

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۰۱
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۱۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳
شماره‌ی ۱، صص: ۱۳۰-۱۰۷

واکاوی کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران: تحلیل مضمون

نرگس سجادیه*
سعید آزادمنش**

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران درباره‌ی کارکردهای این رشته است. روش مورد استفاده در این مطالعه، نوعی روایت نگاری است. برای دستیابی به روایت دانشجویان، از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و فن تحلیل مضمون استفاده شد. مشارکت کنندگان از میان ۱۱ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و ۶ نفر از دانشجویان دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران بودند. یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌ها نشان داد که کارکردهای اساسی این رشته، شامل دو نوع کارکرد اجتماعی (با فراوانی ۸۰ گویه) و کارکرد فردی (با فراوانی ۱۸ گویه)، می‌شود. از اساسی‌ترین کارکردهای اجتماعی می‌توان به «سیاستگذاری‌های کلان نظام رسمی تعلیم و تربیت»، «ارائه معیار سنجش، نقادی و تحلیل در فضای تربیتی»، «الهام‌بخشی برای حل مسائل تربیتی» و «استنتاج دلالت‌های تربیتی» اشاره کرد. «اندیشه‌ورزی و انسجام بخشی فکری»، «تغییر نگرش افراد و وسعت بخشی به نگاه آنها»، از جمله مهم‌ترین کارکردهای فردی رشته فلسفه تعلیم و تربیت از نظر دانشجویان است. در صدر قرار گرفتن توجه به سیاستگذاری‌های کلان برای نظام رسمی تربیت، نشان از نوعی سیاست‌زدگی در وضعیت موجود رشته دارد. همچنین کلیشه‌های محدود شغلی این رشته، نیاز به بازنگری در مأموریت‌ها و برنامه درسی این رشته را باز می‌نمایاند. مقایسه این کارکردها با اهداف مصوب این رشته نشان می‌دهد که دانشجویان اهداف متنوع‌تری برای این رشته لحاظ می‌کنند و برخلاف اهداف مصوب، این رشته را در جایگاه تصمیم‌سازی‌های کلان می‌بینند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل مضمون، دانشجویان دانشگاه تهران، فلسفه تعلیم و تربیت، کارکردها.

* استادیار دانشگاه تهران

N.sajadieh@gmail.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

Azadmanesh263@yahoo.com

مقدمه

در دوران رنسانس، در عرصه علم تحولی اساسی رخ داد که در اثر آن علومی که پیش از آن فلسفی قلمداد می‌شدند، از آن جدا گشتند و در نتیجه، در حوزه معرفت، نوعی تخصص‌گرایی نمودار. معرفت فلسفی نیز از این جریان‌ها تأثیر پذیرفت؛ پیدایش فلسفه‌های دیگری مانند فلسفه تعلیم و تربیت را، می‌توان یکی از تحول‌های مهم در حوزه معرفت فلسفی به شمار آورد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۳).

چیستی فلسفه تعلیم و تربیت، خود، امری بحث‌انگیز بوده است. بهشتی (۱۳۸۵) آن را به لحاظ معرفت‌شناسی یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف می‌داند که با روش عقلانی به تبیین و اثبات مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت می‌پردازد. همچنین نلر (ترجمه بازرگان، ۱۳۸۷) معتقد است این رشته یکی از دانش‌های بین رشته‌ای است که با دو قلمرو «فلسفه» و «تعلیم و تربیت» در ارتباط است و تحصیل در آن، مستلزم اطلاع از مبانی و مباحث فلسفه از یک سو و دانستن مبانی دانش تعلیم و تربیت از سوی دیگر است. تعریف‌های دقیق‌تری نیز به ترسیم این حوزه پرداخته‌اند. از جمله فلسفه تعلیم و تربیت در معنای ژرف و گسترده، روی آوردن به پرسش‌های بنیادین درباره انسان و تکامل و سرنوشت او خوانده شده و در معنای محدود و رسمی آن ناظر بر سنجش آموزش و پرورش سازمان یافته‌ای دانسته شده که مقصد آن آماده کردن نوآموزان برای زندگانی است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶). باقری (۱۳۸۶) نیز معتقد است که فلسفه تعلیم و تربیت چارچوبی نظری برای حوزه عملی تعلیم و تربیت است و هدایت و بازاندیشی درباره مسائل عملی تعلیم و تربیت را در بر می‌گیرد. در این میان، فرانکنا^۱ (۱۹۶۵)، با دسته‌بندی زمینه‌های مختلف پژوهشی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، معتقد است سه گونه‌ی متمایز پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت قابل برشماری است: نظوروزانه، هنجارین و تحلیلی. در حالی که دغدغه محوری فیلسوفان در گونه نخست، فراهم‌آوری تصویری کلی از انسان و جهان است، گونه دوم به بایدها و نبایدهای تربیتی و استنتاج آنها از نظام‌های نظری توجه دارد و گونه سوم، در مقابل این دو دیدگاه تأسیسی، در فعالیتی پس رونده، مفاهیم، مفروضات و روش‌های مورد استفاده فیلسوفان را مورد واکاوی قرار می‌دهد.

صرف نظر از تعریف‌های ارائه شده، فلسفه تعلیم و تربیت در مقام یکی از قلمروهای دانش بشری را از دو منظر می‌توان نگریست که یکی، آن را فراتر از رشته‌ای آکادمیک و شامل «دیدگاه‌های فیلسوفان درباره تعلیم و تربیت» می‌داند و دیگری آن را «رشته‌ای آکادمیک» به شمار آورد (بهشتی، ۱۳۸۶؛ پاک‌سرشت، ۱۳۸۰؛ نلر، ۱۳۸۷)؛ از منظر نخست، فلسفه تعلیم و تربیت قلمرو دانش دیرپایی است که با افلاطون آغاز می‌شود (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶). اما از منظر رشته‌ای آکادمیک، قلمرو دانش نوپایی است که در دوره معاصر پدید آمده است، به گونه‌ای که بسیاری از اندیشمندان این قلمرو، سرآغاز شکل‌گیری آن را در سده بیستم و به ویژه در سال ۱۹۳۵ یعنی سال تأسیس انجمن جان دیویی^۱ در آمریکا می‌دانند (بهشتی، ۱۳۸۶). اما سابقه این رشته در کشور ما همچون رشته‌ای آکادمیک بس کوتاه‌تر است به گونه‌ای که تا پیش از سال ۱۳۴۰ رشته مستقلی شمرده نمی‌شد. البته درس‌هایی چون «اصول آموزش و پرورش» و بعد از آن «فلسفه تعلیم و تربیت» در دانشسرای عالی تهران که بعدها به دانشگاه تربیت معلم تهران تغییر نام داد، تدریس شده بود. در این دانشسرا، کتاب «اصول آموزش و پرورش» توسط شادروان محمداقبر هوشیار، در سال ۱۳۲۷ منتشر شد (یاری دهنوی، ۱۳۸۴).

در گستره رشته دانشگاهی، به روایتی قدمت این رشته همراه با دیگر رشته‌های علوم تربیتی، به سال ۱۳۴۴ باز می‌گردد. پس از تأسیس دانشکده علوم تربیتی در دانشگاه تهران در سال ۱۳۴۴، کارشناسی ارشد برخی گرایش‌های علوم تربیتی و از جمله تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، در سال ۱۳۵۲ به همت شادروان علی‌محمد کاردان، در این دانشکده راه اندازی شد و در سال ۱۳۵۳ برنامه دکتری این رشته نیز مصوب شد و از سال ۱۳۵۴ پذیرش دانشجویان دکتری این رشته در دانشگاه تهران آغاز شد (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷؛ راهنمای دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۸۰). پس از انقلاب اسلامی، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در دوره کارشناسی ارشد در سال ۱۳۶۸ از سوی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و به همت فارغ‌التحصیلانی که در خارج از کشور در رشته تعلیم و تربیت تحصیل کرده بودند، بار دیگر احیا شد (عطاران، ۱۳۸۵). پذیرش دانشجوی دکتری در این رشته، که در سال ۱۳۷۱ به فلسفه تعلیم و تربیت تغییر نام داد، از سال ۱۳۷۲ در دانشگاه تهران دوباره آغاز گردید (راهنمای دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۸۰).

1- The John Dewey Society

البته این رشته از بدو تأسیس دانشگاه تربیت مدرس در سال ۱۳۶۲ نیز فارغ التحصیلانی داشت (خلیلی، زیباکلام و سجادی، ۱۳۸۷). وضعیت کنونی نشان می‌دهد که فلسفه تعلیم و تربیت در ایران در مرحله خودیابی و واریسی نقش خود در نظام آموزشی است و امید آن می‌رود که در آینده‌ای نزدیک با شناخت و بهبود وضعیت خود در نظام آموزشی کشور به رشد مطلوب برسد و به ایفای نقش بنیادین خود در این نهاد فرهنگی بپردازد (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷). پژوهش حاضر در راستای این باز تعریف، بر اهداف رشته متمرکز است.

بیان مسأله

در پژوهش حاضر تلاش شده است تا با نظر به پژوهش‌ها و مطالعات پیشین و با تمرکز بر تجربیات دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی در این رشته، کارکردهای آن در فضای کنونی کشور مورد بازخوانی قرار گیرد. بازخوانی چنین تجربه‌ای، آزمون اندیشه و احساس دانشجویانی است که در این رشته تحصیل می‌کنند و از همین رو روشنگر بخشی از موفقیت‌ها و کاستی‌های احتمالی رشته فلسفه تعلیم و تربیت خواهد بود. چنین روشنگری برای رشته نوپای فلسفه تعلیم و تربیت در ایران ضروری است به ویژه آنکه با وجود تلاش‌های فراوان متخصصان و دانشجویان، این رشته هنوز از اهمیت و جایگاه خود در نظام آموزش و پرورش و نیز آموزش عالی کشورمان برخوردار نیست (شعبانی ورکی و محمدی، ۱۳۸۷؛ خلیلی، زیباکلام و سجادی، ۱۳۸۷). برای نایل شدن به هدف این پژوهش که همان واکاوی کارکردهای فلسفه تعلیم و تربیت از منظر دانشجویان است، پرسش‌های زیر مورد بررسی قرار خواهند گرفت؛

۱. از فلسفه تعلیم و تربیت در مقام «رشته‌ای آکادمیک»، در هر جامعه‌ای چه انتظاری می‌رود؟
۲. رشته فلسفه تعلیم و تربیت در جامعه ما و با توجه به وضع موجود، چه جایگاه و کارکردی می‌تواند داشته باشد؟
۳. کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت در هریک از فضاها‌ی رسمی و غیر رسمی تربیتی چه می‌تواند باشد؟
۴. رشته فلسفه تعلیم و تربیت در زندگی شخصی و خصوصی فرد چه کارکردهایی دارد؟

پیشینه پژوهش

شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، اهداف رشته فلسفه تعلیم و تربیت را عبارت می‌داند از: «تربیت متخصصان برای آموزش مبانی تاریخی، اجتماعی و فلسفی تعلیم و تربیت و در سطوح مختلف آموزش و پرورش؛ تربیت متخصصانی که توانایی تحقیق در بعد تاریخی، اجتماعی و فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی را دارند؛ آشنایی با نظریه‌های تربیتی، مکاتب فلسفی و شناسایی فلسفه تربیتی اسلام؛ و شناخت اصول و مفاهیم اساسی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی» (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۶۸، ص ۳).

این تعریف، نوعی تعریف مغشوش، چندگانه و مبهم است. ابهام و چندگانگی این تعریف از آنجا ناشی می‌شود که وظایف متعددی را برای رشته تصویر کرده است. از جمله اصول آشنایی با اصول برنامه‌ریزی آموزشی نیز در حوزه رسالت‌های این رشته به شمار آمده است. همچنین هدف اصلی از تأسیس دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت با گرایش تعلیم و تربیت اسلامی اینگونه بیان شده است: «بالا بردن سطح آموزش، تدریس و پژوهش در جهت نیل به خودکفایی علمی در زمینه‌های مربوطه ... همچنین تربیت افرادی که ضمن درک اصول و مبانی تعلیم و تربیت به طور اعم و تربیت اسلامی به طور اخص، نیازهای آموزشی و تحقیقاتی مراکز آموزشی کشور را تأمین کنند. با توجه به سرفصل دروس می‌توان گفت هدف از تأسیس رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دوره دکتری، پرورش انسان جامع‌الاطراف خودآگاه، هوشیار، آزاد، متفکر و منطقی است که اثربخشی فعالیت‌های او از هماهنگی و انسجام آنها آشکار است.» (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۶۶، ص ۴).

از سوی دیگر، جایگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و جهان را می‌توان در پژوهش‌هایی چون شعبانی و رکی و محمدی چابکی (۱۳۸۷)، بهشتی (۱۳۸۵)، باقری (۱۳۸۶)، ابراهیم‌زاده (۱۳۸۶) و مایرز و مارشال^۱ (۱۹۹۵) می‌توان پی‌جویی نمود. مایرز و مارشال (۱۹۹۵)، برای این رشته دو ویراست انگلیسی‌زبانی و ویراست متعلق به اروپای غربی فائلند. به اعتقاد آنها، ویراست انگلیسی آن، حامل سه رویکرد مهم بود. رویکرد نخست در پی آشناسازی مربیان با عمق فلسفی و تفکر دقیق راجع به اموری چون ارزش و دانش و انسان بود. رویکرد دوم، در مقابل این رویکرد، بیشتر بر آشناسازی مربیان با آثار مربیان بزرگ تأکید

1- Smeyers & Marshall

می‌ورزید و رویکرد سوم، همان "ایسم"‌های سنتی بود، به گونه‌ای که به دنبال شناخت جریان‌های اساسی فلسفی و آثار و دلالت‌های تربیتی آنها بود. انقلاب تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت در همین بستر به ظهور رسید و بر آن شد تا وظیفه رشته را تحلیل و ارزیابی مفاهیم، شعارها و گزاره‌های تربیتی قرار دهد نه تجویز اصول تربیت. به موازات این تحولات، اروپای غربی نیز فلسفه تربیت را در بستر جریان مهم تفسیری دنبال می‌کرد. در این فضا، مسائلی چون کودک، تربیت - فراتر از مدرسه- و تهذیب مورد توجه قرار گرفت و تلاش می‌شد تا در انگاره‌ای تفسیری، این مفاهیم به صورتی درون نگرانه و چندجانبه مورد بررسی قرار گیرند. تکوین رویکردهایی چون رویکرد انتقادی و مارکسیستی در این فضا، نهاد تربیت را در عرصه وسیع‌تر اجتماعی-اقتصادی مد نظر قرار می‌داد و مساله تربیت را در انگاره‌ای کل گرایانه و انتقادی می‌نگریست. از نظر مایرز و مارشال (۱۹۹۵)، دو سنت اروپای غربی و انگلیسی تربیت در فضای پسامدرن، به یکدیگر نزدیکتر شده‌اند. دیگر، نه فلسفه تحلیلی یکه تاز میدان رشته است نه انگاره‌های تفسیری قادرند کل فضا را از آن خویش سازند. در چنین فضایی، باید به نوعی تنوع و تكثر دیدگاهی تن داد. تنوعی که البته می‌تواند به سود فضای نظری و عملی تربیت و فلسفه باشد.

از سوی دیگر، آثار اندیشمندان داخلی نشان می‌دهد، فیلسوفان تربیتی ایران بیشتر به سودآوری فلسفه برای معلمان و دانش‌آموزان گرایش داشته‌اند. درحالی که هدف اساسی فیلسوف تربیتی باید ناظر به توسعه و تعمیق فهم مباحث فلسفی باشد که در فرایند تربیت رخ می‌نمایند. بنابراین، فهم مبانی فلسفی تعلیم و تربیت - و نه صرفاً بهبود عمل آموزش - باید در کانون توجه این رشته قرار گیرد (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷). باقری (۱۳۸۶) نیز در مورد جایگاه این رشته، به چالشی اساسی در خصوص جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت اشاره می‌کند و معتقد است که حمایت از فلسفه عملی و در طرف دیگر حمایت از فلسفه نظری، هر دو به صورت فروکاهشی مطرح شده‌اند و حفظ تنوع و کثرت عقل در دو منظر نظری و عملی شایسته‌تر است. ابراهیم‌زاده (۱۳۸۶) نیز در بررسی خویش از انتظارات این رشته، سه رسالت اساسی را برای آن تعریف می‌کند بدین قرار: ۱) شناسایی اندیشه‌های ارائه شده و نشان دادن زوایای پنهان و ناآگاهانه آن، به منظور نقد آن، ۲) تحلیل و درک مفاهیم و فرضیه‌های علمی به منظور اطمینان از صحت و اعتبار آنها و ۳) کندوکاو در مسائل اساسی زندگی انسان.

از سوی دیگر، سجادی و بیجنوند (۱۳۹۱) در پژوهشی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته و روش توصیفی-تحلیلی، به بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران پیرامون جایگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش از درک مشابه اعضای هیئت علمی مورد مطالعه از تعریف فلسفه تعلیم و تربیت، کاربرد فلسفه تعلیم و تربیت و رابطه آن با دیگر رشته‌های علوم تربیتی حکایت می‌کند. تأکید آنها در باب فلسفه تعلیم و تربیت بر تعریف‌های موجود بوده و قائل به تعریف جدیدی از آن نیستند. اکثر استادان قائل به کاربردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت در سطح کلان‌اند و در مورد رابطه آن با دیگر علوم تربیتی نیز، فلسفه تعلیم و تربیت را به مثابه آبخوری برای دیگر رشته‌های علوم تربیتی در نظر گرفته‌اند.

در پژوهش دیگری ضرغامی و بازقندی (۱۳۸۹) به بررسی تجربه تحصیل دانشجویان کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم تهران با استفاده از روش نمودشناسی تفسیری-مصاحبه ژرف نیمه ساختاریافته و مشاهده هدفمند-پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان دهنده رضایت نسبی دانشجویان از برخی مؤلفه‌ها به‌ویژه منش و دانش اساتید و نارضایتی نسبی از برخی دیگر از مؤلفه‌ها چون ناآگاهی درباره چستی رشته، کم‌اهمیتی آن، بازار کار نامناسب، نبود پیوند و انسجام میان واحدها و موضوعات درسی، ناکارآمدی و خلأ برخی واحدها و موضوعات درسی، ابهام در انتخاب موضوع پایان‌نامه و روش‌های ارزشیابی برخی اساتید است.

با توجه به پژوهش‌ها و مطالعات پیشین، وضعیت کنونی نشان می‌دهد که فلسفه تعلیم و تربیت در ایران در مرحله خودیابی و واریسی نقش خود در نظام آموزشی قرار دارد؛ در این میان اهداف و برنامه‌های درسی بیش از سایر مؤلفه‌ها نیازمند بازبینی‌اند. بنابراین این پژوهش بر آن است تا به بررسی کارکردها و کاربردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت از نظر دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران بپردازد و از این منظر، بر اهداف رشته متمرکز شود. از آنجا که این مطالعه بر تجربه، اندیشه و احساس دانشجویانی متمرکز است که در این رشته تحصیل می‌کنند، می‌تواند به صورت واقعی نمایانگر توقع دانشجویان در حال تحصیل در این رشته از آن باشد و افق‌هایی را پیش روی اصلاح این رشته بگشاید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و نوعی روایت‌نگاری^۱ است. بنابر تعریف، «رویکرد کیفی تلاشی است جهت توصیف غیرکمی از موقعیت‌ها، حوادث و گروه‌های کوچک اجتماعی، با توجه به جزئیات، و همچنین سعی برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی که انسان‌ها در موقعیت‌های طبیعی و عادی به زندگی خود و حوادث می‌بخشند و فرض بر این است که کنش متقابل اجتماعی^۲ کلیدی درهم تنیده از روابطی را تشکیل می‌دهد که به وسیله استقراء قابل درک است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۱۸). در روایت‌نگاری، پژوهشگر از افراد مورد پژوهش خویش درخواست می‌کند تا تجربه خویش را از موضوع مورد نظر در قالب‌های مختلف بیان کنند و در نهایت تلاش می‌کند تا اجزای این تجربه‌ها را معنایی کند (وبستر و مرتوا^۳، ۲۰۰۷). در این پژوهش پس از جمع‌آوری روایت‌های مختلف دانشجویان، تحلیل داده‌ها با استفاده از روش پدیدارشناختی^۴ و تحلیل مضمون^۵ صورت گرفته است. در روش کیفی نوعی نگاه (نگاه درون) به پدیده‌ها وجود دارد. در این حالت، مقولات فکری گروه مورد تحقیق برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد تأیید قرار می‌گیرد. پدیدارشناسی روشی است که سعی در درک یک پدیده‌ی ویژه از طریق شرح تجربه، شرایط آن تجربه و مردمی که در آن شرایط زندگی می‌کنند، دارد. توجه به تجربه و شرح آن از خصوصیات محوری تحقیق پدیدارشناسانه است (علی احمدی و نهائی، ۱۳۸۶).

پژوهش پدیدارشناسی، مطالعه تجربه زیسته شده (زیسته) است. ون منن^۶ (۲۰۰۱) پژوهش پدیدارشناختی را مطالعه دنیای فردی می‌داند، دنیا به عنوان اینکه ما آن را چگونه تجربه می‌کنیم قبل از آنکه در مورد آن بیندیشیم یا در مورد آن مفهوم سازی کنیم؛ یعنی تجربه بلاواسطه و فوری دنیا (هوسرل^۸، ۱۹۷۵، به نقل از کشتی آرای و اکبریان، ۱۳۸۹) بدون آنکه از طریق پیش‌داوری‌ها و ایده‌های نظری به تصویر کشیده شود. از سوی دیگر، پدیدارشناسی

- 1- Narrative research
- 2- Social interaction
- 3- Webster & Mertova
- 4- Phenomenology
- 5- Thematic analysis
- 6- Emic
- 7- Van Manen
- 8- Husserl

ایده‌های دانشجویان با تکنیک تحلیل مضمون تحقق یافته است. به عقیده براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶)، روش تحلیل مضمون، به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به کار می‌رود، این روش فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند، همچنین روش تحلیل مضمون، روشی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به کار می‌رود (ص ۷۹). مضمون یا تم^۲، مبین اطلاعات مهمی درباره داده‌ها و سؤالات تحقیق است و به طور کلی، مضمون، ویژگی^۳ تکراری و متمایزی در متن است که به نظر پژوهشگر، نشان دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با سؤالات تحقیق است (کینگ و هاروکس^۴، ۲۰۱۰، به نقل از عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخزاده، ۱۳۹۰، ص ۱۵۹).

این پژوهش نیز با الهام از رویکرد کیفی، و با استفاده از روش پدیدارشناسی برای کشف تجربه‌های زیسته دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران در رابطه با کارکردهای این رشته صورت گرفته و داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته^۵ جمع آوری شده‌اند. مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته از روشهای اصلی جمع آوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی بوده و در برخی از تحقیقات تنها روش جمع آوری داده‌ها است. همچنین فرآیند تحلیل در پژوهش حاضر به شرح ذیل و با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفته است (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخزاده، ۱۳۹۰):

۱. آشنا شدن با متن: این مرحله مستلزم مطالعه و مرور مکرر داده‌ها به روشی فعال است.
۲. ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری: کدهای اولیه برای داده‌ها ایجاد می‌شود و از کدها برای تقسیم داده‌های متنی به قسمت‌های فهمیدنی و استفاده پذیر مانند؛ بند، عبارت و کلمه استفاده می‌شود.
۳. جست‌وجو و شناخت مضامین: کدهای مختلف در قالب مضامین مرتب می‌شوند و همه داده‌های کد گذاشته مرتبط با هر یک از مضامین، در قالب شکل، نمودار، جدول و نظایر

1- Braun & Clarke
 2- Theme
 3- Feature
 4- King & Horrocks
 5- Semi- structured

آن گردآوری می‌شود.

۴. ترسیم شبکه مضامین: هر گروه از مضامین به مضمون فراگیر متمایزی منجر می‌شود که مضامین پایه و سازمان دهنده مجزایی، آن را پشتیبانی می‌کند.

۵. تحلیل شبکه معنایی: بعد از رسیدن به شبکه معنایی رضایت بخش، مضامین پیشنهاد شده جهت تحلیل داده‌ها، تعریف و تعدیل، و داده‌ها بر اساس آن تحلیل می‌شود.

در این پژوهش نمونه‌گیری به دو صورت نمونه‌گیری بر اساس معیار^۱ و نمونه‌گیری گلوله برفی^۲ صورت گرفته است. معیار در این پژوهش، اشتغال به تحصیل در دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران و گذراندن حداقل یک ترم تحصیلی از دوره بوده است. انتخاب این روش‌های نمونه‌گیری بر اساس پیشنهادهای بوده است که لچمن^۳ (۲۰۰۶) برای نمونه‌گیری در تحقیقات کیفی مطرح کرده است. براین اساس، مشارکت کنندگان از میان ۱۷ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران بودند که ۱۱ نفر از آنها دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و ۶ نفر از آنها دانشجویان دوره دکتری بودند. مصاحبه با پرسش‌هایی که در قسمت بیان مسأله بیان شد، درباره کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت آغاز شد. سپس پرسش‌های اکتشافی برای دسترسی به داده‌های ژرف‌تر درباره تجربه زیسته دانشجویان از تحصیل، پرسیده شد. در این پژوهش، داده‌های به دست آمده در مصاحبه با ۱۲ نفر از دانشجویان به اشباع رسید، در عین حال برای اطمینان بیشتر ۵ دانشجوی دیگر نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند که داده‌های جدید، چیزی به اطلاعات قبلی نیفزود.

همچنین پژوهش حاضر تلاش کرده است تا در الگوی کلان پژوهش‌های کیفی، معیارهای روایی و پایایی را محقق سازد. برای پژوهش کیفی، سه نوع اعتبار سازه‌ای^۴، اعتبار درونی^۵ و اعتبار بیرونی^۶ قابل طرح است (آندریاس^۷، ۲۰۰۳). در این میان، اعتبار سازه‌ای به قابلیت تأیید داده‌ها، یافته‌ها و پیشنهادات ناظر است. اعتبار درونی حاکی از دقت اطلاعات و اتقان

-
- 1- Criterion sampling
 - 2- Snowball sampling
 - 3- Lichtman
 - 4- Constructive validity
 - 5- Internal validity
 - 6- External validity
 - 7- Andereas

مفروضات است و اعتبار بیرونی که قابلیت انتقال را فراهم می‌آورد با توصیف غنی داده‌ها و استفاده از روش‌های دقیق کدگذاری و تحلیل محقق می‌گردد. در پژوهش حاضر، اعتبار سازه‌ای و اعتبار درونی با افزایش تعداد مصاحبه شونده‌گان پس از دستیابی به اشباع، تأمین شده است. این افزایش، به تأیید داده‌ها- تأمین اعتبار سازه‌ای- و اطمینان خاطر از داده‌ها - اعتبار درونی- منجر گردیده است. همچنین استفاده از روش تحلیل مضمون و بکارگیری دقیق گام‌های آن توسط دو پژوهشگر^۱، می‌تواند اعتبار بیرونی را تأمین کند. از سوی دیگر، در پژوهش‌های کیفی، مرز دقیقی میان روایی و پایایی وجود ندارد (عباس‌زاده، ۱۳۹۱). با این حال، برخی اندیشمندان معتقدند پایایی پژوهش کیفی با تکنیک‌هایی چون ایجاد فرایندهای ساختمند برای اجرا و تفسیر مصاحبه‌های همگرا و خوانش و تفسیر موازی داده‌ها امکان‌پذیر است (رائو و پری^۲، ۲۰۰۳). طراحی مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، تعهد به گام‌های روش تحلیل مضمون و نیز خوانش و تفسیر موازی داده‌ها توسط دو پژوهشگر، اقداماتی بوده‌اند که در راستای احراز پایایی این پژوهش صورت گرفته است.

یافته‌های پژوهش

تحلیل مضمون مصاحبه‌های صورت گرفته در این پژوهش مضامین متعددی را در مقام کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می‌سازد. هدف پژوهشگر و طراحی مصاحبه‌ها، مضمون فراگیر را «کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت» قرار داده است. مضمونی که کل گویه‌ها و گفتگوها حول آن سامان یافته است. بنابراین کل مضامین دیگر ذیل این مضمون فراگیر قابل طرح و بررسی‌اند.

در این میان، دو مضمون اساسی، این مضمون فراگیر را سازمان می‌بخشند. مضمون نخست که در گویه‌ها، از فراوانی بیشتری برخوردار است (۸۰ مورد)، معطوف به کارکردهای اجتماعی این رشته است. این کارکردها ناظر به رسالت‌های اجتماعی ویژه‌ای است که این رشته عهده‌دار آنهاست. سازمان دهنده دوم، کارکردهای فردی مورد انتظار از این رشته است

۱. رائو و پری (۲۰۰۳)، یکی از روش‌های تحقق اعتبار بیرونی را مروره‌های چندگانه تحلیل‌ها توسط افراد متخصص دانسته‌اند.

که دانشجویان در زندگی شخصی خویش، از آن انتظار دارند. این کارکرد توجه کم‌تری از دانشجویان - حدود ۱۸ مورد- را به خود جلب کرده است.

مضمون سازمان دهنده نخست، خود شامل ده مضمون اصلی است. در این میان، دانشجویان اساسی‌ترین کارکرد اجتماعی رشته فلسفه تعلیم و تربیت (با فراوانی ۱۵ مورد) را سیاستگذاری‌های کلان در بخش نظام رسمی تعلیم و تربیت می‌دانند. این سیاستگذاری در سه حوزه تدوین مبانی نظری، اهداف و راهبردهای کلان نظام رسمی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است. مضمون اصلی دوم ارائه معیار سنجش و نقادی فعالیت‌های تربیتی است. این کارکرد را نیز می‌توان کارکردی کلان به شمار آورد که خود شامل فهم و نقادی فعالیت‌ها و نظریه‌های تربیتی می‌باشد. الهام بخشی برای حل مسائل تربیتی به عنوان کارکرد سوم، نیز از جمله کارکردهایی است که با فراوانی قابل توجه (۱۱ گویه)، مطالبه‌ی کهنه‌ای را به گونه‌ای نو بازنمایی می‌کند و شامل مواردی چون؛ ارائه بینش به دست‌اندرکاران تربیت؛ حل مسائل حوزه تربیتی - فرهنگی و پرکردن شکاف بین نظر و عمل می‌شود. کارکرد چهارم، استنتاج دلالت‌های تربیتی از فلسفه‌هاست. فراوانی قابل توجه این مضمون در میان نظرات (۹ گویه)، نشان از نهادینه بودن این دیدگاه در میان دانشجویان است. کارکرد پنجم، نظروری دربارهی مبانی است که این مبانی شامل مبانی فلسفی تعلیم و تربیت و یا سایر مبانی علمی و الهیاتی تعلیم و تربیت می‌شود. کارکرد ششم، انسجام بخشی به نظر و عمل تربیتی است که دانشجویان، آن را وظیفه اندیشمندان این حوزه به شمار آورده‌اند. پرداختن به تربیت غیررسمی، از جمله کارکردهای نویی است که دانشجویان در مقام هفتمین کارکرد، به آن اشاره کرده‌اند. روشننگری نسبت به آینده و اندیشه‌ورزی در مورد روش پژوهش در حیطه علوم تربیتی - و به طور کلی در حوزه علوم انسانی-، هر یک با سه گویه، در آخرین ردیف‌های کارکردها قرار می‌گیرند. در نهایت، ایجاد تحول در جامعه و اصلاح آن با دو گویه به عنوان آخرین مضمون اصلی یا کارکرد اجتماعی رشته فلسفه تعلیم و تربیت از نظر دانشجویان مطرح شده است.

مضمون سازمان دهنده دوم - کارکردهای فردی این رشته- خود شامل پنج مضمون اصلی است. از نظر دانشجویان، اندیشه‌ورزی و انسجام بخشی فکری به عنوان مهم‌ترین کارکرد فردی این رشته (با فراوانی ۹ گویه) مطرح می‌شود. کارکرد دوم، تغییر نگرش افراد و وسعت بخشی به نگاه آنها است که با اختصاص دادن پنج گویه به خود در ردیف دوم قرار

گرفته است. در ادامه می‌توان به سه کارکرد پایانی که شامل؛ معنابخش به زندگی با دو گویه، زنده کردن مفاهیم اخلاقی در درون انسان و دامن زدن به حس حقیقت جویی هر کدام با یک گویه اشاره کرد.

در جداول ۱ و ۲، و نمودار ۱ و ۲، هر کدام از کارکردهای اجتماعی و فردی رشته فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه مضامین سازمان دهنده به همراه مضامین اصلی و زیرمجموعه‌های آنها، در یک شبکه‌ای از مضامین آمده است. شایان ذکر است که برخی از گویه‌هایی که دانشجویان در مصاحبه‌ها بیان کرده‌اند به عنوان نمونه در جدول ۱ و ۲ به همراه فراوانی آنها ذکر شده است.

جدول ۱. کارکردهای اجتماعی رشته فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته دانشگاهی

فراوانی	برخی از گویه‌ها ^۱	شبکه مضامین	
۱۵	<ul style="list-style-type: none"> برنامه‌ریزی‌های کلان آموزش و پرورش توسط این رشته قابل بحث و بررسی است. این برنامه‌ریزی مشخص کردن اهداف و برنامه‌درسی را در بر می‌گیرد. کلان‌ترین کارکرد این رشته از نظر من این است. در واقع به نوعی بنیان‌های نظری و مبانی فکری نظریه‌های مختلف در این رشته اصطلاح و واکاوی می‌شود و زوایای پنهان آنها تشخیص داده شده و متناسب با نظامی آموزشی کشور ایران می‌توانیم اقتباس و الهام‌گیری کنیم. ما در آموزش و پرورش به دنبال انسان ایدئال هستیم و به مدد این رشته اهداف و روش رسیدن به این آرمان را مشخص می‌کنیم. 	<p>سیاستگذاری‌های کلان نظام رسمی تعلیم و تربیت:</p> <p>(۱) تدوین اهداف و راهبردهای کلان نظام تعلیم و تربیت رسمی</p> <p>(۲) سیاستگذاری کلان نظام رسمی</p>	۱
۱۳	<ul style="list-style-type: none"> در این رشته این امکان وجود دارد که مبانی نظری یک دیدگاه کامل دیده شود و به نقاط قوت و ضعف یک دیدگاه نظر افکنده شود و در ادامه با نظر به انتقاداتی که به یک دیدگاه وارد است، آن دیدگاه را بازسازی کند. به چالش کشیدن نظریه‌ها و افکار در این رشته، 	<p>ارائه معیار سنجش، نقادی و تحلیل در فضای تربیتی:</p> <p>(۱) فهم فعالیت‌های تربیتی</p> <p>(۲) نقادی فعالیت‌های تربیتی</p>	۲

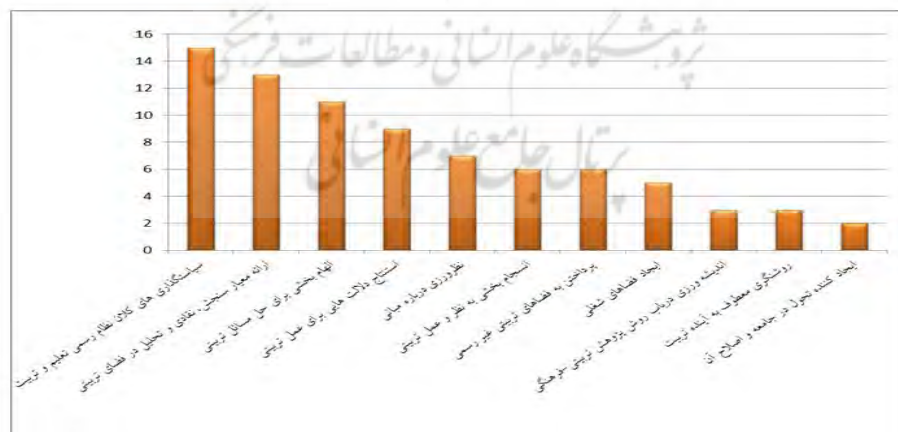
۱. جملات جدول با رعایت امانت، تنها از حالت گفتاری به حالت نوشتاری تبدیل شده‌اند.

شماره	شبکه مضامین	برخی از گویه‌ها ^۱	فراوانی
۳	۳) نقادی دیدگاه‌های نظری تربیت	<ul style="list-style-type: none"> • می‌تواند فرازی برای بهتر دیده شدن آینده باشد و شناخت ما را نسبت به آنچه که هست، بهتر کند. • استفاده از روش تحلیل زبانی - مفهومی در زبان رسمی به ما کمک می‌کند که اسناد بالادستی کشورهای دیگر را تحلیل کنیم و متناسب با وضعیت موجود نظام آموزش و پرورش خودمان از آنها اقتباس کنیم. 	
۳	الهام بخشی برای حل مسائل تربیتی: ۱) ارائه پیش به دست اندرکاران تربیت ۲) حل مسائل حوزه تربیتی - فرهنگی ۳) پرکردن شکاف بین نظر و عمل	<ul style="list-style-type: none"> • این رشته می‌تواند برای معلمان، برنامه‌ریزان درسی و آموزشی در حوزه تعلیم و تربیت، بینش آفرین باشد. • مسائل و معضلات تربیتی موجود در جامعه را می‌توان به مدد این رشته پیدا کرد و به دنبال راه حلی برای آن‌ها بود. • با نظر به اینکه بین نظر و عمل شکافی عمیق وجود دارد، این رشته درصدد این است که این شکاف را هرچه کم رنگ‌تر کند. 	۱۱
۴	استنتاج دلالت‌هایی برای عمل تربیتی (اعم از رسمی یا غیررسمی)	<ul style="list-style-type: none"> • اگر فلسفه تعلیم و تربیت را به معنای استنتاج دلالت‌هایی از فلسفه در تعلیم و تربیت یا علم و عمل تعلیم و تربیت تعریف کنیم کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت این خواهد شد که ما یا تحولی در علم تعلیم و تربیت ایجاد می‌کنیم یا یک تجویزی در عمل تعلیم و تربیت. • دیدگاه‌های فلسفی را به مدد این رشته می‌توان در تعلیم و تربیت به کار بست؛ در واقع دلالت‌های تربیتی سایر دیدگاه‌ها را استنتاج کرد و به کار بست. • این رشته می‌تواند اصول و روش‌های تربیتی را برای ما تبیین کند. 	۹
۵	نظوروزی درباره مبانی	<ul style="list-style-type: none"> • یکی از نقش‌های خیلی مهم این رشته تولید مبانی نظری است. این مبانی نظری تمام رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت را تحت الشعاع قرار می‌دهد. • این رشته به مبانی فلسفی تعلیم و تربیت می‌پردازد و پایه و اساس رشته‌های دیگری چون برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی است. 	۷
۶	انسجام بخشی به نظر و عمل تربیتی:	<ul style="list-style-type: none"> • این رشته وظیفه انسجام بخشی به سایر رشته‌ها و گرایش‌های علوم تربیتی را بر عهده دارد. 	۶

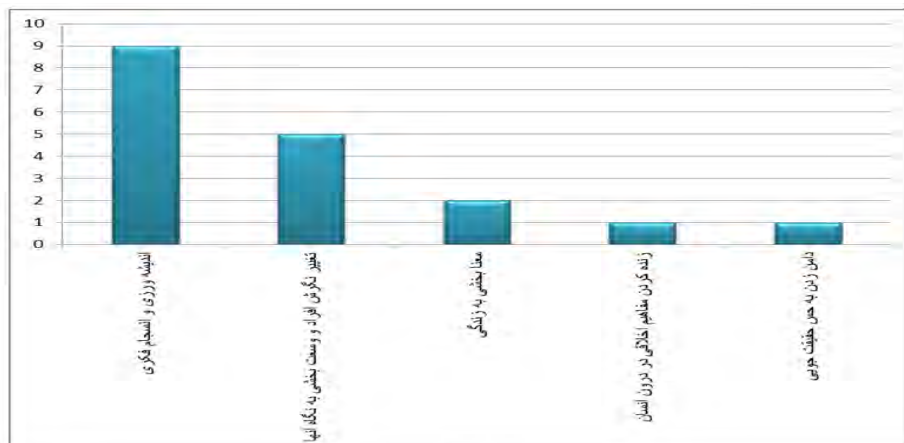
شماره	شبکه مضامین	برخی از گویه ها ^۱	فراوانی
	(۱) انسجام بخشی به نظریه‌های تربیتی (۲) انسجام بخشی به فعالیت‌های تربیتی	<ul style="list-style-type: none"> • نظم دهنده فرایند تعلیم و تربیت است و چارچوب مشخصی را برای آن تعیین می‌کند. • فلسفه تعلیم و تربیت به زبان ساده یعنی چرایی گذاشتن جلوی هر اقدامی که یا برای تربیت است یا اثر تربیتی دارد. 	
۷	پرداختن به فضاهای تربیتی غیررسمی: (۱) پرداختن نظری به تربیت غیررسمی و نیمه رسمی (۲) ورود عملی مبتنی بر فلسفه به عرصه تربیت غیررسمی و نیمه رسمی	<ul style="list-style-type: none"> • نوشتن اسناد بالادستی و اهداف و اصول کلان به این معنی است که فضای رسمی تعلیم و تربیت و فضای غیر رسمی آن دیده شده است و در هر دو مورد باید یک ایدئولوژی واحد حاکم باشد که توسط فلسفه تعلیم تربیت مشخص می‌شود. • به صورت عملی مدرسه‌ای وجود دارد که توسط گروهی از کسانی که فلسفه تعلیم و تربیت خوانده-اند اداره می‌شود و اقدامات این گروه متفاوت است چون با فکر و تدبیر صورت می‌گیرد. 	۶
۸	ایجاد فضاهای شغلی شامل؛ (۱) معلمی (۲) استادی دانشگاه (۳) پژوهشگری در پژوهشگاه‌ها	<ul style="list-style-type: none"> • به نظر می‌رسد این امکان وجود دارد که با برخی از پژوهشگرها هم به صورت پاره وقت همکاری کنیم، به شرطی که دانشجویان ما سراغ هر کار پژوهشی نامرتبط نروند. دانشجویان ما باید واقعا مطالعه کنند و به اسناد مسلط باشند تا بتوانند آنها را نقد کنند و در صورت لزوم با سازمان‌های تربیتی همکاری کنند. 	۵
۹	اندیشه‌ورزی درباب روش پژوهش تربیتی- فرهنگی	<ul style="list-style-type: none"> • اخیرا فلسفه تعلیم و تربیت در کشور ما وارد حیطه-ای به نام روش شناختی پژوهش تربیتی شده است و کارهایی از جنس فلسفه علم انجام می‌دهد. 	۳
۱۰	روشنگری معطوف به آینده تربیت	<ul style="list-style-type: none"> • علاوه بر نقش انسجام‌گری، روشنگری را هم بر عهده دارد؛ بدین معنا که طرح و برنامه‌ای برای مسیر تعلیم و تربیت آینده فراهم می‌آورد. • یک فیلسوف تعلیم و تربیت درصدد است تا با چارچوبی که درست میکند تمام مسیر تعلیم و تربیت را روشن کند. 	۳
۱۱	ایجاد کننده تحول در جامعه و اصلاح آن	<ul style="list-style-type: none"> • یکی از اقدامات اصلی و بنیادی انقلاب‌های صورت گرفته در فرانسه و چین، تغییر و تحولات اساسی در آموزش و پرورش بوده است به طوری که به این موضوع آگاهی داشتند که اساس تغییر و تحول و پیشرفت یک جامعه تحول در نظام آموزش و پرورش است. 	۲

جدول ۲. کارکردهای فردی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در زندگی شخصی افراد

شماره	شبکه مضامین	برخی از گویه‌ها	فراوانی
۹	اندیشه‌ورزی و انسجام بخشی فکری	<ul style="list-style-type: none"> به شخصه برای خود من مبحث تفکر ریشه‌ای و پاسخ به چرایی‌ها، چندی‌ها و چگونگی‌ها، خیلی مهم بوده است که این رشته کمک شایانی به من کرده است. به نظر می‌رسد بحث انسجام‌دهی فکری کارکرد بسیار خوب این رشته است. 	
۵	تغییر نگرش افراد و وسعت بخشی به نگاه آنها	<ul style="list-style-type: none"> به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین کارکردهای این رشته وسعت بخشیدن به ذهن افراد است؛ یعنی حصارذهنی رو در هم می‌شکند و ما تنها به عقاید یا نظراتی که از پیشینیان ما به ما رسیده بسنده نمی‌کنیم و آنها را بسط می‌دهیم و نقد می‌کنیم. 	
۲	معنا بخشی به زندگی	<ul style="list-style-type: none"> من همیشه دنبال معنا بوده‌ام و شما تا وقتی که دنبال معنا نگردید متوجه نمی‌شوید که فلسفه چقدر می‌تواند به شما کمک کند و خیلی کمک می‌کند. بیماری عصر ما، بیماری بی‌معنا بودن عصر ماست. این رشته در این زمینه می‌تواند مفید باشد. من در زندگی شخصی خود و فرزنداتم این امر مهم را تجربه کرده‌ام. 	
۱	زنده کننده مفاهیم اخلاقی در درون انسان	<ul style="list-style-type: none"> این رشته این پتانسیل را دارد که مفاهیم اخلاقی و مفاهیم تربیتی را در درون انسان برانگیخته کند و شاید بتواند آنها را از بالقوه‌گی به فعلیت تبدیل کند. 	
۱	دامن زدن به حس حقیقت جویی	<ul style="list-style-type: none"> بحث حقیقت جویی این رشته برایم محوریت دارد؛ منظور از کشف حقیقت در این رشته به معنای نیل حتمی به حقیقت نیست بلکه به معنای کشف آن حقیقتی است که در تربیت به مدد ما می‌آید. 	



نمودار ۱. کارکردهای اجتماعی رشته فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته دانشگاهی



نمودار ۲. کارکردهای فردی رشته فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته دانشگاهی

بحث و بررسی

اگر بخواهیم از منظری تحلیلی به یافته‌های پژوهش بنگریم و نسبت آنها را با رسالت‌های طرح شده توسط اندیشمندان این حوزه بیابیم، تقسیم‌بندی فرانکنایی، می‌تواند تقسیم‌بندی مناسبی باشد. فرانکنا از سه نوع پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت سخن می‌گوید که به نوعی می‌توان سه رسالت برای این رشته به شمار آورد که تعادل در پرداختن به آنها می‌تواند رسالت آن را به صورت کامل محقق سازد. این سه نوع فلسفه تعلیم و تربیت در نگاه وی بدین قرارند: (۱) پژوهش نظرورزانه که در پی پی‌ریزی فرض‌هایی درباره آدمی و جهان است، (۲) پژوهش هنجارین که معطوف به اهداف، اصول و روش‌های تربیت است و (۳) پژوهش تحلیلی که ناظر به تبیین مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت است. مقایسه این تقسیم‌بندی سه گانه با کارکردهای مد نظر دانشجویان نشان می‌دهد که از میان سه کارکرد نظری، هنجارین و تحلیلی، دانشجویان در ایران متمایل به کارکرد هنجارین‌اند- بررسی سیاستگذاری‌های کلان در نظام آموزش، الهام بخشی در جهت حل مسائل تربیتی و استنتاج دلالت‌هایی برای عمل تربیتی. این تفاوت بارز میان تعریف رسالت‌های رشته، می‌تواند به نوعی عدم فهم متقابل دانشجویان و اساتید و بروز نوعی نارضایتی از برنامه‌های درسی و مضامین انتخابی برای تدریس منجر شود. این یافته می‌تواند تبیینی برای یافته پژوهش بازرگان، رحیمی

و محمدی (۱۳۸۸)، یعنی عدم رضایتمندی از برنامه‌های درسی باشد. همچنین توجه کم رنگ دانشجویان به رسالت تحلیلی، می‌تواند نشانگر بروز سوء تفاهم‌های مفهومی و اغتشاش‌های منطقی-مفهومی در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت آینده ایران باشد.

در این بخش، به برخی نقاط جدید و قابل بحث یافته‌ها اشاره می‌شود. نخست آنکه، در پرسش‌های مصاحبه، هیچگونه محدودیتی بر این کارکردها اعمال نشده است. بنابراین می‌توان گفت کارکردهای عنوان شده، از محدودیت‌هایی نظیر جهانی-بومی، درست-غلط، موجود-ممکن و آکادمیک-عملی رهاشده و در برگیرنده طیف وسیع و نسبتاً جامعی از کارکردها هستند. در این میان، اشاره به کارکردهای ممکن، علاوه بر کارکردهای موجود، مضامین به دست آمده در این پژوهش را ارزشی آینده‌نگرانه بخشیده است. بدین معنا می‌توان نگاهی آینده‌نگرانه به کارکردها داشت و برخی از آنها را به عنوان افق‌هایی پیش روی رشته تصویر نمود.

از جمله، کارکردهایی چون نقادی فعالیت‌های تربیتی - مطرح شده در کارکرد دوم-، پرداختن به تربیت غیررسمی - کارکرد ششم- و ارائه بینش در مورد مسائل تربیتی- فرهنگی، کارکردهایی است که می‌تواند افق‌های جدیدی را پیش روی این رشته در ایران بگشاید، آن را از چنبره نظام رسمی تربیت رها سازد و به عنوان نهادی جریان‌ساز در سطح اجتماع مطرح نماید. همچنین در صدر قرار گرفتن توجه به سیاستگذاری‌های کلان برای نظام رسمی تربیت، نشان از نوعی سیاست‌زدگی در وضعیت موجود رشته فلسفه تعلیم و تربیت دارد. با وجود اهمیت سیاستگذاری کلان و ارتباط آن با رشته فلسفه تعلیم و تربیت، توجه بیش از اندازه به آن، فضای این رشته را به صورت افراطی به فضا و حال و هوای نهادهای رسمی آغشته می‌سازد و آن را با ملاحظات رسمی محدود می‌سازد، ملاحظاتی که به تدریج در اثر نهادینه شدن می‌تواند، فضای آزاداندیشی را در این رشته تهدید کند.

از سوی دیگر، محدود بودن کلیشه‌های شغلی این رشته در نگاه دانشجویان، اثرگذاری‌های آن را با چالش مواجه خواهد ساخت. علت ایجاد این انگاره محدود را می‌توان در عوامل متعددی از جمله الگوسازی‌های نحیف نسل گذشته این رشته، ضعف محتوا و هدف‌گذاری‌های این رشته و آماده نبودن فضاهای اجتماعی جهت ایفای نقش‌های بدیل دانست که پرداختن به آنها پژوهش مجزایی را طلب می‌کند. اندیشیدن به الگوهای جدید

تأثیرگذاری و جایگاه‌های شغلی نو می‌تواند این کلیشه‌های نحیف را در هم شکند و فضا را برای اثرگذاری‌های تازه بگشاید.

الهام بخشی در مورد حل مسائل تربیتی، با حدود یازده گویه، تأکیدی نو بر مطالبه‌ای قدیمی است. فراتر از نظام رسمی آموزش و پرورش، مسائل تربیتی در همه سطح اجتماعی وجود دارند و از فیلسوف تربیت این انتظار می‌رود که در راستای حل این مسائل، الهام بخشی‌هایی داشته باشد و حداقل، خطوط نظری زیرساز و مهم را روشن نماید. این امر مستلزم نوعی مساله‌شناسی و نیز شناخت مرزهای فکری- فرهنگی جامعه از یک سو و اندیشه‌ورزی در باب بنیادهایی از سوی دیگر است. اندیشه‌ورزی در باب روش پژوهش نیز دغدغه‌ی جدیدی است که در سال‌های اخیر و با برجسته شدن بحث‌های روشی از اهمیت بیشتری برخوردار گشته است. دغدغه اعتبار پژوهش‌های تربیتی و نیز معتبر بودن تحقیقات عرصه فلسفه تعلیم و تربیت، بر ضرورت پرداختن به این حوزه می‌افزاید. پژوهش‌های معطوف به آینده نیز می‌تواند جهت‌گیری جدیدی را در فلسفه تعلیم و تربیت ایجاد نماید که نوعی آینده پژوهی است. امری که می‌تواند افق جدیدی فرا روی پژوهش‌های این عرصه بگشاید و آن را با حوزه سیاستگذاری پیوندی عمیق‌تر زند.

توجه به کارکردهای فردی این رشته در زندگی شخصی دانشجویان نیز واقعیت‌های دیگری را برای دست‌اندرکاران این رشته برجسته می‌سازد. تأکید بر ارضای حس حقیقت‌جویی، تقویت بنیادهای فکری- فلسفی درونی، ارزیابی دوباره بنیان‌های اخلاقی و معنابخشی این رشته به زندگی فردی، می‌تواند به طور ضمنی، حاکی از ویژگی‌های شخصیتی افرادی باشد که مناسب تحصیل و کار در این رشته اند. همراهی جدی با حس حقیقت‌جویی، دغدغه‌های معنایی و انسجام طلبی، نگاه باز و نقادانه به امور و تعلق به ارزش‌های اخلاقی، ویژگی‌هایی است که در صورت وجود در شخصیت دانشجویان و فعالان این رشته، رضایتمندی را در آنها به ارمغان خواهد آورد. این امر می‌تواند، خطوط راهنمایی در انتخاب رشته و گزینش دانشجو به دست دهد.

شایان ذکر است که یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش شعبانی ورکی و محمدی چابکی (۱۳۸۷) و باقری (۱۳۸۶) هم‌خوانی دارد؛ چنانکه فلسفه تعلیم و تربیت را در هر دو جنبه نظر و عمل مورد تأکید قرار داده‌اند. همچنین یافته‌های پژوهش سجادی و بیجنوند

(۱۳۹۱) که کارکردهایی چون؛ جهت دهی به فرایند تعلیم و تربیت، تبیین اهداف و ارزش‌های تعلیم و تربیت، انسجام بخشی به گرایش‌های مختلف تعلیم و تربیت و فراهم آوردن مبانی نظری برای سایر رشته‌ها را برای رشته فلسفه تعلیم و تربیت برشمرده‌اند، با یافته‌های موجود در این پژوهش هم راستا می‌باشند. علاوه بر این، توجه کمتر دانشجویان به نقادی و تحلیل با میزان اندک توجه اساتید به تحلیل مفاهیم تربیتی در پژوهش مذکور، هم‌نواست.

در رابطه با تفاوت یافته‌های این پژوهش با سایر پژوهش‌ها، می‌توان یادآور شد کارکردهایی چون؛ توجیه یا مشروعیت فلسفی برای فعالیت‌های تربیتی و کمک به مدیران در تدوین سیاست‌ها، از جمله کارکردهایی است که از منظر اعضای هیئت علمی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در پژوهش سجادی و بیجنوند (۱۳۹۱) ذکر شده است ولی در این پژوهش به طور صریح به آنها اشاره نشده است. این امر می‌تواند نشانگر تفاوت زاویه نگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان باشد. علاوه بر این اکثر اعضای هیئت علمی به کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت در سطح کلان نظر دارند، درحالی که در این پژوهش، دانشجویان با توجه به تجربه زیسته خود، برخی کارکردهای خرد و شخصی را از جمله مهم‌ترین کارکردهای رشته فلسفه تعلیم و تربیت معرفی کرده‌اند؛ کارکرد اندیشه‌ورزی و انسجام بخشی فکری با اختصاص دادن نه (۹) گویه به خود، مبین این واقعیت و تفاوت دیدگاه است. از جمله یافته‌ها و کارکردهای جدیدی که در سایر پژوهش‌ها به آنها اشاره نشده است، می‌توان به کارکردهایی چون؛ الهام بخشی برای حل مسائل تربیتی، پرداختن به فضاهای تربیت غیر رسمی، اندیشه‌ورزی در باب روش پژوهش تربیتی- فرهنگی و اندیشه‌ورزی و انسجام بخشی فکری اشاره کرد. در عین حال، تفاوت انگاره دانشجویان و اساتید نیاز به بررسی‌های بیشتر و دقیق‌تر دارد. در راستای مقایسه اهداف مصوب رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دوره‌های ارشد و دکتری و یافته‌های این پژوهش، می‌توان به شباهت‌ها و تفاوت‌هایی اشاره کرد؛ از جمله این شباهت‌ها عبارتند از؛ تأکید بر مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، آشنایی با نظریه‌های تربیتی و مکاتب فلسفی، تلاش در جهت رسیدن به خودکفایی علمی در زمینه تعلیم و تربیت، پرورش انسان خودآگاه، متفکر و منطقی و هماهنگی و انسجام در رفتارهای فرد تحصیل کرده در این رشته؛ که هم در اهداف مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و هم بیانات دانشجویان به آنها اشاره شده است.

از جمله تفاوت‌ها می‌توان مواردی را ذکر کرد؛ نخست اینکه دانشجویان بیشتر به مبانی فلسفی تعلیم و تربیت تأکید دارند و مبانی تاریخی و اجتماعی تعلیم و تربیت چندان مورد توجه آنان قرار نگرفته است. این امر می‌تواند نشان دهنده فاصله برنامه درسی طراحی شده و اجرا شده در دانشگاه‌ها باشد. دوم اینکه شناسایی فلسفه تربیتی اسلام به طور اخص در اهداف مصوب مورد تأکید قرار گرفته است در حالی که دانشجویان به فلسفه تعلیم و تربیت به طور اعم اشاره و تأکید کرده‌اند. در نهایت می‌توان به کم‌رنگ بودن اهمیت هدف شناخت اصول و مفاهیم اساسی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی در نظر دانشجویان اشاره کرد که از جمله اهداف ذکر شده برای این رشته است. البته، مقایسه زوایا و تمایز جهت‌گیری‌های رسمی نظام آموزش عالی با نظر و مطالبه دانشجویان، خود، محتاج پژوهشی مجزا است.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۳). *فلسفه تربیت*، تهران: دانشگاه پیام نور.
- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۶). انتظارات بجا و نابجا از فلسفه تربیت. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۰)، ۶۴-۲۱.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور، و صلصالی، مهوش (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق کیفی*. تهران: انتشارات بشری.
- بازرگان، عباس؛ رحیمی، محسن و محمدی، رضا (۱۳۸۸). ارزیابی درونی و برونی درون-دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. *پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد*، ۱۹، ۳۶-۱.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۰)، ۸۷-۱۰۸.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۵). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز. *قیسات*، (۳۹)، ۱۲۴-۱۰۹.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۶). *فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب: زمینه‌ای برای بازانندیشی و نقادی*. تهران: نشر اطلاعات.

- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۰). *فلسفه آموزش و پرورش؛ در علوم تربیتی*. ماهیت و قلمرو آن: زیر نظر علیمحمد کاردان، تهران: انتشارات سمت، (صص ۱۹۴-۱۷۹).
- خلیلی، سمانه؛ زیباکلام، فاطمه و سجادی، مهدی (۱۳۸۷). بررسی جایگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و نقش و وضعیت آن در کسب موقعیت‌های شغلی فارغ‌التحصیلان. *پدیرفته شده در همایش کارآفرینی*. دانشگاه تهران، بهمن ۱۳۸۷.
- راهنمای دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. (۱۳۸۰).
- سجادی، سیدمهدی؛ بیجنوند، فرامرز (۱۳۹۱). بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران درباره جایگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۲ (۲)، ۱۶-۵.
- شعبانی‌ورکی، بختیار؛ محمدی چابکی، رضا (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۴)، ۵۰-۱۷.
- شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۶۶). *برنامه درسی دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت*.
- شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۶۸). *برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت*.
- ضرغامی، سعید؛ بازقندی، پروین (۱۳۸۹). نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱ (۱)، ۱۴۱-۱۱۹.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمد سعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵ (۲)، ۱۵۱-۱۹۸.
- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی، *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۴۵ (۱)، ۱۹-۳۴.
- عطازان، محمد (۱۳۸۵). *تغییر برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش* (گرایش تعلیم و تربیت اسلامی) کارشناسی ارشد. گزارش پژوهشی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.

- علی احمدی، علیرضا؛ نهائی، سعید (۱۳۸۶). *توصیفی جامع از روش‌های تحقیق*. تهران: تولید دانش.
- کشتی‌آرای، نرگس و اکبریان، اکرم (۱۳۸۹). یادگیری‌های پنهان دانشجویان در تعامل با اینترنت. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱ (۲)، ۲۶-۹.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان در برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت و به نشر.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ بیست و دوم. تهران: نشر طهوری.
- نلر، جی. اف (۱۳۸۷). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. چاپ ششم، تهران: انتشارات سمت.
- یاری‌دهنوی، مراد (۱۳۸۴). *تبیین و تحلیل سرفصل‌های اصول و فلسفه تعلیم و تربیت دوره‌های تربیت دبیر و ارائه الگویی برای آن (با تأکید بر دیدگاه‌های مدرسان این درس و نحوه عرضه آن در برخی کشورها)*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران.
- Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability test in case study research: A literature review with "hands-on applications for each research phase, *Qualitative Market Research*, 6 (2), 75-86.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Frankena, W. (1965). *Toward a philosophy of philosophy of education*. In Christopher J. Lucas (Ed), *What is Philosophy of Education?* (1969) (286-291). Toronto: The Macmillan Company.
- Lichtman, M. (2006). *Illl ttiiv eeehhhh hh euucii nn: A ueesss guide*. London: Sage.
- Smeyers, P., & Marshall, J. D. (1995). *Philosophy and Education: Acceiii ng ii tteennnnnn Chlll enee*. Smeyers & Marshall (Eds). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interweaving to build a theory in under-researched areas: Principles and example investigation of internet usage in inter-firm relationship, *Qualitative Market Research*, 6 (4), 236-247.

- Van Manen, M. (2001). *Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy*. (3rd Ed). Ontario: Althouse Press.
- Webser, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Rutledge.

