

موانع پژوهش مدار کردن تصمیم‌گیری

در فرایند برنامه‌ریزی درسی

مؤلف: دکتر کورش فتحی واجارگاه

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

معرفی مقاله

بدون تردید، مهم‌ترین عامل پیشرفت و توفیق فزاینده بشر در آغاز هزاره سوم، اهمیت دادن به فرآیند تحقیق و استفاده از یافته‌ها و نتایج تحقیقات در عرصه‌های مختلف دانش و تکنولوژی است.

با این همه در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، نگرانی‌های قابل توجهی در زمینه عدم ارتباط مناسب میان تحقیقات و تصمیمات در حوزه‌های مختلف به ویژه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی وجود دارد. از یک سو محققان از عدم توجه به نتایج پژوهش‌ها در فرآیند تصمیم‌سازی برنامه درسی شکایت دارند و از سوی دیگر تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان به نارسا بودن و یا در دسترس نبودن پژوهش‌ها در هنگامه تصمیم‌گیری تأکید می‌کنند.

مقاله حاضر با درک اهمیت و ضرورت ایجاد ارتباط منطقی بین تصمیم‌گیری و پژوهش در حوزه برنامه‌ریزی درسی، عوامل متعددی را به عنوان موانع اساسی، به ویژه در جامعه ایران؛ مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد و ضمن بررسی ریشه موانع موجود، راهکارهایی را ذیل هر یک از موانع برای پژوهش مدار کردن تصمیمات برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌نماید.

این مقاله توسط آقای دکتر کوروش فتحی و اجارگناه استادیار دانشگاه شهید بهشتی به رشته تحریر در آمده و به فصلنامه ارسال شده است که بدین وسیله از ایشان قدردانی می‌گردد.

فصلنامه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

بی‌گمان هدف از سازماندهی و اجرای طرح‌های پژوهشی، تغییر دادن وضعیت موجود و حصول به ایده‌آل‌ها و آرزوهای مطلوب می‌باشد. بررسی ادبیات حوزه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد بسیاری از محققان و صاحب‌نظران بر این باورند که تحقیقات نقش بارزی در حل مسائلی که قلمروهای مختلف تعلیم و تربیت در آغاز هزارهٔ جدید در تمام کشور با آن مواجه است، دارد. (Backer, 1994; Funketal, 1995; Kenrick, 1996; 2001) و هم از این رو در بسیاری از کشورهای جهان، مؤسسات و انجمن‌های بسیاری برای تحقیق در زمینه تعلیم و تربیت و به ویژه برنامه‌ریزی درسی تأسیس شده است و طیف وسیعی از محققان و پژوهشگران برای بهبود وضعیت موجود، تلاش‌ها و پژوهش‌های سازمان یافته‌ای را دنبال می‌کنند.

در عین حال، امروزه در سراسر جهان این امر نیز به عنوان یک واقعیت پذیرفته شده است که از دانش و یافته‌های ارزشمندی که توسط مجامع پژوهشی تولید می‌شود، می‌توان استفاده بیشتری به عمل آورد. شواهد بسیار زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد بین اطلاعات حاصل از پژوهش‌های برنامهٔ درسی و تصمیم‌گیری برای تدوین، اجراء و ارزشیابی برنامه‌های درسی شکاف و فاصلهٔ زیادی وجود دارد. این امر برخلاف تصور رایج مختص کشورهای جهان سوم نیست و حتی کشورهای توسعه یافته نیز با آن مواجه هستند، (Louis, 1992; Rogers, 1996) از این رو بررسی موانع احتمالی عدم کاربست یافته‌های پژوهشی در فرآیند تصمیم‌گیری و اجراء به یک قلمرو ویژه پژوهش مبدل شده است.

اما به نظر می‌رسد مسأله عدم ارتباط منطقی پژوهش و فرآیند برنامه‌ریزی درسی برای کشورهای جهان سوم، از جمله ایران حیاتی‌تر باشد، زیرا در این جوامع محدودیت مرتبط با منابع و اعتبارات پژوهشی از یک سو، و جوان بودن قلمرو پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی از سوی دیگر، دو عامل جدی به شمار می‌روند.

هنگامی که پژوهش‌ها دارای استفاده عملی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی نباشد، این امر به معنای اتلاف منابع و عدم استفاده صحیح از آن در فرآیند تصمیم‌گیری و اجراء می‌باشد. از سوی دیگر جوان و نوپا بودن بخش پژوهش‌های برنامه درسی، به ویژه در ایران سبب می‌شود تا این قلمرو نتواند جایگاه و منزلت واقعی خود را در فرآیند تصمیم‌سازی به دست آورد و به تدریج اعتبار خود را در فرآیند برنامه‌ریزی درسی از دست دهد. نتیجه نهایی این امر، بی‌اعتمادی نسبت به تحقیقات برنامه درسی و در نتیجه پیشرفت نامناسب این قلمرو در مقایسه با سایر حوزه‌های علوم تربیتی است. با توجه به این نگرانی عمیق، مقاله حاضر حول محور مسایل معینی چون موارد زیر سازماندهی شده است:

- چه عواملی مانع از پژوهش مدار کردن فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌شود؟
- چگونه می‌توان بین جریان تصمیم‌سازی یا اجرای برنامه‌های درسی و تحقیقات و مطالعات مرتبط ارتباط منطقی ایجاد نمود؟

در این راستا با استفاده از ادبیات و پیشینه موجود در حوزه تعلیم و تربیت عوامل ۸ گانه زیر به عنوان عوامل اساسی مانع کاربست پژوهش‌ها در تصمیمات برنامه درسی شناسایی شده‌اند و ذیل هر یک از آن‌ها، ماهیت موانع و راه‌حل‌های احتمالی به بحث گذاشته شده است. این موانع عبارتند از:

- ۱- موانع مرتبط با جهت‌یابی پژوهش‌ها
- ۲- موانع مرتبط با مسایل درون رشته‌ای
- ۳- نوپا بودن فرآیند و پژوهش برنامه‌ریزی درسی در ایران
- ۴- موانع مرتبط با نحوه تعامل محققان و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی
- ۵- موانع مرتبط با کیفیت پژوهش‌ها
- ۶- موانع مرتبط با نحوه عرضه نتایج پژوهشی به مخاطبان
- ۷- موانع مرتبط با زمینه یا فضا
- ۸- موانع مرتبط با نظام اطلاع‌رسانی

۹- موانع مرتبط با مجریان پژوهشی (محققان)

۱- موانع مرتبط با جهت‌یابی پژوهشی

یکی از مهم‌ترین عواملی که مانع پژوهش مدار کردن فرایند برنامه‌ریزی درسی می‌شود، بی‌توجهی به نیازها و اولویت‌های اساسی در پژوهش است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌ریزی درسی بر این باورند که محققان برنامه درسی عمدتاً به مسایلی می‌پردازند که با مسایل و مشکلات آن‌ها مرتبط نیست و به همین دلیل بسیاری از آنان نسبت به نقش تحقیقات و پیشبرد فرایند برنامه‌ریزی درسی نامطمئن و مردد هستند (Corbeth, et al, 1984). این یافته‌ها یک حقیقت عمده را گوشزد می‌کند و آن این‌که موضوعات و مسایل پژوهشی باید با نیازها و مسایل حرفه‌ای برنامه‌ریزان درسی و مجریان هماهنگ باشد.

عدم ارتباط بین موضوعات و عناوین پژوهشی و نیازهای واقعی سبب می‌شود که محافل پژوهشی و محافل برنامه‌ریزی، هر یک جدا و منفک از دیگری فعالیت‌های خود را دنبال کنند. از این رو بخش مهمی از منابع و اعتبارات پژوهشی صرف موضوعاتی می‌شود که از حساسیت و اهمیت لازم برخوردار نیست و یافته‌های حاصله نمی‌تواند در چارچوب زمانی مورد نظر، به کار گرفته می‌شود. این در حالی است که اولین گام در فرایند پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شناسایی موضوعات اساسی و قابل استفاده در فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی است.

