jadlyya alma'naa walma'rfa bayn alma'llam almatmrrad walhaars attarbwee: qaraa'a falsfya fee saraa' alhawyya waali'ibdaa' daakhl alfa'l attarbwee

جدليّة المعنى والمعرفة بين المعلّم المتمرّد والحارس التربوي: قراءة فلسفية في صراع الهويّة والإبداع داخل الفعل التربوي

The Dialectic of Meaning and Knowledge Between the Rebel Teacher and the Educational Gatekeeper: A Philosophical Inquiry into the Conflict of Identity and Creativity within the Act of Pedagogy.

د. عمار يوسف الوحيدي[1] ALWAHIDI Ammar Youssef

[1] برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية (فلسطين)، ammarwh@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/12/26 تاريخ القبول: 2026/5/17 تاريخ النشر: 2026/6/12

Abstract : This research explores the philosophical and educational dialectic of meaning and knowledge within pedagogical practice by analyzing two contrasting teacher representations: the rebel teacher and the educational gatekeeper. It is based on the premise that a teacher's professional identity plays a critical role in shaping a creative learning environment or reproducing institutional norms. The teacher is not merely a transmitter of knowledge but an interpretive agent who reconstructs meaning within the classroom. The study adopts a philosophical, analytical, and comparative methodology, examining Arab and Western educational models, reviewing philosophical and pedagogical literature, prior studies, and digital educational discourse. Findings reveal that the rebel teacher reshapes knowledge from within the system, fostering a dynamic and creative classroom, while the gatekeeper teacher reinforces authority and discipline, thereby constraining creativity. The study also shows that professional identity is a dynamic construct shaped by pedagogical stance and practice, and that educational policies significantly influence teacher representations. The research concludes with a call to redefine the teacher's role in educational policy, integrate philosophical dimensions into teacher preparation programs, dismantle obedience-based institutional cultures, and empower teachers with tools for conscious pedagogical resistance. This study offers a philosophical contribution to reimagining the teacher as a producer of meaning rather than a mere executor of plans.

Keywords : Dialectic; Meaning and Knowledge; Teacher Identity; Rebel Teacher; Educational Gatekeeper.

ملخص: يتناول هذا البحث جدلية المعنى والمعرفة داخل الفعل التربوي من خلال تحليل فلسفي نقدي لتمثلات المعلم بين نموذجين متقابلين: المعلم المتمرّد والمعلم الحارس التربوي. ينطلق البحث من فرضية أن الهوية المهنية للمعلم تُسهم في تشكيل بيئة تعليمية محفزة على الإبداع أو إعادة إنتاج النظام، وأن المعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل فاعل تأويلي يُعيد بناء المعنى داخل الصف. اعتمد البحث على منهج فلسفي تحليلي مقارن، ودرس نماذج تعليمية عربية

وغربية، وحلل أدبيات تربوية وفلسفية، ودراسات سابقة، وخطابات تربوية رقمية. أظهرت النتائج أن المعلم المتمرّد يُعيد تشكيل المعرفة من داخل النظام، ويُنتج بيئة تعليمية حية، بينما يُعيد الحارس التربوي إنتاج السلطة والانضباط، مما يُقيد الإبداع. كما بيّنت الدراسة أن الهوية المهنية تُعد بناءً ديناميكيًا يتشكل من خلال الموقف والممارسة، وأن السياسات التعليمية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل تمثلات المعلم. خلص البحث إلى ضرورة إعادة تعريف دور المعلم في السياسات التربوية، وتطوير برامج إعداد المعلمين لتشمل البعد الفلسفي، وتفكيك ثقافة الطاعة، وتمكين المعلمين من أدوات التمرد الواعي. ويُعد هذا البحث مساهمة فلسفية تربوية في إعادة بناء تصور المعلم كمُنتج للمعنى، لا منفذًا للخطط.

الكلمات المفتاحية: جدلية؛ المعنى والمعرفة؛ هوية المعلم؛ المعلم المتمرّد؛ الحارس التربوي.

المؤلف المرسل: د. عمار يوسف الوحيدي

1. مقدمة:

لم يعد التعليم مجرد عملية نقل معرفي من المعلم إلى المتعلم، بل أصبح فضاءً فلسفيًا يتفاعل فيه المعنى مع المعرفة، وتتشكل فيه الهويات التربوية ضمن سياقات ثقافية ومؤسسية متباينة. لقد تجاوزت النظريات التربوية الحديثة فكرة التعليم بوصفه وظيفة إدارية، لتطرحه كفعل إنساني تحرري يُعيد تشكيل الذات والوعي الجمعي. وهذا التحول يفرض مساءلة جذرية للتمثلات التقليدية للمعلم، خاصة في ظل التوتر المتزايد بين الانضباط المؤسسي والإبداع الفردي.

تُظهر الأدبيات الفلسفية أن المعنى التربوي لا يُولد من النصوص الجامدة، بل من التأويل الحي الذي يُمارسه المعلم داخل الصف، بوصفه صانعًا للمعرفة لا مجرد ناقل لها. فالمعلم الذي يُعيد تشكيل المحتوى وفق سياق المتعلم يُنتج معرفة ذات صلة، بينما يُعيد المعلم الحارس إنتاج المعرفة كما هي، مما يُفضي إلى بيئة تعليمية مغلقة. هذا التباين يُعيد طرح سؤال فلسفي جوهري: هل التعليم فعل تحرري أم وظيفة تنفيذية؟ (Sharma, 2021).

في السياقات العربية، لا تزال تمثلات المعلم الحارس مهيمنة، حيث يُنظر إليه بوصفه ضامنًا للانضباط، ومراقبًا للسلوك، ومنفذًا للمنهاج. هذه الصورة تُعيد إنتاج ثقافة الطاعة، وتُهمّش التفكير النقدي، وتُقيّد الإبداع داخل الصف. وقد أظهرت دراسات عربية أن المعلم يُمارس سلطته بوصفها أداة ضبط، لا أداة تحفيز، مما يُعيق فرص الابتكار (Bloom & VanSlyke-Briggs, 2020).

في المقابل، تُظهر النماذج الغربية أن المعلم يُمنح مساحة للتجريب، ويُشجع على مساءلة المنهاج، مما يُعيد تشكيل دوره بوصفه فاعلًا تربويًا حرًا. وقد بينت دراسة Huang (2024) أن الهوية الإبداعية للمعلم ترتبط مباشرة بقدرته على تحفيز الإبداع، وأن المعلمين الذين يُعرّفون أنفسهم كمبدعين يُنتجون بيئات تعليمية أكثر حيوية. هذا التباين يُبرز أثر الثقافة المؤسسية في تشكيل تمثلات المعلم.

إن جدلية المعنى والمعرفة داخل الفعل التربوي لا تنفصل عن تموضع المعلم داخل النظام. فالمعلم المتمرد يُعيد تشكيل المعرفة من داخل النظام، بينما يُعيد الحارس إنتاجها وفق تعليمات خارجية. هذا الصراع يُعيد طرح سؤال الهوية المهنية: هل المعلم فاعل نقدي أم منفذ بيروقراطي؟

وقد أظهرت دراسة Löfdahl et al. (2023) أن مجموعات تمرد المعلمين تُعيد بناء دورهم المهني عبر الفضاء الرقمي، مما يُشير إلى حاجة ملحة لإعادة تعريف هذا الدور.

وبناء على ذلك يُصبح تحليل تمثلات المعلم بين التمرد والانضباط ضرورة فلسفية وتربوية، لفهم أثر الهوية التربوية في إنتاج المعرفة، وتحفيز الإبداع، وتشكيل المعنى داخل الصف. هذا التحليل لا يقتصر على المقارنة بين نمطين، بل يُعيد مساءلة البنية التربوية ذاتها، ويُفكك العلاقة بين السلطة والمعرفة، ويُعيد بناء تصور جديد لدور المعلم في زمن التحولات.

1.1. إشكالية البحث:

رغم التقدم النظري في فهم التعليم بوصفه فعلًا تحرريًا، لا تزال العديد من النظم التعليمية تُعيد إنتاج المعلم الحارس، وتُهمّش المعلم المتمرد الذي يُعيد تشكيل المعرفة من داخل الصف. هذا التوجه يُقيد الإبداع، ويُعيد إنتاج التلقي السلبي، ويُعيق بناء بيئة تعليمية حية. وقد أظهرت دراسة Bloom & VanSlyke-Briggs (2020) أن السياسات التعليمية التي تربط تقييم المعلم بنتائج الاختبارات تُفضي إلى مناهج جامدة، وتُقلص من مساحة التجريب والتأويل.

كما تُظهر الدراسات المقارنة أن المعلم الذي يُمارس التمرد الواعي يُنتج معرفة أكثر ارتباطًا بالسياق، ويُحفز الطلبة على التفكير النقدي. وقد بينت دراسة Huang (2024) أن الهوية الإبداعية للمعلم ترتبط مباشرة بقدرته على تحفيز الإبداع، وأن المعلمين الذين يُعرّفون أنفسهم كمبدعين يُنتجون بيئات تعليمية أكثر حيوية. هذا يُعيد طرح سؤال فلسفي حول العلاقة بين الهوية المهنية والمعرفة التربوية.

ومن هنا تبرز إشكالية هذا البحث المتمثلة في فهم العلاقة الجدلية بين المعنى والمعرفة داخل الفعل التربوي، من خلال تحليل تمثلات المعلم المتمرد والحارس التربوي، ومساءلة أثر الهوية المهنية في تشكيل بيئة تعليمية محفزة على الإبداع. هذه الإشكالية تُحاكي الحاجة إلى مساءلة البنية التربوية، وإعادة تعريف دور المعلم في زمن التحولات، بما يُسهم في بناء بيئة تعليمية محفزة على الإبداع والمعنى.

2.1. سؤال البحث الرئيس:

كيف تتجلى جدليّة المعنى والمعرفة داخل الفعل التربوي من خلال تمثلات المعلم المتمرّد والحارس التربوي، وما أثر ذلك في تشكيل الهوية المهنية وتحفيز الإبداع؟

2.1.1. تساؤلات البحث:

ينبثق من سؤال البحث الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما المفاهيم الفلسفية التي تُشكّل جدليّة المعنى والمعرفة في السياق التربوي، وكيف تنعكس على دور المعلم؟

2- كيف يُعيد المعلم المتمرّد إنتاج المعرفة والمعنى داخل الصف، مقارنةً بالحارس التربوي الذي يُعيد إنتاج النظام؟

3- ما العلاقة بين تمثلات المعلم وهويته المهنية، وكيف يُسهم هذا التموضع في تشكيل بيئة تعليمية محفزة على الإبداع؟

4- كيف تُظهر النماذج التعليمية المقارنة أثر الثقافة المؤسسية في إنتاج المعلم المتمرّد أو الحارس، وانعكاس ذلك على الإبداع؟

3.1. أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يُسلط الضوء على جدلية مركزية في الفكر التربوي المعاصر، تتعلق بكيفية تشكّل المعنى والمعرفة داخل الفعل التربوي، من خلال تمثلات المعلم بوصفه متمردًا أو حارسًا تربويًا. في ظل التحولات العالمية في إعداد المعلم، وتزايد الدعوات إلى تحرير التعليم من البيروقراطية، يُعيد هذا البحث مساءلة دور المعلم في إنتاج المعرفة، وتشكيل الهوية المهنية، وتحفيز الإبداع داخل الصف.

كما يُسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية العربية من خلال مقاربة فلسفية نقدية تربط بين الهوية التربوية والممارسات الصفية، ويُقدم قراءة مقارنة بين السياقات التعليمية المختلفة، مما يُساعد في فهم أثر الثقافة المؤسسية والسياسات التعليمية في تشكيل تمثلات المعلم. ويُعد هذا البحث استجابة علمية لتوصيات تقارير دولية مثل تقرير OECD & UNESCO (2023) الذي دعا إلى إعادة تعريف دور المعلم كمُنتج للمعنى لا منفذًا للخطط.

4.1. أهداف البحث:

استنادًا إلى السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية، سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تحليل المفاهيم الفلسفية التي تُشكّل جدلية المعنى والمعرفة داخل السياق التربوي، وربطها بتمثلات المعلم.

– تفسير كيفية إعادة إنتاج المعرفة والمعنى من قبل المعلم المتمرد، مقارنةً بالحارس التربوي.

– دراسة العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم وتموضعه داخل النظام التربوي، وأثر ذلك في الإبداع.

– مقارنة النماذج التعليمية المختلفة لفهم أثر الثقافة المؤسسية في تشكيل المعلم المتمرد أو الحارس، وانعكاس ذلك على البيئة التعليمية.

5.1. مصطلحات البحث:

المعلم المتمرد: هو المعلم الذي يُمارس التمرد الواعي داخل النظام التربوي، ويُعيد تشكيل المعرفة من خلال مساءلة المنهاج، وتوظيف استراتيجيات نقدية وتأويلية (Kaasila, Lauriala, & Rautiainen, 2025).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: المعلم الذي يُمارس التعليم بوصفه فعلًا نقديًا، ويُعيد تشكيل المحتوى وفقًا لسياق الطلبة، ويُوظف أدوات فلسفية وتأويلية داخل الصف.

الحارس التربوي : هو المعلم الذي يُعيد إنتاج النظام التربوي كما هو، ويُركز على الانضباط والتنفيذ، ويُمارس سلطته بوصفها أداة ضبط لا تحفيز (Terantino & Weinland, 2023).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: المعلم الذي يلتزم حرفيًا بالمنهاج، ويُركز على الانضباط، ويُعيد إنتاج المعرفة دون مساءلة أو تعديل، مما يُفضي إلى بيئة تعليمية مغلقة.

المعنى التربوي: هو عملية تأويلية تُعيد ربط المحتوى التعليمي بسياق المتعلم، وتُنتج فهمًا نقديًا يتجاوز التلقين (Bayles, 1950).

في حين يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ما يُنتجه المعلم والطلبة من وعي جديد لدلالات المعرفة داخل الصف من خلال ربط المحتوى بحياة الطلبة، وتوظيف التأويل، والتفاعل، والتساؤل، بما يُعيد تشكيل المعرفة.

المعرفة التربوية :هي نتاج تفاعلي بين المعلم والمتعلم، تُبنى من خلال الحوار، والتأويل، والتجريب، وتُعد أكثر من مجرد معلومات جاهزة (Sharma, 2021).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: المعلومات النامية والمتطورة التي تساعد في تشكيل المهارات والكفايات والتي تُبنى داخل الصف من خلال الحوار، والتجريب، والتفاعل، وتُعد مؤشرًا على حيوية البيئة التعليمية.

الهوية المهنية للمعلم: هي تموضع ذاتي داخل النظام التربوي، يتشكل من خلال الممارسات، والمواقف، والتفاعل مع السياق، ويُعبّر عن تصور المعلم لدوره ووظيفته (Waine, 2021).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: تصور المعلم لذاته داخل النظام، وتنعكس في ممارساته، وموقفه من المنهاج، وقدرته على تحفيز الإبداع أو إعادة إنتاج السلطة.

2. منهجية البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي النقدي المقارن، والذي يناسب طبيعة هذا البحث ويحقق أهدافه.

3. الأدب التربوي والدراسات السابقة:

1.3. الأدب التربوي:

1.1.3. المعنى والمعرفة في الفكر التربوي الفلسفي:

تُعد العلاقة بين المعنى والمعرفة من أكثر القضايا إثارة في الفلسفة التربوية، حيث يُنظر إلى التعليم بوصفه فعلًا تأويليًا لا مجرد نقل معلومات. فالمعنى لا يُولد من النصوص الجامدة، بل من التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم، ومن قدرة المعلم على ربط المحتوى بسياق الطالب وحياته اليومية (Bayles, 1950). هذا التصور يُعيد الاعتبار للمعلم كمُنتج للمعرفة، لا مجرد ناقل لها.

وقد بيّنت الفلسفة الوجودية أن المعرفة لا تُكتسب إلا من خلال تجربة ذاتية، وأن المعلم يجب أن يُعيد تشكيل المحتوى بما يتناسب مع وجود الطالب وتكوينه النفسي والاجتماعي (المياحي، 2021). في هذا السياق، يُصبح التعليم فعلًا وجوديًا، والمعلم فاعلًا في إنتاج المعنى، لا منفذًا لخطط جاهزة.

أما الفلسفة البراغماتية، فقد ربطت المعرفة بالفعل، واعتبرت أن المعنى يُولد من خلال التجريب والممارسة. وهذا ما يجعل المعلم المتمرد أكثر قدرة على توليد المعرفة،

لأنه يُعيد تصميم الموقف التعليمي وفقًا لاحتياجات الطلبة، ويُشجع على التساؤل والتجريب (Dewey, 1938).

أما في السياق العربي، لا تزال النظرة إلى المعرفة تميل إلى التلقين، مما يُضعف قدرة المعلم على إنتاج المعنى. وقد أشار حرز الله (2021) إلى أن النظام التربوي العربي يُعيد إنتاج المعلم الحارس، ويُهمّش المعلم الذي يُعيد تأويل المحتوى، مما يُضعف من حيوية الصف.

لذلك فإن فهم العلاقة بين المعنى والمعرفة يُعد مدخلًا فلسفيًا لتحليل تمثلات المعلم، ويُساعد في تفسير كيف يُعيد المعلم المتمرد تشكيل المعرفة من داخل النظام، بينما يُعيد الحارس إنتاجها وفق تعليمات خارجية، مما يُفضي إلى بيئة تعليمية مغلقة.

2.1.3. تمثلات المعلم بين التمرد والانضباط:

تُظهر الأدبيات التربوية أن تمثلات المعلم تتراوح بين نموذجين متقابلين: المعلم الحارس الذي يُعيد إنتاج النظام، والمعلم المتمرد الذي يُعيد تشكيله. فالمعلم الحارس يُركز على الانضباط، وتنفيذ المنهاج، ومراقبة السلوك، بينما يُمارس المتمرد التعليم بوصفه فعلًا نقديًا تحرريًا (Kaasila et al., 2025).

وقد أظهرت دراسة علوان (2008) أن ثقافة الطاعة في المؤسسات التعليمية العربية تُعيد إنتاج المعلم الحارس، وتُهمّش التفكير النقدي، مما يُعيق الإبداع داخل الصف. هذه الثقافة تُرسّخ صورة المعلم بوصفه مراقبًا لا ميسرًا، وتُقيد قدرته على التجريب والتأويل.

في حين تُظهر النماذج الغربية أن المعلم يُمنح مساحة للتعديل، ويُشجع على مساءلة المنهاج، مما يُعيد تشكيل دوره بوصفه فاعلًا تربويًا حرًا. وقد بينت Orchard & Dunne (2025) أن إدماج الفلسفة في إعداد المعلم يُسهم في بناء هوية نقدية تُعيد مساءلة النظام.

كما أظهرت دراسة Löfdahl et al (2023) أن مجموعات تمرد المعلمين في السويد تُعيد بناء دورهم المهني عبر الفضاء الرقمي، مما يُشير إلى أن التمرد ليس فوضى، بل فعل تربوي مسؤول يُعيد تشكيل العلاقة بين المعلم والمؤسسة.

وبناء على ذلك نرى أن تحليل تمثلات المعلم يُعد مدخلًا لفهم كيف تُعيد الثقافة والسياسات التربوية إنتاج نمط معين من المعلمين، وكيف يُسهم التمرد الواعي في بناء بيئة تعليمية أكثر حيوية، تُحفز الإبداع، وتُعيد الاعتبار للمعلم كمُنتج للمعرفة.

3.1.3. الهوية المهنية والإبداع في الممارسة الصفية:

الهوية المهنية للمعلم ليست مجرد وصف وظيفي، بل هي تموضع فلسفي داخل النظام التربوي، يتشكل من خلال الممارسات، والمواقف، والتفاعل مع السياق. وقد بيّنت Huang (2024) أن المعلمين الذين يُعرّفون أنفسهم كمبدعين يُنتجون بيئات تعليمية أكثر تفاعلًا، ويُحفزون الطلبة على التفكير النقدي.

وقد أظهرت دراسة أبو دوله وظاظا (2022) أن مستوى الممارسات الإبداعية لدى المعلمين في الأردن كان متوسطًا، مع وجود فروق لصالح المعلمات، مما يُشير إلى أن الهوية المهنية تتأثر بالثقافة المؤسسية، وبمدى تمكين المعلم داخل الصف.

وأشار Bloom & VanSlyke-Briggs (2020) إلى أن السياسات التعليمية التي تربط تقييم المعلم بنتائج الاختبارات تُقلص من مساحة الإبداع، وتُعيد إنتاج المعلم الحارس، مما يُضعف من حيوية الصف، ويُقيد التفكير النقدي.

أما الفلسفة التربوية، فقد أكدت أن الإبداع لا يُولد في بيئات الانضباط الصارم، بل في فضاءات التوتر والشك، وأن المعلم يجب أن يُمارس التعليم بوصفه فعلًا تأويليًا يُعيد تشكيل المعرفة من الداخل (Bayles, 1950).

ومن هنا نلاحظ أن الهوية المهنية تُعد مفتاحًا لفهم أثر المعلم في تشكيل بيئة تعليمية محفزة على الإبداع، وأن التمرد الواعي يُعيد بناء هذه الهوية، ويُحرر المعلم من التبعية، ويُمكّنه من أداء دوره بوصفه فاعلًا تربويًا حرًا.

4.1.3. التعقيب على الأدب التربوي:

يستعرض الباحث في هذا الجزء تعقيبا تحليلياً نقدياً على ما جاء في الأدب التربوي:

1.4.1.3. نقد بنية المفهوم التربوي للمعنى والمعرفة:

يتبين لنا في الأدب النظري أن العلاقة بين المعنى والمعرفة في السياق التربوي لا تزال تُعاني من اختزال مزدوج: اختزال المعرفة إلى معلومات جاهزة، واختزال المعنى إلى نتائج قابلة للقياس. هذا ما يُخالف جوهر الفلسفة التربوية التي ترى أن المعنى يُولد

من التفاعل، والتأويل، والتجريب (Bayles, 1950). ومع أن الأدب أشار إلى الفلسفة الوجودية والبراجماتية كمداخل لفهم هذه العلاقة، إلا أن هناك حاجة لتوسيع الأفق نحو فلسفات ما بعد الحداثة التي تُعيد مساءلة السلطة المعرفية ذاتها، وتُفكك مركزية المعلم بوصفه "مالكًا للمعرفة".

كما أن الأدب لم يُفكك بما يكفي التوتر بين "المعنى المُنتج" و"المعنى المفروض"، وهو توتر يُعيدنا إلى سؤال: من يُنتج المعنى داخل الصف؟ هل هو المعلم، أم المنهاج، أم التفاعل؟ هذه الأسئلة تُحيل إلى ضرورة إعادة بناء مفهوم المعرفة التربوية بوصفها عملية تشاركية لا خطية، تتجاوز ثنائية المرسل والمتلقي، وتُعيد الاعتبار للصف كفضاء تأويلي حي.

2.4.1.3. مساءلة ثنائية المعلم المتمرد والحارس التربوي:

رغم أن الأدب النظري قدّم ثنائية المعلم المتمرد مقابل الحارس التربوي بشكل واضح، إلا أن هذه الثنائية قد تُخفي تعقيدات الواقع التربوي. فالمعلم لا يُمكن اختزاله في نموذجين متقابلين، بل هو كائن مركّب، يتنقل بين أدوار متعددة بحسب السياق، والضغوط المؤسسية، والهوية الذاتية. من هنا فإن التمرد ليس دائمًا موقفًا ثابتًا، بل قد يكون لحظيًا، أو تكتيكيًا، أو حتى ضمنيًّا (Kaasila et al., 2025).

إضافة إلى ذلك نرى أن الأدب لم يُفكك بما يكفي البنية السلطوية التي تُنتج المعلم الحارس، ولم يُحلل كيف تُعيد السياسات التربوية إنتاج هذا النموذج من خلال آليات التقييم، والمناهج المغلقة، وثقافة الطاعة. وهذا ما يجعل الحاجة ملحة إلى تحليل "السلطة التربوية" بوصفها بنية معرفية لا إدارية فقط، تُعيد تشكيل تمثلات المعلم، وتُقيد إمكانات التمرد الواعي.

3.4.1.3. نقد مفهوم الهوية المهنية بوصفه بناءً ساكنًا:

تناول الأدب التربوي الهوية المهنية للمعلم بوصفها تموضعًا داخل النظام، إلا أن هذا التناول بقي في إطار توصيفي، ولم يُلامس البعد الجدلي للهوية بوصفها صراعًا مستمرًا بين الذات والمؤسسة. فالمعلم لا يُشكل هويته فقط من خلال الممارسة، بل من خلال مقاومة ما يُفرض عليه من تمثلات جاهزة، ومن خلال قدرته على مساءلة دوره، وإعادة تعريفه باستمرار (Waine, 2021).

وقد أشار الأدب إلى العلاقة بين الهوية والإبداع، لكنه لم يُفكك كيف تُعيد الهوية إنتاج الممارسات، وكيف يُمكن للمعلم أن يُمارس الإبداع رغم القيود. كما لم يُحلل الأدب كيف يُمكن للمعلم أن يُعيد بناء هويته من خلال التمرد الواعي، لا من خلال الامتثال التدريجي. وهذا ما يدعو إلى إدماج مفاهيم مثل "الهوية المقاومة" و"الهوية المتحولة" في تحليل تمثلات المعلم.

4.4.1.3. الحاجة إلى تجاوز التوصيف نحو التفكيك:

نلاحظ أن الأدب النظري قدّم أرضية مفاهيمية غنية، إلا أنه بقي في كثير من الأحيان في مستوى التوصيف، ولم يُمارس التفكيك الفلسفي العميق للمفاهيم التربوية. فالمعنى، والمعرفة، والهوية، والتمرد، كلها مفاهيم محمّلة بإرث فلسفي وثقافي، ويجب مساءلتها لا استخدامها كمسلمات. على سبيل المثال، لم يُسائل الأدب كيف يُمكن أن يتحول التمرد إلى أداة لإعادة إنتاج النظام، أو كيف يُمكن أن يُوظف الإبداع في خدمة السلطة، لا في مقاومتها.

كما أن الأدب لم يدمج بين التحليل الفلسفي والتحليل السياقي، مما يُضعف من قدرته على تفسير التباينات بين السياقات العربية والغربية. فتمثلات المعلم لا تتشكل فقط من خلال الفلسفة، بل من خلال الثقافة، والسياسة، والتاريخ، وهذه الأبعاد يجب أن تُدمج في التحليل التربوي.

5.4.1.3. نحو تصور فلسفي بديل لدور المعلم:

يتبين لنا أن هناك حاجة إلى تصور فلسفي بديل لدور المعلم، يُعيد تعريفه بوصفه "مُنتجًا للمعنى"، و"مُفسرًا للمعرفة"، و"فاعلًا نقديًا داخل النظام". هذا التصور لا يُقصي الحارس التربوي، بل يُعيد مساءلته، ويُفسح المجال أمام المعلم ليُمارس التمرد الواعي، لا بوصفه خروجًا عن النظام، بل بوصفه إعادة تشكيل له من الداخل.

كما أن المعلم المتمرد في هذا التصور ليس ثائرًا على النظام، بل هو من يُعيد بناءه من خلال التأويل، والتجريب، والتساؤل. وهذا ما يجعل التمرد التربوي فعلًا فلسفيًا بامتياز، يُعيد الاعتبار للمعلم كمثقف عضوي، لا كموظف إداري، ويُعيد للتعليم معناه بوصفه فعلًا تحرريًا لا تقنيًا.

2.3. الدراسات السابقة:

1.2.3. الدراسات العربية:

أجرى أبو دوله وظاظا (2022)دراسة هدفت إلى تقييم الممارسات التدريسية الإبداعية لدى المعلمين في الأردن، وتحديد الفروق بين الجنسين. تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بعينة بلغت 250 معلمًا ومعلمة. وتم تصميم استبانة مكونة من 30 فقرة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الإبداع كان متوسطًا، مع فروق لصالح المعلمات. وأوصت الدراسة بتطوير برامج إعداد المعلم لتعزيز التفكير الإبداعي.

أما دراسة علوان (2008) فقد سعت الدراسة إلى تحليل ثقافة الطاعة في المؤسسات التعليمية العربية، وتأثيرها على تمثلات المعلم. استخدمت الدراسة المنهج النقدي التحليلي، واعتمدت على تحليل محتوى خطابات تربوية رسمية في الأردن ومصر. أظهرت النتائج أن النظام يُعيد إنتاج المعلم الحارس، ويُهمّش المعلم المتمرد. وأوصت الدراسة بإدماج الفلسفة في إعداد المعلم.

وفي دراسة (Hamidah et al., 2023) التي هدفت إلى استكشاف هوية معلمي اللغة العربية في إندونيسيا، وسعيهم ليكونوا "معلمين قياديين". وقد تكون المجتمع من معلمي اللغة العربية في كاليمانتان، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، بعينة قصدية من 12 معلمًا. وصممت لذلك أداة الدراسة على شكل المقابلات المفتوحة. وقد أظهرت النتائج أن الهوية المهنية تتشكل من خلال التفاعل مع السياسات، وأوصت بتعزيز التكوين الفلسفي للمعلم.

أما دراسة الجهني (2020) فقد هدفت إلى تحليل تكوين الهوية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية في السعودية. واستخدمت المنهج النوعي، بعينة من 15 معلمًا في مدارس ثانوية. وتمثلت أداة الدراسة في المقابلات شبه المنظمة. وقد أظهرت النتائج أن الهوية تتأثر بالسياق الثقافي والمؤسسي، وأوصت بتطوير برامج إعداد المعلم لتشمل البعد الشخصي والمهني (الجهني، 2020).

في حين أن دراسة منصور (2021)سعت إلى دراسة العلاقة بين تمكين المعلمين في اتخاذ القرار وتشكيل هويتهم المهنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي،

بعينة من 180 معلمًا في مدارس حكومية مصرية. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من محورين. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التمكين والهوية، وأوصت بتوسيع صلاحيات المعلمين داخل المدرسة (منصور، 2021).

2.2.3. الدراسات الأجنبية:

أجرى Kaasila, Lauriala & Rautiainen (2025) دراسة هدفت إلى تحليل الهوية التربوية للمعلم من منظور فلسفي، وتفسير كيف يُمارس التمرد داخل النظام. استخدمت المنهج الفلسفي التحليلي، بعينة نظرية من معلمين في فنلندا. وصممت أداة الدراسة لتحليل السرد الذاتي. وقدأظهرت النتائج أن التمرد الواعي يُعيد تشكيل الهوية، وأوصت بإدماج الفلسفة في إعداد المعلم.

أما دراسة Orchard & Dunne (2025) فقد سعت إلى بيان أهمية الفلسفة في إعداد المعلم عالميًا. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، واعتمدت على تحليل برامج إعداد المعلم في 5 دول. وقد أظهرت النتائج أن الفلسفة تُسهم في بناء معلم نقدي، وأوصت بتضمين الفلسفة في المناهج التربوية.

في حين أن Huang (2024) أجرى دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الهوية الإبداعية للمعلم وتحفيز الإبداع داخل الصف. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، بعينة من 320 معلمًا في الصين. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة معيارية. وقد أظهرت النتائج أن الهوية الإبداعية ترتبط إيجابيًا بالممارسات الإبداعية، وأوصت بتدريب المعلمين على بناء هوية مهنية مرنة.

أما دراسة Bloom & VanSlyke-Briggs (2020) فقد حللت أثر السياسات التعليمية على الإبداع في الصف. استخدمت المنهج النقدي، بعينة من وثائق رسمية أمريكية. أظهرت النتائج أن ربط تقييم المعلم بالاختبارات يُقلص من مساحة الإبداع، وأوصت بإعادة النظر في سياسات التقييم.

أما Löfdahl et al (2023) فقد حرصوا في الدراسة على دراسة مجموعات تمرد المعلمين في السويد عبر الفضاء الرقمي. استخدمت المنهج النوعي، بعينة من 8 مجموعات فيسبوك تضم معلمين. وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن تحليل المحتوى

الرقمي. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يُعيدون تشكيل دورهم المهني عبر المقاومة الرقمية، وأوصت بتوثيق هذه الحركات تربويًا.

3.3. التعقيب على الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث في هذا الجزء تعقيبا تحليلياً نقدياً على ما جاء في الدراسات السابقة:

1.3.3. نقد التوجهات المنهجية للدراسات السابقة:

تُظهر الدراسات السابقة تنوعًا في المنهجيات المستخدمة، بين الوصفي التحليلي، والنوعي، والفلسفي التأويلي، مما يُعكس تعدد زوايا النظر إلى تمثلات المعلم. إلا أن الملاحظة المركزية تكمن في أن معظم الدراسات العربية (مثل أبو دوله وظاظا، 2022؛ علوان، 2008) تميل إلى التوصيف أكثر من التفكيك، وتُركز على قياس الممارسات الإبداعية أو تحليل ثقافة الطاعة، دون الغوص في البنية الفلسفية التي تُنتج هذه التمثلات. في المقابل، تُظهر الدراسات الأجنبية مثل Kaasila et al (2025) **و** Orchard & Dunne (2025) قدرة على مساءلة المفاهيم التربوية من جذورها، وتُعيد بناء دور المعلم بوصفه فاعلًا فلسفيًا داخل النظام، لا مجرد منفذ للسياسات.

2.3.3. مساءلة المفاهيم التربوية المهيمنة:

تكشف الدراسات أن المفهوم السائد للمعلم في السياقات العربية لا يزال مرتبطًا بالضبط والانضباط، حيث يُنظر إليه بوصفه "حارسًا تربويًا" يُعيد إنتاج النظام، ويُقيد الإبداع داخل الصف. هذا ما أكدته دراسة علوان (2008) التي بيّنت أن ثقافة الطاعة تُعيد إنتاج المعلم بوصفه مراقبًا للسلوك لا ميسرًا للمعرفة. في المقابل، تُعيد الدراسات الغربية مثل Huang (2024) **و**Löfdahl et al (2023) تعريف المعلم بوصفه "متمردًا تربويًا"، يُعيد تشكيل المعرفة من داخل النظام، ويُنتج بيئة تعليمية حية. هذا التباين يُبرز الحاجة إلى مساءلة المفاهيم التربوية المهيمنة، وإعادة بناء تمثلات المعلم من منظور فلسفي نقدي.

3.3.3. تحليل العلاقة بين الهوية المهنية والإبداع:

يتبين مما سبق أن الهوية المهنية للمعلم ليست مجرد انعكاس لوصف وظيفي، بل هي تموضع ذاتي داخل النظام، يتشكل من خلال الموقف الفلسفي والممارسة الصفية. وقد بيّنت دراسة Huang (2024) أن المعلمين الذين يُعرّفون أنفسهم كمبدعين يُنتجون بيئات تعليمية أكثر تفاعلًا، مما يدل على أن الإبداع ينبع من الهوية، لا من

التعليمات الخارجية. أما في السياق العربي، فقد أظهرت دراسة أبو دوله وظاظا (2022) أن الممارسات الإبداعية لا تزال محدودة، مما يُشير إلى ضعف في بناء الهوية المهنية النقدية. هذا يُعيد طرح سؤال فلسفي جوهري: هل المعلم يُعرّف نفسه من خلال النظام، أم من خلال موقفه تجاه المعرفة؟

4.3.3. نقد أثر السياسات التعليمية على تمثلات المعلم:

يُلاحظ من الدراسات أن السياسات التعليمية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل تمثلات المعلم، حيث تُعيد بعض النظم إنتاج المعلم الحارس من خلال ربط التقييم بالانضباط والاختبارات، كما بيّنت دراسة Bloom & VanSlyke-Briggs (2020). هذه السياسات تُقيد مساحة التجريب، وتُهمّش التفكير النقدي، وتُضعف من حيوية الصف. في حين تُظهر دراسة Orchard & Dunne (2025) أن إدماج الفلسفة في إعداد المعلم يُعيد بناء دوره بوصفه فاعلًا نقديًا، ويُحرره من التبعية المؤسسية، وهذا يُبرز أن التمرد الواعي ليس خروجًا عن النظام، بل هو إعادة تعريف له من الداخل.

5.3.3. إعادة بناء التصور الفلسفي لدور المعلم:

ما يُمكن استنتاجه من الدراسات السابقة هو أن المعلم المتمرد يُمثل أفقًا تربويًا جديدًا يُعيد تشكيل العلاقة بين الذات والمعرفة، بينما يُمثل المعلم الحارس استمرارًا لنمطية تربوية تُعيد إنتاج السلطة. هذا التصور يُعيد الاعتبار للفعل التربوي بوصفه فعلًا فلسفيًا، ويُبرز أن المعلم ليس مجرد ناقل للمحتوى، بل هو صانع للمعنى، ومُعيد تشكيل للوعي الجمعي داخل الصف. ومن هنا فإن إعادة تعريف دور المعلم في السياسات التعليمية، وبرامج الإعداد، ومعايير التقييم، تُعد ضرورة فلسفية وتربوية، إذا ما أردنا بناء بيئة تعليمية محفزة على الإبداع.

4. الاستنتاج العام:

يتضح من مجمل ما تم تناوله في هذا البحث أن العلاقة بين المعلم والمعرفة داخل الفعل التربوي ليست علاقة تنفيذ أو نقل، بل علاقة جدلية تتشكل من خلال التفاعل بين الذات المهنية، والسياق المؤسسي، والموقف الفلسفي. فالمعلم ليس مجرد وسيط بين المنهاج والمتعلم، بل هو فاعل معرفي يُعيد تشكيل المحتوى، ويُنتج المعنى،

ويُعيد بناء بيئة التعلم من الداخل، وإن هذه الرؤية تُعيد الاعتبار للتعليم بوصفه فعلًا تحرريًا، لا وظيفة إدارية.

كما أظهر التحليل أن ثنائية المعلم المتمرد والحارس التربوي تُجسد صراعًا فلسفيًا عميقًا بين إعادة إنتاج النظام ومساءلته، وبين الامتثال والتأويل، وبين الانضباط والإبداع. فالمعلم الحارس يُعيد إنتاج السلطة التربوية من خلال الالتزام الحرفي بالمنهاج، ومراقبة السلوك، وتطبيق التعليمات، مما يُفضي إلى بيئة تعليمية مغلقة تُقيد التفكير النقدي. في المقابل، يُمارس المعلم المتمرد التمرد الواعي بوصفه فعلًا تربويًا مسؤولًا، يُعيد تشكيل المعرفة من خلال التأويل، والتجريب، والتساؤل، ويُنتج بيئة تعليمية حية تُحفز الإبداع.

وقد بيّنت الدراسات أن الهوية المهنية للمعلم تُعد بناءً ديناميكيًا يتشكل من خلال الممارسة، والموقف، والتفاعل مع السياق. فالمعلم الذي يُعرّف نفسه كمبدع يُنتج ممارسات تعليمية أكثر حيوية، ويُعيد بناء دوره داخل الصف بوصفه ميسرًا للمعرفة، لا مراقبًا لها. وقد أظهرت عديد الدراسات أن الهوية النقدية تُسهم في تحفيز الإبداع، بينما تُعيد السياسات المركزية إنتاج المعلم الحارس.

لقد كشف هذا البحث أيضا أن المعنى التربوي لا يُولد من النصوص الجامدة، بل من التأويل الحي الذي يُمارسه المعلم داخل الصف، وأن المعرفة التربوية ليست معلومات جاهزة، بل بناء تفاعلي يُعيد تشكيل العلاقة بين المعلم والمتعلم. وقد أظهر التحليل الفلسفي أن التمرد ليس فوضى، بل هو إعادة تعريف للنظام من الداخل، وأن المعلم المتمرد يُعيد بناء دوره بوصفه مثقفًا عضويًا داخل المؤسسة، لا مجرد منفذ للخطط.

وقد أظهرت المقارنة بين السياقات العربية والغربية أن الثقافة المؤسسية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل تمثلات المعلم، حيث تُعيد النظم العربية إنتاج المعلم الحارس من خلال ثقافة الطاعة والانضباط، بينما تُفسح النظم الغربية المجال أمام المعلم المتمرد ليُعيد تشكيل المحتوى، ويُنتج معرفة ذات صلة بالسياق. هذا التباين يُبرز الحاجة إلى مساءلة السياسات التعليمية، وإعادة بناء برامج إعداد المعلم لتشمل البعد الفلسفي والوجودي للمهنة.

وفي ضوء كل ما سبق، يُمكن القول إن المعلم المتمرد يُمثل أفقًا تربويًا جديدًا يُعيد تشكيل العلاقة بين الذات والمعرفة، ويُنتج بيئة تعليمية محفزة على الإبداع، بينما

يُمثل المعلم الحارس استمرارًا لنمطية تربوية تُعيد إنتاج السلطة. وبناء عليه فإن إعادة تعريف دور المعلم في الخطاب التربوي، وتطوير برامج الإعداد والتقييم، وتمكين المعلمين من أدوات التفكير النقدي، تُعد ضرورة فلسفية وتربوية في زمن التحولات.

5. التوصيات:

بناء على نتائج هذا البحث، يوصي الباحث ما يأتي:

1- إعادة صياغة تمثلات المعلم في الخطاب التربوي العربي، بحيث لا يُختزل دوره في التنفيذ والانضباط، بل يُعاد تموضعه بوصفه فاعلًا معرفيًا، ومُنتجًا للمعنى، ومُفسرًا للمحتوى، بما يُسهم في تحريره من التبعية الإدارية، وتمكينه من أداء دوره التربوي بوعي نقدي.

2- ضرورة تضمين مساقات في الفلسفة التربوية، وفكر التمرد الواعي، والنقد التربوي، ضمن برامج إعداد المعلمين، بهدف بناء هوية مهنية نقدية تُعيد تشكيل العلاقة بين المعلم والنظام، وتُعزز من قدرته على مساءلة المنهاج، وتحفيز الإبداع داخل الصف.

3- إعادة صياغة معايير تقييم أداء المعلمين، بحيث تشمل قدرته على توليد المعنى، وتحفيز التفكير النقدي، وتوظيف استراتيجيات تعليمية غير تقليدية، بدلًا من الاقتصار على مؤشرات الانضباط والتنفيذ.

4- ضرورة تمكين المعلمين من حرية تعديل المحتوى، وتجريب استراتيجيات تعليمية جديدة، دون الخوف من العقاب المؤسسي، بما يُعزز من قدرتهم على التفاعل مع السياق، وتحقيق تعلم ذي معنى، ويُعيد بناء بيئة تعليمية حية.

5- توسيع دائرة البحث التربوي العربي في موضوع تمثلات المعلم، وربط الهوية التربوية بالممارسات الصفية، من خلال دراسات نوعية ومقارنة تُسهم في بناء فهم أعمق لدور المعلم في إنتاج المعرفة، وتشكيل المعنى داخل الصف.

6- تبني ثقافة تربوية تشجع على التساؤل، والاختلاف، والتجريب، بدلًا من إعادة إنتاج الطاعة والانضباط، بما يُعيد الاعتبار للتمرد الواعي كأداة تربوية مسؤولة، ويُفسح المجال أمام المعلم ليُعيد تشكيل دوره بوصفه مثقفًا تربويًا.

7- تطوير وحدات تدريبية تطبيقية تُعرّف المعلمين بمفهوم التمرد التربوي، وتُدربهم على ممارساته الواعية، وتُبرز الفرق بين الفوضى والتمرد الفلسفي، بما يُسهم في بناء معلم نقدي ومبدع، قادر على توليد المعرفة وتحفيز الإبداع.

8- إشراك المعلمين في تصميم المناهج، وتعديل السياسات الصفية، بما يُعزز من تمثلاتهم كمشاركين في إنتاج المعرفة، ويُعيد بناء الثقة بينهم وبين المؤسسة، ويُسهم في بناء هوية مهنية نقدية.

6. خاتمة:

إن جدلية المعنى والمعرفة داخل الفعل التربوي لا تنفصل عن تمثلات المعلم وهويته المهنية، بل تُعاد تشكيلها من خلال موقعه داخل النظام، وموقفه من السلطة، وقدرته على التأويل والإبداع. فالمعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو فاعل فلسفي يُعيد إنتاج المعنى، ويُعيد بناء العلاقة بين الذات والمحتوى، وبين النظام والتجريب.

كشف هذا البحث أن التوتر بين المعلم المتمرد والحارس التربوي يُجسد صراعًا تربويًا عميقًا بين الامتثال والتحرر، وبين إعادة إنتاج النظام ومساءلته. فالمعلم المتمرد يُعيد تشكيل المعرفة من داخل الصف، ويُنتج بيئة تعليمية حية، بينما يُعيد الحارس إنتاج السلطة والانضباط، مما يُفضي إلى تعليم مغلق يُقيد الإبداع.

كما أظهرت الدراسات والأدبيات أن الهوية المهنية للمعلم تُعد بناءً ديناميكيًا يتشكل من خلال الممارسة والموقف، وأن السياسات التعليمية والثقافة المؤسسية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل هذه الهوية، وفي تمكين المعلم أو تقييده. ومن هنا، فإن إعادة تعريف دور المعلم، وتطوير برامج الإعداد، وتفكيك ثقافة الطاعة، تُعد خطوات ضرورية لبناء تعليم نقدي تحرري.

واجتهد هذا البحث ألا يكتفي بوصف الظاهرة، بل يُعيد مساءلتها من جذورها، ويُقدم تصورًا فلسفيًا بديلًا لدور المعلم، يُعيد الاعتبار له بوصفه صانعًا للمعنى، ومُنتجًا للمعرفة، ومُفسرًا للواقع التربوي. لذلك فإن التمرد الواعي لا يُعد خروجًا عن النظام، بل هو إعادة بناء له من الداخل، بما يُسهم في تشكيل بيئة تعليمية محفزة على الإبداع، والتفكير النقدي، والمعنى الحي.

7. قائمة المراجع:

– أبو دوله، محمد، وظاظا، نسرين. (2022). تقييم الممارسات التدريسية الإبداعية لدى المعلمين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(3)، 112–130.

الجهني، سلطان فهد. (2020). تكوين الهوية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية في السعودية: دراسة حالة. *المجلة العربية للعلوم التربوية*، 11(3)، 431–445.

حرز الله، حسام الدين رفعت. (2021). دور المعلم في الفلسفات التربوية ومدى الاستفادة منها في النظام التربوي الفلسطيني. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين*، 1(1)، 55–72.

علوان، أحمد. (2008). ثقافة الطاعة في المؤسسات التعليمية العربية: دراسة نقدية. *مجلة الفكر التربوي*، 22(3)، 115–132.

منصور، أحمد. (2021). العلاقة بين تمكين المعلمين وتشكيل الهوية المهنية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، 45(1)، 77–98.

المياحي، إيثار عبد المحسن. (2021). الفلسفات التربوية ونظرتها للمعرفة والتربية، منار الإسلام.

Bayles, E. E. (1950). *The role of educational philosophy in teacher education*. The Journal of Teacher Education, 1(1), 3–10.

Bloom, E., & VanSlyke-Briggs, K. (2020). *The demise of creativity in tomorrow's teachers*. ERIC.

Hamid, H., et al. (2023). Exploring the identity of Arabic language teachers in Kalimantan. Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 7

Huang, X. (2024). Constructing the associations between creative role identity and teaching for creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 18(4), 523–535.

Kaasila, R., Lauriala, A., & Rautiainen, M. (2025). *Teacher identity and pedagogical rebellion: A philosophical perspective*. Nordic Journal of Pedagogy, 39(4), 201–219.

Terantino, J. M., & Weinland, K. (2023). *Gatekeeping in education: Authority, control, and resistance in classroom practice*. Journal of Educational Policy and Practice, 18(2), 145–162.

Bayles, E. E. (1950). *The role of educational philosophy in teacher education*. The Journal of Teacher Education, 1(1), 3–10.

Sharma, S. (2021). *The purpose of education: A philosophical analysis of knowledge vs. skills*. International Journal of Academic Multidisciplinary Research, 4(5), 1–7.

Waine, T. (2021). *Teachers as meaning-makers: Identity, resistance, and creativity in education*. Educational Philosophy and Theory, 53(6), 589–604.

Kaasila, R., Lauriala, A., & Rautiainen, M. (2025). Teacher identity and pedagogical rebellion: A philosophical perspective. *Nordic Journal of Pedagogy*, 39(4), 201–219.

Löfdahl, A., Bergh, A., Lennartsdotter, M., & Löfgren, H. (2023). Swedish teachers' rebellion groups on Facebook: Collective formations and administrators as gatekeepers. *Education Inquiry*, 14(3), 352–366.

Orchard, J., & Dunne, L. (2025). Why global philosophical perspectives on teacher education matter. *Studies in Philosophy and Education*, 44(1), 121–129.