

مقدمه

مدتی است که نظام آموزش و پرورش ایران با هدف تشویق معلمان و مربیان به تحقیق و پژوهش، «طرح اقدام پژوهی عوامل مدارس» را اجرا می‌کند. اما به راستی اقدام پژوهی چیست و به چه کار می‌آید و مهم‌تر اینکه در چه مواقعی می‌توان از آن بهره برد. اقدام پژوهی یکی از راهبردهای تحقیق محسوب می‌شود. در حقیقت، هر نوع تحقیق تجربی، طرحی تحقیقی ولو ضمنی و تلویحی دارد. به ساده‌ترین بیان، طرح تحقیق عبارت است از تسلسل منطقی‌ای که داده‌های تجربی را به پرسش‌های اولیه تحقیق و سرانجام به نتیجه‌گیری‌های آن پیوند می‌دهد. راه دیگر تجسم طرح تحقیق، تجسم آن به صورت نقشه تحقیق است که به قول یین، دست‌کم با چهار مسئله سروکار دارد:

۱. چه پرسش‌هایی مورد بررسی قرار می‌گیرند؟

۲. چه داده‌هایی مناسب و مربوطاند؟

۳. چه داده‌هایی باید گردآوری شوند؟

۴. چگونه باید نتایج را تحلیل کرد؟

در حقیقت، طرح تحقیق چیزی بیش از برنامه کار است.

(Yin, 2003: 21)

کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، راهبرد تحقیق، چارچوب نظری، دستورالعمل علی



اقدام پژوهی به مثابه راهبرد تحقیق

اقدام پژوهی به مثابه راهبرد تحقیق، نوعی روش هنجاری است و زمانی به کار می‌رود که مبتنی بر اهداف مشخص و دقیقی باشد (2001، Schlechty؛ 2006، Somekh؛ 2008، McIntyre؛ 2011، Cotello). در این رابطه، بیکر می‌گوید: «اقدام پژوهی بر نتیجه‌ای تأکید می‌کند که ممکن است از تحقیق حاصل گردد.» او دو هدف عمده را برای این روش ذکر می‌کند:

۱. تشویق مشارکت کنندگان به اینکه مورد مطالعه واقع شوند.

۲. دست یافتن به نتایج تجربی. (Baker, 1999: 241)

روش‌شناسان تأکید می‌کنند که این روش در محیط‌های سازمانی، به‌ویژه مدارس معمول است. بیکر یادآوری می‌کند که شکلی از اقدام پژوهی، «اقدام پژوهی مشارکتی» (PAR) است. این نوع تحقیق، غالباً با اجتماع‌هایی صورت می‌گیرد که سعی در پیروز شدن بر شرایط منفی یا سرکوبگر دارند. بنابراین، اقدام پژوهی مشارکتی نه تنها به‌عنوان تولیدکنندگان دانش مفید برای سازماندهی در نظر گرفته می‌شود بلکه به‌عنوان ارتقای بخش آگاهی اعضای گروه به کار برده می‌شود.

(Baker, 1999; McIntyre, 2008; Cotello, 2001)

بنابراین، اقدام پژوهی در یک مدرسه زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که عوامل مدرسه به‌منظور دستیابی به اهداف والاتر، سعی در تغییر شرایط دارند. با این وصف، اگر عوامل مدرسه در نظر داشته باشند که از وضعیت موجود به وسیله روش اقدام پژوهی به سطح مطلوب برسند، ضروری است که این چهار مرحله را پشت سر بگذارند:

۱. شناخت دقیق وضعیت موجود، و طراحی اهداف به‌مثابه

نقاط عینی قابل شناسایی و دسترسی؛

۲. اقدام (یا اقدامات) موثق و روشمند؛

اقدام پژوهی در مدرسه

دکتر وحید نقدی

جامعه‌شناس، دبیر و عضو بنیاد ملی نخبگان

۳ سنجش دقیق نتایج اقدامات انجام شد؛

۴ مقایسه نتایج با وضعیت‌های پیشین (میزان اثربخشی اقدامات انجام شده).

چهار مرحله فوق مؤید آن‌اند که اقدام پژوهی نوعی تحقیق طولی است. تحقیق طولی، به تحقیقات متناوب و پی‌درپی گفته می‌شود که تغییرات نمونه تحقیق را در زمان‌های متوالی مورد واکاوی قرار می‌دهد. توالی تحقیقات، بنا به اقتضات تحقیق و شرایط نمونه‌ها، می‌تواند نزدیک به هم یا در فواصل زمانی طولانی‌تر باشد. (Cotello, 2011; McIntyre, 2008; Somekh, 2006)

در این فرصت محدود، در مورد نقش چارچوب نظری و دانش محتوایی در تحقیقات اجتماعی - به‌ویژه اقدام پژوهی - توضیحاتی ارائه می‌شود و تشریح چگونگی اقدامات و سنجش‌ها به فرصتی دیگر موقوف خواهد شد.

اهمیت چارچوب نظری در اقدام پژوهی

اهمیت وجود چارچوب نظری در همان گام‌های نخستین اقدام پژوهی، و شناخت دقیق وضعیت موجود آشکار می‌شود. برای مثال، یک معلم درس فیزیک را در نظر بگیرید که از نمرات و نتایج یادگیری شاگردانش راضی نیست. او به‌منظور یادگیری بیشتر دانش‌آموزان، شیوه «معلم‌محوری» را به «مباحثه گروهی» تغییر می‌دهد. سؤال این است که: آیا این تغییر روش در تدریس را می‌توان اقدام پژوهی دانست؟ پاسخ این است که اقدام پژوهی باید موثق و روشمند باشد. به عبارت دیگر، اگر اقدام این معلم، معطوف به نظریه‌های متفاوتی باشد و مثلاً دیدگاه‌های یادگیری اجتماعی، فراوانی معاشرت، و نظریه‌های الگو را لحاظ و مسیرهای یادگیری را رصد کند، او به درستی مراحل اول و دوم اقدام پژوهی را انجام داده است. ولی اگر اقدامات او عاری از پایگاه‌های نظری مناسب باشد، فعالیت او فقط در حد اقدامی کور شناخته می‌شود؛ هر چند با تغییر قابل ملاحظه در نمرات شاگردان مواجه شود.

وجود چارچوب نظری در هر گونه مطالعه اجتماعی و روان‌شناختی، به منزله چراغ راهنما و تبیین‌کننده وقایع است. (Schlechty, 2001; Somekh, 2006; McIntyre, 2008; Cotello) از این‌رو، فارغ از چارچوب نظری، معلم مزبور به فرض آنکه تغییرات چشمگیری در یادگیری دانش‌آموزان خود مشاهده کند، با این نقص‌ها در پژوهش خود روبه‌روست:

۱ سازوکار این تغییر در یادگیری را نخواهد فهمید.

۲ نمی‌تواند یافته‌های خود را به‌طور نظام‌مند به کس دیگری منتقل سازد.

۳ اقدامات او اعتبار علمی ندارند.

روش‌شناسان، قالب نظری را به تور ماهیگیری تشبیه می‌کنند. برای گرفتن ماهی‌هایی در اندازه‌های متفاوت باید از تورهای مناسب با اندازه‌ها و کمیت‌های گوناگون استفاده کرد. برخی دیگر، از مجموعه نظریه‌ها به‌مثابه فیلترهای متنوع برای عینک یاد می‌کنند. (پوپر، ۱۳۸۴) به عبارت ساده‌تر، محقق به کمک یک

نظریه خاص، وجه مشخصی از واقعه را مشاهده و درک می‌کند. طبعاً، وجوه دیگر واقعه به کمک نظریه‌های دیگر مشاهده، توصیف و حتی تبیین می‌شوند. به این ترتیب، هم مشاهده مسئله محتاج نظریه است و هم شناخت و ارائه راه‌حل نیازمند قالب یا قالب‌های نظری است.

پس از تعیین قالب نظری، و اهداف مبتنی بر آن، اقدامات حساب‌شده و دقیقی باید انجام شوند. هر چند محیط اجتماعی را به هیچ‌وجه نمی‌توان مانند محیط آزمایشگاه تحت کنترل درآورد، محقق تا آنجا که می‌تواند باید مترصد تغییرات و همچنین تأثیر شرایط دیگر نیز باشد. هر گونه تغییری نیازمند دانش لازم نسبت به اثر متغیرهای مختلف، و نیز صرف زمان لازم است. در این مورد، ریگین از مفهوم «دستورالعمل علی»^۲ نام می‌برد. این مفهوم استعاره از آن است که چگونگی ترکیب عناصر اجتماعی و به وجود آمدن یک پدیده اجتماعی را می‌توان مانند دستورات آشپزی دانست. (Ragin, 1999, 2000, 2008)

بُعد مرتبط به هم در تغییر یا تشکیل یک پدیده تأکید می‌کند:

۱ زمان لازم برای اثربخشی عناصر تشکیل‌دهنده؛

۲ رعایت توالی عناصر.

