

طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل داده‌بنیاد

ستاره ستوده^۱، محبوبه سلیمان پور عمران*^۲، بهرنگ اسماعیلی شاد^۳ و معصومه باقرپور^۴
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۲

چکیده

در عصر حاضر، نهاد مدرسه به‌عنوان رکن اصلی تربیت نسل آینده، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری جامعه اسلامی ایفا می‌کند. در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، مدرسه مأموریتی فراتر از انتقال دانش دارد و بستری برای تربیت انسان مؤمن، خلاق و مسئول در راستای ارزش‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی است. با توجه به تحولات شتابان اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، بازنگری در الگوهای تعلیم و تربیت ضرورتی انکارناپذیر است تا نظام آموزشی بتواند در پرتو مبانی اعتقادی و ارزش‌های الهی، زمینه‌ساز پرورش انسان تراز انقلاب اسلامی باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی جامع از الگوی تربیتی مدارس، تلاش دارد با تأکید بر جامعیت و توجه به تمامی ابعاد تربیتی، الگوی کارآمد برای نظام آموزش و پرورش کشور ارائه کند. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر پایه روش تحلیل داده‌بنیاد و رهیافت ظاهرشنونده، در چارچوب پارادایم تفسیرگرایی و با رویکرد استقرایی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با ۱۹ نفر از صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش گردآوری و تحلیل شد تا اقتناع نظری حاصل گردد. یافته‌های تحقیق منجر به تدوین مدلی جامع و چندوجهی از الگوی تربیتی مدارس شد که شامل عوامل علی، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای حاصل از آن است. به‌کارگیری این مدل می‌تواند ضمن یاری‌رسانی به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران آموزش و پرورش، زمینه‌ساز تحقق تربیتی همه‌جانبه و متوازن برای دانش‌آموزان در تمامی عرصه‌های زندگی باشد.

واژگان کلیدی: طراحی، الگوی تربیتی، مدارس، آموزش و پرورش، تحلیل داده‌بنیاد.

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

^۲ دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران (نویسنده مسئول)

soleimanpouromran@iaui.ac.ir

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

Designing a Comprehensive Model of the School Educational Framework through the Grounded Theory Approach

Setareh Sotoodeh, Department of Educational Sciences, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran.

Mahboube soleimanpouromran, Department of Educational Sciences, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran . [soleimanpouromran @iau.ac.ir](mailto:soleimanpouromran@iau.ac.ir)

Behrang Esmaeilishad, Assistant Prof, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

Masoumeh Bagherpour, Associate Professor, Department of Educational sciences, BG.C, Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran

In the contemporary era, schools play a pivotal role as the primary foundation for nurturing future generations and shaping an Islamic society. In the educational system of the Islamic Republic of Iran, schools are entrusted with a mission that extends beyond the mere transmission of knowledge, serving instead as environments for cultivating faithful, creative, and responsible individuals in line with the values and ideals of the Islamic Revolution. Given the rapid social, cultural, and technological transformations of recent decades, revising educational models has become essential to enable the system to foster the development of the ideal Islamic human being. Accordingly, the present study aimed to propose a comprehensive model of the educational framework in schools by emphasizing inclusiveness and addressing all dimensions of student development. This qualitative study employed a grounded theory approach with an emergent design, based on an interpretive paradigm and inductive reasoning. Data were collected through in-depth semi-structured interviews with ۱۹ educational experts and analyzed until theoretical saturation was achieved. The findings led to the formulation of a multidimensional and comprehensive model of school education encompassing causal conditions, contextual factors, intervening variables, strategies, and resulting outcomes. Applying this model can assist policymakers and educational planners at the macro level in realizing holistic and balanced education for students across all aspects of life.

Keywords:

Design, Educational Model, Schools, Education System, Grounded Theory.

مقدمه:

نهاد آموزش و پرورش، به‌ویژه مدرسه، یکی از بنیادی‌ترین ارکان اجتماعی در فرآیند رشد و تعالی جوامع انسانی به شمار می‌رود. مدرسه نه‌تنها وظیفه انتقال دانش و مهارت‌های علمی را بر عهده دارد، بلکه بستر اصلی برای پرورش انسان‌های متعهد، خلاق و مسئول محسوب می‌شود (لو و وانگ^۱، ۲۰۲۳). در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نیز، مدرسه رسالتی فراتر از آموزش رسمی یافته و مأموریت آن تربیت انسان تراز انقلاب اسلامی است، انسانی که در ابعاد اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی و علمی به رشد و شکوفایی برسد. تحقق این هدف مستلزم طراحی و اجرای الگویی تربیتی است که بر پایه مبانی نظری اسلامی، ارزش‌های الهی و مقتضیات فرهنگی و اجتماعی جامعه ایرانی استوار باشد.

در این راستا تحولات سریع در عرصه‌های فناوری، فرهنگی و اجتماعی در دهه‌های اخیر، ضرورت بازنگری در روش‌ها و الگوهای تربیتی را دوچندان کرده است. بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان در حال حرکت به سوی مدل‌های جامع و منعطفی هستند که بتوانند همه ابعاد وجودی انسان را در فرآیند تعلیم و تربیت مورد توجه قرار دهند (وانگ و جیو^۲، ۲۰۲۳). در این میان، نظام آموزش و پرورش ایران نیز برای دستیابی به چشم‌اندازی مبتنی بر هویت اسلامی-ایرانی، نیازمند الگوی تربیتی بومی، جامع و کارآمد است که ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای نوین آموزشی، هماهنگ با آرمان‌های انقلاب اسلامی باشد (کواپن و همکاران^۳، ۲۰۲۵).

باتوجه به اینکه تربیت رسمی و قالب نظام‌های آموزشی جوامع از جمله پدیده‌های تاریخمند است که باید متناسب با شرایط زمان و مکان تغییر کند و الگوی واحد و جهانی ندارد لذا تصور اشتباه وجود الگویی یگانه باعث شده مدل غربی به جوامع دیگر تحمیل شود، که این امر مانع توسعه متناسب با فرهنگ بومی و موجب انقطاع از پیشینه تاریخی آن‌ها شده است. بنابراین، هر کشور باید بر اساس مبانی فکری، فرهنگ و فلسفه تربیتی خود، الگوی تربیت رسمی مناسب را طراحی کند، زیرا تربیت رسمی نه تنها تحت تأثیر شرایط اجتماعی است، بلکه نقش مهمی در حفظ ارزش‌ها و تحولات مطلوب جامعه دارد (موحدی راد و همکاران، ۱۴۰۱).

از منظر رویکرد اسلامی که نظام آموزشی ایران در جهت تحقق آن گام بر می‌دارد نیز، تربیت نقش اساسی در تحقق حیات طیبه دارد و با ایجاد زمینه‌های مناسب برای آمادگی آحاد جامعه در مسیر تکامل هویت فردی و جمعی، به رشد انسان‌ها کمک می‌کند. این آمادگی نیازمند انتخاب‌های آگاهانه و عمل

^۱ - Lu & Wang

^۲ - Wang & Guo

^۳ - Qin et al

فردی و جمعی است تا افراد بتوانند هویت خود را بسازند و در فرآیند زندگی، موقعیت خود و دیگران را شناسایی و بهبود بخشند. این فرآیند مستلزم کسب شایستگی ها و مهارت های الزم برای اصلاح مستمر زندگی است. در این راستا، معرفت به عنوان اساس هر تحول وجودی، نقش مهمی در تربیت ایفا می کند و باعث انسجام بین انواع مختلف تربیت می شود. تربیت عمومی، اعم از رسمی و غیررسمی، با هدف آماده سازی افراد برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و این آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم و شایسته است (گلی و همکاران، ۱۳۹۹).

بنابراین هرچند بالا بردن سطح توانمندی و ارتقای آموزشی از اهمیت به سزایی برخوردار است اما آموزش و پرورش در قالب رسالت تربیتی خود باید نقش سازشی موجود را به نقش زایشی تغییر داده و برای هریک از دانش‌آموزان شرایط و موقعیت‌های پویا فراهم کند و محیط آموزشی را به نحوی مطلوب کنترل کرده تا به سهولت دسترسی به اطلاعات تازه، تسریع در کارها، تغییرات و بهبود مستمر داشته و درنهایت به برآورده شدن انتظارات جدید دانش‌آموزان بینجامد (رضاییان و همکاران، ۱۴۰۳). در این راستا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نقشه راهی است برای تمامی دست‌اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت در ایران اسلامی. الگو و کاربستی بنیادین با اهدافی متعالی، تعلیم و تربیتی که طبق ساحت‌های شش گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی است که با عملیاتی نمودن برنامه‌های این سند تحولی، ظرفیت و استعداد های نسل ایران اسلامی در مدارس تراز انقلاب اسلامی که مدرسه‌ای دوست داشتنی و پویا است، به شکوفایی و کمال خواهد رسید. هرچند این رسالت عظیم بر دوش سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مربیان تعلیم و تربیت نهاده شده لکن یکی از مشکلاتی که آموزش و پرورش تاکنون با آن مواجه بوده، توجه تک ساحتی به مقوله تربیت است. تربیت با روند تک بعدی و تک ساحتی برای جامعه آسیب زا است و برخی مدارس و خانواده‌ها فرزندان خود را تک ساحتی بار می‌آورند که این روند موجب می‌شود افراد در آینده منزوی شوند و یا به دیگر مسیرهای انحرافی گرایش یابند (کاظمی، ۱۴۰۲).

بر این اساس و با درنظر گرفتن موارد بیان‌شده، مسئله اصلی این پژوهش وجود نوعی نقصان در مبانی نظری و کاربردی الگوی های تربیتی در مدارس ایران است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر درصدد است با نگاهی اکتشافی، به شناسایی ابعاد و زوایای پنهان الگوی تربیتی مدارس بپردازد و با هدف طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس انجام شده است. راهبرد پژوهش حاضر، تحلیل داده‌بنیاد با رهیافت ظاهرشونده^۱ است، رهیافتی که برخلاف رویکردهای قالب‌محور، اجازه می‌دهد مدل مفهومی از دل داده‌ها و واقعیت‌های میدانی استخراج شود. این پژوهش دارای ماهیت اکتشافی، استقرایی و مبتنی بر

طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل داده‌بنیاد □ ۱۲۵

پارادایم تفسیرگرایی است، از این‌رو فاقد فرضیه از پیش تعیین‌شده بوده و بر پرسش‌های بنیادین استوار است. پرسش اصلی پژوهش بدین شرح است که: مدل جامع الگوی تربیتی مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران چگونه است؟

به‌منظور پاسخ به این پرسش، ابتدا مبانی نظری و پیشینه پژوهش مرور شده، سپس روش‌شناسی تحقیق تشریح گردیده و در ادامه، یافته‌های حاصل از اجرای روش و مراحل منطقی پژوهش ارائه شده است.

مروری بر مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظام تربیتی مدارس، به‌عنوان یکی از ارکان کلیدی فرایند تربیت در جامعه، بر اساس دیدگاه‌های تربیتی متعددی طراحی می‌شود. تربیت به معنای پرورش همه‌جانبه انسان در ابعاد اخلاقی، دینی، اجتماعی و علمی، فراتر از تدریس صرف محتوا است. در چارچوب نظام آموزشی اسلامی ایران، مأموریت مدرسه نه تنها انتقال دانش، بلکه تربیت انسان مؤمن، خلاق و مسئول به شمار می‌آید، انسانی که با ارزش‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی هم‌راستا باشد (نوروزی‌نژاد و طباطبایی، ۱۳۹۸). لذا این رویکرد تطبیق با مبانی الهی و آثار تربیت اسلامی را می‌طلبد و در نتیجه، طراحی الگوی تربیتی مناسب برای مدارس ضروری است تا بتواند ضمن پاسخ‌گویی به تحولات اجتماعی و فرهنگی، جهت‌گیری تربیتی نظام آموزش و پرورش را تقویت نماید.

در واقع فلسفه تربیت رسمی و عمومی بر مبانی خاصی استوار است که اعتبار گزاره‌های تجویزی آن از این مبانی ناشی می‌شود. علاوه بر مبانی فکری، نظام تربیتی با مباحث سیاسی، حقوقی، روانشناختی و جامعه‌شناختی نیز ارتباط دارد. بنابراین، برای تبیین این نوع تربیت باید از دستاوردهای معتبر این علوم استفاده کرد. در نتیجه، چهار گروه مبانی سیاسی، حقوقی، روانشناختی و جامعه‌شناختی در تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی مطرح می‌شوند.

مبانی سیاسی: تربیت رسمی و عمومی به دلیل الزامات قانونی و رسمیتش ارتباط نزدیکی با نظام سیاسی حاکم دارد. بنابراین، تدوین فلسفه تربیت برای هر جامعه باید متناسب با ویژگی‌های سیاسی آن جامعه باشد.

مبانی حقوقی: بر اساس مبانی اسلامی همه انسانها صاحب حق و حقوقی هستند که باید توسط همگان رعایت شوند. تربیت رسمی و عمومی به دلیل ارتباط با نظام سیاسی و قانونمندی، ارتباط نزدیکی با نظام حقوقی جامعه دارد. نظام حقوقی جامعه مجموعه‌ای از قوانین است که بر اساس فلسفه اجتماعی

۱۲۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴

جامعه برای بهبود زندگی افراد ضروری است و ضمانت های اجرایی برای آن فراهم می کند. بنابراین، فرآیند تربیت رسمی و عمومی با نظام حقوقی ارتباطی دوطرفه و محکم دارد.

مبانی روانشناختی: تربیت رسمی و عمومی به دلیل پوشش دادن به متربیان در سنین خاص (دوره های کودکی و نوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سروکار داشته باشد، زیرا شناخت واقعیت های روانشناختی متربیان موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد.

مبانی جامعه شناختی: تربیت رسمی بیش از هرچیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه یا دوران، می تواند حدود و ثغور و ویژگی های آن را رقم بزند. شناخت واقعیت های جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابراین تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی تواند به دستاوردهای دانش جامعه شناسی بی توجه باشد. (موحدی راد و همکاران، ۱۴۰۱).

همچنین نظام آموزشی باید بتواند متناسب با تحولات اجتماعی و فرهنگی، اهداف تربیتی خود را در پرتو مبانی الهی و انسانی دنبال کند. این الگو باید بر پایه مبانی نظری متقن، رویکردی نظام مند و پاسخ گو به نیازهای نسل جدید شکل گیرد (محسن پور^۱، ۲۰۰۷).

نظام تربیتی در آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی و فرهنگی مسئول تحقق اهداف تربیتی در سطوح مختلف است: نخست، اصول مربوط به روابط درونی بخش ها و اجزا است که شامل: انطباق با نظام معیار اسلامی، انسجام اجتماعی، خرد ورزی، سندیت شایستگی محور و همه جانبه نگری تربیت انسان می باشد، و دوم، اصول ناظر بر روابط بیرونی نهاد با عوامل تأثیرگذار است، که باتوجه به اینکه اجزا و عناصر جامعه، نسبت ها و روابطی را با همدیگر برقرار می نمایند و در شکل مطلوب آن، این نهادها کارکرد همدیگر را در راستای غایت جامعه تنظیم، تکمیل و هماهنگ می نمایند لذا الگوهای تربیتی در مدارس نیز برای تحقق رسالت خود نیازمند همکاری با نهادهای مؤثر در جریان تربیت است. این نظام باید از ظرفیت های جامعه به طور کامل بهره ببرد و با عوامل و محیط های بیرونی تعامل داشته باشد. به دلیل پیچیدگی و گستردگی این نهاد، بخش های مختلف جامعه را درگیر کرده و از آن ها تأثیر می پذیرد. بنابراین، مشارکت جویی اصلی اساسی در روابط بیرونی آن با سایر بخش های جامعه است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

باتوجه به اینکه عصر حاضر با تحولات سریع فناوری، جهانی شدن، تغییرات فرهنگی و اجتماعی، نظام های تربیتی را با چالش های نوینی مواجه کرده است. بسیاری از شیوه های متداول تعلیم و تربیت

که بر انتقال دانش تمرکز داشتند، پاسخ‌گوی نیازهای معاصر نیستند (استاف و لی^۱، ۲۰۲۱). بر این اساس، بازنگری در الگوها و مدل‌های تربیتی اجتناب‌ناپذیر شده است. به عبارتی، مدارس باید به‌عنوان سازمان‌های آموزشی و تربیتی، ظرفیت‌های وجودی افراد را گسترش دهند و در مسیر تحقق کمال انسانی حرکت نمایند. این تحولات نظام آموزش را به سمت الگوهایی سوق داده است که جامع، منعطف و چندبعدی هستند (هاجیستریو^۲ و همکاران، ۲۰۱۷).

مدارس در چنین شرایطی باید از نقش صرفاً آموزشی به نهادی تربیتی و فرهنگی با قابلیت سازگاری، خلاقیت و پرورش تفکر انتقادی تبدیل شوند (کریمی و عنایتی^۳، ۲۰۲۲). در ایران نیز پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بخش قابل توجهی از چالش‌های تربیتی، ناشی از نبود الگوی بومی و منسجم در حوزه تربیت مدرسه‌ای است (اعرافی، ۱۳۹۸). بنابراین، بازنگری در الگوهای تربیت رسمی و غیررسمی برای ارتقای کیفیت آموزش و پرورش اجتناب‌ناپذیر است.

بنابراین با عنایت به این موارد در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، برای طراحی الگوی تربیتی مدارس، دو عرصه نظری اهمیت ویژه دارد: اول باورها و ارزش‌های الهی - اسلامی، دوم اقتضائات فرهنگی، اجتماعی و تربیتی جامعه ایرانی. این ترکیب موجب می‌شود الگوی تربیتی مدارس هم مبتنی بر مبانی دینی باشد و هم پاسخ‌گوی شرایط بومی - اجتماعی کشور. در واقع نظام آموزشی ایران تحت تأثیر ساختاری و اجتماعی خاص قرار دارد (پودینه و همکاران، ۱۳۹۷) و نمی‌توان آن را صرفاً بر مدل‌های غربی تطبیق داد. مسئولیت اجتماعی یک مدرسه، مسئولیت داوطلبانه‌ای است که اعضای مدرسه در برابر جامعه و محیط‌زیست با پذیرش اصول اخلاقی، توسعه ارزش‌های دموکراتیک و پایدار، رفتار شفاف و اخلاقی در مشارکت فعال داوطلبانه، خودآموزی رفتار مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد به در نظر گرفتن نیازهای ذی‌نفعان در چهارچوب قوانین و استانداردهای بین‌المللی انجام می‌دهند (آگوستین^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین برخلاف بسیاری از مدل‌های غربی که بر مبنای روان‌شناسی تجربی یا فلسفه پراگماتیستی طراحی شده‌اند، تربیت در اسلام دارای غایت الهی و جهت‌گیری معنوی است. بر این اساس، آموزش و پرورش باید در جهت رشد همه‌جانبه انسان در ابعاد اعتقادی، اخلاقی، عقلانی و اجتماعی حرکت کند (کریمی و عنایتی، ۲۰۲۲). لذا ضرورت دارد الگوی تربیتی بر پایه مبانی نظری بومی تدوین شود تا جهت‌گیری تربیتی متناسب با هویت اسلامی - ایرانی محقق شود. بنابراین الگوی

^۱ - Stough & Lee

^۲ - Hajisoteriou

^۳ - Karami & Enayati

^۴ - Augustiniene

تربیتی مدارس در جمهوری اسلامی ایران باید بر مبانی دینی و بومی استوار باشد. این الگو ضمن اتکا بر ارزش‌های الهی، باید متناسب با شرایط اجتماعی، فرهنگی و تاریخی جامعه ایرانی تدوین شود. این تلفیق میان ارزش‌های اسلامی و رویکردهای علمی جدید، مبنای طراحی مدل‌های بومی تربیتی محسوب می‌شود که هدف آن تحقق انسان تراز انقلاب اسلامی است (نوروزی‌نژاد و طباطبایی، ۱۳۹۸). به طور کلی طراحی مدل تربیتی مدارس نیازمند به کارگیری چارچوب نظری قابل اتکا است. یکی از رویکردهای معتبر در پژوهش کیفی، روش تحلیل داده‌بنیاد^۱ است که امکان استخراج مدل از دل داده‌ها را فراهم می‌آورد. این روش بر تشریفات کدگذاری، مقایسه مداوم، نمونه‌گیری نظری و ظهور نظریه از داده تأکید دارد (استاف و لی، ۲۰۲۱).

این روش بر اساس استقرا، مقایسه مداوم داده‌ها و ظهور نظریه از دل واقعیت‌هاست. از این منظر، مدل تربیتی مدارس باید از دل تجارب واقعی معلمان، مدیران و صاحب‌نظران تربیتی استخراج شود، نه صرفاً بر پایه نظریه‌های از پیش تعیین‌شده (زمانیان و همکاران^۲، ۲۰۲۴).

همچنین مطالعات نشان داده‌اند که در محیط‌های تربیتی کشورهای اسلامی همچون ایران، مدل‌هایی با مؤلفه‌هایی مانند عوامل علی، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها قابل تدوین هستند. برای مثال، تحقیقاتی در زمینه طراحی مدل برنامه درسی مبتنی بر رویکرد آموزش مثبت این ساختار را یافته‌اند (فل عراقی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، استفاده از چنین چارچوبی برای طراحی الگوی تربیتی مدارس بسیار مناسب است.

از سویی دیگر یکی از ویژگی‌های مهم مدل‌های تربیتی جامع، تعامل و ارتباط پویا میان اجزای مختلف مدل است. مؤلفه‌هایی مانند عوامل علی (محرك‌ها)، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها، در یک جریان تعاملی قرار دارند؛ یعنی هر جزء ضمن اثرگذاری بر سایر اجزا، از آن‌ها نیز تأثیر می‌پذیرد. این نگاه سیستم‌مند باعث می‌شود که مدل تربیتی نه صرفاً مجموعه‌ای از عناصر منفرد، بلکه ساختاری پویا و در حال تطور باشد. این نکته از منظر نظریه علوم تربیتی و مدیریت آموزشی نیز تأکید شده است که آموزش و تربیت را باید به صورت کلی و نظام‌مند نگریست.

در این راستا پژوهش‌های مختلفی به برخی از ابعاد برنامه‌های آموزشی و تربیتی اشاره داشته و یا به صورت انتزاعی از جنبه برخی ساخت‌ها رویکرد تدوین الگوی تربیتی در حوزه آموزش و پرورش را انجام داده‌اند. چنانچه بومی و همکاران^۴ (۲۰۲۴) در جهت تحقق آموزش تمام ساحتی (تلفیقی) در

^۱ - Grounded Theory

^۲ - Zamanian et al

^۳ - Fel Araghi

^۴ - Pomey

مدارس سنگاپور، بر تغییر روش ارزیابی مدارس، استفاده از مدل جدید تعالی مدرسه با رویکرد تعالی کسب و کار برای بهبود کیفیت در مدارس سیستمی تمرکز می‌نماید. الدیهانی^۱ (۲۰۱۴) در مدل مدرسه تعالی در مدارس عمومی بیان می‌کند مدرسه به فرهنگی نیاز دارد که خلاقیت، نوآوری و تفکر خارج از چارچوب را تشویق و حکومت در هر دو سطح محلی و مرکزی، اتخاذ سبک رهبری تحول آفرین و تشویق شفافیت در بین همه ذینفعان را برای ایجاد تعادل فراهم نماید. و یا شی^۲ (۲۰۲۰) بیان می‌دارد که آموزش به کودکان برای پرورش سواد زیبایی شناختی کودکان تایوانی که از طریق آموزش هنری، آموزش مبتنی بر زندگی، تنوع آموزش‌ها، آموزش از طریق تجربه، آموزش فردی، آموزش تخیلی و آموزش ادراکی انجام می‌پذیرد تا به آنها میل به درک و قدردانی از پدیده‌های زیبا داده شده و به آنها اجازه دهد تا به شهروندان جهانی تبدیل شوند. پالویی و همکاران^۳ (۲۰۲۵) نیز بیان می‌دارد سواد زیست‌محیطی به‌عنوان شکلی از سنجش آگاهی زیست‌محیطی، چیزی است که باید از طریق سازگاری‌های مختلف روش‌ها، شرایط، ابزارها و امکانات موجود، چه به‌طور سیستماتیک از طریق آموزش رسمی یا به‌طور پراکنده از طریق رسانه‌های مختلف، توسعه یابد. در حال حاضر فرآیند انتقال دانش و اطلاعات اکنون وارد دوره جدیدی به نام پس‌اسواد شده است، در این عصر با توسعه فناوری دیجیتال هدایت می‌شود که به شدت نحوه تعامل بین انسان و اطلاعات و محیط زیست را تغییر می‌دهد. و یا لوپولالان و رولوبسی^۴ (۲۰۲۴) به سطح سواد اکولوژیکی و دانش و آگاهی سواد زیستی و مهارت و نگرش زیست‌محیطی و رفتار مسئولانه اشاره دارد. و یا ناگراها و همکارانش^۵ (۲۰۲۳) به سواد مالی و مدیریت موثر منابع و دستیابی به اهداف بلندمدت مالی و چن^۶ (۲۰۲۴) سواد اخلاقی و تربیت اخلاقی به عنوان بخش مهمی از بُعد تربیتی مدیریت آموزش و پرورش می‌داند. افرونی و همکاران^۷ (۲۰۲۲) نیز آموزش مبتنی بر شخصیت و اخلاق و یا ازبورن و آلچین^۸ (۲۰۲۴) در زمینه سواد علمی، استراتژی‌های جدید مبتنی بر دانش آموزان به عنوان مصرف کنندگان انتقادی را مطرح می‌نماید.

