

## اقدام پژوهی تحت تأثیر پارادایم عقلانیت تکنیکی یا معلم به عنوان پژوهنده

### فهیمة گندمی<sup>۱</sup>

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر فهم ماهیت اقدام پژوهی متأثر از دیدگاه معلم به عنوان پژوهنده است. در حقیقت، در حوزه پژوهش تربیتی اقدام پژوهی حاصل جنبشی است که در آن مرجعیت معلمان به عنوان منبع تولید دانش به رسمیت شناخته شده است. اما آنچه در بین معلمان رواج پیدا کرده است کاربرد این پژوهش به شکل یک ابزار روش شناختی برای حل مسائل موقعیتی است که این حاصل تصور معلمان از خود به عنوان مجریان برنامه‌های درسی از پیش طراحی شده است. چنانچه اقدام پژوهی متأثر از دیدگاه عقلانیت تکنیکی در فرایند برنامه‌ریزی درسی منحصرأ به عنوان یک ابزار روش شناختی صرف نگریسته شود و نسبت به باورها و مفروضات نظری معلم، به عنوان پژوهشگر، خنثی عمل کند، درپچه‌ای برای یافتن فهم ارزشمندی از تجربیات تربیتی نخواهد گشود. از دیدگاه جان الیوت، اقدام پژوهی تجلی عمل تربیتی فکورانه معلم و در حکم فلسفه عملی و زمینه ساز خلق نظریه و نظریه‌پردازی تربیتی است. مسئله‌ای که نگارنده در جستجوی یافتن پاسخی برای آن است این است که ماهیت پژوهش کنش پژوهی در سایه دیدگاه معلم به عنوان پژوهنده چیست؟ با این امید که پژوهش حاضر فهم تازه‌ای را از کنش پژوهی فراهم آورد تا روشنی بخش و هدایت‌گر آموزش‌ها در باب کنش پژوهی در مراکز تربیت معلم باشد. **کلیدواژه‌ها:** اقدام پژوهی، معلم به عنوان پژوهنده، دیدگاه عقلانیت تکنیکی، تربیت معلم

### مقدمه و بیان مسئله

هنگامی که از معلمان سوال می‌شود آیا اقدام پژوهشی انجام داده‌اید؟ پاسخ معمول از جانب آنها این است که «نه! اتفاقاً در خصوص یادگیری یکی از دانش‌آموزانم مسئله‌ای برایم پیش آمده است قصد دارم یک اقدام پژوهشی انجام دهم، یا اینکه ... آری! برای تحقق اهداف یادگیری فلان درس راه حلی را اجرا و در قالب اقدام پژوهشی ارائه کرده‌ام». نکته نهفته در این جملات این است که انجام اقدام پژوهشی هنگامی ضرورت پیدا می‌کند که معلمان با مشکل یا مسئله‌ای در کلاس درس خود مواجه می‌شوند؛ به همین دلیل کنش پژوهی در لباس یک حل مسئله

