



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

اقدام پژوهی مشارکتی
شیوه‌های کارآمد برای بهبود عملکرد معلمان
در تربیت دینی - اخلاقی دانش‌آموزان

محمد رضا امام جمعه
(دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت)

مقدمه

تربیت دینی - اخلاقی از پیچیدگی و صعوبت خاصی برخوردار است و به لحاظ داشتن جنبه معنوی و عاطفی، برخورد علمی صرف از نوع پوزیتیویستی با آن، چندان کارساز نیست. بنابراین، تربیت دینی - اخلاقی، به خصوص در سال‌های اول ابتدایی، توجه به جنبه‌های هنری، زیبایی‌شناسانه و خلاقیت‌ها و ابتکارها باید مورد تأکید بیشتری قرار گیرد. به خاطر همین ویژگی‌هاست که تحقیق‌کننده در مورد این حیطه از تربیت، باید جنبه‌های انسانی، معنوی، هنری و عاطفی تربیت دینی - اخلاقی را در نظر بگیرد. این نوشتار درصدد است ضمن بحث در مورد ویژگی‌های انسانی - معنوی و عاطفی - هنری تربیت دینی اخلاقی، رویکرد تحقیقی اقدام‌پژوهی را به خاطر توجه به جنبه‌های کیفی تدریس و موقعیت‌های خاصی که در آن تربیت اتفاق می‌افتد و هم‌چنین به خاطر نقشی که می‌تواند در رشد معلمان و ارتقاء کیفیت تربیت دینی - اخلاقی ایفا کند، به عنوان مناسب‌ترین روش تحقیق در زمینه تربیت دینی - اخلاقی و مکمل تحقیقات آکادمیک در این زمینه معرفی نماید. در پایان بحث، گزارشی مختصر از یک طرح «اقدام‌پژوهی مشارکتی» (Participatory Action Research) که با شرکت ۶۰ نفر از معلمان مبتکر

پایه اول ابتدایی شهر تهران، جهت ارتقا بخشی طرح‌های مبتکرانه ایشان در زمینه تربیت دینی-اخلاقی در گروه تعلیم و تربیت اسلامی پژوهشکده تعلیم و تربیت انجام یافته است، ارایه خواهد شد.

اقدام پژوهی مشارکتی

نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، در تحقق اهداف معنوی و دست‌یابی به توفیق و کارآیی در تربیت دینی و اخلاقی، علاوه بر الزامات برگرفته از ماهیت دینی جامعه، با یک الزام جدی تاریخی و تمدنی نیز مواجه است. بشر مولود عصر صنعتی، از پیشرفت‌های علمی و فنی سرمست است و این پیشرفت‌ها را مدیون سرکوب ارزش‌های الهی و ماوراء طبیعی می‌داند. اما اکنون به اقرار اندیشمندان و متفکران مغرب زمین، این مولود دچار چنان واماندگی، هوس‌پرستی، عدم احساس خوشبختی، تشویش خاطر، بی‌هویتی و پوچی شده است که روی آوردن به معنویت و پایه‌گذاری تمدنی را که علم و معنویت را با یکدیگر عجین کرده باشد، در سرلوحه تلاش‌های قرن بیست و یکم قرار داده است. ایران وظیفه دارد در این برهه حساس تاریخی، الگوی مناسب تربیت غیرسکولار را به جهانیان عرضه نماید. (مهرمحمدی، ۱۳۷۶، ص ۱۳).

دستگاه تعلیم و تربیت کشور نیز با الهام از روح مذهبی حاکم بر جامعه و اهداف انقلاب اسلامی، پرورش دینی را مهم‌ترین هدف خویش قرار داده است. اما با وجود این نیت خیرخواهانه و تلاش‌ها و اقدامات دلسوزانه دردمندان اهل دین و اندیشمندان خداپرست، بررسی اجمالی و نگرش شهودی به رفتارهای دینی و اخلاقی جامعه، پس از انقلاب شکوهمند اسلامی، ذهن را متوجه این سؤال اساسی می‌کند که آیا گرایش‌های دینی و رفتارهای اخلاقی افراد نسبت به دین، آن گونه که اهداف مقدس نظام ایجاب می‌کند، روبه افزایش است یا روندی خلاف انتظار دارد؟

برای پاسخ دادن به این سؤال و همچنین کشف راه‌های رسیدن به اهداف تربیت دینی-اخلاقی، محققان بسیاری دست به پژوهش زده‌اند و جنبه‌های گوناگون تربیت

دینی-اخلاقی را مورد بررسی قرار داده‌اند.

اتخاذ دید علمی در پژوهش‌های تربیت دینی - اخلاقی

پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که محققان خواسته‌اند با دیدی علمی مسایل تربیت دینی-اخلاقی را از ابعاد گوناگون مورد بررسی قرار دهند. گروهی با دید روانشناسانه و از منظر رشد و تحول دینی اخلاقی در کودکان، به مسئله نگاه کرده‌اند. (عسکری ۱۳۷۰)، دسته دیگر کتاب‌های درسی را از لحاظ توجه به عناصر شناختی یا عاطفی مورد مطالعه قرار داده‌اند (قتدیلی ۱۳۷۳). بعضی شیوه‌ارابه فعال یا غیرفعال محتوا را بررسی نموده‌اند (موسی‌پور ۱۳۷۰) و عده‌ای در مورد میزان مقبولیت درس دینی و قرآن در بین دانش‌آموزان تحقیق نموده‌اند (منفرد ۱۳۶۹). اگر چه هر یک از این تحقیقات نتایج ارزشمندی را در اختیار دست‌اندرکاران قرار داده و گوشه‌هایی از زوایای تربیت دینی اخلاقی را روشن نموده است، اما آیا این نوع نگاه به تحقیقات در مورد تربیت، به خصوص تربیت دینی و اخلاقی، کافی است؟ آیا می‌توان با دید علمی صرف و با تکیه بر پژوهش‌های آکادمیک، عرصه تعلیم و تربیت دینی-اخلاقی را تحت انقیاد و قانون‌مندی‌ها و انضباط‌های شناخته شده و تعمیم‌پذیر در آورد و با انجام یک رشته تحقیقات علمی و تکیه بر یافته‌های علوم مختلف، نظیر روانشناسی، قانون‌های قابل تعمیم کشف کرد و تربیت انسان، به خصوص تربیت معنوی، دینی و اخلاقی را بر مبنای آن استوار ساخت؟ پاسخ مثبت به چنین سؤالی، نشانگر عدم توجه به پیچیدگی تربیت انسان، به خصوص تربیت معنوی اوست. با توجه به صعوبت فهم جنبه معنوی انسان و تفاوت میان افراد آن از یک سو، و تعامل متغیرهای گوناگون با یکدیگر در موقعیت عملی یاددهی یا دگرگیری از سوی دیگر، این سؤال اساسی مطرح می‌شود که مناسب‌ترین روش تحقیق برای مطالعه تربیت دینی - اخلاقی چیست؟

روش تحقیق مناسب برای مطالعه در زمینه تربیت دینی - اخلاقی

با توجه به ماهیت معنوی و هنری تربیت دینی-اخلاقی و نیز پیچیدگی خاص این جنبه

از تربیت و نیز متفاوت بودن موقعیت‌های معلمان در کلاس درس، دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان باید در مواجهه عالمانه با این موضوع، از خود عنایت بیشتری نشان دهند. ذکر این نکته ضروری است که منظور از برخورد عالمانه، یک مواجهه علمی صرف از نوع پوزیتیویستی با موضوع نیست؛ بلکه باید راهکارهای پژوهشی خاصی را برگزید که با جنبه‌های هنری و عاطفی تربیت دینی-اخلاقی، سنخیت بیشتری داشته باشد.

اما پرسش این است چگونه پژوهشی و توسط چه کسانی برای این مقصود مناسب‌تر است؟ آیا پژوهش‌های علمی و آکادمیک که توسط پژوهشگران دانشگاهی و سنتی انجام می‌شود، می‌تواند پاسخ‌گوی همه مسایل در این زمینه باشد؟

گرچه پژوهش‌های دانشگاهی و سنتی در زمینه تربیت دینی-اخلاقی دست‌آوردهای مهمی داشته‌اند، اما برای تحقیق در زمینه تربیت دینی-اخلاقی، به علت داشتن صبغه معنوی و هنری و همچنین وابسته بودن به موقعیت‌های خاص تدریس، به نظر می‌رسد به دلایلی که ارایه خواهد شد، رویکرد «اقدام پژوهی» یا «تحقیق عمل» می‌تواند مناسب‌ترین روش برای پژوهش در این زمینه باشد. در ادامه، ابتدا مفهوم اقدام پژوهی، تبیین می‌شود و سپس نقش اقدام پژوهی گروهی در تحقیق پیرامون تحقق اهداف تربیت دینی-اخلاقی تبیین می‌گردد.

اقدام پژوهی چیست؟

«پژوهش در عمل» یا «اقدام پژوهی» نوعی مطالعه و بررسی است که افراد برای تغییر وضعیت نامطلوب و رسیدن به وضعیت تقریباً مطلوب و در نهایت بهسازی کارها در محیط شغلی‌شان انجام می‌دهند. در این بررسی، افراد به تنهایی یا به صورت گروهی و مشارکتی به پژوهش می‌پردازند تا درباره مسایل پیش آمده در محیط کارشان مطالعه کرده و سرانجام به یک عمل اصلاح شده دست یابند. بهسازی و اثربخشی اقدام‌ها و عمل‌های

۱. برای اصطلاح (Action Research) معادل‌های فارسی متنوعی مانند: اقدام پژوهی، اقدام پژوهشی در عمل، تحقیق عمل، تحقیق در عمل و تحقیق موقع عمل وضع شده است.

افراد هدف اصلی این نوع پژوهش است (قاسمی پویا ۱۳۷۸، ص ۳).

«اقدام پژوهی» یعنی مواجهه پژوهش گرانه، کاوش گرانه یا هنرمندانه معلم با ادای تکالیف آموزشی و تربیتی، که همان مداخله در موقعیت به قصد آزمایش است. معلم در برخورد با یک مشکل یا موقعیت، باید درک صحیح و واقع بینانه خود از پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های تعلیم و تربیت را به خدمت گیرد و به این ترتیب، پذیرش مسئولیت سنگین خلق دانش معتبر حرفه‌ای، با اتکا به مهارت‌های هنری یا زیباشناسانه را بر خود هموار کرده باشد. هم چنین باید بتواند برای تایید یا ردّ فرضیه، به گردآوری اطلاعات دست بزند و در نهایت با تجربه و تحلیل شواهد به دست آمده در مورد صحت و سقم فرضیه، درباره مداخله انجام شده تصمیم بگیرد و سرانجام به خلق دانش نایل آید. البته رابطه مورد کاوش قرار گرفته، یا راه‌حلی سودمندی که اینگونه پدیدار می‌شود، برای حل مشکلات مشابه یا درک و فهم بهتر موقعیت‌های مشابه نیز به کار خواهد رفت (مهر محمدی ۱۳۷۹، ص ۱۵).

در تعاریف جدید از «اقدام پژوهی» یا «تحقیق عمل»، جنبه‌های اجتماعی-آموزشی آن نیز در نظر گرفته می‌شود. «تحقیق عمل» نوعی از تحقیق است که به وسیله افراد درگیر در موقعیت‌های اجتماعی-آموزشی انجام می‌شود و هدف آن بهبود استدلال و اعمال عدالت اجتماعی آنها و بالارفتن فهم و ادراکشان از اوضاع و شرایط است. در نتیجه، بهترین حالت چنین تحقیقی این است که با مشارکت افراد درگیر انجام شود که در این صورت، گروه تحقیق کننده قدرت و اختیار بیشتری به دست می‌آورد (گویا ۱۳۷۲، صص ۲۶ و ۲۷).

باتوجه به این تعاریف، هر یک از افرادی که در نظام آموزشی مشغول هستند و به ویژه با فرآیند یاددهی-یادگیری سروکار دارند، می‌توانند برای شناخت مسایل مورد ابتلاء آموزش و پی بردن به راه‌های کاهش این مسایل، اقدام پژوهی را به طور انفرادی یا گروهی به کار برند. این نوع تحقیق می‌تواند بازخورد لازم برای بهبود مدیریت واحدهای آموزشی، فرآیند یاددهی-یادگیری و نیز ارزیابی آموخته‌ها را فراهم آورد. یکی از برتری‌های اقدام پژوهی، آن است که پژوهشگر براساس نتایج به دست آمده، می‌تواند تعدیل یا تغییر لازم را بلافاصله به عمل آورد (بازرگان ۱۳۷۲، ص ۴۴).

بنابراین او فردی خنثی و بی طرف نیست، بلکه خواهان تغییر است. می خواهد وضع نامطلوب موجود، متحول شده و در راستای بهسازی و اثربخشی پیش رود. در حقیقت، او نوعی رابطه عاطفی و ذهنی و درونی با مسایل دارد و کسی نیست که صرفاً با اتکا به برخی از فنون و روش های تحقیق، به یافتن رابطه ها اکتفا کند. بلکه تلاش می کند همواره خود و کلاس درس اش را رشد دهد. از این رو مدام به جستجو می پردازد و همواره به دنبال مطالعه و یادگیری است؛ با دیگران همکاری می کند، به گفته های همکاران گوش می دهد، سعه صدر دارد و آماده پذیرفتن انتقادها است (قاسمی پویا ۱۳۷۹، ص ۴).

برای اینکه چنین معلمی بتواند به عنوان یک معلم پژوهشگر و خلاق موفق باشد، باید نظام آموزشی «طرحی نو در انداختن» را ترغیب کند و فرصتی فراهم آورد که اندیشه های نو مورد آزمایش قرار گیرند.

علاوه بر آن، باید معلمان با فنون پایه پژوهشی آشنایی یابند و ارتباط بیشتری بین معلمان و پژوهشگران آکادمیک فراهم شود. البته باید به یک امر توجه کرد و آن این است که به قول «پرفسور آلن بیشاب»: «ما نمی خواهیم معلمان با پیدا کردن دید تحقیقی، از معلمی خودشان فاصله بگیرند؛ بلکه می خواهیم معلم تواناتری بشوند». (بیشاب ۱۳۷۷، ص ۱۴).

تفاوت اقدام پژوهی و پژوهش های مرسوم و دانشگاهی

اقدام پژوهی و پژوهش های مرسوم و دانشگاهی، با اینکه هر دو از یک روش منظم علمی برخوردار هستند، تفاوت های قابل ملاحظه ای دارند که درک این تفاوت ها، ما را به شناخت بهتری از اقدام پژوهی نایل می سازد.

هدف از اقدام پژوهی، به طور کلی، بهسازی و اثربخش کردن کارها و اعمال است؛ در صورتی که در پژوهش های سنتی و آکادمیک، ممکن است کاربرد فوری نتایج در نظر نباشد.

در اقدام پژوهی، سؤال هایی که برای پژوهشگر مطرح است، در موقع کار و عمل برای

او مطرح می‌شود، ولی در پژوهش‌های دانشگاهی و سستی، سؤال‌ها و فرضیه‌ها ضرورتاً برخاسته از کار روزمره و مسایل شغلی پژوهشگران حرفه‌ای نیست. در پژوهش‌های مرسوم، تعداد واحدهای مورد مشاهده نسبتاً زیاد بوده و فرآیند پژوهش به شدت کنترل می‌شود. علاوه بر آن، در این نوع پژوهش سعی بر آن است که نتایج تعمیم داده شود؛ اما در اقدام پژوهی، کنترل فرآیند پژوهش، شدت یاد شده را ندارد و نتایج حاصل از آن، برای پاسخ گفتن به مسئله یا وضعیت نامطلوب خاص به کار می‌رود و پژوهشگر درصدد یافتن نتایج تعمیم‌پذیر نیست (بازرگان ۱۳۷۲، ص ۴۵).

ذکر تفاوت‌های این دو نوع روش تحقیق، به این معنی نیست که بین آنها نمی‌تواند ارتباطی وجود داشته باشد؛ بلکه پژوهشگران در عرصه اقدام پژوهی می‌توانند از سوابق پژوهش‌های آکادمیک به عنوان یک منبع بالقوه برای دست یابی به راه حل‌های احتمالی و انجام بهتر پژوهش خود سود جویند. نتایج یافته‌های مطالعات اقدام پژوهانه هم، به طور متقابل، می‌تواند به عنوان فرضیه‌های بارور در اختیار پژوهشگران قرار داده شود و قابلیت آنها در میزان تعمیم پذیری یا تبدیل شدن به یک قاعده کلی‌تر مورد آزمون قرار گیرد (مهرمحمدی ۱۳۷۹، ص ۴۰).

روش و مراحل اقدام پژوهی

«کرت لوین» (Kurt Lewin) واضع واژه «اقدام پژوهی»، آن را متشکل از چهار مرحله: برنامه‌ریزی (Planing)، اقدام (Action)، مشاهده (Observation) و تأمل و تفکر (Reflection) می‌داند که باید در یک بستر حلزونی (Spiral) تکرار شود (گویا ۱۳۷۲، ص ۲۵). ادراک حاصل از مشاهده، تأمل و تفکر، به بهبود عمل، برنامه‌ریزی و اقدام مجدد منجر خواهد شد و چرخه اقدام پژوهی ادامه پیدا خواهد کرد.

مراحل اقدام پژوهی (در عمل)

۱- مشخص کردن مسئله. در این مرحله باید «موقعیت نامعین» مورد مطالعه، آشکارا بیان شود. برای این منظور، باید ویژگی‌های این «موقعیت» تصویر شده و گستردگی آن

توصیف شود. سپس باید با مطالعه کافی درباره موضوع و مذاکره با معلمان مربوطه، پژوهش‌گران، مشاوران و نیز افراد بالقوه دیگر، سؤال‌های پژوهشی تدوین شود.

۲- **گردآوری اطلاعات.** در این مرحله، برای اینکه جوانب مسئله به درستی مشخص شده و راه حل جدیدی برای حل آن پیدا شود، لازم است ضمن مذاکره با سایر همکاران، از روش‌های علمی نیز به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته شود.

داشتن روحیه انعطاف‌پذیری و مشارکتی در این مرحله، می‌تواند کمک بسیار مؤثری در مذاکره مطلوب با همکاران و پیش‌کسوتان باشد.

۳- **انتخاب یک راه موقت و پیشنهادی، یا تهیه طرح برای عمل.** بر مبنای اطلاعات جمع‌آوری شده و مذاکره با همکاران و متخصصان، سرانجام راه حل مناسبی برای اقدام انتخاب می‌شود که به صورت طرحی برای اجرا در عمل تهیه خواهد شد.

۴- **تجربه کردن یا اجرای عمل انتخاب شده.** در این مرحله، راه جدید عملاً اجرا و مورد تجربه و آزمایش قرار خواهد گرفت و چگونگی اجرا و آثار آن، به دقت و به صورت منظم مورد مطالعه خواهد بود.

برای سنجش عمل در زمان اجرا، می‌توان با استفاده از ابزارهای زیر اطلاعات لازم را جمع‌آوری کرد:

الف. پرسشنامه؛ ب. یادداشت‌های روزانه معلم؛ ج. ملاحظه؛ د. فرم‌های مشاهده. علاوه بر این ابزارها، همکاران، متخصصان آگاه و اولیای دانش‌آموزان نیز می‌توانند در زمان اجرا و تجربه کردن، معلم را یاری نمایند تا بتواند کار خود را مورد ارزیابی قرار دهد.

۵- **تحلیل داده‌ها و ارزیابی نتایج.** در این مرحله، تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های کمی و کیفی انجام خواهد شد.

۶- **برنامه‌ریزی و اقدام مجدد.** اطلاعات حاصل از اجرای طرح، می‌تواند به برنامه‌ریزی و اقدام مجدد منجر شود. به این صورت که با توجه به نتایج به دست آمده، راه حل یا طرح جدیدی برای اقدام دوباره و انجام اقدام پژوهی در مورد آن تهیه شود. بنابراین، چرخه اقدام پژوهی به منظور بهبود عمل و رسیدن به نتایج مثبت، می‌تواند ادامه

داشته باشد.

در فرآیند اقدام پژوهی، شاید مراحل با شکل کاملاً منظمی که ارایه شد رعایت نشود؛ زیرا این فرآیند بسیار سیال و منعطف است. ملاک موفقیت، این نیست که آیا محققین این مراحل را پیموده‌اند یا خیر؟ مهم این است که به فهمی عمیق در مورد تجاربشان و موقعیتی که این تجارب در آن شکل گرفته است، نایل شوند و احساس کنند که در نتیجه اقدام پژوهی، تجارب و اعمال آنها بهبود و تکامل یافته است (کمیس ۱۹۹۸، صص ۲۲-۲۱).

نتایج و مزایای اقدام پژوهی

دو هدف اساسی در همه فعالیت‌های تحقیق عمل وجود دارد: یکی درگیر شدن با اوضاع - یعنی جزیی از فرآیند تحقیق بودن - و دیگری بهبود اوضاع (گویا ۱۳۷۷، ص ۱۳۳).

گر چه نایل شدن به این اهداف، به اندازه کافی برای مبادرت به اقدام پژوهی انگیزه و مقبولیت ایجاد می‌کند، اما اهداف ضمنی دیگر و مزایای بسیاری بر اقدام پژوهی، به خصوص اقدام پژوهی گروهی یا مشارکتی مترتب است که این مقبولیت را موجه‌تر می‌سازد. در ادامه به بعضی از این اهداف و مزایا اشاره می‌شود.

دست اندرکاران فعالیت‌های آموزشی، به ویژه معلمان، چنانچه شخصاً به کند و کپاو درباره مسایل مربوط به خود پردازند، نسبت به آن وظایف آگاه‌تر شده و در انجام آن کوشش بیشتری به عمل می‌آورند.

معلمان، وقتی عملکردشان افزایش می‌یابد که تجربه‌های خود را در رابطه با فرآیند یاددهی یادگیری، با همکاران دیگر خود در میان گذارند و با آنان تبادل نظر نمایند.

اقدام پژوهی به وسیله معلمان، باعث می‌شود که نتایج تحقیق، کاربرد ملموس‌تری داشته باشد (بازرگان ۱۳۷۲، ص ۴۶).

معلمان وقتی در مورد کار خود به پژوهش می‌پردازند، تصمیم گیرنده‌های مستقل‌تر و

در نتیجه انتخاب گران بهتری می‌شوند (بیشاب ۱۳۷۷، ص ۱۵).

اگر معلم به پژوهش بپردازد، به نتایج و کاربرد آن احساس تعلق خاطر می‌کند. او ضمن پژوهش رشد کرده و بالنده می‌شود، چاره یاب می‌شود و نوآوری و نوجویی اشاعه می‌یابد (قاسمی پویا ۱۳۷۸، ص ۲).

«کمیس» (۱۹۹۸) موارد زیر را بعنوان مزایای اقدام پژوهی ذکر می‌نماید:

در فرآیند اجرای تحقیق عمل مشارکتی، معلمان می‌آموزند که از طریق تجربه و عمل، دوستان منتقدی برای یکدیگر باشند.

تحقیق عمل به معلمان کمک می‌کند که درک آنها از عملشان، در موقعیت واقعی تدریس افزایش یابد و در نتیجه منجر به بهبود عمل آنها در کلاس شود.

تحقیق عمل، رهایی بخش است؛ یعنی به افراد کمک می‌کند خود را کشف کنند و از موانع و ساختارهای اجتماعی و غیرمنطقی، غیرمولد، ناعادلانه، غیرمنصفانه و توجیه ناپذیری که رشد فردی و اراده فردی آنها را محدود می‌سازد رها شوند. اقدام پژوهی، یک فرآیند یادگیری است که نتایج آن تغییرات واقعی و حقیقی است.

مبانی فلسفی و نظری اقدام پژوهی و تناسب آن با تربیت دینی - اخلاقی

در مورد مبانی نظری اقدام پژوهی یا تحقیق عمل، مباحث چندی مطرح است. جدایی میان پژوهش و عمل تربیتی، ماهیت علوم تربیتی، وظایف و نقش معلم در امر تدریس و نظریه‌های جدیدی که در مورد فرآیند یاددهی - یادگیری مطرح شده است، هر کدام به شکلی، از رویکرد اقدام پژوهی پشتیبانی می‌کنند. در مطالب زیر، سعی شده است به صورت مختصر به هریک از مباحث گفته شده پرداخته شود و تناسب این مطالب با مباحث مطروحه در تربیت دینی - اخلاقی مورد تأکید قرار گیرد.

الف. جدایی میان پژوهش و عمل تربیتی

جدایی میان نظریه‌های علمی و یافته‌های پژوهشی، با آنچه در جریان عمل تعلیم و تربیت اتفاق می‌افتد، یکی از نگرانی‌های جدی دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت است

(جیمز، ۱۳۷۳).

در مورد این جدایی، دو تلقی وجود دارد: تلقی نخست مسئله را ناظر به عدم به کارگیری پژوهش‌های آکادمیک توسط معلمان معرفی و تلقی دوم، مشکل را در ایفا نکردن نقشی پژوهش‌گراانه در جریان تدریس به وسیله معلمان جستجو می‌کند.

تلقی اول برای فرض استوار است که شایستگی‌ها و قابلیت‌های مؤثر در نیل به اهداف یادگیری را، می‌توان به صورت قواعد و قانون‌مندی‌های بیش و کم تعمیم‌پذیر که حاصل انجام پژوهش‌های علمی عمدتاً کمی با رعایت اصول و موازین مربوط است، تولید کرد و از معلمان خواست که آن‌ها را به کار گیرند (مهرمحمدی ۱۳۷۹، صص ۲۲ تا ۲۶). نظر به اینکه معلم در چنین تحقیقاتی نقشی ندارد و تنها مصرف‌کننده تولیدهای تحقیقاتی پژوهشگران متخصص و شاید ناآشنا به اوضاع واقعی کلاس درس است، در این نوع تحقیقات، در بسیاری مواقع، عدم همخوانی میان نظریه و عمل مشکل‌ساز می‌شود؛ زیرا بسیاری از تحقیقات با نیازهای واقعی معلمان و دیگر دست‌اندرکاران آموزشی ارتباط ندارد و پژوهشگران نیز واقعیت تدریس را نمی‌شناسند (گویا ۱۳۷۷، صص ۱۳۲). بنابراین، معلمان، در صلاحیت این تحقیقات برای ارائه راه‌حل‌های واقع بینانه و منطبق با شرایط کلاس درس با دیده تردید می‌نگرند. برای رفع این محدودیت، در برخی از نظام‌های آموزشی، رویکردهای پژوهشی مشارکتی (research Collaborative) توصیه شده یا به کار گرفته شده است که بر اساس آن، پژوهشگران دانشگاهی (حرفه‌ای) در انجام پژوهش‌ها از مشارکت و حضور معنی‌دار دست‌اندرکاران عملی تعلیم و تربیت و به ویژه معلمان برخوردار می‌شوند. حاصل این مشارکت، تقویت زمینه‌های پذیرش و در نتیجه، افزایش احتمال به کارگیری یافته‌های پژوهشی توسط معلمان است. این رویکرد مستلزم پذیرش شکست نسبی حصار فرض اساسی این بینش، یعنی جدایی ذاتی میان عرصه پژوهش و عمل است. دومین برداشت از ماهیت مسئله جدایی میان پژوهش‌های آموزشی و تربیتی از عمل تعلیم و تربیت، معرف این نگرانی است که معلمان با جریان تدریس خود به عنوان یک فرآیند پژوهشی برخوردار نمی‌کنند.

این مفهوم‌پردازی متفاوت که تقویت ویژگی پژوهندگی در معلمان (Teacher as researcher) یا ایجاد وحدت میان عنصر پژوهنده و عنصر کارگزار (Practitioner) را به عنوان راهبرد عملی مناسب و مؤثر در حل مشکل جدایی میان پژوهش و عمل توصیه می‌کند، به ویژه در سایه محدودیت‌های برشمرده برای تلقی نخست، نوید ایجاد گشایشی در برخورد با مسئله مورد بحث را می‌دهد (مهرمحمدی ۱۳۷۹، صص ۲۳ و ۲۵). تقویت ویژگی پژوهندگی در معلمان، به خصوص در زمینه تربیت دینی-اخلاقی باعث خواهد شد تا معلمان برای رو به رو شدن با موقعیت‌های نامعین، مسئله‌ساز و بدیعی که در زمان تربیت دینی-اخلاقی پیش می‌آید آماده شوند. به این معنی که با ذهنیت پژوهشگرانه با مسایل تربیت دینی اخلاقی برخورد کرده و از راه مطالعه، هم‌فکری و تبادل نظر با همکاران، به فرضیه‌های مشخصی دست یابند و سپس آنها را در کلاس خودشان به کار گرفته و به اجرا بگذارند و این مسئله را بررسی نمایند که هر یک تا چه اندازه در تربیت دینی اخلاقی دانش‌آموزان مؤثر واقع شده است. به این ترتیب معلمان با به کارگیری بصیرت، قوه ابتکار و خلاقیت، به کشف دانشی جدید و معرفتی نو در این زمینه نایل خواهند آمد. البته نیل به چنین مقصودی، چندان ساده نخواهد بود. معلمان باید با پذیرش مسئولیت در این زمینه، زحمت و صعوبت را بر خود هموار سازند و مسئولین و طراحان برنامه‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت نیز، باید زمینه آموزش و مهارت‌های لازم و فرصت پرداختن به پژوهش را برای معلمان فراهم آورند. در نتیجه، معلمان با داشتن ویژگی پژوهندگی، با تحقیقات آکادمیک نیز برخوردی پژوهشگرانه خواهند داشت و برای حل مسایلی که در تربیت دینی-اخلاقی با آن رو به رو هستند، از دست‌آوردهای این تحقیقات استفاده مطلوب‌تری خواهند نمود.

ب. معلم فکور

اگر معلم خود نیندیشد و دیگران به جای او بیندیشند، به کارگزار اندیشه‌های دیگران تبدیل می‌شود. تأکید بر استفاده از نتایج پژوهش‌های آکادمیک توسط معلمان، این نگرانی

را ایجاد می‌کند که معلمان پیام مستتر در این جریان پژوهشی را به گونه‌ای دریابند که آنان را از تفکر بی‌نیاز سازد و وجهه همت خود را در عمل، استفاده و به کارگیری به اصطلاح وفادارانه و بدون دخل و تصرف این یافته‌ها بدانند.

برای اینکه معلمان خود را در حصار یافته‌های پژوهش‌های آکادمیک اسیر و گرفتار نبینند و از آنها انتظار چگونه عمل کردن در کلاس درس نداشته باشند، صاحب‌نظران مفهوم «معلم فکور» (Reflective teacher) را مطرح کرده‌اند و معتقدند که معلم باید جریان تدریس را با تفکر توأم کرده و بکوشد تمامی قابلیت‌های فکری وجود خود و از جمله اندوخته علمی را به کارگیرد، تا بتواند از آنها در جهت ایفای هر چه مؤثرتر تکالیف حرفه‌ای بهره‌برداری نماید. بنابراین ایجاد عملکرد فکورانه در معلمان، مورد تأکید بسیار قرار گرفته است. از جمله در «همایش بین‌المللی تربیت معلم» که به وسیله «یونسکو»، «آسید»، «یونیسف» و «اداره آموزش و پرورش ملی تایلند» در سال ۱۹۵۵ ترتیب داده شده بود، شرکت‌کنندگان در میزگرد شماره دو (۲) که به موضوع «معلم فکور» و «پژوهش» اختصاص داشت، به اتفاق توافق کردند که عملکرد فکورانه، ویژگی‌ای کلیدی است که معلمان باید به دست آورند. در این میزگرد، دکتر «کویت پراوالپراک» (Dr. Kowit Pravalpruk)، اهمیت عملکرد فکورانه را در تدریس و یادگیری جمع‌بندی کرد: «معلم فکور نیز یک معلم است. او همیشه رفتارش را براساس مشاهده آنچه برای یادگیرندگان اتفاق می‌افتد، تنظیم می‌کند. یادگیری از پاسخ‌های یادگیرندگان به معلم فکور کمک می‌کند که رفتار مؤثرتری برای بعضی از هدف‌های خاص و یادگیرندگان ویژه انتخاب کند. معلم فکور دانش خود را توسعه می‌دهد. بنابراین در یادگیری معلم، محور، عملکرد فکورانه اوست. این یادگیری می‌تواند از راه‌های گوناگون و در زمینه‌های مختلف صورت پذیرد».

«روزاماریا تارس» (Rosa Maria Torres) استدلال کرد که برای تسهیل تفکر معلم، باید عناصری را در برنامه‌های تربیت معلم وارد ساخت که تفکر و پژوهش را تسهیل کند و هم‌چنین باید به معلمان امکان داد که با همکارانشان کار کنند و تجربیاتشان را باهم در

میان گذارند.

پروفسور «نریدا الرتون» (Nerida Ellerton) از درگیری فعالانه معلمان به عنوان پژوهشگر طرفداری کرد و به مفید بودن الگوی اقدام پژوهی به مثابه وسیله‌ای برای تشویق معلمان به درگیری در پژوهش اشاره نمود. وی به مثال‌هایی اشاره کرد که در آنها برنامه‌های پژوهشی در زمان عمل، با نتایج خوب مورد استفاده واقع شده است (گزارش همایش بین‌المللی بانکوک، ۱۹۹۵).

امروزه در دنیا، به معلم به صورت مصرف‌کننده صرف تحقیقات آموزشی و مجری بی‌اراده تصمیمات نظریه‌پردازان و پژوهشگران متخصص نگریسته نمی‌شود، بلکه نقش معلم به عنوان فردی خلاق و فعال در امر آموزش و تحقیقات و هماهنگ‌کننده نظر در صحنه عمل مورد تأکید است.

ج. وظایف و نقش معلمان در امر تدریس و فرآیند یاددهی - یادگیری

با مرور اجمالی منابع تخصصی، می‌توان از نظریه‌ها و دیدگاه‌های صاحب‌نظران در مورد تدریس و فرآیند یاددهی - یادگیری برای تبیین اقدام پژوهی توسط معلم استفاده کرد. یکی از مسائلی که در اکثر منابع تخصصی از آن به نیکی یاد شده است، روش «فعال» می‌باشد. شاگرد میل دارد فکر خود را به کار بیندازد، امور مختلف را بررسی کند و تلاش او سبب نیل به هدف یا حل مسئله شود. روش تحقیق یا روش حل مسئله در برخورد با مباحث علمی، روشی است که توسط صاحب‌نظران مورد تأکید بسیار قرار گرفته است. دکتر شریعتمداری در کتاب «رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی» بر این نکته که روش اساسی آموزش و تربیت از دیدگاه «جان دیوئی»، روش حل مسئله است، تأکید کرده و اظهار می‌دارد: «اگر یادگیری تغییر رفتار از راه تجربه معنی می‌شود، منظور این است که در سایه تجربه و فعال شدن شاگرد، تغییراتی اساسی در عادات، گرایش‌ها، نگرش‌ها، تمایلات، شیوه برخورد و دانش فرد حاصل شود». آنگاه ادامه می‌دهد:

«اگر اصل بر این است که شاگرد مطلب تازه‌ای بیاموزد و تغییری در افکار، عادات و

تمایلات و دیدگاه‌های او ایجاد گردد، خود او باید فعالیت کند. وقتی موضوع درسی به صورت مسئله مطرح شود و شاگرد مانند یک محقق با آن برخورد کند و در این بین ضمن استفاده از راهنمایی‌های معلم، همکاری دیگر شاگردان را نیز جلب کند، در این صورت افکار وی دستخوش تغییر می‌شود؛ در او عادات علمی به وجود می‌آید؛ طرز کار کردن با دیگران را فرا می‌گیرد؛ نحوه استفاده از مطالب درسی را در حل مسئله می‌آموزد و به تدریج روح علمی در او رسوخ می‌کند».

اما پرسش این است که آیا با معلمان غیرفعال می‌شود روش فعال را پیش برد؟ آیا با معلمانی که فاقد روحیه علمی و پژوهندگی هستند، می‌توان روحیه علمی و پژوهش را در دانش‌آموزان ایجاد کرد؟ معلمی که خود فاقد روحیه جستجوگری و فعالیت ذهنی و عملی است، چگونه می‌تواند این شیوه اندیشیدن را به شاگردان بیاموزد؟ بنابراین، رویکرد اقدام‌پژوهی می‌تواند روحیه علمی و جستجوگری را در معلمان ایجاد نماید تا آنان نیز این روحیه را به دانش‌آموزان خود انتقال دهند. علاوه بر این مطلب، نظریه کسب معرفت «دیوئی»، که همان روش حل مسئله است، می‌تواند توسط معلمان به عنوان روش کسب دانش و معرفت تدریس مورد استفاده قرار گیرد که این نیز رویکردی منطبق با ویژگی معلم پژوهنده است.

اکنون این سؤال مطرح است که فکور بودن و پژوهندگی معلم، چه تأثیری می‌تواند بر تربیت دینی - اخلاقی داشته باشد؟

در تربیت دینی اخلاقی نیز بر تدریس فعال تأکید بسیار شده است. از جمله در مقدمه کتاب‌های درسی تعلیمات دینی دوره ابتدایی (۱۳۷۹)، به آموزگاران توصیه شده است که «به هنگام تدریس، شما تنها متکلم نباشید، بلکه دانش‌آموزان را نیز در بیان درس و نتیجه‌گیری به کمک بخواهید و آنان را یاری کنید تا پاسخ صحیح را خود بیابند». در راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت دینی دوره ابتدایی (نگارش جدید، ۱۳۷۹) نیز تأکید شده است که «شیوه ارایه مطالب باید فعال، برانگیزنده و واگرا باشد». در صفحه ۵۲ این راهنما، مهارت‌های اساسی که باید دانش‌آموز در طی برنامه درسی تعلیم و تربیت دینی در

دوره ابتدایی بیاید، به همراه نقش برنامه درسی، معلم و دانش آموز در قالب جدول شماره یک بیان شده است.

ردیف	مهارت‌های اساسی	نقش برنامه درسی، معلم و دانش آموز
۱	کشف حقیقت توسط دانش آموز	بازیگری و فعال بودن در حین درس، تأمل با خود، طرح غیر مستقیم مباحث، طرح سؤالات مناسب برای تأمل و واگذاری پاسخ در تحقیق به عهده دانش آموز، ایجاد انگیزه نسبت به اصل مسئله
۲	تقویت قدرت ارزش یابی و قضاوت	طرح داستان‌های ناتمام، قضاوت در خصوص داستان‌های دینی، آرایه نظر در جدال‌ها و موقعیت‌های عملی
۳	فهم ارتباط موجود میان پدیده‌ها	مشاهده طبیعی، آشنایی با مصادیق نظم در عالم، آگاهی از علت‌های ساده طبیعی
۴	تقویت حس کنجکاوی	مورد سؤال قرار دادن دانش آموز، طرح تمرین‌های عملی
۵	توانایی در پاسخ صحیح به پرسش‌ها	گفتگوی دو جانبه، مخاطب قرار دادن دانش آموز، مشورت با دیگران، مطالعه کتاب‌های ساده و آموزنده

جدول شماره یک

توجه به این جدول و مهارت‌های اساسی‌ای که باید معلمان دینی در دانش آموزان ابتدایی ایجاد کنند، بیانگر این مسئله است که معلمی می‌تواند این مهارت‌ها را در دانش آموزان رشد دهد، که خود نیز صاحب چنین مهارت‌هایی باشد. معلمی که با مسایل به صورت انفعالی برخورد می‌نماید و فاقد روحیه علمی و پژوهندگی است، چگونه می‌تواند این مهارت‌ها را در دانش آموزان ایجاد نماید؟ ما نمی‌توانیم از معلمی که قدرت ارزشیابی و قضاوت و توانایی فهم ارتباط موجود بین پدیده‌ها را ندارد و در یک کلام به تفکر و پژوهش نمی‌پردازد، توقع داشته باشیم این مهارت‌ها را به دانش آموزان انتقال دهد. یکی از راه‌هایی که می‌تواند معلم را برای کشف حقیقت به فعالیت برانگیزد، اقدام پژوهی است. اقدام پژوهی می‌تواند با ایجاد روحیه علمی در معلم، معلمان فکوری را پرورش دهد که دارای مهارت‌های ذکر شده در جدول باشند و بتوانند نقش خود را برای

ایجاد چنین مهارت‌هایی در دانش‌آموزان، به بهترین صورت ایفا نمایند.

د. ماهیت علوم تربیتی

نوع نگرش ما نسبت به ماهیت علوم تربیتی، مشخص خواهد ساخت که چرا باید ایفای نقش پژوهشی از سوی معلمان یک ضرورت تلقی شود. پاسخ به این سوال که آیا باید تعلیم و تربیت، یا اصولاً حرفه معلمی و کار تدریس را به عنوان یک علم بینیم، یا به عنوان یک هنر به آن نگاه کنیم؟، تعیین خواهد کرد که یافته‌های علمی مربوط به این عرصه، از چه میزان ثبات، استحکام، پایداری و تعمیم‌پذیری برخوردار خواهند بود.

کسانی که معتقدند معلمی صرفاً دارای صبغه و پشتوانه علمی است، براین باورند که این عرصه را می‌توان تحت انقیاد قانون‌مندی‌ها و انضباط‌های شناخته شده و تعمیم‌پذیر درآورد؛ یعنی همان‌گونه که در عالم علوم طبیعی، از قبیل فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی، معتقد به قانون (کشف انضباط حاکم بر پدیده‌ها) هستیم، در عالم تعلیم و تربیت و معلمی نیز می‌توانیم به همین معنا قانون داشته باشیم (مهرمحمدی ۱۳۷۹، ص ۱۳).

کافی است که معلمان این قانون‌مندی‌ها، انضباط‌ها و رابطه‌ای را که بین پدیده‌های مختلف موجود است و در عرصه یاددهی و یادگیری مطرح می‌شود، یاد بگیرند و آن را به کار برند. در این صورت، آنها به مطلوب خود خواهند رسید و رشد دانش‌آموزان خود را حس خواهند کرد. آیا واقعاً چنین چیزی ممکن است و تمامی مسایل درون حرفه معلمی قابل پیش‌بینی است و آیا حل مسایل با به کارگرفتن تکنیک‌ها و نظریه‌های استاندارد امکان‌پذیر است؟

«دونالدسون» (۱۹۸۳ و ۱۹۸۷) در پاسخ به این سؤال عنوان می‌کند که حرفه معلمی ویژگی‌های خاصی نظیر پیچیدگی، ناپایداری، منحصر به فرد بودن و تضاد ارزشی دارد و به همین دلیل، تمامی مسایل آن عادی و قابل پیش‌بینی نیست (گویا ۱۳۷۹، ص ۱۳۳).

کسانی که معتقدند تعلیم و تربیت علم نیست بلکه هنر است، براین باورند که در تعلیم و تربیت به خاطر آن که با انسان مواجه هستیم و به عبارت دیگر، به این سبب که موضوع

این علم «انسان» است و از ویژگی‌های بارز انسان تفاوت‌های فردی است، هرگز نمی‌توانیم یک رابطه علت و معلولی پیدا کنیم یا یک قانون‌مندی خاص به دست آوریم. یعنی اگر درشرایطی خاص معلم چنین کند، نتیجه چنان خواهد شد و ما به این نتیجه پیش‌بینی شده نایل خواهیم شد. این یافته علمی به سبب تعمیم‌پذیری محدود، محصور به همان شرایط خاصی است که در آن به دست آمده است. به این ترتیب معلمان ناگزیرند با اتکا به مهارت‌های هنری یا زیبایی‌شناسانه خود که عبارت‌اند از خلاقیت، ابتکار عمل، دریافت‌ها و ادارکات شهودی و... امر یاددهی-یادگیری را سامان بخشند.

به جای دو اندیشه افراطی گفته شده، این نظر که معلمی، هم دارای جنبه‌های علمی و هم دارای جنبه‌های هنری است، رفته رفته جای خود را در میان اندیشمندان و متفکران بازکرده است و شاید برای همیشه بتواند پایانی بر این بحث مزمن و تاریخی باشد. از نظر این افراد تعلیم و تربیت می‌تواند برخوردار از قانون‌مندی‌های علمی باشد، اما این قانون‌مندی‌ها از آن درجه ثبات، استحکام و تعمیم‌پذیری که از خصوصیات قوانین علوم طبیعی انگاشته می‌شود، بهره‌مند نیست. این نظریه از یک سو بر نظریه «علم تدریس» به عنوان یک ادعای گراف خط بطلان کشیده است و از سوی دیگر، نظریه هنر تدریس را غیرسودمند ارزیابی کرده و آن را مردود می‌شمارد. هر چند که پیروان نظریه سوم، هریک از این دو نظریه را به تنهایی ناقص و نارسا می‌دانند، اما معتقدند که با برخورداری از بینشی مؤید تلفیق میان این دو، نظریه معتبر مربوط به دانش حرفه‌ای به دست می‌آید. آگاهی از یافته‌ها و قانون‌مندی‌های علمی ناشی از پژوهش‌های دانشگاهی برای معلمان ضرورت دارد؛ اما این حقیقت نیز باید به آنان تفهیم شود که تعمیم‌پذیری مطلق، خیالی بیش نیست و آنها مکلف‌اند ضمن این که هوشیارانه و بصیرانه به استفاده از این یافته‌ها در موقعیت‌های عملی تدریس می‌پردازند، در مواردی نیز با به فراموشی سپردن آنها، برای حل مشکلات کاری خود دست به اقدامات فاقد پشتوانه پژوهشی، به قصد دست‌یابی به دانش تازه حرفه‌ای بزنند. در این صورت، پژوهش‌های سطح دوم که ناظر بر ضرورت درگیر شدن معلمان در امر پژوهش است، مدلل می‌شود (مهرمحمدی ۱۳۷۹، ص ۱۵).

این ضرورت یعنی ضرورت درگیر شدن معلمان در امر پژوهش، با توجه به ماهیت خاص تربیت دینی اخلاقی، بسیار شدیدتر احساس می‌شود. برای اثبات این مسئله، در ادامه برخی از ویژگی‌های تربیت دینی - اخلاقی که مرتبط با این امر است، مورد بحث قرار خواهد گرفت.

ویژگی‌های تربیت دینی اخلاقی

الف. جنبه هنری تربیت دینی - اخلاقی

باید توجه داشت که اهتمام در جهت تربیت معنوی دانش‌آموزان، از صعوبت، ظرافت و حساسیت بسیار افزون‌تری در مقایسه با انتقال مجموعه‌ای از دانش‌ها، آگاهی‌ها و مهارت‌ها به آنها برخوردار است. در تربیت معنوی علاوه بر انتقال دانش‌ها، آگاهی‌ها و مهارت‌ها، سروکار مربی با دل دانش‌آموز است که جایگاه ایمان است و ایمان و تجربه دینی، از دسترس علم بیرون و به وادی هنر نزدیک‌تر است و بیهوده نخواهد بود اگر بگوییم در این وادی، علم کارآیی چندانی ندارد و هنر و جنبه‌های انسانی تدریس، می‌تواند حرف بیشتری برای گفتن داشته باشد. در اینجا، گفته «ایزرنر» (۱۹۹۴) که برای تدریس، ماهیت هنری قایل است بیشتر صدق می‌کند. او در یکی از آثارش، بحثی را با عنوان «هنر تدریس» مطرح می‌کند و تدریس را مستلزم برخورد ماجراجویانه معلم با موقعیت‌های حادث شده در کلاس درس می‌داند. او یافته‌های پژوهش‌های علمی را که متکی به مبانی - معرفتی تحصیلی (و حتی غیر تحصیلی) است، از حیث قدرت تعمیم و به کارگیری در موقعیت‌های خاص کلاس درس، به غایت مسئله دار دانسته، آنها را فاقد کارکرد تجویزی ارزیابی می‌کند. «ایزرنر» برای ادراک و تفسیر معلم از وقایع کلاس درس، که مبنی بر ژرفانگری اوست و هم‌چنین راه‌حل‌های برگرفته از نبوغ، بصیرت، خلاقیت و تخیل جایگاه ویژه‌ای قایل است و به این علت، تدریس را فرآیندی برخوردار از صبغه هنری یا زیبایی شناختی توصیف می‌کند.

ب. بهره‌گیری از عنصر «زیبایی‌شناسی» در تربیت دینی - اخلاقی

بزرگ‌ترین عامل کشش و جاذبه در تربیت دینی، دخالت دادن عنصر زیبایی‌شناسی در روش‌های تربیتی و تبلیغی و آرایه الگوهاست. بزرگ‌ترین و قوی‌ترین عنصر تربیت دینی، وجود عشق و محبت متربی به خالق بزرگ است. هدف از تربیت دینی، پرورش شور و شوق فطری کودک نسبت به جلال و جمال الهی است، نه آرایه مستقیم معارف الهی. پس نقش اساسی مربی و معلم دینی، انتقال اطلاعات دینی نیست، بلکه فراهم آوردن شرایطی است که متربی به تجربه واقعه‌ای درونی، به دین که ریشه در فطرش دارد، گرایش یابد. بنابراین آنچه متربی در این مرحله تجربه می‌کند، نه انتقال می‌یابد و نه به کسی آموخته می‌شود؛ بلکه آن را در وجود خویش کشف می‌کند، می‌طلبد و حس می‌کند این‌ها مفاهیمی نیستند که بتوان از بیرون و بدون حضور وجودی و شوق درونی، فردی را به دوست داشتن آنها واداشت. آیا وجد درونی، اشتیاق قلبی، حب الهی، انگیزش فطری و جذبه باطنی را می‌توان از بیرون ایجاد کرد؛ یا برعکس، این مایه‌ها در درون فطرت متربی به ودیعه نهاده شده است و تنها باید از طریق کشش‌های زیبایی‌شناختی آنها را پرورش داد؟ (کریمی ۱۳۷۴، صص ۳۴ و ۳۵).

مربی اگر بتواند به شکلی هنرمندانه به بیان آرمان‌های دینی - اخلاقی با زبان متربی خود بپردازد، مهم‌ترین پل ارتباطی را میان طبیعت و محیط و فرهنگ و فطرت به وجود آورده است؛ کاری که زیباست و با زیبایی و جمال قوت می‌گیرد.

هدف از عنصر «زیبایی‌شناسی» در تربیت دینی - اخلاقی این است که هرگونه اثر تربیتی در قالب رفتار، کلام، الگو، نصیحت، تجربه، آموزش و... به پرده‌ای زیبا با تصاویری دلنشین همراه با لحظات جذبه از درون متربی بدل شود. در غیر این صورت، مهم‌ترین، حقیقی‌ترین و درست‌ترین رفتارها و پیام‌ها و نصیحت‌ها، نه تنها مؤثر نخواهد بود، بلکه زمینه‌های کار تربیتی در مراحل بعدی را نیز نامساعد خواهد ساخت.

متأسفانه عنصر زیبایی‌شناسی در تربیت دینی - اخلاقی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از جمله در کتاب روش آموزش تعلیمات دینی در دوره ابتدایی، به این جنبه از

تربیت دینی اخلاقی اشاره‌ای نشده است. خوشبختانه در آخرین ویرایش راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت دینی در دوره ابتدایی، این مسئله مورد توجه و تأکید بیشتری قرار گرفته است. در اصل ۶ این سند آمده است: «محتوای کتاب دینی دوره ابتدایی لازم است به گونه‌ای تنظیم شود که زمینه پرورش و رشد عواطف و احساسات دینی دانش‌آموزان را فراهم کند». در همان سند، ذیل روش‌های اجرایی اصل بالا آمده است: «۱- توجه و تأکید بر اهمیت عنصر تخیل و احساس و پرورش آن به عنوان راهی که در قرآن و احادیث بدان اشاره و بر آن تأکید شده است. ۲- در دوره ابتدایی به ویژه در سه سال نخست، انگیزش، احساس‌ها و عواطف کودکان به عنوان راهی مؤثر در تعلیم و تربیت دینی باید مد نظر قرار گیرد».

ج. بهره‌گیری از نوآوری و خلاقیت در تربیت دینی - اخلاقی

مسئله دیگری که در امر تربیت دینی - اخلاقی بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد، نوآوری و خلاقیت معلم است. در تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان، باید از روش‌هایی استفاده کرد که حتی پیام‌ها و مطالب عادی و آشنای دینی و مذهبی در قالب طرح‌های تازه و بدیع و همراه با موقعیت‌های خلاق برای آنها مطرح شود. از این راه، حس کنجکاوی و رغبت و تمایل فطری درونی آنان برانگیخته می‌شود و چون این برانگیختگی، با نیازها و کشش‌های روانی - عاطفی درهم می‌آمیزد، یادگیری واقعی تغییر رفتار و درون‌سازی ارزش‌ها و پیام‌ها حاصل می‌گردد. برعکس، اگر بهترین و مقدس‌ترین پیام‌ها و مواد آموزشی و تربیتی را، بدون برخورداری از این اصل (ارایه دهیم، احتمالاً با دل زدگی و ازدگی در میان دانش‌آموزان مواجه می‌شویم).

بنابراین معلم در یک کلام باید «هنرمند» باشد تا بتواند با اتکا به مهارت‌های هنری و زیبایی‌شناسانه خود که عبارت‌اند از «خلاقیت»، «ابتکار عمل دریافت»، «ادراکات شهودی» و... امر یاددهی - یادگیری را سامان بخشد و این امری است که در نظام تعلیم و تربیت کشور ما که به صورت متمرکز اداره می‌شود، با ارایه کتاب‌ها و برنامه‌های یکسان،

کمتر مورد توجه قرار گرفته است. اخیراً در «راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت دینی دوره ابتدایی» (نگارش دوم) شرایط و قراینی مشاهده می‌شود که نشانگر توجه بیشتر به این امر است. از جمله در صفحه ۶۱ سند مذکور آمده است: «آموزش دینی خردسالان (۵ تا ۹ سالگی) باید توأم با بازی و شوخی و سرگرمی و داستان‌گویی باشد و از داستان، نقاشی، موسیقی، نمایشنامه و کارهای هنری در این آموزش بهره‌گیری شود».

با توجه به این مطالب، به نظر می‌رسد برای معلمان فرصتی فراهم شده است که با استفاده از خلاقیت، هنر خود و از روش‌های ابتکاری، تربیت دینی اخلاقی را پیش‌برند. با وجود محدودیت‌ها، معلمان زیادی ابتکارها و نوآوری‌های بسیاری را در زمینه تربیت دینی-اخلاقی از خود بروز داده‌اند. از جمله معلمان کلاس اول ابتدایی، به علت نداشتن کتاب درسی دینی و نبود برنامه متمرکز و از پیش تعیین شده، توانسته‌اند در زمینه تربیت دینی-اخلاقی خلاقیت‌ها، ابتکارها و نوآوری‌های بیشتری را در عمل از خود بروز دهند، که مطالعه، شناسایی و تعیین کارآیی این نوآوری‌ها در پژوهش‌های متعدد، می‌تواند جامعه را از تجربیات گرانمای معلمان خلاق و مبتکر بهره‌مند سازد.

بدیهی است در پژوهش‌های مربوط به این حیطه، عدم توجه به جنبه‌های معنوی-انسانی و هنری-عاطفی تربیت دینی و اخلاقی و پرداختن به پژوهش‌های آکادمیک و علمی صرف، از نوع کمی و پوزیتیویستی، به نوعی نادیده انگاشتن تمام امکانات پژوهشی در این زمینه خواهد بود.

رویکرد اقدام‌پژوهی با توجه به مهارت‌های هنری-زیبایی‌شناسانه معلمان و با به کارگیری خلاقیت، ابتکار عمل و ادراکات شهودی آنان و نیز با بهره‌گیری از روش‌های پژوهشی، می‌تواند معلمان را در صحنه عمل برای پژوهش و اقدام تربیتی مؤثر یاری نماید تا بتوانند با بازتاب دائمی از عمل تربیتی خود و تبادل نظر و مشاوره با متخصصان و همکاران آگاه و علاقمند، به تجزیه و تحلیل مسایل کلاس درس و پژوهش در مورد آنها بپردازند و یافته‌های حاصل از پژوهش خویش را، برای تغییر و بهبود عمل تربیت دینی-اخلاقی به کار گیرند.

با توجه به مزایا و محاسن اقدام پژوهی گروهی و تناسب آن با تربیت دینی - اخلاقی، گروه تعلیم و تربیت اسلامی پژوهشکده تعلیم و تربیت برای پژوهش در مورد ابتکارهای معلمان مبتکر کلاس اول ابتدایی، طرحی را در قالب اقدام پژوهی گروهی اجرا نموده است. گزارش مختصر این طرح به عنوان یک تجربه در زمینه اقدام پژوهی، می تواند راهگشای تحقیقات بیشتری در این زمینه باشد.

خلاصه‌ای از گزارش طرح «ارتقای بخشی ابتکارهای گروهی از معلمان مبتکر پایه اول ابتدایی شهر تهران در زمینه نیل به اهداف تربیت دینی - اخلاقی»

مواجهه با معلمان علاقه‌مند و خلاق که در زمینه تربیت دینی - اخلاقی کلاس اول ابتدایی نوآوری‌ها و ابتکارهایی ارایه نموده‌اند، مجریان طرح را بر آن داشت تا طرحی را تحت عنوان «ارتقای بخشی ابتکارهای گروهی از معلمان مبتکر پایه اول ابتدایی شهر تهران در زمینه نیل به اهداف تربیت دینی - اخلاقی»^۱، برای جمع آوری و ارتقای بخشی این ابتکارها تدارک ببینند. در این طرح با استفاده از روش «تحقیق عمل» یا «اقدام پژوهی» که به صورت گروهی انجام پذیرفته است، معلمان نقش اصلی را به عنوان پژوهشگر به عهده داشته‌اند و با استفاده از ساز و کارهای گوناگون پژوهشی (پرسشنامه، مصاحبه و غیره) و همفکری و تبادل نظر با سایر همکاران، طرح‌های ابتکاری و تجارب خود را ارتقا بخشیده‌اند.

اهداف تحقیق

۱- بهبود ابتکارهای معلمان در زمینه تربیت دینی - اخلاقی از راه جمع آوری و بررسی ابتکارهای برتر، که توسط معلمان منتخب برنامه‌ریزی شده و به اجرا در آمده‌اند و به طور

۱. این طرح تحت نظارت اولیه مرحوم استاد غلامرضا منفرد، نظارت نهایی آقای دکتر عزیزالله تاجیک اسماعیلی، همکاری صمیمانه آقای دکتر محمود سعیدی و خانم کیانی نژاد و مساعدت‌های حجت الاسلام دکتر صادق زاده مدیر گروه پژوهشی تعلیم و تربیت اسلامی در پژوهشکده تعلیم و تربیت انجام یافته است.

نظام دار در معرض مشاهده، بازتاب و تغییر قرار گرفته‌اند:

۲- تدوین تجارب و خلاقیت‌ها در قالب گزارش اقدام پژوهی به منظور اشاعه نتایج این تجربیات و تحقیقات در نظام آموزشی کشور.

ضمناً با توجه به مزایای «اقدام پژوهی» یا «تحقیق عمل» فواید و اهداف ضمنی زیر را می‌توان بر این پژوهش مترتب دانست:

الف. درگیر کردن معلمان در امر ارزشیابی روش‌ها و در نهایت بهبود کیفیت آنها؛
ب. رشد مهارت‌های پژوهشی معلمان و علاقه‌مند ساختن آنان به تحقیق عمل آموزشی؛

ج. ارزیابی یک الگو برای انجام تحقیق عمل آموزشی، در مورد هدایت معلمان در امر تحقیق عمل.

روش تحقیق

به خاطر اهمیت جنبه‌های معنوی، عاطفی و هنری در تربیت دینی - اخلاقی و هم چنین صبغه هنری ابتکارهای ارزیابی شده در این زمینه و وابسته بودن این ابتکارها به دانش و تجارب شخصی معلمان و موقعیت خاص آنان در کلاس درس، روش اقدام پژوهی گروهی، توسط مجریان طرح به عنوان مناسب‌ترین روش تحقیق برای نیل به اهداف طرح انتخاب شد و به شرحی که در ادامه می‌آید، اجرا گردید.

مراحل اجرای طرح

- درخواست از گروه‌های آموزشی مناطق بیست گانه شهر تهران، جهت معرفی معلمان مبتکر در زمینه تربیت دینی - اخلاقی.

- برگزاری جلسات توجیهی آموزشی با شرکت ۶۰ نفر از معلمان مبتکر در مورد اهداف تربیت دینی - اخلاقی، نحوه انجام تحقیق عمل مشارکتی و وظایف معلمان در اجرای طرح ارتقابخشی به صورت ارزیابی ابتکارها در گروه‌های ۲۰ نفره و بحث و تبادل نظر در مورد این طرح‌ها.

- تدوین و اصلاح مقدماتی طرح‌ها و پذیرش آنها برای اجرا در کلاس توسط همکاران.
- اجرای طرح‌های منتخب در محیط واقعی کلاس درس، مشاهده، بازتاب و تغییر طرح‌ها و در نهایت ارزشیابی آنها توسط معلمین مجری به عنوان محقق، زیر نظر مجریان طرح به عنوان کمک پژوهشگر در انجام اقدام پژوهی.
- ارایه نتایج حاصل از اجرای طرح‌ها در گروه مربوطه و بحث و تبادل نظر در مورد آنها و استفاده از نتایج به عمل آمده برای ارتقای طرح‌ها.
- گزارش اقدام پژوهی‌های انجام شده و تدوین ابتکارهای ارایه شده.
- مراحل اجرای طرح در نمودار زیر نشان داده شده است:



۱. نتایج مرحله هفت را می‌توان مجدداً مورد اقدام پژوهی گروهی قرار داد.

نحوه برگزاری جلسات اقدام پژوهی

جلسات در طول سال تحصیلی ۷۷-۷۸ به مدت سه ساعت و نیم و به صورت ماهانه تشکیل می‌شد. در هر جلسه ابتدا به مدت یک ساعت، همه اعضای گروه صحبت و بحث مشترک داشتند و با اهداف تربیت دینی اخلاقی و شیوه اقدام پژوهی آشنا شده و هماهنگی‌های لازم برای اجرای طرح به عمل می‌آمد. سپس اعضا به سه گروه تقسیم می‌شدند و در هر گروه معلمان به نوبت ابتکار خویش را عرضه می‌نمودند. همه اعضای گروه وقت کافی داشتند تا درباره طرح اظهار نظر نمایند. در پایان فرم ارزیابی مربوط به طرح را تکمیل نموده در اختیار طراح قرار می‌دادند. طراح با توجه به اظهار نظر همکاران، اصلاحات لازم را در طرح خویش انجام می‌داد و در جلسه بعد طرح اصلاح شده را به گروه ارائه می‌نمود. بعضی از اعضای گروه که به اجرای طرح علاقه‌مند بودند، داوطلب می‌شدند طرح را در کلاس‌های خویش اجرا نمایند و در پایان نتایج حاصل از اجرا و اقدام پژوهی خویش را در جلسات گروهی در اختیار طراح قرار می‌دادند. در نهایت طراح با توجه به نتایج اقدام پژوهی خویش و اظهار نظرهای همکاران، طرح خویش را ارتقا بخشیده و تحت عنوان «طرح نهایی» عرضه می‌نمود.

نتایج حاصل از اجرای طرح

در طول دوره، در مجموع، تعداد ۱۵۰ طرح به دست مجریان رسید که از میان طرح‌های ارائه شده، ۴۴ طرح فرصت عرضه در گروه‌های سه‌گانه معلمان را پیدا کرد و از این تعداد مقدمات اجرای ۲۲ طرح در مدارس شهر تهران فراهم گردید. اکثر معلمان شرکت‌کننده، مسئولیت اجرا و اقدام پژوهی و تهیه گزارش مربوط را به خوبی انجام دادند و اطلاعات خود را در اختیار هر یک از معلمان پیشنهاد دهنده اصلی طرح قرار دادند. در بیشتر موارد، معلمان پیشنهاد دهنده ابتکار اولیه، برای نظرات دیگر همکاران، چه نظراتی که براساس تجربیات پیشین ایشان ابزار شده بود و چه نظراتی که براساس اجرا در محیط واقعی کلاس درس ابراز می‌شد، احترام لازم را قایل بودند. معلمان پیشنهاد دهنده ابتکار، توجه

بیشتری نسبت به نتایج ارزیابی براساس اجرا در محیط واقعی، کلاس نسبت به ارزیابی بر مبنای تجارب پیشین معلمان می‌دول می‌داشتند؛ چرا که معتقد بودند نظرات همکاران مبنی بر نقاط قوت و ضعف طرح‌ها، در صورتی می‌تواند دقیق باشد که خودشان این طرح را در عمل تجربه کنند.

براساس نتایج یک فرم نظرسنجی از معلمین شرکت کننده و بازخوردهای شفاهی ایشان با مجریان طرح و مسئولان پژوهشکده، به نظر رسید برخورد توأم با احترام واقعی نسبت به معلمین و شنیدن نظرات ایشان، می‌تواند هر یک از ایشان را که به صورت طبیعی دلبستگی خاصی نسبت به طرح ابتکاری خود داشتند، به تحمل و تا حدی پذیرش انتقادات وا دارد. علاوه بر این، جلسات ارزیابی گروهی به صورتی ترتیب یافته بود که هر یک از معلمین، زمان مساوی جهت اظهار نظر و بحث و گفتگو در اختیار داشته باشند و فرصتی مناسب برای بحث و گفتگو به منظور ارتقاء سطح کیفی هر یک از کارها فراهم آید. در این جلسات هیچ کدام از معلمین نسبت به دیگران برتری نداشت و سعی می‌شد محیطی فراهم شود تا همه به صورت یکسان بتوانند از تجربیات یکدیگر استفاده نمایند. علاقه معلمان نسبت به تجربیات و طرح‌های ابتکاری همکارانشان، بسیار زیاد بود و حتی از مجریان طرح می‌خواستند ترتیبی داده شود تا بتوانند از ابداعات و ابتکارهایی که در گروه‌های دیگر مطرح می‌شود، مطلع شوند و در مورد آنها اقدام پژوهی به عمل آورند. با آنکه انجام اقدام پژوهی به علت ناکافی بودن آموزش، در ابتدا برای ایشان مشکل بود، ولی در نهایت بیشتر معلمان بیش از سه طرح را مورد اقدام پژوهی قرار دادند.

از جمله نتایج جنبی این طرح، جلب توجه بیشتر معلمان شرکت کننده به تربیت دینی-اخلاقی بود. بنا به گفته خود معلمان، شرکت در این جلسات سبب شده بود که در مورد تحقق اهداف تربیت دینی اخلاقی بیشتر بیندیشند و به دنبال خلاقیت بیشتری در این زمینه باشند.

در نظرخواهی‌های به عمل آمده در طی دوره، معلمان اظهار می‌کردند که اگر برگزاری دوره‌های ضمن خدمت نیز به صورت اقدام پژوهی باشد، بسیار مفید خواهد بود.

با توجه به آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد با رعایت شرایط محیطی ایران و کمک گرفتن از صاحب‌نظرانی که در مسایل عملی تدریس نیز احاطه داشته باشند، می‌توان با تشکیل گروه‌های اقدام پژوهی از میان معلمان داوطلب و علاقه‌مند و آموزش آنان در این زمینه، به بهبود اجرای برنامه‌های آموزشی - تحقیقی بیش امیدوار بود.

پیشنهادها

پیشنهادهای حاصل از انجام طرح و مطالعات انجام یافته در این زمینه، در پنج بخش به شرح زیر ارائه خواهد شد:

بخش اول در ارتباط با ساختار آموزش و پرورش و مدارس.

بخش دوم در رابطه با تغییر بعضی از نگرش‌ها و باورهای معلمان و دست‌اندرکاران در این زمینه.

بخش سوم در ارتباط با تربیت معلم و پرورش حرفه‌ای کارکنان.

بخش چهارم راهکارهای اجرایی که موجب نشر و گسترش اقدام پژوهی در میان معلمان و کارکنان می‌شود و اجرای این فرآیند را توسط آنان تسهیل می‌نماید.

بخش پنجم ارائه پیشنهادهایی برای برگزاری بهتر طرح‌های اقدام پژوهی مشابه، در سطح آموزش و پرورش کشور.

الف. سازمان و ساختار آموزش و پرورش و مدارس

- عدم تمرکزگرایی و اجرای برنامه مدرسه محوری، می‌تواند امکان مشارکت معلمان را در تصمیم‌گیری‌های مربوط به اداره مدرسه، برنامه درسی، ارزشیابی آموزشی و... بیش از پیش فراهم سازد.

- دستگاه‌های اجرایی و آموزشی - پژوهشی مربوط، مانند پژوهشکده تعلیم و تربیت، مراکز آموزش ضمن خدمت و گروه‌های آموزشی، با همکاری یکدیگر به عنوان مکمل تشکیلات، عهده‌دار انجام مطالعات اقدام پژوهی شوند و از نتایج این اقدام پژوهی‌ها، جهت تعیین میزان صحت و سلامت تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها سود جویند.

- ایجاد مراکز مشاوره‌ای و تربیت محققان متخصص در زمینه اقدام پژوهی، که در این مراکز متخصصان به عنوان «کمک پژوهشگر» به معلمانی که به اقدام پژوهی مبادرت می‌ورزند کمک خواهند نمود.

- تشکیل گروه‌های کوچک اقدام پژوهی از معلمان «داوطلب» و «علاقه‌مند» در مناطق و توسعه تدریجی این گروه‌ها.

ب. تغییر نگرش و باورها

- نگرش نسبت به نقش پژوهش در تصمیم‌گیری‌ها باید به گونه‌ای ترمیم شود که طی آن مدیران به مشروعیت اقدام پژوهی گردن نهند و به لوازم آن نیز پایبند شوند.

- این نگرش در مدیران ایجاد شود که تجارب، خلاقیت‌ها و ابتکارهای معلمان که در خط مقدم تعلیم و تربیت قرار دارند، می‌تواند راه‌گشای بسیاری از مسایل تعلیم و تربیت باشد و انتظار رفتار کلیشه‌ای از معلمان را تحت نظارت و مسئولیت خود نداشته باشند.

- ایجاد این باور در معلمان، که خلاقیت‌های فردی و تلاش‌های مبتکرانه آنان حتی در شرایط نه چندان مناسب، می‌تواند تحولات مؤثر و مفیدی به دنبال داشته باشد.

ج. تغییر در برنامه‌های تربیت معلم و پرورش حرفه‌ای معلمان

- باید برنامه‌های درسی تربیت معلم به گونه‌ای متحول شود که با ایجاد روحیه پژوهشگری و اعطای قابلیت‌ها و مهارت‌های پژوهشی به دانشجویان - معلمان، فرصت‌های پژوهشی در حین تحصیل نیز برای ایشان فراهم شود. علاوه بر آن، در دوره‌های آموزش ضمن خدمت نیز روش اقدام پژوهی به عنوان یک درس تدریس شود تا معلمانی که در این زمینه آموزش ندیده‌اند با آن آشنا شوند.

- تهیه کتاب یا جزواتی درمورد اقدام پژوهی به زبان غیرفنی، می‌تواند کمبود منابع آموزشی را در این زمینه مرتفع سازد و امر آموزش را محقق نماید.

- باید برنامه‌های درسی تربیت معلم و برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، به گونه‌ای تنظیم شود که ضمن ایجاد مهارت‌های لازم برای گفتگوی علمی، تفکر منطقی، نقد

پذیری، مشارکت فعال، تحمل نظر دیگران و نگرش علمی به امور، امکان «یادگیری مشارکتی» و استفاده از تجربیات دیگران برای معلمان فراهم آید.

د. راهکارهای اجرایی

- بودجه‌ای برای انجام طرح‌های اقدام پژوهی اختصاص داده شود.
- بین معلمان و پژوهشگران آکادمیک ارتباط بیشتری برقرار شود.
- امکان دسترسی به منابع اطلاعاتی و مدارک لازم برای معلمانی که مبادرت به اقدام پژوهی می‌نمایند، فراهم شود.
- گزارش پژوهش‌های انجام شده، به صورت مختصر و هم‌چنین عاری از اصطلاحات تخصصی و غیرقابل فهم برای معلمان منتشر شود تا آنها بتوانند از نتیجه تحقیقات استفاده نمایند.
- نشریه‌ای در زمینه اقدام پژوهی و معرفی طرح‌های همکاران محقق، مبتکر و علاقه‌مند چاپ شود تا در اشاعه اقدام پژوهی و بروز خلاقیت‌ها مؤثر باشد. به علاوه، وجود چنین نشریه‌ای می‌تواند به امر مستندسازی این تحقیقات و ابتکارها کمک و از بسیاری دوباره کاری‌ها جلوگیری نماید.
- برای ارزیابی نتایج اقدام پژوهی، سمینارهایی با شرکت معلمان، دست‌اندرکاران و محققین برگزار شود.
- فعالیت معلمان در زمینه اقدام پژوهی، در ارتقای رتبه آنان مؤثر باشد.
- بعضی دوره‌های ضمن خدمت، به صورت اقدام پژوهی گروهی با شرکت معلمان «داوطلب» و «علاقه‌مند» برگزار شود تا در پرورش حرفه‌ای آنان مفیدتر و مؤثرتر از روش‌های سنتی باشد.
- مسئولین آموزش ضمن خدمت با اقدام پژوهی و تدوین مقررات لازم در این زمینه بیشتر آشنا شوند تا انجام دوره‌های اقدام پژوهی گروهی، به عنوان دوره‌های آموزش ضمن خدمت رسمیت یابد و موانع اجرایی از میان برداشته شود.

- گروه‌های آموزشی مناطق، به سمت اقدام پژوهی گروهی سوق داده شوند تا موجب کارایی بیشتر این گروه‌ها و حل بسیاری از مسایل گردد.

ه پیشنهادهایی برای برگزاری بهتر طرح‌های اقدام پژوهی گروهی

- سعی شود گروه‌های اقدام پژوهی در تابستان تشکیل شود تا فرصت لازم برای آموزش و بحث در مورد چگونگی انجام کار وجود داشته باشد و در ضمن، با شروع سال تحصیلی، گروه آماده پژوهش باشد.

- در طرح‌های اقدام پژوهی، حتماً از همکاران «داوطلب» و «علاقه‌مند» استفاده شود. آشنایی قبلی آنان با امر پژوهش و تحقیق می‌تواند به این امر کمک نماید.

- در آموزش معلمان و اجرای فرآیند اقدام پژوهی، سعی شود تا حد امکان از طرح مباحث نظری و اصطلاحات تخصصی خودداری شود و مباحث بیشتر جنبه عملی داشته باشد.

- اگر «کمک پژوهشگران» از کسانی باشند که علاوه بر تخصص در اقدام پژوهی، با حیطه خاص مورد پژوهش آشنایی داشته باشند، دستیابی به اهداف اقدام پژوهی میسرتر خواهد بود.

- «کمک پژوهشگران» باید وقت کافی برای راهنمایی معلمان داشته باشند. به خصوص در اقدام پژوهی‌های اولیه، باید تعداد معلمان تحت نظارت هر کمک پژوهشگر، محدود باشد تا بتوانند به نحو احسن وظیفه راهنمایی را انجام دهد.

- مدیران مدارس و مسئولین اجرایی با امر اقدام پژوهی گروهی و طرح مورد پژوهش آشنا شوند و زمینه همکاری بیشتر را فراهم آورند. تهیه بروشورهایی در معرفی طرح‌ها، به همراه نامه‌هایی مبنی بر تایید طرح توسط مقامات بالاتر یا پژوهشکده تعلیم و تربیت، این مهم را بهتر به انجام خواهد رسانید.

منابع

فارسی

- ۱- بازرگان، عباس (۱۳۷۲): اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- ۲- بیشاب، آلن (۱۳۷۷): سنت تحقیقات آموزشی و توسعه برنامه درسی ریاضی، مجله رشد آموزش ریاضی، سال ۱۱، شماره ۵۱۷.
- ۳- جیمز، ان جانسون: روش‌هایی برای به کار بستن یافته‌های پژوهشی، ترجمه محمود: مهر محمدی (۱۳۷۳)، انتشارات شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- ۴- راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت دوره ابتدایی (نگارش دوم)، گروه دینی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۷۹.
- ۵- روش آموزش تعلیمات دینی در دوره ابتدایی (دوره کارشناسی تربیت معلم)، تهران، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۷۳.
- ۶- شریعتمداری، علی (۱۳۷۴): رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، انتشارات سمت، تهران، چاپ اول.
- ۷- عسگری، مجید علی (۱۳۷۰): بررسی تناسب مفاهیم کتاب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی پایه دوم ابتدایی با توانایی‌های هوشی دانش‌آموزان شهر تهران [پایان نامه کارشناسی ارشد] تهران، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ۸- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۸): آشنایی با معلم پژوهنده پژوهش در عمل، جزوه آموزشی تهیه شده توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۹- — (۱۳۷۹): آشنایی با مفهوم، هدف‌ها و روش تحقیق برنامه معلم پژوهنده، پژوهشنامه آموزش و پرورش، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تک‌نگاشت شماره ۴.
- ۱۰- قندیلی، سید جواد (۱۳۷۳): بررسی و تحلیل کتاب‌های تعلیمات دینی دوره آموزش ابتدایی بر اساس طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی بلوم و همکاران در حیطه‌های سه‌گانه [پایان نامه کارشناسی ارشد]، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- ۱۱- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۴): رویکرد نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های

اکتشافی، تهران، انتشارات قدیانی، چاپ اول.

۱۲- گزارش همایش بین المللی بانکوک (۱۹۹۵): تربیت معلم تعریفی نو برای آسیای نوین (نکته‌های برجسته)، ترجمه: داریوش دهقان، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت- تک نگاشت ۷، تیر ۱۳۷۶.

۱۳- گویا، زهرا (۱۳۷۲): تاریخچه تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۳۶.

۱۴- _____ (۱۳۷۷): تحقیق عمل آموزشی و اهمیت نقش معلم به عنوان محقق، پژوهش در آموزش (مجموعه مقاله‌ها)، تک نگاشت ۱۷، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۱۵- منفرد، غلامرضا، با همکاری حجت الله اکبری (۱۳۶۹): بررسی نظرات دانش آموزان و معلمان کلاس‌های سوم دبستان‌های تهران در زمینه تعلیمات دینی پایه سوم ابتدایی، طرح پژوهشی دفتر مشاوره و تحقیقات امور تربیتی.

۱۶- موسی پور سیاه جل، نعمت الله (۱۳۷۰): ارزشیابی شیوه آرایه محتوای کتب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی ایران با روش ویلیام رومی [پایان نامه کارشناسی ارشد]، دانشگاه تربیت معلم.

۱۷- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۶): پژوهش در آموزش و پرورش (ضرورت‌ها، بیم‌ها، امیدها)، فصلنامه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۱.

۱۸- _____ (۱۳۷۷): تحقیقات آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، پژوهش در آموزش (مجموعه مقاله‌ها) تک نگاشت ۱۷، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۱۹- _____ (۱۳۷۹): نظام پژوهشی متعادل در عرصه علوم انسانی، جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۴.

انگلیسی

20- E.Eisner (1994): *The Educational Imagination* (3 rd Education) Macmillan Publishing N.Y.

21- Kemmiss stephen and Bill stweh (1998): *Action Research in Praction*, London, Routledge.