



فهم خود- پژوهی به عنوان یک روش تحقیق برای معلمان و مدرسان تربیت معلم

آناستاز با ساماراس و آنه فریبزه^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۵/۵

ترجمه از: مرتضی بازدار قمچی قبه^۲*

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۲۸

چکیده: در این مقاله، نویسنده خود پژوهی را به عنوان یکی از روش‌های تحقیق معلمان و مدرسان تربیت معلم معرفی می‌کند که می‌تواند در توسعه حرفه‌ای آن‌ها، نقش مهمی ایفا کند. این مقاله از طریق بررسی سیر شکل‌گیری و تحول خودپژوهی، ضمن ارائه تعاریف مختلف برای آن از دید صاحب‌نظران، تفاوت خودپژوهی با کنش‌پژوهی، ویژگی‌های خودپژوهی و چگونگی انجام یک پژوهش خودپژوهی را بررسی می‌کند. یکی از ویژگی‌های جالب خودپژوهی، برخورداری از ماهیت متضاد است. برای مثال، از یک طرف، خودپژوهی روشی برای مطالعه فرد است، در عین حال، محققان این حوزه ادعا می‌کنند که این مطالعه، باید براساس همکاری با دیگران انجام گیرد. بحث اصلی در این مقاله این است که محققان خودپژوهی، تجارب خویش را به عنوان یک منبع اصلی پژوهشی در نظر می‌گیرند و «خود» را در میدان عمل، به قصد بازسازی باورها و شیوه‌های عمل، محور اصلی مسأله پژوهشی قرار می‌دهند. کلیدواژه‌ها: خودپژوهی، تأمل بر خود، معلمان، مدرسان تربیت معلم.

کلیدواژه‌ها: دانشجو-معلم، دوره تربیت معلم، تئوری اجتماعی - فرهنگی

۱. اطلاعات کتاب‌شناختی مقاله:

Anastasia P. Samaras and Anne R. Freese , (2009) Looking Back and Looking Forward: An Historical Overview of the Self-Study School. In Cynthia A. Lassonde, Sally Galman, Clare Kosnik, Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators, (pp 2-19) Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

m_bazdar@sbu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه شهید بهشتی تهران (نویسنده مسئول)

ریشه‌های خودپژوهی^۱

برای درک عمیق‌تر و هرچه بهتر خودپژوهی به عنوان یکی از حوزه‌های رسمی مطالعاتی و پژوهشی، بررسی و ردیابی چگونگی شکل‌گیری و نیز توسعه آن، از اهمیت فراوانی برخوردار است. در ابتدا چگونگی تکامل آن را در طول زمان بررسی می‌کنیم. این کار را با بحث پیرامون پارادایم‌های اساسی تحقیق شروع می‌کنیم که به‌طور مستقیم نتایج، فرایندها و تمرکز خود-پژوهی بر تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این حوزه شامل، پژوهش معلم^۲، عمل فکورانه^۳ و کنش پژوهی^۴ است.

پژوهش معلم

تا قبل از دهه ۱۹۸۰، به توسعه هویت مهارت‌های یاددهی و یادگیری معلم به عنوان یکی از حوزه‌های رسمی تحقیق و پژوهش، توجه چندانی نمی‌شد (کوکران، اسمیت^۵، ۱۹۹۱). بیشتر معلمان بر این باور بودند که انجام تحقیقات مختلف آموزشی در موضوعات مختلف، فقط بر عهده محققان دانشگاهی است (دانا، یندال - سیلوا^۶، ۲۰۰۳). معلمان وظیفه و مسئولیت خویش را فقط اجرای تحقیقات پژوهشگران دانشگاهی در کلاس‌های درس می‌دانستند. آن‌ها در مورد تجارب حاصل از کلاس‌های درسی و در مورد مشاهدات خویش از کلاس‌های درسی، و نیز در ارتباط با شیوه‌های تدریس خود، تأملی نمی‌کردند تا برای آن‌ها مسایلی طراحی کنند؛ اما از اواخر دهه ۱۹۸۰، معلمان به تدریج به تحقیق و اکتشاف شیوه‌های تدریس و نیز یادگیری دانش-آموزان مبادرت ورزیدند. پرسش، به عنوان یکی از جوانب اصلی و جدایی‌ناپذیر تحقیقات معلمان به‌شمار رفت (داک ورث^۷، ۱۹۸۷ و ریچاردسون^۸، ۱۹۸۹). قبل از ظهور روش خودپژوهی، تعدادی از مدرسان تربیت معلم، تدریس خود را مورد سؤال قرار دادند و تحقیقات نظام‌مندی در مورد

-
1. Self- study
 2. Teacher Inquiry
 3. Reflective Practice
 4. Action Research
 5. Cochran-Smith
 6. Dana & Yendal-Silva
 7. Duckworth
 8. Richardson

شیوه‌های تدریس خویش انجام دادند (لابوسکی ۱، ۱۹۹۴؛ راسل و مانبی ۲، ۱۹۹۲؛ زیکنر و لیستون ۳، ۱۹۸۷).

عمل فکورانه

پژوهش در حوزه تأمل و عمل فکورانه تأثیر زیادی بر خودپژوهی داشته است. تأکید بر عمل فکورانه و توسعه آن، به انجام مجموعه‌ای از تحقیقاتی منجر گردید که معلمان را به عنوان پژوهشگر در حیطه فعالیت خویش قلمداد کردند (کوکران، اسمیت، ۱۹۹۳). محققان به این نتیجه رسیدند که معلمان می‌توانند از طریق تأمل بر عمل خویش، تدریس خود را بررسی کنند (شاوون ۴، ۱۹۸۷؛ زیکنر و لیستون، ۱۹۹۶). محققان دانشگاهی از اواخر ۱۹۸۰ زندگی‌نامه شخصی، تاریخچه زندگی و پژوهش روایتی را، جهت فهم بهتر عمل خود به کار بردند (بلاخ و گیتلین ۵، ۱۹۹۵؛ کانلی و کلاندنین ۶، ۱۹۹۰). این رویکردهای پژوهشی، در مجموع، پایه‌های لازم را برای معلمان و مدرسان فراهم می‌کنند تا روش‌های مشابه را به صورت نظام‌مند جهت مطالعه عمل خویش، به کار ببرند. معلمان به واسطه تأمل بر عمل خویش و نقد آن، می‌توانند آگاهانه و خلاقانه در جهت رشد و توسعه خود در حوزه تدریس و دیگر مهارت‌ها گام بردارند (زیکنر، ۱۹۹۹).

کنش پژوهی

کنش پژوهی نیز تأثیر زیادی در مطالعات خودپژوهی داشته است و به عنوان یکی از ابزارهای مفید در خودپژوهی به شمار می‌رود؛ زیرا امکان تحقیق نظام‌مند در مورد تدریس افراد را فراهم می‌کند (فیلدمن و همکاران ۷، ۲۰۰۴). کار و کمیس ۸ (۱۹۸۶) کنش پژوهی را به عنوان روشی روشی نظام‌مند برای حل مسأله معرفی کردند. معلمان و مدرسان با این هدف در کنش پژوهی

-
1. LaBoskey
 2. Russell & Munby
 3. Zeichner & Liston
 4. Schön
 5. Bullough & Gitlin
 6. Connelly & Clandinin
 7. Feldman et al
 8. Carr and Kemmis

مشارکت دارند که تدریس خود و نیز یادگیری دانش آموزان را به عنوان مبنایی برای ایجاد تغییرات، مورد بررسی قرار دهند.

با وجود این که کنش پژوهی و تأمل بر عمل خویش در دهه ۱۹۸۰ مطرح شد، اما معلمان و مدرسان تربیت معلم به طور فراگیر از اوایل ۱۹۹۰، آن را به کار بردند. از این زمان به بعد، تحقیقات آموزشی بر سؤالات پژوهشی متمرکز شده‌اند که پیچیدگی‌های تدریس و یادگیری را مورد کاوش قرار می‌دهد. یکی از نتایج مهم این تغییر در تحقیقات آموزشی، تغییر در نقش معلمان و مدرسان، به عنوان محقق و پژوهشگر حوزه عمل خویش بود.

تفاوت کنش پژوهی با خودپژوهی

با توجه به ارتباط میان کنش پژوهی و خودپژوهی، در این جا این سؤال مطرح می‌شود که میان آن‌ها چه تفاوت‌هایی وجود دارد؟ در هر دو روش، محقق، مسایل مربوط به عمل را بررسی می‌کند، در یک چرخه‌ای از پژوهش مشارکت کرده، داده‌ها را در جهت بهبود عمل، به طور نظام‌مند، گردآوری و تحلیل می‌کند. با این حال، در خودپژوهی، روش‌های دیگری مانند تاریخچه شخصی، پژوهش‌روایی، روش‌های هنری ممکن است به کار گرفته شوند (لابوسکی ۲۰۰۴؛ ساماراس و فریزه^۲ ۲۰۰۶). فیلدمن و همکاران (۲۰۰۴: ۹۵۳) یکی از راه‌های اصلی برای متمایز کردن این دو سبک پژوهشی را، تمرکز بر رابطه بین عمل و پژوهش، خود و مطالعه می‌دانند. وقتی در کنش پژوهی بر اقدام و عمل تأکید می‌شود، می‌توان ادعا کرد که هدف اصلی اقدام پژوهی، تغییر و تحول عمل و موقعیت فرد و نیز مؤسسه و سازمان مربوطه است. این بدان معناست که جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها جهت هدایت یک طرح عمل و یا شناسایی موانع فردی و سازمانی به کار می‌روند اما وقتی تأکید بر روی کلمه «خود» باشد، در آن حالت مطالعه بر خود متمرکز می‌شود و این یکی از ویژگی‌های متمایز خودپژوهی است (همان منبع: ۹۵۳). فیلدمن و همکاران معتقدند که کنش پژوهی می‌تواند از روش‌های خودپژوهی به‌شمار رود؛ اما خودپژوهی از ویژگی‌های روش شناختی متمایزی برخوردار است (همان منبع: ۹۷۴). محققان خودپژوهی، تجارب

1. LaBoskey
2. Samaras & Freese

خویش را به عنوان یک منبع اصلی پژوهشی در نظر می‌گیرند و «خود» را در میدان عمل، به قصد بازسازی باورها و شیوه‌های عمل، محور اصلی مسأله پژوهشی قرار می‌دهند (فیلدمن، ۲۰۰۲: ۹۷۱). کنش پژوهی به جای بررسی این مسأله که «معلم کیست؟»، بیشتر بر این مسأله تأکید می‌کند که «معلم چه کاری انجام می‌دهد؟». تفاوت دیگر بین آن‌ها در این است که، خودپژوهی بر بهبود هر دو سطح حرفه‌ای و شخصی تأکید می‌کند. خودپژوهی براساس فرآیندهای شخصی تأمل و پژوهش شکل می‌گیرد. خودپژوهی فعالیتی انفرادی نیست، بلکه برای ایجاد فهم جدید، از طریق گفتگو و تعامل و نیز جهت افزایش اعتبار یافته‌ها، نیازمند همکاری است. نهایتاً خودپژوهی به بازسازی و بازتعریف نقش معلمی منجر می‌شود.

شکل‌گیری روش خودپژوهی

در اوایل دهه ۱۹۹۰، خودپژوهی به عنوان یکی از حوزه‌های پژوهشی مطرح شد (لوگران^۱، ۲۰۰۴). اولین گام در توسعه خودپژوهی در جلسه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا در سال ۱۹۹۲ برداشته شد، که شامل تعدادی کارگروه از پیشگامان حوزه خودپژوهی در گروه‌های مختلف، از جمله گروه آریزونا (گایلفوییل^۲، ۱۹۹۲؛ همیلتون^۳، ۱۹۹۲؛ پنیگار^۴، ۱۹۹۲؛ پلاسییر^۵، ۱۹۹۲) بود. در این جلسه هم‌چنین، راسل (۱۹۹۲) اثر خود را با عنوان «به همراه داشتن آینه»^۶ ارائه نمود: مدرسان تربیت معلم نسبت به تدریس خود، تأمل و تفکر می‌کنند. افراد حاضر در این جلسه مسایل و سؤالاتی را در حوزه تربیت معلم مطرح کردند که بیشتر سؤالات درمورد این مسایل بود: چالش‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان، تناسب و هماهنگی باورهای معلم با شیوه‌های تدریس، و ماهیت یادگیری در فرایند تدریس و آموزش (لوگران، ۲۰۰۴). این جلسه محققان زیادی را از حوزه‌های مختلف مانند پژوهش معلم، عمل فکورانه و کنش پژوهی جذب کرد. در سال ۱۹۹۳ این جلسه به خودپژوهی معلمان و شیوه‌های رایج در تربیت معلم اختصاص یافت، که یک گام مهمی برای رسمی‌تر کردن حوزه خودپژوهی

1. Loughran
2. Guilfoyle
3. Hamilton
4. Pinnegar
5. Placier
6. Holding up the mirror

تلقی می‌شود (همیلتون و همکاران، ۱۹۹۸). انجام تحقیق خودپژوهی در زمینه تدریس و شیوه‌های تربیت معلم، نقطه عطفی در ایجاد جامعه محققان خودپژوهی به شمار می‌رود. هم‌چنین همکاری محققان حاضر در گروه دوم، در توسعه رویکرد خودپژوهی تأثیر زیادی داشته است (لوگران، ۲۰۰۴).

عامل دیگری که در توسعه خودپژوهی نقش بیشتری ایفا کرد، کنفرانس کاستل^۱ در ساسکس شرقی^۲ انگلستان بود که در سال ۱۹۹۶ برگزار شد. در این کنفرانس چهار روزه که با حمایت دانشگاه کوپین کانادا برگزار شد، هشتاد شرکت کننده از کشورهای مختلف حضور داشتند. این کنفرانس با فراهم کردن زمینه گفتگو، انتقاد و تعامل در بین اعضا، نقش مؤثری در توسعه افراد ایفا کرد. این کنفرانس در شکل‌گیری فهم جامعی از خودپژوهی، به عنوان یک رویکرد پژوهشی، نقش مهمی داشت که بعد از آن تعاریف متعددی برای آن ارایه شد و در حوزه‌های مختلف به عناوین گوناگونی بازتعریف شد. از جمله خودپژوهی در تربیت معلم (همیلتون و همکاران، ۱۹۹۸).

تکامل خودپژوهی

با نگاهی به گذشته، درمی‌یابیم که کنفرانس اول کاستل که در سال ۱۹۹۶ برگزار شد (ریچاردز و راسل، ۱۹۹۶)، زمینه لازم را برای کاوش اساسی و گسترش تعامل و گفتگو در مورد خودپژوهی فراهم نمود. بعد از آن، شش کنفرانس دیگر هر دو سال یک‌بار برگزار شد که به ترتیب عبارتند از: کول و فاینلی^۳ (۱۹۹۸)؛ لوگران و راسل (۲۰۰۰)؛ کوزنیک، فرییزه و ساماراس^۴ (۲۰۰۲)؛ تیدول، فیتزجرالد، هستون^۵ (۲۰۰۴)؛ فیتزجرالد، هستون و تیدول (۲۰۰۶) و هستون، تیدول، ایست و فیتزجرالد^۶ (۲۰۰۸). این کنفرانس‌ها فضای امنی را برای ایجاد جوامع یادگیری به وسیله وسیله محققان برای تبادل نظر در زمینه خودپژوهی فراهم آوردند. محققان در آن کنفرانس‌ها

-
1. Castle Conference
 2. East Sussex
 3. Cole & Finley
 4. Kosnik, Freese, & Samaras
 5. Tidwell, Fitzgerald, & Heston
 6. Heston, Tidwell, East, & Fitzgerald

سؤالات و مسایل متعددی را مطرح کردند و به بحث و تبادل نظر پرداخته و در نتیجه، نظرات و دیدگاه‌های خود را در مورد تدریس و شیوه‌های رایج در تربیت معلم بازسازی کردند. این کنفرانس‌ها و متعاقب آن کتاب راهنمای خودپژوهی (لوگران و همکاران، ۲۰۰۴) زمینه را برای رشد و تکامل آن به عنوان یک حوزه پژوهشی از اوایل دهه ۱۹۹۰ فراهم نمودند. این کتاب راهنما، مجموعه کاملی از تحقیقات انجام شده در زمینه خودپژوهی را شامل می‌شود. علاوه بر آن، در سال ۲۰۰۵ مجله بین‌المللی خودپژوهی در حوزه تربیت معلم منتشر شد. انتشار این مجله و کتاب راهنما، نقش زیادی در توسعه و رشد خودپژوهی در فرآیند تدریس و آموزش داشته و باعث شدند که توجه بسیاری از علاقه‌مندان و محققان به این حوزه جلب شود (ساماراس و فریزه، ۲۰۰۶). هدف خودپژوهی، ترکیب دو حوزه است: یکی، حوزه تحقیقات علمی در زمینه آموزش (تحقیقات آموزشی) و دیگری از حوزه عمل (کورتاژن^۱، ۱۹۹۵:۱۰۰). خودپژوهی هرچند از حوزه‌های نسبتاً جدید پژوهشی به‌شمار می‌رود؛ اما به سرعت رشد کرده و در حال تکامل است. افزایش تحقیقات با کیفیت بالایی که به وسیله محققان این حوزه انجام شده است، باعث شده که این روش در سال‌های اخیر بتواند مشروعیت لازم و جایگاه مناسبی را در بین محققان دانشگاهی پیدا کند. تنها هفت سال بعد از اولین جلسه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا که در آن خودپژوهی برای اولین بار مطرح گردید، زیکنر ادعا کرد که ظهور خودپژوهی در جنبش تربیت معلم در سال ۱۹۹۰، مهم‌ترین توسعه در زمینه پژوهش در تربیت معلم، تا به این زمان بوده است (زیکنر، ۱۹۹۹: ۸).

ماهیت خودپژوهی

در خودپژوهی نیز همانند دیگر حوزه‌های جدید تحقیقاتی، تلاش برای درک مشترک، در سال‌های اولیه شکل‌گیری و تکامل، مشهود بوده است. متخصصان این حوزه، درباره ماهیت آن تأمل کرده‌اند و در تلاشند تا مشخص کنند که این روش چه مواردی را شامل می‌شود؛ چه عوامل و ویژگی‌هایی، این روش را از روش‌های دیگر تحقیق متمایز می‌کند. در این بخش، توسعه زبان و

اصطلاحات به کار رفته در آثار مختلف ارائه می‌شوند که ماهیت و خصوصیات خودپژوهی را، که محققان مشخص کرده‌اند، توصیف می‌کنند.

در آغاز شکل‌گیری خودپژوهی به ویژه در کنفرانس کاستل، سؤالات متعددی در اذهان فعالان، در مورد ماهیت آن به وجود می‌آمد. سؤالاتی از این قبیل: منظور از خودپژوهی به منزله یک روش تحقیق چیست؟ بعداز کنفرانس کاستل، یک گام اساسی در جهت شفاف‌سازی این سؤالات برداشته شد. بارنز^۱ (۱۹۹۸) تحلیل محتوایی را بر روی مقالات ارائه شده در اولین کنفرانس انجام داد و نتایج و تحلیل‌های حاصل از این تحلیل محتوا در رشد این حوزه‌ی پژوهش در ادامه مسیر بسیار مؤثر بود. وی براساس این تحلیل، سه ویژگی مهم را شناسایی کرد: گشودگی و باز بودن^۲، همکاری^۳ و بازسازی^۴. بارنز توضیح می‌دهد که محققان خودپژوهی، چگونه دیدگاه دیگران را بپذیرند، و همکاری، چگونه در فرآیند خودپژوهی نقش کلیدی ایفا می‌کند. محقق از طریق تعامل و گفتگو با دیگر معلمان و مدرسان و نیز فراگیران، می‌تواند یک مسأله و یا موقعیتی را از دیدگاه‌های مختلف طراحی و یا بازطراحی کند. ویژگی بازطراحی و یا به عبارتی بازسازی، نقش مهمی در خودپژوهی دارد؛ زیرا فرصت‌های لازم برای محقق فراهم می‌کند تا در ارتباط با موارد مختلف، به طرز متفاوتی بیندیشد و در نتیجه این فکر متفاوت، بتواند تغییرات لازم در عمل به وجود آورد (همیلتون و همکاران، ۱۹۹۸). در ادامه این بحث، ویژگی‌های بیشتری از خودپژوهی را توصیف می‌کنیم که آن را از اشکال دیگر پژوهشی متمایز می‌کنند. از جمله این- که، خودپژوهی ماهیتی متضاد (پارادوکسی^۵)، پست مدرنی^۶ و چندگانه و چندوجهی^۷ دارد.

ماهیت متضاد

یکی از ویژگی‌های جالب خودپژوهی، متناقض بودن آن است. برای مثال، از یک طرف، خودپژوهی روشی برای مطالعه فرد است، در عین حال، محققان این حوزه، ادعا می‌کنند که این

-
1. Barnes
 2. openness
 3. collaboration
 4. reframing
 5. paradoxical
 6. postmodern
 7. multifacete

مطالعه، باید براساس همکاری با دیگران انجام گیرد. همکاران در قالب گروهی، در آن گمارده شوند تا دیدگاه‌های متنوع جهت بازطراحی و نیز افزایش اعتبار آن فراهم شود (لابوسکی ۲۰۰۴، لوگران، ۲۰۰۷). مک نیف و وایتهد^۱ (۲۰۰۶) وجود گروه همکاران و اعتبار بخشی را مورد تأکید قرار می‌دهند. بلاخ، پینیجر^۲ (۲۰۰۱) و وایتهد (۲۰۰۴) نشان می‌دهند که محققان خودپژوهی، باید با همکاران خود در بررسی داده‌ها و تفاسیر آن‌ها جهت افزایش اعتبار و پایایی نتایج حاصل از خودپژوهی، تعهد عمیقی برقرار کنند. در حالی که اعتبار در روش‌های پژوهش متداول مبتنی بر شواهد تجربی، تعمیم‌پذیری و نقد حرفه‌ای است، اما اعتبار در خودپژوهی شامل اشتراک-گذاری، وجود نمونه‌های چالش برانگیز از شیوه‌های تدریس است (لابوسکی، ۲۰۰۶: ۲۵۲). دیدگاه‌های متعدد و متنوع، اعتبار یافته‌ها را در خودپژوهی افزایش می‌دهد (لوگران و نورتفیلد^۳، ۱۹۹۸). ما دریافتیم که اگرچه خودپژوهی عبارت است از یک نوع تلاش درون فردی^۴ جهت درک عمل خویش، اما هم‌زمان نوعی ارتباط بین فردی است، که برای افراد این امکان را فراهم می‌سازد که در حوزه‌ها و جوامع مختلف یادگیری، مشارکت و فعالیت کنند و با یکدیگر تعامل و گفتگو کرده، در نهایت به درک درستی از یک کار مشترک، دست یابند (ساماراس و فرییز، ۲۰۰۶: ۵۱).

ماهیت پست مدرنی خودپژوهی

خودپژوهی به دلیل غیرخطی بودن آن و نیز به دلیل نتایج غیرقابل پیش‌بینی آن، ماهیتی پست مدرنیسمی دارد (ویلکاکس و همکاران^۵، ۲۰۰۴). کوکران - اسمیت و لایتل (۲۰۰۴: ۶۰۷)^۶ معتقدند که محققان خودپژوهی نشان داده‌اند که براساس این مفروضه پست‌مدرنی در این حوزه فعالیت می‌کنند که «خود» هرگز از فرآیند تحقیق و عمل آموزش جدا نمی‌شود. خودپژوهی ادعا نمی‌کند که حقیقت را به خوبی می‌شناسد، اما هموار به دنبال درک آن است. پنیجر و همیلتون (۲۰۰۷) از طریق هستی‌شناختی، فرآیند تجزیه و تحلیل را بررسی می‌کنند و معتقدند که

1. McNiff & Whitehead
2. Bullough and Pinnegar
3. Northfield
4. intrapersonal
5. Wilcox et al
6. Lytle

تجزیه و تحلیل افراد براساس دیدگاه‌های مختلف موجود، متفاوت است. محققان پست‌مدرن دریافتند که تولید دانش، یک عنصر فرهنگی را شامل می‌شود، بنابراین آن‌ها ادعا می‌کنند که همه محققان، موضعی تحلیلی و تأملی اتخاذ کنند و برای ساخت مفاهیم باید به دنبال پایه‌های ایدئولوژیکی و فرهنگی باشند. براین اساس، پینیجر (۱۹۹۸: ۳۱) توضیح می‌دهد، که خودپژوهی به لحاظ روش شناختی، منحصر به فرد است. خودپژوهی، به دنبال یک هدف مشترک، یعنی «افزایش توانایی در عمل» است (آلندر و آلندر، ۲۰۰۸: ۱۴۵)؛ زیرا این روش از ماهیتی برخوردار بوده، که محققان را ترغیب می‌کند که خود، سازنده دانش باشند.

ماهیت چندوجهی و چندگانه

یکی دیگر از خصوصیات تحقیقات خود پژوهی، برخورداری از ماهیتی چندوجهی است (ساماراس و فریز، ۲۰۰۶). محققان خودپژوهی، معمولاً از دیدگاه‌های نظری و مفهومی متعددی وارد این حوزه می‌شوند و چهارچوب مطالعات خود را براین اساس بنا می‌کنند. هم‌چنین محققان خودپژوهی، تحقیقات خود را به روش‌های مختلف کیفی انجام می‌دهند (لابوسکی، ۲۰۰۴). برخی از محققان خودپژوهی از روش اتوبیوگرافی، تاریخچه شخصی و روایتی و یا اشکال هنری مانند تئاتر، نمایش‌نامه و شعر استفاده می‌کنند (لابوسکی، ۲۰۰۴ و لایت‌هال، ۲۰۰۴). لوگران (۲۰۰۷: ۵) توضیح می‌دهد که هیچ روش بهتر و درستی برای انجام تحقیق خودپژوهی وجود ندارد، درعوض برای انجام بهتر خودپژوهی، این مسأله باید به‌خوبی درک شود، که این مطالعه در جستجوی چه چیزی است و هدف از انجام آن چیست؟ لابوسکی (۲۰۰۴) خصوصیات چندگانه خودپژوهی را به این ترتیب: خودپژوهی تحقیقی خودآغازگر است؛ هدف آن بهبود وضعیت موجود است؛ فرآیندی تعاملی دارد؛ روش‌های متعدد تحقیقی و عمدتاً کیفی را شامل می‌شود و اعتبار را به عنوان فرآیندی مبتنی بر موثق و قابل اعتماد بودن تشریح می‌کند (لابوسکی، ۲۰۰۴: ۸۱۷). بعد از بحث پیرامون خصوصیات خودپژوهی، محققان این حوزه در تلاش هستند تا تعریف جامعی از آن ارائه دهند.

تعریف خودپژوهی

با نگاهی به گذشته، به خاطر می‌آوریم که در سال ۱۹۹۸، در کنفرانسی که اولین بار شرکت کردیم، با شنیدن عنوان سخنرانی و موضوع ارائه آن خوشحال شدیم و به موضوع آن یعنی خودپژوهی علاقمند شدیم اما در عین حال تعریف دقیقی برای این موضوع ارائه نشد. در آن زمان ضمن اشتراک‌گذاری کارها، پرسش‌ها و دغدغه‌های مبنی بر نبود یک تعریف جامع، آشکارا مورد بحث قرار گرفت (فرییزه ۱۹۹۹؛ ساماراس، ۱۹۹۸). در ادامه فعالان و محققان این حوزه، به دنبال پاسخ به این سؤال بودند که خودپژوهی را براساس عمل، هدف و نقش آن‌ها چگونه می‌توان تعریف کرد؟

تعریف خودپژوهی براساس نقش

خودپژوهی از مرجع شخصی محکمی برخوردار است، که شامل مطالعه «خود» و یا «مطالعه به وسیله خود» است. بایرد^۱ (۲۰۰۴: ۱۴۴۵) تفاسیر متعدد «خود» را در خودپژوهی مورد توجه قرار داد و با تجزیه و تحلیل انواع تحقیقات، خودپژوهی را در کانون توجه خویش قرار داد و انواع برداشت‌ها از «خود» را در آن بررسی کرد؛ از جمله «خود در تدریس»، «خود به عنوان یک معلم»، «خود به عنوان پژوهشگر تدریس من»، «خود به عنوان پژوهشگر تربیت معلم» و «خود به عنوان پژوهشگر خودپژوهی». همیلتون و همکاران (۱۹۹۸: ۲۳۶)، خودپژوهی را به عنوان مطالعه خود یک-شخص، اعمال و ایده‌های فرد تعریف کردند. خودپژوهی هم‌چنین شامل یک نگاه متفکرانه به متون خوانده شده، تجارب کسب شده، افراد شناخته شده و ایده‌های در نظر گرفته شده است. همیلتون و همکاران به این نتیجه رسیدند، که یک بررسی انتقادی حضور «خود» در هر دو ابعاد مطالعه و نیز در پدیده مورد مطالعه، محور اصلی خودپژوهی را تشکیل می‌دهد (همان منبع: ۲۴۰).

1. Baird

تعریف خودپژوهی به واسطه عمل

محققان تعاریفی برای خودپژوهی ارائه کرده‌اند که برگرفته از تجارب شخصی و حرفه‌ای آن-هاست. برای مثال، پینیجر (۱۹۹۸: ۳۳) خودپژوهی را به عنوان روشی برای مطالعه موقعیت‌های مختلف عمل حرفه‌ای تعریف کردند. کلارک و اریکسون (۲۰۰۴: ۵۹) ادعا می‌کنند، برای این‌که عمل تدریس انجام گیرد، مدرس باید راه و روشی را مشخص سازد تا به واسطه آن عمل خویش را بشناسد، تشخیص دهد و کشف کند. ساماراس (۲۰۰۲)، بعد از بررسی ادغام و به‌کارگیری نظریه ویگوتسکی (۱۹۸۱) در تدریس خویش، الگویی را برای خودپژوهی مدرسان طراحی کرد و نوشت: «من اصطلاح خودپژوهی را به معنای بررسی انتقادی اعمال یک فرد و بسترهایی مربوط به این اعمال، به منظور دستیابی به یک حالت آگاهانه‌تری از فعالیت‌های حرفه‌ای، تعریف می‌کنم و در عین حال، آن را در مقابل اعمال مبتنی بر عادت و سنت به کار می‌برم. هم‌چنین بک و همکاران^۱ (۲۰۰۴) خودپژوهی را به عنوان یک رویکرد شخصی مبتنی بر همکاری و ساخت‌گرایی تعریف کرده، بر عناصر مهم آن تأکید کردند. خودپژوهی به این دلیل ساخت‌گراست که عناصری از پژوهش در حال انجام را شامل می‌شود، به تجارب شخصی توجه می‌کند و بر جایگاه ساخت دانش تأکید می‌کند.

تعریف خودپژوهی بواسطه هدف

کول و نولز^۲ (۱۹۹۸) نشان می‌دهند که چرا افراد تحقیق خودپژوهی را انجام می‌دهند و هدف آن‌ها از انجام خودپژوهی چیست؟ هرچند این اهداف ممکن است متعدد و چندوجهی باشند، اما محققان اغلب بر یکی از ابعاد عمل حرفه‌ای متمرکز می‌شوند. در عین حال، هدف ممکن است در جهت دستیابی به اصلاحات آموزشی، در سطحی فراتر از «خود» گسترش یابد. کوزنیک، بک، ساماراس و فرییزه (۲۰۰۶) سه هدف را برای خودپژوهی شناسایی کرده‌اند: بازسازی شخصی، بازسازی حرفه‌ای و بازسازی برنامه.

1. Beck et al
2. Cole and Knowles

علاوه بر آن، تعدادی از روش‌های خودپژوهی وجود دارند که ممکن است بر روی یک موضوع خاصی تمرکز کنند. یک نمونه در این مورد، خودپژوهی با استفاده از سابقه یا تاریخچه شخصی است که در آن معلمان به قصد ساخت و یا اصلاح هویت حرفه‌ای، این مسأله را بررسی می‌کنند که آن‌ها به عنوان یک معلم چه کسانی هستند و چه خصوصیتی دارند (ساماراس و همکاران^۱، ۲۰۰۴). مثال دیگر، کنش‌پژوهی مبتنی بر خودپژوهی است، که به موجب آن معلمان در کلاس درس یک تحقیق حرفه‌ای قابل کنترل را انجام می‌دهند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا راهبردهای به کار رفته در کلاس درس و اقدامات لازم برای ایجاد تغییرات لازم را مطالعه و بررسی کنند و خودشان را به عنوان یک معلم حرفه‌ای بشناسند (ساماراس و همکاران، ۲۰۰۵). صرف نظر از نوع روش به کار رفته و اهداف خودپژوهی، محقق (معلم پژوهشگر) با به کارگیری این روش، با حمایت همکاران، اقدامات خود را بررسی می‌کند و آن‌ها را در محیط آموزشی وسیع‌تر ارزیابی و اصلاح می‌کند.

لابوسکی (۲۰۰۴) بر اهداف سیاسی و اخلاقی خودپژوهی تأکید و آن‌ها را به عنوان یک کار ارزشی و اخلاقی معرفی می‌کند. هم‌چنین مدرسان تربیت معلم، خودپژوهی را در جهت پرسش از وضعیت موجود برنامه‌های آموزشی و نیز نقش آن‌ها (مدرسان) در پداگوژی تربیت معلم، به کار می‌برند (ساماراس، ۲۰۰۲ و لوگران، ۲۰۰۶).

در این جا باید این مسأله را متذکر شویم که علی‌رغم این‌که، خودپژوهی در نهایت به رشد، اصلاح و بازسازی منجر می‌شود، اما نمی‌توان یک روش خاص را به عنوان الگویی برای خودپژوهی شناسایی کرد؛ بلکه خودپژوهی به لحاظ روش‌شناختی و متناسب با اهدافش، از روش‌های مختلفی بهره می‌گیرد (لوگران، ۲۰۰۴: ۱۷).

هم‌چنین ارائه یک تعریف ثابت برای خودپژوهی شاید غیرممکن باشد و یا این‌که تعریف ارائه شده مطلوب و مورد قبول همه نباشد. بلاخ و پینیچر (۲۰۰۴) ادعا می‌کنند که ماهیت خودپژوهی و تعاریف متعدد آن، زمینه لازم برای یک بحث جامع و مستمر در مورد ویژگی‌های آن فراهم می‌کند.

1. Samaras, Hicks, & Garvey Berger

انجام خودپژوهی

از مجموع بحث‌های گذشته می‌توان دریافت که از طریق انجام عملی خودپژوهی، می‌توان آن‌را به خوبی فهمید. از طریق به‌کارگیری روش تحقیق خودپژوهی می‌توانیم ماهیت و اهداف این روش را شناسایی کنیم. در ابتدا از اشتراک‌گذاری کار خویش واهمه داریم؛ اما در ادامه مسیر، برداشت دقیقی از آن کسب می‌کنیم. در این‌جا یادآوری می‌کنیم که در کنش‌پژوهی و اقدام-پژوهی، تمرکز اصلی بر دانش‌آموزان و یادگیری آن‌هاست اما در ادامه تحقیق و از طریق گفتگوهای انجام شده، در می‌یابیم که به‌دلیل تمرکز بر دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها، یکی از ابعاد اصلی تحقیق، یعنی «خود» را نادیده می‌گیریم.

مشارکت در انجام تحقیق خودپژوهی، همکاری در تدوین مقالات تدوین شده با این روش (کوزنیک و همکاران، ۲۰۰۲)، توسعه و تکمیل تحقیقات انجام شده در این زمینه (ساماراس و فریز، ۲۰۰۶) و کار با دانشجویان دکتری (فرییز و استرانگ، ۲۰۰۸، میتاپالی و ساماراس^۱، ۲۰۰۸؛ ساماراس و همکاران، ۲۰۰۷) باعث می‌شوند که درک جامعی از چندگانگی آن به‌دست آوریم. فهم دقیق و کامل خودپژوهی، از طریق مشارکت در بحث‌های مستمر در گروه با همکاران و نیز دانش‌آموزان، امکان‌پذیر می‌شود.

هم‌چنین خودپژوهی را می‌توان از طریق انجام دادن آن، به‌خوبی یادگرفت. تدوین سؤال پژوهشی مناسب، باعث ترغیب افراد برای اجرای خودپژوهی شده، آن‌ها را به سمت درک کامل فرآیند آن سوق می‌دهد. با نگاهی به گذشته، متوجه می‌شویم که از طریق مشارکت در خودپژوهی، سؤالات دقیقی را می‌توان در ارتباط با اعمال و اقدامات خود پرسیم که به تنهایی و خارج از چهارچوب این پژوهش، این کار میسر نیست. در این روش، اعتقادات و باورهای خود را به اشتراک می‌گذاریم، با یکدیگر در مورد مسایل مختلف بحث و گفتگو کرده، برخی از سوءتفاهم‌ها را برطرف می‌کنیم.

1. Mittapalli & Samaras

منابع

- Baird, J. (2004). Interpreting the what, why, and how of self-study in teaching and teacher education. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 2, pp. 1442–1481). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barnes, D. (1998). Forward: Looking forward: The concluding remarks at the Castle conference. In M. L. Hamilton, with S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. ix–xiv). London: Falmer Press.
- Beck, C., Freese, A. R., & Kosnik, C. (2004). The preservice practicum: Learning through self-study in a professional setting. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 2, pp. 1259–1293). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. V., Jr., & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland Publishing.
- Bullough, R. V., Jr., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of selfstudy research. *Educational Researcher*, 30 (3), 13–21.
- Bullough, R. V., Jr., & Pinnegar, S. (2004). Thinking about the thinking about self-study: An analysis of eight chapters. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 313–342). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.



- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61 (3), 279–310.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of selfstudy of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 601–649). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cole, A. L., & Finley, S. (Eds.). (1998). *Conversations in community. Proceedings of the second international conference on self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England*. Kingston, ON: Queen's University.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1998). The self-study of teacher education practices and the reform of teacher education. In M. L. Hamilton, with S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 224–234). London: Falmer Press.
- Connelly, F., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2–11.
- Dana, N. F., & Yendal-Silva, D. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Feldman, A. (2002). Bec (o/a)ming a teacher educator. In C. Kosnik, A. R. Freese, & A. P. Samaras (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study. Proceedings of the fourth international conference on self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England* (Vol. 1, pp. 66–70). Toronto, ON: OISE, University of Toronto.

- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32 (3), 26–28.
- Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). Self-study through action research. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & J. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 2, pp. 943–977). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fitzgerald, L. M., Heston, M., & Tidwell, D. (Eds.). (2006). *Collaboration and community: Pushing boundaries through self-study. Proceedings of the sixth international conference on self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England*. Cedar Falls, IA:
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), 895–910.
- Freese, A. R., & Strong, A. P. (2008). Establishing a learning community as a site to explore our multicultural selves. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (Eds.), *Learning communities In practice* (pp. 103–116). Dordrecht: Springer Press.
- Guilfoyle, K. (1992, April). *Communicating with students: The impact of interactive dialogue journals on the thinking and teaching of a teacher educator*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Hamilton, M. L. (1992, April). *Making public the private voice of a teacher educator*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). Preface. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. K. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (p. viii). London: Falmer Press.



- Hamilton, M. L., Pinnegar, S., Russell, T., Loughran, J., & LaBoskey, V. K. (Eds.), (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Heston, M., Tidwell, D., East, K., & Fitzgerald, L. (Eds.). (2008). *Pathways to change in teacher education: Dialogue, diversity and self-study. Proceedings of the seventh international conference on the self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England*. Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.
- Korthagen, F. A. J. (1995). A reflection on five reflective accounts. Theme issue self study and living educational theory. *Teacher Educational Quarterly*, 22 (3), 99–105.
- Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R., & Samaras, A. P. (Eds.). (2006). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal*. Dordrecht: Springer.
- Kosnik, C., Freese, A. R., & Samaras, A. P. (Eds.). (2002). *Making a difference in teacher education through self-study. Proceedings of the fourth international conference on self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England* (Vols. 1 & 2). Toronto, ON: OISE, University of Toronto.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- LaBoskey, V. K. (2004a). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of selfstudy of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 817–869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LaBoskey, V. K. (2004b). Afterword: Moving the methods of self-study research and practice forward: Challenges and opportunities. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.),

- International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 2, pp. 1169–1184). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LaBoskey, V. K. (2006). The fragile strengths of self-study: Making bold claims and clear connections. In P. Aubusson & S. Schuck (Eds.), *Teaching learning and development: The mirror maze* (pp. 251–262). Dordrecht: Springer.
- Lighthall, F. F. (2004). Fundamental features and approaches of the s-step enterprise. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 193–245). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. (2004a). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 7–39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. (2004b). Informing practice. Developing knowledge of teaching about teaching. In D. L. Tidwell, L. M. Fitzgerald, & M. L. Heston (Eds.), *Journeys of hope: Risking self-study in a diverse world. Proceedings of the fifth international conference of the self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England* (pp. 186–189). Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 12–20.



- Loughran, J. J., & Northfield, J. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. London: Falmer.
- Loughran, J. J., & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M. L. Hamilton, with S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. K. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7–18). London: Falmer Press.
- Loughran, J. J., & Russell, T. (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London: Routledge/Falmer.
- Loughran, J. J., & Russell, T. (Eds.). (2000). *Exploring myths and legends of teacher education. Proceedings of the third international conference on the self-study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England*. Kingston, ON: Queen's University.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Press.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage. University of Northern Iowa.