موقعیتی ظاهر می‌شود که هر معلمی برای حل مسائل ویژه پیش آمده در موقعیت‌های مختلف فرایند بادهی و یادگیری، از آن به عنوان ابزار استفاده می‌کند. در اینجا معلم در نقش مکانیکی است که با استفاده از آچار اقدام پژوهی، برای حل یک مسئله تلاش می‌کند. این نوع نگاه به اقدام پژوهی آن را در حد یک روش شناسی صرف فرو می‌کاهد. شواهد موجود نیز تأیید کننده این نوع مواجهه با اقدام پژوهشی در بین معلمان کشور است<sup>۱</sup>. در اکثر کنش پژوهی‌های انجام شده، معلمان راه حل مشکل احساس شده را تنها در نظریه‌هایی ایجاد شده توسط پژوهش‌های تولید شده توسط عالمان دانشگاهی می‌جویند. چنین مواجهه‌ای با اقدام پژوهی، متأثر از یک تصور غالب در حوزه برنامه درسی در کشور است و آن اینکه معلمان همواره خود را به عنوان مجری بی‌چون و چرای برنامه‌های درسی از قبل تعیین شده می‌بینند، به گونه‌ای که تحقق اهداف یادگیری مشخص، تنها مسئولیتی است که برعهده آنهاست. در چنین مواجهه‌ای با اقدام پژوهی، نشانی از خلاقیت و ابتکار معلم که برآمده از عمل تأملانه اوست و تبلور هویت حرفه‌ای معلم و نظریه شخصی که مبنای واقعی عمل تدریس اوست، را در اقدام پژوهی او نمی‌توان یافت. از آنجایی که تدریس یک حرفه کاملاً پراکتیکال است معلمان دائماً به عنوان پژوهشگران عمل می‌کنند، آنها دانش مورد نیاز خود برای انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری را از تأمل در عمل بدست می‌آورند و به همین جهت آنها دائماً در حال یادگیری‌اند. ممکن است معلم در فرایند تدریس خود، با خلق روش‌های یاددهی و یادگیری بدیع، برنامه درسی معناداری را برای دانش-آموزان خود به ارمغان آورده باشد. حال آیا اقدام پژوهی مبتنی بر دیدگاه عقلانیت تکنیکی، جامعیت و اصالت عملکرد متأملانه معلم را هویدا می‌سازد؟ ادعای نگارنده در این نوشتار آنست که مادامی که معلم در ردای مجری محض برنامه درسی طراحی شده ایفای نقش نماید، اقدام پژوهی او قابلیت خلق دانش تحول آفرین را نخواهد داشت. گرفتار بودن معلم در دام عقلانیت تکنیکی حاکم بر فرایند برنامه‌ریزی درسی، جرات انجام اقدام پژوهی بر اساس نظریه‌های مورد قبول خود و احتمالاً نقد ساختارها و ارزش‌های زیربنایی برنامه درسی موجود را از او می‌گیرد. تلقی اقدام پژوهشی به عنوان آچار معلم، اصالت و اعتبار این پژوهش را زیر سوال برده است. از

---

۱. اقدام پژوهشی‌های انجام شده توسط معلمان که به عنوان اقدام پژوهشی برتر شناخته شده‌اند.

طرفی دیگر عالمان عرصه نظر و پژوهشگران تربیتی واژه‌هایی چون اقدام پژوهی و معلم به عنوان پژوهنده را از بافت عملی آن غصب می‌کنند و سپس آن را به عنوان یک اصطلاح فنی و در قالب مراحل تکنیکی مشخص، نشر و ترویج می‌دهند (الیوت، ۱۹۹۱)، به گونه‌ای که این نوع مواجهه، نوع ترویج این نوع پژوهش را در مراکز تربیت معلم تحت تأثیر قرار داده است و این گواه بدفهمی ما از «معلم پژوهنده» است. نگارنده قصد دارد با تکیه بر دیدگاه متمایز جان الیوت در مورد اقدام پژوهشی به عنوان عمل فکورانه تربیتی، و با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به تشریح و تبیین ماهیت این پژوهش، در پرتو دیدگاه معلم به عنوان پژوهنده بپردازد.

### معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی یا مجری صرف برنامه‌های درسی

یکی از اصول مطروحه در سند برنامه درسی ملی، تأکید بر نقش معلم در فرایند برنامه‌ریزی درسی است، در جایی که گفته شده: "معلم کسی است که برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را برعهده دارد" (سند برنامه درسی ملی ایران). در حقیقت، معلم به عنوان مفسر سیاست‌های تربیتی (آیزنر، ۱۹۹۷) و رابط بین بایدها و هست‌ها، از طریق تدریس فکورانه و هنرمندانه خود قادر است به آرمان‌های تصریح شده در برنامه درسی ملی به عنوان یک عمل زمینه ساز تربیتی جامه عمل بپوشاند (آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۱). آیزنر یکی از صاحب‌نظران مطرح در حوزه برنامه درسی، تصویری تمام عیار از تدریس را به تصویر کشیده است که به جرات می‌توان گفت جا برای هیچ چیز دیگری باقی نگذاشته است. در این تصویر، معلم فردی تصور شده است که مجری تجویزهای دیگران نیست بلکه دارای یک زندگی خصوصی در کلاس درس است. معلمان با تولید نوعی دانش محلی که دانشگاهیان واجد آن نیستند و حاصل تجربه زیسته آنهاست، به ساختن دانش کمک می‌کنند. دانشی که معلمان در اختیار دارند خرد عملی<sup>۱</sup> یا فرونسیس<sup>۲</sup> است. فرونسیس یعنی توانایی مواجهه اخلاقی با پویایی‌های موقعیت‌های عملی است و از طریق عمل فکورانه و متأملانه<sup>۳</sup> بدست می‌آید. عمل فکورانه به معنای کشف فراشناختی

---

1. Practical Wisdom  
2. Phronesis  
3. Deliberation And Reflection  
۶۱

فراشناختی راه حل‌های بدیل برای مسائل نوظهور در کلاس درس و پیامدهای احتمالی آنهاست. معلم بواسطه تأمل و عمل فکورانه، هزینه‌ها و فواید راه حل‌های مختلف را تخمین می‌زند. همچنین از سوی دیگر معلم واجد نوعی تجربه هنرمندانه است. زیرا او به دنبال دانش نظری نیست بلکه در جستجوی یک انتخاب خوب است. این انتخاب خوب مستلزم حساس بودن، زیبایی شناسی، تصور و توانایی قضاوت یا همان هنرمندی است. به عبارتی تدریس، تجربه‌ای زیبایی شناسانه است. معلم این تجربه را از طریق شکل دهی محیط کلاس درس و متعاقباً تأثیر این محیط بر چگونگی تعاملات بین دانش‌آموزان و معلمان، به طریقی هنرمندانه به وجود می‌آورد. کیفیت این تعاملات متأثر از تدابیری است که معلم می‌اندیشد. بنابراین تدریس یک عمل ساختن<sup>۱</sup> است و یک ساختن خوب مستلزم در نظر گرفتن بعد زیبایی شناسانه و هنرمندانه تدریس است (آیزنر، ۲۰۰۲). دلالت این دیدگاه در مورد تدریس به زعم آیزنر این است که هر معلمی به مثابه یک هنرمند باید اثر هنری خود را (تدریس) به دیگران عرضه کند و در معرض نقد و گفتگو قرار دهد.

این توصیف از هنرنمایی معلم در صحنه برنامه درسی، بی‌شبهت و بی‌ارتباط با توصیف پاینار از برنامه درسی نیست. به زعم پاینار، برنامه درسی علاوه بر آنچه قرار است تدریس شود باید به عنوان محاوره‌ای بین شرکت کنندگان آن در نظر گرفته شود، "محاوره‌ای که به دلیل یکتایی و منحصر به فرد بودن دانش‌آموزان و معلمان پیچیده شده است، محاوره‌ای که امکان رخدادهای جدید و پیش‌بینی نشده و مقاصد طراحی نشده را حمایت و بررسی می‌کند، محاوره‌ای که تاریخچه زندگی، سیاست‌ها و فرهنگ عامه و همچنین دانش آکادمیک مؤسسه‌ای را با هم تلفیق می‌کند" (پاینار، ۲۰۱۲، ص ۲۱۷). مشخصه‌ای که جایگاه معلم را در این فرایند متمایز و برجسته می‌سازد، چیزی نیست جز حضور او در یک مکان ویژه‌ای که از آن تحت عنوان فضای سوم برنامه درسی یاد می‌شود، مکانی که محاوره پیچیده برنامه درسی در آن اتفاق می‌افتد، یعنی فضای بین برنامه درسی طراحی شده و طراحی نشده که تدوکی (۲۰۰۳) آن را پداگوژی زنده یا درحال جریان<sup>۲</sup> می‌نامد. معلم خود را در این فضا در می‌یابد، عدم قطعیت و نامعلومی،

---

1. Making  
2. Living Pedagogy

پيچيدگي و ابهام از مشخصات برجسته چنين فضايي است. اين فضا مولد امكان‌ها و اميدهاي سازنده است، مكاني است كه ما را براي خوب زندگي كردن به چالش مي‌كشد، مكان نابساماني است كه راه حل‌هاي تحول آفرين در آن سكني مي‌گزينند (تداوكي، ۲۰۰۳). حضور اينگونه داستان سرايي از برنامه درسي، ما را همصدا با كانلي و كليندينين (۱۹۹۸) در جهت پذيرش ايده «معلم به عنوان برنامه‌ريز درسي»<sup>۱</sup> سوق مي‌دهد. با اين توصيف، طراحي برنامه درسي به عنوان يك روايت سيالي<sup>۲</sup> تلقى مي‌شود كه اغلب از مفهوم و معنايي كه معلم از خود و مكان دارند سرچشمه مي‌گيرد (كانلي و كليندينين، ۱۹۸۸). زيرا اين معلم است كه بواسطه تأمل در عمل خود، بهترين گزينه‌ها با توجه به ويژگي‌هاي موقعيت انتخاب مي‌كند و لايه ديگري از برنامه درسي را مي‌آفريند، لايه‌اي كه ريشه در موقعيت‌هاي عملي دارد و در اثر تفكر عملي، يا همان تأمل شخصي<sup>۳</sup> معلم و تفكر هنرمندانه وي خلق مي‌شود (آيزنر، ۱۹۹۷) و اين دقيقاً همان شعار معروف استن هاوس را به ما يادآور مي‌شود زماني كه او گفت "هيچ برنامه‌ريزي درسي بدون برنامه‌ريزي معلم وجود ندارد"<sup>۴</sup>. استن هاوس ايده «معلم به عنوان پژوهنده»<sup>۵</sup> را مطرح كرد تا نشان دهد كه تغيير روش‌هاي ياددهي - يادگيري بستگي به قابليت تأمل در عمل معلم دارد (اليوت، ۱۹۹۱)؛ لذا از آنجايي كه برنامه درسي از طريق فرايند تدريس شكل مي‌گيرد، مسلماً تدريس به عنوان يك عملكرد تأملانه<sup>۶</sup> تلقى مي‌شود (همان منبع، ۱۴). حال متأثر از چنين نگرشي نسبت به تدريس و برنامه‌ريزي درسي، اقدام پژوهشي در سايه رويكرد توليد كننده- مصرف كننده يا به بياني ديگر در لواي پارادايم عقلانيت تكنيكي، چيزي بيشتر از يك ابراز روش شناسي صرف نخواهد بود.

از جمله دلالت‌هاي اقدام پژوهي بر اساس رويكرد عقلانيت تكنيكي مي‌توان موارد ذيل را

برشمرد:

1. Teacher As Curriculum Making
2. Fluid
3. Personal Deliberation
4. "There Can Be No Curriculum Development Without Teacher Development"
5. Teacher As A Researcher
6. Reflective Practice

- معلم، مصرف کننده دانش تولید شده توسط عالمان دانشگاهی است، یعنی همان «دانش برای عمل»<sup>۱</sup> (کارکران اسمیت و لیتل، ۱۹۹۹) و قرار است توسط معلم برای بهبود عمل مورد استفاده قرار گیرد. لذا قرار بر این نیست که در قالب یک فلسفه عملی و به کمک خرد عملی خود، مبتکر راه حل‌های ممکن برای مسائل باشد. تکلیف معلم، زیر سوال بردن ساختارها و غایات برنامه درسی نیست.
- مفروضات فلسفی معلم مشخص نیست به عبارتی بستر فلسفی که پژوهش در آن انجام می‌شود نامعلوم است. در نگاه ابزارگرایانه، تناسب نظریه‌هایی که در عمل معلم از آن تاسی می‌جوید و پشتوانه عملکرد واقعی وی در محیط تربیتی است، با آرمان‌ها و ارزش‌های مورد حمایت برنامه درسی مورد بررسی قرار نمی‌گیرد.
- معلم در انزوای حرفه‌ای از دیگران در اندیشه بهبود عملکرد خود خواهد بود. انزوای معلم این تصور را در او به وجود می‌آورد که بهبود عمل تربیتی به معنای رشد مهارت‌های تکنیکی است. به زعم الیوت این پندار باطل به دلیل ناآگاهی معلم از ساختارهای قدرتی است که بر اعمال وی حکم‌فرمایی می‌کند.
- معلم، رشد حرفه‌ای خود را از فرایندهای برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و پژوهش جدا می‌شمارد و به همین دلیل تحت انقیاد برنامه درسی طراحی شده که در سلسله مراتب بالاتر تدارک دیده شده است با آسودگی خاطر عمل می‌کند.

### اقدام پژوهی متأثر از دیدگاه معلم به عنوان پژوهنده

اقدام پژوهی به مثابه عمل فکورانه تربیتی، پژوهشی است که بواسطه آن می‌توان به سوالاتی از این قبیل پاسخ داد؛ اینکه چگونه می‌توان در مورد مناسب بودن برنامه درسی و کیفیت دانش و محتوای آن شناخت حاصل کرد؟ و بهترین شیوه سازماندهی این دانش به منظور تدریس و یادگیری بهتر آن چیست؟ از دیدگاه جان الیوت، پاسخ به چنین سوالاتی تنها بر مبنای تجربه تأملانه معلمان در کلاس‌های درس متفاوت و بافت‌های مدارس مختلف قابل حصول است. در حقیقت، در قلب جنبش معلم به عنوان پژوهنده این مفروضه قرار داد که معلمان باید به خلق

دانش و نظریه‌هایی دست بزنند که ریشه در عملکرد واقعی آنها دارد و این دقیقاً متفاوت با صرفاً به کارگیری نظریه‌ها و یافته‌های بیرونی است (کسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). اما مسئله اینجاست که زمانی که معلم خود را در حصار یک برنامه درسی از پیش تعیین شده محصور می‌بیند و تکلیف دیگری غیر از تحقق اهداف و نتایج یادگیری مشخص را پیش روی خود نمی‌بیند، هیچ گاه قابلیت فراهم آوردن پاسخی مناسب برای این سوالات را ندارد. این وضعیت، نتیجه این تصور معلمان است که پژوهش، سبکی از تولید دانش می‌باشد که خارج از عملکرد معمول معلمی است. اما اذعان به این واقعیت که برنامه درسی، مجموعه‌ای از دانش یا محتوای ایستا و از پیش تعیین شده‌ای نیست که بوسیله فرایند یاددهی و یادگیری بازتولید شود، بلکه برنامه درسی، انتخاب و سازماندهی محتوا، درون فرایند فکوران و پویای یاددهی و یادگیری است و دائماً از این فرایند تکامل می‌یابد (الیوت، ۱۹۹۱)، تصویر دیگری از اقدام پژوهشی را برای هر معلم یا پژوهشگری ترسیم می‌کند. این فرایند فکوران تربیتی، تجلی نوعی پژوهش در برنامه درسی است. اینجاست که معلم جایگاه حقیقی خود را به عنوان یک پژوهشگر پیدا می‌کند و «معلم پژوهنده» مصداق واقعی خود را می‌یابد. هنگامی که معلم در نقش پژوهشگر ظاهر می‌شود، او به طور حرفه‌ای در پژوهشی هدفمند، تأملانه و منظم درگیر می‌شود. در ایفای این نقش، معلم علاوه بر تکالیف معمول تدریس، درگیر در طرح سوالاتی می‌شود که مبتنی بر مسائل تربیتی است که او درک کرده است و سپس داده‌های لازم را جمع‌آوری و مورد تفسیر و بررسی قرار می‌دهد و در نهایت به منظور بهبود عمل تربیتی به نگارش و نشر آن می‌پردازد (کسون، ۲۰۱۰). در قلمرو پژوهش برنامه درسی، اقدام پژوهشی روش قابل اطمینانی برای سنجش و ارزیابی سودمندی ساختارهای برنامه‌های درسی، تغییرات و اصلاحات و مواد آموزشی مربوطه محسوب می‌شود (لامکین و صالح، ۲۰۱۰).

به زعم الیوت، تدریس و پژوهش فرایندهای مجزا از هم نیستند بلکه هر دو ابعاد یک فرایند واحد به شمار می‌روند. جداشمردن پژوهش از تدریس، دلالت بر جدایی بین برنامه‌ریزی درسی و تدریس دارد. بنا بر دیدگاه الیوت، هنگامی که معلمان از طریق اقدام پژوهی برای بهبود کیفیت تربیتی تجربیات یادگیری شاگردان تلاش می‌کنند، آنها لزوماً در مورد شیوه‌های تأثیر ساختارها و

ارزش‌های برنامه درسی بر فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس درس، تأمل می‌کنند. در این معنا اقدام پژوهی دلالت بر مطالعه ساختارها و ارزش‌های زیربنایی برنامه درسی دارد که در واقع این معنا از اقدام پژوهی مؤید تعهد معلم به تغییر تربیتی ارزشمند است. لذا معلمان و پژوهشگرانی که این ساختارها را نادیده می‌انگارند، اقدام پژوهی را به یک عقلانیت تکنیکی که هدف آن بهبود مهارت‌های فنی است تنزل داده‌اند. بر این اساس، در تعریف جان الیوت اقدام پژوهی عبارتست از "مطالعه یک موقعیت اجتماعی با نگاهی بر بهبود کیفیت عملکرد در آن موقعیت" و هدف آن بهبود عمل تربیتی است (الیوت، ۱۹۹۱). بدین ترتیب اقدام پژوهش تربیتی، فرایندی است که در آن ارزش‌هایی که بنیان یک فرایند تربیتی ارزشمند قلمداد می‌شوند، تبدیل به اقدامات واقعی می‌شوند، اقداماتی که وسیله تحقق غایات یا ارزش‌ها محسوب می‌شوند.

این نوع رابطه بین تدریس، برنامه درسی و پژوهش، اقدام پژوهشی را به عنوان یک شکل فلسفه عملی مطرح می‌سازد. از آنجاییکه غایات تربیتی، در حین فرایند تعیین وسایل تحقق آنها در بافت‌های ویژه عمل وضوح پیدا می‌کنند، لذا اقدام پژوهی مستلزم فرونسیس یا خرد عملی است (الیوت، ۲۰۱۵). الیوت با تاسی از مدل فرایندی استن هاوس در برنامه‌ریزی درسی، اذعان می‌دارد که غایات برنامه درسی به سادگی خود را در پیامدهای عمل نشان نمی‌دهند، بلکه آنها کیفیت‌های ذاتی خود عمل هستند. بنابراین در این فرایند، غایات و ارزش‌های برنامه درسی، موضوع تأمل و تفکر معلم است. به همین دلیل اقدام پژوهشی، به جای سبک تکنیکی، سبک اخلاقی پژوهش تلقی می‌شود (همان منبع). زیرا نوع عمل تأملی که در اینجا مورد تأکید است متفاوت از منطق هدف - وسیله است، عمل تأملی در پرتو این نگاه به برنامه‌ریزی درسی، اخلاقی و فلسفی است. لذا اقدام پژوهشی به منزله عملکرد تأملانه معلم تلقی می‌شود و هدف آن بهبود تحقق ارزش‌ها و غایات برنامه درسی است. به همین دلیل روش شناسی اقدام پژوهشی منبعث از فلسفه تربیتی معلم است، فلسفه‌ای که به عنوان توصیفی نظری از ماهیت متمایز کنش وی بوده و توجیه شناخت شناسانه‌ای برای نوع دانشی است که او در جستجوی آن است (ویلگرد کار، ۲۰۰۶). در حالیکه در دیدگاه عقلانیت تکنیکی، اقدام پژوهی وسیله‌ای تلقی می‌شود که



معلم با به‌کارگیری آن می‌تواند یادگیری شاگردان را در جهت اهداف از پیش تعیین شده و مشخص، کنترل کند.

در دیدگاه معلم به عنوان پژوهنده، اقدام پژوهی به مثابه فرایند رشد حرفه‌ای معلم قلمداد می‌شود زیرا موجب بهبود قضاوت حرفه‌ای وی می‌شود و در نتیجه آن، خرد عملی او یعنی قابلیت انتخاب بهترین گزینه‌های ممکن در هنگام مواجهه با امور چالش برانگیز، پیچیده و خاص تقویت می‌شود (الیوت، ۱۹۹۱). این همان دانش حاصل از تأمل در عمل است که دونالد شون بر آن تأکید کرده است و همچنین مشخصه اصلی اقدام پژوهی نیز می‌باشد، دانشی که از عمل جداشدنی نیست. و یا همان «دانش حاصل از عمل<sup>۱</sup>» است و زمانی ایجاد می‌شود که معلمان کلاس‌های درس خود و مدارس را به عنوان مکانی برای کاوش و تحقیق هدفمند تلقی می‌کنند و در عین حال، دانش و نظریات تولید شده توسط دیگران را به عنوان موادی مفید و سازنده برای تحقیق و تفسیر قلمداد می‌کنند (کاکران اسمیت و لیتل، ۱۹۹۹). با استفاده از این رویکرد می‌توان به دانش منطبق با شرایط و ویژگی‌های یک موقعیت خاص نائل آمد و لازم نیست دلالت‌های یافته‌های پژوهش‌های علمی و آکادمیک را به تصور برخوردار از تعمیم‌پذیری مطلق به کار گرفت. البته محرز است که نتایج پژوهش‌های علمی و آکادمیک برای تصمیم‌گیری در یک موقعیت خاص مورد انکار نیست (مهرمحمدی ۱۳۷۹). خرد عملی، حاصل پژوهشی است که اذعان بر واقعیاتی<sup>۲</sup> دارد که معلم با همه پیچیدگی و بی‌نظمی آن، با آن مواجه می‌شود (همان منبع، ۵۲). خرد عملی تنها عاید کارگزار فکوری می‌شود که در جستجوی تحقق غایاتی است که در عمل او نهفته است و همچنین به دنبال انجام بهترین قضاوت‌های عقلانی است (الیوت، ۲۰۰۹، ۲۹). درگیر شدن در فرایند ایجاد چنین دانشی منجر به یادگیری‌های اصیل و معنادار و متعاقباً رشد حرفه‌ای معلم خواهد شد (کاکران اسمیت و لیتل، ۱۹۹۹).

ویژگی‌های اقدام پژوهی در سایه رویکرد معلم به عنوان پژوهنده دارای دلالت‌های مهمی برای پژوهش معلمان و تربیت معلم می‌باشد. این ویژگی‌ها بر اساس دیدگاه ویژه جان الیوت (۲۰۰۸) در خصوص اقدام پژوهی بدین شرح است:

1. Knowledge Of Practice
2. Realities

- تعهد به غایات و ارزشهای تربیتی به عنوان زیربنایی برای انجام پژوهش: کسی که اقدام پژوهی انجام می‌دهد ناظر بی طرف رخدادهای و موقعیت‌های تربیتی نیست بلکه الزاماً پژوهش او نشأت گرفته از ارزش‌ها و غایاتی است که او برای تحقق آنها می‌کوشد.
- به چالش طلبیدن<sup>۱</sup> نظریه‌ها و باورهای پنهانی که مبنای عملکرد فعلی فرد است. در این راستا، تکلیف پژوهشگر شناسایی ناهمخوانی بین آرمان‌ها و ارزش‌هایی پذیرفته شده و نظریه‌هایی<sup>۲</sup> است که در عمل رفتار فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
- اقدام پژوهشی مستلزم یک بررسی همه جانبه نگر<sup>۳</sup> است. تکلیف پژوهشگر ایجاد و بررسی اقدامات جدید به منظور تغییر و بهبود عمل تربیتی و عرضه آن به دیگران است. از آنجایی که این پژوهش مستلزم اقدامات ویژه‌ای است لذا به عنوان وسیله‌ای زیبایی شناختی برای غایات تربیتی قلمداد می‌شود نه ابزارگرایانه<sup>۴</sup>، و به همین جهت در شکل پژوهشی همه جانبه نگر تجلی می‌یابد. بنا بر نظر الیوت، غایت یک مفهومی کلی قلمداد می‌شود به گونه‌ای که ایجاد تغییر در بعد ویژه‌ای از عمل، در آن واحد بستگی به ابعاد دیگر تغییر دارد. لذا در این فرایند، مفهوم کلی فرد از غایتی که در جهت آن عمل می‌کند تغییر خواهد یافت.
- اقدام پژوهی، فرایندی رشد نگر است. از دیدگاه جان الیوت هر نوع عمل فکورانه در تعلیم و تربیت به معنای اقدام پژوهی نیست بلکه اقدام پژوهی مستلزم تأمل در عمل با هدف تغییر و بهبود آن عمل است. این به معنای آنست که در اقدام پژوهی هدف بررسی ابعاد ویژه‌ای از یک موقعیت، به گونه منفصل از بافت<sup>۵</sup> کلی آن نیست. بنابراین تظاهر شکلی از دانش تدریس را می‌توان به عنوان پژوهش مشاهده نمود.
- نتیجه اقدام پژوهشی بازسازی نظریه‌های تربیتی است: معلم در انجام اقدام پژوهشی، به طور آگاهانه به بازنظریه پردازی ماهیت تدریس و یادگیری در کلاس درس خود می‌پردازد که این در نتیجه تغییر و تحول فرایند تدریس به عنوان کنش ویژه معلم اتفاق می‌افتد.

1. Problematize
2. Theories In Use
3. Holistic Experimentation
4. Instrumentally
5. Context

بنابراین در کنش پژوهی هم امکان پیوند نظریه و عمل و هم امکان ساختن نظریه وجود دارد.

- اقدام پژوهشی مستلزم بررسی طیفی از دیدگاه‌های مختلف در مورد کنش ویژه مورد بررسی است. به زعم الیوت، گفت و شنود با دیگران - همکاران، دانش‌آموزان و والدین و...- باعث می‌شود معلم همزمان که فهم خود را از چگونگی تحقق غایات و ارزشهای تربیتی گسترش می‌بخشد صداهای دیگران را نیز در این فهم بگنجاند. الیوت این محاوره را نوعی سه سوسازی قلمداد می‌کند.

هر پژوهش کنش پژوهی باید بسته به بافت مطالعه به نسبت متفاوتی از هر یک از این کیفیت‌های فوق برخوردار باشد (الیوت، ۲۰۰۸، ۱۷۰).

### نتیجه بحث

تلقی کنش متأملانه و فکورانه معلم به عنوان شکلی از پژوهش تربیتی ایجاب می‌کند که تربیت معلم نیز به عنوان عملی متأملانه نگریسته شود. برنامه‌های درسی تربیت معلم و آموزشگران در مراکز تربیت معلم باید مروج این دیدگاه باشند که پداگوژی فرایند متاخر از برنامه‌ریزی درسی نیست بلکه معلم به عنوان پژوهشگر، در نتیجه تدریس اثربخش قادر به خلق بهترین و مناسب‌ترین برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان خود خواهد بود. دانشجو معلمان باید به عنوان خالق برنامه‌های درسی درک کنند که تدریس شکلی از پژوهش است و هدف آن فهم این است که چگونه ارزش‌های تربیتی را به اشکال واقعی عمل ترجمه کنیم، در این صورت اقدام پژوهشی خود به مثابه فرایند رشد حرفه‌ای معلم است. به عبارتی دیگر تدریس، ارزشیابی و رشد حرفه‌ای، فرایندی یکپارچه و در هم تنیده است که عمل تربیتی فکورانه را تشکیل می‌دهد و آموزشگران در مراکز تربیت معلم باید حمایتگر این عمل باشند. باید از این تصور که اقدام پژوهی به عنوان مجموعه‌ای از مراحل تکنیکی استاندارد است که باید آموزش داده شود، اجتناب شده و روش شناسی اقدام پژوهی به عنوان مجموعه‌ای از اصول پویایی نگریسته شود تا معلمان به کمک آنها عمل تربیتی فکورانه خود را به گونه‌ای ساختارمند انجام دهند. در ترویج و آموزش برای کنش پژوهی، باید به معلمان کمک شود تا عقایدی که زیربنای اعمال آنها قرار می‌گیرد، شفاف سازی

نموده و در عمل آزموده و نهایتاً نشر دهند. بنابراین ترویج و حمایت اقدام پژوهی صرفاً به عنوان یک ابزار روش شناختی پژوهش، از اصالت و کیفیت آن می‌کاهد.

### منابع

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹): اقدام پژوهی رویکردی موثر در حرکت نظام‌های پژوهشی انسانی- اجتماعی به سوی تعادل، مدرس علوم انسانی، دوره چهارم، شماره یک

آل حسینی، فرشته: مهر محمدی، محمود (۱۳۹۱): عمل زمینه سازی تربیتی تحت هدایت تفکر متعارف یا تأملی، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره هشتم، شماره دو

Cochran-Smith, Marilyn and Lytle, Susan L. (1999): Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities, *Review of Research in Education* .Vol. 24 , 249-305

Carr, wilfred (2006): Philosophy, Methodology and Action, *Research Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 4, 421-435

Eisner, Elliot (2002): From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18, 375–385

Elliot, john (2009): Building Educational Theory through Action Research, in *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Susan E Noffke, Bridget Somekh, SAGE

Elliot, john (1991): action research for educational change, open university press.

Elliot, john (2015): Educational action research as the quest for virtue in teaching, *Educational Action Research*, Vol. 23( 1), 4–21

Kesson, Kathleen R(2010): Teacher as Researcher, 842-846. In *Encyclopedia of curriculum studies*, edited by Craig Kridel. SAGE

Lamkin, Marcia L.: Saleh, Amany (2010): action research, in *In Encyclopedia of curriculum studies*, edited by Craig Kridel. SAGE

Aoki, Ted T.,(2003): Locating Living Pedagogy in Teacher "Research": Five Metonymic Moments , *Curriculum in a new key*(2005) : the collected works of Ted T. Aoki / edited by William F. Pinar and Rita L. Irwin. Lawrence Erlbaum Associates

Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press

Elliot W. Eisner.(1979). The educational imagination: on the design and evaluation of school programs, Macmillan

*Archive of SID*