

برداشتی نواز

سطوح و گستره تحقیقات آموزشی و تربیتی

■ دکتر محمود مهر محمدی

□ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

تاکنون تلاش چندانی برای تبیین قلمرو و گستره تحقیقات آموزشی و تربیتی انجام نگرفته است. این مقاله کوششی است در جهت ارائه تعریفی نواز این قلمرو و نگارنده طی آن مبادرت به شناسایی سه سطح متفاوت از تحقیقات آموزشی و تربیتی کرده است. نخستین سطح، پژوهش در «سطح یادگیرندگان» نامگذاری شده است که معطوف به ایجاد قابلیت‌های لازم شناختی و عاطفی در دانش‌آموزان برای مواجهه پژوهشگرانه با اموری است که با آنها سرو کار پیدا می‌کنند. بدین منظور، رویکردهای یاددهی - یادگیری در نظام آموزش و پرورش باید متحول شود و روشهای سنتی تدریس باید، جای خود را به روشهای اکتشافی بدهد که برخورد پژوهشگرانه با امر یادگیری را برای دانش‌آموزان ایجاب می‌کند؛ به عبارت دیگر، در نخستین سطح از سطوح تحقیقات آموزشی و تربیتی، نظام تعلیم و تربیت کشور باید به بستر مستعدی برای تربیت نسلی پژوهشگر مبدل شود.

دومین سطح از سطوح سه گانه «سطح معلم» نام گرفته است. معلم نیز در مواجهه با مسائل مختلف در جریان تدریس، باید به خلق و تولید دانش جدید حرفه‌ای نیز بیندیشد و از اینکه



راهکارهای توصیه شده از طریق پژوهشهایی که دیگران انجام داده‌اند با اتکا به بصیرت و بینش حرفه‌ای خود کنار بگذارد، هراسی به خود راه ندهد. معلم تنها در صورتی می‌تواند به نیکویی و شایستگی از عهده وظایف خطیر و پیچیده تعلیم و تربیت برآید که از جرأت و جسارت عدول از راهکارهای شناخته شده و آزمایش کردن راهکارهای نوآورانه برخوردار باشد که در این صورت، می‌توان از او به عنوان یک معلم پژوهشگر نام برد.

سومین سطح از پژوهشهای آموزشی و تربیتی، «سطح دانشگاهی» نام گرفته که سطحی شناخته شده است. معمولاً در بحث قلمرو پژوهشهای آموزشی و تربیتی، تنها به این سطح اشاره می‌شود که عبارت است از پژوهشهایی که براساس موازین و اصول علمی، از جمله تلاش برای کنترل متغیرهای ناخواسته و اندازه‌گیری اثر متغیر مستقل بر برخی از ابعاد تعلیم و تربیت، انجام می‌پذیرد.

در پایان مقاله نیز نویسنده رابطه میان سطوح مختلف تحقیقات آموزشی و تربیتی را به اختصار مطرح کرده است.

مقدمه

هدف اساسی از بحث درباره سطوح و گستره تحقیقات آموزشی و تربیتی، تبیین یک برداشت نو در خصوص حدود و ثغور این قلمرو است. در این نوشتار، تلاش شده است تا از طریق بازنگری در ذهنیتهای رایج که این قلمرو را به گونه‌ای محدود تعریف کرده مختص به انواع خاصی می‌داند، تعریفی تازه از سطوح مختلف، و بالطبع، گستره پژوهشهای آموزشی و تربیتی ارائه شود. نگارنده بر این باور است که تعاریف سنتی و کلیشه‌ای از حد و مرز این قلمرو، جامعیت ندارد و وافی به مقصود نیست. وجهه نظر اصلی نگارنده در این مقاله طرح این معنی است که صحنه و پهنه تحقیقات آموزشی و تربیتی بسیار گسترده‌تر از آن است که نوعاً تصور می‌شود. بدین ترتیب، در بخشهای مختلف مقاله، سه سطح از پژوهشها که در عین استقلال از یکدیگر، گاه رابطه ویژه‌ای نیز با هم دارند، شرح داده خواهد شد. این سه سطح عبارتند از: سطح یادگیرندگان^(۱)، سطح معلم^(۲) و سطح دانشگاهی^(۳).

1. student research in
2. teacher research
3. academic research

جان کلام اینکه دست اندرکاران پژوهشهای آموزشی و تربیتی باید به خاطر داشته باشند که دامنه نگرانیها یا دامنه مسؤلیتهایشان در این حوزه تا کجا امتداد یافته یا باید امتداد یابد.

1. rediscover

سطح اول: تحقیقات آموزشی و تربیتی در سطح یادگیرندگان

این سطح از پژوهشهای آموزشی و تربیتی، بنیادیترین، گستردهترین و در عین حال معقولترین سطح از پژوهشها در این عرصه است. شاید سخن از تحقیقات آموزشی و تربیتی در سطح یادگیرندگان به میان آوردن، برای برخی تعجببرانگیز باشد و تبیین این معنی که در یک برداشت جامع از مفهوم یا حدود این قلمرو، الزاماً باید به این سطح نیز عنایت ویژه مبذول داشت، قدری دشوار بنماید. به هر روی، انتظار می رود توضیحاتی که در ذیل در این خصوص داده می شود، به ابهامها، تردیدها و گاه نکات اعجاب برانگیز موجود در این زمینه پایان ببخشد.

در ابتدا، باید به این نکته اشاره شود که این سطح از پژوهشهای آموزشی و تربیتی و فعالیتهایی که در چهارچوب آن انجام می پذیرد (چنانکه از پژوهش به عنوان یک فعالیت منظم و علمی به طور متعارف انتظار می رود) یا الزاماً و در غالب موارد منجر به کسب دانش و معرفت جدید نمی شود. هدفهای اساسی این سطح از تحقیقات عبارت است از تقویت روحیه کنجکاوی و کاوشگری در دانش آموزان و آموختن مهارتهای ضروری پژوهشی یا مهارتهای حل مسأله و کشف مجهول به آنها. بنابراین، پژوهش در سطح یادگیرندگان به قصد دستیابی دانش آموزان به یک راه حل تازه در برخورد با موقعیت مسأله دار یا کشف یک قانونمندی یا رابطه جدید به دست ایشان انجام نمی شود، بلکه غرض از آن این است که از طریق شرکت دانش آموزان در فعالیتهای یادگیری که به قول دیویی برای کشف مجدد^(۱) انجام می گیرد، گرایش و تمایل مثبت نسبت به حل مسأله در یادگیرندگان



تقویت شود و مهارت‌های لازم برای مواجهه با موقعیتهای مسأله‌دار در چهارچوب روش علمی، در اختیار ایشان قرار گیرد.

ممکن است این نکته از سوی منتقدان مطرح شود که کشف مجهول یا حل مسأله به دست یادگیرندگان، فعالیت‌های پژوهشی‌ای را دربرمی‌گیرد که منحصرأ به حوزه تعلیم و تربیت مربوط نیست و ممکن است در قلمروهای گوناگون علمی - که هر کدام به دلیلی در برنامه درسی مدارس، بویژه در سطح متوسطه، مانند فیزیک، شیمی، ریاضی، علوم اجتماعی، ادبیات و هنر گنجانیده شده است - انجام شود. پس چگونه می‌توان اینگونه فعالیت‌های متنوع و پراکنده در سطح حوزه‌های گوناگون علمی را از نوع مطالعات و پژوهش‌های آموزشی و تربیتی به حساب آورد؟ از سوی دیگر، این منتقدان ممکن است همچنین با نگاه به آینده، توجه خود را به این نکته معطوف سازند که با بروز این روحیه یا گرایش و برخورداری از مهارت‌های شناختی حل مسأله، دانش‌آموزان پژوهشگر حوزه علوم تربیتی نشوند. در ادامه نیز گفته می‌شود که نظام تعلیم و تربیت و کارگزاران آن، در واقع، به تربیت افرادی همت می‌گمارند که از تواناییهای عاطفی و شناختی به منظور دست‌یازیدن به پژوهش برخوردارند و در هر حوزه‌ای از دانش بشری (نه فقط علوم تربیتی، روانشناسی یا حتی علوم انسانی) می‌توانند به تولید و خلق دانش جدیدی بپردازند. در پاسخ به این نکته و توجیه قائل بودن به این سطح به عنوان بنیادی‌ترین و اساسی‌ترین سطح از سطوح پژوهش‌های آموزشی و تربیتی، کافی است به این نکته اشاره شود که این تلقی به اعتبار اینکه خاستگاه این پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است یا نظام تعلیم و تربیت بستر محقق شده این افراد می‌باشد، پدیده آمده است و نسبت به اینکه این فعالیت پژوهشی در حال حاضر ناظر به کدام یک از قلمروهای دانش بشری است یا افراد در آینده در کدام یک از این حوزه‌ها به فعالیت‌های پژوهشی خواهند پرداخت، ساکت است. با چنین استدلالی است که این سطح به عنوان یکی از سطوح

تحقیقات آموزشی و تربیتی مطرح شده و در قلمرو دلمشغولیهها، نگرانیها، مسئولیتها و تکالیف کسانی قرار گرفته است که نسبت به توسعه و ارتقای کیفیت پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش حساس هستند.

ممکن است منتقدان این نکته را نیز عنوان کنند که چگونه می توان اینگونه فعالیتهای دانش آموزان را - که از نوع فعالیتهای یادگیری سازگار با استفاده از روشهای فعال یاددهی و یادگیری است - فعالیتهای پژوهشی قلمداد کرد. پاسخ به این نکته بمراتب آسانتر از پاسخ به نکته پیشین است؛ چرا که مجموعه وظایف و تکالیفی که در فعالیتهای یادگیری از نوع حل مسأله بر عهده دانش آموزان گذاشته می شود، همان وظایف و تکالیفی است که پژوهشگران در پرداختن به پژوهشهای جدی علمی و دانشگاهی، مأمور به اجرای آنها هستند. گردآوری اطلاعات زمینه‌ای پس از مواجهه با موقعیت مسأله دار، فرضیه سازی، گردآوری شواهد و اطلاعات لازم درباره فرضیه‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها به منظور تأیید یا رد فرضیه‌ها و سرانجام نتیجه‌گیری، معرف همان مجموعه وظایف و تکالیفی است که پژوهشگر بزرگسال یا خردسال باید انجام دهد و از آنها تحت عنوان «فرایند علمی» نیز نام برده می شود. نتیجه اینکه اساس و جوهر فعالیتهای ذهنی و عملی یادگیرندگان، زمانی که درگیر یک فعالیت یادگیری از نوع حل مسأله هستند، با فعالیتهای ذهنی و عملی پژوهشگران متفاوت نیست و لذا اینگونه فعالیتها را فعالیت پژوهشی قلمداد کردن، بی منطق نیست. خلاصه اینکه یادگیری با طی فرایند حل مسأله، تجربه کردن شخصی همان مراحل است که دانشمندان برای دستیابی به معرفت جدید پشت سر می گذارند. (۲)

طرح این پرسش کاملاً بجاست که اصرار بر توسعه قلمرو پژوهشهای آموزشی و تربیتی و آن را تا سطح پژوهشهای یادگیرندگان امتداد دادن از کجا ناشی می شود. در پاسخ می توان به این



نکته اساسی اشاره کرد که گام برداشتن در مسیر ترقی و کمال علمی به گونه‌ای که تضمین کننده جایگاه درخور ایران به عنوان یک کشور پیشتاز در عصر انقلابات علمی باشد، بیش از هر چیز در گرو عطف توجه به این مهم است. این بدان جهت است که شاخصهای موجود نشان از وجود یک رابطه مستقیم میان میزان اهتمام جوامع مختلف به پژوهشهای علمی و رشد و بالندگی آنها در عرصه علوم و دانش فنی دارد. (۳) عطف توجه به پژوهشهای علمی نیز بدون تردید ارتباط وثیقی با میزان گسترش روحیه کشف مجهول در میان نسل آینده داشته، این نیز از جهت‌گیریهای سازگار با این هدف از سوی نظام آموزش و پرورش ناشی می‌شود؛ به عبارت دیگر، رها ساختن جامعه از وضعیت نامطلوب کنونی، از حیث رقابت در عرصه علم و دانش فنی، عمیقاً متکی به اعطای فرصتهای مناسب پژوهشی در نظامهای آموزش و پرورش به دانش آموزان است. بدین ترتیب، فعالیتهای یادگیری از نوع حل مسأله یا پژوهش در سطح یادگیرندگان جایگاه ویژه‌ای خواهد داشت و نیل به این مهم را تسهیل می‌کند. نظام تعلیم و تربیت ما یا مهمترین مؤلفه آن که همان فرایند یاددهی و یادگیری است، باید به گونه‌ای ترمیم یابد که بتوان آن را بستر مناسب و مستعدی برای برانگیختن یا تقویت حس کنجکاوی و کاوشگری در دانش آموزان و همچنین اعطای قابلیتها و تواناییهای حل مسأله به ایشان دانست.

اگر در ارزیابی وضعیت کنونی نظام تعلیم و تربیت کشور نگوییم که این نظام عموماً مانند بسیاری از نظامهای تعلیم و تربیت سایر جوامع، بویژه کشورهای در حال توسعه، به گونه‌ای عمل می‌کند که زمینه‌ها و رگه‌های کنجکاوی فطری موجود در کودکان و نوجوانان را از میان می‌برد، با اطمینان می‌توان ادعا کرد که نظام کنونی تعلیم و تربیت ما آنچنانکه مقصود از پژوهش در سطح یادگیرندگان است، چنین تمایل یا گرایشی را بارور و شکوفا نمی‌سازد. (۴) بدین ترتیب، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که جهتگیری اساسی تحول در

نظام آموزش و پرورش کشور باید سوق دادن آن به سوی نظامی آکنده از فعالیت‌های اکتشافی باشد تا شاهد رفع این نقیصه ساختاری در نظام پژوهشی و تربیت نسل‌های محقق و پژوهشگر باشیم.

1. information explosion
2. information half time

سمتگیری حقیقی کاوشگرانه از سوی نظام‌های تعلیم و تربیت، علاوه بر ملاحظه نکات فوق، از جنبه‌های دیگری نیز قابل دفاع است. از جمله این جنبه‌ها توجه به قراردادستن در عصر «انفجار اطلاعات»^(۱) است که شاخص‌های بسیاری از جمله «نیم عمر اطلاعات»^(۲) برای تبیین آن عرضه شده است. (۵) هر چند لازم نیست از این جنبه نیز به تفصیل، اتخاذ رهیافت پژوهشی در جریان برنامه‌ریزی درسی و آموزش در نظام‌های تعلیم و تربیت را مدلل سازیم، اشاره به این نکته خالی از فایده نیست که در پرتو پدیده انفجار اطلاعات و رشد فزاینده اطلاعات و یافته‌های علمی، نظام‌های تعلیم و تربیت نه قادرند تمام آنچه را لازم می‌دانند به مخاطبان خود عرضه کنند و نه در صورت برخورداری از چنین توانی، می‌توانند آنان را از دست زدن به کشف مجهول و یافتن اطلاعات تازه در زندگی بزرگسالی مستغنی سازند. پس در چنین شرایطی نیز تکیه بر مهارت‌های فرایندی، یعنی مهارت‌های مورد نیاز در فرایند کسب دانش و معلومات، در مقابل تکیه بر محصول و نتیجه فکر بشری، امری معقول، ستودنی و تسهیل‌کننده برخورداری بروندادهای نظام تعلیم و تربیت از زندگی همراه با رضایت و عزت نفس بر اثر کاربرد آموخته‌های مدرسه‌ای در موقعیتهای واقعی است.

سطح دوم: تحقیقات آموزشی و تربیتی در سطح معلم

دومین سطح از پژوهش‌های آموزشی و تربیتی را سطح معلم نامگذاری کرده، اضافه می‌کنم که طرح این مقوله در منابع تعلیم و تربیت در این سرزمین، نسبتاً غریب بوده، لازم است توجه بیشتری به آن معطوف شود. نگارنده در حد وسع خود کوشیده است ابعاد و زوایای این موضوع را در آثار دیگر خود روشن سازد. در این مقال نیز به تناسب





بحث، توضیحات مختصری عرضه خواهد شد. بدیهی است علاقه‌مندان به مباحث تفصیلی‌تر در این باب می‌توانند با مراجعه به سایر آثار مؤلف، با عمق بیشتری موضوع را بکاوند. (۷۶)

در این سطح از پژوهش‌های آموزشی و تربیتی، درگیر ساختن معلمان در فعالیتهای پژوهشی ضرورت دارد. این ضرورت از نوع نگرش خاص به قلمرو یاددهی - یادگیری و ماهیت یافته‌های علمی و دانشگاهی در این خصوص ناشی می‌شود. (۸) بر اساس این نگرش، فرایند یاددهی - یادگیری بسیار پیچیده‌تر از آن است که بتوان انتظار داشت مجموعه‌ای از یافته‌های علمی ناظر بر روابط فیما بین متغیرهای دخیل در آن به عنوان یک تکیه‌گاه انحصاری مورد استفاده قرار گیرد. نتیجه اینکه در ایفای موفقیت آمیز رسالت‌های حرفه‌ای، معلم مکلف است خود دست به پژوهش زده، در کسب دانش جدید و معتبر حرفه‌ای نقش داشته‌باشد. با دستیابی به چنین موقعیتی، یعنی موقعیتی که در آن معلمان یا کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت نیز خود از تواناییها و قابلیت‌های پژوهشی برخوردار بوده، با اتکای به آن امر یاددهی - یادگیری را سامان ببخشند، نظام پژوهش‌های آموزشی و تربیتی به مرتبه‌ای امیدوار کننده ارتقا می‌یابد و نقطه عطفی در سیر این نظام به سوی کمال و بالندگی پدید می‌آید.

همانگونه که اشاره شد، نوع نگرش ما به تعلیم و تربیت یا مهمترین مؤلفه آن که همان فرایند یاددهی - یادگیری است، مشخص خواهد ساخت که چرا باید ایفای نقش پژوهشی از سوی معلمان، یک ضرورت قطعی تلقی شود. در توضیح این مطلب باید اشاره شود که با مراجعه به منابع علمی موجود در می‌یابیم که برخی نظریه‌پردازان، معلمی را علم قلمداد کرده، از مقوله‌ای با عنوان «علم تدریس» سخن به میان می‌آورند. (۹) عده‌ای دیگر نیز معلمی را هنر دانسته، معتقدند که در این حرفه نمی‌توان از هیچ بصیرتی که ناشی از پژوهش‌های علمی باشد و روابط پایداری را میان متغیرهای دخیل در فرایند یاددهی - یادگیری

تبیین کند، سود جست و معلم ناچارند با اتکا به مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانایی‌هایی با عنوان مهارت‌های هنری یا زیباشناختی، وظایف حرفه‌ای خود را انجام دهند. (۱۰) البته گروه سوم را هم می‌توان یافت که معتقدند معلمی یا تدریس هم دارای صبغه علمی است و هم صبغه هنری دارد. (۱۱) به نظر می‌رسد که نگرش سوم واقع‌نماتر است و با اطمینان و آرامش خاطر می‌توان از آن به عنوان نظریه مناسب تدریس الهام گرفت. به هر روی، لازم است در خصوص نظریه‌های متفاوت مربوط به قلمرو یاددهی - یادگیری که عمدتاً ناظر به تعیین تکلیف، درجه ثبات، استحکام، پایداری و تعمیم‌پذیری یافته‌های عملی مربوط به این عرصه است تصمیم‌گیری کرد و به تبع آن سهم کاربرد مهارت‌ها یا قابلیت‌های هنری به دست معلم را که مبین نقش ایشان در دستیابی به دانش حرفه‌ای معتبر است، روشن ساخت و با بصیرت و شناخت، دست به اقدامات عملی زد. اکنون دیدگاه‌ها و مواضع سه‌گانه پیشگفته را نیلأ با شرح بیشتری از نظر می‌گذرانیم.

قائلان به «علم تدریس» یا کسانی که معتقدند معلمی صرفاً دارای صبغه و پشتوانه علمی است بر این باورند که این عرصه را می‌توان تحت انقیاد قانون‌مندیها و انضباطهای شناخته شده و تعمیم‌پذیر درآورد؛ یعنی همانگونه که در عالم علوم طبیعی، از قبیل فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی، معتقد به قانون (کشف انضباط حاکم بر پدیده‌ها) هستیم، در عالم تعلیم و تربیت و معلمی نیز می‌توانیم به همین معنا قانون داشته باشیم. (۱۲)

به عبارت دیگر، عرصه تعلیم و تربیت را بالقوه قانون‌پذیر دانسته، معتقدند که حتی اگر در شرایط کنونی، پژوهش‌های انجام شده در این عرصه به کمال و بلوغ نرسیده و دارای ضعفها و کاستیهایی است، هیچ تفاوت جوهری و اساسی میان قلمرو تعلیم و تربیت و سایر حوزه‌های معرفت بشری در عرصه علوم طبیعی وجود ندارد و لذا ضعفها و نارساییهای موجود با گذشت زمان برطرف خواهد شد. بدیهی است در



چهارچوب این نگرش یا نظریه تدریس، روابط بین متغیرها که در اکثر موارد مربوط به رابطه میان رفتار خاصی از معلم و پیشرفت تحصیلی یا نگرش دانش آموزان است، قانونمندیهایی تلقی می‌شود با همان درجه از قدرت، استحکام و تعمیم‌پذیری عام که تصور می‌شود در قانونمندیهای عرصه علوم فیزیکی وجود دارد. نتیجه اینکه کافی است معلمان این قانونمندیها را که عمدتاً با اتکا بر پژوهشهای علمی و دانشگاهی (پژوهشهای سطح سومی که بعداً توضیح داده خواهد شد) شناسایی شده، به کار ببندند؛ به عبارت دیگر، اگر معلم بخواهد در ادای وظایفش با توفیق قرین باشد، باید در تربیت حرفه‌ای او، وجهه اصلی همت را به آموزش یافته‌های علمی و ایجاد تمایل در به کارگیری آنها در موقعیتهای عملی تدریس معطوف کرد. این نگرش معرّف رویکرد سنتی در تربیت عناصر حرفه‌ای است. (۱۳)

در نگرش یا نظریه دوم در زمینه تدریس که در تقابل با نظریه قبلی قرار دارد، چنین استدلال می‌شود: اساساً در هر قلمرو معرفتی که با انسان سروکاری هست و شاید مصداق اَتَم آن را بتوان تعلیم و تربیت دانست، با توجه به پیچیدگیهای انسان و تفاوت‌های میان افراد آن از یک سو، و تعامل متغیرهای گوناگون با یکدیگر در موقعیتهای عملی یاددهی - یادگیری از سوی دیگر، نمی‌توان سخن از قانونمندیهای علمی با ویژگیهایی که برای آنها برشمرده شد به میان آورد (۱۴)؛ به عبارت دیگر، اینان برخورداری از مقوله‌ای به نام «علم تدریس» در حال یا آینده را امری موهوم پنداشته، چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که معلمان ناگزیرند با اتکا به مهارت‌های هنری یا زیبایی شناسانه خود که عبارتند از خلاقیت، ابتکار عمل، دریافتها و ادراکات شهودی، بالبداهگی و... امر یاددهی - یادگیری را سامان ببخشند. بدینگونه باید برنامه‌های تربیت حرفه‌ای معلمان را منحصراً در راستای تقویت مهارت‌های هنری سوق داد که با اتکا به آنها بتوانند شخصاً به خلق و تولید دانش مورد نیاز حرفه‌ای مبادرت ورزند. در چنین نگرشی، معلم برای نیل به مقاصد

خود نمی‌تواند به هیچ منبع دیگری بیرون از وجود خود متکی باشد و با بهره‌گرفتن از منابع درونی و تجربه روشها و راهبردهای ملهم از این منابع، تصمیم‌گیری می‌کند.

دسته سوم از نظریه پردازان، کسانی هستند که در تبیین نظریه تدریس به افراط و تفریط نگراییده‌اند. این اندیشه که معلمی هم دارای جنبه‌های علمی و هم جنبه‌های هنری است، رفته رفته جای خود را میان اندیشمندان و متفکران باز کرده شاید برای همیشه، مهر پایانی بر این بحث مزمّن و تاریخی بگذارد. از نظر این دسته، تعلیم و تربیت می‌تواند برخوردار از قانونمندیهای علمی باشد، لیکن این قانونمندیها از آن درجه انطباق، استحکام و تعمیم‌پذیری که از خصوصیات قوانین علوم طبیعی انگاشته می‌شود، بهره‌مند نیست. (۱۵) این نظریه از یک سو، بر نظریه «علم تدریس» به عنوان یک «ادعای کزاف» خط بطلان کشیده از سوی دیگر، نظریه هنر تدریس را غیرسودمند ارزیابی کرده، آن را مردود می‌شمارد. هر چند که پیروان نظریه سوم هر یک از این دو نظریه را بتنهایی ناقص و نارسا می‌دانند، معتقدند که با برخورداری از بینشی مؤید تلفیق میان این دو، نظریه معتبر مربوط به دانش حرفه‌ای تدریس به دست می‌آید. آگاهی از یافته‌ها و قانونمندیهای علمی ناشی از پژوهشهای دانشگاهی (همان پژوهشهای سطح سوم) برای معلمان ضروری است، ولی این حقیقت نیز باید به معلمان تفهیم شود که تعمیم‌پذیری علی‌الاطلاق امری واهی و خیالی بیش نبوده، آنان مکلفند ضمن اینکه هوشیارانه و بصیرانه به استفاده از این یافته‌ها در موقعیتهای عملی تدریس می‌پردازند، در مواردی نیز با به فراموشی سپردن آنها، برای حل مشکلات کاری خود دست به اقدامات فاقد پشتوانه پژوهشی به قصد دستیابی به دانش تازه حرفه‌ای بزنند. بدینگونه پژوهشهای سطح دوم که ناظر بر ضرورت درگیر شدن معلمان با امر پژوهش است، مدلل می‌گردد. اهمیت این سطح از تحقیقات از آنجا ناشی می‌شود که در صورت توفیق در تربیت معلمانی



برخوردار از این نگرش و مهارت‌های عملی، بذریابی و تحول مستمر در نظام تعلیم و تربیت کاشته می‌شود. این نگرش معرف رویکرد جدید تربیت عناصر حرفه‌ای به شمار می‌آید. (۱۶)

اکنون باید توضیح دهیم که منظور از دست زدن معلم به پژوهش چیست. روشن است که منظور تبدیل کردن همه معلمان به پژوهشگران دانشگاهی نیست؛ چرا که این هدف نه معقول است و نه دست‌یافتنی. منظور از پژوهش‌های معلمان یا پژوهش‌های آموزشی و تربیتی سطح دوم این است که معلمان به نوعی تحقیق با عنوان «اقدام پژوهی»^(۱) یا «پژوهش در حین عمل»^(۲) بپردازند. «اقدام پژوهی» یعنی مواجهه پژوهشگرانه، کاوشگرانه یا هنرمندانه معلم با ادای تکالیف آموزشی و تربیتی که همان مداخله در موقعیت به قصد آزمایش است. معلم در برخورد با یک مشکل یا موقعیت، اولاً، باید درک صحیح و واقع‌بینانه خود از پیچیدگیها و ظرافتهای عالم تعلیم و تربیت را به خدمت گرفته، بدین ترتیب، پذیرش مسئولیت سنگین خلق دانش معتبر حرفه‌ای با اتکا به مهارت‌های هنری یا زیباشناسانه را بر خود هموار کرده باشد؛ ثانیاً، بتواند برای تأیید یا رد فرضیه، به گردآوری اطلاعات دست بزند و در نهایت، با تجزیه و تحلیل شواهد به دست آمده در مورد صحت و سقم فرضیه، درباره مداخله انجام شده تصمیم بگیرد و بدین ترتیب، به خلق دانش نایل آید. البته رابطه مورد کاوش قرار گرفته یا راه حل سودمندی که بدین ترتیب پدیدار می‌شود، برای حل مشکلات مشابه یا درک و فهم بهتر موقعیتهای مشابه نیز به کار خواهد رفت.

1. action research
2. classroom research

سطح سوم: پژوهش‌های آموزشی و تربیتی در سطح دانشگاهی
سومین سطح از تحقیقات آموزشی و تربیتی، سطح علمی یا دانشگاهی نامیده می‌شود. این سطح از پژوهشها از سطوح دیگر شناخته شده‌تر است و نوعاً در پاسخ به این پرسش که تحقیقات آموزشی و تربیتی چیست، به این سطح از پژوهشها اشاره می‌شود. پژوهشها در حیطه فعالیت‌های پژوهشگران به معنای کلاسیک آن است، خواه در محیط‌های دانشگاهی و خواه در غیر آن؛ و هدف از آنها کشف روابط موجود بین متغیرها به عنوان قانونمندیهای عام و کم و بیش تعمیم‌پذیر است؛ به عبارت دیگر، در پژوهش‌های این سطح سعی بر این است تا یافته‌هایی

عرضه شود که حتی الامکان از انواع رواییهای منابع و متون مربوط، یعنی روایی درونی و بیرونی^(۱) (۱۷) برخوردار باشد. این پژوهشها، از حیث راهبرد، معمولاً به پژوهشهای تجربی، شبه تجربی، علی پس از وقوع یا پس رویدادی، تاریخی و غیره تقسیم بندی می شوند (۱۸).

تحقیقات دانشگاهی همچنین از حیث هدف نیز دارای انواعی است که معمولاً از آنها با عناوین پژوهشهای کاربردی و پژوهشهای محض نام می برند. پژوهشهای کاربردی پژوهشهایی هستند که هدف آنها پاسخگویی به مسأله ای مشخص و استفاده از یافته ها در سیاستگذاری و تصمیم گیری است. به این جهت است که پژوهشهای کاربردی را «پژوهشهای تصمیم مدار»^(۲) نیز می نامند. از سوی دیگر، پژوهشهای محض پژوهشهایی هستند که هدف آنها گسترش مرزهای دانش و ارتقا به سطوح بالای معارف بشری است و بدین جهت به آنها «پژوهشهای نتیجه مدار»^(۳) نیز گفته می شود.

پژوهشهای سطح سوم، بسته به خاستگاه آنها، ممکن است کاربردی یا محض باشند. اگر این پژوهشها از محیطهای اجرایی یا ستاد متولی امر آموزش و پرورش نشأت بگیرند، دارای جهت گیریهای کاربردی بوده، چنانچه از محیطهای دانشگاهی نشأت بگیرند، عمدتاً دارای جهت گیریهای محض هستند.

موضوع کاربرست یافته های پژوهشی^(۴) در سیاستگذاری یا در جریان عملی تعلیم و تربیت که بخش قابل توجهی از توان و امکانات مادی و نیروی انسانی در کشورهای مختلف صرف شناخت عوامل مؤثر در آن شده است (۱۹).

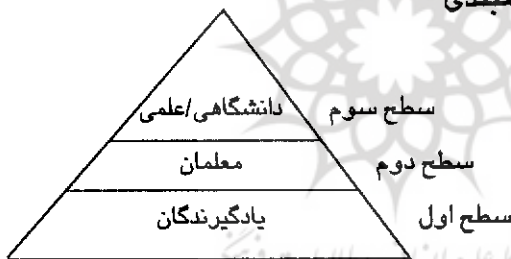
به تحقیقات کاربردی سطح سوم بازمی گردد و در این قلمرو از اهمیت ویژه ای برخوردار می شود. روشن است که بحث استفاده از یافته های پژوهشی، در سطح اول از پژوهشهای آموزشی و تربیتی مطرح نیست و در سطح دوم از پژوهشها نیز به دلیل حذف فاصله میان پژوهشگر و یافته های پژوهشی، بحث موضوعاً منتفی یا تحصیل حاصل است.

1. conclusion oriented
2. utilization of findings
3. internal and external validity
4. decision oriented



ذکر یک نکته در خصوص ارتباط میان پژوهشهای سطح دوم (معلمان) و سوم (دانشگاهی) خالی از فایده نیست. چنانچه یافته‌های پژوهشهای نوع دوم یا یافته‌های اقدام پژوهی معلمان به نحو مقتضی انتشار یابند و علاوه بر معلمان، در اختیار پژوهشگران دانشگاهی نیز قرار گیرند، می‌توانند به عنوان «نظریه عمل» واجد سودمندترین الهاماتی که محرک تحقیقات سطح سوم هستند، عمل کنند. البته رابطه میان این دو سطح از پژوهشهای آموزشی و تربیتی رابطه‌ای یکسویه نیست، بلکه متقابلاً پژوهشهای سطح سوم نیز می‌توانند در نگاه نافذتر و بصیرانه‌تر معلمان به مشکلات و موقعیتهای کلاس درس کمک کنند و به آنان در اتخاذ تصمیمات پژوهشگرانه مدد رسانند.

جمع‌بندی



هرم خاستگاه تحقیقات آموزشی

شکل بالا در نهایت سادگی توانسته است این مبحث را تلخیص کند و به تصویر بکشد. با دقت در این شکل درمی‌یابیم که قرارگرفتن سطوح اول تا سوم پژوهشهای آموزشی و تربیتی، به ترتیب از قاعده تا رأس هرم، مبین میزان گستردگی جامعه پژوهشگران مربوط به هر یک از سطوح سه‌گانه است؛ بدین معنی که در سطح اول با حداکثر گستردگی یا وسعت جامعه پژوهشگران، یا در حقیقت همان یادگیرندگان، مواجهیم، در سطح دوم از وسعت جامعه کاسته می‌شود و جامعه معلمان به عنوان پژوهشگران بالقوه مطرح نظر قرار می‌گیرد؛ و سرانجام در

سومین سطح شاهدیم که وسعت یا گسترده‌گی جامعه پژوهشگران که همان پژوهشگران دانشگاهی در سطح دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و برخی از پژوهشگران در سطح دستگاهاهای اجرایی هستند، در مقایسه با سایر سطوح، به حداقل تقلیل می‌یابد.

از بعد دیگری نیز این شکل قابل توجه است که عبارت از نشان دادن اثر تحولی هر یک از این سطوح از پژوهشهای آموزشی و تربیتی در نظام آموزش و پرورش کشور است. هرم فوق گویای آن است که عظیمترین و بنیادیترین آثار را بر پیکره نظام آموزش و پرورش کشور، باید در ناحیه پژوهشهای سطح اول انتظار داشت. چنین آثاری به ترتیب که از سطح اول به سطح سوم سیر می‌کنیم، محدودتر می‌گردد.

بالاخره در این شکل سعی شده است رابطه میان سطوح دوم و سوم پژوهشهای آموزشی و تربیتی به تصویر کشیده شود.

انگیزه اصلی از طرح مبحث سطوح و گستره تحقیقات آموزشی و تربیتی، بازنگری در تعریف این قلمرو یا تبیین حدود و ثغور آن بود. اعتقاد نگارنده این است که تبیین سنتی از حدود و ثغور این قلمرو بسیار محدود بوده بدین جهت تلاش شد تا در یک نگاه تازه به آن، تعریف کاملتر و جامعتری عرضه گردد. در این تعریف، قلمرو تحقیقات آموزشی و تربیتی واجد سطوح سه‌گانه یادگیرندگان، معلمان و دانشگاهی دانسته شد که هر یک از این سطوح در بخشهای مختلف مقاله مورد بحث قرار گرفت. امید آن است که با یادآوری دامنه و قلمرو تحقیقات آموزشی و تربیتی به دست اندرکاران این عرصه، اعم از دانشگاهیان، مسئولان و کارشناسان نظام آموزش و پرورش و بالاخص معلمان، بتوان با احساس مسئولیت و تعهد، وظایف محول شده را به انجام رساند.

منابع:



- Education, Collier Books, New York.
2. _____ (1897); My pedagogic creed, E.L. Kellogg Co.
۳. «گزارش ملی تحقیقات» ویژه‌نامه فصلنامه رهیافت، شورای پژوهش‌های علمی کشور، ۱۳۷۲.
۴. مهرمحمدی، محمود؛ «بررسی ارتباط میان تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس و خلاقیت»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، بهار ۱۳۷۴
5. Costa, A. (1985); **Developing Minds**, ASCD
۶. مهرمحمدی، محمود؛ «تحقیقات آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان»، پژوهشنامه آموزشی، فصلنامه خبری، ارگان شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، زمستان ۱۳۷۰.
۷. «کاوشی در ماهیت مبنای علمی تدریس»، سخنرانی ارائه شده در سمینار ملی روش‌های پژوهشی و آموزشی در علوم اجتماعی، ۲۲ - ۲۵ تیر ۱۳۷۴، دانشگاه تهران.
8. S.L. Lytle, S.L. & E.M. Cochran - Smith (1992); "Teacher Research as a Way of Knowing", Harvard Education Review, V.62, N.Y.
۹. کیچ، ان. ال.؛ مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۴.
۱۰. همان منبع ۸.
۱۱. همان منبع ۹.
12. Thorndike, E.L. (1910); "The Contribution of Psychology Education", **Journal of Educational Psychology**. V.1.
13. Schon, D. (1987); **Educating the Reflective Practitioner**, Jossey - Bass Inc. publishers.
14. Heubner, D. (1975); curriculum Language and classroom Meaning. In **curriculum Theorizing**, The

Reconceptualists, pp. 217 - 236. Edited by W.Pinar,

Borekley, Calif. Mc Cutchon.

15. Eisner, E. (1979) ; **Educational Imagination**,

Macmillan Publishing Co Inc.

۱۶. همان منبع ۴.

17. Cook, T. and D.Campbell (1979); **Quasi-Experimentation**, Houghton Mufflin Company - Boston.

18. Issac , S. & W. Michael (1983) ; **Handbook in Research and Education** , 2nd edition - EdITS , San Diago, Calif.

۱۸. داتسون، جی. آن، روشهایی برای به کار بستن یافته‌های پژوهشی، ترجمه محمود مهرمحمدی، دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۴.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی