

معلم پژوهنده

دکتر رضا ساکی^۱

مقدمه

معلمی حرفه‌ای پویا با پیچیدگی‌هایی بی‌بدیل است، که طی آن معلمان بر بستری از موقعیت‌های نامعین و دشوار برای درک، نقشه رسمی آموزش و پرورش را برای نیل به انسان آرمانی در تعامل با عناصری متعدد به مرحله اجرا در می‌آورند. چنین شرایطی است که عمل تدریس را بعنوان یک فعالیت فرهنگی، هنری نیز مطرح ساخته است (دایموک^۲، ۲۰۰۸). در این فرایند معلمان همواره با شرایطی نوپدید رو در رویند که با دانش موجود و اتکای صرف آنها به دانش دیگران قابل تبیین نمی‌باشد. در این موقعیت معلم برای عمل مؤثر در شرایط پیچیده تدریس باید به ساز و کاری مؤثر برای دستیابی به دانشی بومی متصل باشد. در چنین بستری است که رویکرد معلم پژوهنده^۳ یا کارگزار فکور^۴ زاده و پرورش یافته است.

ضرورت و پیشینه

ریشه معلم پژوهنده به دیدگاه ارسطو در قرن چهارم میلادی بر می‌گردد که وی نقش مشاهده‌گر را در ساخت واقعیت مطرح می‌کند و با تأکید بر عمل مبتنی بر اخلاق، شکلی از تفکر عمیق را برای پالایش روش‌ها و عقاید ارائه می‌سازد. فعالیت‌های مک-فارلند و استانلی^۵ همچنین کارهای کمنیوس در قرن ۱۶ و ۱۷ و روسو در قرن ۱۸ و دیویی و منتسوری در قرن ۱۹ و نیمه اول قرن بیستم و کارهای فراوان دیگر در قرن ۲۱ مانند کارهای لویین (۱۹۴۰)، کری^۶ (۱۹۵۳) و استین‌هاوس^۷ (۱۹۷۵) در ترسیم و بازسازی مفهوم معلم پژوهنده نقش بسیار با اهمیتی برعهده داشته‌اند. دیویی^۸ معادله تجربه + بازتاب = رشد را مطرح ساخت. به نظر دیویی تفکر بازتابی مستلزم توجه جدی معلم به تجارب خویش است (مک‌فارلند و استانسل^۹، ۱۹۹۳).

چندین اصطلاح تا کنون مرتبط با فعالیت معلم پژوهنده در ادبیات تعلیم و تربیت مطرح شده است مانند کارگزار پژوهشگر، کارگزار فکور، معلم پژوهشگر، پژوهش عملی، پژوهش تعاملی، پژوهش کلاس درس، پژوهش مبتنی بر عمل و... (هیوسن^{۱۰}، ۱۹۹۴). با این وجود، این اصطلاحات ممکن است ماهیت و هدف اصلی معلم پژوهنده را بیان نکنند. ماهیت معلم پژوهنده با این تفسیر اساسی قابل طرح است که معلم به واسطه حرفه خویش باید فعالانه در مسیر تولید دانش مورد نیاز نقش آفرین باشد. رویکرد معلم پژوهنده نقش معلم را به عنوان یک مصرف کننده منفعل یافته‌های پژوهش‌های دیگران تأیید نمی‌کند (اسکات^{۱۱}، ۲۰۰۶). با تکیه بر ظرفیت پژوهش، معلمان رویکرد حل مسأله را در فرایند یاددهی - یادگیری بکار بسته و از این مسیر موجبات توسعه آموزش را فراهم می‌سازند (مرتلر^{۱۲}، ۲۰۱۲). علاوه بر تأثیر مثبت این اقدام بر آموزش، شغل معلمی از این طریق بامعنی‌تر

Saki.research@gmail.com

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

2. Ymoke

3. Teacher Researcher

4. Reflective practitioner

5. McFarland & Stanley

6. Corey

7. Stenhouse, L.

8. Dewey

9. McFarland & Stansell

10. Husen

11. Scott

12. Mertler

گردیده و در نتیجه آن، روحیه معلمان بهبود می‌یابد (سگور، ۲۰۰۰) که اصولاً بهره‌گیری از این رویکرد در مسیر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان جریان می‌یابد (کرایج^{۱۳}، ۲۰۰۹). امروزه رویکرد معلم پژوهنده برنامه‌های تربیت معلم را در سطح جهان متأثر از خود ساخته است (وایتهد و مک نیف^{۱۴}، ۲۰۰۶).

اقدام پژوهی^{۱۵} روش معلمان پژوهنده

معلمان پژوهنده از روش‌های گوناگون برای تولید دانش بومی استفاده می‌نمایند که مشهورترین آنها اقدام پژوهی است. اقدام پژوهی بعنوان روش معلمان پژوهنده، مفهومی چند ظرفیتی است که عمدتاً در قالب واژگان عمل، ژرف اندیشی، تغییر و بهبود سازمان می‌یابد. به طور کلی، در تمام فعالیت‌های مربوط به تحقیق عمل، دو هدف اساسی وجود دارد: یکی «بهبود اوضاع» و دیگری «درگیر شدن با اوضاع» یا به عبارت دیگر، جزئی از فرایند تحقیق بودن. طرفداران این روش تحقیق آموزشی معتقدند که هدف تحقیق عمل بهبود عمل، ادراک عمل به وسیله کارورها یا توسعه حرفه‌ای و سرانجام بهبود شرایط و اوضاعی است که عمل در آنها انجام می‌گیرد (گویا، ۱۳۷۲). پیوند واژه‌های «عمل» و «پژوهش» مشخصه اصلی این رویکرد را روشن و برجسته می‌سازد. این مشخصه یا ویژگی عبارت است از آزمون و بررسی اندیشه‌ها در عمل به مثابه وسیله و ابزاری که به بهبود شرایط اجتماعی و افزایش دانش می‌انجامد. آنچه در رویکرد اقدام پژوهی اهمیت دارد آن است که فرد احساس کند می‌تواند منشأ تغییر مؤثری در موقعیت کاری خود باشد. مسائلی که موضوع اقدام پژوهی معلمان قرار می‌گیرند معمولاً از زمینه‌ها و حوزه‌هایی که آنها را دشوار و نامعین می‌یابند، منشأ می‌گیرند؛ از اختلاف‌ها و تفاوت‌های بین آنچه قصد می‌شود و آنچه واقعاً اتفاق می‌افتد (رضایی، ۱۳۸۲).

مبانی فلسفی اقدام پژوهی

اقدام پژوهی مشهور به بهره‌گیری از مفروضات فلسفی گوناگون است که مطالب نسبتاً مشترک درباره آن چنین است: این رویکرد بسرعت از پارادیم اثبات‌گرایی^{۱۶} که برای سالیان متممادی حاکم بر جریان تحقیقات آموزشی بوده است فاصله می‌گیرد و در مقابل پارادیم‌هایی دیگر برجسته می‌شوند. از جمله آنها پارادیم تفسیری^{۱۷} است که با روش‌های کیفی خود نظیر پدیدارشناسی^{۱۸}، مردم‌نگاری^{۱۹} و هرمنوتیک^{۲۰} ظرفیت گسترده‌ای را برای مطالعه پدیده‌های اجتماعی و تربیتی فراهم می‌سازد. پارادیم تفسیری مبتنی بر این فرض است که واقعیت اجتماعی به وسیله افرادی ساخته می‌شود که در آن مشارکت دارند (سامخ^{۲۱}، ۲۰۰۶). در این مدل، واقعیت امری ذهنی و مبتنی بر مفاهیم اجتماعی است. مدافعان این روش بر این باورند که با روش علوم طبیعی نمی‌توان بنیان زندگی اجتماعی را تبیین نمود؛ علمی می‌تواند زندگی اجتماعی را توضیح دهد که از تحلیل زندگی طبیعی روزانه مردم عادی به دست آمده باشد. پژوهشگر تفسیری با بررسی سازمان‌یافته رفتار مردم، موقعیت‌های اجتماعی را در ابعاد مختلف مورد تحلیل قرار می‌دهد (واثق غزنوی، ۱۳۷۹).

13. Craig

14. Whitehead & McNiff

15. Action research

16. Positivism Paradigm

17. Interpretive Paradigm

18. Phenomenology

19. Ethnography

20. Hermeneutics

21. Somekh

پارادایم انتقادی^{۲۲} مبنایی دیگر است که گفته می‌شود رویکرد اقدام پژوهی از آن الهام گرفته است (آرمسترونگ و موری^{۲۳}، ۲۰۰۴). پارادایم انتقادی متکی بر این فرض است که واقعیت اجتماعی، ساختمانی تاریخی دارد که به وسیله افراد تولید و باز تولید می‌شود. شکل دانش پژوهشی بر اساس گفت و گو شکل می‌گیرد، ماهیتی رهایی بخش^{۲۴} دارد و برای بهسازی و تحول در اشکال زندگی اجرا می‌شود (اسکات و ماریسون^{۲۵}، ۲۰۰۶) بر اساس دیدگاه روش شناسی انتقادی، تحقیقاتی که صورت و ظاهر واقعیت را مطالعه می‌کنند فاقد روایی هستند و لازم است به ساختی که لایه زیرین واقعیت را تشکیل می‌دهد پرداخته شود (ایمان، ۱۳۷۶). از دیدگاه این پارادایم مهم‌ترین اشکال روش اثبات‌گرایی این است که این مکتب نمی‌تواند معانی موجود در ذهن مردم و همچنین ظرفیت‌های احساسی و ادراکی آنان را درست تبیین کند؛ زیرا از نظر اثبات‌گراها این معانی ذهنی قابل اثبات و تجربه نمی‌باشند. پارادایم انتقادی به دنبال طرح و گسترش فهم و آگاهی است که از سطح ظاهر به عمق واقعیت وارد شود تا قدرت تشخیص درست مردم، به خصوص انسان‌های ناتوان یا طبقات زیر سلطه را افزایش دهند. این تشخیص یا آگاهی راستین می‌تواند اشکالی از گفت‌وگو را برای تغییر وضع موجود ایجاد کند و گسترش دهد (اعرابی، رفیعی، ۱۳۷۸، دانایی فرد و دیگران ۱۳۸۳).

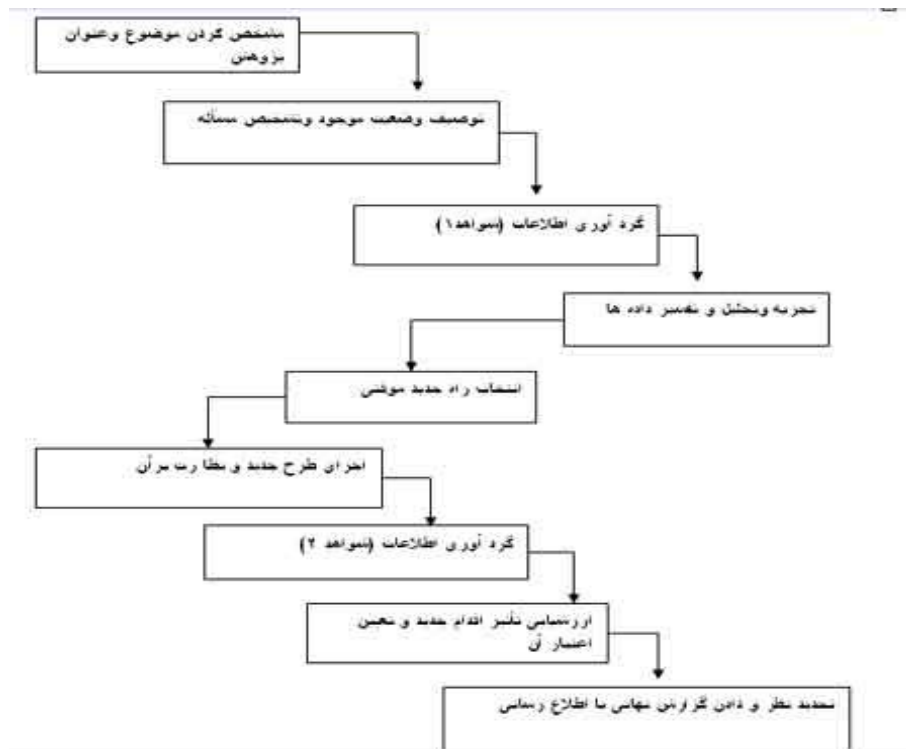
برخی دیگر رویکرد اقدام پژوهی را به پارادایم عملی^{۲۶} و عمل‌گرایی^{۲۷} نزدیکتر می‌دانند (پاین، ۲۰۰۹). از منظر این دیدگاه دانش از مسیر عمل ظهور می‌نماید و عمل بر اساس دانش شکل می‌گیرد. بر این اساس سنگ زیرین اقدام پژوهی، عمل است که جهت کار پژوهشگر را تعیین می‌سازد و اقدام پژوهی یک پژوهش عمل محور^{۲۸} است. در این رویکرد پژوهشگر گرایش به بررسی و بهبود عمل دارد و پژوهش با عمل معنا می‌یابد. بنابراین سیر پژوهش بر شناسایی و حل مشکلات متمرکز است و پژوهشگر در عرصه پژوهش، حضوری فعال دارد. پیامد چنین روندی درآمیختگی ارزش‌های پژوهشگر با پژوهش است.

دیگرانی نیز اقدام پژوهی را بعنوان یک پارادایم^{۲۹} مستقل مطرح می‌نمایند که دارای ویژگی‌هایی منحصر به خود از جمله ژرف اندیشی، همکاری و مشارکت، کثرت‌گرایی، آزادمندی، اخلاق‌گرایی، بوم‌گرایی، نقد پذیری، ارزش‌مداری، پیشرفت‌گرایی، انگیزش و اشتیاق است. اقدام پژوهی یک مبنای فلسفی و عملی ایجاد می‌کند تا در آن معلمان تجربه‌های گوناگون خود را در قالبی مشترک به بحث گذارند، ارزش ذاتی پژوهش را درک کنند، تعدد دیدگاه‌ها را به رسمیت شمارند و بشکلی نظام‌مند عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهند (مایلز^{۳۰}، ۲۰۰۷).

مراحل اجرا

لوین واضع واژه تحقیق عمل، این فرایند را بر حسب برنامه‌ریزی، حقیقت‌یابی و اجرا توضیح می‌دهد. از نظر او تحقیق عمل دارای سه ویژگی مهم مشارکت، دموکراتیک بودن و کمک هم زمان به تغییرات اجتماعی است. همچنین حلقه‌های تحقیق عمل با تکرار دوره کامل، در مراحل دیگر منجر به حقیقت‌یابی بیشتر می‌گردند. در واقع حلزون یاز آن حلقه‌ها با طی مجدد مراحل شکل می‌گیرد (گویا، ۱۳۷۲). استرینگر نیز سه گام اساسی نگاه کنید، فکر کنید، عمل کنید را برای اقدام پژوهی در نظر می‌گیرد (۱۳۷۸). در مجموع می‌توان تلخیصی از مراحل اقدام پژوهی را به شرح شکل شماره (۱) ارائه نمود:

22. Critical Paradigm
23. Armstrong & Moore
24. Emancipatory
25. Scott & Morrison
26. Paradigm of Praxis
27. Pragmatism
28. Action-oriented research
29. Action research Paradigm
30. Mills



شماره ۱: مراحل اقدام پژوهی

گام اول: تعیین موضوع، تبیین مسأله و ضرورت بررسی آن است

مسأله شما کدام است؟ چرا می‌خواهید به این مسأله بپردازید؟ آیا بررسی مسأله می‌تواند دامنه‌ای از بینش‌ها و یافته‌ها را فراهم آورد؟ آیا مسأله قابل پژوهش است؟ گستردگی مسأله به چه میزان است؟ پیامدهای حضور مسأله کدامند؟ حل مسأله کدام تغییرات را بدنبال خواهد داشت؟

گام دوم: تهیه طرح اجرایی است

سؤالات شما کدامند؟ آیا رویکرد، روش یا راهبرد خاصی را برای پاسخگویی به سوالات خود برمی‌گزینید؟ کدام داده‌ها در ارتباط با سوالات شما مورد نیاز است؟ چه امکاناتی برای اجرا مورد نیاز است؟ چه کسانی در اجرا همکاری دارند؟ چالش‌های احتمالی فراروی کار شما کدامند؟

گام سوم: گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها (مرحله اول: شواهد تشخیصی)

چه، چرا، کی، کجا و چگونه داده‌های خود را گردآوری می‌نمایید؟ چگونه اطمینان می‌یابید که موضوع را از جنبه‌های مختلف بررسی نموده‌اید؟ چگونه موضوع را تشخیص داده‌اید؟ مستندات شما برای تشخیص مسأله کدامند؟ چگونه داده‌های خود را تحلیل می‌نمایید؟

گام چهارم: تنظیم برنامه بهبود عمل (انتخاب و اجرای راه مقابله با مسأله) است

بر اساس نتایج پژوهش چه اقدامات و تغییراتی باید در جریان کار بعمل آورد؟ تغییرات تحت چه شرایط و با چه معیارهایی اجرا می‌شوند؟ چگونه بر روند اجرا نظارت می‌شود؟

گام پنجم گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها (مرحله دوم: شواهد قضاوتی) است

شما این بار مجدداً با مشاهده عمل آموزشی به جمع‌آوری شواهد با استفاده از ابزارهای گوناگون می‌پردازید. شما می‌خواهید در خصوص تمربخشی راه حل خود اطلاعات مستندتری ارائه سازید. بنابراین اقدام به گردآوری اطلاعات پس از پایان اجرای راه حل خود می‌نمایید.

گام هشتم: ژرف‌اندیشی پیرامون نتایج (بحث و نتیجه‌گیری) است

شما در اینجا دستاورد خود را پس از یک فعالیت چند مرحله‌ای ارائه و در خصوص نقاط قوت و ضعف کار خود بحث می‌کنید. بویژه اگر اقدامات شما کمکی به حل مشکل پیش رو ننموده باشد، شما باید استنباط خود را از دلایل بروز این نتیجه شرح دهید. البته ممکن است در چنین شرایطی شما بخواهید مطالعه خود را با نظم و سازماندهی جدیدی تکرار نمایید. این ویژگی یکی از محاسن رویکرد اقدام پژوهی است که کارورز با تعهد و احساس مسؤلیت گام به این راه نهاده و بنابراین با عزم جدی مرحله جدیدی از یک فعالیت اقدام پژوهی را برای حل مسأله آغاز می‌نماید.

نقد اقدام پژوهی

مانند هر روش پژوهشی دیگر، اقدام پژوهی نیز منتقدان خاص خود را دارد. در اینجا صرفاً مواردی از این دیدگاه‌های انتقادی جهت آشنایی خوانندگان مطرح می‌شود که البته در این نوشتار مجال برای طرح پاسخ‌های آنها نمی‌باشد. این عده عمدتاً از سکوی نظری پژوهش‌های کمی و کلاسیک، دیدگاه‌های انتقادی خود را درباره اقدام پژوهی مطرح می‌سازند. برخی از آنها اصولاً وجهی پژوهشی برای اقدام پژوهی قایل نیستند و آن را چیزی فراتر از بکارگیری عقل سلیم و یا یک مدیریت خوب پدیده‌ها نمی‌دانند (بست و کان، ۱۳۹۱). دیری^{۳۱} (۲۰۱۲)، کوشی^{۳۲} (۲۰۰۵) و سیلورا^{۳۳} (۲۰۱۲) رویکرد اقدام پژوهی را در مواجهه با مسایلی اساسی می‌دانند. ابتدا اینکه اقدام پژوهی تا کنون در رویارویی با پژوهش‌های کلاسیک توفیق چندانی بدست نیاورده است و در مجموع در کلان پژوهش‌های آموزشی نیز جایگاه ناچیزی دارد. دیگر آنکه توجه به نتایج پژوهش‌های کلاسیک، نیاز به استفاده از روش اقدام پژوهی را بطور جدی کاهش می‌دهد، در نتیجه از این منظر نیز می‌توان اصالت و ضرورت اقدام پژوهی را مورد تردید قرار داد.

از دیدگاه وارترز-ادمس^{۳۴} (۲۰۰۶) درباره کارایی روش اقدام پژوهی تردید وجود دارد. اقدام پژوهی نتوانسته اجزاء لازم را برای معرفی خود به عنوان یک نظام و روش پژوهش‌یاریه کند. همچنین تغییراتی را که مدعی انجام آنها است را دقیق و مستند توصیف نمی‌کند. و سرانجام مرتلر^{۳۵} (۲۰۱۲) اقدام پژوهی را (برخلاف درک عمومی از آن) فعالیت دشواری می‌داند که با تکیه بر دانش و مهارت‌هایی متعدد قابل اجرا است. معلمان اغلب از این حیث آمادگی لازم را ندارند. همچنین نقش دوگانه معلمان بعنوان پژوهشگر – درمانگر اضطراب آور است.

منابع

- Armstrong, Felicity , Moore ,Michele(2004). Action Research for Inclusive Education, Changing places, changing practice, changing minds, RoutledgeFalmer.

31. Deery

32. Koshy

33. silvera

34. Waters-Adams

35. Mertler

- Craig, Dorothy V. (2009) Action Research Essentials, Jossey Bass.
- Deery, R. (2012) Is action research a real research? inspiring tomorrows profession seminar, Viewed at :http://www.google.com/#bav=on.۲,or.r_qf.&fp=acc۲b۴۶۵fv۵۶۵۱&psj=۱&q=+inspiring+tomorrows+profession.
- Dymoke, Jennifer H. (2008) Reflective teaching and learning, London :sage publications;
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. The University of Sydney: School of Teaching and Curriculum Studies
- Holian, R and Coghlan, D (2012) 'Ethical issues and role duality in insider action research: challenges for action research degree programmes', Systemic Practice and Action Research, vol. Online, pp. 1-17
- <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm#LIMITATIONS%20AND%20CRITICISMS%20OF%20ACTION%20RESEARCH>.
- Husen T. (1994) Research Paradigms in Education, The International Encyclopedia Of Education, second edition, Oxford: pergamon.
- Koshy, Valsa (2005) Action Research for Improving Practice, A Practical Guide, Paul Chapman Publishing.
- Liston, Daniel P, Zeichner, Kenneth M. (1996) Reflective teaching :an Introduction, Lawrence Elbaum Associates,
- McFarland, Katherine, and John, Stansell. (1993) Historical Perspectives: Teachers are Researchers: Reflection and Action, Washington DC :International Reading Association. ED;.
- Mertler, Craig A. (2012) Action Research: Improving Schools and Empowering Educators, sage
- Mertler, Craig A. (2012) Action Research: Improving Schools and Empower Schools, SAGE.
- Mills, Geoffrey E, (۲۰۰۷) Action Research: A Guide for the Teacher Researcher, PEARSON LTD.
- Pine, G. (2009). Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies. California: Sage.
- Sagor, R. D. (۲۰۱۱) The Action Research Guidebook: A Four-Stage Process for Educators and School Teams, CORWIN
- Sagor, R. D (2000) Guiding School Improvement with Action Research, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scott D, Morrison M. (2006) Key Ideas in Educational Research, New York, Continuum books.
- silvera, j. et al (2012) Limitations to Action Research in terms of Reliability and Validity, Viewed at: <http://www.slideshow.com/users/ciccone/limitations-of-action-research->
- Somekh, B. (2006) Action Research: A Methodology for Change and Development, Publisher: Open University Press.
- Waters-Adams, s. (۲۰۰۶) Action Research in Education, Viewed at:
- Whitehead, J. McNiff, J. (۲۰۰۶) Action Research: Living Theory, sage.
- Wood-Harper, Trevor A (1996) A Critical Perspective on Action Research as a Baskerville, Richard L., Method for Information Systems Research, Journal of Information Technology (1) 235-246

- ایمان، محمدتقی (۱۳۷۶)، ابهام روش‌شناسی و تنگناهای پژوهش در ایران، مجموعه مقالات سمینار نخستین سمینار آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی، جلد اول.

- اعرابی، سید محمد، حمید رفیعی، محمد علی (۱۳۷۸) در آمدی بر پژوهش کیفی، نگرشهای فلسفی، روش‌ها و شیوه‌های گردآوری اطلاعات، فصلنامه مطالعات مدیریت، دانشگاه علامه طباطبایی، شماره ۲۱ و ۲۲
- استرینگر، ارنست، تی. (۱۳۷۸)، پژوهش عملی، راهنمای مجریان تغییر و تحول، ترجمه سید محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- بست، جان، کان، جیمز (۱۳۹۱) روش تحقیق در علوم تربیتی، انتشارات رشد فرهنگ .
- دانایی فرد، حسن و دیگران (۱۳۸۳) روش شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع، انتشارات صفار،
- واثق غزنوی، قادر علی (۱۳۸۹) روش‌شناسی و جایگاه آن در سیاست‌گذاری دولتی، دوفصل‌نامه علمی - تخصصی پژوهش، سال دوم، شماره اول، بهار و تابستان.
- رضایی، منیره (۱۳۸۲) چپستی و چرایی اقدام پژوهی، (۱۳۸۲) اقدام پژوهی : راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش .
- ساکی، رضا، رضایی، منیره و همکاران (۱۳۸۲) اقدام پژوهی : راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، (۱۳۸۲) چپستی و چرایی اقدام پژوهی انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
- گویا، زهرا (۱۳۷۲) تاریخچه‌ی تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت شماره ۳۶.