

دانش پژوهی و زیرساخت‌های آن برای معلمان

فرنازقبایی^۱، لیلا رضائیان^۲

چکیده

آموزش به تنهایی در محیط دانشگاهی کافی نیست. از دانشگاهیان بیشتر خواسته می‌شود که شواهدی از نتایج یادگیری و تدریس و مشارکت در یادگیری از طریق دانش پژوهی ارائه کنند. در حالیکه ممکن است دانشگاهیان با تحقیق در زمینه رشته خود به‌خوبی آشنا باشند، اما درباره رویکرد تحقیق درباره روش‌ها و استراتژی‌های آموزشی خود و تاثیر آن‌ها بر یادگیری دانشجویان و دانش‌آموزان توانایی لازم را کسب نکردند. بر همین اساس این مقاله به این مطلب می‌پردازد که دانش پژوهی چیست و چه ضرورتی دارد و زیرساخت‌های لازم برای ترویج آن چیست. این مقاله به روش مروری تهیه شده است. آن چه که این تحقیق تلویحا بدان اشاره می‌کند این است که تدریس باید بیش از آنچه که تاکنون بدان اهمیت داده شده، در سیستم‌های ارزشیابی و ارتقا در نظر گرفته شود. یعنی علیرغم اینکه تدریس علاقه ذاتی و اولیه مدرسین می‌باشد، ارزشیابی‌های دانشگاه‌ها، ایشان را به پژوهش فرا می‌خوانند. در این نگاه عضوی تمام عیار و با کیفیت که شاعل به امر تدریس می‌باشد، علاوه بردانش و مهارت پایه حرفه‌ای خود، باید مهارت طراحی تدریس، اجرای با کیفیت آن و مهارت‌های ارزیابی یادگیری را داشته باشد.

کلید واژه ها: دانش پژوهی، زیرساخت‌ها، معلمان.

^۱. دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشکده فرهنگیان سلمان فارسی شیراز، Farnaz.ghobaie@yahoo.com

^۲. -مدرس دانشکده فرهنگیان سلمان فارسی شیراز، نویسنده مسئول، Lrezaean92@gmail.com

مقدمه

دانش پژوهی^۱ به آموزش به مثابه امری فرهنگی و سیستماتیک می‌نگرد و به مثابه موتور بهسازی آموزش و تولید دانش بهسازی است. بر چرخه مستمر طراحی، اجرا، بازاندیشی و یادگیری استوار است و بر معلمی تاکید می‌کند تا معلم. هر مدرسه و کلاس درسی به مثابه فرهنگ حرفه‌ای می‌تواند از آن استفاده کند و به واسطه آن به مرور و آرام معلمی را بازسازی و نوسازی می‌کند.

دانش پژوهی برای هدف‌های گوناگونی به کار گرفته می‌شود. برای مثال ما در ایران از ۱۰ سال پیش دانش پژوهی را برای پرورش حرفه‌ای معلمان^۲، بهبود روش‌های تدریس، روش آموزش ریاضی و علوم اجرا می‌کنیم. در بعضی از کشورها دانش پژوهی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه یا دانش پژوهی برای بهسازی کتاب‌های درسی و مواد آموزشی به کار گرفته می‌شود یا حتی برای توسعه برنامه درسی^۳ استفاده می‌شود (Hutchings, ۱۹۹۹).

دانش پژوهی در دو دهه گذشته توسعه زیادی پیدا کرده است زیرا بیشتر بر معلمی و تغییر سناریوهای فرهنگی آموزش^۴ تاکید می‌کند. یعنی تاکید بر فرایندها بیش از افراد. تاکید بر مدیریت بیش از مدیر! بر معلمی بیش از معلم! بر سیاست بیش از سیاستمدار!

در ساختار برنامه‌های درسی تربیت معلم شباهت‌هایی می‌توان یافت. دانشجو معلمان واحدهای اصلی و انتخابی می‌گذرانند، به بازدید از مدرسه و کلاس درس می‌روند، کارورزی دارند و غیره. در عین حال محتوا و روش‌های اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی ریشه در فرهنگ جوامع دارد و تفاوت‌های زیادی رانشان می‌دهد.

۱. Scholarship

۲. Teacher Training

۳. Lesson Study for Curriculum Development

۴. Cultural Script of Teaching

دانش پژوهی چیست؟

هانسن و روبرت^۱ (۱۹۹۲) دانش پژوهی را توسعه مرزهای دانش یا تبدیل دانش به شکل‌های کاربردی توسط ذهنی خلاق و به شیوه‌ایی بدیع تعریف نموده‌اند که باید مورد ارزیابی توسط گروه همگنان قرار گیرد و نتایج آنها به طور عمومی منتشر شود. بدین ترتیب فعالیتی دانش پژوهی محسوب می‌شود که:

- بدیع، نوآورانه و مبتنی بر رویکرد عالمانه^۲ باشد.
- به نوعی انتشار یافته باشد که امکان دسترسی عموم به آن فراهم شده باشد.
- توسط گروه خبرگان همگن مورد ارزیابی قرار گرفته باشد.

همچنان که مشاهده می‌کنید این خصوصیات را قبلاً به طور کامل در مقوله پژوهش تجربه کرده‌ایم. فعالیت پژوهشی که تاکنون انجام می‌دادیم فعالیتی نو بود که زمانی که آن را به صورت مقاله در یک ژورنال داخلی یا خارجی منتشر می‌نمودیم، این فعالیت ثبت شده، قابل شناسایی و ردگیری بود. ژورنال‌ها شیوه انتشار یافته‌های پژوهشی برای عموم است و گروه‌های ممیزی ژورنال‌ها هم که آنها را برای انتشار ارزیابی می‌کنند، همان گروه خبرگان هستند که محصول / مقاله را مورد نقد و بررسی قرار می‌دهند. پس فعالیت دانش پژوهی - فعالیتی بدیع با رویکرد دانش پژوهانه^۳ است.

ضرورت توسعه حوزه‌های دانش پژوهی چه بوده است؟

بازبینی مقوله دانش پژوهی^۴ در آموزش عالی در جهان، موضوعی است که به طور جدی بعد از انتشار نتایج تحقیقات بنیادکارنگی^۵ (۱۹۹۴)، ارنست بویر^۶ (۲۰۰۵) و رایس^۷ (۱۹۹۰) صورت گرفت. تحقیق بنیاد کارنگی در مورد نگرشها و ارزشهای ۵۰۰۰ اعضا در زمینه آموزش، پژوهش، ارتقا و معیارهای آنها و رضایتمندی آنها از ارزشیابی‌های صورت گرفته بر روی عملکردشان نشان می‌داد که اختلافی بین نگرش آنها در

^۱.Hansen & Roberts

^۲.Scholarly approach

^۳.Scholarship approach

^۴.Scholarship

^۵.Carnegie

^۶.Boyer

^۷.Rice

زمینه‌های ارزیابی‌ها و ارتقا وجود دارد و بدین ترتیب پیشنهاد تجدید نظر در آنها مطرح شد. آن چه که این تحقیقات تلویحا بدان اشاره می‌کند این است که تدریس باید بیش از آنچه که تاکنون بدان اهمیت داده شده، در سیستم‌های ارزیابی و ارتقا در نظر گرفته شود. یعنی علیرغم اینکه تدریس علاقه ذاتی و اولیه مدرسین می‌باشد، ارزیابی‌های دانشگاه‌ها، ایشان را به پژوهش فرا می‌خوانند. در این نگاه عضوی تمام عیار و با کیفیت که شاغل به امر تدریس می‌باشد، علاوه بر دانش و مهارت پایه حرفه‌ای خود، باید مهارت طراحی تدریس^۱، اجرای^۲ با کیفیت آن و مهارت‌های ارزیابی یادگیری^۳ را داشته باشد.

مفهوم بسط یافته دانش پژوهی:

انتشار کتاب بویرتحت عنوان "بازنگری مفهوم دانش پژوهی: اولویت‌های جامعه هیأت علمی" توسط مؤسسه کارنگی^۴ دیدگاه موجود در زمینه آموزش را دچار تحول ساخت. در این کتاب مفهوم بسط یافته‌تری از دانش پژوهی ارائه شده بود. تا قبل از انتشار این کتاب و به صورت سنتی "پژوهش"^۵ به مفهوم کشف دانش جدید تنها شکل شناخته شده دانش پژوهی تلقی می‌شد. در حالی که در قالب مفهوم ارائه شده توسط بویرت، پژوهش که شناخته شده‌ترین نوع فعالیت‌های دانش پژوهی است تنها یکی از انواع آن به شمار می‌رود و دانش پژوهی می‌تواند در هر یک از عرصه‌های کاربرد دانش^۶، ادغام^۷ و آموزش^۸ نیز صورت گیرد. بر اساس تعریف تعریف رابرتو هانسن (۱۹۹۲)، آن چه تمامی انواع و اشکال دانش پژوهی را به یکدیگر پیوند می‌دهد این است که در تمامی آنها دانشمندان با استفاده از توانمندی‌های ذهنی^۹ خود عرصه‌های دانش را به صورت خلاقانه^{۱۰}، آگاهانه^{۱۱}، و منظم^{۱۲} به پیش می‌برد و یا آن را دچار دگرگونی و تغییر می‌نماید. نماد فعالیت‌های دانش پژوهی به طور ویژه تولید محصولی است که به صورت گسترده در اختیار سایرین قرار داده می‌شود و مورد نقد و

۱۴. Instructional design skills

۱۵. Instructional delivery skills

۱۶. Instructional assessment skills

۱۷. Carnegie Foundation for the Advancement of Learning

۱۸. Research

۱۹. Application

۲۰. Integration

۲۱. Education

۲۲. Intellect

۲۳. Creative

۲۴. Informed

۲۵. Disciplined

ارزیابی قرار می‌گیرد. Glassick و همکاران در سال ۱۹۹۷ دریافتند معیارهای علمی نظیر هدف مندی، مطالعه، روشمندی، ارائه مناسب نتایج، نقد و نشر دانش، که ویژگی‌های توصیف‌کننده یک کارکرد پژوهشی می‌باشند ماهیتاً بر پویایی و تقویت درونی فعالیت‌های تحقیقاتی تاثیر داشته‌اند. Shulman, Diamond, ۱۹۹۹, Kreber, ۲۰۰۲, Rice, ۲۰۰۵. ضرورت به اشتراک گذاشتن و یافته‌های علمی در هر عرصه‌ای از دانش در اختیار هم‌تایان و جامعه علمی و امکان نقد و بازآزمایی را مهمترین ویژگی یک کار علمی توصیف می‌کنند. چارچوب مفهومی جدید این امکان را فراهم می‌سازد تا به فعالیت‌های آموزشی و تلاش‌هایی که در جهت به‌کار بستن دانش برای حل مشکلات و معضلات جامعه و رفع نیازهای موجود صورت می‌پذیرد نیز همانند سایر فعالیت‌های دانش پژوهی نگریسته شود.

بویر (۱۹۹۰) در دیدگاه جدیدی که ارائه نمود دانش پژوهی را در چهار حوزه مختلف معرفی کرد که اگرچه همپوشانی‌هایی با یکدیگر دارند ولی می‌توان آنها را به عنوان ابعاد گوناگون دانش پژوهی در نظر گرفت: اولین فرم دانش پژوهی همان دانش پژوهی در عرصه اکتشاف^۱ و یا در حقیقت همان "تحقیقات اصیل"^۲ اصیل^۳ است. این نوع از دانش پژوهی متداول‌ترین فرمی است که برای تصمیم‌گیری در مورد ارتقاء و ترفیع اعضا مورد استفاده قرار می‌گیرد. کشف دانش جدید با هدف دستیابی به درک بهتری از دنیا یک جزء ضروری برای محیط‌های آکادمیک است. ذهن کنجکاو پژوهشگر بخش مهمی از محیط علمی دانشگاه است. خلاقیت هم برای دانشگاه و هم برای جامعه ضروری است. باید توجه داشته باشیم که تعریف سایر انواع دانش پژوهی و تعیین معیارهایی برای ارزشیابی آنها به هیچ عنوان از اهمیت پژوهش در محیط آکادمیک نمی‌کاهد (Fincher, ۲۰۰۶)

دومین حوزه دانش پژوهی که بویر به آن اشاره نموده است دانش پژوهی ادغام^۳ است. در این فرم از دانش پژوهی، اعضا پا را از یک پژوهش محدود فراتر می‌نهد و در صدد جستجوی ارتباط بین پژوهش‌های صورت گرفته در درون یک رشته یا حتی بین رشته‌های مختلف بر می‌آید؛ به عبارت دیگر اعضا انزوا و پراکندگی موجود در بین رشته‌های مختلف را از میان برمی‌دارد. این کار زمانی در حوزه دانش پژوهی قرار می‌گیرد که در یک تلاش منسجم و منظم با تفسیر و در هم آمیختن نتایج پژوهش‌های صورت گرفته منجر به ایجاد مفاهیم و دیدگاه‌های جدیدی شود.

۲۶. Scholarship of discovery

۲۷. Original research

۲۸. Scholarship of integration

حوزه سوم دانش پژوهی در حقیقت به جنبه ارائه خدمات دانشگاه‌ها اشاره دارد و دانش پژوهی کاربرد^۱ نامگذاری شده است. سؤالی که این شکل از دانش پژوهی به آن پاسخ می‌دهد این است که چگونه دانش بدست آمده می‌تواند در عرصه‌های عملی مورد استفاده قرار گیرد. دانشگاه‌ها باید به موضوعات روز و مورد نیاز جامعه بپردازند و دانش را در خدمت حل مشکلات به کار گیرند. این به کارگیری می‌تواند در زمینه تشخیص یک بیماری، حل یک مشکل زیست محیطی، یا استفاده از جدیدترین نظریات یادگیری در مدارس باشد. از سوی دیگر تجربیات آموخته شده در جریان این کاربرد دانش می‌تواند موجب غنای آموزش شود و مفاهیم جدیدی را ایجاد کند. این گونه است که این شکل از دانش پژوهی پل ارتباطی بین نظریه و عمل را ایجاد می‌کند و بدین ترتیب این دو یکدیگر را ارتقاء می‌بخشند.

آخرین حوزه دانش پژوهی که توسط بویر معرفی شده است دانش پژوهی آموزشی^۲ است. دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه به دست می‌آید و یا با ادغام کردن معلومات بدست آمده در زمینه‌های مختلف کسب می‌شوند، تنها زمانی سودمند واقع می‌شود که با روشی مؤثر و معنی‌دار قابل انتقال به دیگران باشد. از همین رو لازم است اعضا بتوانند به نحو مؤثری دانش و تجربه خود را در اختیار فراگیران قرار دهند. آموزش طراحی و پیاده سازی فعالیت‌هایی است که منجر به ارتقاء یادگیری می‌شود. وقتی سطح عملکرد عضوی از حد تدریس عادی بالاتر می‌رود و در حوزه دانش پژوهی قرار می‌گیرد نه تنها به فراگیران کمک می‌کند بلکه در سطح بالاتر به جامعه آموزش دهندگان نیز کمک می‌کند (Klingensmith, ۲۰۰۶).

بویر معتقد است که تمامی این اشکال دانش پژوهی باید توسط محیط‌های آکادمیک شناسایی و ارج نهاده شوند. نکته مهم این است که این رویکرد به مفهوم دانش پژوهی نباید به این معنی تلقی شود که اعضا باید صرفاً بر روی یکی از این حوزه‌ها تمرکز کنند و در سایر عرصه‌های دانش پژوهی وارد نشوند. بدیهی است که فعالیت در یکی از این حوزه‌ها ردکننده مشارکت در سایر عرصه‌ها نمی‌باشد. به علاوه یک فرد ممکن است در طی دوره کاری خود و بر حسب مقتضیات مختلف در زمان‌های گوناگون در حوزه‌های مختلف دانش پژوهی اشتغال داشته باشد. از سوی دیگر این مفهوم که اعضا باید در تمامی این حوزه‌ها، فعالیت دانش پژوهی داشته باشند نیز صحیح نیست. مهمتر از همه این که محدود کردن فعالیت‌های دانش پژوهی به دانش پژوهی در

۲۹. Scholarship of service

۳۰. Scholarship of teaching

حوزه اکتشاف نیز برداشت صحیحی نمی باشد. به علاوه این مفهوم بسط یافته از دانش پژوهی به دانشگاه‌ها کمک می کند اهداف و رسالت خود را با دقت بیشتری مشخص و تعریف کنند.

در یک تقسیم بندی می توان فعالیت های آموزشی را در یکی از پنج حیطه زیر قرار داد: تدریس، برنامه-ریزی آموزشی (کوریکولوم)^۱، راهنمایی^۲ و مشاوره^۳، رهبری و مدیریت آموزش و ارزیابی فراگیران. بدیهی است فعالیت‌های دانش پژوهی آموزشی می‌توانند در هر یک از این حیطه‌ها صورت گیرند و یک مدرس ممکن است در یک یا چند مورد از این حیطه‌ها فعالیت نماید.

باید دقت داشت که مشخصه برجسته‌ای که برای ارزیابی دانش پژوهی در تمام عرصه‌ها ضروری است، ارائه نتایج آن به دیگران است. بدون این عامل فعالیت در حوزه دانش پژوهی قرار نمی‌گیرد. هرگونه فعالیت دانش پژوهی برای این که در این دسته طبقه بندی شود باید در اختیار دیگران قرار گرفته و توسط آنها مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد. نکته قابل توجه در خصوص این معیارها این است که اختصاص به نوع خاصی از دانش پژوهی ندارند و برای تمام انواع آن قابل تعمیم و استفاده می باشند.

زیرساخت‌های دانش پژوهی:

پیاده سازی مطلوب دانش پژوهی آموزشی نیازمند فراهم سازی زمینه ها و زیرساخت‌های متعددی است که باید در کنار طرح موضوع در آیین نامه‌های رسمی به آنها پرداخته شود. از آنجا که دانش پژوهی آموزشی مفهومی جدید است و از سوی دیگر شکل ارایه و ارزیابی آن نیز با دانش پژوهی اکتشاف تفاوت‌هایی دارد، پیاده سازی این مفهوم در جامعه دانشگاهی کشور ما نیاز به تأمین زیرساخت‌های ویژه‌ای دارد که در بسیاری از جهات مشابه سایر کشورهای جهان است. هر چند مشابه هر کار دیگری، دانش پژوهی آموزشی نیز راه خود را در مسیر فعالیت‌های دانشگاهی پیدا خواهد کرد اما از آنجا که در کشور ما نیز دانش پژوهی آموزشی جزء ضروریات ارتقای مرتبه علمی مدرسین درآمده است، لذا در کنار فعالیت‌های مدرسین در این عرصه، تأمین این زیرساخت‌ها زمینه را برای تعمیق فعالیت و حصول نتایج حاصل از آن در عرصه حیات دانشگاهی فراهم می‌کند و در عین حال تعادل لازم بین انتظارات مؤسسه از فرد و امکاناتی که توسط مؤسسه در اختیار او قرار می‌گیرد را

^۱ Curriculum

^۲ Advising

^۳ Mentoring

برقرار می‌کند. بولمن^۱ و دیل^۲ (۲۰۰۵) یک چارچوب چهار محوری را برای مشخص شدن زیرساخت‌های مورد نیاز در سطح دانشگاهی و کشوری ارائه کرده‌اند که می‌تواند مبنای خوبی برای عملکرد مسئولان آموزشی در سطوح دانشگاهی و کشوری باشد. این محورها عبارتند از:

محور ساختاری: برای ترویج دانش پژوهی آموزشی در سطح دانشگاهی نیاز به وجود مدیریت‌هایی هست که مشابه حوزه پژوهشی بتوانند وظایف مربوط به آموزش دهی، تأمین منابع مالی در قالب گرانت‌های آموزشی، مستند سازی فعالیت‌ها، ارزشیابی عملکرد آموزشی فرد از جمله ارزیابی مستندات و مدارک ارائه شده توسط عضو هیأت علمی را انجام دهند. وجود کتابخانه یا وب سایت‌هایی که بتوانند کتب و مجلات مرتبط با حوزه آموزشی را در اختیار مدرسین قرار دهند و نیز امکانات رایانه‌ای و دفتری که به مدرسین در زمینه ارائه فعالیت‌های آموزشی کمک کنند نیز از دیگر ابعاد ساختاری مورد نیاز برای ترویج دانش پژوهی آموزشی در سطح دانشگاه‌ها محسوب می‌شوند.

محور منابع انسانی:

وجود برنامه‌های توجیهی برای مدرسین جدیدالورود و مدیران برنامه‌های دستیاری و دوره‌های کارآموزی و کارورزی و آشناسازی ایشان با مفهوم آموزشی، تهیه مواد آموزشی برای آشنایی در حیطه آموزشی، برگزاری دوره‌های توانمندسازی اعضا در زمینه آموزشی و نیز مفهوم دانش پژوهی آموزشی و چگونگی مستندسازی آن و نیز فرایندی که انتخاب مسئولان آموزشی برای اساس نظام فراخوان و براساس حداکثر شایستگی‌های فرد در حوزه آموزشی صورت گیرد از اجزای این محور در حوزه دانشگاهی است. در سطح کشوری نیز مشابه آن چه در دانشگاه‌ها باید انجام شود راه اندازی دوره‌های آموزشی و نحوه مستندسازی مدارک برای دانش پژوهی آموزشی، تهیه مواد آموزشی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی از اجزای اصلی این محور هستند.

محور پلیتیکال^۳:

در این محور حضور افراد خبره در زمینه آموزشی در کمیته‌های مربوط به شناسایی و انتخاب نقش‌های عمده آموزشی در سطح دانشگاهی و کشوری، حضور در هیأت‌های ممیزه دانشگاهی و مرکزی، حضور در کمیته‌های آموزشی تأثیر گذار در زمینه تأمین منابع مالی و امکانات مورد نیاز برای مقوله آموزش و در نهایت تشکیل مجموعه‌های آموزشی نظیر کمیته‌های آموزشی مدیران برنامه‌های دستیاری، کارورزی و کارآموزی که

۳۴. Bolman

۳۵. Deal

۳۶. Political

به صورت هم صدا برای مقوله‌های آموزشی پیگیری نمایند از مصادیق عمده زیرساخت‌های مورد نیاز برای ترویج دانش پژوهی آموزشی در سطح دانشگاهی و کشوری محسوب می‌شوند.

محور اقدامات نمادین^۱:

توجه به مقوله دانش پژوهی آموزشی و نیز کسانی که در این حوزه فعال هستند در مستندات و گزارشات منتشره توسط گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، و نیز در سطح کشوری، برگزاری مراسم تقدیر و اهدای جوایز به کسانی که در این حوزه فعالانه عمل کرده‌اند و منشا تأثیرات و تحولات مثبت بوده‌اند و در نهایت برگزاری نشست‌ها و جلساتی که به طور خاص به موضوع آموزش توجه می‌کنند به عنوان فروم آموزش در همایش سالانه کشوری یا دانشگاهی آن رشته می‌تواند در زمینه ترویج دانش پژوهی آموزشی بسیار کمک کننده باشد (Sick, ۱۹۹۷).

در عین حال اگر در نظر بگیریم که مستندسازی فعالیت‌های دانش پژوهی آموزشی نیز نیاز به صرف زمان و آشنایی قبلی با این مفهوم دارد کوتاه بودن زمان اجرایی شدن این بند خود می‌تواند چالش آفرین باشد. هر چند موارد پیش گفت به عنوان‌های بسیار جلدی در این مسیر مطرح می‌باشند اما عمدتاً ماهیت اجرایی دارند. چالش اساسی و ذاتی که با شرطی شدن بند مربوط به دانش پژوهی آموزشی به وجود آمده این است که مبنای اصلی تعریف بسط یافته دانش پژوهی، پذیرش تنوع فعالیت‌های یک مدرس در حیطه‌های مختلف آن می‌باشد. به این تعبیر یک مدرس می‌تواند در یک یا چند محور از فعالیت‌های دانش پژوهی فعالیت کند و لازم نیست که در تمامی این ابعاد فعال باشد. (Hinham, ۲۰۰۵) باید به خاطر داشته باشیم که دانش پژوهی آموزشی با آموزش برجسته یا آموزش مبتنی بر دانش تفاوت دارد. در این قالب تمامی اعضا باید برای ارتقای مرتبه علمی از آموزش برجسته برخوردار باشند؛ اما در مورد دانش پژوهی آموزشی وضعیت به این گونه نیست و تأکید بر شرطی بودن آن برای ارتقاء در چارچوب مفهوم کلی دانش پژوهی و به عنوان یکی از عرصه‌های آن توجیه پذیر است.

۳۷. Symbolic

۳۸. Forum

بحث و نتیجه گیری

آموزش به عنوان یک فعالیت و رسالت مهم در محیط های آکادمیک می تواند و باید به عنوان یکی از حوزه هایی که فعالیت های دانش پژوهی در آن انجام پذیر هستند، در نظر گرفته شود. آن چه لازم است به طور ویژه مورد توجه قرار گیرد جدا ساختن آموزش برجسته و آموزش مبتنی بر دانش از دانش پژوهی آموزشی است. وجه متمایز کننده دانش پژوهی آموزشی آن است که با انتشار و گسترش فرآیند و نتایج فعالیت های صورت گرفته از یک سو امکان نقد و ارزیابی آن توسط سایرین فراهم می گردد و از سوی دیگر این امکان فراهم می شود که جامعه آموزشی بتواند اقدامات بعدی خود را بر مبنای این نتایج به پیش برد (Smith, 2001).

در خصوص دانش پژوهی آموزشی نیز با توجه به این که این بند در ماده ۱ آیین نامه ارتقای مدرسین گنجانده شده است زمینه بسیار مناسبی برای همه گیر شدن این مفهوم در جامعه دانشگاهی کشور فراهم شده است هر چند لازم است تا با یک برنامه ریزی دقیق زمینه های لازم برای پیاده سازی درست این مفهوم و رفع چالش های پیش روی آن فراهم شود.

در پاسخ به این سوال که چرا این همه تمهید برای معلمی و تربیت معلم لازم است می توان گفت در روند تاریخی توسعه فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی، ماهیت معلمی بسط و توسعه یافته است. یعنی از معلمی به مثابه آموزگار، مسئول آموزش یا به مثابه نویسنده و حمایت کننده فرایند یادگیری، یا به مثابه تسهیل کننده و نهایتا به معلمی به مثابه بسط دهنده عدالت اجتماعی توسعه پیدا کرده است. به علاوه معلمی نه تنها به عنوان حرفه مطرح می شود، بلکه معلم به عنوان انسانی فکور مطرح می شود (Simpson, 2007). فردی که تنها اجرا کننده برنامه نیست و خودش هم فکر می کند و در برنامه و صحنه پردازی یادگیری نقش فعال دارد، حین عمل یاد می گیرد و به بازاندیشی می پردازد و نهایتا معلم به عنوان یک سازه فرهنگی مطرح می شود، که نقش مهمی در نوسازی اجتماعی دارد (Bettie, 2000).

بنابراین معلم تنها ماشین آموزش، مدرس کتاب درسی، ناظم و حتی مدیر کلاس درس نیست. معلم گفت و گوی فکورانه با موقعیت را که به معنی طراحی است رهبری می کند تا محیطی شوق انگیز برای همه دانش آموزان خلق کند. بنابراین در بسیاری از کشورها رسیدن به شغل معلمی ماراتن نفس گیری است که هر کسی نمی تواند در آن موفق شود و بعد از گذراندن دوره تربیت معلم (۴ تا ۶ سال) و حتی گرفتن گواهینامه معلمی، باید در آزمون ها و مصاحبه های ورودی نفس گیری برای معلمی شرکت کنند تا موفق شوند.

دانش پژوهی برای بهسازی آموزش دانشگاهی کمک می‌کند تا تدریس معلمان را پژوهش محور کنند و آموزش خود را بر بنیان پژوهش استوار سازند (سرکار آرانی، ۱۳۹۴). اگر در دانشگاه فرهنگیان به مثابه دانشگاه نه مدرسه عالی حرفه‌ای اشتغال داریم، بهتر است بپذیریم که تدریس ما هم مبتنی بر پژوهش باشد. این نظرگاه برای تعالی دانشگاه و امر مهم تربیت معلم نقطه عزیمت اثربخشی است.

پس در کل با اجرا نمودن زیرساخت‌های مورد نظر برای برپایی دانش پژوهی مرتبط با رشته معلمان می‌توان آن طور که باید و شاید معلمان را متناسب با نیازها و آرمان‌ها پرورش دهیم.

منابع

۱. محمد رضا سرکار آرانی. ۱۳۹۴. درس پژوهی: ایده‌ای جهانی برای بهسازی آموزش و غنی سازی یادگیری، تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت
- ۲-Beattie DS. Expanding the View of Scholarship: Introduction. Acad Med ۲۰۰۰;۷۵: ۸۷۱-۸۷۶.
- ۳- Bolman G, Deal TE. Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership San Francisco, California, U.S.A:Glas Jossey-Bass; ۲۰۰۳
۴. Boyer EL. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching; ۱۹۹۰.
۵. Diamond RM. Aligning Faculty Reward with the Institutional Mission. Bolton: Anker; ۱۹۹۹
۶. Shulman L. The Scholarship of Teaching. Change. ۱۹۹۹;۳۱(۵):۱۰-۱۵.
- ۷- Kreber C. Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. Studies in Higher Education. ۲۰۰۲;۲۷(۲):۱۵۱-۱۶۷
- ۸- Fincher RM, Work JA. Perspectives on the scholarship of teaching. Medical Education ۲۰۰۶;۴۰: ۲۹۳-۲۹۵.

۹- sick CE, Huber MT, Maeroff GI. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; ۱۹۹۷.

۱۰. Hansen PA, Roberts KB. Putting teaching back at the center. *Teach Learn Med* ۱۹۹۲; ۴: ۱۳۶-۹.

۱۱. . Smith R. Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. In: C. Knapper, P Cranton, editors. *Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching*. *New Directions fo Teaching and Learning*. ۲۰۰۱; ۸۸, ۵۱-۶۲

۱۲. Hutchings P, Shulman LS. The scholarship of teaching: new elaborations, new developments (Abstract). ۱۹۹۹

۱۳. Klingensmith ME, Anderson KD. Educational scholarship as a route to academic promotion: a depiction of surgical education scholars. *Am J Surg* ۲۰۰۶; ۱۹۱: ۵۳۳-۷.

۱۴. Rice RE. *Scholarship Reconsidered: History and Faculty Priorities Reconsidered: Rewarding* Jossey-Bass; ۲۰۰۵. p. ۱۷ ۲۳

۱۵. Simpson DE, Fincher RM, Hafler JP, et al. Advancing educators and education by defining the components and evidence associated with educational scholarship. *Medical Education* ۲۰۰۷; ۴۱: ۱۰۰۲-۱۰۰۹

۱۶. Hinham MR, Darden A. Beyond Scholarly Teaching: Opportunities for Engaging in the Scholarship of Teaching and Learning in Physical Therapist Education *Journal of Physical Therapy Education*. ۲۰۰۵; ۱۹(۳): ۱۴-۲۱

۱۷. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *National Survey on the Reexamination of Faculty Roles and Rewards*, ۱۹۹۴.