

شناسایی موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده از دید معلمان پژوهنده و کارشناسان: مورد مطالعه استان همدان

نویسندگان: مهدی نامداری پژمان^{۱*}، سیروس قنبری^۲ و حشمت‌الله محمودی^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی همدان

m314namdari@yahoo.com

* نویسنده مسئول: مهدی نامداری پژمان

چکیده

هدف پژوهش، شناسایی موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده از دید معلمان پژوهنده و کارشناسان استان همدان^۱ بود. روش پژوهش بر مبنای نظریه‌های روان‌سنجی و به‌ویژه تحلیل عاملی اکتشافی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان پژوهنده و کارشناسان پژوهشی استان همدان بود که از بین آنها ۳۲۱ نفر معلم پژوهنده و ۱۳۳ نفر کارشناس پژوهشی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده، پرسش‌نامه محقق‌ساخته با ۴۶ گویه بسته‌پاسخ مربوط به موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده بود. پایایی اولیه پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد. پس از توزیع، گردآوری و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه به روش تحلیل عاملی اکتشافی، موانع استخراج شد. در تحلیل عاملی اکتشافی از رویه مؤلفه‌های اصلی و روش چرخش واریماکس، استفاده شد. مشخصه‌های آماری اولیه با اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی به دست آمده نشان داد که ارزش ویژه دوازده عامل، بزرگ‌تر از ۱ بود؛ این دوازده عامل در مجموع، ۶۵/۵۶ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کردند. ماتریس متغیرهای چرخش داده شده به شیوه واریماکس نشان داد که چهار پرسش زیر دو عامل، بار داشتند و باید حذف می‌شدند و دوباره تحلیل عاملی، صورت می‌گرفت. با انجام این کار، هفت عامل، استخراج و ۳۵ گویه باقی ماندند؛ این هفت عامل در مجموع، ۵۶/۵۸ درصد از واریانس کل متغیرها را تبیین کردند. پس از بررسی تحلیلی پرسش‌نامه توسط یک گروه از متخصصان اقدام‌پژوهی، موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده به تفکیک به صورت ترتیبی، استخراج شدند که شامل «موانع مدیریتی، ضعف اطلاع‌رسانی، ضعف توانایی پژوهشی معلم، مشکلات ارزشیابی، نارسایی دوره‌های آموزشی، موانع سازمانی و ضعف محتوای آموزشی» می‌شوند.

کلید واژه‌ها: اقدام‌پژوهی، معلم پژوهنده، برنامه معلم پژوهنده، تحلیل عاملی.

• دریافت مقاله: ۸۹/۱۰/۱۹

• پذیرش مقاله: ۹۰/۸/۱۰

*Scientific-Research
Journal of Shahed
University*

*Twentieth Year, No.3
Autumn & Winter
2013-14*

**Training & Learning
Researches**

**دوفصلنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد**

**سال بیستم - دوره جدید
شماره ۳**

پائیز و زمستان ۱۳۹۲

۱. این طرح با حمایت مالی پژوهشکده تعلیم و تربیت استان همدان اجرا شده است.

مقدمه

پژوهش، فرایند کسب و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به‌منظور حل مسائل و مشکلاتی است که در یک حوزه یا سازمان با آن روبرو هستیم [۱]. این روش به دلیل ویژگی‌هایی مانند نظام‌مند و تجربی بودن، تخصص طلبی، دقت و صحت در مشاهده و توصیف، منطقی و عینی بودن، معتبر و نتایج آن نیز به تبع، موثق و قابل اطمینان است [۲]. هدف اصلی از پژوهش در سازمان‌ها، بهبود کیفیت، کمک به تصمیم‌گیری مناسب، افزایش بهره‌وری، کارایی سازمانی و اتخاذ راهبردهای مناسب است [۳]. یکی از سازمان‌های پراهمیت از لحاظ گستردگی، نوع کارکردها و تأثیرگذاری، آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش به دلیل اینکه با انسان سروکار دارد، از مهم‌ترین حوزه‌هایی است که پژوهش در آن لازم است. به دلیل پیچیده بودن مسائل مربوط به اندیشه انسان، پژوهش در این زمینه، دارای پیچیدگی‌هایی خاص بوده، دقت زیادی را می‌طلبد؛ از این رو، به‌منظور ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت و اثربخشی آموزشی، بایستی مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم در معلمان تقویت شوند و لازمه این امر، مجهز کردن معلمان به بینش علمی و انجام پژوهش است تا از این رهگذر، به تولید اندیشه اهتمام‌ورزیده و از این اندیشه در راستای بهبود وضع کلاس درس و مدرسه استفاده لازم را به‌عمل آورند. آموزش و پرورش، پژوهشی ویژه خود را می‌طلبد که محور اساسی آن باید تغییر و تحول در کلاس درس و جریان یاددهی - یادگیری باشد؛ در این میان، معلمان نقش اساسی را در این نوع از پژوهش ایفا می‌کنند [۴]؛ این پژوهش ویژه، اقدام پژوهی نام دارد که زمینه آن به اوایل کار جان دیویس^۱ در سال ۱۹۲۰ و کورت لوین^۲ در سال ۱۹۴۰ برمی‌گردد [۵].

اقدام پژوهی، فرایندی است که به‌واسطه آن، معلمان پیوسته به ارزیابی عملکرد خود پرداخته، مسائل جاری و واقعی کلاس خود را شناسایی و برای حل آنها

تلاش می‌کنند و آموزش را با پژوهش درهم می‌آمیزند [۶]. از دیدگاه راولی^۳، اقدام پژوهی، شامل گردآوری و تحلیل اطلاعات برای بهبود دانش و عمل آموزشی است. به عقیده زوبر اسکریت و پری^۴، اقدام پژوهی رویکردی موقعیتی (وابسته به موقعیت) برای حل مسئله‌ای ملموس می‌باشد که در وضعیتی اضطراری قرار گرفته‌است [۸]؛ این بدان معناست که در حد مطلوب، این فرایند گام به گام و به‌طور مداوم، طی مراحل مختلف زمانی با سازوکارهایی متفاوت نظارت می‌شود؛ بنابراین، پیگیری بازخوردها، ممکن است به پیامدهایی مانند اصلاحات، سازگاری، تغییرات جهت‌دار، یا بازتعریف برخی اقدام‌ها منجر شود تا به وضعیتی مطلوب دست یافته و این کاربردها به برخی فرصت‌های محدود در آینده منتهی نشوند.

این نوع پژوهش، توسط افراد درگیر در یک مسئله و برای حل یا کاهش آن انجام می‌شود که در آن، «عمل»، محور اساسی است و به مشارکت معلمان در اینکه «چگونه درباره مسائل آموزشی یادگیرند، چگونه طرح‌هایشان را نسبت به برنامه درسی بیان کنند؟» و اینکه «چگونه عمل آموزشی را توسعه دهند؟»، کمک می‌کند [۹]. در این روش پژوهشی، فرصت‌هایی برای ایجاد نظریه از تحقیق وجود دارد (نظریه زمینه‌ای^۵) که این فرصت برای آنان که به‌طور دائم از نظریه‌های پیشین پیروی می‌کنند، وجود نخواهد داشت. درباره اهمیت اقدام پژوهی، آن را کاهش‌دهنده فاصله نظر و عمل [۱۰]، عامل رشد حرفه‌ای [۱۱] و رشد شخصی معلم [۱۲]، غیرمتمرکز ساختن برنامه درسی [۱۳] و رواساز عمل آموزشی [۱۴] می‌دانند.

پس از شکل‌گیری شورای تحقیقات آموزش و پرورش کشور در سال ۱۳۶۷ و به‌دنبال آن، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان‌ها در سال ۱۳۶۹ با هدف فعال کردن و شرکت دادن معلمان، تاکنون طرح‌هایی

3 . Rowley

4 . Zuber-Skerritt & Perry

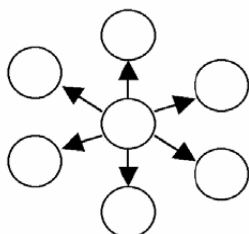
5 . Grounded Theory

1 . John Davis

2 . Kurt Lewin

منافات دارد؛ دوم، معلمان از رشد فردی و حرفه‌ای [۲۰] فاصله می‌گیرند و در نهایت اینکه این نوع دیدگاه به بدنه آموزش و پرورش وارد می‌شود که مهم‌ترین رکن آن، دانش‌آموز است و این خود، جدی‌ترین آسیب به شمار می‌رود. براساس گزارش‌های منتشرشده از سوی پژوهشکده تعلیم و تربیت استان همدان و وزارت آموزش و پرورش، از زمان اجرای اولین برنامه تاکنون، به‌طور متوسط در کل کشور ۱ درصد و در استان همدان، حدود ۲/۵ درصد از معلمان در این برنامه شرکت داشته‌اند. انتظار می‌رفت که طبق هدف برنامه معلم پژوهنده، هر ساله تعداد بیشتری از معلمان به پژوهش جذب شوند اما در عمل، این انتظار برآورده نشده است.

در زمینه اقدام پژوهی در فرامرز و درون‌مرز، پژوهش‌هایی مختلف صورت گرفته‌اند، اما به‌طور ویژه، در برنامه معلم پژوهنده، از لحاظ تفاوت در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی، پژوهش‌های فرامرزی، ساختاری متفاوت دارند.

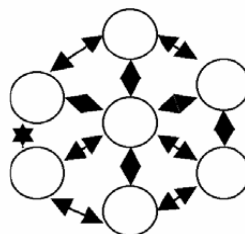


ب) رویکرد اقدام پژوهی متمرکز

انجام پژوهش با رویکرد شبکه‌ای را عاملی مهم در گسترش فرهنگ اقدام پژوهی عنوان کرده‌اند [۲۱]. برازنگی^۲ در پژوهشی، موانع مشارکت معلمان سوریه‌ای در زمینه پژوهش را با استفاده از روش کتابخانه‌ای و بررسی اسناد و مدارک بررسی کرده است. موانع اقتصادی، شخصی (انگیزه، نگرش به پژوهش)، سازمانی (سیاست‌های آموزشی و پژوهشی، برنامه‌های جانبی و بی‌فایده، بی‌توجهی به دانش تولیدشده) و محتوایی برای اقدام پژوهی از جمله مهم‌ترین عوامل

مختلف به‌اجرا درآمده‌اند که اجرای برنامه معلم پژوهنده از سال ۱۳۷۵ از جمله این طرح‌هاست. برنامه معلم پژوهنده به‌منظور ارتقای مهارت‌های پژوهشی در میان معلمان و به‌تبع آن، در میان دانش‌آموزان و تشویق معلمان و کارگزاران آموزشی به انجام پژوهش‌ها عمل برای شناسایی مشکلات فرایند یاددهی-یادگیری و بهبود کیفیت این فرایند، اجرا شد [۱۵]. طبق اعلام پژوهشکده تعلیم و تربیت استان همدان، تعداد طرح‌های اقدام پژوهی این استان در دوره‌های اخیر رو به کاهش نهاده است [۱۶ و ۱۷]. با توجه به هدف برنامه معلم پژوهنده که پژوهش‌مدار کردن تعلیم و تربیت است، نتایج به‌دست آمده، با این هدف، سازگار نیستند و در نگاهی کلی به آمار کشوری نیز، این موضوع ملموس است [۱۸].

مشکل عدم استقبال معلمان از برنامه معلم پژوهنده در صورت ادامه، از سه جنبه آسیب‌زا است: اول آنکه با هدف پژوهش‌محوری آموزش و پرورش [۱۹]



الف) رویکرد اقدام پژوهی شبکه‌ای

براون و گاونتا^۱ در پژوهشی با عنوان «ایجاد شبکه‌های اقدام پژوهی فراملیتی»، اصلی‌ترین عامل در توسعه برنامه را از بین بردن موانع ارتباطی میان معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند. این پژوهش در دو کشور ایالات متحده و انگلستان انجام شد و طی آن، مدل ارتباطی بالا ارائه شد.

در مدل ب، اقدام پژوهی موضوعی فردی است و هر فرد می‌تواند آن را انجام دهد؛ در صورتی که در مدل الف، اقدام پژوهی میان افراد حالت تعاملی دارد. صاحب‌نظران،

2. Barazangi

1. Brown & Gaventa

محدودیت‌های اخلاقی در انجام پژوهش به ترتیب بیشترین و کمترین مانع انجام پژوهش اعلام شده‌اند؛ در این پژوهش، ارتباطی معنادار میان نمره پژوهشی افراد و موانع شخصی و سازمانی به دست آمد [۲۶]. حسن‌زاده (۱۳۸۳) در پژوهش خود به تبیین موانع و مشکلات پژوهش پرداخته، این موانع را به ترتیب اولویت، چنین بیان می‌کند: عوامل سازمانی (۲۲/۸)، عوامل ارتباطی (۶۳/۲۰)، عوامل اجتماعی (۲۰/۶۳)، عوامل انسانی (۴۵/۱۸) و عوامل روش‌شناختی (۱۷/۳۷) [۳]. رضایی کمال‌آباد (۱۳۸۴) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ضعف در قدردانی معنوی از معلمان پژوهشگر، کمبود مشاوران پژوهشی مجرب برای راهنمایی و رفع اشکال‌های پژوهشی معلمان و پژوهش‌محور نبودن تصمیم‌های آموزشی را مهم‌ترین موانع اقدام پژوهی معرفی کرده‌است [۲۷]. بدخشان (۱۳۸۴) در طرحی با عنوان بررسی نقاط ضعف کلاس‌های اقدام پژوهی و ارائه راهکارهای استفاده مطلوب از این کلاس‌ها در استان خراسان شمالی، به نقاط ضعفی مانند شیوه تدریس مدرس، شیوه برگزاری آزمون، شیوه اجرای کار عملی و اطلاعات علمی مدرس در افزایش مهارت پژوهشی اشاره کرده‌است [۲۸]. میرشفیعی‌لنگری (۱۳۸۵) در طرحی، موانع اجرایی اقدام پژوهی را بدین شرح گزارش کرده‌است: «فراهم نبودن امکانات لازم در مدرسه، فراهم نبودن امکانات لازم در منطقه و شهرستان، فراهم نبودن امکانات لازم در استان، مناسب نبودن وضعیت فعلی فراخوانی و اطلاع‌رسانی اقدام پژوهی، عدم اطلاع مدیران از حل مسائل مرتبط با آموزش از طریق اقدام پژوهی، عدم اشتیاق مدیران در خصوص حل مسائل آموزشی از طریق اقدام پژوهی، عدم همکاری مناسب مسئولان آموزش و پرورش در اجرای طرح معلم - پژوهنده، هزینه‌بر بودن طرح‌های معلم پژوهنده، نامناسب بودن روش‌های تقدیر به عمل آمده از فعالیت‌های اقدام پژوهی» [۲۹]. حسن‌زاده، نجفی و آزادی (۱۳۸۵)، طی پژوهشی به بررسی عوامل بازدارنده مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده در شهرستان ساری

استخراج شده بودند [۲۲]. وایلر^۱ در کشور زیمبابوه، پژوهشی مرتبط با اقدام پژوهی انجام داده‌است؛ وی ضمن ارائه آمار مربوط به میزان مشارکت معلمان در اجرای اقدام پژوهی بیان می‌کند که انجام پژوهش در کلاس درس به برنامه‌ریزی و هماهنگی متمرکز، نیازمند است. وی موانع انجام اقدام پژوهی را عدم آگاهی معلمان از مزایا و فواید اقدام پژوهی، فقدان سازمانی مشخص در درون آموزش و پرورش به منظور هدایت فعالیت‌های پژوهشی و عدم پرداخت هزینه‌های پژوهش معرفی می‌کند [۲۳]. کوتسلینی^۲ در پژوهش خود در کشور قبرس، موانع انجام پژوهش را نگرش‌های منفی معلمان نسبت به پژوهش، خصایل ویژه معلمان (گوشه‌گیری، عدم اعتماد و مقاومت در برابر تغییر) و فقدان آموزش‌های ویژه بر شمرده‌است [۲۴].

بر اساس پژوهش‌های بالا، می‌توان گفت که در بستر جوامع مورد پژوهش، موانعی متفاوت بر سر راه اجرای اقدام پژوهی قرار دارند و ملحوظ داشتن فرهنگ جامعه و سیاست‌های آموزشی در فراهم ساختن تمهیدهای لازم برای انجام پژوهش، امری ضروری است؛ بر این اساس، پژوهش‌های داخلی، اهمیتی ویژه دارند.

هاشمی (۱۳۸۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان شناسایی عوامل مؤثر بر گرایش دبیران به انجام اقدام پژوهی و بررسی رابطه میان عوامل و خلاقیت آنان در دبیرستان‌های شهرستان اهواز، به رابطه معناداری میان گرایش دبیران به انجام اقدام پژوهی در مدارس و میزان خلاقیت آنان و مدرک و تجربه دست‌یافت [۲۵]. در پژوهشی در دانشگاه یاسوج، علمداری و افشون (۱۳۸۲) به بررسی موانع موجود در انجام فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های یاسوج پرداختند؛ در این پژوهش، موانع شخصی، شامل کمبود وقت و مشغله زیاد و بی‌علاقه‌گی به امر پژوهش به ترتیب بیشترین و کمترین مانع پژوهشی و موانع سازمانی، شامل کمبود امکانات و تجهیزات لازم و

1. Weiler
2. Koutselini

اقدام پژوهی بر میزان علاقه معلمان به اقدام پژوهی، تأثیری معنادار نداشت. میان نظریات معلمان درباره عوامل مؤثر بر اقدام پژوهی به تفکیک مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، تحصیلات و دوره تحصیلی)، تفاوتی معنادار وجود نداشت [۳۱].

بر اساس این پژوهش‌ها، می‌توان گفت که بیشتر آنها عوامل بازدارنده و مشکلات اجرای برنامه معلم پژوهنده را به‌طور جامعی مورد بررسی قرار داده‌اند و بیشتر بر مؤلفه‌ها تمرکز داشته‌اند تا موانع؛ لذا در این پژوهش، محقق به دنبال آن است که پژوهشی جامع با تکیه بر این پژوهش‌ها و تجربیات خود ارائه دهد تا بتوان در زمینه گسترش و توسعه برنامه معلم پژوهنده برنامه‌ریزی جامعی داشت و زمینه مشارکت تمامی دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت را در برنامه فراهم ساخت.

پرسش‌های پژوهش

۱. موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده از دیدگاه معلمان پژوهنده و کارشناسان استان همدان کدام‌اند؟
۲. آیا میان نظرهای معلمان پژوهنده و کارشناسان درباره موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده تفاوت وجود دارد؟
۳. راهکارهای تقویت و گسترش برنامه معلم پژوهنده از نظر معلمان پژوهنده و کارشناسان استان همدان کدام‌اند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی بوده، زیرا هدف آن، توصیف، ضبط و توضیح شرایط موجود و به عبارت دیگر، توصیف منظم موقعیتی ویژه یا حوزه مورد علاقه به صورت واقعی و عینی است. بر مبنای نظریه‌های روان‌سنجی و به‌ویژه تحلیل عاملی، پژوهش از نوع اکتشافی بوده؛ به عبارتی با توجه به ماهیت این روش، مسیر حرکت از داده‌ها آغاز شده، سپس به رفتار واقعی یا مشاهده‌ای پردازش نشده‌ای می‌رسد و سرانجام به الگوهایی ختم می‌شود که بر اساس خود داده‌ها نمودار می‌شوند.

پرداخته‌اند؛ نتایج این پژوهش نشان دادند که «عدم آگاهی معلمان از طرح معلم پژوهنده، عدم وجود امکانات و منابع، نگرش و عمل مدیران، کمبود وقت معلمان در کلاس درس، بالابودن تراکم دانش‌آموزان و شلوغی کلاس‌ها و عدم ارج‌گذاری مناسب به اقدام پژوهی و رجحان تصمیم‌های بدون اتکا بر تحقیق»، موانع انجام اقدام پژوهی معلمان مطرح شده‌اند [۳۰]. در پژوهشی که چایچی و همکاران (۱۳۸۵) انجام داده‌اند، به ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم پژوهنده از دو جنبه کمی و کیفی پرداخته شده است؛ در این پژوهش، نقاط ضعف برنامه معلم پژوهنده در سه حوزه ساختاری، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی دسته‌بندی شده است؛ همچنین استفاده از روش‌های زیر را در جهت گسترده کردن آن پیشنهاد کرده‌اند: «اطلاع‌رسانی گسترده از طریق رسانه‌های دیداری و شنیداری، استفاده از ظرفیت‌های برون از آموزش و پرورش به منظور بسط تفکر معلم پژوهنده نظیر دانشگاه‌ها، مراکز آموزش عالی و مراکز عهده‌دار تربیت معلم، جلب همکاری نهادهای درونی آموزش و پرورش از جمله معاونت آموزشی، معاونت پشتیبانی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و مراکز آموزش ضمن خدمت، برگزاری همایش‌های علمی در سطحی وسیع با حضور گسترده معلمان بدون محدودیت، نشر منابع پژوهشی و توزیع در سطح گسترده در میان معلمان» [۱۵]. شمخانی (۱۳۸۸) به بررسی عوامل مؤثر بر اقدام پژوهی معلمان مقاطع ابتدایی و راهنمایی شهر فامنین در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ پرداخته است. وی با روش پیمایشی به نتایج زیر دست یافت: اهمیت دادن به نتایج تحقیق‌های معلمان، وجود منابع مالی، وجود نیروهای متخصص در آموزش و پرورش، آشنایی معلمان با روش‌شناسی پژوهش، مؤثر بودن وجود شبکه‌های اطلاع‌رسانی در آموزش و پرورش در میزان علاقه معلمان به اقدام پژوهی؛ «میان میزان علاقه به اقدام پژوهی، نزد معلمان که در دوره شرکت کرده و معلمان که شرکت نکرده بودند، تفاوتی معنادار مشاهده نشد. طول دوره‌های آموزشی

جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری، شامل تمامی معلمان پژوهنده دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه و کارشناسان اداری شاغل در آموزش و پرورش استان همدان بود که از برنامه دهم معلم پژوهنده دست‌کم، یک‌بار در آن شرکت کرده بودند. آمار دقیق تعداد معلمان پژوهنده هر منطقه از رابطان تحقیقات مناطق نوزده‌گانه استان دریافت شد که شامل ۱۶۲۰ نفر بودند؛ از این تعداد، ۹۷۰ نفر زن و ۶۵۰ نفر مرد بودند (۶۰ درصد زن و ۴۰ درصد مرد)؛ کارشناسان نیز، شامل اعضای کمیته‌های پژوهشی مناطق در استان همدان بودند که تعداد آنها ۱۵۲ نفر بود (نوزده منطقه، هر منطقه، ۸ نفر). به دلیل گستردگی جامعه آماری، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد؛ از طرفی، چون جامعه آماری پژوهش، شامل دو گروه از معلمان زن و مرد بود، نمونه‌گیری با روش طبقه‌ای تصادفی انجام شد لذا روش نمونه‌گیری ترکیبی از خوشه‌ای و طبقه‌ای بوده است. با توجه به میزان مشارکت هر منطقه در برنامه معلم پژوهنده، مناطق نوزده‌گانه به سه دسته مشارکت بالا، متوسط و کم، تقسیم شدند؛ این تقسیم‌بندی در جدول ۱ این مناطق به تفکیک آمده است: جدول ۱. مناطق نوزده‌گانه استان براساس میزان مشارکت در برنامه معلم پژوهنده

مشارکت کم	مشارکت متوسط	مشارکت بالا
گل تپه	بهار	ناحیه ۱
سرد رود	کبودرآهنگ	ناحیه ۲
سامن	تویسرکان	ملایر
لالجین	قهاوند	اسدآباد
قلقلرود	قروه درجزین	نهاوند
خزل	رزن	
جوکار	فامنین	

براساس جدول ۱ و به روش تصادفی، نه منطقه انتخاب شدند که این مناطق به تفکیک میزان مشارکت در برنامه معلم پژوهنده، در جدول ۲ آمده‌اند.

جدول ۲. مناطق انتخاب شده براساس مشارکت آنها

مشارکت کم	مشارکت متوسط	مشارکت بالا
گل تپه	تویسرکان	ناحیه ۲
لالجین	بهار	اسدآباد
خزل	رزن	ملایر

با توجه به اینکه نمونه مورد مطالعه شامل دو گروه است، لذا تعداد هر گروه به شرح زیر انتخاب شد:
 الف) معلمان پژوهنده: برای انتخاب تعداد معلمان پژوهنده، از فرمول زیر استفاده شد [۳۲]:

$$n = \frac{Nt^2s^2}{Nd^2 + t^2s^2}$$

در این فرمول، N = تعداد کل افراد در جامعه؛ S^2 = برآورد واریانس متغیر مورد مطالعه در جمعیت، t = مقدار متغیر نرمال واحد متناظر با سطح اطمینان $1-\alpha$ و d = میزان اشتباه مجاز است؛ بر این اساس، چون واریانس متغیر مورد مطالعه در دست نبود، از بیشینه واریانس (۰/۲۵) استفاده شد. سطح اطمینان ۰/۹۵ اختیار شد که سطح زیر منحنی نرمال برای آن، ۱/۹۶ است. میزان اشتباه مجاز، ۰/۰۶ در نظر گرفته شد؛ از این رو، حجم نمونه چنین محاسبه شد:

$$n = \frac{1620 \times (1/96)^2 \times (0/25)^2}{1620 \times (0/06)^2 + (1/96)^2 \times (0/25)^2} = 230$$

به نسبت مشارکت مناطق در برنامه معلم پژوهنده، نسبت نمونه در مناطق مشارکت بالا ۵۰ درصد، مشارکت متوسط ۳۳/۳۳ درصد و در مناطق مشارکت کم، ۱۶/۶۷ درصد بود؛ افزون بر سهم هر منطقه از حجم نمونه، ۵ درصد نیز اضافه شد.

ب) کارشناسان: به دلیل محدودیت جامعه آماری کارشناسان (۱۵۲ نفر)، همه آنان به روش سرشماری در پژوهش شرکت داده شدند و برای آنها پرسش‌نامه پژوهشی ارسال شد؛ لذا حجم نمونه با جامعه آماری برابر انتخاب شد ($n=N$)؛ در نهایت ۱۰۹ پرسش‌نامه تکمیل شده بازگشت داده شدند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق ساخته بود که سه بخش را شامل می‌شد:

الف) پرسش‌های مربوط به اطلاعات شخصی و حرفه‌ای پاسخ‌دهنده (۱۳ پرسش)؛ ب) پرسش‌های بسته-پاسخ مربوط به موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده (۶)

به منظور تعیین پایایی پرسش نامه، با اجرای مقدماتی در یک نمونه ۳۵ نفری، با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف، پایایی محاسبه شد که نتایج آن در جدول های ۳ و ۴ آمده اند.

مقدار پایایی ۴۶ پرسش مندرج در پرسش نامه براساس روش کرونباخ و با ۳۵ نفر ۰/۹۴ به دست آمد. فلاناگان و هاریسون^۱، پایایی بالای ۰/۹۰ را عالی می دانند [۳۳]. در پایایی محاسبه شده به روش تنصیف، مشاهده شد که این مقدار برای نیمه اول، ۰/۹۰ و برای نیمه دوم ۰/۹۱ به دست آمد. همبستگی میان دو نیمه به روش پیرسون ۰/۷۷ و به روش گاتمن ۰/۸۷ محاسبه شد که مقداری بالا در محاسبه پایایی است.

یافته ها

پس از گردآوری، دسته بندی و تحلیل پرسش نامه ها، تعداد کل کارشناسان شرکت کننده در مطالعه ۱۰۶ نفر و کل معلمان پژوهنده شرکت کننده ۲۴۶ نفر بودند (۱۲۴ نفر زن و ۱۲۲ نفر مرد) که در مجموع، تعداد آنها به ۳۵۲ نفر رسید. فراوانی و درصد افراد شرکت کننده در پژوهش براساس مسئولیت در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. تعداد و درصد فراوانی افراد شرکت کننده به

تفکیک مسئولیت

مسئولیت	فراوانی	درصد
آموزگار	۶۴	۱۸/۲
دبیر	۱۰۸	۳۰/۷
مریی و مشاور	۲۴	۶/۸
مدیر	۸۹	۲۵/۲
کادر اداری	۶۵	۱۸/۵
بدون پاسخ	۲	۰/۶
جمع	۳۵۲	۱۰۰

همان طور که مشاهده می شود، از مجموع ۳۵۲ نفری که نوع مسئولیت خود را مشخص کرده بودند، بیشترین افراد شرکت کننده، دبیران مقطع راهنمایی و متوسطه

پرسش (و ج) پرسش های باز پاسخ درباره موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده (دو بخش): بخش اول، موانعی را شامل می شد که در قسمت «ب» بیان نشده بودند. معلمان و کارشناسان، موارد را نوشته، اهمیت آنها را مشخص می کردند؛ در بخش دوم، از پاسخ دهندگان خواسته شد تا پیشنهادهایی برای توسعه برنامه معلم پژوهنده ارائه دهند. گویه های قسمت «ب» پرسش نامه از پژوهش های انجام گرفته در داخل و خارج از کشور، تجربیات محققان و نظرهای صاحب نظران به دست آمد. نوع گزینه های قسمت «ب» پرسش نامه در مقیاس لایکرت بود؛ لذا مقیاس اندازه گیری حداقل فاصله ای است. گزینه ها، شش درجه ای بودند که به ترتیب به کاملاً مخالفم ارزش ۱، مخالفم ۲، تا حدودی مخالفم ۳، تا حدودی موافقم ۴، موافقم ۵ و کاملاً موافقم ارزش ۶ تعلق گرفت.

برای تعیین روایی پرسش نامه، از روش روایی محتوا با استفاده از نظر متخصصان استفاده شد؛ بدین صورت که پس از تدوین، پرسش نامه، در اختیار ۶ نفر از متخصصان و مدرسان روش تحقیق و سنجش و اندازه گیری قرار گرفت. پس از اعمال پیشنهادها و انتقادهای وارد شده، در جلسه ای با حضور کارشناسان و صاحب نظران پژوهشکده تعلیم و تربیت، پرسش ها مورد جرح و تعدیل قرار گرفتند و تعداد پرسش ها از ۷۳ به ۴۶ تقلیل یافت.

جدول ۳. نتایج آزمون آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی

پرسش های آزمون

تعداد پرسش ها	مقدار آزمون
۴۶	۰/۹۴

جدول ۴. نتایج آزمون تنصیف برای محاسبه پایایی میان دو نیمه

آزمون

نیمه ها	تعداد پرسش	پایایی	همبستگی پیرسون میان دو نیمه	ضریب تنصیف گاتمن
نیمه اول	۲۳	۰/۹۰	۰/۷۷	۰/۸۷
نیمه دوم	۲۳	۰/۹۱		

1. Flanagan & Harrison

بر این اساس، بیشترین افراد شرکت‌کننده از دوره متوسطه با ۱۰۷ نفر بودند که ۳۰/۴ درصد افراد را به خود اختصاص دادند. کمترین تعداد نیز مربوط به کارکنان اداری با ۶۵ نفر بود.

برای تحلیل داده‌ها و استخراج موانع، از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. بدین منظور، با بهره‌گیری از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، ساختار پرسش‌ها مورد بررسی قرار گرفت. پیش از اجرای تحلیل عاملی، رعایت سه فرضیه الزامی است؛ این فرضیه‌ها از طریق شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO)، مقدار آزمون کرویت بارتلت و مقادیر قطر اصلی همبستگی‌های ضدتصویری قابل بررسی است.

۱. شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO): این شاخص به مقایسه مقادیر همبستگی مشاهده‌شده با همبستگی‌های جزئی می‌پردازد و با استفاده از فرمول زیر محاسبه می‌شود [۳۴]:

$$KMO = \frac{\sum \sum r^2_{ij}}{\sum \sum r^2_{ij} + \sum \sum a^2_{ij}}$$

در این فرمول، rij ضریب همبستگی ساده میان متغیرهای i و j و aij ضریب همبستگی جزئی میان آنهاست.

۲. آزمون کرویت بارتلت: در تحلیل عاملی، اگر همبستگی میان متغیرها پایین باشد، احتمال اینکه در عوامل مشترک سهم باشند، اندک است. برای ارزشیابی ماتریس همبستگی می‌توان از آزمون کرویت بارتلت استفاده کرد؛ میزان این آزمون براساس شاخص χ^2 و فرمول زیر محاسبه می‌شود [۳۴]:

$$\chi^2 = -(n-1) - \frac{2p+5}{6} \ln|R|$$

در این فرمول، n معرف تعداد افراد شرکت‌کننده، p تعداد متغیرها، |R| قدر مطلق دترمینان ماتریس همبستگی است. نتایج شاخص کفایت نمونه‌برداری و کرویت بارتلت در جدول ۸ آمده است.

[۱۰۸ نفر] بودند که ۳۰/۷ درصد نمونه را تشکیل می‌دادند. کمترین گروه شرکت‌کننده، مربیان پرورشی و مشاوران بودند که با تعداد ۲۴ نفر، ۶/۸ درصد نمونه را به خود اختصاص دادند.

کارشناسان مورد نظر در پژوهش، شامل چهار گروه بودند: اعضای کمیته‌های پژوهشی، رؤسای کمیته‌های پژوهشی، رابطان تحقیق‌ها و افرادی که در زمینه پژوهش تخصص علمی یا تجربی دارند [کارشناس]. تعداد و درصد فراوانی کارشناسان شرکت‌کننده براساس گروه‌های یادشده در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. تعداد و فراوانی کارشناسان شرکت‌کننده در

پژوهش براساس نوع مسئولیت

درصد نوع مسئولیت کارشناس	فراوانی	درصد
عضو کمیته پژوهشی	۶۲	۵۸/۴۹
رئیس کمیته پژوهشی	۷	۶/۶۰
رابط تحقیق‌ها	۱۷	۱۶/۰۴
کارشناس	۲۰	۱۸/۸۷
جمع کل	۱۰۶	۱۰۰

براساس داده‌های جدول ۶، بیشترین تعداد کارشناسان شرکت‌کننده، اعضای کمیته‌های پژوهشی با تعداد ۶۲ نفر بودند. رؤسای کمیته‌های پژوهشی [رؤسای ادارات آموزش و پرورش] کمترین تعداد شرکت‌کننده با ۷ نفر بودند. به تفکیک دوره‌های تحصیلی، تعداد و درصد فراوانی افراد شرکت‌کننده در جدول ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۷. تعداد و درصد فراوانی افراد شرکت‌کننده در

پژوهش به تفکیک دوره‌های تحصیلی

دوره تحصیلی	فراوانی	درصد
ابتدایی	۹۵	۲۷
راهنمایی	۸۰	۲۲/۷
متوسطه	۱۰۷	۳۰/۴
اداری	۶۵	۱۸/۵
بدون پاسخ	۵	۱/۴
کل	۳۵۲	۱۰۰

جدول ۸. اندازه شاخص کفایت نمونه برداری و کروییت

بارتلت برای شناسایی موانع اجرای برنامه

شاخص کفایت نمونه برداری	مقدار کروییت بارتلت	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۸۶۹	۶۴۸۲/۹۵۱	۱۰۳۵	۰/۰۰۰

مقدار شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) برابر با ۰/۸۷ و اندازه آزمون کروییت بارتلت با درجه آزادی ۱۰۳۵ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ برابر با ۶۴۸۲/۹۵۱ به دست آمد که هر دو معنادارند. شاخص کفایت نمونه برداری توضیح دهنده تناسب حجم نمونه است. سرنی و کیسر^۱ معتقدند زمانی که مقدار KMO بزرگتر از ۰/۶ باشد، به راحتی می توان تحلیل عاملی انجام داد؛ هرچه این مقدار، بیشتر باشد، به همان نسبت، مناسبیت و کفایت نمونه برداری بهتر خواهد بود [۳۴].

۳. مقادیر قطر ماتریس همبستگی های ضد تصویری: این مقادیر، منفی ضرایب همبستگی جزئی اند. اگر تعداد ضرایب بزرگ در این ماتریس، زیاد باشد، کاربرد تحلیل عاملی باید تجدید نظر شود. با بررسی این ماتریس، بیشترین مقادیر زیر ۰/۴۰ برآورد شد تا هدف اساسی این پژوهش، یعنی استخراج موانع با بالاترین روایی و پایایی تأمین شود.

با وجود این مقادیر مطلوب، می توان تحلیل عاملی انجام داد. تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه های اصلی اجرا شد. برای اینکه موانع اصلی مشخص شوند، ارزش های مطلق زیر ۰/۴ انتخاب شد. ماتریس همبستگی به شیوه واریماکس (با فرض غیر هم بسته بودن عامل ها) چرخش داده شد. مشخصه های آماری اولیه در جدول ۹ نمایش داده شده اند.

بر اساس داده های جدول ۹، ارزش های ویژه عامل ۱ تا ۱۲ بزرگتر از ۱ هستند و این دوازده عامل روی هم، ۶۵/۵۶ درصد از واریانس کل متغیرها را تبیین می کنند. عامل اول با ارزش ویژه ۱۱/۳۲، ۲۴/۶۱ درصد کل و در نهایت، عامل دوازدهم با ارزش ویژه ۱/۰۷، ۲/۳۳ درصد، واریانس کل متغیرها را توجیه می کنند.

جدول ۹. ارزش های ویژه و واریانس تبیین شده عوامل

عوامل	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده
۱	۱۱/۳۲	۲۴/۶۱	۲۴/۶۱
۲	۳/۰۸	۶/۷	۳۱/۳۱
۳	۲/۴۹	۵/۴۳	۳۶/۷۴
۴	۲/۴۳	۵/۲۹	۴۲/۰۴
۵	۱/۸۴	۴	۴۶/۰۴
۶	۱/۵۶	۳/۳۹	۴۹/۴۳
۷	۱/۴۲	۳/۰۹	۵۲/۵۲
۸	۱/۳۲	۲/۸۸	۵۵/۴
۹	۱/۲۹	۲/۸	۵۸/۲
۱۰	۱/۱۸	۲/۵۷	۶۰/۷۷
۱۱	۱/۱۳	۲/۴۵	۶۳/۲۲
۱۲	۱/۰۷	۲/۳۳	۶۵/۵۶

آزمون اسکری که تعداد عوامل قابل استخراج از داده ها را مشخص و پیشنهاد می کند، نشان داد که بر اساس مقادیر ویژه [مجموع ضرایب عاملی گویه های موجود در هر عامل] حداکثر، دوازده عامل قابل استخراج هستند (نمودار ۱).

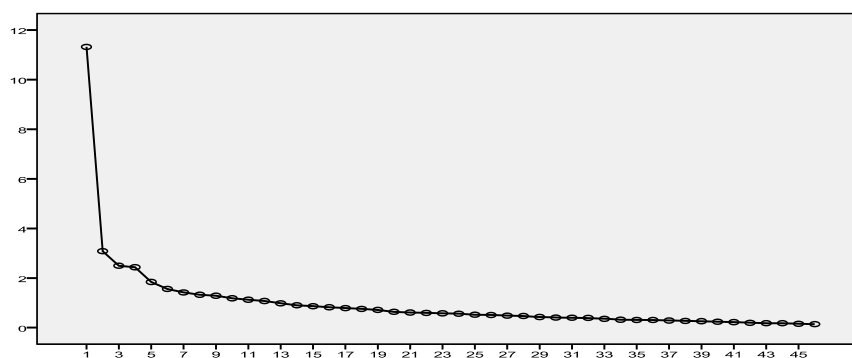
همان طور که در نمودار ۱ نشان داده شده است، شیب در نقطه عامل ۱۲ به طور تقریبی به ۰ (صفر) نزدیک می شود؛ همچنین، می توان استنباط کرد که سهم عامل نخست در واریانس کل متغیرها چشمگیرتر از سایر عوامل است. ماتریس متغیرهای چرخش داده شده به شیوه واریماکس نشان داد که پرسش های ۱۳، ۲۵ و ۲۷ به دلیل پایین بودن همبستگی آنها با عوامل (کمتر از ۰/۴۰) در زیر هیچ عاملی قرار نگرفتند؛ پرسش های ۱۰، ۲۹ و ۹ و ۱۷ نیز زیر در دو عامل مجزا بار داشتند و باید حذف شده، دوباره تحلیل عاملی صورت گیرد؛ با انجام این کار، نتایج در جدول ۱۰ ارائه شده اند.

بر اساس داده های جدول ۱۰، ده عامل استخراج شده با ۳۹ پرسش باقی ماندند. با توجه به اینکه عامل های ۹ و ۱۰ هر یک دو مؤلفه دارند و کمینه مؤلفه ها در تحلیل عاملی ۳ است، لذا این دو عامل نیز حذف شدند.

1. Cerney & Kaiser

جدول ۱۰. ماتریس متغیرهای چرخش یافته پس از حذف پرسش‌های ۱۰، ۲۹، ۹ و ۱۷

عوامل										پرسش‌ها
۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
									۰/۸۶	۳۹
									۰/۸۴	۳۷
									۰/۸۳	۳۸
									۰/۷۲	۳۶
									۰/۴۱	۴۰
								۰/۸۱		۴۵
								۰/۷۴		۴۳
								۰/۷۲		۴۴
								۰/۶۶		۴۶
							۰/۷۷			۲۴
							۰/۷۲			۲۳
							۰/۶۱۲			۲۲
							۰/۶۰۹			۲۱
							۰/۵۵			۲۶
							۰/۷۵۳			۳۴
							۰/۷۵۰			۳۵
							۰/۶۸			۳۳
							۰/۶۳			۳۲
							۰/۴۸			۳۱
					۰/۸۳					۵
					۰/۷۷					۶
					۰/۶۷					۴
					۰/۴۶					۲۸
				۰/۶۵						۱۴
				۰/۶۰						۱۲
				۰/۵۵						۸
				۰/۵۱						۱۱
				۰/۴۳						۲۷
				۰/۴۱						۱۳
			۰/۸۰							۲
			۰/۷۸							۳
			۰/۶۶							۱
		۰/۷۶								۱۸
		۰/۷۰								۱۹
		۰/۶۰								۲۰
	۰/۸۱									۴۱
	۰/۷۷									۴۲
۰/۷۹										۱۵
۰/۶۳										۱۶



نمودار ۱. منحنی اسکری برای استخراج موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده

جدول ۱۱. میزان اشتراک مواد پرسش‌نامه اجرای برنامه معلم پژوهنده با اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی

میزان اشتراک	پرسش	میزان اشتراک	پرسش	میزان اشتراک	پرسش	میزان اشتراک	پرسش
۰/۷۸	۳۷	۰/۵۱	۲۶	۰/۵۰	۱۳	۰/۶۹	۱
۰/۷۶	۳۸	۰/۵۷	۲۷	۰/۵۳	۱۴	۰/۸۰	۲
۰/۸۳	۳۹	۰/۵۸	۲۸	۰/۶۸	۱۸	۰/۷۹	۳
۰/۵۰	۴۰	۰/۵۳	۳۱	۰/۶۲	۱۹	۰/۶۴	۴
۰/۶۸	۴۳	۰/۶۰	۳۲	۰/۶۱	۲۰	۰/۷۶	۵
۰/۶۷	۴۴	۰/۶۳	۳۳	۰/۵۶	۲۱	۰/۶۷	۶
۰/۷۸	۴۵	۰/۷۲	۳۴	۰/۶۱	۲۲	۰/۵۴	۸
۰/۶۶	۴۶	۰/۷۵	۳۵	۰/۵۹	۲۳	۰/۴۹	۱۱
		۰/۷۱	۳۶	۰/۷۲	۲۴	۰/۵۶	۱۲

عامل اول با ارزش ویژه ۱۰/۱۷، ۲۴/۲۲ درصد کل و در نهایت، عامل هشتم با ارزش ویژه ۱/۳۰، ۳/۰۹ درصد واریانس کل متغیرها را توجیه می‌کنند.

پس از بررسی تحلیلی پرسش‌نامه، طی جلسه‌ای با حضور کارشناسان پژوهشی، برای هریک از موانع نام مناسب انتخاب شد که به تفکیک موانع و مؤلفه‌های آنها به صورت ترتیبی در جدول ۱۳ ارائه شده است.

براساس اطلاعات جدول ۱۳، هشت مانع استخراج شده، مهم‌ترین موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده به ترتیب اهمیت آمده‌اند. در میان موانع استخراج شده، موانع مدیریتی، مهم‌ترین و ناتوانی اطلاع‌یابی کمترین اهمیت را داشته‌اند.

به منظور پاسخگویی به پرسش دوم پژوهش مبنی بر تفاوت دیدگاه‌های معلمان پژوهنده و کارشناسان، از آزمون t مستقل استفاده شد که در جدول ۱۴ آمده است.

میزان اشتراک، نسبتی از واریانس است که میان یک متغیر و سایر متغیرها در مجموعه مورد نظر، مشترک و برابر مجموع مجذورهای بارهای عاملی عوامل مشترک است [۳۵]. میزان اشتراک مواد پرسش‌نامه موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده پس از حذف پرسش‌های مطرح شده در جدول ۱۱ آمده است.

براساس داده‌های جدول ۱۱، بیشترین میزان اشتراک [۰/۸۳] در پرسش ۳۹ و در بقیه پرسش‌ها بالای ۰/۴۹ است.

جدول ۱۲، مشخصه‌های آماری هشت عامل استخراجی موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده را نشان می‌دهد.

براساس داده‌های جدول ۱۲، ارزش ویژه عوامل ۱ تا ۸ بزرگ‌تر از ۱ است و این هشت عامل، روی هم، ۵۶/۵۸ درصد از واریانس کل متغیرها را تبیین می‌کنند.

جدول ۱۲. مشخصه‌های آماری نهایی ۳۵ پرسشی با اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی

چرخش مجموع مربعات بارهای عاملی			استخراج مجموع بارهای عاملی			عوامل
درصد تراکمی	درصد واریانس	ارزش ویژه	درصد تراکمی	درصد واریانس	ارزش ویژه	
۷/۹۵	۷/۹۵	۳/۳۴	۲۴/۲۲	۲۴/۲۲	۱۰/۱۷	۱
۱۵/۷۲	۷/۷۸	۳/۲۷	۳۱/۳۵	۷/۱۳	۲/۹۹	۲
۲۳/۳۸	۷/۶۶	۳/۲۲	۳۶/۹۷	۵/۶۲	۲/۳۶	۳
۳۰/۵۹	۷/۲۲	۳/۰۳	۴۲/۴۱	۵/۴۴	۲/۲۸	۴
۳۷/۷۸	۷/۱۹	۳/۰۲	۴۶/۵۸	۴/۱۷	۱/۷۵	۵
۴۳/۷۹	۶/۰۱	۲/۵۲	۵۰/۲۲	۳/۶۳	۱/۵۳	۶
۴۸/۸	۵	۲/۱	۵۳/۴۹	۳/۲۸	۱/۳۸	۷
۵۳/۷۴	۴/۹۴	۲/۰۷	۵۶/۵۸	۳/۰۹	۱/۳۰	۸

با توجه به اطلاعات جدول ۱۶، مهم‌ترین راهکارها به ترتیب بیشترین فراوانی عبارت‌اند از: برگزاری دوره‌های آموزشی برای افراد علاقه‌مند، در اختیار نهادن منابع و امکانات لازم برای پژوهش، جزو وظایف شغلی شدن اقدام پژوهی، برگزاری جلسات و همایش‌های تخصصی در زمینه اقدام پژوهی و در نظر گرفتن مزایای خاص برای افراد شرکت‌کننده [ارتقای شغلی، ارزشیابی و ...].

به منظور تعیین تفاوت دیدگاه‌های زنان و مردان شرکت‌کننده در پژوهش، از آزمون t مستقل استفاده شد که نتیجه آزمون در جدول ۱۶ آمده است.

بر اساس اطلاعات موجود در جدول ۱۶، در عامل مربوط به ضعف توانمندی پژوهشی، مقدار t نشان می‌دهد که در سطح $P < ۰/۰۵$ ، میان معلمان زن و مرد، تفاوت وجود دارد. با توجه به میانگین به دست آمده، معلمان زن نسبت به معلمان مرد، احساس توانمندی پژوهشی کمتری دارند. در عامل مربوط به مشکلات ارزشیابی، مقدار t در سطح $P < ۰/۰۵$ ، نشان‌دهنده تفاوت معنادار میان نظر زنان و مردان است؛ همچنین، در مواع سازمانی و ناتوانی اطلاع‌یابی نیز تفاوتی معنادار میان دو گروه معلمان مرد و زن در سطح $P < ۰/۰۵$ مشاهده شد.

بر اساس اطلاعات موجود در جدول ۱۴، مقدار t نشان می‌دهد که در میان مواع استخراج شده در سطح $P < ۰/۰۵$ ، تنها در مانع چهارم، یعنی مشکل‌های ارزشیابی، تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس میانگین‌های به دست آمده، کارشناسان [با میانگین $۴/۴۵$] در زمینه ارزشیابی طرح‌های اقدام پژوهی، نگرشی مثبت‌تر نسبت به معلمان پژوهنده [با میانگین $۴/۶۸$] دارند. در مواع مدیریتی با $t = ۰/۳۱$ و $P = ۰/۷۵$ ؛ ضعف اطلاع‌رسانی با $t = ۱/۶۶$ و $P = ۰/۰۹$ ؛ ضعف توانایی پژوهشی با $t = ۰/۰۶$ و $P = ۰/۹۹$ ؛ نارسایی دوره‌های آموزشی با $t = ۱/۲۲$ و $P = ۰/۲۲$ ؛ مواع سازمانی با $t = ۱/۱۳$ و $P = ۰/۲۶$ ؛ ضعف محتوای آموزشی با $t = ۰/۷۴$ و $P = ۰/۲۶$ و ناتوانی اطلاع‌یابی با $t = ۰/۸۰$ و $P = ۰/۴۲$ ، تفاوتی معنادار میان دیدگاه معلمان پژوهنده و کارشناسان درباره مواع اجرای برنامه معلم پژوهنده مشاهده نشد.

در قسمت سوم پرسش‌نامه، از افراد خواسته شد تا راهکارهایی را که برای تقویت و گسترش برنامه معلم پژوهنده در نظر دارند، بیان کنند؛ پس از تحلیل و جمع‌بندی آنها، خلاصه نظرها و امتیازهای به دست آمده در جدول ۱۵ آمده است.

جدول ۱۳. موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده به ترتیب موانع و مؤلفه‌ها

رتبه عامل	نام موانع	مؤلفه‌ها	بار عاملی
۱	موانع مدیریتی	مناسب نبودن نگرش و بینش مدیران نسبت به پژوهش آشنایی نبودن مدیران با مزایای اقدام پژوهی آشنایی نبودن مدیران با روش اقدام پژوهی همکاری نکردن مدیران برای انجام اقدام پژوهی معلمان تشکیل نشدن جلسات برای تبادل تجربیات معلمان در مدارس	۰/۸۶ ۰/۸۴ ۰/۸۳ ۰/۷۲ ۰/۴۱
۲	ضعف اطلاع‌رسانی	دردسترس نبودن منابع اطلاعاتی در زمینه اقدام پژوهی وجود نداشتن مجله، فصلنامه و سایت اختصاصی در زمینه اقدام پژوهی کافی نبودن میزان تبلیغات برای ترغیب به شرکت در برنامه مناسب نبودن کیفیت و نحوه تبلیغات برای ترغیب به شرکت در برنامه	۰/۸۱ ۰/۷۴ ۰/۷۲ ۰/۶۶
۳	ضعف توانایی پژوهشی معلم	فقدان توانایی لازم در معلمان برای جلب مشارکت دیگران انجام ندادن تلاش لازم برای بهبود عملکرد شغلی خود آشنایی نبودن معلمان با روش اقدام پژوهی مناسب نبودن نگرش و بینش معلمان نسبت به پژوهش آشنایی نبودن معلمان و کارکنان با نحوه و روش مشکل‌یابی	۰/۷۷ ۰/۷۲ ۰/۶۱۲ ۰/۶۰۹ ۰/۵۵
۴	مشکل‌های ارزشیابی	نبودن وحدت رویه میان داوران در ارزشیابی طرح‌ها اعمال نشدن دقت کافی در داوری طرح‌های اقدام پژوهی اطلاع نداشتن معلمان از ملاک‌های داوری طرح‌های اقدام پژوهی ارائه نشدن بازخوردهای مناسب و کافی در داوری طرح‌های اقدام پژوهی تقدیر و تشویق تعداد کم طرح‌های معلمان پژوهنده	۰/۷۵۳ ۰/۷۵۰ ۰/۶۸ ۰/۶۳ ۰/۴۸
۵	نارسایی دوره‌های آموزشی	کم بودن ساعات دوره‌های برگزار شده در زمینه اقدام پژوهی برگزاری فشرده و پی‌درپی دوره‌های اقدام پژوهی کافی نبودن دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه اقدام پژوهی فراهم نبودن زمینه استفاده از مشاوران و راهنمایان	۰/۸۳ ۰/۷۷ ۰/۶۷ ۰/۴۶
۶	موانع سازمانی	تأثیر نداشتن فعالیت‌های پژوهشی در ارتقای شغلی کارکنان نبودن پست کارشناس معلم پژوهنده در مناطق، نواحی و شهرستان‌ها در نظر نگرفتن فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی برای معلمان پژوهنده برتر تعلق نگرفتن کمک‌هزینه پژوهشی به طرح‌های اقدام پژوهی نبودن نظارت رسمی در فرایند اجرای اقدام پژوهی عدم نظارت کافی و مناسب بر عملکرد کمیته‌های پژوهشی در زمینه اقدام پژوهی	۰/۶۵ ۰/۶۰ ۰/۵۵ ۰/۵۱ ۰/۴۳ ۰/۴۱
۷	ضعف محتوای آموزشی	مناسب نبودن کیفیت تدریس مدرسان دوره‌های برگزار شده مناسب نبودن محتوای دوره‌های برگزار شده دسترس نبودن و فراهم نبودن زمینه ارتباط با صاحب‌نظران و متخصصان رشته‌های تخصصی	۰/۸۰ ۰/۷۸ ۰/۶۶
۸	ناتوانی اطلاع‌یابی	آشنایی نبودن معلمان با نحوه دستیابی به اطلاعات در پایگاه‌های اینترنتی اطمینان نداشتن معلمان به توانایی خویش در انجام اقدام پژوهی آشنایی نبودن معلمان با مزایای اقدام پژوهی	۰/۷۶ ۰/۷۰ ۰/۶۰

جدول ۱۴. مقایسه دیدگاه معلمان پژوهنده و کارشناسان دربارهٔ موانع اجرای برنامهٔ معلم پژوهنده

آزمون t مستقل برای مقایسهٔ میانگین‌ها				آمارهٔ گروه‌ها				عوامل
معناداری	تفاوت میانگین‌ها	درجهٔ آزادی	مقدار t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه‌ها	
۰/۷۵	۰/۰۴	۳۴۱	۰/۳۱	۱/۰۷	۴/۳۲	۲۳۹	معلمان پژوهنده	موانع مدیریتی
				۱/۰۱	۴/۳۶	۱۰۴	کارشناسان	
۰/۰۹	۰/۲۰	۳۴۴	۱/۶۶	۱/۰۲	۴/۷	۲۴۱	معلمان پژوهنده	ضعف اطلاع‌رسانی
				۰/۹۸	۴/۵	۱۰۵	کارشناسان	
۰/۹۹	۰/۰۰۰	۳۳۸	۰/۰۰۶	۰/۸۶	۴/۷۱	۲۳۸	معلمان پژوهنده	ضعف توانایی پژوهشی معلم
				۰/۷۸	۴/۷۱	۱۰۲	کارشناسان	
۰/۰۴	۰/۲۳	۳۳۲	۲/۰۳	۰/۹۳	۴/۶۸	۲۳۳	معلمان پژوهنده	مشکل‌های ارزشیابی
				۰/۹۶	۴/۴۵	۱۰۱	کارشناسان	
۰/۲۲	۰/۱۴	۳۴۶	۱/۲۲	۱/۰۱	۴/۶۸	۲۴۵	معلمان پژوهنده	نارسایی دوره‌های آموزشی
				۰/۹۴	۴/۵۴	۱۰۳	کارشناسان	
۰/۲۶	۰/۱۱	۳۳۳	۱/۱۳	۰/۸۲	۴/۷۴	۲۳۴	معلمان پژوهنده	موانع سازمانی
				۰/۷۵	۴/۶۳	۱۰۱	کارشناسان	
۰/۲۶	۰/۱۰	۳۴۷	۰/۷۴	۱/۱۲	۴/۱۲	۲۴۴	معلمان پژوهنده	ضعف محتوای آموزشی
				۱/۰۷	۴/۰۲	۱۰۵	کارشناسان	
۰/۴۲	۰/۰۸	۳۴۶	۰/۸۰	۰/۸۲	۴/۸۹	۲۴۵	معلمان پژوهنده	ناتوانی اطلاع‌یابی
				۰/۸۱	۴/۸۱	۱۰۳	کارشناسان	

جدول ۱۵. نظرات افراد شرکت‌کننده دربارهٔ راهکارهای تقویت و گسترش برنامهٔ معلم پژوهنده

ردیف	راهکارها	فراوانی نظرها
۱	برگزاری دوره‌های آموزشی برای افراد علاقه‌مند	۲۳
۲	دراختیارنهادن منابع و امکانات لازم برای پژوهش	۲۲
۳	قرار دادن اقدام پژوهی در ردیف وظایف شغلی	۲۰
۴	برگزاری جلسات و همایش‌های تخصصی در زمینهٔ اقدام پژوهی	۲۰
۵	در نظر گرفتن مزایای خاص برای افراد شرکت‌کننده	۲۰
۶	تقدیر از تمامی طرح‌ها	۱۸
۷	استفاده از استادان مجرب در دوره‌ها	۱۸
۸	ایجاد پست اداری مشخص برای برنامهٔ معلم پژوهنده	۱۷

جدول ۱۶. مقایسه دیدگاه زنان و مردان شرکت کننده درباره موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده

عوامل			آماره گروه‌ها				آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین‌ها		
مرد	زنان	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	معناداری	
موانع مدیریتی		مرد	۱۵۴	۴/۳۵	۰/۳۷	۳۳۷	۰/۰۴	۰/۷۱	
		زن	۱۸۵	۴/۳۱	۱/۱۱				
ضعف اطلاع‌رسانی		مرد	۱۵۴	۴/۵۵	۱/۵۵	۳۴۰	۰/۱۷	۰/۱۲	
		زن	۱۸۸	۴/۷۲	۱/۰۳				
ضعف توانایی پژوهشی معلم		مرد	۱۵۲	۴/۶۰	۲/۴۱	۳۳۴	۰/۲۱	۰/۰۲	
		زن	۱۸۴	۴/۸۱	۰/۸۱				
مشکلات ارزشیابی		مرد	۱۵۱	۴/۴۶	۲/۶۱	۳۲۸	۰/۲۷	۰/۰۰۹	
		زن	۱۷۹	۴/۷۳	۰/۹۴				
نارسایی دوره‌های آموزشی		مرد	۱۵۴	۴/۵۶	۱/۴۹	۳۴۲	۰/۱۶	۰/۱۴	
		زن	۱۹۰	۴/۷۲	۱/۰۶				
موانع سازمانی		مرد	۱۵۳	۴/۶۱	۲/۰۴	۳۲۹	۰/۱۸	۰/۰۴۲	
		زن	۱۷۸	۴/۷۹	۰/۸۵				
ضعف محتوای آموزشی		مرد	۱۵۵	۴/۰۷	۰/۳۴	۳۴۳	۰/۰۴	۰/۷۴	
		زن	۱۹۰	۴/۱۱	۱/۱۹				
ناتوانی اطلاع‌یابی		مرد	۱۵۵	۴/۷۴	۲/۹۱	۳۴۲	۰/۲۵	۰/۰۰۴	
		زن	۱۸۹	۴/۹۹	۴/۹۹				

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به بررسی‌های به عمل آمده، تاکنون پژوهشی که تمام مؤلفه‌های موجود در این تحقیق را دربرگرفته باشد، انجام نشده است؛ لذا ممکن است در «بحث» نتایج پژوهش، همخوانی پژوهش‌ها فقط به یک یا چند مؤلفه از یک عامل ارتباط داشته باشد. هریک از موانع دارای مؤلفه‌هایی بود که در عامل موانع مدیریتی، مؤلفه‌های: مناسب نبودن نگرش و بینش مدیران نسبت به پژوهش، آشنانیدن مدیران با مزایای اقدام پژوهی، آشنانیدن مدیران با روش اقدام پژوهی، همکاری نکردن مدیران برای انجام اقدام پژوهی معلمان و تشکیل نشدن جلسات برای تبادل تجربیات معلمان در مدارس به دست آمد. نتیجه حاصل با نتایج پژوهش حسن زاده، نجفی و آزادی (نگرش و عمل مدیران)، چایچی و

همکاران (عدم همکاری مدیران مدارس در اجرای برنامه معلم پژوهنده)، ریزن و برادبری و بلیکی (اهمیت نگرش مثبت در طراحی، اجرا و کاربست نتایج تحقیق‌ها) همخوانی دارد. تجارب محققان نشان می‌دهند که برای توسعه و گسترش برنامه معلم پژوهنده باید با ایجاد گروه‌های پژوهشی و مدرسه محور کردن پژوهش، راه را هموار کرد [۱۳، ۱۵، ۳۶ و ۳۷].

در عامل ضعف اطلاع‌رسانی، مؤلفه‌های «در دسترس نبودن منابع اطلاعاتی در زمینه اقدام پژوهی، وجود نداشتن مجله، فصلنامه و سایت اختصاصی در زمینه اقدام پژوهی، کافی نبودن میزان تبلیغات برای ترغیب به شرکت در برنامه و مناسب نبودن کیفیت و نحوه تبلیغات برای ترغیب به شرکت در برنامه» به دست آمدند. نتایج تحقیق تمسکی درباره کاستی‌های برنامه معلم پژوهنده

ایجاد و تقویت کند.

در عامل مشکلات ارزشیابی، مؤلفه‌های عدم وجود وحدت رویه میان داوران در ارزشیابی طرح‌ها، اعمال نشدن دقت کافی در داوری طرح‌های اقدام‌پژوهی، عدم اطلاع معلمان از ملاک‌های داوری طرح‌های اقدام‌پژوهی، ارائه نشدن بازخوردهای مناسب و کافی در داوری طرح‌های اقدام‌پژوهی و تقدیر و تشویق تعداد کم طرح‌های معلمان پژوهنده به دست آمدند. رضایی کمال‌آباد، چایچی و همکاران، حسن‌زاده، نجفی و آزادی، عامل ارزیابی و عدم بازخورد صحیح به معلمان پژوهنده را به عنوان مانعی مهم در توسعه این برنامه معرفی کرده‌اند [۱۵، ۲۷ و ۳۰]. نکته‌ای را لازم است یادآوری کنیم و آن اینکه بیشتر افراد شرکت کننده در برنامه معلم پژوهنده انتظار دارند، رتبه برتر را کسب کنند، درحالی که از کیفیت طرح‌های سایر معلمان، بی اطلاع یا کم اطلاع هستند و از طرفی، تعداد طرح‌های برگزیده نیز محدود است که این خود می‌تواند دلیلی بر بروز مانع ارزشیابی باشد.

در عامل نارسایی دوره‌های آموزشی، مؤلفه‌های کم بودن ساعات دوره‌های برگزار شده، برگزاری فشرده و پی در پی دوره‌های اقدام‌پژوهی، کافی نبودن دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه اقدام‌پژوهی و فراهم نبودن زمینه استفاده از مشاوران و راهنمایان به عنوان مهم ترین موانع تشخیص داده شد. بدخشان در تحقیق خود نشان داد که در میان مؤلفه‌های مربوط به آموزش، «فشرده بودن کلاس‌ها»، مانعی مهم است [۲۸]. رضایی کمال‌آباد، کمبود مشاوران پژوهشی مجرب برای راهنمایی و رفع اشکال‌های پژوهشی معلمان [۲۷] و سرشتی، پروین، بزرگزاد و ایمانی در دسترس نبودن مشاور برای راهنمایی را از موانع اقدام‌پژوهی می‌دانند [۴۳].

در عامل «موانع سازمانی»، مهم ترین مؤلفه‌ها، تأثیر نداشتن فعالیت‌های پژوهشی در ارتقای شغلی کارکنان، عدم وجود پست کارشناس معلم پژوهنده در مناطق، در نظر نگرفتن فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی برای

از آن حکایت دارند که اطلاع‌رسانی در ترویج و تبلیغ برنامه معلم پژوهنده، مؤثر است [۳۸]. براساس نظر وی، هنوز شیوه‌ها و روش‌های تبلیغ این برنامه به صورت سنتی و در حد اطلاعیه و بخش نامه انجام می‌شود؛ همچنین، محمودی در اختیار گذاشتن منابع مطالعاتی مورد نیاز معلمان از طریق آموزشگاه [۳۹]، چایچی و همکاران، اطلاع‌رسانی گسترده از طریق رسانه‌های دیداری و شنیداری را [۱۵] و زارعی، وجود نظام اطلاع رسانی را از عوامل مهم در توسعه برنامه معلم پژوهنده می‌دانند [۴۰].

در عامل «ضعف توانایی پژوهشی معلم»، مؤلفه‌های ضعف توانایی معلمان در جلب مشارکت دیگران، انجام ندادن تلاش لازم برای بهبود عملکرد شغلی خود، آشنان نبودن معلمان با روش اقدام‌پژوهی، مناسب نبودن نگرش و بینش معلمان نسبت به پژوهش و آشنان نبودن معلمان و کارکنان با نحوه و روش مشکل‌یابی تشخیص داده شد؛ بدخشان نیز به ضعف پژوهشی معلمان در طرح خود دست یافته بود [۲۸]؛ در تحقیق دانسی و همکاران نیز نتایج نشان دادند که دانش معلمان از اقدام‌پژوهی در میزان مشارکت و تمایل آنان به انجام تحقیق، مؤثر است [۶]. قاسمی پویا آشنان نبودن اغلب معلمان با فرایند حل مسئله [۴]، شمخانی آشنان نبودن با روش اقدام‌پژوهی [۳۱]، کوتسلینی و برازنگی نگرش‌های منفی معلمان نسبت به پژوهش را از جمله عوامل بازدارنده مشارکت معلمان برمی‌شمارند [۲۴، ۲۲]. خواجه بهرامی، تأثیر مثبت افزایش آگاهی معلمان از روش تحقیق را بر گرایش آنها به فعالیت‌های پژوهشی تأیید کرده است [۴۱]. درباره مانع ضعف توانایی پژوهشی معلم، خودپنداره و نگرش معلمان، دو موضوع، بنیادی‌اند؛ هی^۱ می‌گوید خودپنداره به فرد کمک می‌کند تا محیط اجتماعی خود را درک و رفتارهای آتی خود را هدایت کند [۴۲]؛ بر این اساس، احساس توانایی و خودپنداره قوی می‌تواند رفتار پژوهشی را در معلمان،

1 . Hay

به‌شمارمی‌آید.

در عامل «ناتوانی اطلاع‌یابی»، موانع آشنانبودن معلمان با نحوه دست‌یابی به اطلاعات در پایگاه‌های اینترنتی، اطمینان‌نداشتن معلمان به توانایی خویش در انجام اقدام پژوهی و آشنانبودن معلمان با مزایای اقدام پژوهی به‌عنوان مهم‌ترین موانع به‌دست‌آمدن. کوتسلینی، گوشه‌گیری، عدم اعتماد و مقاومت در برابر تغییر [۲۴] و وایلر، نیز عدم آگاهی معلمان از مزایا و فواید اقدام پژوهی [۲۳] را از جمله موانع یادکردند که نتایج این پژوهش با آنها همسو است.

نتایج حاصل از آزمون t مستقل نشان داد که در میان موانع، تنها در عامل مشکلات ارزشیابی میان معلمان پژوهنده و کارشناسان تفاوت وجود دارد. با بررسی‌های به‌عمل‌آمده، پژوهشی مبنی بر مقایسه نظرهای این دو گروه انجام‌نشده است. با استناد به داده‌های حاصل از پرسش‌نامه از میان ۱۰۶ کارشناس شرکت‌کننده، تعداد ۴۰ نفر، معادل ۳۷/۷ درصد از ایشان تاکنون در برنامه معلم پژوهنده شرکت کرده‌اند؛ بر این اساس، می‌توان گفت نسبت به معلمانی که در برنامه شرکت کرده‌اند، نگرشی مثبت‌تر به ارزشیابی طرح‌ها دارند؛ از طرفی، بیشتر داوران طرح‌ها از میان کارشناسان انتخاب می‌شوند که این خود می‌تواند بر نظرهای آنان تأثیرگذار باشد.

مهم‌ترین اهداف برنامه معلم پژوهنده عبارت‌اند از: مستندسازی تجربه‌های مفید معلمان، کاهش مشکلات ناشی از کاربرد یافته‌های پژوهش‌های متداول و دانشگاهی توسط معلمان، فراهم‌ساختن زمینه‌های ارتقای دانش و بازآموزی معلمان از طریق درگیرکردن آنان با اقدام پژوهی، فراهم‌ساختن زمینه گسترش تفکر پژوهش و حل مسائل جاری و ضروری در بدنه آموزش و پرورش، تقویت خودباوری و کمک به شکوفایی استعدادها و بالقوه معلمان در حل مسائل آموزش و پرورش، ارج نهادن به تجربه‌های پژوهشی معلمان در کلاس و مدرسه و ایجاد انگیزه برای بالندگی معلمان؛ بر این اساس، هدف برنامه معلم پژوهنده، هدفی متعالی است که در صورت

معلمان پژوهنده برتر، تعلق‌نگرفتن کمک‌هزینه پژوهشی به طرح‌های اقدام پژوهی، فقدان نظارت رسمی در فرایند اجرای اقدام پژوهی و عدم نظارت کافی و مناسب بر عملکرد کمیته‌های پژوهشی در زمینه اقدام پژوهی بودند. علمداری و افشون [۲۶]، مانع سازمانی را به‌عنوان مهم‌ترین مانع، حسن‌زاده [۳] به‌عنوان عامل اول، میرشفیعی لنگری [۲۹] به‌عنوان اصلی‌ترین مانع، چایچی و همکاران [۱۵] به‌عنوان مانع دوم معرفی کرده‌اند. در پژوهش حاضر، مانع سازمانی، رتبه ششم را دارد. با بررسی پژوهش‌های یادشده، می‌توان دریافت که آنها موانع یا عواملی کمتر را شناسایی کرده‌اند یا مورد بررسی قرار داده‌اند و این می‌تواند اختلاف ترتیب مانع سازمانی را توجیه کند. خواجه بهرامی، اثر دادن فعالیت پژوهشی در ارزشیابی معلمان و نقش آن در گرایش آنان به این نوع فعالیت‌ها را تأیید کرد [۴۱]؛ چایچی و همکاران، عدم وجود نظارت رسمی بر اجرای طرح‌های اقدام پژوهی و مشخص‌نبودن متولیان برنامه معلم پژوهنده و شرح وظایف بخش‌های مختلف آموزش و پرورش در این خصوص [۱۵] و وایلر پرداخت نکردن هزینه‌های پژوهش را از جمله موانع مطرح کرده‌اند؛ بر این اساس، مانع سازمانی، نقشی قابل توجه در اجرای برنامه معلم پژوهنده دارد [۲۳].

در عامل «ضعف محتوای آموزشی»، مؤلفه‌های مناسب‌نبودن کیفیت تدریس مدرسان، مناسب‌نبودن محتوای دوره‌های برگزارشده و عدم دسترسی و زمینه ارتباط با صاحب‌نظران و متخصصان در رشته‌های تخصصی حاصل‌شدند؛ این نتیجه با نتایج پژوهش‌های بدخشان، (شیوه تدریس مدرس، شیوه اجرای کار عملی و اطلاعات علمی مدرس) [۲۸]؛ چایچی و همکاران، (عدم آشنایی مدرسان دوره‌های اقدام پژوهی با روش اقدام پژوهی، بدون‌نبودن محتوای آموزشی) [۱۵] و شمخانی (فقدان نیروهای متخصص در آموزش و پرورش) [۳۱] همسو است؛ بنابراین، ضعف محتوای آموزشی به‌عنوان مانعی مهم در اجرای برنامه معلم پژوهنده

اقدام پژوهی.

- عضویت رایگان در مراکز علمی-پژوهشی مانند کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی می‌تواند روشی مناسب برای استفاده از ظرفیت‌های موجود باشد.

درزمینه مشکلات ارزشیابی

- داوران در ارزشیابی طرح‌ها نهایت دقت را اعمال‌کنند و عملکرد داوران در طول دوره بازبینی شود.
- در فرایند ارزشیابی، ذهنیات ارزیاب، همواره دخالت دارد؛ از طرفی، دست کم دو نفر باید طرح‌های اقدام پژوهی را ارزیابی کنند که گاهی مشاهده شده است، اختلاف نظرهای آنان بسیار زیاد است؛ لذا توصیه می‌شود به منظور یکنواخت کردن ارزیابی از طرح‌ها و وحدت رویه، آموزش‌های لازم به داوران داده شود.

درزمینه نارسایی دوره‌های آموزشی و ضعف توانمندی پژوهشی

- پیشنهاد می‌شود، ضمن تقویت دوره‌های اقدام پژوهی، شیوه اجرای آن به صورت روندی-عملیاتی در طول سال تحصیلی و با نظارت مستمر بر نحوه انجام پژوهش تغییر یابد.
- پیشنهاد می‌شود، معلمان مطلع در امر پژوهش که دارای طرح‌های برتر بوده، توان لازم را در هدایت و پشتیبانی علمی به معلمان پژوهنده دارند، با عنوان راهنمایان معلمان پژوهنده، تعیین شده، در قالب برنامه‌ای منظم در مدارس حضور یابند و همانند ناظر پژوهشی، معلمان را در آموزش و اجرای صحیح طرح‌ها کمک‌کنند.

درزمینه موانع سازمانی

- به منظور ترغیب معلمان به انجام اقدام پژوهی، بخشی از نمره ارزشیابی سالانه آنان به انجام اقدام پژوهی اختصاص یابد.
- اقدام پژوهی در حال حاضر به عنوان فعالیتی جنبی و فرعی جریان دارد. از آنجاکه پژوهش، باعث تحول در

فراگیر شدن می‌تواند پاسخگوی بسیاری از مسائل و مشکلات آموزش و پرورش باشد؛ در مسیر اجرای این برنامه موانع بسیاری وجود دارند که در این پژوهش به صورتی جامع به آنها پرداخته شد. نکته قابل توجه اینکه برای نهادینه شدن برنامه معلم پژوهنده از سویی باید همه اجزای نظام آموزشی (و نه تنها بخش پژوهش) درگیر شوند و از سویی، باید معلمان انجام اقدام پژوهی را از دغدغه‌های شغلی خود بدانند.

در نهایت، به چند نکته و پیشنهاد اشاره می‌کنیم:

درزمینه موانع مدیریتی

- برای آگاهی بخشی به مدیران در خصوص طرح معلم پژوهنده، دوره‌های ویژه با محتوای خاص پیش‌بینی و اجرا شوند؛ این دوره‌ها نه تنها باعث بالندگی فکر و اندیشه آنان نسبت به اهمیت پژوهش شده، بلکه در تغییر نگرش آنان نیز مؤثر است.
- طی نشست‌های مختلف بر اهمیت اقدام پژوهی و لزوم همکاری با معلمان پژوهنده با مدیران مدارس و دست‌اندرکاران آموزشی تأکید شود.
- برای مدیران پژوهنده و حامی معلمان پژوهنده، امتیازهایی ویژه در نظر گرفته شوند.

درزمینه ضعف اطلاع‌رسانی و ناتوانی اطلاع‌یابی

- دوره‌های آموزشی کسب مهارت‌های اطلاعاتی و ارتقای سواد اطلاعاتی معلمان از سوی وزارتخانه و ادارات آموزش و پرورش برگزار شوند.
- در مدارس و منازل در حدامکان استفاده از فناوری اطلاعات، ارتباطات، اینترنت و تجهیزات و امکانات مربوط به آن فراهم شده، در اختیار معلمان پژوهنده قرار گیرد.
- به منظور اطلاع‌رسانی مناسب و فراگیر کردن دامنه اقدام پژوهی، رسانه‌های جمعی به ویژه صدا و سیما و روزنامه‌های استانی در این زمینه باید فعال شوند؛ این فعالیت‌ها حول دو محور باید انجام گیرند: یکی معرفی برنامه برای اطلاع افراد از وجود چنین برنامه‌ای و دیگری انتشار آثار و گزارش‌های

هم مقایسه شوند. پژوهشگران می توانند با بررسی های وسیع تر، موانع و مؤلفه های بیشتر را مورد پژوهش قرار دهند.

آموزش و پرورش است، به دست اندرکاران توصیه می شود وضعیت کنونی را تغییر داده، به اقدام پژوهی و پژوهش محور کردن انجام امور آموزش و پرورش به طور جدی توجه کنند.

- وجود پست سازمانی با عنوان «کارشناس پژوهش» در مناطق و نواحی، می تواند مسیری روشن تر برای تشویق، ترغیب و تمرکز بر این برنامه ترسیم کند؛ در حال حاضر، «رابط تحقیقات» به وظیفه ای جانبی تبدیل شده که برای دستیابی به اهداف تدوین شده برای توسعه این برنامه، کافی نیست.

در زمینه ضعف محتوای آموزشی

- در تدریس اقدام پژوهی از وسایل کمک آموزشی، روش های نوین تدریس و به صورت عملیاتی برای انتقال مطالب استفاده کنند.

- منابع مرتبط با اقدام پژوهی در کلاس ها و دوره های برگزار شده توسط مدرسان معرفی شوند.

- بسته های آموزشی مناسب شامل طرح های سال های گذشته، کتاب های مرتبط، لوح های فشرده حاوی آموزش روش اقدام پژوهی، کارت اینترنت، کارت طلایی و ... برای ترویج و توسعه برنامه در اختیار معلمان قرار گیرند.

- در حد امکان از مدرسانی استفاده شود که خود اقدام پژوهی بوده، تسلط کافی علمی و تجربی به اقدام پژوهی داشته باشند.

- در تحقیق حاضر که با روش توصیفی - پیمایشی به انجام رسید و نمونه مورد نظر، حجمی قابل توجه داشته است، فرصت دستکاری متغیرهای مطالعه گری و پژوهشگری معلمان فراهم نبوده است. به پژوهشگران توصیه می شود تحقیق های مشابه خود را در گستره کمتر با استفاده از روش تجربی به انجام برسانند.

- پژوهش حاضر در استان همدان اجرا شده است. به منظور ارائه الگویی فراگیرتر پیشنهاد می شود پژوهش حاضر در استان های دیگر تکرار و نتایج با

منابع

۱۳. بختیاری، ابوالفضل (۱۳۸۶)؛ «اقدام پژوهی و برنامه درسی غیرمتمرکز»، پژوهشنامه آموزشی؛ ش ۲۵، ویژه‌نامه برنامه معلم پژوهنده، مرداد ماه، صص ۶۰ تا ۶۳.
14. Zeichner, K. (2001) 'Educational Action Research', in P. Reason and H. Bradbury (eds.), Handbook of Action Research: Participative Enquiry and Practice. London: Sage.
۱۵. چایچی، پرچهر و همکاران (۱۳۸۵)؛ «ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم پژوهنده»، فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ش ۸۵، صص ۱۰۷ تا ۱۳۳.
۱۶. عسکری، اردشیر (۱۳۸۵)؛ «گزارش نهمین برنامه معلم پژوهنده»، گاهنامه علمی، آموزشی و پژوهشی راهبرد؛ سال سوم، ش ۵، دی ماه، صص ۴۰ تا ۴۴.
۱۷. عسکری، اردشیر (۱۳۸۸)؛ «گزارش دوازدهمین برنامه معلم پژوهنده»، گاهنامه علمی، آموزشی و پژوهشی راهبرد، سال ششم، ش ۸، دی ماه، صص ۴۰ تا ۴۴.
۱۸. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (۱۳۸۶)؛ ویژه‌نامه معلم پژوهنده؛ ش ۲۵، مرداد ماه، صص ۳۲، گزارش مختصری از فرایند اجرای نهمین برنامه معلم پژوهنده کشور.
19. Coghlan, D. (2007). Insider action research: opportunities and challenges. Management Research News. Vol. 30 No. 5, 2007. pp. 335-343.
۲۰. مک‌نیف، ج و همکاران (۱۳۸۲)؛ اقدام پژوهی: طراحی، اجرا، ارزشیابی؛ ترجمه محمدرضا آهنچیان؛ تهران: انتشارات رشد.
21. Brown, L. D. and Gavena, J (2009). Constructing transnational action research networks, Journal of Action Research, Volume 8 (1). PP. 5-28.
1. Cohen, L., Manion, L. & Morrison. K. (2007). Research Methods in Education (6th Ed). New York: Routledge.
۲. نادری، عزت‌الله و مریم سیف نراقی (۱۳۸۸)؛ روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی؛ تهران: ارسباران.
۳. حسن زاده، رمضان (۱۳۸۳)؛ «بررسی موانع و عوامل کاربست یافته‌های پژوهشی توسط دانشگاه‌ها و دستگاه‌های اجرایی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، ش ۴، صص ۳۹ تا ۶۸.
۴. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۳)؛ راهنمای معلمان پژوهنده؛ تهران: کاج.
5. Howard, & Ekhart, G. (2004). Action Research in Education. Santiago: Hyde Publications.
6. Dancy, B. L., Wilbur J., Talashek, M., Bonner G., and Barnes-Boyd C. (2004). Community-based research: barriers to recruitment of African Americans. Nurse Outlook. Sep-Oct; 52(5):234-40.
7. Rowley, J. (2009) Action research: an approach to student work based learning, Journal of Education and Training, Volume 45, Number 3. PP. 131-138
8. Zuber-Skerritt, O. and Perry, C. (2010). Action research within organizations and university thesis writing. Journal of the Learning Organization, Volume 9, N. 4, PP. 171-179.
9. Koshy, V. (2005). Action Research for Improving Practice: A Practical Guide. London: SAGE Publications Inc.
10. Hopkins, D. (2002). A Teacher's Guide to Classroom Research (3rd edition). Buckingham, UK.
11. Valli, L. and Hawley, W.D. (2002). Designing and Implementing School-based Professional Development. Paris: OECD.
12. Mayers, K. (1996). School Improvement in Practice. Falmer press. London.

۳۰. حسن‌زاده، رمضان و همکاران (۱۳۸۵): «عوامل بازدارنده مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده: چالشی جدید در حوزه مدیریت پژوهش و اقدام پژوهی»، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی؛ دوره اول، ش ۳، صص ۳۵ تا ۴۶.
۳۱. شمخانی، ازدر (۱۳۸۸): بررسی عوامل مؤثر بر اقدام پژوهی معلمان مقاطع ابتدایی و راهنمایی دولتی منطقه فامنین در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶، پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۳۲. سرایی، حسن (۱۳۸۴): نمونه‌گیری در تحقیق؛ تهران: انتشارات سمت.
33. Flanagan, D. P. and Harrison, P. L (2005). Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues (2nd Ed). New York: Guilford Press
۳۴. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰): تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری؛ تهران: پارسا.
۳۵. فرگوسن، ج و همکاران (۱۳۸۰): تحلیل آماری در روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ ترجمه علی دلاور و سیامک نقشبندی؛ تهران: نشر ارسباران.
36. Reason, P. & Bradbury, H (2001). Handbook of action Research: Participative Inquiry and Practice. London: SAGE Publications.
37. Blaikie, N (2000). Designing Social Research. London: Polity press.
۳۸. تمسکی، محمدرضا (۱۳۸۳): «شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای معلم پژوهنده»، ویژه‌نامه معلم پژوهنده؛ ش ۱۶، صص ۱۸ تا ۲۳.
۳۹. محمودی، حشمت‌الله (۱۳۸۱): راه‌های جذب معلمان به مطالعه و تحقیق از دیدگاه معلمان شهرستان اسدآباد، طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان همدان.
22. Barazangi, N. H (2007). Action research pedagogy in a new cultural setting: The Syrian experience, retrieved from <http://arj.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/307>.
23. Weiler, J (2007). Engaging in action research in Zimbabwe, Journal of Action Research, Volume 5(2), PP. 139–159.
24. Koutselini, M (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues, Journal of Action Research, Volume 6(1), PP. 29–48.
۲۵. هاشمی، سید جلال (۱۳۸۲): شناسایی عوامل مؤثر بر گرایش دبیران به انجام اقدام پژوهی و بررسی رابطه بین عوامل و خلاقیت آنان در دبیرستان‌های شهرستان اهواز در سال ۱۳۸۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲۶. علمداری، علی کرم و اسفندیار افشون (۱۳۸۲): «موانع موجود در انجام فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های یاسوج»، مجله ارمغان دانش؛ سال هشتم، ش ۲۹، صص ۲۷ تا ۳۴.
۲۷. رضایی کمال‌آباد، امیرحسین (۱۳۸۴): «بررسی موانع و چشم‌اندازهای اقدام پژوهی در آموزش و پرورش شهر اصفهان»؛ قابل دسترسی در سایت: <http://thesis.ui.ac.ir/abstracts/edu/thirteen232.html>
۲۸. بدخشان، عصمت (۱۳۸۴): «بررسی نقاط ضعف کلاس‌های اقدام پژوهی و ارائه راهکارهای استفاده مطلوب از این کلاس‌ها»؛ قابل دسترسی در سایت: <http://www.madaresekaramad.ir>
۲۹. یرشفیعی لنگری، سید تیمور (۱۳۸۵): «اقدام پژوهی در آموزش و پرورش و موانع و مشکلات اجرایی آن»؛ قابل دسترسی در سایت: <http://stml.blogfa.com/post-8.aspx>

- کارشناسی ارشد؛ تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
42. Hay, L (2005). Facilitating children's self-concept: A rationale and evaluative study. Australian Journal of Guidance & Counseling. Volume 15, Number 1, pp 60-67
۴۳. سرشتی، منیژه و همکاران (۱۳۸۶): «بررسی موانع انجام پژوهش از دیدگاه پرستاران و ماماهاى شاغل در بیمارستان‌های شهرکرد در سال ۱۳۸۴-۱۳۸۳»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام؛ دوره پانزدهم، ش ۲، صص ۷ تا ۱۳.
۴۰. زارعی، اقبال (۱۳۸۳): «ضرورت شناسایی موانع کاربست یافته‌های تحقیق و نحوه مقابله با آنها در پژوهش‌های آموزشی با تأکید بر اقدام‌پژوهی»، مجموعه مقالات همایش نهضت تولید علم، جنبش نرم‌افزاری و آزاداندیشی منطقه شش دانشگاه آزاد اسلامی.
۴۱. خواجه بهرامی، حسین (۱۳۸۳): شناخت عوامل مؤثر بر گرایش معلمان به فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه معلمان منطقه ماهان کرمان، پایان‌نامه