

# موانع فرهنگی تأثیر گذار بر عدم کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش (مطالعه موردی: آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد<sup>۱</sup>)

حامد زمانی منش \*

اباصلت خراسانی \*\*

علیرضا عصاره \*\*\*

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۵/۱۰

تاریخ تأیید مقاله: ۹۱/۱۰/۱۲

## چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی موانع فرهنگی تأثیرگذار بر عدم کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و دبیران آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد انجام شده است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و چگونگی جمع‌آوری اطلاعات از جمله پژوهش‌های توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل ۷۹۰ مدیر و ۹۰۶ دبیر استان کهگیلویه و بویراحمد در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود که با استفاده از فرمول له‌وی و لمی شو ۷۲ مدیر و ۲۸۶ دبیر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق‌ساخته مبتنی بر طیف پنج ارزشی لیکرت بود که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری T تک‌نمونه‌ای، T دو گروهی مستقل، تحلیل واریانس یک راهه و شفه استفاده شده است. عمده‌ترین یافته‌ها نشانگر آن بود که از دیدگاه مدیران؛ ضعیف بودن فرهنگ استفاده از یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌ها ( $0/899 \pm 4/27$ ) و از دیدگاه دبیران؛ ضعیف بودن فرهنگ پژوهش‌خواهی و پژوهش‌محوری ( $1/00 \pm 4/15$ ) مهمترین موانع فرهنگی تأثیرگذار بر عدم کاربست یافته‌های پژوهشی است. همچنین تفاوت معناداری براساس متغیر تعدیل‌کننده سابقه فعالیت پژوهشی در سطح ۰/۰۵ وجود نداشت، در حالی که تفاوت معناداری بر اساس متغیر تعدیل‌کننده سطح تحصیلات در سطح ۰/۰۵ وجود داشت.

واژگان کلیدی: موانع فرهنگی، کاربست یافته‌های پژوهشی، نظام آموزش و پرورش.

۱. این مقاله حاصل طرح پژوهشی است که بوجه پژوهشی آن را آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد تأمین کرده است.

\* دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران Email: Hzm64@yahoo.com

\*\* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی Email: Drkhorasanitr@gmail.com

\*\*\* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران

امام علی (ع) می‌فرماید: «لَا سُسْتَةَ أَفْضَلُ مِنَ التَّحْقِيقِ: هیچ سنت و رویه‌ای ارزشمندتر از تحقیق و پژوهش نیست»<sup>۱</sup>.

در شاهنامه فردوسی درباره حقیقت خواهی و پژوهش چنین می‌خوانیم:

ز هر کشوری گردد کن بخردان      ز اختر شناسان و از موبدان

سخن سر به سر موبدان را بگوی      پژوهش کن و راستی بازجوی<sup>۲</sup>

شیخ اجل سعدی شیرازی با زبانی تند و شیرین به انتقاد از آموختن علم بدون عمل و

کاربست می‌پردازد و در قالب شعر بیان می‌کند که:

علم چندان که بیشتر خوانی      چون عمل در تو نیست نادانی

نه محقق بود نه دانشمند      چار پای بر او کتابی چند<sup>۳</sup>

مولانا جلال الدین محمد بلخی رومی در مثنوی معنوی درباره اهمیت پژوهش برای

محقق و فرق او با مقلد و پژوهشگر نما چنین می‌گوید:

از محقق تا مقلد فرق هاست      کین چو داود است و آن دیگر صداست

منبع گفتار این سوزی بود      و آن مقلد کهنه آموزی بود

هین مشو غره بدان گفت حزین بار برگاو است و بر گردون چنین<sup>۴</sup>

پژوهش یکی از پایه‌های اساسی توسعه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی در هر کشوری

است و توسعه پایدار در بلندمدت بدون پژوهش به دشواری قابل تصور است و در کشورهایی که

پژوهش به مفهوم واقعی وجود ندارد، از توسعه و رشد درون‌زا خبری نیست (وزارت فرهنگ و

آموزش عالی، ۱۳۶۰). در واقع پژوهش اصلی‌ترین نیروی محرکه یک جامعه در مسیر پیشرفت تلقی

می‌شود و از آن به عنوان یکی از شاخص‌های مهم رشد، نام برده می‌شود، همچنین در بُعد اقتصادی

نیز؛ پژوهش؛ فعالیتی کاملاً ضروری، موجه و دارای بازده مثبت تلقی می‌شود، زیرا مبنای نوآوری و

زمینه‌ساز تحول و تکامل وسایل و ابزارهای تولید است (حری، ۱۳۷۱). در این ارتباط است که جان

دیویی بیان می‌کند: دانشی مفید است که در عمل به کار آید، به این ترتیب رابطه میان پژوهش، دانش،

عمل و توسعه را رابطه‌ای ارگانیک و ذاتی مطرح می‌کند که ضرورت بکارگیری یافته‌ها از سطح ستاد

تا مدرسه می‌تواند سبب حرکت به سمت اصلاحات و تغییرات برای پیشرفت شود (متین، ۱۳۷۹).

۱. تصنیف غرالحکم، ص ۶۱.

۲. شاهنامه فردوسی به کوشش دکتر محمد دبیر سیاقی.

۳. گلستان سعدی به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر.

۴. مثنوی معنوی مولانا جلال الدین محمد بلخی رومی تصحیح شده رینولد نیکلسون.

## پژوهش‌های بنیادی و پژوهش‌های کاربردی

پژوهش‌های بنیادی یافته‌های اساسی و زیربنایی علم را تدارک می‌بینند و پایه فعالیت انسان را تشکیل می‌دهند و هدف عمده آنها کشف مجهولات یا روابط بین امور و افزایش دانش بشر است. در نتیجه؛ پژوهشگر بنیادی به کشف روابط میان پدیده‌ها، تدوین و وضع قوانین و نظریه‌های علمی، بررسی و تجدید نظر در آنها می‌پردازد. اما پژوهش‌های کاربردی در مقایسه با پژوهش‌های بنیادی که یافته‌های زیربنایی علم را تدارک می‌بینند، به دنبال فراهم آوردن نتایج عملی و قابل استفاده است و هدف اصلی آنها پیدا کردن راه‌حل برای مشکلات زندگی و یافتن زمینه‌هایی است که نتایج پژوهش‌های بنیادی را مورد استفاده قرار دهد (سیف، ۱۳۸۴). با توجه به ماهیت پژوهش‌های کاربردی و پژوهش‌های بنیادی می‌توان بیان کرد که کاربردی بودن و بکارگیری نتایج تحقیقات در درجه اول مربوط به پژوهش‌های کاربردی است، چرا که این نوع از تحقیقات را، تحقیقات تصمیم‌گرا نیز نامیده‌اند. این تحقیقات اساساً برای اتخاذ تصمیمی خاص و پاسخگویی به سؤال یا سؤال‌های مشخصی که در برابر تصمیم‌گیرندگان قرار دارد، اجرا می‌شوند. در صورتی که تحقیقات بنیادی، نتیجه‌گرا هستند یعنی توسعه روند افق دانش و معرفت در همان حوزه خاصی که تحقیق در آن صورت می‌گیرد، عمده‌ترین هدف آن محسوب می‌شود (آرمند و امامی اهری، ۱۳۷۳). ولی یکی از بزرگترین موانع پژوهش و استفاده از یافته‌ها، تأکید بی‌جا و بی‌مورد بر پژوهش‌های کاربردی و غفلت از پژوهش‌های بنیادی است و اگر پژوهش‌های بنیادی و کاربردی به موازات یکدیگر حرکت نکنند، ما در زمینه تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر یافته‌های پژوهشی، دچار وقفه خواهیم شد، به‌عنوان مثال تحقیقات متعدد و پراکنده‌ای مانند رساله‌های فوق لیسانس و دکتری در مؤسسات و وزارتخانه‌ها وجود دارد که به‌دلیل عدم داشتن پشتوانه نظری علمی مستند، ضریب اطمینان نتایج آنها کاهش یافته و در حوزه‌های عملی و واقعی از آنها استفاده نمی‌شود (سیف، ۱۳۸۰: ۴۷).

## پژوهش و آموزش و پرورش

اساساً آموزش و پرورش جزء حوزه‌های دیربازده تلقی می‌شود و بازده این نظام اگر نه در تمامی موارد، بلکه در اکثر موارد به‌گونه‌ای است که ثمره‌دهی فعالیت‌ها را در کوتاه‌مدت نمی‌توان انتظار داشت. در نظامی که از چنین ماهیتی برخوردار است، ممکن است تصور گردد که پژوهش و بنیان کردن تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها براساس آن، منجر به تأخیر



افتادن هر چه بیشتر عمل و اقدام است. با این حال از پژوهش در آموزش و پرورش تعاریف متعددی به عمل آمده است، ولی به طور کلی پژوهش در آموزش و پرورش فرایندی است که می‌کوشد با تولید دانش و اطلاعات مورد نیاز برای تصمیم‌گیران آموزشی در سطوح مختلف، فرآیند یاددهی - یادگیری را تسهیل بخشد و به این ترتیب دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت را ممکن سازد. شالوده مطالعه و پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت به‌عنوان یک حوزه نظام یافته و حاصل تجربه و عمل، از اواخر قرن نوزدهم پی‌ریزی شد و از آغاز قرن بیستم مطالعات مربوط به تعلیم و تربیت در آمریکا و اروپا با سرعت، تکامل و گسترش یافته است و صاحب‌نظران این حوزه، مسائلی از جمله برنامه‌های درسی، مسائل مربوط به مدیریت و اداره آموزشگاه‌ها، بررسی و عوامل شکست تحصیلی، ساخت و استانداردسازی آزمون‌های تحصیلی و روانی را مورد توجه قرار دادند و با وقوع دو جنگ در اروپا و حدوث نابسامانی‌های فراوان، رکود چشمگیری در وضع آموزش و پرورش کشورهای درگیر ایجاد شد و به‌تبع چنین وضعی تحقیقات آموزشی نیز که به‌طور عمده توسط دانشگاه‌ها و پژوهشگران علاقه‌مند دنبال می‌شد، دچار وقفه گردید، با این حال پس از جنگ دوم جهانی و برقراری آرامش در دنیا و به‌دنبال آن پیدایش کشورهای تازه استقلال یافته، کشورهای مختلف به منظور جبران نارسایی‌های آموزشی و سازمان‌دهی نظام‌های تعلیم و تربیت جدید را وجهه همت خود قرار دادند. در این رهگذر؛ نخست کشورهای غربی و سپس کشورهای در حال توسعه، توجه خاصی به تحقیقات آموزشی مبذول داشتند، به این معنی که در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، مراکز تحقیقات گوناگون بنا نهادند و در نهادینه کردن پژوهش‌های آموزشی که تا قبل از آن جنبه‌های فردی داشت و یا در انحصار دانشگاه‌ها بود کوشیدند به این ترتیب پژوهش آموزشی در مسیر بازسازی نظام‌های آموزشی قرار گرفت (ساک، ۱۳۸۵). با این حال توجه به موضوع پژوهش در آموزش و پرورش ایران به صورت چشمگیر هم زمان با تأسیس شورای تحقیقات در سال ۱۳۶۸ است که با تصمیمات آن در زمانی نسبتاً کوتاه در سطوح مختلف آموزش و پرورش، بخش‌ها و دفاتر متعدد پژوهشی دایر گردید و اکنون برنامه‌های پژوهشی از حوزه‌های ستاد تا سطح مدیریت آموزش و پرورش مناطق و با برنامه‌های معلم پژوهنده تا سطح مدرسه و کلاس‌های درس گسترانیده شده است (لطیفی، ۱۳۸۳). در ذیل به معرفی مختصر تعدادی از سازمان‌های مرتبط با امر پژوهش در آموزش و پرورش ایران پرداخته شده است:

الف) پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

در راستای تأمین بخشی از نیازهای پژوهشی کشور در حوزه تعلیم و تربیت و توسعه و گسترش پژوهش در این حوزه و نیز در جهت تجمیع مراکز و مؤسسات پژوهشی وزارت متبوع، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (RIE) وابسته به وزارت آموزش و پرورش براساس مجوز مورخ ۸۳/۱۲/۹ شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با هدف توسعه و گسترش پژوهش در زمینه‌های مرتبط با آموزش و پرورش و زمینه‌سازی مناسب برای ارتقای فعالیت‌های پژوهشی مرتبط تأسیس شد.

### ب) پژوهشکده تعلیم و تربیت

این پژوهشکده که در اواخر سال ۱۳۷۴ تأسیس شد، در واقع معرف دستیابی به نوعی بلوغ تشکیلاتی در بخش پژوهش آموزش و پرورش بود. تحلیل تشکیلات کنونی پژوهشکده و اجزای تشکیل دهنده آن نشان‌دهنده افکار و اندیشه‌های تازه‌ای است که در ظرف تشکیلاتی این نهاد جامه عمل پوشیده است. در حقیقت این نهاد به عنوان شیرازه اصلی فعالیت‌های پژوهشی با مبانی منطقی و کاربردی می‌تواند چشم‌انداز روشنی از آینده جامعه پژوهشی در قالب مبتنی کردن نظام تصمیم‌گیری بر پایه تحقیقات را نوید دهد.

### ج) شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش

این شورا اولین و قدیمی‌ترین نهاد پژوهشی در آموزش و پرورش است و این بدان معناست که حرکت نظام‌مند و سازمان‌یافته پژوهش در سیستم آموزشی با شکل‌گیری این شورا در سال ۱۳۶۷ آغاز شده است. شورای تحقیقات مرکزی عهده‌دار تدوین سیاست‌های پژوهشی و سامان‌دهی به امر پژوهش در آموزش و پرورش بوده و هم‌اکنون نیز با شکل‌گیری پژوهشکده تعلیم و تربیت، جایگاه خود را به عنوان مرجع سیاست‌گذاری در دستگاه آموزش و پرورش حفظ کرده است (متین، ۱۳۷۹).

### د) شوراهای تحقیقات استانی

یکی دیگر از تصمیم‌گیری‌های سودمندی که به فاصله حداکثر یک سال پس از تأسیس شورای تحقیقات مرکزی اتخاذ شد، تأسیس شورایی تحت عنوان شورای تحقیقات استانی در مراکز استان‌ها بود. هدف اساسی از تأسیس این شوراها، وارد ساختن اندیشه‌های پژوهشی و رونق بخشیدن به فعالیت‌های پژوهشی به عنوان پشتوانه تصمیم‌گیری‌ها در مهمترین نهادهای اجرایی در آموزش و پرورش، یعنی ادارات کل استان‌ها بوده است. این شوراها محور پژوهش در استان‌ها هستند و همواره بایستی حلقه‌های پژوهش و آموزش را متصل به یکدیگر حفظ کنند و برای رسیدن به این هدف، تزریق نیروهای فعال پژوهشی که دارای بینش علمی -

پژوهشی هستند، امری اجتناب‌ناپذیر است.

### ه) کانون‌های پژوهشی - منطقه‌ای

به‌منظور ایجاد زمینه‌ای جهت تشریح مساعی سازمان یافته بین شورای تحقیقات استانی و فراهم ساختن بهره‌مندی استان‌های ضعیف‌تر از امکانات استان‌هایی که از توان بیشتری برخوردار هستند، به تصویب کانون‌های پژوهشی - منطقه‌ای در سال ۱۳۷۵ به عنوان نهاد پژوهشی جدید در آموزش و پرورش پرداخته شد (منصوری، ۱۳۷۳).

### مفهوم کاربست یافته‌های پژوهشی

وقتی در ارتباط با کاربست یافته‌های پژوهشی سخن به میان می‌آید، مفهومی که به لحاظ سنتی به ذهن اکثر افراد خطور می‌کند، بسیار محدود بوده و ناظر به استفاده آنی، عاجل، مشهود و محسوس می‌باشد؛ اما مفهوم جدیدی که در اثر تحقیقات این حوزه متولد شده است، این است که در کنار استفاده آنی و محسوس، استفاده بلندمدت و استفاده ضمنی از یافته‌های پژوهشی نیز مطرح است و محققانی که در این زمینه پژوهش می‌کردند، در اثر تعقیب یک یا چند کار پژوهشی در طول زمان، متوجه شدند که یافته‌های یک پروژه یا طرح پژوهشی از زمانی که خاتمه یافته است و در اختیار افراد مربوطه قرار گرفته است، مورد استفاده آنی آن‌ها در فرآیند تصمیم‌گیری نبوده است؛ اما در بلندمدت این یافته‌ها بر دیدگاه‌ها و ذهنیات مسئولان و تصمیم‌گیرندگان آموزشی و کلیه کسانی که در معرض این اطلاعات قرار گرفته‌اند، تأثیر داشته است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۷۰). در واقع توجه به مفهوم کاربست یافته‌های پژوهشی را می‌توان به پایان جنگ جهانی دوم نسبت داد که در آن زمان؛ ارزیابان برنامه‌ها دچار این معضل شده بودند که توصیه‌های آنها هیچ تأثیر مشخص و متمایزی بر تصمیم‌های مربوط به تعیین خط‌مشی به وجود نمی‌آورد. در آن زمان؛ انتظار از ارزیابان برنامه‌ها و پژوهشگران این بود که تصمیم‌گیران باید استفاده مستقیمی از نتایج پژوهشی به عمل آورند و سیاست‌گذاری و تعیین خط‌مشی همیشه باید بر اساس شواهد پژوهشی اتخاذ شود؛ به عبارت دیگر، پژوهشگران انتظار داشتند یافته‌هایشان به‌طور ابزاری به‌وسیله تصمیم‌گیران مورد استفاده قرار گیرد (کبیری، ۱۳۸۸). کاربست نتایج تحقیقات خود مستلزم یک‌سری تمهیدات و فراهم‌سازی شرایط قبلی است که از جمله این شرایط می‌توان به امکانات، موقعیت‌های آموزشی، هزینه‌ها، توجه به آثار مثبت و جنبه‌های منفی مترتب بر آن و ... اشاره کرد. همچنین مهمترین نکته‌ای که در مفهوم جدید کاربست یافته‌های

تحقیقاتی مطرح می‌شود، این است که نباید از تأثیراتی که یافته‌ها در طرز تفکرها، نگرش‌ها و ذهنیات افراد دستگاه‌های اجرایی داشته است، غافل بود و باید ضمن بررسی علل عدم استفاده به موقع از یافته‌ها چه در بُعد زمانی محدود و چه در بُعد زمانی بلندمدت، توجه به ذهنیت‌ها و نگرش‌ها در خصوص تحقیقات آموزشی و شناسایی مصرف‌کنندگان واقعی یافته‌های تحقیقاتی را باید در نظر گرفت. مسئله دیگر در زمینه کاربست یافته‌های پژوهشی این است که نگرش سنتی به استفاده از نتایج تحقیقات آموزشی به صورت فراوان مورد توجه است، به طوری که کاربست را به عنوان موضوعی که صرفاً پس از اجرای تحقیق شکل می‌گیرد، شناخته می‌شود در صورتی که نباید نگرانی‌ها در ارتباط با مسئله کاربست زمانی شروع شود که پژوهش به اتمام رسیده است؛ بلکه باید از بدو شکل‌گیری فکر تحقیق در خصوص موضوع یا سوژه خاص، نگرانی مربوط به کاربست الهام‌بخش تصمیمات اتخاذ شده باشد (مهر محمدی، ۱۳۷۶). برای کاربست یافته‌های پژوهشی، تعاریف گوناگونی عرضه شده است، برای مثال از نظر مؤسسات کانادایی پژوهش بهداشتی؛ کاربرد پژوهش را شامل «تبادل، ترکیب و کاربرد اخلاقی دانش، در درون نظام پیچیده‌ای از روابط میان پژوهشگران و کاربران» بیان کرده است (جاکوبسن و همکاران، به نقل از کبیری، ۱۳۸۸). با این حال منظور از کاربست و بکارگیری یافته‌های پژوهشی، استفاده عاجل و فوری پس از پایان کار تحقیق نیست، بلکه منظور بهره‌گیری کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت از یافته‌های تحقیقات است (مهر محمدی، ۱۳۸۰). بنابراین مسئله کاربست یافته‌های پژوهشی در تمام کشورها اعم از پیشرفته و در حال توسعه وجود دارد و ارائه هرگونه راهکارهای مناسب برای افزایش کاربست نتایج یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی وابسته به میزان آگاهی تصمیم‌گیران از پژوهش‌های انجام شده و نتایج آن دارد و تا زمانی که مسئولان از دستاوردهای تحقیقات در اتخاذ تصمیمات بهره نبرند، کشور به توسعه پایدار دست نخواهد یافت (سیف الهی، ۱۳۸۱).

### چرایی عدم کاربست یافته‌های پژوهشی

مهر محمدی (۱۳۸۰) بیان می‌کند که با شناسایی هر مانع تأثیرگذار بر عدم کاربست یافته‌های پژوهشی می‌توان چگونگی امکان بکارگیری یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی از بالاترین سطح مدیریتی تا سطح تصمیم‌گیری معلمان در ارتباط با فرآیند تدریس و یادگیری را افزایش داد. وی مهمترین موانع تحقق اهداف مذکور را موارد

ذیل دانسته است:

### الف) نهادینه نشدن فرهنگ پژوهشی در میان تصمیم‌گیران آموزشی

اگر در میان تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان این فرهنگ پژوهشی به‌وجود نیامده باشد که برای اتخاذ هر تصمیمی بر یافته‌های پژوهشی تکیه کرد، کاری از پیش نخواهد رفت.

### ب) مرتبط نبودن موضوعات پژوهشی با نیازهای تصمیم‌گیران

اگر موضوع تحقیقی که انتخاب می‌شود برخاسته و منبعث از نیازی باشد که تصمیم‌گیرنده آن را احساس و با تمام وجود درک کرده است، نگرانی‌هایی که درباره عدم کاربست یافته‌های پژوهشی می‌تواند وجود داشته باشد، به احتمال زیاد از بین خواهد رفت.

### ج) عدم نبود نظام اطلاع‌رسانی

در بسیاری از موارد؛ مسئولیت‌های اجرایی ایجاد می‌کند تا تصمیم‌گیرندگان در یک فرصت کوتاه اقدام به تصمیم‌گیری کنند، از این رو لازم است تا اطلاعات و یافته‌های پژوهشی با استفاده از یک نظام کارآمد اطلاع‌رسانی در دسترس آنان قرار گیرد.

### د) مرتبط نبودن تصمیم‌گیرندگان آموزشی با مجریان پژوهشی

ارتباط مستمر بین تصمیم‌گیرندگان آموزشی با مجریان پژوهشی مسئله دیگری است که باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد، چرا که در این فرآیند مجریان پژوهشی می‌توانند نیازهایی را تشخیص داده و براساس نیازها، تعصبات و تمایلات به پردازش و طراحی موضوع پردازند.

### ه) تناسب نداشتن راه‌حل‌ها با امکانات و امکانات مناسب

تناسب نداشتن راه‌حل‌های ارائه شده توسط محققان با شرایط و امکانات سازمانی؛ ضریب بهره‌مندی از یافته‌ها را به شدت کاهش می‌دهد، همچنین محقق باید در ارائه راه‌حل‌ها و پیشنهادها، به اصل واقع‌نگری و عینیت بخشی توجه داشته باشد.

## اصول چندگانه کاربست یافته‌های پژوهشی

آقازاده (۱۳۸۰) اصولی برای کاربست یافته‌های پژوهشی بر می‌شمارد که توجه به هر یک از آنها می‌تواند تحقق کاربست یافته‌های پژوهشی را امکان‌پذیر سازد. این اصول عبارتند از:

### ۱. اصل رواج فرهنگ پژوهش‌خواهی

اگر هدف، حقیقت‌جویی و جستجوی اندیشه‌های نو باشد و خواستار آن باشیم که نظام آموزش و پرورش کشور با تحولات جدید همگام شود، می‌بایست با تدابیر سنجیده و



تلاش‌هایی هدف‌دار به ترویج فرهنگ پژوهش‌خواهی و پژوهش‌خوانی در میان مدیران رده‌های بالا و میانی آموزش و پرورش، مدیران گروه‌های آموزشی و ... بیش از پیش تلاش شود.

## ۲. اصل هماهنگ کردن موضوعات پژوهشی با نیازهای مصرف‌کنندگان

ارتباط موضوع تحقیق با نیازهای سفارش‌دهندگان می‌تواند جریان کاربست یافته‌های پژوهشی را ضمانت کند و زمینه را برای بکارگیری پیشنهادهای کاربردی که پژوهشگران ارائه می‌دهند، فراهم سازد.

## ۳. اصل توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای پژوهشگران

در انتخاب پژوهشگران آموزشی ضرورت دارد که به صلاحیت‌های علمی، تجارب و زمینه‌های تخصصی آنان توجه خاصی مبذول گردد، چرا که فعالیت‌های پژوهشی را باید به محققانی واگذار کرد که اقتدار علمی، سوابق پژوهشی و آشنایی آنان با مسائل تربیتی به اثبات رسیده باشد.

## ۴. اصل افزایش آگاهی مدیران و تصمیم‌گیران آموزشی

افزایش آگاهی مدیران و بهره‌وران از سودمندی فعالیت‌های پژوهشی همواره موجب حمایت‌های آنان از فعالیت‌های پژوهشی می‌شود و در نتیجه؛ بهره‌گیری از یافته‌های تحقیقاتی در طیف گسترده‌تری صورت می‌گیرد و برای ایجاد این باور ضرورت دارد که به تدابیری همچون تشکیل سمینارها، نشست‌ها، کارگاه‌های آموزشی، انتشار مجله‌ها، خبرنامه‌های پژوهشی و ... اندیشید.

## ۵. اصل ترغیب و تشویق مدیران و تصمیم‌گیران آموزشی

به‌منظور اینکه مدیران استفاده‌کننده از یافته‌های پژوهشی از مدیران بی‌تفاوت نسبت به استفاده از نتایج پژوهش‌ها؛ متمایز شوند، ضرورت دارد که در راستای تشویق و ترغیب مدیرانی که تصمیمات خود را مبتنی بر یافته‌های پژوهشی استوار ساخته‌اند، تدابیری اتخاذ شود تا این مدیران در جهت تلفیق و همگام‌سازی تصمیمات خود با تحقیق و جلوه‌های علمی، از انگیزه بیشتری برخوردار شوند.

## سطوح مختلف اشاعه یافته‌های پژوهشی

به‌واسطه فعالیت‌های پژوهشی در آموزش و پرورش، یافته‌های پژوهش‌های آموزشی را می‌توان بر طیفی قرار داد که در یک انتهای آن نتایج حاصل از مطالعات موردی در مقیاس خرد و در انتهای دیگر این طیف یافته‌های پژوهشی در مقیاس کلان انجام گرفته است. این

طیف دارای چندین سطح است که در ذیل به آن‌ها اشاره شده است:

**سطح اول:** در این طیف، یافته‌های پژوهشی در رابطه با حوزه‌ای محدود به شرایط جغرافیایی یا محیطی مسئله مورد مطالعه است و نتایج حاصل نیز به این محدوده می‌باید اشاعه یابد.

**سطح دوم:** در طیف یاد شده، یافته‌های پژوهشی در رابطه با مسائل آموزشی در محدوده واحدهای آموزشی (مثلاً مدارس یک منطقه آموزشی) اشاعه می‌یابد. در این راستا می‌توان به طرح‌های پژوهشی استانی مربوط به شورای تحقیقات آموزش و پرورش اشاره کرد.

**سطح سوم:** در این سطح، اشاعه یافته‌های پژوهشی که از طریق شوراهای تحقیقات آموزش و پرورش به انجام رسیده است، مورد نظر است. برای این منظور می‌توان از تماس‌ها و تعاملات اجتماعی میان معلمان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استفاده کرد.

**سطح چهارم:** در این سطح از اشاعه یافته‌های پژوهشی، می‌توان شبکه‌های غیررسمی تحقیق و توسعه استانی را مورد نظر قرار داد.

**سطح پنجم:** در سطح پنجم طیف یاد شده، اطلاعات مربوط به طرح‌های تحقیقاتی انجام شده به شورای ستادی تحقیقات آموزش و پرورش کشور اشاعه داده می‌شود که برای این منظور باید پژوهش‌نامه خبری که در حال حاضر اطلاعات مربوط به پژوهش‌های آموزشی را اشاعه می‌دهد، تقویت شود.

**سطح ششم:** در این سطح خدمات نمایه‌سازی و تهیه چکیده‌های مربوط به تحقیقات آموزشی، فراهم کردن پایگاه‌های داده‌های مربوط به ثبت طرح‌های انجام شده و یا در دست اجرا را باید تقویت کرد.

**سطح هفتم:** در سطح پایانی باید برنامه اشاعه اطلاعات مربوط به پژوهش‌های آموزشی در سطح کشور را مورد نظر قرار داد که برای انجام این هدف باید انسجام و پیوستگی بین مجله‌های علمی در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش در سطح کشور ایجاد شود (بازرگان، ۱۳۸۰).

### مدل‌های کاربردی یافته‌های پژوهشی<sup>۱</sup>

با وجود اینکه منابع بسیار پدیده‌ای در زمینه مدل‌های کاربردی ارائه شده، اما تاکنون در زمینه همگرایی نظرات، توفیقی حاصل نشده است، به عبارت دیگر، هنوز مدلی معرفی نشده است که به منزله مدل جامع در برگیرنده همه نظرات مورد قبول اندیشمندان در این

۱. برای کسب اطلاعات بیشتر در زمینه مدل‌های کاربردی یافته‌های پژوهشی می‌توان به مقاله کبری (۱۳۸۸) با عنوان «مدل‌های کاربردی یافته‌های پژوهشی و نقش آن‌ها در مدیریت پژوهشی» مراجعه کرد.

حوزه باشد. با این شرایط در ذیل به تعدادی از این مدل‌های کاربست یافته‌های پژوهشی اشاره می‌شود:

### ۱. مدل ارتباط

این مدل از نظریه عمومی ارتباطات گرفته شده است، به طوری که فرآیند برقراری ارتباط را شامل سه مؤلفه اصلی: منبع، کانال برای پیام و دریافت کننده پیام و در پاره‌ای اوقات همراه با مؤلفه چهارم یعنی بازخورد در نظر می‌گیرد. در این مدل، وظیفه منبع پیام، برگرداندن پیام و وظیفه دریافت کننده، بازگرداندن پیام است.

### ۲. مدل فشار علم

در این مدل، منبع پیشرفت یافته‌های پژوهشی، تعیین کننده اصلی کاربست پژوهش است، از این رو پژوهشگران، منبع ایده‌ها برای جهت گیری پژوهش هستند و کاربست یافته‌های پژوهشی از نظم خاصی پیروی می‌کند که از منبع تحقیق شروع می‌شود و با افزایش تعداد انتشارات همچنین تمرکز پژوهشگران بر نیازهای کاربران به جای تمرکز بر پیشرفت دانش تخصصی، کاربست پژوهش افزایش می‌یابد.

### ۳. مدل حل مسئله

این مدل با تعیین مسئله توسط یک کاربر آغاز می‌شود و پژوهشگر راه‌حل‌های متعددی را تعیین و ارزیابی می‌کند و پس از مشخص شدن آن، کاربر باید از میان راه‌حل‌های ارائه شده به وسیله پژوهشگر، مناسب‌ترین راه‌حل را انتخاب کرده و سپس به کار می‌برد.

### ۴. مدل فرآیند تبدیل دانش به عمل

این مدل دارای دو جزء تولید دانش و عمل است که هر جزء چندین فاز دارد. تولید دانش شامل یک فاز بررسی دانش، ترکیب دانش و ابزار یا تولید دانش است. در چرخه عمل، موضوع یا مشکل فردی یا گروهی مشخص می‌شود و دانش برحسب روایی و مفید بودن برای مشکل یا موضوع در دسترس ارزشیابی می‌شود، بعد دانش برای برآزش با بافت محلی منطبق می‌شود و اطلاعات برای توسعه و اجرایی کردن برنامه و راهبردها برای تسهیل و ترغیب آگاهی و کاربرد دانش به کار می‌رود (کبیری، ۱۳۸۸).

## روش پژوهش

با توجه به عنوان پژوهش، سؤال‌ها و نیز هدف پژوهش که در راستای بررسی موانع فرهنگی مؤثر در عدم کاربست یافته‌های پژوهشی نظام آموزش و پرورش بوده، روش پژوهش

توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه مدیران ( $N=790$ ) و دبیران ( $N=9067$ ) استان کهگیلویه و بویراحمد در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود که با استفاده از فرمول لهوی و لمی شو<sup>۱</sup> ۸۰ مدیر و ۳۰۰ دبیر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد، همچنین تعداد ۷۲ پرسش‌نامه مدیران (نرخ بازگشت ۹۲ درصد) و ۲۸۶ پرسش‌نامه دبیران (نرخ بازگشت ۹۵ درصد) برگشت داده شد. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته، مبتنی بر طیف پنج ارزشی لیکرت بود. روایی پرسش‌نامه مورد تأیید متخصصان دانشگاهی قرار گرفت و پایایی پرسش‌نامه مدیران  $0/80$  درصد و پرسش‌نامه دبیران  $0/85$  درصد به‌دست آمد. در این پژوهش به‌منظور تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهش، از دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون‌های آماری T تک‌نمونه‌ای، T دو گروهی مستقل، تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه) استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا به تجزیه و تحلیل توصیفی (جدول ۱) و سپس به تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها (جداول ۲، ۳ و ۴) پرداخته خواهد شد. از مجموع ۷۲ مدیر ۲۲ نفر ( $30/6$  درصد) سابقه فعالیت پژوهشی دارند و ۵۰ نفر ( $69/4$  درصد) سابقه فعالیت پژوهشی ندارند و از مجموع ۲۸۶ دبیر ۸۹ نفر ( $31/1$  درصد) سابقه فعالیت پژوهشی دارند و ۱۹۷ نفر ( $68/9$  درصد) سابقه فعالیت پژوهشی ندارند همچنین ۹ مدیر ( $12/5$  درصد) فوق دیپلم و پایین‌تر، ۴۵ مدیر ( $62/5$  درصد) لیسانس و ۲۸ مدیر ( $25$  درصد) فوق لیسانس و بالاتر بودند و ۴۵ دبیر ( $15/7$  درصد) فوق دیپلم و پایین‌تر، ۱۶۷ دبیر ( $58/4$  درصد) لیسانس و ۷۴ دبیر

$$1. \quad n \geq \frac{z^2 N V_x^2}{(N-1)e^2 + z^2 V_x^2} \quad V_x = \frac{S_x}{N}$$

$$V_x = \frac{0.712}{3.96} = 0.179 \quad n \geq \frac{(1.96^2 \times 9067) \times (0.179^2)}{(9067-1) \times 0.02^2 + 1.96^2 (0.179^2)} \square$$

$$n \geq \frac{(3.84 \times 9067) \times (0.032)}{(9066) \times 0.0004 + 3.84 (0.032)} = 298$$

$$V_x = \frac{0.375}{3.95} = 0.094 \quad n \geq \frac{(1.96^2 \times 790) \times (0.094^2)}{(790-1) \times 0.02^2 + 1.96^2 (0.094^2)}$$

$$n \geq \frac{(3.84 \times 790) \times (0.009)}{789 \times 0.0004 + 3.84 (0.009)} = 78$$

(۲۵/۹ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بودند (جدول ۱).

### جدول ۱. توزیع فراوانی و درصدی مدیران و دبیران استان کهگیلویه و بویراحمد

متغیر	نمونه پژوهشی	گزینه‌ها	فراوانی	درصد
سابقه فعالیت پژوهشی	مدیران	سابقه فعالیت پژوهشی دارند	۲۲	۳۰/۶
		سابقه فعالیت پژوهشی ندارند	۵۰	۶۹/۴
	دبیران	سابقه فعالیت پژوهشی دارند	۸۹	۳۱/۱
		سابقه فعالیت پژوهشی ندارند	۱۹۷	۶۸/۹
تحصیلات	مدیران	فوق دیپلم و پایین‌تر	۹	۱۲/۵
		لیسانس	۴۵	۶۲/۵
		فوق لیسانس و بالاتر	۲۸	۲۵
	دبیران	فوق دیپلم و پایین‌تر	۴۵	۱۵/۷
		لیسانس	۱۶۷	۵۸/۴
		فوق لیسانس و بالاتر	۷۴	۲۵/۹

**سؤال اول پژوهش:** از دیدگاه مدیران و دبیران استان کهگیلویه و بویراحمد؛ موانع فرهنگی به چه میزان از کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش جلوگیری می‌کند؟ تحلیل انجام شده بیانگر آن است که از دیدگاه دبیران با «ضعیف بودن فرهنگ پژوهش‌خواهی و پژوهش‌محوری» با میانگین (۴/۱۵) و انحراف معیار (۱/۰۰) مهمترین مانع فرهنگی است و از دیدگاه مدیران «ضعیف بودن فرهنگ استفاده از یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌ها» با میانگین (۴/۲۷) و انحراف معیار (۰/۸۱۷) مهمترین مانع فرهنگی است همچنین «T متغیر» همه موانع فرهنگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و تفاوت معناداری بین میانگین‌های موانع فرهنگی و میانگین نظری جامعه ( $\mu=3$ ) وجود دارد، بنابراین؛ فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر؛ از دیدگاه مدیران و دبیران استان کهگیلویه و بویراحمد موانع فرهنگی به میزان زیادی از کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش جلوگیری کرده است (جدول ۲).

**سؤال دوم پژوهش:** آیا برحسب متغیرهای تعدیل کننده سابقه فعالیت پژوهشی و

تحصیلات؛ بین پاسخ‌دهندگان تفاوت معنادار وجود دارد؟

### الف) متغیر سابقه فعالیت پژوهشی

تحلیل انجام شده برای متغیر سابقه فعالیت پژوهشی بیانگر آن است که مقدار T موانع

فرهنگی دبیران و مدیران به ترتیب عبارت است از: «۱/۰۰ و ۰/۱۵۴» که این مقادیر در سطح



## جدول ۲. آزمون T تک نمونه‌ای در خصوص موانع فرهنگی

میانگین نظری: ۳		انحراف معیار	میانگین	نمونه پژوهشی	موانع فرهنگی
سطح معناداری	T				
۰/۰۰۰	۱۹/۴۳	۱/۰۰	۴/۱۵	دبیران	ضعیف بودن فرهنگ پژوهش‌خواهی و پژوهش‌محوری
۰/۰۰۰	۱۲/۹۶	۰/۸۱۷	۴/۲۵	مدیران	
۰/۰۰۰	۱۷/۰۱	۱/۰۸	۴/۰۸	دبیران	ضعیف بودن فرهنگ استفاده از یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌ها
۰/۰۰۰	۱۱/۷۸	۰/۸۹۹	۴/۲۷	مدیران	
۰/۰۰۰	۱۵/۶۵	۰/۹۹۳	۳/۹۱	دبیران	محدودیت فضای فرهنگی برای کاربست یافته‌های پژوهشی
۰/۰۰۰	۸/۳۷	۱/۰۲	۴/۰۱	مدیران	
۰/۰۰۰	۱۰/۶۵	۱/۰۷	۳/۶۷	دبیران	ارائه پیشنهادها و پژوهشی که همخوانی با فرهنگ غالب آموزش و پرورش ندارد
۰/۰۰۰	۵/۹۶	۰/۹۸۷	۳/۶۹	مدیران	
۰/۰۰۰	۱۶/۵۲	۰/۸۷۶	۳/۸۵	دبیران	عدم آشنایی پژوهشگران به ابعاد و خرده فرهنگ‌های مختلف در آموزش و پرورش
۰/۰۰۰	۹/۱۶	۰/۸۶۱	۳/۹۳	مدیران	
۰/۰۰۰	۲۲/۸۸	۰/۶۹۳	۳/۹۳	دبیران	جمع کل موانع
۰/۰۰۰	۱۴/۹۴	۰/۵۸۳	۴/۰۲	مدیران	

۰/۰۵ معنادار نیستند و نشان‌دهنده آن است که اختلاف نظری بین دبیران و مدیرانی که سابقه فعالیت پژوهشی دارند و آن دسته از دبیران و مدیرانی که سابقه فعالیت پژوهشی ندارند، وجود ندارد (جدول ۳).

## جدول ۳. آزمون T دو گروهی مستقل متغیر سابقه فعالیت پژوهشی

سطح معناداری	T	سابقه فعالیت پژوهشی ندارم		سابقه فعالیت پژوهشی دارم		نمونه پژوهشی	متغیر
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۳۱۴	۱/۰۰	۰/۷۱۸	۳/۹۱	۰/۶۳۵	۴/۰۰	دبیران	موانع فرهنگی
۰/۸۷۸	۰/۱۵۴	۰/۵۳۹	۴/۰۲	۰/۶۸۷	۴/۰۴	مدیران	

### ب) متغیر تحصیلات

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان‌دهنده آن است که مقدار F موانع فرهنگی دبیران «۰/۶۱۱» است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، در حالی که مقدار F موانع فرهنگی مدیران «۶/۰۱» است که سطح ۰/۰۵ معنادار است و برای یافتن این اختلاف از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج این آزمون نشان‌دهنده آن بود که مدیران دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر به نسبت مدیران فوق دیپلم و پایین‌تر؛ موانع فرهنگی را در سطح بالاتری ارزیابی کرده‌اند (جدول ۴ و ۵).

#### جدول ۴. آزمون تحلیل واریانس یک راهه متغیر تحصیلات

متغیر	نمونه پژوهشی	سابقه کاری	میانگین	انحراف معیار	F	سطح معناداری
موانع فرهنگی	دبیران	فوق دیپلم و پایین‌تر	۳/۹۷	۰/۷۹۵	۰/۶۱۱	۰/۵۴۴
		لیسانس	۳/۹۰	۰/۶۸۵		
		فوق لیسانس و بالاتر	۴/۰۰	۰/۶۴۸		
	مدیران	فوق دیپلم و پایین‌تر	۳/۵۵	۰/۷۲۶	۶/۰۱	۰/۰۰۴
		لیسانس	۴/۰۰	۰/۵۳۸		
		فوق لیسانس و بالاتر	۴/۳۲	۰/۴۶۰		

#### جدول ۵. آزمون تعقیبی شفه برحسب متغیر تحصیلات

متغیر	نمونه پژوهشی	تفاوت معنادار برحسب متغیر تحصیلات	Mean Difference	سطح معناداری
موانع فرهنگی	مدیران	فوق دیپلم و پایین‌تر با فوق لیسانس و بالاتر	-۰/۷۶۶	۰/۰۰۴

### نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که از دیدگاه دبیران استان کهگیلویه و بویراحمد؛ ضعیف بودن فرهنگ پژوهش‌خواهی و پژوهش‌محوری و از دیدگاه مدیران؛ ضعیف بودن فرهنگ استفاده از یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیری‌ها؛ مهمترین موانع فرهنگی عدم کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش ایران است و بعد از آن موانع «محدودیت فضای فرهنگی و اجتماعی برای کاربست یافته‌های پژوهشی، ارائه پیشنهادهای پژوهشی که همخوانی با فرهنگ غالب آموزش و پرورش ندارد و عدم آشنایی پژوهشگران به ابعاد و خرده فرهنگ‌های مختلف در آموزش و پرورش» در جلوگیری از کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش تأثیرگذار بوده‌اند. پرویزیان (۱۳۷۹) در پژوهشی به این نتیجه رسید که عدم فرهنگ پژوهشی از معضلات پژوهش در حوزه آموزش و پرورش است. آقازاده (۱۳۸۰) در مقاله‌ای درباره نارسایی‌ها و موانع کاربست نتایج و یافته‌های تربیتی به اصل رواج فرهنگ پژوهش‌خواهی و حقیقت‌یابی در میان تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان برای استفاده و بهره‌مندی از نتایج تحقیقات اشاره کرده است. سیف‌الهی (۱۳۸۱) به موانع فرهنگی در توسعه تحقیقات اشاره کرده است و از نمودهای آن به نهادهای نشدن تحقیق در فرهنگ جامعه ایران، اعتقاد نداشتن به تحقیق در توسعه کشور و اولویت دادن به فعالیت‌های آموزشی در عوض فعالیت‌های پژوهشی و علمی در نظام آموزشی اشاره می‌کند. تیرگر و طهرانی (۱۳۸۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مهمترین موانع توسعه پژوهش‌محوری از دیدگاه اعضای

هیأت علمی در وهله اول؛ موانع اجتماعی و فرهنگی است. فضل الهی قمشی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگی» به این نتیجه رسیدند که عوامل فرهنگی در پژوهش‌های فرهنگی؛ نقش بازدارندگی دارند و نهادینه نشدن فرهنگ پژوهش در میان فرهنگیان از مهمترین موانع است. فانک (۱۹۹۸) در پژوهشی برای یافتن موانع کاربست یافته‌های پژوهشی بیان می‌کند که موانع فرهنگی - اجتماعی از کاربست یافته‌های پژوهشی جلوگیری کرده است. لاگمن و همکاران (۱۹۹۹) در گزارشی به طرح موضوع پژوهش در آموزش و پرورش می‌پردازند که در این گزارش بیان شده که پژوهش‌های آموزشی موقعیت مناسبی نداشته‌اند و از دلایل اصلی این امر، وجود نگاهی بدبینانه به فرهنگ پژوهش و کاربست آن در آموزش و پرورش است.

در پایان پس از تطبیق مبانی نظری با یافته‌های به‌دست آمده می‌توان بیان کرد که موانع فرهنگی از کاربست یافته‌های پژوهشی در نظام آموزش و پرورش جلوگیری کرده و در این زمینه همه دست‌اندرکاران نظام آموزشی اعم از مدیران، کارکنان، معلمان، پژوهشگران و ... وظیفه دارند که به این بُعد توجه ویژه‌ای داشته باشند و پژوهش‌های مبتنی بر ابعاد و خرده‌فرهنگ‌های موجود در نظام آموزش و پرورش و پیشنهادهای پژوهشی که همخوانی با فرهنگ غالب جامعه و بالاحص آموزش و پرورش دارد را مورد تأکید ویژه قرار دهند، همچنین مدیران و معلمان باید تلاش کنند که با انتقال اطلاعات به همکاران و انجام تحقیقات گروهی؛ به بسترسازی برای گسترش فرهنگ پژوهشی کمک نمایند و به شکلی عمل شود که فرهنگ تأمل، تفکر، پژوهشگری و ... که از اولین ملزومات فعالیت‌های پژوهشی است، در نظام آموزشی کشور گسترانده شود.

## منابع:

- آرمند، اکبر، امامی اهری، مینو. (۱۳۷۳). «بررسی میزان استفاده از یافته‌های تحقیقاتی در برنامه‌ریزی‌های استان آذربایجان شرقی»، شورای تحقیقات آذربایجان شرقی، تبریز.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۰). بررسی نارسایی‌ها و موانع در کاربست نتایج و یافته‌های تحقیقات تربیتی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه آموزش، ویژه‌نامه شماره ۱۰.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). راهبردهای اشاعه یافته‌های پژوهشی آموزشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه آموزشی، ویژه‌نامه شماره ۱۰.
- پرویزیان، محمدعلی. (۱۳۷۹). معضلات پژوهش در حوزه علوم تربیتی، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی اراک، سال دوم، بهار و تابستان ۱۳۷۹.
- تیرگر، هدایت، طهرانی، حسن محمد. (۱۳۸۷). موانع عمده توسعه پژوهش‌محوری در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان کرمان، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی (دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان)، شماره ۱۷-۱۸، صص ۹۹-۱۱۸.



- حری، عباس. (۱۳۷۱). طرح‌های تحقیقاتی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری اطلاع‌رسانی، دانشگاه تهران.
- ساکی، رضا. (۱۳۸۵). پژوهش‌های آموزشی و چالش‌های فراوی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و دوم، شماره ۶.
- سیف الهی، سیف. ... (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، مجموعه مقالات و نظرها، تهران، مؤسسه انتشارات جامعه پژوهان سینا.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). متن گفتگو: پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه آموزشی، ویژه‌نامه شماره ۱۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴). «روانشناسی پرورشی»: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، ویراست نو، تهران: نشر آگاه.
- شاهنامه فردوسی به کوشش دکتر محمد دبیر سیاقی.
- غزراالحکم، ص ۶۱.
- فضل‌الهی قمشی، سیف. ...، نوروزی، عباس، ملکی توان، منصوره. (۱۳۹۱). «بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگی»، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۳۲.
- کبیری، مسعود. (۱۳۸۸). «مدل‌های کاربست یافته‌های پژوهشی و نقش آنها در مدیریت پژوهشی»، فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۴.
- گلستان سعدی به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر.
- لطیفی، مهدی. (۱۳۸۳). «گزارش تحلیلی عملکرد پژوهش در آموزش و پرورش»، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- متین، نعمت. ... (۱۳۷۹). «بررسی میزان استفاده از یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در آموزش و پرورش»، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مثنوی معنوی مولانا جلال‌الدین محمد بلخی رومی تصحیح شده رینولد نیکلسون.
- منصوری، رضا. (۱۳۷۳). «توسعه علمی ایران»، تهران، مرکز انتشارات ملی یونسکو در ایران.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹). «رابطه میان پژوهش و عمل تربیتی»، پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه، شماره ۴۴.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۰). علل عدم کاربست چیست؟ و راهکارهای توسعه کاربست کدام است؟ پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه آموزشی، ویژه‌نامه شماره ۱۰.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۶). پژوهش در آموزش و پرورش - ضرورت‌ها، بیم‌ها و امیدها، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۹.
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی. (۱۳۶۰). طرح نظام تحقیقاتی کشور، معاونت پژوهش‌های علمی، مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
- Funk, S. G., Champagne, M, T., Tornquist, E, M. & Wisese, R. A. (1998). Administrators' views on barriers to research utilization: Applied Nursing Research, (1998).
- Longeman, E, Condiff, L, Shulman, S (1999). Issues in Education Research, Problems and Possibilities, San Francisco, Jossy-Boss, Inc.

