

نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارزیابی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور^۱

دکتر محمدرضا امام جمعه^۲

دکتر محمود مهرمحمدی^۳

چکیده

این مقاله، با پژوهش در مورد یکی از تازه‌ترین نظریه‌های مطرح شده در تربیت معلم یعنی «تربیت معلم فکور» با بررسی نظریه‌ها و رویکردهای متنوعی که در این زمینه وجود دارد، تبیین تازه‌ای از آن ارائه داده است. و با تأکید بر قابلیت عام معلمان فکور در ادراک موقعیت و توانایی آنان در چارچوب‌بندی‌های گوناگون از مسائل و ارائه‌ی راه‌حل‌های جدید و خلاقانه برای آن‌ها و قضاوت و ارزیابی در مورد پیامدهای این راه‌حل‌ها، که به چارچوب‌بندی‌های جدید و در نهایت به ادراک گسترده‌تر و تأمل بیشتر و عمیق‌تر منجر می‌شود، رویکردی «فراگیر» برای تربیت معلمان فکور پیش‌نهاد نموده است. این پژوهش با تأکید بر جایگاه ارزشمندی هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت‌ها، رویکردی به عنوان مبنای برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور ارائه نموده است که اضلاع چارچوب نظری آن را: تربیت هنری؛ کارورزی فکورانه؛ روان‌شناسی وجود گرای ادراکی؛ و رویکرد یاددهی - یادگیری ساخت و سازگرای تشکیل می‌دهند.

واژه کلیدی: تربیت معلم فکور - برنامه‌ی درسی تربیت معلم - تدریس فکورانه - کارورزی

فکورانه

۱- Reflective Teacher

در متون تخصصی فارسی در برابر واژه‌ی Reflective معادل‌های متفاوتی نظیر: فکورانه؛ بازتابی؛ تأملی و بازاندیشانه

به کار گرفته شده است.

۲ - عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی

۳ - عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

اهمیت تربیت معلم و توصیه‌ها و تأکیدات به عمل آمده در این زمینه، لزوم توجه به اصلاح نظام‌های تربیت معلم و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه‌ای معلمان را الزام‌آور ساخته است. یکی از مهم‌ترین نظراتی که در چند دهه‌ی اخیر در این زمینه مطرح شده است نظریه‌ی دونالد شون^۱ (۱۹۸۳، ۱۹۸۷) در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه می‌باشد که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت با استقبال بسیار روبه‌رو گردیده و حجم وسیعی از تحقیقات تربیتی را به خود اختصاص داده است. این نظریه به عنوان الگویی برای تربیت معلم نیز توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. گیمنز^۲ (۱۹۹۹)، دهه‌ی ۹۰ را دهه‌ی تأمل^۳ در تربیت معلم نامیده است. وی می‌گوید: هرچند مفهوم «تأمل» دقیقاً واضح و مشخص نیست، ولی این روزها هرکسی که در مورد تربیت معلم بحث می‌کند نمی‌تواند این مفهوم را نادیده بگیرد.

دونالد شون رویکرد اثبات‌گرایانه‌ای را که بر آموزش حرفه‌ای و نظام تربیت معلم آمریکا حاکم بوده و آن را «عقلانیت تکنیکی»^۴ می‌نامد، مورد انتقاد قرار داده است. وی می‌گوید: این‌گونه آموزش بر مبنای این دو پیش‌فرض اساسی است که:

الف) تحقیقات آکادمیک، دانش حرفه‌ای مفیدی را به بار می‌آورد.

ب) این دانش حرفه‌ای در صورت تدریس در مراکز تربیت معلم، دانشجویان را برای نیازهای جهان واقعی آماده می‌سازد.

شون حقانیت این دانش را که خاستگاه اثبات‌گرایانه^۵ دارد زیر سؤال برده است و معتقد است که اندیشه‌های رایج درباره‌ی دانش دقیق حرفه‌ای بر اساس عقلانیت تکنیکی، در دنیای عمل که مسائل، خودشان را به صورت موقعیت‌های درهم ریخته و نامعین عرضه می‌کنند، کارگشا نیست. در این موقعیت مبهم به علت ارزش‌های متضاد، وضوح کافی و اهداف ثابت وجود ندارد تا فرد بتواند با انتخاب ابزارهای تکنیکی و با به‌کارگیری یکی از قوانین موجود در گنجینه‌ی دانش حرفه‌ی خود، آن را حل نماید. بنابراین او باید به صورت متبحرانه‌ای با موقعیت مبهم درگیر شود. او باید به وسیله‌ی نوعی فی‌البداهه بودن، ابداع و آزمایش راهبردهای اختراعی خودش را در موقعیت انجام دهد (شون، ۱۹۸۷). شون برای تربیت حرفه‌ای، عمل فکورانه^۶ یا تأمل در عمل^۷ را توصیه می‌کند. تحلیل دونالد شون از تأمل در عمل بر آموزش و رشد مفاهیم بسیاری از مشاغل تأثیر گذاشته است. روشنگری

۱- Donald A. Schon

۲- Gimenez

۳- Reflection

۴- Technical Rationality

۵- Positivistic

۶- Reflective Practice

۷- Reflection - in - Action

اصلی او این است که اشکالی از دانش حرفه‌ای وجود دارد که برای اعمال قضاوت در هنگامی که فرد با پیچیدگی‌ها و موارد بغرنج زندگی حرفه‌ای روبه‌رو می‌شود، اساسی هستند. چنین دانشی در عمل حرفه‌ای وجود دارد و ممکن است به وسیله‌ی «تأمل در عمل» رشد یابد (پلارد^۱، ۲۰۰۲).

پیش‌نهاد شون که برای حل مسائل تربیت حرفه‌ای ارائه شد، در مباحث مربوط به تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان جایگاه ویژه‌ای یافت. زیرا کار معلم و تدریس، دارای خصوصیات خاصی است که آن را از مشاغل دیگر متمایز می‌سازد. بعضی از این خصوصیات مانند: جنبه‌ی هنری تدریس (زاهوریک^۲، ۱۹۸۷، آیزنر^۳، ۱۹۹۴)؛ جنبه‌ی اخلاقی تدریس (دیوید کار^۴، ۱۹۹۵)، جنبه‌ی موقعیتی تدریس (دیوید کار، ۱۹۹۰ ترجمه‌ی فردانش)؛ جنبه‌ی خلاقانه‌ی تدریس (دیوید کار، ۱۹۹۵)؛ و بسیاری از پیچیدگی‌های حرفه‌ی معلمی، بسیاری از صاحب‌نظران را به این باور رسانده است که الگوهای رایج در تربیت معلم نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیاز معلمان برای مواجهه با پیچیدگی‌های موقعیت‌های واقعی تدریس باشد. بنابراین در دهه‌ی گذشته هم‌زمان با رشد تحقیقات در مورد تفکر معلم و با ارج‌گذاری فزاینده به نظریه‌های عملی معلمان^۵ (کلارک^۶، ۱۹۹۸)، کارگزار فکور^۷ به عنوان اندیشه‌ای جدید در تربیت معلم مطرح شده است. در سایه‌ی این بدیده، واژه‌هایی مانند «تحقیق حین عمل»^۸ «تدریس فکورانه»^۹ «تأمل بر عمل»^{۱۰}، «معلم به عنوان محقق» و یا رویکرد پژوهشی در تربیت معلمان در بخش‌های مختلف جامعه‌ی تربیت معلم رایج شده است (زایختر و تاباچنیک^{۱۱}، ۲۰۰۱).

مفاهیم و تعاریف در تدریس فکورانه

تأمل در تدریس یا تدریس فکورانه به فرایندی اشاره دارد که طی آن معلمان اندیشه‌ها، باورها و اعمالشان را در معرض نقد و تحلیل قرار می‌دهند. با وجود این مفهوم، تدریس فکورانه به روشنی تعریف نشده و کثرت دیدگاه‌هایی که در این حوزه وجود دارد تا اندازه‌ای باعث ابهام در برنامه‌های تربیت معلم در این زمینه شده است (فارل^{۱۲}، ۱۹۸۸، ص ۱۰).

در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه در تربیت معلم نیز تعاریف و رویکردهای متفاوتی وجود دارد که به همراه تعاریف و مفاهیم متفاوت از عمل و تدریس فکورانه به اغتشاش مفهومی این حوزه افزوده است (پدرو^{۱۱}، ۲۰۰۱، فارل^{۱۲}، ۱۹۹۸).

۱- Pollard, A. and the Contributors

۲- Zahoric, John A

۳- Eisner, Elliot

۴- Carr, David

۵- Teacher's Practical Theories

۶- Clark, C.

۷- Reflective Practitioner

۸- Action Research

۹- Zeichner, K.M. and Tabachnick B.R.

۱۰- Farrell, Tomas

۱۱- Pedro

۱۲- Farrel

ریشه‌ی این بحث به اندیشه‌های دیوئی برمی‌گردد که تفکر تأملی^۱ را در برابر تفکر عادی شده قرار داده است. از آن زمان تاکنون، بسیاری از رویکردهای فکورانه که در تربیت معلم مطرح شده است، از دیوئی تأثیر پذیرفته‌اند. از نظر او تفکر فکورانه در ماهیت حل مسئله می‌باشد که از شک و ابهام آغاز می‌شود و براساس دانش پیشین و مشاهده‌ی فعلی، پیش‌نهادها یا راه‌حل‌هایی ارائه می‌دهد که به تجربه‌ی مستقیم در موقعیت و آزمایش راه حل‌ها منجر می‌شود، تا فرد به راه حلی عاقلانه و رضایت‌مندانه نائل شود، دیوئی که واژه‌های تحقیق^۲، تفکر منطقی یا تفکر تأملی را مترادف با یکدیگر به کار برده است، در کتاب «ما چگونه فکر می‌کنیم» تفکر تأملی را چنین تعریف می‌نماید: «بررسی فعال، مستمر و دقیق در مورد هر عقیده یا هر شکل فرضی دانش با توجه به دلایلی که از آن حمایت می‌کنند و نتایج بیش‌تری که این عقیده به آن‌ها گرایش دارد» (دیوئی، ۱۹۳۳، به نقل از شریعتمداری، ۱۳۸۲). فرد فقط زمانی می‌تواند متأملانه^۳ فکر کند که مشتاق باشد و به زحمات، سختی‌ها و بلا تکلیفی‌های تحقیق تن دردهد؛ زیرا تأمل صحیح به وسیله‌ی تشکیل و بررسی طرق ممکن فعالیت و ملاحظه‌ی نتایج آن‌ها جریان پیدا می‌کند. (دیوئی ۱۹۳۸ به نقل از شریعتمداری، ۱۳۷۶).

دونالد شون (۱۹۹۲) می‌گوید: من تحت تأثیر «نظریه‌ی تحقیق» دیوئی، برداشت جدیدی از آن ارائه دادم و عمل فکورانه^۴ را به جای «تفکر مبتنی بر تأمل»^۵ دیوئی عرضه کردم. در نظریه‌ی شون، مؤلفه‌های پیچیده‌ی عمل فکورانه شامل: دانش در عمل^۶، تأمل در عمل^۷، و گفت و گوی فکورانه با موقعیت^۸ می‌باشد.

دانش در عمل:

طبق نظر شون، زندگی حرفه‌ای شاغلان به دانش ضمنی آنان در عمل بستگی دارد. منظور از دانش در عمل دانشی است که به وسیله‌ی عملکرد روزانه و عمل عادی شده^۹ ما ایجاد می‌شود. هر کارورز متبحری قضاوت‌های متعددی انجام می‌دهد که برای آن‌ها نمی‌تواند معیارهای کافی ارائه کند و مهارت‌هایی از خود بروز می‌دهد که برای آن‌ها نیز نمی‌تواند قانون‌ها یا دستورالعمل‌هایی ارائه کند. حتی وقتی او آگاهانه، فن‌ها و نظریه‌هایی که بر پایه‌ی تحقیق قرار دارند را به کار می‌گیرد، او وابسته به تشخیص‌های ضمنی، قضاوت‌ها و عملکردهای ماهرانه است (شون، ۱۹۸۳).

۱- Reflective Thinking

۲- Inquiry

۳- Reflectively

۴- Reflective practice

۵- Reflective thought

۶- Knowing in action

۷- Reflection in action

۸- Reflective conversation with the situation

۹- Routine

تأمل در عمل

وقتی عملکرد فی البداهه، به چیزی بیش از نتایج مورد انتظار منجر نمی‌شود، ما به تفکر درباره‌ی آن تمایل نداریم؛ اما وقتی که عملکرد فی البداهه به نتایج غیرمنتظره، و ناخواسته منجر می‌شود، ما ممکن است به وسیله‌ی تأمل در عمل پاسخ دهیم. در فرایندهای این چنینی، تأمل تمایل دارد که به صورت تعاملی^۱ بر روی پیامدهای عمل، خود عمل، و دانش شهودی^۲ مستتر در عمل، تمرکز نماید. در فرایند تأمل، فرد در موقعیت است و از ادراکات و ارزش‌گذاری‌هایش در مورد موقعیت تأثیر می‌پذیرد و در همان حال موقعیت را به وسیله‌ی فکر و عملش تغییر می‌دهد، و به گفته‌ی دیوئی «شرایط محیطی جدیدی ایجاد می‌کند که مسائل جدیدی را موجب می‌شود» (شون، ۱۹۹۲). «تأمل درباره‌ی «دانش در عمل» و تأمل در باره‌ی «تأمل در عمل»^۳ فرایندی از درگیر شدن با فهم‌ها و ادراکاتی است که ما به‌طور خودجوش در میان عمل تشکیل می‌دهیم. این مرکز کار نقادی، مربی‌گری، یادگیری و تدریس است.

گفت و گوی فکورانه با موقعیت

گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت، همان «تحقیق» دیوئی است، که به وسیله‌ی تأمل آگاهانه بر روی موقعیت، و در همان زمان، با تأمل بر روی راه‌های تفکر و عمل فرد در موقعیت انجام می‌شود. همان‌گونه که «گفت‌وگو با موقعیت» یک برداشت از «تأمل - در - عمل» است، «گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت» یک برداشت از «تأمل درباره‌ی «تأمل - در - عمل»» می‌باشد. شون (۱۹۹۲، ۱۹۸۷، ۱۹۸۳) با تأکید بر دانشی که در عملکرد هنرمندانه‌ی کارگزاران ماهر یافت می‌شود، این مسئله را طرح نمود که کارگزاران ماهر در حالی که در حین انجام عمل هستند، قادر به تأمل بر عمل هستند. از نظر شون این تأمل مستلزم گونه‌ای هنرمندی است که تحت عنوان: هنر صورت بندی مسئله^۴، هنر بداهه‌پردازی^۵ و هنر اجراء^۶ مورد بحث قرار گرفته است. فرایند تأمل موجب بهبود عمل، رشد حرفه‌ای فرد و خلق دانش جدید حرفه‌ای خواهد شد.

بیان مسئله

پس از دیوئی و شون رویکردهای زیادی در تربیت معلم به‌وجود آمده که هدف آن‌ها پرورش معلمان فکوری بوده است که تمایل داشته باشند در مورد آن‌چه تدریس می‌کنند، تصمیمات هوشمندانه

۱ - Interactively

۲ - Reflection on knowing - and Reflection in action

۳ - Art of Problem framing

۴ - Art of Improvisation

۵ - Art of Implementation

بگیرند. با این همه، این رویکردها در مورد این که تأمل دقیقاً چیست توافق نداشته‌اند. بسته به این که هر کدام بر چه مبانی دانش‌شناسانه‌ای متکی بوده‌اند و یا چه هدفی برای تأمل در نظر گرفته‌اند و چه نقش یا مسئولیتی برای معلم قائل شده باشند و به طور کلی چه ایدئولوژی‌ای بر برنامه‌ی درسی آنان حاکم باشد، رویکردهای متفاوتی را طرح نموده‌اند که دامنه‌ی وسیعی از تفاوت‌های مفهومی را دربرگرفته‌اند و به دنبال آن دلالت‌های گوناگونی را برای سازمان‌دهی و طراحی دوره‌های تربیت معلم ارائه نموده‌اند. بنابراین برای ارائه‌ی یک چارچوب نظری به منظور تربیت معلم فکور، نیاز بیش‌تری به بررسی اعتبار اندیشه‌های گوناگون مطرح شده در این حوزه می‌باشد. بدیهی است که بررسی رویکردهای گوناگون، ما را از اتخاذ یک دیدگاه خاص در توصیف فرایند تأمل که آن را محدود می‌سازد باز می‌دارد و به ما وسعت دید می‌دهد تا بتوانیم با نقد و بررسی رویکردهای گوناگون، مبانی لازم را برای الگوی بهینه در تربیت معلم فکور فراهم آوریم. با توجه به مطالب فوق و تنوع نظرات مطرح شده در این زمینه، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که: «کدام یک از رویکردهای تدریس فکورانه می‌توانند مبنای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور قرار گیرند؟»

روش تحقیق

برای پاسخ به سؤال پژوهش با توجه به ماهیت موضوع از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. در ابتدا برای شناخت ماهیت تدریس فکورانه و رویکردهای مطرح شده در این حوزه، با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج، کتب، اسناد، مدارک و تحقیقات انجام شده، با استفاده از روش نظری تحلیلی استنادی، ابعاد گوناگون تدریس فکورانه توصیف شده و رویکردهای مطرح در این زمینه مورد بررسی، تحلیل و مقایسه قرار گرفته است. سپس با استفاده از روش استنتاجی، رویکرد مطلوب به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور انتخاب شده، و ویژگی‌های آن (چارچوب نظری برنامه) مشخص شده است.

بنابراین برای پاسخ به سؤال تحقیق و برای این که بتوانیم قدری به اغتشاش مفهومی حاکم بر این حوزه نظم بخشیم و برای خروج از سردرگمی حاصل از نظرات متنوع و فهم عمل و تدریس فکورانه، در ابتدا اقدام به بررسی طبقه‌بندی‌ها، نظرات گوناگون و رویکردهای متفاوت مطرح شده در این زمینه نموده‌ایم تا پس از نظم بخشیدن به آن‌ها حول محورهای مشترک بهتر بتوانیم به نقد و بررسی آن‌ها بپردازیم.

بررسی طبقه‌بندی‌ها و رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه طبقه‌بندی بر اساس محتوای تأمل

یکی از مهم‌ترین سؤالاتی که در مورد تأمل معلمان می‌تواند مطرح شود این است که معلمان بر روی چه چیزی تأمل می‌کنند؟ پاسخ به این سؤال علاوه بر این که دسته‌بندی‌های گوناگون از تأمل را موجب می‌شود، می‌تواند ما را در فهم بهتر تأمل یاری نماید. در واقع مواد بالقوه برای تأمل نامحدودند. زایختر و تاباچنیک^۱ (۲۰۰۱) با تحلیل سنت‌های اصلاح‌گرایانه‌ای که در قرن بیستم، در تعلیم و تربیت آمریکا وجود داشت، چهار برداشت از تدریس فکورانه را معرفی نموده‌اند که هر کدام از این برداشتها بر موضوع خاصی تأمل خود را متمرکز کرده‌اند. آنچه در پی می‌آید خلاصه‌ای در مورد این چهار رویکرد در مورد تدریس فکورانه است.

رویکرد آکادمیک در تدریس فکورانه

لی شولمن^۲ (۱۹۸۷ و ۱۹۸۶) و مارگارت بوخمان^۳ (۱۹۸۴) به همراه دیگران، از دیدگاه‌های تدریس فکورانه‌ای که بر تأمل معلمان درباره‌ی موضوعات درسی و درباره‌ی نحوه‌ی انتقال موضوعات به شاگردان به منظور رشد فهم آنان تأکید می‌کنند، طرف‌داری کرده‌اند. طبق گفته‌ی شولمن (۱۹۸۷) چگونگی نحوه‌ی ارائه‌ی درس، تفکر معلم را درگیر اندیشه‌های کلیدی موجود در متن و یا درس می‌کند و راه‌های بازنمایی آن‌ها را به دانش‌آموزان مورد شناسایی قرار می‌دهد، چه تمثیل‌ها، استعاره‌ها، مثال‌ها، نمایش‌ها، شبه‌سازی‌ها و مانند آن‌ها می‌تواند به بنای یک پل بین ادراک معلمان و آنچه برای دانش‌آموزان مطلوب است کمک نماید؟ این مدل مثال خوبی از یک دیدگاه معاصر از تدریس فکورانه می‌باشد که به تأمل درباره‌ی محتوایی که باید درس داده شده و این که چگونه باید درس داده شود، اولویت می‌دهد.

رویکرد کارایی اجتماعی^۴ تدریس فکورانه

در این رویکرد، تحقیقات انجام شده بر روی تدریس، در زمره‌ی یکی از عواملی است که معلمان بر روی آن‌ها تأمل می‌نمایند. محدودیت‌های کاربرد مناسب تحقیقات انجام شده در مورد تدریس را باید معلمان آینده درک کنند. مهم‌ترین رفتار معلم، داشتن انعطاف و قدرت قضاوت لازم برای انتخاب راهبردهای مناسب برای اهداف خاص و دانش‌آموزان خاص می‌باشد (راس و کایل^۵، ۱۹۸۷، صفحه ۴۱). این رویکرد بر روی به‌کارگیری هوشمندانه‌ی راهبردها و مهارت‌های عام^۶ تدریس که به وسیله‌ی تحقیقات پیش‌نهاد شده‌اند تأکید می‌کند.

۱- Zeichner & Tabachnick

۲- Lee shulman

۳- Margaret Buchmann

۴- Social efficiency

۵- Ross and kyle

۶- Generic

رویکرد رشدگرایانه^۱ در تدریس فکورانه

خصوصیت متمایز سنت اصلاحی رشدگرایانه در تربیت معلم قرن بیستم آمریکا (به‌عنوان عاملی دیگر از تفکر پیشرفت‌گرا در تعلیم و تربیت آمریکا) این فرضیه است که رشد طبیعی یادگیرنده، پایه‌ای فراهم می‌سازد که تعیین می‌کند مدارس چه چیزی را باید به دانش‌آموزان یاد بدهند و این یاددهی را چگونه انجام دهند. از نظر تاریخی این ترتیب طبیعی رشد بچه‌ها با انجام تحقیقات و مشاهده‌ی دقیق و توصیف رفتار دانش‌آموزان در مراحل گوناگون رشد تعیین شد (میشل^۲، ۱۹۳۱). این رویکرد به‌طور آشکار بر تأمل بر روی رشد دانش‌آموزان تأکید دارد.

رویکرد بازسازی‌گرایی^۳ در تدریس فکورانه

در چهارمین رویکرد اصلاحی در تربیت معلم قرن بیستم آمریکا یعنی بازسازی اجتماعی، به تحصیلات^۴ و تربیت معلم به‌عنوان دو عامل اساسی در حرکت به طرف یک جامعه‌ی عادلانه‌تر و انسانی‌تر نگریسته شده است. طبق نظر و الی^۵ (۱۹۹۰)، «هواداران این رویکرد (تئومارکسیست‌ها و صاحبان دیدگاه‌های انتقادی و فمینیستی) معتقدند که: مدارس به‌عنوان مؤسسات اجتماعی، به باز تولید یک جامعه براساس دسته‌بندی‌های نژادی و جنسی کمک می‌کنند و معلمان تعهد اخلاقی دارند که بر این مسائل تأمل کنند و اعمالشان و ساختار مدرسه‌هایشان را تا زمانی که این نظم را تداوم می‌بخشد تغییر دهند (والی، صفحه ۴۶)».

طبقه‌بندی براساس سطوح تأمل

اندیشمندان این حوزه با توجه به نقش و وظایف معلمان و چگونگی مواجهه‌ی آنان با امر تدریس، برای تأمل، سطوح گوناگونی قائل شده‌اند. از جمله وان مانن^۶ (۱۹۷۷) براساس نظریه‌ی انتقادی هابرماس^۷، تأمل را در سه سطح فنی^۸، عملی^۹، و انتقادی^{۱۰} طبقه‌بندی نمود.

سطح اول: تأمل فنی: این سطح به کارایی و مؤثر بودن وسایل به کار گرفته شده برای اهداف مشخص که نمی‌توانند تغییر کنند توجه دارد. این سطح تأمل، کاربرد مؤثر مهارت‌ها و دانش فنی توسط معلمان در کلاس درس را، به‌عنوان هدف تعقیب می‌کند (اسکیلینگ^{۱۱}، ۲۰۰۱).

سطح دوم: تأمل عملی. این سطح همان‌گونه که وسیله‌ها را مورد تأمل قرار می‌دهد، اهداف را نیز مورد تأمل و بررسی قرار می‌دهد. علاوه بر اهداف، این سطح فرضیه‌هایی که یک عمل خاص

۱- Developmentalist

۲- Mitchell

۳- Reconstructionalist

۴- Schooling

۵- Valli

۶- Van Manen

۷- Habermas

۸- Technical

۹- Practical

۱۰- Critical

۱۱- Skilling.

کلاسی بر مبنای آن‌ها شکل می‌گیرد، هم‌چنین پیامدهای آن را نیز بر روی یادگیری مورد تأمل قرار می‌دهد. این سطح در تقابل با سطح فنی این مسئله را به رسمیت می‌شناسد که معانی در مورد اهداف و پیامدها مطلق نیستند و می‌توانند مورد بحث و بررسی قرار گیرند (پدرو ۲۰۰۱).

سطح سوم: تأمل انتقادی. این سطح، دو سطح اول و دوم را مورد تأکید قرار می‌دهد ولی معیارهای اخلاقی را نیز مدنظر دارد (گورو زایخنر^۱، ۱۹۹۱، به نقل از پدرو ۲۰۰۱)؛ هم‌چنین قضاوت‌هایی به عمل می‌آورد مبنی بر این که فعالیت حرفه‌ی آیا عادلانه و منصفانه و انسانی است یا خیر. در این سطح، تأثیر همکاران، جامعه‌ی گسترده‌تر و زمینه‌ی سیاسی، تاریخی و اقتصادی بر کارورز، مورد تأمل قرار می‌گیرد (هالتون و اسمیت^۲ ۱۹۹۵).

نقد و بررسی رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه

در بررسی رویکردهای تدریس فکورانه این مسئله کاملاً مشهود است که معلمان با دامنه‌ی وسیعی از اعتقادات ایدئولوژیک گوناگون، واژه‌ی تدریس فکورانه را پذیرفته‌اند. اگر ما نیز این عقیده را بپذیریم که معلمان فکور از معلمانی که توسط سنت و اقتدار هدایت می‌شوند کارآمدتر هستند و بخواهیم دانشجویان را آماده‌ نماییم تا معلمان فکوری شوند، با سؤالات پیچیده‌ی بسیاری مواجه هستیم. ما نیاز داریم که پرسش‌هایی را درباره‌ی ماهیت و اهداف تأمل معلمان طرح نماییم. ما باید به این سؤال پاسخ دهیم که معلمان باید بر چه چیزی تأمل نمایند، و در چه سطحی این تأمل را انجام دهند. یا این که کدام ملاک‌ها را باید برای تأمل در نظر بگیرند؟ آیا می‌توان با ارائه‌ی رویکردی عام^۳، معلمان را با هر ایدئولوژی‌ای به سوی تأمل هدایت کرد؟

به عبارت دیگر آیا یک مفهوم عام از تأمل قابل قبول است یا آن‌طور که زایخنر و تاباچنیک (۲۰۰۱) مدعی هستند نمی‌توان با ارائه‌ی رویکردی عام بدون تعیین اولویت‌هایی برای تأمل (که از استدلال تربیتی و فلسفه‌ی اجتماعی سرچشمه گرفته‌اند) به عمل فکورانه نائل شد. آیا ما مجبور به اتخاذ یک رویکرد از بین بقیه‌ی رویکردها هستیم و یا می‌توان با درهم آمیختن رویکردها به ارائه‌ی چارچوبی برای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور پرداخت؟

نگارنده با توجه به بررسی‌هایی که در این زمینه به عمل آورده، معتقد است که نه انتخاب یک روکرد خاص و نه گزینش تلفیقی رویکردها هیچ کدام نمی‌تواند پاسخگوی مسئله باشد. به نظر نگارنده چارچوب اصلی نظریه‌ی شون در مورد هنر ادراک از منظرهای گوناگون و بررسی و قضاوت درباره‌ی

۱- Gore & Zeichner

۲- Neville Halton and David Smith

۳- Generic

بیامدها و نتایج، براساس دیدگاه‌های متفاوت، نه به عنوان رویکردی التفاضلی، بلکه به عنوان رویکردی فراگیر می‌تواند تمامی اهداف، سطوح، موضوعات و ملاک‌های تأمل مطلوب را دربر بگیرد. تحلیل نظریه‌ی شون این ادعا را به اثبات خواهد رسانید.

نکته‌ی کلیدی نظریه‌ی شون که می‌توان این رویکرد را به عنوان یک رویکرد فراگیر و دربرگیرنده‌ی همه رویکردهای تدریس فکورانه مطرح نماید، نظر او در مورد «مشخص کردن^۱ و چارچوب بندی^۲» و گفت و گوی فکورانه با موقعیت^۳ است که می‌تواند پاسخ‌گوی بسیاری از سؤالات ما باشد؛ نظیر این که معلمان بر چیزی تأمل کنند و یا در چه سطحی این تأمل را انجام دهند و این عمل را چگونه انجام دهند؟

شون اولین مرحله‌ی تأمل در گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت را «کشف^۴» می‌داند. در مرحله‌ی کشف، فرد به ترتیبی عمل می‌کند تا بعضی از پدیده‌های غامض را با معنی کند. بنابراین، تأمل با توصیف موقعیت شروع می‌شود. در این مرحله فرد طی فرایند عقلانی «مشخص کردن مسئله، موضوعی را که باید مورد تأمل قرار گیرد تعیین می‌کند. شون (۱۹۸۳) فرایند «مشخص کردن مسئله» را چنین توصیف نموده است: «فرایندی که طی آن ما تصمیمی را که باید گرفته شود، اهدافی را که باید به آن نائل شویم و وسایلی که باید انتخاب شود را مشخص می‌کنیم. در دنیای واقعی عمل، مسائل خودشان را به کارگزار عرضه نمی‌کنند؛ بلکه باید آن‌ها از مواد «موقعیت مسئله دار^۵» که نامشخص و گیج‌کننده هستند ساخته شوند» (صفحه‌ی ۴۰)

تشخیص جزئیات برجسته‌ی موضوع یک گام مهم و اساسی در فرایند تأمل می‌باشد؛ زیرا ساده‌انگاری می‌تواند به تفسیر غلط از موضوع منجر شود. توصیف منصفانه و دقیق جزئیات مهم موضوع می‌تواند به ما کمک کند تا از اشتباه، نتیجه‌گیری سریع، و یا دیدن آن‌چه را که دوست داریم ببینیم، اجتناب کنیم. بنا به گفته‌ی شون (۱۹۹۲) فرد باید زمان برای نگاه کردن و بردباری برای شنیدن آن‌چه مواد موقعیت به او می‌گویند، داشته باشد و باز^۵ (پذیرنده) باشد تا اجازه دهد که تجربه‌ی غیرمنتظره به طرفش بیاید.

در مرحله‌ی توصیف و درک مسئله بعضی از سؤالاتی که معلم می‌تواند طرح نماید چنین

خواهد بود:

چه اتفاق افتاده است؟ آیا عمل خوب انجام شده است؟ در مورد چه کسی خوب انجام شده و

۱_ Setting the Problem

۲_ Framing the Problem

۳_ Discovery

۴_ Problematic Situation

۵_ Open

در مورد چه کسی بد انجام یافته است؟ من چه احساسی دارم؟ از چه چیزی احساس رضایت می‌کنم؟ به چه چیزی علاقه دارم؟ چه چیزی را من درک می‌کنم؟ آیا این اعمال موجب رسیدن به هدف تعیین شده می‌شوند؟

فرد پس از مرحله‌ی توصیف وارد مرحله‌ی دیگر می‌شود و با مقایسه‌ی دیدگاه‌های گوناگون به چارچوب‌بندی یا صورت‌بندی مسئله می‌پردازد. ما این جنبه از تأمل را تأمل مقایسه‌ای می‌نامیم. معلمان از آوردن دیدگاه‌های گوناگون به موقعیت مبهم عمل، سود می‌برند. شون (۱۹۸۳) این فرایند را «چارچوب‌بندی مسئله» نامید. زیرا طی آن سایر چارچوب‌بندی‌ها را درگیر موقعیت می‌سازد تا بینش‌های جدید برای درک بهتر را کسب نماید. در این مرحله از تأمل، فرد به دنبال جست‌وجو برای فهم نقطه‌نظر دیگران می‌باشد که حتی ممکن است با نظرات خودش مخالف باشد.

وقتی که ما از دیدگاه‌های دیگری مسئله را مورد بررسی قرار می‌دهیم معانی متفاوتی را کشف می‌کنیم که در غیر این صورت آن معانی را از دست خواهیم داد. در این مرحله که ما موضوعات مختلف را براساس سایر دیدگاه‌ها چارچوب‌بندی می‌کنیم، می‌توانیم سوالات زیر را مطرح نماییم. دیدگاه‌های مختلف در مورد آن چه اتفاق افتاده، چیست؟ سایر کسانی که درگیر این موضوع هستند این پدیده را چگونه توصیف و تبیین می‌کنند؟ نتایج تحقیقات در فهم این مطلب چه کمکی می‌توانند بکنند؟ سایر راه‌های رسیدن به هدف کدام‌اند؟ سایر مردم چگونه به این اهداف دست می‌یابند؟ هرچند تأمل مقایسه‌ای و طرح سوالات فوق، درک ما را از موقعیت با توجه به دیدگاه‌های گوناگون گسترش می‌دهد و غنی می‌کند، ولی هنوز به صورت دیدی نسبتاً محدود درباره‌ی موقعیت صرف می‌باشد که سومین جنبه از تأمل یعنی تأمل انتقادی آن را گسترش می‌دهد.

تأمل انتقادی به عنوان سومین جنبه‌ی تأمل، نتایج بررسی دقیق یک مسئله را که تحت دیدگاه‌های چندگانه شکل گرفته است، توصیف می‌کند. هر دیدگاه با نتیجه‌گیری‌های متفاوتی تناسب دارد و هر کدام مکن است مستلزم عکس‌العمل متفاوتی به مسئله باشد. تأمل انتقادی اصلاً به عنوان آخرین مرحله مطرح نمی‌باشد؛ بلکه بیش‌تر بازگشت مدام فرد به درک خودش از مسئله، مورد بررسی است. شون (۱۹۸۳) آن را به عنوان فرایندی توصیف کرده است که طی آن فرد راهی برای یک پارچه کردن و یا انتخاب از بین ارزش‌هایی که در موقعیت هستند پیدا می‌نماید. به عبارت دیگر، فرد با نگاه به موضوع تأمل از دیدگاه‌های مختلف، می‌تواند قضاوت نموده و از بین اعمال مختلف دست به انتخاب بزند، یا آن‌چه را که کشف نموده به گونه‌ای، یکپارچه سازد تا به درک جدید و بهتری از مسئله نائل شود. تأمل، به ندرت به راه حل ساده‌ای ختم می‌شود؛ بلکه در بیش‌تر موارد، با موادی برای تأمل

بیش‌تر، سؤالات جدیدتر و درک رشد یافته‌تر پایان می‌یابد. در مرحله‌ی تأمل انتقادی دلالت‌های موضوع به منظور طرح دیدگاه‌های جدید مورد بررسی قرار گرفته و سؤالاتی به شرح ذیل می‌تواند مطرح شود.

دلالت‌های موضوع وقتی که از سایر دیدگاه‌ها به آن نگاه می‌کنیم چه هستند؟ کدام یک از این دیدگاه‌ها و دلالت‌های آن‌ها و کدام یک از موضع‌گیری‌های اخلاقی من برای این موضوع مناسب‌ترین‌اند؟ در رابطه با اهداف مدرسه و تحصیلات، آن‌چه که اتفاق می‌افتد چه معانی عمیق‌تری می‌تواند دربر داشته باشد؟ چگونه این موضوع مورد بررسی، ابعاد اخلاقی و سیاسی مدرسه و تحصیلات را آشکار می‌سازد؟ چگونه این فرایند تأمل به من آگاهی بخشیده و باعث تجدید نظر در دیدگاه من شده است؟

این سؤالات و سؤالات قبلی که در سه بعد توصیفی، مقایسه‌ای و انتقادی تأمل مطرح شد، بسیاری از رویکردهای گوناگون در مورد تدریس فکورانه را در بر می‌گیرد. بعضی از سؤالات، عمومی هستند؛ در حالی که بعضی دیگر رویکردهایی نظیر رویکردهای آکادمیک، کارایی اجتماعی، رشد گرایانه و بازسازی گرایانه‌ی اجتماعی را شامل می‌شود. بعضی دیگر از سؤالات، زمینه‌های اجتماعی و سیاسی و اخلاقی تدریس را مورد بررسی قرار می‌دهند؛ درحالی که بعضی دیگر بر ارزش‌های شخصی و خود فرد تمرکز کرده‌اند. در حقیقت دیدگاه شون با دربرگرفتن سه بعد توصیفی، مقایسه‌ای و انتقادی تأمل، دیدگاه وسیع‌تری در مورد نحوه‌ی مواجهه با موقعیت را ارائه کرده است که طی آن فرد را درگیر گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت می‌سازد.

در طی این فرایند، فرد می‌خواهد که با مشخص کردن مسئله و با توصیف موقعیت، چیزها را از مواد یک موقعیت تحت شرایط پیچیده خارج سازد و به دنبال طریقی برای چارچوب بندی موقعیت است تا راه‌هایی به سوی راه حل باز کند. در این روند افراد گاهی اوقات از مواد و دیگران پاسخ‌هایی دریافت می‌کنند که آن‌ها را به تفکر مجدد در مورد فهمشان از آن‌چه اتفاق می‌افتد، وا می‌دارد. آن‌ها بر روی راه‌های خودشان و راه‌های دیگران در نحوه‌ی دیدن چیزها تأمل می‌کنند. با دیدگاه وسیعی که فرد در نتیجه‌ی تأمل بر روی دیدگاه‌های گوناگون در مورد موقعیت پیدا می‌کند، تصویر بزرگ‌تری از مسئله‌ای که با آن مواجه است به دست می‌آورد. و در نهایت با قضاوت در مورد دیدگاه‌های گوناگون و راه‌حل‌هایی که آن دیدگاه‌ها پیشنهاد می‌کنند، به تأمل خویش ادامه می‌دهد.

با تعمق در مورد رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه متوجه این واقعیت می‌شویم که راز تفاوت این رویکردها در نحوه‌ی مشخص کردن مسئله و چارچوب بندی‌های گوناگون است که آن‌ها

با توجه به دیدگاه و پایگاه ایدئولوژیک خود، از موقعیت ترسیم می‌نمایند و علاوه بر آن نحوه‌ی قضاوت ایشان در نقد و بررسی دلالت‌های این چارچوب‌ها که از دیدگاه‌های فلسفی و ارزشی آن‌ها سرچشمه می‌گیرد، عاملی مهم در تمایز رویکردها از یکدیگر است. بنابراین نظریه‌ی شون با طرح راه‌های گوناگونی که می‌توان یک موقعیت را مشخص، چارچوب‌بندی و بر روی آن تأمل نمود و با طرح دامنه‌ی وسیعی از سؤالات در مورد موقعیت نه به عنوان یک دیدگاه التقاطی بلکه به عنوان یک دیدگاه فراگیر می‌تواند همه‌ی دیدگاه‌های تدریس فکورانه را دربرگیرد.

با اتخاذ این دیدگاه ما به دنبال تربیت کارگزار فکوری هستیم که این توانایی را داشته باشد تا بتواند در مواجهه با موقعیت‌ها، معانی گوناگون از آن‌ها بسازد و با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت از این معانی، به خلق راهکارهای جدیدی نائل شود و در نهایت با سنجش پیامدها بتواند این روند را مورد سنجش و ارزیابی قرار دهد؛ برای عمل آینده و تأمل بیش‌تر مهیا شود؛ و دوره تأمل را ادامه دهد. شون به این مسئله آگاه است که ایجاد این توانایی‌های خلاقانه و مبتکرانه برای مواجهه با موقعیت‌های خاص و پیچیده‌ی عمل، یک فرایند ساده‌ی خطی نیست که با یادگیری و به‌کارگیری اصول مستخرج از پژوهش‌های علمی در تمام شرایط کارساز باشد؛ بلکه فرایند تأمل‌قرآینی پیچیده، کلی و راه‌یابانه است که شون از استعاره‌ی هنر برای بیان پیچیدگی، کلیت و جنبه‌ی خلاقانه‌ی آن استفاده می‌کند. در دانش‌شناسی پیشنهادی شون، هنر حرفه‌ای در «تأمل در عمل» تبلور یافته است که نوعی گفت‌وگوی فکورانه با مواد موقعیت است و در توصیف صلاحیت حرفه‌ای نقش اساسی بازی می‌کند (شون ۱۹۸۷). در این جا هنر حرفه‌ای و تأمل از نظر شون دو سطح را دربر می‌گیرد: سطح اول، شامل به‌کارگیری هنرمندانه‌ی یافته‌های تحقیقات علمی است و در سطح دوم کارگزار با تجربه‌ی یک موقعیت غیرمنتظره با تفکر مجدد در «دانش در عمل خودش» به ماورای قوانین، حقایق، نظریه‌ها و عملکردهای موجود رفته و به این وضعیت غیرمنتظره و غیرعادی به وسیله‌ی بعضی از راهبردهای عمل، نظریه‌ها در مورد پدیده‌ها، و یا راه‌های چارچوب‌بندی مسئله پاسخ می‌دهد. و در همان لحظه آزمایش‌هایی را طراحی می‌کند تا درک جدید خودش را بررسی و آزمایش کند. حاصل این روند که به ایجاد وضعیت جدید، طرح سؤالات گوناگون برای تأمل بیش‌تر و در نهایت رشد حرفه‌ای منجر می‌شود، تصویری جذاب از رشد حرفه‌ای ارائه کرده است که با استقبال بسیار زیادی روبه‌رو شده است.

علی‌رغم این جذابیت کسانی نظیر مانی و راسل^۱ (۱۹۸۶) معتقدند که الگوی شون ممکن است

کاربرد کمی در زمینه‌ی تدریس داشته باشد، زیرا با آن که شون در مورد این که معلمان در تربیت حرفه‌ای باید به کجا برسند بسیار خوب حق مطلب را ادا نموده است ولی در مورد این که چگونه باید به آن جا برسند، خیلی کم بحث کرده است.

بنابراین با پذیرش نظریه‌ی شون به عنوان دیدگاهی فراگیر، برای این که این دیدگاه بتواند به عنوان یک رویکرد، مبنای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور قرار گیرد، لازم است که با توجه به ویژگی‌های حرفه‌ی معلمی و روح حاکم بر نظریه‌ی شون، چارچوب نظری و ویژگی‌های آن به گونه‌ای تعیین شود تا بتواند در مورد چگونگی رسیدن به هدف (پرورش معلم فکور) دلالت‌های لازم را فراهم نماید.

چارچوب نظری و ویژگی‌های رویکرد مطلوب

از مباحث مطرح شده می‌توان چنین نتیجه گرفت که نقطه‌ی تمایز رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه در «نحوه‌ی ادراک» معلمان از موقعیت تدریس می‌باشد. بنابراین جوهره‌ی اصلی رویکرد پیش‌نهاد شده توسط این پژوهش و نقطه‌ی تمرکز آن به منظور مینا قرارگرفتن برای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور، بر پرورش «نحوه‌ی ادراک» معلمان می‌باشد. در تعیین ویژگی‌های رویکرد مطلوب با توجه به اهمیتی که مکاتب روان‌شناسی و رویکردهای یاددهی - یادگیری گوناگون در تعیین چارچوب نظری یک برنامه‌ی درسی در جهت تحقق اهداف برنامه دارند، تعیین مبنای روان‌شناسانه‌ی برنامه و رویکردهای یاددهی - یادگیری حاکم بر برنامه از اولیوی ویژه برخوردار است. نظر به این که رویکرد پیشنهادی این پژوهش بر نوعی هنرمندی حرفه‌ای و پرورش «هنر ادراک» در معلمان تأکید دارد، بررسی ویژگی‌های رویکرد مطلوب، از جنبه‌ی هنری نیز از اهمیت خاصی برخوردار است که در ادامه مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جایگاه مکاتب روان‌شناسی در رویکرد پیش‌نهادی

هریک از مکاتب روان‌شناسی تعریف ویژه‌ای از یادگیری دارند و ناظر به تحقق اهداف خاصی

هستند.

از دید رفتارگرایی، یادگیری عبارت است از تغییراتی که در رفتار دانش‌آموزان در اثر محرکات محیطی پدید می‌آیند و این تغییرات رفتاری قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند. بنابراین رویکردهای یاددهی - یادگیری رفتارگرایی ناظر بر اهداف عملکردی یا تغییر در رفتارهای قابل مشاهده هستند.

از دیدگاه روان‌شناسی شناخت‌گرا، یادگیری عبارت است از تغییراتی که در ساخت شناختی فرد، در اثر تعامل او با محیط پدید می‌آید. بنابراین رویکرد یاددهی - یادگیری شناخت‌گرایی ناظر بر تغییر ساخت شناختی قبلی و کسب ساخت شناختی جدید از عملیات ذهنی است.

از دیدگاه انسان‌گرایی، هر فردی مرکز دنیایی از تجربه‌ی در حال تغییر است و این تجربه، تجربه‌ی شخصی و درونی است. در این رویکرد، ارگانسیم نسبت به واقعیت که همان میدان پدیداری است واکنش نشان می‌دهد و از آن‌جا که این میدان پدیداری بر اساس تجربه‌ی شخصی فرد تعریف می‌شود، بنابراین، واقعیت نیز شخصی است و در نتیجه آن‌چه برای فرد واقعی است، الزاماً برای دیگری واقعی نیست. به علاوه ارگانسیم به این میدان پدیداری به عنوان یک کل سازمان‌یافته و نه دیدگاه تحویل‌گرایانه، واکنش نشان می‌دهد و هدف بنیادی آن، تحقق «خود» است. مناسب‌ترین نقطه‌ی آغازین برای فهم رفتار، چارچوب مرجع درونی هر فرد است؛ زیرا واقعیت امری شخصی است. با وجود این، به سبب تعامل ارزیابانه‌ی فرد با دیگران، ساختار «خود» شکل می‌گیرد. بدین ترتیب یادگیری عبارت است از تغییر رفتار به عنوان یک کل در نتیجه‌ی تجربه‌ی شخصی. رفتار، قابل تحویل بر جنبه‌ی عینی و ذهنی نیست (شعبانی و رکی، ۱۳۷۶، صفحه ۱۶۴).

با این مقدمات می‌توان چنین نتیجه گرفت که رویکرد انسان‌گرایی با طرح مفاهیمی چون میدان پدیداری، تجربه‌ی شخصی، تحقق خود و با تأکید بر چارچوب مرجع درونی فرد به عنوان بهترین منبع برای فهم تغییرات رفتاری فرد، با نگاهی ساخت و سازگرایانه به امر یاددهی - یادگیری، و با به کارگیری اصول این رویکرد در جهت تحقق و رشد آگاهی‌های فردی (شخصی)، بیشترین تناسب را با اهداف تربیت معلم فکور دارد؛ زیرا مطابق با رویکرد انتخابی، فکور بودن معلم بستگی به نحوه‌ی ادراکات او دارد. به همین سبب دنیای ادراکی دانشجو می‌باید مبنا و اساس برنامه‌ی تربیت معلم قرار گیرد. بنابراین به نظر می‌رسد، رویکرد انسان‌گرایی با توجه به اهمیت دادن به درک شخصی فرد از واقعیت که همان میدان پدیداری است، و از آن‌جا که هدف خود را رشد ادراک و آگاهی‌های فرد قرار داده است می‌تواند در تحقق اهداف تربیت معلم فکور که ناظر بر گسترش ادراکات معلم هستند کمک مؤثر نماید.

یکی از اندیشمندان مکتب انسان‌گرایی که در این زمینه مطالعات فراوانی انجام داده است آرتور رایت کومبز^۱ می‌باشد. وی با طرح روان‌شناسی وجود‌گرای ادراکی^۲ توانسته است اصولی را برای تربیت معلم بر مبنای گسترش ادراکات معلم فراهم نماید.

از نظر کومبز اساس روان‌شناسی ادراکی این است که هر رفتاری که از شخص سر می‌زند نتیجه‌ی مستقیم حوزه‌ی ادراکات آن شخص در لحظه‌ی پدید آمدن آن رفتار است. دقیق‌تر این که رفتار هر شخص در هر لحظه تحت تأثیر این سه عامل است.

۱- او خود را چگونه می‌بیند؛

۲- به موقعیتی که در آن قرار گرفته به چه دیدی می‌نگرد؛

۳- ارتباط متقابل این دو عامل چگونه است (کومبز، ۱۳۷۰، ص ۳۲).

در میان ادراکات یک فرد، مهم‌تر از همه، ادراکات وی درباره‌ی خودش است که روان‌شناسان آن را خودپنداری^۱ می‌نامند. معلمان نیز همانند سایر مردم تحت تأثیر خودپنداری‌ها قرار می‌گیرند. تربیت معلم باید به پرورش و رشد مفهوم «خود» در معلمان تازه‌کار، سخت‌علاقه‌مند باشد (همان، ص ۳۳).

در روان‌شناسی ادراکی مهم‌ترین چیز برای انسان وجود او، هستی او و شایستگی اوست. روان‌شناسی ادراکی، انسان را درگیر کوششی مداوم در جهت خودسازی^۲ می‌داند. ایجاد تغییر در «خود» نیاز به تجربه‌های تازه دارد. دانشجو معلم از طریق درگیری مستقیم با عمل، ژرف‌نگری در ریشه‌ی حوادث و عمق رویدادها، و مشاهده‌ی بازتاب‌های رفتاری خود، هم‌چنین اعمال و کردار شاگردانش می‌تواند به این خودسازی مبادرت نماید (رئوف، ۱۳۷۱، صفحه‌ی ۴۴).

بازنگری در عبارات فوق همسویی روان‌شناسی ادراکی را با رویکرد فکورانه نشان می‌دهد. شباهت روش حل مسئله‌ی کومبز با چرخه‌ی تأمل پیش‌نهاد شده در رویکرد فکورانه نیز تأکیدی بر همخوانی نظرات کومبز با رویکرد فکورانه در تربیت معلم می‌باشد. بنابراین روان‌شناسی ادراکی با طرح یادگیری به عنوان کشف و توسعه‌ی معانی توسط فرد و با تأکید بر پرورش ادراکات گسترده‌تر و غنی‌تر؛ هم‌چنین ایجاد توانایی ادراک از منظرها و دیدگاه‌های گوناگون؛ و تجدیدنظر و ارزیابی ادراکات و فعالیت‌ها؛ و نیز طراحی برای فعالیت‌های جدید، بیش‌ترین تناسب را با اهداف رویکرد فکورانه در تربیت معلم داشته و می‌تواند در جهت تحقق ویژگی‌های موردنظر در دانشجو معلمان، بیش‌ترین نقش را ایفا نماید.

البته همان‌گونه که کومبز نیز متذکر شده است «روان‌شناسی ادراکی»، سایر اندیشه‌های روان‌شناسی را انکار نمی‌کند. «آن‌چه از نظریه‌های پیشین روان‌شناسی درباره‌ی انسان می‌دانیم، هنوز اعتبار خود را همان‌طور که بوده حفظ کرده است». (کومبز، ۱۳۷۰، ص ۸۳ - ۸۵). بنابراین گرچه روان‌شناسی ادراکی به علت تناسب با مهم‌ترین هدف برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور یعنی

۱- Self - concept

۲- Self - fulfillment

«پرورش کیفیت ادراک معلمان» به عنوان رون‌شناسی غالب برای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور پذیرفته شده است ولی این بدان معنا نیست که این روان‌شناسی می‌تواند همه‌ی اهداف نظام تربیت معلم را تحقق بخشد؛ زیرا به علت وجود اهداف متفاوت در نظام تربیت معلم نیاز داریم در مواردی برای تحقق اهدافی خاص نظیر آموزش اطلاعات، مهارت‌ها و مفاهیم، سایر مکاتب روان‌شناسی را نیز مدنظر قرار دهیم. «بنابراین استفاده از رویکردهای یاددهی - یادگیری متناسب با این مکاتب باید با نظر به اهدافی صورت پذیرد که این رویکردها برای تحقق آن‌ها تعبیه شده‌اند» (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۱۳۳).

متناسب‌ترین رویکرد یاددهی - یادگیری با مکتب روان‌شناسی ادراکی، رویکرد ساخت و سازگرایی^۱ می‌باشد؛ زیرا «روان‌شناسی ادراکی، یادگیری را عبارت از کشف شخص از معانی و مفاهیم می‌داند و آن را امری کاملاً شخصی می‌شمارد که متأثر از خود و تجارب اوست» (کومبر، ۱۳۷۰، ص ۴۷). بنابراین با انتخاب رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان رویکرد اصلی یاددهی - یادگیری در برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور، این سؤال مطرح می‌شود که جایگاه این رویکرد در نسبت با اهداف، سطوح و مراحل گوناگون تدریس فکورانه چگونه است؟ برای پاسخ به این سؤال در قسمت بعد، با بررسی رویکرد ساخت و سازگرایی، به بررسی تناسب آن با اهداف، سطوح و مراحل گوناگون تدریس فکورانه پرداخته خواهد شد.

جایگاه رویکردهای گوناگون یاددهی - یادگیری در رویکرد پیش‌نهادی

دیدگاه فکورانه در تربیت معلم هم‌زمان شده است با تغییرات روان‌شناسی شناختی که در طی سه دهه‌ی گذشته منجر به غلبه‌ی نظریه‌ی ساخت و سازگرایی در حوزه‌ی یادگیری شده است (اسکیلینگ^۲، ۲۰۰۱). تأکید دیدگاه فکورانه بر تأمل در عمل کارگزاران یک دیدگاه ساخت و سازگرا از واقعیت است؛ دیدگاهی که ما را وادار می‌داند تا کارگزاران را به عنوان سازندگان موقعیت عملی خودشان نه تنها در به‌کارگیری هنر حرفه‌ای بلکه در همه‌ی صلاحیت‌های حرفه‌ای بشناسیم (شون، ۱۹۸۷، صفحه ۳۶).

دیدگاه ساخت و سازگرایی و کارورزی فکورانه

یکی از مفاهیم وابسته به نظریه‌ی ساخت و سازگرایی، که در دیدگاه شون نیز مطرح شده است، یادگیری موقعیتی^۳ است؛ یعنی دانش، وابسته است به موقعیت‌ها، مقاصد و تکالیفی که در آن‌ها به کار

می‌رود. برای رسیدن به شناخت موقعیتی، پیروان ساخت و سازگرایی پیش‌نهاد می‌کنند که باید فراگیران را تشویق کرد تا با درگیر شدن در تکالیف اصیل یا واقعی^۱ به یادگیری بپردازند. منظور از تکالیف اصیل، موقعیت‌های عینی و عملی زندگی است. بنابراین پیروان این نظریه آموزش در حال کار یا کارآموزی را پیشنهاد می‌کنند که در آن مریدان با تجربه و کارآموزان با نوآموزان کار می‌کنند. گود و بروفی می‌گویند: «اگر واداشتن دانش‌آموزان به یادگیری از کاربردهای موقعیت‌های واقعی زندگی میسر نیست، دست کم می‌توان آنان را با شبیه‌سازی‌های واقعی از این نوع کاربردها درگیر کرد» (به نقل از شیخی فینی، ۱۳۸۱، صفحه ۱۵۷).

در دیدگاه شون نیز مانند نظریه‌ی ساخت و سازگرایی، کارورزی جایگاه بسیار پراهمیتی دارد. از نظر شون، کارورزی یک وضعیت طراحی شده برای آموزش یک عمل می‌باشد که فراگیران در یک زمینه شبیه به دنیای واقعی عمل از طریق انجام دادن یاد می‌گیرند (شون، ۱۹۸۷، صفحه ۳۷) در بیش‌تر کارورزی‌ها، گروهی از فراگیران شرکت دارند که اغلب اوقات نقش مربی را برای یکدیگر بازی می‌کنند. با آن‌که تأثیر نظریه‌ی ساخت و سازگرایی بر شون کاملاً آشکار است، ولی دیدگاه شون در مورد کارورزی با نظریه‌ی ساخت و سازگرایی کاملاً منطبق نیست. هرچند در مراحل پیشرفته‌ی کارورزی، نظریه‌ی شون با دیدگاه ساخت و سازگرایی انطباق بیشتری دارد، ولی در مراحل ابتدایی‌تر این تطابق کم‌تر مشاهده می‌شود. شون در این مورد می‌گوید: دیدگاه ما در مورد کارورزی و شرایط و فرایند آن تا اندازه‌ای به دیدگاه ما نسبت به نوع دانش اساسی مورد نیاز برای صلاحیت حرفه‌ای بستگی دارد. - اگر ما دانش حرفه‌ای را به صورت حقایق، قوانین و دستورالعمل‌هایی ببینیم که به صورت غیرمسئله‌ای^۲ برای مسائل ابزاری^۳ به کار گرفته می‌شوند، ما کارورزی را به طور کامل به شکل یک مهارت آموزی فنی^۴ خواهیم دید. وظیفه‌ی آموزش دهنده، انتقال و بیان کاربرد قوانین و به‌کارگیری حقایق برای عمل می‌باشد. مربی‌گری باید بر مشاهده‌ی عملکرد کارورزان و یافتن خطا و اشتباهات در اجرا، و نیز اشاره به پاسخ‌های صحیح، مبتنی باشد.

- اگر ما دانش حرفه‌ای را به عنوان «فکر کردن نظیر» یک مدیر، حقوق‌دان و یا معلم ببینیم، در این دیدگاه گرچه کارورزان هنوز هم حقایق مربوط و کاربرد آن‌ها را می‌آموزند، ولی آن‌ها هم چنین گونه‌ای از تحقیق را فرا می‌گیرند که به وسیله‌ی آن کارگزاران متبحر و با صلاحیت درباره‌ی روش‌های خودشان در موارد مسئله‌دار^۵ به نحوی استدلال می‌کنند تا ارتباط بین دانش عمومی^۶ و موارد خاص

۱- Authentic Tasks

۲- Nonproblematically

۳- Instrumental Problems

۴- Technical Training

۵- Problematic Situation

۶- General knowledge

را واضح و آشکار سازند. آموزش‌های استاندارد کلاس‌های دانشکده‌های حقوق و کلینیک‌های پزشکی، مثال‌هایی از این دیدگاه هستند. در این نوع کارورزی چنین فرض شده که برای هر موقعیت یک پاسخ صحیح وجود دارد. در این نوع کارورزی در مجموعه‌ی دانش حرفه‌ای مواردی دیده می‌شود که بالاخره برای موضوع در دست اقدام، مناسب است.

— اما براساس دیدگاهی دیگر از «فکر کردن نظیر» یک حقوقدان، پزشک یا معلم و ...، مربیان ممکن است بر «تأمل در عمل» تأکید نمایند که طی آن کارورزان بعضی اوقات باید قوانین و روش‌های جدید خودشان را رشد و توسعه دهند. بنابراین کارورزان باید نوعی از تأمل در عمل را بیاموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال، بلکه به وسیله‌ی ساخت و آزمایش مقوله‌های جدید ادراکات، راهبردهای عمل و چارچوب‌بندی‌های جدید از مسائل، فراتر از قوانین ثابت بروند؛ بنابراین مربیان باید بر موقعیت‌های نامعین عمل و بر گفت و گوی فکورانه با مواد موقعیت، تأکید کنند.

شون با طرح این سه نوع کارورزی می‌گوید: اهمیت نوع سوم کارورزی نباید باعث شود که دو نوع دیگر را نادیده بگیریم. چه بسا ما ابتدا با یادگیری، تشخیص و به کارگیری قوانین استاندارد، حقایق در عمل را، فرا می‌گیریم و سپس طبق روش ویژه‌ی هر حرفه، با اندیشه و استدلال، قوانین عام را به موارد مسئله‌ای خاص ربط می‌دهیم و تنها پس از این مراحل است که وقتی که مقوله‌های آشنا و راه‌های تفکر ما درست عمل نمی‌کنند، ما می‌توانیم ادراکات و اعمال جدیدی را بسط داده و آن‌ها را آزمایش نماییم (شون، ۱۹۸۷، صفحات ۳۶ تا ۴۰).

شون با طرح سه مرحله‌ی کارورزی، به طور ضمنی نظریه‌ی ساخت و ساز گرایان افراطی را که اغلب؛ بر نوعی معرفت‌شناسی نسبیت‌گرا اتکا دارند و در شکل افراطی آن، حقایق خارج از ذهن را رد می‌کنند، و تنها بر اتخاذ یک رویکرد ساخت و ساز گرایانه در آموزش و یادگیری تأکید می‌کنند. مورد انتقاد قرار داده است.

از آن‌جا که در نقد رویکردهای یاددهی — یادگیری، هیچ جایگاه شاخص معرفت‌شناسی مستقل از رویکردهای معرفت‌شناسی — زمینه‌ساز نظریه‌های یادگیری و آموزش وجود ندارد، ما مجبوریم از درون همان دیدگاه معرفت‌شناسی دیدگاه دیگر را نقد نماییم. بنابراین برای انتخاب و به کارگیری این رویکردها در فعالیت‌های آموزشی، باید معیارهای خارج از این رویکردها جست‌وجو کرد. توماس شول^۱ با طرح مراحل سه‌گانه‌ی یادگیری سعی کرده است چنین معیاری به دست دهد. از آن‌جا که سه نوع کارورزی بیان شده توسط شون نیز با مراحل^۲ سه‌گانه‌ی یادگیری معنی‌دار^۳ که توسط

شول (۱۹۹۰) مطرح شده است هماهنگی دارد، بنابراین وجود مراحل سه‌گانه‌ی یادگیری معنی‌دار که مورد توافق دیدگاه‌های گوناگون یادگیری است، می‌تواند معیاری مناسب برای انتخاب و به‌کارگیری هریک از رویکردهای یادگیری و آموزش قرار گیرد. شول و بسیاری از اندیشمندان حوزه‌ی یادگیری به دیدگاه‌هایی که به ایجاد یک رویکرد و یک روش تدریس و آموزش خاص برای تمام مراحل یادگیری تأکید می‌ورزند، انتقاد نموده و معتقدند که نوعی ارجحیت تربیتی در به‌کارگیری رویکردهای یادگیری و آموزش وجود دارد. چنین ترتیبی از به‌کارگیری رویکردهای یادگیری و آموزش، توسط بسیاری از صاحب‌نظران (مانند دیکسترا، جانسن و همکاران) پیشنهاد شده است که مشتمل بر رویکردهای رفتارگرایی برای فراگیران مبتدی رویکردهای شناخت‌گرایی و ساخت و سازگرایی برای فراگیران پیشرفته‌تر و افراد متخصص می‌باشد (فردانش، ۱۳۷۹).

تحقیقات بر روی تفاوت‌های کیفی بین متخصص‌ها و مبتدیان نیز وجود مراحل یادگیری معنی‌دار را به اثبات می‌رساند (شول، ۱۹۹۰). اظهارنظرهای فوق تنها منحصر به چند صاحب‌نظر خاص نیست و اصول آن مورد توافق تمامی صاحب‌نظران مباحث طراحی آموزشی می‌باشد (فردانش، ۱۳۷۶).

با توجه به مطالب مطرح شده، وجود مراحل متفاوت در فرایند یادگیری معنی‌دار می‌تواند به عنوان معیاری مناسب برای انتخاب و به‌کارگیری هریک از رویکردهای یادگیری و آموزش قرار گیرد. بنابراین با توجه به مراحل یادگیری معنی‌دار و تحولات کمی و کیفی فرایند یادگیری در هر مرحله و با در نظر گرفتن میزان آشنایی شاگرد با موضوع آموزش، می‌توان رویکرد مناسب هر مرحله را انتخاب نموده و از انتخاب رویکردهای یاددهی - یادگیری صرفاً براساس دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه پرهیز نمود. بنابراین در مراحل اولیه که میزان اطلاع فراگیر درباره‌ی موضوع اندک است و فراگیر در مرحله‌ی افزایش قرار دارد رویکرد رفتاری می‌تواند برای آموزش او مناسب باشد و زمانی که این مرحله‌ی ابتدایی سپری شد و دانش‌آموز پس از کسب اطلاعات و حقایق و مفاهیم لازم در حال سازگار کردن و اصلاح طرح‌واره‌ها قرار گرفت، رویکرد شناخت‌گرایی می‌تواند بهترین رویکرد باشد. هم‌چنین در مرحله‌ی آخر که فرد در حال ایجاد طرح‌واره‌های جدید، و در حال تجدید ساختار دانش خود می‌باشد، رویکرد ساخت و سازگرایی مناسب‌ترین رویکرد خواهد بود.

نظر شول در مورد انواع کارورزی تأییدکننده‌ی موارد فوق است؛ زیرا در مرحله‌ی اول کارورزی، فرد با حقایق، قوانین و دستورالعمل‌ها آشنا شده و آن‌ها را برای حل مسائل از پیش تعیین شده به کار می‌گیرد. در این مرحله کسب دانش بیشتر از طریق خواندن، شنیدن و دیدن است. و با

رویکردهای رفتارگرایانه تناسب بیشتری دارد. در مرحله ی بعد، فرد، دانش عام حرفه ای را با تفکر و تأمل به موارد خاص ارتباط می دهد. تناسب این مرحله با رویکردهای شناخت گرایانه بیشتر است و مرحله ی سوم که فرد به ساخت دانش حرفه ای خود مبادرت می ورزد، با رویکردهای ساخت و سازگرایی تناسب بیشتری دارد.

با این مقدمات می توان چنین نتیجه گرفت که رویکرد پیش نهادی این پژوهش به عنوان رویکردی عام، با پیروی از این اصل «که در هر مرحله از یادگیری باید رویکرد یاددهی - یادگیری متناسب با ویژگی ها و اهداف همان مرحله را برگزید»، می تواند برای تربیت معلمان در سطوح گوناگون تدریس فکورانه کاربرد داشته باشد. به عنوان مثال در آغاز آموزش، معلمان باید بیشتر با حقایق روش کارها و مفاهیم آشنا شوند. از آن جا که در این مرحله دغدغه ی اصلی دانشجو معلمان نیز بیشتر به کارگیری وسایل مناسب برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده است، تأمل فنی می تواند یک جنبه ی ضروری برای پیشرفت دانشجو معلم مبتدی باشد و بر سایر انواع تأمل مقدم است. تأمل فنی پایه ای فراهم می سازد تا فرد برای سایر اشکال تأمل توانا تر شود.

در مرحله ی بعد با درک بیشتر و رفع اضطراب و نگرانی های دانشجو، در مورد انجام وظایف حداقلی حرفه ی معلمی، به تدریج در او دغدغه های اساسی تر که مربوط به اهداف تعلیم و تربیت و جهت گیری های اساسی آن می باشد، بروز نموده و در نتیجه همراه با تغییر ادراکاتش، نحوه ی چارچوب بندی مسائل توسط او نیز تغییر نموده و به تدریج که با دانش و حوزه ی کاری خویش آشناتر می شود، موضوع تأمل متفاوت شده و عمق تأمل نیز بیشتر خواهد شد. در این مرحله فرد قادر است که با توجه به دانش و تجارب قبلی خویش و وضعیت فعلی خود، علاوه بر تعمیم دانش قبلی به موارد خاص، برای حل مسائل حرفه ای خویش دانش در عمل جدید خلق کند. بنابراین مشاهده می کنیم که هرچه فرد با دانش مربوط به حوزه ی کاری خویش آشناتر می شود و تجارب بیشتری پیدا می کند، هم رویکردهای یاددهی - یادگیری حاکم بر نظام تربیت معلم می تواند از رویکردهای رفتارگرایانه به سمت رویکردهای شناخت گرایانه و در نهایت ساخت و ساز گرایانه حرکت کند و هم رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه می تواند از رویکردهای فنی به سمت رویکردهای عمیق تر تحول یابد. در نتیجه، گرچه رویکرد انتخابی این پژوهش، بر اهمیت روان شناسی ادراکی و رویکرد ساخت و سازگرایی در انتخاب رویکردهای یاددهی - یادگیری حاکم بر نظام تربیت معلم تأکید خاص دارد، ولی این توجه و تأکید باعث نمی شود که سایر دیدگاه ها نادیده گرفته شود؛ زیرا دانشجو در طی مراحل تربیت معلم از مراحل گوناگونی می گذرد و در هر مرحله نوع دانش و موضوعی که فرد با آن روبه رو می شود

با مراحل دیگر تفاوت دارد و به تبع آن عملکرد فرد نیز متفاوت خواهد بود. بنابراین در هر مرحله می‌توان از نظریه‌های یادگیری متناسب با آن مرحله برای طراحی و ارائه‌ی آموزش سود جست و در هر مرحله نیز می‌توان از نوع تأمل خاصی بهره گرفت که با سطح ادراکات فرد تناسب دارد.

جایگاه هنر در رویکرد پیش‌نهادی

در رویکرد پیش‌نهادی این پژوهش، بر نوعی هنرمندی حرفه‌ای تأکید شده که در کنه عمل صاحبان حرف گوناگون به خصوص معلمان وجود دارد. کلمه‌ی هنرمندی (artistry) به واژه‌ی لاتین (ars) برمی‌گردد که به معنی گذاشتن چیزها کنار هم و وصل کردن چیزها می‌باشد (هندرسون، ۲۰۰۱، ص ۴). با توجه به این که برداشت‌های گوناگونی از مفهوم هنر به عمل آمده است و هر دیدگاه و مکتبی، تعریف خاصی از هنر ارائه می‌نماید، ابتدا لازم است تا به تبیین ماهیت هنر در تعلیم و تربیت بپردازیم تا از این طریق نقش هنر در رویکرد پیشنهادی روشن‌تر شود.

یکی از عمده‌ترین مباحثی که می‌تواند به روشن‌سازی این امر کمک نماید مباحث مطرح شده در بین صاحب‌نظران در مورد ماهیت علمی و یا هنری تعلیم و تربیت می‌باشد. دیوئی، در این مورد در پاسخ به کسانی که تعلیم و تربیت را علم می‌دانند، می‌گوید: اگر تضادی بین علم و هنر وجود داشته باشد، من مجبور خواهم بود از آن‌هایی طرف‌داری کنم که اصرار دارند تعلیم و تربیت هنر است. هرچند در این جا تضادی وجود ندارد بلکه تنها یک تمایز مشاهده می‌شود، با این حال کلمات نباید ما را به اشتباه اندازد. به عنوان مثال مهندسی در عمل واقعی یک هنر است؛ اما هنری است که به طور فزاینده‌ای علمی نظیر ریاضیات، فیزیک و شیمی را هرچه بیشتر و بیشتر در خودش یکپارچه می‌سازد. این، نوعی هنر است؛ زیرا دقیقاً محتوای یک موضوع علمی را به کاربرد عملی منجر نموده است. در این جا، جای کافی برای پروژه‌های بدیع و جسورانه توسط افراد فوق‌العاده وجود دارد؛ اما این تمایز به این حقیقت بر نمی‌گردد که آن‌ها به علوم متکی‌اند، بلکه تمایز در این مسئله است که آن‌ها تلفیق‌های جدید از مواد علمی به عمل می‌آورند و به استفاده‌های جدید، ناآشنا، و پیش‌بینی نشده از مواد علمی نائل می‌شوند (دیوئی، ۱۹۲۲ صفحات ۷-۲۲).

ان. ال. گیج که در پی بنیان نهادن یک مبنای علمی برای هنر «تدریس» است نیز، به وجود عناصری هنری در علم اذعان می‌نماید. وی می‌گوید: زمانی که دانشمندان خود به امر پژوهش می‌پردازند آنان در واقع در حال به‌کارگیری هنرند (گیج، ۱۳۷۴، صفحه ۱۶). به زعم گیج، امور عملی،

یعنی اموری که در جهان واقعی نه در آزمایشگاه‌ها اجرا می‌شوند، هم از مؤلفه‌ی علمی و هم از مؤلفه‌ی هنری برخوردار هستند. استفاده از علم برای، دست‌یابی به مقاصد عملی (اجرایی)، مستلزم هنر و قابلیت‌های هنری است.

گیج اظهار می‌دارد در مواردی که قرار است متغیرهایی دو به دو مورد بررسی قرار گیرند، روش علمی کاربرد داشته و می‌تواند آن‌ها را تبیین کند، اما در مورد تعامل‌ها که تعداد متغیرها به سه، چهار و حتی بیشتر افزایش می‌یابد، یعنی مشابه آن‌چه در کلاس درس و در تعامل بین معلم و شاگرد اتفاق می‌افتد، میزان سودمندی آن‌چه علم می‌تواند در اختیار معلم بگذارد، کاهش می‌یابد. در این جاست که معلم باید در نقش یک هنرمند ظاهر شود (همان، ص ۲۰). وی معتقد است که برای تحقق این «هنرمندی» در معلمان آینده، ما باید بیش از آن که نگران «دانستن این‌که»^۱ ای معلمان باشیم، باید نگران «دانستن چگونه»^۲ ای آنان باشیم. در تمایز این دو نوع دانستن، از قول گیلبرگ رایل می‌گوید که این تمایز ناظر به تفاوت میان توانایی ابزار بیانیه‌های واجد حقایق^۳ و توانایی اجرای مهارت‌ها و عملیات است (همان، ص ۵۳).

هانبر^۴ معتقد است که قابلیت هنری کارگزاران در رشد «دانستن چگونه» نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. وی می‌گوید: تمام اشکال هنر انسانی درگیر چالشی برای اصلاح و رشد «دانستن، چگونه»^۵ی خود هستند. او می‌نویسد که هنرمندان باید واجد مهارت‌های کامل و تمام‌عیار شوند. آن‌ها باید در رسانه‌ی خود چیره دست شوند (به نقل از هندرسون، ۲۰۰۱، ص ۱۶).

همان‌گونه که نویسنده، کلمات را برای ابراز معانی خودش شکل می‌دهد، به همان صورت نیز مجسمه‌ساز: یک تخته سنگ، نقاش: رنگ و موسیقی‌دان: اصوات را شکل می‌دهد. کنترل فیزیکی ابزاری مانند ماشین تحریر، قلم سنگ تراشی، قلم‌مو و پیانو به صورت هنرمندانه امر ساده‌ای نیست. هنرمند، کنترل شناختی بر رسانه‌اش و دانشی بی‌واسطه و تقریباً شهودی بر امکانات سنگ‌های گوناگون، ویژگی ترکیبات گوناگون رنگ‌ها و چگونگی هماهنگی سازهای گوناگون را دارد. علاوه بر این، او دانشی انتزاعی درباره‌ی اندازه‌گیری، طرح داستان و خلق شخصیت، پرسپکتیو، نظم و تعادل و ملودی داشته و سایر جنبه‌های دانشی^۶ و فن^۷ مربوط به آن هنر را نیز داراست (به نقل از هندرسون، ۲۰۰۱، ص ۱۶).

همان‌گونه که نویسنده، مجسمه‌ساز، نقاش و موسیقی‌دان باید چیره‌دستی و مهارت^۸ خود را رشد دهند، یک معلم نیز به همان صورت باید چیره‌دستی و مهارت خود را رشد دهد. آن‌ها در خلال

۱_ Knowing that

۲_ Knowing how

۳_ Factual Propositions

۴_ Huebner

۵_ Science

۶_ Lore

۷_ Craft

انجام وظایفشان باید به‌طور مدام مهارت‌هایشان را در سطوح عمومی طراحی برنامه، طرح درس و مدیریت کلاس رشد دهند. آن‌ها درحالی که درگیر فعالیت‌های پیچیده‌ی یاددهی - یادگیری هستند باید در حل مسائل در سطح بالایی مهارت پیدا کنند. به عبارت دیگر آنان باید در حوزه‌ی کلاس درس خود خبیره و استاد شوند.

شون معتقد است که این خبرگی که از آن به عنوان «هنر» یاد می‌کند، در دو سطح اتفاق می‌افتد. سطح اول یا نوع محدود تأمل در عمل است که طی آن هنر حرفه‌ای به صورت میانجی برای به کارگیری علوم و فنون به کار گرفته می‌شود. در سطح دوم، پاسخ فرد به موقعیت، ماوراء حقایق، قوانین، نظریه‌ها و عملکردهای موجود داده می‌شود و فرد می‌تواند در مواجهه با موقعیت‌ها معانی گوناگون از آن‌ها بسازد و با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت از معانی، به خلق راهکارهای جدیدی نائل شود.

در سطح اول معلمان باید با درگیر شدن در یک دور تکرار شونده از مطالعه‌ی آموزشی؛ به کارگیری؛ اجرا؛ و تأمل، ابتدا راهکارهای جدید کار با دانش‌آموزانشان را مورد مطالعه قرار دهند؛ سپس تصمیم بگیرند که چگونه دست‌آوردهای علمی حاصل مطالعاتشان را در موقعیت‌های خاص خودشان به کار برند؛ نتایج به کارگیری را مشاهده کنند؛ و سپس بر روی مشاهدات خود تأمل کنند. اگر معلم فقط به تدریس خوب موضوع درسی علاقه‌مند باشد، این سطح از تأمل احتمالاً برای رشد حرفه‌ی او کافی خواهد بود. چنین معلمی می‌تواند به عنوان به تکنسین خوب عمل نماید. خبرگی او در این زمینه اگر به اندازه‌ی کافی رشد نموده و بی‌عیب و نقص باشد، می‌تواند به عنوان «هنر» در معنی محدود و «فنی» آن محسوب شود.

با توجه به مطالعاتی که در مورد سطوح و موضوع تأمل انجام دادیم، این سطح از تأمل می‌تواند سطح «فنی تأمل» و رویکرد «آکادمیک» به تدریس فکورانه را دربر بگیرد. هرچند این معلمان قابل احترام‌اند و در آموزش موضوع درسی موفق‌تر عمل می‌کنند، ولی هنوز از همه‌ی ظرفیت‌های هنری نهفته در وجودشان به‌منظور مواجهه با موقعیت بهره‌نگرفته‌اند. برای مواجهه با موقعیت پیچیده‌ی کلاس درس که مشحون از جنبه‌های اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و ... می‌باشد، تنها این سطح از تأمل کافی نیست. آن معلمی به سطوح بالاتر تأمل دست می‌یابد که قادر باشد با ساختن معنی از موقعیت به ادراکات تازه‌ای از آن نائل شود و با چارچوب‌بندی‌های گوناگون از مسئله راهکارهای بدیع و نوآورانه خلق نموده و نتایج حاصل از اجرای این راهکارها را مورد بررسی قرار دهد و برای عمل آینده و تأمل بیشتر، مهیا شود.

چنین به نظر می‌رسد که امکان نیل به سطوح بالای تأمل با افزایش تجربیات معلمان افزایش

می‌یابد؛ زیرا همان‌گونه که یک هنرمند در ابتدای کار، بیشتر درگیر استفاده‌ی مناسب از ابزار کار خویش، و رشد مهارت‌های خویش در این زمینه است، دغدغه‌های یک معلم تازه کار نیز انتخاب وسیله‌ها و ابزارهای مناسب می‌باشد. بنابراین تأمل او بیشتر تأمل فنی، و محدود به استفاده از نتایج تحقیقات برای استخدام وسایل بهتر برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده می‌باشد. هرچه که معلم با تجربه‌تر می‌شود، اگر «هنر» حرفه‌ای را در خود رشد داده باشد با گسترش ادراکاتش از موقعیت، می‌تواند جنبه‌های اخلاقی، سیاسی، عاطفی و... تدریس را در درک خود از موقعیت تدریس و چارچوب بندی مسائل گوناگون دخالت داده و سپس راه‌حل‌های بدیع و نوآورانه برای حل این مسائل را ارائه نماید. بنابراین اگر معلم بتواند ادراکات خود را گسترش دهد و با دیدگاه‌های گوناگون به مسائل کلاس درس خود نگاه کند، می‌تواند به سطح بالاتری از هنرمندی حرفه‌ای نایل شود. البته ذکر این نکته ضروری است که همان‌گونه که هنرمندان با توجه به تجارب شخصی، عقاید و محیط زندگی خود، ادراکات متفاوت و در نتیجه دیدگاه‌های گوناگونی در نگاه به موضوعات دارند، معلمان نیز از این امر مستثنی نیستند.

با این همه، هنرمندانی مرزهای هنر را در نور دیده‌اند که توانسته‌اند هرچه پیش‌تر حصار دیدگاه‌های تنگ‌نظرانه را شکسته و جهان را با دید متفاوت و جدیدی ببینند. طبیعی است معلمانی نیز به اوج «هنر» حرفه‌ای دست می‌یابند که بتوانند با ادراکات متنوع‌تر و طرح مسائل متفاوت، راه‌حل‌های بدیعی را خلق نمایند؛ زیرا سطوح گوناگون تدریس فکورانه و در حقیقت «هنر» معلم در چارچوب بندی‌های متنوعی است که وی می‌تواند از موقعیت تدریس ترسیم نماید و با تأمل بر باورها و اعمال خودش، ادراکات دانش‌آموزان، عواطف، اخلاقیات و ارزش‌ها، وضعیت سیاسی اجتماعی و سایر پیچیدگی‌ها و مسائل کلاس درس، با طرح راه‌حل‌های متنوع سطوح گوناگون تدریس فکورانه را شکل دهد. شون با طرح «هنر حرفه‌ای» در کنه عمل کارگزاران ماهر، بیشتر به دنبال آن است که راهکاری برای پرورش این هنر در کارگزاران بیابد و راه حلی برای تربیت حرفه‌ای ارائه نماید. او با مطالعه‌ی نحوه‌ی آموزش هنرمندان، پزشکان، و کلا و به خصوص با الهام از نحوه‌ی تربیت حرفه‌ای در رشته‌ی معماری، مدل خود را با تأکید بر کارورزی فکورانه ارائه می‌نماید. او معتقد است که «هنر» حرفه‌ای از طریق عمل فکورانه حاصل می‌شود.

از آن‌جا که شون در رویکرد پیش‌نهادی خویش بر عمل فکورانه در رشد «هنر حرفه‌ای» تأکید نموده است، توجه به بعد زیبایی‌شناختی ادراک و نقش تربیت هنری را در پرورش «هنرمندی حرفه‌ای» را کم‌تر مدنظر قرار داده است. این پژوهش ضمن پذیرش نظریه‌ی شون در مورد نقش عمل فکورانه و

کارورزی فکورانه در پرورش کارگزار فکور، با گشودن باب جدیدی در این زمینه به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که با توجه به جنبه‌های هنری حرفه‌ی معلمی و اهمیت نحوه‌ی ادراک معلم، آیا تربیت هنری می‌تواند موجب گسترش ادراکات معلم شده و نحوه‌ی صورت‌بندی مسائل و کیفیت راهکارهای خلاقانه هم‌چنین قدرت قضاوت او را برای حل این مسائل بهبود بخشد؟ برای پاسخ به سؤال فوق نقش هنر را در پرورش ادراک، تخیل، خلاقیت و قدرت قضاوت، مورد بررسی قرار می‌دهیم:

نقش هنر در پرورش ادراک

در رویکرد پیش‌نهادی این پژوهش، هنرادرک در معلمان و ادراکات متکثر آنان از موقعیت کلاس درس، مورد تأکید و ویژه‌ای قرار گرفته است. با توجه به این که هنر، توانمندی نگرستن به دنیا از دریچه‌ی زیبایی‌شناسی را در افراد پرورش می‌دهد، تربیت هنری باعث می‌شود که افراد در نگرستن به پدیده‌ها از چارچوب متفاوتی استفاده کنند و با نگاه زیبایی‌شناسانه به پدیده‌ها، چیزهای نو و تازه در آن‌ها بیابند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، صفحات ۷۰ و ۷۱).

عدم توجه به هنر، در واقع بی‌توجهی به یکی از کانال‌های شناخت و ادراک انسان از جهان و پدیده‌های هستی است، زیرا بر خلاف سایر ادراکات (ادراک علمی و عملی)، مقصود اصلی ادراک هنری: نه عمل و اقدام است و نه دانش علمی: بلکه روشن کردن (ایضاح)، تیرگی زدایی، افزون سازی و تقویت ادراک است (برودی، ۱۹۶۵ به نقل از رضایی ۱۳۸۳، صفحه‌ی ۱۶۷).

به نظر برودی، اهمیت هنر در آن است که چیزی را آشکار سازد یا به عبارت دیگر از چیزی پرده بردارد. این «رازگشایی و پرده‌برداری» در معنایی بسیار ویژه‌ی شناختی است و دانستن زیبایی شناختی یک نوع بی‌ظنیر و منحصر به فرد از دانستن است (همان، صفحه‌ی ۱۷۵). برای مشروعیت بخشیدن به دانستن زیبایی‌شناختی، لازم است که نظام‌های آموزشی از تکیه و تأکید صرف بر حقانیت معرفت عقلانی دست برداشته و با توجه به سایر انواع معرفت و کانال‌های دیگر شناخت، نظیر معرفت هنری، به کثرت‌گرایی شناختی رسمیت بخشند. طبیعی است که لزوم این توجه در نظام‌های تربیت معلم، به علت ویژگی‌های هنری حرفه‌ی معلمی دو چندان خواهد بود.

آیزنر^۳ از صاحب‌نظرانی است که با طرح نظریه‌ی کثرت‌گرایی شناختی^۴ و مفهوم اشکال متکثر سواد، نظام‌های آموزشی را در پرورش نوع محدودی از سواد، یعنی «بیان معنا و مقصود از طریق زبان مکتوب»، مورد انتقاد قرار می‌دهد.

۱- Revelation

۲- Aesthetic Knowing

۳- Eisner

۴- Cognitive Pluralism

پرکینز نیز با بیان نقش تربیت هنری در شکل‌گیری عادات و منش‌های ممتاز فکری و پرورش هوش فکورانه (تأملی) معتقد است که در مواردی که انسان در زندگی نیازمند اتخاذ تصمیمات مهم و سرنوشت‌ساز یا یادگیری مباحث و مطالب تازه و در نتیجه، محتاج تجارت غنی‌تر و عمیق‌تر ادراکی است، باید پرورش عادات ممتاز فکری را که ملازم با هوش فکورانه است، به مدد گیرد. به این منظور، نگرستن به آثار هنری با رویکرد قدرشناسانه یا تربیت هنری، مؤثرترین راهبرد مورد توجه پرکینز است. وی معتقد است فکر کردن با استفاده از آثار هنری، به عنوان محمل، لنگر و تکیه‌گاه، یا همان فکر کردن درباره‌ی آثار هنری، به «هنر خوب فکر کردن»، به عنوان یک قابلیت عام، و بروز رفتار هوشمندانه در بزنگاه حیات انسانی می‌انجامد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، صفحات ۲۹ تا ۳۹). بنابراین با رویارو کردن دانشجو معلمان با آثار هنری و دعوت از ایشان برای مواجهه‌ی عمیق، واکاوانه، جستجوگرانه و توأم با صبر و تأنی با این آثار، می‌توان به غنی نمودن حوزه‌ی ادراکی آنان و توجه بیش‌تر آنان به ظرایف دقیقی که در عناصر و اجزای پدیده‌های کلاس درس حضور دارند، همت گماشت.

نقش هنر در پرورش تخیل و خلاقیت

یکی از ویژگی‌های بنیادین معلم فکور در رویکرد پیشنهادی، علاوه بر هنر ادراک، هنر دیگری است که معلمان را در مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره، با خلق قوانین و راهکارهای جدید، یاری می‌نماید.

قطعه‌ی مرکزی این هنر، خلاقیت و توانایی آفرینشی است که به وسیله‌ی آن فرد بتواند از موقعیت‌های نامشخص، یگانه و متضاد، معانی جدیدی بسازد و راهکارهای خلاقانه و بدیع را براساس این ساخت خلاقانه ارائه نماید. بنابراین، هر برنامه‌ای که بخواهد به پرورش معلم فکور مبادرت نماید ناگزیر است که پرورش قدرت تخیل و خلاقیت معلمان را در اولویت ویژه‌ی قرار دهد.

از آن‌جا که در فرایند خلاقیت، تخیل پیش‌نیاز خلاقیت است، بحث را با نظر برودی در مورد تخیل آغاز خواهیم کرد و سپس به خلاقیت خواهیم پرداخت. به نظر برودی و جه تمایز نوع انسان «خرد یا عقل»^۱ اوست. انسان به عنوان یک حیوان عاقل تعریف می‌شود. اما بدون توانایی تخیل کردن یعنی به ذهن درآوردن تصویری ذهنی از چیزی که از نظر فیزیکی و مادی وجود و حضور ندارد، در نهایت قادر به تعقل کردن نخواهد بود. (به نقل از رضایی، ۱۳۸۳، صفحه‌ی ۱۰۷). به نظر برودی تجربه‌ی زیبایی‌شناسی با داشتن قدرت بنیادین و متمایز تصویرسازی از طریق تخیل است که مواد خام را برای مفاهیم، و ایده‌ی آن‌ها را برای خلق جهانی از ممکن‌ها فراهم می‌سازد. (همان، ص ۱۲۴).

از آن‌جا که خلاقیت یعنی جریان تبدیل امکان‌ها به فعلیت، ریشه در تخیل دارد، بنابراین تجربه‌ی زیبایی‌شناسی و ادراک زیبایی‌شناسی به مثابه‌ی طریقی برای تجربه و خلق جهانی از امکان‌های گوناگون و متفاوت می‌تواند برای همه‌ی افراد از جمله معلمان، شرایط و امکان‌های دیگری را متصور سازد که در موقعیت فعلی حاضر نیستند. در نتیجه آن‌ها می‌توانند فراتر از موقعیت موجود به امکان‌های دیگر و راه‌حل‌های بدیع و تازه بیندیشند و سپس آن را فعلیت بخشند.

نقش هنر در پرورش قضاوت حرفه‌ای

معلمان همچون نقاشان، آهنگ‌سازان و هنرپیشگان، قضاوت‌هایی می‌کنند که تا حد زیادی مبتنی بر کیفیت‌هایی هستند که در جریان عمل بروز می‌کنند. معلم باید کیفیت‌های بدیع و نوظهور را دریابد و با کیفیت‌های متناسب و درخور با اهداف، به آن‌ها، پاسخ گوید (آیزن، ۱۹۹۴، ص ۱۵۶). معلمان در بسیاری از موقعیت‌های کلاس درس، مجبور به قضاوت‌ها و تصمیم‌گیری‌هایی هستند که قاعده و قانون مشخصی برای آن‌ها پیش‌بینی نشده است. «هنر» موجب می‌شود تا توانایی قضاوت و تصمیم‌گیری در غیاب قانون و قاعده پرورش یابد» (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۷۱). تجربه‌ی زیبایی‌شناختی می‌تواند به افراد کمک نماید تا با درک کیفیت‌های مستتر در پدیده‌ها به درک بهتر و در نتیجه به قضاوت صحیح‌تری نائل شوند.

از آن‌جا که وجه تمایز تجربه‌ی زیبایی‌شناسی «توجه به خود کیفیت‌های حسی و صوری صرف‌نظر از ارزش‌گذاری آن‌ها می‌باشد (رضایی، ۱۳۸۳، ص ۱۶۷)؛ بنابراین توجه به ابعاد حسی و صوری، منجر به درک ظرایف و دقایق بسیاری از پدیده‌ها خواهد شد و در نتیجه باعث قضاوت صحیح‌تر فرد خواهد شد. در تجربه‌ی زیبایی‌شناسی «دانش^۱ و احساس^۲» یا «شناخت^۳ و عاطفه^۴» با یکدیگر ترکیب شده و قلمرو زیبایی‌شناختی را تشکیل می‌دهد. از این رو اولین دغدغه‌ی تربیت زیبایی‌شناختی آن است که شاگرد در تأمل و تعمق کردن درباره‌ی تصویرهای ذهنی از احساساتی که آثار هنری بر ما عرضه می‌کنند و می‌نمایانند، استاد و ماهر شود تا به درک محتوای حسی اثر نائل شود. تأثیر چنین تربیتی روی ارزش‌گذاری غیرمستقیم است. گرچه ژرف‌اندیشی اخلاقی، تفکر انتقادی، و دانش راجع به جهان، به بصیرتمند شدن ارزش‌گذاری کمک می‌کند، اما تجربه‌ی زیبایی‌شناختی کارش را در قلمرو احساس انجام می‌دهد تا ما را نسبت به ماهیت احساس روشن ساخته و با جلوگیری از پاسخ‌های عاطفی ساده‌انگارانه، بر روی قدرت قضاوت و ارزش‌گذاری ما تأثیر گذارد (همان، صفحات ۱۴۱ تا ۱۴۷).

و عاطفه است که در آن احساس، خالی از دانش و واقعیت نیست و دانش و واقعیت نیز بدون احساس متصور نمی‌باشد. از آن‌جا که موقعیت کلاس درس دربرگیرنده‌ی روابط انسانی است بنابراین مشحون از احساسات و عواطف می‌باشد. عدم شناخت احساسات و عواطف و عدم احساس همدلی با دانش‌آموزان می‌تواند منجر به درک ناقص و حتی ناصحیح از آن رویداد شده، در نتیجه به قضاوت و تصمیم‌گیری نامناسب بینجامد.

ویژگی دیگر تجربه‌ی زیبایی‌شناسی که می‌تواند به درک بهتر کلاس درس و در نتیجه قضاوت صحیح تر آنان کمک نماید، توجه به کیفیت‌های صوری می‌باشد. منظور از «خصیصه‌های صوری»، ویژگی‌هایی هستند که به فرم یا صورت^۱ شیئی زیبایی‌شناسی مربوط می‌شوند. به نظر برودی یکی از رسالت‌های تربیت زیبایی‌شناختی باید ایجاد و حساسیت به فرم زیبایی‌شناختی در افراد باشد (همان، ص ۱۳۳ و ۱۳۶).

در بسیاری از قضاوت‌ها و تصمیم‌گیری‌های معلم در کلاس درس، توجه به فرم یا شکل پدیده‌های کلاس درس می‌تواند در پردازش وقایع و درک کیفیت‌های زیبایی‌شناختی مستتر در این پدیده‌ها، به معلم کمک نماید؛ زیرا معلمان در جریان تدریس ناگزیر از توجه به فرم یا جذب‌های زیباشناسانه‌ی کارشان هستند. از این رو قضاوت و تصمیم‌گیری بدون توجه به این جنبه از عمل تدریس، قضاوتی ابتر و ناقص خواهد بود.

از مباحث مطرح شده در مورد نقش تربیت هنری در پرورش ادراک، تخیل و نیروی قضاوت، می‌توان چنین نتیجه گرفت که برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور که به دنبال تحقق این کیفیت‌ها در دانشجو معلمان است، ناگزیر خواهد بود که یکی از ابعاد اساسی برنامه را بر پایه‌ی تربیت هنری و پرورش ادراک زیبایی‌شناختی، در دانشجو معلمان قرار دهد.

جمع‌بندی

در روند پاسخ به این سؤال که: کدام‌یک از رویکردهای تدریس فکورانه می‌توانند مبنای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور قرار گیرند؟ محقق با سؤال‌های دیگری نظیر این که ماهیت تأمل چیست؟ و یا این که معلمان باید بر چه چیزی تأمل نمایند و در چه سطحی این تأمل را انجام دهند؟ و آیا می‌توان با ارائه‌ی رویکردی عام، معلمان را با هر ایدئولوژی‌ای به سوی تأمل هدایت نمود؟ مواجه شد.

در بررسی رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه، به اولین سؤال، در مورد ماهیت تأمل چنین پاسخ داده شد، که: جوهره و ماهیت تأمل در رویکردهای گوناگون، «نحوه‌ی ادراک» فرد از موقعیت می‌باشد. فرد فکور در مواجهه با موقعیت طی فرایند عقلانی «مشخص کردن مسئله» موضوعی را که باید مورد تأمل قرار گیرد، تعیین می‌کند. کیفیت ادراک فرد از موقعیت به او کمک می‌کند تا بتواند با توصیف منصفانه و دقیق جزئیات مهم موضوع، از نتیجه‌گیری سریع اجتناب نماید. مرحله‌ی بعدی «چارچوب‌بندی مسئله» می‌باشد. که در این جا نیز هنر ادراک فرد نقش اساسی دارد؛ زیرا در این مرحله فرد می‌تواند با بهره‌گیری از ادراکات عمیق و متکثر و مقایسه‌ی دیدگاه‌های گوناگون، معانی متفاوتی را در موقعیت کشف نموده و چهارچوب‌بندی‌های گوناگونی براساس این دیدگاه‌ها را مطرح نماید. در مرحله‌ی بعد فرد با مقایسه‌ی نتایج و پیامدهای مسائلی که در اثر چارچوب‌بندی‌های گوناگون شکل گرفته است، ادراک خود را گسترش داده و به چارچوب‌بندی مجدد از موقعیت نائل می‌شود. از مطالب فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که ماهیت تأمل چیزی نیست جز ادراک دقیق، غنی و متکثر فرد از موقعیت، چه در مرحله‌ی توصیف و چه در مرحله‌ی چارچوب‌بندی مسئله، فرد در نهایت با تأمل بر پیامدهای این چارچوب‌بندی‌های متفاوت، به ادراک رشد یافته‌تر و در نتیجه سؤالات بیشتر و چارچوب‌بندی مجدد از موقعیت، نائل خواهد شد.

فهم ماهیت تأمل به عنوان «کیفیت ادراک» فرد که حاصل آن رشد ادراک می‌باشد به ما کمک نمود تا به این سؤال نیز پاسخ دهیم که: معلمان بر چه چیزی باید تأمل نمایند؟ و در چه سطحی این تأمل را انجام دهند؟ پاسخ به این سؤال نیز به چگونگی ادراک فرد برمی‌گردد؛ زیرا هر چه افراد ادراک دقیق‌تر، غنی‌تر، متکثرتر و رشدیافته‌تری داشته باشند قادرند تا موضوعات متفاوتی را در موقعیت کشف نموده و مورد توجه قرار دهند و با توجه به چارچوب‌بندی‌های متفاوتی که بر مبنای دیدگاه‌های گوناگون تشکیل می‌دهند با بررسی نتایج و پیامدهای این چارچوب‌بندی‌ها، با چارچوب‌بندی مجدد، می‌توانند با گسترش ادراک خویش، موضوعات متفاوتی را مورد تأمل قرار دهند و سطوح گوناگون تأمل را در نوردند.

با پذیرش هنر ادراک به عنوان یک قابلیت اساسی و عام در افراد فکور، به این سؤال که: آیا می‌توان با ارائه‌ی رویکردی عام معلمان را با هر ایدئولوژی‌ای به سوی تأمل هدایت نمود؟ نیز، پاسخ مثبت داده شد؛ زیرا اگر بپذیریم که هنر ادراک و توانایی چارچوب‌بندی‌های گوناگون از مسائل، یک قابلیت اساسی و عام در افراد فکور است، بنابراین رویکردی عام که پرورش این قابلیت را مدنظر قرار دهد، می‌تواند آن‌ها را با هر ایدئولوژی‌ای به سوی تأمل هدایت نماید. بنابراین، این پژوهش بدون این که

بخوهد ایدئولوژی خاصی را به نظام‌های گوناگون تربیت معلم تحمیل نماید، معتقد است، می‌توان با ارائه‌ی یک الگوی عام و فراگیر، زمینه‌ی پرورش معلمان فکور را به نحوی فراهم ساخت که بتوانند با استعانت از ادراک رشد یافته‌ی خویش و یاد درک دقیق و همه‌جانبه از موقعیت، با ارائه‌ی چارچوب بندی‌های گوناگون از مسئله موضوعات گوناگون را برای تأمل انتخاب نموده و سطوح گوناگون تدریس فکورانه را طی نمایند.

در روند نقد و بررسی رویکردهای گوناگون تدریس فکورانه، چنین نتیجه گرفتین که نقطه‌ی تمایز این رویکردها در «کیفیت ادراک» معلمان از موقعیت تدریس، چگونه چارچوب بندی مسائل، پاسخ‌های خلاقانه و کیفیت قضاوت ایشان در ارزیابی این پاسخ‌ها می‌باشد.

بنابراین، رویکرد پیش‌نهادی این پژوهش که می‌تواند مبنای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور قرار گیرد، رویکردی عام است که با تمرکز بر پرورش «کیفیت ادراک» معلمان، به خصوص «ادراک زیبایی شناختی» آنان، صبغه‌ای هنری پیدا نموده است امتیاز این رویکرد نسبت به سایر رویکردها، همان عام بودن آن است که با توجه به نیازها و اهداف معلمان و دوره‌ها، و مراحل مختلف فعالیت آنان، می‌تواند برای تحقق سطوح گوناگون تدریس فکورانه مورد استفاده قرار گیرد.

با اتخاذ این رویکرد عام و فراگیر، لازم بود که چارچوب مفهومی (نظری) برنامه‌ی درسی مبتنی بر این رویکرد نیز مشخص شود در نتیجه با توجه به بررسی‌های انجام شده: روان‌شناسی وجود گرای ادراکی، رویکرد یاددهی - یادگیری ساخت و سازگرای، کارورزی فکورانه، و توجه به تربیت هنری، به عنوان اضلاع چارچوب نظری برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور تعیین شدند. بر این مبنا ویژگی‌های رویکرد مطلوب برای پرورش معلمان فکور به شرح زیر است:

ویژگی‌های رویکرد مطلوب

۱- عام است؛ یعنی به گونه‌ای است که با پرورش قابلیت‌های اساسی و عام در افراد، آن‌ها را قادر می‌سازد تا بتوانند با استعانت از این قابلیت‌ها به سطوح گوناگون تأمل دست پیدا نمایند. این ویژگی باعث خواهد شد تا این رویکرد فراگیر نه یک رویکرد التقاطی، تمامی رویکردهای تدریس فکورانه را دربر بگیرد.

۲- مبتنی بر ادراک است. این رویکرد برای پرورش نحوه‌ی ادراک دانشجو معلمان، با تأکید بر روان‌شناسی ادراکی و رویکرد یاددهی - یادگیری سازنده گرای به عنوان مبنای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور، این نکته را نیز مدنظر قرار می‌دهد که در روند پرورش معلمان، اهداف و

مرحله گوناگونی وجود دارد که استفاده از سایر مکاتب روان‌شناسی و رویکردهای یاددهی - یادگیری را ناگزیر می‌سازد.

۳- این رویکرد مبتنی بر پرورش «هنرمندی حرفه‌ای» در معلمان است و با تأکید بر جنبه‌ی هنری تدریس فکورانه برای تحقق این هنر، بر دو بعد اساسی تأکید دارد که باید مبنای طراحی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور قرار گیرند:

الف) هنر حرفه‌ای یعنی هنر چارچوب‌بندی مسئله. هنر اجرا و هنر بداهه پردازی چه به عنوان واسطه‌ای برای به کارگیری علوم کاربردی و تکنیک در عمل به کار گرفته شود و چه به عنوان هنر خلق قوانین جدید، راهکارهای ابتکاری و دانش جدید، در موقعیت‌های غیرمنتظره عمل نماید، در «تأمل در عمل» تبلور یافته است؛ که نوعی گفت و گوی فکورانه با موقعیت است که به عنوان «ویژگی عام» کارگزاران فکور در صلاحیت حرفه‌ای آنان نقشی اساسی بازی می‌کند.

رویکرد پیش‌نهادی این پژوهش معتقد است که از طریق یادگیری به وسیله‌ی انجام دادن و عمل همراه با تأمل و کارورزی فکورانه می‌توان این صلاحیت، هنرمندی و یا «قابلیت عام» را در معلمان محقق ساخت.

ب) ادراک عمیق و متکثر. خلاقیت برای چارچوب‌بندی مسائل از منظرهای گوناگون و ارائه‌ی راه حل‌های خلاقانه برای آن‌ها و قدرت قضاوت، از «قابلیت‌های عام» مورد نیاز برای تدریس فکورانه می‌باشد. رویکرد پیشنهادی این پژوهش از طریق تقویت ادراک زیبایی‌شناختی و توجه به تربیت هنری دانشجو - معلمان موجب رشد این «قابلیت عام» در آن‌ها خواهد شد.

پیشنهادها

- برنامه‌های درسی تربیت معلم به نحوی طراحی شود که دانشجویان از بدو تحصیل، با حضور در مدارس و با کارورزی فکورانه بتوانند دانش دریافت شده را در موقعیت واقعی کلاس درس اجرا نموده و بر روی آن تأمل نمایند.

- برنامه‌های درسی تربیت معلم، به منظور ایجاد ادراک زیبایی‌شناختی و گسترش دایره‌ی ادراکات، هم‌چنین رشد خلاقیت و نیروی قضاوت در دانشجویان، توجه ویژه‌ای نماید و هنر به عنوان فرابراهنامه^۱ بر تمامی اجزای برنامه‌ی درسی تربیت معلم احاطه داشته باشد.

- برنامه‌های درسی تربیت معلم هم خود را بر گسترش ادراکات دانشجویان قرار داده و با توجه

به اهمیت خودپنداری بر همه‌ی نمودهای زندگی شخصی و حرفه‌ای فرد، به دانشجویان کمک نماید تا نحوه‌ی نگرش به خویشان را به عنوان یک معلم در جهت مثبت تغییر دهند و به تبع آن نسبت به حرفه‌ی معلمی نیز نگرش مثبت داشته باشند.

— برنامه‌ی درسی تربیت معلم بر نقش فرد در یادگیری و اکتشاف تأکید نموده و زمینه‌ی مشارکت و مسئولیت بیشتر دانشجویان را در امر یاددهی — یادگیری فراهم نماید.

— در برنامه‌ی درسی تربیت معلم، تأمل بر محتوای «دانش رشته‌ای» با توجه به وظیفه‌ی معلمی دانشجویان، مورد توجه و تأکید قرار گیرد تا هم‌زمان با یادگیری دانش رشته‌ای، آن‌ها بتوانند به عنوان معلمانی که این محتوا را تدریس خواهند نمود بر روی ابعاد گوناگون آن تأمل نمایند.

— برنامه‌های درسی تربیت معلم باید در ارزش‌یابی‌ها، ضمن تأکید بر خود ارزیابی توسط دانشجویان، سنجش فرایند تأمل را در موقعیت‌های عملی و در جریان کارورزی به منظور تعیین میزان پای‌بندی آن‌ها به تأمل، به عنوان هدف اساسی تربیت معلم مورد توجه ویژه قرار دهند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع فارسی

- دیوئی، جان؛ منطق: تئوری تحقیق؛ مترجم علی شریعتمداری؛ چاپ سوم؛ تهران؛ انتشارات دانشگاه تهران؛ ۱۳۷۶.
- رئوف، علی؛ تربیت معلم و کارورزی؛ چاپ دوم؛ تهران؛ انتشارات فاطمی؛ ۱۳۷۵.
- رضایی، منیره؛ نقد و بررسی نظریه‌ی زیبایی‌شناسی هری برودی و کاربرد آن برای تعلیم و تربیت با تأکید بر فرایند یاددهی – یادگیری؛ پایان‌نامه‌ی دکتری؛ تهران؛ دانشگاه تربیت مدرس؛ دانشکده‌ی علوم انسانی؛ ۱۳۸۳.
- شریعتمداری، علی؛ پرورش تفکر؛ چاپ اول؛ تهران؛ انتشارات فراشناختی اندیشه؛ ۱۳۸۲.
- شعبانی ورکی، بختیار؛ تبیین جایگاه رویکردهای یاددهی – یادگیری مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی؛ پایان‌نامه‌ی دکتری؛ تهران؛ دانشگاه تربیت مدرس؛ دانشکده‌ی علوم انسانی؛ ۱۳۷۶.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر؛ مبانی معرفت‌شناسی سازنده‌ی گرایبی و دلالت‌های یاددهی – یادگیری؛ پایان‌نامه‌ی دکتری؛ تهران؛ دانشگاه تربیت مدرس؛ دانشکده‌ی علوم انسانی؛ ۱۳۸۱.
- فردانش، هاشم؛ طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتارگرایی؛ شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی؛ فصلنامه‌ی علمی – پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا «س»؛ سال هفتم و هشتم؛ شماره‌ی ۲۴-۲۵؛ زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷؛ صص ۱۰۲-۱۲۰.
- کار، دیوید؛ آیا تدریس یک مهارت است؛ ترجمه‌ی دکتر هاشم فردانش؛ دانشگاه تربیت مدرس؛ ۱۳۸۲.
- کومبز، آرتور. رایب؛ آموزش تخصصی معلمان: دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم؛ مترجم عبدالرحیم جواهرفروش زاده؛ چاپ اول؛ تهران؛ انتشارات رشد؛ ۱۳۷۰.
- گویا، زهرا؛ تاریخچه‌ی تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش، اقدام پژوهی؛ راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس (اصول، نظریه‌ها و چارچوب عمل؛ رضا ساکی؛ پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت؛ تهران؛ صفحه ۶۴-۴۴.
- گیج‌ان. ال؛ مبانی علمی هنر تدریس؛ مترجم محمود مهرمحمدی؛ چاپ اول؛ تهران؛ انتشارات مدرسه؛ ۱۳۷۴.
- مهرمحمدی، محمود؛ بازاندیشی فرایند یاددهی – یادگیری و تربیت معلم؛ چاپ اول؛ تهران؛ انتشارات مدرسه؛ ۱۳۷۹.

– مهر محمدی، محمود؛ پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ی درسی – نظریه‌ی عمل‌گرای شراب؛ فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ شماره‌ی مسلسل؛ پاییز ۱۳۸۱، صص ۲۱-۳۷.

– مهر محمدی، محمود؛ آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی؛ چاپ اول؛ تهران؛ انتشارات مدرسه؛ ۱۳۸۳.

منابع لاتین

- Buchmann, M.(1984) the priority of knowledge and understanding in teaching, in L.Katz and J.Raths (eds) *Advances in Teacher education*, Vol.1 (PP.29-50). Norwood, NJ: Ablex.

- Carr, David (1992): *Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory*. *Oxford Review of Education*, vol. 18, No.3, PP.241-251.

- Clark, C.(1988): *Asking the right questions about Teacher Preparation: Contributions of research on teacher thinking*, *Educational Researcher*, 17,2, PP.5-12

- Dewey, John. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Chicago: Henry Regnery.

- Dewey, John. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Hoce Livenght, PP.7-22

- Einser, Elliot.(1994) *The Educational imagination*. 2ed. Stanford University

- Farrel, Tomas, (1998). *Reflective Teaching: The Principles and Practices*. *English Teaching Forum*. OCT-DEC 1998. PP.10-17.

- Gimenez, Telma. (1999). *Reflective teaching and teacher education contributions from training*, *Linguagem & Ensino*, Vol. 2,(129-143).

- Hatton, Neville & David Smith, (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*, *School of Teaching and Curriculum Studies*, the University of Sydney Australia.

- Henderson, James,G (2001). Reflective Teaching: professional Artistry Through Inquiry. (3rd ed). Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Mitchell, L.S. (1931). Cooperative schools for student teachers, Progressive education, 8, PP. 5-251.
- Munby and Russell T.(1989). Educating the reflective teacher: and essay review fo 2 books by Donald Schon, Journal of Curriculum Studies, vol. 21 no. 1P.71-80
- Pedro,Joan V.(2001). Reflection in teacher education: exploring pre-serv-ice teachers meanings of reflective practice, Dissertation, Virginia Polytechnic In-stitute.
- Pollard, Andrew.(2002). With contributions by j. Collins, N. simco, S Swaffield, J. Warin and P Warwice, Reflective Teaching: Effective and Evidence -informed professional practice, London: Continuum.
- Ross, D. and Kyle, D. (1987): Helping Preservice Teachers Learn to use Teacher Effectiveness.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: basic Books.
- Schon, D.A.(1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Schon, D.A. (1992). Extracts from the Theory of Inquiry Dewey's legacy to education, Curriculum Inquiry, 22(2):119-139.
- Shull, Thomas.J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Edu-cational Research. Vol. 60-4, PP.531- 547.
- Shulman,1.(1986) Paradigms and research programs in the study of teach-ing, M. Wittrock (ed). Third Handbook of Research in Teaching, New York: Macmillan PP. 3-36.

-Shulman,1. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, Harvard Educational Review, 57,PP.1-220

- Valli, L.(1990). Moral approaches to reflective practice. in R. Clift, W. R.Houston and M.Pugach (eds) Encouraging Reflective practice in education, New York: Teachers College press, PP.39-56

- Van Mannen, M.(1977): Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical. Curriculum Inquiry, 6, PP.205-228.

- Zahoric, John A. (1987): Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation, Journal of Curriculum Carr, David Eisner, Elliot Clark, C.Clark, C. and Supervision, vol. 2, No, 3, P.

- Zeichner, Kenneth M.& Tabachinck, Robert.(2001). Reflection on Reflective Teaching. In Janet Soler, Anna Craft and Hilary Burgess (eds). Teacher Development: Exploring our own practice, London: Paul Champman Publishing Ltd, PP.72.87.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی