

نمودشناسی تفسیری افق‌ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان

ایراندخت فیاض^۱، آینتا همایون‌نورد^۲، سید مهدی سجادی^۳، رضا ساکی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۱۱

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۲/۲۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی افق‌ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان است. برای درک تجربه زیسته معلمان پژوهنده از روش نمودشناسی تفسیری و جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از روش تحلیل محتوا به روش کیفی استفاده شده است. نمونه‌های پژوهش شامل ۲۰ نفر (۱۰ مرد و ۱۰ زن) از معلمان و دبیران شرکت‌کننده در برنامه معلم‌پژوهنده هستند و به‌گونه‌ای انتخاب شدند که هم دوره ضمن خدمت اقدام‌پژوهی را گذرانده باشند و هم گزارش‌های آن‌ها حداقل از منتخبین بوده باشد. سؤالات پژوهش عبارت بودند از: افق‌های اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان کدامند؟ تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان چگونه هستند؟ مهم‌ترین راهکارهای کاهش تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان کدامند؟ داده‌ها از راه مصاحبه ژرف نیمه ساختاریافته و مشاهده هدفمند جمع‌آوری و سپس نگاشته و به روش ون منن تحلیل شدند. بر بنیاد یافته‌های پژوهش مهم‌ترین افق‌های اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان شامل نزدیک کردن فاصله نظر و عمل، گسترش مشارکت و تبادل اطلاعات و تجارب، دوری از عوام‌زدگی و پاسخ‌گویی علمی به چالش‌ها، تولید دانش بومی و کاربردی، رشد خودباوری و احساس خودارزشمندی و بهبود کیفیت تدریس بود. مهم‌ترین تنگناهای آن نیز شامل گسترش عدم صداقت علمی، عدم وجود انگیزه و احساس نیاز به پژوهشگری، عدم وجود فرهنگ پژوهش و پژوهشگری، کیفیت پایین دوره‌های آموزشی و فقدان تسلط معلمان، عدم دسترسی به منابع و امکانات لازم،

۱. دانشیار آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. دانشجو دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
anitahomayoonfard@yahoo.com

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۴. استادیار علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، تهران، ایران.

نمود نگرش مثبت در بین مسئولان و معلمان نسبت به اقدام پژوهی و دقت پایین در داوری گزارش‌ها بود. در نهایت راهکارهای کوتاه‌مدت و بلندمدت توسط شرکت‌کنندگان برای کارآمدتر کردن برنامه معلم پژوهنده و رفع تنگناهای موجود بیان شد.

واژگان کلیدی: نمودشناسی تفسیری، افق‌ها، تنگناها، راهکارها، معلم پژوهنده، اقدام پژوهی، پژوهشگری معلم.

مقدمه

معلمی، حرفه‌ای پویا با پیچیدگی‌هایی بی‌بدیل است که طی آن معلمان همواره با شرایطی نوپدیدی در محیط آموزشی مواجهه‌اند که با دانش موجود و اتکای صرف آن‌ها به دانش دیگران، قابل تبیین نمی‌باشد. در این موقعیت، معلم برای عمل مؤثر در شرایط پیچیده تدریس، باید به ساز و کاری مؤثر برای دستیابی به دانشی بومی متصل باشد. در چنین بستری است که نهضتی جدید در عرصه تعلیم و تربیت بنام نهضت پژوهش در ضمن آموزش (رویکرد معلم پژوهنده^۱) به کمک ترویج اقدام پژوهی^۲ ظهور و پرورش یافته است که نویدبخش تحولات و ثمرات مفیدی برای آموزش و پرورش می‌باشد. ساکی و همکاران (۱۳۸۳) بر این باورند که معلم پژوهنده فردی است که برای اثربخش کردن آموزش و بهسازی آن شخصاً یا به صورت مشارکتی و به یاری همکارانش برای حل مسائل مطرح شده در کلاس و مدرسه اقدام به پژوهش می‌کند تا نتایج آن را بلافاصله در حل مسائل کلاس درس و مدرسه به کارگیرد. معلم برای رسیدن به این منظور از روش‌های گوناگونی مانند اقدام پژوهی، درس پژوهی و روایت پژوهی استفاده می‌کند که مشهورترین و رایج‌ترین آن‌ها اقدام پژوهی است (بازرگان، ۱۳۸۵: ۱۶۸).

زیربنای این نهضت پژوهشی بر پایه این تفکر بنا نهاده شده است که اگر به معلمان آموزش‌های لازم داده شود، به خوبی می‌توانند در جریان فعالیت‌های حرفه‌ای خود، نقش پژوهشگری را هم ایفا کنند (مهرمحمدی، ۱۳۷۶: ۴۴). در این رویکرد، معلم از این که صرفاً در مواجهه با فرایند تولید دانش نقش منفعلی را ایفا کند دوری می‌جوید و خود به عنوان یک فرد توانا در مسیر تولید دانش حضور می‌یابد (ساکی، ۱۳۸۳: ۱۱۱). خوشبختانه در سالیان

1. researcher teacher
2. Action research

اخیر مسئولان امر تعلیم و تربیت کشور با تدارک برنامه‌هایی ویژه از جمله؛ برنامه معلم پژوهنده و تشویق معلمان برای شرکت در این برنامه گامی مؤثر در جهت ایجاد و گسترش فرهنگ اقدام‌پژوهی و رشد پژوهشگری معلمان در تعلیم و تربیت کشورمان برداشته‌اند. از سال ۱۳۷۵ برنامه معلم پژوهنده توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت، طراحی و اجرا گردیده است که با گذشت هر سال شواهد، از افزایش تعداد شرکت‌کنندگان در این برنامه و سیر صعودی میزان شرکت‌کنندگان در این طرح خبر می‌دهد (چایچی، ۱۳۸۵). معلمان با شرکت در برنامه‌های معلم پژوهنده می‌توانند در فرآیند کاری خودشان تغییر پدید آورند؛ آگاهی و شناخت خود از مسائل کلاسی را افزایش دهند و نگرش مثبت‌تری نسبت به تحقیق و کاربری نتایج تحقیقات انجام شده پیدا کنند (حسن‌زاده، ۱۳۸۵: ۴۳).

آنچه در رویکرد اقدام‌پژوهی اهمیت دارد آن است که فرد احساس کند می‌تواند منشأ تغییر مؤثری در موقعیت کاری خود باشد. ساکی و همکاران (۱۳۸۳) بر این باورند، اقدام‌پژوه بر اساس نتایج به دست آمده می‌تواند تعدیل یا تغییر لازم را بلافاصله به عمل آورد؛ بنابراین اقدام‌پژوهی به درک پیچیدگی‌های محیط آموزشی کمک می‌کند. آنچه در اقدام‌پژوهی اهمیت دارد آن است که فرد احساس کند می‌تواند منشأ تغییر مؤثری در موقعیت کاری خود باشد. مسائلی که موضوع اقدام‌پژوهی معلمان قرار می‌گیرند معمولاً از زمینه‌ها و حوزه‌هایی که آن‌ها را دشوار و نامعین می‌یابند، منشأ می‌گیرند؛ از اختلاف‌ها و تفاوت‌های بین آنچه قصد می‌شود (وضعیت مطلوب) و آنچه واقعاً اتفاق می‌افتد (وضعیت موجود و نامطلوب) و شکاف بین این دو ناشی می‌شود (رضایی، ۱۳۸۳)؛ بنابراین، پژوهنده شدن معلمان سبب توسعه اجتماعی آنان می‌شود. به این معنا که معلمان با پژوهش و کسب آگاهی و ارزش علمی و داوری بر مبنای آن‌ها، پایگاه اجتماعی خود را بالا می‌برند. مردم به معلمان به چشم افراد آگاه و صاحب‌اندیشه نگاه می‌کنند. در نتیجه نگرش‌ها نسبت به موقعیت اجتماعی معلمان تغییر می‌کند. معلمان از حاشیه‌نشینی جامعه علمی به مرکز و بافت اصلی آن وارد می‌شوند و شأن و منزلت پیدا می‌کنند. وقتی معلم توانست به مدد آگاهی‌های پژوهشی، برنامه درسی را نقد کند و به داوری حرفه‌ای دست بزند در رده اندیشه‌گران جامعه در می‌آید و پایگاه اجتماعی‌اش افزایش می‌یابد. پژوهش و نقادی مداوم از سوی معلمان، سبب بهبود مهارت‌ها و توانایی‌های آنان می‌شود و آموزش را همواره با روش‌های غنی‌تر پیش می‌برد.

پژوهشگری معلمان در کلاس درس و مدرسه، برای حل موضوع جدا انگاری آموزش از پژوهش و کاربردی کردن پژوهش‌ها و یافته‌های آن، راه مناسبی است (قاسمی پویا، ۱۳۹۲). در مقابل باید گفت رویکرد معلم پژوهنده مانند هر روش پژوهش دیگری، منتقدان خاص خود را دارد و ضعف‌ها و کاستی‌هایی را درباره آن مطرح می‌کنند. مثلاً چایچی و همکاران (۱۳۸۵)، با تکیه بر مطالعاتی که تاکنون انجام شده استدلال می‌کنند، برنامه معلم پژوهنده تا نهادینه‌سازی، راه درازی در پیش دارد و اقدامات کنونی به دلیل ضعف در برنامه‌ریزی منجر به نتایج مورد انتظار نشده است. همچنین موسوی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی دریافتند که بین وضع اقتصادی و معیشتی معلمان، عدم حمایت مسئولان از نتایج پژوهش‌ها، عدم تشویق معلمان پژوهنده، میزان رضایت شغلی معلمان، عدم دسترسی به اطلاعات و منابع آموزشی و سطح تحصیلات با تحقیق آنان رابطه معنی‌دار بوده است. به نظر می‌رسد، علی‌رغم توجه ویژه به معلم پژوهنده، این مفهوم، به دلیل بی‌توجهی به ریشه‌های فلسفی‌اش، همچنان مبهم و نادقیق باقی مانده است و فهم روشن و راهگشایی از آن برای هوشمندانه‌تر کردن برنامه‌ریزی برای تربیت معلم پژوهنده وجود ندارد. یکی از دلایلی که شاید بتوان به آن اعتنا کرد اینک مستندات و شواهد کافی یافت نشده که بتوان با استناد بدان‌ها با اطمینان ادعا کرد، «معلم پژوهنده» حامل روح «معلم به‌منزله محقق» است. منظور از شواهد، وجود تحقیقاتی مستقل است که ایده معلم پژوهنده از آن جان گرفته باشد.

به‌طور خاص، بررسی شواهد نشان می‌دهد بین متخصصان و محققان در رابطه با کارآمدی یا ناکارآمدی برنامه معلم پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی اتفاق نظر وجود ندارد؛ مثلاً؛ حدیقی (۱۳۸۶) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که برگزاری دوره آموزشی اقدام‌پژوهی باعث بهبود کیفیت طراحی آموزشی، به کارگیری روش‌های نوین تدریس، به کارگیری وسایل آموزشی در فرآیند یاددهی-یادگیری، به کارگیری روش‌های مناسب ارزشیابی، حل مسائل آموزشی و تربیتی توسط دبیران شده است؛ اما برگزاری دوره‌های آموزشی اقدام‌پژوهی به تفکیک متغیرهای تعدیل‌کننده سابقه تدریس، رشته تحصیلی و میزان تحصیلات تأثیری در بهبود کیفیت به کارگیری عناصر برنامه درسی توسط دبیران نداشته است. عبیات (۱۳۸۶) بر این باور است که برگزاری دوره‌های آموزش اقدام‌پژوهی، منجر به افزایش توانایی دبیران در مشارکت دادن دانش‌آموزان در تحقیق؛ افزایش توانایی خودآموزی دبیران (آموزش مستمر) و افزایش انعطاف‌پذیری دبیران نسبت به تغییرات

آموزشی شده و بین نظرات دبیران در نواحی مختلف به اثرات دوره‌های آموزش اقدام‌پژوهی تفاوت وجود ندارد. در مقابل کشاورز و اخشابی (۱۳۹۴) در نتایج پژوهش خود نتیجه گرفتند که علل اقتصادی موانع پژوهشگری معلمان شامل بالا بودن هزینه انجام اقدام‌پژوهی، عدم حمایت مالی از پژوهشگران، عدم تأمین نیازهای مادی معلمان و مدیران، نبود اطمینان به عواید حاصله از انجام پژوهش به‌عنوان یک منبع درآمد، پایین بودن سهم پژوهش در بودجه آموزش و پرورش می‌باشد. علل اجتماعی و فرهنگی موانع پژوهشگری شامل عدم علاقه به مشارکت در کارهای گروهی، شکل گرفتن فرهنگ رقابت ناسالم بین معلمان و مدیران، زمان‌بر و دیربازده بودن کارهای پژوهشی توسط مدیران و معلمان و نبود اعتقاد کامل به کاربرد یافته‌های پژوهشی معلمان است، علل مدیریتی موانع پژوهشی نیز شامل عدم کاربست نتایج تحقیقات در مدیریت، وجود سیستم تصمیم‌گیری متمرکز توسط مدیران، عدم پذیرش طرح‌های پژوهشی توسط مسئولیت است. موسی‌زاده (۱۳۹۲) نیز در پایان‌نامه خود به این نتیجه رسیده است که دانش و مهارت معلمان در زمینه اقدام‌پژوهی پایین است ولی نگرش آن‌ها در این زمینه بالاست. همچنین وی عوامل سهیم در تنگناهای اقدام‌پژوهی را شامل مؤلفه‌های فرهنگی، آموزشی، فردی، سازمانی و مالی می‌داند.

شواهد موجود در خارج از ایران هم مؤید عدم اتفاق نظر بین محققان می‌باشد، به‌عنوان مثال؛ بورگ و آلشامایمیری^۱ (۲۰۱۲) پیرامون تنگناهای اقدام‌پژوهی از نظر معلمان پژوهنده نتیجه گرفتند که نبود وقت و زمان کافی برای انجام پژوهش، عدم اطلاعات کافی در مورد روش پژوهش، نبود اقدام‌پژوهی تحت عنوان وظیفه شغلی معلمان، عدم توانایی در یافتن مسئله ارزشمند است. ون‌دیگ بلک^۲ (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود مهم‌ترین موانع پژوهش معلمان را شامل موانع اجتماعی و فرهنگی، کمبود امکانات اقتصادی و مالی، موانع اجرایی و اداری است. وی عامل مهم عدم انجام اقدام‌پژوهی توسط معلمان را عدم آگاهی، نگرانی معلمان از عدم تسلط و عدم توانایی در امور پژوهشی و پایین بودن اعتماد به نفس برشمرده است. در مقابل واگرنیک و زولجان^۳ (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان «اقدام‌پژوهی در مدارس، یک عامل مهم در رشد حرفه‌ای معلمان»، در میان معلمان، تازه‌واردان و باتجربه‌ها را بیشترین کسانی دانسته‌اند که مایل به شرکت در فعالیت پژوهشی می‌باشند. همچنین

1. Borg, S. Alshumaimeri

2. Wendy Black

3. Vogrin & Zuljan

یافته‌های این پژوهش نشان داده است که معلمان - صرف نظر از مرحله رشد حرفه‌ای - به‌طور عمده آماده اشتغال در ارائه یافته‌ها و پیشرفت‌ها در فعالیت‌های مدرسه‌ای هستند، درحالی‌که تعمیم نتایج پژوهش به جامعه بزرگ‌تر، تدارک روش‌ها و ابزارها برای جمع‌آوری داده‌ها و نوشتن گزارش‌های تحقیق از جمله فعالیت‌هایی هستند، که کمتر مورد توجه معلمان قرار می‌گیرند. در مجموع بر اساس شواهد مذکور می‌توان چنین دریافت که توافق اندکی بین پژوهشگران و صاحب‌نظران در خصوص مزایا و تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان وجود دارد.

بنابراین اهمیت و ضرورت این پژوهش از اینجا ناشی می‌شود که فرایند یاددهی - یادگیری بسیار پیچیده‌تر از آن است که بتوان انتظار داشت مجموعه‌ای از یافته‌های علمی ناظر بر روابط بین متغیرهای دخیل در آن، به‌عنوان یک تکیه‌گاه انحصاری مورد استفاده قرار گیرد. نتیجه این‌که، در ایفای موفقیت‌آمیز رسالت‌های حرفه‌ای، معلم مکلف است خود دست به پژوهش بزند و در کسب دانش جدید و معتبر حرفه‌ای نقش داشته باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۱۲). این فرآیند تا تحقق اندیشه‌های آرمانی هر نظام آموزشی اندیشه‌های آرمانی هر نظام آموزشی می‌تواند دنبال شود. اندیشه‌های آرمانی هر نظام آموزشی در صورتی می‌تواند واقعیت یابد که خود معلمان در شناخت مشکلات فرآیند یاددهی - یادگیری فعال شده و در رفع آن‌ها به‌طور آگاهانه اقدام نمایند. در این راستا اقدام‌پژوهی به‌عنوان یک روش تحقیق نقش اساسی بر عهده دارد. در حال حاضر برنامه معلم پژوهنده (به مثابه اقدام‌پژوهی) در نظام آموزشی ما به‌عنوان یک روش پژوهش مرسوم و قابل قبول در بین معلمان پذیرفته شده است. از سوی دیگر ریشه انتخاب موضوع حاضر به تجربه زیسته محقق در زمینه معلم پژوهنده و انجام اقدام‌پژوهی مربوط می‌شود. محقق در مقام معلم، تجارب و تأملاتی داشته است و در حوزه پژوهشگری، تجارب خود را در قالب اقدام‌پژوهی به نگارش درآورده است و همواره با مسئله عدم اثربخشی کافی برنامه معلم پژوهنده و عدم تطابق برخی از مؤلفه‌ها و فرآیندهای آن با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی مواجه بوده است. مخصوصاً بعد از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که از آن به‌عنوان قانون اساسی تعلیم و تربیت کشور نام برده می‌شود، این مسئله به‌صورت جدی دغدغه محقق بوده است. از سوی دیگر تاکنون افق‌ها، تنگناها و راهکارهای اقدام‌پژوهی با یکدیگر در یک پژوهش از طریق تحلیل و ادراک تجربه زیسته داوران و معلمان

شرکت‌کننده در برنامه معلم‌پژوهنده مورد توجه و بررسی قرار نگرفته است. از سوی دیگر از آنجایی که کارهای پژوهشی معلمان بر اساس فرم داوری تحت عنوان «نمون‌برگ ارزشیابی گزارش اقدام‌پژوهی» مصوب پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و در نهایت گزارش‌های برتر در قالب معلمان پژوهنده برتر انتخاب می‌شود و برنامه در همین مقطع تقریباً خاتمه یافته و باز همین روند برای سال‌های بعد تکرار می‌شود و هیچ‌گونه بررسی از افق‌ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم‌پژوهنده انجام نمی‌گیرد و این همان نکته‌ای است که در طی این فرآیند سال‌ها مغفول مانده است. لذا این موضوع می‌تواند به‌عنوان جنبه نوآورانه این پژوهش به حساب آید، چراکه اگر قرار باشد برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی در فرآیند تعلیم و تربیت به کمک معلمان پژوهنده و دانش‌آموزان بیاید می‌بایست با تکیه بر تجارب زیسته معلمان موفق در این حوزه مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. بر بنیاد آنچه گفته شد ضروری است بر اساس تجارب زیسته اقدام‌پژوهان و ارزیابان اقدام‌پژوهی افق‌ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی مورد بررسی قرار گیرد. لذا هدف اصلی پژوهش نمودشناسی تفسیری افق‌ها، تنگناها و راهکارهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان پژوهنده است. دو سؤال اصلی پژوهش عبارت است از:

- مهم‌ترین افق‌های برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان چیست؟

- مهم‌ترین تنگناهای برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان کدامند؟

- مهم‌ترین راهکارهای کاهش تنگناهای برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان کدامند؟

روش

پژوهش حاضر با استفاده از روش «نمودشناسی هرمنوتیکی»^۱ یا «نمودشناسی تفسیری»^۲ از رویکردهای پژوهش کیفی (گیون^۳، ۲۰۰۸) و تحلیل محتوا (به روش کیفی)

-
1. Hermeneutical phenomenology
 2. Interpretive phenomenology
 3. Given

صورت گرفته است. این روش نخستین بار از سوی هایدگر^۱ (۱۹۹۶) و برای توصیف و بررسی بودن و نیز هستی آدمی به کار گرفته شد. او برای این کار نمودشناسی هوسرل^۲ را با اندیشه‌های دیلتی^۳ درباره فهم^۴ آمیخت که هم نمودشناسی و هم هرمنوتیک را متحول کرد (ضرغامی و بازقندی، ۱۳۸۹).

نمودشناسی ریشه در نهضتی فلسفی دارد که هوسرل آن را آغاز کرد. به باور هوسرل (به نقل از ساکولوفسکی^۵، ۲۰۰۰) نمودشناسی، روشی است که «دیدن» ذات، حقیقت یا معنای هر چیزی را ممکن می‌کند. وی بر این باور بود که نقطه شروع دانش، تجربه درونی فرد از پدیده‌ها است که عبارتند از؛ احساس‌ها، ادراک‌ها و تصورهایی که به هنگام متمرکز کردن توجه بر یک شی در آگاهی آشکار می‌شود، هوسرل فرایندهای مختلفی را - که آن‌ها را با اصطلاحات غریبی چون تعلیق حکم، فروگاهش استعلایی - پدیدارشناختی، تغییر خیالی و عمل ادراک توصیف کرد (گال و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۴۸)؛ بنابراین تأکید هوسرل در بررسی تجربه‌های آدمی بر آگاهی است. وی بر آن است که برای تحلیل و روشن‌بینی نسبت به تجربه و دانشی که از امور مختلف همچون درخت‌ها، اشخاص، اصول، فرشتگان و فرایندهای اجتماعی داریم، باید به بررسی آگاهی که از آن‌ها داریم، پردازیم و با تحلیل این آگاهی به شیوه‌ای پدیدارشناسانه، به ماهیت اساسی آن‌ها راه یابیم (باقری، ۱۳۸۹: ۲۵۹).

همان‌طور که در بالا ذکر شد، در این پژوهش از روش نمودشناسی تفسیری با تأکید بر رویکرد ون منن^۶ برای کشف تجربه‌های زیسته شرکت‌کنندگان درباره افق‌ها، تنگناها و راهکارهای رویکرد معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان بهره گرفته شده است. در واقع نمودشناسی تفسیری، روشی برای مطالعه و تفسیر نمودها است و فرصتی فراهم می‌کند تا پدیدار موردنظر با رویکردی تفسیری تحلیل شود تا پژوهشگر در فرایند تفسیر تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان را درک کند. گزارش روش اجرای پژوهش، مطابق با مراحل سه‌گانه نمودشناسی تفسیری ون منن (۲۰۰۱) به شرح ذیل است:

1. Heidegger
2. Husserl
3. Dilthey
4. Understanding
5. Sokolowski
6. Van Manen

- گام نخست؛ گردآوری داده‌های مربوط به «زیست جهان» مشارکت‌کنندگان و نیز خود پژوهشگر است. تجربه‌های زیسته پژوهشگر از آن‌رو لازم است که از سویی او خود درباره مسئله پژوهش، تجربه‌هایی دارد و از سوی دیگر او است که تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان را تفسیر می‌کند؛ بنابراین مطابق با دیدگاه ون‌منون (۲۰۰۱)، در این گام، پژوهشگران از طریق انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته و ژرف، تجربه زیسته معلمان شرکت‌کننده در اقدام پژوهی که از منتخبان استانی و منطقه‌ای در سنوات قبل هستند (نمونه‌های هدفمند انتخاب شده)، گردآوری می‌کنند.

- گام دوم؛ آشکار ساختن موضوع‌های زیربنایی است. در این گام داده‌های حاصل از تجربه زیسته معلمان اقدام‌پژوه به تفکیک در سه موضوع محوری افق‌ها، تنگناها و راهکارهای رفع تنگناها تفکیک می‌شود. در نتیجه، ساختار زیربنایی داده‌ها آشکار می‌شوند.

- گام سوم؛ سازماندهی پیشنهادها و جهت‌گیری‌ها برای اقدام عملی بر مبنای یافته‌های حاصل از برداشتن گام‌های پیشین است. در گام آخر، پژوهشگران در سه محور اصلی افق‌ها، تنگناها و راه‌حل‌ها، تجارب زیسته معلمان را مورد تفسیر و تحلیل قرار می‌دهند. بدین ترتیب این گام‌ها، چارچوبی برای اندیشه ورزی درباره نمود مورد مطالعه و تفسیر آن فراهم می‌کنند. علاوه بر روش نمودشناسی تفسیری، از روش تحلیل محتوا- به روش کیفی- نیز جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست. تحلیل محتوای کیفی در جایی که تحلیل کمی به محدودیت‌هایی می‌رسد نمود می‌یابد. همچنین با تحلیل محتوای کیفی می‌توان یک رویکرد تجربی، روش‌شناسانه و کنترل‌شده مرحله‌به‌مرحله را با رعایت عناصر مورد مطالعه در نظر گرفت (ایمان، ۱۳۸۸: ۱۷۲). در این پژوهش، به کارگیری روش تحلیل محتوای کیفی بدین صورت بوده است که ابتدا فراوانی کمی مصاحبه‌ها از متن نوار استخراج شده و سپس از طریق تحلیل کیفی گویه‌ها و جملات متناسب با موضوع و سؤالات محقق مورد تحلیل قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل اطلاعات یک روند تقریباً متوالی است که به سوی توصیف و تفسیر دقیق پدیده مورد تحقیق منتهی می‌شود.

با نظر به هدف پژوهش حاضر، نمونه آماری ۲۰ نفر (۱۰ نفر خانم و ۱۰ نفر مرد) از شرکت‌کنندگان برگزیده در برنامه معلم‌پژوهنده و ارزیابان گزارشات اقدام‌پژوهی در سطح

منطقه و استان تهران می‌باشند (با توجه به رعایت اصل اخلاق‌نگری در پژوهش‌های کیفی، از ذکر اسامی شرکت‌کنندگان خودداری می‌شود). معیارهای انتخاب هدفمند شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل موارد ذیل بود.

- حداقل یک‌بار در بیست‌ویک دوره برگزار شده برنامه معلم‌پژوهنده شرکت کرده باشد.
- حائز رتبه برتر در سطح منطقه، استان یا کشور شده باشد.
- دوره ضمن خدمت اقدام‌پژوهی را گذرانده باشد.
- علاقمند به شرکت در فرایند مصاحبه باشد.

