

روش مطالعه موردی^۱ و کاربرد آن در تعلیم و تربیت

در این مقاله ابتدا به مثالهای فکری (پارادیم‌ها) در پژوهشهای حوزه علوم انسانی و اجتماعی اشاره شده است. بر این اساس رویکرد پژوهش کیفی و رویکرد پژوهش کمی در علوم تربیتی موردنظر قرار گرفته است. پس از آن مطالعه موردی به عنوان یک روش پژوهش، که می‌تواند به شیوه کیفی یا کمی انجام پذیرد، توصیف شده و مراحل انجام آن بیان گردیده است. سرانجام، به عنوان مثالی از کاربرد مطالعه موردی، نتایج یک پژوهش، که درباره نیازهای آموزشی مدیران مدارس متوسطه استان لرستان در سال ۱۳۷۲ انجام گرفته، عرضه شده است.

۱. مقدمه

یادگیری دانش آموزان در آموزشگاهها چگونه رخ می‌دهد؟ دانش و مهارتهای معلمان در چه زمینه‌هایی باید تقویت شود تا کیفیت عملکرد آنان ارتقاء یابد؟ نیازهای آموزشی مدیران آموزشگاهها چیست و چگونه می‌توان این نیازها را برآورده نمود؟ آموزشگاهها در مقاطع مختلف تا چه اندازه به هدفهای مربوط دست

می‌یابند؟ این سؤاها و سؤالهای دیگری از این قبیل را می‌توان به کمک پژوهشهای آموزش پاسخ داد. اما پژوهشهای آموزشی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی قرار دارد، لذا برای انجام پژوهش در این حوزه باید، با توجه به نوع مسئله پژوهشی، رویکرد مناسب را انتخاب کرد (۱ و ۲).

در پژوهشهای علوم انسانی و اجتماعی با دو رویکرد روبرو هستیم: الف) رویکرد خردگرایانه (ب) رویکرد طبیعت‌گرایانه. به عبارت دیگر در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، از جمله علوم تربیتی، انتخاب رویکرد برای انجام پژوهش بر پایه جهان بینی و نوع مثال فکری (پارادایم) است که پژوهشگر اختیار می‌کند. منظور از پارادایم "مجموعه‌ای از مفروضه‌ها، مفاهیم یا گزاره‌هاست که از نظر منطقی به طور انعطاف پذیری به هم مرتبط بوده و جهت فکری و پژوهشی را هدایت می‌کند" (۱، ص ۳۰).

پارادایم خودگرایانه با دیدگاه اثبات‌گرایی منطقی سر و کار دارد. مفروضه این پارادایم آن است که "واقعیت چیزی است که فرد می‌تواند به وسیله حواس خود آنرا تجربه کند". این پارادایم بر پایه این اصل استوار است که متغیرهای تشکیل دهنده یک فرایند پیچیده را می‌توان به طور جداگانه از یکدیگر بررسی کرد. مثلاً تأثیر رفتار معلم بر یادگیری دانش‌آموزان را می‌توان بدون مطالعه سایر متغیرها، که بر یادگیری دانش‌آموز اثر می‌کند، بررسی کرد (۱۰، ص ۳۸۳). از جمله ویژگیهای اساسی پارادایم خودگرایانه: تلخیصی بودن، تکرار پذیر بودن و ابطال پذیری است (۳، ص ۲۸).

در حالی که پارادایم طبیعت‌گرایانه بر این مفروضه استوار است که واقعیت چیزی نیست که همه افراد به طور یکسان آنرا مشاهده کنند و تجربه مشابهی از آن به دست آورند. علاوه بر آن، تقسیم یک پدیده پیچیده به اجزاء و مطالعه هر یک از اجزاء الزاماً ما را به شناخت کامل از آن پدیده نمی‌رساند. وانگهی واقعیت مورد

1. Rationalistic approach

2. Naturalistic approach

3. Paradigm

4. Reductionism

5. Repeatability

6. Refutation

مشاهده و مشاهده‌گر بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، همچنین ارزشهای پژوهشگر به‌نحوی فرایند پژوهش را تحت تأثیر قرار می‌دهد^(۱)، ص ۲۳۴). بنابراین، در پارادیم طبیعت‌گرایانه، مفروضه اصلی مورد تأکید آن است که واقعیت مورد مشاهده به تفسیر افراد و ذهنیت آنان بستگی دارد. در حوزه علوم تربیتی، کاربرد دو پارادیم یاد شده منجر به دو دسته از روشهای تحقیق شده است: الف) روشهای کمی که در آنها از داده‌های کمی استفاده می‌شود؛ ب) روشهای کیفی که در آنها داده‌های کیفی به کار می‌رود. این دو دسته روشها مکمل یکدیگر بوده و برای شناخت پدیده‌های آموزشی می‌تواند توأمأ مورد استفاده قرار گیرد^(۴ و ۵ و ۶).

هر یک از دسته‌های اصلی روشهای تحقیق کمی و کیفی را نیز می‌توان به دسته‌های فرعی تقسیم کرد. متداولترین تقسیم‌بندی از روشهای کمی آنها را به سه دسته فرعی تقسیم می‌کند^(۶): الف) پژوهش تاریخی، ب) توصیفی (پیمایشی، همبستگی، علی... مقایسه‌ای، مطالعه موردی و اقدام پژوهی) و ج) پژوهش آزمایشی. روشهای تحقیق کیفی نیز به دسته‌های فرعی گوناگون تقسیم شده است^(۱، ۲، ۳، ۴ و ۵). مثلاً در دسته‌بندی که از طرف انجمن تحقیقات آموزشی امریکا عرضه شده است، پژوهشهای کیفی در تعلیم و تربیت چهار دسته فرعی را شامل می‌شود: الف) پژوهش تاریخی، ب) قوم‌نگاری، ج) پژوهش فلسفی، د) مطالعه موردی. همان‌طور که در تقسیم‌بندی روشهای کمی و کیفی ملاحظه می‌شود، مطالعه موردی یکی از راهبردهای پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت است و می‌توان آن را به روش کمی یا کیفی انجام داد. گاهی اوقات استفاده از این دو روش توأمأ به‌عمل می‌آید تا درک عمیق پدیده‌های آموزشی امکان پذیر شود. از این رو می‌توان گفت که استفاده از روشهای تحقیق کیفی و کمی مانعة‌الجمع نیست^(۴ و ۵).

با توجه به مطالب فوق، این مقاله بر آن است تا ابتدا به معرفی مطالعه موردی، به‌روش کیفی در علوم تربیتی بپردازد. پس از آن نتایج به‌دست آمده از اجرای یک طرح تحقیق درباره نیازهای آموزشی مدیران آموزشگاههای متوسطه را، به‌عنوان کاربردی از روش مطالعه موردی، عرضه کند.

۲. ویژگی‌های مطالعه موردی

در پژوهش به‌روش مطالعه موردی، بر خلاف پژوهش‌های آزمایشی، پژوهشگر به دستکاری متغیر مستقل و مشاهده اثر آن بر متغیر وابسته نمی‌پردازد. همچنین همانند پژوهشگری که در تحقیق پیمایشی با انتخاب نمونه‌ای با حجم وسیع و معرّف از جامعه درباره تعدادی از متغیرها به بررسی می‌پردازد، عمل نمی‌کند. پژوهشگر مطالعه موردی به انتخاب یک "مورد" پرداخته و آن را از جنبه‌های بیشمار بررسی می‌کند. این "مورد" می‌تواند یک "واحد" یا سیستم با حد و مرز مشخص و متشکل از عناصر و عوامل متعدد و مرتبط به هم باشد. از این جمله در تعلیم و تربیت می‌توان هر یک از عوامل نظام آموزشی مانند دانش‌آموز، معلم، مدیر آموزشگاه، برنامه درسی، و امثال آن را به عنوان "مورد" تحت مطالعه منظور داشت و مشخصه‌های آن را از جنبه‌های متعدّد به‌طور عمقی بررسی کرد.

هدف کلی در هر مطالعه موردی مشاهده تفصیلی ابعاد مورد تحت مطالعه و تفسیر مشاهده‌ها از دیدگاه کل‌گراست. از این‌رو مطالعه موردی بیشتر به‌روش کیفی و با تأکید بر فرایندها و درک و تفسیر آنها انجام می‌شود. "مورد" چنان انتخاب می‌شود که نمایان‌کننده وضعیت یا حالت کلی تحت مطالعه، یا مثالی از پدیدار(های) منظور نظر باشد که پژوهشگر می‌خواهد درباره آن(ها) به‌درک عمقی دست یابد. در تعلیم و تربیت، "مورد" می‌تواند شامل: یک فرد (دانش‌آموز، معلم، مدیر)، یک برنامه درسی، یک گروه از افراد (معلمان، مسئولان اداری)، یکی از رویدادهای آموزشی (دانش‌آموختگی)، یا یک سازمان (رسمی یا غیررسمی) باشد. انتخاب طرح تحقیق به‌روش مطالعه موردی بدان جهت برتری می‌یابد که پژوهشگر مایل است "مورد" را به‌صورت کل‌گرا درک کند. او نمی‌خواهد به مشاهده چند متغیر و تحلیل رابطه میان آنها اکتفا کند.

۳. مراحل مطالعه موردی

انجام پژوهش به‌روش مطالعه موردی شامل چهار مرحله است (۷، ص ۵۴): این مراحل عبارت است از: الف) بیان مسئله و انتخاب "مورد" (واحد تحلیل)، ب) انجام عملیات میدانی (گردآوری داده‌ها)، ج) سازماندهی داده‌ها، و د) تدوین

گزارش. در بیان مسئله، پژوهشگر از زمینه و محیطی که مشکل در آن بروز کرده آغاز می‌کند و سپس به توصیف "موقعیت نامعین" می‌پردازد. پس از آن به انتخاب "مورد" می‌پردازد که در دسترس باشد، یا اینکه آنچنان ویژگیهایی را دارا باشد که مطالعه آن از نظر اطلاعات پژوهشی آشکار کننده باشد. برخی اوقات مطالعه موردی شامل بررسی چندین "مورد" است که آنرا مطالعه "میان - موردی"^۱ می‌نامند. در این نوع مطالعه، پژوهشگر داده‌های مورد نظر را به شیوه‌های گوناگون از چندین "مورد" گردآوری می‌کند (۱۵۳، ۳).

در مرحله اول ضروری است که پژوهشگر به این پرسش پاسخ دهد:

در صدد آن است که در پایان مطالعه موردی درباره چه چیزی به اطلاعات پژوهشی دست یابد؟ (۸ ص ۱۰۰). بر اساس پاسخ این پرسش، به سهولت می‌توان نسبت به انتخاب "واحد" تحت مطالعه تصمیم‌گیری نمود. در این باره پژوهشگر هدف اصلی مطالعه را منظور داشته و به پاسخ پرسش یاد شده دست می‌یابد. معمولاً در مطالعه موردی که به روش کیفی انجام می‌شود هدف اصلی آن است که مشخص کند: "چرا" یا "چگونه" یک رویداد یا پدیدار ظاهر می‌شود؟، یا اینکه "چه رخ داد؟" "چرا رخ داد؟" و "چگونه رخ داد؟" (۳، ص ۴۴). از این رو، باتوجه به نوع سؤال پژوهشی می‌توان ابتدا واحد تحلیل را برای مطالعه موردی مشخص کرد و "مورد" را انتخاب نمود.

توجه پژوهشگر در مطالعه موردی بر یک "مورد" (واحد تحلیل)^۲ متمرکز است. اما ممکن است این واحد متشکل از رویدادهای متعدد و افراد مختلف باشد یا از فرآیندهای گوناگون تشکیل شده باشد. در این صورت ضروری است که از اجزاء تشکیل دهنده واحد تحلیل نمونه‌گیری نمود.

دو روش عمده نمونه‌گیری وجود دارد: نمونه‌گیری احتمالی و نمونه‌گیری غیراحتمالی اما در مطالعه موردی به روش کیفی، معمولاً از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی استفاده می‌شود و نمونه‌های در دسترس انتخاب می‌گردد (۳، ص ۴۷).

ذکر این نکته ضروری است که پژوهشگر مطالعه موردی در این مرحله، پیشینه

پژوهشی مسئله را نیز مطالعه می‌کند. چه بدین وسیله می‌تواند مبنایی استوار برای انجام مطالعه موردی فراهم آورد.

در مرحله دوم، عملیات میدانی پژوهش آغاز می‌شود. در این مرحله ابتدا نوع داده‌های موردنظر در شیوه گردآوری آنها منظور می‌شود. در مطالعه موردی به روش کیفی داده‌ها شامل نمادهایی برای توصیف تفصیلی موقعیتها، رویدادها، اشخاص، تعامل میان افراد، و سایر رفتارهای قابل مشاهده است. از این رو نمادهای کلامی که به صورت نقل قول، تجربه مستقیم اشخاص، نگرشها، اعتقادات، اندیشه‌ها و غیره است، درباره "مورد" (واحد تحلیل) گردآوری می‌شود. باید توجه داشت این داده‌های خام نمایانگری از واقعیت است که حاصل ادراک پژوهشگر (مشاهده‌گر) می‌باشد. این نوع داده‌ها ماهیت اعتقادات، نگرش، رویدادها یا رفتار را نمایان می‌کند. چنانچه در یک مطالعه موردی علاوه بر روش کیفی از روش کمی نیز استفاده شود، می‌توان درباره جنبه‌های کمی عناصر و اجزاء تشکیل دهنده "مورد"، با توجه به متغیرهای مربوط، به بررسی پرداخت و درباره اینکه تصویر تغییرات چیست یا توزیع تغییرات آنها چگونه است، داده‌هایی به دست آورد.

