

یگانگی روش در پژوهش و آموزش

نقد شاگرد بر نوشته‌ی استاد

دکتر منصور علی حمیدی*



پیکیده:

در چارچوب های سازایی گر، بر یگانگی روش در پژوهش و آموزش پافشاری شده است. در این مقاله به نقد نوشته ای پرداخته شده است که در پی رساندن همین پیام بوده است (شریعتمداری، ۱۳۷۸). هر چند نوشته یاد شده در برگزیده‌ی این پیام ارزنده و نکته های ارزشمند دیگری است، ولی کاستی‌هایی نیز دارد که بر شمردن آنها به رساندن هر چه بهتر پیام بنیادین آن کمک می‌کند. در پی زمینه پردازی در این باره، نوشته‌ی کنونی چگونگی فراداد این یگانگی را در نوشته‌ی یاد شده توصیف می‌کند و سپس با شناساندن ابزاری که برای ارزشیابی آن به کار گرفته شده است و همچنین چگونگی کار ارزشیابی، یافته‌هایی را گزارش می‌کند که گویای کاستی‌مندی ساختار و درونداشت نوشته‌ی بررسی شده و نااستواری بازخورد دانش‌پژوهانه‌ای است که در نوشته بازتاب یافته است. در پایان نیز پیشنهادهایی پژوهشی /

آموزشی ای در راستای هر چه استوارتر ساختن بازخورد دانش پژوهانه‌ی پژوهشگران و آموزشکاران آینده کشور ارایه شده است که دریافت یگانگی، یا دست کم همانندی پژوهش و آموزش زیر ساخت همه آن‌هاست.

سرآغاز:

در دانش پژوهی امروزی، دانش نو در چارچوب نگره (نظریه، تئوری)ها پدید می‌آید. از همین روست که کرلین جر (۱۹۸۶) پدیدآوری نگره را هدف بنیادی دانش پژوهی می‌نامد و آن را این چنین شناسایی می‌کند:

یک نگره گردآوری (مجموعه ای) از سازه‌ها (مفهوم‌های سنجش پذیر)، تعریف‌ها، و گویه‌های به هم پیوسته است که نمودی سازماندار (منظم) از یک پدیده را با شناساندن پیوستگی‌های میان سازه‌ها و با هدف فراداد (توضیح) و پیش بینی آن پدیده به دست می‌دهد (ص ۹).

در چارچوب نگره‌های سازایی گر (کانستراکتیویست)ی که امروزه در پهنه‌ی آموزشی جهان پذیرش و ستایش بسیار دارند. بر همانندی پژوهش و آموزش پافشاری بسیاری شده است (سلی وین، ۲۰۰۰، ارم راد، ۲۰۰۰). این همانندی نه تنها در سرشت و هدف آن دو نهفته است، بلکه در روش‌های آن‌ها هم دیده می‌شود. پژوهش و آموزش از دیدگاه سازایی‌گری هر دو کنش‌های انسانی سازماندار و مهاردار (کنترل شده)ی هستند که در پی ساختن دانش (شناخت) نوبستند. هر دو کنش پیش‌نیازها و پیش‌آیندهایی دارند که دل‌بستگی‌ها، آگاهی‌ها، و رفتارهای ویژه‌ای را در بر می‌گیرند. هر دو فرایندی همانند دارند که نیازمند ویژگی‌ها و مهارت‌های یکسانی هستند و روش‌های یگانه‌ای را به کار می‌گیرند. از این روست که برآیند آن‌ها هم یکی است: دانش‌نوا هر چند که این تازگی نسبی است؛ در پژوهش، دانش‌نوا برای همگان (گونه‌ی آدمیزاد یا نوع بشر) تازه است ولی در آموزش، دانش‌نوساخته تنها برای دانش‌آموزان تازگی دارد.

سازایی گری همگام با دانش پژوهی امروز، بر انگاره هایی استوار است که آن را از نگره های دیگر همچون پردازش گری (پردازش اطلاعات) و رفتار گری باز می شناساند. در آن میان این انگاره است که دستیابی به شناخت یا دانش پدیده ای ساختنی است نه انتقالی - تحلیلی، یا تنها انتقالی، آن گونه که در دو دیدگاه دیگر انگاشته شده است. همین انگاره است که آموزش و پرورش را تا آستانه ی یگانگی به هم نزدیک می کند، زیرا شناختی که از راه دانش پژوهی امروزی به دست می آید، در چارچوب این نگره، همان اندازه ساختنی است که دانشی که از راه آموزش به دست می آید. به گفته ی سلی وین (۲۰۰۰) هر دو کردار (آموزش و پژوهش) به نگرستن، دیدن (خواندن)، شنون، اندیشیدن، آزمایشیدن، ارزشیابی کردن، و آفریدن (نوشتن)، آن هم همراه با دل بستگی، پشتکار، دقت، و همکاری با دیگران نیازمند هستند، هر دو کاری گروهی هستند که در پایان با گزارشی نوشتاری همگانی می شوند و این گزارش یا نوشته همانا فراداد (ارائه) چگونگی کار انجام شده، زمینه و پیشینه ی آن، و برآیند و چشم اندازهای آن است. چنین نوشته ی آموزشی / پژوهشی ای نمایاننده ی ارزش ها، انگیزه ها، دانسته ها، اندیشه ورزی ها، نواندیشی ها، کردارها، و نوآوری های نگارنده یا نگارندگان آن است، چه دانش آموز باشد و چه دانش پژوه. از این رو چگونگی این نوشته گویای دانش پژوهانگی کار آموزش / پژوهش خواهد بود. به سخنی دیگر، همان گونه که یک دانش پژوه، بازخورد (ایستار، یا واکنش عاطفی، شناختی، و رفتاری) ویژه ای به زمینه و کار پژوهشی خود دارد، یک دانش آموز یا آموزگار هم اگر بخواهد که کردار آموزش سودمند و کارا باشد نیازمند بازخوردی همانند با بازخورد یک دانش پژوه به آموزش (پژوهش) است. بازخورد دانش پژوهانه به آموزش دریافت یگانگی روش در آموزش و پژوهش را در خود دارد.

مراد از بازخورد (ایستار) واکنش عاطفی - شناختی - کرداری از پیش آموخته شده ی ما به پدیده های خرد و کلان پیرامونی مان است (ویتن، ۲۰۰۰). از این رو سخن گفتن درباره ی یگانگی روش در پژوهش می تواند با دانش پژوهانه تر کردن بازخورد دست اندرکاران آموزش به کار خود، راهگشا و سودمند باشد. این که بازخورد آموزشکاران ایرانی به آموزش چندان دانش پژوهانه نیست، در جاهای دیگر آمده است (شکوهی، ۱۳۷۶، کاردان، ۱۳۷۶) و جای شگفتی

چندانی هم نیست، زیرا در بازخورد پژوهشگران آموزشی ایرانی به پژوهش هم چنین کاستی ای را می توان یافت (حمیدی، ۱۳۷۶ و زیر چاپ الف). بنابراین پرداختن به یگانگی روش در آموزش و پژوهش (شریعتمداری، ۱۳۷۸) می تواند در راستای بهبود بخشیدن به بازخورد، نه تنها آموزشکاران به پژوهش و آموزش، این دو روی سکه دانش، باشد که برای پژوهشگران آموزشی و دانشجویان دوره های تکمیلی رشته های آموزشی هم می تواند آموزنده باشد. نوشته ی یاد شده نه تنها بر این یگانگی روشی انگشت نهاده است، بلکه دو بن گوئی (اصلی) ارزنده و بنیادین دیگر را نیز گوشزد کرده است: نخست این که گام پرسش پردازی در فرایند دانش پژوهی نخستین گام نیست، بلکه گامی است بنیادی که برداشتن آن نیازمند برخی پیش آیند هاست، دیگر این که در میان این پیش آیندها ویژگی آفرینندگی و کنش آفرینش است که در دیگر گام های فرایند هم کاربرد چشم گیر دارد.

ارزندگی همین بن گوئی هاست که کاستی جوئی نوشته یاد شده را بایسته می کند تا از این راه پیام های ارزنده آن، برحسبگی بیشتر بیابند و بر نیاز به بهبود بازخورد دانش پژوهانه پافشاری دوباره بشود. مراد از انجام کاری که گزارش آن پیش روی شماست این بوده که زمینه برای برداشتن گام های دیگری در راستای بهبود بخشیدن به بازخورد دانش پژوهانه فراهم شود. دلبستگی نگارنده به این زمینه همراه با نگرش ها و اندیشه ورزی های کاستی جوئیانه ی وی، این پرسش را پیش آورده است که آیا نوشته های پژوهشی، به ویژه مقاله هایی که در مجله های تخصصی (ویژستاری) به چاپ می رسند، همان گونه که نویسندگان آن ها می خواهند، به بهبود بازخورد دانش پژوهانه کمک می کنند، یا به سخنی دیگر، آیا در نوشته ها بازخورد دانش پژوهانه ی استواری نمود پیدا می کند که الگویی برای خوانندگان شان باشد؟ با پشتوانه ی نگره ها و گزارش های پژوهشی، نگارنده بر این گمان است که در برجسته ترین این نوشته ها هم، چیزی که برجسته نیست استواری بازخورد دانش پژوهانه است.

مراد از استواری بازخورد دانش پژوهانه این است که نویسنده دلبستگی خود به، و شناخت خود از دانش پژوهی و زمینه ویژه خود را به گونه ای در کردار نوشتاری خود نشان دهد که با چویناش ها (ضابطه ها)ی دانش پژوهانه ی ساختاری، درونداشتی (محتوایی)، و سبکی همخوان

باشد. مراد از نوشته‌ی پژوهشی نوشته‌ی ای است که در پی انجام دادن یک پژوهش نوشته می‌شود تا در دسترس همگان گذاشته شود. مراد از پژوهش هم کنشی سازماندار و مهاردار است که به دانش نو می‌انجامد. میزان همخوانی نوشته‌های پژوهشی با چونباش‌های دانش پژوهانه با ابزاری که برای این کار ساخته شده است، سنجیده می‌شود. به این ابزار، همراه با دیگر جنبه‌های فرایند گردآوری داده‌های بایسته برای پاسخگویی به پرسش پژوهشی یا برای پشتیبانی از گمانه (فرضیه)‌ی گفته شده، در زیر پرداخته شده است.

فرآیند:

داده‌های بایسته (اطلاعات لازم) برای ارزشیابی گمانه‌ی داده شده، برگرفته از نوشته‌ای هستند که از استاد دکتر علی شریعتمداری، عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم، با نام «ارائه یک مبحث علمی در کلاس درس» در شماره‌ی ۱۱ مجله‌ی پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت، و از سوی انجمن ایرانی تعلیم و تربیت به چاپ رسیده است. شاید گفته شود که با یک نوشته نمی‌توان چیزی درباره همه نوشته‌های پژوهشی در زمینه‌ی آموزش گفت، ولی در دانش پژوهی امروزی یک نوشته می‌تواند به خودی خود ارزشیابی شود، بی‌آنکه فرایند (تعمیم) به دیگر نوشته‌ها را در پی داشته باشد (پژوهش‌های تک‌موردی). از سوی دیگر نوشته‌ای که در این جا بررسی می‌شود، نماینده‌ی خوبی از دیگر نوشته‌ها در زمینه‌ی آموزش است، هر چند که گزینش آن در این جا تصادفی بوده است (نه یک بختانه، دیگر نوشته‌ها بخت یکسانی برای برگزیده شدن نداشته‌اند!) و نمونه‌گزینی تصادفی یا اتفاقی، آن هم یک نمونه‌ی تک‌موردی، به گفته‌ی کرلین جر (۱۹۸۶) کمترین میزان نمایندگی را دارد. ولی این هنگامی درست است که در مجموعه‌ای که نمونه از آن برگزیده می‌شود، گوناگونی بسیار در ویژگی دلخواه پژوهشگر به چشم بخورد که در آن هنگام باید به همه‌ی یکسان‌های آن مجموعه بخت برابری برای برگزیده شدن داده شود. (گزینش یک بختانه) تا نمونه نمایندگی داشته باشد. نمونه‌ی برگزیده شده در این جا نه تنها نمونه‌ی خوبی از دیگر نوشته‌های نگارنده‌ی آن، دیگر نوشته‌هایی که در مجله‌ی یاد شده به چاپ می‌رسند، و دیگر نوشته‌ها و کارهایی که در انجمن ایرانی تعلیم و تربیت انجام می‌شود است،

بلکه نوشته های چاپ شده در دیگر مجله ها و انجمن هایی را که با آموزش سروکار دارند، نیز به خوبی نمایندگی می کند، چون گوناگونی چندانی در این نوشته ها و کارها در زمینه ای استواری بازخورد دانش پژوهانه دیده نمی شود (یا دست کم در این جا انگار بر این است!).

نوشته ای برگزیده شده نزدیک به هشت صفحه و در پنج بخش است: چکیده که کمی بیش از یک صفحه است، بخشی هفت خطی که بی نام و عنوان است، بخشی با سرجسته ای (عنوان) "چگونگی مبحث علمی در کتاب های راهنمای معلم" که در دو صفحه است، بخش "چگونگی ارائه مبحث علمی در کتاب های درسی" که یک صفحه است، و بخش پایانی "ارائه یک مبحث علمی در کلاس درس" که دو صفحه است. البته سیاهه ای نیم صفحه ای از منبع هایی که در نوشته به آن ها اشاره شده است، در پایان آمده است. چکیده ای این نوشته با پرسش درباره ای چگونگی ارائه ای یک مبحث علمی در کلاس درس می آغازد و پاسخ آن را در "روش علمی" می یابد، و با اشاره به کتاب های درسی و راهنمای معلم، به سه پرسش درباره ای چیستی و چگونگی پدید آیی و ارائه ای یک "مبحث علمی" پرداخته که پرسش سوم همان پرسش بنیادی است. آن گاه این سه پرسش یک به یک پاسخ داده شده اند. پس از چکیده، در نخستین بخش از نوشته به وابستگی "چگونگی ارائه" به روش آموزش اشاره شده و یادآوری شده است که مبحث های علمی در هر رشته ای ارکان آن رشته هستند و همین ارکان اند که در کتاب های درسی می آیند و سپس معلم آن ها را توضیح می دهد و تشریح می کند. آن گاه با نوید دادن این که در نوشته به شیوه ای اساسی آموزش پرداخته خواهد شد به کتاب های راهنمای معلم در زیر بخش جداگانه ای پرداخته شده است که در آن به دو کتاب خارجی در این دسته از کتاب ها اشاره هایی شده است: همانندی چگونگی ارائه مبحث های "علمی" در این کتاب ها با "کتاب های علمی" خاطر نشان، و دو تعریف از "روش کاوشگری" بازگو شده است. آن گاه به یک کتاب راهنمای معلم فارسی اشاره و نکته هایی از آن درباره ای هدف ها و روش ها یادآوری شده است. در بخش سپسین (بعدی) نوشته به چهار کتاب درسی پرداخته شده است و چگونگی ارائه ای برخی مبحث های "علمی" در بیشتر این کتاب ها بازگو شده است. در بخش پایانی نوشته همان پرسش های سه گانه ای که در چکیده آمده اند بازگو و پاسخ داده می شوند که یکی از این پاسخ ها درست همان است که در چکیده

آمده است، ولی دو پاسخ دیگر هر چند که گسترده تر از پاسخ های داده شده در چکیده هستند ولی برای یافتن پاسخ "مشروح" پرسش بنیادی، خواننده به خواندن نوشته های دیگر نویسنده فراخوانده شده است.

ابزار کار در بررسی کنونی سیاهه ای از چونباش های ساختاری، درونداستی، و سبکی یک مقاله‌ی پژوهشی بوده که بر پایه‌ی ویژگی‌های شناخته شده‌ی دانش پژوهی و نگارش دانش پژوهانه (سازمانداری، مهارداری، باریک بینی، گزیده گویی، درست کاری و ...) فراهم آمده تا برای برگرفتن داده های بایسته، از نوشته‌ی برگزیده به کار رود. روایی این ابزار (پیوست الف) به گواهی دو پژوهش شناس (استاد دانشگاه)، چشم گیر و پایایی آن، بر پایه‌ی داده های به دست آمده، بالاست. بخش ساختاری این سیاهه به بود نبود آشکار یا نیمه آشکار بخش های هفت گانه‌ی یک نوشتار دانش پژوهانه (عنوان یا سرجسته، چکیده یا معرفی، پیش گفتار یا مقدمه، روش ها و یافته‌ها، نتیجه گیری یا تعبیر و تفسیر، منبع ها، و پیوست ها)، ویژگی های دیداری هر یک (بلندی و کوتاهی، جدایی) و پیوند میان آنها (درشت نویسی و دگر گونه نویسی سرجسته ها) می‌پردازد. بخش درونداستی ابزار یاد شده هم، از یک سو به درونداشت هر یک از بخش ها و چون بود (کیفیت) آنها (از روزن استواری باز خورد دانش پژوهانه) می‌نگرد و از سوی دیگر به درونداشت همه‌ی نوشته و سبک نگارش آن می‌پردازد تا رسایی و کارسازای پیام نوشته آشکار شود (به پیوست الف نگاه کنید).

ویژگی سازمانداری در نگارش های دانش پژوهانه داشتن ساختاری بخردانه را که به روشنی و رسایی نوشته کمک کند، بایسته می‌کند. چنین ساختاری می‌تواند هفت بخش یاد شده در بالا را دربر بگیرد. هر چند که این بخش ها می‌توانند نام های گوناگونی به خود بگیرند، آن چه بخش های میانی هر نوشته‌ی دانش پژوهانه (پیش گفتار، روش ها و یافته ها، و نتیجه گیری) را از بخش های دیگر آن برجسته تر و ارزنده تر می‌کند، بنیادی بودن آن هاست. بر پایه‌ی این بخش های میانی است که بخش های آغازی (چکیده و سرجسته) و بخش های پایانی (سیاهه‌ی منبع ها و پیوست ها) پدید می‌آیند. سه بخش میانی یک نوشته‌ی دانش پژوهانه هم پیوندی پیش رونده (زنجیره ای) و باز آینده دارند که با سرشت و روش دانش پژوهی هماهنگی دارد. در هر

نوشتار دانش پژوهانه‌ای نگارنده از دانسته‌ها می‌آغازد و در میان آن‌ها نادانسته‌ای (پرسشی) را شناسایی می‌کند که برای دانستن پاسخ آن باز هم در میان دانسته‌ها کاوش می‌کند و بر پایه‌ی این کاوش و به کمک آفرینندگی خود، به پاسخی بخردانه و گمانی (محتمل) دست پیدا می‌کند. این گمانه (فرضیه) بر آینه‌ی بازنگری کاستی جویانه و خلاقانه‌ی دانسته‌های همگانی (دانش پژوهانه) از سوی دانش پژوه است. دانسته‌های دانش پژوهانه هم همان نگره (نظریه)‌ها و یافته‌هایی هستند که در دست هستند. بنابراین هر نوشته‌ی دانش پژوهانه‌ای باید با نگره‌ای بی‌آغازد یا / و با یافته‌های در دست، چارچوبی بسازد تا بتواند در آن پرسشی پرسد و راه را برای کاوش بیشتر و یافتن پاسخی گمانی هموار کند. این پاسخ گمانی یا گمانه‌ی پژوهشی راهنمای کار پژوهشی تازه است و چگونگی انجام این کار تازه همان چیزی است که در بخش میانی یک نوشته‌ی پژوهشی بازگو می‌شود. بخش میانی نوشته (روش‌ها) بیشتر از دو بخش دیگر بازتاباننده‌ی بازخورد دانش پژوهانه‌ی نویسنده است زیرا تیزبینی و آفرینندگی او را در گردآوری داده‌ها و دستیابی به یافته‌هایی که گواه بر میزان درستی گمانه‌ی پژوهشی هستند، نشان می‌دهد. روشن است که این بخش از نوشته (روش‌ها) بر پایه‌ی چارچوب نگره‌ای بخش پیشین (پیش‌گفتار یا سرآغاز) استوار است، همان‌گونه که بخش سپسین (نتیجه‌گیری) بر این بخش روش‌ها استوار است. ولی بخش سوم از سه بخش میانی نوشته‌ی پژوهشی نه تنها از راه بخش روش‌ها به بخش چارچوب پیوسته است، بلکه به گونه‌ای سرراست تر هم با آن در پیوند است، زیرا در بخش میانی سوم (نتیجه‌گیری یا برآیند) یافته‌های کار تازه با یافته‌های کارهای پیشین پیوند زده می‌شوند تا معنادارتر شوند. این جاست که ویژگی بازآینده بودن دانش پژوهی و نگارش پژوهشی خود را نمایان می‌کند، همان‌گونه که ویژگی پیش‌روندگی آن در دیگر بخش‌های میانی یک نوشته‌ی پژوهشی نمود پیدا می‌کند. ابزار ساخته شده در کار کنونی بود و نبود این بخش‌ها، درونداشت آن‌ها و ویژگی‌های سازمانداری، پیش‌روندگی و بازآیندگی یک نوشته را آشکار می‌کند و سپس به کارایی آن، که در برگیرنده‌ی سبک نگارش و کارکرد آن در زمینه‌های پیام‌رسانی، دانش‌افزایی، و پژوهش‌انگیزی است، می‌پردازد.

یک نوشته‌ی پژوهشی فارسی باید به سبکی دانش پژوهانه نوشته شود و از این راه، از دانش پژوهی پاسداری کند. همچنان که باید از زبان فارسی، که ابزار پیام رسانی و دانش افزایی دانش پژوهان ایرانی است، پاسداری کند. درباره‌ی میزان پاسداری از دانش پژوهی و زبان فارسی در جای دیگری سخن رفته است (حمیدی، زیر چاپ ب) ولی آن چه در ابزار کنونی به آن پرداخته شده است، تنها میزان پاسداری از دانش پژوهی و زبان فارسی نبوده است، بلکه کارکرد نوشته نیز در آن گنجانده شده است تا ارزیاب بتواند کامیابی نویسنده را در رساندن پیام بنیادی خود به خواننده و فراهم آوردن زمینه برای انجام پژوهش‌های دیگر ارزیابی کند.

برای **گردآوردن داده‌های بایسته**، نوشته یاد شده همراه با ابزار ساخته شده به دو ارزشیاب داده شد تا نوشته را بخوانند و با چونباش‌های داده شده ارزشیابی کنند. در پی این کار و با پردازش داده‌های دو ارزشیابی، یافته‌های زیر به دست آمد. در بخش ساختاری، ابزار یاد شده دارای پانزده نشانه از بازخورد دانش پژوهانه است که نوشته بررسی شده تنها هفت نشانه را دارا بود (عنوان، چکیده، و سیاهه منبع‌ها داشت، نام نوشته و سرجسته‌های زیربخش‌های آن هماهنگ بود، و بلندی عنوان، چکیده و بخش‌ها به اندازه بود). از این رو نمود بازخورد دانش پژوهانه در ساختار نوشته از سوی ارزشیابان نیمه استوار ارزشیابی شد. در بخش درونداشتی، ابزار کار در برگیرنده ۴۹ نشانه از بازخورد دانش پژوهانه است که در نوشته بررسی شده تنها ده نشانه دیده شده است، ولی باز هم نمود بازخورد دانش پژوهانه در درونداشت از سوی ارزشیابان نیمه استوار ارزشیابی شد زیرا ارزشیابان نوشته بررسی شده را یک نوشته دانش پژوهانه نپنداشته و آن را نیازمند همه نشانه‌های گنجانده شده در ابزار ندانسته‌اند. البته اگر نوشته بررسی شده را گزارش ساده‌ترین یا بنیادی‌ترین گونه پژوهشی، یعنی یک پژوهش کتابخانه‌ای، هم بینداریم تنها ۱۹ نشانه روایی خود را از دست می‌دهد. از این رو باید گفت که از سی نشانه‌ی دیگر است که ارزشیابان ده نشانه را دیده‌اند و باز خورد را نیمه استوار ارزشیابی کرده‌اند. در بخش سبکی و کارکردی، ابزار به کار گرفته شده دارای ده نشانه از بازخورد دانش پژوهانه است که نوشته بررسی شده تنها چهار نشانه را داراست (پرهیز از پیرایه‌ها و واژه‌های فرنگی و عربی سنگین، و استناد). از این رو

نمود بازخورد دانش پژوهانه در سبک نگارش و کارکرد نوشته نیز نیمه استوار ارزشیابی شده است.

بسامد نمای نشانه ها

همه نوشته	سبک و کارکرد	درونداشت	ساختار	زمینه
				ارزشیابی
۲۱/۵۵	۴/۱۰	۱۰/۳۰	۷/۱۵	میزان نشانه ها (فراوانی نسبی)
نیمه استوار	نیمه استوار	نیمه استوار	نیمه استوار	بازخورد دانش پژوهانه

برایند (نتیجه گیری)

دریافت یگانگی روش در پژوهش و آموزش، در کنار دیگر یگانگی ها یا همانندهای این دو کنش گروهی، بستگی به بازخورد دانش پژوهانه نگرنده دارد. دل بستگی به دانش پژوهی و دانش آموزی آگاهی از سرشت این دو، در رفتار پژوهشگران و آموزشکارانی که بازخوردی دانش پژوهانه دارند، نمود پیدا می کند. یکی از نمود گاه های چنین بازخوردی همانا نوشته (گفته)هایی هستند که دانش پژوهان و دانش آموزان می نویسند (می گویند) تا نوآموخته های خود را همگانی کنند. این نوشته ها بست دیگری میان دو کنش آموزش و پژوهش هستند و چگونگی نوشتن آنها زمینه ای است که پژوهیدنی و آموختنی است. از این رو می تواند جستاری باشد که یک آموزشکار پژوهنده در یک نوشته دانش پژوهانه به آن پردازد. این کم و بیش همان چیزی است که در شریعتمداری (۱۳۷۸) به آن پرداخته شده است. به سخنی دیگر، در نوشته یاد شده نویسنده در پی آن بوده است تا همگنی پژوهش و آموزش را از گام های نخستین (دلسوزی، اندیشه ورزی، کندوکاو) تا گام پایانی فرایند (همگانی کردن نوآموخته ها) نشان دهد، هر چند که پافشاری نویسنده نوشته یاد شده بیشتر بر یگانگی گام پایانی بوده است. این که نویسنده تا چه اندازه در پیام رسانی خود کامیاب بوده است بستگی به بازخورد دانش پژوهانه ای دارد که در ساختار، درونداشت، و سبک نگارش نوشته بازتاب پیدا کرده است. از سوی دیگر نوشته باید

نمونه و الگویی از همان چیزی باشد که در نوشته به آن پرداخته شده است. به سخی دیگر، چون نوشته در پی آن بوده است که چگونگی همگانی کردن یک جستار دانش پژوهانه را همگانی کند، خود باید الگویی روشن از همان کاری باشد که در پی فراداد چگونگی انجام آن است. ارزشیابی های انجام شده گویای آن است که نوشته نمایانده بازخورد دانش پژوهانه چندان استواری نیست و الگوی روشن و رسایی هم برای گزارش نویسی یا همگانی کردن یک جستار دانش پژوهانه فراهم نیاورده است. از دیدگاه ساختاری، نوشته بخش های شناسایی شده ای که نشان از سازمانداری و دانش پژوهگانی باشد، ندارد. عنوان و چکیده و منبع ها را داراست ولی دیگر بخش های شناسایی شده آن سرجسته های ویژه و همانندی دارند که جداسازی آنها پرسش انگیز است. یکی از این بخش های شناسایی شده که بخش پایانی و بنیادین نوشته است همان عنوان نوشته را داراست ولی از دو بخش شناسایی شده دیگر متمایز نشده است. بخش آغازی نوشته هم که می توانست در آمدی بر همه نوشته باشد بسیار کوتاه و بی نام و نشان است.

از دیدگاه درونداشتی، عنوان نوشته، هر چند که گویا، روشن، و به اندازه است ولی در برگیرنده پیام نوشته نیست و دوباره گویی آن در نوشته و در جایگاه عنوان یکی از بخش های نوشته از به جایی آن می کاهد. در عنوان نوشته بایستی دست کم به مفهوم "روش علمی" اشاره می شد تا نشانی از پیام نوشته داشته باشد. چکیده که عنوانی برجسته تر از سرجسته های دیگر بخش های نوشته دارد به نسبت حجم نوشته بلند است و درهم تنیدگی چندانی ندارد. بخش های گوناگون نوشته به نسبت های نابرابری در چکیده آمده است. به بخشی از نوشته (پاسخ به پرسش دوم) در چکیده به همان گستردگی پرداخته شده که در خود نوشته! آن چه در نوشته "ارائه مبحث علمی" خوانده شده در هیچ جا روشن نشده است که مراد از آن چیست. آیا مراد "ارائه" نوشتاری است یا گفتاری؟ یا هر دو یکی پنداشته شده اند؟ زیرا برای فراداد (ارائه) گفتاری هم پیش نویسی بایسته است. افزون بر این، مراد از مفهوم "مبحث" هم روشن نیست. هر چند که در بخش پایانی نوشته آمده است که "مبحث علمی حاصل تحقیق" است و در چکیده گفته شده است که تحقیق یعنی "رویارویی محقق با سوال، سپس تبدیل آن به مساله ... که سرانجام، فرضیه یا تئوری علمی از آن استنتاج می شود" در متن هم آمده است که:

دانشمند پس از طرح مساله به جمع آوری اطلاعات می پردازد و سپس "به تبیین، توضیح، و تشریح مساله مورد بحث یا پدیده مورد مطالعه می پردازد و در این مرحله به تدوین تئوری یا فرضیه مبادرت می کند. نظریه مطرح شده در محافل علمی مطرح می شود و پس از تایید، به عنوان یک رشته علمی قلمداد می شود و سپس به صورت مبحثی علمی در کتاب ها تدوین می شود (ص ۱۱).

به سخنی دیگر، مراد از "مبحث علمی" چیزی است که در "کتاب ها" می آید. یعنی فصل یا گفتاری درباره یک موضوع به خصوص، که برخاسته از "تئوری یا فرضیه" (نظریه) ای است که از سوی "محافل علمی" تایید شده و "یک رشته علمی" است. آیا مراد از "رشته علمی" چیزهایی مانند روانشناسی، زیست شناسی، گیاه شناسی، آموزش شناسی و... است و آیا این رشته ها برخاسته از تئوری یا فرضیه (نظریه) ای تایید شده اند و به صورتی فصلی در یک کتاب می آیند؟

روشن است که چنین نیست و آن چه روشن تر است این است که "تئوری" همان "فرضیه" نیست و "فرضیه" هم همان "نظریه" نیست، هر چند برابر نهاد پذیرفته شده‌ای برای "تئوری" است. شاید به دلیل برابر پنداشتن فرضیه و نظریه است که نوشته بررسی شده چارچوب نظری روشن ندارد. شاید هم آن چه در نوشته آمده است خود یک نظریه پنداشته شده است، نظریه‌ای که پس از تبیین، توضیح، و تشریح مساله "یا به کارگیری داده‌های گردآوری شده (اطلاعات جمع آوری شده) تدوین شده است!! چنین پنداشت ها و انگاشت هایی نمایاننده باز خورد دانش پژوهانه استواری نیستند.

فرایند دانش پژوهشی با دل بستگی، آگاهی، و کندوکاو می آغازد و زمینه ساز آن داشتن باز خورد دانش پژوهانه است. این کندوکاو برخاسته از دل بستگی و آگاهی چنان چه کانونمند و کاستی جویانه باشد - که باز خورد دانش پژوهانه چنین بودن آن را شدنی می کند - به پرسشی می انجامد که راهنمای کندوکاوهای دلسوزانه تر، باریک بینانه تر، کاستی جویانه تر، و کانونمندتر می شود. چنین کندوکاوهایی یا به پاسخی واقعی و بررسی شده می انجامد یا به پاسخی گمانی که نیازمند بررسی شدن است. اگر پاسخ واقعی و بررسی شده پذیرفتنی باشد، فرایند پژوهش از پیش روی باز می ایستد. ولی اگر پاسخی نباشد، یا باشد و پذیرفتنی نباشد، دانش پژوه بر پایه

کندوکاوه‌های کاستی جویانه خود و به کمک آفرینندگی و تیزبینی خود پاسخی گمانی می‌آفریند که نیازمند بر رسیدن دانش پژوهانه است. بررسی این پاسخ گمانی، که همان گمانه یا فرضیه است، با پدیدآوری و پردازش داده‌های بایسته انجام می‌شود و هسته کار پژوهشی دانش پژوه است. برداشت دانش پژوه از یافته‌های چنین بررسی‌ای در راستای پشتیبانی از پاسخ گمانی اش در بخش سوم گزارشی، پس از زمینه‌پردازی و پرسش، پیشینه‌نگری و گمانه‌پردازی در یک بخش، و چگونگی گردآوری و پردازش داده‌ها در بخش بنیادی، همگانی می‌شود.

پس یک گزارش پژوهشی در برگیرنده گواهی‌هایی درباره درستی احتمالی یک یا چند گمانه‌ی پژوهشی است. بر پایه چند گزارش پژوهشی این چنینی درباره‌ی پیوند میان سازه‌های به هم پیوسته‌ای که با هم پدیده ویژه‌ای را پدید می‌آورند، می‌توان درباره آن پدیده یک نگره (نظریه) پرداخت: آن پدیده را شناساند، فراداد، پیش‌بینی کرد، و به کار گرفت. به سخنی دیگر نگره‌پردازی کاری نیست که با انجام یک پژوهش شدنی باشد! یک کار پژوهشی که در یک گزارش پژوهشی همگانی می‌شود، تنها گمانه یا گمانه‌هایی درباره برخی سازه‌های در پیوند با یک پدیده را می‌پردازد و سپس بررسی و شاید پشتیبانی می‌کند. یک گزارش پژوهشی از آن رو در دسترسی همگان گذاشته می‌شود تا دیگر دانش پژوهان کاستی‌ها و نارسایی‌های کار انجام شده را بیابند و در گزارش‌های دیگر همگانی کنند. تنها در پی چنین کنش‌ها و کرداکرد (تعامل)‌های دانش پژوهانه و انباشته شدن گواهی‌هایی درباره درستی احتمالی گمانه‌های به هم پیوسته درباره یک پدیده می‌توان گفت که نگره‌ای درباره آن پدیده در دست است. نگره شناخت‌شناسی ژان پیازه، همانند هر نگره دیگری، بر ایند چنین فرایند دور و دراز و پیچیده‌ای است و کاهش دادن آن به بر ایند یک کار پژوهشی و همتا پنداشتن آن با پاسخ‌بخردانه و محتمل (فرضیه) یک دانش پژوه (دانشجو) دانش پژوهانه نمی‌نماید، یا به سخنی دیگر، چنین کاری برداشت ویژه از واژگان کلیدی دانش پژوهی است. در میان واژه‌های کلیدی دانش پژوهی همانا واژه‌های "دانش پژوهی" و "دانش پژوه" هستند که با "دانش" و "دانشمند" یکی نیستند و جای‌گزینی آن‌ها نشان از نبود باریک‌بینی زبان شناختی و دانش پژوهانه است. دانش گردآورد دانسته‌های بشر در گذر زمان است که گسترده و پیوسته رو به فزونی است. از این رو نمی‌توان

کسی را دارنده آن پنداشت و به وی "دانشمند" گفت از سوی دیگر دانش دستاورد دانش پژوهانی است که در گذر زمان با "دانش پژوهشی" خود به گسترش و بهسازی دانش آدمی کمک کرده‌اند. بنابراین کنش ارجمند دانش پژوهی را "علم" نامیدن هم همان اندازه باریک بینانه و درست است که "دانشمند" نامیدن دانش پژوه!!

افزون بر این، هر چند که در نوشته بررسی شده روش آموزش سودمند همانند روش پژوهش "کاووگیری" و بهتر از روش دیرینه که در آن "توضیح و تشریح نکته های مختلف" یک "مبحث علمی" از طریق سخنرانی "به عهده معلم است، نمایانده شده است ولی از آنجا که روش دانش پژوهی به روشنی و درستی بازناسانده نشده است، روش دانش آموزی پیشنهاد شده با روش دیرینه تنها این ناهمانندی را دارد که در روش دیرینه، معلم نخست درس می دهد و سپس درس می پرسد، ولی در روش پیشنهاد شده معلم بی آن که درس داده باشد درس می پرسد چون "درس دادن" و "درس گرفتن" به خود شاگردان واگذار می شود. ولی "درس دادن" و "گرفتن" همانند "یاد دادن" و "یاد گرفتن" مفهوم های کلیدی آموزش از دیدگاه دیرینه رفتارگری هستند که آموزش را کاری انتقالی و یادبنیاد (حافظه ای) می بیند و آموزگار را "دهنده" و دانش آموز را "گیرنده" می پندارد. بنابراین هر چند که روش پیشنهاد شده نمودی دگرگونه دارد، ولی نهاد آن هم چنان دیرینه است، چون در آن آموزش انتقال دانسته ها و آموزگار هم عامل اصلی انتقال انگاشته و بر یاد سپاری پافشاری شده است. از این رو همانندی روش در پژوهش و آموزش، آن گونه که در نوشته بررسی شده آمده، تنها در نمود است و چون به نهاد این دو کنش نگریسته نشده است، سودبخشی روش پیشنهادی را به آسانی می توان به پرسش گرفت. به سخنی دیگر، با کمک کردن معلم به شاگردان در تشخیص "یک مساله قابل بررسی"، خواندن "کتاب یا جزوه های درسی" و استخراج "اجزای اصلی مبحث" از سوی شاگردان، و پاسخ دادن به پرسش های معلم درباره ی مساله، یعنی همان گونه که در نوشته بررسی شده پیشنهاد شده است (شریعتمداری، ۱۳۷۸ ص ۱۱ و ۱۲). نمی توان "سطح معلومات شاگردان را به بهترین شکل بالا برد" و "آنان را با مراحل تحقیق آشنا ساخت (همان) چون سطح آگاهی دانش آموز همان سطح "کتاب" یا "جزوه درسی" خواهد بود. این پندار که با خواندن و "پس دادن" درس "قدرت فکری شاگرد رشد می کند" و دانش آموز

می تواند "مهارت های علمی را کسب" کند و "به عنوان یک محقق به بحث و بررسی" پردازد نشان از دست کم گرفتن "مهارت های علمی" و آسان انگاشتن اندیشه ورزی و دانش پژوهی است.

در دانش پژوهی دلبستگی بسیار به یک زمینه، همه سونگری و تیزی، و آگاهی از پیچ و خم زمینه دلخواه، کاستی بینی و نوآوری، همراه با مطالعه و پرس و جو باید تا بتوان به پرسش پژوهش پذیر دست یافت. برای این کار هم آن چه بایسته است داشتن بازخورد دانش پژوهانه است. بنابراین هنگامی که از دانش آموز خواسته شود، یا به او کمک شود که "یک مساله قابل بررسی" را "تشخیص" دهد، او باید مهارت های بایسته برای انجام کارهایی که به شناسایی یک پرسش پژوهش پذیر می انجامند را نیز بیاموزد، دانش آموز باید آموخته باشد که یک نگره (نظریه) چیست و چگونه پدید می آید، آن گاه است که می تواند در چارچوب یک نگره پرسشی تازه بپرسد. دانش آموز باید آموخته باشد که با داشتن پرسشی پژوهش پذیر باید دید که آیا دیگران به آن پرداخته اند یا نه، و اگر پرداخته اند، چگونه؟ آیا روش ها و برداشت هایشان پذیرفتنی است؟ به سخنی دیگر دانش آموز باید مهارت جستن و یافتن گزارش های پژوهشی گوناگون را داشته باشد، بتواند آن ها را کاستی جویانه بخواند و دیدگاه ها، یافته ها، و کاستی هایشان را دریابد، در هم بتند (ترکیب کند)، و دسته بندی کند. این کارها را نمی توان تنها با خواندن "جزوه درسی" آموخت و انجام داد. شاید یک کتاب درسی خوب منبع خوبی برای آشنایی با نگره ها و برخی یافته ها باشد و بتواند در پرسش پردازی به دانش آموز کمک کند، که این هم نیازمند آن است که دانش آموز مهارت های بایسته را داشته باشد، ولی برای دستیابی به پاسخی گمانی و بخردانه (گمانه پردازی) نمی توان به یک منبع اطلاعاتی (کتاب یا جزوه) بسنده کرد. افزون بر مرور چند منبع اطلاعاتی دانش آموز باید آموخته باشد که آن چه مایه پدیدایی دانش آدمی شده است آفرینندگی دانش پژوهانه است و او نیز باید آفریننده و سازنده باشد تا آموخته هایش فزونی و بهبود یابد.

امروزه دیدگاه های سازایی گر با آگاهی از سرشت پژوهش است که بر آموزش به روش دانش پژوهانه پافشاری می کنند و بر پدید آوری کم و بیش همان مهارت هایی در دانش آموز

انگشت می‌گذارند که یک دانش پژوه داراست: مهارت های بنیادی دل بستن و دل سوختن، نگریستن و دیدن، خواندن و گرفتن (درک)، شنیدن و پرسیدن، اندیشیدن و آفریدن، آزمودن و آزمایشیدن، سنجیدن و پرداختن، نوشتن و بازنوشتن، و ... این دیدگاه‌ها آموختن را به معنای ساختن، که کاری فراتر و ژرف‌تر از یادسپاری است، می‌بینند (ارم‌راد، ۲۰۰۰). بنابراین نگرش به آموختن از چنین دیدگاهی به دیدن همانندی های بیشتری میان پژوهش و آموزش می‌انجامد ولی برای فراداد فرایند آن دو واژگانی دیگر بایسته است زیرا نمی‌توان نگاه و اندیشه نو را با واژگان دیرین فراداد. نمی‌توان سازایی گری در آموختن را "سازندگی یادگیری" (سیف، ۱۳۸۰) نامید چون گذشته از ناشیوا، با به کارگیری واژه "یادگیری" بر "گرفتن" به معنای انتقالی آن و بر "یاد بنیادی" آموزش پافشاری می‌شود و سرشت دیدگاه سازایی گری ندریده گرفته می‌شود، درست همان گونه که نمی‌توان با بزک کردن روش دیرینه "درس دادن" و جایگزین کردن آن با "درس پرسیدن" آن را "روش تحقیق" - به عنوان یک روش - آموزش" (شریعتمداری، ۱۳۷۸، ص ۱۱) خواند. دیدگاه باید دگرگون شود تا دگرگونی هدف ها و برنامه ها، و تغییر روش ها و دستاوردها را در پی داشته باشد. آن گاه است که از همان آغاز واژگانی ویژه به کار گرفته می‌شود که دانش پژوهانگی دیدگاه، برنامه، و روش را برساند. روشن است که سبک نگارش هم از دیدگاه نویسنده پیروی می‌کند.

یافته ها در زمینه سبک نگارش و کارکرد نوشته بررسی شده با یافته های ساختاری و درونداستی آن هماهنگ هستند، زیرا نمایاننده بازخورد دانش پژوهانه چندان استواری نیستند. البته برخی ویژگی های نگارش دانش پژوهانه، مانند بی‌پیرایگی، سراسستی، درستی، و مستند بودن (حق‌شناس، ۱۳۷۳) تا اندازه ای بدیده گرفته شده اند، ولی افزون بر برخی نارسایی های واژگانی که در بالا از آن ها یاد شد، یکی دو نارسایی دستوری کوچک نیز در نوشته‌ی بررسی شده دیده می‌شود که ویراستار (نویسنده) آن ها را ندیده است (نمونه: "با اجرای این روش ... بالا می‌برد". ص ۱۲). سبک استاد به دیگر نوشته ها هم سبک "شماره ای - پی نویسی" است نه سبک سودمندتر و همه پسندتر "نام و سالی" که نه تنها در روند خواندن گسستگی پدید نمی‌آورد بلکه درباره نویسنده و تازگی نوشته هم به خواننده آگاهی می‌دهد. افزون بر این کاستی های نگارشی

سازمانداری نگارشی هم ندیده گرفته شده است. سازمانداری نگارشی هم ندیده گرفته شده است. سازمانداری در سبک نگارش دانش پژوهانه در نگارش بند به بند نمود می یابد. یکان ساختاری هر نوشته ای بند است و هر بند در برگیرنده چند گویه (جمله) است که درباره همان پنداری هستند که بند در پی فراداد (بیان) آن است. گویه آغازی گویای این پندار است و گویه پایانی بند هم به گونه ای گویای آن است که بند سپسین درباره چه پنداری است. از این راه بندها به هم پیوند می خورند و نوشته روانی و در هم تنیدگی پیدا می کند. در نوشته بررسی شده چنین اندیشه ای دنبال نشده است و در میان یکان های ساختاری در هریک از بخش های نوشته بندهای تک گویه ای و گسسته هم دیده می شوند (ص ۷۸، ۹). افزون بر این و دیگر کاستی های سازوکاری (مانند به کارگیری نشانه های نگارشی نقطه، چنگلک، و کمانک یا نشانه های گفتاورد) کارکرد نوشته بررسی شده نیز چندان چشم گیر ارزشیابی نشده است.

کارکرد هر نوشته پژوهشی را می توان از دیدگاه پیام رسانی، آموزندگی (سودمندی) و پژوهش انگیزی ارزشیابی کرد. پر روشن است که ساختار، درونداشت، و سبک نگارش کاستیها بر کارکرد نوشته نیز سایه می افکند و از پیام رسانی، گره گشایی، و پژوهش انگیزی آن می کاهد. ولی نوشته بررسی شده دست کم انگیزه ای برای کار کنونی فراهم کرده است و از این رو پژوهش انگیز بوده است، ولی این که آیا به آموزشکاران کمک کرده است تا آموزش شان را دانش پژوهانه بکنند و بازخورد دانش پژوهانه شان را استوار کنند، نیازمند پرس و جویی دیگر است. البته یافته های کار کنونی گویای چنین چیزی نیستند و شاید هم نوشته بررسی شده در پی آن نبوده که آموزنده و پژوهش انگیز باشد چون در بند پایانی آن از خواننده خواسته شده است که دو نوشته دیگر را بخواند تا با "نحوه اجرای این روش" آشنا شود، ولی تنها یکی از آن دو نوشته در سیاهه منبع های نوشته بررسی شده آمده است. همچنین در نوشته هیچ گونه کار پژوهشی نیز پیشنهاد نشده است. با این همه پیام نوشته را می توان دریافت هر چند که می توانست گویاتر و رساتر باشد، و این چیزی است که درباره هر نوشته ای می توان گفت. نوشته کنونی اگر کاستی ها و نارسایی های آن در زمینه های گوناگون شناسایی می شد و نوشته بازنویسی می گردید، نیز می توانست پیام رسان بهتر باشد.

افزون بر برخی نارسایی های سبکی و کارکردی در نوشته کنونی که نگارنده هنوز آن ها را در نیافته است و گرنه آن ها را از میان برمی داشت، کار کنونی کاستی های دیگری نیز دارد که شناسایی آنها نیازمند بازنگری نوشته از دیدگاه های دیگر، یا از همین دیدگاه در زمانی دیگر یا از سوی کسی دیگر است. از دیدگاه دیروزی دانش پژوهی (اثبات گری) می توان به آسانی بر شیوه های گزینش و ارزشیابی در کار انجام شده خرده گیری ها به آن چه در بخش فرایند گفته شد را به پرسش گرفت. البته در پرداختن به این خرده گیری ها به آن چه در بخش فرایند گفته شد بسنده می شود، ولی خرده دیگری که می توان پیش بینی کرد این است که ابزار ارزشیابی بسیار خرده نگر و ذریبن است. شاید چنین باشد ولی این ویژگی از روایی داده ها نمی کاهد. شاید این خرده نگری این گمان را پدید آورد که هیچ نوشته ای نیست که همه این ویژگی ها را داشته باشد یا همه نوشته ها نیازی به داشتن این ویژگی ها ندارند. البته پرسش این نیست که آیا نوشته ای همه این ویژگی ها را دارند یا نه، بلکه پرسش این است که نوشته تا چه اندازه از این ویژگی ها نیستند، ولی نوشته بررسی شده یک نوشته دانش پژوهانه و در میان چنین نوشته هایی هم بنیادی ترین و ساده ترین آنها که یک گزارش کتابخانه ای باشد انگاشته شده است. شاید بتوان به جا بودن چنین انگاره ای را به پرسش گرفت و پژوهش دیگری را پیشنهاد کرد که بر چنین انگاره ای استوار نباشد.

پیش از هر پژوهشی، در میان پژوهش های دیگری که می توان آنها را برخاسته از کار گزارش شده در این نوشته پنداشت، همانا ارزشیابی این گزارش و چگونگی انجام کار گزارش شده در آن است. می توان چو نباش ها (ضابطه ها)ی به کار گرفته شده در این نوشته را به پرسش گرفت. از دیدگاه دیگری چو نباش های دیگری را شناسایی نمود، و نوشته کنونی را در کنار دیگر نوشته ها، بر پایه ای آن چو نباش ها ارزشیابی کرد. افزون بر این میتوان پژوهش هایی در زمینه های آموزش پژوهش و پژوهش آموزش انجام داد و دید که آیا پژوهش به گونه ای آموخته می شود که بازخورد دانش پژوهانه دانش آموزان و دانشجویان را بهبود بخشد و به روز کند، یا آیا امروزه آموزش به گونه ای پژوهش می شود که گویای چنین بهبودی باشد؟ ارزشیابی

آموزش‌های پژوهشی می‌تواند به همان اندازه پاسخگویی پرسش نخست باشد که ارزشیابی پژوهش‌های آموزشی پاسخگویی پرسش دوم.

منابع

- ارم راد (۲۰۰۰)، جی. ای. Ormrod, J.E. Educational psychology: developing learners, Prentice Hall, New Jersey.
- حمیدی (۱۳۷۶ الف) منصور علی، ویراستار: پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش، تک نگاشت ۸- پژوهشکده تعلیم و تربیت تهران.
- حمیدی (۱۳۷۶ ب) منصور علی، نگاهی کاستی‌جویانه به فرایندهای انجام، سرپرستی، و ارزیابی پژوهش‌های آموزشی ایران، در حمیدی (۱۳۷۶ الف).
- حمیدی (زیر چاپ الف) منصور علی، بررسی پیشنهاد های پژوهشی: نمودی از نیاز به پژوهش آموزی بنیادی، فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، تهران.
- حمیدی (زیر چاپ ب) منصور علی، میزان پاسداری از دانش پژوهی و زبان فارسی در نوشته‌های علمی، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س) تهران.
- حق شناس (۱۳۷۳)، علی محمد، در جست و جوی زبان علم، مجموعه مقالات سمینار زبان فارسی و زبان علم، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.
- سلی وین (۲۰۰۰)، رابرت، Slavin, Robert, Educational psychology, Allyn and Bacon, Boston.
- سیف (۱۳۸۰) علی اکبر، نظریه‌سازندگی یادگیری و کاربرد آن در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۶۵، تهران.
- شریعتمداری (۱۳۷۸)، علی، ارائه یک مبحث علمی در کلاس درس، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۱ و ۱۲ تهران.
- شکوهی (۱۳۷۶) غلامحسین، بینش علمی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی، در حمیدی (۱۳۷۶ الف).

کاردان (۱۳۷۶) علی محمد، کاربرد و کمبود بینش علمی در آموزش و پرورش، در حمیدی (۱۳۷۶ الف).

Kerliner, Fred; Foundations of Behavioral Research, M.R. W. Inc., N.Y. کرلین جر (۱۹۸۶) فرد،

Woolfolk, A. E.; Educational Psychology, 7th ed. وول فوک (۲۰۰۰) ای.ای. Allyn and Bacon, Boston.

Weiten, Wayne; Psychology: Themes and Variations, 4th ed. ویتن (۲۰۰۰) وین، Brooks/Cole, N. Y.

پیوست الف - کاربرگهای ارزشیابی مقاله های پژوهشی

ارزشیاب گرامی خواهشمند است مقاله پیوست را با چونباش (ضابطه) های داده شده در سه زمینه ساختار، درونداشت و سبک نگارش ارزشیابی کنید و در هر یک از گویه ها بود و نبود یا میزان ویژگی گفته شده را در مقاله شناسایی فرمایید. از همکاری دانش پژوهانه شما در این زمینه پیشاپیش سپاسگزاری می شود.

الف- ارزشیابی ساختار مقاله: (بود و نبود آشکار و نیمه آشکار بخش های زیرین، چگونگی نمود هر یک، و پیوند میان آنها).

۱- سرجسته (عنوان) مقاله همراه نام و نشان نویسنده در بالای نوشته نیست □ است □ ولی بسیار دور و دراز □ ولی بسیار کوتاه □ و به اندازه □ است.

۲- نام (سرجسته) نوشته نسبت به سرجسته دیگر بخش های نوشته ریزتر □ یک اندازه □ درشت تر □ است.

۳- نوشته دارای چکیده نیست □ است □ ولی به نسبت نوشته بلند □ کوتاه □ است.

۴- بخش آغازی نوشته (مقدمه، پیشگفتار، ...) با سرجسته آشکاری شناسایی نشده □ شده □ و از نظر طول نسبت به همه نوشته کوتاه □ بلند □ است.

5- بخش میانی نوشته (روش ها، طرح، ...). با سرجسته آشکاری شناسایی نشده □ شده □ و دارای زیر بخش های آشکاری نیست □ است □ ولی از نظر نسبت به هریک از دو بخش دیگر بلندتر □ هم اندازه □ کوتاه تر □ است.

6- بخش پایانی نوشته (جمع بندی، نتیجه گیری، تفسیر، ...) با سرجسته آشکاری شناسایی نشده □ شده □ است و به نسبت همه نوشته کوتاه □ به اندازه □ است.

7- سیاهه ای از منبع ها در پایان نوشته نیامده □ آمده □ است و پیوست های بایسته را به دنبال ندارد □ دارد □.

8- سرجسته های بخش های گوناگون با حرفهای یک اندازه نوشته نشده □ شده □ است و نسبت به زیربخش ها و درونداشت آنها هم اندازه □ ریزتر □ درشت تر □ است.

9- روی هم رفته ساختار مقاله گویای بازخورد (دلستگی، آگاهی و مهارت) دانش پژوهانه استوار □ نیمه استوار □ سست □ نویسنده است.

ب - چگونگی درونداشت هریک از بخش های گوناگون مقاله: (رسایی، بخردانگی، درهم تنیدگی، برهانمندی، آفرینندگی، هدفندی، ...)

10- سرجسته (عنوان) نوشته روشن نیست □ است □ در برگیرنده پرسش و جنبه های روشی کار نیست □ است □ و پیام نوشته را نمی رساند □ می رساند □.

11- چکیده نوشته از فشردگی و درهم تنیدگی بایسته برخوردار نیست □ است □، همه بخش های نوشته را پوشش نمی دهد □ می دهد □، و پوشش به میزان مناسب با بخش ها نیست □ است □.

12- بخش آغازی نوشته (مقدمه، پیشگفتار، سرآغاز، ...) دارای یک چارچوب نگره ای (نظری/علمی) نیست □ است □، مستند نیست □، است □. با استدلال بسنده ای همراه نیست □ است □، و به پرسشی روشن و پژوهش پذیر نیانجامیده □ انجامیده □ است. پرسش پرسای رابطه یا تفاوت دست کم دو پدیده (سازه) یا دو گروه نیست □ است □. برهان پردازی درباره نیاز به پاسخگویی پرسش بسنده نیست □ است □، و هدف از انجام کار (یعنی اینکه در پی یافتن پاسخ چه کره ای از کار و زندگی گشوده می شود) به روشنی بازگو نشده □ شده است □ که پذیرفتنی

نیست □ است □. پیشینه پژوهشی مرورنشده □ شده □، دامنه مرور کم گستره □ بسنده □ گسترده است □، از درهم تیدگی خوبی □ بسنده ای □ ناچیزی □ برخوردار است و در آن نشانه هایی از تیزبینی و نقد دیده نمی شود □ می شود □ که نه تنها پرسش پژوهشی را توجیه نکرده □ کرده □ است بلکه گمانه ای هم در پاسخ به پرسش فراهم نیاورده □ آورده □ است که به استنتاج های آزمون پذیری نینجامیده □ انجامیده □ است. در پایان این بخش سازه هایی که در پرسش / گمانه ی پژوهشی آمده اند به روشنی و درستی تعریف نشده □ شده اند. این تعریف ها واژگانی □ سنجشی / آزمایشی (عملیاتی) □ هستند.

۱۳- بخش میانی نوشته (روشها، فرایند، ...) دربرگیرنده زیربخشی برای شناسایی داده بخش یا داده بخشان (آزمودنی، منبع های اطلاعاتی) نیست □ است □ که دلیل و چگونگی گزینش به روشنی در آن بازگو نشده □ شده □ است. با توجه به پرسش / گمانه داده شده پژوهش نیازمند نمونه گیری نیست □ است □ و نمونه برگزیده شده، با توجه به پرسش و گستردگی و گوناگونی جامعه، از اندازه خوبی برخوردار نیست □ است □ و به شیوه ای برگزیده شده است که نمایندگی جامعه را دارا نیست □ است □. ابزارهای داده گیری به روشنی شناسایی نشده □ شده اند □. این ابزارها را خود پژوهشگر نساخته □ ساخته □ است و چگونگی ساختن آنها را فرا (توضیح) داده □ نداده □ است. روایی و پایانی ابزار گزارش نشده □ شده □ است که پذیرفتنی □ نیست □ است □. چارچوب داده گیری (چگونگی کاربرد ابزار با داده بخشان) گزارش نشده □ شده □ است □ که گنگ و نارسا □ روشن و رسا □ است و برپایه آن روایی درونی پژوهش چشم گیر □ پذیرفتنی □ برآوردناپذیر □ است. داده های به دست آمده به شیوه های نادرستی □ تا اندازه ای پذیرفتنی □ شایسته ای □ پردازش شده و به یافته های معناداری (یعنی پشتیبانی از گمانه / پاسخگویی به پرسش) نینجامیده □ انجامیده □ اند.

۱۴- بخش پایانی نوشته (بحث، نتیجه گیری، جمع بندی، ...) دربرگیرنده ارزشیابی یافته ها نیست □ است □ و آن ها را به پرسش و چارچوب نگره ای / کرداری پیوندنزده □ زده □ است. همخوانی / ناهمخوانی آن ها را با گمانه و پیشینه پژوهشی یادآوری نکرده □ کرده □ کاستی های

کار انجام شده را برنشمده □ شمرده □، و پیشنهادهای تازه ای نداده □ داده □ است. کاستی های برشمده شده به جا نیستند □ هستند □ و همه پیشنهادهای داده شده هم پژوهشی نیستند □ هستند □. ۱۵- سیاهه منبع ها دربرگیرنده همه منبع هایی که در نوشته به آن اشاره شده نیست □ است □ ولی منبع هایی را هم دربردارد که در نوشته نیامده اند □ دارای یک بخش داخلی و یک بخش خارجی □ دارای تنها یک بخش درهم تنیده داخلی و خارجی □ تنها دارای منبع های داخلی یا خارجی □ است که شماره گذاری الفبایی □ شده اند و دربرگیرنده نشانی درست هر یک از منبع ها (نام و نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار، نام نوشته، نام نشریه، نام ناشر، و جای نشر) نیست □ است □. پیوست ها سودمند نیستند □ هستند □.

۱۶- روی هم رفته، درونداشت بخش های گوناگون نوشته گویای آفرینندگی ناچیز □ درخور یادآوری □ چشم گیر □ و بازخورد دانش پژوهانه سست □ نیمه استوار □ استوار □ نویسنده است.

پ - سبک نگارش و کارکرد مقاله: (سرراستی، شیوایی، روانی، و سودمندی نوشته)

۱۷- سبک نگارش نوشته سازماندار و سرراست □ کمی پیچیده و گنگ □ نارسا □ است.

نویسنده از پیرایه های زبانی و دیگر فزون گویی ها پرهیز نکرده □ کرده □ و برگزیده گویی پانفشرده □ فشرده □ است، فارسی نویسی و پرهیز از واژه های فرنگی را ارج نهاده □ نهاده □ است، و واژه های عربی سنگین به کار نگرفته □ گرفته □ است.

۱۸- سبک استناد نوشته پذیرفتنی نیست □ است □. این سبک، سبک نام و (سال) □ شماره ای - پی نوشتی □ شماره ای - پانوشتی □ است.

۱۹- کارکرد نوشته در زمینه پیام رسانی پذیرفتنی □ پذیرفتنی □ خوب □ است و در زمینه الگودهی زیان آور □ ناسودمند □ سودمند □ است. همچنین نوشته کاربردی ندارد □ کارگشااست □. پژوهش انگیز □ است.

۲۰- روی هم رفته سبک نگارش و کارکرد نوشته گویای بازخورد (دل بستگی، آگاهی، و مهارت) دانش پژوهانه سست □ نیمه استوار □ استوار □ نویسنده است.

تاریخ، نام و امضا ارزشیاب



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني