



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

فهیمة گندمی^۱

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

کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، معلم به عنوان پژوهنده، دیدگاه عقلانیت تکنیکی، تربیت معلم

مقدمه و بیان مسئله

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی یا مجری صرف برنامه‌های درسی

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

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

برشمرد:

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



پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

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

1. Knowledge Of Practice
2. Realities



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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

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

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

نتیجه بحث

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



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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

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





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی