

به نام خداوند جان و خرد

پژوهش در عمل:

راهنمای تغییر و تحول در کلاس درس و مدرسه

تألیف:

دکتر اقبال قاسمی پویا

قاسمی پویا، اقبال، ۱۳۲۴، مترجم
پژوهش در عمل: راهنمای تغییر و تحول در کلاس درس و مدرسه
اقبال قاسمی پویا.

تهران: اقبال قاسمی پویا، ۱۳۹۲
ISBN-۹۷۸-۶۰۰-۰۴-۰۴۶۴-۲ ص ۲۶۴

فهرست‌نویسی براساس اطلاعات فیپا.
تحقیق عملی در آموزش و پرورش - ایران
آموزش و پرورش - ایران - تحقیق
کلاس‌داری - تحقیق، مشاهده (روش آموزش).
الف ۱۳۹۲-۳۱۶/۲۴/۱۰۲۸ LB ۳۷۰/۷۲ ۳۳۷۱۵۸۸

پژوهش در عمل
قاسمی پویا، اقبال
حروفچینی و صفحه آرایی: مریم باقری
طرح جلد: ارشیا رامز
چاپ و صحافی: جمالی

چاپ سوم (اول ناشر) ۱۳۹۲ شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه
شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۰۴-۰۴۶۴-۲ ISBN-978-600-04-0464-2
موبایل و آدرس الکترونیکی مولف ۰۹۱۲۳۷۹۰۲۴۲ Pouya24in@yahoo.com

حق چاپ محفوظ است
قیمت: ۱۲۵۰۰۰ ریال

فهرست مطالب

پیش‌گفتار.....	۹
مقدمه.....	۱۱
سخنی از دکتر مهرمحمدی.....	۱۶
فصل نخست: مفهوم و ویژگی‌های معلم پژوهنده.....	۱۹
برنامه درسی و معلم پژوهنده.....	۲۷
شرایط لازم برای پژوهش‌گر شدن معلمان.....	۳۰
نظریه و نظریه پردازی و معلم پژوهنده.....	۳۵
معیارها و شرایط پژوهش‌گری معلمان.....	۳۸
فصل دوم: پژوهش درعمل روی‌کرد پژوهشی معلمان پژوهنده.....	۴۱
پژوهش درعمل از نگاه اندیشه‌گران.....	۴۴
جایگاه پژوهش درعمل.....	۵۲
گستره پژوهش درعمل.....	۵۴
ویژگی‌های پژوهش درعمل.....	۵۶
همسانی و نا همسانی‌های پژوهش درعمل با دیگر پژوهش‌ها.....	۵۹
روایی پژوهش درعمل.....	۶۰
راه‌های تعیین روایی طبقه‌بندی‌ها.....	۶۲
سؤال‌های ناظر بر کیفیت و روایی پژوهش در عمل.....	۶۵
فصل سوم: طرح مطالعه پژوهش در عمل.....	۶۷
خلاصه گام‌ها.....	۶۷

الف.مقدمات و برنامه ریزی برای مطالعه.....	۶۷
ب. اقدام به پژوهش.....	۶۸
پ. خلاصه چرخه پژوهش.....	۶۹
توضیح تفصیلی گام‌های پژوهش درعمل: الگوی پیشنهادی.....	۶۹
الف. مقدمات.....	۷۳
ب. گام‌های اجرایی پژوهش.....	۷۴
۱. مشخص کردن موضوع و عنوان پژوهش درعمل.....	۷۵
۲. پیشینه تحقیق.....	۸۳
۳. تعریف اصطلاح‌ها ی مهم و عنوان پژوهش درعمل.....	۸۶
پ. چرخه پژوهش.....	۸۷
۱. توصیف وضعیت موجود.....	۸۷
مشخص کردن هدف.....	۹۲
پرسش‌های تحقیق.....	۹۳
۲. روش‌ها و ابزار گرد آوری داده‌ها.....	۹۷
نکته‌ها در گرد آوری داده‌ها.....	۱۰۰
مشخص کردن معیار گرد آوری داده‌ها.....	۱۰۱
ابزارهای مناسب گرد آوری داده‌ها درپژوهش حین عمل.....	۱۰۲
۳. سامان دهی و تحلیل داده‌ها.....	۱۰۳
۱-۳- سامان دهی داده‌ها.....	۱۰۳
فنون سامان دهی داده‌ها.....	۱۰۵
نقش و اهمیت رمز گذاری.....	۱۰۶
انواع رمز گذاری.....	۱۰۸
نکته‌ها در مورد داده‌های خام و سامان دهی.....	۱۰۹
۲-۳- تحلیل داده‌ها.....	۱۱۱
مراحل تحلیل.....	۱۱۲
انواع روش‌های تحلیل.....	۱۱۳
تحلیل کمی.....	۱۱۳
تحلیل کیفی.....	۱۱۳
الگوها و روش‌های تحلیل کیفی.....	۱۱۴
۴- تعیین گزینه‌های نوبرای اجرا.....	۱۳۰
۵- اجرای راه جدید موقتی.....	۱۳۰
توصیف ویژگی‌های راه نو.....	۱۳۲
برنامه ریزی برای اجرا.....	۱۳۳

۱۳۳.....	ملاحظات حین اجرا.....
۱۳۵.....	۶- ارزیابی از اقدام جدید.....
۱۳۷.....	گرد آوری اطلاعات برای ارزیابی (شواهد ۲).....
۱۳۷.....	۷- تحلیل داده‌های حاصل از شواهد ۲ / تحلیل داده‌ها.....
۱۳۸.....	۸- اعتبار سنجی.....
۱۳۹.....	مسائل و مشکلات داوری و اعتبار دهی.....
۱۴۱.....	۹- تجدید نظر نهایی.....
۱۴۱.....	۱۰- نتیجه‌گیری‌ها، نهایی و پیشنهادها.....

۱۴۳.....	فصل چهارم: گزارش نویسی و آگاه سازی.....
۱۴۳.....	اهمیت و ضرورت گزارش نویسی.....
۱۴۴.....	نکته‌ها در باره نگارش گزارش.....
۱۴۹.....	ساختار پیشنهادی گزارش نویسی.....
۱۴۹.....	۱۰- نتیجه‌گیری‌های نهایی و پیشنهادها.....
۱۵۶.....	۱۱- تعمق واندیشه ورزی درباره گزارش نهایی پژوهش.....
۱۵۸.....	توصیه‌هایی برای گزارش نویسی.....

۱۶۷.....	پیوست‌ها :
۱۶۷.....	الگوهای دیگر پژوهش در عمل.....
۱۸۶.....	چه‌گونه و با چه ابزاری اطلاعات گرد آوری کنیم.....
۲۵۷.....	برای مطالعه بیشتر.....
۲۵۹.....	کتابنامه.....

فهرست جدول‌ها

جدول شماره ۱- انواع پژوهش در عمل	۵۶
جدول شماره ۲- نمونه‌ای از نمودار خلاصه‌ی داده‌ها	۱۱۶
جدول شماره ۳- اراندی راجل‌های پیش‌هادی برای بهبود خط	۱۳۰
جدول شماره ۴- نمونه فرضی مقیاس و درجه بندی رفتار	۲۳۹
جدول شماره ۵- نمونه فرضی گروه سنجی	۲۴۴

فهرست نمودارها

نمودار شماره ۱- مفاهیم رفتار جوانان در مدارس مناطق فقیرنشین	۱۱۷
نمودار شماره ۲- نمونه نمودار تجزیه و تحلیل مسائل	۱۱۸
نمودار شماره ۳- چرا؟ چرا؟	۱۳۰
نمودار شماره ۴- نمودار استخوان ماهی	۱۳۱
نمودار شماره ۵- مراحل تخمین متوالی	۱۳۳
نمودار شماره ۶- شبکه‌ی یک‌سویه و کنترل شده	۱۳۴
نمودار شماره ۷- شبکه‌ی ارتباطی چندسویه	۱۳۵
نمودار شماره ۸-	۱۶۸
نمودار شماره ۹- مراحل اقدام پژوهی از دیدگاه کلهان	۱۷۲
نمودار شماره ۱۰- الگوی بازرگان	۱۷۲
نمودار شماره ۱۱- هشت گام در پژوهش حین عمل	۱۷۵
نمودار شماره ۱۲- دیاگرام ماریچی اقدام پژوهی (کمپر و کلی ۱۹۹۳)	۱۷۶
نمودار شماره ۱۳- مدل بینسر (۱۹۹۹) فعالیت‌های اقدام پژوهی	۱۷۷
نمودار شماره ۱۴- مدل لاینرت (۲۰۰۲) مراحل اقدام پژوهی	۱۷۸
نمودار شماره ۱۵- مدل استریتايلد یلسون (۱۹۸۲) مراحل اقدام پژوهی گروهی	۱۷۹
نمودار شماره ۱۶- «حلقه‌ی پژوهش عملی» (بر مبنای کار کمیس و مک تاگارت، ۱۹۸۸)	۱۸۰
نمودار شماره ۱۷- الگوی پژوهش عملی (الیوت، ۱۹۹۱، ص ۷۱)	۱۸۱
نمودار شماره ۱۸- الگوی ابات	۱۸۲
نمودار شماره ۱۹- الگوی پژوهش عملی (مک کرنان، ۱۹۹۶، ص ۲۹)	۱۸۳
نمودار شماره ۲۰- مشارکت نکردن دانش‌آموزان در یک فعالیت کلاسی	۲۴۳
نمودار شماره ۲۱- نمونه‌ای از یک نگاره گروهی (هاپ کینز ۱۷۶: ۱۳۸۴)	۲۴۵

پیش‌گفتار

این کتاب سومین کتاب من در باره پژوهش در عمل و معلمان پژوهنده است. در کتاب نخست با عنوان "راهنمای عملی پژوهش در عمل" مفهوم ویژگی‌ها و چرخه پژوهش در عمل مورد بحث قرار گرفت. به هنگام نشر آن کتاب گرچه مقاله‌هایی به فارسی منتشر شده بود اما نخستین بار بود که کتابی به زبان فارسی درباره پژوهش در عمل نوشته می‌شد. آن کتاب اقتباسی بود از کتاب مک نیف و همکاران با عنوان *you and your action research*. کتاب نخستین مورد استقبال زیاد معلمان و دیگر دستداران پژوهش در عمل قرار گرفت. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش چندین سال است که آن را چاپ و منتشر می‌کند. کتاب دوم با عنوان "راهنمای معلمان پژوهنده: معلم پژوهنده کیست؟ پژوهش در عمل چیست؟" به منظور تکمیل بحث‌های کتاب نخست نشر یافت. این کتاب هم مورد استقبال فراوان قرار گرفت و تا کنون چندین بار چاپ و منتشر شده است. این کتاب در **چهارمین جشنواره انتخاب کتاب معلم** جزو کتاب‌های منتخب آن جشنواره گردید و نگارنده از سوی وزیر آموزش و پرورش وقت تقدیر شد. تفاوت کتاب دوم با کتاب نخستین در این بود که در دومی افزون بر پرداختن به مفهوم پژوهش در عمل و ویژگی‌های آن، موضوع معلم پژوهنده نیز مورد بحث قرار گرفت و نمونه‌هایی از گزارش پژوهشی معلمان بر آن افزوده شد و مطالب آن نسبت به کتاب نخست با عمق بیش‌تری تدوین یافت.

هنگامی که کتاب اول منتشر می‌شد شمار معدودی از همکاران فرهنگی از موضوع پژوهش در عمل و معلم پژوهنده آگاهی داشتند. امروز خوش بختانه افزون بر آگاهی‌یابی هزاران تن از همکاران از این موضوع، صدها پژوهش توسط خود آنان در این باره انجام گرفته است. بسیاری از این گزارش‌ها امروز در دسترس هستند. علاوه بر انجام پژوهش چندین مقاله و پایان نامه و پژوهش‌های آکادمیک در باره معلم پژوهنده و پژوهش در عمل نوشته شده است. کتاب حاضر به منظور پاسخ گویی به نیازهایی است که در نتیجه رشد کمی و کیفی در این باره به وجود آمده است. نه تنها همکاران بلکه خود من نیز تجربه‌های تازه و عمیق‌تری به دست آورده‌ام. افزونی این تجربه‌هایم را نتیجه بحث‌هایی می‌دانم که در کلاس‌های بازآموزی و مربوط به موضوع پژوهش در عمل صورت گرفته است. این گفت و شنودها ادامه دارد و این کتاب نیز در همین راستا تالیف شده است. به هر روی اگر مطلب

مثبت و نویی در این کتاب باشد آن را مدیون همکاران و دانشجویانی هستم که مرا به اندیشه واداشته‌اند. کسانی که با من دوره پژوهش در عمل را گذارنده‌اند شاهد بوده‌اند که در آخر دوره برای بهسازی مطالب کتاب از آنان نظر خواهی کرده‌ام. نظر بسیاری از آنان در این کتاب تا حد ممکن مورد توجه قرار گرفته است.

گاهی بحث شده است در یک کتاب راهنمای عملی چه نیازی به بحث‌های نظری هست؟ در پاسخ باید گفت کتاب پژوهش در عمل کتاب آشپزی نیست. بلکه کتابی است برای اندیشه‌گری و خردورزی. معلم پژوهنده یا هر پژوهش‌گرتحول‌گرای دیگر، کوشندگانی هستند که می‌خواهند با تفکر و خردورزی برای کاهش مسائل پیش‌روی، راه‌های نوو خلاقانه پیدا کنند. این کار از عهده کتاب آشپزی بر نمی‌آید. دیگر این که در محیط کار برای نمونه در کلاس درس و مدرسه مربیان و معلمان همواره با رخ‌دادهایی روبه‌رو می‌شوند که نمی‌توان برای آن پاسخ آماده پیدا کرد. به یاری پژوهش است که این راه‌های مناسب کشف می‌شوند. در چنین وضعیتی ضرورت دارد دست‌اند کاران پژوهش در عمل از مبانی نظری پژوهش و نظرهای خردمندان در این زمینه و دیگر عرصه‌های تربیتی آگاهی‌های کافی داشته باشند.

در کتاب حاضر کوشیده‌ام ضمن گسترش بحث معلم پژوهنده و پژوهش در عمل برخی از مطالب چرخه پژوهش را با عمق بیش‌تر مورد بحث قرار دهم. تجربه‌ی چندین ساله‌ام در تدریس موضوع پژوهش در عمل در کلاس‌های بازآموزی وزارت آموزش و پرورش در سراسر کشور گویای این واقعیت است که بسیاری از معلمان پژوهنده و دیگر پژوهش‌گران عمل‌گرا آگاهی‌های لازم از گردآوری اطلاعات و سامان‌دهی و تجزیه و تحلیل آن‌ها ندارند و گزارش‌های تحقیق آنان از این نظر کاستی‌هایی دارد. برای رفع این کاستی‌ها کوشیده‌ام در این کتاب به این دو موضوع بیش از پیش بپردازم. به منظور جلوگیری از گسستن رشته مطالب در بحث چرخه یا گام‌های پژوهش در عمل و زیاد شدن حجم برخی مطالب، شرح تفصیلی آن‌ها را در بخش پیوست آورده‌ام. دراین بخش برخی منابع به ویژه منابع اینترنتی با عنوان " برای مطالعه بیش‌تر" معرفی شده است که می‌تواند برای افرادی که دوست‌دار آگاهی‌های بیش‌ترند مفید باشد. به طور کلی، دراین کتاب کوشیده‌ام مطالب را به گونه‌ای تدوین کنم که پژوهش‌گران با سطح دانش و مهارت‌های متفاوت بتوانند از آن استفاده کنند. این کتاب در درجه نخست برای معلمان و همکارانی نوشته شده است که علاقه‌مندند دانش و مهارت خود را ارتقا بخشند و بیش از پیش صلاحیت و شایستگی حرفه‌ای به دست آورند. بی‌گمان تا معلمان به شایستگی حرفه‌ای دست نیابند نمی‌توان امیدوار بود که در نظام تربیتی ما تحولی به وجود آید. کسان دیگری هم که در عرصه‌های دیگر مشغول کار هستند می‌توانند برای بهسازی وضعیت کار خود و حل مسائل آن از این کتاب بهره‌جویند. بسیار خرسند می‌شوم چنان‌چه خوانندگان محترم نظر خود را درباره این کتاب با نگارنده در میان بگذارند. آدرس و شماره تلفنم در شناسنامه این کتاب آمده است. پیشاپیش از همه آنان سپاسگزارم

مقدمه مؤلف

تحولات پر شتاب هزاره‌ی سوم هم‌چنان که در همه‌ی صدهای گوناگون علمی و فنی، دگرگونی‌های شگرفی به وجود آورده، تحول در نگاه به آموزش و پرورش را بیش از هر زمان دیگر ضروری ساخته است. امروز دیگر نمی‌توان با نگاه‌های کهنه و ایستا به صدها پرسش و مسئله‌ی مردم و فراگیران پاسخ‌های خردمندانه داد. تحول در نگاه نسبت به عالم و آدم ضرورتی است تاریخی که بی‌توجهی به آن ما را از هم‌گام شدن با جهان پر شتاب باز خواهد داشت. در این جا به برخی از این تغییرها و جوانب نگاه نو به آموزش و پرورش اشاره می‌کنم:

امروز دیگر معلم حاکم و فراگیران محکوم نیستند. بلکه معلم رهبر و تسهیل کننده است و فراگیر دارای حق پرسش و یادگیری.

یادگیری اساس زندگی اجتماعی است و گستره‌ی آن از رحم مادر تا سازمان‌های یادگیری ادامه می‌یابد. همه از جمله معلمان در شرایط و لحظه‌های متفاوت هم یاد می‌گیرند هم یاد می‌دهند. در کلاس درس همه از یک دیگر می‌آموزند.

چه‌گونه یاد گرفتن و از چه راهی یاد گرفتن مهم‌تر از چه چیزی یاد گرفتن است.

مدرسه تنها مکان یادگیری نیست. کل جامعه مکان آموزش و پژوهش است. برخی معتقدند فقط ۲۰ درصد یادگیری‌های ما از مدرسه و بقیه از جامعه است. در غرب تنها ۱۱ درصد از یادگیری‌ها از خانواده است.

همه کارها از جمله حرفه معلمی کاری است تخصصی. پس نه به هر کسی می‌توان معلم گفت و نه هر معلمی می‌تواند همه چیز دان باشد. امروز معلمی حرفه‌ای است با ویژگی‌های خاص و هر کسی را نمی‌توان معلم نامید.

نه هر که آینه سازد سکندری داند

نه هر که سر بتراشد قلندری داند

نه هر که چهره برافروخت دل‌بری داند

هزارنکته باریک‌تر زمو این جاست :

پیشی گرفتن دانش پایه و اطلاعات جامعه و بسیاری از افراد از مدرسه و معلم در نتیجه قرار گرفتن نظام‌های آموزشی و در راس آن معلم در برابر این چالش‌ها کار معلم و مدرسه را بس دشوار و چالش بر انگیز ساخته است.

پیشرفت‌ها در عرصه‌های علوم و فنون از جمله پیشرفت در یافته‌های زیست‌شناسی و علوم اجتماعی و رفتاری تصویر جدیدی از انسان و ماهیت او به دست می‌دهد که همه‌ی این یافته‌ها نظام آموزشی به ویژه معلمان را به چالش می‌طلبند، با دانش و اندیشه‌ی ساده لوحانه نمی‌توان پاسخ گوی این چالش‌ها شد. جهان امروز جهان پرسش‌گری و طرح مسئله است. تعلیم و تربیت و در راس آن معلمان باید هم خود به ابزار پاسخ گویی که همانا پژوهش و خرد ورزی است مجهز باشند و هم این مهارت را به فراگیران بیاموزند. امروز هم چنان که اقتصاد و دیگر عرصه‌های زندگی اجتماعی به پدیده‌ی پژوهش محور مبدل شده است آموزش و پرورش نیز بدون توجه به دانش و پژوهش‌های مداوم نمی‌تواند به صدها مسئله و پرسش مربوط به خود پاسخ گو باشد.

نقادی و دگرگونی‌های پرشتاب پدیده‌های جهان امروز ذهن‌های انسان‌ها را تشحیذ کرده در نتیجه انسان امروز بیش از هر زمان دیگر فزون خواه، نقد، پرسش گر... شده است. معلمان در مقابل چنین وضعیت چالش بر انگیزی قرار گرفته‌اند که در تاریخ تعلیم و تربیت بی سابقه بوده است. اگر دستگاه تعلیم و تربیت نتواند با این وضعیت خود را هم‌نوا سازد بی‌تردید از انجم وظایف بی‌شمار خود باز خواهد ماند. عقلانیت علمی پایه‌ی پیشرفت است. دیگر نمی‌توان با تکیه بر موهومات و دانش و اندیشه‌ی کهنه و با پاسخ‌های از پیش آماده شده به دانش‌آموزان پاسخ سنجیده داد. پژوهش و خردورزی عنصری از عقلانیت علمی است.

سرمایه‌های انسانی به مراتب مهم‌تر و ارزش‌مندتر از سرمایه‌های فیزیکی است. پژوهش‌گران سرمایه‌های بزرگ انسانی‌اند. این سرمایه‌ها خود محصول تعلیم و تربیت پژوهش محور هستند. انفجار دانش، نظام‌های تربیتی را با چالش‌های متعددی روبه رو کرده است. یکی از راه‌های آگاهی از دانش‌ها و تولید اندیشه و دانش، دانستن شیوه‌های جست و جو است. این کار مستلزم یاد گرفتن شیوه‌های پژوهش است. آموزش و پرورش پژوهش محور، ضرورت جهان امروز است. هم معلم و هم فراگیران لازم است این شیوه‌ی علمی را بیاموزند. با شیوه‌های کهنه نمی‌توان مسائل جدید را حل کرد. هر مسئله‌ای شیوه‌ی حل خود را می‌طلبد. مسئله‌های امروز اغلب به مدد شیوه‌های نو پژوهش حل شدنی‌اند.

امروز علم و شیوه‌های تولید آن یک قدرت است. هم چنین است تکنولوژی‌ها که ارتباط مستقیم با علم و پیشرفت دارند. تغییر و تحول در علم و تکنولوژی سبب افزایش ثروت صاحبان آن می‌شود. چنین وضعیتی بی‌گمان نظامی از آموزش و پرورش می‌طلبد که پژوهش محور باشد. مقایسه‌ی تعداد پژوهشگران کشورهای پیشرفته و مقدار بودجه‌ای که به پژوهش اختصاص می‌دهند با وضعیت کشورهای در حال رشد یا توسعه نیافته در این موارد خود گواه روشنی بر این واقعیت است. در ۱۰۰ سال اخیر علم و تکنولوژی در انحصار ۲۰ کشور پیشرفته جهان بوده است. این وضعیت نتیجه‌ی تغییر نگاه‌ها به عالم و

آدم، از آن جمله به آموزش و پرورش و شیوه‌های نوین آن است. پژوهش محوری در آموزش از جمله‌ی این شیوه‌ها است.

کدام پژوهش و چرا؟

وقتی سخن از پژوهش به میان می‌آید ذهن‌ها اغلب به سوی آن نوع فعالیت فکری کشیده می‌شود که در دانشگاه‌ها یا موسسه‌های پژوهشی مرسوم است. این شیوه‌های پژوهش که اغلب کمی و مبتنی بر دیدگاه‌های پوزیتیویستی است به پژوهش‌های آکادمیک مشهور است. بسیاری از کتاب‌های روش تحقیق در علوم تربیتی و علوم اجتماعی بر این مبنا نوشته شده‌اند. دانشجویان رشته‌های تعلیم و تربیت و دوره‌های تربیت معلم نیز اغلب با این روش‌های تحقیق آشنا می‌شوند. تحقیق را همان چیزی می‌دانند که در این مراکز آموزشی به آنان می‌آموزند. ابزار این روش‌ها اغلب کمی و بر مبنای عدد و رقم است. هم‌چنین است تجزیه و تحلیل‌ها و دیگر عنصرهای پژوهش. در روش‌های پژوهش دانشگاهی این تصور غالب است هر چیزی که به عدد و رقم تبدیل نشود نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد! چنین دیدگاهی مورد انتقاد بسیاری قرار گرفته و برای ایجاد تغییر و تحول در محیط کار روی‌کرد پژوهش در عمل مورد توجه قرار گرفته‌اند. پیدایش این روی‌کرد از جهتی نتیجه نقد پژوهش‌های دانشگاهی و روش‌شناسی آن‌ها بوده است. برخی از این خرده‌گیری‌ها به این شرح‌اند:

به انسان نباید به صورت یک شیئی نگریست. منتقدان پژوهش‌های آموزشی آکادمیک بر این باورند که روش تحقیق علوم فیزیکی یا مادی را نمی‌توان عیناً در مورد انسان به کار برد. چنین روی‌کرد پژوهشی و یافته‌های آن نمی‌تواند برای معلمان مفید باشد (مهر محمدی ۱۳۷۹). موضوع تربیت، انسان است و انسان همواره رفتارهایش در تغییر و تحول است. رفتار انسان نتیجه ده‌ها بلکه صدها عامل است که کنترل همه‌ی آن‌ها چندان آسان نیست. تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش‌های آکادمیک خالی از اشکال نیست. مشاهده‌ی رفتار انسان‌ها و تعمیم آن نمی‌تواند مثل مشاهده‌ی اشیای مادی باشد. چون هر دو سوی مشاهده یعنی مشاهده‌گر و مشاهده شونده انسان هستند و دارای عواطف و احساسات. مشاهده‌گر در بدو امر اغلب آن چیزی را ادراک می‌کند که از پیش می‌شناسد. این ادراک و تمسک در حوزه‌ی تعلیم و تربیت از احساس و برداشت مشاهده‌گر متأثر می‌شود. با ورود مشاهده‌گر به محیط مشاهده، مثل کلاس درس، وضع آن محیط تغییر می‌کند. (بانکی ورته ۱۲-۱۳۷۸).

محدودیت الگوهای تربیتی: روش پژوهش کتاب آشپزی نیست. پژوهش‌های تربیتی مرسوم دانشگاهی تلاش می‌کنند برای قانون‌مند و تعمیم‌پذیر ساختن یافته‌های پژوهشی به الگوهای تربیتی تعمیم‌پذیر دست یابند. منتقدان این روی‌کرد بر این وضع خرده گرفته مدعی شده‌اند که تفکر و عمل مبتنی بر الگو مخالف آزادی عمل و ابتکار و خلاقیت است. این گروه بر این باور تاکید می‌نهند که آزادی حرفه‌ای معلم سبب شکوفایی و بالندگی معلم و فراگیر می‌شود. عمل مبتنی بر الگو بر خاسته از تفکر هم‌گراست در صورتی که باید اندیشه و عمل واگرا بر کلاس‌ها و مدارس حاکم گردد. سخن‌هاپ کینز: Hopkins, 2002:50 در این زمینه گفتنی است:

"متاسفانه الگوها نمی‌توانند آیین یا نشان‌گر واقعیت‌ها باشند. آن‌ها تفسیرهای افراد از واقعیت‌ها هستند. اگر مدل‌ها (الگوها) می‌توانستند واقعیت‌ها را به گونه‌ای کامل نشان دهند همواره الگوهای متعدد خلق نمی‌شدند. الگوها تحلیل‌هایی از پیش تعیین شده را در باره‌ی یک فرایند به کاربران آن‌ها تحمیل می‌کنند."

محدودیت‌های داده‌های پژوهش‌های دانشگاهی، چون موضوع پژوهش‌های دانشگاهی بر آمده از سفارش‌های موسسات یا علائق افراد خاصی است برای همه‌ی معلمان در هر شرایطی قابل درک و مورد استفاده نیستند. در بسیاری موارد زبان تخصصی این پژوهش‌ها برای معلمان قابل درک نیست.

هدف از پژوهش‌های تربیتی همیشه توصیف وضعیت موجود نیست. اکثر پژوهش‌های دانشگاهی به منظور توصیف وضعیت موجود و یافتن رابطه‌هاست. در صورتی که هدف از پژوهش در کلاس درس و مدرسه ایجاد تغییر در وضعیت موجود است نه توصیف آن. هدف از پژوهش‌های تربیتی صرفاً تولید دانش نیست بلکه در درجه‌ی نخست ایجاد تغییر در رفتارها و برنامه‌هاست. به مصداق این گفته که "در دل دوست به هر حيله ره‌ی باید کرد" پژوهش‌گر تربیتی باید بکوشد به طریقی برای مسائل و مشکلات راه حل‌های منطقی پیدا کند. عمل بر نظر ارجح است.

پژوهش‌های تربیتی مرسوم فاقد روش تحقیق ویژه‌ی خود هستند. پژوهش‌های تربیتی مرسوم دانشگاهی روش تحقیق خود را یا از علوم اجتماعی به عاریت گرفته‌اند یا از روان‌شناسی. به سخن دیگر روش تحقیق علوم تربیتی مرسوم از محیط آموزشی و مسائل و نیازهای آن بر نخواستند (carr and Kemmis, 1983; Hopkins, 2002). اصول به کار گرفته شده در روش‌های تحقیق مرسوم تربیتی مثل نمونه‌گیری تصادفی و تعمیم یافته‌ها و استفاده از الگوهای به نسبت ثابت در تجزیه و تحلیل داده‌ها و محدود ساختن تجزیه و تحلیل داده‌ها به چند متغیر از پیش تعیین شده، نمی‌تواند قابل استفاده برای همه‌ی معلمان در همه‌ی مدارس باشند. چرا که اکثر مدارس مسائل خاص خود را دارند که پژوهش‌گران دانشگاهی در اکثر مواقع از آن‌ها بی‌خبرند. مشت نمونه‌ی خروار است در مورد کلاس درس صدق نمی‌کند. هر شاگردی یک جهان است. جهان ویژه خود.

ویلیام جیمز روان‌شناس و فیلسوف آمریکایی در باره‌ی نا کارآمدی روان‌شناسی و کاربرد یافته‌ها در کلاس درس می‌گوید: هر آن کس که تصور کند که روان‌شناسی به عنوان علم قوانین ذهن چیزی است که می‌توان از آن برنامه‌ها، طرح‌ها و روش‌های آموزش خاص برای کلاس درس استنتاج کرد نه تنها در اشتباه است بلکه مرتکب اشتباه بسیار بزرگ شده است (مهر محمدی ۱۳۷۹: ۳۲).

استن‌هاوس stenhouse در این باره تمثیل باغبان و کشاورز را به کار برده و می‌گوید معلم مثل باغبان است نه کشاورز. چون هر دانش‌آموزی یک گل خاص است. پژوهشی برای او کارساز است که مشکلات یک یک و کل کلاس را بتواند حل کند. در پژوهش در عمل این کار شدنی است.

جدا دانستن پژوهش از آموزش در تحقیق‌های مرسوم دانشگاهی. طرف‌داران پژوهش‌های تربیتی مرسوم دانشگاهی، آموزش و پژوهش را دو فعالیت جدا تلقی کرده بر این باور تاکید نهاده‌اند که پژوهش فعالیت است که از عهده‌ی گروه خاص به نام پژوهش‌گر بر می‌آید و معلمان نیز کارشان آموزش است نه

پژوهش به معنی دانشگاهی آن. به نظر اینان معلمان می‌توانند یا همراه پژوهش‌گران حرفه‌ای به پژوهش بپردازند یا ازیافته‌های آنان در کلاس درس و مدرسه استفاده کنند. خود شخصا "پژوهش‌گر نیستند.

بر این‌اندیشه خرده گرفته گفته‌اند که تدریس نوعی پژوهش است و پژوهش تربیتی نوعی تدریس و آموزش (pring,2000:1461). این دوفعالیت از نظر مفهومی در هم تنیده‌اند و هر دو عملی هستند فکورانه جدول شماره ctive دور ماندن معلمان از عالم پژوهش آنان را به افرادی منفعل و نظاره گر مبدل می‌سازد. برخی معتقدند با شیوه‌های پژوهش دانشگاهی سالانه میلیاردها دلار هزینه پژوهش می‌شود اما در عمل بهره‌ای در کلاس درس و مدرسه از این‌ها برده نمی‌شود (hopkind2002:35).

جدایی عمل و نظر مخالفان پژوهش‌های تربیتی مرسوم دانشگاهی معتقدند به دلایل گوناگون که به برخی از آن‌ها اشاره شد یافته‌های پژوهش‌های دانشگاهی در سطح نظر باقی می‌مانند و به مرحله‌ی کار بست نمی‌رسند. این امر سبب جدایی مطالب نظری و عمل تربیتی می‌شود.

آیا به پژوهش‌های دانشگاهی نیازی نیست؟ پاسخ این پرسش منفی است. پژوهش‌های دانشگاهی در عرصه گوناگون تربیتی در زمینه‌ی برنامه‌های کلان آموزشی و برنامه‌ریزی و ارزش‌یابی و غیره به دست آورده‌های بزرگی دست یافته‌اند که بسیار ارزش‌مندند. در این بحث کارآمدی یافته‌های این پژوهش‌ها در سر کلاس و مدرسه و مفید بودن آن‌ها با در نظر گرفتن وضعیت معلمان مورد نقد قرار گرفته است. پژوهش‌ها را می‌توان با توجه به هدف‌های پژوهش به انواع گوناگون تقسیم کرد: پژوهش پیش از انجام یک کار. پژوهش حین کار و پژوهش پس از انجام کار. بسیاری از افراد مشغول در کار به پژوهش حین کار نیازمندند تا در محیط کار خود تغییر ایجاد کنند. در عرصه آموزش پژوهش را از نظر سطح آن می‌توان به پژوهش دانش‌آموزی و پژوهش مجریان (معلمان) و پژوهش دانشگاهی تقسیم کرد. مهم این است که هدف از پژوهش چه باشد. در این کتاب تلاش کرده‌ایم به اهمیت پژوهش‌های معلمان در کلاس درس و مدرسه و روی‌کرد پژوهش در عمل بپردازیم.

سخنی از: دکتر محمود مهر محمدی

پژوهش حین عمل معلم؛ کدام معرفت شناسی؟

پژوهش در عمل که ناظر به کنش معلم پژوهنده است ریشه در معرفت شناسی خاصی از تدریس دارد. بنابراین بهتر است به این پرسش پاسخ داده شود که این کنش ریشه در کدام باور معرفت شناختی نسبت به عمل تدریس دارد. مطالعات نگارنده این مقدمه نشان از آن دارد که بطور کلی می‌توان چهار تفکر درباره دانش تدریس را از یکدیگر متمایز ساخت: گروهی دانش تدریس را دانش برآمده از یافته‌های پژوهش علمی می‌دانند و بر پایه یک معرفت شناسی اثبات گرایانه عمل تدریس را مستقیماً و بدون هیچ کم و کاستی کاربرد دانش بدست آمده با رعایت ضوابط علمی می‌دانند. به دیگر سخن از نظر این عده خاستگاه دانش، تدریس دانشگاه است و متخصصان و پژوهشگران دانشگاهی هستند که می‌توانند دانش معتبر تدریس تولید نموده و برای کاربرست در موقعیت‌های عملی کلاس درس در اختیار معلمان قرار دهند. این تفکر معرفت شناختی در صدد شناسایی قوانین، اصول و قواعد عامی است که وابسته به بافت نبوده و بعضاً از آن با عنوان بهترین عمل‌ها (best practices) نام می‌برند. این تصور یا تفکر رایج‌ترین در نزد سیاست گذاران نظام‌های آموزشی نیز هست که برخی از آن با عنوان حاکمیت عقلانیت فنی درباره تدریس نام می‌برند. خطری که از قبل این تلقی معرفت شناختی نسبت به تدریس این فرایند کلیدی در تربیت را تهدید می‌کنند همانا خطر تبدیل شدن به فرایندی مکانیکی و به اصطلاح تفکر زدائی شده است.

گروه دوم در تقابل با گروه نخست قرار می‌گیرند. از دید این عده که نوعاً به معرفت شناسی‌های پست مدرن منتسب هستند، چیزی به نام دانش رسمی در هیچ حوزه‌ای و منجمله تدریس وجود ندارد. به باور آنان در پس چنین ادعاهایی فریب بزرگی نهفته است که لاجرم به ساقط کردن عناصر دست اندرکار عمل از نقش عاملی و فاعلی آنان و سوق دادن آنان به سمت حیثیت یا شخصیتی درجه چندم است. یعنی شخصیت‌هایی که اساساً بهره‌ای از حرفه‌ای‌گری و قدرت تشخیص، انتخاب و تصمیم نبرده اند. دانش رسمی یا دانش تایید شده علمی چون نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد بنابراین دانش معتبر تدریس را به شکل فردی و جمعی باید در محل و موقعیت که منظور همان موقعیت کلاس درس است جستجو کرد. بدین گونه معلم شانی ارجمند و، حساس و تعیین کننده می‌یابد و در سایه کنش‌های