

ژیلا حیدری نقد علی^۲

مقدمه

در قرن بیستم منطق برنامه‌های آمادگی معلمان بیشتر مبتنی بر سنت برنامه درسی بوده است که کلیبارد^۳ (۱۹۸۷) آن را سنت کار آیی اجتماعی^۴ می‌نامد در راستای تغییر اقتصاد آمریکا از اقتصاد وابسته به کشاورزی^۵ به اقتصاد صنعتی^۶ این سنت نیز تغییر پیدا کرده و انعکاس‌دهنده ارزش‌های حاکم بود. در اوایل قرن بیستم، فلسفه مدیریت علمی^۷ بر ماهیت کار در تجارت و صنعت تأثیر گذاشت. بحث اصلی این فلسفه لزوم تجزیه وظایف کارگران کارخانه به قطعات کوچک‌تر و آموزش کارگران برای انجام وظایف با کارآمدترین روش ممکن بود. آموز شگران^۸ این ایده را از مدیریت صنعتی اتخاذ کرده و آن را در بستری نسبتاً جدید تطبیق دادند. تحقیقات در مورد تدریس و یادگیری به‌عنوان یک روش علمی در نظر گرفته شد تا به شنا سایی عینی صفات و وظایف یک معلم کارآمد و مؤثر بپردازد. تربیت‌معلمان نیز به‌عنوان آموزش وظایف رفتاری و انتقال قوانین و روبه‌های مبتنی بر تحقیق به آنان در نظر گرفته شد (زایختر و لیستون^۹، ۱۹۹۰).

معلمان به‌مثابه تکنسین‌هایی بودند که کار آن‌ها صرفاً انجام فعالیت‌هایی بود که دیگران خارج از کلاس درس از آن‌ها می‌خواستند. رویکردهای اصلاح تربیتی نیز رویکردهایی بالا- به پایینی^{۱۰} بود که تنها معلمان را به‌مثابه مشارکت‌کنندگان غیرفعال در نظر می‌گرفت (زایختر، ۲۰۰۸). در چنین شرایطی حرکت بین‌المللی تحت عنوان "تأمل"^{۱۱} در تدریس و تربیت معلم تحت تأثیر عمیق کتاب "چگونه می‌اندیشیم"^{۱۲} دیویی (۱۹۳۳)، انتشار کتاب "کارگزار فکور"^{۱۳} شون (۱۹۸۳) و کار اساتیدی از سراسر جهان مانند فریره^{۱۴} در برزیل (۱۹۷۳) و هابرماس^{۱۵} در اروپا (۱۹۷۱) گسترش یافت و آموز شگران در سراسر جهان به بحث درباره چگونگی آماده ساختن دانشجو معلمان برای تبدیل شدن به معلمان فکور پرداختند.

مدل تجربی-شهودی^{۱۶} عمل فکورانه شون

دونالد آلن شون (۱۹۹۷-۱۹۳۰) یک متفکر فوق‌العاده خلاق و نوآور بود. او بیشتر به‌عنوان مبدع مفهوم "کارگزار فکور" شناخته شده است. شون (۱۹۹۲) در آموزش‌های اولیه تحت تأثیر تجربه‌گرایی منطقی بوده و بعدها از تئوری "دانش ضمنی"^{۱۷} پولانی

^۱ . Donald Schon

^۲ . عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان فارس

^۳ Kliebard,

^۴ Social Efficiency

^۵ agrarian economy

^۶ industry economy

^۷ philosophy of scientific mangement

^۸ Teacher educators

^۹ Zeichner. & Liston.

^{۱۰} top-down approaches

^{۱۱} reflection

^{۱۲} How we think

^{۱۳} The Reflective Practitioner

^{۱۴} Freire,

^{۱۵} Habermas,

^{۱۶} Experiential-intuitive model

^{۱۷} tacit knowledge

و هراکلیتوس فیلسوف تغییر یونان باستان نیز تأثیر پذیرفته است (رامژ، ۲۰۱۷: ۱۱۶۱). نظریه پژوهش دیویی در تربیت نیز تأثیر عمده فلسفی بر آثار و اندیشه‌های شون داشته است. او صراحتاً اظهار می‌کند که رساله دکترای خود را در سال ۱۹۵۵ بر اساس نظریه دیویی (۱۹۳۸) نوشته و ۳۰ سال بعد ایده‌های خود را دوباره اصلاح کرده است:

"اکنون بر اساس مطالعات تجربی عمل حرفه‌ای که در بخش فلسفه دانشگاه هاروارد از اواسط دهه ۱۹۵۰ غیرقابل استفاده بود... تفکر شخصی خویش از نظریه پژوهش دیویی را ارائه می‌کنم که در آن "عمل فکورانه" تفکر من از تفکر تأملی دیویی است (شون، ۱۹۹۲: ۱۲۳).

از نظر دیویی "تفکر تأملی" فرایندی ذهنی است شامل "چرخاندن سوژه در ذهن و توجه جدی و مداوم به آن". این نوع تفکر متمرکز، دقیق و روشمند بودن آن است اما به دلیل اتکای بیش از حد به خردگرایی و پایبندی به عقلانیت فنی مورد انتقاد قرار گرفته است. نقد اول اینکه تأمل هدف نهایی از پیش تعیین شده دارد. در حالی که "همیشه فرضیه‌ها تأیید نمی‌شوند" و نتیجه پژوهش تأملی ممکن است "عدم تأیید" یک فرضیه باشد (دیویی، ۱۹۳۳: ۱۱۴). در این مدل، شک و تردید باید کاهش یافته و نتیجه‌گیری به طور قطعی انجام شود. هیچ جایی برای عدم اطمینان باقی نمی‌ماند (ایبغ، ۲۰۱۵: ۲).

دوم، تأمل با "شوک" یا "وقفه‌ای که نیازمند توصیف و شناسایی موقعیت است" آغاز می‌شود (دیویی، ۱۹۳۳: ۱۲). از این رو، موضوع تأمل لزوماً موضوعی خواهد بود که پژوهشگر تأملی درباره آن یقین ندارد. بنابراین اشیاء یا موقعیت‌هایی مانند مواردی که به هنجارها و ارزش‌های اجتماعی مربوط هستند و مورد شک و تردید و یا لحظه‌ای مکث یا وقفه قرار نمی‌گیرند، ممکن است هرگز در مدل "دیویی" مورد سؤال قرار نگیرند (دیویی، ۱۹۳۳، ۱۲).

شون در کتاب "کارگزار فکور" بسیاری از دغدغه‌های اولیه خود را با هم طرح کرد و آن‌ها را در جهت جدید پیش برد. نقطه شروع او "بحران اعتماد به دانش حرفه‌ای" است (شون، ۱۹۸۳: ۳) که ناشی از عدم تطابق بین نیازهای متخصصان و مهارت‌های به دست آمده از طریق فرایندهای آموزش سنتی است و از نظر شون تحت سلطه الگوی "عقلانیت فنی" یا آنچه وی "معرفت‌شناسی پوزیتیویستی عمل می‌نامد، قرار داشته و بر حل مسئله ابزاری با استفاده از تئوری و تکنیک علمی سختگیران تأکید می‌کند" (شون، ۱۹۸۳: ۲۱). شون صراحتاً به نابرابری بین الزامات عمل و رویکردهایی که تحت عقلانیت فنی امکان‌پذیر است، اشاره کرده و معتقد است نتیجه این کار نوعی از تدریس است که به جای پرداختن به نیازهای مستقیم عمل حرفه‌ای، بر پایه و اساس علمی و دقیق آن تأکید می‌کند (رامژ، ۲۰۱۷).

از نظر شون در سلسله مراتب تکنیکی-خردگرایی، "عمل کمترین ارزش را دارد" و "بالاترین مقام مختص نظریه و کسبانی است که تحقیقات نظریه پردازان انجام می‌دهند" (مونبای و راسل، ۱۹۸۹: ۷۲). از این نظر شون "معرفت‌شناسی عمل را بازسازی می‌کند و آن را از وضعیت پست/پایین تر خود نسبت به نظریه خارج می‌کند" (مونبای و راسل، ۱۹۸۹: ۷۱).

شون همچنین با طرح این ایده که کارگزاران می‌توانند در عمل تأمل کنند، سعی در حل مسئله فاصله زمانی بین عمل و تأمل در رویکرد عقلانیت تکنیکی دارد. در حالی که پژوهشگر تأملی در رویکرد دیویی باید عملی را که یک بار با یک معضل برونج مواجه شده بود به حالت تعلیق درآورد و فقط هنگامی که الگوی تأملی به مرحله نهایی خود برسد، دوباره به عمل بازگردد، به نظر می‌رسد که کارگزار فکور شون در جریان عمل تأمل می‌کند، آنچه شون آن را "عمل در زمان حال" نامیده است (شون، ۱۹۸۷: ۲۶).

1 Greek philosopher of change Heraclitus

2 Ramage

3 Hébert

4 'shocks' or 'interruptions needing to be accounted for'

5 Munby, H., & Russell, T.

6 action present

مفاهیم عمده مطرح شده در دیدگاه شون و کاربست آن در تربیت معلم

شون مشاغل را به طور کلی به پنج دسته تقسیم کرده است: مهندسی، معماری، مدیریت، روان‌درمانی و برنامه‌ریزی شهری که کار معلم را نمی‌توان در این مجموعه جای داد، اما با توجه به اصل نظریه وی که تأمل در عمل را جوهره عمل حرفه‌ای می‌داند، دیدگاه‌های او درباره حرفه معلمی نیز پذیرفته شده است (ایروانی، ۱۳۸۸: ۲۱۵). محور اصلی استدلال‌های شون مفاهیم "دانش ضمنی"^۱، "دانش در عمل"^۲ و "تأمل در عمل"^۳ است.

الف) معرفت‌شناسی (بررسی دقیق عمل شاغلان):

شون شیفته معرفت‌شناسی عمل بود و این اساس همه کارهای او بود: چگونه حرفه‌ای‌ها جهان را تجربه و حس می‌کنند و چگونه ممکن است این کار را بهتر انجام دهند. شون تلاش کرد پژوهشی درباره معرفت‌شناسی عمل انجام دهد. برای این کار او به بررسی دقیق آنچه که برخی از شاغلان - معماران، روان‌درمانگران، مهندسیین، برنامه‌ریزان و مدیران عملاً انجام می‌دهند، پرداخت (شون، ۱۹۸۳).

شون برای کسب نوع خاصی از دانش که از الگوی تکنیکی متمایز بود، نوعی معرفت‌شناسی عملی ارائه داد که اعتبار این معرفت‌شناسی ناشی از «تخصص ویژه» یا «فرآیندهای هنری، شهودی» است که متخصصان حرفه‌ای از طریق عمل توسعه می‌دهند (شون، ۱۹۸۳: ۴۹). از نظر شون توضیح این دانش، اغلب دشوار است. فرض آن است که این دانش ضمنی است و در الگوهای عمل و احساس ما در ارتباط با چیزهایی که با آن‌ها سروکار داریم، نهفته است.

ب) دانش در عمل

"دانش در عمل" دانش عملی است که توسط متخصص حرفه‌ای ماهر و باتجربه ساخته شده است؛ چنین دانشی عموماً ضمنی است. "ما آن را با استفاده خودجوش و ماهرانه از عملکرد نشان می‌دهیم و معمولاً قادر به بیان صریح آن نیستیم" (شون، ۱۹۸۷: ۲۵). با این حال، از طریق مشاهده و تأمل، می‌توان به توصیف این دانش پرداخت. دانش در عمل، از عمل ساخته یا بازسازی می‌شود. علاوه بر این، پویا و موقعیتی است، به راحتی به قوانین و رویه‌ها کاهش نمی‌یابد. از نظر شون موقعیت‌یابی مسئله، موضوع اصلی "تأمل" است. بنابراین، در تربیت کارگزار فکور باید بر یادگیری به واسطه انجام دادن فعالیت و مربیگری تأکید کرد. برای تحقق این هدف، شون تمرین عملی را ارائه می‌دهد که در آن گفتگو بین دانشجویان و بین مربی و دانشجویان به منظور ارتقاء مهارت "تأمل در عمل" تقویت می‌شود. در آموزش عملی، دانشجویان درگیر تجربه‌هایی هستند که عمل را شبیه‌سازی می‌کنند، اما با فشارها، حواس‌پرتی‌ها و خطرات موجود در دنیای واقعی روبرو نمی‌شوند (شون، ۱۹۸۷: ۳۷).

ج) تأمل در عمل

تأمل در عمل، تفکر در مورد "انجام کاری در حین انجام آن" است (شون، ۱۹۸۳: ۵۴). کارگزاران به منظور تأمل در عمل به طور شناختی با "توجه کردن"، "فکر کردن" یا "مشاهده" عمل خود در حین کار، آگاهانه عمل می‌کنند (شون، ۱۹۸۳: ۵۵). تأمل در عمل یک "دادو سئد عملی" است که ریشه در بی‌واسطگی و شور و حرارت عمل، لحظه دشوار تأمل، جان دوباره گرفتن با تغییر شرایط ناگهانی - منحصربه‌فرد و نامنظم - و در جستجوی بداهه و خطر بودن دارد. تأمل در عمل از جنس عقلانیت فکری سرد، بی‌روح و منفک از عمل نظیر کالبد شکافی نیست. تأمل در عمل، همان‌طور که شون توصیف می‌کند، از منحصربه‌فرد بودن و عدم تعین، جان دوباره می‌گیرد و فی‌البداهگی را برمی‌انگیزد - تأمل در عمل تکنیک آموخته‌شده نیست، بلکه نمایشی هنرمندانه است (ایبغ، ۲۰۱۵). کسی که در عمل تأمل می‌کند "به مقوله‌های سنتی و ثابت تئوری و تکنیک وابسته نیست، بلکه یک تئوری جدید از مورد منحصربه‌فرد می‌سازد (رامز، ۲۰۱۷).

¹ tacit knowledge

² Knowing in action

³ reflection in action

مفهوم تأمل در تربیت معلم نیز حاکی از آن است که توسعه دانش جدید تدریس صرفاً بر عهده دانشکده‌ها و اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها نیست، بلکه پذیرش این واقعیت است که معلمان نیز نظریه‌هایی دارند که می‌توانند به توسعه پایه دانش عمومی درباره عمل تدریس خوب کمک کنند (کاکرن اسمیت و لایتل، ۱۹۹۳).

تأمل در عمل چهار کارکرد برای معلم خواهد داشت:

الف - نقد دانشی که از دیگران آموخته،

ب - نقد نظریه‌های غیررسمی خودش،

ج - تحلیل و بررسی عمل و تجلی رفتاری آن (مورد ب و ج خود، مجموعه خود تأملی معلم را تشکیل می‌دهد)،

د- یافتن راه‌حل برای مسئله مورد مواجهه که با تعریف مسئله آغاز می‌شود.

چنین تأملی در عمل مهارت‌هایی را در معلم می‌طلبد که در واقع مهارت‌های اندیشیدن هستند، زیرا تعریف، تحلیل و ارزشیابی اطلاعات را شامل می‌شود. مدل شون برای آموزش حرفه‌ای به عنصر مهمی اشاره دارد: اندیشه و تأمل. هرچند وی در این امر به تدریس اشاره نکرده است، اما به جرئت می‌توان گفت که در تدریس و اصول آن در عمل تربیتی نیز عنصری بسیار مهم و ضروری است (ایروانی، ۱۳۸۸: ۲۱۶).

تحقیقات نشان داده‌اند برای اینکه عمل تدریس ویژگی خاص "تأمل" را به خود بگیرد، تکنیک‌های موفق بسیاری وجود دارد. از جمله آن‌ها می‌توان به تحقیقات کنش پژوهی اشاره کرد. دانش‌جویانی که این واحد درسی را گذراندند، در پوشه‌های کار پیشرفت بیشتری داشتند، فرایند کنش پژوهی را خود هدایت کردند و شیوه‌های گوناگون ارزش‌گذاری، کسب دانش و معرفت و کسب تجربه را با یکدیگر به اشتراک گذاشتند (آنتونک و همکاران، ۱۹۹۷). پوشه‌های کار، معلمان تازه‌کار را تشویق می‌کند تا دست ساخته‌های مهم و معنادار خویش را که نشان‌دهنده رشد حرفه‌ای آن‌هاست، یکجا جمع کنند. پوشه‌های کار یک جزء تأملی دارد؛ زیرا هر زمان معلم تصمیم می‌گیرد که کدام داده‌ها را ارائه دهد باید بر این نکته تأمل کند که کدام فعالیت‌های تدریس مؤثر بودند و چرا؟ (هرست^۳ و همکاران، ۱۹۹۸).

کاتهنگن^۴ (۱۹۸۵) هم، مجموعه‌ای از فعالیت‌های طراحی شده برای ترویج تأمل در بین دانش‌جو معلمان را توصیف می‌کند که ابتدا با تکالیف کوتاه و ساده شروع می‌شود از نظر وی تأمل باید با وادار کردن دانش‌جویان به فکر کردن در مورد خود و تجربیات خود آغاز شود. از دانش‌جویان خواسته می‌شود که درباره چگونگی یادگیری بهترین مهارت‌ها و سبک‌های ارتباطی خود فکر کرده و اهداف خود را در نظر بگیرند. با توجه به تجربیات دوران دانش‌آموزی خود درباره تدریس تأمل کنند و احساس خود در مورد کمک کردن و کمک گرفتن در کارگروهی را بیان کنند. همچنین در جریان کار میدانی به ثبت و ضبط رویدادها نیز بپردازند.

رویکرد مطالعه موردی هیل^۵ (۱۹۸۶) نیز می‌تواند برای ارتقاء تأمل در سطوح مختلف اجرا شود. هیل از دانش‌جو معلمان خواست تا تحقیقات عمیقی در مورد پیشرفت زبان یک کودک انجام دهند. یافته‌ها نشان داد که تعامل دانش‌جویان با مورد خاص خود تجربیات عینی برای تأمل فراهم می‌کند. سیاهه‌ای که دانش‌جویان در آن واکنش‌ها، ناامیدی‌ها و اکتشافات خود را می‌نویسند، وسیله‌ای برای تأمل است. سمینار امکان به اشتراک‌گذاری افکار و زمینه تجزیه و تحلیل گروهی و حل مسئله را برای دانش‌جویان فراهم می‌کند.

عمل فکورانه

شون عمل فکورانه را به‌عنوان راهی برای سنجش میزان همخوانی بین عملکرد فردی مبتدیان تازه‌کار با کارگزاران یا شاغلان موفق معرفی کرد. از نظر شون عمل فکورانه بررسی عمیق تجارب فرد در زمینه کار بست دانش در عمل است که تحت

¹ Cochran-Smith.

² Antonek, J.L., et al.

⁴ Korthagen,

⁵ Hill

نظارت و راهنمایی مربیان حرفه‌ای رشته انجام می‌شود (شون، ۱۹۹۶): از نظر فارل (۲۰۱۲) اصطلاحات تأمل و عمل فکورانه در آموزش آن قدر پرطرفدار هستند که تقریباً جزء اصطلاحات الزامی یا اجباری درآمده‌اند. تاباچنیک و زایخنر (۱۹۹۱) تأکید کردند، هیچ آموزشگری وجود ندارد که بگوید او نگران آماده ساختن معلمان فکور نیست.

در سطح ظاهری جنبش عمل فکورانه دربردارنده این شناخت است که معلمان بایستی در تدوین اهداف و دستاوردهای کار خود همراه با دیگران نقش فعالی داشته و در نقش رهبری اصلاح مدرسه حضور داشته باشند (زایخنر، ۲۰۰۸).

به همین ترتیب عمل فکورانه در برنامه‌های تربیت معلم به یک مفهوم استاندارد تبدیل شده است. آموزشگران به عنوان محقق و الگوی نقش می‌توانند دانشجو معلمان را ترغیب کنند تا تئوری‌هایی را که آموخته‌اند به صورت عملی در کلاس‌های خود استفاده کنند. دانشجو معلمان نیز می‌توانند گزارش تجربیات میدانی خود را به کلاس آورده و راهبردهای تدریس خود را با مربیان و هم کلاسی‌هایشان تحلیل کنند. این مدل مشارکتی عمل فکورانه، تأمل شخصی دانشجویان بر عملکرد خویش را غنا می‌بخشد و دانشجویان پیشنهادهایی از هم کلاسی‌هایشان در مورد چگونگی اصلاح کارآموزشی خود دریافت می‌کنند (سوری یا لا، ۱۹۹۶).

عمل فکورانه در هر دو سطح تدریس پیش از خدمت و حین خدمت استفاده می‌شود. مربیگری و درگیری همکاران دو جنبه از عمل فکورانه است که اغلب در سطح پیش از خدمت دیده می‌شود. اوجانن^۲ در مطالعه سال ۱۹۹۳ نقش آموزشگران را به عنوان راهنما در مورد چگونگی توسعه مهارت‌های لازم تدریس فکورانه در دانشجو معلمان بررسی می‌کند یافته‌های او نشان می‌دهد که آموزشگران می‌توانند با استفاده از تاریخچه شخصی دانشجویان، گفتگوهای روزانه و بحث در مورد تجربیات خود در گروه‌های کوچک و بزرگ به دانشجویان کمک کنند بر تجارب خود تأمل کرده و عملکرد خود را بهبود بخشند.

کتل و سلارز^۴ (۱۹۹۶) هم، رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان سال سوم را مورد مطالعه قرار دادند. تحلیل نوشتارهای تأملی دانشجویان و مصاحبه با آنها در زمینه اعمال فکورانه نشان داد استفاده از گروه‌های تأملی هم کلاسی‌ها، دانشجو معلمان را در به چالش کشیدن تئوری‌های موجود و دیدگاه‌های از پیش تعیین شده خود در مورد تدریس تشویق می‌کند و سبک مشارکتی توسعه حرفه‌ای را برای آنها الگوسازی می‌کند که می‌تواند در طول دوران خدمت آنها بسیار مفید واقع شود.

طراحی برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر اندیشه‌های شون

اندیشمندان دانشگاه کمبریج دیدگاه شون را به عنوان مبنای آموزش حرفه‌ای برای معلمان پذیرفته‌اند. طرح کمبریج ناظر به نوعی حرفه گرایی است که افراد حرفه‌ای دارای دانش شخصی و خاص خود هستند و هنرمندانه قوانین را به کار می‌گیرند. دانش شخصی ایشان نیز ترکیبی از قضاوت‌های برخاسته از تجارب و عقل ایشان است. بر اساس این اعتقاد چهار سطح در آموزش حرفه‌ای پیشنهاد می‌شود:

الف) عمل مستقیم: تجربه مستقیم در کلاس

ب) عمل غیرمستقیم: آموزش منفک در کلاس یا کارگاه آموزشی

ج) اصول عملی: مطالعه نقادانه اصول عمل و به کار بستن آنها

د) نظریه رشته‌ای: مطالعه نقادانه عمل و اصول آن در سایه نظریه و تحقیق مبنایی (ایروانی، ۱۳۸۸: ۲۱۹).

دانشگاه آکسفورد نیز دارای برنامه کارشناسی ارشد برای تربیت معلم با عنوان PGCE^۵ است که جوهره آن را نظریه پردازی عملی می‌داند. طرح آکسفورد از دیدگاه شون برای آموزش حرفه‌ای معلمان در حد یک اصل بهره گرفته است. آکسفورد در برنامه آموزش حرفه‌ای خود با ترکیبی از حضور در کلاس و حضور در مدرسه، هماهنگ با یکدیگر، دست به تربیت دانشجو معلمان می‌زند. آموزش طی دو برنامه صورت می‌گیرد: برنامه درسی و برنامه عمومی. برنامه درسی به روش تدریس موضوعات درسی اختصاص دارد و

¹ Farrell, T.

² Syrjala, L.

³ Ojanen, S.

⁴ Kettle and Sellars

⁵ Post Graduate Certificate of Education

برای همه یکسان است و به کمک راهنمایان در مدرسه انجام می‌شود. علاوه بر آن اساتید راهنما نیز در دانشگاه به دانشجویان در این باره کمک می‌کنند. در این باره میان مربیان و اساتید هماهنگی قبلی انجام شده است.

برنامه عمومی برای تربیت فردی و اجتماعی دانشجویان در نهاد مدرسه و با توجه به کلیات مسائل و برنامه‌های درسی مدرسه طراحی شده است. این برنامه، متنوع و بسته به شرایط مدرسه است. از مهم‌ترین نتایج چنین برنامه‌ای یکپارچه‌سازی و اتصال بخشی میان دو نهاد مهم مدرسه و دانشگاه و به رسمیت شناختن هر دو نوع دانش یعنی دانش دانشگاهی و دانش موقعیتی معلمان و مربیان مدرسه است (ایروانی، ۱۳۸۸: ۲۲۱).

انتقادات

یکی از نگرانی‌هایی که فیشر^۱ (۲۰۱۲) مطرح می‌کند این است که عمل در دیدگاه شون رویکردی کاملاً فردی دارد. تئوری‌های در عمل که وی ارائه می‌دهد عمدتاً فردی است؛ کارگزاران فکور نیز افراد هستند. برخی از کارهای شون فاقد بستر و زمینه است. به عنوان مثال، نیومن تأمل در عمل را با کار تربیت انتقادی فریره مقایسه کرده و می‌گوید: "فریره عمل را به عنوان فرایندی با پتانسیل ایجاد تحولات اجتماعی، حتی انقلابی در نظر می‌گیرد. تأمل در عمل شون نیز پتانسیل تغییر کارگزار و سازمان را دارد اما به عنوان فرایندی مطرح نمی‌شود که جامعه‌ای را که کارگزار و سازمان بخش‌هایی از آن هستند را به چالش بکشد" (نیومن^۲، ۱۹۹۴: ۹۰). از نظر زایخنر (۲۰۰۸) با این سوگیری فردگرایانه احتمال مواجهه و تغییر ابعاد ساختاری کار معلمان کم شده و دستیابی به اهداف تربیتی معلمان نیز تضعیف خواهد شد. در واقع زمینه کار معلمان همچنان بدون تغییر باقی خواهد ماند. این موضوعات یعنی عدم پرداختن شون به قدرت و تحولات اجتماعی از طرق مختلف قابل دفاع است. از نوشته‌هایی مانند "فرا تر از وضعیت پایدار"^۳ مشخص است که وی نگرانی زیادی برای موضوعات سیاسی داشت. او به صراحت در یکی از آخرین کتاب‌های خود با ایده چهارچوب‌های سازمانی به این موضوع پرداخت. همکاری نیرج و رما^۴ در پاسخ به انتقاد عدم پرداختن شون به پویایی‌های قدرت، از وی دفاع کرد: "دان^۵ ادونالد آلن شون عمیقاً به مسائل مربوط به قدرت علاقه داشت - نه قدرت اسلحه کشیدن به روی کسی، بلکه یک فرم ظریف از قدرت فکری که ما را درگیر کرده و مجبور می‌کند به روش‌های خاصی عمل کنیم. عواقب آن به اندازه اشکال متعارف قدرت خطرناک هستند" (ریچموند و همکاران، ۱۹۹۸: ۹۰)^۶.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در تربیت معلم مبتنی بر سنت کار آبی اجتماعی معلمان به مثابه تکنسین‌هایی بودند که عهده‌دار انجام وظایف خاص بوده و مشارکت‌کنندگانی غیرفعال در اصلاحات تربیتی بودند. شون با الهام از ایده تفکر تأملی دیویی تفسیر جدیدی از آن را در قالب مفهوم عمل فکورانه ارائه کرد. بنابراین در مدل برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر آراء شون این واقعیت که معلمان نیز نظریه‌هایی دارند که می‌تواند به توسعه پایه دانش عمومی درباره فعالیت تدریس خوب کمک کند، پذیرفته شده، همچنین می‌تواند به تقویت تفکر تأملی معلمان و دانشجویان منجر شود. پیامدهای این نظریه در تحقیقاتی همچون موقعیت‌یابی مسئله، یادگیری به واسطه انجام دادن فعالیت و مربیگری، تمرین عملی (شون، ۱۹۸۷)، و تحقیقات دیگری نظیر: کنش پژوهی و پوشه‌های کار (آنتونک و همکاران، ۱۹۹۷)، وادار کردن دانشجویان به فکر کردن در مورد خود و تجربیات خود با در نظر گرفتن تجربیات دوران دانش‌آموزی خود، کمک کردن و کمک گرفتن در کار گروهی و ثبت و ضبط رویدادها، (کاتهنگن، ۱۹۸۵)، رویکرد مطالعه موردی و سمینار (هیل، ۱۹۸۶)، مدل مشارکتی عمل فکورانه (سوری یا، ۱۹۹۶)، استفاده از تاریخچه شخصی دانشجویان، گفتگوهای روزانه و

¹ Fischler

² Newman

³ Beyond the Stable State

⁴ Niraj Verma

⁵ Don

⁶ Richmond, Sanyal, Rodwin, Fischler & Verma

بحث در مورد تجربیات خود در گروه‌های کوچک و بزرگ (اوجانن، ۱۹۹۳)، استفاده از گروه‌های تأملی هم‌کلاسی‌ها (کتل و سلارز ۱۹۹۶) بررسی شده است که می‌توانند گواهی بر کاربرد نظریه شون در تربیت معلم فکور باشند.

منابع

- ایروانی، شهین. (۱۳۸۸). رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (1993). *Inside-outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Farrell, T. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3, 7–16.
- Fischler, R. (2012). Reflective practice. In B. Sanyal, L. J. Vale, & C. D. Rosan (Eds.), *Planning ideas that matter: Livability, territoriality, governance, and reflective practice* (pp. 313–332). Cambridge, MA: MIT Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. London: Heineman.
- Hébert, Cristyne. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön, *Reflective Practice*, 16:3, 361-371
- Hill, S. (1986) Language education and field experiences, *Journal of Teacher Education*, 37(3), pp. 56-59.
- Hurst, B., Wilson C., & Cramer, G. (1998). Professional teaching portfolios. *Phi Delta Kappan*, 79(8), 578-82.
- Kettle B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- Kliebard, H. (1987) *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1959* (New York, Routledge & Kegan Paul).
- Korthagen, F.A. (1985) Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands, *Journal of Teacher Education*, 36(5), pp. 11-15.
- Ramage, Magnus. (2017). Learning and Change in the Work of Donald Schön: Reflection on Theory and Theory on reflection, in D.B. Szabla et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*, DOI 10.1007/978-3-319-52878-6_57
- Munby, H., & Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 71–80.
- Newman, D. (1994). *Defining the enemy: Adult education in social action*. Sydney: Stewart Victor Publishing. Retrieved from http://www.michaelnewman.biz/pdf/defining_the_enemy-COMP.pdf
- Ojanen, S. (1993). *A process in which personal pedagogical knowledge is created through the teacher education experience*. Paper presented at the International Conference in Teacher Education, Tel-Aviv, Israel. ED 398 200
- Richmond, J., Sanyal, B., Rodwin, L., Fischler, R., & Verma, N. (1998). Donald Schön – A life of reflection. *Journal of Planning Literature*, 13, 3–10.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22, 119–139.
- Schon, D.A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Syrjala, L. (1996). The teacher as a researcher. In *Childhood Education: International Perspectives*. Ed. Eeva Hujala. Finland: Association for Childhood Education International, Oulu University. ED 403 069
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1990) Traditions of reform in US teacher education, *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1–18). New York, NY: Falmer Press.
- Zeichner, K.M. (2008) Revised version of a keynote address presented at ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Porto Alegre Brazil, April 30, 2008.