Curriculum Research
Journal homepage: https://jcr.shirazu.ac.ir/

Critical Analysis of New Elementary School Teachers' Understanding of the Concept of "Education": A Phenomenological Study

Mahdi Saeedi[1*]
1. Ph. D. of Philosophy of Education.

Received: 023/08/30 Revised: 2024/02/03 Accepted: 2024/02/06

Keywords:
education, novice teachers, teacher education, elementary level, phenomenology

Abstract
This qualitative study aimed to critically explore novice elementary teachers' understanding of the concept of education using an interpretative phenomenological approach. The sampling method was purposive, based on the criterion of theoretical saturation. Accordingly, data were collected through semi-structured interviews with 15 novice teachers who taught in elementary schools in Falard County, Chaharmahal and Bakhtiari Province, during the 2022–2023 academic year. The interview questions were designed and refined in two stages based on the study's theoretical framework. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step method. The findings revealed six subcategories of conceptions of education: faith-oriented education, etiquette-based education, citizenship-oriented education, conscious education, progressive education, and submissive education. These subcategories collectively pointed to the core category of confusion in thought — distress in practice as representing novice teachers' understanding of education. The results suggest that the absence of a clear perception of the true meaning of education may lead to mistaking means for ends, thereby halting the process of growth halfway. Ultimately, the central message of this study is the need to avoid oversimplification and superficiality regarding the concept and practice of education. Addressing this challenge requires deep, comprehensive reflection on teacher education, both before and during teachers' professional practice.

Citation: Saeedi, M. (2024). Critical Analysis of New Elementary School Teachers' Understanding of the Concept of "Education": A Phenomenological Study. Journal of Curriculum Research Vol.14, No.1, Ser 27. 51-70

* Corresponding Author: E-mail address: (Saeedimahdi55@gmail.com)

Extended Abstract

Introduction

The basis of any transformation in society is defined in relation to the degree of transformation of the educational system. In this context, the teaching quality of the teacher, as the fundamental axis of development and progress, is considered the basis of transformation in education. For this purpose, the training of effective and efficient teachers is the starting point and one of the essentials of fundamental transformation. The problems of today's world demand authentic education from the teacher, but what we call "human education" does not always have the same meaning or occur at the same level. Perhaps the treatment of humans is similar to that of trained and domesticated animals, in that they are burdened without reaching the level of understanding and thinking, as if they are used as tools to achieve specific goals. With all this, we can truly talk about the education of man to reveal his human essence. From this perspective, true education is about drawing a person towards high human values so that he understands, accepts, loves, and uses those values. Thus, the transformation of a human being into a human depends on education, which means turning to true values. Therefore, this study seeks to understand what education is in the perceptual space of new teachers. Through this analysis, we hope to provide suggestions for policymakers and curriculum planners. Additionally, the results of this study can expand the attitudinal and intellectual dimensions of teachers as the most important level in the realization of reforms.

Research Question

What is the understanding of new elementary school teachers about the concept of education?

Method

This is a qualitative research study with a phenomenological design, conducted to critically analyze the understanding of new elementary school teachers about the concept of education. The research population in this study consisted of 15 individuals (7 women and 8 men) who were new teachers. The tool for collecting information in the present study was a semi-structured interview. The analysis of data was conducted using the Colaizzi method. Additionally, to achieve validity, four methods—credibility, dependability, confirmability, and transferability—were employed.

Results

Based on the Colaizzi coding method, after compiling all the interviews, the findings were first categorized into codes. Then, by re-refining the findings, subcategories were obtained. To reduce the amount of data and provide a background for the meaningful concepts of the participants, subcategories were developed through constant comparative analysis. In the last step, the main category of participants' perceptions was calculated to identify the main dimensions of their understanding. The findings showed six ideas: religious education, ethical education, citizen-oriented education, conscious education, modern education, and discipleship education as subcategories. Finally, the main category of “Confusion in Theory - Anarchy in Practice” represents the understanding of new teachers regarding the concept of education.

Discussion and Conclusions

Various views, sometimes inconsistent with the real flow and original meaning of education, can be seen in the minds of new teachers; each of these views can lead to various speech and actions in the classroom. The fact is that we cannot expect correct methods of education from disturbed minds. If we accept that, in determining the teacher's educational policy, a kind of personal philosophy of education is formed in the teacher's existence, which may guide and determine the path of education, then we must consider the implications of incorrect ideas. If incorrect ideas exist in their minds, we can imagine the dangers that threaten the young generation of a country in the practical field of the classroom. Based on the findings of the present study, a lack of

understanding of the meaning of real education may cause what is actually a means to be considered a goal in educational activities, halting growth along the way. Another idea of this study1 is to avoid simplistic thinking about the concept and practice of education. To prevent this damage, the subject ofteacher training, both before and after starting teaching, requires a thorough and comprehensive approach

Keywords: education, novice teachers, teacher education, elementary level, phenomenology

پژوهش‌های برنامه درسی

Journal homepage: https://jcr.shirazu.ac.ir/

واکاوی نقادانه فهم نومعلمان دوره ابتدایی از مفهوم «تربیت»: یک مطالعه پدیدارشناسانه

مهدی سعیدی[1*]

۱. دانش¬آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

واژه‌های کلیدی:

تربیت، نومعلمان، تربیت معلم، دوره ابتدایی، پدیدارشناسی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۷

چکیده

این پژوهش یک پژوهش کیفی باهدف واکاوی نقادانه فهم نومعلمان دوره ابتدایی از مفهوم تربیت است که با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام‌گرفته است. روش نمونه¬گیری در این پژوهش، روش نمونه¬گیری هدفمند با معیار اشباع نظری است. بدین منظور، داده¬ها از راه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از نومعلمان که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در مدارس ابتدایی شهرستان فِلارد از توابع استان چهارمحال¬وبختیاری در حال تدریس بودند، به¬دست آمد. پرسش¬های مصاحبه برپایه¬ی چارچوب نظری پژوهش در دو مرحله طراحی و ویرایش شدند. هم‌چنین، داده¬ها با استفاده از روش هفت¬مرحله¬ای کلایزی تجزیه¬وتحلیل شد. یافته¬ها بیانگر آن است که شش انگارهِ تربیت مؤمن¬پرور، تربیتِ آداب¬دان، تربیت شهروندمدار، تربیت آگاهانه، تربیت نوگرا و تربیت سرسپرده به¬عنوان مقوله¬های فرعی و سرانجام مقوله اصلیِ آشفتگی در نظر ـ پریشانی در عمل، نماینده فهم نومعلمان از مفهوم تربیت است. برپایه رهیافت¬های پژوهش، فقدان ادراک معنای تربیت واقعی ممکن است سبب شود که در فعالیت¬های تربیتی آن¬چه در واقع، وسیله¬ای بیش نیست هدف انگاشته شود و جریان رشد در نیمه¬ی راه متوقف شود. سخن دیگر این پژوهش و البته، جانِ کلام آن، پرهیز از ساده¬اندیشی و سهل¬نگری پیرامون مفهوم و عملِ تربیت است. برای روگردانی از این آفت، موضوع تربیتِ معلم، پیش از شروع معلمی و پس از آن، نیازمند دقت¬نظری ژرف¬اندیشانه و همه¬جانبه است.

استناد: مهدی سعیدی (۱۴۰۳). واکاوی نقادانه فهم نومعلمان دوره ابتدایی از مفهوم «تربیت»: یک مطالعه پدیدارشناسانه. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره چهاردهم، شماره اول، پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۴۰۳. ۷۰-۵۱

* نویسنده مسئول: E-mail: (Saeedimahdi55@gmail.com)

مقدمه

اساس هر گونه تحولی در جامعه در نسبت با میزان و نحوه‌ی دگرگونی نظام آموزشی تعریف و تحدید می‌شود. در این میان، کیفیت معلمیِ معلم، به‌عنوان محور بنیادین توسعه و پیشرفت، مبنای دگرگونی در آموزش‌وپرورش بشمار می‌آید. برای این منظور، تربیت معلمان اثربخش و کارآمد، نقطه شروع و از بایسته‌های تحول بنیادی است (Madandar Arani & Kakia, 2021). امروزه کشورهای گوناگون از راه هدف‌گیریِ معلم، به‌عنوان مهم‌ترین شاخصه یک نظام آموزشی، در اندیشه بهبود و ارتقای کیفیت آموزش هستند (Mbiti et al., 2023). بدین منظور، از چشم‌اندازهای گوناگون به تربیت معلمانِ تحول‌خواه و تحول‌گرا پرداخته شده است (Omidi et al., 2016; Razi et al., 2017; Yahyaei, 2022). نگاه کوتاه به این پژوهش‌ها حاکی از آن است که رویکردی اصلاحی با جهتی از بیرون به درون داشته‌اند. در مقابل، با مطالعاتی مواجه هستیم که ضمن برخورداری از اهداف پژوهشی مشابه، با بهره‌گیری از نقدی درونی، کوشش به اصلاح و بهبود وضعیت موجود می‌کنند؛ لذا، از جمله‌ی این پژوهش‌ها، می‌تواند شنیدن صدای خود معلمان و نگریستن به پدیده‌ها از زاویه نگاه آن‌ها باشد (Izadpanah, 2022). پرواضح است که این مهم، باتوجه‌به ارج و دشواری تعلیم‌وتربیت، نیازمند نگاهی ویژه است.

ارزش تعلیم‌وتربیت آدمی و زیان‌هایی که بر اثر فقدان یا نقصان آن، دامن‌گیر فرد و جامعه می‌شود از سویی، و احتمال انحراف آن از مسیر صحیح در مدتِ نسبتاً طولانی رشد کودک از سوی دیگر، ایجاب می‌کند که فعّالیت‌های مربوطه موردتوجه خاصّ و مداوم قرار گیرد و تدابیر مربوط به اداره و هدایت آن با دوراندیشی و آینده‌نگری هرچه‌تمام‌تر اتخاذ شود (Shukuhi, 2020).

توجه به تاریخ بشر نشان از آن دارد هماره، پرسشِ «تعلیم‌وتربیت چیست؟» جایگاه رفیعی در میان مسائل مبتلا به انسان داشته است. این‌چنین است که تربیت دستخوش کاربردی گسترده، درعین‌حال ابهام‌آمیز و چندپهلو شده است. به همین دلیل Naqibzadeh(2021) باور دارد شایسته است جنبه‌های گوناگون آن را با به‌کارگیری واژه‌هایی چون «آموزش»، «پرورش» و «بارآوردن» از یکدیگر متمایز کنیم و خود واژه «تربیت» را تنها برای رساندن تحول انسان به کار بریم. در زمینه‌ای مشابه، Marzooghi (2021) به تمایز تربیت اصیل و حقیقی با شبه‌تربیت‌هایی چون پرستاری، تلقین، تحمیل، تقلید، تأدیب تأکید دارد. هم‌چنین، Shariatmadari (2021) در گونه‌شناسی انواع تعلیم‌وتربیت، به‌مثابه، آمادگی، آشکارکردن استعدادها، تشکیل یا پرورش قوای ذهنی، تشکیل ذهن و تکرار و توجه به گذشته اشاره دارد.

با آنکه در این ادبیات مدنظر، واژه‌ها به هم نزدیک هستند، گاه نیز دانسته و نادانسته، به‌جای یکدیگر استفاده می‌شوند؛ اما با دقت در مفهوم‌شناسی هر واژه، به ناصوابی آن پی خواهیم برد. بی‌شک فقدان توجه کافی به حوزه معنایی و کاربردی هر واژه، رهیافت‌های قابل‌توجهی برای تربیت واقعی و اصیل در نزد همگان، به‌ویژه عرصه تعلیم‌وتربیت خواهد داشت.

آموزش، بیش از هر چیز، سپردن دانستنی‌ها به دیگران است. اما دانستنی‌ها تنها آنگاه سودمند هستند که به کار آیند؛ و آموزش آنگاه به کار می‌آید که زمینه‌ای برای پیدایش تغییری در نوآموز گردد. بدین معنا آموزش باید بر امکان‌های متربی بیفزاید. این‌که آموزش زمینه تحول شود، به هدف و روش آن بستگی دارد (Naqibzadeh, 2021). ازاین‌رو با آنکه مفاهیمی همچون تلقین، تحمیل، تکرار، پروراندن و بارآوردن، همه متضمن نوعی تحول هستند؛ اما بااین‌حال، تفاوت‌هایی بس مهم

در میان دارند که به‌غایت، آن‌ها را از هم جدا می‌سازد. از این نظر، آموزش حقیقی به کمک بیدارسازی امکان فهم آدمی، به دنبال دگرگونی است.

پرورش، به معنای شکوفاشدن و به کار آوردن توانایی‌های درونی و استعدادهای طبیعی است. در پرورش، توجه به طبیعت درونی و توانایی‌های نهان پرورش‌یابنده است؛ زیرا بنیاد شکوفایی در خود اوست و کار پرورنده، تنها فراهم‌آوردن شرایط و آماده‌کردن زمینه این شکوفایی است. در این معنی است همان‌طور که از پرورش گل‌وگیاه و یا از پرورش اسب سخن می‌گوییم که از پرورش توانایی‌های جسمانی و معنوی آدمی (Naqibzadeh, 2021). در زمینه آشکارکردن قوای پنهانی نیز مربی متوجه ایدئال یا هدف ثابت و غیرقابل‌تغییر است. در اینجا نیز، استعدادهای فعلی مورد تربیت، مدنظر نیست؛ بلکه غرض آشکارساختن قوای نهانی اوست. مسئله این است که این استعدادهای نهانی چه هستند؟ آیا آنچه در رفتار فرد ظاهر می‌شود جلوه‌ای از قوای پنهانی او است یا این‌که در این مورد مربیان باید بنشینند و قوای باطنی را تعریف کنند و آن‌ها را به صورتی خاص بیان نمایند؟ (Shariatmadari, 2021: 83). هر چند منطقی می‌نماید که افراد استعدادهای گوناگونی دارند؛ اما تصمیم‌گیری درمورد آن‌ها بر پایه صلاحیت‌های موردتوجه بزرگسالان، مبنای خردمندانه ندارد.

«بار آوردن» برای پدید آوردن دگرگونی‌های معینی است که «ما» آن را هدف می‌شمریم. بدین منظور طبیعت درونی به هیچ رو چون بنیاد و اصلی که باید از آن پیروی کرد، نگریسته نمی‌شود؛ بلکه هدف‌هایی که ما برگزیده‌ایم و دگرگونی‌هایی که از پیش تعیین شده‌اند، اصل شمرده می‌شوند. بار آوردن، کاری است که بیشتر با فرمان‌دادن، تحمیل‌کردن، شکل‌دادن، پدید آوردن عادت‌ها، و درنتیجه، با محدودکردن فعالیت آزاد طبیعی همراه است؛ و روش آن بیش از هر چیز، تلقین و تکرار، و نیز واداشتن و بازداشتن است (Naqibzadeh, 2021: 14). واقعیت این است که رام کردن و دست‌آموز کردن درصدد نیل به هدف‌هایی ساختگی هستند که هیچ‌گونه وجه شباهتی با فعالیت‌های طبیعی حیوان ندارد. دست‌آموز کردن به دنبال ماشینی‌کردن حرکات حیوان است، تا بتواند بر حرکات و رویه‌های موردنظر یعنی نتیجه غریب، عجیب و غیرمنتظره‌ای که مطلوب است دست یابد. هر چند دست‌آموز کردن به‌کلی مخالف تربیت است؛ اما اهلی‌کردن به تربیت نزدیک‌تر است (Shukuhi, 2020: 74-76).

تعابیر گوناگون از تعلیم‌وتربیت به این موارد محدود نمی‌شود. ازآنجایی‌که تعلیم‌وتربیت موردتوجه اکثر مردم قرار دارد. هر فرد باتوجه‌به تخصص و تجربه‌ی خود، درباره آن به ارائه نظر می‌پردازند و از نظر خود، ماهیت، هدف و محتوای آن را به بحث می‌گذارد؛ بنابراین، علاوه بر تفاسیر بیان‌شده از مفهوم تربیت، شاهد برداشت‌های به نسبت مشابه دیگری نیز هستیم.

از این نمونه می‌توان به تعلیم‌وتربیت به معنای آمادگی اشاره داشت. ازاین‌رو، آمادگی کودک برای زندگی آینده از راه نرسیده، مدنظر قرار خواهد گرفت. هر چند، آینده نیز به‌اندازه زمان حال، اهمیت دارد؛ ولی این امر مستلزم این نیست که وضع فعلی کودک را از نظر محو کنیم.

به نظر پاره‌ای از مربیان، تعلیم‌وتربیت به معنای پرورش قوای ذهنی است. برای همین مأموریت مدرسه شکل‌دهی مجموعه‌ای از توانایی‌هایی در کودک برای انجام فعالیت‌های به‌خصوص است. روش مورداستفاده در این تعریف نیز تمرین مداوم برای تقویت ابعاد ذهنی خواهد بود. به نظر می‌رسد اشاعه چنین دیدگاهی بود که تا به امروز، قسمت اعظم فعالیت‌های مدرسه، فعالیت‌های تمرینی در دروس ریاضی، فارسی و املا بوده است.

تعلیم‌وتربیت به‌عنوان تشکیل ذهن، تربیت قوای ذهنی را انکار می‌کند و هدف تربیت را تشکیل ذهن به‌وسیله ایجاد ارتباط و اتحاد میان محتویات ذهنی که به‌وسیله امور خارجی وارد ذهن شده است، می‌داند. بنا بر این دیدگاه، قوای ذهنی مانند حافظه، دقت، تفکر و ادراک در نتیجه برخورد ذهن با عوامل و موقعیت‌های جدید شکل‌گرفته‌اند (Shariatmadari, 2021: 80-86). این دیدگاه از منظر فقدان توجه به نقش فرد در تعامل و تجربه‌ی دوسویه با محیط اطراف مورد نقد است.

