

## بررسی نقش استمرار پژوهش در ارتقا توانمندی و توسعه حرفه ای معلمی (مطالعه موردی معلمان

ابتدایی شهر گراش)

زهره فروزش<sup>1</sup>، ابراهیم پژمان<sup>2</sup>

<sup>1</sup>دانشجوی کارشناس ارشد، گروه مدیریت آموزشی، واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران

z.froozesh160@gmail.com

### چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی نقش استمرار پژوهش در ارتقا توانمندی و توسعه حرفه ای معلمی (مطالعه موردی معلمان ابتدایی شهر گراش) انجام شد. روش پژوهش، روش کمی غیرآزمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد شهر گراش در سال تحصیلی 1396-97 بود، که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید. برای بررسی وضعیت پژوهشی، از پرسشنامه‌ی پژوهشی با سه مؤلفه‌ی تخصص پژوهشی، انگیزه پژوهشی و فرصت‌ها و امکانات پژوهشی در محیط آموزشی استفاده شد. نتایج نشان داد که به طور کلی از نظر انگیزه‌ی پژوهشی، معلمان به طور معنادار در سطح بالاتری از میانگین و از نظر فرصت‌ها و امکانات پژوهشی تفاوت معناداری با میانگین مورد نظر نداشتند. برای بررسی مؤلفه‌ی تخصص پژوهشی معلمان، نیازهای آموزش پژوهش به معلمان از رویکرد نیازسنجی مبتنی بر شایستگی مشخص گردید. طبق این رویکرد، ابتدا شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز معلمان بر اساس مبانی نظری، نظر متخصصان پژوهش و معلمان خبره شناسایی و اولویت بندی گردید. سپس برای اعتباریابی شایستگی‌های شناسایی شده، فهرست شایستگی‌ها در قالب پرسشنامه در اختیار معلمان قرار گرفت، نتایج نشان می‌داد که میزان شایستگی‌های پژوهشی معلمان در سطح مطلوبی قرار ندارد، که این شایستگی‌ها نشان دهنده‌ی میزان تخصص و مهارت و دانش پژوهشی معلمان نیز هست. همچنین بین وضعیت پژوهش و نگرش حرفه ای معلمان رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و بین متغیر وضعیت پژوهش و توانمندی معلمان رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

**کلیدواژه‌ها:** وضعیت پژوهشی، تخصص پژوهشی، انگیزه‌ی پژوهشی، توسعه حرفه ای معلم

### مقدمه:

بسیاری از پیچیدگی‌های حرفه‌ی معلمی، صاحب نظران را به این باور رسانده است که الگوهای رایج در تربیت معلم نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیاز معلمان برای مواجهه با پیچیدگی‌های موقعیت‌های واقعی تدریس باشد. بنابراین در دهه‌ی گذشته هم زمان با رشد تحقیقات در مورد تفکر معلم و با ارج‌گذاری فزاینده به نظریه‌های عملی معلمان (کلارک<sup>۱</sup>، 1998)، کارگزار فکور به عنوان اندیشه‌ای جدید در تربیت معلم مطرح شد. در سایه‌ی این پدیده، واژه‌هایی مانند «تحقیق حین عمل»، «تدریس فکورانه»، «تأمل بر عمل»، «معلم به عنوان محقق» و یا «رویکرد پژوهشی در تربیت معلمان» در بخش‌های مختلف جامعه‌ی تربیت معلم رایج شده است (زایخنر<sup>۲</sup> و تاباچنیک<sup>۳</sup>، 2001). به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، (1384). 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 در سال 1929، کتابی به عنوان «پژوهش برای معلمان» را تدوین نمود و در آن فصلی را به موضوع «معلم به عنوان پژوهشگر» اختصاص نمود. بعد از آن جان دیویی (1938 و 1929)، موضوع «معلم پژوهنده» را مطرح ساخت و بیان نمود برنامه‌های درسی زمانی مؤثر خواهند بود که معلمان به طور فعال در پژوهش درگیر شوند (یون<sup>۴</sup>، پارک<sup>۵</sup>، سیونگ هونگ<sup>۶</sup>، 1999). معلم برای ایفای موفقیت‌آمیز رسالت‌های حرفه‌ای، مکلف است خود دست به پژوهش زده، در کسب دانش جدید و معتبر حرفه‌ای نقش داشته باشد. با دستیابی به چنین موقعیتی که در آن معلمان یا کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت نیز از توانایی‌ها و قابلیت‌های پژوهشی برخوردار باشند و با اتکا به آن بتوانند امر یاددهی - یادگیری را سامان بخشند، نظام آموزشی و تربیتی به مرتبه‌ای امیدوارکننده ارتقاء می‌یابد و نقطه‌ی عطفی در سیر به سوی کمال و بالندگی پدید می‌آید (مهرمحمدی، 1379). تحقیق عنصری اساسی در حرفه معلمی به شمار می‌آید، زمانی که معلم خود به پژوهش اقدام می‌کند به طور مستقیم و متفکرانه وارد چرخه پژوهش شده و عمل آموزشی خود را شخصاً به یاری همکارانش مورد پژوهش قرار می‌دهد و از این طریق بینش علمی در بدنه‌ی آموزش و پرورش زنده می‌شود؛ در همین راستا طرح معلم پژوهنده چند سالی است در نظام آموزشی- پژوهشی کشور و حوزه‌ی مدیریت پژوهش، به عنوان یک چالش و رویکرد نوین پژوهشی، پا به عرصه‌ی ظهور گذاشته است (حسن زاده، نجفی و آزادی، 1385). معلم نه به عنوان استفاده‌کننده صرف از تحقیقات آموزشی و تربیتی، بلکه به واسطه‌ی تجارب و دانشی که در جریان فعالیت تدریس و در محیط واقعی بدست می‌آورد، می‌تواند مؤلف دانش آموزشی نیز باشد. یافته‌های پژوهشی که توسط خود معلم بدست می‌آید کاربردهای ملموس تری دربر خواهد داشت. بنابراین علاوه بر در نظرگرفتن نقش معمول و شناخته شده برای معلمان در زمینه‌ی تدریس، ضروری است نقش پژوهشگری نیز برای آنان در نظر گرفته شود (مهرمحمدی، 1376). از آن جایی که رسالت آموزش و پرورش تربیت نیروی انسانی کارآمد و کارآفرین است که بتواند به صورت هدفمند و متناسب با نیاز جامعه مهارت‌های لازم را کسب کند، ضرورت برنامه‌ریزی در نظام آموزشی می‌بایست مبتنی بر پرورش روحیه و مهارت‌های پژوهشی در معلمان و در نتیجه پرورش تفکر پژوهشی در دانش‌آموزان صورت گیرد تا بتواند در زیرساخت توسعه‌ی کشور مثمرتر واقع گردد. اعتقاد به پژوهش به عنوان یک راه کارآمد برای رسیدن به راه حل مسایل و مشکلات باید در دانش‌آموزان درونی شده و جزئی از نظام ارزشی و اعتقادی آنان شود؛ این امر میسر نیست مگر با تربیت معلمانی پژوهشگر، چرا که معلمان مهم‌ترین رکن نظام آموزشی هستند که می‌توانند با الگودهی مناسب شخصیت دانش‌آموزان را شکل بدهند (متین، 1389). هدف اصلی معلمان پژوهشگر، نه صرفاً تولید دانش نظری، بلکه بهبود وضعیت‌های نامطلوب موجود و حل مسائل مبتلابه کلاس درس و بهسازی آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس و مدرسه است (قاسمی پویا، 1382). پژوهش توسط معلمان یک فرایند مشارکتی است

1- clark  
2- Zeichner  
3- Tabachinck  
4- Yoon  
5- Park  
6- Seoung Yong

تا آنان به طور نقادانه کلاس‌های درس خود را مورد آزمون قرار دهند، مداخله‌های آموزشی را اجرا و توسعه دهند و تأثیر این مداخله‌ها را مورد ارزیابی قرار دهند. این فعالیت‌ها به معلمان اجازه می‌دهد در تولید و توسعه‌ی دانش کاربردی مشارکت داشته باشند (نایت<sup>۷</sup>، بودا<sup>۸</sup> و گروس<sup>۹</sup>، 2001). در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش (1390)، 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 مربیان، تأکید می‌گردد. بنابراین توسعه‌ی توانمندی‌ها و ظرفیت‌های پژوهشی معلمان به عنوان یک عامل کلیدی در بالا بردن کیفیت فرایند یاددهی یادگیری مطرح است (مورای<sup>۱۰</sup>، 2009). یکی از بخش‌های مهم و ضروری ایجاد ظرفیت پژوهشی برای معلمان، فراهم‌سازی و حمایت از فرصت‌های پژوهشی برای این پژوهشگران است تا تخصص‌های خود را با کسب مهارت‌ها و دانش و معلومات جدید از پژوهش بهبود بخشند (دیسون<sup>۱۱</sup> و دسفورگز<sup>۱۲</sup>، 2002). بنابراین به تمامی منابع محیطی و مادی، انسانی، نگرشی و فکری مورد نیاز برای انجام پژوهش یا استفاده از تحقیقات، همراه با روشها و شیوه‌هایی که این منابع کسب می‌شوند، ظرفیت پژوهشی می‌گویند (دیسون و دسفورگز، 2001). با در نظر گرفتن این نکته که بهبود کیفیت آموزش و پرورش نیازمند افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان است و یکی از عوامل مؤثر بر ارتقای حرفه‌ای آنان پژوهش در کلاس درس است، آموزش و اشاعه‌ی روش‌های تحقیق در میان معلمان از جمله فرصت‌هایی است که منجر به توسعه‌ی فرهنگ پژوهش در سطح مدارس و در میان معلمان خواهد شد (ساکي، 1383)؛ طبق مطالعه‌ی دودانی<sup>۱۳</sup> و لاپارته<sup>۱۴</sup> (2008) آموزش پژوهش به کارکنان موجب ارتقاء ظرفیت پژوهشی آنان می‌گردد. همچنین مون<sup>۱۵</sup> (2008) نیز یکی از عوامل مهم گسترش ظرفیت پژوهشی را، آموزش پژوهش در سطح دانشگاهی و غیردانشگاهی می‌داند. قبل از هر اقدامی در زمینه‌ی آموزش پژوهش و توسعه‌ی مهارت‌های پژوهشی معلمان لازم است که کاستی‌های پژوهشی آن‌ها شناخته شود و بر این اساس برنامه-ریزی برای توسعه‌ی مهارت‌های پژوهشی آنان صورت گیرد؛ به عبارت دیگر، نقطه‌ی آغازین برنامه‌ریزی صحیح در جهت آموزش پژوهش به معلمان تشخیص نیازهای آموزش پژوهش و اولویت‌بندی آن‌ها می‌باشد؛ یکی از روش‌های نوین برای نیازسنجی آموزشی، روش نیازسنجی مبتنی بر شایستگی است. شایستگی‌ها مجموعه توانمندی‌های مرتبط با شغل می‌باشند که دارنده‌ی آن‌ها را قادر می‌سازد در سطحی بالاتر از حد متوسط به ایفای مسئولیت بپردازد (خراسانی و عیدی، 1389). نکته‌ی اساسی در نیازسنجی آموزش پژوهش مبتنی بر شایستگی، شناسایی شایستگی‌های اساسی پژوهشی در بین معلمان و برنامه‌ریزی در خصوص آموزش آن‌هاست تا از این طریق سطح کمی و کیفی ظرفیت‌های پژوهشی معلمان بهبود یافته و منجر به توسعه‌ی هر چه بیشتر برنامه‌ی معلم پژوهنده در سطح کشور گردد.

در رابطه با ارزیابی عملکرد برنامه‌ی معلم پژوهنده تا کنون پژوهش‌هایی انجام شده است، که در آن‌ها موانع مشارکت در پژوهش توسط معلمان شناسایی گردیده است (حسن زاده و همکاران، 1385؛ نجفی و قلی زاده، 1388؛ فضل الهی قمشی، نوروزی، ملکی توانا، 1391) و یا دلایل ناکارآمدی آموزش پژوهش و شیوه‌های اقدام پژوهی مورد ارزیابی قرار گرفته است (چایچی و همکاران، 1384)؛ اما در هیچ کدام از این پژوهش‌ها به بررسی میزان آگاهی معلمان از پژوهش، انگیزه‌ها و فرصت‌های پژوهشی آنان پرداخته نشده است؛ برای تحلیل جامع از وضعیت پژوهشی معلمان ضروری است به بررسی تخصص و دانش معلمان از پژوهش، میزان انگیزه‌ی پژوهشی

- 1-Knight
- 2--Boudah
- 3- Groce
- 4--Murray
- 5- Dyson
- 6- Desforges
- 7- Dodani
- 8- LaPorte
- 1- Munn

آنان و سپس بررسی فرصت‌ها و امکانات پژوهشی که در نظام آموزش و پرورش برای آنان ایجاد شده است به عنوان ابعاد ظرفیت پژوهشی معلمان پرداخته شود. از سوی دیگر، در زمینه‌ی تعیین نیازهای آموزش پژوهش در خارج از آموزش و پرورش و نیازسنجی پژوهشی تاکنون مطالعاتی انجام گرفته است (عبادی فر و همکاران، 1383؛ عصاره و همکاران، 1390؛ ارفع، 1391)، ولی در زمینه‌ی نیازسنجی آموزش پژوهش به معلمان مطالعه‌ای مرتبط و جامع انجام نشده است، لذا با در نظر گرفتن این نکته که ارتقاء ظرفیت‌های پژوهشی معلمان نیازمند بهبود آموزش پژوهش به آنان می‌باشد، در این مطالعه به تعیین نقش پژوهش معلمان به عنوان نیاز آموزش پژوهش در توسعه توانمندی توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته خواهد شد. بنابراین سوال اساسی که در این پژوهش مطرح است این است که تخصص پژوهشی، انگیزه‌ی پژوهشی و فرصت‌ها و امکانات پژوهشی معلمان چگونه در توسعه حرفه‌ای و توانمندی معلمان موثر است؟

### هدف‌های پژوهش

بررسی وضعیت پژوهشی معلمان مقطع ابتدایی شهر گراش با در نظر گرفتن سه مؤلفه‌ی انگیزه پژوهشی، فرصت‌های پژوهشی و تخصص پژوهشی و تعیین نقش پژوهش در توسعه حرفه‌ای معلمان

### مبانی نظری

با تأسیس پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، تحول ساختاری در حوزه تحقیقات آموزش و پرورش ایران وارد مرحله‌ی جدیدتری گردید. در پی این تغییر، آیین‌نامه‌ی شورای تحقیقات نیز اصلاح شد و هدف آن به امر سیاست‌گذاری در زمینه گسترش تحقیقات و هدایت فعالیت‌های مربوط در جهت بهبود کمی و کیفی نظام آموزشی کشور تغییر یافت (صافی 1381). 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 لکن تا رسیدن به حد مطلوب و نهادینه شدن فرهنگ پژوهش در آموزش و پرورش راهی طولانی در پیش داریم.

### اهمیت و ضرورت توجه به پژوهشگری معلمان

پژوهش نقش مستقیمی در بهسازی فعالیت‌های آموزشی معلم دارد و از طریق حمایت از نقش معلم به عنوان پژوهشگر می‌توان بر فاصله‌ی بین محقق و معلم غلبه کرد، همچنین مشارکت معلمان در پژوهش بازتاب زیادی در فعالیت‌های کلاسی آنان دارد، در نتیجه معلمانی که در پژوهش درگیر می‌شوند توجه دقیق‌تری به روش‌های صحیح تدریس، نگرش و فهم نسبت به کاربرد رویکردهای مختلف در فرایند تدریس دارند (یون و همکاران، 1999).

هر چقدر معلمان در پژوهش درگیر شوند به همان میزان فهم خود را از فرایند تعلیم و تربیت افزایش می‌دهند و آموخته‌های آنان تأثیر زیادی بر آنچه در مدرسه و کلاس درس اتفاق می‌افتد می‌گذارد. از این رو مسائلی که معلمان از طریق پژوهش‌های انتقادی و بررسی دقیق فعالیت‌های خودشان و برنامه‌های مدرسه مطرح می‌کنند بر جهت‌یابی آینده‌ی برنامه‌های آموزشی کارکنان، همچنین طرح‌های توسعه و بهبود مدارس تأثیر می‌گذارد (یون و همکاران 1999). پژوهشی که توسط معلم انجام می‌گیرد طیفی از تغییرات را در فعالیت‌های آموزشی وی بوجود می‌آورد، از این طریق معلمان راهکارهای جدید در زمینه‌ی تدریس را توسعه می‌دهند (سیرجلا<sup>۱۴</sup>،

1996). به اعتقاد مورای، کمپل<sup>۱۷</sup>، هکستال<sup>۱۸</sup>، هولم<sup>۱۹</sup>، جونز<sup>۲۰</sup>، ماهونی<sup>۲۱</sup>، منتر<sup>۲۲</sup>، پروکتر<sup>۲۳</sup>، وال<sup>۲۴</sup>، (2009)، سه نکته‌ی مهم درباره‌ی جایگاه پژوهش در حرفه‌ی معلمی و تدریس وجود دارد، اول اینکه حمایت از گسترش طرز تفکر «معلم به عنوان پژوهشگر» برای اطمینان از پیشرفت معلمان و کسب اطلاعات پژوهشی در زمینه‌ی آموزش می‌باشد؛ دوم اینکه پژوهشگر فعال بودن بخش اساسی از کار تدریس همه‌ی معلمان است و سوم اینکه افزایش ظرفیت‌های پژوهشی معلمان حق مهم آن‌هاست و یکی از مؤلفه‌های اساسی آن، ایجاد زمینه‌ها و فرصت‌های پژوهش در آموزش است. معلم با بهره‌گیری از پژوهش قادر خواهد بود تا درباره‌ی رویکردهای آموزشی که برای دانش‌آموزان مناسب است تصمیم‌گیری درستی نماید در نتیجه بیشترین تأثیرگذاری را بر عملکرد دانش‌آموزان خواهد داشت (آکرسون<sup>۲۵</sup>، مک دوفی<sup>۲۶</sup>، 2002). ورود معلمان در عرصه‌ی پژوهش و در نتیجه تحقق یک معلم فکور و پژوهنده تأثیرات زیادی بر نحوه‌ی آموزش آن‌ها بر جای خواهد گذاشت از جمله اینکه: «معلمان مفروضات مربوط به استانداردهای فنی تدریس را بیش از پیش درک خواهند کرد. مزایای پژوهش - به ویژه رابطه‌ی آن با فهم هر چه بیشتر عواملی که بر آموزش و تدریس اثر دارند - را بیشتر خواهند شناخت و از تجربه بیش از پیش می‌آموزند. توان آن‌ها برای حضور در عرصه‌ی تحقیقات آموزشی درک می‌شود، موقعیت معلم به عنوان یک یادگیرنده‌ی فکور، به جای کارگزاری که از بالا به پایین و بدون هیچ سؤالی صرفاً مصرف‌کننده‌ی نظرات دیگران است درک می‌شود. به عنوان کارکنانی دانش‌محور در نظر گرفته می‌شوند که بر عمل حرفه‌ای خود ژرفاندیشی می‌کنند و دانش حرفه‌ای خود را متناسب با نیازمندی‌های کلاس درس به‌روز می‌سازند. پیچیدگی‌های فرایند مدرسه بیشتر درک می‌شود و فهم اینکه این پیچیدگی‌ها جدا از زمینه‌های اجتماعی، تاریخی، فرهنگی، فلسفی، اقتصادی، سیاسی و روانی که آن را دربر گرفته‌اند، قابل درک نخواهد بود. پژوهش در عمل حرفه‌ای جایگاه خود را می‌یابد. فرصتی برای تحلیل پدیده‌های کلاس درس و کوشش در جهت تفسیر آن‌ها فراهم می‌شود. فرصت تحلیل و ژرفاندیشی درباره‌ی دیدگاه‌ها و عقاید دیگران فراهم می‌شود. معلمان با حضور فعال و از نزدیک، تجربیات و دانش خود و دیگران را برای حل موانع و مشکلات تدریس به کار می‌گیرند و به این ترتیب دانش بومی ناظر بر توسعه‌ی عمل تدریس گسترش می‌یابد (ساکی، 1389).

علی‌رغم مواردی که ذکر شد و با توجه به اهمیت پژوهشگری معلمان، آموزش و پرورش کشور ما به عنوان یکی از ساختارهای علمی-فرهنگی و آموزشی، با وجود برخورداری از مدیران و معلمانی تحصیل کرده و مستعد، راهبرد روشنی برای پژوهش ندارد و این امر موجب شده است تا نتواند جایگاه پژوهش و پژوهشگر و نقش آن‌ها را در پیشرفت، توسعه و تعالی جامعه مشخص و نهادینه نماید. لذا گاهی به پژوهش به عنوان یک فعالیت روبنایی و سطحی نگریسته می‌شود و جو مناسبی برای تحقیقات وجود ندارد و این مسئله موجب دوری بخش عظیمی از فرهنگیان از پژوهش و کاهش انگیزه‌ی مطالعه و تحقیق آن‌ها را به دنبال دارد (فضل الهی قمشه‌ای و همکاران، 1391). بنابراین بایستی با تغییر و تحول در برنامه‌ها و سیاست‌های آموزش و پرورش زمینه‌ی لازم برای توسعه‌ی ظرفیت پژوهش و در نتیجه تحقق سیاست‌ها و اهداف آموزش و پرورش را به وجود آورد. چنین ظرفیت و استعدادی در صورتی به وجود خواهد آمد که معلمان انگیزه و توانمندی لازم برای انجام پژوهش و به موازات آن فرصت‌ها و امکانات مورد نیاز برای پژوهش در محیط آموزشی را دارا باشند.

- 2- Campbel
- 3- Hextall
- 4- Hulme
- 5- Jones
- 6- Mahony
- 7- Menter
- 8- Procter
- 9- Wall
- 10- Akerson
- 11- McDuffie

### استمرار 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 (وایلنت، 2007، به نقل از کریمی، 1387). 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 (گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مرینند، 2005، به نقل از حجازی و همکاران، 1388).

به عقیده‌ی کوکران-اسمیت<sup>۲۷</sup> و لیتله<sup>۲۸</sup> (1999)، مشارکت معلمان در پژوهش، وسیله‌ای برای پرورش مهارت‌های حرفه‌ای در معلمان است. او هانلو<sup>۲۹</sup> (1996)، 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 مهارت-های تجزیه و تحلیل اطلاعات و حل مسئله، ایجاد ارتباط مناسب با همکاران، افزایش سطح خودکارآمدی و افزایش میزان رضایت شغلی معلمان گردیده است (بنت، تامپسون، 1996؛ به نقل از حجازی و همکاران، 1388). ماتساگوراس<sup>۳۰</sup> (2005) با تأکید بر نقش پژوهش در آموزش، معتقد است زمانی که معلم از پژوهش استفاده می‌کند به تدریج درباره‌ی امتیاز و برتری حرفه‌ای و شغلی خود متقاعد می‌شود یعنی دارای توانایی درک ماهرانه‌ی تفاوت‌های موجود در موقعیت‌های پیچیده خواهد شد و از این طریق به طور صحیح مداخله‌ها و رفتارهای مناسب را برای بیشترین تأثیرگذاری انتخاب می‌کند. اسکان<sup>۳۱</sup> (1983)، با مطرح کردن عنوان «معلم متفکر» به شناخت و توسعه‌ی دانش حرفه‌ای معلم و احساس مسئولیت برای درک و فهم اقدام پژوهی توسط معلم از طریق آموزش‌های قبل از خدمت و ضمن خدمت تأکید بسیاری دارد.

بنابراین در دنیای امروزی که جوامع مختلف به سمت تخصصی کردن مهارت‌های حرفه‌ای معلمان خود، حرکت می‌کنند ضروری است در کشور ما نیز معلمان به عنوان مهم‌ترین کاربران نظریه‌های آموزشی، از مهارت‌های پژوهشی به منظور بهسازی حرفه‌ای خود و بهبود شرایط آموزشی برخوردار باشند.

### پیشینه تجربی پژوهش

در رابطه با موضوع آموزش پژوهش به معلمان چایچی و همکاران (1384) با مطالعه‌ای که به منظور ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه-ی معلم پژوهنده بر روی معلمان پژوهنده و غیر پژوهنده انجام شد نشان دادند که آموزش پژوهش و شیوه‌های اقدام پژوهی نتوانسته است به بهبود کیفیت طرح معلم پژوهنده کمک چندانی نماید که یکی از دلایل این ضعف اینست که محتوای آموزشی و نحوه‌ی تدریس و انتقال این محتوا و تأثیرگذاری آموزش در جهت افزایش توانمندی معلمان برای کسب مهارت‌های مورد نیاز یک معلم پژوهنده به درستی طراحی و اجرا نشده است. در همین راستا رومیانی و همکاران (1385)، ضعف در کمیّت و کیفیت دوره‌های برگزار

1- Cochran-Smith

2-- Little

3-Ohonlo

4- Matsagouras

5-Schon

شده برای آموزش پژوهش، و عنایتی و همکاری (1391) نیز فقدان آموزش مناسب در زمینه‌ی پژوهش را از عوامل عدم آگاهی معلمان از پژوهش عنوان نموده اند.

همچنین نتایجی که از پژوهش ساداتی، عنایتی و گرگانی (1390) و گرگانی، مطلبی و ورکانی و کلاته میمری (1390) با هدف مقایسه‌ی مهارت‌های حل مسئله، بینش پژوهشی و فرایند تدریس در بین معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده‌ی دوره‌ی اقدام پژوهی بیانگر این بود که بین بینش پژوهشی و فرایند تدریس دو گروه از معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده‌ی دوره‌ی اقدام پژوهی تفاوت معنادار وجود ندارد، اما بین این دو گروه یاد شده نسبت به مهارت حل مسئله تفاوت معنادار وجود دارد.

یافته‌های حاصل از پژوهش موسی پیری و سلمان اوغلی (1390)، که با هدف بررسی مقایسه‌ای عملکرد آموزشی و تربیتی معلمان شرکت کننده در برنامه معلم پژوهنده با سایر معلمان (غیرپژوهنده) در سه دوره‌ی تحصیلی استان اردبیل شد نشان داد که روش تحقیق این پژوهش از نوع علی مقایسه‌ای بود و جامعه‌ی آماری شامل 67 نفر از معلمان شرکت کننده در برنامه‌ی معلم پژوهنده، 11700 نفر سایر معلمان و 1287 مدیر بودند. ابزار جمع آوری داده‌ها پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ای بود که پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کراباخ برابر با 96. بدست آمد. نتایج پژوهش نشان داد که بین عملکرد آموزشی و تربیتی معلمان شرکت کننده در برنامه‌ی معلم پژوهنده با سایر معلمان تفاوت معناداری وجود دارد. 2- بین عملکرد آموزشی و تربیتی معلمان شرکت کننده در برنامه‌ی معلم پژوهنده با سایر معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد.

علاوه بر پژوهش‌های ذکر شده، پژوهش‌های دیگری نیز به مقایسه‌ی معلمان پژوهنده و غیرپژوهنده پرداخته‌اند از جمله اینک: هاشمی، فیاض بخش، نکویی، همتی (1390) در پژوهش خود به مقایسه‌ی رفتار اطلاع‌یابی معلمان پژوهنده و غیرپژوهنده در سال 87-88 پرداختند. ابزار تحقیق، پرسشنامه‌ی محقق ساخته مشتمل بر 60 سؤال بود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نوع اطلاعات مورد نیاز معلمان پژوهنده و غیرپژوهنده متفاوت است و معلمان پژوهنده، بیشتر از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده کرده و میزان آگاهی آنان از مجاری مختلف تحصیل اطلاعات نیز بیشتر است. همچنین میزان استفاده‌ی معلمان پژوهنده از سخت افزارها و نرم افزارها بیشتر بوده، روش‌های آنان جهت جستجوی اطلاعات متفاوت است.

بنابراین آموزش روش‌های دسترسی معلمان به اطلاعات پژوهشی از اساسی‌ترین فعالیت‌ها در جهت گسترش پژوهش در میان معلمان و پژوهش گرایی آنان است.

با توجه به پژوهش‌هایی که مطرح گردید، به منظور گسترش اندیشه‌ی معلم پژوهشگر در آموزش و پرورش بایستی ابتدا شرایط و زمینه‌های توسعه‌ی این تفکر فراهم گردد. یکی از این شرایط، وجود «ظرفیت‌های پژوهشی» در نظام آموزشی می‌باشد.

### روش پژوهش

طرح پژوهشی این تحقیق برای بررسی استمرار پژوهشی معلمان از نوع طرح‌های پژوهشی کمی غیرآزمایشی (توصیفی) است. همچنین از نظر هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی است زیرا مسائل مربوط به پژوهش معلمان و نقش آن در توسعه حرفه‌ای معلمان می‌پردازد.

جامعه‌ی آماری این پژوهش برای بررسی استمرار پژوهشی معلمان، شامل تمامی معلمان زن و مرد شاغل به تدریس در مقطع ابتدایی شهر گراش در سال تحصیلی 97-1396 می‌باشد. جامعه‌ی آماری معلمان ابتدایی 57 نفر می‌باشد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. از هر ناحیه تعدادی از مدارس ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب شدند. و در مجموع این پرسشنامه‌ها در اختیار حدود 50 نفر از معلمان قرار داده شد. این مقدار برای مطالعات نظرسنجی و پیمایشی مناسب است.

پس از بررسی اطلاعات حاصل از معلمانی که به عنوان نمونه انتخاب شدند، اطلاعات توصیفی بدست آمده از فعالیت‌های پژوهشی آنان در جدول زیر گزارش شده است.

جدول 1: اطلاعات توصیفی از فعالیت‌های پژوهشی معلمان

فعالیت‌ها	میانگین	درصد فراوانی فعالیت‌های پژوهشی						
		0	1	2	3	4	5	6
1 انجام پژوهش در زمینه فعالیت‌های آموزشی خود	0/5	27/6	18/1	2/7	30/0	0	0	0
2 شرکت در طرح معلم پژوهنده	0/1	44/1	4/3	0/30	0	0	0	0
3 ارائه مقاله علمی پژوهشی	0/08	44/6	3/8	0/3	0	0	0	0
4 شرکت در همایش‌های علمی پژوهشی	0/42	34/9	8/6	3/8	1/1	0/30	0	0
5 شرکت در دوره‌های ضمن خدمت برای آموزش مباحث پژوهشی	0/47	26/5	21/1	1/1	0	0	0	0
6 گذراندن دروس روش تحقیق (واحد)	2/71	10/8	0	10/5	0/3	25/9	0	1/1

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، برای بررسی ظرفیت پژوهشی، پرسشنامه‌ی کلی است که با توجه به نظریه‌ی دسفورگز درباره‌ی ظرفیت پژوهشی، دارای مؤلفه‌های دانش و تخصص پژوهشی، انگیزه‌ی پژوهشی و فرصت‌ها و امکانات پژوهشی در محیط آموزشی می باشد.

به منظور اندازه‌گیری انگیزه‌ی پژوهشی معلمان، از پرسشنامه‌ی انگیزش پژوهشی که توسط صالحی (1390)، طراحی شده استفاده گردید. این مقیاس دارای سه مؤلفه‌ی بی‌انگیزگی، انگیزه‌ی درونی و انگیزه‌ی بیرونی می باشد. برای تعیین پایایی آن از ضریب آلفای کرانباخ (همسانی درونی) استفاده شد که این ضریب برای کل آزمون 9/ و برای خرده مقیاس‌های بی‌انگیزگی 53/، تنظیم بیرونی 87/، تنظیم درونی 89/، بدست آمد.

### یافته‌های تحقیق:

در این قسمت، تعداد آزمودنی‌ها، میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره، دامنه تغییرات نمرات، کجی و کشیدگی توزیع نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرهای پژوهش مشخص گردید.

جدول 2: اطلاعات توصیفی برای هر مؤلفه در پرسشنامه وضعیت پژوهشی

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	تعداد	حداکثر	حداقل	دامنه تغییرات	کجی	کشیدگی
بی‌انگیزگی	1/88	0/73	184	3/75	1	2/75	0/49	-0/83
انگیزه بیرونی	2/06	0/49	184	3	1	2	-0/26	-0/61
انگیزه درونی	3/26	0/57	184	4	1/30	2/70	-0/95	0/78
کل مقیاس انگیزه پژوهش	2/62	0/30	184	3/05	1/50	1/55	-1/11	1/12
الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی	1/91	0/56	184	3/40	1	2/40	0/43	0/30
تقویت مثبت و حمایت از معلم	1/92	0/47	184	3/71	1	2/71	0/62	0/41
توجه به علائق معلم در یافتن ایده‌های پژوهشی	2/07	0/42	184	3/57	1	2/57	0/48	1/02
جستجوی علم و دانش به عنوان یک تجربه اجتماعی	2/02	0/48	184	3/40	1	2/40	0/24	-0/27
تمرکز بر سبک‌های متنوع پژوهشی	1/88	0/43	184	3	1	2	0/10	-0/12



-0/38	-0/17	2/17	1/33	3/50	184	0/45	2/42	کاربردی کردن علم
3/08	0/95	2/09	1/37	3/46	184	0/27	2/03	کل مقیاس فرصت‌ها و امکانات پژوهش در محیط آموزشی

در جدول فوق ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی نمرات آزمودنی‌ها، در مؤلفه‌های وضعیت پژوهشی نشان داده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول 2، در رابطه با مؤلفه‌های انگیزه‌ی پژوهشی، خرده مؤلفه‌های انگیزه‌ی درونی، انگیزه‌ی بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، بیشترین تا کمترین میانگین را دارا می‌باشند. و در رابطه با مؤلفه‌ی فرصت‌ها و امکانات پژوهش در محیط آموزشی معلمان نیز، خرده مؤلفه‌های کاربردی کردن علم، توجه به علایق معلم در یافتن ایده‌های پژوهشی، جستجوی علم و دانش به عنوان یک تجربه اجتماعی، تقویت مثبت و حمایت از معلم، الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی، تمرکز بر سبک‌های متنوع پژوهشی، به ترتیب از بیشترین تا کمترین میانگین برخوردارند.

فرضیه اصلی: بین وضعیت پژوهشی معلمان و توانمندی و نگرش حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر گراش ارتباط دارد.

در این مورد می‌خواهیم بررسی کنیم رابطه معنا داری بین وضعیت پژوهشی معلمان و توانمندی و نگرش حرفه‌ای معلمان وجود دارد. یا به اصطلاح دیگر بر روی هم تاثیر گذار هستند یا نه. برای این منظور، تاثیر بین وضعیت پژوهشی معلمان و توانمندی و نگرش حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر گراش در سال تحصیلی 97-1396 بررسی می‌کنیم که برای بررسی از مقدار ضریب همبستگی پیرسون استفاده می‌کنیم.

ضریب همبستگی واقعی پیرسون بین وضعیت پژوهشی معلمان و توانمندی و نگرش حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر گراش در سال تحصیلی 97-1396 در جامعه آماری مورد بحث  $\rho$  با توجه به آنکه متغیرهای مورد مطالعه فاصله‌ای است لذا بایستی فرضهای زیر را از طریق آزمون همبستگی پیرسون مورد آزمون قرار دهیم. فرضهای آزمون به شرح زیر می‌باشد:

$$\begin{cases} H_0 : \rho = 0 \\ H_1 : \rho \neq 0 \end{cases}$$

فرض صفر به معنای عدم رابطه بین دو متغیر  $X$  و  $Y$  بوده و فرض یک به معنای وجود رابطه معنی‌دار بین دو متغیر می‌باشد. قاعده آزمون فرض صفر در مقابل فرض یک به شرح زیر می‌باشد:

اگر سطح معنی داری آزمون کمتر از 0/01 باشد فرض صفر را رد و فرض یک را می‌پذیریم.

جدول 3: آزمون همبستگی پیرسون بین وضعیت پژوهشی معلمان و توانمندی و نگرش حرفه‌ای معلمان

ردیف	آماره‌های آزمون	مقدار
وضعیت پژوهش	نگرش حرفه‌ای معلمان	ضریب همبستگی
	توانمندی معلمان	ضریب همبستگی
		سطح معناداری
		سطح معناداری

جدول فوق نشان دهنده رابطه همبستگی بین وضعیت پژوهش با متغیرهای نگرش حرفه‌ای معلمان و توانمندی معلمان می‌باشد. با توجه به سطح معناداری و ضریب همبستگی چنین برداشت می‌شود که بین متغیر وضعیت پژوهش و نگرش حرفه‌ای معلمان رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد به عبارتی با بهبود وضعیت پژوهش میزان نگرش حرفه‌ای معلمان نیز بهبود می‌یابد و بالعکس. همچنین بین متغیر وضعیت پژوهش و توانمندی معلمان رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد به عبارتی با بهبود وضعیت پژوهش میزان توانمندی معلمان افزایش می‌یابد و بالعکس.

### نتیجه گیری:

معلم به عنوان اساسی‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری، نقش کلیدی در موفقیت هر نظام آموزشی دارد به طوری که تحقق اهداف هر نظام آموزشی تا حد زیادی به دانش، مهارت و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آن بستگی دارد. یکی از ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلمان، دارا بودن شایستگی‌ها و توانمندی‌های پژوهشی است که بایستی در برنامه‌های آموزشی معلمان مورد توجه قرار گیرد. معلمان باید کاربرد تحقیقات را در درون محیط آموزشی خود در زمینه‌های مختلف نگرشی و آموزشی کشف و درک کنند (حجازی، پرداختچی، شاه پسند، 1388). پژوهندگی معلم مستلزم اندیشه‌ورزی و مجهز شدن معلمان به مهارت‌های پژوهشی است، همچنین بایستی به معلمان امکانات و فرصت پژوهش داده شود تا کیفیت آموزش خود را بهبود بخشند و تصمیمات آموزشی و فعالیت‌های تدریس خود را مورد ارزیابی قرار دهند، علاوه بر این، پژوهش موجب توسعه حرفه‌ای معلمان می‌گردد (موتافیدو و همکاران 2012). بنابراین آموزش پژوهش به معلمان و ایجاد فرصت‌های پژوهشی در جهت گسترش مهارت و تخصص پژوهشی آنان موجب ایجاد انگیزه در آن‌ها برای درگیر شدن در فعالیت‌های پژوهشی و در نتیجه بهبود ظرفیت پژوهشی آن‌ها می‌گردد. با توجه به تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقشه‌ی جامع علمی کشور بر توسعه پژوهش در بین معلمان ضروری است پژوهش‌هایی به بررسی وضع موجود پژوهشگری در بین معلمان بپردازد. بنابراین در مطالعه‌ی حاضر، نتایجی که از بررسی ظرفیت پژوهشی و نیازهای آموزش پژوهش معلمان بدست خواهد آمد کمک خواهد کرد تا به درک بهتری از میزان تحقق اهداف نظام آموزشی در زمینه‌ی معلم پژوهشگر دست بیابیم، و مشخص گردد تا چه حد اقدامات صورت گرفته برای بسترسازی گسترش پژوهش در بین معلمان کفایت می‌کند و با چه ضعف‌هایی در این زمینه مواجه هستیم. یکی از جنبه‌های اساسی در حرفه‌ی معلمی، پژوهش و تحقیق است که باعث می‌شود خود معلم مولد دانش آموزشی باشد. در همین راستا هدف پژوهش حاضر بررسی ظرفیت پژوهشی معلمان و تعیین نیازهای آموزش پژوهش به آنان بود.

در ابتدا سؤال اول پژوهش که وضعیت پژوهشی معلمان بر حسب سه مؤلفه‌ی انگیزه‌ی پژوهشی و فرصت‌ها و امکانات پژوهشی و دانش و تخصص پژوهشی چگونه است، مورد بررسی قرار گرفت. طبق یافته‌های پژوهش مؤلفه‌ی اول پرسشنامه‌ی وضعیت پژوهشی، یعنی انگیزه‌ی پژوهشی، به ترتیب بر اساس میانگین بدست آمده، شامل انگیزه‌ی درونی، انگیزه‌ی بیرونی و بی‌انگیزگی می‌باشد که با استفاده از آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر و مقایسه‌ی هلمرت مشخص شد بین خرده‌مؤلفه‌های انگیزه پژوهشی تفاوت معناداری از نظر برتری وجود دارد. در مجموع معلمان از نظر انگیزه‌ی پژوهشی در سطح مطلوبی قرار دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های حسن زاده و همکاران (1385)، نجفی و قلی زاده (1388)، رومیانی، میرشاه جعفری و نصر اصفهانی (1385)، عنایتی و همکاران (1391) که یکی از موانع پژوهشگری معلمان را، عدم وجود انگیزه‌ی کافی برای انجام پژوهش عنوان می‌کنند مطابقت ندارد. در این پژوهش‌ها با نظرسنجی از معلمان، به طور کلی انگیزه‌ی پژوهشی آنان را پایین گزارش کرده‌اند و مشخص نگردیده که معلمان در چه حیطه‌هایی انگیزه‌ی آن‌ها برای انجام پژوهش پایین است، به عنوان مثال ممکن است معلمان دارای انگیزه‌ی درونی بالا و انگیزه‌ی بیرونی پایینی برای انجام پژوهش باشند ولی زمانی که این حیطه‌ها باهم اندازه‌گیری می‌گردد نتایج نشان دهنده‌ی انگیزه‌ی پژوهشی پایین معلمان باشد. ولی در پژوهش حاضر انگیزه‌ی پژوهشی به سه مؤلفه‌ی انگیزه‌ی درونی، انگیزه‌ی بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم شده است بنابراین میزان انگیزه‌ی معلمان در هر کدام از این حیطه‌ها قابل تفکیک خواهند بود. همچنین تفاوت در سایر شرایط پژوهش از جمله تفاوت در بافت پژوهش، تفاوت در آزمودنی‌ها، تفاوت در ابزار پژوهش و هدف پژوهش از دلایل دیگر تفاوت در نتایج این پژوهش با سایر پژوهش‌ها می‌تواند باشد. طبق یافته‌های بدست آمده، معلمان از نظر مؤلفه‌ی بی‌انگیزگی، پایین‌تر از سطح میانگین مورد نظر، از نظر انگیزه‌ی درونی بالاتر از سطح میانگین و از نظر انگیزه‌ی بیرونی تفاوت معناداری با میانگین ندارند. بنابراین مشخص می‌شود معلمان از نظر انگیزه‌ی درونی برای پژوهش در سطح مطلوبی قرار دارند. طبق یافته‌های پژوهش حاضر، معلمان از نظر انگیزه‌ی پژوهشی در

سطح مناسب و مطلوبی هستند اما فراهم نبودن سایر شرایط لازم برای پژوهش، از جمله شرایط و امکانات محیطی، مانع از پژوهشگری آنان شده است.

در ارتباط با عامل دوم ظرفیت پژوهشی معلمان، نتایج نشان می‌دهد که فرصت‌ها و امکانات پژوهشی در محیط آموزشی به ترتیب بر اساس میانگین بدست آمده برای هر مؤلفه شامل مؤلفه‌های کاربردی کردن علم، توجه به علایق معلم در یافتن ایده‌های پژوهشی، جستجوی علم و دانش به عنوان یک تجربه اجتماعی، تقویت مثبت و حمایت از پژوهش، الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی و تمرکز بر سبک‌های متنوع پژوهشی می‌باشد. البته با توجه به نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر بین خرده‌مؤلفه‌های تقویت مثبت و حمایت از معلم با مؤلفه‌های الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی و تمرکز بر سبک‌های متنوع پژوهشی تفاوت معناداری از نظر برتری وجود ندارد. همچنین بین مؤلفه‌های الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی با تمرکز بر سبک‌های متنوع پژوهشی نیز تفاوت معناداری از نظر برتری وجود ندارد. در مؤلفه‌های فرصت‌ها و امکانات پژوهشی معلمان، خرده‌مؤلفه‌های توجه به علایق معلم و کاربردی کردن علم در سطح بالاتری از میانگین قرار دارد که این موضوع نشان دهنده‌ی اینست که محورها و موضوعات و ایده‌های معرفی شده برای پژوهش معلمان تا حدودی منطبق با علایق آنان است، همچنین در محیط آموزشی معلمان، فرصت کاربرد یافته‌های پژوهش در آموزش تا حدودی فراهم شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آنست که معلمان از نظر مؤلفه‌های الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی، تقویت مثبت و حمایت از معلم، تمرکز بر سبک‌های متنوع پژوهشی، در سطح پایین‌تری از میانگین مورد نظر (متوسط ممکن هر مؤلفه) قرار دارند، بنابراین پایین بودن نمره‌ی الگوها و رفتارهای مناسب تحقیقاتی نشان می‌دهد که در محیط آموزش و پرورش به انجام فعالیت‌های پژوهشی معلمان و فراهم کردن فرصت‌ها و امکانات لازم برای پژوهش توجه نمی‌گردد. پایین بودن نمره‌ی تقویت مثبت و حمایت از معلم نیز نشان می‌دهد جو حاکم بر محیط آموزش و پرورش فرصت‌ها و حمایت‌های لازم برای انجام پژوهش به معلمان را نمی‌دهد. با در نظر گرفتن نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر، اهدافی که پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت در راستای پژوهندگی معلمان در نظر گرفته است، از جمله گسترش فرهنگ پژوهش در میان معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش، اشاعه‌ی تصمیم‌گیری مبتنی بر پژوهش، پرورش توانایی‌ها و دانش و مهارت‌های ذهنی و عملی در انجام تحقیقات، رشد استعدادهای پژوهشی فرهنگیان، محقق نشده است. البته با تصویب سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش در سال 1390، که 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، انتظار می‌رود با بهره‌گیری از پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی ابعاد مختلف پژوهشگری معلمان انجام شده است در راستای تحول بنیادین در عرصه‌ی پژوهش‌گرایی معلمان گام‌های ارزشمندی برداشته شود. همچنین بین وضعیت پژوهش و نگرش حرفه‌ای معلمان رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و بین متغیر وضعیت پژوهش و توانمندی معلمان رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

در مجموع باید گفت که توسعه‌ی ظرفیت پژوهشی و نهادینه شدن فرهنگ پژوهش، در گرو مجهز شدن معلمان به تخصص و دانش پژوهشی، برخوردار بودن از انگیزه‌ی لازم برای انجام پژوهش و استفاده از یافته‌های پژوهشی در عمل، و وجود فرصت‌ها و امکانات در محیط آموزشی برای انجام پژوهش می‌باشد.

### محدودیت‌های پژوهش

با توجه به کمبود زمان، صرفاً معلمان ابتدایی شهر گراش مورد بررسی قرار گرفتند، بدیهی است که آگاهی از ظرفیت پژوهشی معلمان شهرها و شهرستان‌های دیگر می‌تواند در میزان تأیید این یافته‌ها و برنامه‌ریزی جهت بهبود این ظرفیت‌ها کمک کند.

در این مطالعه گردآوری اطلاعات از معلمان در قالب پرسشنامه به صورت اطلاعات خودگزارشی بوده است و دقیقاً نمی‌توان گفت که پاسخ‌دهندگان دیدگاه‌های واقعی خود را بیان می‌کنند، بنابراین بایستی تفسیر نتایج با تأمل انجام گیرد.

### پیشنهادات کاربردی

برگزاری دوره‌های عملی برای آموزش فرایند پژوهش و ارتقای دانش پژوهشی معلمان و فراهم آوردن امکانات و شرایط مناسب برای مشارکت هر چه بیشتر معلمان در این دوره‌ها.  
اختصاص دادن قسمتی از ساعت حضور معلمان در مدرسه برای انجام امور پژوهشی به عنوان ساعت پژوهش.  
برگزاری دوره‌هایی به منظور آشنا کردن معلمان با لزوم استفاده از پژوهش و به کار بستن یافته‌های پژوهشی در آموزش و ایجاد نگرش مثبت به پژوهش.  
تقویت و گسترش امکانات پژوهشی در مدارس به منظور ترغیب معلمان به انجام پژوهش.  
ایجاد نظام ارتقای معلمین بر اساس پژوهش‌های انجام شده توسط آنان  
بازنگری در برنامه‌های درسی و محتواهای آموزشی دوره‌های تربیت معلم با هدف تربیت معلمانی پژوهشگر که برای تحقق این هدف می‌توان به افزایش تعداد واحدهای روش تحقیق و پژوهش محور کردن دوره تربیت معلم اشاره نمود.

### منابع:

- ارفع، فاطمه (1391). 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.  
چایچی، پریچهر؛ گویا، زهرا؛ مرتضی مهربانی، نرگس؛ ساکی، رضا (1384). ارزیابی میزان تحقق اهداف معلم پژوهنده. تعلیم و تربیت، 85، 85-107.  
حجازی، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن؛ شاه پسند، محمدرضا (1388). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. تهران: دانشگاه تهران.  
حسن زاده، رمضان؛ نجفی، حبیب‌الله؛ آزادی، عبدالله (1385). عوامل بازدارنده‌ی مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده: چالشی جدید در حوزه مدیریت پژوهش و اقدام پژوهشی. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، 3(1)، 35-46.  
خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمدرضا؛ موسی پور، نعمت‌الله (1387). تأثیر درس پژوهی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ریاضی. تعلیم و تربیت، 94، 123-146.  
خراسانی، اباصلت؛ عیدی، اکبر (1389). تکنیک‌های کاربردی نیازسنجی آموزشی. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.  
رضوی، عبدالحمید (1389). اقدام پژوهی معلمان: برخی ویژگی‌های برگزیدگان استانی. پژوهشنامه آموزشی، 120، 10-14.  
ساکی، رضا (1389). درس پژوهی: راهبرد برتر معلمان برای تحول در مدرسه و کلاس‌های درس. پژوهش‌نامه‌ی آموزشی، 120، 37-38.  
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (1390). راهکار 11/6 و 11/7، ص 26.  
صافی، احمد (1380). اهمیت و جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش: تلاش‌ها و سیاست‌های آینده. پژوهش‌نامه آموزشی، 35، 22-30.  
عبادی فر، اصغر؛ محمدی، محمدرضا؛ ولاتی، ناصر (1384). عملکرد پژوهشی و نیازهای آموزش پژوهش اعضای هیئت علمی دندانپزشکی کشور. مجله‌ی دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران، 18(4)، 95-101.  
فضل‌اللهی، سیف‌اله؛ ملکی توانا، منصوره (1390). رویکردی جامع به روش‌ها و تکنیک‌های مهم نیازسنجی آموزشی. روش‌شناسی علوم انسانی، 17(68)، 83-115.  
قاسمی پویا، اقبال (1382). راهنمای معلمان پژوهنده. چاپ دوم. تهران: اشاره.  
کریمی، فریبا (1387). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. رهبری و مدیریت آموزشی، 2(49)، 151-166.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جوئیس (1387). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

گرگانی، تقی؛ مطلبی ورکانی، ابوطالب؛ کلاته میمری، حسین (1390). مقایسه‌ی بینش پژوهشی، حل مسئله، فرایند تدریس در بین معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوره اقدام پژوهی در استان مازندران. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، 3(1)، 158-135.

متین، نعمت‌الله (1389). پژوهش و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. *پژوهش‌نامه آموزشی*، 120، 36-32.

مهرمحمدی، محمود (1376). نگاهی تازه به رابطه‌ی میان پژوهش و عمل تربیتی. پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت. *تعلیم و تربیت*، 49، 37-18.

- Akerson, V. L., McDuffie, A. R. (2002). The elementary Science Teacher as Researcher. *Proceedings Of the Annual International Conference Of the Association For the Education Of Teachers in Science*. .
- Beycioglu, K., Ozer, N., Ugurlu, C.T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1088-1093
- Chou, C. (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative action research into an in-service teacher training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 2, 2728-2734.
- Clarck, D. (1999). Discussion-Competencies. <http://www.nwlink.com>.
- Dyson, A. , Desforjes, C. (2001). Building Research Capacity: some possible lines of action. National Educational Research Forum. Paper1.1 (London, NERF).
- Dusi, P., Girelli, C., Tacconi, G., Sita, C. (2011). Doing Research through Descriptions of Teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1847 – 1854.
- Furlong, J. (2004) BERA at 30. Have we come of age? *British Educational*
- Hory, j. C., Fallesen, J. (2004). Leadership Competencies. <http://www.Knowledgeboard.com>.
- Julien. B.L., Lexis. L., Schuijers. J., Samiric. T., McDonald. S. (2012). Using capstones to develop research skills and graduate capabilities: *A case study from physiology*. 9, 3, 1-15. .
- Knight, S., Boudah, D., Groce, E. C. (1998). Participatory research and development. . Manuscript submitted for publication.
- Lambie. G.W., Vaccaro. N. (2011). Doctoral Counselor Education Students' Levels of Research Self-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment, and Interest in Research. *Counselor Education & Supervision*. 50, 258-243.
- Meerah, T. S. M. Osman. K. Zakaria. E. Haji Ikhsan. Z. Krish. P. Choo Lian. D.K. Mahmod, D. (2011). Developing an Instrument to Measure Research Skills. *Social and Behavioral Sciences*, 60, 630 – 636.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, L., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., Menter, I., Procter, R., Wall, K. (2009). Research and teacher education in the UK: building capacity. *Teaching and teacher education* 25, 944-950.
- Munn, P. (2008). Bulding research capacity collaboratively: Canwetake Ownership Of Our Future? *British Educational Research Journal*, 34(4), 15-27.
- Nasrollahi, M. A., Krish, P., Mohd Noor, N. (2012). Action research in language learning. *Social and Behavioral Sciences* , 47, 1874 – 1879.
- Somech, A. (2005). Teacher personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? *Administration Quarterly*, 41, 237-266.
- Yoon, Kiok. Park, Youngin. Yong Hong, Seung (1999). Elementry Teachers perception of Action Research in Korea. Annual Conference of the Comparative and International Education Society held in April 14-18: Toronto.
- Zeichner, K. M., Tabachinck, R. (2001). Reflection on Reflective Teaching. In Janet Soler, Anna Craft and Hilary Burgess (eds). *Teacher Development: Exploring our own practice*, London: Paul Champman Publishing Ltd, 8-72.