

اقدام پژوهی، راهبردی برای توسعه حرفه‌ای معلمان فکور^۱

حسین حسینی^۲

چکیده

پژوهش حین عمل یکی از مظاهر روحیه پژوهشگری مجریان بالنده است که تئوری و عمل را به یکدیگر پیوند می‌دهد و موجب ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی می‌شود. معلمان در راستای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای خود، می‌توانند پیرامون چه چیزی، چگونه و چرایی تدریس، کلاس‌های درسی و دانش‌آموزانشان، بطور جدی بیندیشند و در شناخت مشکلات فرایند یاددهی- یادگیری همکاری و دخالت داشته باشند. در واقع معلمان پژوهشگر کسانی هستند که در رابطه با اهداف تدریس می‌اندیشند، و برای تولید دانش حرفه‌ای به تفکر و تعمق می‌پردازند. روش پژوهش، تحلیلی- تبیینی است که با استفاده از متون، منابع موجود کتابخانه‌ای و مطالعات صورت‌گرفته داخلی و خارجی به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته شد. در این پژوهش ضمن بحث پیرامون رابطه میان نظر و عمل، به بررسی مبنای علمی هنر تدریس، اهمیت و جایگاه پژوهش تربیتی در میان کارگزاران اصلی نظام آموزشی و نقش معلم در برنامه درسی فکورانه، پیشینه و انواع پژوهش حین عمل، همچنین اهداف، گستره و پیامدهای پژوهش حین عمل در نظام تعلیم و تربیت مورد واکاوی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که کنش فکورانه مستلزم آفرینندگی و اندیشه‌زایی است و با تفکرزدایی، بکارگیری وفادارانه و بدون دخل و تصرف یافته‌های آکادمیک سرناسازگاری دارد. از سویی معلم پژوهشگر در صورتی می‌تواند همیشه در حال توسعه باشد که استقلال کافی در تصمیم‌گیری و مسئولیت در برابر تصمیم‌های خود داشته باشد.

واژگان کلیدی: کارگزار فکور، پژوهش حین عمل، برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای، تدریس.

^۱ تاریخ دریافت مقاله ۱۳۹۹/۱/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله ۱۳۹۹/۲/۲۰

^۲ دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان استان همدان، گروه علوم تربیتی

hassani.hossain@yahoo.com

مقدمه

معلمان به عنوان کارگزاران اصلی هر نظام آموزشی فراتر از محتوای برنامه‌های درسی، نقشی کلیدی و مهمی را بر عهده دارند. از لحاظ تئوری، در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان عوامل متعددی نقش دارند، مواردی مانند فعالیت‌ها، تجربیات فرد و عوامل فردی (مانند شخصیت و جنسیت)؛ زمینه‌ای (مانند خانواده، گروه همسالان، تجربه‌های دوران تحصیل، موقعیت اجتماعی و اقتصادی) و همچنین عوامل روانشناختی و فرهنگی و تعامل بین همکاران را می‌توان نام برد (حجازی، ۱۳۹۷). این پژوهشگران بالقوه، برای مشخص کردن موقعیت‌های نامعین در خصوص فعالیت‌هایشان، می‌توانند با بکارگیری پژوهش حین عمل، با استفاده از منابع گوناگونی از داده‌ها، به ویژه با در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و علایق یادگیرنده فعالیت‌های خود را بصورت حرفه‌ای توسعه دهند (بازرگان، ۱۳۸۹). در هنگام برنامه‌ریزی یک برنامه درسی، معلمان فکور و برنامه‌ریزان، همانند شمار بسیار زیادی از ذینفعانی هستند که با یکدیگر تصمیم‌گیری می‌کنند. این ذینفعان می‌توانند والدین، رهبران تجاری، سیاستمداران و حتی معلمان دیگر و یا مدیران باشند (نول^۱، ۲۰۱۱). آموزش و پرورش آزاد^۲ در باشکوه‌ترین معنای آن زمانی محقق خواهد شد که طراحان، مسئولان، برنامه‌ریزان و مؤلفان که پیشگامان اصلاح برنامه‌های درسی در مقیاس گسترده هستند، به دور از تنگنای معیارها و استانداردهای یکپارچه، این نکته را مدنظر داشته باشند که در مقام اجرا کارگزاران به تعقل نیاز دارند تا عمل خودشان را راهنمایی کنند. تحقیق یا تأمل حین عمل، برخاسته از عمل و واکنشی نسبت به تعلیم و تربیت کریستالی^۳ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۸۴) است. تعلیم و تربیتی که در آن همه چیز، اعم از اهداف، محتوا، روش‌ها و شیوه‌ها، تجارب و فعالیت‌های یادگیری، زمان و مکان و حتی شیوه‌های ارزشیابی از قبل تعیین شده و از آن تحت عنوان تعلیم و تربیت مواد اولیه‌ای یا کارخانه‌ای، یا تعلیم و تربیت شیشه‌ای، قطعی، تجویزی و تحمیلی نیز یاد می‌شود و دقیقاً در نقطه مقابل پژوهش حین عمل و درس پژوهی قرار می‌گیرد. مک نیف^۴ و همکاران (۱۳۸۲)، در مورد برتری‌های اقدام پژوهی در قلمرو آموزش و پرورش این گونه می‌گویند: طرفداران پژوهش در عمل، از جمله پژوهش در عمل آموزشی، بر این باورند که پژوهش باید از انحصار

¹ Null, W

² liberal education

³ Crystallized Education or Predetermined Education

⁴ Mc nif

نخبگان درآید و به صورت مشارکتی - یا فردی - جزو وظایف همه دست اندرکاران آموزش و پرورش، به ویژه معلمان، قرار گیرد.

بیان مسأله

در برنامه درسی فکورانه، کثرت‌گرایی، تعهد هوشمندانه بر تأمل، رشد و توسعه اجتماع یادگیری و کاربست نظریه در عمل اهمیت می‌یابد (راولز^۱، ۲۰۰۹). رید^۲ عقیده دارد بهترین راه حل مشکلات برنامه درسی، همچون مشکلات اخلاقی و عملی، زمانی است که گروه‌های سازنده متعدد، درون‌دادهایی فراهم آورند. رید استدلال می‌کند که «همفکری» مخالف «منظره و بحث و جدل» - به معنای منفی آن - است و فعالیت‌هایی است که باید ساخت برنامه درسی را هدایت کند (نول، ۲۰۱۱). تعامل میان عناصر و عوامل در یک موقعیت خاص و پاسخگویی اندیشمندانه در راستای حل مسائل آن موقعیت از جمله تأکیدات برنامه درسی فکورانه است، تصمیم جمعی و محیطی دو عنصر کلیدی این برنامه قلمداد می‌شود (شواب، به نقل از پیرا^۳، ۱۹۹۲). نظریه برنامه درسی فکورانه با آموزه‌های نظریه نومفهوم‌گرایی و بازسازی اجتماعی نیز مطابقت دارد (انگلند^۴، ۲۰۱۳). جان‌لام^۵ (۲۰۱۱)، نیز این برنامه را برنامه‌ای طبیعت‌گرایانه می‌داند. هدف از همفکری، پیدا کردن یک راه‌حل خلاق برای مشکلات عملی است. در حالی که در برنامه‌های درسی و غیر درسی «مقاوم در برابر معلم^۶»، علاوه بر این که روحیه همفکری و پژوهندگی معلم تضعیف می‌شود، همه عناصر برنامه درسی اعم از اهداف، محتوا، روش‌ها، مواد، زمان و مکان آموزشی نیز به او دیکته شده و استقلال او نادیده گرفته می‌شود (بیشاب^۷، ۱۳۷۷).

معلم فکور، ارائه دهنده و منتقل کننده صرف اطلاعات نیست، چهارچوب و روند آموزش او تحکیمی نیست و روال خاصی را که از پیش تدارک دیده شده باشد، به دانش‌آموزان دیکته نمی‌کند، معلم پژوهشگر در فرایند برنامه‌ریزی نیز مشارکتی فعالانه دارد، او تسهیل‌کننده فرایند یادگیری دانش‌آموزان است، اندیشه و دیدگاه خود را تلقین نمی‌کند، بنابراین موعظه‌گر

¹ Rawelse, G.S

² Reid, W

³ Pereira, P

⁴ Englund, T

⁵ Lam, John

⁶ teacher proof

⁷ Bishab

نیست، بلکه راهنما، تسهیل‌گر و هدایت‌گر فرایند یاددهی- یادگیری است، سهم او در این فرایند، به میزان دیگر افراد شرکت‌کننده در فرایند یادگیری است، به دیدگاه‌های معلمان دیگر، متخصصان و دانش‌آموزان احترام قائل است، خلاق و متفکر است، از شیوه‌های آموزش سؤال محور، پرسشگری و کنجکاوی دانش‌آموزان استقبال می‌کند، معلم اندیشه‌ورز، فردی نقاد و آگاهی بخش است.

متخصصان فن از واژه‌های «اقدام پژوهی»، «تحقیق در عمل»، «تحقیق توأم با عمل» و «تحقیق عمل‌نگر» در برابر اصطلاح «Action research» را به صورت مترادف بکار برده‌اند. پژوهش حین عمل عبارت است از به کارگیری یافته‌های تحقیق برای عمل در موقعیت‌های اجتماعی که با نگرش به بهبود عمل در جریان اجرای آن عمل با همکاری و مشارکت محققان، شاغلان و افراد غیر محقق صورت می‌گیرد (رابرت^۱، ۲۰۰۰). در واقع «محققان» کسانی هستند که در رابطه با اهداف برنامه درسی می‌اندیشند، پیرامون آن‌ها به تفکر و تعمق می‌پردازند و تدریسی فکورانه داشته باشند. وست بری^۲ (۲۰۰۰) در اثر خود با عنوان «تدریس به عنوان عمل فکورانه^۳» از دیداکتیک^۴ سخن می‌گوید. دیداکتیک هنر ترجمه مطالب درسی به یک فرهنگ و نیروی آموزش در کلاس درس است. در سنت دیداکتیک انتظار می‌رود معلمان پیرامون چه چیزی، چگونگی و چرایی تدریس کردن بطور جدی بیندیشند. وست بری علاوه بر دیداکتیک، بیلدونگ^۵ را مطرح می‌کند که مبنایی برای فهم مباحث اوست. بیلدونگ تجسم و مصداق و جلوه‌ی دیداکتیک است. چنانچه دیداکتیک به عنوان هنر آموزش (تدریس) در نظر گرفته شود، بیلدونگ هدفی است در جهت اینکه این هنر عملی شود. بیلدونگ چشم‌اندازی برای آنچه که معلمان می‌بایست به آن دست یابند، فراهم می‌آورد، دیداکتیک به عنوان ابزاری مورد استفاده برای دستیابی به آن به خدمت گرفته می‌شود. معلمان بیلدونگ و دیداکتیک را عملیاتی می‌کنند و مسئولیت دارند تا باطن و ذات دانش‌آموزان را شکل دهند. دیداکتیک درباره کمال وجودی انسانی (معلمی) است که برنامه درسی صحیح را توصیه و تأیید می‌کند و آن را به شیوه‌ایی که دانش‌آموزان متوجه شوند و به سنت‌ها و فرهنگ و ادبیات ملی کشور ارزش قائل شوند، به عمل در کلاس درس ترجمه و اجرا می‌کند (وست بری، به نقل از نول،

¹ Robert, B

² Westbury, I

³ teaching as a reflective practice

⁴ didaktik

⁵ bildung

۲۰۱۰). شواب^۱ نیز استدلال می‌کند که برنامه‌ریزان بصورت انحصاری بر ساخت برنامه درسی به عنوان یک فعالیت تئوریک تمرکز کرده‌اند درحالی که، در واقع برنامه‌ریزی درسی یک فعالیت عملی است. او با عقل‌گرایی آکادمیک^۲ و با تدریس صرف کتاب‌های بزرگ^۳ مخالف است. بنابراین معلم شوآبی معلمی نیست که روش و محتوای دیگران را تدریس کند. به گفته-ی او شخص برخوردار از شایستگی کنش فکورانه، بیش از اتکا به خرد قیاسی و خرد استقرایی^۴، رفتار و اعمال خود را بر خرد عملی^۵ متکی می‌سازد (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۱). حال این مسأله وجود دارد که مراکز تربیت معلمان که متولی اصلی آن دانشگاه فرهنگیان است چگونه می‌توانند معلمان آینده کشور را معلمانی فکور و اندیشه‌ورز پرورش دهند که در رابطه با برنامه‌های درسی و نحوه تدریس خویش نقادانه اقدام به پژوهش کنند و پیرامون نتایج آن بیاندیشند؟

هدف اصلی مقاله حاضر پاسخگویی و بررسی این سؤالات است که «۱- معلمان به عنوان کارگزاران و مجریانی اندیشه ورز و متفکر، چگونه می‌توانند فرایندها و فعالیت‌های آموزشی خویش را بهبود بخشند؟ ۲- اندیشه ورزی به معنای دخل و تصرف در شیوه‌ها، الگوها و مدل‌ها در چه بستر و شرایطی، به چه شیوه‌هایی قابل تحقق خواهد بود؟ ۳- اهداف، گستره و جایگاه اقدام پژوهی به عنوان یک راهبرد، در تربیت معلمان فکور چیست؟». بر همین اساس، نوشتار حاضر با بررسی رابطه نظر و عمل و برنامه درسی فکورانه که پیش نیاز تفکر و تعمق معلمان است، به بیان این موضوع می‌پردازد که در برنامه درسی فکورانه، تدریس، علم قلمداد می‌شود، یا هنر و یا اینکه منظور از آن یک حرفه است و معلمان می‌بایست به توسعه حرفه‌ای خویش بپردازند؟ در ادامه با طرح پژوهش حین عمل به عنوان شیوه‌ای مناسب و نمونه‌ای از فعالیت‌ها و اقدامات عملی معلمان به اهمیت و ضرورت آن و تشریح دیدگاه‌های صاحب‌نظران پیرامون شیوه‌ها و اهداف و پیش فرض‌های آن پرداخته می‌شود. در نهایت با جمع‌بندی مباحث فوق، توسعه حرفه‌ای کارگزاران و اندیشیدن پیرامون اعمال، با توسل به اقدام پژوهی مورد بحث و نتیجه‌گیری قرار می‌گیرد.

¹ Schwab

² intellectual academic

³ great books

⁴ deductive wisdom and inductive wisdom

⁵ practical wisdom

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های تحلیلی-تبیینی است. بر این اساس، ابتدا آرا و آثار نظریه پردازان مرتبط با اقدام پژوهی و تأثیر آن به عنوان یک راهبرد آموزشی در تربیت معلمان مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در مرحله بعدی حدود و ثغور، قلمرو و ماهیت اقدام پژوهی تشریح شد و با بیان اهمیت و جایگاه اقدام و تفکر حین عمل به عنوان بستری برای عمل فکورانه در گستره آموزش و یادگیری به بررسی پیش‌فرض‌ها، ابعاد و انواع اقدام پژوهی پرداخته شد.

یافته‌ها

رابطه نظریه و عمل

عده‌ای معتقدند که نظریه راهنمای عمل و عاملان است. برخی دیگر مانند زایس معتقدند که پذیرش این قضیه، این سؤال را پیش می‌آورد که اینکار چگونه صورت می‌پذیرد؟ از این منظر، مطلق‌گرایی اشتباه است و نظریه پیچیده‌تر از یک راهنما و مجموعه‌ای از دستورات است. چون نظریه بدون عمل، تفکر عبث و بی حاصل، و عمل بدون نظر، حرکت کورکورانه است. از اینرو نظریه و عمل رابطه‌ای دو جانبه با یکدیگر دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). طرح اولیه رید از برنامه درسی و تدریس فکورانه پرورش اصولی و فضایی نظیر خردورزی، عمل ژرف اندیشانه، اعتدال، عدالت، و... در معلمان است. این اصول آن‌ها را آماده می‌کند تا اندیشه و عمل آن‌ها یکپارچه و متحد شود. پراگماتیسم^۱ در عدم پاسخگویی به سؤالاتی نظیر اینکه «چه چیزی باید آموخته شود؟» بر خود می‌بالد! و در عوض ترجیح می‌دهد بر «چگونگی تدریس» و «چه کارهایی» تمرکز کند. رید معتقد است معلمان فکور و اندیشه ورز، عمل‌گرایی افراطی را نمی‌پذیرند، بلکه نیاز دارند تا درباره‌ی اهداف بنیادین برنامه درسی نیز بیندیشند (نول، ۲۰۱۱).

^۱ pragmatism

پژوهش معطوف به عمل فکورانه

در چند دهه گذشته جوزف شواب^۱ با جمله مشهور خود که «حوزه برنامه درسی در حال احتضار است و با استفاده از روش‌ها و اصول کنونی اش نخواهد توانست به حیات خود ادامه دهد و نقش برجسته‌ای در پیشرفت تعلیم و تربیت داشته باشد»، در حوزه برنامه درسی به نوعی تغییر پارادایم را موجب شد (شواب، ۱۹۷۸/۱۹۷۳). به اعتقاد شواب متخصصان برنامه درسی با تمرکز بر تئوری، از جنبه‌های عملی آن در مدارس غافل شده‌اند (هانی^۲، ۱۹۸۹). شواب برنامه درسی فکورانه را به عنوان روشی برای حل و فصل مشکلات عملی برنامه درسی نسبت به دیگر رویکردهای موجود برنامه درسی می‌داند (گاف^۳، ۲۰۰۳). حوزه برنامه درسی در عوض اینکه توان خود را در امور و پژوهش‌های نظری معطوف به تولید دانش صرف کند، بهتر است و باید به آن دسته از رشته‌های علمی که بر انتخاب و عمل تأکید دارند، توجه نماید و نسبت به آن‌ها اهمیت مضاعفی قائل شود. محور و منشأ این استدلال در استفاده شواب از تمایز ارسطویی بین «حکمت نظری»، «حکمت عملی» و «علوم مولد» نهفته است که حکمت نظری معطوف به تولید دانش و حکمت عملی معطوف به انتخاب و عمل است. مولد بودن یعنی ریسک پذیر و تغییر و تحول آفرین بودن، خلاق بودن، نوآور بودن، داشتن خلاقیت و ابتکار در نظر و عمل. بنابراین در نظر ارسطو نیز همه این موارد اهمیت دارند و شواب نیز بر آن‌ها تأکیدی دوباره دارد. شواب نیز این نکات را در توصیف خصایص پیچیده رشته دارای صبغه عملی و روش مربوط بدان، یعنی «عمل فکورانه» مطرح می‌کند. اصطلاح پژوهش معطوف به عمل فکورانه که به وسیله رید (۱۹۸۲) ابداع شده، در نوعی فلسفه منسجم و یکپارچه پیرامون مطالعه، تحقیق و عمل برنامه درسی جای دارد که سرچشمه آن را می‌توان در آثار و افکار شواب در دهه پنجاه جستجو کرد. او معتقد بود مهم‌ترین آسیب برنامه درسی و پژوهش‌های مربوط به آن تئوریزه شدن و تئوری زدگی است و راه نجات از آن، اجتناب از نظروزی‌های صرف است (وست بری و ویلکوف^۴، ۱۹۷۸، به نقل از شورت^۵، ۱۳۸۸). البته پژوهش عمل‌نگر صرفاً معطوف به عمل نیست، همچنانکه (استرینگر، ۱۹۹۹ به نقل از سفیری، ۱۳۸۸)، می‌گوید: پژوهش عمل‌نگر وسیله و الگویی برای رویکردهای پژوهشی است، یک

¹ Schwab

² Hannay, L

³ Gough, N

⁴ Wilkof

⁵ Short

جهت‌گیری کنشی و محلی در موقعیت‌ها و شرایط خاص در مسائل گوناگون و به نوعی نظریه-پردازی در مقیاسی کوچک و محلی است. به گفته رید: «روشی که اکثر مشکلات عملی روزانه را حل می‌کند، سابقاً (مشاورت یا همفکری^۱) یا (استدلال عملی^۲) نامیده می‌شد. این روش مستلزم مهارتی اندیشورانه و ظریف (پیچیده) و فرایندی اجتماعی است که از طریق آن، بصورت فردی یا جمعی، سؤالاتی شناسایی و به آن‌ها پاسخ داده می‌شود، زمینه‌ای برای تعیین پاسخ‌ها ایجاد و سپس از میان راه‌حل‌های موجود، مناسب‌ترین پاسخ برگزیده می‌شود» (رید، ۱۹۷۸). برخی از برنامه‌های درسی استقلال معلم را از طریق تجویز محتوا و تجویز بیش از پیش روش‌ها، تضعیف کرده‌اند. در نتیجه معلمان بیشتر به عنوان تکنسین‌هایی در نظر گرفته شده‌اند که سیاست‌های ارائه شده، را اجرایی می‌کنند (بال^۳، ۲۰۰۸، بیستا^۴، ۲۰۱۰)، در مقایسه با این که به عنوان افرادی حرفه‌ای به صورتی خلاق و مولد برای چهارچوب سیاست‌های منقطع، میانجی‌گری کنند (آذبورن^۵ و دیگران، ۱۹۹۷). معلمان همواره منشا تحول و تحول‌آفرینی هستند و نه یک تکنسین فنی. بر این اساس نوآوری در برنامه‌های درسی نیز باید به کارگزاران اجازه آزادی عمل برای «قوه اختراع» و حل مسأله فعال بدهد. این امر در صورتی محقق خواهد شد که کارگزاران نیز، به عنوان مجریان برنامه درسی، خود پیرامون محتوا و روش‌های تدریس خود و در مجموع درباره عمل و نظر خود پیوسته بیندیشند و آن‌ها را مورد واکاوی و تجدیدنظر قرار دهند. پژوهش در عمل نیز می‌تواند بخشی از این فرایند «خود ارزیاب^۶» باشد.

تدریس: علم، هنر، حرفه

برخی مانند (ثورندایک، پرات، گود بروفی، روزنشتاین و استیونس، ماهیتا و کومار و کاتس^۷) معتقدند که تدریس ماهیتی علمی دارد و می‌توان همانند دیگر علوم آن را یاد گرفت. صاحب‌نظران دیگری همچون (هیوبنر، لی کرانباخ، جان دیویی، آیزنر، براندت، هایت^۸) بر این باورند که تدریس جنبه و ماهیتی هنری دارد. دسته سوم کسانی هستند که تدریس را هنری

¹ Deliberation

² practical reasoning

³ Ball, S.J

⁴ Biesta, G.J.J

⁵ Osborn, M., P. Croll, P. Broadfoot, A. Pollard, E. McNess, and P. Triggs

⁶ self-evaluate

⁷ Thorndike, Perat, good Brofy, Rosenshtine and Estivnes, Mahita, Comar, and cats

⁸ Huebner, Lee Cronbach, John Dewey, Eisner, Brandet, Hite

مبتنی بر علم می‌دانند و از «مبانی علمی هنر تدریس» سخن می‌گویند. افرادی مانند (گیج، برلایر و هانتز، لیتل و کوکران اسمیت^۱) (به نقل از موسی‌پور و کیامنش، ۱۳۷۷، و مهرمحمدی، ۱۳۸۷). قائل شدن به علم تدریس، مستلزم یکنواختی، یکسانی، استحکام، قطعیت، ثبات، تعمیم‌پذیری مطلق، و مقید کردن معلمان و تدریس آنان به قانونمندی‌های علمی و نظمی از پیش تعیین شده، تبعیت کامل فرایند یاددهی- یادگیری از یافته‌ها و نظریه‌های دانشگاهی است. در حالی که معلم فکور به یک حقیقت واحد باور ندارد و به شیوه‌ای واحد برای تدریس معتقد نیست (استورگا، ۲۰۰۶). درحالی که شرایط و ویژگی‌های خاص در پژوهش‌های تربیتی یا فرایند تدریس معلمان، مؤید موقعیتی بودن آن است و انتقال آن از موقعیتی به موقعیتی دیگر حتی در موارد مشابه نیز ادعایی بیش نیست. مدافعان دیدگاه هنری بودن تدریس معتقد به موقعیتی بودن یاددهی- یادگیری اند. کولینز^۲ و همکاران (۱۹۸۹)، با طرح نظریه شناخت موقعیتی^۳، ساخت دانش را از بافت و موقعیت آن غیرقابل تفکیک می‌دانند. بر این اساس در فرایند تدریس، دانش متناسب با تجربیات و شرایط یاددهنده و یادگیرنده متصاعد می‌شود (به نقل از سراجی و عطاران، ۱۳۹۰). موقعیتی بودن نیز از جمله ویژگی‌های پژوهش حین عمل است. همچنین گروهی بودن، مشارکتی بودن، و خودارزشیابی از دیگر خصوصیات مهم این روش است (بیابانگرد، ۱۳۸۹). لیتل و کوکران اسمیت از «دانش متکی بر پژوهش دانشگاهی»^۴ که نماینده دیدگاه «علم تدریس» است و «دانش متکی بر پژوهش کلاس درس»^۵ که نماینده دیدگاه «هنر تدریس» هماهنگی دارد، سخن می‌گویند. دانش مبتنی بر پژوهش دانشگاهی، نگاه از بیرون به درون است و انتقال خطی دانش از یک منبع یا مبدأ به یک مقصد صورت می‌پذیرد. اما دانش برآمده و خلق شده از پژوهش کلاس درس، شخصی، شهودی، عملی، و حاصل بصیرتی فردی، و از درون به بیرون است که در آن رابطه‌ای غیرخطی حاکم است و از بطن شرایط و زمینه‌ها برخاسته و عمل کنشگر فکور مبتنی بر آن است (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۷). پدرو و فارل^۶ (۲۰۰۱)، نیز از تدریس فکورانه نام می‌برند و تدریس فکورانه را فرایندی می‌دانند که در جریان آن معلمان اندیشه‌ها، باورها و شیوه‌ها و اعمال خودشان را مورد نقد و تحلیل قرار می‌دهند (به نقل از امام جمعه و

¹ Gage, Berliner, Hunter, Lytle & Cochran-Smith

² Dugaid, Collins & A. Brow

³ Situated cognition

⁴ university grounded knowledge

⁵ classroom grounded knowledge

⁶ pedro and Farel

مهرمحمدی، ۱۳۸۵). دونالد شون^۱ با تأکید بر فعالیت فکورانه و با طرح اصطلاح «تأمل در حین عمل»، بر این باور است که معلم و دانش آموز در جریان فرایند مشاهده، نقد و سازماندهی مجدد و آزمایش پدیده‌ها در موقعیت‌های گوناگون، به صورت فکورانه در فرایند یاددهی- یادگیری مشارکت می‌کنند. جان دیویی نیز با تعریفی که از تربیت ارائه می‌دهد: «بازسازی مجدد و مداوم تجربه‌ها» و طرح شیوه حل مسأله فعال، هوشمندی و فکور بودن کارگزاران تربیتی را مورد توجه قرار می‌دهد (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰). تحلیلی از پارادایم دیویی راجع به اندیشه فکورانه آشکار می‌کند که سه حالت برای فرایند تعمق فکورانه لازم است: اندیشه باز، مسئولیت و اشتیاق (استورگا^۲، ۲۰۰۶). اندیشیدن کارگزاران پیرامون عمل تدریس، نیازمند نگاهی موشکافانه به مبانی فلسفی آموزش، بررسی فرضیات و مورد سؤال قرار دادن پیش‌فرض‌ها پیرامون یادگیرندگان، نقش آنان، رویکردها، شیوه‌ها و مراحل یاددهی- یادگیری خودشان است (ولکوت^۳، ۱۹۹۵). در یک جمع‌بندی، تدریس اگر هنر قلمداد شود، صلاحیت معلمی امری ذاتی، و در صورتی که علم در نظر گرفته شود، این صلاحیت امری اکتسابی خواهد بود. چنانچه یا رویکرد سوم، همراه شویم و برای هنر تدریس، مبنایی علمی قائل شویم، انتخاب و گزینش متقاضیان حرفه معلمی واجد ویژگی‌های ذاتی، و آموزش مهارت‌ها و صلاحیت‌های علمی اکتسابی چه پیش از خدمت و چه در حین خدمت، مورد توجه قرار می‌گیرد. اما امروزه غلبه با کسانی است که تدریس را به عنوان یک حرفه در نظر می‌گیرند و به رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان توجه دارند (یوسف زاده و معروفی، ۱۳۸۹). در حالی که معلمان اغلب خود را از صدای حرفه‌ای خودشان محروم می‌کنند، و آزادی‌های کمی در تصمیم‌گیری‌های پداگوژیک دارند. پاسخگویی حرفه‌ای اقتضا می‌کند که آن‌ها به توسعه و گسترش تفکرات انتقادی خویش هدایت و تشویق شوند، تا جایی که پیرامون فعالیت‌های خودشان بیندیشند و تصمیماتی مبتنی بر استدلال‌های خودشان، اتخاذ کنند (استورگا، ۲۰۰۶). تصمیم اتخاذ شده در این فرایند، سنجیده بوده، و منافع و مضار آن در نظر گرفته می‌شود. با ملاک‌های متفاوت، تصمیم‌های متفاوت نیز انتخاب می‌شود. بنابراین این تصمیم چه بسا معارض نیز داشته باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). همچنین معلمان تدریس را به عنوان یک حرفه دوباره اندیشه زایی می‌کنند (لیبرمن و میلر^۴، ۲۰۰۰، به نقل از استورگا، ۲۰۰۶).

¹ donald Schön

² Ostorga, A

³ Wolcott, L

⁴ Lieberman & Miller

سؤال اول پژوهش: معلمان به عنوان کارگزاران و مجریانی اندیشه ورز و متفکر، چگونه می‌توانند فرایندها و فعالیت‌های آموزشی خویش را بهبود بخشند؟

در طول بیست سال گذشته پژوهش در مورد توسعه دانش حرفه‌ای معلمان رو به فزونی گذاشته و فرضیات بسیاری در مورد چگونگی توسعه این دانش طرح گردیده است (فنسترمآخر^۱، ۱۹۹۴، به نقل از قربانی و لیاقت دار، ۱۳۹۷). پژوهش عمل‌نگر ابزار نیرومندی برای تغییر و بهبود رویدادها و شیوه‌ها در سطح محلی و کلاس درس است. توجه به پژوهش‌های کیفی، در برابر پژوهش‌های کمی، روز به روز فزونی گرفته است. این توجه، جان تازه‌ای به روش تحقیق در عمل دمیده و از دهه ۷۰ میلادی به بعد جای ویژه خود را به دست آورده است. در دو دهه اخیر همراه با افزایش تحقیقات در مورد تفکر معلم و ارج گذاری فزاینده به نظریه‌های برخاسته از عمل معلمان، واژه «کارگزار فکور^۲» عنوان ایده‌ای جدید در تربیت معلم مطرح شده است یکی از پیامدهای این پدیده آن است که واژه‌هایی مانند «تحقیق حین عمل^۳»، «تدریس فکورانه^۴»، «تأمل بر عمل^۵» و «معلم به عنوان محقق^۶» به همراه رویکردهای پژوهشی، برنامه‌های درسی تربیت معلم در نقاط مختلف جهان حاکم است. بدین ترتیب برنامه‌های درسی تربیت معلم می‌تواند به گونه‌ای طراحی شود که با تأکید بر تحقیق حین عمل کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی را بالا برد (امام جمعه و سعیدی رضوانی، ۱۳۸۱). در تحقیق حین عمل، فرد محقق به صورت مشارکتی و نه به شکل بوروکراتیک، وضعیت را بهبود می‌بخشد نه آن که در قالب یک سری دستور العمل‌های اداری این کار را انجام دهد (پاینار^۷، ۱۹۹۶). این پژوهش پاسخی است به انتقادهایی که از کاربردی نبودن اکثر پژوهش‌های مرسوم به عمل می‌آید یعنی پاسخ دغدغه‌های جدایی پژوهش و عمل به یافته‌های آن که در اکثر جوامع به شدت مورد انتقاد قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). در قلمرو روش شناختی، اقدام پژوهی می‌تواند به عنوان یک استثناء در میان روش‌های پژوهش در حوزه علوم انسانی و به ویژه علوم تربیتی، خاستگاه نظریه پردازای تربیتی معلم فکور و متعاقب آن، پیوند

¹ Fenstermacher

² reflective practitioner

³ action research

⁴ reflective teaching

⁵ reflection in action

⁶ teacher as researcher

⁷ Pinar, W

عمل تربیتی او با نتایج برآمده از این نظریه پردازي واقع شود (محمدآقایی، ۱۳۹۵). به اعتقاد کمیس و گراندی^۱ (۱۹۸۱) پژوهش حین عمل دسته ای از فعالیت‌ها در برنامه ریزی درسی، رشد حرفه‌ای، بهبود برنامه‌های مدرسه و برنامه ریزی سیستم‌ها و سیاست گذاری‌هاست. این فعالیت‌ها راهبردی عمل طراحی شده‌ای هستند که اجرا شده و سپس در معرض مشاهده، تفکر و تغییر قرار گرفته اند. شرکت کنندگانی که در جریان عمل حضور دارند، کاملاً درگیر این فعالیت‌ها هستند. کنش پژوهی مستلزم آن است که عوامل نخست حوزه کنش را شناسایی کنند، اگر لازم است در طرح‌ها و کنش‌ها تجدید نظر کنند و این چرخه را استمرار بخشند تا شواهدی دال بر تغییر و بهبود پدید آید (مایلی و آل حسینی، ۱۳۹۵). هولتر و شوارتز- بارکوت^۲ (۱۹۹۳)، معتقدند: کرت لوین^۳ (۱۹۴۷) اولین کسی بود که زمینه لازم را برای تحقیق عمل‌نگر یا اقدام پژوهی فراهم ساخت. به اعتقاد او، اگر تحقیق نتواند فایده عملی داشته باشد، ناکافی است و هدف اصلی تحقیق تنها درک و تفسیر رویدادها نیست، بلکه تغییر آنها نیز هست. برخی دیگر مانند ویلیام گودنوف^۴ (۱۹۶۳)، مایو^۵ (۱۹۳۳)، و وایت^۶ (۱۹۴۳)؛ (۱۹۹۱)، بر این باورند که ریشه‌های این نوع پژوهش در پژوهش‌های انسان شناسی و جامعه شناسی است. همچنین در ادبیات فمینیست‌ها (راینهارت^۷، ۱۹۹۲)، ادبیات تحولات آموزشی و روش‌های تدریس (هر و نیهلن^۸، ۱۹۹۴)، و پژوهش‌های حوزه پرستاری نیز می‌توان نمونه‌هایی از این نوع پژوهش را دید (سیمور و هاگز^۹، ۱۹۹۸، به نقل از سفیری، ۱۳۸۸).

سؤال دوم پژوهش: اندیشه ورزی به معنای دخل و تصرف در شیوه‌ها، الگوها و مدل‌ها در چه بستر و شرایطی، به چه شیوه‌هایی قابل تحقق خواهد بود؟

چرخه پژوهش در عمل عبارت است از: تشخیص، تغییر و اجراء، ارزیابی و عرضه (قاسمی پویا، ۱۳۸۰). کرت لوین^{۱۰} واضع واژه «پژوهش در عمل» آن را متشکل از چهار مرحله‌ی برنامه-

¹ Kemiss, S and Grundy, S

² Holter, I. M., and Schwartz-Barcott, D

³ Kurt Lewin

⁴ Goodenough, W

⁵ Mayo, E

⁶ Whyte, W. F

⁷ Rinharz, S

⁸ Herr and Nihlen

⁹ Seymour-Rolls, K., and Hughes, I

¹⁰ Kurt Lewin

ریزی^۱، اقدام^۲، مشاهده^۳ و تأمل و تفکر^۴ می‌داند که باید در بستری حلزونی^۵ تکرار شوند (گویا، ۱۳۷۲). بنابراین کنش فکورانه، ماهیتی دورانی و اصلاح شونده دارد. و هیچ کنشی را نمی‌توان بهترین و آخرین مرحله کنش محسوب کرد و رابطه‌ای دیالکتیکی میان اندیشه و عمل^۶ برقرار است (مهرمحمدی: ۱۳۹۱). معلم می‌تواند در برنامه‌های درسی منعطف در چرخه‌ای مداوم کار و کنش خود را فکورانه مورد بازبینی قرار دهد و خودانعکاس‌دهنده نتایج فعالیت‌های خویش باشد. یعنی معلم با تیزبینی تحقیقی، به مجموعه‌ی تدریسی خود می‌نگرد و با بازتاب بر عمل انجام شده و تجزیه و تحلیل آن بازتاب‌ها، عمل بعدی خود را برنامه ریزی می‌کند و دوباره این دوره یا چرخش با شعاع بزرگ‌تر شروع می‌شود. این فرآیند هم چنان ادامه دارد و پیوسته عمل غنی‌تر و غنی‌تر می‌شود (گویا و ابارشی، ۱۳۷۷). اما این چرخه پیش‌فرض‌هایی دارد: اول آنکه مسئولان یک سازمان، به ویژه نهادهای آموزشی، در صورتی به وظایف خود آگاه‌تر شده و در راه انجام آن کوشش بیشتری به عمل می‌آورند که بطور شخصی پیرامون مسائل مربوط به وظایف شغلی خود به کندوکاو بپردازند. مفروضه دیگر آن است که همکاری و معاونت معلمان همدیف و هم‌رشته از طریق تحقیق حین عمل در یک طرح پژوهشی موجب تبادل اطلاعات و تجربیات میان آن‌ها شود. پیش‌فرض دیگر آن است که افراد شرکت‌کننده در تحقیق با اطمینان و احترام متقابل به یکدیگر و تبادل تجربه در پژوهش عمل‌نگر مشارکت جویند. افراد شرکت‌کننده در این طرح با فرایند پویایی گروهی آشنا باشند و فرصت لازم برای نوآوری، «طرحی نو در انداختن» و آزمایش اندیشه‌های نو فراهم باشد (بازرگان، ۱۳۸۹). حوزه پژوهش تربیتی اقدام پژوهی ماحصل جنبشی است که در آن مرجعیت معلمان به عنوان منبع تولید دانش به رسمیت شناخته شده است. چنانچه اقدام پژوهی متأثر از دیدگاه عقلانیت تکنیکی در فرایند برنامه‌ریزی درسی منحصراً به عنوان یک ابزار روش‌شناختی صرف نگریسته شود و نسبت به باورها و مفروضات نظری معلم، به عنوان پژوهشگر، خنثی عمل کند، دریچه‌ای برای یافتن فهم ارزشمندی از تجربیات تربیتی نخواهد گشود (گندمی، ۱۳۹۵).

¹ planing

² action

³ observation

⁴ reflection

⁵ spiral

⁶ practic

انواع تقسیم بندی مفهوم پژوهش حین عمل

گراندی^۱، به نقل از ماسترز^۲ (۱۹۹۵)، پژوهش حین عمل را به سه گونه فنی^۳، عملی^۴ و رهایی بخش^۵ تقسیم می‌کند. هولتر و شوارتز- بارکوت (۱۹۹۳)، رویکردهای پژوهش حین عمل را شامل رویکردهای تکنیکی مشارکتی^۶، تعاملی مشارکتی^۷، و رویکرد فرآیندی یا بالابرنده^۸ می‌دانند. بنا بر نظر آن‌ها، پژوهش‌های حین عمل را می‌توان در قالب سه رویکرد کلی تقسیم بندی کرد: ۱- سبک همکاری فنی- علمی (با رویکرد همکارانه)؛ هدف آن آزمایش یک اقدام خاص بر اساس چهارچوب تئوریک است. مبنای این سبک بر اساس رابطه بین پژوهش و عمل کنندگان است. مثلاً در رابطه بین پژوهشگر یا معلم و روانشناس بالینی که با خانواده کار می‌کند، پژوهشگر پس از شناسایی مسئله، اطلاعات را به پزشک ارائه می‌دهد تا پزشک رابط او و بیماران باشد. ۲- سبک کاربردی، همکاری متقابل- متفکرانه؛ در این سبک پژوهشگر و پزشک با هم به ارزیابی مسائل، علل، و اقدامات احتمالی می‌پردازند تا به فهم متقابل برسند. این طرح از پژوهش عمل نگر، دیدگاهی انعطاف پذیرتر از سبک قبلی دارد. ۳- سبک رهاسازی، تقویت سازی- انتقادی (با رویکرد بالابرنده)، که نوعی آگاهی انتقادی فراهم می‌آورد و به صورت سیاسی و کاربردی خود را نشان می‌دهد. دو هدف متمایز دارد: هدف اول، افزایش و ایجاد نزدیکی بین مسائل روزمره و نظریه‌های تبیین کننده‌ی حل مسئله یا نزدیک کردن نظریه‌ها به روش‌های عملیاتی و تجربی است، و هدف دوم، افزایش آگاهی پزشکان برای درک بهتر مسائل. این سبک با نقد و بررسی تئوری، روشن‌گری و اقدام انجام می‌شود؛ یعنی راهبردهای عملیاتی آن دارای سه جزء تئوری، روشن‌گری و اقدام است. این با هم بودن تئوری و روشن‌گری، باعث رهاسازی و توانمندسازی شرکت کنندگان است، که در نتیجه موجب اقدام و تغییر می‌شود (سفیری، ۱۳۸۸ و شورت، ۱۳۸۸). مک کران^۹ به نقل از ماسترز (۱۹۹۵)، نیز سه نوع پژوهش

¹ Grundy, S

² Masters, J

³ tactical

⁴ practical

⁵ emancipatory

⁶ technical collaborative

⁷ mutual collaborative

⁸ enhancement

⁹ Mc kernan

حین عمل را با عنوان: الف - دیدگاه علمی - تکنیکی^۱؛ ب- پژوهش حین عمل با رویکردی عملی - تأملی^۲؛ پ- تحقیق عمل انتقادی - رهایی^۳ بخش فهرست بندی کرده است. مک کاجون و جارگ^۴ به نقل از ماسترز (۱۹۹۵)، سه دیدگاه پژوهش حین عمل را چنین فهرست می کنند: ۱- دیدگاه پوزیتیویستی^۵، ۲- دیدگاه تفسیری^۶، ۳- دیدگاه علم انتقادی^۷. در یک جمع بندی جان ماسترز، این طبقه بندی ها را با کمی تسامح در یک چارچوب واحد قرار می دهد، بنابراین، رویکردهای پژوهش حین عمل شامل گروه های زیر است:

الف- رویکردهای تکنیکی / تکنیکی - مشارکتی / علمی - فنی / پوزیتیویستی

ب- رویکردهای تعاملی - مشارکتی / عملی - تأملی / تفسیری

پ- رویکردهای فزاینده / انتقادی - رهایی بخش / علم انتقادی

سؤال سوم پژوهش: اهداف، گستره و جایگاه اقدام پژوهی به عنوان یک راهبرد، در تربیت معلمان فکور چیست؟

از اقدام پژوهی در علوم اجتماعی در دو مرحله استفاده می شود: ۱- مرحله تشخیص؛ و ۲- مرحله درمان (بیابانگرد، ۱۳۸۹). استفن ایزاک^۸ (۱۹۹۸)، در خصوص هدف از روش تحقیق اقدام پژوهی می نویسد: گسترش مهارت ها یا رویکردهای جدید و حل مسائل با استفاده از کاربرد مستقیم روش ها و مهارت ها در مراکز آموزشی و یا محیط های واقعی و شغلی، و به دست آوردن اطلاعات برای استفاده در کلاس های درس محلی و دادن آموزش ضمن خدمت به معلمان که درگیر تدریس هستند. تحقیق عمل نگر (اقدام پژوهی) در حوزه های زیر بیشتر مورد استفاده قرار می گیرد: ۱- روش های تدریس: برای مثال، جایگزین کردن روش سنتی با روش اکتشافی، ۲- راهبردهای تدریس: برای مثال، اتخاذ یک روش یکپارچه برای یادگیری، به کارگیری وسایل آموزشی، چگونگی اداره کلاس، ۳- روش های ارزشیابی، ۴- نگرش ها و ارزش-

¹ scientific – technical

² practical- deliberative

³ critical- emancipatory

⁴ McCutcheon and Jurg

⁵ positivist

⁶ interpretivist

⁷ critical

⁸ Isaac, S

ها، ۵- رشد حرفه‌ای و مداوم معلمان: برای مثال، بهبود مهارت‌های تدریس، توسعه روش‌های جدید یادگیری، افزایش قدرت تحلیل و بالابردن خودآگاهی معلمان. ۶- مدیریت و کنترل: تغییر رفتار دانش‌آموزان، مدیریت مدرسه، ۷- اجرایی: افزایش کارآمدی برخی جنبه‌های اجرایی زندگی مدرسه‌ای؛ و نیز موضوع‌ها و زمینه‌های پژوهشی دیگری نظیر: مسائل مربوط به محتوای کتب درسی، ارتباط با والدین و جلب مشارکت آنان و هر آنچه که معلم با آن درگیر است، اشاره کرد (بیابانگرد، ۱۳۸۹).

همه فعالیت‌های پژوهشی حین عمل، دو هدف اساسی دارند: یکی درگیر شدن با اوضاع یعنی جزیی از فرآیند تحقیق بودن و دیگری، بهبود اوضاع (گویا، ۱۳۷۷). پژوهش حین عمل، یک فرآیند یادگیری است که نتایج آن تغییرات واقعی و حقیقی می‌باشد (کمیس، ۱۹۹۸). اگر معلم به پژوهش بپردازد، به نتایج و کاربرد آن احساس تعلق خاطر می‌کند. او ضمن پژوهش رشد می‌کند، چاره‌یاب می‌شود و بدین ترتیب، نوآوری و نوجوانی اشاعه می‌یابد (قاسمی پویا، ۱۳۸۱). مزیت دیگر این نوع پژوهش در این است که پژوهشگر می‌تواند بلافاصله تعدیل یا تغییرات لازم را منطبق با نتایج بدست آمده، به اجرا درآورد (کمیس، ۱۹۹۰، به نقل از بازرگان، ۱۳۸۹). وقتی معلمان در مورد کار خود به پژوهش می‌پردازند، تصمیم‌گیرنده‌های مستقل‌تر و در نتیجه، انتخاب‌گران بهتر می‌شوند (بیشاب، ۱۳۷۷). کنش پژوهی به عنوان یکی از ابزارهای مفید در خودپژوهی نیز به شمار می‌رود. البته در خودپژوهی، روش‌های دیگری مانند تاریخچه شخصی، پژوهش روایی، روش‌های هنری نیز ممکن است به کار گرفته شوند (لابوسکی^۱، ۲۰۰۴؛ ساماراس و فرییزه^۲، ۲۰۰۶، به نقل از بازدار قمچی قیه، ۱۳۹۷).

جمع بندی و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی رابطه میان نظر و عمل پرداخته شد. نظریه بدون عمل، تفکر عبث و بی‌حاصل، و عمل بدون نظر، حرکت کورکورانه است و اقدام پژوهی فرایندی است که می‌تواند این ارتباط را برقرار کند و تدریس و فرایند یاددهی-یادگیری را اثربخش‌تر و کارآمدتر کرده و پیوندی میان تئوری و عمل تربیتی ایجاد کند. پژوهش در حین عمل، تئوری و عمل را به یکدیگر پیوند می‌دهد. از دیدگاه رید، علوم مدرن بطور آشکار هم بر سنت‌های روشمند و سیستماتیک و هم بر سنت‌های عمل‌گرایانه بنا می‌شوند. مشکلات برنامه درسی نمی‌توانند از

¹ LaBoskey

² Samaras & Freese

طریق محصول دانش تئوری «حل و فصل» شوند (نول، ۲۰۱۱). البته تئوری‌ها را نمی‌توان بخاطر پیشرفت‌هایی که در پروراندن برنامه‌های درسی ابزارگرایانه و فناورانه^۱ داشته‌اند، به حاشیه راند (هلاهان^۲، ۲۰۱۰). تئوری، اندیشه و تفکر برنامه درسی را از کوچه پس کوچه‌های تاریخ‌های می‌بخشد (رید، ۱۹۹۹)، و می‌تواند روشنی‌بخش مسیر عاملان باشد. دونالد شون پیشنهاد می‌دهد که حرفه‌ای‌ها علاوه بر بکارگیری تئوری‌ها و تکنیک‌های رشته‌های تخصصی، باید دانشی را که در فعالیت‌ها آشکار است را نیز بیرون بکشند. بسیاری از آنچه که حرفه‌ای‌ها می‌دانند، در اعمال آن‌ها بروز و تجلی می‌یابد، اما آن‌ها اغلب نمی‌توانند نقش‌ها و شیوه‌هایی که مبنای فعالیت‌هایشان بوده است را بوضوح بیان کنند. با این حال حرفه‌ای‌ها در رابطه با آنچه که در حال انجام آن هستند، می‌اندیشند. سازگاری با موقعیت‌های نامطمئن، ناپایدار و بی‌ثبات برای حرفه‌ای‌ها تلنگری است تا به مبانی دانش ضمنی و تلویحی خودشان برای اندیشیدن پیرامون اعمال و فعالیت‌هایشان پردازند. کارگزاران فکور، برداشت‌هایشان را مورد پرسش و بررسی قرار می‌دهند که مبنایی برای فعالیت و عمل آن‌هاست (وولکوت، ۱۹۹۵).

همچنین به بررسی مبنای علمی هنر تدریس پرداخته شد. دانش متکی بر پژوهش دانشگاهی، نماینده دیدگاه «علم تدریس» است و دانش متکی بر پژوهش کلاس درس، نماینده دیدگاه «هنر تدریس» است که این نوع دانش برخاسته از فرایند اقدام پژوهی است. بنابراین تدریس هنرمندانه با اقدام پژوهی عجین و آمیخته است.

در ادامه به تبیین اهمیت پژوهش تربیتی در میان کارگزاران اصلی نظام آموزشی پرداخته شد و نقش معلم در برنامه درسی فکورانه مورد واکاوی قرار گرفت. معلمان پژوهنده برای اثر بخش کردن آموزش و بهسازی آن شخصاً یا به صورت مشارکتی و به یاری همکاران خودشان برای حل مسایل مطرح شده در کلاس و مدرسه شان اقدام به پژوهش می‌کنند تا نتایج آن را بلافاصله در حل مسایل کلاس درس و مدرسه به کار گیرند. برنامه «معلم پژوهنده» در نظام آموزش و پرورش کشور ما که از سال (۱۳۷۶) مطرح شد از جمله برنامه‌هایی ایست که در این راستا طراحی شده است، اما با تنگناها و مشکلاتی مواجه است که اجرای هرچه بهتر آن بیش از همت مسئولان، مستلزم همان اندیشه باز، شوق و اشتیاق و احساس مسئولیتی است که جان دیویی از آن سخن می‌گوید. به باور برخی صاحب نظران، تا خود معلمان وارد میدان پژوهش نشوند نمی‌توانند فقط به اتکای یافته‌های پژوهشی پژوهشگران دانشگاهی و مرسوم

¹ technical-instrumental curriculum

² Wheelahan, L

تحول چشمگیری در آموزش و یادگیری به وجود آورند. این خطر وجود دارد که تدریس معلمان رفته رفته به نوعی تفکرزدایی تبدیل شود، زیرا معلمان نباید همانند فنورزان (تکنسین‌ها)، هویت حرفه‌ای خود را مرهون به کارگیری قالبی یا مکانیکی یافته‌های پژوهشی علمی بدانند و تصور کنند که از تفکر بی‌نیازند. در غیر این صورت، روح آموزش و پرورش و یاددهی یادگیری، با تمام ظرافت‌ها و راز و رمزهای شگفت‌انگیزی که دارد، در معرض ورشکستگی قرار خواهد گرفت.

چرخه اقدام پژوهی پیش‌فرض‌هایی دارد: ۱- مسئولان یک سازمان، به ویژه نهادهای آموزشی، در صورتی به وظایف خود آگاه‌تر شده و در راه انجام آن کوشش بیشتری به عمل می‌آورند که بطور شخصی پیرامون مسائل مربوط به وظایف شغلی خود به کندوکاو بپردازند. ۲- همکاری و معاونت معلمان هم‌ردیف و هم‌رشته از طریق تحقیق حین عمل در یک طرح پژوهشی موجب تبادل اطلاعات و تجربیات میان آن‌ها می‌شود. ۳- افراد شرکت‌کننده در تحقیق با اطمینان و احترام متقابل به یکدیگر و تبادل تجربه در پژوهش عمل‌نگر مشارکت داشته باشند. ۴- افراد شرکت‌کننده در این طرح با فرایند پویایی گروهی آشنا باشند. ۵- فرصت لازم برای نوآوری، «طرحی نو در انداختن» و آزمایش‌اندیشه‌های نو فراهم باشد.

رویکردهای پژوهش حین عمل را می‌توان در قالب سه طبقه ارائه کرد: الف- رویکردهای تکنیکی / تکنیکی - مشارکتی / علمی - فنی / پوزیتیویسمی؛ ب- رویکردهای تعاملی - مشارکتی / عملی - تأملی / تفسیری؛ پ- رویکردهای فزاینده / انتقادی - رهایی بخش / علم انتقادی.

گستره تحقیق عمل‌نگر (اقدام پژوهی) در تعلیم و تربیت را می‌توان در حوزه‌های زیر برشمرد: ۱. روش‌های تدریس، ۲. راهبردهای تدریس و چگونگی اداره کلاس، ۳. روش‌های ارزشیابی، ۴. نگرش‌ها و ارزش‌ها، ۵. رشد حرفه‌ای و مداوم معلمان، ۶- مدیریت و کنترل، ۷- اجرایی.

منابع و مأخذ

- امام جمعه، محمد رضا و محمود سعیدی رضوانی (۱۳۸۱). پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان. تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، (۴ و ۱).

- امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۳).
- بازدار قمچی قیه، مرتضی (۱۳۹۷). فهم خود-پژوهی به عنوان یک روش تحقیق برای معلمان و مدرسان تربیت معلم. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۴ (۵)، ۱۴۱-۱۶۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). *روش‌های تحقیق کمی کیفی و آمیخته*. تهران: نشر ویرایش.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۹). *روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: دوران. جلد دوم.
- بیشاب، آلن (۱۳۷۷). سنت تحقیقات آموزشی و توسعه برنامه‌ی درسی ریاضی. ترجمه زهرا گویا، *مجله رشد آموزش ریاضی*، (۵۱).
- حجازی، اسد (۱۳۹۷). تعیین ابعاد و مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای معلمان ابتدایی. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۴ (۶)، ۳۶-۵۶.
- سراجی، فرهاد و عطاران محمد (۱۳۹۰). *یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی*. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
- سفیری، خدیجه (۱۳۸۸). *روش تحقیق کیفی*. تهران: پویا. چاپ دوم.
- شورت، ادموند. سی (۱۳۸۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*، ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران، تهران: سمت. چاپ دوم. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۱).
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، تهران: بال.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۰). *راهنمای عملی پژوهش در عمل*، تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۱). *راهنمای معلمان پژوهنده*. تهران، نشر اشاره، چاپ چهارم.
- قربانی، حسین؛ لیاقت دار، محمد جواد (۱۳۹۷). تربیت معلم و پژوهش روایی: به سوی تغییر پارادایم در روش‌های تحقیق. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۴ (۵)، ۳-۲۸.
- گندمی، فهیمه (۱۳۹۵). اقدام پژوهی تحت تأثیر پارادایم عقلانیت تکنیکی یا معلم به عنوان پژوهنده. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۲ (۳)، ۵۹-۷۲.
- گویا، زهرا و ابارشی، مریم (۱۳۷۷). روایت معلمان. *مجله رشد آموزش ریاضی*، (۵۴).
- مایلی، پریسا؛ آل حسینی، فرشته (۱۳۹۵). *کنش‌پژوهی/ معلمان به‌منزله محققان*. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۲ (۲)، ۱۴۳-۱۵۶.
- محمد آقائی، مهدی (۱۳۹۵). معلم فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه‌ی زنده. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۲ (۴)، ۹۹-۱۱۲.

- مک نیف، جین و همکاران (۱۳۸۲). *اقدام پژوهی*. ترجمه محمد رضا آهنچیان، تهران: رشد. چاپ دوم.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش. اصفهان: فصل نامه آموزشی، پژوهشی و تربیتی آموزه، (۶).
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری با اصلاحات*. تهران: مدرسه، چاپ سوم.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی تربیت شهروند دمکراتیک با تکیه بر روایتی شوآبی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۹ (۷). ۳۱-۱۸.
- یوسف زاده، محمدرضا و معروفی، یحیی (۱۳۸۹). *تدریس حرفه ای: مبانی، مهارت‌ها و راهبردها*. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
- Ball, S.J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics – politics – democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Englund, T. (2013). *Towards a deliberative curriculum? Contribution to the Fifth Nordic Curriculum Theory Conference on “Curriculum and/or didactics” – a discussion revisited in Uppsala, Sweden October 2013*.
- Gough, N. P. (2003). *Intertextual turns in curriculum inquiry: fictions, diffractions and deconstructions*, Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Deakin University, August 2003.
- Hannay, L. M. (1989). *Deliberative Curriculum Theory: A call for action*, McGill Journal of Education, Vol. 24 No. 2 (Spring 1989). <http://www.behs.cchs.Vsyd.edu>
- Isaac, S. K. and Atweh, B. (1998). *Action research in practice*. London, Routledge. Page 21-22.
- Kemiss, S and Grundy, S (1981). *Educational action research in Australia*. Paper presented at annual conference of AARE, Norember, Adlaide.
- Lam, J, Tak, S. (2011). *Deliberation and School-Based Curriculum Development – A Hong Kong Case Study*, New Horizons in Education, Vol.59, No.2, October 2011.
- Masters, J. (1995). *The history of action research in 1*. Hughes (ed). Action research electronic reader. The university of sydney, on line.

- Null, W. (2011). Curriculum: from theory to practice, New York, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Osborn, M., P. Croll, P. Broadfoot, A. Pollard, E. McNess, and P. Triggs. (1997). Policy into practice and practice into policy: creative mediation in the primary classroom. In Teachers and the National Curriculum, eds. G. Helsby and G. McCulloch, 52-65. London: Cassell.
- Ostorga, Alcione N. (2006). Developing Teachers Who Are Reflective Practitioners: A Complex Process. Journal of Issues in Teacher Education, Volume 15, Number 2, Fall.
- Pereira, P. (1992). an introduction to curriculum delibration Bildung und Erziehung 45.2: 159-174.
- Pinar, W. F. et. al. (1996). under standing curriculum. Peter lang publishing, INC. Newyork. page 54.
- Rawelse, G.S (2009). National curriculum, Published on 2 April 2009.
- Reid, William. A. (1978). Thinking About the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems, London: Routledge and Kegan Paul.
- Reid, William. A. (1999). Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Robert, B, B. (2000). Introduction to research methods (SAGE Publication) page 443.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?, In The German Didaktik Tradition, edited by Ian Westbury, Stefan Hopmann, and Kurt Riquarts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 16-17.
- Wheelahan, L. (2010). Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument. London: Routledge.
- Wolcott, L.L. (1995). The distance teacher as reflective practitioner. Educational Technology, January/February Issue, 39-43.