

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۱۵

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳

شماره‌ی ۲، صص: ۵۶-۳۵

## بررسی تجربه زیسته آموزگاران دوره ابتدایی از وظایف معلم به مثابه

### فیلسوف-معلم

علی موسوی ده موردی \*

پروانه ولوی \*\*

سید جلال هاشمی \*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش شناخت تجربه فیلسوف - معلمی بر اساس تجارب آموزگاران دوره ابتدایی است. مطالعه از نوع کیفی بوده و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده است. جامعه‌ی تحقیق شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر ایذه است. البته حجم نمونه از ابتدا تعیین نشده است، بلکه بر اساس اصل اشباع داده‌ها و ته کشیدن اطلاعات در مطالعات کیفی پس از جمع‌آوری داده از ۴۰ مورد به دست آمد؛ بنابراین نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شده و شامل ۴۰ نفر از معلمان می‌شود که با آن‌ها مصاحبه شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه‌هایی نیمه سازمان‌یافته است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی ون منن تجزیه و تحلیل شد. سپس درون‌مایه‌های این مطالعه در ۴ مضمون اصلی استخراج و طبقه‌بندی شدند. یافته‌های تحقیق شامل ۲۰ درون‌مایه بود که در مضمون اول با عنوان وظایف عمده معلم؛ ۷ درون‌مایه شامل: تعیین هدف، برقراری رابطه دوستانه، توجه به تفاوت‌های فردی، ایجاد انگیزه، تقویت روحیه‌ی گروهی، تقویت مسئولیت‌پذیری، ارزیابی دانش‌آموزان مشخص شدند. در مضمون دوم به نام پرورش تفکر انتقادی؛ ۵ درون‌مایه که عبارت‌اند از: ایجاد محیطی چالشی، طرح سؤال یا مسئله، ایجاد فرصت برای تفکر و تأمل، انتقاد کردن و انتقادپذیری و روش مشارکتی قرار گرفتند. در مضمون سوم با عنوان پرورش تفکر خلاق؛ ۶ درون‌مایه که عبارت‌اند از روش کشفی، ایجاد فرصت برای فعالیت‌های عملی، تشویق دانش‌آموزان خلاق، الگوهای خلاق، سؤالات خلاقانه ایجاد حس کنجکاوی مشخص شدند و در مضمون چهارم به نام تعمیق دانش نیز ۲ درون‌مایه که عبارت‌اند از: تحقیق و پژوهش و وسایل کمک‌آموزشی قرار گرفتند. از آنجاکه معلم با

\* دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز

P.valavi@scu.ac.ir

\*\* استادیار، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

\*\*\* استادیار، دانشگاه شهید چمران اهواز

شرایط واقعی آموزش سروکار دارد و نسبت به علایق، خواسته‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان آگاهی نسبی دارد، بنابراین می‌تواند زمینه را برای ایجاد فرایند آموزش و یادگیری خودجوش و پرسشگرانه فراهم کند. همچنین اگر معلم بخواهد که در آموزش تفکر موفق شود، باید همانند یک فیلسوف - معلم از همه‌ی عوامل مؤثر در تقویت و پرورش تفکر خلاق و منطقی دانش‌آموز بهره‌مند شود.

**واژه‌های کلیدی:** معلم، فیلسوف تربیتی، پدیدارشناسی، تجربیات زیسته

### مقدمه

مهم‌ترین رکن زندگی انسانی که او را از سایر جانداران جدا می‌کند، تفکر و اندیشیدن است. تفکر به زندگی انسان شکل می‌دهد و عقاید، رفتار و روش زندگی او را جهت می‌بخشد. آموزش تفکر بخش ضروری تعلیم و تربیت است. این آموزش تلاش می‌کند که یادگیرندگان کار فکری انجام داده و مسائل خود را حل کنند؛ به‌این ترتیب، آن‌ها از نقش مصرف‌کننده‌ی صرف که تنها از محصول تفکر دیگران استفاده می‌کنند، خارج می‌گردند (فیشر، ۱۳۸۹).

اندیشه‌های ما، عموماً بر پایه‌ی یافته‌ها و پیش‌فرض‌های دیکته شده‌ای است که به‌مرور از بدو تولد آموخته‌ایم و شاید به همین دلیل است که عموم انسان‌ها، آینده‌ای در همان مسیر کودکی و عقاید و ارزش‌های فراگرفته در سنین ابتدایی زندگی دارند و نسبت انسان‌هایی که در زندگی‌شان دچار تغییرات اساسی در پیش و عملکرد و روش می‌شوند، همواره کمتر است. چگونگی درست اندیشیدن و فلسفه ورزی نیاز به آموزش از دوران کودکی دارد. در واقع کودکان اندیشمندانی کوچک‌اند که از آغاز تولد در حال یادگیری و آشنایی با دنیا هستند. کودکان به هرچه که می‌زنند و ارسای می‌کنند و آنجا که نمی‌دانند، می‌پرسند. سؤال‌های اساسی کودکان، اغلب ساده‌ترین مسائل زندگی ماست؛ مسائلی که بیش از آن‌ها را حل کرده باشیم، به آن‌ها عادت کرده‌ایم. اگر در خانه و بعد در مراکز آموزشی، بر روش اندیشیدن و نیز نگاه انتقادی تکیه می‌شد، پرسش‌ها و گنجکاو‌ها و به‌تبع آن تحولات، تخیلات و ابداعات به‌شدت افزایش پیدا می‌کرد. شیوه‌ای که در حال حاضر بیشتر معلمان در روش‌های تدریس خود به کار می‌گیرند انتقال معلومات و محفوظات است. در نتیجه دانش‌آموز نمی‌تواند بین آموخته‌های خود و مسائل بیرونی ارتباط برقرار کند. درحالی‌که سبک فیلسوف - معلم با روش فعال تدریس با دادن آزادی به مترقی به او فرصت می‌دهد تا به جستجو و کشف مسائل

بپردازد. نقش معلم در این فرآیند، دادن جایگاه محوری به دانش‌آموزان در کلاس و ایجاد فضایی است که در آن دانش‌آموزان نقش فعال و کاوشگرانه‌ای را در یادگیری ایفا کنند. آن‌ها بین علایق فردی و درک و فهم شاگردان خود و مهارت‌ها و دانش متداول مورد انتظار جامعه پل می‌زنند (شریعتمداری، ۱۳۸۷). پرسشگری بخش مهمی از نقش فیلسوف - معلم است. معلمان از سؤالات به‌عنوان داربست یادگیری استفاده و پرسش‌هایی را مطرح می‌کنند که دانش‌آموزان را به پرسش‌کنندگان ماهر تبدیل می‌کند این پرسش‌ها با خود اندیشه، تحلیل، ترکیب و قضاوت توأم با ارزیابی را به همراه دارند. هم‌چنین موجب تحریک، یادآوری و عمق‌بخشیدن به یادگیری، درک و فهم، ترغیب به تخیل و حل مسئله، ارضای حس کنجکاوی و خلاقیت می‌گردد (آقازاده، ۱۳۸۸). از آنجایی‌که در فضای آموزشی حاضر سرعت، دقت، مهارت و اطلاعات و فناوری‌های نوین مطرح است و تجربه‌های موفق مرزی ندارد، شناخت تجربیات معلمان ضرورت و اهمیتی فزاینده دارد.

### بیان مسئله

پژوهش حاضر به بررسی تجربه زیسته آموزگاران دوره ابتدایی از تجربه فیلسوف - معلمی پرداخته است از ویژگی‌های مهم معلمی که باید همانند فیلسوف - معلم عمل کند، دارا بودن ذهن فلسفی است. فلیپ اسمیت خصوصیات ذهن فلسفی را عبارت از وحدت اندیشه (جامعیت)، درک عمیق و انعطاف‌پذیری فکری می‌داند. وی در تشریح جامعیت می‌گوید، منظور از جامعیت مشاهده‌ی امور با توجه به ارتباط آن‌ها در یک زمینه‌ی وسیع است. فردی که دارای ذهن فلسفی است به‌طور معمول به تصویر بزرگ توجه دارد و زندگی را به‌صورت یک کل یا جریانی پیوسته تلقی می‌کند (هولفیش و اسمیت، ۱۳۸۵: ۲۳۸). هم‌چنین فرد دارای ذهن فلسفی باید قادر باشد تا در برخورد با مسائل روزانه خود، رابطه‌ی آن‌ها را باهدف‌های اساسی یا ایده‌آل‌ها و آرمان‌هایی که تحقق آن‌ها در آینده میسر است، در نظر گیرد. ارتباط دادن مسائل روزانه به هدف‌های دور، مستلزم به کار انداختن عقل و تسلط بر عواطف و مقاومت در برابر فشار امر فوری است. هم‌چنین فرد دارای ذهن فلسفی می‌تواند استنتاجاتی درباره‌ی آنچه نمی‌داند خلق کند. چنین فردی خلاق است و به کشف ایده‌ها تمایل دارد (اسمیت، ۱۳۸۲: ۷۵). فرد دارای ذهن فلسفی در برابر نظریه و ساختار ذهنی - تخیلی فرد دیگر صبور است و در بررسی نظریه‌ها به‌جای انباشتن ذهن از حقایق، به تعمق و تفکر می‌پردازد و اموری را که

دیگران مسلم و بدیهی می‌دانند، مورد سؤال قرار می‌دهد. همچنین می‌تواند بارهایی از جبر امور آشکار، نظریات و افکار را در دامنه‌ای وسیع مورد ملاحظه قرار داده و در حل مسائل از آن‌ها بهره‌بردار (جاویدی کلاته آبادی و ابوترابی، ۱۳۸۹: ۲۱۵).

فهم کم‌وبیش دقیق معانی تلویحی یا ربط امور، رهنمودی فوری به فرد دارای ذهن فلسفی می‌دهد تا سؤالات عمیق مطرح نماید و افسانه‌ی بدیهی منطقی را از هم فروپاشد. افسانه‌ای که موجب پذیرش نتایج بسیاری شده است (اسمیت، ۱۳۸۲: ۸۶). به عبارت دیگر، فردی که دارای تفکر فلسفی است ذهن خود را متوجه عمق قضایا می‌کند و به آنچه ظاهر و آشکار است قانع نمی‌شود. او درصدد است که بفهمد معنا و مفهوم این‌گونه امور چیست (اسمیت، ۱۳۷۰: ۳۹). همچنین به‌جای یادداشت و ثبت وقایع به توضیح و تفسیر آن‌ها می‌پردازد و بدون بررسی یک‌به‌یک جزئیات، مشاهده چند مورد کافی است که فکر او را به کار اندازد و به تشریح این موارد اقدام کرده و برای توضیح آن‌ها، فرضیه یا حکم موقتی صادر کند و به یاری این پرسش‌ها، موارد جزئی را تفسیر می‌کند. حکم قضاوت ذهن فلسفی موقتی و محدود به همین جزئیات است و با پیدا شدن امکانات جدید و توسعه‌ی تجربیات، فرضیه‌ی خود را تغییر داده و مجدداً درصدد تشریح جزئیات برمی‌آید و در فرضیه خود تجدیدنظر می‌کند (همان).

اسمیت در شرح انعطاف‌پذیری ذهن فلسفی می‌گوید که جمود روان‌شناختی در سه موقعیت روی می‌دهد: نخست، در شرایطی که تازگی آن به حدی است که تجارب گذشته‌ی فرد آمادگی لازم برای واکنش مناسب با موقعیت جدید را فراهم نمی‌کند. دوم، هنگامی که تجربه‌ای به‌ظاهر مشابه ولی در اصل متفاوت با تجارب گذشته روی می‌دهد. سوم، در موقعیت‌هایی که فشارهای عاطفی - هیجانی شدیدی وجود دارد (به نقل از جاویدی کلاته آبادی و ابوترابی، ۱۳۸۹). فرد دارای تفکر فلسفی در هر سه موقعیت مذکور فارغ از عادات ثابت، عقاید جزمی و رفتارهای تحجرآمیز و انعطاف‌ناپذیر، واکنش‌های مناسب یا کم‌تر نامناسبی نسبت به دیگران از خود بروز می‌دهد (اسمیت، ۱۳۷۰: ۴۰). عقاید و افکار را فارغ از منبع آن‌ها، مورد قضاوت و ارزش‌یابی قرار می‌دهد. اگرچه توجه به منبع یک نظر می‌تواند در کمک به فهم معنا مؤثر باشد، اما فردی که به ارزش‌یابی از عقیده‌ای می‌پردازد، باید بتواند از واکنش‌های هیجانی درباره‌ی منبع که بر قضاوت درباره‌ی نظر تأثیر می‌گذارد، دوری کند (رمضانی، ۱۳۸۹). فرد دارای ذهن فلسفی از اضطراب هیجانی پرهیز نموده و می‌کوشد تا با

کنجکاوای عقلانی ابهامات را برطرف نماید. چنین فردی توانایی این را دارد که در شرایط مبهم دست به عمل بزند و ابعاد مختلف موضوع را بررسی نموده، با آزادی عمل ابهام را حل نماید. همچنین مراقب تفاوت بین امور متضاد و متناقض است و تشخیص می‌دهد که برخلاف امور متناقض، در امور متضاد حالت وسطی نیز وجود دارد؛ یعنی وجود یا اثبات یک امر مستلزم عدم و یا نفی امر دیگر نیست (اسمیت، ۱۳۸۲: ۹۸). آنچه درباره‌ی ذهن فلسفی از دیدگاه فلیپ اسمیت گفته شد تا حدودی مبنای سنجش تجربیات آموزگاران از فیلسوف - معلم قرار گرفت و مسیر پژوهش را برای رسیدن به چپستی و چگونگی فیلسوف - معلمی مشخص نمود؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش این بود که بر اساس روایت آموزگاران مهم‌ترین تجربیات آن‌ها به‌عنوان فیلسوف - معلم چیست؟ و از چه روش‌هایی در پرورش دانش‌آموزان متفکر بهره برده‌اند؟

### روش تحقیق

روش این تحقیق کیفی و پدیدارشناسانه است. هدف پدیدارشناسی توصیف پدیده‌های خاص، اشیاء و تجربیات زندگی به همان صورتی است که ظاهر می‌شوند (استرابرت و کارپنتر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). در این مطالعه از پدیدارشناسی هرمنوتیک با تأکید بر دیدگاه و روش مکس ون منن<sup>۲</sup> برای کشف تجربیات زیسته آموزگاران از معلم به‌مثابه فیلسوف تربیتی استفاده شد. در رویکرد پدیدارشناسانه ون منن، مطالعه تجربه زیسته و دستیابی به کنه آن از طریق توصیف و تبیین علمی، دقیق و شاعرانه و از یک چشم‌انداز خاص فراهم می‌آید (ون منن، ۱۹۹۰). به‌عبارت‌دیگر پدیدارشناسی تحقیق جهان زندگی است. جهان بیشتر چنان‌که ما مستقیماً آن را تجربه می‌کنیم تا این‌که آن را مفهوم‌مند، مقوله‌مند و نظریه‌مند کنیم (ون منن، ۱۹۸۴). هدف از پژوهش پدیدارشناسانه «تبدیل تجربه زیسته به یک بیان متنی از جوهره‌ی آن است. متن را هم می‌توان به‌عنوان داده نگریست و هم به‌عنوان محصول پژوهش پدیدارشناسانه (اسمیت، ۱۹۹۷). هدف پژوهشگرانی که پدیدارشناسی را به کار می‌گیرند ساختن یک توصیف (متن) زنده سازنده و احضار کننده از کنش‌ها، رفتارها، نیات و تجربیات است، به‌گونه‌ای که ما در زیست جهان با آن‌ها برخورد می‌کنیم (ون منن، ۱۹۹۷: ۳۶). محصول پژوهش پدیدارشناسانه

1- Streubert & Carpenter

2- Van manen

بایستی ساده و سراسر باشد به گونه‌ای که خوانندگانی که تجربه کرده‌اند، بتوانند واقعیت خود را با موضوعات شناسایی شده تحلیل کنند (سوانسون-کافمن و شنوانلد<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸).

### جامعه و نمونه تحقیق

جامعه‌ی تحقیق شامل همه‌ی آموزگاران دوره ابتدایی شهر ایذه است و انتخاب نمونه تحقیق به شیوه‌ی هدفمند و بر اساس اعلام آمادگی آموزگاران برای مشارکت در تحقیق انجام گرفته است. البته حجم نمونه از ابتدا تعیین نشد، بلکه بر اساس اصل اشباع داده‌ها و ته کشیدن اطلاعات در مطالعات کیفی پس از جمع‌آوری داده از ۴۰ مورد به دست آمد؛ بنابراین تعداد نمونه نهایی یا حجم نهایی تحقیق وابسته به اشباع داده‌ها بوده است و محقق مصاحبه با معلمان را تا زمانی ادامه داده است که احساس نمود یافته جدیدی به دست نمی‌آید. نمونه تحقیق شامل ۲۳ معلم مرد بین ۳۵ تا ۵۲ سال و دارای سابقه‌ی کاری بین ۱۴ تا ۲۹ سال و ۱۷ معلم زن با ۲۹ تا ۴۸ سال سن و سابقه‌ی خدمت بین ۵ تا ۲۸ سال است.

### ابزار جمع‌آوری و روش تحلیل داده‌ها

در این تحقیق برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته استفاده شد. علت استفاده از مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته پیشگیری از القای ذهنیات پژوهشگر به شرکت‌کنندگان و جلوگیری از جهت‌دهی پژوهشگر به مصاحبه است. همچنین در آغاز تحقیق، محقق به تشریح اهداف و مراحل تحقیق برای مشارکت‌کنندگان پرداخت و از آن‌ها رضایت شرکت در پژوهش را اخذ نمود. مصاحبه‌ها در دفاتر آموزشگاه‌ها انجام گرفته و مدت‌زمان مصاحبه از ۴۶ دقیقه تا ۹۵ دقیقه متغیر بوده است. این مصاحبه‌ها ضبط شده و بلافاصله پس از انجام مصاحبه متن آن روی کاغذ پیاده و درون‌مایه‌ها و نکات اساسی آن‌ها استخراج شدند. برای سنجش دقت و صحت نتایج تحلیل داده‌ها، نتایج تجزیه و تحلیل‌ها که شامل دست‌نوشته‌های اولیه تهیه شده از مصاحبه‌ها و برچسب‌های به‌دست‌آمده از تحلیل آن‌ها بود در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شد تا در صورت مغایرت این برداشت‌ها با تجارب آنان موارد را مشخص کرده و نظر خود را اعلام کنند. در پایان این فرایند درون‌مایه‌های استخراج شده در چهار مضمون اصلی بر اساس

1- Swanson-Kauffman & Schonwald

ارتباط آن‌ها با یکدیگر طبقه‌بندی و خلاصه شدند.

### روش‌های تحلیل داده‌ها

در این پژوهش یک روش سیستماتیک از تحلیل داده‌های مضمونی<sup>۱</sup> به کار گرفته شد که مبتنی بر اطلاعات ارائه‌شده در آثار تیچن و همکاران او است (ادوارد و تیچن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ تیچن ۲۰۰۰؛ تیچن و مکین‌تایر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). این روش امکان شناسایی سیستماتیک تفاسیر و ساخته‌های شرکت‌کنندگان (ساخته‌های دست‌اول) را فراهم نمود، سپس به وسیله‌ی فهم‌ها، تفاسیر و ساخته‌های خود پژوهشگر (ساخته‌های دسته دوم) لایه‌بندی شد. چرخه هرمنوتیک و گفتگوی مبتنی بر پرسش و پاسخ، دو راهبرد مهمی هستند که از پیشینه‌های پژوهشی هرمنوتیک اقتباس شدند. چرخه‌ی هرمنوتیک استعاره‌ای است برای فهم و تفسیر که به‌عنوان حرکت میان اجزا (داده‌ها) و کل (فهم در حال تکامل پدیده) نگریسته می‌شوند که هر یک به دیگری معنا می‌بخشد به طوری که فهم دایره‌وار و تکرارشونده می‌شود؛ بنابراین پژوهشگر به پرسش‌هایی که از مطالعه پدیده بروز می‌کنند، آگاه می‌شود و به متن اجازه سخن گفتن می‌دهد و پاسخ را نیز در متن پیدا می‌کند. در این چهارچوب، متن آفریده‌ای است که توسط پژوهشگر و از روی داده‌های گردآوری‌شده از شرکت‌کنندگان ساخته می‌شود و فهم در جریان گفتگو میان پژوهشگر و متن پژوهش پدیدار می‌شود. کنش تفسیر خود نشانگر یک هم‌گرایی تدریجی بینش‌ها از سوی پژوهشگر و متن است (بونتکه<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

ون منن شش فعالیت پویا که باهم همپوشی نیز دارند را برای هدایت تحقیق پدیدارشناسی هرمنوتیک توصیه می‌کند. این فعالیت‌ها چارچوبی برای تأمل و تعمق در تجربه مورد مطالعه و تفسیر آن فراهم می‌کنند (ون منن، ۱۹۹۰، صص ۳۱-۳۰). انجام متدولوژی پژوهش در قالب این شش مرحله به محققان کمک می‌کند تا بتوانند روش پژوهش را بر اساس پایه فلسفی پژوهش اجرا نمایند. این شش مرحله عبارت‌اند از:

- مرحله اول: غوطه‌وری - سازمان‌دهی متن، برای هر شرکت‌کننده از روی رونوشت‌های

- 
- 1- thematic data analysis
  - 2- Edwards & Titchen
  - 3- McIntyre
  - 4- Bontekoe

مصاحبه، یادداشت‌های میدانی و اقدامات نوشتاری، متن‌هایی تهیه گردید. پژوهشگر متن‌های نوشتاری مربوط به هر یک از خوانندگان را خوانش و بازخوانش نمود تا با متن کاملاً آشنا شود. همچنین فایل صوتی ضبط‌شده مصاحبه‌ها بارها به همراه یادداشت‌های میدانی مربوطه گوش داده شد. این فرایند غالباً غوطه‌ورسازی (در درون داده‌ها) خواننده می‌شود (ون منن، ۱۹۹۷) و به معنای درگیر شدن بامعنای متن‌هاست که هدف آن به دست آوردن یک "درک" یا تفسیر اولیه از متون است که سپس موجب تسهیل کدگذاری می‌شود.

- **مرحله دوم: فهم - شناسایی ساخته‌های دست‌اول**، ساخته‌های دست‌اول به ایده‌های شرکت‌کنندگان گفته می‌شود که با واژه‌ها یا عبارت‌های بکار گرفته‌شده توسط خودشان بیان شده است و جزئیات دقیق آنچه فرد می‌گوید را در خود دارد (تیچن و مکین تیر، ۱۹۹۳). متن‌ها به‌منظور تعیین این ساخته‌ها کد گذاری شدند.

- **مرحله سوم: تجرید- شناسایی ساخته‌های دست‌دوم و گروه‌بندی به‌منظور آفرینش مضامین و درون‌مایه‌های جزئی**، با استفاده از دانش تئوریک و شخصی پژوهشگر، ساخته‌های دست‌دوم ساخته شدند. ساخته‌های دست‌دوم تجرید ساخته‌های دست‌اول هستند. برای هر یک از ساخته‌های دست‌دوم یک پرونده کامپیوتری ایجاد گردید و همه‌ی گزیده‌های مرتبط موجود در رونوشت‌ها، اقدام‌های نوشتاری و اظهارنظرهای ثبت‌شده در دفترچه یادداشت تحلیلی، در این پرونده کپی شدند و از ساخته‌های دست‌اول برای عنوان پرونده استفاده گردید و اگر یک ساخته دست‌دوم شباهت زیادی به یک ساخته دست‌دوم موجود می‌داشت، تمامی داده‌ها در ساخته دست‌دوم موجود کپی می‌گردید.

- **مرحله چهارم: ترکیب و تشکیل موضوعات**، در این مرحله، مضامین و درون‌مایه‌های جزئی دقیق‌تر شدند و روابط آن‌ها از طریق خوانش و بازخوانش همه داده‌ها رفع ابهام شدند. این مرحله دربرگیرنده‌ی حرکت مداوم به عقب و جلو، در میان مبانی پژوهش و متون پژوهشی و تحلیل‌های آن‌هاست، یعنی حرکت از اجزا به‌کل در پیروی از فرایندی بود که چرخه هرمنوتیک به ما می‌آموزد. این تفسیر عمیق، به شناسایی معناهایی کمک نمود که شرکت‌کنندگان، با توجه به ماهیت پیچیده و تلویحی پدیده‌ی موردپژوهش نمی‌توانستند بیان کنند.

- **مرحله پنجم: روشن‌سازی و ترسیم پدیده‌ها**، در این مرحله، پژوهشگر مبانی و پیشینه



پژوهش را به منظور یافتن پیوند مضامین اصلی و درون‌مایه‌های جزئی شناسایی شده از کل داده‌ها، بررسی نمود. وی با استفاده از مضامین اصلی و درون‌مایه‌های جزئی و روابط متقابل میان آن‌ها به عنوان یک مبنا، تجربه شرکت‌کنندگان را با استفاده از واژه‌های خودشان (یا ساخته‌های دست‌اول) بازسازی نموده تا این تجربه را روشن ساخته و یافته‌های اصلی به دست آمده از داده‌ها را برجسته سازد.

**مرحله ششم: تلفیق- آزمون و اصلاح موضوعات**، مرحله نهایی تحلیل داده‌ها دربرگیرنده‌ی تحلیل پژوهشگر از ۴ مضمون اصلی و درون‌مایه‌های آن است که در این راستا به مبانی پژوهش جهت ارائه تحلیلی که بتواند برافزایش فهم از پدیده مورد مطالعه اثر بگذارد، توجه شده است.

### یافته‌های تحقیق

چهار مضمون اصلی و بیست درون‌مایه در یافته‌ها مشخص گردید که چستی و چگونگی تجربه فیلسوف - معلم را نشان می‌دادند. هر یک از این موضوعات به همراه نقل قول یا نقل قول‌هایی از شرکت‌کنندگان ارائه می‌شود تا مبتنی بودن آن‌ها بر داده‌ها نشان داده شود:

**مضمون اصلی ۱- وظایف عمده معلم در کلاس:** اولین موردی که معلمان درباره‌ی آن سخن گفتند وظایف عمده‌ی فیلسوف - معلم در کلاس درس بود. در این قسمت درون‌مایه‌هایی استخراج شدند که می‌توان آن‌ها را در هفت مورد خلاصه کرد:

**درون‌مایه ۱-۱: تعیین هدف**، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان یکی از مهم‌ترین وظایف معلم، توانایی تعیین هدف‌های آموزشی و تربیتی است. این توانایی از نظر اهمیت در درجه نخست وظایف معلمی قرار دارد. اگر هدف‌ها به‌طور منطقی و اصولی تدوین نشوند، مراحل بعدی طراحی آموزشی به نحو مطلوب انجام نخواهد شد. معلمی می‌گفت:

"قبل از شروع کلاس هدف خود را از ارائه درس جدید مشخص می‌کنم و معمولاً بالای تخته آن را یادداشت می‌کنم. سپس از روش‌های مختلف درسی که متناسب کلاس و دانش‌آموزان باشه برای آموزش و رسیدن به هدفم استفاده می‌کنم."

معلم دیگری می‌گفت: "به خاطر این‌که به هدف درس مورد نظر برسم سعی می‌کنم در هر درس برنامه و طرح درس مشخص داشته باشم؛ البته در آن حتماً توانایی بچه‌های کلاس را

لحاظ می‌کنم."

**درون‌مایه ۲-۱: برقراری رابطه دوستانه،** بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان هرگاه رابطه‌ی خوب و دوستانه‌ای بین دانش‌آموز و معلم وجود داشته باشد، جلوی بسیاری از بی‌نظمی‌ها گرفته می‌شود و تدریس معلم در فضای بهتری انجام می‌شود و یادگیری مطالب برای دانش‌آموزان آسان‌تر و لذت‌بخش‌تر می‌گردد. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت:

"به‌واسطه ارتباط دوستانه و صمیمی با دانش‌آموزان، همه آن‌ها فکر می‌کنند معلم به خاطر هر یک از آنان به کلاس درس آمده است در نتیجه تلاش بیشتری می‌کنند تا زحمات معلم را جبران کنند."

معلمی می‌گفت: "یکی از وظایف خودم را برقراری رابطه دوستانه، صمیمی و غیررسمی با دانش‌آموزان می‌دانم؛ زیرا در این صورت است که آن‌ها مشکلات خود را با من در میان می‌گذارند و با همفکری با آن‌ها هر کاری که از دستم برمی‌آید برای آن‌ها انجام می‌دهم و به حل مشکل آن‌ها کمک می‌کنم و همین به رشد و پیشرفت کلاس کمک می‌کند."

**درون‌مایه ۳-۱: توجه به تفاوت‌های فردی،** اظهارات مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است هنر مدرسه و هنر معلم این است که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را شناسایی و نسبت به رشد آن‌ها تلاش کنند. بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان هنر معلم این است که همه‌ی شاگردان را بر اساس آنچه دارا هستند، پرورش دهند. معلمان باید بکوشند به‌جای اینکه شاگردان را با یکدیگر مقایسه کنند، هر شاگرد را با خودش مقایسه کنند.

یکی از معلمان خانم می‌گفت:

"دانش‌آموزان کلاسم از نظر فهم دروس مختلف، متفاوت‌اند. دانش‌آموزی دارم که از نظر ریاضی قوی است اما در درس ادبیات با مشکلاتی مواجه است و بالعکس دانش‌آموز دیگری دارم که در درس فارسی و املاء و انشاء بسیار عالی است اما در ریاضی مشکلاتی دارد. همین امر باعث شده که با افراد متخصص مشورت نموده و راهکارهایی برای آن‌ها مثل کلاس‌های فوق‌برنامه، تکالیف متفاوت و... مشخص نمایم."

معلم دیگری می‌گفت: دانش‌آموزان کلاسم دارای توانایی‌های منحصر به فردی هستند مثلاً دانش‌آموزی دارم که بسیار خوب نقاشی می‌کند یا دانش‌آموز دیگری دارم که بسیار زیبا انشاء می‌نویسد و شعر می‌گوید ولی در سایر دروس به این خوبی نیست در تلاشم که کارهای آن‌ها

را به مراکز ذی‌ربط معرفی نمایم تا استعدادها آنها رشد و پرورش پیدا کند.

**درون‌مایه ۴-۱: ایجاد انگیزه، اظهارات مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است که اهمیت فراوانی برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان قائل هستند، به‌طوری‌که عده‌ای آن را یکی از عوامل مهم در یادگیری و فراگیری بهتر دروس می‌دانند.**

یکی از معلمان می‌گفت:

"چون تعداد دانش‌آموزان در کلاس زیادند، لذا یکی از راه‌هایی که می‌توانم دانش‌آموزان را به توجه و فراگیری درس جلب کنم و درس را بهتر فرابگیرند، ایجاد انگیزه در بین آنهاست. از این‌رو همواره از برخورداری از زندگی بهتر و بهتر شدن جامعه در صورت سواددار بودن و حل مشکلات فردی و اجتماعی اشان سخن می‌گویم."

یکی دیگر از معلمان می‌گفت: "یکی از راه‌های ایجاد انگیزه در بین دانش‌آموزان استفاده از روش‌های نوین تدریس است. این روش‌ها هم باعث افزایش انگیزه و هم توسعه قدرت فکری و ذهنی در دانش‌آموزان می‌گردد."

