

پژوهش محوری چندلایه:

ارائه مدل پارادایمی مدرسه پژوهش محور

الهام چاوشی؛ بدری شاه طالبی*، رضا ابراهیم زاده^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۱۶ صص ۱۶۶-۱۳۳ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۴/۳۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه‌ی مدل پارادایمی مدرسه پژوهش محور به روش کیفی از نوع نظریه زمینه‌ای انجام شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش همه متخصصان و کارشناسان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی در استان اصفهان تشکیل بود. بر مبنای روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله‌برفی) و نمونه‌گیری نظری (به منظور رسیدن به اشباع نظری) و با تکنیک مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت‌یافته با ۲۴ نفر از کارشناسان و متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی در استان اصفهان مصاحبه انجام شد. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که ناکارآمدی ساختار آموزش محور، نگرش توسعه‌گرایانه، الزام به پژوهش محوری در سند تحول بنیادین، الزام به پژوهش محوری در قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه و توسعه تفکر آینده‌نگرانه به عنوان عوامل علی مطرح هستند که بر پژوهش محوری تأثیر گذاشته و به نوعی ضرورت آن را توجیه می‌کنند. تغییر سیاست‌های یادگیری، بسترسازی چندوجهی و حمایت‌گری نهادی نیز زمینه‌ها و بسترهایی هستند که تحقق پژوهش محوری را تسهیل می‌کنند. همچنین، برخی عوامل کلان (اجتماعی - فرهنگی، تنازع نهادی قدرت) و عوامل خرد (سرمایه روان‌شناختی اجتماعی، گفتمان نمایشی آموزش) بر راهبردهای تحقق پژوهش محوری که شامل احیاء رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی تأثیر می‌گذارد. در صورت تحقق پژوهش محوری، می‌توان شاهد پیامدهای مثبتی در دو سطح فردی (توسعه عمل‌گرایی فردی، پویایی ذهنی) و اجتماعی - سازمانی (توسعه دانایی محوری اجتماعی، بهسازی سازمانی) بود.

کلید واژه‌ها: مدرسه پژوهش محور، نظریه زمینه‌ای، نظام آموزشی، نهاد مدرسه.

۱ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران
۲ - دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)
۳ - استادیار گروه مدیریت فرهنگی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

مقدمه

رویکرد پژوهش‌محوری در نظام آموزشی به عنوان یک رویکرد جایگزین مطرح گردید که به دنبال حل مسائل پیش آمده در رویکردهای آموزش‌محوری در نظام آموزشی بود. رویکرد پژوهش‌محوری در تقابل با رویکردهای سنتی به آموزش که بر حفظ و تکرار مطالب تاکید داشتند، شکل گرفت. در این رویکرد، شیوه‌ی تفکر، اندیشه و درگیر شدن دانش‌آموز با مطالب و محتوای کتاب‌ها اهمیت دارد و هدف در آن، ساخت دانشی مستحکم در دانش‌آموزان است (Nurtalina, 2013). رویکرد پژوهش‌محور، رویکردی جامع است که در بردارنده‌ی الگوی حل مساله، اکتشاف، تفکر انتقادی و الگوی استقرایی است. در این رویکرد، پژوهشگر می‌تواند از هر یک از الگوها یا ترکیبی از آن‌ها به تناسب شرایط و موقعیت بهره بگیرد (Hoseinpour, 2017). رویکرد پژوهش‌محور ماهیتی فرآیندی و چرخشی دارد. دانش‌آموزان پرسش‌های خود را می‌پرسند. چنین پرسش‌هایی منجر به طلب پاسخ از معلم می‌شود. فرآیند پاسخگویی به این پرسش‌ها در نهایت از طریق استدلال، اکتشاف و فرضیه‌سازی منجر به ارائه‌ی راه‌حل می‌شود. قبل از ارائه‌ی راه‌حل، فرضیات از طریق روش‌های مختلف مورد بررسی علمی قرار می‌گیرند. با ارائه‌ی راه‌حل‌ها، دانش تولید می‌شود. بر اثر بحث و گفتگو در مورد این دانش جدید (منظور از دانش، هر نوع آگاهی و راه‌حلی برای مسائل و مشکلات است)، پرسش‌های جدیدی شکل می‌گیرند و فرآیند پاسخگویی به این پرسش‌ها دوباره آغاز می‌گردد. بر مبنای چنین فرآیندی است که انباشت دانش صورت می‌گیرد و جامعه به سوی توسعه‌یافتگی حرکت می‌کند. رویکرد پژوهش‌محور با ایجاد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، فراگیری مهارت‌های استدلال عقلانی و منطقی، تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی، آنان را برای زندگی بهتر و سودمندتر در عرصه‌های مختلف اجتماعی آماده می‌کند (Kuhlthau et al, 2015).

معلمان در چنین رویکردی نقشی کاملاً متفاوت از نقش سنتی خودشان بر عهده دارند. آن‌ها گنجینه‌ی معلومات محسوب نمی‌شوند، بلکه تسهیل‌کنندگانی هستند که کلاس را به محلی برای رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان به ویژه در جهت تقویت قوای تفکر، حل مساله، نحوه‌ی رویارویی با مسائل واقعی زندگی و یافتن راه‌حلی برای غلبه بر آن‌ها تبدیل می‌کنند. چنین رویکردی، در تناسب نظری با رویکردهای سازنده‌گرایی در مدیریت آموزشی قرار دارد. (۲۰۰۴) Santrock سازنده‌گرایی را یک رویکرد یادگیری می‌داند که بر فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم آن تاکید می‌کند. از نظر Snowman & McCown (۲۰۱۱) سازنده‌گرایی، یادگیری معنادار و خلق فعالانه‌ی ساختار دانش از طریق تفسیر تجربه‌های فردی و شخصی است. در واقع، جهان بر مبنای تفاسیر شخصی است که ساخته می‌شود. در رویکرد سازنده‌گرایی با مشارکت و درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و درگیر شدن آن‌ها با اطلاعات و ایده‌ها، دانش جدید

ساخته می‌شود. دانش‌آموزان با ساختن، درک و فهم جدید خود از اطلاعاتی که به دست آورده‌اند و با ساختن مجدد آنچه قبلاً ساخته‌اند، برای تشکیل دیدگاه‌های شخصی نسبت به جهان پیرامون خود در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند. بر ساخت‌گرایی یک فرآیند فعال و مداوم یادگیری است که در سراسر زندگی آدمی تداوم پیدا می‌کند. در این رویکرد، تمرکز بر نیازهای دانش‌آموز به‌مثابه‌ی فرد یادگیرنده است، به‌طوری که آنان به‌طور فعال در فرآیند یادگیری درگیر می‌شوند و این مساله به فراگیری اطلاعات جدید و نوین از سوی آنان منجر می‌شود (Kuhlthau, 2010). در رویکرد سازنده‌گرایی سه مشخصه‌ی مهم وجود دارد: یادگیری فعال، یادگیری خلاق و یادگیری اجتماعی (Young & Collin, 2004؛ Williams & Burden, 1997؛ Swan et al, 2009؛ Isaacs, 2014؛ Hord, 2009؛ Bauman, 2012).

مطالعات و پژوهش‌های مختلف ضرورت رویکردی پژوهشی در مدارس را تأیید می‌کنند و بر منافع و سودمندی‌های چنین رویکردی تأکید می‌کنند (Brew, 2003؛ Healey, 2005؛ Furtak 2012؛ Keys & Bryan, 2001؛ Capps & Crawford, 2013؛ Rehorek, 2004؛ Dimmock, 2011؛ Wilkins, 2011؛ Hargreaves, 1999). با این وجود، بیشتر مدارس در ایران نه‌تنها رویکرد پژوهش‌محوری را دنبال نمی‌کنند، بلکه با دنباله‌روی از رویکردهای سنتی موجود، مسیر نیل به رویکردهای پژوهش‌محوری در مدارس را هم مسدود کرده‌اند (Bahraini, 2014). شرایط و رویکردهای سنتی حاکم بر مدارس در نظام آموزشی ایران باعث شده است که مسیر جستجوگری، پرسشگری، کاوش و کشف بر روی دانش‌آموزان بسته شده، استقلال عمل از آنان گرفته شده و به جای محوریت یافتن پژوهش‌محوری دانش‌آموزان در مدارس، معلم‌محوری حاکم گردد (Ghasemipour, 2009). علاوه بر این، شواهد بیانگر این است که معلمان نیز از وضعیت علمی و توانمندی پژوهشی چندان بر خوردار نیستند. عدم انگیزه و علاقه‌ی معلمان به امر پژوهش‌محوری که نشئت‌گرفته از عوامل مختلفی از جمله عدم حمایت نهادهای مختلف از معلمان پژوهش‌محور است، سبب گردیده که معلمان نه‌تنها علاقه‌ای به پژوهش‌محوری نداشته باشند، بلکه صرفاً بر نقش آموزشی خود متمرکز شوند. به‌طور کلی در زمینه‌ی علاقه معلمان ایرانی به پژوهش‌محوری شاهد نوعی رکود هستیم (Enayati et al, 2012). برخی پژوهش‌های دیگر از مطالعات انجام شده در ایران نشان دهنده‌ی این است که معلمان در مهارت‌های حرفه‌ای دارای ضعف جدی هستند، اطلاعات آن‌ها به‌روز نیست، معلم‌محوری را بنیاد تدریس خودشان قرار می‌دهند و آگاهی چندان از شیوه‌های پژوهش و نحوه‌ی حل مسائل مختلف ندارند (Danesh pazhoh & Farzad, 2006).

رویکرد پژوهش‌محوری در اسناد بالادستی آموزشی ایران از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه به خوبی مورد توجه قرار گرفته است. این

مساله، بسترهای قانونی و نهادی را برای مدرسه پژوهش محور فراهم کرده است. با وجود تأکید قوانین و مقررات بر اهمیت پژوهش محوری در مدارس و فراهم بودن بسترهای قانونی برای اجرایی شدن آن، پژوهش محوری در مدارس ایران چندان مورد توجه قرار نگرفته است و هنوز الگوهای سنتی آموزش محور بر آن حاکم است. یکی از دلایل این امر، ضعف الگوهای بومی پژوهش محور برای مدارس است. بررسی مطالعات آموزشی موجود بیانگر این است که هنوز الگویی بومی که برآمده از نیازهای آموزشی و اجتماعی جامعه ایرانی و نظام آموزشی آن باشد، طراحی نشده است. الگوهای موجود، بر مبنای بافت و ساختار اجتماعی، فرهنگی و آموزشی کشورهای غربی طراحی شده است و در بسیاری مواقع، کارایی لازم را در نظام آموزشی ایران دارا نیست. از همین رو، نیاز جدی به الگویی برآمده از جامعه ایرانی برای مدرسه پژوهش محور وجود دارد. پژوهش حاضر در همین خصوص، به دنبال کشف و ارائه‌ی چنین الگویی برای مدرسه پژوهش محور در ایران است. در واقع سوال اصلی پژوهش حاضر این است که چه عواملی (به صورت زمینه‌ای، علی و مداخله‌گر) در تحقق مدرسه پژوهش محور نقش دارند؟، راهبردهای دستیابی به مدرسه پژوهش محور کدامند و این راهبردها چه پیامدهایی می‌توانند داشته باشند؟

پیشینه پژوهش

(Eltahan & Forawi ۲۰۱۹) در پژوهش خویش با عنوان «ادراک معلمان و دانش‌آموزان از اجرای دستورالعمل یادگیری پژوهش محور در یک مدرسه در دبی» به این نتیجه رسیده‌اند که در این زمینه بین دانش‌آموزان و معلمان تفاوت‌هایی وجود دارد. معلمان عموماً موفقیت خودشان را در این می‌بینند که دستورالعمل یادگیری پژوهش محور را دنبال کنند، اما دانش‌آموزان بیشتر به دنبال این هستند که در یادگیری درگیر شوند و لزوماً پژوهش محوری برایشان اهمیت اصلی ندارد. در واقع، دانش‌آموزان بیشتر بر مشارکت فعال در یادگیری (به عنوان یکی از مؤلفه‌های یادگیری پژوهش محور) تأکید داشته‌اند، اما معلمان بر کلیت یادگیری پژوهش محور تأکید داشته‌اند. (Sleeter et al ۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «بازتاب بهترین کار من: ارتقای یادگیری پژوهش محور در یک دوره از فارغ‌التحصیلان دبیرستانی»، به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان از این طریق، عملکرد بهتری در یادگیری داشتند، چون خودشان در فرآیندهای آنلاین یادگیری درگیر بودند و انگیزه‌های ذاتی و عینی مهمی برای کسب مهارت‌های علمی کاربردی پیدا کرده بودند. (Voet & De Wever ۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «پذیرش فعالیت‌های پژوهش محور از سوی معلمان: باورهایی درباره آموزش، «خود» و بستر» به بررسی باورها و اعتقادات در پذیرش پژوهش محوری پرداخته‌اند. یافته‌های آنان بیانگر این است که سه مساله‌ی آموزش، شخصیت و هویت معلمان و زمینه‌ها و بسترهای فعالیت آنان در پذیرش پژوهش محوری

از سوی آنان نقش کلیدی دارند. (Susiani et al (۲۰۱۸) در پژوهش خویش با عنوان «یادگیری پژوهش‌محور: چگونه مهارت‌های تفکر انتقادی بهبود پیدا می‌کند؟» با بررسی نظرات ۱۰۶ معلم دبیرستانی به روش کیفی به این نتیجه رسیده‌اند که یادگیری پژوهش‌محور می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی در میان معلمان را بهبود بخشد. در این وضعیت، دانش‌آموزان نیز قادر به نشان دادن توانایی‌های تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزیابی، استنباط و استنتاج منطقی می‌شوند. علاوه بر این دانش‌آموزانی که رویکرد پژوهش‌محوری را تجربه می‌کنند، از لحاظ عاطفی و فکری نیز تغییرات مثبتی را تجربه می‌کنند. (LaBeouf (۲۰۱۶) در پژوهش خویش تحت عنوان «یادگیری پژوهش‌محور در مقطع دوم متوسطه» به این نتیجه رسیده است که تغییرات فناوری و تکنولوژیک سبب شده است که رهبران آموزشی، نظام آموزشی را به سوی نظامی مشارکتی و پژوهش‌محور سوق بدهند. نتایج نشان می‌دهد که مقطع دوم متوسطه به دلیل قرار گرفتن در میانه‌ی آموزش دبیرستانی دارای اهمیت بیشتری است و نیاز است که نظارت و ارزیابی‌های پژوهش‌محور دقیقی در این زمینه صورت بگیرد.

حسین‌پور طولزدهی و زین‌آبادی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان «مدرسه پژوهش‌محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی» به این نتیجه رسیده است که الگوی اولیه مدرسه پژوهش‌محور با چهار بعد مدیر پژوهش‌محور در بردارنده سه مؤلفه ترویج پژوهشگری، تسهیل پژوهشگری و رهبری توزیعی، بعد معلم پژوهش‌محور شامل سه مؤلفه باور پژوهشی، دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و ارتباطات و تعاملات حرفه‌ای، بعد فرهنگ و ساختار پژوهش‌محور شامل چهار مؤلفه فرهنگ پژوهش‌محور، ساختار حمایتی و توانمندساز، قوانین حمایت‌کننده، و منابع و بعد آموزش و یادگیری پژوهش‌محور شامل هفت مؤلفه مدیریت کلاس، تدریس پژوهش‌محور، محتوای آموزشی پژوهش‌محور، ارزشیابی پژوهش‌محور، تقویت مهارت‌ها، تکلیف و تشویق پژوهش‌محور بوده است. عباسی اسفجیر (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «مدل‌سازی مدرسه پژوهش‌محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی در مدارس استان مازندران» به این نتیجه رسیده است که بر اساس رابطه بین متغیرها اعم از آشکار و پنهان و میزان تأثیرگذاری هر یک از متغیرها بر مدارس پژوهش‌محور و ضرایب بار عاملی و T-Value مربوط به روابط بین متغیرها، به ترتیب حل مساله، کنجکاوی، تفکر انتقادی، تشریح مساعی، سواد اطلاعاتی، مهارت‌های شناختی و خودباوری دارای اولویت می‌باشد. نتایج برآوردهای نیکویی برازش مقیاس مدرسه پژوهش‌محور نشان‌دهنده برازش خوب داده‌های تحقیق حاضر بود و در نتیجه دارای اعتبار سازه است.

مرور پژوهش‌های تجربی پیشین، چند مساله را نشان می‌دهد. اول این که، این پژوهش‌ها طرح روش‌شناختی و نظری منسجمی ندارند و بیشتر نوعی مرور مفهومی بر این پژوهش‌ها حاکم

است. علاوه بر این، بیشتر پژوهش‌ها بر روی موضوع و ایده‌ای خاص متمرکز شده‌اند و از بررسی کلیتِ مدرسه پژوهش‌محور خودداری کرده‌اند. به عنوان نمونه، یادگیری پژوهش‌محور محور غالب بیشتر پژوهش‌هایی است که در سطح خارج از ایران انجام شده‌اند و تفکر حل مساله، محور غالب پژوهش‌هایی است که در داخل ایران انجام شده‌اند. در مورد روش‌شناسی پژوهش‌های انجام شده نیز بیشتر مطالعات انجام شده تک‌روشی هستند و نوعی ضعف طرح روش‌شناسی بر آنان غالب است. به طور کلی، پژوهش‌های مستقیم قابل توجهی در زمینه مدرسه پژوهش‌محور انجام نشده است و پژوهش‌های تجربی غیرمستقیم نیز کلیتِ مساله را بررسی نکرده و مولفه-محور و متغیرمحور، مدرسه پژوهش‌محور را مورد بررسی و مطالعه قرار داده‌اند.

چارچوب مفهومی

پارادایم غالب بر پژوهش حاضر، پارادایم تفسیری - برساختی است که در روش نظریه زمینه‌ای، پارادایم اصلی و غالب است. این پارادایم، انسان را به‌مثابه‌ی موجودی فعال، خلاق و معناساز تعریف می‌کند که مدام در حال ساخت‌وساز و نیز معنادار کردن زندگی اجتماعی و واقعیات اجتماعی روزمره است. بنابراین محیط اجتماعی توسط انسان‌ها از طریق الصاق معانی و نمادهای عینی معنادار می‌شود (Denzin & Lincoln, 2011; Patton, 2001; Maxwell, 2012; Ritchie et al, 2013). اگر در چارچوب این پارادایم به مساله‌ی پژوهش‌محوری مدارس و نظام آموزشی نگاه شود، رویکرد یادگیری سازنده‌گرایی مطرح می‌شود. این رویکرد در تقابل با رویکرد انتقالی قرار می‌گیرد که یادگیری را چیزی می‌داند که از طریق معلم و کتاب درسی به دانش-آموزان انتقال می‌یابد. (Santrock (۲۰۰۴) سازنده‌گرایی را یک رویکرد یادگیری می‌داند که بر فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم آن تأکید می‌کند. از نظر Snowman & McCown (۲۰۱۱) سازنده‌گرایی، یادگیری معنادار و خلق فعال ساختار دانش از طریق تجارب شخصی است و هریک از یادگیرندگان، بر اساس تجارب خود، یک تفسیر شخصی از جهان می‌سازند. به طور کلی، فرضیات رویکرد سازنده‌گرایی عبارت‌اند از:

الف: دانش به صورت اجتماعی ساخته می‌شود. این عبارت می‌تواند به دو صورت، درک شود: یکی این که دانش، برای ساخته شدن به منابع اجتماعی نیاز دارد، فعالیت‌های تحقیقی، اولویت‌های اجتماعی را منعکس می‌کند و دانش، یک کوشش اشتراکی است. و دیگری این که ادعاهای علمی، توسط توافق اجتماعی توجیه شده و شکل گرفته است.

^۱Constructivist approach to learning

^۲Transmission approach

ب: دانش از بیرون کسب نمی‌شود، بلکه از درون ساخته می‌شود. پذیرش این فرض، که دانش، یک ساختار شخصی است؛ به نوبه‌ی خود، مشاهده‌ی نقشی را که ممکن است کلاس‌های درس یا معلمان، در هدایت ساختار باور علمی دانش‌آموز بازی کنند دشوار می‌نماید.

ج: دانش، نباید به عنوان بازنمایی مشاهده‌کننده از جهان هستی در ذهن خودش، درک شود؛ بلکه باید به عنوان یک ساختار مفهومی که در جهان تجربی یادگیرنده دانا ماندگار است درک شود.

د: افراد دانا تنها می‌توانند آنچه را که خودشان ساخته‌اند، بشناسند.

ه: عناصر اصلی و ارتباطات خارج آن، که شامل یک ساختار مفهومی فردی غیرقابل انتقال، از یک زبان کاربر به یک زبان دیگر است؛ لازم است از تجربیات فردی مجزا شود.

و: ساختار واقعیت ذهنی فرد فراتر از انتقال بازنمایی علمی مشاهده‌کننده‌ی مستقل، از جهان هستی است که باید مورد توجه آموزشگران علوم قرار گیرد (عسگری و همکاران، ۱۳۹۰).

بنابراین، در رویکرد سازنده‌گرایی با مشارکت و درگیرکردن دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و درگیر شدن آن‌ها با اطلاعات و ایده‌ها، دانش جدید ساخته می‌شود. دانش‌آموزان با ساختن، درک و فهم جدید خود از اطلاعاتی که به دست آورده‌اند و با ساختن مجدد آنچه قبلاً ساخته‌اند، برای تشکیل دیدگاه‌های شخصی نسبت به جهان پیرامون خود در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند. برساخت‌گرایی یک فرآیند فعال و مداوم یادگیری است که در سراسر زندگی آدمی تداوم پیدا می‌کند (Kuhlthau et al, 2015). در این رویکرد، تمرکز بر نیازهای یادگیرنده است، به طوری که دانش‌آموزان فعالانه در فرآیند یادگیری درگیر می‌شوند و این امر به جذب اطلاعات جدید از سوی آنان می‌انجامد. در رویکرد سازنده‌گرایی سه مشخصه‌ی مهم وجود دارد: یادگیری فعال، یادگیری خلاق و یادگیری اجتماعی.

نخستین مشخصه، یادگیری فعال است. یادگیرنده فعال نیاز به نظارت بر خود، مهارت خودسازمان‌دهی، تفکر سطح بالا و تجارب چالش‌برانگیز دارد؛ در نتیجه در کلاس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که برای تولید ایده‌ها، روش‌های فعال (تجربه، آزمایش در دنیای واقعی و حل مساله) را به کار بگیرند. دومین مشخصه‌ی رویکرد سازنده‌گرایی، یادگیری خلاقانه و ایجاد خلاقیت است. خلاقیت کیفیت انتزاعی است که اشاره به تفکر سطح بالا، درک عمیق دانش، کنترل، تعامل و خود-تنظیمی دارد. بنابراین تفکر خلاق از عوامل موردنیاز یادگیرندگان برای تسهیل یادگیری در محیط یادگیری با رویکرد سازنده‌گرایی است. در این رویکرد افزایش یادگیری و تلاش برای تجربه‌ی خلاق آموزشی مورد توجه است. سومین مشخصه-ی سازنده‌گرایی، یادگیری اجتماعی است. تعامل اجتماعی نقشی اساسی در گروه دارد و محور یادگیری اجتماعی فراگیر است. یادگیری فراگیران باید از حالت فردی (به‌مثابه یادگیری در انزوا)

به یادگیری با یکدیگر و همکاری در کلاس درس و برقراری ارتباط با دیگران تبدیل شود (Young & Collin, 2004; Bauman, 2012; Hord, 2009; Isaacs, 2014; Swan et al, 2009).

روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش کیفی و به طور خاص روش نظریه‌ی زمینه‌ای صورت گرفته است. نظریه‌پردازی زمینه‌ای، نوعی روش کیفی است که هدف آن، شناخت و درک تجارب افراد از رویدادها و وقایع، در بستری خاص است (Corbin & Strauss, 2014). بر این اساس، هدف پژوهش حاضر درک تجربه‌های متخصصان و کارشناسان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی در ایران به منظور ارائه‌ی مدلی پارادایمی در این زمینه است. جامعه آماری پژوهش حاضر، متخصصان و کارشناسان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی استان اصفهان در ایران بوده است. نمونه‌گیری پژوهش به صورت هدفمند و بر مبنای رویکرد گلوله‌برفی صورت گرفته است. هم‌چنین از نمونه‌گیری نظری برای نمونه‌گیری از داده‌ها به منظور رسیدن به اشباع نظری استفاده شده است. تعداد نمونه‌ها در این پژوهش، ۲۴ نفر بوده است. مشارکت‌کنندگان شامل متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی (استادان دانشگاه، مدیران آموزشی و کارشناسان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی بودند). داده‌های پژوهش حاضر بر مبنای مصاحبه نیمه ساخت یافته با متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی (استادان دانشگاه، مدیران آموزشی و کارشناسان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی) جمع‌آوری شده‌اند. تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد کدگذاری سه مرحله‌ای (Corbin & Strauss ۲۰۱۴) صورت گرفته است که شامل سه مرحله‌ی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است. هدف از کدگذاری باز، ظهور مفاهیم اولیه است که در نهایت بدنه‌ی تجربی نظریه‌ی ظهور یافته و الگوی مدرسه پژوهش محور را شکل می‌دهد. با بهره‌گیری از این مفاهیم، مقولات اصلی به دست آمده‌اند. فرآیند ظهور این مقولات به صورت رفت‌وبرگشتی (رفت‌وبرگشت بین داده‌ها، مفاهیم اولیه و مقولات اولیه ظهور یافته) بوده است که در نهایت، مقولاتی ظهور کرده‌اند که هم ابعاد و هم شاخصه‌های آن‌ها غنی است. در این مرحله، اجزاء پارادایم (شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه، راهبردها و پیامدها) شکل گرفته و مفصل‌بندی شده‌اند. در پایان این فرآیند، مدل پارادایمی ظهور پیدا کرده است. اما مسئله‌ی بنیادی، ظهور مقوله‌ی مرکزی است که در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی اتفاق می‌افتد. مقوله‌ی مرکزی به نوعی قلب مدل پارادایمی محسوب می‌گردد و دارای درجه‌ای از انتزاع و مرتبط‌بودن است که روابط همه‌ی مقولات اصلی با یکدیگر را مفصل‌بندی می‌کند و خود، در ارتباط با همه‌ی مقولات اصلی قرار می‌گیرد. کدگذاری به صورت خط به خط انجام شده است. بر این مبنای، مقوله‌ها شناسایی شده و از طریق «مقایسه مداوم» بین

آن‌ها ارتباط برقرار شده است. مقایسه‌ی مداوم به طور ساده، فرآیند مقایسه دائمی آن دسته از موارد داده‌ها که به عنوان یک مقوله خاص عنوان گذاری شده‌اند، با سایر موارد موجود در همان مقوله است. در نهایت، مدل پارادایمی و الگوی مدرسه پژوهش‌محور در ایران ارائه شده است.

ارزیابی کیفیت و اعتبار در نظریه‌ی زمینه‌ای به منظور اطمینان از صحت یافته‌ها، درک درست از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان و اطمینان از صحت فرآیندهای کشف نظریه است. (۲۰۱۲، ۴۴۲)

Creswell برای ارزیابی کیفیت و اعتبار یافته‌های نظریه‌ی زمینه‌ای، روش‌های زاویه‌بندی و تکنیک تشخیص خارجی را پیشنهاد می‌کند. بنیاد این روش‌ها، تایید یافته‌های پژوهش توسط متخصصین دیگر و یا افرادی است که با آن‌ها مصاحبه انجام شده است. در پژوهش حاضر به منظور ارزیابی اعتبار و کیفیت یافته‌ها، فرآیند کدگذاری، کدها و مقولات به دست آمده و مدل نهایی به دو نفر از افرادی که با آن‌ها مصاحبه انجام شده است، بازگردانده شده است تا در مورد برداشت محققان از دیدگاه‌های آن‌ها و نتایج نهایی اظهارنظر نمایند. یافته‌های حاصل از این کار، تاییدکننده فرآیند کدگذاری و مقولات و مدل احصاء شده بود. همچنین از تکنیک «زاویه‌بندی» برای ارزیابی اعتبار و کیفیت یافته‌ها استفاده شده است. بدین معنا که سعی شده است از سه کدگذار به طور همزمان استفاده شود و نتایج حاصل از کدگذاری با یکدیگر تطبیق داده شود (این مسئله برای چند مصاحبه انجام شده است و نه همه‌ی مصاحبه‌ها). علاوه بر این، با استفاده از تکنیک «تشخیص خارجی» از یک پژوهشگر دیگر درخواست شده است که برخی از مصاحبه‌ها را کدگذاری نماید و مدل پارادایمی را از نظر تخصصی مورد ارزیابی علمی قرار بدهد. همچنین از دو فرد متخصص خواسته شده است که کدگذاری انجام شده را مورد ارزیابی قرار بدهند و موارد دارای ابهام را مشخص نمایند. نتیجه این بخش وجود برخی ابهام در کدهای باز و ارتباط آن‌ها با مفاهیم و مقولات اصلی بود که بر مبنای راهنمایی‌های انجام شده، رفع گردید. در همه این موارد، نوعی از بازکدگذاری یا کدگذاری مجدد برخی داده‌های پژوهش انجام شده است که در کل تاییدکننده کدگذاری نهایی محققان بوده است. علاوه بر موارد فوق که بیشتر ماهیت نظری دارند، به صورت تجربی نیز اعتبار مدل پارادایمی به دست آمده با استفاده از شاخص CVR سنجیده شده است که در ادامه یافته‌ها نتایج آن به صورت مفصل بیان شده است.

یافته‌ها

هدف پژوهش حاضر، ارائه‌ی یک الگوی نظری در زمینه‌ی مدرسه پژوهش‌محور در ایران بود. همان‌طور که ذکر گردید، داده‌ها در سه مرحله تحلیل شده‌اند. در مرحله‌ی اول، ۴۳۷ کد باز استخراج شد که پس از جرح و تعدیل‌های روش‌شناختی به ۱۴۳ کد باز یا مفهوم رسید. بدین معنا که کدهایی که معنای مشترک با هم داشته‌اند، تبدیل به یک کد واحد شده‌اند و یا کدهایی که

به صورت محدود در داده‌ها تکرار شده بودند، حذف گردیدند. این کدها و مفاهیم در مرحله‌ی بعدی نردبان انتزاع، تبدیل به ۳۱ مقوله‌ی فرعی و در مرحله‌ی نهایی تبدیل به ۱۴ مقوله‌ی اصلی شدند. قبل از ورود به تحلیل‌های اصلی پژوهش، نمونه‌ای از متن مصاحبه‌های انجام شده و فرآیند استخراج کدها و مقولات آورده می‌شود.

«قبلاً دانش‌آموزان می‌رفتند از کافی‌نت مقاله‌ای یا مطبی را پرینت می‌گرفتند و می‌آوردند تحویل معلم می‌داند در حالیکه اصلاً از محتوای کار خبر نداشتند الان کمی بهتر شده توی مدرسه سایت هست (کد شماره ۱: وجود امکانات اینترنتی در مدارس) و دانش‌آموزان می‌تونند خودشون برای کارهای پژوهشی‌شون از اینترنت مدرسه استفاده کنند (کد شماره ۲: امکان استفاده دانش‌آموزان از امکانات اینترنتی) این جوری بهتر شده بنابراین اگر مدرسه امکانات داشته باشه دانش‌آموزان هم استفاده می‌کنند. توی مدرسه ما مقاله‌نویسی زیاد هست به خاطر اینکه امکاناتش زیاد هست (کد شماره ۳: وجود زیرساخت‌های شبکه‌ای و اینترنتی در مدرسه). توی مدرسه ما به پژوهش خیلی اهمیت میدیم و دانش‌آموزان هم آزادتر هستند. بنابراین تفاوت فاحش بین مدرسه ما و دیگر مدارس امکاناتی است که در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهیم (کد شماره ۴: امکانات شبکه‌ای مدارس و نقش آن در بسترسازی پژوهش). نه تنها تو مقاله‌نویسی بلکه تو کارهای ایده‌پردازی. دانش‌آموزان ما که وارد می‌شوند باید تو پژوهش اطلاعات داشته باشند (کد شماره ۵: نقش کلیدی نظام اطلاعات و زیرساخت‌های اینترنتی در پژوهش محور).

جدول ۱- نمونه استخراج مفاهیم و مقولات از متن مصاحبه‌ها

مفاهیم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
وجود امکانات اینترنتی در مدارس	بسترسازی شبکه‌ای	بسترسازی چندوجهی
امکان استفاده دانش‌آموزان از امکانات اینترنتی		
وجود زیرساخت‌های شبکه‌ای و اینترنتی در مدرسه		
امکانات شبکه‌ای مدارس و نقش آن در بسترسازی پژوهش		
نقش کلیدی نظام اطلاعات و زیرساخت‌های اینترنتی در پژوهش محور		
	بسترسازی فرهنگی	
	بسترسازی محیطی	

پس از کدگذاری باز داده‌های پژوهش، مقولات اصلی و فرعی استخراج شده و در مقایسه آن‌ها با مقوله‌ی مرکزی پژوهش، اجزاء پارادایم به دست آمده و مدل پارادایمی پژوهش ترسیم شده است. این فرآیند در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۱- اجزاء پارادایم، مقولات اصلی و فرعی ۱

مقوله مرکزی	مقولات اصلی	مقولات فرعی	اجزاء پارادایم
پژوهش‌محوری چندلایه	ناکارآمدی ساختار	بروندادهای توسعه‌ای ناکارآمد	شرایط علی
	آموزش محور	بروندادهای اجتماعی و فرهنگی ناکارآمد	
	نگرش	توسعه کارآفرینی	شرایط علی
	توسعه‌گرایانه	توسعه پایدار	
	الزام به پژوهش محوری در سند تحول بنیادین	الزام به پژوهش محوری در قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه	شرایط علی
	توسعه تفکر	دیدهبانی آینده	
	توسعه‌نگرانه	آینده‌پژوهشی فردی	شرایط علی
	تغییر سیاست‌های یادگیری	تفکر آموزی مسئله محوری	
	بسترسازی	بسترسازی شبکه‌ای	شرایط زمینه‌ای
	چندوجهی	بسترسازی فرهنگی	
	حمایت‌گری	بسترسازی محیطی	شرایط زمینه‌ای
	نهادی	ساختار حمایت‌گرایانه	
عوامل کلان	حمایت‌گری قانونی	شرایط زمینه‌ای	
	عوامل اجتماعی - فرهنگی		

مقوله مرکزی	مقولات اصلی	مقولات فرعی	اجزاء پارادایم
عوامل خرد		تنافز نهادهای قدرت	مداخله‌گر
		سرمایه روان‌شناختی اجتماعی	
		گفتمان نمایشی در آموزش	
احیای رسالت مدرسه		بازسازی کارکرد فردی	راهبردها
		بازسازی کارکرد اجتماعی	
		بازاندیشی آموزشی	
		بازآرایی محیطی	
عناصر آموزشی		بازآرایی انسانی	
		بازآرایی فرهنگی	
		پویایی ذهنی	
پیامدهای فردی		توسعه عمل‌گرایی فردی	پیامدها
		توسعه دانایی‌محوری اجتماعی	
		بهبودی سازمانی	
پیامدهای اجتماعی			
		- سازمانی	

شرایط علی:

شرایط علی مجموعه‌ای از حوادث، وقایع و اتفاقاتی هستند که به وقوع یا گسترش پدیده‌ی موردنظر می‌انجامد. در پژوهش حاضر، مقوله‌های «ناکارآمدی ساختار آموزش‌محور»، «نگرش توسعه‌گرایانه»، «الزام به پژوهش محوری در قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه» و «توسعه آینده‌نگرانه» به عنوان شرایط علی «مدرسه پژوهش‌محور» احصاء شده‌اند.

اولین مؤلفه‌ای که بر «پژوهش‌محوری مدرسه» تأثیرگذار است، ناکارآمدی ساختار آموزش‌محور است. رویه‌های آموزشی در مدارس ایران همیشه به صورت آموزش‌محور صورت گرفته است. در این سیستم آموزشی که عموماً ساختاری سلسله‌مراتبی داشته است، آنچه اهمیت کلیدی دارد، پیشرفت کمی دانش‌آموزان و موفقیت در آزمون‌های سراسری و ورود به نظام دانشگاهی است. در واقع، پس از ورود فرد به نظام دانشگاهی یا اتمام دوران تحصیلی متوسطه، نقش مدرسه و پیامدهای آموزش‌محوری آن تقریباً به اتمام می‌رسد. این شیوه‌ی آموزشی در مدارس ایران موفقیت‌چندانی نداشته است و برخی جنبه‌های توسعه‌نیافتگی انسانی جامعه‌ی ایرانی را می‌توان به عدم موفقیت این نظام آموزشی نسبت داد.

مولفه‌ی دیگری که بر «پژوهش‌محوری مدرسه» به عنوان پدیده تأثیرگذار است، نگرش توسعه‌گرایانه است. ناکارآمدی ساختار آموزش‌محور عاملی سلبی بود که سبب ضرورت درپیش‌گرفتن رویکرد پژوهش‌محوری در مدارس و نظام آموزشی می‌شد، اما نگرش توسعه‌گرایانه عاملی ایجابی است. منظور این است که ضرورت شکل‌گیری نگرش توسعه‌گرایانه در نظام آموزشی سبب شده است که به پژوهش‌محوری به عنوان یک ضرورت نگریسته شود. به هر حال، نگرش توسعه‌گرایانه یک عامل کلیدی و بنیادی برای توسعه‌یافتگی کشور در همه‌ی ابعاد آن است و پژوهش‌محور بودن نظام آموزشی می‌تواند کمک بسیاری به این هدف نماید. مسئله‌ای که در وضعیت موجود نظام آموزشی کشور وجود دارد، عدم وجود ذهنیت کارآفرینانه در میان دانش‌آموزان است. توسعه‌ی تفکر آینده‌نگرانه و تأکید بر نقش ساختار آموزشی در گسترش این تفکر نیز مزید بر علت شد تا نیاز به ایجاد تغییر در نظام آموزشی احساس شود و تلاش گردد تا رویکرد پژوهش‌محوری در نظام آموزشی و به طور خاص مدرسه در پیش گرفته شود. برخی الزامات قانونی از جمله ضرورت‌هایی که در سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و قانون برنامه پنج‌ساله‌ی ششم توسعه نیز چنین گرایشی را سرعت بخشید و بنیادهای قانونی را برای آن فراهم نمود. چنین مسأله‌ی مسیری را برای در پیش گرفتن شیوه‌ی آموزشی نوینی هموار کرده است که بنیاد آن بر تقویت روحیه‌ی پژوهش‌محوری در دانش‌آموزانی نهاده شده است که قرار است نسل آینده‌ی جامعه‌ی ایرانی را شکل بدهند.

شرایط زمینه‌ای:

شرایط زمینه‌ای مجموعه مشخصه‌های ویژه‌ای است که به پدیده‌ی موردنظر دلالت می‌کند؛ یعنی محل حوادث و وقایع متعلق به پدیده. زمینه نشانگر مجموعه شرایط خاصی است که در آن راهبردهای عمل/تعامل صورت می‌پذیرد. در این پژوهش مقوله‌های «تغییر سیاست‌های یادگیری»، «بسترسازی چندوجهی» و «حمایت‌گری نهادی» به منزله شرایط زمینه‌ای در نظر گرفته شده است.

علاوه بر شرایط علی که سبب توجه به پژوهش‌محوری در مدارس و نظام آموزشی گردیده است، برخی عوامل دیگر وجود دارند که بیرون از ساختار نهاد مدرسه بر این فرآیند تأثیرگذار هستند و رخ دادن پژوهش‌محوری را تسهیل می‌کنند یا مانعی در مسیر تحقق آن هستند. اولین عامل تغییر سیاست‌های یادگیری است. سیاست‌های کنونی نظام آموزشی مبتنی بر آموزش به جای پژوهش، کمیت به جای کیفیت، کنکورگرایی به جای تأکید بر حرفه‌آموزی و امتحان‌محوری به جای تأکید بر تفکر و مسئله‌محوری است. این رویه‌های یادگیری نمی‌توانند توسعه پایدار اجتماعی و فرهنگی را در جامعه ایجاد نمایند. بر همین مبنا نیاز به تغییرات اساسی در این

زمینه احساس می‌شود. توجه به حرفه‌آموزی، تفکرآموزی و مسئله‌محوری از جمله سیاست‌هایی هستند که توجه به آن‌ها بر پژوهش‌محوری در مدارس و نظام آموزشی تأثیرگذار هستند. علاوه بر این، بسترسازی چندوجهی هم زمینه‌ی دیگری است که بر تحقق پژوهش‌محوری در مدرسه تأثیر می‌گذارد. برای دستیابی به یک مدرسه پژوهش‌محور، مجموعه بسترهایی لازم است که به طور کلی می‌توان از بسترهای فرهنگی و بسترهای محیطی و شبکه‌ای یاد کرد. این بسترها در واقع، زمینه را برای ایجاد و ماندگاری مدرسه پژوهش‌محور فراهم می‌نمایند. بسترسازی شبکه‌ای، بسترسازی فرهنگی و بسترسازی محیطی می‌توانند زمینه و بستر را برای پژوهش-محوری فراهم نمایند.

حمایت‌گری قانونی که در دو قالب ساختار حمایت‌گرایانه و حمایت‌گری قانونی قابل طرح است، نیز عامل دیگری است که زمینه و بستر پژوهش‌محوری را تسهیل می‌نماید. منظور این است که نهادهای مختلف (از نظام آموزشی و اجتماع گرفته تا نهادهای قانونی) به طرق مختلف از پژوهش‌محوری در مدارس حمایت کنند و موانع موجود در مسیر دستیابی به پژوهش‌محوری را از بین برده و یا کاهش بدهند.

شرایط مداخله‌گر:

شرایط مداخله‌گر، شرایط ساختاری‌ای هستند که به پدیده‌ی موردنظر تعلق دارند و بر راهبردهای عمل/تعامل اثر می‌گذارند. شرایط مداخله‌گر برعکس شرایط زمینه‌ای، مرتبط به بافت و ساختار درونی مدرسه هستند و بر همین مبنا بر راهبردهای تحقق مدرسه پژوهش‌محور تأثیر می‌گذارند. این عوامل در دو سطح کلان و خرد عمل می‌کنند.

عوامل کلان شامل عوامل اجتماعی - فرهنگی و تنازع نهادهای قدرت هستند. در سطح کلان، عوامل اجتماعی و فرهنگی، و تنازع نهادهای قدرت وجود دارند که تأثیرگذاری آن‌ها عموماً اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است.

عوامل اجتماعی و فرهنگی در سطح کلان تأثیرات مثبت یا منفی بر راهبردهای اتخاذ شده در راستای تحقق مدرسه پژوهش‌محور تأثیر می‌گذارند. ساختار آموزشی در ایران به دلایل مختلفی که ریشه در ساختار سازمانی ناکارآمد دارد، در دور باطلی از بروکراسی گرفتار آمده است. در این ساختار سازمانی، مسائل آموزشی نیازمند تصمیم‌گیری‌هایی چندسطحی است که هر کدام از لحاظ زمانی و مالی هزینه‌هایی را شامل می‌شود که در نهایت فرمی از بروکراسی اداری را در امر آموزش به دنبال دارد. علاوه بر مسئله بروکراسی، دغدغه‌های ذهنی سیاست‌گذاران آموزشی نیز که عموماً ماهیتی پارادوکسیکال دارد، دارای اهمیت است. از یک طرف، سیاست‌گذاران آموزشی بر پژوهش‌محوری نظام آموزشی و نهاد مدرسه تأکید دارند که این امر را می‌توان در قوانین و

مقررات تصویب شده در حوزه‌ی آموزشی مشاهده نمود. از طرف دیگر، برخی محدودیت‌ها (از جمله محدودیت‌های منابع انسانی و محدودیت‌های مالی) سد راه دست‌اندرکاران آموزشی در مسیر تحقق پژوهش‌محوری شده است.

در سطح خرد، آنچه دارای اهمیت است، سرمایه روان‌شناختی اجتماعی و گفتمان نمایشی در آموزش است. این عوامل تأثیرگذاری بر پژوهش‌محوری در نظام آموزشی و نهاد مدرسه را مداخله‌گری می‌کنند. سرمایه‌ی روان‌شناختی با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره‌ی خود و تحمل مشکلات تعریف می‌شود. برخوردار بودن از سرمایه‌ی روان‌شناختی افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله‌ی بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی درباره‌ی خود برسند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار بگیرند. تمایل به ظاهرسازی و عدم توجه به عمق در بررسی پدیده‌های آموزشی و تصمیم‌گیری در مورد آن‌ها مسئله مرتبط با گفتمان نمایشی در آموزش است. علاوه بر این شاهد نوعی کمی‌گرایی افراطی هستیم که دقیقاً نمود گفتمان نمایشی در آموزش است. رویه‌های ارزشیابی و سنجش توانایی دانش‌آموزان در سیستم آموزشی موجود شدیداً کمی است که با روح پژوهش‌محوری در تناسب قرار ندارد. کنکورگرایی را هم می‌توان در درون این «میدان آموزشی» قرار داد.

راهبردها:

راهبردها مبتنی بر عمل/تعامل‌هایی برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده‌ی موردنظر هستند. در مسیر تحقق مدرسه پژوهش‌محور، عوامل فوق تأثیرگذار هستند و یا بسترهای لازم برای تحقق آن را فراهم می‌کنند، اما مسئله‌ی مهم این است که چه راهبردهایی برای تحقق این مسئله لازم است و نیاز است نظام آموزشی یا نهاد مدرسه آن را دنبال نماید. «احیای رسالت مدرسه» و «بازآرایی عناصر آموزشی» راهبردهای تحقق مدرسه پژوهش‌محور هستند.

اولین راهبرد کلان می‌تواند احیاء رسالت مدرسه باشد. نهاد مدرسه این رسالت را دارد که نسل‌های آینده‌ی جامعه‌ی ایرانی را آموزش داده و توانمندی‌های بنیادی ذهنی و عینی را در آنان شکل دهد. این مسئله نیازمند این است که دانش‌آموزان به عنوان انسان‌هایی منطقی، استدلال‌محور، عقلانیت‌محور، انتقادی و جستجوگر پرورش پیدا کنند. به هر حال، احیاء این رسالت نیازمند بازسازی کارکرد فردی و بازسازی کارکرد اجتماعی است. هر گونه راهبردی برای احیای رسالت مدرسه نیازمند این است که به دانش‌آموزان توجه ویژه نماید. در وضعیت موجود نظام آموزشی، این کارکرد دچار اختلال شده است و نیاز به بازسازی آن وجود دارد. برای نیل به این

هدف، لازم است در گام اول، حس و روحیه جستجوگری و کنجکاوی دانش‌آموزان تقویت گردد. بدون وجود حس کنجکاوی و جستجوگری اساساً ابهامی در ذهن دانش‌آموزان شکل نمی‌گیرد تا بتوانند در مراحل بعد به حل آن ابهام و مسئله بپردازند.

علاوه بر این، بازآرایی عناصر آموزشی می‌تواند راهبرد دیگر باشد که مواردی چون بازاندیشی آموزشی، بازآرایی محیطی، بازآرایی انسانی و بازآرایی فرهنگی را در برمی‌گیرد. بازاندیشی آموزشی مرتبط با تغییر محتوای آموزشی و مسئله‌محور و پژوهش‌محور نمودن آن است. بازآرایی آموزشی دومین راهبرد در این زمینه است. منظور از بازآرایی ایجاد تحولات و تغییراتی در فضا و محیط آموزشی مدرسه است تا زمینه و بستر را برای توسعه‌ی پژوهش‌محوری فراهم نماید. بهینه‌سازی محیط فیزیکی یک عامل مهم در این زمینه است. مسئله‌ی دیگر، غنی‌سازی محیطی است. بدین معنا که فرآیندهای آموزشی و امکانات آموزشی به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند با آرامش پژوهش‌محوری را یاد بگیرند. بازآرایی انسانی، سومین راهبرد در راستای بازآرایی عناصر آموزشی است. منظور از بازآرایی انسانی، تغییر و تحولاتی در نیروی انسانی و ذهنیت آنان است که می‌تواند بستر مناسبی برای توسعه‌ی پژوهش‌محوری فراهم نماید. بازآرایی فرهنگی، چهارمین راهبرد در راستای بازآرایی عناصر آموزشی است. منظور از بازآرایی فرهنگی، تغییر و تحولاتی در ساختار فرهنگی مدرسه و نظام آموزشی است که می‌تواند بستر مناسبی برای توسعه‌ی پژوهش‌محوری فراهم نماید. اصلاح الگوهای رفتاری که شامل الگوهای رفتاری معلمان، مدیران و تا حدودی الگوهای رفتاری دانش‌آموزان است، عاملی کلیدی در این زمینه می‌باشد.

به هر حال، بر مبنای چنین راهبردهایی می‌توان مدرسه پژوهش‌محور را راهبری نمود و پژوهش‌محوری در مدرسه و نظام آموزشی را متحقق نمود.

پیامدها:

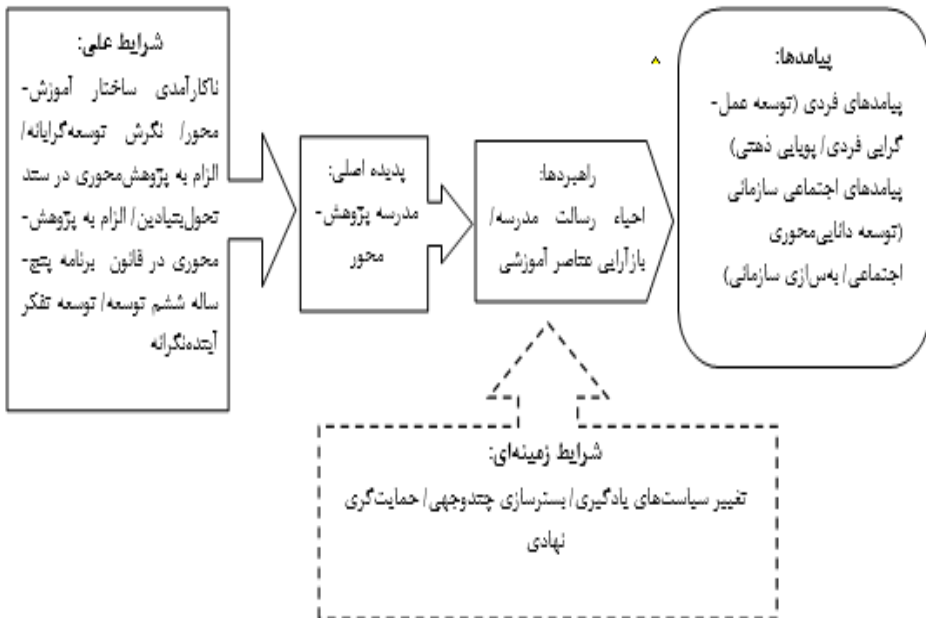
پیامدها نتایج و حاصل عمل/تعامل‌ها یا راهبردها هستند. تحقق مدرسه پژوهش‌محور می‌تواند پیامدهای مثبتی را به دنبال داشته باشد. در سطح فردی، پویایی ذهنی و توسعه‌ی عمل‌گرایی فردی می‌تواند پیامدهای مثبت تحقق پژوهش‌محوری باشد و در سطح اجتماعی - سازمانی، توسعه‌ی دانایی‌محوری اجتماعی و بهسازی سازمانی پیامدهای مثبت آن می‌باشند. بنابراین، پژوهش‌محوری در مدرسه و نظام آموزشی، هم بر فرد و ذهنیت وی تأثیر می‌گذارد و پیامدهایی فردی را به دنبال دارد و هم بر اجتماع و سازمان تأثیرگذار است و پیامدهایی اجتماعی - سازمانی را به دنبال دارد. به هر حال، شکل‌گیری مدرسه پژوهش‌محور دارای پیامدهای مثبتی هم برای دانش‌آموزان، هم برای نظام آموزشی و هم برای جامعه است. تقویت تفکر انتقادی در

دانش‌آموزانی که نسل آینده‌ی جامعه‌ی ایرانی را شکل می‌دهند، می‌تواند آنان را تبدیل به انسان‌هایی توسعه‌یافته نماید که جزم‌گرا نیستند، به دنبال استدلال‌های منطقی و استنتاج‌های عقلانی می‌گردند و حل مسئله و دستیابی به حقیقت برای آنان اولویت دارد. بدون شک چنین مسائلی برای جامعه‌ی ایرانی که به دنبال توسعه‌یافتگی است، بسیار می‌تواند مفید باشد. علاوه بر این، مدرسه پژوهش‌محور دانش‌آموزان را از لحاظ اجتماعی و شناختی توانمند می‌سازد و آنان را قادر می‌سازد که در زندگی اجتماعی و روزمره با عقلانیت و خودباوری رفتار کنند و مسائل و مشکلات پیش‌روی خودشان را با استقلال رفتاری و تفکر منطقی حل کنند. این امر وقتی در جامعه تکثیر شود، بدون شک می‌تواند عاملی کلیدی در توسعه‌یافتگی پایدار جامعه‌ی ایرانی باشد. علاوه بر این، فرآیندهای تولید دانش هم می‌تواند به سبب مدرسه پژوهش‌محور تقویت گردد. همان‌طور که ذکر گردید، بنیاد تولید دانش، پژوهش است. بر این مبنا، دانش‌آموزانی که با ذهنیت و روح پژوهش‌محوری تربیت شده و آموزش دیده‌اند، می‌توانند چنین فرآیندهایی را تسهیل نمایند و به تولید دانش بومی در زمینه‌های مختلف کمک کرده و تبدیل به عواملی کلیدی در توسعه‌ی پایدار جامعه‌ی ایرانی گردند.

مقاله مرکزی: پژوهش‌محوری چندلایه

مدرسه‌ی پژوهش‌محور، فرمی نوین از سیستم آموزشی است که تا حدود زیادی با رویه‌های سنتی آموزشی متفاوت است. آنچه در این فرم نوین از آموزش اهمیت دارد، پژوهش‌محوری است. در واقع، هدف در این نوع از آموزش، توسعه‌ی روحیه‌ی پژوهش‌محوری در دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، مدارس، نظام آموزشی و در نهایت جامعه است. در مورد پیامدهای مثبتی که تقویت روحیه‌ی پژوهش‌محوری در زندگی اجتماعی و فرهنگی دارد، در بخش‌های قبل به طور مفصل بحث گردید. اما آنچه دارای اهمیت است، چندلایه بودن نهادی پژوهش‌محوری در مدارس از یک طرف، و چندلایه بودن خود پژوهش‌محوری از طرف دیگر است. نهادی بودن پژوهش‌محوری از این جنبه چندلایه است که ماهیتی مشارکتی و گروهی دارد و به صورت جمعی صورت می‌پذیرد. همان‌طور که ذکر گردید، در این نوع از مدیریت، لایه‌های مختلف موجود در مدرسه (از دانش‌آموزان گرفته تا معلمان و نهادهای دیگر) به طور مستقیم یا غیرمستقیم دخالت و مشارکت دارند. بنابراین، مدیریت تبدیل به امری اشتراکی، گروهی و تعامل‌گرایانه می‌شود. از طرف دیگر، با پژوهش‌محوری چندلایه مواجه هستیم. پژوهش‌محوری امری فرآیندی است که دوره‌های تحصیلی مختلف را به همدیگر پیوند می‌زند، مهارت‌های گوناگون (از پرسشگری و کنجکاوی گرفته تا تفکر انتقادی) را به منصفی ظهور می‌رساند، منطق‌های تدریس و رویه‌های مختلف پژوهش را به طور هم‌زمان و مفصل‌بندی شده در درون

خود دارا می‌باشد و عناصر مختلف ساختار آموزشی را در مدیریت مدرسه دخیل می‌کند. بنابراین، هم پژوهش محوری و هم مدیریت نهادی (مدرسه به عنوان یک نهاد) امری چندلایه است و خود این دو هم در پیوند با یکدیگر قرار دارند و در این پیوند است که معنا پیدا می‌کنند. در این پیوند و رابطه است که «پژوهش محوری چندلایه» به عنوان مقوله‌ی مرکزی ظهور پیدا می‌کند. چندلایه بودن خود پژوهش محوری و چندلایه بودن پژوهش در نهاد مدرسه را در تمام مقولات اصلی کشف شده می‌توان به طور آشکار یا نهان مشاهده نمود. علاوه بر این، روابط و منطق‌های ارتباطی مقولات با یکدیگر نیز به واسطه‌ی پژوهش محوری چندلایه شکل می‌گیرند. پس به طور کلی می‌توان گفت که پژوهش محوری چندلایه به مثابه مرکز و هسته‌ی فرآیند مدرسه پژوهش محور عمل می‌کند. در ارائه‌ی خط داستان، این روابط به طور مفصل تر مورد بحث قرار خواهند گرفت.



شکل ۱- مدل پارادایمی مدرسه پژوهش محور

اعتبارسنجی مدل پارادایمی

جدول (۲). برآورد مقادیر مربوط به شاخص CVR - شرایط علی

CVR	مفاهیم	مقوله فرعی	مقوله اصلی	پارادایم
۰/۸۰	نقش آفرینی حداقلی در فرایند پیشرفت و توسعه کشور	برون دادهای توسعه	ناکارآمدی ساختار آموزش محور	شرایط علی
۱	ناکارآمدی در تربیت نیروهای کلیدی و متخصص	ناکارآمد		
۱	کاستی در پاسخگویی به نیازهای جامعه	برون دادهای اجتماعی و فرهنگی		
۰/۸۰	ناکارآمدی در ایجاد تحول فرهنگی و اجتماعی			
۱	ناکارآمدی در حل یا تقلیل مسائل اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و ...			
۱	ناکارآمدی در شکل دهی و ایجاد مهارت‌ها و توانمندی‌های اجتماعی	ناکارآمد		
۱	ناکارآمدی ایجاد روحیه پرسشگری در دانش-آموزان	برون دادهای رفتاری		
۱	ناکارآمدی ایجاد تفکر انتقادی و عقلانی دانش-آموزان			
۱	ناکارآمدی ایجاد توانمندی‌های شناختی در دانش‌آموزان			
۱	لزوم توسعه ذهنیت کارآفرینانه در نظام آموزشی	توسعه کارآفرینی		
۱	نقش کلیدی نظام آموزشی برای پرورش کارآفرینان آتی			
۱	نقش مهارت‌آموزی نظام آموزشی برای ایجاد حرفه‌های کارآمد			
۱	نقش کلیدی نظام آموزشی برای استفاده بهینه از منابع	توسعه پایدار		
۱	اهمیت نقش نظام آموزشی در تلفیق اهداف اجتماعی، اقتصادی و اکولوژیکی			
۱	نقش آموزش و پرورش در مدیریت روابط سیستم‌های انسانی و اکوسیستم‌ها به منظور استفاده پایدار از منابع			

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR	
			نقش کارآفرینی برای توسعه اقتصادی کشور و کاهش مشکلات اقتصادی	۱	
			نقش کارآفرینی برای کاهش مسائل اجتماعی، فرهنگی، شخصیتی و ...	۱	
	الزام به پژوهش - محوری در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	ضرورت قانونی	الزام به تربیت افراد فکور و پژوهنده	۱	
			کسب و توسعه شایستگی‌های مرتبط با پژوهش از سوی کارگزاران و مربیان از سطح ستاد تا مدرسه	۱	
			ایجاد فضای مناسب برای تحقق، توسعه و تعالی پژوهش محوری در تمامی ابعاد و مولفه‌های نظام تربیتی	۱	
			گسترش و تقویت پرسشگری و پژوهندگی	۱	
	الزام به پژوهش - محوری در قانون برنامه پنج‌ساله ششم	ضرورت قانونی	الزام به افزایش مهارت‌ها و تخصص نیروی کار به ویژه فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌ها، هنرستان‌ها	۱	
			تحقق اقتصاد بینادین، افزایش بهره‌وری، تنظیم رابطه متقابل تحصیل و اشتغال	۰/۸۰	
			افزایش سهم آموزش‌های مبتنی بر پژوهش در نظام آموزشی کشور با رویکرد تحقق اقتصاد مقاومتی اقتصاد دانش بنیان و تولید.	۱	
	توسعه تفکر آینده - نگرانه	دیده‌بانی آینده	توانمندی در شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های آتی موجود در حوزه آموزش	۱	
				توانمندی در شناسایی حوزه‌های کلیدی انجام ژرف‌کاوی	۱
				توانمندی در سناریوسازی آینده	۱
	آینده پژوهی		تلاش نظام‌مند افراد برای شناخت خود و شکل بخشیدن به آینده	۰/۵۰	
				تغییر تفکر جزئی‌تر به تفکر کل‌گرا	۰/۶۰
				رشد توانمندی برنامه‌ریزی استراتژیک فردی	۰/۸۰

جدول (۳). برآورد مقادیر مربوط به شاخص CVR - شرایط زمینه‌ای

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR
شرایط زمینه‌ای	تغییر سیاست‌های یادگیری	حرفه‌آموزی	تأکید بر مهارت‌آموزی	۱
			تنوع بخشی به خدمات آموزشی مبتنی بر شغل	۱
			آموزش مبتنی بر کار گروهی	۱
		تفکرآموزی	تقویت تفکر میان رشته‌ای	۱
			تقویت تفکر راهبردی	۱
			تقویت یادگیری خودراهبر	۱
		مسئله محوری	تأکید بر مهارت‌های سنجش گرایانه	۱
			تأکید بر مسئله‌سازی و حل مسئله	۱
			آموزش یافتن پاسخ‌های جایگزین	۱
			تأکید بر علت‌یابی مسئله	۱
	تأکید بر ماهیت‌شناسی مسئله		۱	
	تأکید بر یادگیری مبتنی بر پدیده		۱	
	تقویت تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد		۱	
	تأکید بر خودکفایی ذهنی		۱	
	اجتناب از تکلیف‌اندیشی		۱	
	بستر سازی چندوجهی		بستر سازی شبکه	تجهیز مدارس با امکانات پژوهشی مبتنی بر شبکه
		تقویت زیرساخت‌های مخابراتی		۱
		امکان‌سازی مانیتورینگ فعالیت‌های دانش-آموزی		۱

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR
حمایت‌گری نهادی	بسترسازی فرهنگی	بسترسازی	تقویت مقبولیت پژوهش محوری	۱
			حمایت از پروژه‌های پژوهش محور	۱
			ترویج فعالیت‌های مبتنی بر پژوهش	۰/۶۰
	بسترسازی محیطی	بسترسازی	ارائه مشوق برای فعالان عرصه پژوهش	۱
			تأکید بر کمپین‌های پژوهشی	۰/۶۰
	حمایت‌گری ساختاری	حمایت‌گری	تدوین برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای	۱
			حذف فعالیت‌های موازی	۱
			تأکید بر اصل کیفیت آموزشی	۱
	حمایت‌گری قانونی	حمایت‌گری قانونی	مطالبه‌گری از معلمان و مجریان آموزشی	۱
			قانون‌مندی فعالیت‌های پژوهشی	۰/۵۰
			ترویج عضویت در نهادهای وابسته	۰/۶۰
			تقویت قوانین حمایتی	۱
			تدارک برنامه‌های اجباری بازآموزی معلم	۱

جدول (۴). برآورد مقادیر مربوط به شاخص CVR - شرایط مداخله‌گر

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR
شرایط مداخله‌گر	عوامل کلان	اجتماعی - فرهنگی	بروکراسی زدگی آموزش	۱
			دغدغه‌های ذهنی دست‌اندرکاران امر آموزش	۰/۸۰
			اعتقاد به ناکارآمدی سیستم موجود آموزشی	۰/۶۰
	تنوع نهادهای قدرت	تنوع نهادهای قدرت	اعتقاد به حل تنازعات اجتماعی از طریق پژوهش و مسأله‌یابی	۱

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR		
	یادگیری	سرمایه روان-شناختی اجتماعی	تلاش برای خروج از روزمرگی آموزش	۰/۸۰		
			گرایش به تقلید	۱		
			امید به آینده	۱		
		گفتمان نمایشی در آموزش			داشتن نگرش مثبت نسبت به تغییر	۰/۶۰
					امید به تعالی اجتماعی	۰/۵۰
					فقدان نگرش علمی به پدیده‌ها	۱
					تمایل به ظاهرسازی	۰/۶۰
					قانع شدن به تغییرات روبنایی	۱
					تفاوت اهداف رسمی و واقعی از اهداف غیرواقعی	۱
					کمی‌گرایی افراطی	۱
					رواج اندیشه‌های تعبدی	۰/۸۰
					محافظه‌کاری آموزشی	۱
					فقدان نگرش تحول‌خواه	۱

جدول (۵). برآورد مقادیر مربوط به شاخص CVR – راهبردها

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR
راهبردها	اجرای رسالت مدرسه	بازتولید کارکرد فردی	تقویت حس جستجوگری و کنجکاوی	۱
			مقابله با خودمحوری (خودمرکزی)	۱
			تقویت روحیه شک‌گرایی	۱
			درونی‌سازی استانداردهای خردورزی	۱
			تقویت شیوه تفکر باز و علاقمندی به آزمایش	۰/۸۰
			توانمند در به چالش کشیدن وضع موجود	۱
			تقلیل تفکر آمارگرایی و کمی‌نگری	۱

۱	تربیت شهروند مسئول و پاسخگو	بازتولید کارکرد اجتماعی	بازآرایی عناصر آموزشی
۱	تربیت شهروند فعال در عرصه اجتماعی		
۱	تربیت شهروند نقاد		
۱	تغییر محتوای آموزشی به سمت مسأله‌محور	بازاندیشی آموزشی	
۱	تغییر آزمون‌های کمی به سمت آزمون‌های مبتنی بر واقعیت		
۱	ارزیابی مبتنی بر عمل		
۱	ارزیابی مدرسه‌محور		
۱	بهینه‌سازی محیط فیزیکی	بازآرایی محیطی	
۱	غنی‌سازی محیطی		
۱	رونق‌دهی با الگو با مقررات آموزشی		
۱	انعطاف‌پذیری محیط آموزشی		
۱	توسعه ویژگی‌های نقادی	بازآرایی انسانی	
۱	بهسازی تفکر پرشگراانه		
۱	تحرك معلم از حاشیه به مرکز و بافت اصلی تولید دانش		
۱	تأکید بر ژرف‌اندیشی و تعمق‌ورزی عالمانه		
۱	رشد توانمندی‌های درس پژوهشی		
۱	توانمند در تبادل ایده و تصول خلاق		
۱	تأکید بر راهبری مدیریتی و آموزشی		
۱	اصلاح الگوهای رفتاری معلمان	بازآرایی فرهنگی	
۰/۸۰	اصلاح الگوهای رفتاری مدیران و رهبران آموزشی		
۱	اصلاح سبک‌های تفکر محافظه‌کارانه به سمت تفکر آزاداندیشی		
۱	تلفیق تفکر تحلیلی و ترکیبی		

جدول (۶). برآورد مقادیر مربوط به شاخص CVR - پیامدها

CVR	مفاهیم	مقوله فرعی	مقوله اصلی	پارادایم
۱	توانمند در حل مسأله	پویایی ذهنی	پیامدهای فردی	پیامدها
۱	افزایش قدرت استقلال			
۱	افزایش قدرت پاسخگویی			
۱	توانمندی در مدیریت دانش فردی			
۱	تقویت قابلیت‌های فردی			
۱	رشد مهارت‌های کاوشگری			
۱	توانمندی پردازشگری و اثربخشی اطلاعات			
۱	رشد مهارت‌های ارتباطی			
۱	مبتکر در عمل			
۱	ازدیاد ظرفیت یادگیری			
۱	افزایش قدرت خودتنظیمی	توسعه عمل - گرایی فردی	پیامدهای اجتماعی - سازمانی	
۱	توانمند در مقابله با تغییرات			
۱	خودراهبری در آموزش			
۱	رفتارهای جسورانه و جرات‌گرایانه			
۱	مخاطره‌پذیری			
۱	توانمند در رفتارهای پیش‌کنشی			
۱	حساسیت محیطی			
۱	ارتقاء پذیرش آگاهانه و دلیل‌مند			
۱	تغییر بنیادین در نحوه تولید ثروت	توسعه دانایی - محوری اجتماعی	پیامدهای اجتماعی - سازمانی	
۱	توسعه سواد اطلاعاتی اجتماعی			
۰/۸۰	ارتقاء یادگیری مستمر اجتماعی			
۱	افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی			
۱	توانمندی ارزش‌آفرینی اجتماعی			

پارادایم	مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	CVR
		بهسازی سازمانی	چیره‌دستی سازمانی	۱
			رقابت‌گرایی سالم	۱
			پیشگامی سازمانی	۱
			ارتقاء مسئولیت‌پذیری در قبال جامعه	۱
			پاسخگویی به تغییرات سریع محیطی	۱
			ارتقاء سهامداری اجتماعی	۱
			برخوردار از توانمندی پیش‌آگاهی سازمانی	۱

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌محوری رویکرد نوینی در نظام آموزشی است که دارای اهمیتی کلیدی در دستیابی به توسعه‌ی فردی، آموزشی و اجتماعی است. یافته‌های پژوهش حاضر اهمیت پژوهش‌محوری در این زمینه را به خوبی اثبات کرد. این امر در مطالعات پژوهشی دیگر نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Brew, 2003؛ Healey, 2005؛ Furtak et al, 2012؛ Capps & Crawford, 2012؛ Keys & Bryan, 2001). مدرسه به عنوان نهادی مطرح است که ماهیتی چندلایه دارد و وقتی قرار است پژوهش‌محوری در آن شکل بگیرد، این چندلایه‌بودن اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. بدین معنا که تنها یک جنبه و یک لایه از مسائل، عناصر، ابعاد و مؤلفه‌های دخیل در پژوهش-محوری و تربیت علمی و آموزشی دانش‌آموزان مدنظر قرار نمی‌گیرد، بلکه هم‌زمان لایه‌های مختلف پژوهش‌محوری لحاظ می‌شود. مدیریت آموزشی که قرار است چنین رویکردی به پژوهش‌محوری را دنبال کند، بدون شک باید چندلایه و انعطاف‌پذیر باشد. بدین معنا که از فرصت‌ها و ظرفیت‌های مختلف به منظور تقویت روحیه‌ی پژوهش‌محوری استفاده نماید، خود را محدود به بازه‌های زمانی و فضاهای آموزشی و پژوهشی خاص نکند، تعاملات خود با نهادهای رسمی و غیررسمی مختلف توسعه بدهد و شیوه‌ها و رویه‌های گوناگون و مدرن را در مدیریت مدرسه مدنظر قرار بدهد.

بنابراین، مدیریت آموزشی مدرسه پژوهش‌محور تک‌بعدی و یک‌جانبه مسائل را مدیریت نمی‌کند، بلکه نگاهی چندبعدی و چندلایه به مسائل مدیریتی، پژوهشی و آموزشی دارد. این مسئله در راستای یافته‌های Dimmock (۲۰۱۱)؛ Wilkins (۲۰۱۱)؛ Hargreaves (۱۹۹۹) می‌باشد که بر فرآیندهای چندلایه‌ی پژوهش‌محوری در مدارس تأکید دارند. با این وجود، وضعیت موجود نظام

آموزشی در ایران نمایانگر این است که پژوهش‌محوری در حالت بسیار حداقلی وجود دارد. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که دانش‌آموزان فاقد مهارت‌هایی چون مهارت تفکر انتقادی، قدرت حل مسئله، مهارت‌های اجتماعی و توانمندی‌های شناختی هستند. این امر در راستای یافته‌های Bahraini Boroujani (۲۰۱۴) است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشانگر این بود که دانش‌آموزان از حداقل استقلال عمل برخوردار هستند و عملاً آنچه در مدارس حاکم است، نوعی معلم‌محوری است که در آن معلم نقش آموزش دهنده را دارد. این امر در تضاد با رویکرد پژوهش‌محوری است که بر اشتراکی بودن فرآیندهای یادگیری تأکید دارد. Ghasemipour (۲۰۰۹) و Enayati et al (۲۰۱۲) نیز به چنین یافته‌ای در مورد وضعیت نظام آموزشی در ایران دست پیدا کرده‌اند. یافته‌های آنان بیانگر این است که به جای محوریت دانش‌آموزان در مدرسه، همه‌ی مسئولیت‌ها و اختیارات معطوف به معلم است (Ghasemipour, 2009) و معلمان به دلایل مختلف تنها بر نقش آموزشی خود متمرکز شده‌اند (Enayati et al, 2012). همچنین یکی از نتایج پژوهش حاضر بیانگر این بود که فرآیند تولید دانش دارای معایبی است که در تضاد با پژوهش‌محوری است و سبب ناکارآمدی ساختار آموزشی در دستیابی به توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی شده است. Danesh pazhoh & Farzad (۲۰۰۶) نیز چنین دیدگاهی در مورد شیوه‌ها و فرآیندهای انتقال دانش در مدارس ایران دارند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش حاضر مرتبط با عواملی است که در سطح کلان بر پژوهش‌محوری تأثیرگذار هستند و به نوعی زمینه‌های لازم برای تحقق پژوهش‌محوری را فراهم می‌کنند یا مانعی در مسیر تحقق پژوهش‌محوری می‌شوند. این عوامل کلان عموماً اجتماعی - فرهنگی یا سیاسی (در سطح قدرت و منازعات آن) هستند. یافته‌های Brosky (۲۰۱۱)، Abu- (۱۹۹۹) Duhuo, Caldwell (۲۰۰۵) و Elmore (۲۰۰۰) نیز تأیید کننده‌ی این یافته‌ها هستند. این پژوهش‌ها نیز با تأکید بر لزوم تغییرات ساختاری برای پژوهش‌محوری در مدارس، بر یک ساختار غیرمتمرکز در این زمینه تأکید دارند. علاوه بر این، عوامل خرد از جمله سرمایه روان‌شناختی و گفتمان‌نمایشی نیز بر پژوهش‌محوری تأثیرگذار هستند.

پژوهش‌محوری دارای پیامدهایی مثبت هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی و سازمانی است. در سطح فردی، نتایج بیانگر این است که پژوهش‌محوری توسعه عمل‌گرایی فردی و پویایی ذهنی در دانش‌آموزان را به دنبال دارد که منبعی ذهنی برای عمل در سطح اجتماعی و سازمانی است. این نتیجه در راستای یافته‌های Feldman & Matjasko (۲۰۰۵) است که بر نقش پژوهش‌محوری در مدارس بر توسعه فردی و عمل‌گرایی فردی تأکید دارند. Cheng (۲۰۱۳) نیز چنین دیدگاهی دارد و به همین نتیجه دست پیدا کرده است. در سطح اجتماعی - سازمانی، پژوهش‌محوری در مدارس و نظام آموزشی سبب توسعه‌ی دانایی‌محوری اجتماعی و بهسازی

سازمانی می‌شود. این نتیجه در راستای یافته‌های Godfrey (۲۰۱۶) است که بر توسعهی مؤلفه‌های مرتبط با فرهنگ‌سازمانی و ساختار سازمانی در اثر پژوهش‌محوری تأکید دارد. علاوه بر این، Jones & Sallis (۲۰۱۳) و Deem et al (۲۰۰۷) نیز پیامدهای مثبت پژوهش‌محوری بر توسعهی دانایی‌محور و مدیریت دانش را مورد تأکید قرار داده‌اند که تا حدود زیادی در راستای نتایج این پژوهش هستند.

به هر حال، پژوهش‌محوری رویکرد نوینی در نظام آموزشی ایران است که عوامل مختلفی باعث شده است توجه به آن افزایش پیدا کند و به عنوان یک ضرورت آموزشی مطرح شود. این رویکرد زمینه‌ها و بستریایی برای تحقق در نظام آموزشی ایران و نهاد مدرسه نیاز دارد که اگر با راهبردهایی که مطرح گردید، همراه باشد، می‌تواند پیامدهای مثبتی هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی - سازمانی برای جامعه‌ی ایرانی داشته باشد و روند توسعه‌یافتگی پایدار آن را تسریع نماید.

پیشنهادات کاربردی:

آموزش معلمان (به صورت ضمن خدمت یا شیوه‌های دیگر) در زمینه پژوهش‌محوری و مولفه‌های آن به‌منظور کسب توانمندی در تدریس پژوهش‌محور
ارائه بسته‌های تشویقی برای دانش‌آموزان پژوهش‌محور و معلمان پژوهش‌محور به‌منظور حمایت از پژوهش‌محوری در مدارس
حضور مستمر دانش‌آموزان و معلمان در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی جهت آشنایی آنان با فضاهای پژوهش‌محور
توسعه زیرساخت‌های اینترنتی و شبکه‌ای در مدارس جهت استفاده معلمان و دانش‌آموزان در پژوهش

توسعه نظام ارزیابی دانش‌آموزان و معلمان و تقویت ابعاد پژوهش‌محوری این نظام ارزیابی
ایجاد کارگروه‌های پژوهشی در مدارس برای توسعه مشارکت دانش‌آموزان و معلمان در انجام پژوهش‌ها و توسعه کیفی پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی

References

- حسین‌پور طولازدهی، شهره؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۸). مدرسه پژوهش‌محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی. خانواده و پژوهش. دوره ۱۶. شماره ۱: ۴۸ – ۲۷.
- عباسی اسفجیر، علی‌اصغر (۱۳۹۴). مدل‌سازی مدرسه پژوهش‌محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی در مدارس استان مازندران. مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی. دوره ۴. شماره ۳: ۱۸۲ – ۱۵۷.
- Abu-Duhuo, I. (1999). School-Based Management. Fundamentals of Educational Planning Series, Number 62.
- Bahraini Boroujani, Majid. (2014). Analysis of the Thinking and Research in sixth grade elementary students based on the principles of curriculum elements. PhD thesis, University of Isfahan. Faculty of Psychology and Educational Sciences. [in Persian]
- Bauman, M. L. (2012). Your successful preschooler: Ten traits children need to become confident and socially engaged.
- Bauman, M. L. (2012). Your successful preschooler: Ten traits children need to become confident and socially engaged.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. Higher Education Research & Development, 22(1), 3-1۸.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the School: Teacher Leaders' Use of Political Skill and Influence Tactics. International Journal of Educational Leadership Preparation, 6(1), n1.
- Caldwell, B. J. (2005). School-based management (Vol. 3). Perth, Australia: International Institute for Educational Planning.
- Capps, D. K., & Crawford, B. A. (2013). Inquiry-based instruction and teaching about nature of science: Are they happening? Journal of Science Teacher Education, 24(3), 497-526.

- Cheng, Y. C. (2013). School effectiveness and school-based management: A mechanism for development. Routledge.
- Corbin, J., Strauss, A., & Strauss, A. L. (2014). Basics of qualitative research. Sage.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (pp. 146-166).
- Danesh pazhoh, Zahra & Farzad, Valiallah. (2006). Assessment of professional skills of elementary school teachers. New Approach Quarterly in Educational Management. 5 (18), 170-135. [in Persian]
- Deem, R., Hillyard, S., Reed, M., & Reed, M. (2007). Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities. Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research. Sage.
- Dimmock, C. (2011). Leadership, capacity building and school improvement: Concepts, themes and impact. Routledge.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Albert Shanker Institute.
- Eltanahy, M., & Forawi, S. (2019). Science Teachers' and Students' Perceptions of the Implementation of Inquiry-Based Learning Instruction in a Middle School in Dubai. Journal of Education, 199(1), 13-23.
- Enayati, Taraneh; Zamani, Farshideh & Ghorbani, Talat. (2012). A study of Research Barriers from the Viewpoint of Teachers in Behshahr. New Approach Quarterly in Educational Management. 3 (4), 205 - 189. [in Persian]
- Exline, J. (2004). What is inquiry-based learning? Retrieved August, 7, 2004.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of educational research, 75(2), 159-۲۱۰.

- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 82(3), 300-3۲۹.
- Ghasemipour, Marzieh. (2009). Investigating the Methods of Extending and Strengthening Researchers' Spirituality among Secondary School Students in the Secondary High School of Noorabad Mamsani in 2009-2010. Master's Thesis. Allameh Tabatabaei University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [in Persian]
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-۳۲۱.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British journal of educational studies*, 47(2), 122-144.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, 67-7۸.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40-43.
- Hoseinpour Toolazdehi, Shohreh; Zaynabadi, Hassan Reza; Abdollahi, Bijan & Abbassian, Hossein. (2017). Research-Based Teaching and Learning within a Constructivist Framework: Designing a Phenomenologically-Based Model. *Quarterly Journal of Education (QJOE)*. Number 4, 9-30. [in Persian]
- Isaacs, B. (2014). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Routledge.
- Isaacs, B. (2014). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Routledge.
- Jones, G., & Sallis, E. (2013). *Knowledge management in education: Enhancing learning & education*. Routledge.

- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Keys, C. W., & Bryan, L. A. (2001). Co- constructing inquiry- based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(6), 631-645.
- Kuhlthau, C. C. (2010). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School libraries worldwide*, 16(1), 17-28.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2015). Guided inquiry: Learning in the 21st century: Learning in the 21st century. ABC-CLIO.
- LaBeouf, J. P. (2016). Based Student Learning at the Post-Secondary Level.: Embry Riddle Aeronautical University
- Maxwell, J. A. (2012). Qualitative research design: An interactive approach (Vol. 41). Sage publications.
- Nurtalina. (2013). The effect of using inquiry based learning strategy in the writing ability of the eighth grade students of smp negeri 1 prambananklaten in the academic year of 2012/2013. english education department faculty of languages and arts state university of yogyakarta
- Patton, M. Q. (2001). Qualitative evaluation and research methods. SAGE Publications, inc.
- Rehorek, S. J. (2004). Inquiry-Based Teaching. *The American Biology Teacher*, 66(7), 493-500.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. Sage.
- Santrock J. W., (2004). Educational Psychology (2nd& 3rd ed.), NewYork:McGraw-Hill.
- Santrock J. W., (2004). Educational Psychology (2nd& 3rd ed.), NewYork:McGraw-Hill.

- Sleeter, N., Schrum, K., Swan, A., & Broubalow, J. (2019). "Reflective of my best work": Promoting inquiry-based learning in a hybrid graduate history course. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1474022219833662.
- Snowman, J., & McCown, R. (2011). *Psychology applied to teaching*. Nelson Education.
- Snowman, J., & McCown, R. (2011). *Psychology applied to teaching*. Nelson Education.
- Susiani, T. S., Salimi, M., & Hidayah, R. (2018). Research Based Learning (RBL): How to Improve Critical Thinking Skills?. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42, p. 00042). EDP Sciences.
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks*. IGI Global. (pp. 43-57).
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43-57). IGI Global.
- Voet, M., & De Wever, B. (2018). Teachers' adoption of inquiry-based learning activities: The importance of beliefs about education, the self, and the context. *Journal of Teacher Education*, 0022487117751399.
- Wilkins, R. (2011). *Research Engagement for School Development*. Institute of Education-London. 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211 (paperback: ISBN-0-521-49880-5; hardback: ISBN-0-521-49528-8).
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64(3), ۳۷۳-۳۸۸.

- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 373-388.
- Multi-Layered Research Orientation: Presenting a Research-Based School Paradigm Model