

پژوهش‌های آموزشی و چالش‌های فراروی

دکتر رضا ساکی*

چکیده

استفاده از پژوهش در تحلیل، طراحی، اجرا و ارزش‌یابی فعالیت‌های سازمانی از دیرباز مورد توجه مدیران در اغلب سازمان‌ها بوده است. با تدارک برنامه‌های پژوهشی در درون سازمان‌ها، اطلاعات و دانش موردنیاز برای تصمیم‌گیری اثربخش در ابعاد مختلف فراهم می‌شود، به ویژه در سازمان‌هایی با اهداف و وظایف پیچیده، بهره‌گیری از پژوهش در هدایت فعالیت‌ها بیش از پیش مورد توجه است. پژوهش در سازمان‌ها اصولاً در مسیر پشتیبانی از فعالیت‌های به‌سازی سازمانی صورت می‌پذیرد. این موضوع با شناسایی ماهیت ابعاد و مؤلفه‌های سازمانی و عوامل مؤثر بر آن‌ها محقق می‌گردد. پژوهش برحسب ظرفیتی که در تولید دانش و اطلاعات پیرامون موضوعات و مسائل سازمانی دارد، عامل معتبرتری برای هدایت کوشش‌های معطوف به فعالیت

* عضو هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت

به‌سازی سازمانی است و از این منظر پایه‌ی فعالیت‌های به‌سازی در سازمان‌ها به شمار می‌آید. در سازمان‌های آموزشی نیز پژوهش جایگاه ویژه‌ای دارد. آموزش و پرورش هم در بعد تحلیل و طراحی برنامه‌ها و هم در اجرا و ارزش‌یابی از آن‌ها عموماً با فضای پیچیده‌ای رو در رو است. پژوهش این پیچیدگی برای مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی قابل فهم می‌سازد و از این رو تصمیم‌گیری را در این حوزه کارآمدتر می‌کند. با تکیه بر یافته‌های پژوهشی امکان تدارک مناسب فعالیت‌ها در سطوح مختلف و در جهت نیل به اهداف آموزشی، بیش از پیش فراهم می‌شود.

این مقاله می‌کوشد با معرفی اهم مسائل جاری حوزه‌ی پژوهش در آموزش و پرورش، - با تأکید ویژه بر ایران- فرصتی را برای جلب توجه صاحب‌نظران و مسوولان نسبت به آن‌ها فراهم سازد تا پژوهش بتواند با نیل به کارآمدی، با تمامی ظرفیت خود در مسیر اصلاح نظام‌های آموزشی قرار گیرد.

مقدمه

پژوهش در سازمان‌های آموزشی موقعیت ممتازی دارد. وظایف و مأموریت‌های دشوار و حساس آموزش و پرورش در پرتو فعالیت‌های پژوهشی تسهیل می‌شوند و امکان تحقق می‌یابند. در دنیای پیچیده‌ی کنونی تبیین، تحلیل و پیش‌بینی پدیده‌های آموزشی بدون بهره‌گیری از روش‌های منظم علمی دشوار و گاه غیر قابل انجام است.

اگرچه پژوهش را نمی‌توان دارویی معجزه‌آسا برای درمان همه‌ی دردهای نظام‌های آموزشی دانست، اما بدون تردید در شناسایی مسیرهای منتهی به حل بسیاری از این دردها، فعالیتی ثمربخش محسوب می‌شود، از این رو می‌توان بخش پژوهش را بخش دیده‌بانی نظام آموزشی تلقی کرد که می‌کوشد در مرحله‌ی اول با ایفای نقش پیشگیری، آموزش و پرورش را در مقابل ورود آسیب‌ها و بیماری‌ها محافظت نماید و در دیگر مرحله زمانی که آسیبی در محدوده‌ی نظام آموزشی مشاهده شود با هشارسازی مسوولان و اعلام راهکارهای مقابله‌ای، امکان حذف آن را از محیط فراهم سازد.

با این توصیف، پژوهش به عنوان فعالیتی ضروری در سازمان‌های آموزشی جایگاه خود را پیدا کرده و اغلب منابع و امکانات در خوری نیز برای انجام مناسب آن پیش‌بینی شده است. اما بخش پژوهش در آموزش و پرورش هم اکنون در مسیر انجام مأموریت‌ها و وظایف خود با مسائل قابل تأملی رو به روست که بی‌توجهی به آن‌ها می‌تواند نظام‌های آموزشی را از دسترسی به محصولات یک بخش پژوهشی کارآمد محروم سازد.

به همین جهت، هدایت این بخش از فعالیت‌ها در آموزش و پرورش که بتواند منابع را به درستی در مسیر نیازها هدایت سازد تا با تولید دانش و اطلاعات معتبر، سطوح مختلف تصمیم‌گیری را از موقعیت‌های موجود آگاه گرداند، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌شود. بدون تردید برای هدایت مؤثر

این بخش از فعالیت‌ها باید ابتدا مسائل موجود در بخش را به درستی شناخت تا براساس آن و با هوشمندی برای رفع آن‌ها چاره‌اندیشی نمود.

پژوهش و تعریف آن در آموزش و پرورش

از پژوهش در آموزش و پرورش تعاریف متعددی به عمل آمده است که اشاره به برخی از آن‌ها در مسیر شناسایی و طرح مسائل پژوهش در نظام‌های آموزشی خالی از فایده نخواهد بود.

میرتینز^۱ (۲۰۰۵) پژوهش آموزشی را یکی از راه‌های متنوع برای دانستن در حوزه‌ی تعلیم و تربیت ذکر می‌کند. از دیدگاه وی پژوهش آموزشی فرآیندی نظام‌دار است که طی آن پژوهشگر برای درک، توصیف، پیش‌بینی یا کنترل پدیده‌های آموزشی، اطلاعات موردنیاز را گردآوری، تحلیل و تفسیر می‌کند.

گی^۲ (۱۹۹۰) پژوهش آموزشی را کاربرد منظم و رسمی روش‌های علمی به منظور مطالعه‌ی مشکلات آموزشی می‌داند و هدف آن را نیز برگرفته از هدف همه‌ی علوم عبارت از توصیف، پیش‌بینی و کنترل پدیده‌های آموزشی ذکر می‌کند. به نظر او تفاوت میان تحقیقات آموزشی و سایر تحقیقات به تفاوت در ماهیت پدیده‌های مورد مطالعه‌ی آن برمی‌گردد. تحقیقات آموزشی با دشواری‌های بیشتری در انجام مواجه هستند. متغیرهای شناخته و ناشناخته‌ی بسیاری محیط‌های آموزشی را در برگرفته که این موضوع اجرای پژوهش و تعمیم یافته‌های آن را در این حوزه به مراتب دشوارتر ساخته است.

کوهن و مانینون^۳ (۱۹۹۶) نیز در تعریف مشابه دیگری، پژوهش آموزشی را کاربرد روش‌های علمی به منظور مطالعه‌ی مسائل تدریس و یادگیری در درون نظام رسمی معرفی می‌کنند که با تبیین مفاهیم مرتبط با آن‌ها صورت می‌پذیرد.

1- Mertens

2- Gay

3- Cohen & Maninon

ارزش ویژه‌ی پژوهش آموزشی در توسعه‌ی توانایی‌های عوامل آموزشی است که با تولید و در دسترس ساختن انواع آگاهی‌های موردنیاز آن‌ها پیرامون موضوعات آموزش و پرورش صورت می‌پذیرد. از دیدگاه مک میلان و ویرجاین^۱ پژوهش آموزشی در برگیرنده‌ی گردآوری و تحلیل اطلاعات برای بهبود دانش و عمل آموزشی است.

به طور کلی پژوهش در آموزش و پرورش می‌کوشد با تولید دانش و اطلاعات موردنیاز برای تصمیم‌گیران آموزشی در سطوح مختلف، فرآیند یاددهی - یادگیری را تسهیل بخشد و به این ترتیب دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت را ممکن سازد.

پیشینه‌ی پژوهش در آموزش و پرورش

پژوهش در آموزش و پرورش، تسهیل فعالیت‌های آموزشی را برای نیل به یک محیط یادگیری اثربخش دنبال می‌کند. این حوزه از فعالیت در آموزش و پرورش طی یک صد سال گذشته در مسیر بهبود و تکامل روش شناختی و سازمانی هر چه بیش‌تر در حرکت بوده است.

شالوده‌ی مطالعه و پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت به عنوان یک حوزه‌ی نظام یافته و حاصل تجربه و عمل، از اواخر قرن نوزدهم پی‌ریزی شد. از آغاز قرن بیستم مطالعات مربوط به تعلیم و تربیت در آمریکا و اروپا با سرعت تکامل و گسترش یافت و بازار تجربه‌گرایی در مسائل تربیتی رونق فراوان گرفت. متخصصان و صاحب‌نظران علوم تربیتی مسائل مختلف مربوط به این حوزه، از جمله برنامه‌های درسی، مسائل مربوط به مدیریت و اداره‌ی آموزشگاهها، بررسی و عوامل شکست تحصیلی، ساخت و استانداردسازی آزمون‌های تحصیلی و روانی را مورد توجه قرار دادند. هم‌زمان با این

1- Macmillan & Wergin

فعالیت‌ها، استفاده از روش‌های کمی و توصیفی و استنباطی در تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده نیز رونق گرفت. فعالیت‌های پنت، کلاپارد، کتل و گالتون به تدوین اولین کتاب روش‌های تحقیق در آموزش و پرورش و تأسیس مؤسسه تحقیقاتی ژان ژاک روسو و جنبش آموزش و پرورش تجربی منجر گردید. مک کال استفاده از گروه‌های گواه و آزمایشی را در تحقیقات آموزشی توصیه کرد و فیشر با کتاب روش‌های آماری برای محققان دامنه‌ی مطالعات کمی در علوم تربیتی را گسترش داد. (نقل از کیامنش، ۱۳۷۲).

استانلی هال^۱ از جمله کسانی است که اواخر قرن نوزدهم میلادی مطالعات خود را در قلمرو مراحل رشد کودک آغاز کرد و فصل جدیدی را در این زمینه به روی پژوهشگران گشود. او سعی داشت مراحل برای رشد جسمی، عقلی و عاطفی کودکان تعیین و توانایی‌های آن‌ها را در هر مرحله‌ی سنی معلوم کند. کار مطالعه‌ی مراحل رشد کودک به وسیله‌ی کسانی چون جروم برونر^۲ آمریکایی و ژان پیاژه^۳ روان‌شناس نامدار سوئیسی دنبال شد و نظریه‌های جدیدی در این زمینه عرضه گردید. مسائل مربوط به آموختن و روان‌شناسی یادگیری از جمله حیطه‌هایی بود که در اوایل قرن بیستم میلادی مورد توجه افرادی چون ثرن‌دایک^۴ قرار گرفت و بعدها توجه پژوهندگان دیگری چون اسکینر^۵ را به خود جلب کرد. بالاخره تحقیق در خصوص وضعیت مدارس و بررسی مسائلی چون تربیت معلم، مدیریت کلاس، روش‌های تدریس، ترک تحصیل و مردودی از دیگر محورهایی بود که در اوایل قرن بیستم، به ویژه در کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی، توجه مسوولان آموزشی را برانگیخت.

-
- 1- Stanly Hall
 - 2- Jerome Broner
 - 3- Jean Piaget
 - 4- Throndike
 - 5- Skinner

با وقوع دو جنگ جهانی در اروپا و حدوث نابسامانی‌های فراوان، رکود چشمگیری در وضع آموزش و پرورش کشورهای درگیر ایجاد شد. به تبع چنین وضعی تحقیقات آموزشی نیز که به طور عمده توسط دانشگاهها و پژوهشگران علاقه‌مند دنبال می‌شد، دچار وقفه گردید. پس از جنگ دوم جهانی و برقراری آرامش در دنیا و به دنبال آن پیدایش کشورهای تازه استقلال یافته، کشورهای مختلف به منظور جبران نارسایی‌های آموزشی، سازمان‌دهی جدید نظام‌های تعلیم و تربیت را وجهه‌ی همت خود قرار دادند. در این رهگذر نخست کشورهای غربی و سپس کشورهای در حال توسعه، توجهی خاص به تحقیقات آموزشی مبذول داشتند، بدین معنی که در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، مراکز تحقیقات گوناگون بنا نهادند و در نهادینه کردن پژوهش‌های آموزشی - که تا قبل از آن جنبه‌ی فردی داشت و یا در انحصار دانشگاهها بود - کوشیدند (محسن‌پور، ۱۳۷۷). برخی دیگر مانند تورستن هوسن^۱ گسترش تحقیقات آموزشی به شیوه‌ی جدید را مقارن با تأسیس مجامع بین‌المللی از قبیل یونسکو و سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی مرتبط می‌دانند (میرلوحی، ۱۳۷۱).

به این ترتیب پژوهش آموزشی در مسیر به‌سازی نظام‌های آموزشی قرار گرفت و سازمان‌های متعددی در سرتاسر جهان در درون دانشگاهها و نظام‌های آموزشی برای انجام تحقیقات آموزشی ایجاد گردید.

پژوهش در آموزش و پرورش ایران

توجه به موضوع پژوهش در آموزش و پرورش ایران به صورت چشمگیر و سازمانی هم‌زمان با تأسیس شورای تحقیقات در سال ۱۳۶۸ است که با تصمیمات آن در زمانی نسبتاً کوتاه در سطوح مختلف آموزش و پرورش

1- Torston Husen

بخش‌ها و دفاتر متعدد پژوهشی دایر گردید و اعتبارات درخوری به طور مستقل به انجام پژوهش در آموزش و پرورش اختصاص یافت. اکنون برنامه‌های پژوهشی از حوزه‌ی ستاد تا سطح مدیریت آموزش و پرورش مناطق و با برنامه‌ی معلم پژوهنده تا سطح مدرسه و کلاس‌های درس گسترانیده شده است. تا پایان سال ۱۳۸۳ بیش از ۵۰۰۰ طرح پژوهشی توسط بخش‌های پژوهشی آموزش و پرورش به اتمام رسیده است. (لطیفی، ۱۳۸۴).

اما حوزه‌ی تحقیقات آموزشی در ایران نیز با مسائلی اساسی مواجه است که استفاده مؤثر و کارآمد را در این بخش با مانع روبه‌رو کرده است. این مسائل که بعضاً گستره‌ای وسیع‌تر از کشور دارند، در بخش‌های بعدی مورد بحث قرار می‌گیرند.

اهم چالش‌های فراروی پژوهش در آموزش و پرورش

چالش‌های پژوهش در آموزش و پرورش به چند حوزه‌ی کلی تقسیم می‌شوند که البته این تقسیم‌بندی صرفاً برای سهولت در درک آن‌ها صورت می‌پذیرد. این موارد اغلب با یکدیگر مرتبط و درهم تنیده هستند و برخی از آن‌ها از پیچیدگی‌های فعالیت پژوهش در محیط سازمانی آموزش و پرورش برگرفته شده‌اند.

۱) ناکارآمدی مدیریت سازمانی پژوهش:

سازمان‌های پژوهشی نیز مانند سایر سازمان‌ها، با تعیین رسالت، مأموریت و هدف‌هایی ویژه ایجاد شده‌اند. آن‌ها موظف‌اند دانش موردنیاز مرتبط با حوزه‌ی فعالیت خود را برای مؤسسان سازمان فراهم آورند و در مسیر تحقق اهداف پیش‌بینی شده گام بردارند.

با این توصیف در این سازمان‌ها نیز مدیریت نقش کلیدی را در تحقق اهداف بر عهده دارد از این رو شاید بتوان پرداختن به موضوع مدیریت

پژوهش و رفع مسائل آن را مهم‌ترین اقدام در مسیر نیل به کارآمدی در بخش پژوهش در حوزه‌های مختلف دانست.

هیوس (۲۰۰۱) آماده‌سازی محیط‌های پژوهشی را برای جذب پژوهشگران، دشوارترین و مهم‌ترین وظیفه‌ی مدیران در این حوزه ذکر می‌کند که اغلب نیز نیل به آن با مانع رو به رو است. پژوهشگر سرمایه‌ی اصلی بخش پژوهش است و به این جهت، مدیر باید موقعیت مناسب را با تمهید شرایط برای حضور مؤثر آن‌ها فراهم سازد.

محور فعالیت در سازمان پژوهشی، تولید دانش و اطلاعات است. این فعالیت محوری، پایه انجام انواع فعالیت‌های مدیریت در بخش پژوهش است، به گونه‌ای که با انحراف از آن، سازمان عملاً از مسیر اهداف خود فاصله خواهد گرفت.

آیا سازمان‌های پژوهشی توانسته‌اند به کارآمدی دست یابند و در مسیر خدمت مؤثر به دنیای پیچیده‌ی سازمان‌ها قرار گیرند؟ وضعیت کنونی آن‌ها چگونه است؟

با وجود آثار مثبت حاصل از تشکیل سازمان‌های پژوهشی، مدیریت این بخش نیز در مواجهه با چالش کارآمدی است و هدایت مؤثر آن اغلب با مانع و دشواری فزاینده توأم می‌باشد. بنیس (۱۹۹۹) ضعف کارآمدی مدیریت را ویژگی مشترک اغلب سازمان‌های پژوهشی ذکر کرده و معتقد است آن‌ها نیز مانند بسیاری از سازمان‌های دیگر نتوانسته‌اند گام‌های مؤثری برای غلبه بر موانع و مشکلات خود بردارند.

گیسون (۱۹۹۰) پیچیدگی ماهیت فعالیت در سازمان‌های پژوهشی را مانع از دسترسی به ملاک‌های روشن کارآمدی ذکر کرده است. هنوز توافق در خوری در خصوص قاعده‌های کارآمدی در سازمان‌های پژوهشی به دست نیامده است.

جین و ترایاندیس (۱۳۷۶) با تشریح انواع ویژگی‌های سازمان‌های پژوهشی، اداره‌ی اثربخش و کارآمد آن‌ها را متضمن تلاش‌های جان‌فرسا و مشکلات منحصر به فردی می‌دانند که به واسطه‌ی ماهیت جهانی آن‌ها و ویژگی‌های خاص محققان ایجاد می‌شود. جهت‌گیری‌های جهانی در عرصه‌ی سازمانی، به سوی تبدیل جوامع صنعتی یا تولیدی به جوامع اطلاعاتی است که این رویکرد بار سنگینی را بر روی سازمان‌های تحقیقاتی ایجاد می‌کند. همچنین انجام پژوهش متضمن عدم قطعیت قابل توجهی است، زیرا هرگز نمی‌توان برون داد آن را مستقیماً و با تکیه بر درون داده‌های آن پیش‌بینی کرد. آن‌ها براساس این ویژگی‌ها، مدیریت در سازمان‌های پژوهشی را مدیریت بر مدیریت‌ناپذیر^۱ تعبیر نموده‌اند.

«ویلیامز» (به نقل از جین و ترایاندیس، ۱۳۷۶) دشواری مدیریت سازمان‌های پژوهشی را عمدتاً به دلیل ویژگی‌های پژوهشگران و کارکنان شاغل در این سازمان‌ها می‌داند. کارکنان این سازمان‌ها مستقل و رشد یافته‌ترند و باید به گونه‌ای دیگر اداره شوند. اما چگونه؟ مدیر سازمان پژوهشی باید ارزش‌های جامعه علمی را همراه به اعتقاد این جامعه مبنی بر تعلق علم به همه‌ی مردم جهان درک کند. بنابراین در سازمان پژوهشی اساساً مدیریت، هنر انسجام بخشی به تلاش‌های افراد متمایز، باهوش، خودگردان و خلاق می‌باشد.

استیسی (۱۳۸۲) مدیریت در سازمان‌های پویا - نظیر سازمان‌های پژوهشی - را که با درجه‌ی بالایی از بله‌ام و عدم قطعیت مواجه می‌باشند، درگیر با مسائلی ذکر می‌کند؛ از جمله:

1- Managing The Unmanageable

۱- آینده‌ی بلندمدت یک سازمان خلاق ناشناخته است. این آینده را نمی‌توان به روشنی و با شفافیت پیش‌بینی کرد. بر این اساس برنامه‌ریزی در محدوده این سازمان‌ها اگر غیر ممکن نباشد بسیار دشوار خواهد بود.

۲- در سازمان‌های پویا، ترویج فرهنگ‌های متفاوت به جای فرهنگ همسان موجب زاینده‌گی می‌شود. این رویکرد، فرآیند یادگیری پیچیده و فراگیر را که لازمه‌ی اداره‌ی امور راهبردی دائماً متغیر می‌باشد، در محیط برمی‌انگیزاند؛ اما این اقدام خود با دشواری‌هایی همراه است.

۳- در این محیط‌ها مدل‌های از پیش تعیین شده، کارآیی خود را از دست می‌دهد و نیاز به مدل‌ها و نقشه‌های نو ساخته و سازگار با شرایط موجود مطرح می‌شود. به این ترتیب مدیر باید توانایی خلق مدل‌های جدید را داشته باشد.

ضعف مدیریت حوزه‌ی پژوهش از جمله در بخش پژوهش در ایران نیز نمودی آشکار دارد.

منصوری (۱۳۷۱) ضعف مدیریت علمی را پراهمیت‌ترین نمود توسعه نیافتگی بخش‌های تحقیقاتی در ایران می‌داند. ناتوانی در پرورش استعدادها، جذب مغزها و تحقق بخشیدن به اندیشه‌های نو، بخشی از مظاهر مدیریت ناتوان در مراکز علمی ایران است. متأسفانه هنوز هم در موفق‌ترین مراکز علمی ما، به مدیریت پژوهش به عنوان یک علم نگاه نمی‌شود. طبیعی است مدیریت ضعیف یک مرکز علمی که درک صحیح از چگونگی کار در یک مرکز تحقیقاتی ندارد، اجازه‌ی رشد به مرکز علمی نمی‌دهد. در واقع چنین مدیرانی حتی متوجه نیستند که مانع رشد هستند. بدیهی است شرایط در چنین مؤسسات علمی پذیرای افراد کیفی نیست و دفع، خصیصه‌ی این گونه مراکز علمی است. منصوری (۱۳۷۰) آسیب حاصل از مدیریت پژوهش را به دلیل ماهیت فعالیت‌های پژوهشی، غیر محسوس اما عمیق می‌داند. ورشکستگی یک

نظام اقتصادی یا تجاری خیلی سریع روشن می‌شود، ولی ورشکستگی یک نظام علمی به این سرعت و سهولت قابل تشخیص نیست.

صدیق (۱۳۸۱) مشکل اساسی در حوزه‌ی تحقیقات در ایران را فقدان مدیریت می‌داند تا کمبود اعتبارات. او تأکید می‌کند «تجربه نشان داده است که تزریق بودجه مشکل بخش پژوهش را حل نمی‌کند. ما مدیریت پژوهش نداریم». پژوهش را نمی‌توان از طریق مطبوعات و تبلیغ و میزگرد گسترش داد، بلکه باید اقدام فرهنگی انجام شود.

شریفی (۱۳۸۲) مشکلات مدیریت و ساختار تحقیقاتی را بسیار جدی‌تر از سایر مشکلات از جمله بودجه ذکر می‌کند. می‌گوید «وقتی از مسوولان مرتبط با توسعه‌ی علمی سؤال می‌کنیم، وزیر و معاون وزیر نمی‌دانند که در آن مرکز چه خبر است، هماهنگی بین بخشی و حتی درون بخشی در این میان بسیار ضعیف است. «اگر به بودجه‌های پژوهشی صرفاً به عنوان بودجه‌هایی نگاه کنیم که باید مصرف شوند و بر فرآیندهای اجتماعی و اقتصادی جامعه تأثیرگذار نباشند، راه بیهوده‌ای طی کردیم و نخواهیم توانست در نهایت مسیر درست حرکت را باز یابیم».

در کنفرانس توسعه‌ی دانش و فناوری ایران (عوامل، موانع و راهکارها) که در بهار ۱۳۸۴ در دانشگاه صنعتی شریف برگزار گردید، ضعف مدیریت پژوهش به عنوان مسأله بزرگ بخش پژوهش در ایران مطرح شد که خود عامل پدید آمدن سایر مسائل می‌باشد. مدیریت ضعیف به همراه خود مشکلاتی را برای بخش پژوهش ایجاد کرده است: ابتدا عدم تشخیص اولویت‌ها در حوزه تحقیقات و دیگری که در واقع نتیجه‌ی مشکل اولی است، دلسرد کردن و ناامید کردن تولیدکنندگان علم و فکر می‌باشد (گزارش کنفرانس، ۱۳۸۴).

در حوزه‌ی تحقیقات آموزشی نیز کوشش‌های مدیریت اغلب منجر به دسترسی به موقعیت مطلوب در حوزه‌ی پژوهش نشده است.

مدیریت در حوزه‌ی تحقیقات آموزشی متأثر از فضای کلی مدیریت بخش پژوهش در جهان و موقعیت‌های ملی همراه با چالش‌های اساسی است. مویریا^۱ (۱۹۸۹) با مطالعه‌ی موقعیت پژوهش در بخش آموزش و پرورش، آن را مواجه با کاستی‌هایی قابل توجه گزارش می‌کند که تحقق رسالت‌های پژوهش را با مشکل مواجه ساخته است. مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش نتوانسته همگام با نیازها و انتظارات جلو رود. کوک^۲ (۲۰۰۱) نیز ابهام در حوزه‌ی وظایف مدیران حوزه‌ی پژوهش در آموزش و پرورش و به دنبال آن، ابهام در تعیین ملاک‌های آزمون اثربخشی فعالیت‌های این حوزه را از جمله موانع توسعه پژوهش در حوزه‌ی آموزش و پرورش دانسته است. مشخص نیست ابتدا و انتهای وظایف مدیر بخش پژوهش کدام است، با چه تمهیداتی این وظایف قابل انجام هستند و چگونه می‌توان از درستی انجام آن‌ها اطمینان حاصل کرد؟

بروفی^۳ (۲۰۰۲) می‌گوید اغلب مدیریت حوزه‌ی تحقیقات آموزشی مورد کم توجهی قرار می‌گیرد. ضعف مدیریت پژوهش در هدایت منابع این حوزه برای تدارک پژوهش‌هایی متناسب با نیازهای موجود در سطح مدارس اغلب مشهود است.

صفوی (۱۳۶۴) به ارائه مطالعه‌ای با عنوان کمیت و کیفیت پژوهش‌های آموزشی در کشورهای جهان سوم می‌پردازد که مرکز بین‌المللی توسعه‌ی پژوهش^۴ آن را با نگاهی کاستی جویانه به انجام رسانیده است. نتایج این مطالعه که در دو بخش به ارائه یافته‌های خود پرداخته، به روشنی کارآمدی مدیریت بخش پژوهش در آموزش و پرورش را مورد تردید قرار داده است.

1- Mwiria

2- Cock

3- Broffee

4- The International Development Research center.

براساس این مطالعه مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش نتوانسته اقدامات درخوری را برای بسامان سازی فعالیت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش به عمل آورد و انجام پژوهش در این حوزه عملاً به عنوان فعالیتی با اثربخشی نازل مطرح شده است.

در مجموعه مقالاتی که آکادمی علوم تربیتی آمریکا^۱ در زمینه‌ی مسائل پژوهش در حوزه‌ی آموزش و پرورش منتشر کرده، پژوهش در آموزش و پرورش به عنوان یک حوزه‌ی پرتنش و منبع بروز دائمی بحث و مجادلات تلقی شده است. این فضا به طرح سؤال‌هایی اساسی در مورد چرایی و ضرورت انجام تحقیقات در آموزش و پرورش منجر شده است. سؤال‌هایی که همچنان بی‌پاسخ مانده و کوشش‌های اساسی‌تری برای پاسخ‌گویی به آن‌ها موردنیاز است^۲ (۱۹۹۹). پیداست در چنین فضایی دشوار، مدیریت سازمانی پژوهش بیش از هر بخش دیگر موظف به تلاش در جهت حل یا کاهش مسائل موجود می‌باشد. مدیریت مؤثر می‌تواند با هدایت تعارضات و پیش‌بینی گفتگوهای سازنده پیرامون دشواری‌های موجود در جهت دستیابی به موقعیت‌هایی مناسب‌تر گام بردارد.

در ایران نیز مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش با چالش اساسی برای ذیل به کارآمدی رو به رو است. توسعه‌ی ساختار و افزایش حجم فعالیت‌های پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش در طی ۱۵ سال اخیر، دشواری‌های قابل توجهی در مسیر مدیریت و سیاست‌گذاری سازمانی حوزه‌ی پژوهش پدید آورده است که بی‌توجهی به آن‌ها می‌تواند این بخش را با بحران‌های اساسی مواجه سازد. به نظر می‌رسد موضوع سامان‌دهی مدیریت پژوهش در مسیر تکاپو برای گسترش تشکیلات و افزایش و جذب اعتبارات و همچنین

1- National Academy of Education

2- Logeman & shulman

مواجهه بخش پژوهش با حجم انبوهی از فعالیت‌ها در عمل مورد کم توجهی قرار گرفته است.

در مطالعه‌ی ساکی (۱۳۸۴) مدیریت پژوهش در آموزش و پژوهش ایران در مسیر کارآمدی در سه حوزه تشکیل‌دهنده‌ی نظام مدیریت پژوهش، ارکان نظام مدیریت، بخش امور پایه‌ای و بخش امور عملیاتی با مسائل اساسی رو در رو است که حل آن‌ها مستلزم اقداماتی جدی و هوشمندانه می‌باشد.

عبداللهی (۱۳۸۲) نوعی ناهماهنگی و پراکنده کاری در پژوهش را در حوزه‌ی آموزش و پرورش مطرح می‌کند که منشأ آن ممکن است فقدان مدیریت واحد بر این گونه فعالیت‌ها و همچنین نبود برنامه‌ی راهبردی پژوهش در آموزش و پرورش باشد. حاکم شدن جوّ اداری به جای روح علمی نیز از جمله آفت‌هایی است که به گفته‌ی او مؤسسات پژوهشی وابسته به آموزش و پرورش را تهدید می‌کند.

شکرکن (۱۳۸۳) نابسامانی مدیریت سازمانی پژوهش را عامل تشدید مسائل پژوهشی در این حوزه ذکر کرده است. مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش نتوانسته راهبردهای اساسی را برای هدایت تحقیقات پیش‌بینی کند و آن را به مرحله‌ی اجرا در آورد. وی تأثیر عوامل برون سازمانی را نیز در ایجاد این وضعیت برجسته می‌داند.

با وجود کوشش در خوری که طی سالیان اخیر برای گسترش ساختار و تشکیلات و اختصاص اعتباراتی قابل توجه به این بخش به عمل آمده، مدیریت و برنامه‌ریزی پژوهش از رشد و توسعه‌ی متناسب با آن حوزه برخوردار نبوده است.

به رغم این‌که وزارت آموزش و پرورش در طی ۱۵ سال گذشته دارای شورای سیاست‌گذاری تحقیقات بوده است، اما بررسی صورت‌جلسه‌ی مذاکرات این شورا در طی این مدت نشان از ناکافی بودن اقدامات شورا در

بسامان کردن موضوع سیاست‌گذاری پژوهش در آموزش و پرورش ایران دارد. گزارش تفصیلی برنامه‌ی راهبردی، ۱۳۸۳) البته این شورا نیز (به عنوان حداقل تلاش و فعالیت ممکن برای سامان‌دهی به امر تحقیقات در آموزش و پرورش) در طی سه سال اخیر غیر فعال بوده و جلسه‌ای برگزار نکرده است.

علاوه بر ناهماهنگی‌هایی که در بخش‌های پژوهشی درون وزارت آموزش و پرورش به چشم می‌خورد، بین بخش‌های پژوهشی آموزش و پرورش با دانشگاهها و سایر بخش‌های پژوهشی خارج از آموزش و پرورش - که در زمینه‌ی تعلیم و تربیت کار پژوهشی انجام می‌دهند - نیز هماهنگی محسوسی دیده نمی‌شود که این به نوبه‌ی خود موجب پایین آمدن بهره‌وری پژوهش‌های مرتبط با تعلیم و تربیت در سطح ملی گردیده است. به عبارت دیگر، نظامی کارآمد برای انسجام بخشی به ظرفیت‌های پژوهشی تحقیقات مرتبط با تعلیم و تربیت و هدایت آن‌ها در سطح ملی وجود ندارد.

موضوع مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش در برگیرنده قلمرویی گسترده و فراگیر است که همه‌ی تصمیم‌گیران این حوزه را از سطح کلان تا خرد و در سازمان‌های مختلف در برمی‌گیرد و بر همه‌ی فعالیت‌های پژوهشی تأثیری اجتناب‌ناپذیر می‌گذارد. پیداست نمی‌توان در مسیر اصلاح بخش پژوهش نسبت به این موضوع مهم و مسائل مربوط به آن بی‌اعتنا بود.

۲) ضعف اشاعه و کاربست یافته‌های پژوهش:

الف) توصیف وضعیت موجود

موضوع نیل به کاربست و اشاعه‌ی یافته‌های پژوهش از دیگر مسائل حوزه پژوهش است که شاید آشکارترین و فراگیرترین مسأله در این حوزه نیز باشد. بیش‌ترین حجم انتقاد بر تحقیقات آموزشی در این مورد مطرح می‌شود. شاید این حجم از اعتراض و انتقاد به شکاف میان پژوهش و عمل آموزشی به این

دلیل باشد که صاحب‌نظران پژوهش آموزشی را فعالیتی کاملاً کاربردی و در خدمت اصلاح تعلیم و تربیت تلقی می‌کنند. هال^۱ (۱۹۹۱) و هدف و تعهد پژوهش آموزشی را تأثیرگذاری بر عمل آموزشی و به ویژه تدریس می‌دانند بورگس^۲ (۱۹۹۳)

کالینز (۱۹۹۹) معتقد است که همواره بین پژوهش و عمل آموزشی شکاف بزرگی وجود داشته است. بیش‌تر کارگزاران آموزشی، پژوهش آموزشی را بی‌ارتباط با دغدغه‌ها و دلواپسی‌های روزمره خود تلقی می‌کنند و در نتیجه به آنچه پژوهشگران توصیه می‌کنند، توجه کم‌تری دارند (لاگمن و شالمن، ۱۹۹۹).

پرداختن به این موضوع از این حیث که ماهیت پژوهش در حوزه‌ی آموزش و پرورش، مأموریت‌گرا و کاربردی است، برای سازمان‌های آموزشی بسیار با اهمیت تلقی می‌شود. آموزش و پرورش از جمله پیچیده‌ترین فعالیت‌های موجود در جوامع کنونی را بر عهده دارد و از این رو بیش از پیش نیازمند حمایت نظام‌های پشتیبانی نظیر پژوهش است. علاوه بر این، موقعیت کار بسته یافته‌های پژوهشی یکی از مهم‌ترین معیارهای تعیین کارآمدی تلاش‌های به عمل آمده و عاملی در جهت جذب کمک‌های هر چه بیش‌تر به این بخش است.

انتقاد اساسی بر موقعیت کنونی تحقیقات آموزشی به طور عمده بر محور اندک بودن تأثیر تحقیقات آموزشی بر عمل آموزشی در مقایسه با منابع مصروفه استوار است. البته عوامل دیگری نظیر عدم درک یکسان از موضوع و مفهوم کاربست یافته‌های پژوهش در سطح آموزش و پرورش و پرداختن به موضوع از منظر گاه‌های متفاوت فلسفی نیز در بروز نگاه انتقادی نسبت به این حوزه مؤثر بوده است.

1- Hall, J.R

2- Burgess, Robert

لوایس^۱، رابرستون^۲، وودساید^۳، مک لید^۴ (۲۰۰۳) در بررسی مؤسسات پژوهشی در کانادا گزارش می‌کنند که تنها ۳۰ درصد از سازمان‌های پژوهشی اغلب یا همیشه پیام‌های روشنی را از تحقیقات برای تصمیم‌گیران تهیه می‌نمایند. ۲۰ تا ۲۲ درصد در صدد توسعه‌ی مهارت‌های خود برای انتقال پیام‌های پژوهشی به مخاطبان هستند و صرفاً بین ۸ تا ۱۲ درصد، فعالیت‌های خود را در این زمینه سودمند ارزش‌یابی می‌کنند. بسیاری از مؤسسات پژوهشی به واسطه‌ی این مشکل در معرض نقد و اعتراض واقع شده‌اند. (به نقل از رمزون، ۱۳۸۰، ترجمه نوه ابراهیم و دیگران).

گفت‌وگوی تورستن هوسن^۵ پژوهشگر برجسته‌ی اروپایی با وزیر اسبق فدرال آموزش و علوم در آلمان، هانس لوی سینک^۶ که به فاصله‌ی میان انتظارات بخش اجرا و سیاست‌گذاران از تحقیقات آموزشی اختصاص دارد، تا حدودی پایه‌های انتقاد به عدم تأثیرگذاری تحقیقات بر عمل آموزشی را روشن می‌سازد. هوسن می‌گوید: لوی سینک ظاهراً انتظار داشت تحقیقات آموزشی و تربیتی هم درست مانند رشته‌های دیگر، از قبیل متالوژی که اثرات بهبود بخش آنی و مستقیم بر فرآیند تولید می‌گذارد، اثرات آنی داشته باشد. وی با تلخ‌کامی تأسف خود را از وضعیت نامطلوب کنونی، از حیث نتایج و دستاوردهای ناچیز حاصل از منابع قابل توجهی که صرف پژوهش‌های آموزشی و تربیتی می‌شود، ابزار می‌دارد. این نقل قول به وضوح نشان می‌دهد که سطح انتظارات سیاست‌گذاران و مسوولان اجرایی از اثربخشی پژوهش‌های آموزشی و تربیتی، پاسخ‌گویی یافته‌های این پژوهش‌ها به مسایل و مشکلات مبتلا به نظام

1- Lavis

2- Rebertson

3- Woodside

4- Mcleed

5- Torsten Husen

6- Hans Leussink

آموزشی یا بهره گرفتن از آن‌ها به منظور ارتقای کیفیت نظام، بسیار بیش از آن چیزی است که در عمل مشاهده می‌شود. مشابه این دیدگاه در نقل قول دیگری از وزیر پیشین آموزش و پرورش استرالیا منعکس شده است. کاریک^۱ با ناامیدی و دلسردی از وضع موجود تأثیرگذاری یافته‌های پژوهشی بر تصمیم‌گیری‌ها، از این گفته‌ی پژوهشگر سرشناس آمریکایی، جین گلاس^۲ حمایت می‌کند که اطلاعات ده معلم شایسته در خصوص چگونگی اداره‌ی کلاس درس و ارتقای سطح یادگیری در آن، بیش از مقدار اطلاعاتی است که یک معلم عادی قادر است با استفاده از تمام نتایج تحقیقات آموزشی و تربیتی (منتشر شده در نشریات) به دست آورد (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۹)

مردیت گال و همکاران (ترجمه‌ی نصر و همکاران، ۱۳۸۲) نیز به همین ترتیب با نقل یک مقایسه‌ای نظورزان^۳، به تشریح پایه‌ی برخی دیدگاه‌های انتقادی از حوزه‌ی تحقیقات در آموزش و پرورش پرداخته‌اند. «اگر پزشکان، باید دانش پژوهشی^۴ پزشکی خود را از دست می‌دادند، بیش‌ترشان از کار باز می‌ماندند و در این صورت هیچ فکری برای درمان هیچ بیماری‌ای، به جز بیماری‌های عمومی نداشتند. برای مثال، اگر جراحان فاقد دانش مبتنی بر پژوهش درباره‌ی کارکردهای قلب، بیهوشی، معنای علایم بیماری و خطرهای احتمالی شیوه‌های خاص جراحی بودند، نمی‌توانستند جراحی قلب باز را انجام دهند. در مقابل، اگر مربیان تعلیم و تربیت، مجموعه دانشی را تاکنون از پژوهش تربیتی فراهم آمده از دست بدهند، تقریباً تأثیری بر کار آن‌ها نخواهد داشت و مدارس نیز کار خود را همان‌گونه که لجام می‌دهند، ادامه خواهند داد.

1- Carrich

2- Gene Glass

3- Speculated

4- Research Knowledge

همچنین، به دشواری می‌توان معلمانی را تصور کرد که تدریس دانش‌آموزان را نپذیرند فقط به این دلیل که دانش کافی مبتنی بر پژوهش درباره‌ی فرآیند یادگیری یا تأثیر نسبتاً اندک بر کار روزمره‌ی مربیان دارد. این ارزیابی از عمل تربیتی، درست یا نادرست، این سؤال مهم را مطرح می‌کند که چرا باید به پژوهش تربیتی پرداخت؟

لاگمن، شالمن و همکاران (۱۹۹۹) در گزارشی به طرح موضوع پژوهش در آموزش و پرورش به عنوان مسأله‌ای تاریخی می‌پردازند که بر آن انتقادهای فراوانی وارد می‌باشد. در این گزارش «کارل کاستل» نتایج مطالعه‌ی خود را از مصاحبه با سی و سه پژوهشگر آموزشی و مقامات سازمان‌های دولتی مطرح می‌سازد که براساس آن پژوهش آموزشی موقعیت مناسبی نداشته است. به نظر وی یک دلیل ابتدایی برای این امر، باور دیرینه‌ای است که پژوهش به ندرت به پیشرفت در عمل منجر شده است. گرچه مثال‌های فراوانی از تغییرات پژوهش مدار در کلاس‌های درس، در حال حاضر و گذشته وجود دارد، ولی اکثر این تغییرات کم دوام و زودگذر بوده‌اند یا نتیجه‌ی قطعی پژوهش برای آموزگاران مربوط نامعلوم مانده‌اند؛ بنابراین ارتباط مؤثر بین پژوهش و عمل مورد بی‌توجهی قرار گرفته است.

تایکر^۱ (۱۹۸۰) اظهار داشته است در پژوهش باید به مسائلی که برای معلمان اهمیت دارد، اولویت داده شود و این که در کل معلمان نسبت به مسائل پژوهشی که توسط گروه‌های خارج از مدارس شناسایی و تعیین شده‌اند بدگمان و شکاک هستند.

براساس بررسی‌های لاگمن، شالمن و همکاران (۱۹۹۹) فعالیت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش برای تأثیرگذاری بر عمل آموزشی نیاز به تغییر

1- Tykr

و تحول اساسی دارند. پژوهش‌های آموزشی متهم به بی‌توجهی در پاسخ‌گویی به سؤال‌های اساسی نظام‌های آموزشی شده‌اند.

ب) کوشش‌های جهانی برای بهبود وضع موجود

پیوند بین پژوهش و عمل در نشست‌های جهانی مرتبط با تعلیم و تربیت نیز به طور مکرر مطرح و مورد بحث قرار گرفته است. در نشست جهانی اصطلاحات و تحقیقات آموزشی که در سال ۱۹۹۵ با همکاری دفتر بین‌المللی آموزش و پرورش و مؤسسه ملی تحقیقات آموزشی ژاپن با حضور جمعی از پژوهشگران آموزشی و تصمیم‌گیران آموزش و پرورش برگزار شد؛ روشنگری‌های بسیاری در خصوص روند تحولات پژوهشی در نظام‌های آموزشی، دشواری‌ها و راهکارهای اصلاحی مطرح گردید. بسیاری از کشورها نقش تحقیقات آموزشی را در دو سطح خُرد و کلان مورد بررسی قرار داده‌اند. نقش تحقیقات در سطح خُرد میزان تأثیری است که تحقیقات بر فعالیت‌های درون مدرسه نظیر برنامه‌ی درسی، کتاب درسی، فرآیندهای تدریس، تلاش‌های دانش‌آموزان، تشکیلات و جوّ و سازمان مدرسه و تجربیات یادگیری باقی می‌گذارند. نقش تحقیقات در سطح کلان عبارت از تأثیری است که این تحقیقات بر سیاست‌های ملی آموزش، چشم‌اندازها و برنامه‌ریزی آموزشی از خود بر جای می‌گذارد. با توجه به تجربیات گذشته و حال این احساس وجود دارد که تأثیر تحقیقات آموزشی، به ویژه تأثیر آن بر سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در رده‌ی بالا (سطح کلان) نسبتاً ضعیف بوده است. برخی کشورها اظهار داشته‌اند که اغلب سیاست‌های آموزشی و تغییرات براساس فشارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی اتخاذ و به اجرا گذاشته می‌شوند، نه براساس تحقیقات. البته در بعضی موارد، به ویژه در مواردی که تحقیقات براساس نتیجه‌ای معین نظیر حمایت کردن یا مشروعیت بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده به اجرا در می‌آیند، می‌توان گفت تحقیقات آموزشی و سیاست‌ها با

یکدیگر ارتباط پیدا کرده‌اند! (به نقل از فقیهی قزوینی، ۱۳۷۹). در کنفرانس آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه‌ی آسیا، اقیانوس آرام که توسط یونسکو در ملبورن (۱۹۹۸) برگزار شد؛ نیز به وجود فاصله‌های عمیق بین پژوهش آموزشی و عمل آموزشی اشاره شده است و از آن به عنوان پدیده‌ای یاد شده که موجبات تضعیف هر دو حوزه (پژوهش و عمل آموزشی) را فراهم آورده است. از این رو نظام‌های آموزشی به اصلاح حوزه‌ی پژوهش فراخوانده شده‌اند (رووف و دیگران، ۱۳۷۸). در مطالعه‌ی مهرمحمدی و فقیهی قزوینی (۱۳۷۹)، ۴۳/۴۷ درصد از کشورها نیز به نبود راهبردهایی روشن برای کاربست یافته‌های تحقیقاتی در نظام آموزشی خود اشاره کرده‌اند.

آکادمی ملی علوم تربیتی^۱ طی سالیان اخیر تلاش درخوری را برای هدایت پژوهش در مسیر نیازهای آموزش و پرورش به عمل آورده است. این تلاش که با همت گسترده صاحب نظرات علوم تربیتی آغاز شده است، به صورت بنیادی دشواری‌های پژوهش آموزشی را برای تأثیرگذاری بر عمل آموزش مورد کندوکاو قرار می‌دهد. بخشی از این کوشش در کتاب مباحث اساسی در پژوهش‌های آموزشی^۲ به نگارش در آمده است.

پ) توصیف وضعیت در ایران

در ایران نیز اغلب از درجه‌ی پایین کاربست یافته‌های پژوهشی به عنوان یک مسأله اساسی یاد می‌شود. موضوع کاربست یافته‌های پژوهشی تابع عوامل تأثیرگذار متعددی است که برخی در درون حوزه‌ی سازمانی و عملیاتی پژوهش و برخی خارج از آن قرار دارند. از جمله عوامل درون حوزه‌ای ضعف در انتخاب اولویت‌ها است.

1- National Academy of Education (NAE)

2- Issues in Education Research

دلاور (۱۳۸۳) می‌گوید تعداد زیادی موضوع به عنوان اولویت تحقیقاتی مطرح می‌شوند که اصولاً با تعامل کارشناسی و مراجعه به منابع علمی قابل پاسخ‌گویی است و نیازی به انجام پژوهش پیرامون آن‌ها وجود ندارد. همچنین ضعف فرهنگ پژوهش و عدم نظارت لازم بر بخش‌های پژوهشی را از جمله دشواری‌های حوزه‌ی تحقیقات در آموزش و پرورش ایران ذکر می‌کند.

صادق موسوی (۱۳۷۹) با تحلیل ۸۹۶ مورد اولویت پژوهشی سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌ها، تعدادی ایراد اساسی بر آن‌ها وارد کرده است. برخی از این اشکالات که مانعی برای کاربست یافته‌های پژوهش تلقی می‌شوند چنین هستند:

- برخی موضوعات متناسب با سطح سازمانی مرجع تصویب نبوده در نتیجه، اجرای آن هم نمی‌تواند فرصتی برای کاربرد یافته‌هایش فراهم سازد.
- برخی عناوین صرفاً بی‌انگه کارهای روزمره‌ی واحدها است، نه موضوعاتی که در قالب پژوهش قابل انجام باشند.
- برخی عناوین نیاز به انجام پژوهش گسترده ندارند و با یک بررسی کوتاه قابل انجام هستند.
- برخی موضوعات بدیهی بوده نیاز به انجام پژوهش ندارد.

در گزارش برنامه‌ی راهبردی (۱۳۸۴)، موازی‌کاری، کم‌اهمیتی اولویت‌ها، از بالا به پایین بودن اولویت‌ها، سردرگمی در انتخاب اولویت‌ها، تکرار اولویت‌ها بدون عبرت‌آموزی از سوابق، فاصله‌ی اولویت‌ها از سطح واقعی اجرا، تشریفاتی بودن اولویت‌ها و تنظیم اولویت‌ها برحسب سهم اقتدار اداری بخش‌ها، مسأله‌ تراشی به جای مسأله‌شناسی و عدم تنوع در انتخاب اولویت‌ها از جمله آسیب‌هایی است که مانع از انتخاب مناسب جهت‌گیری‌های پژوهشی و در نتیجه، تولید دانش موردنیاز آموزش و پرورش از مسیر تحقیقات تحقیقات آموزشی شده است.

صداقت (۱۳۸۳) طی یک مطالعه، تکرار و عدم تنوع عناوین طرح‌های تحقیقاتی را آسیب شایع در این بخش می‌داند که علت آن نیز به طور عمده عدم برخورداری پژوهشگران از توانایی لازم برای مسأله‌شناسی در فرآیند تدریس و یادگیری ذکر شده است. دلاور (۱۳۸۳) فاصله بین حلقه‌ی تصمیم و پژوهش را مسأله اساسی تحقیقات در حوزه‌ی آموزش و پرورش می‌داند؛ به نحوی که اصولاً پژوهش برای پژوهش و نه برای تأثیرگذاری بر تصمیمات صورت می‌پذیرد.

کریمی (۱۳۸۲) ساختار فعلی نظام تحقیقاتی در آموزش و پرورش را فاقد هرگونه حلقه بازخورد به منظور نظارت و ارزیابی عملکرد مجموعه تحقیقاتی می‌داند. در این نظام میان فرآیند تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی فاصله وجود دارد. یعنی نتایج تحقیقات انجام شده در یک چرخه‌ی سیستماتیک و معنی‌دار به گزارش نمی‌افتد و گویا «تحقیق» و «تصمیم» دو فرآیند مستقل از هم، نظیر دو خط موازی هستند که هیچ‌گاه نباید همدیگر را قطع کنند و هیچ نقطه‌ای برای تلاقی و تعامل و تفاهم بین آن‌ها پیش نمی‌آید.

گیلک (۱۳۸۲) نیز روند موجود اجرای تحقیقات آموزشی در آموزش و پرورش را گسترده ولی کم تأثیر ارزیابی می‌کند. سال‌هاست که تلاش گسترده و پر حجمی برای طراحی، اجرا و کاربست یافته‌های پژوهش صورت می‌پذیرد و به همین منظور ساخت و تشکیلات پژوهش توسعه‌ی قابل توجهی پیدا کرده است؛ اما در کنار این سعی قابل تحسین آنچه خودنمایی می‌کند، کم تأثیری و در مواردی بی‌تأثیری و بی‌نتیجه بودن این پژوهش‌ها است. امری که اکثر مدیران و مسوولان و دست‌اندرکاران پژوهش بدان اذعان دارند و از هر موقعیتی برای گوشزد نمودن آن بهره می‌گیرند.

نامی (۱۳۷۷) اعلام می‌کند با تشکیل سازمان‌های رسمی تحقیقات در آموزش و پرورش ایران و گذشت حدود یک دهه از فعالیت‌های پژوهشی

انتظار می‌رفت که نتایج این تحقیقات، پی‌ساخت تصمیم‌های آموزشی قرار گیرد. اما شواهد موجود دال بر عدم استفاده از نتایج تحقیقات و داشتن دید تشریفاتی و زینتی نسبت به ساز و کار پژوهشی دارد. وی طی یک مطالعه به بررسی موانع به کارگیری یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی پرداخته که نتیجه‌ی آن شناسایی ۹ عامل اساسی مرتبط با این مسأله بوده است.

همچنین در چرخه‌ی اجرا و اشاعه و کاربست طرح‌های پژوهشی، تعداد بسیار اندکی از طرح‌های پژوهشی به اجرا در آمده در مسیر تهیه یک مقاله پژوهشی جهت انتشار در یک مجله علمی یا ارائه در یک نشست علمی - پژوهشی به جریان می‌افتند و معمولاً گزارش‌های پژوهشی آخرین حلقه از حرکت خود را با ورود به کتابخانه‌ها و مراکز اسناد و مدارک سپری می‌سازند. این موضوع مانعی جدی برای اشاعه و در دسترس‌پذیری یافته‌های پژوهش تلقی می‌شود.

به همین ترتیب نیز نظام منسجمی برای اشاعه یافته‌های پژوهشی در تعلیم و تربیت و در دسترس‌پذیری دانش و اطلاعات پژوهشی در ایران ایجاد نشده است. با توجه به فن‌آوری‌های نوین در عرصه اطلاع‌رسانی، هنوز اشاعه یافته‌های پژوهشی در بخش تعلیم و تربیت متکی بر روش‌های قدیمی است و از این رهگذر نظام پژوهشی آسیب‌های زیادی را متحمل می‌شود.

۳) ضعف کیفیت و نظارت بر اجرای پژوهش

کیفیت انجام پژوهش از مرحله انتخاب موضوع پژوهش به صورت جدی مطرح است و برای تضمین آن نیز در هر مرحله ساز و کارهایی پیش‌بینی می‌شود. این موضوع به ویژه پس از تصویب طرح پژوهشی با روشی روشن و رسمی تر تحت عنوان فعالیت نظارت بر اجرای پژوهش پی‌گرفته می‌شود که معمولاً با انتخاب ناظر یا ناظرانی از سوی مراجع تصویب، جریان خود را در

طول انجام پژوهش طی می‌کند. اما آیا کیفیت مورد انتظار تاکنون حاصل شده است؟

لاگمن، شالمن و همکاران (۱۹۹۹) مسیر تولید دانش با کیفیت را از طریق تحقیقات آموزشی در مواجهه با چالش‌های اساسی می‌دانند. عملکرد نازل تحقیقات آموزشی در طی سالیان گذشته موجبات بی‌اعتمادی فزاینده‌ی سیاست‌گذاران و عوامل آموزشی را به این حوزه فراهم آورده است. کاستل (به نقل از لاگمن، شالمن و همکاران، ۱۹۹۹) از ناهمگونی افراطی در یافته‌های تحقیقات آموزشی ابزار گلایه می‌کند. قریب به اتفاق مطالعات مربوط به یک مسأله در موقعیت‌های مشابه دیگر به نتایجی متفاوت منجر شده است. در حوزه آموزش و پرورش تعداد زیادی از مطالعات با یافته‌های متضاد وجود دارد که حاکی از عدم استاندارد و یکسانی در روش‌های مطالعاتی در این حوزه است. به طور نمونه، نتایج تحقیقات کلمن در سال ۱۹۶۶ است هم برای صاحب‌نظران آموزش و پرورش و هم برای پژوهشگران آموزشی تکان‌دهنده و تباہ‌کننده بود. چرا که نتایج آن کاملاً با نظریات تخصصی دراز مدت و باور عموم درباره‌ی مدارس تفاوت داشت. از آن زمان تاکنون سیر تحقیقات مرتبط با آن همچنان به نتایج متفاوتی منجر می‌شود. چرا؟ و چگونه می‌توان به توجیه آن پرداخت؟

ساندرس^۱ (۱۹۸۱) استدلال کرده که پژوهش‌های آموزشی بی‌اندازه فاقد تئوری شده‌اند، به طوری که نتوانسته‌اند مجموعه منسجم و مترادفی از دانش نظام‌دار تولید کنند. (کیوز و مک‌نیز، ۱۳۸۴). و هارگریوز^۲ (۱۹۹۶) استاد دانشگاه کمبریج اظهار کرده بخش قابل توجهی از پژوهش‌های تربیتی هر سال

1- Sanders

2- Hargreaves D.2

اجرا و عرضه می‌شوند که هیچ سهم جدی در نظریه یا دانش بنیادی و یا بهبود و بهسازی عمل ندارند. (به نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۵).

در ایران نیز شواهد زیادی مبنی بر پایین بودن درجه‌ی کیفیت تحقیقات آموزشی ارائه شده است. از دیدگاه حمیدی (۱۳۷۶) بسیاری از پیشنهاده‌هایی که به پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت سپرده می‌شوند همه‌ی ویژگی‌های بایسته یک پیشنهاده دانش پژوهانه را دارا نیستند. با همه‌ی «آمارزدگی» که در پژوهش‌های آموزشی دیده می‌شود، بخش پردازش‌های آماری پیشنهادها نیز دچار کلان‌گویی و ناگزیده‌گویی بسیار است. روی هم رفته در یک نگاه کلان‌نگر، پیشنهادهای پژوهشی بررسی شده از انسجام و دقت درونی چندانی برخوردار نیستند. در موضوع سرپرستی یا نظارت پژوهش هم ضعف چشم‌گیر بر فرآیند آن جاری است. او در پایان می‌گوید بی‌شک هنگام آن رسیده است که در این حوزه، نه یک بازنگری و بازسازی که یک دگرگون‌سازی بنیادی رخ دهد.

کیامنش (۱۳۷۲) نیز روند موجود پژوهش در آموزش و پرورش ایران را مورد نقد قرار داده است: «بررسی طرح‌های پژوهشی و حتی گزارش‌های پژوهشی نشان می‌دهد که محتوای بعضی گزارش‌ها از کیفیت مطلوب برخوردار نیست. مسائلی بعضاً مورد پژوهش قرار می‌گیرد که پاسخ آن از قبل تقریباً روشن است، یا در بعضی موارد هدف از تحقیق با آنچه که در عنوان تحقیق و کاری که در جریان تحقیق صورت گرفته ناهم‌خوانی دارد.»

براساس مطالعه ساکی (۱۳۷۶) فرآیند نظارت بر طرح‌های پژوهشی به عنوان تدبیری برای حفظ سلامت اجرای پژوهش نیر از نابسندگی علمی و اجرایی برخوردار است. در مجموع ناظران تأثیر معنی‌داری بر روند انجام پژوهش از خود بر جای نگذاشته‌اند و عملاً در مسیر اجرای پژوهش کوشش‌های مجری یا پژوهشگر تعیین‌کننده بوده است. عدم آشنایی ناظران با

فرآیند پژوهش از دیدگاه مجریان یا پژوهشگران و عدم آشنایی مجری طرح یا پژوهشگر با فعالیت پژوهش از دیدگاه ناظران مهم‌ترین دشواری‌هایی بوده‌اند که مانع از اجرای وظایف حوزه‌ی نظارت گردیده است.

فراتر از این، برخی از عوامل دیگر نیز بر کیفیت دانش تولید شده توسط پژوهش تأثیر می‌گذارند، از جمله این عوامل انتخاب روش انجام پژوهش توسط پژوهشگران است.

پاک سرشت (۱۳۷۹) وضعیت پژوهش در حوزه‌ی علوم تربیتی را از حیث روش شناختی مورد نقد قرار داده است. از دیدگاه وی اکثر تحقیقات علوم تربیتی و رفتاری به صورت توصیفی، میدانی و شبه تجربی صورت می‌گیرد. در چنین پژوهش‌هایی برای آزمون فرضیه‌ها معمولاً از روش‌ها و فرمول‌های آماری، به ویژه آزمون‌های معنی‌داری استفاده می‌شود. کاربرد آمار در پژوهش‌های علوم تربیتی - رفتاری از چنان شأن و اهمیتی برخوردار گردیده که خود به صورت نماد و سمبل پژوهش راستین در آمده است؛ در حالی که تردید وجود دارد که بتوان با آزمون‌های معنی‌داری در همه‌ی زمینه‌های علوم تربیتی و رفتاری فرضیه آزمایی کرد و علم را توسعه بخشید.

لطف آبادی (۱۳۸۳) نیز گسترش پژوهش در حوزه‌های علوم تربیتی را هر چند در مقایسه با گذشته در دهه‌ی اخیر قابل توجه می‌داند، اما اعلام می‌دارد این حوزه هنوز با کمبودهای جدی در نوآوری‌های علمی رو به است. مشکل اصلی این است که پژوهش‌های این حوزه نظام یافته نیست؛ خلاقانه و چون و چرا کننده نیست؛ به تولید نظریه و به حل مسأله نمی‌انجامد و دچار فقر روش‌شناسی و دنباله روی از معرفت‌شناسی و شیوه‌های پوزیتیویستی است.

پیداست یافته‌های پژوهش زمانی قابل بهره‌گیری در حوزه تصمیم‌گیری هستند که پیش‌تر در یک چارچوب علمی مناسب و با رعایت ملاک‌های کیفی حاصل گردیده باشند.

(۴) ضعف اقدامات ناظر به تربیت پژوهشگر آموزشی:

یکی از دشوارترین فعالیت‌ها در حوزه‌ی تحقیقات آموزشی تربیت پژوهشگر آموزشی است. تحقیق در آموزش و پرورش طیف گسترده‌ای از تخصص‌های مرتبط با آموزش و پرورش را در برمی‌گیرد و از این رو افراد گوناگونی به عنوان پژوهشگر آموزشی تلقی می‌شوند. علاوه بر تقسیمات رشته‌های مختلف تعلیم و تربیت و روان‌شناسی که گردانندگان اصلی تحقیقات در آموزش و پرورش هستند، رشته‌های متعدد دیگری نظیر جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، اقتصاد، سیاست، حقوق نیز، هم علاقه‌مند و هم درگیر در موضوع تحقیقات آموزشی می‌باشند. چگونه می‌توان پایه‌هایی مشترک برای آموزش پژوهش به این طیف گوناگون در نظر گرفت؟ هنوز روشن نشده که یک پژوهشگر آموزشی اصولاً باید برخوردار از کدام مهارت و توانایی‌ها باشد؟

ناهمگونی تربیت آکادمیک پژوهشگران با نیازهای اساسی و عملی تعلیم و تربیت از دیگر مسایل در بخش تحقیقات آموزشی است. بر اساس شواهد موجود، تربیت پژوهشگر بیش‌تر متکی بر آماده‌سازی آکادمیک بوده تا این‌که افراد آموزش‌دیده را برای پاسخ‌گویی به نیازهای عملی آموزش و پرورش آماده سازد. (آنتونی، گراسو، اپستین، ایروین، ۲۰۰۲)

ماهیت تعلیم و تربیت به عنوان یک حوزه تجربی مورد نظر است. این موضوع تأکید دارد که پژوهشگران حوزه‌ی آموزش و پرورش باید با داشتن تجربه‌ای درخور در این حوزه وارد میدان عمل فعالیت‌های پژوهشی شوند. اما اغلب نحوه‌ی انتخاب پژوهشگران آموزشی و سازمان‌دهی دروس در دوره‌های تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی و روان‌شناسی (به عنوان دوره‌های اصلی تربیت پژوهشگر آموزشی)، بی‌اعتنا به این ویژگی ضروری انجام می‌شود. و اغلب احساس می‌شود که هماهنگی چندانی میان مراکز تربیت پژوهشگر

(دانشگاهها) با بخش آموزش و پرورش (که بستر اصلی فعالیت این پژوهشگران را در آینده تشکیل می‌دهد) در جریان نمی‌باشد.

این مشکلات در دوره‌های کوتاه‌مدت نیز که به وسیله‌ی آموزش و پرورش طراحی و اجرا می‌گردد، به شکل دیگری دیده می‌شود. برگزاری این دوره‌ها اغلب متمرکز بر آموزش روش‌های تحقیق و آمار بوده است، در حالی که مهارت‌های اساسی موردنیاز برای یک پژوهشگر آموزشی ممکن نیست که به صرف گذراندن این دروس (آن هم اغلب با استفاده از آموزش به شیوه‌های سنتی) حاصل شود.

کوشش‌های بیش‌تری باید بر این موضوع متمرکز شود تا تعریف از پژوهشگر آموزشی و نیازهای مهارتی مورد نیاز وی بیش از پیش شناسایی و روشن شود. در این صورت، تصمیم‌گیری در خصوص برنامه‌های تربیت پژوهشگر آموزشی دقیق و آسان‌تر خواهد شد.

۵) ضعف ارزش‌یابی‌های سازمانی و پژوهشی:

یکی از ابزارهای مؤثر برای هدایت برنامه‌های سازمانی، انجام ارزش‌یابی از روند انجام امور در ابعاد مختلف است. در این مفهوم، پژوهش این بار موقعیت خود را مورد کند و کاو قرار می‌دهد تا اطمینان یابد در مسیر مناسب و مورد انتظار در حرکت است. این موضوع کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. چنانچه در میان بیش از ۵۰۰۰ پژوهش و ارزش‌یابی انجام گرفته در آموزش و پرورش ایران تا پایان سال ۱۳۸۳، صرفاً ۵ مطالعه به پژوهش پیرامون برنامه‌های پژوهش اختصاص یافته که صرف نظر از کیفیت و جامعه آن‌ها، تعداد آن‌ها در مقایسه با نیازهای موجود بسیار اندک است. (لطیفی، ۱۳۸۳)

پژوهش و ارزش‌یابی پیرامون روند پژوهش می‌تواند با ارائه اطلاعات مفید و سازنده، مانع از ورود حوزه‌ی پژوهش به بیراهه‌ها شود و از تراکم مسائل و پیچیده‌تر شدن آن‌ها جلوگیری کند.

۶) مواجهه بخش پژوهش با تنگنای مالی:

بخش پژوهش در آموزش و پرورش برای ادامه‌ی فعالیت‌های مورد انتظار همچنین با کمبود اعتبارات مالی موردنیاز مواجه می‌باشد. رئیس فن‌آوری آموزشی آمریکا در سال ۱۹۹۷، بودجه‌ی تخصیص یافته به تحقیقات آموزش و پرورش را بسیار ناچیز ذکر می‌کند؛ به ویژه سهم این بودجه در مقایسه با بودجه اختصاص یافته به کل آموزش بسیار اندک است. او به مقایسه‌ای در این زمینه می‌پردازد و می‌گوید در سال ۱۹۹۵ در آمریکا حدود ۲۳ درصد از اعتبارات تولید دارو به موضوع بررسی و بهبود آن‌ها یعنی پژوهش اختصاص یافته است؛ در حالی که مبلغی که برای تعیین کارآمدی روش‌های آموزشی اختصاص یافته ۰/۱ درصد کل بودجه‌ی آموزشی بوده است. (به نقل از لاگمن و شالمن، ۱۹۹۹)

مهرمحمدی و رووف (۱۳۷۹) از وضعیت تحقیقات آموزشی - تربیتی در ۳۲ کشور جهان و ایران گزارشی تهیه کرده‌اند. این اطلاعات که در حاشیه‌ی چهل و دومین اجلاس کنفرانس بین‌المللی تعلیم و تربیت در کشور سوئیس (۱۹۹۰) گردآوری شده، حاکی از تنوع دیدگاهها نسبت به موضوع تحقیقات آموزشی در جهان است. گرچه در این بررسی اغلب کشورها (بیش از ۵۹ درصد) اعلام کرده‌اند که موضوع تحقیقات در آموزش و پرورش کشورهای آن‌ها از اولویت لازم برخوردار است. و همچنین بیش‌تر آن‌ها حوزه‌ی تحقیقات آموزشی را در مواجهه با کمبود اعتبارات موردنیاز دانسته‌اند، اما به روند افزایشی آن نیز خوش بین بوده‌اند.

کمبل (۲۰۰۳) بیان می‌کند نظام‌های آموزشی به ویژه در کشورهای توسعه نیافته، اولویت تأمین منابع موردنیاز حوزه‌ی پژوهش را در رتبه‌های آخر خود قرار می‌دهند و پژوهش از این حیث معمولاً فعالیتی جنبی و کم‌تر ضروری

تلقی می‌شود که در صورت داشتن منابع کافی باید به آن پرداخت در حالی که پژوهش آموزشی و تأمین منابع آن باید در اولویت لازم قرار گیرد. در ایران نیز با توسعه‌ی ساختار و تشکیلات پژوهش، از سال ۱۳۶۸ به بعد به طور متوسط بخش پژوهش در آموزش و پرورش با افزایش اعتبارات رو به رو بوده است. اما در مقایسه با شاخص‌های جهانی حوزه‌ی تحقیقات آموزشی در ایران از حیث توان مالی همچنان نیازمند به توجه جدی‌تر می‌باشد. البته باید اذعان کرد که به طور کلی تنگناهای مالی پژوهش در آموزش و پرورش در مقایسه با سایر مسائل مطرح در این حوزه، از اهمیت پایین‌تری برخوردارند و از این رو پرداختن به آن‌ها در مسیر اصلاح وضع موجود اغلب در اولویت‌های بعدی قرار می‌گیرد. مسأله اساسی این است که براساس شواهد موجود، اعتبارات هر چند اندک نیز گاه به درستی و در مسیر تأثیرگذاری بر عمل آموزشی هدایت نمی‌شوند.

۷) ابهام در خصوص ملاک‌های اصلاح وضع موجود:

پیرامون مسائل و چالش‌های فراروی پژوهش در حوزه‌ی آموزش و پرورش سخن بسیار گفته شده است، اما در مقایسه با آن، شیوه‌های اصلاح وضع موجود کم‌تر مطرح و مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. لاگمن و شالمن و دیگران (۱۹۹۹) با پیچیده معرفی کردن موضوع بهبود پژوهش‌های آموزشی، معتقدند برای نیل به این مهم باید کوشش‌های زیادی صورت پذیرد. تا روشن شود پژوهش آموزشی مناسب و نامناسب کدام‌اند. آیا لازم است استانداردهایی جهانی در زمینه‌ی بسیار گسترده و متنوع تحقیقات آموزشی وجود داشته باشد؟ اگر چنین است چه کسی باید آن را تدوین کند؟ با چه ابزاری؟ و اگر استانداردهایی باید و می‌توان شکل داد و بر روی آن توافق کرد چگونه و توسط چه کسانی باید منتشر و به اجرا گذارده شود؟ این

پرسش‌ها موجب بحث‌های داغی در مرکز آکادمی ملی تعلیم و تربیت آمریکا^۱ شده است.

تروینا، (۱۹۹۳) معتقد است که برای تصمیم‌گیری پیرامون خوب یا بد بودن پژوهش آموزشی باید بینیم که پژوهش چقدر وضع موجود را تغییر و بهبود بخشیده است؟ (به نقل از اسکات، ۱۳۸۳، ترجمه‌ی شعبانی ورکی). با این ملاک به راستی پژوهش‌های موجود چقدر موجب تغییر در نظام‌های آموزشی گردیده‌اند؟ و آیا این تغییر را می‌توان به راحتی مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار داد؟

برخی دیگر نظیر استرینگر (۱۳۸۱)، باب (۲۰۰۲)، (پاک‌سرشت، ۱۳۷۹) و لطف‌آبادی (۱۳۷۳) تسلط روش‌های کمیت‌گرا و مشکلات روش‌شناختی پژوهش را عامل بروز دشواری‌ها در حوزه‌ی تحقیقات آموزشی می‌دانند و از این رو برای بهبود وضع موجود، اصلاح روش‌های مورد استفاده و میل به تحقیقات کیفی را پیشنهاد می‌کنند.

با آن که گرایش به تحقیقات کیفی به عنوان یک رویکرد اصلاحی طی سالیان اخیر، طرفداران بسیاری پیدا کرده، اما استفاده از آن در عمل و در مسیر تأثیرگذاری با دشواری‌هایی روبه‌رو است. طی پانزده سال گذشته موضوع انجام پژوهش‌های کیفی به عنوان روشی برای غلبه بر مسایل موجود برجسته‌تر شده است. گفته می‌شود پژوهش‌های کیفی با فضای حاکم بر نظام آموزشی، بیش‌تر سازگار هستند و با استفاده از این رویکرد می‌توان پدیده‌های آموزشی را به طور طبیعی‌تر و در زیست بوم واقعی آن‌ها مورد مطالعه قرار داد. این شیوه از پژوهش از الگوهای کمی به شدت فاصله می‌گیرد و شامل انواع مطالعات بوم‌شناسی، شرح حال‌نویسی و تاریخی می‌شود. به گفته بعضی از افراد

1- National Academy of Education

«پژوهش کیفی شامل هر چیز غیر کمی می‌شود. اما مطابق آنچه الیوت آیزنر و آلان پشکین^۱ (به نقل از لاگمن و همکاران، ۱۹۹۹) توضیح داده‌اند، پژوهش کیفی هنوز یک مسأله کاملاً بحث برانگیز است. به راستی چگونه می‌توان تعادل را از حیث روش در تحقیقات آموزشی حاکم ساخت؟

استرینگر (۱۳۸۱) در تجربیات خود در مطالعه و حل مسائل دانش‌آموزان، گریز از دنیای آماری و ماشینی در حوزه‌ی تحقیقات آموزشی و ورود به رویکردهای کیفی را تحول آفرین در درک و حل مسائل دانش‌آموزان دانسته و به همین منظور از پژوهش حین عمل^۲ به عنوان ابزاری اساسی برای افزایش تأثیر پژوهش بر عمل آموزشی یاد کرده است.

در سال‌های اخیر رویکرد پژوهش معطوف بر استفاده و عمل^۳ در نظام‌های آموزشی به عنوان یک رویکرد اساسی برای افزایش تأثیر تحقیقات آموزشی بر فعالیت‌های آموزشی، به ویژه در درون مدارس مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس مدیریت حوزه پژوهش هدایت منابع را در مسیر تولید دانشی بر عهده دارد که بتواند در مسیر تأثیرگذاری بر عملیات آموزشی مورد استفاده‌ی کارگزاران آموزشی قرار گیرد. ارزش عمده‌ی پژوهش عملاً برحسب این ملاک مورد قضاوت قرار می‌گیرد (کاندیف، ۲۰۰۲).

طرح مسائل پژوهش آموزشی در قالب عناوین مذکور صرفاً در جهت تسهیل درک دشواری‌ها در این حوزه بوده است، وگرنه اغلب مسائل ذکر شده در ارتباط با هم و به عنوان یک پیکره‌ی واحد معنی می‌یابند و به این ترتیب نیز پرداختن به آن‌ها باید در نگاهی یکپارچه و در قالب یک نظام جامع صورت پذیرد.

1- Elliot Eisner and Allan Pashkin

2- Action research

3- Use – inspired Education Research

به نظر می‌رسد بخش بیش‌تری از ظرفیت حوزه‌ی تحقیقات آموزشی باید در جهت شناسایی رویکردهای اصلاحی و روش‌های جایگزین برای انجام امور در این حوزه اختصاص یابد. موضوعی که اکنون کم و بیش و به شکل‌های گوناگون در دستور کار حوزه‌ی تحقیقات در آموزش و پرورش قرار گرفته و نیازمند توجه و تقویت بیش‌تر نیز می‌باشد.

نتیجه‌گیری

سازمان‌های آموزشی از جمله سازمان‌های حساس و پیچیده‌ی دنیای کنونی هستند که به صورت رسمی، برنامه‌های فراگیری را برای پرورش نسل جدید طراحی کرده به مرحله‌ی اجرا در می‌آورند. این سازمان‌ها به واسطه‌ی این مأموریت مهم و نفوذ قابل توجه بر سایر بخش‌ها، مورد اقبال جدی دولت‌ها و مردم قرار دارند و از این رو برای کارآمدسازی آن‌ها تدابیر ویژه‌ای پیش‌بینی می‌گردد؛ به ویژه کوشش می‌شود تا با بهره‌گیری از ظرفیت بالای نظام آموزشی و کارآمدسازی آن به تحقیق یک جامعه‌ی کارآمد در ابعاد مختلف کمک شود.

پژوهش از جمله کوشش‌های بنیادینی است که برای بهسازی و کیفیت بخشی به فعالیت‌های سازمانی و از جمله در سازمان‌های آموزشی از اواخر قرن نوزدهم مورد استفاده‌ی گسترده واقع گردیده است (میرلوحی، ۱۳۷۱؛ کیامنش، ۱۳۷۲؛ محسن‌پور، ۱۳۷۷). پژوهش، مسائل و مشکلات فراروی دسترسی به کارآمدی را در محیط‌های آموزشی بررسی می‌کند و به فراخور راه‌حلی‌هایی را ارائه می‌دهد (گی، ۱۹۹۰؛ کوهن و مانیون، ۱۹۹۶).

با این وصف، پژوهش به عنوان ابزاری اساسی برای ارتقای نظام‌های آموزشی مطرح می‌شود و در مسیر اصلاح و بهبود وضعیت آن‌ها نقش کلیدی ایفا می‌کند (جکسون، ۱۹۹۲؛ لوماکس، ۱۹۹۷؛ مک بیث و مورتیمور، ۲۰۰۲). اما این حوزه از فعالیت‌ها خود اکنون در با مسائلی مواجه است که بی‌توجهی

به آنها می‌تواند موجب تشدید مسائل آموزش و پرورش به دلیل ضعف و عدم کارآمدی بخش پژوهش - به عنوان نظام هشیارکننده گردد. به نظر می‌رسد با گذشت بیش از یک سده از آغاز فعالیت پژوهش آموزشی در قالب مؤسسات و سازمان‌های تحقیقاتی، هم اکنون این فرصت فراهم آمده که با نگاهی تقادانه به ساز و کار انجام تحقیقات و میزان اثربخشی محصولات آنها پرداخته شود تا به این ترتیب زمینه بهبود این بخش از فعالیت‌ها فراهم آید. هم اکنون حوزه‌ی تحقیقات در آموزش و پرورش اغلب از مسائلی نظیر ضعف مدیریت، ضعف منابع مالی، ضعف اشاعه و کاربست یافته و نابسندگی روش‌های مورد استفاده در انجام پژوهش در رنج می‌باشد. این مسائل خود اغلب بهم پیوسته و تحت تأثیر عوامل متعددی هستند که مورد کاوی آنها می‌تواند اطلاعات مفیدی را برای تصمیم‌گیران بخش پژوهش به ویژه برای مدیران - فراهم آورد.

بخش تحقیقات در آموزش و پرورش ایران نیز نیازمند جلب توجه پژوهشگرانی است که بتوانند با واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های مختلف این بخش، موقعیت موجود را در مسیر کارآمدی و اثربخشی هدایت سازند. بدون تردید کوشش صاحب‌نظران در این بخش بیش از هر چیز باید عطف به اصلاح شیوه‌های مسأله‌یابی و روش‌شناسی باشد که از مسیر آنها می‌توان محصولات با کیفیتی را از پژوهش به دست آورد.

فهرست منابع

الف. فارسی

- آقامحمدی، امیر و محمد خرمی (۱۳۷۸). وضعیت پژوهش در ایران، واقعیت‌ها و راه چاره‌ها، رهیافت، شماره ۲۰.
- آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه‌ی آسیا، اقیانوس آرام، (۱۳۷۸)، گزارش کنفرانس یونسکو «ملبورن ۱۹۹۸ تک‌نگاشت ۲۷. ترجمه علی رووف و دیگران. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- استیسی، رالف، دی. (۱۳۸۲). مدیریت بر ناشناخته‌ها. ترجمه‌ی محسن قدمی و مسعود نیازمند. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- اسکات، دیوید، (۱۳۸۳). رئالیسم و پژوهش تربیتی، ترجمه‌ی بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی: دبیزش.
- استرینگر، ارنست تی (۱۳۸۱). تحقیق عملی. ترجمه‌ی سید محمد اعرابی و داود ایزدی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- پاک‌سرشت، محمد جعفر (۱۳۷۵). فرضیه در تاریخچه‌ی پژوهش علمی و مشکلات فرضیه‌آزمایی در علوم تربیتی و رفتاری، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران، شماره‌ی ۱ و ۲.
- جین. آر، کی و اچ. سی، ترایاندیس (۱۳۷۶). مدیریت بر مدیریت‌ناپذیر: مدیریت سازمان‌های تحقیقاتی. ترجمه‌ی مؤسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی.
- دلور، علی (۱۳۸۳). گفت و گوی منتشر شده پیرامون مسائل پژوهش در آموزش و پرورش، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- دیویس. ا، کریستوفر میر (۱۳۸۱). مدیریت در ابهام. تهران: نشر فرا.

- رمزن، پال (۱۳۸۰). یادگیری‌های رهبری در آموزش عالی. مترجم عبدالرحیم نوه ابراهیم و همکاران. دامغان: دانشگاه علوم پایه دامغان با همکاری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ساکي، رضا (۱۳۷۲). تحلیلی بر روند پژوهش در آموزش و پرورش، ماهنامه پژوهشنامه‌ی آموزشی، شماره‌ی ۱۶.
- ساکي، رضا (۱۳۸۰). پژوهش بستر توسعه‌ی آموزش و پرورش، پژوهشنامه‌ی آموزشی، شماره‌ی ۹.
- ساکي، رضا (۱۳۸۱). چالش‌های فراروی مدیریت پژوهش در کشور، فرهنگ پژوهش، شماره‌ی ۹۴.
- ساکي، رضا (۱۳۸۲). آموزش مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش گامی مؤثر برای بهبود فعالیت‌ها، پژوهشنامه‌ی آموزشی، شماره‌ی ۶۳-۶۲.
- ساکي، رضا (۱۳۸۳). برنامه راهبردی توسعه‌ی پژوهش در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- سانبال، بیکاس سی (۱۳۷۹). نوآوری در مدیریت دانشگاهها. ترجمه‌ی ویدا امیری و عبدالرحیم نوه ابراهیم. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- شریفی، حسن (۱۳۸۲). دستاوردها، چالش‌ها و راهبردهای توسعه‌ی واحدهای پژوهشی در ایران. فرهنگ پژوهش.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵). نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ویژه‌نامه‌ی مسائل پژوهش. شماره ۸۵.
- شریفی، حسن (۱۳۸۲). مشکل کجاست؟ بودجه یا مدیریت؟ فرهنگ پژوهش، شماره‌ی ۱۱۰.
- شمسایی، ابراهیم و سید محمود حسینی (۱۳۷۶). موانع و تنگناهای پژوهش در دانشگاهها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های کشاورزی، در

- مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی، جلد اول، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صدیقی، بهزاد (۱۳۸۳). ارائه یک اندیشه‌ی نو، فرهنگ پژوهش، شماره‌ی ۱۱۱.
- صفوی، امان‌اله. (۱۳۶۴). کاستی‌های پژوهش‌های آموزشی در کشورهای جهان سوم، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۴.
- عبداللهی، حسین (۱۳۸۲). پژوهش در آموزش و پرورش، وضع موجود و چشم‌انداز آینده، پژوهش‌نامه‌ی آموزشی، ویژه‌نامه‌ی هفته پژوهش.
- عبداللهی، محمد (۱۳۸۱). پژوهش علمی و موانع آن در ایران، فرهنگ پژوهش، شماره‌ی ۱۰.
- فقیهی، فاطمه، (۱۳۷۹). کاربست تحقیقات و اصلاحات آموزشی. تهران، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- قنبری، افسانه و حمید تنکابنی (۱۳۷۳). درآمدی بر وضعیت مؤسسات پژوهشی، شناخت تنگناها و مسائل موجود، رهیافت، شماره ۳۲.
- کیوز، پی، ۱. مک کنزی (۱۳۸۴). پژوهش در تعلیم و تربیت: ماهیت، نیازها و اولویت‌ها. ترجمه‌ی منیره رضایی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ویژه‌نامه‌ی مسائل پژوهش، شماره ۸۵.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). ضرورت تحقیق در وزارت آموزش و پرورش، در مجموعه مقالات پژوهش در آموزش، تهران، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). وضعیت تحقیق در آموزش و پرورش و یافته‌های تحقیقات انجام شده، در مجموعه مقالات پژوهش در آموزش، تهران، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۲): یادداشت سردبیر، پژوهش‌نامه‌ی آموزشی، شماره‌ی ۱۳.

- گال، مردیت و همکاران (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه‌ی احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۱). روان‌شناسی تربیتی، پژوهش و تولید علم، پژوهشنامه‌ی آموزشی، شماره‌ی ۷۱.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۳). تولید علم و مقالات علمی، پژوهش علوم انسانی در ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۵.
- لطیفی، مهدی (۱۳۸۳). گزارش تحلیلی عملکرد پژوهش در آموزش و پرورش، تهران، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶). پژوهش در آموزش و پرورش: ضرورت‌ها، بیم‌ها و امیدها، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۱.
- مهرمحمدی، محمود و فاطمه فقیهی قزوینی (۱۳۷۶). بررسی وضعیت تحقیقات آموزشی در چند کشور جهان. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). گفت‌وگوی منتشر نشده پیرامون مسائل پژوهش در آموزش و پرورش، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- منصوری، رضا (۱۳۷۰). نگرشی بر وضعیت تحقیقات در ایران، فصلنامه‌ی سیاست علمی، پژوهشی.
- منصوری، رضا (۱۳۷۱). آیا و چگونه توسعه‌ی علمی ایران امکان‌پذیر است؟ فصلنامه‌ی سیاست علمی پژوهشی، شورای پژوهش‌های علمی، شماره‌ی ۳.

ب) انگلیسی

- Anthony T, Grasso, Epstein, Irwin (2002) *Research Utilization in the Social Services: Innovations in Practice Administration*, London, Roulledge.
- Bouthilier, F, .& Shere. (2001) *Understanding Knowledge Management and Information Management*, Journal of Information Research, vol 8, No. 1,214-230.
- Bennis, W. *Changing Organization*, New York, MC graw-Hill.
- Bruffee, K. (2002) *Collaborative Learning*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Burgess, Robert (1993) *Educational Research and Evaluation: for Policy and Practice*, London, Routledge
- Cohn, L & Manion, L. (1996) *Research Methods in Education*, New York, Roulledge.
- Cook, Desmondl. (2001) *Research Management of What Nature is the Concept?* Ohio State University.
- Crossley, Michael (1997) *Qualitive Educational Research in Developing Countries*, Cossel.
- Carter, L. Giber, D. Gold Smith, M. (2001) *Best Practice in Organization Development and Change*, New York, Mcmillan.
- Condife, E. (2002) *Use Able Knowing in Education*, Sage Publications.
- Denescombe, M (2002) *Ground Rules for Good Research*, Philadelphia, Open University.
- Dell, co & Grayson, J. R (1998) *If only We Knew What We Know*, New York, The Free Press.
- Deuham, J (1995) *Developing Effective School Management*, New York, Roulledge.
- Elkins, T. & keller, R. J. (2003) *Leadership in Research and Development Organization*, A literature Quarterly, vo 14, No 4-5, 198-218.
- Gay, L. R. (1990) *Educational Research*, New York, Mcmillan.
- Gibson, J. E. (1990) *Managing Research and Development*. New York, Wiley.
- Hall, J.R (1991) Being Methodical in Educational Research, Issues in Educational Research, 1(1).
- Huse, E. (2001) *Organization Development and Change*, st. Paul West Publishing.
- James H, Wergin, Jon F (2005) *Understand and Evaluating Educational Research*, Virginia, Virginia University.
- Jakson, G. (1992) *Research and Education Research*, Washington D. C, National Academy Press.

-
- Lomax, Pamela (1996) *Quality Management in Education*, London, Hyde Publications.
- Longeman, E. & Condiff, L., Shulman, S. Etal (1999) *Issues in Education Research, Problems and Possibilities*, San Francisco, Jossey-Boss, Inc.
- Libowitz, M.J. (2000) *Building the Learning Organization*, New York, American Societed for Training and Development.
- Machbeath, J., Mortimore: P. (2002) *Improving School Effectiveness*, London, Open University Press.