

Action Research

شکلی از پژوهش علمی که برای حل یک مسئله یا مشکل، تحقیق و اقدام را با یکدیگر ترکیب می‌کند.

اقدام پژوهی به‌عنوان شکلی از پژوهش علمی از حدود دهه 1930 وارد مطالعات تعلیم و تربیت شده است. این روش تحقیق علمی با عناوین دیگری مانند پژوهش عمل‌نگر مشارکتی، پژوهش مشارکتی، پژوهش عملیاتی، معلم پژوهنده و پژوهش در عمل نیز شناخته می‌شود (زندوانیان و همکاران، 1390: 2). تاکنون تعاریف گوناگونی از اقدام پژوهی ارائه شده است. کمیس و گروندی (1981)، اقدام پژوهی در حوزه آموزش و پرورش را مجموعه‌ای از فعالیت‌ها در برنامه‌ریزی درسی، رشد حرفه‌ای بهبود برنامه‌های مدرسه و برنامه‌ریزی سیستم‌ها و سیاست‌گذاری‌ها تعریف می‌کنند. این فعالیت‌های راهبردی، عمل طراحی شده‌ای هستند که اجرا شده و سپس در معرض مشاهده، تفکر و تغییر قرار گرفته‌اند. اقدام پژوهی از نظر فراست فرایند نظام‌مند تفکر، پژوهش و اقدام است که فرد آن را برای بهبود وضعیت شغلی خود انجام می‌دهد (Frost, 25: 2003). از نظر بیسی، اقدام پژوهی در آموزش تحقیقی برای شناخت، ارزیابی و دگرگون کردن برخی شیوه‌های آموزشی برای بهبود این روش‌ها است (Bassey, 1998: 23). در این روش، پژوهشگر اقدام پژوهی از طریق پژوهش همراه با عمل تلاش می‌کند وضعیت نامطلوب یا نامعین موجود را به وضعیت مطلوب یا معین تغییر دهد. هدف از این کار، بهسازی امور و اثربخش کردن آن است (یزدچی، 1383: 1). اقدام پژوهی از سوی برخی متفکران به‌عنوان نوعی پژوهش کارور تعریف شده است به این معنا که پژوهش توسط خود افراد و ضمن کارشان صورت می‌گیرد (مک‌نیف و همکاران، 1384: 25).

هدف اصلی از اقدام پژوهی، بهبود فرایندهای کاری و شغلی از طریق شناخت مسئله، ارائه راه‌حل برای مسئله یا مشکل، اقدام و ارزیابی نتایج مربوط به اقدام است. بنابراین

اقدام پژوهی متضمن رویکردی به پژوهش یا تولید دانش است که طی آن فاصله میان محیط عمل (اجرا) و محیط تولید دانش از میان رفته است (مهرمحمدی، 1379: 6). از نظر دنسکام (2010) اقدام پژوهی دارای چهار ویژگی برجسته است: ماهیت عملی، تأکید بر دگرگونی، فرایند چرخه‌ای و توجه به مشارکت (به نقل از کاستلو، 1385). بنابراین، می‌توان اقدام پژوهی را شامل دو فرایند تحقیق و اقدام تعریف کرد که در هر پژوهش خاص، تأکید بر هر یک از این دو عنصر فرایندهای اقدام پژوهی را دچار تغییر می‌کند. به‌طور کلی روش‌های اقدام پژوهی روی یک طیف قرار دارند که در برخی از آنها تأکید اصلی بر روی اقدام است و تحقیق در حاشیه قرار دارد. در سایر اشکال، تحقیق هدف اولیه است و اقدام اغلب به‌عنوان یک فرآورده جانبی است (دوستی ایرانی و همکاران، 1390: 1).

اقدام پژوهی را نمی‌توان در مورد همه مسائل یا مشکلات اجتماعی به‌کار بست. اقدام پژوهی منحصرأ در ارتباط با آن دسته از مسائل و موضوعات عرصه علوم انسانی و اجتماعی کاربرد دارد که از جنس مسائل کاربردی در حوزه آموزش، فرهنگ، امنیت، اشتغال و نظایر آنها به حساب می‌آیند. بدیهی است که اقدام پژوهی در زمینه موضوعاتی که ماهیت کاربردی نداشته و از آنها به‌مثابه مسائل یا پژوهش‌های بنیادی نام برده می‌شود کاربرد ندارد (مهرمحمدی، 1379: 4). بنابراین، این روش عموماً در مورد مسائل و مشکلاتی به‌کار می‌رود که در آن، هدف پژوهشگر از انجام تحقیق، تغییر در یک وضعیت و تبدیل آن به وضعیت مطلوب است (Gustavsson & Anderson, 2019). این ویژگی اقدام پژوهی منجر به تفاوت‌های اساسی با سایر روش‌های تحقیق می‌شود. به همین دلیل است که این روش در شاخه‌های مشخص شغلی و علمی مانند آموزش و پرورش، پزشکی و روان‌شناسی اجتماعی که با حل مشکلات عینی در محیط کار سروکار دارند، بیشتر استفاده شده است.

مزایای اقدام پژوهی و تفاوت آن با سایر روش‌ها

در نگاهی کلی، روش‌های تحقیق برحسب نوع آنها به سه دسته تحقیقات بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی تقسیم می‌شوند. در بسیاری از انواع تحقیق، به‌ویژه تحقیقات بنیادی، هدف از

بدین ترتیب می‌توان اقدام را به‌عنوان اصلی‌ترین وجه تمایز این روش از سایر روش‌های تحقیق آکادمیک در نظر گرفت که در آن برخلاف رسالت پژوهش‌های منطبق با موازین علمی و آکادمیک، اقدام بر شناخت علمی موقعیت یا پدیده پیشی گرفته و اثربخشی آن در سایه ارزیابی نتایج حاصل از اجرا یا مواجهه منطقی با موقعیت تأیید یا رد می‌شود (مهرمحمدی، 1379: 2).

به لحاظ فرایندهای انجام پژوهش نیز اقدام پژوهی با برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های علمی و دانشگاهی دیگر متفاوت است. درحالی‌که بسیاری از پژوهش‌ها، به‌ویژه پژوهش‌های کمی و پوزیتویستی از یک چرخه و فرایند مشخص علمی در طول انجام تحقیق بهره می‌برند، اقدام پژوهی معمولاً از یک الگوی چرخه‌ای تبعیت می‌کند و مراحل آن در عین پیروزی از مراحل خاص بسیار انعطاف‌پذیر است. از این رو در اقدام پژوهی با توجه به شرایط گوناگون حاکم بر محیط و موضوع تحقیق، می‌توان در مراحل پژوهش تغییرات گوناگون ایجاد کرد (زندوانیان و همکاران، 1390: 7). از این نظر، اقدام پژوهی دارای شباهت‌های بسیاری با تحقیق کیفی است که بسیاری از فرایندها در حین انجام تحقیق ممکن است دچار تغییر شوند (Gullion & Ellis, 2013). همچنین، اقدام پژوهی مانند بسیاری از روش‌های کیفی از مجموعه متنوعی از تکنیک‌های مشاهده برای دستیابی به داده‌های تحقیق و تحلیل آنها استفاده می‌کند (Ivankova & Wingo, 2018).

به لحاظ تعمیم‌پذیری نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق، اقدام پژوهی تا حدودی برخلاف تحقیقات علمی کمی و هم‌راستا با تحقیقات کیفی است؛ بدین معنا که نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق اقدام پژوهی را به‌ندرت می‌توان به وضعیت‌های مشابه تعمیم داد و نتیجه به‌دست‌آمده از اقدام پژوهی، لزوماً نمی‌تواند به‌منزله راهکاری نهایی برای همه موقعیت‌ها یا وضعیت‌های مشابه به‌کار رود و در تعمیم نتایج آن به سایر موقعیت‌ها باید بسیار حساس بود. از این رو، در عملیات از نوع اقدام پژوهی به حوزه اجرا، باید به‌منزله یک متغیر مهم نگرست، نه اینکه در مقیاس وسیع یا در

انجام پژوهش فهم رابطه بین متغیرها و پدیده‌ها و دستیابی به شکلی از قانون‌مندی روابط پدیده‌ها است که بتوان در شرایط گوناگون از این دانش کسب‌شده برای فهم پدیده‌ها استفاده کرد. این در حالی است که هدف اقدام پژوهی به‌منزله روشی کاربردی، پی بردن به روابط پدیده‌ها یا به‌اصطلاح متغیرها نیست، بلکه بررسی موضوع‌هایی است که فرد یا افراد در محیط کار و در خصوص شغلشان با آن درگیر هستند و می‌خواهند از راه پژوهش آن را حل کرده یا کاهش دهند (یزدچی، 1383: 1). از نظر بیسی نیز می‌توان سه نوع پژوهش را از یکدیگر تفکیک کرد: پژوهش نظری، ارزشیابی و اقدام پژوهی. پژوهشگران نظری درصددند تا بدون هیچ‌گونه داوری در مورد رویدادها، آنها را تبیین و تفسیر کنند و شرح دهند؛ پژوهشگران ارزش‌یاب به‌نحوی که خود یا سایرین قادر به داوری ارزش‌یابانه درباره رخدادها باشند، آنها را تبیین، تفسیر و تشریح می‌کنند. درحالی‌که اقدام پژوهان، هم‌زمان با توصیف، تفسیر و تبیین رویدادها، برای بهتر شدن آنها به‌نحوی به جست‌وجوی تغییراتی برمی‌آیند (مکنیف و همکاران، 1384: 31). بنابراین، هدف از اقدام پژوهی ایجاد یک نظریه علمی عام نیست و عموماً نتایج به‌دست‌آمده از آن کاربرد عام ندارد و تا حدود زیادی به زمینه‌ای که تحقیق در آن انجام شده محدود می‌شود.

یکی دیگر از تفاوت‌های اصلی اقدام پژوهی با سایر انواع تحقیق، جایگاه سوژه یا پژوهشگر در فرایند تحقیق است. در سایر انواع تحقیق، پژوهشگر عموماً به‌عنوان فردی شناخته می‌شود که وضعیت یک پدیده یا مسئله اجتماعی را همان‌گونه که در جهان واقعی وجود دارد مطالعه می‌کند بدون آنکه حضور پژوهشگر تغییری در این پدیده اجتماعی داشته باشد. درحالی‌که در اقدام پژوهی، پژوهشگر کنشگری فعال است و اصولاً تحقیق با هدف تغییر در پدیده یا مسئله مورد مطالعه انجام می‌شود. به گفته مکنیف و همکاران، دست زدن به انجام کار [در عین تحقیق] ویژگی منحصربه‌فرد اقدام پژوهی است که در سایر انواع پژوهش‌ها مصداق ندارد. تفاوت دیگر اقدام پژوهی با سایر روش‌ها در این است که دارای مبنای ارزشی صریح و روشنی است (1384: 31).

اقدام پژوهی

آن نوع تبیینی بستگی دارد که افراد درباره کار خود به عمل آورده‌اند؛ به اعتبار دیگر نوعی خوداعتبارگذاری. سطح دوم هنگامی است که همکاران، یعنی کسانی که با زمینه‌ای که در آن عمل کرده‌ایم آشنا هستند، می‌توانند از طریق شواهدی که برای درک ادعاهای خود تدارک دیده‌ایم، به‌طور نیابتی به تعیین اعتبار آنها بپردازد. سطح سوم این است که بتوانیم حقیقتی را که ادعای کشف را داریم در اختیار همگان قرار دهیم و کسانی را که ممکن است نسبت به آن غریبه باشند، متقاعد سازیم (مکنیف و همکاران، 1384: 45-46).

در حوزه فعالیت‌های آموزشی تاکنون مزایای متعددی برای اقدام پژوهی عنوان شده است. از نظر یزدچی، اقدام پژوهی در سطوح گوناگون شامل مزایایی مانند تغییرات در یک کلاس، تغییرات و بهبود وضعیت در چندکلاس و در نهایت بهبود در فعالیت‌های کل مدرسه (1383)، آگاهی بیشتر معلمان از فعالیت‌های آموزشی خود (Dick et al., 2009)، افزایش حس تعلق معلم به امر آموزش، نوآوری و نوجویی وی (قاسمی پویا، 1380)، تبدیل شدن معلمان به دوستان منتقد، درک بهتر معلمان از فرایند تدریس خود، کشف خود و توانایی‌های فردی و افزایش آگاهی معلمان (کمیس، به نقل از یزدچی، 1383)، توسعه توانمندی‌های معلمان برای اصلاح و بهبود روش‌های تدریس و شناسایی و حل مسائل محیط آموزشی (طلوعی، 1384) و در نهایت استفاده از تجربیات سایر معلمان و ارزیابی مداوم فعالیت‌های آموزشی (رشت‌چی، 1389) است. مزایای اقدام پژوهی از نظر کوهن و مانیون عبارت‌اند از:

- رفع مشکلاتی که در موقعیت‌های خاص تشخیص داده شده‌اند یا بهبود بخشیدن به آنها؛
- آموزش ضمن خدمت، مجهز کردن معلمان به مهارت‌ها، روش‌های جدید افزودن بر نیروی تحلیل‌گرانه و افزایش خودآگاهی آنان؛
- افزودن رویکردهای اضافی یا جدید آموزش و یادگیری به نظام جاری که به‌طور معمول دافع‌نویگرای و تغییر است؛
- بهبود ارتباط بین معلم عمل‌گرا و پژوهش‌دانشگاهی و

گسترده‌ترین سطحی که یک مدیر در آن سطح نافذ است به اجرای تصمیم و ارزیابی نتایج حاصل از آن پرداخت (مهرمحمدی، 1379: 4). دلیل این امر عموماً به‌خاطر هدف خاص اقدام پژوهی است که حل یک مسئله یا مشکل خاص به‌منزله هدف نهایی پژوهش در نظر گرفته شده است. عدم تعمیم‌پذیری کامل یافته‌های اقدام پژوهی، در درجه نخست ناشی از خاص بودن هر پدیده اجتماعی است که بنا به وضعیت‌های گوناگون دچار تغییر می‌شود. بنابراین، شناخت انسان و موقعیت‌های انسانی را نمی‌توان تحت انقیاد قانون‌مندی‌های عام و فراگیر به‌اصطلاح علمی درآورد؛ ادعای شناخت، کنترل، پیشگویی و تبیین موقعیت‌های انسانی به‌پشتوانه قوانین عام و برخوردار از تعمیم‌پذیری عام با واقعیت وجودی آدمی سازگار نیست. اقدام پژوهی می‌تواند معرف رویکرد مطالعاتی سازگار با این اندیشه باشد (همان: 6). از نظر رابسن، دشواری در تعمیم‌پذیری نتایج اقدام پژوهی را نمی‌توان به‌منزله ضعف این روش در نظر گرفت زیرا نباید از پژوهشی که تعمیم‌پذیری از جمله اهداف تعیین‌شده‌اش نبوده و پژوهشگر قصد مشخصی در این خصوص نداشته است، به‌سبب تعمیم‌ناپذیری نتایجش انتقاد کرد (به نقل از کاستلو، 1385).

اقدام پژوهی از نظر اعتبار نیز دارای همانندی‌های بسیاری با پژوهش کیفی و تفاوت‌های خاصی با انواع روش تحقیق علمی پوزیتویستی است. در روش‌های تحقیق پوزیتویستی از انواع گوناگونی از روش‌ها مانند اعتبار صوری، اعتبار سازه و مانند آن برای افزایش اعتبار تحقیق استفاده می‌شود. در اقدام پژوهی و روش‌های کیفی هرچند قابلیت تعمیم‌پذیری داده‌ها بالا نیست، اما این پژوهش‌ها از اعتبار بالایی برخوردارند به این معنا که داده‌های آن دقیق یا صحیح یا حقیقی است. برخی از فعالیت‌های خاص اقدام پژوهی باعث افزایش اعتبار این داده‌ها می‌شوند که ناشی از دیدگاه مشارکتی اقدام پژوهی است. در این روش اشتراک معنادار تجربه‌های شخصی با تجربه دیگران، مبنای خوبی برای اعتبار به حساب می‌آید. این کار در چند سطح روی می‌دهد: در سطح اول اعتبار در اقدام پژوهی در درجه اول به پذیرش

رفع نواقص پژوهش سنتی در دادن دستورالعمل صریح به معلمان؛
- فراهم آوردن یک روش حل مسئله در کلاس درس که از روش غیرعلمی کنونی برتر باشد (به نقل از زندوانیان و همکاران، 1390: 2-3).

مبانی فلسفی اقدام پژوهی

این مسئله که اقدام پژوهی ذیل کدام یک از پارادایم‌های غالب در علم اجتماعی تعریف می‌شود، محل اختلاف متفکران این حوزه بوده است. برای نمونه، طبق نظر تران، اگرچه در چندین دهه گذشته اقدام پژوهی در پارادایم اثبات‌گرایی قرار داشت، طی نیم قرن گذشته پارادایمی جدید زیر عنوان پارادایم تفسیری در علوم اجتماعی مطرح و اقدام پژوهی در پارادایم تفسیری قرار داده شد (به نقل از دوستی ایرانی و همکاران، 1390: 3). از نظر مک‌کاجون و جارگ، سه دیدگاه عمده در اقدام پژوهی وجود دارد: دیدگاه پوزیتیویستی، دیدگاه تفسیری و دیدگاه انتقادی. در این میان، متفکران دو حوزه پراگماتیسم و نظریه انتقادی، بیشترین تأثیر را بر پژوهش‌های اقدام پژوهی داشته‌اند. اقدام پژوهی به سبب تأکید ویژه بر عمل در راه شناخت و همچنین دانش فردی حاصل از تجربه، در پراگماتیسم ریشه دارد. پراگماتیست‌ها و نئوپراگماتیست‌هایی مانند اشتن هاوس و الیوت و شون، به تبعیت از دیویی، معتقدند تجربه مستقیم و تعامل فرد با محیط نقش مهمی در شناخت فرد ایفا می‌کنند. همچنین از نظر پراگماتیست‌ها، پژوهش علمی باید معطوف به حل مسائل و مشکلات در جهان واقعی باشد. این عقیده وجود داشته که کورت لوین اصول اساسی اقدام پژوهی را از پراگماتیسم دیویی اخذ کرده است که در آن مراحل روش علمی، کسب معرفت از طریق حل مسئله‌های زندگی واقعی و نه حقایق انتزاعی و یادگیری مؤثر از طریق انجام دادن (به نقل از احمدی و کشاورز، 1395: 13) ویژگی‌هایی بنیادین به‌شمار می‌روند. فرایند شناخت که هدف پژوهش علمی است تنها در صورت آمیختگی با عمل و تجربه است که حاصل می‌آید؛ بنابراین اقدام پژوهی می‌تواند روشی مناسب برای شناخت نسبت به مسائل و حل آنها باشد. اقدام پژوهی

متأثر از پراگماتیسم، در حوزه آموزش و پرورش نیز بسیار اثرگذار بوده است؛ در این رویکرد آموزشی مهم‌ترین واقعیت، تغییر است. تجربه و آزمایش دو واژه کلیدی آموزش و پرورش هستند که باید اساس آموزش قرار گیرند (زندوانیان و همکاران، 1390: 4).

در رویکرد انتقادی، که تحت تأثیر آثار مکتب انتقادی از جمله هابرماس شکل گرفته است، جهان اجتماعی و پدیده‌های آن واقعیت‌هایی تاریخی‌اند که از طریق کنشگران اجتماعی تولید و بازتولید می‌شوند. در این شکل از اقدام پژوهی تصور می‌شود طبقات زیرین اجتماعی از طریق مواجهه با واقعیت خارجی می‌توانند اشکالی از گفت‌وگوی علمی را برای تغییر وضعیت موجود به‌کار گیرند. در اقدام پژوهی انتقادی، از آنجاکه حقیقت در فرایندی بین‌الذنهانی ایجاد می‌شود، فعالیت اقدام پژوهانه حتماً باید به صورت گروهی انجام گیرد و نتایج نیز در گروه‌هایی شامل متخصصان و سایر افراد مرتبط با حوزه عمل - که لزوماً تخصصی در موضوع ندارند - مورد نقد قرار گیرد؛ در غیر این صورت نتایج پژوهش اعتباری نخواهد داشت (احمدی و کشاورز، 1395: 12). تأکید بر فرایند مشارکت اجتماعی در اقدام پژوهی انتقادی، نه موضوعی جانبی بلکه اساس اقدام پژوهی را تشکیل می‌دهد. از نظر کمیس، این الزام از دو جا ناشی می‌شود: یکی اینکه اقدام پژوهی خود یک فرایند اجتماعی و تربیتی است و دیگر اینکه در اقدام پژوهی قرار است عملی مورد مطالعه قرار گیرد و چارچوبش تغییر کند و بازسازی شود که طبیعت آن اجتماعی است. لذا اگر عمل به صورت اجتماعی شکل می‌گیرد، تغییر آن نیز باید یک فرایند اجتماعی باشد (کمیس، 1988؛ به نقل از احمدی و کشاورز، 1395). از نظر طرفداران مکتب انتقادی، معلمان نقش‌های مهم و ویژه‌ای در جامعه دارند، نقش‌هایی که با بنیان‌های اقدام پژوهی همخوانی بسیاری دارد:

- تلاش برای تحقق اصلاحات حقیقی در مدرسه که موجب توانایی معلمان و اعمال قدرت بر آموزش و پرورش می‌شود؛

- همکاری با سایر معلمان برای اعتلای کیفیت تدریس؛

مرحله تشخیص:

- مشخص کردن عنوان و موضوع پژوهش؛
- تشخیص مسئله و توصیف وضعیت موجود؛
- گردآوری اطلاعات؛
- تجزیه و تحلیل داده‌ها؛
- ارائه راه حل موقتی برای مسئله؛

مرحله اجرا:

- اجرای راه حل موقتی برای حل مسئله؛

ارزیابی نتایج:

- نظارت بر اجرای راه حل جدید؛
 - گردآوری اطلاعات جدید؛
 - تجدیدنظر در اطلاعات پیشین و ارائه گزارش.
- مراحل اقدام پژوهی را متفکران دیگر نیز به شیوه‌های مختلفی دسته‌بندی کرده‌اند. طبق نظر کورت لوین، پدیدآورنده واژه اقدام پژوهی، این روش شامل چهار مرحله است: برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و تأمل و تفکر (به نقل از گویا، 1372). از نظر بیسی نیز اقدام پژوهی شامل هشت مرحله است:

- تعریف موضوع تحقیق؛
- توصیف وضعیت آموزشی؛
- گردآوری و ارزیابی داده‌های تحلیلی؛
- بررسی داده‌ها و جست‌وجوی تناقض‌ها؛
- رفع تناقض از طریق اعمال برخی تغییرات؛
- نظارت بر تغییرات؛
- ارزیابی داده‌های تحلیلی مربوط به تغییرات؛
- بررسی تغییرات و تصمیم‌گیری برای اقدام بعدی (به نقل از کاستلو، 1385).

در نهایت از نظر رشت چپی (1389)، اقدام پژوهی در حوزه تعلیم و تربیت شامل مراحل زیر است: 1) یافتن مشکلات و مسائلی که معلمان در امر آموزش با آنها مواجه‌اند؛ 2) جمع‌آوری داده‌ها برای روشن شدن مسئله یا مشکل؛ 3) بررسی داده‌ها و تأمل در مورد مشکلات موجود؛ 4) تصمیم‌گیری در مورد نحوه برخورد با مسائل و

- مراوده با مردم در اجتماعی که کودکانشان را تربیت می‌کنند و ایجاد تشکل برای همکاری گروهی؛
 - پرداختن به گفت‌و شنود نقادانه با دانش‌آموزان؛
 - تلاش برای توزیع مجدد قدرت در مدرسه بین معلمان و مدیران (زندوانیان و همکاران، 16:1390).
- در چند دهه گذشته تلاش‌های گوناگونی برای فهم اقدام پژوهی ذیل پارادایم پراکسیس نیز صورت گرفته است که نکته محوری آن، تلفیق میان نظریه و عمل است. از این منظر از نظر افرادی مانند اوبراین (2012) می‌توان اقدام پژوهی را در درون پارادایم پراکسیس قرار داد بدون آنکه این دو مفهوم را یکی در نظر گرفت.

مراحل اقدام پژوهی

اقدام پژوهی به صورت کلی شامل سه مرحله اصلی تشخیص، اجرا و ارزیابی و عرضه است؛ هرچند متفکران مختلف با بسط این سه مرحله فرایندهای گوناگونی را برای اقدام پژوهی در نظر می‌گیرند. از نظر زندوانیان و همکاران (1390) این سه مرحله را می‌توان به فعالیت‌های زیر دسته‌بندی کرد:

تشخیص:

- مشخص کردن موضوع و عنوان پژوهش؛
 - توصیف وضعیت موجود و تشخیص مرحله؛
 - گردآوری اطلاعات؛
 - تجزیه و تحلیل و تغییر داده‌ها؛
 - انتخاب راه جدید موقتی؛
 - تغییر و اجرا؛
 - اجرای طرح جدید و نظارت بر آن؛
 - گردآوری اطلاعات؛
 - ارزیابی و عرضه؛
 - ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن؛
 - تجدیدنظر گزارش نهایی یا اطلاع‌رسانی.
- از نظر ابتکاری (1396)، به صورت کلی سه مرحله اقدام پژوهی شامل فعالیت‌های زیر می‌شود:

مشکلات.

- انجام اقدام پژوهی باعث توسعه دیدگاه انتقادی در بین معلمان می‌شود؛

- اقدام پژوهی تأثیر مهمی در بهبود وضعیت مدرسه و افزایش مهارت‌های معلمان دارد.

اقدام پژوهی و معلم پژوهنده

در ایران، رویکرد اقدام پژوهی ذیل مفهوم معلم پژوهنده، به یکی از سیاست‌های اصلی نهادهایی مانند پژوهشگاه تعلیم و تربیت به‌مثابه راهکاری برای تربیت معلم عنوان شده و پیگیری می‌شود. طبق نظر زندوانیان و همکاران (1390)، معلم پژوهنده پیوند وثیقی با اقدام پژوهی دارد زیرا معلم در کلاس درس خود عموماً با موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده‌ای مواجه می‌شود یا نیاز به تغییراتی در موقعیت و وضعیت موجود احساس می‌کند که برای حل آنها باید اطلاعات و داده‌هایی را که با مسئله مرتبط هستند جمع‌آوری کرده و طبق آنها، فرضیه‌هایی تهیه و تدوین کند و مطابق با آن فرضیه‌ها، دست به تغییرات لازم بزند. همچنین، مفهوم کارگزار فکور از دونالد شون به گسترش اقدام پژوهی در حوزه تعلیم و تربیت کمک کرده است. طبق نظر شون، کارگزار فکور در مواجهه با مسائل واقعی، خود را به استفاده از مجموعه مهارت‌های آموخته‌شده در دوره‌های تربیت دانشگاهی محدود نمی‌کند بلکه به سبب مسئله یا موقعیت عملی منحصر به فرد، تلاش می‌کند تمام قابلیت‌های خود را به کار گیرد و راه حل خاصی کشف یا ایجاد کند. اهمیت اقدام پژوهی در حوزه تعلیم و تربیت منجر به پیدایش مفاهیمی مانند آموزگار در مقام پژوهشگر (کاستلو، 1385) و کارورز-پژوهشگر (Robson, 2002) و معلم پژوهنده (الیوت و آدلمن، به نقل از کاستلو، 1385) شده است. ویژگی تمام این مفاهیم، انجام مداوم فعالیت‌های پژوهشی در بین معلمان برای بهبود وضعیت آموزشی و کاستن از مسائل موجود آموزشی است. از نظر کاستلو (1385) به چند دلیل انجام اقدام پژوهی برای معلمان بسیار حائز اهمیت است:

- کارورز متفکر به پژوهش در مورد کار خود علاقه‌مند است و اقدام پژوهی شکل مناسبی از پژوهش برای رسیدن به این هدف است؛
- از طریق اقدام پژوهی می‌توان بین نظریه و عمل در آموزش ارتباط برقرار کرد؛

اقدام پژوهی در دهه‌های گذشته به صورت گسترده‌ای در برنامه‌های تربیت معلم به کار گرفته می‌شود تا از این طریق معلم را برای رویارویی و حل مشکلات در حین فرایند یاددهی-یادگیری توانمند سازد. این امر نه تنها به حل مسائل مرتبط با فرایند یاددهی کمک می‌کند بلکه به توانمندسازی معلمان در فرایندهای مرتبط با کلاس درس یاری می‌رساند. بدین ترتیب به منظور بهسازی و اثربخش‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری، برخی از اندیشه‌گران رویکرد معلم پژوهنده با روش پژوهش در عمل را پیشنهاد کرده‌اند و استدلالشان این است که چون در نهایت یافته‌های پژوهش را خود معلم به کار می‌گیرد، پس چه بهتر که خود وی به پژوهش بپردازد و عمل تربیتی خود را با پژوهش همراه سازد (یزدچی، 1383: 2). اقدام پژوهی معمولاً حاصل فعالیت جمعی معلمان است که با انجام آن می‌توانند در کار تحقیق مهارت یابند، عادات فکری خود را تغییر دهند و از این طریق سطح یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند. این نوع تحقیق حاصل تلاش افرادی است که می‌خواهند تدریس را به فعالیتی تبدیل کنند که مکاشفه محور اصلی آن باشد و معلمان از طریق آن به معلم-پژوهشگر تبدیل شوند (رشت چی، 1389: 3).

سطح اقدام پژوهی

اقدام پژوهی عموماً بدون آنکه با هدف تعمیم‌پذیری نتایج انجام شود، در پی حل یک مسئله یا مشکل در موقعیتی خاص است. بنابراین، تحقیق اقدام پژوهی بیشتر در سطوح خرد انجام می‌شود. در حوزه تعلیم و تربیت نیز بیشتر پژوهش‌های انجام‌گرفته در سطح کلاس درس و توسط معلم انجام می‌شوند (برای نمونه نک به مومنی، 1393؛ همایونی، 1389؛ پرویزی، 1384). هرچند از این روش در سطوح گسترده‌تری مانند مدارس منطقه یا شهر نیز استفاده

اقدام پژوهی

- وسيله روش‌های خلاق به کودکان کم‌توان ذهنی آموزش دهم؟. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، 126 (14)، 53-67.
- دوستی ایرانی، م. و همکاران (1390). پراکسیس: پارادایمی برای اقدام‌پژوی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 11 (9)، 48-54.
- رشت‌چی، م. (1389). اقدام‌پژوی فعالیتی به‌سوی پژوهش کلاسی. فصلنامه رشد آموزش زبان خارجی، 25 (2)، 4-10.
- زندوانیان، ا.، عیسوی، م. و جعفری احمدآبادی، ح. (1390). مطالعه بنیادهای فلسفی روش تحقیق اقدام‌پژوی (معلم پژوهنده). فصلنامه پژوهش، 3 (1)، 123-144.
- قاسمی پویا، ا. (1380). راهنمای علمی پژوهش در عمل. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- طلوعی، ع. (1384). اقدام‌پژوی گامی ارزشمند در ارتقای دانش و بهره‌وری. مجله تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، 44 (8)، 1.
- کاستلو، پی. جی. ام. (1385). اقدام‌پژوی (ترجمه محمدرضا شادرو). تهران: آگه.
- کجویی، م.، زین‌آبادی، ح.، آراسته، ح. و عباسیان، ح. (1397). انگیزش انتقال و انتقال آموزش‌های ضمن خدمت اقدام‌پژوی: آزمون یک الگو و ارزیابی وضع موجود در مدارس متوسطه شهرستان‌های استان تهران. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، 1 (14)، 55-83.
- گویا، ز. (1372). تاریخچه تحقیق در عمل و کاربرد آن در آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت، 36 (10)، 23-39.
- مکنیف، ج.، لوماکی، پی. و وایتهد، ج. (1384). اقدام‌پژوی: طراحی، ارزشیابی، اجرا (ترجمه محمدرضا آهنچیان). تهران: رشد.
- مومنی، ح. (1393). گزارش یافته‌های اقدام‌پژوی در استان ایلام شهرستان موسیان: علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به جامعه‌شناسی. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، 63 (8)، 39-44.
- مهرمحمدی، م. (1379). اقدام‌پژوی: رویکردی مؤثر در حرکت نظام‌های پژوهشی انسانی - اجتماعی به‌سوی تعادل. فصلنامه مدرس، 4 (1)، 141-148.
- همایونی، م. (1389). اقدام‌پژوی: راهکارهای تقویت دستور زبان انگلیسی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. مجله رشد آموزش زبان، 25 (2)، 13-11.
- یزدچی، ص. (1383). نقش اقدام‌پژوی در افزایش کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی. فصلنامه آموزه، 24 (6)، 35-41.
- Bassey, M. (1998). *Action research for improving educational practice: in Halsall, R. teacher research and school improvement: opening doors from the inside*, Buckingham: Open university Press, PP 93-108.
- Denscombe. M. (2010). *The Good Research Guide: for small scale social research projects*. Maidenhead: Mcgraw Hill/ Open University Press.
- Dick. B. et al. (2009). *Theory in Action Research. Action Research*. 7 (1). 5-12.

- شده است (برای نمونه نک به کجویی و همکاران، 1397؛ حوله‌کیان و حوله‌کیان، 1393). از نظر رشت‌چی (1389) اقدام‌پژوی در حوزه آموزش می‌تواند به چهار روش مختلف به اجرا درآید:
- معلم به‌تنهایی و بدون مشارکت سایر معلمان، به یک یا چند مشکل مربوط به کلاس درس خود می‌پردازد؛
 - در نوع دوم، اقدام‌پژوی می‌تواند با مشارکت دو یا چند معلم و حتی مدیر مدرسه برای حل مشکل مربوط به یک یا چند کلاس انجام شود؛
 - در سطح سوم، اقدام‌پژوی می‌تواند در سطح مدرسه انجام شود و به مسائل و مشکلاتی مربوط شود که کل مدرسه با آن مواجه است؛
 - در نهایت، سطح چهارم، اقدام‌پژوی گسترده‌تر است و ممکن است شامل مسئله یا مشکلی خاص در سطح چند مدرسه یا یک منطقه آموزشی شود که نیازمند مشارکت معلمان و مدیران مختلف در مدارس درگیر با مشکل است.
- اقدام‌پژوی در سطوح گوناگون نیازمند مشارکت جمعی افرادی است که در حل مسئله یا مشکل ذی‌نفع محسوب می‌شوند. این امر علاوه‌بر بهبود فرایندهای تحقیق، به افزایش اعتبار پژوهش منجر خواهد شد. مشارکت در سطوح بالاتر از یک کلاس درس، مانند سطح چند کلاس، مدرسه یا منطقه آموزشی نیازمند حضور گسترده معلمان، مدیران و دانش‌آموزان است.

کتاب‌شناسی

- ابتکاری، م. (1396). بررسی راه‌های افزایش امید به آینده در دانش‌آموزان با رویکرد اقدام‌پژوی. نشریه علمی تخصصی شباک، 33 (4)، 43-52.
- احمدی، ع. و کشاورز، س. (1395). تحلیل تطبیقی بنیادهای معرفت‌شناختی اقدام‌پژوی از منظر فلسفه انتقادی و تفسیری. دوفصلنامه علمی-پژوهشی تأملات فلسفی دانشگاه زنجان، 16 (6)، 119-144.
- پرویزی، ز. (1384). سنجش فقط در خدمت نمره نیست (اقدام‌پژوی: سنجش در کلاس). مجله رشد معلم، 196 (14)، 27.
- حوله‌کیان، ف. و حوله‌کیان، س. (1393). چگونه می‌توانم رایانه را به

معادل‌ها

| | |
|------------------------------|-----------------------|
| Adelman | آدلمن |
| Elyot | الیوت |
| Research in action | پژوهش در عمل |
| Cooperative- Action research | پژوهش عمل‌نگر مشارکتی |
| Operational research | پژوهش عملیاتی |
| Practitioner research | پژوهش کارور |
| Cooperative research | پژوهش مشارکتی |
| Jurg | جارگ |
| Denscombe | دنسکام |
| Donald Schon | دونالد شون |
| Dewey | دیویی |
| Schon | شون |
| Reflective Practitioner | کارگزار فکور |
| Castello | کاستلو |
| Kemiss | کمیس |
| Cohen | کوهن |
| Grundy | گروندی |
| Lewin | لوین |
| Manion | مانیون |
| Mccutchon | مک‌کچون |
| McNiff | مک‌نیف |
| Habermas | هابرماس |
| Haus | هاوس |

Frost. P. (2002). *Principle of action research cycle: a guide for teachers, burning issues in primary education*. No 3, Birmingham: National Primary Trust, PP 24-32.

Gullion. J. S & Ellis. E. G. (2013). A pedagogical approach to action research. *Journal of Applied Social Science*, 8 (1), 112-128.

Gustavsson. S. & Anderson. T. (2019). Patient involvement 2.0: experience-based co-design supported by action research. *Action Research*. 17 (4). 469-491.

Ivankova. N. & Wingo. N. (2018). Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages. *American Behavioral scientist*, 62 (7), 27-51.

Kemiss. S. & Grundy. S. (1981). *Educational action research in Australia*. Annual conference of AARE. November: Adelaide.

O'Brien, R. (2012). An overview of the methodological approach of action research. In Richardson. R (Editor). *Theory and Practice of Action Research*. Brazil: Universidad Federal da Paraiba, [Cited 2012 Apr 3]. Available from: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.

Robson. C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell

سجاد مرادی (دانشگاه علامه طباطبائی)