

تحلیل روش تدریس پژوهی در توسعه حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان حسن باقری صمغ آبادی^۱، رضا قربان جهرمی^۲، ابولفضل بختیاری^۳، محمد حسین نژاد^۴ چکیده:

هدف: هدف پژوهش پیش رو واکاوی وضعیت برنامه های آموزشی تدریس پژوهی در توسعه حرفه ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود.

روش: از روش پژوهش آمیخته (کیفی - کمی) استفاده شد. نمونه آماری بخش کمی شامل ۳۰۰ نفر (۱۵۰ زن و ۱۵۰ مرد) از نومعلمان و دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها در بخش کیفی از مصاحبه های نیمه ساختار یافته استفاده شد. به منظور پاسخ به پرسش های مصاحبه، تکنیک تحلیل مضمون (محتوا) مورد استفاده قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون فریدمن برای مقایسه میانگین رتبه ها و تحلیل واریانس برای بررسی تفاوت میانگین ها استفاده شد.

یافته ها: وضعیت تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان در شرایط مطلوبی قرار ندارد. مهم ترین عوامل تاثیرگذار بر کیفیت تدریس پژوهی عبارتند از: عوامل فردی، عوامل اجتماعی، عوامل اقتصادی، عوامل سازمانی و عوامل آموزشی. مهمترین موانع اجرای تدریس پژوهی عبارت بودند از: عدم دانش و آگاهی کافی دانشجو معلمان و نومعلمان، عدم حمایت مالی مناسب از طرف آموزش و پرورش، عدم ارائه خدمات مشاوره ای مناسب از طرف آموزش و پرورش، مشکلات مالی فراگیران، مشکلات روان شناختی و خانوادگی فراگیران، مشکلات تحصیلی فراگیران، عدم تاثیر امور پژوهشی در تدریس برای معلمان و عدم امکانات و تجهیزات کافی.

نتیجه گیری: بر اساس اهمیت و اثرگذاری اجرای تدریس پژوهی بر کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری، ضروری است دست اندکاران نظام تربیتی پیش از پیش به فراهم کردن زیرساخت ها و برگزاری دوره های مهارت افزایی با کیفیت بیشتر و ایجاد انگیزه و تشویق بیشتر معلمان که از این روش استفاده می کنند توجه نمایند.

کلیدواژه ها: تدریس پژوهی، نومعلمان، دانشجو معلمان، توسعه حرفه ای، دانشگاه فرهنگیان.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۶/۹

^۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
psyhassan40@gmail.com

^۲ - استادیار گروه روانشناسی تربیتی و شخصیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
rrghorban@gmail.com (نویسنده مسئول)

^۳ - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. bakhtiari.abolfazl@gmail.com

^۴ - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه عترة، واوان، تهران. Mhoseinnejad@yahoo.com

مقدمه

افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین‌المللی چالش‌هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به روزرسانی مداوم دانش و دانایی محوری را، به ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد می‌کند. در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آن‌ها معلم قرار دارد (کشت ورز و اناری نژاد، ۱۳۹۸). معلمان در میان دست‌اندرکاران نظام آموزشی، به عنوان کارگزاران اصلی صحنه‌ی تعلیم و تربیت در زمره‌ی مروجان علم و پرورندگان روح علمی به حساب می‌آیند. این قشر از جامعه‌ی فرهنگی به ضرورت و بر اساس نیازهای حرفه‌ای خود، باید با بینش علمی آشنا باشند و کم و بیش از نتایج آن بهره‌مند شوند. معلمان باید هم در محتوای خودشان اطلاعات زیادی داشته باشند و هم در دامنه وسیعی از رویکردهای تدریس برای تامین نیازهای متعدد یادگیری هر دانش‌آموز دارای مهارت باشند؛ لذا باید به معلمان کمک کرد تا یادگیرند که به صورت هنرمندانه در کار دانش‌آموز مداخله کرده و دانش‌آموزان را برانگیزند (کشت ورز و اقبالیان نورانی زاده، ۱۳۹۷).

هر شغل و حرفه‌ای مستلزم کسب یک سری مهارت است که منجر می‌شوند شاغلین در انجام شغل مربوطه به نحو احسن عمل کنند. شاید تصور شود تنها مهارت مورد نیاز شغل معلمی تخصص در رشته‌ای است که معلم آن را آموزش می‌دهد؛ اما امروزه افزایش کیفیت آموزش اهمیت بسیاری دارد. بر این اساس است که بهبود کیفیت در رأس امور سازمان‌ها قرار دارد و از دغدغه‌های اصلی آنها است. معلمان تسهیل‌کنندگان هستند که کلاس را به محلی برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان به ویژه در جهت تقویت قوای تفکر حل مسئله و نحوه‌ی رویارویی با مسائل واقعی زندگی تبدیل می‌کنند (جعفر پور و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از انواع پژوهش‌های معلمان درس پژوهی است؛ درس پژوهی رویکرد بهبود آموزشی است که معلمان را در مرکز فعالیت حرفه‌ای قرار می‌دهد هدف درس پژوهی تدریس مؤثرتر و آگاهی از نحوه تفکر و یادگیری دانش‌آموزان است. تجربه‌های گوناگون از اجرای درس پژوهی در کلاس‌های درس نشان می‌دهد که معلمان در فرایند درس پژوهی همراه با دانش‌آموزان؛ فرصت‌های غنی برای سازماندهی تعامل اثربخش در کلاس درس و تعامل میان دانش‌آموزان و معلمان را به دست می‌آورند (سرکارآرانی، ۱۳۹۹).

تدریس پژوهی^۱، یک مبحث جدید از کلاس درس یا موقعیت جدید یادگیری است و هدف آن بهبود آموزش است. آن چه در ژاپن و برخی کشورهای دیگر با نام تدریس پژوهی، مورد استفاده قرار گرفته است و هم اکنون نیز در جریان است، تلاش در جهت بهبود فعالیتهای آموزشی، از طریق مشارکت با همتایان و همکاران است. در حال حاضر و با توجه به آموزشهای قبل و ضمن خدمت معلمان ایرانی و گواهینامه ی تدریس در ایران و مقایسه ی آن با بعضی از کشورهای جهان، جای خالی تدریس پژوهی در ایران به چشم می خورد و این امر، ضرورت انجام چنین پژوهشی را دو چندان می کنند (سیو و همکاران^۲، ۲۰۲۰). معلمان در میان دست اندرکاران نظام های آموزشی به عنوان کارگزاران اصلی صحنه آموزش و پرورش و در زمره مروجان و توسعه دهندگان علم محسوب می شوند. این قشر از جامعه فرهنگی به ضرورت و بر مبنای نیازهای خویش، لازم است با بینش علمی آگاه باشند و آن را مورد استفاده قرار دهند. یکی از مهم ترین شرط های لازم جهت تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش، دخیل کردن معلمان در شناخت فرایند یاددهی - یادگیری می باشد و این ضرورت و نیاز در صورتی واقعیت می یابد که آنها در شناخت مشکلات و ارائه طریق، فعال شوند و در جهت رفع موانع به طور آگاهانه قدم بردارند (گای^۳، ۲۰۲۲). تدریس پژوهی در واقع روش پژوهشی مشارکتی معلمان در کلاس درس است که از آن به عنوان سودمند ترین، کاربردی ترین و مؤثرترین برنامه پرورش حرفه ای معلمان یاد کرده اند. در تدریس پژوهی مثل کنش پژوهی معلمان فرصت می یابند تا در طراحی، اجرا و ارزیابی با یکدیگر همکاری، همیاری و مشارکت کنند و مسایل درون مدرسه و کلاس را بکاوند، جوابی بیابند و آن را در عمل بکار بندند و در پایان یک ارزیابی گروهی از کار آموزشی یکدیگر داشته باشند. در تدریس پژوهی معلمان به صورت گروهی تمرین می کنند، دیدگاه های خود را تبادل و تعامل می کنند و از یکدیگر می آموزند. در تدریس پژوهی بیش از این که معلمان مبانی نظری آموزش و یادگیری را بیاموزند، مهارت های علمی و کاربردی مربوط به فرایند یاددهی - یادگیری، ارزیابی روش های تدریس، خود ارزیابی و فعالیت های آموزشی را می آموزند. معلمان به طور گروهی موضوع مورد پژوهش را انتخاب کرده و به صورت مشارکتی و در گروه، طرح پژوهش مربوط به آن را تهیه می کنند و به

1 . Research teaching

2 . Cui et al

3 . Gay

ارزیابی دقیق فعالیت‌های آموزشی انجام شده در ارتباط با آن موضوع می‌پردازند. در این شیوه، معلمان دانش‌آموزان را در پژوهش خود سهیم کرده و در واقع در حین عمل پژوهش می‌کنند (سانوسی و همکاران^۱، ۲۰۲۲).

توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند»^۲، توسعه حرفه‌ای باکیفیت بالا، عنصری اصلی در هر طرح نوین برای ارتقای سطح تعلیم و تربیت است. توسعه حرفه‌ای معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آن‌ها، استفاده از روش تدریس مبتنی بر پژوهش در کلاس درس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های فنی و حرفه‌ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است (اکینچی و آکار^۳، ۲۰۱۹). حرفه‌ای شدن فرآیندی است که به‌وسیله آن انجام یک حرفه، مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای است. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. معلمان به‌منظور حرفه‌ای شدن باید صلاحیت‌های مناسب را کسب کنند و به‌طور مداوم در حال پالایش آن‌ها باشند (میسرا^۴، ۲۰۱۸).

توسعه حرفه‌ای معلمان بر بهبود کیفیت دانش و مهارت معلمان تأکید می‌ورزد تا موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود. در تعریف توسعه حرفه‌ای نکات گوناگون و حتی متفاوت مورد توجه قرار گرفته است. به تعدادی از این تعاریف اشاره می‌شود: آموزش رسمی و غیر رسمی به منظور رسیدن به شایستگی‌های لازم به جهت پیاده‌سازی نقش‌های مشخص در کلاس درس (جویس^۵، ۱۹۷۶). توسعه حرفه‌ای تلاش برای بالا بردن ظرفیت‌های معلمان برای تدریس موثر و مسلح شدن به مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش‌های جدید است (گال و رنچلر^۵، ۱۹۸۵). افزایش دانش، مهارت‌ها

1 . Sanusi

2 . Ekinçi & Acar

3 . Misra

4 . Joyce

5 . Gall & Renchler

و نگرش های حرفه ای معلمان برای بهتر شدن یادگیری دانش آموزان، معنای توسعه حرفه ای است (گاسکی^۱، ۲۰۰۰). تمایش و گرایش دائمی به تغییر، نیاز سازی یک نوع فعالیت یادگیری و حتی ایجاد حس تعهد و پابندی به اخلاقیات حرفه ای را فراهم می کند و این گونه است که می توانند دانش، مهارت، الزامات هوش هیجانی، طراحی آموزشی و تعامل با همکاران جوان را در طول زندگی آموزشی در راستای تفکرات حرفه ای بدست آورند.

در ایران راهکارهای گوناگونی مبنی بر ارتقای توانمندی های حرفه ای معلمان در اسناد بالادستی به ویژه سند تحول بنیادین نگاشته شده است. امروزه معلم نمی تواند صرفاً انتقال دهنده اطلاعات باشد. وی نقش های مختلفی را در این عصر که به نام عصر دانایی معروف است، برعهده دارد که نیازمند است متناسب با آن، رشد و توسعه یابد (تورس، هانت، مادریگال، فلچر، لوکاس و جار^۲، ۲۰۱۱). رشد و توسعه حرفه ای به شیوه همکاری بین معلمان صورت می گیرد که در ایجاد مدرسه موفق، سهم مهمی دارد (وایلز^۳، ۲۰۱۵). این برنامه شامل نشست های متعدد و طولانی مدت است که معلمان را پویا و درگیر در فعالیت هایی چون برنامه ریزی، تغییر در دانش و عمل و اعمال و تجدید نظر در شیوه های آموزشی خود می کند؛ همچنین به آن ها کمک می کند تا ایده های نوین را به حوزه عمل خود وارد نمایند (لیندوال و همکاران^۴، ۲۰۱۸). این شیوه باعث کاهش استرس (ساندیلوس، گایل، ریم- کافمن و پیانتا^۵، ۲۰۱۸) افزایش توانمندی ها و دانش (می و اسیوپوویتز^۶، ۲۰۱۱) و بهبود شیوه های آموزشی می گردد (آنتونیو و کریاکیدس^۷، ۲۰۱۳). رشد حرفه ای در واقع نوعی هم آموزی است و هم آموزی زمینه ای برای رشد حرفه ای است که در آن، معلمان و دانش آموزان در کنار یکدیگر و پهلوی هم و پهلوی هم به یادگیری و نیل به هدف آموزش مشغولند (گالوفاکس و اسکانتلیری^۸، ۲۰۱۶). معلمانی که دانش و مهارت های خود را با هم اندیشی و تلاش برای رشد و توسعه حرفه ای به دست می آورند، باعث ایجاد تغییرات در تمرینات آموزشی کلاس

-
- 1 . Guskey
 - 2 . Torres, Hunt, Madrigal, Flecha, Lukas & Jaa
 - 3 . Willes
 - 4 . Lindvall, Helenius & Wiberg
 - 5 . Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman & Pianta
 - 6 . May & Supovitz
 - 7 . Antoniou & Kyriakides
 - 8 . Gallo-Fox & Scantlebury

درس می‌شوند که این امر به نوبه خود افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت (فیشمن، دد، آیزن کرافت، فرومین، فوستر، جوریست لوی و مک کوی^۱، ۲۰۱۸). معلمان به عنوان عنصر اساسی شکست و موفقیت نظام آموزشی محسوب می‌شوند. در نظر ژاپنی‌ها، شایستگی هر نظام به اندازه شایستگی معلمان آن است (عبدالهی و صفری، ۱۳۹۴).

از دیدگاه کبیتسکی^۲ (۲۰۱۶)، توانمندسازی معلمان اغلب به عنوان سنگ‌زیربنای همه تلاشهای اصلاح‌گرانه آموزشی شناخته می‌شود. برای ایجاد تغییرات سازمان‌یافته‌ای که در نهایت منجر به افزایش سطح کارایی دانش‌آموزان شود باید تمام معلمان در خلال عمر کاری خود به عنوان یک مسئولیت شغلی، به توانمندسازی مؤثر، مستمر و مناسب بپردازند. توجه به این امر باعث می‌شود که معلمان پا به پای تغییرات اجتماعی پیش بروند و خود را با مقتضیات زمان تطبیق دهند. از نظر (فضلی، ۱۳۹۲)، توانمندسازی مؤثر، نگرشها و مهارتهای شغلی معلمان را ارتقا می‌دهد تا آنها به طور منظم یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند و در نهایت تغییر مؤثری در کلاس درس ایجاد شود. توانمندسازی با کیفیت بالا، عنصری اصلی در هر طرح نوین برای ارتقای سطح تعلیم و تربیت است (گوسکی^۳، ۲۰۰۹).

دانایی صابر و همکاران (۱۳۹۵) استانداردهای حرفه‌ای معلمان را با پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی مورد بررسی قرار دادند. دانش: توسعه دانش و معلومات زیربنای توسعه مهارتها و نگرش به شمار می‌آید و به خودی خود تأثیر چندانی در توسعه شایستگی‌ها ندارد. به زعم مارلی و همکاران^۴ (۲۰۰۵) دانش شامل آگاهی، درک حقایق، مفاهیم، تئوری‌ها یا فرایندهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت‌آمیز یک وظیفه است. نگرش و ارزش‌ها: معلمان تصمیمات خود را در چارچوبی از مجموعه ارزشها اتخاذ می‌کنند. تصویر ذهنی انسان چارچوبی است که میدان اندیشه و عمل وی را تبیین کرده و شکل می‌دهد. درک انسان از پدیده‌های پیرامون خود و تصمیم‌گیری وی برای عمل بر مبنای تصویر ذهنی اوست.

1 . Fischer, Fishman, Dede, Eisenkraft, Frumin, Foster, Jurist Levy & McCoy

2 . Cobitski; Cited in Department of Education Elementary Education

3 . Guskey

4 . Marrelli& et al

مهارت: مهارت عبارت از توانایی پیاده سازی علم در عمل است. مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست آمده و توسعه می یابد. توسعه مهارت منجر به بهبود عملکرد می شود. توانایی: در واقع توانایی و مهارت مشابه هم بوده و تفاوت آنها در این است که مهارت، ظرفیتی خاص برای انجام فیزیکی کارهاست اما توانایی ظرفیت انجام کارهای فکری را مشخص می سازد. غالباً توانایی مجموعه ای از چندین ظرفیت بنیادین است که ما را برای یادگیری توانمند می سازند. ویژگی های شخصیتی: ویژگی های شخصیتی ویژگی های بادوام یک فرد که به توانایی های فیزیکی و جسمی فرد و یا خصوصیات شخصی او مربوط است و یک نمایش عمومی از رفتار در یک مسیر معین است (بادله و کوهساری، ۱۳۹۹).

در پژوهش لیم و همکاران (۲۰۱۱) معلمان به طور کلی در مورد کنش پژوهی و تدریس پژوهی نگرش مثبتی داشتند و با شرکت در پروژه های درس پژوهی در مدارس مربوطه شان موافق بودند. سی و هفت نفر از معلمان (۲۹٪) به شدت موافق بودند که تدریس پژوهی به آنها فرصتی برای یادگیری از همکاران و پیشرفت حرفه ای ارائه می دهد. سی و شش معلم (۲۸٪) به شدت موافق بودند که تدریس پژوهی ایده هایی به ذهن آنها می آورد که آموزش در کلاس درس را تحت تأثیر قرار می داد. سی و سه معلم (۲۶٪) به شدت موافق بودند که کنش پژوهی درک آنها را از فرآیندهای یادگیری دانش آموزان در یک موضوع خاص افزایش داده است. اگرچه سی نفر از معلمان (۲۳٪) به شدت موافق بودند که کنش پژوهی اشتراک اختیارات و وظایف را در میان همکاران افزایش می دهد، آنها همچنان نسبت به مشاهده تدریس شان توسط دیگران مردد بودند. از آنجا که معلمان اغلب جدای از هم و پشت درهای بسته تدریس می کنند و به حضور هم زمان چند تن از همکاران خود در کلاس شان عادت ندارند، این امری طبیعی به نظر می رسد.

فرناندز و چوکسکی^۱ (۲۰۰۴) نیز استدلال می کنند که کنش پژوهی می تواند ارزیابی های مفیدی از عملکرد دانش آموز ارائه دهد که این آموزش را تحت تأثیر قرار می دهد و بخش مهمی از ارزیابی چرخه یادگیری محسوب می شود.

نتایج پژوهش لیم و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد با توجه به تجربه اجرای تدریس پژوهی در مدارس سنگاپور، اگرچه معلمان به طور کلی نسبت به ارزش کنش پژوهی متقاعد شده اند، ولی آنها به

^۱ Fernandez, C., and Yoshida

پشتیبانی بیشتری برای رشد کنش پژوهی در مدارس شان نیاز دارند. فراهم آوردن فضا و زمان مناسب یک بعد است، اما به هر حال معلمان به ابزارهایی برای مشارکت در کنش پژوهی نیاز دارند. نتایج حاصل از پژوهش خاک‌باز، فدایی و موسی‌پور (۱۳۸۷) نشان داد که تدریس پژوهی می‌تواند الگویی مطلوب در توسعه حرفه‌ای معلمان باشد. در این پژوهش، اجرای تدریس پژوهی در دو گروه معلمان ریاضی راهنمایی توانست بر ادراک معلمی اثر مثبت بگذارد، اعمال معلمی را تقویت کند و ارزش‌های معلمی را بهبود بخشد. در این پژوهش، ادراک معلمی شامل دانش معلمی و دانش ارزیابی بود. اعمال معلمی شامل مشارکت و اقدام و ارزش‌های معلمی شامل پذیرش توانایی خود، پذیرش یادگیری از دیگران، پذیرش نقادی، نگرش نسبت به یادگیری، و نگرش نسبت به ماهیت علم بود که تدریس پژوهی آن‌ها را بهبود بخشید.

نتایج حاصل از پژوهش کجویی، زین آبادی، آراسته، عباسیان (۱۳۹۷) نشان داد که انگیزش معلمان در انتقال آموزش‌ها موثر است و این نکته مهم را خاطر نشان می‌کند که صرف هزینه برای آموزش‌های ضمن خدمت در این حوزه، بدون توجه و تحریک انگیزش معلمان به انتقال آموخته‌ها، اتلاف منابع است. به بیان دیگر ثمرات با اهمیت اقدام پژوهی در بهبود کیفیت تدریس و عملکرد معلمان و رفع مشکلات مبتلا به آموزشی، بدون وجود انگیزش خودمختار، انگیزش کنترل شده و قصد انتقال، ملموس نخواهد بود.

نتایج حاصل از پژوهش فلاحی (۱۳۹۵) نشان داد که وجود ۵۱ مضمون پایه و ۳ مضمون سازمان دهنده (دانش، نگرش و مهارت) در حوزه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر تدریس پژوهی بود، می‌توان گفت که تدریس پژوهی الگویی مناسب برای بهسازی و بازاندیشی در فرهنگ آموزش و تدریس است. نتایج حاصل از پژوهش زنگویی، مهدی زاده، عزیز آبادی (۱۳۹۴) نشان داد که اقدام پژوهی تأثیری در خلاقیت معلمان ندارد، این پژوهش نشان داد بین معلمان حاضر در کارگاه اقدام پژوهی و معلمانی که در این کارگاه شرکت نکرده اند تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتایج حاصل از پژوهش زینال پور (۱۳۹۳) نشان داد که از دیدگاه معلمان، آموزش دوره‌ی اقدام پژوهی در میزان تمایل معلمان به اقدام پژوهی مؤثر است. از دیدگاه معلمان، وجود نیروهای متخصص در آموزش و پرورش در تمایل معلمان به اقدام پژوهی مؤثر است. از دیدگاه معلمان، روش‌های فعال در میزان علاقه معلمان به اقدام پژوهی مؤثر است. از دیدگاه معلمان، بین عوامل مؤثر بر

اقدام پژوهی معلمان از نظر رتبه تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین مرد ها ۳/۱۲ و میانگین زن ها ۳/۳۸ مشخص شد که تمایل زنان به اقدام پژوهی بیش تر از مردان است. نتایج حاصل از پژوهش حبیب زاده (۱۳۹۳) نشان داد که استفاده از راهبردهایی که تدریس پژوهی موجب افزایش قابل ملاحظه ای در خودکارآمدی تصویری معلمان در این عامل می شود. آموزش تدریس پژوهی بر خود کار آمدی تصویری معلمان اثر بخش بوده است .

نتایج حاصل از پژوهش شهلائی (۱۳۹۳) نشان داد که میزان توجه به آموزش و آمادگی معلمان جهت شرکت در تدریس پژوهی بالا است. معلمان شناخت و توجه کافی از نحوه اجرای تدریس پژوهی را دارا می باشند. براساس بررسی روی جامعه آماری، میزان شناخت و توجه به ارزشیابی تدریس پژوهی در مدارس ابتدایی بالا می باشد. میزان توجه معلمان به کاربرد اصول و فنون در هر یک از مراحل یاددهی - یادگیری تدریس پژوهی بالا است. نتایج حاصل از پژوهش استفتن^۱ (۲۰۱۶) نشان داد که خودکارآمدی تصویری معلمان لندن شرکت کننده در اقدام پژوهی نسبت به پیش آزمون افزایش معناداری را نشان می دهد.

نتایج حاصل از پژوهش اسمیت^۲ (۲۰۱۶) نشان داد که اقدام پژوهی موجب ایجاد و تقویت احساس اقتدار و حرفه ای بودن در بین معلمان فلوریدا می شود و خود تعیین گری و کنترل آنها بر جریان آموزش را ارتقاء می بخشد. وی در ادامه اشاره می کند وقتی معلمان در یک موقعیت حمایتی نظیر اقدام پژوهی فعالیت می کنند، احساس توانایی بیشتری می کنند، برای انجام فعالیت هایی که منجر به بهبود و اصلاح آموزش و یادگیری می شود. نتایج حاصل از پژوهش اری^۳ (۲۰۱۵) نشان داد که معلمان ایالت متحده آمریکا می توانند در مسائلی نظیر موارد زیر از تحقیق حین عمل استفاده کنند: توسعه و اصلاح مهارت های حرفه ای معلم، انطباق و تدوین استراتژی های آموزشی برای یاددهی مطالب، اصلاح و ارتقای برنامه های تدریس، اصلاح و ارتقای یادگیری دانش آموزان و...

نتایج حاصل از پژوهش پاچنبر و تیلور^۴ (۲۰۱۵) نشان داد که همکاری معلمان ایالت متحده آمریکا با یکدیگر افزایش قابل ملاحظه ای یافت و آنها اذعان داشتند که احساس می کنند دارای یک گروه پشتیبان شده اند. همچنین اجرای این برنامه باعث شده معلمان به صورت منسجم تری برنامه خود را

1 . Sreftten

2 . Smith

3 . Ari

4 . Patchenbar & Taylor

پیش‌برند و تفکر انتقادی و خودکارآمدی آن‌ها رشد کند. نتایج حاصل از پژوهش ماتانلوگ^۱ (۲۰۱۴) نشان داد که اجرای تدریس پژوهی با افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری همراه بوده است. این تحقیق نشان می‌دهد که اگر چه تفاوت‌های زیادی بین سیستم آموزشی ژاپن و صباح وجود دارد اما تدریس پژوهی به وسیله معلمان در مهارتهای آموزشی برای تشویق بیشتر دانش‌آموزان جهت مشارکت بیشتر در فرایند یادگیری در کلاس تدریس پذیرفته شده و به کار می‌رود.

نتایج حاصل از پژوهش کوچران اسمیت^۲ (۲۰۱۴) نشان داد که پژوهش در کلاس تدریس و پیش‌بینی برای انجام آن در حین آموزش نیز، بازوی کمکی خوبی برای اجرای موفق هر برنامه درسی است. پژوهش در دو بعد می‌تواند از قبل برنامه ریزی شود: ۱- کار پژوهشی معلم در طول فرایند یاددهی، ۲- کارهای پژوهشی دانش‌آموزان در طول فرایند یادگیری، کارهای پژوهشی دانش‌آموزان آنها را به صورت مکمل کار پژوهشی معلم در اختیار او قرار می‌دهد. نتایج حاصل از پژوهش گودنف^۳ (۲۰۱۱) نشان داد که درگیری در اقدام پژوهی برای معلمان فرصت کسب دانش و مهارت در روشهای تدریس را فراهم کرد تا از امکانات و فرصت‌هایی برای تغییرات آگاه بشوند. و همچنین باعث افزایش توجه به نیازها و مسائل دانش‌آموزان، حل مشکلات درسی، بهبود اعمال تربیتی و اثربخشی بیشتر در کلاس شد. همچنین نتایج نشان داد، اقدام پژوهی در رشد مولفه‌های خودکارآمدی و تفکر انتقادی موثر است و باعث افزایش توجه به نیازها و مسائل دانش‌آموزان، حل مشکلات درسی، بهبود اعمال تربیتی و اثربخشی بیشتر در کلاس شده است.

نتایج حاصل از پژوهش چوا^۴ (۲۰۱۰) نشان داد که اجرای دوره‌های آموزش اقدام پژوهی مشارکتی در برنامه‌های ضمن خدمت معلمان، کمک به ارتقاء دانش معلمان و همچنین یادگیری شیوه‌های تدریس نوین و فعال، اعتماد به نفس آنها را برای پژوهش در عمل افزایش می‌دهد. نتایج حاصل از پژوهش کانگ^۵ (۲۰۰۷) نشان داد که آموزش اقدام پژوهی موجب شد که معلمان از اهمیت کاوش و بکار بستن پیش‌دوری دانش‌آموزان در آموزش علوم حمایت کنند. آنها سطوح مختلف درک

1. Matanlog

2. Cochran & Smith

3. Goodenough

4. Chua

5. Kang

معرفت شناختی از یادگیری دانش آموزان و آموزش آنها را نشان دادند. معلمان اقدام پژوهی را به عنوان وسیله ای برای ارزیابی روشهای آموزش علمی و تغییر شیوه های تدریس شان معرفی کردند و معلمان اهداف، مسائل و راه حل ها را به عنوان شرط ضروری برای یادگیری از طریق اقدام پژوهی تعیین کردند.

استفاده از تدریس پژوهی به این معناست که معلم با ذهنیت پژوهش گرایانه و با برخورداری از هنجار آزمایشگر، با موقعیت های عینی که با آنها سر و کار دارد، به عنوان یک مساله و موضوع تحقیق برخورد کرده، این باور را در خود ایجاد نماید که می تواند برای حل مشکل یا ارتقاء بخشیدن به کیفیت کار خود راه حلی پیدا کند. مانند مشکل رفتاری یک یا چند شاگرد، مشکلاتی که در یادگیری وجود دارند، پیشرفت تحصیلی یک یا چند دانش آموز و یک مساله آموزشی. معلم می تواند این گونه مسایل را به عنوان یک موضوع تحقیقاتی انتخاب کند و از طریق مطالعه، هم فکری و تبادل نظر با همکاران به فرضیه های مشخصی دست یابد و سپس آنها را در کلاس درس خود به کار گرفته، به اجرا بگذارد و نتایج حاصل از هر یک را بررسی کند که تا چه حد در رفع مشکل موثر واقع شده است. بدین ترتیب معلم در استقبال از دانش جدید و خلق معرفت سهیم و شریک شده و به عنوان پژوهشگر عمل کرده است (ادن و آکرمان^۱، ۲۰۱۸).

اهمیت و ضرورت انجام پژوهش از آنجایی ناشی می گردد که با بررسی های به عمل آمده روشن گردید که تاکنون در مورد تحلیل وضعیت درس پژوهی، پژوهش های کمی صورت گرفته است و به نوعی با کمبود مبانی نظری و خلاء پژوهشی مواجه ایم. از سوی دیگر، بررسی های بین المللی اخیر در حوزه ی توسعه ی حرفه ای معلمان، بیان گر رویکردهای نوینی مانند پژوهش مشارکتی در کلاس درس است که پیش از اقدامات گذشته در تلفیق نظریه و عمل توفیق یافته است. امروزه نتایج حاصل از داده های بین المللی نظیر سومین مطالعه ی بین المللی تیمز در سال ۱۹۹۹ و در سالهای ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ فرصت مناسبی را برای مقایسه ی کیفیت آموزش در کشورهای مختلف فراهم آورده است و در همین راستا بالا بردن کیفیت تدریس معلمان مورد توجه آموزشگران و سیاست گذاران آموزشی در کشورهای مختلف قرار گرفته است و کشور ما در این چند دوره همیشه در ردیف چند کشور آخر از لحاظ امتیاز قرار داشته است. (ریاضی پایه چهارم ابتدایی در سال ۲۰۰۳

^۱ . Eden & Ackermann

رتبه ۲۲ از بین ۲۵ کشور، در سال ۲۰۰۷ رتبه ۲۸ از ۳۶ کشور و در سال ۲۰۱۱ رتبه ۴۳ از ۵۰ کشور را بدست آورده است). توجه به این که ژاپن در این گونه پژوهش‌های بین‌المللی همواره دارای رتبه‌های بالایی بوده، موجب شد که به حرفه‌ی آموزش ژاپنی نگاه دقیق‌تری شود و در نهایت، منجر به شناخت عامل اصلی موفقیت ژاپنی‌ها در تدریس، اثربخش شده است. نتایج حاصل از این پژوهش از لحاظ کاربردی می‌تواند مورد استفاده کلیه‌ی آموزشگران و معلمان در همه‌ی آموزشگاه‌ها اعم از حوزه ماموریت آموزش و پرورش، وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، معلمان، اساتید، مدرسین مراکز تربیت معلم، دست‌اندرکاران دوره‌های ضمن خدمت، دانشجویان و والدین و کلیه‌ی علاقمندان به آموزش قرار گیرد و برای آنها سازنده و قابل استفاده است، چون آنها در ساختن فرهنگ آموزشی که از خانواده آغاز می‌شود، سهم‌اند و به توسعه‌ی آن در موسسات آموزشی که از دبستان شروع می‌شود و در سراسر زندگی ادامه می‌یابد، کمک می‌کند. همه این افراد یاد شده عضو سازمان‌های اجتماعی‌اند و چنانچه این سازمانها بخواهند آینده‌ی خود را بسازند، باید توانایی خود را برای یادگیری زاینده گسترش دهند. با توجه به مطالب فوق و نیاز مبرم به توسعه حرفه‌ای معلمان برای اجرای تدریس پژوهی، پژوهش حاضر در صدد تحلیل کمی و کیفی برنامه‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای نو معلمان و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران برای دروس تدریس پژوهی بود.

سوالات تحقیق

- ۱) وضعیت موجود برنامه‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای نو معلمان و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در دروس تدریس پژوهی چگونه است؟
- ۲) موانع و مشکلات اجرای تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟
- ۳) مهمترین عوامل مانع ترویج تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟
- ۴) راهکارهای برون رفت و عبور از موانع اجرای تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

روش تحقیق

تحقیق پیش رو به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ ابزار گردآوری داده‌ها، آمیخته می‌باشد. به نحوی که ابتدا با استفاده از مصاحبه با صاحب‌نظران (اساتید دانشگاه) گویه‌های اصلی به دست آمد و سپس بر اساس گویه‌های به دست آمده پرسشنامه محقق ساخت ایجاد گردید و در بین معلمان توزیع گردید. در بخش کیفی داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز به شکل مصاحبه نیمه

ساختاریافته با ۲۰ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه تدریس پژوهی صورت گرفت. به منظور تایید روایی سوالات پرسشنامه اولیه برای اساتید دانشگاه فرهنگیان ارسال گردید. اساتید مربوطه پس از ۳ تا ۶ روز پرسشنامه ها را همراه با نظرات خود عودت دادند. پس از اصلاح بر اساس نظرات آنان پرسشنامه های جدیداً ارسال و در نهایت گویه های پرسشنامه مورد تایید آنها قرار گرفت. در قسمت کمی داده ها از طریق پیمایش و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شده است و ابعاد مختلف داده های بخش کیفی از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته کیفی تشریح گردیده است. داده های گردآوری شده در دو مرحله کیفی و کمی گردآوری شده اند. جامعه آماری در این پژوهش نو معلمان و دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. ۳۰۰ نفر از دانشجو معلمان و نو معلمان به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده های در بخش کیفی از مصاحبه های نیمه ساختارمند و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته لیکرت با طیف ۵ حالت از خیلی کم، کم، کم، نظری ندارم، زیاد و خیلی زیاد استفاده شد. پرسشنامه های پژوهش در برگیرنده ۲۸ سوال بودند که در ۶ بعد طراحی شدند که در هر بخش از آنها گویه های مربوط به هر مولفه وجود دارد که عبارتند از: قسمت اول گویه مربوط به عوامل فردی شامل ۴ سوال، قسمت دوم گویه مربوط به عوامل اقتصادی شامل ۴ سوال، قسمت سوم گویه مربوط به عوامل اجتماعی شامل ۵ سوال، قسمت چهارم گویه مربوط به عوامل آموزشی شامل ۵ سوال، قسمت پنجم گویه مربوط به عوامل سازمانی شامل ۶ سوال و در نهایت قسمت ششم گویه مربوط به وضعیت درس پژوهی در شامل ۴ سوال و در بخش آخر شامل یک سوال باز پاسخ می باشد.

به منظور پایایی سوالات نیز نخست تعداد ۴۰ پرسشنامه از کنش پژوهی بین نمونه آماری توزیع گردید و سپس آلفای کرونباخ آن ۰/۸۸ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده های کیفی در پژوهش حاضر به منظور پاسخ به پرسش های مصاحبه، تکنیک تحلیل مضمون مورد استفاده قرار گرفت. در این روش با توجه به پرسش اصلی تحقیق، عوامل فردی، اقتصادی، اجتماعی، سازمانی، آموزشی موثر بر کنش پژوهی مورد تبیین قرار گرفت و برای تجزیه و تحلیل داده های کمی از امار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و در امار استنباطی از آزمون فریدمن برای مقایسه میانگین رتبه ها، از آزمون لون برای تشخیصی برابری یا عدم برابری واریانس ها و

از تحلیل واریانس برای بررسی تفاوت میانگین ها استفاده گردید که تمام این موارد از طریق نرم افزار SPSS انجام شد.

یافته‌ها

برخی از ویژگی های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. توصیف اطلاعات مربوط به وضعیت تدریس پژوهی

انحراف استاندارد	میانگین	حداکثر میزان	حداقل میزان	تعداد	
۲/۳۳	۱۲/۱۲	۲۰	۴	۳۰۰	کنش پژوهی

همان طور که جدول ۱ نشان می دهد، با توجه به این که سوالات مربوط به وضعیت تدریس پژوهی در پرسشنامه محقق ساخته ۴ سوال بود که کمترین نمره ۱ و بیشترین نمره ۵ را به خود اختصاص می داد، نتایج به دست آمده از گردآوری ۳۰۰ پرسشنامه نزد نمونه آماری نشان داد که میانگین پاسخ ها ۱۲/۱۲ بوده است و بدین شکل وضعیت تدریس پژوهی از نظر نمونه آماری در حد متوسط بیان شده است. در جدول ۲، شاخص های حداقل و حداکثر نمره، میانگین و انحراف استاندارد عوامل موثر بر تدریس پژوهی قابل مشاهده است.

جدول ۲. توصیف اطلاعات مربوط به عوامل موثر بر تدریس پژوهی

انحراف استاندارد	میانگین	حد اکثر	میزان	تعداد	
۳/۰۲	۱۳/۶۳	۲۰	۴	۳۰۰	فردی
۱/۷۶	۱۲/۰۲	۲۵	۵	۳۰۰	اجتماعی
۲/۴۵	۱۱/۲۱	۲۰	۴	۳۰۰	اقتصادی
۱/۱۸	۱۶/۷۵	۳۰	۶	۳۰۰	سازمانی
۳/۲۴	۱۶/۹۸	۲۵	۵	۳۰۰	آموزشی

همانگونه که جدول ۲ نشان می دهد، با توجه به این که میانگین پاسخ به عوامل آموزشی ۱۶/۹۰ بوده است، میانگین پاسخ به عوامل سازمانی ۱۶/۷۵ بوده است و میانگین پاسخ به عوامل فردی ۱۳/۶۳ بوده است، عوامل آموزشی و عوامل سازمانی و عوامل فردی به ترتیب به عنوان مهم ترین موانع برای انجام درس پژوهی بیان شده اند. میانگین پاسخ به عوامل اقتصادی ۱۱/۲۱ بوده است، بدین شکل عوامل اقتصادی کمترین تاثیر را به عنوان مانع اجرای تدریس پژوهی داشته است.

سوال اول: وضعیت موجود برنامه های آموزشی توسعه حرفه ای نو معلمان و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در دروس تدریس پژوهی چگونه است؟

جدول ۳. مفروضه نرمال بودن (آزمون کلمرگروف - اسمیرنوف)

تدریس پژوهی	عوامل فردی	عوامل اجتماعی	عوامل اقتصادی	عوامل سازمانی	عوامل آموزشی	تعداد
۳۰۰	۳۰۰	۳۰۰	۳۰۰	۳۰۰	۳۰۰	میانگین
۱۴/۱۲	۱۳/۶۳	۱۲/۰۲	۱۱/۲۱	۱۶/۷۵	۱۶/۹۸	انحراف استاندارد
۲/۳۳	۳/۰۲	۱/۷۶	۲/۴۵	۱/۱۸	۳/۲۴	سطح معنی داری
۰/۰۹	۰/۱	۰/۱۳	۰/۲	۰/۱۴	۰/۰۷	

همان طور که در جدول ۳ قابل نمایش است با توجه به اینکه سطح معنی درای متغیرها بالاتر از پنج صدم به دست آمده است. آزمون کلموگروف - اسمیرنوف برای هیچ کدام از عوامل فردی اجتماعی اقتصادی سازمانی آموزشی و وضعیت تدریس پژوهی معنی دار نیست ورد می شود، بنابراین داده های پژوهش دارای توزیع نرمالی می باشند.

جدول ۴. نتایج آنالیز واریانس

مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی داری
۱۴۵۲۰/۲۱	۱۵	۱۱۲۱/۰۴	۱۰/۰۴	۰/۰۰۱
۳۱۲۱۴/۰۱	۲۸۴	۱۰۹/۰۱		
۴۷۷۱۵۳/۰۵	۲۹۹			

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد نتایج آنالیز واریانس مقدار سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد. لذا فرضیه صفر مبنی بر مساوی بودن میانگین وضعیت تدریس پژوهی در عوامل مختلف رد می‌شود. به عبارت دیگر میانگین تدریس پژوهی در عوامل گوناگون با هم برابر نمی‌باشد و عوامل مختلف به میزان متفاوتی در وضعیت تدریس پژوهی نقش دارند.

سوال دوم: موانع و مشکلات اجرای تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

به منظور بررسی اینکه کدام یک از عوامل از اهمیت بیشتری در تدریس پژوهی دارند آزمون فریدمن مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۵. نتایج آزمون فریدمن

تعداد	۳۰۰
مجذور کای	۶۶۷/۲
درجه آزادی	۴
سطح خطا	۰/۰۰۱

همانگونه که در جدول ۵ قابل مشاهده است مقدار مجذور کای به دست آمده ۶۶۷/۲ است که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ قرار دارد ($p < 0/05$). معنی‌دار بودن آزمون فریدمن گویای این نکته است که رتبه بندی عوامل موثر بر وضعیت تدریس پژوهی معنی‌دار بوده و رتبه بندی گوناگونی از تاثیر عوامل بر این متغیر وجود دارد. با توجه به معنی‌دار بودن آزمون فریدمن اطلاعات توصیفی و میانگین رتبه عوامل گوناگون را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

جدول ۶. توصیف اطلاعات مربوط به عوامل موثر بر تدریس پژوهی

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
فردی	۴	۲۴	۱۳/۶۳	۳/۰۲
اجتماعی	۵	۱۹	۱۲/۰۲	۱/۷۶
اقتصادی	۳	۱۶	۱۱/۲۱	۲/۴۵

۱/۱۸	۱۶/۷۵	۱۹	۴	۳۰۰	سازمانی
۳/۲۴	۱۶/۹۸	۳۸	۶	۳۰۰	آموزشی

مقایسه میانگین عوامل گوناگون اثرگذار در وضعیت تدریس پژوهی در جدول ۶ نشان می دهد که بیشترین میانگین مربوط به عوامل آموزشی و کمترین میانگین مربوط به عوامل اقتصادی می باشد. نتایج آزمون فریدمن برای بررسی معنی دار بودن تفاوت بین عوامل گوناگون و رتبه بندی مهمترین عوامل موثر بر تدریس پژوهی را نشان می دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون فریدمن

میانگین رتبه	
۳/۴۵	عوامل فردی
۲/۸۶	عوامل اجتماعی
۲/۵۸	عوامل اقتصادی
۴/۱۱	عوامل سازمانی
۴/۲۱	عوامل آموزشی

همان طور که نتایج جدول فوق نشان می دهد بیشترین تاثیر را عامل آموزشی داشته است و این بدین معناست که باید برای اجرای دقیق و با کیفیت دروس تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان بیش از پیش به عوامل آموزشی توجه شود و پس از عوامل آموزشی، عوامل سازمانی تاثیر گذار ترین بوده است و می توان اینگونه تبیین کرد که در تدریس پژوهی چهارچوب و دستورالعمل های محیط آموزشی از قبیل دانشگاه و مدرسه اهمیت زیادی دارند، چراکه بین تدریس پژوهی و کنش پژوهی تفاوت هایی وجود دارد از قبیل اینکه تدریس پژوهی معمولاً به صورت گروهی انجام می شود و قبل از کلاس به صورت طرح درس و سناریو آماده می شود و به عبارتی نوعی طراحی آموزشی محسوب می شود و این خود اهمیت چهارچوب و خط و مشی محیط آموزشی را روشن می سازد که از مریبان خود بخواهد که باید طراحی درس خود را بر اساس تدریس پژوهی انجام دهند یا به آن اهمیت دهند. پس از آن عوامل فردی و اجتماعی و کمترین تاثیر را عوامل اقتصادی بر اجرای تدریس پژوهی داشته است.

سوال سوم: مهمترین موانع ترویج تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

همان طور که جدول ۸ نشان می‌دهد پس از بررسی دقیق از کدهای به دست آمده کدهای نزدیک به هم در طبقاتی به عنوان مقولات اصلی تقسیم شده‌اند.

جدول ۸. مقوله‌های اصلی موانع تدریس پژوهی حاصل از مصاحبه‌ها

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
مشکلات مرتبط با دانشجو معلمان و نو معلمان	عدم دانش و آگاهی کافی دانشجو معلمان و نو معلمان از تدریس پژوهی
	عدم انگیزه کافی برای اجرای تدریس پژوهی توسط دانشجو معلمان و نو معلمان
	عدم انگیزه کافی برای اجرای تدریس پژوهی توسط دانشجو معلمان و نو معلمان
	عدم تاثیر امور پژوهشی در تدریس برای معلمان
مشکلات مرتبط با نظام آموزشی	عدم حمایت مالی مناسب از طرف آموزش و پرورش
	عدم طراحی و اجرای دوره‌های مهارت‌افزایی با کیفیت
	عدم امکانات و تجهیزات کافی
	عدم ارائه خدمات مشاوره‌ای مناسب از طرف آموزش و پرورش
مشکلات مرتبط به فراگیران (دانش آموزان)	فقدان فرهنگ کار گروهی
	مشکلات مالی فراگیران
	مشکلات تحصیلی فراگیران
	مشکلات روانشناختی و خانوادگی فراگیران

سوال چهارم: راه کارهای برون رفت از موانع اجرای تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

برای پاسخ به این سوال پژوهش، پس از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده مشخص شد که سه عامل مهم با عنوان: الف) آموزش‌های ضمن خدمت و برگزاری دوره‌های مهارت‌افزایی ب) فراهم آوردن زیرساخت‌ها ج) ایجاد انگیزه و تشویق به کار گروهی از اصلی‌ترین راهکارها برای برون رفت از موانع اجرای تدریس پژوهی به شمار می‌آیند.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به تحلیل داده ها، وضعیت تدریس پژوهی از منظر نمونه آماری در سطح مطلوبی قرار ندارد. برای تبیین این یافته می توان گفت که برخی از نو معلمان و دانشجو معلمان دانش و آگاهی کافی از چگونگی اجرای این برنامه را ندارد و برخی نیز ضرورت و اهمیت تدریس پژوهی را آنگونه که هست درک نکرده اند و برخی نیز مهارت های کافی برای اجرای تدریس پژوهی را ندارند. این نتایج نشان می دهد که باید بیش از پیش به این مهم توجه کرد و از اساتید مجرب برای آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان و همچنین برگزاری آموزش های ضمن خدمت و دوره های مهارت افزایی استفاده کرد. در این بخش از پژوهش توجه و تاکید زیادی به ارائه مشوق ها و پاداش ها از سوی نظام آموزشی برای اجرای کنش پژوهی می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت که برای اجرای با کیفیت روش تدریس پژوهی باید مولفه های مختلفی در کنار هم جمع شوند تا این مهم اتفاق افتد. زیر ساخت های لازم و مشکلات سخت افزاری از قبیل امکانات سرمایشی و گرمایشی و تغذیه دانش آموزان مقدمه همه امور بعدی هستند. افزون بر این با توجه به نتایج یافته های این تحقیق نبود دوره های ضمن خدمتی که از اساتید برجسته دانشگاه های برتر در آن استفاده شود مشکلی دیگر برای یادگیری دقیق تدریس پژوهی است و در آخر نبود مشوق های کافی برای معلمانی که این روش وقت گیر را به کار می برند موجب شده است تا وضعیت تدریس پژوهی در سطح مطلوبی گزارش نشود.

یافته های تجزیه و تحلیل داده ها حاکی از آن است که وضعیت تدریس پژوهی در عوامل گوناگون با یکدیگر برابر نمی باشد و عوامل مختلف به شکل متفاوتی در وضعیت تدریس پژوهی نقش ایفا می کنند. با در نظر گرفتن نتایج آزمون فریدمن در فصل چهارم تحقیق مهم ترین عامل و اثر گذار ترین مورد در وضعیت کنش پژوهی از نظر نمونه آماری پژوهش عوامل آموزشی بود. پس از عوامل آموزشی عوامل سازمانی و پس از آن عوامل فردی و عوامل اجتماعی و در آخر عوامل اقتصادی عوامل موثر بر وضعیت تدریس پژوهی در توسعه حرفه ای نو معلمان و دانشجو معلمان بودند. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش های پناهی (۱۳۹۴)، گودالی (۱۳۹۵)، علیایی و آقا ملایی (۱۳۹۶)، لسانی و همکاران (۲۰۱۷)، جولیا و همکاران (۲۰۱۹)، جوهانسون (۲۰۲۲) همسو بود. براین اساس، نظام های آموزشی نیز تحت تاثیر برنامه توانمندی حرفه ای افراد به سرعت

در حال تغییر می باشد و استفاده از تدریس پژوهی در فرایند تدریس - یادگیری موجب بهبود کیفیت آموزش و گسترش شانس های یادگیری فراگیران می گردد و با توجه به این که هر طرحی در نظام آموزشی که به منظور رشد حرفه ای مربیان انجام می شود برای حفظ طرح و دستیابی به رشد و توسعه مجبور به توجه خاص به محیط سازمان یا محیط نظام آموزشی است.

تحلیل داده های کیفی و کمی نشان داد که مهمترین عوامل مانع ترویج تدریس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان در ۱۱ زیر مقوله با عنوان های عدم دانش و آگاهی کافی دانشجو معلمان و نو معلمان از تدریس پژوهی، عدم انگیزه کافی برای اجرای تدریس پژوهی توسط دانشجو معلمان و نو معلمان، عدم انگیزه کافی برای اجرای تدریس پژوهی توسط دانشجو معلمان و نو معلمان، عدم تاثیر امور پژوهشی در تدریس برای معلمان، عدم حمایت مالی مناسب از طرف آموزش و پرورش، فقدان فرهنگ کار گروهی، مشکلات مالی فراگیران، مشکلات تحصیلی فراگیران و مشکلات روان شناختی و خانوادگی فراگیران طبقه بندی شد که این زیر مقولات در ۳ مقوله اصلی با عنوان های مشکلات مرتبط با دانشجو معلمان و نو معلمان، مشکلات مرتبط با نظام آموزشی و مشکلات مرتبط به فراگیران طبقه بندی گردیدند.

پس از تحلیل داده ها مشخص شد که سه عامل مهم با عنوان الف) آموزش های ضمن خدمت و برگزاری دوره های مهارت افزایی، ب) فراهم آوردن زیر ساخت ها و ج) ایجاد انگیزه و تشویق به کار گروهی از اصلی ترین راهکارها برای برون رفت از موانع اجرای کنش پژوهی و تدریس پژوهی به شمار می آیند. عدم به کارگیری از اساتید خبره دانشگاه های معتبر برای برگزاری دوره های ضمن خدمت و دوره های مهارت افزایی، عدم ارتباط و هماهنگی مراکز پژوهشی استانی با مراکز ضمن خدمت، عدم تطبیق دوره های برگزار شده با نیازهای معلمان و عدم برگزاری جلسه های تبادل نظر و به اشتراک گذاری تجارب زیسته معلمان از مهم ترین موانع محسوب می شوند. این بخش از یافته های پژوهش با بخشی از یافته های اسلامی (۱۳۹۳) و امیدیان و جعفری (۱۳۹۶) که عدم برگزاری کارگاه های آموزشی و پژوهشی را یکی از مهم ترین موانع پژوهش مطرح کرده بودند همسو می باشد. افزون بر این یافته های چایچی (۱۳۸۵) و نامداری و همکاران (۱۳۹۳) که به عدم تخصص کافی مدرسان دوره های ضمن خدمت و مهارت افزایی اشاره کرده بودند همسو می باشد. بسیاری از مصاحبه شوندگان معتقدند که مدرسان دوره ها فاصله چندانی با معلمان ندارند و

نمی توانند عملاً دانش جدیدی را به معلمان اضافه نمایند و باید حتماً از اساتید برجسته دانشگاه ها در این زمینه استفاده شود و همچنین دوره ها با جزئیات و دقت بیشتری برگزار گردد. در بخش منابع و امکانات و تجهیزات، این موانع در برگیرنده عدم اختصاص بودجه کافی جهت تدریس پژوهی، عدم پرداخت به موقع هزینه های تدریس پژوهی، عدم دسترسی آسان و همه جانبه به منابع پژوهشی، عدم ارتباط موثر بین آموزش و پرورش با نهادها و سازمان های مرتبط با پژوهش و عدم وجود متخصصان پژوهشگر در دانشگاه فرهنگیان برای ارائه راهنمایی های لازم و کمک به حل مسائل معلمان از مهم ترین موانع بر شمرده شده اند. این یافته ها با نتایج تحقیقات (میر شفیعی (۱۳۸۵)، نجفی و همکاران (۱۳۸۸)، نامداری و همکاران (۱۳۹۲)، بورگ (۲۰۰۹) و وندیگ پلگ (۲۰۱۰)، سابان و کولار (۲۰۱۳)، جوکلا (۲۰۱۹)، بلسیا و همکاران (۲۰۲۲)، مک ناتون (۲۰۲۰) که یکی از موانع تدریس پژوهی را عدم دسترسی آسان به منابع اطلاعاتی ذکر کرده اند همخوانی دارد. افزون بر این، این یافته ها با تحقیق وایلر (۲۰۰۷) که عدم تخصیص هزینه برای تدریس پژوهی را یکی از موانع پژوهش ذکر کرده اند همخوانی دارد. زاهدی و همکاران (۱۳۹۳) نیز یکی از موانع گرایش دبیران به پژوهش را در دسترس نبودن مشاور و راهنمای متخصص پژوهشی عنوان کرده اند که با این قسمت از پژوهش همسو می باشد.

یکی از دغدغه های کارگزاران و سیاست گذاران آموزشی و معریان برنامه های درسی گسترش پژوهش به ویژه پژوهش مشارکتی درون مدرسه و کلاس است، از این رو پژوهش عملی و کاربردی در به اجرا درآوردن برنامه های درسی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش ها بیشتر بر مدرسه و کلاس درس متمرکزند و می کوشند معلمان را بیش از پیش در تصمیم گیری های مربوط به شیوه های بهبود کیفیت آموزشی مدارس مشارکت دهند. تدریس پژوهی رویکردی برای توسعه ی دانش حرفه ای معلمان است، در این رویکرد، معلمان با حضور در گروه های کوچک و با همکاری و همفکری در تصمیم گیری پیرامون اهداف و محتوای دروس، به یک برنامه ی مقدماتی برای تدریس دست می یابند، سپس با مشاهده ی اجرای برنامه و نقد آن، فرصتی برای رشد حرفه ای خود مهیا می سازند. معلمان از طریق تدریس پژوهی، یاد می گیرند که چگونه از یکدیگر بیاموزند و در تجارب آموزشی و تربیتی یکدیگر سهیم شوند. اما با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش می توان گفت؛ بسیاری از معلمان ضعف هایی به لحاظ آموزشی و شغلی در خود

احساس می نمایند اما به سبب عواقب بعدی و برچسب های احتمالی از مطرح کردن آنها خودداری می کنند. افزون بر این هر کدام از اعضای گروه به دنبال خواسته ها و منافعی می باشند که با دیگر اعضای گروه برای رسیدن به آن ها رقابت می کنند که همین امر مانعی در راستای تشکیل و توسعه گروه است. ضعف بنیه علمی معلمان در بهره گیری از مطالب علمی روز دنیا، تمایل نداشتن به کار گروهی، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی - یادگیری، نداشتن علاقه و انگیزه کافی، ادراک و باور معلمان را به عنوان موانع فردی رشد حرفه ای عنوان کرده اند. گروهی دیگر از مشارکت کنندگان معتقدند برای توانمند سازی و رشد حرفه ای نو معلمان و دانشجو معلمان، آموزش امری حیاتی است. اما در نظام آموزشی ایران، معلمان در مقابل برنامه های آموزشی مقاومت می کنند. یکی از عوامل مقاومت، بی کیفیت بودن کلاس های آموزشی ضمن خدمت، عدم نیاز سنجی آموزشی، نگاه کاسب کارانه به آموزش است. وقتی نظام تعلیم و تربیت از عملکرد مطلوبی برخوردار نباشد نمی شود انتظار داشت بستر مناسب برای پذیرش برنامه های تغییر در درون سیستم فراهم شود. استدلال عمده آنان در این بحث بر این است که اکثر کلاس های ضمن خدمت در زمینه کنش پژوهی غیر مفید هستند و افرادی که در این کلاس های آموزشی شرکت می کنند مشتاق به یادگیری نمی باشند و معلمان آن را به عنوان یک امتیاز که گواهی آن صادر می شود نگاه می کنند. به دیگر سخن به آموزش در عمل توجه نشده و صرفاً به امتیاز و گواهی آن توجه می شود.

منابع

- بادله، علیرضا. کوهساری، سمیه. (۱۳۹۹). **تاثیر درس پژوهی بر توسعه ی صلاحیت های حرفه ای معلمان**، دومین همایش ملی فناوری آموزشی: چالش ها، فرصت ها و دستاوردها.
- جعفر پور، مریم. رحیم زاده، زهرا. سلیمانی، عادل. (۱۴۰۲). بررسی درس پژوهی و تاثیر آن در بهبود یادگیری درس تساوی کسر - ریاضی سوم ابتدایی، **مطالعات بین رشته ای در آموزش**، ۳۱-۴۰.
- حبیب زاده، عباس. (۱۳۹۳). اثربخشی در تدریس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان، **مجله دست آوردهای روانشناختی علوم تربیتی و روانشناسی**، ۲ (۴): ۱۶۸-۱۴۵.
- خاکباز، عظیمه السادات. فدایی، محمد رضا و موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۷). تاثیر درس پژوهی بر توسعه حرف های معلمان ریاضی، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۲۲ (۳): ۱۴۷-۱۲۳.
- زنگویی، اسدالله. مهدی زاده، ایرج. ملکی عزیز آبادی، اولیل. (۱۳۹۹). **نقش اقدام پژوهی در خلاقیت و توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی شهرستان بیرجند**، همایش ملی آموزش ابتدایی، خراسان جنوبی.

- زینال پور، مهتاب. (۱۳۹۷). **بررسی عوامل مؤثر بر تمایل معلمان به اقدام پژوهی در دوره متوسطه شهرستان ارومیه**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تبریز.
- سرکارآرانی، محمد رضا. (۱۳۹۹) **درس پژوهی: ایده ای جهانی برای بهسازی آموزش و غنی سازی یادگیری**، موسسه مدارس یادگیرنده مرآت، تهران.
- شهلاهی، هما. (۱۳۹۴). **بررسی وضعیت برنامه های درس پژوهی در مدارس ابتدایی و ارائه راهکارهای سازنده در جهت بهبود آن**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران ، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی .
- عبداللهی، بیژن و صفری، اکرم. (۱۳۹۴). **بررسی موانع اساسی فراروی توسعه حرفه ای معلمان، فصلنامه نوآوری های آموزشی**، ۱۵(۲): ۹۹-۱۳۴.
- فلاحی، عبدالخالق. (۱۳۹۵). **بافت آفرینی چارچوب بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی، تدریس پژوهی**، ۴(۳): ۹۹-۱۲۸.
- کچوئی، محسن. زین آبادی، حسن. آراسته، حمید رضا و عباسیان، عبدالحسین. (۱۳۹۷). **انگیزش انتقال و انتقال آموزش های ضمن خدمت اقدام پژوهی: آزمون یک الگو و ارزیابی وضع موجود در مدارس متوسطه شهرستان های استان تهران، فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی**، ۱۴(۱): ۴۵-۳۱.
- کشت ورز کندازی، احسان. اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۸) **بررسی تاثیر آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان، فصلنامه آموزش پژوهی**، ۵(۲۰): ۳۸-۵۵.
- کشت ورز کندازی، احسان. اقبالیان نورانی زاده، پریسا. (۱۳۹۷). **واکاوی نقش دانشگاه فرهنگیان در رابطه با تربیت معلمان خلاق؛ با توجه به اسناد بالادستی، مطالعات روان شناسی و علوم تربیتی**، ۹(۴): ۱۰۷-۱۲۱.

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29: 1-12.

Cui, A., Li, H., Wang, D., Zhong, J., Chen, Y., & Lu, H. (2020). Global, regional prevalence, incidence and risk factors of knee osteoarthritis in population-based studies. *EClinical Medicine*, 29:100587

Eden, C., & Ackermann, F. (2018). Theory into practice, practice to theory: Action research in method development. *European Journal of Operational Research*, 271(3): 1145-1155.

- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary School Teachers' Opinions on Professional Development (Professional Development Model Proposal). **Journal of education and Training Studies**, 7(4): 111-122.
- Fernandez, C., and Yoshida, M. (2004). **Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning**. Lawrence Erlbaum Associates (LEA), Publishers. London.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. **Teaching and Teacher Education**, 72:107-121
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, 60: 191-202.
- Guskey, T. (2012). Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 1 (9/1): 918-938.
- Lim, C., Lee, C., Saito, E. & Haron, S. (2011). Taking stock of Lesson Study as a platform for teacher development in Singapore, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 39 (4):353-365.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9(1): 60-70.
- Lindvall, J., Helenius, O., & Wiberg, M. (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact of two large-scale programs. **Teaching and Teacher Education**, 70: 121-131.
- Mac Naughton, G. (2020). **Action research. In Doing early childhood research** (pp. 208-223). Routledge.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. **Educational Administration Quarterly**, 47(2): 332-352
- Misra, P. (2018). MOOCs for teacher professional development: Reflections and suggested actions. **Open Praxis**, 10(1): 67-77.
- Saban, A., & Çoklar, A. N. (2013). Pre-Service Teachers' Opinions about the Micro-Teaching Method in Teaching Practise Classes. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, 12(2): 234-240.
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in prekindergarten classrooms? **Early Childhood Research Quarterly**, 42: 280-290.
- Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., & Omidiora, J. O. (2022). Exploring teachers' preconceptions of teaching machine learning in high school: A preliminary insight from Africa. **Computers and Education Open**, 3: 100072.
- Torres-Guzmán, M. E., Hunt, V., Torres, I. M., Madrigal, R., Flecha, I., Lukas, S., & Wills, R. (2015). **A case study investigating collaborative working environments at the secondary level and the influence on student achievement**, Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University.

analysis of research teaching method in the professional development of student teachers of Farhangian University

*Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University, Garmsar Branch
Vol.17, No 3, fall 2023, No.65*

analysis of research teaching method in the professional development of student teachers of Farhangian University

Hasan Bagheri samghabadi, Reza Ghorban jahromi, Abolfazl Bakhtiari, Mohamad Hoseinnejad

Abstract:

Purpose: The purpose of the present study was to analyze the status of teaching and research educational programs in the professional development of student teachers at Farhangian University.

Method: A mixed research method (qualitative-quantitative) was used. The statistical sample of the quantitative part included 300 people (150 women and 150 men) from new teachers and student teachers of teacher training centers in Tehran, who were selected in the academic year of 1402-1401 by purposive sampling method. Semi-structured interviews were used to collect data in the qualitative part. In order to answer the interview questions, the technique of content analysis was used. For data analysis, Friedman's test was used to compare the average ranks and analysis of variance was used to check the difference in averages.

Findings: The situation of teaching and research in Farhangian University is not in a favorable condition. The most important factors affecting the quality of research teaching are: individual factors, social factors, economic factors, organizational factors and educational factors. The most important obstacles to the implementation of research teaching were: lack of sufficient knowledge and awareness of student teachers and new teachers, lack of proper financial support from education and training, lack of provision of proper counseling services from education and training, financial problems of learners, psychological and family problems Learners, academic problems of learners, lack of impact of research in teaching for teachers and lack of sufficient facilities and equipment.

Conclusion: Based on the importance and effectiveness of the implementation of research teaching on the quality of the teaching-learning process, it is necessary for the educational system to provide more infrastructure and hold higher quality skill-building courses and motivate and encourage more teachers who use this method. They use to pay attention.

Keywords: research teaching, new teachers, student teachers, professional development, Farhangian University.