

## پژوهش در تعلیم و تربیت ماهیت، نیازها و اولویت‌ها

تألیف: جی پی کیوز؛ پی ام کenzi \*

ترجمه: دکتر منیره رضایی \*\*



### چکیده

بررسی ماهیت فرایند پژوهش‌های آموزشی، کاربست یافته‌های پژوهشی، و نیز روش‌های تعیین نیازها و اولویت‌های پژوهشی، محورهای اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهند. گرایش به انجام پژوهش‌های پراکنده و فاقد یک نظریه منسجم و یکپارچه علیرغم نیاز مبرم به پژوهش‌های بنیادی در رشته‌های علمی و مربوط و وابسته از جمله مسائل و مشکلات مربوط به این حوزه قلمداد شده است. عدم انعطاف جهت‌گیری‌های پژوهشی و نیز ناتوانی در پاسخگویی به تحولات سریع و روزافزون آتی، عمده

---

\*J.P. keeves & P.A. Mckenzie

\*\* عضو هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت

مخاطراتی هستند که بر تهیه و تنظیم لیستی از اولویت‌ها مترتب می‌باشند.

کارکردها و نقش‌های پژوهشی در آموزش و پرورش، برون‌دادها و نتایج پژوهش در آموزش و پرورش، ماهیت کنش اجتماعی، ارزشیابی و پژوهش‌های آینده، مباحثی هستند که ماهیت پژوهش‌های آموزشی را توصیف و تبیین می‌کنند. در فراز دیگری از این مقاله، عوامل تأثیرگذار بر مسیر و جهت پژوهش‌ها شناسایی و معرفی شده‌اند که از میان عوامل متعدد می‌توان به سه عامل: پاسخ به مسایل بحرانی، تأثیر تکنولوژی بر پژوهش و عمل، و نیز ایده‌های جدید و دیدگاه‌های تازه ملهم از حوزه‌های موضوعی دیگر؛ اشاره کرد. در بحث تعیین اولویت‌ها، ضمن تأکید بر ضرورت تعیین اولویت‌ها در سطوح مختلف، معیارهایی که در همه سطوح مذکور کاربرد دارند مشخص شده‌اند. نیازهای اجتماعی و اقتصادی، برابری و عدالت اجتماعی، نیازهای حرفه‌ای، نقاط قوت پژوهش‌های موجود، پیشرفت‌ها در حوزه‌ی پژوهش، فاصله‌ها و شکاف‌های مهم از جمله این معیارها هستند.

## مقدمه

مسائل اصلی پژوهش‌های آموزشی در پایان قرن بیستم عبارت بودند از موضوعات مربوط به غلبه بر بحران‌هایی که در بسیاری از کشورها در ارتباط با فقدان مدیریت و پشتیبانی پژوهش‌های آموزشی وجود داشت. شناسایی نیازها و اولویت‌ها، اشاعه‌ی یافته‌های پژوهشی، ترویج و تمرکز بحث‌ها بر مسائل و موضوعات مربوط به سیاست‌ها و اقدامات، تهیه و تدوین مجموعه‌ی منسجمی از دانش حاصل از تحقیقات جاری و گذشته امری ضروری است. در این مدخل به بررسی ماهیت فرآیند پژوهش در آموزش و پرورش، استفاده از یافته‌های پژوهشی در عمل و سیاست‌گذاری آموزشی و نیز روش‌هایی که از آن طریق می‌توان نیازها و اولویت‌های پژوهشی را تعیین و مشخص کرد، پرداخته می‌شود.

بسط و گسترش مراکز تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی در دانشگاه‌های کشورهای صنعتی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، که برای پاسخ‌گویی به جمعیت دانش‌آموزی رو به تزاید ضروری بود، افزایش قابل ملاحظه‌ی حمایت از پژوهش‌های آموزشی را به دنبال داشت. از آن پس با کاهش ثبت‌نام‌ها و بروز مضیقه‌های مالی در اکثر کشورهای پیشرفته، لازم بود هزینه‌ها و مخارج آموزش و پرورش کاهش یابد و کاملاً آشکار است که پشتیبانی و حمایت از پژوهش، حوزه‌ای بی‌دغدغه و کم‌دردسر برای اجتناب از سرمایه‌گذاری و تأمین بودجه بود.

در دهه‌ی ۱۹۸۰ موقعیتی بحرانی برای پژوهش‌های آموزشی در بسیاری از کشورها به وجود آمد. با این همه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه‌ها اغلب می‌توانستند فعالیت‌های پژوهشی را که نیاز به منابع مالی زیادی نداشت طراحی و اجرا کنند. این پژوهشگران به آرامی به کار تحقیقی در چارچوب رشته‌های علمی خود ادامه دادند. به علاوه آن‌ها اغلب در پی انتشار نتایج

پژوهش‌های خود در مجله‌های تخصصی مربوط به یک رشته‌ی علمی بودند و دنبال روش‌هایی که سیاست یا عمل آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد نمی‌گشتند.

در دهه‌ی ۱۹۹۰ بیش‌تر پژوهش‌های آموزشی در دانشگاه‌ها و به وسیله‌ی دانشجویان و اعضای هیأت علمی اجرا شده است. دانشجویان برای اخذ درجات تحصیلی بالاتر و اعضای هیأت علمی برای افزایش پیشرفت و ارتقای خود، آگاهانه‌تر کردن تدریس و ارضای شوق و اشتیاق هم برای مطرح شدن نزد هم‌تایانشان و هم برای شناخت و فهم بیش‌تر و بهتر از حوزه‌ای که به لحاظ حرفه‌ای نسبت به آن متعهد و پای‌بند هستند، به پژوهش می‌پردازند. علاوه بر این، اعضای هیأت علمی بر فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان نیز نظارت می‌کنند. تعداد بسیار کمی از دانشگاه‌ها در پی اشاعه‌ی یافته‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی و دانشجویان خود هستند. پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های مشروح فعالیت‌های پژوهشی معمولاً منتشر نشده و به طور عمده غیر قابل دسترس برای همگان باقی می‌ماند.

### ۱- مسایل و مشکلات مربوط به پژوهش‌های آموزشی

مسایل مربوط به پژوهش‌های آموزشی بسیار بیش از آنند که صرفاً به تعیین لیستی از زمینه‌های حایز اولویت محدود شوند. به طور کلی پژوهش‌های آموزشی گرایش به آن داشته‌اند که جزء جزء و چندپاره شده و بدون تئوری منسجمی صورت گیرند. این در حالی است که به پژوهش‌های بنیادی در رشته‌های علمی مربوط و وابسته، آزمایش‌گیری عمیق و همکاری مستمر بی‌قعه با کارگزاران تربیتی نیاز مبرم وجود دارد. علاوه بر این نیاز به فعالیت مجدد مؤسسات پژوهشی، هم در ساختارهای بوروکراتیک بزرگ و هم در مجموعه‌های مستقل محسوس است. این امر به تأمین منابع مالی جدید و باادام برای پژوهش‌های آموزشی و نیز شناسایی زمینه‌هایی که مؤسسات

پژوهشی دوباره فعال شده می‌توانند تلاش‌های خود را روی آن‌ها متمرکز سازند، وابسته است. جهت تأمین بودجه‌های عظیم در حوزه‌ی آموزش و پرورش به فعالیت‌های پژوهشی بیشتری نیاز است که این امر طبعاً از طریق تلاش‌های متناوب (ادواری) اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها که به شدت درگیر تدریس هستند نمی‌تواند تهیه و تدارک شود.

## ۲- مخاطرات تهیه و تنظیم لیستی از اولویت‌ها

توجه به این نکته ضروری است که تنظیم لیستی از اولویت‌ها در سطح ملی برای انجام پژوهش در هر حوزه‌ای با مخاطرات خاصی همراه است. در گزارشی پیرامون پژوهش‌های آموزشی در استرالیا در اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰، رادفورد<sup>۱</sup> چنین استدلال می‌کند:

من به تهیه و تنظیم اولویت‌ها توسط یک هیأت مرکزی همراه با امتناع از حمایت مالی، انسانی یا بذل توجه به هر چیز دیگری خارج از آن مجموعه از اولویت‌ها عقیده ندارم. دلیل من ساده است. از نظر من تهیه و تنظیم اولویت‌ها به این طریق دلالت بر دانش مطلق دارد که وجود آن غیرممکن است و از این رو مسایل و مشکلاتی را به دنبال خواهد داشت. اما این بدان معنا نیست که مراکز، واحدها و مؤسسات مختلف به سبب علایق خود و ادراک و برداشت خویش از اولویت‌ها، با تعیین سیاست خودشان تصمیم بگیرند که تلاش‌های خود را به جای این‌که پراکنده سازند متمرکز کنند؛ تصمیم بگیرند که در یک برنامه‌ی تلفیقی با دیگران مشارکت کنند، به‌خصوص درجایی که احساسات برای متقاعد کردن دیگران برای پیوستن به آن‌ها به اندازه‌ی کافی قوی و نیرومند است.

مسأله اصلی در ارتباط با هر کوششی برای تعیین اولویت‌ها و توجیه تلاش پژوهشی، چه در داخل یک کشور، یک سازمان یا یک واحد کوچک در مرحله‌ی تصمیم‌گیری برای بررسی رشد یک پروژه نسبت به منافع پروژه‌ی دیگر نمایان می‌شود. اسنوا<sup>۱</sup> (۱۹۶۹) یک روی‌داد بحرانی را که در سال‌های پیش از جنگ جهانی دوم و در طی آن در انگلستان رخ داد، به تفصیل مورد بحث قرار داده است. این روی‌داد شامل گزینش و انتخاب بین دو اقدام پژوهشی می‌شد، آن هم در زمانی که منابع بسیار محدود شده بود: یک اقدام مربوط به تهیه‌ی رادار و دیگری مربوط به برنامه‌های بمب‌گذاری درازمدت بود. این موضوعات و مسایل از دیدگاه‌ها و تفسیرهای مختلف راجع به شواهد علمی موجود و نیز از تفاوت‌های فردی درازمدت بین دو شخص در واضع کلیدی و اصلی منشأ می‌گیرد. فقط به طور اتفاقی و از روی شانس و به واسطه‌ی یک تغییر ناگهانی و کامل در اولویت‌ها از شکست و ناکامی جلوگیری شد. درس‌هایی که می‌توان از این روی‌داد جهت تأمین بودجه و حمایت از پژوهش‌ها آموخت آشکار و بدیهی هستند. در یک جامعه‌ی باز که راههای زیادی برای تأمین بودجه و نیز مراکز متعددی برای انجام پژوهش وجود دارد، اگر یک مسیر اقدام مسدود شده، همواره این امکان وجود دارد که برای تأمین پشتیبانی و حمایت به هر جای دیگری رو کرد. آشکار است که اگر یک فرد یا حتی یک کمیته با قدرت انحصاری وجود داشته باشد، این موقعیت به طور بالقوه خطرناک است: خطای قضاوت می‌تواند به آسانی رخ دهد. راه‌حل این مشکل عبارت است از پیش‌بینی شقوق دیگر هم در منابع تأمین بودجه و هم در موقعیت‌هایی که پژوهش ممکن است انجام شود. بدون چنین جانشین‌ها و بدیل‌هایی راهی وجود ندارد که از آن طریق خطاهای تعیین

اولویت‌ها بتواند برملا و آشکار شود. مسایل دیگر در ارتباط با وضع و تعیین اولویت‌ها عبارت‌اند از: انجماد و تحجر احتمالی جهت‌گیری‌های پژوهشی و خطر ناتوانی در پاسخ سریع دادن به تحولاتی که در هنگام تعیین اولویت‌ها ناشناخته بودند.

این اشارات راجع به توجیه تلاش پژوهشی نباید این تلقی را به وجود آورد که تعیین اولویت‌ها و نیاز به توجیه آن‌ها مهم نیست. در واقع آنچه اهمیت دارد عبارت است از عدم پذیرش یک فهرست کلی از اولویت‌ها و انکار راه‌های دیگری که می‌توانند برای تأمین بودجه و اجرای پژوهش دنبال شوند.

علاوه بر این، این‌که همه‌ی گروه‌های درگیر در تعیین اولویت‌ها باید گروه‌های موثق و معتبری باشند و قدرت به‌کارگیری نتایج را داشته باشند. دارای اهمیت است، از این گذشته برای بررسی‌های منظم راجع به مناسب بودن اولویت‌هایی که قبلاً تعیین شده‌اند باید سازوکارهایی وجود داشته باشد.

### ۳- ماهیت پژوهش‌های آموزشی

در ظاهر، توجیه تلاش پژوهشی در حوزه‌ی آموزش و پرورش، بیان و آشکارسازی سیاست‌ها و تهیه‌ی لیستی از اولویت‌ها ممکن است وظیفه‌ای نسبتاً ساده به نظر برسد. روی هم رفته نوسان‌ها و تغییرات در تأمین بودجه‌ی پژوهش‌های آموزش در طی یک دوره‌ی بیست و پنج ساله از اواسط دهه‌ی ۱۹۶۰ تا اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ و تعطیلی گسترده‌ی مؤسسات پژوهش‌های آموزشی و واحدهای پژوهشی در سازمان‌های بوروکراتیک، پیچیدگی وظایف مربوط و دیدگاههای متفاوت را به روشنی نشان می‌دهد. به طور عمده این شرایط از قصور در تفکر راجع به ماهیت فعالیت پژوهش‌های آموزشی و بدفهمی در مورد چگونگی به‌کارگیری یافته‌های این پژوهش‌ها ناشی شده است. در نتیجه انتظار سیاستمداران و سیاست‌گذاران از پژوهش‌های آموزشی

بعد از مطالعات اولیه‌ای که انجام شده است خیلی زیاد و نیز خیلی زود بوده است. علاوه بر این، علوم فیزیکی و پزشکی که همواره نسبت به جلب و جذب بودجه‌های پژوهشی حریص و مشتاق بوده و می‌توانند موفقیت‌های چشمگیر و فوق‌العاده برخی تلاش‌های پژوهشی خویش را بارز و برجسته سازند، مستعد و آماده‌ی آن هستند که پژوهش‌های علوم اجتماعی و رفتاری را بدون ملاحظه و بدون در نظر داشتن ویژگی منحصر به فرد چنین فعالیت‌های پژوهشی تحقیر کنند و کوچک بشمارند.

### ۳-۱ کارکردها و نقش‌های پژوهش در آموزش و پرورش

در علوم طبیعی و فنی، تفاوت و تمایز قایل شدن بین پژوهش‌های علمی بنیادی و پژوهش‌های کاربردی اقدامی دیرپا و پرسابقه است. زیربنای این دیدگاه، نگرش مربوط به یک سلسله از فعالیت‌هایی است که با پژوهش‌های بنیادی آغاز می‌شود و به پژوهش‌های کاربردی و نیز رشد فن‌آوری و انتقال یافته‌های پژوهشی به عمل می‌انجامد. روی هم رفته تألیفات کونانت<sup>۱</sup> و دیگران (۱۹۴۷)، درک و شناخت از روابط بین علم، فن‌آوری و جامعه را به تدریج تحت تأثیر قرار داده است. در حالی که تفاوت بین پژوهش‌های بنیادی و کاربردی می‌تواند در فراهم‌سازی حمایت و پشتیبانی برای پژوهش در این حوزه‌ها یک سهولت اجرایی به شمار می‌رود، اما در عمل راهبردها و تاکتیک‌های به کار گرفته شده در چنین پژوهش‌هایی بسیار پیچیده‌تر از آن هستند که یک تقسیم دو حالتی بتواند به آن اشاره داشته باشد.

کلمن<sup>۲</sup> (۱۹۷۲) در بحثی پیرامون ماهیت پژوهش در علوم اجتماعی بین پژوهش‌های دانش‌گرا و پژوهش‌های تصمیم‌گرا تمایز قایل می‌شود. با آن‌که در

1- Conant

2- Coleman



حمایت از طبقه‌بندی کلمن مطالب زیادی وجود دارد که باید گفته شود، اما تشخیص این موضوع مهم است که پژوهش‌های آموزشی نمی‌توانند در قالب یک رشته‌ی علمی مثلاً علوم تربیتی در نظر گرفته شوند؛ زیرا پژوهش‌های آموزشی غالباً در حوزه‌های متعددی در علوم اجتماعی و رفتاری و نیز علوم انسانی به کار گرفته می‌شوند.

کرونباخ و ساپس<sup>۱</sup> (۱۹۶۹) که از دیدگاه دانشمندان علوم رفتاری استدلال می‌کنند، تمایز بین پژوهش‌های آموزشی معطوف به نتیجه و پژوهش‌های آموزشی معطوف به تصمیم را به عنوان تمایزی مفید تلقی کرده‌اند. زیربنای دیدگاه آن‌ها، این نگرش دیرپا و قدیمی روان‌شناسان است که معتقدند حوزه‌ی آموزش و پرورش، حوزه‌ای است که امکان دارد در آن یافته‌های بنیادی روان‌شناسی به طور مستقیم به کار گرفته شوند. در حالی که روان‌شناسی نیرومندترین رشته‌ی علمی عمده و غالب در پژوهش‌های آموزشی باقی‌مانده، اما دیگر به اندازه‌ی قبل مسلط نیست. از این گذشته، در بررسی و مطالعه‌ی آموزش و پرورش، استخراج نتایج به معنی گرفتار شدن در شبکه‌ای از عقاید و اتخاذ تصمیماتی است که تا حد زیادی تحت تأثیر مصلحت‌اندیشی سیاسی قرار دارند. از این رو تمایز بین پژوهش‌های بنیادی و کاربردی قابل تردید و سؤال برانگیز است و سایر تقسیم‌های دوتایی هم که مطرح شده باید مورد چالش قرار گیرد.

### ۲-۳ برون‌دادها و نتایج پژوهش در آموزش و پرورش

می‌توان استدلال کرد که تحقیق و توسعه‌ی آموزشی منجر به نتایجی می‌شود که در سه گروه مجزا قرار می‌گیرند. ریچ<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) در ابتدا بین بهره‌برداری و استفاده‌ی ابزاری و مفهومی از دانش در حوزه‌ی آموزش و پرورش تمایز قایل شد. فولان<sup>۳</sup> (۱۹۸۰) هم چنین مطرح کرد که دو روش عمده وجود دارد که از

1- Coronbach and suppes

2- Rich

3- Fullan

آن طریق دانش در آموزش و پرورش به کار گرفته می‌شود. در روش اول، دانش برای یک مسأله ویژه به کار می‌رود و نیز ممکن است آن دانش از یک بررسی خاص یا یک سری از بررسی‌ها استخراج شود. در دومین روش، دانش موجود، دانش روزافزون و فزاینده است و عمل بر اساس چنین دانشی انجام می‌شود. سومین و مهم‌ترین شکل یا برون‌داد تحقیق و توسعه‌ی آموزشی شامل آماده کردن نتیجه‌ی محسوس و عینی برای استفاده‌ی مستقیم در مدارس، کلاس‌های درس و منازل است. در این نوع پژوهش یافته‌های پژوهش‌های آموزشی با هم ترکیب و ادغام می‌شوند. در این سه نوع کاربرد، به جای کارکردهای پژوهش، بر برون‌دادها و نتایج تأکید می‌شود. گاهی اوقات ممکن است به نظر برسد که در تحقیق و توسعه‌ی آموزشی ترتیب و توالی پژوهش بنیادی، پژوهش کاربردی و تحقیق و توسعه به کار گرفته می‌شود، اما این تنها یک نوع از کاربرد است. این موقعیت معمولاً پیچیده‌تر است؛ زیرا هنگامی که عملی به طور ضمنی یا آشکار بر اساس دانش انباشته و گردآوری شده انجام شود، عموماً به مرحله‌ی پژوهش کاربردی و مرحله‌ی تحقیق و توسعه استناد نمی‌شود.

### ۳-۳ ماهیت کنش اجتماعی

گیدنز<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) استدلال کرده است که فهم این مطلب اهمیت دارد که الگوی تحقیق و توسعه‌ی مربوط به پژوهش در علوم تجربی تا حد زیادی در علوم اجتماعی و رفتاری بی‌اعتبار شده است. انسان‌ها فاعلانی هستند که در قبال اندیشه‌ها و افعال خویش مسؤول‌اند. در بررسی و مطالعه‌ی مسایل تربیتی و فرآیندهای اجتماعی، انسان‌ها به مثابه آزمودنی‌های منفعل پژوهشی باقی نمی‌مانند. آن‌ها بحث و گفتگوهای را که در جریان صورت‌بندی و تنظیم

ایده‌ها در یک مطالعه‌ی پژوهشی در می‌گیرد می‌فهمند و بعد نه تنها این اندیشه‌ها را جذب و درون‌سازی می‌کنند، بلکه با آن‌ها منطبق می‌شوند.

از این گذشته، جهان اجتماعی بدون استفاده از نظرات و ادراک‌هایی که انسان‌ها بدان معتقدند غیرقابل شناخت است. بنابراین بیش‌تر مبانی دانش علوم اجتماعی و رفتاری فاقد قطعیت است و موقعیتی به وجود می‌آید که در آن احکام و نتایج کلی مقدم بر پژوهش هستند، اما ماهیت آن‌ها از تئوری‌هایی که پژوهشگران به آن اعتقاد دارند متأثر شده است.

علاوه بر این، آموزش همگانی و آموزش عالی گسترده و فراگیر در طی دهه‌های اخیر تا حد زیادی انتشار پیشرفت‌های حاصله در نظریه‌ی اجتماعی و اندیشه‌های تربیتی جدید را از طریق انتشارات کتابی، مرور مقالات، مجله‌ها و رسانه‌های گروهی سهولت بخشیده است. در نتیجه، اندیشه‌های جدیدی که در حوزه‌های نظریه‌ی اجتماعی و تربیتی ظهور می‌کنند به سرعت به تفکرات و اعمال افراد انسانی برمی‌گردد و جهان اجتماعی و رفتاری را متحول می‌کند و تغییر می‌دهد و به دنبال آن بالتبع فرآیندهای اجتماعی و تربیتی که موضوع پژوهش هستند نیز تغییر می‌کنند. این بدان معنا نیست که پژوهش اجتماعی و تربیتی فایده و سودمندی ندارد. در واقع اندیشه‌های جدید و روابط متقابل آن‌ها، که محصول مستقیم پژوهش هستند، به شدت موجب تغییر می‌شوند. به طور قطع ماهیت کنش اجتماعی بسیار متفاوت از کاربرد دانش علمی از طریق توسعه‌ی تکنولوژیکی است.

### ۳-۴ ارزش‌یابی و پژوهش‌های آینده

پژوهش‌های آموزشی و اجتماعی نه تنها باید به آن‌چه بوده و هست پردازند، بلکه باید آن‌چه را که ممکن است در آینده پیش‌آید نیز مد نظر قرار دهند. پژوهش‌ها باید به شناسایی موضوعات و مسایل قبل از آن‌که پدیدار و ظاهر شوند کمک کنند. همچنین لازم است با به‌کارگیری نظریه و برنامه‌های

آزمایشی (مقدماتی)، راههای جدید و مختلف منتهی به سمت اهداف آموزشی و اجتماعی مطلوب را روشن سازند. پژوهش‌ها و وظیفه‌ی تولید اندیشه‌های جدید و روش‌های تازه انجام امور را دارند. منبع تولید این اندیشه‌ها و روش‌ها پژوهش‌هایی است که در جهت‌گیری، به جای آن‌که معطوف به گذشته باشند به آینده نظر دارند و متوجه آینده هستند. وظیفه‌ی کسانی که عهده‌دار تشخیص اولویت‌های پژوهشی هستند این است که حوزه‌ها و زمینه‌هایی را که در آن تولید اندیشه‌های نو و یافته‌های جدید میسر است و نیز مواردی را که در آن دست‌یابی به اهداف مطلوب به گونه رضایت‌بخش‌تری نسبت به گذشته ممکن است، تعیین کنند.

خطر تهیه‌ی فهرستی از اولویت‌ها که در سطح بالا و از طریق نظر اکثریت تعیین شده آن است که مسایل و موضوعات ممکن است خیلی دیر مشخص شوند، در حالی که راه‌حل‌های فوری مورد نیاز است.

#### ۴- به سوی مجموعه‌ی منسجمی از دانش راجع به آموزش و پرورش

در پژوهش‌های آموزشی، بین پاسخ به نیازهای فوری کارگزاران و گردآوری مجموعه‌ی رو به افزایش دانش راجع به فرآیندهای آموزشی کشمکش وجود دارد. علاوه بر این باید توجه داشت که خود فرآیندهای تربیتی هم ثابت نیستند و حالت و وضعیت متغیری دارند. از سوی دیگر تایلر<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) اظهار داشته است باید به مسایلی اولویت داده شود که برای معلمان اهمیت دارد و نیز این که در کل معلمان نسبت به مسایل پژوهشی که توسط گروه‌های خارج از مدارس شناسایی و تعیین شده‌اند بدگمان و شکاک هستند. از سوی دیگر،

ساندرس<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) استدلال کرده است که پژوهش‌های آموزشی بسیار فاقد تئوری شده‌اند و مجموعه منسجم و مترکمی از دانش نظامدار تولید نکرده‌اند. این خطر وجود دارد که این دو رویکرد به عنوان رویکردهای مختلف و متفاوت تلقی شوند. در صورتی که توجه کارکنان پژوهش در آموزش و پرورش به مسائل پیش‌روی سیاست‌گذاران و معلمان متمرکز شود، این خطر وجود دارد که مسائل و موضوعات مهم پژوهش مورد غفلت قرار گیرد و اعتماد مدارس و مدیران نسبت به پژوهش و پژوهشگران زایل شود. همچنین اگر که پژوهش‌های آموزشی بتوانند مجموعه روز افزون دانش راجع به آموزش و پرورش را توسعه بخشند و به آن بیفزایند، این خطر وجود دارد که پس از تلاش پژوهشی عظیم و چشمگیر در طول یک دوره‌ی طولانی هیچ پیشرفتی صورت نگیرد و هر نسل جدید از کارکنان پژوهش مجبور باشد از ابتدا شروع کند.

در تلاش‌هایی که برای گردآوری مجموعه‌ای از دانش راجع به فرآیند آموزشی باید صورت گیرد، شناختن چندین ویژگی اصلی پژوهش در آموزش و پرورش حائز اهمیت است.

#### ۱-۴ پژوهش‌های میان رشته‌ای

دیدگاه کلیشه‌ای که هنوز هم عده زیادی بدان اعتقاد دارند آن است که عمده کارکنان پژوهش‌های آموزشی در رشته‌ی روان‌شناسی آموزش دیده‌اند. به نظر می‌رسد مخاطب و طرف مشورت کارکنان پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناسان، معلمان شاغلی باشند که درصدد بهبود و افزایش اثربخشی و کارایی کار روزانه‌ی خویش هستند جادستون و کیسلر<sup>۲</sup> (۱۹۹۷). جای تعجب

1- Saders

2- Jadson and kiesler

نیست که این دیدگاه در برهه‌ای از آغاز قرن بیستم، هنگامی که روان‌شناسی به عنوان یک علم رشد می‌کرد و مکاتب آموزش و پرورش شکل می‌گرفت، مطرح شده باشد. با این همه، چشم انداز مناسب‌تر این است که پژوهش‌های آموزشی به صورت امری که ماهیت میان رشته‌ای دارد در نظر گرفته شود؛ به گونه‌ای که این پژوهش‌ها در فصل مشترک بین تعدادی از رشته‌های علمی در علوم اجتماعی، رفتاری و علوم انسانی قرار گیرد.

به نظر می‌رسد طرح این ادعا که پژوهش‌های آموزشی یک رشته علمی مختص به خود را می‌طلبد که یک حوزه‌ی علم آموزش و پرورش یا علم پداگوژیکی را شکل بدهد، بیش از اندازه محدودکننده باشد. در طی قرن بیستم بیش‌ترین تحولات در پژوهش‌های آموزشی در نتیجه تفکر راجع به مسائل آموزشی از منظر علوم اجتماعی، علوم انسانی و علوم رفتاری رخ داده است. هر حوزه‌ی موضوعی در این زمینه‌ها می‌تواند به بررسی مسائل آموزشی کمک کند. علاوه بر این، شاید جالب‌ترین پیشرفت‌ها در فصل مشترک بین دو یا چند رشته علمی اتفاق افتاده است. از این گذشته مسائل آموزشی که پژوهش‌ها و بررسی‌هایی را ایجاب می‌کنند و باید برای آن‌ها راه‌حل‌هایی جست و جو شود، صرفاً مسائلی نیستند که در کلاس درس رخ می‌دهند. آموزش و پرورش نه تنها در مدرسه بلکه در درون خانه و در میان گروه همسالان، و از طریق رسانه‌های گروهی، در کتابخانه‌ها و موزه‌ها، در هنگام کار و در بازی رخ می‌دهد. ماهیت چند وجهی آموزش و پرورش بدان معناست که تنوع بسیار گسترده‌ای از گروه‌هایی که به یافته‌های پژوهش‌های آموزشی علاقه و توجه دارند وجود دارد. کسانی که می‌خواهند به سیاست‌ها و اقدامات آموزشی کمک کنند باید مجموعه‌ی فزاینده‌ی دانش را از بسیاری حوزه‌های موضوعی راجع به بسیاری از جنبه‌های مختلفی که به آموزش و پرورش مربوط می‌شوند استخراج کنند.

#### ۴-۲ متغیرهای فرآیند آموزشی

دومین ویژگی مهم و کلیدی پژوهش‌های آموزشی آن است که اغلب باید به روابط بسیار پیچیده‌ی دخیل در متغیرهای متعددی که به طور هم‌زمان عمل می‌کنند پردازند. به ندرت اتفاق می‌افتد که یک تحقیق با کیفیت بالا درباره‌ی یک مسأله‌ی آموزشی یا موقعیت پژوهشی بتواند تنها به بررسی روابط بین دو متغیر تقلیل و تنزل یابد. یکی از راهبردهایی که معمولاً برای بررسی عمل هم‌زمان متغیرهای متعدد به کار گرفته می‌شود، انجام یک مطالعه‌ی موردی جامع و فراگیر در مورد موقعیتی است که عوامل زیادی در آن دخیل هستند. همچنین لازم است پیچیدگی و زمینه‌ی ایجاد رخدادهای مشاهده شده به تفصیل گزارش شود.

راهبرد دیگری که معمولاً به کار گرفته می‌شود شامل استفاده از کامپیوترهای با سرعت بالا برای تحلیل مجموعه‌های بزرگ از داده‌های کیفی و کمی مربوط به متغیرهای متعدد است. به سبب ظرفیت کامپیوترها برای انجام کنترل آماری پیچیده عوامل ویژه در تحلیل داده، طراحی یک آزمایش برای برطرف کردن اثرات متغیرهای متعدد از طریق روش‌های انتخاب تصادفی دیگر ضروری نیست. به عنوان یک قاعده و به طور معمول کارکنان پژوهش‌های آموزشی قادر به طراحی و انجام یک آزمایش کنترل شده برای آزمون یک فرضیه‌ی ویژه نیستند؛ زیرا پژوهش آموزشی با زندگی یا آموزش افراد تداخل پیدا می‌کند. راهبرد شکل گرفته و دیگر عبارت است از تهیه‌ی یک مدل آماری چند متغیره‌ی پیچیده، بررسی ساختار این مدل و سپس برآورد و پیش‌بینی پارامترهای این مدل از طریق کنترل آماری متغیرها به جای تخصیص تصادفی. با این حال باید اذعان داشت که یک رویکرد واقعاً آزمایشی، اگر گزینه‌ی قابل اجرایی باشد، نتایج اساسی‌تری را نسبت به نتایجی که از یک مطالعه‌ی

غیرآزمایشی در یک موقعیت طبیعی قابل حصول و دست‌یابی است؛ فراهم می‌سازد.

#### ۳-۴ عملکردهای آموزشی در سطوح متعدد

اکثر فعالیت‌های آموزشی در یک محیط اجتماعی به وقوع می‌پیوندند؛ یعنی جایی که ویژگی‌های گروه بر رفتار و نگرش‌های تک‌تک اعضای گروه تأثیر دارد. برای مثال، یادگیری و تغییر نگرش‌های دانش‌آموز ممکن است تحت تأثیر عوامل مرتبط با گروه‌هایی از قبیل خانه، گروه هم‌تا، کلاس درس، مدرسه و نظام آموزشی که دانش‌آموز به آن تعلق دارد باشد. علاوه بر این، مسایل پژوهشی متعدد در حوزه‌ی آموزش و پرورش به تنظیم فرضیه‌هایی درباره‌ی اثرات اقدامات انجام شده و سیاست‌های به اجرا در آمده در کلاس، مدرسه، منطقه یا سطح ملی منتهی و منجر می‌شود؛ زیرا فعالیت‌های این واحدهای سازمانی معمولاً بیش از آن که تحت کنترل اقدامات خانواده‌ها و گروه‌های هم‌تا باشد تحت کنترل سیاست‌گذاران آموزشی است. در نتیجه، داده‌های پژوهش‌های آموزشی در ارتباط با برخی متغیرهای مستقل عمده و اصلی در سطح گروه و دیگر داده‌ها در سطح دانش‌آموز فراهم می‌شود؛ در حالی که نتایج پیشرفت تحصیلی و نگرش ضرورتاً به طور انحصاری در سطح تک‌تک دانش‌آموزان حاصل می‌گردد.

این ماهیت چندسطحی پژوهش آموزشی باید در طراحی یک مطالعه و تحلیل داده‌ها در نظر گرفته شود. تنها در سال‌های اخیر آن هم به طور تطبیقی تحلیل داده‌های چندسطحی امکان‌پذیر شده است، حتی در جایی که یک طرح آزمایشی را شامل می‌شود. در آینده باید پیشرفت‌های بیش‌تری را در این حوزه انتظار داشت. توان بالقوه‌ای که در حال حاضر برای تحلیل مؤثرتر و اثربخش‌تر داده‌های چندسطحی موجود است، دلالت‌ها و اشارات قابل توجه و مهمی برای تعیین اولویت‌ها در پژوهش‌های آموزشی دارد.



شکست و ناکامی در شناخت ماهیت چندرشته‌ای، چندمتغیری و چندسطحی مسایل آموزشی، در مقابل ماهیت مسایل پژوهشی که معمولاً در علوم فیزیکی و زیستی با آن مواجه می‌شوند یا ماهیت مسایلی که عموماً در علوم بهداشتی و رفتاری مورد مطالعه قرار می‌گیرند می‌تواند منجر به آن شود که مؤسسات و کمیته‌های تأمین بودجه که مسؤل تخصیص کمک‌های بلاعوض پژوهشی هستند، به‌خصوص مؤسسه‌ها و کمیته‌های متشکل از اعضای از حوزه‌های غیرآموزشی، نسبت به شناخت‌شان از اولویت‌ها برای پژوهش‌های آموزشی مردد و نامطمئن باشند. حتی در قلمرو پژوهش‌های آموزشی، فردی که در دیدگاه‌های راجع به یک حوزه‌ی موضوعی غرق شده ممکن است نظرات محدودشده‌ای راجع به اولویت‌هایی که حاصل و نتیجه‌ی ناکامی در شناخت ماهیت فرآیندهای آموزشی هستند و نیز پیچیدگی مسایلی که باید آشکار شوند، داشته باشد.

## ۵- عواملی که مسیر و جهت پژوهش‌ها را تحت تأثیر قرار

### می‌دهند

اندک شناختی از عواملی که تحولات در پژوهش‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، از مطالعات گزارش شده توسط ساپس<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) حاصل شده است. در این مورد سه عامل می‌تواند مشخص شود که عبارت‌اند از: پاسخ به مسایل بحرانی؛ تأثیر تکنولوژی روی پژوهش و عمل؛ و ایده‌های جدید و دیدگاه‌های تازه‌ای که از حوزه‌های موضوعی دیگر سرچشمه گرفته‌اند.

### ۵-۱ پژوهش در پاسخ به مسایل بحرانی

مسایل بحرانی که در گذشته گاه‌گاهی در آموزش و پرورش پدیدار شده‌اند، مسیر و جهت پژوهش‌های آموزشی را تغییر داده‌اند. عموماً دغدغه‌ی همگانی نسبت به این مسایل بودجه‌ها را برای چنین کاری آزاد ساخته است، اما بحث‌های عمومی راجع به این موضوعات به تولید اندیشه‌هایی راجع به ماهیت مسایل مورد توجه و تعیین و شناسایی جنبه‌های قابل پژوهش کمک کرده است. کسانی که در قبال تعیین اولویت‌های پژوهشی مسوول هستند باید بکوشند تا چنین مسایلی را پیش‌بینی کنند. در نتیجه، در هماهنگی یا توجیه پژوهش در آموزش و پرورش این خطر وجود دارد که اولویت‌ها صرفاً بر اساس آنچه که به نظر می‌رسد مسایل بحرانی باشند تعیین شوند- آن هم در زمانی که برای انجام پژوهش نظام‌مند فرصت زیادی نیست؛ زیرا راه‌حل‌های فوری مورد نیاز است. پژوهشگران آموزشی باید از نیازهای بلندمدت جامعه آگاه بوده در پی بررسی مسایل پژوهشی مرتبط با این نیازها باشند. روی هم رفته این خطر وجود دارد که برخی مسایل و موضوعاتی که ادعا می‌شود موضوعات آموزشی هستند، قابل دسترسی در یک زمینه و بستر آموزشی نباشند؛ زیرا این مسایل در اصل مسایل اجتماعی هستند.

### ۵-۲ تأثیر تکنولوژی بر پژوهش و عمل

دست کم از اوایل دهه‌ی ۱۹۳۰، بخش عمده‌ای از دانش ریاضی لازم برای بررسی و آزمون روابط بین تعداد زیادی متغیرهای پیش‌بین و متغیرهای ملاک قابل حصول و دست‌یابی شده است. تا اواسط دهه‌ی ۱۹۶۰ پیشرفت بسیار اندکی در شکل‌گیری این اندیشه‌ها برای بهره‌گیری در تحلیل داده‌های آموزشی صورت گرفته بود تا این‌که پیشرفت‌ها و ترقیات در تکنولوژی، دست‌یابی به کامپیوترهای قوی را در حد گسترده‌ای ممکن ساخت. در نتیجه‌ی این شیوه‌های جدید برای تحلیل مجموعه‌های بزرگی از داده‌ها، هم انواع مسایلی

که می‌توانست مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد و هم روش‌های تفکر راجع به این مسایل تغییر کرد. این امر به سرعت، به توسعه‌ی مدل‌های آماری و ریاضی برای بررسی مسایل آموزشی منجر شد. روی هم رفته، این پیشرفت‌ها همچنین به طرد نسبتاً گسترده‌ی رویکرد اثبات‌گرایانه و چرخش به سوی استفاده از روش‌های مختلف برای بررسی و تحقیق پیرامون مسایل آموزشی کمک کرد (به روش‌های اقدام‌پژوهی، مطالعه‌ی موردی و پژوهش مشارکتی مراجعه کنید).

بنابراین پیشرفت‌های صورت گرفته در تکنولوژی هم بر چگونگی مفهوم‌پردازی موقعیت‌های مسأله‌ای و چالش‌انگیز در حوزه‌ی تعلیم و تربیت و هم بر چگونگی انجام پژوهش‌ها تأثیر داشته است. به علاوه، این تأثیر نه تنها استفاده از کامپیوترها برای تحلیل چندمتغیری را شامل می‌شود، بلکه همچنین جستجو کردن استراتژی‌های دیگر برای بررسی مسایلی را که در آن عوامل علی متعددی ممکن است دخیل باشند و نیز مسایلی که بیش‌تر اکتشافی و توصیفی هستند و نیازی به استفاده از کامپیوتر ندارند را هم در برمی‌گیرد.

توسعه تکنولوژی، پیشرفت‌های دیگری را هم در پژوهش‌های آموزشی به دنبال داشته است؛ از جمله استفاده از پاسخ‌نامه علامت‌زدنی که پژوهش‌های در مقیاس بزرگ را بین کشورها دست‌یافتنی و مقصور می‌سازد، همچون پژوهش‌های انجام شده توسط انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی (IEA). نمونه‌ی دیگر ورود ماشین‌حساب به کلاس درس است که در همه‌ی سطوح آموزشی زمان بیش‌تری را در علوم و ریاضیات برای محتوای برنامه‌های محاسباتی و بنابراین باز شدن فضاها‌ی جدیدی از پژوهش به‌ویژه پژوهش‌های مربوط به رشد مهارت‌های شناختی و حل مسأله.

### ۵-۳ کمک‌های میان‌رشته‌ای

در تعیین اولویت‌ها برای پژوهش‌های آموزشی اصل آن است که ماهیت میان‌رشته‌ای پژوهش در مسایل آموزشی شناخته شود. این خطر وجود دارد که

مسائل خاصی هنگامی که از منظر یک رشته‌ی علمی در نظر گرفته می‌شوند، تحقیق‌پذیر و قابل بررسی اثربخش به نظر نرسند. روی هم رفته اگر بتوان بین چندین حوزه‌ی موضوعی یا چندین رشته‌ی علمی پیوند برقرار کرد، معمولاً می‌توان به نظریه‌ی مفهومی و رویکردهای روش‌شناختی مناسب و مقتضی دست یافت.

تعیین اولویت‌ها از طریق اشاره صرف به اهمیت و تبعات موضوعات نابخردانه است. گاه توجه به قابل پژوهش بودن یک مسأله سودمندتر است. همچنین در نظر گرفتن این‌که آیا توسعه‌ی تکنولوژی جدید یا دست‌یابی به روش‌شناسی نو یا چارچوب‌های مفهومی تازه از دیگر رشته‌های علمی این مسأله را بیش از گذشته قابل بررسی می‌سازد، حایز اهمیت است.

### ۶- تعیین اولویت‌ها برای پژوهش

اولویت‌ها برای پژوهش باید در سطوح متعددی تعیین شوند. اول، خود فرد محقق در یک دانشگاه است که باید تصمیم بگیرد چه موضوعات و مسائلی به عنوان موضوعات حایز ارزش برای پژوهش و صرف بخش قابل توجهی از زمان کاری انتخاب و برگزیده شوند. دوم، دپارتمان یا واحدی در یک مؤسسه وجود دارد که شامل جمعی از افرادی است که به طور مشترک کار می‌کنند، این عده باید مزیت‌های کار کردن به صورت یک تیم و متمرکز کردن تلاش‌های گروه روی یک مسأله خاص و ویژه را بشناسند و درک کنند. سوم، مؤسسه یا مرکز پژوهشی وجود دارد که باید اولویت‌هایی را برای پژوهش و مطالعه تهیه و آن‌ها را به یک هیأت مشورتی یا اجرایی ارائه کند. چهارم، بنیادهای خیریه‌ای وجود دارند که سرمایه‌های به امانت گذاشته شده برای اجرای پژوهش‌ها را در اختیار دارند. اولویت‌های پژوهشی این بنیادها باید به طور عام بیان و منتشر شود تا براساس آن پیشنهادهایی برای درخواست بودجه و حمایت مالی جهت انجام پژوهش ارائه گردد.

در نهایت شورا یا هیأت پژوهشی است که با مبالغ کلانی از وجوه دولتی که قرار است به مطالعات پژوهشی اختصاص یابد تأمین و تدارک می‌شود. این مطالعات پژوهشی هم شامل تحقیقات تعهد شده می‌شود و هم شامل پژوهش‌هایی بر مبنای پیشنهادهای دریافت شده از کارکنان پژوهشی که به دنبال حمایت مالی برای مطالعاتی هستند که به منظور انجام آن انتخاب شده‌اند. از آنجا که این شورا باید در قبال تخصیص منابعی که به او واگذار شده پاسخ‌گو باشد، معمولاً لازم است اولویت‌های پژوهشی خود را تعیین و منتشر سازد تا هم آن‌هایی که در طلب بودجه هستند و هم کسانی که منابع مالی شورا را تأمین می‌کنند، از آن اطلاع یابند.

در هر یک از این سطوح اولویت‌ها باید مشخص و تعیین شوند. پس از آن وظیفه‌ی دشوار گزینش کردن بین داوطلبان و پروژه‌ها در پرتو کیفیت پیشنهادهای دریافتی، بررسی صلاحیت کارکنان پژوهشی که پیشنهادهایی را ارائه می‌دهند، ارزیابی‌های کسانی که طرح‌های پژوهشی ارائه شده را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهند و قضاوت‌های هیأت داوران مسؤل برای نظارت بر اختصاص کمک دولتی، قرار دارد.

## ۶-۱ معیارهایی برای تعیین اولویت‌ها

یک هیأت استرالیایی به منظور بررسی استراتژیک درباره‌ی پژوهش در آموزش و پرورش<sup>۱</sup> شش معیار را برای تعیین اولویت‌ها در یک پژوهش آموزش ملی مشخص کرده‌اند. روی هم رفته این شش معیار در همه‌ی سطوح مذکور در فوق کاربرد دارد.

## نیازهای اجتماعی و اقتصادی

پژوهش پژوهش در مسائل آموزشی در یک بستر اجتماعی و اقتصادی متغیر انجام می‌شود و این بستر باید در مشخص کردن مسائلی که پژوهش و بررسی را ایجاب می‌کنند لحاظ شود. از جمله مطالعاتی که اهمیت خاصی دارند، تحقیقاتی هستند که تغییرات اجتماعی و اقتصادی را پیش‌بینی می‌کنند. چنین پژوهش‌هایی به جامعه‌ی آموزشی کمک می‌کنند تا به طور نظام‌مندی راجع به اثرات تغییر روی سیاست و عمل آموزشی فکر کنند.

## برابری و عدالت اجتماعی

این موضوع حائز اهمیت است که پژوهش آموزشی باید به ترویج عدالت اجتماعی و برابری در جامعه کمک کند. توان و ظرفیت پژوهش برای کمک به شناسایی ریشه‌های نابرابری آموزشی و راهبردهایی برای رفع محدودیت‌های مشارکت اثربخش در جامعه از سوی همه‌ی گروه‌های اجتماعی، معیارهای مهمی برای تعیین اولویت‌های پژوهشی هستند.

## نیازهای حرفه‌ای

یافته‌های پژوهش‌های آموزشی باید به تأمین نیازهای حرفه‌ای کسانی که این پژوهش‌ها را انجام می‌دهند و نیز افرادی که یافته‌های پژوهشی را مطالعه می‌کنند کمک کند. این کمک‌ها ممکن است به سرعت آشکار نشود، اما تأثیر بلندمدت آن‌ها بر رشد اجتماعی انسان، که شامل فرآیندهای یادگیری و یاددهی در همه‌ی سطوح می‌شود، باید تعقیب شود.

## نقاط قوت پژوهش‌های موجود

حوزه‌ی فعالیت آموزشی چنان وسیع و پیچیده است که همه‌ی زمینه‌ها نمی‌توانند به وسیله یک فرد، یک دپارتمان، یک مؤسسه یا حتی در سطح یک کشور شناخته شود. نتیجه این که شناسایی نقاط قوت موجود با این امید که

پیشرفت‌های قابل ملاحظه و چشمگیری محقق خواهد شد مطلوب است. پژوهش در همه‌ی حوزه‌ها معمولاً با تشکیل یک گروه از متخصصان و دانشجویان پیرامون یک فرد یا گروه‌های کوچکی از افرادی که توانایی اثبات شده برای شناسایی و تعیین مسائل اصلی کلیدی برای پژوهش و ارائه نتایج مفید حاصل از یک برنامه‌ی تحقیقی را دارند دنبال می‌شود.

### پیشرفت‌ها در حوزه‌ی پژوهش

در بخش قبلی سه عامل مهم که به نظر می‌رسد پیشرفت در حوزه‌ی پژوهشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند مورد شناسایی و بحث قرار گرفت. این سه عامل هم به صورت جداگانه و هم همراه یکدیگر می‌توانند برای تعیین اولویت‌ها به کار گرفته شوند.

### فاصله‌ها و شکاف‌های مهم

یک وظیفه و کارکرد عمده‌ی تعیین اولویت‌ها پر کردن فاصله‌ها و شکاف‌های مهم در برنامه‌های پژوهشی موجود است. با متمرکز کردن توجه روی کاستی‌هایی که در برنامه‌های پژوهشی موجود است، چشم‌انداز کامل‌تری از موقعیت‌های دشوار حاصل می‌شود که مدارک و نشانه‌هایی را برای حل آن مسائل فراهم می‌سازد و در اختیار می‌گذارد.

### ۷- انعکاس و گزارش اولویت‌ها

گزارش‌های حاوی اولویت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش می‌تواند در سطوح متعددی مانند سطوح میان کشوری، ملی، سازمانی و تک تک کارکنان پژوهشی تهیه شود. در این مدخل سه گزارش از اولویت‌های پژوهشی ملی که در اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ آماده شده، به طور خلاصه ارائه می‌شود. این گزارش‌های مختصر حاوی اشاراتی درباره‌ی موضوعات مهم در سه کشور مختلف در نقاط مختلف جهان است.

هیأت بررسی برای مطالعه استراتژیک پژوهش در آموزش و پرورش در استرالیا در سال ۱۹۹۲ نه زمینه‌ی حائز اهمیت را مطرح و پیشنهاد کرد. این نه زمینه را می‌توان در سه گروه در نظر گرفت.

اولین گروه شامل پژوهش‌های بنیادی در زمینه‌هایی است که برای آموزش و پرورش و بهبود اقدامات حرفه‌ای اهمیت مستمر و مداوم دارند؛ به ویژه الف) آموزش مهارت‌های تفکر ب) یادگیری در سال‌های پیش از دبستان و بزرگسالی و پ) ارزیابی یادگیری دانش‌آموز.

دومین گروه به پژوهش درباره‌ی سازمان و مدیریت، ساختار و تشکیلات، برنامه‌ها و امور کارکنان آموزش و پرورش، روابط متقابل آموزش و پرورش با جامعه‌ی بزرگ‌تر مربوط می‌شود؛ به ویژه الف) رهبری و مدیریت در نظام‌های آموزشی پیشرفته ب) آموزش و پرورش، کارورزی و کار و پ) کار معلمان سومین گروه شامل پژوهش‌های هدایت شده به سمت تجدیدنظر و بهبود زمینه‌های خاص برنامه‌ریزی درسی می‌شود؛ به ویژه الف) آموزش ریاضی؛ ب) آموزش علوم؛ و پ) آموزش زبان و سوادآموزی.

مؤسسه تحقیقات آموزشی در هلند در سال ۱۹۹۱ گزارشی درباره‌ی برنامه‌ی پژوهشی برای دوره‌ی سه ساله‌ی ۱۹۹۲ تا ۱۹۹۵ تحت عنوان پژوهش مسأله - محور: دستور عملی برای آینده منتشر کرد. این گزارش هفت زمینه را برای پژوهش مشخص کرد: الف) صلاحیت‌های شغلی؛ ب) آمادگی برای مشارکت در جامعه؛ پ) رشد فردی؛ ت) کیفیت آموزش و پرورش؛ ث) ارزش‌یابی نوآوری‌ها و توسعه در آموزش و پرورش؛ ج) پژوهش به مثابه یک خدمت مستقیم؛ و چ) پژوهش‌های آموزشی بنیادی که شامل سه زیر گروه است: ۱) انگیزش و خود - تنظیمی به عنوان عوامل تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی؛ ۲) آموزش زبان مادری و یادگیری زبان خارجی؛ و ۳) مسیر تحصیلی دانش‌آموزان. این برنامه‌ی پژوهشی باید در بستری از تلفیق و



یکپارچگی اروپا ملاحظه شود، جایی که تحرک و جابه‌جایی بیش‌تر برای افرادی با کیفیت‌ها و مهارت‌های زبانی امکان‌پذیر است<sup>۱</sup>.

گزارش فرهنگستان ملی آموزش و پرورش در ایالات متحده پنج زمینه‌ی حائز اهمیت را در یک برنامه پژوهش ملی مشخص کرد (الف) یادگیری فعال در طول عمر؛ (ب) ارزیابی؛ (پ) تقویت پیشرفت تحصیلی گروه‌های اقلیت و فقیر؛ (ت) سازمان‌دهی مدرسه و (ث) پیوند و ارتباط با معلمان و تدریس. این گزارش حاکی از آن است که شالوده و اساس پژوهش‌های جاری بودجه ناکافی، محدودیت در تمرکز و توجه، و فقدان ارتباط با آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد می‌باشد (فرهنگستان ملی آموزش و پرورش ۱۹۹۱).

### نتیجه‌گیری

در حالی که تلاش برای تهیه نیازها و اولویت‌های پژوهشی جهانی نه ممکن است و نه مطلوب، اما مشترکاتی بین موضوعات انتخاب شده در این سه کشور (استرالیا، آمریکا و هلند) از مناطق مختلف جهان پیشرفته مشهود است. می‌توان دریافت که حمایت و پشتیبانی، بیش‌تر معطوف به پژوهش‌هایی است که موضوع آن‌ها نه تنها به مسائل اجتماعی مربوط می‌شود، بلکه همچنین این احتمال وجود دارد که به طور موفقیت‌آمیز به دانش مفهومی جدید، سیاست یا اقدام تازه، و محصولات جدید برای استفاده در کار آموزشی کمک کند. روی هم رفته وقوف بر این نکته حائز اهمیت است که نه می‌توان و نه باید از پژوهش‌های آموزشی انتظار داشت که مسائلی را که در اصل موضوعات سیاسی یا اجتماعی هستند حل کنند.

### منبع:

The International Encyclopedia of Educational (1994), Torsten Husen & T.NeVile Postlethwaite. vol9, PerGaman Press.



ثرويشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی