

بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام پژوهی توسط معلمان دوره ابتدایی

• مصطفی قادری^۱
• خلیلی غلامی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۲/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۵/۱۰

چکیده:

مطالعه حاضر به منظور بررسی ماهیت علمی تحقیقات اقدام پژوهی انجام گرفته توسط معلمان پژوهنده، انجام شد. رویکرد این پژوهش آمیخته (کمی-کیفی) و در آن از دو روش توصیفی و تحلیل اسناد استفاده شده است و دارای دو جامعه آماری بود؛ ۱. جامعه اول: کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر سنندج که حداقل یک بار تحقیق اقدام پژوهی انجام داده بودند. ۲. جامعه دوم: کلیه گزارش‌های اقدام پژوهی برتر استانی که در دوره‌های دوازدهم و سیزدهم برنامه معلم پژوهنده به دبیرخانه مرکزی معلم پژوهنده ارسال شده‌اند، که طبق آمار اعلام شده توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت استان کردستان، شامل ۳۶ گزارش بود. برای تعیین حجم نمونه در بخش کمی از نمونه‌گیری در دسترس و در بخش کیفی از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. پرسشنامه، چک‌لیست و مصاحبه نیمه ساختارمند نیز برای گردآوری داده‌ها به کار برده شد. جهت بررسی روایی صوری پرسشنامه به نظر ده نفر از معلمان پژوهنده برتر استناد گردید، همچنین جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای پرسشنامه برابر با (۰/۸۹) و برای چک‌لیست (۰/۷۷) بود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که معلمان دیدگاه مثبتی نسبت به روش تحقیق اقدام پژوهی برای بررسی و حل مسائل آموزشی دارند، و تمایل زیادی دارند از رویکرد تفسیری برای انجام اقدام پژوهی استفاده کنند، اما بررسی گزارش‌های اقدام پژوهی بیانگر کیفیت پایین این گزارش‌های از لحاظ علمی بود. در واقع معلمان در مرحله جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از روش‌های مناسبی استفاده نکرده‌اند و ابزار مورد استفاده، دقت و روایی لازم را ندارد. نتایج همچنین نشان داد که معلمان در رعایت اصول اخلاقی تا حدودی موفق عمل کرده‌اند.

کلید واژه‌ها: اقدام پژوهی، معلم پژوهنده، معلم، تدریس

۱- دانشجویار مطالعات برنامه درسی دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول) mghaderi@uok.ac.ir
۲- استادیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه کردستان

■ بیان مسئله

معلمان در حین انجام وظایف و مسئولیت‌های خود (تدریس و آموزش) با مسائل زیادی روبرو می‌شوند، مسائلی همچون اداره کردن کلاس، سبک‌های یادگیری مختلف، تفاوت‌های فردی، مشکلات رفتاری و غیره. صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت بر این باورند که برای حل این مسائل و پیشگیری از بروز مشکلاتی از این قبیل باید به اطلاعات بدست آمده از طریق پژوهش متوسل شد، و در این زمینه پژوهش را از دو بعد مورد توجه و تأکید قرار می‌دهند: بعد اول کاربست یافته‌های پژوهش‌های آکادمیک انجام شده در حوزه آموزش و پرورش و بعد دوم انجام پژوهش‌های کاربردی و تولید یافته‌های پژوهشی توسط معلمان و سپس کاربرد آن در عمل آموزشی و پرورشی خود، که به اقدام‌پژوهی یا پژوهش در عمل موسوم است.

اقدام‌پژوهی میتواند به عنوان یک برنامه راهبردی در توسعه برنامه‌درسی به معلمان کمک کند و همچنین باعث ترفیع شخصیت حرفه‌ای معلمان و بهبود عملکردشان برای رشد یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت آنان شود (فرانس^۱، ۱۹۹۵). کورت لوین^۲ معتقد بود که اگر پژوهش اجتماعی صرفاً منجر به تولید دانش گردد بدون آنکه در چرخه فعالیت‌های اجتماعی بهبود و تغییر ایجاد کند به مقصود خود نرسیده است. از دیدگاه وی هدف پژوهش تنها شناخت جهان و تفسیر آن نیست بلکه تغییر آن نیز می‌باشد. وی اقدام‌پژوهی را عاملی نیرومند برای نیل به این اهداف مهم می‌دانست (رضوی، ۱۳۸۹).

هر نوع پژوهشی اصول علمی خاص خود را دارد که پژوهشگر باید در اجرای آن رعایت کند. در اقدام‌پژوهی، معمولاً معلم خود پژوهشگر است و نقش اصلی پژوهش به عهده‌ی او می‌باشد. لذا معلم باید به مهارت‌های علمی اقدام‌پژوهی مجهز باشد، چه به این وسیله معلم به عنوان مجری اصلی طرح تحقیق اقدام‌پژوهی، می‌تواند مسئله‌ی ملموسی را که با آن روبه‌رو است حل کند یا بهبودی امور را میسر سازد. از آنجایی که رویکرد معلم‌پژوهنده بسیار جدید بوده، گمان می‌رود که معلمان به جای یک کار حرفه‌ای به پژوهش‌های عملی و تحقیق در عمل به عنوان نوعی تکلیف اداری نگاه می‌کنند. نتایج مشاهدات پژوهشگر از گزارش‌های اقدام‌پژوهی سال ۹۰ معلمان استان کردستان (مندرج در پژوهشکده تعلیم و تربیت) نشان می‌دهد که حجم زیادی از تحقیقات اقدام‌پژوهی انجام گرفته از لحاظ کیفیت دارای مشکلات روش شناختی، موضوعی و حتی تفسیری هستند. مشاهدات تجربیات پژوهشگر نیز در حین کار با معلمان نشان داده که اغلب پروژه‌های معلم‌پژوهنده تکراری و ناقص انجام گرفته است. در این پژوهش ماهیت علمی تحقیقات اقدام‌پژوهی

1- Ferrance

2- Lewin

مانند تناسب باورهای معرفت‌شناختی معلمان در انتخاب متدولوژی‌های اقدام‌پژوهی، میزان تناسب متدولوژیهای پژوهشی انتخاب شده، میزان دقت در تحلیل داده‌های کمی و کیفی اقدام‌پژوهی‌ها، میزان رعایت اصول اخلاقی پژوهش و همچنین میزان همخوانی تحقیقات معلمان با مسایل آموزش و تدریس موجود در مدارس بررسی می‌شود.

■ اهداف تحقیق:

هدف کلی: بررسی ماهیت علمی تحقیقات اقدام‌پژوهی انجام شده توسط معلمان در استان کردستان.

■ اهداف ویژه:

۱. باورهای معرفت‌شناختی معلمان در انتخاب متدولوژی‌های اقدام‌پژوهی شناسایی شود.
۲. میزان رعایت اصول ساختاری و ترکیب مراحل در ارائه گزارش‌های اقدام‌پژوهی بررسی شود.
۳. میزان دقت در تحلیل داده‌های کمی و کیفی اقدام‌پژوهی‌های انجام گرفته توسط معلمان بررسی شود.
۴. میزان رعایت اصول اخلاقی پژوهش در اجرای اقدام‌پژوهی توسط معلمان مشخص شود.
۵. تناسب ابزارهای به کارگرفته شده در اجرای اقدام‌پژوهی توسط معلمان شناسایی شود.
۶. میزان همخوانی تحقیقات معلمان با مسایل آموزش و تدریس موجود در مدارس بررسی شود.

■ سوالات پژوهش:

۱. انتخاب متدولوژی‌های اقدام‌پژوهی توسط معلمان بر کدام باورهای معرفت-شناختی آنان استوار است؟
۲. تا چه میزان رعایت اصول ساختاری و ترکیب مراحل در ارائه گزارش اقدام‌پژوهی رعایت شده است؟
۳. روشهای تحلیل داده‌های کمی و کیفی اقدام‌پژوهی‌های انجام گرفته توسط معلمان تا چه حد دقیق بوده است؟
۴. معلمان در اجرای اقدام‌پژوهی تا چه حد اصول اخلاقی را رعایت می‌کنند؟
۵. تا چه حد ابزارهای مورد استفاده معلمان در اجرای اقدام‌پژوهی مناسب و روا بوده است؟
۶. تا چه حد تحقیقات معلمان با مسایل آموزش و تدریس موجود در مدارس همخوانی دارد؟

■ چهارچوب نظری تحقیق

در این پژوهش اقدام‌پژوهی از چهار بعد مورد بررسی قرار گرفت:

الف) جایگاه اقدام‌پژوهی در میان رویکردهای پژوهشی

۱. رویکرد پوزیتیویستی

هیرشم^۱ (۱۹۸۵) پوزیتیویسم را به عنوان یک معرفت‌شناسی تعریف می‌کند که «از طریق جستجوی قواعد و روابط علت و معلولی بین عناصر تشکیل دهنده آن به دنبال توضیح و پیش‌بینی آن چیزی است که در اجتماع اتفاق می‌افتد». این پارادایم بر چند اصول مبتنی است از جمله: اعتقاد به این که دانش فقط از داده‌های حسی کسب می‌شود و می‌توان آن را مستقیماً تجربه کرد و افراد مختلف بر سر آن اتفاق نظر دارند. روش آن با نشان دادن ارتباط بین متغیرها با داده‌های عددی به شدت بر اندازه‌گیری‌های کمی تأکید می‌کند (ساسمن و اورد ۱۹۷۸؛ ویتتر، ۱۹۸۹. به نقل از براین، ۲۰۰۱). در این رویکرد فرض بر این است که رفتار را می‌توان از طریق اندازه‌گیری عینی توضیح داد که در آن خطای حاصل از تعصب فردی به حداقل می‌رسد (نوتون، ۲۰۰۹)، پژوهشگر و پدیده مورد بررسی دو مقوله مجزا از هم هستند. پژوهشگر نه بر پدیده مورد بررسی تأثیر می‌گذارد و نه از آن تأثیر می‌پذیرد. پژوهشگرانی که فرض‌های پوزیتیویستی را می‌پذیرند به انتخاب روش‌های جمع‌آوری اطلاعاتی چون؛ پرسشنامه، مصاحبه‌های ساختارمند و چک لیستهای مشاهده‌ای تمایل دارند. و همچنین از روشهای آماری برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده می‌کنند. این افراد انرژی زیادی صرف حفظ فاصله میان خود به عنوان کارشناسان پژوهشی و اتفاقاتی که در خود شرایط یا موقعیت پژوهش روی می‌دهند، می‌کنند (بیابان گرد، ۱۳۸۹).

به طور کلی مطالعات پوزیتیویستی بیشتر به دنبال آزمون نظریه هستند تا به فهم پیش‌نگرانه پدیده کمک کند. پوزیتیویسم در تحقیقات علمی و کاربردی مورد استفاده قرار می‌گیرد. البته تعدادی از افراد آن را نقطه مقابل اقدام‌پژوهی می‌دانند (اریک کراس، ۲۰۰۵؛ اعرابی و حمیدرفیعی ۱۳۷۸). رویکرد پوزیتیویستی در پژوهش‌های علمی و کاربردی مورد استفاده قرار می‌گیرد و با اصول اقدام‌پژوهی در تضاد است (ساسمن و اورد، ۱۹۷۸؛ ویتتر، ۱۹۸۹؛ به نقل از براین، ۲۰۰۱).

۲. رویکرد تفسیری

در طول نیم قرن گذشته، الگوی پژوهش جدیدی در علوم اجتماعی پدید آمده است برای غلبه بر محدودیت‌های روش پوزیتیویسم، که آن را پژوهش تفسیری نامیده‌اند (براین، ۲۰۰۱). پژوهش تفسیری اساساً مربوط به کشف معنی یک پدیده اجتماعی می‌شود و موجبات

درگیری بیشتر محقق با موقعیت عملی را فراهم می‌آورد. پژوهشگر تفسیری کار خود را با این فرض آغاز می‌کند که دسترسی به واقعیت تنها از طریق ساختارهای اجتماعی از قبیل زبان، آگاهی و مفاهیم مشترک ممکن است. شالوده فلسفی پژوهش تفسیری، تأویل و پدیدارشناسی است. هدف پژوهش‌های تفسیری، فهم پدیده است از طریق مفاهیمی که افراد به آن پدیده نسبت می‌دهند. پژوهش تفسیری متغیرهای مستقل و وابسته را پیشاپیش معلوم نمی‌کند، بلکه معطوف به پیچیدگی تمام عیار مفهوم‌سازی انسان در موقعیت‌های مختلف است (اعرابی و حمیدرفیعی، ۱۳۷۸). در این شیوه پژوهشگر به منظور تحقق "درون فهمی" باید وارد محیط اجتماعی شود و به یکی از نقش‌آفرینان اجتماعی تبدیل گردد. این رویکرد بر روش‌شناسی کیفی، مشاهده مشارکتی، مصاحبه‌های عمیق، مطالعات موردی، گروه‌های کانون متکی است. پژوهشگران در طبقه‌بندی انواع پژوهش اقدام‌پژوهی را در گروه پژوهش‌های تفسیری قرار می‌دهند (براین، ۲۰۰۱).

۳. رویکرد انتقادی

در این رویکرد اساساً هدف، مورد انتقاد قراردادن ساختارهای دانش و طبعاً توزیع دانش به مثابه یک منبع قدرت و برقراری عدالت است. پژوهش نقادانه متکی بر این فرض است که واقعیت اجتماعی، ساختمانی تاریخی دارد و به وسیله افراد تولید و بازتولید می‌شود. هرچند انسان می‌تواند به شکلی آگاهانه موقعیت اجتماعی و اقتصادی خود را تغییر دهد، این نحلّه از پژوهشگران معتقدند که توانمندی انسان در این عرصه، به وسیله صورت‌های مختلفی از سلطه‌ی اجتماعی، فرهنگی و سیاسی محدود می‌شود. وظیفه عمده پژوهش نقادانه، نقد اجتماعی است و به مدد آن شرایط محدود کننده و بیگانه‌ساز موجود در معرض دید قرار می‌گیرد. پژوهش نقادانه معطوف به برخوردها، تضادها و تقابلهای جامعه است و به دنبال آن است که عوامل این بیگانگی و سلطه را از میان بردارد. محقق انتقادی به دنبال شناسایی روابط تضاد در واقعیت اجتماعی است که حکایت از نوعی سلطه و ظلم دارد. رویکرد انتقادی به دنبال توانمندی انسان در فائق آمدن به محدودیت‌های ناشی از نژاد، طبقه و جنسیت در جامعه است. محقق انتقادی ممکن است متکی بر روش‌شناسی قوم‌نگاری انتقادی به طراحی تحقیق خود بپردازد. در این مطالعه، محقق به دنبال پیگیری تغییراتی در چگونگی فکر کردن مردم، تشویق مردم در تعامل، شکل شبکه‌های اجتماعی، فعال شدن گروه‌های کنش‌محور و کمک به افراد در بررسی شرایطی که در آن زندگی می‌کنند، می‌باشد. روح حاکم بر روش‌شناسی انتقادی حکایت از این انتقاد و باور پارادایمی دارد که دنیا براساس نابرابری که منافع متعارض در آن وجود دارد، ساخته شده است (مک گرگور و مورنان، ۲۰۱۰؛ براین، ۲۰۰۱؛ اعرابی و حمیدرفیعی، ۱۳۷۸).

ب) مراحل اقدام‌پژوهی

درباره‌ی مراحل اقدام‌پژوهی، پژوهشگران طبقه‌بندی‌های متفاوتی ارائه داده‌اند و در بررسی آنها مشخص می‌شود که این مراحل خطی نیستند بلکه به صورت چرخشی یا حلزونی می‌باشند. به همین خاطر آن را چرخه‌ی پژوهش نامیده‌اند. با مطالعه منابع منتشر شده در زمینه اقدام‌پژوهی در یافتیم که این نوع پژوهش شامل چهار مرحله اصلی و نه گام فرعی است که در ذیل به آن اشاره می‌شود.

۱. مرحله برنامه‌ریزی؛
۲. مرحله اقدام یا عمل؛
۳. مرحله مشاهده و بهبود (اقدام مجدد)؛
۴. مرحله تأمل یا تفکر

■ مرحله برنامه‌ریزی خود شامل ۵ گام فرعی است:**گام اول: شناسایی و محدود کردن موضوع**

در اقدام‌پژوهی معلمان، موضوع پژوهش ممکن است هرچیزی باشد که کنجکاوی معلم را برانگیزد یا مورد علاقه او باشد (مرتلا، ۲۰۱۱). در شناسایی و محدود کردن موضوع تحقیق باید شرایط زیر را در نظر گرفت: موضوع قابل کنترل باشد، پروژه‌های تحقیقاتی بزرگ و پیچیده برای اقدام‌پژوهی مناسب نیستند، در انتخاب موضوع محدودیت‌های مالی و زمانی در نظر گرفته شود، باید سطح مهارت‌های فردی پژوهشگر مناسب باشد، (همان)، موضوع، مسأله و دغدغه‌ی معلم در مدرسه و کلاس درس باشد، تغییری در کلاس درس و مدرسه به وجود آورد و صرفاً یک امر ذهنی و مجرد نباشد، و بهتر است به موضوعاتی پرداخته شود که جمع‌آوری اطلاعات برای آنها امکان پذیر باشد (حاتمی، ۱۳۸۷).

مسأله پژوهش سؤالی است که در ذهن پژوهشگر راجع به یک پدیده، مشکل یا بحران اجتماعی و سازمانی مطرح می‌شود. هدف محقق از طرح این سؤال ریشه‌یابی علت یا علل به وجود آورنده‌ی آن مشکل یا مسأله است، چگونگی این ریشه‌یابی بستگی تام به نوع اهداف در نظر گرفته شده برای تحقیق دارد. معمولاً در اقدام‌پژوهی مسأله به صورت یک جمله‌ی پرسشی مطرح می‌شود: «چگونه می‌توانم.....بهبود بخشم؟» برای نمونه چند مثال در این مورد در زیر آورده می‌شود.

- چگونه می‌توانم دانش‌آموزانم را به درس قرآن علاقه‌مند کنم؟
- چگونه می‌توانم دانش‌آموزانم را به انجام تحقیق و پژوهش تشویق کنم؟

گام دوم: توصیف وضعیت موجود

در این مرحله معلم پژوهنده، تلاش می‌کند وضعیت کلاس یا مدرسه‌ی خود را که مسأله یا وضع نامطلوب یا نامعین در آن احساس شده است توصیف کند: مدرسه در کجا قرار دارد؟ دخترانه است یا پسرانه و یا مختلط؟ چند دانش‌آموز دارد؟ در چه کلاسی پژوهش صورت می‌گیرد؟ در چه درسی؟ درباره کدام دانش‌آموزان؟ یا درباره چه کسانی؟ (والدین، معلمان دیگر، مدیر، کارکنان اداره و...). پس از بررسی وضع موجود لازم است رخدادهای عمده آن به صورت منطقی تنظیم شود و گزارش داده شود در این گزارش باید تلاش شود که وضعیت مورد مطالعه به روشنی توضیح داده شود به گونه‌ای که خواننده بتواند از وضعیت مورد نظر تصویر واقعی و بدون ابهام و پرسش به دست آورد (حاتمی، ۱۳۸۷).

