

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی-تخصصی پویش در آموزش علوم پایه
دوره دوم، شماره چهارم، پاییز ۱۳۹۵

دانش پژوهی و زیرساخت‌های آن برای معلمان

فرناز قبایی^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 حالی که ممکن است دانشگاهیان با تحقیق در زمینه رشته خود به خوبی آشنا باشند، اما درباره رویکرد تحقیق درباره روش‌ها و استراتژی‌های آموزشی خود و تأثیر 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. آنچه این تحقیق تلویحا بدان اشاره می‌کند این است که تدریس باید بیش از آنچه تاکنون بدان اهمیت داده شده، در سیستم‌های ارزشیابی و ارتقا در نظر گرفته شود. یعنی علی‌رغم اینکه تدریس علاقه ذاتی و اولیه مدرسان است، ارزشیاب‌های دانشگاه‌ها، ایشان را به پژوهش فرا می‌خوانند. در این نگاه عضوی تمام‌عیار و باکیفیت که شاغل به امر تدریس است، علاوه بر دانش و مهارت پایه حرفه‌ای خود، باید مهارت طراحی تدریس، اجرای باکیفیت آن و مهارت‌های ارزیابی یادگیری را داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: دانش پژوهی، زیرساخت‌ها، معلمان.

^۱ دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ایران.

^۲ استادیار گروه علوم پایه دانشگاه فرهنگیان، ایران، 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 تأکید 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, 1999).

دانش پژوهی در دو دهه گذشته توسعه زیادی پیدا کرده است زیرا بیشتر بر معلمی و تغییر سناریوهای فرهنگی آموزش^۴ تأکید می‌کند. یعنی تأکید بر فرایندها بیش از افراد. تأکید 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 را نشان می‌دهد.

¹ Scholarship

² Teacher Training

³ Lesson Study for Curriculum Development

⁴ 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 شیوه‌ای 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 بنیاد کارنگی^۵ (۱۹۹۴)، ارنست بویر^۶ (۲۰۰۵) و رایس^۷ (۱۹۹۰) صورت

^۱ Hansen & Roberts

^۲ Scholarly approach

^۳ Scholarship approach

^۴ Scholarship

^۵ Carnegie

^۶ Boyer

^۷ Rice

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 زمینه بایدهای ارزشیابی‌ها و ارتقا وجود دارد و بدین ترتیب پیشنهاد تجدید نظر در آن‌ها مطرح شد. آنچه این تحقیقات تلویحاً بدان اشاره می‌کنند این است که تدریس باید بیش از آنچه تاکنون بدان اهمیت داده شده، در سیستم‌های ارزشیابی و ارتقا در نظر گرفته شود. یعنی علی‌رغم اینکه تدریس علاقه ذاتی و اولیه مدرسان است، ارزشیاب‌های دانشگاه‌ها، ایشان را به پژوهش فرا می‌خوانند. در این نگاه عضوی تمام‌عیار و باکیفیت که شاغل به امر تدریس است، علاوه بر دانش و مهارت پایه حرفه‌ای خود، باید مهارت طراحی تدریس^۱، اجرای^۲ باکیفیت آن و مهارت‌های ارزیابی یادگیری^۳ را داشته باشد.

مفهوم بسط یافته دانش پژوهی

انتشار کتاب بویر تحت عنوان «بازنگری مفهوم دانش پژوهی: اولویت‌های جامعه هیئت 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 بویر، 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 رابرتو هانسن (۱۹۹۲)، آنچه تمامی انواع و اشکال دانش پژوهی را به یکدیگر پیوند می‌دهد این

¹ Instructional design skills

² Instructional delivery skills

³ Instructional assessment skills

⁴ Carnegie Foundation for the Advancement of Learning

⁵ Research

⁶ Application

⁷ Integration

⁸ Education

است که در تمامی آن‌ها دانشمند با استفاده از توانمندی‌های ذهنی^۱ خود عرصه‌های دانش را به صورت خلاقانه^۲، آگاهانه^۳، و منظم^۴ به پیش می‌برد 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 ارزیابی قرار می‌گیرد. گلاسیک و همکاران در سال ۱۹۹۷ در یافتند معیارهای علمی نظیر هدف‌مندی، مطالعه، روش‌مندی، ارائه مناسب نتایج، نقد و نشر دانش، که ویژگی‌های توصیف‌کننده یک کارکرد پژوهشی هستند ماهیتاً بر پویایی و تقویت درونی فعالیت‌های تحقیقاتی تأثیر داشته‌اند. دیاموند و شولمان (۱۹۹۹)، رایس (۲۰۰۵)، کربر (۲۰۰۲) 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 به کار 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^۵ یا در حقیقت همان «تحقیقات اصیل»^۶ 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

¹ Intellect

² Creative

³ Informed

⁴ Disciplined

⁵ Scholarship of discovery

⁶ Original research

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, 2006).

دومین حوزه دانش پژوهی که بویژه به آن اشاره نموده است دانش پژوهی ادغام^۱ است. در این فرم از دانش پژوهی، اعضا با یکدیگر پژوهش محدود فراتر می‌نهد و در صدد جست‌وجوی ارتباط بین پژوهش‌های صورت گرفته در درون یک رشته یا حتی بین رشته‌های مختلف برمی‌آید؛ 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.

حوزه سوم دانش پژوهی در حقیقت به جنبه ارائه خدمات دانشگاه‌ها اشاره دارد و دانش پژوهی کاربرد^۲ نام‌گذاری شده است. سؤالی که این شکل از دانش پژوهی به آن پاسخ می‌دهد این است که چگونه دانش به دست آمده می‌تواند در عرصه‌های عملی مورد استفاده قرار گیرد. دانشگاه‌ها باید به موضوعات روز و مورد نیاز جامعه پردازند 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 بویژه معرفی شده است دانش پژوهی آموزشی^۳ است. دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه به دست می‌آید یا با ادغام کردن معلومات به دست آمده در زمینه‌های مختلف کسب می‌شوند، تنها زمانی سودمند واقع می‌شود که با روشی مؤثر و

¹ Scholarship of integration

² Scholarship of service

³ Scholarship of teaching

معنی دار 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 پیاده‌سازی 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, 2006).

بویور 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 رد کننده مشارکت در سایر عرصه‌ها نیست. 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 حوزه اکتشاف نیز برداشت صحیحی نیست. به علاوه این مفهوم بسط یافته از دانش پژوهی به دانشگاه‌ها کمک می‌کند اهداف و رسالت خود را با دقت بیشتری مشخص و تعریف کنند.

در یک تقسیم‌بندی می‌توان فعالیت‌های آموزشی را در یکی از پنج حیطه زیر قرار داد: تدریس، برنامه‌ریزی 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.

¹ Curriculum

² Advising

³ Mentoring

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. هر گونه فعالیت دانش پژوهی برای این که در این دسته طبقه‌بندی 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 می‌باشند.

زیرساخت‌های دانش پژوهی

پیاپی سازی مطلوب دانش پژوهی آموزشی نیازمند فراهم سازی زمینه‌ها و زیرساخت‌های متعددی است که باید در کنار طرح موضوع در آیین‌نامه‌های رسمی به آن‌ها پرداخته شود. از آنجا که دانش پژوهی آموزشی مفهومی جدید است و از سوی دیگر شکل ارائه و ارزیابی آن نیز با دانش پژوهی اکتشاف تفاوت‌هایی دارد، پیاده‌سازی 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 مدرسان در آمده است، لذا در کنار فعالیت‌های مدرسان 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 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 عبارت‌اند از:

^۱ Bolman

^۲ Deal

محور ساختاری. برای ترویج دانش پژوهی آموزشی در سطح دانشگاهی نیاز به وجود مدیریت‌هایی است که مشابه حوزه پژوهشی بتوانند وظایف مربوط به آموزش‌دهی، تأمین منابع مالی در قالب گرانت‌های آموزشی، مستندسازی فعالیت‌ها، ارزشیابی عملکرد آموزشی فرد از جمله ارزیابی مستندات و مدارک ارائه شده توسط عضو هیئت علمی را انجام دهند. وجود کتابخانه یا وب سایت‌هایی که بتوانند کتب و مجلات مرتبط با حوزه آموزشی را در اختیار مدرسان قرار دهند و نیز امکانات رایانه‌ای و دفتری که به مدرسان 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 مدرسان 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 راه‌اندازی 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^۱. 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 هیئت‌های ممیزه دانشگاهی و مرکزی، حضور در کمیته‌های آموزشی تأثیرگذار 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 به صورت

¹ Political

هم‌صدا برای مقوله‌های آموزشی پیگیری نمایند از مصادیق عمده زیرساخت‌های مورد نیاز برای ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در سطح دانشگاهی و کشوری محسوب می‌شوند.

محور اقدامات نمادین^۱ - توجه به مقوله دانش‌پژوهی آموزشی و نیز کسانی که در این حوزه فعال هستند در مستندات و گزارش‌های 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^۲ آموزش در همایش سالانه کشوری یا دانشگاهی آن رشته می‌تواند در زمینه ترویج دانش‌پژوهی آموزشی بسیار کمک‌کننده باشد (Sick, 1997).

در عین حال اگر در نظر بگیریم که مستندسازی فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی نیز نیاز به صرف زمان و آشنایی قبلی با این مفهوم دارد کوتاه بودن زمان اجرایی شدن این بند خود می‌تواند چالش‌آفرین باشد.

هر چند موارد پیش‌گفت به عنوان‌های بسیار جدی در این مسیر مطرح می‌باشند اما عمدتاً ماهیت اجرایی دارند. چالش اساسی و ذاتی که با شرطی شدن بند مربوط به دانش‌پژوهی آموزشی به وجود آمده این است که مبنای اصلی تعریف بسط یافته دانش‌پژوهی، پذیرش تنوع فعالیت‌های یک مدرس در حیطه‌های مختلف آن است. به این تعبیر یک مدرس می‌تواند در یک یا چند محور از فعالیت‌های دانش‌پژوهی فعالیت کند و لازم نیست که در تمامی این ابعاد فعال باشد (Hinham, 2005). باید به خاطر داشته باشیم که دانش‌پژوهی 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 دانش‌پژوهی آموزشی وضعیت به این گونه نیست و تأکید بر شرطی بودن آن برای ارتقاء در چارچوب مفهوم کلی دانش‌پژوهی و به عنوان یکی از عرصه‌های آن توجیه‌پذیر است.

¹ Symbolic

² Forum

بحث و نتیجه‌گیری

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

در خصوص دانش‌پژوهی آموزشی نیز با توجه به این که این بند در ماده ۱ آیین‌نامه ارتقای مدرسان 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 برنامه‌ریزی دقیق زمینه‌های لازم برای پیاده‌سازی درست این مفهوم و رفع چالش‌های پیش روی آن فراهم شود.

در پاسخ به این سؤال که چرا این همه تمهید برای معلمی و تربیت معلم لازم است می‌توان 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 نهایتاً به معلمی به مثابه بسط‌دهنده عدالت اجتماعی توسعه پیدا کرده است. به علاوه معلمی نه تنها به عنوان حرفه مطرح می‌شود، بلکه معلم به عنوان انسانی فکور مطرح می‌شود (Simpson, 2007). فردی که تنها اجرا کننده برنامه نیست و خودش هم فکر می‌کند و در برنامه و صحنه‌پردازی یادگیری نقش فعال دارد، حین عمل یاد می‌گیرد و به بازاندیشی می‌پردازد و نهایتاً معلم به عنوان یک سازه فرهنگی مطرح می‌شود، 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 گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت را که به معنی طراحی است رهبری می‌کند تا محیطی شوق‌انگیز برای همه دانش‌آموزان خلق کند. بنابراین در بسیاری از کشورها رسیدن به شغل معلمی ماراتن نفس‌گیری است که هر کسی نمی‌تواند در آن موفق شود و بعد از گذراندن دوره تربیت معلم (۴ تا ۶ سال) و حتی گرفتن گواهینامه معلمی، باید در آزمون‌ها و مصاحبه‌های ورودی نفس‌گیری برای معلمی شرکت کنند تا موفق شوند.

دانش‌پژوهی برای بهسازی آموزش دانشگاهی کمک می‌کند تا تدریس معلمان را پژوهش‌محور 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 دانش‌پژوهی مرتبط با رشته معلمان می‌توان آن طور که باید و شاید معلمان را متناسب با نیازها و آرمان‌ها پرورش دهیم.

منابع

سرکار آرانی، محمدرضا، ۱۳۹۴، درس‌پژوهی: ایده‌ای جهانی برای بهسازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری، تهران، مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

Beattie DS. *Expanding the View of Scholarship: Introduction. Acad Med* 2000;75: 871-876.

Bolman G, Deal TE. *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco, California, U.S.A: Glas Jossey-Bass; 2003

Boyer EL. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching; 1990.

Diamond RM. *Aligning Faculty Reward with the Institutional Mission*. Bolton: Anker; 1999

Shulman L. *The Scholarship of Teaching*. Change. 1999;31(5): 10-15.

- Kreber C. Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*. 2002;27(2): 151-167
- Fincher RM, Work JA. *Perspectives on the scholarship of teaching*. Medical Education 2006;40: 293-295.
- sick CE, Huber MT, Maeroff GI. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1997.
- Hansen PA, Roberts KB. Putting teaching back at the center. *Teach Learn Med* 1992; 4: 136-9.
- 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. 2001;88,51-62
- Hutchings P, Shulman LS. The scholarship of teaching: new elaborations, new developments (Abstract). 1999
- Klingensmith ME, Anderson KD. Educational scholarship as a route to academic promotion: a depiction of surgical education scholars. *Am J Surg* 2006;191: 533-7.
- Rice RE. *Scholarship Reconsidered: History and Faculty Priorities Reconsidered: Rewarding* Jossey-Bass; 2005. p. 17 23
- Simpson DE, Fincher RM, Hafler JP, et al. Advancing educators and education by defining the components and evidence associated with educational scholarship. *Medical Education* 2007;41: 1002-1009
- 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*. 2005;19(3): 14-21
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *National Survey on the Reexamination of Faculty Roles and Rewards*, 1994.

Scholarship and its Infrastructure for Teachers

Farnaz Ghobaei¹, Leila Rezaeian²

Abstract

Education alone is not enough in an academic environment. Academics are often asked to provide evidence of learning outcomes and to participate in learning through research. While academics may be well versed in research in their field, they have not been able to develop the research approach to their teaching methods and strategies and their impact on student learning. Accordingly, this article deals with what is Scholarship and what is necessary for it and what is the necessary infrastructure to promote it. This article is a review study. What this research implicitly suggests is that teaching should be considered in evaluation and promotion systems more than ever before. That is, despite the fact that teaching is an intrinsic and primary interest of teachers, university evaluators invite them to research. You have to have the skills to design teaching, implement it with high quality, and learn assessment skills.

Keywords: Scholarship, Infrastructure, Teachers.

¹ Teature Student, Farhangian University, IRAN

² Assistant professor, Basic Sciences Department, Farhangian University, IRAN, Corresponding Author, Lrezaean92@gmail.com.