

Teacher as a Scholar and its Role in Reducing the Gap in Educational Theory and Practice: Critique of the Teacher's Approach as an Action Researcher

Anita Homayoonfard^{1*}, Irandokht Fayyaz², Sayed Mahdi Sajadi³, Reza Saki⁴

1. Ph.D. Student in Philosophy of Education, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran

2. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

(Received: January 10, 2020; Accepted: October 9, 2021)

Abstract

The goal of this research is investigate teacher as a scholar and its role in reducing the gap in educational theory and practice and critique of the teacher's approach as an action researcher. The present research method is analytical and conceptual and linguistic analysis and transgressed logical analysis. Documents analyzed included views of experts, books, background studies and related research in the field. Findings of the research showed; teacher as action researcher is faced with shortcomings in reducing the gap in educational theory and practice and requires modification and reconstruction by a scholarship approach through its strengths and abilities. Teacher as a scholar due to have features such as interpersonal nature, the existence of four arenas of exploration, integration, application, teaching and learning, the ability to provide results to others, to be in the praxis paradigm, to follow the common academic model in research and to have certain stages in conducting scholarship can, while resolving the teacher's weaknesses as an action researcher, it also reduces the gap between educational theory and practice. In the end it can be concluded; the view of the teacher as a scholar, while removing the gap between the education system and higher education and creating a bridge between them, has put the application of the knowledge generated in practice into action.

Keywords: Action research, Educational practice, Researcher teacher, Scholarship, Theory.

* **Corresponding Author, Email:** anitahomayoonfard@yahoo.com

معلم به مثابه دانش‌پژوه و نقش آن در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی: نقد رویکرد معلم به مثابه اقدام‌پژوه

آنیتا همایون‌فرد^{۱*}، ایران‌دخت فیاض^۲، سیدمهدی سجادی^۳، رضا ساکی^۴

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
 ۲. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
 ۳. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
 ۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
- (تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۷)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی معلم به مثابه دانش‌پژوه و نقش آن در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی و نقد رویکرد معلم به مثابه اقدام‌پژوه است. روش پژوهش حاضر تحلیلی و از نوع تحلیل مفهومی و زبانی و تحلیل منطقی فرارونده است. اسناد مورد تحلیل شامل دیدگاه‌های صاحب‌نظران، کتب، پیشینه مطالعاتی و پژوهش‌های مرتبط در این زمینه است. یافته‌های پژوهش نشان داد معلم به مثابه اقدام‌پژوه در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی با کاستی‌هایی مواجه بوده و نیازمند اصلاح و بازسازی به وسیله رویکرد دانش‌پژوهی به واسطه قوت‌ها و توانایی‌هایش است. معلم به مثابه دانش‌پژوه به واسطه داشتن ویژگی‌هایی مانند ماهیت بین‌رشته‌ای، وجود عرصه‌های چهارگانه اکتشاف، تلفیق، کاربرد و تدریس و یادگیری، قابلیت ارائه نتایج به دیگران، قرارگرفتن در پارادایم پراکسیس، پیروی از الگوی متداول آکادمیک در پژوهش و دارا بودن مراحل مشخص در انجام دانش‌پژوهی می‌تواند ضمن رفع ضعف‌های معلم به مثابه اقدام‌پژوه، شکاف نظریه و عمل تربیتی را نیز کاهش دهد. در پایان، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تلقی معلم به مثابه دانش‌پژوه ضمن حذف فاصله موجود بین نظام آموزش و پرورش، و آموزش عالی و ایجاد پل ارتباطی بین آن‌ها، به کارگیری دانش تولیدشده در عمل را محور فعالیت خود قرار داده است.

واژگان کلیدی: اقدام‌پژوهی، دانش‌پژوهی، عمل تربیتی، معلم پژوهنده، نظریه.

* نویسنده مسئول، رایانامه: anitahomayoonfard@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بازسازی مفهوم معلم پژوهنده با تکیه بر رویکرد دانش‌پژوهی جهت کاهش فاصله نظریه و عمل تربیتی» است.

مقدمه

پژوهش معلم محور از جمله پارادایم‌های نوین در عرصه پژوهش‌های آموزشی است که ناظر بر نیازمندی‌های حرفه‌ای معلم برای مدیریت تدریس و همچنین، راه‌کاری اساسی برای از میان برداشتن فاصله بین نظریه و عمل تربیتی است (ساکی، ۱۳۹۱). در چنین بستری است که نهضت معلم پژوهنده^۱ به کمک ترویج معلم به مثابه اقدام پژوهی^۲ ظهور و گسترش یافته است، چرا که اقدام پژوهی، تنها نوع از پژوهش‌های آموزشی است که در آن فاصله بین پژوهشگر و موضوع مورد پژوهش کمتر از هر نوع روش پژوهشی دیگر است. این ادعا که اقدام پژوهی می‌تواند مسأله شکاف بین نظریه و عمل را حل کند از سوی اقدام پژوهان متأثر از نوع‌گرایی یا کسانی مانند کار^۳ (۲۰۰۶) که همزمان از حکمت عملی ارسطو و عمل‌گرایی رورتنی تأثیر پذیرفته‌اند و مک‌نیف و وایت‌هد^۴ (۲۰۰۲) که قائل به تولید نظریه و دانش شخصی در طی فرایند اقدام پژوهی هستند نیز مطرح شده است، اما در عمل شاهد نوعی شکاف بین نظریه و عمل تربیتی هستیم و این مسأله را هم در آثار کنش‌گران حوزه نظر (متخصصان دانشگاهی) و حوزه عمل (معلمان مدرسه) می‌توان ردیابی کرد.

در واقع، یکی از چالش‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت در جهان و ایران از گذشته تاکنون، مشکل ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان اردوگاه نظر- دانشگاه‌ها- و اردوگاه عمل- مدرسه- بوده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). آل‌حسینی و همکاران (۱۳۹۲) بر این باورند که شکاف میان نظریه و عمل تربیتی می‌تواند به این معنا باشد که نظریه‌پردازان و عاملان تربیت زبان یکدیگر را نمی‌فهمند، زبان «نظری» برای عاملان غیر قابل فهم و بی‌مصرف است و زبان «عملی» برای نظریه‌پردازان مغشوش، مبهم، نامنسجم و از همه تأسف‌آورتر بدون ارزش نظری است. در نتیجه، معلم برای ایفای موفقیت‌آمیز رسالت‌های حرفه‌ای، مکلف است دست به پژوهش بزند و در کسب دانش جدید و معتبر حرفه‌ای نقش داشته باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۱۲).

1. Researcher teacher
2. Action research
3. Carr
4. McNiff & Whitehead

به زعم دی^۱ (۱۹۹۹)، یکی از مسائلی که باعث جدایی نظریه و عمل تربیتی در پژوهش شده است، جدایی دانشگاه‌ها از مدارس است، به طوری که برای هر یک وظیفه جداگانه‌ای در نظر گرفته شده است، به گونه‌ای که وظیفه متخصصان دانشگاهی نظریه پردازی و تکلیف معلمان عمل کردن به نظریه‌ها است. گوپیناتان^۲ مدعی وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس می‌شود و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، هستند (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴). معلمان سعی می‌کردند آنچه را در دانشگاه آموخته‌اند، در عمل، در مدارس پیاده کنند، اما در این هنگام به شکاف بین نظریه و عمل پی می‌بردند و در نهایت، در محیط مدرسه دچار ناامیدی می‌شدند (کورتاگن^۳، ۲۰۰۱).

بنابراین، تدارک محیط‌های یادگیری غنی برای معلمان، تنها از طریق مشارکت اثربخش میان مدرسه و دانشگاه میسر است که در نهایت، به تغییر در محتوای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان خواهد انجامید. بنابراین، بازسازی ارتباطات میان مدرسه و دانشگاه، به منظور پرکردن شکاف بین نظریه و عمل ضروری است. از سوی دیگر، نظام آموزش و پرورش در جوامع توسعه‌یافته امروزی تحول یافته و کارکردهای نوینی را در بستر شرایط جامعه تجربه کرده است. بر اساس تجربه جدید، مدارس باید هم در شیوه‌های تولید دانش، آموزش، کاربرد و تلفیق به تغییر و دگرگونی فکر کنند. در این شرایط، برای پرکردن خلاءها و کاستی‌های تلقی معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی و کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتی در نظام آموزش و پرورش باید به یک رویکرد دیگر متوسل شد که با قوت‌های خودش بتواند پاسخی به این کاستی‌ها و ضعف‌ها بدهد و فاصله بین نظر و عمل تربیتی را کاهش دهد. در این راستا رویکرد دانش‌پژوهی می‌تواند بستر چنین تغییری را در نظام تعلیم و تربیت و کارکردهای پژوهشی، آموزشی و تدریس آن ایجاد کند. چرا که اولاً با مفهوم معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی نقاط مشترک بالایی دارد، ثانیاً نقاط ضعف و کاستی‌های تلقی مفهوم معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی را ندارد. ثالثاً نقاط قوتی دارد و با استناد به این نقاط قوت می‌تواند پاسخی به ضعف‌ها و کاستی‌های تلقی معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بدهد و فاصله بین نظریه و عمل را در معلم‌پژوهنده کم کند.

1. Day
2. Gopinathan
3. Korthagen

از یک سو، رویکرد معلم پژوهنده روش نظام‌مندی است که مورد استفاده معلمان یا دیگر افراد در موقعیت‌های آموزشی قرار می‌گیرد و به جمع‌آوری اطلاعات کمی و کیفی می‌پردازد تا موقعیت‌های آموزشی، تدریس و یادگیری دانش‌آموزان را توسعه و بهبود بخشد (کریول، ۲۰۱۲). از سوی دیگر، دانش‌پژوهی به عنوان یک ارزش تربیتی تعریف شده است و به کیفیتی در فرد اشاره دارد که بر اساس آن، به موازات تعهد به گسترش دانش و تحقیق، میل و تعهد نسبت به تعقل و بینش هم در کار است (گلاسیک، ۲۰۰۰، ص ۱۷).

از نظر بویر^۲ (۱۹۹۰)، دانش‌پژوهی می‌تواند در هر یک از عرصه‌های چهارگانه کشف، تلفیق، کاربرد و تدریس صورت گیرد. هدف دانش‌پژوهی در مقام کشف، کسب دانش به خاطر خود دانش و آزمایش و تولید نظریه؛ در مقام تلفیق، تفسیر و سازگار کردن خود در پژوهش، پژوهش با دیگران به سوی الگوهای فکری بزرگتر؛ در مقام کاربرد، ارائه خدمات در محیط بیرون از مکان آموزشی و در مقام تدریس، انتقال و گسترش دانش است. به رغم آن که دانش‌پژوهی اکتشاف و تلفیق به جست‌وجوگری و خلق دانش رشته‌ای و بین‌رشته‌ای می‌پردازد اما دانش‌پژوهی کاربرد، به کار بستن دانش تولیدشده و فایده عمومی که می‌تواند داشته باشد، می‌اندیشد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۲). سؤالی که این شکل از دانش‌پژوهی به آن پاسخ می‌دهد، این است که چگونه دانش به دست آمده می‌تواند در عرصه‌های عملی مورد استفاده قرار گیرد. این شکل از دانش‌پژوهی پل ارتباطی بین نظریه و عمل را ایجاد می‌کند.

اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر از آنجا ناشی می‌شود که نخست، درباره میزان شکاف بین نظریه و عمل و راه‌کارهای کاهش این شکاف بین متفکران و فیلسوفان توافق کاملی وجود ندارد و دیدگاه‌های فلسفی مختلفی مانند انتقادی، تفسیری، اثبات‌گرایی، عمل‌گرایی و ... در این حوزه به وجود آمده است و هر دیدگاه در مورد راه‌حل دیدگاه‌های رقیب با دیده شک و تردید می‌نگرد. برخی منتقدان معتقدند همان‌طور که معلمان پژوهنده از روش‌های گوناگونی مانند اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و روایت‌پژوهی برای تولید دانش بومی استفاده می‌کنند، دلیل وجود شکاف بین نظریه

1. Glassick
2. Boyer

و عمل تربیتی می‌تواند حاکمیت تلقی معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی و به حاشیه رفتن سایر روش‌ها باشد. بنابراین، ضروری است که برنامه معلم پژوهنده در قالب رویکرد جدید (در اینجا دانش پژوهی) مطرح و بررسی شود. دوم، در خصوص این موضوع تاکنون پژوهش مستقلی صورت نگرفته است. پیشینه تألیفات و ترجمه‌های انجام شده در خصوص معلم پژوهنده عمدتاً در حوزه روش‌شناسی اقدام پژوهی است و به مبانی نظری و ابعاد فلسفی این مفهوم که همان رویکردها و بنیادهای فلسفی، ویژگی‌ها، ابعاد آن و چگونگی ارتباط آن با اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی) و مخصوصاً نقش معلم پژوهنده در کاهش فاصله نظریه و عمل تربیتی توجه خاصی نشده است. بنابراین، تهیه و تدوین الگویی از مفهوم معلم به مثابه دانش پژوه ضروری به نظر می‌رسد.

بر اساس آنچه گفته شد، می‌توان دریافت که معلم پژوهنده در مقام اقدام پژوهی از گسست میان نظریه و عمل تربیتی و شرایط نامطلوبی که در آن قرار دارد ناراضی است، به گونه‌ای که گودسون^۱ (۱۹۹۰) از این جدایی و دوایسم با عنوان «توافق و قرار شیطانی»^۲ نام می‌برد. حال می‌توان پرسید برای کاهش فاصله بین نظریه و عمل تربیتی کدام مؤلفه در درجه نخست اهمیت و اولویت قرار می‌گیرد؟ بدون غفلت از همه‌جانبه‌نگری، می‌توان نقش عنصر معلم را شاخص و برجسته کرد. بنابراین، در این پژوهش برای تغییر تلقی معلم به مثابه اقدام پژوهی و کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی از رویکرد دانش پژوهی بهره گرفته می‌شود که می‌تواند پاسخی به کاستی‌های تلقی معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی بدهد و فاصله بین نظر و عمل را در معلم پژوهنده کم کند. بنابراین، ضروری است به‌طور واقعی و بی‌طرفانه جایگاه معلم به مثابه دانش پژوه در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی مورد بررسی و معلم به مثابه اقدام پژوه مورد نقد قرار گیرد. جنبه نوآوری و جدید بودن پژوهش حاضر در این موضوع است که برای اولین بار است که رویکرد معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی مورد نقد قرار گرفته و برنامه معلم پژوهنده در قالب رویکردی دیگر بنام دانش پژوهی برای رفع کاستی‌ها و ایرادات برنامه معلم پژوهنده مطرح می‌شود. بنابراین، هدف اصلی پژوهش

1. Goodson

2. A devil's bargain

حاضر بررسی معلم به مثابه دانش پژوه و نقش آن در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی و نقد معلم به مثابه اقدام پژوه است. سؤال اصلی پژوهش حاضر نیز این است که معلم به مثابه دانش پژوه چگونه می‌تواند شکاف بین نظریه و عمل تربیتی را کاهش دهد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از روش پژوهش فلسفی و از نوع تحلیل مفهومی و زبانی و تحلیل منطقی فرارونده است. تحلیل مفهومی روشی است که می‌توان به کمک آن نظام‌های پیچیده فکر را با تحلیل آن‌ها به عناصر ساده‌تری که بدان وسیله نسبت‌های آن مورد مذاقه قرار گیرد، ارزیابی کرد (شورتس^۱، ۲۰۱۳؛ باقری، سجادیه، توسلی، ۱۳۸۹). در این پژوهش برای پاسخ به سؤال پژوهش (نقش معلم به مثابه دانش پژوه در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی چیست؟)، ابتدا روش پژوهش ما تحلیل مفهومی و زبانی است که دربردارنده تحلیل مفهوم دانش پژوهی از یک طرف و تحلیل مفهوم معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی از طرف دیگر و همچنین، تعیین کاربرد مفاهیم مذکور و شرایط لازم (و شاید کافی) برای تحقق مفاهیم و تبیین جایگاه دانش پژوهی در تحقق چنین شرایطی است. در نتیجه، علاوه بر تحلیل مفهومی، روش تحلیل زبانی و تحلیل منطقی فرارونده نیز برای بررسی این جایگاه بخشی از روش پژوهش ما است، تا از سویی شرایط لازم برای تحقق دانش پژوهی به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه معلم پژوهنده و همچنین، شرایط کاربردهای این مفهوم روشن شود و از سوی دیگر، نسبت چنین شرایطی با فرایند دانش پژوهی تبیین و تحلیل شود.

رویکرد دانش پژوهی

هانسن و روبرت^۲ (۱۹۹۲) دانش پژوهی را توسعه مرزهای دانش یا تبدیل دانش به شکل‌های کاربردی توسط ذهنی خلاق و به شیوه‌ای بدیع تعریف کرده‌اند که باید مورد ارزیابی توسط گروه همگنان قرار گیرد و نتایج آن‌ها به طور عمومی منتشر شود. بدین ترتیب فعالیتی دانش پژوهی محسوب

1. Shorts

2. Hansen & Roberts

می‌شود که بدیع، نوآورانه و مبتنی بر رویکرد عالمانه باشد، به نوعی انتشار یافته باشد و امکان دسترسی عموم به آن فراهم شده باشد و توسط گروه خبرگان همگن ارزیابی شده باشد.

بویر^۱ (۱۹۹۰) ابتدا پارادایم دانش پژوهی را در تعلیم و تربیت و به خصوص در آموزش مطرح کرد. وی در گزارش مشهور خود به بنیاد کارنگی با عنوان «نظری دوباره بر دانشوری»^۲ سعی در متقاعد کردن دانشگاه جهت براندازی تقابل ملال‌آور تحقیق و تدریس^۳ شد. نتیجه این تقابل بی‌مورد آن است که پژوهش در صدر آمده و تدریس به ناحق در ذیل. آگاهی از این مسأله باعث شد که بویر دانشوری را در چهار مقام مورد شناسایی قرار دهد، تا از انحصار آن به نوع خاصی از فعالیت دانشگاهی ممانعت به عمل آید (گلاسیک، ۲۰۰۰). بنابراین، بویر^۴ (۱۹۹۰) چهار نوع دانش پژوهی را ارائه می‌دهد:

- دانش پژوهی کشف - تحقیق سنتی: ساختن دانش جدید از طریق پژوهش سنتی.
- دانش پژوهی ادغام (تلفیق): ایجاد ارتباط در سرتاسر رشته‌ها و قراردادن تخصص‌ها در یک زمینه بزرگ‌تر با هدف تفسیر استفاده از دانش بین‌رشته‌ای علمی.
- دانش پژوهی کاربردی (خدمات): کاربرد عملی دانش با هدف حمایت جامعه و مشاغل در بیان مسائل.
- دانش پژوهی تدریس و یادگیری: مطالعه مدل‌ها و عملکردهای تدریس در دستیابی به تدریس مطلوب.
- کمترین دستاورد رویکرد دانش پژوهی بویر، ایجاد واژگانی برای بحث درباره زندگی فکری دانشگاهی، مسائل و مشکلات عملی و مفهومی آن بوده است (گلاسیک، ۲۰۰۰، ص ۸۷۷).
- دانش پژوهی در دو دهه گذشته در سطح آموزش عالی توسعه زیادی پیدا کرده است و بیشتر بر معلمی و تغییر سناریوهای فرهنگی - آموزشی تأکید می‌کند، یعنی تأکید بر فرایندها بیش از افراد، بر مدیریت بیش از مدیر، بر معلمی بیش از معلم و بر سیاست بیش از سیاست‌مدار (هاچینگز^۵ و

1. Boyer
 2. Scholarship Reconsidered
 3. Teaching versus Research
 4. Boyer
 5. Hutchings

شولمن، ۱۹۹۹). بنابراین، یکی از روش‌های کاهش این شکاف، تغییر تلقی معلم پژوهنده از اقدام‌پژوهی به دانش‌پژوهی با تکیه بر قوت‌ها و قابلیت‌های منحصربه‌فرد در دانش‌پژوهی است. تلقی معلم پژوهنده به مثابه دانش‌پژوهی از طرق مختلفی می‌تواند شکاف نظر و عمل را کاهش دهد که در ادامه تحلیل و بررسی خواهند شد.

نقش دانش‌پژوهی در کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی

واقعیت آن است که دانش‌پژوهی و معلم به مثابه دانش‌پژوه برای آن‌که بتواند ضعف‌ها و کاستی‌های معلم به مثابه اقدام‌پژوه و شکاف موجود بین نظریه و عمل تربیتی را کاهش دهد باید قوت‌ها و توانایی‌های منحصربه‌فردی را داشته باشد که در ادامه به بیان این قوت‌ها و شاخص‌ها پرداخته خواهد شد.

۱. دانش‌پژوهی: روش پژوهشی تحت هدایت پارادایم پراکسیس

اولین نقطه قوت دانش‌پژوهی دنبال‌کردن هدف دوگانه پژوهش و اقدام است. اولین مسأله در خصوص چگونگی کاهش شکاف نظریه و عمل در معلم پژوهنده به مثابه دانش‌پژوهی قرارگرفتن دانش‌پژوهی در پارادایم پراکسیس است و این در حالی است که در میان صاحب‌نظران مختلف درباره پارادایم^۱ معلم پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی اختلاف نظر وجود دارد و هر گروهی آن را در پارادایم‌های مختلفی نظیر اثبات‌گرایی، تفسیری، انتقادی، عمل‌گرایی استوار کرده‌اند و همین تعدد پارادایم‌ها باعث اختلاف و بیان انتقاد از یکدیگر شده است. پارادایم‌ها، مدل‌ها یا الگوهای پذیرفته‌شده‌ای هستند که ما از طریق آن‌ها عمل می‌کنیم (کوهن، به نقل از والاد^۲، ۲۰۰۴)، چارچوب‌هایی که از طریق آن، هم جهان را می‌بینیم و هم این‌که چگونه این «جهان ساخته‌شده» و آنچه را می‌بینیم، شکل می‌دهد. چالمرز^۳ نیز پارادایم را مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های کلی تئوریک، قوانین و تکنیک‌هایی برای کاربرد آن‌ها می‌داند که اعضای یک جامعه علمی ویژه آن را می‌پذیرند.

1. Paradigm
2. Valade
3. Chalmers

بنابراین، پارادایم یک سیستم اعتقادی و جهان‌بینی جامع است که پژوهش و عملکرد را هدایت می‌کند. در خصوص اینکه دانش‌پژوهی در کدام پارادایم پژوهش (اثبات‌گرایی، تفسیری، پراگماتیستی، انتقادی و ...) قرار دارد نظرات متفاوتی ارائه شده است (ویلیز^۱، ۲۰۰۷). این در حالی است که مطابق با دیدگاه اوبرین^۲ (۲۰۰۱)، آدن‌دورف^۳ (۲۰۰۷) و احمد^۴ (۲۰۰۹) می‌توان دانش‌پژوهی را در پارادایم پراکسیس^۵ قرار داد. پراکسیس کلمه‌ای یونانی و به معنای اقدام است. از دیدگاه ارسطو پراکسیس یک اقدام منطقی هوشیارانه بر روی یک تصمیم است، یک وضعیت اخلاقی است که به سمت عمل درست و صحیح هدایت می‌شود؛ اهمیت به سلامت آینده انسان و زندگی خوب است (اوبرین، ۲۰۰۱). ارسطو پراکسیس را با تئوری (علوم و فعالیت‌هایی که با دانش به خاطر خود دانش سر و کار دارند) مقابله و مقایسه کرده و احساس می‌کند که هم تئوری و هم عمل، اهمیت یکسانی دارند و در هم تنیده شده‌اند (آدن‌دورف، ۲۰۰۷). بنابراین، پراکسیس از زمان ارسطو تا عصر حاضر با شدت‌های متفاوت به معنای تلفیق تئوری و عمل به کار رفته است

از نظر کار، ارسطو برای روشن کردن مفروضات معرفت‌شناختی پراکسیس، باب سنت فلسفه عملی را گشود و با دقت و وضوح بالا شماری از تمایزات مفهومی را توضیح داد، که به ما قدرت تشخیص انواع کنش، دانش و عقلانیت پشتیبان هر یک را می‌دهد. مهم‌ترین آن‌ها تمایز میان دو شکل کنش انسان یعنی پراکسیس و پویسیس^۶ است که در زبان فارسی می‌توانند به کنش عمل‌کردن^۷ و ساختن^۸ ترجمه شود:

- کنش اول، تحت هدایت بینش عملی (فرونسیس) است و کنش دوم تحت هدایت دانش فنی (تخنه).

- هدف کنش اول بیرون از خودش نیست و با کنش، معطوف به دستیابی به یک هدف ارزشمند

-
1. Willis
 2. O'brien
 3. Adendorff
 4. Ahmed
 5. Praxis
 6. Poiesis
 7. Doing something
 8. Making something

اخلاقی است (اصطلاحاً کنش اخلاقی است) و هدف کنش دوم در خودش نیست، بلکه توسط کنش، معطوف به دستیابی به یک هدف بیرونی است (اصطلاحاً کنش ابزاری است). - اولی، کنشی تابع قواعد نیست، زیرا هدفش درونی است و جلوتر از درگیرشدن در عمل قرار ندارد که بتوان قواعد یا گام‌هایی برای رسیدن به آن تعیین کرد، بلکه با خود عمل کردن محقق می‌شود؛ اما دومی برای دستیابی به هدف بیرونی خود، کنشی تابع قواعد است (کار، ۱۹۸۷؛ ۱۹۹۸).

فلسفه عملی، ناظر بر پراکسیس و دانش عملی است، اما از نظر کار (۱۹۸۷) نباید این‌طور تصور کرد که گردن‌نهادن به مرجعیت سنت به معنای مصون‌بودن آن از نقد است. دانش عملی دانشی رشدکننده است و معیارهای عالی عمل نیز معیارهای ثابتی نیستند، بلکه می‌توانند توسط رکوردهایی که عاملان با عمل خود بر جای می‌گذارند، ارتقا یابند.

در پایان، قوت اول دانش‌پژوهی را می‌توان چنین تحلیل کرد که پراکسیس به عنوان پارادایمی برای معلم به مثابه دانش‌پژوه مستلزم چیزی فراتر از تأمل روی عملکرد است؛ مستلزم اقدام به سمت بهبود شرایط یا موقعیت افراد، جستجو برای حقیقت یا چیزی واقعی است که در یک چارچوب احترام به سایرین رخ می‌دهد، مثلاً از طریق پراکسیس می‌توان دانش‌تئوری در مورد سلامتی و خوب بودن را در عملکرد تلفیق کرد. بنابراین، معلم به مثابه دانش‌پژوه یک متدولوژی پژوهشی مبتنی بر تأمل و پاسخ مناسب (یا اقدام) در جهت بهبود شرایط یا ارتقای شرایط است و نقش محقق و افراد مشارکت‌کننده را به عنوان عوامل دخیل در حذف یا کاهش مشکل (تحقیق با افراد، نه بر روی افراد) می‌پذیرد، خنثی‌بودن پژوهشگر را رد می‌کند، ترکیب نظریه و عمل و تأمل بر عمل را می‌پذیرد و بر قدرت‌بخشیدن به افراد تمرکز دارد.

۲. دانش‌پژوهی: رویکردی با ماهیت بین‌رشته‌ای

اهمیت بین‌رشته‌ای بودن دانش‌پژوهی در این موضوع است که گرچه رویکردهای رشته‌ای نسبت به مسائل تلاش‌های قابل‌تقدیری دارند، اما دامنه هر رشته محدود است در حالی که ماهیت مسائل پیچیده بوده و در حیطه رشته‌ها و تعبیری که امروزه از آنها وجود دارد، جای نمی‌گیرد. امروزه بسیاری از مسائل مهم در مرزهای میان رشته‌ها قرار می‌گیرند، زیرا دقیقاً در موضوعات یک رشته

علمی معمول نمی‌گنجند. از سوی دیگر، دانش پژوهی بین‌رشته‌ای مسائلی را مورد توجه قرار می‌دهد که در حیطه هیچ رشته‌ای قرار نمی‌گیرند و درک آن‌ها نیاز به تلفیق اندیشه‌هایی از رشته‌های مختلف دارد (کلاین^۱، ۲۰۰۰). در ضمن برخی پیشرفت‌های خلاقانه و مهم در دانش پژوهی اغلب هنگامی حاصل شده‌اند که پژوهشگران بین‌رشته‌ای مانند نهادهای اجتماعی عمل کرده و بینش‌ها و اندیشه‌هایی از منابع متعدد برگرفته و تلفیق کرده و از آن‌ها برای ارائه راه‌حل جدیدی استفاده کرده‌اند. مطابق با اجرای دانش پژوهی بین‌رشته‌ای، معلم به مثابه دانش‌پژوه و ویژگی‌های خاصی پیدا خواهند کرد. بروم^۲ (۲۰۰۰) معتقد است این معلمان رویکردی پرماجرا و بی‌باک در زندگی دارند و برای کسب اطلاعات و بینش‌های جدید خطرات فراوانی را می‌پذیرند، همچنین، به یادگیری مسائل جدید، علاقه و تمایل زیادی دارند و به همین دلیل مسائل جدید را با ذهنی باز می‌پذیرند. این دانش‌پژوهان معتقدند که دنیای واقعی و مشکلات واقعی بشری پیچیده بوده و در طبقه‌بندی‌های دقیقی نمی‌گنجند، به همین دلیل، ظرفیت بالایی برای تحمل ابهام در پژوهش دارند و دیدگاه‌های مختلفی پیرامون یک مشکل را مورد بررسی قرار می‌دهند (کلاین، ۱۹۹۶، ص ۲۲۱). آن‌ها ذهنی باز دارند که پذیرای همکاری از سوی دیگر رشته‌ها است و به علت داشتن روحیه کنجکاو و پرسش‌گر، سرزمین‌های دیگر رشته‌ها را آزادانه و بدون توجه به مرزهای مصنوعی و قراردادی در می‌نوردند (بالام و وست^۳، ۲۰۰۵). دانش‌پژوهان بین‌رشته‌ای به دانش عملی از دیگر رشته‌هایی نیاز دارند که دیدگاه‌های آن‌ها با دستور کار پژوهشی مرتبط است. دانش عملی به معنای درک نقاط قدرت و ضعف، بنیاد معرفت‌شناسی رشته و مزایای آن رشته در حل مشکل تحت بررسی است. هنگامی که دانش‌پژوهان بین‌رشته‌ای به دانش عملی یک رشته دست یافتند، باید این دیدگاه‌ها را با یکدیگر تلفیق کنند. بنابراین، باید ذهنیتی در خویش ایجاد کنند که نسبت به تنوع، پذیرش کافی داشته باشد. در مجموع، معلم به مثابه دانش‌پژوه بین‌رشته‌ای باید شاخص‌ها و مهارت‌های لازم را برای بررسی نظام‌مند و واکاوی دیدگاه‌ها و استخراج اطلاعات مورد نیاز برای رسیدن به توضیحی جامع را در خود پرورش دهد.

-
1. Klein
 2. Bromme
 3. Balaam & Veseth

۳. وجود تنوع حوزه‌ها در دانش پژوهی

سومین شاخص معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی که می‌تواند زمینه کاهش شکاف نظر و عمل را فراهم کند، وجود عرصه‌های چهارگانه اکتشاف، تلفیق، کاربرد و تدریس و یادگیری در آن است که با یکدیگر تداخل و هم‌پوشانی دارند. این در حالی است که معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی فاقد ابعاد و حوزه‌های متعدد است. بنابراین دانش پژوهی به دامنه کاملی از کارکردهای آموزش و پرورش مشروعیت داده است. بویگر بر این اعتقاد است که کار معلم، به صورت چهار کارکرد مجزا است که در عین حال، کارکردها با هم تداخل و همپوشی کامل دارند.

الف) دانش پژوهی در مقام اکتشاف: اولین و قدیمی‌ترین شکل دانش پژوهی، اکتشاف (تحقیقات سنتی) است. کشف دانش جدید با هدف دستیابی به درک بهتری از دنیا یک جزء ضروری برای محیط‌های آموزشی و آکادمیک است. ذهن کنجکاو پژوهشگر به دنبال چراهای بسیاری است که زمینه پژوهش و جستجوگری را فراهم می‌آورد (سیمپسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). کشف به میزان زیادی به وسیله ارزش ذاتی دانش اکتسابی و به خاطر خود دانش به کار گرفته شده است. هدف دانش پژوهی در مقام کشف، کسب دانش به خاطر خود آن، آزمایش و تولید تئوری است (بویگر، ۱۹۹۰، ص ۱۷).

ب) دانش پژوهی در مقام تلفیق: در این شکل از دانش پژوهی اعضای انزوا و پراکندگی موجود در بین رشته‌های مختلف را از میان برمی‌دارند و در صدد جست‌وجوی ارتباط بین پژوهش‌های صورت گرفته در درون یک رشته یا حتی بین رشته‌های مختلف برمی‌آیند. این کار زمانی در حوزه دانش پژوهی قرار می‌گیرد که در یک تلاش منسجم و منظم با تفسیر و در هم‌آمیختن نتایج پژوهش‌های صورت گرفته منجر به ایجاد مفاهیم و دیدگاه‌های جدیدی شود. در مجموع، تلفیق شامل تفسیر است که می‌توان آن را با عنوان وظیفه تحلیلی متناسب کردن تحقیق یک شخص یا تحقیق اشخاص دیگر با الگوهای فکری بزرگتر توصیف کرد.

ج) دانش پژوهی در مقام کاربرد: بکویتز و ویلیامز^۲ معتقدند انتقال دانش زمانی اتفاق می‌افتد که

1. Simpson

2. Bukowitz & Williams

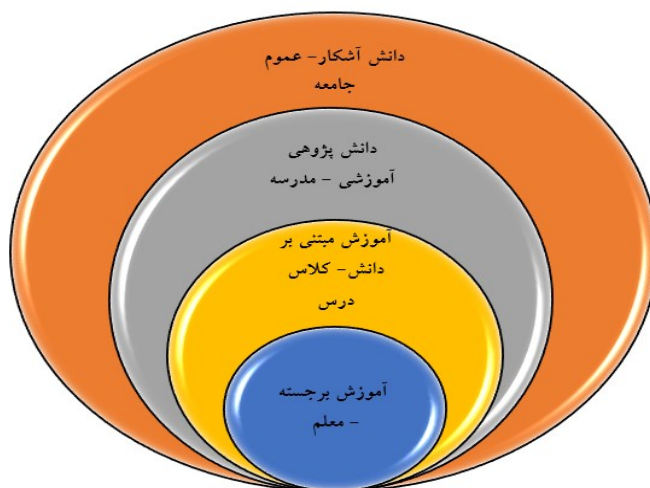
دانش تولیدشده در عمل به کار گرفته شود و پس از به کارگیری دانش است که یادگیری واقعی حاصل می شود و زمینه تولید دانش عملی ناشی از نوآوری و کاربست دانش فراهم می شود (موئین^۱، ۱۹۸۳). به رغم آن که دانش پژوهی اکتشاف و تلفیق به جست و جویی و خلق دانش رشته ای و بین رشته ای می پردازند، اما دانش پژوهی کاربرد به کاربست دانش تولیدشده و فایده عمومی که می تواند داشته باشد، می اندیشد. این حوزه دانش پژوهی، نشان دهنده مسئولیت تعلیم و تربیت در قبال به کارگیری دانش از سایر حوزه های دانش پژوهی است. موسسات آموزشی باید به موضوعات روز و مورد نیاز فراگیران و جامعه بپردازند و دانش را در خدمت حل مشکلات به کار گیرند. این به کارگیری می تواند 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 می تواند موجب غنای آموزش شود و مفاهیم جدیدی را ایجاد کند. در مجموع، این شکل از دانش پژوهی پل ارتباطی بین نظریه و عمل را ایجاد می کند و بدین ترتیب این دو، یکدیگر را ارتقا می بخشند.

د) دانش پژوهی در مقام تدریس و یادگیری: دانشی که از طریق پژوهش های پایه یا ادغام کردن معلومات در زمینه های مختلف کسب می شوند، تنها زمانی سودمند واقع می شود که با روشی مؤثر و معنادار، قابل انتقال به دیگران باشد. بنابراین، ضروری است دانش پژوهان دانش و تجربه خود را در اختیار فراگیران قرار دهند. آموزش، طراحی و پیاده سازی فعالیت هایی است که منجر به ارتقای یادگیری می شود. وقتی سطح عملکرد عضوی از حد تدریس عادی بالاتر می رود و در حوزه دانش پژوهی قرار می گیرد نه تنها به فراگیران کمک می کند، بلکه در سطح بالاتر به جامعه آموزش دهندگان نیز کمک می کند (تریگول و شیل^۲، ۲۰۰۶).

برای شناخت آن دسته از فعالیت های آموزشی که در حوزه دانش پژوهی قرار می گیرند، باید تفاوت های بین مفاهیم آموزش برجسته^۳، آموزش مبتنی بر دانش^۴ و دانش پژوهی آموزشی^۵ مشخص

-
1. Moecin
 2. Trigwell & Shale
 3. Excellence in teaching
 4. Scholarly teaching
 5. Cholarship of teaching

شود. آن بخش از فعالیت‌های آموزشی که از کمیت مناسبی برخوردار هستند و انجام‌دهنده فعالیت با ارائه مستندات کیفی و کارایی آن‌ها را اثبات می‌کند، در حوزه آموزش برجسته قرار می‌گیرند. سطوح بالاتر این فعالیت‌ها زمانی است که آموزش‌دهنده تعاملاتی را با جامعه آموزشی برقرار می‌کند. در پایین‌ترین سطح، این تعاملات شامل استفاده از نتایج و دستاوردهای موجود در این حوزه و به عبارت دیگر، اتخاذ یک رویکرد مبتنی بر دانش و شواهد موجود در زمینه آموزش است. تا این مرحله، هنوز فعالیت آموزشی به عنوان فعالیت دانش‌پژوهی تلقی نمی‌شود، بلکه از آن به عنوان آموزش مبتنی بر شواهد یا رویکرد عالمانه به آموزش یاد می‌شود. آنچه فعالیت‌های آموزشی را وارد دانش‌پژوهی آموزشی می‌نماید، قرار دادن نتایج آن‌ها در اختیار جامعه آموزش و آموزش‌دهندگان است، به گونه‌ای که اعضای این جامعه بتوانند آن را مورد ارزیابی نقادانه قرار دهند و به علاوه فعالیت‌های بعدی خود را بر مبنای آن استوار کنند. معلم به مثابه دانش‌پژوه با این کار، منابع تازه‌ای را در اختیار جامعه آموزشی قرار می‌دهد و به پیشبرد دانش در عرصه آموزش کمک می‌کند (سیمپسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). در شکل ۱، طرح مفهومی ارتباط تدریس خوب، تدریس عالمانه و دانش‌پژوهی آموزشی ترسیم شده است.



شکل ۱. طرح مفهومی ارتباط آموزش برجسته، آموزش مبتنی بر دانش و دانش‌پژوهی آموزشی

با توجه به شکل ۱ می‌توان گفتکه آموزش برجسته (سطح اول)، یعنی انتقال هنرمندانه و مبتنی بر توانایی‌های فردی در همه‌جا توسط همهٔ معلمان در حال اجراست، اما آموزش مبتنی بر دانش (تدریس عالمانه) و تلفیق خلاقانهٔ دانش محتوایی و دانش آموزش و پرورش به واسطهٔ برنامه‌های توانمندسازی و ایجاد اجتماعات آموزشی بین معلمان در مدارس تا حدی توسعهٔ بیشتری می‌یابد. در سطح سوم یعنی رسیدن به بالاترین سطح دانش‌پژوهی، یعنی نقد و تسهیم دانش آموزشی فراتر از رابطهٔ معلم و شاگرد و تبادل تجربیات بین همکاران و معلمان در حوزه‌های تخصصی است. بنابراین، رسیدن مطلوب به این سطح، مستلزم زیرساخت‌های علمی، رسمی و فرهنگ پژوهشی در آموزش و پرورش است. در مجموع، مسیر تکاملی بر سه عنصر «هنر معلمی» در انتقال محتوای دانش تخصصی، «علم معلمی» در تلفیق آگاهانه و خلاقانهٔ دانش تخصصی و اصول آموزشی و «مدیریت دانش معلمی» به معنای ساخت و تسهیم دانش معلمی با دیگر هم‌تایان (معلمان) است. بنابراین، دو عرصهٔ نخست دانش‌پژوهی (کشف و تلفیق)، سنت‌های تحقیق و ترکیب زندگی آموزشی و علمی معلمان را منعکس می‌کند. سومین عرصه (کاربرد) درگیری دانش‌پژوه در گسترش و کاربرد دانش برای رسیدگی به مشکلات اجتماعی مهم و بهبود کیفیت زندگی است که معمولاً به عنوان کمک دانش‌پژوهی مد نظر بوده است. او باور دارد که تدریس به عنوان یکی از چهار کارکرد دانش‌پژوهی، تنها انتقال دانش نیست بلکه انتقال و گسترش دانش است (براگستون، لاکي و هلاند، ۲۰۰۲).

بویر (۱۹۹۰) متذکر می‌شود که تمام اشکال دانش‌پژوهی باید توسط محیط‌های آموزشی شناسایی و ارج نهاده شوند. البته این تذکر نباید به این معنا تلقی شود که دانش‌پژوهان باید صرفاً بر روی یکی از این حوزه‌ها تمرکز کنند و در سایر عرصه‌های دانش‌پژوهی وارد نشوند. به علاوه یک معلم ممکن است در طی دورهٔ کاری خود و بر حسب مقتضیات مختلف در زمان‌های گوناگون در حوزه‌های مختلف دانش‌پژوهی اشتغال داشته باشد. از سوی دیگر، این مفهوم که دانش‌پژوهان باید در تمامی این حوزه‌ها، فعالیت داشته باشند نیز صحیح نیست.

از سوی دیگر، درون هر اجتماعی (از جمله تعلیم و تربیت)، تبادل اندیشه‌ها یکی از ابعاد کلیدی درک و خلق مفاهیم است. درک چگونگی استفاده از دانش پژوهی در مقام تدریس توسط مدارس نیازمند یک چارچوب نظری است. نظریه اجتماعی، به ویژه مفاهیمی مانند سرمایه اجتماعی، فرهنگی و نمادین چارچوبی را ارائه می‌دهد که توسط آن می‌توان به واکاوی پایه و اساس دانش پژوهی در مقام آموزش و چگونگی ارتباط نظریه و عمل تربیتی و چگونگی کاهش شکاف آن‌ها پرداخت.

سرمایه اجتماعی، شکلی از میراث ارزشمند اجتماعی است و چیزی را ارائه می‌دهد که در بازارها یافت نمی‌شود. از این دیدگاه، سرمایه اجتماعی دارای ارزش اقتصادی است و یک ابزار غیر بازاری برای تبادل مهارت‌ها و قدرت‌های دانشی است (وان، ۱۹۹۵). از دیدگاه بوردیو، فرهنگ به عنوان نظامی شناختی وجود داشته و ابزار اعمال قدرت و طبقه‌بندی را در اختیار گروه‌ها قرار می‌دهد. این همان سرمایه فرهنگی بوردیو است که دارای دو مؤلفه سرمایه نمادین و مادی است. سرمایه نمادین به منابع فرهنگی مانند شأن، اعتبار و انواع تمایزات فرهنگی اشاره دارد و سرمایه مادی عمدتاً به سرمایه ذاتی مربوط می‌شود (بوردیو، ۱۹۹۴).

اما کارکرد (عملکرد)، پیوندی تنگاتنگ با اقدامات، هنجارها و انتظارات مؤسسه‌ای دارد. از دیدگاه بوردیو، عمل به معنای ترکیبی مداوم از فعالیت‌های انسانی است که به زندگی روزمره اجتماعی (مدرسه‌ای) معنا و غنا می‌دهند. همچنین، اعمال حاصل کارکرد عادات‌واره می‌باشند. طبق دیدگاه تامپسون و لامبل^۳ (۲۰۰۰) عادت‌واره، مجموعه‌ای از گرایش‌هاست که افراد را به سوی اعمال و عکس‌العمل‌های خاصی سوق می‌دهد. این گرایش‌ها منشأ اعمال، برداشت‌ها و دیدگاه‌ها می‌باشند که بدون بررسی آگاهانه و یا اعمال کنترل توسط قوانین پذیرفته شده و عادی فرض می‌شوند.

جارویس^۴ (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که اطلاعات پیرامون عملکرد به دو شکل کاملاً متفاوت وجود دارند. اولین شکل دانش تلفیقی، کارکرد است که از پژوهش حاصل شده و به عملکرد منتقل می‌شود، مانند دانش پرستاری؛ دومین شکل دانش، از رشته حاصل می‌شود، چه به صورت دانش رشته‌ای و

-
1. Wann
 2. Bourdieu
 3. Thompson & Lamble
 4. Jarvis

چه به صورت دانش بین‌رشته‌ای در مورد کارکرد است. دسته‌بندی جارویس برای نظریه و عملکرد (عمل) به چهار تفسیر منتهی می‌شود که دو مورد به مبحث هدف دانش‌پژوهی مربوط می‌شوند که شامل نظریه درباره کارکرد و نظریه درباره عملکرد است. نظریه درباره عمل مفهومی جالب است که می‌تواند به شفاف‌سازی هدف پژوهش کمک کند. در تفسیر نظریه درباره عمل، دو عامل اساسی وجود دارد. اول، دانش برای عملکرد است که از طریق مطالعه رشته‌های دانشگاهی که زمینه اصلی عملکرد محسوب می‌شوند، کسب می‌شود. دوم، دانش درباره حرفه یا شغل بر اساس رشته دانشگاهی مانند جامعه‌شناسی، فلسفه، روان‌شناسی و اقتصاد است. جارویس معتقد است افرادی که ارتباطات بی‌واسطه برای آن‌ها در اولویت قرار دارد عمدتاً به دانش محتوایی گرایش دارند، اما این بدان معنا نیست که دانش پیرامون عملکرد نباید در دسترس این گروه قرار گیرد، یا به منابع ذهنی دیگری که برای درک قاعده‌بندی‌های فرانظری درباره کارشان مورد نیاز است، مجهز باشند.

دومین تفسیر به «نظریه درباره کارکرد» مربوط می‌شود که شامل دانشی می‌باشند که از فراگیری در حوزه شناختی حاصل شده است. این دانش در عمل آزموده‌نشده و در نتیجه به گونه‌ای صرفاً دانشگاهی باقی می‌ماند. اعتبار این دانش در قدرت منابع و منطق درونی اطلاعات نهفته است. این نوع دانش را می‌توان با پژوهش برابر دانست. شاید به همین دلیل است که در تدریس، گرایش شدیدی به نظریه وجود دارد. در اغلب رشته‌ها اساس نظری رشته، هسته اصلی ساختار برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، تدریس نظریه و به‌طور حتم، روند تدریس به‌تنهایی اصولاً مجزا از عملکرد (عمل) در نظر گرفته می‌شود (مارتین^۱، ۱۹۹۸).

دانش نظری (عرصه اکتشاف) حوزه اصلی فعالیت دانش‌پژوه است، در نتیجه، از منزلت خاصی برخوردار است، اما آنچه که در این زمینه اهمیت دارد، تلفیق نظریه و عمل در تدریس توسط دانش‌پژوهان است که همواره تحت فشار قرار دارند. فشاری که برای تلفیق نظریه بر اساس پژوهش و عمل وجود دارد، دو مزیت عمده در بردارد؛ اول، به‌کارگیری دانش برای کاربردهای خاص و گروه‌های همسو یا با علایق مشترک می‌باشد، دوم، رواج این دیدگاه است که در زمان فراگیری

معمولاً هنگامی که نظریه و عمل با یکدیگر پیوند داشته باشند اثرگذاری بیشتری دارد (جارویس، ۱۹۹۸). پیامد این امر، کشمکش مداوم میان فشارها و نیروها است، به ویژه فشارهایی که به گرایشات فردی معلمان و نظری کردن واحدهای درسی و فشارهایی که با عوامل خارجی و اهداف اجتماعی مربوط می‌شود و با ساختار فراگیری بر اساس تلفیقی از نظریه و عمل مطابقت دارند.

۴. وجود مراحل مشخص علمی انجام دانش‌پژوهی

نورس مراحل شش‌گانه‌ای را برای دانش‌پژوهی بیان می‌کند که شامل بررسی ادبیات، تعریف اهداف قابل سنجش، انتخاب روش‌ها و تحلیل مناسب، بیان مفروضات، ارائه بازخورد و بازتاب انتقادی و ارتباط‌دادن نتایج و پیامدها است. در مجموع، شش مرحله مشترک در انجام دانش‌پژوهی برای اشکال چهارگانه آن مشخص شده است که به شرح ذیل است (گلاسیک، هابر و مارف^۱، ۲۰۰۸).

۱. اهداف روشن: معلمان دانش‌پژوه ملزم هستند اهداف خود را از فعالیت‌های صورت‌گرفته به‌وضوح بیان کنند. سؤالاتی که باید درباره تمام انواع فعالیت‌های دانش‌پژوهی به آن پاسخ داد عبارت است از:

- آیا اهداف اساسی و کلی به‌وضوح بیان شده است؟

- آیا اهداف بیان‌شده، واقعی و قابل دست‌یابی هستند؟

- آیا موضوع مورد پرسش در زمینه مربوطه مهم است؟

۲. آماده‌سازی کافی: کار علمی یا دانش‌پژوهانه مستلزم این است که معلم به‌خوبی خود را به‌طور حرفه‌ای آماده کرده باشد. بدین منظور باید دانش‌پژوه از فعالیت‌های قبلی صورت‌گرفته در زمینه مورد نظر آگاه باشد و مهارت‌های لازم برای انجام فعالیت و نیز منابع مورد نیاز آن را از پیش فراهم کرده باشد. سؤالاتی که باید در این زمینه درباره تمام انواع فعالیت‌های دانش‌پژوهی به آن پاسخ داد عبارت است از:

- آیا دانش‌پژوه درک درستی از دانش‌پژوهی در رشته تخصصی خود نشان داده‌اند؟

- آیا دانش‌پژوه مهارت‌های ضروری برای کار را کسب کرده است؟

- آیا دانش پژوه به طور دسته جمعی، منابع ضروری را جهت حرکت پروژه به سمت جلو فراهم آورده است؟

۳. *استفاده از روش های مناسب*: دانش پژوه باید از روش مناسب برای انجام فعالیت بهره بگیرد و آن ها را به صورت مؤثری به کار بندد و در صورت لزوم بر حسب نیاز آن ها را تغییر دهد. استفاده از روش مناسب سبب می شود بتوان به نتایج، یافته ها و محصولات آن اعتماد کرد. بنابراین، اتخاذ روش صحیح نه تنها بر احتمال موفقیت پروژه می افزاید، بلکه سبب می شود سایرین نتایج آن را بهتر مورد پذیرش قرار دهند. طراحی رسمی پژوهش همان روش شناسی است. البته در تدریس، روش ها و رویه ها متفاوت هستند.

- آیا دانش پژوه از روش های مناسب برای تحقق اهداف استفاده می کند؟

- آیا دانش پژوه به طور اثربخش روش های انتخاب شده را به کار می برند؟

- آیا دانش پژوه رویه ای را در پاسخ به تغییر شرایط تعدیل کرده است؟

۴. *ارائه نتایج مهم یا قابل توجه*: در گزارشات جدید نتیجه گرفته شده که هر عمل دانش پژوهی تقریباً باید به وسیله اهمیت نتایج آن مورد قضاوت قرار گیرد. دانش پژوهی در مقام کاربرد ارائه خدمات باید به وسیله پیامدها قضاوت شوند. تدریس نباید در پایان، به وسیله فرایند قضاوت شود، بلکه باید توسط نتایج داوری شود. پرسش هایی که به دنبال اندازه گیری اهمیت نتایج تدریس هستند؛ شامل:

- آیا دانش پژوه به اهداف مورد نظرش رسیده است؟

- آیا کار دانش پژوه چیزی به رشته تخصصی اضافه کرده است؟

- آیا کار دانش پژوه حوزه های اضافی برای تبیین بیشتر را گشوده است؟

۵. *ارتباط اثربخش*: همه انواع دانش پژوهی به ارتباطات خوب نیاز دارد. بنابراین، تدریس باید به خاصیت و ویژگی اجتماعی تبدیل شود که عقاید به اشتراک گذاشته شود. همه اشکال دانش پژوهی باید دارای ویژگی اجتماعی از طریق ارتباطات اثربخش باشد، اما در دانش پژوهی در مقام تدریس ارتباط برقرارکردن بین همکاران به اندازه ارتباط برقرارکردن با دانش آموزان مهم است. یک فعالیت

دانش پژوهی هر قدر هم که برجسته و درخشان باشد، در صورتی که به دیگران ارائه نشود، به اتمام نرسیده است. بدیهی است که نتایج حاصل باید به اطلاع دیگران رسانده شود تا آنان نیز بتوانند از آن سود ببرند. البته معیار انتشارات و مقالات دانش پژوهانه و ژورنال‌های تخصصی مورد استفاده اغلب شامل ارتباط اثربخش است. پرسش‌هایی که به دنبال اندازه‌گیری ارتباط اثربخش هستند شامل:

- آیا دانش پژوه یک سبک مناسب و سازماندهی اثربخش را برای کار خود ارائه داده است؟
- آیا دانش پژوه فرم‌های مناسب برای ارتباط برقرارکردن مخاطبان با کار خود در نظر گرفته است؟

- آیا دانش پژوه پیام خود را به‌روشنی و درستی ارائه کرده است؟

۶. *بازبینی نقادانه*: آخرین مرحله دانش پژوهی دربرگیرنده تعمق و تفکر دانش پژوه درباره فعالیت صورت گرفته و نیز استفاده از دیدگاه‌ها و نظرات دیگران در زمینه آن فعالیت است. نکات اساسی در این مرحله، ارزیابی فعالیت صورت گرفته و استفاده از نتایج آن ارزیابی‌ها برای بهبود فعالیت‌های آتی است. بنابراین، یکی از مشخصات تدریس، توانایی پاسخ مثبت‌دادن به انتقادات است و ارزیابی دقیق و غنی پروژه‌های دانش پژوهانه به وسیله ارزیابان، دانش پژوهان را قادر می‌کند بازخورد جدی از دانش پژوهی خود بگیرند.

باید دقت داشت که مشخصه برجسته‌ای که برای ارزیابی دانش پژوهی در تمام عرصه‌ها ضروری است، ارائه نتایج آن به دیگران است. به زعم بتی^۱ (۲۰۰۰) هر معلم به مثابه یک هنرمند باید اثر هنری خود را (تدریس) به دیگران عرضه کند و در معرض نقد و گفت‌وگو قرار دهد. گفت و شنود با دیگران، باعث می‌شود معلم هم زمان که فهم خود را از چگونگی تحقق غایات و ارزش‌های تربیتی گسترش می‌بخشد، صداهای دیگران را نیز در این فهم بگنجانند. حاصل کلام آن‌که شش استاندارد ارزیابی تعریف شده برای تمام اشکال دانش پژوهی به کار برده می‌شود. در داخل این معیارهای مشترک تغییرات بی‌پایان به عنوان استانداردهایی که در شیوه‌های متفاوت با رشته‌های متنوع و انواع متنوع دانش پژوهی به کار برده می‌شود.

- آیا دانش پژوه کار خود را به صورت انتقادی ارزیابی می کند؟
 - آیا دانش پژوه یک مدرک و شواهد گسترده مناسب برای انتقاد فراهم آورده است؟
 - آیا دانش پژوه از ارزیابی برای بهبود کیفیت کار آینده استفاده می کند؟
- در مجموع داده های جدول شماره یک نشان می دهد که چگونه معیارهای ارزیابی تلقی معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی می توانند برای ارزیابی دانش پژوهی اکتشاف و دانش پژوهی تدریس مورد استفاده قرار گیرند.

جدول ۱. کاربرد شش معیار برای ارزیابی دانش پژوهی اکتشاف و آموزش

ردیف	معیارها	دانش پژوهی اکتشاف	دانش پژوهی آموزشی
۱	دارا بودن اهداف مشخص	روش بودن فرضیه ها، مهم بودن سوالات	اهداف مشخص، قابل اندازه گیری و دستیابی
۲	کسب آمادگی کافی	دانش مناسب، توانایی گردآوری منابع	دانش به روز، شناسایی و سازمان دهی مقدار مناسبی از مواد آموزشی متناسب با اهداف
۳	استفاده از روش مناسب	روش شناسی پژوهش، تحلیل آماری معتبر	انتخاب روش آموزشی مناسب برای رسیدن به اهداف تعریف شده، انتخاب روش مناسب برای ارزیابی پیامدها
۴	نتایج قابل توجه	آزمون فرضیه ها و رد و پذیرش آنها	اندازه گیری کیفیت یا تأثیر، نشان دادن دستیابی فراگیران به اهداف آموزشی
۵	ارائه مؤثر	انتشار عمومی نتایج	قراردادن فرایند یا نتایج به دست آمده در اختیار همکاران
۶	بازبینی نقادانه	تعمق نقادانه نتایج و هدایت پژوهش های آتی	تحلیل نقادانه فعالیت های آموزشی که منجر به تغییر یا بهبود شود

در اینجا باید گفت، به تبع وجود مراحل علمی در انجام دانش پژوهی منطقی و علمی، می توان فرایند ارزیابی از گزارشات دانش پژوهی را نیز بر اساس همین مراحل انجام داد. در مجموع، بر بنیاد یافته های مذکور به نظر می رسد که تلقی معلم به مثابه دانش پژوه به عنوان

یک رویکرد چندوجهی از جوانب بسیاری اعم از تنوع عرصه‌ها، کیفیت معیارها و زیرساخت‌ها در حوزه کاهش شکاف نظر و عمل تربیتی قابل تأمل و واکاوی است و این امر به ویژه درباره عرصه دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری (آموزشی) به لحاظ تأثیر آن در کیفیت فرایندهای آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان از اهمیت بیشتری برخوردار است. شاید بتوان گفت که وجه متمایزکننده معلم به مثابه دانش‌پژوه آن است که با انتشار و گسترش فرایند و نتایج فعالیت‌های صورت گرفته از یک سو امکان نقد و ارزیابی آن توسط سایر دانش‌پژوهان فراهم می‌شود و از سوی دیگر این امکان فراهم می‌شود که جامعه آموزشی بتواند اقدامات بعدی خود را بر مبنای این نتایج به پیش برد، چرا که دانش‌پژوهی یکی از رویکردهای پژوهشی نوین دانشگاهی است که هم‌گرایی و هم‌سویی خاص و کم‌نظیری نسبت به سایر رویکردهای پژوهشی با طرح معلم پژوهنده دارد، زیرا یکی از اهداف اصلی و بنیادی دانش‌پژوهی، کاربردی کردن نتایج پژوهشی و نظریه‌های تولیدشده است.

نقد رویکرد معلم به مثابه اقدام‌پژوه

واقعیت این است که معلم به مثابه اقدام‌پژوه به دلیل کاستی‌های خود و وجود شکاف بین نظر و عمل تربیتی، نقدهای مختلفی بر آن وارد شده است. از منظر فلسفی، صاحب‌نظران دیدگاه‌های انتقادی اصولاً وجهی پژوهشی برای اقدام‌پژوهی قایل نیستند و آن را چیزی فراتر از به‌کارگیری عقل سلیم و یا یک مدیریت خوب پدیده‌ها نمی‌دانند (مک‌نیف و وایت‌هد، ۲۰۰۲). مرتلر^۱ (۲۰۱۲) اقدام‌پژوهی را (برخلاف درک عمومی از آن) فعالیتی دشوار می‌داند که با تکیه بر دانش و مهارت‌های متعددی قابل اجرا است. معلمان اغلب از این حیث آمادگی لازم را ندارند. همچنین نقش دوگانه معلمان به عنوان پژوهشگر-درمانگر اضطراب‌آور است. گراندی (۱۹۸۲) از منظر تفسیری، اقدام‌پژوهی را دارای دو مشکل جدی می‌داند؛ اول آن‌که اقدام‌پژوهان در این رویکرد تنها بر دانش عملی و تجارب شخصی خود به عنوان منبعی تشخیص عمل مناسب در موقعیت تکیه می‌کنند، نقد دوم گراندی آن است که وقتی یک اقدام‌پژوه به تنهایی روی کار خود تأمل می‌کند، بسیار محتمل

1. Mertler

است که دچار خودفریبی شود. بنابراین نیاز به گروهی از منتقدان سقراطی دارد که اشکالات کار او را یادآوری کنند (نونلی، ۱۹۹۷).

کلارک نقدی کلی را بر معلم به مثابه اقدام‌پژوه مطرح کرده است. نقد وی بر رویکردهایی است که الگوی حکمت عملی ارسطو را برای فهم اقدام‌پژوهی تربیتی مناسب می‌داند، در حالی که عمل تربیتی از جمله تدریس دارای جنبه ابزاری نیز هست. به این معنا که در پی فراهم کردن محصولی قابل اندازه‌گیری مانند فهم افزایش یافته دانش‌آموزان در دروس مختلف است، اما حکمت عملی تنها بر پراکسیس تکیه می‌کند و پوئی‌سیس یا جنبه صناعت را نادیده می‌گیرد. در بحث تأمل در عمل نیز کلارک آن را یک فعالیت مرتبه دوم می‌داند و معتقد است حامیان الگوی حکمت عملی، میان فعالیت مرتبه اول و فعالیت مرتبه دوم خلط می‌کنند، چون معلم را هم اهل تأمل می‌داند و هم از او می‌خواهند همزمان به واررسی فرضیه‌ها که فعالیتی مرتبه اول و در ارتباط مستقیم با تجربه و به لحاظ منطقی، مقدم بر تأمل است، بپردازد و هم مثل یک پژوهشگر مشغول گردآوری داده‌ها و بررسی فرضیه‌ها شود و هم تأمل بر عمل داشته باشد، در حالی که تأمل بر عمل یک فعالیت مرتبه دوم و در گروی گردآوری داده‌ها به عنوان فعالیتی مرتبه اول است. بنابراین نقد کلارک عملاً بر هر سه رویکرد انتقادی، تفسیر و تئوری زنده بازمی‌گردد (باقری، ۱۳۸۶).

از منظر منتقدان داخلی، آل حسینی و همکاران (۱۳۹۲) معتقدند که تلقی معلم به مثابه اقدام‌پژوه به دلیل کم‌توجهی به ریشه‌های معرفت‌شناختی آن همچنان مبهم و نادقیق باقی مانده است و فهم روشن و راه‌گشایی از آن برای هوشمندانه‌تر کردن برنامه‌ریزی برای پرورش معلم پژوهنده وجود ندارد. نقد گندمی (۱۳۹۵) بر تلقی معلم به مثابه اقدام‌پژوه با عنوان فروکاهش معلم پژوهنده به ابزار روش‌شناختی است. تصور غالبی بین معلمان این است که انجام اقدام‌پژوهی هنگامی ضرورت پیدا می‌کند که معلمان با مسأله‌ای در کلاس مواجه شوند. بنابراین، اقدام‌پژوهی در لباس یک حل مسأله موقعیتی ظاهر می‌شود و از آن به عنوان ابزار استفاده می‌کند.

حاصل کلام آن‌که علی‌رغم توجه جدی آموزش و پرورش به بحث پژوهش و اقدام‌پژوهی این برنامه همچنان در حاشیه است، چرا که معلم به مثابه اقدام‌پژوه هنوز در کنار روش‌های سنتی کمی

و کیفی برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهشی مطرح در آموزش و پرورش جایگاه واقعی خود را پیدا نکرده است و تنها بخشی از ظرفیت این رویکرد در پرورش معلم پژوهنده مورد توجه بوده است و در همین حد نیز با شک و تردید همراه است. در نهایت، در اینجا برای رفع نقدها و کاستی‌های تلقی معلم به مثابه اقدام‌پژوه و کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتی به تغییر تلقی معلم از اقدام‌پژوه به دانش‌پژوه پرداخته شد.

بحث و نتیجه‌گیری

بهترین و بارزترین جلوه شکاف در نظریه و عمل تربیتی در اظهارنظرها و عکس‌العمل‌های دانشجو‌معلمان و معلمان نمودار است. سؤالی که اغلب استادان در کلاس‌های درس با آن مواجهند آن است که «این درس چه فایده‌ای دارد؟». کار، از معلمانی سخن می‌گوید که احساس می‌کنند فریب خورده‌اند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند، راه‌حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود. ایشان بیان می‌کنند که در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها از اشتغالات روزانه تدریس و زندگی دور است. آموزش به عنوان یک فعالیت و رسالت مهم در محیط آموزش و پرورش می‌تواند و باید به عنوان یکی از حوزه‌هایی که فعالیت‌های دانش‌پژوهی در آن انجام‌پذیر هستند، در نظر گرفته شود. آنچه باید به‌طور ویژه مورد توجه قرار گیرد جداکردن آموزش برجسته و آموزش مبتنی بر دانش از دانش‌پژوهی آموزشی است. وجه متمایزکننده دانش‌پژوهی آموزشی آن است که با انتشار و گسترش فرایند و نتایج فعالیت‌های صورت گرفته از یک‌سو امکان نقد و ارزیابی آن توسط سایرین فراهم می‌شود و از سوی دیگر این امکان فراهم می‌شود که جامعه آموزشی بتواند اقدامات بعدی خود را بر مبنای این نتایج به پیش برد. بنابراین، در تلقی معلم به مثابه دانش‌پژوه معلمان به مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده، جست‌وجوی ارتباطات، بنا نهادن پل ارتباط نظریه با عمل تربیتی، گزینش دانش‌های ضروری برای معلمان و ... می‌پردازد.

اولین نقطه قوت معلم پژوهنده به مثابه دانش‌پژوهی، وجود اشکال چهارگانه اکتشاف، تلفیق، کاربرد و تدریس در آن است که هر یک دارای اهداف و محتوای خاص خود هستند، در حالی که اقدام‌پژوهی در کل یک حوزه بوده و تنها یک هدف دنبال می‌شود و آن تبدیل وضعیت موجود به وضعیت مطلوب است.

نقطه برتری دیگر معلم به مثابه دانش پژوه این است که بر خلاف اقدام پژوهی که الگو مورد استفاده در آن چرخه‌ای و دوره‌ای است؛ از این الگو تبعیت نمی‌کند، یعنی مراحل و فرایند پژوهش در دانش پژوهی به صورت تکرار ظاهر نمی‌شوند و از شیوه مرسوم آکادمیک بهره می‌گیرد. همچنین، بر خلاف اقدام پژوهی که تجربه پایه و اساس خدشه‌ناپذیر آن است، در دانش پژوهی نقش تجربه تا این اندازه پررنگ نیست.

معلم تنها ماشین آموزش، مدرس کتاب درسی، ناظم و حتی مدیر کلاس درس نیست. معلم گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت را که به معنای 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 هرکسی نمی‌تواند در آن موفق شود. در این میان، دانش پژوهی برای بهسازی آموزش و تدریس کمک می‌کند تا تدریس معلمین را پژوهش‌محور کنند و آموزش خود را بر بنیان پژوهش استوار کنند.

در نهایت، می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که معلم به مثابه دانش پژوه، ضمن حذف فاصله بین آموزش و پرورش و آموزش عالی و ایجاد پل ارتباطی، به‌کارگیری دانش تولیدشده در عمل را محور فعالیت خود قرار داده است. چرا که از نظر دانش پژوهی، دانشی ارزشمند است که در عمل مورد بهره‌وری قرار بگیرد و دانش فاقد این ویژگی ابتر خواهد بود. بنابراین، دغدغه اصلی تلقی معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی، کاهش فاصله نظریه و عمل تربیتی از طریق به‌کارگیری دانش تولیدشده در عمل است.

با توجه به یافته‌ها و نتایج پژوهش، پیشنهادهایی مطرح می‌شود:

- مفهوم جدید معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی قبل از اجرا در معرض نقد و ارزیابی صاحب نظران و خرد جمعی ارزیابان برنامه معلم پژوهنده استان‌ها قرار گیرد و در صورت تأیید اکثریت، بستر جایگزینی آن با برنامه فعلی (اقدام پژوهی) فراهم شود.
- قابلیت‌ها، امکانات، توانایی‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد رویکرد معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی به دبیران، مدیران و معاونان به عنوان رویکرد نوین پژوهش معلم‌محور معرفی و مورد بهره‌گیری آنان قرار گیرد.

- مفهوم جدید معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی به صورت آزمایشی در چند منطقه آموزش و پرورش به صورت پایلوت اجرا شود و میزان کارآمدی و اثربخشی آن بر کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی توسط پژوهشگران و صاحب نظران بررسی شود.

- با توجه به اهداف اسناد بالادستی در نظام تعلیم و تربیت، باید با تهیه و تدوین دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های اجرایی، بسترها و زمینه‌های لازم برای استفاده از معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی در دوره‌ها، کلاس‌ها و اجتماعات مختلف مانند معلمان تعلیم و تربیت فراهم شود.

- از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی- توجیهی و ضمن خدمت، معلمان علاقمند را با مفهوم جدید معلم پژوهنده به مثابه دانش پژوهی آشنا و مراحل و فرایند پژوهشی دانش پژوهی را به آن‌ها آموزش داد.

منابع

- آل حسینی، فرشته، سجادی، سیدمهدی، صادقزاده، علیرضا، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تحقق معلم پژوهنده. *نوآوری آموزشی*، ۱۲(۳)، ۷-۲۵.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. *نوآوری های آموزشی*، ۶(۲۰)، ۸۷-۱۰۸.
- باقری، خسرو، سجادی، نرگس، و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ساک، رضا (۱۳۹۱). پژوهش معلم‌محور، پارادایمی نو در پژوهش‌های آموزشی. *راهنمای آموزش*، ۳(۳)، ۱۹۷-۱۹۱.
- طلایی، ابراهیم، و گندمی، فهیمه (۱۳۹۴). واکاوی «الگوی کارآموزانه تربیت معلم» در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. *تعلیم و تربیت*، ۱۲۳، ۳۱-۶۸.
- کریمیان، زهرا، ابوالقاسمی، محمود، صباغیان، زهرا، و پرداختچی، محمدحسن (۱۳۹۲). توسعه مفهوم دانش‌پژوهی، با تأکید بر دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری؛ مطالعه‌ای کیفی در دانشگاه‌های ایران. *مدیا*، ۴(۴)، ۶۹-۸۴.
- گندمی، فهیمه (۱۳۹۵). به سوی رویکردی مدرسه‌بنیان در حوزه رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان: تعیین عناصر اساسی یک رویکرد اثربخش. *تربیت معلم فکور*، ۲(۲)، ۱۲۱-۱۴۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). *نظام پژوهشی متعادل در عرصه علوم انسانی، جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- Adendorff, S. A. (2007). *Investigating feedback as element of formative assessment in the teaching of senior phase Mathematics*. Doctoral Dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch; 2007.
- Ahmed, J. U. (2009). Action research: A new look. *KASBIT Business*, 2(1-2), 19-32.
- Balaam, D., & Veseth, M. (2005). *Introduction to international political economy*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Bettie, D. (2000). Expanding the view of scholarship. *Academic Medicine*, 75(9), 871-875.
- Bourdieu, P. (1994). *Academic discourses*. Cambridge: Polity Press.

- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J., Luckey, W., & bHelland, P. (2002). *Institutionalizing a Broader View of Scholarship through Boyer's Four Domains*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bromme, R. (2000). *Beyond one's own perspective: They psychology of cognitive. Interdisciplinary*. Toronto: University of Toronto Press, 115-133.
- Carr, W. (1998). Becoming an educational philosopher. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 18-25). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1995).
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Philosophy of Education*, 40(4), 421-434.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1987). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maerof, G.I. (2008). *Scholarship Assessed: Evaluation of the professorate*. San Francisco: Jossey Bass.
- Glassick, Ch. (2000). Boyer expanded definitions of scholarship. The Standards for assessing scholarship and the elusiveness of the scholarship of teaching. *Academic Medicine*, 75(9), 1-4.
- Goodson, I. (1990). Studying curriculum: Towards a social constructionist perspective. *Curriculum Studies*, 22(4), 299-312.
- Hansen, P. A., & Roberts K. B. (1992). Putting teaching back at the center. *Teach Learning Medicine*, 4(3), 136-139.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Jarvis, P. (1998). *The theory and practice of learning*. London: Stylus.
- Klein, J. T. (1996). *Crossing boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Klein, J. T. (2000). *A conceptual vocabulary of interdisciplinary science*. Practicing Interdisciplinary. Toronto: University of Toronto Press.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Martin, B. (1998). *Tied knowledge and power in higher education*. <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs>.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. Second Edition. Routledge Falmer Press.
- Mertler, C. A. (2012). *Action research improving schools and empowering educators*. From <http://www.sagepub.com/>.
- Moeen, M. (1983). The Role of Informing in Advance the Research and Development. *Electronic Journal of Information*, 11(1), 3-5.

- Nunneley, R. D. (1997). *Inquiry, practice, consequence: Educational action research and the neopragmatist spirit*. University of Minnesota.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Richardson R, (Editor). *Theory and Practice of Action Research*. Brazil: Universidade Federal da Paraíba. [Cited 2012 Apr 03]. Available from: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- Shorts, E. C. (2013). *Methodology for curriculum studies*. Translated by Mahmoud Mehrmohammadi et al. Tehran: Tehran: Publications of the Organization for the Study and Compilation of Human Sciences Books of Universities.
- Simpson, D., Fincher, R. M., Hafler, J. P., Irby, D. M., Richards, B. F., Rosenfeld, G. C., & Viggiano, T. R. (2007). Advancing educators and education by defining the components and evidence associated with educational scholarship. *Medical Education*, 41(10), 1002–1009.
- Thompson, G., & Lamble, W. (2000). Reconceptualizing university extension and public service. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 21(1), 51-95.
- Trigwell, K., & Shale, S. (2006). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 98-120.
- Valade, R. M. (2004). *Participatory action research with adults with mental retardation: "Oh my God! Look out world!"*. Doctoral Dissertation, University of Louisville.
- Wann, M. (1995). *Building social capital*. London.
- Willis, W. J. (2007). *Foundation of qualitative research, interpretive and critical approaches*. London: SAGE Publications, Inc.