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در پژوهش

شرکت‌کننده	جنسیت	مدرک و رشته تحصیلی	سابقه خدمت	سابقه شرکت	رتبه کسب کرده
۱	مرد	لیسانس- مشاوره	۱۱ سال	۳ دوره	برتر استانی
۲	مرد	لیسانس- ادبیات فارسی	۱۵ سال	۲ دوره	برتر کشوری
۳	مرد	لیسانس- علوم تجربی	۱۳ سال	۳ دوره	برتر استانی
۴	مرد	لیسانس- ریاضی	۱۰ سال	۱ دوره	برتر استانی
۵	مرد	لیسانس- مشاوره	۸ سال	۴ دوره	برتر استانی
۶	مرد	فوق‌لیسانس- علوم تربیتی	۱۳ سال	۲ دوره	برتر استانی
۷	مرد	لیسانس- روان‌شناسی	۱۸ سال	۴ دوره	برتر استانی
۸	مرد	فوق‌لیسانس- الهیات	۱۰ سال	۴ دوره	برتر استانی
۹	مرد	لیسانس- مکانیک خودرو	۶ سال	۲ دوره	برتر منطقه
۱۰	مرد	لیسانس- علوم قرآنی	۱۴ سال	۳ دوره	برتر استانی
۱۱	زن	لیسانس- شیمی	۱۲ سال	۲ دوره	برتر استانی
۱۲	زن	لیسانس- مشاوره	۱۷ سال	۳ دوره	برتر استانی
۱۳	زن	لیسانس- زیست‌شناسی	۹ سال	۱ دوره	برتر منطقه
۱۴	زن	لیسانس- علوم تربیتی	۱۵ سال	۳ دوره	برتر استانی
۱۵	زن	فوق‌لیسانس- ادبیات فارسی	۱۸ سال	۴ دوره	برتر استانی
۱۶	زن	لیسانس- مشاوره	۱۶ سال	۴ دوره	برتر کشوری
۱۷	زن	لیسانس- الهیات	۱۴ سال	۳ دوره	برتر استانی
۱۸	زن	لیسانس- ریاضی	۸ سال	۲ دوره	برتر استانی
۱۹	زن	لیسانس- علوم تربیتی	۱۱ سال	۳ دوره	برتر استانی
۲۰	زن	لیسانس- مهندسی کامپیوتر	۵ سال	۱ دوره	برتر منطقه

برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته و ژرف و از نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس بهره گرفته شد. در فرآیند مصاحبه از سؤالات باز و نیمه سازمان‌یافته استفاده شد به گونه‌ای که مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به سؤالات آزادی عمل داشتند و تنها وظیفه محقق کنترل جهات پاسخ‌ها بود تا از مسیر اصلی پژوهش خارج نشوند. مصاحبه با دو پرسش کلی درباره تجربه شرکت در برنامه معلم‌پژوهنده و افق‌ها و تنگناهای آن بر پژوهشگری آن‌ها شروع شد.

با توجه به ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت پژوهش آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در مصاحبه شرکت نمودند. جهت ضبط صدای شرکت‌کنندگان از آن‌ها اجازه گرفته شد. پس از پایان هر مصاحبه، داده‌های مصاحبه‌ها به متن تبدیل شدند و متن حاصل، تحلیل موضوعی^۱ شد. جداسازی و نگارش گزاره‌های موضوعی، برای هر مصاحبه، جداگانه انجام شد. بدین ترتیب دسته‌بندی‌های نخستین شکل گرفت و موضوع‌های مربوطه در آن‌ها جای گرفتند. با تلفیق موضوع‌های تکراری و مشترک و حذف موضوع‌های نامرتبط، موضوع‌های بنیادی مشترک نمودار شدند. برای بررسی روایی و دقت پژوهش، اعتبار^۲، اطمینان^۳ و تأییدپذیری^۴ داده‌ها، به این ترتیب بررسی شد (هالوی و ویلر^۵، ۲۰۰۲): برای آزمودن اعتبار، یافته‌های پژوهش در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و آن‌ها، یافته‌های پژوهش را با تجربه‌های زیسته خود بعد از تطابق پذیرفتند. همچنین ژرف‌اندیشی و علاقمندی و دقت پژوهشگران در فرآیند مصاحبه و توصیف، تجزیه و تحلیل و تفسیر متون مصاحبه اطمینان و تأییدپذیری یافته‌ها را تضمین کرده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر پس از تبدیل مصاحبه‌ها به متن و توصیف و تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته، مؤلفه‌های افق‌ها، تنگناها و راهکارهای پیشنهادی معلمان جهت کاهش تنگناهای

1. Thematic analysis
2. Credibility
3. Dependability
4. Confirm ability
5. Holloway & Wheeler

اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان استخراج و در ادامه به ترتیب مضمون‌های افق‌ها و چالش‌ها ارائه خواهد شد.

الف- افق‌های اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان: افق‌ها و امکانات متعددی از اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان قابل‌تصور است شش مؤلفه در ارتباط با افق‌های اقدام‌پژوهی بعد از تلفیق، ترکیب و هم‌پوشانی گزاره‌های مشترک ارائه‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان استخراج گردید که در ادامه به تشریح آن‌ها خواهیم پرداخت.

۱- نزدیک کردن فاصله نظر و عمل: دغدغه بسیاری از پژوهش‌ها در سراسر قرن بیستم، جستجوی راهکاری برای پیوند میان نظریه و عمل بوده است. چراکه عمل بدون بینش و نظر، هدر دادن فرصت‌هاست، نظر بدون عمل نیز صرفاً رؤیاپردازی است. در نتیجه پیوند عمل با نظر موجب تغییر و تحول خواهد شد. تلفیق دانش علمی، دانش پداگوژیکی و دانش عملی که به شکل یک مثلث در هم ریخته، از هم گسسته و ناهماهنگ خودنمایی می‌کند، امری ضروری است (گوپیناتان، ۲۰۰۸؛ به نقل از: طلایی و گندمی، ۱۳۹۴).

شرکت‌کننده شماره ۳: «گاهی اوقات در محیط کلاس و مدرسه با تنگناهای واقعی و عملی مواجهه می‌شم که پاسخ و راه‌حل‌های آن از قبل بیان نشده است. به همین دلیل دوست دارم از طریق پژوهش برای این مشکلات پاسخی منطقی پیدا کنم. لذا از طریق اقدام‌پژوهی و به شکل ویژه که مربوط به اینجا و اکنون است می‌تونم راه‌حل‌هایی را برای آن انتخاب و به کار گیرم».

شرکت‌کننده شماره ۱۴: «به نظرم یکی از مزیت‌های اقدام‌پژوهی برای معلمان پژوهنده آن است که بر اساس نتایج به دست آمده از اقدام‌پژوهی می‌توانند تعدیل یا تغییر را بلافاصله در موقعیت نامطلوب به عمل آورند».

۲- گسترش مشارکت و تبادل اطلاعات و تجارب: مشارکت، همکاری و همفکری معلمان هم‌ردیف و هم‌رشته از طریق اقدام‌پژوهی در یک طرح پژوهشی، باعث می‌شود که آنان اطلاعات و تجربه‌های خود را مبادله نمایند. همچنین معلمان با اطمینان و احترام متقابل به یکدیگر در اقدام‌پژوهی مشارکت می‌جویند.

شرکت‌کننده شماره ۷: «هرزمانی که در کلاس و مدرسه دچار چالش و مشکلی می‌شودم، برای تغییر وضعیت موجود و تبدیل آن به وضعیت مطلوب از همکارانم همفکری و مشارکت می‌جویم».

شرکت‌کننده شماره ۱۱: «کار معلمی کاری پیچیده و کلاس درس و تدریس غیرقابل پیش‌بینی است؛ بنابراین برای مقابله با مسائل پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی نیاز به مشارکت، همفکری و همکاری همکاران است. لذا اقدام‌پژوهی فرصتی بی‌نظیر جهت این مشارکت و تبادل تجارب می‌باشد».

۳- دوری از عوام‌زدگی و پاسخ‌گویی علمی: چون گستره وسیعی از افراد درگیر پژوهش می‌شوند، پاسخ‌گویی به مسائل موجود صورت علمی پیدا می‌کند. عوام‌زدگی و راه‌حل‌های غیرمنطقی جای خود را به راه‌حل‌های علمی و منطقی می‌دهد. همگان تلاش می‌کنند تا برای پاسخ‌گویی به مسائل راه علمی و منطقی در پیش گیرند.

شرکت‌کننده شماره ۲: «من برای تنگناهای کلاسی‌ام سعی می‌کنم به روش علمی و منطقی راه‌حل بیابم. لذا خودم را درگیر اقدام‌پژوهی می‌کنم و از تجارب غیرعلمی و فاقد مبنای علمی دوری می‌کنم».

شرکت‌کننده شماره ۱۳: «اقدام‌پژوهی باعث نظم‌بخشی تفکر و انتخاب راه‌حل‌های علمی (که نتایجش قابل پیش‌بینی است) می‌شود و مرا از به‌کارگیری راه‌حل‌های غیرمنطقی و هیجانی در حل مسائل دور می‌کند».

۴- تولید دانش بومی و کاربردی: ساکی و همکاران (۱۳۸۳) بر این باور است که اقدام‌پژوهی به درک پیچیدگی‌های محیط آموزشی کمک می‌کند. در این سطح معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه خود به تولید بومی‌ترین دانش برای حل مسائل محیط کار خود اقدام می‌کنند و نسبت به حرفه خود نگرش عینی به دست می‌آورد و ویژگی‌های (نظیر منحصربه‌فرد بودن، تضاد بین ارزش‌ها و پیچیدگی‌ها) آن را می‌شناسد.

شرکت‌کننده شماره ۷: «کار آموزش و تدریس در مدارس مختلف و با دانش‌آموزان سنین مختلف در شهر و روستا متفاوت و گوناگون است. من از طریق اقدام‌پژوهی برای رفع تنگناهایم در حوزه تدریس و برخورد با دانش‌آموزانم به دانشی مرتبط و منطبق با شرایط مذکور دست پیدا می‌کنم».

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «نتایج حاصل از پژوهش‌های دانشگاهی با حوزه عمل تفاوت زیادی دارند، اما من شخصاً برای مسائل حوزه کاری‌ام در هنرستان از طریق اقدام‌پژوهی به پژوهش می‌پردازم و یافته‌هایم را در کمترین زمان در محیط کاری‌ام کاربردی می‌کنم».

۵- رشد خودباوری و احساس خودارزشمندی: در اقدام پژوهی، اقدام پروژه دست به اقدام می‌زند تا از طریق رسیدن به هدف کوتاهی که حل یک مسئله است، هدف بلندی که رشد خود است را تحقق بخشد. لذا اقدام پژوهی به تغییر درک فرد نسبت به خود و افزایش احساس خودارزشمندی کمک می‌کند (هاپکینز، ۱۳۸۴).

شرکت کننده شماره ۱: «راستش رو بخواهید من جرئت انجام پژوهش‌های آکادمیک را ندارم و احساس می‌کنم توانایی علمی لازم رو برای انجام یک پژوهش دانشگاهی را ندارم و همیشه این مسئله باعث کاهش اعتمادبه‌نفس من شده بود؛ اما اقدام پژوهی و سادگی فرایند انجام آن احساس خودارزشمندی را به من بازگرداند».

شرکت کننده شماره ۱۷: «سنگینی انجام پژوهش‌های کلاسیک و لزوم آشنایی با آمار و احتمال و روش‌های تحقیق کمی و ضعف من در این مسائل باعث شده بود نتوانم برای مسائل و مشکلات آموزش و تدریس در مدارس و کلاس به پژوهش پردازم و به همین خاطر همیشه احساس ضعف و ناتوانی می‌کردم، اما آشنایی با اقدام پژوهی و به کارگیری آن در حل مسائل، باعث تقویت خودباوری و افزایش اعتمادبه‌نفس در من شد و اکنون به راحتی می‌توانم برای بهبود کیفیت تدریس و رشد صلاحیت‌های معلمی‌ام به پژوهش از نوع اقدام پژوهی دست بزنم».

۶- بهبود کیفیت تدریس و عملکرد معلمان: اقدام پژوهان دانش را چیزی می‌دانند که در حال انجام دادن آن هستند. معلم پژوهنده برای پاسخ به سؤال؛ «چگونه می‌توانم عمل خود را بهبود بخشم ناگزیر از شناخت ارزش‌های خود، عمل خود و رابطه بین آن‌ها و همچنین رفع تناقضات آن‌ها است و این اتفاقات مهم از طریق مطالعه خود در قالب اقدام پژوهی رخ می‌دهد. به این منظور، معلم اقدام پژوهی ظرفیت‌های خود را به روش‌های مختلف، مانند مطالعه پیشینه نظری و تجربی موجود، مشاوره با صاحب‌نظران و افراد مطلع و یا تجربیات شخصی بالا می‌برد. در نتیجه آرام آرام، به‌عنوان یک پژوهشگر که هر آن در حال نظریه‌پردازی و آزمایش نظرات خویش است، نظریه منحصر به فردی در مورد هر تجربه برآمده از یک مسئله و یا موقعیت مسئله‌دار ارائه می‌دهد (مک‌نیف و وایتهد، ۲۰۰۲، ۲۰۱۰).

شرکت کننده شماره ۹: «از زمانی که با اقدام پژوهی آشنا شده‌ام به هر چالش و مشکلی در محیط کاری‌ام به چشم یک مسئله قابل پژوهش نگاه می‌کنم و سعی می‌کنم از

برخوردهای هیجانی، احساسی و غیرمنطقی در قبال آن خودداری کنم. همین مسئله موجب افزایش صبوری و آرامش من در کلاس و مدرسه شده است».

شرکت کننده شماره ۱۸: «من اغلب اتفاقات کلاس را مورد تفکر و تعمق قرار میدم و سعی می‌کنم برای فعالیت‌ها و تنگناهایم نظریه پردازی کنم. از آنجایی که مسائل و فعالیت‌هایم هرروز در حال تغییر و تحول است، نظریات من هم نیاز به بازنگری و اصلاح مداوم دارند و اقدام پژوهی، پژوهشی مناسب برای بهبود عملکرد من در کلاس و مدرسه بوده است».

ب- تنگناهای اقدام پژوهی بر پژوهشگری معلمان

علی‌رغم افق‌ها و امکانات متعدد اقدام پژوهی در حوزه پژوهشگری معلمان، استفاده و به کارگیری اقدام پژوهی توسط معلمان دارای چالش‌ها و مشکلات متعددی است. شش مؤلفه در ارتباط با تنگناهای اقدام پژوهی بر پژوهشگری بعد از تلفیق، ترکیب و هم‌پوشانی گزاره‌های مشترک ارائه شده توسط مصاحبه‌شوندگان استخراج گردید که در ادامه به تشریح آن‌ها خواهیم پرداخت. مهم‌ترین تنگناهای مطرح شده شامل موارد زیر می‌باشد.

۱- گسترش عدم صداقت علمی: صداقت علمی عبارت است از تعهد بی‌چون‌وچرا به پنج اصل صداقت، اعتماد، انصاف، احترام و مسئولیت‌پذیری حتی در بحرانی‌ترین شرایط (مجمع صداقت علمی^۱، ۱۹۹۹)؛ بنابراین مجمع صداقت علمی هرگونه فعالیتی را که بر آموزش و روند آن، پیگیری علم و دانش و ارزیابی منصفانه از عملکرد دانشجویان تأثیرگذار باشد در زمره تخلف‌های تحصیلی و عدم صداقت علمی قرار می‌دهد مانند تقلب، کپی برداری، سرقت ادبی، جعل تکالیف، ارائه مدارک جعلی، کمک به دیگران حین تقلب، دستیابی به محتوای آزمون و ... (اشملکین و همکاران^۲، ۲۰۰۸).

شرکت کننده شماره ۴: «متأسفانه اقدام پژوهی که به اداره ارائه می‌شود به صورت کپی برداری از گزارشات دیگران است و اکثر معلمان بدون آن که مشکلی از کلاس را زیر نظر داشته باشند و به حل آن بپردازند، یک گزارش صوری برای اداره ارسال می‌کنند».

شرکت کننده شماره ۱۲: «در طول سال تحصیلی از معلمان در حال انجام فرایند اقدام پژوهی بازدیدی توسط مدیران، ارزیابان و مسئولان صورت نمی‌گیرد. همین مسئله

1. Center for Academic Integrity
2. Schmelkin & et al

باعث می‌شود برخی معلمان به سایت‌های فروش اقدام پژوهی مراجعه و اقدام پژوهی‌های سایر معلمان را به نام خود به اداره ارسال کنند».

۲- عدم وجود انگیزه و احساس نیاز به پژوهشگری: عدم وجود انگیزه یکی از موانع مهم انجام اقدام پژوهی است. منشأ هرکاری به پدیده‌ای به نام انگیزه بستگی دارد. متأسفانه هیچ‌گونه انگیزه‌ای، چه مادی و چه معنوی در راه انجام پژوهش توسط معلمان وجود ندارد. در بعد انگیزشی موارد متعددی مانند کم بودن تعداد نفرات برگزیده، نبود وقت و زمان کافی، فقدان مشوق‌های مادی، عدم انتشار نتایج در مجلات معتبر و ... برای حضور نیافتن معلمان در برنامه معلم پژوهنده توسط شرکت کنندگان مطرح شد.

شرکت کننده شماره ۱: «متأسفانه من و اغلب همکارانم علاوه بر شغل معلمی، شغل دومی هم داریم که بعدازظهرها و روزهای تعطیل مشغول آن هستیم. لذا اغلب معلمان وقت کافی و اضافی برای انجام اقدام پژوهی ندارند که بخواهند صرف آن کنند»

شرکت کننده شماره ۶: «معلمان در هنگام نگارش گزارش اقدام پژوهی خود سعی می‌کنند کارآمدی و اثربخشی راه‌حل‌های منتخب خود که منجر به حل مشکلات و مسائل آن‌ها شده را ثبت کنند؛ اما متأسفانه نتایج اقدام پژوهی‌های آن‌ها در جایی انتشار پیدا نمی‌کنند. در نتیجه انگیزه‌ای برای انجام اقدام پژوهی ندارند».

شرکت کننده شماره ۱۳: «من به‌شخصه علاقمندم مشکلات آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان را حل کنم، اما عدم اعطای امتیاز یا ارتقای شغلی بهم باعث کاهش انگیزه‌ام برای نگارش اقدام پژوهی می‌شود».

شرکت کننده شماره ۱۵: «از نظر حقوق و مزایا و حتی جایگاه و منزلت اجتماعی، معلمان وضعیت رضایت بخشی ندارند و تسهیلات رفاهی آن‌ها محدود است. از سوی دیگر پژوهشگری نیازمند دغدغه و آرامش فکری پژوهشگر است، درحالی‌که اکثر معلمان دغدغه‌های مالی و معیشتی دارند تا پژوهشگری».

شرکت کننده شماره ۱۷: «واقعیت این است که بر سیستم نظام آموزش و پرورش و معلمان روحیه پژوهشگری حاکم نیست و به دلیل در اولویت نبودن فعالیت‌های پژوهشی در بدنه آن، معلمان تمایل چندانی به انجام اقدام پژوهی ندارند».

۳- عدم وجود فرهنگ پژوهش و پژوهشگری: در حال حاضر دغدغه بسیاری از پژوهشگران، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران امروز، نداشتن جایگاه محکم و تعریف نشده‌ای

برای پژوهش همانند آموزش در نظام آموزش و پرورش است. ضعف زیرساخت‌های پژوهشی، کمبود فضای پژوهش و ضعف وجود فرهنگ پژوهش در نظامی که باید پژوهش بنیاد باشد، چشم‌انداز توسعه را مبهم می‌سازد (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۰۱).

شرکت‌کننده شماره ۵: «اغلب معلمان در سیستم آموزش و پرورش به دلایل مختلف مانند مشکلات مالی، خانوادگی و سرگرم شدن به فعالیت‌های کم‌اهمیت مانند فضای مجازی، حوصله خواندن چند صفحه کتاب را ندارند، چه برسد به تحقیق و پژوهش و انجام اقدام پژوهی».

شرکت‌کننده شماره ۱۱: «پژوهش و اقدام پژوهی در حال حاضر اصلاً دغدغه و اولویت معلمان در مدارس نیست. اگر هم معلمی همانند من بخواهد برای حل مسائل آموزشی و پرورشی و پیشرفت حرفه‌ای‌اش به اقدام پژوهی بپردازد، به دلیل عدم استقبال همکاران، از مشارکت، همکاری و همفکری آن‌ها محروم خواهد بود».

۴- کیفیت پایین دوره‌های آموزشی و فقدان تسلط معلمان: اقدام پژوهی را معمولاً هم چون چرخه‌ای توصیف می‌کنند که اقدام و تفکر انتقادی در آن به نوبت رخ می‌دهد، تفکر برای آن است که اقدام قبلی مورد بازنگری قرار گیرد و اقدام بعدی طرح‌ریزی شود؛ بنابراین پژوهشی علمی و نظام‌مند است که نیازمند یادگیری میانی علمی آن جهت اجرای عملی آن در محیط آموزشی است.

شرکت‌کننده شماره ۲: «من دوره ضمن خدمت اقدام پژوهی رو به مدت ۲۴ ساعت با پایین‌ترین کیفیت گذرانده‌ام، مجبور شدم خودم چند کتاب و مقاله مربوط به اقدام پژوهی تهیه و بخوانم تا فرایند درست آن را فرا بگیرم؛ اما اغلب معلمان تنها در دوره ضمن خدمت شرکت کرده و به همین دلیل توانایی لازم رو برای انجام کامل اقدام پژوهی و نگارش گزارش آن کسب نکرده‌اند».

شرکت‌کننده شماره ۱۰: «من دوره ضمن خدمت اقدام پژوهی رو گذرانده‌ام اما بر روش‌های تجزیه و تحلیل اطلاعات و نحوه گزارش نویسی تسلط کافی پیدا نکردم. همانند من اغلب معلمان تسلط چندانی بر فرایند اقدام پژوهی ندارند و به همین دلیل تمایل چندانی به یادگیری آن ندارند».

شرکت‌کننده شماره ۱۸: «برای نوشتن مراحل اقدام پژوهی، مرحله مربوط به تجزیه و تحلیل داده‌ها (شواهد ۱ و ۲) مهم است و اکثر معلمان در این زمینه مشکل دارند».

۵- عدم دسترسی به منابع و امکانات لازم: پژوهش فرایندی زمان‌بر و طولانی است و در این مسیر، پژوهشگر نیازمند منابع و امکانات مختلفی مانند بودجه، پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، منابع علمی مکتوب و کتابخانه‌های دیجیتالی و مشاوران علمی و پژوهشی است تا پژوهشگر بتواند پژوهشی با کیفیت و اعتبار بالایی را به ثمر برساند.

شرکت کننده شماره ۳: «انجام پژوهش کاری هزینه‌بر است. معلمانی که قصد انجام اقدام پژوهی دارند هیچ کمک‌هزینه‌ای را دریافت نمی‌کنند و تنها تعداد محدودی از گزارشات اقدام پژوهی در پایان برنامه معلم پژوهنده، آن‌هم در سال تحصیلی بعد که به‌عنوان گزارشات منتخب برگزیده می‌شوند مبلغ ناچیزی که حتی جواب‌گوی هزینه تایپ، چاپ و صحافی گزارش اقدام پژوهی آن‌ها هم نیست به‌عنوان جایزه به منتخبان داده می‌شود».

شرکت کننده شماره ۷: «کسانی که اقدام به انجام اقدام پژوهی می‌کنند متأسفانه در طول فرایند اقدام پژوهی دسترسی به کارشناسان و محققان حوزه اقدام پژوهی ندارند تا سؤالات و اشکالات پژوهش خود را از آن‌ها پرسند و از آن‌ها راهنمایی و مشاوره درستی بگیرند، به همین دلیل سطح کیفی و کمی گزارشات آن‌ها پایین است و به‌طور کلی از پژوهش و اقدام پژوهی زده میشن».

شرکت کننده شماره ۱۴: «نوشتن اقدام پژوهی علاوه بر نیاز به منابع علمی معتبر در گام‌های مختلف، نیازمند داشتن قلمی توانا و گویا است تا بتوان گزارش اقدام پژوهی را با کیفیتی بالا نوشت. در این بین چون اغلب معلمان دانش و مهارت‌های پژوهشی کافی را ندارند جرئت نزدیک شدن به پژوهش و پژوهشگری را ندارند».

۶- نبود نگرش مثبت در بین مسئولان و معلمان: نگرش را می‌توان حالت پیچیده‌ای از احساسات، امیال، عقاید، تعصبات یا تمایلاتی دانست که به دلیل تجربیات گوناگون در فرد سبب نوعی آمادگی برای رفتار می‌شود؛ بنابراین نگرش نوعی تمایل به انجام دادن عمل است که در فرد ارزش‌های مثبت یا منفی ایجاد می‌کند. شرکت کنندگان در مصاحبه مهم‌ترین تنگناهای نگرشی پژوهشگری معلمان را شامل عدم تلاش معلمان برای بهبود و توسعه حرفه‌ای خود، نامناسب تلقی کردن اقدام پژوهی توسط مسئولان و سیاست‌گذاران به علت عدم به‌کارگیری نتایج آن می‌دانند.

شرکت کننده شماره ۹: «چون مدیران و مسئولان آموزش و پرورش با اقدام پژوهی آشنایی ندارند، فکر می‌کنند انجام اقدام پژوهی به فعالیت‌های آموزشی مدرسه ضربه می‌زند

و وقت کلاس و تدریس را می‌گیرد. به همین دلیل چندان به طرح معلم‌پژوهنده و اقدام‌پژوهی معلمان اهمیت نمی‌دهند و از انجام آن توسط معلمان استقبال نمی‌کنند». شرکت‌کننده شماره ۱۶: «اغلب معلمان تصور می‌کنند وظیفه و تکلیف آن‌ها رفتن به کلاس و ارائه سنتی تدریس خود به دانش‌آموزان است؛ بنابراین هیچ‌گونه تلاشی برای بهبود و توسعه حرفه‌ای خود از طریق تقویت روحیه پژوهشگری و انجام اقدام‌پژوهی و رسیدن به وضعیت مطلوب در محیط آموزشی نمی‌کنند».

۷- دقت و شفافیت پایین در داوری گزارشات: ارزیابی از گزارش‌های تحقیق از جمله اقدام‌پژوهی همواره یک موضوع چالشی برای پژوهشگران و سفارش‌دهندگان تحقیق بوده است.

شرکت‌کننده شماره ۸: «من انتظار بیشتری از نمره ارزیابی اقدام‌پژوهی‌ام داشتم، اما خیلی پایین‌تر از حد انتظارم بود. به نظرم داوری گزارشات اقدام‌پژوهی ایراد دارد. چون حجم بسیار زیادی از گزارشات اقدام‌پژوهی توسط تعداد کمی از داوران مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، دقت و حساسیت لازم در مطالعه و نمره‌گذاری آن‌ها انجام نمی‌گیرد».

شرکت‌کننده شماره ۱۹: «در دوره ضمن خدمت برگزار شده هیچ‌چیزی در مورد ملاک‌های داوری از طرح‌های اقدام‌پژوهی به ما داده نشد. به نظرم اگر من می‌دانستم ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی گزارشات اقدام‌پژوهی چه چیزهایی هستند، قطعاً گزارشی باکیفیت‌تر آماده می‌کرد».

شرکت‌کننده شماره ۲۰: «داوری‌ها دقت کافی رو ندارند. من و همکارم پارسال هر دو با یکدیگر راجع به دو موضوع مختلف دو گزارش اقدام‌پژوهی تهیه و به شورای تحقیقات اداره آموزش و پرورش فرستادیم اما با وجود هم‌سطح بودن کیفیت و کمیت گزارش هر دو ما ایشان برگزیده شد و هیچ بازخوردی هم در مورد علل کسب نمره پایین به من داده نشد». پس از بررسی تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان پژوهنده به خوبی می‌توان دریافت؛ با وجود مزایا و فواید طرح معلم‌پژوهنده و اقدام‌پژوهی، در اجرای آن چالش‌ها و مشکلاتی وجود دارد که اجرای با کیفیت این برنامه را با محدودیت‌هایی همراه ساخته است و ممکن است نتایج برنامه چندان مؤثر واقع نشود؛ بنابراین جهت افزایش کیفیت و کمیت و طرح معلم‌پژوهنده و استقبال بیشتر معلمان از آن ضروری است موانع و تنگناهای مذکور را با ارائه راهکارهای مناسب رفع و یا کاهش دهیم.

ج- راهکارهای پیشنهادی معلمان پژوهنده جهت کاهش تنگناهای اقدام‌پژوهی

- مهم‌ترین راهکارهای ارائه شده‌ی دبیران جهت کاهش چالش‌ها به شرح ذیل می‌باشد.
- ۱- فرهنگ‌سازی: اکثر دبیران بر این باور بودند که در نظام آموزش و پرورش باید فرهنگ پژوهش و پژوهشگری ایجاد گردد و رشد و گسترش یابد، چراکه تا این فرهنگ در بین معلمان و مدیران آموزش و پرورش توسعه پیدا نکند بقیه راهکارها کارساز نخواهد بود؛ بنابراین اکثر معلمان و داوران شرکت‌کننده در مصاحبه بر این راه کار برای رفع چالش‌ها تأکید داشتند.
 - ۲- افزایش بودجه بخش پژوهش: اکثر دبیران مورد مصاحبه بر این باورند که بودجه و منابع مالی از مهم‌ترین اولویت‌های رشد پژوهش و افزایش کیفیت اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش است. لذا راهکار پیشنهادی اکثر دبیران اختصاص بودجه کافی و پرداخت به‌موقع و سریع هزینه‌های مربوط به اقدام‌پژوهی به معلمان است.
 - ۳- تقویت اطلاع‌رسانی و افزایش آگاهی معلمان: اکثر دبیران مورد مصاحبه معتقدند که اطلاع‌رسانی و تبلیغات گسترده در مورد طرح معلم پژوهنده و اقدام‌پژوهی به‌تناوب در طول سال تحصیلی می‌تواند بر روی نگرش و انگیزش معلمان تأثیرگذار باشد و آن‌ها را نسبت به حل مسائل آموزشی و تربیتی‌شان از طریق اقدام‌پژوهی راغب کند.
 - ۴- برگزاری گردهمایی و دوره‌های تخصصی منظم: اکثر دبیران مورد مصاحبه بر این باورند که عدم برگزاری جلسات و گردهمایی‌های منظم در طول سال برای معلمان در حال انجام اقدام‌پژوهی و نبود گفتگو بین آن‌ها و متخصصان از مهم‌ترین تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان است. لذا راه کار بیان شده توسط معلمان برای آن برگزاری گردهمایی و دوره‌های گفتمان محور جهت تبادل اطلاعات و پاسخ‌گویی به سؤالات معلمان پژوهنده است.
 - ۵- به‌کارگیری داوران و ارزیابان مجرب و متخصص: اکثر دبیران مورد مصاحبه بر این باورند که گزارشات اقدام‌پژوهی معلمان پژوهنده حاصل یک سال جستجو و کنکاش علمی آن‌ها است و برای آن علاوه بر هزینه‌های مالی، زحمت زیادی کشیده‌اند؛ بنابراین با یک داوری غیرمنصفانه ممکن است برای همیشه از اقدام‌پژوهی دوری کنند. لذا اکثر شرکت‌کنندگان در مصاحبه تأکید داشتند با به‌کارگیری داوران مجرب و آشنا با اقدام‌پژوهی در حوزه ارزیابی

پایانی گزارشات معلمان اقدام‌پژوه و ارائه بازخورد مناسب پس از داوری می‌تواند راه‌کاری برای کاهش چالش‌ها باشد. در پایان سه موضوع اصلی افق‌ها، چالش‌ها و راهکارها و هجده موضوع فرعی عضویت دبیران در شبکه‌های اجتماعی در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. افق‌ها، چالش‌ها و راهکارهای کاهش تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان

ردیف	موضوعات اصلی	موضوعات فرعی
۱	افق‌های اقدام‌پژوهی	نزدیک کردن فاصله نظر و عمل
		گسترش مشارکت و تبادل اطلاعات و تجارب
		دوری از عوام‌زدگی و پاسخ‌گویی علمی
		تولید دانش بومی و کاربردی
۲	تنگناهای اقدام‌پژوهی	رشد خودباوری و احساس خودارزشمندی
		بهبود کیفیت تدریس و عملکرد معلمان
		گسترش عدم صداقت علمی
		عدم وجود انگیزه و احساس نیاز به پژوهشگری
۳	راهکارهای کاهش تنگناها	ضعف فرهنگ پژوهش و پژوهشگری
		کیفیت پایین دوره‌های آموزشی و فقدان تسلط معلمان
		عدم دسترسی به منابع و امکانات لازم
		نبود نگرش مثبت در بین مسئولان و معلمان
		دقت و شفافیت پایین در داوری گزارشات اقدام‌پژوهی
		فرهنگ‌سازی
		افزایش بودجه پژوهش در آموزش و پرورش
		تقویت اطلاع‌رسانی و افزایش آگاهی معلمان
		برگزاری گردهمایی‌ها و دوره‌های تخصصی منظم
		به‌کارگیری داوران و ارزیابان مجرب و متخصص

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی افق‌ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان بود که با رویکرد پژوهشی نمودشناسی تفسیری به شناسایی افق‌ها، تنگناها و راهکارهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان پرداخت. واقعیت این است که موفقیت هر برنامه‌ای در گرو هدف‌گذاری، اجرا و ارزشیابی صحیح است.

نمی‌توان انتظار داشت که برنامه‌ای دقیق هدف‌گذاری نشده باشد، اما طراحی و اجرای آن بتواند نتایج مؤثری را به همراه داشته باشد. از این رو، اهداف کلی و غیرعملیاتی نظیر خودباوری، ایجاد انگیزه، بالندگی و ... تا به عمل در نیایند قابل ارزیابی نیستند. برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی که امسال بیست و دومین سال اجرای آن می‌باشد، به معلمان کمک می‌کند تا با شناسایی نیازها و تعیین گام‌های جستجوگری علمی، تحلیل علمی داده‌ها و یافته‌های مستند، تصمیمات آگاهانه گرفته و بتوانند به پیامدهای مطلوب دست یابند؛ بنابراین اقدام‌پژوهی باعث می‌شود که نتایج پژوهش کاربرد ملموس‌تری داشته باشد و به صورت کاملاً کاربردی بین نظریه و عمل تربیتی پیوند برقرار نماید. در گام نخست، تحلیل و کدگذاری یافته‌ها منجر به شناسایی سه مضمون اصلی تحت عنوان، افق‌ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم‌پژوهنده بر پژوهشگری معلمان شد.

یکی از اصلی‌ترین مضمون‌های تجارب زیسته معلمان‌پژوهنده، افق‌های برنامه معلم‌پژوهنده بر پژوهشگری آن‌ها بود که توأم با شش مضمون فرعی آن یعنی نزدیک کردن فاصله نظر و عمل، گسترش مشارکت و تبادل اطلاعات و تجارب، دوری از عوام‌زدگی و پاسخ‌گویی علمی، تولید دانش بومی و کاربردی، رشد خودباوری و احساس خودارزشمندی و بهبود کیفیت تدریس و عملکرد معلمان بود که مورد تأکید تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان قرار گرفت. شاید بتوان گفت مهم‌ترین دلیل استقبال معلمان و کارکنان وزارت آموزش و پرورش از برنامه معلم‌پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی این است که فرد اقدام‌پژوه احساس می‌کند می‌تواند منشأ تغییر مؤثری در موقعیت کاری خود باشد. همچنین پژوهنده شدن معلمان سبب توسعه اجتماعی آنان می‌شود، به این معنا که معلمان با پژوهش و کسب آگاهی و ارزش علمی و داوری بر مبنای آن‌ها، پایگاه اجتماعی خود را بالا می‌برند، اجتماع به آن‌ها به چشم افراد آگاه و صاحب‌اندیشه نگاه می‌کنند. در نتیجه نگرش‌ها نسبت به موقعیت اجتماعی معلمان تغییر می‌کند. معلمان از حاشیه‌نشینی جامعه علمی به مرکز و بافت اصلی آن وارد می‌شوند و شأن و منزلت پیدا می‌کنند. در مجموع، آنچه در رویکرد اقدام‌پژوهی اهمیت دارد آن است که اقدام‌پژوه احساس کند می‌تواند منشأ تغییر مؤثری در موقعیت کاری خود باشد.

در مقابل، رویکرد معلم‌پژوهنده مانند هر روش پژوهش دیگری، منتقدان خاص خود را دارد که ضعف‌ها و کاستی‌هایی را درباره آن مطرح می‌کنند. یکی دیگر از مضمون‌های

اصلی تجارب زیسته معلمان پژوهنده، تنگناهای برنامه معلم‌پژوهنده مثابه اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری آن‌ها بود که توأم با هفت مضمون فرعی آن یعنی گسترش عدم صداقت علمی، عدم وجود انگیزه و احساس نیاز به پژوهشگری، ضعف فرهنگ پژوهش و پژوهشگری، کیفیت پایین دوره‌های آموزشی و فقدان تسلط معلمان، عدم دسترسی به منابع و امکانات لازم، نبود نگرش مثبت در بین مسئولان و معلمان و دقت و شفافیت پایین در داوری گزارشات اقدام‌پژوهی بود. در خصوص تنگناهای مذکور شاید بتوان چنین نتیجه‌گیری کرد که علی‌رغم گذشت بیش از دو دهه از ظهور و گسترش رویکرد معلم‌پژوهنده در مدارس کشور، این برنامه با وجود افق‌ها و فرصت‌های متعدد، با تنگناهایی نیز مواجهه است که اجرای با کیفیت آن را با محدودیت‌هایی همراه نموده است و تا حدودی افق‌های آن را هم به حاشیه برده و می‌تواند نتایج حاصل از آن را هم تا حدودی ناکارآمد و کم‌اثر کند. در بُعد نگرش عدم احساس نیاز معلمان به پژوهش، عدم وجود انگیزه و تلاش آن‌ها برای بهبود و توسعه حرفه‌ای خود و ضعف فرهنگ پژوهش و پژوهشگری و همچنین عدم کاربست نتایج اقدام‌پژوهی به‌عنوان تنگنا و چالش برنامه معلم‌پژوهنده شناسایی شد. در بعد منابع و امکانات عدم دسترسی به منابع اطلاعاتی، نبود و یا کمبود کارشناسان و متخصصان حوزه پژوهش در عمل (اقدام‌پژوهی) به‌عنوان مشاور در حین انجام پژوهش، عدم تخصیص منابع مالی و بودجه پژوهشی تحت عنوان پژوهانه مهم‌ترین تنگناهای این بعد می‌باشد. در بعد ارزشیابی نیز دقت و شفافیت پایین در داوری گزارشات اقدام‌پژوهی، وجود ایرادات عمده در برگه‌های داوری گزارشات و عدم بازخورد مناسب به اقدام‌پژوهان پس از داوری گزارشات آن‌ها از موانع برنامه معلم‌پژوهنده است. در مجموع ابعاد بیان شده نشان‌گر نیاز جدی برنامه معلم‌پژوهنده به بازسازی و نوسازی این رویکرد پژوهشی و یا حداقل به ارائه راهکارهایی جهت کاهش تنگناهای مذکور می‌باشد. در مجموع نتایج این مضمون اصلی با نتایج پژوهش چایچی و همکاران (۱۳۸۵) که دریافتند، برنامه معلم‌پژوهنده تا نهادینه‌سازی، راه‌درازی در پیش دارد و اقدامات کنونی به دلیل ضعف در برنامه‌ریزی منجر به نتایج مورد انتظار نشده است و همچنین نتایج پژوهش آل‌حسینی و همکاران (۱۳۹۲) که نتیجه گرفتند، در حال حاضر مقدمات لازم برای تحقق معلم‌پژوهنده وجود ندارد و تحقق آن با رویکرد نظری کنونی ممکن نیست، همخوانی دارد. در پژوهش‌های خارجی نیز، نتایج این مضمون اصلی با نتایج پژوهش مرتلر (۲۰۱۲) که دریافتند؛ اقدام‌پژوهی برخلاف درک عمومی فعالیتی دشوار است

که با تکیه بر دانش و مهارت‌هایی قابل اجرا است، درحالی که معلمان از این حیث آمادگی لازم را ندارند و نقش دوگانه معلمان به‌عنوان پژوهشگر- درمانگر اضطراب‌آور است، همخوانی دارد.

آخرین مضمون شناسایی شده در پژوهش حاضر از دیدگاه شرکت‌کنندگان، شناسایی راه‌کارهای کاهش تنگناهای اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان بود. تحلیل تجارب زیسته معلمان پژوهنده نشان داد که مهم‌ترین راهکارهای کاهش تنگناهای اقدام‌پژوهی شامل فرهنگ‌سازی، افزایش بودجه پژوهش در آموزش و پرورش، تقویت اطلاع‌رسانی و افزایش آگاهی معلمان، برگزاری گردهمایی‌ها و دوره‌های تخصصی منظم و به‌کارگیری داوران و ارزیابان مجرب و متخصص است. درواقع، تقویت ویژگی پژوهندگی در معلمان از طریق دوره‌های تخصصی و گردهمایی‌ها، باعث خواهد شد تا معلمان برای روبه‌رو شدن با موقعیت‌های نامعین، مسئله‌ساز و بدیعی که در زمان خاصی پیش می‌آید، آمادگی پیدا کنند. در نتیجه، با پرورش معلمانی اقدام‌پژوه، آن‌ها با داشتن ویژگی پژوهندگی، با تحقیقات دانشگاهی نیز برخوردی پژوهشگرانه خواهند داشت و از دستاوردهای این تحقیقات، استفاده مطلوب‌تری خواهند نمود. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، وجود چند تنگنا نباید باعث دلسردی معلمان و به حاشیه راندن برنامه معلم پژوهنده شود، بلکه از طریق راهکارهای مذکور می‌توان تا حدود زیادی تنگناهای برنامه معلم پژوهنده را کاهش داد و در مقابل از طریق کیفیت‌بخشی به این برنامه و رشد افق‌های آن، انگیزه و تمایل اکثر معلمان را برای آشنایی با رویکرد اقدام‌پژوهی افزایش و شرایط شرکت آن‌ها را در آن افزایش داد.

درنهایت می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که باید به برنامه معلم پژوهنده به مثابه اقدام‌پژوهی به‌عنوان یک رویکرد فرهنگی در میان معلمان نگریست و برای آن با سازوکارهای فرهنگی در سطح مدارس اقدام نمود، چراکه اقدام‌پژوهی برنامه‌ای است که برای تحقق آن باید همه اجزای نظام آموزشی (نه فقط بخش پژوهش) درگیر شوند و حتی در این زمینه کوشش‌های فرابخشی نیز ضرورت می‌یابد. درهرصورت نتایج این پژوهش ضرورت انجام تأمل و بازاندیشی و بازسازی پیرامون معلم پژوهنده و اقدام‌پژوهی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

تشکر و قدردانی

از کلیه اساتید گرامی که در پژوهش حاضر، راهنما و مشاورم بودند و در آن مشارکت داشتند سپاسگزاری می‌کنم.

منابع

- ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸). مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۵). جزوه آموزش اقدام‌پژوهی. تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- چایچی، پریچهر؛ گویا، زهرا؛ مرتاضی مهربانی، نرگس و ساکی، رضا (۱۳۸۵). «ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم‌پژوهنده». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۲(۸۵)، ۱۰۸-۱۳۳.
- حدیقی، آرمین (۱۳۸۵). بررسی نگرش دبیران شهرستان رامسر درباره میزان تأثیر آموزش اقدام‌پژوهی بر بهبود کیفیت به کارگیری عناصر برنامه درسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۳). «بررسی موانع و عوامل کاربست یافته‌های پژوهشی توسط دانشگاه‌ها و دستگاه‌های اجرایی». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴(۸۰)، ۳۹-۶۸.
- دلاور، علی (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- رضایی، منیره (۱۳۸۳). چرایی و چرایی اقدام‌پژوهی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
- ساکی، رضا و دیگران (۱۳۸۳). اقدام‌پژوهی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ضرغامی، سعید و بازقندی، پروین (۱۳۸۹). «نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم ۱». ساکی، رضا و دیگران، (۱)، ۱۴۱-۱۱۹.
- عبیات، محمد (۱۳۸۶). بررسی میزان اثربخشی دوره‌های آموزش اقدام‌پژوهی از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

عنایتی، ترانه؛ ضامنی، فرشیده و قربانی، طلعت (۱۳۹۱). «بررسی موانع پژوهش از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی بهشهر». فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳(۳)، ۱۸۹-۲۰۵.

قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۹۲). پژوهش در عمل: راهنمای تغییر و تحول در کلاس درس و مدرسه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کشاورز، صمد و اخشابی، سهیلا (۱۳۹۴). «موانع و چالش‌های پژوهشگری در بین مدیران و معلمان آموزش و پرورش شهر تهران». کنفرانس بین‌المللی مدیریت و مهندسی صنایع، ۱: ۴۵-۱.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر و دیگران. جلد دوم. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

موسی‌زاده، سیده عاطفه (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی رویکرد اقدام‌پژوهی معلمان دوره متوسطه شهرستان بابل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶). «نگاهی تازه به رابطه میان پژوهش و عمل تربیتی». مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۷ و ۸.

موسوی، حسین؛ رضانی، محسن و پاشا، رضا (۱۳۹۴). «علل تحقیق‌گریزی در آموزش و پرورش از دیدگاه معلمان دوره راهنمایی شهرستان نکا». کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی، شماره ۱: ۱-۱۹.

هاپکینز، دیوید (۱۳۸۴). پژوهش در کلاس درس (راهنمای معلمان). ترجمه مسعود وفایی و سیدعلی اکبر مرعشی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگ.

Borg, S. Alshumaimeri, Y. (2012). University teacher educators research engagement: Perspectives from Saudi Arabia, *Teaching and Teacher Education*, 28, 347- 356.

Center for Academic Integrity (1999). *The fundamental values of academic integrity: Honesty, trust, respect, fairness, and responsibility*. Durham, NC: Duke University.

Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (Ed). London: Sage.

Heidegger, M. (1996). *Being and Time*, Trans. J. Stambaugh, New York: State University of New York Press.

Holloway, I & Wheeler, s. (2002). *Qualitative research in nursing*. (2nd Ed). London: Blackwell publishing.

- McNiff, J; with Whitehead, J. (2002). Action research: Principles and practice. 2nd Edition Routledge; 2 edition (January 11, 2002.)
- Mertler, Craig A. (2012). Action Research: Improving Schools and Empowering Educators, sage
- Schmelkin, L.P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H., Silva, R. (2008). A Multidimensional Scaling of College Students' Perceptions of Academic Dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5): 587-607 .
- Sokolowski, R. (2000). Introduction to phenomenology. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Wendy Black, W. (2010). Levels of Research Engagement. Retrieved from Base Article.com.
- Van Manen. M. (2001). Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy. (3rd Ed). Ontario: Althouse Press.
- Vogrinc, J & Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, Vol. 35, 53–63.