

Abstract:

This research has been done in order to validation the research curriculum of secondary school teachers based on the Akker pattern in ۲۰۱۹-۲۰۲۰ . The research is a combined and applied goal type. In the qualitative approach, the Synthesis research method was used and for its validation, the descriptive-survey method was used, using with the content validity ratio method of Lawshe, and U mann-Whitney. The statistical sample includes ۲۰ top research teachers of the second year of high school in West Azerbaijan province and ۱۰ elite and curriculum experts who have at least two books and ۵ scientific research articles, using purposive sampling to select data saturation Were. In this research, first by considering the Akker pattern, the elements of the research curriculum are identified and then to answer the research questions, first based on semi-structured interviews, the views of sample research teachers and elites and curriculum experts are extracted and then by coding the answers. The interviewees were coded and the final categories were determined and the final pattern was developed based on it.. The pattern obtained was validated by two groups of research teachers, elites and curriculum experts, and the two groups confirmed the validity of the pattern.

Keywords: curriculum, research, teachers, Akker pattern

اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دوره دوم متوسطه براساس الگوی اکر

سیامند مولودی^۱محمد علی مجلل^۲صادق ملکی آوارسین^۳زرین دانشور هریس^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۶/۷

چکیده

این پژوهش به منظور اعتبار سنجی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دوره دوم متوسطه بر اساس الگوی اکر در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ انجام گرفته است. این تحقیق از لحاظ روش، از نوع تحقیقات ترکیبی (کمی- کیفی) و از لحاظ هدف جزو تحقیقات کاربردی بوده، که در رویکرد کیفی از روش سنتز پژوهی استفاده شده و برای اعتبارسنجی آن از روش توصیفی از نوع پیمایشی، با استفاده از روش نسبت روایی محتوایی لاوشه و آزمون یو من وینتی استفاده گردید. نمونه آماری شامل ۲۰ نفر از دبیران پژوهشگر برتر دوره دوم متوسطه استان آذربایجان غربی و ۱۰ نفر از نخبگان و صاحب نظران برنامه درسی که حداقل دارای دو تالیف کتاب و ۵ مقاله علمی پژوهشی هستند، با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع داده ها انتخاب شدند. در این تحقیق، ابتدا با در نظر گرفتن الگوی اکر، عناصر برنامه درسی پژوهشگری مشخص و سپس برای پاسخ به سوالات تحقیق، ابتدا بر اساس مصاحبه نیمه ساختار یافته، دیدگاههای دبیران پژوهشگر نمونه و نخبگان و صاحب نظران برنامه درسی استخراج و سپس از طریق کد گذاری پاسخهای مصاحبه شوندگان کد بندی و مقولات نهایی مشخص و بر اساس آن الگوی نهایی تدوین شد. سپس الگوی به دست آمده توسط دو گروه دبیران پژوهشگر و نخبگان برنامه درسی مورد اعتبار سنجی قرار گرفت و دو گروه، اعتبار الگوی به دست آمده را تایید نمودند.

کلید واژه ها: برنامه درسی، پژوهشگری، دبیران، الگوی اکر

۱- مری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول) Siamand934@pnu.ac.ir

۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی بناب mojallal.2006@yahoo.com

۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. S.maleki@iaut.ac.ir

۴ استادیار گروه مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران daneshvar88@yahoo.com

جامعه‌ی امروز که سرآغاز هزاره‌ی سوم است از سوی بسیاری از صاحبان اندیشه، عصر دانایی لقب گرفته و پژوهش^۱ و تحقیق در عصر کنونی از مهم‌ترین عوامل تولید و گسترش دانش می‌باشد. در رویارویی با چالش‌های این عصر، آموزش و پرورش سرمایه‌ای اجتناب‌ناپذیر است؛ تحقق هر آرمانی در جوامع کنونی وابسته به آموزش و پرورش می‌باشد؛ از سوی دیگر رکن و غالب اصلی ساختار آموزش و پرورش را منابع انسانی آن، یعنی معلمان می‌سازند. (کوتسلینی^۲، ۲۰۱۶).

به منظور ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت و اثربخشی آموزشی، بایستی مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم در معلمان تقویت شوند و لازمه این امر، مجهزکردن معلمان به بینش علمی و انجام پژوهش است تا از این رهگذر، به تولید اندیشه اهتمام ورزیده و از این اندیشه در راستای بهبود وضع کلاس درس و مدرسه استفاده لازم را به عمل آورند. آموزش و پرورش، پژوهشی را می‌طلبد که محور اساسی آن باید تغییر و تحول در کلاس درس و جریان یاددهی- یادگیری باشد؛ در این میان، معلمان، نقش اساسی را در این نوع از پژوهش ایفا می‌کنند (رولی^۳، ۲۰۱۷).

معلمانی که در فعالیت‌های پژوهشی درگیر می‌شوند و یافته‌های پژوهش‌های خود را به کار می‌گیرند، در تصمیم‌گیری‌هایشان موثرتر، سنجیده‌تر و منتقدتر عمل می‌کنند. معلمان همچنین بعنوان پژوهشگران بالقوه برای مشخص کردن موقعیت‌های نا معین در رابطه با فعالیت‌هایشان می‌توانند روش علمی را بکار برده و با استفاده از تحقیق عمل‌فعالیت‌های خود را بهبود بخشند. این امر کمک می‌کند تا معلمان نقش موثرتری در شناخت مسائل آموزشی به ویژه فرایند یاددهی- یادگیری^۴ داشته باشند (فیتمن^۵، ۲۰۱۷). بنابراین برای توسعه و تحقق اهداف پژوهشی در جامعه لازم است ابتدا معلمان دارای روحیه و نگرش پژوهشی باشند، در صورت توفیق در تربیت معلمانی برخوردار از نگرش پژوهشی و مهارت‌های عملی، بذر پویایی و تحول مستمر در نظام تعلیم و تربیت کاشته می‌شود (کوتسلینی^۶، ۲۰۱۶).

یکی از وظایف اصلی سازمان آموزش و پرورش تلاش در جهت هرچه غنی‌تر نمودن دانش معلمان در زمینه پژوهش و افزایش توانایی‌های شغلی آنان از طریق ایجاد روح تحقیق و پژوهش در آنهاست که در این راستا برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت^۷ برای پژوهش معلمان، کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی با روش‌های تحقیق و آگاهی از نتایج پژوهش‌های جدید در عرصه تعلیم و تربیت و همچنین اتخاذ رویکرد معلم پژوهنده یا روش پژوهش در عمل پیشنهاد می‌گردد (فضل الهی قمشی و همکاران، ۱۳۹۱).

برای آموزش معلمان پژوهشگر، توجه به برنامه‌ی آموزش قبل و ضمن خدمت آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا چنین آموزشی باید بتواند تحولی در فرآیند آموزش، تغییر باورها و نگرش‌ها و ایجاد

-
- ۱- Research
 - ۲- Koutselini
 - ۳- Rowly
 - ۴- Teaching-learning
 - ۵- Fichtman
 - ۶- Koutselini
 - ۷- In-service training

چارچوب نظری مناسب برای یادگیری معلمان ایجاد نماید. پژوهشکده ی تعلیم و تربیت از سال ۱۳۷۵ تاکنون، اقدام به اجرای سالانه ی برنامه ی آموزش معلم پژوهنده^۱ (پژوهشگر) با اهداف زیر نموده است:

- ۱- آموزش ارج نهادن به پژوهش و نوآوری های معلمان و متولیان امر تربیت و ایجاد انگیزه برای رشد و بالندگی آنان
- ۲- آموزش تقویت خودباوری فرهنگیان به خصوص معلمان و کمک به رشد و شکوفایی استعداد های بالقوه ی آنان و فراهم ساختن زمینه های بهسازی و اثربخشی در فرآیند آموزش و پرورش
- ۳- آموزش بسط تفکر پژوهش و حل مسائل جاری و ضروری در بدنه ی آموزش و پرورش
- ۴- آموزش فراهم ساختن زمینه های ارتقای دانش و بازآموزی معلمان از طریق درگیر کردن آنان با پژوهش در عمل
- ۵- آموزش مستندسازی تجربه های مفید فرهنگیان برای استفاده ی متولیان امر تربیت کشور
- ۶- آموزش کاهش مشکلات ناشی از کاربرد یافته های پژوهش متداول دانشگاهی (چاپچی و همکاران، ۱۳۸۵).

انجام فعالیت های پژوهشی^۲ به معلمان کمک می کند تا بین نظریه های آموزشی و فعالیت های روزمره ی آموزشی خود پیوند برقرار کنند، پژوهش نقش مستقیمی در بهسازی فعالیت های آموزشی معلم دارد و از طریق حمایت از نقش معلم به عنوان پژوهشگر می توان بر فاصله ی بین محقق و معلم غلبه کرد، همچنین مشارکت معلمان در پژوهش بازتاب زیادی در فعالیت های کلاسی آنان دارد، در نتیجه معلمانی که در پژوهش درگیر می شوند توجه دقیق تری به روش های صحیح تدریس، نگرش و فهم نسبت به کاربرد رویکردهای مختلف در فرایند تدریس دارند (ترانک،^۳ ۲۰۱۷).

پژوهنده شدن معلمان سبب رشد پرسشگری در محیط مدرسه و کلاس و همچنین سبب توسعه اجتماعی آنان می شود اگر آموزش مبتنی بر پژوهش باشد؛ به ناچار بافت مدارس، سراسر بر مبنای پرسش ها و پاسخ ها شکل خواهد گرفت. در نتیجه ضمن بالنده شدن خود معلمان؛ دانش آموزان نیز روحیه ی پژوهشگری پیدا خواهند کرد محک تمام ارزش ها و نظرات و عمل ها پژوهش خواهد شد در چنین فرایندی در کلاس و مدرسه، قطعیت و مطلق جای خود را به نسبت و خرد ورزی خواهد داد. با پژوهشگر شدن معلمان فاصله نظر و عمل که همواره مورد انتقاد اکثر صاحب نظران و دست اندر کاران است از میان می رود. همچنین پژوهش و نقادی مداوم سبب بهبود مهارت ها و توانایی معلمان می شود و آموزش را همواره با روش های غنی تر پیش می برد (اقبال، ۱۳۹۰).

۸- Teacher researcher

۱- Research activities

۲- Trunk

۳- Hawk

معلم بیش از دیگران در معرض پرسش‌های آموزشی است؛ بهتر است برای پاسخ به پرسش‌ها و مسائل، خود درگیر پژوهش و حل مسئله گردد. یافته‌های پژوهش توسط خود معلمان به کار می‌رود. پس بهتر است که خود معلم نیز دست به پژوهش بزند. مشارکت معلم در پژوهش باعث ایجاد اعتماد به نفس می‌شود و در او انگیزه به پژوهش رشد می‌نماید. با درگیر شدن معلم در پژوهش مساله جدایی میان نظریه و عمل از میان می‌رود. نتایج حاصل از پژوهش معلمان در کلاس درس کاملاً کاربردی است. در فرآیند پژوهش، معلم هر جا لازم دانست تغییرهای لازم را اعمال می‌کند. معلم ضمن پژوهش رشد می‌کند، بالفعل می‌شود و چاره‌یابی، نوآوری و نوجویی اشاعه می‌یابد پس بنابراین ضرورت دارد که برای پژوهندگی معلمان آموزشهای لازم در این زمینه ارایه و بستری برای پژوهش عملی آنان توسط کارگزاران تعلیم و تربیت فراهم گردد" (هاوک^۱، ۲۰۱۷).

فعالیت‌های پژوهشی به معلمان کمک می‌کند تا بین نظریه‌های آموزشی و فعالیت‌های روزمره‌ی آموزشی خود پیوند برقرار کنند، 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 آموزش پژوهش برای معلمان 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^۲ و همکاران، ۲۰۰۷).

طبق مطالعه‌ای که دودانی^۳ و لاپارته^۴ (۲۰۱۱) انجام دادند آموزش پژوهش^۵ به کارکنان موجب ارتقاء ظرفیت پژوهشی آنان می‌گردد. مون (۲۰۰۸) نیز یکی از عوامل مهم گسترش ظرفیت پژوهشی را آموزش پژوهش در سطح دانشگاهی و غیردانشگاهی می‌داند. به عقیده‌ی پیترسون و همکاران (۲۰۰۸)، مشارکت در برنامه‌های آموزش پژوهش می‌تواند به بهبود نگرش و علاقمندی افراد به پژوهش و گسترش دانش پژوهشی^۶ آنان کمک کند. اگر معلمان در زمینه‌ی فعالیت‌های آموزشی و تخصصی ضعف و کاستی داشته باشند باید دانش و مهارت آن‌ها از طریق برنامه‌های مداوم آموزشی به روز شود، این فعالیت‌ها در حیطه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای آن‌ها قرار می‌گیرد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۸). بهبود مهارت‌های پژوهشی و ایجاد انگیزه برای انجام پژوهش در معلمان مستلزم مشارکت آنان در دوره‌های آموزشی برای انجام پژوهش است که این امر موجب توسعه‌ی ظرفیت پژوهشی معلمان می‌گردد (بازرگان، ۱۳۹۵).

ورود معلمان در عرصه‌ی پژوهش و آموزش آنان در این عرصه تأثیرات زیادی بر نحوه‌ی آموزش آن‌ها بر جای خواهد گذاشت از جمله اینکه:

۴- Yoon
۵- Dodani
۶- LaPorte
۷- Research training

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^۱ 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 دانش محور 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 دربرگرفته اند، 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 (ساکي، ۱۳۸۹).

گلمکانی (۱۳۹۹)، تحقیقی تحت عنوان «فهم تجارب زیسته معلمان از کیفیت اجرای طرح‌های درس پژوهی و اقدام پژوهی در مدارس ابتدایی شهر مشهد» انجام داده است، مهم‌ترین فرصت‌های به‌دست آمده براساس تحلیل تجارب زیسته معلمان مورد مطالعه، عبارتند از زمینه‌سازی خلق روش‌های تدریس نو، تجربه‌گردانی و تبادل اطلاعات بین معلمان، تغییر و بهبود تدریس معلمان، ایجاد و پرورش توان پژوهشگری در معلمان، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، رشد اخلاقی معلمان، موفقیت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان.

فیاض و همکاران (۱۳۹۸)، تحقیقی با عنوان «نمودشناسی تفسیری افقها، تنگناها و راهکارهای برنامه معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی بر پژوهشگری معلمان» انجام داده و بر بنیاد یافته‌های پژوهش، مهم‌ترین افقهای اقدام پژوهی بر پژوهشگری معلمان شامل، نزدیک کردن فاصله نظر و عمل، گسترش مشارکت و تبادل اطلاعات و تجارب، دوری از عوام زدگی و پاسنگویی علمی به چالشها، تولید دانش بومی و کاربردی، رشد خودباوری و احساس خودارزشمندی و بهبود کیفیت تدریس بود.

حدیقی (۱۳۹۶)، در طرحی با عنوان «بررسی نگرش دبیران شهرستان رامسر درباره‌ی میزان تأثیر آموزش اقدام پژوهی بر بهبود کیفیت به‌کارگیری عناصر برنامه‌ی درسی» شش فرضیه در زمینه‌ی تأثیر دوره‌های مذکور بر بهبود کیفیت طراحی آموزشی، به‌کارگیری روشهای نوین تدریس، به‌کارگیری وسایل آموزشی در فرآیند یاددهی یادگیری، به‌کارگیری روشهای مناسب ارزشیابی، حل مسائل آموزشی و تربیتی توسط دبیران و همچنین میزان تأثیر این آموزش به تفکیک متغیرهای تعدیل‌کننده‌ی سابقه‌ی تدریس، رشته‌ی تحصیلی و میزان تحصیلات پرداخته است. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که برگزاری دوره‌ی آموزشی مذکور باعث بهبود کیفیت طراحی آموزشی، به‌کارگیری روشهای نوین تدریس، به‌کارگیری وسایل آموزشی در فرآیند یاددهی یادگیری، به‌کارگیری روش‌های مناسب ارزشیابی، حل مسائل آموزشی و تربیتی توسط دبیران شده است.

۱-Research Knowledge

۲-Teaching

عرفانی و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان « اثربخشی دوره های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی» به این نتیجه دست یافتند که با ورود برنامه هایی مانند اقدام پژوهی، درس پژوهی، به آموزش و پرورش در راستای تحول و نوآوری در نظام آموزشی کشور، می توان فاصله نظر و عمل را در امر آموزش و تدریس بیشتر به صورت عملی در کلاس اجرا کرد، که این امر خود باعث افزایش سطح کیفیت آموزشی می شود.

عنایتی و همکاران (۱۳۹۱) ، تحقیقی تحت عنوان « عوامل یا موانع مشارکت معلمان در پژوهش به صورت موانع سازمانی و آموزشی ، موانع مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده در قالب موانع درون سازمانی ، موانع اداری ساختاری (سازمانی) جزء موانع که نقش بازدارندگی در پژوهش فرهنگیان » را انجام دادند . از موانع اصلی سازمانی و آموزشی مؤثر بر پژوهش های فرهنگیان که در پژوهش های مختلف مورد تأکید قرار گرفته است می توان به : ضعف اطلاعاتی و عدم آگاهی معلمان از فرایند پژوهش و کمبود امکانات و منابع علمی - پژوهشی ، عدم داشتن انگیزه کافی و پایین بودن روحیه پژوهشی معلمان ، عدم حمایت مالی شایسته از طرف مسئولین و محدودیت های مالی ، کمبود وقت برای انجام پژوهش و نگرش و عمل مدیران ، پایین بودن روحیه ی فعالیت های گروهی و تیمی برای انجام پروژه های تحقیقاتی اشاره نمود .

آیسلگ و بیلگ^۱ (۲۰۱۷)، در تحقیقی که تحت عنوان، « تعیین ویژگی های برنامه های آموزش پژوهشگری به معلمان» انجام دادند، به این نتیجه دست پیدا کردند که: معلمانی که در این برنامه ها و دوره ها شرکت می کنند و دعوت می شوند در وهله اول به علائق آن ها باید توجه لازم را کرد تا برنامه ها مؤثر و هدفمند باشند و اثربخشی لازم را داشته باشد و در پایان معلمان زن و مرد ترجیح دادند که آموزش باید در یک استان یا شهرستان و یک مدرسه باشد و دوره ها به صورت عملی برگزار شود و محور آموزش توسط معلمان تعیین گردد.

لایتون (۲۰۱۷)، در پژوهش خود با عنوان، « شاخص های شناسایی معلمان کارآمد » دقت در عمل ، پژوهشگری، هدایت آموزشی، مشارکت دیگر معلمان، تحلیل محتوای آموزشی، تفکیک موضوعات، تقویت یادگیری معنادار را به عنوان ویژگی های یک معلم کارآمد می داند. از نظر او بین مهارت های معلمان دارای سوابق مختلف خدمتی و سطح تحصیلات رابطه معنادار وجود دارد.

مراه^۲ و همکاران (۲۰۱۲)، به منظور اندازه گیری تخصص و دانش و مهارت پژوهشی معلمان، پرسشنامه ای طراحی نمودند تا مشخص گردد معلمان به چه میزان به آموزش و راهنمایی در زمینه ی پژوهش نیازمندند. این پرسشنامه دارای مؤلفه های تجزیه تحلیل اطلاعات کمی و کیفی، مهارت های جستجوی اطلاعات، توانمندی در شناسایی مسئله، بیان مسئله و ارائه ی راه حل مناسب برای مسئله، مهارت برقراری ارتباط مناسب با دیگران و مهارت و دانش روش شناسی تحقیق و طراحی فرایند پژوهش می باشد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم طراحی شده است. روایی این پرسشنامه توسط متخصصان پژوهش احراز گردیده و پایایی پرسشنامه ۰/۹۳ برآورد شده است. نتایج نشان داد که معلمان به میزان بالایی به آموزش و راهنمایی در زمینه پژوهش نیاز دارند و نیاز است که در این زمینه بستر سازی شود.

۱- Aysegul, Bilge

۲- Meerah

جولین^۱ و همکاران (۲۰۱۲)، نیز «مهارت‌های انجام پژوهش توسط معلمان» را به صورت: مهارت طراحی و انجام کلی فرایند پژوهش، مهارت ارزشیابی پیشینه‌ی پژوهش و تجزیه و تحلیل نقادانه آن و تلفیق پژوهش-های قبلی، نوشتن گزارش علمی از پژوهش، ارائه‌ی شفاهی پژوهش و مهارت کارگروهی بیان نمودند؛ نتایج نشان داد که آموزش پژوهش به معلمان توانسته بین نمره‌ی پیش‌آزمون با پس‌آزمون تفاوت معناداری ایجاد کند.

واکر (۲۰۰۹)، پژوهشی تحت عنوان، « دلایل عمده‌ی معلمان در شرکت در دوره‌های آموزش پژوهش » را رضایت روحی پس از تدریس موفق، آموختن روش‌های پژوهش در آموزش به ویژه تاکید بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و افزایش رشد حرفه‌ای آنها بیان کرده‌اند.

بروگیا و اسچولر (۲۰۰۹)، تحقیقی تحت عنوان « پژوهش عملی در مدارس » انجام داده و به این نتایج دست یافتند که معلمانی که اقدام پژوهی را به کار برده بودند، گفته‌اند که اقدام پژوهی به عنوان یک مسیر در زندگی شان وارد شده است. بچه‌ها در عملکرد کلاسی و تجربیات خود متعهد هستند و در یادگیری پیشرفت حاصل شده است. آموزشیارانی که به عنوان معلم هستند و بچه‌ها به عنوان دانش آموز، در عملکرد خود در حال پیشرفت هستند و توسعه حرفه‌ای حاصل شده است، و اقدام پژوهی را به عنوان مسیر پیش رونده و حمایتی برای تغییر تعریف کرده‌اند. براساس مطالعات انجام شده و نتایج حاصل، محدودیت‌های زیادی منجر به محقق نشدن اهداف این طرح شده است که شامل، "موانع مدیریتی، ضعف اطلاع‌رسانی، ضعف توانایی پژوهشی معلوم، مشکلات ارزشیابی، نارسایی دوره‌های آموزش پژوهش، موانع سازمانی و ضعف محتوای آموزشی" است.

پیترسون^۲ (۲۰۰۸)، در تحقیقی که در امریکا انجام داده است، نیز میزان دانش، مشارکت، علاقمندی و نگرش معلمان را در هر یک از مهارت‌های مطالعه و ارزشیابی نقادانه‌ی مقاله‌ها و پژوهش‌ها، نوشتن پیشینه‌ی پژوهشی به صورت جامع و کامل، نوشتن صحیح پیشنهادی پژوهش، شناسایی مسئله پژوهشی، بیان مسئله، توانایی کسب مجوزهای پژوهشی از سازمان‌های مختلف، جمع‌آوری اطلاعات برای پژوهش، استفاده از روش‌های آماری برای تحلیل پژوهش، ارائه‌ی پژوهش در کنفرانس‌ها، نوشتن مقاله‌ی پژوهشی برای مجلات علمی پژوهشی، جمع‌آوری اطلاعات در زمینه‌ی اثربخشی پژوهش، مورد بررسی قرار داد؛ نتایج پژوهش نشان داد که معلمان پس از گذراندن دوره‌های آموزش پژوهش و کسب شایستگی‌های مورد نظر پژوهشی، بین نمره‌ی پیش‌آزمون و نمره‌ی پس‌آزمون آن‌ها در هر یک از مؤلفه‌های دانش، مشارکت، علاقمندی و نگرش تفاوت معناداری وجود دارد.

الگوی آکر یک الگوی مفهومی بوده و ناظر به این است که منطق کلان برنامه درسی چیست؟ و عناصر برنامه‌های درسی چه ویژگی‌های مهمی خواهد داشت؟ اگر معتقد است که هسته‌ی اصلی (منطق) یک برنامه درسی، معمولاً با اهداف و محتوای یادگیری در ارتباط است. این هسته اصلی عموماً متضمن ایجاد تغییراتی برای بسیاری از جنبه‌های دیگر طرح یادگیری است. با عنایت به نقش محوری منطق یا چرایی برنامه درسی که نقش اصل کلی یا مأموریت اصلی برنامه درسی است و در حکم مولفه‌ای جهت دهنده در فرایند تصمیم‌سازی برنامه درسی عمل می‌کند، می‌توان وضعیت آرایش عناصر برنامه درسی را بصورت ویژه‌ای نشان داد

۳- Julien

۱- Peterson

که در آن همه عناصر مولفه ها، حول محور منطق اصلی برنامه درسی به یکدیگر متصل و مرتبط هستند. هسته اصلی و نه رشته تار عنکبوت به قسمتهای ده گانه یک برنامه درسی اشاره دارند که هر کدام در خصوص یک جنبه از یادگیری و برنامه یاد گیری فراگیران است (اکر، ۲۰۱۰).

عناصر برنامه درسی از دیدگاه اکر عبارتند از: منطق، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه بندی، مکان، زمان، ارزشیابی (خسروی، ۱۳۹۲).

پس با توجه به نقش و اهمیت پژوهش در حوزه آموزش و پرورش و نیاز به آموزش پژوهشگری برای دبیران در برنامه درسی لازم است تا برنامه های درسی به گونه ای طراحی شوند تا بتوانند در جهت تحقق اهداف، یعنی آموزش درست و کارا و عملی برای دبیران پیش روند. لذا انجام این پژوهش، یک چارچوب مشخص را جهت تصمیم گیری در اختیار دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت قرار می دهد، که دبیران چه نیازهایی برای انجام کارهای پژوهشی دارند و چگونه کار پژوهشی انجام دهند، و اینکه با استفاده از الگوی برنامه درسی (اکر)، برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران کدام است؟

سوال اصلی پژوهش:

اعتبار برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران از دیدگاه خبرگان چگونه است؟

سوالات ویژه:

- منطق و دلیل برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران دارای چه مقولاتی است؟
- مقاصد و اهداف برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران چیست؟
- محتوای برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران دارای چه بخش هایی است؟
- فعالیتهای یادگیری برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران دارای چه مشخصاتی است؟
- نقش دبیران در برنامه درسی پژوهشگری برای آنان چگونه است؟
- مواد و منابع برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران شامل چه مواردی هستند؟
- گروه بندی برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران چگونه باشد؟
- مکان اجرای برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران چه ویژگی هایی باید داشته باشد؟
- زمان اجرای برنامه درسی پژوهشگری برای دبیران چه شرایطی داشته باشد؟
- ارزشیابی برنامه درسی پژوهشگری به چه شیوه ای انجام شود؟

روش تحقیق: این تحقیق از لحاظ روش، از نوع تحقیقات ترکیبی (کمی - کیفی) و از لحاظ هدف جزو تحقیقات کاربردی بوده، که در رویکرد کیفی با توجه به اینکه هدف پژوهش، شناسایی طراحی برنامه درسی پژوهشگری براساس الگوی اکر، از دیدگاه دبیران پژوهشگر نمونه و نخبگان بود، ابتدا با مراجعه به مبانی نظری و دیدگاههای صاحب نظران، مولفه های پژوهشگری دبیران شناسایی شده، سپس به روش سنتز پژوهی استخراج گردید. و در رویکرد کمی جهت اعتبار سنجی الگو، از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شده است. با توجه به اینکه داده های به دست آمده رتبه ای بودند و منحنی توزیع داده ها نیز نرمال نیستند و شرایط آمار

پارامتریک را ندارند، داده های اخذ شده مرحله اول تحقیق، با استفاده از آزمون ناپارامتریک (یو من ویتنی)، مورد آزمون قرار گرفت. مدل زیر مراحل انجام تحقیق را نشان می دهد.



شکل ۱-۱: مراحل انجام تحقیق

جامعه آماری: جامعه آماری این تحقیق شامل، کلیه دبیران پژوهشگر برتر دوره دوم متوسطه استان آذربایجان غربی و نخبگان برنامه درسی در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ می باشد.

نمونه و روش نمونه گیری: در این تحقیق، در روش کیفی، از روش نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع داده ها استفاده شد. در روش کمی همه اعضای جامعه آماری دبیران پژوهشگر برتر و نخبگان برنامه درسی که حداقل دارای دو تالیف کتاب و ۵ مقاله علمی پژوهی بودند، با روش سر شماری به تعداد ۳۰ نفر در خصوص اعتبارسنجی الگو مشارکت داشتند.

روش گردآوری داده ها: برای جمع آوری داده ها برای رویکرد کیفی، ابتدا مبانی نظری تحقیق را که همان شناسایی مولفه های پژوهشگری دبیران می باشد، با مراجعه به مبانی نظری و دیدگاههای صاحب نظران مشخص نموده و بعد با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختار یافته، که شامل ۱۰ سوال بر اساس عناصر برنامه درسی آکر، جهت برنامه درسی پژوهشگری دبیران طراحی شده بود، و اعتبار آن توسط اساتید راهنما و دو نفر از صاحب نظران برنامه درسی تایید شد، استفاده گردید. سپس سوالات به صورت مصاحبه از ۲۰ نفر از دبیران

پژوهشگر نمونه و ۱۰ نفر صاحب‌نظر برنامه درسی پرسیده شد. و نظرات مصاحبه شونده‌ها ضبط می‌گردید و در صورت لزوم در حین مصاحبه سوالات دیگری جهت پر بار کردن محتوای مصاحبه‌ها از آنها انجام می‌گرفت. و در آخر تمامی نظرات مصاحبه شونده‌ها که بصورت صوتی ضبط شده بودند، اعم از دبیران پژوهشگر و صاحب‌نظران، بصورت کد گذاری باز، مکتوب گردید؛ و سپس نظرات مشابه و نزدیک به هم شناسایی شده و در چند مقوله کلی تر به صورت کد گذاری محوری مشخص گردید و بر اساس این مقولات، مولفه‌های اصلی و نهایی به صورت کد گذاری انتخابی، استخراج گردید. در رویکرد کمی پرسشنامه‌ای متشکل از ۱۸ سوال، جهت اعتبار سنجی الگوی برنامه درسی پژوهشگری طراحی گردید، و در اختیار نمونه مورد نظر تحقیق، قرار گرفت. ابتدا برای اعتبار سنجی این پرسشنامه، از روش نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR) ، و بر اساس جدول لاوشه، پاسخها و نظرات آزمودنیها، (۲۰ نفر دبیران پژوهشگر و ۱۰ نفر نخبگان و صاحب‌نظران برنامه درسی)، با استفاده از طیف سه بخشی لیکرت «مناسب است» ، « تا حدی مناسب است » ، و « نامناسب است » طبقه بندی کرده و بر اساس آن مناسبترین پاسخ و نظر را انتخاب کردیم. جهت محاسبه این نسبت، از نظرات دبیران پژوهشگر و متخصصان برنامه درسی در زمینه محتوای آزمون مورد نظر، (برنامه درسی پژوهشگری دبیران) استفاده گردید و با توضیح اهداف آزمون و محتوای آن، از آن‌ها خواسته شد تا هریک از سؤالات را بر اساس طیف سه بخشی « مناسب است » ، « تا حدی مناسب است » و « نامناسب است » جواب دهند. سپس بر اساس فرمول زیر، نسبت روایی محتوایی پرسشنامه محاسبه گردید:

$$CVR = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

جدول ۱-۱: میزان (CVR) به دست آمده از پاسخهای دبیران پژوهشگر و نخبگان برنامه درسی، در هر یک از عناصر دهگانه الگوی اگر بر اساس نسبت روایی محتوایی لاوشه

عناصر گروه	منطق و چرایی	اهداف و مقاصد	محتوا	فعالیتها ی یادگیری	نقش دبیران	مواد و منابع	گروه بندی	مکان	زمان	شیوه های ارزشیابی
CVR	۰/۹۳	۰/۶۶	۰/۶۶	۰/۷۳	۰/۹۳	۰/۶۶	۰/۶۰	۰/۸۶	۰/۶۶	۰/۸۰
دبیران	ne = ۱۹	ne = ۱۶	ne = ۱۷	ne = ۱۸	ne = ۱۹	ne = ۱۷	ne = ۱۶	ne = ۱۹	ne = ۱۷	ne = ۱۸
CVR	۱	۰/۸۰	۰/۶۰	۰/۶۰	۱	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۸۰	۰/۶۰	۰/۸۰
نخبگان	ne = ۱۰	ne = ۹	ne = ۸	ne = ۸	ne = ۱۰	ne = ۸	ne = ۸	ne = ۹	ne = ۸	ne = ۹
CVR	۰/۹۳	۰/۶۶	۰/۶۶	۰/۷۳	۰/۹۳	۰/۶۶	۰/۶۰	۰/۸۶	۰/۶۶	۰/۸۰

ne ۲۷	ne ۲۵	ne = ۲۸	ne ۲۴	ne = ۲۵	ne = ۲۹	ne ۲۶	ne ۲۵	ne = ۲۵	ne = ۲۹	میانگین دو گروه
=	=		=			=	=			

بر اساس بر اساس جدول فوق، حداقل مقدار CVR در گروه دبیران پژوهشگر که تعداد آنها ۲۰ نفر است، در هر یک از عناصر برنامه درسی پژوهشگری دبیران، (منطق و دلیل، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، نقش دبیران، مواد و منابع، گروه بندی، مکان و فضا، زمان، شیوه های ارزشیابی)، نباید کمتر از ۰/۴۲ باشد. بنابراین با توجه به جدول فوق که مقدار CVR همه عناصر آن در گروه دبیران بیشتر از ۰/۴۲ می باشد، می توان نتیجه گرفت که پرسشنامه طراحی شده، از دیدگاه دبیران پژوهشگر دارای اعتبار بالایی می باشد.

همچنین حداقل مقدار CVR در گروه نخبگان برنامه درسی که تعداد آنها ۱۰ نفر می باشد، در هر یک از عناصر برنامه درسی پژوهشگری دبیران، (منطق و دلیل، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، نقش دبیران، مواد و منابع، گروه بندی، مکان و فضا، زمان، شیوه های ارزشیابی)، نباید کمتر از ۰/۶۰ باشد. بنابراین با توجه به جدول فوق که مقدار CVR همه عناصر آن در گروه نخبگان حداقل ۰/۶۰ و بالاتر از آن می باشد، می توان نتیجه گرفت که پرسشنامه طراحی شده، از دیدگاه نخبگان برنامه درسی دارای اعتبار بالایی می باشد.

در نهایت برای اظهار نظر نهایی و اعتبارسنجی پرسشنامه کلی طراحی شده، CVR دو گروه (دبیران پژوهشگر و نخبگان برنامه درسی) را با همدیگر به دست آوردیم. حداقل مقدار CVR در دو گروه که تعداد آنها ۳۰ نفر است، در هر یک از عناصر برنامه درسی پژوهشگری دبیران، (منطق و دلیل، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، نقش دبیران، مواد و منابع، گروه بندی، مکان و فضا، زمان، شیوه های ارزشیابی)، نباید کمتر از ۰/۳۳ باشد. بنابراین با توجه به جدول فوق که مقدار CVR همه عناصر آن در دو گروه حداقل ۰/۶۰ و بالاتر از آن می باشد، می توان نتیجه گرفت که پرسشنامه کلی طراحی شده، از دیدگاه دو گروه (دبیران پژوهشگر و نخبگان برنامه درسی) دارای اعتبار بالایی می باشد.

تجزیه و تحلیل داده ها:

ابتدا با در نظر گرفتن الگوی آکر، عناصر برنامه درسی پژوهشگری مشخص و سپس برای پاسخ به سوالات تحقیق، ابتدا مبانی نظری تحقیق را که همان شناسایی مولفه های پژوهشگری دبیران می باشد، با مراجعه به مبانی نظری و دیدگاههای صاحب نظران مشخص کرده و بعد با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته، دیدگاههای دبیران پژوهشگر نمونه و نخبگان برنامه درسی را تا حد اشباع داده ها استخراج، و سپس از طریق کد گذاری (باز، محوری، و انتخابی) و روش سنتز پژوهی، پاسخهای مصاحبه شوندهگان کد بندی، (باز، محوری، انتخابی) گردید و مقولات نهایی مشخص و بر اساس آن الگوی نهایی طراحی شد. همچنین برای اعتبارسنجی، الگوی برنامه درسی طراحی شده را اولاً با استفاده از پرسشنامه ای که بر اساس نسبت روایی محتوایی لاوشه اعتبارسنجی گردید، و در اختیار ۲۰ نفر از دبیران پژوهشگر و ۱۰ نفر از نخبگان برنامه درسی قرار داده، و مناسبترین پاسخ و نظر را انتخاب، و بعد با توجه به اینکه داده های ما رتبه ای بوده و منحنی توزیع داده های ما نرمال نیستند و شرایط آمار پارامتریک را ندارند، داده های اخذ شده از مرحله اول تحقیق با

استفاده از آزمون نا پارامتریک یو من ویتنی برای مقایسه میانگین دو گروه مستقل، و به جهت اینکه آیا اختلاف معنی داری بین دو گروه (دبیران و نخبگان) وجود دارد یا خیر، الگوی طراحی شده، مورد اعتبار سنجی قرار گرفت.

طراحی الگو که شامل مقوله های اصلی و بیانگر مؤلفه های برنامه درسی پژوهشگری دبیران بودند شناسایی و استخراج گردید که عبارتند از:



شکل ۱-۲: الگوی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دوره دوم متوسطه بر اساس الگوی اگر

اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهشگری دبیران بر اساس آزمون یو من ویتنی:

جدول ۲-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر منطق و چرایی برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
منطق و چرایی	نخبگان	۱۰	۱۵	۱۵۰	۹۵	۱۵۰	-۰/۷۰۷	۰/۴۸۰
	دبیران	۲۰	۱۵/۷۵	۳۱۵				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = ۰/۴۸۰ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر منطق و چرایی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۳-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر اهداف و مقاصد برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
اهداف و مقاصد	نخبگان	۱۰	۱۳/۹۰	۱۳۹	۸۴	۱۳۹	-۱/۰۱۰	۰/۳۱۳
	دبیران	۲۰	۱۶/۳۰	۳۲۶				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = ۰/۳۱۳ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر اهداف و مقاصد برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۴-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر محتوای برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
محتوا	نخبگان	۱۰	۱۵/۹۰	۱۵۹	۹۶	۳۰۶	-۲/۷۲	۰/۷۸۶
	دبیران	۲۰	۱۵/۳۰	۳۰۶				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = 0/786 > 0/05$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر محتوای برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۵-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
فعالیت‌های یادگیری	نخبگان	۱۰	۱۶/۴۰	۱۶۴	۹۱	۳۰۱	-۰/۶۷۱	۰/۵۰۲
	دبیران	۲۰	۱۵/۰۵	۳۰۱				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = 0/502 > 0/05$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۶-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر نقش دبیران در برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
نقش دبیران	نخبگان	۱۰	۱۵	۱۵۰	۹۵	۱۵۰	-۰/۷۰۷	۰/۴۸۰
	دبیران	۲۰	۱۵/۷۵	۳۱۵				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = 0/480 > 0/05$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر نقش دبیران در برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۷-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر مواد و منابع برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
------	------	-------	-----------------	----------------	------------	-----------	---	---------------

مواد و منابع	نخبگان	۱۰	۱۶/۰۵	۱۶۰/۵۰	۹۴/۵۰	۳۰۴/۵۰	-۰/۳۷۳	۰/۷۰۹
	دبیران	۲۰	۱۵/۲۲	۳۰۴/۵۰				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = ۰/۷۰۹ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر مواد و منابع برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۸-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر گروه بندی برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلاکسون	Z	سطح معنی داری
گروه بندی	نخبگان	۱۰	۱۵/۰	۱۵۵	۱۰۰	۳۱۰	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰
	دبیران	۲۰	۱۵/۵۰	۳۱۰				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری ($\text{sig} = ۱/۰۰۰ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر گروه بندی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۹-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر مکان برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه ها	مجموعه رتبه ها	U من ویتنی	ویلاکسون	Z	سطح معنی داری
مکان	نخبگان	۱۰	۱۶		۹۵	۳۰۵	-۰/۵۰۹	۰/۶۱۱
	دبیران	۲۰	۱۵/۲۵					

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = ۰/۶۱۱ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر مکان برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۱۰-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من ویتنی مربوط به متغیر زمان برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموعه رتبه‌ها	U من وینتی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
زمان	نخبگان	۱۰	۱۶/۵۰	۱۶۵	۹۰	۳۰۰	-۰/۷۴۷	۰/۴۵۵
	دبیران	۲۰	۱۵	۳۰۰				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = ۰/۴۵۵ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر زمان برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

جدول ۱۱-۱: خلاصه نتایج مربوط به آزمون یو من وینتی مربوط به متغیر ارزشیابی برنامه درسی پژوهشگری در دو گروه نخبگان و دبیران

عنصر	گروه	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموعه رتبه‌ها	U من وینتی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
ارزشیابی	نخبگان	۱۰	۱۵/۵۰	۱۵۵	۱۰۰	۳۱۰	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰
	دبیران	۲۰	۱۵/۵۰	۳۱۰				

در آزمون فوق با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون ($\text{sig} = ۱/۰۰۰ > ۰/۰۵$) می باشد، در نتیجه می توان ادعا نمود که دو گروه دبیران و نخبگان از نظر عنصر ارزشیابی برنامه درسی پژوهشگری دبیران دارای اختلاف معنی دار آماری با هم نیستند.

بحث و نتیجه گیری :

در این تحقیق بر اساس الگوی بدست آمده از برنامه درسی پژوهشگری دبیران با توجه به نتایج شکل (۲-۱) می توان گفت که دبیران بر اساس این الگو، مهارتها و توانمندیهای خود را تقویت می کنند و همچنین در دبیران بینش علمی و انجام عمل پژوهش بوجود آمده و وضع کلاس درس و مدرسه بهبود پیدا می کند و اینکه تغییر و تحول در کلاس و جریان یاد دهی- یادگیری بوجود می آید. این این الگو باعث شکل گیری روحیه پژوهش و مشارکت در دبیران شده و همچنین دانش آموزان را برای انجام کارهای تحقیقی، راهنمایی و آماده می کند. همچنین دبیران پژوهشگر، بر اساس این الگو، می توانند مهارتهای مربوط به تحقیق و پژوهش را آموزش داده و روش های تدریس خود را هم مبتنی بر پژوهش و انجام کارهای پژوهشی قرار دهند. دبیران بر اساس مهارتهای پژوهشی کسب شده که از مواد و منابع موجود پژوهشی و دوره های پژوهشگری به دست آورده اند، جهت راهنمایی دانش آموزان در انجام کارهای پژوهشی بستر سازی کرده و کلاس درس را هم برا بحث گروهی و هم یادگیری الکترونیکی آماده می کنند. در صورت بکارگیری نتایج این تحقیق توسط دبیران، فاصله بین پژوهشگر و دبیران کمتر و مسئله میان جدایی نظریه و عمل از بین می رود و دبیران توجه دقیقتری به روشهای صحیح تدریس می کنند. چون دبیران بیش از دیگران در معرض پرسشهای آموزشی

هستند، پس بهتر است برای پاسخ به پرسشها و مسائل دیگر درگیر پژوهش شوند. مشارکت دبیران در برنامه های پژوهشی می تواند به بهبود نگرش و علاقمندی هم دبیران و هم دانش آموزان به پژوهش منجر شده و به گسترش دانش پژوهشی آنان کمک کند. همچنین الگوی به دست آمده از برنامه درسی پژوهشگری دبیران از طرف دو گروه (دبیران پژوهشگر و نخبگان و صاحب نظران برنامه درسی) با اعتبار بالایی مورد تایید قرار گرفت. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات گلمکانی (۱۳۹۹)، فیاض و همکاران (۱۳۹۸)، حدیقی (۱۳۹۶)، عرفانی و همکاران (۱۳۹۵)، عنایتی و همکاران (۱۳۹۱)، آیسگل و بیلگ (۲۰۱۷)، لایتون (۲۰۱۷)، مراه و همکاران (۲۰۱۲)، جولین و همکاران (۲۰۱۲)، واکر (۲۰۰۹)، بروگیا و اسپولر (۲۰۰۹)، پیترسون (۲۰۰۸)،

پیشنهادات کاربردی تحقیق:

- ۱- مهارت پژوهشگری به دبیران آموزش داده شود و فرصتهایی ایجاد گردد که روحیه پژوهشی و مشارکتی در آنان شکل بگیرد، روش تدریس دبیران در محیط آموزشی مبتنی بر پژوهش با شد و همچنین دانش آموزانی با روحیه پژوهشگری توسط دبیران تربیت گردند.
- ۲- مهارت حل مسئله در دبیران ایجاد، و روحیه پرسشگری در در آنها تقویت شود. همچنین زمینه ی روحیه مشارکتی بین خود دبیران و دانش آموزان به وجود آورده شود .
- ۳- به دبیران فرصت داده شود تا بتوانند نتایج کارهای پژوهشی خود را در عمل و کلاس درس بکار ببندند.
- ۴- به دبیران هم، فرصت انجام تدوین طرحهای تحقیقاتی خصوصاً، تحقیقات آزمایشی را در محیط های آموزشی داده و هم اینکه بستری برای نقد روش شناسی تحقیقات گذشته فراهم گردد.
- ۵- باید زمینه هایی را برای دبیران فراهم کرد که هم به مسائل آموزش و پرورش آگاه و آشنا شده و هم تجربه پژوهشگری کسب کرده و در آموزش و تدریس خود در کلاس درس آن را بکار ببندند.
- ۶- برای انجام کارهای پژوهشی دبیران، باید منابع و موادی مانند کتب تحقیقی و روش شناسی، تحقیقات انجام شده قبلی، مقالات، پایان نامه ها و مجلات را فراهم کرده و به آسانی در دسترس آنان قرار گیرد.
- ۷- برای دبیران باید فضایی جهت گروه بندی بوجود آورد که گروه بندی به گونه ای باشد که فعالیت پروژه ایی را حمایت کند و ضمن همکاری گروه با همدیگر، مسئولیت شخصی هر فرد هم مشخص باشد.
- ۸- جهت استفاده مکان برای انجام کار پژوهشی دبیران، باید ترتیبی اتخاذ گردد که: مکان حتی المقدور به فناوریهای نوین برای ارایه مواد چند رسانه ای مجهز باشد، در دسترس و نزدیکی محل اشتغال دبیران باشد، برانگیزاننده باشد و زمینه ای فراهم کرد که از کلاس درس به عنوان بهترین مکان برای بحث گروهی استفاده نموده و فرصتهایی را برای یادگیری الکترونیکی توسط دبیران در کلاس درس ایجاد نمود.
- ۹- متولیان امر آموزش و یادگیری، زمانی را برای انجام کارهای پژوهشی دبیران اتخاذ کنند که منعطف باشد؛ یعنی، زمان در ایام تعطیلات دبیران باشد، خارج از وقت کلاس و درس باشد و به صورت چند دوره متوالی برگزار گردد.

۱۰- آموزش و پرورش برای ارزشیابی، باید زمینه‌ای را برای دبیران فراهم نماید که خود ارزیابی دبیران در فرآیند ارزشیابی ملاک قرار گرفته و اینکه عمل دبیران مورد ارزشیابی قرار گیرد نه اطلاعات و معلومات صرف، همچنین دبیران به استفاده از آزمونهای باز پاسخ و عملکردی به منظور ارتقای روحیه پژوهشگری روی بیاورند.

منابع:

اقبال، محسن (۱۳۹۰). مطالعه بنیاد های فلسفی روش تحقیق اقدام پژوهی از معلم پژوهنده، سال سوم، شماره اول، ص ۴۷.

بازرگان، عباس (۱۳۹۵). جزوه آموزش اقدام پژوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

چایچی، پریچهر؛ گویا، زهرا؛ مرتاضی مهربانی، نرگس و ساکی، رضا (۱۳۸۵). ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم پژوهنده،

فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۵، صص ۱۳۳-۱۰۷.

حجازی، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن؛ شاه پسند، محمدرضا (۱۳۹۸). رویکردهای توسعه حرفه ای معلمان تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

حدیقی، آرمین (۱۳۹۶). بررسی نگرش دبیران شهرستان رامسر درباره ی میزان تأثیر آموزش اقدام پژوهی بر

بهبود به کارگیری عناصر برنامه ی درسی، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

خسروی، محبوبه (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوریهای برنامه درسی در نظام آموزش عالی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره بیست

هفتم، سال نهم، ص ۹.

ساکی، رضا (۱۳۸۹). سواد پژوهشی معلم: راهنمایی برای ژرف اندیشی در باره ی یاددهی - یادگیری تهران: انتشارات دانش آفرین.

عرفانی، نصراله؛ شبیری، سیدمحمد؛ صحاب تانور، سعید؛ مشایخی پور، مصطفی (۱۳۹۵). اثربخشی دوره های آموزش درس پژوهی

بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال سیزدهم، دوره دوم، شماره

۴۴، پیاپی ۲۱ ص ۱۲۲ بهار. ۱۳۹۵

عنایتی، ترانه؛ ضامنی، فرشیده؛ قربانی، طلعت (۱۳۹۱). بررسی موانع پژوهش از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی بهشهر. رهیافتی نو

در مدیریت آموزشی. ۳(۴)، ۱۸۹-۲۰۵.

فضل اللهی قمشی، سیف اله؛ نوروزی، عباس علی، ملکی توانا، منصوره (۱۳۹۱). بررسی عوامل بازدارنده موثر بر پژوهشهای

فرهنگیان. پژوهش در برنامه درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۵، (پیاپی ۳۲).
فیاض، ایراندخت، همایون فرد، آناهیتا، سجادی، سید مهدی، ساکی، رضا (۱۳۹۸). نمودشناسی تفسیری افقها،
تنگناها و راهکارهای

برنامه معلم پژوهنده به مثابه اقدام پژوهی بر پژوهشگری معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه
طباطبائی، سال

پانزدهم، شماره پنجاه و چهارم، زمستان ۹۸، ص ۹۱ تا ۱۱۱.

گلمکانی، ملیحه (۱۳۹۹). فهم تجارب زیسته معلمان از کیفیت اجرای طرح‌های درس پژوهی و اقدام پژوهی
در مدارس ابتدایی

شهر مشهد، پایان نامه کارشناسی ارشد، موسسه آموزش عالی حکمت رضوی، ۱۳۹۹.

Akker, J. V. D. (۲۰۱۰). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den
Akker, W.

Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Curriculum landscapes and trends (pp. ۱-۱۰).
Dordrecht:

Kluwer Academic Publishers.

Aysegul Altun , Bilge Gok.(۲۰۱۷). Determining in- service training
Progeram"characteristics

given to teachers by conjoint analysis, Faculty of Education, Volume ۵, Issue ۱۲,
Pages ۱۳-

۱۹.

Borgia, Eileen T., Schuler, Dorothy (۲۰۰۹). Action Research in Early Childhood
Education,

available, ERIC Digest. Volume ۴(۳), PP. ۶۵-۸۳. Hacettepe University, Ankara,
۰۶۵۳۲,

Turkey.

Dodani, S. LaPorte, R. E. (۲۰۱۱). Ways to strengthen research capacity in
developing countries:

effectiveness of a research training workshop in Pakistan. The Royal Institute of
Public

Health, ۱۲۲, ۵۷۸-۵۸۷

Fichtman, Dana. (۲۰۱۷). *The Reflective Educators Guide to Classroom Research: Learning to Teach and*

Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry. New York: Corwin Press.

Hawk, Maria. (۲۰۱۷). *Catholic School Teacher as Action Researcher: A Project Designed to Empower*

and Transform Catholic School Teachers into Instructional A Dissertation. Submitted to the

Faculty of the Graduate School of Education in Candidacy for the Degree of Doctor of Education

پاڤ.

Julien. B.L., Lexis. L., Schuijers. J., Samiric.T., McDonald.S. (۲۰۱۲). *Using Capstones to*

Develop Research Skills and Graduate Capabilities: A Case Study from Physiology. ۹, ۳۱-۱۵.

Koutselini, M (۲۰۱۶). *Participatory Teacher Development at Schools: Processes Issues*, Journal of

Action Research, Volume ۶(۱).pp.۲۹-۴۸.

Leighton, J. (۲۰۱۷). "An Experimental Test of Student Verbal Reports and Expert Teacher

Evaluations as a Source of Validity Evidence for Test Development", *Student Report and*

Teacher Evaluations, Volume ۱۲, Issue ۳, Pages ۱۰۳.

Meerah, T. S. M. Osman. K. Zakaria. E. Haji Ikhsan. Z. Krish. P. Choo Lian. D.K.Mahmod, D.

(۲۰۱۲). *Developing an Instrument to Measure Research Skills. Social and Behavioral*

Sciences, ۶۰, ۶۳۰ - ۶۳۶.

Munn, P. (۲۰۰۸). *Building Research Capacity Collaboratively: Can We Take Ownership Of Our*

Future? *British Educational Research Journal*, ۳۴(۴), ۱۵-۲۷.

Peterson, C.A., Hays Kimmons. J.E., Cole. J.S. (۲۰۰۸). Short-Term Effectiveness of an Outcomes

Research Training Curriculum Within a Coordinated Program. American Dietetic Association, ۱۰۸, ۱۲۰-۱۲۴.

Rowly, j (۲۰۱۷). Action research: an approach to student work based learning, Journal of

Education and Training, Volume ۴۵, number ۳, pp. ۱۳۱-۱۳۸.

Trunk N , Arthur S.(۲۰۱۷). Action research and constructivism: two sides of the same coin? Or,

one side, International Journal of Management in Education, V.۱, Number ۱-۲, ۲۰۰۷. Theory,

method, and practice (pp. ۱۷۷-۱۹۹). Thousand oaks, CA: Sage.

Wacher, J. (۲۰۰۹). Training Needs Assessment of the Cooper Engineering Group at ADC, MA

thesis in Training and Development. University of

Whitehead, J . McNiff , J. (۲۰۱۶) Action Research: Living Theory, sage. Volume ۵(۲), PP. ۱۳۹-

۱۵۹. Wisconsin: Stout.

Yoon, Kiok. Park, Youngin. Yong Hong, Seoung (۲۰۰۷). Elementary Teachers perception of

Action Research in Korea. Annual Conference of the Comparative and International

Education Society held in April ۱۴-۱۸: Toronto.