

فصلنامه نوآوری های مدیریت آموزشی، دوره ۱۷، شماره ۱ (مسلسل ۶۵) زمستان ۱۴۰۰

صص ۳۲-۵۷

شناسایی مؤلفه‌های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی جامع برای

آموزش و پرورش دولتی ایران

الهام چاوشی<sup>۱</sup>، بدری شاه‌طالبی<sup>۲</sup> و رضا ابراهیم زاده دستجردی<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۱/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۵

### چکیده

پژوهش حاضر به دنبال شناسایی مؤلفه‌های مدرسه پژوهش محور و ارائه الگویی جامع برای آموزش و پرورش دولتی بود. روش تحقیق از نوع آمیخته و استراتژی پژوهش، اکتشافی - متوالی بود. روش تحقیق بخش کیفی، نظریه زمینه‌ای و روش تحقیق بخش کمی، پیمایش بود. حجم نمونه در بخش کیفی، ۲۳ نفر از کارشناسان آموزش و پرورش و معلمان دارای سابقه کار بالا در شهر اصفهان و در بخش کمی ۳۰۰ نفر از مدیران مدارس اول و دوم متوسطه کشور بود. برای تحلیل داده‌ها در مرحله کیفی از شیوه کدگذاری و در مرحله کمی از رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس محور استفاده شد. نتایج پژوهش در بخش کیفی بیانگر این است که عوامل علی (ناکارآمدی ساختار آموزش - محور، نگرش توسعه‌گرایانه، ضرورت قانونی، و توسعه تفکر آینده‌نگرانه)، عوامل زمینه‌ای (تغییر سیاست‌های یادگیری، بسترسازی چندوجهی و حمایت‌گری نهادی)، و عوامل مداخله‌گر (عوامل خرد و عوامل کلان) بر راهبردهای مدرسه پژوهش محور (احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی) تأثیرگذار هستند. این راهبردها دارای پیامدهایی در سطح فردی و اجتماعی - سازمانی هستند. نتایج بخش کمی نشان می‌دهد که راهبرد احیای رسالت مدرسه می‌تواند با واسطه‌گری خویش، ۵۸ درصد از تغییرات در پیامدهای فردی، و ۵۵ درصد از تغییرات در پیامدهای سازمانی - اجتماعی را تبیین نماید. همچنین، راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی با واسطه‌گری خویش، ۷۱ درصد از تغییرات در پیامدهای فردی، و ۶۷ درصد از تغییرات در پیامدهای سازمانی - اجتماعی را تبیین نماید که مقدار بالایی از قدرت تبیین‌کنندگی است.

**واژگان کلیدی:** مدرسه پژوهش محور، آموزش و پرورش دولتی، مدیریت آموزشی، روش تحقیق آمیخته

<sup>۱</sup> دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران؛ [echavshi@yahoo.com](mailto:echavshi@yahoo.com)

<sup>۲</sup> دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول) [b\\_shahtalebi2005@yahoo.com](mailto:b_shahtalebi2005@yahoo.com)

<sup>۳</sup> استادیار گروه مدیریت فرهنگی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران؛ [ebrahimzadh2020@gmail.com](mailto:ebrahimzadh2020@gmail.com)

مدرسه پژوهش محور، نگاه به مدرسه به مثابه موجودی زنده و سازمانی آگاه و دائما در حال یادگیری و رشد است. مدرسه پژوهش محور، محل اتصال و تلاقی انواع گوناگونی از پژوهش آموزشی برای پیشبرد اندیشه پژوهش و یادگیری برای همه است. مدرسه پژوهش محور فضایی ایجاد می کند تا در آن پژوهش، خلاقیت و نوآوری برای حل مسائل تشویق شود. این موضوع باعث می شود که مدرسه تبدیل به یک «کارخانه فکر» شود. در این مدرسه، همواره جریان خروشان از پژوهش، نوآوری ها و فرایندهای جدید برای توسعه یادگیری به چشم می خورد. مهم ترین اهداف مدرسه پژوهش محور، ارتقاء فرهنگ پژوهش بین معلمان و دانش آموزان، مشارکت حداکثری معلمان و دانش آموزان در کارهای پژوهشی و پرورش دانش آموزان با روحیه خلاقانه پژوهشی می باشد (اسماعیلی و خواجه پور، ۱۳۹۲).

رویکرد پژوهش محوری مدارس دارای ویژگی هایی هستند که آن ها را از تفکر غالب بر مدارس سنتی و دیگر مدارس نوینی که اصول آموزشی غیر پژوهش محور را دنبال می کنند، وجود دارد. خلاقیت محوری، یادگیری مشارکتی، اطلاعات محوری و سواد اطلاعاتی، کاوشگری، غالب بودن تفکر انتقادی، غالب بودن تفکر حل مسئله و فرآیند مشارکتی تولید و انتقال دانش از جمله ویژگی هایی هستند که در مدارس قرار است رویکرد پژوهش محوری در آن ها غالب باشد، وجود دارد و آن ها را از دیگر مدارس تفکیک می کند. خلاقیت محوری یکی از اساسی ترین ویژگی های مدارس قرار است رویکرد پژوهش محوری در آن ها غالب باشد، است (ترایلینگ و فادل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ کاشیا و همکاران، ۲۰۱۰<sup>۲</sup>). مدارس قرار است رویکرد پژوهش محوری در آن ها غالب باشد، اساسا بر بنیاد نوآوری شکل گرفته اند و ماهیت آنان، ماهیتی نوآورانه در برابر مدارس سنتی است. بنابراین، در وهله اول، این مدارس پدیده های نوآورانه هستند. علاوه بر این، در تمام برنامه ها و اصول مدرسه پژوهش محور، خلاقیت امری کلیدی است. در این مدارس، هم طرح های تدریس دارای خلاقیت و نوآوری هستند، هم منابع و محتوای آموزشی خلاقیت محور است و هم دانش آموزان ایده های نوآورانه و خلاقانه را دنبال می کنند. مشارکت محوری در همه جنبه ها (از مدیریت مدارس پژوهش محور گرفته تا فرآیند انتقال دانش) یک ویژگی غالب دیگر در این مدارس است (نوتاری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ راینولدز و چيو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ چادویک و گور<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). در این رویکرد فضایی شکل می گیرد که در آن مدیران، معلمان و دانش آموزان در فرآیند تدریس و آموزش، مدیریت مدرسه، روند تصمیم گیری و حل مسائل و مشکلات مدرسه با مدیریت همکاری داشته و مشارکت نمایند. اطلاعات محوری جنبه دیگر مدارس پژوهش محور است. اطلاعات از دو جنبه برای رویکرد پژوهش محوری مدارس دارای اهمیت است. اول اینکه، بستری سودمند برای تحقق اهداف پژوهشی آنان فراهم می کند، و دوم، با در مرکز قرار دادن سواد اطلاعاتی، دانش آموزان را مجهز به ابزارهای برخورد انتقادی و سودمند با تکنولوژی های ارتباطی و اطلاعاتی می کند (چو و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸؛ ساندرز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ راینولدز، ۲۰۱۶).

<sup>1</sup> Trilling & Fadel

<sup>2</sup> Cachia & et al

<sup>3</sup> Notari

<sup>4</sup> Reynolds & Chiu

<sup>5</sup> Chadwick & Gore

<sup>6</sup> Chu & et al

کوشگری و جستجو محوری یکی دیگر از مهم ترین ویژگی های رویکرد پژوهش محوری مدارس است که در دیگر مدارس سنتی چندان مورد توجه قرار نمی گیرد (دوچیو همکاران،<sup>۲</sup> ۲۰۰۳؛ ملوسیلور و همکاران،<sup>۳</sup> ۲۰۰۷). دانش آموزان در مدارس پژوهش محور به سمت «دانستن» حرکت می کنند و طی کردن این فرآیند نیازمند کوشگری و جستجوگری آنان است. در واقع، کوشگری به عنوان ابزاری در نظر گرفته می شود که می تواند به حل مسائل ناشناخته کمک کند. در رویکرد پژوهش محوری مدارس پیش فرض ها بدون استدلال مورد تأیید قرار نمی گیرند، بلکه بر مبنای پژوهش و کوشگری است که در مورد آن ها قضاوت می شود. این امر به معنای داشتن تفکر انتقادی در دانش آموزان و کلیت ساختار آموزشی مدارس پژوهش محور است (زمودا و هارادا،<sup>۴</sup> ۲۰۰۸؛ آندرسون،<sup>۵</sup> ۲۰۰۲؛ ادلسون،<sup>۶</sup> ۲۰۰۱؛ چان و همکاران،<sup>۷</sup> ۲۰۱۶).

اکسلاین<sup>۸</sup> (۲۰۰۴) یکی از نظریه پردازان شاخص در زمینه آموزش پژوهش محور است. اکسلاین (۲۰۰۴) معتقد است که «پژوهش» جستجوی حقیقت، اطلاعات و دانش است. وی زندگی انسانی را (از تولد تا مرگ) یک فرآیند پژوهشی قلمداد می کند. کودکان پس از تولد، زندگی را با جستجوگری آغاز می کنند و با پیگیری مشاهدات خودشان از جهان نوینی که به آن قدم گذاشته اند، زندگی را آغاز می کنند. این فرآیند در طول عمر انسان تداوم پیدا می کند. اکسلاین (۲۰۰۴) بر همین مبنا معتقد است که آموزش در مدارس هم بخشی از این فرآیند است و لازم است ماهیتی پژوهش محور داشته باشد، وگرنه با ماهیت زندگی اجتماعی همخوانی نخواهد داشت. از دیدگاه وی، معلمان باید اطلاعات و داده های خودشان را فراتر از محیط آموزشی جمع آوری کنند و به سمت تولید دانش مفید و کاربردی حرکت کنند. برای معلمان، پرسشگری و جستجوگری به معنای تأکید بر توسعه مهارت های پرسشگری در آنان است، به صورتی که تبدیل به عادات ذهنی در آنان شده و بتوانند با آموزش دانش آموزان، دانشی کاربردی در آنان برای زندگی اجتماعی تولید کنند. در واقع، دانش و فرآیند آن دارای دو بخش «تولید» و «انتقال» است. تأکید اکسلاین (۲۰۰۴) بر ارتباط متقابل این دو بعد با یکدیگر در مدارس است. وی بر ارتباط متداوم مدرسه، خانه و جامعه در همه مراحل آموزش پژوهش محور تأکید می کند. اکسلاین (۲۰۰۴) در این زمینه سه بعد برای آموزش پژوهش محور قائل است: تخصص، مفاهیم و عادات ذهنی. برای تولید و انتقال دانش، نیاز به معلمان و مدیرانی وجود دارد که بتوانند ملزومات یادگیری را برای دانش آموزان به روش پژوهش محور فراهم نمایند. مسئله ی دیگر برای وی، مفاهیم است. تأکید او در این زمینه این است که نظام آموزشی باید از تمرکز بر «آنچه می دانیم» گذر کند و به مسئله به صورت فرآیندی بنگرد. منظور از «آنچه می دانیم» نوعی تأکید بر حافظه محوری است که اکسلاین (۲۰۰۴) آن را زیر سؤال می برد و به جای آن تأکید بر فرآیند محوری در نظام آموزشی و «شناخت متداوم و فرآیندی» دارد. این امر در نهایت، بعد سوم (عادات

<sup>1</sup> Sandars

<sup>2</sup> Dochy & et al

<sup>3</sup> Hmelo-Silver & et al

<sup>4</sup> Zmuda & Harada

<sup>5</sup> Anderson

<sup>6</sup> Edelson

<sup>7</sup> Chan

<sup>8</sup> Exline

ذهنی) را شکل می دهد. در واقع، تأکید اکسلاین (۲۰۰۴) بر این است که فرآیندمحوری شناخت و یادگیری پژوهش-محور اگر توسط متخصصان صورت بگیرد، پژوهش و جستجوگری تبدیل به ملکه ذهن دانش آموزان خواهد شد.

پژوهش های متعددی به بررسی این مسئله پرداخته اند. نتایج عمومی این مطالعات تأکید بر اهمیت پژوهش محوری در مدارس و نقش آنان در تحولات آموزشی نوین است. اسلیتر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) بر این باور هستند که دانش-آموزان از طریق استفاده از رویکرد پژوهش محوری، عملکرد مطلوب تری در زمینه یادگیری دارند، به صورت فعالانه در فرآیندهای یادگیری آنلاین درگیر می شوند و انگیزه های ذهنی و عینی آنان برای یادگیری مهارت های کاربردی افزایش پیدا می کند. مک کینی<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) بر این باور است که رویکرد پژوهش محوری در مدارس به مهارت های پیشرفته سواد اطلاعاتی در دانش آموزان نیاز دارد و برای تحقق پژوهش محوری در مدارس نیاز است که توسعه سواد اطلاعاتی در برنامه های درسی دانش آموزان گنجانده شده و یا تقویت گردد. پیتاوی<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خویش به این نتیجه رسیده است که یادگیری پژوهش محور می تواند درک دانش آموزان علوم از ماهیت کارآفرینی و فرآیندهای آن را تقویت نماید. دوره های آموزشی پژوهش محور در مدارس می تواند دانش آموزان را برای ورود به عرصه های کارآفرینی آماده کند و مهارت های فنی و مهندسی لازم از یک طرف، و مهارت های اجتماعی و روان شناختی مرتبط با کارآفرینی در آنان را تقویت نماید. نتایج پژوهش گیبسون و چاس<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) بیانگر تأثیر مستقیم این برنامه های پژوهش محور بر سطح موفقیت دانش آموزان بود. علاوه بر این، دانش آموزانی که در این برنامه ها شرکت کرده بودند، در مقایسه به گروهی که در این طرح های پژوهشی شرکت نکرده بودند، علاقه بیشتری نسبت به دانش و تحقیق از خود در مراحل دیگر تحصیلی نشان می دادند. در سطح داخل ایران حسین پور طولازدهی و همکاران (۱۳۹۶) در بررسی پدیدارشناختی یادگیری پژوهش محور به این نتیجه رسیده اند که چهار بعد برای آموزش و یادگیری پژوهش-محور نقشی اساسی دارند: آموزش (تدریس) پژوهش-محور، یادگیری و تکالیف یادگیری پژوهش-محور، ارتباطات و دسترسی ها و تشویق. حسین پور طولازدهی و زین آبادی (۱۳۹۸) مدلی جامع در این زمینه ارائه داده اند که شامل چهار بعد مدیر پژوهش محور، معلم پژوهش محور، ساختار پژوهش محور و یادگیری پژوهش محور است.

نتایج بیشتر مطالعات تجربی و نظری پیشین نشان از اهمیت کلیدی پژوهش محوری مدارس در نظام های آموزشی دارد. با وجود اهمیت محوری که پژوهش محوری در نظام آموزشی نوین دارد، در نظام آموزش و پرورش دولتی ایران ضعف هایی در این زمینه وجود دارد. شواهد بیانگر این است که معلمان نیز از وضعیت علمی و توانمندی پژوهشی چندانی برخوردار نیستند. عدم انگیزه و علاقه معلمان به امر پژوهش محوری که نشأت گرفته از عوامل مختلفی از جمله عدم حمایت نهادهای مختلف از معلمان پژوهش محور است، سبب گردیده که معلمان نه تنها علاقه ای به پژوهش-محوری نداشته باشند، بلکه صرفاً بر نقش آموزشی خود متمرکز شوند. برخی پژوهش های دیگر نشان دهنده این است که معلمان در مهارت های حرفه ای دارای ضعف جدی هستند، اطلاعات آن ها به روز نیست، معلم محوری را بنیاد تدریس خودشان قرار می دهند و آگاهی چندانی از شیوه های پژوهش و نحوه حل مسائل مختلف ندارند (دانش پژوه و

<sup>1</sup> Sleeter & et al

<sup>2</sup> McKinney

<sup>3</sup> Pittaway

<sup>4</sup> Gibson & Chase

فرزاد، (۱۳۸۵). این در حالی است که پژوهش محوری در مدارس می تواند اهمیت و ضرورتی اساسی برای بهبود نظام آموزش و پرورش دولتی در ایران داشته باشد. غالب شدن پژوهش محوری در مدارس می تواند سبب تقویت خلاقیت- محوری در دانش آموزان شود (فراری و همکاران،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹). علاوه بر این، پژوهش محوری می تواند سبب شود دانش- آموزان در فرایندهای یادگیری و آموزش مشارکت داشته باشند. این مسئله می تواند توان مشارکت آنان در زندگی اجتماعی را نیز تقویت نماید (چو و همکاران، ۲۰۱۸). کاوشگری و پرسشگری دانش آموزان نیز دستاورد دیگری است که در اثر تقویت پژوهش در مدارس و پژوهش محوری در مدارس می تواند به دست بیاید. یکی از پیامدهای مثبت این شیوه عمل و تفکر، هم در بعد آموزشی و هم در بعد اجتماعی، این است که دانش آموزان واقعیت های موجود را بدون دلیل نمی پذیرند، بلکه به دنبال این هستند که با استدلال ها و استنتاج های عقلانی و منطقی، آن واقعیت را مورد بررسی قرار داده و در زمینه آن کاوشگری کنند (هو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). این مسئله اهمیتی کلیدی در تولید دانش و ایجاد تفکر انتقادی در دانش آموزان دارد. دانش آموزانی که انتقادی می اندیشند، قادر هستند پرسش های مناسب بپرسد و اطلاعات مربوط را جمع آوری کنند. سپس با خلاقیت آن ها را دسته بندی کرده و با منطق استدلال کند؛ و در پایان به یک نتیجه قابل اطمینان درباره ی مسئله برسد. همانند ویژگی کاوشگری، در تفکر انتقادی نیز، جزم گرایی زیر سؤال می- رود و منطق، عقلانیت و استدلال جایگاه آن را می گیرد (استمبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

باوجود اهمیت کلیدی مدرسه پژوهش و ضرورت آن برای مواجهه با تحولات معرفت شناختی و هستی شناختی آموزشی، و تأکید قوانین و مقررات آموزشی بالادستی در ایران (از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و قانون برنامه پنج ساله ششم توسعه) بر آن، مدارس پژوهش محور در نظام آموزشی ایران چندان مورد توجه قرار نگرفته اند. برای دستیابی به این هدف، قبل از هر چیز نیاز به مدل هایی نظری وجود دارد که اعتبار آن ها مورد تأیید قرار گرفته باشد. مدل هایی تجربی و نظری در کشورهای غربی احتمالاً وجود دارد که در نظام های آموزشی آنان مورد استفاده قرار می گیرد، اما تفاوت های فرهنگی، اجتماعی و دینی این جوامع با جامعه ایرانی سبب شده است استفاده از چنین مدل هایی به راحتی امکان پذیر نباشد. جامعه ایرانی دارای خاص بودگی های فرهنگی خویش است که همین امر در نظام آموزش و پرورش دولتی نیز صادق است. چنین مسائلی سبب شده است که ضرورت ایجاد یک الگو و مدل ایرانی از مدرسه پژوهش محور که براساس بافت و ساختار جامعه ایرانی شکل گرفته باشد، دو چندان شود. این مدل و الگو می تواند به نظام آموزش و پرورش دولتی ایران کمک نماید تا گام های عملیاتی را برای توسعه مدارس پژوهش محور در ایران بردارد. بر این مبنا، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی مؤلفه های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی مناسب برای آموزش و پرورش دولتی در ایران است و به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که مؤلفه های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی مناسب برای آموزش و پرورش دولتی ایران کدامند؟

<sup>1</sup> Ferrari

<sup>2</sup> Hu

<sup>3</sup> Sternberg

## روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر در راستای مسئله و هدف پژوهش از نوع آمیخته است. روش تحقیق آمیخته مورد استفاده در این پژوهش از نوع متوالی است. طرح های آمیخته متوالی طرح هایی هستند که در آن ها دست کم دو مرحله با ترتیب زمانی انجام می شود کمی - کیفی یا کیفی - کمی نتایج حاصل از مرحله اول منجر به صورت بندی مؤلفه های طرح پژوهش برای مرحله بعدی می شود. استنتاج های نهایی بر مبنای نتایج هر دو مرحله مطالعه انجام می شود (تدلی و تشکری<sup>۱</sup>، ۱۳۹۵: ۲۴۷). استراتژی پژوهش از نوع اکتشافی - متوالی است. روش مورد استفاده در مرحله کمی پژوهش پیمایش به عنوان یکی از روش های اصلی رویکرد کمی است.

مشارکت کنندگان پژوهش در مرحله کیفی، کارشناسان آموزش و پرورش و همچنین معلمان دارای سابقه کار بالا در شهر اصفهان بودند. در مرحله کمی پژوهش با مدنظر قرار دادن این موضوع که نتایج حاصل از مرحله کیفی به جامعه بزرگ تر تعمیم داده می شود، مدیران مدارس اول و دوم متوسطه کشور در زمان مطالعه که تعداد آن ها سی و هشت هزار (۳۸۰۰۰) نفر بوده است، مورد مطالعه قرار گرفته اند. حجم نمونه در این پژوهش با توجه به شیوه انتخاب نمونه در استراتژی اکتشافی - متوالی و مدل تدوین طبقه بندی محاسبه و انتخاب شده است. در بخش کیفی، حجم نمونه ۲۳ نفر از کارشناسان و متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی بوده اند. در بخش کمی، به منظور گردآوری داده های این مرحله با توجه به پیش فرض های مربوط به شیوه نمونه گیری احتمالی (روش تحلیل آماری، سطح اطمینان، توان آزمون، حجم اثر و تعداد متغیرهای درگیر در تحلیل) با استفاده از نرم افزار SPSS Sample Power حجم نمونه آماری در مرحله کمی ۳۰۰ نفر برآورد گردید. با توجه به روش های کیفی (نظریه زمینه ای) و کمی (پیمایش) مورد استفاده در این پژوهش به منظور جمع آوری داده های پژوهش به ترتیب در دو مرحله کیفی و کمی دو ابزار اصلی مصاحبه عمیق (In-Depth Interview) و پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت.

تحلیل داده های پژوهش حاضر با مدنظر قرار دادن الزامات مرتبط با فرایند تحلیل داده ها در روش کیفی (نظریه زمینه ای) و کمی (پیمایش) پژوهش به شکل زیر به انجام رسید:

۱. در مرحله کیفی پژوهش تحلیل داده ها با توجه به فرایند تحلیل داده ها در روش نظریه زمینه ای و رویکرد سیستماتیک بر مبنای سه شیوه کدگذاری باز (Open Coding)، محوری (Axial Coding) و گزینشی (Selective Coding) به انجام رسید. کدگذاری فرایندی تحلیلی ای است که طی آن داده ها مفهوم گذاری می شوند و به هم می پیوندند تا نظریه را شکل دهند (استراس و کوربین<sup>۲</sup>، ۱۳۹۱: ۲۵). در توضیح این سه شیوه کدگذاری نیز می توان گفت در مرحله کدگذاری باز پژوهش گر بیشتر با مفاهیم سروکار دارد، کانون اصلی کدگذاری محوری مقولات هستند و در مرحله کدگذاری گزینشی ارتباط بین مقوله ها و به عبارت دیگر قضایا هستند که بروز و ظهور پیدا می کنند (استراس و کوربین، ۱۳۹۱: ۲۵). در پژوهش حاضر نیز متن حاصل از مصاحبه ها به صورت سطر به سطر تحلیل و در مرحله کدگذاری باز، کدها و مفاهیم اولیه استخراج و در مرحله کدگذاری محوری، با بهره گیری از مفاهیم مربوط به

<sup>1</sup> Tadli & Tashakori

<sup>2</sup> Strauss & Corbin

مرحله کدگذاری باز کدهای مرتبط با هم به محوریت یک مقوله اصلی سازمان‌دهی و مقولات اصلی پژوهش به دست آمدند.

قابل ذکر است در مرحله کدگذاری محوری در راستای هدف پژوهش و با توجه به الزامات رویکرد سیستماتیک نظریه زمینه‌ای، مدل پارادایمی براساس آنچه اشتراوس و کربین مدنظر داشته‌اند و شامل سه بخش شرایط (Condition) عمل- تعامل (Action / Interaction) و پیامدهاست (Consequence) (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۱).

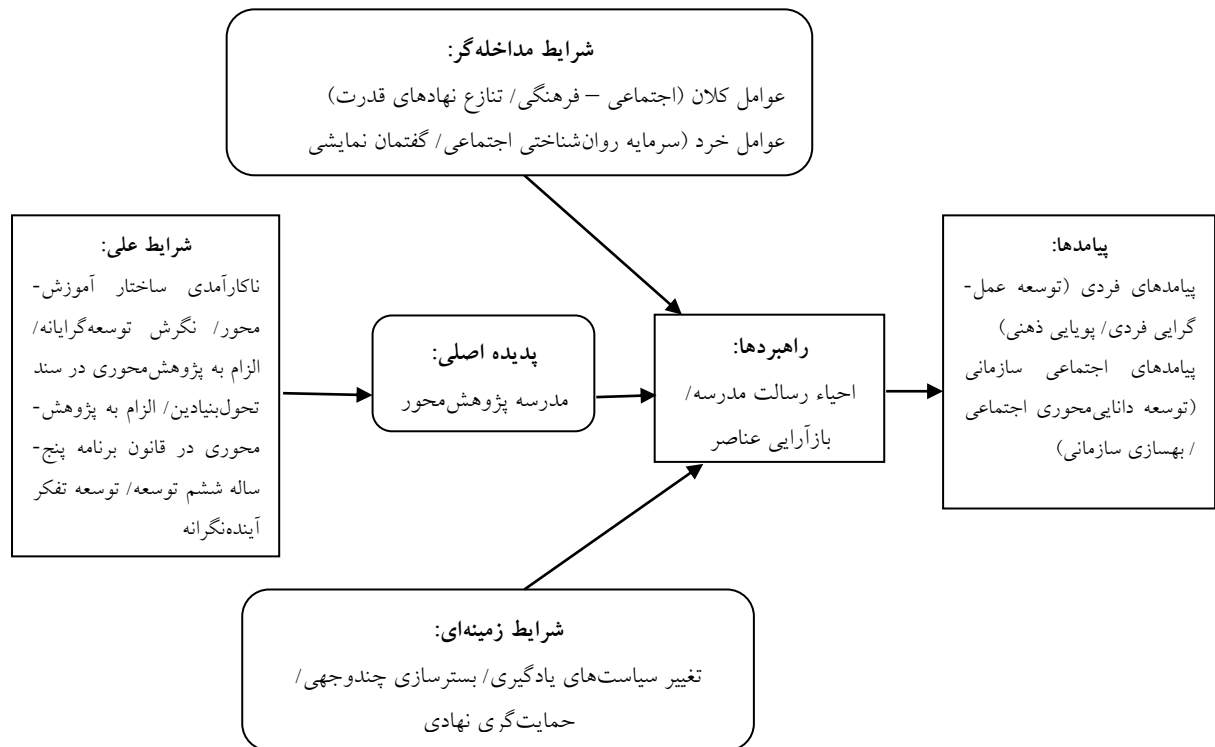
۲. در مرحله کمی پژوهش با توجه به سؤالات و فرضیه‌های پژوهش و همچنین مدنظر قرار دادن پیش‌فرض‌های مربوط به ضرایب و آزمون‌های آماری ابتدا با استفاده از رویکرد تحلیل عامل تأییدی اعتبار و پایایی ابزار سنجش متغیرهای اصلی پژوهش و ابعاد و مؤلفه‌های این متغیرها احراز و در ادامه از طریق رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس‌محور فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی و آزمون و در نهایت مدل تجربی پژوهش برآش گردید. دلیل اصلی استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس‌محور و نرم‌افزار مربوطه (PLS) جهت تحلیل داده‌ها در این مرحله ماهیت اکتشافی و داده‌بنیاد بودن این رویکرد است که در تطابق با اهداف پژوهش حاضر است.

#### یافته‌ها

همان‌طور که در ذکر گردید، پژوهش حاضر با استفاده از روش تحقیق ترکیبی صورت گرفته است. در بخش کیفی پژوهش، مدل پارادایمی به دست آمده است که حاکی از الگوی جامعی از مدرسه پژوهش‌محور در نظام آموزش و پرورش دولتی ایران است؛ الگویی که اعتبار آن مورد ارزیابی قرار گرفته شده و تأیید گردیده است. در بخش کمی پژوهش، فرضیات پژوهش که برآمده از بخش کیفی پژوهش هستند، مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفته‌اند.

#### الف) یافته‌های بخش کیفی

هدف پژوهش حاضر در بخش کیفی ارائه مدلی پارادایمی از «مدرسه پژوهش‌محور» بود. مدل پارادایمی شامل شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه، راهبردها (عمل/تعامل) و پیامدها است. شکل (۱) مدل پارادایمی نهایی برآمده از بخش کیفی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل (۱) مدل پارادایمی مدرسه پژوهش محور

### ارزیابی اعتبار و پایایی مدل پارادایمی

شیوه‌های مختلفی به منظور بررسی اعتبار ابزار سنجش در پژوهش‌های علمی وجود دارد، یکی از معمول‌ترین این شیوه‌ها اعتبار سازه و رویکرد تحلیل عاملی است، تحلیل عاملی بر این مبنا قرار دارد که تعدادی معرف دارای تعداد معدودی عامل مشترک هستند که این عامل‌ها همبستگی مشترک بین این معرف‌ها را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار عاملی متغیرهای پژوهش و ابعاد این متغیرها از شیوه تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های مربوط به اعتبار همگرا<sup>۱</sup> (شاخص AVE)<sup>۲</sup> و اعتبار ممیز<sup>۳</sup> (بارهای عاملی متقاطع<sup>۴</sup>، معیار فورنل و لارکر<sup>۵</sup> و شاخص HTMT<sup>۶</sup>) استفاده شده است. پایایی با این موضوع سر و کار دارد که ابزار سنجش متغیرها در شرایط یکسان تا چه

<sup>۱</sup> Convergent Validity

<sup>۲</sup> Average Variance Extracted

<sup>۳</sup> Discriminant Validity

<sup>۴</sup> Cross Loadings

<sup>۵</sup> Fornell and Larcker

<sup>۶</sup> Hetero-Trait Mono-Trait Ratio



اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. شیوه مناسب و رایج جهت سنجش پایایی طیف لیکرت، ضریب «آلفای کرونباخ»<sup>۱</sup> است، در این پژوهش نیز جهت بررسی پایایی ابزار متغیرهای اصلی پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها از شاخص-های ضریب آلفای کرونباخ و قابلیت اعتماد ترکیبی<sup>۲</sup> استفاده گردید. اعتبار و پایایی ابزار سنجش متغیرهای پژوهش و ابعاد این متغیرها به تفکیک اجزای مدل پارادایمی بررسی و در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های ارزیابی اعتبار و پایایی ابزار سنجش مدل پارادایمی (متغیرها)

مفهوم	بعد	اعتبار همگرا AVE	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
ناکارآمدی ساختار آموزش-محور	برون‌دادهای توسعه‌ای ناکارآمد	۶۱/۰	۷۰/۰	۸۱/۰
	برون‌دادهای اجتماعی و فرهنگی ناکارآمد	۶۷/۰	۸۳/۰	۸۹/۰
	برون‌دادهای رفتاری ناکارآمد	۷۳/۰	۸۱/۰	۸۹/۰
نگرش‌های توسعه‌گرایانه	توسعه کارآفرینی	۶۷/۰	۷۵/۰	۸۶/۰
	توسعه پایدار	۶۷/۰	۷۴/۰	۸۵/۰
ضرورت‌های قانونی	الزام به پژوهش محوری در سند تحول	۶۷/۰	۸۳/۰	۸۹/۰
	الزام به پژوهش محوری در قانون برنامه	۷۰/۰	۷۹/۰	۸۸/۰
توسعه تفکر آینده‌نگرانه	دیده‌بانی آینده	۷۵/۰	۸۴/۰	۹۰/۰
	آینده‌پژوهی فردی	۷۱/۰	۷۹/۰	۸۸/۰
تغییر سیاست‌های یادگیری	حرفه‌آموزی	۷۱/۰	۸۰/۰	۸۸/۰
	تفکرآموزی	۶۴/۰	۸۱/۰	۸۸/۰
	مسأله‌محوری	۶۳/۰	۸۵/۰	۸۹/۰
بسترسازی چندوجهی	بسترسازی شبکه	۷۴/۰	۸۲/۰	۸۹/۰
	بسترسازی فرهنگی	۷۲/۰	۸۷/۰	۹۱/۰
حمایت‌گری نهادی	بسترسازی محیطی	۷۸/۰	۸۶/۰	۹۱/۰
	حمایت‌گری ساختاری	۶۶/۰	۷۴/۰	۸۵/۰
عوامل کلان مداخله‌گر	حمایت‌گری قانونی	۶۷/۰	۸۷/۰	۹۱/۰
	عوامل اجتماعی - فرهنگی	۵۶/۰	۸۰/۰	۸۶/۰
عوامل خرد مداخله‌گر	تنوع نهادهای قدرت	۵۹/۰	۷۰/۰	۸۱/۰
	سرمایه روان‌شناختی	۷۰/۰	۷۸/۰	۸۷/۰
احیای رسالت مدرسه	گفتمان نمایشی در آموزش	۵۶/۰	۸۰/۰	۸۶/۰
	بازسازی کارکرد فردی	۵۲/۰	۸۴/۰	۸۸/۰
بازاندیشی آموزشی	بازسازی کارکرد اجتماعی	۶۸/۰	۷۶/۰	۸۶/۰
	بازآرایی محیطی	۶۹/۰	۷۷/۰	۸۷/۰
		۶۴/۰	۸۱/۰	۸۸/۰

<sup>1</sup> Cronbach

<sup>2</sup> Composite Reliability

شناسایی مؤلفه های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی جامع برای آموزش و پرورش دولتی ایران

مفهوم	بعد	اعتبار همگرا	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
بازآرایی عناصر آموزشی	بازآرایی انسانی	۶۰/۰	۸۳/۰	۸۸/۰
پیامدهای فردی	پویایی ذهنی	۶۴/۰	۸۹/۰	۹۱/۰
پیامدهای اجتماعی - سازمانی	توسعه عمل‌گرایی فردی	۵۵/۰	۸۶/۰	۸۹/۰
	توسعه دانایی محوری اجتماعی	۶۵/۰	۸۶/۰	۹۰/۰
	بهبودی سازمانی	۵۳/۰	۹۰/۰	۹۲/۰

بر حسب مقادیر جدول بالا، شاخص‌های اعتبار همگرا و ممیز دلالت بر مطلوبیت اعتبار همگرا و ممیز متغیرهای پژوهش و ابعاد آن دارد. همچنین، مقادیر ضریب آلفای کرونباخ و قابلیت اعتماد ترکیبی گویای دقت اندازه‌گیری ابزار سنجش متغیرهای پژوهش و ابعاد آن و به عبارت دیگر پایا بودن ابزار این متغیرها است.

### ب) یافته‌های بخش کمی

در این بخش ابتدا فرضیات پژوهش مورد بررسی قرار گرفته و تأثیر متغیرهای مستقل (عوامل علی، عوامل زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر) بر متغیر وابسته (راهبردهای مدرسه پژوهش‌محور) بررسی شده است. پس از آن، مدل نهایی به دست آمده در بخش کیفی مورد برازش قرار گرفته است.

### بررسی فرضیات پژوهش

فرضیات پژوهش شامل ۶ فرضیه اصلی بود که در جدول شماره (۲) مشخص است. این فرضیات برآمده از بخش کیفی پژوهش هستند که در مدل پارادایمی به صورت دقیق آورده شده‌اند. برآوردهای مرتبط با هر کدام از فرضیات و ابعاد خرد آن‌ها در جدول شماره (۲) آورده شده است.

جدول ۲. برآورد اثر متغیرهای مستقل (شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر) بر متغیر وابسته (راهبردها)

فرضیه	متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب تعیین	برآورد		
				Beta	T	P
عوامل علی بر راهبرد احیای رسالت مدرسه پژوهش-محور تأثیر دارند.	ناکارآمدی ساختار آموزش‌محور	احیای رسالت مدرسه	۳۴/۰	۲۱/۰	۵۱/۳	۰۰۱/۰
	نگرش توسعه‌گرایانه			۱۱/۰	۱۸/۱	۲۳۸/۰
	ضرورت‌های قانونی			۴۱/۰	۰۷/۵	۰۰۱/۰
	توسعه تفکر آینده‌نگرانه			-۰۱/۰	۲۰/۰	۰/۸۴۴
عوامل علی بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی مدرسه پژوهش‌محور تأثیر دارند.	ناکارآمدی ساختار آموزش‌محور	بازآرایی عناصر آموزشی	۴۱/۰	۱۸/۰	۳۲/۳	۰۰۱/۰
	نگرش توسعه‌گرایانه			۱۵/۰	۷۴/۱	۰۸۲/۰
	ضرورت‌های قانونی			۴۴/۰	۰۷/۵	۰۰۱/۰
	توسعه تفکر آینده‌نگرانه			۰۲/۰	۲۳/۰	۸۲۰/۰

فصلنامه نوآوری های مدیریت آموزشی / سال ۱۷، شماره ۱ (مسلسل ۶۵) زمستان ۱۴۰۰

۰۰۱/۰	۳۰/۴	۴۱/۰	۴۵/۰	احیای رسالت مدرسه	تغییر سیاست‌های یادگیری	عوامل زمینه‌ای بر راهبرد احیای رسالت مدرسه پژوهش محور تأثیر دارند.
۰۰۱/۰	۹۵/۳	۳۷/۰			بسترسازی چندوجهی	
۴۵۸/۰	۷۴/۰	-۰۷/۰			حمایت‌گری نهادی	
۰۰۱/۰	۷۵/۳	۳۸/۰	۴۸/۰	بازآرایی عناصر آموزشی	تغییر سیاست‌های یادگیری	عوامل زمینه‌ای بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی مدرسه پژوهش محور تأثیر دارند.
۰۰۳/۰	۹۸/۲	۲۹/۰			بسترسازی چندوجهی	
۴۷۳/۰	۷۲/۰	۰۷/۰			حمایت‌گری نهادی	
۰۰۱/۰	۱۳/۸	۵۰/۰	۴۴/۰	احیای رسالت مدرسه	عوامل کلان	عوامل مداخله‌گر بر راهبرد احیای رسالت مدرسه پژوهش محور تأثیر دارند.
۰۰۱/۰	۳۸/۳	۲۴/۰			عوامل خرد	
۰۰۱/۰	۲۳/۶	۴۶/۰	۳۹/۰	بازآرایی عناصر آموزشی	عوامل کلان	عوامل مداخله‌گر بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی مدرسه پژوهش محور تأثیر دارند.
۰۰۲/۰	۱۵/۳	۲۳/۰			عوامل خرد	

بر مبنای نتایج مرتبط با فرضیه اول در جدول فوق، عوامل علی در مجموع ۳۴ درصد از واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را تبیین می‌کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می‌شود و می‌توان گفت عوامل علی در حد بالایی توان تبیین واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را دارند. همچنین، اثر متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور و ضرورت قانونی بر متغیر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با مدنظر قرار دادن ضرایب تأثیر مربوط به این متغیرها می‌توان گفت اثر متغیر ناکارآمدی ساختار آموزش محور بر متغیر احیای رسالت مدرسه مستقیم و در حد ضعیف و اثر متغیر ضرورت‌های قانونی بر این متغیر مستقیم و در حد متوسط به بالا برآورد می‌شود. در مقابل، اثر متغیرهای نگرش توسعه‌گرایانه و توسعه تفکر آینده-نگرانه بر متغیر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ). بر مبنای نتایج مرتبط با فرضیه دوم، می‌توان گفت عوامل علی در مجموع ۴۱ درصد از واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را تبیین می‌کنند. بر این اساس می‌توان گفت عوامل علی در حد بالایی توان تبیین واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را دارند. همچنین، اثر متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور و ضرورت قانونی بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با مدنظر قرار دادن ضرایب تأثیر مربوط به این متغیرها می‌توان گفت اثر متغیر ناکارآمدی ساختار آموزش محور بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی مستقیم و در حد ضعیف و اثر متغیر ضرورت‌های قانونی بر این متغیر مستقیم و در حد متوسط به بالا برآورد می‌شود. در مقابل، اثر متغیرهای نگرش توسعه‌گرایانه و توسعه تفکر آینده‌نگرانه بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ).

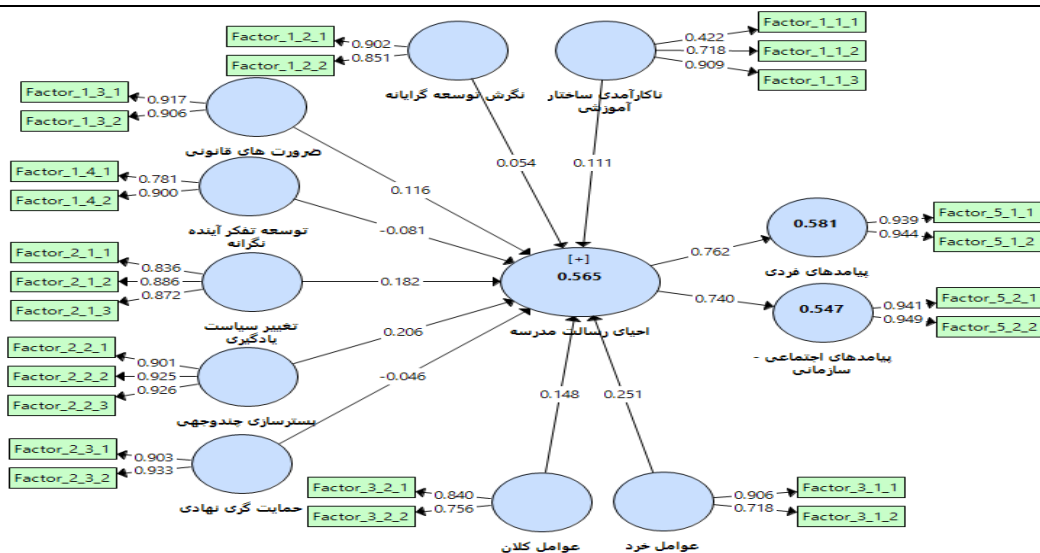
در رابطه با نتایج فرضیه سوم می‌توان گفت عوامل زمینه‌ای در مجموع ۴۵ درصد از واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را تبیین می‌کنند. بر این مبنای می‌توان گفت عوامل زمینه‌ای در حد بالایی توان تبیین واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را دارند. همچنین اثر متغیرهای تغییر سیاست‌های یادگیری و بسترسازی چندوجهی بر متغیر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با مدنظر قرار دادن ضرایب تأثیر مربوط به این متغیرها می-

توان گفت اثر هردو متغیر بر متغیر احیای رسالت مدرسه مستقیم و در حد متوسط برآورد می شود. در مقابل، اثر متغیر حمایت‌گری نهادی بر متغیر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ). بر مبنای نتایج مرتبط با فرضیه چهارم، می توان گفت عوامل زمینه‌ای در مجموع ۴۸ درصد از واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را تبیین می کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین، می توان گفت عوامل زمینه‌ای در حد بالایی توان تبیین واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را دارند. همچنین، اثر متغیرهای تغییر سیاست‌های یادگیری و بسترسازی چندوجهی بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با مدنظر قرار دادن ضرایب تأثیر مربوط به این متغیرها می توان گفت اثر هردو متغیر بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی مستقیم و در حد متوسط برآورد می شود. در مقابل، اثر متغیر حمایت‌گری نهادی بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ).

بر مبنای نتایج مرتبط با فرضیه پنجم می توان گفت عوامل مداخله‌گر در مجموع ۴۴ درصد از واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را تبیین می کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می شود. به عبارت دیگر می توان گفت عوامل مداخله‌گر در حد بالایی توان تبیین واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را دارند. همچنین اثر عوامل کلان و خرد بر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه ضرایب تأثیر مربوط به این متغیرها می توان گفت اثر عوامل کلان بر متغیر احیای رسالت مدرسه مستقیم و در حد متوسط به بالا و اثر عوامل خرد بر این متغیر مستقیم و در حد ضعیف برآورد می شود. بر مبنای نتایج مرتبط با فرضیه ششم می توان گفت عوامل مداخله‌گر در مجموع ۳۹ درصد از واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را تبیین می کنند. بر این اساس، عوامل مداخله‌گر در حد بالایی توان تبیین واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را دارند. همچنین، اثر عوامل کلان و خرد بر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه ضرایب تأثیر مربوط به این متغیرها می توان گفت اثر عوامل کلان بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی مستقیم و در حد متوسط به بالا و اثر عوامل خرد بر این متغیر مستقیم و در حد ضعیف برآورد می شود.

### برازش مدل نهایی

در این قسمت مدل ارائه شده در مرحله کیفی پژوهش با استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس محور مورد بررسی و برازش قرار گرفته است. برآوردهای مربوط به شاخص‌های کلیت برازش مدل و پارامترهای اصلی این مدل در شکل و جداول زیر گزارش شده است:



شکل ۲. مدل معادله ساختاری اثر عوامل علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر بر راهبرد احیای رسالت مدرسه و پیامدها

جدول ۳. برآورد مقادیر شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری

شاخص	Chi- Square	SRMR	NFI
مقدار	۸۹/۱۶۳۳	۰۸/۰	۶۵/۰

مقادیر مربوط به شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری نشان‌دهنده این است که مدل مفروض تدوین شده توسط داده‌های پژوهش حمایت می‌شوند، به عبارت دیگر برازش داده‌ها به مدل برقرار و شاخص‌های برازش دلالت بر مطلوبیت مدل معادله ساختاری دارند.

جدول ۴. برآورد اثر عوامل علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر بر راهبرد احیای رسالت مدرسه

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب تعیین	برآورد		
			P	T	Beta
ناکارآمدی ساختار آموزش محور			۰۱۴/۰	۴۶/۲	۱۱/۰
نگرش توسعه گرایانه			۴۵۶/۰	۷۵/۰	۰/۰۵
ضرورت‌های قانونی			۰۴۸/۰	۹۸/۱	۱۲/۰
توسعه تفکر آینده‌نگرانه			۱۴۱/۰	۴۸/۱	-۰۸/۰
تغییر سیاست‌های یادگیری	احیای رسالت مدرسه	۵۶/۰	۰۴۸/۰	۸۹۸/۱	۱۸/۰
بسترسازی چندوجهی			۰۲۷/۰	۲۲/۲	۲۱/۰
حمایت‌گری نهادی			۶۰۱/۰	۵۲/۰	۰۵/۰
عوامل کلان			۰۱۶/۰	۴۱/۲	۱۵/۰
عوامل خرد			۰۰۱/۰	۰۹/۴	۲۵/۰

شناسایی مؤلفه های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی جامع برای آموزش و پرورش دولتی ایران

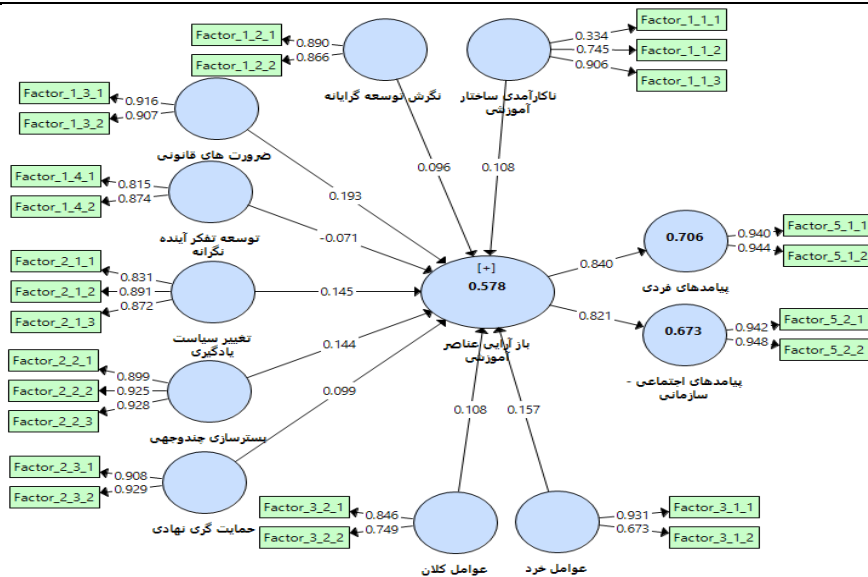
همان طور که در جدول فوق مشخص است، متغیرهای مستقل پژوهش در مجموع ۵۶ درصد از واریانس متغیر احیای رسالت مدرسه را تبیین می کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می شود. بر این اساس، این متغیرها در حد بالایی توان تبیین متغیر وابسته را دارند. اثر متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور، ضرورت های قانونی، تغییر سیاست های یادگیری، بستر سازی چندوجهی، عوامل کلان و خرد بر متغیر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه به ضریب تأثیر این متغیرها می توان گفت اثر این متغیرها مستقیم و در حد ضعیف برآورد می شود. در مقابل، اثر متغیرهای نگرش توسعه گرایانه، توسعه تفکر آینده نگرانه و حمایت گری نهادی بر متغیر احیای رسالت مدرسه به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p < 0.05$ ).

جدول ۵. برآورد اثر عوامل علی، زمینه ای و مداخله گر بر راهبرد احیای رسالت مدرسه و پیامدها

برآورد						ضریب تعیین	متغیر وابسته	میانجی	متغیر مستقل
غیرمستقیم		مستقیم		کل					
P	Beta	P	Beta	P	Beta				
۰.۴۳/۰	۰.۸/۰	-	-	۰.۴۳/۰	۰.۸/۰	۵۸/۰	پیامدهای فردی	آپوی رسالت مدرسه	ناکارآمدی ساختار آموزش-محور
۰.۴۵۳/۰	۰.۴/۰	-	-	۰.۴۵۳/۰	۰.۴/۰				نگرش توسعه گرایانه
۰.۱۲۰/۰	۰.۹/۰	-	-	۰.۱۲۰/۰	۰.۹/۰				ضرورت های قانونی
۰.۱۴۶/۰	-۰.۶/۰	-	-	۰.۱۴۶/۰	-۰.۶/۰				توسعه تفکر آینده نگرانه
۰.۰۳۵/۰	۰.۱۴/۰	-	-	۰.۰۳۵/۰	۰.۱۴/۰				تغییر سیاست های یادگیری
۰.۰۲۸/۰	۰.۱۶/۰	-	-	۰.۰۲۸/۰	۰.۱۶/۰				بستر سازی چندوجهی
۰.۶۰۱/۰	-۰.۳/۰	-	-	۰.۶۰۱/۰	-۰.۳/۰				حمایت گری نهادی
۰.۰۱۴/۰	۰.۱۱/۰	-	-	۰.۰۱۴/۰	۰.۱۱/۰				عوامل کلان
۰.۰۰۱/۰	۰.۱۹/۰	-	-	۰.۰۰۱/۰	۰.۱۹/۰				عوامل خرد
-	-	۰.۰۰۱/۰	۰.۷۶/۰	۰.۰۰۱/۰	۰.۷۶/۰				-
۰.۰۴۲/۰	۰.۸/۰	-	-	۰.۰۴۲/۰	۰.۸/۰	۵۵/۰	پیامدهای اجتماعی	آپوی رسالت مدرسه	ناکارآمدی ساختار آموزش-محور
۰.۰۴۵۳/۰	۰.۴/۰	-	-	۰.۰۴۵۳/۰	۰.۴/۰				نگرش توسعه گرایانه
۰.۱۱۹/۰	۰.۹/۰	-	-	۰.۱۱۹/۰	۰.۹/۰				ضرورت های قانونی
۰.۱۴۶/۰	-۰.۶/۰	-	-	۰.۱۴۶/۰	-۰.۶/۰				توسعه تفکر آینده نگرانه
۰.۰۳۸/۰	۰.۱۳/۰	-	-	۰.۰۳۸/۰	۰.۱۳/۰				تغییر سیاست های یادگیری
۰.۰۲۸/۰	۰.۱۵/۰	-	-	۰.۰۲۸/۰	۰.۱۵/۰				بستر سازی چندوجهی
۰.۶۰۱/۰	-۰.۳/۰	-	-	۰.۶۰۱/۰	-۰.۳/۰				حمایت گری نهادی
۰.۰۱۴/۰	۰.۱۱/۰	-	-	۰.۰۱۴/۰	۰.۱۱/۰				عوامل کلان
۰.۰۰۱/۰	۰.۱۹/۰	-	-	۰.۰۰۱/۰	۰.۱۹/۰				عوامل خرد
-	-	۰.۰۰۱/۰	۰.۷۴/۰	۰.۰۰۱/۰	۰.۷۴/۰				-

نتایج جدول فوق بیانگر این است که متغیرهای مستقل پژوهش در مجموع ۵۸ درصد از واریانس پیامدهای فردی را تبیین می‌کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می‌شود. به عبارت دیگر متغیرهای مستقل پژوهش در حد بالایی توان تبیین واریانس پیامدهای فردی را دارند. همچنین، اثر مستقیم متغیر احیای رسالت مدرسه بر پیامدهای فردی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه به ضریب تأثیر می‌توان گفت اثر این متغیر مستقیم و در حد بالا برآورد می‌شود. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور، تغییر سیاست‌های یادگیری، بسترسازی چندوجهی و عوامل کلان و خرد بر پیامدهای فردی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). بنابراین می‌توان گفت متغیر احیای رسالت مدرسه در رابطه بین این متغیرها با پیامدهای فردی نقش میانجی ایفا می‌کند. در مقابل، اثر غیرمستقیم نگرش‌های توسعه‌گرایانه، ضرورت‌های قانونی، توسعه تفکر آینده‌نگرانه و حمایت‌گری نهادی بر پیامدهای فردی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ). بنابراین متغیر احیای رسالت مدرسه در رابطه بین متغیرهای مذکور با پیامدهای فردی نقش میانجی ایفا نمی‌کند.

همچنین نتایج جدول فوق بیانگر این است که متغیرهای مستقل پژوهش در مجموع ۵۵ درصد از واریانس پیامدهای اجتماعی را تبیین می‌کنند، با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می‌شود. به عبارت دیگر متغیرهای مستقل پژوهش در حد بالایی توان تبیین واریانس پیامدهای اجتماعی را دارند. همچنین، اثر مستقیم متغیر احیای رسالت مدرسه بر پیامدهای اجتماعی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه به ضریب تأثیر می‌توان گفت اثر این متغیر مستقیم و در حد بالا برآورد می‌شود. اثر غیرمستقیم متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور، تغییر سیاست‌های یادگیری، بسترسازی چندوجهی و عوامل کلان و خرد بر پیامدهای اجتماعی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). بر این اساس می‌توان گفت که متغیر احیای رسالت مدرسه در رابطه بین این متغیرها با پیامدهای اجتماعی نقش میانجی ایفا می‌کند. در مقابل، اثر غیرمستقیم نگرش‌های توسعه-گرایانه، ضرورت‌های قانونی، توسعه تفکر آینده‌نگرانه و حمایت‌گری نهادی بر پیامدهای اجتماعی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ). بنابراین متغیر احیای رسالت مدرسه در رابطه بین متغیرهای مذکور با پیامدهای اجتماعی نقش میانجی ایفا نمی‌کند.



شکل ۳. مدل معادله ساختاری اثر عوامل علی، زمینه ای و مداخله گر بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی و پیامدها

جدول ۶. برآورد مقادیر شاخص های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری

NFI	SRMR	Chi-Square	شاخص
۷۰/۰	۰۷/۰	۲۹/۱۵۹۷	مقدار

مقادیر مربوط به شاخص های ارزیابی مدل معادله ساختاری نشان دهنده این است که مدل مفروض تدوین شده توسط داده های پژوهش حمایت می شوند، به عبارت دیگر برازش داده ها به مدل برقرار و شاخص های برازش دلالت بر مطلوبیت مدل معادله ساختاری دارند.

جدول ۷. برآورد اثر عوامل علی، زمینه ای و مداخله گر بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی

برآورد			ضریب تعیین	متغیر وابسته	متغیر مستقل
P	T	Beta			
۰۲۰/۰	۳۳/۲	۱۱/۰	۵۸/۰	بازآرایی عناصر آموزشی	ناکارآمدی ساختار آموزش محور
۲۲۸/۰	۲۱/۱	۱۰/۰			نگرش توسعه گرایانه
۰۲۷/۰	۲۱/۲	۱۹/۰			ضرورت های قانونی
۲۳۷/۰	۱۸/۱	-۰۷/۰			توسعه تفکر آینده نگرايه
۰۴۸/۰	۹۷/۱	۰/۱۴			تغییر سیاست های یادگیری
۰۴۷/۰	۹۸/۱	۱۴/۰			بسترسازی چندوجهی
۲۶۷/۰	۱۱/۱	۱۰/۰			حمایت گری نهادی
۰۵۰/۰	۹۶/۱	۱۱/۰			عوامل کلان
۰۴۲/۰	۰۳/۲	۱۶/۰	عوامل خرد		



نتایج جدول فوق بیانگر این است که متغیرهای مستقل پژوهش در مجموع ۵۸ درصد از واریانس متغیر بازآرایی عناصر آموزشی را تبیین می کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می شود. به عبارت دیگر این متغیرها در حد بالایی توان تبیین این متغیر را دارند. همچنین، اثر متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور، ضرورت های قانونی، تغییر سیاست های یادگیری، بسترسازی چندوجهی، عوامل کلان و خرد بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه به ضریب تأثیر این متغیرها می توان گفت اثر این متغیرها مستقیم و در حد ضعیف برآورد می شود. در مقابل، اثر متغیرهای نگرش توسعه گرایانه، توسعه تفکر آینده نگرانه و حمایت گری نهادی بر متغیر بازآرایی عناصر آموزشی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p < 0.05$ ).

جدول ۸. برآورد اثر عوامل علی، زمینه ای و مداخله گر بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی و پیامدها

متغیر مستقل	میانجی	متغیر وابسته	ضریب تعیین	برآورد					
				کل		مستقیم		غیر مستقیم	
				P	Beta	P	Beta	P	Beta
ناکارآمدی ساختار آموزش محور	بازآرایی عناصر آموزشی	پیامدهای فردی	۷۱/۰	۰.۲۰/۰	۰.۰۹/۰	-	-	۰.۲۰/۰	۰.۰۹/۰
نگرش توسعه گرایانه				۰.۲۲۷/۰	۰.۰۸/۰	-	-	۰.۲۲۷/۰	۰.۰۸/۰
ضرورت های قانونی				۰.۱۹/۰	۰.۱۶/۰	-	-	۰.۱۹/۰	۰.۱۶/۰
توسعه تفکر آینده نگرانه				۰.۲۳۸/۰	-۰.۰۶/۰	-	-	۰.۲۳۸/۰	-۰.۰۶/۰
تغییر سیاست های یادگیری				۰.۲۹/۰	۰.۱۲/۰	-	-	۰.۲۹/۰	۰.۱۲/۰
بسترسازی چندوجهی				۰.۳۱/۰	۰.۱۲/۰	-	-	۰.۳۱/۰	۰.۱۲/۰
حمایت گری نهادی				۰.۲۶۶/۰	۰.۰۸/۰	-	-	۰.۲۶۶/۰	۰.۰۸/۰
عوامل کلان				۰.۰۶۲/۰	۰.۰۹/۰	-	-	۰.۰۶۲/۰	۰.۰۹/۰
عوامل خرد				۰.۰۴۴/۰	۰.۱۳/۰	-	-	۰.۰۴۴/۰	۰.۱۳/۰
بازآرایی عناصر آموزشی				-	-	-	-	۰.۰۰۱/۰	۰.۰۸۴/۰
ناکارآمدی ساختار آموزش محور	بازآرایی عناصر آموزشی	پیامدهای اجتماعی	۶۷/۰	۰.۲۰/۰	۰.۰۹/۰	-	-	۰.۲۰/۰	۰.۰۹/۰
نگرش توسعه گرایانه				۰.۲۲۷/۰	۰.۰۸/۰	-	-	۰.۲۲۷/۰	۰.۰۸/۰
ضرورت های قانونی				۰.۰۲۸/۰	۰.۱۶/۰	-	-	۰.۰۲۸/۰	۰.۱۶/۰
توسعه تفکر آینده نگرانه				۰.۲۳۹/۰	-۰.۰۶/۰	-	-	۰.۲۳۹/۰	-۰.۰۶/۰
تغییر سیاست های یادگیری				۰.۰۲۸/۰	۰.۱۲/۰	-	-	۰.۰۲۸/۰	۰.۱۲/۰
بسترسازی چندوجهی				۰.۰۳۴/۰	۰.۱۲/۰	-	-	۰.۰۳۴/۰	۰.۱۲/۰
حمایت گری نهادی				۰.۲۶۶/۰	۰.۰۸/۰	-	-	۰.۲۶۶/۰	۰.۰۸/۰
عوامل کلان				۰.۰۶۱/۰	۰.۰۹/۰	-	-	۰.۰۶۱/۰	۰.۰۹/۰
عوامل خرد				۰.۰۴۴/۰	۰.۱۳/۰	-	-	۰.۰۴۴/۰	۰.۱۳/۰
بازآرایی عناصر آموزشی				-	-	-	-	۰.۰۰۱/۰	۰.۰۸۲/۰

براساس نتایج جدول فوق می توان گفت که متغیرهای مستقل پژوهش در مجموع ۷۱ درصد از واریانس پیامدهای فردی را تبیین می کنند. با توجه به مقادیر مربوط به حجم اثر شاخص ضریب تعیین این مقدار بزرگ برآورد می شود. به عبارت دیگر متغیرهای مستقل پژوهش در حد بالایی توان تبیین واریانس پیامدهای فردی را دارند. همچنین، اثر مستقیم متغیر بازآرایی عناصر آموزشی بر پیامدهای فردی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه به ضریب تأثیر می توان گفت اثر این متغیر مستقیم و در حد بالا برآورد می شود. اثر غیرمستقیم متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور، ضرورت های قانونی، تغییر سیاست های یادگیری، بستر سازی چندوجهی و عوامل خرد بر پیامدهای فردی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). بنابراین می توان گفت متغیر بازآرایی عناصر آموزشی در رابطه بین این متغیرها با پیامدهای فردی نقش میانجی ایفا می کند. در مقابل، اثر غیرمستقیم نگرش های توسعه گرایانه، توسعه تفکر آینده نگرانه، حمایت گری نهادی و عوامل کلان بر پیامدهای فردی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ).

همچنین نتایج جدول فوق نشان می دهد که متغیرهای مستقل پژوهش در مجموع ۶۷ درصد از واریانس پیامدهای اجتماعی را تبیین می کنند. بر این اساس، متغیرهای مستقل پژوهش در حد بالایی توان تبیین واریانس پیامدهای اجتماعی را دارند. علاوه بر این، اثر مستقیم متغیر بازآرایی عناصر آموزشی بر پیامدهای اجتماعی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). با توجه به ضریب تأثیر می توان گفت اثر این متغیر مستقیم و در حد بالا برآورد می شود. اثر غیرمستقیم متغیرهای ناکارآمدی ساختار آموزش محور، ضرورت های قانونی، تغییر سیاست های یادگیری، بستر سازی چندوجهی و عوامل خرد بر پیامدهای اجتماعی به لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ ). بنابراین می توان گفت متغیر بازآرایی عناصر آموزشی در رابطه بین این متغیرها با پیامدهای اجتماعی نقش میانجی ایفا می کند. در مقابل، اثر غیر مستقیم نگرش های توسعه گرایانه، توسعه تفکر آینده نگرانه، حمایت گری نهادی و عوامل کلان بر پیامدهای اجتماعی به لحاظ آماری معنادار نیست ( $p > 0.05$ ).

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی و شناسایی مؤلفه های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی مناسب برای آموزش و پرورش دولتی ایران بود. یافته های پژوهش، بر مبنای رویکرد روش شناختی پژوهش، در دو بخش کیفی و کمی ارائه گردد. در بخش کیفی مدل پارادایمی پژوهش که شامل ابعاد شرایط علی (ناکارآمدی ساختار آموزش محور، نگرش توسعه گرایانه، ضرورت قانونی، و توسعه تفکر آینده نگرانه)، شرایط زمینه ای (تغییر سیاست های یادگیری، بستر سازی چندوجهی، و حمایت گری نهادی)، شرایط مداخله گر (عوامل کلان و عوامل خرد)، راهبردها (احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی)، و پیامدها (پیامدهای فردی و پیامدهای اجتماعی - سازمانی) بود. این عوامل در کنار یکدیگر مدل پارادایمی مدرسه پژوهش محور را شکل دادند که در بخش کمی پژوهش این مدل مورد برآزش قرار گرفت و تأیید شد. همچنین یافته های بخش کمی بیانگر این بود که عوامل علی از طریق راهبردهای مدرسه پژوهش - محور (احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی) بر پیامدهای فردی و اجتماعی مدرسه پژوهش محور تأثیر معنادار و مستقیم دارند. همچنین، عوامل زمینه ای از طریق راهبردهای مدرسه پژوهش محور (احیای رسالت مدرسه و

بازآرایی عناصر آموزشی) بر پیامدهای فردی و اجتماعی مدرسه پژوهش محور تأثیر دارند. در نهایت اینکه عوامل مداخله گر از طریق راهبردهای احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی بر پیامدهای فردی و اجتماعی مدرسه پژوهش محور تأثیر دارند.

بر مبنای نتایج پژوهش ناکارآمدی ساختار آموزش محور، نگرش توسعه گرایانه، ضرورت های قانونی و توسعه آینده نگرانه عواملی علی هستند که با واسطه راهبردها (احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی) پیامدهای فردی و اجتماعی - سازمانی را ایجاد می کنند. علاوه بر این، برخی عوامل از بیرون از ساختار مدرسه بر احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی (به عنوان راهبردهای مدرسه پژوهش محور) تأثیرگذار هستند. این عوامل عموماً زمینه را برای تحقق راهبردهای ایجاد مدرسه پژوهش محور فراهم نموده یا مانع ایجاد آن می شوند. تغییر سیاست های یادگیری، بسترسازی چندوجهی و حمایت گری نهادی از جمله این عوامل هستند. سیاست های یادگیری عموماً شامل مسائلی چون تفکرآموزی، حرفه آموزی و مسئله محوری هستند. برای ایجاد مدارس پژوهش محور این عوامل نقشی کلیدی دارند. یافته های پژوهش در این بخش تأییدکننده یافته های پژوهش هایی چون حسین پور طولازدهی و همکاران (۱۳۹۶)، ترایلینگ و فادل (۲۰۰۹)، کاشیا و همکاران (۲۰۱۰)، فراری و همکاران (۲۰۰۹)، لوموس و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) و نوتاری (۲۰۰۳) می باشد. همان طور که ذکر گردید، سیاست های یادگیری در کنار بسترسازی چندوجهی تأثیرگذاری معناداری بر راهبرد احیای رسالت مدرسه داشته اند و تأثیرگذاری حمایت گری نهادی معنادار نبوده است. همین مسئله در مورد تأثیرگذاری عوامل زمینه ای بر راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی نیز صادق است.

نتایج پژوهش نشان از این دارد که علاوه بر عوامل علی و زمینه ای که عوامل درونزا هستند، عوامل دیگری از بیرون بر راهبردهای مدرسه پژوهش محور تأثیرگذار هستند. این عوامل (عوامل مداخله گر) شامل دو عامل خرد و کلان هستند. عوامل کلان عموماً شامل عوامل اجتماعی = فرهنگی و تنازع نهادی قدرت هستند. عوامل اجتماعی و فرهنگی، عواملی هستند که در سطح تأثیرات مثبت یا منفی بر راهبردهای اتخاذ شده در راستای پژوهش محوری مدارس و نظام آموزشی می گذارند. نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که تأثیرگذاری عوامل مداخله گر بر راهبردها (هم راهبرد احیای رسالت مدرسه، و هم راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی) معنادار می باشد. این مسئله در تطابق با دیدگاه نظری اکسیلان (۲۰۰۴) قرار دارد که باور بر تأثیرگذاری و تأثیرپذیری عوامل اجتماعی و فرهنگی بیرون از ساختار مدرسه بر پژوهش محوری در مدارس دارد و معتقد است که بدون وجود چنین روابط و تعاملاتی نمی توان به تحقق هدفمند مدرسه پژوهش محور و ترویج پژوهش محوری در مدارس امیدوار بود. علاوه بر عوامل کلان که عموماً ساختاری هستند، برخی عوامل خرد نیز در تحقق راهبردهای مدرسه پژوهش محور تأثیرگذاری معناداری دارند. بر مبنای نتایج پژوهش گفتمان نمایی آموزشی و سرمایه روان شناختی در این زمینه تأثیرگذار هستند. گفتمان نمایی وضعیتی را شکل داده است که بر مبنای آن، آن چیزی که اهمیت اساسی دارد، ظاهر و صورت مسائل است نه واقعیت مورد نیاز نظام آموزشی. این امر سبب شده است که توجه عمیق در تصمیم گیری در مورد پدیده های آموزشی نقش کم رنگی داشته باشد. همچنین فرم هایی از کمی گرایی افراطی، تأکید بر ابزارهای سنجش کمی و عددی موفقیت دانش آموزان که برآمده از رویکرد آموزش محور است، در شکل دهی به این گفتمان نمایی تأثیرگذار بوده است. در حالی

<sup>1</sup> Lomos & et al

که رویکرد پژوهش محور هم کیفی است، هم عمیق و هم ابزار سنجش را به کیفیت موفقیت دانش آموزان (توان تفکر انتقادی در آنان، خلاقیت، استدلال ورزی، توانایی تصمیم گیری و ...) می دهد. این نتایج پژوهش در راستای یافته هایی است که در پژوهش های دیگر نیز تا حدودی به دست آمده است (لی و گاوین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ والش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ ویلیام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ تاپینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). نتایج این پژوهش ها نشان از این دارد که گفتمان نمایشی در آموزش (با مؤلفه های ذکر شده از آن) تأثیری معنادار بر اتخاذ راهبردهای گوناگون در جهت تحقق مدرسه پژوهش محور دارد. راهبردهای بازآرایی عناصر آموزشی و احیای رسالت مدرسه می توانند در همین راستا حرکت کنند.

اتخاذ این راهبردها پیامدهای مختلفی را می تواند به دنبال داشته باشد. در واقع، احیای رسالت مدرسه و بازآرایی عناصر آموزشی راهبردها و استراتژی هایی هستند که در تحقق مدرسه پژوهش محور می توانند تأثیرگذار باشند. بر مبنای نتایج پژوهش حاضر این پیامدها در دو حوزه پیامدهای فردی و پیامدهای اجتماعی - سازمانی هستند. یافته ها نشان از این دارد که راهبرد احیای رسالت مدرسه می تواند به واسطه یک متغیر واسطه ای و میانجی عمل کند که از طریق آن، عوامل علی، مداخله گر و زمینه ای بر پیامدهای فردی و اجتماعی تأثیرگذار باشند. در واقع، راهبرد احیای رسالت مدرسه برآمده از تأثیرگذاری عوامل مختلفی است که خود می تواند پیامدهای فردی و اجتماعی - سازمانی را به دنبال داشته باشد. نتایج نشان می دهد که این راهبرد می تواند با واسطه گری خویش، ۵۸ درصد از تغییرات در پیامدهای فردی، و ۵۵ درصد از تغییرات در پیامدهای سازمانی - اجتماعی را تبیین نماید که مقدار بالایی از قدرت تبیین کنندگی است. راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی نیز همین نقش را تا حدود زیادی ایفا می کند. این راهبرد با واسطه گری خویش، ۷۱ درصد از تغییرات در پیامدهای فردی، و ۶۷ درصد از تغییرات در پیامدهای سازمانی - اجتماعی را تبیین نماید که مقدار بالایی از قدرت تبیین کنندگی است. این نتایج پژوهش در راستای نتایج برخی پژوهش های دیگر است که در این حوزه انجام شده اند. ساچمن<sup>۵</sup> (۱۹۶۲؛ ۱۹۶۶) با بررسی پیامدهای فردی این مسئله معتقد است که کودکان از یک اشتیاق به کنجکاوای طبیعی برخوردارند و آموزش پژوهش محوری، توان طبیعی و اکتشافی آنان را تقویت می کند. در همین راستا، یافته های این بخش در تطابق با دیدگاه لیپمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) و ایجاد و همکاران (۱۳۹۷) قرار دارد. این یافته ها عموماً پیامدهای فردی پژوهش محوری در مدارس و اتخاذ راهبردهایی چون بازآرایی عناصر آموزشی و احیای رسالت مدرسه را تأیید می کنند. در مورد پیامدهای اجتماعی - سازمانی راهبردهای فوق - الذکر، تأکید برخی پژوهش ها بر توسعه دانایی محوری اجتماعی و تولید چندلایه دانش در بافت های مشارکتی بین مدارس، نظام آموزشی و اجتماع است (اکسلاین، ۲۰۰۴؛ کاجدر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ بامفیلد و بوتوروس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ کاورلی و وارد<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸؛ راینولدز، ۲۰۱۵). برخی دیگر از نتایج پژوهش ها در این زمینه تأکید بر توسعه سواد اطلاعاتی - اجتماعی

<sup>1</sup> Lee & Gavine

<sup>2</sup> Walsh

<sup>3</sup> Williams

<sup>4</sup> Topping

<sup>5</sup> Suchman

<sup>6</sup> Lipman

<sup>7</sup> Kajder

<sup>8</sup> Baumfield & Butterworth

<sup>9</sup> Caverly & Ward

اجتماعی در میان دانش آموزان دارند که برآیند نهایی آن توسعه سواد اطلاعاتی در کل اجتماع است. مک کینی (۲۰۱۴) در این زمینه معتقد است که رویکرد پژوهش محوری در مدارس به مهارت های پیشرفته سواد اطلاعاتی در دانش آموزان نیاز دارد و برای تحقق پژوهش محوری در مدارس نیاز است که توسعه سواد اطلاعاتی در برنامه های درسی دانش آموزان گنجانده شده و یا تقویت گردد.

به هر حال، مدرسه پژوهش محور با در نظر گرفتن الزامات و تحولات رخ داده در دهه های اخیر (هم در نظام های آموزشی و هم در ساختارهای اطلاعاتی، فرهنگی و اقتصادی) یک ضرورت بنیادی برای آموزش و پرورش دولتی در ایران است. عوامل مختلفی می توانند به صورت علی، زمینه ای و مداخله گر در این زمینه تأثیرگذار باشند. دو راهبرد بازآرایی عناصر آموزشی و احیای رسالت مدرسه می توانند به عنوان استراتژی هایی عمل کنند که در تحقق مدرسه پژوهش محور در نظام آموزش و پرورش دولتی ایران نقش بازی کنند. تحقق مدرسه پژوهش محور و اتخاذ این راهبردها پیامدهایی در سطح اجتماعی - سازمانی و فردی به دنبال دارد که عموماً پیامدهایی مثبت برای نظام آموزش و پرورش دولتی ایران هستند.

#### منابع فارسی

- استراوس، ان.، کوربین، ج. (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نی.
- اسماعیلی، ف؛ خواجه پور، ا (۱۳۹۲). دستورالعمل مدارس پژوهش محور. آمل: واحد تحقیق و پژوهش آموزش و پرورش.
- ایجاد، ز.، سیف نراقی، م.، نادری، ع. ا. (۱۳۹۷). طراحی برنامه درسی پژوهش محور در علوم تجربی پایه ششم دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال ۱۵. دوره ۲. شماره ۲۹: ۶۰ - ۴۹.
- تدلی، ج.، تشکری، ع (۱۳۹۵). مبانی پژوهش ترکیبی؛ تلفیق رویکردهای کمی و کیفی، ترجمه عادل آذر و سعید جهانیان، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی
- حسین پور طولازدهی، ش؛ زین آبادی، حر (۱۳۹۸). مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی. خانواده و پژوهش. دوره ۱۶. شماره ۱: ۴۸ - ۲۷.
- حسین پور طولازدهی، ش؛ زین آبادی، حر؛ عبدلهی، ب و عباسیان، ح (۱۳۹۶). آموزش و یادگیری پژوهش محور در محیط ساختن گرا: طراحی مدلی بر اساس پژوهش پدیدارنگارانه. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال ۳۳. شماره ۴، ۳۰ - ۹.
- دانش پژوه، ز؛ فرزاد، و ا (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری های آموزشی. دوره ۵. شماره ۱۸: ۱۷۰ - ۱۳۵.

- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of science teacher education*, 13(1): 1-12.
- Baumfield, V., & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4): 411-427.
- Cachia, R. Ferrari, A. Ala-Mutka, K. & Punie, Y (2010), Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in EU member states (No. JRC62370). Joint Research Centre (Seville site).
- Caverly, D. C., & Ward, A. (2008). TechTalk: Wikis and collaborative knowledge construction. *Journal of Developmental Education*, 32(2): 36-37.
- Chadwick, K., & Gore, J. (2011). Globaloria replication study: Examining the robustness of relationships between Globaloria participation and student achievement. Charleston, WV: Edvantia.
- Chan, M. Y. H., Chu, S. K. W., Mok, S. W. S., & Tam, F. (2016). Fostering interest in reading and strengthening reading comprehension ability of primary school students using a children's literature e-quiz bank on the cloud. In *Quality Education Fund Project Seminar: Learning through Gamification: Cultivating a Love of Reading in Primary Students*.
- Chu, S. K. W. Tavares, N. J. Chu, D. Ho, S. Y. Chow, K. Siu, F. L. C. & Wong, M (2018), Developing upper primary students' 21st century skills: inquiry learning through collaborative teaching and Web 2.0 technology. Center for Information Technology in Education.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5): 533-568.
- Edelson, D. C. (2001). Learning-for-use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3): 355-385.
- Exline, J. 2004. What is inquiry-based learning? Retrieved August, 7, N/A.
- Gibson, H. L., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science education*, 86(5): 693-705.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and. *Educational Psychologist*, 42(2): 99-107.
- Hu, S., Kuh, G. D., & Li, S. (2008). The effects of engagement in inquiry-oriented activities on student learning and personal development. *Innovative Higher Education*, 33(2): 71-81.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 12: 64-68.
- Lee, D., & Gavine, D. (2003). Goal-setting and self-assessment in Year 7 students. *Educational Research*, 45(1): 49-59.

- Lomos, C. Hofman, R. H. & Bosker, R. J (2011), Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, Vol. 22, No. 2, pp. 121-148.
- McKinney, P. (2014). Information literacy and inquiry-based learning: Evaluation of a five-year programme of curriculum development. *Journal of Librarianship and Information Science*, 46(2): 148-166.
- Notari, M (2006), How to use a Wiki in education: 'Wiki based effective constructive learning'. In Proceedings of the 2006 international symposium on Wikis. ACM, pp. 131-132.
- Pittaway, L. (2009). The role of inquiry-based learning in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 23(3): 153-162.
- Reynolds, R. (2016). Connecting student information resource uses to learning outcomes in guided discovery-based game design. *IConference 2016 Proceedings*.
- Reynolds, R., & Chiu, M. M. (2016). Reducing digital divide effects through student engagement in coordinated game design, online resource use, and social computing activities in school. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(8): 1822-1835.
- Sandars, J. (2012). Technology and the delivery of the curriculum of the future: opportunities and challenges. *Medical teacher*, N/A.
- 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*, N/A.
- Suchman, J. R (1962), The elementary school training program in scientific inquiry.
- Suchman, J. R (1966), Developing inquiry. Science Research Associates, Vol. 1.
- Topping, K. J. (2013). Peers as a source of formative and summative assessment. London: Sage Publications.
- Trilling, B. & Fadel, C (2009), 21st Century Skills. Learning for Life in Our Times. John Wiley & Sons.
- Walsh, A. (2009). Information literacy assessment: where do we start?. *Journal of librarianship and Information Science*, 41(1): 19-28.
- Williams, J. G. (2003). Providing feedback on ESL students’ written assignments. *The Internet TESL Journal*, 9(10): 1-5.
- Zmuda, A., & Harada, V. H. (2008). Reframing the library media specialist as a learning specialist. *School Library Media Activities Monthly*, 24(8), 42-51.