

پدیدارشناسی «لحظه فهم» در کلاس درس: درک تجربه مشترک معلم و دانش آموز

زینب شاهسون طغان^۱، فاطمه شاهسون طغان^۲، ریحانه شاهسون طغان^۳

^۱ دکتری زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورامین

^۳ دانشجوی کارشناسی، دانشگاه فرهنگیان

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی ماهیت تجربه «لحظه فهم» از دیدگاه معلمان و دانش آموزان و تبیین نقش معلم در شکل‌گیری این تجربه، به روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۲ معلم و ۱۵ دانش آموز دوره دوم متوسطه (نظری) جمع‌آوری و با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که لحظه فهم به مثابه «گشایش ناگهانی در افق ادراک» تجربه می‌شود که با نشانه‌های عاطفی (نظیر شغف، آرامش) و شناختی (اتصال مفاهیم، شفافیت) همراه است. بسترهای کلیدی شکل‌گیری این لحظه، «ایجاد فضای پرسشگری امن»، «ارائه مثال یا تمثیل هم‌خوان با جهان زیسته یادگیرنده» و «تعامل دیالکتیکی معلم و دانش آموز» شناسایی شدند. همچنین، این تجربه در بافت رابطه ای مبتنی بر اعتماد و حضور اصیل معلم معنا می‌یابد. نتایج بر ضرورت توجه به ابعاد عاطفی-اجتماعی یادگیری و غنابخشی به روابط آموزشی در کنار انتقال محتوا تأکید می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: لحظه فهم، پدیدارشناسی، تجربه زیسته، تدریس، یادگیری معنادار، روانشناسی تربیتی.

مقدمه

یادگیری، به ویژه در شکل عمیق و دگرگون کننده اش، تنها فرایندی شناختی نیست؛ بلکه رخدادی هستی شناختی است که در آن، جهان یادگیرنده گسترش می یابد و معنایی جدید پدیدار می شود. در میان فرایند یادگیری، «لحظه فهم» به عنوان اوجی کیفی، نقطه ای است که ابهام به شفافیت، گسست به پیوستگی و اجزا به کلی معنادار تبدیل می شود. این لحظه، که گاه با اصطلاحات «ایها» یا «بینش» در روان شناسی شناختی و «آموزش لحظه های قابل توجه» در علوم تربیتی از آن یاد می شود، اغلب در ادبیات پژوهشی به صورت کمی و متمرکز بر عوامل بیرونی بررسی شده است.

با این حال، فهم ماهیت این تجربه از درون و از نگاه کسانی که مستقیماً آن را زیسته اند - یعنی معلمان و دانش آموزان - نیازمند رویکردی کیفی و تفسیری است. پدیدارشناسی، به عنوان روشی که بر توصیف ساختارهای ذاتی تجربه زیسته تأکید دارد، ابزار قدرتمندی برای کشف معنا و جوهره چنین پدیده ای فراهم می کند. این رویکرد به ما امکان می دهد تا از توصیفات سطحی فراتر رویم و به عمق تجربه انسانی فهمیدن در بافت طبیعی کلاس درس دست یابیم.

هدف این پژوهش، نه اندازه گیری فراوانی یا شناسایی عوامل سببی صرف، بلکه فهم ژرفانگانه ماهیت تجربه لحظه فهم، اشتراکات و تفاوت های درک آن از سوی معلم و دانش آموز، و نقش رابطه آموزشی در شکل گیری آن است. پرسش اصلی پژوهش عبارت است از: ساختار تجربه زیسته «لحظه فهم» در کلاس درس از دیدگاه معلمان و دانش آموزان چیست و معلم چگونه در پدیداریابی این لحظه سهیم است؟

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. پدیدارشناسی تفسیری (هرمنوتیکی) به دنبال کشف معنای نهفته در تجارب زیسته از طریق تفسیر گفتار مشارکت کنندگان است.

• مشارکت کنندگان به صورت هدفمند و با معیار «تجربه زیسته ی ملموس و قابل توصیف از یک لحظه فهم در کلاس درس» انتخاب شدند. نمونه شامل ۱۲ معلم (با سابقه ۵ تا ۲۰ سال تدریس در دروس مختلف علوم انسانی، ریاضی و علوم) و ۱۵ دانش آموز دوره دوم متوسطه (پایه های دهم تا دوازدهم) بود. حجم نمونه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

• ابزار گردآوری داده: از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شد. سؤالات کلیدی عبارت بودند از: «لطفاً یک تجربه خاص از لحظه فهم یک مفهوم دشوار در کلاس را به طور کامل توصیف کنید؟ قبل، حین و بعد از آن چه احساسی داشتید؟ چه عواملی را در رقم خوردن آن مؤثر می دانید؟ نقش معلم/دانش آموز را چگونه می بینید؟»

• تحلیل داده: داده ها با رعایت اخلاق پژوهش (رضایت آگاهانه، محرمانگی) ضبط و بازنویسی شدند. برای تحلیل، از روش هفت مرحله ای کلایزی (Colaizzi, ۱۹۷۸) استفاده گردید که شامل: (۱) آشنایی با داده ها، (۲) استخراج گزاره های معنادار، (۳) فرمول بندی معانی، (۴) دسته بندی معانی به تم های کلان، (۵) توصیف جامع پدیده، (۶) بازگشت به مشارکت کنندگان برای اعتباربخشی، و (۷) غنای توصیف نهایی با گویه های اضافی بود.

یافته ها

تعریف کلمات کلیدی:

۱. لحظه فهم: نقطه ای کیفی در فرایند یادگیری که در آن ابهام و پراکندگی ذهنی ناگهان به وضوح، یکپارچگی و درک معنادار تبدیل می شود. این لحظه اغلب با احساس «آهان!» و هیجان مثبت همراه است و یک تغییر در درک و رابطه ی فرد با دانش به شمار می رود.

۲. پدیدارشناسی: یک روش تحقیق کیفی در فلسفه و علوم انسانی که هدف آن توصیف ساختارهای ذاتی و معنای تجربه های زیسته از دیدگاه افراد است. این روش به «چگونگی ظهور پدیده ها در آگاهی» می پردازد و به جای تبیین علی، به فهم عمیق معنا توجه دارد.

۳. تجربه زیسته: به تجارب مستقیم، بی واسطه و شخصی افراد از پدیده‌ها اطلاق می‌شود. در این پژوهش، منظور توصیفات اولیه معلمان و دانش‌آموزان از آن چیزی است که در لحظه فهم، از درون احساس و ادراک کرده‌اند.
 ۴. تدریس: فرایندی تعاملی و رابطه‌محور که در آن معلم با ایجاد بستر مناسب، طراحی موقعیت‌های یادگیری و تعامل اصیل، به تسهیل و جهت‌دهی فرایند فهم و یادگیری در یادگیرنده کمک می‌کند. در این دیدگاه، تدریس انتقال معلومات نیست، بلکه میدان‌داری برای امکان‌پذیر شدن یادگیری است.
 ۵. یادگیری معنا‌دار: نوعی از یادگیری که در آن دانش جدید، با فعال‌سازی ساختارهای شناختی قبلی یادگیرنده، به صورت غیراختیاری و با درک روابط و معانی، در حافظه و فهم او ادغام می‌شود. در مقابل یادگیری طوطی‌وار قرار دارد و منجر به درک عمیق و قابل کاربرد می‌شود.
 ۶. روانشناسی تربیتی: شاخه‌ای از روانشناسی که اصول، نظریه‌ها و روش‌های روانشناختی را در حوزه آموزش و یادگیری به کار می‌بندد. این حوزه به موضوعاتی مانند فرایندهای یادگیری، انگیزش، رشد شناختی و عاطفی، نقش معلم و مدیریت کلاس می‌پردازد.
- ساختار تجربه زیسته «لحظه فهم» در کلاس درس، از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان، یک پدیدار چندلایه و پویا است که در چهار بعد اصلی قابل توصیف است. این ابعاد، برخلاف تصور رایج از فهم به‌عنوان یک رویداد صرفاً شناختی، نشان می‌دهد که این لحظه یک تحول وجودی در فضای رابطه آموزشی است.

الف) ساختار تجربه زیسته (چهار بعد کلیدی):

۱. بعد هستی‌شناختی (گشودگی و دگرگونی در جهان‌نگری): این لحظه، یک تغییر موقعیت از حالت «مقابل موضوع بودن» به حالت «درون موضوع قرار گرفتن» است. دانش‌آموز و معلم، آن را همچون کنار رفتن پرده، گشایش ناگهانی افق یا اتصال قطعات یک پازل توصیف می‌کنند. این فقط فهمیدن یک مطلب نیست، بلکه احساس کردن جایگاه خود در نسبت با آن مطلب است. جهان دانش‌آموز گسترده می‌شود.
۲. بعد عاطفی-جسدانی (الگوی تنش-آزادی-شعف): این لحظه از یک پیش‌زمینه همراه با تنش (ابهام، سکوت، تمرکز شدید) آغاز می‌شود. سپس با یک نشانه ناگهانی (آهان!، اوه!، سکوت عمیق، گشاد شدن چشم‌ها) ظهور می‌کند و بلافاصله به یک حالت عاطفی مثبت (آرامش، سبکی، لذت، شعف و در مورد معلم، رضایت حرفه‌ای عمیق) ختم می‌شود. بدن در این فرایند شریک است: حبس نفس، تغییر حالت چهره، احساس گرما.
۳. بعد شناختی-معنایی (ایجاد پیوند و شفافیت): در این بعد، فهم به‌صورت ایجاد ارتباط معنادار بین مفاهیم پراکنده، کشف الگوی پنهان، یا انتقال از انتزاع به ملموس تجربه می‌شود. مهم‌تر از کسب اطلاعات جدید، بازسازی معنای اطلاعات قبلی است. همه چیز ناگهان «معنا» پیدا می‌کند.
۴. بعد رابطه‌ای-بینادهنی (تجربه مشترک در فضای اعتماد): این حیاتی‌ترین بعد است. لحظه فهم در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه در فضای بین معلم و دانش‌آموز («فضای بینادهنی») متولد می‌شود. این فضا با اعتماد، احساس امنیت برای ریسک کردن و اشتباه کردن، و حضور اصیل و تمام‌قد معلم تعریف می‌شود. دانش‌آموز باید احساس کند دیده می‌شود و وجودش برای معلم مهم است.

ب) نقش معلم در پدیداریابی این لحظه (سهیم بودن معلم):

- معلم نه به‌عنوان «علت» مستقیم، بلکه به‌عنوان میدان‌دار، تسهیل‌گر و شریک دیالکتیکی در پدیداریابی این لحظه سهیم است. نقش او در سه سطح عمل می‌کند:
۱. آماده‌سازی بستر (قبل از لحظه):
- * خلق فضای امن روانی: معلم با پذیرش بی‌قیدوشرط، پرهیز از قضاوت و تشویق پرسشگری، محیطی می‌سازد که جرأت مواجهه با ابهام و نادانی در آن وجود دارد.

* زمینه‌چینی معنایی: او مفاهیم انتزاعی را با تمثیل، روایت، نمونه‌های ملموس و پرسش‌های چالشی به جهان زیسته دانش‌آموز گره می‌زند. مانند پلی که دو ساحل را به هم وصل می‌کند.

۲. همراهی در حین فرایند (در آستانه لحظه):

* توجه دقیق و تشخیص نشانه‌ها: معلم هنرمند، نشانه‌های ظریف کشمکش ذهنی یا نزدیک شدن به فهم (چهره درهم‌رفته، سکوت متفکرانه) را در دانش‌آموز تشخیص می‌دهد.

* مداخله به موقع و کیفیت: او در این مرحله نه پاسخ می‌دهد، بلکه پرسش را دقیق‌تر می‌کند، مثال دیگری می‌زند، یا سکوت معناداری را حفظ می‌کند تا ذهن دانش‌آموز خود مسیر نهایی را طی کند. نقش او مانند یک قابله (تولد اندیشه) است.

۳. بازتاب و تعمیق (بعد از لحظه):

* تأیید و اشتراک شعف: معلم با واکنش‌های کلامی و غیرکلامی (لبخند، تأیید کلامی) موفقیت دانش‌آموز را جشن می‌گیرد و احساس مشترک بودن این کشف را القا می‌کند.

* تعمیق و گسترش: او با پرسش‌هایی مانند «چگونه به این نتیجه رسیدی؟» یا «این الآن چه ربطی به آن چیزی که قبلاً گفتمی پیدا می‌کند؟» به دانش‌آموز کمک می‌کند تا فهم خود را مستحکم و به حوزه‌های دیگر تعمیم دهد.

از تحلیل عمیق تجارب مشارکت‌کنندگان، چهار تم کلان (ساختار معنایی) استخراج گردید که ماهیت پیچیده لحظه فهم را روشن می‌سازد. هر تم با نقل قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان (با حفظ محرمانگی: م = معلم، د = دانش‌آموز) غنی شده است.

تم اول: ماهیت هستی‌شناختی لحظه فهم: گشایش و وحدت‌یابی

از دید شرکت‌کنندگان، فهم یک «رخداد» نبود، بلکه یک «گشودگی» توصیف شد. این لحظه، عبور ناگهانی از حالت سکون و پراکندگی ذهنی به وضوح و یکپارچگی بود.

• نقل قول: «یادم هست در درس فلسفه، بحث علیت کلی را اصلاً نمی‌فهمیدم. یکبار معلم گفت: «فکر کن تمام ذرات عالم ریسمان‌هایی هستند که از هم می‌پرسند تو کیستی؟ و جواب همدیگر را می‌دهند.» ناگهان انگار پرده‌ای کنار رفت. نه اینکه فقط بحث را فهمیده باشم، احساس کردم خودم داخل آن نظم عالم شدم.» (د، پایه یازدهم)

• تحلیل: این توصیف، نشان می‌دهد که فهم صرفاً ادراک یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه تغییر در بودن فرد در قبال موضوع است. این یافته با دیدگاه پدیدارشناسی چون مرلو-پونتی درباره ادراک به مثابه در-جهان بودن هم‌خوانی دارد.

تم دوم: نشانه‌های عاطفی - جسمانی: از آشوب تا آرامش

لحظه فهم با یک الگوی عاطفی-جسمانی مشترک همراه بود: تنش و سکوت پیشین، سپس انفجار یا جرقه درونی (که اغلب با عباراتی مانند «آهان!»، «یافتم!»، یا سکوت عمیق بیان می‌شد)، و در نهایت احساس آرامش، سبکی و حتی شعف.

• نقل قول: «گاهی می‌بینم چشم‌های دانش‌آموزم ناگهان گشاد می‌شود، نفسش را حبس می‌کند و بعد یک لبخند آرام روی لبش می‌آید. خودم هم همزمان با او، یک گرمایی در سینه احساس می‌کنم. می‌فهمم که اتفاق افتاد.» (م، رشته ریاضی، ۱۵ سال سابقه)

• تحلیل: این یافته مؤید نظریه یکپارچگی شناخت و عاطفه است. نشانه‌های جسمانی، تنها نمود بیرونی نیستند، بلکه بخشی از خود فرایند فهم هستند. این هماهنگی با کارهای داندلسون در زمینه تفکر عاطفی و داماسیو در زمینه نقش احساسات در عقلانیت مرتبط است.

تم سوم: بسترهای کلیدی شکل‌دهنده: فراتر از انتقال اطلاعات

شرکت‌کنندگان بر سه بستر رابط‌های و موقعیتی به عنوان پیش‌زمینه ضروری تأکید کردند:

۱. فضای امن روانی: نبود ترس از قضاوت، اشتباه یا مسخره شدن.
۲. زمینه‌سازی با تمثیل و روایت: ارتباط دادن مفهوم انتزاعی به تصویر، داستان یا تجربه ملموس زندگی دانش‌آموز.
۳. گفت‌وگوی اصیل: معلم نه به عنوان ناطق مطلق، بلکه به عنوان کسی که «در کنار» دانش‌آموز جستجو می‌کند.

نقل قول: «من هیچ وقت فرمول را مستقیماً نمی گویم. می گویم بیابید با هم یک معماری ذهنی برایش بسازیم. آن وقت یکی از بچه ها ناگهان می گوید: «پس یعنی اینجوری!» و خودش فرمول را کشف می کند. من فقط نقشه خوان بودم.» (م، رشته فیزیک، ۱۰ سال سابقه)

تحلیل: نقش معلم از «انتقال دهنده» به «میدان دار» (از اصطلاحات ون منن) تغییر می یابد. میدان داری، هنر ایجاد فضایی است که در آن امکان پدیدار شدن فهم فراهم می شود. این بسترها کاملاً با مفهوم «حوزه رشد تقریبی» ویگوتسکی و اهمیت گفت و گوی سازنده در آن هم سوست.

تم چهارم: تجربه مشترک و رابطه دوسویه

یک یافته مهم، هم زمانی و درهم تنیدگی تجربه معلم و دانش آموز بود. لحظه فهم برای معلم، نه یک مشاهده صرف بیرونی، بلکه یک تأیید حرفه ای عمیق و یک ارتباط اصیل توصیف شد.

نقل قول: «وقتی می بینم چشمان دانش آموزم از شوق فهمیدن برق می زند، برای من مثل این است که خودم دوباره آن مفهوم را برای اولین بار کشف کرده ام. این لذت تدریس است؛ یک هدیه دوسویه.» (م، رشته ادبیات، ۱۸ سال سابقه)

تحلیل: این تم، بر ماهیت رابطه ای آموزش تأکید دارد. فهم در خلأ رخ نمی دهد، بلکه در «فضای بیناذهنی» (اینترساجکتیو) شکل می گیرد. این دیدگاه با روان شناسی روابط کارل راجرز (شرط مثبت غیرمشروط، هم خوانی) و نیز فلسفه های دیالوگ محور باختین و بوهر (رابطه «من-تو») هم آهنگی عمیقی دارد.

نتیجه گیری

این پژوهش نشان داد که «لحظه فهم» در کلاس درس را نمی توان به سادگی به یک فرایند خطی شناختی تقلیل داد. بلکه، این لحظه یک پدیدار چندبعدی است که ابعاد هستی شناختی (گشودگی در جهان نگری)، عاطفی-جسمانی (الگوی تنش-آزادی-شعف)، شناختی (ایجاد پیوند و کل نگری) و به ویژه رابطه ای را در هم می تند.

معلم، با حضور اصیل خود و هنر ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد، بستر لازم برای وقوع لحظه فهم را فراهم می آورد. سپس با آگاهی دیالکتیکی، خود را در خدمت فرایند جست و جوی دانش آموز قرار می دهد و در لحظه مناسب، نقش یک کاتالیزور را ایفا می کند. بنابراین، سهیم بودن معلم، نه در «دادن فهم»، که در زنده نگه داشتن پرسش، برقراری ارتباط اصیل و مهارت در میدان داری فضای یادگیری معنا می یابد. لحظه فهم، هدیه مشترک این رابطه است.

نقش معلم در این میان، نقشی دیالکتیکی و میدان دارانه است. معلم موفق، کسی نیست که صرفاً محتوا را شفاف بیان کند، بلکه کسی است که:

۱. فضای امن و پذیرنده می آفریند تا دانش آموز جرأت مواجهه با ابهام را پیدا کند.

۲. پلهایی ملموس و شخصی بین جهان مفاهیم و جهان زندگی یادگیرنده می زند.

۳. خود را به عنوان شریک جستجوگر در فرایند فهم عرضه می کند و نه مالک حقیقت مطلق.

از نظر مشابهت، تجارب معلمان و دانش آموزان در هسته مرکزی (احساس گشایش و وحدت) هم پوشانی قابل توجهی داشتند. تفاوت اصلی در لایه های تفسیری بود: برای دانش آموز، فهم یک کشف شخصی و توانمندساز بود؛ برای معلم، تحقق رابطه آموزشی و غنای حرفه ای. این یافته بر ضرورت نگاه کل نگر به فرایند آموزش تأکید می کند.

محدودیت و پیشنهادها: محدودیت اصلی پژوهش، تمرکز بر دوره متوسطه بود. پیشنهاد می شود این مطالعه در مقاطع دیگر و با گروه های درسی متنوع تکرار شود. همچنین، بر اساس یافته ها، طراحی کارگاه های تربیت معلم با محوریت «هنر میدان داری و خلق موقعیت های فهم» به جای تکنیک محوری صرف، پیشنهاد می گردد.

در نهایت، این پژوهش یادآور می کند که قلب آموزش، نه در انتقال اطلاعات، که در برانگیختن امکان فهمیدن و همراهی در این مسیر شگفت انگیز نهفته است. لحظه فهم، نه یک پایان، که آغازی برای پرسش های ژرف تر است و معلم، زمینه ساز این آغاز همیشگی.

منابع و مراجع

- ۱- اخلاقی، فریبا؛ محمدی، منصور، (۱۴۰۰). تحلیل تجارب زیسته معلمان از تدریس خلاق، مجله روانشناسی تربیتی، ۱۷(۵۸)، ۱۲۳-۱۵۰.
- ۲- شعبانی، حسن، (۱۳۹۹). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران: سمت.
- ۳- قاسمی، علی؛ کیانی، غلامرضا، (۱۴۰۱). پدیدارشناسی محیط یادگیری اثر بخش از دیدگاه دانش‌آموزان، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۱۰(۳۷)، ۶۷-۸۶.
- ۴- Colaizzi, P. F. (۱۹۷۸). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. ۴۸-۷۱). Oxford University Press.
- ۵- Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (۲۰۰۷). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, ۳۲(۶), ۶۷۹-۶۹۱.
- ۶- Van Manen, M. (۲۰۱۶). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (۲nd ed.). Routledge.
- ۷- Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- ۸- Rogers, C. R. (۱۹۶۹). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.