برای گردآوری داده‌های کیفی می‌توان از شیوه‌هایی به شرح ذیل استفاده کرد:

الف) گردآوری اسناد و مدارک، ب) مشاهده مستقیم، و ج) مصاحبه. معمولاً از طریق مشاهده شرکت کننده^۱ می‌توان داده‌های مورد نیاز را با تفصیل و عمق بیشتری تهیه کرد. در صورتیکه مشاهده شرکت کننده با مصاحبه و گردآوری اسناد توأمأ انجام پذیرد. می‌توان به تفسیری کل‌گرا^۲ از "مورد" دست یافت. در واقع عبارت "عملیات میدانی" به مشاهده شرکت کننده اطلاق می‌شود (۳، ص ۱۰۲). در انجام این امر در قدم اول باید نسبت به کسب اجازه از افراد ذیربط اقدام نمود و سپس به مشاهده پرداخت. در قدم نهایی نیز ضرورت دارد از افراد ذیربط، که مشاهده شرکت کننده را تسهیل کرده‌اند، سپاسگزاری نمود. چنین روالی باعث خواهد شد که در انجام پژوهش به روش کیفی برخی از مشکلات اجرایی کاهش یابد.

از آنجا که در مشاهده شرکت کننده، پژوهشگر (مشاهده گر) به عنوان ابزار گردآوری داده‌ها منظور می‌شود، توانایی پژوهشگر در درک انگیزه‌ها، اعتقادات، علایق، رفتارهای غیرارادی، عاداتها و غیره نقش بسزایی دارد. از این رو پژوهشگری که در نظر دارد به مطالعه موردی بپردازد باید از تجربه کافی برخوردار بوده و تواناییهای لازم را دارا باشد. با توجه به اینکه تعلیم و تربیت نهادی است که با انسانها سروکار دارد و برای بهبود امور آن باید انگیزه‌ها، نگرشها و ارزشهای افراد ذیربط و ذینفع را شناخت، تا بتوان عملکرد دست اندرکاران را بهبود بخشید، استفاده از شیوه مشاهده شرکت کننده، برای پی بردن به برخی جنبه‌های ناآشکار رفتار انسانی و شناخت عوامل مؤثر در آنها، می‌تواند یاری دهنده باشد.

مرحله سوم در مطالعه موردی شامل سازماندهی و تحلیل داده‌هاست. در این مرحله پس از آنکه اسناد و مدارک جمع‌آوری شد، مشاهده انجام گرفت و مصاحبه به عمل آمد، پژوهشگر، که با مجموعه‌ای از دستنوشته‌ها و مدارک روبرو است، باید به سازماندهی داده‌های حاصل بپردازد. البته در مطالعه موردی، پژوهشگر از ابتدای عملیات میدانی به نحوی باید به سازمان دادن داده‌ها بپردازد، تا اینکه در آخرین مرحله با انبوهی از اسناد و نوشتارهای سازمان نیافته روبرو نشود. چنانچه داده‌های گردآوری شده به شیوه‌های گوناگون (اسناد و مدارک، مشاهده و مصاحبه) و از گروه‌های متفاوت افراد بدست آمده باشد، در این مرحله می‌توان از روشی که تطابق همگونی یافته‌ها نامیده می‌شود، استفاده کرد. منظور از این روش آن است که یافته‌های بدست آمده از منابع و شیوه‌های مختلف با هم مقایسه شود (۱۱، ص ۲۳۴) از این رو، حتی می‌توان یافته‌های پژوهشگران متفاوت را که درباره "مورد" ویژه‌ای به مطالعه پرداخته‌اند با هم مطابقت نمود (۱۲، ص ۲۶۹؛ ۱۱، ص ۲۳۵)

تجزیه و تحلیل داده‌ها در مطالعه موردی را می‌توان در سه سطح انجام داد. در سطح اول، داده‌های بدست آمده با توجه به معیاری خاص طبقه‌بندی می‌شود. این معیار را می‌توان زمان گردآوری داده‌ها، سیر زمانی تدوین مدارک، تسلسل منطقی مطالب، مکان مشاهده یا ملاقات افراد جهت مصاحبه و جز اینها اختیار کرد.

در سطح دوم از تحلیل داده‌ها، هر یک از طبقات به‌دست آمده در سطح پیشین توصیف شده و بسط داده می‌شود. به‌طوری‌که با تفسیر و تعبیر آنها، اطلاعات پژوهشی دربارهٔ "مورد" به‌دست آید. در این باره پژوهشگر باید با منظور داشتن سؤالهای پژوهشی یافته‌ها را تفسیر و تعبیر کند.

در سطح سوم، پژوهشگر با استفاده از اطلاعات به‌دست آمده به‌عرضه فرضیه‌هایی دربارهٔ "مورد" می‌پردازد و در صورت امکان اطلاعات به‌دست آمده را تعمیم می‌دهد. لازم به تذکر است که اعتبار درونی (میزان تطابق یافته‌ها با واقعیت) در پژوهش به روش مطالعه موردی را می‌توان از طریق تطابق همگونی یافته‌های حاصل از منابع و شیوه‌های مختلف، بررسی کرد (۳، ص ۱۸۲).

در مرحلهٔ چهارم، پژوهشگر به تدوین گزارش مطالعه موردی می‌پردازد. چه در مرحلهٔ قبلی سازماندهی داده‌ها انجام پذیرفته و تفسیر و تعبیر آنها به‌عمل آمده است. اولین قدم در تدوین گزارش آن است که مخاطب گزارش، یا کسانی که بالقوه از آن استفاده خواهند کرد، مشخص شود. هر چند به‌طور کلی می‌توان گفت که سیاستگذاران و اعضای هیات علمی علوم تربیتی، معلمان و کارشناسان تعلیم و تربیت را می‌توان به‌عنوان مخاطب مد نظر قرار داد، اما با مشخص کردن مخاطبان اصلی گزارش، پژوهشگر می‌تواند نیازهای اطلاعاتی، آنان را منظور دارد. بدین طریق امکان استفاده از یافته‌ها جهت بهبود نظام آموزشی افزایش می‌یابد (۱۳، ص ۱۳). در قدم بعد برای تهیهٔ گزارش باید هستهٔ اصلی گزارش که مطالب در حول آن تنیده می‌شود، مورد توجه قرار گیرد. برای این منظور باید سؤالهای پژوهشی را منظور داشت و به آنها پاسخ داد.

محتوای گزارش مطالعه موردی می‌تواند شامل قسمتهای زیر باشد:

الف. مقدمه

بیان مسئله و پیشینه تحقیق، بیان هدف و سؤالهای تحقیق.

ب. زمینه و موقعیت مطالعه

توصیف تفصیلی زمینه و شرایطی که مطالعه موردی انجام پذیرفته است.

ج. عملیات میدانی

توصیف کامل شیوه‌ها و چگونگی گردآوری داده‌ها و فرایند آن در عمل.

د. یافته‌ها

عرضه یافته‌ها با تأکید بر عناصری که به‌طور عمقی مورد مطالعه قرار

گرفته‌اند.

ه. خلاصه و نتیجه‌گیری

بیان نتایج به‌دست آمده و بحث درباره همسانی یا مغایرت یافته‌ها در

مقایسه با پیشینه تحقیق: بیان فرضیه‌های بالقوه‌ای که می‌توان با استفاده از

اطلاعات به‌دست آمده صورتبندی کرد.

و. فهرست منابع

در قسمت دیگر مقاله، به‌منظور عرضه مثالی از کاربرد مطالعه موردی، نتایج

یک مطالعه موردی به‌روش کیفی، درباره نیازهای آموزشی مدیران آموزشگاهها

عرضه می‌شود.

۴. کاربرد ی از مطالعه موردی

۴-۱. مقدمه

به‌منظور تعیین نیازهای آموزشی مدیران دبیرستانها در استان لرستان، مرادی در

سال ۱۳۷۲ یک طرح پژوهشی تدوین و اجرا کرد^(۱۴). طرح پژوهشی از دو قسمت

تشکیل شده بود: الف) یک پژوهش پیمایشی شامل نظرسنجی از مدیران دبیرستانها

و مسئولان مناطق آموزش و پرورش، ب) یک مطالعه موردی به‌روش کیفی از طریق

مشاهده غیر شرکت کننده در فرایند مدیریت دبیرستانها. یکی از دلایل گنجاندن

قسمت اول طرح پژوهشی آن بود که، با توجه به متداول نبودن طرحهای پژوهش

کیفی در تعلیم و تربیت کشور، باید هرگونه تردید نسبت به اعتبار درونی مطالعه

موردی زدوده می‌شد. از این‌رو با انجام پژوهش پیمایشی (نظرسنجی)، بررسی

تطابق همسانی یافته‌ها از دو طریق یاد شده امکان پذیر می‌شد. پس از اجرای طرح

پژوهشی، نتایج بدست آمده حاکی از آن است که یافته‌های هر یک از دو روش یاد

شده مطابقت داشته و نتیجه‌گیری حاصل از روش پیمایشی و مطالعه موردی

همدیگر را تأیید می‌کنند.

در بررسی موردی یاد شده، دبیرستان به‌مثابه یک سیستم با حد و مرز مشخص، دارای عناصر و عوامل متعدد و مرتبط به هم به‌عنوان واحد تحلیل منظور شده بود. این واحد خاص به‌عنوان یک سیستم از جهات گوناگون، از جمله محیط، درون‌داد، برونداد، عناصر تشکیل دهنده دیگر، خرده سیستم‌ها، کنشها و تعاملها با تمرکز بر مشاهده فعالیت‌های مدیر مورد تحلیل قرار گرفت.

بررسی و شناسایی نیازها با استفاده از رویکردهای مختلف امکان‌پذیر است. در یکی از چارچوب‌های نظری، که به‌وسیله استافل بیم و همکاران او عرضه شده است (۱۵). چهار رویکرد برای سنجش نیازها پیشنهاد گردیده است: الف) تشخیصی، ب) اختلافی، ج) دموکراتیک و د) تحلیلی. استفاده از رویکرد اختلافی برای تعیین نیازهای آموزشی متداول است (۱۵). بر این اساس، برای پژوهش یاد شده از رویکرد اختلافی استفاده شده است. در این رویکرد، نیاز آموزشی عبارت است از تفاوت وضع موجود و وضع مطلوب دانش و مهارت‌های جامعه مورد مطالعه.

۲-۴. هدفها و سؤالهای تحقیق

هدف اصلی از انجام بررسی موردی یاد شده تعیین وضع موجود و وضع مطلوب سطح دانش و مهارت‌های مدیران مدارس متوسطه استان لرستان بود. بدین منظور شناخت کنشهای مدیریتی در میان مدیران دبیرستانها و مقایسه آنها با کنشهایی که مدیر باید به آنها بپردازد، به‌عنوان هدفهای ویژه منظور گردید.

سؤالهای عمده تحقیق در راستای هدفهای فوق به‌شرح زیر بود:

الف. کنشهای مدیر دبیرستان با توجه به چارچوب نظری مدیریت آموزشی چیست؟

ب. فعالیتها و کنشهای مدیر درباره هر یک از عوامل نظام دبیرستان، در یک مدت زمان نمونه از فعالیت دبیرستان، چیست؟

ج. میان کنشهایی که مدیر باید انجام دهد و کنشهایی که در عمل مشاهده

می‌شود، چه تفاوتی وجود دارد؟

۳-۴. انتخاب واحد تحلیل و نمونه مورد مشاهده

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، دبیرستان به‌عنوان واحد تحلیل منظور شد. برای انتخاب نمونه مورد مشاهده، از نمونه در دسترس، مبتنی بر مقصود و با توجه به جامعیت، شاخص بودن، منحصر به فرد بودن و مطلوب بودن برای مطالعه مورد نظر، استفاده شد. به‌طوریکه سه دبیرستان با توجه به قدمت، گستردگی و تنوع رشته‌های تحصیلی، عملکرد مدیر، مقبولیت در بین اولیاء و دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران آموزشی، در سطح شهر خرم‌آباد انتخاب شد. فعالیتها و کنشهای مدیران در این دوره دبیرستان انتخابی مورد مشاهده قرار گرفت. گردآوری داده‌ها در دی‌ماه ۱۳۷۲ انجام پذیرفت. انتخاب این زمان از جهت حجم امور ارجاعی به‌مدیر و میزان افزایش فعالیتها و در این زمان بوده است: چه دی‌ماه مقارن با پایان ثلث اول، اعلام نتایج امتحانات، ارزشیابی معلمان برای انتخاب معلم نمونه، مسابقات علمی، فرهنگی - هنری، فعالیتها و فوق برنامه مربوط به دهه فجر، و افزایش تعداد مراجعان به مدرسه است.

عوامل و جنبه‌های مورد مشاهده چنان اختیار شد که فعالیتها و کنشهای مدیر دبیرستان را نمایان کند. در این پژوهش، منظور از کنشهای مدیر تمامی اموری بود که مدیر در ساعات کار موظف بر روی عوامل دبیرستان انجام می‌داد. عوامل مورد مشاهده عبارت بودند از دانش‌آموزان، دبیران، کارکنان اداری و خدماتی، بودجه و منابع مالی، تجهیزات و امکانات آموزشی، ساختمانها، کلاس درس و سالنها، همچنین ارتباط مدیر با جامعه محلی دبیرستان و نیز برنامه‌های آموزشی.

۴-۴. روش جمع‌آوری داده‌ها

روشهای به‌کار گرفته شده برای جمع‌آوری داده‌ها در بررسی یاد شده به‌شرح زیر بوده است:

الف. مشاهده غیر مشارکتی از فعالیتها و کنشهای مدیر به مدت یک‌ماه در روزهای

فعالیت دبیرستان (ثبت تمام مشاهدات بر اساس دستورالعمل لوفلند^۱ انجام گرفت^(۱۶)).

ب. مصاحبه با مدیر دبیرستان پیرامون فعالیت‌هایش در طول سال تحصیلی.
ج. گردآوری اسناد و مدارک شامل آیین‌نامه‌ها، بخشنامه‌ها، و گزارش‌های معلمان و سایر افراد که به‌نحوی درباره آنها اقدامی از طرف مدیر انجام گرفته است.

۵-۴. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده در طول مدت مشاهده به‌شرح زیر در سه سطح تحلیل شده‌اند:

سطح اول: داده‌ها بر حسب عامل مورد مشاهده و کنشهای اساسی مدیر تلخیص و طبقه‌بندی شد.

سطح دوم: داده‌های طبقه‌بندی شده در هر یک از طبقه‌ها مورد تفسیر و تعبیر قرار گرفت.

سطح سوم: داده‌ها در رابطه با سؤالیهای تحقیق مورد تحلیل قرار گرفت.

۶-۴. یافته‌های تحقیق

سؤال اول پژوهش:

- کنشهای مدیر دبیرستان بر اساس چارچوب نظری مدیریت آموزشی چیست؟
به‌منظور یافتن پاسخ این سؤال، متون مدیریت آموزشی بررسی شد. اطلاعات حاصل از این بررسی بیانگر آن است که یک مدیر برای اداره مطلوب و کارآمد دبیرستان باید به‌فعالیت‌های اساسی زیر بپردازد:

الف. برنامه‌ریزی

- هدفهای دبیرستان و فعالیتهای آن را به‌طور روشن تعریف و توصیف کند.
- بودجه لازم را از قبل برای فعالیتهای پیش‌بینی کند.

- تجهیزات و امکانات هر فعالیت را پیش‌بینی کند.
- فعالیت و زمان لازم برای انجام هر فعالیت را پیش‌بینی کند.
- معیارها و ملاکهای روشن و قابل سنجش برای ارزشیابی کارها را از قبل مشخص کند.

ب. سازماندهی

- کارهای دبیرستان را دسته‌بندی کند.
- به‌منظور تفویض اختیار، در هر بخش از امور اختیارات لازم را به همکاران مدرسه (معلمان و کارکنان) واگذار کند.
- نوع ارتباط بین افراد همکار را مشخص کند.

ج. رهبری و هدایت

- آشنایی بیشتر همکاران با هدفها و درک آنان از وظایف و مسئولیتشان را یاری دهد.
- علاقه و زغبت به کار را در همکاران تقویت نموده توسعه دهد.

د. کنترل

- بر عوامل و عناصر سیستم دبیرستان نظارت مستقیم داشته باشد.
- عملکرد همکاران، فرایند فعالیتها و استفاده از تجهیزات را ارزشیابی کند.
- نسبت به تغییر و اصلاح رفتار همکاران، تجهیزات و فعالیتها در جهت بهبودی اقدام کند.

سؤال دوم پژوهشی:

- فعالیتها و کنشهای مدیر درباره هر یک از عوامل نظام دبیرستان، در یک مدت زمان نمونه از فعالیت دبیرستان، چیست؟
- به‌منظور یافتن پاسخ این سؤال، یادداشتهای ثبت شده، که حاصل از مشاهده عینی بود، بر اساس عوامل مورد مشاهده تلخیص و طبقه‌بندی گردید.

نتایج بدست آمده حاکی از آن است که در مدت مشاهده مجموعاً ۱۲۴ فعالیت از طرف مدیر بر عوامل دبیرستان مشاهده شده است. ۳۸ درصد از کل فعالیتها در حوزه کنترل، ۱۲ درصد در حوزه کنشهای رهبری و ۴۴ درصد در حوزه کنشهای سازماندهی و بالاخره ۵ درصد در حوزه کنشهای برنامه‌ریزی بوده است. به‌طور کلی، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که کنشهای مدیر دبیرستان در زمینه‌های برنامه‌ریزی بسیار محدود بوده و بیشتر فعالیتهای او مربوط به سازماندهی بوده است. بدون اینکه برنامه‌ریزی لازم را اعمال کرده باشد.

سؤال سوم پژوهش:

میان کنشهایی که مدیر باید انجام دهد و کنشهایی که در عمل مشاهده می‌شود، چه تفاوتی وجود دارد؟

به‌منظور یافتن پاسخ این سؤال، نتایج حاصل از تحلیل سؤالهای اول و دوم مقایسه شد و تفاوتها به تفصیل آشکار گردید (۱۴، قسمت مطالعه موردی، ص ۸۱-۸۰ جدول ۸). یافته‌های بدست آمده از مقایسه کنشهای مطلوب مدیران و کنشهای مشاهده شده مدیران دبیرستانها بیانگر نتایج زیر است:

- مدیران مورد مشاهده در اداره دبیرستان و انجام وظایف شغلی خود به فرایند مدیریت آموزشی و کارکردهای اساسی آن توجه ندارند.
- آینده نگری آنان در پیش‌بینی امور دبیرستان و تدارک پیشاپیش برای انجام امور، بسیار جزئی است.

- انجام فعالیتها و واگذاری اجزای امور برنامه‌ها بین زیردستان به‌صورت پراکنده و به‌گونه‌ای سطحی میان آنان تقسیم شده است.

- سیستم مدرسه را از نظرگاه کلی مورد توجه قرار نداده و هر فعالیت را به‌طور پراکنده و بدون رعایت جوانب و تأثیراتش انجام می‌دهد.

- مدیر نسبت به توصیف و آشکار کردن هدفهای دبیرستان برای همکاران هیچ‌گونه فعالیت و اقدامی منظم انجام نمی‌دهد.

- از تشویق و ترغیب بسیار کم استفاده می‌کند.

- مدیر دبیرستان به نظارت مستقیم، حضور فیزیکی و اجرای فعالیتها بیشتر از

هماهنگی و هدایت آنها علاقه نشان می‌دهد.

- مدیر دبیرستان نسبت به نتایج برنامه‌ها و حاصل امور بسیار کم توجه دارد.
- مدیر دبیرستان نسبت به تغییر در برنامه‌ها و ایجاد اصلاح لازم در فعالیتها بسیار کم توجه دارد.
- مدیر دبیرستان برای انجام فعالیتها، نظم لازم و توالی خاص را کمتر موردنظر قرار می‌دهد.

نتیجه‌گیری نهایی

یافته‌های نهایی این بررسی حاکی از آن است که اداره امور دبیرستانهای مورد مشاهده بر مبنای کارکردهای اساسی مدیریت صورت نمی‌گیرد. مدیریت این دبیرستانها، به صورت امری سلیقه‌ای و نامنظم فقط در جهت حفظ وضع موجود، و اجرای بخشنامه‌ها و برنامه‌های ابلاغ شده، صورت می‌پذیرد.

بر اساس یافته‌های فوق می‌توان فرضیه‌های ذیل را پیشنهاد کرد:

- مدیران دبیرستانهای ناموفق، از حداقل دانش، اطلاعات فنی، نگرش و مهارت لازم برای اعمال مدیریت علمی برخوردارند.
- کیفیت دوره‌های آموزشی مدیریت آموزشی با نیازهای مدیریتی دبیرستانها هماهنگی ندارد.
- نظام آموزش ضمن خدمت مدیران دبیرستانها بر عملکرد مدیران مؤثر نیست.
- ساختار و تشکیلات دبیرستان در نظام فعلی آموزش متوسطه نارساست.
- مدیر دبیرستان در صورت داشتن اختیارات بیشتر عملکرد بهتری خواهد داشت.
- انتظارات فرادستان، کارکنان، دانش‌آموزان و والدین از نقش مدیر دبیرستان با کارکردهای اساسی مدیریت علمی مغایر است.
- ارزشیابی نامطلوب از عملکرد مدیر موجب اعمال مدیریت سلیقه‌ای و نامنظم در دبیرستان است.

نظر به اینکه این پژوهش در تعدادی از دبیرستانهای استان لرستان انجام شده است. نتایج آن فقط به سطح همین استان قابل تعمیم است. پیشنهاد می‌شود که پژوهش مشابهی در نقاط جغرافیایی دیگر با نمونه‌گیری زمانی گسترده‌تر (مرجعاً در سه نقطه زمانی: مهرماه، دی‌ماه و فروردین‌ماه) انجام پذیرد. به هر حال با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان به برنامه‌ریزی آموزش مدیران دبیرستانها توجه بیشتری مبذول داشت تا نیازهای تبلور یافته در نارساییهای یاد شده کاهش یابد.

1. Borg, W.R. and Gall, M.D. (1989). *Educational Research: An Introduction*. 5 th. ed. London: Longman.
2. Hitchcock, G. and Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher*. London: Routledge.
3. Merriam, S.B. (1988). *Case study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass pub.
۴. کیامتش، علیرضا (۱۳۷۲). "پژوهش کیفی یا فرایند مستمر افزایش دانش تخصصی"، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت. دوره جدید، شماره ۱ و ۲ (پاییز و زمستان): ۱۳ - ۳۱.
5. Jaeger, R.M. (1988). *Complementary Methods for Research in Education*. Washngton, D.C., American Educational Research Association.
۶. بازرگان، عباس (۱۳۷۲). "اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت"، فصلنامه تعلیم و تربیت. سال نهم، شماره ۳ و ۴ (پاییز و زمستان): ۴۱ - ۵۲.
7. Stenhouse, L.(1990)."Case Study Methods", in kecvcs, J.P.(ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. London: Pergamun: PP. 54-59.
- 8- Patton, M.Q.(1980). *Qualitative Evaluation Methods*. London: sage.
۹. بازرگان، عباس. "نگاهی به روشهای نمونه گیری و حجم نمونه در پژوهشهای تربیتی"، پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت (زیر چاپ).
10. Bogdon, R.C. and Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introcuption to theory and Methods*. Newton, Mass.: Abbyn and Bacon.
11. Miles, M.B. and Huber man, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new Methods*. London: Sage.
12. Cohen, L. and Maninion, L. (1992) *Research Methods in Education*. 3rd. ed. London: Routledge.

۶۲ روان‌شناسی و علوم تربیتی

۱۳. بازارگان، عباس (۱۳۷۲). "نقش اطلاع‌رسانی در پژوهش‌های آموزشی"، فصلنامه تعلیم و تربیت. سال نهم، شماره ۲ (تابستان): ۹-۱۹.

۱۴. مرادی، نعمت‌الله (۱۳۷۳). "بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس متوسطه استان لرستان". پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

15. Stufflebeam, D. et al. (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer Niyhoff.

16. Lofland, J. *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. cited in patton, M.Q. (1980).