

آموزش فمینیستی انتقادی در تربیت معلمان دوره ابتدایی

عبدالله عالی شیرمرد^۱، مجتبی دهدار^۲، خالد عمرانی^۳، محمد علی قاضیان^۴

^۱ دانشجوی دکتری علوم تربیتی دانشگاه ازاد اسلامی واحد اراک

^۳ دانشجوی دکتری علوم تربیتی دانشگاه ازاد اسلامی واحد اراک

^۳ کارشناسی ارشد حقوق

^۴ کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

مجتبی دهدار

ehsandehdar70@gmail.com

چکیده

این مقاله به بحث درمورد تئوری و شیوه بکارگیری آموزش فمینیستی انتقادی دریکی از دانشکده های تربیت معلمان می پردازد. اساس این مقاله تجزیه و تحلیلی از تربیت دانشجویان طبق یکی از برنامه ها در آموزش مقطع ابتدایی می باشد که به دنبال ترویج عدالت اجتماعی از رهگذر آموزش پیروزش است. این مقاله به بحث درباره ی حوزه هایی از تربیت دانشجو می پردازد که تفکر انتقادی، نقد اجتماعی و موردن سوال قراردادن نظام اجتماعی را تشویق می کند که درادامه کودکان را براساس طبقه اجتماعی تولدشان تقسیم بندی می نماید. این مقاله اصولی را توضیح می دهد که من را به عنوان یک مدرس دردانشکده معلمان اسرائیل راهنمایی می کند به اینکه چگونه می خواهم دانشجویان را در معرض ایده ها و مفاهیمی نظیر معنی انتخاب شغل زنانه، امکان تغییرات ادراکات اکتسابی، فعالیت در جوامع حاشیه ای، اظهارات و توجیهات شخصی و سیاسی و فرستهایی برای مقاومت قرار دهم.

وازگان کلیدی: آموزش فمینیستی انتقادی، آموزش ابتدایی، تربیت معلم، آگاهی

اجتماعی، عدالت اجتماعی، جنسیت، طبقه، تعلیم و تربیت تحولی

مقدمه

تربيت معلمان، معلمها را برای کاردنظام فعلی آموزش وپورش آماده می نماید. اگرچه اين آموزش ممکن است به ايده هاي برابري و فرصتهای برابرپردازد اما به ندرت به معلمان درحال تعليم فرست داده می شود تا ابزارهای عملی را برای ازبين بدن نابرابر در کلاس درس بیاموزندويا آموزش راههایي که با بهره گیری از این ابزارها به شیوه اي آموزش دهنده موجب افزایش فرصتهایي برای همه دانش آموزان گرددند. نگرانی شیوه آموزش فمینیستی انتقادی به این مربوط است که چگونه تعليم و تربيت ساختار های موجود قدرت را ایجاد می کند و به دنبال ارائه ابزارهای عملی برای جبران نابرابری درمدرسه و درسطح کلان جامعه است. اين مقاله به تحليل تلاشهای من درجهت ایجاد يك برنامه آموزشی برای معلمان برپایه شیوه آموزش فمینیستی انتقادی می پردازد.

۱-بيان مساله

من درکار به عنوان آموزش دهنده در دانشکده "کیوبوتزم" اصول آموزش وپوش فمینیستی انتقادی را اجرا می کنم. جنبه های نظری و عملی تعليم و تربيت فمینیستی انتقادی درآموزش معلمان دوره ابتدائي درآدبیات موجود دردسترس نمی باشد. بنابراین بررسی راههایي برای آموزش دانشجویان برای مشاهده آموزش به عنوان يك ماموریت اجتماعی و فرصتی برای ایجاد تغیيرات اجتماعی ممکن است به دانش عمومی آماده سازی معلمان کمک بکند.

همچنین اين مقاله بینشی را برای ایجاد برنامه عملی برای تربيت معلم درزمنیه تعهد به آموزش برابر وعدالت اجتماعی ارایه می دهد. اين مقاله به شناخت راههایي برای بکارگیری آموزش فمینیستی انتقادی با استفاده از دانشجویان و فعالیت برای تغیير اجتماعی از طریق آموزش وپورش تولی کمک می کند.

مقاله با این سوالات سروکاردارد: چگونه دانشجویان تربيت معلم را برای کارتعليم و تربيت آماده بکنیم که منجر به ایجاد تحول بشود؟ چگونه معلمان دوره ابتدائي را آموزش دهیم که به مسایل مربوط به برابری و نابرابری حساس باشند؟ چگونه معلمان دوره ابتدائي را از طبقه بندی اجتماعی موجود و نیازداشتمن به جایگرین های آموزشی جدید آگاه بسازیم؟

۲-زمینه تحقیق

دراسرائيل تحصیلات دوره کارشناسی تعليم و تربيت واحد مجوز آموزش ۴ سال طول می کشد. درطول سه سال اول دانشجویان به يك برنامه متمرکز که آموزش دانش عمومی و عملی تدریس را ارائه می دهد توجه می نمایند. درسال چهارم درمدرسه تدریس می کند، حقوق دریافت می نمایند و شرکت در کلاس درس را به مدت يك روز درهفته ادامه می دهنند. برنامه اي که من در چارچوب آن تدریس می کنم بخشی از برنامه آموزش ابتدائي است. که معلمان را برای فعالیت با دانش آموزان رده سنی تولد تا شش سالگی آماده می کند و به کسب آموزشهای تخصصی برای معلمان منجر می گردد. دانشجویان شرکت کننده در برنامه اغلب از زنان جوان بین ۲۰-۲۵ ساله هستند. اکثر دانشجویان مجرد هستند و بچه ای هم ندارند. دانشجویان یهودی براساس اشکنازی یا میزراچی یا سفاردي بودن به صورت دویه دو تقسیم می شوند و در اینجا تعداد کمی از دانشجویان عرب هم وجود دارند و گاهی اوقات هم مهاجران جدید یا دانش آموزانی با ناتوانی های یادگیری یا معلولیتهای شدید در برنامه شرکت دارند.

۳- تربيت فمینیستی انتقادی چیست؟

تربيت انتقادی فمینیستی در صدد بررسی کردن راههایي است که آموزش وپورش ایجاد می کند و تقسیم طبقات را براساس نظام سرمایه داری تقویت می نماید. آموزش وپورش انتقادی فمینیستی همچنین به دنبال کشف این است که چگونه نابرابریهای جنسیتی تداوم پیدا می کند از طریق سیستمهای آموزشی و آزادی و جایگزینهای آموزشی را ارائه می دهنده که درجهت ایجاد تغیير اجتماعی تلاش می کند. فمینیست با ارائه يك لنز به ماجازه می دهد تا پدیده های جامعه را بازطريق شناسایی ماهیت سلسله مراتبی جنسیت در مظالم مردسالاري را تجزیه و تحلیل و درک نماییم. همچنین شیوه آموزش انتقادی فمینیستی به دنبال کشف این است که چگونه به حاشیه راندن و دیگر سازی زنان چگونه از طریق شیوه های خاص آموزشی صورت می گیرد، از قبیل برنامه درسی مبتنی بر جنسیت، پیام های پنهان و آشکارا یا شده به دانشجویان و تاثیر روشهای آموزشی بر پسران و دختران.

شیوه آموزش انتقادی فمینیستی به دنبال ترویج تساوی بین گروههای مختلف در جامعه از طریق آموزش وپورش هستند. وهمچنین بدنیال افساکردن مکانیسمهایی در تعليم و تربيت هستند که گروههایي را به حاشیه می راند. آن موسسات آموزشی را با سوالاتی مواجه می سازد از قبیل: چه نوع از نیروهای پنهان تبعیض علیه بچه های با زمینه های مختلف وجود دارد؟ این نیروهای پنهانی چگونه قابل تغیير هستند؟ تاثیر ساختار اجتماعی و سلسله مراتب قدرت بر موسسات آموزشی ما چیست؟ نظام آموزشی ما چه پیام های پنهانی را

منتقل می سازد؟ فشارهای هژمونی محور از چه طریقی برای کنترل جو مدرسه و محتوای برنامه درسی تداوم پیدا می کنند؟ صدای چه کسانی در برنامه درسی ما خاموش می باشد؟ نظام آموزشی ما در خدمت منافع چه کسانی است و گفتمان غالبی که منعکس می سازد چیست؟

دو گرایش اساسی در شیوه آموزش انتقادی فمینیستی وجود دارد. گرایش اول در تحقیقات هنری ژیرو و مک لرن نشان داده شده است که بر چشم اندازی از تغییر اجتماعی که در عوامل آموزشی منعکس شده است تاکید می کند. دو مین گرایش بوسیله پائولوفریره و ایرا شورنشان داده شده است که بر تغییرات در روشهایی از آموزش زمینه های ویژه تاکید دارد. به طور مشابه تربیت انتقادی فمینیستی به دو جریان اصلی تقسیم شده است. یکی از آنها بر تئوری فمینیستی و کاربدان در آموزش متمرکز شده است و دیگری بروشهایی از تدریس متمرکز شده است. جریان اولی از مطالعات بخش های زنان بوجود آمده در حالیکه دومی از مطالعات تعلیم و تربیت پدید آمده است.

۲. روش تحقیق

۱- رویکرد روش شناختی

تحقیقات فمینیستی به نقش اساسی جنسیت و چگونگی تاثیرگذاری آن بروزگشتنی ما مربوط می شود. روش تحقیق فمینیستی سوالاتی در مورد روابط بین دانش و قدرت در جامعه می پرسد و بررسی می کند که چگونه ارزش های پدرسالارانه دانش و فرایندهای تحقیق را تحت تاثیر قرار می دهد و درجه تأثیر گذاری آنها تلاش می کند.

این مقاله به توصیف راههای استفاده آموزشی معلمان از روش فمینیستی و چگونگی تاثیرگذاری آن برداشجو معلمان می پردازد. هدف از تحقیقات فمینیستی تغییر در جنسیت نامرئی و جایگاه تحریف شده زنان در یک جامعه نابرابر است. "آمیا لیبلیج" خواستار تغییر گفتمان غالب از طریق سردادرن صدای زنان است. "میشله فاین" معتقد است که یک محقق باید فراتر از استفاده از تحقیق فقط برای تولید روابط برای اهداف آکادمیک برود. اممعتقد است که آن برای مشارکت کنندگان در مطالعه مهم است. از این طریق آنها در ساخت معنای مولد از اهداف تغییر یافته اشان مشارکت می نمایند. اورکار خود با زنان زندانی مشکلات را در ذات مذکوره برای دریافت مفاهیم به صورت منطقی نشان می دهد.

دانشجویان من با ایدئولوژی مردسالارانه و نظم اگری جامعه اسرائیل بزرگ شده اند. بنا بر این من همیشه با این سوال درگیر بودم که چگونه می توانم این دانشجویان را به داشتن تعهد در مقابله با عادت برتری آموزش دهنده و چگونه می توانم آنها را در گفتمان تساوی گرایی عمل آموزشی درگیر نمایم. از طریق مقاله من روشهای استفاده آموزشی از تئوری انتقادی فمینیستی را برای تولید فهم نظری از فرایندهای گیری قابل تغییر دانشجویان و عوامل مربوط به آنها را مطرح نمودم. تحقیق فمینیستی بین دانش تولید شده و روشهای تحقیقی که مورد استفاده قرار گرفته اند مز ایجاد نمی کند بلکه معتقد است که روشهای تحقیق، مشارکت کنندگان در تحقیق و خود تحقیق از مفهوم تولید شده توسط پژوهش جدایی ناپذیر هستند.

۲- منابع تحقیق

داده های پژوهش از مقالات نوشتہ شده توسط دانشجویان، مشاهده مشاهده پویایی گروهها در کلاس، مشاهدات میدانی، مشاهدات دانشجو معلمان و بحث های نظری بددست آمده اند. پژوهش فمینیستی اذاعان دارند که تجزیه و تحلیل مواد تحقیق بازتابی از جهان بینی پژوهشگر است. تحقیقات موجب تجزیه و تحلیل عملی از مواد تحقیق می شوند. این نوع از تجزیه و تحلیل این را به رسمیت می شناسد که بالاتر از کلماتی که گفته می شوند قلمروی از مفاهیم هستند که از طریق زبانی که ما مورد استفاده قرار می دهیم منتقل می گردند. تجزیه و تحلیل عملی به دنبال مفاهیم فراتر از خود کلمات می باشد که برای فهمیدن گفته می شود و اینکه گوینده آن را به چه هدفی منتقل کرده است. همچنین تجزیه و تحلیل عملی در جستجوی روش قدرت اجتماعی، تسلط و نابرابری که آشکار هستند و باز تولید می شوند نیز هستند. آن مفهومی از تجزیه و تحلیل انتقادی را مورد استفاده قرار می دهد که یک موضع روشن و شفاف دربرابر نابرابری اجتماعی اتخاذ می نماید. این تحقیق منابعی را نشان می دهد که برگرفته از تئوریهای زمینه ای هستند و همچنین در جستجوی اساس بینش هایی هستند که برگرفته از منابع تحقیق و تجاربی در این زمینه باشند.

۳-۲. محقق به عنوان یک ابزار

پژوهش سنتی مردسالاری نشان می دهد که این ممکن است که محقق به یک حالتی از عینیت دست پیدا بکند که به اواجازه می دهد دانش خودرا بدون وابستگی به جهان بینی و شرایط شخصی آموزشی بوجود بیاورد. تحقیق فمینیستی این نوع از عینیت را مورد انتقاد قرار می دهد. در حالیکه زمینه وجهان بینی محقق یکی از اجزاء اصلی اطلاعات تحقیق می باشد که در آینده دست خواهد آمد. در این مفهوم محقق خودش یکی از ابزارهای تحقیق است و به عنوان مرکز فرایند تحقیق و به عنوان بخشی از دانشی که ایجاد می شود به حساب می آید.

پژوهشگر نیاز دارد که در فرایند "بیگانگی" منابع تحقیق درگیر شود، جستجو کند نه فقط از منظر مشارکت کنندگان در تحقیق بلکه برای مشخص کردن بخشاهای تشکیل دهنده تحقیق و بازسازی دوباره آن به منظور ایجاد بینش های جدیدی که ممکن است به این زودی آشکار نمی شود.

تحقیق فمینیستی یک فرایند منعکس کننده ایست که ایجاد می کند محققان موقعیت خودرا ملاحظه نمایند. هم به عنوان محقق وهم به عنوان جزیی از اجزای تشکیل دهنده پژوهش که شرایط موجود را تغییرپذیر تحت تاثیر قرار می دهد.

۴-۲. ابزارهای کامپیوتروی شده پژوهش: سیستم تجزیه و تحلیل داده اطلس

داده های تحقیق از طریق سیستم تجزیه و تحلیل کامپیوتروی اطلس تجزیه و تحلیل شده بود. اطلس به محققان جهت دستکاری مواد و منابع کیفی تحقیق از طریق مشاهده ارتباط بین داده ها و ایجاد آنها و تجزیه و تحلیل هردوی محظوظ و ساختار اطلاعات کیفی به روش سیستماتیک اجازه می دهد. بعد از تجزیه و تحلیل اولیه موضوعات اصلی براساس اینکه کدامیک از آنها به هدف تحقیق، فهمیدن اینکه آموزش معلمان چگونه می تواند برای ایجاد تغییر اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد مرتبط هستند انتخاب شدند. این یک حوزه دیگری است که در آن قضاوت و ذهنیت محقق محظوظ و جهت تحقیق را تحت تاثیر قرار می دهد.

۵-۲. سبک نوشتاری فمینیست

"مارگاریت یوزفان" در مورد اهمیت انتخاب یک روش نوشنی در زمینه تحقیق فمینیستی بحث می کند. او به این نکته اشاره می کند که به شکل سنتی یک شیوه علمی ممکن است توجه خودرا بیشتر به جامعه دانشگاهی معطوف بدارد و آن می تواند موجب انحراف اجتماع مشارکت کنندگان گردد که نقش حیاتی در فرایند تحقیق دارند و همچنین می تواند موجب محدود کردن تعداد شنوندگان و کسانی گردد که از تحقیق بهره مند خواهند شد.

این تحقیق به دنبال پیاده سازی اصول آموزش فمینیستی با استفاده از سبک نوشتاری فمینیستی است. و این موضوع شامل نوشنی به یک شیوه روش و قابل فهم وهم شامل ارائه یافته های پژوهشی به روش علمی برای جامعه دانشگاهی و معلمان دوره ابتدایی که در این تحقیق مشارکت داشته اند می شود. دلیل انتخاب این سبک نگارش مشخص می سازد که کدام تحقیق می تواند در قالب سنتی دانشگاهی ارائه شود. روش شناسی تحقیق که در واقع همه دیدگاههای نظری را در این زمینه تعیین می کنند. هر کدام از آنها که ایجاد شده اندواز روایتهای شخصی به عنوان پلی بین دیدگاههای نظری و عمل استفاده می کنند توجه خودشان را به جدایی بین نتایج و بحث در مورد اولویت های ایشان معطوف نمی کنند. منابع تحقیق و دستاوردها و اولویت ها در بخش بعدی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

۳-۳. نتایج

۱-۳. بالابردن آگاهی فمینیستی

"سو میدلتون" یک محقق آموزش فمینیستی از نیوزیلند در مورد اینکه اوچگونه شغل تدریس را انتخاب کرد توضیح می دهد. زیرا او می خواست که در شهر زندگی کند. روایی او این بود که به دانشگاه برود و در رشته پرستاری یا تدریس مشغول گردد که تنها دو گزینه موجود برای تحصیل زنان در آن زمان بود. همچنین جنسیت انتخاب من را در کار تدریس تحت تاثیر قرار می دهد. من تدریس را در سن جوانی انتخاب کردم زیرا در آن کلاسهای عصر گاهی زیادی برای تدریس برنامه ها وجود داشت و من مجبور بودم در طول روز کار بکنم برای حمایت از شوهرم که در دانشگاه، معماری می خواند. یک شغل معتبر و مردانه من در آن زمان همانند بسیاری از دانشجویانم مطلع نبودم که با معلم شدن در دوره ابتدایی من یک شغل زنانه ای را انتخاب می کردم که از موقعیت اجتماعی پایین و درآمد کم رنج می برد. در آن زمان من بخاطر انتخابم از طرف پدرخوانده و مادرم که معلم یک کودکستان بود حمایتهای زیادی را دریافت کردم.

به عنوان بخشی از افزایش آگاهی فمینیستی من و دانشجویانم درمورد عوامل شخصی و سیاسی که درانتخاب شغل تدریس نقش دارند ازروشی که مسایل دردناک روابط قدرت جنسیتی، کنترل و سرکوب هردو جنس زن و مرد مورد بررسی قرارمی گیرد بحث می کردیم. همچنین مادرمورد اینکه چگونه برخی از انتخابهای مهم تحت تاثیر عوامل سیاسی و ویژگیهای شخصی قرار می گیرد صحبت می کردیم و به دنبال کشف ارتباط بین عوامل شخصی و سیاسی در زندگی خصوصی دانشجویان بودیم.

در سال ۱۹۷۰ من برای تحصیل به آمریکا رفتم. جایی که من در معرض تفکر فمینیستی قرار گرفتم. من با مدرک کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی به اسرائیل برگشتم و به عنوان سرپرست یک کودکستان انتخاب شدم. خانواده شوهرمن با کاروفعالیت من موافق نبودند و اظهار می کردند که افزایش مسؤولیت شما در محل کارعامل محربی برای نقش طبیعی شما در خانواده می باشد. انتظار از من این بود که منتظر شوهرم بمانم تا از سر کاربر گردد و بجهه ها از مدرسه برسند و شام برروی میز، و خانه نیز تمیز باشد. مانند بسیاری از دانشجویان فعلی ام به عنوان معلم تازه کار، من نقش خودم را در کلاس درادامه نقش مادری ام درخانه دیدم و این مساله به وسیله پیامهایی که از طرف خانواده دریافت می کردم تقویت می شد. "گوستاوو فیش من" در مطالعات خود از برداشت‌های دانشجویان تربیت معلم از تدریس و آموزش دریافت که بسیاری از دانشجویان به آموزش همانند ادامه نقش مادری نگاه می کنند. این همچنین در زبان عربی بازتاب یک ایدئولوژی نگریسته شود که به تدریس به عنوان مادردوم می نگردد. بدین گونه رفتار کردن با کار معلمان حرفه ای و تداوم رفتارهای کلیشه ای و تبعیضها موجب شد که تدریس به عنوان یک فعالیت ویژه زنانه تلقی شود.

"پائولو فریره" (۱۹۹۶) استدلال می کند که معرفی معلمان به عنوان عمه / خاله ها مسؤولیتهای طبیعی معلمان را تضعیف می کند. دیدن معلمان به عنوان مادر خوب و عمه و خاله های خوب و اینکه اینها شبیه مادران خوب هستند زمینه ساز این می باشد که معلمان نباید برای بهتر شدن وضعیت خود اعتصاب کنند و یا برای بدست آوردن حقوق خود با چالش‌های اجتماعی مبارزه کنند. تربیت انتقادی فمینیستی تلاش می کند برای شناسایی اینکه چگونه نگرشها بر روی حرفه تدریس تاثیر می گذارد و چگونه موجب بوجود آمدن آگاهی های انتقادی درین دانشجویان تربیت معلم می گردد.

برنامه دوره ابتدایی در دانشکده ما نیازمند سرمایه گذاری فشرده در زمان انرژی و هوش از طرف دانشجویان است. در پایان سال اول تحصیلات، اکثر دانشجویان در می یابند که تدریس یک شغل وقت گیرو طولانی با مهارت‌های پیچیده و مسؤولیت های قابل توجهی است که با ذهنیت اولیه آنها که تدریس را یک شغل خانواده پسند و کم مسؤولیت می دانستند سازگار نیست. در کلاس‌های من، ما انتخاب گزینه معلمی را به عنوان یک شغل تجزیه و تحلیل می کردیم و بدین‌باش گسترش آگاهی های دانشجویان نسبت به عوامل پیچیده اجتماعی که در انتخاب این تصمیم تاثیر داشته اند بودیم. اغلب یک طرز فکر الهام بخش درمورد نوع تعلیم و تربیتی که از طرف زنان به آنها می رسید داشتند.

من یک دوره فشرده درمورد تاریخچه و تئوریهای فمینیسم را تدریس می کنم. دانشجویان من اغلب از اینکه آنها قبل از معرض چنین ایده هایی قرار نگرفته اند شوکه می شوند. من از آنها درخواست می کنم مقاله ای بنویسند که این دانش جدید را به زندگیهای شخصی آنها متصل نماید. ما تجرب آنها را به عنوان دانشجویان تربیت معلم از دیدگاه جنسیت مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهیم و به شناسایی ارتباطات بین هویت آنها به عنوان زنان جوان و آموزش‌های هدفمند و قصدشده ای که پسرا و دخترها دریافت می کنند اقدام می کنیم. مادرمورد امکان آموزش متفاوت کودکان با وجود اجتماعی کردن جنسیتی که مازآن بهره مند هستیم بحث می کنیم.

مادرمورد نگرش‌های جامعه نسبت به معلمان در سطوح دوگانه شخصی و عمومی از طرق لنز تربیت انتقادی فمینیستی بحث می کنیم با بکارگیری تئوریهای متفاوت فمینیستی که مطالعه کرده ایم. مادرمورد اینکه چگونه جامعه ارزش کمی برای تدریس قائل است و چگونه مردم معلمان را به دلیل سطح پایین آموزش مورد سرزنش قرار می دهند و همچنین درمورد اینکه آنها چگونه معلمان شخصی را افرادی نادان و بی استعداد و به عنوان کسی که دانش پایه ندارد خطاب می کنند صحبت می کنیم. مادرمورد شرایط واقعی معلمان از قبیل: شرایط کاری سخت، کلاس‌های سخت، پر جمعیت و دستمزدهای پایین صحبت می نمایم.

درباره دستورالعملهای غیر واقعی که توسط روسا به معلمان داده می شود و برنامه های درسی سخت و بوروکراسی پایان ناپذیر بحث می کنیم. و در صدد کشف این موضوع هستیم که چگونه معلمان در یک شرایط انتظارات غیر واقعی واستقلال محدود گرفتار شده اند. بحث‌های مالگل از تجرب شخصی که توسط دانشجویان توصیف می شود شروع می گردد و با بررسی پدیده های گستره اجتماعی که زمینه ساز این چالش ها هستند ادامه پیدا می کند.

۲-۱. ایجاد برنامه های درسی همکاری محور

سالیان زیادی است که من دانشجویانم را برای ایجاد گفتگو با دانش آموزانی که درباره علاقمندیهای آنها تدریس می کنند هدایت می کنم. برای استفاده از آنها درجهت تصمیم گیری در برنامه درسی. دانش آموزان همیشه موضوعاتی را انتخاب می کنند که شبیه به

تخیل آنها باشد مانند: دایناسورها، جادوگران، آشپزی و فضا. دانشجویان من این زمینه‌ها را به تجارت شگفت‌انگیزی توسعه دادند تا وجهه به کار خودم درمی‌یابم که من نیز باید چنین رویکردهایی را برای دانشجویان خودم بکار بگیرم. اگرچه پنج ساله می‌تواند محتوای یادگیری خود را انتخاب کند پس دانشجویان من هم که به زودی معلم خواهد شد می‌توانند این کار را انجام دهند.

من از دانشجویانم برای اینکه در ساختن برنامه درسی خودشان درجهت تسهیل جلسات یادگیری همکار من باشند دعوت کردم. من تفکراتم را در مورد نقش آنها در تعیین فرایند یادگیری در میان گذاشتم و مبارای داشتن یک رویکرد انعطاف‌پذیر برای محتوای درس توافق کردیم. قبل از هر درس من طرح و برنامه‌هایم را به دانشجویان بیان می‌کنم و به آنها اجازه می‌دهم تامسائی ازنگرانی و علاقمندی را مطرح نمایند. بیشتر جلساتی که به این روش برگزار شده است ما اجازه می‌داد که موضوعات وزمینه‌های مختلفی را که قبل از طراحی شده بود مطالعه کیم. این موضوعات برای دانشجویان معنی دار می‌شدو نیازهای آنها را برآورده می‌کرد.

وقتی من از دانشجویانم می‌خواستم که در طراحی برنامه نقش فعالی داشته باشند، آنها اغلب با ترس و سردرگمی واکنش نشان می‌دادند. آنها ادعا می‌کنند که هنوز به اندازه کافی نمی‌دانند و اینکه من یکی از آنها هستم که دانش را در دست دار دو بنابراین باید برای خودم هم تصمیم گیری نمایم. سپس مادرمورد موقعیت‌هایی که دانشجویان بیشتر بالانه آشنا بودند بحث می‌کردیم مانند: انتخاب شغل، مدرسه، شریک. در نهایت ما سیستمهای پشتیبانی و موارد بکار رفته منطقی را که برای این تصمیم سازی ها مورد استفاده قرار می‌گیرد را تجزیه و تحلیل می‌کردیم. دانشجویان مثالهایی از زندگی خودشان پیشنهاد می‌کردند و ما آنها را تحت عنوان "مطالعات موردي" موردن بررسی قرار می‌دادیم. اینها به ما مکمل می‌کنند تا بدانیم که اصول مشابهی از تصمیم گیری همچنان ادامه دارد و آنها از این اصول در فرایند توسعه برنامه درسی استفاده می‌کنند. در روند درگیری در فرایند، دانشجویان از سایر دانشجوها، دانشکده ها و برنامه ها و بحث با معلمان که مورد احترام آنها هستند اطلاعات کسب می‌کنند به تعریف اینکه برای یادگیری آنها چه چیزی مهم است.

درجستجو برای تقویت رویکردهای دانشگاهی، من کارهای "ایرشور" را پیدا کردم که با استفاده از روش مشابهی در دانشگاهی در ایسلند انجام داده بود. کارهای شور توصیفی از فرایندهایی است که دانشجویان را از طریق الهام بخشیدن و تشویق کردن به کارهای عملی راهنمایی می‌نماید. بعدا در سال ۲۰۰۱ من فرصت بازدید از بعضی از کلاس‌های وی را پیدا کردم و تدریس اورامشاشه نمودم که به من هم از لحظه فکری وهم عاطفی قدرت می‌داد. من معتقدم که توسعه روش تربیتی خودم توانایی آن را دارد که دانشجویانم را در شغل تدریس توانمند سازد.

وارد کردن دانشجویان به طراحی آموزشی که آنها در آن از موقع درخواست من تا جراحتی کردن این تئوریها در کار خودشان با بچه ها مشارکت خواهند کرد. هدف توانمند سازی آنها تاثیرگذاری و یادگیری مسؤولیت‌هایی بود که ناشی از یادگیری است و باعث ایجاد احساس رضایتمندی و کمال می‌شود.

نتیجه این همکاری این است که برنامه درسی شامل مطالبی است که برای من قابل ارزش به نظر می‌آید. در درجه اول تمرکز بر اختلافات جامعه اسرائیل بین مردم فقیر و ثروتمند، یهودها و عرب های یهودیان سفاردي و اشkenazi و تبعیض علیه مهاجران اتیوپیایی، افراد معلول و غیره بود. ما همچنین در مورد تئوری آموزش و پرورش انتقادی بحث می‌کردیم و من بنایه درخواستهای دانشجویان کارگاه‌های عملی برای آنها فراهم کردم، کتابهای متنوع، بازیها و فعالیت‌های خلاقانه را به نمایش گذاشتیم. ما درباره مسائلی از قبیل گوش دادن، کار کردن با والدین و گسترش عینیت صحبت می‌کردیم. ما همچنین بین تئوری و عمل که بوسیله نیازهای دانش آموزان هدایت می‌شد تعامل برقرار نمودیم.

۳-۳. روابط قدرت و تقسیم قدرت

ساخت برنامه به روش مشارکتی من را وادار به توجه به تقسیمات قدرت بین معلمان و دانش آموزان و پیامدهای آن نمود. توضیحات "جنیفر گور" من درابتدا به توانایی خودم در توانمند سازی دیگران شک می‌کرد. "گور" از مفهوم توانمند سازی انتقاد می‌کند و مدعی است که فرضیه ای در پشت ایده توانمند سازی است و آن این است که یک فرد قدرت و اختیار دارد و توانایی انتقال آن را به دیگران نیز دارد. باشد. "گور" از "ژیرو" و "مک لارن" انتقاد می‌کند و آنها کسانی هستند که بر تقسیم قدرت تاکید می‌کنند. رویکرد آنها به قدرت نشان می‌دهد که بعضی از افراد دارای قدرت هستند و این اختیار می‌تواند به دیگران داده شود. با توجه به مطالب "گور" قدرت از نظر "ژیرو" و "مک لارن" به عنوان یک بازی با حاصل جمع صفرمی باشد و به عنوان کالایی است که از یک شخص به شخص دیگر منتقل می‌شود. بنابراین دادن قدرت به دیگران به منزله از دست دادن قدرت خود است. یعنی که قدرت دهنده مقداری از قدرت خود را از دهد. من شروع کردم به فکر کردن در مورد انتقادات "گور": در زمانیکه مشغول همکاری با دانشجویان در فرایند ساخت برنامه درسی بودم و از خودم سوال می‌کردم که اگر این کار باعث کاهش قدرت من به عنوان معلم در کلاس بشود. من شروع کردم به ملاحظه اینکه اگر این باعث شود که من قدرت را از دست بدhem ما باهم قدرتمن را افزایش می‌دهیم؟

"فوکو" (۱۹۸۰) قدرت را به عنوان کارکرد از طریق اقدام پویا می داندنه موجودی به عنوان سرمایه که توسط دیگران نگه داشته می شود. وی جایی آزادانه قدرت را در شبکه ای از مردم توصیف می کند. رویکرد او همچنین سوال درمورد امکان انتقال اختیار و قدرت به دیگران را افزایش می دهد. با توجه به اظهارات "فوکو" معنای توانمند سازی این است که به دیگران کمک کنیم تا تواناییهای خودشان را کشف نمایند و از قابلیتهای خودشان استفاده کنند. این درک، قدرت و توانایی را به عنوان چیزی که در افراد موجود است و یا موجود نیست نمی بیند بلکه به جای آن معتقد است که توانایی در افراد همواره به شکل بالقوه موجود می باشد.

درک من از انتقال قدرت و اختیار به دیگران در جامعه واقعی اسرائیل که در آن مردانسالاری بوسیله قدرت نظامی مشخص می شود به تصویر کشیده می شود. تفکیک جنسیتی در ارتباط بین استفاده از خشونت و قدرت واقع شده است. پسران و مردان جهت محافظت از زنان و بجهه ها برای استفاده از قدرت و خشونت برعلیه کسانی که قدرت خوبی را بکارمی گیرند آموزش داده می شوند. در فرهنگ اسرائیل این درنتیجه برداشتی است از مفهوم قدرت به عنوان دوگانگی بین کسانی که دارای قدرت هستند و کسانی که فاقد آن هستند، دوگانگی بین افراد قوی و ضعیف، دوگانگی بین کسانی که زندگی خواهند کرد و کسانی که خواهند مرد. این تضاد منجر به محرومیت زنان و اقلیتها برای نمایش دادن قدرت و تواناییهای خود می گردد.

کودکان نگرشاهی متضادی را درمورد قدرت بدست می آورند. ما کودکانمان را زسن جوانی آموزش می دهیم که دو حالتی فکر کنند. سیاه و سفید، خوب و بد، دختران و پسران. استراتژیهای یاد سپاری به کودکان آموزش می دهند که دوگانه فکر کنند که از این طریق به طرف شیوه های تفکر جنسیتی و نظامی گرایش پیدا می کنند. این دوگانگی های ساختگی توهمی از تفاوت های را که وجود خارجی ندارند ایجاد می نماید. تفکر انتقادی از تقسیم قدرت در اسرائیل با پذیرایی تجزیه و تحلیل از روابط قدرت که در حال حاضر در دوره کودکستان به آنها اشاره شده است شکل بگیرد. در جامعه اسرائیل تفکر اجتماعی دوگانه شده به تقسیم دو بعدی از قدرت که مورد توافق قرار گرفته است منجر می شود. برای مثال دانش آموزان اغلب به دو گروه با استعداد و کم استعداد تقسیم می شوند.

دانشجویان من تمایل به دیدن یک تقسیم قدرت مطلق بین معلمان و دانش آموزان در تمامی سطوح دارند. مشاهده معلمان به عنوان افراد قدرتمند و دانش آموزان به عنوان کسانی که قادر قدرت و اختیار هستند. من در مورد سوالات آنها از قدرت در زمینه های متفاوت از قبیل: قدرت در برنامه درسی، نمرات، تکالیف دانش آموزان و... بحث می کنم. من همچنین سعی می کنم که بحث را راهنمایی کنم به آزمودن قدرت به عنوان یک انرژی شناور بین ما که می تواند منتقل گردد به عنوان ویژگی که من دارم به عنوان مدرس و موسسه ای که من را استخدام کرده است. من برای تسهیل فرایندهایی که قدرت من به عنوان معلم و دانشجویانم را با هم افزایش دهد به دور از رقبا و مذاکره یاتلاشیایی برای به اشتراک گذاری قدرت تلاش می کنم. مبارای ایجاد و تقویت قدرت از طریق تشویق دانشجویان به یادگیری عمیق سعی می کنمی، که این به آماده نمودن دانشجویانی که می خواهند در آینده معلم بشوندم بروط می شود. به اشتراک گذاری تصمیم سازی درمورد برنامه درسی، به دانشجویان اجازه می دهد برای انتخاب موضوعاتی جهت مطالعه که به آنها علاقمند هستند. دانشجویان را برای ارائه موادی در کلاس درنتیجه مطالعه موضوعاتی که آنها را مشتاقانه در گیر می کند مسؤول و پاسخگو می کند. به طور هم زمان تجربه من را به عنوان معلم تقویت می کند و روابط قوی ایجاد می نماید. این به برنامه درسی اجازه می دهد برای پاسخگویی به نیازهای واقعی دانشجویان و معضلاتی که در امورات عملی با آن مواجه هستند. به عنوان مخالف برنامه از پیش تعیین شده این همچنین به این معنی است که دانشجویان می توانند آنچه را که در بحث های مابدست آورده اند در مورد تغییر ساختار دانش و قدرت در کلاس های خودشان عملی بکنند.

نمایی از توانمند سازی به عنوان استفاده از قدرت برای کمک کردن به درک دیگران برای استفاده از تواناییهای شان در جهت عملی کردن یادگیری دست اول مدیریت کردن درس برای کودکستان، محتواها و فعالیتهای ونحوه اجرایی کردن آنها را مشخص می سازد. تغیرهای تربیتی که در طول دوره یادمی گیرند قابلیتهای دانشجویان تربیت معلم را در تأثیرگذاری و ایجاد تغییر در دانش آموزان خود افزایش می دهد بافعال کردن قابلیتهای نهانی که ممکن است در سایر چهار چوب های آموزشی سرکوب شده باشند.

بحث درمورد روابط قدرت و فرایندهای توانمند سازی می تواند گیج کننده باشد و منجر به ناسازگاری ارزشها، تفاوت ها و نیازهای متناقض شود. مدل مدیریت من در کلاس بعضی اوقات موجب افزایش نگرانی و اعتراف در دانشجویانی می شود که از آن استفاده نکرده اند. در یک کلاس تعدادی از دانشجویان از محتواهای فمینیستی که من در کلاس ارایه کردم ناراحت شدند. آنها همکاری در تعیین موضوعات را به عنوان انتقال کلی قدرت از من به خودشان می دانستند (دیدن قدرت به عنوان کالایی محدود). آنها از من انتظار داشتند به تنها بیان برنامه درسی را مشخص بکنم و برنامه درسی را به طور کامل طبق علاقمندیها و انتظارات دانشجویان تنظیم نمایم، کسانی که اینطوری فکر می کرند نه تنها بخش کوچکی از همه گروه بودند. زمانی که من در خواست آنها را مبنی بر تنظیم برنامه درسی طبق علاقمندیها و انتظارات را در کردم، این کار باعث ناراحتی و در گیری در کلاس شد. "ایراشور" معتقد است که جلوگیری از در گیری غیر ممکن است و در این شرایط حل کردن در گیریها نیز مشکل می باشد.

۴-۳. جریان مشارکت

برای طرح های تجربی و یا نیمه تجربی بايد توصیفی از مشارکت کنندگان در مطالعه وجود داشته باشد (انسان، حیوان، و ادھاری از قبیل کلاس یا بیمارستان). در حال حاضر تعداد کل واحدها در اختیار گروه تحقیق قرار گرفته است و شماری از شرکت کنندگان به گروههای اختصاص یافته اند. آماده کردن تعدادی از شرکت کنندگان که آزمون را کامل نکرده اند و یا به شرایط دیگری رو برو شده اند تو پیش اینکه چرا این شرایط بوجود آمده است. یادداشت تعدادی از شرکت کنندگان در تحلیلهای اولیه مورد استفاده قرار گرفت. (این تعداد ممکن است متفاوت از تعداد کسانی که تحقیق را کامل کرده اند باشند زیرا شرکت کنندگان حاضر نشدند که اندازه گیری نهایی را انجام دهند).

۵-۳. ایجاد تغییر در دیدگاه فرد

تربيت فميسيستي انتقادی دانشجويان را به وجود دیدگاه های زيادي در مسائل متفاوت حساس کرده است. نظریه فميسيستي به زمينه هاي تاكيد می کند که فرصت حرف زدن را به گروههای حاشیه ای بدهد. یکی از مصاديق بارزان تفسير "کارول گيلیگان" از فاصله بين نتایج دختران و پسران بود که از آزمون توسعه اخلاقی کولبرگ بدست آمده بود. کولبرگ استدلال می کند که طبق مقاييسهای اندازه گيري او پسران به يك سطح اخلاقی بالاتری دست پيده کرده اند. همچنین وي معتقد است که توانايي درک مفاهيم در دختران به طور متفاوت رشد پيادي کند. و اينکه دختران وزنان در مورد تصميمهای اخلاقی به شرایط شبکه های ارتباطی و روابط و مراقبت از اعضای خانواده و دوستان فکر می کنند در حالیکه پسران به اين موضوع از منظر مفاهيمی از عدالت مطلق فکر می کنند.

اغلب دانشجويان من از طريق فرایندی از تحول آگاهانه پيش می روند، به منظور قادر شدن به صحبت در سطحي و درک بچه ها با کسانی که در کارهای عملی اشان با آنها کار می کنند. اين می تواند يك فرایند طولاني مدت و در دنک باشد و من وقت زیادي صرف کردم به تشویق دانشجويان برای ملاحظه کردن سایر دیدگاه هادر موردمسائل مختلف و تجربه کردن آنها در زمينه هاي که ناآشنا هستند.

برنامه های شبیه سازی شده از قبیل دیدن اشیا زدیدگاه یک بچه سه ساله، اهمیت این شناخت رانشان می دهد که چگونه گاهها از يك شخص به شخص دیگري فرق می کند و چگونه تجربه واقعیت به سن، شخصیت و زمینه اجتماعی افراد بستگی دارد. برای ایجاد آگاهی در دانشجويان درباره تاثیر دیدگاه بر درک ما از واقعیت من از آثارهای مانند: "پیتر کامپوس" (۱۹۷۳) و "تیمز" (۱۹۹۵) استفاده کردم برای نشان دادن اينکه چگونه اين هرمندان خودشان را به عنوان بازيگران مشاهده می کنند باتأمل بر فرایند هایی که آنها واقعیت را درک می کنند.

مستند هاي که بوسيله گروههای حاشيه اى درمورد خودشان ساخته می شود کمک می کند به تغيير اينکه ما چگونه آنها را درک می کنيم و همچنین به ما اجازه می دهد که طور انتقادی چگونگی نگاه دیگران را براین گروه خاص بررسی نماييم.

"وقتی بيلي سر خود را شکست" (گلفوس و سيمسون، ۱۹۹۵) مستندی است درباره مبارزه افراد معلول برای بدست آوردن حقوق خود در آمریكا است. بيلي گلفوس شخصیت اصلی در این مستند است و به ما امکان دست يابي به صدای های مردمی را می دهد که با جذب ناتوانی زندگی می کنند و کسانی که رفتارهای نابرابر و نگرشاهی کلیشه ای را در جامعه تجربه می کنند. بدون توجه به زمان ناتوانی، گلفوس مارا باتعصباتمان در مقابل افراد معلول رو برو می کند و رفتارهای کلیشه ای مارامتزلزل می نماید.

من اين فيلم را در کنار بحث، روایتهای شخصی و داستان به عنوان بخشی از گفتگوی در حال جريان، برای تفکر مجدد و بازبینی دیدگاه هایمان نمایش دادم. ما همچنین يك گفتمان ایجاد کردیم که به گروههای متفاوت سیاسی و به دانشجويان تربیت معلم اجازه می داد که صدای های دیدگاه هایشان را در کلاس بیان بکنند و نحوه نگرش خود را به يك درک باز برای دیدن دنیا از منظر دیگران توسعه دهند.

۶-۳. آموزش عملی در جمعیت هایی با درآمد پایین

من دانشجويان را به محله هایی با وضعیت اقتصادی و اجتماعی پایین فرستادم. جایی که آنها به کودکان تدریس می کرند، کسانی بودند که با فقر زندگی می کردند و به گروههای اقلیت تعلق داشتند. این کار به آنها کمک می کرد که تعصبات و تفکرات کلیشه ای خود را بشکنند.

دانشجويان تربیت معلم ملزم به گذراندن دوره های کارآموزی عملی در یک موسسه که از طرف دانشکده به آنها معرفی می گرد می باشند و این به عنوان بخشی از مراحل دریافت گواهی تدریس است. واکثر دانشجويان این کارآموزی را یکی از پر معناترین جنبه های یادگیری خود می دانند. و اغلب تجربه های عملی آنها بیشتر از سایر فعالیتهای دارشکل دهی جهان بینی آنها تاثیرگذار می باشند. من معتقدم که انتخاب محل برای آموزش عملی معلمان، درآموزش آنها بسیار معنی دارد.

دانشجويان با گذراندن دوره های کارآموزی خود با دانش آموزانیکه در فقر زندگی می کنند، تعصبات و قضاوتهای خود را از بین می برند و درک بسیار پیچیده ای از جامعه می سازند. کلاس های مهد کودک و پرورشگاه که آنها در آنجا به کارآموزی مشغول بودند ترکیبی از

کلاس‌های یهودی و عرب بود، شامل دانش آموزانی باتنتوانیهای یادگیری، کودکان ناشنواودانش آموزانی از مهاجران و مردم آواره و بی‌پناه. تبعیت کلاس‌های در محله‌ای کارآموزی دانشجویان در مباحث کلاسی مادردانشکده مطرح می‌شد. دانشجویان تجارب خود را رویدادهای معضلاتی که در دوره کارآموزی با آنها مواجه بودند را با سایرین در میان می‌گذاشتند. ومثال‌های آنها بسیار پر معنی و گرانها هستند. دانشجویان معمولاً در دوره آموزش عملی تحولات عمیقی را تجربه می‌کردند که نگرهای آنها را نسبت به تعلیم و تربیت شکل می‌داد. آنها افق دید خود را گسترش می‌دادند و این را می‌دیدند که تغییرات اجتماعی از طریق آموزش و پرورش ممکن می‌باشد. آنها در می‌یافتنند که چه تاثیر عمده‌ای بر زندگی کودکان دارند و همچنین ارتباط بین تدریس خوب و آگاهی اجتماعی را درک می‌کردند.

در این زمان دانشجویان به نحوه سازماندهی مکانی خود اعتراض داشتند وقتی که اولین انتفاضه شروع شد بیشتر دانشجویان از ترس عملیات‌های تروریستی حاضر به مسافت با اتوبوس نبودند. در شرایط مشابه واکنش‌های از قبیل: "من در آن محله نبودم ام" من می‌ترسم به آنجا بروم" من دوست ندارم به بچه های عرب یا بچه های کارگران مهاجر کاربکم" شنیده می‌شد. من سعی می‌کنم که نگرهای و ترس‌های آنها را در نظر بگیرم و با آنها کنار بیایم. من به آنها ازین گروههای حاشیه نشین حق انتخاب دادم. من سعی کردم به الینهای آنها پاسخ مثبت بدهم. با این حال من شرایط حضور در محلاتی که از نظر اجتماعی سطح بالاتری داشتند را تسهیل نمی‌کردم. دانشجویان با گذشت زمان حتی دانشجویانی که در اوایل به من معرض بودند نحوه سازماندهی من را می‌پذیرفتند و ارزش آن را درک می‌کردند. آنها یادمی گرفتند که بچه هارا دوست داشته باشند و درمی‌یافتد که بچه هادرهمه جا فوق العاده هستند. آنها یادمی گرفتند که تعصبات خود را انسان‌سایی و اصلاح بکنند و بدون توجه به اصل و ریشه آنها، یک نگرش برابری را نسبت به همه بچه ها در خود توسعه دهند.

با شرکت در کلاس‌های کارآموزی با دانش آموزان گروههای حاشیه ای دانشجویان تجارت عملی از تدریس و مشکلات آن کسب می‌کردند که بعد آن کارکرد می‌تواند به عنوان مثال‌های عملی برای مباحث کلاسی ما باشد. دانشجویان تربیت معلم مسابی از زبان، نظم و انضباط، درک مفاهیم و تعامل اجتماعی مطرح می‌کردند و مجموعه این مسائل زمانی که بر رشته درسی آنها نظارت می‌کردم، بحث می‌نمود. بازخوردی که من دریافت می‌کرم معمولاً تحت تاثیر مسایل مربوط به برآمده اجتماعی است.

مثالی از این گونه موارد که در بحث‌ها مطرح شد مربوط به مهدکوکی بود که یکی از دانشجویان من در آن قرار داشت. این دانشجو مدعی بود که همه دانش آموزان در این مهد کودک که شامل کودکان اتیوپی بیار نیز می‌شود از فرسته‌های برابر آموزشی لذت می‌برند. هرچند وقتی من به بازدید از این کوکستان آدمد متوجه شدم که یکی از بچه های اتیوپیایی به نام ساموئل به طور مداوم گریه می‌کند. او به معلم شکایت می‌کرد در مورد اینکه وقتی من می‌خواهم با بچه ها بازی کنم آنها اسباب بازی‌های من را برمی‌دارند و اورزمنی بازی هم گریه می‌کرد زیرا به اواجازه نمی‌دادند که اول از همه به الکلنج سوار شود. دانشجویان من به اوتوضیح می‌دانند که او هم مانند سایر بچه های باید در صرف باشند ولی او خواسته آنها را قبول نمی‌کرد و به گریه کردن ادامه می‌داد. من از بچه ای که در نوبت اول بود سوال کردم آیا ممکن است که نوبتش را به ساموئل بدهد اوبه راحتی آن کار را نجام داد. ساموئل آرام شد و بعداً مادر مورد این رویداد در کلاس بحث گردیدم و حس محرومیتی که در ساموئل انباسته شده بود را تجزیه و تحلیل نمودیم. بعد از دانشجویان تربیت معلم دریافتند که معلمی که اصالتاً یمنی بود سعی می‌کرد که رنگ های مختلف صورت افراد را با ارتباط دادن آن به شکلاتات توضیح دهد. بعد از دانشجویان تقاضا کردم که این موضوع را از جامعه اتیوپیایی سوال کنند آنها چه احساسی دارند وقتی که رنگ صورت آنها با شکلاتات مقایسه می‌شود. دانشجویان در مصاحبه هایی که با فراد انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آنها این کار را نوعی توهین و دشمنی می‌دانستند. پیام مثبت و به ظاهر شیرینی که مربیان مهدکوک سعی نموده بودند با مضمون "بچه های شکلاتی" به کودکان منتقل کنند براساس یکی از کتاب های دانش آموزان با همین اسم مشابه بوده است (۱۹۹۸، کوهن). که احساس ناخوشایند و عاطفی را به جامعه اتیوپیایی وارد نموده است. ساموئل در حال حاضر درسن ۵ سالگی حسی از محرومیت را در خود درونی کرده است و این حس ممکن است با احساس منفی در ارتباط با تعبیر شکلات و خنک کننده صورت تشدید گردد.

گذشت زمان و بحث های مکرر درباره معضلات و تجارتی که دانشجویان در طول دوره کارآموزی کسب کرده بودند موجب تغییر در نگرش دانشجویان نسبت به دانش آموزان و والدین آنها گردید. دانشجویان به جای اتخاذ یک دیدگاه قضاوی، نسبت به واقعیت‌هایی از دانش آموزان خودشان آگاه تر شده و نسبت به زمینه های اجتماعی هر یک از دانش آموزان که به مدرسه آمده اند بیشتر حساس شدند.

در اینجا مثال‌های زیادی از این فرایندهای تحولی وجود دارد. یکی از دانشجویان من در کلاسی با کودکی از خانواده مهاجر روس بنام "الکس" قرار گرفته بود، که اغلب بدرفتاری می‌کرد و فعالیت‌های دانش آموزان دیگر و معلم را به هم می‌ریخت. دانشجویان من می‌دیدند که معلم به او هشدار می‌داد، تنبیه می‌کرد و در مورد او تحریمهایی را مشخص می‌نمود. آنها می‌دیدند که الکس یک قربانی می‌شد و الگوهای رفتاری منفی را در مدرسه گسترش می‌داد. دانشجویان تربیت معلم سعی می‌کردند که روش‌های دیگری مانند تشویق وی به انجام فعالیت‌های

مثبت؛ طراحی فعالیتهای مطابق با میل و خواسته اودوری کردن از تنبیه را به کاربگیرند. بالاین روشها عکس العملهای رفتاری او بهبود یافت. دانشجویان در پایان دوره کارآموزی در مورد تعصب و تبعیض نسبت به کودکان مهاجررسی مقاله‌ای نوشتند. در مورد دیگر کودک خرابکار یک کودک عرب به نام "آدام" بود. اسم او بارها وبارها با لحن سرزنش در کلاس گفته می‌شد. در ادامه دانشجویان من برای توجه مثبت به او بر غنای زمینه‌های فرهنگی او متمرکز شدند. آنها از پدروی خواستند که اسامی تمامی دانش آموزان را به زبان عربی بنویسد. دانشجویان همچنین داستانهای سرگرم کننده عربی می‌گفتند و روزهای تعطیل مسلمانان را در کلاس جشن می‌گرفتند. این فعالیتها "آدام" را به عنوان یک مرکز توجهات قرارداد. درنهایت اوحس عزت نفس را در خودش توسعه داد و برای منحصر به فرد بودنش تقدیر و تحسین دوستانش را بدست آورد. رفتارهای مخرب او کاهش یافت و از بین رفت.

۷-۳. تجزیه و تحلیل نابرابری جنسیتی

مادر جلسه هایمان، رویدادهای مربوط به نابرابریهای جنسیتی در کلاسهای مهد کودک را تجزیه و تحلیل می‌کردیم. بوسیله مطالعه تئوری فمینیستی و کاربردان در آموزش و پرورش دوره کودکی دانشجویان راههای جدیدی را از درک واقعیت اجتماعی آنها، شناسایی روشهایی که آنها به عنوان زن جوان در یک جامعه مردسالار سرکوب شده اند و جهت دهی نگاه انتقادی به سوی آموزشهای عملی دوره مهد کودک به معرض نمایش می‌گذاشتند. مابا همدیگر درجهت افسای پیامهای جنسیتی که در برنامه درسی، ساختار فیزیکی کودکستان و ارتباطات بین کودکان پنهان است تلاش می‌کنیم.

اغلب دانشجویان قادر به شناسایی پدیده‌های مختلفی که علامت جنسیتی دارند هستند قبل از اینکه من با سوالاتی شبیه اینکه دختران و پسران چه مقدار از فضای حیاط مدرسه را شغال می‌کنند؟ و یا چه بازیهایی در مدرسه برای پسران و دختران مشترک هستند؟ توجه آنها را جلب بکنم: با گذر زمان ظرفیت مشاهده مستقل دانشجویان رشد پیدامی کند و آنها می‌توانند پیامهای پنهان و آشکار نابرابریهای جنسیتی را کشف بکنند.

یک مثال که مادر بحث‌هایمان در مورد نابرابری جنسیتی به عنوان نمونه ذکر کردیم مربوط به زمینه کاری یکی از دانشجویان من بود که در دوره کارآموزی اتفاق افتاده بود. زمانیکه یکی از دانشجویان سال اول من گروهی از بچه‌های پنج ساله را دید که در سرویس بهداشتی پنج و شوچی می‌کردند. وقتی که او به آنها نزدیک شد پسرها از او خواستند که لباس زیر خود را در بیاورد. دانشجوی من در جای خودش خشکش زده بود و نمی‌دانست که چگونه واکنش نشان دهد و بعد او با عصباتی و حالت شوک آن جا را ترک می‌کند. در طول مباحثت کلاسی ما سعی کردیم که منبع واکنش احساسی اورا نسبت به این مساله بفهمیم. مازا و خواستیم که توضیح دهد که نتیجه این رویداد از نظر خودش و سایر دانشجویان زن چه بود. مادریافتیم که سایر دانشجویان مونش هم انواعی از ازار و اذیت جنسی را تجربه کرده اند: هل دادن یک فرد غریبه به روی یک دانشجو در اتوبوس، اظهار نظر کردن گروهی از مردان جوان در مورد بدن زنان زمانیکه آنها از جایی عبور می‌کردند و نمونه‌های زیادی از این نوع سپس موضوع آزار و اذیت جنسی را مورد مطالعه قراردادیم و درجهت فهم تئوریهای فمینیستی که آزار و اذیت جنسی و تجاوز جنسی را به عنوان مکانیسمی برای کنترل مردان بر زنان می‌دانند سعی نمودیم. ماهمچنین در مورد رشد در کودکان پنج ساله برایه محیط و زمینه آنها بحث نمودیم. پس از این که ماین رویداد را از نظر کودکان، مردان و زنان، دختران و کسانی که به طور آشکارا مورد آزار و اذیت جنسی قرار گرفته بودند تجزیه و تحلیل نمودیم. فهمیدیم که چرا دانشجویان من در چنین موقعی قادر به واکنش نشان دادن نمی‌باشند و تلاش کردیم که به آنها راههای جایگزینی را برای مقابله با چنین رویدادهایی پیشنهاد کنیم. جستجوی عکس‌العملی براساس مهارت‌های حرفة ای که به نیازهای کودکان حساس بود و نه براساس احساس قربانی شدن و آسیب پذیری که بخشی از جامعه پذیری ما به عنوان زن می‌باشد.

دریک روش مشابه مباری بی مصرف کردن مفاهیمی از قدرت و کنترل از طریق مشاهده روابط متفاوت بین والدین و کودکان، معلمان و کودکان وزنان و مردان تلاش نمودیم. باتاکید بر نمونه‌های روشی از مفاهیم قدرت و کنترل ما به توانایی زنان در ساختار شکنی پدیده‌های اجتماعی وايجاد ساختاري اجتماعي از تقسيم قدرت بين گروه‌های مختلف در جامعه جلب توجه نمودیم. با تجربه عملی کارکردن با دانش آموزانی از مناطق حاشیه ای، دانشجویان حساس شده اند به نقشی که آنها در تحکیم نابرابری موجود دارند. مباری فهمیدن ظرفیت‌های خودمان به عنوان زنان و مردان برای تسلط بر دیگران بحث نمودیم و برای شناسایی اینکه چگونه طبیعت پویای روابط قدرت این رامکن می‌سازد تا زنان توسط مردان و شرایط اجتماعی مورد ستم قرار گیرند و امدادی دلخواهانه ای نسبت به کودکان خود داشته باشند تلاش کردیم. این دو گانگی در هر یک از مواجهه دارد. برای مثال ممکن است علمان توہین و نگرشاهی ناراحت کننده اجتماعی را تجربه کنند و در همان زمان یک سیستم سرکوبگر را بروی کودکان و برای مراقبت از آنها جراحتی نمایند و آنها را مسخره بکنند یا آنها را بترسانند. توجه کردن به سیستم‌های چندلایه شده از نابرابری که ظلم و ستم را براساس جنسیت، قومیت یا طبقه پایه گذاری می‌کند می‌تواند نقاط مشترک بین انواع مختلف ستم را در معرض نمایش قرار دهد.

آموزش وپرورش فمینیستی انتقادی نقطه اتصال تبعیض براساس نژاد، طبقه، جنسیت، سن (تبعیض سنی)، یا ناتوانیهای جسمی است، چونکه کلیه مواردستم مبتنی بر مکانیسم های محروم سازی هستند. آگاه شدن از ارتباطهای ایدئولوژیکی بین انواع مختلفی از تبعیض که برعلیه گروههای متفاوتی هدف گذاری شده اند برای آموزش وپرورش رهایی بخش ضروری است. تازمانی که سرکوب زنان ادامه داشته باشد دست یابی به برابری جنس، طبقه و نژاد سخت خواهد بود. باشناصایی انواع مختلفی از ستم در آموزش وپرورش دانشجویان خودآگاهی شان را توسعه می دهندو نسبت به شناسایی نکته های مشترک بین انواع مختلفی از ستم اقدام می کنند. این اغلب بعد ایه شکل یک چشم انداز اجتماعی مستقل و روشن نمایان می گردد.

در دیدگاه فمینیستی خودم من تا حد زیادی به همکاری وهم افزایی بین تئوری و عمل ارزش زیادی قائل هستم. اگرچه تئوری فمینیستی که در دانشگاهها توسعه پیدا کرده است توسط زنانی از طبقه متوسط به بالای جامعه ایجاد شده اند و در بعضی اوقات در پرداختن به رشتہ آموزش وپرورش دوره کودکی شکست می خورند. "بل هوکز(€ ۱۹۹۸)" ادعا می کند که نظریه فمینیستی می تواند به مثال دیگری از نخبه گرایی دانشگاهی تبدیل شود و برای زنانی از طبقه ای این نظریه فمینیستی قابل دسترس که مستقیماً فعالیتها را برای تغییر بر می انگیزاند تا کیدمی کند. و همچنین اوبدنال نوشتن به روشنی است که قابل دسترسی به همه طبقات اجتماعی باشد.

اعزام دانشجویان جهت کارآموزی به محله های طبقه کارگری آنها را به ترتیب کردن نظریه و عمل قادر می سازد. این رویکرد یادآور تئوری زبان کامل است که در مردم چگونگی یادگیری زبان دوم بحث می کند و طبق این نظریه لازم است که شرایط یادگیری زبان دوم فرد شبیه به شرایط رشد زبان اول شخص باشد. به طور مشابه کارآموزی با کودکان محروم یک تجربه یادگیری طبیعی وارگانیک برای هریک از دانشجویان است، کار کردن با کودکان محركی است برای یادگیری تئوریهایی که سوالات اساسی که آنها در گیر هستند را توضیح می دهد.

۳-۸. روایتهای شخصی و مشاهده انتقادی

نتیجه کار کردن با گروههای حاشیه ای برای دانشجویان، درک صدای خاموش خودشان بود. اصطلاح "صدای" به عنوان تجسمی از بیان منحصر به فردی از یک شخص یا گروه یکی از مهمترین مفاهیم در تفکر فمینیستی است. فرایند ایجادیک هوشیاری انتقادی شامل آگاهی از نیاز برای بیان احساسات خود و صدادادن به جنبه های مختلفی از زندگی خودمان، خصوصات جاری از مردم به حاشیه رانده شده می باشد. بسیاری از دانشجویان من فرهنگ سکوت را در مدارس متوسطه و بعد از خدمت سربازی شان تجربه کرده اند. آنها ترجیح می دهند منحرف نشوند از آنچه که از آنها انتظار می رود. پیدا کردن صدای شخص خودشان، جرات شک داشتن و توانایی بیان عقاید شان برای مبارزه جهت آزادی خودشان و آزادی گروههایی که به آنها تعلق دارند از اجزای ضروری هستند. درجه تقویت صدای شخصی، مادانشجویان را به نوشتن روایتهای شخصی از دوران کودکی که به مسائلی از آموزش و پرورش و نابرابری مرتبط می باشد در گیر کرده‌اند. یکی از نوشته های دانشجویان من:

همه اینها از کلاس پنجم شروع شد، زمانیکه من تنیس بازی می کردم. من دختری از "نوه شارت" از "تل آویو" بودم. هریک از افراد شنیده بودند که من از چه موقعیتی آمده بودم. در اوایل من به آن زیاد توجه نمی کردم. من دراندیشه خودم زندگی می کردم تاجاییکه همه چیز خوب و زیبا بود. پایه پنجم اولین باری بود که من از محله خودمان خارج می شدم و با چه هایی از "رمت حشرون" دیدارمی کردم و این یک تغییر در دنای بود. من تنها مانده بودم و دوستی نداشتم. برخلاف بچه های "رمت حشرون": من دختر تل آویو بودم از " محله فقرزده و مصیبت زده" (آن چیزی بود که آنها به من نسبت می دادند) در مقابل کودکانی بودند با خانه هایی که با فنی ساخته شده بود. من دیگر "یامیت" دخترشیرین، بامزه و معاشرتی نبودم. من "یامیت" دختر فقیری بودم. بچه های رمت حشرون "به شناختن" "یامیت" به عنوان یک شخص واقعی علاقمند نبودند. آن من را اذیت می کرد. من احساس بیگانگی می کردم و این برای افراد باموقعيت بالا به حد کافی خوب نبود. این احساس با من برای سالیان بعد هم باقی ماند.

بازنگری در این نوشته نشان می دهد که چگونه "یامیت" چگونه در دورنگی را که در پایه پنجم تحمل کرده است را به طبقه اجتماعی خودش مرتبط می کند. مشاهده بازتابی اور تئوری که بعد از زندگی به دست آورد مورداستفاده قرار گرفت که به اواجا زه می داد تا این خاطرات در دنای را به خوبی پردازش نماید. این نشان می دهد که چگونه تئوری بالاستفاده از قراردادن تجارت در یک زمینه و بافت بزرگتر به آنها معنا می بخشد.

"پائولو فریره" در نامه ای به کریستینا می نویسد (۱۹۹۶) که برای او بازگشت به خاطرات دوران کودکی اش به عنوان یک بزرگسال و به عنوان یک عمل از روی کنجکاوی ضروری بود، که به اواجا زه می داد. مشاهده این نشان می دهد که در آن بزرگ شده است و همچنین تاثیر این تجارت بر زندگی بزرگ سالی اش آگاهی پیدا نماید. فرایند بازآزمایی خاطرات دوران کودکی به عنوان یک بزرگسال تحصیلکرده ارتباطی مستمر بین بچه ها و بزرگسالان ایجاد می کند.

کودکانی که من در مدرسه متوسطه طراحان پوشاك ملاقات کردم." یامیت "ادامه می دهد،" من به گروه غیر مردمی از بچه ها تعلق داشتم، بچه هایی فقیر، کسانی که به روز نیستند و با مدلها روز لباس آشنا ندند. ما" دیگران "بودیم. آنها نمی خواستند که با من صحبت نکنند و یا به من نزدیک شوند، طوری که انگار من جذاب دارم. من از محله ای با آمار بالای جرم و جنایت آمده بوم، بنابراین آنها فرض می کردند که من یک جنایتکار هستم. من تنها یار احساس می کردم... به غیر از معلم کسی با من صحبت نمی کرد. او می گفت ما بچه ها باید این را در میان خودمان حل بکنیم، که هدف از مدرسه بیشتر مطالعه کردن است تا دستاوردهای اجتماعی. خیال باطل من برای کمک گرفتن به بن بست رسیده بود.

بادیدگاهی که او الان دارد، یامیت قادر بود تا نقش معلمان خودش را در پشتیبانی از طبقات مختلف اجتماعی به صورت انتقادی مشاهده نماید. او استدلال معلمانش را با در دولی به شکل منطقی مورد نقد قرار می دهد. به عنوان دانش آموزی که روایی معلم شدن دارد، معلم کسی است که در همه جنبه هایی ارزشمندی دارد. به عنوان دانش آموزی که درگاه تدریس می کند. او می فهمد که با حساس بودن به نگرشاهای اجتماعی کودکان و تاثیرات طبقه بنده کلاس امکن است قادر باشد که تعییر ایجاد نماید.

"پانولو فریره" توضیح می دهد که صدمه و آسیب از کودکی امان ممکن است به فعالیت در بزرگسالی امان منجر شود. او رویکردهای وابسته به مسائل روانی را رد می کند که درگیری در فعالیتهای اجتماعی را به عنوان اشتیاق برای عشق می دانند. او مدعی است که "من هرگز تنها نبودم" و "هرگز نسبت به عشق خانواده ام نسبت به خودم شک نکر دم (ایبید ۱۴-۱۵)" فریره" ادعا می کند که مقاومت اودر کلاس باید در زمینه ای که او رشد کرده و گرسنگی که اودر کودکی تجربه کرده است نگریسته شود. من وقتی با گرسنگی تکالیف را انجام می دادم احساس شکست می کردم، من برای مشخص کردن رابطه بین سوء تغذیه و مشکلات یادگیری نیازی به تحقیق ندارم من تجربه اصلی از این ارتباط داشته ام. (ایبید ۱۴-۱۵)

با خواندن تجارب دوران کودکی فریره با دانشجویانم و بحث درباره تجارب دوران کودکی خودشان ما کشف حوزه وسیعی از چشم اندازهای اجتماعی را شروع کردیم. به عنوان بزرگسالان بالغ آنها قادر هستند که واقعیت اجتماعی که هر کدام از آنها با آن رشد کرده اند را تفسیر کنند و توضیحاتی که آنها را ضمیمه نمی کنند و یا موجب دردانهای به عنوان کودکان می شود را نپذیرند. اغلب دانشجویان عکس العملهای مشابهی مانند فریره تجربه می کنند. با توشتن روایت شخصی اشان، یامیت داستانش را بازسازی می کند و یک انسجام با دانشجویانی که تجارب مشابه دارند ایجاد می نماید؛ از قبیل دانشجوی دیگری که به یادمی آورد چگونه آنها در کلاس مجبور بودند که در دیفهای متفاوتی بنشینند، تقسیم بنده ای که از آن آمده بودند انجام می شد، دور دیف برای کودکانی که در قسمت غربی جاده اصلی شهر زندگی می کردند و دور دیف برای کودکانی که در قسمت شرقی جاده اصلی شهر زندگی می کردند. این تقسیم بنده منعکس کننده تقسیم آماری در طول جاده اصلی بین یهودیان اشکنازی و یهودیان سفارديک و میزراچی است. اینها انواعی از روابطهای شخصی هستند که جلب توجه می کنند نسبت به داستانهایی که شنیده نمی شوند در استیلای فرهنگی که فقط داستانهایی را می گویند که به اهداف آنها کمک می کند. (ژیرو، ۱۹۹۸).

نوشته یک دانشجوی دیگر:

"من در آن سیستم اداری جهنمی احساس خفگی می کردم، من قسم خوردم و زمانیکه این احساس داشت من را از بین می برد. می خواستم برگردم من بر علیه عقاید آنها می که به من و دیگران شبیه به من بر چسب زده بودند موقعیت قوی تری داشتم. برای مثال در رایه اول، "رونن"، "ادد" و "شابی" برای آموزش دیدن در گروههای کوچک مخصوص کسانی که در یادگیری کند می باشند در بیرون از کلاس قرار گرفتند. آنها بچه های شرقی بودند که از رستوران نزدیک می آمدند. سیستم به آنها به عنوان یادگیرندهای کند بر چسب زده بود قبل از اینکه حتی سال تحصیلی شروع گردد. من اعتقاد نداشتم به اینکه هر سه آنها ناتواناییهای یادگیری یکسانی دارند اگرچه آنها در رنگ صورت واينکه از ناحیه شرقی هستند مشترک بودند. در آن زمان آزمونها برای تشخیص ناتواناییهای یادگیری در اسرائیل مورد استفاده قرار نمی گرفت. سه دانش آموز توسط سیستمی که نگرش فرهنگی مستعمراتی اتخاذ کرده بود مشخص شده بودند. بعداً من "ادد" یکی از این سه دانش آموز را در رایه اداری مدرسه متوسطه ملاقات کردم زمانیکه او از لج سیستمی که به او در سن کودکی به عنوان یادگیرنده کند بر چسب زده بود موفقیت بزرگی را کسب کرده بود.

همه کارمندان مدرسه زن بودند همه معلمان از روستاهای نزدیک تازه ساخت می آمدند. من می دانستم که همه آنها فقط مطابق با فعالیتهای مدارس نبودند بلکه مطابق با حوادث اجتماع می باشند. من همچنین می دانم که بچه های آنها سریع با بیشتری از من را داشتند. آنها به هر طریق پسران طبقه پایین روستا را به عنوان اینکه نیاز به آموزش ویژه دارند به عنوان دانش آموزانی با دستاوردهای پایین و یا کسانی که باید تقویت بشوند مشخص می کردند. آنها از ماجدا می شدند. به عنوان اینکه با کودکان سطح بالای اشکنازی هماهنگ نیستند.

این نقل قول نشان می دهد که دانشجویان من حس ناعدالتی را که به عنوان بچه احساس می کنند و در زبان تئوریک به عنوان یک بزرگسال بدست می آورند تفسیر می کنند، ایجاد ارتباط بین تئوری و عمل، تمرین و صدای شخصی برای توسعه بینشهای جدید اجتماعی و تعامل معنی داربا تجارت گذشت به ما اجازه می دهد.

۳-۹. زبان

نوشتن مجلات منعکس کننده روایتهای شخصی و مقالات علمی به عنوان ابزاری برای ایجاد دانش معنی دارو مرتبه مورد استفاده قرار می گرفتند. به اشتراک گذاری این نوشته ها باگروه اغلب دانشجویان راهنمایی می کند به رسمیت شناختن روابط بین این تجارت و زمینه های وسیع نظری اجتماعی. این کمک می کند به ایجاد آگاهی اجتماعی و حساسیت نسبت به "دیگران" زبان بوسیله اجرازه دادن به ما جهت مفهوم سازی تجاربمان نقش مهمی در تولید معنادارد. آن یک چارچوب نظری را فراهم می کند از کدها و طرح های شناختی که به ما اجازه می دهد تا بواسطه تجارت مان دنیای واقعی رادرک کنیم. (مک لارن، ۱۹۹۵).

بازتابی که دانشجویان در روایتهای شخصی و تجارت شان عهده دارمی شوند در مبارزه برای ایجاد آگاهی بسیار مهم است. اما این باید با تلاشها دیگر برای مشاهده "دیگران" به عنوان موضوع ونه به عنوان شئ ترکیب و همراه شود. صدای دانشجویان معنادار هستند و همچنین نیازمند تقویت صدای ایشان و ملاحظه کردن از طریق نظریه پردازی و تولید کردن دانش از طریق کاتالاهای دیگر هستند. مالز طریق زبان در مورد تجربه هایمان فکر و صحبت می کنیم. زبان به درک مالز روابط علت و معلول شکل می دهد. دانشجویی که شاهد فریاد زدن یک معلم برسر دانش آموز است و از این کار شوکه شده است به هر حال می تواند این شرایط را بوسیله زبان و سایر گفتمناهای در دسترس شرح دهد. او می تواند این حادثه را به عنوان یک ظلم به کودکان یا به عنوان یک عکس العمل غیرقابل فهم از شرایط سخت کاری معلمان تفسیر نماید. انتخاب گفتمنان توضیحی در عکس العمل او نسبت به موقعیت و درآینده اوبه عنوان معلم منعکس خواهد شد.

زبانی از کارکردهای تدریس به عنوان یک متن محدود کننده، راهی راشکل می دهد که معلمان و کودکان کسب دانش را می فهمند. بنابراین زبانی که ماستفاده می کنیم حداقل تاحدودی روشی را که ماتجاربمان رامی فهمیم، مشخص می نماید. (مک لارن، داسیلو، ۱۹۹۳). در دوره آموزشی دانشجویان استفاده از زبان هژمونی را در معرض نمایش گذاشتند. زبان هژمونیک تعلیم و تربیت بر محوریت بر چسب زدن، طبقه بندی، تشخیص و ردیابی دانش آموزان قرار دارد. دانشجویان در ادبیات حرفة ای و در کارآموزی خودشان زبانی را که به دانش آموزان بر اساس طبقه اجتماعی، قومیت و جنسیت چه به صورت آگاهانه و یا غیرآگاهانه بر چسب می زد را افشا نمودند. این زبان برایه روانی بنا نهاده شده که نشان دهنده یک جهان بینی است که ستم را بر اساس جنسیت، طبقه اجتماعی یا قومیت به رسمیت نمی شناسد و بوجه جای آن به تفاوت های فردی و ذاتی دانش آموزان و کودکان در قابلیت ها، سرعت و سبک یادگیری معتقد است.

عواقب ناشی از این گفتمنان ایجاد کلاسهای طبقه بندی شده از همان پایه نخست مدرسه ابتدایی است، جدا کردن دانش آموزان تحت عنوان دانش آموزان "بالاستعداد و توانا" و "بی استعداد و توانا". اینها بر جسبهایی هستند که برای دانش آموزان قطعی و غیرقابل تغییر شده اند. آموزش و پرورش انتقادی مارا به ایجاد یک زبان متفاوت که متمرکز بر تواناییهای یادگیری به جای مشکلات یادگیری است تشویق می کند و توجه انتقادی را به اعمال آموزشی که نابرابریها را در بین کودکان ایجاد می کند جلب می نماید.

تصور کردن یکی از کارکردهای زبان است. همزمان ما از زبان برای مفهومی کردن ایده هاستفاده می کنیم، ساختارهای زبان فهم ماراشکل می دهد. طبق نظر "باختین" (۲۰۰۸) کارکرد اصلی زبان نشان دادن موضوعات و اشیاء در جهان نیست بلکه بیان بیرونی دادن به ساختار درونی اندیشه ثابت شده به رویی است که موجب حفظ نظم اجتماعی موجود گردد. بنابراین گفتمنان تدریس می توانند دیده شود به عنوان زبان ترکیب شده از لغات و یزه، روایتها و ایده ها که به شکل قانونی مورد پذیرش قرار گرفته اند. اغلب این زبان از مدیریت اداری دنیای وسیع که پیچیدگیهای زندگی اجتماعی را منعکس نمی کند دریافت می شود.

دانشجویان موقعیتهای مختلفی را در طول دوره کارآموزی تدریس می کرند مطرح می کنند از قبیل: "از این بچه هیچ چیز خوب نخواهد دید" چه چیزی می تواند انتظار داشته باشد، پدر او معتقد است" یا "این یک وقت تلف کردن است" بچه استثنایی است" حتی زمانی که این صدای از روی دلسوزی باشد، اینها موقعیتهایی است که بر چسب می زد به کودکان با توجه به زبان که کودکان را بر اساس کمودهای ادراکی طبقه بندی می کند. به منظور ارایه تفسیرهای دیگری از رفتار کودکان ماباید زبان جایگزینی راجستجو بکنیم.

"یووال" دانش آموز سال اولی بود که خاطر موققیت ضعیفی که داشت مجبور به تکرار پایه شده بود. زمانی که سال تحصیلی شروع شد او همه لغاتی را که در درس املا آموخته بود را می دانست زیرا اودومین سال بود که در پایه اول بود، او از پر کردن برگه های کار که معلم به او داده بود امتناع کرد. معلم اورا سرزنش کرد و توضیح اورایی این شرایط این بود که او فرض می کرد که "یووال" کودک مساله دار است با مشکلات زیادی در خانه، او به خاطر رفتار مخرب اش شایسته تعلیم و تربیت استثنایی است.

در سیستم حال حاضر نظام آموزشی باگفتمان تربیتی موجود، صدای تفسیری قابل قبول و منطقی می باشد. در زبان و گفتمان تعلیم و تربیت انتقادی جاییکه تعلیم و تربیت خودش موضوع و مورد انتقاد است نه کودک، ما می توانیم برای تفسیر رفتارهای "یووال" براساس وظیفه ای که به او محلول شده تلاش بکنیم، نه براساس کمبودها وضعهای او. وقتی ما تلاش می کنیم زبان قابلیتها را عملی بکنیم یکی از سوالهای اصلی که پرسیده می شود این خواهد بود که چه نوع از وضعیت آموزشی برای موفقیت "یووال" مورد نیاز بود و چگونه می توان جهت وصل شدن دوباره به استعدادها و تواناییها یش جهت درس خواندن به او کمک کرد.

۳-۱۰. مقاومت

"ایرشور" توضیح می دهد که ایجاد کردن گفتگوهای دموکراتیک در کلاس معمولاً با مقاومت دانش آموزان، معلمان، والدین و مدیر مدرسه مواجه می گردد. دانش آموزان به عنوان کسانی که هر کدام از یک زمینه آموزشی به مدرسه آمده اند که رویکردانکی به یادگیری ارزشها و رفتارهای اجتماعی دارد و این نوع آموزش به تفکرانتقادی دانش آموزان آسیب می رساند. آموزش و پرورش اغلب دانش آموزان را به یادسپاری مواد درسی هدایت می کنند، آنها را برای رشدیک رویکرد بیگانه و غیر روش‌گذاری نسبت به مسائل اجتماعی راهنمایی می نمایند تا به شهر و روستا تبدیل شوند که انتقاد نمی کنند، بخاطر شکستها خودشان را سرزنش می کنند و کنترل آنها خیلی راحت می باشد (شور، ۱۹۹۳).

در کلاس‌های درس سنتی از دانش آموزان می خواهند که مواد درسی که معلم برای آنها تعیین کرده را به حافظه بسپارند. در کلاس درس جایی که از دانش آموزان انتظار می رود که انگیزه و انبساط شخصی خودشان را توسعه دهند و برای خلق دانش جدید تلاش نمایند، بعضی از دانش آموزان این تغییر در نوع یادگیری را به عنوان بهانه ای برای یادگیری سطحی، تاخیر و غیبت تفسیر می کنند. در کلاس‌هایی که بالصول فمینیستی هستند این رفتارها به جای تبدیل شدن به فرصت‌هایی جهت فشار به دانش آموزان به عنوان موضوع در کلاس‌ها مورد بحث قرار می گیرند.....

۴. بحث و نتجه گیری

این مقاله بعضی از مسائل را که ناشی از تلاش برای طراحی برنامه آموزشی معلمان براساس آموزش و پرورش فمینیستی انتقادی است ارائه می دهد. ابزارهای مختلفی را برای بالابردن آگاهی معلمان از طریق آموزش و پرورش ارزیابی می کند و مورد بحث قرار می دهد. این ابزارها شامل: بالابردن آگاهی درباره دانش آموزان در مسیر انتخاب یک شغل کاملاً زنانه، توانمندسازی دانش آموزان به کارکردن اشتراکی با معلم برای خلق تجربه یادگیری خودشان، بالابردن آگاهی درباره ساختار سلسله مراتبی جامعه، ایجاد فرصت‌هایی برای مشاهده کاستی‌های جامعه از دیدگاه‌های مختلف، استفاده از روایتهای شخصی به عنوان رابط بین تئوری و عمل، و ایجاد آگاهی نسبت به اینکه چگونه زبان فرصت‌هایی بیان کردن را برای مایجاد می کند و شکل می دهد. سرانجام وقتی این ابزارها گسترش پیدا کرند آگاه بودن از امکان مقاومت از طرف دانشجویانی که بوسیله محتوای افراطی برنامه عمیقاً چالش کشیده شدند لازم و ضروری بود.

علاوه بر ابزارهایی که در این تحقیق مورد بحث قرار گرفت، سایر جنبه‌هایی از آموزش معلمان وجود دارد که می تواند به عنوان وسیله ای برای ایجاد آگاهی در معلمان آینده توسعه یابد. اینها برای جامعه ای عادل را فراهم نماید. اینها شامل:

- ساختار شکنی از روایتهای منتقل شده از طریق جشن و تدریس درباره تعطیلات مذهبی یهودی. تعصیلات مذهبی یهودی در اسرائیل جشن گرفته می شود که نقش محوری در برنامه درسی دوره کودکی دارد، اما معمولاً به شکل خیلی سنتی ارایه می شود. دوره آموزشی فمینیستی و انتقادی معلمان می تواند یک تجزیه و تحلیل انتقادی و فمینیستی از پیامهایی باشد که در جشن تعطیلات مذهبی منتقل می شود. این تجزیه و تحلیل می تواند فرصت‌هایی را برای معلمان کودکستان فراهم نماید که عدالت اجتماعی را از طریق تدریس این تعطیلات منتقل نمایند.

تجزیه و تحلیل برنامه درسی از طریق تئوریهای انتقادی و ناسازگارانه که بر فشارهای هژمونیکی تأکید می کنند که پیامهای آشکار و پنهانی را در تعلیم و تربیت دوره کودکی شکل می دهد. دانشکده خود معلم می تواند موضوع اینگونه مشاهده باشد.

- مطالعه ارتباط بین گروه شخصی و گروه سیاسی و ایجاد فرایندهای که گروه خودش را در آن منعکس می نماید و نقش خودش را در حرکات وسیع اجتماعی مشاهده می کند به رویی که به کلاس درس اجازه می دهد که به موضوع تحقیق و اندیشه تبدیل شود.

برای مثال دانش آموزی می خواهد که مشکلی را که دارد با دستیار معلم به اشتراک بگذارد و اتوتصیف ش را بینگونه شروع می نماید: "تصور کنید که، دستیار روسی-با این ذهنیت روسی....." یک دانشجو از نژاد روسی پاسخ داد: "برای من شنیدن این نظرات مغرضانه خیلی سخت است. من احساس آسیب پذیری و صدمه می کنم. در جای دیگر دانش آموزانی که در اسرائیل متولد شده بودند از این شکایت می کردن که دانش آموزان روسی بین خودشان بازیان روسی صحبت می کنند. دانش آموزان روسی توضیح می دادند که بعضی اوقات صحبت کردن به زبان مادری برای درک مفاهیم سخت ضروری می باشد و یا با این شیوه در بحثها احساس آرامش می کنند. این دور و بیداد و رو بیدادهای دیگر مارا برای مشاهده کلاسهای خودمان از طریق این زمینه که جامعه اسرائیل چگونه مهاجران را می پذیرند هدایت می نماید.

مشاهده کردن اغلب به خود دانشکده معطوف شده بود. برای مثال: دنیال کردن گفتگوی کلاسی درباره حقوق دسترسی در جامعه برای همه، دانشجویان به طور ناگهانی دریافتند که مردمی که از صندلی چرخدار استفاده می کنند نمی توانند در دانشکده آنها تحصیل نمایند. زیرا تعداد خیلی کمی از کلاسهای در دسترس آنها هستند. در جای دیگر دانشجویان درباره ویژگیهای اقتصادی - اجتماعی استدیاران دانشکده تحقیق می کرند.

در این مقاله من سعی نمودم که بعضی از جنبه‌های آموزش معلمان را مطابق با اصول تعلیم و تربیت فمینیستی انتقادی به تصویر بکشم. من سعی کرم مشاهده کنم فرایندهای موازی را که دانشجویان خودشان و من به عنوان معلم‌شان تجربه می کنیم. بعلاوه من تلاش کرم درجهت نشان دادن ارتباطها و تنشیهایی که وجود دارد زمان کار کردن در درون یک موسسه و انتقاد از نقشی که موسسات در تداوم نابرابری بازی می کنند.

اهداف تعلیم و تربیت انتقادی به چالش کشیدن پذیرش واقعیت اجتماعی آن گونه که هست می باشد، و تشویق کردن دانشجویان به اینکه فعالان حوزه کاری خودشان شوندو از طریق آموزش و پرورش عدالت اجتماعی و برابری ایجاد کنند. سوال اصلی باقی می ماند، ما چگونه می توانیم معلمان را برای رسیدن به این اهداف تربیت کنیم؟ من فقط تعداد کمی از روشهایی را مورد بحث قرار دادم. اما این بحث نیازمند شرح وسیع، عکس العمل و تجارب می باشد.

منابع و مراجع

- [1] Anyon, J. (2005). What 'Counts' as Educational Policy? Notes toward a New Paradigm. *Harvard Educational Review*, 25(1), 65-88.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.75.1.g1q5k721220ku176>
- [2] Bachstein, M. (2008). Late writings: philosophy, language, culture. Translated by Sergei Sendler, tel Aviv, Restling.
- [3] (Hebrew)
- [4] Bahruth, R. E., & Steiner, S. F. (1998). Upstream in the mainstream: Pedagogy against the current. Rudolfo Cahvez
- [5] Chavez & James O'Donnell (Eds.), Speaking the unpleasant: The politics of (non) engagement in the multicultural education terrain (127-147). New York: State University of New York Press.
- [7] Campus, P. (1973). Three transitions (video). New York.
- [8] Chavez, C. R., & O'Donnell, J. (Eds.). (1998). Speaking the unpleasant, The politics of (non) engagement in the multicultural education terrain. New York: State University of New York Press.
- [10] Cohen, H. (1998). A chocolate child, Tel Aviv, Sifriat Hapoalim. (Hebrew)
- [11] Dahan, K. H. (2001). You Are So Pretty, You Don't Look Moroccan. *Israeli Studies*, 6, 1-14. (Reprinted,
- [12] Dascal, M. (2003). Interpretation and Understanding, J. Benjamins Pub. Co. Amsterdam, Co.
- [13] De Beauvoir, S. (2001). The second sex, translated by Sharon Preminger, Tel Aviv, Babel.
- [14] Ellsworth, E. (1989). Why doesn't it feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy.
- [15] Harvard Educational Review, 59(3), 297-324.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- [16] Even, T. (1995). Pan (video). New York.
- [17] Field, B. M., McVicker, C. B., Rule, G. N., & Mattuck, T. J. (1986). Women's way of knowing: The development of self,
- [18] voice and mind. New York: Basic Books.
- [19] Fine, M., & Torre, M. (2006.). Intimate details: Participatory Action Research in Prison. Action Research, Sage
- [20] Publications, 4(3), 253-269.
- [21] Fischman, G. (2000). Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education. Lanham, MD: Rowman &
- [22] Littlefield Publishers.
- [23] Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. New York: Pantheon
- [24] Books.
- [25] Freire, P. (1993). Pedagogy of the Oppressed, , New York, Continuum
- [26] Freire, P. (1996). Letters to Cristina: Reflections on my life and work. New York: Routledge.
- [27] Gilligan, C. (1985). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, Harvard University Press.
- [28] Giroux, H. (1988). Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age. Minneapolis, MN:
- [29] University of Minnesota Press.
- [30] Givton, D. (2001) Grounded Theory: Meaning of data analysis process and theory building in qualitative research, in in
- [31] Naama Sabar, ed. Qualitative Research: Genres and Traditions in Qualitative Research, 195-227, Dvir (Hebrew)
- [32] Golfus, B., & Simpson, D. E. (1995). When Billy broke his head... and other tales of wonder (movie). Berkeley, CA.
- [33] Gor, H., & Mazali, R. (2001), Man-Woman, War and Peace, Panim, 59-51 ,17(Hebrew).

- [34] Gore, J. M. (1992). What we can do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical
- [35] and feminist pedagogy. In: Carmen Luke & Jennifer M. Gore (Eds.), *Feminism and Critical Pedagogy* New York:
- [36] Routledge.
- [37] Hooks, B. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press.
- [38] Kenway, J., & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In: Carmen Luke & Jennifer M.
- [39] Gore (Eds.), *Feminism and Critical Pedagogy* (138-166). New York: Routledge.
- [40] Kohl, H. R. (1994). "I won't learn from you": And other thoughts on creative maladjustment. New York: The New Press.
- [41] Kohn, C. (1989). Sex and Death in the Rational World of Defense Intellectuals, in *Feminist Theory in Practice and Process*, Micheline R. Malson ed., University of Chicago Press, Chicago.
- [42] Lather, P. (1988). *Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies*. Women's Studies International
- [44] Forum, 56(3), 257-277. [http://dx.doi.org/10.1016/0277-5395\(88\)90110-0](http://dx.doi.org/10.1016/0277-5395(88)90110-0)
- [45] Lieblich, A. (1993). Early and Late in "Rekamot", on biographies, objectivity and women, and Dvora Baron, Alpaiim, 8,
- [46] 225-239 (Hebrew).
- [47] McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London and
- [48] New York: Routledge.
- [49] McLaren, P., & Tadeu da Silva, T. (1993). *Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory*.
- [50] Peter McLaren & Peter Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (47-89). New York: Routledge.
- [51] Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*, San Francisco California:
- [52] Jossey-Bass.
- [53] Middleton, S. (1993). *Educating feminists: Life histories and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- [54] Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College
- [55] Press.
- [56] Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. London and Chicago: University of
- [57] Chicago Press.
- - - (1993). *Education is politics*. In: Peter McLaren & Peter Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*. New York: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203420263>
- - - (1996). *When Students have the power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of
- [59] Chicago Press.
- [60] Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*, Westport, Connecticut, London, Bergin & Garvey publishers.
- [61] Smith, F. (1995). *Between hope and havoc: Essays into human learning and education*. Portsmouth, NH: Heinemann
- [62] Van Dijk, T. (2003). Critical Discourse Analysis. 352-371. *The Handbook of Discourse Analysis*, edited by Deborah
- [63] Schiffrian, Deborah Tannen, and Heidi Ehrnberger Hamilton. Maiden, MA; Oxford, UK; Carlton, Victoria
- [64] Australia: Blackwell.

<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>

- [65] Yosifon, M. (2001). Case Study, in Naama Sabar, ed. Qualitative Research: Genres and Traditions in Qualitative
- [66] Research, Dvir 257-305(Hebrew).