

چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟

دکتر شهین ایروانی *

دکتر محمدرضا شرفی **

مراد یاری دهنوی ***

چکیده

اصول و فلسفه تعلیم و تربیت یکی از درس‌های تربیتی مهم و ضروری متقاضیان حرفه دبیری است. در توصیه‌نامه بین‌المللی یونسکو، فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یکی از مواد درسی ضروری آنها لحاظ شده است، اما متقاضیان حرفه معلمی همواره با تردید به اهمیت این درس نگرسته‌اند. گویی آن را بی‌ارتباط با حرفه خود می‌دانند.

این مقاله برای تبیین اهمیت و ضرورت داشتن تفکر و بینش فلسفی برای معلمان، روشنگری‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت را در حرفه معلمی کنکاش نموده و پیامدهای آموختن مباحث فلسفی را برای معلمان تبیین کرده است. از این رو ابتدا ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، در یک الگوی چند سطحی پیاز مانند تبیین شده است که این سطوح عبارتند از: رفتارهای معلم، صلاحیت‌ها، اعتقادات، هویت حرفه‌ای و رسالت معلم. فلسفه تعلیم و تربیت در اغلب این سطوح دارای رهنمودهایی ارزشمند برای معلمان است. در ادامه مقاله، این رهنمودها، در ارتباط با ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، رهنمودها، معلمان و ویژگی‌های ضروری معلم

*- عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران sirarani@ut.ac.ir

** - عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران msharafi@ut.ac.ir

*** - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران myaridehnavi@gmail.com

مقدمه

معلمان، کلیدی‌ترین عنصر یک نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند «معلم، کارآیی و کفایت او، آینه تمام‌نمای کفایت و کارآیی هر نظام آموزش و پرورش» است، (مهرمحمدی، به نقل از رئوف، ۱۳۷۹).

درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، یکی از دروس تربیتی الزامی دانشجوی-معلمان است، زیرا تحلیل و بررسی ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب نشان می‌دهد که در بروز رفتارهای معلم در کلاس درس عوامل درونی بسیاری از جمله اعتقادهای او درباره رسالت معلمی، خویشتن، مؤلفه‌های تعلیم و تربیت و صلاحیت‌های او نقش بنیادین دارند (کورتاجن^۱، ۲۰۰۴). از این‌رو شناخت پیش فرض‌ها و اعتقادهای معلم در این موارد و اصلاح آن در برنامه درسی دوره تربیت معلم از جمله در درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذاری بر کیفیت عملکرد آموزشی و تربیتی معلم است.

در ایران همزمان با تأسیس دانشسرای عالی در سال ۱۳۱۳ ه. ش درس فلسفه تربیت برای نخستین بار در برنامه درسی متقاضیان شغل معلمی گنجانده شد. در این دوره درس اصول تعلیم و تربیت به طور جداگانه در برنامه درسی لحاظ شد. از این پس همواره این دو درس در برنامه آموزشی دانشجوی-معلمان قرار داشته‌اند. پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، شورای عالی برنامه‌ریزی این دو درس را ادغام و در یک درس «اصول و فلسفه آموزش و پرورش» به دانشجوی-معلمان ارائه کرد هم‌اکنون این درس فقط جزء درس‌های تربیتی دانشجوی-معلمان در مقطع کارشناسی (دیپری) و به ارزش سه واحد درسی ارائه می‌گردد (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۶۱).

تجربه سال‌های متمادی مدرسان این درس به دانشجو- معلمان بیانگر این است که با وجود اهمیت داشتن این درس برای معلمان و قابلیت‌های بالقوه آن برای تأثیرگذاری بر اندیشه و آنگاه عمل آنان، متأسفانه این درس نتوانسته است نقش مؤثر و بنیادین در این زمینه داشته باشد؛ چنان‌که بارها دانشجو- معلمان از بی‌ارتباطی این درس با حرفه خود گله داشته‌اند و با کنایه می‌پرسند که چه ضرورتی دارد ما فلسفه تعلیم و تربیت بخوانیم؟ گویی فلسفه تعلیم و تربیت که درسی نظری است، نمی‌تواند فایده‌ای برای حرفه آنها که اجرای فرآیند تعلیم و تربیت است، داشته باشد (یاری دهنوی، ۱۳۸۴).

مطالعه و بررسی کارایی برنامه‌های درسی تربیت معلم در برخی از کشورهای دیگر نیز نشان می‌دهد که این مسئله بعدی جهانی دارد (فلنر^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). از این رو، این مسئله تنها خاص نظام تربیت معلم در جامعه ما نیست. بنابراین پرداختن به این مسئله و آسیب‌شناسی آن می‌تواند گامی در بهبود تأثیرگذاری این درس بر عملکرد معلمان در گستره جغرافیایی وسیعی باشد.

برای تبیین قابلیت‌های بالقوه و بالفعل مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در مبانی فکری و عملی دانشجو- معلمان، این مقاله درصدد است تا روشنگری‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت را در نیازمندی‌های حرفه معلمی مورد تحلیل و بررسی قرار دهد و پیامدهای آموختن مباحث فلسفی را برای معلمان تبیین نماید، تا از این رهگذر، زمینه درک اهمیت فلسفه تعلیم و تربیت برای آنان روشن شود و آنان ترغیب شوند که بهره بیشتری از این مباحث ببرند و در نتیجه زمینه بهبود عملکرد آنان فراهم شود. در ادامه، پس از اشاره‌ای به روش پژوهش و پیشینه آن، ابتدا ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب بیان می‌شود و سپس دلالت‌های فلسفه تعلیم و تربیت در ارتباط با آنها مورد بحث قرار می‌گیرد.

رویکرد اصلی روش این پژوهش، رویکرد کیفی است و در انجام دادن آن از روش توصیفی - تحلیلی بیشتر استفاده شده است. به همین منظور ابتدا با مطالعه منابع مناسب و فیش برداری از آن‌ها، الگوی ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، به صورت نظام‌مند توصیف شده است. سپس روشنگری‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت پس از استنباط از منابع مربوطه، در ارتباط و هماهنگی با الگوی مزبور، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند. در پایان، نتایج پژوهش، به طور خلاصه در یک نمودار ارائه شده است.

پیشینه پژوهش

برخی از مهمترین پژوهش‌هایی که در زمینه موضوع این مقاله انجام شده عبارتند از:

۱. کلارک^۱ (۱۹۸۹) در مقاله‌ای با عنوان چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند، درصدد برآمده است تا دلالت‌های فلسفه را در عمل معلمان مورد بررسی قرار دهد. او کوشیده است تا امکان و چگونگی تأثیر فلسفه بر عمل معلم را تبیین نماید. او با تحلیل مفهومی، به بررسی رابطه میان هر تصور «خاص» از موضوع درسی نزد معلمان و دلالت آن در روش تدریس ایشان، پرداخته است و در پایان به طور کلی نتیجه گرفته است که، چنین رابطه‌ای می‌تواند میان تصور معلم از مسائلی چون ماهیت انسان، دانش، هوش، خلاقیت برقرار باشد (باقری، ۱۳۷۶). کاستی این پژوهش این است که، جنبه نظری آن بسیار زیاد و زبان آن دشوار و فلسفی بوده است که کمتر می‌تواند مورد استفاده معلمان قرار گیرد و همچنین تنها به بررسی کلی یک تصور و تأثیر آن در عمل معلم پرداخته است.

- ۲- فصلنامه نوآوری‌های آموزشی در ویژه‌نامه نوآوری در فلسفه تعلیم و تربیت (۱۳۸۶)، حاوی تعدادی مقاله ارزشمند در زمینه کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت است. ضمن تقدیر از متولیان و نویسندگان این ویژه‌نامه، برای کاستن از کمبودی که در زمینه دانش فلسفه تعلیم و تربیت بومی وجود دارد، شاید مناسب‌تر باشد که در مقاله‌ای به

1. C. Clark

بررسی پیامد آموختن فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان نیز پرداخته شود تا این مجریان واقعی تربیت نیز بتوانند میوه‌ای از ثمرهٔ باغ دانش فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بچینند.

۳- هاشمی و رجائی‌پور^۱ در مقاله‌ای به بررسی رابطه میان ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱، پرداخته‌اند. نتیجه این پژوهش نشان داده است که میان ذهنیت فلسفی (در همه ابعاد آن) و خلاقیت مدیران رابطه مثبت وجود دارد.

۴- خرقانیان (۱۳۷۲) پژوهشی را با عنوان بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه معلمان آنان در مدارس راهنمایی منطقه پنج شهر تهران انجام داده است. نتایج این پژوهش آشکار ساخته است که با اطمینان ۹۹ درصد، روحیه معلمانی که با مدیران دارای ذهنیت فلسفی بالا کار می‌کردند بالاتر از روحیه معلمانی بوده است که با مدیران دارای ذهنیت فلسفی پایین کار می‌کردند.

نتایج این پژوهش‌های میدانی و کمی، به روشنی اهمیت و تأثیر ذهنیت و تفکر فلسفی را در عملکرد مدیران (به طور ضمنی معلمان) نشان می‌دهد. اما در این پژوهش‌ها، روشنگری مباحث فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت به طور مفصل در زمینه جنبه‌های گوناگون کار معلم تبیین نشده است. امید است که پژوهش حاضر گامی هرچند کوچک در راستای رفع این کاستی بردارد.

ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب

معلم برای مؤثر انجام دادن کار خود، همچون سایر پیشه‌ها، نیازمند شایستگی‌های ویژه است. او با تعلیم و تربیت دانش‌آموزان سر و کار دارد، اما «تعلیم و تربیت، بزرگ‌ترین و دشوارترین مسئله‌ای است که انسان با آن درگیر است» (کانت^۲، ۱۳۷۴). بنابراین نمی‌توان چنین امر خطیری را به عهده شخصی نهاد که صلاحیت لازم را برای

۱- در این مقاله به تعدادی از پژوهش‌هایی اشاره شده است که در زمینه بررسی ذهنیت فلسفی در مدیران مدارس انجام شده‌اند.

2. E. Kant

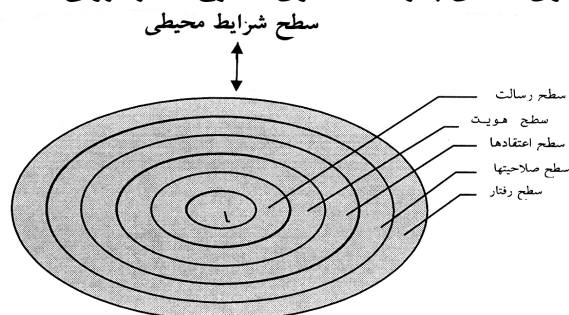
این امر نداشته باشد. از این رو معلم باید صلاحیت‌هایی داشته باشد تا بتواند مسئولیت خطیری را که بر عهده اوست، به نحو احسن انجام دهد.

اهمیت این موضوع موجب گردیده است که پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام شود. نتایج حاصل از این پژوهش‌ها بیانگر این واقعیت است که نمی‌توان به نتیجه قطعی و جامع در مورد ویژگی‌های ضروری یک معلم در قالب فهرستی از صلاحیت‌ها دست یافت (رئوف، ۱۳۷۱، کومبز^۱، ۱۳۷۰ و کورتاجن، ۲۰۰۴).

دیدگاه کورتاجن درباره ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب

از تلاش‌های ارزنده و منسجم برای تبیین ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، دیدگاهی است که کورتاجن، از صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم ارائه کرده است. او با مطالعه سیر آماده‌سازی معلمان در قرن بیستم، به تحلیل و بررسی انتقادی رویکردهای اصلی تربیت معلم پرداخته است. حاصل پژوهش او، ارائه الگوی لایه‌ای پیازمند سطوح تغییر^۲ برای تبیین ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب است. با توجه به بدیع بودن این الگو و نقش ارزنده آن در توصیف ماهیت ویژگی‌های یک معلم خوب به معرفی این الگو می‌پردازیم. آن‌گاه دلالت‌های فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان در ارتباط با این الگو تبیین می‌شود.

الگوی لایه‌ای پیازمند: الگوی سطوح تغییر درونی معلمان



نمودار شماره ۱. سطوح تغییر درونی معلمان (کورتاجن، ۲۰۰۴)

1. R. Combs

2. The Onion: A Model of Levels of Change.

این نمودار نشان می‌دهد که در افراد- معلمان- سطوح مختلفی وجود دارد که می‌تواند تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار گیرد. بیرونی‌ترین سطح این الگو، سطح شرایط محیطی و رفتار افراد است که دیگران می‌توانند آن را ببینند. معمولاً سطح شرایط محیطی (مدرسه، کلاس درس، دانش‌آموز و غیره) و سطح رفتارهای مناسب در شرایط گوناگون مورد توجه جدی دانشجوی- معلمان قرار می‌گیرد. آن‌ها اغلب بر مسائل موجود در کلاس تمرکز می‌کنند و پرسش‌های آن‌ها از همین موارد است. سطح بعدی، سطح صلاحیت‌هاست. این سطح بر سطح رفتارها تأثیر بسیار دارد. صلاحیت‌ها به طور عام شامل دانشی یک‌پارچه از موضوع درس، مهارت‌ها و نگرش‌های^۱ ضروری است. تمایز این سطح با سطح رفتارها این است که صلاحیت‌ها، قوه و پتانسیل برای رفتارها هستند نه خود رفتارها. در عمل، شرایط مناسب سبب تبدیل شدن صلاحیت‌ها به رفتارها می‌شود. پیش فرض بنیادین درون این الگو دارا بودن تأثیر متقابل سطوح مختلف آن بر یکدیگر است.

سطح درونی بعد، سطح اعتقادهاست.^۲ این سطح تعیین‌کننده صلاحیت‌های یک معلم است. مثلاً اگر معلمی معتقد باشد که تدریس یعنی انتقال دانش، به احتمال زیاد مهارت‌های استفاده از روش‌های تدریس فعال را در خود تقویت نمی‌کند و از آن‌ها بهره نمی‌گیرد. سطح اعتقادها از دهه ۱۹۸۰ بر اثر عرضه رویکرد شناختی در برابر رویکرد رفتارگرا در روان‌شناسی مورد توجه بین‌المللی قرار گرفته است.

اعتقادهای معلمان درباره یادگیری و تدریس، تعیین‌کننده واکنش‌های آن‌هاست. این عقاید از زمانی که آنان خود دانش‌آموز بوده‌اند، شکل گرفته است و با این‌که این عقاید در دوره تربیت معلم از سوی مربیان مورد انتقاد قرار می‌گیرند، اما در عمل، همین عقاید قدیمی حاکم بر آموزش می‌شوند. این امر موجب شد که در آموزش معلمان در دوره

1. attitudes

2. beliefs

تربیت معلم تأکید کمتری بر آموزش و انتقال دانش علمی شود و در عوض بر آگاه شدن از دانش عملی شخصی^۱ و جایگزینی آن بیشتر تأکید شود.

سطح بعدی این الگو، سطح هویت حرفه‌ای معلمان است. پرسش‌های بنیادینی که معلمان در این سطح درباره آن‌ها فکر می‌کنند عبارتند از: (۱) من کی هستم؟ (۲) چگونه معلمی می‌خواهم باشم؟ (۳) من نقش خود را به عنوان یک معلم چگونه می‌بینم؟ یک تعریف معمولی از هویت حرفه‌ای عبارت است از «خلاصه سازماندهی شده از اطلاعات که در واقعیت‌های قابل مشاهده مربوط به خود افراد ریشه دارد و شامل جنبه‌هایی چون ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌ها، نقش اجتماعی، علائق، ویژگی‌های بدنی و زندگی‌نامه شخصی فرد است» (برگنر و هولمز^۲، ۲۰۰۰، به نقل از کورتاجن، ۲۰۰۴).

در حقیقت، هویت حرفه‌ای معلمان به نحوه تفکر آن‌ها درباره خودشان - خودپنداره^۳ آن‌ها - بستگی دارد و به تدریج طی زندگی آن‌ها شکل گرفته است. هویت حرفه‌ای، اغلب به شکل یک کل منسجم است. کلی که متضمن مجموعه‌ای ناخودآگاه از نیازها، تصویر و تصورها، احساس‌ها، ارزش‌ها، نقش‌پذیری از الگوها، تجربه‌های گذشته و گرایش‌های رفتاری است که در کل احساسی از هویت و معنی را می‌آفریند.

این کل (سطح هویت حرفه‌ای)، بر سطوح بیرونی اعتقادات، صلاحیت‌ها، رفتارهای دانشجو - معلمان تأثیر می‌گذارد. این امر در حالی صورت می‌گیرد که اغلب آن‌ها از این کل آگاه نیستند. از اولویت‌های ضروری برنامه‌های تربیت معلم باید کمک به دانشجویان باشد تا از این کل ناخودآگاه وجود خود، آگاه شوند.

درونی‌ترین سطح الگوی کیفیت‌های بنیادین یک معلم خوب، سطح رسالت^۴ است. برخی محققان آن را، سطح معنویت^۵ می‌نامند. این سطح متضمن پاسخ‌گویی به

1. personal practical knowledge
2. R. M. Bergner & J.R. Holmes
3. self- concept
4-the level of mission.
5-spirituality

پرسش‌هایی از این گونه است که انگیزه‌ی اصلی یک معلم از کاری که انجام می‌دهد، چیست؟ به طور خلاصه، آنچه در عمق وجود ماست که ما را وادار به انجام کار می‌کند.

این سطح در مورد معنادادن به وجود یک انسان است. سؤال محوری این سطح این است که چرا من وجود دارم؟ پاسخ این سؤال می‌تواند ماهیت دینی یا غیردینی داشته باشد. از این رو، این سطح متضمن ارزش‌های فردی است که شخص آن‌ها را جزئی تفکیک‌ناپذیر از وجودش در نظر می‌گیرد. تفاوت نیروهای منبعث از سطح رسالت با سطح صلاحیت در این است که این نیروها از درون افراد به بیرون تجلی می‌یابند، در حالی که صلاحیت‌ها از بیرون آموخته می‌شوند. بنابراین ضرورت دارد که یک مربی تربیت معلم بکوشد فرایندهایی را تسهیل کند که در آن سطوح درونی وجود دانشجو-معلمان بر سطوح بیرونی وجود ایشان تأثیر گذارد.

باهم‌نگری: خوب بودن یک معلم به چه معناست؟

تحلیل فوق نشان می‌دهد پاسخ به این سؤال که ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب کدامند؟ به آسانی قابل پاسخ‌گویی نیست و برشمردن فهرستی از صلاحیت‌ها کفایت نمی‌کند. به عبارت دیگر، الگوی سطوح تغییر چهارچوبی مفید را برای تأمل درباره‌ی این موضوع فراهم می‌کند. اغلب میان این سطوح تفاوت‌هایی وجود دارند که منجر به مسائل و مشکلاتی برای معلم یا دیگران یا هر دو آن‌ها می‌شود. چنین مسائلی ممکن است برای معلم به شکل تنش‌های درونی و برای دیگران، رفتارهای نامناسب معلم باشد. از سوی دیگر با تعامل و هماهنگی میان سطوح مختلف، معلم تنش‌های درونی و بیرونی کمتری تجربه خواهد کرد. در حالت آرمانی میان سطوح وحدت کاملی برقرار می‌شود. بدین معنی که رفتارها، صلاحیت‌ها، اعتقادات، هویت و رسالت معلم با یکدیگر در مجموع یک کل منسجم را تشکیل می‌دهند که با شرایط محیطی هماهنگ

است و آن را هدایت می‌کند. اگر این وضعیت همیشه مورد توجه باشد، می‌تواند تمام طول زندگی را در برگیرد.

تحلیل نسبت ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب با مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت

در ادامه مقاله، تأثیر بالقوه مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر هر یک از سطوح ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب مورد بررسی قرار می‌گیرد تا رهنمودها و روشنگری‌های فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان تبیین شود. یادآوری این نکته ضروری است که مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، بنا بر اقتضای ماهیت خود در سطح صلاحیت‌های شناختی و سطح اعتقادهای معلمان، دارای رهنمودها و روشنگری‌های بیشتر است. از این رو دلالت‌های مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در این دو سطح با تفصیل و در سطوح دیگر به طور اختصار بیان شده است.

۱. **سطح شرایط محیطی:** این سطح شامل مدرسه، کلاس درس، دانش‌آموز و... است و متولیان امر تعلیم و تربیت باید آن‌ها را فراهم کنند. در این سطح، دروس دانشجو-معلمان از جمله درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت نقشی را در این زمینه ایفا نمی‌کنند و این امر کاملاً بدیهی است.

۲. **سطح رفتارهای معلم:** این سطح به طور مستقیم تحت تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت قرار نمی‌گیرد. مباحث فلسفه تعلیم و تربیت از طریق تأثیری که بر سایر سطوح درونی وجود دانشجو-معلمان می‌گذارند، می‌توانند غیرمستقیم بر سطح رفتارهای معلم در شرایط گوناگون اثر گذارند. یکی از ویژگی‌های کار معلم-تدریس-قابلیت پیش‌بینی ضعیف است. بدین معنی که پیش‌بینی کامل و دقیق موقعیت و عکس‌العمل‌ها در کار معلم چندان امکان‌پذیر نیست، از این رو نمی‌توان رفتارهای خاصی را به دانشجو-معلمان آموخت که در عمل همیشه بتوانند از آن‌ها استفاده کنند (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰).

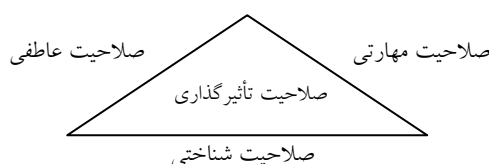
۳. **سطح صلاحیت‌ها:** این سطح متضمن برخی از توانمندی‌های ضروری حرفه معلمی است. در این جا ابتدا صلاحیت‌های ضروری کار و فعالیت معلم بیان می‌شود. سپس تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر این صلاحیت‌ها تبیین می‌شود. صلاحیت معلمی: همچنان که برای هر حرفه صلاحیت‌هایی لازم است، معلمی نیز از این قاعده مستثنی نیست. «منظور از صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، اخلاقی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و معنوی فراگیران کمک کند» (ملکی، ۱۳۷۶). صلاحیت‌های ضروری حرفه معلمی را می‌توان در سه حیطه طبقه‌بندی کرد:

الف) صلاحیت‌های شناختی: منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. مثلاً آگاهی از مبانی تعلیم و تربیت، شناخت علایق و توانایی‌های ذهنی یادگیرنده، آگاهی از اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت.

ب) صلاحیت‌های عاطفی: منظور از صلاحیت‌های عاطفی مجموعه علایق و گرایش‌های معلم نسبت به مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت است. مانند: عشق به معلمی، تعلق خاطر به معنویت و پرورش آن در دانش‌آموزان، نوع دوستی و علاقه به دانش.

ج) صلاحیت‌های مهارتی: این گروه از صلاحیت‌ها بیانگر مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌های عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مرتبط می‌شود. مانند: مهارت در ارزش‌یابی آموخته‌های دانش‌آموزان، مهارت در تدریس، مهارت در تهیه طرح درس.

از مجموعه صلاحیت‌های سه گانه فوق، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود که هدف نهایی فعالیت‌های معلم است. می‌توان ارتباط مؤلفه‌های یادشده را به صورت زیر نمایش داد: (همان).



ویژگی‌های خاص حرفه معلمی از جمله پیچیدگی، گستردگی، ظرافت و عدم تعیین از یک سو و نوع نگاه به ماهیت انسان و سعادت او از سوی دیگر، منجر به آن شده است که نتوان ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب را در قالب فهرستی مشخص از صلاحیت‌ها تدوین کرد. بنابراین برشمردن همه صلاحیت‌های ضروری یک معلم خوب در عمل غیرممکن است. با مشخص شدن حوزه سه گانه این صلاحیت‌ها، در ادامه، نقش و تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر سطح صلاحیت‌های معلم تبیین می‌شود.

۳-۱. نقش مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در صلاحیت‌های شناختی معلم

آگاهی و شناخت از مبانی، اصول، روش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت از ضروری‌ترین صلاحیت‌های شناختی حرفه معلمی است. درس «اصول و فلسفه تعلیم و تربیت» یکی از مهم‌ترین درس‌هایی است که در این زمینه نقش مهمی ایفا می‌کند. در این درس، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت توضیح داده و تشریح می‌شود. اهمیت اهداف و چگونگی تعیین آن‌ها مشخص می‌شود که در واقع راهنمای فعالیت‌های تربیتی و آموزشی معلم است. این درس، «اصول تعلیم و تربیت را که در واقع معیارها و دستورالعمل‌های کلی هستند در اختیار معلم قرار می‌دهد. او با در اختیار داشتن این اصول می‌تواند در رویارویی با شرایط تازه‌تر و پیچیده‌تر و با توجه به اقتضای آن‌ها، به ابداع روش‌های تربیتی مناسب اقدام کند» (باقری، ۱۳۸۲).

ذهنیت فلسفی^۱ از مباحث فلسفی ارزشمندی است که ظرفیت و قابلیت، ایجاد و پرورش مهارت‌های ذهنی را در دانشجو- معلمان دارد. پرورش این مهارت‌ها موجب بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی آن‌ها می‌شود. «منظور از ذهنیت فلسفی، طرز تفکر صحیح علمی است و نحوه برخورد پژوهنده را با مسائل گوناگون مشخص می‌سازد» (شریعتمداری، ۱۳۸۰). ذهنیت فلسفی را نخستین بار فیلیپ جی اسمیت^۲ مطرح کرد. او ضمن بررسی و مطالعه ویژگی‌های افرادی که دارای تفکر و مشرب فلسفی هستند، به سه بعد یا ویژگی در طرز تفکر آن‌ها پی برد (اسمیت، ۱۳۷۰). این سه بعد ضمن مشخص و متمایز بودن، ارتباطی نزدیک با یکدیگر دارند. این سه ویژگی عبارتند از: جامعیت^۳، تعمق^۴ و قابلیت انعطاف^۵. اسمیت برای هر کدام از این ابعاد چهار ویژگی زیر را بیان می‌کند:

الف) بعد جامعیت: ۱. مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع، ۲. ارتباط دادن مسائل کنونی و آنی به هدف‌های دور، ۳. به کار بردن قوه تعمیم و ۴. توجه داشتن به جنبه‌های نظری.

ب) بعد تعمق: ۱. پرسش و کنکاش کردن در مورد آنچه دیگران مسلم و بدیهی فرض می‌کنند، ۲. کشف امور بنیادی و بیان آن‌ها در هر موقعیت، ۳. قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه‌ای- قیاسی^۶ و ۴. توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط دادن امور با یکدیگر.

ج) قابلیت انعطاف: ۱. رها ساختن خود از جمود روانی، ۲. توجه به مسائل مورد بحث از جنبه‌های گوناگون، ۳. ارزش‌سنجی افکار و نظریه‌ها بدون توجه به منبع آن‌ها،

1. philosophic- mindedness.

2. Philip, G. Smith.

3. comprehensiveness.

4. penetration

5. flexibility

6. hypothesis. deductive- method.

۴. شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه‌مند به اقدام در موقعیت نامشخص (همان).

در صورتی که در دوره آمادگی معلمان، شیوه تفکر دانشجو- معلمان مورد توجه قرار گیرد و بر پرورش ذهنیت فلسفی آن‌ها تأکید شود، هر یک از ویژگی‌های ابعاد ذهنیت فلسفی، متضمن مهارت فکری است که معلمان را در راستای انجام دادن مؤثرتر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کمک می‌کند. از ویژگی‌های کار معلم، تنوع و فراوانی عمل، محدودیت زمانی، قابلیت پیش‌بینی ضعیف و نیاز به عقلانیت است (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰). این ویژگی‌ها ضرورت ایجاد و پرورش تفکر فلسفی را در دانشجو- معلمان آشکار می‌سازد. در ذیل مهارت‌های فکری منبعث از ذهنیت فلسفی و نقش آن‌ها در کار معلم بیان می‌شود.

الف) بعد جامعیت: مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع: معلمی که این ویژگی در ذهن او پرورش یافته باشد، با دیدی وسیع‌تر به مسائل تعلیم و تربیت می‌نگرد و می‌تواند امور به ظاهر پراکنده را در یک بافت گسترده و مرتبط به هم ببیند و نسبت به آن‌ها شناخت جامع‌تر کسب کند. در این صورت، زمانی که به مشکل خاصی برخورد کند می‌تواند ارتباط آن را با دیگر مسائل مرتبط درک کند و راه حل‌های مناسب‌تر و متنوع‌تر برای حل آن بیابد.

• **ارتباط دادن مسائل کنونی و آتی به هدف‌های دور:** همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، قابلیت پیش‌بینی دقیق در کار معلم بسیار کم است. حتی اهداف جزئی نیز شناورند، اما اهداف غایی روشن و ثابت هستند. با آموختن این مهارت ذهنی و ممارست در به کارگیری آن در موقعیت‌های گوناگون، معلم قادر می‌شود که مسائل روزمره تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر بگیرد و فعالیت‌های روزانه آموزشی و تربیتی خود را در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت هدایت کند و زمینه تحقق‌پذیری آن‌ها را فراهم سازد. از سوی دیگر «ارتباط دادن مسائل روزانه به هدف‌های

دور مستلزم به کار انداختن عقل و تسلط بر عواطف و مقاومت در برابر فشار امر فوری است» (شریعتمداری، ۱۳۸۳).

• **به کار بردن قوه تعمیم:** در این مهارت منظور از تعمیم، بیان یک قاعده کلی بر اثر استقراء یا بررسی موارد جزئی رخداد نیست، بلکه منظور آن است که فرد بتواند با مطالعه عمیق چند مورد رخداد یک مسئله یا اتفاق، قاعده کلی در مورد علل رخداد آن مسئله پیدا کند. این نوع تعمیم را تعمیم خلاق^۱ می‌گویند. در پرتو چنین تعمیم‌هایی است که موارد خاص، معنی می‌یابند و یک کل معنادار را می‌سازند (اسمیت، ۱۳۷۰). کسب این مهارت ذهنی معلم را قادر می‌سازد که با مطالعه و بررسی عمیق رفتار نابهنجار دانش‌آموز یا چند مورد رخداد یک مشکل، به علل بروز آن رفتار یا مشکل پی ببرد و در اصطلاح آن بکوشد.

• **توجه داشتن به جنبه‌های نظری:** منظور از این ویژگی و مهارت ذهنی آن است که معلم خود را صرفاً محصور به امور محسوس و رفتار عادت‌گونه نکند، بلکه قوه ابتکار و خلاقانه ذهن خود را به کار گیرد، موارد خاص را در یک زمینه با طرح کلی قرار دهد تا بتواند به مدلول‌های ضمنی آن‌ها پی ببرد و به شناختی عمیق‌تر از آن‌ها دست یابد.

ب) **بعد تعمق ذهنیت فلسفی:** این بعد نیز متضمن ویژگی‌های ذیل است در صورتی که معلم آن را به منزله یک مهارت ذهنی در نظر بگیرد و آن را در نحوه تفکر خود به کار ببرد و پرورش دهد و ملکه و عادت ذهنی خود کند این ویژگی‌ها نقش مهمی در بهبود عملکرد او خواهند داشت.

• **پرسش و کنکاش کردن در مورد آنچه دیگران مسلم و بدیهی فرض می‌کنند:** در بسیاری از موارد تمایلات شخصی و نیز تعصبات بی‌مورد مانع از آن می‌شوند که انسان به حقیقت امور پی ببرد و در نتیجه به ظاهر امور بسنده می‌کند. اما در صورتی که ذهنی پرورش فلسفی یافته باشد، امور مسلم و بدیهی را مورد سؤال قرار می‌دهد و

صحت و کذب آن‌ها را با محک خرد می‌سنجد و به حقیقت آن‌ها پی می‌برد. در صورتی که این ویژگی و مهارت در ذهن معلم پرورش یافته باشد، عقاید دیگران را بی‌چون و چرا نمی‌پذیرد؛ در حصار تعصب‌های بی‌پایه قرار نمی‌گیرد و به دانش‌آموزان اجازه پرسش از امور مسلم را می‌دهد.

• **کشف امور بنیادی و بیان آن‌ها در هر موقعیت:** معلمی که تفکر فلسفی در او پرورش یافته باشد، گذشته از آن‌که امور مسلم را مورد سؤال قرار می‌دهد، در هر موقعیت می‌کوشد که جنبه‌های اساسی و ایده‌های مهمی را که در حل مسائل آن موقعیت مؤثرند، استنباط کند. این مهارت ذهنی، معلم را قادر می‌سازد که با توجه به نکات اساسی که از موقعیت‌های گوناگون استنباط کرده است به حل مسائل و مشکلاتی بپردازد که به طرق عادی و معین قابل حل نیستند. از آن‌جا که معلم با دانش‌آموزان متفاوت و نیز موقعیت‌های گوناگون پیش‌بینی نشده روبه‌رو می‌شود که شیوه‌های مرسوم، راهگشای او در حل مسائل نخواهند بود؛ بنابراین آموختن و به کارگیری این مهارت نقشی مؤثر در حل مسائل جدید و پیچیده‌تر امور گوناگون تعلیم و تربیت دارد.

• **قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه‌ای - قیاسی:** منظور از این ویژگی و مهارت ذهنی آن است که فرد با ذهنیت فلسفی خود، در بررسی مبنای حکم کلی در مورد رخ دادن یک موقعیت به شیوه‌ای استقرایی رو نمی‌آورد بلکه امور تجربی و قابل مشاهده آن موقعیت را مبنای استنباط حکم کلی در مورد موقعیت‌های مشابه قرار می‌دهد و فرضیه‌ای را به صورت کلی بیان کند و از آن برای حل مسأله و موقعیت جدید بهره بگیرد و بر مبنای آن در فرضیه خود تجدیدنظر کند. به مرور که بر تجربه‌های او افزوده می‌شود، در فرضیه کلی خود تجدید نظر کند و راه‌حلی مناسب‌تر اتخاذ کند. یکی از ویژگی‌های کار معلم محدودیت زمانی است. بدین معنی که کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر سبب می‌شود که معلم هنگام عمل در کلاس، فرصت چندانی برای فکر کردن نداشته باشد تا موقعیت‌ها را کنار هم بگذارد و پیامدهای هر یک را بسنجد. او باید فوراً اقدام کند. از این‌رو

مهارت ذهنی بیان شده یکی از راهکارهای ارزشمند است که می‌تواند در استنباط احکام برای موقعیت‌ها به معلم کمک فراوان کند.

• توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط

دادن امور با یکدیگر: این ویژگی ارتباطی نزدیک با ویژگی کشف امور بنیادی هر موقعیت دارد. فردی که دارای تفکر فلسفی است پس از آن‌که عناصر و اجزای اساسی یک موقعیت را کشف کرد؛ به بررسی دلالت‌های صریح و ضمنی این عناصر می‌پردازد و به معانی و مدلول‌های آن‌ها پی می‌برد و شناخت عمیق‌تر و جامع‌تر نسبت به یک مسأله و پیامدهای آن به دست می‌آورد. معلمی که این مهارت ذهنی در شیوه تفکر او نهادینه شده باشد، با هوشیاری بیشتر به فعالیت می‌پردازد. اعمال و رفتارهای بسیاری در یک جلسه تدریس ممکن است رخ دهد که برخی از آن‌ها از جمله نحوه راه رفتن در کلاس، واکنش معلم هنگام عطسه یا سرفه کردن، دارای اثرهای ضمنی بر دانش‌آموزان است. از این رو، این مهارت ذهنی به معلم کمک می‌کند که پیامدهای صریح و ضمنی هر یک از اعمال خود را در نظر بگیرد و با آگاهی بیشتر رفتار کند.

ج) بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی: این بعد دارای مؤلفه‌های زیر است که هر یک از آن‌ها متضمن مهارت ذهنی است و معلم می‌تواند ضمن انجام دادن وظایف خود از آن‌ها بهره بگیرد.

• رها ساختن خود از جمود روان‌شناختی: منظور از جمود روان‌شناختی این است که فرد هنگام مواجه شدن با یک موقعیت، نتواند در تجربه‌های گذشته خود تجدید نظر کند و رفتار مناسب با آن موقعیت را انجام دهد و معمولاً عکس‌العملی عادت‌گونه از فرد سر می‌زند که متناسب با آن موقعیت نیست. (شریعتمداری، ۱۳۸۳). معلمی که دارای این طرز تفکر فلسفی است معمولاً در موقعیت‌های جدید و پیش‌بینی نشده، که از ویژگی‌های بارز کار معلم است، دارای رفتاری مناسب است، زیرا توجه او پیوسته به اهداف نهایی کارش معطوف است. او با توجه به جنبه‌های اساسی هر موقعیت و تجدید

نظر در تجربه‌های گذشته خویش عکس‌العملی مناسب نشان می‌دهد و کمتر تحت تأثیر موقعیت‌ها و امور خاص قرار می‌گیرد.

• **توجه داشتن به مسائل مورد بحث از جنبه‌های گوناگون:** بیشتر افراد جامعه که ذهنیت فلسفی در آن‌ها تقویت نشده و رشد نیافته است، امور را فقط از دو جنبه نفی یا اثبات بررسی می‌کنند و مسائل گوناگون را با یکدیگر متناقض می‌دانند، به گونه‌ای که اثبات یکی، نفی دیگری است. در حالی که همیشه این گونه نیست. امور گوناگون ممکن است با یکدیگر در تضاد نباشند، یعنی اثبات یکی، نفی دیگری نباشد. از این‌رو کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند، می‌توانند به مسائل از جنبه‌های گوناگون بنگرند و فرضیه‌های متفاوت برای حل مسائل ارائه دهند. معلمی که این مهارت ذهنی را کسب کرده باشد در حل مسائل و موقعیت‌های گوناگون، با کارایی بهتر و بیشتر عمل می‌کند.

• **ارزش‌سنجی افکار و نظریه‌ها دیگران بدون توجه به منبع آن‌ها:** بیشتر اوقات انسان در ارزیابی و قضاوت در مورد افکار و نظریه‌های دیگران، تحت تأثیر پیش‌داوری‌ها قرار می‌گیرد. درحالی که ممکن است این پیش‌داوری‌ها اساس منطقی نداشته باشند. فردی که ذهنیت فلسفی در او پرورش یافته باشد می‌تواند به ارزیابی افکار و نظریه‌های دیگران بپردازد بدون آن‌که به منبع آن‌ها توجه کند و لذا درستی یا نادرستی آن‌ها را بر اساس منطق و خرد تعیین نماید. معلم نیز مانند هر انسان متفکری باید بتواند این مهارت ذهنی را در خود پرورش دهد و تمایل‌ها و پیش‌داوری‌ها بدون منطق را مبنای قضاوت در مورد نظریه‌ها و افکار دانش‌آموزان خود و دیگران قرار ندهد. این مهارت ذهنی در حیطه صلاحیت عاطفی معلم قرار می‌گیرد، اما به دلیل ارتباط نزدیک با سایر مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی که اکثراً به حیطه صلاحیت‌های شناختی معلم مربوط می‌شوند، در این‌جا ذکر شده است.

• **شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه‌مند به اقدام در موقعیت مبهم**
نامشخص: منظور از این ویژگی آن است که زمانی که انسان آزادی عمل داشته باشد به

موقعیت‌های نامشخص بر می‌خورد که نمی‌تواند حکم کلی و مطلق در مورد آن‌ها بیان کند. از سویی نیز باید در زمینه موقعیت پیش آمده اقدام کرد. در این مورد افرادی که دارای ذهنیت فلسفی هستند به جای آن‌که دنبال معانی مطلق باشند، قضاوت‌های موقتی را می‌پذیرند و بر اساس آن اقدام می‌کنند و نیز می‌دانند که قضاوت آن‌ها ممکن است تغییر کند. از این رو به محض یافتن شواهدی له یا علیه آن، در آن تجدید نظر و متناسب با آن اقدام می‌کنند. از این‌روست که این افراد از مواجه شدن با موقعیت‌های مبهم گریزان نیستند. پیچیدگی کار معلم، بروز موقعیت‌های پیش‌بینی نشده در آن و محدودیت زمانی الزام‌آور قضاوت و تصمیم‌گیری معلم بر اساس شرایط متغیر در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت است. از این رو معلم می‌تواند از این مهارت ذهنی - عملی در موقعیت‌های نامشخص گوناگون بهره بگیرد.

گذشته از ویژگی‌ها و مهارت‌های ذهنی منبعث از ابعاد ذهنیت فلسفی دیدگاه اسمیت، مباحث فلسفی کارکردهای دیگری نیز در حوزه صلاحیت‌های شناختی معلم دارد که می‌تواند معلم را در رویارویی با موقعیت‌های گوناگون تجهیز کند. برخی از ویژگی‌ها عبارتند از:

• **تحلیل مفاهیم و اصطلاحات:** تحلیل واژه‌ها، مفاهیم و اصطلاحات، همواره یکی از فعالیت‌های ویژه فیلسوفان در جریان فلسفه‌ورزی آن‌ها بوده است. فیلسوفی که توجه جهان را به رابطه‌ی میان معنای واژه‌ها و کاربرد آن‌ها و سرانجام به ارتباط میان معانی متفاوت واژه‌ها و کاربردهای گوناگون زبان جلب کرد، ویتگنشتاین^۱ بود (بارو، وودز^۲، ۱۳۷۶). ویتگنشتاین معتقد است که «فلسفه نظریه نیست، بلکه فعالیت است، نتیجه فلسفه تعدادی قضایای فلسفی نیست، بلکه روشن ساختن و توضیح این قضایاست» (نلر، ۱۳۸۰). معلمی که این فعالیت‌ها را بیاموزد، در رویارویی با مفاهیم و اصطلاح‌ها،

1. L. Wittgenstein

2. B. Barrow & R. Woods

ابتدا در تحلیل و روشنگری آن‌ها می‌کوشد و بدین ترتیب می‌تواند معانی حقیقی آن‌ها را برای خود و دانش‌آموزان روشن سازد.

• **حل مسائل عمومی^۱:** مطالعه فلسفه، ظرفیت و توانایی حل مسائل را در معلم افزایش می‌دهد. فلسفه به معلم کمک می‌کند تا ایده‌ها و موضوع‌ها را سازمان‌دهی کند؛ آنچه اساسی و ضروری است از انبوه اطلاعات استخراج کند؛ تفاوت‌های جزئی میان دیدگاه‌ها و زمینه‌های مشترک میان دیدگاه‌های مخالف را بیابد؛ دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای گوناگون را یک‌پارچه کند. (نشریه‌ی انجمن فلسفه آمریکا، راهنمایی مختصر برای دانشجویان دوره لیسانس، ۱۹۸۰).

• **رشد و افزایش توان قانع‌کنندگی^۲:** فلسفه برای معلم امکان تدوین و فرمول‌بندی‌های آشکار، بحث‌های سودمند و ارائه مثال‌های طبقه‌بندی شده را فراهم می‌کند و از این راه به معلم کمک می‌کند تا به مثابه فردی اقناع‌کننده توانایی‌اش را افزایش دهد. بدین معنی که به معلم می‌آموزد که به روش عقلانی دیدگاه‌هایش را بسازد و در برابر انتقادات به طور منطقی از آن‌ها دفاع کند، موقعیت‌های متعارض را درک کند و با قدرت و قوت آن‌ها را آشکار کند. چنین امکانی برای معلم از طریق گفتگوهای فلسفی در داخل و خارج کلاس فراهم می‌شود (همان).

۳-۲. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در صلاحیت‌های مهارتی معلم

این گروه از صلاحیت‌ها بیان‌گر مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌های عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مربوط می‌شوند. مباحث فلسفه تعلیم و تربیت به طور مستقیم کمتر متضمن عرضه مهارت عملی برای معلمان است، ولی به طور غیرمستقیم از طریق تأثیر بر صلاحیت‌های شناختی و عاطفی بر عملکرد معلم تأثیر می‌گذارند. با وجود این، آموختن مباحث فلسفی متضمن برخی مهارت‌های عملکردی است که معلم می‌تواند از آن‌ها بهره بگیرد. در این زمینه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

1. general problem solving
2. persuasive powers.

• **مهارت‌های نوشتاری**^۱: فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت با بررسی متون چالش برانگیز، نوشتن تفسیرگونه^۲ و با تأکید بر رعایت عدالت و انصاف در بررسی موقعیت‌های جایگزین، کاربرد روش تطبیقی^۳ در نوشتار را به معلم آموزش می‌دهد. همچنین از طریق توصیف کامل نمونه‌های عینی و ملموس، نوشتن متن‌های توصیفی^۴ و نیز از طریق رشد و تقویت توانایی معلمان در ارائه نظریه‌های خود، نوشتن متن‌های چالش برانگیز^۵ را به آن‌ها می‌آموزد. (همان).

• **مهارت ارتباطی**^۶: مطالعه فلسفه سبب رشد و تقویت توان ارتباطی و بیانی معلم می‌شود. این امر از طریق آموزش برخی مهارت‌های اساسی توصیف خود، مثلاً مهارت در ارائه ایده‌ها و بحث‌های ساختارمند، انجام می‌گیرد. چنین مهارت‌هایی به معلم کمک می‌کند تا ابهام‌ها را از نوشته‌های خود بزداید و توانایی‌اش برای بیان اطلاعات دشوار افزایش یابد (همان).

۳-۳. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در صلاحیت‌های عاطفی معلم

متناسب با آموختن آموزه‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت، صلاحیت‌های عاطفی در معلم شکل می‌گیرد که در بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی او نقش مهمی ایفا می‌کند. این صلاحیت‌ها عبارتند از:

• **برخوردار شدن از وحدت شخصیت**: منظور از وحدت شخصیت، هماهنگی میان جنبه‌های عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و عقلانی وجود انسان است که ارکان شخصیت وی را تشکیل می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۸۳). معلمی که دارای وحدت شخصیت است، اعمال و رفتار او تحت تأثیر شرایط محیط و موقعیت‌های زودگذر قرار نمی‌گیرد؛ در اندیشه‌های او تضادی وجود ندارد و به آن‌چه می‌گوید عمل می‌کند. وحدت شخصیت،

-
1. writing skills
 2. interpretive writing
 3. comparative writing
 4. descriptive writing
 5. argumentative writing
 6. communication skills

ویژگی ارزشمندی است که بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان از آن برخوردار بوده‌اند. آشنایی با زندگی این افراد در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت، معلم را بر می‌انگیزد که این ویژگی اخلاقی ارزشمند را در خود نهادینه کند.

• **پرورش دادن حس همدلی^۱ و سعه صدر:** مباحث فلسفه تعلیم و تربیت معلم را با جهان‌بینی‌های متفاوت مردم جهان آشنا می‌کند. این آگاهی بر گستره اندیشه و عاطفه معلم می‌افزاید. و او می‌تواند دنیا را از دریچه چشم دیگران ببیند، عواطف دیگران را درک کند و با آنها تفاهم و همدلی داشته باشد. همچنین سبب می‌شود که او به عقاید دیگران احترام بگذارد و از مواجه شدن با افکار تازه بیم نداشته باشد و فقط به عقاید خود تعصب نرزد (راسل، ۱۳۸۲).

• **تقویت کردن و پرورش دادن روحیه کنجکاوی^۲:** یکی از ویژگی‌های شخصیتی فیلسوفان این است که آنها نیز مانند کودکان کنجکاو و پرسش‌گرند. آنها تمایل دارند که با بررسی علل و ماهیت امور بر گستره دانش خویش بیفزایند. معلم نیز ممکن است با مطالعه مباحث فلسفی برانگیخته شود و روش فیلسوفان را به ویژه در مسائل مربوط به فرآیند تعلیم و تربیت در پیش گیرد.

۴. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در سطح اعتقادهای معلم

سطح اعتقادهای معلم: این سطح تأثیر بسیاری بر سطح صلاحیت‌های معلم می‌گذارد و در واقع تعیین‌کننده صلاحیت‌های معلم است. در این بخش، تأثیر مباحث فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت بر سطح اعتقادهای معلم در مورد مؤلفه‌های تعلیم و تربیت بررسی می‌شود.

یکی از مهم‌ترین روش‌های فلسفی تغییر اعتقادهای معلم، رویکرد تغییر مفهومی^۳ است. ماهیت رویکرد تغییر مفهومی، جایگزینی دیدگاههای موجود دانشجو- معلمان با

1. empathy

2. curiosity

3. conceptual- change approach

دیدگاههای درست است. مثلاً یک مفهوم رایج میان دانشجو- معلمان این است که تدریس عبارت است از انتقال دانش. در حالی که امروزه مربیان معلمان می‌کوشند دیدگاهی سازنده‌گرا^۱ را نسبت به تدریس جایگزین کنند. راهبردهای رویکرد تغییر مفهومی عبارتند از:

۱. دانشجو- معلمان ترغیب شوند که بر یک تجربه ملموس و عینی تمرین معلمی تأمل کنند.

۲. به دانشجو- معلمان کمک شود تا از عقاید ضمنی خود که در درک و رفتارشان نسبت به یک موقعیت (تجربه) و موقعیت‌های مشابه، نقشی مؤثر ایفا می‌کند، آگاه شوند. ۳. نقد و بررسی آن عقاید برای دانشجو- معلمان و دانش‌آموزان موجب می‌شود که به نادرست بودن عقاید موجود پی ببرند.

۴. به دانشجو- معلم یک نظریه مناسب جایگزین که علمی و عملی به نظر می‌آید، ارائه شود.

۵. سرانجام این‌که رفتار متناسب با آن نظریه جایگزین، تمرین شود.

در این رویکرد ضرورت دارد که نظریه‌های جایگزین برای دانشجو- معلمان، معقول و قابل فهم، و سودمند و جذاب باشند تا نسبت به عقاید موجود آن‌ها در سطح بالاتری قرار گیرند (کورتاجن و وابل، ۲، ۱۹۹۲).

از دیدگاه باقری (۱۳۸۲)، یکی از ویژگی‌های عمومی انسان، «تأثیر باطن بر ظاهر» است. منظور از ظاهر همه امور قابل مشاهده است که از انسان سر می‌زند و منظور از باطن، شئونی است که قابل مشاهده نیستند مانند: فکر و نیت. براساس این ویژگی انسان، آن‌چه در باطن اوست، بر ظاهر او اثر می‌گذارد. با توجه به همین مبنا یکی از اصل‌های تربیتی، تحول باطن است. در این صورت اگر در باطن آدمی دگرگونی ایجاد

۱- Constructivist (صاحب‌نظران، ایرانی از معادل‌های گوناگون هم‌چون سازه‌گرایی، ساخت‌گرایی، ساختن‌گرایی، سازنده‌گرایی، سازندگی، بناسدنی، نیز استفاده کرده‌اند، شیخی، علی اکبر (۱۳۸۲) سازنده‌گرایی، نظریه تربیتی و روان‌شناختی پست مدرنیسم. تهران: دانشگاه هرمزگان)

شود، اعمال و رفتار او نیز اصلاح خواهد شد. یکی از راههای دگرگونی باطن آدمی، تغییر بینش است. در این روش سعی بر آن است که تلقی انسان از امور دگرگون شود. این دگرگونی از جمله لوازم قطعی تغییر در رفتار و اعمال انسان است (باقری، ۱۳۸۲).

مهم‌ترین نقش فلسفه تعلیم و تربیت، دادن بینش در زمینه‌های گوناگون به معلم است. از آنجا که فلسفه تعلیم و تربیت به ارزیابی تحلیلی و انتقادی امور گوناگونی می‌پردازد که معلم با آن‌ها سر و کار دارد، از این‌رو با دادن آگاهی‌های عمیق و گسترده، تلقی معلم از این امور دگرگون می‌شود و اعتقاداتش در معرض تغییر و تحول قرار می‌گیرند. در نتیجه اعمال و رفتار معلم دگرگون می‌شود. برخی از امور مرتبط با تعلیم و تربیت که مباحث فلسفه تعلیم و تربیت بینش جدیدی در مورد آن‌ها به معلم می‌دهد عبارتند از:

نگرش معلم نسبت به ماهیت انسان: موضوع کار معلم، انسان، دانش‌آموز، است. «شناخت انسان سنگ بنای هر نظام تربیتی است» (باقری، ۱۳۸۲). این‌که حقیقت انسان چیست؟، از چه استعداد و ظرفیت وجودی برخوردار است؟ سعادت وی در چیست؟ این موارد در جهت‌گیری اهداف تربیت، اصول و روش‌های تربیت و غیره، نقش بنیادین دارد. متناسب با هر برداشتی که معلم از ماهیت انسان داشته باشد، موضع تربیتی او در قبال مؤلفه‌های تربیت متفاوت خواهد بود.

برای روشن‌شدن این امر پاره‌ای از ویژگی‌های انسان از دیدگاه مارکس و اسلام بیان شده است و موضع تربیتی معلم متأثر از هر دیدگاه ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱. نگاه معلم نسبت به ماهیت انسان و تأثیر آن بر رفتار تربیتی او

ویژگی انسان از دیدگاه مارکس	موضع تربیتی معلم متأثر از دیدگاه مارکس
۱. انسان محصول شرایط اجتماعی و تاریخی است.	عدم اعتقاد به استعدادهای فطری در دانش‌آموزان
۲. انسان فاقد اراده و اختیار است و جبر تاریخی تشکیل‌دهنده شخصیت وی است.	عدم توجه به اراده و اختیار دانش‌آموز در جریان تعلیم و تربیت
۳. برای انسان، اصول اخلاقی مطلق وجود ندارد همه ارزش‌های اخلاقی نسبی هستند.	پرورش روحیه نسبی‌گرایی اخلاق در دانش‌آموزان

جدول شماره ۲. نگاه معلم نسبت به ماهیت انسان و تأثیر آن بر رفتار تربیتی او

موضوع تربیتی معلم متأثر از دیدگاه اسلام	برخی از ویژگی‌های انسان از دیدگاه اسلام
استفاده از روش‌های تربیتی موعظه حسنه، یادآوری نعمت‌ها، عبرت‌آموزی جهت بیداری فطرت دانش‌آموزان .	۱. در انسان گرایش فطری نسبت به خدا وجود دارد.
با روش‌های تربیتی ابزار توانایی‌ها و تغافل زمینه تکریم شخصیت دانش‌آموز را فراهم می‌کند.	۲. انسان کرامت ذاتی دارد.
پرورش روحیه تفکر و تأمل در امور در وجود دانش‌آموز.	۳. انسان واجد ویژگی اندیشه‌ورزی است.
با روش‌های تربیتی تکلیف به قدر وسع، مجازات به قدر خطا و انذار، برخوردی عادلانه با دانش‌آموز دارد.	۴. وسع انسان در تطور است.
در فعالیت‌های آموزش و پرورش دانش‌آموز را منفعل نگه نمی‌دارد. به فعالیت‌های ارادی او بها می‌دهد، از نیروی اراده او در جهت پرورش ابعاد شخصیتی او بهره می‌گیرد.	۵. انسان اراده و اختیار دارد.
الگوی کامل به دانش‌آموز معرفی می‌کند و می‌کوشد که خود الگویی مناسب برای او باشد.	۶. انسان الگوپذیر است.

اقتباس از، (باقری، ۱۳۸۲ و ملکی، ۱۳۷۶)

جدول‌های فوق نشان می‌دهند که برداشت معلم از ماهیت انسان بر جهت‌گیری تربیتی و آموزشی او کاملاً اثر گذارند. بررسی ماهیت انسان و دلالت آن در تعیین اهداف، محتوی، اصول و روش‌های تربیت در چند مکتب فکری در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت زمینه‌ساز تصریح مبنای نگاه معلم بر دانش‌آموز است و سبب خودآگاهی بیشتر معلم نسبت به دیدگاهش در مورد ماهیت دانش‌آموز می‌شود؛ و با ارائه بینش صحیح و نو، زمینه تغییر و اصلاح آن را فراهم می‌کند.

نگرش معلم نسبت به ماهیت دانش: معرفت‌شناسی یا نظریه دانش از مباحث مهمی است که در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد. «معرفت‌شناسی فلسفی راهنمای اصلی کار مربیان است، زیرا تعلیم و تربیت در همه مراحل از آگاهی‌هایی مربوط به چگونگی پیدایش معرفت در انسان و انواع معرفت، کمک می‌گیرد» (نلر، ۱۳۸۰).

در هر یک از روش‌های کسب معرفت، تدریس و ارزش‌یابی، تحلیل مفهومی خاص در مورد ماهیت دانش نهفته است. از این‌رو هر روش کسب معرفت، تدریس و ارزش‌یابی با هر تحلیل مفهومی از ماهیت دانش سازگار نیست و بالعکس. بنابراین ممکن است معلم از تحلیل مفهومی پیش‌فرض خود در مورد ماهیت دانش که زیربنای روش تدریس و ارزش‌یابی اوست، آگاه نباشد یا حتی ممکن است که نحوه عملکرد او با اعتقادش در مورد ماهیت دانش در تعارض باشد. برای روشن شدن این امر، برخی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از دو دیدگاه رفتارگرایی که مبنای فلسفی آن واقع‌گرایی است و دیدگاه سازنده‌گرایی^۱ که مبنای فلسفی آن نسبییت‌گرایی^۲ است، با هم مقایسه شده‌اند.

جدول شماره ۳. مقایسه برخی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از دو دیدگاه رفتارگرایی و سازنده‌گرایی

دیدگاه سازنده‌گرایی	دیدگاه رفتارگرایی
<ul style="list-style-type: none"> • دانش، مجموعه‌ای از ساختارهای دانشی تلفیقی (طرح واژه‌ها) است که معرف نظریه‌های شخصی و موقت یک فرد درباره جهان است و آن نظریه‌ها برای تفسیر، تجربه و هدایت رفتار، مورد استفاده قرار می‌گیرند. • دانش را افرادی می‌سازند که دارای باورهای متفاوت هستند. • میان تدریس و تعلیم و تربیت، دانش و اطلاعات تفاوت وجود دارد. 	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-family: serif; font-size: 1.2em; margin-right: 10px;"> دیدگاه سازنده‌گرایی </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> • دانش، توصیف یک واقعیت عینی یا تطابق با آن است. • دانش، سلسله‌مراتبی سازماندهی شده است و می‌تواند به قطعاتی ساده و تعریف شده اطلاعات تقسیم شود. • کل مساوی با مجموع اجزا یا قطعات است. </div> </div>
<ul style="list-style-type: none"> • فرآیندی مستمر از مبارزه، گفتگو، آزمایش کردن، بازتاب و عزم و اراده که دانش‌آموزان در جریان ساختن و بازسازی باورهای خود، آن را طی می‌کنند. • دانش‌آموز محوری و کنترل فعالیت‌های یادگیری توسط وی • استفاده از هر چیز که به ارتقای یادگیری مناسب، کمک کند. 	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-family: serif; font-size: 1.2em; margin-right: 10px;"> دیدگاه رفتارگرایی </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> • انتقال دانش از معلم به شاگرد • معلم - محوری و کنترل فرآیندهای یادگیری توسط وی • حرکت گام به گام و از ساده به مشکل برای جلوگیری از خطا </div> </div>

1. constructivist perspective

2. relativism

• درستی پاسخ‌های داده شده به محرک‌های مشخص	• شناخت محدودیت آزمون‌های قلم و کاغذی برای تعیین عمق فهم و درک مفهومی دانش‌آموزان و بهره‌گیری از روش‌های بدیل شامل چک لیست مشاهدات، پرونده‌های شخصی، مصاحبه، سؤال‌های باز-پاسخ و آزمون‌های عملکردی.
• به طور کلی، جذب‌کننده منفعل دانش که وقتی محیط یادگیری او را برانگیزد، پاسخ مورد انتظار را ارائه می‌کند.	• فعالانه و هدفمند، ساختار و معنا را بر تجربه تحمیل می‌کند تا آن را بهتر درک کند و در محیط به کار گیرد. • کانون کنترل در محیط یادگیری است. • نسبت به یادگیری خویش، احساس تملک می‌کند و برای آن برنامه کاری تعیین می‌کند.

جدول فوق نشان می‌دهد که چگونه تحلیل مفهومی از ماهیت دانش، بسیاری از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از جمله روش تدریس، ارزشیابی، نقش دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد و دو دیدگاه متفاوت در مورد ماهیت دانش، منجر به تأثیر متفاوت و گاه متضاد بر مؤلفه‌های تعلیم و تربیت می‌شوند. در این مورد نیز فلسفه تعلیم و تربیت با روشنگری خود به معلم کمک می‌کند که از دیدگاهش در مورد ماهیت دانش آگاه شود؛ تحلیل مفهومی پیش فرض نهفته در آن را تصریح می‌کند؛ مؤلفه‌های تعلیم و تربیت سازگار با آن را بیان می‌کند؛ مزایا و معایب دیدگاه‌های گوناگون را روشن می‌سازد و دیدگاهی جایگزین که مفیدتر و مقبول‌تر است به وی عرضه کند. این روشنگری سبب درک عمیق معلم از مبانی فلسفی حرفه‌اش می‌شود و میان اعتقاد و عمل او انسجام ایجاد می‌کند.

نگرش معلم نسبت به ارزش‌ها: از دیگر مباحث مهمی که در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد و موجب خودآگاهی معلم می‌شود، مسئله ارزش‌هاست. چنان‌که پیش‌تر نیز بیان شد یکی از ویژگی‌های کار معلم، دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی در آن است. چنان‌که نلر (۱۹۷۸) معتقد است «در تعلیم و تربیت همه جان سخن از ارزش‌هاست و تربیت عموماً عملی اخلاقی است» (نلر، ۱۳۸۰). از این رو برداشت معلم از ارزش‌ها، مطلق یا نسبی بودن و ذهنی یا عینی بودن ارزش‌ها بر

جهت‌گیری فعالیت‌های تربیتی او و همچنین بر اخلاق تدریس و اخلاق عمومی او کاملاً اثرگذار است.

۵. نقش مباحث فلسفه تعلیم تربیت در سطح هویت حرفه‌ای معلم

سطح هویت معلم: این سطح در بردارنده خلاصه‌ای از اطلاعات سازمان‌یافته مربوط به معلم است، مانند ویژگی‌های منش، ارزش‌ها، نقش‌های اجتماعی، علایق، ویژگی‌های بدنی و زندگی‌نامه شخصی سوال‌های بنیادین این سطح عبارتند از: من کیستم؟ چه نوع معلمی می‌خواهم باشم؟ من، نقش خود را به عنوان یک معلم چگونه می‌بینم؟ همچنان‌که پیش‌تر بیان شد، تغییر در هویت حرفه‌ای معلمان به دشواری صورت می‌گیرد و ممکن است عذاب‌آور باشد، حتی اگر نادرستی برخی از خودپنداره‌های دانشجو- معلمان برای آن‌ها روشن شود. اما در این زمینه راهکارهایی وجود دارد که به دانشجو- معلمان کمک می‌کند تا از هویت حرفه‌ای خود آگاه شوند و در صورت ضرورت آن را اصلاح کنند.

در این زمینه، آرتور کومبز، از محققان برجسته حوزه تربیت معلم، معتقد است که تربیت معلم کارآمد مستلزم آن است که در ادراک دانشجو- معلمان، عواطف، نگرش‌ها، اعتقادات و استنباط آن‌ها از خود و جهانی که در آن زندگی می‌کنند تغییراتی به وجود آید و در این میان، ادراک دانشجو- معلمان از خودشان، یعنی خودپنداره آن‌ها از همه مهمتر است و بر همه نمودهای زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (کومبز، ۱۳۷۰). از آن‌جا که خودپنداره دانشجو- معلمان امری ذهنی و درونی است، تغییر در آن در صورتی امکان‌پذیر است که خود آن‌ها در این فرآیند شرکت کنند. به عبارتی دیگر ایجاد تغییر در خویشتن فرد به تجربه‌ای جدید نیاز دارد که به کمک آن فرد نسبت به خودش نگرشی جدید پیدا کند. یکی از این روش‌ها، ژرف‌نگری است (همان).

منظور از ژرف‌نگری آن است که دانشجو- معلمان از چشم‌اندازی وسیع، عمیق و نسبتاً جدید به امور مربوط با حرفه خود بنگرند. با این شناخت عمیق، زمینه برای ایجاد

تغییر در اعتقادهای فرد نسبت به خودش فراهم می‌شود. این شیوه از مواردی است که مباحث فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند نقش مهمی در آن ایفا کند همان‌گونه که در بخش صلاحیت‌های معلم اشاره شد، ذهنیت فلسفی و مهارت‌های فکری برگرفته از آن، این امکان را برای دانشجو- معلمان فراهم می‌کند که با نگاهی عمیق‌تر و وسیع‌تر به ارزیابی امور مربوط به حرفه خود از جمله نقش معلم بپردازند و زمینه را برای ایجاد تغییر در اعتقادات و دیدگاه‌ها وی فراهم می‌کند.

از آموزه‌های ارزنده فلسفه تعلیم و تربیت برای دانشجو- معلمان این است که زمینه پرورش وسعت نظر و پرهیز از تعصب را در آن‌ها ایجاد می‌کند. مطالعه اندیشه‌های متفکران و مربیان بزرگ تعلیم و تربیت سبب گسترش حوزه اندیشه دانشجو- معلمان می‌شود. از این رو آن‌ها با چشم‌اندازهایی گوناگون از جهان و زندگی آشنا می‌شوند که لزوماً با یکدیگر در تناقض نیستند. این امر زمینه بازنگری در پیش‌فرض‌ها و اعتقادهای آن‌ها را درباره خود فراهم می‌کند. بنابراین ممکن است سبب تغییر در خودپنداره دانشجو- معلمان شود و آن‌ها با دید مثبت‌تر به خود بنگرند.

۶. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در سطح رسالت معلم

سطح رسالت معلم: همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، این سطح درونی‌ترین سطح الگوی ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب است و در حقیقت سرچشمه اصلی رفتار دانشجو- معلمان است. این سطح شامل پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی از این گونه است که غایت کار یک معلم چیست؟ از میان درس‌های تربیتی دانشجو- معلمان فقط درس فلسفه تعلیم و تربیت است که می‌تواند بر این سطح درونی وجود دانشجو- معلمان اثر بگذارد. از این نظر فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند با اعطای بینش نسبت به جهان هستی، ماهیت انسان، هدف نهایی آفرینش و اهداف شخصی، تأثیر بنیادین بر سطح رسالت معلم بگذارد و به تبع آن بر سایر سطوح درونی آن‌ها مؤثر واقع شود. نحوه اعطای بینش نسبت به ماهیت انسان (دانش‌آموز) پیش‌تر در سطح اعتقادهای معلم به تفصیل بیان شد.

در این جا اعطای بینش نسبت به جهان هستی، هدف آفرینش و اهداف شخصی دانشجو - معلمان به تفصیل بیان می شود.

نگرش معلم نسبت به جهان هستی: هر انسان متفکر از جمله معلم هم زمان یا پس از رفع نیازهای ضروری زندگی اش روزی از خود خواهد پرسید که آیا جهانی که من در آن زندگی می کنم هدفی دارد آفریده خالق است یا خود به خود و بر اثر تصادف به وجود آمده است؟ جایگاه من در این جهان چیست؟ آیا مرگ پایان زندگی من است؟ چرا من آفریده شده ام؟

پاسخ به پرسش های فوق، جهان بینی معلم را شکل می دهد که در حقیقت فلسفه زندگی اوست. معلم خواه آگاهانه و خواه به طور ضمنی می داند که همه نمودهای زندگی او متأثر از فلسفه زندگی اوست. حداقل نقش فلسفه تعیم و تربیت در این مورد چنین است که معلم را وادار می کند و بر می انگیزد که به چنین سؤال هایی بیندیشد، به اهمیت آن ها در زندگی خود پی ببرد و نسبت به فلسفه زندگی اش که در هر صورت به آن معتقد است؛ به خود آگاهی بیشتر دست یابد.

ممکن است بر اثر تلاش و جستجوی معلم برای یافتن پاسخ آن ها، نگرش او نسبت به جهان هستی تغییر کند و به تبع آن نوع نگاه و فلسفه زندگی خود را اصلاح کند.

نگرش معلم نسبت به چستی و غایت تربیت: یکی از محورهای بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت، تعیین و تصریح اهداف تعلیم و تربیت است. در مورد چستی تربیت و اهداف آن دیدگاه های گوناگون مطرح است. اعتقاد معلم به هر یک از این دیدگاه ها بر همه فعالیت های او تأثیر می گذارد. از دیدگاه های رایج در تعیین هدف یا اهداف نهایی تربیت، بررسی هدف آفرینش انسان در متون دینی است (محسن پور، ۱۳۸۱). در این رویکرد با بررسی و تحلیل آموزه های دینی، اهداف نهایی، واسطی و جزئی تربیت استنباط می شود و معیار تربیت دانش آموزان قرار می گیرد.

پرسش محوری در سطح رسالت معلمی این است که چرا یک انسان، معلم، آفریده شده است و غایت کار او چه باید باشد؟ از این رو، فلسفه تعلیم و تربیت با رویکرد

دینی می‌تواند در تعیین و تصریح اهداف تعلیم و تربیت برای معلم و درک رسالت معلمی، نقشی بنیادین داشته باشد. همچنین با اعطای بینش عمیق در مورد چرایی وجود معلم، بر همه سطوح درونی وجود او، سطح هویت؛ اعتقادات، صلاحیت‌ها و رفتارها اثر بگذارد و به تبع آن در فرآیند تعلیم و تربیت، سطح بیرونی، تأثیرگذاری مؤثرتر و سازنده‌تر داشته باشد.

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی درصدد ایجاد کردن و پرورش دادن این اعتقاد والا در دانشجو- معلمان است که فلسفه وجود آدمی و تربیت او، شناخت خداوند به عنوان رب یگانه انسان و جهان و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر است (باقری، ۱۳۸۲). شکل‌گیری این اعتقاد در دانشجو- معلمان موجب می‌شود که آن‌ها رسالت معلمی خود را در راستای رسالت الهی خویشتن قرار دهند و زمینه هدایت دانش‌آوزان را به جایگاه والای انسانیت فراهم کنند.

از سویی نیز فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در منظومه فکری دانشجو- معلمان مروج این اندیشه است که ماهیت انسان و سعادت وی در گرو عمل اوست که می‌تواند با توجه به اختیار آدمی، عمل‌رهایی‌بخش یا اسارت‌آفرین باشد (باقری، ۱۳۸۲). بنابراین با وجود همه محدودیت‌های بیرونی و درونی، در نهایت آن‌چه هویت آدمی را می‌سازد و سعادت و شقاوت وی را تعیین می‌کند، عمل اوست. شکل‌گیری و پرورش این اندیشه در ضمیر دانشجو- معلمان موجب می‌شود که آن‌ها با احساس مسئولیت بیشتر به عمل خود به طور عام و رسالت معلمی خود به طور خاص بنگرند.

ایجاد خودآگاهی و انسجام در اهداف شخصی دانشجو- معلمان: یکی از عوامل مهم در تربیت یک معلم خوب و تأثیرگذار، هدف‌های اوست. رفتار انسان همیشه هدف‌مند است. در حقیقت، افراد با هدف‌هایی که برای خود و فعالیت‌هایشان در نظر می‌گیرند، به شخصیت خویش جهت می‌دهند. رفتار معلم در کلاس درس و روش‌های مورد استفاده او متأثر از اهداف و اعتقادهای اوست. (کومبز، ۱۳۷۰).

زمانی که اهداف یک معلم مغشوش باشد، رفتار او نیز همان‌گونه نابسامان خواهد بود. از سویی نیز، این نابسامانی هدف‌ها سبب اختلال در معاشرت و ارتباط دانش‌آموزان و دیگران با او می‌شود، زیرا آن‌ها نمی‌توانند به صراحت در مورد شخصیت او تصمیم بگیرند.

برای زدودن این نابسامانی ذهنی، مباحث فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند با زمینه‌سازی برای رشد و گسترش فلسفه تربیتی شخصی، دانشجو-معلم را از اهدافی آگاه سازند که در راستای حرفه معلمی و زندگی شخصی در صدد تحقق‌بخشیدن به آن‌ها هستند. داشتن دیدگاه فلسفی، به آن‌ها صراحت و شفافیت می‌بخشد و دیدگاههایی منسجم به آن‌ها عرضه می‌کند و آنان را ترغیب می‌کند که به صورت یک منتقد فرضی سؤال‌های ذیل را از خود بپرسند و در مورد آن‌ها بیندیشند: (۱) در حقیقت چه چیز مهم و شایسته انجام دادن است؟ (۲) انتظار مدرسه و جامعه از یک معلم چیست؟ (۳) در ورای تدریس به دنبال چه چیزی هستم؟ (۴) آیا آن‌چه می‌خواهم دارای ارزش است؟ (۵) آیا مقاصد بهتر و مهم‌تری هم هست که من باید توجه خود را به آن‌ها معطوف کنم؟ (مک داو^۱ و همکاران، بی‌تاو کومبز، ۱۳۷۰).

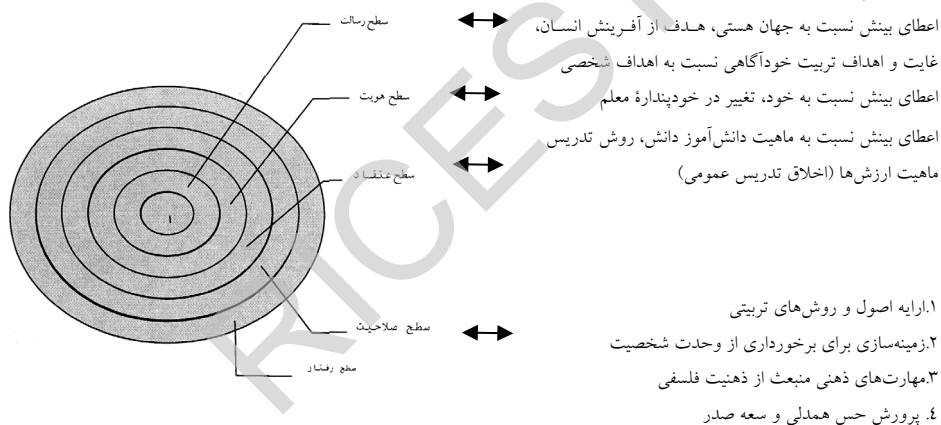
رشد و گسترش چنین دیدگاهی نزد دانشجو-معلم مستلزم شرکت فعال آن‌ها در فعالیت‌ها و حل مسائل کلاس است، به گونه‌ای که آن‌ها در فعالیت‌ها و مباحث، عقاید و اهداف شخصی خود را بازگو کنند؛ با دلایل موجه از آن‌ها دفاع کنند؛ فرصت نقد آن‌ها را برای هم‌کلاسی‌ها و استاد خود فراهم کنند و در صورت لزوم در صدد تغییر و اصلاح آن‌ها بایند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

تحلیل و بررسی ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب با مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت آشکار ساخت که با توجه به الگوی لایه‌ای پیازمانند دیدگاه

کورتاجن، در بسیاری از سطوح تغییر درونی وجود دانشجو- معلمان این مباحث واجد روشنگری‌های ارزنده برای معلمان است که می‌تواند سبب بهبود عملکرد آموزشی و تربیتی آن‌ها شود. در میان مجموعه دروس تربیتی و حتی تخصصی دانشجو- معلمان کمتر درسی یا شاید بتوان گفت هیچ درسی نتواند چنین نقش و کارکردی در بهبود کیفیت و اثربخشی معلمان ایفا کند. از این‌رو ضرورت دارد که به محتوا و شیوه تدریس این درس توجه جدی‌تر شود و دلیل عدم تأثیرگذاری آن بر عملکرد معلمان آسیب‌شناسی شود و زمینه برای تأثیرگذاری مؤثر آن فراهم شود. به طور خلاصه می‌توان تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر الگوی سطوح ویژگی‌های ضروری یک

معلم خوب را مطابق نمودار ذیل نشان داد:



نمودار شماره ۲. روشنگری‌های مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در سطوح الگوی ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب (اقتباس از دیدگاه کورتاجن در مورد ویژگی‌های یک معلم خوب)

منابع فارسی

- اسمیت، فیلیپ، جی (۱۳۷۰). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی. ترجمه بهرنگی، محمدرضا تهران: بهرنگی.
- اسمیت، فیلیپ جی، (۱۳۷۳). فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه بهشتی، سعید چاپ دوم، مشهد: شرکت به نشر (آستان قدس رضوی).
- بارو، رایین؛ ووز، رونالدو، (۱۳۷۶). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه زیباکلام، فاطمه تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چاپ هشتم، تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین (۱۳۸۰) جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال سی و یکم. شماره (۲). صص: ۱۲۳-۱۳۸.
- بهرام‌پور، محسن (۱۳۸۱). نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال‌های هجدهم و نوزدهم. شماره (۱). صص: ۸۹-۱۰۰.
- خرقانیان، علی (۱۳۷۲) بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با روحیه معلمان آنان در شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز.
- راسل، برتراند (۱۳۸۲). عرفان و منطق. ترجمه نجف دریابندری چاپ دوم، تهران: ناهید.
- روؤف، علی (۱۳۷۱). تربیت معلم و کارورزی. ایران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- روؤف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. ایران، وزارت آموزش و پرورش: پژوهشکده تعلیم و تربیت، واحد انتشارات.
- سیف هاشمی، فخر السادات؛ رجائی‌پور، سعید (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدارس متوسط شهر اصفهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، شماره (۱) صص: ۳۱-۶۳
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). اصول تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۳). روشنفکر کیست، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند.
- فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی (۱۳۸۶) ویژه‌نامه نوآوری در فلسفه تعلیم و تربیت، سال ششم شماره ۲۰، تابستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی

کانت، ایمانوئل (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت (اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش). ترجمه غلام‌حسین شکوهی، چاپ چهارم. تهران: دانشگاه تهران

کلارک، چارلز (۱۳۷۶). چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند؟ در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: انتشارات محراب قلم.

کومبز، آرتور رایت (۱۳۷۰). آموزش تخصصی معلمان (دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم). ترجمه عبدالکریم جواهرفروش، تهران: رشد.

لاکروکس، لانیال (۱۹۹۱). مقایسه بین دیدگاه‌های رفتارگرایی و سازه‌گرایی، ترجمه زهرا گویا، (۱۳۸۳). مجله رشد آموزش ریاضی سال بیست و یکم. شماره (۴): صص ۱۸-۲۲.

ملکی، حسن (۱۳۷۶). صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران: مدرسه

نلر، جی. اف. (۱۳۸۰). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه بازرگان دیلمقانی تهران: سمت.

سیر تحول تاریخی مؤسسات آموزش عالی در ایران (اساس‌نامه‌های مراکز آموزش عالی) (۱۳۶۱) ایران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی. تهران.

یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۴). تبیین و تحلیل سرفصل درس 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 رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.

انگلیسی

- American Philosophical Association's Committee on the Status and Future of the Profession and Committee on Career Opportunities, (1981). *Philosophy: A Brief Guide for Undergraduates*, [Online]
<http://www.apa.udel.edu/apa/publications/texts/briefgd.html>
- Bergner. R. M, & Molmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy*, 37 (1). 36-44
- Fleener, M. J., Smith, J., K., & Simpson, D (2000). *Philosophy and teacher education: Paradox or paradigm? Association for Process Philosophy in Education*. Retrieved April 2005. from <http://www.paaed.org/fleener.pdf>
- Korthagen, Fred A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education *Teaching & Teacher Education*. Vol. 20 Issue 1, pp. 77-98
- Macdaw, Jennifer. And others (2004). A Reflection On Reflection: Preserves Teacher Perspectives On Philosophy And Practice In Education *National Forum of Teacher Education Journal- Electronic*. Vol. 14 No. 3pp. 15-30
- Wubbels. T., Korthagen, F. (1992) Taking account of student teacher's preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, 8 (2), 137-149.

