

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم

Expressions of academic experience of graduate students studying philosophy of education

S. zarghamii, (Ph.D)

P. Bazghandi (M.A)

Abstract: This study examined academic experiences of graduate students studying philosophy of education at Tarbiat Moalem University in Tehran. To explore lived experience of student's interpretive expressions were used. A sample of six students who completed at least 3 semesters participated in the study. Data were collected using semi-structured interviews and purposeful observations transcribed using the Van-Manen method. Experiences of students were classified in relation to field of study, subjects, and lecturers. Attitude towards field of study include initial interest, subsequent satisfaction, job market, as well as awareness of nature, importance and status of the field. Attitude towards subjects implies integration and relations of subjects with field of study, and how well textbooks, and topics of these are updated. Attitude towards lecturers refers to their manner and expertise, teaching and assessment methods. Findings revealed relative satisfaction of students with manner and expertise of lecturers whereas they were rather dissatisfied with the nature of the course, its importance, job market, fragmented and ineffective subjects, perplexing stage of choosing an appropriate topic for thesis and assessment methods. Finally, the importance and place of philosophy of education was spelled out along with practical implications.

Keywords: philosophy of education, graduate students

دکتر سعید ضرغامی^۱: عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

پروین بازقندی: دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه

تربیت معلم pbazghandi@gmail.com

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی تجربه تحصیل در دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم تهران است. برای درک تجربه زیستی دانشجویان از روش نمودشناسی تفسیری از رویکردهای پژوهش کیفی بهره گرفته شده است. نمونه‌ها از میان دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که دست کم سه نیم سال تحصیلی را پشت سر گذارده‌اند. تعداد دانشجویان با ویژگی‌های ذکر شده، شش نفر بود که همه انتخاب شدند. داده‌ها از راه مصاحبه ژرف نیمه ساختار یافته و مشاهده هدفمند جمع‌آوری و سپس نگاشته و به روش ون من تحلیل شدند. بر بنیاد یافته‌های پژوهش می‌توان تجربه این دانشجویان را در سه بخش نگرش درباره رشته، واحدهای درسی و اساتید دسته‌بندی و توصیف کرد. نگرش درباره رشته، دربردارنده علاقه مندی نخستین، رضایتمندی و افسوس، بازار کار و آگاهی درباره چیستی، اهمیت و جایگاه رشته شد. نگرش درباره واحدهای درسی، ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، روز آمدی واحدها و کتاب‌ها و واحدها یا موضوع‌های مورد نیاز و پایان‌نامه را در بر گرفت. نگرش درباره اساتید شامل منش، میزان دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی شد. نتایج پژوهش نشان دهنده رضایت نسبی دانشجویان از برخی مؤلفه‌ها به ویژه منش و دانش اساتید و نارضایتی نسبی از برخی دیگر از مؤلفه‌ها چون ناآگاهی درباره چیستی رشته، کم‌اهمیتی آن، بازارکار نامناسب، نبود پیوند و انسجام میان واحدها و موضوع‌های درسی، ناکارآمدی و خلاء برخی واحدها و موضوع‌های درسی، ابهام در انتخاب موضوع پایان‌نامه و روش‌های ارزشیابی برخی اساتید است. در پایان بر لزوم بازنگری درباره اهمیت، جایگاه و واحدهای درسی رشته فلسفه تعلیم و تربیت تأکید و به برخی تلویح‌های کاربردی اشاره شده است.

کلید واژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، نمودشناسی، کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

E-mail: zarghamii2005@yahoo.com

^۱. نویسنده مسئول

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۸/۱۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۸۹/۵/۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۹/۲۵

مقدمه

به فلسفه تعلیم و تربیت همانند یکی از قلمروهای دانش بشری می توان از دو منظر «دیدگاه-های فیلسوفان درباره تربیت» و «رشته ای آکادمیک» نگرست (بهشتی، ۱۳۸۶)؛ از منظر نخست فلسفه تعلیم و تربیت قلمرو دانش دیرپایی است که به سخنی با افلاطون آغاز می شود (نقیب زاده، ۱۳۸۶). اما از منظر «رشته ای آکادمیک»، قلمرو دانش نوپایی است که در دوره معاصر پدید آمده است به گونه ای که بسیاری از اندیشمندان این قلمرو، سرآغاز شکل گیری آن را در سده بیستم و به ویژه در سال ۱۹۳۵ یعنی سال تأسیس انجمن جان دیویی^۱ در آمریکا می دانند (بهشتی، ۱۳۸۶).

اما سابقه این رشته در کشور ما همچون رشته ای آکادمیک بس کوتاه تر است به گونه ای که تا پیش از سال ۱۳۴۰ رشته مستقلی شمرده نمی شد. البته درس هایی چون «اصول آموزش و پرورش» و سپس «فلسفه تعلیم و تربیت» در دانشسرای عالی تهران که بعدها به دانشگاه تربیت معلم تهران تغییر نام داد، تدریس شده بود. در این دانشسرا شادروان محمد باقر هوشیار، کتاب «اصول آموزش و پرورش» را در سال ۱۳۲۷ منتشر کرد (یاری دهنوی، ۱۳۸۴).

در گستره رشته دانشگاهی، به روایتی قدمت این رشته همراه با دیگر رشته های علوم تربیتی، به سال ۱۳۴۴ باز می گردد. پس از تأسیس دانشکده علوم تربیتی در دانشگاه تهران در سال ۱۳۴۴، کارشناسی ارشد برخی گرایش های علوم تربیتی و از جمله تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، در سال ۱۳۵۲ به همت شادروان علی محمد 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، ۱۳۸۷؛ راهنمای دانشکده روان-شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۸۰). پس از انقلاب رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع کارشناسی ارشد در سال ۱۳۶۸ از سوی شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم و به همت فارغ التحصیلانی 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 روان-شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۸۰). البته این رشته از بدو تأسیس دانشگاه تربیت مدرس در سال ۱۳۶۲ نیز فارغ التحصیلانی داشت (خلیلی، زیباکلام و سجادی، ۱۳۸۷).

اما از آن جا که در ایران نظام متمرکز برنامه ریزی درسی تا سال ۱۳۷۹ ادامه داشت، امکان تغییر و تحول در مواد درسی رشته ها دشوار بود (عطاران، ۱۳۸۵) در حالی که در نظام های

¹. The John Dewey Society

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه...

آموزش عالی کشورهای پیشرفته به تناسب تحولات اجتماعی و ضرورت همگامی با آن‌ها هر از چندگاه و به ویژه در سال‌های آغازین ایجاد رشته، مواد درسی رشته تغییر داده می‌شود تا ضعف‌ها و مشکل‌های موجود برطرف شده و فرایند اصلاح و تکامل گام به گام رشته رخ دهد.

در سال ۱۳۷۹ با تغییر نام وزارت فرهنگ و آموزش عالی به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و تغییر ساختار آن، برنامه ریزی درسی رشته‌های گوناگون به دانشگاه‌ها واگذار شد و از همین رو مبنای موافقت نامه امضاء شده بازنگری درس‌های رشته کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به این دانشگاه واگذار شد. بر چنین زمینه‌ای و با توجه به ضرورت تغییر برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش (گرایش تعلیم و تربیت اسلامی) در مقطع کارشناسی ارشد، پس از برگزاری پنج دوره آن در دانشگاه تربیت معلم (سابقه برگزاری دوره‌های کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه، در جدول ۱ آمده است)، پژوهشی با عنوان «تغییر برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش (گرایش تعلیم و تربیت اسلامی) کارشناسی ارشد» در سال ۱۳۸۴ و با موافقت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اجرا و گزارش آن نیز در سال ۱۳۸۵ منتشر شد. به نظر می‌رسد مهمترین دستاورد این پژوهش، تغییر مواد درسی کنونی این رشته بوده است.

جدول ۱. (برگرفته از اداره تحصیلات تکمیلی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران)

سال تحصیلی	تعداد دانشجویان کارشناسی ارشد
۱۳۸۰-۱۳۷۹	۶
۱۳۸۱-۱۳۸۰	۶
۱۳۸۲-۱۳۸۱	۶
۱۳۸۳-۱۳۸۲	۶
۱۳۸۴-۱۳۸۳	۴
۱۳۸۵-۱۳۸۴	۸
۱۳۸۶-۱۳۸۵	۴
۱۳۸۷-۱۳۸۶	۱۱
۱۳۸۸-۱۳۸۷	۱۵
۱۳۸۹-۱۳۸۸	۱۵

مواد درسی کنونی شامل: (۱) آموزش و پرورش تطبیقی (۲) نظریات تربیتی و مکاتب فلسفی (۳) تربیت در نهج البلاغه (۴) منطق قدیم و جدید (۵) روش تحقیق در علوم تربیتی (۶) تعلیم و تربیت

اسلامی پیشرفته (۷) سمینار در مسائل تعلیم و تربیت (۸) برنامه ریزی آموزشی (۹) نظریات تربیتی
ائمه اطهار (۱۰) سیر آراء تربیتی غرب (۱۱) جامعه شناسی تعلیم و تربیت پیشرفته و (۱۲) پایان
نامه است و مواد درسی پیشنهادی شامل: (۱) کاربرد منطق در آموزش (۲) متون تخصصی در
تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش (۳) تاریخ فلسفه غرب (۴) سیر آراء تربیتی غرب (۵) تاریخ فلسفه
اسلامی (۶) سیر آراء تربیتی اندیشمندان اسلامی (۷) دیدگاه های فلسفی در تعلیم و تربیت
(کلاسیک) (۸) دیدگاه های فلسفی در تعلیم و تربیت (معاصر) (۹) روش های تحقیق در تاریخ و
فلسفه آموزش و پرورش (۱۰) تربیت در متون دینی اسلام (۱۱) فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (۱۲)
ماهیت و جایگاه علوم تربیتی (۱۳) سمینار در مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان (با نگرش
تاریخی - فلسفی) و (۱۴) پایان نامه می شود.

همچنین پژوهش های دیگری درباره رشته و به ویژه برنامه درسی آن انجام شد (برای نمونه
شعبانی ورکی و موسی پور، ۱۳۷۶؛ نوروز زاده و آرمنند، ۱۳۸۳؛ یاری دهنوی، ۱۳۸۴؛ جعفری
طاهری، ۱۳۸۷؛ شعبانی ورکی و محمدی، ۱۳۸۷) که در همه این پژوهش ها از ناکارآمدی برنامه
درسی این رشته سخن گفته شده و البته راهکارهایی برای اصلاح آن نیز پیشنهاد گردیده است
(شعبانی ورکی و محمدی، ۱۳۸۷).

اما در حال حاضر در دانشگاه تربیت معلم و بسیاری از دانشگاه های دیگر ایران و با وجود
پژوهش ها و مطالعه های پیش گفته، همان مواد درسی پیشین تدریس می شود (با کمی تغییر در
برخی دانشگاه ها).

از سوی دیگر برنامه درسی به عنصر محتوا و مواد درسی محدود نیست و عنصرهای دیگری را
نیز در برمی گیرد و بیش از این، همچنان که شوبرت^۱ و همکارانش (۲۰۰۲) اشاره می کنند در
طراحی برنامه درسی می توان از الگوهای گوناگون بهره گرفت. برای روشننگری بیشتر می توان به
یکی از الگوهای معاصر برنامه ریزی درسی یعنی الگوی تار عنکبوتی^۲ اگر^۳ اشاره کرد. اگر (۲۰۰۳)
پس از اشاره به عناصر سه گانه برنامه درسی از دیدگاه واکر^۴ (۱۹۹۰، به نقل از اگر، ۲۰۰۳) شامل
محتوا، هدف و سازمان یادگیری، آن را ناکافی دانسته و برنامه ریزی درسی (شامل سیاست
گذاری، طراحی و توسعه، ارزشیابی و اجرا) را در چهار سطح نظام یا ملی (سطح کلان^۵)، نهاد
(سطح میانه^۶)، کلاس (سطح خرد^۱) و فردی یا شخصی (سطح بسیار خرد^۲) تعریف می کند و با

1. Schubert

2. Spider web

3. Akker

4. Walker

5. Macro

6. Meso

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه...

بهره‌گیری از دیدگاه برخی نظریه پردازان برنامه درسی، عناصر ده‌گانه برنامه درسی را در قالب ده پرسش مهم درباره یادگیری فراگیران پیشنهاد می‌کند (جدول ۲).
اگر منطق^۳ را عنصر بنیادی می‌داند که نه عنصر دیگر در نسبت با آن معنا می‌یابد. او همچنین درباره هر یک از عناصر، پرسش‌های جزئی بیشتری را ممکن دانسته و به برخی نیز اشاره می‌کند.

جدول ۲

منطق	چرا فراگیران می‌آموزند؟ [چرایی یادگیری]
غایت‌ها و هدف‌ها	فراگیران برای چه هدف‌هایی می‌آموزند؟
محتوا	فراگیران چه چیزی می‌آموزند؟
فعالیت‌های یادگیری	فراگیران چگونه می‌آموزند؟
نقش معلم	معلم چگونه یادگیری را آسان می‌کند؟
مواد و منابع	فراگیران با چه ابزارهایی می‌آموزند؟
گروه	فراگیران با چه کسانی می‌آموزند؟
مکان	فراگیران کجا می‌آموزند؟
زمان	فراگیران در چه زمانی می‌آموزند؟
ارزشیابی	فراگیران چقدر آموخته‌اند؟

به نظر می‌رسد تجربه فراگیران از اجرای برنامه درسی هر رشته نه فقط تجربه محتوا و مواد درسی بلکه تجربه همه عنصرهای پیش‌گفته برنامه درسی است.

در پژوهش حاضر و با نظر به پژوهش‌ها و مطالعات پیشین، تلاش شده است تجربه تحصیل در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت (گرایش تعلیم و تربیت اسلامی) توصیف و تفسیر شود و بر بنیاد آن چه گفته شد، چنین بررسی به ویژه با نظر به عنصرهایی چون تجربه هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مکان، زمان و ارزشیابی انجام شده است. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر نمودشناسی تجربه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم است.

آزمون 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

1. Micro

2. Nano

3. Rationale

تربیت است. چنین روشنگری برای رشته نوپای فلسفه تعلیم و تربیت در ایران ضروری است به ویژه آن که با وجود تلاش های فراوان متخصصین 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، زیبا کلام و سجادی، ۱۳۸۷). بیش از این هر گونه بازنگری و اصلاح عملی و اجرایی رشته در ایران نیز می تواند بر بنیاد چنین روشنگری باشد چرا که معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، یکی از سه روش اجرایی تغییر برنامه درسی رشته ها را بهره گیری از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانسته است (عطاران، ۱۳۸۵، ص ۱۲).

سرانجام درباره ضرورت انجام چنین پژوهشی، می توان به ضرورت فراهم کردن زمینه های تغییر و اصلاح برنامه رشته فلسفه تعلیم و تربیت به ویژه در بخش محتوا اشاره کرد. با توجه به گذشت چندین سال از اجرای برنامه و تحولاتی که در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت و مبانی نظری آن رخ داده، لزوم اصلاح در این رشته احساس می شود. چنین اصلاحی به ویژه از آن رو ضروری است که مواد درسی طراحی شده کنونی، بیشتر بر بنیاد دیدگاه های حاکم بر فلسفه تعلیم و تربیت در نیمه نخست سده بیستم استوارند و این از آن رو است که بنیانگذاران این رشته در ایران، در آن مقطع تحصیل کرده و بر مبنای چنین نگرشی به بنیانگذاری این رشته اقدام کردند. در حالی که رشته فلسفه تعلیم و تربیت از آن زمان به بعد دچار دگرگونی های فراوان شده است و چه بسا آن چه امروزه در این قلمرو مورد توجه قرار گرفته با آن چه در نیمه نخست سده بیستم مورد توجه بوده، متفاوت است. نگاهی گذرا به برنامه درسی کنونی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در برخی از دانشگاه های معتبر جهان چون بریتیش کلمبیا (دانشجویان این دانشگاه در رشته فلسفه تعلیم و تربیت موضوع های درسی چون مسأله های شناخت شناسانه برنامه درسی، مسأله های اخلاقی در تربیت، مبانی مفهومی آموزش، فلسفه عمل تربیتی، فلسفه پژوهش تربیتی، تفکر انتقادی، آموزش محیطی و فمینیسم تربیتی را می گذرانند)، یو سی ال ای (دانشجویان رشته مطالعات تاریخی و فلسفی در تعلیم و تربیت درس هایی چون زیبایی شناسی در تربیت، آموزش چند فرهنگی، علم تجربی و تربیت و تاریخ تربیت را می گذرانند)، ایندیانا (دانشجویان رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در این دانشگاه درباره ریشه های تاریخی سیاست های تربیتی و نیز رابطه میان فلسفه های تربیتی و عمل تربیتی و رشد اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مطالعه و پژوهش می کنند)، فلوریدا و ... گواه این مدعا است (بر گرفته از عطاران، ۱۳۸۵). البته این بدان معنا نیست که دستاوردهای گذشته این رشته نادیده انگاشته شود بلکه سخن بر سر تغییر و تکاملی است که رخ داده و نادیده انگاری چنین تغییرهایی و شرایط کنونی به معنی نادیده انگاری بخش عظیمی از دستاوردهای این قلمرو از دانش بشری است.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش «نمودشناسی هرمنوتیکی»^۱ یا «نمود شناسی تفسیری»^۲ از رویکردهای پژوهش کیفی (گیون^۳، ۲۰۰۸) بهره گرفته شده است. این روش نخستین بار از سوی هایدگر^۴ (۱۹۹۶) و برای توصیف و بررسی بودن و نیز هستی آدمی به کار گرفته شد. او برای این کار نمود شناسی هوسرل^۵ را با اندیشه های دیلتی^۶ درباره فهم^۷ آمیخت که هم نمود شناسی و هم هرمنوتیک را متحول کرد.

واژه نمودشناسی به معنی توصیف نمودهای گوناگون، از سوی هوسرل همچون روش و نگرش فلسفی، به کار گرفته شده است. به باور هوسرل (ساکولوفسکی^۸، ۲۰۰۰) نمودشناسی، روشی است که «دیدن» ذات، حقیقت یا معنای هر چیزی را ممکن می کند. او، قاعده نمودشناسی یا به سخن دیگر شناسایی هر موضوع، آن چنان که نمودار می شود را «فروکاهش»^۹ می داند: باید موضوع از پیرایه ها، پیراسته شده و به ویژگی های ذاتیش فرو کاهیده شود. و لازم است هرگونه داور، نظر و پیش فرضی درباره موضوع بررسی، کنار گذاشته شود و به دور از هر گونه توضیح و تفسیری، تنها دید و گزارش و توصیف کرد تا ذات موضوع نمایان شود. پس باید آموخته های گوناگون، نظام های فلسفی یا به سخنی همه آموزه های گذشته کنار گذاشته شوند و فقط نمودهایی که آشکار شده اند، نگریسته و توصیف شوند.

هایدگر و برخی از اندیشمندان بر این باورند که آرمان هوسرل یعنی کنار گذاشتن هرگونه زمینه و آموزه ای، ناممکن است. هایدگر در این باره به اندیشه های دیلتی درباره تفاوت رویدادهای طبیعی و تجربه های انسانی و دانش درباره آن ها نظر دارد. به باور دیلتی (نقیب زاده، ۱۳۸۷) تفاوت بنیادی دانش درباره رویدادهای طبیعی و تجربه های انسانی در آن است که اولی در جستجوی «تبیین»^{۱۰} رابطه علی و بستگی میان رویدادهایی است که در «بیرون» آدمی رخ می دهند و دومی در جستجوی فهم^{۱۱} مفهوم هایی است که در پیوند با زندگی آدمی و جنبه های گوناگون آند؛ به سخن دیگر در علم های انسانی، سخن بر سر «فهمیدن» یا دریافتن «تجربه

1. Hermeneutical phenomenology

2. Interpretive phenomenology

3. Given

4. Heidegger

5. Husserl

6. Dilthey

7. Understanding

8. Sokolowski

9. Reduction

10. Erklären

11. Verslehen

زندگانی» است و از همین رو باید به درون راه یافت و از درون دریافت. او فهمیدن را «باز یافتن من در تو» خوانده و در آن بر وابستگی «تجربه زندگانی»^۱، «فهمیدن» و «بیان کردن» تأکید می‌کند و فرایند فهم را از راه «دور هرمنوتیکی»^۲ یعنی دریافت وابستگی دوسویه جزء و کل به یکدیگر ممکن می‌داند. دور هرمنوتیکی در تمام سطح‌های فهمیدن برقرار است. در پایین‌ترین پایه، یعنی فهم یک گزاره، فهمیدن گزاره وابسته به فهمیدن معنای واژه‌های آن است و فهمیدن معنای واژه‌ها نیز وابسته به فهمیدن معنای گزاره‌ای که در آنند. اما فرایند فهمیدن در سطح‌های بالاتر نیز چنین است و در هرگونه فهمیدن متنی، زمینه و افقی در کار است. هرگونه دریافتی بر پایه پیش دریافتی است و دریافت‌های تازه بسا زمینه‌ای برای دگرگونی یا تحول دریافت‌های پیشین است.

هایدگر با پیگیری اندیشه‌های دیلتی، هرمنوتیک را همچون نمودشناسی بودن خواننده و آن را فراتر از روشی در علوم انسانی، به کل گستره زندگی آدمی، گسترش داده است (اسمیت، ترجمه منوچهری، درشورت، ترجمه مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

بر چنین زمینه‌ای نمودشناسی تفسیری، رویاروی نمودشناسی فرارونده^۳ هوسرل قرار می‌گیرد؛ نمودشناسی فرارونده در جستجوی فروکاهش هر نمود به ذات آن و کنار نهادن پیش فرض‌ها و پیش فهم‌ها درباره آن است در حالی که در نمودشناسی تفسیری، پیش فرض‌ها و پیش فهم‌های پژوهشگر، نقطه‌آغازین و همچون زمینه و افق پژوهش هستند (گیون، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر یوشر (۱۹۹۶) با پذیرش اندیشه‌های گادامر، اهمیت دوچندان تفسیر و فهم در علم‌های اجتماعی و به ویژه تعلیم و تربیت را با بکارگیری مفهوم «هرمنوتیک مضاعف»^۴ یادآور می‌شود. از نظر او همه رفتارهای آدمی در زمینه اجتماعی معنادار است. در پژوهش تربیتی، پژوهشگر در مقام تفسیر و معنابخشی به رفتاری است که خود تفسیرکننده و معنابخش است. در این مورد می‌توان رفتاری چون بالا بردن دست را مثال زد. چنین رفتاری در وضعیت‌های مکانی و زمانی گوناگون، معناهای متفاوتی دارد (برای نمونه در حیاط مدرسه و هنگام بازی، در کلاس درس، هنگام رفع خستگی و ...) که لازم است پژوهشگر درباره آن آگاه باشد. بیش از این، پژوهشگر باید در جستجوی تفسیر و فهم انگیزه، دلیل و چه بسا تفسیر فراگیر از بالابردن دستش باشد. چنین است که یوشر شکل‌گیری دانش، را نه خطی و تراکمی بلکه چرخه‌ای دوسویه، ماریچی و جمعی می‌داند.

1. Erlebnis

2. Hermeneutic circle

3. Transcendental

4. Double hermeneutic

در پژوهش حاضر از نمودشناسی تفسیری با تأکید بر رویکرد ون منن^۱ برای کشف تجربه های زیسته دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم درباره تحصیل در این رشته بهره گرفته شده است. به باور ون منن (۲۰۰۱) نمودشناسی تفسیری، رویکردی نظام مند برای مطالعه و تفسیر نموده‌ها است و فرصتی فراهم می کند تا نمود مورد نظر با رویکردی تفسیری، تحلیل شود تا پژوهشگر در فرایند تفسیر، تجربه های زیسته مشارکت کنندگان را درک کند. ون منن سه مرحله را برای هدایت پژوهش نمودشناسی تفسیری در قلمرو تربیت، پیشنهاد می کند. گام نخست گردآوری داده های مربوط به «زیست جهان» مشارکت کنندگان و نیز خود پژوهشگر است. تجربه های زیسته پژوهشگر از آن رو لازم است که از سویی او خود درباره مسأله پژوهش، تجربه هایی دارد و از سوی دیگر او است که تجربه های زیسته مشارکت کنندگان را تفسیر می کند. گام دوم، آشکار ساختن موضوع های زیربنایی است. به سخن دیگر در این گام، ساختار زیربنایی داده ها، آشکار می شوند. گام سوم، سازماندهی پیشنهادها و جهت گیری ها برای اقدام عملی بر مبنای یافته های حاصل از برداشتن گام های پیشین است. بدین ترتیب این گام ها، چارچوبی برای اندیشه ورزی درباره نمود مورد مطالعه و تفسیر آن فراهم می کنند.

با نظر به هدف پژوهش حاضر، مشارکت کنندگان از میان دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم بودند که از سویی دست کم سه نیم سال تحصیلی را گذرانده و از سوی دیگر هنوز تحصیل آن ها در مقطع کارشناسی ارشد ادامه داشت. همه دانشجویان هم ورودی و هم کلاس بودند و تعداد آن ها ۶ نفر بود. بدین ترتیب در این پژوهش ۴ دانشجوی پسر و ۲ دانشجوی دختر شرکت داشتند.

برای جمع آوری داده ها، از مصاحبه نیمه ساختار یافته و ژرف بهره گرفته شد. مصاحبه با پرسشی کلی درباره تجربه تحصیل دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد در رشته فلسفه تعلیم و تربیت آغاز شد. سپس پرسش های اکتشافی برای دسترسی به داده های ژرف تر درباره تجربه زیسته دانشجویان از تحصیل، پرسیده شد. زمان مصاحبه ها بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بود. از مشارکت کنندگان خواسته شد تا زمان و مکان مصاحبه را به دلخواه خود تعیین کنند. با اجازه مشارکت کنندگان و با اطمینان از محرمانه بودن، مصاحبه ها با بهره گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط صدا، ضبط شد. بیش از این پژوهشگر، هنگام مصاحبه نیز همه حالت های مشارکت کنندگان (چون حالت های چهره، حرکت های دست، اشاره های دیداری و مانند آن) را در حالتی نامحسوس یادداشت می کرد.

^۱. Van Manen

پس از پایان هر مصاحبه، مصاحبه‌ها به متن تبدیل شد و با سایر یادداشت‌های بدست آمده از رفتارهای غیرگفتاری مشارکت‌کنندگان، آمیخته شد و متن حاصل، تحلیل موضوعی^۱ شد. برای جدا کردن گزاره‌های موضوعی و تحلیل آن‌ها، از رویکرد کل‌نگر^۲ و گزینشی^۳ بهره‌گرفته شد. برای این کار نخست با برگرفتن رویکردی کلی، معنی بنیادی متن هر مصاحبه، در یک یا چند پاراگراف توصیف شد. بدین ترتیب شش توصیف کلی با شش دانشجو به دست آمد. سپس گزاره‌ها یا پاراگراف‌هایی که توصیف‌کننده نمود مورد مطالعه (یا همان تجربه تحصیلی مشارکت‌کنندگان) بودند، برگزیده شدند. جداسازی و نگارش گزاره‌های موضوعی، برای هر مصاحبه، جداگانه انجام شد. بدین ترتیب دسته‌بندی‌های نخستین شکل گرفت و موضوع‌های مربوطه در آن‌ها جای گرفتند. با تغییر و جابجایی موضوع‌ها، تلفیق موضوع‌های مشترک و حذف موضوع‌های نامربوط، موضوع‌های بنیادی مشترک نمودار شدند. به سخن دیگر گزاره‌ها و پاراگراف‌های هر مصاحبه جدا از یکدیگر و با نظر به جنبه‌های مشترک، همچون موضوع‌ها و زیر موضوع‌هایی سازمان داده شدند. همچنین در مراحل گوناگون، نظر متخصصین فلسفه تعلیم و تربیت، در جهت بررسی و تأیید موضوع‌ها، تحلیل ژرف‌تر تجربه‌های مشارکت‌کنندگان را ممکن کرد. با تحلیل موضوعی داده‌ها، چندین موضوع اولیه به دست آمد که در مرحله‌های بعدی تحلیل و با حذف موضوع‌های مشابه و همپوشان، ۳ موضوع و ۱۱ زیر موضوع باقی ماند.

برای بررسی روایی و دقت پژوهش، اعتبار^۴، اطمینان^۵ و تأییدپذیری^۶ داده‌ها، به این ترتیب بررسی شد (هالوی و ویلر^۷، ۲۰۰۲): برای آزمودن اعتبار، یافته‌های پژوهش در اختیار مشارکت‌کنندگان گزارده شد و آن‌ها، هماهنگی یافته‌ها با تجربه‌های زیسته تحصیلی خود در مقطع کارشناسی ارشد را پذیرفتند. همچنین ژرف‌اندیشی پژوهشگر و متخصصین درباره موضوع‌های آشکار شده، حفظ مستندات موجود در همه مراحل پژوهش و سرانجام علاقه‌مندی، درگیری نظری و عملی دراز مدت پژوهشگر با موضوع و داده‌ها و نیز تلاش برای بهره‌گیری از نظر متخصصین، اطمینان و تأییدپذیری یافته‌ها را تضمین کرده است.

برای رعایت اخلاق، پیش از شروع مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از هدف‌ها و اهمیت پژوهش آگاه شدند و با رضایت در پژوهش شرکت کردند. برای ضبط صدا و رفتار آن‌ها، اجازه گرفته شد و

1. Thematic analysis

2. Holistic approach

3. selective approach

4. Credibility

5. Dependability

6. Confirm ability

7. Holloway & Wheeler

به آن‌ها اطمینان داده شد که از داده‌ها فقط در راستای هدف‌های پژوهش بهره‌گرفته شود و همواره محرمانه باقی خواهد ماند. مصاحبه‌های ضبط شده در ۱۲ جلسه و ۱۴ ساعت گفت و گو به دست آمدند که پس از گوش فرا دادن چندین باره و تبدیل به متن و آمیزش با رفتارهای غیر گفتاری، متنی فراهم شد که در نتیجه بازخوانی‌های مکرر و تحلیل موضوعی آن، ۱۸۵ گزاره و یا پاراگراف همچون واحدهای معنایی، از متن به دست آمد که در ۳ قلمرو و موضوع اصلی شامل تجربه درباره رشته، تجربه درباره واحدهای درسی و تجربه درباره اساتید و ۱۱ زیر موضوع به ترتیب شامل علاقه مندی نخستین، رضایتمندی واپسین، آگاهی درباره چیستی، اهمیت و جایگاه رشته و بازار کار؛ ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، روز آمدی واحدها و کتاب‌ها و واحدها یا موضوع‌های مورد نیاز و پایان‌نامه؛ و منش، میزان دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی شد.

یافته‌ها

الف) تجربه دانشجویان درباره رشته

این تجربه‌ها دربردارنده علاقه مندی نخستین، رضایتمندی واپسین، آگاهی درباره چیستی، اهمیت و جایگاه رشته و بازار کار به ترتیب زیر بوده است:

۱- علاقه مندی نخستین

دانشجویان بیشتر با علاقه و اشتیاق این رشته را برگزیده‌اند. این علاقه و اشتیاق به ویژه به اشتیاق آن‌ها درباره فلسفه باز می‌گردد.

«... از طرفی شغل من معلمیه و از طرف دیگه به فلسفه علاقه داشتم و به عنوان اولویت اول، اونو انتخاب کردم و بعد رشته‌های دیگر علوم تربیتی را انتخاب کردم. تصویری از این رشته نداشتم ولی چون پیشوند فلسفه داشت، این رشته رو انتخاب کردم؛ ... من زمان انتخاب این رشته، به دلیل داشتن پیشوند فلسفه فکر می‌کردم که ارتباط زیادی با فلسفه داره» (دانشجوی ۱).

«بله، خیلی علاقه داشتم؛ می‌تونستم رشته‌های دیگر را انتخاب کنم ولی به این رشته علاقه زیادی داشتم» (دانشجوی ۲).

«من با علاقه فراوان این رشته را برگزیدم زیرا به قلمروهایی چون تاریخ، فلسفه، تعلیم و تربیت و مطالعات اسلامی علاقه داشتم و این رشته یعنی - تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت (تعلیم و تربیت اسلامی) - همه اینها رو با هم داشت» (دانشجوی ۴).

حتی یکی از دانشجویان هم که دوست داشت در گرایش مدیریت آموزشی یا برنامه ریزی درسی قبول شود، چنین گفت: «با توجه به این که ۳ واحد فلسفه در دوره کارشناسی داشتیم و برایم جالب بود، فکر می کردم در این دوره هم همین طور است...» (دانشجوی ۳).

گفتنی است یکی از دانشجویان هم بدون هیچ گونه علاقه و تصور پیشین این رشته را به اجبار و به علت کمبود نمره در رشته مورد علاقه اش یعنی تکنولوژی آموزشی، برگزیده بود و در مقایسه فلسفه با رشته دوره کارشناسی اش یعنی جامعه شناسی چنین گفت: «... فلسفه رشته ای خشک و بی روح است و در مقایسه با جامعه شناسی انعطاف کمی دارد... حتی کسانی که جامعه شناسی می خوانند، نیز همانند خود رشته زنده و پویا هستند» (دانشجوی ۴).

۲- رضایتمندی و افسوس

بیشتر دانشجویان حتی آن هایی که با علاقه این رشته را برگزیده اند، از تجربه تحصیل در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت راضی نیستند.

«... من زمان انتخاب این رشته، به دلیل داشتن پیشوند فلسفه فکر می کردم که ارتباط زیادی با فلسفه داره؛ یعنی بیشتر نگرش فلسفی به این رشته داشتیم... خیلی از ما با انگیزه وارد شدیم ولی حالا انگیزمونو را از دست دادیم...» (دانشجوی ۱).

«خیلی علاقه داشتیم... ولی بعد از ورود به این رشته، دیدم متفاوت شد. فکر می کردم که یک رشته فلسفی می خوام بخونم، یک رشته میان رشته ای با تعلیم و تربیت؛ اما دیدم که نه این است و نه آن؛ یعنی نه به فلسفه پرداختیم و نه به تعلیم و تربیت...» (دانشجوی ۲).

«... ولی با ورود به این رشته، متأسفانه با آن چیزی که در ذهنم بود، خیلی متفاوت بود و فکر نمی کردم این رشته این طور باشد...»

دانشجوی چهارم هم که از آغاز بدون هیچ گونه علاقه ای این رشته را برگزیده بود، چنین گفت: «... اکنون پس از گذشت ۳ ترم از آغاز تحصیل در این رشته همچنان بی علاقم».

اما نگاه دانشجوی پنجم متفاوت بود. گر چه انتظارهای او نیز همچون دیگر دانشجویان به طور کامل برآورده نشده بود، ولی همچنان به رشته علاقه مند بود. و گفت: «... من مصمم هستم که با ادامه تحصیل و ایجاد تغییرهایی در رشته، این مشکل را تا آن جا که از دستم بر می آد، رفع کنم».

۳- آگاهی درباره چیستی، اهمیت و جایگاه رشته

یافته ها نشان داد بیشتر دانشجویان حس می کنند حداقل پس از گذشت ۳ ترم از تحصیل در رشته فلسفه تعلیم و تربیت نمی دانند این رشته به طور دقیق چیست.

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه...

«... من فکر می کردم فلسفه تعلیم و تربیت در مورد تاریخ و فلسفه است یعنی تاریخ آموزش و پرورش می خوانم یا فلسفه تعلیم و تربیت و بیشتر در مورد تعلیم و تربیت و این که تعلیم و تربیت چیست و چی می خواد و ... فکر می کردم بیشتر با این چیزها سرو کار دارم. ولی الان دیدم درس هایی را که خونده ام خیلی مرتبط با این رشته نیست» (دانشجوی ۳).

«... حالا بعد ۳ ترم تحصیلی نمی تونم تعریف واضحی از این رشته ارائه کنم...» (دانشجوی ۴).
«... خیلی از ما بعد گذشت ۳ ترم نمی دونیم این رشته چیه چون پراکندگی زیاده و درس های داده شده بی ارتباط با این رشته هستند و انگیزه از بین رفته...» (دانشجوی ۱).

روشن نبودن ماهیت رشته و مرزهای آن، سبب شده بیشتر دانشجویان درباره اهمیت و جایگاه رشته نیز اطمینان کافی نداشته باشند.

«... خود رشته کم و کاستی هایی داره ... [یکی از آن ها] عدم توجه به خود رشته است؛ این رشته زیر سایر گرایش های علوم تربیتی قرار گرفته در حالی که بایستی برعکس باشه به این معنا که بیشتر به رشته های مدیریت و برنامه ریزی اهمیت داده شده در صورتی که این رشته باید مینا باشه و جایگاه بنیادی داشته باشه» (دانشجوی ۲).

سرانجام دانشجوی ششم که به نظر می رسید درباره ماهیت رشته دانش بیشتری دارد، درباره اهمیت و جایگاه نازل رشته، ابراز تأسف می کند.

۴- بازار کار

یافته ها نشان داد درباره بازار کار رشته دو دیدگاه وجود دارد. دیدگاه نخست از آن کسانی بود که در زمان انجام پژوهش مشغول به کار و به ویژه معلم بوده اند؛ آن ها درباره وضعیت کاری خود نگرانی نداشتند و تحصیل در این رشته را نیز در راستای تقویت موقعیت شغلی خود همچون معلم می دیدند گرچه در کل بازار کار رشته را نامناسب توصیف کردند.

«... من درباره بازار کار رشته نگرانی ندارم زیرا معلمم و احساس می کنم این رشته با شغل کنونی من همخوانه و اونو تقویت می کنه» (دانشجوی ۵).

دانشجوی دیگری که معلم است نیز اشاره کرد که گرچه باید در رشته تغییراتی داده شود ولی اگر قرار باشد دوباره انتخاب رشته کند، همین رشته را بر می گزیند چون «... به کار من مربوط است و [نیز] من علاقه به فلسفه داشتم...» (دانشجوی ۱).

یکی از دانشجویان شاغل نیز چنین گفت:

« خوب بازار کارش در کل بده؛ یعنی چون بهایی به این رشته نمی دن، جامعه هم همین عکس العمل نشان داده و اهمیت چندانی نمی دند. الان در جامعه بیشتر به رشته های کاربردی اهمیت

می دن که ای خیلی بده... البته من جایی شاغلم که اصلاً ربط به رشته و درس نداره. من به خاطر کار به این رشته نیومدم» (دانشجوی ۲).

دیدگاه دوم از آن کسانی بود که شغل نداشتند؛ آن ها وضعیت کاری رشته را نا امید کننده توصیف کردند:

« بازار کار متأسفانه نداره ... البته بعضی ها هم در دکتری این رشته را ادامه می دهند که وارد دانشگاه بشن و تدریس کنن. اما بیرون از این محیط، این رشته هیچ کاربردی نداره. به نظر من با این درس ها و کتاب هایی که ما مطالعه می کنیم، بچه ها چیزی یاد نمی گیرن که بخوان کاری کنن» (دانشجوی ۳).

ب) تجربه درباره واحدهای درسی

این تجربه ها در بردارنده ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، کتاب ها و یا موضوع های مورد نیاز و پایان نامه به ترتیب زیر بوده است:

۱- ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها

دانشجویان حس می کردند بخش قابل توجهی از واحدهای درسی، با رشته ارتباط ندارد و از همین رو واحدهای درسی ارائه شده منسجم نیستند.

«... پراکندگی زیاد است و درس های داده شده بی ارتباط با رشته... برخی واحدها نامرتبند برای مثال جامعه شناسی آموزش و پرورش، منطق قدیم و جدید و برنامه ریزی آموزشی؛ برخی واحدها هم با هم همپوشانی دارن. برای مثال هفت واحد تعلیم و تربیت اسلامی با هم همپوشانی دارن» (دانشجوی ۱).

«... برخی درس ها اگر نخوایم بگیریم بی ربط اما خیلی کم ربط با نام رشته است؛ مثل برنامه ریزی آموزشی» (دانشجوی ۲). البته همین دانشجو افزود: «... برخی اساتید سعی داشتند که با حذف برخی دروس و جایگزین کردن بعضی دروس دیگر، این را به این سمت و سو ببرند که بیشتر فلسفی شود ولی ساختار برنامه ریزی خود رشته کم و کاستی هایی داره ...».

«شاید واحدها در ذهن طراحان این رشته مرتبط و منسجم بوده باشد، اما احتمالاً الان به دو دلیل چنین نیست. دلیل اول اینه که استادان امروزی نگاه و نگرش دیگری دارن و دلیل دوم اینه که نیازهای امروز رشته فلسفه تعلیم و تربیت با اونیه که در زمان طراحی این رشته بوده، متفاوته ...» (دانشجوی ۶).

۲- روزآمدی واحدها و کتاب ها و واحدها یا موضوع های مورد نیاز

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه...

بر بنیاد یافته های پژوهش، بیشتر دانشجویان معتقدند بخش قابل توجهی از واحدهای درسی و کتاب ها روزآمد نیستند. در همین باره دانشجویان مشکل را گاه به واحدهای درسی و عنوان آن ها و گاه به کتاب های معرفی شده از سوی استادان نسبت می دهند:

« الان کتابایی که به ما معرفی می شه، مال دهه ۷۰ یا ۸۰ میلادیه که به فارسی ترجمه شده اس. درس هایی مثل اقتصاد آموزش و پرورش هم به طور غیر مستقیم به این رشته مرتبط می ش که باید در درس ها با شه و لی نیس و یه فیلسوف تعلیم و تربیت باید از این درس آگاهی داشته باشه. ولی کتابا اکثراً قدیمی هستند. درست است که بعضیا تازه ترجمه شدن ولی مؤلفش مثلاً برای ۳۰ سال پیش است و فوت کرده. ... مثلاً من گوتک و نلر می شناسم که بسیار قدیمی هستند. مثلاً در یکی از درس ها استاد کتابی را معرفی کرد که حدود ۳۰ سال پیش نوشته شده بود و تجدید چاپ نشده است» (دانشجوی ۱).

دانشجوی سوم هم کتاب های درسی را ناروزآمد می خواند. دانشجوی دوم هم پاسخ منفی می دهد اما در توضیح بیشتر می افزاید:

«نه نمی توان گفت به روز هستن، ولی خوبن و غنا و معنای زیادی دارن. نه این کتاب ها به روز نبودند. یعنی کتاب های فلسفی و حتی کتاب هایی که الان در دنیا دارد ترجمه می شود. ولی چیزهایی که ما الان داریم می خوانیم، ممکن است در آن جا رد شده باشد». او همانند برخی دیگر از دانشجویان می افزاید جای درس هایی چون تاریخ فلسفه، تاریخ تعلیم و تربیت، تربیت از دیدگاه مکاتب غربی و فلسفه محض در این رشته خالی است.

۳- پایان نامه

دیدگاه ها درباره پایان نامه متفاوت بود. برخی اظهار می کردند که درباره انتخاب موضوع پایان نامه و مراحل انجام آن مشکلی نداشته اند.

برخی نیز نظر دیگری داشتند. گفتنی است برخی از دانشجویان فقط موضوع پایان نامه خود را انتخاب کرده بودند (دانشجوی ۳، ۴) و برخی در حال انجام پایان نامه خود بودند (دانشجوی ۲، ۵ و ۶).

«یکی از مشکلات ما انتخاب موضوع پایان نامه اس. این مشکل از این جاست که واحدهای درسی رشته مرتبط و منسجم نیستن و دانشجو نمی تونه به کمک آن ها با موضوع یا مشکل اساسی روبرو شه و اونو موضوع پایان نامه خود بگیره» (دانشجوی ۱).

«در مورد پایان نامه که خیلی به مشکل برخوردیم ... من و یکی از بچه ها به دلیل همون عدم شناخت از رشته، در انتخاب موضوع متأسفانه دچار مشکل شدیم که کدام سمت و سو رو انتخاب کنیم. برخی پایان نامه ها و موضوع ها دلالت های تربیتی را بررسی می کنند که به طور واضح

اون را نفهمیده ایم ... که حداقل باید در ترم اول درباره این نگرش ما را آشنا می کردند و برخی دیگر در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است که با یک سری واژه ها آشنا می شویم که برای ما مفاهیمش هنوز روشن نشده. من خودم درباره انتخاب موضوع خیلی گیج بودم و وقتی موضوع پایان نامه را می دیدم، نمی دانستم که این واژه های به کار رفته چیست و چه ربطی به تعلیم و تربیت داره» (دانشجوی ۳).

« موضوع ها دو دسته اند؛ برخی اسلامی و برخی غربی. در قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی کار قوی خیلی کم است و بنابراین گرچه خیلی مهم بوده و به کار تعلیم و تربیت کشور مام می آید ولی همیشه تردید دارم که آیا می شود کار قوی و عمیقی انجام داد. درباره موضوع های جهانی و غربی هم مشکل آن است که این موضوع ها به چه درد ما می خورد» (دانشجوی ۶).

سرانجام دانشجوی دوم چنین می گوید:

«نه، خوشبختانه از لحاظ انتخاب موضوع به مشکل برخورددم. گرچه کتاب ها و واحدها کمتر درباره فلسفه محض بودند ولی من موضوعی را انتخاب کردم که زمینه و بنیاد فلسفی داره و استاد راهنما و مشاور به خوبی مرا کمک می کنن».

ج) تجربه درباره اساتید

تجربه درباره اساتید در بردارنده منش، میزان دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی به ترتیب زیر بود:

۱- منش

بیشتر دانشجویان از منش استادان خود راضی بودند.

«... از اخلاق و رفتار اساتید راضی هستیم و به همین دلیل به نظرم ارزش این را داشته که از راه بسیار دور به این دانشگاه پیام...» (دانشجوی ۱).

«... در کل راضی هستیم به ویژه برخی از استادان منشی خوب و اثر گذار داشته اند» (دانشجوی ۵).

«... در کل استادان خوب و ارزشمندی داشتیم که باعث می شوند اگر دوباره بخوام دانشگاهی را انتخاب کنم، همین دانشگاه خواهد بود» (دانشجوی ۲).

اندکی از دانشجویان هم در این باره صحبتی نکردند.

۲- میزان دانش

بیشتر دانشجویان بر این باور بودند که بیشتر استادان دانش کافی دارند ولی از کمی دانش عده ای دیگر هم ناراضی بودند:

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه...

«... دانش بسیاری از استادان این دانشگاه بسیار زیاد است طوری که از استادان برجسته این رشته به حساب می آن ...» (دانشجوی ۵).

«... البته علیرغم این انتقادهایی که می کنیم، استاد‌های خوبی دارد. خوشبختانه چیزی که این ضعف های درسی را پوشش می دهد، این است که استاد‌های خیلی خوبی دارد و بحث ها را از حد کتاب و سر فصل خارج کرده و چیزهای زیادی یادمون می دن» (دانشجوی ۲).

«... من از بعضی استادان رضایت کامل ندارم ... گر چه درباره همونا برخی از همکلاسی های من بسیار راضین» (دانشجوی ۴).

۳- روش تدریس

درباره روش های تدریس استادان هم نظرهای گوناگونی وجود داشت:

« در دوره های ارشد و دکتری روش های فعال برای ما جواب نمی ده و بیشتر سخنرانی یا کنفرانس و پاورپوینت (که البته حالت کپی- پیست دارند)، انجام می دیم. البته روش های جدید دیگه جواب نمی دن ... در روش سخنرانی اصولاً مشارکت کم و مشارکت ما م به طور منفی بوده یعنی دانشجویان تلاش می کنند استاد کمتر درس بده تا برای امتحان راحت تر باشیم. اما مشارکت بیشتر در مباحث اجتماعی و سیاسی در زمینه موضوع درسیه که موضوع درس کش دار بشه و جلسه به پایان برسه که البته این کار درستی نیست چون ما در اصل وقت خودمونو تلف می کنیم» (دانشجوی ۱).

«به طور کلی استادان به دو دسته تقسیم می شنند: دسته ای که همان محدودیت هایی که برای دانش آموز دبیرستان اعمال می کنند، دوباره برای دوره فوق لیسانس اعمال می کنن یعنی "روش و درس همان است که من می گویم و شما باید همین ها را یاد بگیرید". دسته دوم اساتید، کلاس باز و بحث های آزاد داشتند و هیچ چارچوب خاص درسی نداشتن؛ یعنی چون رشته فلسفه، خوب تدریس کردند. اما دسته اول نه؛ آن ها در قالب کتاب های درسی و در چارچوب های خاص مثلاً از این فصل تا این فصل باید خوانده و تدریس شود» (دانشجوی ۲).

«روش ارائه بیشتر ارائه یا کنفرانس است که بیشتر کپی پیسته و مطالب از جاهای مختلف جمع آوری شده و بیشتر هم روخوانی می ش. ولی یکی از استادان می گفت شما فلسفه تعلیم و تربیت می خونید و باید روش تحلیل را بدونید و بیش از این روش تدریس باید گروهی و به صورت پرسش و پاسخ باش. دانشجویانی که معلم بودند، از عهده این کار بر می آمدند ولی من چون هیچ شناختی از این رشته نداشتم، ... برایم خیلی سخت بود» (دانشجوی ۳).

۴- روش های ارزشیابی

در این باره نیز مشکل هایی وجود دارد:

یکی از دانشجویان در توصیف بخشی از مشکل ها چنین گفت: «استاد درسش رو می ده و دانشجو هم منابع معرفی شده رو تهیه می کنه. در آخر ترم هم چند سؤال می ده و چون حوصله بررسی جواب ها رو نداره، به فعالیت و شناخت دانشجو اهمیت می ده و دیگر کاری ندارد که آیا صحبت های دانشجو مرتبط است یا نه؛ بلکه به صرف صحبت، دانشجوی فعال قلمداد شده و نمره بالاتری می گیره نسبت به کسی که سر کلاس ظاهراً کمتر فعالیت کرده و ممکن است امتحان بهتری داده باشه. هر چند من کلاً با این شیوه سؤال و جواب مشکل دارم چون به نظرم معلوم نیست این سؤال ها چه چیزی را می خواهند ارزشیابی کنن.

این سؤال ها کمتر تحلیلی هستند و اگر هم هستند، خیلی قوی نیستند. من دانشجو هم اطلاعاتی ندارم و اصلاً نمی دانم روش تحلیل چجوریه؛ بعد هم تحلیل من اصلاً قوی نیست و تازه بیش از این اصلاً استاد به تحلیل و جواب های من اهمیت نمی ده چون از قبل در ذهنش نمره داده و البته به نظر من نمره مهم نیست بلکه مهم تر کار تحقیقاتی و پایان نامه است» (دانشجوی ۱).

«ارزشیابی برخی اساتید واقعاً خیلی خوب بوده و بر اساس مطالعات و فعالیت های طول ترم است ولی ... برخی دیگر چند سؤال در پایان ترم مطرح و در قالب همان هم نمره می دند. چیزی که من خودم مخالف بودم؛ آن هم در درس فلسفه. البته این محدودیتی است که از بالا به اساتید وارد و از آن ها نمره خواسته می شود» (دانشجوی ۲).

«به نظر من ارشد نباید ارزشیابی داشته باشه چون سؤال ها کلی داده می شود که باید در چند صفحه بنویسیم. معلوم نیست که آیا برگه ها تصحیح می شن یا نه؟ استاد هم که از همون اول ترم از دانشجو شناخت پیدا می کنه و در طول ترم با او آشنا می شه و با این ذهنیت در آخر ترم به او نمره می ده. گر چه می گویند در ارشد نمره شما به تحقیق است ولی مثلاً ۸ نمره از کل نمره که آن هم از جاهای مختلف کپی می شود و استاد آخر ترم با همین شناخت و کارایی که افراد انجام می دند، نمره می ده» (دانشجوی ۳).

«شنیدم برخی اساتید برگه های امتحان رو تصحیح نمی کنن و با توجه به دید شخصی خود نمره می دند» (دانشجوی ۵).

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر، گویای تجربه تحصیل دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم است. یافته ها نشان دادند این دانشجویان چه تجربه ای از رشته،

واحدهای درسی و استادان خود دارند. چنین تجربه‌هایی، دربردارنده تجربه‌هایی است که در جدول ۳ نمایان شده است:

جدول ۳

تجربه درباره رشته	تجربه درباره واحدهای درسی	تجربه درباره اساتید
علاقه مندی نخستین	ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها	منش
رضایتمندی و افسوس	روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و واحدها یا موضوع‌های مورد نیاز	میزان دانش
آگاهی درباره چپستی، اهمیت و جایگاه رشته	پایان نامه	روش تدریس
بازار کار		روش ارزشیابی

بر همین اساس یکی از چالش‌هایی که دانشجویان با وجود رغبت نخستین با آن روبرو بودند، ناآگاهی درباره ماهیت رشته و مرزهای آن و به دنبال آن بی‌اطمینانی درباره اهمیت و جایگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت و نیز نبود بازار کار مناسب برای رشته پس از دست کم گذراندن سه نیم سال تحصیلی بود.

چالش اساسی دوم، نبود انسجام و ارتباط کافی میان واحدهای درسی، ناروزآمدی واحدها و کتاب‌ها، خلاء برخی واحدها و نیز ناتوانی دانشجویان در انتخاب موضوع‌های مهم، ژرف و مفید پایان نامه و انجام شایسته آن بود.

سرانجام چالش اساسی سوم، روش‌های نامناسب تدریس و ارزشیابی استادان بود.

به نظر می‌رسد چالش‌ها به هم بستگی دارند. برای نمونه نبود انسجام و ارتباط کافی میان واحدهای درسی، ناروزآمدی واحدها و کتاب‌ها و خلاء برخی واحدها، برخی از دلائل ناآگاهی دانشجویان درباره ماهیت رشته و مرزهای آن و تردید درباره اهمیت و جایگاه رشته است. بیش از این چه بسا روش‌های نامناسب تدریس و حتی ارزشیابی نیز بر احساس‌های منفی دانشجویان درباره تحصیل در این رشته می‌افزاید.

به نظر می‌رسد یکی از مشکل‌های اساسی، برنامه درسی و واحدهای درسی رشته است. برای نمونه دانشجویان به واحدهای درسی چون برنامه ریزی آموزشی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و آموزش و پرورش تطبیقی اشاره کرده و آن‌ها را نامرتبط با رشته فلسفه تعلیم و تربیت خواندند.

یکی دیگر از نشانه های ناکافی و ناکارآمدی واحدهای درسی رشته و خلأ بسیاری از واحدهای درسی لازم، عنوان و سر فصل های درس نظریات تربیتی و مکاتب فلسفی است. اما نکته این است که چنین نگرشی به فلسفه تعلیم و تربیت، فقط یکی از رویکردهای موجود و چه بسا قدیمی است و امروز با رجوع به کتاب ها و پژوهش های معتبر در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت کمتر با چنین رویکردی، روبرو می شویم (برای نمونه ببینید: نادینگز^۱، ۱۹۹۸؛ بلک^۲ و همکاران^۳، ۲۰۰۳؛ هرست و وایت^۴، ۱۹۹۸؛ بارو و وودز^۴، ۲۰۰۶؛ وینچ و جینجل^۵، ۱۹۹۹ و باقری^{۱۳۸۸}). از همین رو گرچه وجود چنین واحدی ضروری ولی به هیچ رو کافی نیست و برای آشنایی دانشجویان با فلسفه تعلیم و تربیت، لازم است آن ها بیش از آشنایی با رویکرد استنتاج با بسیاری از رویکرد های دیگر فلسفه تعلیم و تربیت (برای نمونه رویکرد تحلیلی، رویکرد انتقادی و رویکرد پست مدرن) آشنا شوند.

چنین خلأئی در واحدهای دیگر نیز دیده شده و با رجوع به دیگر واحدهای ارائه شده، جای بسیاری از بحث های روز را خالی می بینیم. برای نمونه می توان به خلأ واحدهای فلسفی (فلسفه اسلامی و فلسفه غرب) در رشته فلسفه تعلیم و تربیت اشاره کرد و این خلأئی است که برخی از دانشجویان نیز حس کرده بودند. درباره ضرورت واحدهای فلسفی در این رشته، می توان به نکته هایی اشاره کرد. نخست این که فلسفه تربیت، به سخنی سنجش فلسفی یکی از جلوه های زندگانی آدمی یعنی تربیت است (نقیب زاده، ۱۳۸۶) و با چنین نگرشی همسو با قلمروهایی چون فلسفه هنر، فلسفه تاریخ، فلسفه علم و فلسفه دین، راه فلسفیدن درباره یکی از جلوه ها و جنبه های زندگانی آدمی را در پیش می گیرد و چنان و چندان به فلسفه نیازمند است که قلمروهای پیش گفته بدان نیازمندند. با برگرفتن چنین نگرشی، فلسفه تربیت به سخنی در اساس خود، رشته ای فلسفی است و از این رو هدف بنیادی فیلسوف تربیتی نه بهبود رفتارهای تربیتی بلکه فلسفیدن درباره تربیت است (شعبانی ورکی و محمدی، ۱۳۸۷). چنین سخنی نه به معنای بی اعتنایی به عمل و واقعیت های تربیتی بلکه به معنای توجه به نظریه و بنیادهای نظری رشته ای است که در اساس، بنیادی و نظری است. از همین رو دانشجویان رشته فلسفه تربیت نیازمند درک فلسفی هستند که بخشی از آن باید در درس ها و واحدهای فلسفه پی گرفته شود.

نکته دوم درباره ضرورت توجه به جنبه فلسفی این رشته و گنجانیدن واحدهای فلسفی در برنامه درسی آن است که می توان در تاریخ تحول این رشته آکادمیک جست و جو کرد. گرچه این رشته آکادمیک هم از آغاز و با برگرفتن رویکرد استنتاج همچون رویکرد غالب، با فلسفه

1. Noddings

2. Blake

3. Hirst & White

4. Barrow & Woods

5. Winch & Gingell

پیوندی ژرف دارد ولی با گذر زمان و با غلبه رویکردهای دیگر چون رویکردهای تحلیلی و انتقادی و پست مدرن (که در اصل نگرش‌ها و رویکردهای فلسفی هستند و سپس قلمروهای دیگر چون تربیت را متأثر کرده‌اند)، بستگی و پیوند آن به فلسفه بیش از پیش شده است. برای نمونه نوردنبو^۱ (ترجمه باقری و عطاران، ۱۳۷۶)، با اشاره به اندیشه هرنست و نیش^۲، بر این باور است که در بیش از پنج دهه گذشته، این رشته آکادمیک از «فلسفه تربیتی»^۳، به سوی «فلسفه تعلیم و تربیت»^۴ گام برداشته است. «فلسفه تربیتی»، رشته‌ای است که متخصصین تربیتی علاقمند به فلسفه پی گرفته‌اند در حالی که «فلسفه تعلیم و تربیت»، رشته‌ای است که فیلسوفان دلبسته تربیت، را در خود جای داده است. و هر فیلسوف تربیتی باید به خوبی فلسفه بداند و در این قلمرو با تجربه باشد. سیگل و شففلر^۵ (۲۰۰۵) نیز با پذیرش چنین تحولی در تاریخ این رشته، اشاره می‌کنند که در دوره کنونی، فیلسوفان تربیت، فقط به رفتارهای تربیتی موجود توجه نمی‌کنند و برای فلسفیدن در این قلمرو جایگاه بنیادی در نظر می‌گیرند.

مشکل دیگر همپوشانی برخی واحدهای ارائه شده است در حالی که در همان قلمرو جای برخی دیگر از درس‌ها خالی است که دانشجویان نیز به آن اشاره کرده‌اند. برای نمونه در تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته، سخن بر سر نظام تربیتی برگرفته از اسلام و بزرگان آن چون پیامبر اسلام و ائمه اطهار (ع) است. از همین رو این درس با دو درس دیگر یعنی تربیت در نهج البلاغه و نظریات تربیتی ائمه اطهار (ع) همپوشانی خواهد داشت. این در حالی است که جای واحدهای درسی دیگر چون فلسفه اسلامی و فلسفه تربیت اسلامی در برنامه خالی است. در همین راستا بهشتی^۶ (۱۳۸۶) بر این باور است که فلسفه تربیت اسلامی را می‌توان با دو رویکرد مطالعه کرد. در رویکرد نخست «فلسفه تربیت اسلامی»^۷، فلسفه تربیتی است که ویژگی اسلامی دارد و در رویکرد دوم «فلسفه تربیت اسلامی»^۸، قلمرویی از فلسفه است که موضوع آن تربیت اسلامی است. او با برگزیدن رویکرد دوم، آن را فلسفی تر و استدلالی تر می‌داند. اما به هر روی به نظر می‌رسد جای فلسفه تربیت اسلامی و بنیاد آن فلسفه اسلامی در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت خالی است.

بر اساس آن چه که گفته شد، یکی از گام‌های اساسی برای تغییر نگرش دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، بازنگری برنامه درسی آن بویژه واحدها و سر فصل‌ها و نیز شیوه‌های

1. Nordenbo

2. Harnest & Naish

3. Educational philosophy

4. Philosophy of education

5. Siegel & Scheffler

6. Islamic philosophy of education

7. Philosophy of Islamic education

آموزش و ارزشیابی استادان است. درباره واحدها و سر فصل ها توجه به پژوهش های پیش گفته انجام شده، بویژه پژوهش عطاران(۱۳۸۵) و بکارگیری آن توصیه می شود. در این پژوهش(که حاصل نظرسنجی از برخی متخصصین برجسته رشته چون شریعتمداری، باقری و برخی دیگر از متخصصین چون بهشتی، سجادی، ایمانی، صفایی مقدم، قائدی، صادق زاده، زیباکلام و شرفی است)، متخصصین رشته، با تأکید بر تقویت بنیادهای فلسفی در این رشته، واحدهای فلسفی بیشتری را برای رشته پیشنهاد کرده‌اند.

درباره شیوه های آموزش و ارزشیابی استادان نیز لازم است پژوهش هایی انجام شود و بر مبنای آن توصیه های لازم پیشنهاد شود.

سخن پایانی آن که فلسفه تربیت به سبب وابستگی دو سویه و چند سویه به فلسفه و دیگر شاخه- های آن، نیازمند توجه بنیادی فیلسوفان است.

منابع

اسمیت، دیوید جی. (۱۳۸۷). «پژوهش هرمنوتیک: تصور هرمنوتیک و متن تربیتی». ترجمه عباس منوچهری، در روش شناسی مطالعات برنامه درسی. ادموند سی. شورت، ترجمه مهر محمدی و همکاران. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

باقری، خسرو. (۱۳۸۸). دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ دوم. تهران: نشر علم.

باقری، خسرو؛ عطاران، محمد. (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. تهران: محراب قلم.

بهشتی، سعید. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب: زمینه ای برای بازاندیشی و نقادی. تهران: اطلاعات.

جعفری طاهری، طاهره. (۱۳۸۷). بررسی وضعیت موجود برنامه های درسی دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران در ابعاد اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی از نظر متخصصین به منظور ارائه راه کارهای مناسب در این زمینه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شاهد.

خلیلی، سمانه؛ زیباکلام، فاطمه؛ سجادی، مهدی. (۱۳۸۷). بررسی جایگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و نقش و وضعیت آن در کسب موقعیت های شغلی فارغ التحصیلان. پذیرفته شده در همایش کارآفرینی. دانشگاه تهران، بهمن ۱۳۸۷.

راهنمای دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۸۰.

شعبانی ورکی، بختیار؛ محمدی چابکی، رضا. (۱۳۸۷). «تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال ۲۴، شماره ۴. صص ۵۰ - ۱۷.

شعبانی ورکی، بختیار؛ موسی پور، نعمت الله. (۱۳۷۶). ارزشیابی برنامه درسی مقطع دکتری رشته های علوم تربیتی در ایران: محمد مهدی فرقانی (ویراستار). در مجموعه مقاله های نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. جلد دوم. چاپ اول. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۹۷-۸۱.

نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه...

عطاران، 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. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۶). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، چاپ بیست و دوم، تهران:

نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۷). نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم، تهران: طهوری.

نوروز زاده، اکبر؛ آرمنند، محمد. (۱۳۸۳). نقد و بررسی برنامه درسی دوره دکتری برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت. مجله سخن سمت. سال نهم. شماره ۱۳. صص ۱۷۵-۱۴۳.

یاری دهنوی، مراد. (۱۳۸۴). تبیین و تحلیل سر فصل های اصول و فلسفه تعلیم و تربیت دوره های تربیت دبیر و ارائه الگویی برای آن (با تأکید بر دیدگاه های مدرسان این درس و نحوه عرضه آن در برخی کشورها. پایان نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

Akker, J. H. Van. (2003). Curriculum perspectives: an introduction in J. Vanden Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Ed). Curriculum landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Barrow, R; Woods. R. (2006). An introduction to philosophy of education, (4th Ed revised by Robin Barrow). London & New York: Routledge.

Blake, N; Smeyers, P; Smith, R; Standish, P. (2003). The Blackwell guide to the philosophy of education(Ed). London: Blackwell Publishing.

Given, L. M. (2008). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. (Ed). London: Sage.

Heidegger, M. (1996). Being and Time, Trans. J. Stambaugh, New York: State University of New York Press.

Hirst, P; White, P (1998). Philosophy of education: major themes in the analytic tradition. (Ed). London & New York: Rout ledge.

Holloway, I; Wheeler, s.(2002). Qualitative research in nursing. (2nd Ed). London: Blackwell publishing.

Noddings, N. (1998).Philosophy of education. Colorado: West view press.

Schubert, W., Lopez Schubert, A., Thomas, T., & Carroll, W. (2002). Curriculum books: The first hundred years. New York: Peter Lang

Siegel, H; Scheffler, I. (2005). Israel Scheffler interviewed by Horvey Siegel. Journal of Philosophy of Education (Society of Great Britain).Vol. 39, No. 4. Pp. 647-659.

Sokolowski, R. (2000). Introduction to phenomenology. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Usher, R. (1996). "A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research". In Understanding educational research. Ed. D. Scott & R. Usher. London & New York: Rout ledge.

Van Manen. M (2001). Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy. (3rd Ed). Ontario: Althouse Press.

Winch, C; Gingell, J. (1999). Key concepts of philosophy of education. London & New York: Rout ledge.