



## عمل فکورانه در فرایند تدریس؛ با تأکید بر نظریه‌ی شوآب

### رابعه هراتی

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان مشهد

Ra\_harati@yahoo.com

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی عمل فکورانه در فرایند تدریس، با تأکید بر نظریه‌ی شوآب بود، تا این طرح نوحاسته و اثرات آن در نظام تعلیم و تربیت شناسایی شود. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بود. پژوهشگر با تبیین دیدگاه‌های مختلف در این زمینه، به بررسی دیدگاه شوآب پرداخته و نقش کارگزار فکور و مشخصه‌های آن را بیان نموده است. سپس زوایای مختلف عمل فکورانه در تدریس، ابتدا توصیف و سپس مورد تحلیل قرار گرفته است. یافته‌ها نشان داد که عمل فکورانه در تدریس، یکی از عوامل پیشرفت آموزش و یادگیری است. بهره‌گیری از هنرهای پرکتیکال؛ در کنار تئوری، خواندن انتقادی و توجه به واژه رادیکال که مفهومی چون غورکردن و تأمل دارد، حاکی از تأثیر مثبت عمل فکورانه در فرایند تدریس است. نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که گرایش معلمان به نقش کارگزار فکور، قادر به ایجاد فرصت برای نظام تربیتی، جهت حل مسائل است. عطف توجه به نقش معلم؛ به عنوان کارگزار فکور، خلاق و دارای ذوق و هنر معلمی پیشنهاد می‌گردد.

کلمات کلیدی: عمل فکورانه، معلم فکور، نظر و عمل، نظریه‌ی شوآب

### ۱. مقدمه

رویکرد تدریس فکورانه به کنش‌ها و فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که بر اساس تفکر و تأمل در جهت نیل به حداکثر پیشرفت انجام می‌گیرد (حق جوی جوانمرد و منصوریان، ۲۰۱۱). 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. عمل فکورانه نه استقراء است و نه قیاس (شوآب، ۱۹۷۰).

مؤلفه‌های پیچیده عمل فکورانه شامل: دانش در عمل<sup>۱</sup>، تأمل در عمل<sup>۲</sup>، و گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت<sup>۳</sup> می‌باشد (امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵). دیویی در کتاب تأثیر گذارش با عنوان «چگونه ما فکر می‌کنیم»، عمل فکورانه را این طور 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» (امانی، ۱۳۹۴). معلم فکور یا اندیشه‌ورز، دارای خصوصیتی است که «تفکر در حین عمل» را به عنوان یک هنجار حرفه‌ای پذیرفته است. چنین معلمی همواره رفتارش را بر اساس مشاهده و درک موقعیت‌ها و واکنش‌های یادگیرندگان تنظیم می‌کند. دانش خود را توسعه می‌دهد و یادگیری‌های او، محور اصلی عملکردهای

<sup>1</sup>-knowing in action

<sup>2</sup>-Reflection in action

<sup>3</sup>-Reflective conversation with the situation

فکورانه اوست «او فردی آزاداندیش، بازاندیش و عاری از تعصب است؛ پویا و انعطاف پذیر، نوآور و خلاق و پرسشگر است؛ احترام به دیدگاه‌های دیگران، اعتماد به توانمندی خود، حساس نسبت به رویدادهای کلاس و جامعه خود، قدرت تشخیص نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان از جمله ویژگی‌های وی است؛ او طَرَف مشورت معلمان، علاقمند به تشریح مساعی، مروج یادگیری فعال و دارای نظری روشن درباره یاددهی - یادگیری است» (رئوف، ۱۳۶۹).

به زعم فارن (۱۹۹۸) با وجود این مفاهیم، 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 (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). به دنبال نگاشت محتوای کتاب‌های درسی و به روزرسانی آن و با توجه به تحولات گسترده‌ای که در سطح جهانی و بومی در بحث آموزش و یادگیری صورت گرفته است، همچنان انتقال این محتوا از بحث نظری و آنچه در کلاس درس مطرح می‌شود، به دنیای واقعی یادگیرندگان یک مسئله اساسی است. علاوه بر آن تفکر در حین عمل، به عنوان یک هنجار حرفه‌ای پذیرفته شده است، زیرا که پژوهش‌های دیگران نیز نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای معلمان در همه ابعاد و زمینه‌ها باشند. (هاتون<sup>۴</sup> و اسمیت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵) دریافتند که نیاز معلم به دانش مدیریت پدیده‌های روزانه در کلاس، باید از نزدیک‌ترین موقعیت به پدیده، یعنی توسط خود معلم تولید و بکار گرفته شود.

شوآب<sup>۶</sup> (۱۹۷۳) در نظریه خود اذعان داشت که معلمان باید تلاش کنند کار برنامه‌ی درسی با دنیای واقعی آموزش مدرسه‌ای گره بخورد نظریه شوآب تأکید بر این دارد که دانش در قلمرو برنامه درسی از جنس «عملی، است و نه از جنس، نظری» (آیتی و همکاران، ۱۳۸۶). شوآب در این زمینه می‌گوید: تدریس به ایده ارسطویی، عالی‌ترین شکل فهم است. معلم، تنها درگیرودار فعالیت و دریافت مسائل عملی و چالش با آنها است که تدریس را بصورت یکی از اشکال عالی فهم (پژوهیدن) تجربه می‌کند. (آل حسینی، ۱۳۹۳).

یکی از مهمترین نظراتی که در چند دهه‌ی اخیر در این زمینه مطرح شده نظریه دونالدسون (۱۹۸۷ و ۱۹۸۳) در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه می‌باشد که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت با استقبال بسیار روبه‌رو گردیده است (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). واژه‌های تأمل<sup>۷</sup>، معلم فکور<sup>۸</sup>، کارگزار فکور<sup>۹</sup>، تأمل در حین عمل<sup>۱۰</sup>، و تأمل پس از عمل<sup>۱۱</sup>، توسط افرادی چون شون و دیویی در عرصه تعلیم و تربیت وارد شده است. بر اساس نظر شون، تصمیم‌گیری شهودی<sup>۱۲</sup>، در تأمل در حین تدریس نقش محوری دارد. زیرا معلم با صلاحیت باید قادر باشد؛ در موقعیت‌هایی که فوراً نیاز به پاسخ صریح دارد، از خود واکنش نشان دهد.

لئونولستوی در تحقیقات خود دریافت که؛ بهترین روش؛ هنری است متکی به عمل هنرمندانه. هر معلمی باید تلاش کند که در خویشتن قابلیت کشف روش‌های جدید را بیوراند. در دهه گذشته همزمان با رشد تحقیقات در مورد تفکر معلم و با ارج گذاری فزاینده به نظریه‌های عملی معلمان<sup>۱۳</sup> (کلارک<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۸)، کارگزار فکور، به عنوان اندیشه‌ای جدید در تربیت معلم مطرح شده است. در سایه این پدیده، واژه‌هایی مانند «تحقیق حین عمل»، «تدریس فکورانه»، «تأمل بر عمل»، «معلم به عنوان محقق» و یا رویکرد پژوهشی در تربیت معلمان در بخش‌های مختلف جامعه‌ی تربیت معلم رایج شده است (زایختر و تاباچنیک<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

دانش مدیریت رخدادهای کلاس درس باید توسط خود معلم تولید و بکار گرفته شود. زیرا پژوهش‌های دیگران قادر به پاسخگویی نیازهای معلم در همه ابعاد نمی‌باشد. این امر به جهت پیچیدگی موجود انسانی است که تشخیص ماهیتش، او را

4 -Hatton

5 -Smith

6 -Schwab Joseph

7 -Reflection

8 -Reflective teacher

9 -Reflective practitioner

10. Reflection- in- action

11. Reflection- on- action

12 -Intuitive

13 -Teacher's Practical Theories

14 -Clark, C.

15 -Zeichner, K.M. and Tabachnick B.R.

تحت هیچ قاعده کلی قرار نمی‌دهد. علاوه بر آن تدریس فکورانه معلم به او کمک می‌کند تا بتواند در هر لحظه از تدریس، تصمیم مناسب بگیرد و به فراگیر خود در ایجاد رغبت یادگیری کمک کند. بدین منظور او از مزایای کاربرد آموخته‌ها در زندگی مطلع است و به فراگیران خود می‌آموزد که به محفوظات اکتفا نکنند؛ بلکه قادر باشند آموخته‌های خود را در زندگی به کار برند و در حل مسائل زندگی از آنها استفاده کنند.

مطالعه حاضر با درک اهمیت موضوع، به نقش عمل فکورانه در فرایند تدریس و آموزش می‌پردازد؛ ضمن این که بر نظریه شواب در این زمینه تاکید دارد. به نظر می‌رسد، رویکرد فکورانه در تدریس به بهبود شرایط آموزش و یادگیری منجر می‌شود. لذا این مقاله قصد دارد عمل فکورانه در تدریس را با تاکید بر نظریه شواب مورد بررسی قرار دهد و اثرات آن را در آموزش تبیین نماید.

ساختار مقاله مبتنی بر پژوهش توصیفی- تحلیلی می‌باشد. به گونه‌ای که با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی، مستندات و تحقیقات انجام‌شده با استفاده از شیوه‌ی نظری، تحلیلی و استنادی، زوایای مختلف عمل فکورانه در تدریس ابتدا توصیف شده و سپس مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

## ۲. نظریه شواب

جوزف شواب یکی از مهمترین نظریه‌پردازان برنامه درسی در قرن بیستم بوده‌است. وی از لحاظ فلسفی، پیرو مستقیم جان دیویی، رابرت، مانیارد، هاچینز و ریچارد مکینون مطرح شده‌است (یان و همکاران، ۱۳۹۱). شواب به پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه و عدم جدایی بین نظر و عمل تاکید نموده و آن را در تدریس لازم شمرده‌است.

مهم‌ترین پیام نظریه‌ی شواب وحدت و یگانگی پژوهش و برنامه‌ریزی درسی است. (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) جوزف شواب در اوایل دهه ۱۹۷۰، نقدی را درباره کار برنامه درسی ارائه کرد. او اظهار کرد تدوین برنامه درسی به عنوان یک رشته مطالعاتی بیمار و بی رونق است. به زعم او، دو عامل در ایجاد این وضعیت نقش دارند. نخستین عامل به دل بستگی بیش از حد به نظریه برنامه درسی و تثبیت آن است و دومی نقش سلطه طلبانه دانشگاه در آکادمیک محور کردن نظریه‌ها (خسروی و عباسی، ۱۳۹۳). نظریه شواب که ناظر به پژوهش‌مدار کردن فرایند برنامه‌ریزی درسی است، رویکردی پژوهشی را معرفی می‌کند که تنها با یکی از ابعاد قلمرو برنامه‌ی درسی (یعنی برنامه‌ریزی درسی) یا یکی از حوزه‌های فرعی این قلمرو در آمیخته‌است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). از مهم‌ترین ویژگی‌های پژوهش ناظر به عمل فکورا نه<sup>۱۶</sup>، اتکای آن بر عقلانیت یا خردعملی شناخته شده‌است (هریس، ۱۷، ۱۹۹۱؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱) که به منظور دستیابی به بهترین یا قابل دفاع‌ترین تصمیم و به دنبال آن عمل و اقدام انجام می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). شواب دو نوع کاستی را در خصوص کاربرد نظریه‌های علمی در عمل معرفی کرده‌است:

۱- هر نظریه‌ی علمی زاویه دید خاص و متفاوتی به پدیده‌ی مورد بررسی دارد. بنابراین تصویر گزینشی و ناکامل از واقعیت ارائه می‌کند.

۲- نظریه‌های علمی از توجه کامل، شواهد و قرائن عاجزند. به عبارت دیگر، این نظریه‌ها ساختارهای عام دارند (شواب، ۱۹۶۹؛ به نقل از خسروی و عباسی، ۱۳۹۳). اهمیت تئوری در نگاه شواب، به اندازه‌ای نیست که قائل به حذف آن باشد، بلکه استفاده از آن را در کنار بهره‌گیری از هنرهای پرکتیکال مهم و ضروری قلمداد می‌کند. او در بخشی از بیاناتش به استفاده از همه‌ی ظرفیت‌های تئوریک باور دارد. هم تئوری‌های مبتنی بر فرد، هم تئوری‌های مبتنی بر گروه و جامعه و هم تئوری‌های مبتنی بر ذهن و فکر یادگیرنده، دانش و راه یادگیری، مورد نظر او می‌باشند. در این سخنان می‌توان ردپای از اندیشه‌های تایلر و دیویی در استفاده متعادل از همه منابع و الگوهای طراحی، را به وضوح مشاهده کرد. آن‌ها هم استفاده صرف از یک الگو با حذف سایرین را طرد کرده و به استفاده از همه این ظرفیت‌ها برای دست یافتن به تعادل تاکید کرده‌اند (زرقانی، ۱۳۸۹). شواب (۱۹۷۳) در مقاله «مرور مدرسه» اظهار کرده‌است که برنامه‌درسی باید با دنیای واقعی آموزش مدرسه‌ای گره بخورد، نه با مباحث مرموز نظریه برنامه‌درسی که در میان دانشگاهیان رایج است (خسروی و عباسی، ۱۳۹۳).

<sup>16</sup> -Teacher's Practical Theories

<sup>17</sup> -Harris

لوین (۲۰۰۶) اذعان داشت یکی از اصطلاحات فنی مورد علاقه شوآب رادیکال بود، معنایی که از آن می‌فهمید و همیشه آن را توصیه می‌کرد، و آن «پیش رفتن تا ریشه‌ی چیزها» بود. او به دلیل تحت فشار قرار دادن دانشجویان برای خواندن بنیادین متون، می‌تواند همان چیزی را حدود نیم قرن پیش بینی کرده باشد که تدارک چی‌های جدیدتر «خواندن انتقادی»<sup>۱۸</sup>، تحت عنوان گرایش بنیان فکنی<sup>۱۹</sup> سعی در تدارک آن دارند (آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۳). شوآب اعتقاد راسخ خود را راسخ‌تر کرد تا به اهداف تعیین‌شده تربیت علمی دست‌یابد، که معنای آن تغییر بنیادی در وسائط تربیتی بود: از سخنرانی، به بحث و گفتگو، و از متونی که نتایج علمی را منعکس می‌کنند، به متونی که فرآیند پژوهش‌های اصیل علمی را نشان می‌دهند (آل حسینی و مهر محمدی، ۱۳۹۳).

مایکل کانلی دانشجوی سابق شوآب در مقاله‌ی خود می‌نویسد: دلیل طرح "عملی" توسط شوآب آن بود که او باور داشت، مطالعات برنامه‌ی درسی راه خودش را گم کرده‌است. محققان برنامه‌ی درسی بیشتر به نظریه‌پردازی تمایل دارند، تا مطالعه‌ی دنیای واقعی عمل. این وضعیت اینک بیش از زمان شوآب مشهود است (خاکباز، ۱۳۹۵).

یادداشت ۴ شوآب می‌گوید: روش پیشنهادی برنامه‌ی درسی اینجا در ذات منطق تایلر است. این منطق تنوع استعدادها و اصرار به رفتار عملی و به‌گزینی را با عوامل متنوع فرا می‌خواند. نکته مهم اینجا است که او معتقد است اثربخشی عملی منطق تایلر بدلیل دو وضعیت نابسامان می‌شود. نخست، تمرکز بر «مقاصد عینی» با حجم انبوهی از ابهامات که قادر به فراهم ساختن موضوعات محکم مورد نیاز عمل فکورانه نمی‌باشد و صرفاً به یک اجماع فریبنده منجر می‌شود. دوم، افرادی که این منطق را بکار می‌برند در رویه‌های عمل فکورانه که بدانها نیاز است، آموزشی ندیده‌اند. در واقع او می‌خواهد بگوید بایستی هشیار باشیم تا در دام این دو تباه کننده نیافتیم. یکی اجماع فریبنده که از پی تبادل نظرها می‌آید و دیگری عدم آموزش به همکاران.

در قسمت پایانی مقاله به تشریح هنرهای عملی می‌پردازد که شوآب آن را به عنوان بخش عملی نظریه خود مطرح کرده است. در حقیقت، او اکنون هنرهای عملی را به عنوان پیش نیاز روش پژوهشی که برای تغییر از نظری به سمت عملی و گزینشگری نیاز است، مطرح می‌کند. البته او اذعان می‌کند که این هنرها بسیار پیچیده هستند.

در آخرین بحث، شوآب بحث فکورانه عمل کردن را مطرح می‌کند که آن را متمایز از روش‌های استقرایی که برای تعمیم یافته‌ها بکار می‌رود و قیاسی که با موارد انتزاعی سر و کار دارد، می‌داند. در عملی با موارد عینی سروکار داریم، یعنی نه تعمیم و نه انتزاع. او شاهی از استخدام یک فرد می‌آورد. در استخدام، چیزی بیش از اصول و رفتارهای احتمالی ناشی از نظریه‌های شخصیت را در نظر می‌گیریم و آن همه رفتارها، عادت‌ها و وابستگی‌ها و تعصباتی است که فرد یا خود می‌آورد، چرا که بر روی همه‌ی کسانی که با او کار می‌کنند اثر می‌گذارد (میرعرب رضی، ۱۳۸۹).

بسیاری از رویکردهای فکورانه از دیویی تأثیر پذیرفته‌اند (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). دیویی بر اثر متقابل نظریه و عمل تأکید می‌کرد. برای او عمل، خارج از قلمروی نظریه یا مانعی برای یادگیری نیست. بلکه برای بدست آوردن درکی از رابطه بین اعمال ما و پیامدهای آن‌ها ضروری است. عمل، اصل مفهوم آموزش دیویی به عنوان نمونه‌ای از فعالیت در ارتباط معنی‌دار با ایده‌ها، هم در کلاس درس و هم در محیط جامعه است. جامعه آرمانی او مشوق رشد بیشتر هر فرد و پرورش مبادله هوشمند ایده‌های آزاد برای آزمودن تجربه است؛ که مورد انتقاد همه افراد تحت تأثیر این ایده‌ها قرار می‌گیرد و با روش‌های مورد موافقت همه قابل تغییر است. دیویی می‌گوید از تمام آزادی‌های مورد نیاز چشم‌انداز دموکراتیک، آزادی ذهن مهم‌تر است، زیرا بدون آن، رشد افراد به طور آزاد شکل نمی‌گیرد (هاروی، ۲۰۰۵).

دیویی<sup>۲۰</sup> پرنفوذترین فیلسوف تربیتی پراگماتیست بود. به نظر می‌رسد که مراحل اقدام پژوهی با روش مشکل‌گشایی و با حل مسئله دیویی یا عمل کامل تفکر او، نوعی همخوانی دارد (زندوانیان، ۱۳۹۰).

<sup>18</sup> -critical reading

<sup>20</sup> -John Dewey

## ۱-۲. مفاهیم عمل فکورانه در تدریس

عمل فکورانه یعنی حرکت از کنش‌های روتین و روزمره‌ای که ریشه در تفکر عرفی دارد، به سوی کنشی است که از تفکر حرفه‌ای بر می‌خیزد و ریشه در منابع مبتنی بر شواهد بیرونی (مشاهدات) یا یافته‌های نظری دارد. معلم فکور فعالیتهای آموزشی را معنادار می‌سازد. معلم فکور برای کاربست آموخته‌ها در حل مسئله در زندگی امروز اهمیت قائل است. انجمن مدارس اثربخش (۲۰۰۴) پیش بایسته‌های نیل به مدارس اثر بخش را موارد زیر ذکر می‌کند:

- ۱) معلم فردی فکور است که دائماً با اقدام‌پژوهی عمل خود را بهبود می‌بخشد.
- ۲) همه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند و به مدرسه می‌آیند که در این جهت هدایت شوند.
- ۳) مدارس در مقابل وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مسئولیت دارند.
- ۴) تحولات مدرسه باید مشارکتی، پژوهش‌محور و مبتنی بر داده‌ها و اطلاعات باشد. (اجلاس سراسری رؤسای آموزش و پرورش)

معلمان نیز به‌عنوان کارگزاران اصلی نظام آموزشی، با پژوهش، ارتباطی نزدیک دارند. در اصل بخشی عمده، از ترکیب حرفه‌ی معلمی را تعامل‌های علمی-پژوهشی و فکورانه معلم تشکیل می‌دهد. معلمان برای حضور مؤثر در عرصه تدریس باید در چندین بعد با پژوهش مرتبط شوند؛ در بعد اول، معلم به‌عنوان مدرس پژوهش، به دانش‌آموزان ایفای نقش می‌کند؛ در این نقش، معلم با سازماندهی مؤثر فرایند یاددهی-یادگیری، تدریس خود را در جهت تحقق دانش‌آموز فکور و پژوهنده هدایت می‌کند؛ در این نقش، معلم خود باید پیش‌تر پژوهش کرده، ماهیت و همچنین فضای مناسب برای رشد آن را به درستی درک کند. در بعد دوم، معلم به‌عنوان یک عنصر حرفه‌ای و فکور، باید یک پژوهشگر باشد تا بتواند در مسیر فرایند یاددهی-یادگیری، نقش خود را به‌درستی ایفا کند. پژوهش، منبع ایجاد و توسعه دانایی‌های معلمان درباره‌ی پیچیدگی‌های فرایند یاددهی-یادگیری است. او به‌عنوان فردی حرفه‌ای باید بتواند روش‌های خاصی از پژوهش‌های ناظر بر عمل، مانند اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی را برای حل مشکلات تدریس بکار گیرد و از نتایج آنها در بهبود تدریس بهره‌گیرد؛ اما با وجود کوشش‌های فردی به منظور انجام پژوهش، وی برای استفاده از دستاورد و کوشش‌های پژوهشی دیگران که بطور عمده، توسط پژوهشگران خارج از کلاس درس انجام می‌شود، بی‌نیاز نمی‌شود. پژوهشگران خارج از کلاس درس، دانشی متراکم درباره ابعاد مختلف تدریس تولید کرده‌اند که معلم برای تکمیل آگاهی‌های خود و در سومین بعد از ارتباط خود با پژوهش به‌عنوان مصرف‌کننده دستاوردهای پژوهشی دیگران به آنها مراجعه می‌کند. معلم به‌عنوان یک کارگزار فکور در بعد سوم، دانش خود را در پیوند با دانش دیگران غنی می‌سازد (ساک، ۱۳۹۱).

دونالد شون<sup>۲۱</sup> کارگزار فکور را واجد ویژگی‌ای می‌داند که در برخورد با مسائل عینی و در موقعیت‌های خاص، خود را به کاربرد مجموعه‌ی مهارت‌ها یا راه‌کارهای آموخته‌شده در دوره‌های تربیت حرفه‌ای و آموزش‌دانشگاهی (که نوعاً برگرفته از پژوهش‌های آکادمیک و غیر عملی می‌باشد) مقید نمی‌داند، بلکه به دلیل اینکه مسئله یا موقعیت عملی را در نوع خود منحصر به فرد و بی‌بدیل ارزیابی می‌کند، می‌کوشد تمامی قابلیت‌های وجودی و فکری خود، از جمله اندوخته‌های عملی‌اش را بکار گیرد و راه‌حل خاصی کشف یا خلق نماید (مهرمحمدی، به نقل از زندوانیان و همکاران، ۱۳۹۰).

## ۲-۲. پیشرفت‌گرایی

در نوشته‌های جان دیویی و طرفداران اندیشه‌های او مسائلی منعکس شده است؛ که حاکی از تجربه‌گرایی اوست. به نظر دیویی چون محیط همواره برای راحتی و یا حتی بقای موجود زنده تدارک دیده نشده، از این رو تفکر ضرورت می‌یابد. از طریق تمرین و رشد هوشی است که محیط را می‌توان تغییر شکل داد، و از طریق فرایند تغییر شکل است که فرد یاد می‌گیرد و از طریق آن هوش رشد می‌یابد. از این نظر، برای دیویی، زندگی انسانی یک فرایند مداوم از انطباق سازنده است. در این مورد برنامه درسی باید مسئله محور باشد. کنش کامل فکری، یعنی حرکت از مقصد، به تدبیر تجربی و سنجیدن نتایج که به طور عالی در علوم طبیعی مشاهده می‌شود، الگویی است که برنامه‌ی درسی می‌باید برای حرکت، در دستور کار داشته‌باشد.

<sup>21</sup>-Donald Schon

## ۲-۳. نظریه انتقادی

نظریه انتقادی رویکردی برای مطالعه مدارس و جامعه است که کارکرد اصلی آن آشکارسازی ارزش‌های ضمنی است که تعلیم و تربیت را دربرگرفته است. این رویکرد، تحت تأثیر جهت‌گیری و تعبیر و تفسیر متون قرار دارد. نظریه پردازان انتقادی، اغلب خود را افرادی که پیش‌فرض‌های پنهان و ارزش‌های متون اجتماعی را آشکار می‌سازند، در نظر می‌گیرند. هدف نظریه انتقادی سلطه‌زدایی «واژه خودشان» از آنانی است که تحت تأثیر اقدام‌های توان‌زدای مدرسه قرار گرفته‌اند. این کار مستلزم نوعی آگاهی از برنامه درسی پنهان مدرسه است: ریشه کارکردهای پنهان مدرسه این است که یک اقتصاد سرمایه‌داری اصولاً نمی‌تواند نه یک جامعه‌ی متساوی و عادلانه و نه یک نظام آموزشی منصفانه داشته‌باشد. (بورديو، ۱۹۷۷) نوشته‌است، مدرسه اساساً یک مؤسسه است و مأموریت آن، تولید فرهنگی است. زمانی که این باور وجود داشته‌باشد که جامعه ذاتاً غیرمنصفانه است، در آن صورت بازتولید فرهنگی از طریق مدرسه نیز بی‌ارزش می‌شود. یکی از برنامه‌های نزدیک به نظریه انتقادی، (کارپائولو فریره، ۱۹۷۰) است. فریره رویکردی را در مورد سوادآموزی روستائیان بی‌سواد در برزیل طرح‌ریزی کرد که بر مبنای نیازهای عملی و عمیق دانش‌آموزانش استوار بود. مواد خواندنی متونی بود که مستقیم به دنیای شغلی آن‌ها ارتباط داشت. سواد، ابزاری برای تربیت سیاسی بود. کارفریره، الگویی برای رشد هوشیاری انتقادی فراهم آورد. مدرسه آزمایشگاه دیویی نیز همان راهکاری است که نظریه انتقادی برای عبور از متن به عمل نیازمند آن است.

## ۲-۴. نومفهوم‌گرایی

پاینار، تایلر، مک دونالد و هیوبنر در این زمینه صاحب نظر می‌باشند. از دیدگاه نومفهوم‌گرایان، یادگیری نحوه کسب درآمد برای گذران یک زندگی مهم نیست، آنچه مهم است، یادگیری نحوه زندگی کردن است. یک نوسازی مفهومی اساسی از هدف‌ها و فرایند آموزش مدرسه‌ای مورد نیاز است. نومفهوم‌گرایان بر این باورند که به‌جای توجه انحصاری به رفتار کودک، می‌باید سعی کنند تا طبیعت تجربه‌ی کودک را درک نمایند. نیاز ما برگشت از یک نگرش رفتارگرایانه به نگرش پدیدارشناختی است. زندگی نظیر یک آزمایش علمی یا عملکرد یک خط‌تولید و مونتاژ نیست. مدارس، زمانی که به کودکان برای آماده‌کردن آن‌ها برای زندگی این اندیشه را نقل می‌کند که همه‌ی مشکلات راه‌حل و همه‌ی سؤالها پاسخ دارد، در واقع آن‌ها را گمراه می‌سازند. آنچه از همه بدتر است، انتقال این پیام است که نه فقط برای همه‌ی سؤالها پاسخ و برای همه‌ی مسائل راه‌حل وجود دارد، بلکه برای هر سؤال نیز یک پاسخ صحیح وجود دارد. نومفهوم‌گرایی نظیر نظریه‌ی انتقادی؛ توجیهی در مورد نظام مدرسه‌ای و در واقع زندگی است که با تجویز نگاهی معین، به جای کاربرد قوانین عمل می‌کند.

## ۲-۵. نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)

فاوا امکانات وسیعی برای دسترسی سریع و آسان به اطلاعات فراهم می‌آورد. در این شرایط است که سخن از آزاد گذاشتن علم و ضرورت دسترسی همگان به دانش و اطلاعات به میان می‌آید (اسنیگنز<sup>۲۲</sup>، ۱۳۸۴؛ به نقل از عطاران و همکاران، ۱۳۸۵). در تحقیقی که (عطاران و همکاران، ۱۳۸۵) انجام دادند، به دلالت‌های این بحث در تربیت معلم پرداختند و مواردی را بدین قرار ذکر نمودند: تمهید فرصت لازم برای تمرین مهارت‌های عقلانی توسط دانشجو معلمان، ضرورت انعطاف‌پذیری در برنامه‌های تربیت معلم به‌منظور مطابقت با اهداف متغیر آموزش و پرورش، فراهم آوردن فرصت‌هایی در تربیت معلم که دانشجو معلم خود به شناختنش شکل دهد، ضرورت توجه به ایجاد توانایی ارزشیابی و بازنگری مداوم در دانش از طریق تحقیقات علمی در سطوح مختلف در دانشجو معلمان، توجه به تفکر انتقادی و خلاق، ضرورت بروزرسانی محتوا و انعطاف‌پذیری برنامه‌های تربیت معلم با توجه به تحولات مداوم، ضرورت توجه به حل مشکلات واقعی و اصیل آموزش و پرورش به‌عنوان یک معیار در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با برنامه‌های تربیت معلم، ضرورت آشنانمودن دانشجویان با روش‌های جدید تحقیق و ایجاد مهارت‌های لازم در آنان، ضرورت ایجاد دانش، نگرش و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و بروزرسانی دانش در دانشجویان و ...

گسترش فاوا مسائل جدیدی را فراروی جامعه جهانی قرار داده است که مشخص کننده ویژگی های فرهنگ عصر فاوا است. تلاش یونسکو برای افزوده شدن «دسترسی به فضای اطلاعاتی»<sup>۲۳</sup> به اعلامیه جهانی حقوق بشر به عنوان یکی از حقوق اساسی انسان ها (احمدیان، ۱۳۸۳؛ به نقل از عطاران و همکاران، ۱۳۸۵) و چهار اصل کلیدی این سازمان برای اجلاس جهانی جامعه اطلاعاتی شامل: آزادی بیان، دسترسی یکسان به آموزش، دسترسی جهانی به اطلاعات، خط و ترویج تنوع فرهنگی را باید نشان دهنده ویژگی های فرهنگی عصر فاوا در سطح جهانی دانست (عطاران و همکاران، ۱۳۸۵) ضرورت توجه به اهداف سطوح بالا همانند سطح بالای تفکر، تفکر انتقادی و تفکر خلاق (عطاران و همکاران، ۱۳۸۵) یکی دیگر از دلایلی است که برنامه های مبتنی بر فاوا را برای معلمان فکور حیاتی می نماید. یافته های پژوهشی که آیتی و همکاران (۱۳۸۶) در قالب سه مطالعه مستقل انجام دادند، نشان می دهد که توسعه دانش و مهارت بهره گیری از مهارت های فاوا در تربیت معلمان جهت استفاده در آموزش ضروری است. در این تحقیق الگویی جهت تعیین مسیر حرکت از آموزش و پرورش سنتی یا متعارف به سوی آموزش و پرورش جدید طراحی شده است که عناصر برنامه درسی نیز متأثر از آن است. نقش های اساسی در محیط های یادگیری فاوا محور می توان برای معلمان در نظر گرفت، از جمله: معلم به عنوان تدوین کننده مواد یادگیری، معلم به عنوان پژوهشگر، معلم به عنوان عضوی از گروه همکاران خود که باید با آنها در تعامل باشد و معلم به عنوان یادگیرنده مادام العمر که باید اطلاعات خود را بروزرسانی کند.

## ۲-۶. ویژگی های معلمان فکور

معلمان فکور، قطعاً تدریس فکورانه خواهند داشت. دکتر کویت پراوالپروک<sup>۲۴</sup> (به نقل از مجدفر، ۱۳۸۱) در «نشست بین المللی بانکوک برای توسعه تفکر خلاق، که توسط یونسکو و با حضور نمایندگان از مراکز تعلیم و تربیت جهان برگزار گردید، اذعان داشت که بر اساس نظریه فراشناخت، معلمان فکور ویژگی هایی دارند که آنان را از سایر معلمان ممتاز می سازد. سپس این ویژگی ها را به قرار ذیل بیان نمود:

- معلمان فکور، آموزش خود را با شناخت دانش آموز آغاز می کنند و با هر دانش آموز به گفتگو می پردازند و او را تشویق می کنند تا هدف های چالش برانگیز و تکالیف آموزشی مناسب برگزینند.
  - معلمان فکور دانش آموزان را تشویق به طرح پرسش برای تقویت خود آرزویی در آنها می کنند.
  - نحوه شکل گیری تفکر در یادگیرنده برای آنان، بسیار مهم تر از حل مسئله است.
  - معلمان فکور خود، یادگیرنده اند.
  - معلمان فکور، جلسه خود آرزویی تشکیل می دهند.
- به نظر می رسد آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان و ایجاد فضایی مناسب برای رشد تفکر انتقادی، یکی از مواردی است که بایسته است به موارد بالا اضافه گردد. همچنین برای معلم فکور، بکار بستن آموخته ها در حل مسائل زندگی امروز، از اهمیت بالایی برخوردار است. معلمی که می خواهد تدریس فکورانه داشته باشد، همواره رفتارش را بر اساس درک موقعیت های فراگیران؛ تنظیم می نماید و هرگز انعطاف خود را در این زمینه از دست نمی دهد. بر این اساس به فراگیران خود اعتماد نموده و فرصت و شرایط یادگیری را برای همه آنها فراهم می نماید.

## ۳. نتیجه گیری و پیشنهادات

یافته های پژوهش حاضر نشان داد؛ در نگاه شواب تئوری قابل به حذف نبوده و بهره گیری از آن در کنار هنرهای پرکتیکال مهم و ضروری است. (دیدگاه شواب، ۱۹۷۳) مبنی بر پیوند برنامه درسی با دنیای واقعی آموزش مدرسه ای است. همچنین توجه شواب به خواندن اعتقادی و واژه «رادیکال» که مفهومی چون غور کردن و تأمل دارد، نشانگر اهمیت او به پژوهش در آموزش است. اگر چه تحلیلی بر منطق تایلر، حاکی از آن است که هم رأی با شواب بوده است، این تفاوت وجود دارد که دیدگاه تایلر بیانگر توجه صرف وی به اهداف و مقاصد آموزشی و عدم توجه کافی به عمل فکورانه است. جان دیویی فیلسوف مکتب

<sup>23</sup> -cyber space

<sup>24</sup> -Quait pravalprok

پراگماتیسم، در توجه به رویکردهای فکورانه در تدریس و بکارگیری روش مشکل‌گشائی و حل مسئله، نظراتی همسو با نظریات شوآب دارد. دونالدشون نیز در راستای نظریه‌ی شوآب بر بکارگیری آموخته‌های عملی کارگزار فکور، بر خلق راه‌حل‌های خاص اشاره نمود. واژه‌های تأمل، معلم فکور، کارگزار فکور، تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل از واژه‌هایی هستند که توسط شون و دیویی به بحث تعلیم و تربیت وارد شدند. (کرامتی، ۱۳۸۰) نشان‌داد معلم فکور بکاربست آموخته‌ها در حل مسائل زندگی کنونی اهمیت داده و خود یادگیرنده مادام‌العمر است. این یافته‌ها همسو با نظریه شوآب است. (ساکي، ۱۳۹۱) اذعان داشت معلم به‌عنوان یک کارگزار فکور در مرحله پایانی پژوهش، دانش خود را در پیوند با دانش دیگران غنی می‌سازد. (پائولو فریره، ۱۹۷۰) نظریه انتقادی را مطرح نمود که برای عبور از متن به عمل نیازمند آن است. این همان راهکاری است که دیویی در مدرسه آزمایشگاه خود آن را بکار برد. نقش اساسی فناوری اطلاعات در این زمینه آن است که معلم به عنوان عضوی از تیم همکاران خود؛ به عنوان پژوهشگر با آنان در تعامل است و به‌عنوان یادگیرنده‌ی مادام‌العمر باید از این تکنولوژی بهره‌مند گردیده و اطلاعات خود را بروزرسانی کند.

رویه‌م‌رفته می‌توان نتیجه‌گرفت که عمل فکورانه در تدریس، عامل مهمی در پیشرفت آموزش و یادگیری است و تدریس فکورانه به مریبان میدان می‌دهد تا آموزش و محتوای آموزش را با دنیای واقعی دانش‌آموزان مرتبط سازند. در چنین رویکردی، معلمان برای تدریس خود، هر لحظه تصمیم می‌گیرند، که بسیاری از تصمیم‌ها به طور کامل جدید به شمار می‌آیند، از این رو آنها نمی‌توانند فرایند تصمیم‌گیری در کلاس درس را به دریافت دانش از پژوهشگران بیرونی متوقف کنند و باید به‌عنوان کارگزارانی فکور، خود در مسیر پژوهشگری و تولید دانش بومی مورد نیاز در کلاس درس حرکت کنند. یک دلیل این امر این است که آنها با انسان و یک موجود پیچیده سروکار دارند و هرگز نمی‌توانند نسخه‌های یکسان و از قبل تعیین‌شده، بکاربرند. حتی برای دو نفر هم نمی‌توانند یکسان عمل کنند. البته صرف تحقیق از نوع پرس و جو نیز به کارشان نخواهد آمد. بلکه هدف تأمل در عمل است، و نوعی غورکردن، که هرگز نمی‌تواند قابل تعمیم باشد (به همان دلایلی که در بالا ذکر شد). با داشتن کارگزاران فکور در نظام تعلیم و تربیت، بسیاری از مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی حل خواهد شد.

رسیدن به اهداف طراحی‌شده در بحث معلم فکور، مستلزم عطف توجه به نقش معلم، به‌عنوان کارگزار فکور است. همچنین پیشنهاد می‌گردد در انتخاب معلم، چرخشی از سوی توانایی یادآوری محفوظات، به سوی خلاقیت و دارا بودن ذوق و هنر معلمی صورت گیرد.

## مراجع

- آل حسینی، فرشته (۱۳۹۳)، تدریس، عنوان رشته‌ی عملی، فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، شماره ۳۲.
- آل حسینی، فرشته و مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳)، ضربت جوزف شوآب بر تدریس سطحی، فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، شماره ۳۲.
- امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی، شماره ۳.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴)، ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱.
- آیتی، محسن؛ عطاران، محمد؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۸۶)، الگوی تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات فاوا در تربیت معلم، مطالعات برنامه‌ی درسی، شماره ۵.
- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۹۵). «نظریه عملی شوآب: تلفیق نظریه و عمل». دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی. ۴ (۸).
- خسروی، رحمت اله و عباسی، ریتا (۱۳۹۳)، دیدگاه‌های قابل تأمل در حوزه‌های نظریه و عمل برنامه‌ی درسی، رشد تکنولوژی آموزشی، دوره‌ی سی‌ام، شماره یک
- رئوف، علی (۱۳۶۹). «تربیت معلم و کارورزی». تهران: فاطمی.
- زرقانی، اعظم (۱۳۸۹)، برداشت‌ها و نکاتی پیرامون زبان عملی: زبانی برای برنامه‌ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، خبرنامه شماره ۲
- زندوانیان، احمد؛ عیسوی، محسن؛ جعفری احمدآبادی، حسن (۱۳۹۰)، مطالعه‌ی بنیادهای فلسفی روش تحقیق اقدام پژوهی (معلم پژوهنده)، پژوهش سال سوم، شماره‌ی اول.



ساکي، رضا(۱۳۹۱). «دانش معلمان درباره‌ی پژوهش و نیاز آنان به آموزش و پژوهش». دو فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد. ۲۰(۳) عطاران، محمد؛ آیتی، محسن؛ کیامنش، علیرضا(۱۳۸۵)، چارچوب نظری برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی، مطالعات برنامه درسی، شماره ۳ کریگ، چریل؛ راس، ویکی؛ به نقل از آل حسینی، فرشته(۱۳۸۹)، همایش تربیت معلم، نشست گروه برنامه‌ی درسی. مجدفر، مرتضی(۱۳۸۱). «تربیت معلم؛ معلمان فکور، نگاهی به دیدگاه‌های جدید در زمینه نقش معلمان». رشد معلم(۱۶۷). مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۱)، پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرآیند برنامه‌ریزی درسی: نظریه‌ی عمل‌گرای شوآب، نوآوری‌های آموزش، شماره یک، سال اول.

یان، ستبری و مارگری دی، آزرین(۱۳۹۱). «پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی(از پیاژه تا عصر حاضر)». ترجمه سجادی، سید مهدی، تهران: سمت.

Harvey Siegel (2005), Israel Scheffler interviewed, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 4  
Haghjooy Javanmards, Mansourian M (2011). Factors Affecting Deliberate Learning in First Year Students of Nursing and Midwifery School of Isfahan University of Medical Sciences.

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

*Iranian Journal of Medical Education*. 10 (5), 675-682

Reid William (1990), *THE IDEA OF THE PRACTICAL*  
Schwab Joseph (1970), *the Practical: A Language for Curriculum*. New York

# **Reflective acting in the teaching process; with emphasis on Schwab theory**

Rabeeh Harati

Faculty Member of Farhangian University of Mashhad, Mashhad, Iran,  
Ra\_harati@yahoo.com

**Abstract.** The purpose of the present study was to investigate the Reflective action in the teaching process, with an emphasis on the theory of Schwab, in order to identify this unplanned scheme and its effects in the education system. The research method was descriptive-interpretation. By explaining different perspectives in this field, the researcher explores the view of Schwab and describes the role of the agent of fiction and its characteristics. Then the various angles of acting in the teaching are first described and then analyzed. The findings showed that foolish action in teaching is one of the factors contributing to learning and learning. The use of artistic practical, along with theory, critical reading and attention to the radical term, a concept such as contemplation and reflection, suggests the positive effect of subjective practice in the teaching process.

Based on research findings, it can be concluded that teachers' tendency to the role of reflective practitioner is able to create opportunities for the educational system to solve problems. Turning attention to the role of the teacher, as a talented, creative, talented teacher of art.

**Keywords:** Factor Action, Fiction Teacher, Opinion and Practice, Schwab's Theory