یکی دیگر از معلمان می‌گفت: "برای ایجاد انگیزه در بین دانش‌آموزان از بسته‌های تشویقی استفاده می‌کنم. با دانش‌آموزان قرار گذاشتم که هر کس امتیازات بیشتری در درس‌هایش به دست بیاورد جوایزی را به دست آورد که این جوایز متنوع‌اند و با مشارکت مدرسه و والدین آنها را تهیه می‌کنیم."

**درون‌مایه ۵-۱: تقویت روحیه‌ی گروهی،** بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان با گروه‌بندی و شرکت دادن آنها در بحث‌های کلاسی روحیه‌ی پرسشگری در دانش‌آموزان تقویت می‌شود و دانش‌آموزان کم‌رو، گوشه‌گیر و منزوی با ورود و جذب در این گروه‌ها مشارکت بیشتری در کلاس خواهند داشت. یکی از معلمان می‌گفت:

"کلاس را به چند گروه تقسیم نموده‌ام و موضوعات مختلفی را که در کلاس مطرح می‌کنم و از گروه‌ها می‌خواهم در گروه خود درباره‌ی آن باهم بحث کنند. سپس نتیجه توسط سرگروه که به‌طور هفتگی یا دو هفته یکبار و چرخشی به اعضاء گروه می‌رسد، اعلام می‌شود، به این صورت همه در گروه‌بندی و بحث‌های گروهی مشارکت می‌کنند."

**درون‌مایه ۶-۱: تقویت مسئولیت‌پذیری،** بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان با دادن مسئولیت به برخی دانش‌آموزان می‌توان هم به پیشرفت درسی آنها کمک کرد، هم برخی دانش‌آموزانی

را که تمایل به سروصدا کردن و به هم ریختن کلاس رادارند مؤدب و مبادی اخلاق نمود. معلمی می‌گفت:

"دانش‌آموزی داشتیم که از نظر درسی ضعیف و از نظر نمره انضباط صفر بود. برای با مقابله با این وضعیت او را مسئول کلاس نمودم. این امر کمک بسیاری هم به من، خودش و خانواده کرد. کمک این امر به من این بود که دیگر در کلاس شاهد شلوغی و بی‌ادبی او نبودم و والدی نوی نیز می‌گفتند که رفتار و کارهایش در خانه بسیار خوب شده است"

**درون‌مایه ۷-۱: ارزیابی دانش‌آموزان**، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان ارزشیابی باید بدان منظور انجام شود که اولاً معلم نقایص و عیوب کار خود را درک کند. ثانیاً دانش‌آموزان بفهمند که در چه سطح از یادگیری قرار دارند تا بتوانند ضعف‌های خود را جبران کنند. در پاسخ به این سؤال که در ارزیابی چگونه عمل می‌کنید؟ یکی از معلمان مرد می‌گفت:

"کلاس را با ارزشیابی تشخیصی شروع می‌کنم تا از میزان آگاهی و مهارت‌های یادگیرندگان از درس گذشته و شروع درس جدید آگاه شوم. همچنین با تعیین تکلیف برای یادگیرندگان درس را به پایان می‌رسانم و با بررسی تکالیف در جلسه بعد ارزیابی‌های خود را به‌طور پوی در پی تا آخر سال ادامه می‌دهم."

یکی دیگر از معلمان می‌گفت: "ارزیابی را محدود به امتحان‌های بین‌ترم و یا پایان‌ترم نمی‌کنم بلکه سعی دارم که در شروع هر درسی از مطالب پیش‌گفته شده و میزان فهم دانش‌آموزان از آن را ارزیابی نموده سپس درس جدید را ارائه می‌کنم."

یکی از معلمان می‌گفت: "ارزشیابی مداوم و مستمر از فرآیندهای یاددهی- یادگیری و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان در هر مرحله از روش تدریس را موردتوجه قرار می‌دهم و سعی می‌کنم لحظه‌به‌لحظه بر کیفیت یادگیری نظارت داشته باشم."

معلمی می‌گفت: برای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان یک تکلیف آزاد به آن‌ها می‌دهم که هم حس ذوقی و هنری دانش‌آموزان را بیدار کنم و کلاس را از حالت منفعل و کسل‌کننده به محیطی پر جنب‌وجوش تبدیل می‌کنم و هم باعث تحریک ذهن دانش‌آموزان برای کنجکاوی بیشتر می‌شوم. ارزشیابی را برای بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌دانم نه محاکمه ذهنی در پایان کار.

معلم دیگری می‌گفت: "چون امروزه ارزشیابی کمی جای خود را به ارزشیابی کیفی داده و

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با ارزشیابی کیفی، توصیفی می‌سنجند از پوشه کار استفاده می‌کنم. به این صورت که چک فهرستی از تمام فعالیت‌های دانش‌آموزان را در این پوشه کار قرار می‌دهم و به ارزیابی دانش‌آموزان می‌پردازیم تا نحوه‌ی عملکرد آن‌ها را ارزیابی کنیم.

**مضمون اصلی ۲- پرورش تفکر انتقادی:** محور دوم از مقولات برداشت‌شده از متن مصاحبه به یکی از وظایف معلم به‌عنوان فیلسوف تربیتی اشاره دارد. در این قسمت پنج درون‌مایه مرتبط شناسایی شدند:

**درون‌مایه ۱-۲: ایجاد محیطی چالشی،** بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان از این طریق می‌توان مشارکت دانش‌آموزان را در یادگیری کلاس بالا برد و فرد دانش‌آموزان را به اظهارنظر وادار نمود. یکی از معلمان مرد می‌گفت: "وظیفه من در تدریس، راهنمایی دانش‌آموزان برای یادگیری است، لذا از شیوه‌هایی استفاده می‌کنم تا دانش‌آموزان را فعالانه با مطالب یادگرفتنی و موقعیت‌های یادگیری درگیر شوند."

معلم دیگری می‌گفت:

"هر وقت احساس می‌کنم که مطلبی خیلی مهم است و باید بچه‌ها آن را خوب یاد بگیرند آن را به‌صورت داستانی مهیج تعریف می‌کنم و از دانش‌آموزان هم می‌خواهم بعضی از قسمت‌های داستان را بگند همین باعث می‌شود که بعضی موقع‌ها سر این‌که کی درست می‌گوید با همدیگر بحث می‌کنند."

یکی از معلمان خانم می‌گفت: "نظرات و ایده‌های دانش‌آموزان را روی تخته می‌نویسم به‌طوری‌که همه بتوانند ببینند، این باعث می‌شود تا ذهن بچه‌ها به فعالیت بیشتری پرداخته و جرقه‌ای از یک ذهن باعث روشنی ذهن دیگری شود. از طرفی این کار باعث ایجاد حس رقابت در بچه‌ها خواهد شد." *رتال جامع علوم انسانی*

**درون‌مایه ۲-۲: طرح سؤال یا مسئله،** طرح مسئله و سؤال در آغاز و در حین آموزش می‌تواند به رشد فکری و استدلالی دانش‌آموزان کمک کند. یکی از معلمان می‌گفت: "معمولاً کلاس را با طرح سؤالاتی از جانب خودم و بچه‌ها شروع می‌کنم. به همین خاطر روی تخته سیاه و در آغاز درس همواره علامت سؤالی خودنمایی می‌کند."

معلم دیگری می‌گفت: "به نظر من شاگردانی که بیشتر سؤال می‌پرسند، بهتر هم با درس

ارتباط برقرار می‌کنند و در این زمینه معلم وظیفه دارد با تشویق این دانش‌آموزان زمینه‌ی پیشرفت آن‌ها را فراهم کند نه اینکه با عدم توجه به این امر مهم این استعداد را درون بچه‌ها از بین ببرد."

**درون‌مایه ۳-۲:** ایجاد فرصت برای تفکر و تأمل، بر اساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان دعوت دانش‌آموزان به فکر کردن باعث رشد و پرورش ذهنی آن‌ها می‌شود و به دانش‌آموز در کشف امور مجهول و نامشخص کمک می‌کند. یکی از معلمان می‌گفت: "بعضی مواقع برای این‌که دانش‌آموزان را به فکر کردن وادار کنم سعی می‌کنم سؤالات مختلف راجع به موضوع درسی طرح کنم.

معلم دیگری می‌گفت سعی می‌کنم به ابعاد متفاوتی از درسی که می‌دهم اشاره کنم و نظر دانش‌آموزان را درباره‌ی آن‌ها بپرسم همین موجب می‌شود که بچه‌ها بیشتر فکر کنند. یکی از معلمان مرد می‌گفت: "که از فن بیندیش، یاری کن، دیگران را سهم کن استفاده می‌کنم. دانش‌آموزان نخست به تفکر می‌پردازند سپس به یاری هم می‌شتابند و سرانجام یافته‌های خود را در اختیار همدیگر قرار می‌دهند."

**درون‌مایه ۴-۲:** انتقاد کردن و انتقادپذیری، بنابر اظهارات معلمان هم نقد کردن و هم نقد شدن به رشد و توسعه‌ی فکر کمک می‌کند زیرا افراد با فکر کردن در مورد نقدها به دنبال پیدا کردن پاسخی برای آن‌ها هستند البته نقدها باید سازنده باشد و به توسعه فکری کمک کند نه این‌که به تحقیر کسی منتهی گردد. معلمی می‌گفت:

"برای اینکه تفکر انتقادی در دانش‌آموزان تقویت گردد، از آن‌ها می‌خواهم انتقاداتی را که درباره‌ی برخی مسائل مدرسه، کلاس و حتی نحوه‌ی درس دادنم دارند بیان کنند همین امر باعث رشد فکری آن‌ها هم می‌شود."

**درون‌مایه ۵-۲:** روش مشارکتی، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان کارایی آموزشی مدرسه و رشد انتقادی تا حدود زیادی به مشارکت دانش‌آموزان در کلاس بستگی دارد. یکی از معلمان مرد می‌گفت:

"در کلاس، معلم تنها یک گوینده و دانش‌آموز، تنها یک شنونده نیست. درگیری آموزشی، هم‌اندیشی، مشارکت دانش‌آموزان، ارائه مسئله‌های تازه و غیرتکراری در کلاس، بحث گروهی، تحقیق توسط دانش‌آموزان، پرسش و پاسخ دانش‌آموزان از جمله روش‌های من در جلب

مشارکت دانش‌آموزان در کلاس و تقویت قوه انتقاد در آن‌ها می‌شود."

**مضمون اصلی ۳-** پرورش تفکر خلاق، محور سوم از مقولات برداشت‌شده از متن مصاحبه به یکی دیگر از وظایف معلم به‌عنوان فیلسوف تربیتی اشاره دارد. در این قسمت شش درون‌مایه مرتبط شناسایی شدند:

**درون‌مایه ۱-۳:** روش اکتشافی: بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان فراهم کردن فرصتی که در آن دانش‌آموزان به کشف راه‌حل مسئله دست یابند می‌تواند در رشد خلاقیت آن‌ها کمک کند معلمی می‌گفت:

"برای این‌که دانش‌آموزان خلاق بار بیابند سعی می‌کنم مسائلی را در کلاس مطرح کنم و از آن‌ها بخواهم راه‌حل و جواب آن‌ها را پیدا کنند همین امر باعث جذاب‌تر شدن کلاس و درس برای آن‌ها می‌شود و در رشد توانایی و استعداد آن‌ها هم تأثیر دارد."

**درون‌مایه ۲-۳:** ایجاد فرصت برای فعالیت‌های عملی، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان معلمان باید فرصت‌هایی فراهم کنند تا کودک به مشاهده و بررسی مسائل طبیعی، اجتماعی و ... بپردازد. آگاهی بر چگونگی رشد یک گیاه یا حیوان و یا شکل‌گیری یک مسئله‌ی اجتماعی برای دانش‌آموزان بسیار جذاب، مفید و سازنده است. یکی از معلمان می‌گفت:

"من سعی دارم که آموزش بسیاری از موضوعات در درس علوم و ریاضی را به‌طور عملی و بر اساس استفاده از حواس مختلف دانش‌آموزان انجام دهم این کار نه تنها آموزش را برای دانش‌آموزان آسان‌تر می‌کند بلکه به آموزش عمیق بیشتری می‌دهد."

**درون‌مایه ۳-۳:** تشویق دانش‌آموزان خلاق، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان هنگامی که دانش‌آموزان می‌بینند، معلم آن‌ها ایده‌های تازه و خلاقانه را تشویق می‌کند، به انجام کارهای خلاقانه و ارائه ایده‌های ابتکاری ترغیب می‌شوند؛ بنابراین معلمان نباید تنها درباره‌ی ارزش خلاقیت صحبت کنند، بلکه با پاداش دادن به خلاقیت دانش‌آموزان آن‌ها را به این موضوع حساس کنند. یکی از معلمان خانم می‌گفت:

"تشویق دانش‌آموزان از طریق جوایز، علاقه دانش‌آموزان می‌تواند عامل مهمی در توسعه و رشد خلاقیت آن‌ها باشد. چنان‌که من هر ساله با تهیه جوایز و تشویق دانش‌آموزان توانسته‌ام به افزایش خلاقیت در دانش‌آموزان کمک کنم."

معلمی می‌گفت: "ایده‌ها و نظرات متفاوت و حتی نامعقول دانش‌آموزان را محترم

می‌شمارم، به آن‌ها پاداش می‌دهم و آن‌ها را در جمع تشویق می‌کنم." معلم دیگری می‌گفت: "هر دانش‌آموزی که نظر و ایده‌ای خوب بیان نماید از آن استفاده می‌کنم، سعی می‌کنم همه‌ی دانش‌آموزان را وادار کنم تا نظرات خود را بیان نمایند." درون‌مایه ۴-۳: الگوهای خلاق، معلمان مصاحبه‌شونده معتقد بودند که ارائه و شناساندن الگوهای خلاق به دانش‌آموزان، تأثیر زیادی در رشد این توانایی در آن‌ها دارد. یکی از معلمان می‌گفت: "با تعریف از خلاقیت بچه‌ها خلاق نمی‌شوند به همین خاطر سعی می‌کنم افرادی را که کارهای خلاقانه‌ای داشته‌اند را که می‌تواند معلم یا همکلاسی‌شان یا هر شخص دیگری باشد را به آن‌ها معرفی کنم."

درون‌مایه ۵-۳: سؤالات خلاقانه، بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان استفاده از سؤالات به‌خصوص سؤالات واگرا و خلاقانه می‌تواند دانش‌آموزان را در جهت تقویت قدرت ابتکار و توسعه فکری، هدایت کند. همچنین بخشی از سؤالات دانش‌آموزان سؤالاتی هستند که مبتنی بر ذهن خلاق و درعین‌حال تخیلی آن‌هاست. یکی از معلمان می‌گفت: "همواره سعی دارم کلاس فعال باشد. از این‌رو هم دانش‌آموزان را وادار به سؤال کردن می‌کنم و هم خودم به طرح سؤالات متنوعی درباره‌ی موضوع موردبحث می‌پردازم. این امر از یک طرف دانش‌آموزان را به تفکر و تأمل وادار کند و از طرف دیگر چون برخی سؤالات دانش‌آموزان جدید هستند و به فکر خودم نرسیده فرصت تفکر هم برای خودم ایجاد می‌شود."

معلم دیگری می‌گفت: "تجارب دانش‌آموزان را به موقعیت‌های خاص محدود نمی‌کنم. سؤالاتی می‌پرسم که با چرا و چگونه آغاز می‌شوند، نه کجا و چه کسی و چه وقت. سؤالاتی طرح می‌کنم که دارای جواب‌های متعدد باشند. سؤالاتی که تنها یک جواب دارند منجر به تفکر همگرا می‌شوند و سؤالاتی که جواب‌های متعددی دارند منجر به تفکر واگرا و آفرینندگی می‌شود. برای طرح سؤال‌ها و اندیشه‌های غیرمعمول و بدیع ارزش قائل می‌شوم. از سؤال‌های غیرمعمول که از سوی دانش‌آموزان طرح می‌شوند، نگران نمی‌شوم به آن‌ها کمک می‌کنم تا با همکاری یکدیگر به جستجو برای یافتن جواب این سؤالات بپردازیم."

درون‌مایه ۶-۳: ایجاد حس کنجکاوی، بر اساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان برانگیختن



نیروی کنجکاوی و تحریک و تهییج قوای عقلانی کودک از مهم‌ترین و مؤثرترین راهبردهای آموزشی برای پرورش روحیه‌ی خلاق است. معلمی می‌گفت: "برای این‌که حس کنجکاوی دانش‌آموزان را تحریک کنم همواره سعی می‌کنم سؤالی برای مطرح کردن در کلاس داشته باشم و از این طریق دانش‌آموزان را به فعالیت و جنبش وادار کنم."

**مضمون اصلی ۴- تعمیق دانش:** محور چهارم از مقولات برداشت‌شده از متن مصاحبه به یکی دیگر از وظایف معلم به‌عنوان فیلسوف تربیتی اشاره دارد. در این قسمت دو درون‌مایه مرتبط شناسایی شدند:

**درون‌مایه ۱-۴: تحقیق و پژوهش،** بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان دعوت دانش‌آموزان به تحقیق و پژوهش می‌تواند به یادگیری مطالب و عمق‌بخشی آن کمک کند. معلمی می‌گفت: "از دانش‌آموزان می‌خواهم درباره موضوعی که آموزش داده‌ام تحقیق و پژوهش کنند و اطلاعات گردآوری کنند بعد اطلاعات را تحلیل و تفسیر نمایند."

معلم دیگری می‌گفت: "از دانش‌آموزان می‌خواهم با مطالعه کتاب و مجلات گوناگون غیردرسی و نوشتن خلاصه یا ارائه نتیجه‌ای از مطالب خوانده‌شده و بیان آن برای سایر دوستان علاوه بر افزایش عمق یادگیری، مهارت در نوشتن و خلاقیت را در دانش‌آموز پرورش می‌دهیم."

**درون‌مایه ۲-۴: وسایل کمک‌آموزشی،** بنابر اظهارات مصاحبه‌شوندگان استفاده از انواع مختلف وسایل کمک‌آموزشی مخصوصاً آن دسته از وسایلی که دانش‌آموزان در تهیه آن نقش دارند کمک زیادی به یادگیری محتواهای آموزشی و تعمیق دانش می‌کند. یکی از معلمان می‌گفت:

"برخی از وسایل کمک‌آموزشی را خودم تهیه می‌کنم و برخی از آن‌ها را هم به کمک دانش‌آموزان در کلاس آماده می‌نمایم همین امر باعث می‌شود که یادگیری آن‌ها بهتر و عمیق‌تر شود."

معلم دیگری می‌گفت: "در درس ریاضی و علوم همواره از وسایل کمک‌آموزشی‌های مختلفی استفاده می‌کنم. این امر باعث شده که دانش‌آموزانی که در این درس مشکل دارند یا داشته‌اند با اشتیاق و علاقه بیشتری درس را فراگیرند و مشارکت بیشتری داشته باشند. همچنین باعث می‌شود که به‌طور عمیق‌تری مطالب را یاد بگیرند."

## جمع‌بندی درون‌مایه‌ها

جدول ۱. درون‌مایه‌ها استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	درون‌مایه
۱- وظایف عمده معلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تعیین هدف، اگر هدف‌ها به‌طور منطقی تدوین نشوند، طراحی آموزشی به نحو مطلوب انجام نخواهد شد.</li> <li>- برقراری رابطه دوستانه، فضای بهتر برای تدریس معلم و یادگیری دانش‌آموز آسان‌تر و لذت‌بخش‌تر می‌گردد.</li> <li>- توجه به تفاوت‌های فردی، تفاوت‌های فردی باید شناسایی و نسبت به رشد آن‌ها تلاش شود.</li> <li>- ایجاد انگیزه، از عوامل مهم در یادگیری و فراگیری بهتر دروس</li> <li>- تقویت روحیه‌ی گروهی، گروه‌بندی و بحث‌های کلاسی روحیه‌ی پرسشگری را تقویت می‌کند.</li> <li>- تقویت مسئولیت‌پذیری، دادن مسئولیت به پیشرفت درسی کمک می‌کند.</li> <li>- ارزیابی دانش‌آموزان، موجب درک معلم از نقایص کار خود و درک دانش‌آموزان از سطح یادگیری</li> </ul>
۲- پرورش تفکر انتقادی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ایجاد محیطی چالش‌برانگیز، در کلاس باید فرد دانش‌آموزان را به اظهارنظر وادار کرد.</li> <li>- طرح سؤال یا مسئله، به رشد فکری و استدلالی دانش‌آموزان کمک کند.</li> <li>- ایجاد فرصت برای تفکر و تأمل، فکر کردن باعث رشد و پرورش ذهنی آن‌ها می‌شود</li> <li>- انتقاد کردن و انتقادپذیری، نقد کردن و نقد شدن به رشد و توسعه‌ی فکر کمک می‌کند</li> <li>- روش مشارکتی، کارایی آموزشی مدرسه و رشد خلاقیت وابسته به مشارکت دانش‌آموزان است.</li> </ul>
۳- پرورش تفکر خلاق	<ul style="list-style-type: none"> <li>- روش کشفی، در این روش بیش از جواب مسئله چگونگی یافتن جواب مهم است.</li> <li>- ایجاد فرصت برای فعالیت‌های عملی، باید دانش‌آموز به مشاهده و بررسی مسائل طبیعی، اجتماعی و ... پردازد.</li> <li>- تشویق دانش‌آموزان خلاق، معلم باید ایده‌های ابتکاری، تازه و خلاقانه را تشویق کند.</li> <li>- الگوهای خلاق، ارائه الگوهای خلاق به دانش‌آموزان، تأثیر زیادی در رشد این توانایی در آن‌ها دارد.</li> <li>- سؤالات خلاقانه، سؤالات خلاقانه باعث تقویت قدرت ابتکار و توسعه فکر می‌شود.</li> <li>- ایجاد حس کنجکاوی، برانگیختن نیروی کنجکاوی کودک از مهم‌ترین و مؤثرترین راهبردهای آموزشی برای پرورش روحیه‌ی علمی است</li> </ul>
۴- تعمیق دانش	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تحقیق و پژوهش، به یادگیری مطالب و عمق‌بخشی آن کمک کند</li> <li>- وسایل کمک‌آموزشی، مخصوصاً آن دسته از وسایلی که دانش‌آموزان در تهیه آن نقش دارند کمک زیادی به یادگیری محتوای آموزشی و تعمیق دانش می‌کند.</li> </ul>

### نتیجه گیری

از آنجاکه مبنای نظری پژوهش، ویژگی‌های ذهن فلسفی از نظر فلیپ اسمیت بود، لذا در چشم‌اندازی که آموزگاران از عملکرد فیلسوف-معلم ترسیم نمودند، وی را فردی عقلانی، منطقی، دقیق، جامع‌نگر، انعطاف‌پذیر توصیف می‌نمودند. این فرد در مواجهه با امور هرچند ساده و پیش‌پاافتاده به دنبال علل و دلایل ایجاد آن‌ها است و به واسطه ذهن کنجکاو خود راه‌ها و پیشنهادهاى تازه‌ای ارائه می‌کند. از قضاوت‌های سطحی خودداری نموده و به غور و دقت در مسائل می‌پردازد. فیلسوف - معلم آراء و عقاید متفاوت با خود را می‌پذیرد و از عقاید و ایده‌های نو و تازه استقبال می‌کند و در موضوعات و مسائل مختلف رفتاری منطقی دارد. در بحث‌های علمی و گروهی دانش‌آموزان، از روش‌های فلسفی نظیر روش دیالکتیکی (بحث و گفتگو) استفاده کند تا به این ترتیب موجب پرورش ذهنی و کلامی دانش‌آموزان و تقویت عقل و استدلال آن‌ها شود و از طریق روش حل مسئله به تقویت و رشد فکری دانش‌آموزان کمک کند. همچنین با استفاده از روش حل مسئله به دانش‌آموزان جرأت و جسارت امتحان راه‌ها و روش‌های مواجهه با پدیده‌های مختلف و حل آن‌ها را ارائه نماید. از آنجاکه در مدرسه معلم و دانش‌آموزان با مطالب و مفاهیم مختلف علمی، آراء و عقاید مختلف، مسائل و مشکلات اجتماعی و آداب و سنن گذشتگان و تجربیات و قضاوت‌های تاریخی سروکار دارند، لذا آشنایی با روش‌های فلسفی نظیر تحلیل، تفسیر، استدلال عقلی و منطقی، ارزیابی و ارزشیابی می‌تواند مفید و سودمند باشد. فیلسوف - معلم می‌تواند عامل گسترش جامعیت، روح فلسفی و گسترش دایره درک و فهم دانش‌آموزان در مواجهه با مسائل مختلف، تعمق درباره‌ی مسائل و انعطاف‌پذیری افکار و عقاید آن‌ها باشد. چنان‌که معلمی معتقد بود "برای تعمیق دانش در دانش‌آموزان باید آن‌ها را وادار به انجام کارها و فعالیت‌هایی متفاوت با کتاب نمود. بر این اساس موضوعاتی جدید و مرتبط با مطالب درسی را در کلاس مطرح می‌نمایم و از دانش‌آموزان می‌خواهم در مورد آن‌ها به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند و خودشان به روشن شدن آن در کلاس کمک کنند. استفاده از رسانه‌ها و وسایل کمک‌آموزشی اگر با حواس پنج‌گانه دانش‌آموزان تلفیق شده و با برنامه‌ریزی و بهره‌برداری صحیح انجام شود، می‌تواند سرعت، دقت، استعداد و خلاقیت فراگیر را شکوفا کرده و باعث تعمیق و تثبیت دانش و یادگیری در آنان شود". بیشتر معلمان مشارکت‌کننده اذعان داشتند که به واسطه تغییر و

دگرگونی شرایط امروز جامعه و جهان و رشد علم و فناوری و همگام بودن با آن سعی در تغییر در هدف، روش، ارزیابی و ... داشته و در تلاش‌اند تا بر اساس خصوصیات ذهن فلسفی بتوانند دانش‌آموزانی را با این ویژگی‌ها پرورش دهند. به نظر معلمان چون هدف نظام آموزشی تربیت انسان‌هایی متفکر و اندیشه‌ورز است. برای تحقق چنین هدفی، نیازمند تغییر در برنامه‌ها، روش‌ها و دیدگاه‌ها هستیم.

چون معلم با شرایط واقعی آموزش سروکار دارد و نسبت به علایق، خواسته‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان آگاهی نسبی دارد، بنابراین باید زمینه را برای ایجاد آموزش یادگیری خودجوش و پرسشگرانه آن‌ها فراهم کند. همچنین اگر معلم بخواهد که در آموزش تفکر موفق شود، باید همانند یک فیلسوف - معلم از همه‌ی عوامل مؤثر در تقویت و پرورش تفکر خلاق و منطقی دانش‌آموز استفاده کند. فیلسوف-معلم این امر را برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر می‌کند که به‌جای یادگیرندگان منفعل، به خودشان به‌عنوان متفکران فعال و نیز به‌عنوان عضوی ارزشمند در جامعه بنگرند. در این نگرش معلم حاکم مطلق کلاس نیست. در این برنامه معلم محوری از بین می‌رود و معلم نقش تسهیل‌کننده به خود می‌گیرد و چون سقراط کودکان را با مطرح کردن پرسش‌هایی به موضوع علمی، اخلاقی، اجتماعی مدنظر خود هدایت می‌کند. همچنین به‌جای اینکه انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به ذهن کودکان باشد، بیشتر مهارت‌های تحقیق و حل مسائل مختلف را به آن‌ها می‌آموزد و به‌جای اینکه حافظه کودکان را با کشفیات و آخرین نتایج علوم در سطح وسیع پر کند، آن‌ها را ترغیب می‌کند که قدرت قضاوت و پردازش اطلاعات قوی‌تر به دست بیاورند. تجزیه و تحلیل و شناخت تجربیات معلمان دلسوز اهمیتی فزاینده دارد؛ زیرا سبب پیشرفت دانش در زمینه‌های مختلف می‌شود. هم‌چنین بازنگری در فرایند تجربیات باعث می‌شود نقاط قوت و ضعف، تجارب آموزشی موفق و ناموفق و راه‌حل‌ها مشخص شوند و از دوباره‌کاری و اتلاف وقت در فضای جدید جلوگیری شود. امروزه در دنیای در حال تغییر و پیشرفت، مدارس نیاز به تغییر و دگرگونی دارند و این تغییر باید ابتدا در معلمان ایجاد شود چراکه واقعیات امروز جامعه را نمی‌توان با روش‌های دیروز فهمید بلکه باید با تجدیدنظر در روش‌ها و برنامه‌های گذشته، نظریه‌ها و روش‌های نوینی را جایگزین کرد.

### منابع

- اسمیت، فیلیپ (۱۳۷۰). *فلسفه‌ی آموزش و پرورش*، ترجمه‌ی سعید بهشتی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۲). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*، ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۸). *راهنمای روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغز محور ساخت‌گرایی - یادگیری از طریق همیاری*، فراشناخت و غیره. تهران: آبیژ.
- جاویدی کلاته آبادی، طاهری؛ ابوترابی، رزیتا (۱۳۸۹). *ذهنیت فلسفی و سبک رهبری مدیران در نظام آموزش عالی، فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره یازدهم، شماره ۱، آبان، ۲۳۴ - ۲۱۱.
- رمضانی، معصومه (۱۳۸۹). *بررسی برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی، دو فصلنامه تفکر کودک*، سال اول، شماره اول، بهار و تابستان، ۳۵-۲۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۷). *اصول تعلیم و تربیت*. تهران: دانشگاه تهران. ۵۰.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۹). *آموزش تفکر*. ترجمه‌ی غلامعلی سرمد چاپ دوم، تهران: گاج.
- هولفیش، گوردون؛ اسمیت، فیلیپ. جی (۱۳۸۵). *تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت*، ترجمه علی شریعتمداری، چاپ هفتم، تهران: سمت.
- Bontekoe, R. (1996). *Dimensions of the hermeneutic circle*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
- Edwards, C., & Titchen, A. (2003). Research into patients' perspectives: Relevance and usefulness of phenomenological sociology. *Journal of Advanced Nursing*, 44 (5), 450-460.
- Smith, D. (1997). Phenomenology: Methodology and method. In J. Higgs (Ed.), *Qualitative research: Discourse on methodologies* (75-80). Sydney, New South Wales, Australia: Hampden Press.
- Streubert, H. J., Carpenter, D. R., (1999). *Qualitative research in nursing, humanistic imperative*. Philadelphia. USA.
- Swanson-Kauffman, K., & Schonwald, E. (1988). Phenomenology. In B. Sarter (Ed.), *Paths to knowledge: Innovative research methods for nursing* (97-105). New York: National League for Nursing.

- Titchen, A. (2000). *Professional craft knowledge in patient-centred nursing and the facilitation of its development*. Oxford, England: Ashdale Press.
- Titchen, A., & McIntyre, D. (1993). A phenomenological approach to qualitative data analysis in nursing research. In A. Titchen (Ed.), *Changing nursing practice through action research* (Report, No. 6, pp. 29-48). Oxford, England: National Institute for Nursing, Centre for Practice Development and Research.
- Van manen, M. (1984). *Doing phenomenological research and writing: An Introduction*. Curriculum praxis monograph series. No. 7. Canada: university of Alberta.
- Van manen, M. (1990). *Research lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: State University of newyork press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). London, Ontario, Canada: Althouse Press.

