

اخلاق آموزشگری در آموزش عالی با توجه به رویکرد "آموزش پژوهی" سخنرانی در جمع فرماندهان ۱۶ بهمن ۱۴۰۲

مساله چیست؟

بی عدالتی در توجه به مقوله آموزش و آموزشگری (در مقایسه با پژوهش و پژوهشگری):

آموزشگری در عرصه آموزش عالی کشور به امری حاشیه ای، اگر نگوییم مهجور، تبدیل شده است. واقعا سرجمع توجهاتی که در آموزش عالی کشور به موضوع بهسازی یا سرآمدی آموزش اختصاص پیدا می کند از چند درصد تجاوز نمی کند!!! بدیهی است که اخلاق آموزشگری بعنوان یک بُعد اساسی از مباحث آموزشگری هم به همین نسبت مغفول باشد. از منظر کلان و در سطح سیستم آموزش عالی به این موقعیت نگرستن، هیچ قضاوتی جز ناعادلانه و در نتیجه غیر اخلاقی یا کاریکاتوری بودن صحنه توزیع منابع توجهی آموزش عالی و در نتیجه منابع مالی را در پی نخواهد داشت. ... البته با شیوع پاندمی کرونا و تعطیلی ناگزیر روالهای جاری و روتین آموزش این روایت از میزان توجه به آموزش، دستخوش تغییر اساسی شد که متاسفانه به نظر می رسد ادامه پیدا نکرده و بازگشت به روالهای تدریس پیش از بحران کرونا در دستور کار اغلب استادان قرار گرفته است!!!

چرا منظر اخلاق در آموزش و آموزشگری نوآورانه و خلاق منظر مهمی است؟

تعقیب موقعیت مساله ای یا پرابلمتیک آموزشگری در آموزش عالی از منظر اخلاق از آن جهت سنجیده، قابل توجیه و دارای اولویت است که برانگیختگی اخلاقی برای ترمیم نابسندگی های هر امری می تواند منجر به تغییری پایدار و ماندگار شود.

آیا بحث از منظر اخلاق مستقل از یک رویکرد امکان پذیر است؟

هم آری و هم خیر؟ به یک اعتبار این بحث را می توان مستقل از رویکردها (مثلا آموزش پژوهی) پیش برد و هم لازم است تحت تاثیر مستقیم استلزامات یک رویکرد خاص به آن پرداخته شود.

به همین دلیل بحث من دو بخش دارد. بحث مستقل از رویکرد و بحث وابسته به رویکرد.

بخش اول:

تبيين اخلاقی التزام به خلاقیت و نوآوری آموزشگری با توجه به جنس و ماهیت نفس عمل آموزشگری... این که اهتمام برای بهسازی این فرایند یک وظیفه غیرقابل چشم پوشی اخلاقی و عکس آن البته فعلی غیر اخلاقی است. این بحث معرف سطح کلان و فلسفی اخلاق در آموزش است. صورت آن چنین است:

آیا آموزش یک وظیفه است بدون تعهد نسبت به نتیجه یا تحقق اهداف

یادگیری (وظیفه‌گرا)؟ یا آموزش یک وظیفه‌ی متعهد نسبت به نتیجه یا تحقق اهداف یادگیری است (نتیجه‌گرا)؟

... من توصیه می‌کنم "فلسفه اخلاقی شخصی" ما اگر نمی‌تواند نتیجه‌گرا

باشد (به دلیل عوامل خرد و کلان محیطی خارج از کنترل استاد)، دست‌کم

وظیفه‌گرایی ساده‌انگارانه یا حداقلی هم نباشد. اگر تدریس خوب و شایسته را

"وابسته به یادگیری" نمی‌دانیم، "حساس به یادگیرنده" بدانیم. یعنی با احساس

مسئولیت "حداکثری" و عاملیت نسبت به نتیجه، گرچه در مواردی به دلایل خارج از

کنترل استاد، ممکن است یادگیری اتفاق نیفتد.

: تکاپوی استاد برای عرضه دوست‌داشتنی‌ترین جلوه وجودی خویش

Presenting best loving self

: به راه بادیه رفتن به از نشستن باطل

که گر مراد نیابم به قدر وسع بکوشم

پس موضع ما از منظر فلسفه اخلاق در آموزش و تدریس "وظیفه‌گرایی حداکثری"

است تا هم از دام وظیفه‌گرایی رفع تکلیفی و حداقلی نجات پیدا کنیم و هم این‌که

نتیجه‌گرایی آرمان‌گرایانه ما را دچار یاس و افسردگی نکند. این تبیین از فلسفه اخلاق

در آموزش را "نظریه خاکستری" هم می‌توان نامید.

بخش دوم:

بحث اخلاق آموزشگری متاثر از یک رویکرد خاص... سطح خاص و خرد تبیین

اخلاقی نوآوری و خلاقیت در آموزش. در بحث آموزشگری اخلاق مدار چه بسا بتوانیم

رویکردهای وظیفه‌گرای حداکثری مختلفی داشته باشیم. چارچوب مختار و منتخب یا

تعریف عملیاتی من از وظیفه‌گرایی حداکثری آموزش پژوهی

(Scholarship of Teaching and Learning)

است. یعنی اگر به من بگویند به "قدر وسع" یعنی چه و سقف یا طراز "وسع" را کجا

باید قرار بدهیم من می‌گویم بهترین منبع و مرجع برای تعیین وسع یا سقف وظیفه،

آموزش پژوهی است.

تعریف اجمالی؟

در بطن و کنه آموزش پژوهی، مواجهه فکورانه و تاملی استاد با کل فرایند آموزش یا

یاددهی یادگیری است. همانطور که از عنوان آن پیداست، آموزش پژوهی دعوت به تبدیل کلاس درس به یک آزمایشگاه ویژه پداگوژی است که محقق آن یک تک استاد یا گروه استادانی هستند که اراده کرده‌اند در پاسخ به مشکل یا وضعیت نامطلوبی که در کلاس مشاهده می‌کنند با شناسایی و اجرای سیستماتیک یک ترفند جدید یا خلاق دست به کار حل مساله شوند. پس از اجرای ایده‌ی جدید در کلاس و از مسیر واریسی نتایج و آثار، بصیرتی تولید می‌شود که در حکم اندوخته یا سرمایه پداگوژیک است و با دیگران به اشتراک‌گذاری گذاشته می‌شود.

◆ نمونه‌ی ترفند7، استفاده از ژورنال کلاب، استفاده از پروژه گروهی در بستر پلتفرم‌هایی مثل ویکی، بازی‌وارسازی، استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای سازماندهی تعاملات خارج از کلاس، استفاده از واقعیت مجازی، استفاده از واقعیت افزوده، استفاده از پورتفولیو در ارزشیابی، اجرای ترکیبی ارزشیابی فردی و چچ گروهی) برگردیم به بحث اخلاق و الزامات اخلاقی که در وظیفه‌گرایی حداکثری و در نوع آموزش پژوهی آن برای استادان می‌توان در نظر گرفتار(خوانش آموزش پژوهانه از کفایت‌های اخلاقی استاد)

1. کفایت یا قابلیت آموزشی: برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای آموزشگری که مستلزم پیگیری مستمر دستاوردهای پژوهشی حوزه‌ی آموزش و آموزشگری است.
2. در ادامه مورد اول؛ کفایت یا قابلیت تدارک فرصت‌های برابر یادگیری: توجه به سبک‌های یادگیری، هوش‌های متنوع مخاطبان که پیش نیاز تدارک فرصت‌های یادگیری عادلانه و غیر سوگیرانه برای دانشجویان است.

3. کفایت یا قابلیت روان‌شناختی: اهتمام به شناخت ویژگی‌های رشدی و سائق‌های یادگیری در دانشجویان که بر مبنای آن بتوان انگیزه درونی و شوق یادگیری را در آنها برانگیخت و هدف‌های یادگیری را محقق ساخت.

4. کفایت یا قابلیت پژوهشی: کسب آمادگی برای تولید دانش و بصیرت محلی و سپس عمومی در حوزه آموزش مؤثر مباحث و موضوعات مربوط به رشته یا درس و جاری ساختن آن در فرایند تدریس

5. کفایت یا قابلیت ژرفانگری و پردازشگری رخدادهای آموزش: برخورداری از ذهن کاوشگر ژرفانگر و پردازشگر. به دیگر سخن برخورداری از چشم مسلح برای ادراک و فهم مسائل و دیدن نشانه‌های ضعف و قوت در صحنه‌های یاددهی یادگیری

6. کفایت یا قابلیت عاطفی: شفقت و عطوفت نسبت یادگیرنده در سایه توجه به اقتضائات گروهی و فردی مخاطب، مورد مشورت قرار دادن آنها در اتخاذ تصمیمات پداگوژیک یا ایجاد فضا برای شنیده شدن صدای آنها

7. کفایت یا قابلیت تکنولوژیک: تکنولوژی جدید را اگر با آموزش درنیامیزد، اعتبار

و اتورितه استاد زیر سوال می‌رود. کسب توانایی استفاده از ظرفیت گوشی‌های هوشمند، وب ۲، شبکه‌های اجتماعی، سکوها‌ی یادگیری مانند ویکی، واقعیت مجازی، واقعیت افزوده، موکس و... .

8. کفایت یا قابلیت حریص بودن در توسعه حرفه‌ای همکاران: حضور فعال در اجتماعات علمی، ارائه تجربیات و یافته‌ها در همایش‌ها، انتشار نتایج در مقالات و ...

نتیجه‌گیری:

توصیه به استادان برای حرکت تدریجی به سوی التزام به اخلاق آموزش پژوهی به عنوان جلوه‌ی برجسته‌ی وظیفه‌گرایی حداکثری تا نهایتاً به سبک زندگی یا فرهنگ علمی و حرفه‌ای متمایز آنان تبدیل شود (در مقیاس فردی از استاد، آموزش پژوه می‌سازد و در مقیاس جمعی از گروه، دانشکده یا دانشگاه).
نمونه:

ستوده قره باغ و درخشانی (1402) از دانشکدگان فنی دانشگاه تهران مبادرت به تلاشی آموزش پژوهانه در جهت بهبود فرایند ارزشیابی و آزمون کرده‌اند. خلاصه‌ی آن چه به وقوع پیوسته است را این‌گونه شرح می‌دهند:

"تجربه اجرای یک امتحان پایان‌ترم با روشی نوین در دانشکده فنی دانشگاه تهران با حضور 38 دانشجو. در این روش، دانشجویان در وسط امتحان به مدت ۵ دقیقه خارج از کلاس با یکدیگر در مورد امتحان و سؤالات امتحان مشورت نمودند. سپس با آرامش و کاهش اضطراب به جلسه امتحان بازگشته و امتحان را به پایان رساندند. مقایسه نمرات امتحان با سال‌های گذشته نشان داد که متوسط نمرات تغییر قابل ملاحظه‌ای نداشته است. یک سال بعد از برگزاری این امتحان، تصمیم گرفته شد با دانشجویانی که درس را گذرانده بودند، مصاحبه صورت گیرد. نتایج مصاحبه نشان داد که از نظر دانشجویان، تنش معمول امتحان به هیجان و انرژی مثبت در یادگیری تبدیل شده است و بعد از گذشت یک سال نیز بسیاری از نکات و سؤالات امتحان را به خاطر داشتند. این تحقیق همچنین می‌تواند پس از رفع مشکلات احتمالی، در سطح گسترده‌ای به کار گرفته و به کاهش فشار روانی دانشجویان ناشی از آزمون‌های پایان‌ترم و ارتقای آموزش مهندسی کمک نماید."

◆ صرف توصیه کافی نیست. بلکه هر دانشگاهی نیاز به خلق یک زیست بوم یا محیط پشتیبان و حامی آموزش پژوهی دارد... در دانشگاه امام علی شاید "مرکز مطالعات" بتواند عهده‌دار مسئولیت استقرار زیست بوم حامی آموزش پژوهشی با مولفه‌هایی از این دست بشود:

۱) یک هسته راهبری و کوچینگ از استادان نیاز هست.

۲) مشوق‌های مربوط به ارتقاء مرتبه، اخذ پایه سالانه

۳) مشوق‌های پژوهشی مانند اعطای گرنت ویژه و همچنین تعریف پژوهانه برای

پروژه‌های آموزش پژوهی

۴) تشکیل نشست‌های تخصصی (مثلا ماهانه) با محوریت نوآوری در آموزش (تجربیات

داخلی و خارجی) شبیه ژورنال کلاب

۵) انتشار مجله‌ای که اختصاص به انتشار نوآوری استادان در حوزه آموزش علوم

نظامی دارد

۶) تعریف فرصت مطالعاتی متمرکز بر نوآوری آموزشی

۷) و....