



ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور

فرزانه امانی^۱

چکیده: یکی از ویژگی‌های مهم معلمان در قرن ۲۱ خلاق بودن است و لازمه خلاق بودن، فکور بودن است. در این میان، تربیت معلم اهمیت زیادی در تربیت معلمان فکور دارد. این مقاله مروری با استفاده از روش توصیفی- تحلیلی به بررسی مفهوم و ابعاد تدریس فکورانه و نقش آن در تربیت معلم فکور و همچنین ویژگی‌های معلم فکور می‌پردازد. بر اساس نظر شون و دیویی، سه بعد مهم تأمل، تأمل در حین و تأمل پس از عمل و گفتگوی فکورانه در موقعیت است. از هریک از این سه بعد، می‌توان جهت تربیت معلمان فکور در برنامه‌های تربیت معلم استفاده نمود. تأمل پس از عمل، رایج‌ترین نوع تأملی است که در دانشگاه‌ها یا مراکز تربیت معلم، افراد را به آن ترغیب می‌کنند و استفاده می‌شود. تأمل و عمل فکورانه، فرایندی است که جنبه رشدی دارد که دارای مراحل است. اگر چه، تأثیرات فوری تأمل کم است، اما تأثیرات بلند مدتی دارد که به تجارب معلم و گنجینه دانش معلمان اضافه می‌شود.

مقدمه

تعلیم و تربیت امری وقت‌گیر، پرثمر و در عین حال دشوار است که در آن معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند، به طوری که ایجاد تحول در جامعه، در عصر مواجهه با چالش‌های جهانی، جز از طریق معلمانی خلاق و فکور ممکن نخواهد بود. نیاز به معلمان صالح، عالم و توانمند در هر عصر و به‌ویژه در عصر حاضر که عصر تحقیقات، تکنولوژی، انفورماتیک و عصر انفجار دانش و اطلاعات است، بیش از این احساس می‌شود.

معلم از آن جهت مورد تأکید و دارای نقش محوری است که کارگزار اصل تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و منویات فعال نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت به‌واسطه او باید محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۵).

در اواسط دهه هفتاد جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نمی‌تواند و نباید این عنصر اصلی را نادیده انگارد و لذا نظام آموزشی تازه‌ای را پی‌ریزی کردند که معلم در پایه و شالوده آن قرار دارد. دهه هشتاد را می‌توان دهه هشدار متفکران و اندیشمندان و پژوهشگران به‌ضرورت تغییر در بهبود کیفیت تربیت معلم نام نهاد. در این دهه نواندیشان صاحب‌نام، در خلال هر کتابی که در

زمینه دگرگونی‌ها و تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و حتی سیاسی زمان عرضه کردند، به موضوع معلم و تغییر در شیوه‌های اصول یاددهی - یادگیری اشاره‌های جدی و اجتناب‌ناپذیر داشتند. اشاره‌های آن‌ها به‌گونه‌ای مطرح شده که گویی هر تغییر اساسی، منوط به تغییر در آموزش و پرورش است و در هیچ نظام آموزشی تغییر به وجود نمی‌آید، مگر این‌که در شیوه‌های تعلیم و تربیت تغییرات لازم صورت گیرد (رئوف، ۱۳۷۵). در اواخر دهه ۹۰، ویژگی اساسی آموزش و پرورش در قرن ۲۱ مدنظر قرار گرفت و تغییر نقش معلمان از ارائه‌دهنده صرف دانش و اطلاعات، به هدایت‌کننده و تسهیل‌گر فرایند یاددهی - یادگیری بود. مهم‌ترین ویژگی معلمان این سده، تفکر خلاق، هدایت فراگیرندگان به تولید دانش و راهنمایی آنان در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری در نظر گرفته شد. به سخن دیگر، معلم فکور جزء ویژگی‌های مهم معلم در قرن ۲۱ مدنظر قرار گرفت.

برخی از ویژگی‌های معلم فکور را انعطاف‌پذیری، تشریک مساعی با دیگران، نوآور بودن، پرسشگر بودن، خلاق بودن نام برده شده است (مجدفر، ۱۳۸۱).

با توجه به این تغییر نگرش و تأکید به معلم فکور در قرن ۲۱ و با توجه به تقاضاهای تربیتی و آموزشی، لزوم بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و همچنین در دوره‌های بازآموزی ویژه را می‌طلبید، به طوری که جنبه‌های تحقیقی و نظری محقق باید کنار گذاشته شود. چنانچه گیمنز (۱۹۹۹)، به نقل از مهرمحمدی، (۱۳۷۹)، دهه ۹۰ را دهه‌ی "تأمل 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.

برخی بررسی‌های به عمل آمده پیرامون کارایی معلمان فارغ التحصیل دوره‌های تربیت معلم در مورد میزان توافق این دوره‌ها در مجهز نمودن معلمان به توانایی‌های ضروری تدریس، تردیدهایی را برانگیخته‌اند و نشان داده‌اند که برخلاف انتظار، آن چنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نگردیده است و بعضاً معلمان دوره دیده و دوره ندیده با یکدیگر تفاوتی نداشته‌اند و حتی در بعضی موارد عملکرد افراد دوره دیده ضعیف‌تر از افراد دوره‌ندیده است و عملکرد تدریس آن‌ها منطبق با توانایی‌های عمومی تدریس نبوده است (عابدی، ۱۳۷۷). نگاهی به تحقیقات موجود در زمینه تربیت معلم حاکی از آن است که عملکرد نظام تربیت معلم در کشور ما فاقد کارایی مناسب است. پژوهش‌های انجام شده توسط مرادی، (۱۳۸۹)، این مسأله را مورد تأیید قرار داده است. همچنین بررسی سیر تحولات تربیت معلم در ۹۰ سال گذشته، نشانگر این واقعیت بوده است که نظام جذب، تربیت و تأمین معلم در آموزش و پرورش ایران دستخوش

تغییر و بازنگری‌های مستمر قرار گرفته و نقاط قوت و ضعف قابل توجهی داشته است. وجود این طرح‌ها و تغییرات مختلف، خود از آشفتگی در این حوزه و ناهماهنگی در سیاست‌گذاری مسئولان آن حوزه است که نیاز به توجه زیاد متولیان امور را در این امر خطیر می‌طلبد. علاوه بر این، با وجود تجمع مراکز تربیت معلم و تأسیس دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۸۹، رویکرد حاکم بر نظام تربیت معلم ما بیشتر رویکردی فن‌آورانه است و انگاره‌ای اثبات‌گرایانه دارد.

شون^۱ و دیوئی^۲ این رویکرد اثبات‌گرایانه را که عقلانیت منطقی می‌نامند، مورد انتقاد قرار داده‌اند؛ زیرا این رویکرد سنتی، معلمان را تشویق به تسلط بر مهارت‌های تکنیکی می‌کرد به طوری که آن‌ها موظف بودند بدون در نظر گرفتن اصول یا فلسفه عملشان، این مهارت‌ها را بکار گیرند. در این رویکرد معلمان به مثابه تکنسین‌هایی ماهر تربیت می‌شدند که به جای تفکر دقیق بر اعمالشان، آن‌ها را از روی عادت انجام می‌دادند (والی، ۱۹۹۷). معلمان سعی می‌کردند آنچه را در دانشگاه آموخته‌اند در عمل در مدارس پیاده کنند، اما در این هنگام بود که به شکاف بین نظریه و عمل پی می‌بردند و در نهایت، در محیط مدرسه دچار یاس و ناامیدی می‌شدند (کورتاگن^۳، ۲۰۰۱). جهت رفع این کاستی‌ها، پیشنهاد شون، برای حل مسائل تربیت معلم جایگاه ویژه‌ای یافت؛ زیرا این شغل را دارای خصایصی می‌دانست که آن را از دیگر مشاغل متمایز می‌ساخت. این خصوصیات شامل: جنبه هنری تدریس (آیزنر^۴، ۱۹۷۹)، جنبه اخلاقی تدریس، جنبه خلاقانه تدریس و سایر پیچیدگی‌های تربیت معلم بود، که الگوی رایج در تربیت معلم نمی‌توانست پاسخگوی نیاز معلمان برای مواجهه با این پیچیدگی باشد. بنابراین از دهه‌های گذشته واژه‌هایی مانند تأمل^۵، معلم فکور^۶، کارگزار فکور^۷، تأمل پس از عمل^۸ و تأمل در حین عمل^۹ که توسط پژوهشگرانی مانند شون و دیوئی وارد عرصه تربیت معلم شده است، تحولی عمیق در این حوزه ایجاد کرد، به طوری که می‌توانند الگوی خوبی برای تربیت معلم فعلی ما باشد.

1. Schon, D.
2. Dewey, J.
3. Korthagen, F. A. J
4. Eisner, F.
5. Reflection
6. Reflective Teacher
7. Reflective Practitioner
8. Reflection-On- Action
9. Reflection-in-action

در این مقاله بر آنیم که به بررسی هریک از ابعاد تأمل، بخصوص تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل، در تربیت معلم و همچنین به بررسی ویژگی‌های معلم فکور و اهمیت کارگزار فکور در تربیت معلم بپردازیم تا بتوانیم به واسطه این مفاهیم، به رشد و تحول تربیت معلم فکور به‌عنوان الگویی برای تربیت معلم در قرن ۲۱ در جامعه‌مان کمک کنیم.

روش تحقیق

در این پژوهش، با توجه به ماهیت موضوع از روش تحلیلی- توصیفی استفاده شده است. به طوری که ابتدا با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج، اسناد و تحقیقات انجام شده، با استفاده از روش نظری، تحلیلی و استنادی، ابعاد گوناگون تدریس فکورانه در تربیت معلم، ابتدا توصیف شده و سپس مورد تحلیل و مقایسه قرار گیرد.

مفاهیم و ابعاد تدریس فکورانه^۱

تأمل در تدریس یا تدریس فکورانه به فرآیندی اشاره دارد که طی آن معلمان اندیشه‌ها، باورها و اعمالشان را در معرض نقد و تحلیل قرار می‌دهند. با وجود این مفهوم، تدریس فکورانه به‌روشنی تعریف نشده و کثرت دیدگاه‌هایی که در این حوزه وجود دارد تا اندازه‌ای باعث ابهام در برنامه‌های تربیت معلم شده است (فارن، ۱۹۹۸، ص ۱۰، به نقل از امام‌جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵).

در بیشتر تعاملات و کتاب‌های مرتبط با تدریس فکورانه، ریشه این مفهوم به جان دیوئی و بعد از او به شون برمی‌گردد. دیوئی در کتاب تأثیرگذارش با عنوان "چگونه ما فکر می‌کنیم"، عمل فکورانه را این‌طور تعریف می‌کند: «بررسی فعال، مستمر و دقیق در مورد عقیده یا هر شکل فرضی دانش با توجه به دلایلی که از آن حمایت می‌کند و نتایج بیشتری که این عقیده به آن‌ها گرایش دارد». دیوئی بین سه اصطلاح عمل تکانشی^۲، عمل روتین^۳ و عمل تأملی^۴ تمایز قائل شد و معتقد بود که عمل تأملی (فکورانه)، در تقابل با اعمال روتین و تکانشی قرار دارد. عمل تکانشی بر مبنای آزمایش و خطا و منطبق با اصول زیستی- غریزی است. در حالی که، عمل روتین بر مبنای روش‌های سنتی و تجویزی است که مقدار زیادی از آن به‌طور منفعل و بدون تفکر انجام

-
1. Reflective teaching
 2. Impulsive action
 3. Routine action
 4. Reflective action

می‌گیرد (گریفس^۱، ۲۰۰۰، ص ۵۴۰)، اما در عمل تأملی، معلم فکور با دیدی انتقادی عملش را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد و ایده‌هایی را در ذهن خود می‌پروراند که چگونه عملکردش را بهتر نماید تا یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا بخشد و سپس این ایده‌ها را در عمل را پیاده می‌کند.

بر این نظر دیوئی انتقاداتی وارد شده است، به‌خصوص فرلونگ و مایارد^۲ (۱۹۹۵)، به نقل از گریفس، (۲۰۰۰)، مطرح کرده‌اند که تقسیم بندی دیوئی از تدریس بر عمل روتین و تکانشی دارای اشکالاتی است، زیرا آن یک سهل‌گیری بیش از حد در تدریس است و چند سطحی بودن، غیرقابل پیش‌بینی بودن و پیچیدگی تدریس را در بر نمی‌گیرد. البته این نشان می‌دهد که دیوئی، قطعاً یک منتقد خشمگین بود که از یکنواختی روش و برنامه درسی آن دوره رنج می‌برد. در هر حال او بر اهمیت معلم به‌عنوان یک راهنما و یک هنرمند تأکید می‌کرد که ظرفیت تغییر و بسط دانش و فهم دانش‌آموزان را دارد (دیوئی، ۱۹۳۳، به نقل از گریفس، ۲۰۰۰) و مدارس را مکانی می‌دانست که می‌تواند باعث پیشرفت و اصلاحات اجتماعی گسترده‌ای شود. به نظر وی معلم نباید نقش دانای محض که می‌خواهد دانش خود را منتقل کند، داشته باشد، بلکه باید دانش‌آموزان را از راه فعالیت، تحقیق و پرورش به تفکر وادارد. وی به تربیت معلمان تأکید داشت و معتقد بود برای تغییر و اصلاح تعلیم و تربیت باید معلم را آگاه ساخت و او را تربیت کرد. وی بر آموزش معلم تأکید داشت و او را به عنوان یک رکن مهم در تربیت مؤثر و مفید تشخیص داد (گوتک، ۱۳۸۰).

بدون شک، نظرات دیوئی راهنمایی برای آموزش معلمان، جهت پیشبرد، رشد عمل فکورانه در دوره‌های تربیت معلم است. او بر عمل تأکید می‌کند و آن را بخشی جدایی‌ناپذیر از تأمل تلقی می‌کند. به نظر وی کارگزار فکور، متخصصی فعال و مصمم است، مسائل را مورد پرسشگری قرار می‌دهد و نگرشی بدون تعصب دارد و مطمئن و پاسخگو است.

بعد از دیوئی، دونالد شون (۱۹۹۲)، در امام‌جمعه و مهر محمدی، (۱۳۸۵)، تحت تأثیر نظریه دیوئی برداشت جدیدی از آن ارائه داد و عمل فکورانه را به جای تفکر مبتنی بر تأمل^۳ عرضه کرد. در نظریه شون مؤلفه‌های پیچیده عمل فکورانه شامل دانش در عمل^۴، تأمل در حین عمل و گفتگوی فکورانه با موقعیت^۵ است. شون بین تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل، تمایز قائل

1. Griffiths
2. Mayard & Ferlong
- 3 Reflective thought
4. Knowing In Action
5. Reflection Conversation With The Situation

می‌شود. تأمل در حین عمل، به طور همزمان در محیط واقعی است. این تأمل زمانی است که معلم با یک مسأله یا یک موقعیت منحصر به فرد در حین تدریس در کلاس مواجه می‌شود. در این موقعیت، معلمان به جای استفاده از نظریه‌ها یا تجارب قبلی، از گنجینه دانش خود استفاده می‌کنند تا موقعیت را دوباره سازماندهی نمایند و راه‌حل‌های جدید و تازه‌ای را برای مسأله پیدا کنند (گریفس، ۲۰۰۰، ص ۵۴۲). از طرفی دیگر، تأمل پس از عمل، نیز نوعی تأمل است که معلمان پس از تدریس درگیر آن می‌شوند. تأمل پس از عمل، در مقایسه با مفهوم دیوئی از عمل روتین یا مفهوم شون از عمل شهودی، خالی از تفکر نیست. مفهوم وی از تدریس فرایند پیچیده‌ایست که معلم به‌طور فعال درگیر می‌شود. وی تأمل در حین عمل را در کار حرفه‌ای بسیار اساسی می‌داند و سه ویژگی کلیدی را در این فرایند شناسایی می‌کند:

- آگاه بودن^۱
 - انتقادی^۲: متضمن پرسشگری و بازسازی دوباره است
 - فوری^۳ و بلاواسطه: منجر به عمل تازه‌ای می‌شود.
- این ویژگی‌ها همیشه از هم جدا نیستند. بسته به زمان استفاده، می‌توانند در هم تلاقی پیدا کنند. بر اساس نظر شون، تصمیم‌گیری شهودی^۴ در این نوع تأمل نقش محوری دارد. معلم باصلاحیت، باید قادر باشد در موقعیت‌هایی که فوراً نیاز به پاسخ صریح دارد، از خود واکنش نشان دهد. بر این اساس کسانی همچون اتکینسون (۲۰۰۰، در گریفس، ۲۰۰۰)، بر رشد مهارت‌های شهودی در معلمان بدو استفاده بر مبنای آنچه او "خودتنظیمی قاعده‌مند"^۵ نامید، تأکید کرد. تأمل پس از عمل، رایج‌ترین نوع تأملی است که در دانشگاه‌ها یا مراکز تربیت‌معلم، افراد را به آن ترغیب می‌کنند و بدان عمل می‌کنند. بر خلاف تأمل در حین عمل، که عموماً فعالیتی فردی است، تأمل پس از عمل، فعالیتی گروهی و مشارکتی است. هردو با یک مسأله آغاز می‌شوند. چیزی که مانعی و راسل^۶ (۱۹۹۰)، آن را معمای عمل^۷ می‌نامند؛ یعنی تلاش برای حل کردن برخی پدیده‌های جالب و معما برانگیز؛ بنابراین، تأمل به نظر می‌رسد که چیزی بیشتر از فرمول‌بندی دیوئی و شون باشد.

-
1. Conscious
 2. Critical
 3. Immediate
 4. Intuitive
 5. Principled Self Monitoring
 6. Munby, H. & Russell, T.
 7. Puzzle Of Practice

فیندلر^۱ (۲۰۰۳، در اکبری، ۲۰۰۷) علاوه بر تعاریف شون و دیوئی از تأمل، اساسی فلسفی نیز برای آن در نظر می‌گیرد و مطرح می‌کند که دانستن در مورد خود یا دانش خود، ابزاری معتبر جهت گسترش دانش فرد می‌باشد. از این نقطه نظر، هر تأملی، زمانی که به فهم خود و خودآگاهی منجر شود، یک فعالیت مثبت است. دانش در مورد خود به رشد آنچه اینچیستی^۲ (۱۹۹۱، در اکبری، ۲۰۰۷)، آن را خود دوم^۳ می‌نامد، منجر می‌شود، که به خودشکوفایی فرد کمک می‌کند. تشویق معلمان در مراکز تربیت معلم به زندگینامه نویسی و نوشتن تجاربشان از این دیدگاه فلسفی تأمل نشأت می‌گیرد.

به نظر فیندلر (۲۰۰۳ در اکبری، ۲۰۰۷)، یکی از مهم‌ترین جنبش‌هایی که به جنبش تأمل‌گرایانه^۴ کمک کرده است، جنبش فیمینیستی است. دانش حرفه‌ای، معمولاً توسط مردان کنترل و تولید می‌شود. این ماهیت مردانه دانش، زنان را در موقعیتی تبعیض‌آمیز قرار داده است. تأمل بر مکانیسم‌های تولید دانش و دگرگون کردن این مکانیسم‌ها صدای زنان را بلندتر نمود. به طوری که، نیرویی جهت ترقی جنبش تأمل‌گرایانه در تعلیم و تربیت شد. اینکه، در مسیر تعلیم و تربیت اکثر دانشگاهیان را مردان تشکیل می‌دهند و اکثر کارگزاران فکور را زنان، دلیلی بر این مدعی است (پنی‌کوک^۵، ۱۹۸۵).

ابعاد تأمل در تربیت معلم

ساده‌ترین شکل تأمل که عموماً در تربیت معلم استفاده می‌شود، تأمل در حین و پس از عمل است. قبل از تدریس، دانشجویان و معلمان تشویق می‌شوند تا در مورد نحوه تدریس، چگونگی تدریس و پیش‌بینی مشکلاتی که ممکن است پیش بیاید، تفکر نمایند. بعد از تدریس نیز به کارآموزان کمک می‌شود تا چگونگی تدریس خود را ارزیابی نمایند و در مورد این که دانش‌آموزان چه چیز آموخته‌اند و چگونه می‌توانستند تدریس خود را بهتر انجام دهند، تأمل نمایند و به آن‌ها کمک می‌شود که جهت بهتر شدن تدریس از تجارب خود بهتر استفاده نمایند. برخی از پژوهشگران بر این باورند که برای معلمان بدو استخدام، به دلیل نداشتن تجربه کافی یا نداشتن جهت‌دهی یادگیری، تأمل کردن مشکل است (مثلاً برلینر^۶، ۱۹۸۸، مک اینتر^۷،

1. Fendler, L.
2. Second Self
3. Inchausti, R.
4. Reflective Movement
5. Pennycook, A.
6. Berliner
7. Mcintyre

۱۹۹۱، در گریفیس، ۲۰۰۰). هرچند ممکن است این فرآیند مشکل باشد، اما معلمان بدو استخدام می‌توانند به‌طور مؤثر در فرآیند تأمل درگیر شوند. کو^۱ (۱۹۹۶)، با بررسی دانشجو معلمان در هنگ‌کنگ، با به چالش کشیدن فهم و تصورات دانشجویان از طریق تأمل، به این نتیجه رسید که دانشجو معلمان باتجربه‌تر بیشتر بر یادگویی و یادگیری در حین و پس از تدریس متمرکز می‌شوند. پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که این تغییر جهت در دانشجویان تربیت معلم، قسمتی از فرآیند رشدی است که برخی از پژوهشگران مانند (نیوتن^۲، ۱۹۹۵، گریفیس و دیگران، ۱۹۹۷)، به شناسایی این مراحل رشد پرداخته‌اند.

فولر^۳ (۱۹۷۰، در گریفیس، ۲۰۰۰)، در یک مطالعه طولی بر روی معلمان بدو استخدام در دانشگاه تگزاس، شش مرحله رشدی را برای دانشجو معلمان شناسایی کرد. این مراحل از خود (مراحل ۰ و ۱) تا نگرانی در مورد نحوه‌ی کنترل کلاس و روابط بین دانش‌آموزان (مراحل ۲ و ۳)، رشد پیدا می‌کنند. این مراحل تا مدتی غالب است؛ اما پس از آنکه دانشجو معلمان، اعتماد به نفس و صلاحیت کافی پیدا کردند، نگرانی آن‌ها به سمت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان تحول پیدا می‌کند. فرلینگ و مای‌نارد^۴ (۱۹۹۵، در گریفیس، ۲۰۰۰)، نیز به این نتیجه رسیدند که در مراحل اولیه، معلمان کارآموز اغلب نگرشی ایده‌آل در مورد تدریس و نقش‌شان به‌عنوان معلم دارند. آن‌ها در ابتدا می‌خواهند که شاگردان، آن‌ها را دوست بدارند و خوشحال باشند. نگرش آن‌ها اغلب تحت تأثیر معلمان مهم در طی دوران تحصیل‌شان است. در مرحله دوم، آن‌ها نگرانی‌هایی برای بقا دارند که کنترل کلاس از جمله آن است. در مرحله سوم، معلمان کارآموز با شروع تدریس و گسترش راهبردهای تدریس، با این مشکلات روبرو می‌شوند. در مرحله چهارم، دانشجو معلمان بر این مشکلات چیره می‌شوند و تمایل به شرایط پایایی دارند. اگرچه نگرانی‌های مربوط به کنترل اکنون جایگزین نگرانی در مورد یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود. در مرحله پنجم و ششم، دانشجو معلمان به سمت فهم عمیق‌تری از تدریس و یادگیری حرکت می‌کنند. در هر مرحله آن‌ها از تأمل سود می‌جویند تا به سمت مرحله بعد حرکت کنند، اما ماهیت و محتوای تأمل بر اساس تجاربشان در هر مرحله متفاوت می‌باشد.

1. Kwo, O. W.

2. Newton, L. D.

3. Fuller, F.

4. Furlong, J., & Maynard, T.

بنابراین، دو بعد تأمل یعنی دو بعد تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل می‌تواند در ایجاد معلمانی فکور در تربیت معلم بسیار مؤثر باشد و سبب رشد معلمان می‌شود، به طوری که، نگرانی و تمرکز آن‌ها هر چه بیشتر به سمت یادگیری و فهم دانش آموزان پیش رود.

گفتگوی فکورانه با موقعیت

واژه گفتگو با موقعیت به‌نوعی از «تأمل در عمل» که در دیدگاه مبادله‌ی دیوئی مطرح شده است، برمی‌آید. در اینجا محقق، در حین تعامل با موقعیت، با پدیده غیرمنتظره‌ای به شکل «ندای متقابل» مواجه می‌شود که به طور آنی عمل را متوقف می‌کند و عدم اطمینان را ایجاد می‌کند. محقق می‌خواهد موقعیت را به طریقی تغییر دهد که عدم اطمینان را حداقل برای مدتی برطرف نماید. محقق در موقعیت است و از ادراکات و ارزش‌گذاری‌های آن در مورد موقعیت تأثیر می‌پذیرد و در همان حال موقعیت را به‌وسیله فکر و عملش تغییر می‌دهد و به گفته دیوئی شرایط محیطی جدیدی ایجاد می‌کند که مسائل جدیدی را موجب می‌شود (شون، ۱۹۹۲، در امام‌جمعه، ۱۳۸۵)، همان‌گونه که گفتگو با موقعیت یک برداشت از تأمل در عمل است. گفتگوی فکورانه با موقعیت نیز یک برداشت از تأمل در عمل است. شون می‌گوید که در تدریس فکورانه آن‌گونه که در نظر دارم معلم و دانش‌آموز، درگیر یک گفتگوی فکورانه با موقعیت می‌شوند که شکل طراحی یک ارتباط را به خود می‌گیرد. آن‌ها در مورد مواد، موقعیت و مسائل در دسترس تحقیق می‌کند. این نوع گفتگو را می‌توان در تربیت معلم نیز به کار برد.

ویژگی‌های معلمان فکور

پس از بررسی ابعاد تأمل در تربیت معلم و توصیف آن‌ها، به بررسی ویژگی‌های معلمان فکور می‌پردازیم تا ببینیم پس از به‌کارگیری تأمل و ابعاد آن در تربیت معلم، معلم فکور چه ویژگی‌هایی را پیدا خواهد کرد و با سایر معلمان چه تفاوتی خواهد داشت. در واپسین سال‌های دهه ۹۰، یونسکو همایش ویژه‌ای را در شهر بانکوک با عنوان «نشست بین‌المللی بانکوک برای توسعه تفکر خلاق» با حضور نمایندگان از مراکز تعلیم و تربیت سراسر جهان، برگزار کرد و به بحث و تبادل نظر در مورد ویژگی‌های اساسی آموزش در قرن ۲۱ پرداختند. در این همایش، مهم‌ترین ویژگی معلمان قرن ۲۱ را تفکر خلاق دانستند و لازمه تفکر خلاق را داشتن معلمانی فکور دانستند. در این همایش دکتر کوییت پراوالپروک^۱ (به نقل از

1. Quait Pravalprok



- مجدفر، (۱۳۸۱). به بررسی ویژگی‌های معلمان فکور بر اساس نظریه فراشناخت پرداخت. وی شش ویژگی را برای معلمان فکور برشمرد که شامل:
- معلمان فکور، آموزش خود را با شناخت دانش آموز آغاز می‌کنند و با هر دانش آموز به گفتگو می‌پردازند و او را تشویق می‌کنند تا هدف‌های چالش برانگیز و تکالیف آموزشی مناسب برگزینند.
 - معلمان فکور دانش آموزان را تشویق به طرح پرسش برای تقویت خودارزشیابی در آنها می‌کند.
 - نحوه شکل‌گیری تفکر در یادگیرنده برای آنان، بسیار مهم‌تر از حل مسأله است.
 - معلمان فکور خود، یادگیرنده‌اند.
 - معلمان فکور، جلسه خود ارزشیابی تشکیل می‌دهند.
 - جدول زیر به مقایسه ویژگی‌های معلمان فکور با سایر معلمان می‌پردازد

جدول شماره ۱: مقایسه برخی ویژگی‌های اساسی معلمان فکور و معلمان دیگر

ردیف	معلمان دیگر	معلمان فکور
۱	سؤال‌های بسته‌ای مطرح می‌کند که مستلزم جواب‌های کوتاه و از پیش تعیین شده است.	به طور منظم سؤال‌های باز می‌پرسد که پاسخ آن یک یا دو جمله است و پاسخ درست از پیش تعیین شده هم برای آنان وجود ندارد.
۲	مدت کمی را به پاسخ دادن دانش‌آموزان اختصاص می‌دهد (یک تا دو ثانیه) و وقتی دانش‌آموزی از پاسخ خود مطمئن نیست، به سرعت به سراغ دانش‌آموز دیگر می‌رود.	همیشه زمان طولانی‌تری را به پاسخ اختصاص می‌دهد (چندین ثانیه) تا دانش‌آموزان نامطمئن نیز به ادامه پاسخ تشویق شوند.
۳	علاقه دارد که دانش‌آموزان پاسخ درست بدهند وقتی روشن می‌شود پاسخ دانش‌آموز غلط است، دیگر گوش نمی‌دهد.	به آنچه دانش‌آموزان فکر می‌کنند، علاقه آشکاری نشان می‌دهد و حتی پس از آن که روشن شود اشتباه کرده‌اند، به دقت به گفته‌های آنان گوش می‌سپارد.
۴	پاسخ‌ها و نظریات... به عنوان (درست یا غلط) به شکلی که بیان می‌شود، قبول می‌کنند	به طور کلی از دانش‌آموزان می‌خواهد که پاسخ‌ها و نظریات خود را توجیه و تشریح کند
۵	در مورد تمام پاسخ‌های دانش‌آموزان قضاوت می‌کند و با سرعت و مهارت به اصلاح کلیه پاسخ‌ها و نظریات غلط می‌پردازد	اغلب با پذیرفتن بی‌طرفانه پاسخ‌ها، قضاوت کردن را به تأخیر می‌اندازد و از شرکت دانش‌آموزان در بحث خودداری می‌کند و دانش‌آموزانی که با عقاید او با تردید می‌نگرند، مورد تشویق قرار می‌دهد

اگر قرار باشد که معلمانی فکور با این ویژگی‌ها را داشته باشیم، ابتدا باید معلمانی این گونه در آموزش و پرورش تربیت کنیم. چنین شرایطی برای آموزش و پرورش به‌ویژه مدیران، معلمان

و مشاوران، الزامات و ضرورت‌های تازه‌ای را مطرح می‌کند و رسالت نوینی را فراروی دست‌اندرکاران نظام آموزشی ترسیم می‌کند. بنابراین باید نسبت به تجهیز و تقویت بنیادی‌ترین عنصر اجرایی نظام تربیتی، تسهیلات و امکانات آموزشی، پژوهشی و راهبردهای انگیزشی، اقدامات ضروری صورت گیرد. به بیان آیزنر (۱۹۷۹، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۹) اگر بنا باشد، مدارس مکان‌هایی برای پیشرفت و تشخیص قوا و قابلیت‌های دانش‌آموزان باشد، متقابلاً باید مکان‌هایی برای پیشرفت و تشخیص قوا و قابلیت‌های معلمان نیز باشد. چنین پرورشی مستلزم سامان‌دهی، اصلاح و بهبود نظام انتخاب و به‌ویژه تربیت، آموزش و بازآموزی معلمان است. توجه به این موضوع می‌تواند ضمن هم‌سویی با تحولات و تغییرات کنونی، به معلم در ایفای نقش بسیار کمک کند.

اهمیت کارگزار فکور و تأمل در تربیت معلم:

کارگزار فکور شخصی فعال و مصمم است و در مورد اصول و فرضیه‌های احتمالی به پرسشگری می‌پردازد. نگرش یک کارگزار فکور بدون تعصب، مطمئن و پاسخگو است (دیوئی، ۱۹۳۳). بر اساس نظر دیوئی، والی (۱۹۹۷) معلم فکور را کسی توصیف می‌کند که می‌تواند رویدادها را دوباره بازنگری نماید و در مورد آن‌ها به قضاوت بپردازد و تدریس خود را با کمک مهارت، پژوهش و دانش اخلاقی خود تعدیل نماید.

تربیت کارگزار فکور و تأمل در تربیت معلم به‌ویژه برای معلمان قبل از استخدام تأکید زیادی شده است. به‌ویژه اهمیتی که آن در یادگیری و پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان دارد (وارد و مک کاتر^۱، ۲۰۰۴ به نقل از اتشت^۲ و دیگران، ۲۰۱۲) و به‌عنوان شق دیگری در تربیت معلم به آن نگاه می‌شود، به‌خصوص در دو دهه گذشته برنامه‌های تربیت معلم به این سمت بوده است که این مفهوم را در برنامه درسی خود بگنجانند و به نیازهای جامعه پاسخ دهد. در حال حاضر، با رشد قابل‌توجه در فناوری اطلاعات از روش‌های مختلفی مانند ویدئو، وبسایت‌ها و تکنولوژی‌های پیشرفته استفاده شده است تا عمل فکورانه را در کارگزاران از جمله معلمان ارتقا دهند (ابرامز و میدلتون^۳، ۲۰۰۴، در ارجینل^۴، ۲۰۰۶).

1. Ward, J. R., & McCotter, S. S.

2. Etscheidt S.

3. Abrams, E. & middleton, M.

4. Erginel, S.

کورتاگن (۲۰۰۱)، بر اهمیت ارتقای عمل فکورانه انتقادی در برنامه‌های تربیت معلم تأکید می‌کند. چنانچه کالدرهد^۱ (۱۹۸۷)، به نقل از ارجینل، (۲۰۰۶)، نیز می‌گوید، عمل فکورانه نقشی حیاتی در رشد حرفه‌ای دارد. تدریس حرفه‌ای متضمن استفاده از هنر و شهود به‌جای مهارت‌های تکنیکی است.

اهمیت عمل فکورانه با کارهایی دیوئی ظهور پیدا کرد. دیوئی انتقاداتی را بر تربیت معلم وارد کرد از جمله: غالب بودن جهت‌گیری تکنیکی به طوری که معلمان تشویق به کسب و تسلط بر مهارت‌های تکنیکی می‌شوند و دانشجو معلمان موظف بودند که بدون در نظر گرفتن اصول یا فلسفه عمل، این مهارت‌ها را به کار گیرند. البته هرچند، هنوز هم در تربیت معلم این مشکل وجود دارد. این کاستی، اساساً در آماده‌سازی معلمان جهت تدریس، اغلب با رویکردهای سنتی نسبت به تربیت معلم مرتبط است. این کاستی باعث می‌شود که نه‌تنها، آنچه را که در دوره‌های تربیت معلم آموخته‌اند، برای مواجهه با مشکلات کلاس کافی نباشد، بلکه تنها این کارکرد را داشته باشد که در بافت مدرسه باقی بمانند (والی^۲، ۱۹۹۷). کورتاگن (۲۰۰۱)، مطرح می‌کند که نگرانی‌های گروه زیادی از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به برنامه‌های تربیت معلم باعث شده است که نسبت به این دوره‌ها نارضایتی زیادی به وجود آید. این نارضایتی‌ها باعث شد که در دوره‌هایی که تربیت معلم رویکرد بسیار نظری دارد، جهت‌گیری عملی و تجربی به خود بگیرد. اگرچه این برنامه جهت جبران برنامه‌های نظری در تربیت معلم بود، اما این موقعیت خود باعث ایجاد عدم تعادل در دوره‌های تربیت معلم شد. این نارضایتی‌ها باعث شد که موج جدیدی را از معلم بطلبد، که بتواند نیازهای دانش‌آموزان را که مشارکت‌کنندگان کنجکاو و فکوری هستند را درک کنند (بید^۳ و دیگران، ۲۰۰۵، در ارجینل، ۲۰۰۶)، به‌این ترتیب معلمانی را می‌طلبد که به سمت اندیشه‌ورزی در رفتار و باورها هدایت شوند. بنابراین، تربیت معلم باید معلمان را به‌صورت کارگزاران فکور تربیت کند. زیرا معلمان نقش مهمی در پاسخ به نیازهای جوامع فردا دارند. کورتاگن و ووبلز^۴ (۱۹۹۵)، به بررسی ویژگی‌های معلمان فکور پرداخت. به نظر وی، دانشجومعلم فکور:

- قادرند که موقعیت‌ها و مسائل را سازماندهی کنند.

1. Calderhead, J.

2. Valli, L.

3. Beed, P. L.

4. Korthagen, F. A. & Wubbels

- هنگام ارزیابی تجاربشان از رویکرد پژوهشگران استفاده می‌کنند (مثلاً چرا این رویداد اتفاق افتاد).
 - دقیقاً می‌دانند چه چیزی را باید بیاموزند (زیرا آن‌ها یادگیرندگان مستقل هستند).
 - تجارب و تعاملات را به خوبی می‌توانند توصیف و تحلیل نمایند.
 - احساس اطمینان و خودکارآمدی بالایی دارند.
- به دنبال این پژوهش، کورتاگن و ووبلز (۱۹۹۵)، دو امتیاز عمده برای معلمانی که از تأمل در کارشان استفاده می‌کنند، مطرح کرد. اول اینکه، روابط میان فردی بهتری با شاگردان و همکاران خود نسبت به سایر معلمان دارند؛ و دوم اینکه، رضایت شغلی بیشتری دارند. نتایج این پژوهش، بیشتر منافع شخصی را برای معلمان در پی داشت تا منافع شغلی. یکی از دلایل احتمالی این نتیجه، نبودن شواهد روشن‌بین تأمل و عمل است و دلیل دیگر آن است که به لحاظ روش‌شناختی سنجش تأمل در عمل مشکل است و خود تأمل فرآیندی پیچیده است. اروت^۱ (۱۹۹۹، در گریفس، ۲۰۰۰)، تأمل را در قیاس با علم پزشکی قرار می‌دهد و مطرح می‌کند همان‌طور که تشخیص بیماری به طور خودکار منجر به درمان نمی‌شود. تأمل نیز ضرورتاً به طور مستقیم منجر به تغییر در عمل نمی‌شود. شون (۱۹۸۷، در گریفس، ۲۰۰۰)، نیز بیان می‌کند که اگر چه، تأثیرات فوری تأمل ممکن است کم باشد، اما فرآیند پس از عمل در ذهن می‌ماند و به گنجینه دانش معلمان اضافه می‌شود تا بعداً مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین، می‌توان گفت که تأمل می‌تواند هم به قابلیت حرفه‌ای و هم به قابلیت فردی معلمان کمک کند. همچنین، ون مانن^۲ (۱۹۷۷، در گریفس، ۲۰۰۰) دو سطح عمده از تأمل که توسط معلمان به کار گرفته می‌شد را شناسایی کرد که شامل سطح انتقادی^۳ و سطح دموکراتیک^۴ بود. در اولین سطح معلمان در مورد جنبه‌های آموزشی تدریس خود به پرسشگری می‌پردازند و در دومین سطح جهت بالا بردن جنبه‌های اخلاقی کار خود به تأمل و پرسشگری می‌پردازند؛ بنابراین، می‌توان گفت که تأمل هم دارای جنبه آموزشی و هم دارای جنبه دموکراتیک و اخلاقی می‌باشد، به طوری که می‌تواند در ارتقای هر دو جنبه تدریس، مؤثر باشد.

1. Eraut, M.
2. Van Manen
3. Critical
4. Emancipatory

بحث و نتیجه‌گیری

چنانچه گفته شد، یکی از ویژگی‌های مهم معلمان در قرن ۲۱ خلاق بودن است و لازمه خلاق بودن وی فکور بودن است. در این میان، تربیت معلم اهمیت زیادی در تربیت معلمان فکور دارد. به طوری که رسیدن به این هدف جز از طریق ارتقای عمل فکورانه در برنامه‌های مراکز تربیت معلم میسر نخواهد بود. در این میان سه ویژگی اساسی تأمل برای معلمان عبارت است از: آگاه بودن، داشتن روحیه پرسشگری و بازسازی دوباره موقعیت به طوری که منجر به راه‌حل تازه‌ای گردد.

توجه به ابعاد تأمل بسیار مهم است؛ زیرا این نوع رویکرد در برگیرنده سطح بالایی از مهارت، اعتماد به نفس و شهامت است، بنابراین برای معلمان تازه‌کار و خیره مهم است که از عناصر تشکیل‌دهنده تأمل آگاه شوند تا بتوانند تدریسی انجام دهند که تمام یادگیرندگان را به طور فعال در آن درگیر سازند (لوکاس^۱، ۱۹۹۶). همچنین، علاوه بر منافع آموزشی و فردی در بعد اخلاقی و دموکراتیک آموزشی نیز تاثیرگذار است. سه بعد مهم تأمل، بر اساس نظر شون و دیویی، تأمل در حین و تأمل پس از عمل و گفتگوی فکورانه در موقعیت است. از هریک از این سه بعد، می‌توان جهت تربیت معلمان فکور در برنامه‌های تربیت معلم استفاده نمود. تأمل پس از عمل، رایج‌ترین نوع تأملی است که در دانشگاه‌ها یا مراکز تربیت‌معلم، افراد را به آن ترغیب می‌کنند و بدان عمل می‌کنند. این نوع تأمل برخلاف تأمل در حین عمل عموماً فعالیتی گروهی است. بر این اساس، بعد از تدریس و در حین تدریس، می‌توان به کارآموزان کمک نمود تا چگونگی تدریس خود را ارزیابی نمایند و در مورد این که دانش‌آموزان چه چیز آموخته‌اند و چگونه می‌توانستند تدریس خود را بهتر انجام دهند، تأمل نمایند.

اگرچه برخی پژوهشگران معتقد بودند که تأمل برای دانشجو معلمان و معلمان در بدو استخدام مشکل است، اما این بدان معنا نیست که آنان نمی‌توانند بر تدریس خود تأمل نمایند بلکه این فرایندی است که جنبه رشدی دارد که دارای مراحل است، به طوری که این مراحل از خود تا نگرانی در مورد نحوه‌ی کنترل کلاس و روابط بین دانش‌آموزان، تحول پیدا می‌کنند، به سخن دیگر، هنگامی که دانشجو معلمان، اعتماد به نفس و صلاحیت کافی پیدا کردند، نگرانی آن‌ها به سمت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان تحول پیدا می‌کند.

اگر چه، تأثیرات فوری تأمل کم است، اما تأثیرات بلندمدتی دارد که به تجارب معلم و گنجینه دانش معلمان اضافه می‌شود تا هم بر قابلیت‌های فردی و هم قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان

1. Lucas, P.

بیفزاید. علاوه بر این، تأمل می‌تواند علاوه بر جنبه آموزشی بر رشد و ارتقای جنبه اخلاقی و دموکراتیک تدریس نیز بیفزاید.

منابع

امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه‌ی برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

امام جمعه، محمدرضا، مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، صفحه ۳۰ تا ۶۶ رؤف، علی (۱۳۷۵). تربیت معلم و کارورزی. چاپ دوم، تهران: انتشارات فاطمی.

عابدی، لطفعلی (۱۳۷۷). بررسی و تحلیل توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم دوساله ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

گوتهک، جرال (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرا تربیتی، ترجمه محمدتقی پاک‌سرشت. تهران: سمت. مجدفر، مرتضی (۱۳۸۱). تعلیم و تربیت: معلمان فکور (نگاهی به دیدگاه‌های جدید در زمینه نقش معلمان). رشد معلم، شماره ۱۶۷.

مرادی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم به لحاظ دانش روش کاری، پیشنهاد الگوی مطلوب تدریس و مقایسه آن با وضعیت موجود تدریس در مراکز تربیت معلم. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرآیند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم. چاپ اول، تهران: انتشارات مدرسه

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective practice in L₂ teacher education. *System* 35. 192-207.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York: Heath.

Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education. A thesis Submitted to the graduate school of social sciences of middle east technical university

Etscheidt S., Sawyer, C. M. Curran C. M. (۲۰۱۲). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35(1) 726.

Griffiths, V0 (2000). The reflective dimension in teacher education. *International journal of educational research*. 33, 539-555.



Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners, teachers and teaching, 1(1), 51-72.

Korthagen, F. A. J. (2001a). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kwo, O.W.Y. (1996). Reflective classroom practice. Case studies of student teachers at work. *Teachers and teaching*, 2(2), 273-298.

Lucas, P. (1996). Coming to terms with reaction. *Teachers and Teaching*, 2(1), 23-40.

Munby, H. Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teacher's professional knowledge. *Theory into practice*, 29, 116-121.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Erlbaum, Mahwah, NJ.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.