

Evaluating Teachers' Knowledge of and Attitudes towards Educational Research

ارزشیابی سطح دانش و نگرش معلمان مدارس در ارتباط با پژوهش تربیتی

A. Nouri^{1*}, H. Etemadzadeh²علی نوری^{۱*}، هدایت‌اله اعتمادی‌زاده^۲

1. Associate Professor, Department of Educational Studies, Malayer University, Iran 2 Associate Professor, Department of Educational Studies, Malayer University, Iran

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر، ملایر، ایران
۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

Abstract

Purpose: This study employed a survey design to assess elementary teachers, knowledge of and attitudes towards educational research.

Method: Among all the primary school teachers of Malayer, 169 people were selected through cluster random sampling. A researcher-made test (45 questions) was designed and administrated to assess teachers' knowledge of research methodology with $\sigma = 0.68$ and an attitude scale (19 items) was used for evaluating of teachers' beliefs and attitudes towards educational research with $\sigma = 0.82$. The data was analyzed using descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation) and the research hypotheses were tested by chi-square and Friedman tests.

Results: According to the results, although the level of teachers' knowledge of educational research is weak and poor, but their attitude towards the importance of educational research is in the average level. From the perspective of teachers in the study, teachers' inadequate understanding of the nature and process of educational research and their lack of motivation and interest are among the main factors preventing teachers involved in research activities and studying the results of studies.

Keywords: Research, Educational Research, Teacher, Research Knowledge, Research Attitud

چکیده

هدف: مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی سطح دانش، نگرش و میزان استفاده از پژوهش و یافته‌های آن در میان معلمان انجام شد.

روش: از میان جامعه معلمان ابتدایی شهر ملایر، تعداد ۱۶۹ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و در پژوهش مشارکت نمودند. از یک آزمون پژوهشگر ساخته (۴۵ سؤالی) برای سنجش سطح دانش پژوهش با مقدار پایایی ۰/۶۸ و از یک مقیاس نگرش-سنج (۱۹ سؤالی) برای ارزشیابی نگرش معلمان درباره نقش پژوهش در تدریس با مقدار پایایی ۰/۸۲ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون‌های خی‌دو و فریدمن استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که اگرچه سطح دانش معلمان در همه مراحل و ابعاد پژوهش تربیتی در سطح ضعیف و نامطلوب قرار دارد، اما نگرش آن‌ها نسبت به اهمیت پژوهش تربیتی در سطح متوسط قرار دارد. از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، شناخت ناکافی معلمان از ماهیت و فرایند پژوهش تربیتی و فقدان انگیزه و علاقه در میان آنان از عوامل اصلی بازدارنده درگیری معلمان در فعالیت‌های پژوهشی و مطالعه نتایج پژوهش‌ها است.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، پژوهش تربیتی، معلم، دانش پژوهشی، نگرش به پژوهش

Accepted Date: 2018/10/27

Received Date: 2017/10/18

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۷/۲۶

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۰۵

Email: a.nouri@malayeru.ac.ir

* نویسنده مسئول:

مقدمه

پژوهش علمی^۱ عبارت است از فرایند منظم گردآوری و تحلیل اطلاعات به منظور افزایش فهم ما از پدیده‌های مورد مطالعه (Creswell, 2012). به بیانی ساده، پژوهش به لحاظ مفهومی عبارت است از فرایندی نظام‌مند و منظم برای پاسخگویی به یک مسئله نیازمند مطالعه به منظور توصیف، تبیین، پیش‌بینی و یا ارزشیابی آن. در واقع، با به‌کارگیری روش علمی در پاسخگویی به مسائل ما فرایندی را به استخدام می‌گیریم که به آن پژوهش اطلاق می‌شود. بر اساس این تعریف، پژوهش در وهله اول فرایندی نظام‌دار است، یعنی دارای فرایند، قواعد و ساختاری مشخص و درعین‌حال منعطف است؛ پیروی از این قواعد و ساختار قابلیت اعتبار و اعتماد یافته‌ها را تضمین می‌نماید. دوم اینکه، پژوهش برای پاسخگویی به یک مسئله انجام می‌شود که این مسئله می‌تواند یک نقصان، کمبود یا نیاز در سطح دانش و تفکر یا سیاست و عمل در ارتباط با یک پدیده خاص باشد. سرانجام اینکه پژوهش هدفمند است و هدف آن هم ممکن است توصیف (فهم ویژگی‌های یک پدیده و ارتباط آن با سایر پدیده‌ها)، تبیین (اکتشاف چرایی روابط)، پیش‌بینی (استفاده از اطلاعات موجود برای پیش‌بینی آینده) و ارزشیابی (قضاوت ارزشی درباره موفقیت یا مطلوبیت) یا ترکیبی از این کارکردها باشد (Nouri & Mohamadi, 2016).

کسب دانش و شناخت دقیق و معتبر از ماهیت پدیده‌ها و روابط میان آن‌ها، اتخاذ تصمیمات منطقی و درست، طراحی و تدوین و ساخت برنامه‌ها، ابزارها و رویه‌ها برای زندگی بهتر و آسایش بیشتر در نتیجه پژوهش میسر می‌شود؛ بنابراین پژوهش و پژوهش محوری نه‌تنها در سطوح عالی دانشگاهی، بلکه در سطوح آموزش عمومی نیز باید در کانون توجه برنامه‌های درسی قرار گیرد. در حیطه مسائل تربیتی، این اهمیت و حساسیت پژوهش فراتر از عرصه‌های دیگر نمایان می‌شود. در واقع، تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در حیطه مسائل پیچیده‌ای همچون مسائل تربیتی بدون پشتوانه پژوهشی مستحکم نه‌تنها به لحاظ اقتصادی مقرون‌به‌صرفه نیست، بلکه به لحاظ اخلاقی نیز اقدامی ناروا و نادرست است که پیامدهای ناگوار برخاسته از آن ممکن است زندگی یک نسل و حتی نسل‌های آینده را به مخاطره اندازد (Nouri, 2014). بدیهی است که با این چشم‌انداز، نقش معلمان حساسیت فوق‌العاده‌ای پیدا می‌کند و از این منظر آنان ضرورتاً باید عمل تدریس خود را هنرمندانه بر مبنای اصول علم تدریس

مبتنی سازند (Mehrmoammadi, 2008). دستیابی به چنین قابلیت‌های مستلزم درک پیچیدگی پدیده‌های تربیتی، فهم مبانی فلسفی و ارزشی زیربنای پارادایم‌های روش‌شناختی مختلف و توانمندی بهره‌گیری از انواع رویکردها و روش‌های پژوهشی و فنون متعدد گردآوری و تحلیل داده‌ها است (Eisner, 1994). چنین درکی مستلزم برخورداری از دانشی است که می‌توان آن را دانش یا سواد پژوهشی^۱ قلمداد کرد؛ اما علاوه بر این دانش پژوهشی، پژوهشگر باید به نقش پژوهش در بهبود عمل و سیاست نیز باور داشته باشد. میزان پایبندی پژوهشگر به این باور را می‌توان به‌عنوان نگرش پژوهشی^۲ او تعریف نمود که به همان اندازه دانش پژوهشی از اهمیت برخوردار است؛ چراکه نگرش پژوهشی پژوهشگر است که ممکن است او را ملزم نماید که ضمن رعایت انصاف و صداقت در گردآوری و تحلیل داده‌ها و گزارش نتایج در ارائه راهکارهای نظری و عملی نیز با احتیاط و درایت عمل کند.

اگرچه در ایران، تاکنون پژوهشی بر ارزشیابی سطح دانش و باور و نگرش معلمان نسبت به پژوهش تربیتی انجام نشده است، اما نتایج برخی مطالعات مرتبط با وضعیت پژوهش تربیتی قابل تأمل است. در واقع، مطالعات گذشته نشان می‌دهد که پژوهش‌های منتشرشده توسط پژوهشگران تربیتی دچار پاره‌ای از کاستی‌ها و نقص‌های عمده هستند که می‌تواند بیانگر سطح ناکافی دانش پژوهشی آنان باشد. به‌عنوان مثال، در مطالعه‌ای (Shabani Varaki, 2005) به هدف نقد روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی به تحلیل بیست‌وسه گزارش پژوهشی استان خراسان پرداخته است. نتایج این مطالعه بیانگر آن است که اغلب این پژوهش‌ها از نوع کمی بوده و اشکالات فراوان روشی و محتوایی داشته‌اند؛ مانند اینکه در تمام پژوهش‌های کمی تعدادی آزمودنی به‌عنوان حجم نمونه معرفی شدند، اما در هیچ‌یک از این موارد تصریح نشده است که منطق تعیین تعداد معینی از افراد به‌عنوان آزمودنی پژوهش چه معیارهایی بوده است. همچنین، بیشتر پژوهش‌ها به‌رغم ارائه تعریف مفهومی و تعریف عملیاتی، ارتباط میان آن‌ها را با یکدیگر و نیز با ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش تصریح نکرده‌اند. مهم‌تر اینکه، در هیچ‌یک از گزارش‌های پژوهشی استدلالی مبنی بر اینکه تحت چه شرایطی و بر چه اساسی، شیوه‌ای خاص برای تعیین میزان پایایی ابزار موردنظر قرار گرفته‌اند، نیامده است. در گزارش‌های پژوهشی مورد تحلیل، تقریباً همه پژوهشگران از رویکرد توصیفی استفاده کرده‌اند و چارچوب نظری پژوهش را بر اساس مبنای مشخصی تدوین نکرده‌اند. پژوهشگر در پایان به‌طور منطقی نتیجه‌گیری کرده است که مشرب مهم و نافذ در پژوهش‌های تربیتی پارادایم اثبات‌گرایی است. علاوه بر این، پیرامون مباحث مربوط به

1. research literacy

2. research attitude

روش، بسیاری از یافته‌ها در بسیاری از گزارش‌ها با جزئیات دقیق ارائه نشده‌اند و می‌توان گفت که پژوهش‌های تربیتی اغلب به تناسب با عمل توجهی نداشته و این از ضعف پژوهش‌های تربیتی حکایت می‌کند.

پس از گذشت یک دهه از گزارش مطالعه شعبانی ورکی، اخیراً در پژوهش دیگری (Yadegarzadeh & Fatemi, 2018) نتایج نگران‌کننده‌تری منتشر شده است. این پژوهش با هدف شناسایی اشتباهات آماری در مقالات منتشرشده در حوزه علوم تربیتی به تحلیل تعداد ۹۲ مقاله از ۱۲ شماره نشریه‌های رشته پرداخته است. نتایج نشان داده است که از ۹۲ مقاله موردبررسی، ۳۹ مقاله (۴۲٪) دارای حداقل یک اشتباه آماری بوده‌اند. در بین این مقاله‌ها ۴۹ اشتباه رایج مشاهده گردیده است که در ۹ دسته به ترتیب زیر طبقه‌بندی شده‌اند: برازش مدل رگرسیون بدون بررسی فرض‌های باقی‌مانده‌های مدل، استفاده از آزمون تی مستقل بدون بررسی همگنی واریانس‌ها، برازش غلط مدل معادلات ساختاری، روش نمونه‌گیری آریب، استفاده از تحلیل واریانس به جای آزمون تی، استفاده از روش ناپارامتریک فریدمن بدون بررسی وضعیت توزیع داده‌ها، عدم همخوانی نتایج تحلیل‌های آماری، استفاده از آزمون تی مستقل به جای آزمون تی وابسته، تفسیر نتایج آزمون لَوْن به جای نتایج آزمون تی، انجام آزمون تعقیبی بدون انجام تحلیل واریانس و نهایتاً تحلیل معنی‌داری آماری تنها براساس نتایج آمار توصیفی. نتایج همچنین نشان داد بیشترین فراوانی اشتباهات آماری مربوط به مقالات مستخرج از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد، وابستگی سازمانی مربوط به دانشگاه آزاد اسلامی، مرتبه علمی مربی، افراد غیرمتخصص علوم تربیتی، مجله‌های دارای سابقه انتشار زیر ۲۰ شماره و دارای ۳ نفر نویسنده بوده است.

از جمله مطالعات مهم دیگر در این زمینه می‌توان به پژوهش (Lotfabadi, Nowroozi & Hosseini, 2007) اشاره کرد که به بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران پرداخته‌اند. در این پژوهش از ۲۲ استاد و ۱۱۹ دانشجوی روان‌شناسی و علوم تربیتی هفت دانشگاه مهم ایران از طریق مصاحبه ساختاریافته نظرخواهی شده است و کتاب‌های روش پژوهش تربیتی و مقاله‌های پژوهشی این حوزه نیز موردبررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش نیز حاکی از آن است که بنیادهای معرفت‌شناختی و بنیادهای روش‌شناسی منابع و متون درسی روش پژوهش که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود از نوع فلسفه اثبات‌گرایی و پسااثبات‌گرایی با محوریت روش کمی است. مقاله‌های منتشرشده در مجلات علمی-پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی کشور نیز بر بنیاد فلسفه اثبات‌گرایی و پسااثبات‌گرایی و بر روش‌شناسی کمی‌گرایی استوار است و عمدتاً حاصل طرح‌های

پژوهشی راهبردی (کاربردی) است. نتایج این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که تعداد واحدهای تدریس در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی بسیار اندک است و سرفصل‌های تدریس استادان در کلاس‌ها بسیار کمتر از عنوان‌هایی است که در منابع علمی اصیل روش پژوهش وجود دارد. بنیادهای نظری معرفت‌شناسی تدریس استادان درس روش پژوهش نیز اساساً از نوع اثبات‌گرایی و پسائبات‌گرایی است و به پژوهش‌های کیفی چندان توجهی نمی‌شود. علاوه بر این‌ها، دانشجویان در واحد درسی روش پژوهش در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی با ماهیت پژوهش و بنیادهای نظری فلسفه علم در پژوهش‌های روانی- تربیتی آشنا نمی‌شوند و آموزش قابل‌ذکری در این مورد به آنان داده نمی‌شود.

اگرچه مطالعه (Lotfabadi, Nowroozi & Hosseini, 2007) گزارشی از سطح برخورداری دانشجویان و اساتید رشته علوم تربیتی از مهارت‌های پژوهش ارائه می‌دهد، اما به‌نوعی وضعیت عمومی پژوهش تربیتی را نیز بازنمایی می‌کند. در واقع، بخش عمده‌ای از جامعه تربیتی را معلمان تشکیل می‌دهند و برخی از این معلمان نیز دانش‌آموخته همان دانشگاه‌هایی هستند که در آن مطالعه موردبررسی قرار گرفته‌اند؛ اما به‌هرحال، این مطالعه به‌طور مستقیم به توصیف وضعیت پژوهش‌های معلمان و یا سطح دانش و نگرش آنان متمرکز نبوده است.

باوجود مورد غفلت واقع‌شدن دانش و نگرش پژوهشی معلمان در ایران، این مسئله در خارج از ایران در سال‌های اخیر موردتوجه پژوهشگران قرار گرفته است. به‌عنوان‌مثال، مطالعه (Butt & Shams, 2013) با هدف اکتشاف نگرش دانشجومعلمان درباره پژوهش انجام شد. شرکت‌کنندگان در پژوهش تعداد ۱۹۴ دانشجوی ترم دوم کارشناسی ارشد از دو دانشگاه دولتی پاکستان بودند که با روش سرشماری انتخاب شدند. در این پژوهش از مقیاس ۳۰ موردی نگرش درباره پژوهش با پنج عامل سودمندی پژوهش، اضطراب پژوهش، نگرش‌های مثبت، ارتباط با زندگی و دشواری‌های پژوهش برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد که دانشجو معلمان نگرش منفی نسبت به پژوهش دارند. این مطالعه بیانگر ضرورت توجه به نقش برنامه‌های تربیت‌معلم در پرورش نگرش مثبت نسبت به پژوهش است.

مطالعه (Sari, 2006) به هدف واکاوی ادراکات معلمان مدارس ابتدایی درباره پژوهش اجرا شده در مدارس آنان با مشارکت تعداد ۴۲ معلم زن و ۳۶ معلم مرد شاغل به تدریس در سطوح مختلف دوره ابتدایی اجرا شد. برای گردآوری داده‌ها، ابزاری به نام پرسشنامه ادراکات معلمان درباره پژوهش

علمی^۱ توسط پژوهشگر در دو بخش بسته پاسخ و بازپاسخ طراحی و استفاده شد. نتایج نشان داد که ابزارهای عمده دستیابی به یافته‌های پژوهشی توسط معلمان منابع رسانه‌ای مانند روزنامه‌ها، تلویزیون، رادیو و غیره گزارش شده است؛ این در حالی است که منابع معرفی شده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت و ارتباط با متخصصین دانشگاهی در رتبه منابع با کمترین استفاده توسط معلمان معرفی شده‌اند. مسائلی همچون عناوین پژوهشی ناهمخوان با علایق معلمان یا بی‌ارتباط با مسائل واقعی آنان، پرسش‌های پژوهشی مبهم و گسترده، پژوهشگران فاقد برخورداری از مهارت‌های روابط انسانی کافی و باور نداشتن معلمان به سودمندی نتایج پژوهش‌ها از جمله چالش‌هایی هستند که معلمان درباره پژوهش‌های اجرا شده در مدارس خود به آن‌ها اشاره کردند.

در مطالعه دیگری (Ekiz, 2006) به مطالعه ادراک معلمان مدارس ابتدایی و نگرش آن‌ها نسبت به پژوهش تربیتی پرداخته است. در این مطالعه ۲۶۵ معلم زن و مرد مشارکت داشتند و داده‌های پژوهش از آنان از طریق پرسشنامه‌های بسته پاسخ و بازپاسخ گردآوری شد. بر اساس نتایج این مطالعه، معلمان اعتقاد داشتند که متخصصین دانشگاهی پژوهش انجام می‌دهند، اما خود معلمان نیز باید پژوهشگر باشند. نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که تفاوت معناداری بین ادراکات معلمان و نگرش آنان نسبت به پژوهش تربیتی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان وجود ندارد. بر اساس این یافته‌ها، معلمان باید پژوهشگرانی فعال باشند تا بتوانند تدریس را درک کنند. به همین منظور، متخصصین دانشگاهی و معلمان می‌توانند با مشارکت یکدیگر در اجرای پژوهش‌ها درگیر شوند تا معلمان خود در آینده بتوانند فعالیت پژوهشی انجام دهند.

برخی مطالعات نیز با تعیین تأثیر آموزش روش‌شناسی پژوهش بر دانش و نگرش پژوهشی دانشجومعلمین متمرکز شده‌اند. به‌عنوان مثال، (Linden et al., 2015) به مطالعه تغییرات در دانش پژوهشی و نگرش به پژوهش در میان نمونه‌ای از دانشجومعلمین سال دوم پیش و پس از شرکت در یک دوره مقدماتی روش‌شناسی پژوهش پرداختند. نتایج نشان داد که دانش پژوهشی دانشجومعلمین پس از پایان دوره رشد نموده و باور مثبت آنان نسبت به پژوهش تقویت شده است. مروری بر مطالعات انجام شده حاکی از آن است که پرورش نگرش نسبت به پژوهش و همین‌طور ارتقای سطح سواد پژوهشی معلمان باید در کانون توجه برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری نهادهای تربیتی قرار گیرد. بدون تردید، تدوین هر گونه برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در این عرصه در گام نخست

نیازمند ارزشیابی وضعیت موجود، یعنی تعیین میزان دانش و نوع نگرش معلمان به زمینه‌های مختلف پژوهش است. با چنین درکی، مطالعه حاضر درصدد ارزشیابی سطح دانش، نگرش و میزان بهره‌گیری از پژوهش یافته‌های پژوهشی در میان معلمان مدارس است تا از این طریق نیازهای آموزشی اساسی معلمان در زمینه فعالیت‌های پژوهشی شناسایی و به تبع آن اصلاحات و اقدامات عملی سودمند پیشنهاد شود. به طور خاص، این مطالعه درصدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر طراحی و اجرا شده است:

۱. دانش معلمان مدارس درباره قواعد و رویه‌های پژوهش علمی در چه سطحی قرار دارد؟
۲. نگرش معلمان مدارس نسبت به پژوهش و یافته‌های پژوهشی در چه سطحی قرار دارد؟
۳. زمان تخصیص به پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی در میان معلمان به چه میزان است؟
۴. معلمان مدارس برای کسب اطلاعات حرفه‌ای و پژوهشی از چه منابعی استفاده می‌کنند؟
۵. عوامل بازدارنده مشارکت معلمان در اجرای پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه کمی است که به لحاظ هدف از نوع ارزشیابی و با روش پیمایشی^۱ اجرا شده است. پژوهش پیمایشی یا «زمینه‌یابی» شکلی از پژوهش است که از طریق آن به شناسایی و توصیف صفات و ویژگی‌های، نگرش، احساس و یا دیدگاه گروه یا گروه‌هایی از افراد نسبت به یک مسئله، موضوع، پدیده، یا نهاد پرداخته می‌شود (Nouri & Mohamadi, 2016). جامعه آماری این مطالعه مشتمل بر کلیه معلمان مدارس دوره ابتدایی شهر ملایر بود که در سال ۹۶-۹۵ در مدارس دولتی و غیرانتفاعی اشتغال به تدریس داشتند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای^۲ استفاده شد. به همین منظور شهر ملایر به چهار منطقه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم‌بندی شد؛ سپس از هر کدام از این مناطق جغرافیایی، تعداد ۵ مدرسه ابتدایی (در مجموع ۲۴ مدرسه) به طور تصادفی انتخاب گردید. در نهایت اطلاعات از تعداد ۱۶۹ معلم این مدارس (پس از کسب رضایت آگاهانه از آنان) گردآوری شد. اطلاعات درباره شرکت‌کنندگان در جدول (۱) خلاصه شده است.

1. survey research
2. Cluster sampling

جدول (۱): توزیع فراوانی شرکت کنندگان در پژوهش بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان

| ویژگی‌های | شاخص آماری | فراوانی | درصد |
|-------------|------------------------|---------|------|
| جنسیت | زن | ۱۱۹ | ۰/۷۱ |
| | مرد | ۴۷ | ۰/۲۸ |
| تحصیلات | فوق‌دیپلم | ۴۵ | ۰/۲۷ |
| | کارشناسی | ۱۰۲ | ۰/۶۱ |
| | کارشناسی ارشد و بالاتر | ۱۹ | ۰/۱۱ |
| سابقه | زیر ۵ سال | ۲۱ | ۰/۱۲ |
| | ۵ تا ۱۰ سال | ۲۸ | ۰/۱۶ |
| | ۱۰ تا ۱۵ سال | ۲۷ | ۰/۱۶ |
| | ۱۵ تا ۲۰ سال | ۳۲ | ۰/۱۹ |
| | ۲۰ تا ۲۵ سال | ۳۲ | ۰/۱۹ |
| | ۲۵ سال به بالا | ۲۶ | ۰/۱۵ |
| پایه تدریس | اول | ۲۵ | ۰/۱۵ |
| | دوم | ۲۰ | ۰/۱۲ |
| | سوم | ۲۷ | ۰/۱۶ |
| | چهارم | ۳۱ | ۰/۱۸ |
| | پنجم | ۲۵ | ۰/۱۵ |
| نوع مدرسه | دولتی | ۱۲۸ | ۰/۷۷ |
| | غیرانتفاعی | ۳۸ | ۰/۲۲ |
| جنسیت مدرسه | دخترانه | ۹۶ | ۰/۵۷ |
| | پسرانه | ۷۰ | ۰/۴۲ |

در این پژوهش به تناسب پرسش‌های مختلف پژوهش از تنوعی از روش‌ها برای گردآوری اطلاعات استفاده شد. برای پاسخگویی به پرسش نخست پژوهش از یک آزمون پژوهشگر ساخته (۴۵ سؤالی) استفاده شد که سطح دانش معلمان از روش‌شناسی پژوهش را در ابعاد مختلف مبانی و مفاهیم پژوهش (مبانی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی پژوهش)، فرایند پژوهش (طراحی و تنظیم پژوهش، تدوین مبانی نظری و پیشینه تجربی، رویکردها و روش‌های پژوهش، روش‌های نمونه‌گیری، روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها، تفسیر نتایج و بیان پیشنهادها، پژوهشی و کاربردی)، اصول

پژوهش علمی (اخلاق پژوهش، معیارهای ارزشیابی یافته‌های پژوهش) و نحوه ارجاع (درون‌متنی و پایان‌متنی) را موردسنجش قرار می‌دهد. برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش از یک مقیاس نگرش سنج (۱۹ سؤال) استفاده شد که از طریق آن باور و نگرش معلمان درباره نقش پژوهش در تدریس موردسنجش واقع شد. پرسش‌های سوم تا پنجم پژوهش نیز با یک مجموعه پرسش‌های بازپاسخ موردسنجش واقع شد که از طریق آن‌ها از شرکت‌کنندگان درخواست شد تا مقدار زمان تخصیص‌یافته معلمان به پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی، منابع مورداستفاده آنان برای کسب اطلاعات حرفه‌ای و پژوهشی و عوامل بازدارنده مشارکت آنان در اجرای پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی را بیان کنند.

روایی صوری و محتوایی ابزارهای گردآوری اطلاعات مذکور پس از بازبینی و اصلاحات مکرر توسط کارشناسان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی مورد تأیید قرار گرفت و میزان پایایی آن‌ها نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای آزمون دانش پژوهشی و مقیاس نگرش پژوهشی به ترتیب مقادیر ۰/۶۸ و ۰/۸۲ به دست آمد که حاکی از اعتبار متوسط ابزار سنجش دانش پژوهش و اعتبار بالای ابزار سنجش نگرش پژوهش است. برای تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون‌های آمار استنباطی کای دو و فریدمن استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی سطح دانش، نگرش و میزان بهره‌گیری از پژوهش یافته‌های پژوهشی در میان معلمان مدارس ابتدایی انجام شد تا از این طریق نیازهای آموزشی اساسی معلمان در زمینه فعالیت‌های پژوهشی شناسایی و به تبع آن اصلاحات و اقدامات عملی سودمند توصیه شود. به همین منظور پنج پرسش پژوهشی طرح و داده‌ها برای پاسخگویی به آن‌ها از تعداد ۱۶۹ معلم مدارس ابتدایی شهر ملایر گردآوری و تحلیل گردید. نتایج تحلیل داده‌ها به تفکیک هر یک از پرسش‌های پژوهش در ادامه این بخش ارائه شده است.

پرسش اول: دانش معلمان مدارس درباره قواعد و روبه‌های پژوهش علمی در چه سطحی قرار دارد؟
برای پاسخگویی به پرسش فوق یک آزمون ۴۵ سؤالی به تفکیک هر یک از مؤلفه‌های اساسی پژوهش تربیتی طراحی و اجرا شد. ابتدا مجموع نمره کل هر بعد محاسبه شد و سپس نمره محدوده میانگین به‌عنوان عملکرد در سطح متوسط، نمرات کسب شده بالاتر از آن به‌عنوان عملکرد در سطح قوی و

پایین‌تر از آن به‌عنوان عملکرد در سطح ضعیف در نظر گرفته شد. داده‌های گردآوری‌شده با آزمون خی‌دو مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۲) خلاصه شده است:



جدول (۲): نتایج آزمون خی دو برای سنجش معناداری میزان دانش معلمان از ماهیت و فرایند پژوهش تربیتی

| وضعیت | | آماره خی دو | | | فراوانی | | |
|---------|-------|-------------|----|-------------|------------|-------------|-------|
| نامطلوب | مطلوب | Sig | df | مقدار خی دو | مشاهده شده | مورد انتظار | |
| | | | | ۶۴,۵۳ | ۵۰ | ۵۵,۳ | ضعیف |
| * | | ۰,۰۰۰ | ۲ | | ۱۰۰ | ۵۵,۳ | متوسط |
| | | | | | ۱۶ | ۵۵,۳ | قوی |
| | | | | | ۹۱ | ۵۵,۳ | ضعیف |
| * | | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۵۶,۲ | ۶۲ | ۵۵,۳ | متوسط |
| | | | | | ۱۳ | ۵۵,۳ | قوی |
| | | | | | ۹۷ | ۵۵,۳ | ضعیف |
| * | | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۸۲,۹۲ | ۶۶ | ۵۵,۳ | متوسط |
| | | | | | ۳ | ۵۵,۳ | قوی |
| | | | | | ۸۸ | ۵۵,۳ | ضعیف |
| * | | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۵۳,۳۶ | ۶۵ | ۵۵,۳ | متوسط |
| | | | | | ۱۳ | ۵۵,۳ | قوی |
| | | | | | ۱۳۴ | ۵۵,۳ | ضعیف |
| * | | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۱۷۵,۸۹ | ۳۱ | ۵۵,۳ | متوسط |
| | | | | | ۱ | ۵۵,۳ | قوی |
| * | | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۸۹,۱۵ | ۱۱۰ | ۵۵,۳ | ضعیف |

| | | | | | | | |
|---|-------|---|-------|-----|------|-------|--------------------------|
| | | | | ۴۳ | ۵۵,۳ | متوسط | |
| | | | | ۱۳ | ۵۵,۳ | قوی | |
| | | | | ۷۲ | ۵۵,۳ | ضعیف | |
| * | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۱۷,۹۷ | ۶۴ | ۵۵,۳ | متوسط | ملاحظات اخلاقی |
| | | | | ۳۰ | ۵۵,۳ | قوی | |
| | | | | ۱۰۰ | ۵۵,۳ | ضعیف | |
| * | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۸۶,۶۱ | ۶۳ | ۵۵,۳ | متوسط | اعتبار و اعتماد یافته‌ها |
| | | | | ۳ | ۵۵,۳ | قوی | |
| | | | | ۹۴ | ۵۵,۳ | ضعیف | |
| * | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۸۲,۳۱ | ۷۰ | ۵۵,۳ | متوسط | تحلیل و تفسیر داده‌ها |
| | | | | ۲۰ | ۵۵,۳ | قوی | |
| | | | | ۱۳۰ | ۵۵,۳ | ضعیف | |
| * | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۱۶۰,۲ | ۳۱ | ۵۵,۳ | متوسط | تبیین و تفسیر یافته‌ها |
| | | | | ۴ | ۵۵,۳ | قوی | |
| | | | | ۸۸ | ۵۵,۳ | ضعیف | |
| * | ۰,۰۰۰ | ۲ | ۷۰,۵۱ | ۷۲ | ۵۵,۳ | متوسط | ارجاع دهی |
| | | | | | ۵۵,۳ | قوی | |

پژشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

با توجه به نتایج مندرج در جدول، بین سطوح عملکرد معلمان در همه ابعاد و مؤلفه‌های پژوهش تربیتی تفاوت معناداری در سطح ۰/۹۹ اطمینان وجود دارد. با مقایسه فراوانی هر سه سطح ضعیف، متوسط و قوی می‌توان دریافت که سطح آشنایی میان معلمان از همه ابعاد پژوهش تربیتی به جزء بُعد تعریف و تبیین مسئله پژوهش که در سطح متوسط قرار دارد، در سایر ابعاد دیگر عملکرد آنان در سطح ضعیف و نامطلوب قرار دارد. ترتیب اولویت هر یک از مؤلفه‌ها نیز با آزمون فریدمن موردسنجش قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۳) آمده است:

جدول (۳): نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی سطح شناخت معلمان از مفاهیم پژوهش تربیتی

| مؤلفه | میانگین رتبه | اولویت | مقدار خی-درجه آزادی | سطح معناداری |
|--|--------------|--------|---------------------|--------------|
| معیارهای اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌ها | ۳,۸۹ | اول | | |
| نحوه ارجاع درون متنی و پایان متنی | ۴,۲۲ | دو | | |
| تدوین اهداف، فرضیه و پرسش | ۴,۲۶ | سه | | |
| تنظیم مبانی نظری و پیشینه تجربی | ۴,۳۵ | چهار | | |
| اصول و ملاحظات اخلاقی نحوه تبیین و تفسیر یافته‌ها | ۵,۰۵ | پنج | ۱۰۱/۵۳ | ۰/۰۰۱ |
| تعریف و تبیین مساله اشکال و شیوه‌های گردآوری داده‌ها | ۵,۴۷ | شش | | |
| تعریف مفاهیم و متغیرها | ۶,۱۲ | هفت | | |
| توصیف، تحلیل و تفسیر داده‌ها | ۶,۳۹ | هشت | | |
| ماهیت و چیستی رویکردها و روش‌های پژوهش | ۸,۵۶ | نه | | |
| | ۸,۸۲ | ده | | |
| | ۸,۸۸ | یازده | | |

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود سطح دانش معلمان در سه مؤلفه اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌ها، ارجاع دهی و تدوین اهداف و پرسش‌های پژوهش دارای کمترین میزان است. به این معنا که در این زمینه‌ها دانش معلمان در ضعیف‌ترین سطح قرار دارد. در مقابل، سطح آشنایی آن‌ها با رویکردها و روش‌های پژوهش، تحلیل داده‌ها و تعریف مفاهیم در بالاترین رتبه‌ها قرار دارند. سایر مؤلفه‌ها مانند

تدوین مبانی نظری و پیشینه تجربی، ملاحظات اخلاقی، تبیین و تفسیر یافته‌ها، تعریف و تبیین مسئله و ابزارهای گردآوری داده‌ها در سطح متوسط هستند.

پرسش دوم: نگرش معلمان مدارس نسبت به پژوهش و یافته‌های پژوهشی در چه سطحی قرار دارد؟ برای پاسخگویی به این سؤال ابتدا دامنه اطمینان برای میزان نگرش معلمان براساس انحراف استاندارد و خطای استاندارد میانگین تدوین گردید. به این ترتیب که افرادی که نمره نگرش آن‌ها در دامنه اطمینان قرار دارند به‌عنوان نگرش در حد متوسط، پایین‌تر از دامنه به‌عنوان نگرش نامطلوب به پژوهش و بالاتر از دامنه اطمینان نیز نگرش مطلوب به پژوهش را نشان می‌دهد. این نتایج در جدول (۴) خلاصه شده است:

جدول (۴): نتایج آزمون خی دو برای تعیین میزان اهمیت پژوهش و یافته‌های پژوهشی از دیدگاه معلمان

| وضعیت | آماره خی دو | | | فراوانی | | مؤلفه |
|------------|-------------|---------|-------------|------------|-------------|------------|
| | مطلوب | نامطلوب | مقدار خی دو | مشاهده‌شده | مورد انتظار | |
| ضعیف | | | | ۳۷ | ۵۵ | ضعیف |
| نگرش متوسط | * | | ۲۸,۰۷۳ | ۸۷ | ۵۵ | نگرش متوسط |
| قوی | | | | ۴۱ | ۵۵ | قوی |

نتیجه آزمون خی دو نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین سه نوع نگرش به پژوهش در بین معلمان وجود دارد که مقدار خی دو مشاهده ۲۸,۰۷۳ با درجات آزادی ۲ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. با توجه به وضعیت فراوانی‌ها، بیشتر معلمان (۸۷ نفر) نگرش متوسطی نسبت به پژوهش و اهمیت آن دارند. در مجموع می‌توان گفت ۷۷٪ معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش نگرش متوسط به بالایی نسبت به پژوهش و اهمیت آن داشته‌اند.

پرسش سوم: زمان تخصیص به پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی در میان معلمان به چه میزان است؟

برای پاسخگویی به این پرسش از معلمان درخواست شد که میزان زمان صرف مطالعه پژوهش و یافته‌های پژوهشی در طول یک ماه را بر روی یک مقیاس صفر ساعت تا مقدار بیشتر از ده ساعت مشخص نمایند. نتایج آن در جدول (۵) خلاصه شده است.

جدول (۵): مقدار زمان صرف پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی در میان معلمان به چه میزان است؟

| مدت زمان مطالعه | فراوانی | فراوانی درصدی | فراوانی تراکمی درصدی |
|------------------|---------|---------------|----------------------|
| اصلاً | ۲۶ | ۱۵.۷ | ۱۶.۰ |
| حدود ۱ ساعت | ۵۷ | ۳۴.۳ | ۵۱.۲ |
| ۱ تا ۳ ساعت | ۵۶ | ۳۳.۷ | ۸۵.۸ |
| ۳ تا ۵ ساعت | ۹ | ۵.۴ | ۹۱.۴ |
| ۵ تا ۷ ساعت | ۵ | ۳.۰ | ۹۴.۴ |
| ۷ تا ۱۰ ساعت | ۶ | ۳.۶ | ۹۸.۱ |
| بیشتر از ۱۰ ساعت | ۳ | ۱.۸ | ۱۰۰.۰ |

با توجه به نتیجه جدول، از کل نمونه مورد بررسی تعداد ۱۶۲ نفر یعنی ۹۷.۶٪ به این پرسش پاسخ داده‌اند. از این تعداد حدود ۵۰٪ معلمان ادعا کرده‌اند یا اصلاً زمانی را صرف مطالعه نمی‌کنند یا اینکه کمتر از یک ساعت را صرف مطالعه می‌کنند. حدود ۳۳.۴ درصد از معلمان مدت زمانی بین ۱ تا ۳ ساعت را صرف مطالعه می‌کنند. جالب این است که تنها ۳ نفر از میان معلمان شرکت‌کننده بیشتر از ده ساعت صرف پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی می‌کنند. در مجموع، این نتایج به روشنی بیانگر آن است که میزان زمان صرف مطالعه پژوهش و یافته‌های پژوهشی در میان معلمان بسیار پایین است.

پرسش چهارم: معلمان مدارس برای کسب اطلاعات حرفه‌ای و پژوهشی از چه منابعی استفاده می‌کنند؟

برای پاسخگویی به این پرسش پژوهشی از معلمان درخواست شد که برای دریافت اطلاعات در مورد حرفه معلمی از چه منابعی اطلاعات را جستجو می‌کنند. نتایج پاسخ‌های آنان در جدول (۶) تلخیص شده است.

جدول (۶): منابع کسب اطلاعات حرفه‌ای و پژوهشی در میان معلمان

| منبع اطلاعات | فراوانی | فراوانی درصدی | فراوانی تراکمی درصدی |
|--------------------|---------|---------------|----------------------|
| سایت‌ها و وبلاگ‌ها | ۷۱ | ۴۲.۸ | ۴۶.۱ |
| مجلات علمی | ۴۶ | ۲۷.۷ | ۷۶.۰ |
| شبکه‌های مجازی | ۱۸ | ۱۰.۸ | ۸۷.۷ |
| روزنامه‌ها | ۹ | ۵.۴ | ۹۳.۵ |
| سایر | ۱۰ | ۶.۰ | ۱۰۰.۰ |

با توجه به نتیجه جدول از کل نمونه مورد بررسی ۹۲.۸٪ به این سؤال پاسخ داده‌اند. منبع اصلی کسب اطلاعات استفاده از سایت‌ها و وبلاگ‌ها بوده است که ۴۳٪ معلمان شرکت‌کننده از آن‌ها استفاده

می‌کنند؛ اما روزنامه در جایگاه کمترین منبع کسب اطلاعات معلمان بوده است و تنها ۵,۴٪ آنان از آن به‌عنوان منبع دریافت اطلاعات استفاده می‌کنند. حدود ۶ درصد معلمان هم به منابعی همچون تلویزیون، رادیو، دوستان و همکاران اشاره کرده بودند که به‌عنوان سایر معرفی شدند. پرسش پنجم: ۵. عوامل بازدارنده مشارکت معلمان در اجرای پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی کدامند؟

برای پاسخگویی به این پرسش پژوهشی از معلمان درخواست شد که همه عوامل بازدارنده مشارکت آنان در طراحی و اجرای پژوهش و همین‌طور مطالعه یافته‌های پژوهشی را فهرست کنند. از میان کل نمونه پژوهش تعداد ۱۱۷ نفر به این پرسش پاسخ دادند که نتایج پاسخ‌های آنان در جدول (۷) تلخیص شده است.

جدول (۷): عوامل بازدارنده مشارکت معلمان در طراحی و اجرای پژوهش

| عوامل بازدارنده | فراوانی | فراوانی درصدی | فراوانی تراکمی درصدی |
|---|---------|---------------|----------------------|
| شناخت ناکافی از مراحل و فرایند پژوهش | ۸۲ | ۷۰ | ۰/۱ |
| نداشتن انگیزه پژوهش | ۳۶ | ۳۰,۷ | ۳۰,۸ |
| نقش محدود پژوهش در ارزشیابی عملکرد معلمان | ۲۳ | ۱۹,۶۵ | ۵۰,۴۵ |
| محدودیت زمانی معلمان | ۱۸ | ۱۵,۳۸ | ۶۵,۸۳ |
| ناتوانی در تأمین هزینه‌های پژوهش | ۱۵ | ۱۲,۸۲ | ۷۸,۶۵ |
| سختی کار حرفه معلمی | ۱۱ | ۹,۴ | ۸۸,۰۵ |
| فقدان حمایت از جانب نهاد آموزش و پرورش | ۸ | ۶,۸۳ | ۹۴,۸۸ |
| استفاده محدود از نتایج پژوهش‌ها | ۶ | ۵,۱۲ | ۱۰۰ |

همان‌گونه که نتایج جدول نشان می‌دهد، درصد قابل توجهی از شرکت‌کنندگان در پژوهش به شناخت ناکافی از مراحل و فرایند پژوهش به‌عنوان عامل بازدارنده اصلی مشارکت محدود معلمان در انجام پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند. عامل اساسی دوم هم نداشتن انگیزه پژوهش در میان معلمان ذکر شده است. علاوه بر این‌ها، عوامل دیگری همچون نقش محدود پژوهش در ارزشیابی عملکرد معلمان، محدودیت زمانی معلمان، ناتوانی در تأمین هزینه‌های پژوهش، سختی کار حرفه معلمی، فقدان حمایت از جانب نهاد آموزش و پرورش و عدم استفاده از نتایج پژوهش‌ها نیز در دسته عوامل بعدی قرار گرفته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارزشیابی سطح دانش، نگرش و عمل معلمان در حوزه پژوهش تربیتی انجام شد. نتایج نشان داد که سطح شناخت معلمان از قواعد و رویه‌های پژوهش تربیتی در سطح ضعیفی قرار دارد. به نظر می‌رسد یکی از دلایل اصلی عدم مشارکت معلمان در طراحی و اجرای پژوهش ناشی از همین سطح دانش ناکافی آن‌ها از ماهیت پژوهش تربیتی و چگونگی انجام آن باشد، آن چنانکه معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش به آن اذعان داشته‌اند. احتمالاً این هم به خاطر آن است که مدارس فرصت‌های محدودی برای پژوهش در دسترس معلمان قرار می‌دهند (Sari, 2006).

علاوه بر ناآشنایی با فرایند و مراحل پژوهش، مسائل دیگری همچون نداشتن انگیزه پژوهش نقش محدود پژوهش در ارزشیابی عملکرد معلمان، محدودیت زمانی معلمان، ناتوانی در تأمین هزینه‌های پژوهش، سختی کار حرفه معلمی، فقدان حمایت از جانب نهاد آموزش و پرورش، عدم استفاده از نتایج پژوهش‌ها از دلایل اصلی معلمان در مشارکت نکردن برای انجام پژوهش ذکر شده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (Shkedi, 1998) در برخی جنبه‌ها همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش او نشان داد که کمبود زمان، درک ناکافی از پژوهش، کمبود پیشینه متناسب و فقدان اعتماد به حمایت مالی از پژوهش‌ها از جمله موانع انگیزه معلمان برای مطالعه یافته‌های پژوهشی هستند. همخوان با نتایج این مطالعات، در مطالعه (Butt & Shams, 2013) دانشجو معلمان پژوهش را فرایندی دشوار، بی‌ارتباط با زندگی حرفه‌ای و شخصی خود توصیف نموده‌اند. به نظر می‌رسد همچنانکه شرکت‌کنندگان در این پژوهش و پژوهش‌های دیگر (Sari, 2006) هم اشاره کردند، یکی از دلایل این بی‌توجهی معلمان به اهمیت و جایگاه پژوهش تربیتی ناشی از بی‌توجهی سیاست‌گذاران تربیتی به کاربردهای عملی یافته‌های پژوهشی باشد.

ارتقای دانش و نگرش پژوهشی معلمان نیازمند یک تغییر نگرش جدی است به جهتی که توانمندی معلمان در فعالیت‌های پژوهشی نادیده گرفته نشود و ادعای حمایت از معلم پژوهنده توسط سیاست‌گذاران تربیتی تحقق پیدا کند. در حال حاضر، چنین نگرشی بسیار ضعیف است و تصور عمومی بر آن است که پژوهش و پژوهشگری خارج از حیطه فعالیت‌های یک معلم و تنها باید در اختیار متخصصین دانشگاهی باشد. این در شرایطی است که دهه‌ها پیش کسانی همچون استین‌هاوس از حاکمیت این نگرش به شدت انتقاد کرده و آشکارا تأکید کرده‌اند که «هر مدرسه یک آزمایشگاه است و هر معلم یک عضو جامعه علمی» (Stenhouse, 1975). در واقع، تحقق اصلاحات تربیتی مستلزم مشارکت معلمان است که به‌طور مستقیم مجری این اصلاحات هستند؛ این مشارکت تنها در صورتی امکان‌پذیر

می‌شود که معلمان از طریق دوره‌های آموزش پیش و ضمن خدمت دانش کافی درباره پژوهش تربیتی و نگرش مثبت به نقش آن در بهبود سیاست و عمل تربیتی کسب کنند (Sari, 2006).

از نتایج قابل تأمل این مطالعه می‌توان به مقدار زمان محدودی اشاره کرد که معلمان برای پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی تخصیص می‌دهند. چنین نتایجی در مطالعات خارج از ایران نیز گزارش شده است، به این طریق که معلمان نه تنها به اجرای پژوهش اهتمام نمی‌ورزند، بلکه آنان حتی انتشارات پژوهشی را ملاحظه نمی‌کنند یا از نتایج پژوهشی استفاده نمی‌کنند (Alber & Nelson, 2002; McBee, 2004). درگیری معلمان در فعالیت‌های پژوهش به معنای آن است که آن‌ها بجای اینکه منتظر بمانند کسی به آن‌ها بگوید چگونه عمل کنند، خود برای پاسخ پرسش‌ها به مطالعه مبادرت نمایند. چنین فرصتی، معلمان را توانمند می‌سازد تا دانشی درباره تدریس و یادگیری اثربخش تولید کنند که محصول خود آنان است. بعلاوه، دانش تولید شده از پژوهش مبتنی بر کلاس درس می‌تواند با اتکای به شواهد پشتوانه بهترین فعالیت‌های عملی، راهنمای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری موقعیتی واقع شود (Henderson, Meier, Perry, and Stremmel, 2012). در واقع، دانش پژوهشی بخش اساسی دانشی است که معلمان برای ایجاد محیط‌های یادگیری و تدریس اثربخش برای دانش‌آموزان به آن نیاز دارند، دانشی که در ادبیات تربیت‌معلم از آن به‌عنوان «دانش پداگوژیکی»^۱ توصیف می‌شود (Guerrero, 2017)؛ بنابراین می‌توان گفت که مشارکت معلمان در اجرای پژوهش به معنای مشارکت آنان در خلق دانش و به تبع آن بهبود عمل خواهد بود. در همین راستا، نخستین و مهم‌ترین اقدام از طرف سیاست‌گذاران تربیتی باید متمرکز بر طرح تدابیری برای آموزش روش‌شناسی پژوهش به معلمان باشد. این آموزش باید به نحو شایسته و با بهره‌گیری از تجارب متخصصین دانشگاهی و معلمان پژوهشگر حرفه‌ای طراحی و تدوین شود. به‌موازات چنین اقدامی، فرهنگ پژوهش و پژوهشگری در میان جامعه معلمان حاکمیت پیدا کند و باور به پژوهش تربیتی برای بهبود وضعیت تربیت کودکان و نوجوانان تقویت شود. همچنین لازم است فعالیت‌های پژوهشی در ارزشیابی عملکرد معلمان و ارتقای حرفه‌ای آنان نقش محوری ایفا نماید. مطالعات آینده لازم است به طراحی و آزمون برنامه آموزشی اثربخش روش‌شناسی پژوهش متناسب با شرایط حرفه‌ای معلمان اهتمام ورزند. همچنین به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود که به شناسایی سیستماتیک عواملی

بپردازند که معلمان اهمیت پژوهش تربیتی را درک کرده و ترغیب‌کننده آنان به انجام فعالیت‌های پژوهشی هستند.

References

- Alber, S. R., & Nelson, J. S. (2002). Putting research in the collaborative hands of teachers and researchers: An alternative to traditional staff development. *Rural special Education Quarterly*, 21 (2), 25-32.
- Lotfabadi, H., Nowroozi, V. & Hosseini. (2007). Investigating the teaching of research methodology in psychology and education in Iran. *Review Quarterly Journal of Educational Innovations*, 6 (21), 109- 140.
- Shabani Varaki, B. (2005). The quality of educational research in Iran: A critique of methodology. *Quarterly Journal of Education*, 22 (1), 10-35.
- Nouri, A. & Mohamadi, Y. (2016). *Practical Guide to Research in the Humanities*. Tehran: Virayesh.
- Yadegarzadeh, G. & F. (2018). Evaluation of educational scientific articles with the purpose of identification common statistical errors. *Journal of Instruction and Evaluation*, 11 (41), 135-154.
- Nouri, A. (2014). *The summary of presented papers in conference of the state of educational research in the education system of Iran*. Malayer: Malayer University.
- Mehrmohammadi, M. (2008). *Rethinking the teaching - learning process and teacher education*. Tehran: Madreseh Publishing House.
- Burton, D. (2000). Using literature to support research, in D. Burton (ed.), *Research Training for Social Scientists: A Handbook for Postgraduate Researchers*. London: Sage.
- Butt, I.H. & Shams, J. H. (2013). Master in Education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab. *South Asian Studies*, 28 (1), 97-105.
- Check, J. W. (2012). *Research methods in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice* 6 (2), 395-402.
- Guerrero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Henderson, B., Meier, D.R., Perry, G. & Stremmel, A.J. (2012). *The nature of teacher research: Voices of Practitioners*, Available online: www.naeyc.org/files/naeyc/file/vop/Nature%20of%20Teacher%20Research.pdf

- Linden, van der, P. W. J., Bakx, A. W. E. A., Ros, A., Beijaard, D., & Bergh, van den, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18. DOI: 10.1080/02607476.2014.992631
- McBee, M. T. (2004) The classroom as a laboratory: An exploration of teacher research. *Roeper Review*, 27 (1), 52-58.
- Sari, M. (2006). Teacher as a researcher: Evaluation of teachers' perceptions on scientific research. *Educational Sciences: Theory & Practice* 6 (3), 880-887.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