در این منظر نیز، آگاهی از نظریه‌های مختلف برجستگی بیشتری پیدا می‌کند. زیرا دانش لازم برای پیش‌بینی و فرضیه‌سازی، و همچنین ایجاد تغییرات لازم، مبتنی بر وجود نظریه‌های بهتر و کارگشادر است.

در این رابطه، برای تکمیل چارچوب نظری و ارائه فرضیه‌های قوی‌تر، می‌توان به «دانش محتوایی»^۳ نیز اتکا کرد. دانش محتوایی، مجموعه دانش بومی است که حاصل مطالعه نسبتاً دقیق و منظم محیط پژوهش توسط افرادی متخصص و صاحب‌نظر است؛ افرادی که همواره سنجیده سخن می‌گویند و دقیق مشاهده می‌کنند.

دانش محتوایی یکی از منابعی است که محققان به راحتی از کنار آن نمی‌گذرند. زیرا، در مواردی ممکن است برای شناخت مسئله و نائل آمدن به اهداف مورد نظر، نظریه‌های مناسب در دست نباشند. در چنین شرایطی، دانش محتوایی منبع خوبی برای مطالعات اجتماعی فراهم می‌آورد. ضمن اینکه دانش محتوایی می‌تواند تکمیل‌کننده چارچوب نظری نیز باشد و نقاط مبهم و جدید محیط تحقیق را پوشش دهد. (Ragin, 2008, 2000; 1999) لذا، محققان به‌ویژه در روش‌های کیفی، نه‌تنها دانش محتوایی را دست‌کم نمی‌شمرند بلکه آن را پراهمیت نیز قلمداد می‌کنند.

لازم به ذکر است که شأن چارچوب نظری به دو دلیل از شأن دانش محتوایی والا تر است:

۱ دانش محتوایی، از جانب افراد ذی‌صلاح، به علت اینکه از بوته آزمون بیرون نیامده، ممکن است در حد برآوردی شخصی و سلیقه‌ای باشد و جامعیت لازم را نیز نداشته باشد.

۲ ممکن است افرادی که قدرت لازم را برای اعمال تغییرات

و بدنی سوق پیدا می‌کردند. البته، این درگیری‌ها توجیه مناسبی برای معلمانی فراهم می‌ساخت که تنها راه تربیت این دانش‌آموزان را تنبیه بدنی می‌دانستند.

یکی دیگر از شیوه‌های تربیتی که مورد استفاده اکثر معلمان است، دعوت اولیای دانش‌آموزان خاطی (بی‌انضباط یا درس‌نخوان) به مدرسه و مطلع کردن آنان از روند تحصیل فرزندشان بوده است. در حقیقت، زمانی اولیا به مدرسه می‌آمدند که دعوت‌نامهٔ مدرسه به‌عنوان شکایت از فرزندشان به دست آنان می‌رسید. اما اولیا با مراجعه به مدرسه، به علت بر هم زدن نظم مدرسه توسط فرزندشان، عمدتاً با کم‌محلّی و رفتارهای تحقیرآمیز مربیان و کادر مدرسه روبه‌رو می‌شدند.

دارند، دانش غیرموتوق و محدود خود را به‌مثابه دانش محتوایی موتوق قلمداد کنند و با تکیه بر آن، اقداماتی کور، عجولانه، و غیر علمی انجام دهند و هر نتیجه‌ای را مطلوب ارزیابی کنند. لذا همواره تأکید می‌شود که پژوهش‌های اجتماعی و تغییرات هدفمند، باید توسط افرادی ذی‌صلاح انجام شوند که بر ضوابط دقیق علمی مسلط‌اند. دبیران و معلمان، افرادی هستند که در حوزه کار خود شایستگی دارند و اگر با چارچوب‌های نظری متنوع مجهز شوند، کار آنان بازدهی بیشتری خواهد داشت. در ادامه، به‌منظور درک بیشتر اهمیت و نقش چارچوب نظری و دانش محتوایی، به نمونهٔ اقدام‌پژوهی در «دبیرستان ولایت» که مبتنی بر چارچوب نظری اجتماع مراقب انجام شده است، اشاره می‌شود. اقدام‌پژوهی مزبور، به‌عنوان یک تحقیق طولی، مربوط به سال‌های تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ و ۱۳۹۰-۹۱ است.

دبیرستان ولایت:

تجربه‌ای درخشان در پرورش اخلاقی

دبیرستان ولایت در حوزه آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران، و از دبیرستان‌های دولتی است. تعداد دانش‌آموزان این دبیرستان حدود ۵۰۰ نفر است. یگانه منبع بودجه در این مدرسه، سرانهٔ سالانهٔ دانش‌آموزان است که آموزش و پرورش آن را در طول سال طی چند مرحله پرداخت می‌کند. خانواده‌های دانش‌آموزان، عمدتاً درآمد بالایی ندارند. واکاوی پرونده‌های دانش‌آموزی سال ۹۰-۱۳۹۰، نشان می‌دهد که حدود ۱۰ درصد از خانواده‌های این دانش‌آموزان تحت پوشش کمیتهٔ امداد بوده‌اند. سطح سواد والدین نیز به‌طور متوسط کمتر از هفت کلاس است.

نتایج کمی و کیفی تحقیق نشان می‌دهد، در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۰، دانش‌آموزان این دبیرستان در انصاف عام‌گرا، و تعهد عام‌گرا، در میان ۹ دبیرستان منتخب، از همه بالاتر بوده‌اند. تحقیقات کیفی حاکی از آن است که رابطهٔ میان دانش‌آموزان و مربیان مدرسه نیز نسبت به سال‌های گذشته بسیار روان‌تر و به‌طور قابل ملاحظه‌ای با اصطکاک بسیار کمتری همراه بوده است. در صورتی که در سال‌های قبل، یعنی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۸۸، روابطی شدیداً خشونت‌آمیز به همراه گروه‌بندی‌های خاص‌گرایانه در آنجا حاکم بوده است.

در سال‌های تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ و ۸۷-۱۳۸۶ به غیر از بی‌انضباطی‌های روزمره و آوردن تلفن همراه، اختلافات گروهی میان دانش‌آموزان اتفاق افتاده است. غالباً، دامنهٔ این تضادها و درگیری‌ها به بیرون از مدرسه نیز کشیده شده و هر یک از آن‌ها، یک تا دو هفته به طول انجامیده است. تحقیقات کیفی نشان می‌دهند که منشأ این درگیری‌ها تضادهای فردی و اختلاف نظرهای دانش‌آموزی بوده است ولی به‌سرعت به سطح درگیری‌های محله‌ای گسترش یافته‌اند.

با انتقال التهاب و تب خشونت به محیط کلاس‌ها، عمدتاً معلمان به‌منظور آرام کردن کلاس به سمت تنبیهات گفتاری



اگر عوامل مدرسه در نظر داشته باشند که از وضعیت موجود به وسیلهٔ روش اقدام‌پژوهی به سطح مطلوب برسند، ضروری است که این چهار مرحله را پشت سر بگذارند:

۱. شناخت دقیق وضعیت موجود، و طراحی اهداف به‌مثابه نقاط عینی قابل شناسایی و دسترسی

۲. اقدام (یا اقدامات) موتوق و روشمند

۳. سنجش دقیق نتایج اقدامات انجام شد

۴. مقایسهٔ نتایج با وضعیت‌های پیشین (میزان اثربخشی اقدامات انجام شده)

به این ترتیب، فضای ارتباطی مدرسه، عمدتاً به دو گروه متخاصم دانش‌آموزان و کادر مدرسه تقسیم می‌شود؛ دو گروهی که فقط به فکر دوام و بقای خود و حذف و شکست رقیب بودند. از این‌رو، بیشتر معلمان (نه همه آنان)، از توجه دانش‌آموزان به درس شکوه داشتند و برخی به علت بی‌انضباطی شاگردان، از کلاس‌های خود راضی نبودند. طبعاً بازده تدریس آن‌ها تعریفی نداشت و سطح نمرات در مقایسه با دیگر مدارس پایین بود.

در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹، با تغییر کادر مدیریت و مشاوران، پس از توجیه کادر مدیریت توسط مشاوران، با توجه به جو حاکم بر مدرسه و محله‌ها، دو هدف به‌عنوان برنامه راهبردی در دستور کار قرار گرفت:

برقراری ارتباط سیال میان خانواده‌ها و مدرسه؛

۱ گسترش تعهد دانش‌آموزان، و رای گروه‌های طبیعی.

۲ مشاوران که در تابستان ۱۳۸۹ با مدل تربیتی کشور سوئد و اجتماع مراقب آشنا شده بودند، مدیریت مدرسه را از نحوه برقراری ارتباط اجتماعی و استمرار جلسات اولیا و مربیان، مطابق الگوی سوئدی آشنا کردند. به این ترتیب، مدیر مدرسه در جریان کارکردهای اجتماعی روابط میان خانه و مدرسه قرار گرفت و رضایت خود را برای برگزاری مستمر جلسات اولیا و مربیان ابراز داشت.

برای ناظر آمدن به هدف اول، مدیریت و مشاوران از هفته اول به برگزاری جلسات اولیا و مربیان اقدام کردند و تا پایان سال به‌طور متوسط هر دو ماه، سه جلسه اولیا و مربیان برگزار شد. این در حالی است که در مدارس دیگر فقط در مهر ماه، یک جلسه اولیا و مربیان تشکیل می‌شود. با توجه به اینکه حفظ احترام اولیا مبتنی بر کرامت انسانی در کانون توجه کادر مدرسه قرار گرفته بود، برقراری ارتباط میان خانواده‌ها در جلسات گروهی، و تبادل نظر میان خانواده‌ها با مدیریت و مشاوران، از دو وجه موجب برقراری و تقویت روابط اجتماعی شد:

مشاوران در جلسات گروهی، روابط اجتماعی میان خانواده‌ها

۱ سهیل کردند و همین روابط موجب آشنایی و الفت خانواده‌های ساکن در محله‌های مختلف شد.

ارتباط مستمر و قوی میان خانواده‌ها و مدرسه، موجب ارتقای

۲ روعیت مدیریت مدرسه شد و میزان آشنایی کادر مدرسه با خانواده‌ها را افزایش داد.

از آنجا که مطابق نظریه‌های تربیتی، در تربیت پسران ارتباط با پدر نقش بسیار مهمی دارد، مشاوران سعی بلیغ کردند که پدران را به مشارکت در جلسات اولیا و مربیان تشویق کنند. در هر جلسه، حدود ۸۰ تا ۹۰ درصد اولیا شرکت می‌کردند اما کمتر از پنج درصد آنان، پدران دانش‌آموزان بودند و جمعیت اصلی شرکت‌کنندگان را مادران تشکیل می‌دادند. مشاوران این موضوع را یک ضعف بزرگ قلمداد می‌کردند. تا اینکه در تابستان ۱۳۹۰، مشاوران با مطالعه مدل‌های تربیتی در کشورهای چین، کره جنوبی، و ژاپن دریافتند که در میان متغیرهای مربوط به خانواده، اقتدار اخلاقی

مادر به قدری مهم است که می‌تواند نقش اصلی را در تربیت اخلاقی جوانان ایفا کند. از این‌رو تصمیم گرفته شد که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، تمرکز اصلی بر مادران و تقویت اقتدار اخلاقی آنان قرار گیرد.

تشکیل جلسات آموزش خانواده و مشاوره خانواده در قالب مشاوره‌های فردی و گروهی و مددکاری، خانواده‌ها را برای حل مشکلاتشان به سمت مدرسه سوق می‌داد. پیگیری مشاوران برای حل مشکلات خانواده‌ها، روابط نسبتاً صمیمانه‌ای میان اولیا و کادر مدرسه پدید آورده بود. از این‌رو، خانواده‌ها مدام به مدرسه رفت‌وآمد می‌کردند و دانش‌آموزان حضور مستمر و داوطلبانه اولیای خود و دوستانشان را در حیاط، راهروها، اتاق دبیران، و دفتر مدیر مدرسه مشاهده می‌کردند. همچنین، تغییرات حاصل‌شده در محیط خانواده را - که حاصل ارتباط خانواده و مدرسه بود - درک می‌کردند.

از طرف دیگر، مشاوران و کادر مدرسه با حفظ احترام دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها، به‌طور مستمر متذکر می‌شدند که فعالیت‌های آنان فقط به علت ارزش دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان است و اینکه دانش‌آموز در حقیقت یک عنصر اجتماعی و فرهنگی است و باید به او کمک کرد تا موانعش را شناسایی و برطرف سازد و نهایتاً اوست که در آینده به دیگران کمک خواهد کرد. به این ترتیب، اعتماد دانش‌آموزان نسبت به مشاوران و معلمان دبیرستان افزایش یافت. یافته‌های کمی نیز نشان می‌دهند که بین ۹ دبیرستان منتخب در این پژوهش، اعتماد به معلم و مشاور در دبیرستان‌های «مفید» و «ولایت» به ترتیب از دیگر مدارس به‌طور معنی‌داری بیشتر است. (همان)

راهکار دیگری که مشاوران پیشنهاد و آن را تقویت کردند، گرایش مدیریت مدرسه به شیوه مجاب‌سازی در مقابل شیوه‌های ایجاد ترس و ارعاب در مدیریت پیشین بود. مبتنی بر این راهکار، مدیر دبیرستان در مواجهه با کوچک‌ترین مشکل، با صبر و حوصله به‌طور فردی و گروهی، به دانش‌آموزان و اولیای آنان وقت زیادی اختصاص می‌داد و در آن مورد با استدلال صحبت می‌کرد تا اینکه آنان به اندازه قابل توجهی مجاب می‌شدند. نتایج کمی نیز تأیید می‌کنند که در میان ۹ دبیرستان منتخب در این تحقیق، اقتدار اخلاقی مدیریت دبیرستان ولایت نزد دانش‌آموزان از دیگر مدارس به‌طور معنی‌داری بیشتر بوده است. (همان)

البته مشاوران با اظهار رضایت نسبت به همکاری مدیر دبیرستان با آنان، اذعان می‌کنند که نه‌تنها برخی معلمان به هیچ‌وجه همسو با روند جدید مدرسه حرکت نکردند بلکه برخی اقدامات مدیر و معاون پرورشی تا اندازه‌ای موجب تضعیف نتایج به دست آمده شد. مشاوران - که نویسنده نیز جزو آنان بوده است - اظهار می‌کنند که با توجه به نظریه‌ها و تأییدات تجربی در کشورهای دیگر، ما می‌دانستیم که پس از ارتقای

تربیتی دانش‌آموزان، می‌توانیم منتظر رشد نسبی آنان در زمینه آموزشی نیز باشیم. آنان با رضایت نسبی اذعان می‌کنند که در پایان سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، در ۱۱ درصد رشد در قبولی دانش‌آموزان دبیرستان ولایت فرضیه تجربی ما را تقریباً تأیید می‌کند. (همان)

مشاوران معتقدند که برای تغییر در شیوه‌های تربیتی مدرسه، از جمله تغییر بینش معلمان، تغییر در روش‌های تربیتی و تنبیهی، چگونگی تقسیم کار در کادر مدیریت مدرسه زمان زیادی لازم است. آنان تأکید می‌کنند که:

● با تغییر در شیوه‌های تربیتی مربیان و کادر مدیریت مدرسه،

● با توجه به سطح سواد خانواده‌ها،

● سطح ضریب هوشی دانش‌آموزان، و از همه مهم‌تر،

● با اتکا به اقدام‌پژوهی و پژوهش‌های تجربی موثق

می‌توان رشد اخلاقی دانش‌آموزان را ارتقا بخشید و به دنبال آن، در بازه آموزشی این دانش‌آموزان بهبودی نسبی به‌وجود آورد. (همان)

لازم به ذکر است که در تابستان ۱۳۹۱، آموزش‌وپرورش منطقه مربوطه، برخی اقدامات ساختاری را علی‌رغم هشدارهای محقق (نویسنده)، در مورد دبیرستان «ولایت» اعمال کردند. در پی این تغییرات، پس از مدت کوتاهی، شیوه‌های تربیتی و طراحی «اجتماع مراقب» تضعیف و از دستور کار مدرسه خارج شدند و متعاقباً، روند پرورش اخلاقی با پیشی گرفتن سیاست‌های پیشرفت آموزشی از کیفیت افتاد. این در حالی بود که این‌جانب (نویسنده) با استناد به تحقیقات موجود، اصرار به ابقای ساختار موجود مدرسه داشتم و از رئیس منطقه و معاون آموزشی او می‌خواستم که نه‌تنها چنین اقداماتی را انجام ندهند بلکه با تقویت حمایت‌های بالادستی، به مدرسه فرصت بیشتری بدهند تا شاید بتوان این رشد چشم‌گیر را افزایش داد، تثبیت کرد و به یک نمونه بسیار عالی و برجسته در سطح کشور دست یافت.

به دو دلیل عمده نویسنده با تغییر ساختاری در دبیرستان ولایت مصرانه مخالفت می‌ورزید:

۱ آگاهی از اثربخشی تغییرات و ضرورت تداوم آن‌ها در طول زمان؛

۲ لزوم اقدامات دقیق و علمی دیگر، مبتنی بر توالی شرایط، و مترصد بودن نسبت به تغییرات بطئی در واحد آموزشی مزبور. در سال ۱۳۹۳، دبیرستان «ولایت» به دلیل اقدامات غیرعلمی و سلیقه‌ای و تغییرات ساختاری گفته شده از پایگاه تربیتی خود در سال ۱۳۹۱ دور شده و از دبیرستان «مفید» و دیگر دبیرستان‌های پیش‌ناز در تربیت اخلاقی عقب افتاده است ولی هنوز هم سایه‌هایی از رشد فرهنگی سال‌های ۹۱-۱۳۹۰ بر آن سیطره دارد و در پرورش اخلاقی از بسیاری مدارس پیش‌تر است.

جمع‌بندی

اقدام‌پژوهی و نتایج آن، در عین حال که می‌تواند بسیار مطلوب و کارآمد باشد، بدون پشتوانه‌های سطوح بالادستی و شرایط عام، می‌تواند بسیار شکننده و موقتی باشد. مهم‌ترین دلیل پشتیبانی نکردن مدیران آموزش‌وپرورش از معلمان پژوهنده در سطح مناطق، تضاد نسبی میان دانش علمی پژوهندگان و دانش محتوایی مسئولان مزبور است. در چنین شرایطی نه‌تنها پشتیبانی لازم از جانب مدیران انجام نمی‌شود بلکه موانع ساختاری نیز بر سر راه معلمان پژوهنده ایجاد خواهد شد.

بنابراین، در کنار اقدام‌پژوهی‌هایی با پشتوانه علمی قوی، شایسته است متولیان امر تربیت در مورد ضرورت پژوهش‌های موثق و دقیق، توجه بیشتری نشان دهند و نتایج آن‌ها را جدی بگیرند. این مهم انجام نمی‌شود، مگر آنکه مسئولان آموزش‌وپرورش در سطح مناطق،

● نسبت به تقویت دانش علمی خود اقدام کنند؛

● از چارچوب‌های نظری متعدد و موثق بهره ببرند؛

● در تصمیم‌گیری‌هاشان عجل‌وانه و سلیقه‌ای عمل نکنند؛

● شأن والای پژوهش را حفظ کنند.

امروزه بر همگان آشکار است که پژوهش در زمینه تعلیم‌وتربیت، به‌ویژه اقدام‌پژوهی‌های قوی در سطح مدارس، از ضرورت‌های همیشگی جوامع است و با اتکا به نتایج آن‌ها می‌توان به اهداف بلندمرتبه تربیتی و آموزشی نائل آمد و جامعه را به سمت رشد و تعالی سوق داد.

پی‌نوشت‌ها

1. participatory action research
2. causal recipe
3. substantive knowledge

منابع

۱. پوپر، کارل. منطق اکتشاف علمی. ترجمه حسین کمالی. انتشارات علمی و فرهنگی. تهران. ۱۳۸۴.
۲. نقدی، وحید. «بررسی جامعه‌شناختی تربیت اخلاقی در آموزش‌وپرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت.» رساله دکتری به راهنمایی مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ۱۳۹۱.
3. Baker, Therese L. (1999). *Doing Social Research*, second edition, published by McGraw Hill.
4. Cotello, Patric j. (2011). *Effective Action Research: Developing Reflective Thinking and Practice*. 2nd edition, Continuum Press.
5. McIntyre, Alice (2008). *participatory Action Research; Qualitative Research Methods Series*, Sage Publication.
6. Ragin, Charls C. (2008). *Residing Social Inquiry; Fuzzy Sets and Beyond*, The University of Chicago Press, Ltd., London.
7. Ragin, Charls C. (2000). *Fuzzy- Set Social Science*, The University of Chicago Press, Ltd. London.
8. Ragin, Charls C. (1987). *The Comparative Methods*, University of California Press, Ltd. London, England.
9. Schlechty, Philip C. (2001). *Inventing Better Schools: An Action Plan for Educational Reform*, Published by Jossey- Bass Inc.
10. Somekh, Bridget (2006). *Action Research: a Methodology for Change and Development*, McGraw-Hill House.