

افسانه تعلیم و تربیت: مطالعه موردی یک مدرسه به روش خبرگی و

نقادی تربیتی*

مرجان میرشمشیری^۱

دکتر محمود مهرمحمدی^۲

چکیده

مطالعه حاضر که با هدف شناخت فرایند یاددهی - یادگیری و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم دره ابتدایی در شهر تهران انجام پذیرفته، مطالعه‌ای کیفی است که از روش ارزشیابی «خبرگی و نقادی تربیتی» ارائه شده توسط «آیزنر» بهره‌گیری نموده و چهار مرحله توصیفی، تفسیری، ارزشیابی و مضمون‌یابی را دربرگرفته است. در پژوهش حاضر دو کلاس پایه چهارم مورد مشاهده و مقایسه قرار گرفته است. جهت جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای مشاهده فرایند یاددهی یادگیری و تعاملات مدرسه‌ای، مصاحبه با مدیر و معاون مدرسه، نیز معلمان و دانش‌آموزان پایه چهارم، پرسشنامه باز پاسخ معلمان پایه چهارم، تصویربرداری و ضبط تعاملات گفتاری استفاده به عمل آمد. برآیند مشاهدات حکایت از آن دارد که بین وضع موجود فرایند تعلیم و تربیت و وضع مطلوب آن فاصله و شکافی عظیم حاکم است.

کلیدواژه‌ها: خبرگی و نقادی تربیتی، فرآیند یاددهی، یادگیری، دختران پایه چهارم ابتدایی

مقدمه

پژوهش حاضر پژوهشی کیفی به شمار می‌آید که با هدف شناخت فرایند یاددهی - یادگیری و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم دوره ابتدایی در شهر تهران انجام شده است؛ این پژوهش از روش ارزشیابی «خبرگی و نقادی تربیتی»^۲ که آن را «آیزنر»^۴ ارائه می‌کند، بهره می‌گیرد. آیزنر فرایند ارزشیابی را بر دو خصیصه نقادی و خبرگی آموزشی بتنی می‌داند و خبرگی را هنر ارزیابی و ارزش‌گذاری و نقادی را هنر افشاگری بر می‌شمارد (آیزنر، ۱۹۹۴). «بارون»^۵ نقادی آموزشی را دو

تاریخ تصویب: ۸۸/۴/۲۲

* تاریخ دریافت: ۸۶/۴/۹ تاریخ آغاز بررسی: ۸۶/۴/۲۵

۱- دانشجوی دکتری تخصصی تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس،

(پست الکترونیکی: m_mirshamshiri@yahoo.com)

۲- استاد گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس،

(پست الکترونیکی: mehrmohammadi_tum@hotmail.com)

۲- educational connoisseurship and criticism

۴- Eisner

۵- Barone

نوع متمایز «نقادی غیر فعال و آزمایشگاهی»^۱ و «نقادی زنده یا در شرایط طبیعی»^۲ برمی‌شمارد و بیان می‌دارد درحالی که نقاد در نوع غیر فعال، به صورتی منتزع از جریان عمل و کاربرد مجموعه طرح‌ها و مواد آموزشی یا محیط فیزیکی اماکن آموزشی آن‌ها را بررسی می‌کند، در نقادی فعال یا طبیعی به تعاملات موجود در زندگی افراد و درون محیط آموزشی توجه می‌نماید و برای او برنامه درسی تجربه شده اهمیت دارد (به نقل از مهر محمدی ۱۳۸۱).

این پژوهش با استفاده از شیوه «نقادی زنده یا در شرایط طبیعی» چهار مرحله توصیفی، تفسیری، ارزشیابی و مضمون‌یابی^۳ را در بر دارد. مرحله توصیف تلاشی برای شناسایی، به تصویر کشیدن یا ارائه کیفیات مربوط به زندگی تحصیلی است که محیط عمومی یا سبک فرهنگی یک کلاس درس یا -مدرسه‌ای خاص را تشکیل می‌دهد. در مرحله تفسیر، نقاد آموزشی با استفاده از «مفهوم‌پردازی راهیابانه»^۴ از نظریات علوم اجتماعی بهره می‌گیرد و آن را به عنوان ابزاری برای توضیح، مورد استفاده قرار می‌دهد. در مرحله ارزشیابی که به زعم آیزنر، تمایز میان فعالیت نقاد آموزشی و سایر پژوهش‌گران علوم اجتماعی است، پژوهش‌گر امور مورد مشاهده را به عنوان تجارب تربیتی، غیر تربیتی و ضد تربیتی، ارزشیابی می‌کند و نقاد در مرحله آخر که مضمون‌یابی است، مقصود از داستان روایت شده را به صراحت بیان می‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴).

توصیف

دبستان دخترانه‌ای در جنوب شهر تهران، با نمایی ناموزون، حدود ۴۰ سال قدمت دارد که جداره‌های درونی و بیرونی آن را به جبران جفا به آموزگار طبیعت، چون کاغذی نیم سوخته، تا کمر با تصاویر و مضامینی آراسته اند.



مالکیت این بنای آموزشی وقفی است و در بدو واگذاری به ترتیب محل نگهداری کودکان بی سرپرست، مدرسه فرزندان شاهد و در نهایت به واحد آموزشی عادی - دولتی تغییر

۱- in vitro

۲- in vivo

۳- descriptive, interpretive, evaluative & thematic

۴- heuristic conception

کاربری داده است. از آنجا که این تغییرات زیر نظر متخصصان امر انجام پذیرفته است، هیچ کدام از استانداردهای مکانی آموزشی در آن وجود ندارد. راهروهای باریک و کم نور، شیب خطرناک راه پله، همجواری با کارگاه‌های صنایع سبک و اندازه کوچک کلاس‌های درس از جمله مشکلات این مدرسه به شمار می‌آید.



این واحد آموزشی، آزمایشگاه، کارگاه، انبار، کتابخانه، اتاق سمعی - بصری، اتاق کامپیوتر و سالن ورزشی ندارد و بنای آن به دو قسمت تقسیم شده است؛ در سمت راست، کلاس‌های پایه اول تا پنجم و در سمت چپ تک کلاس پیش دبستانی و یک سالن چند منظوره که به تازگی با اهتمام مدیریت مدرسه و مشارکت‌های مردمی سقفی از ایرانیت آن برافراشته‌اند، قرار گرفته است. این سالن عناوین نمازخانه، سالن اجتماعات، سالن امتحانات، کتابخانه و کلاس درس بهداشت را به خود اختصاص داده است و در پی رایزنی مدیر مدرسه با یک شرکت کامپیوتری که قصد روز آمد کردن تجهیزات کامپیوتری خود را داشته است، با اهدای ۱۰ سیستم کامپیوتری، عنوان سایت کامپیوتر را نیز به یدک می‌کشد.

البته این امکان به دلیل نداشتن مربی متخصص کامپیوتر، برودت هوا و فقدان وسایل گرمایز، یاد و خاطره ماشین‌های آموزشی دهه ۱۹۶۰ میلادی را زنده نگه می‌دارد.



جنب‌درب ورودی مدرسه، یک دکه اغذیه فروشی قرار دارد که محل تجمع دانش‌آموزان در اوقات تفریح است.

بیشتر دانش‌آموزان به طبقه اقتصادی - اجتماعی کارگر تعلق دارند و در محیط مدرسه بیشتر به صورت فردی و گاهی به صورت گروه‌های چند نفره ظاهر می‌شوند.



علاوه بر فرسودگی بنا و صورت نامناسب آن، بی‌مبالاتی دانش‌آموزان نسبت به مقوله نظم و پاکیزگی بر نامطبوعی محل می‌افزاید. پدیده آلودگی هوا، تراکم جمعیت شهری و آلودگی صوتی نیز عمق فاجعه را بیشتر آشکار می‌کند.



مدیر مدرسه با ۲۷ سال سابقه کار، ۱۰ سال است که مدیریت این مرکز را بر عهده دارد. روابط او با معلمان یک طرفه و از بالا به پایین است. این امر بازتابی از کل نظام متمرکز آموزشی ما به شمار می آید.

او به اهداف پرورشی و اخلاقی اولویت می دهد و برای تحقق اهداف خود، اعتبارات تخصیص داده شده را محدود ارزیابی می کند و می گوید: «از آنجا که مدرسه متولی و بانی ندارد، بیشتر از طریق وام، سرانه آموزشی، کمک های مردمی، شهریه پیش دبستانی و کمک خیرین به حیات خود ادامه می دهد؛ ما خودمان کارپرداز شده ایم و کارهای آموزشی ما به امور تعمیراتی تبدیل شده است». مدیر در مورد مخاطرات حضور کودکان در چنین ساختمان فرسوده ای گفت: «تا حدودی رفع خطر کرده ایم».

این واحد آموزشی ۱۰ آموزگار، یک مربی بهداشت و یک مربی پرورشی دارد و از فقدان معلم متخصص در درس هنر و تربیت بدنی، همچنین مشاور یا راهنمای مدرسه رنج می برد. در این مکان پدیده معلم - مشاور جایگاهی ندارد! والدین دانش آموزان به این امر اعتراض دارند.

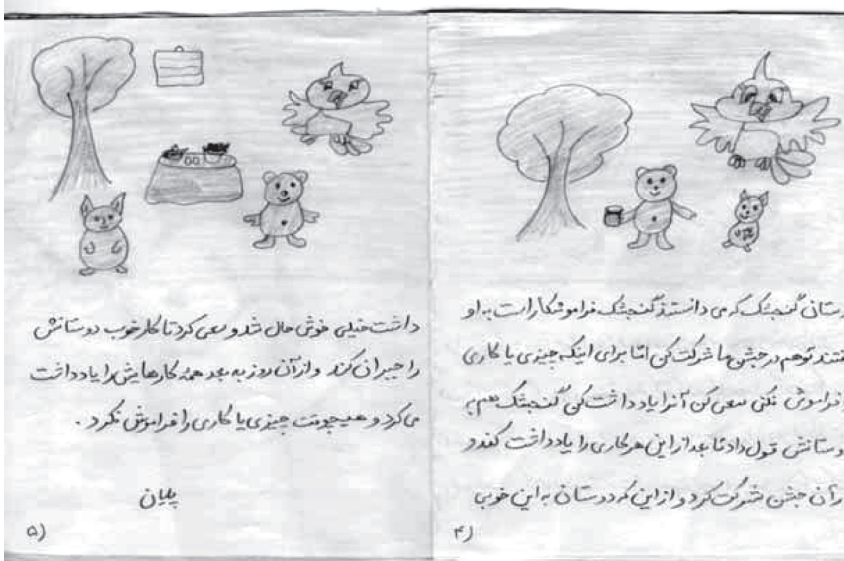
۷۰ درصد از معلمان مدرک تحصیلی دیپلم و ۳۰ درصد دیگر مدرک کارشناسی دارند.

تعداد کل دانش‌آموزان ۲۷۲ نفر و میانگین جمعیت دانش‌آموزی در هر کلاس ۲۵ نفر است. دفتر معلمان هم‌جوار دفتر مدیریت مدرسه، قرار دارد که محل تجمع آنان پیش از شروع کلاس‌ها و هنگام اوقات استراحت است. در این دفتر درباره همه مقولات به جز مقوله تعلیم و تربیت بحث و تبادل نظر می‌شود!

روز تحصیلی متشکل از چهار جلسه ۵۰ دقیقه‌ای است که سه زنگ استراحت ۱۵ دقیقه‌ای دارد. از آنجا که نظام آموزش عمومی ما کتاب محور است و بیشتر بر محتوا تأکید می‌کند. ۸ کتاب درسی اجتماعی (متشکل از سه بخش تاریخ، جغرافی و مدنی)، قرآن، ریاضی، علوم تجربی، فارسی (دو کتاب بخوانیم و بنویسیم) و هدیه‌های آسمانی (یک کتاب درسی و یک کتاب کار) در پایه چهارم تدریس می‌شود. معلمان تغییرات نوین در کتاب‌های درسی را مثبت ارزیابی می‌کند و معتقدند این تغییرات موجب شده است تا به جای حفظیات بر مفاهیم تأکید شود.

بعضی تغییرات در کتاب‌های درسی، شور و اشتیاق آنان را بر می‌انگیزد؛ برای مثال قسمت‌هایی از کتاب فارسی که از دانش‌آموزان می‌خواهد به زبان خود یک کتاب داستان مصور تهیه کنند؛ داستان زیر را یکی از دانش‌آموزان نوشته است.





اگرچه در میان کتاب‌های کلاس چهارم کتاب هنر وجود ندارد، اما دو تک زنگ درسی در طول هفته به آن اختصاص دارد؛ این زمان عملاً در نقش خراجگذار دروس گذر [به دانشگاه] - فارسی، ریاضی و علوم - است و از دستور کار محو می‌شود. گفتگوی معلم و دانش‌آموز در آغاز زنگ هنر نمونه بارز این امر به شمار می‌آید.

دانش‌آموز با شوق فراوان: خانم این زنگ هنر داریم، هنر کار نمی‌کنیم؟
معلم با قاطعیت: نه! بیشتر اوقات که هنر کار نمی‌کنیم، در عوض زمانش را به درسهای دیگر می‌دهیم. ببینید بچه‌ها همان نقاشی که پایین انشایتان کشیده‌اید، هنر است؛ همان تصاویری که پایین کتاب ریاضی است، هنر است. حالا کتابهای بخوانیم و بنویسیم را در آورید!

آموزگار در جلسه اولیا و مربیان به والدینی که از شیوه برگزاری آزمون هنر سؤال می‌کردند، می‌گفت: مایل نیستم بچه‌ها وقت خود را صرف هنر کنند؛ بعضی‌ها از قبل در منزل نقاشی می‌کشند و می‌آورند. همان نمره را به آزمون هنر اختصاص می‌دهم، اما درس ریاضی هر روز تا موعد امتحان تمرین و تکرار می‌شود. وقتی آموزگار گفت: مبحث تقسیم سلولی در آزمون علوم، باید از طریق رسم فرایند تکثیر آن صورت پذیرد، در غیر این صورت نمره‌ای به آن تعلق نمی‌گیرد، چهره والدین رنگ نگرانی به خود گرفت.

موقعیت درس‌های اجتماعی، هدیه‌های آسمانی و تربیت بدنی نیز مطلوب‌تر از درس هنر نیست. «امپراطوری آزمون‌های تستی» آن هم با سؤالاتی که تنها سطح دانش حیطة شناختی را در

بر می‌گیرد، بر کل زندگی تحصیلی معلمان و دانش‌آموزان سیطره دارد. روز تحصیلی با توزیع کپی برگه‌های دست‌نویس آزمون‌های تستی آغاز می‌شود و پایان می‌پذیرد.

هر روز یک یا چند آزمون تستی برگزار می‌شود. دانش‌آموزان در آغاز روز تحصیلی برگه‌های آزمون را دریافت می‌کنند و چونان حلزونی که به صدف مارپیچی خود می‌خزد، گرد هم جمع می‌شوند و تست می‌زنند. حتی در سؤالات شفاهی نیز معلم ابتدا سؤال می‌کند و سپس ۳ یا ۴ گزینه می‌خواند و دانش‌آموزان گزینه صحیح را انتخاب می‌کنند.

بدیهی است درس‌های هنر و تربیت‌بدنی که به‌قالب تست در نمی‌آید، از دستورکار خارج می‌شود.

خانم صادقی آموزگار پایه چهارم با ۲۵ سال سابقه تدریس، ۲۳ نفر دانش‌آموز دارد و هدف خود را از تدریس، آموزش و هدایت یادگیری دانش‌آموزان می‌داند. این آموزگار به ندرت لب‌خند می‌زند، بسیار رسمی و محافظه‌کار است و دانش‌آموزان را با نام خانوادگی مورد خطاب قرار می‌دهد.

چیدمان کلاس سنتی است، به گونه‌ای که آموزگار ناگزیر برای پیشگیری از «اسپاسم ناحیه گردن» به دانش‌آموزان سمت راست نگاه نمی‌کند؛ شیوه قرار گرفتن میز معلم در دو تصویر بعدی این مسئله را تأیید می‌کند. این امر موجب می‌شود که این دانش‌آموزان در تعاملات کلاسی کمتر مشارکت داشته باشند. این وضع در مورد دانش‌آموزان دو نیمکت آخر در دو طرف کلاس نیز که با قرار گرفتن در موضع امن از تیررس نگاه معلم دورند، وجود دارد.

سبک تدریس خانم صادقی ترکیبی از شیوه‌های سخنرانی و پرسش و پاسخ است. کمی





بر مرتبط بودن مثال‌ها با زندگی روزمره دانش‌آموزان اهتمام می‌ورزد، اما به مقوله تلفیق دروس با یکدیگر و قعی نمی‌نهد. به طور معمول آزمون یا آزمون‌های تستی در تک‌زنگی آموزشی، برگزار می‌شود؛ سپس کتاب‌های ریاضی، فارسی و علوم یکی پس از دیگری در دستور کار قرار می‌گیرند. آموزگار قوانین درس را می‌گوید، یک مسئله بر پایه آن قانون حل می‌شود و در مسئله بعدی که هیئت مبدل دارد، عجز دانش‌آموزان از پرداختن به مسئله، تحقیر و تغییر معلم را بر می‌انگیزد. در زیر فرازی از گفتگوی معلم با شاگردان آمده است:

معلم [در جلسات پیش قوانین درس را گفته است]: مخلوط آب و آبلیمو چگونه است؟ یکنواخت یا

غیر یکنواخت؟

دانش‌آموز: سکوت!

معلم: با کنار دستی‌ات مشورت کن و پاسخ بده.

دانش‌آموز پس از مشورت: باز هم سکوت!

معلم: چند مخلوط را نام ببر.

دانش‌آموز: سکوت!

معلم: صبحانه چه خوردی؟

دانش‌آموز: نان و پنیر.

معلم: همراه آن چه بود؟ چای بود یا نه؟ چای را با شکر قاطی کردی چه ساختی؟

دانش آموز: مخلوط چای و شکر.

معلم: شکر جامد بود، چای مایع است، پس چه مخلوطی ساختی؟

دانش آموز [پس از تأمل بسیار] مخلوط از نوع جامد در مایع.

معلم خطاب به کلاس: این خانم را که می‌بینید، غیبت مکرر دارد؛ روزهای پنجشنبه اصلاً نمی‌آید، مادرش هم یک

گواهی پزشکی می‌آورد که خدا عالم است راست می‌گوید یا نه. (دانش آموزان در خود فرو رفته و می‌خندند).

جالب آنکه قوانین ۱ و ۵۱ کلاس که آنها را آموزگار و دانش آموزان تدوین کرده، بر دیوار کلاس نصب نموده‌اند،

می‌گوید: مشکلات خود را با صحبت حل کنیم و پشت سر کسی صحبت نکنیم!

برای آموزش درس علوم، از لوازم آزمایشی و فیلم‌های آموزشی استفاده نمی‌شود. نظر

خانم صادقی را در مورد فیلم‌های آموزشی جو یا می‌شوم:

• آیا فیلم‌های آموزشی بر یادگیری دانش آموزان تأثیر می‌گذارد؟

خانم صادقی: بسیار مؤثرند؛ البته برای تدریس اولیه از آنها استفاده نمی‌کنیم، اما پس از تدریس برای مرور و پرسش

و پاسخ، به ندرت مورد استفاده قرار می‌گیرند.

• از ابتدای سال تحصیلی تا کنون (۴ ماه می‌گذرد) بچه‌ها چند بار فیلم آموزشی مشاهده کرده‌اند؟

خانم صادقی (با قاطعیت فراوان): بچه‌ها هنوز فیلمی مشاهده نکرده‌اند.

دانش آموزان خودشان قوانین درس را کشف نمی‌کنند، بلکه بدون درگیری ذهنی، آن‌ها

را از معلم دریافت می‌کنند؛ به همین دلیل نسبت به قوانینی که معلم بیان کرده است، احساس

تملک ندارند، بنابراین قادر به انتقال یادگیری نیستند. فراز زیر، نمونه‌ای از درس فارسی

است:

دانش آموز: یک روز آب تصمیم گرفته بود در لوله‌ها نباشد. . . .

معلم: فکر می‌کنی چرا آب این تصمیم را گرفته بود؟

دانش آموز: سکوت!

معلم: بقیه‌اش را بخوان بین می‌توانی توضیح بدهی که چرا؟

دانش آموز پس از قرائت دو خط بعدی: سکوت!

معلم: از این قسمت که خواندی ۲ پرسش مطرح کن و از بچه‌ها بپرس.

دانش آموز: سکوت!

معلم: با کنار دستی ات مشورت کن و پاسخ بده.

دانش آموز پس از مشورت: سکوت!

معلم به کنار دستی او می گوید تو سؤال را بگو تا منظور من را بفهمد.

این بار دانش آموز دوم: سکوت!

معلم: با آیا، اگر، چرا و چگونه جمله را پرسشی می کنند.

در اینجا دانش آموز اول سؤالی مطرح می کند.

معلم: تشویقش کنید؛ حالا یک سؤال دیگر مطرح کن.

دانش آموز: سکوت!

چنین پدیده ای در درس ریاضی شدت بیشتری دارد، زیرا دانش آموزان توانائی خواندن و درک مفاهیم ریاضی را ندارند. برای مثال، آموزگار تدریس درس خطوط موازی ریاضی را با مرور درس خطوط متقاطع و عمود بر هم که در سال گذشته تدریس شده، آغاز می کند. هنگامی که از دانش آموزان می خواهد خطوط متقاطع را بر تخته کلاس ترسیم کنند، آنان نمی توانند این کار را انجام دهند و از معلم معنای واژه های خطوط و متقاطع را می پرسند. این ابهام برای دانش آموزان در مورد بیشتر کلماتی که عربی یا جمع عربی هستند، وجود دارد. برای مثال جائی که گوشه، زاویه و راست، قائم عنوان می شود و معلم از دانش آموزان می خواهد قائم الزاویه ترسیم کنند، بیشتر آنان به دلیل درک نکردن صحیح این واژه نمی توانند، آن را ترسیم نمایند. این پدیده در رابطه با کلماتی مانند عمود منصف، مقسوم، مقسوم علیه و اشکال نیز تکرار می شود. کتاب ریاضی آکنده از کلمات عربی است که دانش آموزان پایه چهارم معانی آن را در نمی یابند.

دانش آموز: قابل قسمت یعنی چه؟

من: یعنی بخش پذیر.

دانش آموز: مجعول یعنی چه؟ خانم معلم ما گاهی می گوید مجعول.

من: صحیح آن مجهول است، یعنی ناشناخته؛ در ریاضی به معنای عددی است که می خواهیم بیابیم.

از طرف دیگر کتاب های فارسی - بخوانیم و بنویسیم - بر اساس شیوه نوشتاری نوین تدوین شده است، در حالی که کتاب ریاضی از شیوه نوشتاری قدیمی بهره می گیرد. این ناهماهنگی موجب می شود وقت دانش آموزان در درس ریاضی تلف می شود.

معلم: بنویس مریم حتا ۰۰۵ تومان پول نداشت که ۶ کتاب را بخرد و . . .
 دانش‌آموزان: خانم حتی بنویسیم یا حتا؟ در کتاب فارسی حتا نوشته، اما در کتاب ریاضی نوشته حتی؛ کدام را بنویسیم که غره ما کم نشود؟ (یک ربع ساعت از کلاس ریاضی به همین بحث می‌گذرد).

دروس گذر [به دانشگاه] - فارسی، ریاضی و علوم - نقش ملکه‌های عقیم امپراطوری
 آزمون‌ها را بازی می‌کنند و تعلیم و تربیت و پرورش فرایندهای عالی تفکر را به افسانه‌ای تبدیل کرده‌اند. هنگامی که از دانش‌آموزان می‌پرسم چه ارتباطی میان دروس احکام، علوم و فارسی که در یک تک زنگ دریافت کردید، می‌توانید برقرار کنید؟ می‌گویند ارتباطی برقرار نکردیم. نظر آن‌ها را در مورد نحوه ایجاد تلفیق پرسیدم؛ یکی از آنان با اندکی تأمل پاسخ داد: «برای نمونه در درس علوم می‌خوانیم از آمیختن دو چیز با هم مخلوط ساخته می‌شود و تا مخلوط نداشتنه باشیم، محلول هم نداریم. می‌توانیم علوم را با ریاضی تلفیق کنیم و بگوییم ضرب نیز خاصیت مخلوطی دارد».

اگر معلم درس‌های دیگر را نیز در دستور کار کلاسی قرار دهد، تأکید بر حفظ طوطی وار اطلاعات ارجحیت دارد و هنوز هم فرایندهای عالی تفکر مغبون از این امر، به امپراطوری آزمون‌ها خراج می‌پردازد. چند دانش‌آموز در درس تاریخ به اتفاق هم در مقابل کلاس ظاهر می‌شوند و هر کدام قسمتی از کتاب را به گونه‌ای از حفظ می‌خواند که حتی کلمه‌ای جا نمی‌افتد؛ سپس نفر بعد بقیه‌اش را ادامه می‌دهد و هنگامی که از آنان درباره آن متن سؤال می‌شود، نمی‌توانند پاسخ دهند. تکلیف شب نیز این ناتوانی را جبران نکرده است.

پرسش من از معلم: تکلیف شب می‌گویید؟
 معلم: برای پرداختن دانش‌آموزان به مطالعه مستقل، تکلیف شب نمی‌گویم.
 معلم در پایان روز تحصیلی رو به دانش‌آموزان: برای آزمون علوم فردا ۵۱ سؤال با جواب در دفترتان بنویسید؛ نوشتن کلمات سخت فارسی و روخوانی آن نیز الزامی است.

حضور ۳ دانش‌آموز در کلاس درس خانم صادقی، جلب توجه می‌کند. سارا [بنا بر گفته اولیای مدرسه و والدینش] دانش‌آموز تیز هوشی است که از شوق دانستن لبریز است و برای پاسخگوئی به سؤالات معلم در پوست خود نمی‌گنجد. او به طور مکرر از جانب آموزگار منکوب و تحقیر می‌شود و استعدادهايش در کلاس پایه چهارم معطل و بی‌استفاده مانده است.

با مشاهده عملکرد حیرت انگیز او در کلاس، از معلم پرسیدم که سارا شاگرد اول است؟ او پاسخ داد نمی‌دانم، چون هنوز امتحانات ترم اول را نگذرانیده‌اند و سال گذشته نیز دانش‌آموز معلم دیگری بود.

بعدها در جلسه اولیاء و مربیان دیدم که خانم صادقی به مادر سارا توصیه می‌کند از مطالعات بی‌رویه فرزندش پیشگیری کند، چون این مسئله کار را برای همگان سخت کرده است!

من: نظر تو در مورد سارا چیست؟

مریم همکلاسی سارا: به نظر من سارا باید جهشی بخواند و به کلاسهای بالاتر برود.

من: اگر برود چه احساسی از پیشرفت او داری؟

مریم: به او افتخار می‌کنم، چون یکی از مفاخر کشورم می‌شود. اگر بچه‌های دیگر هم تلاش کنند می‌توانند خود را بالا بکشند و موفق شوند؛ چون خواستن، توانستن است!

لاله دانش‌آموز دیگری است که در کلاس عملکرد بسیار ضعیفی دارد. منتهی‌الیه سمت راست کلاس، جایی که در میدان دید معلم قرار ندارد و موضع امنی است، می‌نشیند. در مباحث کلاسی شرکت نمی‌کند و در بیشتر اوقات به کار خود مشغول است. معلم انتظار چندانی از او ندارد و او متناسب با انتظار معلم پاسخ می‌دهد. مادر او به آموزگار کلاس گفته است که لاله در منزل دختری پر جنب و جوش است و در شگفتم چرا در مدرسه چنین عملکردی دارد. جالب است که معدل سال گذشته لاله ۱۹ بود!

من: چه درسی را دوست داری؟

لاله: فقط فارسی را، چون ریاضی خیلی سخت است؛ مدرسه را دوست ندارم، چون در خانه راحت‌ترم.

لیلا دانش‌آموز مستعد دیگری است که زندگی تحصیلی تلخی را پشت سر می‌گذارد. او در نیمکت اول، کنار میز معلم می‌نشیند. مادرش تاکنون به مدرسه نیامده است و تنها از طریق نامه با آموزگار ارتباط برقرار می‌کند. خانم صادقی که از این امر بسیار برآشفته است به جای آن که علت را جویا شود، برای جبران بی‌مهری مادر، کوچک‌ترین لحظه‌ای را در تحقیر و نکوهش فرزند از دست نمی‌دهد.

شاید اگر مشاوره در مدرسه حضور داشت، یا معلم می‌توانست نقش معلم-مشاور را ایفا کند، این مشکلات به گونه دیگری حل می‌شد. چهره معصوم و در هم فرورفته لیلا بیشتر اوقات بسیار رقت‌انگیز است. جز از طریق خزیدن به اندرون نهفته او چگونه می‌توان از صمیم قلب با احساسات لطمه دیده‌اش شریک شد؟

پدیده دیگر که نه تنها در کلاس خانم صادقی، بلکه در تمام کلاس‌ها مشاهده می‌شود، پدیده‌های است که آن را «گسست آموزشی» می‌نامیم؛ منظور از آن گسست‌های بی‌شماری است که در هر تک‌زنگ آموزشی هنگام فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس رخ می‌دهد.

تقریباً هر چند دقیقه یک بار افراد گوناگون اعم از معاون مدرسه، معلمان دیگر، یا دانش‌آموزان و یا سرای‌دار مدرسه به عناوین مختلف مانند گفتگو درباره تغییر ساعت‌ها، تعویض میز معلم، اصلاح سؤالات آزمون‌ها در همیاری معلمان با یکدیگر، دریافت اسامی و وجه ثبت نام کلاس‌های فوق برنامه، توییح دانش‌آموزان توسط معاون، در کلاس درس حضور می‌یابند، فرایند آموزشی را قطع می‌کنند و تقاضای خود را مطرح می‌نمایند.

گاه دانش‌آموزی که قبل از حضور مراجع، در حال حل مسئله بر تخته کلاس است، دقایق ممتد و خسته‌کننده‌ای را منتظر می‌ماند تا مراجعه‌کننده پس از نیل به مقصود، کلاس را ترک کند و فرایند کلاسی از سر گرفته شود.

اگر مراسم سوپ‌خوری روزهای سه‌شنبه، آموزش بهداشت روزهای دوشنبه، توزیع شیر رایگان، جلسات اولیا و مربیان، تمرینات سرود مربی پرورشی با بیشترین درجه آوای ضبط صوت که همگی هنگام فرایند یاددهی-یادگیری و در ساعات رسمی تحصیلی صورت می‌پذیرد را به این گسست‌های آموزشی بیفزائیم، عمق فاجعه بیشتر آشکار می‌شود.

جالب آنکه در زنگ ریاضی دانش‌آموزی مسئله‌ای را با صدای بلند می‌خواند و دانش‌آموز دیگر برای حل مسئله، آن را به اختصار بر تخته کلاس می‌نویسد، تا جایی که نمی‌تواند مسئله را حل کند. وقتی از او علت اختصار نویسی مسئله را جویا می‌شوم، می‌گوید: «برای اینکه وقت کلاس تلف نشود، مسئله را به این صورت خلاصه نویسی می‌کنیم!»

خانم علوی معلم دیگر پایه چهارم این مدرسه، با ۲۱ سال سابقه تدریس، ۲۳ دانش‌آموز دارد. او هدف خود را از تدریس، تربیت کودکانی مؤمن و متعهد می‌داند. فردی صمیمی و شوخ طبع است و دانش‌آموزان را با نام کوچک خطاب می‌کند. با این حال گاه از کارشکنی دانش‌آموزان برآشفتگی می‌شود و با تمام وجود فریاد می‌کشد.

سبک تدریس خانم علوی ترکیبی از شیوه‌های سخنرانی و تکرار است. او قوانین درس را می‌گوید و دانش‌آموزان با صدای بلند تکرار می‌کنند؛ سپس دانش‌آموزان به ترتیب مسئله‌ها را با صدای بلند می‌خوانند و روی تخته کلاس حل می‌کنند.



برای مثال معلم در زنگ ریاضی تقسیم «هفده بر چهار» را می‌نویسد و می‌گوید: هفده تا داریم، می‌خواهیم دسته‌های چهار تایی درست کنیم؛ می‌گوییم چهار چهار تا می‌شود شانزده تا، یکی باقی می‌ماند. تقسیمی که صفر داشته باشد، باقی مانده ندارد و تقسیمی که عدد داشته باشد، باقی مانده دارد. باقی مانده کمتر از مقسوم علیه است و امتحان تقسیم عبارت است از: «خارج قسمت ضرب در مقسوم علیه به اضافه باقی مانده». دانش‌آموزان یک صدا تکرار می‌کنند: «خارج قسمت ضرب در مقسوم علیه به اضافه باقی مانده».

پس از آن دانش‌آموزی تقسیم بعدی را بر تخته کلاس می‌نویسد، اما علامت تقسیم را منھا تلفظ می‌کند و نمی‌تواند مسئله را حل کند. معلم دانش‌آموز دیگری را برای حل مسئله فرامی‌خواند. او نیز دچار ابهام است و تنها پس از تکرار قانون تقسیم توسط آموزگار، مسئله را حل می‌کند، بدون آنکه چیزی از فرایند آن دریابد. دانش‌آموز اول نیز به حال خود رها می‌شود.

خانم علوی آگاهانه یا ناآگاهانه تا حدودی بر مقوله تلفیق و مرتبط بودن اهتمام می‌ورزد.

دانش آموز با صدای بلند: در یک گارگاه سماور سازی در بروجرد، روزی ۸ سماور ساخته می‌شود، در ۳۰ روز چند سماور ساخته می‌شود؟

معلم: بچه‌ها شهرستان بروجرد در کدام استان قرار دارد؟

دانش آموزان پاسخ می‌دهند.

معلم (نخست در مورد شهرستان بروجرد و صنایع دستی آن توضیح می‌دهد): کدام یک از شما در خانه برای تهیه چای از سماور استفاده می‌کنید؟ (دانش آموزان با شوق پاسخ می‌دهند).

معلم در درس فارسی از شعر روخوانی می‌کند و دانش‌آموزان در حالی که از ماهیت شعرگونه درس به وجد آمده‌اند، با اشتیاق و یک‌صدا پس از معلم به صورت طوطی وار تکرار می‌کنند. دانش‌آموزان به راحتی از ایشان سؤال می‌کنند و او سؤالات آنان را با رغبت پاسخ می‌دهد. در تمام مدت حضورم در کلاس خانم صادقی، حتی یک بار هم ندیدم که دانش‌آموزان سؤالاتی بپرسند که از تفکر برآمده باشد.

خانم علوی بر خلاف همتای خود، گرد نیمکتهای دانش‌آموزان می‌گردد، در کنار آنها می‌نشیند و با آنان مزاح می‌کند. او بر انگیزش بیرونی مانند جایزه و نمره بسیار تأکید دارد و وقتی بچه‌ها در انجام دادن تکالیف خود قصور می‌ورزند، همراه با دفتر خود به وسط کلاس می‌رود و برای دانش‌آموزان کارشکن نمره منفی می‌گذارد.



هنگامی که خانم علوی به دانش آموزی جایزه می دهد، این کار را بدون توجه به خدشه دار شدن عواطف سایر دانش آموزان انجام می دهد. این مسئله بیشتر آنان را عصبی و مضطرب می کند.

معلم: امروز می خواهم به یک نفر از شما که دختر خوبی بوده، جایزه بدهم (سپس دانش آموزی را مورد خطاب و پاداش دهی قرار می دهد).

سایر دانش آموزان با تألم: خانم مگر ما خوب نیستیم؟

معلم: نه به اندازه او (دراین موقع بیشتر دانش آموزان با چهره ای در هم فرو رفته، دستهای خود را به سوی دهان می برند و ناخنهای خود را می جونند).



درس های دیگر مانند علوم و اجتماعی نیز به شیوه سخنرانی و تکرار ارائه می شود. درس هنر در عمل جایگاهی ندارد و در زنگ ورزش نیز به دلیل آنکه مدرسه مربی ورزش ندارد، دانش آموزان به حیاط مدرسه می روند و بازی می کنند. استفاده از رسانه های آموزشی نیز معمول نیست. وقتی دانش آموزان ملتسانه از معلم می خواهند برای مشاهده فیلم آموزشی به سالن اجتماعات بروند، او به دلیل بروود هوا و نداشتن وسائل گرمازا از این کار سر باز می زند. والدین دانش آموزان برای بهبود یادگیری فرزندان خود، از انواع کلاس های تقویتی که معلمان مدرسه برگزار می کنند، بهره می گیرند. با این وجود بیشتر آنان کلاس های تقویتی

مدرسه را بی‌تأثیر ارزیابی می‌کنند و معتقدند پس از حل یک مسئله، هنگامی که اعداد و صورت ظاهری مسئله تغییر می‌کند، فرزندانشان نمی‌توانند پاسخ دهند.

بیشتر والدین از آموزگار می‌خواهند در صورت امکان به فرزند آن‌ها نمره ۲۰ بدهد، زیرا چنانچه بخواهند نام فرزندشان را در پایه اول مقطع راهنمایی در مدارس نمونه مردمی یا تیزهوشان که آزمون ورودی دارند، بنویسند، معدل پایه چهارم آن‌ها باید بیشتر از ۱۹/۵ باشد و معدل سال پنجم در این خصوص چندان مهم نیست!

اگر به طور کلی از تفاوت‌های شخصیتی خانم صادقی و خانم علوی صرف نظر کنیم، شیوه ظاهر شدن آنان در فرایند یاددهی - یادگیری تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارد.

تفسیر

بسیاری از نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت بر اهمیت نقش طبیعت در پرورش قوای حسی و عقلی کودکان صحه گذارده‌اند. روسو^۱ در این باره می‌گوید تا امیل (کودک فرضی‌اش) به ۱۲ سالگی نرسد، از روی کتاب به او درس نمی‌دهد، بلکه او را بر آن می‌دارد تا در کتاب طبیعت مطالعه کند، پیرامون خود را تجربه نماید و از این راه، حواس خود را پرورش دهد و از راه بازی و ورزش نیرومند شود؛ پس از ۱۲ سالگی به پرورش فهم او می‌پردازد تا آنچه را تاکنون از راه حس دریافته، به صورت مفهوم در آورد؛ کودک این کار را بر زمینه تجربه‌های حسی و با توجه به شوق طبیعی‌اش به فهمیدن، انجام می‌دهد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۹).

متأسفانه چنین فرصت‌گرانی‌ای از کودکان ما دریغ شده است. دانش‌آموزی که درکی از طبیعت ندارد، چگونه می‌تواند در نقش «ارج‌گذار» به آموزگار طبیعت نمایان شود؟ مسئله دیگر این که چنانچه قرار است جایی را به مکان آموزشی تغییر کاربری دهند، این مهم باید زیر نظر متخصصان امر و از طریق الگوگیری از فضاهای آموزشی استاندارد صورت پذیرد.

سال‌های سال است که از سیمای کشورمان گشایش مراسم مدارس نوبنیاد را مشاهده می‌کنیم که کلاس‌های آن‌ها با نیمکت‌های بزرگ و سنگینی مجهز شده‌اند و دانش‌آموزان مانند زمان تحصیل ما و پدران ما در این نیمکت‌ها در یک صف و در یک راستا می‌خکوب می‌شوند. از سوی دیگر شعارهای توفنده‌ای در راستای به کارگیری شیوه‌های نوین یاددهی - یادگیری از گوشه و کنار می‌شنویم.

اجرای این رویکردها مستلزم استفاده از میز و نیمکت‌های کوچک، سبک و انعطاف پذیر است که بتوان آرایش آن‌ها را در همان سطح محدود کلاس و متناسب با نوع طرح درس و فعالیت کلاسی تغییر داد. از طرف دیگر تجهیز مدرسه به وسایل و امکانات به هر طریقی که صورت پذیرد، باید با انگیزه و هدف بهبود فرایند یاددهی - یادگیری باشد، نه استقرار نمایشی تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری.

مدرسه یک نظام اجتماعی است که بازتابی از اجتماع بزرگتر به شمار می‌آید. کودکان در مدرسه باید نظم و زندگی در جامعه‌ای مردم سالار را بیاموزند. دیوئی^۱ معتقد است این یادگیری مانند هر یادگیری دیگر باید از طریق عمل صورت پذیرد. اگر کودکان در مدرسه نظم، رعایت نوبت دیگران و احترام به عقاید آنان را نیاموزند، شاید دیگر نتوانند این خصایص را یاد بگیرند.

دیوئی می‌گوید: متأسفانه بزرگ‌ترین نقص آموزشگاه‌های سنتی آن است که می‌کوشند در محیطی که فاقد هر گونه روح اجتماعی است، اعضای شایسته و مفیدی برای اجتماع تربیت شود (به نقل از شکوهی ۱۳۷۸).

علاوه بر شرایط فیزیکی و اجتماعی مدرسه، کتاب‌های درسی نیز اهمیت بسیاری دارند. مشاهده فرایند آموزشی، حکایت از آن دارد که تغییرات کتاب‌های درسی با یکدیگر هماهنگ نیست. علاوه بر آن محتوای کتاب‌های درسی از جمله ریاضی از کلمات عربی آکنده است و دانش‌آموزان پایه چهارم معانی آن را درک نمی‌کنند و ناگزیرند بدون اشراف بر مفاهیم پیش نیاز بر مفاهیم جدید تسلط یابند. در گذشته اصلاحاتی در رابطه با کلماتی مانند زاویه حاده، منفرجه و قائمه صورت می‌پذیرفت که لازم است دوباره با اتخاذ رویکردی نظام‌دار بدان پرداخته شود. بیشتر دانش‌آموزان پایه چهارم معتقدند ریاضیات سخت و فارسی آسان است. آنان چون زبان ریاضی را نمی‌شناسند، از پرداختن به آن سر باز می‌زنند.

مسئله دیگر جایگاه درس‌های گوناگون در برنامه کلاسی است. درس هنر مغبون‌تر از سایر درس‌ها، در مقام نظر و عمل مورد بی‌مهری کارگزاران آموزشی قرار دارد. این درس که در مقام نظر از دستور کار نظام برنامه‌ریزی درسی کشور خارج شده، در قلمرو برنامه درسی پوچ (آیزنر، ۱۹۹۴) آشکار جای گرفته است و در مقام عمل با دو تک‌زنگ آموزشی در طول هفته، مورد سوءظن و بی‌توجهی معلمان قرار دارد و جامعه برنامه درسی پوچ پنهان را نیز بر تن کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

این امر به دلیل تلقی سنتی محدود و ناقص در مورد هوش انسانی است که بر نظام‌های آموزشی حاکم شده است و آن را دارای ماهیتی ساده، یکپارچه و تک عاملی می‌داند. هاوارد گاردنر^۱ با ارائه نظریه هوش چندگانه، این دیدگاه سنتی را به چالش کشید و هوش را به عنوان قابلیت حل مسئله با تولید یک محصول یا ساخت چیزی که در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می‌شود، معرفی کرد. او هفت نوع هوش با عناوین هوش زبانی، هوش منطقی-ریاضی، هوش موسیقایی، هوش فضائی، هوش حرکتی-جنبشی، هوش میان فردی و هوش درون فردی را بر می‌شمارد که به تازگی هوش معنوی، هوش طبیعت گرایانه و هوش وجود گرایانه نیز بر آن افزوده شده است.

نظام‌های آموزشی برای حاکمیت چنین نگرشی به هوش، باید در اهداف و محتوای برنامه‌ها به تناسب تکثر در ظرفیت‌های هوشی افراد و دست‌کاری در روش‌ها (مانند روش‌های آموزش، روش‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی) تنوع و تکثیر ایجاد کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۵).

(آیزنر، ۱۹۹۴) با تأکید بر انواع شیوه‌های دانستن و لزوم توجه به آن در مدارس، دانستن هنری را یکی از عالی‌ترین انواع دانستن بر می‌شمارد (آیزنر، ۱۹۹۴) و باور دارد که اهمیت آنچه از برنامه درسی مدرسه از قلم افتاده-برنامه درسی پوچ-معادل دانشی است که گنجاینده می‌شود. تصمیم‌هایی که افراد می‌گیرند، تنها تحت تأثیر آنچه می‌دانند، نیست، بلکه تحت تأثیر آنچه نمی‌دانند نیز قرار دارد.

بنابراین زمینه‌های وسیع از محتواهای مهم که مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، می‌توانند در تصمیم‌هایی که دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند و همچنین در شیوه زندگی آن‌ها تأثیر بسیار مهمی داشته باشند. اگر توانایی‌های هنری سطح بالا در دانش‌آموزان استعدادی شایسته، اما با طبیعتی غیر هوشی تلقی شود و مدرسه بالاترین افتخارها را به آنچه که پیشرفت‌های عقلی و هوشی تلقی می‌شود، اعطا کند، در آن صورت هرگز برجستگی‌های دانش‌آموزانی که در هنر درخشش دارند، به اندازه کسانی که در ریاضیات ممتازند، نمود نخواهد داشت. در این حال هنر نیز مانند کودکانی که به هنر علاقه‌مندند، در ارزش‌گذاری‌های سلسله‌مراتبی، دست دوم شناخته خواهد شد (مهر محمدی، ۱۳۸۱). نباید برای اهداف هنری در نظام تعلیم و تربیت در مقایسه با اهداف سایر حیطه‌ها به خصوص اهداف حیطه شناختی جایگاه دست دوم قائل بود. پرورش استعدادها و ظرفیتهای هنری در دانش‌آموزان تأثیر مستقیمی بر تحقق اهداف شناختی که از جمله در یادگیری علوم تجربی منعکس می‌شوند، خواهد داشت (مهر محمدی، ۱۳۷۷).

موضوع دیگر برقرار نکردن ارتباط صحیح و موجه میان درس‌های گوناگون است. سازمان‌دهی دروس به گونه‌ای انجام می‌شود که به دانش‌آموزان نقطه نظر گسیخته‌های از واقعیت ارائه می‌دهد (بن، ۱۹۹۵). هنگامی که دانش‌آموزان با مشکلات زندگی مواجه می‌شوند، از خود نمی‌پرسند کدام قسمت این مسئله به ریاضیات، کدام قسمت به علوم یا زبان مربوط است، بلکه با دیدی یکپارچه و کل‌گرایانه با مسئله مواجه می‌شوند (بن، ۱۹۹۵).

همانگونه که توصیف شد، یا معلمان ما تصویری درست از مقوله تلفیق ندارند یا تصور آن‌ها بسیار محدود است. بریدی^۱ (۲۰۰۲) هدف تعلیم و تربیت را ایجاد معنای بیشتر از خود، دیگران، جهان، تجربه و زندگی در دانش‌آموزان می‌داند و معتقد است موضوعات مدرسه‌ای تنها ابزارهایی برای تحقق اهداف به شمار می‌روند. او معتقد است در تلاش برای ساخت معنا از تجربه، بهترین مواد خام برای تناسب بخشیدن به اطلاعات عبارتند از: ۱. زمان؛ ۲. مکان؛ ۳. عمل؛ ۴. اندیشه‌ها و ۵. عمل‌کننده.



(سازماندهی تلفیقی)

(موضوعات مجزا)

پنج عامل فوق ساده‌ترین سازمان‌دهنده‌های جامع اندیشه‌ها و زبان به شمار می‌روند که کل تجربه با تغییر هر کدام تغییر خواهد کرد. اتخاذ شیوه‌های کل‌گرایانه و یکپارچه سازماندهی دانش، اهمیتی حیاتی در تعلیم و تربیت دارد، زیرا هیچ چیز دیگری جز آن نمی‌تواند نشان دهد که جهان در حقیقت چگونه کار می‌کند (بریدی، ۲۰۰۲).

یکی از مسائلی که مانع ایجاد تلفیق در برنامه‌های درسی می‌شود، نامناسب بودن نظام ارزشیابی حاکم بر نظام آموزشی و کلاس‌های درس است. در واقع برنامه‌ها و هدف‌های آموزشی کشور به وسیله سازوکار امتحانی و کیفیت سنجش از آموخته‌های دانش‌آموزان تعیین می‌شود و نه توسط طراحان برنامه‌ها و مؤلفان کتابهای درسی؛ به علاوه، تست‌های چندگزینه‌ای نمی‌توانند بسیاری از یادگیری‌های ارزشمند مقوله‌های سطح بالای حیطه شناختی را ارزیابی کند یا شامل

فرایندهای کل‌نگرانه و پیشرفته کشف نظام، تفکر نقاد، کاوشگری و حل مسئله باشند. این تست‌ها میلیون‌ها دانش‌آموز را در لایه‌های پایین اندیشه و اغلب در حیطه محتوای دانشی و علمی صرف نگره می‌دارد، در صورتی که زندگی اجتماعی سرشار از صحنه‌های درگیر کننده انسان با همه سطوح و حیطه‌های شناختی، نگرشی و ارزشی، در محیط خانه، مدرسه، جامعه و محل کار است (خلخالی، ۱۳۸۱).

تفاوت‌های زیاد روش‌های آموزشی ما با کشورهای گوناگون و تفاوت کم آن‌ها در درون فرهنگ خود، نشان می‌دهد آموزش فعالیتی فرهنگی است. فرهنگ آموزش مانند هر فرهنگ دیگری در جنبه‌های گوناگون زندگی عناصری دارد که در قالب سنت‌های رایج پذیرفته می‌شوند (استیگلر، ۱۳۸۳ مترجم آرانی و مقدم)

معلمی تنها حرفه‌ای است که افراد در سنین پنج تا شش سالگی نسبت به آن جامعه پذیر می‌شوند. بسیار مشکل می‌توان این تصویر قدیمی را با تصویری نوین جایگزین کرد (آیز، ۱۹۹۸). اگر آموزش بهتری را می‌خواهیم، باید به ویژگی‌های فرهنگی خود توجه داشته باشیم و بدانیم که آموزش فعالیتی فرهنگی به شمار می‌آید، در برابر تغییر بسیار مقاوم است (استیگلر، ۱۳۸۳ مترجم آرانی و مقدم).

ارزشیابی و مضمون‌یابی

اگر با بریدی موافق باشیم که هدف از تعلیم و تربیت معنا دادن به خود، دیگران، جهان و تجربه است، ناگزیر باید پذیریم تعلیم و تربیت در مدارس کنونی ما اتفاق نمی‌افتد. هنوز هم مدارس به شیوه‌هایی رفتار می‌کنند که جایی برای کار گروهی و برخورد اندیشه‌های دانش‌آموزان باقی نمی‌گذارند.

مشاهده شواهد بر آمده از فرایند یاددهی-یادگیری نشان می‌دهد در حقیقت درس‌های گذر [به دانشگاه]-فارسی، ریاضی و علوم-ملکه‌های عقیم امپراطوری آزمون‌ها و درس هنر فرزند خوانده آن‌ها، آزمون‌های تستی تنها اسکادران مهر و دانشگاه نیز یگانه نقطه آماج به شمار می‌رود!

یکسان فرض کردن دانش‌آموزان علیرغم استعدادها و تفاوت‌های فرهنگی آنان، مفهوم عدالت آموزشی در مدارس را مخدوش می‌کند؛ اگر دانش‌آموزان عدالت اجتماعی را در متن و بطن مدرسه نیاموزند، در کجا خواهند آموخت؟

پدیده انفجار دانش در همه زمینه‌ها، پدیده‌های شناخته شده به شمار می‌آید. علم تعلیم و

تربیت نیز از این امر مستثنی نیست. گاه آن است که از کاربرت روش آزمایش و خطا در تعلیم و تربیت صرف نظر کنیم و از نتایج پژوهش‌های بی‌شمار داخلی و خارجی در زمینه آن بهره‌گیریم. استدلال‌های کارگزاران آموزشی باید مستند باشد. استدلالی که از پایه ضعیف است، با ردیف کردن واژه‌ها قوی نمی‌شود. استدلال تازه و دلنشین، بازخوانی و تکرار قالب‌های کهنه و پیش‌پا افتاده دیگران نیست، بلکه باید ساخت داخل باشد و از دیگ خلاقیت روح و روان خودمان بجوشد.

منابع

- استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز (۱۳۸۳). شکاف آموزشی (ترجمه محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم)، تهران: مدرسه.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهائی برای اصلاح آن، تهران: سوگند.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۸). مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: شرکت به نشر.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۷). فلسفه علم معاصر، آموزش علوم طبیعی و قابلیت‌های زیبا شناختی، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ش ۹ و ۱۰، تابستان و پائیز. صص مهر محمدی (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: شرکت به نشر.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره سریال ۸۸. صص نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: طهوری.

Bean, J.A(1995). Curriculum Integration and The Disciplins of Knowledge
Available online at: PHI DELTA KAPPAN ONLINE JOURNAL.pp.622-621

Bean, J.A (1997). Curriculum Integration, Desining The Core of
Democratic Education. Teacher College press. Colombia University.

Brady, M. (2002). Education Reform: The Problem....A Solution.
Available online at:home.cfl.rr.com.

Eisner, E. (1994). The educational imagination.3rd edition. MacMillan
college publishing co.

Eisner, E. (1998) .What schools we nee? heineman.