



سرمهقاله؛ اصول طرح پژوهش در برنامه درسی: دقت، مرتبط بودن و مشارکت

حوزه مطالعات برنامه درسی در ایران، از طرفی به بلوغ رسیده و در آموزش عالی، منزليت یافته است و از طرف دیگر، جای اين نگرانی است که به بحران هویتی دچار شود و تبدیل به ظرفی گردد که بیش از آن که دغدغه حل مسائل واقعی جامعه ايران را داشته باشد، پذیرای انواع ابداع های نظری جهانی در این حوزه و البته با انتخاب معادلهای به غایت سلیقه ای برای آنها شود. این نگرانی محدود به ايران نیست و درجهان نیز نگرانی های جدی بر سر تأثیر یافته های پژوهشی در علوم تربیتی و به ویژه برنامه درسی، بر بهبود وضعیت آموزشی و تدریس و یادگیری، در حال شدت گرفتن است. یکی از علت های اصلی این نگرانی، ناکامی یافته های پژوهشی در رویارویی با چالش های واقعی آموزش عمومی و عالی در جهان است. برای نمونه، دانشجویان تحصیلات تكمیلی به تولید پایان نامه و رساله در ارتباط با تدوین نظری برنامه های درسی مناسب برای آموزش صلح و شهروندی و تفکر انتقادی و خشونت پرهیزی و عدالت و نپذیرفتن آنچه که به آن باور ندارند و تبعیض جنسیتی و نظایر آن هستند. مجله های علمی پژوهشی هم به انتشار مقاله هایی می پردازند که مبنی بر این یافته ها هستند. در حالی که جهان ناظر است که این مفاهیم عالی و متعالی، بیشتر و بیشتر از صحنه آموزش عمومی و عالی رنگ باخته اند و دنیای عمل، ناتوان از به کار گیری این نتایج نظری است. انتظار می رود که در چنین شرایطی، جامعه علمی به ارزیابی تولیدهای نظری خود و میزان اثرگذاری آنها بر واقعیت عمل همت گمارد و پرسد که مشکل در کجاست؟ تا کجا و تا کی، قرار است که این مسیر، بدون نقد و بازبینی پیموده شود و در حقیقت، هر کس کار خود را بکند؟ مگر می شود که «سواره نظر» از خود نپرسد که «به کجا چنین شتابان» و «پیاده عمل»، نامید از این همه تبیین و طراحی و چارچوب و مدل و الگوی نظری، در تلاش برای رویارویی بهینه با چالش های روزانه باشد و تنها و خسته، اگر راه حل بهینه نیافت، به این بسنده کند که هرینه مشکلات را کاهش دهد و تنها امیدوار باشد که بتواند مسئله امروز را حل یا کنترل کند و خود را قانع کند که «چو فردا شود، فکر فردا کنیم!» متخصصان برنامه درسی چه مسئولیتی دربرابر این زیست روزانه و پرتنش آموزش واقعی دارند و بیش از انتظار حضور در هر عرصه ای که به نوعی با «برنامه» و «درس» و «آموزش» و «پرورش» مربوط است، عمیق تر بیندیشند که چرا نتوانسته اند از دانش تحصصی خود، به نفع ارتقای آموزش های مدرسه ای و دانشگاهی بهره بگیرند.

برنامه درسی حوزه‌ای است که بخش عمده‌ای از توسعه آن، برآمده از واقعیت بوده و هست. به عنوان مثال، زمانی که دنیا با بحران همه‌گیری کووید-۱۹ مواجه و درحقیقت غافلگیر شد، مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها تعطیل شدند و نظم موجود بهم ریخت. معادله‌ها تغییر کردند و بسیاری از «بایدها» و «نبایدها»‌ی مبتنی بر یافته‌های نظری و تمرین‌های عملی، زیرورو شدند. یکی از بارزترین تغییرها، نادیده‌گرفتن محدودیت‌هایی بود که درباره سن کودک برای ورود به دنیای تکنولوژی و نوع استفاده از آن در مدرسه، وجود داشت. این تغییر، ضرورت بازنگری و گاهی دگرگونی در نقش مدیر و معلم و خانواده و برنامه درسی و محتوا و ارزشیابی و همه و همه را ایجاد کرد. حتی معنا و مفهوم «حریم خصوصی» و «انضباط» در کلاس درس به معنای سنتی آن، ارتباط بین یاددهنده و یادگیرنده و حتی واژگانی که برای گفت‌و‌گو بینشان رایج بود، دستخوش تغییر چشمگیر شده است. این‌ها در حالی است که جامعه پژوهشی برنامه درسی، همچنان سرگرم کنچار رفتن با مباحث فرازمینی و بریده از واقعیت و بیگانه با مسائل و مشکلات آموزشی است و تقریباً نقشی حاشیه‌ای در بهبود آموزش ایفا نموده‌اند.

برای نمونه، از زمانی که دانشگاه فرهنگیان تأسیس شده‌است، چندین و چند مجله علمی-پژوهشی راه‌اندازی شده‌اند تا جنبه‌های گوناگون آموزش معلمان را، از جمله برنامه‌های درسی و روش‌های آموزشی و آموزش تفکر انتقادی و تأثیر درس پژوهشی و اقدام پژوهی و روایت پژوهی و انواع «پژوهی»‌ها، مورد نقد و بررسی قرار گیرند و مقاله‌های به‌اصطلاح «مستخرج» از رساله متخصصان مطالعات برنامه درسی، در آنها چاپ شود. طرفه آن‌که با وجود انبوه یافته‌های پژوهشی، وضعیت آموزشی در این دانشگاه، بهبود نسبی هم نیافته است، زیرا دانشگاه‌ها در ایران، شرایط وجودی خود را که استقلال آموزشی و تدوین برنامه‌های درسی و تبیین سیاست‌گذاری‌های پژوهشی و ارتباط با جهان توسعه یافته و ده‌ها مورد دیگر را از دست داده‌اند. در این میان، دانشگاه تازه-تأسیس فرهنگیان که در اساس‌نامه‌اش «اموریت-محور» نامیده شده و در اظهارات مسئولانش، دائم بر «تراز» بودن ورودی‌ها و خروجی‌هایش با قرائت خاصی از ایدئولوژی حاکمیتی تأکید شده، موقعیت بازهم خاص‌تری دارد و معلوم نیست که چگونه می‌تواند پذیرای یافته‌های پژوهشی بی‌اعتนา به دنیای واقعی باشد؟ دانشگاهی که تعداد استادانش نسبت به دانشجویانش با عرف آموزش عالی حتی نزدیکی هم ندارد، درس‌های اجباری و غیرتخصصی اش زیاد و غیرمرتبط با آموزش‌های موضوعی است و ده‌ها «باید»‌هایی که چون پیچک، بر تاروپود برنامه‌های درسی و آموزشی آن پیچیده شده‌است، چه تناسبی با موضوع‌های پژوهشی انتخاب شده برای رویارویی با

سردییر: زهرا گویا اصول طرح پژوهش در برنامه درسی: دقت، مرتبط بودن و مشارکت

چالش‌های جدی این دانشگاه دارد؟ این پژوهش‌ها تا چهاندازه از روش‌شناسی قابل دفاع برخوردارند؟ مخاطب بین‌المللی یافته‌های ما چه کسانی هستند؟ در این حال، وزارت عتف بدون توجه به واقعیت‌های جهانی و ایجاد زیرساخت‌های مناسب، نهادهای وابسته به خود از جمله مجله‌های علمی-پژوهشی و استادان را تشویق به ایجاد ارتباط‌های بین‌المللی از طریق امتیازهای صرف‌آمیز می‌کند. نمونه این تلاش را در یک جلسه مجازی که با سردییران نشریات علمی انجمن مطالعات برنامه درسی برگزار شد، شنیدم. در آن جلسه، راجع به امکان‌سنجی برای تأسیس مجله‌ای جدید و بررسی راهکارهای عملی برای بین‌المللی شدن مجلات و ارتقای مرتبه آنها بحث شد. بیشتر پیشنهادهایی که مطرح شدند، بر اساس آیین‌نامه‌هایی است که وزارت علوم تحقیقات و فناوری برای ارتقای مرتبه مجله‌های علمی-پژوهشی تصویب کرده که همگی، کمی و اجرایی و با تأسف سطحی و به دور از اصالت پژوهشی است. در این آیین‌نامه‌ها، ارتقای رتبه مجله‌ها به انتشار به موقع، تعداد ارجاع‌ها، داشتن عضو هیئت-تحریریه در خارج از ایران، ضریب تأثیر، تنوع نمایه‌شدن‌ها و دیده‌شدن در سطح بین-المللی بستگی دارد. ولی توضیح داده‌نشده که کیفیت مقاله‌ها، چگونه بررسی می‌شود؟ به غیر از نویسنده‌گان) و دانشجویانشان، چه کسانی و با چه تعدادی به یک مقاله ارجاع می‌دهند؟ در کدام‌یک از سیاست‌گذاری‌های کلان کشور، از دستاوردهای ارائه شده در مقاله‌های مجله‌های علمی-پژوهشی استفاده شده است؟ آن مقاله‌ها برای کدام مسئله واقعی کشور را حل عملی ارائه داده‌اند؟ تا کجا پژوهشگران و مجله‌ها، به دور از درنظرگرفتن محدودیت‌های تحمیل شده بر آنها، قادر به بیان واقعیت‌های برآمده از پژوهش‌های خوب طراحی شده و بدون دستکاری هستند؟ چرا برای کسی که با وجود تحصیلات عالی، فضای کاری را در ایران نامطلوب دیده یا امکان کارکردن از او سلب شده و به‌اجبار یا به‌اختیار مهاجرت کرده، با عضویتش در هیئت‌تحریریه یک نشریه داخلی، برای آن مجله امتیاز‌آور می‌شود؟ چاپ و انتشار مجله‌ها با پرداخت «بخار و نمیر» وزارت عتف، امکان‌پذیر نیست و بدین‌سبب، به مجله‌ها مجوز داده شده (تصویبه شده) که مقدار قابل توجهی از نویسنده‌گان پول دریافت شود که سؤال این است که آیا برای مجله‌های معتبر و در جهانی که تمنای ارتباط با آن را داریم، چنین امری مرسوم بوده است؟ چگونه در یک نظام دولتی متمنک، از مجله‌ها انتظار می‌رود که بدون

^۱ تعداد زیادی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به همراهی استادان راهنمایشان، مقاله‌های خود را در مجله‌های پولی به‌اصطلاح بین‌المللی چاپ می‌کنند. درواقع دانشجویان توسعه بعضی دانشگاه‌ها و استادها به گروگان گرفته‌شده‌اند تا تعداد بیشتری مقاله در هر کجا که زبانش انگلیسی باشد، چاپ کنند که مصدق برده‌داری مدرن است.

حمایت مالی، توسط مؤسسه‌های تجاری جهانی نمایه شوند؟ چرا از طرف وزارت عتف توصیه شده که اگر مجله به زبان انگلیسی چاپ شود، رتبه‌اش ارتقا می‌یابد؟ به‌جه دلیل، پیشنهادشده که منابع داخل متن فارسی به انگلیسی نوشته شود تا به مقاله ارجاع داده شود؟ اینها و ده‌ها سؤال در مورد این پیشنهادهای غیرعلمی و صرفاً کمی، ریشه در خودخوارپنداری^۱ بعضی از متفکران ایرانی در دوره مدرنیته و از طریق نگاه‌های فرادستانه «شرق‌شناسانه» در مقابل غرب، رواج یافته بود و این‌بار اما، با صدور چنین بخش‌نامه‌هایی، به آنها و جاهات قانونی هم داده شده است. در دنک این که تمام آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های وزارت عتف، توسط ما دانشگاهی‌ها تولید و تدوین و تجویز می‌شود و به‌شدت، حقارت‌آمیز هستند ولی آنها را راهنمای عمل و قضایت در مورد مجله‌های پژوهشی می‌کنیم. مگر می‌شود همکاری‌های علمی و پژوهشی با جهان نداشت و انتظار دیده شدن داشت؟ به‌جای چنین کارهای عبیثی، نیازمند حمایت و تبیین سازوکارهای عملی و اجرایی برای حضور دانشگاهی‌ها و دانشجویان تحصیلات تكمیلی در کنفرانس‌ها و اجتماع‌های شاخص علمی-پژوهشی جهان هستیم تا دستاوردهای خود را ارائه دهنده و نقد شوند و بازخورد بگیرند. در آن صورت، جهان ما را می‌بیند و به‌یافته‌های ارزشمند ارجاع می‌دهد. البته که برای مشارکت در سطح جهانی، ضروری است که پژوهش‌های بامعنا و دقیق و قابل ارائه انجام شود.

موضوع مقاله‌نویسی و رتبه‌بندی مجله‌های علمی-پژوهشی و تأسیس مستمر مجله با مجوز وزارت عتف و جهانی شدن، مرا بیشتر به‌فکر و داشت که در حال حاضر و در شرایط ویژه‌ای که آموزش در دوران پساکرونا ایجاد کرده، آیا تمرکز پژوهش‌ها در برنامه درسی تغییر اساسی خواهد یافت؟ در حقیقت، معنای تحول یافته برنامه درسی در فضای آموزشی فعلی در ایران، چیست؟ در این‌باره با همکار گرامی خانم دکتر زهراء نیکنام مشورت کردم. ایشان مقاله «طرح پژوهش از منظر برنامه درسی» را از کتاب «طرح پژوهش آموزشی^۲» برایم فرستادند که از ایشان سپاسگزارم و به‌سیاری از دغدغه‌های جدی‌شان در حوزه مطالعات برنامه درسی در ایران، احترام می‌گذارم و احساس هم‌دلی دارم. این مقاله تلنگری شد که دویاره، این کتاب را بخوانم و بر مسئله پژوهش در برنامه درسی و همچنین تمایل جامعه علمی ایران به دیده شدن پژوهش‌هایش در سطح بین‌المللی، متوجه شوم. برای این‌هدف، لازم دیدم با پیش‌کسوتان این حوزه، استادان جوان و تازه‌نفس، فارغ‌التحصیلان^۳ در جستجوی کار و دانشجویان تحصیلات تكمیلی و

¹ Inferiority Complex

² McKenny, Nieveen & Akker

³ Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen

سردیبر: زهرا گویا اصول طرح پژوهش در برنامه درسی: دقت، مرتبط بودن و مشارکت استادان راهنمای و مشاورانش، راجع به بحران پژوهش در مطالعات برنامه درسی و کسب شرایط لازم برای حضور در عرصه جهانی، به طرح مسئله پردازم.

کتاب «طرح پژوهش آموزشی»، محصول سمیناری با همین عنوان بود که توسط «سازمان پژوهش علمی هلند^۱» و «شورای برنامه برای پژوهش‌های آموزشی^۲» آن برگزار شد. ویراستاران کتاب در مقدمه توضیح داده‌اند که سه انگیزه برای تدوین این کتاب وجود داشته‌است؛ افزایش «مرتبه‌بودن^۳» پژوهش با سیاست‌گذاری و عمل آموزشی، «توسعه تجربی نظریه‌های برآمده از عمل^۴» و «افزایش استحکام تمرین طراحی^۵» بوده‌است. علت وجودی این سه انگیزه را هم، بیشترشدن مخاطبان بین‌المللی پژوهشگران آموزشی دانسته‌اند که پژوهش‌های ایشان، ریشه در عمل دارد. به باور ایشان، طراحی پژوهش به عنوان یک روش‌شناسی در تحقیقات آموزشی، می‌تواند به ارتباط بیشتر یافته‌ها با عمل آموزشی بیانجامد.

به گفته کلی (۲۰۰۶)، هر جامعه‌ای برای آموزش کودک و بزرگ‌سال خود، تلاش‌های بسیاری می‌کند و این سؤال که چگونه پژوهش به بهبود این تلاش‌ها کمک می‌کند، یک چالش مستمر است و «طرح پژوهش»، یکی از رویکردهایی است که می‌تواند راهگشا باشد. از نظر وی، طرح پژوهش آموزشی، ماهیتی مداخله‌گرانه، تکرارشونده، مرکز بر فرایند، مشارکتی، چندسطحی، ابزارگرا و مبتنی بر نظریه است (کلی، ۲۰۰۳، نقل شده در کلی، ۲۰۰۶). کلی توضیح می‌دهد که طرح پژوهش، «اگرچه تجربی است، ولی از نوع تحقیقات آزمایشی نیست و به جای آزمون فرض، به تولید و ترویج فرضیه می‌پردازد و حرکت‌دهنده آن، حدسیه‌های برآمده از پژوهش، شامل نقشه‌ریزی، خلق، مداخله، عیب‌یابی، وصله و تعمیر، بازتاب، نگاه به گذشته، صورت‌بندی دوباره و مداخله مجدد است» (ص. ۱۱۴). از این گذشته، عدم تأکید بر متغیرهای جدا از هم، تمرکز بر اشیا و فرایندها در زمینه‌های مشخص و تلاش برای مطالعه آنها به عنوان پدیده‌های یک‌پارچه و معنادار، زمینه‌دار بودن و پرهیز از تعمیم‌دادن بدون توجه به زمینه، از ویژگی‌های یک طرح پژوهش است.

از زمانی که لینکلن و گوبا (۱۹۸۵)، کتاب «جستجوگری طبیعت‌گرا^۶» را منتشر کردند، روش‌شناسی‌های گوناگونی در پارادایم «پژوهش‌های کیفی» تبیین شدند تا به بررسی

¹ Netherlands Organization for Scientific Research: NWO

² Program Council for Educational Research: PROO

³ Relevance

⁴ Developing Empirically Grounded Theories

⁵ Increasing the Robustness of Design Practice

⁶ Kelly

⁷ Lincoln & Guba

مسئله‌های آموزشی و به‌طور خاص، تدریس و یادگیری پردازند. آنها «طیعت‌گرایی» را در مقابل «عقل‌گرایی» که در حقیقت، اساس رویکردهای مختلف در پارادایم «پژوهش‌های کمی» است، مطرح کردند و با مطرح کردن ویژگی‌های هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه، ارزش‌شناسانه، تعمیم‌پذیری و علیت، نشان دادند که طبیعت‌گرایی که در آن، پژوهشگر از دستکاری نتایج پژوهش اجتناب می‌کند، با واقعیت آموزشی سازگاری بیشتری دارد.

و اکر^۱ (۲۰۰۶) براین باور است که دو دلیل مهم برای توجه به طرح پژوهش آموزشی، یکی نامیدی از رویکردهای مرسوم به تحقیقات آموزشی در ارتقای آموزش، و دیگری عدم مشاهده بهبود قابل اندازه‌گیری در تدریس و یادگیری در سطح وسیع، پس از جنگ جهانی دوم بود. او حتی اشاره کرده که در زمانی که انتظار می‌رفت از تجمیع یافته‌های تحقیقات آموزشی، دانش کافی برای تأثیرگذاری بر آموزش به دست آمده است، در بیشتر کشورها، سطح آموزش پایین‌تر هم رفت. وی در نقد تندی که بر تحقیقات آموزشی وارد کرد، بیان نمود که «پژوهشگران، نظریه‌ها و یافته‌ها را به آموزشگران-علمایان، راهبران حرفه‌ای و دانشجویان تحصیلات تکمیلی^۲ تدریس کردند و آنها هم در مقابل، آن نظریه‌ها را به کاربرد نداند. ولی در عمل، آن نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی، اغلب تأثیری بیش از استفاده شعاری برای اصلاح طلبان آموزشی نداشت» (ص. ۹). او شاهد ادعای خود را شعارهایی نظیر «یادگیری کودک-محور»، «یادگیری اکتسافی» و «روش پژوهش-ای» دانست که طرفدارانشان، آنها را «مبتنی بر پژوهش» معرفی کردند، ولی عمل آموزشی که تحت این عنوان‌ها صورت می‌گیرد، چنان وسیع و بسیار پژوهشگر است که هر کدام، بیش از آن که معرف یک طرح «خوش-تعریف» باشند، تبدیل به یک رویکرد فلسفی شدند. در صورتی که برای نشان دادن این که یک طرح، اصول برگرفته شده از پژوهش و نظریه را به دقت به کار می‌بندد، پژوهشگر باید طرحی برای پژوهش خود داشته باشد.

مک‌کنی، نیوین و آکر^۳ (۲۰۰۶) برای یک طرح پژوهش قوی از منظر برنامه درسی، سه-معیار سازگاری، هماهنگی و انسجام را معرفی کردند (ص. ۷۱) که از لحاظ اجرایی، رعایتشان ضروری است. این سه معیار عبارتند از:

- سازگاری بین ۱۰ مؤلفه برنامه درسی^۴ (مدل تارونکبوت) و در میان سه سطح کلان^۵ (سیستم/جامعه/ایالت^۶) و میانی^۷ (مدرسه/ مؤسسه) و خُرد^۸ (کلاس-درس/یادگیرنده^۹)؛

¹ Walker

² Researchers-in-training

³ Consistency among Curricular Components (Spiderweb)

سردیبر: زهرا گویا اصول طرح پژوهش در برنامه درسی: دقت، مرتبط بودن و مشارکت

- هماهنگی بین بازنمایی‌ها^۰ (برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده؛
- انسجام درون چارچوب سیستم^۱ (درنظر گرفتن تأثیر توسعه معلمان، توسعه مدرسه و ارزیابی‌های در مقیاس کلان) (ص. ۷۱).

در استعارهٔ تار عنکبوت^۲ تأکید براین است که درون یک برنامه درسی، ممکن است وزن و اثر مؤلفه‌ها در طول زمان تعییر کند، ولی هر تغییر چشمگیری که باعث عدم تعادل بین این مؤلفه‌ها بشود، کل برنامه درسی را نامتعادل می‌کند، اگرچه ممکن است همان برنامه مدتی دوام بیاورد. آنان بر این باورند که «رویکرد طرح پژوهش همراه با سایر رویکردهای پژوهشی، این قابلیت را دارد که به توسعهٔ مداخله‌های مؤثرتر کمک کند و فرصت‌هایی برای یادگیری در فرایند پژوهش ایجاد کند. درنتیجه طرح پژوهش، سه‌خروجی دارد که شامل اصول طراحی، محصولات برنامه درسی و توسعهٔ حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان است. هدف اصلی طرح پژوهش در برنامه درسی، ابداع راه حل‌هایی برای تولید دانش جدید است که در عمل، قابل دوام باشند» (ص. ۷۲). مکنی، نیوین و آکر در جمع‌بندی خود، فهم و درک «زمینه» را در یک طرح پژوهش قوی در حوزهٔ برنامه درسی، حیاتی دانسته و «دقت»، «مرتبه بودن» و «مشارکت» را به عنوان سه‌اصل طرح پژوهش معرفی کرده‌اند. همچنین اشاره کرده‌اند که زمینهٔ طرح پژوهش آموزشی، دنیای واقعی است که پیچیدگی‌ها و لایه‌های تودرتوی خود را دارد و بدین سبب، «مثلثی‌سازی در منابع داده‌ها، موقعیت‌ها و ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها و حتی پژوهشگرها»، به شناخت و لحاظ کردن این پیچیدگی‌ها کمک می‌کند. با این حال هشدار داده‌اند که «نباید این بدفهمی که بیشتر بهتر است، هدایت‌کننده مثلثی‌سازی باشد» (ص.

(۸۶)

^۱ Macro Level: System/society/nation/state

^۲ در ایران، سطح ایالت معادل سطح استان است.

^۳ Meso Level: School/institution

^۴ Micro Level: Classroom/ learner

^۵ Harmony between Representations

^۶ Coherence within the System Context

اصطلاح چارچوب سیستم^۱ (system context)، به شرح تعامل یک سیستم با محیط خود می‌پردازد و شامل عناصر ویژه، مزه‌ها، ارتباطات متقابل، تعامل‌ها و محیط اجرایی است (راس و وینستد، ۲۰۲۲). منظور از این اصطلاح در آموزش و برنامه درسی، همان نظام آموزشی است که برای حفظ وفاداری به منبع اصلی، به همین شکل به آن ارجاع داده شد.

^۷ غلام‌آزاد، گویا و کیامنمش^۲ (۱۴۰۰) در طرح پژوهش خود، با درنظر گرفتن سه معیار توصیه شده بالا و استفاده از مدل تار عنکبوتی آکر (۲۰۰۳)، سازگاری درونی و تعادل بین مؤلفه‌های برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای را در ایران بررسی کردند و راهکارهایی برای اصلاح برنامه درسی ریاضی موجود، ارائه دادند.

در مقاله‌های متعددی که در مجله‌های علوم تربیتی/برنامه درسی چاپ می‌شوند، جای خالی سؤال پژوهشی که برآمده از دغدغه جدی پژوهشگر باشد و کمبود طرح‌های پژوهش قوی که در آنها دقت و مرتبطبودن و مشارکت معنادار لحاظ شده باشد، جامعه آموزشی را با بحران مواجه کرده است و دیگرسو، تصمیم‌گیرندگان دلخوش به این که تعداد و باز هم تعداد «تولیدات علمی»، بیشتر و بیشتر می‌شود! در صورتی که پژوهش آموزشی بدون اثرگذاری بر جامعه و حل مسائل واقعی آن، مانند آموزش ازدھاکشی است که آیین و «قافیه» روشنی در ظاهر آن نمایان است، ولی انجامدادن و ندادنش، جز برای ارتقای کمی، تأثیر چندانی برای توسعه جامعه و رویارویی با چالش‌های جدی آن ندارد. پژوهش دغدغه می‌خواهد و پژوهشگری که دغدغه ندارد، چه سوال‌هایی برای پژوهش خود دارد که زندگی حرفه‌ای اش صرف یافتن پاسخ مناسب برای آنها کند؟ پژوهش آموزشی اثرگذار از منظر برنامه درسی است.

پژوهش آموزشی اثرگذار از منظر برنامه درسی است. **قاریه اندیشم و دلدار من گوید من دلار من**

زهرا گویا

سردبیر

منابع

- Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koen; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Kelly, Anthony, E. (2006). Quality Criteria for Design Research: Evidence and Commitments. In Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koen; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.); *Educational Design Research*. 107-118. Routledge.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon, G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (1st Edition). Sage.
- McKenny, Susan; Nieveen, Nieke & Akker, Jan Van Den. (2006). Design Research from a Curriculum Perspective. In Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koen; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.); *Educational Design Research*. 67-90. Routledge.
- Ross R, McEvilley M, Winstead M (2022) Engineering Trustworthy Secure Systems. (National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD), NIST Special Publication (SP) NIST SP 800-160v1r1. <https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-160v1r1>
- Walker, Decker. (2006). Toward productive design studies. In Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koen; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.); *Educational Design Research*. 8-13. Routledge