

مطالعه بنیادهای فلسفی روش تحقیق اقدام پژوهی

(معلم پژوهنده)

احمد زندوانیان* / محسن عیسوی** / حسن جعفری احمدآبادی***

چکیده

طبق «رویکرد مکاتب» هر عملی که در تعلیم و تربیت انجام می‌شود، بر فلسفه‌ای مبتنی است و از اصول آن استنتاج می‌شود. اقدام پژوهی، رویکردی در پژوهش‌های کیفی است که به معلمان و کارگزاران آموزشی کمک می‌کند تا به گونه‌ای پژوهش را با موقعیت تربیتی تلفیق کنند تا بتوانند نقش مستقیم و فوری در موقعیت تربیتی و بهبود فرایند آموزش ایفا کنند و آموزش و پرورش را به نقطه مطلوب مورد نظر برسانند. هدف از این تحقیق، مطالعه ریشه‌های نظری و فلسفی اقدام پژوهی با استفاده از روش اسنادی - تحلیلی است. لذا با توجه به ویژگی‌ها و اهداف و نتایج متعدد اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) سه ویژگی و هدف مشترک توصیف و انتقاد از وضع موجود، تأکید بر عمل و تلفیق آن با نظر، و تغییر در جهت مطلوب در نظر گرفته شده و با توجه به آنها، ریشه و پایگاه فلسفی اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) در پراگماتیسم، مارکسیسم و نظریه انتقادی استنتاج، استدلال و تطبیق داده شده است. کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، معلم پژوهنده، فلسفه، پراگماتیسم، مارکسیسم، نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مركز تحقيق و تدريس
مركز تدريس و تحقيق
مركز تدريس و تحقيق

azand2000@yahoo.com

* عضو هیأت علمی دانشگاه یزد.

** عضو هیأت علمی دانشگاه پیام‌نور ارومیه.

دریافت: ۱۳۸۹/۱۲/۱۰ - پذیرش: ۱۳۹۰/۰۲/۰۵

*** کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت.

بیان مسئله

اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) از جمله دستاوردهای نوپایی است که از سوی پژوهشکده تعلیم و تربیت و شورای تحقیقات استان‌ها مورد توجه و حمایت قرار گرفته است و افزایش شرکت و استقبال معلمان از طرح‌ها و برنامه‌های معلم پژوهنده گواه این مدعاست. اقدام پژوهی، فعالیتی علمی است که در آن فرد حین کار و انجام فعالیت تلاش می‌کند تا وضعیت نامطلوب را به وضعیتی نسبتاً مطلوب تغییر دهد و هدف کار بهسازی امور و اثربخشی آن است. اقدام پژوهی با نام‌های دیگرمانند: پژوهش عمل‌نگر مشارکتی،^۱ پژوهش مشارکتی،^۲ پژوهش عملیاتی،^۳ معلم پژوهنده و پژوهش در عمل^۴ شناخته می‌شود.^۵ برای اقدام پژوهی می‌توان مزایا، اهداف و نتایج متعددی برشمرد. کوهن^۶ و مانیون^۷ هدف‌های اقدام پژوهی را در پنج دسته بیان کرده‌اند:

۱. رفع مشکلاتی که در موقعیت‌های خاص تشخیص داده شده‌اند یا بهبود بخشیدن به آنها.
۲. آموزش ضمن خدمت، مجهز کردن معلمان به مهارت‌ها، روش‌های جدید افزودن بر نیروی تحلیل‌گرانه و افزایش خودآگاهی آنان.
۳. افزودن رویکردهای اضافی یا جدید آموزش و یادگیری به نظام جاری که به‌طور معمول دافع نوگرایی و تغییر است.
۴. بهبود ارتباط بین معلم عمل‌گرا و پژوهشگر دانشگاهی و رفع نواقص پژوهش سنتی در دادن دستورالعمل صریح به معلمان.
۵. فراهم آوردن یک روش حل مسئله در کلاس درس که از روش غیرعلمی کنونی برتر باشد.^۸

تأثیرات و نتایج اقدام پژوهی را این‌گونه بر می‌شمارند:

- «آزادی و استقلال رأی و رهایی از قیودات القاء شده توسط دیگران.
کم شدن فاصله بین نظر و عمل و پیوند بین نظرات علمی و کلاس درس.
تقویت پرسشگری و توسعه علمی و نقادی‌گری وضع موجود و اندیشه‌ورزی و کسب مهارت.
مشارکت و همفکری با دیگران.
توسعه اجتماعی و برخورداری از پایگاه اجتماعی بالاتر و...»^۹

تعلیم و تربیت به حکم طبیعتش و به دلیل اینکه به اقدامات عملی و گام‌های اجرایی گرایش دارد، باید به یک دیدگاه فلسفی و ایدئولوژی و چارچوب فکری متکی باشد.

بنابراین تعلیم و تربیتی موفق است که بر مبانی فلسفی و مبانی علمی صحیح استوار باشد و این مبانی باید برخاسته از نتایج تحقیقات باشد. از سوی دیگر هر عملی که در زمینه تعلیم و تربیت صورت گیرد، بیانگر دیدگاه‌هایی است؛ ولی این دیدگاه‌ها برای بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مبهم یا به صورت مجموعه‌ای از اندیشه‌های جدا از هم و بدون هیچ شکل منطقی با هماهنگی خاصی بیان شده است، بنابراین برای بنیان‌های فکری، اجرایی، ساختاری و فلسفی که در جهت تلاش برای جلب نظر معلمان و دست‌اندرکاران می‌باشند، حساسیت و دقت بیشتری صرف گردد. تأکید اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) بر توانمندسازی^{۱۱} و تغییر محیط از طریق عمل توأم با اندیشه (پراکسیس)، همچنین گسترش و استقبال روزافزون از آن در نظام آموزشی کشورمان به این بحث اهمیت می‌بخشد که اقدام پژوهی^{۱۱} (معلم پژوهنده) از چه پشتوانه و پایگاه فلسفی و نظری برخوردار است؟

به بیان دیگر محققان می‌کوشند به شناسایی اندیشه‌ها، بنیادها و خاستگاه‌های فلسفی و نظری روش تحقیق اقدام پژوهی (معلم پژوهنده)^{۱۲} بپردازند، و آراء برخی از فیلسوفان و مربیان تربیتی را که پشتوانه نظری این روش تحقیق می‌باشد که به گسترش آن کمک کرده است، بیان و تحلیل کنند.

محدودیت‌های تحقیق

۱. گستردگی موضوع مورد مطالعه از جنبه‌های گوناگون و همچنین بر شمردن اهداف و ویژگی‌های مختلف و متنوع برای اقدام پژوهی باعث تداخل و سردرگمی محققان در جستجوی ریشه‌های فلسفی آن می‌شد.
۲. ترکیبات گوناگون فلسفه با تعلیم و تربیت در درک ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی، ابهامات زیادی به وجود می‌آورد.
۳. از محدودیت‌های عمده این پژوهش کمبود شدید منابع فارسی، تکراری بودن و استنادهای مکرر منابع به یکدیگر و کمبود تحقیقات انجام شده داخلی و خارجی مشابه بود، که علی‌رغم جستجوی فراوان محققان، پژوهش قابل توجهی مشاهده نشد و مقایسه یافته‌های این پژوهش با سایر پژوهش‌ها میسر نگردید.

پیشینه تحقیق

در باره بنیادهای فلسفی اقدام پژوهی به صورت سازمان یافته و قابل قبول در منابع فارسی مطلبی نیامده، فقط به آنها اشاره‌ای شده است که شامل موارد زیر می‌باشد. از دیدگاه

آهنچیان^{۱۳} از مطالعه ادبیات مربوط به اقدام پژوهی، این استنباط به دست می آید که این رویکرد نوعی پاسخ خردمندانه به نیازهای علمی و اجتماعی انسان است که در بستر زمان، به تدریج شکل گرفته و در عصر حاضر پدیدار شده است. عوامل متعددی در شکل گیری رویکرد اقدام پژوهی موثر بوده اند، از جمله: فلسفه عمل گرا، نظریه سازندگی،^{۱۴} روان شناسی انسان گرا،^{۱۵} روان شناسی سلامت،^{۱۶} تفکر سیستم ها، فمینیسم و بعضی از گروه های اقلیت که شرایط مناسبی برای ظهور و توسعه اقدام پژوهی فراهم ساخته اند.

رویکرد اقدام پژوهی، ریشه در فلسفه پیشرفت گرایی دارد.^{۱۷} پیشرفت گرایان معتقدند مهم ترین واقعیت، تغییر است. تجربه و آزمایش دو واژه کلیدی آموزش و پرورش هستند که باید اساس آموزش قرار گیرند.

از دیدگاه مک کرنن^{۱۸} مبانی تاریخی و فلسفی اقدام پژوهی از روش علمی برگرفته شده که ریشه آن به اواخر قرن نوزدهم می رسد، و کلیر^{۱۹} را به وجود آورنده آن معرفی می کند. وی همچنین اقدام پژوهی را تحت تأثیر عوامل تاریخی و فلسفی زیر بیان می نماید:

«۱. نهضت دانش در آموزش و پرورش^{۲۰} در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم که در آن دسته ای کامل از کتاب ها برای تحقیق معلمان به کار گرفته شد.

۲. اندیشه های آموزش ترقی خواه و تجربه گرا

۳. نهضت «گروه دینامیک» در آموزش روان شناسی اجتماعی و روابط انسانی که در دهه ۱۹۴۰ با شروع جنگ و مشکلات ناشی از آن فزونی یافت».^{۲۱}

روش انجام تحقیق

روش اسنادی- تحلیلی برای پژوهش، نوعی روش تحقیق بنیادی و نظری می باشد. «در پژوهش های کیفی پژوهشگر می تواند از طریق استدلال قیاسی، استدلال استقرایی، تمثیل، نشانه یابی، تجرید، تشخیص تفاوت، تمایز، مقایسه و... که همه اینها به کمک تفکر، تعقل و منطق صورت می گیرد، اطلاعات گردآوری شده را ارزیابی و تجزیه و تحلیل کند».^{۲۲} محتوای آشکار و پنهان اسناد می تواند در دو سطح مورد ملاحظه قرار گیرد: سطح اول: شرط عینیت در تحلیل محتوا تصریح می کند که فقط نمادها و ترکیب های نمادی که واقعاً در اسناد و پیام ها ظاهر می شوند باید ثبت شود. سطح دوم: روش تحلیل محتوا در حد پاسخ به پرسش های معناشناسی و تشخیص ارتباط علائم با موضوع های مورد اشاره و مشخص کردن ارتباط علائم با علائم محدود می شود. در این پژوهش از هر دو سطح تحلیل اسناد،

استفاده شده است. هم در سطح عینی یعنی محتوای آشکار و اشاره‌های صریح مکاتب فلسفی در مورد اقدام پژوهی و هم در سطح دوم که با استنتاج و استدلال در لایه‌های عمیق‌تر در معانی محصور در اسناد مرتبط، ریشه‌های اقدام پژوهی فلسفی توسط محقق جست‌وجو و استنباط می‌گردد.

اهداف تحقیق

هدف کلی این مقاله استخراج و مطالعه ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) در دیدگاه‌های فلسفی با توجه به ویژگی‌ها و اهداف این روش تحقیق می‌باشد.

برای تحقق هدف کلی فوق، اهداف جزئی زیر تدوین شده است:

- مطالعه بنیادهای فلسفی اقدام پژوهی با توجه به تأکید اقدام پژوهی بر حل مسائل از طریق عمل؛
- مطالعه بنیادهای فلسفی اقدام پژوهی با توجه به تأکید اقدام پژوهی بر تغییرات در جهت مطلوب با مشارکت گروهی؛
- مطالعه بنیادهای فلسفی اقدام پژوهی با توجه به بهبود ارتباط میان نظریه و عمل از طریق انتقاد.

یافته‌های تحقیق

یافته اول: بررسی ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی در مکتب پراگماتیسم (عمل‌گرایی) اقدام پژوهی از پراگماتیسم^{۲۳} (حل مسئله، کاهش یا حذف شکاف نظر و عمل) متأثر شده است. پراگماتیسم عبارت است از: نوعی گرایش، روش و یا فلسفه‌ای که نتایج عملی و افکار و معتقدات آدمی را معیار اساسی تعیین ارزش و حقیقت آنها می‌داند. پراگماتیست‌ها معتقدند باید به علم تجربی و دنیای متغیر و مسائل آن و طبیعت آن‌چنانکه هست پردازند. تجربه اصیل، حاصل تعامل موجود زنده با محیط او می‌باشد. واقعیت، تمام چیزهایی است که ما تجربه می‌کنیم.^{۲۴}

دیویی^{۲۵} پرنفوذترین فیلسوف تربیتی پراگماتیست، «تجربه» را که از پدیده‌های حیاتی پراگماتیسم بود، محور آموزش و پرورش قرار داد و حتی فرایند تربیت را «بازسازی تجارب» تعریف کرد. از نظر دیویی، تجربه دو معنا دارد؛ یکی «اقدام» یا «عمل» و دیگری «احساس»؛ که عمل و احساس ارکان اصلی روش تجربی می‌باشد. وی «عمل» را مقدم بر

«نظر» می‌داند. هدف از تعلیم و تربیت این است که دو مرحله مهم از تجربه یعنی عمل و احساس و نتایج حاصل از آن، به یکدیگر پیوند داده شود. تجربه هرگز قطعی نیست، بلکه انسان ناگزیر است آن را پیوسته در پرتو تجربه آینده تجدید نماید. چنین اندیشه‌ای معلم یا هر فرد را همواره به کسب یا تجدید تجربه دعوت می‌کند، یعنی اقدام پژوهی و وقتی با مسئله‌ای مواجه می‌شود و برای حل آن اقدام می‌کند، نتایج آن را بررسی کرده و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد و بدین ترتیب عمل حرفه‌ای خود را پیوسته اصلاح می‌نماید.^{۲۶} رویکرد اقدام پژوهی به دلیل تأکید بر عمل و دانش شخصی حاصل از تجربه و حل مسئله، ریشه در پراگماتیسم دارد. دیویی لزوم تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مختلف زندگی شغلی افراد را بیان می‌کند؛ او به پژوهشی اشاره دارد که خطی نیست و به صورت مرحله‌ای، بازتاب‌هایی برای پژوهشگر دارد که باید تصمیم‌های مناسب با آن موقعیت اخذ کند. این تصمیم‌ها در مورد اموری است که به صورت دوره‌ای یا چرخه‌ای تکرار می‌شوند.

دانشمند نیز درباره تحقیقات و چگونگی آنها باید تصمیم بگیرد، به عبارت دیگر او نمی‌تواند مسائل را یک‌بار و برای همیشه حل کند. او پیوسته باید درباره بهترین کاری که در مرحله بعد باید انجام دهد قضاوت کند تا استنتاج او هر قدر جنبه نظری داشته باشد در موقع پیدایش، پاسخ‌گو باشد. به عبارت دیگر، جریان تحقیق علمی در زمینه فیزیک یا ریاضی، صورتی از عمل می‌باشد. دانشمند عمل‌کننده، پیش از هر چیز یک کارورز است و همیشه در امور عملی قضاوت می‌کند و تصمیم‌هایی اینکه، چه باید بکند و از چه وسیله‌ای برای انجام امور، استفاده کند، اخذ می‌نماید.^{۲۷}

مهرمحمدی، چارچوب مفهومی معلم پژوهنده را چنین مطرح می‌کند: «قابلیت پژوهندگی را در معلمی متبلور می‌یابیم که به مدد ظرفیت‌هایی مانند تجربه، بصیرت و ژرف‌نگری نسبت به موقعیت‌های تربیتی، درون‌فکری، ادراکات شهودی و تخیل، دست به آزمودن راه‌حل‌های مختلف، در برخورد با مسائل خاص ادراک شده در موقعیت‌های ویژه و منحصر به فرد انسانی زده با تأمل در نتایج مثبت یا منفی به دست آمده، در تولید دانش حرفه‌ای سهیم و شریک می‌شود. بدین ترتیب معلم درگیر یک فعالیت پژوهشی شده است که طی آن، فرضیاتی در کلاس درس به محک تجربه، زده می‌شود تا صحت و سقم آن مشخص شود. در دست‌یابی به فرضیه یا راه‌حل احتمالی برای مسئله ادراک شده، معلم ممکن است علاوه بر منابع و ظرفیت‌های درونی خود، به نتایج و یافته‌های پژوهشی نیز

نظر افکنده و قابلیت کاربرد آنها را در موقعیت و شرایط خاص کلاس خود آزمون نماید. معلمی که رفتار حرفه‌اش با آنچه در اینجا توصیف گردید همخوانی داشته باشد به خصوص اینکه خود را در حصار یافته‌های پژوهشی آکادمیک اسیر و گرفتار نبیند و از آن، انتظار چگونه عمل کردن در کلاس درس را نداشته باشد، درحقیقت معلمی است که جریان تدریس را با تفکر توأم کرده و از ظرفیت تفکر و اندیشه خود در جهت ایفای هرچه موثرتر تکالیف حرفه‌ای، سود جسته است.^{۲۸}

در بحث معلم پژوهنده نیز معلم در کلاس درس خود عموماً با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده روبه‌رو می‌شود یا نیاز به تغییراتی در موقعیت و وضعیت موجود، احساس می‌کند. بنابراین باید اطلاعات و داده‌ها که با مسئله‌ای مرتبط می‌باشد جمع‌آوری کرده و برطبق آنها، فرضیه‌هایی تهیه و تدوین نماید و مطابق با آن فرضیه‌ها، دست به تغییرات لازم بزند. اقدام‌پژوهی با پژوهش‌های دانشگاهی که معمولاً خطی و تمام مراحل آن از پیش تعیین شده است، تفاوت دارد. اقدام‌پژوهی معمولاً از یک‌الگوی چرخه‌ای تبعیت می‌کند و مراحل آن در عین پیروی از مراحل خاص، بسیار انعطاف‌پذیر است. ازاین‌رو در اقدام‌پژوهی با توجه به شرایط گوناگون حاکم بر محیط و موضوع تحقیق، می‌توان در مراحل پژوهش تغییرات گوناگون ایجاد کرد.^{۲۹}

اقدام‌پژوهی از جهت کشف مجهول، دارای سه مرحله عمده می‌باشد: تشخیص، تغییر، ارزیابی. یعنی پژوهشگر عمل‌گرا، مسئله‌ای را تشخیص می‌دهد و تلاش می‌کند وضع نامطلوب را تغییر دهد و این تغییر را ارزیابی علمی کند؛ اگر پاسخ، مثبت بود کار را ادامه دهد و در غیراین صورت به راه‌های دیگری می‌اندیشد. این سه مرحله عمده را برخی به شش مرحله، برخی دیگر^{۳۰} به هشت تا نه مرحله ریزتر تقسیم کرده‌اند که شامل:

- | | | |
|--|---|-------|
| <ol style="list-style-type: none"> ۱. مشخص کردن موضوع و عنوان پژوهش ۲. توصیف وضعیت موجود و تشخیص مسئله ۳. گردآوری اطلاعات ۴. تجزیه و تحلیل و تغییر داده‌ها ۵. انتخاب راه جدید موقتی | } | تشخیص |
|--|---|-------|

تغییر و اجراء } ۶. اجرای طرح جدید و نظارت بر آن
۷. گردآوری اطلاعات

ارزیابی و عرضه } ۸. ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن
۹. تجدیدنظر کردن گزارش نهایی یا اطلاع رسانی

به نظر می‌رسد که مراحل اقدام پژوهی با روش مشکل‌گشایی و با حل مسئله دیویی یا عمل کامل تفکر او، نوعی همخوانی دارد. دیویی روش علمی را در مفهوم وسیع آن شامل پنج مرحله بیان می‌کند:

۱. موقعیت ابهام‌آمیز^{۳۱}

۲. حصر و تعریف مسئله^{۳۲}

۳. روش ساختن مسئله^{۳۳}

۴. ایجاد فرضیه‌های موقت

۵. مرحله تعیین کننده‌ای که اگر فرضیه مسئله را حل کند و پیامد مطلوبی به دست آورد، فرد فعالیت خود را از سر گرفته تا مسئله دیگری رخ بنماید، اگر مسئله پابرجا بماند، فرضیه دیگری مورد نیاز است»^{۳۴}.

دیویی نظریه تعلیم و تربیت خود را بر محور پژوهش و حل مسئله که حاکی از نوعی روش کسب معرفت می‌باشد، استوار کرده است. معلم می‌تواند دانش و معرفت تدریس را با روش دیویی به دست آورد. همچنین دیویی به ماهیت انضمامی یا مشروط دانش، به ویژه در علوم انسانی و اجتماعی اشاره کرده است که حاکی از طرف‌داری وی از دانش برگرفته از موقعیت‌های خاص و دارای کاربرد مشروط (غیرمطلق) می‌باشد. لذا دانش و معرفت از این طریق با ویژگی معلم پژوهنده سازگار است و این زمینه از نظریه معرفتی دیویی، برای معلم نقش پژوهندگی را در تدریس در کلاس درس قائل است.

مفهوم کارگزار فکور^{۳۵} دونالد شون،^{۳۶} به طور مستقیم به رشد و توسعه بحث معلم پژوهنده و اندیشمند کمک کرد. شون کارگزار فکور را واجد ویژگی‌ای می‌داند که در برخورد با مسائل عینی و در موقعیت‌های خاص، خود را به کاربرد مجموعه مهارت‌ها یا راه‌کارهای آموخته شده در دوره‌های تربیت حرفه‌ای و آموزش دانشگاهی (که نوعاً برگرفته از پژوهش‌های آکادمیک و غیرعملی می‌باشد) مقید نمی‌داند، بلکه به دلیل اینکه مسئله یا

موقعیت عملی را در نوع خود منحصر به فرد و بی‌بدیل ارزیابی می‌کند، می‌کوشد تمامی قابلیت‌های وجودی و فکری خود، از جمله اندوخته عملی‌اش را به کار گیرد و راه‌حل خاصی کشف یا خلق نماید.^{۳۷}

مقایسه ویژگی‌ها و اهداف اقدام پژوهی با نظرات فیلسوفان پراگماتیسم، محققان را به این برداشت رهنمون کرد که اقدام پژوهی از پراگماتیسم نشأت می‌گیرد.

مفاهیم حل مسئله دیویی و تأکید او بر «اقدام»، «عمل» و «احساس نتایج آن عمل» و همچنین اعتقاد او بر تقدّم «عمل» بر «نظر»، با ویژگی‌های معلم پژوهنده سازگار است. معلم می‌تواند دانش و معرفت تدریس را با اتخاذ روش دیویی به دست آورد که این نتایج از راه اقدام پژوهی حاصل می‌شود. پس با یک جمع‌بندی می‌توان گفت که:

- مراحل اقدام پژوهی به حل مسئله دیویی بسیار شباهت دارد؛
- مشارکت‌جویی و تعامل با دیگران در اقدام پژوهی به دموکراسی مورد نظر دیویی کمک می‌کند؛
- دانش شخصی حاصل از اقدام پژوهی، شبیه تجربه برخاسته از عمل است که در پراگماتیسم بر آن تأکید می‌شود؛
- رشد حرفه‌ای در جریان اقدام پژوهی مانند تکثر تجربیات مفید و مفهوم رشد پراگماتیسم است؛

- ایجاد سازگاری بین نظریه و عمل در اقدام پژوهی از اصول پراگماتیسم است؛
- تغییر سنجیده محیط توسط پژوهشگران در پراگماتیسم، مشابه هدف اقدام پژوهی یعنی «تغییر» می‌باشد؛

- کمک به رفع مشکلات موجود و مشکلات دیگران در اقدام پژوهی با عقیده دیویی، مبنی بر اینکه فلسفه و فیلسوفان باید به حل مسائل انسان‌ها بپردازند، همخوانی دارد.
دونالد شون با مطرح کردن مفهوم کارگزار فکور، معلمان را به اقدام پژوهی در محیط کار دعوت می‌کند. او با بیان این اندیشه که یک شخص در رویارویی با موقعیت‌های گوناگون و مشکل‌آفرین باید با اتکاء به دانش و تفکر خود و آزمودن راه‌های گوناگون و پیدا کردن راه‌های مناسبی با بهسازی وضع موجود، توانست اندیشه اقدام پژوهی را جهانی نماید.

یافته دوم: بررسی ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی در ایدئولوژی مارکسیسم^{۳۸}

اقدام پژوهی از مارکسیسم (ماتریالیسم دیالکتیک،^{۳۹} تضاد طبقاتی، ارتقای پایگاه اجتماعی) تأثیر پذیرفته است. پیوند میان عقاید مارکس^{۴۰} و موضوع مورد تحقیق را باید از «تفسیر»،

«برداشت»، «استنتاج»، «تعقل در ایدئولوژی»، «بینش‌های مارکس» و «بیان اندیشه‌های او» که در روند شکل‌گیری و گسترش اقدام‌پژوهی کمک می‌کند برقرار کرد. به‌نظر مارکس در سرمایه‌داری، کار چیزی از کارگر جداست و به‌سبب تقسیم کار، نوآوری‌ها در کارگر از میان می‌رود و آنان همچنین از یکدیگر، هم‌انظر جسمی و هم‌ازلحاظ شغلی، احساس جدایی می‌کنند. مارکس برای روشن‌تر شدن این امر، از واژه «ازخودبیگانگی»^{۴۱} استفاده می‌کند. استدلال او این است که ازخودبیگانگی به‌معنای بیرون‌پنداری^{۴۲} انسان نسبت به خود می‌باشد. این بیگانگی، زمانی رخت برمی‌بندد که مردم خودآگاه شوند یعنی درک کنند که موجودی متفکرند و واقعیت، همین خودآگاهی است.

کمالی^{۴۳} از نظر مارکس، این مفهوم را به چهار حالت تقسیم کرده است:

۱. ریشه‌لاتین این واژه، به‌معنای جدایی میان کارگر و آنچه تولید می‌کند، می‌باشد.
۲. ازخودبیگانگی از کارکردهای مربوط به کار تولیدی، سرچشمه می‌گیرد که کارگر را از لذتی که او می‌تواند از تولید خود کسب نماید، باز می‌دارد.
۳. پیدایش ازخودبیگانگی در روند تولید، همچنین درخصوص تقسیم کار به‌وجود می‌آید. فناوری نیز در روند رشد ازخودبیگانگی، در کارگر بی‌تأثیر نیست.
۴. مارکس، چهارمین حالت در پیدایش ازخودبیگانگی در جامعه را توانایی خرید و سرمایه‌داری می‌داند.

با تعمیم مفهوم ازخودبیگانگی، از کارگر به معلم، اثرات آن در سیستم تربیتی مشخص می‌گردد:

در واقع، نظام تعلیم و تربیت و کارگزاران آن، به تربیت افرادی همت می‌کنند که از توانایی‌های عاطفی و شناختی، به‌منظور دست‌یازیدن به پژوهش برخوردارند و در هر حوزه‌ای از دانش بشری می‌توانند به خلق و تولید دانش جدید پردازند و نظام آموزشی، بستر محقق شدن این افراد است.

اگر معلم به کار قبلی و سنتی خود ادامه دهد و کار یک‌نواخت تدریس را تکرار کند، کم‌کم با محصول تولیدی خود یعنی دانش‌آموزان، بیگانه می‌شود و نوعی جدایی بین افکار آنها پیش می‌آید. معلمی که تحقیق و پژوهش ندارد و خود را درگیر روش‌های سنتی کند، نوآوری و خلاقیت او کم شده، تدریس برای او حالت روزمرگی و یک‌نواخت و کسل‌کننده دارد. او کم‌کم از تکنولوژی‌های جدید آموزشی عقب افتاده، نمی‌تواند خود را با

شرایط جدید همراه کند در نتیجه، به مرور زمان کار او برایش آزردهنده می‌شود و هدف از کارکردن را فقط امرارمعاش می‌داند. از خود بیگانگی، زمانی در او رشد می‌کند که نتواند از نظر فکری با دانش‌آموزان خود به تفاهم برسد. لکن با پژوهنده شدن معلم، وی احساس اثربخشی و رضایت خاطر می‌کند. منظور از اثربخشی، رسیدن به هدف‌هایی است که برای بالندگی دانش‌آموزان و رشد همه‌جانبه آنان در نظر گرفته شده است، از لحاظ فکری و اطلاعاتی به‌روز شده، سطح دانش خود را تقویت می‌کند.

معلم پژوهشگر تلاش می‌کند روابط موجود در کلاس را معنادار و ارزشمند سازد. او به دنبال تحول، بهسازی و حل مسائل موجود در کلاس درس است. پژوهنده شدن معلم سبب نقد وضع نامطلوب موجود از سوی او می‌شود و برای نقد درست، باید خود را به آگاهی‌های وسیع در عرصه‌های گوناگون علمی مرتبط با آموزش، مجهز کند. بدین وسیله او متفکری اندیشمند است که با بهره‌جستن از یافته‌های علمی پیرامون خود می‌کوشد تا دانش‌ها را با توجه به شرایط ویژه خود در کلاس به کار گیرد. او به مشارکت با دیگران و تعامل سازنده می‌پردازد و همواره در پی رفع مسائل و مشکلات آموزش و یادگیری دیگران است. با پژوهشگر شدن معلمان، احساس تعلق و مشارکت، رشد می‌یابد در نتیجه او به کار خویش عشق می‌ورزد.^{۴۴}

رابطه مفهوم ماتریالیسم دیالکتیک مارکس و درک ریشه‌های فلسفی اقدام‌پژوهی

خصوصیاتی را که فارسی^{۴۵} برای روش دیالکتیک ذکر می‌کند عبارتند از:

۱. در روش دیالکتیک هرگاه حوادث و پدیده‌های طبیعی، جدا از حوادث محیطی آن در نظر گرفته شود، قابل درک نیست و بالعکس هر حادثه یا پدیده را موقعی درک می‌شود که در حال ارتباط با سایر حوادث محیطی در نظر گرفته شود.

بنابراین خصوصیت ریشه فلسفی اقدام‌پژوهی را باید در میان نظام فکری و نظری زمان حال در مورد معلم بررسی نمود نه بر اساس افکار و نظریات گذشتگان. در گذشته مکاتب فلسفی رئالیسم و ایدئالیسم بر تفکر معلمان حاکم بود و هر یک، راه‌های معینی را برای کسب دانش و رسیدن به واقعیت بیان می‌کردند و روش‌های دقیق اثبات‌گرا، بر نظام آموزشی ای حاکم بود که براساس محقق، به‌عنوان فردی بی‌طرف بوده، به اعمال اجتماعی هم‌چون محصولات فرهنگی - تاریخی رفتار، نگاه می‌کند و در آن فقط پدیده را بدون درگیر شدن با آن بررسی می‌نماید. در واقع معلم در حکم کارگزار یا خدمت‌گزار آموزشی صرف بوده، به اجرای دستورالعمل‌های صادره از بالا اقدام می‌کرد و خود در روند تولید

دانش هیچ نقشی نداشت، ولی در عصر جدید با توجه به پیشرفت‌های زیادی در روان‌شناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، نوع نگاه به پژوهش نیز تغییر یافت. در زمینه تحقیق گرایش عمده‌ای به سمت ایجاد سازگاری میان سه رویکرد روش‌شناختی «کمی»، هرمنوتیک و روش انتقادی» به‌وجود آمده است. هاینریش رایش^{۴۶} این پدیده را کثرت‌گرایی تلفیقی^{۴۷} نام‌گذاری می‌کند و هدف آنرا بنیاد گذاشتن تجربه نوینی می‌داند که می‌توان با به‌خدمت‌گرفتن فعالیت‌های کیفی نسبت به تقویت و غنی‌سازی رویه‌های پژوهشی گذشته که حاکی از تکیه انحصاری بر روش‌های کمی بوده است، امیدوار بود.^{۴۸}

۲. به‌موجب روش دیالکتیک طبیعت حالت سکون و استقرار ندارد بلکه در حالت تغییر و حرکت همیشگی است.

حرکت و تغییر در ایده معلم پژوهنده به‌عنوان قوانین تحوّل و تکامل در حرفه معلمی به‌این دلیل صورت می‌گیرد که معلم پژوهنده کسی است که جسارت عدول از قواعد و رویه‌های شناخته شده حرفه معلمی را دارا بوده، یا دست‌کم از توان و قابلیت تعدیل و تغییر آنها، به تناسب شرایط و موقعیت‌های کلاس درس، برخوردار است.^{۴۹} معنای آن این است که معلم پژوهنده قوانین و رویه‌ها را امری نسبی فرض کرده، ثابت و غیرقابل تغییر فرض بدانند و با توجه به نیازهای محیطی، دست به تغییر برای بهبودی امور بزنند.

۳. حرکت تطوّر یا تحوّل، یک حرکت دایره‌ای و تکراری ساده یک امر نیست، بلکه یک حرکت روبه‌جلو و انتقال از حالت کیفی قدیم به حالت کیفی جدید می‌باشد؛ همچنین تحوّل ساده به مرکب و تحوّل پست به اعلی.^{۵۰}

حرکت دیالکتیکی را می‌توان در حرفه‌ای و تخصصی شدن مشاغل، درک نمود. معلمی نیز علاوه بر هنر بودن، مستلزم داشتن مهارت در حرفه خود است که لازمه آن، داشتن مهارت‌های پژوهشی در سطح کلاس و مدرسه می‌باشد و موجب بهسازی حرفه آنان، رشد و بالندگی خود، کمک به امر یادگیری و رهبری دانش‌آموزان می‌شود و شناخت آنها از فرایندهای آموزشی افزایش می‌یابد و سبب تواناسازی آنان می‌گردد. در نتیجه اقدام پژوهی در تغییر کیفیت معلمی از حالت قدیمی و سنتی، به معلمی فکور و اندیشمند کمک می‌نماید. «این رویکرد، ذهنیت فلسفی را در میان معلمان توسعه می‌بخشد و پویایی حاصل از داشتن چنین ذهنیتی را نصیب تدریس و یادگیری می‌سازد. دیدن مسائل با جهات متعدد،

شکیبایی در قضاوت، مورد سؤال قرار گرفتن آنچه بدیهی تلقی می‌شود، به‌کارگیری قوه تعمیم و نگریستن به موارد خاص در مورد زمینه‌ای وسیع، از جمله شاخص‌های این ذهنیت می‌باشد.^{۵۱}

رابطه نظریه آموزش و پرورش مارکسیستی با اقدام پژوهی

به اعتقاد مارکس، وظیفه آموزش و پرورش اصیل ریشه‌کن ساختن «آگاهی کاذب»^{۵۲} از ذهن طبقه کارگر است. آگاهی کاذب محصول ایدئولوژی طبقه سلطه‌گر می‌باشد که به طبقه فرودست جامعه تحمیل می‌کند و مورد قبول طبقه فرودست می‌گردد. طبقه حاکم، مدعی است که اصول سیاسی و اقتصادی آن حقایق جهان‌شمول است. مدارس باید حقایق و ارزش‌های کلی جهان‌شمول را به نسل جوان منتقل نمایند. از نظر مارکس اصول طبقه مسلط، شامل نوعی شستشوی مغزی^{۵۳} ایدئولوژیک در آموزش و پرورش کاپیتالیستی است. عقیده مارکس، مبنی بر اعمال ایدئولوژی طبقه مسلط جامعه بر طبقه فرودست، ما را به این حقیقت رهنمون می‌کند که آموزش و پرورش به رسالت خود، مبنی بر عدالت اجتماعی و آزادی نمی‌پردازد و به بازآفرینی و تقویت نظام حاکم کمک می‌کند. طبقه مسلط به وسیله آموزش و پرورش قواعد و ارزش‌ها را اشاعه می‌دهد و سبب کسب معرفت حقیقی نمی‌شود. وی معتقد است آگاهی کاذب و رفع آن با تولید دانش به وسیله عمل انقلابی، نوعی تحقیق علمی (اقدام پژوهی) می‌باشد.

اقدام پژوهی یک عمل، برای توسعه نظام‌مند دانستن و دانش است که هدف استفاده از این دانش، عملی برای افزایش بهزیستی و رفاه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، روانی و معنوی بوده که شامل افراد بشر و جوامع انسانی می‌شود. هدف اقدام پژوهی توسعه روابط عادلانه و پایدار در سراسر جهان و در میان فرهنگ‌های متنوع و آحاد مختلف بشر است. اقدام پژوهی فقط با مشارکت اشخاص و اجتماعات امکان‌پذیر می‌باشد.^{۵۴}

اقدام پژوهی بدون اندیشه و فهم امور، اقدامی کور تلقی می‌شود و بنابراین لازمه اقدام پژوهی، برخورداری از دانش است که به آزادی انسانی و شکوفایی جامعه کمک می‌کند. ریزن و بردبوری^{۵۵} یکی از اهداف اقدام پژوهی را شکستن روش سنتی می‌دانند که بر اساس آن کسب و تولید دانش و معرفت و واقعیت امور، از یک راه معین امکان‌پذیر می‌باشد. پژوهندگی معلمان را به آزادی و استقلال رأی رهنمون می‌سازد. وقتی معلم دست به اقدام پژوهی بزند، خود را از قیودات القاء شده توسط دیگران رها ساخته، از کارگزار

صرف بودن و مطیع اوامر بالادستی‌ها شدن خارج می‌شود و خود به‌عنوان داور حرفه آموزشی، آزادانه و اندیشمندانه تصمیم گرفته و عمل می‌کند به‌دلیل اینکه علمش بر مبنای پژوهش و بازتاب سنجیده حاصل از جریانات کلاس و مدرسه خواهد بود.^{۵۶}

رابطه طبقات اجتماعی با اقدام پژوهی

به اعتقاد مارکس نیروهای اقتصادی، ابزار و شیوه‌های تولید زیرساخت جامعه را تشکیل می‌دهد. وی بر پایه اقتصاد، طبقه‌های اجتماعی را به دو دسته داراها (مالکان وسایل تولید) و ندارها (آنان که فاقد وسایل تولید هستند) تقسیم نمود. برعکس مارکس که پیدایش نابرابری‌های اجتماعی را بر پایه بُعد اقتصادی تفسیر می‌کرد، وبر^{۵۷} معتقد است در جریان دادوستد بهره‌گیری از یک طبقه، از طبقه دیگر شکل می‌گیرد. بازار، سرچشمه مبادله کالا و خدمات انسانی همچون مهارت و نیروی کار می‌باشد. توانایی ارائه مهارت‌ها و خدمات که بتواند مورد استفاده دیگران قرارگیرد، به تشکیل «طبقه کارکن» یعنی مزدبگیران، می‌انجامد. طبقه کارکن افرادی هستند که توانایی ارائه مهارت یا خدمتی را داشته باشد. هرچه مهارت‌های یک شخص بیشتر باشد وی از مطلوبیت درخواستی ویژه‌ای در بازار کار برخوردار خواهد شد. به همین سبب درآمدی که به او پیشنهاد می‌شود بیشتر از کسی است که در درجه‌های پایین‌تر قرار می‌گیرد.^{۵۸}

معلم سنتی در نظام طبقه‌ای مارکسیستی در طبقه «ندارها» قرار می‌گیرد، به‌دلیل اینکه ابزار تولید دانش یعنی تحقیقات آکادمیک و دانشگاهی، در دست دیگران است و معلم فقط نقش انتقال‌دهنده دانش و معلومات داشته و مجری برنامه‌های دیگران می‌باشد. معلم، کارگزار یا خدمتگزار آموزشی صرف و مطیع اوامر بالادستی است و در ازای مزدی که می‌گیرد، خدمات ارائه می‌دهد. از دیدگاه وبری، معلم در طبقه اجتماعی کارکن قرار دارد که در ازای توانایی و مهارتی که دارد، سهمی از کالا را از بازار، کسب می‌نماید. همچنین هرچه مهارت‌های حرفه‌ای او بیشتر باشد، در موقعیت کاری، از مطلوبیت درخواستی بیشتری برخوردار است.

آنچه مسلم است اینکه نابرابری‌ها و طبقات اجتماعی بر تمام جوامع بشری حاکم است و دارای ابعاد گوناگونی می‌باشد. مردم سالاری و دموکراسی ویژگی‌هایی دارد که امروزه هر کشوری سعی در ادعای پیروی از آن را دارد. برطبق ایدئال‌های آن، هر شخص توان

کسب پایگاه اجتماعی متناسب با استعدادها و توانایی‌های خود را دارد و از این طریق عدالت اجرا می‌شود. معلم نیز به‌عنوان فردی از افراد اجتماع برای کسب پایگاه اجتماعی مناسب و برخوردار از امتیازات آن تلاش می‌نماید. اقدام پژوهی و پژوهشگر شدن معلمان، سبب مشارکت در تولید دانش و تفکرات جدید می‌شود و به بهزیستی و رفاه افراد کمک می‌نماید.

پژوهنده شدن معلمان سبب توسعه اجتماعی آنان می‌شود به این معنا که معلمان با پژوهش و کسب آگاهی و ارزش علمی و داوری بر مبنای آنها، پایگاه اجتماعی خود را ارتقاء می‌بخشد. مردم معلمان را افراد آگاه و صاحب‌اندیشه می‌شناسند، در نتیجه نگرش‌ها نسبت به موقعیت اجتماعی معلمان تغییر می‌کند. معلمان از حاشیه جامعه علمی به مرکز بافت اصلی آن وارد می‌شوند و شأن ویژه‌ای پیدا می‌کنند. وقتی معلم توانست به کمک آگاهی‌های پژوهشی، برنامه درسی را نقد کند و به داوری حرفه‌ای پردازد، در رده اندیشه‌ورزان جامعه درمی‌آید و پایگاه اجتماعی معلمان به تقویت عزت‌نفس در آنان می‌انجامد. در نتیجه با مطرح شدن در جوامع علمی، از امنیت شغلی بیشتری برخوردار می‌شود. وقتی معلمان از طریق افزودن معلومات خود شایستگی و شأن خود را ارتقاء دهند، افراد ضعیف آموزش و پرورش در انزوا قرار می‌گیرند و از گردونه علمی و پژوهشی حاکم بر آموزش و پرورش خارج می‌شوند. گزینش و ورود به جرگه معلمی تغییر کرده و افراد توانمند و آگاه وارد این دستگاه می‌شوند.^{۵۹}

با اقدام پژوهی توسط معلمان رابطه یک‌طرفه از بالا به پایین به رابطه دوطرفه تبدیل می‌شود. چون برنامه‌های صادر شده از بالا مورد نقد و بررسی توسط معلمان قرار می‌گیرد و مشارکت در تصمیم‌گیری در امر آموزش و پرورش محقق می‌شود و نظرات و ایده‌های معلمان در تصمیم‌گیری‌ها لحاظ می‌گردد.

یافته سوم: بررسی ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی در نظریه انتقادی^{۶۰} (نحله فرانکفورت)

اقدام پژوهی از فیلسوفان نظریه انتقادی و نحله فرانکفورت تأثیرات فلسفی زیادی گرفته است. همه صاحب‌نظران این نحله که پیرو مارکسیسم هستند، سعی دارند نقش بخشی معلم و ماهیت تدریس و اهداف آنرا از نو تعریف کنند و به موازات نقادی، نیروهایی که موجب استضعاف می‌شوند و روندهای تحت پوشش مشروعیت تربیتی و اثربخش که موجب بی‌اقتداری معلمان گردیده‌اند، شناسایی کنند.^{۶۱}

نظریه پردازان نقادی، در خصوص قدرتمند ساختن معلمان از برنامه کاری دفاع می‌کنند که آنرا دگرگون‌سازنده^{۶۲} می‌خوانند نه واکنش‌آفرین.^{۶۳} برنامه نظریه‌پردازان نقادی مانند

مفهوم «زامداری تربیتی» طرفداران بازسازی اجتماعی از نقش معلم، تصویری جدید عرضه می‌دارد به طوری که معلمان بتوانند به «روشن‌فکران عامل و دگرگون‌آفرین» تبدیل شوند. رمز دگرگون‌ساختن نقش معلمان، ترغیب آنان به تأمل در اصول ایدئولوژیکی است که عمل تربیتی را استمرار بخشیده، موجب ارتباط نظریه تربیتی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی می‌گردند. برنامه کار نظریه‌پردازان نقّادی، برای معلمان نقش‌های زیر را در نظر گرفته‌اند:

۱. تلاش برای تحقق اصلاحات حقیقی در مدرسه که موجب توانایی معلمان و اعمال قدرت بر آموزش و پرورش می‌گردد.

۲. همکاری با سایر معلمان جهت اعتلای کیفیت تدریس.

۳. مرآوده با مردم در اجتماعاتی که کودکانشان را تربیت می‌کنند و ایجاد تشکّل برای همکاری گروهی.

۴. پرداختن به گفت‌و شنود نقّادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و

۵. تلاش برای توزیع مجدد قدرت در مدرسه بین معلمان و مدیران از راه واگذاری نقش بزرگ‌تری به معلمان و دانش‌آموزان در سیاست‌گذاری‌های تربیتی.^{۶۴}

دقیقاً این ویژگی‌ها و اهداف ذکر شده با ویژگی‌ها و اهداف اقدام‌پژوهی، همخوانی دارد و می‌توان استنتاج کرد نظریه انتقادی پشتوانه نظری و فلسفی اقدام‌پژوهی می‌باشد.

هابرماس^{۶۵} از متفکران نظریه انتقادی با ایجاد ارتباط بین شناخت و علاقه‌های اصلی انسانی در پی تبیین مبانی انواع شناخت است. به اعتقاد وی ذهن انسان در پرتو سه دسته از علاقه‌های شناخت‌ساز به آگاهی می‌رسد. علاقه‌های نوع اول، علایق فنی است که مبتنی بر نیروهای کار و تولید و نیازهای مادی انسان می‌باشد و قلمرو شناخت علوم تجربی را به وجود می‌آورد. علاقه‌های نوع دوم، علایق عملی انسان به درک روابط تفاهمی و ذهنی میان افراد و گروه‌های اجتماعی است که بر ویژگی زبانی نوع انسان تکیه دارد. علاقه‌های نوع سوم، علایق آزادی‌خواهانه و انتخاب‌گری انسان می‌باشد که حوزه شناخت نقّاد را ایجاد می‌کند.^{۶۶}

محققان از مطالعه آثار هابرماس و با توجه به سه نوع علاقه، سه نوع اقدام‌پژوهی برداشت می‌کنند:

۱. اقدام پژوهی فنی ناشی از علاقه‌های فنی: که معلم با استفاده از علوم طبیعی و تجربی به تغییر موقعیت خود می‌پردازد. این اقدام پژوهی مبتنی بر نیازهای مادی افراد و یا محیط کاری معلم است.

۲. اقدام پژوهی تاریخی - تأویلی ناشی از علاقه‌های عملی: که باید برای اقدام پژوهی نگرش اثبات‌گرایی را کنار گذاشته، از طریق تفسیر و هرمنوتیک به بررسی محیط پرداخته و به درک تفاهمی و ذهنی میان افراد و گروه‌ها پردازیم تا بتوان شرایط محیط انسانی را تغییر داد.

۳. اقدام پژوهی انتقادی ناشی از علاقه‌های آزادی‌خواهانه: در این نوع اقدام پژوهی معلم به انتقاد از وضع موجود می‌پردازد تا از طریق نفی قوانین و لایحه‌ها و دستورالعمل‌هایی که بر او تحمیل می‌شود، به حقیقت برسد.

تصور هابرماس درباره موقعیت آرمانی زبانی^{۶۷} با علاقه و مصلحت‌رهای بی‌بخشانه اقدام پژوهان به‌مثابه شرکت‌کنندگان در جامعه‌ای با افراد برابر، هم‌سو است که به شرح زیر بیان می‌شود:

- جهت‌گیری در راستای علاقه مشترک که بدون فریب‌کاری بدست آمده است (دانش و فهم واقعی حاصل از اقدام پژوهی)؛

- آزادی برای ورود به یک گفت‌وگو و بهره‌مندی از فرصت برابر، که برای بحث وجود داشته باشد (تبادل نظرات و ارتباط برابر در اقدام پژوهی)؛

- آزادی جهت تغییر چارچوب مفهومی خاص (تغییر پارادایم‌ها در مراحل اقدام پژوهی)؛

- آزادی برای تأمل در ماهیت دانش (آزادی مد نظر در اقدام پژوهی)؛

- آزادی برای تغییر استانداردها (عمل کردن بر خلاف نُرْم‌ها و استانداردهای صادر شده اقدام پژوهی)؛

- آزادی برای تأمل درباره اداره سیاسی (آزادی در برابر فرامین نظام بوروکراتیک در اقدام پژوهی)؛

- موافقت حاصل از بحث خوب نه موقعیت قدرت شرکت‌کنندگان و تفاهم دوسویه و شناسایی مشروعیت هر یک از افراد شرکت‌کننده در گفتگو به‌عنوان شریک برابر (مساوات و احترام در اقدام پژوهی).

نتیجه‌گیری

معلم پژوهنده از شرایط نامطلوبی که در آن قرار دارد، ناراضی است که نارضایتی او از وضع موجود و برخورد با موقعیت ابهام‌آمیز می‌باشد او به مطالعه منابع علمی، مشورت با همکاران و یادگیری مشارکتی با فراگیران می‌پردازد سپس می‌کوشد در تدریس خود با استفاده از عمل به همراه اندیشه (پراکسیس)^{۶۸} شکاف بین نظر و عمل را کاهش دهد تا بر خودبیگانگی غلبه نماید. در این مرحله به تولید دانش با قابلیت کاربردی از قبیل توانمندسازی و تبدیل دانش به قدرت، به کار بستن فرضیه‌ها برای حل مسئله نایل می‌شود. اکنون معلم پژوهنده به دگرگون‌سازی وضع موجود (یادگیری دگرگون‌ساز مورد نظر مزیرو، تغییر مورد نظر دیویی) و آزادسازی خود از شرایط نامطلوب (آزادسازی مورد نظر هابرماس) قادر است.

اقدام پژوهی رویکردی برای بهبود آموزش و پرورش است که توسط معلمان به کار گرفته می‌شود. اهداف، نتایج و ویژگی‌های زیادی را برای آن بر شمرده‌اند که در این تحقیق به مطالعه ریشه‌ها و پایگاه فلسفی آن پرداخته شد. از یافته‌های تحقیق چنین نتیجه‌گیری می‌شود که اقدام پژوهی به جهت تلفیق نظر و عمل و تأکید بر عمل، ریشه در پراگماتیسم دارد. همچنین مفهوم اقدام پژوهی را باید از اندیشه‌های مارکسیستی برداشت کرد که بیشتر مبنای تئوریک و نظری برای روش اقدام پژوهی دارد و اقدام پژوهی ریشه در نظریه انتقادی دارد.

هرچند در این تحقیق بنیادها و ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی به پراگماتیسم، مارکسیسم و نظریه انتقادی نسبت داده شده است، ولی درک مفصل و جامع ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی، مستلزم آشنایی با مکتب‌های فکری گوناگون و مفاهیم و مباحث شناخت‌شناسی گوناگون می‌باشد.

پیشنهادها

۱. به دلیل اهمیت و گستردگی اقدام پژوهی، محققان پیشنهاد می‌کنند در تحقیقات بعدی به بررسی عمیق‌تر پایگاه فلسفی اقدام پژوهی از زاویه‌های گوناگون با توجه به اهداف و نتایج مختلف آن پرداخته شده و ریشه‌های فلسفی اقدام پژوهی را در دیگر مکتب‌های فلسفی و نظریه‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد.

۲. در تحقیقات دیگر، پایه‌های فلسفی روش‌های تحقیق اعم از کیفی یا کمی مورد بررسی قرار گیرد تا به درک و فهم عمیق‌تر آنها از لحاظ معرفت‌شناختی فلسفی منجر شود.
۳. با توجه به اینکه روش تحقیق اقدام‌پژوهی در کشور ما پدیده نوظهوری است، لذا با برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت، سعی شود با بیان بنیادهای فلسفی، اهداف، نتایج و پیامدهای آن به گسترش هرچه بهتر آن در میان معلمان کمک شود.
۴. با توجه به اینکه ما بسیاری از اصول، قانون‌ها، دستورالعمل‌ها، سبک‌های آموزشی و... را از آموزش و پرورش غرب گرفته‌ایم لذا لازم است به بررسی پشتوانه‌های فلسفی آنها پرداخته شود تا با ارزش‌های حاکم بر جامعه ما مغایرت نداشته باشد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پی‌نوشت‌ها

1. Cooperative- Action Research.
 2. Cooperative Research.
 3. Operational Research.
 4. Research in Action.
۵. علی‌اکبر سیف، روان‌شناسی پرورشی، ص ۷۷.
6. Cohen.
 7. Manion.
- ۸ علی‌اکبر سیف، همان.
۹. ر.ک: اقبال قاسمی‌پویا، راهنمای معلمان پژوهنده.
10. Empowerment.
 11. Action Research.
 12. Teacher Research
۱۳. محمدرضا آهنجیان و همکاران، اقدام‌پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس (اصول، نظریه‌ها، چارچوب عمل)، ص ۱۸۲.
14. Constructivism.
 15. Humanistic Psychology.
 16. Health Psychology.
۱۷. اسماعیل پاکیزه و حسین محقق، «اقدام‌پژوهی چرا و چگونه»، رشد تکنولوژی، ش ۱۴۴، ص ۲ و ۳.
18. Mckernen.
 19. Collier.
 20. Science in education.
 21. James Mckernen, *Curriculum Action Research, a Hand book of methods and Resources (p.8) Historical and Philosophical Foundations of Action Research*, p.7-8.
 ۲۲. محمد حافظ‌نیا، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، ص ۲۳۳.
23. Pragmatism
۲۴. ر.ک: علی شریعتمداری، فلسفه (مسائل فلسفی - مکتب‌های فلسفی - مبانی علوم).
25. John Dewey.
۲۶. ر.ک: زهرا گويا، «تاریخچه تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش»، تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، ش ۳۵ و ۳۶.
۲۷. جان دیویی، تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه سیداکبر میرحسین، ص ۲۰۷.
۲۸. محمود مهرمحمدی، جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش، ص ۲۵.
۲۹. اقبال قاسمی‌پویا، راهنمای معلمان پژوهنده، ص ۳۵.
۳۰. همان، ص ۸۸.
31. The Problematic Situation.
 32. Defining.
 33. Clarification of the problem.
۳۴. جرالد گوتک، مکاتب فلسفی و آرا تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، ص ۱۳۳.
35. Reflective Practitioner.
 36. Donald Schon.
۳۷. محمود مهرمحمدی، همان، ص ۲۷.
38. Marxism.
 39. Dialectical Materialism.
 40. Karl Marx.
 41. Alienation.

42. Anternalizing.

۴۳. ر.ک: علی کمالی، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی نابرابری‌های اجتماعی.

۴۴. ر.ک: اقبال قاسمی پویا، همان.

۴۵. ر.ک: جلال‌الدین فارسی، درس‌هایی دربارهٔ مارکسیسم.

46. Heinrich Roth.

47. Integrative pluralism.

۴۸. محمود مهرمحمدی، همان، ص ۹۹.

۴۹. محمود مهرمحمدی به نقل از محمدرضا آهنجیان و همکاران، اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و

تدریس (اصول، نظریه‌ها، چارچوب عمل)، ص ۱۷-۱۸.

۵۰. جلال‌الدین فارسی، همان، ص ۳۲.

۵۱. اسمیت، به نقل از محمدرضا آهنجیان و همکاران، همان، ص ۱۱۳ و ۱۱۴.

52. False Consciousness.

53. Brain Washing.

۵۴. محمدرضا آهنجیان و همکاران، همان، ص ۱۷۹-۱۸۰.

55. p. Reason & h. Bradbury, *Hand book of action reseah Participative Inguiry and practice.*

۵۶. اقبال قاسمی پویا، همان، ص ۴۲.

57. Weber.

۵۸. علی کمالی، همان، ص ۸۰-۷۹.

۵۹. اقبال قاسمی پویا، همان، ص ۴۲.

60. Critical Theory.

۶۱. جerald گوتک، همان، ص ۴۷۵.

62. Tranfor mative.

63. Reactive.

۶۴. جerald گوتک، همان، ص ۴۸۰.

65. Jurgen Habermas.

۶۶. ر.ک: حسن بشیریه، «هابرماس، نگرش انتقادی»، اطلاعات سیاسی و اقتصادی، ش ۷۳.

۶۷. ر.ک: احمد زندوانیان، شناسایی و تحلیل ذهنیت فلسفی مربیان آموزش بزرگسالان استان یزد.

68. Praxis.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا و همکاران، *اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس (اصول، نظریه‌ها، چارچوب عمل)*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۳.
- بشیریه، حسین، «هابرماس، نگرش انتقادی و نظریه تکامل»، *اطلاعات سیاسی و اقتصادی*، ش ۷۳، مهر و آبان ۱۳۷۲، ص ۸-۱۷.
- بهشتی، سعید، *زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت*، چ دوم، تهران، ویرایش، ۱۳۸۷.
- پاکیزه، اسماعیل و حسین محقق، «اقدام پژوهی چرا و چگونه»، *رشد تکنولوژی*، ش ۱۴۴، ص ۲ و ۳.
- حافظنیا، محمد، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران، سمت، ۱۳۸۳.
- دیویی، جان، *تجربه و آموزش و پرورش*، ترجمه سیداکبر میرحسین، تهران، مرکز ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۶۹.
- زندوانیان، احمد، *شناسایی و تحلیل ذهنیت فلسفی مربیان آموزش بزرگسالان استان یزد*، پایان‌نامه دکتری رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، اهواز، دانشگاه شهیدچمران، ۱۳۸۷.
- سیف، علی‌اکبر، *روان‌شناسی پرورشی*، چ سوم، تهران، آگاه، ۱۳۷۹.
- شریعتمداری، علی، *فلسفه (مسائل فلسفی- مکتب‌های فلسفی - مبانی علوم)*، اصفهان، قلم، ۱۳۴۷.
- فارسی، جلال‌الدین، *درس‌هایی درباره مارکسیسم*، تهران، مشعل آزادی، ۱۳۵۴.
- قاسمی‌پویا، اقبال، *راهنمای معلمان پژوهنده*، تهران، لوح زرین، ۱۳۸۲.
- کمالی، علی، *مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی نابرابری‌های اجتماعی*، تهران، سمت، ۱۳۷۹.
- گوتک، جرالد، *مکاتب فلسفی و آرا تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران، سمت، ۱۳۸۶.
- گویا، زهرا، «تاریخچه تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش»، *تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*، ش ۳۵ و ۳۶، پاییز و زمستان ۱۳۷۲، ص ۲۳-۴۰.
- مهرمحمدی، محمود، *جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹.
- واعظی، احمد، *درآمدی بر هرمنوتیک*، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۰.
- Delnooz, Paul, *Information Systems Action Research Applied View of Emerging the Philosophical Basis of Action Research*, 2009
- Reason, P. & Bradbury, H., *Hand book of action research Participative Inquiry and practice*, London, sage publications, 2001
- Mckernan, James, *Curriculum action research, a Hand book of methods and resources (p.8) historical and philosophical foundations of action research*, 1999.