



طراحی الگوی کلان مدارس پژوهش بنیان با تأکید بر تصمیم گیری آموزشی شواهدمحور

پریناز طوقدار حسینی^{۱*}، هانیه حسینی صالح^۲، مریم لطفی^۳

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، ایران، آموزگار مدارس سازمان سما

parinaz.toghdar@gmail.com

۰۹۳۶۹۵۲۱۰۲۳

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، ایران، آموزگار مدارس سازمان سما

haniyehasanisaleh@gmail.com

۰۹۱۴۹۱۶۷۸۷۳

۳. کارشناسی ارشد برنامه ریزی شهری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، ایران، آموزگار مدارس سازمان سما

M77lotfim@gmail.com

۰۹۰۲۷۱۵۳۴۱۰



MDOI-02-2026.0325

MNR-339-2-38899F

چکیده

این مقاله با هدف تبیین الگوی کلان مدارس پژوهش بنیان با تأکید بر تصمیم گیری آموزشی شواهدمحور تدوین شده است و تلاش می کند نشان دهد مدرسه زمانی می تواند به سازمانی یادگیرنده و بهبودپذیر تبدیل شود که تصمیم های آموزشی آن بر پایه داده های معتبر، تجربه های مستند، تحلیل حرفه ای و شواهد قابل اتکا شکل گیرد. روش تحقیق این مقاله به صورت تحلیلی توصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه ای و مقالات معتبر انجام شده است. در این چارچوب، ابتدا مفهوم مدرسه پژوهش بنیان، ویژگی های آن و نسبت آن با فرهنگ پرسشگری، یادگیری سازمانی و رشد حرفه ای معلمان بررسی می شود. سپس جایگاه تصمیم گیری شواهدمحور در مدیریت آموزشی، نقش داده های مدرسه ای در شناخت مسائل یادگیری و اهمیت تفسیر حرفه ای شواهد تبیین می گردد. یافته های مقاله نشان می دهد که استقرار مدرسه پژوهش بنیان نیازمند رهبری پژوهش محور، توانمندسازی معلمان، نظام منظم گردآوری و تحلیل داده، گفت و گوی حرفه ای، مشارکت دانش آموزان و پیوند مؤثر مدرسه با خانواده و نهادهای علمی است. نتایج مقاله بیانگر آن است که الگوی کلان مدارس پژوهش بنیان می تواند زمینه تصمیم گیری دقیق تر، کاهش تصمیم های سلیقه ای، ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری و بهبود مستمر عملکرد مدرسه را فراهم سازد.

کلیدواژه ها: مدرسه پژوهش بنیان، تصمیم گیری شواهدمحور، داده های آموزشی، مدیریت مدرسه، یادگیری سازمانی

مقدمه

مدرسه در روزگار کنونی دیگر تنها جایگاه انتقال محتوای درسی، اجرای برنامه های از پیش تعیین شده و سنجش پایانی دانش آموزان به شمار نمی آید، بلکه به محیطی پیچیده، پویا و چندلایه تبدیل شده است که در آن تصمیم های آموزشی، تربیتی، مدیریتی و فرهنگی باید بر پایه شناخت دقیق واقعیت های درونی شکل گیرد. رشد تنوع نیازهای یادگیرندگان، تفاوت توانایی های شناختی و اجتماعی، گسترش ابزارهای آموزشی، افزایش انتظار خانواده ها و ضرورت پاسخ گویی مدرسه در برابر کیفیت یادگیری، توجه به مدرسه پژوهش بنیان را به ضرورتی جدی تبدیل کرده است. مدرسه پژوهش بنیان در چنین وضعیتی مدرسه ای است که به جای تکیه بر عادات های اداری، تجربه های پراکنده، داوری های شتاب زده یا برداشت های شخصی، از مشاهده منظم، پرسشگری حرفه ای، گردآوری داده های آموزشی و تحلیل شواهد برای فهم مسائل خود بهره می گیرد. چنین مدرسه ای مسائل آموزشی را امری سطحی و گذرا نمی بیند،



بلکه هر افت تحصیلی، کاهش انگیزش، ضعف مشارکت، دشواری رفتاری یا ناهماهنگی برنامه‌ای را نشانه‌ای برای بررسی دقیق‌تر تلقی می‌کند. ضرورت توجه به مدارس پژوهش‌بنیان از همین نقطه آغاز می‌شود؛ زیرا مدرسه‌ای که مسئله‌های خود را نمی‌شناسد، توانایی اصلاح عمیق فرایندهای خود را به دست نمی‌آورد. پژوهش‌بنیان بودن در سطح مدرسه به معنای تبدیل تجربه‌های روزمره به منبع شناخت، تبدیل خطاهای آموزشی به فرصت یادگیری و تبدیل داده‌های خام به راهنمای تصمیم‌سازی است. هنگامی که مدیر، معلم، مشاور، معاون و گروه‌های آموزشی مدرسه به جای واکنش‌های مقطعی، نگاه تحلیلی و مبتنی بر شواهد پیدا می‌کنند، مدرسه از وضعیت اجرای تکراری فعالیت‌ها فاصله می‌گیرد و به سوی یادگیری سازمانی حرکت می‌کند. توجه به چنین رویکردی برای نظام آموزشی اهمیت فراوان دارد، زیرا کیفیت مدرسه تنها با افزایش بخشنامه، تکلیف اداری یا برنامه‌های ظاهری ارتقا نمی‌یابد، بلکه با فهم درست مسئله، انتخاب راهکار مناسب و سنجش پیامد تصمیم‌ها بهبود پیدا می‌کند. جایگاه مدرسه در تولید، تفسیر و به‌کارگیری شواهد آموزشی، جایگاهی بنیادین و تعیین‌کننده است، زیرا بخش بزرگی از واقعیت‌های یادگیری در همان محیطی شکل می‌گیرد که دانش‌آموزان هر روز در آن حضور دارند. داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی، شیوه پاسخ‌گویی دانش‌آموزان، میزان حضور فعال در کلاس، کیفیت تکلیف‌ها، بازخورد معلمان، گفت‌وگوهای کلاسی، رفتارهای گروهی، مشارکت خانواده‌ها و حتی نشانه‌های پنهان بی‌انگیزگی، همه در مدرسه پدیدار می‌شوند و اگر با نگاه پژوهشی خوانده شوند، می‌توانند مسیر تصمیم‌های آموزشی را روشن کنند. مدرسه پژوهش‌بنیان تنها مصرف‌کننده یافته‌های بیرونی نیست، بلکه از درون تجربه‌های خود شواهد تولید می‌کند و آن‌ها را در کنار دانش حرفه‌ای معلمان و یافته‌های معتبر آموزشی قرار می‌دهد. تولید شواهد در مدرسه زمانی ارزشمند است که به گردآوری بی‌هدف عددها و گزارش‌ها محدود نشود، بلکه داده‌ها با پرسش مشخص، هدف آموزشی روشن و تحلیل دقیق همراه باشند. تفسیر شواهد نیز به مهارت و داوری حرفه‌ای نیاز دارد، زیرا هر عدد، گزارش یا مشاهده‌ای به خودی خود تصمیم درست نمی‌سازد. ممکن است کاهش نمره‌ها به ضعف یادگیری، نامناسب بودن شیوه تدریس، دشواری محتوای درس، اضطراب دانش‌آموزان، ناهماهنگی ارزشیابی یا حتی شرایط خانوادگی وابسته باشد؛ بنابراین مدرسه پژوهش‌بنیان می‌کوشد پیش از صدور حکم، نشانه‌ها را از زاویه‌های گوناگون ببیند و معنای درست آن‌ها را دریابد. به‌کارگیری شواهد آموزشی مرحله‌ای حساس‌تر است، زیرا بسیاری از مدرسه‌ها داده گردآوری می‌کنند، اما داده‌ها در دفترها، سامانه‌ها یا گزارش‌های اداری باقی می‌مانند و به اصلاح عمل آموزشی منجر نمی‌شوند. مدرسه پژوهش‌بنیان میان مشاهده، تحلیل و اقدام پیوند برقرار می‌کند و اجازه نمی‌دهد شواهد به امری نمایشی یا تشریفاتی تبدیل شود. چنین مدرسه‌ای از شواهد برای تغییر روش تدریس، بازآرایی برنامه‌های پشتیبان، بازنگری در ارزشیابی، تقویت همکاری معلمان و طراحی مداخله‌های آموزشی متناسب با نیاز دانش‌آموزان استفاده می‌کند.

تصمیم‌گیری شواهدمحور در بهبود کیفیت مدرسه اهمیت اساسی دارد، زیرا کیفیت آموزشی با تصمیم‌های روزانه و پیوسته مدیران و معلمان ساخته می‌شود. انتخاب شیوه تدریس، طراحی تکلیف، چگونگی بازخورد، تنظیم برنامه جبرانی، ساماندهی کلاس، بهره‌گیری از زمان آموزشی، شیوه برخورد با افت یادگیری، نحوه مشارکت خانواده و شیوه هدایت گروه‌های دانش‌آموزی، همگی تصمیم‌هایی هستند که اگر بر پایه برداشت‌های محدود و سلیقه فردی انجام شوند، پیامدهای ناپایدار و گاه ناهماهنگ به همراه می‌آورند. تصمیم‌گیری شواهدمحور به مدرسه کمک می‌کند میان مسئله واقعی و مسئله ظاهری تفاوت بگذارد و به جای درمان نشانه‌ها، به ریشه‌های آموزشی و سازمانی توجه کند. برای نمونه، ضعف در عملکرد یک پایه تحصیلی ممکن است تنها به تلاش دانش‌آموزان مربوط نباشد، بلکه از نبود هماهنگی میان معلمان، نبود بازخورد به‌هنگام، طراحی نامتناسب آزمون‌ها یا فاصله میان برنامه درسی و سطح آمادگی یادگیرندگان ناشی شود. رویکرد شواهدمحور با کنار هم قرار دادن داده‌های گوناگون، مدرسه را از تصمیم‌های تک‌بعدی دور می‌کند و امکان برنامه‌ریزی دقیق‌تر را فراهم می‌سازد. پیوند میان پژوهش مدرسه‌ای،



داده‌های آموزشی و بهسازی یادگیری در همین مسیر معنا پیدا می‌کند. پژوهش مدرسه‌ای پرسش را پدید می‌آورد، داده آموزشی نشانه‌ها را آشکار می‌کند و بهسازی یادگیری زمانی رخ می‌دهد که این دو به اقدام سنجیده تبدیل شوند. هرگاه معلم بتواند از دل مشاهده‌های کلاسی، آزمون‌های تکوینی، گفت‌وگو با دانش‌آموزان و بازی‌های تکلیف‌ها به فهم عمیق‌تری از یادگیری برسد، تصمیم آموزشی او دقیق‌تر، انسانی‌تر و اثربخش‌تر خواهد بود. تصمیم شواهدمحور جایگاه تجربه معلم را نادیده نمی‌گیرد، بلکه تجربه را از حالت شخصی و پراکنده خارج می‌سازد و آن را با شواهد قابل بررسی پیوند می‌دهد. در چنین نگاهی، بهبود کیفیت مدرسه حاصل دستور بیرونی یا تغییرهای ظاهری نیست، بلکه نتیجه گفت‌وگوی حرفه‌ای، تحلیل مستمر و اصلاح آگاهانه عمل آموزشی است.

تغییر نقش مدرسه از مجری برنامه به سازمان یادگیرنده، مهم‌ترین پشتوانه طراحی الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان است. مدرسه‌ای که خود را فقط مجری برنامه‌های ابلاغی بداند، معمولاً موفقیت را در انجام کامل تقویم آموزشی، تکمیل فرم‌ها، برگزاری آزمون‌ها و اجرای دستورهای رسمی خلاصه می‌کند، اما مدرسه یادگیرنده از خود می‌پرسد کدام فعالیت واقعاً به رشد دانش‌آموزان کمک کرده است، کدام تصمیم نیاز به اصلاح دارد، کدام تجربه باید ثبت شود و کدام بخش از برنامه با نیازهای واقعی مدرسه همخوانی ندارد. طراحی الگوی کلان برای مدارس پژوهش‌بنیان از آن جهت ضرورت دارد که پژوهش‌محوری اگر به چند اقدام پراکنده، مسابقه مناسبی یا گزارش مقطعی محدود بماند، توان دگرگونی مدرسه را پیدا نمی‌کند. الگوی کلان باید نشان دهد رهبری مدرسه، فرهنگ سازمانی، توانمندی معلمان، نظام گردآوری داده، گفت‌وگوی حرفه‌ای، مشارکت دانش‌آموزان، ارتباط خانواده و سازوکارهای تصمیم‌گیری چگونه در کنار هم قرار می‌گیرند و مدرسه را به سوی تصمیم‌های سنجیده هدایت می‌کنند. هدف کلی این مقاله تبیین ابعاد چنین مدرسه‌ای است؛ مدرسه‌ای که در آن پرسشگری به رفتار حرفه‌ای تبدیل می‌شود، شواهد آموزشی به زبان مشترک گفت‌وگو بدل می‌گردد و تصمیم‌ها بر پایه فهم دقیق وضعیت یادگیری شکل می‌گیرد. دامنه مفهومی مقاله بر تعریف مدرسه پژوهش‌بنیان، مبانی تصمیم‌گیری شواهدمحور، مؤلفه‌های الگوی کلان، فرایندهای اجرایی و الزامات استقرار آن تمرکز دارد و وارد سنجش آماری، گزارش میدانی یا بررسی موردی نمی‌شود. حدود بحث بر سطح مدرسه، نقش مدیران و معلمان، داده‌های آموزشی، فرهنگ پژوهش و بهسازی فرایند یاددهی و یادگیری استوار است. چنین نگاهی می‌تواند زمینه‌ای روشن برای فهم مدرسه‌ای فراهم سازد که به جای تکرار عادت‌های گذشته، از تجربه‌های خود یاد می‌گیرد، تصمیم‌های خود را بازیابی می‌کند و مسیر رشد دانش‌آموزان را با اتکا به شواهد معتبر سامان می‌دهد.

مبانی مفهومی مدارس پژوهش‌بنیان

مدرسه پژوهش‌بنیان مدرسه‌ای است که اندیشه پژوهشی را از سطح شعار، برنامه مناسبی و گزارش اداری فراتر می‌برد و آن را به شیوه زیستن حرفه‌ای در محیط آموزشی تبدیل می‌کند. چنین مدرسه‌ای تنها مکانی برای آموزش کتاب درسی نیست، بلکه فضایی برای شناخت مسئله، سنجش وضعیت، گردآوری نشانه‌های معتبر، گفت‌وگوی حرفه‌ای و اصلاح آگاهانه رفتار آموزشی به شمار می‌آید. تعریف مدرسه پژوهش‌بنیان بر این پایه شکل می‌گیرد که تصمیم‌های آن از دل مشاهده دقیق، تجربه مستند، تحلیل داده‌های مدرسه‌ای و داوری جمعی بیرون می‌آید و مدیر و معلم در آن به جای تکرار راه‌حل‌های آماده، مسئله‌های واقعی مدرسه را با نگاه سنجیده بررسی می‌کنند [۷]. در این مدرسه، پژوهش معنایی دور از کلاس، حیاط، دفتر مدرسه و زندگی روزانه دانش‌آموز ندارد؛ پرسش درباره چرایی افت یادگیری، کاهش علاقه به درس، ضعف مشارکت، نابرابری فرصت‌ها، دشواری ارتباط با خانواده یا ناکارآمدی برخی شیوه‌های تدریس، بخشی از رفتار طبیعی کارکنان آموزشی محسوب می‌شود. مدرسه پژوهش‌بنیان از معلم



نمی‌خواهد صرفاً مجری برنامه باشد، بلکه از او انتظار دارد تجربه کلاسی خود را بفهمد، نشانه‌های یادگیری را بخواند، خطاهای دانش‌آموزان را تحلیل کند و از دل فعالیت‌های روزمره به شناختی تازه برسد. تفاوت بنیادین این مدرسه با مدرسه‌ای که از پژوهش فاصله دارد، در نوع نگاه به مسئله آشکار می‌شود. مدرسه پژوهش‌گرای مسئله را مزاحم نظم اداری می‌بیند، اما مدرسه پژوهش‌بنیان مسئله را آغاز یادگیری سازمانی می‌داند. مدرسه پژوهش‌گرای بیشتر در پی پوشاندن ضعف‌ها، حفظ ظاهر برنامه‌ها و پاسخ فوری به فشارهای بیرونی است، اما مدرسه پژوهش‌بنیان ضعف‌ها را نشانه‌ای برای بازنگری در فرایندها تلقی می‌کند. تفاوت دیگر در منبع تصمیم‌گیری دیده می‌شود؛ در مدرسه پژوهش‌گرای تصمیم‌ها اغلب بر پایه عادت، جایگاه رسمی، سلیقه فردی یا فشارهای مقطعی گرفته می‌شود، اما در مدرسه پژوهش‌بنیان تصمیم‌ها به شواهد، تجربه تحلیل‌شده و گفت‌وگوی حرفه‌ای تکیه دارد [۱۲]. چنین تعریفی نشان می‌دهد پژوهش‌بنیان بودن صفتی افزوده بر مدرسه نیست، بلکه هویت تازه‌ای برای مدیریت، آموزش و یادگیری ایجاد می‌کند.

ویژگی‌های بنیادین مدرسه پژوهش‌بنیان در ساختار رسمی آن خلاصه نمی‌شود، بلکه در رفتارهای ریز و پیوسته‌ای دیده می‌شود که هر روز در مدرسه رخ می‌دهد. نخستین ویژگی آن مسئله‌شناسی دقیق است؛ یعنی مدرسه پیش از اجرای هر راهکار، می‌کوشد بفهمد مسئله دقیقاً چیست، کجا رخ داده، چه کسانی را درگیر کرده و چه نشانه‌هایی آن را تأیید می‌کند. ویژگی دوم، اعتبار دادن به شواهد گوناگون است. مدرسه پژوهش‌بنیان تنها به نمره آزمون تکیه نمی‌کند، بلکه حضور دانش‌آموز، کیفیت پاسخ‌ها، نوع خطاها، میزان مشارکت در کار گروهی، بازخورد خانواده، مشاهده معلم و وضعیت عاطفی کلاس را کنار هم می‌گذارد تا تصویری کامل‌تر از یادگیری بسازد. ویژگی سوم، همکاری حرفه‌ای میان کارکنان مدرسه است. در چنین مدرسه‌ای معلمان به صورت جدا از هم و بی‌خبر از تجربه‌های یکدیگر عمل نمی‌کنند، بلکه درباره یافته‌های کلاسی خود سخن می‌گویند، نمونه تکلیف‌ها و پاسخ‌های دانش‌آموزان را بررسی می‌کنند و برای اصلاح آموزش به تفاهم حرفه‌ای می‌رسند [۵]. ویژگی چهارم، پذیرش بازنگری است. مدرسه پژوهش‌بنیان از تغییر روش‌ها نمی‌ترسد و ناکارآمدی یک تصمیم را شکست قطعی نمی‌داند، بلکه آن را فرصتی برای اصلاح مسیر می‌بیند. ویژگی پنجم، پیوند میان رهبری مدرسه و یادگیری جمعی است. مدیر در این رویکرد تنها ناظر اجرایی یا ابلاغ‌کننده دستور نیست، بلکه فراهم‌کننده فضای امن برای گفت‌وگو، پرسش، نقد و تصمیم‌سازی است. مدرسه پژوهش‌بنیان به‌عنوان سازمان یادگیرنده، حافظه حرفه‌ای دارد؛ تجربه‌های خود را ثبت می‌کند، از رویدادها درس می‌گیرد، دستاوردهای کوچک را تحلیل می‌کند و خطاهای تکرارشونده را به موضوع بررسی تبدیل می‌سازد. سازمان یادگیرنده بودن یعنی مدرسه بتواند از درون خود بیاموزد، نه آنکه تنها منتظر راهنمایی بیرونی بماند. چنین مدرسه‌ای هر سال را تکرار سال پیش نمی‌داند، بلکه با نگاه به داده‌ها و تجربه‌ها، برنامه‌های خود را بازآرایی می‌کند. در این معنا، مدرسه پژوهش‌بنیان هم به رشد دانش‌آموز توجه دارد و هم به رشد حرفه‌ای معلم، زیرا کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بدون یادگیری مستمر کارکنان آموزشی دگرگون نمی‌شود [۶].

پرسشگری قلب هویت مدرسه پژوهش‌بنیان است و بدون آن، هیچ نظام گردآوری داده یا برنامه پژوهشی نمی‌تواند به بهبود واقعی مدرسه منجر شود. پرسشگری در این معنا به کنجکاوی سطحی یا طرح پرسش‌های پراکنده محدود نیست، بلکه نوعی توانایی حرفه‌ای برای دیدن شکاف میان وضع موجود و وضع مطلوب است. مدرسه‌ای که پرسشگر است، از خود می‌پرسد چرا برخی دانش‌آموزان با وجود حضور منظم در کلاس به فهم عمیق نمی‌رسند، چرا گروهی از یادگیرندگان در فعالیت‌های کلاسی خاموش می‌مانند، چرا بازخوردهای معلم گاهی به اصلاح کار دانش‌آموز منجر نمی‌شود و چرا برخی برنامه‌های جبرانی اثر ماندگار ندارند. چنین پرسش‌هایی مسیر پژوهش مدرسه‌ای را می‌سازد، زیرا پژوهش از دل نیاز واقعی، تجربه ملموس و دغدغه حرفه‌ای بیرون می‌آید [۷]، [۱۲]. جایگاه تجربه‌های روزمره مدرسه در شکل‌گیری پژوهش آموزشی از همین نقطه اهمیت پیدا می‌کند. بسیاری از داده‌های ارزشمند مدرسه در



گزارش‌های رسمی دیده نمی‌شود، بلکه در گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموز، شیوه حل مسئله در کلاس، تغییر حالت چهره هنگام یادگیری، نوع همکاری در گروه، خطاهای تکراری در پاسخ‌ها و واکنش خانواده‌ها آشکار می‌شود. مدرسه پژوهش‌بنیان این تجربه‌ها را ساده و کم‌ارزش نمی‌شمارد، بلکه آن‌ها را ماده خام فهم آموزشی می‌داند. تفاوت نگاه پژوهشی با نگاه روزمره در این است که نگاه روزمره از کنار رویدادها عبور می‌کند، اما نگاه پژوهشی درنگ می‌کند، نشانه‌ها را دسته‌بندی می‌کند و از رخدادهای کوچک معنای آموزشی استخراج می‌کند. تجربه روزانه وقتی به پژوهش نزدیک می‌شود که معلم آن را ثبت، مقایسه، تحلیل و با تجربه دیگران گفت‌وگو کند. پرسشگری همچنین به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و آنان را از دریافت‌کننده خاموش به یادگیرنده اندیشمند تبدیل می‌کند. دانش‌آموزی که در مدرسه پژوهش‌بنیان رشد می‌کند، تنها پاسخ درست را ارزشمند نمی‌داند، بلکه مسیر رسیدن به پاسخ، دلیل انتخاب راه‌حل، توان نقد اندیشه خود و توان شنیدن نگاه دیگران را نیز بخشی از یادگیری می‌داند. چنین مدرسه‌ای با پرورش پرسشگری، زمینه شکل‌گیری ذهن تحلیلی را هم در معلمان و هم در دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.

رابطه میان فرهنگ پژوهش و کیفیت تصمیم‌های آموزشی، رابطه‌ای مستقیم و عمیق است؛ زیرا تصمیم خوب در مدرسه تنها حاصل اختیار رسمی یا تجربه فردی نیست، بلکه از فرهنگی پدید می‌آید که در آن شواهد جدی گرفته می‌شود، گفت‌وگو ارزش دارد، خطا پنهان نمی‌ماند و تصمیم‌ها پس از اجرا بازبینی می‌شود. فرهنگ پژوهش یعنی مدرسه عادت کند پیش از حکم دادن، ببیند؛ پیش از داوری، بپرسد؛ پیش از تغییر، تحلیل کند؛ و پس از اقدام، نتیجه را بررسی نماید [۵]. در چنین فرهنگی، معلم برای بیان دشواری‌های کلاسی خود احساس ضعف نمی‌کند و مدیر از شنیدن نقدهای حرفه‌ای هراس ندارد. کیفیت تصمیم‌های آموزشی زمانی بالا می‌رود که مدرسه بتواند میان داده، تجربه، ارزش‌های تربیتی و شرایط واقعی دانش‌آموزان پیوند برقرار کند. تصمیمی که فقط بر پایه عدد گرفته شود، ممکن است از انسانیت یادگیری فاصله بگیرد و تصمیمی که فقط بر پایه احساس شکل گیرد، ممکن است از دقت و عدالت دور شود. مدرسه پژوهش‌بنیان این دو خطر را می‌شناسد و می‌کوشد شواهد را با داوری انسانی و مسئولیت تربیتی همراه کند. پرورش اندیشه تحلیلی در معلمان و دانش‌آموزان نیز پیامد طبیعی چنین فرهنگی است. معلم در مدرسه پژوهش‌بنیان تنها به انتقال محتوا نمی‌اندیشد، بلکه درباره علت موفقیت یا ناکامی روش خود می‌اندیشد، نشانه‌های فهم را از حفظ ظاهری جدا می‌کند، پاسخ‌های دانش‌آموزان را منبع شناخت می‌داند و برای تصمیم‌های خود دلیل آموزشی می‌آورد. دانش‌آموز نیز در چنین فضایی یاد می‌گیرد که مسئله را از زاویه‌های گوناگون ببیند، برای نظر خود دلیل بیاورد، از خطای خود بیاموزد و در برابر داده‌های تازه، اندیشه خود را اصلاح کند [۶]، [۱۲]. مدرسه پژوهش‌بنیان با این رویکرد به جای آنکه تنها بر نتیجه پایانی تمرکز کند، فرایند اندیشیدن، سنجیدن و اصلاح کردن را ارزشمند می‌سازد. کیفیت چنین مدرسه‌ای در ظاهر برنامه‌ها سنجیده نمی‌شود، بلکه در توانایی آن برای یادگیری از تجربه، تصمیم‌گیری آگاهانه و ساختن محیطی دیده می‌شود که در آن مدیر، معلم و دانش‌آموز همزمان یادگیرنده، پرسشگر و تحلیلگر باقی می‌مانند.

مبانی تصمیم‌گیری آموزشی شواهدمحور

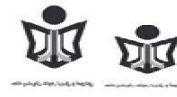
تصمیم‌گیری آموزشی شواهدمحور به معنای آن است که مدرسه پیش از انتخاب راهکار، تغییر برنامه، داوری درباره عملکرد دانش‌آموز یا اصلاح شیوه تدریس، به نشانه‌های معتبر و قابل بررسی تکیه کند و تصمیم خود را فقط بر پایه برداشت‌های شخصی، عادت‌های گذشته یا فشارهای روزمره نسازد. چنین تصمیمی از پیوند میان داده‌های یادگیری، تجربه حرفه‌ای معلمان، شناخت وضعیت کلاس، نیازهای دانش‌آموزان، گزارش‌های مدرسه‌ای و یافته‌های پژوهشی پدید می‌آید و هدف آن بهبود واقعی فرایند یاددهی و یادگیری است. تصمیم‌گیری شواهدمحور در مدرسه، نگاه مدیر و معلم را از واکنش فوری به مسئله، به فهم سنجیده مسئله تغییر می‌دهد؛ زیرا هر مشکل آموزشی ممکن است



ریشه‌های پنهان و چندگانه داشته باشد. افت نمره، کاهش مشارکت، بی‌نظمی کلاسی، ضعف در انجام تکلیف یا نبود علاقه به درس، در نگاه نخست نشانه‌هایی ساده به نظر می‌رسند، اما در نگاه شواهدمحور هر کدام نیازمند بررسی دقیق، مقایسه با نشانه‌های دیگر و تفسیر حرفه‌ای هستند. تصمیم آموزشی زمانی ارزشمند می‌شود که میان مسئله واقعی، علت‌های احتمالی، شواهد موجود و اقدام پیشنهادی هماهنگی برقرار باشد. مدرسه‌ای که با رویکرد شواهدمحور اداره می‌شود، تنها به ثبت اطلاعات بسنده نمی‌کند، بلکه از داده‌ها برای شناخت وضعیت، گفت‌وگوی حرفه‌ای و انتخاب مسیر اصلاح بهره می‌گیرد [۱]. در چنین رویکردی، مدیر مدرسه هنگام برنامه‌ریزی جبرانی، معلم هنگام تغییر شیوه تدریس، معاون هنگام ساماندهی فعالیت‌های آموزشی و گروه درسی هنگام تحلیل پیشرفت دانش‌آموزان، به جای تصمیم‌های شتاب‌زده، به شواهد قابل اتکا مراجعه می‌کنند. تصمیم‌گیری شواهدمحور به معنای حذف تجربه انسانی نیست، بلکه تجربه را از حالت فردی و پراکنده بیرون می‌آورد و آن را در کنار نشانه‌های عینی، مشاهده‌های کلاسی و یافته‌های معتبر قرار می‌دهد. این نگاه سبب می‌شود مدرسه از تصمیم‌های تکراری و کم‌اثر فاصله بگیرد و برای هر مسئله آموزشی، راهکاری متناسب با شرایط واقعی خود طراحی کند.

شواهد در محیط مدرسه معنایی گسترده‌تر از نمره آزمون و گزارش پایانی دارد و هر نشانه‌ای را در بر می‌گیرد که بتواند به فهم بهتر یادگیری، رفتار، مشارکت، انگیزش و پیشرفت دانش‌آموزان کمک کند. شواهد ممکن است از کاربرگ‌های کلاسی، پاسخ‌های شفاهی، پوشه کار، آزمون‌های مرحله‌ای، مشاهده رفتار یادگیرندگان، گفت‌وگوی معلم و دانش‌آموز، بازخورد خانواده، میزان حضور در کلاس، روند انجام تکلیف، نوع خطاهای تکرارشونده و نتیجه فعالیت‌های گروهی به دست آید. تفاوت تصمیم‌گیری شواهدمحور با تصمیم‌گیری سلیقه‌ای در همین نقطه آشکار می‌شود. تصمیم سلیقه‌ای معمولاً بر برداشت فردی، تجربه محدود، مقایسه‌های نادقیق یا احساس لحظه‌ای استوار است و ممکن است در برابر پیچیدگی‌های واقعی مدرسه ناتوان بماند. تصمیم شواهدمحور از مدیر و معلم می‌خواهد پیش از نسبت دادن مشکل به تنبلی، بی‌دقتی، ضعف خانوادگی یا ناتوانی یادگیرنده، نشانه‌های گوناگون را ببیند و از زاویه‌های متفاوت به مسئله نزدیک شود [۲]. در مدرسه، شواهد تنها زمانی ارزش تصمیم‌سازی پیدا می‌کنند که با هدف روشن گردآوری شوند. انباشتن فرم‌ها، جدول‌ها و گزارش‌های اداری بدون پرسش آموزشی مشخص، مدرسه را پژوهش‌بنیان نمی‌کند و حتی ممکن است کارکنان را از اصل یادگیری دور سازد. شواهد باید به پرسشی پاسخ دهند؛ برای نمونه اینکه کدام بخش از درس برای دانش‌آموزان دشوارتر است، چه نوع بازخوردی به اصلاح عملکرد کمک می‌کند، کدام گروه از دانش‌آموزان نیازمند پشتیبانی بیشتر هستند یا چرا یک برنامه تقویتی نتیجه مورد انتظار را ایجاد نکرده است. انواع شواهد قابل استفاده در مدرسه باید در کنار هم دیده شوند، زیرا تکیه بر یک نشانه ممکن است تصویری ناقص پدید آورد. نمره آزمون می‌تواند سطح نتیجه را نشان دهد، اما مشاهده کلاسی مسیر یادگیری را روشن می‌کند؛ گفت‌وگوی دانش‌آموزان می‌تواند میزان فهم را آشکار سازد، اما بررسی تکلیف‌ها الگوی خطا را نشان می‌دهد. تصمیم شواهدمحور از جمع این نشانه‌ها معنا می‌سازد و از مدرسه می‌خواهد میان اطلاعات خام و شناخت آموزشی تفاوت بگذارد.

داده‌های یادگیری دانش‌آموزان پشتوانه مهم تصمیم آموزشی به شمار می‌آیند، زیرا نشان می‌دهند آموزش در عمل چه اثری بر فهم، توانایی، نگرش و رفتار یادگیرندگان گذاشته است. این داده‌ها فقط در عددهای پایانی خلاصه نمی‌شوند، بلکه روند پیشرفت، چگونگی پاسخ‌گویی، میزان ماندگاری یادگیری، توان به‌کارگیری آموخته‌ها، خطاهای پرتکرار، شیوه استدلال و سطح استقلال دانش‌آموز را نیز آشکار می‌کنند. هنگامی که معلم داده‌های یادگیری را به شکل پیوسته بررسی می‌کند، می‌تواند پیش از آنکه ضعف‌ها انباشته شوند، مسیر آموزش را اصلاح کند. تصمیم درباره تکرار یک مفهوم، تغییر نمونه‌ها، تقسیم دانش‌آموزان برای کار گروهی، ارائه تمرین تکمیلی یا طراحی فعالیت جبرانی، زمانی دقیق‌تر می‌شود که به داده‌های واقعی کلاس تکیه داشته باشد. تجربه حرفه‌ای معلمان در این میان

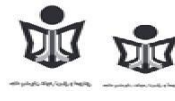


نقش مکمل و بسیار مهمی دارد، زیرا هیچ داده‌ای بدون فهم زمینه کلاس به تصمیم مناسب تبدیل نمی‌شود. معلم از طریق شناخت شخصیت دانش‌آموزان، آگاهی از روابط کلاسی، فهم وضعیت عاطفی یادگیرندگان و تجربه شیوه‌های گوناگون آموزش، می‌تواند معنای داده‌ها را دقیق‌تر دریابد [۳]. برای نمونه، کاهش عملکرد یک دانش‌آموز ممکن است از نفهمیدن درس، نگرانی فردی، نبود تمرین، ضعف در خواندن پرسش، ترس از ارزشیابی یا تغییر شرایط خانوادگی ناشی شده باشد. داده خام این تفاوت‌ها را به تنهایی نشان نمی‌دهد، اما تجربه معلم می‌تواند تفسیر سنجیده‌تری از آن ارائه دهد. تصمیم‌گیری شواهدمحور، تجربه حرفه‌ای را کنار نمی‌گذارد و آن را با داده‌های مدرسه‌ای جایگزین نمی‌کند، بلکه از تجربه می‌خواهد روشن، قابل گفت‌وگو و همراه با نشانه‌های معتبر باشد. نقش پژوهش‌های آموزشی نیز در هدایت تصمیم‌های مدرسه از همین جهت اهمیت می‌یابد. پژوهش‌های معتبر می‌توانند به مدرسه نشان دهند کدام رویکردهای آموزشی در شرایط مشابه اثر بیشتری داشته‌اند، کدام مداخله‌ها نیازمند احتیاط هستند و چگونه می‌توان یافته‌های علمی را با واقعیت مدرسه هماهنگ کرد. مدرسه هنگامی از پژوهش سود می‌برد که یافته‌ها را بی‌کم‌وکاست و بدون توجه به زمینه خود تقلید نکند، بلکه آن‌ها را با نیاز دانش‌آموزان، توان معلمان و امکانات مدرسه سازگار سازد.

داوری حرفه‌ای در تفسیر شواهد آموزشی جایگاهی تعیین‌کننده دارد، زیرا داده‌ها هر اندازه دقیق گردآوری شوند، بدون تفسیر درست به تصمیم مؤثر تبدیل نمی‌شوند. شواهد مدرسه‌ای خاموش‌اند و این مدیران و معلمان هستند که باید با پرسش، مقایسه، تحلیل و گفت‌وگوی حرفه‌ای معنای آن‌ها را آشکار کنند. تفسیر شواهد نیازمند پرهیز از شتاب‌زدگی، توجه به زمینه، شناخت محدودیت داده‌ها و پذیرش امکان خطا در برداشت اولیه است. اگر مدرسه تنها به ظاهر داده‌ها نگاه کند، ممکن است تصمیمی بگیرد که به جای حل مسئله، آن را پنهان یا تشدید کند. برای نمونه، پایین بودن میانگین یک کلاس ممکن است به ضعف دانش‌آموزان نسبت داده شود، در حالی که بررسی دقیق‌تر نشان دهد زمان آموزش کافی نبوده، پرسش‌های ارزشیابی با هدف درس هماهنگ نبوده، زبان توضیح معلم برای گروهی از دانش‌آموزان دشوار بوده یا بازخوردهای لازم پیش از آزمون ارائه نشده است [۴]. نسبت میان داده، تحلیل، تفسیر و اقدام در مدرسه باید مانند زنجیره‌ای پیوسته دیده شود. داده بدون تحلیل به انباشت اطلاعات تبدیل می‌شود، تحلیل بدون تفسیر حرفه‌ای به نتیجه‌گیری خشک و ناتمام می‌رسد، تفسیر بدون اقدام در حد گفت‌وگو باقی می‌ماند و اقدام بدون بازبینی می‌تواند دوباره به تصمیم سلیقه‌ای نزدیک شود. مدرسه پژوهش‌بنیان این پیوند را حفظ می‌کند و می‌کوشد هر تصمیم آموزشی از چرخه‌ای سنجیده عبور کند؛ مسئله شناسایی شود، شواهد مناسب گردآوری گردد، داده‌ها با همکاری معلمان بررسی شود، معنای آموزشی آن‌ها روشن گردد، راهکار متناسب انتخاب شود و پیامد تصمیم پس از اجرا بازبینی شود. چنین چرخه‌ای مدرسه را از تصمیم‌های فردی و گسسته دور می‌کند و به سوی تصمیم‌سازی جمعی، مسئولانه و یادگیرنده سوق می‌دهد. تصمیم‌گیری شواهدمحور هنگامی به بخشی از هویت مدرسه تبدیل می‌شود که کارکنان آموزشی باور کنند شواهد برای کنترل، سرزنش یا رتبه‌بندی ساده افراد نیست، بلکه ابزاری برای فهم بهتر یادگیری، حمایت از دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت عمل حرفه‌ای است. [۱]، [۴].

مؤلفه‌های اصلی الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان

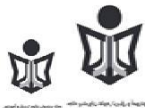
رهبری پژوهش‌محور در مدرسه، نخستین مؤلفه الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان است، زیرا جهت حرکت مدرسه، میزان جدی گرفته شدن شواهد، کیفیت گفت‌وگوی حرفه‌ای و نوع برخورد با مسئله‌های آموزشی تا حد زیادی به نگاه مدیر و گروه رهبری مدرسه وابسته است. مدیر پژوهش‌محور مدرسه را تنها از مسیر نظارت اداری، پیگیری بخشنامه‌ها و کنترل اجرای برنامه‌ها اداره نمی‌کند، بلکه می‌کوشد میان تصمیم‌های روزانه مدرسه و شناخت دقیق



واقعیت‌های یادگیری پیوند برقرار سازد. چنین مدیری وقتی با افت تحصیلی، کاهش انگیزه، ضعف مشارکت، دشواری ارتباط با خانواده یا ناهماهنگی میان برنامه آموزشی و نیاز دانش‌آموزان روبه‌رو می‌شود، به جای صدور دستور فوری، زمینه بررسی مسئله را فراهم می‌سازد و از معلمان می‌خواهد تجربه‌های کلاسی، داده‌های یادگیری و نشانه‌های رفتاری را در کنار هم قرار دهند. رهبری پژوهش‌محور به معنای آن است که مدیر مدرسه خود را مالک پاسخ‌های قطعی نداند، بلکه راهبر پرسش‌های درست، هماهنگ‌کننده گفت‌وگوهای حرفه‌ای و پشتیبان تصمیم‌هایی باشد که بر پایه شواهد شکل می‌گیرند. فرهنگ سازمانی حامی پرسشگری و یادگیری در چنین فضایی پدید می‌آید، زیرا کارکنان مدرسه زمانی تجربه‌های خود را صادقانه بیان می‌کنند که احساس کنند داده‌ها برای سرزنش، مقایسه تحقیرآمیز یا پرونده‌سازی اداری به کار نمی‌روند. مدرسه پژوهش‌بنیان به فضایی نیاز دارد که در آن خطا پنهان نشود، پرسش نشانه ضعف تلقی نگردد و بازبینی تصمیم‌ها نوعی بلوغ حرفه‌ای به شمار آید. فرهنگ سازمانی پژوهش‌مدار به کارکنان اجازه می‌دهد درباره ناکارآمدی برخی شیوه‌ها سخن بگویند، از همکاران خود بازخورد بگیرند، یافته‌های کلاسی را به اشتراک بگذارند و تجربه‌های موفق را به دانش قابل استفاده برای کل مدرسه تبدیل کنند [۸]. چنین فرهنگی از بالا تحمیل نمی‌شود، بلکه در رفتار روزانه مدیر، شیوه اداره نشست‌ها، نوع برخورد با گزارش‌ها، میزان اعتماد میان کارکنان و ارزشی که مدرسه برای یادگیری جمعی قائل است شکل می‌گیرد.

توانمندی پژوهشی معلمان و کارکنان آموزشی، ستون دوم الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان است، زیرا هیچ مدرسه‌ای تنها با داشتن شعار پژوهشی، دفتر گزارش یا برنامه سالانه نمی‌تواند به تصمیم‌گیری شواهدمحور دست یابد. معلمان بیش از هر فرد دیگری با واقعیت یادگیری روبه‌رو هستند و نشانه‌های دقیق فهم، خطا، انگیزش، اضطراب، مشارکت و پیشرفت را در رفتار روزانه دانش‌آموزان مشاهده می‌کنند. توانمندی پژوهشی معلم به معنای تبدیل شدن او به پژوهشگر جدا از کلاس نیست، بلکه یعنی بتواند مسئله آموزشی را درست ببیند، پرسش روشن بسازد، داده مناسب گردآوری کند، میان نشانه‌های مهم و کم‌اهمیت تفاوت بگذارد، یافته‌های خود را با همکاران در میان بگذارد و تصمیم آموزشی خود را بر پایه دلیل قابل دفاع سامان دهد. کارکنان آموزشی نیز در چنین مدرسه‌ای نقش پشتیبان پژوهش دارند؛ معاونان، مشاوران، مربیان و مسئولان اجرایی هرکدام بخشی از واقعیت مدرسه را می‌بینند و می‌توانند در شناخت دقیق‌تر مسئله‌ها سهم داشته باشند. ساختارهای درونی پشتیبان پژوهش مدرسه‌ای زمانی اهمیت پیدا می‌کند که توان فردی معلمان به سازوکار جمعی تبدیل شود. اگر مدرسه زمانی برای نشست‌های تحلیلی نداشته باشد، اگر داده‌ها پراکنده و بی‌سامان بمانند، اگر گروه‌های آموزشی تنها به کارهای اداری محدود شوند و اگر تجربه‌های موفق ثبت نشوند، توانمندی معلمان به نتیجه سازمانی نمی‌رسد. ساختار پشتیبان می‌تواند شامل گروه‌های یادگیری معلمان، نشست‌های بررسی پیشرفت دانش‌آموزان، پرونده‌های آموزشی قابل بازبینی، شیوه‌نامه ثبت تجربه، زمان مشخص برای گفت‌وگوی تخصصی و مسئولیت روشن برای پیگیری تصمیم‌ها باشد. طراحی و توسعه مدارس پژوهش‌محور زمانی به الگوی عملی نزدیک می‌شود که این ساختارها از حالت تشریفاتی بیرون آیند و به بخش ثابت زندگی مدرسه تبدیل شوند [۹]، [۱۰]. توانمندی پژوهشی بدون ساختار، فردی و پراکنده باقی می‌ماند و ساختار بدون توانمندی، به مجموعه‌ای از فرم‌ها و نشست‌های کم‌اثر تبدیل می‌شود.

نظام گردآوری و تحلیل داده‌های آموزشی، مؤلفه‌ای است که به مدرسه کمک می‌کند از برداشت‌های کلی فاصله بگیرد و وضعیت یادگیری را با دقت بیشتری بشناسد. داده آموزشی در مدرسه پژوهش‌بنیان تنها عدد نمره نیست، بلکه مجموعه‌ای از نشانه‌های یادگیری، رفتار، حضور، مشارکت، خطاهای تکرارشونده، کیفیت تکلیف، بازخورد معلم، نتیجه ارزشیابی‌های مرحله‌ای، گزارش‌های مشاوره‌ای، نظر خانواده و مشاهده‌های میدانی را در بر می‌گیرد. این داده‌ها زمانی ارزشمند می‌شوند که با هدف مشخص گردآوری شوند و به پرسش‌های واقعی مدرسه پاسخ دهند. گردآوری بی‌هدف داده، مدرسه را گرفتار انباشت اطلاعات می‌کند، اما گردآوری هدفمند می‌تواند به شناخت علت‌ها،



تشخیص نیازها و انتخاب راهکارهای مناسب کمک نماید. تحلیل داده نیز نباید به خواندن عددها و مقایسه سطحی کلاسها محدود شود، زیرا هر داده در زمینه‌ای خاص معنا پیدا می‌کند. ممکن است افت عملکرد یک گروه از دانش‌آموزان به دشواری محتوای درس، کمبود زمان تمرین، ناهماهنگی روش آموزش، ضعف زبان پرسش‌ها، نبود بازخورد کافی یا شرایط عاطفی کلاس وابسته باشد. سازوکار گفت‌وگوی حرفه‌ای بر پایه شواهد در همین نقطه نقش پیدا می‌کند. مدرسه پژوهش‌بنیان باید فضایی فراهم سازد که معلمان و مدیران بتوانند داده‌ها را با هم بخوانند، درباره معنای احتمالی آن گفت‌وگو کنند و از نتیجه‌گیری شتاب‌زده دور بمانند. گفت‌وگوی حرفه‌ای با گفت‌وگوی عادی تفاوت دارد، زیرا به جای گلایه، حدس و داوری شخصی، بر نشانه‌های قابل بررسی، پرسش‌های دقیق و راهکارهای قابل اجرا تکیه می‌کند. برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر یافته‌های معتبر نیز ادامه همین روند است. مدرسه پس از شناخت مسئله و تحلیل شواهد، باید برنامه آموزشی خود را بازآرایی کند؛ ممکن است نیاز باشد زمان بیشتری برای تمرین مفاهیم دشوار اختصاص یابد، گروه‌های پشتیبان برای دانش‌آموزان شکل گیرد، روش بازخورد تغییر کند یا طراحی تکلیف‌ها با سطح واقعی یادگیرندگان هماهنگ شود. الگوهای مدرسه پژوهش‌محور زمانی کارآمد می‌شوند که میان گردآوری داده، تحلیل جمعی و برنامه‌ریزی آموزشی پیوندی روشن برقرار شود. [۱۱]، [۱۲]. مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای پژوهش‌محور، بعد انسانی و تربیتی الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان را کامل می‌سازد، زیرا مدرسه فقط درباره دانش‌آموز تصمیم نمی‌گیرد، بلکه باید دانش‌آموز را در فهم یادگیری، بازاندیشی درباره تجربه‌ها و اصلاح مسیر رشد خود سهیم کند. دانش‌آموزان می‌توانند از راه خودآزمایی، بازگویی دشواری‌های یادگیری، تحلیل خطاهای خود، ارائه بازخورد درباره فعالیت‌های کلاسی، مشارکت در پژوهش‌های ساده مدرسه‌ای و گفت‌وگو درباره شیوه‌های بهتر یادگیری، بخشی از فرایند شواهدمحور باشند. چنین مشارکتی به آنان می‌آموزد که یادگیری تنها دریافت پاسخ آماده نیست، بلکه نیازمند پرسش، بررسی، مقایسه، دلیل‌آوری و اصلاح اندیشه است. ارتباط خانواده و مدرسه نیز در پشتیبانی از تصمیم‌های شواهدمحور اهمیت فراوان دارد، زیرا بخشی از شواهد یادگیری و رفتار دانش‌آموز بیرون از کلاس شکل می‌گیرد و خانواده می‌تواند نشانه‌هایی درباره عادت مطالعه، انگیزه، نگرانی، شرایط تمرین، رابطه با درس و واکنش فرزند به برنامه‌های مدرسه ارائه کند. البته ارتباط خانواده با مدرسه نباید به انتقال شکایت، گزارش نمره یا درخواست‌های مقطعی محدود بماند، بلکه باید به همکاری آگاهانه برای شناخت بهتر نیازهای دانش‌آموز تبدیل شود. پیوند مدرسه با نهادهای علمی، دانشگاهی و آموزشی نیز افق مدرسه پژوهش‌بنیان را گسترش می‌دهد. مدرسه‌ای که با مراکز علمی، گروه‌های آموزشی، استادان، پژوهشگران و شبکه‌های حرفه‌ای ارتباط دارد، می‌تواند تجربه‌های خود را غنی‌تر کند، از یافته‌های معتبر بهره بگیرد، کیفیت طرح‌های مدرسه‌ای را بالا ببرد و از انزوا در تصمیم‌گیری بیرون آید. این پیوند نباید به رابطه رسمی و مناسبتی محدود شود، بلکه باید فرصتی برای هم‌اندیشی، پشتیبانی علمی، انتقال تجربه و گسترش نگاه پژوهشی در مدرسه فراهم سازد [۵]، [۱۰]. الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان زمانی به بلوغ می‌رسد که رهبری پژوهش‌محور، فرهنگ پرسشگری، توانمندی معلمان، ساختارهای پشتیبان، نظام داده، گفت‌وگوی حرفه‌ای، برنامه‌ریزی آموزشی، مشارکت دانش‌آموزان، همراهی خانواده و ارتباط علمی بیرونی به صورت هماهنگ عمل کنند و مدرسه را به محیطی تبدیل سازند که تصمیم‌های آن از شناخت واقعی، خرد جمعی و شواهد قابل اتکا نیرو می‌گیرد.

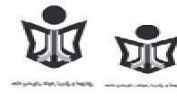
فرایندهای اجرایی در مدرسه پژوهش‌بنیان

شناسایی مسئله‌های آموزشی در سطح مدرسه نخستین گام اجرایی برای شکل‌گیری مدرسه پژوهش‌بنیان است، زیرا هیچ تصمیم اصلاحی تا زمانی که مسئله به‌درستی دیده نشود، نمی‌تواند به بهبود واقعی یادگیری بینجامد. مسئله آموزشی همیشه با افت آشکار نمره یا گزارش رسمی ضعف آغاز نمی‌شود، بلکه گاهی در سکوت کلاسی، کاهش



پرسش‌های دانش‌آموزان، تکرار خطاهای ساده، بی‌میلی نسبت به فعالیت گروهی، ناهماهنگی میان تکلیف و توان یادگیرندگان، فراموشی سریع آموخته‌ها یا فاصله میان آموزش معلم و دریافت دانش‌آموزان خود را نشان می‌دهد. مدرسه پژوهش‌بنیان به این نشانه‌ها بی‌اعتنا نمی‌ماند و آن‌ها را تنها رخدادهای پراکنده روزانه نمی‌شمارد، بلکه از دل همین جزئیات، مسیر شناخت عمیق‌تری از وضعیت آموزشی خود می‌سازد. مسئله‌شناسی در چنین مدرسه‌ای با پرسش‌های کلی و مبهم پیش نمی‌رود؛ برای نمونه گفتن اینکه دانش‌آموزان ضعیف‌اند یا کلاس بی‌انگیزه است، برای تصمیم‌گیری کافی نیست. مدیر و معلمان باید روشن کنند ضعف در کدام پایه، کدام درس، کدام مهارت، کدام موقعیت یادگیری و برای کدام گروه از دانش‌آموزان دیده می‌شود. تبدیل مسئله‌های مدرسه به پرسش‌های قابل بررسی، همین فاصله میان برداشت خام و شناخت سنجیده را پر می‌کند. پرسش قابل بررسی باید از تجربه مدرسه بیرون بیاید، با شواهد قابل گردآوری پیوند داشته باشد و امکان رسیدن به تصمیم عملی را فراهم سازد. پرسشی مانند اینکه چرا دانش‌آموزان در حل مسئله‌های چندمرحله‌ای دچار خطا می‌شوند، بسیار راهگشاست از داوری کلی درباره ضعف آنان است، زیرا مدرسه را به سوی بررسی نوع خطا، شیوه آموزش، زمان تمرین، میزان بازخورد و آمادگی پیشین یادگیرندگان هدایت می‌کند. تصمیم‌سازی مدرسه‌ای با رویکرد داده‌محور زمانی معنا پیدا می‌کند که مسئله از حالت کلی خارج شود و به پرسشی روشن، قابل پیگیری و پیوندخورده با عمل آموزشی تبدیل گردد [۱].

چنین گامی، پایه حرکت بعدی مدرسه در گردآوری داده و ساماندهی شواهد را فراهم می‌سازد. گردآوری منظم داده‌های آموزشی و تربیتی زمانی در مدرسه پژوهش‌بنیان ارزش دارد که با پرسش مشخص، هدف روشن و شیوه‌ای قابل اعتماد همراه باشد. داده‌هایی که بدون نیاز واقعی جمع می‌شوند، بیشتر به انباشت کاغذ، گزارش و عدد می‌انجامد و توان تصمیم‌سازی ندارند. مدرسه پژوهش‌بنیان باید بداند برای شناخت هر مسئله، چه نشانه‌هایی لازم است و این نشانه‌ها از کدام منبع به دست می‌آیند. گاهی نمره‌های مرحله‌ای می‌تواند بخشی از وضعیت یادگیری را نشان دهد، اما برای فهم دقیق‌تر باید نمونه پاسخ‌های دانش‌آموزان، نحوه مشارکت در کلاس، کیفیت تکلیف‌های انجام‌شده، مشاهده معلم، گفت‌وگو با دانش‌آموز، بازخورد خانواده و روند حضور در فعالیت‌های آموزشی هم بررسی شود. داده تربیتی نیز در کنار داده آموزشی اهمیت دارد، زیرا یادگیری از وضعیت عاطفی، روابط کلاسی، احساس امنیت، اعتماد به معلم و تجربه روزانه دانش‌آموز جدا نیست. مدرسه‌ای که تنها نتیجه آزمون را می‌بیند، ممکن است دلیل پنهان دشواری یادگیری را تشخیص ندهد. ساماندهی شواهد برای تصمیم‌گیری مدرسه‌ای، مرحله‌ای است که داده‌های پراکنده را به مجموعه‌ای قابل فهم تبدیل می‌کند. این ساماندهی می‌تواند از راه دسته‌بندی خطاهای رایج، مقایسه روند پیشرفت، تشخیص گروه‌های نیازمند پشتیبانی، ثبت تجربه‌های معلمان، بررسی نمونه کارهای دانش‌آموزان و تنظیم گزارش‌های کوتاه تحلیلی انجام گیرد. نقش داده‌کاوی و تحلیل داده‌ها در تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد، تنها در به‌کارگیری ابزارهای پیچیده خلاصه نمی‌شود، بلکه در توان مدرسه برای یافتن الگوهای پنهان، شناخت رابطه میان نشانه‌ها و جلوگیری از تصمیم‌های سطحی آشکار می‌شود [۳]. مدیریت مدرسه داده‌محور نیز زمانی به عمل حرفه‌ای تبدیل می‌گردد که شواهد به زبان مشترک مدیران و معلمان تبدیل شود و همه بدانند هر داده برای پاسخ به کدام پرسش گردآوری شده است [۴]. چنین نظامی از سردرگمی جلوگیری می‌کند و زمینه تحلیل مشترک را پدید می‌آورد. تحلیل شواهد با مشارکت معلمان و مدیران، قلب فرایند اجرایی مدرسه پژوهش‌بنیان است، زیرا داده‌ها بدون گفت‌وگوی حرفه‌ای به شناخت زنده و راهکار آموزشی تبدیل نمی‌شوند. هر معلم بخشی از واقعیت کلاس را می‌بیند و مدیر نیز تصویر گسترده‌تری از روندهای مدرسه دارد؛ پیوند این دو نگاه می‌تواند تفسیر دقیق‌تری از مسئله پدید آورد. تحلیل شواهد نباید به گزارش‌خوانی رسمی یا مقایسه ساده میان کلاس‌ها کاهش یابد، زیرا چنین برخوردی معمولاً به دفاع فردی، نگرانی کارکنان یا نتیجه‌گیری شتاب‌زده می‌انجامد. نشست تحلیلی در مدرسه پژوهش‌بنیان باید فضایی امن، حرفه‌ای و هدفمند باشد؛ فضایی که در آن معلمان بتوانند



درباره دشواری های یاددهی، خطاهای پرتکرار، اثر روش های به کاررفته، واکنش دانش آموزان و نیازهای پشتیبان سخن بگویند. مشارکت مدیران در این تحلیل به معنای کنترل یا داوری شخصی نیست، بلکه به معنای هدایت گفت و گو، ایجاد تمرکز، فراهم کردن منابع و کمک به تبدیل یافته ها به تصمیم اجرایی است. انتخاب راهکارهای آموزشی بر پایه شواهد معتبر زمانی امکان پذیر می شود که مدرسه میان علت مسئله و نوع مداخله تناسب برقرار کند. اگر مشکل به کمبود تمرین مربوط باشد، راهکار با زمانی که مشکل از فهم نادرست مفهوم یا روش نامتناسب تدریس سرچشمه گرفته متفاوت خواهد بود. اگر داده ها نشان دهد گروهی از دانش آموزان در آغاز یادگیری دچار ابهام اند، برنامه جبرانی پایان فصل به تنهایی کافی نیست و باید آموزش همان لحظه بازآرایی شود. بررسی راهکارهای طراحی و توسعه مدارس پژوهش محور نشان می دهد که ساختار تصمیم سازی زمانی اثرگذار می شود که تحلیل جمعی، توان معلمان و برنامه عملی مدرسه به یکدیگر متصل باشند [۸]. طراحی الگو برای مدرسه پژوهش محور نیز بر همین نکته تأکید دارد که راهکار آموزشی نباید تقلیدی، شتاب زده یا جدا از بافت مدرسه باشد، بلکه باید از دل شواهد، توان اجرایی مدرسه و نیاز واقعی یادگیرندگان بیرون بیاید [۱۱]. چنین انتخابی، تصمیم مدرسه را از سطح توصیه عمومی به اقدام دقیق آموزشی تبدیل می کند. اجرای تصمیم های آموزشی در کلاس و مدرسه مرحله ای است که اعتبار فرایند پژوهش بنیان را آشکار می کند، زیرا مدرسه تنها با شناخت مسئله و تحلیل شواهد تغییر نمی کند، بلکه با اقدام سنجیده و پیگیری شده به اصلاح می رسد. تصمیمی که در نشست معلمان تصویب می شود، باید به رفتار آموزشی مشخص تبدیل گردد؛ برای نمونه تغییر شیوه پرسش گری در کلاس، بازطراحی تکلیف، افزایش فرصت تمرین، گروه بندی هدفمند دانش آموزان، ارائه بازخورد دقیق تر، استفاده از نمونه های ملموس، تغییر زمان ارزشیابی یا طراحی فعالیت پشتیبان برای گروهی خاص. اجرای تصمیم باید روشن کند چه کسی، در چه زمانی، با چه ابزار و برای کدام گروه از دانش آموزان اقدام خواهد کرد. تصمیم کلی و بی مسئولیت، هرچند بر پایه شواهد باشد، در عمل به نتیجه نمی رسد. بازبینی نتایج تصمیم ها بر پایه تغییرات یادگیری نیز بخش جدایی ناپذیر این چرخه است. مدرسه باید پس از اجرای راهکار بسنجد که آیا میزان فهم افزایش یافته، خطاهای تکراری کاهش پیدا کرده، مشارکت بیشتر شده، دانش آموزان توان توضیح آموخته ها را به دست آورده اند یا نه. این بازبینی نباید تنها به سنجش پایانی واگذار شود، بلکه باید در طول آموزش و با نشانه های کوچک اما معنادار انجام گیرد. ثبت تجربه های موفق و ناموفق مدرسه، حافظه حرفه ای سازمان را می سازد. بسیاری از مدرسه ها تجربه های ارزشمندی دارند، اما چون آن ها را ثبت، تحلیل و منتقل نمی کنند، هر سال دوباره از نقطه آغاز شروع می کنند. تجربه موفق وقتی ثبت می شود، می تواند برای معلمان دیگر الهام بخش باشد و تجربه ناموفق وقتی تحلیل می شود، از تکرار خطا جلوگیری می کند. تبدیل تجربه های مدرسه به دانش حرفه ای قابل انتقال، مدرسه پژوهش بنیان را از محیطی مصرف کننده به محیطی تولیدکننده فهم آموزشی تبدیل می کند. تصمیم های داده محور در مدرسه زمانی ماندگار می شوند که پس از اجرا بازبینی گردند، نتیجه آن ها نوشته شود و برای تصمیم های بعدی در دسترس کارکنان قرار گیرد [۱]، [۴]. چنین چرخه ای سبب می شود مدرسه نه فقط مسئله های خود را حل کند، بلکه از مسیر حل مسئله، خرد حرفه ای تازه ای برای آینده خود بسازد.

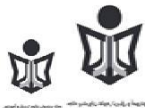
الزامات استقرار الگوی کلان مدارس پژوهش بنیان

نقش مدیر مدرسه در نهادینه سازی رویکرد پژوهش بنیان، نقشی راهبردی و تعیین کننده است، زیرا هیچ الگوی کلانی بدون پشتیبانی رهبری مدرسه از سطح نوشته و برنامه فراتر نمی رود. مدیر در مدرسه پژوهش بنیان تنها اداره کننده امور جاری، تنظیم کننده برنامه ها و پیگیر فعالیت های رسمی نیست، بلکه باید مسیر اندیشه پژوهشی را در رفتار روزانه مدرسه جاری سازد. چنین نقشی زمانی تحقق پیدا می کند که مدیر به جای تکیه بر دستورهای لحظه ای و قضاوت های شخصی، مسئله های آموزشی را به گفت و گوی جمعی تبدیل کند و از معلمان بخواهد تجربه های کلاسی،



داده‌های یادگیری، نشانه‌های رفتاری و بازخوردهای تربیتی را برای فهم دقیق‌تر وضعیت دانش‌آموزان به کار گیرند. نهادینه‌سازی رویکرد پژوهش‌بنیان به معنای افزودن چند فعالیت جداگانه به برنامه مدرسه نیست، بلکه به معنای تغییر شیوه اندیشیدن، تصمیم‌گیری و همکاری در مدرسه است. مدیر باید نشان دهد که پرسشگری ارزش دارد، بیان مسئله نشانه ضعف نیست، بازبینی تصمیم‌ها نشانه ناکامی به شمار نمی‌آید و داده‌ها برای رشد حرفه‌ای استفاده می‌شوند. اگر مدیر خود در برابر شواهد مقاومت کند یا گزارش‌ها را فقط برای پاسخ اداری بخواند، معلمان نیز پژوهش را امری تشریفاتی و کم‌اثر خواهند دید. توانمندسازی معلمان برای کار با شواهد آموزشی، مکمل همین نقش رهبری است. معلم باید بداند چه داده‌ای برای کدام پرسش مناسب است، چگونه خطاهای یادگیری را دسته‌بندی کند، چگونه از مشاهده کلاسی گزارش معتبر بسازد، چگونه میان نمره، رفتار، انگیزه و شرایط یادگیری رابطه برقرار کند و چگونه یافته‌های خود را با همکاران در میان بگذارد. تصمیم‌گیری داده‌محور در مدیریت آموزشی زمانی به عمل مدرسه‌ای تبدیل می‌شود که مدیر، معلم و کارکنان آموزشی زبان مشترکی برای فهم شواهد داشته باشند و هرکدام بدانند نقش آنان در چرخه تصمیم‌سازی چیست [۲]. مدرسه‌ای که به توانمندسازی واقعی معلمان بی‌توجه باشد، شاید داده گردآوری کند، اما از آن برای اصلاح آموزش بهره عمیق نخواهد برد.

ایجاد زمان و فضای حرفه‌ای برای گفت‌وگوی پژوهشی از الزامات جدی استقرار الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان است، زیرا کار با شواهد به آرامش فکری، تمرکز، همکاری و فرصت تحلیل نیاز دارد. معلمی که تمام زمان خود را میان تدریس، تکلیف، ارزشیابی، امور اداری، ارتباط با خانواده و پیگیری نظم کلاس تقسیم می‌کند، بدون زمان مشخص برای بازاندیشی نمی‌تواند داده‌های یادگیری را به شناخت حرفه‌ای تبدیل کند. مدرسه پژوهش‌بنیان باید زمان‌هایی روشن، منظم و هدفمند برای نشست‌های تخصصی، بررسی نمونه کارهای دانش‌آموزان، تحلیل خطاهای پرتکرار، گفت‌وگو درباره روش‌های تدریس و بازبینی برنامه‌های آموزشی فراهم سازد. این زمان نباید به جلسه‌های طولانی، پراکنده و بی‌نتیجه تبدیل شود، بلکه باید با پرسش مشخص، شواهد آماده، دستور کار محدود و تصمیم قابل پیگیری همراه باشد. فضای حرفه‌ای نیز تنها به مکان فیزیکی اشاره ندارد، بلکه به امنیت روانی، احترام متقابل، امکان بیان دیدگاه، شنیدن تجربه‌های متفاوت و پرهیز از سرزنش مربوط است. طراحی سازوکارهای ساده برای گردآوری داده‌های مدرسه‌ای نیز اهمیت فراوان دارد، زیرا مدرسه اگر درگیر فرم‌های دشوار، گزارش‌های سنگین و فرایندهای زمان‌بر شود، معلمان به جای تمرکز بر یادگیری، از رویکرد پژوهش‌بنیان خسته خواهند شد. سازوکار ساده یعنی مدرسه بداند برای هر مسئله، چه داده‌ای لازم است، چه کسی آن را گردآوری می‌کند، چگونه ثبت می‌شود و چه زمانی برای تصمیم‌گیری بررسی خواهد شد. این سازوکار می‌تواند شامل برگه کوتاه مشاهده کلاسی، پرونده پیشرفت یادگیرنده، جدول خطاهای پرتکرار، گزارش کوتاه گفت‌وگوی معلم و دانش‌آموز یا یادداشت تحلیلی گروه آموزشی باشد. بررسی شاخص‌های مدارس مبتنی بر پژوهش نشان می‌دهد که پژوهش‌محوری زمانی در مدرسه پایدار می‌ماند که سازوکارهای آن قابل اجرا، روشن، منظم و متناسب با ظرفیت واقعی مدرسه باشند [۹]. پیچیده‌سازی فرایندها ممکن است ظاهر علمی ایجاد کند، اما سادگی هوشمندانه می‌تواند مشارکت گسترده‌تر و تصمیم‌های دقیق‌تر پدید آورد. تقویت اعتماد سازمانی در استفاده از داده‌ها از بنیادی‌ترین پیش‌شرط‌های استقرار مدرسه پژوهش‌بنیان است، زیرا کارکنان مدرسه زمانی با شواهد صادقانه برخورد می‌کنند که مطمئن باشند داده‌ها علیه آنان به کار گرفته نمی‌شود. اگر نتایج ارزشیابی، افت نمره، ضعف کلاس یا گزارش خطاهای یادگیری به ابزاری برای تنبیه، مقایسه تحقیرآمیز یا سرزنش مستقیم تبدیل شود، معلمان به جای تحلیل واقعیت، به پنهان‌سازی مسئله، دفاع از عملکرد خود و انتخاب گزارش‌های بی‌خطر روی می‌آورند. پرهیز از نگاه تنبیهی به نتایج ارزشیابی و شواهد، به معنای بی‌توجهی به مسئولیت حرفه‌ای نیست، بلکه به معنای استفاده رشد‌محور از داده‌ها است. مدرسه باید میان پاسخ‌گویی حرفه‌ای و برخورد تنبیهی تفاوت بگذارد. پاسخ‌گویی حرفه‌ای از معلم می‌خواهد مسئله را ببیند، برای

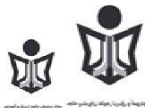


تصمیم خود دلیل بیاورد، در اصلاح مسیر همکاری کند و پیامد کار خود را بازبینی نماید، اما نگاه تنبیهی، داده را به ابزار فشار تبدیل می‌کند و روح پژوهش را از مدرسه می‌گیرد. فراهم‌سازی پشتیبانی اداری برای تصمیم‌گیری شواهدمحور نیز در همین زمینه معنا دارد. معلمان نباید احساس کنند کار با شواهد تنها مسئولیتی افزوده بر وظایف روزانه آنان است؛ مدرسه باید زمان، ابزار، هماهنگی، تقسیم کار، بایگانی منظم و پشتیبانی اجرایی لازم را فراهم کند تا شواهد به تصمیم تبدیل شوند. کاربرد رویکرد مدرسه پژوهش‌محور در ارتقای خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان زمانی اثربخش می‌شود که مدیران و کارکنان مدرسه با اطمینان، همکاری و نگاه اصلاحی به داده‌ها بنگرند [۵]. مدرسه پژوهش‌بنیان باید به معلمان نشان دهد که گزارش دشواری‌های یادگیری، راهی برای دریافت حمایت حرفه‌ای است، نه مقدمه‌ای برای داوری منفی. اعتماد سازمانی همچنین زمینه گفت‌وگوی صادقانه میان مدیر و معلمان را فراهم می‌کند و اجازه می‌دهد خطاهای آموزشی به منبع یادگیری جمعی تبدیل شوند. بدون چنین اعتمادی، حتی بهترین الگوها به ظاهر اداری محدود می‌مانند و از تغییر عمیق رفتار آموزشی بازمی‌مانند.

هماهنگی برنامه درسی، ارزشیابی و پژوهش مدرسه‌ای از الزاماتی است که الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان را از فعالیت‌های پراکنده جدا می‌کند و به آن انسجام می‌بخشد. برنامه درسی مسیر آموزش را نشان می‌دهد، ارزشیابی نشانه‌های پیشرفت و دشواری را آشکار می‌کند و پژوهش مدرسه‌ای این نشانه‌ها را به پرسش، تحلیل و تصمیم اصلاحی تبدیل می‌سازد. اگر این سه بخش جدا از هم عمل کنند، مدرسه ممکن است برنامه‌ای رسمی اجرا کند، آزمون‌هایی برگزار نماید و گزارش‌هایی فراهم آورد، اما هیچ پیوند روشنی میان آموزش، سنجش و بهسازی پدید نیاید. مدرسه پژوهش‌بنیان باید اطمینان یابد که آنچه تدریس می‌شود، آنچه سنجیده می‌شود و آنچه برای اصلاح تصمیم‌ها بررسی می‌گردد، در یک مسیر تربیتی واحد قرار دارد. نقش فناوری آموزشی در ساماندهی داده‌ها و شواهد نیز در همین پیوند اهمیت پیدا می‌کند. ابزارهای فناورانه می‌توانند ثبت پیشرفت، دسته‌بندی خطاها، نگهداری پرونده یادگیری، مقایسه روندها، انتقال بازخورد و دسترسی سریع‌تر به داده‌های مدرسه‌ای را آسان‌تر کنند، اما فناوری زمانی سودمند است که در خدمت پرسش آموزشی و داوری حرفه‌ای قرار گیرد. اگر ابزارها تنها برای انباشت عدد، گزارش‌سازی ظاهری یا افزایش فشار اداری به کار روند، ارزش پژوهش‌بنیان خود را از دست می‌دهند. ضرورت عدالت آموزشی در تفسیر و به‌کارگیری شواهد نیز باید همواره مورد توجه قرار گیرد. داده‌ها نباید سبب برچسب‌زنی به دانش‌آموزان، حذف گروه‌های ضعیف‌تر یا تقویت نگاه تبعیض‌آمیز شوند. مدرسه باید هنگام تفسیر شواهد، تفاوت فرصت‌ها، شرایط خانوادگی، زبان یادگیری، دسترسی به منابع، وضعیت عاطفی و نیازهای فردی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. مدرسه پژوهش‌محور زمانی می‌تواند به توسعه آموزشی کمک کند که شواهد را برای حمایت دقیق‌تر، فرصت‌آفرینی عادلانه‌تر و اصلاح سنجیده‌تر فرایند یادگیری به کار گیرد [۶]، [۱۰]. چنین الزامی سبب می‌شود الگوی کلان نه فقط کارآمد، بلکه انسانی، عادلانه و متناسب با رسالت تربیتی مدرسه باقی بماند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

مدرسه پژوهش‌بنیان زمانی معنا پیدا می‌کند که پژوهش از سطح فعالیت جانبی و مناسبتی بیرون آید و به شیوه اندیشیدن، تصمیم‌سازی و عمل آموزشی مدرسه تبدیل شود. بررسی مبانی مفهومی، مؤلفه‌های اصلی و فرایندهای اجرایی این الگو نشان می‌دهد که کیفیت مدرسه با انباشت گزارش‌ها، اجرای دستورهای اداری و تکرار برنامه‌های ثابت افزایش نمی‌یابد، بلکه با شناخت دقیق مسئله، تفسیر سنجیده شواهد، گفت‌وگوی حرفه‌ای و انتخاب راهکارهای متناسب با نیازهای واقعی دانش‌آموزان بهبود پیدا می‌کند. مدرسه‌ای که به داده‌های یادگیری، تجربه‌های مستند معلمان، مشاهده‌های کلاسی، بازخورد خانواده و یافته‌های معتبر آموزشی توجه دارد، بهتر می‌تواند میان نشانه‌های ظاهری و ریشه‌های واقعی مسائل تفاوت بگذارد. چنین مدرسه‌ای ضعف یادگیری را تنها به کم‌کاری دانش‌آموز نسبت



نمی‌دهد، افت انگیزه را فقط مسئله فردی نمی‌بیند و دشواری تدریس را به تجربه شخصی معلم محدود نمی‌کند، بلکه همه این موارد را در شبکه‌ای از عوامل آموزشی، تربیتی، مدیریتی و فرهنگی بررسی می‌کند. الگوی کلان مدارس پژوهش‌بنیان بر این اندیشه استوار است که تصمیم درست حاصل پیوند میان رهبری آگاهانه، فرهنگ اعتماد، توانمندی پژوهشی معلمان، نظام منظم گردآوری داده، گفت‌وگوی حرفه‌ای، مشارکت دانش‌آموزان و پشتیبانی خانواده است. مدرسه در این الگو از جایگاه مجری صرف برنامه فاصله می‌گیرد و به سازمانی یادگیرنده تبدیل می‌شود که از تجربه‌های خود می‌آموزد، تصمیم‌های خود را بازبینی می‌کند و برای رشد دانش‌آموزان به شواهد قابل اتکا تکیه می‌کند. پیام اصلی این مقاله آن است که پژوهش‌بنیان شدن مدرسه، نیازمند دگرگونی تدریجی در فرهنگ کار آموزشی است و بدون اعتماد، زمان حرفه‌ای، حمایت مدیریتی، هیچ الگوی شواهدمحور به نتیجه عمیق نخواهد رسید.

پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس، پژوهش‌محوری را به برنامه‌ای جدا از آموزش روزانه تبدیل نکنند، بلکه آن را در نشست‌های معلمان، بررسی پیشرفت دانش‌آموزان، طراحی تکلیف‌ها، ارزشیابی‌های مرحله‌ای و تصمیم‌های تربیتی جاری سازند. معلمان باید برای خواندن شواهد آموزشی، دسته‌بندی خطاهای یادگیری، ثبت تجربه‌های کلاسی، تحلیل داده‌های ساده و گفت‌وگوی حرفه‌ای توانمند شوند تا بتوانند میان مشاهده روزمره و تصمیم آموزشی پیوند برقرار کنند. گروه‌های آموزشی مدرسه لازم است زمان مشخصی برای بررسی نمونه کارهای دانش‌آموزان، شناخت دشواری‌های مشترک، مقایسه روش‌های تدریس و طراحی راهکارهای اصلاحی داشته باشند. نتایج ارزشیابی و داده‌های مدرسه‌ای نباید ابزار سرزنش، رتبه‌بندی شتاب‌زده یا فشار اداری شوند، زیرا چنین نگاهی اعتماد را از میان می‌برد و کارکنان را به پنهان‌سازی مسئله سوق می‌دهد. پیشنهاد می‌شود مدرسه سازوکارهایی ساده، قابل اجرا و کم‌هزینه برای گردآوری داده طراحی کند تا معلمان درگیر فرم‌های پیچیده و گزارش‌های فرساینده نشوند. خانواده‌ها باید در جایگاه همراه آموزشی شناخته شوند و مدرسه از بازخورد آنان برای شناخت بهتر وضعیت یادگیری، انگیزه، عادت مطالعه و نیازهای فردی دانش‌آموزان بهره بگیرد. پیوند مدرسه با مراکز علمی، گروه‌های آموزشی و نهادهای پشتیبان می‌تواند کیفیت تحلیل‌ها، اعتبار راهکارها و گستره یادگیری حرفه‌ای کارکنان را افزایش دهد. سیاست‌گذاران آموزشی باید به جای افزایش تکلیف‌های اداری، زمینه زمان حرفه‌ای، آموزش معلمان، ابزارهای ساده ثبت داده و اختیار مسئولانه مدرسه را فراهم کنند. به کارگیری شواهد باید همواره با عدالت آموزشی همراه باشد، زیرا داده‌ها زمانی ارزش تربیتی دارند که برای حمایت دقیق‌تر از دانش‌آموزان، کاهش نابرابری فرصت‌ها، اصلاح روش‌های تدریس و گسترش یادگیری عمیق به کار روند.

منابع

- [۱] ح. دریجانی، ذ. کمالی اصل، ح. اخلاقی راسته کناری، و م. مومنی‌خواه، «تصمیم‌سازی مدرسه‌ای با رویکرد داده‌محور: از جمع‌آوری تا تحلیل عملیاتی»، در دومین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین و اولین همایش بین‌المللی پژوهشی فرهنگیان نوین، آستارا، ۱۴۰۴.
- [۲] ح. قهرمان بلارغو، م. زارع سنجی لک، ع. پاکدامن قولنجی، و س. کباسی، «تصمیم‌گیری داده‌محور در مدیریت آموزشی»، در سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران، ۱۴۰۳.
- [۳] ب. بهنامی‌نیا و ب. آبیگر، «تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد در مدیریت مدرسه: نقش داده‌کاوی و تحلیل داده‌ها، بازی‌های فردمحور آموزشی با الگوریتم‌های هوشمند یادگیری»، در چهارمین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر، ۱۴۰۴.



- [۴] پ. صفری دهدزی، س. م. آلبوشوکه، ع. شریفی، و ع. شریفی، «مدیریت مدرسه داده محور؛ تصمیم گیری آموزشی مبتنی بر شواهد واقعی»، در اولین همایش بین المللی نوآوری های فناوری های فناورانه در آموزش و پرورش، رامشیر، ۱۴۰۴.
- [۵] ص. حیدری، ف. مستعلی زاده، و ه. مستعلی زاده، «کاربرد رویکرد مدرسه پژوهش محور در ارتقای خلاقیت و نوآوری دانش آموزان»، در سومین کنفرانس بین المللی حقوق، مدیریت، علوم تربیتی، روان شناسی و مدیریت برنامه ریزی آموزشی، تهران، ۱۴۰۴.
- [۶] آ. رحیمی، «مدرسه پژوهش محور؛ راهی برای توسعه پایدار آموزشی»، در اولین همایش بین المللی نوآوری های فناورانه در آموزش و پرورش، رامشیر، ۱۴۰۴.
- [۷] ف. اصل مرز و س. آ. حسینی، «بررسی نقش و اهمیت معلم و مدرسه پژوهش محور در آموزش و پرورش»، در دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، ۱۳۹۶.
- [۸] م. کوهی اصل، م. محبی، و ع. تقویان وروجی، «بررسی کیفی راهکارهای طراحی و توسعه مدارس پژوهش محور»، در بیستمین کنفرانس بین المللی پژوهش در روان شناسی، مشاوره و علوم تربیتی، ۱۴۰۳.
- [۹] ش. رهبر گیگلو، م. روحی شاهعلی بیگلو، و ش. هاشمی خانمحمد، «بررسی و طراحی شاخص های مناسب مدارس مبتنی بر پژوهش»، در اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران، ۱۴۰۲.
- [۱۰] پ. فلاحتی چراغ آبادی، «طراحی الگو و بررسی و تبیین شاخص های مدرسه پژوهش محور»، در اولین همایش ملی مدرسه الگو، بندرعباس، ۱۴۰۲.
- [۱۱] ح. پالار، ت. عنایتی، و م. صالحی، «طراحی و اعتباریابی مدل مدرسه پژوهش محور با رویکرد ارتقای کیفی فرایند یاددهی و یادگیری در مدارس»، ۱۴۰۲.
- [۱۲] ا. چاوشی، ب. شاه طالبی، و ر. ابراهیم زاده دستجردی، «شناسایی مؤلفه های مدرسه پژوهش محور به منظور ارائه یک الگوی جامع برای آموزش و پرورش دولتی ایران»، ۱۴۰۰.