



MARCH 10, 2024 | TEHRAN

۲۰ اسفند ۱۴۰۲
محل برگزاری: تهران

اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش

علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر

منیژه شعبانی

کارشناس ارشد علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی، دبستان دولتی اسما بندرماهشهر، شهرک طالقانی، خوزستان.
Shakarishakari38@gmail.com

لیلا بهمنی

استادارهنما، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد امیدیه، خوزستان.

چکیده

هدف پژوهش علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر بود. که با روش پژوهش آمیخته به صورت کیفی و کمی انجام گردید. جامعه آماری بخش کیفی شامل متخصصان، خبرگان، اساتید و معلمان در حوزه آموزش ابتدایی از طریق نمونه‌گیری هدفمند بر اساس اشباع نظری ۱۹ نفر انتخاب شدند. و در بخش کمی کلیه مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ با تعداد ۸۵۰ نفر بودند که براساس جدول مورگان تعداد ۲۶۵ نفر به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردیدند که از این تعداد ۲۱۰ پرسشنامه در نهایت جمع‌آوری گردید. ابزار گردآوری در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختمند و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته علل عدم پژوهشگری معلمان بود. جهت تجزیه تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش کدگذاری و در بخش کمی آمارهای توصیفی، آزمون تی یکطرفه و آزمون فریدمن استفاده شده است. در بخش کیفی، ۵۰ مفهوم اولیه برای شش علل فردی-رفتاری، اقتصادی، دانشی، فرهنگی، سازمانی و مدیریتی، انگیزشی برای عدم پژوهشگری معلمان یافت شد. در بخش کمی تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که از بین علل عدم پژوهشگری از نظر معلمان علل اقتصادی، دانشی، فرهنگی، سازمانی و مدیریتی، انگیزشی وجود دارد و از بین این عوامل، علل اقتصادی در رتبه اول قرار دارد.

واژگان کلیدی: عدم علاقه، پژوهشگری، معلمان، ماهشهر.

مقدمه

در هر کشوری نظام آموزش و پرورش یکی از نظام‌های مهم اجتماعی است. رسالت این نظام، علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان است (پروین و قلاوند، ۱۳۹۵). از دیرباز آموزش و پرورش نقش اساسی در تداوم و بقای جامعه بشری از طریق انتقال آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه ایفا کرده است. مدارس و مراکز آموزشی به عنوان مراکز ثقل و شکل‌گیری نوآوری، نوآفرینی، کارآفرینی، تعقل، تدبیر، تفکر خلاق؛ همچنین وظیفه‌ی پاسخگویی به نیازهای متغیر و ملون و متحول جوامع و مردم را به عهده دارند و نقش محوری نظام آموزشی در اشاعه فرهنگ و تحول و تدبیر بر هیچ کس پوشیده نیست (مولودی، مجل، ملکی آوارسین، دانشورهریس، ۱۴۰۰). امروزه تمامی کشورهای توسعه یافته و یا در حال توسعه برای حفظ یا ایجاد بنیان‌های توسعه یافتگی و ارتقای قدرت رقابت خود با دیگر کشورها، علم و فناوری را به عنوان محور اصلی فعالیت‌های خود مورد توجه قرار می‌دهند. علم و فناوری محصول فعالیت‌های پژوهشی است و در صورتی که فعالیت‌های علمی و پژوهشی با سایر فعالیت‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی ترکیب گردد؛ قطعاً توسعه پایدار حاصل گردید (شفیعی سروستانی، جهانی، راخداپور، ۱۳۹۹). آموزش و پرورش که به عنوان اساس و پایه‌ی فرهنگ یک نظام و ضامن توسعه‌ی پایدار محسوب می‌شود، وظیفه تربیت و پرورش افراد حرفه‌ای جامعه

را برای سازمان ها و نهادهای کشور بر عهده دارد. این حوزه ی بسیار مهم اغلب با مغز و فکر انسان ها که بالاترین سرمایه هستند سر و کار دارد. بنابراین مهم ترین و بهترین فضا و زمان برای تحقیق و پژوهش است که متأسفانه در حال حاضر این امر از سوی متولیان و رهبران آن چندان جدی گرفته نشده است (کشتی آرای، اقدام پور، اسماعیلی، ۱۳۹۹). پژوهش در آموزش و پرورش، وسیع ترین و حساس ترین حوزه پژوهشی در قلمرو علوم انسانی را در بر می گیرد. آموزش و پرورش به عنوان زیرساخت و الگوی توسعه جامعه در همه ابعاد از نقشی حیاتی و ظریف برخوردار است (شیربیگی، نعمتی و ساعدی، ۱۳۹۸). علاوه بر این، ماهیت پیچیده فعالیت های یاددهی - یادگیری، سطح دشواری فعالیت های آموزش و پرورش را به مراتب افزایش می دهد. چنین موقعیتی است که نقش ساز و کارهای حمایتی از جمله پژوهش را برای توسعه کارکردهای آموزش و پرورش و تضمین فعالیت ها در این نهاد گسترده آشکار می سازد (علی آبادی، مرادی، امیری و کرمی عزیزآبادی، ۱۳۹۵). پژوهش به عنوان یکی از مهمترین منابع شناخت و آگاهی انسان ها از دیر باز نقش مهمی در توسعه جوامع و سازمان ها داشته است. در آموزش و پرورش به عنوان یکی از پیچیده و دشوارترین عرصه های فعالیت بشری، پژوهش در تولید دانایی نقش برجسته ای داشته و دارد (نگانگ ۱، ۲۰۱۵). سرعت تولید اطلاعات و تحولات علمی و فنی برخاسته از پژوهش ها چنان است که سخن از اهمیت تحقیق و پژوهش گفتن، امری بدیهی و پیش پا افتاده تلقی می شود. شکی نیست که پژوهش امری مهم و حیاتی برای جامعه محسوب می گردد زیرا تحقیقات در ایجاد ارزش افزوده کلان اقتصادی، تولید علمی، تولید صنعتی، خودکفایی، درآمد سرانه، تغییرات اقتصادی اجتماعی سیاسی و فرهنگی، اشاعه علم و فرهنگ و دانش و به طور کلی توسعه ملی کشور در ابعاد مختلف تأثیر قابل توجهی دارد آنچه مسلم است حرکت پیش رونده یک کشور در گرو ترسیم تصویر و چهره آتی آن در جنبه های گوناگون است (کاناون و اینپراستیا ۲، ۲۰۱۴).

بدیهی است که پژوهش در آموزش و پرورش به تبع نقش حیاتی و سرنوشت سازی که نظام های آموزشی در حیات هر کشور و ملتی دارند جایگاهی برجسته تر دارد پیچیدگی آموزش و پرورش به اندازه پیچیدگی موضوع آن یعنی انسان است. از این رو هر گونه سیاست گذاری، طراحی و تدوین هر برنامه ای در چنین فضای پیچیده ای، مستلزم آن است که پژوهش، این فضا را برای سیاست گذاران و برنامه ریزان روشن و قابل فهم سازد و راه های مواجهه با موقعیت های مسأله ای را در اختیار گذارد (مولودی، مجلل، ملکی آوارسین، دانشورهریس، ۱۴۰۰).

علم و فناوری محصول فعالیت های پژوهشی است و در صورتی که فعالیت های پژوهشی از طریق تولید علم و تبدیل آن به فناوری با سایر فعالیت های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ترکیب گردد قطعاً توسعه پایدار تحقق خواهد یافت (پروین و قلاوند، ۱۳۹۵). نقش آموزش و پرورش به عنوان زیربنا و سنگ نخست پژوهش قابل انکار نیست. به وجود آمدن روح تحقیق و پژوهش و اشتیاق به دانش اندوزی در دانش آموز، دانشجو، معلم و... منشأش در آموزش و پرورش است. بر خلاف عده ای که می پندارند انگیزه امری ذاتی است، اعتقاد ما بر این است که انگیزه اکتسابی است و برای کسب آن، محیط باید آماده و مهیا باشد، منظور از محیط مجموعه عوامل بیرونی است که در فرد ایجاد انرژی و تحرک می کند (فیاض، همایونفرد، سجادی و ساکی، ۱۳۹۸).

نظام آموزشی به عنوان یک نظام پویا، هوشمند و هدفمند در این باره نقش عمده ای چون تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش و گسترش تحقیق و تتبع و زمینه سازی برای توسعه کشور دارد و تحقق این اهداف، وسواس علمی پژوهشی خاصی را طلب می کند. دانشمندان، پژوهش و تحقیق در آموزش و پرورش را یکی از محورهای کلیدی در امنیت ملی کشورها دانسته و بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه ای به پژوهش و برنامه ریزی دقیق نیاز دارد. پژوهش محور نمودن آموزش و پرورش، نخستین پیش شرط موفقیت علمی در عرصه های جهانی و بین المللی محسوب می شود. این وظیفه در آموزش و پرورش، بر عهده دو گروه اصلی می باشد: نخست معلمان و سپس دانش آموزان. معلمان مدارس ضمن انجام کارهای آموزشی، باید به صورت مستقیم نقش



MARCH 10, 2024 | TEHRAN

۲۰ اسفند ۱۴۰۲
محل برگزاری: تهران

اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش

هدایتگر و مربی دانش آموزان را بر عهده داشته و به نوعی وظیفه تربیت پژوهشگران آینده کشور را نیز انجام دهند (قمشاهی و اخوت، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر به دنبال بررسی علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر هستیم تا از این طریق بتوانیم راهکارهایی به معلمان در رابطه با انگیزه پژوهشگری ارائه دهیم.

اهمیت و ضرورت پژوهش

برای رشد و گسترش فعالیت های پژوهشی در کشور باید به مراتب بیش از آنچه تاکنون انجام شده است به امر تحقیق توجه شود. زیرا پژوهش در هر کشوری زیربنای توسعه به شمار می رود و هر کشور خواهان پیشرفت، باید در رؤس برنامه های خود به پژوهش و تحقیق اهمیت ویژه ای قابل شود. باید توجه داشت برای سال های آتی که کشور ما فاقد منابع عمده درآمدزای زیرزمینی خواهد شد، راهی جزء تحقیق و نوآوری جهت اداره جامعه نمی ماند که این امر می تواند به دست پژوهشگران، معلمان و هیئت ها علمی محقق گردد (فیاض، سجادی، ساکی و همایونفرد، ۱۳۹۸). بنابراین، با توجه به اهمیت پژوهش و نقش کلیدی آن در رشد و توسعه جوامع، گسترش و تقویت نهادهای علمی و پژوهشی و اهتمام در جهت اشاعه فرهنگ پژوهش و ارتقاء جایگاه تحقیقات در کشور، برای سرعت بخشیدن به روند توسعه یکی از لوازم و ضرورت های بنیادین جامعه است. علیرغم تلاش هایی که در جهت اشاعه فرهنگ پژوهش در آموزش و پرورش انجام می گیرد، متأسفانه فعالیت های فرهنگی لازم برای شناسایی اهمیت پژوهش به خوبی انجام نشده و در مدارس و معلمان ما امر پژوهش چندان جدی گرفته نمی شود که مهمترین دلیل آن سیستم آموزشی سنتی حاکم بر مدارس، تکیه بر محفوظات و تئوری ها و عدم آگاهی دانش آموزان از اهمیت پژوهش می باشد؛ یعنی معلمان به جای آشنا کردن آنها به تکنیک و روش تحقیق و اثبات آن تنها به آنها می آموزند که درس را حفظ کنند. اهمیت پژوهش در رشد و توسعه جوامع بر کسی پوشیده نیست. چنانکه جوامع پیشرفته، موقعیت خود را بیش از هر چیز مرهون گسترش، تعمیق و بالندگی تحقیقات می دانند نگاهی به آمار تولید علم دنیا نیز نشان می دهد هفت کشور اول صنعتی جهان همان هفت کشور اول تولیدکننده علم هستند. اکنون همه کشورهای دنیا حجم توسعه یافتگی خود را با شاخص های پژوهشی چون تعداد نیروی محقق، سهم بودجه پژوهشی، تعداد مقالات چاپ شده در مجلات علمی و نظایر آن نشان می دهند. اگرچه در سال های اخیر فعالیت های پژوهشی کشورمان از رشد نسبی برخوردار بوده، اما مقایسه تطبیقی شاخص های پژوهشی در مقیاس جهانی نشان می دهد میزان این شاخص ها هنوز از مطلوبیت کافی برخوردار نیست (کریمیان، صباغیان، صدق پور، ۱۳۹۰). در کشور ایران نیز پژوهش مورد توجه نهادهای مسئول و مسئولان سیاسی و اجرایی قرار داشته و دارد ولی با وجود این توجهات، پژوهش و نظام پژوهشی در کشور با چالش های زیادی مواجه بوده و می باشد و پرداختن به این چالش ها و رفع مشکلات و موانعی که بر سر راه نظام پژوهشی در کشور وجود دارد، از اولویت های مسئولان و دست اندرکاران کشور می باشد (قاضی زاده فرد، ۱۳۹۰).

اهداف پژوهش

هدف اصلی: شناسایی علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر
اهداف فرعی: بررسی علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر، بررسی میزان عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر، اولویت بندی علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر

تعریف واژه ها و اصطلاحات

پژوهشگری: پژوهشگری، به معنای انجام کارهای تحقیقاتی، مطالعات وسیع و شرکت فعالانه در محیط های کتابخانه ای و آزمایشگاهی است. فردی که چنین فعالیت هایی را انجام می دهد، پژوهشگر نامیده می شود. البته وظایف، فعالیت و محل کار یک پژوهشگر با توجه به حوزه فعالیت او متفاوت است. شیوه کار پژوهشگر به صورت گروهی یا فردی بوده و زمان انجام نیز میتواند تماو

وقت یا پاره وقت باشد (شیرینی و همکاران، ۱۳۹۸). علل عدم پژوهشگری: علل عدم پژوهشگری شامل مواردی خواهد بود که از طریق مصاحبه با معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر به دست خواهد آمد.

مفهوم پژوهش

تحقیق یک واژه عربی است و در زبان فارسی به معنای رسیدگی کردن، بررسی، بازجویی، واری واقعیت، راست و درست کردن به کار رفته است. پژوهش یکی از روش‌های دانستن است و از انواع دیگر دانستن مانند تجربه‌ی شخصی یک فرد، سنت یا روش شهود ارزشمندتر و به دلیل دارا بودن روش‌های نظام‌مند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها قابل اعتمادتر از روش‌های نامبرده می‌باشد (میلان و شوماخر ۳، ۲۰۱۴). کرلینجر (۲۰۰۹) پژوهش را بررسی نظام یافته، کنترل شده و تجربی و انتقادی در مورد پدیده‌های طبیعی می‌داند که روابط احتمالی بین این پدیده‌ها به وسیله نظریه یا فرضیه هدایت می‌شود (راچل، رومینا و مارتینا ۵ و همکاران، ۲۰۱۴). مرتلر و چارلز (۲۰۰۸) تعریف دیگری از پژوهش ارائه نموده‌اند: «بررسی با دقت، نظام‌مند و صبورانه برای کشف یا ایجاد حقایق و روابط»؛ که نشان می‌دهد پژوهش فرایند شتاب زده‌ای نیست و به زمان و تلاش برای فراهم کردن حقایق قابل اثبات دارد. به طور کلی هدف اولیه از انجام پژوهش، تولید دانش جدید است و محققان روش‌های علمی را برای توسعه‌ی دانش به کار می‌گیرند (فلیک ۷، ۲۰۱۱). در واقع پژوهش را یک امر علمی و نظام‌مند برای رسیدن به نادانسته‌هایی است که به کشف حقیقت می‌انجامد و ما را در تصمیم‌گیری‌ها برای حل مشکلات راهنمایی می‌کند. هدف پژوهش و تحقیق هم در نظام آموزشی، شناخت پدیده‌های آموزشی، بهبود فرایندها و نهادهای آموزشی و حل مشکلات و مسائل آموزشی است (آهنچیان و محمدآقایی، ۱۳۹۲).

4

پژوهش شامل فرایندها و فعالیت‌های تفکر است. تعریف پژوهش ساده نیست و مقایسه نتایج آن در محیط و بافت کلاس درس با سایر شکل‌هایی که این روش به کار رفته است، دشوار است (کیدمن و کاسینادر ۸، ۲۰۱۷).

پژوهش فرایندی منظم است تا از آن طریق، یک موقعیت نامعین، مشخص و معین گردد. از طریق فرایند پژوهش، ما قادر خواهیم شد که به اسرار جهان که به گونه‌ای منظم در کنار هم قرار گرفته‌اند، پی برده و از طریق برنامه‌ریزی منظم، آن را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهیم. بنابراین، نیازمند روش علمی یا پژوهش علمی هستیم که شامل پنج مرحله می‌شود: ۱- شناخت و بیان مسئله ۲- جستجوی پیشینه مسئله ۳- تدوین فرضیه ۴- مشاهده و آزمون فرضیه ۵- پذیرش یا رد یا تعدیل فرضیه. این فرایند علمی از طریق طرح پژوهش که گامی مهم در فرایند پژوهش است، آماده می‌شود. آگاهی داشتن به شیوه‌های تحقیق در کلاس درس و مدرسه، الهام بخش معلمان بوده و باعث حرفه‌ای‌تر شدن آنها می‌گردد، که این حرفه‌ای، آغازگر تلاشی خواهد بود که مدیران و معاونان مدارس را ملزم خواهد ساخت که به یاری معلم پژوهشگر بشتابند (صحراکار، ۱۳۹۵).

از نظر کار و کمی (۱۹۸۶) پژوهش در عمل به معنای نوعی خوداندیشی است که در موقعیت‌های اجتماعی و آموزشی از طریق مشارکت معلمان، مدیران، ... برای اصلاح درست و معقول فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی و درک معلمان از این نوع فعالیت‌ها و برای اصلاح موقعیت آموزشی به کار می‌رود (حق پرست، ۱۳۹۳). زمانی که معلم تسهیل‌گر و درمانگر باشد، فراگیرنده، کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری خواهد داشت.

در پژوهش در کلاس درس سه چارچوب وجود دارد:

(۱) شناسایی اهداف کلاس درس،

- 1 Milan and Schumacher
- 2 Curlinger
- 3 Rachel, Romain, Martine
- 4 Mertler and Charles
- 5 flake
- 1 Kidman and Cassinader

۲) شناسایی رویکردهای آموزشی استفاده شده در پژوهش جهت درگیر ساختن دانش‌آموزان،
۳) تعیین میزان هدایت و راهنمایی از جانب معلم (کیدمن و کاسینادر، ۲۰۱۷).

جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش

از نظر استن هاوس (۲۰۰۱) تحقیق و پژوهش در تعلیم و تربیت به مجموعه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که از طریق آن و با عنایت به اصول و روش‌های علمی، پدیده آموزشی و تربیتی مورد پژوهش قرار می‌گیرد که هدف از آن کشف اصول کلی یا تغییر رفتاری است که از آن برای تبیین، کنترل و پیش‌بینی رویدادهای آموزشی استفاده می‌شود (شعبانی، ۲۰۱۴). میرتینز (۲۰۰۵) جایگاه پژوهش در تعلیم و تربیت را "دانستن" ذکر می‌کند. از دیدگاه وی پژوهش در نظام آموزشی فرآیندی است که طی آن پژوهشگر برای درک، توصیف و پیش‌بینی یا کنترل پدیده‌های آموزشی، اطلاعات مورد نیاز را گردآوری، تحلیل و تفسیر می‌کند (چن، ۲۰۱۸). بنابراین پژوهش در حیطه آموزش و پرورش می‌تواند به تغییر رفتار، مطالعه مسائل و مشکلات آموزشی و همچنین کسب دانش و درک پدیده‌های آموزشی منجر شود و اگر با برنامه و اصولی و کیفیت لازم انجام شود، نقش و جایگاه بسیار بالای آن به وضوح دیده خواهد شد. آموزش و پرورش سالانه حدود ۷۰۰ تا ۹۰۰ عنوان کتاب آموزشی برای دانش‌آموزان تألیف و منتشر می‌کند و یا ده‌ها آئین‌نامه برای دوره‌های مختلف تحصیلی را باید بنویسد یا اصلاح کند یا طرح‌های متعددی را برای تحول در نظام آموزش و پرورش تهیه کند، تا اینکه بتواند میلیون‌ها نفر را در دوره‌های مختلف تحصیلی آموزش بدهد، رشد بدهد و آنها را برای زیستن در جامعه و برای ورود به دانشگاه آماده کند. وزارت آموزش و پرورش، اولین و مهمترین چیزی که برای تصمیم‌گیری احتیاج دارد، استفاده از کارهای پژوهشی معلمان است، زیرا اشتباهات و یا اصلاحات پی در پی، از نبود تفکر و پژوهش در تصمیم‌گیری‌ها و یا عدم توجه به یافته‌های پژوهشی معلمان که در خط مقدم نظام آموزش قرار دارند منجر می‌شود و با توجه به متمرکز بودن آموزش و پرورش در کشور ما مشکلات جبران‌ناپذیری را پدید می‌آورد (فرج‌الهی، سرمدی، حسنی و کاظمی، ۲۰۱۴). چیزی که در نظام تعلیم و تربیت ما مشهود و دردناک است، آموزش بدون پژوهش یا عبارتی آموزش مبتنی بر محفوظات می‌باشد و آموزش پژوهش محور هنوز در نظام آموزش و پرورش جایگاه شایسته خود را پیدا نکرده است. به نظر می‌رسد که ایجاد و یا تقویت روحیه پژوهشگری و پرسشگری در بین دانش‌آموزان، مستلزم ایجاد و تقویت این روحیه در بین معلمان است و نقش پژوهش را می‌بایست با رفع موانع آن و رساندن به جایگاه واقعی خود روز به روز پررنگ تر و ملموس‌تر نمود (عباسی، سعدی پور و اسدزاده، ۲۰۱۷). عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های مرتب و منظم، هدف‌دار و از پیش طراحی شده است. فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. فعالیتی که بصورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد. یعنی ویژگی‌ها و رفتار معلم بر فعالیت‌ها و اعمال شاگردان تاثیر می‌گذارد و بالعکس از ویژگی‌ها و رفتار آنها متاثر می‌شود. معلمان علائق و تمایلات دانش‌آموزان را باید صیقل داده و در انتخاب روش‌های تدریس نیز همین توجه را مبذول دارند. یک معلم بایستی شاگردان را مشاهده نماید، به آنها ایمان داشته باشد، آنها را شایسته مطالعه بداند و دائما آنها را در معرض تغییر و تحول قرار دهد. یک معلم مخصوصا در ارتباط با تدریس مواد درسی باید آن را تجزیه و تحلیل و ساماندهی نموده و محتوای آن را کند و مواد درسی را در زیر مجموعه‌ای ارائه دهد که بصیرت و درک و فهم را میسر سازد (آبرهام، ۲۰۱۶).

تاریخچه توجه به پژوهشگری معلم

پیشینه‌ی توجه به پژوهشگری معلم، به دانش بدست آمده از جنبش آموزشی بر می‌گردد که در آن کاربرد روش‌های علمی در توسعه‌ی برنامه‌ی درسی مورد تأکید قرار گرفت. این موضوع مربوط به زمانی می‌شود که باکینگهام ۱۲ در سال (۱۹۲۹) کتابی به

عنوان «پژوهش برای معلمان» را تدوین نمود و در آن فصلی را به موضوع «معلم به عنوان پژوهشگر» اختصاص نمود. سپس جان دیویی (۱۹۳۸ و ۱۹۲۹)، موضوع «معلم پژوهنده» را مطرح ساخت و بیان نمود برنامه‌های درسی زمانی مؤثر خواهند بود که معلمان به طور فعال در پژوهش درگیر شوند (محمدشرفی، ۲۰۱۳). بعد از آن همزمان با گسترش طرز فکر اقدام پژوهی، این شیوهی پژوهش در آموزش و پرورش نیز مطرح شد. «کرت لوین» به عنوان پدر اقدام پژوهی، یک محقق اجتماعی بود که اقدام پژوهی را به عنوان مبنایی که کارکنان به طور جدی در پژوهش درگیر شوند تا قادر به بهبود نتایج کار خود شوند توصیف کرد. طرز فکر اقدام پژوهی در آموزش و پرورش، در دهه‌ی ۱۹۵۰ در آمریکا رشد پیدا کرد، در دهه‌ی ۱۹۷۰ جنبش تازه‌ای در آمریکا با فعالیت‌های محققانی همچون جان الیوت ۱۴ و همکاران شکل گرفت که اقدام پژوهی را به عنوان شیوه‌ای مؤثر در جهت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مطرح کردند. وایتهد بر این عقیده بود که معلمان با مطالعه‌ی نظامدار فعالیت‌های خود قادر به تولید نظریه در زمینه‌ی کار خود می‌باشند (مختاری، زارعی و مفیدی، ۲۰۱۴).

در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش که در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید، نیز بر توسعه‌ی زمینه‌ی پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان به شکل فردی و گروهی، تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان و استفاده‌ی بهینه از ظرفیت‌های موجود برای گسترش فرهنگ تفکر و پژوهش در بین مدیران و معلمان، تأکید گردید.

با توجه به تاریخچه‌ای که در زمینه‌ی پژوهشگری معلم بیان شد مشخص می‌گردد که توجه به مسئله‌ی معلم پژوهنده و حمایت از معلمان شایسته، کارآمد و پژوهشگر از نکات مشترک نظام‌های آموزشی مختلف است و طی سال‌های اخیر در ایران نیز اقدامات مهمی در جهت پژوهش‌مداری در آموزش و پرورش و سرمایه‌گذاری در این زمینه انجام شده است.

ضرورت توجه به پژوهشگری معلمان

جامعه‌ی امروز ما که سرآغاز هزاره‌ی سوم است از سوی بسیاری از صاحبان اندیشه، عصر دانایی لقب گرفته و پژوهش و تحقیق در عصر کنونی از مهم‌ترین عوامل تولید و گسترش دانش می‌باشد. در رویارویی با چالش‌های این عصر، آموزش و پرورش سرمایه‌های اجتناب‌ناپذیر است؛ تحقق هر آرمانی در جوامع کنونی وابسته به آموزش و پرورش می‌باشد؛ از سوی دیگر رکن و غالب اصلی ساختار آموزش و پرورش را منابع انسانی آن، یعنی معلمان می‌سازند. بنابراین برای توسعه و تحقق اهداف پژوهشی در جامعه لازم است ابتدا معلمان دارای روحیه و نگرش پژوهشی باشند، در صورت توفیق در تربیت معلمان برخوردار از نگرش پژوهشی و مهارت‌های عملی، بذری پویایی و تحول مستمر در نظام تعلیم و تربیت کاشته می‌شود (اینپراسیتها و چانگسری ۱۵، ۲۰۱۴).

استیگلر و هیبرت (۲۰۰۱) با ذکر برخی کاستی‌های روش‌های سنتی پژوهش در پاسخ‌گویی به نیاز معلمان، این فعالیت‌ها را برای بهبود آموزش و تدریس ناکافی می‌دانند، به گفته آنان ممکن است محققان بسیار باهوش باشند ولی به اطلاعات مشابهی که معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان واقعی، در شرایط کلاس‌های واقعی و با اهداف یادگیری واقعی روبه‌رو می‌شوند، دسترسی ندارند و محققان برای بهبود آموزش باید بیش‌تر به اموری که در حال حاضر برای معلمان قابل درک است، پی ببرند. بنابراین یافته‌های پژوهشی که معلمان پژوهشگر در کلاس درس به منظور اصلاح جریان آموزش و یادگیری بدست می‌آورند. نسبت به یافته‌های محققانی که در خارج از کلاس درس و به منزله‌ی پژوهشگران حرفه‌ای به پژوهش می‌پردازند از اعتبار بیشتری برخوردار است. بنابراین آنچه می‌تواند در نظام آموزش و پرورش، ظرفیت تحول و ظرفیت پویایی مستمر ایجاد کند نظام پژوهشی است که نباید در

2 John Dewey
1 Elliott
1 Changsri & In
1 Stigler and Hibbert

سطح مسئولان ادارات آموزش و پرورش محدود شود. معلمان که تمامی وقت خود را صرف مواجهه با موقعیت‌های عینی تعلیم و تربیت می‌کنند ضروری است طوری آماده شوند که خود به منزله‌ی پژوهشگر و محقق آموزشی و تربیتی عمل نمایند (حسن زاده و امیدیان، ۲۰۲۰).

اهمیت توسعه‌ی ظرفیت پژوهشی معلمان

مبدأ و خاستگاه اصلی مفهوم ظرفیت پژوهشی که اکنون در برنامه‌های آموزشی و پژوهشی رواج یافته را می‌توان در ادبیات توسعه‌ی ملی در دهه‌ی ۱۹۸۰ در امریکا جستجو کرد. در دهه‌ی ۱۹۸۰، ایجاد مفهوم توسعه‌ی ظرفیت، پاسخی انتقادی به دخالت‌ها و حمایت‌های خارجی و برون مرزی بود، چرا که این کمک‌ها موجب پیشرفت کوتاه مدت در سطح استانداردهای زندگی در کشورهای کمتر توسعه یافته می‌شد اما منجر به ضعف در مدیریت و اداره‌ی امور کشور توسط خودشان و وابستگی به حمایت‌های خارجی می‌شد. بنابراین در مخالفت با حمایت‌های فنی و علمی کشورهای بیگانه، تمرکز بر توسعه‌ی مهارت‌های بومی و خودکفایی به خصوص در زمینه‌های علمی و پژوهشی افزایش یافت. یکی از جنبه‌های مهم این خودکفایی، خودکفایی در پژوهش بود. پژوهش به عنوان فرایندی برای تولید و انتشار دانش، نقش مهمی در استقلال یک کشور دارد. بنابراین برای دستیابی به خودکفایی در پژوهش لازم است ابتدا باید برای ارتقاء ظرفیت پژوهشی در حوزه‌های مختلف برنامه‌ریزی نمود. برای دستیابی به ظرفیت پژوهشی کامل و مناسب در سطح ملی به وجود عوامل متعددی نیاز است، از جمله این عوامل می‌توان به: تعریف جایگاه و چگونگی پژوهش در میان رشته‌های مختلف و میزان کارایی و مفید بودن این پژوهش‌ها، بالا رفتن حجم پژوهش‌ها در تمامی رشته‌ها، افزایش کیفیت و کارایی تحقیقات آموزشی در تولید دانش درباره‌ی فرایندهای یاددهی یادگیری و تولید دانش درباره‌ی نحوه‌ی عملکرد سیستم آموزشی، وجود ظرفیت در سیستم آموزشی برای پرورش و استفاده از پژوهشگران، اشاره نمود (رکن آبادی، ۱۳۹۵).

طبق نظر مؤسسه‌ی تحقیقات آموزشی انگلستان (BERA)، شرایط زیر به گسترش ظرفیت پژوهشی کمک می‌کند: بهره‌گیری از برترین پژوهشگران آموزشی تعلیم‌دیده در زمینه‌های مختلف پژوهش آموزشی، ارتقاء توانمندی سیستم آموزشی برای نوآوری و ارائه‌ی بازخورد از فعالیت‌های انجام شده، ایجاد فرصت‌ها و ساختارهایی برای گسترش پژوهش از طریق دوره‌های دانشگاهی، بهره‌گیری از پژوهش برای اطلاع رسانی در زمینه‌ی خط مشی‌ها و فعالیت‌ها، همچنین شیوه‌هایی که پژوهش می‌تواند شکاف‌های آموزشی را شناسایی کرده و روش‌هایی را برای پر کردن آن‌ها پیشنهاد کند و در نهایت توانمندی تشخیص پژوهش‌های مناسب از نامناسب و تلفیق نتایج پژوهش‌های مختلف با یکدیگر (قاضی زاده فرد، ۱۳۹۰).

ظرفیت پژوهشی و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان

حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه‌ی معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرایندی است که طی آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌باشد. توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان به آنان کمک می‌کند تا بازخوردی از نتایج تحقیقات انجام شده را در تجارب آموزشی خویش اعمال کنند؛ با توجه به اینکه شرایط شغلی معلمان پیوسته در حال تغییر است، آنان باید برای حفظ شغل به طور مداوم دانش و تجارب خویش را بهبود بخشند؛ بنابراین توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان فرایندی مداوم است که به آنان کمک می‌کند تا دانش و مهارت‌های لازم برای شروع حرفه‌ی معلمی را کسب کنند و این مهارت‌ها را در حین کار افزایش دهند (بورگ و آلشامایمیری، ۱۷، ۲۰۱۴).

به عقیده‌ی کوکران-اسمیت و لیتله (۱۹۹۹)، مشارکت معلمان در پژوهش، وسیله‌ای برای پرورش مهارت‌های حرفه‌ای در معلمان است. او هانلو (۱۹۹۶)، اقدام پژوهی و به طور کلی پژوهشی که توسط معلمان انجام می‌شود را به عنوان شکلی از توسعه‌ی

حرفه‌ای معلمان عنوان می‌کند. مطالعاتی که در زمینه‌ی پژوهشگری معلمان و تأثیر پژوهش بر توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان انجام گرفته حاکی از آن است که پژوهش توسط معلمان موجب افزایش سطح اثربخشی و کارایی شغلی، بهبود مهارت‌های فکری و افزایش مهارت‌های تجزیه و تحلیل اطلاعات و حل مسئله، ایجاد ارتباط مناسب با همکاران، افزایش سطح خودکارآمدی و افزایش میزان رضایت شغلی معلمان گردیده است (موسوی، رضانی، پاشا، ۱۳۹۴).

توسعه‌ی ظرفیت پژوهشی از طریق آموزش پژوهش

توجه به ظرفیت‌ها و قابلیت‌های پژوهشی معلمان لزوم توجه به نیازهای آموزش پژوهش به آنان را ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر با نظر گرفتن کاستی‌های موجود در ظرفیت‌های پژوهشی معلمان، لازم است در جهت بهبود امر آموزش پژوهش به آنان اقدامات اساسی صورت گیرد. مون (۲۰۰۸) نیز یکی از عوامل مهم گسترش ظرفیت پژوهشی را آموزش پژوهش در سطح دانشگاهی و غیردانشگاهی می‌داند. به عقیده‌ی پیترسون و همکاران (۲۰۰۸)، مشارکت در برنامه‌های آموزش پژوهش می‌تواند به بهبود نگرش و علاقمندی افراد به پژوهش و گسترش دانش پژوهشی آنان کمک کند. اگر معلمان در زمینه‌ی فعالیت‌های آموزشی و تخصصی ضعف و کاستی داشته باشند باید دانش و مهارت آن‌ها از طریق برنامه‌های مداوم آموزشی به روز شود، این فعالیت‌ها در حیطه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای آن‌ها قرار می‌گیرد (قاسمی پویا، ۱۳۹۲). در مجموع می‌توان گفت که بهبود مهارت‌های پژوهشی و ایجاد انگیزه برای انجام پژوهش در معلمان مستلزم مشارکت آنان در دوره‌های آموزشی برای انجام پژوهش است که این امر موجب توسعه‌ی ظرفیت پژوهشی معلمان می‌گردد. با توجه به شرایط کنونی نظام آموزش و پرورش ایران، دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان، قابل دسترس‌ترین برنامه‌هایی هستند که قادرند به طور گسترده زمینه‌های ارتقای دانش و مهارت‌های پژوهشی معلمان را فراهم آورند. دوره‌های آموزش ضمن خدمت منجر به تقویت توانمندی‌های معلمان و تسهیل کسب دانش، پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های مربوط به بهبود عملکرد آنان و در نتیجه ارتقای کارایی نظام آموزشی در ابعاد مختلف می‌گردند (قاسمی پویا، ۱۳۹۲).

نیازسنجی آموزش پژوهش به معلمان

قبل از هر اقدامی در زمینه‌ی آموزش به معلمان، لازم است نیازها و کاستی‌های پژوهشی آن‌ها در محیط آموزشی شناخته شود و بر اساس آن برای توسعه‌ی حرفه‌ای آن‌ها برنامه‌ریزی اساسی صورت گیرد. به بیانی دیگر اولین مرحله در تدوین هر برنامه‌ی آموزشی، نیازسنجی آموزشی است که به شیوه‌های مختلفی انجام می‌گیرد. اولین گام در مسیر آموزش پژوهش معلمان، تعیین نیازها و اولویت‌های آموزش پژوهش و یا به عبارت بهتر نیازسنجی آموزش پژوهش به معلمان می‌باشد. باید در نظر داشت زمانی برنامه‌ریزی‌های آموزشی جهت ارتقاء ظرفیت‌های پژوهشی معلمان مفید و مؤثر خواهد بود که فرایند تعیین نیازهای آموزش پژوهش به درستی طراحی و اجرا شده باشد (آمورت، ۲۰۱۷).

نیاز مفهومی چندبعدی است که درک کامل آن تا حدود زیادی مستلزم جامع‌نگری است. به طور کلی اغلب تعاریف ارائه شده از مفهوم نیاز را می‌توان در یکی از طبقات زیر قرار داد: ۱- نیاز به معنای خواسته‌ها و نظرات افراد، ۲- تعریف نیاز به عنوان نقص یا مشکل، ۳- تعریف نیاز به معنای فقدان یا ضرورت چیزی ۴- نیاز به معنای فاصله یا شکاف؛ در میان تعاریف مختلف کامل‌ترین تعریف ارائه شده تلقی نیاز به عنوان نوعی تحلیل شکاف یا فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب است (آمورت، ۲۰۱۷).

این تعریف از نیاز در ابتدا توسط کافمن بیان شده است. از دیدگاه وی، وضعیت مطلوب در برگیرنده‌ی ایده آل‌ها، هنجارها، ترجیحات، انتظارات و ادراکات مختلف درباره‌ی آن چیزی است که باید باشد. نیازسنجی دارای فرایند سه مرحله‌ای: شناسایی نیازها، تجزیه و تحلیل نیازها، و ارزشیابی مهارت‌های یادگیرنده و تحلیل تفاوت می‌باشد. بنابراین نیاز آموزشی عبارتست از تغییرات مطلوبی که در فرد یا افراد یک سازمان از نظر دانش، مهارت و یا رفتار باید به وجود آید تا فرد و یا افراد بتوانند وظایف و مسئولیت‌های مرتبط با

شغل خود را در حد مطلوب، قابل قبول و منطبق با استانداردهای کاری انجام دهند تا از این طریق زمینه های رشد و تعالی کارکنان در ابعاد مختلف فراهم آید (اوسانلو ۲۱، ۲۰۱۶).

الگوی نیازسنجی مبتنی بر شایستگی

طراحی و اجرای برنامه های نیازسنجی مستلزم پیروی از تکنیک ها و فنون خاصی است. امروزه تعداد زیادی از فنون نیازسنجی وجود دارد که مورد استفاده ی برنامه ریزان آموزشی قرار می گیرد.

الگوی شایستگی در نظام آموزشی می تواند کاربردهای مختلفی از جمله در نیازسنجی آموزشی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه آموزشی، ارزشیابی کارایی و اثربخشی آموزشی و در نهایت برنامه ریزی برای رشد و توسعه ی افراد داشته باشد؛ در واقع می توان مبنای طراحی نظام آموزشی را بر اساس شایستگی انجام داد، چراکه مزیت به کارگیری الگوی شایستگی برای طراحی برنامه آموزشی از یک سو تشخیص دقیق تر نیازهای آموزشی و افزایش کارایی آموزش ها و از سوی دیگر، کاربردی بودن آموزش ها و پرهیز از انتقال دانش صرف است (هانس ۲۲، ۲۰۱۹).

طبق تعریف ارائه شده توسط جامعه بین المللی عملکرد، مجموعه دانش، مهارت و نگرش هایی که کارکنان را قادر می سازد به صورتی اثربخش فعالیت های مربوط به شغل یا عملکرد شغلی را طبق استانداردهای مورد انتظار انجام دهند شایستگی نامیده می شود (عنایتی، ضامنی و قربانی، ۱۳۹۱).

عوامل مؤثر بر رشد و تعالی پژوهش محوری

۱) نظام آموزشی: یک نظام آموزشی متشکل از صاحب نظران و کارشناسان برنامه ی درسی است که یکی از اهداف مهم آنها تهیه ی برنامه ی درسی برای درگیر کردن دانش آموزان با تحقیق و پژوهش است. برای دستیابی به این هدف مهم، توجه به دو امر «اهداف» و «نیازها» در هر مقطع تحصیلی، الزامی است.

۲) مدارس: مدرسه محیطی است که به شکوفایی جامعه کمک می کند. حضور افرادی چون مدیر، مشاور و برنامه ریزان خلاق و مسئول می تواند مواد و ابزار مورد نیاز را برای انجام تحقیقات مهیا سازد؛ مدرسه و دانش آموزان را به دنیای مدرن و روبه پیشرفت متصل کند و در پرورش محققانی که از همان سالهای ابتدایی با این واژه آشنا می شوند، نقش ایفا نماید.

۳) معلم: یکی از مهم ترین عوامل اثرگذار بر رشد پژوهش در جامعه، معلم است؛ بنابراین معلم به عنوان کسی که ساعت ها در کلاس با کودکان به سر می برد، باید با تدریسی خلاق و مبتکرانه و طرح سؤالاتی بحث برانگیز، کلاس درس یک طرفه را به کلاسی دوسویه و چند سویه تبدیل کند و در این راستا با آموزش روش درست پژوهش، قدرت حل مسئله و راه های درست کسب اطلاعات را به دانش آموزان آموزش داده، در تمام طول تدریس به نیازهای آنها و اهداف آموزش توجه نماید (عباسی اسفجیر، ۱۳۹۴).

اندیشمندان و رویکرد پژوهشگری

جان دیویی ۲۳

دیویی جریان یادگیری را «حل مساله» می داند. از نظر وی تجاربی که دانش آموز در جریان حل مساله کسب می کند موجب یادگیری می شود او که روش حل مساله را برای اولین بار وارد فعالیت های یاددهی - یادگیری کرد، مراحل ذیل را برای آن قائل است.

۱- برخورد با موقعیتی نامعین یا مساله ای: به طور کلی مطلب تازه باید در موقعیتی که فرد در آن دچار اشکال می شود و با مساله ای روبرو می گردد، به عنوان وسیله ای برای رفع اشکال و حل مساله ارائه گردد دیویی میان مسائل واقعی که نظر شاگرد را جلب می کند و مسائل تقلیدی فرق می گذارد. از نظر وی مسائل باید از تجربه دانش آموز برخاسته و واقعی باشند نه مسائل تحمیلی از جانب معلم

با مسائلی که فرد خود آنها را تجربه نکرده باشد. کلید شناسایی یا پیدا کردن مساله کنجکاوی و نارضایتی است، دانش‌آموز باید بپرسد، تردید کند که چرا قاعده، روش یا فرآورده به گونه‌ای است که هست یا اینکه از چیزی آن گونه که باید کار نمی‌کند احساس نارضایتی کند (احمدوند و کاویانی، ۱۳۹۴).

۲- تحلیل موقعیت مساله‌ای و روشن ساختن مساله: تحلیل موقعیت نامعلوم و یا مساله‌ای مستلزم تفکر است. در این مرحله دانش‌آموز باید به تعریف مساله و درک ماهیت آن برسد، تحلیل و روشن سازی مساله به صورتی اساسی مسیر حل آن را روشن می‌سازد. باید این نکته را در نظر داشت که تنها وقتی مساله‌ای به روشنی مشخص می‌شود، جهت بحث‌ها و تفکرات بعدی روشن می‌شود. بدین منظور باید قوه بیان و تفکر شاگردان به خوبی تقویت شده باشد. ارائه یک مساله می‌تواند به صورت شفاهی، تصاویر، معادلات ریاضی، نمودارها، طرح‌ها و نقشه‌ها باشد.

۳- جمع‌آوری اطلاعات: دسترسی به اطلاعات یا معلومات برای حل مساله لازم می‌نماید. بدون داشتن اطلاعات لازم فرد نمی‌تواند فکر خود را به کار اندازد و فهمیدن مساله مستلزم یافتن اطلاعات مناسب و صرف نظر کردن از جزئیات نامربوط است. منابع اطلاعاتی که دیوبی معرفی می‌کند شامل تجربیات گذشته محقق، تجربیات دیگران، مشاهده و آزمایش در موقعیت کنونی است. باید در نظر داشت که به دانش‌آموزان آموخت تا نظرات و حتی نظریات اثبات شده را نیز با دیدی انتقادی مورد بررسی قرار دهند و همچنین به مشاهده و آزمایش به عنوان یکی از منابع اطلاعات بنگرند و این را در نظر داشته باشند که تحقیق محدود به مشاهده و آزمایش نیست (احمدوند و کوریانی، ۱۳۹۴).

10

۴- تدوین فرضیه: پس از جمع‌آوری اطلاعات، دانش‌آموز باید به تدوین فرضیه بپردازد. فرضیه، نظری است که در توضیح داده‌ها و روشن کردن جنبه‌های مختلف پدیده مورد نظر تدوین می‌گردد. فرضیه مفاهیم تازه‌ای را مطرح می‌سازد، داده‌ها را طبقه‌بندی می‌کند و راه را برای تحقیق می‌گشاید. فرضیه‌ها غالباً متضمن چند سوال اساسی هستند و از همین طریق راه را برای تحقیقات تازه هموار می‌سازند، فرضیه باید مورد تأیید دلایل و شواهد موجود باشد.

۵- آزمون فرضیه: از آنجا که در جریان حل مسأله اغلب چندین فرضیه مطرح می‌شود. دانش‌آموزان باید بهترین فرضیه را انتخاب و به آزمون آن بپردازد. بهترین فرضیه، فرضیه‌ای است که جنبه‌های بیشتری از پدیده را توضیح دهد، با داده‌های حسی هماهنگ‌تر باشد، منطقی درونی داشته باشد و با فرضیه‌های دیگر سازگار باشد. در این مرحله محقق به جمع‌آوری و طبقه‌بندی مجدد اطلاعات و آزمایش و مشاهده بیشتر می‌پردازد تا در نهایت فرضیه درست تأیید و انتخاب شود. دانش‌آموز باید بفهمد که فرضیه او باید بارها آزمون شده تا مورد تأیید نهایی قرار گیرد.

۶- عمل بر اساس نتایج کشف شده و پیش بینی نتایج متعاقب آن: بعد از اطمینان از تأیید فرضیه مورد نظر و کشف راه حل محقق باید نتایج به دست آمده را در عمل به کار گرفته و نتایج احتمالی آن را پیش بینی کند و نتایج تئوری به دست آمده را به عمل تعمیم دهد (فاروق صادقی بجد و احمدی درمیان، ۱۳۹۲).

برونر ۲۴

نظریه برونر بیش از هر نظریه‌ی دیگری بر فرایند تفکر تأکید می‌کند به باروری بازده اصلی رشد شناختی تفکر است و هدف آموزش و پرورش نیز باید این باشد که یادگیرنده را به صورت متفکری خودمختار و خود فرمان درآورد، او انسان را موجودی اندیشه ورز، آفریننده و دانش پژوهش می‌شناسد که از مهمترین انگیزه‌های وی کنجکاوی است نه صرفاً نیازهای جسمی و یا پاسخگویی به محرک‌های خارجی، به همین اعتبار روی مدارس با شکل سنتی را نابارور دانسته و بیان می‌دارد که محتوای برنامه درسی سنتی نمی‌تواند آنگونه که شایسته است استعدادهای ذاتی شاگردان را شکوفا سازد و آنچه بیش از همه آنان را از نیل به کمال باز می‌دارد، بی‌اعتمادی به خود و نیروی پویای خود برای رشد و پیشرفت است. در نتیجه نظام آموزشی باید شاگردان را تشویق کند تا در عمل



به استعداد‌های نهان خود پی ببرند و با تفاهم و گشاده دستی به حدس‌ها و فرضیه‌سازی شاگردان ارج نهند. به اعتقاد او، شاگردان را نباید در برابر دانسته‌ها قرار داد، بلکه باید آنان را با مسائل روبرو کرد تا خود به کشف روابط میان امور و راه حل آنها اقدام کنند (برگرن ۲۵، ۲۰۱۷).

الف) ترغیب دانش‌آموزان به دستیابی به اصول اساسی موضوع: اکتشاف به نظر بروننر نوع تفکر و فرایندی درونی است. این دوباره سازماندهی ذهنی، زمانی به دست می‌آید که فرد از اطلاعات موجود پافراتر گذارد و به بینش و تعمیم‌های جدید دست یابد که شامل جذب داده‌های دریافت شده در نظام ادراکی فرد و سازماندهی دوباره نظام فکری اوست از جمله راه‌های ترغیب دانش‌آموزان در دستیابی به اصول اساسی، تاکید بر تلاش فکری، طرح سوالات انگیزاننده در مورد تضادها یا موانع ناپایدار شناخت ترغیب استقلال و یادگیری منعطف و خودجوش، توجه به نگرش‌های دانش‌آموزان به صورتیکه حس کنجکاوی شاگردان را برانگیزاند و تجربه شکست را به حداقل برساند (لارسون و میلر، ۲۰۱۲).

ب) مرور: برنامه درسی باید چنان تنظیم شود که به طور دوره‌ای به مفاهیم برگردد، برای این منظور می‌توان با مرور اطلاعات آشنا به ایجاد ساختار شناختی دانش‌آموزان کمک کرد با تفکر مجدد در مورد یک مساله به راه‌های جدید رسید و با بازخوانی مسائل مشکل به تفصیل مجدد آن پرداخت.

دلایل ناکارآمدی پژوهشی بر معلمان و مدارس

علی‌رغم اینکه بسیاری از نویسندگان بر اقدام پژوهی بعنوان راهکاری برای افزایش بازدهی و کیفیت بخشی به کار معلمان تاکید کرده‌اند و حتی برخی از آنان همچون زیچنر (۱۹۹۳)، کوکران-اسمیت (۱۹۹۴) و کالهن (۲۰۰۲) اقدام پژوهی را با واژه‌هایی نظیر شاهد قاطع، قدرت واقعی و کیفیت‌های تبدیلی توصیف کرده‌اند، ولی اثراتی که از آن انتظار می‌رفته و هست، بصورت کامل و جامع تحقق نیافته است.

از جمله دلایلی که در این زمینه قابل ذکر است عبارتند از:

اینکه نتوانسته اعتماد به نفس معلمان و احساس توانمندی در آنها را افزایش داده و یا تقویت کند.

تمایل به تجربه و آزمایش و آزمون و خطا و درک آنها از فرآیندهای پژوهش را آنطور که باید و شاید زیاد نکرده است.

درگیر شدن در تجربه تدریس و عملکرد و افزایش دانش عملی بصورت مطلوب و اثربخشی اتفاق نیفتاده است.

بر معلمان و کارکنانی که مستقیماً درگیر پژوهش نشده‌اند تاثیر محدودی داشته است.

برای ایجاد تغییراتی که ممکن است از نظر آموزشی ارزشمند باشد (شاید به دلیل اینکه آزادی عمل زیادی هم ندارند) آزاد نیستند. مهارت کافی نداشتن معلمان در تحقیق و تفکر روی آنچه که واقعاً در کلاس درس رخ می‌دهد و اینکه پرورش این مهارت‌ها مدت زمان زیادی به طول می‌انجامد.

طرح مسائل و مشکلاتی از ناحیه محرمانه بودن داده‌ها، مانند اینکه چه کسی به این داده‌ها دسترسی دارد و یا کنترل آنها را عهده‌دار است هم می‌تواند بر ناکارآمدی و یا کیفیت پایین اقدام پژوهی تاثیرگذار باشد (توکلی، رحمانی و توکلی، ۱۴۰۰).

با وجود مسائل فوق و با توجه به اینکه اقدام پژوهی فعالیت پیچیده‌ای است و تنش‌های زیادی را در بر می‌گیرد، اما شواهد قابل ملاحظه بسیاری نشان می‌دهد که اقدام پژوهی وسیله موفقی برای تغییر آموزشی است و این در صورتی محقق می‌شود که یافته‌هایی که از این طرح استخراج می‌گردد به اعتبار و کفایت لازم رسیده باشد.

آسیب ها و موانع پژوهش معلمان

پژوهش بعنوان رویکردی برای حل مسائل و مشکلات و گسترش دانش، جایگاه قابل توجهی را در مجموعه ی نظام تعلیم و تربیت دارد و در همه جوامع، سازمان های پژوهشی در بخش های مختلف کشور تاسیس و فعالیت داشته و دارند. در آموزش و پرورش هم سهم پژوهش بعنوان راهکاری برای غلبه بر مسائل تربیتی و آموزشی بسیار بالا و حائز اهمیت است. اما روند پیشرفت و توسعه در این حوزه اغلب با دشواری ها و موانعی مواجه است که شناسایی و تلاش در جهت برطرف کردن این موانع به رشد و بالندگی حرفه ای معلمان و نظام آموزشی کشور و پویایی محیط سازمانی خواهد انجامید (قناعتیان جهرمی، ارشم و یاعلی، ۱۳۹۸).

پیشینه پژوهش

پژوهشی توسط الهی، کهرازی و پودینه (۱۴۰۰) تحت عنوان میزان آشنایی معلمان نسبت به برنامه معلم پژوهنده (مطالعه موردی: معلمان دوره ابتدایی استان سیستان و بلوچستان) صورت گرفته است. تایج پژوهش نشان داد که میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی استان سیستان و بلوچستان نسبت به فرآیند های اجرایی اقدام پژوهی در حد پایین است. همچنین میان جنسیت و میزان آشنایی با اقدام پژوهی ارتباط معنادار وجود دارد. علاوه بر این، اولویت بندی راهکارهای ترغیب معلمان نسبت به برنامه معلم پژوهنده بیانگر آن بود که به ترتیب راهکار های آموزشی و راهکار های سازمانی بالاترین اولویت و در مقابل، راهکار های مربوط به پشتیبانی مدرسه کمترین اولویت را نزد معلمان در این زمینه دارد. پژوهشی توسط تقوایی یزدی (۱۳۹۹) تحت عنوان بررسی نقش معلمان پژوهشگر در تقویت و توسعه تفکر پژوهشی دانش آموزان ابتدایی صورت گرفته است. یافته ها نشان داد که بین کاربرد فرایند حل مسأله، استنتاج و کاوشگری، تشویق دانش آموزان در بکارگیری خلاقیت، کاربرد فرایند استدلال و کاربرد فرایند تحلیل توسط معلمان با تقویت و توسعه ی تفکر پژوهشی دانش آموزان رابطه ی معنی داری وجود داشت. نتایج حاصل از سؤال اصلی نشان داد که در مجموع بین تفکر پژوهشی معلمان بر تقویت و توسعه ی تفکر پژوهشی دانش آموزان رابطه وجود داشته است. پژوهش موضوعی است که در همه کشورهای جهان توجه بسیاری از مسؤلان، سیاستمداران، کارشناسان و اندیشمندان به آن معطوف می باشد چرا که رشد علمی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ارتقای جایگاه بین المللی کشورها ارتباط مستقیمی با این مهم داشته و رشد و توسعه و تعالی پژوهش در کشور موجب پیشرفت و توسعه آن کشور می گردد. به همین دلیل تمامی کشورها تلاش می نمایند که ضمن توسعه امر پژوهش در کشور خود، موانع و مشکلات موجود بر سر راه آن را برداشته و زمینه تعمیق پژوهش در تمامی امور کشور را فراهم نمایند. در این میان نظام آموزش و پرورش برجسته ترین سازمان علمی انسان ساز و مترقی است که لزوم توجه به پژوهش و انجام تحقیقات در آن محسوس است، اما متأسفانه در نظام آموزشی به جای توجه و اهتمام به نوآوری و خلاقیت و ترویج شیوه های علمی، بر حافظه و پرورش قوای ذهنی تاکید می گردد و همچنان پژوهش جایگاه مشخصی، نه در میان معلمان، بلکه در میان دانش آموزان نیز ندارد. پژوهش در آموزش و پرورش، وسیع ترین و حساس ترین حوزه پژوهشی در قلمرو علوم انسانی را در بر می گیرد. آموزش و پرورش به عنوان زیرساخت و الگوی توسعه جامعه در همه ابعاد از نقشی حیاتی و ظریف برخوردار است. علاوه بر این، ماهیت پیچیده فعالیت های یاددهی- یادگیری، سطح دشواری فعالیت های آموزش و پرورش را به مراتب افزایش می دهد. چنین موقعیتی است که نقش ساز و کارهای حمایتی از جمله پژوهش را برای توسعه کارکردهای آموزش و پرورش و تضمین فعالیت ها در این نهاد گسترده آشکار می سازد. پژوهش به عنوان یکی از مهمترین منابع شناخت و آگاهی انسان ها از دیر باز نقش مهمی در توسعه جوامع و سازمان ها داشته است. در آموزش و پرورش به عنوان یکی از پیچیده و دشوارترین عرصه های فعالیت بشری، پژوهش در تولید دانایی نقش برجسته ای داشته و دارد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف توسعه ای و به لحاظ طرح ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی؛ مدل طبقه بندی بود. به این دلیل توسعه ای است که یافته های حاصل از این پژوهش دلایل عدم پژوهشگری معلمان را به دست می دهد. به این دلیل متوالی است که در



راستای درک عمیق، جامع و گسترده از پدیده مورد مطالعه، نخست به گردآوری، تحلیل و تفسیر داده های کیفی پرداخته شد و پس از آن بر اساس نتایج حاصل از مطالعه کیفی، داده های کمی جمع آوری گردید (کرسول، ۲۰۱۱؛ دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۲؛ خاکی، ۱۳۹۱، ترک زاده و مؤمنی، ۱۳۹۷).

پژوهش اکتشافی متوالی نوعی از پژوهش است که در سه مرحله به انجام می رسد. مرحله ی اول داده های کیفی گردآوری و سپس تحلیل و تحریر می شود. در مرحله دوم و در بخش راهبرد با استفاده از یافته های بخش کیفی ابزار لازم ساخته می شود و در نهایت و در مرحله سوم با استفاده از ابزار ساخته شده در بخش راهبرد، داده های کمی گردآوری و سپس تحلیل و تحریر می شود (شکل ۳-۱). یافته های این سه مرحله در مرحله تفسیر به هم گره می خورند. در واقع در این استراتژی داده های کمی به تفسیر داده های کیفی کمک می کنند (کرسول، ۲۰۱۴).

روش پژوهش در بخش کیفی

این طرح بر اساس نظریه مورگان (۱۹۹۸) زمانی مناسب است که کشف یک پدیده نوظهور و جدید در راه باشد (ترک زاده و مؤمنی، ۱۳۹۷). از آنجایی که محقق در نتیجه جستجوها و تحقیقات خود چارچوب طراحی شده و موجودی از پدیده را یافت نکرد، در این پژوهش اقدام به کشف دلایل عدم پژوهشگری معلمان، نمود.

روش پژوهش در بخش کمی

روش پژوهش حاضر در بخش کمی به روش توصیفی از نوع پیمایشی می باشد.

جامعه آماری

جامعه پژوهش یا جایی که نتایج پژوهش قرار است به آنجا تعمیم یابد یا در آنجا اجرا شود، به مجموعه ای از اشخاص، اشیاء، مکان ها، رویدادها و به طور کلی اموری اطلاق می شود که در یک یا چند صف یا ویژگی مشترک باشند (میرزایی، ۱۳۸۹).

جامعه آماری بخش کیفی

شرکت کنندگان پژوهش در بخش کیفی، شامل متخصصان، خبرگان، اساتید و معلمان حوزه آموزش ابتدایی بودند.

جامعه آماری بخش کمی

شرکت کنندگان پژوهش در بخش کمی، شامل معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ با تعداد ۸۵۰ نفر می باشند.

نمونه، روش نمونه گیری و روش تعیین حجم نمونه

نمونه و روش نمونه گیری در بخش کیفی

شرکت کنندگان با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار، با در نظر گرفتن بحث اشباع نظری انتخاب شدند. افراد بر اساس سطح تحصیلات، سنوات خدمت در سطح قلمرو پژوهش انتخاب شدند. این پژوهش پس از انجام مصاحبه با تعداد ۱۹ نفر مشارکت کننده به اشباع نظری نظری رسید.

نمونه و روش نمونه گیری در بخش کمی

حجم نمونه در این بخش طبق جدول کرجسی مورگان برابر ۲۶۵ نفر می باشد که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. و در نهایت تعداد ۲۱۰ پرسشنامه به صورت الکترونیک جمع آوری گردید.

روش گردآوری اطلاعات و ابزار اندازه گیری

روش جمع آوری داده ها در بخش کیفی

در این بخش داده های مورد نیاز با انجام مصاحبه نیمه ساختمند با آگاهی دهندگان کلیدی جمع آوری گردید. آگاهی دهندگان کلیدی در این پژوهش شامل کلیه مشارکت کنندگانی بود که: ۱- تخصص، تجربه و یا اشراف نظر در حوزه آموزش ابتدایی داشتند، ۲- تجربه فعالیت مستقیم در سیستم آموزشی را در گذشته داشته و یا در زمان انجام پژوهش حاضر مشغول کار بودند.

روش های تجزیه و تحلیل آماری

روش های تجزیه و تحلیل در بخش کیفی

در این بخش داده های به دست آمده به روش تحلیل مضمون، احصای مضامین پایه، سازمان دهنده، فراگیر و تشکیل شبکه ی مضامین مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

تحلیل مضمون یکی از مهارت های عمومی و مشترک تحلیل داده های کیفی است. به همین سبب بویاتزیس (۱۹۹۸:۴)۲۸ آن را به عنوان یک ابزار مناسب و نه یک روش خاص تحلیل، معرفی کرده است. ریان ۲۹ و برنارد ۳۰ (۲۰۰۰) نیز کدگذاری مضامین را پیش نیاز تحلیل های اصلی و رایج معرفی می کنند و با بویاتزیس هم عقیده اند. اما براون ۳۱ و کلارک ۳۲ (۲۰۰۶) تحلیل مضمون را برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده های کیفی معرفی می نمایند و آن را فرایندی بر تحلیل داده های متنی می دانند که داده های پراکنده و متنوع را به داده های غنی و تفصیلی تبدیل می کند. بنابراین تحلیل مضمون را می توان به طور کلی روشی برای دیدن متن، برداشت و درک مناسب از اطلاعات ظاهراً نامرتبط، تحلیل اطلاعات کیفی، مشاهده نظام مند شخص، گروه، موقعیت و... و در نهایت تبدیل داده های کیفی به کمی به شمار آورد (عابدی جعفری، حسن و دیگران، ۱۳۹۰، بویاتزیس ۱۹۹۸). شبکه مضامین با ملحوظ کردن نظر استرلینگ ۳۳ (۲۰۰۱)، بر اساس روش مشخصی مضمون های ذیل را نظام مند می کند:

الف) مضمون های اصلی یا پایه: شامل کدهای معنادار و کلیدی هر متن است.

ب) مضمون های سازمان دهنده: شامل مقولاتی است که از تلخیص و ترکیب مضامین پایه احصا شده اند.

ج) مضمون های فراگیر: شامل مضمون های عالی در بر گیرنده اصول حاکم بر متن به عنوان کل

پس از انجام مراحل فوق، مضمون ها به صورت شبکه ای مانند شبکه وب ۳۴ (تارنما) رسم می شوند. که در آن مضامین با روابط میان آنها ترسیم می شود. در این پژوهش و بر اساس اصول حاکم بر روش تحلیل مضمون، با مینا قراردادن روش استرلینگ (۲۰۰۱) تلاش شد تا پس از احصای مضامین سازمان دهنده و فراگیر، رابطه میان آنها نیز نمایش داده شود.

روش های تجزیه و تحلیل در بخش کمی

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها در این بخش از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است:

الف- آمار توصیفی:

در آمار توصیفی از جدول توزیع فراوانی، درصد های فراوانی، میانه، میانگین و شاخص هایی همچون انحراف معیار و واریانس استفاده شد.



ب- آمار استنباطی:

در آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل توصیفی، آزمون تی یکطرفه و آزمون فریدمن استفاده شد. محاسبات بوسیله نرم افزار spss23 انجام شد.

علل فردی-رفتاری

مسلط نبودن بر رشته مورد تدریس جهت پژوهشی

نبود انگیزه کافی

مهمترین دلایل این انگیزه ندارند، مثلاً بعد از انجام یک طرح مثل اقدام پژوهی یا درس پژوهی تشویقی خاصی از اداره صورت نمیگیره یا هدیه قابل توجهی نمی‌دهند

عدم اعتماد به نفس معلمان و احساس توانمندی

علل اقتصادی

نداشتن سود اقتصادی متناسب با پژوهش برای معلمان

برای بعضی از رشته‌ها نیاز به امکانات آزمایشگاهی و کارگاهی هست که معلمان در اختیار ندارند.

عدم قدرت مالی جهت انجام پژوهش‌های جامع

هزینه بردار بودن پژوهش‌ها و عدم حمایت مالی از ارگان مربوطه

نداشتن حقوق کافی معلم و دو شغل شدن

حقوق غیرمکفی معلم گاهی باعث دوشغله شدن او شده است به همین خاطر اگر به پژوهش مسلط هم باشد فرصت و میل ورغبتی به انجام آن ندارد بلکه تمرکزش را بر درآمد بالا از راهی دیگر میگذارد

علل دانشی

به کار بردن روش‌های تدریس قدیمی به جای استفاده از روش‌های پژوهشی انجام شده

عدم آموزش و دوره‌های کافی برای معلمان در این زمینه

عدم دانش کافی

نبودن راهنمای درست در مدرسه برای پژوهش

نداشتن تسلط در کارگاه‌های پژوهشی و به وجود نیاموردن رغبت در پژوهشگر

عدم استفاده از افراد مسلط بکار در کارگاه‌های پژوهشی

علل فرهنگی

عدم فضای فرهنگی و تقویت فرهنگ پژوهش

عدم وجود محیط مناسب برای رشد پژوهش

علل سازمانی و مدیریتی

اینکه تقدیر و تشکر درستی در این زمینه صورت نمیگیرد

صنایع و شرکت‌ها هم تمایلی به واگذاری طرح‌های پژوهشی خود به معلمان ندارند.

عدم کاربرد پژوهش‌های منتهی به نتیجه مثبت در روند فعالیت‌های آموزشی

عدم تشویق و ایجاد انگیزه در معلمان از سوی مراجع آموزشی

عدم همکاری اداره آموزش و پرورش در تشکیل کلاس‌های پژوهشی

علل انگیزشی

موضوعات پژوهش باید دغدغه‌ی معلم و دانش‌آموز باشد و مسائل مهمی را در بر گیرد که کارساز و کاربردی باشند.



معلم پژوهش را باید در ساعات غیر موظف خود انجام بدهد در حالی که اساتید و پژوهشگران پژوهشگرها در ساعات موظفشان و در محل کارشان مطالعه و تحقیق را انجام می‌دهند، معلم بین ساعات کلاسی حتی به اندازه سرویس بهداشتی و نماز هم زمان کافی ندارد.

غالباً معلمان با مدرک تحصیلی لیسانس و کمتر از آن توانایی و علم کافی برای خیلی از پژوهش‌ها را نداشته و معلمان با مدارک بالاتر هم حمایت نمی‌شوند (برای معلم با مدرک ارشد و دکتری تفاوت چندانی با مدارک کمتر اعمال نمی‌شود بنابراین انگیزه ادامه تحصیل و بدست آوردن قابلیت‌ها و توانایی‌های مربوط به پژوهش وجود ندارد) عدم فرصت و زمان فراغت معلمان به دلیل مشغله کاری و حجم زیاد کتاب‌های درسی و درگیر بودن با مسائل آموزشی حتی در منزل

با توجه به اینکه پژوهش حاضر، به صورت اکتشافی است، به منظور شناختن مقوله‌ها و مؤلفه‌ها، شکل‌گیری سؤالات نهایی پژوهش و شکل‌گیری ابزار پژوهش، مصاحبه‌های اکتشافی (کیفی اولیه) صورت گرفت و پس از انجام و تحلیل مصاحبه‌های اکتشافی، ۵۰ مفهوم اولیه برای شش علل عدم پژوهش معلمان یافت شد. که این ۶ علل عبارتند از عامل فردی و رفتاری (شامل ۶ مقوله)، عامل اقتصادی (شامل ۷ مقوله)، عامل فرهنگی- اجتماعی (شامل ۳ مقوله)، عامل دانشی (شامل ۱۱ مقوله)، عامل سازمانی- مدیریتی (شامل ۱۶ مقوله) و عامل انگیزشی (شامل ۷ مقوله).

یافته‌های استنباطی بخش کمی

قبل از پرداختن به بررسی سؤالات پژوهش بررسی نرمال بودن تک متغیری و چند متغیری داده‌ها ضروری است. جدول زیر اطلاعات کلی شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش که شامل شاخص‌های گرایش مرکزی، شاخص‌های گرایش پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع داده‌ها را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

همچنین با یافته‌های پژوهشی که توسط اوسنالو (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «نقش مدارس و معلمان در تقویت و توسعه تفکر پژوهشی» نشان دادند پژوهش و نوآوری در جامعه‌ای توسعه پیدا می‌کند که نظام آموزشی و فرهنگی، زمینه و بستر مناسبی برای آن را تدارک دیده باشد. بنابراین تحقیق را می‌توان در کنار آموزش یکی از اهداف بسیار مهم آموزش و پرورش دانست که باید مورد توجه قرار گیرد و به نظر می‌رسد که مدارس و معلمان در این میان دارای وظیفه بسیار مهم و حساسی هستند که می‌توانند علاوه بر فعالیت‌های تحقیقاتی روح و انگیزه تحقیق و روش‌های درست پژوهش را در میان دانش‌آموزان نهادینه کنند؛ همسویی دارد. پژوهش موضوعی است که در همه کشورهای جهان توجه بسیاری از مسئولان، سیاستمداران، کارشناسان و اندیشمندان به آن معطوف می‌باشد چرا که رشد علمی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ارتقای جایگاه بین‌المللی کشورها ارتباط مستقیمی با این مهم داشته و رشد و توسعه و تعالی پژوهش در کشور موجب پیشرفت و توسعه آن کشور می‌گردد. به همین دلیل تمامی کشورها تلاش می‌نمایند که ضمن توسعه امر پژوهش در کشور خود، موانع و مشکلات موجود بر سر راه آن را برداشته و زمینه عمیق پژوهش در تمامی امور کشور را فراهم نمایند. در این میان نظام آموزش و پرورش برجسته‌ترین سازمان علمی انسان ساز و مترقی است که لزوم توجه به پژوهش و انجام تحقیقات در آن محسوس است، اما متأسفانه در نظام آموزشی به جای توجه و اهتمام به نوآوری و خلاقیت و ترویج شیوه‌های علمی، بر حافظه و پرورش قوای ذهنی تأکید می‌گردد و همچنان پژوهش جایگاه مشخصی، نه در میان معلمان، بلکه در میان دانش‌آموزان نیز ندارد. علیرغم گذشت بیش از دو دهه از ظهور و گسترش رویکرد معلم پژوهنده در مدارس کشور، این برنامه با وجود افق‌ها و فرصت‌های متعدد، با تنگناهایی نیز مواجهه است که اجرای با کیفیت آن را با محدودیت‌هایی همراه نموده است و تا حدودی افق‌های آن را هم به حاشیه برده و می‌تواند نتایج حاصل از آن را هم تا

حدودی ناکارآمد و کم‌اثر کند. در بُعد نگرش عدم احساس نیاز معلمان به پژوهش، عدم وجود انگیزه و تلاش آنها برای بهبود و توسعه حرفه‌ای خود و ضعف فرهنگ پژوهش و پژوهشگری و همچنین عدم کاربست نتایج اقدام پژوهی به عنوان تنگنا و چالش برنامه معلم پژوهنده شناسایی شد. سؤال دوم: میزان عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر چگونه است؟ نتایج سؤال دوم نشان داد که علل اقتصادی، دانشی، فرهنگی، سازمانی و مدیریتی، انگیزشی در عدم پژوهشگری معلمان بیش از سطح متوسط است. یافته‌های این سؤال با پژوهشی که توسط شیربیگی، نعمتی و ساعدی (۱۳۹۸) تحت عنوان درک مفهوم پژوهشگری از دیدگاه اعضای هیئت علمی صورت گرفت. نتایج بخش کیفی گویای آن بود که پنج‌گویی متفاوت از تجربه پژوهشگری استادان دانشگاهی می‌توان احصا نمود که عبارت‌اند از: تحقیق به‌مثابه مسئولیت حرفه‌ای، کار هنری، سفر به ناشناخته‌ها، جورچین و داوری. پژوهشگران همچنین توانستند از داده‌های بخش کمی نیز پنج عامل را به‌شرح ذیل استخراج نمایند که تقریباً با مفاهیم بخش کیفی معادل بودند: کشف حقیقت، گردآوری اطلاعات، حل مسئله، بازکاوی و برداشت نادرست از تحقیق. الگوها و عامل‌های احصاء‌شده از مفهوم پژوهشگری در تحقیق حاضر شیوه‌ای برای درک مشکلات یا عدم تکمیل دروس و دوره‌های پژوهشی به‌دلیل عدم تناسب مفاهیم استاد و دانشجو فراهم می‌کند؛ همسویی دارد. همچنین با یافته‌های پژوهشی که توسط ون‌دیگ بلک (۲۰۱۰) در پژوهش خود مهمترین موانع پژوهش معلمان را شامل موانع اجتماعی و فرهنگی، کمبود امکانات اقتصادی و مالی، موانع اجرایی و اداری است. وی عامل مهم عدم انجام اقدام پژوهی توسط معلمان را عدم آگاهی، نگرانی معلمان از عدم تسلط و عدم توانایی در امور پژوهشی و پایین بودن اعتماد به نفس برشمرده است؛ همسویی دارد. سؤال سوم: اولویت بندی علل عدم پژوهشگری در معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان ماهشهر چگونه است؟ نتایج سؤال سوم نشان داد که بالاترین میانگین (۳/۹۱) متعلق به علل اقتصادی و پایین‌ترین میانگین (۲/۹۵) متعلق به علل فردی-رفتاری است. همچنین بالاترین میانگین رتبه (۵/۱۰) به علل اقتصادی اختصاص دارد و که بدین معناست که مهم‌ترین مشکل از نظر آزمودنی‌ها مشکلات اقتصادی است. یافته‌های این سؤال با پژوهشی که توسط سلیمانی و احمدی (۱۳۹۶) با هدف "شناسایی موانع موجود برای درس پژوهی که در جامعه آماری ۱۹۵۷ نفری از معلمان ابتدایی شهر اردبیل انجام شد و با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۹۸ نفر از آنان بعنوان آزمودنی انتخاب شدند یافته‌ها نشان داد که عوامل سازمانی شامل (ساختار متمرکز، فرهنگ سازمانی، سبک رهبری، فناوری و فرایندهای داخلی) و عوامل فردی شامل (اطلاعات معلمان، عدم تعهد معلمان و نوع شخصیت آنها) جزء عوامل اصلی برای پژوهش معلمان می‌باشند؛ همسویی دارد. اگر برنامه‌ریزی فاقد پشتوانه تحقیقاتی باشد و به‌طور همه‌جانبه پیش از آغاز مورد بررسی قرار نگرفته باشد، به‌یقین در اجرا و عملیاتی شدن با مشکل روبه‌رو خواهد شد. از این رو میتوان گفت پژوهش به‌ویژه در تصمیم‌گیریهایی کلان نقش عمده‌ای دارد. از همین روست که بسیاری، پژوهش را حلقه مفقوده توسعه یا سنگ زیر بنای توسعه مینامند. از جمله عوامل اساسی توسعه و پیشرفت در جهان امروز، اهتمام به تحقیق و نوآوری علمی و به‌کارگیری نتایج آن در حل مسائل جوامع بشری است. به‌همین دلیل تحقیقات امری ضروری و از محورهای اصلی توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی محسوب می‌شود... بی‌تردید دستیابی به توسعه و پیشرفت بدون بهره‌گیری مناسب از یافته‌های پژوهشی میسر نخواهد بود. تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در نظام آموزشی ایجاب می‌نماید زمینه مناسب برای رشد و پرورش پژوهشگران، اولویت ویژه نظام تعلیم و تربیت باشد. آنچه سازمان‌ها و نهادهای پیشرو و کارآمد را از دیگر نظام‌ها، ممتاز سازد، تکیه بر پژوهش و بهره‌گیری از شیوه‌های نوین و روزآمد است. دستگاه‌ها و مؤسسات خدمت‌رسان، آموزشی و پژوهشی باید قادر باشند با انعطاف بخشی به اجزا و مؤلفه‌ها و حتی بازنگری در اهداف و استراتژی‌ها، خود را با شرایط و نیازهای پیرامون تطبیق دهند و پاسخگویی تقاضاهای خدمت‌گیرندگان و تأمین نیازهای پژوهشی و اطلاعاتی مخاطبان خود باشند در تحلیل عدم موفقیت مراکز پژوهشی می‌توان به عوامل درونی ساختاری، مانند عدم تعریف جامع از جایگاه پژوهش و پژوهشگاه در نظام تصمیم‌گیری و کاربست یافته‌ها، مؤلفه‌ها از جمله کمبود نیروی انسانی و هیأت علمی و کارشناسان خبره، کمبود ساختمان و شرایط فیزیکی مناسب و یا به‌شرایط بیرونی مانند عدم باور تصمیم‌گیران به نقش پژوهش و کاربست آنک یافته‌ها اشاره داشت، که هر یک از آن عوامل و مؤلفه‌ها در جای خود نیازمند بررسی‌های جامع‌تر و تحلیل‌های دقیق‌تر است. در مجموع باید گفت

هم‌انگیزه انجام پژوهش و هم‌انگیزه استفاده از یافته‌های پژوهشی در گرو مجهز بودن عاملان آنها به دانش، نگرش و مهارت پژوهشی است.

منابع

- رکن آبادی، م. نقش وجایگاه پژوهش درایران بانگهی به جایگاه پژوهش درآموزش و پرورش. بخش پژوهش خبری صدا و سیما، ۱۳۹۵.
- احمدوند، ف. کاویانی، ا. بررسی رابطه بین آموزش پژوهش محور با افزایش روحیه کارآفرینی از دیدگاه متخصصان، همایش ملی سیمای مدیریت آموزشی در عصر تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات، کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه، ۱۳۹۴.
- احمدی، پ. قلاوندی، ز. عوامل مؤثر بر فرهنگ پژوهشگری در دانشگاه، چهاردهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، فرهنگ و برنامه درسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، ۱۳۹۶.
- ارفع، ف. شناسایی و اولویت‌یابی نیازهای پژوهشی معلمان مقطع متوسطه شهر مشهد، و ارزیابی از روند نیازسنجی پژوهشی موجود در آموزش و پرورش خراسان رضوی. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۹۱.
- آهنچیان، م. محمدآقایی، م. اقدام پژوهی، از طراحی تا ارزیابی، راهنمای گام به گام معلمان، تهران، رشد، ۱۳۹۲.
- تقوایی یزدی، م. بررسی نقش معلمان پژوهشگر در تقویت و توسعه تفکر پژوهشی دانش‌آموزان ابتدایی، مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، دوره ۹، شماره ۲، ص ص ۱۱-۳۳، ۱۳۹۹.
- توکلی، ی. رحمانی، ه. توکلی، ر. توکلی، ع. طراحی و تبیین نقش معلم در ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، فصلنامه علمی - مطالعات کارورزی در تربیت معلم، دوره اول، شماره ۴، ص ص ۱۱-۲۵، ۱۴۰۰.
- جعفری رستمی، م. نیاز آذری، م. عنایتی، ت. شناسایی و رتبه‌بندی ابعاد نظام آموزش عالی پژوهش محور در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران، فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال ۱۲، شماره ۳، ص ص ۲۷۵-۲۹۰، ۱۴۰۰.
- چاوشی، ا. شاه‌طالبی، ب. ابراهیم‌زاده دستجردی، ر. پژوهش محوری چندلایه: ارائه مدل پارادایمی مدرسه پژوهش محور، رهیافتی نو در آموزش، دوره ۱۱، شماره ۴۵، ص ص ۱۳۳-۱۶۶، ۱۳۹۹.
- حسین‌پور طولازدهی، ش. زین‌آبادی، ح. مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی، خانواده و پژوهش، دوره ۱۶، شماره ۱، ص ص ۴۸-۲۷، ۱۳۹۸.
- حضرتی، ع. واکاوی موانع و راهکارهای توسعه فرهنگ پژوهش در آموزش و پرورش ایران. کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی مدیریت و معارف اسلامی، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی - انجمن علمی ارتباطات و تبلیغ حوزه علمیه، ۱۳۹۵.
- حق پرست، م. تاثیر دوره آموزش پژوهش درعمل در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری معلمان ابتدایی شهر تهران، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۷، شماره ۳، ص ص ۵۲-۶۹، ۱۳۹۵.
- رخشانی، م. شمس، ع. رابطه بین عملکرد پژوهشی و آموزشی اعضای هیات‌علمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه زنجان، مدیریت آموزش، شماره ۳۱، ص ص ۳-۱۶، ۱۳۹۳.
- سلیمانی، ا. احمدی، ح. شناسایی موانع موجود برای اجرای درس پژوهی: مطالعه موردی مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر اردبیل (پژوهش آمیخته)، تدریس پژوهی، سال ۵، شماره ۱، ص ص ۶۵-۸۵، ۱۳۹۶.
- شفیعی سروستانی، م. جهانی، ج. راخداپور، ا. طرح مدل ساختاری پیش‌بینی روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان با استفاده از سبک‌های تدریس و سبک‌های تفکر معلمان، تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۱، ص ص ۲۱۸-۲۴۱، ۱۳۹۹.
- شیربگی، ن. نعمتی، س. ساعدی، ر. درک مفهوم پژوهشگری از دیدگاه اعضای هیئت علمی، راهبرد فرهنگ بهار، دوره ۱۲، شماره ۴۵، ص ص ۲۹-۶۰، ۱۳۹۸.
- صالحی، م. میزان و عوامل مؤثر بر خودکارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۹۰.
- صحراکار، س. مدرسه پژوهش محور، دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی

- ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، ۱۳۹۵.
- عباسی اسفنجیر، ع. مدل سازی مدرسه پژوهش محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی در مدارس استان مازندران، *مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی*، دوره ۴، شماره ۳، ص ص ۱۸۲ - ۱۵۷، ۱۳۹۴.
- علی آبادی، ش. مرادی، س. امیری، س. کرمی عزیزآبادی، ف. بررسی دلایل عدم انجام پژوهش نزد معلمان کرمانشاه، *همایش بین المللی افق های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب های اجتماعی*، تهران، ۱۳۹۵.
- عنایتی، ت. ضامن، ف. قربانی، ط. بررسی موانع پژوهش از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی بهشهر، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دوره ۳، شماره ۳، ص ص ۱۸۹-۲۰۵، ۱۳۹۱.
- فاروق صادقی بجد، م. احمدی درمیان، ف. پژوهش محوری، رویکردی نوین در آموزش دبیران شیمی در مراکز تربیت معلم، *هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران*، دانشکده شیمی دانشگاه سمنان، ۶ و ۷ شهریور ماه، ۱۳۹۲.
- فیاض، ا. همایونفر، آ. سجادی، س. ساکی، ر. نمودشناسی تفسیری افق ها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی بر پژوهشگری معلمان، *روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، دوره ۱۵، شماره ۵۴، ص ص ۹۱-۱۱۷، ۱۳۹۸.
- قاضی زاده فرد، س. چالش های نظام پژوهشی کشور و راهکارهایی برای آنها. *دومین همایش ملی مدیریت پژوهش و فناوری، تهران، پژوهشکده سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت*، ۱۳۹۲.
- قربانی نامور، ف. پاشایی، ر. ابراهیمی، م. علل عدم رغبت به امر پژوهش و راههای گسترش آن در بین معلمان، *دومین کنفرانس بین المللی آینده پژوهی، مدیریت و توسعه اقتصادی*، مشهد، ۱۳۹۴.
- قمشاهی، م. اخوت، م. شناسایی موانع و مشکلات انجام پژوهش در آموزش و پرورش و ارائه راهکار، *اولین همایش ملی تازه های تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران*، اردکان، ۱۳۹۵.
- قناعتیان جهرمی، ف. ارشم، س. یاعلی، ر. تأثیر نوع بیان آموزشی بر انگیزش درونی و یادگیری حرکتی دانشجویان، *روانشناسی تربیتی*، دوره ۱۵، شماره ۵۲، ص ص ۱۱۳-۱۳۱، ۱۳۹۸.
- کریمیان، ز. صباغیان، ز. و صدق پور، ب. ص. بررسی موانع و چالش های پژوهش و تولید علم در دانشگاه های علوم پزشکی. *دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، دوره ۷، شماره ۲، ص ص ۱۳۹-۱۴۶، ۱۳۹۰.
- کشاورز، ص. اخشایی، س. موانع و چالش های پژوهشگری در بین مدیران و معلمان آموزش و پرورش شهر تهران، *کنفرانس بین المللی مدیریت و مهندسی صنایع*، ص ص ۱-۴۵، ۱۳۹۴.
- کشتی آرای، ن. اقدام پور، ر. اسماعیلی، ر. طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی آکر، *پژوهش برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۵۹، ص ص ۲۳-۵۰، ۱۳۹۹.
- کلاهدوزی، ا. کوثری، م. مبانی و الگوی آموزش های پژوهش محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)، *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال نوزدهم، شماره ۱۲، ص ص ۱۳۹-۱۶۸، ۱۳۹۰.
- کلهر، م. کرمی پور، م. اسدی، م. نقش پژوهشگری، خلاقیت، اخلاق حرفه ای، توسعه حرفه ای و استفاده از فناوری در تدریس موثر معلمان، *اخلاق در علوم فناوری*، دوره ۱۴، شماره ۴، ص ص ۱۱۶-۱۲۴، ۱۳۹۸.
- اللهی، ذ. کهرزهی، م. پودینه، ف. میزان آشنایی معلمان نسبت به برنامه معلم پژوهنده (مطالعه موردی: معلمان دوره ابتدایی استان سیستان و بلوچستان)، *پژوهش های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی*، دوره ۲، شماره ۵، ص ص ۶۶-۷۶، ۱۴۰۰.
- مولودی، س. مجلل، م. ملکی آوارسین، ص. دانشور هریس، ز. اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دوره دوم متوسطه براساس الگوی آکر، *جامعه شناسی سیاسی ایران*، شماره ۲۸، ص ص ۲۱۸-۲۳۸، ۱۴۰۰.
- نامداری پژمان، م. قنبری، س. محمودی، ح. شناسایی موانع اجرای برنامه معلم پژوهنده از دید معلمان پژوهنده و کارشناسان: مورد مطالعه استان همدان، *پژوهش های آموزش و یادگیری*، دوره ۱۰، شماره ۲، ص ص ۱۹۵-۲۱۶.