

تربیت معلم خلاق در آموزش

راهگشایی ابتکارات آموزشی معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی

دکتر محمد رضا ابوترابی‌ان دارای فوق لیسانس اقتصادسنجی از دانشگاه تهران، فوق لیسانس مهندسی سیستم از دانشگاه میشیگان، دکترای اقتصاد از دانشگاه تهران، دوره تخصصی تئوری و کاربرد مدیریت‌های تصمیم‌گیری از دانشگاه ام. آی. تی (MIT) و دکترای مهندسی صنایع و تحقیق عملیاتی از دانشگاه میشیگان می‌باشند. ایشان در حال حاضر به عنوان رییس هیئت مدیره شرکت نوآوری‌های آموزشی امروز، تاکید خود را بر «تحقیقات» به منظور «نوآوری در زمینه آموزش‌های فنی» نهاده است.



دکتر محمد رضا ابوترابی‌ان

طرح مسئله

(۱)

سال‌های مدیری است که ما در ایران، حیثیت «خدمات آموزشی» را فقط از بعد «کمیت» عرضه اینگونه خدمات سنجیده‌ایم، و اگر هم گاهی خواسته‌ایم از سایر ابعاد ارزشی آن، مثلاً دربار «ارتقای کیفیت و کارایی آموزش» سخن بگوییم، به مطلوبیت آنچه در ممالک راقیه تجربه شده است دل سپرده‌ایم و از همان‌ها «الگو گرفته ایم». ظاهراً باورمان شده است که «مسئله آموزش» را می‌توان در دو وجه ارزشی «گسترش کمی» و «اقتباس از بیگانگان» خلاصه کرد. جلسات کارشناسی، برنامه ریزی‌های توسعه، ستادهای هماهنگی، و حتی گزارش‌های تخصصی دانشگاهی نیز، جملگی بر همین مفروض تکیه دارند. واقعیت این است که نه «گسترش کمی خدمات آموزشی» و نه «آموختنی‌های وارداتی» هیچ یک نمی‌توانند ضامن «ثمر بخشی آموزش» در شرایط متغیر زمان و مکان باشند. کیفیت و کارایی آموزش، مثل کیفیت و کارایی هر حرکت دیگری، اگر دچار وضعیتی ایستا شود و سائقه درونی رشد و ترقی را از دست دهد، هرگز مصون از **تنزل رتبه ارزشی** نخواهد ماند. فضای رقابتی «سعی برای بهبود شرایط کار و زندگی»، دایماً یافته‌های تجربی تازه‌تری را بر گذشته و حال می‌افزاید، و بر اثر تلاطم همین ابتکارات، همه آموخته‌های سابق **تغییر خاصیت** پیدا می‌کنند. یعنی، درجه ثمر بخشی و رتبه ارزشی هر سطح ثابت از کیفیت و کارایی همواره در حال تنزل است، و نسلی که غافل از **تغییرات آتی خاصیت آموخته‌هایش** فقط به تکرار متداول‌ها یا حتی گسترش کمی متداول‌ها دل خوش می

کند، ناخواسته پذیرفته است که خود را در قلعه عقب ماندگی زندانی کند. فراهم آوردن مقدمات آموزشی گسترده‌تر البته می‌تواند سیاست آموزشی قابل دفاعی باشد، اما در شرایطی که ما برای سنجش مستمر «کیفیت و کارایی آموزش‌ها» هیچ معیاری جز «مطلوبیت وضع آموزشی بیگانگان» در اختیار نداریم، و از این فراتر، در شرایطی که باور کرده‌ایم قبول مسئولیت برای «معیار گذاری اختصاصی» در این گونه سنجش‌ها از حد و اندازه توان ما خارج است، عرضه گسترده‌تر «خدمات آموزشی متداول و احیاناً غیر مثمر» جز آنکه «تلاش منابع» و «عقب ماندگی» را تشدید کند، حاصل دیگری ندارد. نوعی پافشاری است بر اجرای تعلیماتی که **امکان استفاده** از آن برای رفع «مشکلات دایماً متغیر کار و زندگی»، مرتباً کمتر و کمتر می‌شود. صرف وقت و انرژی و سرمایه برای آموزش دادن و آموزش گرفتن را، ما به خاطر آن محترم می‌شماریم که انتظار داریم جریان آموزش بتواند ما را در برخورد با مشکلات فنی کار و زندگی توانمند کند. پس چگونه ممکن است «معنی‌دار» باشد ادامه اجرای آموزش‌هایی که از حیث «ارزشمندی ثمرات شان در آینده» هیچ تضمینی ندارند. میل به آموزش‌های اقتباسی حاکی از این است که دچار توهم شده‌ایم که کیفیت و کارایی آموزش‌های متداول در جوامع پیشرفته، همان است که ما می‌خواهیم و آینده مطلوب دانش‌ها و مهارت‌های شغلی جامعه ما را رقم می‌زند. یعنی، به این «خیال خوش» دل سپرده‌ایم که **اولاً** فضای آتی فعالیت‌های شغلی در سراسر مملکت ما مشابه همان است که در حال حاضر در جوامع راقیه فراهم است، و **ثانیاً**

با اتخاذ این متداول‌های خارجی، به زودی زمینه عقب ماندگی را پشت سر می‌گذاریم و «بی‌نیاز از اقتباس‌های بعدی» خواهیم شد. اما توجه کردن به «تغییر ارزش‌های کیفیت و کارایی»، به سادگی و سهولت توجه کردن به گسترش کمیات یا الگو برداری از بیگانگان نیست. نوعی «حساسیت نگاه» را می‌طلبد که جز با پرورش ذهن‌ها ممکن نمی‌شود. ما می‌دانیم که «ارتقای کیفیت و کارایی» در هر شرایطی قابل مشاهده و قابل سنجش است، و به تبع آن، علایم اطلاعاتی «ضعف کیفیت و کارایی» نیز در هر شرایطی قابل مشاهده و قابل سنجش است. اما هیچ باور نداریم که **احساس احتیاج** به استفاده از کیفیت برتر و کارایی بالاتر «آورده خارجی» معنی‌اش این است که خارجی‌ان زودتر از ما توانسته‌اند به «ضعف‌های شان» پی ببرند و «حساسیت نگاه ما» در جهت مشاهده و اندازه‌گیری و سنجش «علائم اطلاعاتی ضعف‌های مان» کمتر از دیگران بوده است. هیچ باور نداریم که ما نیز می‌توانستیم با ثبت و ضبط علایم اطلاعاتی اشکالات موجود در کارمان، و نتیجه‌گیری به موقع از آنها، زودتر از رقیب در صدد ابتکاراتی برای «ارتقای کیفیت و کارایی» بزنیم. اما چون بی‌اعتنا به تشخیص و اندازه‌گیری دقیق این علایم اطلاعاتی، و بی‌اعتنا به تولید «اطلاعات هشدار دهنده یا سمت دهنده» روزگار گذرانیدیم، در عرصه رقابت ابتکارات از سایرین **عقب ماندیم**.

(۲)

تا وقتی که ارزش آموختنی‌های علمی و فنی را در گذر زمان، ثابت می‌پنداریم، فقط به بود و نبود «کیفیت» یا «کارایی» توجه داریم و

کوچک، بخصوص در سیاست گذاری و اجرای آموزش ها، که مسبب خسارات بسیار سنگینی می شوند.

حال با وجودی که دیگر رضایت داده ایم در همه زمینه ها «تکنولوژی» از آن خارج باشد و ما فقط «تکنیک ها» را به فرزندمان یاد بدهیم، آیا حاضریم به نوعی «استراتژی ملی» ببیندیشیم که سرانجام در سال هایی نه چندان دور ما از این محرومیت عمومی نجات دهد، و شرایطی ایجاد کند که لاقول در برخی زمینه ها جامعه ای «پیشرو در ابتکار و تکنیک آفرینی» داشته باشیم؟ آیا حاضریم یک بار هم که شده، با دقت و توجه بیشتری به ظرافت های مسئله «فقدان تکنولوگ در ایران» بنگریم، و از پیامد «سطحی نگری و تعجیل در حل مسئله» به گونه ای که در گذشته تجربه کردیم، عبرت بگیریم؟

واقعیت این است که در عرصه های رقابت های فنی، وقتی در می یابیم که به خاطر عقب ماندن از سایرین دچار مشکل شده ایم، «اقتباس از آورده دیگران»، یک راه حل کاملاً عامیانه برای خلاصی از مشکل است که جز «تسکین درد» کار دیگری نمی کند. «عقب ماندگی فنی» گر چه عارضه ای است که در یک برهه از زمان محسوس می شود و آدمی را غافلگیر می کند، اما مسبب آن به طور قطع «بی توجهی طولانی مدت به علایم اطلاعاتی آسیب پذیری وضع موجود» است. یعنی، کسانی که از حیث فنی از دیگران پیش می افتند، پیشرفت های شان نه مرهون نبوغ فنی و نه مرهون شانس و اقبال است، بلکه مرهون دقت و توجه طولانی مدت به علایم اطلاعاتی ضعف ها و اختلالاتی است که در حین کار به آنها بر خورده اند.

کسی که عقب ماندگی هایش را صرفاً معلول «پیشرفت حیرت آور دیگران» می داند، و هیچ رضایت نمی دهد که غفلت و بی توجهی در طرز کارش را «مسبب این فاصله» معرفی کند، چاره ای ندارد جز آنکه به «اقتباس از راه دیگران» دل خوش کند، و نام این گونه الگو برداری ها را در لفاف الفاظی دلپذیر چون «استفاده از تجربه دیگران» بپیچد تا بتواند نتیجه گیری اش را موجه جلوه دهد. در این حال، او چشم بسته به راهی قدم می گذارد که همان «با تجربه ترها» یا مباشرین ایشان حکم کرده اند. او خود نمی داند که از میان خیل «اطلاعاتی که ندارد»، کدام ها نقص و ضعف فعل خود را بر طرف خواهند کرد و کدام ها «گره ای کور» به فکر و فعل او می زند و او را از جستجوی بیشتر باز می دارند. پس چه تضمینی است که بار دیگر غافل نشود و با مشاهده وجهی دیگر از «پیشرفت حیرت آور دیگران»، به چالش های عقب ماندگی جدید تر فرو نیفتد؟

ما همه اذعان داریم که راه رفع نادانی و ناتوانی، «آموختن» است. برای بیرون آمدن از محاصره نادانی و ناتوانی در ابتکار، و برای رهایی از عقب ماندگی تکنولوژیک نیز ناگزیر از «آموختن» هستیم. اما چه کنیم اگر شناختی که به ما می دهند، و زنجیره آموختنی هایی که در برنامه آموزشی ما می گنجاند، مساره با توقف در مرحله «انفعال از یافته دیگران» عادت دهد و

بر خورد امواج ابتکارات با وضع موجود، یا از ترس بی اعتبار شدن معلومات و مهارت هایی که وضع موجود را موجه کرده اند، رضایت ندهاده ایم که از ارتقای به موقع کیفیت و کارایی باز بمانیم؟ بدین ترتیب، نه فقط جوشش و نمود ابتکارات داخلی را از بین برده ایم، بلکه نمود امواج ابتکارات خارجی را نیز آزاد نگذاشته ایم تا دایما تلاطم ایجاد کنند و سکون و آرامش اوضاع جاری ما را برهم بزنند به سادگی اجازه داده ایم که تضمین کننده های «سلامت رشد وضع موجود» از دست بروند، و پس از چندی، آنگاه که ضعف ها و آسیب های وارده بر همگان عیان شد، رضایت می دهیم به تریبی که تکنوکرات های خارجی برای ما نسخه می پیچند، در صدد درمان صوری مشکلات مان بر آیدیم.

(۳)

در طول چند قرن اخیر، که ما در بست به آموزش «دانش ها و مهارت های وارداتی» دل سپردیم و شیفته آن باقی ماندیم، هرگز نتوانسته ایم فرزندان مان را به مرتبه ای از دانش و مهارت برسانیم که وقتی پیشرفت فنی سایر جوامع اتفاق می افتد و بر اثر آن «هویت ارزشی شیوه های فنی» تغییر می کند، دیگر غافل گیر نشوند و در چاله های عقب افتادگی فرو نیفتند. اینک، به جرئت می توان اذعان کرد که نیروهای به ظاهر متخصص در مملکت ما با این گونه «عقب ماندگی های غافلگیر کننده» کاملاً اخت شده اند، و از وقوع چنین اتفاقاتی حتی تعجب هم نمی کنند. در طی این سال های متمادی، در مسیر اقتباس از پیشرفت های فنی جوامع صنعتی، ما بارها و بارها اینگونه «غافلگیر شدن ها» را تجربه کرده ایم، اما هر بار در عوض عبرت گرفتن از خطای تشخیص سیاست گذاران آموزشی، فقط خواهان آن شدیم که به سرعت و با همه توان، برای تامین مالی «واردات مواد و ابزار و شیوه های جدید» بکوشیم، تا شاید از این طریق، فاصله بین آموخته های مان و قافله فنون پیشرفته تر جبران شود. یعنی، ما هنوز باور نداریم که هستند بعضی اشتباهات یا خطاهای خیلی



تمامی مشکلات ناشی

از «ضعف ثمر بخشی

جریان تعلیم و تربیت» در

این مسئله ساده خلاصه

می شود که چگونه می

توان «کیفیت و کار آبی یاد

دادن» را بالاتر برد و به گونه

ای موفق تر بر مقاومت یا

تنبلی و سستی محصل

چیره شد



چنین توهم می کنیم که هر آنچه متخصص انجام دهد قطعاً با کیفیت و کار آمد است. هیچ به ذهن مان نمی رسد که ممکن است نتیجه علم و فن امروز متخصصان به زودی بی اعتبار شود و ما را به مخمصه «ضعف کیفیت و کار آبی» بیندازد. باور نداریم که متخصص بودن در برهه ای از زمان با متخصص باقی ماندن در طول زمان فرق داشته باشد. میل نداریم از غیر متخصصانی یاد کنیم که با تکیه بر یافته های تجربه اختصاصی و ابتکارات شان از متخصصان زمانه پیشی گرفتند، و از هر متخصصی متخصص تر شدند.

اما آنگاه که ارزش آموختنی ها را همچون متغیری در زمان بنگریم، در می یابیم که هیچ معلومات و مهارت و تخصص ثابتی نمی تواند ضامن «پایداری کیفیت و کار آبی» باشد. به سادگی متوجه می شویم که فراتر رفتن از برنامه های کلیشه ای آموزش تخصصی و تکالیف متداول شغلی، شرط لازم برای از دست ندادن «کیفیت و کار آبی» در میدان رقابتهاست. می بینیم کسانی را که گرچه از جایگاه رسمی تخصص ها بی بهره بودند، با عبرت آموزی از نتایج «سعی و خطای تجربه های اختصاصی و ابتکارات شان»، نتوانستند گوی سبقت از متخصصان برابند، و همه تخصص های متداول را پشت سر بگذارند.

می بینیم که اتومبیل ساز متخصص دنیا، اگر اروپا بود یا آمریکا، امروزه تحت الشعاع تخصص ژاپن قرار گرفته است. و متخصص پارچه بافی دنیا، یعنی انگلستان، در رقابت با تخصص هایی که بعدها در آسیای جنوب شرقی پا گرفت، قافیه راباخت. می بینیم که سوییس به عنوان کشور متخصص ساعت سازی، چگونه مجبور شد شاهد «بی اعتبار شدن» همه ارزش ها و استانداردهای تخصصی اش شود. و همچنین تخصص صنایع دوربین سازی آلمان نیز، به سادگی تسلیم سیمپره ابتکارات چند شرکت کوچک آن سوی دریاها شد. پس، آیا هنوز هم می شود «عواقب برخورد کلیشه ای با مشکلات متغیر در زمان و مکان» را نادیده گرفت و به «آموختن متداول ها» اکتفا کرد؟ آیا هنوز هم لازم است حساسیت های نگاه مان را موکول یا محدود به تخصص ها و مهارت های اقتباسی نگهداریم، و به این امید روزگار بگذرانیم که نیروهای حافظ نظم موجود می توانند مسئولیت «از دست ندادن کیفیت و کار آبی» را نیز بر عهده بگیرند؟

«تغییر ارزش آموختنی ها»، در واقع، عارضه ای است که بر اثر «تلاطم امواج ابتکارات» شکل می گیرد. یعنی زمانی که ما بتوانیم فراتر از «بود و نبود» دانش و فن و هنر را بنگریم و بر آنچه داریم و آموخته ایم «محک نقد» بزنیم، امواج ابتکارات در برخورد با وضع موجود «نمود» پیدا می کنند، و در پرتو تلاطم حاصل از تلاقی این امواج، در می یابیم که ارزش آموختنی ها دستخوش تغییر شده است. حال اگر ما صرفاً به اخبار سطحی آورده های ابتکاری بیگانگان بسنده کنیم، و «هر تغییر در وضع موجود» را موکول به صلاح دید و تصدیق نظر «متخصصان حاضر در صحنه» بدانیم، چه کرده ایم؟ آیا مزاحم تبلور ابتکارات آزاد ذهن های جوان نشده ایم؟ آیا از ترس

هیچ نگذارد که در جاده شناخت اختصاصی یا «فعال شدن برای یافته‌های اختصاصی» نیز بتوانیم قدم برداریم؟ پیدا است که مسبب این مشکل، هر چه هست، باز هم در میان ضعف‌ها و اختلالات ناشناخته «جریان تعلیم و تربیت ما» نهفته است. اگر آموزش‌های ما اشکال نمی‌داشت، یا اگر ما نسبت به «اختلالات کیفیت و کار آبی تربیتی آموزش‌های ما» حساس بودیم و آگاهانه به کوشش مستمر برای سنجش نقص و ضعف کارمان بها می‌دادیم، اساساً به چنین «عقب ماندگی‌های غافل‌گیرکننده‌ای» دچار نمی‌شدیم، تا بخواهیم امروز به بعضی «اصطلاحات اقتباسی» برای بر طرف کردن عقب‌ماندگی‌ها بپردازیم.

بنابراین، برای اینکه باز هم به دفعات دچار «عقب ماندگی غافل‌گیرکننده» نشویم، هیچ قابل دفاع نیست که **اصرار داشته باشیم با همان ضعف‌ها و اختلالات ناشناخته آموزشی که تا به حال داشته ایم و با**

کسانی که از حیث فنی از دیگران پیش می‌افتند، پیشرفت‌هایشان نه مرهون نبوغ فنی و نه مرهون شانس و اقبال است، بلکه مرهون دقت و توجه طولانی مدت به علایم اطلاعاتی ضعف‌ها و اختلالاتی است که در حین کار به آنها بر خورده‌اند.



برسیم. پیام‌های آموزشی، حتی وقتی استاندارد شده باشند، تأثیر تربیتی یکسانی بر مخاطبان ایجاد نمی‌کنند، و لذا، تمیز بین «خطای تربیتی محتوای آموزش» و «مقاومت تربیتی مخاطب» هیچ گاه آسان نیست. بدین لحاظ، و احتمالاً برای رهایی از پیچیدگی‌های بر خورد با مسئله «ثمر بخشی آموزش»، عموم نظامات مدرسه‌ای فرض را بر این می‌گذارند که آموختنی‌های مدرسه‌ای از حیث محتوایی هیچ خطای تربیتی ندارد و هرگاه عواقب تربیتی ناخواسته‌ای آشکار شود، فقط اشکال از «طرز انتقال محتوای آموزش» بوده است که در جهت فایق آمدن بر مقاومت یا تنبلی و سستی محصل «نا موفق» عمل کرده است. با این پیش فرض، در واقع آموزش مدرسه‌ای به نوعی به بی‌نیازی از تشخیص و ثبت «غرض تربیتی هر سخن آموزشی» می‌رسد، و در نتیجه تمامی مشکلات ناشی از «ضعف ثمر بخشی جریان تعلیم و تربیت» در این مسئله ساده خلاصه می‌شود که چگونه می‌توان «کیفیت و کار آبی

همان شیوه‌های ناکارآمد «تولید مواد آموزشی» که دست به گریبان بوده‌ایم، امروز و فردایمان را بگذرانیم، و توهم کنیم که سر انجام با کمک اقتباس‌های تازه‌تری خواهیم توانست بر ضعف‌های آموزشی خود غلبه کنیم.

(۴)

مسئله همیشگی آموزش این است که بتوانیم «عواقب تربیتی ناخواسته آموزش» را بشناسیم و بر طرف کنیم. اگر ما می‌توانستیم غرض تربیتی هر سخن آموزشی را از پیش به روی کاغذ بیاوریم شاید می‌شد که «آثار و عوارض تربیتی حاصله» را در مورد هر سخن آموزشی بسنجیم و به نتایج معنی‌دار برسیم. می‌شد که «عواقب تربیتی ناخواسته آموزش» را به سادگی شناسایی و بر طرف کرد. اما جریان تعلیم و تربیت، همانند «خط مونتاژ یک کارخانه» نیست که از طریق سوار کردن قطعات استاندارد بر یکدیگر، به محصولی استاندارد

یاد دادن» را بالاتر برد و به گونه‌ای موفق تر بر مقاومت یا تنبلی و سستی محصل چیره‌شود. معلمی که باور دارد **نمره امتحان** هر چه هست «حق شاگرد» است و به سادگی می‌پذیرد یاد گرفته‌های چند ساعت بعد از امتحان او را بی‌ارزش و بی‌فایده معرفی کند و یا اینکه عملکرد بعد از امتحانش را، حتی اگر به روشنی با آموخته‌های امتحان شده‌اش منافات داشته باشد، به معنی ضعف ثمر بخشی تعلیماتش نمی‌داند، به کودک نارسیده‌ای می‌ماند که وقتی می‌بیند بر اثر **واکنشی غیر ارادی** به دیگری آسیب زده است، به سادگی ادعا می‌کند که «حقیق بود».

همچنین، معلمی که آرزو دارد «وضع موجود آموزش‌ها تغییر کند» اما نمی‌تواند ببیند که وضع موجود پیامد «عملکرد چه خاصیت‌هایی» است، و یا اینکه اساساً خود را ناتوان از تغییر خاصیت‌ها می‌پندارد، باز هم به کودک نارسیده‌ای می‌ماند که همواره محتاج نوعی سرپرستی است؛ زیرا از بر خورد با مشکلات اطرافش می‌هراسد و یا چنان احساس نادانی و ناتوانی بر او فایق است که به محض مشاهده واقعه‌ای غیر معمول بی‌اختیار فریاد می‌زند و «بزرگترانش را به کمک می‌طلبد».

اما معلمی که با وقوف بر مسئولیت تربیتی آموزش‌هایش به کلاس درس می‌رود، هیچ حاضر نیست به کاری بی‌اراده و بی‌اختیار دست بزند. تکالیف **ارادی** آموزش‌هایش را هرگز فدای تکالیف اداری آموزش‌ها نمی‌کند. می‌خواهد و می‌تواند که به نوعی «استراتژی تربیتی» پای‌بند بماند، و از همین رو، همواره می‌کوشد با تکیه بر یافته‌های تجربی اختصاصی خود به ابتکارات تازه‌تری دست بزند تا بتواند عواقب تربیتی آموزش‌هایش را در جهت آن «استراتژی» اتخاذ شده سوق دهد. عکس قضیه هم صادق است؛ یعنی معلمی که به تجربه دریافته باشد که چگونه می‌تواند از **قوای خلاقه‌اش** بهره‌برداری کند و به آنها فعلیت بخشد، هیچ حاضر نیست به یافته‌های بیگانگان اکتفا کند و حسب اعتمادی که به آنان دارد، از تلاش برای ابتکارات تازه تر دست بکشد. از همین رو، نه حرکت بدون «استراتژی تربیتی» را می‌پسندد، و نه می‌تواند بدون وقوف بر مسئولیت تربیتی آموزش‌هایش به کلاس درس برود.

(۵)

با این شرح، روشن است که راه رفع عقب‌ماندگی از قافله «پیشرفت و توسعه ابتکارات» این نیست که چند مدعی آموزش «تکنیک‌های موفق زمانه» را فرا بخوانیم و از آنها بخواهیم که فرزندان ما را به موجوداتی پیشرفته مبدل کنند؛ طرح درس اقتباسی بنویسند، مهارت کار کلیشه‌ای با ابزار و وسایل جدید وارداتی را ترویج کنند، متن آموزشی ترجمه کنند، و در نهایت، «برج عاج جدیدی» برای خود بترانند.

چاره‌کار این است که برای نگاه به «**علایم اطلاعاتی تغییر ثمر بخشی آموزشی**»، حساسیت بیشتری بوجود آید. یعنی در جوار مقدمات آموزشی موجود، معلمان و

نیاز به تولید «تازه های اطلاعاتی» که مفهوم کننده «ثمر بخشی آموزش، در شرایط ملی یا ناحیه ای» باشد، جایگزین احساس نیاز به «اقتباس از طرز کار بیگانگان» خواهد شد. فقط در این صورت است که سمت گیری برای «تحقیق تا تغییر حرکات آموزشی» معنی داری می شود. آنگاه، استفاده صرفاً نمایشی از تازه های اطلاعاتی را به سادگی کنار می گذاریم، و به سمت و سویی می گراییم که با تولید اطلاعات جدید بتوانیم به «ضعف های ناشناخته محصولاتمان» پی ببریم و در برخورد با مسئله رشد آتی «مواد و ابزار و شیوه های آموزشی» تصمیمی سنجیده اتخاذ کنیم.

در صورت تمایل برای دریافت برنامه کارگاه تربیت معلم خلاق در آموزش با شماره تلفن: ۸۸۴۳۷۲۴۶ تماس حاصل فرمایید.

و بدین لحاظ، در ظرف «استانداردهای حفظ نظم موجود مدارس» که به حکم متداول های اداری «اختراز ناپذیر» هستند نمی گنجد. برای شناسایی و ثبت چنین علایمی، می توان حساسیت های نگاه معلم و مربی را متوجه آن جنبه از «ثمر بخشی آموزش» کرد که به رشد و توسعه ذهن های «طلابه دار ابتکارات فنی در عرصه رقابت های بین المللی» می انجامد. در این حال، برای معنی کردن «اثرات تربیتی آموزش»، لازم می آید که مزاحم ها و محرک های «ترقی پیوسته کیفیت و کارایی آموزش» مورد توجه قرار گیرند. وقتی پذیرفته باشیم که «معیارها و علایم ارزشمندی آموزش» تحت تاثیر شرایط زمانی و مکانی قرار می گیرد و تغییر می کند، لاجرم احساس

مربانی حضور داشته باشند که مداوماً به کیفیت و کارایی تربیتی آموزش ها بنگرند، و با شناسایی و اندازه گیری و ترکیب علایم اطلاعاتی هشدار دهنده، نگذارند که چشمه خود جوش آموزش بخشند. که اگر همه معلمان و مربیان بی اعتنا به «عبرت آموزی از ضعف ثمر بخشی آموزش» باقی بمانند، و نخواهند یا نتوانند زاینده «ابتکارات آموزشی» برای رفع عواقب ناخواسته آموزش شوند، نظام آموزشی به ناچار با پیرو دایمی «راهگذاری های تحمیلی بیگانگان» خواهد شد یا هر چند وقت یک بار مشکلاتش را در پس توجیهاتی از «اصلاحات اقتباسی» پنهان خواهد کرد. علایم اطلاعاتی تغییر ثمر بخشی آموزش، در واقع از نوع «یافته های تحقیقاتی» است



از دیگران «را به جان خریده ایم، و اگر آن را انتخاب کنیم ولی برای پیشبرد آن به دو رکن همپای آن، یعنی «تحقیق» و «آموزش های فنی» بی توجه بمانیم، خودمان را از ببار نشستن آن محروم کرده ایم. خواهید دید که اگر آموزش فنی و تحقیق یار شفیق هم نشوند، «توسعه» اتفاق نمی افتد. اگر توسعه با تحقیق هم پیمان نشود «آموزش های فنی» به بیراهه می رود، اگر توسعه و آموزش های فنی در بیگانگی از یکدیگر سیر کنند کار «تحقیق» کاری صوری و ظاهری می شود.

منطق ریاضی توسعه

نظریه ای تازه در باب اقتصاد توسعه، تحقیق تا توسعه و آموزش توسعه برانگیز

نویسنده: دکتر محمدرضا ابوترابیان

ناشر: انتشارات زال تلفن: ۸۸۴۳۷۲۴۶

تاریخ انتشار: چاپ اول شهریور ۱۳۸۵

چکیده

در طول یکی دو دهه گذشته، خیلی ها به این نتیجه رسیده اند که «عصر توسعه» به پایان آمده است. اعلام کرده اند که این چراغ ترک برداشته است و دارد خرد می شود. انبوهی از گزارش های فنی که طی سال های متمادی روی هم انباشته شده است، نیز نشان می دهد که از «توسعه» کاری ساخته نیست. اما نه اینان که امروز بذر نومی می پراکنند، و نه آنان که بیش از نیم قرن به چراغ راه کارشناسان بین المللی چشم دوخته بودند، هرگز معلوم نکردند که شرط شکل گیری «توسعه» چیست. فقط برایش کارشناس و متخصص معین کردند تا سایرین از دستورالعمل ایشان تبعیت کنند. با منطق ریاضی، خواهید دید که «توسعه» آن چراغ هدایت کننده دیروز و آن چراغ ترک برداشته و بی نور امروز نیست. که اگر آن را انتخاب نکنیم، «عقب افتادن

این کتاب که ثمره چهار سال کار گروهی می باشد به طور دقیق و بسیط مسایل و مشکلات نظام آموزشی ایستا و دستوری را که مانع فکر کردن است و نیاز به اندیشیدن را زایل می کند به نقد می کشد و در برابر آن برخورد فعال و مستقل اندیشه را در نظام آموزشی خلاق بررسی می نماید. استفاده از مضامین بکر و بدیع از جمله «کلیشه گذاری آموزشی»، «حصار متداول ها در آموزش»، «پیشرفت اقتباسی»، «پیشروی به جای پیشرفت» و ... در این کتاب فراوان به چشم می خورد و ارتباطی نو میان خواننده و نویسنده برقرار می سازد.

این کتاب در دو جلد و دوازده فصل تنظیم شده است جلد اول به آسیب شناسی خلاقیت در نظام آموزشی و جلد دوم به آرایه راهبردها می پردازد. در بیان راهبردها تأکید مؤلف در خلاقیت که وقوع آن را موقوف به سه شرط «اندیشیدن مستقل»، «مشکل داشتن» و «نگاه متفاوت به مشکل» می داند، تولید اطلاعات و برقراری جریان دو طرفه میان منبع اطلاعاتی و گیرنده اطلاعات است و بدین منظور مدارس بی حصار را توصیه می نماید که محلی برای تعلیمات به منظور پیوند مسایل بیرون مدرسه با صحنه واقعیات زندگی و کار است.

از نظر نویسنده تعلیم و تربیتی منتهی به رشد خلاقیت می گردد که در زمان و مکان، محتوایی متغیر داشته باشد و بناگزیر مخاطب را مختار بگذارد که متناسب با ذوق و رغبت یادگیری تجربه اختصاصی خودش، راه را طی کند.

پرورش نسل خلاق



تألیف: دکتر محمدرضا ابوترابیان
جلد اول: آسیب شناسی، جلد دوم: راهبردها
ناشر: انتشارات مدرسه
تاریخ انتشار: ۱۳۸۳

اگر چه تاکنون کتاب ها و مقالات زیادی درباره خلاقیت و شیوه های آموزش آن به چاپ رسیده است اما بی شک یکی از خلاقانه ترین آنها کتاب حاضر است.