شاید یکی از مهم‌ترین مسایل در این راستا، فقدان نظام مؤثر برای نیازسنجی پژوهشی در زمینه برنامه‌ریزی درسی و با عنایت ویژه به فرایند برنامه‌ریزی درسی باشد. از این رو موضوعات پژوهشی عمدتاً به صورت ذهنی، سلیقه‌ای و با استفاده از کمیته‌های تخصصی (با عضویت افراد محدود) بررسی و به عنوان اولویت‌های پژوهشی اعلام می‌گردد، و هم از این رو نظام سنجش اولویت‌ها به دور از بررسی‌های ضروری زیر انجام می‌شود:

● بررسی‌های تجربی (میدانی) نظیر برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش و برنامه‌های توسعه کشور، مسایل شناسایی شده توسط آموزش و پرورش، تحقیقات، نیازها و اولویت‌های اعلام شده توسط مؤسسات برنامه‌ریزی رسمی و مجریان، مجلات و ...

● نظریه‌های تجویزی ارائه شده در سطح جهانی در زمینه‌های مرتبط با برنامه‌داری برای شناسایی مشکلات و بحران‌های بالقوه و تحولات جدید.

● بررسی و تحلیل منابع قانونی و ارزشی نظیر قانون اساسی، قوانین مرتبط با آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی، سیمای مطلوب انسان (شهروند خوب) در جامعه و ...

بنابراین در اولین گام، آنچه به شدت در استفاده از نتایج پژوهش در فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌تواند مؤثر باشد، سازماندهی ساختار مناسب برای نیازسنجی پژوهشی می‌باشد. مسأله دیگر در این راستا، پس از شناسایی اولویت‌ها، تعریف و تبیین مسأله تحقیق است. این نکته بسیار بدیهی به نظر می‌رسد که بین موضوع (عنوان) و مسأله تحقیق تفاوت ماهوی وجود دارد، بدین معنا که موضوع تحقیق می‌تواند در حوزه برنامه‌ریزی درسی تمام واقعیات مرتبط را در بر می‌گیرد، خواه این واقعیات، حساس و بحران‌زا باشند و خواه موضوعاتی بدیهی، روزمره و بسیار مأنوسی که همه متخصصان و مجریان و برنامه‌ریزان درسی با آن سر و کار دارند. اما مسأله تحقیق باید بیانگر نقاط حساس باشد. (مهرمحمدی، ۱۳۷۸، ص ۱۴).

نکته اساسی که در این راستا عمدتاً می‌تواند به عنوان یک مانع تلقی گردد، استفاده از دو رویکرد متفاوت در تعریف مسأله است، به نحوی که پژوهشگران دانشگاهی و مؤسسات پژوهشی عمدتاً از رویکرد موضوعی^۱ برای بیان و تعریف مسأله استفاده می‌کنند، در حالی که رویکرد مورد نیاز محافل برنامه‌ریزی درسی و مجریان عمدتاً رویکرد مسأله‌شناسی^۲ یا آسیب‌شناسی^۳ است. (Weiss, 1997, P.34)

از این رو طبیعی است که اگر پژوهش‌های انجام شده در صدد گشودن مسایل مبتلابه نظام برنامه‌ریزی درسی نباشد و در بیان و تعریف مسأله، بحران‌های اساسی را هدف‌گیری نکند، می‌تواند منجر به عقیم ماندن پژوهش‌های برنامه‌درسی گردد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که محققان عمدتاً در تعریف مسایل پژوهشی از الگوها، تئوری‌ها و روش‌هایی که در حوزه برنامه‌ریزی شناخته شده می‌باشد استفاده می‌کنند ولی برخلاف آنان، تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان درسی خواهان رویکرد عملی‌تر می‌باشند. آن‌ها از پژوهش‌هایی حمایت و جانبداری می‌کنند که به آن‌ها در حصول به هدف تدوین برنامه‌های درسی و یا اجرای آن یاری دهد (Husen; 1996, P4). از سوی دیگر مجریان و برنامه‌ریزان بر این باورند که محققان مسایل را بدان گونه که در محافل پژوهشی متداول است، به زیرمجموعه‌های فرعی تقسیم می‌کنند تا پژوهش را با دقت بیشتری انجام دهند. (Olson, 1994).

همان‌طور که تنر و تنر می‌گویند:

... "این تحقیقات چنان تخصصی شده‌اند که بیشتر بر تجزیه و تحلیل مقوله‌ها به صورت جدا از یکدیگر متمرکز می‌باشند. بسیاری از محققان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی نیز از این جداسازی بر مبنای منطقی حمایت می‌کنند. به علاوه در دنیای تخصصی شده دانشگاهی یا محافل پژوهشی، انجام تحقیق، هنگامی که دارای زمینه‌های پیچیده، قابل تقسیم و تفکیک می‌باشد، از مقبولیت بیشتری برخوردار است. اگرچه در عالم نظر، این جداسازی منطقی است، اما اگر در دنیای واقعی (یعنی تصمیم‌گیری برنامه‌درسی و یا کلاس درس) این جداسازی دنبال شود، نتیجه آن احتمالاً ساختگی و مصنوعی خواهد بود. از این رو هنگامی که تحقیقات تخصصی شده، متخصصان برنامه‌درسی را از پرداختن به مسایل اساسی منحرف می‌کند، «ترکیب» قربانی تجزیه و تحلیل می‌شود." (Tanner, D & Tanner, L 1995, P 198)

همان‌طور که تنر و تنر خاطر نشان کرده‌اند، این گونه تعریف و تبیین مسایل مرتبط با برنامه‌ریزی درسی سبب می‌شود تا تحقیقات، داده‌های پراکنده‌ای را فراهم کند و

تصمیم‌گیرندگان فرآیند برنامه‌ریزی درسی و مجریان نمی‌توانند از نتایج آن‌ها در تصمیم‌گیری یا تصحیح فعالیت‌ها استفاده کنند. ظاهراً این روش رشته‌های علمی و دانشگاهی در تناقض آشکار با رویه‌ها و نیازهای عملی است. (Olson, 1994)

۲- موانع مرتبط با مسایل درون رشته‌ای

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در زمرهٔ بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود زیرا با گذشت نزدیک به یک قرن از تولد این حوزه، هنوز در خصوص ابعاد، عناصر و مؤلفه‌های آن در بین افراد مختلف درگیر در مباحثات برنامه‌ریزی درسی اتفاق نظر وجود ندارد. "جان‌ای. گودلد" یکی از صاحب‌نظران برجستهٔ برنامه درسی در مقاله‌ای تحت عنوان "برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی" در خصوص ویژگی‌های برنامه درسی بر این باور است که اساساً در زمینهٔ مباحث نظری در این رشته، مطالب اندکی به رشتهٔ تحریر درآمده است و ثانیاً در خصوص عناصر اساسی^۵ که ماهیت و حدود و ثغور این رشته را معین می‌کند، در مقام مقایسه با سایر حوزه‌های تعلیم و تربیت، وحدت نظر وجود ندارد (Goodlad, 1994, P.2) وی در ادامه می‌افزاید که این اختلاف نظر به قدری است که این شبهه را به وجود می‌آورد که در خصوص عناصر اساسی برنامه درسی نوعی عدم توافق مخرب وجود دارد، هر یک از صاحب‌نظران بر نظر خود پافشاری می‌کنند و این امر دست‌یابی به توافق را دشوار می‌سازد (ibid, p32).

اهمیت و ضرورت روشن‌سازی مفاهیم و مؤلفه‌های اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی سبب شده است تا امروزه مسایل تعریفی (ترمینولوژی) یعنی بحث و بررسی تعاریف و برداشت‌های مختلف از برنامه درسی و مفاهیم آن؛ مبدل به یکی از زمینه‌های اصلی پژوهش و بررسی‌های عملی گردد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۹۷).

اختلاف نظر دربارهٔ برنامه درسی تا بدان حد است که حتی در خصوص تعریف آن نیز برداشت مشترکی وجود ندارد. برخی آن را به عنوان فرآیند تعیین نتایج یادگیری،

برخی آن را به عنوان فرآیند انتخاب محتوا و برخی آن را به عنوان یک طرح و برخی آن را به عنوان شیوه تفکر و برخی دیگر تجربیات یادگیری تلقی می‌کنند. (Zais, 1976).

این اختلاف نظر و تفاوت دیدگاهها در جای جای حوزه برنامه‌ریزی درسی، از جمله فرآیند آن به چشم می‌خورد از این رو کمتر می‌توان در خصوص مؤلفه‌های فرآیند برنامه‌ریزی درسی و عناصر اساسی آن اتفاق نظر مشاهده کرد. برای مثال یکی از پژوهش‌های انجام شده (فتحی و اجارگاه و مهرمحمدی ۱۳۷۸) نشان داده است که در خصوص "روش تدریس" به عنوان یک مؤلفه فرآیند برنامه‌ریزی درسی اختلاف عمیق وجود دارد. طیف وسیعی از متخصصان و صاحب‌نظران آن را به عنوان یک عنصر اساسی که برنامه‌ریزان درسی اجازه ورود و پرداختن به آن‌ها در هنگام تصمیم‌گیری برنامه درسی را دارند، تلقی نموده‌اند و برخی دیگر نیز آن را به عنوان مؤلفه جدا از این فرآیند در نظر می‌گیرند. به همین ترتیب در خصوص هدف‌ها، محتوا و سایر عناصر مرتبط نیز این اختلاف نظر به چشم می‌خورد.

این آشفتگی و سردرگمی سبب شده است تا کم و بیش مؤلفه‌های فرآیند برنامه‌ریزی درسی از دید متخصصان یکسان نباشد و اختلاف در برداشت‌ها منجر به تفاوت در علایق و زمینه‌های پژوهشی گردد تا آن‌جا که به زعم برخی از صاحب‌نظران، این عدم توافق آن قدر جدی و حاد شده است که می‌تواند عامل مهمی در به سقوط کشاندن این رشته در قرن آینده باشد.

به همین سان، اگر اختلافات موجود میان محافل علمی و پژوهشی و جامعه برنامه‌ریزی درسی را هم که عملاً هدایت و تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی را بر عهده دارند به این منازعه بیفزاییم، بحران‌های درون رشته‌ای به طرز بارزتری هویدا می‌شود؛ زیرا فرآیند برنامه‌ریزی درسی، بدان گونه که در محافل برنامه‌ریزی درسی دنبال می‌شود به طور بالقوه می‌تواند بیش از حد عمل زده و به دور از معیارهای مورد قبول محافل علمی- تخصصی باشد از این رو آنچه که تحت عنوان فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی

در درون نظام آموزشی کشور دنبال می‌شود، می‌تواند تفاوت چشم‌گیری با مؤلفه‌ها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی مورد نظر صاحب‌نظران و پژوهشگران داشته باشد. به طور خلاصه اختلاف نظر مخرب در خصوص مؤلفه‌ها و فرآیند برنامه‌ریزی درسی در بین محافل علمی و پژوهشی از یک سو و بین این محافل و جامعه برنامه‌ریزی درسی که عملاً به کار برنامه‌ریزی درسی مشغولند از سوی دیگر، عملاً فضا در فعالیت‌های پژوهشی را دشوار می‌کند و به همین دلیل ضرورت دارد تا حداقل در هر جامعه‌ای، در خصوص مؤلفه‌ها و فرآیندهای برنامه‌ریزی درسی، استانداردهای معینی طرح و مورد پذیرش واقع شود.

۳- جوان بودن فرآیند و پژوهش برنامه‌ریزی درسی در ایران

یکی دیگر از موانع عمده در کاربست یافته‌های پژوهشی، نوپا بودن فرآیند برنامه‌ریزی درسی به شیوه علمی و نوین و جوان بودن قلمرو «پژوهش در برنامه‌ریزی درسی» در ایران می‌باشد. به عبارت روشن‌تر مجموعه عوامل اثرگذار بر فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای است که عدم ارتباط تحقیقات و تصمیمات در این حوزه معرفتی را تقویت می‌کند، این چگونگی را می‌توان از دو جنبه عمده مورد بحث قرار داد:

الف) وضعیت «دانش برنامه‌ریزی درسی»:

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه علمی مستقل عمدتاً در دو دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است و ادبیات آن در محافل علمی-پژوهشی کشور به ویژه در دهه اخیر با تحول و گسترش زایدالوصفی همراه بوده است. این بیان بدان معنا است که علم برنامه‌ریزی درسی در ایران در فرآیند دست‌یابی به بلوغ نظری، راه پرچالش و ناهمواری را در پیش رو دارد و آنچه که بازتاب مجموعه اقدامات ارزشمند انجام شده توسط پژوهشگران و صاحب‌نظران این حوزه معرفتی است، بیشتر متمرکز بر «انتقال» و «ترجمه» دانش برنامه‌ریزی درسی به جای «تولید» است. اگرچه این روند برای هر علم

نوپایی طبیعی به نظر می‌رسد، اما کاربست یافته‌های علمی و پژوهشی به ویژه هنگامی قابل توجه خواهد بود که در پاسخگویی به وضعیت‌ها و مسایل موجود کشور تدوین و در قالب نظریه‌ها، الگوها و روش‌های برنامه‌ریزی درسی عرضه گردند.

ب) وضعیت «عمل برنامه‌ریزی درسی»:

به همین سان عمل یا فرآیند برنامه‌ریزی درسی به شیوه علمی، امری نوپا و جوان محسوب می‌شود چه آن‌که با گذشت بیش از یک قرن از نظام رسمی آموزش و پرورش کشور، تنها در دهه اخیر، نظام‌ها و نهادهای متولی امر برنامه‌ریزی درسی به ضرورت اندیشیدن به امری بیش از کتب درسی و توجه به تمام مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی پرداخته‌اند. از سوی دیگر نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز و ایجاد وحدت اولیه در سراسر کشور، عملاً امکان طرح مسایل و زمینه‌های جدید و نوآورانه را محدود نموده است.

در صورتی که نیاز به پژوهش در زمینه‌های مختلف برنامه‌ریزی را به عنوان آنچه که مؤسسات و نهادهای متولی امر در جستجوی آن هستند، تعریف کنیم (Bradshaw, 1976, P.18) دامنه نیازها و مسایل مورد نظر و میزان تقاضا برای عرضه پاسخ‌هایی مناسب و متفاوت با توجه به ماهیت نظام برنامه‌ریزی درسی بسیار محدود بوده است. بنابراین در یک تحلیل نهایی، جوان بودن پژوهش در امر برنامه‌ریزی درسی به انتقال و ترجمه دانش علمی در سطح بین‌المللی برای نظام برنامه‌ریزی درسی کشور منجر گشته است و از سوی دیگر عدم تحول در نظام برنامه‌ریزی درسی، تقاضا برای پژوهش و بررسی گسترده در ابعاد مختلف برنامه درسی را به همراه نداشته است.

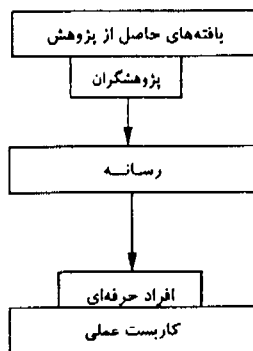
۴- موانع مرتبط با نحوه تعامل محققان و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی

یکی دیگر از عواملی که بر استفاده از نتایج مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مؤثر است. به نحوه تعامل و ارتباط میان محققان و افراد حرفه‌ای (برنامه‌ریزان درسی و مجریان) باز می‌گردد. بی‌تردید اگر قرار است یافته‌های

مطالعات برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرد، پس باید محققان و برنامه‌ریزان درسی با یکدیگر در تعامل باشند. بررسی ادبیات در دسترس نشان می‌دهد که عمده‌ترین شیوه مورد استفاده برای ارتباط محققان با مجریان، الگویی است که در آن محققان به صورت خطی و از بالا به پایین، نتایج تحقیقات خود را در اختیار افراد حرفه‌ای قرار می‌دهند. این الگو که ریشه آن به الگوی ترویج کشاورزی^۶ باز می‌گردد، به دنبال آن است تا یافته‌های پژوهشی به وسیله مصرف‌کنندگان به کار گرفته شود. (Rogers, 1995)

ایده اصلی الگوی ترویجی یا خطی آن است که یافته‌ها و ایده‌های خوب توسط افرادی که نیازمند آن هستند، به کار گرفته می‌شود و به عبارت دیگر هر دانش جدید، محل مناسب خود را برای استفاده و کاربرد به دست می‌آورد. (Lous, 1992 P.288). الگوی ارتباطی خطی در حقیقت جریان تعامل و ارتباط را یک‌طرفه مفروض می‌گیرد و محوریت اصلی را در این ارتباط به محقق برنامه درسی وا می‌گذارد و در عوض برنامه‌ریز درسی و مجری را افرادی منفعل و بسان یک ظرف خالی که منتظر پر شدن توسط منطق و عقل پژوهشی است، در نظر می‌گیرد. (Huberman, 1990, P.95). الگوی خطی یا مکانیستی متأسفانه ضروریات و اقتضائات لازم برای اجراء و استفاده اثربخش از تحقیقات برنامه درسی را مدنظر قرار نمی‌دهد.

شکل زیر این الگو را به تصویر می‌کشد:



شکل ۱. الگوی ارتباط خطی یا مکانیستی

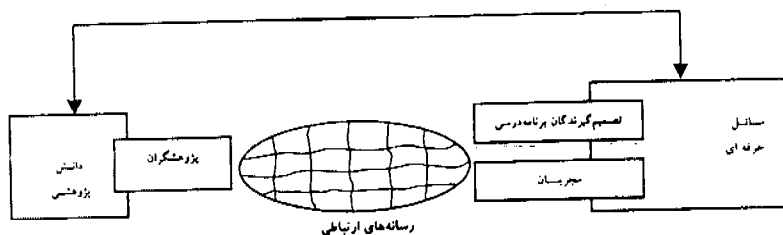
مشکل اصلی این الگو، به دیدگاه، طرز نگرش و نحوه ارتباط محققان با افسراد حرفه‌ای مربوط می‌شود. همان‌طور که هابرمن می‌گوید: "جامعه پژوهشی برای انتشار یافته‌های پژوهشی یک دید و بینش خداگونه دارد و آن را عملاً تعقیب می‌کند."

(Huberman and Benperetz, 1994, P 12).

اگرچه برخی از صاحب‌نظران معتقدند هر مطالعه معتبر می‌تواند خواننده را متقاعد کند تا نسبت به استفاده از نتایج اقدام نمایند و این امر کاملاً مستقل از شکل و نحوه ارتباط میان محققان و استفاده‌کنندگان است. (Ibid و P 31) اما با این همه حتی دیدگاه اخیر نیز ضرورت انتقال و ارتباط معنی‌دار محقق و استفاده‌کننده را انکار نمی‌کند و حتی آن را تقویت نیز می‌نماید و این بدین معناست که به منظور بهبود نحوه انتقال نتایج تحقیق و غلبه بر ضعف‌های ارتباط و انتقال خطی ضروری است تا بین محققان و تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه‌های درسی تعاملات نزدیک‌تری برقرار شود. از این رو برخی محققان بر ایجاد و زمینه‌سازی الگوی تحقق تعاملی^۷ تأکید دارند که در آن هم شیوه‌های ارتباطی بهبود می‌یابد و هم از طریق استفاده از اطلاعات و تجربیات عملی تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه‌های درسی، نتایج حاصله از قابلیت اجرای بیشتری برخوردار است. از طریق تحقیق تعاملی، یعنی تحقیقی که در آن محققان و تصمیم‌گیرندگان به طور مشترک تحقیق را طراحی و تدوین کنند، یافته‌ها و دانش مجریان و تصمیم‌گیرندگان در پژوهش لحاظ می‌گردد. (Foutowicz Ravteza, 1991, P.6)

استفاده از این رویکرد به ویژه زمانی مؤثر است که موضوع تحقیق از پیچیدگی و عدم قطعیت زیادی برخوردار است و با مشارکت برنامه‌ریزان درسی و یا مجریان برنامه‌های درسی و طرح‌های پژوهشی، سؤالات صحیح در پژوهش مدنظر قرار می‌گیرند و از دانش آنان در تجزیه و تحلیل نتایج استفاده مؤثر به عمل می‌آید. این امر بیانگر آن است که تحقیقات از منطبق موضوعی^۸ به منطبق رویه‌ای^۹ مبدل می‌شود و پیشنهادات پژوهشی دارای کاربرد عملی بیشتری خواهد بود (Davis, 1995, P.37)

شکل زیر الگوی تعاملی را نشان می‌دهد:



(تعاملات مشترک موجب شکل‌گیری پژوهش، نحوه ارتباط و رفتار محققان و افراد حرفه‌ای می‌شود.)

(منبع: Huchinson, 1993, P.2)

شکل ۲، الگوی تحقیق تعاملی مطالعات برنامه‌داری

همان‌طور که از شکل ۲ استنباط می‌شود، عنصر اصلی این الگو، تعاملات مؤثر و انسانی میان پژوهشگران و استفاده‌کنندگان از یافته‌های پژوهشی است. به موجب این الگو پژوهشگران از یک سو در تمام مراحل پژوهش، افراد حرفه‌ای (برنامه‌ریزان و مجریان) را درگیر می‌کنند و یا حداقل از طریق امکانات ارتباطی و فعالیت‌های رسمی و غیررسمی متعدد، نظیر تشکیل جلسات مشترک، گزارش‌ها، پوشش رسانه‌ای و سایت‌های اینترنت، آن‌ها را در جریان پیشرفت پژوهش قرار می‌دهند و از این رهگذر در آن‌ها انگیزه لازم را برای کاربست یافته‌های پژوهش فراهم می‌نمایند. آنچه که در الگوی تعاملی واجد اهمیت است، ضرورت "بازاریابی پژوهشی"^{۱۰} است. بازاریابی پژوهشی، مفهومی است که از حوزه بازاریابی تجاری وام گرفته شده است و حاوی این ایده است که محققان برای برانگیختن تصمیم‌گیرندگان و مجریان باید در هنگام تولید ایده یا دانش پژوهشی، زمینه‌ها و بستری‌های لازم را برای مصرف آن‌ها فراهم نمایند.

۵- موانع مرتبط با کیفیت پژوهش‌ها

موانع ناشی از کیفیت پژوهش‌ها از دو زاویه محتوای پژوهش‌ها و نارسایی‌های

روشی به شرح زیر قابل بحث و بررسی است:

الف) محتوای پژوهش:

یکی دیگر از موانعی که در زمینه پژوهش مدار کردن فرآیند برنامه‌ریزی درسی قابل توجه است، این است که تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که میزان استفاده از یافته‌های پژوهش‌ها تا حد زیادی تابع کیفیت محتوای مطالعات می‌باشد.

(Edwards, 1992, P.61). محتوای پژوهش به طور کلی عبارت است از اطلاعات،

مواد و محصولاتی که در نتیجه پژوهش حاصل می‌شود و می‌تواند شامل مواردی چون نظریه‌ها، الگوها، پارادیم‌ها، برنامه‌های درسی، تکنیک‌ها، آزمون‌های معتبر، تعمیم‌ها و یا کاربست تکنولوژی‌های پیشرفته نظیر محصولات و تجهیزات نرم‌افزاری باشد.

(Ibid, P.54)

بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که عوامل متعددی در این راستا می‌تواند در استفاده از نتایج پژوهش‌ها مؤثر باشد، برای مثال در صورتی که محتوای پژوهش‌ها واجد مختصاتی چون مزیت نسبی، سازگاری با شرایط موجود، پیچیدگی مناسب، مشاهده و آزمون‌پذیری باشد، از پذیرش بیشتری در نزد تصمیم‌گیرندگان برخوردار است. (Edward, 1992, P.21). در مطالعه دیگری عواملی تحت عنوان مزیت اقتصادی، اثربخشی، قابلیت مشاهده، قابلیت آزمون، قابلیت سازگاری، اعتبار، قابلیت کاربرد و قابلیت انتقال، بر پذیرش یافته‌های تحقیق توسط تصمیم‌گیرندگان مؤثر است. (Dearing & Meger, 1998, P.46).

به نظر می‌رسد در میان این عوامل، عامل قابل انتقال بودن محتوا از اهمیت فزون‌تری برخوردار باشد، زیرا محتوا به نحوی منتقل می‌شود که بتواند با جامعه مصرف‌کننده به نحو مقتضی ارتباط برقرار کند. برای مثال پیچیدگی که یک عنصر مهم اثرگذار بر کاربرد یافته‌ها در برنامه‌ریزی درسی است، بدان معناست که به چه میزان تصمیم‌گیرندگان می‌توانند یک نوآوری را درک کنند و نیز کاربرد نتایج نیز تا حد زیادی تابع انتقال مناسب پژوهش به مصرف‌کنندگان می‌باشد. از این رو، هنگامی که یک نوآوری به وسیله تصمیم‌گیرندگان مورد پذیرش قرار می‌گیرد که آن‌ها بتوانند پیام را

درک کنند و هم از این رو مطالعات نشان می‌دهد که حتی در پاره‌ای از موارد، تصمیم‌گیرندگان ترجیح می‌دهند از پژوهش‌هایی که به نحوی از محتوای ضعیف‌تری برخوردارند، استفاده به عمل آورند. (Olson, 1994, P.8).

ب) نارسایی‌های روشی

مانع دیگر در زمینه کیفیت پژوهش‌ها، ضعف‌های روشی می‌باشد. مروری در ادبیات کاربست یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد، هنگامی که تحقیق دارای نارسایی‌های روشی باشد، و یا تناقضات آشکاری در پژوهش ملاحظه شود، می‌تواند بر میزان استفاده از نتایج تأثیر منفی بگذارد. (Husen, 1996; Lerin, 1982)

به طور کلی نارسایی‌های روشی می‌تواند شامل انتخاب الگوی نامناسب پژوهشی، کیفیت ابزار گردآوری اطلاعات، جامعه و نمونه مورد بررسی و نحوه تجزیه و تحلیل اطلاعات باشد. (مهرمحمدی، ۱۳۷۰، ص ۱۰۱) نارسایی‌های روشی به ویژه از زاویه شناخت‌شناسی (اپیستمولوژی) قابل تغییر و تفسیر است، از یک سو ممکن است روش مورد استفاده از نقطه نظر تصمیم‌گیرندگان برنامه‌درسی و مجریان، روش مناسبی نباشد. برای مثال برنامه‌ریز درسی با استناد بر اصول شناخت‌شناسی، روش تحقیق مورد استفاده را معتبر نداند و به روش کیفی معینی گرایش داشته باشد (همان‌جا، ص ۱۰۱) در عین حال این نارسایی از نقطه نظر مجامع پژوهشی که نقش اساسی در ترویج، استفاده یا جلوگیری از کاربست پژوهشی را دارد، به گونه‌ای دیگر جلوه‌گر شود. برای مثال در مطالعات برنامه‌درسی، استفاده فزاینده از تحقیقات پیمایشی با استفاده از پرسشنامه به جای تحقیقات کیفی یا مطالعات موردی می‌تواند یک نارسایی قلمداد شود. از این‌رو نارسایی‌ها، به ویژه از دیدگاه تصمیم‌گیرندگان برنامه‌درسی؛ می‌تواند یک مانع اساسی در استفاده نکردن از تحقیقات در فرآیند برنامه‌ریزی درسی باشد.

۶- موانع مرتبط با نحوه عرضه نتایج پژوهشی به مخاطبان

عامل دیگری که می‌تواند مانع مهمی در عدم استفاده از نتایج تحقیقات در فرآیند برنامه‌ریزی درسی باشد، نحوه عرضه نتایج در گزارش‌های پژوهشی می‌باشد. عرضه نامناسب پژوهش می‌تواند میزان استفاده و کاربست نتایج را کاهش دهد. (Dann, 1992, P.11) پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تصمیم‌گیرندگان عمدتاً برای اتخاذ تصمیم در فرآیند برنامه‌ریزی در جستجوی دانش و یافته‌های تحقیقات برای افزایش آگاهی خویش نیستند (Sowpe, 2001, P4).

این مقوله که از آن تحت عنوان "فقدان فرهنگ تحقیقاتی در نزد تصمیم‌گیرندگان" نیز یاد می‌شود. (مهرمحمدی، ۱۳۷۰، ص ۱۰۲). یکی از مسایل مبتلا به نظام برنامه‌ریزی درسی ایران نیز می‌باشد. به همین علت اگر قرار است نتایج تحقیقات بر تصمیمات برنامه درسی اثر بگذارد ضروری است تا دانش و یافته‌های حاصل از مطالعات برنامه‌ریزی درسی به نحو مطلوبی تنظیم و عرضه شود و در میان تصمیم‌گیرندگان توزیع گردد. به عبارت دیگر فعال نبودن تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی برای دستیابی به نتایج پژوهش‌ها، این وظیفه را برای محققان در خصوص عرضه گسترده‌تر مطالعات سنگین‌تر می‌نماید.

یکی از مشکلات موجود در این راستا، آرایه نتایج و توصیه‌های پژوهشی به صورت کلی، مبهم و نامناسب، غیرمرتبط با محتوای پژوهش می‌باشد. در این راستا مجموعه موارد زیر قابل توجه می‌باشد:

الف) زبان نامناسب:

در تنظیم گزارشات پژوهشی زبان مورد استفاده اغلب بسیار فنی است. به نحوی که خواننده احتمالاً نمی‌تواند استفاده مناسب از آن به عمل آورد. برای مثال محققان و پژوهشگران با پیروی از استانداردهای پژوهشی، گزارش‌ها را به نحوی تنظیم می‌کنند که به جای تأکید بر پیام‌ها و اشارات عملی، بر مباحث نظری، روش شناسانه و آماری

تأکید دارند و نتایج محسوسی از پژوهش برای تصمیم‌گیرنده در دسترس نیست. (Fank, etal, 1989, P.21) از این رو ضروری است تا نتایج پژوهش‌ها با سطح پیچیدگی مناسب و منطبق با دانش و درک و فهم‌های قلبی مخاطبان باشد.

ب) نتایج نامناسب:

منظور از بیان نامناسب عبارت است از تصمیم‌گیری نادرست در خصوص نوع اطلاعاتی که باید در بخش یافته‌های پژوهشی گنجانده شود. در پاره‌ای از موارد، اطلاعات ارزیابی شده با مسایل کاری و حرفه‌ای افراد پیوند داده نمی‌شود و در سایر موارد گزارش به نحوی تنظیم می‌شود که به جای تأکید بر عملکردهای مثبت قلبی تصمیم‌گیرندگان، نتایج منفی تصمیمات آن‌ها را بارز جلوه می‌دهد و یا به جای نتایج احتمالی ناشی از کاربست یافته‌های تحقیق، پیامدهای نامطلوب تصمیمات قلبی برنامه‌ریزان را مدنظر قرار می‌دهد. (Backer, 1984, P.91)

ج) ترکیب (ساختار) نامناسب:

منظور از ترکیب یا ساختار عرضه یافته پژوهشی، نحوه احصاء نتایج از محتوای پژوهشی مربوط می‌باشد، به نحوی که پیشنهادات و توصیه‌های عملی نمی‌توانند منعکس‌کننده مجموعه یافته‌های تحقیق باشند. درحقیقت استخراج نتایج و پیشنهادات عملی دشوارترین بخش پژوهش محسوب می‌شود (Fuhrman, 1998, P.7) این مشکل به ویژه زمانی رخ می‌دهد که محقق از توانایی لازم برای احصاء و ترکیب نتایج و ارزیابی مطلوب آن برخوردار نیست. بر خلاف تصور رایج، کاربست نتایج پژوهش و بسترسازی برای آن یکی از وظایف محققان به شمار می‌رود (Sowpe, 2001, P.4) و حتی باور بر این است که حداقل باید ۱۲ درصد زمان و منابع پروژه صرف فعالیت‌های مرتبط با کاربست و ایجاد زمینه‌های استفاده از تحقیق گردد. (Huberman, 1990). بخش مهمی از نارسایی‌های موجود ناشی از این حقیقت است که پژوهشگران برای این فعالیت حیاتی آماده نمی‌شوند و از سوی دیگر، به ندرت کمیته‌ها و گروه‌های ویژه‌ای برای ترکیب و تنظیم نتایج پژوهش که مرکب از پژوهشگران و تصمیم‌گیرندگان

برنامه درسی و مجریان باشد، تشکیل می‌گردد. از این رو تنظیم نامناسب نتایج و پیشنهادات، مانع دیگری است که مانع کاربست نتایج در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی می‌گردد.

با این همه در راستای عرضه مطلوب گزارش‌های پژوهشی توجه به این نکته اساسی که چگونه برنامه‌ریزان درسی و مجریان از تحقیق استفاده می‌کنند و عواملی که بر میزان و نوع استفاده از تحقیق توسط مخاطبان مؤثر است، بسیار حیاتی است. به طور خلاصه در این زمینه توجه به چند عامل زیر بسیار مهم می‌باشد:

۱- طبقه‌بندی مخاطبان

به منظور اثرگذاری مناسب بر مخاطبان پژوهش، ضروری است تا آمادگی و خواست لازم را در آنان برای پذیرش یک نوآوری ایجاد نمود و این امر مستلزم آن است تا مخاطبان گوناگون طبقه‌بندی شوند، و بر مبنای این دسته‌بندی، توصیه‌ها و نتایج کاربردی عرضه گردد (Etabrooks, 1997, P.10). مفهوم طبقه‌بندی کردن مخاطبان^{۱۱} مفهومی است که از بازاریابی به حوزه پژوهش وارد شده است و در آن محصولات مختلف، برحسب نیازهای مشتریان تولید می‌گردد (Baker, 1994, P.7). از این رو در گام اول دسته‌بندی مخاطبان با توجه به عواملی چون اطلاعات قبلی، میزان تحصیلات، ارزش‌ها، زمینه‌های کاری و مانند آن ضروری می‌باشد. (Huberman, 1984; Estabrooks, 1997)

۲- تعیین نوع استفاده یا کاربست

مقوله دیگری که در تنظیم و عرضه گزارش پژوهشی به تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه‌های درسی بسیار حیاتی است، تعیین سطح و میزان استفاده توسط هر یک از گروه‌های مخاطب است. محققان مختلف انواع مختلف کاربست را به شرح زیر مورد شناسایی قرار داده‌اند: (Sowpe, 2001, P.5)

● استفاده ابزاری یا مستقیم^{۱۲}:

این نوع کاربست مستلزم تغییر در برنامه‌های درسی یا فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی است که به نحوی مستقیم در رفتار برنامه‌ریزان و مجریان تجلی می‌یابد.

● استفاده غیرمستقیم^{۱۳}:

این نوع استفاده از نتایج پژوهش، بر تغییر نحوه تفکر افراد متمرکز است که هابرم از آن تحت عنوان تغییر در سطح دانش، درک و فهم و نگرش افراد یاد می‌کند، بدون آن‌که منظور اصلی، تغییر در عمل آن‌ها باشد.

● کاربست سمبلیک یا ترغیبی^{۱۴}:

در این نوع از کاربست، نتایج تحقیق برای مقاصد سیاسی نظیر دستیابی به یک قدرت خاص یا امتیاز سیاسی و نیز برای شروع یک فعالیت ویژه مورد استفاده قرار می‌گیرد از این نوع کاربست تحت عنوان "استفاده استراتژیک"^{۱۵} نیز نام برده شده است. به همین سان "لویس وایس" استفاده‌های دیگر را نیز مطرح کرده است که از جمله مهم‌ترین آن‌ها استفاده تاکتیکی^{۱۶} است که در آن تحقیق مبدل به یک عامل در جهت اتخاذ نکردن تصمیم معینی می‌شود؛ استفاده روشنگرانه^{۱۷} که در آن، تحقیق اطلاعات لازم را درباره مسایل فراهم می‌کند و به شناسایی راه‌حل‌های ممکن کمک می‌کند؛ و کاربست روشنفکرانه^{۱۸} که در آن تحقیق به افزایش سطح مباحثات عمومی در خصوص یک موضوع مرتبط با تصمیم‌گیری کمک می‌کند (Weiss, 1997).

به طور خلاصه ضروری است تا در تنظیم و عرضه گزارش نتایج پژوهش‌ها برای برنامه‌ریزان و مجریان، در خصوص طبقه‌بندی مخاطبان و تعیین نوع استفاده یا کاربست، تصمیم‌گیری به عمل آید و سپس به سازماندهی گزارش برای هر یک از آن‌ها اقدام گردد. در این زمینه ساختار عرضه باید به نحوی باشد که به مخاطب امکان دهد تا از مراحل اساسی آگاهی، ترغیب و تصمیم‌عبور کند. از این رو ساختار گزارش باید مشتمل بر ارایه اطلاعات کافی و مرتبط، انگیزه‌های مناسب برای

کاربست نوآوری یا یافته‌های جدید و پذیرش آن به منظور تصمیم‌گیری آتی باشد (Rogers, 1995, Olson, 1994).

۷- موانع مرتبط با زمینه

یکی دیگر از موانع در پژوهش مدار کردن فرآیند برنامه‌ریزی درسی عوامل مرتبط با زمینه یا فضای اجتماعی و سازمانی است. تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه‌های درسی در قالب یک نظام اجتماعی خاص عمل می‌کنند و هم از این رو ناگزیر از توجه به مؤلفه‌های سیاسی و اجتماعی موجود در تصمیمات خود هستند (Husen, 1996; Funk, etal, 1991).

مجموعه عواملی که در ارتباط با فضا یا زمینه کاربردی می‌تواند در نظر قرار گیرند عبارتند از:

● **فرهنگ سازمانی:** فرهنگ سازمانی موجود می‌تواند عاملی مشوق یا مخرب در ایجاد و تغییرات (در برنامه‌های درسی) باشد. (Kenrick & Backer, 1996, P.17).

● **ساختار تصمیم‌گیری:** میزان، حدود و ثغور اختیارات تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه درسی می‌تواند عامل مهمی در کاربردی‌ترین نتایج پژوهش‌ها باشد (Pepler, 1997, P.58).

● **فضای سیاسی:** سازمان‌های تربیتی (به ویژه مؤسسات برنامه‌ریزی درسی) به شدت از مؤلفه‌های سیاسی متأثر هستند. در این چنین زمینه‌هایی، گروه‌های مختلف در تصمیم‌سازی و اجرا درگیر هستند و فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی از طریق خط مشی‌های فرهنگی و سیاسی محدود می‌گردد. از این رو نمی‌توان یک ارتباط مکانیکی بین اطلاعات حاصل از پژوهش و علم متصور شد. (Husen, 1996, P.4).

● **محدودیت‌های مرتبط با منابع:** محدودیت مالی، زمانی و عدم دسترسی به نیروی انسانی متخصص و ناکارآمدی نیروی انسانی یکی دیگر از موانع کاربردی یافته‌های پژوهشی محسوب می‌گردد. (Wright, Brown & Sloman, 1996, P.3) (ارایه یافته‌های پژوهشی فارغ از زمینه‌های عملی که به برخی از مؤلفه‌های آن در بالا اشاره

شد، می‌تواند به عقیم ماندن نتایج مطالعات و عدم کاربست آن‌ها در فرآیند برنامه‌ریزی درسی منجر گردد. هم از اینرو برخی از محققان استدلال می‌کنند که دلایل سستی و دیرینه عدم استفاده از نتایج پژوهشی به زمینه‌های عملی آن‌ها باز می‌گردد (Champion & Leach, 1989; Alcock, 1995). با این‌همه شواهد در دسترس نشان می‌دهد که نمی‌توان انتظار کاربست آنی نتایج را در زمینه‌های عملی داشت. تغییرات مورد انتظار در تصمیم‌گیری‌های کلان عمدتاً زمان بر بوده، حداقل به ۳ سال زمان نیاز دارد، (Sowpe, 2001) و با توجه به ماهیت علم که امری تدریجی، آرام، روش شناختی و افزایشی است، شکاف بین کشف یک حقیقت و استفاده از آن ممکن است تا ۲۰ سال هم به طول انجامد. (Rogers, 1995). از این‌رو حمایت مدیریتی از کاربست یافته‌های پژوهشی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌تواند در بلند مدت اثرگذار باشد. (Horestly, etal, 1985).

۸- موانع مرتبط با نظام اطلاع‌رسانی

یکی دیگر از مؤلفه‌های مؤثر بر استفاده از نتایج پژوهش‌ها در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، استقرار و به‌کارگیری نظام اطلاع‌رسانی مناسب می‌باشد. بسطیاری از تصمیم‌گیرندگان (برنامه‌ریزان درسی و مجریان) بر این باورند که استفاده به‌هنگام و مناسب از تحقیقات امکان‌پذیر نمی‌باشد، زیرا این داده‌ها، در صورت موجود بودن؛ به موقع در دسترس آن‌ها قرار نمی‌گیرد. (Olson, 1994) به همین‌سان "لویس" در میان عوامل متعددی که بر کاربست نتایج پژوهش‌ها تأثیر منفی می‌گذارد، بر ارایه اطلاعات به‌هنگام و در زمان مقتضی به تصمیم‌گیرندگان به منظور استفاده در فرآیند تصمیم‌گیری تأکید ویژه‌ای دارد. (Lerin, 1982). تمام این موارد ضرورت به‌کارگیری نظام اطلاع‌رسانی مناسب را برای انتشار نتایج تحقیقات گوشزد می‌کند. در این زمینه دو نکته اساسی قابل ذکر است:

الف) برای استفاده از نتایج پژوهش‌ها در فرآیند برنامه‌ریزی درسی ضروری است تا از رسانه‌های مختلف برای انتشار و توزیع یافته‌های تحقیقات استفاده به

عمل آید. شیوه متداول آن است که این نتایج در مجلات پژوهشی مرتبط با برنامه‌ریزی درسی و یا مجلات تعلیم و تربیت منتشر گردد، در حالی که ممکن است تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه‌های درسی عمدتاً این مجلات علمی را مطالعه نمایند (Funk et al, 1989). و علاوه بر این تنها بخش کوچکی از پژوهش‌های برنامه درسی در این نوع مجلات منتشر شود و این امر هم با تأخیر دو یا سه ساله در فرآیند چاپ همراه است. این مسأله، ارایه به موقع اطلاعات را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از عدم دسترسی به یافته‌های پژوهشی در مجموعه‌های عملی جلوگیری می‌نماید (Mccurren, 1995). این آسیب، ضرورت برقراری نظام اطلاع‌رسانی مناسب پژوهشی را که در آن از راه‌های مختلفی چون بروشورها، پوشش‌های رسانه‌ای و سایت‌های اینترنت استفاده به عمل آید، گوشزد می‌نماید (Horesty, etal, 1993).

ب) بررسی‌ها نشان می‌دهد که هیچ شیوه ارتباطی به اندازه تماس رو در رو بین محققان و تصمیم‌گیرندگان نمی‌تواند بر استفاده از نتایج پژوهش‌ها مؤثر باشد (Harriman, 1996). از این رو ضروری است تا از طریق تشکیل جلسات مشترک، جلسات گزارش پژوهشی و کنفرانس‌ها، تماس‌های نزدیک تقویت شود.

۹- موانع مرتبط با مجری پژوهش

عامل دیگری که می‌تواند نقش مهمی در استفاده از پژوهش یا عدم استفاده از آن در فرآیند برنامه‌ریزی درسی داشته باشد، محقق و صلاحیت‌های اوست. تحقیقات نشان می‌دهد پذیرش محقق و صلاحیت‌های او از سوی تصمیم‌گیرنده یا مجری برنامه‌های درسی بسیار بیش‌تر از محتوای اطلاعات حاصل از پژوهش بر کاربست یافته‌ها تأثیر دارد (Hutchinson, 1993).

به زعم فوهرمن، محققان و تصمیم‌گیرندگان در خطوط زمانی مختلفی حرکت می‌کنند، با زبان فنی متفاوتی صحبت می‌کنند و به نظام‌های انگیزشی گوناگونی پاسخ می‌دهند (Weiss, 1997 P.13). از این رو در صورتی که محقق مورد قبول برنامه‌ریزان درسی نباشد، این شکاف‌ها و اختلافات فزونی می‌یابد. بررسی‌ها و مطالعات انجام شده

در این راستا نشان می‌دهد که محققان باید از دید تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی حداقل دارای دو ویژگی زیر باشند:

۱- **تخصص و صلاحیت علمی**^{۱۹}: به این معنا که محقق در موضوع پژوهشی مورد نظر صاحب تخصص و صلاحیت علمی باشد و این امر از دید مخاطبان مورد تأیید و تصدیق باشد (Marquart, etal, 1995. P390).

۲- **اعتماد**: به این معنا که مخاطب ایمان و اعتقاد کافی به صداقت و صحت گفتار محقق داشته باشد. مخاطب مایل است از منبعی اطلاعات، کمک و یا ایده‌های جدید را دریافت کند که می‌شناسد و به آن اعتماد دارد (Fullan, 1980; Robinault etal, 1985). این یافته‌ها بدان معناست که سپردن پژوهش‌ها به محققانی که فاقد صلاحیت‌های ضروری هستند یا حداقل از دید تصمیم‌گیرندگان و مجریان برنامه‌های درسی دارای صلاحیت‌های لازم نمی‌باشند، می‌تواند بر کاربست نتایج تأثیر منفی بگذارد، اگر چه می‌توان ریسک انجام پژوهش‌ها یا کیفیت پایین‌تر از حد استاندارد را هم به این نگرانی‌ها افزود. همچنین جلب حمایت تصمیم‌گیرندگان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی برای استفاده از نتایج پژوهش‌ها می‌تواند تابعی از دارا بودن نگرش مشترک بین استفاده‌کنندگان و میزان مشارکت و درگیری متقابل آن‌ها در پژوهش باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد، موانع ارتباط بین تحقیقات و تصمیمات در حوزه برنامه‌درسی معلول شرایط و عوامل متعددی است که برخی از آن‌ها در مقاله حاضر مورد تجزیه و تحلیل و ریشه‌یابی واقع گردید. با این‌همه دستیابی به نتایج قابل اعتماد برای ایجاد ارتباط بیش‌تر بین مطالعه و عمل برنامه‌ریزی درسی، مستلزم انجام تحقیقات گسترده و ارزیابی واقعیت‌های موجود می‌باشد. با عنایت به موانع مورد بررسی در مقاله، مهم‌ترین پیامدها و اشاراتی که می‌توان از بحث حاضر به عنوان نتیجه مطرح نمود عبارتند از:

الف) بخشی از عوامل مؤثر بر عدم کاربست یافته‌های پژوهش در امر برنامه‌ریزی درسی ناشی از عملکرد پژوهشگران، تصمیم‌سازان و متغیرهای پیرامونی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است و برخی دیگر از آن‌ها نیز ذاتاً ناشی از ماهیت رشته برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که عدم قطعیت‌های فراوانی در آن یافت می‌شود. بنابراین هرگونه تغییر و پیشرفت در امر پژوهش مدار کردن تصمیم‌گیری در امر برنامه‌ریزی درسی معطوف به تحول و دگرگونی در علم و عمل درسی در جهت سازگاری و هماهنگی بیش‌تر خواهد بود و این امر مقوله‌ای است که به ویژه در حوزه برنامه درسی نیازمند زمان و تلاش بلند مدت محققان و تصمیم‌سازان می‌باشد.

ب) عدم استفاده از نتایج پژوهش‌ها در تصمیمات برنامه‌ریزی درسی و عدم مشارکت تصمیم‌سازان در مطالعات برنامه درسی معلول عوامل متعددی است که تأثیر متقابل این عوامل، می‌بایست مورد توجه و بررسی باشد. به عبارت روشن‌تر نمی‌توان عامل معینی را در یک موقعیت مفروض، علت اصلی مشکل تلقی کرد. در حقیقت خارج شدن هر پدیده از حالت طبیعی خود معلول عوامل متعددی است و این امر یکی از مفروضات اساسی آسیب‌شناسی در هر زمینه، از جمله علوم انسانی و تربیتی به شمار می‌رود. از این‌رو کاربست اقدامات جبرانی در خصوص پیوند تحقیق و تصمیم در فرایند برنامه‌ریزی درسی مستلزم بررسی تأثیر هر یک از عوامل بر موقعیت کنونی و تأثیرات متقابل آن‌هاست. و این امر برای کلیه نظام‌های برنامه‌ریزی درسی از جمله ایران یک ضرورت حیاتی به شمار می‌رود.

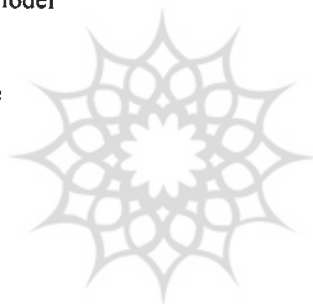
ج) پژوهش مدار بودن فرایند برنامه‌ریزی درسی، برخلاف آنچه که در اولین نگاه به نظر می‌رسد، مفهومی تک‌بعدی و تک‌معنایی نیست. منظور این است که استفاده و کاربرد یافته‌های پژوهشی در امر برنامه‌ریزی درسی نباید به تأثیر مستقیم این پژوهش‌ها در تغییر مستقیم مؤلفه‌های برنامه درسی نظیر هدف‌ها، محتوا، روش و مانند آن محدود شود بلکه همانگونه که در مقاله به طور مبسوط مورد بحث قرار گرفت، پژوهش مدار کردن فرایند برنامه‌ریزی درسی مفهومی چندبعدی است.

کاربست یافته‌های پژوهش، علاوه بر استفاده مستقیم و ابزاری، می‌تواند نتایج غیرمستقیم ولی مؤثر و قابل توجهی داشته باشد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان از تغییر در بینش و دانش افراد درگیر در امر برنامه‌ریزی درسی، اجتناب از اتخاذ تصمیماتی که دارای پیامدهای منفی برای نظام تربیتی می‌باشد، رشد و توسعه دامنه مباحثات برنامه‌درسی و درک بهتر مسایل و مشکلات مبتلا به نظام برنامه‌ریزی درسی نام برد.

در سایه چنین برداشتی از پژوهش‌مدار نمودن برنامه‌ریزی درسی، اگر چه تا حدود زیادی از دامنه انتقادات ارایه شده نسبت به پژوهش‌های برنامه‌درسی کاسته می‌شود، اما در عین حال پیچیدگی سنجش نتایج تحقیقات بر تصمیمات برنامه‌درسی را بیش از پیش دشوار می‌نماید.



- 1- Substantive approach
- 2- Problematic
- 3- Pathologic
- 4- G. I. Goodlad
- 5- Common Place
- 6- Agriculture extention model
- 7- Interactive research
- 8- Substantive research model
- 9- Procedural rational
- 10- Research marketin
- 11- Interactive tearch model
- 12- Direct/ instrumental
- 13- Indirect/ conceptual
- 14- Symbolic/ Persuasive
- 15- Stratingic use
- 16- Tactical use
- 17- Enlightend use
- 18- Intellectual use
- 19- Substantive approach



فهرست منابع و مآخذ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

- فتحی واجارگاه، کورش. اصول برنامه‌ریزی درسی، چاپ اول. تهران: انتشارات ایران زمین. ۱۳۷۷.
- فتحی واجارگاه، کورش و مهرمحمدی محمود. حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش. مجله مدرس شماره ۴. ۱۳۷۸.
- مهرمحمدی، محمود. کاربست یافته‌های تحقیقاتی در آموزش و پرورش: چرا. چگونه؟ مجموعه سخنران‌های اولین گردهمایی پژوهش در آموزش، تهران، وزارت آموزش و پرورش ۱۳۷۰.

- مهرمحمدی، محمود. گزارش طرح ملی شناسایی زمینه‌ها و اولویت‌های پژوهشی. تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور. گزارش پژوهشی چاپ نشده. ۱۳۷۸.
- Alcock, D (1995) Staff nurses peception of factors influencing their role in reseach. The Canacliian Journal of Nursing Research, 22,7-18
- Baker, T.E. (1984) Can educational research inform educational practic? Yes! Phi Delta Kappa, pp. 453-455
- Baker, T.E. (1994) Readiness for Change, educational innovations and education reform. OERI. Washington, D.C.
- Bradshow, J(1979) School context and school change, New Teacher College Press. Columbia Unirersity
- Champion, V.L, & Leach, A. (1989) Variables related to research utilization in nursing empirical investigation. Journal of Advanced Nursing, 14-705-710
- Dann, W.N. (1992) Mading a transition: Knowledge and Policy. Journal of Policy Making. 51:3-5
- Dearing, G.W, & Meyer, C. (1997) An exploratory tool for predication adoption decision. Science communication Journal. 4:43-57
- Davis,B (1995) The Staff nurse as research facilitator. Canadian Journal of Nursing Administration. 8(1)92-110
- Edwards,I (1992) Using Knowledge and technology to improve the quality of life of People who have disabilities. Philadelphia: Pennsylvania university Press.
- Etabrooks, C.A. (1997) Research utilization: an allberta context. A ARN News letter. 53(3) 16
- Fullan,M (1985) Change processes and strategies at the local level. The Elementary School Journal. 1-39-43
- Funk, S.G, champayne, M.T, Wiess, R.A.&Torq, E.M (1991) Barriers: The Barriers to research utilization scale. Applied Nursing Research, 4(1), 39-45
- Foutowicz, S.O.& Ravet, J.R. (1991) Uncertainty and quality in science for Policy. Amesterdam, Kluwer Press.
- Funk, S.G, Tom quist, E.M & Champagne, M.T. (1989) Application and evaluation of the dissemination model. Western Journal of Educational Research. 11(4) 4 89-491
- Funk,S.G, Tom quist, E.M & Champagne, M.T. (1995) Barriers and facilitators of research utilization. Journal of Education and Development 4(3), 395-407
- Goodlad, G.I. (1994) Curriculum as a field of study. In: International Ency clopedia of Education. Pergamon Press.
- Horsley, J.A, Crane, J & Bingle, J.D(1993) Research utilization as an organizational process. Journal of Nursing Administration 8(7) 4-6
- Horsley, J.A, Crane, J & Wood, D.J (1985) Using research to improve nursing Practice: NewYork: Stration Publication
- Husen, T (1996) Educational research and policy making. In: International Ency clopedia of Education. Pergamon Press.
- Huberman, M & Ben Peretz, T (1994) Linking the practitioner and researcher communities. Address to The International Congress for School effectiveness. Victoria.

- Huberman, M (1990) Linkage between researchers and Practitioner. AERA. 363-391
- Huberman, M. (1984) Steps to ward an integrated model of research utilization. Journal of BERA. 80-586-677
- Hutchinson, J (1993) Knowledge dissemination and utilization: A Literature reviw. Washington, Dc: NSF.
- Ken rick, M & Baker, K.A (1996) An exploration of the influence of managerial Factors on research utilization. Journal of Advanced Nursing. 23, 697704
- Louis, K (1992) Exchanging ideas: the communication and use of Knowledge in educational Settings. Massachusetts: Abt Assocation.
- Lerin, T (1982) Why isnt educational research more useful? Prospects. Unesco Pubilishing, Paris.
- Mccurren, C.D. (1995) Research utilization. Geriatric Nursing. 16(3) 133-135
- Marquart, J. Okeefe, G,J & Gun ther, A.C (1995) Research utilization. Science Communication Journal. 6(1) 468-488
- Olson, K (1994) Strengthening the link between research and practice. Journal of Canadian Nurse. 88(1) 42-44
- Pepler, C.G. (1997) Research as the basis of Practice. In: Journal of Nursing Management in Canada. 228-250.
- Rogers, E.M (1995) Diffusion of innovations. NewYork: The free press.
- Robinault, J.P, Weisinger, M & Folsom, J.C. (1980) Research afiliation. NewYork: ICD Center.
- Swope, S.J (2001) Closing The Gap: new ways of strengthening the link between educational research and decision making. Journal of Education Policy.
- Tanner, D & Tanner, L (1995) Curriculum Development. Prentic Hall. Inc.
- Wright, A. Brown, P & Slownan, R (1996) Nurses perception of the value of nursing research for Practice. Australian Journal of Advanced Nursing, 13(4) 15-18
- Weiss, C (1997) The many meaning of research utilization. Public Administration Review. 39(5)
- Zais, R (1976) Curriculum: priciples and foundations. Crowell Company Press.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی