage the spirit of questioning in the students. Therefore, they always investigate certain matters and as scholars and critical agents establish a link between the basic aspects of different teaching and learning situations and the values and policies governing the world in order to improve the awareness of students.

All that has been mentioned about the philosophical mission, human emotions, comprehensive and deep thinking and critical, value and moral qualifications of teachers does not happen in a vacuum but in the space and time and life of their world. They define their identity and that of their students according to their needs and the type of worldview they have regarding time and place.



تبیین پدیدار شناختی ادراک معلمان سرآمد از ابعاد و مؤلفه‌های فلسفه معلمي خود

سیده نسرین حسینی^۱ | سید حسام حسینی^۲ | مهدی سبحانی نژاد^۳ | فاتح محمدی نیک^۴

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: s.nasrin_h400@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران. رایانامه: s.hesam_h@yahoo.com

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران. رایانامه: sobhaninejad@shahed.ac.ir

۴. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه حوزرمی، تهران، ایران. رایانامه: fatehmn2010@gmail.com

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

هدف: این پژوهش با هدف تبیین ابعاد و مؤلفه‌های مبین فلسفه معلمي، از تجارب زیسته معلمان سرآمد صورت گرفت.

روش پژوهش: نوع پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد، کیفی می‌باشد و برای دستیابی به هدف تحقیق از روش پدیدارشناسی بهره گرفته شد. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان سقر در سال تحصیلی ۹۹-۴۰۰ بودند که از میان معلمان سرآمد به صورت هدفمند تعداد ۱۴ معلم، شامل ۶ معلم مرد و ۸ معلم زن انتخاب گردید. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته به دست آمد و مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه داشت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام و با استفاده از کدگذاری موضوعی کدهای محوری از کدهای باز و کدهای انتخابی از کدهای محوری استنباط و طبقه‌بندی گردید.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:

یافته‌ها: بر اساس یافته‌های پژوهش از مجموع ۱۹۰ مفهوم استخراج شده از مصاحبه‌ها ۸۱ مفهوم در خصوص فلسفه معلمي در قالب ۱۲ مؤلفه یا کد محوری (تحول آفرین، همدل، کاشف ذهن و توانایی دانش آموز، کل‌نگر و ژرف‌اندیش، مشوق عمق‌نگری و مروج پرسشگری، روح انتقادی، سعه صدر، عامل و مروج ارزش‌های انسانی، الگوی اخلاقی عامل، ادراک فضای فیزیکی، سازنده فضای یادگیری اثربخش، ادراک جهان دانش‌آموز) و ۹ بعد یا کد انتخابی (الگوی نوآوری، عواطف انسانی سرشار، کاشف قابلیت دانش‌آموز، نمونه عینی جامع‌نگری، عالم و عامل انتقادی، صبور، اخلاقی ارزش‌مدار، عالم به زمان و مکان، در جهان بوده متعامل با دانش‌آموز) دسته‌بندی شدند. **نتیجه‌گیری:** کنار هم گذاشتن این ابعاد و مؤلفه‌ها توصیف جامعی از ادراک معلمان پیرامون پدیده مورد بررسی را به دست می‌دهد.

فلسفه معلمي، پدیدارشناسی، تجربه زیسته، معلمان سرآمد، دانش‌آموز.

استناد: حسینی، سیده نسرین؛ حسینی، سید حسام؛ سبحانی نژاد، مهدی؛ محمدی نیک، فاتح. (۱۴۰۱). تبیین پدیدار شناختی ادراک معلمان سرآمد از ابعاد و مؤلفه‌های

فلسفه معلمي خود. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۳۴۹-۳۳۱. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiuit.2022.52642.3316>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

در جهان امروز تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی محسوب شده و صرفاً با هدف بهبود زندگی در آینده صورت نمی‌گیرد بلکه معلم و دانش‌آموز زمان زیادی را در مدرسه یا دیگر محیط‌های آموزشی می‌گذرانند؛ بنابراین شناخت پدیدار کنونی تعلیم و تربیت، عناصر اصلی این فرایند (مدرسه، دانش‌آموز و معلم) را در وضعیت جدید و متفاوتی قرار داده و شیوه‌های متناسبی را برای تحلیل وضعیت می‌طلبد.

بسیاری از مربیان بر این باورند که غایت همه آموزش‌ها یادگیری است، با این حال مربیان در نحوه مهندسی محیط یادگیری از طریق سبک‌های تدریس و فلسفه‌های تربیتی تفاوت اساسی دارند (باین، ۲۰۰۴: ۱۳۶). برخی از مربیان نقش معلم را صرفاً انتقال دانش با محوریت معلم تلقی نموده و برخی دیگر نقش او را هدایت دانش‌آموز در تولید دانش خودبنیاد و با محوریت یادگیرنده در نظر دارند (مک کارتی؛ آندرسون، ۲۰۰۰: ۲۸۰). لذا نقش معلم در فرآیند یادگیری رابطه مستقیمی با فلسفه تربیتی و جهان‌بینی وی دارد و نحوه نگرش معلم در خصوص نقش خود در کلاس درس، رابطه با دانش‌آموز و روش آموزش، همگی منعکس‌کننده فلسفه و اعتقادات معلم در فرایند تعلیم و تربیت است (پیترس، ۲۰۰۳: ۱۳۰). به همین دلیل در نظام‌های تعلیم و تربیت پیشرو در سطح بین‌المللی یکی از مهم‌ترین شروط پذیرش دانشجو معلمان در مراکز تربیت معلم و استخدام آن‌ها در مدارس تدوین و ارائه «بیانیه فلسفه معلمي و تدریس»^۱ از سوی آن‌ها می‌باشد (برینسپت؛ کاوکین، ۲۰۱۷: ۲۷).

اوزمون و کراور^۲ (۲۰۰۷) معتقدند که فلسفه در ابتدایی‌ترین سطح، جست‌وجوی خرد و فهم است و این جستجو، به آشکارگی پیش‌فهم‌ها و پیش‌زمینه‌های فکری و فلسفه حاکم بر زندگی معلم منتج می‌گردد (اوزمون؛ کراور، ۲۰۰۷: ۱۳). الیاس و مریام^۳ (۱۹۹۵) در تبیین فلسفه معلمي ابراز می‌دارند: «این فلسفه حاکم بر رفتار معلم است که انتخاب عمل تربیتی و چرایی انجام آن را توجیه می‌کند» و در ادامه بیان می‌دارند که «فلسفه معلمي مبنایی است که بر اساس آن اهداف، ساختار و محتوای رابطه بین معلم و شاگردان شکل می‌گیرد. وقتی رابطه متقابل فلسفه معلمي و فعالیت آموزشی معلم را در نظر می‌گیریم، واضح است که فلسفه الهام بخش و هدایت‌گر فعالیت‌های معلم است» (الیاس؛ مریام، ۱۹۹۵: ۵). کوچاک و اگن^۴ (۲۰۰۱) نیز فلسفه معلمي را مشتمل بر ایده‌ها و باورهایی می‌دانند که اقدامات معلمان را هدایت نموده و چارچوبی برای تفکر در مورد مسائل آموزشی فراهم می‌آورد (کوچاک؛ اگن، ۲۰۰۱: ۱۹۷). باورهای معلم درباره اهداف آموزشی، انتظارات وی از شاگردان و نگاهش به فرآیند یاددهی-یادگیری و اینکه از چه روش‌های آموزشی بهره‌گیرد، همگی به فلسفه معلمي بستگی دارد (پیترس، ۲۰۰۳: ۱۳۰). بنابراین صرف نظر از آگاهی معلمان از فلسفه معلمي خود، باورهای آن‌ها در رفتارشان انعکاس یافته (یونگز، ۱۹۷۹: ۳۵۵) و آنچه آن‌ها در کلاس درس انجام می‌دهند و یا به آن باور دارند به فلسفه معلمي آن‌ها مربوط می‌شود. از این رو شناخت معلمان از خود و فلسفه معلمي خود عامل مهمی در پیشبرد فعالیت حرفه‌ای آن‌ها محسوب می‌گردد. الیاس و مریام (۱۹۹۵) در این خصوص ابراز می‌دارند: «متخصصان واقعی در فرایند آموزش نه تنها به فرایند و مراحل انجام کار واقف هستند، بلکه از علت و دلایل انجام آن نیز آگاهی دارند» (الیاس و مریام، ۱۹۹۵: ۹).

از آنجا که فلسفه به انسان یاری می‌رساند تا به چشم اندازی وسیع‌تر و عمیق‌تر از وجود انسانی خویش و جهان پیرامون دست یابد، در تلقی ما از فلسفه معلمي، نباید فلسفه صرفاً ابزاری تخصصی در دست متخصصان در نظر گرفته شود، بلکه بایستی شیوه‌ای باشد برای بهبود کیفیت زندگی در کلاس درس و تعامل بهتر با عناصر آموزشی. پرسش‌های بنیادین معلمان در فلسفه معلمي خود به صورت (۱) من چه کسی هستم؟ (۲) چگونه معلمي می‌خواهم باشم؟ (۳) من نقش خود را به عنوان یک معلم چگونه می‌بینم؟ و ... بیان می‌شود. بنابراین فلسفه معلمي یک تعریف معمولی از هویت حرفه‌ای است، که در خلاصه سازماندهی شده‌ای از اطلاعات و واقعیت‌های قابل مشاهده مربوط به خود افراد ریشه دارد و شامل جنبه‌هایی چون ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌ها، نقش اجتماعی، علائق، ویژگی‌های بدنی و زندگی‌نامه شخصی فرد است» (برگنر و هولمز^۵، ۲۰۰۰)، به نقل از ایروانی، شرفی و دهنوی، ۱۳۸۷: ۳۹-۴۱.

1. Sample Statement of Teaching Philosophy

2. Ozmon & Carver

3. Elias & Merriam

4. Kauchak & Eggen

5. Bergner & Holmes

در حقیقت، فلسفه معلّمی به نحوه تفکر معلّم درباره خود (خودپنداره) بستگی دارد که به تدریج طی زندگی شکل گرفته است. فلسفه معلّمی، اغلب به شکل یک کل منسجم در هویت معلّمان تجلی می‌یابد. این کلیت منسجم متضمن مجموعه‌ای از نیازها، تصورات، احساسات، ارزش‌ها، نقش‌پذیری از الگوها، تجربه‌های گذشته و گرایش‌های رفتاری در یک کل احساسی، هویت و معنی را در آن‌ها می‌آفریند (ایروانی؛ شرفی؛ دهنوی، ۱۳۸۷: ۴۰). فلسفه معلّمی که سطح درونی هویت حرفه‌ای معلّم را تشکیل می‌دهد، بر سطوح بیرونی وی شامل اعتقادات، صلاحیت‌ها و رفتارها تأثیر می‌گذارد. این امر در حالی صورت می‌گیرد که اغلب آن‌ها از این کل آگاه نیستند. کوشش‌های فلسفی معلّم، مسلماً در کلاسش تأثیر می‌گذارد و در دانش‌آموزان، نوعی نگرش انتظار و شگفتی را بر خواهد انگیزد. مک داو^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که: هنگامی که آگاهی از فلسفه خود به بخش طبیعی از زندگی حرفه‌ای معلّم تبدیل شود، وی آمادگی بیشتری برای کشف استعدادها و آگاهی دیگران پیدا می‌کند (مک داو، ۲۰۰۴: ۲۳). از این رو با توجه به آنچه بیان گردید از اولویت‌های ضروری برنامه‌های تربیت معلّم، باید کمک به معلّمان در شناخت و آگاهی از این کل ناخودآگاه وجود خود، باشد.

در باب اهمیت نظری پژوهش باید خاطر نشان ساخت، پژوهش‌هایی از این دست که پدیده معلّمی را با نگرشی متفاوت مورد مطالعه قرار داده و به تبیین مبانی فلسفه معلّمی می‌پردازند، بستر نظری مناسبی را برای استفاده مراکز تربیت معلّم، معلّمان و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت فراهم می‌آورند. و اهمیت کاربردی پژوهش از آن‌روست که بهره‌گیری از تجارب زیسته و عملی معلّمان یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین راه‌ها در تبیین ابعاد و مؤلفه‌های فلسفه معلّمی و به تبع آن شناخت صلاحیت‌های شخصی و حرفه‌ای آنان می‌باشد که این شناخت می‌تواند زمینه تحول در برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلّم و همچنین تغییر در نگرش معلّمان نسبت به جایگاه خود و ایجاد زمینه مناسب برای خود اصلاحی آن‌ها باشد.

پیشینه پژوهش

در پیشینه پژوهش با توجه به اهمیت موضوع مطالعاتی هرچند محدود در سطح بین‌المللی و داخل کشور در این خصوص صورت گرفته است که اهم آن‌ها در ادامه بیان می‌گردد.

نتایج پژوهش برانسیما و یانسن^۲ (۲۰۱۰)، تحت عنوان "رابطه فلسفه معلّمی با موفقیت آنان در این حرفه" حاکی از وجود ارتباط معناداری میان انگیزه‌های درونی فلسفه معلّمی و موفقیت معلّمان زن و مرد حاضر در پژوهش بود.

ایروانی، شرفی و دهنوی (۱۳۸۷) نیز در پژوهشی تحت عنوان "چرا معلّمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟" به تبیین پیامدهای آموختن مباحث فلسفی برای معلّمان پرداخته و یافته‌ها در بردارنده ویژگی‌های فلسفه معلّمی در سطوح مختلفی از رفتارها، صلاحیت‌ها، اعتقادات و هویت حرفه‌ای معلّمان بود.

قائدی (۱۳۸۸)، در پژوهشی با عنوان "بررسی فلسفه معلّمی و اشارات آن برای برنامه درسی فلسفه تربیت معلّم" به بررسی فلسفه معلّمی و فلسفه تدریس معلّم پرداخته و در یافته‌ها بیانیه و برنامه درسی برای ارتقای فلسفه معلّمی در مراکز تربیت معلّم و ارتقای نگرش فلسفی معلّمان پیشنهاد داده است.

عفاف و پرداختچی (۱۳۹۰)، نیز در پژوهشی تحت عنوان "رابطه فلسفه تربیتی معلّمان و سبک تدریس آنان" ضمن بررسی عناصر، باورهای فلسفه معلّمی در مدارس دولتی منطقه ۵ تهران به این نتیجه رسیدند که فلسفه تربیتی غالبی بر باورها و ارزش‌های معلّمان از مفهوم معلّم بودن وجود ندارد.

بررسی‌های صورت گرفته در پیشینه پژوهش‌های خارجی و داخلی بیانگر این نکته است که مبانی نظری فلسفه معلّمی تا حدی تبیین گردیده و از ساحت‌های مختلف موضوع مورد بررسی قرار گرفته است. اما ابعاد و مؤلفه‌های مبین فلسفه معلّمی بر مبنای تجارب زیسته خود معلّمان مد نظر پژوهش‌گران نبوده و جنبه نوآورانه پژوهش از این منظر قابل توجه است. لذا با توجه به آنچه بیان گردید هدف پژوهش حاضر شناسایی و کشف ابعاد و مؤلفه‌های فلسفه معلّمی در خلال روایت‌ها و تجربه‌های معلّمان سرآمد در مدرسه و کلاس درس می‌باشد و مسئله اصلی که در این پژوهش دنبال می‌گردد این است که: چه ابعاد و مؤلفه‌های فلسفی در تجارب معلّمان سرآمد قابل شناسایی است؟

1. Macdau

2. Bruinsma & Jansen

روش پژوهش

با توجه به هدف این پژوهش که تبیین ابعاد و مؤلفه‌های مبین فلسفه معلمي در خلال تجارب زیسته معلمان می‌باشد و از آنجا که تحلیل پدیدار شناختی با ورود به عمق تجربه معلمان، ادراک بلافصلی از تجارب آن‌ها بدست داده و فهم عمیقی را از موضوع مورد بررسی فراهم می‌آورد، در این پژوهش از روش مذکور استفاده گردید.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان سقز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. علت انتخاب این جامعه، اینست که اولاً پژوهش‌گر متولد شهرستان سقز بوده و این امر باعث شناخت جامع پژوهش‌گر از معلمان مورد مطالعه است و امکان ورود به میدان تحقیق را برای پژوهش‌گر تسهیل می‌نماید. دوم اینکه در مطالعات کیفی برقراری ارتباط مؤثر با شرکت‌کنندگان و تنیده شدن در فضای مطالعه ضرورت دارد و آشنایی با بافت فرهنگی به تنیدگی پژوهش‌گر در فضای پژوهش کمک می‌کند. روش نمونه‌گیری در مطالعه تجارب زیسته عموماً هدفمند است (ون مانن، ۱۹۹۰: ۲۳۱). از این رو برای گردآوری داده‌های پژوهش از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید و برای انتخاب نمونه از میان ۲۵ معلم سرآمد سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ آموزش و پرورش شهرستان سقز، ۱۴ نفر از معلمان سرآمد مرد و زن که دارای تجربه‌هایی در زمینه عنوان پژوهش بودند (شامل ۶ معلم مرد و ۸ معلم زن دارای سابقه خدمت ۶ تا ۲۸ سال) برای مصاحبه انتخاب شدند. معیارهای سرآمدی در پژوهش حاضر جهت انتخاب هدفمند معلمان شامل؛ شاخصه‌های حرفه‌ای، مهارتی، تخصصی و جلوه‌های ایثار و اخلاق در عملکرد یکساله معلمان بوده است.

جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از طریق مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته، مشاهده، عکس و یادداشت‌ها و حضور میدانی پژوهش‌گر انجام شد. ابزارهای ثبت داده شامل فرم مصاحبه، فرم فیش برداری و فرم مشاهده می‌باشد.

روایی پژوهش حاضر از نوع روایی درونی بود که به میزان اعتماد پذیری، قابلیت اطمینان و اعتقاد و موجه بودن یافته‌ها و نتایج پژوهش اشاره دارد. به اعتقاد کرسول^۱ (۲۰۰۷) روایی درونی به دقت داده‌ها و اینکه معرف حقیقت است یا نه اشاره دارد و شاخصی است که نشان می‌دهد یک مطالعه تا چه حد واقعی است، و آیا هدف پژوهش و واقعیت اجتماعی آزمودنی‌ها را با دقت منعکس می‌سازد (کرسول، ۲۰۰۷: ۸۳). بدین منظور تحلیل داده‌ها توسط نویسندگان مقاله انجام شد و سپس داده‌ها و تفسیر از آن‌ها در اختیار خود معلمان که به عنوان شرکت‌کننده در پژوهش بودند قرار گرفت تا آنان صحت داده‌ها و تفسیر از آن‌ها را تأیید نمایند. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط صوت انجام گرفت.

در ملاحظات عملی انجام پژوهش پس از مشورت با اساتید و صاحب نظران در انتخاب موضوع و مطالعه مبانی نظری، نمونه‌ها به صورت هدفمند انتخاب و ضمن مراجعه به مدارسی که نمونه‌ها در آن تدریس می‌نمودند جلسه‌های مصاحبه برگزار گردید. در طول مصاحبه و بنا بر اخلاق پژوهش با کسب اجازه مصاحبه‌ها ضبط و این اطمینان داده شد که نام مدرسه و مصاحبه‌شونده نزد محقق محفوظ خواهد ماند. ابتدا مقدمه‌ای در مورد معرفی پژوهش‌گر و توضیح مختصر از موضوع کلی تحقیق مطرح شد. مصاحبه با استفاده از «راهنمای مصاحبه» صورت گرفت. به این ترتیب پژوهش‌گر سوال‌های باز پاسخی را مطرح کرده و معلمان به بیان تجربیات خود پرداختند و هر زمان نیاز به توضیح بیشتری دیده می‌شد با عباراتی همچون «می‌شود بیشتر و با مصداق توضیح دهید» از معلمان خواسته شد به نحو میسوط‌تری تجربه خود را شرح دهند. زمان مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها در مورد دهم به اشباع نظری رسید. با این وجود پس از آنکه داده‌های به دست آمده در حال تکرار بود، مصاحبه‌ها برای حصول اطمینان پژوهش‌گر ادامه یافت و تعداد مصاحبه‌ها به ۱۴ مصاحبه افزایش یافت. در طول مصاحبه برای دستیابی به کنه پدیده مورد بررسی بسته به نوع پاسخ مصاحبه‌شوندگان پرسش‌های تازه با آن‌ها در میان گذاشته شد. شرایط مصاحبه‌ها به گونه‌ای بود که نمونه مورد مطالعه آزادانه بتواند سخن بگوید و آنچه را در ذهن دارد بیان نماید. در طول مصاحبه از کدهای مشخصی به جای اسامی شرکت‌کنندگان استفاده شد تا رازداری در پژوهش رعایت گردد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۲ که توسط موستاکاس^۳ ارایه شده است انجام شد. به این صورت که:

1. Creswell

2. Colaizzi.

3. Moustakas

- نخست توصیفات همه مشارکت‌کنندگان به منظور هم احساس شدن با آن‌ها مطالعه گردید.
- دوم، به هر کدام از مصاحبه‌ها رجوع و عبارات مهم استخراج شد.
- سوم، معنای هر عبارت مهم که تحت عنوان «مفهوم تنظیم شده» مطرح است، توسط پژوهش‌گران استخراج گردید.
- چهارم، مفاهیم تنظیم شده، در دسته‌های موضوعی سازماندهی شد.
- پنجم، یافته‌ها به درون یک توصیف جامع از پدیده مورد نظر تلفیق گردید.
- توصیفی جامع از پدیده مورد پژوهش، به شکل یک بیانیه روشن تنظیم شد.
- و در نهایت نتایج به مشارکت‌کنندگان عرضه گردید و در مورد یافته‌ها از آنان بازخورد دریافت شد (موستاکس، ۱۹۹۴: ۱۸۰-۱۸۲)

یافته‌های پژوهش

براساس یافته‌های پژوهش ابعاد و مؤلفه‌های مبین فلسفه معلّمی در تجارب زیسته معلّمان سرآمد، شامل ۹ بعد اصلی و ۱۲ مؤلفه فرعی می‌باشد. که در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱: مضامین اصلی (ابعاد) و مضامین فرعی (مؤلفه‌ها) ادراک معلّمان سرآمد از فلسفه معلّمی خود

مضامین اصلی (کدهای انتخابی)	مضامین فرعی (کدهای محوری)	توصیفات (کدهای باز)
الگوی نوآوری	تحول آفرین	تغییر و تحوّل در رفتار اجتماعی دانش‌آموزان، شخصیت دادن به دانش‌آموزان و تحوّل در فردیت آن‌ها، شناخت و بحث در زمینه راهکار حل ناهنجاری‌های اجتماعی، ایجاد انگیزه مهم بودن و ارتقای اعتماد به نفس دانش‌آموزان
عواطف انسانی سرشار	همدل	نقش‌رهایی بخش معلم در کمک به کودکان مناطق محروم، مواجهه و همدلی با رنج‌های وجودی دانش‌آموزان محروم، تبادل تجربیات خود در زندگی با دانش‌آموزان و شنیدن خاطرات آن‌ها، درک متقابل فرهنگ بومی دانش‌آموزان و تلاش برای تربیت شهروندان آینده، هم‌احساس شدن با کودکان و همچون آن‌ها فکر کردن، روابط انسانی عمیق با کودکان مشکل‌دار، کشف مشکلات روحی و روانی دانش‌آموزان، توجه ویژه عاطفی به دانش‌آموزان خاص
کاشف قابلیت دانش آموز	کاشف ذهن و توانایی دانش آموز	کشف استعدادهاى دانش‌آموزان، اکتشاف به واسطه تبادل آرای دانش‌آموزان، دانش‌آموز عنصر محوری در تدریس و کلاس درس، توجه به پرسش‌های بنیادین دانش‌آموزان، نوشتن ایده‌های دانش‌آموزان بر روی تابلوی کلاس
نمونه عینی جامع‌نگری	کل‌نگر و ژرف اندیش	داشتن برنامه مدون برای آموزش و طرح درس، نگاهی جامع به آموزش و همواره جلودار دانش‌آموزان، شناخت زمینه‌های تفاوت دانش‌آموزان، ایجاد ارتباط میان دروس و زندگی، داشتن نگرش جامع نسبت به توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، ارتباط بخشیدن میان ایده‌های متنوع دانش‌آموزان با موضوع درس، توجه به تبعات رفتار خود از سوی جامعه و خانواده دانش‌آموزان
	مشوق عمق‌نگری و مروج پرسشگری	شروع کلاس با مسئله‌ای چالش‌برانگیز، ایجاد فرصت‌هایی برای مواجه شدن دانش‌آموزان با مسئله درس، برانگیختن نیروی کنجکاوی کودکان، توجه به سؤال‌های دانش‌آموزان و تشویق آنان به طرح سؤال، تقویت پرسشگری دانش‌آموزان با استفاده از روش‌های ملموس همچون داستان و نمایش و آزمایش، تدریس با مشارکت دانش‌آموزان
عالم و عامل انتقادی	روح انتقادی	آموختن از دانش‌آموزان، تقویت نقادی و استقبال از اظهار نظر و انتقادات دانش‌آموزان، توجه به ایده‌های تأمل‌برانگیز دانش‌آموزان، یادگیری از ایده‌های مخالف دانش‌آموزان، آمادگی برای شرایط

		جدید، قبول آرای مخالف، استقبال از ایده‌ها و هدایت نظرات متنوع دانش‌آموزان، ترویج فرهنگ احترام به عقاید و ایده‌های دیگران در کلاس
صبور	سعه صدر	کنترل احساسات سلطه‌جویانه خود در برابر دانش‌آموزان، صبور بودن در برابر ایده‌های مخالف دانش‌آموزان، وقت گذاشتن برای دانش‌آموزان با نیازهای خاص، بالابردن آستانه تحمل در مواجهه با دانش‌آموزان
اخلاقی ارزش مدار	عامل و مروج ارزش‌های انسانی	معلم عامل انتقال ارزش‌ها، بهره‌گیری از ادراک ارزشی دانش‌آموزان در کلاس، ترویج ارزش‌های انسانی، ترویج فرهنگ و ارزش‌های زیست محیطی، ارج نهادن به حفاظت فیزیکی مدرسه و محیط زندگی، انسان‌سازی و رشد ابعاد انسانی به معنای واقعی
	الگوی اخلاقی عامل	معلم الگوی اخلاقی رفتاری و ظاهری، نقش هدایت‌گری معلم در کلاس، معلم مربی و الگوی با نفوذ در دانش‌آموزان، اهمیت دهی به اخلاق رفتار و جنبه‌های حرفه‌ای عمل خود به عنوان الگو، الگوی عملی برای دانش‌آموزان، داشتن رفتاری عادلانه با دانش‌آموزان، رشد و تحول اخلاق و توسعه اخلاق نیک در دانش‌آموزان
عالم به زمان و مکان	ادراک فضای فیزیکی	ادراک فضای فیزیکی کلاس درس، فهم اثر فضا و محیط آموزشی، درک نحوه اثرگذاری فضای فیزیکی مدارس بر دانش‌آموزان
در جهان بوده متعامل با دانش‌آموز	سازنده فضای یادگیری اثربخش	فراهم نمودن محیط آموزشی مساعد برای همزیستی با دانش‌آموزان، لحاظ نمودن نوع چینش صندلی‌ها در کلاس، توجه به اهمیت تجربه‌های جسمانی دانش‌آموزان در مدرسه، داشتن برنامه برای لحظه لحظه کلاس درس، لحاظ نمودن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در آموزش
	ادراک جهان دانش‌آموز	شنیدن دیگر صداها در کلاس، بحث و گفتگوی دو طرفه در کلاس، بحث‌های گروهی کلاسی، بهره‌گیری از ایده‌های خلاق دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی، ادراک جهان دانش‌آموز، برقراری رابطه دوستانه و لحاظ نمودن ادراک دانش‌آموزان در تدریس، قراردادن خود در منظر ادراک دانش‌آموزان و نگریستن به جهان مدرسه از دریچه نگاه دانش‌آموزان

فلسفه معلمي از دیدگاه معلمان سرآمد دارای معانی مختلفی است که این معانی با یکدیگر هم‌پوشانی داشته و همسو با یکدیگر، هر یک جنبه‌ای از فلسفه معلمي را در بر می‌گیرد که مجموع آن‌ها دیدگاه جامعی از فلسفه معلمي را بدست داده و بر اساس آن بیانیته نهایی تدوین می‌گردد.

الگوی نوآوری

بنابر تجارب زیسته معلمان، علاوه بر اینکه آن‌ها خود در طول زندگی تحت تأثیر الگوهای رفتاری بوده‌اند، همواره سعی داشته‌اند در جایگاه الگوهایی تحولی، نقشی رهایی‌بخش را در خصوص مسائل فردی و اجتماعی شاگردان عهده‌دار باشند. معلم فقط کار تدریس و آموزش را انجام نمی‌دهد بلکه تحول و تغییر در روح و روان دانش‌آموزان را نیز تحت آموزش مستقیم و غیر مستقیم خود قرار می‌دهد، چون دانش‌آموزان معلم را الگوی خود در رفتار و گفتار قرار می‌دهند.

۱. تحول آفرین

بر اساس تجارب زیسته معلمان سرآمد، مهمترین مؤلفه فرعی الگوی نوآور بودن، نقش آن‌ها به عنوان یک الگوی تحول‌آفرین است. معلمان در نظام تربیتی نقش مهم تحول آفرینی را بر عهده دارند. آن‌ها با ارتقای سواد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نقش مهمی را در تحول رفتار اجتماعی شاگردان، شناخت معضلات و مسایل اجتماعی، ایضاح پیامدهای گسترش فرهنگ سلطه در جهان، و مبارزه با مصرف‌گرایی عهده‌دار هستند.

مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌دارد: «اهداف مدنظر مسئولین آموزش و پرورش بسیار آرمانی و صبغه دینی زیادی دارد، اما در مدرسه و در دنیای واقعی کودکان اهداف دیگری دنبال می‌شود. اهداف مطرح شده با واقعیت‌های جامعه فاصله زیادی دارد. معلم

باید الگو و راهنمای شخصیت بخشیدن و تربیت شهروندانی باشد که جامعه را متحول نموده و ناهنجاری‌های جامعه را کاهش دهند».

۲. عواطف انسانی سرشار

یکی از مهمترین ابعاد فلسفه معلمی، ایمان به رسالت معلمی و عشق ورزیدن نسبت به شاگردان است. اگر معلم به انسان‌هایی که ماه‌ها و سال‌ها با آن‌ها سروکار دارد، علاقه‌مند نباشد و نتواند ارتباط انسانی و عاطفی سالمی برقرار نماید، چگونه ممکن است بر آنان تاثیر گذارد و موجبات تغییر در رفتار را فراهم آورد؟ معلم باید از عواطف و ویژگی‌های شخصیتی مطلوبی برخوردار باشد. زیرا شخصیت او، علاقه و ایمانش از عوامل بسیار مهم و موثر در فرآیند آموزش است. بر اساس تجارب زیسته معلمان سرآمد چنانچه انسان بودن و انسان دوستی در هسته مرکزی فعالیت‌های معلمان قرار گیرد، در کار خود موفقیت بسیاری کسب خواهند نمود.

۲-۱. همدلی

تجارب معلمان از تدریس در مناطق محروم و کار با کودکان دارای مشکلات خانوادگی، انگیزه‌ای درونی را در آنها تقویت می‌کند که زمینه شکل‌گیری یکی دیگر از مؤلفه‌های فلسفه معلمی است. معلمان با همدلی با کودکان و فهم و درک رنج‌های آنها در تلاش برای رهایی‌بخشی این کودکان به واسطه اهمیت دادن به شخصیت آن‌ها هستند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان می‌دارد: «در ابتدای سال پس از ورود به کلاس با عکس‌العمل عجیب یکی از دانش‌آموزان مواجه شدم هنگام ورودم به کلاس همه بلند شدند به جز هومن. من عکس‌العمل خاصی نشان ندادم. آن جلسه گذشت. جلسات بعدی هم به همین شکل ادامه یافت تا جلسه سوم که در میانه کلاس هومن شروع به صحبت کرد و عنوان کرد که می‌خواهد از این مدرسه برود. گفتم دوست ندارم شما از کلاس من بروید. می‌خواهم دانش‌آموزانم تا آخرین روز مدرسه با من باشند. وقتی این حرف را زدم او مودبانه‌تر نشست و تغییر را در او احساس نمودم. وقتی جویای احوال او شدم متوجه شدم در کلاس‌های دیگر هر روز او را از کلاس بیرون می‌کنند. با پیگیری متوجه شدم که هومن پدر ندارد و بعد از ظهرها در شیرینی‌فروشی کار می‌کند و با شرایط خانوادگی بدی روبروست. از این رو سعی کردم با او و روابط انسانی بیشتر از سرخوردگی وی جلوگیری نمایم».

مشارکت‌کننده شماره ۶ بیان می‌دارد: «زمانی که بنده به عنوان معلم در روستا و در مدارس شبانه‌روزی مشغول به تدریس شدم دانش‌آموزی داشتم که به خاطر شباهت ظاهری با فوتبالیست برزیلی او را رونالدو صدا می‌زدیم. این دانش‌آموز خود عنوان می‌کرد که من در مدرسه شبانه‌روزی سه وعده غذا می‌خورم و رنج و ناراحتی بسیاری را برای خواهر و برادرها و خانواده‌ام متحمل می‌شوم؛ چون در خانه ما یک وعده غذا در روز به زور گیر می‌آید. همین مواجهه بنده با رنج‌های وجودی دانش‌آموزان رسالتی در بنده ایجاد نمود تا برای هدایت و کمک به کودکان رنج‌کشیده جامعه‌ام بیش از پیش تلاش نمایم».

۳. کشف قابلیت دانش‌آموز

یکی از مهمترین دغدغه‌های فلسفی معلمان، کشف استعدادها و ارتقای مهارت‌های فکری دانش‌آموزان است. معلمان به واسطه اینکه به طور مستقیم با شاگردان در ارتباط هستند، و با ادراک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به لحاظ علایق، استعداد و هوش، خلاقیت، تجارب و نیازهای روانی منحصر به فرد آن‌ها، می‌توانند دلسوزانه قابلیت‌ها و استعداد شاگردان را کشف و توسعه دهند. از اینرو ایجاد فرصت‌ها و موقعیت‌هایی برای ظهور استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان در ابعاد متفاوت، از ضروریات فلسفه معلمی است.

۳-۱. کشف ذهن و توانایی دانش‌آموز

براساس اظهارات معلمان، آن‌ها شاگردان را هسته مرکزی فرایند تعلیم و تربیت و محور اصلی فعالیت‌های آموزشی در نظر دارند. معلمان سرآمد با نگاهی جامع به پیش‌زمینه‌های فکری و آموزشی شاگردان، فعالیت و رشد همه جانبه آن‌ها را مدنظر قرار داده و مواد درسی و انتقال دانش را برای پرورش قابلیت‌ها و پتانسیل‌های شاگردان به کار می‌برند. به طور کلی، آن‌ها به کشف و پرورش استعداد شاگردان و هدایت آن‌ها برای آینده شوق فراوان دارند.

مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان می‌دارد: «یکی از رسالت‌های اصلی یک معلم کشف استعدادهای شاگردان است و زمانی می‌توان گفت که تعلیم و تربیت کارکرد اصلی خود را ایفا نموده است که تغییری در رفتار شاگردان ایجاد نماید. وقتی من بحثی را در کلاس

درس پیش می‌برم همواره سعی دارم از خانواده و از پدر و مادر بازخورد بگیرم که آیا محتوای کلاس تغییری را در رفتار و اعمال دانش‌آموز در زندگی ایجاد نموده است و بدین ترتیب توانایی‌های آن‌ها را شناسایی می‌نمایم».

مشارکت‌کننده شماره ۵ بیان می‌دارد: «بنده ریاضی تدریس می‌نمایم در فرایند تدریس و بازخورد از دانش‌آموزان به آن‌ها فرصت می‌دهم تا آنچه را که یاد گرفته‌اند، به شکل‌های متنوع مثل نقاشی، رسم یا روش‌های دیگر در کلاس ارائه نمایند. در یکی از جلسات تدریس وقتی تکالیف را دریافت کردم متوجه شدم که یکی از شاگردانم به نام محسن خیلی اثربخش‌تر از دیگران تکلیفش را ارائه نمود. وقتی ازش او خواستم که نحوه انجام کارش را در کلاس توضیح دهد. گفت با خواهرم صفحه وبی طراحی کردم و تکالیفم را در صفحه وب نوشتم. در واقع خیلی هنرمندانه آموخته‌هایم را در کلاس به نمایش گذاشت. بیشتر پرس و جو کردم فهمیدم با برنامه‌نویسی تا حدودی آشنا و خیلی علاقه‌مند است. به او پیشنهاد دادم آیا مایل است این کار را به شاگردان دیگر هم آموزشی بدهد؟ استقبال کرد و کارگاهی به نام برنامه‌نویسی در فضای مجازی برای آموزش سایر دانش‌آموزان مدرسه تشکیل داد من هم تا جایی که امکان داشت با وی همکاری کردم».

۴. نمونه عینی جامع نگری

در زیست جهان معلمان علاوه بر اینکه آن‌ها دیدگاه جامع و عمیقی به مسائل و موضوعات مختلف تعلیم و تربیت دارند و با جامع‌نگری موضوعات را برای دانش‌آموزان واکاوی می‌کنند، مشوق دانش‌آموزان در داشتن نگاه عمیق به مسائل و مروج پرسشگری در فرایند تدریس و یادگیری نیز هستند.

۴-۱. کل نگر و ژرف اندیش

براساس اظهارات معلمان در مواجهه با مسایل جدید لازم می‌آید که معلم با دید وسیع‌تری به مسائل و مشکلات کلاس درس و دانش‌آموزانش بنگرد، و امور مربوط به کلاس درس را در زمینه وسیع‌تری دیده و بدین ترتیب شناخت بهتر و عمیق‌تری نسبت به مسائل و معضلات آموزشی کسب نموده تا در تصمیم‌های آینده آن‌ها را یاری نماید.

مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان می‌دارد: «دانش‌آموزی داشتم که کارها و تکالیف کلاسی را پس از مدتی از سال تحصیلی به خوبی انجام نمی‌داد و پرخاش‌گر شده بود و با بچه‌های دیگر همواره درگیر بود. بنده پیگیر امور وی شدم و متوجه شدم که ایشان فرزند طلاق است و با مادر زندگی می‌کند و مادر هم در آستانه ازدواج مجدد قرار دارد و من با همکاری مدرسه و واحدهای مشاوره سعی کردیم توجه و نگاه جامع‌تری به مشکلات این دانش‌آموز داشته باشیم و توجه بیشتری به او داشته باشیم و نقش‌ها و مسئولیت‌های پر رنگ‌تری را در کلاس برای وی در نظر بگیریم».

مشارکت‌کننده شماره ۵ بیان می‌دارد: «همواره سعی دارم علت‌ها را در موقعیت‌های جدید کلاس کشف و آن‌ها را در ارتباط با هم ملاحظه نمایم. یکی از شاگردان من که جدیداً به کلاس ما آمده‌اند پایه ضعیفی دارند و بر اساس ارزیابی اولیه‌ای که با گرفتن املا از ایشان در ابتدای سال داشتم دریافتم که عملکرد این دانش‌آموز در نوشتن و املا بسیار ضعیف است. این موضوع را با والدین دانش‌آموز در میان گذاشتم؛ اما علیرغم توصیه‌های بنده، متأسفانه آنها فرزندشان را تنبیه کرده بودند که چرا املا را در مدرسه اشتباه نوشته است. از آن روز به بعد هر وقت به این بچه برگه می‌دادم تا بنویسد شروع به گریه می‌کرد و صدایش می‌لرزید. من با والدین صحبت کردم که نباید مشکلات فرزندتان را به صورت سطحی ملاحظه نمایید. روح و روان کودک شما بسیار مهمتر از املا هست و ما باید با کمک یکدیگر وضعیت تحصیلی کودک را ارتقا بخشیم».

۴-۲. مشوق عمق نگری و مروج پرسشگری

با توجه به تجارب معلمان، معلم سرآمد گذشته از آن که امور مسلم را مورد سؤال قرار می‌دهد، در هر موقعیت می‌کوشد که جنبه‌های اساسی و ایده‌های مهمی را که در حل مسائل آن موقعیت مؤثرند، استنباط نماید. این مهارت ذهنی، معلم را قادر می‌سازد که با توجه به نکات اساسی که از موقعیت‌های گوناگون استنباط نموده است به حل مسائل و مشکلاتی بپردازد که به طرق عادی و معین قابل حل نیستند. بنابر تجارب معلمان، آن‌ها نیز در فرایند اداره کلاس همچون شاگردان دارای روحیه کنجکاوی و پرسشگری و کنکاش در امور هستند. و از اینرو با شیوه‌های مختلف سعی در تقویت این روحیه در خود و شاگردانشان دارند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۰ بیان می‌دارد: «شاگردان همواره در کلاس با پرسش‌های خود من را به شگفتی وا می‌دارند. از این رو لازم است که دانش‌آموز خود را به روز نمایم و مطمئناً بهره‌گیری از یک روش همچون روش سخنرانی که در گذشته رایج بوده

پاسخگو نبوده و معلم باید با توجه به نوع درس از روش‌های متنوعی بهره جوید. معلم باید شناخت کافی از بدفهمی‌های رایج در آموزش و پرورش داشته باشد تا با پیشگیری از بدفهمی‌ها گام مؤثری در راستای ارتقای کنجکاوی و پرسشگری شاگردان بردارد». مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌دارد: «من همواره درصدد ارتقای مهارت‌های فکری شاگردانم هستم و بدین منظور همواره سعی دارم با تفکر و تعمق در اندیشه خود و خودشناسی، ابتدا زمینه تفکر صحیح را در خود ارتقا بخشیده و سپس با مطالعه و طرح درس و بهره‌گیری از فنون مؤثر تدریس و اداره کلاس و استفاده از داستان و مثال‌هایی چالش برانگیز، کودکان را به تفکر و کنجکاوی در محتوای آرایه شده وادارم».

مشارکت‌کننده شماره ۵ بیان می‌دارد: «در درس ریاضی موضوعی را مطرح می‌کنم و از دانش‌آموزان می‌خواهم در مورد آن موضوع سوال طرح کنند. بعنوان مثال مساحت اشکال. دانش‌آموزان با طرح پرسش‌های خود دیدگاه‌های مختلف‌شان را ذکر می‌کنند. با طرح سوالی مثل: شما به کدام قسمت از خانه علاقمند هستید؟ کدام وسیله در منزل بیشتر برای شما جلب توجه می‌کند؟ چه شکلی دارد؟ مساحت آن را برایم حساب کنید و در کلاس درس یا با دوستانتان به اشتراک بگذارید. در شرایط فعلی که آموزش مجازی است عکس می‌گیرند و در گروه می‌فرستند. این اشتراک‌گذاری و درگیری بچه‌ها با موضوعات جو متفاوتی با روش سنتی ایجاد می‌کند که برای شاگردان جذاب است».

۵. عالم و عامل انتقادی

معلم‌ان باید قادر به ایجاد انعکاس در خود و در شاگردان باشند و در بکارگیری تحلیل‌های انتقادی و ایجاد پرسش‌های بنیادی درباره تقسیم نیروهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در زندگی خود و دانش‌آموزان همت گمارند آن چنان که آن‌ها بتوانند برای مشارکت و تغییر در جهان زندگی آماده باشند. از اینرو لازم است معلم خود در وهله اول عالم به تحلیل انتقادی سیاست‌های حاکم بر جهان، ارزش‌ها و تمایلاتی باشد که نقش آن‌ها ارتقای آگاهی در خود و شاگردان است.

۱-۵. روح انتقادی

بنابر تجارب معلم‌ان، یکی از مهمترین مؤلفه‌های فلسفه معلمی برخورداری از روح انتقادی است. معلم‌ان شاگردان را به تفکر انتقادی ترغیب نموده و زمانی که آن‌ها با موقعیت‌ها و شرایط نو مواجه شده و ایده‌های شاگردان را در تضاد با ایده‌های خود در کلاس درس دیدند با در نظر گرفتن جنبه‌های اساسی شرایط جدید، تصمیمی مناسب اتخاذ نموده و شرایط جدید و نظرات مخالف روند منطقی کار آن‌ها را مختل نمی‌سازد.

مشارکت‌کننده شماره ۴ بیان می‌دارد: «همواره به دانش‌آموزان تأکید می‌کنم که در کلاس از اظهارنظر نهراسند و بایستند و نظر خود را بگویند. از من انتقاد کنند. من از نقد کودکان استقبال می‌کنم».

مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌دارد: «من همواره بعضی مطالب را از ایده‌های شاگردان یاد می‌گیرم. بنده ۱۳ سال یک مطلب را در درس ادبیات اشتباه تدریس می‌کردم و تلفظ یک واژه را با تذکر یکی از دانش‌آموزان با نام کمند یاد گرفتم. من دانش‌آموزانم را برای دقت نظر در تدریس خود تحسین نموده و همواره متقابلاً از دانش‌آموزان مسائلی را یاد می‌گیرم. دانش‌آموز برای این که در زندگی موفق باشد باید یاد بگیرد که چطور پروژه‌ای را اداره کند، چطور با دیگران همکاری کند، چطور با انتقاد سازنده و حتی انتقاد مخرب روبرو شود».

مشارکت‌کننده شماره ۸ بیان می‌دارد: «در منطقه ما از لحاظ مذهبی و عقیدتی تنوع زیادی وجود دارد. ما در کلاس شاهد حضور شاگردان با گرایش شیعی، سنی، سلفی و ... هستیم و بنده با توجه به این تنوع با ایده‌های متنوع و غالباً متضادی از سوی دانش‌آموزان روبرو هستم. بنابراین همواره با هدایت‌گری و بیان آرای مختلف و روشن‌گری بیشتر سعی در راهنمایی شاگردان دارم. بنده همواره در کلاس با پرسشگری و روش سقراطی دانش‌آموزان را با خطاهای احتمالی در اندیشه خود روبرو می‌نمایم و به نظرم این بهترین شیوه برخورد با آرای مخالف شاگردان است».

۶. صبور

یکی دیگر از ابعاد فلسفه معلمی در فضای تعلیم و تربیت صبور بودن در برابر ایده‌های متنوع شاگردان، کنترل احساسات خود و ارتقای آستانه تحمل در رویارویی با دانش‌آموزان با پیش زمینه‌های متفاوت است. یک معلم صبور با محیط آموزشی و دانش‌آموزان

سازگاری بیشتری داشته و این توانایی را دارد که ادراک صحیحی از تک تک شاگردان داشته باشد و به واسطه این شناخت برنامه‌های متنوعی را برای درگیر نمودن شاگردان با فرایند آموزش اتخاذ نماید.

۱-۶. سعه‌صدر

در تجارب زیسته معلمان آن‌ها سعی دارند، عقاید دانش‌آموزان را محترم شمرده و از مواجه شدن با ایده‌های جدید و مخالف شاگردان بی‌می‌نداشته باشند. و در یک فرایند همدلانه دنیا را از دریچه نگاه آن‌ها دیده و نیازهای خاص آن‌ها را درک نمایند. مشارکت‌کننده شماره ۸ بیان می‌دارد: «گاهی در کلاس و هنگام تدریس با دیدگاه‌های متفاوت شاگردانم روبرو می‌شوم، دانش‌آموزان بر اساس پیش‌زمینه‌های فکری خود و توانایی‌های خود دیدگاه‌ها و مثال‌هایی ارائه می‌دهند که شاید زیاد مرتبط با بحث کلاس هم نباشد؛ ولی من هرگز در برابر دانش‌آموزان جبهه‌گیری نداشته و سعی دارم با سعه‌صدر ایده‌های آن‌ها را شنیده و در فرایند کلاس لحاظ نمایم».

۷. اخلاقی ارزش‌مدار

معلم عامل مهمی در تکوین و توسعه‌گرایی‌های اخلاقی و ارزشی دانش‌آموزان است. زیرا از یک سو خود به عنوان الگوی عملی ارزش‌مدار باید رفتارهای ارزشی را در خود نهادینه ساخته و رفتاری عادلانه با دانش‌آموزان داشته باشد و از دیگر سوی همچون یک راهنما نقش هدایت‌گرانه‌ای در جهت‌دهی به اذهان شاگردان و ترغیب آن‌ها به ارزش‌ها و ارایه معیارهای فکری برای تمیز ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها باشد.

۱-۷. عامل و مروج ارزش‌های انسانی

در تجارب زیسته معلمان، آن‌ها طرفدار ارزش‌ها و مروج ارزش‌های انسانی و اخلاقی در جامعه هستند. و نوع نگرش معلم به ارزش‌ها با توجه به تأثیری که در توسعه ابعاد ارزشی و اخلاقی شاگردان دارد، بسیار تأثیر گذار است. مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌دارد: «رسالت یک معلم تنها تدریس مواد درسی و آموزشی نیست بلکه رسالت وی در وهله اول تربیت انسان به معنای واقعی است. همه مشکلات جامعه ناشی از بی‌توجهی به بعد انسانی کودکان است. به نظر من بزرگ‌ترین دستاورد و میراث یک معلم ساختن انسان‌هایی وارسته است».

مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌دارد: «تعلیم و تربیت امری ارزشمند است و هدف یک معلم در وهله اول ترویج ارزش‌هاست؛ اما متأسفانه محتوای کتاب‌های درسی ارتباط عمیقی با ارزش‌های ملموس جامعه ندارد. از طرفی انتظار می‌رود که محتوا را در زمان محدودی ارائه دهیم. با توجه به ضیق وقت در کلاس و تنها درصد اتمام محتوا هستیم. این خلایق معلم است که ارتباط منطقی میان ارزش‌ها و محتوا برقرار کند. من هر جلسه سعی می‌کنم در این خصوص با آمادگی در کلاس حاضر باشم».

مشارکت‌کننده شماره ۶ بیان می‌دارد: «برای من توسعه ابعاد انسانی و اخلاقی شاگردان بسیار مهم است. همواره در میان تدریس مثال‌هایی را از ارزش‌های اجتماعی، حفظ محیط زیست و زمین، نظافت مدرسه و محیط زندگی، برای توسعه و انتقال ارزش‌ها به دانش‌آموزان بکار می‌برم».

۲.۷. الگوی اخلاقی عامل

بنابر تجارب زیسته معلمان سرآمد، آن‌ها با داشتن شخصیتی متعادل و منسجم از لحاظ عقلانی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی و در نظر داشتن تبعات اعمال خود، به عنوان الگوی اخلاقی عامل، در فرایند آموزش و در ارتباط با دانش‌آموزان و جامعه ایفای نقش می‌نمایند.

مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌دارد: «من به عنوان معلم الگویی برای دانش‌آموزان هستم و نوع رفتار، نوع گفتار و نوع پوشش من همواره مورد رصد شاگردان است و ما بارها شاهد بازخورد تبعات رفتار خود از سوی جامعه و خانواده شاگردان بوده‌ایم. وقتی در کلاس در مورد نوع برخورد و احترام با والدین و پدربزرگ و مادربزرگ صحبت می‌کنم، والدین با من تماس گرفته و از تأثیر سخنان من بر شاگردان شگفت‌زده می‌شوند».

۸. عالم به زمان و مکان

معلمان سرآمد همواره و در همه حال عالم و آگاه به زمان و مکان‌اند. آن‌ها هویت خود و شاگردانشان را با توجه به نیازها و نوع جهان‌بینی که نسبت به زمان و مکان دارند تعریف می‌نمایند. از نظر آن‌ها زمان و مکان هیچ یک بر دیگری متقدم نبوده و در تعارض با یکدیگر نیز نمی‌باشند. در این نگاه هدف معلم ادراک محیط مناسب برای یادگیری، رشد همه جانبه و بدون دغدغه شاگردان است. از این رو در ادراک معلمان زمان، مکان و فضای آموزشی، مجموعه‌ای از منابع فیزیکی خنثی نیستند بلکه معنایی از یک محیط عینی، ملموس و نوعی نظام و منش را برای برآوردن نیازها و اهداف آموزشی در خود مستتر دارند. و معلم این نیازها را به واسطه ادراک و سازماندهی فضای آموزشی برآورده می‌سازد.

۸-۱. ادراک فضای فیزیکی

پیش از طراحی فضای یادگیری، معلم باید زندگی در چنین فضایی را به صورت همه جانبه و کامل ادراک نماید و بداند که فضایی که وی خلق می‌نماید چگونه در شکل‌دهی به این نحوه زندگی تأثیر می‌گذارد. بر اساس تجارب زیسته معلمان فضای آموزشی و کلاس درس توسط افراد مختلف تجربه، تفسیر و مورد استفاده قرار می‌گیرد. کلاس زمانی معنای خود را باز می‌یابد که توسط معلمان و دانش‌آموزان با دیدن، در آن بودن و استفاده از آن تجربه و ادراک گردد. ایده بدن زنده مرلوپونتی دلالت‌های ضمنی جهت ادراک متقابل محیط‌های آموزشی و کلاس درس توسط معلمان و دانش‌آموزان دارد. مرلوپونتی^۱ (۲۰۰۲) معتقد است که «بدن ما با جهان و محیط زندگی درهم آمیخته و با آن گره خورده است و محیط آموزشی چیزی بیش از یک فضای مادی است» (مرلوپونتی، ۲۰۰۲، ۱۹۴).

فضای فیزیکی مدرسه به واسطه بدن معلمان و دانش‌آموزان ادراک و توسط آن‌ها برای فعالیت‌های مختلف یادگیری استفاده می‌شود. آن‌ها به واسطه موقعیت خود، مدرسه و کلاس درس را با امکانات و محدودیت‌های مختلف و از راه‌های متنوع تجربه می‌کنند. معلم ممکن است بار مسئولیت دیدن و حمایت از همه دانش‌آموزانی که پشت میزهایشان و روی صندلی‌هایشان نشسته‌اند را احساس نماید. دانش‌آموزان جدیدالورود ممکن است در رابطه با کلاس با دیوارهای برهنه و سقف‌های بلند احساس کوچکی نمایند و این در حالی است که برخی دانش‌آموزان کلاس را به عنوان مکانی برای تحقق رویاهای خود تجربه کنند. بنابراین کلاس نیز جو را منتقل می‌کند و کسانی که در کلاس زندگی می‌کنند، با فعالیت‌های آشکار و ضمنی خود، جو را با احساسات، تأثیرات، انتظارات و پیش‌فرض‌های خود توصیف می‌نمایند.

مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان می‌دارد: «بنده در یکی از سال‌های تدریس خود در یکی از مدارس حاشیه شهر به نام دبیرستان حاج ساکت تدریس می‌کردم. لحظه‌ای که وارد فضای مدرسه شدم شوکه شدم. درب‌های کلاس آهنی بود و حتی چشمی هم که برای کلاس تعبیه شده بود از توری فلزی و قفل و بسط فلزی ساخته شده بود. این فضا سلول‌های انفرادی را برای من تداعی می‌کرد. سنگینی فضای کلاس و مدرسه باعث سردرگمی بنده شده بود. پرسیدم چرا از چنین درهایی استفاده می‌شود؟ گفتند چون بچه‌ها درهای چوبی را می‌شکنند. این نوع استدلال ذهن مرا درگیر این مسئله نمود که چرا به جای اینکه مسئله شکستن درها توسط شاگردان ریشه‌یابی شود، فضای آموزشی را شبیه فضای زندان نموده‌اند؟!».

^۱. Merleau-Ponty



عکس ۱: فضای فیزیکی کلاس درس (دربهای فلزی با قفل و بسط فلزی)

مشارکت کننده شماره ۱۰ بیان می‌دارد که: «بنای ساختمان مدارس بسیار قدیمی و معمولاً قدمتی ۴۰ سال به بالا دارند و اصلاً مناسب و درخور فضای آموزشی نیستند. به عقیده من معماری مدارس بسیار مهم است، حتی شکل پله و حیاط هم بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. معماری ساخت مدارس ما مربوط به دهه‌های بسیار دور است و با فضای امروز بیگانه است و دانش‌آموزان حس خوبی از فضای آموزشی ندارند».



عکس ۲: فضای فیزیکی مدارس (مدارس بسیار قدیمی با پنجره‌هایی محصور شده با توری فلزی)

۹. در جهان بوده متعامل با دانش آموز

هایدگر^۱ انسان را به عنوان موجودی که اساساً با مخلوقات سروکار دارد در نظر می‌گیرد و بر واقع‌شدگی او تأکید دارد. از نظر وی فهم شکلی اساسی از وجود انسانی است که در آن، فهم شیوه شناخت ما از جهان نیست، بلکه شیوه بودن ماست. معلم با پیشینه تاریخی-فرهنگی خود که از زمان تولد در وی شکل گرفته است جهان را معنا نموده و ضمن بودن در جهان مدرسه، به فهم عناصر موجود در آن همچون فضای یادگیری و دانش‌آموزان می‌پردازد.

۹-۱. سازنده فضای یادگیری اثربخش

بر اساس تجارب زیسته معلمان در جهان بودگی آن‌ها مستلزم آنست که بر اساس روش‌ها و رویکردهایی که برای تدریس اتخاذ می‌نمایند، طراحی فضای کلاس را دگرگون سازند. گاهی نیز برای توسعه ادراک و تجارب دانش‌آموزان با انتقال کلاس به فضایی خارج از محیط مدرسه فضاهای پویاتری را سازماندهی کنند تا دانش‌آموزان امکان اجرای کلاس در فضاهای مختلف یادگیری را تجربه نمایند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۴ بیان می‌دارد: «در کلاس با توجه به نوع درس به چپش صندلی‌ها می‌پردازیم. نباید دانش‌آموزان را با میخ به صندلی‌هایشان و زمین بی‌حرکت نماییم. گاهی از روش‌های گفتگوی کلاسی استفاده می‌کنیم که لازم است من دانش‌آموزان را راهنمایی کنم و آنها آزادانه دیدگاه خود را بیان نمایند و من دیدگاه آن‌ها را بر روی تخته می‌نویسم تا به نظر مشترکی برسیم».

مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان می‌دارد: «فضای داخل کلاس برای بنده بسیار مهم است و من با استفاده از نقاشی‌ها و کار دستی‌های دانش‌آموزان نمایشگاهی از کارهای آنها در کلاس ترتیب داده‌ام. دانش‌آموزان هم از این کار من استقبال می‌کنند؛ زیرا فضای کلاس‌ها بسیار بی‌روح است و این وظیفه ماست که به دیوارها روح ببخشیم».

مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌دارد: «فضای کلاسی و نوع چپش صندلی‌ها با توجه به هدف و نوع درس انتخاب می‌شود، گاهی لازم است بعضی از کلاس‌ها مثل علوم را در حیاط مدرسه و یا پارک نزدیک مدرسه برگزار کنیم برای درس‌هایی مثل هنر گاهی بچه‌ها را به کانون پرورش فکری می‌برم. بچه‌ها با حضور در فضاهای آزاد شگفت‌زده می‌شوند»

۹-۲. ادراک جهان دانش آموز

برداشت‌ها، افکار یا تصاویر ذهنی معلم درباره دانش‌آموزان براساس دانش، پیشینه و تجربیات آن‌ها در زندگی شکل می‌گیرد. این تجربیات ممکن است شامل تاریخچه یا سنت خانوادگی، تحصیلات، تخصص یا فرهنگ معلم باشد. که پرسپکتیو^۲ نگاه معلم به دانش‌آموز را مشخص می‌کند. اما بنا بر تجارب معلمان چنانچه معلم همه چیز را صرفاً از نگاه خود ببیند بیم آن می‌رود که در دام مونولوگ^۳ خودمدار بیافتد لذا گاه لازم است که معلم از دریچه نگاه شاگردان به دنیا بنگرد و در فرایندی بین‌الذهانی و اصیل که بر پایه عشق، آمادگی و احترام متقابل شکل می‌گیرد. رابطه‌ای از جنس من - تویی با شاگردان داشته باشد. این رابطه به گونه ایست که در آن روحیه انتزاع و تملک که بیانگر رابطه من - آن است وجود ندارد بلکه نوعی وحدت و کلیت در عملکرد معلم وجود دارد که متعلق این کلیت و وحدت، شخصیت و تو بودن شاگردان است، در این فرایند گفتگو در فضایی انسانی، جهت ادراک جهان دیگری برقرار است.

مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان می‌دارد: «معلم در وهله اول خود یک دانش‌آموز است و باید فلسفه‌اش را به عنوان یک فرد منتشر و یک فرد وحده در کلاس تغییر دهد. نیازهای دانش‌آموزان را درک نموده و نسل جدید را دریابد. معلم تنها کسی نیست که در کلاس حضور دارد؛ بلکه کسانی نیز تحت عنوان دانش‌آموز در کلاس حضور دارند که در یک فرایند متقابل بر روی هم تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند. باید با فراخواندن دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی از حضور ذهنی آن‌ها در کلاس اطمینان یافت. تنها حضور فیزیکی دانش‌آموز در کلاس کافی نیست».

¹. Heidegger

². Perspectives

³. Monolog

مشارکت کننده شماره ۳ بیان می‌دارد: «من فرهنگ و هنر تدریس می‌کنم. فرهنگ در این عنوان جلودار هنر است و من باید به عنوان معلم الگوی فرهنگی دانش‌آموزانم باشم و فرهنگ احترام به دیگران و درک نظرات آن‌ها را در کلاس ترویج نمایم. دانش‌آموزان باید بیاموزند که درک دیگر دانش‌آموزان مهم است و نظریات دیگران قابل احترام است».

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر گویای اشتراک زیست جهان معلمان از تجارب زیسته‌اشان در خصوص فلسفه معلمي است. فلسفه معلمي دارای معانی متعددی نزد معلمان است که این معانی همپوشانی داشته و هریک جنبه‌ای از فلسفه معلمي را شامل می‌گردد. از اینرو براساس یافته‌های این پژوهش فلسفه معلمي شامل ۹ بعد و ۱۲ مؤلفه می‌باشد که کنار هم گذاشتن این ابعاد و مؤلفه‌ها، دریافت ادراک جامع و رمان گونه‌ای پیرامون دغدغه پژوهش از پدیده مورد بررسی را میسر می‌سازد.

برخلاف نتایج پژوهش عفاف و پرداختچی (۱۳۹۰) مبنی بر اینکه فلسفه تربیتی غالبی بر باورها و ارزش‌های معلمان از مفهوم معلم بودن وجود ندارد. نتایج این پژوهش حاکی از آنست که معلمان با یک رسالت فلسفی که از مبانی فکری، زمینه تاریخی و زیست جهانشان نشأت می‌گیرد پا در عرصه مهم تعلیم و تربیت می‌نهند که شاید خود نیز از آن بی‌خبرند. در این راستا آن‌ها سعی دارند با ایفای نقش الگوی نوآوری، و ایضاح پیامدهای گسترش سلطه و بی‌عدالتی در جهان و ارتقای سواد فرهنگی - اجتماعی در شاگردان عامل تحول فکری آن‌ها باشند. لذا در فرایندی همدلانه و با ادراک رنج‌های کودکان محروم و کشف و هدایت استعدادهای آن‌ها و ایمان به رسالت معلمي و عشق ورزیدن نسبت به شاگردان زمینه رهایی‌بخشی این کودکان را فراهم آورند. نقش آفرینی معلمان در عرصه تحول فکری شاگردان مستلزم برخورداری آن‌ها از جامع‌نگری، تعمق و کشف لایه‌های نظری و فلسفی عمل تربیتی خود می‌باشد. از اینرو آن‌ها در مواجهه با مسائل جدید کلاس درس سعی دارند با تعمق در اعمال تربیتی خود و دیدن آن‌ها در زمینه ای وسیع‌تر، بینش جامعی در حل مشکلات آینده شاگردان کسب نمایند و مشوق روحیه پرسشگری در شاگردان باشند. لذا همواره امور مسلم را مورد کنکاش قرار داده و به عنوان عالم و عامل انتقادی پیوندی میان جنبه‌های اساسی موقعیت‌های مختلف تدریس و یادگیری و ارزش‌ها و سیاست‌های حاکم بر جهان در راستای ارتقای آگاهی در شاگردان برقرار می‌نمایند. نظریه «معلمان به عنوان روشن‌فکران تحول‌آفرین» هنری ژیرو^۱ یکی از نظریات مطرح در نظام تربیت معلم در سطح جهان است. ژیرو در سال ۱۹۸۵ با نوشتن کتاب معلمان به عنوان روشنفکر و با پیروی از گرامشی^۲ توجه جامعه تربیتی را به نقش نوینی از فلسفه معلم در فرایند تربیت سیاسی جلب کرد (ژیرو، ۲۰۰۸: ۵۹۰). این مهم مستلزم آن است که معلم با صبر و اتخاذ سعه صدر در برابر شاگردان، خود را از جمود و پیشداوری رها نموده تا شرایط جدید و پیش بینی نشده فرایند تدریس و یادگیری، جنبه‌های منطقی فعالیت‌های آن‌ها را مختل نسازد که این امر در ابعاد تعمق و جامعیت و سعه صدر با نتایج پژوهش ایروانی و همکاران (۱۳۸۷) همسو می‌باشد.

معلمان عامل مهمی در تکوین و توسعه گرایش‌های اخلاقی و ارزشی دانش‌آموزان هستند. آن‌ها طرفدار ارزش‌ها و مروج ارزش‌های انسانی و اخلاقی در جامعه هستند و نوع نگرش آن‌ها به ارزش‌ها با توجه به تأثیری که در توسعه ابعاد ارزشی و اخلاقی شاگردان دارند، بسیار تأثیر گذار است. آن‌ها با داشتن شخصیتی متعادل و منسجم از لحاظ عقلانی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی و در نظر داشتن تبعات اعمال خود برای دانش‌آموزان و جامعه، به عنوان الگوی اخلاقی عامل در فرایند آموزش تلقی می‌گردند.

همه آنچه در باب رسالت فلسفی، عواطف انسانی، تفکر جامع و عمیق و صلاحیت‌های انتقادی، ارزشی و اخلاقی معلمان عنوان گردید نه در خلاء بلکه در فضا و زمان و زیست جهان آن‌ها اتفاق می‌افتد. آن‌ها هویت خود و شاگردانشان را با توجه به نیازها و نوع جهان بینی که نسبت به زمان و مکان دارند تعریف می‌نمایند. از این رو در ادراک معلمان زمان، مکان و فضای آموزشی، مجموعه‌ای از منابع فیزیکی خنثی نیستند بلکه معنایی از یک محیط عینی، ملموس و نوعی نظام و منش را برای برآوردن نیازها و اهداف آموزشی در خود مستتر دارند و همه این امور بیانگر در جهان بودگی و واقع شدگی آن‌ها در جهان مدرسه است. در جهان بودگی معلمان مستلزم آنست که بر اساس روش‌ها و فنونی که برای تدریس به دانش‌آموزان اتخاذ می‌نمایند طراحی فضای کلاس را دگرگون سازند. کلاس و مدرسه زمانی معنای خود را باز می‌یابد که توسط معلمان و دانش‌آموزان با دیدن، در آن بودن و استفاده از آن تجربه شود. تجارب زیسته معلمان حاکی از آن است که فضای فیزیکی مدرسه به واسطه بدن معلمان و دانش‌آموزان ادراک

1. Teachers as Transformatory Intellectuals

2. Henry Giroux

3. Gramsci

و توسط آن‌ها برای فعالیت‌های مختلف یادگیری استفاده می‌شود. آن‌ها به واسطه موقعیت خود، کلاس درس را با امکانات و محدودیت‌های مختلف و از راه‌های مختلف تجربه می‌نمایند. بنابراین کلاس نیز جو را منتقل می‌کند و کسانی که در کلاس زیست می‌نمایند نیز با فعالیت‌های آشکار و ضمنی خود، جو را با احساسات، تأثیرات، انتظارات و پیش فرض‌های خود توصیف می‌کنند. معلمان با پیشینه تاریخی - فرهنگی خود که از زمان تولد در آنها شکل گرفته جهان را معنا نموده و ضمن بودن در جهان مدرسه و کلاس درس، در راستای ادراک جهان‌های دیگر یعنی شاگردان همت می‌گمارند. لذا مهم است که روابط میان معلمان و شاگردان بر پایه روابط من - تویی شکل بگیرد. روابط من تویی معلم و شاگرد بیانگر رابطه‌ای اصیل و بر پایه عشق، آمادگی و احترام متقابل است که در آن روحیه انتزاع و تملک که بیانگر رابطه من - آن است وجود ندارد. در روابط من - تویی نوعی وحدت و کلیت در عملکرد معلمان وجود دارد که متعلق این کلیت و وحدت، شخصیت و تو بودن شاگردان است، در این فرایند گفتگو در فضایی انسانی، اصیل‌ترین شکل ارتباط است.

منابع

- ایروانی، شهین؛ شرفی، محمدرضا؛ یاری دهنوی، مراد. (۱۳۸۷). چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۳: ۳۳-۶۷.
- عفاف، نویده؛ پرداختچی، محمدحسن. (۱۳۹۰). رابطه فلسفه تربیتی معلمان با سبک تدریس آنان، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه امام حسین (ع)، ۲: ۲۱-۳۶.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۸). بررسی فلسفه معلمی و اشارات آن برای برنامه درسی فلسفه تربیت معلّم، نشریه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۳-۱۴): ۶۳-۸۱.

References

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2010). Is the Motivation to Become a Teacher Related to Pre-Service Teachers Intentions to Remain in the Profession? *European Journal of Teacher Education*, 33: 185-200. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Caukin Nancy, G.; Brinthaupt Thomas. M. (2017). Using a Teaching Philosophy Statement as a Professional Development Tool for Teacher Candidates, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2) Art. 18: 26-37. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110218>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand oaks, ca; Sage Publications.
- Efaf, Navideh; Pardakhtchi, MohammadHassan. (2010). *The relationship between teachers' educational philosophy and their teaching style*, *Quarterly Research in Islamic Education and Training Issues, Imam Hossein University (AS)*, 2: 21-36. (in Persian) <https://www.magiran.com/paper/2159416>
- Elias, J. L.; Merriam, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education* (2nd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Giroux, H. (2008). Beyond the Bio politics of Disposability: Rethinking Neoliberalism in the New Gilded Age, *Social Identities*, 14(5): 587 -620. <https://doi.org/10.1080/13504630802343432>
- Irvani, Shahin; Sharafi, Mohammad Reza; Yari Dehnavi, Morad. (2007). Why do teachers need to learn the philosophy of education and training? *Education and Training Quarterly*, 93: 33-67. (in Persian) <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/345673>
- Kauchak, D.; Eggen, P. (2011). *Introduction to teaching: Becoming a professional* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Macdaw, Jennifer; et al. (2004). A Reflection on Reflection: Preserves Teacher Perspectives on Philosophy and Practice in Education National Forum of Teacher, *Education Journal- Electronic*. 14(3): 15-30.
- McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). *Active learning techniques versus traditional. teaching styles: Two experiments from history and political science*. *Innovative Higher Education*, (24) 4, 279-294, (AN 14990493). <https://link.springer.com/article/10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05>

- Merleau-Ponty, M. (2002). Phenomenology of Perception. *Philosophical Quarterly*, 182: 191–203. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Phenomenology-of-Perception-by-Maurice-Merleau-Ponty.pdf>
- Moustakas, C, E. (1994). *Phenomenology research methods*. Thousand Oaks, Ca; Sage Publications.
- Ozmon, H., & Carver. S. (2007). *Philosophical foundations of education* (8th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Petress, K. (2003). An educational philosophy guides the pedagogical process. *College Student Journal* (37)1: 128-134. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA99816490&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ef33d6dc6>
- Qaedi, Yahya (2008). Examining teacher's philosophy and its implications for teacher education philosophy curriculum, *Curriculum Studies Journal*, 4(13-14): 63-81. (in Persian) <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/922319>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada; The University of Western Ontario.
- Youngs, B. (1979). *Educational philosophy: Why and for Whom?* Education, 99(4): 355.

