



کنش پژوهی / معلمان به‌منزله محققان^۱

کالین مارش

ترجمه پریسا مایلی^۲، دکتر فرشته آل‌حسینی^۳

چکیده: در این مقاله نویسنده به کنش‌پژوهی به‌عنوان فعالیت حرفه‌ای معلمان برای توسعه بینش‌ها، کنش‌ها و تغییر تربیتی اشاره می‌کند؛ این‌که برای عاملان تربیت چه جایگاهی در حل مسائل تربیتی دارد، و چگونه موجب خودکاوی شخص و بهسازی تربیت می‌شود. کنش‌پژوهی مستلزم آن است که عاملان نخست حوزه کنش را شناسایی کنند، فعالیتی برای بهبود طراحی و بعد عمل کنند، این فرایند را همواره مشاهده و بر آن تأمل کنند، اگر لازم است در طرح‌ها و کنش‌ها تجدیدنظر کنند و این چرخه را توالی ببخشند تا شواهدی دال بر تغییر و بهبود ظاهر شود. در این مقاله تعاریف و انواع کنش‌پژوهی از دید صاحب‌نظران، سیر تحول کنش‌پژوهی، چگونگی اجرا، سبک‌های کنش‌پژوهی، و تأثیر کنش‌پژوهی بر مدارس بررسی شده است. مهم‌ترین دعوی مقاله این است که کنش‌پژوهی ابزاری قدرتمند و موفق برای تغییر تربیتی است.

کلیدواژه‌ها: کنش‌پژوهی؛ معلم به‌منزله محقق؛ خودکاوی؛ تأمل؛ تغییر تربیتی.

مقدمه

از نظر کالهن (۲۰۰۲)، کنش‌پژوهی^۴ جستجو برای فهم و عمل به بهترین شکلی است که می‌دانیم. معلمان در مقام متخصصان می‌خواهند رشد کنند، می‌خواهند بینش‌ها، مهارت‌ها و

۱. اطلاعات کتاب‌شناختی مقاله:

Marsh . C.J. (2004). 'Action Research/Teachers as Researchers'. In Colin Marsh, *Key concepts for understanding curriculum*, (pp. 175-182). New York: Routledge Falmer. (Original Work Published 1997).

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان نسیمه تهران
parisamayeli94@yahoo.com.ph

۳. دکتری فلسفه تربیت

falehoseini@yahoo.com



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

شد، در دهه ۱۹۷۰ در نتیجه تلاش‌های استنهاوس (۱۹۷۳) و البوت (۱۹۷۵) در بریتانیا و کلارک (۱۹۷۶) و تیکانوف و همکاران (۱۹۷۸) در آمریکا احیا شد.

این احیا در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ ادامه یافت و هنوز در قرن بیست و یکم در بریتانیا (البوت، ۱۹۹۹؛ مک‌کرنان، ۱۹۹۳) آمریکا (فلدمن و همکاران، ۱۹۹۹؛ نوفکه، ۱۹۹۷؛ کالهن، ۲۰۰۲)، کانادا (کلندینین، ۱۹۸۶؛ هنی و سلر، ۱۹۹۸) و استرالیا (گروندی، ۱۹۸۲؛ کار و کمیس، ۱۹۸۶؛ بروکر و همکاران، ۲۰۰۰) در حال پیشرفت است.

معلمان به‌صورت انفرادی، گروه‌های کوچک معلمان یا گروه‌های مدرسه‌ای یا منطقه‌ای می‌توانند کنش‌پژوهی را به‌طور کامل انجام دهند. اغلب از «تسهیل‌گران خارجی» برای بهبود فرایندها دعوت می‌شود.

شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد معلمان بدون حمایت مداوم از سوی تسهیل‌گران حفظ کنش‌پژوهی‌شان را دشوار می‌یابند. کالهن (۲۰۰۲) استدلال می‌کند، پروژه‌های کنش‌پژوهی منطقه‌ای می‌توانند از منابع متعدد داده‌ها به‌عنوان منبع اطلاعات برای هدایت عمل بهره ببرند. حمایت کافی سازمانی (برای مثال، برگزاری کارگاه‌های آموزشی به‌صورت خارجی، کمک خارجی فنی) و پایگاه‌های خارجی دانش می‌توانند به گروه‌های کنش‌پژوهی کمک بزرگی بکنند.

کنش‌پژوهی گروه‌هایی از معلمان را در تحلیل نظام‌مند مسائل تربیتی که نگرانی‌شان است، طراحی برنامه‌ها، اجرای آن‌ها، ارزشیابی آنچه انجام داده‌اند و سپس تکرار چرخه، در صورت لزوم، درگیر می‌کند. همچنین، کنش‌پژوهی در سراسر قرن بیستم و در حال حاضر در رویکردهای اتخاذشده به طراحی و برنامه‌ریزی از سوی مربیان پیشرفت‌گرا درسی بسیار محوریت دارد. آنها ابتدا یک حوزه کنش را شناسایی می‌کنند (مثلاً اجرای یک برنامه درسی خلاقانه ممکن است در این حوزه شکست بخورد). بعد، طراحی و سپس آن طرح خاص را اجرا می‌کنند. در سراسر مراحل طراحی و اجرا دائماً بر آنچه فکر می‌کنند و انجام می‌دهند نظارت می‌کنند: مشاهده، تأمل، تبادل نظر، یادگیری و برنامه‌ریزی مجدد.

سرانجام آنچه اجرا کردند طبق قواعد و با دقت ارزشیابی می‌کنند و همچنان با تکرار فرایند چرخشی (شکل ۱ را ببینید) آنچه کشف کرده‌اند، اساس تجدیدنظر در طرح‌ها و کنش‌ها قرار می‌دهند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- این مشاهده برنامه‌ریزی شده است؛
 - این مشاهده اساس تأمل انتقادی بر خویش را فراهم می‌کند؛
 - این مشاهده باید با ذهن گشوده باشد.
- (د) «تأمل»^۲ بر این تأثیرات، به‌عنوان اساسی برای طرح‌ریزی بعدی و توالی چرخه‌ها:
- این تأمل کنش را فرامی‌خواند؛
 - این تأمل مسائل و شرایط را درک می‌کند؛
 - این تأمل درباره مطلوبیت تأثیرات قضاوت می‌کند.

گرچه این فرایندهای اساسی در توصیف مراحل کنش احتمالاً سودمندند، اما مک‌کرنان (۱۹۹۱) استدلال می‌کند، معلمان به کمک اضافی برای انتخاب فنون جمع‌آوری اطلاعات نیاز دارند (جدول ۱ را ببینید). برای مثال، معلمان می‌توانند تصمیم بگیرند از میان شماری از فنون مشاهده‌ای (برای مثال، مشاهده ساختارنیافته^۳ در کلاس توسط معلم-همکار) یا فنون غیرمشاهده‌ای (برای مثال، بسیج دانش‌آموزان در کلاس برای تکمیل پرسشنامه) دست به انتخاب بزنند. به جای آن، گروهی از معلمان ممکن است تصمیم بگیرند از یک مشاور خارجی برای جمع‌آوری اطلاعات مناسب به‌ویژه اطلاعات محصول محور کمک فنی بگیرند. یک رویکرد عملی/مشارکتی ممکن است بیشتر بر روی اطلاعات فرایندمحور متمرکز شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. 'Observe'
2. 'Reflect'
3. Unstructured observation



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

کنش پژوهی در فضایی سه بعدی واقع می‌شود. این سه بعد، هدفمندی، گرایش نظری و انواع تأمل است.

بعد اهداف

اهدافی گوناگون برای کنش پژوهی وجود دارد که عبارت‌اند از:

- اهداف تخصصی شامل توسعه کارکنان؛
- ترویج اصلاح مدرسه (هارش، ۱۹۹۵)؛
- اصلاح تربیت معلم و افزایش مهارت‌های حل مسئله معلمان پیش از خدمت (پرایس و والی، ۲۰۰۰)؛
- تغییر عمل تدریس (برنافورد و همکاران، ۱۹۹۶)؛
- اهداف شخصی برای فهم بهتر خویشتن و دیگران (نوفکه، ۱۹۹۷)؛
- اهداف سیاسی-انتقاد از ماهیت کار و مکان‌های کار معلمان.
- ایجاد تغییر اجتماعی (کار و کمیس، ۱۹۸۶).

بعد گرایش نظری

فنی^۱

- کنش پژوهی توسط شخص یا اشخاصی با تخصص ویژه هدایت می‌شود؛
- هدف، دستیابی به اعمال کارآمدتر از آنچه مدیران درمی‌یابند؛
- فعالیت‌ها محصول محور است؛
- کنش پژوهی درون ارزش‌ها و محدودیت‌های موجود صورت می‌گیرد.

این گرایش به سوی کنترل میل می‌کند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- هدف، توسعه اعمال جدید است
- فعالیت‌ها فرایندمحورند
- از بینش شخصی برای هدایت عمل استفاده می‌شود.

عملی/مشارکتی^۱

- تحت هدایت گروه است.
 - هدف، توسعه اعمال جدید است.
 - فعالیت‌ها فرایندمحورند.
 - از بینش شخصی برای هدایت عمل استفاده می‌شود.
- این گرایش مبتنی بر توافق است.

رهایی‌بخش^۲

- تحت هدایت گروه است؛
- هدف، توسعه اعمال جدید و/یا تغییر محدودیت‌ها است؛
- مستلزم آگاهی عمیق ریشه‌دار اشتراکی است.

این گرایش از چشم‌اندازی انتقادی برمی‌خیزد.

تریپ (۱۹۸۷) بر آن است که کنش‌پژوهی رهایی‌بخش خیلی نادر است، زیرا تنها در شرایطی می‌تواند رخ دهد که انبوهی از شرکت‌کنندگان منتقد و تندرو بتوانند در یک دوره قابل‌توجه زمانی با یکدیگر کار کنند.

انواع تأمل

1. *Practical / Collaborative*

2. *Emancipatory*



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- اعتماد به نفس بیشتر معلمان؛
- احساس توانمندی^۱؛
- همکاری بیشتر کارکنان مدرسه؛
- تمایل بیشتر به تجربه؛
- عمل و اجرای تدریس درگیرانه؛
- فهم بیشتر فرایندهای تحقیق؛
- افزایش دانش عملی؛
- افزایش فهم و تأمل؛
- افزایش استقلال معلمان^۲ (کوچران اسمیت و لیتل، ۱۹۹۳؛ برنافتورد و همکاران، ۱۹۹۴).

در عین حال انواع گوناگون اثرات منفی می‌تواند به دلیل موانع و اشکالات به وجود آید. این موانع و اشکالات شامل موارد زیر است:

منفی

- تأثیر محدود بر کارکنانی از مدرسه که مستقیماً درگیر کنش پژوهی نیستند؛
- تأثیر محدود به دلیل این‌که معلمان زمان یا منابعی برای درگیر شدن در کنش پژوهی اختصاص نمی‌دهند؛
- معلمان برای ایجاد تغییراتی که احساس می‌کنند به لحاظ تربیتی ارزشمند است آزاد نیستند؛
- معلمان برای بررسی و تأمل بر آنچه واقعاً در کلاس درس اتفاق می‌افتد مهارت ندارند -توسعه این مهارت‌ها زمان زیادی می‌برد؛

1. Empowerment
2. Teacher autonomy



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S.L. (1993) *Inside Outside: Teacher Research and Knowledge*, New York, Teachers College Press.
- DAY, C., POPE, M. and DENICOLO, P. (Eds) (1990) *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, London, Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1975) 'Initiation into classroom discussion', in ELLIOTT, J. and MACDONALD, B. (Eds) *People in Classrooms*, Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- ELLIOTT, J. (1999) *The Curriculum Experiment*, Milton Keynes, Open University Press.
- ELLIOTT, J., CHAN, K.K. (2002) 'Curriculum Reform East & West: Global Trends and Local Contexts', Unpublished Paper, University of East Anglia.
- FELDMAN, A., REARICK, M. and WEISS, T. (1999) 'Teacher development and action research: Findings from five years of action research in schools', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal.
- GRUNDY, S. (1982) 'Three modes of action research', *Curriculum Perspectives*, 2, 3, pp. 23–34.
- HANNAY, L.M. and MACFARLANE, N. (1998) 'Implementing action research: The influence of context and professional development processes', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego.
- HANNAY, L.M. and SELLER, W. (1998) 'Action research as performance assessment', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego.
- HURSH, D. (1995) 'Developing discourses and structures to support action research for educational reform', In, NOFFKE, S. and STEVENSON, A.R. (Eds) *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*, New York, Teachers College Press.
- KEMMIS, S. (1982) 'Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation', *Journal of Curriculum Studies*, 14, 3, pp. 221–240.
- KEMMIS, S. and McTAGGART, R. (1984) *The Action Research Planner*, Geelong, Deakin University Press.
- KEMMIS, S. and McTAGGART, R. (1988) *The Action Research Planner*, 3rd edn, Geelong, Deakin University Press.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی