

# تأملی بر فرآیند اولویت‌یابی پژوهشی و دشواری‌های آن در آموزش و پرورش

دکتر رضا ساکی\*

دکتر شمسی نامی\*\*



## چکیده

اولویت‌یابی در حوزه تحقیقات آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین مرحله در انجام فعالیت‌های پژوهشی محسوب می‌شود. در این مرحله است که نیازهای پژوهشی برحسب اهمیت و با توجه به امکانات موجود مورد مقایسه قرار گرفته موارد مهم و فوری‌تر شناسایی و انتخاب می‌شوند. به عبارتی اولویت‌بندی موضوعات پژوهشی فعالیت است که طی آن تعدادی موضوع از میان مجموعه‌ای وسیع‌تر از موضوعات پژوهشی برحسب ملاک‌هایی برای اجرا انتخاب می‌گردند. این اقدام به معنای کنار گذاشتن تعدادی دیگر

---

\* عضو هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت

\*\* عضو هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت

موضوع پژوهشی از فرآیند اجرا است. توجه به این موضوع از این جهت که به عنوان مرحله تشخیص مسأله در فعالیت‌های پژوهشی تلقی می‌شود اهمیت فراوان دارد. تاکنون انتقادات فراوانی به نحوه‌ی انجام این فعالیت در آموزش و پرورش ایران مطرح شده است که جا دارد در مقام پاسخ‌گویی به آن‌ها کوشش‌های جدی‌تری به عمل آید. این مقاله به همین منظور قصد دارد با بررسی مبانی نظری موضوع و با نگاهی کاستی جویانه به وضعیت موجود در آموزش و پرورش ایران، فرصتی را برای تأمل و بازاندیشی هر چه بیش‌تر در این حوزه‌ی مهم فراهم آورد.



## الف) مقدمه

با ایجاد نظام‌های آموزشی به شیوه‌ی رسمی و سازمان یافته که از حدود دو‌یست سال گذشته در جهان آغاز گردید و به دنبال آن تعداد مدارس برای تحت پوشش گرفتن همگان، به طور فزاینده‌ای افزایش یافت، همواره سؤالاتی اساسی فراروی نظام‌های آموزشی قرار داشته است. از جمله این‌که آموزش و پرورش با کیفیت چه ویژگی‌هایی دارد و چگونه می‌توان آن را در دسترس عموم قرار داد؟ دشواری پاسخ‌گویی به این سؤوال‌ها و همچنین ضرورت دسترسی به این پاسخ‌ها - به عنوان پی‌ساخت نظام‌های آموزشی - موجبات استفاده رسمی و گسترده پژوهش را در حوزه‌ی آموزش و پرورش فراهم آورده است. در حال حاضر ظرفیت بزرگی از بخش پژوهش به معنای عام، به پژوهش در حوزه‌ی آموزش و پرورش اختصاص یافته است. پژوهشگران فراوانی هم اکنون برحسب گستردگی موضوعات قابل پژوهش در آموزش و پرورش در این حوزه به کار اشتغال دارند و بر همین اساس نیز اعتبارات مالی قابل توجهی در این محدوده هزینه می‌شود. اما شواهد فراوانی ارایه شده است که پژوهش در آموزش و پرورش نتوانسته آن‌گونه که مورد انتظار بوده است عمل کند. لاگمن و دیگران (۱۹۹۹) به مطالعاتی اشاره می‌کنند که طی آن صرفاً یک دهم از پژوهش‌های انجام شده به عنوان رساله‌های دوره‌ی دکتری علوم تربیتی و پژوهش‌های آموزشی منتشر شده در نشریات، کارهایی قابل احترام و جدی هستند. گرچه پس از این مطالعات پیشرفت‌هایی در امور پژوهش در تعلیم و تربیت صورت گرفته، اما پژوهش آموزشی هنوز هم داغ این ارزشیابی‌ها را به دور نینداخته است. چالش‌هایی دایمی موجود در حوزه‌ی تحقیقات آموزشی، حتی اصل امکان انجام پژوهش در حوزه‌ی تعلیم و تربیت را نیز گاه با تردید مواجه نموده است.

تراورز<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) با بررسی موضوعات تحقیقات آموزشی در طی تاریخ تعلیم و تربیت آمریکا، نتیجه می‌گیرد که بخش زیادی از پژوهش‌های انجام شده به دلیل سطحی بودن موضوع مورد بررسی، تغییر چندانی در حوزه تعلیم و تربیت آمریکا ایجاد نکرده‌اند. لاگمن و تیراین<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) نیز جهت‌گیری‌های تحقیقات آموزشی را مواجه با مشکل گزارش می‌کنند.

اولویت‌گذاری پژوهش در حوزه‌ی آموزش و پرورش اغلب از پایه‌های مستحکمی برخوردار نمی‌باشد. چگونه می‌توان با برجسته کردن کاستی‌های فرآیند اولویت‌یابی در حوزه‌ی پژوهش‌های آموزشی به عزمی جمعی برای ضرورت پرداختن به این موضوع مهم به عنوان پی‌ساخت تحقیقات آموزشی دست یافت؟ به راستی استفاده از کدامین شیوه‌ها می‌تواند به انتخاب مناسب‌تر اولویت‌های پژوهشی در این حوزه کمک کند؟ به ویژه این مقاله کوشش می‌کند تا ابعاد این مسأله را در آموزش و پرورش ایران مورد بررسی قرار دهد.

### ب) پژوهش در آموزش و پرورش ایران

در آموزش و پرورش ایران استفاده از پژوهش برای مطالعه‌ی مسایل آموزشی سابقه‌ای نسبتاً دیرینه دارد. در طول تاریخ آموزش و پرورش رسمی، اغلب نشانی از اهتمام به پژوهش برای مطالعه‌ی مسایل و پدیده‌های آموزشی وجود داشته و گاه ساختاری محدود نیز در این جهت پیش‌بینی شده و به فعالیت مشغول بوده است (خلیقی، ۱۳۸۲). اما توجه چشم‌گیر سازمانی به این موضوع همزمان با تأسیس شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۸ است که با تصمیمات آن در زمانی نسبتاً کوتاه در سطوح مختلف آموزش و پرورش بخش‌ها و دفاتر متعدد پژوهشی دایر گردید. اکنون برنامه‌های

1- Travers, R.

2- Lageman & Terrain

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 (نگاه، ۱۳۸۳).

از زمان تأسیس شورای تحقیقات تاکنون اعتبارات پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش به طور متوسط از رشد صعودی برخوردار بوده است. همچنین در طی این مدت ساختار و تشکیلات سازمانی مراحل توسعه خود را پیموده است. با آغاز به کار پژوهشگاه آموزش و پرورش در ۲۴ اسفند ۱۳۸۴ - که با تحت پوشش قرار دادن سه پژوهشکده تعلیم و تربیت، اولیا و مربیان، کودکان استثنایی و مرکز پژوهشی علمی - کاربردی تبریز همراه بود - توسعه‌ی ساختار، آخرین چرخه‌ی تکاملی خود را طی کرد که تأثیر آن را باید در آینده مورد ارزیابی قرار داد. روند این تحولات به همراه برخورداری آموزش و پرورش از بیش از ۳۰ هزار نیروی انسانی با مدرک کارشناسی ارشد و دکتری (در سال تحصیلی ۸۵-۸۴) شتاب روز افزون فعالیت‌های پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش را موجب گردیده است.

اجرای بیش از ۵۰۰۰ طرح پژوهشی از سال ۱۳۶۸ تا پایان سال ۱۳۸۳، برگزاری ده‌ها نشست علمی و اجرای دوره‌های متعدد و گسترده‌ی آموزشی، انتشار ده‌ها کتاب و نشریه و طراحی و اجرای ده‌ها برنامه‌ی پژوهشی نظیر برنامه‌ی معلم پژوهنده، تأسیس کانون‌های پژوهشی و مشارکت در اجرای طرح‌های بین‌المللی، دست‌آوردهای آشکار حوزه‌ی تحقیقات آموزش و پرورش در طی این مدت بوده است (لطیفی، ۱۳۸۴). از سوی دیگر، با توسعه‌ی ساختار و افزایش حجم فعالیت‌های پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش، مسایل قابل توجهی در مسیر انجام فعالیت‌های پژوهشی بروز نموده است که باید برای آن‌ها تدبیری اندیشید. شناسایی موضوعات و اولویت‌های پژوهشی از جمله مباحث پیچیده‌ای است که همواره روند انجام آن در آموزش

و پرورش مورد بحث بوده است. بدون تردید ضعف اولویت‌ها و موضوعات پژوهشی قادر است اساس فعالیت‌های پژوهشی را مورد تهدید قرار دهد و به این ترتیب مانع از دسترسی نظام آموزشی به فواید حاصل از یک محیط پژوهشی کارآمد گردد. به عبارت دیگر، اگر اولویت‌های پژوهشی به درستی انتخاب نشوند، در مرحله‌ی بعد از نتایج پژوهش آن‌ها استفاده‌ی چندانی به عمل نخواهد آمد.

### پ) اهمیت موضوع

مدیریت حوزه‌ی سازمانی پژوهش باید با درک ماهیت آموزش و پرورش و چالش‌های فراروی آن، انواع فعالیت‌های پژوهشی را پیش‌بینی و سازماندهی کند. یکی از مهم‌ترین مراحل انجام فعالیت‌های پژوهشی، شناسایی اولویت‌های پژوهشی است. تعیین اولویت اصولاً به معنای هدف‌گذاری و تعیین مرحله آغازین انجام یک پژوهش است که با انتخاب محدود از دامنه‌ای وسیع‌تر است. در واقع در فرآیند انتخاب اولویت‌ها برحسب معیارها و ملاک‌ها از میان تعدادی موضوع که برای انجام پژوهش پیش‌بینی شده‌اند، تعداد کمتری انتخاب و در مسیر اجرا عملیاتی می‌گردند. دقت در این بخش به عنوان سنگ زیرین فعالیت‌های پژوهشی بسیار مهم است. اگر شناسایی اولویت‌های پژوهشی با دقت کافی انجام نشود و از این مسیر خطایی صورت پذیرد، این خطا در مراحل بعدی نیز تأثیرگذار خواهد بود. برخی راهبردها می‌توانند به ما در تدوین مؤثرتر اولویت‌ها کمک کنند. از جمله راهبردهایی که در تشخیص کارآمد فعالیت اولویت‌یابی مؤثرند می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: استفاده از روش‌های مؤثر مسأله‌یابی و تکیه بر ضوابطی روشن برای انتخاب موضوعات و اولویت‌ها؛ توجه به این‌که روش‌های پژوهشی متنوعی برای انجام تحقیقات تربیتی و در نتیجه تولید دانش تربیتی وجود دارد و این تنوع را می‌توان به گسترده‌ی موضوعات و اولویت‌های پژوهشی نیز تعمیم داد؛ سطح‌بندی

موضوعات و اولویت‌های پژوهشی برحسب سطح سازمانی در وزارت آموزش و پرورش - به این معنا که قلمرو پژوهشی هر سطحی از سازمان (ستاد، پژوهشکده‌ها، استان‌ها، کمیته‌های پژوهشی در مناطق) برحسب اختیارات و مسؤولیت آن‌ها مشخص گردد و به تبع آن موضوعات و اولویت‌ها نیز متناسب با این سطح تعریف شوند؛ پوشش میان رشته‌ای موضوعات به نحوی که یک موضوع به صورت جامع‌تر انتخاب شود و از منظرهای گوناگون مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد؛ پوشش متوازن همه‌ی عناصر آموزشی و دوره‌های تحصیلی در تعیین اولویت‌ها و موضوعات. به نحوی که سوگیری در انتخاب فراوان موضوعات و اولویت‌های پژوهشی به یک دوره، یک جنس و یک موضوع (و در نتیجه کم‌تر پرداختن به سایر امور) کاهش یابد.

دیویی (به نقل از دلاور ۱۳۸۳) و گی (۱۹۹۸) پژوهش را مسأله محورا می‌دانند. این تعبیر در تعاریف اغلب صاحب‌نظران از پژوهش در حوزه‌های مختلف نیز ارایه شده است، به نحوی که می‌توان نقطه آغازین هر فعالیت پژوهشی را مواجهه پژوهشگر با یک مسأله دانست. مسأله پدیده‌ای است که با دانش کنونی پژوهشگر قابل تبیین نیست. فاصله‌ی میان وضع موجود و مطلوب است که برای تبیین آن نیاز به کوششی پژوهشی است.

پیدااست هر مسأله‌ای نیز از ارزش کافی برای مطالعه برخوردار نمی‌باشد. در هر حوزه‌ای ممکن است ده‌ها مسأله وجود داشته باشد، اما پرداختن به همه‌ی آن‌ها معمولاً نه ممکن و نه ضروری است. مسأله باید از جذابیت لازم در نزد پژوهشگران و سازمان‌های پژوهشی برخوردار باشد. در این مرحله است که

باید بر اساس ملاک‌هایی ویژه به نیازسنجی پژوهشی<sup>۱</sup> یا انتخاب اولویت‌های پژوهشی<sup>۲</sup> پرداخت.

برایم<sup>۳</sup> (۱۹۶۷) انتخاب موضوع پژوهش را اساسی‌ترین گام در انجام یک فعالیت پژوهشی می‌داند. به گمان وی انتخاب موضوع یا اولویت پژوهشی بازگوکننده‌ی ظرفیت و توانایی مؤسسه پژوهشی یا فرد پژوهشگر در تشخیص نیازهای پژوهشی است. لاگمن<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) نیز انتخاب موضوع پژوهش را معیاری روشن برای تعیین مهارت یک پژوهشگر برای انجام پژوهش می‌داند. پژوهشگر تمام توانایی خود را به کار می‌بندد تا با انتخاب موضوع پژوهشی قلمرو و مسیر انجام فعالیت پژوهشی خود را تعیین کند. کاندیف (۲۰۰۲) نیز انتخاب موضوع پژوهشی را دشوارترین و مهم‌ترین گام برای انجام یک فعالیت پژوهشی می‌داند. در انتخاب یک موضوع پژوهشی، مهارت‌های فنی و ادراکی پژوهشگران در بالاترین درجه‌ی خود مورد استفاده قرار می‌گیرند. از دیدگاه وی انتخاب موضوع پژوهشی بیش‌ترین تأثیر را بر تولید دانش قابل استفاده در آموزش و پرورش از خود برجای خواهد گذاشت.

بست (۱۳۷۶) یکی از مشکل‌ترین مراحل انجام یک پژوهش را انتخاب مسأله پژوهش بیان می‌کند. تازه‌کاران اغلب مسأله‌ای را انتخاب می‌کنند که دامنه‌ای بسیار وسیع دارد. این امر ممکن است به دلیل درک کم‌تر آن‌ها از طبیعت تحقیق و مراحل روشمند حل مسأله و یا اشتیاق فراوان اما ناپخته آن‌ها به حل سریع و فوری یک مسأله مهم باشد. آن‌هایی که کار آزموده‌ترند می‌دانند که تحقیق اغلب خسته‌کننده، به گونه‌ی ملال‌آوری کند و به ندرت چشم‌گیر است. محقق همانند مورچه است که ذرات کوچک ماسه را برای ساختن تپه

1- Need Assessment research

2- Research priorities

3- Brim, O

4- Lagemann



مورچه‌ها جمع‌آوری می‌کند. این امر در انتخاب مسأله پژوهش بسیار مهم است.

در بخش پژوهش در آموزش و پرورش نیز انتخاب اولویت‌های پژوهشی به عنوان مهم‌ترین مرحله انجام پژوهش در این حوزه مطرح است. اولویت پژوهشی همه‌ی ابعاد پژوهش را تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد و از این رو انتخاب آن‌ها همواره از اهمیت ویژه برخوردار است. اما تاکنون الگویی فراگیر برای طی مراحل نیازسنجی پژوهشی با انتخاب اولویت‌ها در حوزه‌ی آموزش و پرورش ارائه نشده و به همین دلیل پژوهش در آموزش و پرورش اغلب به کم توجهی به مسایل واقعی تعلیم و تربیت متهم گردیده است.

مایر<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) کار پژوهشگران آموزشی را اغلب شبیه به فعالیت مردی می‌داند که ساعتش را در یک محیط تاریک گم می‌کند ولی سراغ آن را قدری آن طرف‌تر و در کنار نور یک پایه‌ی چراغ می‌گیرد. به این دلیل که در محل گم شدن ساعت، نوری را برای جست و جوی خود نمی‌یابد. از دیدگاه وی پژوهش‌های آموزشی اغلب پیرامون موضوعاتی انجام گرفته که پژوهش پیرامون آن‌ها کار ساده‌ای بوده است؛ در حالی که آنچه ما به آن نیاز داشته‌ایم این بوده که در آن تاریکی‌ها چه چیزی وجود داشته است (به نقل از لاگمن و دیگران، ۱۹۹۹).

### ت) آسیب‌شناسی وضع موجود در ایران

در آموزش و پرورش ایران نیز که انجام فعالیت‌های پژوهشی در طی سالیان اخیر گسترش یافته است، موضوع تعیین مسایل قابل پژوهش و به تبع آن اولویت‌های پژوهشی همچنان با چالش اساسی مواجه است. در حال حاضر در اغلب حوزه‌های وابسته به وزارت آموزش و پرورش، فرصت‌هایی برای انجام

پژوهش ایجاد شده است. اما هدایت این فعالیت‌ها از کارآمدی لازم برخوردار نمی‌باشد. براساس گزارش میرزا رضایی (۱۳۸۳) تدوین اولویت‌های پژوهشی در سطح آموزش و پرورش با مشکلاتی آشکار مواجه است. در این گزارش که براساس مطالعات مربوط به تدوین برنامه راهبردی توسعه‌ی پژوهش در آموزش و پرورش تهیه شده است، ۶۱/۹۰ درصد از اعضای شوراهای تحقیقات اعلام داشته‌اند که میان اولویت‌های سطوح مختلف آموزش و پرورش پیوند و انسجام مشاهده نمی‌شود. در گزارش دیگری که توسط دبیرخانه‌ی کمیته‌ی تدوین برنامه‌ی راهبردی (۱۳۸۳) ارائه شده، فقر مسأله‌شناسی (تکراری و کلیشه‌ای بودن موضوعات، فقدان ژرفانگری، کمی‌نگری، بی‌توجهی به مبانی نظری و روش‌های معتبر برای تدوین اولویت‌ها و...) به عنوان آسیبی اساسی در حوزه‌ی تحقیقات آموزش و پرورش مطرح گردیده که به تولید اولویت‌هایی اغلب غیر واقعی منجر شده است.

نگاهی هر چند گذرا به وضعیت اولویت‌های پژوهشی در سطح سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌ها می‌تواند دشواری طی مسیر دستیابی به کارآمدی را در این بخش بیش‌تر نمایان سازد.

در یک بررسی مقدماتی که از وضع موجود اولویت‌ها در سال ۱۳۸۲ توسط ساکی به عمل آمده، تعداد آن‌ها در قلمرو سازمان آموزش و پرورش استان‌ها و حوزه‌ی ستاد وزارت، حدود ۲۰۰۰ مورد اعلام شده است (گزارش اولویت‌ها در استان‌ها و ستاد ۱۳۸۲) که اغلب با اعتبار زمانی یک‌ساله معرفی می‌شوند. این اولویت‌ها از میان دایره‌ای وسیع‌تر از موضوعات و مسایل قابل پژوهش در آموزش و پرورش - و برحسب ملاک‌هایی - به عنوان اولویت انتخاب شده‌اند. با این حال در سال مذکور براساس گزارش سالیانه عملکرد شوراهای تحقیقات استان‌ها، صرفاً حدود ۳۸۹ عنوان از اولویت‌های مذکور فرصت عملیاتی شدن در مسیر اجرای پژوهش را یافته‌اند (به عبارتی طرح پژوهشی آن‌ها تهیه و به

تصویب رسیده و مراحل اجرای آن‌ها آغاز شده) و بقیه به دلایل مختلف در آن سال مذکور در مسیر اجرای پژوهش به جریان نیفتاده و به این ترتیب از گردونه اولویت‌ها خارج گردیده تا در سال بعد نیز طی یک فرآیند دیگر درباره اولویت‌های دیگری، حداقل به تعداد سال قبل از آن انتخاب و معرفی شوند. این روند تقریباً در سایر بخش‌های پژوهشی آموزش و پرورش و در طی سالیان پس از تأسیس شورای تحقیقات وجود داشته است.

از دیگر آسیب‌های آشکار در فهرست اولویت‌های سال ۱۳۸۲، ضعف محتوایی مشهود در عناوین آن‌ها است. تعداد زیادی از اولویت‌ها از ویژگی مهم اصالت در انجام یک کار پژوهشی برخوردار نیستند و می‌توان رد پای تکرار اغلب غیر ضرور را در میان اولویت‌های بخش‌ها در طی سالیان شاهد بود. بسیاری از اولویت‌ها دارای سابقه‌ای پژوهشی هستند که معمولاً با مراجعه به یافته‌های آنان، دیگر نیازی به انجام پژوهش مجدد پیرامون آن‌ها نمی‌باشد.

برخی از موضوعات نیز در عمل هم‌خوان با حوزه‌ی مسؤلیت سازمانی مرجع تصویب‌کننده اولویت نیستند. در این صورت حتی اگر اولویت در مسیر اجرا نیز به جریان افتد، از نتایج آن استفاده چندانی در مسیر فعالیت‌های آموزشی به عمل نخواهد آمد. برای نمونه، بررسی وضعیت کتاب «بخوانیم و بنویسیم» در طی سالیان اخیر و در پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی به عنوان اولویت پژوهشی در سطح سازمان آموزش و پرورش استان‌ها مطرح شد و هم‌زمان طرح‌های متعددی در این زمینه به مرحله اجرا در آمد؛ در حالی که مسؤلیت برنامه‌ریزی و اجرای این پروژه بر عهده‌ی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی است و این دفتر به واسطه‌ی مسؤلیت‌های سازمانی، اجرای طرح‌های متمرکز ارزش‌یابی از برنامه‌های آزمایشی را خود بر عهده دارد. پیداست بی‌توجهی به مکان و مسؤل کاربست یافته‌ها و عدم هماهنگی در اجرا ظایر با اصل اساسی «مأموریت‌گرایی» است که باید بر فعالیت‌های

پژوهشی در آموزش و پرورش حاکم باشد. همان گونه که «گی»<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) پژوهش در این حوزه را کاربرد روش‌های علمی به منظور حل مسایل و مشکلات موجود ذکر کرده است.

از دیگر نقایص قابل ذکر در مجموعه اولویت‌های سال مذکور، کم توجهی به سهم دوره‌های آموزشی در تعیین اولویت‌هاست. بخش عمده‌ی ظرفیت اولویت‌ها به دوره‌ی متوسطه اختصاص یافته که ممکن است به دلیل سهولت اجرای پژوهش در مدارس متوسطه باشد. در یک بررسی مشابه (نصر، ۱۳۸۳) که به تحلیل روند انتخاب اولویت‌های پژوهشی در طی سالیان ۷۹ و ۸۰ پرداخته شده، بیش‌ترین سهم اولویت‌ها با ۳۳/۶۲ درصد به دوره‌ی متوسطه اختصاص داشته است. در مقابل، هر یک از دوره‌های ابتدایی و راهنمایی حدود ۱۰ درصد از ظرفیت اولویت‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. مطالعه‌ی لطیفی (۱۳۸۳) نیز این سوگیری را تأیید می‌کند.

نداشتن ارتباط طولی و عرضی از حیث سازمانی و موضوعی نیز از دیگر دشواری‌های مشهود در عرصه‌ی اولویت‌های پژوهشی در سال یاد شده است. به این معنا که نظامی برای ایجاد همگرایی سازمانی در عرصه‌ی اولویت‌ها پیش‌بینی نشده است. هر سازمان به صورت مستقل و فارغ از ارتباط ارگانیک با بدنه‌ی کلی نظام آموزش و پرورش، اقدام به تدوین و ارائه‌ی اولویت‌ها می‌کند. از سوی دیگر، الگویی برای تأمین همگرایی میان اولویت‌ها نه در یک موضوع خاص نظیر مدیریت و برنامه‌ریزی درسی و نه در موضوعات مرتبط با یکدیگر پیش‌بینی نشده است. نتیجه آن‌که اولویت‌ها نه از حیث سازمانی و نه از حیث موضوعی (به صورت خاص و میان رشته‌ای) با یکدیگر هماهنگ نمی‌شوند. نتیجه این روند انجام کوشش‌هایی متفرق است که کمتر ظرفیت تأثیرگذاری بر

گستره‌ای قابل توجه از نظام آموزشی را خواهند داشت. این مطلب در گزارش لطیفی (۱۳۸۳) و گزارش نصر (۱۳۸۳) نیز به نحوی بیان شده است.

پیداست با این روند، حوزه پژوهش کم‌تر خواهد توانست منشاء تحول و دگرگونی در سطح نظام آموزشی باشد. برای بهبود این وضعیت باید ابتدا مفهوم اولویت پژوهشی را درک نماییم و الزامات آن را رعایت کنیم تا اولویت‌های ما از اصالت و تأثیرگذاری لازم بر نظام آموزشی برخوردار شوند.

تحلیل وضعیت موجود تدوین اولویت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش ایران، بیش از هر چیز خلاء نظام‌های سیاست‌گذار و هماهنگ‌کننده در این حوزه را نمایان می‌سازد. به عبارت دیگر، سیاست‌های کلی پژوهش در وزارت آموزش و پرورش تاکنون به صورت جدی و تأثیرگذار تدوین و ارزیابی شده است. همچنین به نظر می‌رسد تاکنون با وجود گسترش تشکیلات و افزایش اعتبارات در این حوزه، مفاهیمی لازم در میان دست‌اندرکاران جهت نیل به درکی نسبتاً مشترک از ماهیت اولویت‌های پژوهشی در حوزه‌ی آموزش و پرورش به عمل نیامده باشد. در طی بیش از ۱۷ سال از تأسیس شوراهای تحقیقات آموزش و پرورش، موضوع تعیین اولویت‌های پژوهشی - با وجود اهمیت خود - کم‌تر در جلسات مهم و کشوری مربوط به تحقیقات آموزشی مطرح شده و به عنوان مبحثی اساسی مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که فهم این موضوع به عنوان مهم‌ترین و پیچیده‌ترین بحث مربوط به تحقیقات آموزشی، نیازمند به توجه بیش‌تری از سوی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و مسؤلان می‌باشد.

### ت) خاستگاه نظری اولویت پژوهشی

الف - تعیین سطوح و گستره‌ی اولویت‌ها

همان‌طور که قبلاً نیز مطرح شد، پژوهش در هر حوزه‌ای اصولاً با یک مسأله آغاز می‌گردد و اولویت‌ها بر اساس ملاک‌هایی از مجموعه مسایل قابل

پژوهش انتخاب می‌شوند. به همین دلیل تعریف مسأله و نحوه‌ی شناسایی آن‌ها می‌تواند به فهم موضوع کمک کند. مسأله عموماً به پدیده‌ای اطلاق می‌شود که با دانش و اطلاعات موجود قابل فهم و تبیین نیست. از این رو برای درک آن ناگزیر باید در قالب یک فعالیت علمی - پژوهشی اقدام شود. ریزن<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) فعالیت پژوهشی را کوششی برای توسعه‌ی یادگیری‌ها و رفع ابهامات و دل مشغولی‌های پژوهشگر در عرصه‌های مختلف می‌داند که نمی‌توان از طرق دیگر به آن‌ها پاسخ داد. پژوهشگر براساس سؤوال‌های اساسی خود، فعالیت‌های منظم را تدارک و در مسیر پاسخ‌گویی به آن‌ها قدم برمی‌دارد. کندی<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) محور تعیین‌کننده‌ی یک پژوهش را موضوع آن می‌داند. موضوع یک پژوهش، در همه ابعاد فعالیت پژوهشی، نقش تعیین‌کننده دارد. اگر موضوع پژوهش درست انتخاب شده باشد، فرصت مناسب‌تری برای استفاده از یافته‌های حاصل از آن فراهم خواهد شد. اما مسایل و موضوعات پژوهشی در حوزه‌ی آموزش و پرورش چگونه رخ می‌نمایند؟

مشاهده و بررسی زمینه‌ها، روندها و عملکردها در حوزه‌ی آموزش و پرورش یکی از روش‌های معمول برای شناسایی مسایل و موضوعات پژوهشی است. به طور نمونه ضعف دانش‌آموزان ایرانی در مطالعات بین‌المللی تیمز<sup>۳</sup> و پرلز<sup>۴</sup> مسأله‌ای آشکار در نظام آموزشی ایران است که نمی‌توان بدون پژوهش در خصوص علل این موقعیت اعلام نظر قطعی نمود. مردودی بیش از ۱۰۰۰/۰۰۰ نفر دانش‌آموز در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ در ایران (تا پایان سال اول متوسطه) و همچنین ترک تحصیل برجسته‌ی پسران در سال‌های دوره‌ی متوسطه نیز در طی یک دهه اخیر (آمار نامه‌های آموزش و پرورش در ده سال

1- Reason

2- Kennedy

3- Third International Mathematics and science study (TIMSS)

4- Progress in International Reading Literacy study (PIRLS)

گذشته) مسأله‌ای است که برای روشن شدن دلایل آن نیاز به انجام پژوهش می‌باشد. افت ناگهانی نمرات درسی دانش‌آموزی فرضی به نام مسعود در پایه اول ابتدایی مدرسه شهید بهشتی در منطقه شش تهران نیز مسأله‌ای است که باید برای درک و حل آن کوشش پژوهشی به عمل آید. به این ترتیب برخی از مسایل آموزشی قابل پژوهش جنبه ملی دارند و باید در سطحی فراگیر مورد مطالعه قرار گیرند، برخی جنبه‌ی منطقه‌ای و استانی دارند و برخی دیگر محدود به یک کلاس درس خاص هستند. مطالعه برخی مسایل نیاز به اجرای طرح‌های پژوهشی کلان، طولی و درازمدت دارد، برخی از مسایل نیز جزیی و فوری محسوب می‌شوند که باید برای مطالعه آن‌ها در کوتاه‌مدت اقدام کرد. برخی از مسایل با مسؤولیت‌های محدود یک سازمان آموزشی قابل مطالعه هستند، برخی دیگر مستلزم هماهنگی‌های بین بخشی و حتی فرابخشی هستند. برخی مسایل آثار آشکاری از خود بروز می‌دهند و برخی دیگر نیز پیامدها و عوارض ملموسی را با خود به همراه ندارند و از این رو در تشخیص آن‌ها باید مهارت و دقت بیش‌تری به خرج داد. به این ترتیب گستره‌ای وسیع از انواع مسایل پژوهشی وجود دارد که برحسب اهمیت و امکانات موجود در مسیر اولویت‌بندی قرار می‌گیرند. نگاره‌ی زیر به عنوان چارچوبی پیشنهادی به ساده‌سازی سطوح مسایل پژوهشی در آموزش و پرورش ایران پرداخته است:

### سطوح و گستره‌ی اولویت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش

سطح دانش موردنیاز	جهت دانش و اطلاعات	حدود اعتبار زمانی اولویت	سطح مصرف یافته‌ها	گستره سازمانی
استراتژیک ملی و بین‌المللی	آینده‌نگر / بلندمدت / تعمیم بالا	بیش از ۵ سال	سیاست‌گذاری کلان	ملی و بین‌المللی
استراتژیک منطقه‌ای	آینده‌نگر / میان مدت / تعمیم متوسط	بیش از ۳ سال	سیاست‌گذاری منطقه‌ای	منطقه‌ای
راهبری طراحی برنامه	آینده و حال‌نگر / کوتاه‌مدت / تعمیم پایین	بیش از ۲ سال	سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی استانی	استان
راهبری اجرای برنامه‌ها	حال‌نگر / کوتاه‌مدت	۱ سال	برنامه‌ریزی و اجرا	ناحیه و شهرستان
بومی معطوف به عمل	حال‌نگر	۱ سال تحصیلی	اجرا	مدرسه و کلاس

۱- مسایل ملی و بین‌المللی: برخی موضوعات از گستره‌ای ملی و گاه جهانی برخوردارند. برای نمونه، تعیین فلسفه‌ای که باید نظام آموزشی را در ایران شکل بدهد و ابعاد مختلف انسان مطلوب ایرانی را ترسیم سازد، یک مسأله ملی تلقی می‌شود که تعیین آن مستلزم مطالعات گسترده و هماهنگی‌های بین بخشی و فرابخشی در سطح کشور و گاه بررسی‌های جهانی است. همچنین شناسایی موقعیت دانش‌آموزان ایرانی در مواجهه با شاخص‌های جهانی و یا نحوه‌ی تعمیم استانداردهای جهانی تعلیم و تربیت در نظام آموزشی کشور در شمار مسایل ملی تلقی می‌شوند که باید با ساز و کاری خاص به آن‌ها پرداخت. پیداست اولویت‌هایی در این سطح از اعتبار زمانی نسبتاً بالایی (با بیش از ۵ سال) برخوردارند. ماهیت موضوعات در این سطح نیز عام و فراگیر بوده و از این رو دانش حاصل از این تحقیقات دارای درجه‌ی بالایی از تعمیم است. نتایج این تحقیقات به طور معمول در سطح سیاست‌گذاری آموزشی و تأثیرگذاری بر سطوح مختلف آموزشی مورد استفاده واقع می‌شوند و اغلب راهنمایی کلی برای همه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. با توجه به اهمیت استراتژیک این سطح از دانش در ترسیم بایدها و نبایدهای یک نظام آموزشی، سهم درخوری از ظرفیت‌های پژوهشی به انجام این بخش از تحقیقات اختصاص می‌یابد. اجرای این تحقیقات به طور معمول با مشارکت مؤثر عوامل ذینفع صورت می‌پذیرد. همچنین گاهی اولویت‌هایی با گستره‌ی جهانی برای کشورها مطرح می‌شود که ناشی از تعهدات کشورها در قراردادهای بین‌المللی یا عضویت در سازمان‌هایی با گستره‌ی جهانی است. با توجه به همجواری اجرای این سطح از پژوهشی با منابع اصلی قدرت و سیاست‌گذاران و همچنین حساسیت بالایی که برای انتخاب اولویت و اجرای صحیح آن به عمل می‌آید، معمولاً اقبال برای به‌کارگیری یافته‌های آن‌ها در عرصه‌ی تصمیم‌گیری بیش از سایر سطوح پژوهشی است.



۲- مسایل منطقه‌ای: برخی از مسایل موجود در سطحی کوچک‌تر از کشور اما فراتر از سطح استان مطرح هستند. برای مثال، مسأله دوزبانگی در حوزه‌ی آموزش، موضوعی مشترک میان تعدادی استان در کشور است. و از این رو می‌تواند مبنایی برای انجام مطالعات مشارکتی پیرامون این موضوع در سطحی منطقه‌ای باشد. حاصل این تحقیقات نیز در سطح سیاست‌گذاری استان‌های عضو مورد استفاده قرار می‌گیرد. با توجه به تنوع و وجوه اشتراک قابل توجه در سطح کشور، انجام این بخش از تحقیقات نیز می‌تواند جایگاه برجسته‌ای در نظام برنامه‌ریزی تحقیقات آموزش و پرورش ایران داشته باشد. تأسیس کانون‌های منطقه‌ای پژوهش در کشور نیز بر این اساس بوده است که متأسفانه تاکنون استفاده چندانی از ظرفیت آن به عمل نیامده است.

۳- مسایل استانی: برخی از مسایل ممکن است به یک استان خاص اختصاص داشته باشند. به طور نمونه تقاضای بیش از حد نیروهای متخصص برای انتقال یا خروج از آموزش و پرورش در استان‌های محروم و در نتیجه نحوه‌ی جذب نیروی انسانی مورد نیاز در این استان‌ها به عنوان یک مسأله ویژه مطرح است که باید برای بررسی آن، مطالعات خاص استانی را طراحی کرد و به مرحله اجرا در آورد. هر چند ممکن است برای تعمیق نتایج این مطالعه، دامنه بررسی را به برخی از حوزه‌های خارج از استان مانند ستاد آموزش و پرورش نیز تعمیم داد. از این گروه موضوعات می‌توان به موقعیت استان‌های کشور در جذب کودکان لازم‌التعلیم و ائتلاف آموزشی اشاره کرد که در استان‌های کشور تابع عوامل نسبتاً متفاوتی است.

به طور کلی ماهیت طرح‌های پژوهشی در سطح استان‌ها معطوف به راهبری طراحی برنامه‌هاست که با تکیه بر سیاست‌های کلان وزارت آموزش و پرورش صورت می‌پذیرد. اما استان برحسب موقعیت خود می‌تواند بخشی از ظرفیت تحقیقات خود را به انجام طرح‌های سیاست پژوهی در سطح استان

اختصاص دهد. در مجموع جهت دانش در تحقیقات استانی دارای دو بعد حال و آینده‌نگر است و اعتبار زمانی اولویت‌های این حوزه در حدود دو سال پیشنهاد می‌شود.

۴- مسایل در سطح شهرستان و ناحیه: در سلسله مراتب سازمانی آموزش و پرورش، مدیریت شهرستان و نواحی در نزدیک‌ترین موقعیت نسبت به مدارس قرار دارند. برنامه‌های طراحی شده در این سطح به مدارس ابلاغ و هماهنگی لازم برای اجرای آن‌ها از طریق ادارات آموزش و پرورش پی گرفته می‌شود. در این سطح، جهت دانش به طور عمده بر عملیاتی کردن برنامه‌ها و نظارت بر اجرای آن‌ها متمرکز است. اولویت‌های پژوهشی در این سطح حال‌نگر و برحسب سال تحصیلی تنظیم می‌شوند.

۵- مسایل در سطح مدرسه و کلاس درس: مدرسه و کلاس درس مکان اجرای انواع برنامه‌های آموزشی - پرورشی است. سرانجام اهداف و آرمان‌های نظام آموزشی به وسیله‌ی مدیران و معلمان در سطح مدرسه عملیاتی و اجرا می‌شوند. در این سطح نیز مسایلی در مسیر اجرای برنامه‌ها مطرح می‌گردند که بخش عمده آن‌ها توسط مدیران و معلمان با استفاده از روش اقدام پژوهی قابل بررسی و مطالعه است. مسایل قابل بررسی در این زمینه عموماً ویژه است و دانش حاصل از این نوع از مطالعه معمولاً تعمیم‌پذیر نمی‌باشد. معلمان و مدیران در برخورد با موانع و پدیده‌های نامطلوب آموزشی کوششی علمی را در قالب اقدام پژوهی آغاز می‌کنند و با تولید بومی‌ترین دانش آموزشی در مسیر حل و یا کاهش آن‌ها گام برمی‌دارند. از این رو مسایل آموزشی در مطالعات اقدام پژوهی به صورت موردی مطرح می‌شوند و در ظرف زمانی حداکثر یک سال تحصیلی به مرحله اجرا در می‌آیند.

موضوعی که در این خصوص قابل طرح است، اندازه سهم هر یک از این حوزه‌ها در مجموعه اولویت‌های پژوهشی آموزش و پرورش است. هر چند که پژوهش‌های سطح کلان به واسطه‌ی اهمیت تأثیرگذاری بر ابعاد مختلف، همواره از اهمیت راهبردی خود برخوردارند، اما به نظر می‌رسد پاسخی قطعی برای این پرسش وجود نداشته باشد. تعیین سهم هر حوزه بستگی به موقعیت نظام آموزشی در سطوح مختلف دارد. تراکم دشواری‌ها در هر سطح از سطوح تصمیم‌گیری، روشن‌کننده‌ی سهم حوزه‌ی اولویت‌ها از مجموعه اولویت‌ها در نظام آموزشی خواهد بود. اگر مسایل و مشکلات نظام آموزشی ناشی از کاستی‌های حوزه‌ی سیاست‌گذاری باشد، بخش یاد شده بیش‌ترین سهم را در فعالیت‌های پژوهشی خواهد داشت و اگر مسایلی در بخش اجرا متراکم شده باشد، این بخش سهم در خوری را به خود اختصاص خواهد داد. در هر صورت تعیین سهم هر حوزه برحسب ویژگی‌های نظام آموزشی نیاز به پژوهش دارد. در گزارش برنامه‌ی راهبردی توسعه‌ی پژوهش در آموزش و پرورش، سهم مطلوب اولویت‌های کلان ۲۳ درصد، اولویت‌های کانونی ۱۰ درصد، اولویت‌های استانی ۴۷ درصد و اولویت‌های پژوهشی در سطح مناطق آموزشی ۲۰ درصد پیشنهاد شده است (میرزا رضایی، ۱۳۸۳).

### ث) شیوه‌های انتخاب اولویت‌ها:

یکی از موضوعات پر مناقشه در عرصه تحقیقات آموزشی نحوه‌ی دست‌یابی به موضوعات اولویت‌های پژوهشی است. چگونه می‌توان مهم‌ترین قدم را در انجام یک فعالیت پژوهشی با انتخاب یک موضوع خوب پژوهشی برداشت؟ اصولاً یک موضوع خوب پژوهشی چه ویژگی‌هایی دارد؟ و از میان موضوعات خوب چگونه می‌توان دست به انتخاب درست زد و برحسب اولویت‌ها یک فعالیت پژوهشی را سامان بخشید؟

احتمالاً مهم‌ترین بحث در این زمینه، منابع انتخاب مسایل و شیوه‌های دست‌یابی به آن‌ها است. در این خصوص نیز مطالب گوناگونی مطرح شده است که عموماً بر پیچیدگی این فعالیت تأکید دارند. مسایل در حوزه‌ی آموزش و پرورش چند وجهی و معمولاً درگیر با بیش از دو متغیر بوده، ماهیت آن‌ها بین رشته‌ای است و اغلب ریشه‌دار هستند؛ به این معنا که بروز آن‌ها در نتیجه‌ی تجمع عواملی چند در کنار یکدیگر است و تنها پس از جمع شدن کلیه‌ی شرایط بالقوه، زمینه‌ی لازم برای آشکار شدن یک مسأله فراهم می‌شود (جوادی، ۱۳۷۷).

برای انتخاب مسایل و موضوعات پژوهشی و به تبع آن اولویت‌های پژوهشی شیوه‌های گوناگونی وجود دارد که به فراخور موقعیت‌ها به صورت مستقل یا ترکیبی مورد استفاده قرار می‌گیرند، کارآمدی هر شیوه نیز در ظرفیت آن برای تشخیص دقیق مسایل پژوهشی است. در حوزه‌ی علوم انسانی به واسطه‌ی پیچیدگی‌های آن معمولاً از ترکیبی از روش‌ها استفاده می‌شود. برای نمونه، کمیسیون علوم انسانی شورای پژوهش‌های کشور برای تعیین اولویت‌های این حوزه در سطح ملی، فعالیتی چند مرحله‌ای را دنبال کرده است. در مرحله اول به مطالعه‌ی اسنادی و با رویکردی میان رشته‌ای به شناسایی ابتلائات بالقوه و بالفعل انسانی - اجتماعی پرداخته شده است. پس از این، حوزه‌های فرعی ذیل هر یک از آن‌ها نیز شناسایی شده و سرانجام، ذیل هر یک از حوزه‌های فرعی نیز زمینه‌های اصلی پژوهش تعیین و جمع‌بندی گردیده است. نتایج هر مرحله نیز با جمعی از صاحب‌نظران و فرهیختگان در میان گذارده شده تا واقع‌نمایی انتخاب‌ها روشن گردد (شاه‌حسینی، ۱۳۸۱).

در مسیر تعیین اولویت‌ها، روش‌های دیگری نیز مطرح هستند. روش سطح کلان و کلی، روش تصمیم‌گیری چند معیاره<sup>۱</sup>، روش تصمیم‌گیری چند هدفه<sup>۲</sup>، روش تصمیم‌گیری چند شاخصه<sup>۳</sup> (اصغرپور، ۱۳۸۱)، روش سلسله مراتب تحلیلی<sup>۴</sup> (ساعتی، ۱۳۷۸)، روش کلاسیک وزن دادن، روش مطالعه موردی و روش دلفی<sup>۵</sup> از جمله روش‌هایی هستند که با کارکردهای خاص خود در خدمت بهینه‌سازی تصمیمات و انتخاب مناسب اولویت‌ها قرار دارند. در روش سطح کلان و کلی، اولویت‌های پژوهشی براساس اولویت‌های ملی، آمایش سرزمین و اعتبارات تخصیص یافته تعیین می‌شوند. بنابراین ابتدا موضوعات پروژه‌ها براساس تقسیمات کشوری و شاخص‌های اجتماعی، اقتصادی، و فرهنگی تعیین می‌گردند. در مرحله بعد، پروژه‌ها براساس تقسیمات کشوری و شاخص‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر استان (یا منطقه) و همچنین بودجه استان وزندهی می‌شود. در نهایت، پروژه‌های مشترک استخراج و در یک سند ملی منتشر می‌شوند (اولویت‌های پژوهشی، ۱۳۸۲). در واقع موضوعاتی که در میان تعدادی از استان‌ها مشترک هستند، در سطحی فراتر از استان و با همکاری جمعی از استان‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

در روش «دلفی» که در علوم انسانی به فراوانی مورد استفاده قرار می‌گیرد، پرسشنامه‌ای از موضوعات تحقیق و پروژه‌ها تعیین و از متخصصان خواسته می‌شود که آن‌ها را اولویت‌بندی کنند. سپس پاسخ پرسشنامه‌ها بررسی می‌شود و توافق متخصصات مختلف مبنای تعیین اولویت‌های پژوهشی قرار می‌گیرد.

- 
- 1- Multiple Ceriteria Decision Making
  - 2- Multiple Objective decision Making
  - 3- Multiple Attribute Decision Making
  - 4- Process Analytyce-Hierarchy
  - 5- Delphi

در حقیقت عقاید و نظرات همگرا و مشابه ملاک اولویت‌بندی می‌شود (حق طلب و دیگران، ۱۳۷۹).

یکی دیگر از روش‌های تعیین اولویت‌های پژوهشی، تعیین ملاک و معیارهای انتخاب و ارزیابی هر موضوع برحسب آن‌ها است. برای مثال، در حوزه‌ی تعلیم و تربیت ایران، معیارهای ارتباط موضوع با برنامه و چشم‌انداز توسعه، بهبود کیفیت آموزشی، توسعه‌ی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، توزیع فرصت‌های برابر آموزشی، توسعه‌ی ارزش‌های دینی و معنوی، تأثیر بررسی موضوع در کاهش مسایل و اصالت داشتن آن، می‌توانند در گزینش موضوعات حایز اولویت مورد توجه قرار گیرند. در سال ۱۳۸۲ جهت تعیین اولویت‌های بخشی وزارت آموزش و پرورش، دو خط مشی رفع نیازهای آموزش و پرورش کشور برای ارتقای کیفی نظام آموزشی و هماهنگی با روش‌های متداول در کشورهای رشد یافته تعیین شد (اولویت‌های پژوهشی، ۱۳۸۲). به عبارتی هر قدر موضوعی با این معیارها منطبق‌تر باشد، پژوهش پیرامون آن از اولویت بیش‌تری برخوردار خواهد بود. به این ترتیب، تعیین اولویت‌های پژوهشی در حوزه‌ی آموزش و پرورش باید براساس ملاک‌هایی روشن و قابل دفاع صورت پذیرد و باید منطق محکمی بر غربالگری موضوعات و انتخاب اولویت‌ها حاکم باشد.

### ج) خلاصه و نتیجه‌گیری

تعیین اولویت‌های پژوهشی به عنوان مهم‌ترین گام و مرحله‌ی نشانه‌گیری در انجام فعالیت‌های پژوهشی مطرح می‌باشد. با انتخاب اولویت‌ها، جهت‌گیری بخش پژوهش در مسیر تحقق هدف‌ها مشخص می‌شود. این فعالیت به معنای کنار گذاردن برخی موضوعات و انتخاب برخی دیگر است؛ از این رو انجام آن در عمل با پیچیدگی خاص خود همراه می‌باشد. این پیچیدگی در حوزه‌ی آموزش و پرورش نیز کاملاً مشهود است. در حال حاضر با گذشت بیش از ۱۸

سال از تأسیس شورای سیاست‌گذاری تحقیقات در وزارت آموزش و پرورش و توسعه‌ی ساختار و تشکیلات پژوهشی در این حوزه، هنوز قاعده‌ی روشنی برای شناسایی و تدوین اولویت‌ها تعیین نشده است. این موقعیت موجب شده که اولویت‌ها عمدتاً با توجه به سلیقه‌های اشخاص و مراجع تصویب‌کننده انتخاب شوند و از این رهگذر فعالیت پژوهش آسیب‌های چشم‌گیری را متحمل گردد. پیداست اولویت پژوهشی در صورتی منشاء تأثیرگذاری بر مسایل و مشکلات آموزشی خواهد بود که به درستی و براساس همین مسایل و مشکلات انتخاب شده باشند. در این مقاله کوشش گردید تا معیارهایی برای انتخاب مناسب‌تر اولویت‌ها در دو بعد ارائه شود: در بعد اول به این سؤال پرداخته شد که سطوح و گستره‌ی اولویت‌های پژوهشی در حوزه آموزش و پرورش کدام‌اند و سهم هر یک چگونه است؟ براین اساس برحسب مسایل و مشکلات پژوهشی از سطح خرد به کلام، انواعی از سطوح اولویت‌های پژوهشی معرفی شدند. در بعد دوم در جست و جوی پاسخ به این سؤال اساسی برآمدیم که اصولاً اولویت چه ماهیتی دارد و چگونه انتخاب می‌شود. در این بخش نیز ملاک‌ها و معیارهایی برای انتخاب اولویت‌ها مطرح شد. پیام اصلی این مقاله تأکید بر آسیب‌های موجود و دشواری اقدامات برای حل آنهاست. اولویت‌ها را باید براساس اصولی قابل دفاع تنظیم کرد.

بحث پیرامون اولویت‌های پژوهشی و نحوه‌ی انتخاب آنها در آموزش و پرورش اگرچه از ابتدای تأسیس شورای سیاست‌گذاری در وزارت آموزش و پرورش مطرح بوده، اما کم‌تر به عنوان یک چالش اساسی به آن پرداخته شده است. این مقاله بیش از هر چیز درصدد بود تا با طرح برخی آسیب‌ها، روندها و دشواری‌ها در مسیر اولویت‌یابی پژوهشی در آموزش و پرورش ایران، نظر صاحب‌نظران و مسئولان بخش پژوهش در آموزش و پرورش را به ضرورت گفت‌وگو و نقد هر چه بیش‌تر وضع موجود جلب کند. موضوعی که کم‌توجهی به آن می‌تواند اساس فعالیت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش را با تهدیدات بزرگی مواجه سازد.

## فهرست منابع

### الف. فارسی

- اولویت‌های پژوهشی. (۱۳۸۲). تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
- آقامحمدی، امیر و محمد خرمی (۱۳۷۸). وضعیت پژوهش در ایران، واقعیت‌ها و راه چاره‌ها. رهیافت. شماره ۲۰.
- اسکات، دیوید (۱۳۸۳). رئالیسم و پژوهش تربیتی، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی. مشهد: دبیزش.
- اصغریور، محمدجواد (۱۳۸۱). تصمیم‌گیری‌های چند معیاره. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- اولویت‌های پژوهشی بخشی تا پایان برنامه‌ی سوم توسعه (۱۳۸۲). تهران: شورای تحقیقات و فناوری، مرکز سیاست علمی کشور.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۷۶). ابهام روش‌شناسی و تنگناهای پژوهش در ایران، در مجموعه مقالات سمینار نخستین سمینار آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبایی، جلد اول، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- بست، جان (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری. ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی. تهران: انتشارات رشد.
- جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۷). مسأله‌یابی در تحقیق و چگونگی آن: پژوهش در آموزش، در مجموعه مقالات.
- حق‌طلب، علی (۱۳۷۹). اولویت‌های تحقیقاتی کشور. تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۶). نگاهی کاستی‌جویانه به پژوهش‌های آموزشی در ایران، پژوهش در آموزش و پرورش در جنگ مقاله‌ها.
- دلاور، علی (۱۳۸۳). گفت و گو پیرامون مسایل پژوهش در آموزش و پرورش، نگاه، ویژه‌نامه‌ی هفته پژوهش.



- دلاور، علی (۱۳۸۳). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- ساکي، رضا (۱۳۷۹). اولویت‌های پژوهشی درخور نگاه تازه، پژوهشنامه‌ی آموزشی.
- ساعتی، توماس‌ال (۱۳۷۸). تصمیم‌سازی برای مدیران. ترجمه‌ی علی اصغر توفیق. تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- شاه‌حسینی، مژگان (۱۳۸۱). نیازسنجی در اولویت‌بندی طرح‌های پژوهشی. *رهیافت*. شورای پژوهش‌های علمی کشور. شماره ۲۷.
- صدیق، محمدجعفر (۱۳۸۱). مشکل پژوهش کجاست؟ فرهنگ پژوهش، ویژه‌نامه هفتمین دوره‌ی پژوهش فرهنگی سال، ویژه‌ی ۶.
- صفوی، امان‌اله (۱۳۶۴). کاستی‌های پژوهش‌های آموزشی در کشورهای جهان سوم، *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، شماره‌ی ۴.
- عبداللهی، محمد (۱۳۸۱). پژوهش علمی و موانع آن در ایران، فرهنگ پژوهش، شماره‌ی ۱۰.
- عرب‌مازار، علی‌اکبر (۱۳۶۹). تصمیم‌گیری کاربردی. تهران: انتشارات شهید بهشتی.
- فقیهی، ابوالحسن و جهانیار بامداد صوفی (۱۳۷۸). کثرت‌گرایی روش تحقیق در پژوهش‌های سازمانی، *فصلنامه مطالعات مدیریت*، دانشگاه علامه طباطبایی، بهار و تابستان. شماره‌ی ۲۱ و ۲۲.
- قنبری، افسانه و حمید تنکابنی (۱۳۷۳). درآمدی بر وضعیت مؤسسات پژوهشی، شناخت تنگناها و مسایل موجود، *رهیافت*، شماره‌ی ۳۲.
- کاکو جویباری، علی‌اصغر (۱۳۸۳). گفت و گو پیرامون مسایل پژوهش در آموزش و پرورش، نگاه، ویژه‌نامه پژوهش.

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 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. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).

لطیفی، مهدی (۱۳۸۳). گزارش تحلیلی عملکرد پژوهش در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

محسن‌پور، بهرام (۱۳۷۷). سازمان و مدیریت و اولویت‌های تحقیقات در چند کشور جهان، در پژوهش در آموزش، مجموعه مقاله‌ها. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

مرادی مقدم، محمود (۱۳۸۲). آفت‌های پژوهش آموزشی، پژوهشنامه‌ی آموزشی شماره ۶۹.

مهاجری، اصغر (۱۳۸۲). مسأله‌ای به نام پژوهش در ایران، فرهنگ پژوهش، شماره‌ی ۱۱۴.

میرزا رضایی، زهرا (۱۳۸۰). ارزش‌یابی عملکرد سازمان‌های پژوهشی گامی برای بهبود پژوهش، پژوهشنامه‌ی آموزشی، شماره ۹.

صادق موسوی، خسرو (۱۳۷۹). نقدی بر تعیین اولویت‌های پژوهشی، پژوهشنامه‌ی آموزشی، شماره‌ی ۲۹.

نصر، زهرا (۱۳۸۳). جهت‌گیری‌های پژوهشی کدام موضوعات را پوشش می‌دهند؟ پژوهشنامه آموزشی، شماره‌ی ۷۸.

### ب. انگلیسی

- Bennis, W. *Changing Organization*, New York MCGraw-Hill
- Brim, R. (1967) *Educational Action: Improving the Nations, Use of the Social Sciences*. Washington, D.C:National Science Foundation, 1969.
- Bubb, S. Heibronn, R.(2002) *Improving Induction Research-based Best Practice for Schools*, Roultedge.
- Cohn, L.& Manion, L. (1996) *Research Methods in Education*, Roultedge.
- Crossley, Michael (1997) *Qualitive Educational Research in Developing Countries*, Cossel.
- Condife, E. (2002) *Useable Knowledge in Education*, Sage Publications.
- Denscombe, M. (2002) *Ground Rules for Good Research*, Open University, Philadelphia.
- Dell, co & Grayson, G.R (1998) *If only We Knew What We Know*, The Free Press.
- Gay, L.R. (1990) *Educational Research*, Macmillan.
- Jackson, G. (1992). *Research and Education Research*, National Academy Press, WASHINGTON D.C.
- Kennedy, M.M. (1997) "The Connection Between Research and Practice" *Educational Researcher*, 26.
- Lomax, Pamela (1996) *Quality Management in Education*, Hyde Publications
- Longeman, E. (1996) *A History of Education Research in the United States*, Chicago: Spencer foundation.
- Lagemann, E.& Condiff,L., Shulman, S.etal (1999) *Issues in Education Reseach, Problems and Possibilities*, Jossy-Boss, Inc.
- Lagemann, E. c. (1997) *Contested Terrain: A History of Education Research in the United States, 1890-1990*, *Educational Researcher*, Dec. 1997, 5-17.
- Lavis, B. Robertson, D. Woodside, L. (2003) *How Can Research Organization: More Effectively Transfer Knowledge to Decision Maker? The Milban Quarterly*, Vol 81. ISSUES 2.

- Reason, P. (1993) "Reflections on the Purposes of Human Inquiry."  
Educational Reasearcher., 1.
- Travers, R. (1983) How Research Changed American Schools: A  
History from 1840-to the Present, Mythos Press.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی