

معلم فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه زنده

مهدی محمدآقایی^۱

چکیده: اقدام پژوهی روشی منحصر بفرد در پژوهش‌های حوزه‌ی علوم تربیتی است که طی آن کاروران با اندیشه‌ی بهبود به پژوهش در محیط آموزشی خود می‌پردازند. در مقاله‌ی حاضر کوشش شد تا با شناخت ویژگی‌های روش‌شناختی اقدام‌پژوهی، رابطه‌ی عمل تربیتی معلم با کاربرد روش اقدام‌پژوهی بر اساس همبستگی نظری این روش تحقیق با رویکرد نظریه‌ی زنده طرح و بررسی گردد. در این راستا با روش تحلیلی - توصیفی رابطه‌ی بین عمل تربیتی معلم با ترکیب نظریه‌های برآمده از تفکر پژوهشی او طی فرآیند اقدام‌پژوهی و کنش مبتنی بر این نظریه‌ها تبیین شد. به‌طور خاص، با بررسی تاریخچه‌ی اقدام‌پژوهی به استناد منابع معتبر سه هدف کلیدی مبنی بر بازنگری مبناهای نظری و مشخصه‌های روش‌شناسانه اقدام‌پژوهی؛ مفهوم‌پردازی نظری نقش معلم به‌عنوان کارگزار فکور در قالب رویکرد «نظریه‌ی زنده»؛ و تأکید بر رابطه‌ی اقدام‌پژوهی با عملکرد تربیتی مبتنی بر نظریه‌ی معلم مورد تحلیل و توصیف واقع شد. نتایج این بررسی مبین این موضوع است که در قلمرو روش‌شناختی، اقدام‌پژوهی می‌تواند به‌عنوان یک استثناء در میان روش‌های پژوهش در حوزه‌ی علوم انسانی و به‌ویژه علوم تربیتی، خاستگاه نظریه‌پردازی تربیتی معلم فکور و متعاقب آن، پیوند عمل تربیتی او با نتایج برآمده از این نظریه‌پردازی واقع شود.

کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، معلم پژوهشگر، معلم فکور، نظریه زنده، عمل مبتنی بر نظریه

مقدمه

۱.۱ بیان مسئله

در سال‌های اخیر نهضتی جدید در عرصه‌ی تعلیم و تربیت ظهور یافته است که می‌تواند زمینه‌ساز تحولی بزرگ در گستره‌ی نظام آموزشی کشور باشد؛ جنبشی که در قالب آن می‌توان تعریف

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی تهران و مدرس دانشگاه فرهنگیان قم
aqaei807@gmail.com

مفاوتی از وضعیت آموزش و پرورش، فرآیند یاددهی-یادگیری و همچنین محیط آموزشی و عوامل اجرایی آن به‌ویژه معلمان ارائه داد. اقدام‌پژوهی، نویدبخش تحولات و ثمرات مفیدی در آموزش و پرورش است. در واقع اقدام‌پژوهی، به‌عنوان پژوهشی که طی آن پژوهشگر همواره مراقب است با استفاده از یک فرآیند نظام‌مند به حل مسائل آموزشی و ایجاد بهبود^۱ بپردازد (تومال، ۲۰۱۰: ۱۴). نقطه‌ی اتکای مقاله‌ی حاضر، در وهله‌ی نخست؛ نقد و تبیین رابطه‌ی کاربرد اقدام‌پژوهی با تربیت و رشد معلم فکور^۲ بر اساس همبستگی نظری اقدام‌پژوهی با رویکرد نظریه‌ی زنده^۳ و در وهله‌ی دیگر میزان تأثیر بر عمل تربیتی (آموزشی-تربیتی)^۴ معلم پژوهشگر و زمینه‌سازی برای تولید عمل [تربیتی] توأم با نظریه^۵ معلم است. به‌طور خاص، رابطه‌ی اقدام‌پژوهی از یک مبنای نظری و روش‌شناختی با توسعه‌ی ظرفیت‌های تفکر پژوهشی معلمان و عمل تربیتی مبتنی بر این تفکر مورد توجه قرار گرفت. در پژوهش حاضر از یک‌سو، این سؤال مدنظر پژوهشگر قرار گرفته است که: آیا بنیان‌های روش‌شناختی اقدام‌پژوهی کمکی به توسعه‌ی توانمندی‌های پژوهشی معلمان می‌کند؟ از سوی دیگر مبحث مهم دیگر _ که به باور پژوهشگر مبحث دوم متضمن مفاهیم بسیار مهم و اساسی در حوزه‌ی تأثیرگذاری اقدام‌پژوهی بر مبانی اساسی آموزشی و تربیتی است _ تأثیری است که می‌تواند با پیوند معلم با مبانی نظری و یا نظریات زنده‌ای که طی فرآیند اقدام‌پژوهی به آن‌ها دست می‌یازد، حاصل شود. پژوهش حاضر به دنبال این است که چنین تأثیرگذاری چگونه حاصل خواهد شد؟ به عبارتی دیگر، اقدام‌پژوهی با چه ساخت و کاری قادر است در نظریه‌پردازی معلم به‌عنوان یک پژوهشگر و همچنین در عمل

۱. بهبود «Improvement»، کلیدواژه‌ای است که در تعاریف بیشتر صاحب‌نظران بین‌المللی اقدام‌پژوهی به عنوان هدف اساسی این روش تحقیق ارائه شده است از جمله: (کمیس و مک‌تگارت، ۱۹۸۸؛ الیوت، ۱۹۹۱؛ مک‌نیف و همکاران، ۱۹۹۶؛ گال، بورگ و گال، ۱۹۹۶؛ هاپکینز، ۲۰۰۲؛ مک‌نیف و وایتهد، ۲۰۰۵، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰؛ تومال، ۲۰۱۰ و مک‌اینناش، ۲۰۱۰).

۲. Reflective Teacher

۳. Living Theory

۴. Educational Practice

۵. Praxis

تربیتی او در قالب یک کارگزار فکور^۱ (شون^۲، ۱۹۸۳، به نقل از مهرمحمدی، ۲۰۰۴) با اتکاء بر این نظریه‌پردازی مؤثر باشد و در نهایت بین عمل تربیتی او و بنیان‌های نظری برای این عمل، ارتباط مؤثر و کارساز را ایجاد نماید؟ برای دست‌یابی به پاسخ مناسب و درخور به سؤالات مهم این پژوهش، محقق به‌طور خاص با اهداف و سؤالات پژوهشی ذیل مواجه بود:

۱،۲ اهداف پژوهش

- ۱،۲،۱ تبیین فرآیند نظریه‌پردازی معلم در قالب رویکرد «نظریه‌ی زنده»؛
- ۱،۲،۲ تبیین رابطه‌ی اقدام‌پژوهی با عملکرد تربیتی^۳ معلم مبتنی بر نظریه؛ تصویرسازی از مفهوم مفهوم آرمانی معلم فکور.

۱،۳ سؤالات پژوهش

- ۱،۳،۱ بر اساس رویکرد نظریه‌ی زنده، فرآیند نظریه‌پردازی معلم چگونه تحقق می‌یابد؟
- ۱،۳،۲ اقدام‌پژوهی چگونه می‌تواند به بستری برای معلم فکور جهت انجام عمل تربیتی مبتنی بر نظریه تبدیل شود؟

۱،۴ روش

در این پژوهش با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و با بررسی و واکاوی آثار و منابع معتبر و مهم داخلی و خارجی در زمینه اقدام‌پژوهی به یک مرور نظری-تحلیلی در زمینه توسعه‌ی حرفه‌ای معلم از طریق پیوند او با اقدام‌پژوهی پرداخته شد؛ در این راستا به‌خصوص مبحث همبستگی نظری اقدام‌پژوهی با نظریه‌ی زنده و متعاقب آن رویکرد معلم به‌عنوان یک کارگزار فکور در استفاده از نظریه زنده و دیدگاه نظری حاصله از فرآیند اقدام‌پژوهی، برای پیوند این مبانی با عمل تربیتی معلم مورد توجه قرار گرفت.

۱. Reflective Practitioner
۲. Donald Schon
۳. Educational Performance
۱۰۱

۲ پیشینه‌ی پژوهش

در بیشتر منابع از «کورت لوین»^۱ به‌عنوان پدر اقدام‌پژوهی یاد شده و او را نخستین کسی معرفی می‌کنند که از این واژه استفاده نموده است (مکنیف و همکاران، ۱۹۹۶). مک‌فارلند و استانسِل^۲ (۱۹۹۳: ۱۴)، معتقدند: ایده‌ی استفاده از پژوهش در یک محیط "طبیعی"^۳ به‌منظور تغییر مسیری که محقق با آن محیط کنش متقابل دارد، می‌تواند به لوین بازگردد؛ یک روان‌شناس اجتماعی و مربی که فعالیت او در دهه‌ی ۱۹۴۰ در آمریکا توسعه یافت. بسیاری از پژوهشگران، اساس واقعی اقدام‌پژوهی لوین را معتبر دانسته و تأیید کرده‌اند (تومال، ۲۰۱۰؛ مک‌این‌تاش، ۲۰۱۰). زیچنر^۴ (۲۰۰۱) و هاپکینز^۵ (۲۰۰۲)، با تشریح چگونگی گسترش اقدام‌پژوهی طی یک بررسی کلی و معرفی آن به‌عنوان یک سنت پژوهشی، در کل کار لوین را نقطه‌ی تحول در اقدام‌پژوهی دانسته‌اند (کوشای، ۲۰۰۵). در این زمینه، مک‌تاگارت^۶ (۱۹۹۱) نیز، انگیزه‌ی خود برای پرداختن به اقدام‌پژوهی با هدف بهبود راه، اقدام‌پژوهی نظام‌مندی که توسط لوین (۱۹۵۱) توسعه یافته بود، قلمداد می‌نماید (به‌نقل از ریزون و برادبوری، ۲۰۰۶).

۲.۱ مبانی معرفت‌شناختی اقدام‌پژوهی

گال، بورگ و گال^۷ (۱۹۹۶)، در مورد زیر بنای معرفت‌شناختی اقدام‌پژوهی، این روش را با مبانی معرفت‌شناختی تفسیری و در قلمرو پژوهش‌های کیفی قلمداد می‌کنند. کرایست (۲۰۱۰)، با بیان تعاریفی از لوین و دیویی؛ ضمن این‌که عمل‌گرایی را به‌عنوان رایج‌ترین جهت‌گیری فلسفی

۱. Kurt Levin

۲. Mcfarland & Stansell

۳. Natural

۴. Zeichner

۵. Hopkins

۶. Mctaggart

۷. Gall, Borg & Gall

وابسته به جنبش‌های روش‌های آمیخته و اقدام‌پژوهی قلمداد می‌نماید، پارادایم انتقادی^۱ را در این زمینه مؤثر و دارای پیشرفت می‌داند (تشکری و تدلی، ۲۰۱۰: ۶۰۸). در این زمینه مک‌نیف و وایتهد (۲۰۰۲ و ۲۰۱۰) و همچنین بازرگان (۱۳۸۷) نیز پارادایم انتقادی را مبنای معرفت‌شناختی این روش تحقیق می‌دانند؛ از همه هیجان‌انگیزتر این‌که مک‌این‌تاش^۲ (۲۰۱۰)، با تجربی خواندن روش اقدام‌پژوهی، آن را زمینه‌ای از پرس‌وجو و تحقیق می‌داند که مشمول روش اثبات‌گرایی است (ص: ۳۶)؛ در عین حال برخی پژوهشگران نیز در نتیجه مطالعات خود اعلام کرده‌اند که: «تمامی رویکردهای مطرح شده در مورد اقدام‌پژوهی، رویکردهای مابعد اثبات‌گرا هستند» (ایروانی و قاسمی، ۱۳۸۹).

۲.۲ زمینه‌های ارتباط اقدام پژوهی و عملکرد معلم

گودسون و واکر^۳ (۱۹۹۸)، تأکید این روش پژوهشی منحصر به فرد (اقدام‌پژوهی) را، پرداختن به ایده‌اشتن‌هاوس (۱۹۷۵)؛ یعنی، (معلمان — به‌عنوان — محققان)^۴ دانسته، معتقدند که این ایده به‌خصوص در اقدام‌پژوهی عینیت و توسعه می‌یابد. در واقع می‌توان نقطه‌ی اتصال اقدام‌پژوهی و فعالیت معلم را همین ایده‌ی اشتن‌هاوس مبنی بر معلم به‌عنوان محقق جستجو نمود؛ که این مهم نیز بدون تفکر و تأمل معلم در مسائل و زمینه‌های پژوهشی مرتبط با محیط آموزشی و حرفه‌ای خود امکان‌پذیر نیست. این نقطه‌ی اتصال همان رویکرد مهم و تأثیرگذاری است که در سال‌های اخیر در بحث معرفت‌شناسی اقدام‌پژوهی مطرح شده است؛ یعنی، رویکرد «نظریه‌ی زنده»^۵ (وایتهد، ۱۹۸۹). در این رویکرد مک‌نیف و وایتهد (۲۰۰۲ و ۲۰۱۰)، متأثر از دو تفاوت عمده‌ی اقدام‌پژوهی پوزیتیویستی و اقدام‌پژوهی غیرپوزیتیویستی^۶ به‌زعم (کار،^۷ ۲۰۰۶)؛ تولید

1. Critical Paradigm
2. McIntosh
3. Goodson & Walker
4. Teachers-As-Researchers
5. Living Theory

۶. در این زمینه، مطالعه‌ی کتاب «انتقادی شدن» نوشته‌ی کار و کمیس ("Becoming Critical Lewes." (1986)) و مقاله‌ی «Philosophy, Methodology And Action Research» نوشته‌ی ویلفرد کار (۲۰۰۶) از میان منابع لاتین، به خوانندگان گرامی پیشنهاد می‌شود.

7. Wilfred Caar
- ۱۰۳

دانش شخصی به وسیله‌ی اقدام‌پژوه را برجسته می‌سازند. مک‌نیف و همکاران (۱۹۹۶)، به گونه‌ای متفاوت و کاملاً متمایز از دیگران معتقدند: «امر معرفت‌شناسی اقدام‌پژوهی حائز اهمیت است؛ زیرا به نظریه‌ی زنده‌ای مرتبط است که مبنای معرفت‌شناسی آن با سایر نظریه‌ها تفاوت دارد» (ص: ۱۵۸). آن‌ها به همین دلیل از مبحث معرفت‌شناسی اقدام‌پژوهی با عنوان "معرفت‌شناسی در عمل"^۱ یاد می‌کنند و در توصیف این نوع از معرفت‌شناسی این گونه بحث می‌کنند: «اگر مایل باشید عمل تربیتی خود را در قالب تبیین‌ها یا نظریه‌هایی توصیف کنید، بهتر است از دانشی که در آن زمینه وجود دارد، مطلع باشید، در واقع چنین دانشی توسط مربیانی مانند ما ساخته شده‌اند؛ فهم زمینه‌هایی که این دانش در بستر آن‌ها شکل گرفته است، فهم معرفت‌شناسی آن محسوب می‌شود» (صص: ۱۵۸-۱۵۹).

۲.۳ اقدام‌پژوهی، روشی کمی یا کیفی؟

در مبحث روش‌شناختی اقدام‌پژوهی، هر چند بیشتر صاحب‌نظران حوزه‌ی علوم تربیتی معتقد به کیفی بودن این روش پژوهشی هستند و اظهار می‌کنند که اقدام‌پژوهی یک پژوهش کیفی ناب^۲ است و در محدود مواردی برخی از اندیشمندان (مانند یوزل، ۲۰۰۰)، حتی آن را مبتنی بر رویکردی واقع‌بینانه و تجربی دانسته و در زمره‌ی پژوهش‌های کمی به حساب آورده‌اند، (به نقل از لطف‌آبادی، ۱۳۸۸)؛ اما عده‌ای از صاحب‌نظران نیز در این زمینه، موضعی متفاوت با سایرین دارند؛ آن‌ها مدعی هستند که اقدام‌پژوهی نوع خاصی از پژوهش است که با انواع کمی و کیفی آن متفاوت است و ضمن این که نباید آن را منحصرأ در زمره‌ی یکی از روش‌های کیفی و یا کمی پژوهش به‌شمار آورد، باید توجه داشت که به لحاظ روش‌شناختی، اقدام‌پژوهی واجد ویژگی‌های هر دو رویکرد کمی و کیفی پژوهش‌های حوزی علوم تربیتی است (تومال، ۲۰۱۰: ۱۲).

۳ یافته‌ها

-
۱. Epistemology In Practice
 ۲. Qualitative Pure Research

۳،۱ سؤال اول پژوهش: بر اساس رویکرد نظریه‌ی زنده، فرآیند نظریه‌پردازی معلم چگونه تحقق

می‌یابد؟

مکنیف و وایتهد (۲۰۱۰: ۲۵۲-۲۵۳)، در توضیح نظریه‌ی زنده (Living Theory) می‌گویند: «هنگامی که افراد فعالیت خویش را مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهند، توصیفات "آن چه را که انجام داده‌اند" و توضیحات "چرا آن را انجام داده‌اند" مرتبطی ارائه می‌دهند... وقتی که اقدام پژوهان به عملکرد خود فکر می‌کنند، فعالیت‌شان را مورد نظریه‌پردازی قرار می‌دهند... شما می‌توانید نظریه‌ی شخصی خویش را، بدون توجه به این که آن کار در کجا قرار دارد، درباره‌ی هر جنبه از کارتان ارائه نمایید. این نظریه، بخشی از شما است. زیرا شما یک شخص زنده هستید که پیوسته در حال تغییر بوده و به‌صورت آگاهانه آن چه را که انجام می‌دهید بازنمایی می‌کنید. در این صورت نظریه نیز همراه با شما پیشرفت می‌کند. نظریه‌ی شما بخشی از تفکر و زندگی شما است که پیوسته در حال تغییر و تحول است. بنابراین نظریه‌ی شما همانند بخشی از تفکر شما زنده می‌باشد. شما به‌طور مداوم در حال ایجاد، خلق دوباره و زنده کردن نظریه‌های خویش هستید. اگر نظریه‌ی زنده‌ی شما شامل این توضیح باشد که: چگونه به مردم کمک می‌کنید تا به‌صورت صحیح رشد و پیشرفت نمایند؟ در این صورت می‌توانید بگویید که نظریه‌ی آموزشی _تربیتی^۱ زنده‌ی خویش را ایجاد نموده‌اید. در واقع اقدام‌پژوهان، دانش را چیزی می‌بینند که در حال انجام دادن آن هستند. این معرفت‌شناسی، از پاسخ اقدام‌پژوه به یک سؤال کلیدی حاصل می‌گردد: «من چه‌طور می‌توانم، عمل خود را بهبود بخشم؟»^۲ (مکنیف و وایتهد، ۲۰۱۰: ۲۵۳). اقدام‌پژوه برای پاسخ به این سؤال ناگزیر از شناخت ارزش‌های خود، عمل خود و رابطه‌ی بین آن‌ها و همچنین رفع تناقضات آن‌ها است و جمله‌ی این اتفاقات مهم از طریق «خود-قوم‌نگاری»^۳ و «مطالعه‌ی خود»^۴ در قالب رویکرد نظریه‌ی زنده، برای او رخ می‌دهد. این وضعیت او را قادر می‌سازد تا عمل خویش و تغییرات را به‌خوبی توصیف و تبیین کند. مجموعه‌ی این دانش گزارش شده است که نظریه‌ی زنده را شکل می‌دهد (مکنیف، وایتهد، ۲۰۰۲). اگر دیدگاه مکنیف و

۱. Living Educational Theory

۲. "How Do I Improve What I Am Doing?"

۳. Auto Ethnography

۴. Self-Study

وایتهد (۲۰۰۲، ۲۰۱۰) طلایه‌داران مبحث نظریه‌ی زنده در اقدام‌پژوهی را مبنا قرار دهیم و بخواهیم بر اساس این نظریه در مورد عملکرد معلم پژوهنده قضاوت نماییم، می‌توانیم این‌گونه فرض کنیم که معلم اقدام‌پژوه، پژوهشگری است که در جهت حل مسئله‌ای که در محیط آموزشی گریبان‌گیر او است و حل این مسئله دغدغه‌ی مهم او در فرآیند انجام شایسته‌ی وظایف حرفه‌ای‌اش به شمار می‌رود، در تلاش است. به این منظور، معلم اقدام‌پژوه ظرفیت‌های خود را به روش‌های مختلف، مانند مطالعه‌ی پیش‌سینه‌ی به‌ویژه نظری و تجربی موجود، مشاوره با صاحب‌نظران و افراد مطلع و یا تجربیات شخصی، بالا می‌برد. در نتیجه آرام آرام، به‌عنوان یک پژوهشگر که هر آن در حال نظریه‌پردازی و آزمایش نظرات خویش است، نظریه‌ی منحصر به‌فردی در مورد هر تجربه‌ی برآمده از یک مسئله و یا موقعیت مسئله‌دار ارائه می‌دهد. ثبت این نتایج و نظریات، نه تنها می‌تواند به ایجاد گنجینه‌ای بی‌نظیر از روش‌ها و نظریات مبتکرانه برای حل مسائل —محمتمل— در محیط‌های آموزشی منجر شود، بلکه در درازمدت می‌تواند زمینه‌ساز نظریه‌پردازی‌های نوین تربیتی واقع گردد. پیش‌فرض این اقدام، باور به وجود همیشگی مسئله یا مسائلی در فضای یاددهی-یادگیری با یک رویکرد نقادانه است که با استمرار این وضعیت و دخالت نتایج این امر در پیشبرد بهینه‌ی وظایف آموزشی و حرفه‌ای معلم، خود منجر به رشد فرآیند تأملی و تفکر همواره‌ی معلم در مسیر توسعه‌ی حرفه‌ای می‌شود. توجه به این مهم آنجا بیشتر اهمیت خود را بروز می‌دهد که به رابطه‌ی تأثیرات آن با فرآیند یاددهی-یادگیری و همچنین ناکافی بودن یافته‌های پژوهش‌های آکادمیک صرف در مورد مسائل آموزشی در محیط واقعی توجه شود؛ چرا که «فرآیند یاددهی-یادگیری بسیار پیچیده‌تر از آن است که بتوان انتظار داشت مجموعه‌ای از یافته‌های علمی ناظر بر روابط بین متغیرهای دخیل در آن، به‌عنوان تنها تکیه‌گاه مورد استفاده قرار گیرد... معلم در ایفای موفقیت‌آمیز رسالت‌های حرفه‌ای‌اش مکلف است خود دست به پژوهش بزند و در کسب دانش جدید و معتبر حرفه‌ای نقش داشته باشد» (مهرمحمدی، ۱: ۱۳۷۹). این فرآیند و یا به‌عبارتی دیگر، این مجموعه اتفاقات در معلم طی جریان اقدام‌پژوهی زمینه‌ساز بستری است برای عمل تربیتی-تربیتی معلم بر مبنای تأمل، تفکر و نظر-پیوندی مبارک و کم‌نظیر.

۳،۳ سؤال دوم پژوهش: اقدام پژوهی چگونه می‌تواند به بستری برای معلم فکور جهت انجام

عمل تربیتی مبتنی بر نظریه (Praxis) تبدیل شود؟

مک‌این‌تاش (۲۰۱۰) پس از بحث در مورد مبانی فلسفی و روش‌شناختی اقدام پژوهی، تأمل^۱ و بازنمایی^۲، در مورد رابطه‌ی اقدام پژوهی و خلاقیت انتقادی^۳؛ کاربرد این روش پژوهشی را به‌نوعی، کاربرد هنرمندانه‌ی خلاقیتی انتقادی دانسته، ترکیب آن‌ها را عامل تسهیل رشد و پیشرفت از طرق مختلف بیان می‌نماید. فرآیندهای خلاقیت انتقادی باعث ایجاد روش‌هایی برای آشکار نمودن یک پدیده می‌گردند و همچنین «فعالیت عملی»^۴ برآمده از آن خلاقیت، منجر به حل مسائل محیط آموزشی می‌شود. مک‌این‌تاش (۲۰۱۰)، در تعریف فعالیت عملی از منظر مک‌کورماک و تیچن^۵ (۲۰۰۷)، می‌نویسد: فعالیت عملی نوعی از عملکرد (عمل توأم با نظریه)^۶ است که در آن کاروران می‌آموزند که چگونه ویژگی‌های برجسته‌ی محیط اطرافشان را برگزینند و چگونه به آن ویژگی‌ها، واکنش‌های دقیقی نشان دهند و چگونه خودشان را با خصوصیات مهم یک محیط و وضعیت مشخص، وفق دهند و با آن سازش حاصل نمایند (ص: ۱۷۹). مک‌این‌تاش (۲۰۱۰)، آمیختگی هم‌زمان اقدام پژوهی، بازنمایی و خلاقیت انتقادی را نوعی ترکیب بهینه جهت پیشرفت یک پروژه‌ی ایده‌آل اقدام پژوهی می‌داند. با توجه به مباحث نظری مطرح شده در زمینه روش‌شناسی اقدام پژوهی، می‌توان فرآیند تأملی^۷ حاصل از ترکیب خلاقیت انتقادی و زمینه‌های اقدام پژوهی را مهم‌ترین دستاورد این روش پژوهشی منحصر به فرد در فرآیند حل مسائل آموزشی و یا حداقل بهبود موقعیت‌های مسئله‌دار محیط آموزشی دانست و از این منظر -به‌زعم نویسندگی مقاله‌ی حاضر- زمینه‌ساز آنچه شون (۱۹۹۲) تحت تأثیر دیویی در قالب مفهوم «عمل فکورانه‌ی معلم» شامل دانش در عمل، تأمل در حین عمل و گفتگوی فکورانه با موقعیت (به نقل از امانی، ۱۳۹۴) مطرح کرده است، قلمداد نمود؛ به‌گونه‌ای که می‌توان گفت معلم فکور با اتخاذ این

۱. Reflection

۲. Reflexivity

۳. Critical Creativity

۴. Practical Activity

۵. McCormack & Titchen

۶. Praxis

۷. Reflective Process

رویکرد پژوهشی، با نگاهی مسأله محور به لایه‌های متعدد محیط آموزشی نفوذ می‌کند و مسایل موجود در آن را بازنمایی و مورد تأمل قرار می‌دهد، مسائلی که دامنه‌ی آن می‌تواند «خود معلم، دانش‌آموزان، محیط آموزشی و حتی برنامه‌ی درسی تحت تعلیم وی را در بر گیرد» (آهنچیان و محمدآقایی، ۱۳۹۲: ۳۶). این بازنمایی و تأمل و متعاقب آن درگیری و گفتگوی معلم با موقعیت، تقریباً معادل همان چیزی است که وایتهد از آن با عنوان نظریه‌ی زنده یاد می‌کند؛ زیرا در اینجا نیز آنچه اتفاق می‌افتد، تولید نظریه از سوی معلم است؛ و در واقع همین نظریه است که زیربنای عمل آموزشی-تربیتی معلم در موقعیت‌های آموزشی قرار می‌گیرد و برآیند چنین فرآیندی همان Praxis یا عمل تربیتی مبتنی بر نظریه است. به زعم نگارنده‌ی مقاله‌ی حاضر پیوند معلم با فرآیند اقدام‌پژوهی در هر موقعیت مسئله‌دار در محیط آموزشی زمینه‌ساز آنچه وایتهد آن را نظریه‌ی زنده نامید و آنچه شون از آن با عنوان عمل فکورانه یاد کرد، می‌باشد. پیوندی که می‌تواند هرگونه عمل یا اقدام معلم در موقعیت‌های آموزشی را به گونه‌ای فکورانه تحت تأثیر قرار دهد. در بسیاری از موارد، این مسائل توسط سایر معلمان با دیدگاهی سهل انگارانه نادیده گرفته می‌شود. اقدام‌پژوهی، به معلم یاری می‌رساند تا هر چه بیشتر مسائل را شناسایی کند و برای حل و یا دست‌کم بهبود نسبی آن‌ها، کوشش نظام‌مندی داشته باشد. کوششی که هم مبتنی بر نظریات و یافته‌های علمی آکادمیک (که از سوی صاحب‌نظران و پژوهشگران به صورت اصول و قوانین معتبر و علمی بیان شده) است و هم برآمده از نظریات و دیدگاه‌های ایجاد شده در معلم _ در اثر تأمل طی فرآیند اقدام‌پژوهی_ می‌باشد و این همه در پیوند مجموعه‌ی این نظریات با عمل تربیتی معلم به عنوان یک کارگزار فکور متبلور شده است.

۵ بحث و نتیجه‌گیری

از آن‌چه به‌عنوان مسئله‌ی کلیدی این پژوهش بررسی شد، این نکته قابل تأمل است که اقدام‌پژوهی نه تنها به‌عنوان یک روش پژوهشی در عرصه‌ی تعلیم و تربیت بین‌المللی مطرح و کاربرد آن به‌گونه‌ای روزافزون در حال گسترش است، بلکه این روش پژوهشی منحصر به‌فرد با ویژگی‌های خاص و ممتازی که دارد، خاستگاه چالش‌های اساسی در مباحث روش‌شناسی است که بیش از همه باید مورد اقبال پژوهشگران آموزش‌وپرورش قرار بگیرد. هم‌چنین اقدام‌پژوهی از

امتیاز «پیوند بین نظریه و عمل» و «کمترین فاصله بین پژوهشگر و موضوع پژوهش» (مک‌این‌تاش، ۲۰۱۰؛ مک‌نیف و وایتهد، ۲۰۱۰) نیز برخوردار است که آن را مستعد نزدیک کردن نظر به عمل^۱، به‌منزله یکی از موضوعات مورد توجه محققان می‌سازد. نکته‌ی بسیار مهمی که به‌طور ویژه در مبحث روش‌شناختی اقدام‌پژوهی مطرح و قابل توجه و واکاوی بیشتر است، توجه صاحب‌نظران روش‌شناسی به این موضع است که اقدام‌پژوهی یک استثناء و نوع خاصی از پژوهش‌های حوزه‌ی علوم انسانی و به‌ویژه علوم تربیتی می‌باشد. در واقع می‌توان گفت که امروزه روش‌شناسان با درک نیاز آموزش و پرورش به وجود معلمان نقّاد، فکور و نظریه‌پرداز^۲ می‌کوشند تا با احتراز از اتخاذ دیدگاهی مسامحه‌نگر در مورد اقدام‌پژوهی از بعد روش‌شناختی، به معرفی موقعیت دقیق آن به‌عنوان یک روش پژوهشی خاص بپردازند. این موقعیت ضمن این‌که زمینه‌ساز «اندیشه‌ی پژوهندگی معلم در کلاس» (مهرمحمدی، ۱۳۳:۲۰۰۴) واقع می‌شود، برای هر معلمی بهترین فرصت‌ها برای توسعه‌ی تفکر پژوهشی، خلق نظریه‌ی زنده و دست‌یازی به اقدامات آموزشی و تربیتی مؤثر در موقعیت‌های آموزشی متفاوت است. در دنیای امروز و با انبوهی از وظایف و رسالت‌های خطیر آموزشی که بر عهده‌ی معلم است، بسیار سخت‌گیرانه است اگر درحالی‌که وی آموزش لازم را برای انجام پژوهش‌های کمی و کیفی به‌صورت آکادمیک ندیده است، از او توقع پرداختن به پژوهش‌های مبتنی بر روش‌های پیچیده که دارای آثار غیرمستقیم و گاه نامحسوس در دنیای واقعی کلاس است را داشته باشیم. علاوه بر این، پیش‌فرض اثرگذار اقدام‌پژوهی آن است که هر یک از مسائل موجود در یک محیط آموزشی، ماهیت خاص خود را دارد، به‌نحوی‌که نمی‌توان تعمیم‌پذیر بودن نتایج یک تحقیق را، به معنای کاربردی بودن نتایج آن در مکان‌ها و زمان‌های دیگر دانست. این مقاله کوشید تا تضادهای فلسفی و نظری بین روش‌شناسان درباره‌ی اقدام‌پژوهی را به رخ بکشد؛ و موضع خود در دفاع از بیرون کشیدن اقدام‌پژوهی از مناقشه‌ی بین طرفداران دو اردوگاه کمی و کیفی را با پذیرفتن آن به‌عنوان یک «استثناء» معرفی کند. پس از تعیین موضع روش‌شناختی مؤثر اقدام‌پژوهی، کوشش شد چگونگی ارتباط این موضع روش‌شناختی در اقدام‌پژوهی با رشد توانمندی‌های نظری، پژوهشی و در نهایت تفکر و تأمل حرفه‌ای معلم و عمل تربیتی مبتنی بر نظریه‌ی او در موقعیت‌های آموزشی و تربیتی

۱. Theory & Practice

تبیین گردد. به عبارتی دیگر کوشش شد، ویژگی استثنایی و کاملاً اختصاصی اقدام پژوهی؛ یعنی، پیوند بین نظریه و عمل و تأثیر آن بر عمل تربیتی که می‌توان آن را «ویژگی طلایی اقدام پژوهی» دانست (آهنچیان و محمدآقایی، ۱۳۹۲: ۱۷) در رابطه با خلق نظریه زنده و کاربرد آن در اقدامات تربیتی معلم در قالب یک کارگزار فکور توصیف و تشریح شود.

۵.۱. قدردانی: این پژوهش به‌طور خاص تحت تعلیمات و راهنمایی‌های ارزنده‌ی دکتر محمدرضا آهنچیان به رشته‌ی تحریر در آمده است؛ شایسته است مراتب قدردانی و سپاس خود از ایشان را در جایگاه کمترین شاگرد استاد فرهیخته و شریف علوم تربیتی این مرز و بوم به جا بیاورم.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا و محمدآقایی، مهدی (۱۳۹۲). *اقدام پژوهی، از طراحی تا ارزیابی (راهنمای گام به گام معلمان)*. تهران: رشد.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. فصلنامه‌ی تربیت معلم فکور، ۱(۱): ۳۷-۵۲.
- ایروانی، شهین و قاسمی، هاجرالسادات (۱۳۸۹). مبانی فلسفی اقدام پژوهی. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۴۰ (۲): ۱۰۱-۱۱۸.
- بازرگان هرندی، عباس (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دیدار.
- کوشای، والسا (۱۳۹۰). *اقدام پژوهی، پژوهشی در جهت بهبود عملکرد (راهنمای عملی)*. ترجمه‌ی مهدی نامداری پژمان. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۹۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی (ج ۲)*. ترجمه‌ی احمدرضا نصر و همکاران (۱۳۸۲). تهران: ارسباران.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۸). *روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- مکنیف، جین، لوماکس، پاملا و وایتهد، جک (۱۹۹۶). *اقدام پژوهی، طراحی، اجرا، ارزشیابی*. ترجمه‌ی محمدرضا آهنچیان (۱۳۸۲). تهران: انتشارات رشد.

- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Goodson, I. & Walker, R. (1998). "Putting Life into Educational Research" (Ed.), In Sherman & Webb (eds.): *Qualitative research in education: focus and methods* (PP.108-121). London and New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kemmis, S, & McTaggart, R. (1998). *The AR planner*. Deakin University Press, Geelong.
- McFarland, K.P. & Stansell, J.C. (1993). Historical perspectives. In L. Patterson, C.M. Santa, C.G. Short, & K. Smith (Eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action*. Newark, DE: International Reading Association.
- McIntosh, P. (2010). *Action research and reflective practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. Routledge.
- McNiff, J. "with Whitehead, J. (2002)." *Action research: Principles and practice 2*.
- McNiff, J & Whitehead, J. (2005). *All you need to know about action research*. London: SAGE Publications.
- McNiff, J, & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing AR*. SAGE.
- McNiff, J & Whitehead, J. (2010). *You and Your action research Project (3rd ed.)*. London: London and New York: Routledge.
- Mehrmohammadi. M. (2004). Teacher Classroom Research: Reflections on a Nation-Wide Experience In Iran. *Humanities*, vol. 11 (3): 133-144.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research (concise paperback Ed.)*.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Publishers.



- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.
- Woods, P. (2005). "Educational Ethnography in Britain" (Ed.), In ShermanWebb (eds.): *Qualitative research in education: focus and methods* (PP .88-107). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Zeichner, K. (2001). "Educational Action Research", (Ed.), In P. Reason and H. Bradbury (eds.): *Handbook of action research: The concise paperback edition*. London: SAGE Publications.