



فرا تحلیل آثار معلمان پژوهنده استان زنجان از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۶

(با موضوع آموزش و یادگیری)^۱

Meta-analysis of the works of research teachers in Zanjan province from ۲۰۱۰ to ۲۰۱۷

(With the subject of teaching and learning)

A. Hayati, Sh. Eskandaripur, A. Assare, R. Heydari

Abstract: The present article has been done with the aim of meta-analysis of the works of research teachers in Zanjan province and has used the combined meta-analysis method and six steps of Krippendorff. From the statistical population of ۱۲۹ selected works of the province, ۵۱ works have been selected as the study sample. Data were extracted with the help of three analysts using three checklists. Research findings in terms of form show more attention of research teachers (female, elementary school, intermediate work history,...) in the field of education and learning, in the methodological view indicate more use of critical approach by research teachers in Problem solving, from the combined method in data collection and analysis, from the theoretical background in proposing solutions and also; In terms of cognitive concept, it indicates that most of the issues of teaching and learning are related to the structure and method of education.

Key words: Meta-analysis, works of research teachers, teaching and learning

علی حیاتی^۲، شهرام اسکندری پور^۳، علیرضا عصاره^۴، رقیه حیدری^۵

چکیده: مقاله حاضر با هدف فرا تحلیل آثار معلمان پژوهنده استان زنجان با موضوع «آموزش و یادگیری» انجام گرفت. در این مقاله از روش فرا تحلیل ترکیبی و مراحل شش گانه کریپندورف استفاده شد. از جامعه‌ی هدف آن که شامل ۱۲۹ اثر برگزیده استان (۱۳۹۶-۱۳۸۹) بود، تعداد ۵۱ اثر در موضوع «آموزش و یادگیری» به عنوان نمونه مورد مطالعه تعیین و داده‌ها با کمک سه تحلیل گر و با استفاده از سه چک لیست (سیمای شکلی، ساختاری و محتوایی) استخراج گردید. یافته‌های پژوهش از لحاظ شکلی بیانگر توجه بیشتر معلمان پژوهنده (زن، دوره ابتدایی، دارای سابقه شغلی متوسط، مدرک تحصیلی کارشناسی و رشته‌های علوم پایه) به حوزه آموزش و یادگیری، در سیمای ساختاری (روش شناختی) بیانگر استفاده بیشتر معلمان پژوهنده از رویکرد انتقادی در مسأله‌یابی، از روش ترکیبی در گردآوری و تحلیل داده‌ها، از پیشینه نظری در پیشنهاد راه حل‌ها و همچنین؛ در سیمای محتوایی (مفهوم شناختی) بیانگر مرتبط بودن اغلب مسائل آموزش و یادگیری، با ساختار و روش آموزش است.

واژگان کلیدی: فرا تحلیل، آثار معلمان پژوهنده، آموزش و یادگیری

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۷/۱۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۴

۲. دانشجوی دکتری جامعه شناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه:

Haiati2812@yahoo.com

۳. استادیار گروه پژوهش، دانشگاه قائم، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، رایانامه: sheskandari@tvu.ac.ir

۴. استاد برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه رجائی، تهران، ایران، رایانامه:

alireza_assareh@yahoo.com

۵. دکتری جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری دبیر آموزش و پرورش، تهران، ایران، رایانامه: hroghaye@gmail.com

مقدمه

اقدام پژوهی رویکردی برای تحقیق است که هدف آن هم اقدام و هم ایجاد دانش یا نظریه درباره عمل است (Coughlan & Coughlan, ۲۰۰۲). با جستجوی ساده عبارت "اقدام پژوهی" در گوگل اسکالر^۲ می‌توان به یک بازده باورنکردنی ۱۲۵۰۰۰۰ نتیجه دست پیدا کرد. با محدود کردن جستجو به ۲ سال گذشته، ۵۸۰۰۰۰ نتیجه یافت می‌شود. این داده‌ها اولین دیدگاه از علاقه این روش و استفاده روزافزون از آن در زمینه‌های دانشگاهی را ارائه می‌دهند (Erro-Garcés et al. ۲۰۲۰: ۱).

تعاریف زیادی از اقدام پژوهی وجود دارد، اما یکی از متداول‌ترین آنها در Rapoport (۱۹۷۰) آمده است: هدف از اقدام پژوهی این است که با همکاری مشترک در چارچوب اخلاقی قابل قبول، به نگرانی‌های عملی افراد قرار گرفته در موقعیت مشکل-زای اضطراری و اهداف علوم اجتماعی کمک کند (Erro-Garcés et al. ۲۰۲۰: ۱). پلک^۳ اقدام پژوهی را به عنوان «فرآیندی رسمی و سیستماتیک که توسط معلمان و همه ذینفعان برای بهبود یادگیری و آموزش دانش آموزان استفاده می‌شود، تعریف می‌کند (Anderson, ۲۰۲۲). به گفته پیتر ریسون و هیلاری بردبری^۴، اقدام پژوهی به عنوان یک فرایند مشارکتی و دموکراتیک تعریف می‌شود که به توسعه دانش عملی در پیگیری اهداف انسانی، مبتنی بر جهان‌بینی مشارکتی که ما معتقدیم در این لحظه تاریخی در حال ظهور است، می‌پردازد (Tupas & Palmares, ۲۰۱۹: ۲). از نظر گالتا و جونز^۵ (۲۰۱۰) نیز، اقدام پژوهی مشارکتی^۶ بر ارتباط مهم بین تولید دانش و فعالیت تأکید می‌کند (Shiller, ۲۰۱۸: ۳۱).

کوری اقدام پژوهی را فرآیندی می‌داند که از طریق آن صاحب نظران کار خود را برای حل مسائل عملی شخصی خودشان انجام می‌دهند. اقدام پژوهی یک فعالیت جمعی

^۱ - Action Research

^۲ -Google Scholar

^۳ - Pelech

^۴ - Peter Reason and Hilary Bradbury

^۵ - Galetta and Jones

^۶ - Participatory action research

است که معلمان با هم کار می‌کنند تا به هم در طراحی و انجام تحقیقاتشان در کلاس کمک کنند. طبق نظر جان ایلیوت^۱ اقدام پژوهی معلمان بیشتر از آنکه به مسائل تئوری توسط محققان مربوط بشود، به مسائل عملی که هر روز در کلاس تجربه می‌شود، مربوط شده و در چارچوب عمل اتفاق می‌افتد (رضایی کمال آبادی، ۱۳۸۴). کمیز و مک تگارت^۲ در تعریف اقدام پژوهی گفته‌اند: با پیوند دو اصطلاح «اقدام» و «پژوهش» چهره اصلی این روش نمایان می‌شود (قاسمی پویا، ۱۳۸۲). این پژوهش، تئوری و عمل را به یکدیگر پیوند می‌دهد و موجب ارتقاء کیفیت فعالیتهای آموزشی و پرورشی می‌شود (حسنی، ۱۳۹۸: ۲۴).

روش‌شناسی اقدام پژوهی اولین بار توسط کولیر (۱۶۴۵) و لوین (۱۹۴۶)^۳ بیان شد و در زمینه‌هایی مانند پزشکی، روانشناسی و جامعه‌شناسی ظاهر شد. در ابتدا، با تجزیه و تحلیل مشکلات اجتماعی مانند ادغام نژادی، مسائل جنسیتی، درمان بیماریها یا مشکلات آموزشی مرتبط بودند (۲: ۲۰۲۰: Erro-Garcés et al.). در واقع اقدام پژوهی تحت تأثیر بسیاری از رشته‌های مختلف در علوم اجتماعی و فراتر از آن قرار گرفته است. در نتیجه، مبنای معرفتی آن متنوع است. محققان و دست‌اندرکاران با پیشینه‌های مختلف طیف گسترده‌ای از نظریه‌ها، مدل‌ها و رویکردها را برای درک، توضیح، یا توسعه تصورشان از فرآیند اقدام پژوهی به کار می‌گیرند (Drummond & Themessl-Huber, ۲۰۰۷). وینتر^۴ (۱۹۹۸) ارتباط نظریه در اقدام پژوهی را در چهار سطح استدلال می‌کند. اولاً، پژوهشگران اقدام پژوهی در فرآیند اقدام پژوهی، از نظریه استفاده می‌کنند، توسعه می‌دهند یا بر اساس آن بنا می‌کنند. دوم، تئوری مورد استفاده در پروژه‌های اقدام پژوهی توسط فرآیند تحقیق، موضوع تحقیق و بازتاب‌های حرفه‌های مختلف درگیر، شکل می‌گیرد. سوم، نظریه‌های صریح برای حدس و گمان در مورد معانی فرضی آنچه افراد درگیر درک می‌کنند، استفاده می‌شود. چهارم، نظریه

^۱ - Eliot

^۲ - Kemmis & Mc Taggart

^۳ - Collier and Lewin

^۴ - Winter

ممکن است توسط سیاست‌هایی با ماهیت رهایی بخش یا قدرت بخش شکل بگیرد. وجه مشترک اکثر این دسته بندی ها این است که فرآیند اقدام پژوهی اغلب با انگیزه دیدگاه های نظری و همچنین مبتنی بر عملکرد مشارکتی است. عوامل زمینه‌ای و همچنین افراد درگیر تعیین می‌کنند که پروژه‌های تحقیقاتی تا چه اندازه نظریه‌محور، عمل محور یا در تعادل نظریه/عمل انجام می‌شوند (Drummond & Themessl-Huber, ۲۰۰۷: ۴۳۱).

اولین ویژگی اقدام پژوهی روح مشارکتی حاکم بر آن است. پژوهشگر در این راهبرد از موضوع خود که پایگاهی بالاتر از موضوع فرد درگیر با مشکل است پائین آمده و می‌کوشد تا همراه با او مسئله را شناسایی کرده، راه حل یابی نموده و راه حل‌ها را ارزیابی نماید. برخی این راهبرد را مشارکت‌جو و بر مبنای همکاری نام نهاده‌اند. دومین ویژگی، جنبه یادگیری در عمل این نوع پژوهش است. تقریباً همه صاحب‌نظران اقدام پژوهی را عنوان چرخه‌ای تصور می‌کنند که عناصر اصلی آن عبارت است از: برنامه‌ریزی، اقدام عملی، بازبینی یا بررسی نتایج اقدام عملی (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۸۶). چین^۱ (۱۹۴۸) نیز مفهوم اقدام پژوهی را با تعیین چهار بعد تشخیصی^۲، تجربی^۳، آزمایشی^۴ و مشارکتی^۵ توسعه داد و ابعادی که بیشتر توسعه یافته است، جنبه مشارکتی بوده است (Erro-Garcés et al. ۲۰۲۰: ۲). لذا، اقدام پژوهی هم به عنوان یک فرآیند چرخه‌ای و هم به عنوان یک اقدام مشارکتی (دموکراتیک/ابرابری طلبانه) توصیف می‌شود (Drummond & Themessl-Huber, ۲۰۰۷). افزون بر آن، اقدام پژوهی برای تقویت یادگیری حرفه‌ای معلمان و همچنین بهبود تدریس آنها در هنگام همکاری با محققان به عنوان شرکای هم‌رتبه در نظر گرفته می‌شود (Leeman et al, ۲۰۱۸). انگیزه‌ها و انتظارات معلمان از مشارکت در فرآیند اقدام پژوهی ممکن است به‌عنوان یک نیروی محرک عمل کند که از ابتدا بر فرآیند تأثیر می‌گذارد، همچنین در

^۱ - Chein

^۲ - diagnostic

^۳ - empirical

^۴ - experimental

^۵ - participatory

سراسر فرآیندها نیز تأثیر می‌گذارد، بنابراین بر اقداماتی که برای دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده است حاکم می‌باشد (Bergmark, ۲۰۲۲).

به باور اغلب صاحب‌نظران، تا خود معلمان وارد میدان پژوهش نشوند، نمی‌توانند فقط با اتکا به یافته‌های پژوهشی پژوهشگران دانشگاهی و مرسوم، تحول چشمگیری در آموزش و یادگیری بوجود آورند (بلاغت و همکاران، ۱۳۹۰). معلمان پژوهنده در سطح مدرسه تشویق می‌شوند تا مشکلات موجود در محل کار را با برنامه‌ای که در نتیجه یافته‌های مطالعه ارائه شده است، حل کنند (Tupas & Palmares, ۲۰۱۹: ۲). از این رو، هدف اقدام پژوهی کلاسی^۱ حل مشکلات واقعی است که در کلاس درس رخ می‌دهد. این فعالیت تحقیقاتی نه تنها با هدف حل مشکلات بلکه در عین حال به دنبال راه حل علمی برای بهبود است. اقدام پژوهی کلاسی معمولاً به موارد زیر هدایت می‌شود: (۱) پرورش فرهنگ تحقیق در مورد کارکنان آموزشی برای فعالتر شدن. و (۲) افزایش همکاری بین مربیان برای حل مشکلات یادگیری (Alwi & Helsa, ۲۰۱۹: ۲).

مرور نظری در انتخاب مسائل باعث می‌گردد که حوزه‌های شکل‌گیری مسائل اقدام پژوهی به روشنی قابل استنباط باشد. این رویکردها هرچند جامعه‌شناسانه و عمدتاً بر مسائل اجتماعی معطوف شده‌اند، افق دید معلمان را نسبت به مسائل پیرامونی‌شان به خوبی تفکیک و قابل طبقه‌بندی می‌نمایند. خلاصه رویکردهای نظری (آسیب شناسی، بی‌سازمانی، کج رفتاری، تضاد ارزشها و انتقادی) در مسأله شناسی پژوهش حاضر در جدول ۱ بیان شده است.

جدول (۱): خلاصه رویکردهای نظری در مسأله شناسی پژوهش

ردیف	عنوان رویکرد	شاخص (ویژگیهای) های رویکرد در مسأله شناسی
۱	آسیب شناسی	این رویکرد؛ توجه و تمرکز بر ریشه‌های شکل‌گیری مسأله دارد. نگاه اخ

^۱ -Classroom Action Research

		تربیتی نسبت مسائل و نگاه رشدگرایانه نسبت به ساختارها دارد. به ساختار عوامل مسأله آفرین توجه دارد.
۲	بی‌سازمانی	این رویکرد؛ توجه به ناکارآمدی قوانین در پدید آوردن مسائل دارد. به اجزای در به وجود آوردن مسائل توجه دارد. برهم خوردن تعادل را در یک سیستم می‌داند.
۳	کج رفتاری	این رویکرد؛ به رفتارهای افراد در شکل‌گیری مسأله توجه دارد. بر علت‌ها کج رفتاری ^۱ توجه دارد. عامل یا علت اساسی کج رفتاری را در نامناسب جامعه پذیری یا اجتماعی شدن مخاطبان می‌داند. یادگیری را در حل جامعه‌پذیری مؤثر دانسته و عدم آزادی در رفتار را علل کج رفتاری یا بروز
۴	تضاد ارزش‌ها	این رویکرد؛ به ارزش‌ها و سوگیری‌ها متمرکز است و هر جا تضاد ارزش‌ها مسأله را در آنجا می‌داند. همچنین؛ ریشه شکل‌گیری مسائل را در تضاد منافع‌های (فردی و گروهی) می‌داند. راه حل مسائل را در توافق و تعامل می‌داند.
۵	انتقادی	این رویکرد؛ به تضاد بین عناصر و ساختار به عنوان ریشه‌های شکل‌گیری دارد. منتقد وضع موجود و ساختار حاکم است. در مقابل نابرابری‌ها به عنوان شکل‌گیری مسأله توجه دارد و بر افزایش آگاهی به عنوان ریشه‌های حل می‌کند.

مأخذ: (رایینگتن و واینبرگ؛ نقل از صدیق سروسستانی، ۱۳۹۳).

یافته‌های جدول ۱ مؤید این نکته است که؛ ریشه‌های شکل‌گیری و یا حل مسائل اجتماعی به نوعی مبتنی بر آموزش و فضای حاکم بر دیدگاه‌های جامعه است و توجه به این رویکردها، حوزه‌های شکل‌گیری مسائل اقدام پژوهی را به روشنی قابل استنباط می‌نماید.

^۱- به زعم محققین، در این رویکرد مفاهیمی چون؛ کج‌روی، کج رفتاری، ناهنجاری به عنوان مسأله تلقی شده‌اند.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به صراحت بر ضرورت برنامه‌ریزی و اقدام بر اساس پژوهش تأکید شده است. اجرای برنامه «معلم پژوهنده» به معلمان کمک می‌کند تا آنان از طریق بهره‌گیری از شیوه‌های پژوهشی، نسبت به شناخت مسائل و ابداع روشهای نوین و مؤثر در جهت آموزش و یادگیری در کلاس درس، دقت و حساسیت بیشتری از خود نشان داده، شرایط موجود را بهتر تحلیل نموده و در عرصه‌های گوناگون و مرتبط با آموزش و پرورش با پشتوانه علمی اظهار نظر و عمل نمایند. بر این اساس، جایگاه مؤثر این برنامه و اثر بخشی پژوهش در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش، تقویت بنیان‌های فکری، اجرایی و ساختاری معلمان و مجهز نمودن آنها به بینش علمی، تولید دانش و همچنین بهره‌گیری از تجارب و اندیشه‌های آنان در جهت بهبود وضعیت کلاس درس و سایر بخش‌ها، اجرای مطلوب این فعالیت پژوهشی بیش از پیش اهمیت می‌یابد.

برنامه معلمان پژوهنده از همه زوایای عملکردی مورد توجه پژوهشگران بوده و پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده است. فیاض و دیگران (۱۳۹۸) در مطالعه خود مهمترین افق‌های اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان را 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 می‌دانند. پژوهش والگرن و آرکروگ^۱ (۲۰۲۱) با عنوان "پر کردن شکاف بین تحقیق و عمل: چگونه معلمان از دانش مبتنی بر تحقیق استفاده می‌کنند، نشان داد که دانش مبتنی بر تحقیق به جای هدایت اقدام عملی، برای صحبت و درک عمل مفیدتر است. به منظور تعمیق تأثیر آن بر اقدامات، دست اندرکاران، محققان و متخصصان باید با یکدیگر همکاری کنند تا دانش و مفاهیم نظری مبتنی بر تحقیق را به عمل تبدیل کنند و مشخص کنند که چگونه دست اندرکاران می‌توانند آن را هنگام توسعه اقدامات خود به کار گیرند. بنابراین، پژوهشگران اقدام پژوهی

^۱ - Wahlgren & Aarkrog

باید زمان را به فرآیند تبدیل دانش مبتنی بر تحقیق به اقدامات عملی - با همکاری دست اندرکاران - به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از پروژه تحقیقاتی خود اختصاص دهند. پژوهش برگمارک^۱ (۲۰۲۲) با عنوان "نقش اقدام پژوهی در تلاش‌های معلمان برای توسعه آموزش مبتنی بر پژوهش در سوئد" نشان داد که اقدام پژوهی به خاطر رویکرد تجربی برای معلمانی که خواهان آموزش‌های مبتنی بر پژوهش هستند شرایط مناسبی ایجاد می‌کند. پیامدهای این مطالعه عبارتند از: اهمیت ایجاد شرایط عادلانه برای مشارکت داوطلبانه معلمان در اقدام پژوهشی؛ برجسته کردن مقاصد در ابتدا و در طول فرآیند که احتمال دستیابی به نتایج مورد انتظار را افزایش می‌دهد و ترویج فرآیندهای معلم محور. نتایج پژوهش دولاپچی اوغلو و دوغانای^۲ (۲۰۲۲) با هدف چگونه می‌توان تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان کلاس پنجم را با استفاده از شیوه‌های مبتنی بر نیومن و وگلاژ (۱۹۹۳). پنج استاندارد برای آموزش معتبر) توسعه داد، نشان داد که شیوه‌های مبتنی بر استانداردهای یادگیری معتبر، مهارت‌های تفکر انتقادی مانند درک، مقایسه، اثبات، پیشنهاد راه‌حل‌های جدید و انعکاس فرآیندهای حل مسئله را در دانش‌آموزانی که در گروه مطالعه هدف قرار گرفتند، بهبود بخشید.

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد پژوهش‌های متعددی با روش اقدام پژوهی صورت گرفته ولی پژوهشی که آثار معلمان پژوهنده را که از تنوع موضوعی بسیار بالایی برخوردارند، با دیدگاه نقد گرایانه و به صورت فراتحلیل مطالعه کرده باشد، انجام نشده است. همچنین مطالعه‌ای در ایران و حتی خارج از ایران، با تمرکز بر محوریت تولید دانش و تخصص حرفه‌ای با نگاه به تخصصی‌ترین بخش فعالیت معلمان یعنی آموزش و یادگیری، صورت نگرفته است. افزون بر آن، پس از سالها تولید پژوهش‌های علمی از جنس اقدام پژوهی، دبیرخانه معلم پژوهنده در استان زنجان، با دانش انباشته در زمینه اقدام پژوهی مواجه گردید. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف فراتحلیل

^۱ - Bergmark

^۲ - Dolapcioglu & Doğanay

آثار معلمان پژوهنده استان زنجان طی سالهای ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۶ با موضوع «آموزش و یادگیری» انجام گردید تا بتواند با استخراج عناصر و یافته های مشترک به ترکیب و تلخیص آنها دست پیدا کند. لذا این پژوهش با تمرکز بر مسائل مطرح شده در فوق، در صدد پاسخگویی به سه پرسش اصلی است؛ اصولاً در آثار معلمان پژوهنده، چه موضوعاتی در آموزش و یادگیری از طرف معلمان مورد توجه بوده و از طریق اقدام پژوهی بدان پرداخته شده است؟ به لحاظ روش شناختی، چه ذهنیتی در معلمان در خصوص فرایند سه گانه اقدام پژوهی (طراحی، اجرا و ارزیابی) حاکم بوده است؟ و آیا پرداختن معلمان به این نوع از پژوهش، منجر به تولید دانش، تخصص و یا مفاهیم جدیدی که جهت گیری نگرشی در زمینه آموزش و یادگیری داشته باشد، شده است؟ نتایج و دستاوردهای این پژوهش نه تنها مسیر تحقیقات بعدی را برای پژوهشگران هموار می کند، بلکه نقاط قوت و ضعف پژوهش های انجام شده در حوزه اقدام پژوهی شناسایی می گردد. آسیب های جدی روش شناختی پژوهش ها و در نتیجه ساماندهی مجدد تحقیقات میسر می گردد. حوزه های برنامه ریزی، پژوهش و سازمان به یکدیگر متصل می گردند و بطور کلی؛ بسترسازی لازم برای انجام فراتحلیل در حوزه اقدام پژوهی صورت می گیرد و نتایج بسیار ارزشمند و قابل اتکایی در اختیار برنامه ریزان امر تعلیم و تربیت قرار می دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی، از نظر تکنیک اجرا، فراتحلیل ترکیبی و به طور غالب از شیوه فراتحلیل کیفی بهره جسته است. اتخاذ استراتژی فراتحلیل ترکیبی در این پژوهش مناسب ترین استراتژی برای رسیدن به اهداف پژوهش بود. زیرا؛ فراتحلیل در زیرمجموعه مطالعات نظام یافته قرار می گیرد و قادر است مطالعات انجام شده در یک زمینه خاص، پراکنده و غیرنظام مند را منظم و معنی دار سازد. حوزه اقدام پژوهی، هم به دلیل دانش انباشته غیرنظام مند و هم به دلیل عدم توجه پژوهشگران یکی از حوزه های نیازمند فراتحلیل است. همچنین، استفاده از رویکرد

ترکیبی در این پژوهش، بخاطر وجود ماهیت دوگانه در داده های اقدام پژوهی است که البته رویکرد کیفی و تفسیرگرایانه آن دارای ارجحیت است. تحلیل های کمی در این پژوهش به معنای ماهیت کمی کار نیست بلکه با استناد به نگاه تیمولاک (۲۰۰۹) به فراتحلیل کیفی، داده های کمی در راستای تعمیق یافته های کیفی پژوهش است. لذا؛ در این پژوهش برای نیل به هدف ترکیب یافته ها و ارائه تفاسیر جدید و عمیق تر، از روش ۶ گام کرپندورف (ذاکرسالچی و قانع راد، ۱۳۹۴) به شرح ذیل استفاده شده است: گام اول: طراحی زمینه و بستر کار (تعیین «آموزش و یادگیری» به عنوان فضای موضوعی آثار معلمان پژوهنده جهت گیری و روش شناسی پژوهش ها). گام دوم: جست و جوی آثار و منابع مورد تحلیل (گردآوری آثار برتر اقدام پژوهی استان زنجان از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۶). گام سوم: واحد بندی داده ها (مضامین آموزشی، روش های تدریس، پیام های مهم آموزشی، مفاهیم و مقوله های آموزش و...). گام چهارم: نمونه گیری (تعریف شرایط ورود به نمونه، اعمال شرط ورود به نمونه و انتخاب آثار برای مطالعه). گام پنجم: کاهش داده ها و تنزل آنها به چند گونه / طبقه (طبقه بندی داده ها در گروه های جمعیت شناختی، روش شناختی و مفهوم شناختی). گام ششم: استخراج و تفسیر داده ها (استخراج نتایج مبتنی بر سؤالات و اهداف پژوهش با تفسیر یافته های به دست آمده).

جامعه ی هدف این پژوهش شامل ۱۲۹ اثر برگزیده استان از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۶ بود. با اعمال شرط ورود به نمونه، تعداد ۵۱ اثر در موضوع «آموزش و یادگیری» به عنوان نمونه مورد مطالعه تعیین گردید. داده ها با کمک سه تحلیل گر و با استفاده از سه چک لیست (سیمای شکلی، ساختاری و محتوایی) استخراج گردید. تحلیل داده ها در بعد کمی از طریق دو شاخص توصیفی (فراوانی و درصد) و در بعد کیفی از دو طریق تحلیل محتوای کیفی و استنباط مفهومی صورت گرفت. روایی ابزار این پژوهش از نوع روایی محتوایی می باشد. از این رو؛ سعی گردید، چشم انداز الگویی مناسبی برای رسیدن به اهداف و پاسخگویی به سؤالات پژوهش طراحی گردد. ابزار گردآوری داده ها در سیمای شکلی، محتوایی و ساختاری، حاوی گزینه هایی است که دانش، مهارت و

نویسنده اول: علی حیاتی فراتحلیل آثار معلمان پژوهنده استان زنجان...

نگرشهای معلمان پژوهنده را رصد می‌کند و در مرحله ۶۰ درصد طرح، هم مورد تأیید ناظر و هم داوران قرار گرفته است، به منظور کاهش خطا و در نتیجه اعتبار یافته‌ها، از ۳ داور یا کدگذار استفاده گردید که هر سه از متخصصان فن اقدام پژوهی بوده و دارای سوابق علمی متعدد در این زمینه بودند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های جمعیت شناختی (یافته‌های مربوط به سیمای شکلی پژوهش)

پراکندگی آثار معلمان پژوهنده بر اساس ویژگیهای جمعیت شناختی (جنسیت، دوره تدریس و...) در جدول ۲ نشان داده شده است و توصیف داده‌ها از مجموع ۵۱ مورد آثار تحلیل شده، به صورت زیر است:

جدول (۲): توزیع آثار تحلیل شده بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
جنسیت معلمان پژوهنده	زن	۳۷	۷۲/۵
	مرد	۱۳	۲۵/۵
	مشترک	۱	۲
	جمع	۵۱	۱۰۰
دوره اجرای اقدام پژوهی	ابتدایی	۲۴	۴۷/۱
	متوسطه اول	۱۷	۳۳/۳
	متوسطه دوم	۱۰	۱۹/۶
	جمع	۵۱	۱۰۰
سابقه خدمت معلمان	تا ۱۰ سال	۱۶	۳۱/۴
	۱۱ تا ۲۰ سال	۲۵	۴۹
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۰	۱۹/۶

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
پژوهنده	جمع	۵۱	۱۰۰
مدرک تحصیلی	فوق دیپلم	۴	۷/۸
معلمان	لیسانس	۳۰	۵۸/۸
پژوهنده	فوق لیسانس	۱۷	۳۳/۳
	جمع	۵۱	۱۰۰
رشته تحصیلی	علوم انسانی	۲۱	۴۱/۲
معلمان	علوم پایه	۲۴	۴۷/۱
پژوهنده	فنی حرفه ای	۶	۱۱/۸
	جمع	۵۱	۱۰۰
نحوه مشارکت	فردی	۴۴	۸۶/۳
معلمان در اجرا	تیمی	۷	۱۳/۷
	جمع	۵۱	۱۰۰
نحوه اجرا بر روی	گروه	۳۵	۶۸/۶
	فرد	۱۶	۳۱/۴
	جمع	۵۱	۱۰۰
شماره و سال اجرای برنامه معلم پژوهنده	برنامه ۱۳- سال ۸۸	۴	۷/۸
	برنامه ۱۴- سال ۸۹	۶	۱۱/۸
	برنامه ۱۵- سال ۹۰	۵	۹/۸
	برنامه ۱۷- سال ۹۲	۸	۱۵/۷
	برنامه ۱۸- سال ۹۳	۷	۱۳/۷
	برنامه ۱۹- سال ۹۴	۱۰	۱۹/۶
	برنامه ۲۰- سال ۹۵	۱۱	۲۱/۶
	جمع	۵۱	۱۰۰

جنسیت معلمان پژوهنده: بیشترین تعداد آثار (۳۷ اثر، ۷۲/۵ درصد) توسط زنان بیانگر وجود تقریباً سه برابری آثار آنان نسبت به مردان است.

دوره اجرای اقدام پژوهی: تعداد ۲۴ اثر (۴۷/۱ درصد) در دوره ابتدایی بیانگر حضور پررنگ معلمان این دوره در برنامه معلم پژوهنده بوده و در جامعه آماری مربوطه نیز نسبت چهار به یک، برقرار است.

سابقه خدمت معلمان پژوهنده: تولید بیشترین تعداد آثار (۲۵ اثر، ۳۱/۴ درصد) توسط معلمان دارای سابقه ۱۱ تا ۲۰ سال در خصوص «آموزش و یادگیری» نشان می‌دهد که معلمان دارای تجارب شغلی متوسط (دهه دوم تجربه کاری) علاقه و حساسیت بیشتری به حوزه آموزش نشان داده و مسائل بیشتری را نسبت به گروههای دیگر مشاهده کرده‌اند.

مدرک تحصیلی معلمان پژوهنده: تولید بیشترین تعداد آثار (۳۰ اثر، ۵۸/۸ درصد) توسط معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس، به دلیل فراوانی این افراد در جامعه معلمان و به تبع آن در برنامه معلم پژوهنده می‌باشد.

رشته تحصیلی معلمان پژوهنده: تولید بیشترین تعداد آثار (۲۴ اثر، ۴۷/۱ درصد) توسط معلمان علوم پایه اجرا شده است.

نحوه مشارکت معلمان در اجرا: تعداد ۴۴ اثر (۸۶/۳ درصد) به صورت فردی و ۷ اثر (۱۳/۷ درصد) به صورت تیمی اجرا شده است که؛ بیانگر گرایش بیشتر معلمان به انجام کارهای فردی است.

نحوه اجرا بر روی: از نظر مخاطب و حوزه انسانی درگیر در مسأله، تعداد ۳۵ اثر (۶۸/۶ درصد) بر روی گروه و تعداد ۱۶ اثر (۳۱/۴ درصد) بر روی فرد اجرا شده است. این مورد با توجه به بررسی‌های ضمنی و تجارب زیسته نشان می‌دهد که، مسأله «آموزش» و «یادگیری» حوزه وسیعی از جامعه دانش‌آموزان و معلمان را فراگرفته و دلیل انتخاب گروهی مسائل مبتلابه، به همین دلیل بوده است.

شماره و سال اجرای برنامه معلم پژوهنده: تولید بیشترین تعداد آثار (۱۱ اثر، ۲۱/۶ درصد) با موضوع آموزش و یادگیری در برنامه ۲۰ معلم پژوهنده یعنی سال ۹۵ اجرا شده است.

یافته‌های روش‌شناختی (یافته‌های مربوط به سیمای ساختاری پژوهش)
 رویکرد (دیدگاه) غالب در آثار معلمان پژوهنده از نظر روش‌شناختی (شناخت مسأله، گردآوری داده‌ها و...) در جدول ۳ نشان داده شده است و توصیف داده‌ها از مجموع ۵۱ مورد آثار تحلیل شده، به صورت زیر است:

جدول (۳): توزیع آثار تحلیل شده بر اساس متغیرهای روش‌شناختی

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
استفاده از رویکردهای نظری در مسأله‌یابی (شناخت مسأله)	آسیب شناسی	۴	۷/۸
	انتقادی	۳۳	۶۴/۷
	کج کارکردی	۴	۷/۸
	ترکیبی	۱۰	۱۹/۶
	جمع	۵۱	۱۰۰
رویکردهای حاکم بر روش گردآوری داده‌ها	کمی	۱	۲
	کیفی	۱۰	۱۹/۶
	ترکیبی	۴۰	۷۸/۴
	جمع	۵۱	۱۰۰
رویکردهای حاکم بر روش و الگوی تحلیل و تفسیر داده‌ها	کمی	۹	۱۷/۶
	کیفی	۲	۳/۹
	ترکیبی	۴۰	۷۸/۴
	جمع	۵۱	۱۰۰

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
پیشنهاد راه حل‌ها	پیشینه نظری	۲۵	۴۹
	پیشینه تجربی	۱۶	۳۱/۴
	فاقد پیشینه	۱۰	۱۹/۶
	جمع	۵۱	۱۰۰
دست‌یابی به نتایج	عدم نتیجه	۰	۰
	منجر به نتیجه	۵۱	۱۰۰
	جمع	۵۱	۱۰۰

استفاده از رویکردهای نظری در مسأله‌یابی (شناخت مسأله): ملاحظه می‌گردد که

بیشتر مسائل اقدام پژوهی در رویکرد انتقادی با تعداد ۳۳ اثر (۶۴/۷ درصد) شکل گرفته‌اند. به عبارت بهتر، معلمان با نگاه انتقادی نسبت به مسائل آموزش و پرورش از وضعیت موجود در حوزه «آموزش و یادگیری» رضایت نداشته و در صدد تغییر آن بوده‌اند. این مسائل هم در زمینه شیوه‌های آموزشی، هم محتوای آموزشی و هم ساختارهای حاکم بر فرایند آموزش و یادگیری بوده است.

رویکردهای حاکم بر روش گردآوری داده‌ها: بررسی‌ها نشان داد که؛ غالب پژوهش-

های انجام شده رویکرد ترکیبی (۴۰ اثر، ۷۸/۴ درصد) را در پیش گرفته‌اند که معقولانه و منطقی‌ترین شکل انتخاب رویکرد گردآوری داده‌ها در اقدام پژوهی است. اقدام پژوهی اصولاً یک روش تحقیق کیفی است. هرچند معلم پژوهنده گاهی ناگزیر از گردآوری و تحلیل داده‌های کمی است ولی رویکرد کیفی آن غالب‌تر است. با نگاهی به آثار بررسی شده، می‌توان براحتی استنباط نمود که؛ اغلب مسائل رویکرد ترکیبی داشته‌اند.

رویکردهای حاکم بر روش و الگوی تحلیل و تفسیر داده‌ها: بیشترین رویکرد حاکم

بر روش و الگوی تحلیل و تفسیر داده‌ها با روش ترکیبی (۴۰ اثر، ۷۸/۴ درصد) اجرا

شده است. تناسب داده‌های روش‌شناختی این قسمت با قسمت قبلی، نشان می‌دهد که اولاً معلمان پژوهنده شیوه علمی و درستی را در تحلیل داده‌ها بکار گرفته‌اند. ثانیاً، تناسب بین نوع و ماهیت داده‌ها با شیوه تحلیل را به زیبایی رعایت کرده‌اند.

منبع پیشنهاد راه حل‌ها: تعداد ۲۵ اثر (۴۹/۰ درصد) دارای پیشینه نظری، ۱۶ اثر (۳۱/۴ درصد) دارای پیشینه تجربی و ۱۰ اثر (۱۹/۴ درصد) فاقد هرگونه پیشینه در پیشنهاد راه حل بوده است. این یافته‌ها نشان دادند که؛ اغلب آثار معلمان پژوهنده در قسمت پیشنهاد راه حل دارای پیشینه بوده و کار پژوهشی خود را با مطالعه انجام داده‌اند.

دستیابی به نتایج: همه آثار مورد تحلیل معلمان پژوهنده بدون استثنا منجر به نتیجه بوده است. اخذ نتیجه در اقدام پژوهی یعنی دستیابی به تغییر و نقطه ترسیم شده در وضعیت مطلوب و یا حداقل دستیابی به بخشی از آنچه که به عنوان وضعیت مطلوب ترسیم شده است.

یافته‌های مفهوم‌شناختی آثار

جهت‌گیری یافته‌ها و پیشنهادات در آثار معلمان پژوهنده در جدول ۴ نشان داده شده است و توصیف داده‌ها از مجموع ۵۱ مورد آثار تحلیل شده، به صورت زیر است:

جدول (۴): توزیع آثار تحلیل شده بر اساس متغیرهای مفهوم‌شناختی

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
وجود یافته‌ها و پیشنهادات جدید	خیر	۸	۱۵/۷
	بله	۴۳	۸۴/۳
	جمع	۵۱	۱۰۰
یافته‌های جدید	ساختار	۵	۹/۸
	روش	۴۵	۸۸/۲

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
معطوف به:	محتوا	۱	۲
	جمع	۵۱	۱۰۰
پیشنهادت جدید منجر به تغییر در:	فاقد پیشنهاد	۹	۱۷/۶
	ساختار	۱۶	۳۱/۴
	روش	۱۶	۳۱/۴
	محتوا	۱۰	۱۹/۶
	جمع	۵۱	۱۰۰

وجود یافته‌ها و پیشنهادات جدید: تعداد ۴۳ اثر (۸۴/۳ درصد) دارای یافته‌ها و پیشنهادات جدید و تعداد ۸ اثر (۱۵/۷ درصد) فاقد آن بوده‌اند. وجود یافته و پیشنهادات جدید یعنی معلمان پژوهنده خالق نوگرایی و ایده جدید بوده و زمینه رشد و تغییر در حوزه آموزش و یادگیری فراهم می‌باشد.

یافته‌های جدید معطوف به: یافته‌های تعداد ۵ اثر (۹/۸ درصد) معطوف به ساختار آموزش و یادگیری، ۴۵ اثر (۸۸/۲ درصد) معطوف به روش آموزش و یادگیری و ۱ اثر (۲/۰ درصد) معطوف به محتوای آموزشی بوده است.

پیشنهادات جدید منجر به تغییر: پیشنهادات جدید منجر به تغییر در ساختار و روش هرکدام تعداد ۱۶ اثر (۳۱/۴ درصد) و در راستای تغییر محتوای آموزش، تعداد ۱۰ اثر (۱۹/۶ درصد) ارائه شده است. البته تعداد ۹ اثر (۱۷/۶ درصد) فاقد پیشنهاد بوده است. یافته‌ها بیان می‌کند، در حوزه آموزش و یادگیری، «روش آموزش و ساختار حاکم بر آن» پرچالش‌ترین و مسأله‌دارترین موضوع بوده است. به زعم تجربه زیسته محققان به عنوان افراد درگیر در این فرایند، پیام این یافته در این است که تا زمانی که برای پیاده شدن یک محتوای مطلوب روش و ساختار مطمئنی نباشد، اهداف محتوا منجر به نتیجه نخواهد بود.

یافته‌های مربوط به شاخص‌های داوری (اعتبارسنجی روش شناختی پژوهش‌ها):
میزان انطباق بین الگوهای نظری با عملی در آثار معلمان پژوهنده در فرایند سه‌گانه طراحی، اجرا و ارزیابی در جدول ۵ نشان داده شده است و توصیف داده‌ها از مجموع ۵۱ مورد آثار تحلیل شده، به صورت زیر است:

جدول (۵): توزیع آثار تحلیل شده بر اساس اعتبارسنجی فرایندی

کمیت‌های مورد ارزیابی داوران	تعداد	امتیاز کل	امتیاز بیشتر	تفاوت دانه	استاندارد	دست‌آورد	میانگین
میزان تناسب الگوی نظری و عملی پژوهش	۵۱	۱/۶۷	۴/۸۳	۰-۵	۲/۵	۳/۲۸	۰/۷۳
میزان تناسب روش، ابزار و الگوی تحلیل با ماهیت داده‌ها	۵۱	۱/۳۳	۴/۳۳	۰-۵	۲/۵	۳/۳۳	۰/۸۴
فرایند طراحی پژوهش	۵۱	۲/۰۰	۴/۵۰	۰-۵	۲/۵	۳/۳۳	۰/۷۴
فرایند اجرای پژوهش	۵۱	۲/۶۷	۴/۵۰	۰-۵	۲/۵	۳/۲۰	۰/۷۵
فرایند نتیجه‌گیری	۵۱	۲/۳۳	۴/۶۷	۰-۵	۲/۵	۳/۲۲	۰/۸۷

میزان تناسب الگوی نظری و عملی پژوهش (اعتبارسنجی راه حل‌ها): میانگین به دست آمده از امتیازهای داوران ۳/۲۸ از ۵ می‌باشد که از میانگین استاندارد (۲/۵) به

میزان ۰/۷۸ بالاتر است. بالاتر بودن امتیاز معلمان پژوهنده در این شاخص از میانگین استاندارد به معنای آن است که معلمان پژوهنده در متناسب سازی الگوی نظری و عملی پژوهش موفق بوده‌اند. قوی بودن این شاخص، سطح قابل اطمینان تری از یافته‌های معلمان پژوهنده را ارائه می‌دهد که می‌توان آنها را کاربردی کرده و در حل مسائل آموزش و پرورش به ویژه در حوزه «آموزش» و «یادگیری» مورد استفاده عملی قرار داد.

میزان تناسب روش، ابزار و الگوی تحلیل با ماهیت داده‌ها: میانگین به دست آمده از امتیازهای داوران ۳/۳۳ از ۵ می‌باشد که از میانگین استاندارد (۲/۵) در ابزار، به میزان ۰/۸۳ بالاتر است. این یافته متضمن دو نتیجه مهم است؛ اول اینکه معلمان پژوهنده در شاخص ایجاد تناسب بین روش، ابزار و الگوی تحلیل با ماهیت داده‌ها از سطح قابل قبولی از مهارت برخوردار شده‌اند و دوم اینکه؛ این شاخص، سطح قابل اطمینان تری از یافته‌های معلمان پژوهنده را ارائه می‌دهد که بر اساس آن می‌توان تغییرات لازم را در بهینه‌سازی فرایند آموزش و یادگیری در آموزش و پرورش انجام داد.

فرایند طراحی پژوهش: میانگین به دست آمده از امتیازهای داوران ۳/۳۳ از ۵ می‌باشد که از میانگین استاندارد (۲/۵) به میزان ۰/۸۳ بالاتر است. بالاتر بودن امتیاز این شاخص در آثار نشان می‌دهد که معلمان پژوهنده تخصص لازم در فرایند طراحی پژوهش را داشته و متناسب با مسأله انتخابی خود، فرایند مناسبی از طراحی پژوهش را برای رسیدن به یافته‌های خود ترسیم نموده‌اند. طراحی درست ساختار و روش پژوهش موجب افزایش اعتبار یافته‌های آن می‌گردد.

فرایند اجرای پژوهش: میانگین به دست آمده از امتیازهای داوران ۳/۲۰ از ۵ می‌باشد که از میانگین استاندارد (۲/۵) بالاتر است. این یافته متضمن دو نتیجه مهم است؛ اول اینکه معلمان پژوهنده در فرایند اجرا که مهمترین بخش یک پژوهش عملی می‌باشد، از سطح قابل قبولی از مهارت برخوردار شده‌اند (با توجه به نحوه انتخاب این آثار) شرط ورود به فراتحلیل) بالاتر بودن مهارت فنی معلمان در این شاخص طبیعی بوده و اگر غیر این بود باید محل شک و تردید بود) و دوم اینکه؛ این شاخص، سطح قابل

اطمینان‌تری از یافته‌های معلمان پژوهنده را ارائه می‌دهد که در بهینه‌سازی فرایند آموزش و یادگیری در آموزش و پرورش مؤثر است.

فرایند نتیجه‌گیری: میانگین به دست آمده از امتیازهای داوران ۳/۲۲ از ۵ می‌باشد که از میانگین استاندارد (۲/۵) بالاتر است. فرایند نتیجه‌گیری یکی از اساسی‌ترین قسمت‌های اقدام پژوهی محسوب می‌شود. بالاتر بودن امتیاز این شاخص در آثار نشان می‌دهد که مهارت‌های مربوط به فرایند اجرای پژوهش در معلمان پژوهنده از سطح مطلوبی برخوردار است.

یافته‌های مفهوم شناختی مربوط به سیمای محتوایی پژوهش (دانش تولید شده) جهت‌گیری موضوعی در حوزه آموزش و یادگیری در آثار معلمان پژوهنده در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول (۶): نحوه توزیع آثار تحلیل شده بر اساس جهت‌گیری موضوعی

گروه‌بندی	ردیف	عناوین پژوهش‌ها	جهت-گیری موضوعی
گروه اول: دانش‌آموزان به سبب روش‌های تدریس و یادگیری	۱	چگونه توانستم با استفاده از روش «پس‌خبا» یادگیری دانش‌آموزان را درس عربی بهبود بخشم؟	روش تدریس
	۲	راهکارهای عملی آموزش اسکیت به دانش‌آموز نابینا از طریق مسیر یابی صوتی	روش تدریس
	۳	چگونه می‌توانم سوادخواندن را در دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی بهبود بخشم؟	روش تدریس
	۴	ارائه راهکاری به منظور بهبود یادگیری و اجرای مهارت پرتاب آزاد «شوت» در کلوپ بسکتبال	روش تدریس
	۵	چگونه می‌توانم یادگیری مفهوم ساده، مشتق و مرکب را در دانش‌آموزان هشتم (متوسطه اول) بهبود بخشم؟	روش تدریس
	۶	چگونه توانستم با ابداع شیوه جدید ارزشیابی، استرس امتحانی دانش‌-	روش

گروه بندی	ردیف	عناوین پژوهش ها	جهت - گیری موضوعی
		آموزان را کاهش دهم؟	تدریس
	۷	چگونه توانستم مهارت درک خواندن دانش آموزم را افزایش دهم؟	روش تدریس
	۸	چگونه مهارت دانش آموزان را در انجام ضرب چند رقمی در چند رقمی ارتقا دادم؟	روش تدریس
	۹	چگونه توانستم مهارت های درکی - حرکتی را در دانش آموزم.ر مبتلا به A.D.H.D بهبود دهم؟	روش تدریس
	۱۰	چگونه می توان مهارت کار با میکروسکوپ نوری را در بین دانش آموزان کلاس دوم افزایش داد؟	روش تدریس
	۱۱	چگونه توانستم وضعیت املاء و جمله نویسی دانش آموز نیمه شنوای کلاس اول را بهبود بخشم؟	روش تدریس
	۱۲	چگونه توانستم یادگیری درس فیزیک را در دانش آموزان دوم ریاضی دبیرستان عصمت در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ ارتقا بخشم؟	روش تدریس
	۱۳	چگونه توانستم اختلال خواندن و دیکته نویسی دو نفر از دانش آموزان کلاس را بهبود بخشم؟	روش تدریس
	۱۴	چگونه توانستیم با علاقه مند کردن همکاران به درس پژوهی، مفهوم ضرب را با بیانی ساده و ملموس تر به دانش آموزان پایه سوم ابتدایی آموزش دهیم؟	روش تدریس
	۱۵	چگونه توانستم مهارت های عملی دانش آموزان را در کلاس مکانیک افزایش دهم؟	روش تدریس
	۱۶	چگونه توانستم مشکلات املایی دانش آموز «ح. ص» را حل نمایم؟	روش تدریس
	۱۷	چگونه می توانم با استفاده از نرم افزار ریاضی جنوجبرا یادگیری دانش - آموزان در مباحث مثلثات را بهبود بخشم ؟	روش تدریس
	۱۸	چگونه توانستم درک مفهومی دانش آموزان را در مبحث الکتریسیته جاری افزایش دهم؟	روش تدریس
	۱۹	چگونه توانستم ضعف دانش آموزان پایه دوم ابتدایی را در حیطه دیکته بر طرف نمایم؟	روش تدریس

گروه‌بندی	ردیف	عناوین پژوهش‌ها	جهت-گیری موضوعی
	۲۰	چگونه توانستم با تأکید بر حافظه فعال و ادراک فضایی اختلال ریاضی دانش آموز پایه سوم دبستان را درمان کنم؟	روش تدریس
	۲۱	چگونه می‌توانم با استفاده از فناوریهای نوین آموزشی، دانش آموزان را به یادگیری ریاضی علاقه‌مند سازم؟	روش تدریس
	۲۲	چگونه توانستم با استفاده از روش‌های نوین تدریس جمع و تفریق اعداد دو رقمی را به دانش آموزان پایه دوم آموزش دهم؟	روش تدریس
	۲۳	چگونه توانستم با استفاده از روش‌های نوین تدریس دانش آموزانم را به درس ریاضی علاقه‌مند سازم؟	روش تدریس
	۲۴	چگونه توانستم وضعیت مهدی را در درس املا بهبود ببخشم؟	روش تدریس
	۲۵	چگونه توانستم نارسا نویسی دانش آموز کلاس اول ابتدایی را اصلاح کنم؟	روش تدریس
	۲۶	چگونه می‌توانم مشکل قرینه‌نویسی (آئینه نویسی) اعداد را در دانش آموز پایه هفتم رفع نمایم؟	روش تدریس
	۲۷	چگونه توانستم مشکل روخوانی قرآن دانش آموز (ف - ش) را کاهش دهم؟	روش تدریس
	۲۸	چگونه می‌توانم املاي دانش آموزان پایه اول را بهبود بخشم؟	روش تدریس
	۲۹	چگونه توانستم یادگیری و توجه دانش آموزان پایه ششم را در درس ریاضی افزایش دهم؟	روش تدریس
	۳۰	چگونه توانستم یادگیری دانش آموزان پایه چهارم را افزایش دهم؟	روش تدریس
گروه دوم: جهت گیری به سمت مخاطبان آموزش و یادگیری	۳۱	چگونه می‌توانم عملکرد دانش آموز (ز.ب) مبتلا به اختلال یادگیری در درس املا در پایه دوم را بهبود بخشم؟	روش یادگیری
	۳۲	چگونه توانستم مهارت حل مسئله ریاضی دانش آموزان کلاس هفتم (متوسطه اول) را ارتقا بخشم؟	روش یادگیری
	۳۳	چگونه می‌توانم بدخطی دانش آموز (ع.م) را در پایه دوم (ج) آموزشگاه پسرانه امیراعلم غضنفریان بهبود بخشم؟	روش یادگیری
	۳۴	چگونه می‌توانم عملکرد حافظه فعال دانش آموزانم را در درس انشای	روش

گروه بندی	ردیف	عناوین پژوهش ها	جهت - گیری موضوعی
		فارسی تقویت کنم؟	یادگیری
	۳۵	چگونه توانستم نارسا نویسی دانش آموز (م. موسوی) را در پایه اول دبستان بر طرف سازم؟	روش یادگیری
	۳۶	راهکارهای فعال سازی دانش آموزان و تدریس مباحث دستوری کتاب زبان فارسی ۲ از طریق الگوی شبیه سازی	روش یادگیری
	۳۷	چگونه توانستم میزان انگیزه یادگیری دانش آموزان پایه هفتم دبیرستان استاد شهریار خممارک را در درس زبان انگلیسی افزایش دهم؟	ترغیب به یادگیری
	۳۸	چگونه توانستم دانش آموزان کلاس چند پایه خود را به مطالعه و یادگیری ترغیب نمایم؟	ترغیب به یادگیری
	۳۹	چگونه توانستم انگیزه دانش آموزان کلاس دوم انسانی را به درس جغرافیا افزایش دهم؟	ترغیب به یادگیری
	۴۰	چگونه توانستم انگیزه و مهارت های پژوهشی دانش آموزان را افزایش دهم؟	ترغیب به یادگیری
	۴۱	چگونه توانستم دانش آموزانم را با فعالیت های تکمیلی به رسم هندسی علاقه مند کنم ؟	ترغیب به یادگیری
	۴۲	چگونه می توان دانش آموزانم را تشویق نمایم تا خودشان پروژه های آماری شان را در درس آمار و مدلسازی انجام دهند؟	ترغیب به یادگیری
	۴۳	چگونه توانستم با آموزش حل مسأله، دانش آموزان را به فعالیت پژوهش تیمی علاقه مند سازم؟	ترغیب به یادگیری
گروه سوم: جهت گیریهای منفرد	۴۴	چگونه توانستیم با آموزش خصایص اخلاق شهروندی دانش آموزان مدرسه شهید رجایی گرماب را بهبود بخشیم؟	اخلاقی
	۴۵	آموزش مبطلات نماز برای دانش آموزان دختر کم توان ذهنی مقطع متوسطه اول	مذهبی
	۴۶	راهکارهای اصلاح مشکل رفتاری دانش آموز کم توان ذهنی با استفاده از هنر و بازی	اصلاح رفتار از طریق یادگیری
	۴۷	چگونه می توانم از طریق آموزش، مشکل بی نظمی فردی دانش آموز « ز-ع » را تصحیح کنم؟	اصلاح رفتار از طریق

گروه‌بندی	ردیف	عناوین پژوهش‌ها	جهت-گیری موضوعی
			یادگیری
	۴۸	چگونه می‌توانم مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی دبستان مهر پویا را در درس تاریخ افزایش دهم؟	اندیشه ورزی
	۴۹	چگونه توانستم مهارت‌های «تفکر انتقادی» دانش‌آموزان کلاس دوم انسانی را افزایش دهم؟	اندیشه ورزی
	۵۰	چگونه می‌توانیم از طریق آموزش ضعف ارتباط اجتماعی دانش‌آموز (ا.ف) را حل نماییم؟	تقویت ارتباط اجتماعی
	۵۱	چگونه می‌توانم خلاقیت دانش‌آموزان کلاس چهارم را در انشا نویسی تقویت نمایم؟	خلاقیت در یادگیری

۳۰ مورد از آثار معلمان پژوهنده در حوزه روش تدریس نشان می‌دهد که پرچالش‌ترین بخش آموزش و یادگیری در مرتبۀ اول چگونگی، روش و فرایند تدریس بوده است. اگر بپذیریم که پژوهش‌ها از دل مسائل شکل می‌گیرند و معلمان پژوهنده از نخبگان آموزش و پرورش حساب می‌شوند، باید قبول کنیم که نظام آموزشی ما در حوزه روش تدریس با مسائل متعددی همراه است به طوریکه جهت‌گیری موضوعی معلمان پژوهنده در مرتبه اول بسوی روش تدریس در فرایند آموزش معطوف شده و نوک پیکان معلمان پژوهنده در انتخاب موضوع به سمت فرایند و روش تدریس تیز شده است. مشاهدات و تجارب شغلی محققان نیز در طول سالها زندگی شغلی در آموزش و پرورش مؤید این نکته می‌باشد.

توجه به روش‌های مختلف در تدریس معلمان و مسائل آن زمانی شدت بیشتری گرفت که کتاب‌های درسی مطابق با سند تحول و برنامه درس ملی در آموزش و پرورش دچار تغییر اساسی شد، ولی توجه جدی به تغییر نگرش معلمان نسبت به روش‌های تدریس نشد. این امر سبب شد که مسائل متعددی در حوزه روش تدریس شکل بگیرد که یکی

از جلوه‌ها و نمود این واقعیت در یافته‌های این پژوهش به ویژه در سالهای پایانی موضوع فرا تحلیل یعنی ۱۳۹۴ به بعد خود را نشان داده است.

در مرتبه دوم، معلمان پژوهنده به موضوع یادگیری پرداخته‌اند، تفاوت این گروه از مسائل با گروه اول (روش تدریس) معطوف به فاعل آنهاست. در «روش تدریس» نقش اول را از نظر رهبری و نظارت در فرایند آموزش معلم بازی می‌کند اما در «یادگیری» این دانش‌آموز است که نقش اصلی را باید ایفا کند و معلم نقش تسهیل‌کنندگی در فرایند یادگیری دارد. با کنار هم قرار دادن این دو موضوع و این دو فضای فکری، چنین استنباط می‌گردد که در فرایند آموزش ارتباط مؤثر بین معلم به عنوان راهبر کنش‌های آموزشی و دانش‌آموز به عنوان کسی که نقش فعال و اصلی را در جریان یادگیری باید برعهده داشته باشد، برقرار نشده است. لذا، کنش بین معلم و دانش‌آموز در جریان آموزش، مهمترین دغدغه ذهنی معلمان پژوهنده ما بوده است که در انتخاب مسأله و جهت‌گیری موضوعی آثار آنان اثر گذاشته است.

در مرتبه سوم، «ترغیب به یادگیری» که مربوط به محیط یادگیری، فضای حاکم بر مدارس، کلاس درس و به طور کلی همه عناصر دخیل در آموزش است در جهت‌گیری موضوعی خود را نشان داده است. اگر این را با دو مفهوم قبلی یعنی «روش تدریس» و «یادگیری» ترکیب کنیم، می‌توانیم چنین ترسیم کنیم که آموزش و یادگیری به معنای واقعی در مدارس ما اتفاق نمی‌افتد. زمانی که ارتباط مؤثر بین دانش و معلم در فرایند آموزشی آسیب ببیند و عوامل ترغیب‌کننده دیگری نیز در این میان وارد نگردد، آموزش واقعی شکل نمی‌گیرد. لذا، یافته‌ها حاکی از آنند که؛ عمده‌ترین مسائل آموزشی استان در سه حوزه «روش تدریس»، «روش یادگیری» و «ترغیب به یادگیری» شکل گرفته و از نظر آموزشی آسیب بسیار جدی در این حوزه وجود دارد.

تولید و بازآفرینی مفاهیم و مقوله‌ها در حوزه آموزش و یادگیری از طریق آثار معلمان پژوهنده

از مجموع آنچه که بررسی و تحلیل گردید، در حوزه آموزش و یادگیری تعداد ۲۰ مفهوم در حوزه آموزش و یادگیری توسط معلمان پژوهنده مورد توجه بوده و باز تولید شده است که هرکدام دارای بار مفهومی و اجرایی (روشی) خاص است که می‌توان گفت معلمان پژوهنده استان در حوزه آموزش و یادگیری به جامعه علمی معلمان استان معرفی کرده‌اند. این مفاهیم عبارتند از: ادراک روابط فضایی^۱، آزمونهای شانس^۲، آزمونهای فرصتی^۳، آزمونهای وارونه^۴، آموزش بازی محور^۵، آیین نویسی اعداد^۶، روش آموزش پس خبا^۷، تدریس همیاری^۸، تن انگاره^۹ (تصویر بدنی)، حساسیت شنیداری^{۱۰}، درس پژوهی^{۱۱}، رسم تزیینی^{۱۲}، روش درک مفهومی^{۱۳}، روش مطالعه آفریننده^{۱۴}، شبیه سازی در دستور^{۱۵}، فراشناخت^{۱۶}، مسیریابی صوتی^{۱۷}، نرم افزار جئوجبرا^{۱۸}، برد هوشمند^{۱۹} و هنر و بازی^{۲۰}. بررسی‌های ضمنی این مفاهیم نشان می‌دهند که اغلب آنها معطوف به سه مفهوم یادشده قبلی یعنی روشهای تدریس، یادگیری و رغبت در یادگیری است. اگر معلم در فرایند آموزش به روش و یا سبکی از تدریس و یادگیری می‌پردازد، بدان دلیل است که رغبت یادگیرنده را برای یادگیری افزایش دهد. با نگاه

^۱ Perception of spatial relationships

^۲ chance tests

^۳ Opportunistic tests

^۴ upside-down tests

^۵ game-centered teaching

^۶ numeric mirroring

^۷ post-hang learning method

^۸ coaching teaching

^۹ tone of notion (visual image)

^{۱۰} auditory sensitivity

^{۱۱} studying

^{۱۲} decoration

^{۱۳} conceptual conception

^{۱۴} method Study Creator

^{۱۵} Command Simulation

^{۱۶} Metacognition

^{۱۷} Audio Routing

^{۱۸} GeoGebra Software

^{۱۹} Smart Range

^{۲۰} Arts & Games

یادشده، بازآفرینی این مفاهیم از وجود یک مسأله‌ای خبر می‌دهد که در آن شوق یادگیری در دانش‌آموزان پایین است. به طور خلاصه می‌توان با یک تشبیه چنین گفت که؛ «آموزش و پرورش ما غذایی سرو می‌کند که مشتریان تمایلی به میل آن ندارند». لذا، بسیاری از دلزدگیهای تحصیلی و عدم رغبت به یادگیری در دانش‌آموزان از همین عدم همسویی کافی بین سه عنصر کلیدی در آموزش یعنی؛ محتوا، فرایند و ساختار به مثابه فضای شکل دهنده جهت‌های آموزشی است. معلمان پژوهنده مرکز توجه‌شان به محصول یادگیری یعنی آنچه که لازم است در ذهن و کنش دانش‌آموزان اتفاق بیفتد، بوده است. در همین راستا، با بهره‌گیری از تفکر انتقادی خود توانسته‌اند به وضعیت موجود در سه بعد محتوا، فرایند و ساختار نقدهای اساسی وارد کرده و تغییرات لازم را با روشی که پیشنهاد می‌دهند، خود به عنوان پژوهشگر و کاربر اصلی یافته‌های پژوهشی ایجاد نمایند. هر کدام از روشها و کلید واژه‌هایی که معلمان پژوهنده بازتولید نموده‌اند، به عنوان نقطه اشاره برای گسترش دانش حرفه‌ای در این زمینه بوده است.

بحث و نتیجه گیری

یکی از حوزه های پژوهشی در آموزش و پرورش که مورد رغبت و علاقه معلمان قرار گرفته و منجر به انباشت دانش و یافته های پژوهشی گردیده، برنامه «معلم پژوهنده» بوده است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف فرا تحلیل آثار معلمان پژوهنده در حوزه آموزش و یادگیری که کلیدی ترین و کاربردی ترین موضوع آموزش و پرورش است، انجام گردید. داده ها با کمک سه تحلیل گر و با استفاده از سه چک لیست که شامل؛ چک لیست های حاوی سیمای شکلی، ساختاری و محتوایی آثار بودند، استخراج گردید. یافته های پژوهش در سیمای شکلی نشان داد که، معلمان (زن، دوره ابتدایی، دارای سوابق شغلی متوسط، دارای مدرک کارشناسی، دارای رشته های علوم پایه) و همچنین؛ آثار منتهی به سالهای پایانی دوره فرا تحلیل به حوزه آموزش و یادگیری توجه

بیشتری داشته اند. از نظر پلک^۱ نیز اقدام پژوهی فرآیندی رسمی و سیستماتیک است که توسط معلمان و همه ذینفعان برای بهبود یادگیری و آموزش دانش آموزان استفاده می-شود (Anderson, ۲۰۲۲).

افزون بر آن نتایج پژوهش نشان داد نحوه مشارکت معلمان در اجرا، به صورت فردی بیشتر از تیمی بود. از این رو، روحیه فردگرایی در معلمان برای حل مسائل می تواند به عنوان یک آسیب جدی در مسیر پژوهش های معلمان و مانعی برای تحول در آموزش و پرورش باشد. در حالیکه؛ اولین ویژگی اقدام پژوهی داشتن روح مشارکتی حاکم بر آن است. پژوهشگر در این راهبرد از موضوع خود که پایگاهی بالاتر از موضوع فرد درگیر با مشکل است پائین آمده و می کوشد تا همراه با او مسئله را شناسایی کرده و راه حل ها را ارزیابی نماید. برخی این راهبرد را مشارکت جو و بر مبنای همکاری نام نهاده اند (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۸۶). برگمارک (۲۰۲۲) نیز در مطالعه ای در سوئد به اهمیت ایجاد شرایط عادلانه برای مشارکت داوطلبانه معلمان در اقدام پژوهشی تأکید داشت. در کل اگر روحیه جمع گرایی معلمان در حل مسائل تقویت شود، در کنار مهارت های فنی و پژوهشی آنان می تواند منجر به نتایج بهتری گردد.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که اصولاً در آثار معلمان پژوهنده، موضوعات مختلفی در آموزش و یادگیری از طرف معلمان مورد توجه بوده و از طریق اقدام پژوهی بدان پرداخته شده است. به طوری که از مجموع ۵۱ مورد آثار تحلیل شده، ۳۰ مورد از آثار معلمان پژوهنده جهت گیری به سمت روش های تدریس آموزش و یادگیری، ۱۳ مورد جهت گیری به سمت مخاطبان آموزش و یادگیری و ۸ مورد جهت گیری های متفرقه داشتند. در واقع، معلمان با تسلط بر فرایند اقدام پژوهی، مسائل آموزش و پرورش را بخوبی می شناسند، برای این مسائل راه حل های علمی ارائه می دهند که این راه حل ها یا مبتنی بر تئوری های علمی یا تجارب موفق آموزشی در دنیا هستند. این توانایی فرصت خوبی برای دستگاه آموزش و پرورش است که بتواند مسائل خود را با تکیه بر استعداد های درونی خود حل نماید. در این راستا توجه به پژوهش های معلمان از جنس

^۱ - Pelech

اقدام پژوهی بسیار اهمیت دارد. زیرا؛ به باور اغلب صاحب نظران، تا خود معلمان وارد میدان پژوهش نشوند نمی‌توانند فقط با اتکا به یافته‌های پژوهشگران دانشگاهی و مرسوم، تحول چشمگیری در آموزش و یادگیری به وجود آورند. برای نمونه، پرینگ^۱ آورده است که در کشور آمریکا برای پژوهش‌های آموزشی سالانه بیش از یک میلیارد دلار از بودجه فدرال^۲ و دولتی هزینه می‌شود. نکته دیگر اینکه، پژوهش‌های دانشگاهی مبتنی بر اصول و نظامی است که هر گام آن مستلزم داشتن دانش، مهارت و تخصص ویژه است؛ مثل نمونه‌گیری‌های آماری، تجزیه و تحلیل آماری، تهیه پرسش‌نامه‌های روا و مانند آن. یافته‌های این نوع از پژوهش‌ها نیز به گونه‌ای گزارش می‌شوند که؛ بیشتر معلمان قادر به فهم و کاربرد آن نیستند و در نتیجه، این پژوهش‌ها از نظر معلمان چندان مفید ارزیابی نمی‌شوند (بلاغت و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته‌های سیمای روش شناختی پژوهش نشان داد ذهنیتی که در معلمان پژوهنده در خصوص فرایند اقدام پژوهی حاکم بوده از رویکرد انتقادی در مسأله‌یابی، از روش ترکیبی در گردآوری و تحلیل داده‌ها و بیشتر از پیشینه نظری در پیشنهاد راه حل‌ها بهره‌جسته‌اند. همچنین، همه آثار معلمان پژوهنده دارای یافته‌های جدید و قابل اعتماد بوده و در اعتبارسنجی روش شناختی وضعیت مطلوبی داشتند. در واقع معلمان پژوهنده استان زنجان با نگاه علمی و منتقدانه به مسائل «آموزش و یادگیری» پرداخته و با بکارگیری تکنیک اقدام پژوهی نسبت به حل مسائل مبتلابه اقدام نموده و با ایجاد تغییرات مثبت، نتایج ارزشمندی را در راستای بهبود فرایند و فراورده‌های آموزشی به دست آورده‌اند. توجه به این پدیده ارزشمند نوید آن دارد که با سرمایه‌گذاری در این زمینه می‌توان مسائل بشمار و پیچیده آموزش و پرورش را در همه حوزه‌ها، به ویژه در حوزه آموزش و یادگیری با دستان توانمند معلمان که خود درگیر در مسأله هستند، حل و فصل نموده و دنیای بهتری را برای آموزش و پرورش رقم زد. چنانچه دولاچی اوغلو و دوغانای (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای، با استفاده از شیوه‌های مبتنی بر استانداردهای

^۱ Pring^۲ Federal

یادگیری معتبر، مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزانی که در گروه مطالعه قرار گرفتند، بهبود بخشیدند. افزون بر آن در این پژوهش، معلمان پژوهنده بیشتر از پیشینه نظری در پیشنهاد راه حل‌ها بهره‌جسته‌اند. از نظر والگرن و آرکروگ^۱ (۲۰۲۱) نیز محققان و متخصصان باید با یکدیگر همکاری کنند تا دانش و مفاهیم نظری مبتنی بر تحقیق را به عمل تبدیل کنند.

همچنین در سیمای مفهوم شناختی نتایج نشان داد که اغلب مسائل آموزش و یادگیری، مربوط به ساختار و روش آموزش است و معلمان پژوهنده برای حل این مسائل، مفاهیم، الگوها و روشهای جدید و قابل اعتمادی را تولید کرده‌اند. در حوزه آموزش و یادگیری تعداد ۲۰ مفهوم باز تولید شده است در نتیجه؛ توجه به برنامه «معلم پژوهنده» می‌تواند علاوه بر رشد شاخص‌های حرفه‌ای معلمان، ساختار و روش‌های آموزش و یادگیری را به سمت بهبودی متحول سازد. به طور کلی یافته‌های اغلب پژوهش‌های معلمان پژوهنده، ضمن طی نمودن فرایند درست روش شناختی، حاکی از آن بود که معلمان در بسیاری از شاخص‌های فنی اقدام پژوهی بالاتر از نرم مورد انتظار بوده و حتی پژوهش‌های آنان منجر به آفرینش دانش جدید در موضوع آموزش و یادگیری شده است. در سند ملی تحول بنیادین به صراحت بر ضرورت برنامه‌ریزی و اقدام بر اساس پژوهش تأکید شده است. اجرای برنامه «معلم پژوهنده» به معلمان کمک کرده است تا آنان نسبت به شناخت مسائل و ابداع روش‌های نوین و مؤثر در جهت آموزش و یادگیری در کلاس درس، دقت و حساسیت بیشتری از خود نشان دهند. فیاض و دیگران (۱۳۹۸) نیز مهمترین افق‌های اقدام‌پژوهی بر پژوهشگری معلمان را 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 می‌دانند. بر همین اساس، جایگاه مؤثر این برنامه بیش از پیش اهمیت می‌یابد. در این شرایط، توجه و دقت نظر نسبت به آثار معلمان پژوهنده و اینکه کمیت و کیفیت این آثار به عنوان محصول برنامه

^۱ - Wahlgren & Aarkrog

معلم پژوهنده چگونه بوده است؟ آثار معلمان پژوهنده و اقدام عملی آنها در ورود به عرصه پژوهش چه دستاوردهای ارزشمند و قابل استنادی را در زمینه‌های عملی و تئوری داشته است؟ مهم و قابل توجه است. زیرا؛ معلم پژوهنده، معلمی است که علاقمند تغییر و بهسازی در کلاس درس خود است و این کار را با استفاده از روش‌های گوناگون به ویژه پژوهش در عمل انجام می‌دهد. به عبارت دیگر، معلم پژوهنده علاقه‌مند است برای بهسازی و اصلاح وضعیت نامطلوب آموزشی به اقدام‌هایی دست بزند تا باعث تغییر وضعیت موجود و حل مسایل آموزش و پرورش گردد (قاسمی پویا، ۱۳۸۲). از سوی دیگر مسائل و مشکلاتی را که مانع از تحقق اهداف آموزش می‌شود شناسایی می‌کند، در مورد چگونگی آن به گردآوری اطلاعات می‌پردازد برای حل آن‌ها چاره می‌جوید و به این ترتیب به طور مداوم در جهت تسهیل فرآیند آموزش و رفع موانع یادگیری گام بر می‌دارد (ساک، ۱۳۸۳). به طور کلی دستاورد این پژوهش این است که معلمان پژوهنده با داشتن تفکر انتقادی برای تشخیص مسائل، با داشتن مهارت حل مسأله در قالب اقدام پژوهی و ایجاد تغییرات تحولی از طریق حل آنها، مطمئن‌ترین و کم هزینه‌ترین مسیر برای حل مسائل آموزشی بوده و توجه به این موضوع می‌تواند در حل بسیاری از مسائل مبتلابه آموزش و پرورش در همه زمینه‌ها به ویژه در آموزش و یادگیری مؤثر باشد. بنابراین، پیشنهادها ی زیر برای کیفیت مطلوبتر و اثربخشی افزونتر برنامه اقدام پژوهی ارائه می‌گردد:

- یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که حضور معلمان مرد، معلمان فنی، معلمان دارای مدارک تحصیلی و سوابق خدمتی بالا به ویژه در مدارس متوسطه کمرنگتر است؛ لذا؛ با حمایت‌های تشویقی بیشتر، حضور این معلمان به ویژه در مدارس متوسطه در برنامه معلم پژوهنده در راستای حل مسائل مبتلابه در مدارس پسرانه، تقویت شود.

- یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است نحوه مشارکت معلمان در اجرای طرح‌های اقدام پژوهشی فردی بیشتر از تیمی بوده است. از آنجا که، ماهیت این پژوهش‌ها تیمی است. لذا، تمهیدات لازم جهت افزایش روحیه کار تیمی در معلمان اندیشیده و اجرا شود.

- یافته های این پژوهش حاکی از آن است اغلب این پژوهش ها بر روی گروه اجرا شده است. این رویکرد حل مسأله در معلمان تقویت و گسترش یابد.
- یافته های این پژوهش حاکی از آن است که بخش اعظم معلمان در انتخاب مسأله رویکرد انتقادی را در پیش گرفته اند. این رویکرد در مسأله یابی سازگاری بیشتری با پژوهش های اقدام پژوهی دارد که معلمان در آن نسبت به وضعیت موجود در حوزه کاری خود انتقاد نموده و در صدد تغییر وضعیت نامطلوب به مطلوب می باشند. لذا، این روحیه در معلمان تقویت و این نوع اندیشه ورزی در میان آنان گسترش یابد. چراکه؛ معلمان نقاد و دارای روحیه انتقادی نسل منتقدی را تربیت خواهند نمود.
- یافته های این پژوهش حاکی از آن است که بخش اعظم معلمان پژوهنده از رویکردهای کیفی و ترکیبی در گردآوری، تحلیل و تفسیر داده ها استفاده نموده اند که رویکردهای مورد تأیید در این نوع از پژوهش هاست. لذا، این نوع نگاه و تکنیک در گردآوری، تحلیل و تفسیر داده ها تقویت و تسری یابد.
- یافته های این پژوهش حاکی از آن است که بخش اعظم معلمان پژوهنده در پیشنهاد راه حل های خود برای حل مسائل، از پیشینه نظری یا تجربی استفاده نموده اند، این نوع مهارت و تکنیک سازگاری بیشتری با اقدام پژوهی دارد. لذا، تقویت و در همه گیر شدن آن تلاش شود.
- یافته های این پژوهش حاکی از آن است که همه آثار مورد تحلیل معلمان پژوهنده بدون استثنا منجر به نتیجه بوده اند و اغلب آنها نیز دارای یافته های علمی و روش شناختی جدید بوده اند. لذا، با توجه به علمی بودن حل مسائل در اقدام پژوهی، پیشنهاد می گردد که این نوع روحیه و حل مسائل در بین معلمان ترویج شود.
- یافته های این پژوهش حاکی از آن است که بخش اعظم معلمان پژوهنده پیشنهادات تغییر خود را در راستای تغییر روش «آموزش و یادگیری» ارائه نموده اند. این بدان معنا بود که مسائل، نقدها و نارضایتی ها از وضع موجود در حیطه روشهای آموزش زیادتر از محتوا، ساختار و عوامل دیگر است. لذا، لازم است که نهضت تغییر روشهای آموزش و یادگیری در آموزش و پرورش هرچه سریعتر شروع گردد.

- یافته های این پژوهش حاکی از آن است که میزان تناسب الگوی نظری و عملی پژوهش (اعتبار سنجی راه حل ها)؛ میزان تناسب روش، ابزار و الگوی تحلیل با ماهیت داده ها؛ و میزان تناسب فرایند طراحی، اجرا و نتیجه گیری پژوهش ها؛ در آثار مربوط به حوزه «آموزش و یادگیری» در بخش اعظمی از آثار معلمان پژوهنده بالاتر از میانگین استاندارد بوده است. لذا، لازم است که این مهارتها تقویت و در حوزه های دیگر تسری یابد.

منابع

- بلاغت، سیدرضا (۱۳۹۰). بررسی راههای عملی ترغیب معلمان دوره متوسطه استان یزد به اقدام پژوهی. اداره کل آموزش و پرورش استان یزد.
- حسنی، حسین (۱۳۹۸). اقدام پژوهی، راهبردی برای توسعه حرفهای معلمان فکور. فصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۵ (۱۰)، ۴۴-۲۴.
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۹). استراتژی های نظریه پردازی. تهران: سمت.
- ذاکری صالحی، غلامرضا (۱۳۸۶). فراتحلیل مطالعات انجام شده در زمینه جذب نخبگان و پیشگیری از مهاجرت آنان، مجله جامعه شناسی ایران. دوره ۸ (۱)، ۱۰۱-۸۱.
- رابینگتن، ارل، واینبرگ، مارتین (۱۳۹۳). رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسائل اجتماعی. ترجمه رحمت اله صدیق سروسستانی، تهران: دانشگاه تهران.
- رضایی کمال آبادی، امیرحسین (۱۳۸۴). بررسی موانع و چشم اندازهای اقدام پژوهی در آموزش و پرورش شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- ساکي، رضا (۱۳۸۳). اقدام پژوهشی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس. تهران: سمت

فیاض، ایراندخت، همایونفرد، آیتا، سجادی، سید مهدی، ساکی، رضا (۱۳۹۸).
نمودشناسی تفسیری افق ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم پژوهنده به مثابه
اقدام پژوهی بر پژوهشگری معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵(۵۴)، ۹۱-۱۱۷.
قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲). راهنمای معلمان پژوهنده. تهران: پژوهشکده تعلیم و
تربیت.

Alwi, N. A., & Helsa, Y. (۲۰۱۹). Classroom action research for improving teacher's professionalism. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. ۱۳۲۱, No. ۲, p. ۰۲۲۰۹۳). IOP Publishing.

Anderson Jr, J. A. (۲۰۲۲). Review of Student-centered research: Blending constructivism with action research. Education Review, ۲۹.

Bergmark, U. (۲۰۲۲). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. Educational Action Research, ۳۰(۳), ۴۲۷-۴۴۴.

Coughlan, P., & Coughlan, D. (۲۰۰۲). Action research for operations management. International Journal of Operations & Production Management, ۲۲(۲), ۲۲۰-۲۴۰.

Dolapcioglu, S., & Doğanay, A. (۲۰۲۲). Development of critical thinking in mathematics classes via authentic learning: an action research. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, ۳۳(۶), ۱۳۳۳-۱۳۸۶.

Drummond, J. S., & Themessl-Huber, M. (۲۰۰۷). The cyclical process of action research: The contribution of Gilles Deleuze. Action Research, ۵(۴), ۴۳۰-۴۴۸.

Erro-Garcés, A., & Alfaro-Tanco, J. A. (۲۰۲۰). Action research as a meta-methodology in the management field. International Journal of Qualitative Methods, ۱۹, ۱۶۰۹۴۰۶۹۲۰۹۱۷۴۸۹.

Leeman, Y., van Koeven, E., & Schaafsma, F. (۲۰۱۸). Inter-professional collaboration in action research. Educational Action Research, ۲۶(۱), ۹-۲۴.

Rapoport, R. N. (۱۷۷۰). Three dilemmas in action research: With special reference to the Tavistock experience. *Human Relations*, ۲۳(۶), ۴۹۹-۵۱۳.

Shiller, J. (۲۰۱۸). The disposability of Baltimore's Black communities: A participatory action research project on the impact of school closings. *The Urban Review*, ۵۰(۱), ۲۳-۴۴.

Timulak, L. (۲۰۰۹). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, ۱۹(۴-۵), ۹۹۱-۶۰۰.

Tupas, F. P., & Palmares, M. T. G. (۲۰۱۹). Enhancing Action Research Skills and Knowledge of Science and Mathematics Teachers Through Intensified Workshop. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. ۱۲۵۴, No. ۱, p. ۰۱۲۰۲۶). IOP Publishing.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (۲۰۲۱). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational action research*, ۲۹(۱), ۱۱۸-۱۳۲.