آن‌چنان که اشاره شد هر چند تربیت به‌معنای اصیل و واقعی، هیچ‌کدام از تعاریف بالا، به‌تنهایی نیست؛ اما این تعاریف می‌توانند متناسب با سن و شرایط متربی، در مرحله‌ای از مراحل تربیت موردتوجه باشند. چنان‌که هر کدام از گونه‌های تربیت، نه به‌عنوان هدف، بلکه وسیله و زمینه‌ای در خدمت تربیت باشند، آن‌گاه می‌توان از تحول واقعی انسان سخن به میان آورد. واقعیت این است که تعابیر گوناگون تربیت تاحدی‌که به طبیعت کودک احترام می‌گذارند و به نسبتی که برای فهم، اندیشه و فعالیت آزاد کودک اعتبار قائل می‌شوند، به رشد و تحول حقیقی متربی کمک خواهند کرد. ازاین‌رو، هر تفسیری از تربیت که در مسیر تربیت، مبتنی بر بازداشتن و واداشتن باشد، مانعی بیش نخواهد بود.

با آنکه آنچه «تربیت انسان» می‌نامیم، همیشه به یک معنی و در یک سطح نیست، و چه‌بسا رفتاری که با آدمیان می‌شود نیز همانند جانوران دست‌آموز و اهلی شده است، یعنی آنان را چنان بار می‌آورند که بی‌آنکه به مقام فهمیدن و اندیشیدن برسند، چون ابزارهایی برای انجام هدف‌های معین به کار گرفته شوند؛ با این‌همه آن‌گاه می‌توانیم به‌راستی از تربیت انسان سخن بگوییم که به گوهر انسانی او توجه نماییم. از این نظر، تربیت حقیقی، همانا کشاندن آدمی به‌سوی ارزش‌های والای انسانی است، چنان‌که آن ارزش‌ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و به کار آورد. بدین‌سان، تحوّل آدمی‌زاده به انسان، در گرو تربیت یعنی روکردن به ارزش‌های حقیقی است. البته این چگونگی نه‌تنها درباره فرد، بلکه درباره جامعه، تکامل یا انحطاط آن نیز درست است (Naqibzadeh, 2021: 18-20).

بنا بر اهمیت، ارزش و اعتبار تربیت حقیقی، فلسفه تربیت، ستون بنیادین تفکرات هر معلم کارآمدی است. واقعیت آن است که در هر نظام آموزشی، در کنار فلسفه کلی و بنیادینی که اساس نظری تعلیم‌وتربیت آن جامعه به‌حساب می‌آید، شاهد نوع خاصی از فلسفه‌های شخصی تعلیم‌وتربیت هستیم که می‌تواند در جهت و یا خلاف جهت فلسفه بالادستی خود بروز یابد. این فلسفه شامل اصول، شیوه‌های تفکر و باورهای گوناگونی است که می‌تواند مبنا و چارچوبی برای فعالیت‌ها و اولویت‌ها، سبک‌های آموزشی، شیوه‌های یاددهی ـ یادگیری و ساختارهای کلاسی در بستر کلاس درس باشد. ازاین‌رو فلسفه معلم، ایده‌ی مهمی است ذهن را آگاه ساخته، تجسم را شکل می‌دهد، قلب را به‌پیش می‌راند و شکل‌دهنده اندیشه‌های ما است (Ugwuozor, 2019). به باور Serdyukov (2017) این مسئله برای معلمان بسیار حائز اهمیت است که فلسفه تربیتی خود را به‌خوبی بشناسند. این مورد به معلمان کمک می‌کند تا بر دلایل، اهداف و ماهیت تصمیم‌هایی که هنگام برنامه‌ریزی برای دروس و روش‌های اجرای آن‌ها می‌گیرند، متمرکز شوند.

با آنکه تصریح فلسفه‌ای که بتواند ارتباط روشنگرانه‌ای با عرصه عمل داشته باشد و بتواند درنهایت به شیوه‌های صحیح آموزشی بینجامد، از اهمیت زیادی برخوردار است (Saeedi, 2023) اما شواهد برآمده از اوضاع‌واحوال معلمان جدیدالاستخدام در مدارس حاکی از آشفتگی عملی آن‌ها است. Ghorbani (2022) در بازنمایی تصویر معلمی خود، ضمن تأکید بر تأثیر عمیق پیشینه زیسته پژوهشگر بر کنش‌های جاری و چشم‌اندازهای تربیتی وی، باور دارد معلم در مدرسه و

کلاس درس در زمین‌هایی باتلاقی قرار می‌گیرد و نظریه‌های تربیتی به‌جای عامل بودن، ناظر باقی می‌مانند. در واقعیت آنچه در کلاس به‌واسطه معلم اجرا می‌گردد و پهنه تجارب دانش‌آموزان را شامل می‌شود، برآیندی از فرایندهای تعاملی هنگام اجرای برنامه درسی است و در مواردی، با آنچه مقصود برنامه‌ریزان درسی بوده است، همخوانی چندانی ندارد (Marzooghi et al., 2019). بنا بدین تعبیر، معلم بر اساس برداشت ذهنی، دانسته‌ها، بایدها و نبایدها و تجارب زیسته خود اقدام به بازطراحی برنامه درسی می‌نماید؛ بنابراین مبنای بنیادی این پژوهش چنین است که معلم در بستر کلاس بر اساس دانشی اقدام به عمل می‌نماید که در زندگی واقعی خود، آموخته است؛ دانشی که تنها حاصل از قبولی در واحدهای درسی مبانی و اصول تعلیم‌وتربیت نیست؛ بلکه برآمده از زندگی واقعی فرد است. واقعیت آن است که دانش عملی امروز معلم نتیجه‌ای از مجموعه‌ای از عوامل است که برداشت ذهنی و فهم او را تحت‌تأثیر قرار داده است.

استحصال به فهم معلمان، روشن‌کننده زمینه‌های خاص چگونگی کُنش و عمل آن‌ها در موقعیت‌های گوناگون است. به‌راستی کشف چشم‌اندازهای متنوع، این امکان را برای ما فراهم می‌سازد مهم‌ترین بنیادهای گستره تعلیم‌وتربیت را مورد تأمل مجدد قرار دهیم؛ ازاین‌رو می‌توان امیدوار بود ضمن اصلاح انگاره‌های موجود پیرامون تربیت و فلسفه تربیت، با بصیرت به ادراک نو معلمان، بینش صریحی از چگونگی کارکرد، بر پایه دریافت خود آن‌ها داشته باشیم. بیش از این، بازاندیشی نقادانه در فهم نو معلمان، زمینه‌ای برای اصلاح و بهبود به‌سوی شرایط مطلوب خواهد بود.

نگاه به پژوهش‌های مرتبط با حصول فهم و ادراک معلمان بیانگر آن است که پژوهش‌های متعددی به روایت فهم معلمان در زمینه‌های گوناگون پرداخته‌اند. از این نمونه، Dehnavi (2014) به فهم درونی‌شده معلمان و مربیان از تجربه تحصیل در رشته «تاریخ و فلسفه تعلیم‌وتربیت» در راستای نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان پرداخته است. در زمینه تربیت اخلاقی، Khoshbakht et al (2015) به فهم آموزش اخلاق در پایه اول ابتدایی از دیدگاه معلمان و هم‌چنین، در زمینه‌ای مشابه، Gholamzadeh et al (2023) به ادراک معلمان از برنامه درسی آموزش ارزش‌ها در دوره اول ابتدایی پرداخته‌اند. Mohamadi et al (2018) تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از ارتباطات کلامی را مورد واکاوی قرار دادند. در نمونه‌های وابسته به موقعیت دانشِ عملی معلمان، Bozorg et al (2019) و Jalily et al (2019) به دانشِ شخصی ـ عملی معلمان پرداخته‌اند. هم‌چنین، در زمینه پرداختن به ادراک معلمان از موضوعات مرتبط با ابعاد آموزشی و تربیتی، Hamidizadeh et al (2017) به آموزش چندفرهنگی، Mirrahimi & Ahmadi (2022) به اهمیت کیفیت تدریس، Azizi et al (2017) به رفاه معلم، Lāri et al (2019) به عوامل مؤثر بر ارتباط معلم ـ دانش‌آموز، Tahmasebzadeh Sheikhlar et al (2019) به برنامه درسی علوم تلفیقی اهتمام نمودند. بدین‌گونه باتوجه‌به اهمیت فهم تربیت حقیقی از یک‌سو و فقدان پژوهشی با هدف مطالعه حاضر، این پژوهش به دنبال فهم چیستی تربیت در فضای ادراکی نو معلمان است. ازاین‌رو می‌توان امیدوار بود در سایه این واکاوی، پیشنهادهایی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی از یک‌سو و از دیگر سو، توسعه کرانه فکری معلمان، به‌عنوان مهم‌ترین سطح تحقق اصلاحات فراهم گردد.

روش پژوهش

این پژوهش، کیفی با طرح پدیدارشناسی است که جهت واکاوی نقادانه فهم نو معلمان دوره ابتدایی از مفهوم تربیت انجام‌گرفته است. اهمیت بهره‌گیری از پدیدارشناسی بدان دلیل است که موضوعات حوزه‌های علوم‌انسانی بر اساس نوع و ماهیت متمایزی که دارند، قابلیت اندازه‌گیری ندارند (Bazargan, 2020)؛ ازاین‌رو اگر پژوهشگر بخواهد به معنای واقعی یک پدیده آنچه که برای افراد و از چشم‌انداز نگاه آنان تجربه شده است، دست یابد؛ بهرمندی از روش پدیدارشناسی ضرورت می‌یابد. ازاین‌رو این پژوهش متکی به مفهوم هوسرلی زمینه‌یابی حقیقت در تجارب نو معلمان و درک جهان تجربیات آن‌ها، اقدام به تفسیر فهم موجود از مفهوم تربیت نموده است. بر اساس دیدگاه هوسرل، درک جهان زندگی افراد، به کمک تفسیر درک ساده انسان صورت می‌پذیرد؛ بنابراین به‌منظور بررسی دقیق ماهیت تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان و پرهیز از توجه و گرایش به پیش‌فرض‌های از پیش مشخص، از روش پدیدارشناسی تفسیری استفاده شد.

جامعه آماری پژوهش دربردارنده نو معلمان شهرستان فلارد[1] در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، معلمانِ جدیدالاستخدام با سابقه تدریس یک سال به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند با معیار اشباع نظری انتخاب شدند. در این پژوهش، ۱۵ نفر (۷ زن و ۸ مرد) از نو معلمان مطالعه و ملاحظه شدند (این افراد جدای از ٤ معلمی است که مصاحبه با آن‌ها به نگارش سؤالات کمک کرد). از میان شرکت‌کنندگان، ۹ نفر مدرک کارشناسی و ٦ نفر مدرک کارشناسی‌ارشد داشتند. رشته‌های تحصیلی همه مشارکت‌کنندگان از گرایش‌های رشته علوم تربیتی است. هم‌چنین، شیوه استخدام ۱۰ نفر از طریق کنکور سراسری و ۵ نفر به‌واسطه سایر شیوه‌ها (۳ نفر از طریق ماده ۲۸ و ۲ نفر به‌واسطه تبدیل وضعیت معلمان پیش‌دبستانی و آموزش نهضت)، به استخدام آموزش‌وپرورش درآمدند. قابل‌ذکر است ملاک تعداد مشارکت‌کنندگان، اشباع نظری است که این امر به طور نسبی پس از ۱۲ مصاحبه حاصل شد؛ لذا جهت کسب اطمینان از اعتبار وضعیت انتخاب شده، ۳ مصاحبه دیگر صورت گرفت.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. هر مصاحبه در دو بخش کلی شامل ابعاد تربیت و فهم نو معلمان تربیت طرح‌ریزی شد. بدین منظور فرایند مصاحبه با پرسش‌های کلی آغاز و سپس با پرسش‌های کاوشیِ معطوف به هدف به پایان می‌رسید. مصاحبه‌ها به‌صورت فردی توسط پژوهشگر در محدوده زمانی ۳۵-٤۵ دقیقه انجام شد. پس از آنکه چارچوب اولیه سؤالات تهیه شد، ٤ مصاحبه جهت ویرایش سؤالات و تهیه نسخه نهایی برای درک دقیق‌تر ادراک نو معلمان صورت گرفت.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در این پژوهش، به‌مجرد اتمام جمع‌آوری داده‌ها صورت یافت. ازاین‌رو، روش کلایزی[2] طی ۷ مرحله مدنظر قرار گرفت. ازاین‌رو، ابتدا هر آنچه مشارکت‌کنندگان گفته بودند، خوانده شد. به همین دلیل، پس از ضبط مصاحبه‌ها، در قالب متن تهیه شدند. مرحله دوم، عبارات کلیدی و مهم[3] که به‌گونه‌ای ضمنی و آشکار به مفهوم تربیت مرتبط بود، استحصال شد. مرحله سوم، پس از استخراج مفهوم عبارات مهم، در کنار هر متن مصاحبه نگارش شدند؛ بدین قرار که اولین قدم‌ها برای کدهای مربوط به مفهوم تربیت شناسایی می‌شوند. مرحله چهارم، مفاهیمی که کدگذاری شدند، به‌صورت

---

[1] از شهرستان‌های استان چهارمحال و بختیاری که در جنوب این استان واقع شده‌است.

[2] Colaizzi

[3] Formulated meanings

دسته‌هایی از مضامین فرعی سامان‌دهی شد. در این مرحله، مواردی از فقدان تطابق در دسته‌ها مشاهده شد، ازاین‌رو با بازگشت به مصاحبه‌ها، اقدامات لازم برای پالایش معانی به‌دست‌آمده در نظر گرفته شد. در مرحله پنجم، توصیفی جامع به‌واسطه تلفیق نتایج انجام شد. در مرحله ششم، با صورت‌بندی دقیق از مفهوم تربیت، چارچوب کلی از پدیده موردمطالعه ترسیم شد. درنهایت، در مرحله هفتم، برای اعتبارسنجی، یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان بازگشت داده شد؛ ضمن پرسش مجدد از هر نمونه، از درستی آن‌ها اعتماد به دست آمد.

در پژوهش‌های کیفی، جهت دستیابی به قابلیت اعتماد چهار شیوه اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری مدنظر قرار گرفته است (Guba & Lincoln, 2005). در این پژوهش برای دستیابی به اعتبارپذیری، از تماس طولانی با محیط پژوهش استفاده شد. پژوهشگر زمانی طولانی به برگزاری مصاحبه پرداخت (طول یک سال تحصیلی، تقریباً ۹ ماه)، مصاحبه‌ها در مدارس محل تدریس معلمان انجام می‌شد؛ همین امر زمینه‌ساز مشاهده گفتار و رفتار معلم در تعامل با دانش‌آموزان بود. علاوه‌برآن، خود بازبینی محقق[1] در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، از روش‌های مورداستفاده برای اعتبارپذیری بود. برای تضمین انتقال‌پذیری و تأییدپذیری روند تحلیل، شناسایی و کشف گویه‌ها توسط ۳ صاحب‌نظر مورد بررسی قرار گرفت، پس از بیان نظرات، ویرایش‌های مدنظر انجام شد. به‌منظور تدقیق مقوله‌های به‌دست‌آمده و دوری از کژفهمی پژوهشگر، نتایج تفسیرهای صورت‌گرفته در اختیار مشارکت‌کنندگان نهاده شد و به تأیید آن‌ها رسید.

یافته‌های پژوهش

بر اساس روش کدگذاری کلایزی، پس از کنار هم قراردادن همه مصاحبه‌ها، یافته‌ها ابتدا به‌صورت کد دسته‌بندی شدند. سپس با پالایش مجدد یافته‌ها، زیرمقوله‌ها به دست آمدند. برای کاهش داده‌ها و فراهم نمودن زمینه مفاهیم معنی‌دارِ مشارکت-کنندگان، با رفت‌وبرگشت چندباره روی داده‌ها مقوله‌های فرعی حاصل شدند. در گام آخِر، مقوله اصلی ادراک مشارکت-کنندگان برای تشخیص ابعاد اصلی فهم آنان احصاء شد. گام‌های برداشته‌شده در جدول ۱ ضمن بیان مفاهیم هر بخش ارائه شده است.

جدول ۱- خلاصه یافته‌های پژوهش در مرحله تحلیل

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	زیرمقوله‌ها	تکرار
آشفتگی در نظر - پریشانی در عمل	انگاره تربیت مؤمن پرور	توجه به ارزش‌های دینی	۷
		اصول اعتقادات اسلامی	٤
		تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی	٤
		انسان باایمان و متدین	٦
	انگاره تربیتِ آداب‌دان	منظم و وقت‌شناس شدن	٥
		متشخّص شدن	٤
		فرهیختگی	٤

[1] Self-monitoring

انگاره تربیتِ شهروند مدار	آگاهی دانش مدنی	٤
	بینش مدنی	۲
	توانمندی مدنی	۳
انگاره تربیتِ آگاهانه	آگاهی به خود	۱
	آگاهی به هستی	۱
	تفکر و تعقل	۳
	فرایند انسان شدن	۲
انگاره تربیتِ نوگرا	تربیت فناورانه	٤
	تکنولوژی و صنعت	۳
	عقل محوری	۳
	مفهوم انسان چیره	۳
انگاره تربیتِ سرسپرده	الگوبرداری	۵
	تقلید	٤
	شبیه‌سازی رفتار	٤

انگاره تربیت مؤمن پرور

این مقوله که با موافقت نسبتاً بالایی از شرکت‌کنندگان حاصل شد، بیانگر این است که نو معلمان باور دارند تربیت به‌معنای فرایندی است که در آن تربیت شوندگان باید مطابق با ارزش‌های دینی بار بیایند. از نظر آنان تربیت باید بر اساس نظام معیار اسلامی صورت گیرد و هدف غایی، انسان با ایمانی است که مبتنی بر نظام ارزشی اسلامی عمل می‌کند. معلم شماره ۲ می‌گوید:

"دین اسلام دین کاملی است، برای همه جنبه‌های زندگی برنامه دارد، برای تربیت که هدف اصلی آن است طرحی جامع دارد که در آن بهترین راه سالم‌سازی جامعه، درونی‌سازی ارزش‌های دینی است. برای همین، باید این ارزش‌ها را در وجود دانش‌آموز نهادینه کرد".

در همین رابطه معلم شماره ۸ می‌گوید:

"بزرگ‌ترین رسالت من معلم این است که دانش‌آموزانی باایمان و باتقوا داشته باشم؛ در واقع این هدف سند تحول بنیادین ما است، تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی".

آن‌چنان که از گفته‌های این گروه از مشارکت‌کنندگان برمی‌آید تربیت برای آنان سوژه مؤمن می‌خواهد و می‌پروراند.

انگاره تربیت آداب‌دان

تلاش برای القای رفتار احترام‌آمیز مبتنی بر دانستن آداب و بروز عملی آن‌ها در گفتار، رفتار و عملکرد دومین معنای تربیت برای مشارکت‌کنندگان بود. ساده‌ترین شکل این انگاره این است که دانش‌آموز را باید مؤدب بار آورد. از این نظر، درواقع

آداب مجموعه‌ای از دانسته‌های مربی است که باید بی‌کم‌وکاست در ذهن و منش متربی نقش گیرد. دراین‌رابطه، معلم شماره ۳ می‌گوید:

"دنیای امروز دنیای ارتباط است. درست است که ارتباط مهم است؛ اما چگونگی ارتباط مهم‌تر است. دانش‌آموز باید آداب معاشرت یاد بگیرد. اصلاً هدف مدرسه رفتن همین است. رعایت ادب دانش‌آموز را در زمره افراد فرهیخته قرار می‌دهد؛ این‌جوری شأن و منزلت اجتماعی دانش‌آموز بالا می‌رود".

هم‌چنین، معلم شماره ۱۲ می‌گوید:

"هر کودکی که به دنیا می‌آید همانند برگ سفیدی است که با گذشت زمان آموزش‌های گوناگون روی آن نقش می‌بندند. برای همین باید قواعد نزاکت را به او یاد بدهیم".

بنابراین، بر اساس گفته‌های این دسته از مشارکت‌کنندگان، باید در تربیت رو را به‌سوی سوژه مؤدب چرخاند.

انگاره تربیت شهروند مدار

برخی از مشارکت‌کنندگان باور دارند تربیت به‌معنای پرورش شهروندان شایسته برای تحقق جامعه‌ای تراز است؛ شهروندانی که نسبت به مسائل مرتبط با تربیت شهروندی آگاهی دارند، هم‌چنین، ضمن برخورداری از نگرش صحیح نسبت به آن، از توانایی‌های عملی در عرصه کنشی جامعه از خود نشان می‌دهند. از این نظر، نظام تربیتی جامعه باید به کمک برنامه‌های آموزشی متنوع به دنبال تربیت شهروندان خوب باشد. بدین منظور تربیت به‌معنای یادگیری ویژگی‌های شهروندی است. معلم شماره ۱ می‌گوید:

"باید به کودکان و نوجوانان کمک کنیم تا شهروندانی مسئول، مشارکت‌کنندگانی فعال در امور زندگی اجتماعی و فرهنگی بار بیایند. تربیت موفق باید با ارتقای فرهنگ شهروندی از راه آموزش صحیح آن همراه باشد".

معلم شماره ۱۲ می‌گوید:

"تربیت باید زمینه‌ای باشد تا دانش‌آموز نسبت به تصمیم‌هایی که باید در زندگی بگیرد آگاه باشد، چشم‌بسته انتخاب نکند؛ چون باید او را متوجه این نکته کنیم که عواقب تصمیم او به خودش باز می‌گردد... بنابراین باید در مناسبات اجتماعی حضور فعال داشته باشد".

ازاین‌رو با مواجه و تحلیل این نوع از برداشت‌ها، می‌توان گفت یکی از معانی مدنظر مشارکت‌کنندگان، تلاش برای پرورش سوژه شهروند خوب است.

انگاره تربیت آگاهانه

این مقوله که با نسبت توافق پایینی از شرکت‌کنندگان به دست آمد بیانگر نوعی از تربیت است که فرد با آگاهی از موقعیت خود نسبت به خویشتن و نسبت به هستی، جایگاه خود را در جهان می‌یابد. ازاین‌رو، مهم‌ترین ابزار انسان در این مسیر، اندیشه‌ورزی است. تأکید بر درک و آگاهی و هم‌چنین، توجه به عنصر آزادی و اختیار از ابعاد مدنظر بود که در عنوان تربیت آگاهانه جای گرفته است. آن‌چنان که از جدول ۱ پیدا است تنها یک شرکت‌کننده به‌گونه مستقیم این‌چنین برداشتی از تربیت داشته‌است. معلم شماره ٦ می‌گوید:

"به نظرم تربیت یعنی یاددادن انسانیت؛ برای این‌که انسان به معنای واقعی باشیم باید در نسبت با این جهان بیدار و آگاه باشیم، واقعیت این است که انگار گُم شده‌ایم. دانش‌آموز باید جایگاه خودش را در این جهان پیدا کند، متأسفانه زندگی امروز ما این‌قدر شلوغ شده که نسبت به ارزش‌های واقعی زندگی‌مان بی‌تفاوت شده‌ایم. به کمک شیوه‌های گوناگون باید شیوه‌ی اندیشیدن را به دانش‌آموز یاد بدهیم".

معلم شماره ۱۰ می‌گوید:

"واقعیت این است که فقط با گفتن «فکر کنید» و تکیه بر فعالیت‌های «بخوان و بیندیش» تفکر شکل نمی‌گیرد. معلم باید عشق به اندیشیدن را در شاگردان تقویت کند و شیوه اندیشیدن را به آنان بیاموزد. به نظر من برخی معلمان، از درگیرشدن فکری با دانش‌آموزان ترس دارند؛ چون آن‌ها کلاس‌های آرام و ساکت را ترجیح می‌دهند. تربیت اگر می‌خواهد معنادار باشد باید مسئله‌محور باشد تا فرصتی برای انتخاب و تأمل دانش‌آموز باشد".

بنابراین، باتوجه‌به فهم حاصل ازاین‌دست گفته‌ها به نظر می‌رسد تربیت سوژه آگاه مدنظر است.

انگاره تربیت نوگرا

به گمان برخی از مشارکت‌کنندگان در دنیای امروز پیشرفت‌های حاصل از علم نوین زندگی بشر را به‌کلی تغییر داده است. تحولات شگفت‌انگیز موجب شده است انسان امروزی خود را توانا بر مشکلات و مسائل بیابد. این دسته از معلمان باور دارند تربیت باید آموزش و تطبیق دانش‌آموز با فناوری‌های جدید و دستاوردهای حاصل از آن‌ها باشد. هم‌چنین، آنان باور دارند تحولات جدید نتیجه مستقیم توانایی عقلانی انسان است که توجه و تمرکز تربیت باید بدان معطوف باشد؛ زیرا از این راه می‌توان چهره‌های جدید این جهان را به تصویر کشید؛ بنابراین، تربیت باید با تمرکز بر ابعاد شناختی و عقلانی ابعاد وجودی انسان، در این مسیر نقش‌آفرین باشد. معلم شماره ۸ می‌گوید:

"متأسفانه شیوه تربیت ما هنوز سنتی است، اصلاً فناوری‌های جدید در آن جایی ندارند. درصورتی‌که دانش‌آموز امروز بهتر می‌تواند از این راه یاد بگیرد. من معلم سعی می‌کنم تا جایی که ممکن است دانش‌آموزان را با تکنولوژی‌های جدید آشنا کنم؛ چون از نظر من شیوه صحیح استفاده از فناوری را باید آموخت؛ برای همین است دانش‌آموزان زندگی ناسالمی را در فضای مجازی تجربه می‌کنند.

معلم شماره ۲ می‌گوید:

"ما بخواهیم یا نخواهیم تحولات دنیای جدید به‌سرعت در حال در حال تغییر هستند. باید برای نسل جدیدمان در این زمینه برنامه داشته باشیم. باید دانش‌آموز شایستگی‌های مناسب با فناوری اطلاعات و ارتباطات و علوم وابسته به آن کسب کند... درحالی‌که انسان امروز نامحتمل‌ترین کارها را انجام می‌دهد، ما هنوز طرز استفاده از فناوری‌های جدید را نمی‌دانیم".

انگاره تربیت سرسپرده

این مقوله از نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش بر آن است که تربیت باید فرایندی الگو محور برای بازتولید جنبه‌های شخصیتی مربی در ابعاد وجودی متربی باشد. بدین قرار متربی به‌عنوان فردی ناآگاه باید در مسیر تربیت بکوشد تا نمونه‌ای

مشابه با مربی خود شود. از این منظر مربی به‌عنوان شخصی که معیار تربیت و اخلاق بشمار می‌آید باید بهترین نمونه برای روند مشابه‌سازی باشد. در این دیدگاه فرد با تربیت، شخصی است که به‌معنای واقعی مُرید بوده است و نمونه‌ای کپی شده، برابر با اصل محسوب می‌شود. شیوه‌های تربیتی مدنظر در این حالت، به طور گسترده، تلقین و تکرار خواهند بود. در این باره معلم شماره ۱۱ می‌گوید:

"به نظرم دانش‌آموزان بسیار الگوپذیر هستند، مُدام در تلاش هستند شبیه بزرگ‌ترها رفتار کنند. شاید معلم بهترین الگو است که می‌توانند شبیه به او عمل کنند. درواقع سرمشق خوب داشتن خودش یک نوع یادگیری مشاهده‌ای است".

معلم شماره ۵ می‌گوید:

"الگوپذیری یکی از روش‌های تأثیرگذار تربیتی است؛ مربی باید تمام تلاش خود را بکند تا ویژگی‌های الگو بودن را داشته باشد. دانش‌آموز امروز ما چون الگوی خوبی در مدرسه دریافت نمی‌کند، سراغ الگوهای نامناسب می‌رود، برای همین پیروی از آن‌ها باعث بی‌هویتی می‌شود".

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف واکاوی نقادانه فهم نو معلمان دوره ابتدایی از مفهوم تربیت انجام شد. بر پایه نتایج کیفی کشف‌شده شش انگاره از ادراک نو معلمان شامل انگاره تربیت مؤمن پرور، انگاره تربیتِ آداب‌دان، انگاره تربیت شهروند مدار، انگاره تربیت آگاهانه، انگاره تربیت نوگرا و انگاره تربیتِ سرسپرده احصاء شد. سپس در نهایت برای ارائه تصویری جامع از مقوله‌های فرعی شکل‌گرفته، مقوله اصلی آشفتگی در نظر ـ پریشانی در عمل مشخص شد. دررابطه‌با یافته‌های این پژوهش در زمینه تنوع برداشت‌ها برای معنا و هدف تربیت، Fazeli (2022) با تحلیل موقعیت سوژه در مدرسه نشان داد تاریخ سیاست‌های نظام آموزشی ایران در طول حیات خود، چهار الگوی مفهومی سوژه شامل سوژه مدنی، سوژه مدرن، سوژه مؤمن و سوژه مقاوم را در نهان خود جای‌داده است. هم‌چنین، دررابطه‌با شکاف نظر و عمل، Saeedi(2023) نشان داد میان باورهای فیلسوفان تربیت و حوزه عمل معلمان فرسخ‌ها جدایی است؛ چنان‌که گویی از دو دنیای متفاوت سخن گفته‌اند که گویی زبان مشترکی میان آن دو وجود دارد. واقعیت آن است که با نگاه به شرایط تربیتی حاکم بر جامعه، جدایی میان نظریه و عمل در تربیت، واقعیتی مهم و اثرگذار در نظام آموزشی ما است (Mehrmohammadi, 2008; Irvani, 2009). بااین‌وجود، تأمل در یافته‌های این پژوهش، صورت‌های جدید از این مسئله ریشه‌دار را همچنان گوشزد می‌کند.

بررسی تطبیقی انگاره‌های برآمده از چشم‌انداز مشارکت‌کنندگان دربردارنده نکات قابل‌توجهی است. در تحلیل گفته‌های مرتبط با انگاره تربیت مؤمن پرور، یک مفهوم به همراه مشتقات مرتبط با آن «نظام معیار متناسب با دین اسلام» بوده است. به نظر می‌رسد این تعبیر در مواجهه مشارکت‌کنندگان با اسناد بالادستی در ذهن آن‌ها نقش بسته است. به‌طوری‌که این مفهوم در سند مبانی نظری ۲۷۵ مرتبه و در سند تحول بنیادین ۳۰ مرتبه مورد استفاده قرار گرفته‌است. در رابطه با مفهوم نظام معیار اسلامی، Sadeghzadeh et al (2011: 99) باور دارند:

نظام معیار مبتنی بر دین حق، به‌مثابه معرف معتبر حد توازن و اعتدال در همه امور و شئون حیات طیبه بشمار می‌آید و تبعیت از چنین نظام معیاری مانع از حاکمیت سلائق فردی و گروهی خواهد شد.

بنابراین، از نظر مشارکت‌کنندگان معتقد به این نوع تربیت، معیار تربیت، هماهنگی بی‌قیدوشرط با نظام تعریف‌شده است. این در حالی است که تربیت اصیل کشاندن آگاهانه و آزادانه به‌سوی ارزش‌های حقیقی است (Naqibzadeh, 2021; Shukuhi, 2021; Shariatmadari, 2021; Shamshiri, 2022; Bagheri, 2022). ازاین‌رو، دو ویژگی اصلی تربیت آگاهی و آزادی است که بی‌شک تعاملی دوسویه میان آن‌ها برقرار است. واقعیت این است که توجه به مفهوم نظام معیار اسلامی در اسناد بالادستی از یک‌سو و توجه به مفهوم تربیت از دیگر سو، می‌تواند سرآغاز تفکر و پرسش پیرامون برخی مسائل باشد. بی‌شک تعهد به تبعیت از یک نظام فکری، راه را بر گشایش فکری و عملی متربی خواهد بست. حال پرسش اساسی اینجا است که اگر متربی بر اساس ابعاد وجودی خود برخلاف نظام معیار اسلامی دست به انتخاب زد، نتیجه چه می‌شود؟ دراین‌رابطه توجه به چند نکته دررابطه‌با انگاره تربیت مؤمن پرور می‌تواند مجالی برای تأمل مجدد باشد.

اول، آیا نسخه اصلی نظام معیار اسلامی در نزد معلم و مربی بی‌پرده و بدون واسطه قابل‌درک واقع شده است؟ یا این‌که این نظام هم می‌تواند؛ مانند سایر نظام‌های فکری منتسب به مکتب‌های گوناگون، محل نقد باشد؛ بنابراین باید پذیرفت این قرائت، خوانشی است از هزاران فهم ممکن و ناممکن. براین‌اساس، نکته دوم حاکی از آن است که انقیاد تربیت بر یک نظام فکری موجب می‌شود آن نظام، با پیوست ویژگی‌های فرازمانی و فرامکانی، مسیر تربیت را به کژ راه ببرد؛ بنابراین محدودسازی تربیت در زیرِ چتر یک نظام فکری، خصیصه‌های بنیادین آن که همانا آزادی و آگاهی هستند را مورد نفی قرار می‌دهد. Fazeli(2022) نشان داد گفتمان سوژه مؤمن در تاریخ تحولات تربیتی ایران باور دارد مدارس جدید با آموزه‌های دینی سازگار نیستند و برنامه درسی مدرن، ارزش‌های دینی را به حاشیه می‌راند و برخی را نیز انکار و طرد می‌کند. درواقع تحقق گفتمان سوژه مؤمن عکس‌العملی مقابله‌جویانه با گفتمان سوژه متجدد بود.

دومین انگاره به‌دست‌آمده، تربیت آداب‌دان است. در این انگاره، از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش، تربیت به‌معنای آموختن ادب و آداب و فرهیخته شدن است. اما پرسش بر آن است آیا ادب همان تربیت است؟ در این معنا ادب به‌معنای تربیت و مترادف آن در نظر گرفته شده است، اما واقعیت آن است داشتن ادب به‌مثابه ظواهر رنگین درختی ریشه‌دار به نام تربیت است، شاید یکی از میوه‌های این درخت، خصایص نیکو باشد، اما درواقع، وجود این درخت هدفی بس سترگ در معنای وجودی انسان دارد. از آنجایی آراسته شدن به ویژگی‌های پسندیده، می‌تواند با تلقین، تکرار، تحمیل و تشویق در غیاب آزادی، آگاهی، انتخاب و مسئولیت‌پذیری صورت گیرد می‌توان گفت تربیت به‌مراتب مفهومی گسترده‌تر از ادب و آداب دارد. دراین‌رابطه Bergson (2016) نشان داد می‌توان به گونه‌شناسی در عرصه‌ی آداب اندیشید. او باور دارد باید میان ادب مادی، ادب ذهنی یا معنوی و ادب قلبی تمایز قائل شد. ازاین‌رو، ادب دل، گشودگی واقعی به جهان است؛ بنابراین این معنا می‌تواند به مفهوم حقیقی تربیت نزدیک باشد.

سومین انگاره برآمده از گفته‌های نو معلمان، تربیتِ شهروند مدار است. در این انگاره غایت، هدف، اصول و روش‌های تربیت را معطوف به پرورش شهروند خوب است. ازاین‌رو، آرمان تربیت، انسانی خواهد بود که هنجار و ناهنجار را می‌شناسد، بدان آن‌ها بینش و عاطفه پیدا کرده است و در عرصه عمل، قابلیت تحقق این امکانات را دارا است. در این صورت او دیگر شهروند خوبی اطلاق خواهد شد.

دراین‌رابطه، کسی نمی‌تواند منکر آن شود که تربیت با محیط اجتماعی نسبتی ندارد، بنابراین، ضمن تلاش برای تحقق سایر اهداف، لازم است زمینه‌های سازگاری فرد با محیط اجتماعی‌اش را رقم زند. از نظر دورکیم، انسانی که تربیت درصدد تحقق آن در کودک است، آدمی‌ای بدان صورت که طبیعت پرداخته نیست؛ بلکه انسانی است که جامعه می‌پسندد (Shukuhi, 2021: 85). این گفته صورتی دقیق‌تر از انگاره تربیت شهروند مدار است: «تربیت برای جامعه صورت می‌گیرد». حال با آنکه دو گزاره «تربیت بدون جامعه» و «جامعه بدون تربیت» منطبق بر واقعیت هستند، اما دارای اهمیت است با آنکه بنیاد تربیت در جامعه و برای جامعه صورت می‌یابد، اما تعالی تربیت بدان محدود نمی‌شود؛ بنابراین در پاسخ به پرسش آیا تمام تربیت همین است و بس؟ باید گفت چنین تربیتی تفاوتی با دست‌آموز کردن ندارد. تربیت شهروند مدار نوعی ماشینی‌شدن حرکات است که به حواشی خارجی شخصیت می‌پردازد تا به حساسیت درونی و عمیق (Shukuhi, 2020: 92). با آنکه تربیت شهروند مدار نوعی آینده‌نگری برای وضعیت مبهم و غیرقابل‌پیش‌بینی برای آینده است، لذا نادیدن و نادیده‌انگاشتن زمان حاضر کودک، تربیت را به‌عنوان یک جریان رشد، ابتر می‌سازد.

چهارمین انگاره مدنظر مشارکت‌کنندگان، تربیت آگاهانه است. در این برداشت از تربیت، مقصود بر آن است که تربیت باید مسیر رشد و توسعه اندیشیدن به‌منظور درک آگاهی، تحقق آزادی و بروز انتخاب‌گری باشد. به نظر می‌رسد از میان شش انگاره پدیدآمده از گفته‌های مشارکت‌کنندگان، تنها همین برداشت معیارهای پذیرش تربیت حقیقی را داشته باشد. درواقع، از این منظر هنگامی می‌توان به برترین معانی تربیت نزدیک شد که آدمی ارزش‌ها را بفهمد، دوست بدارد و به کار آورد. انسانی آگاه نسبت به موقعیت خود در هستی چه‌بسا به گزینش ارزش‌ها نیز بپردازد و تربیت‌کننده خویش شود (Naqibzadeh, 2021). حقیقت این است که چنانچه بپذیریم جهان انسان‌ها، جهان ارزش‌ها است؛ پس بی‌شک تنها مسیر دستیابی آدمی‌زاده به سپهر ارزش‌ها، بهرمندی از تربیت اصیل خواهد بود.

پنجمین انگاره‌ای که از تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان حاصل شد تربیت نوگرا بود. بر اساس دیدگاه نو معلمان در این زمینه، می‌توان گفت منظور از این تربیت آموزش‌های مرتبط با فناوری‌ها و تکنولوژی جدید است. به نظر می‌رسد آنان باور دارند تحولات دنیای اطلاعات و ارتباطات، زمینه‌ای برای فرصت‌های یادگیری آنلاین و هم‌چنین، بهرمندی از منابع آموزشی باز می‌تواند تأثیرات مستقیم انگیزه دانش‌آموزان و پشتیبانی کارآمد برای یادگیری آن‌ها باشد. آن‌گونه که از این تحلیل برمی‌آید تربیت مساوی است با نوعی از انواع آموزش و مهارت‌های موردنیاز برای عصر جدید. واقعیت آن است که انگاشت چنین تعبیری از تربیت، به‌مثابه روکردن به دانستنی‌هایی است که اهمیت آن‌ها در زندگی جزئی، پراکنده و سطحی هستند. پرواضح است تنزل بهای تربیت تا بدین مقدار، روگردانی از اعتبار حقیقی آن برای پاسخ به پرسش‌های فلسفی و اخلاقی زندگی است. ژرف‌اندیشی در انگاره اخیر بیانگر آن است که این برداشت متکی به‌تصریح نمود هوش در زندگی انسان است. قابل‌توجه است؛ چنان‌که کسی هوش را مایه بالندگی بداند و برنامه‌های خود را معطوف به پرورش همه‌جانبه آن تنظیم گرداند، بی‌شک تاریخ تحولات بشر واقعیات فراموش نشده‌ای برای او یادآور خواهد شد که چگونه توانایی‌های متمایز می‌توانند بلای جان بشریت باشند. Naqibzadeh (2021) باور دارد آموزش آن‌گاه به کار می‌آید که زمینه‌ای برای پدیدآمدن تغییری در نوآموز شود؛ چنان‌که او را به انجام کارهایی توانا سازد و بر دایره امکان‌های او بیفزاید. ازاین‌رو، این‌که

آموزش زمینه‌ی تحول شود یا نه بستگی به هدف و روشی دارد که در پیش می‌گیریم. آموزش حقیقی آن است که امکان فهمیدن را محقق سازد.

بر پایه تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، انگاره‌ی ششم، تربیت را به‌مثابه پرورش افراد سرسپرده می‌داند. درواقع، برخی از نو معلمان در گفته‌های خود نشان دادند تربیت از منظر آن‌ها روندی است برای‌آنکه افرادی مشابه خود بارآورند. در این برداشت، معلم به‌مانند الگویی بی‌بدیل است که باید قابلیت الگویی برای دانش‌آموز داشته باشد. از این منظر دانش‌آموز باتربیت فردی است که شبیه معلم خود سخن می‌گوید و رفتار می‌کند. این تعبیر مشابه ایده کارخانه‌های انسان‌سازی است. ایده‌ای که در آن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان محل توجه نخواهند بود و همه باید مشابه همدیگر باشند. این شیوه بار آوردن نه‌تنها تربیت نیست، بلکه می‌توان گفت ضد تربیت هم است. در این نوع تربیت، بزرگسالان به‌عنوان افراد رشیدی که نماینده‌ی تربیت و تربیت‌شده‌ها بشمار می‌آیند، اهداف تربیت را برمی‌گزینند؛ اهداف که در بیش‌تر مواقع با طبیعت درونی کودک و نیازهای او شباهت چندانی ندارند. بهترین شیوه‌های تربیت هم برای دستیابی به اهداف، تلقین، تحمیل، اجبار، تنبیه و تشویق خواهد بود. این‌گونه خواهد بود که بسا نتیجه تربیت، لجبازی و بیزاری شود. یافته‌های این انگاره با پژوهش Mohammadi (2023) تطابق دارد.

در نهایت، با نظر به انگاره‌های به‌دست‌آمده و توجه به متن مصاحبه‌های موجود، مقوله اصلی با عنوان «آشفتگی در نظر ـ پریشانی در عمل» احصاء شد. همان‌گونه که در تحلیل محتواهای حاضر نشان داده شد دیدگاه‌های متنوع و بعضاً ناهمسو با جریان حقیقی و معنای اصیل تربیت در ذهن نو معلمان دیده می‌شود که هر کدام در عرصه عمل می‌تواند پدیدآورنده گفتار و اعمال گوناگون در کلاس درس باشند. واقعیت آن است که از ذهن‌های آشفته نمی‌توان انتظار شیوه‌های صحیح تربیت داشت. چنان‌که بپذیریم در تعیین خط‌مشی تربیتی و آموزشی معلم، افزون بر فلسفه کلی تعلیم‌وتربیت حاکم بر نظام آموزشی، نوعی فلسفه شخصی تعلیم‌وتربیت در وجود معلم شکل می‌گیرد و چه‌بسا در مسیر تربیت، فلسفه شخصی جهت‌دهنده‌تر و تعیین‌کننده‌تر باشد؛ بنابراین در صورت پنداشت تصورهای ناصحیح در ذهن می‌توان متصور شد در عرصه عملی در کلاس درس سرمایه‌های جوان یک کشور را تهدید می‌کند. زیرا، فقدان ادراک معنای تربیت واقعی ممکن است سبب شود که در فعالیت‌های تربیتی آنچه در واقع وسیله‌ای بیش نیست هدف انگاشته شود و جریان رشد در نیمه‌راه متوقف شود (Shukuhi, 2020).

چنان‌که در این پژوهش نشان داده شد تربیت اصیل، دشوار و کمیاب است؛ دلیل این مهم چنان است که تربیت به‌غایت دشوار است، اما در مقابل روایت‌های برآمده از نو معلمان در بیش‌تر توافق‌ها بیانگر نگاه‌های فروکاست‌گرایانه به تربیت بوده است. ازاین‌رو، تحلیل یافته‌ها نشان داد آنچه تربیت می‌نامند بیش‌تر به بار آوردن و دست‌آموز کردن شبیه است. هم‌چنین، نگاه‌های متفاوت نشان از آن دارد نو معلمان در نوع نگاه به انسان و ماهیت وجودی او دارای تفاوت ماهوی هستند. ازآنجایی‌که انسان‌شناسی سنگ بنای هر گونه نظر و عمل در فلسفه تربیت بشمار می‌آید؛ به نظر می‌رسد اصلاح و بهسازی دیدگاه نو معلمان در این زمینه می‌تواند به درک و فهم دقیق‌تر تربیت مساعدت ورزد.

سخن دیگر این پژوهش و البته جانِ کلام آن، پرهیز از ساده‌اندیشی و سهل‌نگری پیرامون تربیت است. لازم است هر انسانی، عادی یا تحصیل‌کرده که به‌گونه‌ای با تربیت ارتباط دارد و در نظر خود، تصویری کمال‌گرایانه از تربیت در ذهن خود

فراهم ساخته، در درستی یا نادرستی اندیشه‌های خود شک روا دارد و به نوفهم‌سازی آن از راه تأمل مجدد بیاندیشد. تأمل مجددی که باید تربیت را برای انسان بداند.

سرانجام افزون بر نتایج عام این پژوهش که می‌تواند اعلان خطری برای هر مربی ـ به‌معنای اعم خود ـ باشد، ازآنجایی‌که مشارکت‌کنندگان این پژوهش، نو معلمان بودند به‌گونه‌ای خاص می‌توان رهنمودهای زیر را در دستیابی به وضعیت مطلوب این پژوهش پیشنهاد نمود.

نخست، خودکاوی تربیتی را ارزشمند بدانیم. به‌عنوان پیشنهاد، فرصتی تدارک شود دانشجو معلم در طول دوران تحصیل خود، در فواصل زمانی مشخص، به‌عنوان بخشی از دروس عملی، روایت خود را از چیستی انسان و ماهیت تربیت مدنظر خود برای او، بنویسد. افزون بر ارزشیابی اساتید کاردانِ تعلیم‌وتربیت، خودارزیابی‌های دانشجو در اصلاح و بهبود نظراتش می‌تواند سودمند باشد.

دوم، کارورزی‌های دانشجو معلمان را کاربردی‌تر نماییم. از میان معلمان جدیدالاستخدام، تنها پذیرفته‌شدگانی که از راه کنکور وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند، دوره کارورزی را تجربه می‌کنند. سایر پذیرفته‌شدگان معمولاً پس از گذراندن تعدادی واحد درسی نظری مشغول به کار می‌شوند. بااین‌حال، لازم است افزون بر اهمیت برقراری دوره‌های کارورزی برای همه دانشجو معلمان، به ابعاد عملی و کاربردی آن بیش‌تر دقت ورزد. برای این مهم، افزون بر حضور اساتید باتجربه در محیط مدرسه در کنار دانشجو، تأکید بر نگاشتن خود روایت‌هایی از موقعیت‌های واقعی تربیتی در مدرسه می‌تواند مدنظر قرار گیرد.

سوم، واکاوی و پاسخ‌گویی به نیازهای آغاز خدمت معلمان ضروری به نظر می‌رسد. شکاف عمیق نظر و عمل در فلسفه تربیت آموخته‌شده توسط معلمان موجب آن می‌شود که چالش‌ها و نیازهای قبل از شروع دوره معلمی و دوران بعد از آن، به‌طورکلی دارای ابعادی متفاوت باشند؛ بنابراین، رهاشدگی معلم پس از فارغ‌التحصیلی باعث دل‌زدگی و بی‌انگیزگی او خواهد شد. ازاین‌رو، آگاهی نسبت به مسائل این دوره و پشتیبانی معلم به کمک برنامه‌های رشد محور می‌تواند مدنظر باشد.

چهارم، بازنگری در نقش، کارکرد، شیوه تدریس و محتوای مواد درسی دانشجو معلمان حائز اهمیت است. واقعیت آن است که برای معلم که از نزدیک با مسائل عملی تعلیم‌وتربیت دست‌به‌گریبان است، گذراندن امتحان کتبی و اخذ نمره قابل‌قبول در درس‌های مرتبط با مبانی و اصول تعلیم‌وتربیت مفید فایده نخواهد بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در کلاس درس برای دانشجو زمینه‌ای فراهم شود که نظریات تربیتی را بشناسد، آن‌ها را درک کند و بینشی واقع‌نگر متناسب با محیط مدرسه کسب کند. سپردن این واحدهای درسی به اساتید صاحب‌نظر در تعلیم‌وتربیت می‌تواند سودمند باشد.

سرانجام قابل تصدیق و تأیید است این پژوهش به‌عنوان یک پژوهش کیفی، به دنبال تعمیم نتایج به‌دست‌آمده به ادراک و فهم جامعه معلم‌های کشور ایران از مفهوم و معنای تربیت نیست. البته که دور از انتظار نخواهد بود که باتوجه‌به ویژگی ذهنی و تفسیری بودن موضوع، چه‌بسا پژوهش‌های دیگر در این زمینه، به انگاره‌های متفاوتی از مفهوم تربیت دست یابند.

References

Azizi, N., Jafaree, P., Gholami, K., & mohamadi, S. (2017). How do kurdistanian teachers view of their welfare? A look at teachers welfare and the factors influencing it based on grounded theory approach. *Journal of Educational Scinces*, 24(2), 109-128. [In Persian].

Bagheri, Kh. (2022). *Education in the horizon of human agency*. Tehran: Vakavosh. [In Persian].

Bazargan, A. (2020). *An Introduction to Qualitative and Mixed Methods Research*. Tehran: Didar. [In Persian].

Bergson, H. (2016). Politeness. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 24(2), 3-9.

Bozorg, H., Mehrmohammadi, M., Talaee, E., & Mousapour, N. (2019). Understanding Personal Practical Knowledge; From what teachers must know to what teachers already know. *Journal of Theory & Practice in Curriculum,* 13(7), 53-78. [In Persian].

Dehnavi, M. (2014). Biography and narrate the teachers and educator's understanding of role of philosophy of education in evolution of their educational performance. *Foundations of Education*, *3*(2), 49-66. [In Persian].

Fazeli, N. (2022). Death of the school or the Subject?. *Journal of Curriculum Studies*, 17(66), 5-40. [In Persian].

Gholamzadeh, F., Akbari Burang, M., & Ayati, M. (2023). Teachers' perception of values education curriculum in the first year of elementary school. *Scientific Journal of Islamic Education*, 30(57), 259-292. [In Persian].

Ghorbani, H. (2022). My Currere: The Narratives of Teaching Experience as a Freshman Teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 17(64), 125-156. [In Persian].

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). "Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences", In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Third Edition, Thousand Oaks, CA: Sage. P: 194.

Hamidizadeh, K., Fathi Vajargah. K., Arefi, M., & Mehran, G. (2017). Multicultural education: Systematic analysis of teachers' perceptions. *Journal of Research in Teaching*, 5(2), 1-16. [In Persian].

Irvani, Sh. (2009). *Theory and practice in education*. Tehran: Elmi and Farhangi publications. [In Persian].

Izadpanah, A. (2022). Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions. *Foundations of Education*, 11(2) , 56-76. [In Persian].

Jalily, M., niknam, Z., amani, M., & aliasgari, M. (2019). Teacher and Curriculum Materials Application: A Scheme for Understanding Curriculum Enactment in the Classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 13(51), 81-104. [In Persian].

Khoshbakht, F., Karvar, N., & Mazidi, M. (2015). Understanding ethics education in primary schools of Shiraz city from the point of view of first grade teachers. *Journal of Curriculum Research*, 4(2), 131-162. [In Persian].

Lāri, N., Hejāzi, E., Ejei, J., & Jowkar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Educational Innovations*, 18(2), 53-80. [In Persian].

Madandar Arani, A., & Kakia, L. (2021). *Comparative Education Modern Perspectives*. Tehran: Aeeizh. [In Persian].

Marzooghi, M., Noroozi, N., & Keshavarzi, F. (2019). *Foundation and Meanings of Hidden Curriculum: A New perspective to types of Curriculum.* Tehran: Avayenoor. [In Persian].

Marzooghi, M. (2021). *Foundations and Principles of Education with Regard to the Contemporary Developments*. Tehran: Avayenoor. [In Persian].

Mbiti, I., Romero, M., & Schipper, Y. (2023). Designing effective teacher performance pay programs: experimental evidence from Tanzania. *The Economic Journal*, 133(653), 1968-2000.

Mehrmohammadi, M. (2008). *Rethinking the teaching-learning process*. Third edition. Tehran: Madreseh Publications. [In Persian].

Mirrahimi, M. S., & ahmadi, P. (2022). The Analysis of Yazd Province Professional Teachers' Perception of the importance of teaching quality in the Schools Educational System. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 8(13), 22-1. [In Persian].

Mohamadi, M., Naseri Jahromi, R., Mokhtari, Z., Hesampor, Z., & Naseri Jahromi, R. (2018). Multilevel analysis of student and school level factors on students' academic achievement. *Educational Innovations*, 17(3), 7-22. [In Persian].

Mohammadi, M. (2023). Basics and rules of exemplary educational method. *Religious studies*, 6(12), 91-102. [In Persian].

Naqibzadeh, M. A. H. (2021). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahori. [In Persian].

Omidi, M., Sobhani Nezhad, M., & Najafi, H. (2016). Investigating the concept of 'effective teacher' from al-Farabi and Rousseau point of view and its educational implications. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 2(4), 69-98. [In Persian].

Razi, J., Emam Jomea, M. R., & ahmadi, G. (2017). The Extracting the Dimensions of Effective Teachers with Regard to Provide a Conceptual Framework of Education and Teacher Training. *Research in Teacher Education (RTE)*, 1(1), 13-46. [In Persian].

Saeedi, M. (2023). *Inquiry of Rudolf Steiner's Educational Approach and Its Achievements for the Elementary Schools' Curriculum of Islamic Republic of Iran: A Mixed Method Research*. PhD Dissertation, Shiraz University. [In Persian].

Sadeghzadeh, A., & et al. (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the public formal education system of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Secretariat of the Supreme Council of Education. [In Persian].

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of research in Innovative Teaching & Learning*, 10 (1), 4-33.

Shamshiri, B. (2022). *A new project in Islamic anthropology*. Tehran: Negahe Moaser. [In Persian].

Shariatmadari, A. (2021). *Principles and philosophy of education*. Tehran: Amirkabir. [In Persian].

Shukuhi, Gh. H. (2020). *Foundations and Principles of Education*. Tehran: Behnashr. [In Persian].

Tahmasebzadeh Sheikhlar, D., Fathiazar, E., & M. Saniee, M. (2019). Phenomenological Study of Experiences and Perceptions of Elementary Teachers from integrated Science Curriculum. *Journal of Curriculum Research*, 9(17), 113-139. [In Persian].

Ugwuozor, F. O. (2019). Developing a Personal Philosophy of Education: A Requisite Guide to Educational Practices. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 3-28.

Yahyaei, N., Motamed, H. R., & Ghasemi Zad, A. (2022). Providing a model for training efficient teachers in the style of the Islamic Republic. *Educational researches*, 17(70), 185-211. [In Persian].