گام سوم: جمع‌آوری اطلاعات

پس از شناسایی و محدود کردن موضوع، مرحله بعدی جمع‌آوری اطلاعات اولیه برای پیدا کردن یک راه حل پیشنهادی یا موقت است، در این مرحله برای اینکه راه حل جدیدی برای مسأله پیدا شود، لازم است پژوهشگر ضمن مذاکره با سایر همکاران، با استفاده از روش‌های علمی به جمع‌آوری اطلاعات بپردازد. اطلاعات را می‌توان از ابزار و منابع گوناگون و به روش‌های متفاوت، مثل: مشاهده، مصاحبه، یادداشتهای روزانه، نوارهای صوتی، عکس، پرونده‌های تحصیلی، چک‌لیست، مجلات، نوارهای ویدیویی، مطالعات موردی، نظرسنجی، کارنامه، دفتر حضور و غیاب، نمونه کارهای دانش‌آموزان، سایت‌های اینترنتی و منابع اطلاع‌رسانی الکترونیک، مطالعه و بررسی کتابها و مقاله‌ها و اسناد یا پرسشنامه کتبی به دست آورد (مرتزر، ۲۰۱۱).

برای این که در این مرحله اطلاعات مناسبی به دست آید، لازم است پژوهشگر با اصول گردآوری اطلاعات آشنا باشد. برای جمع‌آوری داده‌ها باید حداقل از سه منبع استفاده کرد (فرانس، ۲۰۰۰).

گام چهارم: بررسی ادبیات و پیشینه تحقیق

ادبیات می‌تواند شامل هر گونه منبع موجودی از اطلاعات باشد که می‌تواند موضوع انتخاب شده را تبیین کند. این منابع اطلاعاتی ممکن است شامل کتاب‌های تخصصی، مجلات پژوهشی، وب سایتها، کتابهای راهنمای معلمان، اسناد مدرسه و یا منطقه، و حتی مشورت با همکاران باشد. هیچ محدودیتی برای منابعی که به عنوان ادبیات مربوطه استفاده شود وجود ندارد، زیرا هدف از بررسی این اطلاعات کمک به معلمان پژوهنده است تا

بتواند آگاهانه در مورد طرح پژوهشی تصمیم‌گیری کند. این ادبیات می‌تواند راهنمایی‌هایی برای شناسایی و محدود کردن مشکل، طراحی طرح تحقیق مناسب، انتخاب ابزار قانونی و یا تکنیک‌های جمع‌آوری اطلاعات فراهم کند. و همچنین فرصتی برای ربط دادن نظریه موجود با عمل واقعی کلاس درس فراهم می‌کند (مرتسر، ۲۰۱۱). پژوهشگر با مطالعه پیشینه تحقیق از چند و چون کارها آگاه می‌شود و از دوباره کاری پرهیز می‌شود، وقتی از اقدامات و اطلاعات جمع‌آوری شده توسط دیگران آگاه می‌شود، می‌تواند با نقد و تجزیه و تحلیل منطقی آنها، وضعیت خود را مشخص کند. (حاتمی، ۱۳۸۷؛ مرتسر، ۲۰۱۱).

گام پنجم: طراحی طرح پژوهشی

در این مرحله معلم‌پژوهنده با توجه به اطلاعات جمع‌آوری شده در مرحله قبل و مذاکره با همکاران و متخصصان یک راه موقت و پیشنهادی ارائه می‌کند، و به صورت طراحی برای اجرا در عمل تهیه می‌کند. لازمه طراحی یک طرح اقدام‌پژوهی، تصمیم‌گیری‌های خاصی است که باید در طول این مرحله از فرآیند اقدام‌پژوهی انجام شود. هدف از اجرای این گام آن است که اقدام‌پژوه به تشخیص جنبه‌های اصلی مورد نظر برای بهبود عمل بپردازد. در این مرحله ضمن ملاحظات جوانب اخلاقی و امکان اجرایی راه انتخاب شده، لازم است نظر اصلاحی و انتقادی همکاران پرسیده شود و پس از ملاحظه‌ی این اظهار نظر و در صورت لزوم تغییراتی در جوانب طرح پیشنهادی ایجاد شود (مرتسر، ۲۰۱۱؛ حاتمی، ۱۳۸۷؛ فرانس، ۲۰۰۰).

۲. مرحله عمل

این مرحله خود شامل سه گام فرعی است:

گام اول: اجرای طرح جدید و نظارت بر آن

در این مرحله، پژوهشگر پس از طراحی راه‌حل جدید یا تغییر مورد نظر، آن را به اجرا در می‌آورد و مورد تجربه و آزمایش قرار می‌دهد تا ببیند آیا مسئله موجود را حل می‌کند یا خیر؟ آیا وضعیت نامطلوب کنونی را تغییر می‌دهد یا خیر؟ در این مرحله پژوهشگر باید از همان آغاز بر چگونگی پیشرفت کار خود، به طور روزانه نظارت و دقت داشته باشد. این کار سبب می‌شود ضمن مراعات پیش‌بینی‌های انجام گرفته در صورت لزوم، تغییرهای لازم را در عمل به وجود آورد (مرتسر، ۲۰۱۱؛ حاتمی، ۱۳۸۷).

گام دوم: جمع‌آوری اطلاعات

پژوهشگر برای این که ثابت کند ادعایی که درباره‌ی عمل جدید دارد منطقی و درست است، باید شواهدی داشته باشد. این شواهد باید مبتنی بر اطلاعات منظم و منطقی باشد.

گام بعدی در روند اجرای اقدام‌پژوهی مشخص کردن داده‌هایی که باید جمع‌آوری کرد و روش‌های گردآوری این داده است. این روشها و ابزار می‌توانند مثل مرحله پیشین و یا متفاوت باشند. باید مشخص شود که در این مرحله به چه نوع داده‌هایی نیاز است، این داده‌ها و شواهد باید معیارهایی باشند بر این ادعا که در کار معلم اصلاح به وجود آمده است. این شواهد باید مورد تأیید افراد صاحب نظر و همکاران منتقد معلم در خصوص مسأله و هدف‌های مورد نظر در تحقیق وی باشد. (مرتزر، ۲۰۱۱) تکنیک‌های مهم برای جمع‌آوری داده را این طور بیان می‌کند؛ مشاهده، مصاحبه، چک‌لیست، آزمون: اعم از معلم ساخته و استاندارد.

گام سوم: تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها

برای تصمیم‌گیری در مورد نوع تجزیه و تحلیل داده‌ها، در ابتدا باید مشخص شود که آیا داده‌ها کمی یا کیفی است؟ علاوه بر این، این ضروری است که محقق به یاد داشته باشد که تجزیه و تحلیل داده‌ها باید با سؤال یا سؤال‌های پژوهش تطابق داشته باشد، جوابگوی مطالعه مورد نظر باشد. در اکثر موارد آمار توصیفی برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی اقدام‌پژوهی کافی است، با این حال ممکن است آمار استنباطی هم برای مقایسه گروه‌ها و هم برای اندازه‌گیری روابط بین متغیرها لازم باشد (مرتزر، ۲۰۱۱).

۳. مرحله مشاهده و بهبود (اقدام مجدد)

هنگامی که داده‌ها تجزیه و تحلیل شده و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل تفسیر شد، اگر پژوهشگر دریافت مشکل و مسئله همچنان وجود دارد باید یک طرح عمل جدید ارائه کند. پیامد مهم طرح عمل جدید وجود یک رویکرد خاص و ملموس در ارائه ایده‌های جدید برای حل مشکل اصلی است. طرح عمل اساساً یک راهبرد پیشنهادی برای اجرای نتایج حاصل از اقدام‌پژوهی است (مرتزر، ۲۰۱۱). اطلاعات حاصل از اجرای طرح می‌تواند به برنامه‌ریزی و اقدام مجدد منجر شود. به این صورت که با توجه به نتایج به دست آمده راه حل یا طرح جدید برای اقدام دوباره و انجام اقدام‌پژوهی، در مورد آن تهیه می‌شود (عدالت نژاد، ۱۳۸۸) در نتیجه ماهیت چرخشی اقدام‌پژوهی تداوم پیدا می‌کند.

۴. مرحله تأمل و تفکر

این مرحله خود شامل دو گام فرعی می‌باشد؛

گام اول: تأمل بر روی فرآیند اقدام‌پژوهی

در این مرحله است که معلم‌پژوهنده به بررسی آنچه انجام داده است می‌پردازد، اثربخشی آن را تعیین می‌کند، و در مورد اصلاحات ممکن برای اجرا در پروژه آینده (که به

احتمال زیاد چرخه اقدام‌پژوهی در آینده را تشکیل می‌دهد) تصمیم می‌گیرد. تأمل پس از هر مرحله در این فرآیند، به معلم پژوهنده اجازه می‌دهد به طور مداوم بر پیشرفت پروژه اقدام‌پژوهی نظارت داشته باشد و تصمیم‌گیری‌هایش محدود به تصمیمات گرفته شده در ابتدای کار نباشد. او می‌تواند روش خود را اگر موقعیت ایجاب می‌کند وفق دهد. در این روش بازتاب واقعاً یک مرحله نهایی نیست بلکه در سراسر طرح اقدام‌پژوهی یکپارچه است (مرتزر، ۲۰۱۱).

گام دوم: به اشتراک گذاری نتایج

بخش مهمی از هر مطالعه تحقیقی، گزارش‌دهی و به اشتراک گذاشتن نتایج با دیگران در جامعه بزرگ آموزش پرورش است. اقدام‌پژوهی نباید از این قاعده مستثناء باشد. این‌که اقدام‌پژوهی به منظور حل مشکلات محلی و بومی انجام می‌شود به این معنی نیست که کسی علاقه‌مند به دریافت نتایج به‌دست آمده نیست. نتایج می‌تواند به صورت غیر رسمی به شکل یک سخنرانی کوتاه در جلسه معلمان ارائه شود. حتی یک گفتگوی فردی با یکی از همکاران ممکن است محیط مناسب برای به اشتراک گذاشتن نتایج باشد: پژوهشگر همچنین می‌تواند نتایج را به هیئت مدیره مدارس، دانش‌آموزان و والدین آنها گزارش دهد. در سطح حرفه‌ای‌تر، نتایج حاصل از مطالعات اقدام‌پژوهی نیز می‌تواند به مخاطبان سطح بالاتر نظام آموزشی منتشر شود، به طور معمول در محیط‌های رسمی‌تر، نتایج می‌تواند به طور رسمی‌تر ارائه شود در کنفرانس‌های علمی و سایر جلسات معلمان که در سطح مدرسه یا منطقه برگزار می‌شود. مجلات علمی و حرفه‌ای نیز سازوکارهای مناسبی برای ارائه نتایج در سطح گسترده‌تر هستند (مرتزر، ۲۰۱۱).

ج) اصول اخلاقی در پژوهش اقدام‌پژوهی

در منابع مختلف آموزشی به معلمان پژوهنده به عنوان پژوهشگران حوزه اقدام‌پژوهی تأکید شده است که علاوه بر رعایت اصول اخلاقی پژوهش به طور کلی، لازم است اصول اخلاقی پژوهش در ارتباط با شرکت‌کنندگان را به طور ویژه رعایت کنند. این اصول از این قرارند: اصل رضایت آگاهانه، اصل حفظ حریم خصوصی و محرمانه ماندن، اصل حفاظت در برابر آسیب.

۱. رضایت آگاهانه

رضایت به معنی تمایل شرکت‌کنندگان به مشارکت در پروژه و پذیرش معلم به عنوان محقق است. از دیدگاه معلم محقق رضایت آگاهانه به عنوان یک مسئولیت مهم به نظر می‌-

رسد زیرا رضایت آگاهانه والدین نیز برای شرکت‌کنندگانی که زیر سن قانونی هستند نیاز است (واندر پوتین و لی نولین، ۲۰۰۷). این اصل شامل دو عنصر مهم است: «رضایت» به معنی مشارکت افراد در پژوهش بدون هیچ اجباری، و «آگاهی» به معنی دادن اطلاعات کافی به شرکت‌کننده در مورد عواقب احتمالی مشارکت در پژوهش (نورتون، ۲۰۰۹). برای دادن رضایت آزادانه، لازم است که دانش‌آموزان، به ویژه کسانی که در کلاس درس معلم پژوهنده هستند، احساس هیچ فشار ضمنی برای شرکت در پژوهش نکنند. تصمیم دانش‌آموزان به مشارکت نکردن در پژوهش باید کاملاً مورد احترام باشد. مشارکت اجباری شرکت‌کنندگان نه تنها غیر اخلاقی است بلکه در صحت و اعتبار داده‌های جمع‌آوری شده و نتایج پژوهش تأثیر می‌گذارد (واندر پوتین و لی نولین، ۲۰۰۷).

۲. حریم خصوصی و محرمانه ماندن

از آنجایی که اقدام پژوهی در پی حل مسائل در مدرسه و جامعه است و نتایج آن در مدرسه و جامعه منتشر می‌شود، بنابراین باید مراقبت‌های ویژه‌ای از هویت شرکت‌کنندگان بشود به طوری که والدین آنها نگران منتشر شدن اطلاعات شخصی فرزندشان نباشند (واندر پوتین و لی نولین، ۲۰۰۷). لازمه حمایت از حریم خصوصی گمنامی و محرمانگی است. «گمنامی» به این معنی است که محقق هویت شرکت‌کنندگان را در همه یافته‌های پژوهش پنهان نگه دارد، محقق باید به شرکت‌کنندگان اطمینان دهد که هرگونه اطلاعات شخصی جمع‌آوری شده که میتواند منجر به شناسایی آنها شود، کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند (نورتون، ۲۰۰۹؛ بلاک، ۲۰۰۷)، «محرمانگی» به این معنا است که پژوهشگر، هویت پاسخ دهندگان را میدانند اما قول میدهد که هرگز آن را فاش نکند. پژوهشگر و همکاران پژوهش که به هویت مشارکت‌کنندگان دسترسی دارند، باید به پایبندی اخلاقی مربوط، توجیه شوند و آموزش ببینند (خالقی، ۱۳۸۷).

۳. حفاظت در برابر آسیب

حفاظت در برابر آسیب به این معنا است که صدمه‌ای به مشارکت‌کنندگان حتی اگر به صورت داوطلبانه شرکت کرده‌اند، وارد نشود. آسیبی که شرکت‌کنندگان با آن روبرو هستند ممکن است جسمانی، روانی و یا حقوقی باشد. از آنجا که در بعضی از پژوهش‌ها فشار وجود دارد، پژوهش‌شوندگان باید کاملاً از آن مطلع شوند. یافته‌های پژوهش باید به اندازه کافی مهم باشند تا خطر را توجیه کنند و هیچ امکانی برای رسیدن به نتیجه بدون این خطر وجود نداشته باشد (بیابان‌گرد، ۱۳۹۰، ص ۴۳۰). نمونه‌ای از آسیب‌های جدی در

حوزه اقدام‌پژوهی عبارتند از: ایجاد اضطراب، کاهش عزت نفس، منزوی شدن، وابستگی عاطفی و احساس شرمساری (نورتون، ۲۰۰۹؛ خالقی، ۱۳۸۷).

■ پیشینه تجربی پژوهش

الف: تحقیقات داخل کشور

بدخشان طرقي (۱۳۸۸) تحقیقی تحت عنوان «آسیب شناسی کلاسهای اقدام‌پژوهی و ارائه راهکارهای استفاده مطلوب از این کلاسها» انجام داد. یکی از اهداف این تحقیق شناسایی مؤلفه‌هایی بود که موجب افزایش مهارت پژوهشی معلمان پژوهنده می‌شود. معلمان شرکت کننده در این پژوهش، اظهار داشتند که: یکی از مؤلفه‌هایی که موجب افزایش مهارت پژوهشی معلمان می‌شود شیوه تدریس مدرسان دوره‌های اقدام‌پژوهی می‌باشد، به این معنی که اگر مدرسان دوره‌های اقدام‌پژوهی اطلاعات جامع و کاملی داشته باشند و در انتقال مطالب از شیوه‌های فعال تدریس و تکنولوژی آموزشی استفاده نمایند مهارت پژوهشی معلمان را افزایش می‌دهند. مؤلفه دیگری که معلمان معتقد بودند موجب افزایش مهارت پژوهشی‌شان می‌شود، شیوه اجرای کار عملی کلاسهای اقدام‌پژوهی بود، به این معنی که هر چه در کلاسهای اقدام‌پژوهی بیشتر روی کارهای عملی کار شود و نقاط ضعف کارهای عملی در کلاس‌ها مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرد، مهارت پژوهشی معلمان افزایش می‌یابد.

رضوی (۱۳۸۹) تحقیقی با عنوان «اقدام‌پژوهی معلمان: برخی ویژگی‌های برگزیدگان استانی» به بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی طرح‌های برگزیده پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که استان کردستان کمترین تعداد شرکت کننده را در بین استانهای کشور داشت. نتایج همچنین نشان داد که بیشترین افراد شرکت کننده زن، با مدرک کارشناسی، در رشته علوم انسانی، با سمت آموزگار و در مقطع ابتدایی بودند.

چایچی، گویا، مهربانی و ساکی (۱۳۸۵) تحقیقی با عنوان «ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم‌پژوهنده» با هدف: ۱- بررسی چگونگی فعالیت‌های انجام شده توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت در راستای تحقق اهداف برنامه معلم‌پژوهنده، ۲- شناسایی نقاط قوت و ضعف، و فرصتها و تهدیدهای پیش‌روی این برنامه، انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد؛ در حالی که پژوهشکده تعلیم و تربیت اقداماتی نظیر برگزاری کلاسهای آموزشی برای فرهنگیان، برگزاری همایشهای علمی در زمینه اقدام‌پژوهی، نشر منابع مکتوب و ایجاد سایت اینترنتی معلم‌پژوهنده، نموده است، اما گزارشهای اقدام‌پژوهی تنها از نظر کمی پیشرفت داشته است و از نظر کیفی پیشرفت چندانی نداشته است. یعنی اقدامات صورت

گرفته تأثیر چندانی بر عملکرد آموزشی معلمان و بهبود کیفیت طرح‌های ارائه شده نداشته است. این شاید به دلیل عدم انسجام فعالیت‌های مربوط به این برنامه، محتوای برنامه‌های آموزشی، روش‌های تدریس نامناسب، استفاده از معیارهای نامناسب در انتخاب معلمان پژوهنده باشد.

عدالت نژاد (۱۳۸۸) در تحقیقی با عنوان «تحلیلی بر فرصت‌ها، تهدیدها و راهکارها در اقدام‌پژوهی»، موانع و تنگناهای اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش را این‌گونه بیان کرده است: ۱- مدیریت متمرکز، سلسله مراتب و بوروکراسی اداری و الزام به تبعیت از قوانین و مقررات، ۲- تراکم وظایف و مسؤولیت‌های اجرایی کارکنان آموزشی و اداری، ۳- عدم پشتیبانی مالی و معنوی از اقدام‌پژوهان، ۴- ذهن‌پژوهی به جای اقدام‌پژوهی و ۵- کاهش انگیزه اقدام‌پژوهان تازه‌کار به دلیل مقایسه کاستیهای پژوهش‌های آنان با اقدام‌پژوهان حرفه‌ای. ریاضی (۱۳۸۸) در تحقیق خود تحت عنوان «آسیب‌شناسی فرآیند اقدام‌پژوهی»، آسیب‌هایی را که می‌تواند اقدام‌پژوهی را در معرض تخریب و دور شدن از معنای اصلی‌اش قرار دهد این‌طور بیان کرد: عدم توجه به اصول اخلاقی در پژوهش، انجام پژوهش با انگیزه و هدف تأمین منافع شخصی، حس برتری جویی و جدایی از سایر همکاران، توجه به اقدام‌پژوهی به عنوان فعالیت زینتی و لوکس، تکرار کارهای کلیشه‌ای و عدم وجود تفکر خلاق و فعال.

ب: تحقیقات خارج کشور

اندرسون و همکاران (۲۰۰۶) تحقیقی با عنوان «اقدام‌پژوهی: ابزاری برای بهبود عملکرد معلمان در کلاس درس» با هدف: ۱- شناسایی سخت‌ترین مرحله فرآیند اقدام‌پژوهی از دیدگاه معلمان، ۲- و بررسی تأثیرات مشارکت در اقدام‌پژوهی روی عملکرد آموزشی حال و آینده معلمان، انجام دادند. نتایج نشان داد که معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها را به عنوان سخت‌ترین مرحله در اجرای اقدام‌پژوهی معرفی کردند. آن‌ها تعیین سؤال پژوهشی، بررسی پیشینه تحقیق، نوشتن روش تحقیق، سازماندهی و ارائه یافته‌ها را به ترتیب در مراحل بعدی دشواری فرآیند اقدام‌پژوهی، بیان کردند. معلمان همچنین اظهار داشتند که مشارکت در اقدام‌پژوهی منجر به افزایش اعتماد به نفس، افزایش آگاهی نسبت به نتایج عمل خود و نیازهای دانش‌آموزان می‌شود.

ساسمن و راجر (۱۹۷۸) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی شایستگی‌های علمی اقدام‌پژوهی»، روش پژوهش پوزیتیویستی را برای حل مشکلاتی که اعضای سازمانها با آن مواجه هستند، نامناسب اعلام می‌کنند و روش اقدام‌پژوهی را به عنوان جایگزینی مناسب برای روش‌های

بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام‌پژوهش توسط معلمان دوره ابتدایی

پوزیتیویستی معرفی می‌کنند. آن‌ها در این پژوهش پنج ویژگی اساسی اقدام‌پژوهی که اصلاح‌کننده کمبودهای رویکرد پوزیتیویستی است این‌طور بیان کردند:

۱. آینده‌گرا است: اقدام‌پژوهی در جهت بهبود آینده مطلوب برای افراد و سازمان‌هاست؛
۲. مشارکتی است: ارتباط بین محقق و عوامل تحقیق یکی از ویژگی‌های اساسی اقدام‌پژوهی است؛
۳. بر توسعه سیستم دلالت دارد: اقدام‌پژوهی ابزاری برای کاهش فوری مشکلات و تولید دانش در رابطه با فرآیند سیستم است؛
۴. اقدام‌پژوهی فراهم‌کننده نظریه در عمل است، و
۵. موقعیتی است: محقق اقدام‌پژوهی میدانند بسیاری از روابط بین افراد و حوادث تابعی از موقعیتی هستند که در آن قرار دارند.

به‌طور کلی محققان در این پژوهش دریافتند که اقدام‌پژوهی با معیارهای پوزیتیویستی سازگار نیست. اقدام‌پژوهی علمی است با معرفت‌شناسی متفاوت، که دانش تولید شده در آن مشروط به وضعیتی خاص است که ظرفیت اعضای سازمان را برای حل مشکلات خود بالا می‌برد.

پارکین (۲۰۰۸) بیان می‌کند که اقدام‌پژوهی در مقایسه با سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است از جمله؛ نداشتن ماهیت و تعریف دقیق، محدودیت در تعمیم یافته‌ها به موقعیتی فراتر از موقعیت موجود، به لحاظ زمان و هزینه به صرفه نیست به این معنی نتیجه به دست آمده پاسخگوی هزینه صرف شده نیست، ممکن است حین اجرا با محدودیت‌های فرهنگی، حرفه‌ای و مدیریتی روبرو شود، روش آن ممکن است با مفهوم استقلال به ویژه استقلال فردی مغایرت داشته باشد و مسائل اخلاقی نیاز به تبیین و مدیریت دقیق دارند. پارکین اصول اخلاقی اقدام‌پژوهی را از سایر پژوهش‌ها متفاوت می‌داند و آن را شامل رضایت آگاهانه، محرمانه ماندن و آسیب نرساندن می‌داند.

اریک کراس (۲۰۰۵)، براین (۲۰۰۱)، مک گروگور و مورنان، (۲۰۱۰) بر این باورند که در طبقه‌بندی انواع پژوهش، اقدام‌پژوهی در گروه پژوهش‌های تفسیری قرار می‌گیرد. این افراد پژوهش پوزیتیویستی را به این دلیل که روش آن به شدت بر اندازه‌گیریهای کمی تأکید می‌کند، ارتباط بین متغیرها را با داده‌های عددی نشان می‌دهد، مفاهیم انتزاعی را رد می‌کند و ادعا می‌کند که تنها از طریق تجربه حسی می‌توان به شناخت دست یافت نقطه مقابل اقدام‌پژوهی می‌دانند.

چیو هوی (۲۰۱۰) تحقیقی با عنوان «بررسی اثرات گنجاندن اقدام‌پژوهی مشارکتی در برنامه‌ی آموزش ضمن خدمت معلمان» انجام داد. معلمانی که در این دوره‌ها شرکت

کرده بودند: اظهار داشتند که در حین اجرای برنامه فرصت مقایسه کارهای پژوهشی خود با همکارانشان و دریافت بازخورد را کسب کرده اند، با روشها و نظریه‌های آموزشی جدید آشنا شده‌اند، و همچنین این کار باعث افزایش اعتماد به نفس، بهبود روشهای تدریس، تسهیل به اشتراک‌گذاری و تبادل اطلاعات بین معلمان، به کارگیری نظریه‌های آموزشی در عمل، بهبود دانش حرفه‌ای معلم و بهبود یادگیری دانش‌آموزان شده است. به طور کلی نتایج این مطالعه نشان داد که ارائه چارچوب برای انجام اقدام‌پژوهی، از بهبود و توسعه معلمان حمایت و پشتیبانی می‌کند و معلمان را در کاربرد اصول آموزشی هدایت می‌کند و به آنها کمک می‌کند تا به طور موفقیت آمیز به تحقیق آموزشی اقدام کنند.

کارون چای و همکاران (۲۰۱۲)، تحقیقی با عنوان «اقدام پژوهی مشارکتی برای ترویج تفکر بازتابی در میان دانشجویان آموزش عالی» انجام دادند. هدف از این تحقیق: الف) توسعه توانایی‌های مدرسان برای انجام تحقیقات مشارکتی (ب) توسعه و پیاده‌سازی فعالیت‌های ترویج تفکر انعکاسی در میان دانش‌آموزان و (ج) بررسی اثرات فعالیت‌های این پروژه در تفکر انعکاسی دانش‌آموزان بود. فعالیت‌های آموزشی که به تفکر انعکاسی موثر کمک می‌کند؛ سمینار، منابع آموزشی، فعالیت‌های گروهی، دعوت از افراد صاحب‌نظر برای سخنرانی بودند. یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان ظرفیت خود را برای درگیری مفید در اقدام‌پژوهی مشارکتی بهبود بخشیدند. آنها تجربه‌های یادگیری خود را آزادانه و در یک فضای اعتماد و کار تیمی به اشتراک گذاشتند، آنها معتقد بودند که این برنامه به آنها در ایجاد و ارزیابی طرح درس خوب کمک کرد. علاوه بر این، نه تنها مهارت‌های مطالعه و تفکر انتقادی معلمان را بهبود بخشید بلکه تاثیرات مشابهی بر روی دانش‌آموزان این معلمان داشت.

■ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از آنجایی که منجر به پیشنهاد‌های اجرایی جهت بهبود کیفیت تحقیقات اقدام‌پژوهی می‌گردد، کاربردی است و از جهت شیوه گردآوری از نوع پژوهش‌های آمیخته (کمی، کیفی) می‌باشد.

جامعه آماری شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر سنندج که حداقل یکبار اقدام پژوهی انجام داده باشند و همچنین گزارش‌های اقدام‌پژوهی برتر استانی که در دوره‌های دوازدهم و سیزدهم برنامه معلم‌پژوهنده به دبیرخانه مرکزی معلم‌پژوهنده ارسال شده‌اند، که طبق آمار اعلام شده توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت استان کردستان، شامل ۳۶ گزارش بود. برای تعیین حجم نمونه در بخش کمی از نمونه‌گیری در دسترس و در بخش کیفی از

بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام پژوهش توسط معلمان دوره ابتدایی

نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه، چک‌لیست و مصاحبه نیمه ساختارمند بود. جهت بررسی روایی صوری پرسشنامه به نظر ده نفر از معلمان پژوهنده برتر استناد گردید، همچنین جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای پرسشنامه برابر با (۰/۸۹) و برای چک‌لیست (۰/۷۷) بود. در این تحقیق برای تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه و چک‌لیست از آزمون‌های تحلیل عاملی اکتشافی، t ، مستقل، t تک نمونه‌ای و فریدمن استفاده شد.

تجزیه و تحلیل سؤالات تحقیق

سؤال اول پژوهش: انتخاب متدولوژی‌های اقدام پژوهی توسط معلمان بر کدام باورهای معرفت‌شناختی آنان استوار است؟

در راستای پاسخگویی به پرسش اول و برای تعیین چارچوب گزاره‌های پرسشنامه بر اساس پیشینه نظری پژوهش از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. در تحلیل مذکور قبل از پرداختن به سایر نتایج تحلیل عاملی، مقادیر کیزر-میر-الکین (KMO)^۱ و آزمون بارتلت^۲ مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود آیا داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ هرچه مقدار KMO بیشتر باشد نشان دهنده بالا بودن کفایت و تناسب نمونه‌گیری می‌باشد. نتایج جدول ۱ نشان داد که مقدار KMO بدست آمده (۰/۷۵) و نتیجه آزمون بارتلت معنادار بود، لذا می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند و شرایط لازم برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی را دارا هستند.

جدول ۱. شاخص‌های تناسب داده‌های پرسشنامه برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی

شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO)	۰/۷۵
آزمون کرویت بارتلت	۲۸۷/۷۴۲
آمار مجذور خی (χ ^۲)	۶۶
درجه آزادی	۰/۰۰۰
سطح معنی داری	

پس از کسب اطمینان از تناسب داده‌ها، گام دوم در تحلیل عاملی «استخراج» عاملها است. در پژوهش حاضر چون عامل‌های اصلی از لحاظ نظری مشخص بود، برای برآورد این عامل‌ها از روش حداکثر بیشینه‌نمایی استفاده گردید. همچنین چون همبستگی بین عامل‌ها بالاتر از ۰/۲۰ بود از روش چرخش ابلیمین استفاده گردید. در تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۲ گویه‌های ۱۰، ۱۱، و ۱۲ به عنوان عامل اول شناسایی شدند. با توجه به این‌که در طراحی پرسشنامه این گویه‌ها به عنوان متغیرهای رویکرد تفسیری مقرر شده

1- Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy

2- Rtllett's Test of Sphericity

بودند، عامل اول به عنوان رویکرد تفسیری نامگذاری می‌شود. عامل دوم شامل گویه‌های ۱۵ و ۱۶ بود. در پرسشنامه‌ی طراحی شده گویه‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به عنوان گویه‌های مربوط به رویکرد انتقادی پژوهش مقرر شده بودند که پس از اجرای آزمون تحلیل عاملی گویه‌های ۱۵ و ۱۶، گویه‌های معتبری برای شناسایی این عامل (رویکرد انتقادی پژوهش) شناخته شدند. همچنین براساس نتایج این جدول مشخص شد که گویه‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ به عنوان عامل سوم (رویکرد پوزیتیویستی) از اعتبار لازم در شناسایی رویکرد پوزیتیویستی برخوردار هستند. در طراحی پرسشنامه برای شناسایی مؤلفه‌ی پوزیتیویستی ۸ گویه در نظر گرفته شد که پس از اجرای آزمون تحلیل عاملی ۴ گویه به عنوان گویه‌های معتبر و ۴ گویه دیگر فاقد اعتبار کافی برای شناسایی این مؤلفه شناخته شدند.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل عاملی اکتشافی برای پرسشنامه

عامل‌ها			گویه‌ها
رویکرد انتقادی	رویکرد تفسیری - مشارکتی	رویکرد پوزیتیویستی	
		۰/۸۰۹	q10
		۰/۷۰۹	q12
		۰/۶۹۱	q11
	۰/۹۱		q15
	۰/۴۸۳		q16
۰/۶۹۸			q2
۰/۶۴۳			q3
۰/۴۸۵			q4
۰/۴۱۹			q1

در مرحله بعد برای رتبه‌بندی متدلوژی پژوهشی معلمان از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج جدول ۳ نشان داد که معلمان در انجام پژوهش بیشتر از رویکرد تفسیری - مشارکتی استفاده می‌کنند. رویکردهای انتقادی و پوزیتیویستی به ترتیب در اولویت دوم و سوم قرار گرفتند.

جدول ۳. نتایج آزمون فریدمن پیرامون اولویت‌بندی متدلوژی پژوهش معلمان

متغیر	میانگین رتبه	تعداد	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اولویت
تفسیری	۲/۵۴	۱۰۰	۶۵/۱۶۱	۲	.۰۰۰	اول
انتقادی	۲/۰۳					دوم
پوزیتیویستی	۱/۴۳					سوم

بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام‌پژوهش توسط معلمان دوره ابتدایی

سؤال دوم پژوهش: تا چه میزان اصول ساختاری و ترکیب مراحل در ارائه گزارش اقدام‌پژوهی رعایت شده است؟

فرضیه پژوهش (مربوط به سؤال دوم پژوهش): بین میانگین بدست آمده از میزان رعایت اصول ساختاری و ترتیب مراحل در ارائه گزارش‌های اقدام‌پژوهی و میانگین مفروض تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج جدول ۴ حاکی از آن است که: تفاوت آماری معنی داری بین دو میانگین واقعی (۲/۹۴۷۳) و میانگین مفروض (۳) وجود ندارد. لذا می‌توان گفت فرض ضمنی پژوهش رد و فرض صفر تایید می‌شود. به این معنی که معلمان در ارائه گزارش‌های اقدام‌پژوهی اصول ساختاری و ترتیب مراحل را رعایت کرده‌اند.

جدول ۴. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت ارزیابی میزان رعایت اصول ساختاری و ترتیب مراحل در ارائه گزارش‌های اقدام‌پژوهی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
متدولوژی تحقیق	۳۲	۲,۹۴۷۳	۰/۳۹۷۲۳	-۰,۷۵۱	۳۱	۰/۴۵۸
میانگین مورد انتظار: ۳						

سؤال سوم پژوهش: روش‌های تحلیل داده‌های کمی و کیفی اقدام‌پژوهی‌های انجام گرفته توسط معلمان تا چه حد دقیق بوده است؟

فرضیه پژوهش (مربوط به سؤال سوم پژوهش): بین میانگین به بدست آمده از تناسب روش‌های جمع‌آوری و تحلیل داده‌های پژوهشی معلمان و میانگین مفروض تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج جدول ۵ حاکی از آن است که؛ تفاوت آماری معنی داری بین دو میانگین واقعی (۲,۷۱۵۹) و میانگین مفروض (۳) وجود دارد. با توجه به این که مقدار میانگین واقعی از مقدار میانگین مفروض پایین تر است، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان در جمع‌آوری و تحلیل داده‌های پژوهشی از روش‌های مناسب استفاده نکرده‌اند لذا، فرض پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۵. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت ارزیابی تناسب روش‌های جمع‌آوری و تحلیل داده‌های پژوهشی معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها	۳۲	۲,۷۱۵۹	۰/۶۴۶۰۳	-۲,۴۸۸	۳۱	۰/۰۱۸
میانگین مورد انتظار: ۳						

سؤال چهارم پژوهش: معلمان در اجرای اقدام پژوهی تا چه حد اصول اخلاقی را رعایت می‌کنند؟

فرضیه پژوهش (مربوط به سؤال چهارم پژوهش): بین میانگین بدست آمده از میزان

رعایت اصول اخلاقی در اجرای اقدام پژوهشی و میانگین مفروض تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج جدول ۶ حاکی از آن است که؛ تفاوت آماری معنی داری بین دو میانگین واقعی (۳,۶۳۲۸) و میانگین مفروض (۳) وجود دارد. با توجه به این که مقدار میانگین واقعی از مقدار میانگین مفروض بالاتر است، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان در اجرای اقدام پژوهشی اصول اخلاقی پژوهش را رعایت کرده‌اند. بنابراین، فرض پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۶. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت ارزیابی میزان رعایت اصول اخلاقی در اجرای اقدام پژوهشی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها	۳۲	۳,۶۳۲۸	۰/۴۴۴۴۳	۸,۰۵۵	۳۱	.۰۰۰
میانگین مورد انتظار: ۳						

سؤال پنجم پژوهش: تا چه حد ابزارهای مورد استفاده معلمان در اجرای اقدام پژوهشی دقیق و روا بوده است؟

فرضیه پژوهش (مربوط به سؤال پنجم پژوهش): بین میانگین بدست آمده از میزان تناسب ابزارهای مورد استفاده معلمان و میانگین مفروض تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج جدول ۷ حاکی از آن است که؛ تفاوت آماری معنی داری بین دو میانگین واقعی (۲,۰۶۲۵) و میانگین مفروض (۳) وجود دارد. با توجه به این که مقدار میانگین واقعی از مقدار میانگین مفروض پایین تر است، می‌توان نتیجه گرفت که پایایی و روایی ابزار مورد استفاده معلمان در اجرای اقدام پژوهشی در سطح پایینی بوده است. لذا، فرض پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۷. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت ارزیابی ابزار مورد استفاده در اجرای اقدام پژوهشی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
ابزار	۳۲	۲,۰۶۲۵	۰/۴۲۵۹۷	-۱۲,۴۵۰	۳۱	.۰۰۰
میانگین مورد انتظار: ۳						

سؤال ششم پژوهش: تا چه حد تحقیقات معلمان با مسائل آموزش و تدریس موجود در مدارس همخوانی دارد؟ برای رسیدن به پاسخ این سؤال از دو ابزار پرسشنامه و مصاحبه جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تجزیه تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج جدول ۸ حاکی از آن است که؛ تفاوت آماری معنی داری بین دو میانگین واقعی (۴/۰۶۱۷) و میانگین مفروض (۳) وجود دارد. با توجه به این که مقدار میانگین واقعی از مقدار میانگین مفروض بالاتر است، می‌توان نتیجه گرفت که میزان همخوانی تحقیقات انجام شده توسط معلمان با مسائل آموزشی در سطح بالایی قرار دارد.

بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام‌پژوهی توسط معلمان دوره ابتدایی

جدول ۸. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون بررسی میزان همخوانی تحقیقات اقدام‌پژوهی با مسائل آموزشی

همخوانی تحقیقات	تعداد	میانگین واقعی	انحراف استاندارد	میانگین مفروض	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
	۱۰۰	۴/۰۶۱۷	۰/۶۶۷۳۶	۳	۱۵/۹۰۸	۹۹	۰/۰۰۰

برای رسیدن به یک دیدگاه کلی در رابطه با ماهیت علمی کارهای اقدام‌پژوهی انجام شده توسط معلمان پژوهنده، به مقایسه میانگین متغیرها (ساختار، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، اصول اخلاقی و تناسب ابزار) و اولویت‌بندی آنها نیاز بود. که برای این کار از آزمون فریدمن استفاده شد.

جدول ۹. نتایج آزمون فریدمن پیرامون مقایسه و اولویت‌بندی متغیرها

متغیر	میانگین رتبه	تعداد	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معنی داری	اولویت
اصول اخلاقی	۳/۸۸	۳۲	۷۵/۳۷۶	۳	.۰۰۰	اول
متدولوژی	۲/۷۲					دوم
تحلیل داده‌ها	۲/۳۰					سوم
ابزار	۱/۱۱					چهارم

نتایج جدول ۹ نشان داد که مقدار مجذور کای (۷۵/۳۷۶) در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنی دار بود. لذا نتیجه گرفته می‌شود که می‌توان به اولویت‌بندی بین متغیرها پرداخت. که در این رابطه اصول اخلاقی با بیشترین میانگین (۳/۸۸) نشان می‌دهد که معلمان در انجام پژوهش اصول اخلاقی را تا حد قابل توجهی رعایت میکنند. همچنین مقادیر میانگین متدولوژی (۲/۷۲) و تحلیل داده‌ها (۲/۳۰) در سطح قابل پذیرشی نمی‌باشد. و بالآخره ابزار که میانگین بسیار پایینی را به خود اختصاص داده است، که حاکی از توجه و آشنایی بسیار کم معلمان به لزوم روایی و پایایی ابزار مورد استفاده در پژوهش می‌باشد.

■ تحلیل داده‌های کیفی

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه (در راستای پاسخگویی به سؤال ششم پژوهش) سؤال اول مصاحبه: هدف شما از پژوهش در کلاس درس و حین تدریس چیست؟ هدف از طرح این سؤال شناسایی انگیزه درونی معلمان برای انجام اقدام‌پژوهی بود. باور پژوهشگر این است که انگیزه درونی اکثر معلمان که کار پژوهشی انجام میدهند، شرکت در برنامه معلم پژوهنده و کسب امتیاز و استفاده از مزایای آن است. در پاسخ به این سؤال کلیه پاسخ دهندگان اظهار داشتند که هدفشان از انجام پژوهش عملی، رفع مشکلات و مسائل موجود در کلاس درس بوده است. به عبارتی، معلمان پس از این‌که متوجه مسائل موجود در کلاس می‌شدند، تلاش میکردند اقدامات لازم برای رفع مشکل موجود را در قالب یک پژوهش عملی انجام دهند.

به عنوان مثال به دو نمونه از پاسخ‌های ارائه شده، اشاره می‌شود:

«معمولاً وقتی مشکلی در کلاس پیش می‌آید و با استفاده از راه‌حلهای قبلی نمی‌توان آن را رفع کرد، من سعی می‌کنم خودم با روش جدیدی آن را حل کنم، مثلاً دانش‌آموزانم برای امتحان درس ریاضی خیلی استرس داشتند و این باعث می‌شد عملکردشان در این درس پایین باشد، من برای حل این مشکل به مطالعه کتاب‌های روانشناسی استرس و اضطراب پرداختم، با همکارانم، والدین دانش‌آموزان، و حتی متخصصین تغذیه مشورت کردم، سپس با طراحی برنامه‌ای و اجرای آن روی دانش‌آموزان موفق به رفع مشکل شدم.» (مصاحبه شونده کد ۲).

سؤال دوم مصاحبه: به نظر شما اجرای تحقیقات عملی در مدرسه، تا چه حد موجب بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری می‌شود؟ هدف از طرح این سؤال شناسایی دیدگاه معلمان در رابطه با تاثیر اقدام‌پژوهی بر فرآیند یاددهی - یادگیری بود. به طور کلی همه معلمان به تاثیر زیاد تحقیقات عملی در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری، اعتقاد داشتند. اما اکثر آنها از شرایط موجود ناراضی بودند و به طور ضمنی خواهان تغییر اساسی در شرایط موجود بودند.

«قطعاً تاثیر زیادی دارد ولی به شرطی که اطلاع‌رسانی شود و نتایج به همه همکاران منعکس شود تا از نتیجه کار یکدیگر آگاه شوند، شاید من هم سر کلاس با مشکلی برخورد کردم که یکی از همکاران قبلاً روی آن کار کرده باشد و اگر نتیجه کار همکارم در دسترس باشد من میتوانم از تجربیاتش استفاده کنم. ولی متأسفانه نتایج را بایگانی میکنند و در دسترس معلمان قرار نمی‌دهند. باید اطلاع‌رسانی شود به همه همکاران.» (مصاحبه شونده کد ۵).

سؤال سوم مصاحبه: اگر به عنوان معلم پژوهنده بخواهید در زمینه کاری خود (تدریس و اداره کردن کلاس) تحقیق کنید چه موضوعاتی را انتخاب می‌کنید؟ هدف از طرح این سؤال شناسایی مسائل موجود در موقعیت‌های آموزشی است که از دیدگاه معلمان به وسیله اقدام‌پژوهی قابل بررسی هستند.

پس از تحلیل مصاحبه‌ها، از پاسخهای ارائه شده سه مقوله‌ی؛ مسائل روحی روانی، مسائل آموزشی و مسائل رفتاری بیرون کشیده شد. به طور کلی اکثر معلمان معتقد بودند که این سه مقوله به یک اندازه اهمیت دارند. به این معنی که اگر دانش‌آموزی از نظر روحی و یا رفتاری دارای مشکل باشد عملکرد تحصیلی وی دچار اختلال می‌شود و بر عکس، مسائل آموزشی نیز میتواند روی روح و روان دانش‌آموزان تاثیر گذار باشد. معلمان معتقد بودند که همه مسائلی که در موقعیت آموزشی به وجود می‌آیند اعم از رفتاری، عاطفی و آموزشی به وسیله اقدام‌پژوهی قابل بررسی هستند.

برای مثال به یک نمونه از پاسخ‌های ارائه شده اشاره می‌شود:

«به نظر من بستگی به موقعیتی دارد که در آن قرار می‌گیریم، یعنی ممکن است دانش‌آموزان در زمینه یادگیری درس خاصی مشکل داشته باشند و یا یک دانش‌آموز مشکل رفتاری داشته باشد و.... نمی‌توان گفت در یک زمینه خاص، همه مسائل به یک اندازه می‌توانند دارای اهمیت باشند.» (مصاحبه شونده کد ۵).

● بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش اقدام‌پژوهی به لحاظ ماهیت علمی مورد ارزیابی قرار گرفت. پژوهشگران در طبقه‌بندی انواع پژوهش اقدام‌پژوهی را در گروه پژوهش‌های تفسیری قرار می‌دهند (براین، ۲۰۰۱). نتایج نشان داد که معلمان پژوهنده تمایل دارند در اجرای اقدام‌پژوهی از رویکرد تفسیری استفاده کنند. این رویکرد بر روش‌شناسی کیفی، مشاهده مشارکتی، مصاحبه‌های عمیق، مطالعات موردی، گروه‌های کانون متکی است (براین، ۲۰۰۱). نتایج پژوهش همچنین نشان داد که معلمان تمایل خیلی کمی به کاربرد رویکرد پوزیتیویستی دارند. با توجه به این‌که، اقدام‌پژوهی جزء رویکردهای تفسیری است می‌توان اظهار داشت که معلمان متدولوژی مناسبی را برای پژوهش‌های عملی خود انتخاب کرده‌اند. اما برداشت محقق این است که گرایش معلمان به تحقیق کیفی نه به دلیل مزایای این نوع پژوهش و نه از روی آگاهی، بلکه به دلیل عدم آشنایی و تسلطشان بر روشهای آماری (توصیفی و استنباطی) است.

بررسی گزارش‌های اقدام‌پژوهی نشان داد که معلمان در رعایت ترتیب مراحل گزارش‌های موفق عمل کرده‌اند. اما از موارد مهمی که پژوهشگر در بررسی اسناد پژوهشی معلمان دریافت این بود که؛ با این‌که معلمان در رعایت ترتیب مراحل و ساختار گزارش اقدام‌پژوهی موفق عمل کرده‌اند اما در اجرای جزئیات مراحل، استفاده از ابزار مناسب برای جمع‌آوری داده‌ها و همچنین شیوه‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها به درستی عمل نکرده‌اند. به عنوان مثال معلمان پژوهنده پس از مرحله توصیف وضع موجود، به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته‌اند اما در جمع‌آوری و تحلیل داده‌های پژوهشی خود از روشهای مناسب استفاده نکرده‌اند. براساس دیدگاه مرتلر (۲۰۱۱) و فرانس (۲۰۰۰)، پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده، چک‌لیست و آزمون‌های معلم ساخته و استاندارد، مناسب-ترین و کاربردی‌ترین ابزارهای مورد استفاده در اجرای اقدام‌پژوهی هستند. معلم‌پژوهنده باید علاوه براین‌که در جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای معتبر استفاده کند باید به روایی و پایایی این ابزارها اطمینان داشته باشد. از موارد دیگری که باید رعایت شود استفاده از حداقل سه منبع اطلاعاتی در جمع‌آوری اطلاعات است که رعایت این مورد هم در سطح خیلی پایینی بود. در واقع بیشترین روشی که معلمان برای جمع‌آوری اطلاعات بکار برده‌اند مشاهده و محاوره‌های روزمره با اطرافیان است. معلمان همچنین در تحلیل داده‌های گردآوری شده بیشتر از برداشت ذهنی خود استفاده کرده‌اند. دلیل این امر می‌تواند نگرش نادرست معلمان به این نوع پژوهش‌ها باشد. معلمان به عنوان یک کار کلاسی که از قالب پژوهش‌های رسمی خارج است، به اقدام‌پژوهی می‌نگرند و به همین دلیل توجه به ابزار جمع‌آوری داده‌ها و شیوه تحلیل داده‌ها را لازم نمی‌دانند. این امر نیز خود ریشه در غفلت دست‌اندرکاران برنامه معلم‌پژوهنده از این موضوع دارد که معلمان باید به این امر توجه شوند که وقتی برای انجام یک کار پژوهشی اقدام می‌کنند باید خود را در قالب یک پژوهشگر ببینند که باید تمام اصول علمی پژوهش را رعایت کند.

نویسندگان زیادی از جمله نورتون (۲۰۰۹)، مرتلر (۲۰۱۱)، بلاک (۲۰۰۷)، نولین و پوتین (۲۰۰۷)، و بورگ و گال (۲۰۰۵)، سه اصل مهم اخلاقی که معلمان پژوهنده باید حین انجام پژوهش رعایت کنند را اصل رضایت آگاهانه، اصل حفظ حریم خصوصی و محرمانه ماندن و اصل حفاظت در برابر آسیب می‌دانند. نتایج پژوهش نشان داد که معلمان پژوهنده در اجرای اقدام‌پژوهی این اصول را در حد زیادی رعایت کرده‌اند. در بررسی دیدگاه معلمان نسبت به اقدام‌پژوهی به این نتیجه رسیدیم که معلمان دیدگاه مثبتی نسبت به تحقیقات اقدام‌پژوهی داشتند، و باورشان بر این بود که اکثر مسائل موجود در محیط‌های آموزش از طریق اقدام‌پژوهی قابل بررسی هستند، اما این معلمان از شرایط کنونی تحقیقات اقدام‌پژوهی رضایت نداشتند. چرا که معتقد بودند که این تحقیقات به صورت علمی اجرا نمی‌شود، بیشتر سلیقه‌ای کار می‌شود و نتایج آن اطلاع‌رسانی نمی‌شود، قابل تعمیم نیستند و کاربرد مقطعی دارند و در دراز مدت به فراموشی سپرده میشوند. ریشه این مسائل را می‌تواند در عملکرد نادرست عوامل اجرایی برنامه معلم پژوهنده دانست. یکی از مسؤلیت‌های این مرکز ارائه کلاس‌های آموزشی معلم پژوهنده است. اگر معلمان نمی‌توانند پژوهش علمی انجام دهند و سلیقه‌ای کار می‌کنند، نشان دهنده ناکامی عوامل اجرایی این برنامه در انجام مسؤلیت‌های خود است. همچنین یکی از مسؤلیت‌های دیگر این مرکز اشاعه یافته‌های پژوهش معلمان است، اما از گفته معلمان پیداست که در انجام این مسؤلیت نیز کوتاهی شده است. به طور خلاصه نتایج حاکی از آن است که معلمان تمایل زیادی به حل مسائل از طریق اقدام‌پژوهی دارند، اما دلایلی همچون؛ تسلط ناکافی بر چگونگی انجام این نوع پژوهش، نبود منابع فارسی به روز در زمینه اقدام‌پژوهی، عدم اشاعه یافته‌های پژوهشی معلمان مانع از این امر می‌شود.

● منابع فارسی

۱. اعرابی، سید محمد و حمید رفیعی، محمدعلی (۱۳۷۸). درآمدی بر پژوهش‌های کیفی؛ نگرش‌های فلسفی، روشها و شیوه‌های گردآوری اطلاعات. مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی، فصلنامه مطالعات مدیریت، ۲۱: ۱۲۵-۱۳۸.
۲. بدخشان طوقی، عصمت؛ رحیمی، عزیزالله و منفردی راز، براتعلی (۱۳۸۸). آسیب‌شناسی کلاسهای اقدام-پژوهی و ارائه راهکارهای استفاده مطلوب از این کلاس‌ها. تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشنامه آموزشی، شماره، ۳۱-۳۸: ۱۱۵.
۳. بیابان گرد، اسماعیل (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، جلد اول، تهران: نشر دوران.
۴. چایچی، پریچهر؛ گویا، زهرا؛ مرتضی مهربانی، نرگس و ساکی، رضا (۱۳۸۵). ارزیابی میزان تحقق برنامه‌ی معلم پژوهنده. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۸: ۸۵-۱۱۱.
۵. حاتمی، ایرج (۱۳۸۷). روش تحقیق با رویکرد اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش، موسسه فرهنگی ادب و دانش، مجتمع فرهنگی آموزشی علامه طباطبایی.
۶. حبیب‌پور گنابی، کرم؛ صفری شالی، رضا (۱۳۹۹). راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی (تحلیل داده‌های کمی)، تهران: انتشارات متفکران.

بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام‌پژوهش توسط معلمان دوره ابتدایی

۷. خالقی، نرگس (۱۳۸۷). اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۳ (۱ و ۲).
۸. رضوی، عبدالمجید (۱۳۸۹). اقدام پژوهی معلمان: برخی ویژگیهای برگزیدگان استانی، تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشنامه آموزشی، ۱۳: ۱۰-۱۲.
۹. ریاضی، جهانگیر (۱۳۸۸). آسیبشناسی فرآیند اقدام‌پژوهی، تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشنامه آموزشی، شماره ۱۱۵، ص ۲۵.
۱۰. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری، نشر آگه (موسسه انتشارات آگه).
۱۱. عدالت نژاد، ابراهیم (۱۳۸۸). تحلیلی بر فرصتها، تهدیدها و راهکارها در اقدام پژوهی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، پژوهشنامه آموزشی، ۱۱: ۷-۱۱.
۱۲. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۰). گفتگو: برنامه معلم پژوهنده، نشریه رشد معلم، ۱۶: ۲۳-۲۰.
۱۳. گال، مردیت. بورگ، والتر و گال، جویس (۲۰۰۵). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه: احمدرضا نصر و همکاران (۱۳۹۰). جلد اول. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی با همکاری انتشارات سمت.
14. Anderson, P. J. , O'Connor, K. A , Greene, H. C. (2006). Action research: A tool for improving teacher quality and classroom practice. <http://search.ebscohost.com>.
15. Blake, M.K. (2007). Formality and friendship: Research ethics review and participatory action research. *ournjal compilation Action research*. In how to design and evaluate research by fraenkel and wallen.
16. Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. Universidade Federalda Paraíba. , *Journal of Social Distress and the Homeless*: 23-46.
17. Chou, C. H. (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative actionresearch into an in-service teacher training program. *Journal of Social Distress*: 2728-2734.
18. Ferrance, E. (2000). Action research, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf.
19. Hirschheim, R. A. (1985). *Information systems epistemology: An historical perspective*. London
20. Krauss, E. S. (2005). Research paradigms and meaning making: *A Primer. The Qualitative Report*, 10 (4): 758-770.
21. McGregor, S.L.T. & Murnane, J. A. (2010). Paradigm, methodology and method: Intellectual integrity in consumer scholarship. *International Journal of Consumer Studies*.
22. Mertler, C. A. (2011). *Action Research Improving Schools and Empowering Educators*. From <http://www.sagepub.com/>.
23. Norton, L. S. (2009). *Action Research In Teaching And Learning*. Routledge, Taylor & Frances Group. London And New York.
24. Parkin, P. (2009). *Managing change in healthcare using action research*. Sage Publications, London.
25. Ponmanee, S. ,Vaiyavutjamai, p. , Charoenchai, S. , Danpakdee, A. , Chotivachira, B. , Warotamawit, V. , Kamol, N. , Pankaew, P. & Sitthiwong, W. (2012). Collaborative action research to promote reflective thinking among higher education students. *Journal of Social Distress*, (47): 739 – 744.
26. Susman, G. I, Roger, D. (2008). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative science quarterly*, 23(4): 582-603.