^۱ - Aldaihani

^۲ - Shih

^۳ - Palupi

^۴ - Lopulalan & Rolobessy

^۵ - Nugraha et al

^۶ - Chen

^۷ - Afroni

^۸ - Osborne & Allchin

فولن^۱ (۲۰۱۴) نیز مفهوم جدیدی از تغییر آموزشی ارائه می‌دهد و بر راهبردهایی چون یادگیری پروژه‌محور، مشارکت معلمان در طراحی برنامه درسی و یادگیری تلفیقی برای تحقق تحول واقعی در مدارس تأکید دارد همچنین وی بیان می‌کند که مدیر مدرسه باید نقش رهبر یادگیری را ایفا کند و به جای تمرکز بر مدیریت اداری، با الهام‌بخشی، همکاری و ایجاد فرهنگ یادگیری جمعی، تحول آموزشی را هدایت کند. او مدرسه را موتور تغییر اجتماعی و محلی می‌داند. هارگری وز^۲ (۲۰۲۰) بر اهمیت سرمایه حرفه‌ای (دانش، تعهد و همکاری معلمان) در تحول نظام آموزشی تأکید دارد و معلمان را به عنوان عاملان کلیدی نوآوری، یادگیری جمعی و توسعه اجتماعی معرفی می‌کند وی با نگاهی اجتماعی به آموزش، نشان می‌دهد که نظام آموزشی می‌تواند ابزاری برای عدالت، فرصت برابر و پرورش شهروندان سازنده باشد؛ کسانی که در جامعه نقش فعال و نوآور ایفا می‌کنند. ولسون و همکاران^۳ (۲۰۲۳) نشان می‌دهند که یکی از ابعاد تربیتی در مدارس رهبری تحول‌آفرین است که در مدارس ابتدایی به‌طور کلی تأثیر مثبت و چشمگیری بر کارکنان مدرسه و فرهنگ مدرسه دارد. ابعاد رهبری تحول‌آفرین شامل ایجاد چشم‌انداز مشترک، توسعه افراد و روابط مبتنی بر اعتماد، بازطراحی سازمان و تقویت ساختارها و بهبود برنامه درسی و روش‌های تدریس هستند. سامنز^۴ (۲۰۱۱) در رویکرد تربیتی نظام‌های آموزشی به بررسی رابطه‌ی میان رهبری آموزشی مؤثر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد. او با تحلیل داده‌های میدانی مدارس موفق نشان می‌دهد که رهبری آموزشی زمانی اثربخش است که بر یادگیری دانش‌آموز محور، توسعه حرفه‌ای معلمان و ایجاد فرهنگ بازتاب و همکاری تمرکز داشته باشد. سامنز نتیجه می‌گیرد که رهبران آموزشی با الهام‌بخشی، توزیع مسئولیت و تقویت روحیه‌ی یادگیری جمعی می‌توانند یادگیری و دستاوردهای تحصیلی را به‌طور پایدار ارتقا دهند. کان و ترانبرگ^۵ (۲۰۲۴) مروری جامع بر کاربرد **نظریه داده‌بنیاد ساخت‌گرایانه** در پژوهش‌های آموزشی دارد. هدف اصلی آنها، تبیین نحوه تلفیق روش‌های داده‌بنیاد با چارچوب‌های تربیتی معاصر است. یافته‌های مرور نشان دادند که این روش در مطالعات آموزشی، به‌ویژه در موضوعات مرتبط با هویت معلم، رهبری یادگیری، و طراحی برنامه درسی، موجب کشف نظریه‌های بومی و منعطف می‌شود. نتیجه نهایی این کتاب، ضرورت نگاه تفسیری و زمینه‌محور در پژوهش‌های تربیتی است و پیشنهاد می‌کند محققان از الگوهای خشک

^۱ - Fullan

^۲ - Hargreaves

^۳ - Wilson et al

^۴ - Sammons

^۵ - Keane & Thornberg

کمی فاصله گرفته و به مدل‌های پویا و کیفی بافت‌مند روی آورند. الکیانی و همکاران^۱ (۲۰۲۵) نیز طراحی مدل پارادایمی مدارس مؤثر در هزاره سوم در عراق انجام داد. یافته‌ها پنج مقوله اصلی را شناسایی کرد: رهبری آموزشی، نوآوری در برنامه درسی، عدالت آموزشی، توانمندسازی معلمان و محیط یادگیری پویا. مدل نهایی نشان داد که مدارس مؤثر دارای نظامی پایدار، یادگیرنده و ارزش‌محور هستند. پژوهش تأکید کرد که اصلاح نظام تربیتی باید از درون مدرسه و با مشارکت معلمان آغاز شود، نه صرفاً از سیاست‌های بالادستی.

در تحقیقات داخلی نیز یمینی و همکاران (۱۴۰۳) در طراحی مدل ساختاری تفسیری راهکارهای بهبود مستمر عملکرد مدارس ابتدایی سما ۵ مضمون اصلی برای راهکارهای بهبود مستمر عملکرد مدارس ابتدایی سما شناسایی شده نمودند. امکانات و تجهیزات در خوشه پیوندی قرار گرفته‌اند یعنی بر سایر عوامل تأثیرگذارند و از سایر عوامل نیز تأثیر می‌گیرند؛ مدیران و مدیریتی در خوشه مستقل قرار دارند یعنی بر عوامل دیگر تأثیر زیاد دارد و عوامل دیگر بر آن تأثیر اندکی دارد و معلمان و برنامه‌ها در خوشه وابسته قرار گرفته‌اند یعنی متأثر از عوامل دیگر هستند و بر دیگر عوامل تأثیر اندکی دارند. حیدری و سلطانی (۱۴۰۳) در ارائه الگوی جامع سرآمدی مدرسه (مطالعه موردی: مدارس ابتدایی). نشان دادند که در طراحی الگوی سرآمدی مدرسه، مولفه های کلیدی الزامات درونی مدرسه (با ۳ بعد الزامات زیرساختی مدرسه، الزامات رهبری مدرسه، الزامات منابعی مدرسه)، الزامات بیرونی مدرسه (با ۲ بعد الزامات حاکمیتی و الزامات اجتماعی)، الزامات فرآیندی مدرسه (با ۳ بعد فرآیند تصمیم‌گیری، فرآیند نظارت و ارزیابی و فرآیند اجرایی) و نهایتاً نتایج کلیدی (با ۲ بعد نتایج ذینفعان و نتایج سیستم آموزشی) تأثیر داشته و در مجموع الگوی معادله ساختاری سرآمدی مدرسه متأثر از این مولفه های کلیدی و ابعاد مرتبط با آنها مورد تأیید بوده و برازش معنادار دارند. رضاییان و همکاران (۱۴۰۲) در طراحی الگوی پویایی مدارس ابتدایی نشان داد که الگوی مدرسه پویا دارای ۶ مقوله (عامل) اصلی است. عامل انسانی شامل (۱۶ مقوله فرعی یا مولفه) عامل ساختاری شامل (۷ مولفه) عامل فرآیندی شامل (۵ مولفه) عامل محیطی شامل (۹ مولفه) عامل فرهنگی شامل (۵ مولفه) و عامل پویایی مدرسه شامل (۱۰ مولفه) می‌باشند. مدرسه پویا بر حسب ویژگی های تشکیل دهنده، دانش‌آموز محور، فناوری محور، تغییر محور، سازگار، پاسخگو، نوآور، انعطاف‌پذیر، چابک، رقابتی، پیچیده، بهبود مستمر و پژوهش محور است. این

ویژگی‌ها در نتیجه ارتباط متقابل عوامل و مولفه‌های پویایی در مدرسه شکل می‌گیرند و وجود این ویژگی‌ها موید ارتباط موثر ابعاد و مولفه و شکل گرفتن مدرسه پویا می‌باشند.

کیانی و همکاران (۱۴۰۲) در طراحی و ارائه الگوی مدرسه موفق در مدارس دوره دوم متوسطه استان اردبیل با مطالعه و بررسی دقیق منابع نهایی شده ۱۲ مؤلفه اصلی و ۵۵ شاخص مدرسه موفق استخراج شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که برای دستیابی به مدرسه موفق باید به مؤلفه‌های: چشم انداز و اهداف، تمرکز و توجه، ساختار مدرسه، همکاری و ارتباط موثر کارکنان، پشتیبانی، مدیریت همکارانه، جو یادگیری مثبت، اخلاق حرفه‌ای، رهبری اثربخش، فراگیران، کارایی و اثربخشی و همچنین مدیریت بهینه منابع توجه نمود. بطور کلی فرایند مدارس موفق مبتنی بر اطلاعات تحقیق شده و الگوی جامع برای بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان است. بر اساس این الگو، دانش‌آموزان می‌توانند استانداردهای عملکرد تحصیلی قابل انتظار را کسب نمایند. این عوامل چارچوب مفیدی را برای مدارس فراهم می‌کنند که موفقیت دانش‌آموزان را در کل اجزای کاری مدرسه در برمی‌گیرد.

بر این اساس، و با توجه به کاستی‌های نظری و عملی موجود در حوزه الگوی تربیتی مدارس، مسأله اصلی پژوهش حاضر، شناسایی و تبیین ابعاد پنهان این الگوست و با توجه به مطالب فوق، می‌توان به این نتیجه رسید که پژوهش حاضر چهار عرصه نظری پیش‌رو دارد: (۱) تربیت انسان بر مبنای ارزش‌های اسلامی، (۲) پاسخ به تحولات تربیتی و اجتماعی معاصر، (۳) استفاده از روش تحلیل داده‌بنیاد برای استخراج مدل بومی، و (۴) نگرستن به تربیت مدارس به‌عنوان نظامی چندوجهی و تعاملی. بنابراین، این پژوهش تلاش دارد با تلفیق این مؤلفه‌ها، الگوی جامع و بومی مناسب مدارس کشور را طراحی نماید.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از نظر روش، مبتنی بر **نظریه داده‌بنیاد**^۱ است. پارادایم حاکم بر پژوهش، تفسیری و جهت‌گیری آن استقرایی می‌باشد. در این چارچوب، هستی‌شناسی پژوهش با رویکرد رئالیسم تفسیری و معرفت‌شناسی آن بر ذهنیت‌گرایی استوار است. انتخاب این پارادایم و رویکرد به‌منظور دستیابی به درکی عمیق و درون‌زا از تجربیات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و بازنمایی واقعیت‌های چندوجهی پدیده تربیتی در بستر طبیعی آموزش و پرورش انجام گرفته است.

به‌منظور گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق به‌عنوان ابزار اصلی استفاده شده است. مصاحبه‌ها در کنار یادداشت‌برداری میدانی، امکان تحلیل دقیق‌تر زمینه‌ها و مفاهیم پنهان در

طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل داده‌بنیاد □ ۱۳۳

گفتار مشارکت‌کنندگان را فراهم ساخت. فرایند مصاحبه‌ها در بازه زمانی سه‌ماهه اول سال ۱۴۰۴ انجام شد.

جامعه پژوهش شامل متخصصان دانشگاهی و مدیران آموزش و پرورش بود که به‌صورت هدفمند و بر اساس نمونه‌گیری نظری^۱ انتخاب شدند؛ به این معنا که هر شرکت‌کننده بر مبنای غنای اطلاعاتی و نقش احتمالی او در توسعه نظریه انتخاب گردید. در مجموع، ۱۹ نفر از صاحب‌نظران دارای تجربه و تخصص در حوزه تعلیم و تربیت در این مصاحبه‌ها شرکت داشتند. فرایند گردآوری داده‌ها تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت؛ یعنی زمانی که داده‌های جدید، مفاهیم تازه‌ای به مدل پژوهش نمی‌افزودند.

جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان پژوهش

مصاحبه‌شونده	جنسیت	مدرک تحصیلی	تخصص	سابقه کار (سال)
۱	زن	دکتر	مدیریت آموزشی	۱۴
۲	مرد	دکتر	مشاوره تحصیلی	۱۱
۳	زن	فوق لیسانس	پژوهش در آموزش	۱۷
۴	مرد	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	۵
۵	مرد	دکتر	مشاوره تحصیلی	۱۴
۶	زن	دکتر	پژوهش در آموزش	۸
۷	مرد	دکتر	برنامه‌ریزی درسی	۳
۸	زن	دکتر	برنامه‌ریزی درسی	۸
۹	مرد	دکتر	مدیریت آموزشی	۱۶
۱۰	زن	فوق لیسانس	مشاوره تحصیلی	۷
۱۱	مرد	دکتر	پژوهش در آموزش	۹
۱۲	زن	دکتر	مدیریت آموزشی	۱۹
۱۳	زن	دکتر	برنامه‌ریزی درسی	۸
۱۴	مرد	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۳
۱۵	مرد	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	۸
۱۶	مرد	دکتر	برنامه‌ریزی درسی	۱۶
۱۷	زن	دکتر	مدیریت آموزشی	۷
۱۸	مرد	فوق لیسانس	مشاوره تحصیلی	۵
۱۹	زن	دکتر	مدیریت آموزشی	۱۲

منبع: یافته‌های پژوهشگر

در این تحقیق، انتخاب مشارکت‌کنندگان و گردآوری داده‌ها بر پایه‌ی اصل اشباع نظری انجام گرفت، به این معنا که فرایند گردآوری اطلاعات تا مرحله‌ای ادامه یافت که داده‌های جدید، ارزش افزوده‌ای برای گسترش مفاهیم و مقوله‌های در حال شکل‌گیری ایجاد نمی‌کردند. از این‌رو، برای شناسایی و انتخاب افراد مطلع از روش نمونه‌گیری نظری بهره گرفته شد که یکی از شیوه‌های هدفمند و غیراحتمالی در پژوهش‌های کیفی محسوب می‌شود. در این رویکرد، پژوهشگر به‌صورت تدریجی و هم‌زمان با تحلیل داده‌ها، تصمیم می‌گیرد چه افرادی و با چه ویژگی‌هایی باید در مراحل بعدی مورد مصاحبه قرار گیرند تا فرایند ساخت نظریه به غنای لازم برسد.

در این نوع نمونه‌گیری، ملاک اصلی غنای محتوایی و تنوع تجربی داده‌ها است و نه تعداد مشارکت‌کنندگان. در واقع، جهت و تداوم گردآوری داده‌ها از سوی نظریه در حال تکوین تعیین می‌شود و هدف نهایی، دستیابی به درکی عمیق و بومی از الگوی تربیتی مدارس در بستر واقعی نظام آموزشی کشور است. بر همین اساس، پژوهش حاضر با رویکرد داده‌بنیاد و با هدف استخراج درک تخصصی و تجربیات عمیق خبرگان آموزشی اجرا شد. انتخاب مشارکت‌کنندگان با در نظر گرفتن حساسیت نظری پژوهشگر و رعایت شاخص اشباع نظری صورت پذیرفت. در مجموع، ۱۹ نفر از صاحب‌نظران دانشگاهی و مدیران آموزش و پرورش که دارای دانش و سابقه مرتبط با موضوع بودند، در قالب مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته مورد مطالعه قرار گرفتند.

فرایند تحلیل داده‌ها پس از گردآوری مصاحبه‌ها آغاز شد و شامل کدگذاری خطبه‌خط، شناسایی مفاهیم اولیه و تشکیل مقوله‌های محوری بود. در این مرحله، هر مصاحبه به‌طور دقیق بازخوانی و به واحدهای معنایی جزئی‌تر تفکیک گردید تا نشانه‌ها و مفاهیم کلیدی استخراج شوند. سپس از طریق مقایسه مداوم داده‌ها و مفاهیم شباهت‌ها و تفاوت‌ها بررسی و مفاهیم هم‌خانواده در دسته‌های نظری مشترک جای گرفتند.

در گام پایانی، با ترکیب و بازنگری مستمر مقوله‌های اصلی و فرعی در یک چرخه‌ی استقرایی و بازتابی، ابعاد و مؤلفه‌های نهایی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس تدوین گردید. به‌طور خلاصه، فرایند کدگذاری این پژوهش شامل سه مرحله‌ی پی‌درپی کدگذاری باز، محوری و انتخابی بود که چارچوب کلی آن در شکل (۱) نمایش داده شده است.



شکل ۱. فرایند کدگذاری

در پژوهش حاضر، فرایند تحلیل داده‌ها بر اساس منطق نظریه داده‌بنیاد و در قالب سه مرحله‌ی اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام گرفت. در این رویکرد، روند تحلیل هم‌زمان با گردآوری داده‌ها پیش می‌رود، به‌گونه‌ای که با انجام نخستین مصاحبه و آغاز مرحله‌ی کدگذاری، محتوای محوری و موضوعات کلیدی اندیشه‌ی مشارکت‌کننده آشکار می‌شود. این مرحله آغازگر فرایندی پویا و هدایت‌شونده است که در آن، داده‌های اولیه حاصل از مصاحبه‌های نخستین، مسیر گردآوری داده‌های بعدی را مشخص می‌کنند.

در نظریه داده‌بنیاد، تحلیل داده‌ها به‌صورت رفت و برگشتی میان گردآوری، تفسیر و بازنگری مداوم مفاهیم انجام می‌شود؛ بدین معنا که پس از هر مصاحبه، پژوهشگر بلافاصله به کدگذاری و تحلیل آن می‌پردازد تا روند شکل‌گیری نظریه به‌صورت تدریجی و منسجم پیش رود. این فرایند تا زمانی ادامه می‌یابد که مصاحبه‌های جدید، اطلاعات تازه و معناداری به مدل در حال ظهور نیفزایند و در نتیجه اشباع نظری حاصل گردد. در پژوهش حاضر نیز این فرایند به‌صورت مستمر اجرا شد.

مراحل انجام تحلیل دارای چهار مرحله و دو گام اصلی بود که به شرح زیر تشریح می‌شود:

الف) استخراج گویه‌ها و شناسایی نشانه‌ها:

پس از هر مصاحبه، متن گفت‌وگو به روش خطبه‌خط مورد بررسی قرار گرفت تا گویه‌های مفهومی شناسایی شوند. منظور از گویه، جمله یا عبارتی است که حاوی معنا و در ارتباط مستقیم با پرسش‌های پژوهش بوده و نگرش یا تجربه‌ی مصاحبه‌شونده را بیان می‌کند.

در گام بعد، از خلال مطالعه‌ی مکرر گویه‌ها، مجموعه‌ای از نشانه‌های اولیه استخراج شد که بیانگر مفاهیم خام و اولیه مرتبط با موضوع پژوهش بودند. این نشانه‌ها به‌عنوان پایه‌ی شکل‌گیری مفاهیم نظری در مراحل بعدی تحلیل مورد استفاده قرار گرفتند.

در ادامه، نمونه‌ای از گویه‌سازی و استخراج نشانه‌های مفهومی در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

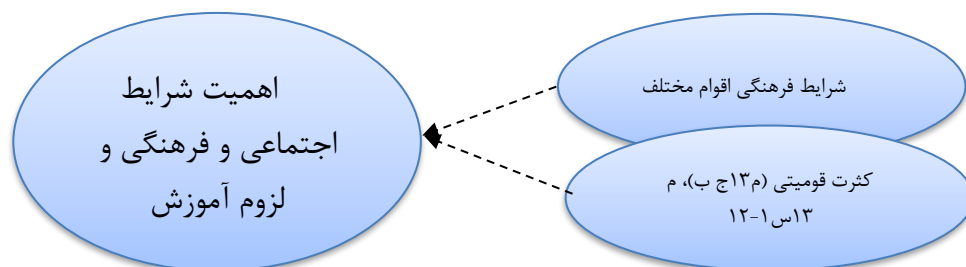
جدول ۲. نحوه گویه بندی متن های نوشتاری و نشانه های بدست آمده

کد مصاحبه شونده	گویه ها	نشانه ها
م ۱ س ۱	تنوع قومی بالا و موقعیت جغرافیای مختلف	شرایط فرهنگی اقوام مختلف
م ۱۳ س ۱	ایجاد شرایط آموزش گفت و گوی بین فرهنگی، مهارت های زندگی مسالمت آمیز	کثرت قومیتی

ب) شکل گیری مفاهیم و نحوه دستیابی به آنها
در مرحله دوم تحلیل، تمرکز پژوهشگر بر کشف مفاهیم بنیادی و درونی داده ها قرار گرفت. در این مرحله، هر نشانه ای که در مرحله پیشین شناسایی شده بود، مورد واکاوی عمیق تر قرار گرفت تا معنای نهفته و محتوای مفهومی آن استخراج گردد. به بیان دیگر، پژوهشگر با اتخاذ رویکردی استقرایی، تلاش نمود تا از دل داده های خام، مفاهیمی را که به طور مستقیم از تجربیات و گفتار مشارکت کنندگان برمی خیزند، شناسایی و بازنمایی کند.

در این فرایند، محتوای درونی نشانه ها بر اساس بسامد، تکرار، اهمیت مفهومی و پیوند آنها با مسئله پژوهش تحلیل شد و سپس هر دسته از نشانه های مشابه یا مرتبط، در قالب مفاهیم اولیه جمع گردیدند. این مفاهیم، نمایانگر برداشت ها، نگرش ها و ادراکات مشترک میان مشارکت کنندگان درباره الگوی تربیتی مدارس بودند و مبنای شکل گیری مقوله های بعدی در مراحل کدگذاری محوری و انتخابی را فراهم ساختند.

در واقع، این مرحله نقطه ای گذار از داده های توصیفی به داده های تحلیلی است و نقش محوری در شکل گیری ساختار نظری پژوهش ایفا می کند. به منظور درک بهتر روند شکل گیری مفاهیم و روابط میان نشانه ها، شکل (۲) چگونگی تکوین مفاهیم و مسیر دستیابی به آنها را به صورت شماتیک نشان می دهد.



شکل ۲. نحوه شکل گیری و دستیابی به یک مفهوم

ج) شکل‌گیری مقوله‌ها و مؤلفه‌های فرعی و نحوه دستیابی به آن‌ها

فرایند دستیابی به مقوله‌ها و مؤلفه‌های فرعی در ادامه‌ی مرحله‌ی پیشین و بر اساس همان منطق استقرایی و مقایسه‌ای صورت گرفت. در این مرحله، هدف اصلی سازمان‌دهی و یکپارچه‌سازی مفاهیم اولیه در قالب دسته‌های مفهومی وسیع‌تر بود تا ساختار مفهومی مدل پژوهش تدریجاً شکل گیرد. به‌منظور دستیابی به این هدف، گام‌های زیر طی شد:

در گام نخست، مفاهیم استخراج‌شده با یکدیگر مورد مقایسه‌ی مداوم قرار گرفتند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها آشکار شود و زمینه‌ی ترکیب مفاهیم هم‌معنا یا مرتبط فراهم گردد.

در گام دوم، مفاهیم دارای محتوای مشابه در قالب مقوله‌های فرعی تجمیع و نام‌گذاری شدند؛ سپس همین فرآیند خلاصه‌سازی و ادغام برای مقوله‌های فرعی نیز تکرار شد تا مقوله‌های اصلی شکل گیرند. در گام سوم، مقوله‌های اصلی با تحلیل محتوایی عمیق‌تر، بر اساس مضامین مشترک، در سطحی بالاتر تلفیق شدند و مؤلفه‌های فرعی مدل پژوهش پدید آمدند.

به‌این‌ترتیب، فرایند تحلیل از سطح داده‌های خرد (گویه‌ها و نشانه‌ها) تا سطوح انتزاعی‌تر (مؤلفه‌ها و ابعاد مفهومی) به‌صورت تدریجی و نظام‌مند پیش رفت. در این مرحله، کدگذاری محوری و انتخابی نیز به‌صورت هم‌زمان انجام شد تا روابط میان مقوله‌ها و جایگاه هر یک در ساختار کلی مدل مشخص گردد.

در نهایت، حاصل این فرایند، شناسایی مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها و ابعاد فرعی بود که بنیان نظری مدل جامع الگوی تربیتی مدارس را تشکیل می‌دهند. برای تبیین روشن‌تر نحوه‌ی شکل‌گیری مقوله‌ها، جدول شماره (۳) نمونه‌ای از مسیر شکل‌گیری یک مقوله از طریق مطالعه‌ی محتوایی مفاهیم مرتبط و مؤلفه‌های فرعی استخراج‌شده را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نمونه‌ای از نحوه شکل‌گیری یک مقوله و نمونه‌ای از مؤلفه‌های فرعی استخراج‌شده

کد مصاحبه شوونده	گویه‌ها	نشانه‌ها	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی	مؤلفه‌های فرعی استخراج شده
۱	تنوع قومی بالا و موقعیت جغرافیای مختلف	شرایط فرهنگی اقوام مختلف	اهمیت شرایط اجتماعی و فرهنگی	نیاز بومی‌سازی ساخت اجتماعی	اولویت‌بندی ساحت‌های اجتماعی، زیبایی‌شناختی و اقتصادی برای بومی‌سازی تمرکز بر وحدت در عین کثرت (تنوع قومی)	بومی‌سازی راهبردی
۲	ایجاد شرایط آموزش گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، مهارت‌های زندگی مسالمت‌آمیز	کثرت قومیتی	لزوم آموزش گفت‌وگوی بین‌فرهنگی	شرایط و ویژگی‌های بومی کشور	تبدیل تهدیدهای فرهنگی-مرزی به فرصت‌های تربیتی و اقتصادی از طریق بومی‌سازی	بومی‌سازی راهبردی

(د) ادغام محتوای مشترک مؤلفه‌های فرعی و اعتبارسنجی یافته‌ها

در این مرحله، داده‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها که به‌صورت مؤلفه‌های فرعی استخراج شده بودند، با هدف دستیابی به الگوی نهایی و ساختار یکپارچه مدل پژوهش مورد ادغام و بازبینی قرار گرفتند. بدین منظور، محتوای مشترک میان مؤلفه‌های فرعی هر یک از مصاحبه‌شوندگان شناسایی، تلفیق و در قالب مجموعه‌ای از محورهای کلان سازمان‌دهی شد. در نتیجه‌ی این فرایند، مؤلفه‌های فرعی در پنج دسته‌ی اصلی شامل عوامل علی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی شدند.

پس از تجمیع و مرور مجدد داده‌ها، عنوان‌های نهایی و ساختار کلی مدل پژوهش تدوین گردید تا ارتباط میان اجزای مدل و منطق درونی آن به‌صورت روشن و منسجم مشخص شود. این مرحله نقش مهمی در شکل‌گیری مدل جامع الگوی تربیتی مدارس و اعتبار نظری آن داشت.

اعتبارسنجی و اطمینان از کیفیت داده‌ها

به‌منظور اطمینان از صحت و اعتبار مفاهیم استخراج‌شده و فرایند تحلیل داده‌ها، از سه روش مکمل استفاده گردید:

کاربست مفهوم پایه‌ای و حساسیت نظری:

پژوهشگر در طول مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها با حفظ حساسیت نظری^۱، پیوسته در تطبیق داده‌ها با مبانی نظری و اهداف پژوهش دقت به خرج داد تا مفاهیم استخراج‌شده از پشتوانه نظری کافی برخوردار باشند.

بازبینی همکاران پژوهشی:

فرایند کدگذاری و دسته‌بندی داده‌ها به‌صورت مستقل توسط دو پژوهشگر دیگر مورد بررسی و بازبینی قرار گرفت. نتایج این بازنگری‌ها حاکی از تطابق بالای یافته‌ها و تأیید صحت روند تحلیل و انسجام مفهومی مقوله‌ها بود.

به‌کارگیری رویکرد کثرت‌گرایی :

برای ارزیابی پایداری و دقت کدگذاری‌ها، تعدادی از مصاحبه‌ها مجدداً مورد تحلیل قرار گرفت و نتایج جدید با کدگذاری‌های اولیه مقایسه شد. در این مقایسه، کدهای مشابه به‌عنوان توافق و کدهای متفاوت به‌عنوان عدم توافق مشخص گردیدند. میزان توافق به‌دست‌آمده بیش از ۶۰ درصد بود که نشان‌دهنده‌ی سطح مطلوب پایایی و قابلیت اعتماد روش تحلیل داده‌ها محسوب می‌شود.

یافته‌های پژوهش

فرایند تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد استقرایی و تفسیرگرایانه، منجر به استخراج مجموعه‌ای از مفاهیم، مقوله‌ها و مؤلفه‌هایی شد که بنیان مدل نهایی پژوهش را شکل می‌دهند. همان‌گونه که در بخش روش‌شناسی تشریح شد، تحلیل داده‌ها در قالب سطوح مختلف شامل عوامل علی، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها انجام گرفت. این سطوح، ساختار مفهومی مدل را تشکیل داده و بیانگر نگرش و تجربه‌ی مصاحبه‌شوندگان نسبت به الگوی تربیتی مدارس هستند.

با توجه به ماهیت تفسیرگرایانه پژوهش و تعامل ذهنی پژوهشگر با مشارکت‌کنندگان، مدل مفهومی حاصل بازتابی از ادراکات، تجارب و تفسیرهای خبرگان آموزشی از پدیده مورد مطالعه است. این مدل بر اساس فرایند مقایسه‌ای مداوم میان داده‌ها و تحلیل‌های صورت گرفته، به‌صورت تدریجی و پویا شکل گرفته و در نهایت تصویری نظام‌مند از روابط میان اجزای مختلف الگوی تربیتی مدارس ارائه می‌دهد. به‌منظور اعتبارسنجی و اصلاح نهایی مدل، نسخه اولیه آن در اختیار گروهی از خبرگان دانشگاهی و متخصصان حوزه آموزش و پرورش قرار گرفت تا با بازنگری و نقد تخصصی، کاستی‌های احتمالی برطرف شود. پس از انجام چند مرحله بازخورد، تطبیق و اجماع نظری، مدل نهایی مورد تأیید قرار گرفت.

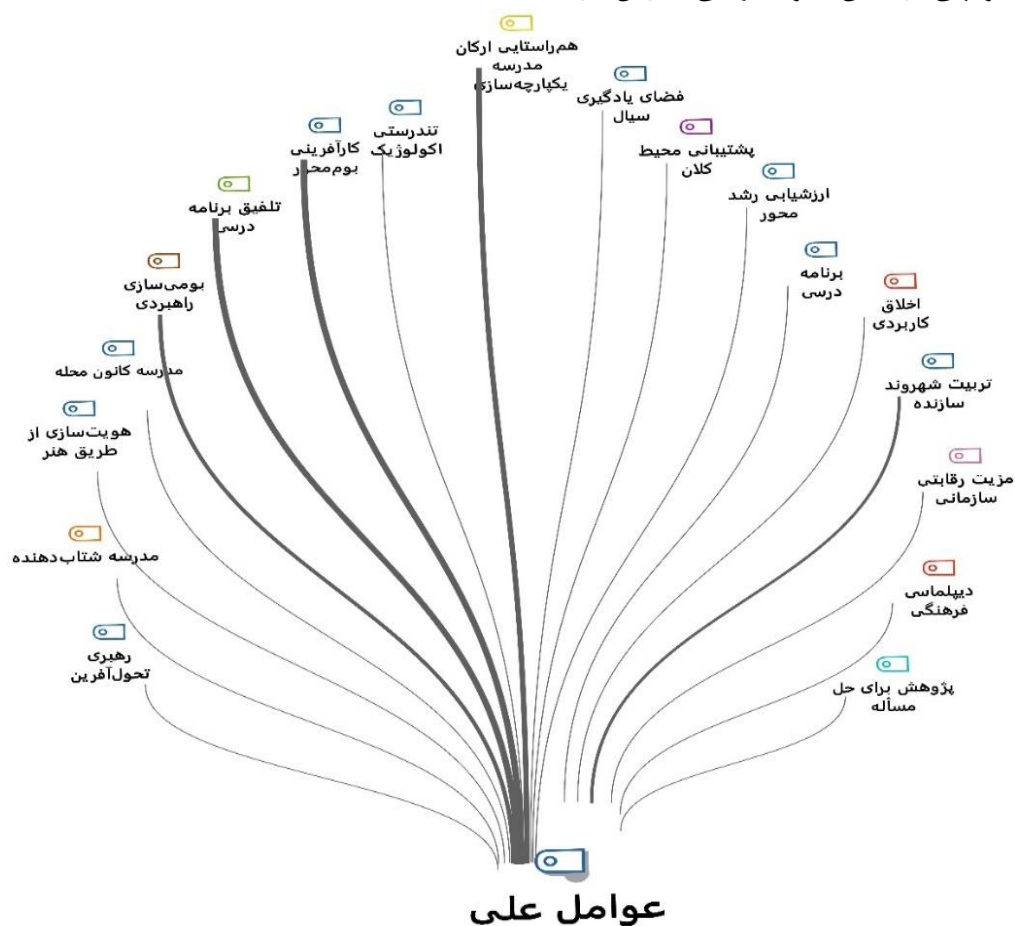
در ادامه، داده‌های تحلیل‌شده با بهره‌گیری از نرم‌افزار MAXQDA دسته‌بندی و ساختار مدل در پنج بخش اصلی تدوین شد. سپس، با تجمیع و تلفیق یافته‌های هر بخش، مدل جامع الگوی تربیتی مدارس استخراج و نهایی گردید. این مدل به‌صورت مفهومی، پیوستگی میان عوامل مختلف تربیتی را نشان داده و چارچوبی کاربردی برای ارتقای فرایند تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران فراهم می‌سازد.

عوامل علی

مجموعه مولفه‌های شناسایی شده به عنوان عوامل علی شامل: ۱- کارآفرینی بوم‌محور به عنوان موتور محرک توسعه اقتصادی-کارآفرینی منطقه، پل ارتباطی دانشگاه و بازار کار، ویژگی علمی-کاربردی، توسعه مهارت‌های اقتصادی منطبق با پتانسیل‌های استان، تربیت نیروی انسانی کارآفرین و متعهد، ۲- تلفیق برنامه درسی: تلفیق ساحت‌ها از طریق راهبرد یادگیری مبتنی بر پروژه، فاصله از تفکر سیلویی، طراحی پروژه‌های یادگیری تلفیقی، تغییر نقش معلم از مطلق‌گو به تسهیل‌گر، ۳- یکپارچه‌سازی و هم‌راستایی ارکان مدرسه از طریق تغییر در ساختار، فضا و ارزشیابی، بازنگری در ساختار ساعات درسی، زمان‌بندی منعطف، شورای تلفیق ساحت‌ها، بازطراحی فضای فیزیکی، ارزشیابی فرآیندمحور و کارنامای دانش آموز، ۴- بومی‌سازی راهبردی اولویت‌بندی ساحت‌های اجتماعی، زیبایی‌شناختی و اقتصادی برای بومی‌سازی، تنوع قومی و موقعیت مرزی، تقویت هویت ملی-منطقه‌ای

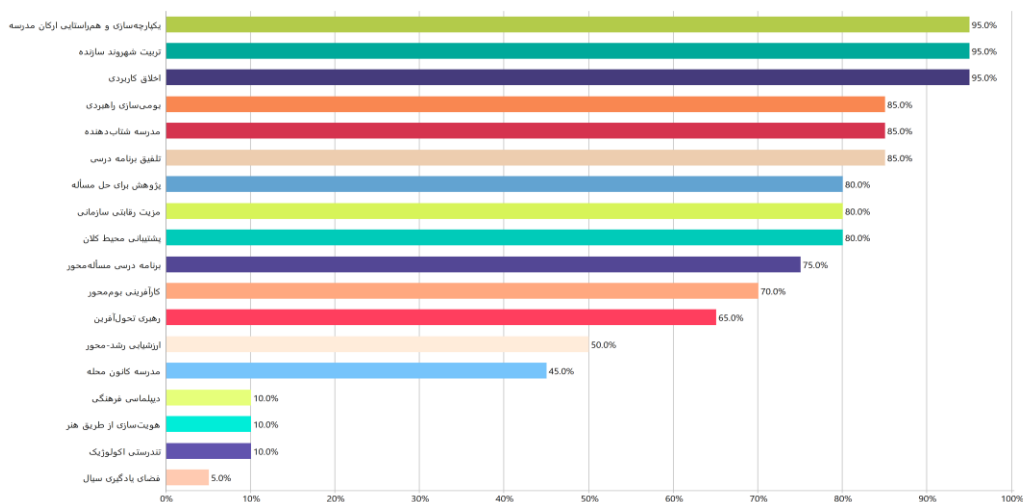
و گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، احیای صنایع دستی اصیل، توسعه کسب‌وکارهای مرتبط با کشاورزی و گردشگری، ۵- تربیت شهروند سازنده با مولفه‌هایی چون تبلور الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت در یک شهروند بالغ و اثرگذار، فرد تمام‌ساحتی، توانایی حل مسأله محلی، آفریننده فرصت‌های شغلی، پایبند به ارزش‌های اسلامی و میراث فرهنگی، خلاق، نقاد و مسئولیت‌پذیر، سفیر توسعه پایدار، مزیت رقابتی سازمانی در برند، استقلال و شبکه‌سازی به عنوان مزیت‌های رقابتی، برند و اعتبار ملی، استقلال نسبی در مدیریت، امکان استفاده از اساتید دانشگاهی، ۷- پشتیبانی محیط کلان با هم‌نوایی نیاز بازار، قوانین بالادستی و نهادهای مدنی، نیاز بخش خصوصی به نیروی کار ماهر، پشتوانه قوانین بالادستی (سند تحول)، ظرفیت سازمانهای مردم‌نهاد، تمایل بنگاه‌ها به مسئولیت اجتماعی، ۸- اخلاق کاربردی با عینیت‌بخشیدن به ساحت اعتقادی از طریق اخلاق کاربردی و مناسک معنادار، خطر شعاردوستی، تجلی عینی ارزش‌ها در مناسبات روزمره، اخلاق حرفه‌ای، صداقت، مسئولیت‌پذیری، ارائه آداب عبادی در قالب فعالیت‌های جمعی معنادار، پژوهش برای حل مسأله پیوند علم و فناوری با مسائل زیستی-اقتصادی منطقه گذار از حافظه‌محوری به پژوهش‌محوری، تقویت روحیه پرسشگری و نقادی، پروژه‌های دانش‌آموزی مبتنی بر مسائل واقعی استان، آموزش فناوری معطوف به خلاقیت و تولید، ۱۰- مدرسه شتاب‌دهنده با کارآفرینی مولد و مبتنی بر پتانسیل‌های بومی به عنوان کانون ساحت اقتصادی تربیت تولیدکننده نوآور و کارآفرین، آموزش سواد مالی و ریسک‌پذیری، ایجاد شرکت‌های دانش‌آموزی، الگوگیری از قهرمانان اقتصادی منطقه، ۱۱- دیپلماسی فرهنگی وحدت در عین کثرت از طریق تمرین دموکراسی و خدمات اجتماعی، تقویت هویت ملی اسلامی و احترام به خرده فرهنگ‌ها، آموزش گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، تقویت شوراهای دانش‌آموزی، پروژه‌های خدمات عمومی در محله، ۱۲- هویت‌سازی از طریق هنر با پیوند هنر با میراث فرهنگی و طبیعی بومی، ادراک زیبایی در طبیعت و معماری بومی، کارگاه‌های احیای صنایع دستی، گروه‌های سرود و تئاتر با مضامین بومی، تربیت حافظ و مروج زیبایی‌های هویتی، ۱۳- تندرستی اکولوژیک با تلفیق تندرستی فردی با اکولوژی و فرهنگ بومی، گذار از قهرمان‌پروری به تندرستی همگانی، نهادینه کردن سبک زندگی فعال، آموزش تغذیه سالم با محصولات محلی، معرفی ورزش‌های بومی، پیوند سلامت فرد با سلامت محیط زیست، ۱۴- رهبری تحول‌آفرین با تحول در نقش مدیر از ناظر اداری به کاتالیزور تحول، رهبر تحول‌آفرین، تسهیل‌گر و شبکه‌ساز، توانایی ایجاد انگیزه، مدیریت پروژه‌های تلفیقی، تخصیص هوشمندانه منابع، ایجاد فضای اعتماد و خطرپذیری، ۱۵- برنامه درسی مسأله‌محور با جایگزینی برنامه درسی تلفیقی-پروژه‌محور به جای برنامه درسی موضوع-محور تجزیه‌شده، گذار از کتاب درسی به بسته یادگیری موقعیت‌محور، طراحی حول مسأله واقعی و معنادار برای استان، تلفیق مفاهیم پایه همه دروس، تشکیل تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مشارکتی، ۱۶- ارزشیابی رشد محور با جایگزینی ارزشیابی کیفی-توصیفی برای

سنجش شایستگی‌های چندساختی، ارزشیابی فرآیند-محور، استفاده از پورتفولیو، مشاهده سیستماتیک، خودارزیابی و ارزیابی همتایان، ارائه بازخورد توصیفی و بهبوددهنده، ۱۷- فضای یادگیری سیال با تبدیل مدرسه از مجموعه‌ای از جعبه‌های بسته به یک محیط یادگیری یکپارچه، سیال و الهام‌بخش، فضاهای باز، انعطاف‌پذیر و چندمنظوره، تبدیل حیاط به باغ یادگیری، تبدیل دیوارها به گالری آثار، مدرسه به عنوان اکوسیستم زنده و معلم سوم، ۱۸- مدرسه کانون محله با گذار از رابطه یکطرفه مدرسه-خانواده به رابطه مشارکتی دوسویه و چندلایه، خانواده به عنوان شریک تربیتی و منبع یادگیری، استفاده از ظرفیت والدین برای انتقال مهارت‌های حرفه‌ای، باز کردن درهای مدرسه به روی جامعه محلی سهم قابل توجهی در تبیین الگوی تربیتی مدارس دارند.



شکل ۳. عوامل علی اثرگذار بر پدیده الگوی تربیتی مدارس

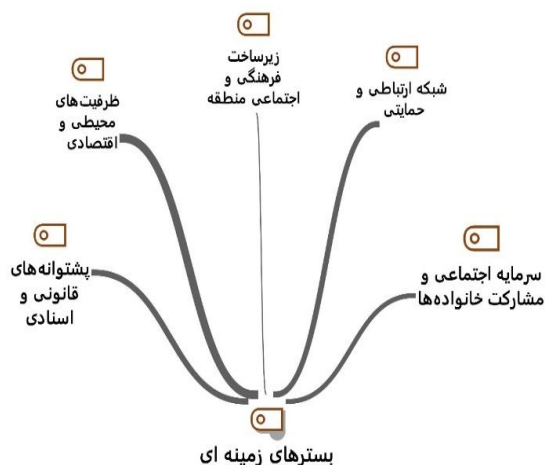
۱۴۲ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴



نمودار شماره ۱: درصد سهم مولفه‌های به کاررفته در تبیین عوامل علی اثرگذار بر پدیده

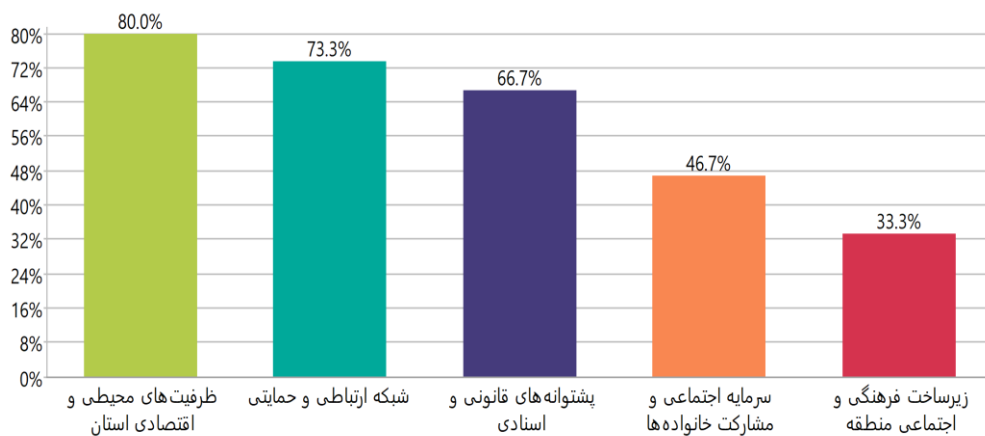
عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای شامل شرایط و بسترهایی هستند که تحقق الگوی تربیتی مورد نظر را در مدارس ممکن می‌سازند و بر جهت‌گیری و اثربخشی آن تأثیر می‌گذارند. این عوامل بیش از آنکه نقش علی مستقیم داشته باشند، بستر فرهنگی، اجتماعی، سازمانی و محیطی لازم را برای شکل‌گیری الگوی تربیتی فراهم می‌کنند. بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای عبارت‌اند از: زیرساخت فرهنگی و اجتماعی منطقه، پشتوانه‌های قانونی و اسنادی، ظرفیت‌های محیطی و اقتصادی استان، شبکه ارتباطی و حمایتی سما، سرمایه اجتماعی و مشارکت خانواده‌ها را شامل می‌شود.



شکل ۴. بسترهای زمینه‌ای در الگوی تربیتی مدارس

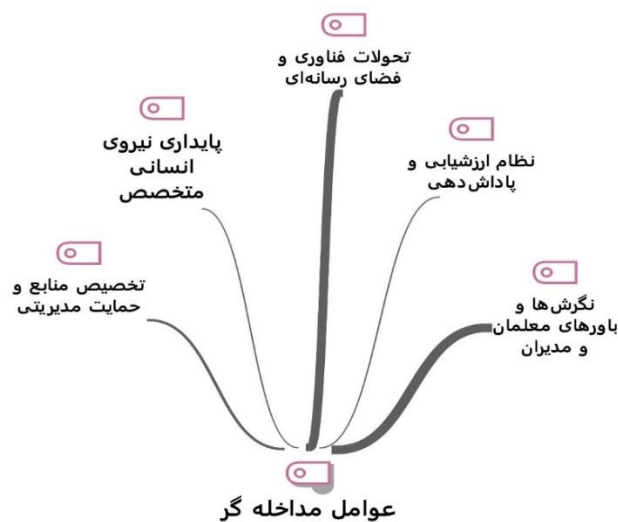
طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل داده‌بنیاد □ ۱۴۳



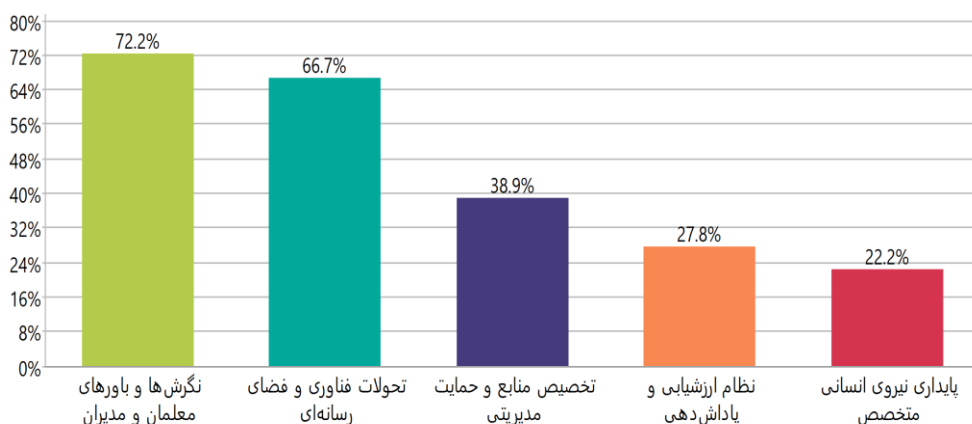
نمودار شماره ۲: درصد سهم مولفه‌های به کاررفته در تبیین بسترهای زمینه‌ای

عوامل مداخله‌گر

عوامل مداخله‌گر به متغیرهایی اشاره دارند که می‌توانند به عنوان تسهیل‌کننده یا بازدارنده در مسیر اجرای الگوی تربیتی عمل کنند. این عوامل، جهت و شدت اثر عوامل علی را در بستر زمینه‌ای تعیین می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد که: نگرش‌ها و باورهای معلمان و مدیران، تخصیص منابع و حمایت مدیریتی، نظام ارزشیابی و پاداش‌دهی، تحولات فناوری و فضای رسانه‌ای، پایداری نیروی انسانی متخصص، ظرفیت‌های محیطی و اقتصادی استان، سرمایه اجتماعی و مشارکت خانواده‌ها، زیرساخت فرهنگی و اجتماعی منطقه.



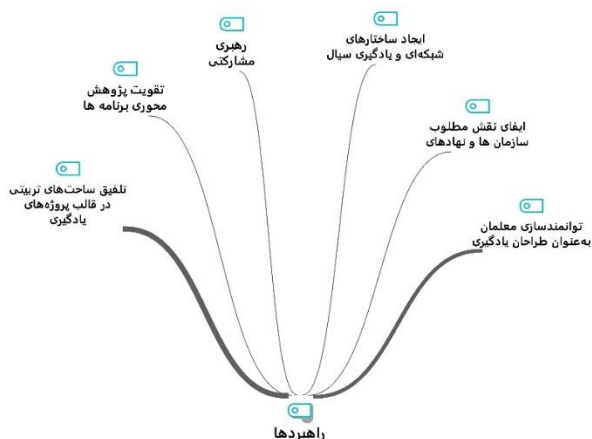
شکل ۵. عوامل مداخله‌گر در پدیده



نمودار شماره ۳: درصد سهم مولفه‌های به کاررفته در تبیین شرایط مداخله گر

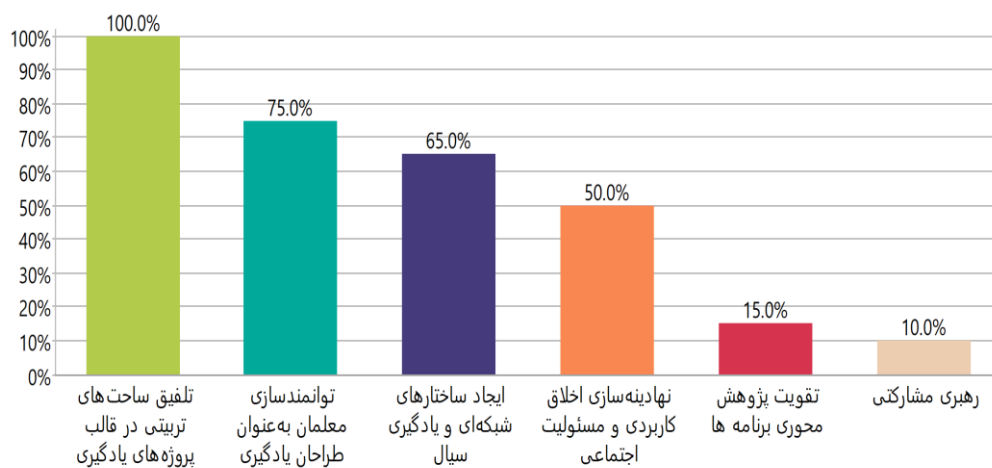
راهبردها

راهبردها مجموعه اقداماتی هستند که به منظور تحقق اهداف تربیتی و مدیریت شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر اتخاذ می‌شوند. داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدارس می‌توانند از طریق راهبردهای زیر به تحقق خروجی‌های مدنظر در الگوی تربیتی دست یابند موارد مانند: تلفیق ساخت‌های تربیتی در قالب پروژه‌های یادگیری، توانمندسازی معلمان به عنوان طراحان یادگیری، ایجاد ساختارهای شبکه‌ای و یادگیری سیال، نهادینه‌سازی اخلاق کاربردی و مسئولیت اجتماعی، تقویت پژوهش برای حل مسئله و رهبری تحول‌آفرین و مشارکتی به عنوان نقش مدیر به عنوان تسهیل‌گر، انگیزه‌ساز و هماهنگ‌کننده میان ارکان مدرسه، خانواده و جامعه اقدام نماید.



شکل ۶. راهبردهای موثر در پدیده الگوی تربیتی مدارس

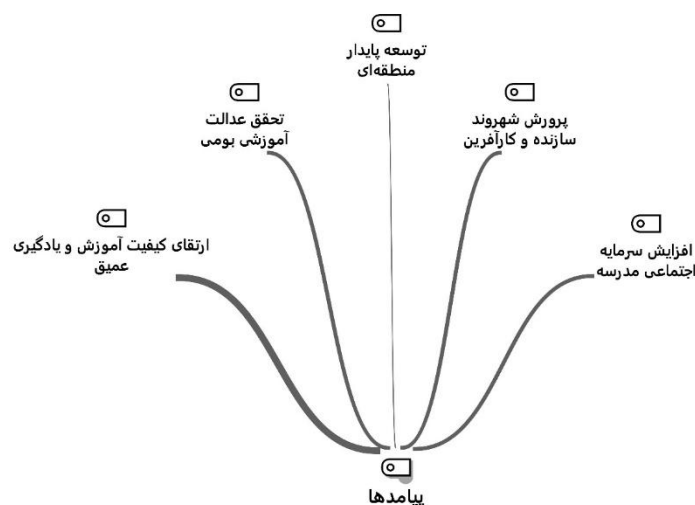
طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل داده‌بنیاد □ ۱۴۵



نمودار شماره ۴: درصد سهم مولفه‌های به کاررفته در تبیین راهبردهای موضوعی

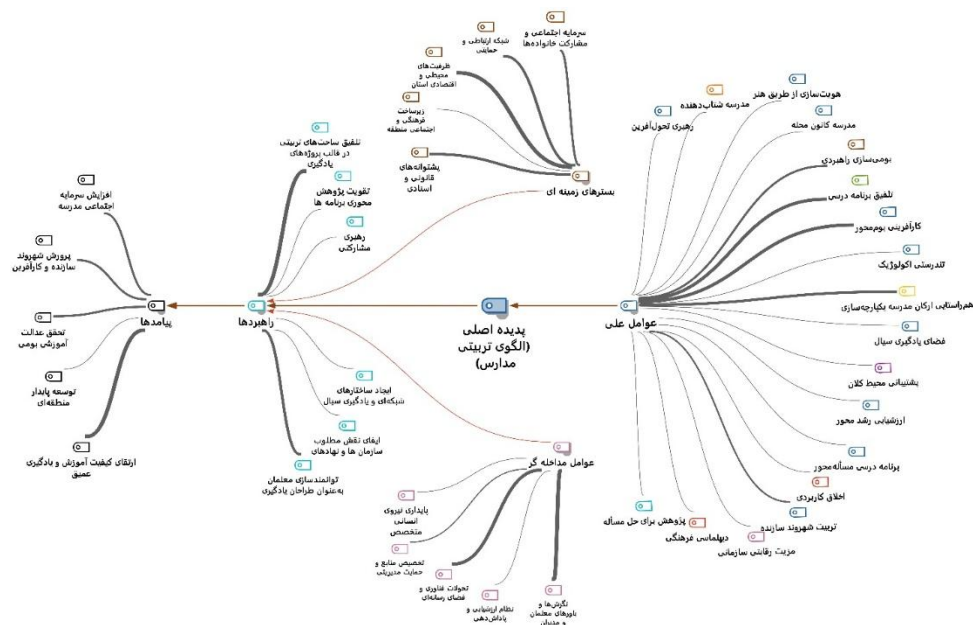
پیامدها

پیامدها نتایج مورد انتظار از اجرای الگوی تربیتی هستند که در سطح فردی، سازمانی و اجتماعی نمود می‌یابند. بر اساس تحلیل داده‌ها، اجرای الگوی تربیتی پیشنهادی مدارس پیامدهای زیر را به همراه دارد: پرورش شهروند سازنده و کارآفرین، تحقق عدالت آموزشی بومی، ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری عمیق، افزایش سرمایه اجتماعی مدرسه، گسترش همکاری خانواده‌ها، نهادهای مدنی و بخش خصوصی در تحقق اهداف تربیتی.



شکل ۷. پیامدهای حاصل از پدیده الگوی تربیتی مدارس

بنابراین مدل جامع حاصل از تحلیل و کدگذاری مصاحبه های انجام شده در پژوهش حاضر در خصوص الگوی تربیتی مدارس به صورت شکل ۸ خواهد بود.



شکل ۸ مدل پارادایمی الگوی تربیتی مدارس

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین و طراحی مدل جامع الگوی تربیتی مدارس با استفاده از رویکرد داده‌بنیاد بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که الگوی تربیتی مؤثر در مدارس، حاصل تعامل پویا میان عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای چندساحتی است. این نتایج حاکی از آن است که تربیت اثربخش در مدارس امروزی، فراتر از انتقال دانش و مهارت بوده و مستلزم نهادینه‌سازی نگرش‌ها، ارزش‌ها و شایستگی‌های زیستی، اجتماعی، اقتصادی و اخلاقی در بستر واقعی زندگی است. از تحلیل داده‌ها برمی‌آید که در شرایط کنونی نظام آموزشی کشور، یکی از چالش‌های اساسی، نبود یک الگوی بومی و یکپارچه است که بتواند ابعاد مختلف تربیت را با نیازهای محلی، فرهنگی و اقتصادی جامعه ایرانی پیوند دهد. مدل استخراج‌شده در این پژوهش، تلاشی است برای پاسخ به این نیاز و ایجاد چارچوبی که در آن مدرسه نه به‌عنوان یک نهاد آموزشی صرف، بلکه به‌عنوان یک اکوسیستم یادگیری عمل کند، اکوسیستمی که در آن دانش‌آموز، خانواده، جامعه و نهادهای مدنی در فرایند تربیت نقش فعال و متقابل دارند.

جدول شماره ۴- ماتریس شرطی الگوی تربیتی مدارس

ردیف	مقوله اصلی (شرط علی)	ویژگی‌های مرتبط (شرطی)	راهبردهای مرتبط با شرایط زمینه‌ای	راهبردهای مرتبط با شرایط مداخله‌گر
۱	کارآفرینی بوم‌محور	پیوند آموزش با ظرفیت‌های اقتصادی، بومی و فرهنگی منطقه	طراحی برنامه‌های کارآفرینی متناسب با نیاز استان، ایجاد مراکز مهارت‌آموزی محلی	تعامل مدرسه با صنایع بومی، سازمان‌های کارآفرینی و دانشگاه‌ها
۲	تلفیق برنامه درسی	تلفیق میان‌ساخت‌های تربیتی با رویکرد یادگیری مبتنی بر پروژه	تشکیل کارگروه‌های تلفیق دروس، طراحی پروژه‌های مشترک میان رشته‌ها	بازنگری در ساختار ارزشیابی و زمان‌بندی آموزشی مدارس
۳	هم‌راستایی ارکان مدرسه (یکپارچه‌سازی)	انجام میان اهداف، ساختار و عملکرد مدرسه	تشکیل شورای راهبری مدرسه، تنظیم مأموریت و چشم‌انداز مشترک	توانمندسازی مدیران برای اعمال مدیریت هماهنگ و مشارکتی
۴	بومی‌سازی راهبردی	انطباق محتوا و روش‌ها با فرهنگ و اقتصاد منطقه	استفاده از ظرفیت‌های محلی در آموزش، احیای صنایع دستی و گردشگری	مشارکت نهادهای فرهنگی و اقتصادی در فرایند آموزشی
۵	تربیت شهروند-سازنده	پرورش فرد خلاق، مسئول، نقاد و متعهد اجتماعی	طراحی واحدهای یادگیری خدمت‌محور و اجتماعی	همکاری با خانواده‌ها و انجمن‌های مدنی برای توسعه مشارکت اجتماعی
۶	مزیت رقابتی سازمانی	استقلال نسبی، برند آموزشی و شبکه‌سازی مؤثر	تقویت برند مدارس سما و بهره‌گیری از ظرفیت دانشگاه آزاد	ایجاد شبکه ارتباطی بین مدارس، صنایع و نهادهای علمی

۱۴۸ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴

۷	پشتیبانی محیط کلان	هماهنگی با سیاست‌ها، قوانین و نیاز بازار کار	تطبیق اهداف مدرسه با سند تحول و نیاز بخش خصوصی	بهره‌گیری از ظرفیت نهادهای حاکمیتی و سازمان‌های مردم‌نهاد
۸	اخلاق کاربردی	تجلی عینی ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای در زندگی روزمره	تدوین منشور اخلاقی مدرسه، الگوگیری از معلمان متعهد	طراحی فعالیت‌های گروهی مبتنی بر مسئولیت اجتماعی و صداقت
۹	پژوهش برای حل مسأله	پیوند آموزش و پژوهش در حل مسائل بومی	آموزش پژوهش مسئله‌محور و طراحی پروژه‌های کاربردی	همکاری با مراکز پژوهشی و علمی برای تحلیل مسائل منطقه‌ای
۱۰	مدرسه-شتاب‌دهنده	آموزش کارآفرینی مبتنی بر خلاقیت و تولید	راه‌اندازی شرکت‌های دانش‌آموزی، آموزش سواد مالی	جلب حمایت صنایع و خیرین برای حمایت از پروژه‌های نوآورانه
۱۱	دیپلماسی فرهنگی	تمرین گفت‌وگو بین فرهنگی و احترام به تنوع قومی	اجرای فعالیت‌های مشارکتی و بین فرهنگی در مدرسه	برگزاری جشنواره‌های فرهنگی و خدمات اجتماعی در جامعه محلی
۱۲	هویت‌سازی از طریق هنر	تلفیق هنر با میراث فرهنگی و زیست‌بوم منطقه	ایجاد کارگاه‌های هنری و فرهنگی با مضامین بومی	حمایت آموزش و پرورش از گروه‌های هنری و فعالیت‌های فرهنگی دانش‌آموزی
۱۳	تندرستی اکولوژیک	پیوند سلامت فردی با سلامت محیط زیست	آموزش سبک زندگی سالم و تغذیه محلی در مدارس	مشارکت خانواده‌ها در برنامه‌های بهداشت و سلامت دانش‌آموزان
۱۴	رهبری تحول‌آفرین	مدیر به‌عنوان رهبر یادگیرنده و تسهیل‌گر تحول	آموزش مهارت‌های رهبری تحول‌آفرین به مدیران	تفویض اختیار و افزایش مشارکت در تصمیم‌گیری مدرسه
۱۵	برنامه درسی مسئله‌محور	طراحی آموزش بر اساس موقعیت‌ها و چالش‌های واقعی	تدوین بسته‌های یادگیری مبتنی بر مسائل محلی	استفاده از فناوری آموزشی و یادگیری موقعیت‌محور
۱۶	ارزشیابی رشد‌محور	تأکید بر فرایند یادگیری و پیشرفت فردی	استفاده از ابزارهای سنجش کیفی مانند پورتفولیو	آموزش معلمان برای بازخورد توصیفی و سنجش شایستگی‌های چندساحتی
۱۷	فضای یادگیری سیال	تبدیل مدرسه به محیطی پویا، باز و الهام‌بخش	بازطراحی فضاهای فیزیکی بر اساس یادگیری تجربی	جذب حمایت خیرین برای توسعه فضاهای چندمنظوره و باز
۱۸	مدرسه کانون محله	پیوند دوسویه مدرسه با خانواده و جامعه محلی	ایجاد شبکه یادگیری محلی، مشارکت والدین در آموزش	همکاری نهادهای شهری و فرهنگی در فعالیت‌های مدرسه‌محور

عوامل علی شناسایی شده در پژوهش از جمله «کارآفرینی بوم‌محور»، «تلفیق برنامه درسی»، «ترتیب شهروند سازنده» و «رهبری تحول‌آفرین» بیانگر آن است که مدارس باید از وضعیت منفعل در قبال

جامعه به کنشگرانی اثرگذار در توسعه محلی تبدیل شوند. این نتیجه با دیدگاه‌های مطرح در آثار فولان (۲۰۱۴) و هارگری وز (۲۰۲۰) هم‌راستا است که تأکید می‌کنند مدرسه باید به مرکز یادگیری جمعی و نوآوری اجتماعی تبدیل شود. در همین راستا، یافته‌های پژوهش نشان داد که راهبردهای مؤثر در تحقق این هدف شامل «یادگیری تلفیقی مبتنی بر پروژه»، «توانمندسازی معلمان به‌عنوان طراح یادگیری»، و «رهبری مشارکتی و اخلاق‌محور» هستند که همگی رویکردی استقرایی و تحول‌آفرین به آموزش دارند.

از سوی دیگر، تحلیل عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر نشان می‌دهد که موفقیت این الگو به شدت وابسته به شرایط فرهنگی، ساختاری و نگرشی محیط آموزشی است. برای مثال، نگرش مدیران و معلمان به نوآوری، سطح مشارکت خانواده‌ها، و میزان استقلال مدرسه در تصمیم‌گیری از جمله متغیرهای کلیدی هستند که می‌توانند به‌عنوان شتاب‌دهنده یا بازدارنده در اجرای الگو عمل کنند. این یافته با پژوهش‌های ولسون و همکاران (۲۰۲۳) و سامنز (۲۰۱۱) هم‌خوان است که بر نقش رهبری آموزشی در ایجاد تغییرات پایدار تأکید دارند.

تحلیل پیامدها نیز نشان داد که اجرای الگوی تربیتی پیشنهادی می‌تواند به شکل‌گیری نسلی از «شهروندان سازنده و کارآفرین» منجر شود که علاوه بر شایستگی‌های علمی و مهارتی، از هویت فرهنگی، مسئولیت اجتماعی و تفکر انتقادی برخوردارند. این پیامدها، تحقق بخشی از اهداف کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را ممکن می‌سازد، اهدافی که بر تربیت تمام‌ساختی، عدالت آموزشی و توسعه پایدار تأکید دارند. در واقع، مدل حاصل از این پژوهش تلاشی برای پیوند میان «نظام تربیت» و «نظام توسعه» است، به‌گونه‌ای که مدرسه به‌عنوان بستر اصلی رشد سرمایه انسانی، موتور محرک تغییرات فرهنگی و اقتصادی جامعه محسوب شود.

از نظر نظری، این پژوهش به ادبیات علمی آموزش و پرورش ایران افزوده و الگوی مفهومی جدیدی را معرفی می‌کند که بر مبنای داده‌های بومی و از درون تجارب خبرگان آموزشی شکل گرفته است. از نظر کاربردی نیز، مدل ارائه‌شده می‌تواند راهنمای سیاست‌گذاران، مدیران مدارس و طراحان برنامه‌های درسی در جهت بازطراحی ساختارها و روش‌های تربیتی باشد. همچنین این الگو می‌تواند در قالب برنامه‌های آزمایشی در مدارس منتخب اجرا و ارزیابی شود تا میزان اثربخشی و قابلیت تعمیم آن در محیط‌های مختلف آموزشی سنجیده شود.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تحقق الگوی جامع تربیتی مستلزم رویکردی سیستمی، مشارکتی و یادگیرنده است. مدرسه باید به محیطی تبدیل شود که در آن یادگیری، اخلاق، کار، پژوهش و خلاقیت در پیوندی زنده و پویا قرار دارند. این الگو در نهایت، به بازتعریف نقش مدرسه

در جامعه ایرانی منجر می‌شود، به گون‌های که از نهاد آموزشی صرف به نهاد فرهنگی اجتماعی مولد معنا، ارزش و توسعه یابد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده اعتبار بیرونی مدل پیشنهادی با اجرای آزمایشی در چند مدرسه منتخب در مناطق مختلف کشور بررسی شود. مطالعات تطبیقی میان الگوی تربیتی ایران و کشورهای اسلامی موفق در تربیت جامع (مانند مالزی) انجام گیرد. تأثیر مؤلفه‌هایی چون رهبری تحول‌آفرین، فرهنگ مدرسه‌ای و مشارکت خانواده‌ها بر پایداری مدل پیشنهادی به‌صورت طولی مورد مطالعه قرار گیرد. با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی، اعتبار و کارآمدی مدل در محیط‌های واقعی آموزشی به‌طور تجربی سنجیده شود.

منابع:

۱. اعرافی، ع. (۱۳۹۸) *مبانی تعلیم و تربیت اسلامی* قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. پودینه، مرضیه، حسینقلی زاده، رضوان و مه‌رام، بهروز. (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدرسه؛ مطالعه موردی: دو مدرسه متوسطه دخترانه شهر مشهد. *رویکردهای نوین آموزشی* ۱۲۵۳، ۱۱۱۷۹۰، ۲۰۱۹، nea.۲۰۱۹، ۲۲۱۰۸/doi: ۱۰، ۹۵-۱۰۲، ۱۳(۲)، ۲۰۴-۱۸۹.
۳. حیدری، محمدنقی؛ سلطانی. (۱۴۰۳) ارائه الگوی جامع سرآمدی مدرسه (مطالعه موردی: مدارس ابتدایی). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۳(۱): ۲۰۴-۱۸۹.
۴. رضائیان، طوبی و جاهد، حسینعلی و نوریان، محمد و شاه محمدی، نیره، (۱۴۰۲)، طراحی الگوی پویایی مدرسه برای مدارس ابتدایی، ۱۹۰۷۹۳۸، <https://civilica.com/doc/۱۹۰۷۹۳۸>
۵. کاظمی، محمد، (۱۴۰۲)، سند تحول بنیادین رمز مدرسه دوست داشتنی من، ۱۷۴۸۹۱۸، <https://civilica.com/doc/۱۷۴۸۹۱۸>
۶. کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۸). "تحلیل محتوای کتب درسی دوره متوسطه از منظر توجه به مولفه‌های تفکر انتقادی". *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۳۵)، ۱-۱۸.
۷. گلی، سجاد، دوستی، محمد، دوستی، زهرا، گلی، مهران، حسینی، سید عباس. (۱۳۹۹). ویژگی انسان در طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس سند تحول بنیادین. *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۳(۳۲) ۸۳-۹۹.
۸. موحدی راد، سلیمان؛ سرمدی، محمدرضا و فرج الهی، مهران. (۱۴۰۱). مقدمه ای برای تدوین الگوی تربیت فضیلت‌مندانه بر مبنای سند تحول بنیادین. *اخلاق و حیانی*. ۱۵۴-۱۲۷، ۱۲(۲)، ۱۶۸۳۴۴، ۲۰۲۳، ۲۲۰۳۴/ethics.doi: ۱۰، ۲۲۰۳۴/ethics.
۹. نوروزی‌نژاد، م. و طباطبایی، ع. (۱۳۹۸) *تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۱۰. وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*.
۱۱. وزارت آموزش و پرورش. (۱۴۰۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۲. یمینی، غلامرضا؛ سلیمانی، نادر؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۴۰۲). طراحی مدل ساختاری تفسیری راهکارهای بهبود مستمر عملکرد مدارس ابتدایی سما، نشریه ترویج علم؛ سال چهاردهم، شماره ۲۵، ۲۳۸-۲۶۲.

- Use of Image Reflection Methods. *Edukasia Islamika: Jurnal Pendidikan Islam*, ۷(۳), ۲۰۹-۲۳۱.
۲. Aldaihani, S. G. (۲۰۱۴). School excellence model in public schools in the State of Kuwait: A proposed model. *Journal of Education and Practice*, ۵(۳۴), ۱۲۶-۱۳۲.
۳. Al-Kinani, A. A. A., Yazdi, M. T., Altamimi, W. N. M. R., & Rizi, K. E. (۲۰۲۵). Analyzing the Main Category and Subcategories of School Effectiveness in Iraq. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 6(۱), ۱-۱۳.
۴. Augustiniene, A. Jociene, J. & Minkute-Henrickson, R. (۲۰۱۵). Social responsibility of a Comprehensive school: Theoretical insights of Its Modelling. *International Journal on Global Business Management & Research*, ۲(۲), ۲۳-۴۱.
۵. Chen, K. (۲۰۲۵, March). Research on the Method of Online Moral Education in the Era of Omnimedia. In *World Education Forum* (Vol. ۲, No. ۹).
۶. Fel Araghi, A., Azodolmolki, S., & Hosseini Mirsafi, A. A. (۲۰۲۴). Design and Validation of a Curriculum Model Based on Positive Education Approach in Iran's Secondary Education. *Iranian journal of educational sociology*, 7(۱), ۱۷۹-۱۸۸.
۷. Fullan, M. (۲۰۱۴). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
۸. Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (۲۰۱۷). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, ۲۹(۱), ۹۱-۱۱۲.
۹. Hargreaves, A. (۲۰۲۰). *Moving: A memoir of education and social mobility*. Solution Tree Press.
۱۰. Karami, S., & Enayati, T. (۲۰۲۲). Presenting a Model of the Role of the Education System in Sustainable Development with the Approach of the Iranian Islamic Model of Progress. *Journals of Environmental Education and Sustainable Development*, 10(۳), ۵۵-۷۱.
۱۱. Keane, E., & Thornberg, R. (Eds.). (۲۰۲۴). *The Routledge international handbook of constructivist grounded theory in educational research*. Taylor & Francis.
۱۲. Lopulalan, D. L., & Rolobessy, M. J. (۲۰۲۴). Ecological Literacy In The Era Of Digitalization. *Teumulong: Journal of Community Service*, 2(۱), ۳۲-۴۲.
۱۳. Lu, Y., & Wang, T. (۲۰۲۳). Quality Evaluation Model of Vocational Education in China: A Qualitative Study Based on Grounded Theory. *Education Sciences*, 13(۸), ۸۱۹.
۱۴. Mohsenpour, B. (۲۰۰۸). The necessity of formulating a curriculum theory for the educational system of the Islamic Republic of Iran.
۱۵. Nugraha, M. A. P., Violin, V., Anantadjaya, S. P., Nurlia, N., & Lahiya, A. (۲۰۲۳). Improving Financial Literacy Through Teaching Materials On Managing Finance For Millennials. *Jurnal Ekonomi*, 12(۰۱), ۱۰۲۸-۱۰۳۲.
۱۶. Osborne, J., & Allchin, D. (۲۰۲۴). Science literacy in the twenty-first century: informed trust and the competent outsider. *International Journal of Science Education*, ۱-۲۲.
۱۷. Palupi, M., Utaminingsih, R., & Murniningsih, M. (۲۰۲۵). Enhancing motivation and learning achievement in IPAS through the environmental science,

- technology, and society approach in Elementary School. *Bulletin of Educational Management and Innovation*, 3(۱), ۶۲-۷۵.
۱۸. Pomey, M. P., Schaad, B., Lasserre-Moutet, A., Böhme, P., & Jackson, M. (۲۰۲۴). Towards a New Integrated Model for Taking Into Account the Experiential Knowledge of People With Chronic Diseases, Integrating Mediation, Therapeutic Education and Partnership: The Expanded Chronic Care Patient–Professional Partnership Model. *Health Expectations*, ۲۷(۵), e۷۰۰۵۴.
 ۱۹. Qin, L., Ho, W. K. Y., Xu, B., & Khoo, S. (۲۰۲۵). Developing a model of quality physical education in the Chinese context: a grounded theory investigation of secondary school physical education teachers' perceptions. *Frontiers in Public Health*, 13, ۱۵۶۹۲۲۲.
 ۲۰. Sammons, P. (۲۰۱۱). Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement.
 ۲۱. Shih, Y. H. (۲۰۲۰). Teaching Principles for Aesthetic Education: Cultivating Taiwanese Children's Aesthetic Literacy. *International Journal of Education and Practice*, 8(۳), ۵۶۸-۵۷۶.
 ۲۲. Stough, L. M., & Lee, S. (۲۰۲۱). Grounded theory approaches used in educational research journals. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, ۱۶۰۹۴۰۶۹۲۱۱۰۵۲۲۰۳.
 ۲۳. Wang, X., & Guo, L. (۲۰۲۳). Qualitative Analysis of the Construction of the Leadership Model of Principals in Small-Scale Rural Schools in China-Exploration Based on Grounded Theory. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, 3(۶), ۱۷۱-۱۷۸.
 ۲۴. Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (۲۰۲۳). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies*, 13(۶), ۱۳۳.
 ۲۵. Zamanyan, I., Yousef Zadeh Chaussure, M., & Khakbaz, A. (۲۰۲۴). A Curriculum Model for Realization of the Fourth-Generation Iranian-Islamic University Mission. *Journal of higher education curriculum studies*, 14(۲۸), ۲۹۷-۳۲۴.

فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی
<https://sanad.iau.ir/journal/jearq>