

# پژوهش و حوزه ۳۹

فصل نامه علمی - تخصصی

سال دوازدهم، پائیز وزمستان ۱۳۹۷



صاحب امتیاز: معاونت پژوهش حوزه‌های علمیه

مدیر مسئول: سیدحسین میرمعزی

سرمدیر: امیرحسن شیعی

هیئت تحریریه: عباس ایزدپناه، مجید طرقی، هادی یعقوب‌نژاد، نصرالله آقاچانی، رضا حبیبی، حسن

معلمی، محمدعلی مهدوی راد.

مدیر اجرایی و محتوایی (ویرایش ادبی، ویرایش محتوایی، تنظیم، صفحه‌آرایی و...): رضا فخاری

مترجم: مصطفی مهدوی.

حوزه موضوعی فصل‌نامه «پژوهش و حوزه» در زمینه پژوهش‌پژوهی و علم‌شناسی است.

مقاله‌های این فصل‌نامه در صورتی امکان چاپ می‌یابد که علمی، مستند و تحقیقی باشند.

«پژوهش و حوزه» در ویرایش و تلخیص مقاله‌ها آزاد است.

نقل و اقتباس از مطالب آن با ذکر نام مقاله و مجله آزاد است.

مسئولیت محتوای مقالات به عهده نویسندگان است.

آدرس: قم، جمکران، بلوار انتظار، مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش

تلفن: ۰۲۵-۳۷۲۵۵۸۹۰

سایت: [www.pazhuhesh.ir](http://www.pazhuhesh.ir)

پست الکترونیک: [pazhuhesh@ismc.ir](mailto:pazhuhesh@ismc.ir)

قیمت: ۹۰/۰۰۰ ریال

تاریخ چاپ: پائیز و زمستان ۱۳۹۷

## «راهنمای نگارش و ارسال مقالات»

در نگارش و ارسال مقالات نکات ذیل باید رعایت گردد:

۱. مشخصات کامل نویسنده، شامل: شماره تماس، رتبه علمی، ایمیل؛
۲. حروف نگاری مقاله بر اساس ورد (word)؛
۳. حجم مقاله حداکثر ۲۵ صفحه ۳۰۰ کلمه‌ای؛
۴. ساختار مقاله شامل: چکیده (حداکثر ۳۰۰ کلمه)، کلیدواژه (حداکثر ۷ کلمه)، مقدمه، سرفصل‌های اصلی، نتیجه، منابع؛
۵. ارجاعات به صورت درون‌متنی، شامل: نام خانوادگی مؤلف، سال، جلد و صفحه؛
۶. معادل‌های لاتین، تعریف اصطلاحات و توضیح‌های لازم در پاورقی؛
۷. فهرست منابع، شامل: نام خانوادگی، نام، تاریخ چاپ، کتاب یا مقاله (مجله، شماره، شماره، سال و ماه)، ترجمه، تحقیق، تصحیح، محل انتشار، ناشر، نوبت چاپ.

## فهرست مطالب

### مقالات

- درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کاربردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه‌های علمیه / معاونت پژوهش حوزه‌های علمیه، مدیریت مطالعات پژوهشی..... ۵
- مبانی نظری آموزش پژوهش محور در غرب: ردیابی اندیشه‌های نظری پشتیبان آموزش پژوهش محور در غرب و وجه دلالت و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها بر این الگوی آموزشی / یحیی حبیبی، رضا حبیبی..... ۳۳
- تبیین نظام آموزش پژوهش محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه‌های علمیه / رضا حبیبی..... ۶۵
- مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع) / رضا ابروش و محمد جواد یاوری سرتختی..... ۹۷
- پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه: بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها / رضا فخاری..... ۱۲۹
- راهنمای پایگاه‌های منابع تحقیقاتی لاتین برای شناخت اسلام / رضا کریمی..... ۱۷۵
- تحلیل استنادی مقالات فصلنامه پژوهش و حوزه (شماره ۱ - ۳۶) / بهروز همایی و مرتضی محمدی آستانی..... ۱۹۷
- چکیده انگلیسی مقالات..... ۲۱۶



## درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کاربردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه‌های علمیه

معاونت پژوهش حوزه‌های علمیه، مدیریت مطالعات پژوهشی

**چکیده:** یکی از رویکردهای مطرح در حوزه آموزش، رویکردی است که بر بعد تفکر و تعقل به جای حفظ و انباشت اطلاعات تأکید دارد. محققان عرصه تعلیم و تربیت بر این باورند که نظام‌های آموزشی، به جای انتقال دانش، باید به سوی پرورش مهارت‌های استدلال و تفکر حرکت کنند؛ چرا که برنامه‌های آموزشی باید منجر به ظهور استعداد‌های درونی فراگیران و رشد شناختی آنها شوند، و این امر مستلزم آن است که آموزش با رویکرد پژوهشی همراه باشد. از پیامدهای مورد انتظار آن، علاوه بر کسب دانش، فهم و تحلیل موضوع، مهارت در روند تحقیق، وسعت دید علمی و روحیه همکاری است. این رویکرد آموزشی بخاطر نقاط قوت و جذابیت‌های روشی، توجه مسئولین آموزشی کشور ما را به خود جلب کرده و در اسناد بالادستی کشور و حوزه‌های علمیه مورد سفارش و دستور قرار گرفته است. این مقاله ابتدا به توصیف و بیان مبادی و مبانی و مؤلفه‌های آموزش پژوهش محور از دیدگاه صاحب نظران این فن پرداخته است؛ سپس مبانی و آموزه‌های این نوع مدل آموزشی مورد را مورد نقد و ارزیابی قرار داده است، و مشخص شد که این نوع الگوی آموزشی با همه ویژگی‌های مثبت و سازنده‌ای که برای آن متصور است، به لحاظ مبنای معرفت‌شناختی که عمدتاً بر نسبی‌گرایی استوار است و نیز کارکرد فرسایشی‌اش، نمی‌تواند در تمامی مراحل آموزشی و موضوعات علمی مورد استفاده قرار گیرد؛ اما در بسیاری از موضوعات و مراحل آموزشی به دلیل برخی آموزه‌ها، بسیار مفید و ضروری است. همچنین با مطالعه تطبیقی مؤلفه‌های آموزش پژوهش محور با نظام آموزش حوزه‌های علمیه، جایگاه این رویکرد در نظام آموزش حوزه‌های علمیه مورد بررسی قرار گرفته و مشخص شد که این الگوی آموزش در حوزه‌های علمیه همواره رواج داشته و در مرحله‌ای از این نظام آموزشی که درس خارج خوانده می‌شود، مبنا و اساس کار بوده است؛ که حکایت از پیش‌رو بودن نظام آموزشی حوزه‌های علمیه دارد.

**واژگان کلیدی:** نظام آموزشی، رویکردهای آموزشی، آموزش پژوهش محور، مبانی آموزش پژوهش محور، مبادی آموزش پژوهش محور.

## تبیین مسأله

آموزش و تدریس در رویکرد قدما، عمدتاً بر حفظ و انتقال دانش استوار بوده، و معلم در این رویکرد کسی بود که علم خود را آن‌طور که خود دارد به دیگران انتقال دهد. اما رویکرد-های جدید آموزش بر تفکر و مهارت‌های کسب علم بجای انتقال آن تأکید دارند. در این رویکرد، معلم کسی است که بتواند شرایطی را فراهم کند که دیگران، خود بتوانند به همان علوم دسترسی پیدا کنند. برای این رویکرد آموزشی، الگوهای متعددی مطرح است که همگی بر پویایی و فعالیت فراگیر در فرایندهای آموزش تأکید دارند. یکی از این الگوها که بر نقش پررنگ تفکر و تحقیق در فرایند آموزش تأکید دارد، الگوی آموزش پژوهش‌محور<sup>۱</sup> است.

در رویکرد پژوهش‌محور، آموزش به صورت مراحمی که دانشمندان در جریان برخورد با موقعیت‌های نامعین و مسأله‌ای جدید طی می‌کنند در نظر گرفته می‌شود. (شواب، ۱۹۹۶؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱) از این روش می‌توان برای پرورش استعدادهای خلاق فراگیران در راستای تولید و توسعه علم استفاده کرد. هدف اصلی آموزش در این رویکرد، پرورش تفکر و محصول نهایی تعلیم و تربیت نیز «ذهن کاوشگر» است. (پاول، ۱۹۸۹؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۱۱)

این رویکرد جدید آموزشی که ریشه در نظریه‌های یادگیری «سازنده‌گرایی» دارد، به نوعی در اعتراض به نظریه‌های یادگیری چون «رفتارگرایی» به وجود آمده است، و از نظریه‌های پیاژه، ویگوتسکی، روان‌شناسی گشتالت، برونر و تافلر و نیز فلسفه پرورشی جان دیویی سرچشمه می‌گیرد. (سیف، ۱۳۸۰) طبق این اندیشه، ادراکات، یادها و سایر ساخت‌های ذهنی پیچیده انسان به طور فعال توسط فرد در ذهن او ساخته می‌شوند؛ نه این‌که از بیرون وارد ذهن شوند. (همان) بنابراین، بجای تلاش برای انتقال دانش به فراگیران باید به فرایند و روش‌های چگونگی یادگیری، اکتشاف و تولید دانش توسط فراگیر تأکید کرد.

این نوع الگوی آموزشی به لحاظ مبنا و کارکرد، کاستی‌هایی دارد که نمی‌تواند در تمامی مراحل آموزشی و موضوعات علوم از آن استفاده کرد. مهم‌تر از آن، در نظر نگرفتن تعارضات

---

<sup>۱</sup>. Inquiry-Based Learning

مبنایی این الگوی آموزشی با مبانی الگوهای بومی، ممکن است ناخواسته نظام آموزشی ما را دچار آسیب‌هایی کند. با این حال، این الگوی آموزشی علی‌رغم برخی مبانی غلط، به علت بسیاری از آموزه‌های مفید، می‌تواند در بسیاری از موضوعات و مراحل آموزشی مفید واقع شود. و می‌توان بسیاری از آموزه‌های آن را در تأکیدات دینی و در سنت‌های آموزشی بومی و اسلامی جستجو کرد.

امام کاظم (ع) می‌فرمایند: «ان الله تبارک و تعالی بشر اهل العقل و الفهم فی کتابه، فقال: «و بشر العباد الذین یستمعون القول و یَتَّبِعُونَ احسنه اولئک الذین هداهم الله و اولئک هم اولو الالباب»<sup>۱</sup> (ابن شعبه حرانی، ۱۴۰۴، ص ۳۸۳) خدای تبارک و تعالی مردمان خردمند و فهمیده را در کتاب خود نوید داده، فرموده است: پس نوید ده بندگان مرا؛ آنان که سخن‌ها را می‌شنوند و بهترینش را پیروی می‌کنند. اینان کسانی هستند که خداوند هدایتشان کرده و اینان همان خردمندانند. اندیشمندان اسلامی بر اساس این آیه شریفه، اصول و شرایط یاددهی - یادگیری علم را نه صرفاً در سطح استماع و دریافت و انتقال اطلاعات، بلکه در همه سطوح و حیطه‌های شناختی<sup>۲</sup> به‌خصوص کسب مهارت‌های نقد، ارزیابی و غربال‌گری دانسته، و شرایط معلم خوب را نه فقط انتقال دهنده معلومات و محصولات دانشی، بلکه ایجادکننده و یاددهنده این نوع مهارت‌ها می‌دانند. (ر.ک. مطهری، ۱۳۷۷، ص ۷۰۲)

<sup>۱</sup> زمزم: ۱۷-۱۸.

<sup>۲</sup> حیطه‌های شناختی بر اساس سلسله مراتب تنظیم شده است و هر طبقه از آن مستلزم مهارت‌ها و توانایی‌هایی است: ۱. اطلاعات و دانش: در این سطح از دانش آموز انتظار می‌رود تا همان چیزهایی را که آموخته، عیناً و به‌طور حفظی باز پس دهد؛ ۲. درک و فهم: یادگیری در این سطح بر پایه بی‌بردن به مفهوم یک مطلب و ارتباط آن با مطالعات پیشین است؛ ۳. کاربرد: کاربرد به توانایی استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید و واقعی اشاره می‌کند؛ ۴. تجزیه و تحلیل (آنالیز): تحلیل بر شکستن مطالب به اجزای تشکیل دهنده آن و یافتن روابط بین اجزاء و نحوه سازمان یافتن آن‌ها تأکید دارد؛ ۵. ترکیب (خلاصیت): توانایی ترکیب مجدد عواملی که از طریق تجزیه و تحلیل تفکیک شده اند به پیدایش معنا و مفاهیم جدید؛ ۶. ارزشیابی: شامل داوری و قضاوت در باره ارزش اندیشه‌ها، کارها، راه حل‌ها، روش‌ها و غیره برای منظور معین می‌باشد.

درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه

نظام آموزشی حوزه‌های علمیه بر اساس همین اصول و آموزه‌های اهل بیت (ع) پایه‌گذاری شده و بر محور مجتهدپروری و فهم و درایت روش‌مند دین‌طراحی و برنامه‌ریزی شده است. شاهد و نمونه بارز این ادعا را می‌توان در سطوح مختلف درسی حوزه‌های علمیه، به‌ویژه در سطوح عالی و دروس خارج مشاهده کرد. اوج این رویکرد آموزشی در سبک سامرایی جلوه می‌کند؛ که حکایت از دقت و پیش‌رو بودن نظام آموزشی حوزه علمیه دارد.

مسئله اصلی در این پژوهش عبارت است از چیستی، تاریخچه، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و نیز کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه‌های علمیه

## روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش، به لحاظ گردآوری اطلاعات، اسنادی و به لحاظ تجزیه و تحلیل اطلاعات، توصیفی-تحلیلی است. ابتدا به توصیف و بیان مبادی و مبانی و مؤلفه‌های آموزش پژوهش محور از دیدگاه صاحب‌نظران این فن پرداخته است؛ سپس مبانی و آموزه‌های این نوع مدل آموزشی مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و مشخص شد که این نوع الگوی آموزشی با همه ویژگی‌های مثبت و سازنده‌ای که برای آن متصور است، به لحاظ مبنای معرفت‌شناختی که عمدتاً بر نسبی‌گرایی استوار است و نیز کارکرد فرسایشی‌اش، نمی‌تواند در تمامی مراحل آموزشی و موضوعات علمی مورد استفاده قرار گیرد؛ اما در بسیاری از موضوعات و مراحل آموزشی به دلیل برخی آموزه‌ها، مانند توجه و تأکید بر مهارت‌های تفکر و استدلال و... بسیار مفید و ضروری است. در نهایت با مطالعه تطبیقی مؤلفه‌های آموزش پژوهش محور با نظام آموزش حوزه‌های علمیه، جایگاه این رویکرد در نظام آموزش حوزه‌های علمیه مورد بررسی قرار گرفته و مشخص شد که بسیاری از مؤلفه‌های این الگوی آموزش در حوزه‌های علمیه همواره رواج داشته و در مرحله‌ای از این نظام آموزشی که درس خارج خوانده می‌شود- به‌ویژه در سبک سامرایی- مبنای اساس کار بوده است.

## چیستی آموزش پژوهش محور

رویکردهای آموزشی از حیث‌های گوناگون تقسیم می‌شوند. در یک تقسیم به رویکرد معلم محور، فراگیر محور و فعالیت محور؛ (عبداللهی حسینی، جوادی بورا، جعفری، ۱۳۹۴،



ص ۶۹) و در تقسیم دیگر به رویکرد فعال و غیر فعال؛ همچنین رویکرد آموزش مستقیم و مجازی؛ و نیز رویکرد نتیجه محور و فرایند محور (شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۷) تقسیم می شوند. عملیات آموزش (یادگیری - یاددهی) را می توان از حیث تعاملات و نسبت با پژوهش به دو رویکرد کلی تقسیم کرد: ۱. آموزش محور؛ ۲. پژوهش محور. رویکردهای مذکور کاملاً از هم متمایز نبوده و در بسیاری از جهات همپوشانی هایی دارند... لذا ممکن است یک رویکرد مانند پژوهش محور از طرفی زیرمجموعه رویکرد فعال و از جهتی فراگیر محور و از جهتی فرایند-محور محسوب شود.

قبل از شناخت چستی آموزش پژوهش محور، بایسته است، رویکرد انتقالی و آموزش محور مورد شناسایی قرار گیرد.

## ۱. رویکرد آموزش محور

رویکرد آموزش محور یا آموزش مدار، رویکردی است انتقالی که یادگیری را چیزی می داند که از طریق معلم و کتاب درسی به دانش آموزان انتقال می یابد. در رویکرد انتقالی، دانش آموز همواره مطیع و منفعل است و با گوش دادن یا نوشتن مطالب در اطلاعات معلم شریک می شود. در این رویکرد، محتوای دانش اهمیت بسیار دارد و بر مهارت ها و نگرش ها تأکید نمی شود و معلم نیز اطلاعات را از طریق شفاهی یا نمایشی به دانش آموزان ارائه می کند. معلم بدون درگیر کردن جدی دانش آموزان در فرآیند یادگیری، پاسخ بیشتر پرسش ها را مستقیم به آنها می گوید و بر یافتن پاسخ صحیح، به حافظه سپردن واقعیات و دوباره دسته بندی کردن اطلاعات تأکید دارد. گرچه در این رویکرد، انتقال مطالب با سرعت بالا و در کوتاه ترین زمان انجام می شود و معلمان نیز با این روش آشنا و بر آن مسلط هستند، اما فهم عمیق مطالب در دانش آموزان صورت نمی گیرد و میزان یادگیری واقعی آنان نیز قابل اندازه گیری دقیق نیست. (حسین پور طولازدهی، ۱۳۹۶)

این الگو که بر پایه مبانی معرفت شناسی واقع گرایی و مبانی تعلیم و تربیت رفتارگرایی (عبداللهی، ۱۳۹۴، صص ۷۵-۹۲) استوار است، از این حکایت دارد که: «واقعیت اجتماعی و فیزیکی مستقل از کسانی است که آن را مشاهده می کنند، و مشاهدات این واقعیت، اگر بدون سوگیری باشد، دانش علمی را تشکیل می دهد.» (گال، ۱۳۸۷، ص ۱۳۳۶)

در رویکرد آموزش محور، یادگیری عبارت است از دستیابی به حقایق و اطلاعات علمی که یادگیرنده با تمرین و تکرار به آن نایل می شود. (احمدی، ۱۳۸۰) اهداف برنامه درسی و روش ها و فرایندها نیز از قبل تعریف و طراحی شده است و به تفاوت های فردی میان یادگیرندگان توجه نمی شود. (شورت، ۱۹۸۲؛ نقل در: اسدیان، ۱۳۹۴) به علاوه، روش یاددهی - یادگیری را معلم تعیین کرده و گاهی هم از روش های فعال که دانش آموزان در آن برای یادگیری و رسیدن به هدف و نتیجه فعالیت می کنند، استفاده می کند. شیوه ارزشیابی در این رویکرد نتیجه مدار بوده و نمره های امتحانی و آزمون هایی که در پایان ترم تحصیلی از دانش آموزان اخذ می گردد، ملاک ارزیابی آنان است. (رئیس دانا، ۱۳۸۶)

این نوع آموزش در سنت های آموزشی دینی و بومی ما مورد نهی قرار گرفته و اندیشمندان اسلامی در نفی و مذمت آن سخن ها رانند. در ادبیات دینی ما به علمی که از این طریق کسب می شود، علم مسموع گویند که اگر با علم مطبوع آمیخته نشود، ارزشمند نخواهد بود. «الْعِلْمُ عِلْمَانٌ، عِلْمٌ مَطْبُوعٌ وَ عِلْمٌ مَسْمُوعٌ وَ لَا يَنْفَعُ الْمَسْمُوعُ إِذَا لَمْ يَكُنِ الْمَطْبُوعُ» (نهج البلاغه، حکمت ۳۳۸) علم دو علم است: یکی علم شنیده شده (فرا گرفته شده) و دیگر علم مطبوع.

علامه مجلسی در توضیح علم مطبوع، ذیل شرح روایت مذکور می فرماید: «المراد بالمطبوع ما استنبط بفهمه وفكره الصائب في الاصول والفروع من الاذله العقلية والنقلية» (مجلسی، بحار الانوار، ۱۴۰۳، ج ۱، ص ۲۱۹) مراد از علم مطبوع، دانشی است که انسان با فهم و عقل سلیم و فطری خود در اصول و فروع، از ادله عقلی و نقلی به دست می آورد.

شهید مطهری در تفسیر این روایت و در راستای تبیین بایسته ها و اصول نظام تعلیم و تربیت در اسلام می فرماید: «علم مسموع اگر علم مطبوع نباشد فایده ندارد ... افرادی هستند که اصلاً علم مطبوع ندارند؛ نه اینکه استعدادش را نداشته اند؛ تربیت و تعلیم جوری نبوده که آن نیروی مطبوع او را به حرکت درآورد و پرورش بدهد. اغلب، سیستم آموزشی قدیم خودمان همین جور بوده. شما می بینید که افرادی ... معلوماتی که آموخته اند، درست حکم ضبط صوت را دارند ... بعد مثلاً مدرّس شده و می خواهد همان درس را بدهد. آنچه که در این کتاب و در حاشیه ها و شرح آن بوده، همه را مطالعه کرده و از استاد فرا گرفته است ... یک ذره که پایتان را آن طرف بگذارید، او دیگر لنگ است. معلوماتش فقط همین مسموعات است و اگر مطلب

دیگری در جای دیگر باشد که او بخواهد از این مایه‌های معلومات خودش آنجا نتیجه‌گیری بکند، عاجز است.» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۲۲، ص ۶۸۹)

## ۲. رویکرد پژوهش‌محور

آموزش پژوهش‌محور یا تعابیری چون آموزش مبتنی بر پژوهش و آموزش به شیوه پژوهش (لیپمن ۱۹۹۵؛ نقل در: جهانی، ۱۳۸۷) از تعابیر رایج چند دهه اخیر است و کاربرد پُرسابقه‌ای در میان علمای علم تعلیم و تربیت ندارد؛ از این رو، معنای اصطلاحی دقیق و حد و مرز مشخصی پیدا نکرده است و تلقی‌های گوناگونی از آن وجود دارد که حاصل نوع نگاه هر یک از صاحب‌نظران به این مقوله است.

برخی از تلقی‌ها و تعاریف از آموزش پژوهش‌محور را مرور می‌کنیم:

۱) «گرایش به یادگیری قابل انعطاف که مهارت‌های فرآیند علمی را در فراگیران ایجاد می‌کند. اساتید در این روش، راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری هستند، و یادگیری، فراگیرمحور بوده ... و در چارچوب رویکرد سازنده‌گرایی قرار می‌گیرد.» (کلیورلی، ۲۰۰۳؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

۲) «در این رویکرد آموزشی، اهداف و فرایندها اجرا از پیش تعیین شده نیستند؛ بلکه خصوصیات دانش‌آموزان (علائق، نیازها و استعدادها)، در شکل دادن برنامه درسی در هر محیط آموزشی، تعیین‌کننده بوده و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه شده و خصوصیات دانش‌آموزان، جهت‌دهنده اصلی این برنامه است.» (بود، ۱۹۸۳؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

۳) «داشتن سواد اطلاعاتی، کاوش مطالب علمی از طریق فن‌آوری‌های پیشرفته، تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده، ساختن فرضیات، کسب مهارت‌های ضروری و ارزشمند تفکر؛ همچون استدلال کردن، تولید اندیشه، حل مسأله و یادگیری مادام‌العمر، موارد تأکید این برنامه است.» (بریتزر، ۱۹۹۴؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

۴) «در رویکرد پژوهش‌محور، آموزش به صورت مرحله‌ای که دانشمندان در جریان برخورد با موقعیت‌های نامعین و مسأله‌ای طی می‌کنند در نظر گرفته می‌شود. در رویکرد پژوهش‌محور، علوم را باید به همان شیوه‌ای که دانشمندان آنها را تولید کرده‌اند، آموخت. بنابراین دانش-

درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه

آموزان در جریان یادگیری علوم به جای دریافت مستقیم حقایق علمی با فرایند تولید علم آشنا می شوند.» (شواب، ۱۹۹۶؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

۵) «در این نوع آموزش و یادگیری، انتقال اطلاعات و دانش دارای کمترین اعتبار است و تجارب یادگیری زمانی ارزشمند هستند که مبنایی مسئله محور داشته باشند و حاصل پرسش و کندوکاو فراگیر باشد. آموزش و یادگیری پژوهش محور بر «خودگرایی»، «استقلال» و «استدلال» فراگیر و رشد و گسترش دانش، فهم و تحلیل فراگیر در پیوند با دنیای واقعی تأکید می ورزند. (هاچینگ و اورورک؛ ۲۰۰۶؛ نقل در: خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، ص ۳۳۰)

۶) «در قرن بیست و یکم مهارت های جدید مورد نیاز است. مهارت های یادگیری که دانش آموزان را با شایستگی ها و توانایی هایی برای رویارویی با چالش های ناشی از عدم قطعیت و جهان در حال تغییر آماده نماید. روش های جدید یادگیری که پژوهش محورند، دانش آموزان را برای زندگی و کارکردن در یک محیط اطلاعاتی پیچیده آماده می کنند. در این فرآیند، یکپارچه سازی محتوا به جای مجزا دیدن موضوعات، انتقال دانش و اطلاعات یکپارچه به جای اطلاعات مجزا شده، ایجاد جامعه ای از یادگیرندگان که با هم کار می کنند به جای کارکردن انفرادی و مجزاشده افراد و استمرار همکاری میان دانش آموزان و معلمان از ویژگی های آموزش و یادگیری پژوهش محور است.» (کولتاو و همکاران، ۲۰۰۷؛ نقل در: حسین پور طولازدهی، ۱۳۹۶)

۷) «در محیط آموزش پژوهشی، دانش آموزان همواره با سؤالاتی مواجه می شوند که برای دستیابی به پاسخ سؤالات باید به درک و فهم بیشتری مجهز باشند. معلمان از این فرآیند حمایت می کنند و به مثابه منبعی برای پرورش مهارت های فکری و علمی مورد نیاز دانش آموزان در نظر گرفته می شوند. این کار در محیطی حمایتی اتفاق می افتد؛ محیطی که بر مبنای بحث آزاد، پرسش، ارزیابی انتقادی اطلاعات و شواهد شکل می گیرد. پژوهش به فرآیند جستجوی دانش جدید و همچنین روش تدریس مبتنی بر این فرآیند اشاره می کند. یادگیری از طریق پژوهش، دانش آموزان را آماده می کند تا به پژوهشگران و یادگیرندگان مادام العمر تبدیل شوند.» (جاستیس و همکاران، ۲۰۰۹؛ نقل در: حسین پور طولازدهی، ۱۳۹۶)

۸) «در این رویکرد، موضوعات درسی به صورت مسأله مطرح می‌شود و دانش‌آموزان به دنبال کشف مفاهیم و راه‌حل‌های مسأله هستند. در فرایند آن از شیوه‌هایی همچون مشاهده، پرسش، تفکر و استدلال، کاوشگری، آزمایش استفاده می‌شود. کشف مفاهیم به صورت گروهی یا فردی به عهده دانش‌آموزان است و به دانش‌آموزان آزادی و فرصت تصمیم‌گیری داده می‌شود تا نحوه یادگیری را تمرین کنند. به جای نتیجه، تأکید بر فرآیند یادگیری است و معلم صرفاً تسهیل‌کننده است و وسایل و امکانات را فراهم می‌کند.» (صادقی بجد و احمدی درمیان، ۱۳۹۲)

۹) «در این رویکرد، فعالیت‌ها از میان پرسش‌ها و علایق دانش‌آموزان تعیین می‌شود و دانش‌آموز به دنبال یافتن الگوها و روابط مرتبط با مشاهدات خود در جهان اطراف است. این فعالیت‌ها و رخدادهای آموزشی به گونه‌ای طراحی و تنظیم می‌شوند که در ذهن دانش‌آموزان مسأله‌ای ایجاد شود و آنها علاقمند شوند که با تلاش خود راه حلی برای آن پیدا کنند. دانش‌آموز در این رویکرد، پذیرنده محض نیست؛ بلکه فعالانه با بهره‌گیری از تجارب و دانسته‌های پیشین خود درباره رویدادهای محیط خود می‌اندیشد؛ تا مشکلی را که با آن مواجه شده به نحو قابل قبولی حل کند. معلمان نیز یگانه منبع اطلاعات نبوده، بلکه نقش راهنما را داشته و در این فرآیند به جای انتقال اطلاعات و حقایق علمی، روش کسب اطلاعات را به دانش‌آموزان می‌آموزند. محتوای آموزشی نیز محدود به کتاب درسی و آنچه معلم می‌گوید نیست؛ بلکه منابع و اسناد دست‌اول، مصاحبه‌ها و مشاهدات، کتابخانه‌ها، آزمایشگاه و محیط واقعی زندگی دانش‌آموزان محتوای آموزشی را شامل می‌شود.» (شعبانی، ۱۳۸۵)

### مبانی آموزش پژوهش‌محور

قاطبه صاحب‌نظران آموزش و یادگیری معتقدند که سه کلان‌نظریه (رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی) بیش از سایر نظریه‌ها و جهت‌گیری‌های نظری، نظامات آموزشی را تحت تأثیر قرار داده‌اند. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، ص ۳۲۰)

۱. رفتارگرایی: رفتارگرایی یا عینیت‌گرایی، ریشه در پوزیتیویسم دارد. اینان معرفت و علم را خارج از مُدرک جستجو می‌کنند و بر نقش محیط در فرایند یادگیری متمرکز می‌شوند. ذهن انسان را لوح سفیدی فرض می‌کنند که هرچه از بیرون به او القا می‌شود و یا خود تجربه

می‌کند، بر ذهن او نقش می‌بندد. اینان برای تبیین رفتار آدمی بر تأثیر شرایط بیرونی، نظیر پاداش و تنبیه، محرک و پاسخ تأکید دارند. معلم محرک است و فراگیر متأثر و پاسخ‌دهنده.

**۲. شناخت گرایی:** شناخت گرایی بر نقش فرد یادگیرنده متمرکز است. این دیدگاه انسان را لوح سفیدی فرض نمی‌کند که هرچه از بیرون به او نقش بزنند، همان نقش را می‌گیرد؛ بلکه اولاً سیستم حافظه به مثابه یک پردازشگر سازمان یافته فعال اطلاعات عمل می‌کند؛ ثانياً دانش، مفاهیم و تجارب پیشین فراگیر نقش حیاتی و اثرگذار در کم و کیف یادگیری فرد دارد. بنابر نظریه شناختی، یادگیری فرایندی فعال، سازنده و هدفمند است که بر فعالیت‌های ذهنی یادگیرنده متکی است. (همان، صص ۳۲۱-۳۲۲)

**۳. سازنده گرایی:** پایه‌های فلسفی ساختن گرایی بر اصل خطاپذیری و عدم قطعیت (نسبی گرایی) استوار است. (کوبرن، ۱۹۹۴؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۰) که از رویکردهای فلسفه نسبی‌گرا است. این دسته از معرفت‌شناسان معتقدند، علم چیزی نیست که خارج از فرد باشد؛ بلکه ابزاری در ذهن داندنه است. علم - چه در مقام اکتشاف و چه در مقام تأیید- تحت تأثیر ویژگی‌های فاعل شناسا قرار دارد، و معرفت، ساخته ذهن انسان است. بنابراین، معرفت مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم یا قوانین مورد انتظار برای کشف نیست، و پدیده‌ای نیست که در خارج از فرد و مستقل از او باشد؛ بلکه انسان سازنده دانش در فرایند تجربه است و معرفت انسان ساخته خود اوست. (زاهوک، ۱۹۹۵؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۲)

در این مبنا، به دانش‌آموزان به مثابه لوح سفید نگریسته نمی‌شود. آنها در موقعیت یادگیری، با دانش، ایده‌ها و ادراکات قبلی مورد توجه قرار می‌گیرند. دانش قبلی، مواد خام دانش جدید است که آنها آن را خلق می‌کنند و می‌سازند. (حسین پور طولازدهی، ۱۳۹۶)

تأثیر این دیدگاه در زمینه تعلیم و تربیت اینگونه است که فراگیران به جای کسب علم، باید به روش کسب آن نیز توجه کنند، و به جای حفظ کردن حقایق علمی، بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند و در فرآیند آموزش بتوانند با ادراک حسی، فهم نظریات مختلف را تجزیه و تحلیل کرده، تفکر علمی و نقادانه خود را تقویت و رشد دهند. (شعبانی، ۱۳۸۲، صص ۳۲-۳۸) بنابراین، فرایند یاددهی - یادگیری

باید به گونه‌ای ساماندهی شود که امکان استقلال در یادگیری را برای دانش آموز فراهم آورد.  
(اریکسون، ۱۹۹۵؛ نقل در شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۵)

آیزنر معتقد است، مدارس در این راستا باید توانایی تفکر به‌ویژه تفکر منطقی و خلاق دانش آموزان را در آنچه می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند؛ آنچنان که بتوانند عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی و شایستگی را از عدم شایستگی تشخیص دهند؛ به‌ویژه در فرهنگ‌هایی که از هر سو تحت تأثیر اطلاعات مختلف قرار دارند. دانش آموزان باید بیاموزند که چگونه یاد بگیرند؟ به عبارت بهتر باید بیاموزند که معمار آموزش و پرورش خود باشند. (آیزنر، ۱۹۸۳؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۱۸)

از جمله مشخصه ساختن‌گرایی، یادگیری اجتماعی است. یادگیری فراگیران باید از حالت فردی (به مثابه یادگیری در انزوا) به یادگیری با یکدیگر و همکاری در کلاس درس و برقراری ارتباط با دیگران تبدیل شود. در بحث یادگیری اجتماعی، یادگیری در بافت اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. از این رو بر بافت اجتماعی یادگیری و این نکته که دانش به صورت تعاملی ساخته می‌شود، تأکید دارند. (کاراگیورگی و سیمو، ۲۰۰۵؛ حسین پور طولزدهی، ۱۳۹۶)

### سازنده‌گرایی مبنای آموزش پژوهش محور

آموزش پژوهش محور مبتنی بر مبانی نظری «ساختن‌گرایی» در تعلیم و تربیت دانسته شده است. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، ص ۳۳۱) که از پرننگ‌ترین رویکردهای آموزش فعال است.

هرچند پژوهش محوری در غرب بر پایه مبانی معرفتی (نسبی‌گرایی معرفتی) و ساختن‌گرایی در نظریه‌های تعلیم و تربیت می‌باشد، اما این به معنی تعارض صد در صدی آموزش پژوهش محور با مبانی رئالیسم تلقی نمی‌شود؛ بلکه آموزش پژوهش محور، به دلیل آموزه‌های مفید، اهداف، مبانی منطقی متعدد، می‌تواند الگوی آموزشی هر نوع رویکرد معرفتی قرار گیرد. به عبارت دیگر، بسیاری از آموزه‌های پژوهش محوری، دغدغه مشترک همه نحله‌ها و رویکردهای معرفتی بوده و فراتر از یک مبانی نظری خاص، به دنبال افزایش کارایی روندهای آموزشی می‌باشد. مصداق بارز آن را می‌توان در الگوی آموزشی پروژه محور (دکترای پروژه-

درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه

محور) جستجو کرد که نتیجه محور بوده و هدف آن، ضمن کسب مهارت‌های پژوهشی ضمن تحصیل، کمک به رشد و توسعه کشورها از طریق نظام آموزش عالی است.

علاوه بر مبانی معرفتی ساختن گرای، ادله دیگری که می‌توان به عنوان مبانی آموزش پژوهش محور ذکر کرد عبارتند از:

۱. قرن حاضر، قرن سرعت، تغییر، نوآوری و اطلاعات است. در چنین وضعیتی، برنامه درسی به شیوه آموزش محور نمی‌تواند تمامی اطلاعات مورد نیاز را فقط از طریق کتب درسی به دانش‌آموزان منتقل کند؛ نه چنین امکانی وجود دارد و نه ضرورتی. بنابراین به جای تأکید بر اطلاعات و حقایق، باید شیوه یادگیری را به دانش‌آموزان آموخت و آنان را به مهارت‌ها و توانایی‌هایی مجهز کرد که بتوانند دائماً نیازهای اطلاعاتی خود را برطرف سازند. تحقق چنین امری فقط در سایه برنامه درسی به شیوه پژوهشی امکان دارد. (اسدیان، ۱۳۹۴)

۲. یادگیرندگان در صحنه واقعی زندگی با برنامه‌های درسی تعریف شده و یکسانی برخورد نمی‌کنند. بنابراین، وظیفه معلمان، علاوه بر برنامه درسی تعریف شده، پرورش توانایی حل مسائل و مشکلات زندگی واقعی فراگیران می‌باشد. با چنین برداشتی، معلمان باید با درگیر کردن دانش‌آموزان در مسائل و موضوعات مختلف، روحیه برخورد با مشکلات و نحوه حل آنها را در آنان پرورش دهند. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹؛ نقل در: اسدیان، ۱۳۹۴)

۳. اگر هدف اساسی تعلیم و تربیت، پرورش انسان‌هایی آزاد، مستقل، صاحب اندیشه، با روحیه علمی، تفکر انتقادی و استقلال عقلانی باشد، نمی‌توان با استفاده از شیوه‌هایی که روحیه انفعال فکری و تسلیم‌پذیری را در شاگردان پرورش می‌دهند به نتیجه مطلوب نائل شد. بنابراین برنامه درسی علوم باید تکیه بر فعالیت‌های یادگیری مربوط به سطوح بالای تفکر از قبیل تفکر خلاق و انتقادی، قضاوت و ارزشیابی باشد. در این مسیر، تبدیل روش‌های تدریس نتیجه‌محور به فرایندمحور، مسأله‌محور، پژوهش‌محور و استفاده از روش‌های نوین تدریس، سرآغاز موفقیت در این مسیر است. (اسدیان، ۱۳۹۴)

۴. وضعیت فعلی رشد علمی کشور، نسبت به جایگاه آن در چشم‌انداز ۱۴۰۰، حاکی از فاصله‌ای عمیق و وسیع بین وضع موجود و وضع مطلوب است. تسریع در تحقق تربیت پژوهشگران و دانش‌آموختگان مورد نیاز کشور، پدیده‌ای ضروری است. این مهم علاوه بر



تلاش سازمان‌ها و نهادهای مرتبط، در وهله اول از طریق ایجاد نظام آموزشی کارا با ساختار، شیوه‌های حل مسأله و پژوهش محوری حاصل می‌شود. (کلاهدوزی، ۱۳۹۰)

۵. برخی از موضوعات علوم، مانند اعتقادات، فلسفه، معرفت‌شناسی و... که تقلید در آن‌ها معنا نداشته و متکی به یقین و تصدیق همراه با استدلال و باوراند، آموزش محض و انتقالی کارساز نبوده، بلکه لزوماً باید از متدهای پژوهش محور بهره گرفت.

۶. در مراحل آموزشی سطوح عالی که فراگیران را برای نظریه‌پردازی و تولید علم و شکستن مرزهای دانش و رشد و توسعه آن آماده می‌کنند، راهی جز آموزش مهارت‌های فرایندهای تولید علم در فرایندهای آموزشی نیست.

۷. کشورها در مسیر رشد و پیشرفت علمی، برای جبران کمبوهای هزینه‌ای و بودجه‌ای تحقیقات، از ظرفیت‌های نظام آموزشی استفاده می‌کنند. در این کشورها بجای صرف هزینه‌های هنگفت برون‌سپاری تحقیقات، از فراگیران نظام آموزشی خود استفاده می‌کنند. دکترای پروژه محور از مصادیق بارز این نوع تدابیر است.

۸. لازمه یک نظام علمی پویا، کم‌هزینه و پربازده، رویکرد سیستمی و هماهنگ به همه ارکان و مؤلفه‌های آن نظام علمی - بجای جزءنگری و نگاه جزیره‌ای به مؤلفه‌ها - در جهت و اهداف واحد است. اگر هدف و نتیجه یک نظام علمی، تربیت پژوهشگر، مبلغ، مدرس و... است، این اهداف و جهت‌گیری‌ها باید در برنامه‌ریزی‌های آموزشی دیده شود. این امر از طریق نگاه تلفیقی و سیستمی به مقوله‌ها و مؤلفه‌های نظام علمی، یعنی آموزش، پژوهش، تبلیغ و غیره امکان‌پذیر است.

به‌طور کلی آموزش پژوهش محور علاوه بر اینکه ابزار خوبی برای برنامه‌های توسعه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشور می‌باشد، می‌توان آنرا در ایجاد حیات فکری جدید در بین پژوهشگران، مواجهه هر چه بهتر با نیازهای در حال تغییر جامعه، کمک به رشد و اعتلای علمی و فکری کشور، تربیت نسل دانش‌آموخته، پژوهشگر کارا، با انگیزه و خدمتگزار کشور و... مؤثر باشد. (شکیبایی، ۱۳۸۳)

## تاریخچه آموزش پژوهش محور

### ۱. تاریخچه آموزش پژوهش محور در جهان و ایران

درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه

هرچند تأکید بر آموزش فعال و تفکر محور، همواره در آموزه‌های اندیشمندان و فیلسوفان کهن وجود داشته است؛ اما مطالعات مستقل و اجرای علمی و آزمون‌های عملیاتی آن به چند دهه اخیر برمی‌گردد. این تفکر و رویکرد، یکی از مهیج‌ترین و اثرگذارترین روش‌های تدریس در حوزه یاددهی- یادگیری در طول سال‌های اخیر بوده و از دل فلسفه ساختن‌گرایی سربرآورده است. ساختن‌گرایی به لحاظ تاریخی بعد از دیدگاه‌های رفتارگرایی و شناخت-گرایی، به وجود آمده است. از اولین ساختن‌گراها می‌توان به روان‌شناس روسی ویگوتسکی (۱۹۳۴-۱۸۹۶) و روان‌شناس سوئیسی ژان پیاژه (۱۹۸۰-۱۸۹۶) اشاره کرد. (عبداللهی، ۱۳۹۴، ص ۷۳)

این رویکرد از اوایل ۱۹۶۰ از حالت نظریه خارج شده و از دهه ۱۹۸۰ به لحاظ عملی وارد عرصه‌های علمی و آموزشی شده است. (لیمن، ۱۹۹۹؛ نقل در: اسفحیر، ۱۳۹۴)

دامنه این حرکت آرام آرام از دهه ۱۳۸۰ به محیط‌های دانشگاهی ایران نیز کشیده شد و پژوهش‌گران و مدیران پژوهشی را به این عرصه جذاب علمی کشاند. در این راستا، کتب، مقالات و گزارش‌های میدانی فراوانی گزارش شده است. این تأثیرگذاری صرفاً محدود به تألیف چند کتاب و مقاله نبوده، بلکه در اسنادی چون «نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین آموزش پرورش» و «سند برنامه درسی ملی»، مورد اشاره و دستور کار قرار گرفته است. در نقشه جامع علمی کشور می‌خوانیم: «از آنجا که علم و عمل توأمان، عامل پیشرفت همه‌جانبه و پایدار کشور است، باید الگوی تفکیکی حاکم بر نظام فعلی علم و فناوری به سرعت به سوی الگویی تلفیقی تحول یابد. به این منظور این تلفیق باید از آموزش ابتدایی آغاز و در تمام دوره‌های آموزشی ادامه یابد، و در نتیجه الگوی آموزشی حافظه‌مدار فعلی، جای خود را به الگوی مبتنی بر یادگیری دانش به همراه تربیت انسان‌ها و پرورش مهارت‌ها و پژوهش بدهد. در نظام آموزش عالی نیز رویکرد پژوهش‌محوری تقویت خواهد شد.» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، مصوبه ۶۷۹، ۱۳۸۹)

## ۲. تاریخچه آموزش پژوهش محور در حوزه‌های علمیه

همان‌گونه که رفت، سابقه این رویکرد آموزشی در حوزه‌های علمیه به صورت عملیاتی و اجرایی به هزار سال می‌رسد. این رویکرد، همواره در فرایندهای آموزشی حوزه‌های علمیه

بخصوص در مقطعی از مقاطع آموزشی، که به نام «درس خارج» مشهور است، وجود داشته است. اوج آموزه‌های پژوهش‌محوری را می‌توان در دروس خارج مبتنی بر الگوی سامرایی مشاهده کرد. بنیان این رویکرد بر مبنای استنباط و تطفن ویژه‌ای است که با ممارست فقهی برای فقیهان حاصل می‌شود.

این رویکرد آموزشی حوزه، متأثر و برگرفته از تعالیم اهل بیت (ع) بوده و به نوعی بنیان‌گذار آن خود اهل بیت (ع) محسوب می‌گردند. چنان که در تعابیر متعدد از پیامبر اکرم آمده: «کونوا للعلم وعاء و لا تکونوا له رواه؛ همّة العلما الوعایه و همّة السفها الروایه.» (کنز العمال، ح ۲۹۳۳۵، نقل در ری شهری، ۱۳۸۸، ج ۸، ص ۴۰۰۴) فهمنده علم باشید، نه روایت کننده و ناقل آن؛ اهتمام دانایان به فهمیدن است و اهتمام نادانان به نقل و روایت. و یا در حدیثی دیگر: «علیکم بالدرایه لا بالروایه.» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۲، ص ۱۸۲) بر شماست بر فهم حدیث، نه نقل و روایت آن.<sup>۱</sup>

شهید مطهری در تبیین اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، یکی از این اصول را تأکید بر پژوهش‌گرایی و تفکر‌محوری دانسته و در ذیل روایاتی که به ضرورت همراهی علم با عقل تأکید می‌ورزند،<sup>۲</sup> می‌فرماید: «مسأله علم همان آموزش دادن است. «تعلیم» عبارت است از یاد دادن. از نظر تعلیم، متعلم فقط فراگیرنده است و مغز او به منزله انباری است که یک سلسله معلومات در آن ریخته می‌شود؛ ولی در تعلیم، کافی نیست که هدف این باشد. امروز هم این را نقص می‌شمارند که هدف آموزگار فقط این باشد که یک سلسله معلومات، اطلاعات و فرمول در مغز متعلم بریزد، آنجا انبار بکند و ذهن او بشود مثل حوضی که مقداری آب در آن جمع

<sup>۱</sup> همچنین در برخی روایات آمده است: «اگر به یک حدیث از دریچه درایت و تعمق نگریسته شود، بهتر از هزار حدیث است که فقط نقل شود.» «هیچ کس به فقاقت نمی‌رسد، مگر اینکه رموز کلام ما و آیات قرآن را بفهمد؛ زیرا یک کلمه از معارف ما این قابلیت را دارد که بر هفتاد معنا حمل شود و در تمامی آنها یک معنای صحیح مورد نظر ما وجود داشته باشد.» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۲، ص ۱۸۲)

<sup>۲</sup> امام علی (ع): «من زاد علمه علی عقله کان وبالاً علیه» هر که دانشش بیشتر از خردش باشد، آن دانش وبال گردن او گردد. (غررالحکم، ۸۶۰۱؛ نقل در ری شهری، میزان الحکمه، ۱۳۸۸، ج ۸، ص ۴۰۲۰ و نیز: «کلّ علم لایویده عقل مصلّه» هر دانشی که خرد پشتیبانش نباشد، موجب سرگشتگی و گمراهی است. (همان)

درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه

شده است. هدف معلم باید بالاتر باشد و آن این است که نیروی فکری متعلم را پرورش و استقلال بدهد و قوه ابتکار او را زنده کند ... چنین به نظر می‌رسد که آنجا که راجع به عقل و تعقل در مقابل علم و تعلم [در روایات] بحث می‌شود، نظر به همان حالت رشد عقلانی و استقلال فکری است که انسان قوه استنباط داشته باشد.» (مطهری، ۱۳۷۷، ص ۶۸۹)

بنابراین «در مدرسه‌ها وظیفه معلم بالاتر از اینکه به بچه یاد می‌دهد، این است که کاری بکند که قوه تجزیه و تحلیل او قدرت بگیرد ... در آموزش و پرورش، هدف باید رشد فکری دادن به متعلم و به جامعه باشد. تعلیم دهنده و مربی هر که هست (معلم است، استاد است، خطیب است، واعظ است) باید کوشش کند که [به متعلم و مترقی] رشد فکری یعنی قوه تجزیه و تحلیل بدهد ... تعقل همان فکر کردن است، نیروی فکر کردن خود شخص است که استنباط بکند، اجتهاد بکند، رد فرع بر اصل بکند.» (مطهری، ۱۳۷۷، ص ۶۸۹)

با وجود حضور تاریخی این الگوی آموزش در حوزه‌های علمیه، همزمان با رونق گرفتن این گفتمان در جامعه علمی ایران و نیز تحت تأثیر اسناد بالادستی کشور، مطالعه و بازخوانی الگوی پژوهش محور در نظام آموزش حوزه علمیه در سال‌های اخیر در دستور کار مدیران آموزشی حوزه‌ها قرار گرفته است. (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، ۱۳۹۶)

## اهداف الگوی آموزشی پژوهش محور

همان‌گونه که رفت، تعالی و توسعه کشورها نیازمند آموزش و پرورش پژوهشگران و کارشناسان متعهد و با صلاحیت در حوزه تخصصی است. این مهم علاوه بر تلاش سازمان‌ها و نهادهای مرتبط، در وهله اول از طریق ایجاد نظام آموزشی پژوهش محور و کارا با ساختار و شیوه‌های حل مسأله حاصل می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهد که در حال حاضر، نظام‌های آموزشی، در اکثر موارد آموزش محور عمل نموده و نیاز به بازنگری بنیادی، جهت گذار به رویکرد پژوهش محوری دارند. امروزه در کلاس‌های درس حتی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، اکثراً آموزش مستقیم مطلب صورت می‌گیرد، نه برانگیختن حس تحقیق و خلاقیت در دانشجویان. این در حالی است که دانشجو در صورتی می‌تواند در آینده به فرایند کارآفرینی بپیوندد که در دانشگاه مراحل رشد خلاقیت فردی و نحوه کار گروهی پژوهش را تجربه کرده باشد. لازمه اجرای مدل پیش‌نهادی، فراهم

نمودن پیشینازها، تغییر نگرش‌ها، تغییر قوانین و تربیت نیروی متخصص است. (قلی قورچیان، ۱۳۸۳)

به طور کلی اهداف نظام یادگیری پژوهش محور را می‌توان در این موارد خلاصه کرد:

۱. گسترش و توسعه فرهنگ پژوهش‌گری؛
۲. تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی بر مبنای پژوهش؛
۳. کمک به روند آموزش و پرورش و بهبود جریان یاددهی - یادگیری؛
۴. جهت‌گیری علوم نظری و کاربردی در جهت بهبود و حل مسائل آموزش و پرورش؛
۵. ارتقاء مهارت و بهبود دیدگاه مدرسان؛
۶. افزایش نشاط در فضای تعلیم و تربیت؛
۷. ایجاد زمینه انتقال تجربیات پژوهشی مدرسان به فراگیران؛
۸. افزایش قدرت نگرش علمی در فراگیران؛
۹. تعمق تحقیقات و تواناسازی مراکز آموزشی در جهت گسترش مرزهای دانش؛
۱۰. افزایش کارایی مراکز آموزشی در جهت گره‌گشایی و تحول‌آفرینی و کارهای فروبسته علمی یا عملی کشور؛
۱۱. پرورش نسل پرسشگر و اعطای مهارت برای تفکر منطقی؛
۱۲. استوار کردن این باور که هر کس، در هر وضعیتی که زندگی می‌کند، باید یاد بگیرد مسأله‌های خود را بکاود، تحلیل کند، به شناخت برسد و به راه حل آن‌ها بیندیشد.

### تکنیک‌های تدریس پژوهش محور و موارد کاربرد آنها

در این بخش، روش‌هایی که در این شیوه آموزشی بیشترین کاربرد را دارند معرفی می‌شوند.

۱. روش نمایشی (نمایش علمی): این روش بر مشاهده مستقیم و به‌کارگیری اشیای حقیقی و واقعی استوار است، و بیشتر برای درس‌هایی که جنبه عملی و فنی دارند کاربرد دارد.
۲. روش آزمایشگاهی: اساس این روش بر اصول یادگیری اکتشافی استوار است. در این روش، موقعیتی فراهم می‌شود تا شاگردان به همراه معلم خود از طریق آزمایش به پژوهش پردازند. این روش در موضوعات علوم تجربی بسیار روش مناسبی است.

۳. روش بحث گروهی: روش بحث گروهی روشی است که به شاگردان فرصت می‌دهد تا نظرها، عقاید و تجربه‌های خود را در میان بگذارند و اندیشه‌های خود را با دلایل بیان کنند. علوم اجتماعی، فلسفه، روان‌شناسی، علوم سیاسی، علوم معرفتی و... با این روش قابل تدریس است.

۴. روش حل مسأله: در این روش، ابتدا مسأله‌هایی مشخص می‌شود؛ سپس دانش‌آموزان اطلاعات را جمع‌آوری کرده و بر اساس این اطلاعات فرضیه‌سازی می‌کنند؛ آنگاه آزمون را تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری می‌کنند. در این روش، آموزش در بستر پژوهش انجام می‌شود.

۵. الگوی پیش‌سازمان‌دهنده: در این روش، مطالب و آموخته‌های پیشین دانش‌آموزان حل‌جایی می‌شود؛ به طوری که بتوان به راحتی به یک نتیجه‌گیری صحیحی دست یافت. این الگو برای دروس نظری بسیار روش مناسبی است. مفاهیم به صورت منظم از کلی‌ترین مفاهیم تا جزئی‌ترین مفاهیم در ساخت شناختی شاگردان جای می‌گیرد.

۶. روش پروژه‌ای: در این روش به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا با مدیریت، برنامه‌ریزی و خودکنترلی، پروژه‌ای را شروع و به پایان برسانند. آنچه اخیراً در مقطع دکتری تحت عنوان دکترای پروژه‌محور یا پژوهش‌محور مطرح است، بدین روش اجرا می‌شود.

۷. الگوی کاوشگری به شیوه اقتناع: این الگو برای کمک به دانش‌آموزان در بررسی مسائل اجتماعی برای توجیه و یا حل مسائل آن به شیوه مذاکره و تفاهم صورت می‌گیرد. این روش در جامعه‌ای که افراد نگرش‌ها و اولویت‌های متفاوت و متعارضی دارند، مورد استفاده است؛ تا افراد با بحث و مذاکره و از طریق شرکت سهامی فکر و دعوت آنها برای قضاوت عادلانه و منصفانه به حد اقتناع برسند.

۸. الگوی تدریس **E۵**: جست‌وجوی فعالانه فراگیران از طریق فعالیت‌های گوناگون برای کشف راه حل‌ها، مفاهیم، اصول و قوانین، یکی از اهداف مهم در این روش است. این روش، فرصت کشف فعال، کاوشگری و آزمایش را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد. این روش تدریس روش اکتشافی است، و تلاش دوطرفه دانش‌آموزان و معلم سبب رسیدن به حقایق می‌شود.

مراحل اجرای الگوی تدریس **E۵**:

۱. درگیر شدن با مسأله: در این مرحله، دانش‌آموزان به صورت (نشان دادن یک تصویر، گفتن یک داستان، طرح یک سؤال، اجرای نمایش) به نوعی با مسأله درگیر می‌شوند. این مسأله ممکن است از طرف هر کسی مطرح شود و علایق و نیازهای فراگیران استوار است.
  ۲. جستجو و اکتشاف: دانش‌آموزان در این مرحله به گردآوری و جستجوی اطلاعات می‌پردازند.
  ۳. تشریح و تبیین موضوع: دانش‌آموزان یافته‌های خود را درست یا نادرست بیان و یا استدلال می‌کنند. در اینجا معلم به نقد و تصحیح نظرات می‌پردازد.
  ۴. بسط و گسترش موضوع: معلم با طرح سؤال و اشکالاتی، دانش‌آموزان را وادار به کاوش بیشتر و در نتیجه یافته‌های عمیق‌تر و درست‌تر می‌کند.
  ۵. ارزشیابی: ارزشیابی از درس صورت می‌گیرد که ببینیم دانش‌آموزان به هدف‌های مورد نظر خود رسیده‌اند یا خیر؟» (عبداللهی، ۱۳۹۴، صص ۷۵-۹۲)
- این شیوه که هدف آن آموختن مهارت‌های پژوهش‌گری است، کامل‌ترین، جذاب‌ترین و فعال‌ترین شیوه آموزشی است.

## ویژگی‌های الگوی آموزش پژوهش‌محور و تفاوت آن با الگوی آموزش-محور

هرچند از الگوی آموزشی پژوهش‌محور، تعریف یکسانی ارائه نشده است و رویکردها و تلقی‌های مختلفی از آن ارائه می‌شود؛ اما با جمع‌بندی ویژگی‌هایی که از الگوی آموزش پژوهش‌محور طبق دیدگاه‌های اندیشمندان احصاء شده است، ویژگی‌هایی را می‌توان بر اساس هر یک از محورهای یک نظام آموزشی برشمرد. هر یک از این محورها در رویکرد پژوهش-محور، ویژگی‌های خاصی را به خود می‌گیرند که مناسب شرایط پژوهش‌گری و پژوهش-محوری است. این ویژگی‌ها بر اساس تعاریف سه‌گانه‌ای است که در بخش مفهومی شناسی ارائه شده است.

۱. به لحاظ مبانی شناخت‌شناسی: نسبی‌گرایی و عدم قطعیت علم.
۲. به لحاظ مبانی نظری تعلیم و تربیت: سازنده‌گرایی، دیالکتیکی و تعاملی.

۳. به لحاظ اهداف: تولید دانش و نظریه پردازی بجای انتقال دانش.
۴. به لحاظ موضوع و محتوا: موضوع آن آزاد و مبتنی بر نیازها و مسائل است و متن آن خارج از محتوای آموزشی خاص است.
۵. به لحاظ روش و تکنیک: مشارکتی، بحث گروهی، استدلال، تفکر انتقادی و خلاق و مشارکت فعال فراگیر.
۶. به لحاظ شرایط و فضای آموزشی: کارگاهی، حلقه درسی و...
۷. به لحاظ امکانات و تجهیزات: از امکانات و تجهیزات و منابع مرجع، پژوهشی و تخصصی، مانند کتابخانه تخصصی، تجهیزات آزمایشگاهی، اینترنت و...
۸. فراگیران: فعال، مشارکت کننده، تحمل حرف مخالف، تحمل شکست، روحیه حقیقت طلبی و دارای سواد اطلاعاتی.
۹. مربی و مدرس: شریک در فرایند یادگیری طلاب و آسان کننده فرایند یادگیری.
۱۰. مدیران: تسهیل کننده شرایط و امکانات پژوهشی و سیاست ها و برنامه های پژوهشی.
۱۱. به لحاظ خروجی: الف- تربیت پژوهشگر؛ ب- تولید نظریه.
۱۲. به لحاظ ارزشیابی: میزان تولید آثار علمی و توانایی و قدرت استدلال و استنتاج علمی فراگیر.



### ویژگی‌های آموزش پژوهش‌محور در مقایسه با آموزش محور

محورها	عناصر کلی	عناصر جزئی	ویژگی‌های آموزش‌محوری	ویژگی‌های پژوهش‌محوری
مبانی	معرفت‌شناسی		رنالیستی (علم، نوعی محصول و مقوله‌ای شناختی)	ابدنالیستی (علم، مقوله‌ای نسبی، اجتماعی و امری تعاملی)
	نظریه یادگیری		رفتارگرایی: در پی کشف واقعیت	سازنده‌گرایی: در پی ساخت واقعیت
	رویکرد آموزشی		توصیفی و ستایشگرانه	انتقادی و تحلیلی
اهداف			انتقال دانش (تربیت مدرّس و فارغ التحصیل)	تولید دانش (تربیت پژوهشگر و تولید آثار پژوهشی)
برنامه‌ها	محتوا		محتوا از پیش تعیین شده با موضوعات و متون سازماندهی شده و مشخص.	موضوع (آزاد و مبتنی بر نیازها و مسائل) و متن (خارج از محتوای آموزشی خاص).
	روش	تدریس	اقتدارگرایانه، منفعل و غیرمشارکتی و استفاده از تکنیک سخنرانی	دموکراتیک، فعال و مشارکتی و استفاده از روش پایان‌نامه، پروژه، مباحثه گروهی، روش اکتشافی و ...
عوامل انسانی	فراگیران	ارزشیابی	همگرا با سیاست‌های انتقال دانش؛ چون آزمون (شفاهی و کتبی و ...)	همگرا با سیاست‌های تولید دانش: تولید اثر علمی، نظریه، نوآوری و ...
			منفعل، منفرد، بدون سواد اطلاعاتی.	فعال، مشارکت‌کننده، روحیه حقیقت‌جویی، تحمل شکست و دارای سواد اطلاعاتی.
	مربی		مربی در موضع فردی آگاه و دارای اقتدار علمی و انتقال دهنده اطلاعات	مربی در موضع پژوهشگری مسلط و در عین حال، شریک یادگیری فراگیر و آسان‌کننده فرایند یادگیری
	مدیران		سرپرست	تسهیل‌کننده شرایط و امکانات پژوهشی.
شرایط و امکانات	فضای آموزشی		کلاس‌های درس	میزگرد، کارگاه، آزمایشگاه، حلقه درسی
	تجهیزات و امکانات		کتابخانه عمومی	کتابخانه تخصصی، تجهیزات آزمایشگاهی، اینترنت و ...

## نقد و بررسی الگوی آموزش پژوهش محور

با توجه به مطالب پیش گفته، می توان گفت، این رویکرد آموزشی، با وجود مزایا و کارکردهای فراوان، کاستی هایی در بنیانها و آموزهها دارد که با نظام معرفتی و اهداف علمی ما در بسیاری از موارد همخوانی ندارد. در نتیجه بدون توجه به تعارضات بنیادین و ورود نادانسته به این عرصه، ممکن است دستگاه آموزشی ما را دچار آسیبهای ناخواسته کند.

علاوه بر مباحث مبنایی مطرح شده، اشکالات و کاستیهای دیگری نیز بر این شیوه آموزش مترتب است که نمی توان آن را در همه سطوح و موضوعات آموزشی اجرا کرد. مهمترین اشکالات و کاستیهای این طرح آموزشی عبارتاند از:

۱. بسیاری از علوم به ویژه علوم تجربی به وسائل و امکانات فراوانی در آموزش نیاز پیدا می کنند؛ لذا در مقایسه با سایر روش های تدریس از نظر اقتصادی گران تمام می شود؛
۲. نسبت به سایر روشها ممکن است اطلاعات و معلومات کمتری در اختیار شاگردان قرار دهد، و آنها را دیر به قله های دانش مورد نظر برساند؛
۳. این روش برای کلاس های پرجمعیت قابل اجرا نیست؛
۴. برای شاگردان دوره ها و سطوح پایین مناسب نیست و مشکلات فراوانی را به دنبال دارد؛
۵. روش اجرای آن سخت بوده و علاوه بر شناخت روشها و فرایندها به مهارت های بالایی در کنترل و اداره کلاس و غیره نیاز دارد؛
۶. برنامه درسی منظم را از بین می برد، و معلوم نیست برنامه سر از کجا درآورد؛
۷. وقت زیادی در این روش تدریس - حتی چند برابر روش های دیگر - صرف می شود؛
۸. ممکن است به دلیل آزادی در پرداختن به موضوع، موجب پراکندگی و سردرگمی بیشتر ذهن دانش آموز گردد؛
۹. سخت شدن فرایند ارزشیابی؛
۱۰. نیاز به منابع اطلاعاتی دسترس؛
۱۱. کمبود منابع و مواد آموزشی در این زمینه و ...

## نتیجه گیری

از مجموع مزایا و کاستی‌های پیش گفته درباره آموزش پژوهش محور، می‌توان به این نتیجه رسید که:

۱. این نوع آموزش، هرچند به لحاظ مبنای معرفتی و فلسفی، دارای اشکالاتی است؛ اما فارغ از مبانی معرفتی، به دلایل دیگر از جمله ایجاد روحیه پژوهش گری و تفکر خلاق در افراد، کمک به رشد و توسعه علمی کشور و... می‌تواند مفید واقع شود.
۲. این نوع آموزش هرچند در همه موضوعات کاربرد ندارد، و یا کم کاربرد است؛ اما می‌تواند در بسیاری از موضوعات علمی، مانند فلسفه، مباحث اعتقادی و اصول فقه و... به صورت جدی مطرح باشد.
۳. این نوع آموزش هرچند در مراحل مقدماتی، بسیار فرساینده، هزینه‌بر و سخت اجرا است، ولی در مراحل سطوح عالی و آموزش تکمیلی می‌تواند بسیار مفید و کارساز باشد و از نتایج آن در توسعه علمی کشور استفاده کرد.

### موارد کاربرد آموزش پژوهش محور در حوزه علمیه

در ذیل به برخی از کاربردهای آن در حوزه‌های علمیه اشاره می‌کنیم:

#### ۱. مباحث اعتقادی، فلسفه، معرفت‌شناسی و منطق

این رویکرد آموزشی در مباحثی که تقلید و پذیرش بدون تحقیق و استدلال در هیچ یک از مراحل آن پذیرفته نیست، کاربرد اصلی را دارد؛ چراکه هدف و معیار اصلی در اینگونه موضوعات علمی (کلام، فلسفه، معرفت‌شناسی و منطق) در تمامی مراحل و ابعاد آن، باور و نگرش فرد است، نه انتقال و تقلید دانش. از این روست که در آموزش‌های اعتقادی و فلسفی رایج تا حدودی با این رویکرد و روش مواجه هستیم. یعنی در فرایند آموزش، تمامی شبهات و احتمالات مسأله مورد نظر، مورد نقد و بررسی و استدلال قرار می‌گیرد، و تا حدود زیادی سعی می‌شود، ضمن شنیدن سؤالات و شبهات دانش‌آموز به صورت کاملاً آزاد و مباحثه‌ای و استدلالی پاسخ داده شود.

شایان ذکر است که این به معنی قبول ساختن گرایی و پذیرش مبانی آن در آموزش این علوم نیست، و مراد این نیست که اعتقادات ساخته و پرداخته ذهن فراگیر است؛ بلکه مراد این است که در اعتقادات، انتقال و تقلید صرف پذیرفته نیست، بلکه روش علمی و باور و استدلال ملاک است.

## ۲. سطوح عالی

هرچند آموزش پژوهش محور در تمامی مراحل آموزشی ثمربخش نیست؛ اما در آموزش سطوح عالی و تکمیلی تمامی علوم، بسیار کارا و مفید فایده است. این روش آموزشی که در دروس خارج حوزه‌های علمیه همواره وجود داشته است، می‌تواند در مقاطع سطوح عالی حوزه‌های علمیه نیز اجرا گردد. فایده آن این است که بخاطر جذابیت‌های روشی که دارد و ایجاد انگیزه و روحیه خودباوری که در طلاب ایجاد می‌کند، طلاب روندهای علمی را زودتر طی کرده و سریعتر به قله‌های دانش مورد نظر می‌رسند.

## پیشنهادهات

۱. از آنجا که نظام آموزش حوزه از سابقه و منطق هزارساله و پیشرو برخوردار است، و مطالعه دقیق این نظام آموزشی، حکایت از حضور پررنگ و بجای این نوع الگوی آموزشی (آموزش پژوهش محور) در نظام آموزشی حوزه دارد؛ پیشنهاد می‌گردد، ادبیات جدیدی بر این نظام آموزشی افزوده نگردد. مضاف بر اینکه، مبانی این نوع الگوی آموزشی خدشه داشته و به لحاظ مفهوم و مؤلفه‌ها در ادبیات علمی تعلیم و تربیت، شناخته شده نبوده و به لحاظ عملیاتی نیز آزمون شده نهایی محسوب نمی‌گردد.

۲. از آنجا که آموزش پژوهش محور به اعتقاد صاحب نظران آن، از زیرمجموعه‌های آموزش فعال و از پررنگ‌ترین شیوه‌های آن محسوب می‌گردد؛ پیشنهاد می‌گردد، بجای استفاده از این عنوان ناشناخته، از عنوان «آموزش فعال» یا «آموزش پویا» استفاده گردد که منحصر در آموزش پژوهش محور نبوده و به لحاظ مفهومی و ادبیات نظری، شخصیت یافته تلقی می‌شود و فلسفه عملی آن در علم تعلیم و تربیت اثبات شده است.

دلایل برتری عنوان «آموزش پویا» نسبت به «آموزش پژوهش محور» را می‌توان در موارد دیگری نیز برشمرد:

۱. عدم ایجاد حساسیت در فضای عمومی حوزه: آموزش پژوهش محور به دلیل کاستی‌هایی که در مبنا و روش دارد، ممکن است طرح آن در فضای علمی حوزه حساسیت‌هایی را برانگیزد؛ اما آموزش فعال، به دلیل منطق پشتیبانی دارد، حساسیتی در جامعه علمی حوزوی ایجاد نمی‌کند و همسنگ مفهوم اجتهاد و فقه پویا، گفتمانی نو و پذیرفته شده ایجاد خواهد کرد؛ چراکه قصد برهم زدن نظام آموزش را نداشته، بلکه صرفاً با هدف پویا نمودن همان روش‌ها اجرا می‌گردد.

۲. جامعیت مفهومی آن نسبت به آموزش پژوهش محور: آموزش پویا در تمامی موضوعات علوم، مراحل و سطوح نظام آموزشی حوزه قابل اجرا است. در مرحله مقدماتی نظام آموزش حوزه، با کاربردی کردن متون، مسئله محور کردن شیوه تدریس، مشارکت دادن دانش آموز در کلاس و... می‌توان به آن دست یافت. در مرحله میانی و سطوح عالی، با ایجاد جذابیت آموزشی به وسیله به روز کردن متون آموزشی، مسئله محور کردن موضوعات متون درسی بر اساس نیازهای روز جامعه، استفاده از اقوال علمای جدید، مشارکت بیشتر طلبه در نقد و بررسی اقوال و... می‌توان به آن دست یافت. در مرحله درس خارج نیز می‌توان آموزش پژوهش محور که اوج رویکرد آموزش فعال تلقی می‌شود را پی گرفت، و با دستور عمل قرار دادن روش‌های سامرایی در سبک و تکنیک و محوریت دادن فقه حکومتی در بررسی موضوعات و تبعیت از رویکرد پویا در شیوه استنباط، می‌توان به آن جذابیت فوق العاده بخشید.

## منابع

- (۱) سید رضی، محمدبن حسین، نهج البلاغه، ترجمه حسین انصاریان، قم، هجرت، چاپ اول، ۱۴۱۴ق.
- (۲) ابن شعبه حرّانی، حسن بن علی، تحف العقول، قم، جامعه مدرسین، ۱۴۰۴.
- (۳) احمدی، غلامعلی، کاربرد روش حل مسأله در آموزش علوم، فصلنامه «تعلیم و تربیت»، شماره، ۴، ۱۳۸۰.
- (۴) اسدیان سیروس، حبیبی آذر، افسانه؛ بررسی اثربخشی برنامه درسی علوم به شیوه آموزش محور با برنامه ی درسی علوم به شیوه پژوهش محور در دوره ابتدایی، فصلنامه «علوم رفتاری»، ش ۹، ۱۳۹۴.
- (۵) جهانی، جعفر، آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور، فصلنامه «اندیشه‌های نوین تربیتی»، ش ۱، ۱۳۸۷.
- (۶) حسین پور طولازدهی، شهره، زین آبادی، حسن رضا، عبدالهی، بیژن؛ عباسیان، حسین؛ آموزش و یادگیری پژوهش محور در محیط ساختن گرا، فصلنامه «تعلیم و تربیت» شماره ۲۳، ۱۳۹۶.
- (۷) ری شهری، محمد، میزان الحکمه، همراه با ترجمه فارسی، ویرایش سوم، قم: دارالحدیث، چاپ چهارم، ۱۳۸۸.
- (۸) رئوف، علی؛ مدیریت پژوهش و مدرسه، تهران: آییژ ۱۳۸۸، ص ۱۰۴.
- (۹) رئیس دانا، فرخ لقاء، برنامه ریزی درسی و یادگیری پروژه محور؛ نشریه «رشد تکنولوژی آموزشی»، شماره ۱۴۸، ۱۳۸۶.
- (۱۰) سیف، علی اکبر، نظریه سازنده گرایی و کاربردهای آموزشی آن، فصل نامه «تعلیم و تربیت»، شماره ۶۵، بهار ۱۳۸۰.
- (۱۱) شجاع نوری، فروغ الصباح، توحیدی، مریم، شگری، فرزانه؛ مقایسه تطبیقی روش آموزش سامرایی با یادگیری پژوهش محور، مهندسی فرهنگی، سال هفتم، شماره ۷۱ و ۷۲، ۱۳۹۱.
- (۱۲) شعبانی، حسن، روش تدریس پیشرفته، تهران: سمت، ۱۳۸۲.
- (۱۳) شعبانی، حسن، مهارت‌های آموزشی، تهران: سمت، ۱۳۸۵.
- (۱۴) شکیبایی، زهره؛ قورچیان، نادرقلی؛ خلخالی علی؛ ارائه مدلی برای ایجاد دانشگاه پژوهشی در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه «رهبری و مدیریت آموزشی»، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۳، پاییز ۸۳، صص ۶۹، ۱۳۸۸.

- ۱۵) شورای عالی انقلاب فرهنگی، نقشه جامع علمی کشور، مصوبه جلسه ۶۷۹، ۱۳۸۹.
- ۱۶) شهرزوری، شمس‌الدین محمد، شرح حکمه الاشراق، تصحیح حسین ضیایی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۷۲.
- ۱۷) صادقی بجد، محمد فاروق؛ احمدی درمیان فرشته؛ پژوهش محوری، رویکردی نوین در آموزش دبیران شیمی در مراکز تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران، ۶ و ۷ شهریورماه ۱۳۹۲، دانشکده شیمی دانشگاه سمنان.
- ۱۸) خورسندی طاسکوه، علی، گفتمان میان رشته‌ای دانش: گونه شناسی، مبانی نظری و خط‌مشی - هایی برای عمل در آموزش عالی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
- ۱۹) عادل‌پور، زکیه؛ مهرا، بهروز؛ کارشکی، حسین؛ جایگاه پژوهش محوری در فرایند تدریس معلمان ابتدایی، اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت، اهواز، ۱۳۹۵.
- ۲۰) عباسی اسفجیر، علی اصغر، مدلسازی مدرسه پژوهش محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جستی در مدارس استان مازندران، فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی، دوره ۴، شماره ۳، ۱۳۹۴.
- ۲۱) عبداللهی حسینی، سید علی؛ جوادی بورا، محمد علی؛ راهنمای تدریس پژوهش محور، ویژه معلمان پژوهش محور، مصطفی جعفری، بابل: جهاد دانشگاهی، سازمان انتشارات، ۱۳۹۴، ص ۶۹.
- ۲۲) کلاهدوزی، احمد؛ کوثری، مریم؛ مبانی و الگوی آموزش‌های پژوهش محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۱۳۹۰، «پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی»، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۲.
- ۲۳) گال، مردیت دامین، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمد رضا نصر، تهران: سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۷، ص ۱۳۳۶.
- ۲۴) مجلسی، محمدباقر، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار (ع)، بیروت، دار إحياء التراث العربی، چاپ دوم، ۱۴۰۳ ق.
- ۲۵) مصباح یزدی، محمدتقی، شرح برهان شفا، جلد ۱، قم: مؤسسه امام خمینی، ۱۳۸۴.
- ۲۶) مطهری، مرتضی، تعلیم و تربیت در اسلام، مجموعه آثار، ج ۲۲، ۱۳۷۷.
- ۲۷) مظفر، محمدرضا؛ المنطق، تعلیق غلامرضا فیاضی، قم: دفتر انتشارات اسلامی، ۱۴۲۱ ق.

درآمدی بر مبادی، مبانی و نقد آموزش پژوهش محور و کارکردشناسی آن در نظام آموزشی حوزه



## مبانی نظری آموزش پژوهش محور در غرب

(ردیابی اندیشه‌های نظری پشتیبان آموزش پژوهش محور در غرب و وجه دلالت و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها بر این الگوی آموزشی)

یحیی حبیبی و رضا حبیبی\*

**چکیده:** مقاله پیش رو در صدد تبیین مبانی نظری آموزش پژوهش محور است. در این راستا به مبانی و فلسفی و روان‌شناختی که زمینه‌ساز این جهت‌گیری در بین صاحب‌نظران تعلیم و تربیت شده است می‌پردازد. رویکرد پژوهش محور یکی از زیرمجموعه‌های برنامه درسی فعال است که بر شاگردمحوری و کسب مهارت‌های پژوهشی در فرایندهای آموزشی تأکید دارد؛ در روش‌ها بجای تدریس یک‌طرفه از روش اکتشافی و بحث گروهی، انجام پروژه و غیره استفاده می‌کند؛ هدف آن، نه صرف انتقال دانش، بلکه یادگیری فعال، تفکر، استدلال‌ورزی، اکتشاف، حل مسئله و تولید علم است؛ محتوای درسی آن فرامتنی بوده و بر مسأله‌محوری استوار است. این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی به معرفی دیدگاه‌ها و سرچشمه‌های برنامه درسی آموزش پژوهش محور می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه آموزش پژوهش محور، از مبانی فلسفی (معرفت‌شناختی و فلسفه علمی) و روان‌شناختی (شناختی، انگیزشی - عاطفی و اجتماعی) متعدد و متکثری برخوردار است؛ مبانی که گاهی چندان قرابتی با یکدیگر نداشته، و نوع تأثیرگذاری آنها نیز مختلف است. مبانی معرفت‌شناسانه، اغلب از منظر نسبیّت معرفتی و یا منجر به نسبیّت، به این رویکرد دامن زده‌اند. مبانی روان‌شناختی، بیشتر از منظر حدود فعال یا منفعل بودن فراگیر در برابر عوامل پیرامونی زمینه‌ساز یادگیری به این بحث پرداختند، و بر ضرورت مشارکت دادن حداکثری فراگیر در امر آموزش و یادگیری پای فشردند.

**واژگان کلیدی:** آموزش پژوهش محور، برنامه درسی، یادگیری فعال، نسبی‌گرایی، ابطال‌گرایی، پدیدارشناسی، روان‌شناسی گشتالت، تحول‌شناختی پیازه.

\* دانش‌آموخته حوزه و عضو گروه فلسفه علم مؤسسه امام خمینی (ره) \* دکترای علوم تربیتی

## مقدمه

از مهمترین کارکردهای مورد انتظار از نظام تعلیم و تربیت، تربیت انسان‌هایی است که از توانایی تولید اندیشه و گره‌گشایی از معضلات و مسائل اجتماعی و بسط و توسعه دانش برخوردار باشند. دستیابی به چنین هدفی نیازمند تدابیر متناسب با آن است. نظام تعلیم و تربیت فعلی، با وجود توفیقات زیاد در زمینه‌های مختلف، اما در مقام تربیت نیروهای توانمند در عرصه‌های پژوهشی از توفیقی چندانی برخوردار نبوده است. همین امر، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را بر آن داشته است تا با اتخاذ تدابیر متناسب، مسیر دستیابی به این هدف را هموار سازند.

برای پاسخ صحیح به این مطالبه، «آموزش پژوهش محور به تازگی مورد توجه و شناسایی قرار گرفته است.» (نوریا، ۲۰۰۶، ص ۱۳) این تلاش‌ها که در قالب‌های مختلف تدریس فعال، تدریس شاگردمحور، تدریس پرسش محور، آموزش پژوهش محور و غیره ظاهر شده است، روح حاکم و دغدغه مشترک آن‌ها، ضرورت مواجهه فعال با آموزش و یادگیری است. (فریماندا، ۲۰۱۴، ص ۸۴۱۰؛ ن. ک: ال کتی، ۱۹۸۷، صص ۱۴-۱۸؛ گمسون، ۱۹۷۸؛ اچ.لسلی، ۱۹۸۹؛ گرافام، ۲۰۰۹، ص ۴۱) و معطوف به یک هدف کلان، یعنی تربیت فارغ التحصیل توانمند در بعد پژوهشگری، برای تولی رسالت تولید اندیشه و گره‌گشایی از مسائل جدید و حل‌ناشده جامعه در عرصه‌های مختلف است.

ایده ارائه شده، با وجود دغدغه‌های مشترک، بیانگر این واقعیت است که این ایده و طرح، نه از مبانی یکسانی برخوردار است و نه توصیه‌های ارائه شده، همپوشانی کامل و یکسانی دارند. توجه به این نکته از این جهت دارای اهمیت دو چندانی است که: اولاً رشته تعلیم و تربیت، ماهیتی مصرف‌کننده داشته، یافته‌های سایر عرصه‌ها، به ویژه فلسفی و روان‌شناختی را دست‌مایه تحلیل و استنتاج عملی خود قرار می‌دهد و در درستی یا نادرستی آن، به چون و چرای جدی نمی‌پردازد؛ ثانیاً فاصله این مبانی به لحاظ تقابل، گاهی چنان فراخ است که بهره‌گیری از همه آنها برای استنتاج الگوی واحد و یا حداقل الگوهای نزدیک به هم، بسیار دشوار است.

برای ارائه تصویری روشن نسبت به آبخورهای رویکرد آموزش پژوهش محور، از روش کتابخانه‌ای - اسنادی به لحاظ گردآوری مطالب و روش توصیفی - تحلیلی از حیث فرایندی، استفاده شده است. ابتدا به گردآوری داده از منابع مرتبط با این موضوع پرداخته، در گام بعدی به طبقه‌بندی داده در قالب خاص و در دو طیف گسترده مبانی فلسفی و روان‌شناختی پرداخته شده است؛ سپس به تبیین هر یک از مبانی و نحوه ارتباط آن به رویکرد آموزش پژوهش محور مبادرت شده است. در نهایت با تحلیل دیدگاه‌ها، نوع تأثیرگذاری و دلالت هر یک از مبانی بر این الگوی آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. از آنجا که مطالعات اولیه آکادمیک و نظریه‌پردازی در خصوص آموزش پژوهش محور در دنیای غرب صورت گرفته است، در این پژوهش صرفاً مبانی غربی آموزش پژوهش محور تبیین شده است. و علاوه بر ردیابی منشأ و روندهای تاریخی بروز و ظهور این ایده، به هر نظریه و دیدگاه فلسفی که می‌تواند بر این الگوی آموزشی دلالت داشته باشد را مورد بررسی قرار می‌دهد و وجه دلالت آن را بیان می‌کند.

### مفهوم‌شناسی آموزش پژوهش محور

از آموزش پژوهش محور یا پژوهش گرا، تصویرهای مختلفی ارائه شده است. آموزش پژوهش محور یکی از رویکردهای برنامه‌درسی فعال بوده و بر شاگردمحوری و یادگیری فعال فراگیر در فرایندهای آموزش تأکید دارد؛ در روش‌ها بجای تدریس یک‌طرفه از روش اکتشافی و بحث گروهی و انجام پروژه استفاده می‌کند؛ هدف آن صرفاً انتقال مطالب نبوده، بلکه تفکر، استدلال‌ورزی و اکتشاف مطالب و تولید علم است؛ محتوای درسی آن فرامتنی بوده و بر مسأله‌محوری استوار است. (ر.ک. شجاع‌نوری و شکر، ۱۳۹۱)

این رویکرد آموزشی دارای فعالیتی چندبعدی است که معلمان را برای طرح سئوالات هدفدار و تلاش برای دست‌یابی به پاسخ در کلاس درس با تأیید بر فعالیت‌های فراگیران کمک می‌کند. فرایندی است که دانش و مهارت لازم برای تبدیل شدن فراگیران به یادگیرندگان مادام‌العمر و یا دراز مدت را فراهم می‌کند. (نوریا، ۲۰۱۳، ص ۱۳)

طراحان این رویکرد آموزشی معتقدند که: اولاً نوع برنامه درسی و روش‌های تدریس، نه تنها بعد دانشی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب افزایش دانش فراگیران می‌شود،

## مبانی نظری آموزش پژوهش محور در غرب

بلکه بعد رفتاری و مهارتی فراگیر را دست‌خوش تحول می‌کند؛ ثانیاً وظیفه استاد فقط انتقال دانش نیست، بلکه ایجاد مهارت‌های شناختی نیز هست. بنابراین «روش‌های تدریس چه در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و چه در انگیزه پرورش شخصیت، رشد خلاقیت آنان مؤثر است. وظیفه اساتید تنها انتقال واقعیت‌های علمی به دانشجویان نیست، بلکه باید چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند؛ یعنی کار استاد نه تنها انتقال دانش، بلکه پرورش توان تفکر منطقی، انتقادی، خلاق و پرورش شخصیت سالم است.» (حسینی‌نژاد و آخش، ۱۳۹۲، ص ۷)

## مبانی نظری آموزش پژوهش محور

نظریه‌های برنامه درسی، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی و روش‌های تدریس است.<sup>۱</sup> نظریه‌های برنامه درسی، پر شمار بوده، حجم معتناهی از دانش تولید شده در عرصه تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است. در این راستا آموزش پژوهش محور نیز حاصل یک‌سری مبانی و پیش‌فرض‌های فلسفی و نظریه‌های روان‌شناختی متعددی است که هریک از زاویه خاص بر این الگوی آموزشی دلالت دارند. ابتدا به بیان برخی مبانی فلسفی (معرفت‌شناختی - فلسفه علمی) می‌پردازیم و در ادامه به برخی مبانی روان‌شناختی آن اشاره خواهیم کرد.

### الف - مبانی معرفت‌شناختی

<sup>۱</sup> «مک نیل دیدگاه‌های برنامه درسی را به چهار دسته انسان‌گرایانه، بازسازی‌گرایی اجتماعی، فن‌آورانه و موضوعات علمی تقسیم می‌نماید. گلن هس از سه ایدئولوژی انسان منطقی-اقتصادی، ایدئولوژی اجتماعی و ایدئولوژی خودمحقق صحبت به میان می‌آورد. (سلسیلی، ۱۳۸۲) هربرت کلیارد (۲۰۰۴) آن را به چهار دسته انضباط روانی، بهبود‌گرایان اجتماعی، کارآمدی اجتماعی و رشد‌گرایان تقسیم می‌نماید. ارنشتاین و مانکینز (۲۰۰۴) از شش رویکرد برنامه درسی رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی، انسان‌گرایانه و بازسازان مفهومی نام می‌برد. اُنیل (۱۹۸۳) این ایدئولوژی‌ها را به شش دسته بنیاد‌گرایی، تعقل‌گرایی، محافظه‌گرایی، آزادی‌خواهی، رهایی‌بخشی و هرج و مرج‌گرایی تقسیم می‌نماید. ویلیام شوبرت (۱۹۹۶) آنها را تحت عنوان سنت‌های برنامه درسی به چهار دسته سنت‌گرایان عقلانی، رفتار‌گرایان اجتماعی، تجربه‌گرایی و بازسازی‌گرایی انتقادی تقسیم می‌کند.» (مهر محمدی، خندقی، ۱۳۸۸، ص ۳۱)

یکی از موضوعاتی که از دیرباز بین فلاسفه، روان‌شناسان و فلاسفه تعلیم و تربیت مورد اختلاف بوده و هنوز هم از محوری‌ترین موضوعات مورد بحث به شمار می‌رود، کیفیت تعامل ذهن و عین و حدود دخالت ذهن انسان در مقام فهم عالم واقع و صورت‌بندی داده‌های حاصل از ارتباط با عالم خارج است. درباره حدود دخالت ذهن و فعالیت فراگیر در امر یادگیری، صاحب‌نظران مختلفی از حوزه‌های فکری مختلف به ابراز نظر پرداخته‌اند که هر کدام به نوعی بیانگر نحوه دخالت فراگیر در فرایند تکوین معرفت و تولید اندیشه است.

مبنای معرفتی برنامه درسی و آموزشی را می‌توان به نحو عام به دو گروه انفعالی و فعال تقسیم کرد. رویکرد انفعالی، مبنای برنامه درسی آموزش محور، و رویکرد فعال، مبنای برنامه آموزشی پژوهش محور تلقی می‌شود.

برای اینکه تصویر درستی از دغدغه‌های صاحب‌نظران آموزش پژوهش محور ارائه شود، شایسته است ابتدا دیدگاه طرفداران رویکرد انفعالی و غیرپژوهش محور واکاوی شود و سپس نظریه‌های معطوف به آموزش پژوهش محور فعال مورد، تحلیل و بررسی قرار گیرد.

### **یک: مبنای معرفت‌شناختی برنامه درسی آموزش محور (نظریه لوح سفید)**

برخی از فلاسفه و روان‌شناسان بر این عقیده‌اند که ذهن انسان در مواجهه با عالم خارج منفعل محض بوده و تنها نقش پذیرش صورت را بر عهده دارد. این گروه با تشبیه ذهن انسان به لوح سفید در صدد بیان دو نکته اساسی هستند: نکته اول اینکه، ذهن انسان در بدو تولد عاری از هر نوع تصور قبلی نسبت به عالم خارج بوده و هیچ آگاهی از پیش تعبیه شده در آن وجود ندارد. بنابراین، ادعای مفاهیم فطری سرشته با ذات انسان، تصویری نادرست و دور از واقعیت است. نکته دوم اینکه، ذهن انسان در مقام فهم عالم خارج نقش تصویرگر بی‌طرف را بر عهده داشته و از پیش خود هیچ نکته بر آن نمی‌افزاید.

انسان به جای آنکه نقاش حقیقت باشد، عکاس واقعیت است. عکاس برای تصویربرداری، چیزی از خود نمی‌افزاید، بلکه تنها دوربین خود را در برابر واقعیت قرار می‌دهد و با زدن دکمه، تنها عکس واقعیتی که را در داخل کادر قرار داده است می‌گیرد؛ اما نقاش، تصویرگر واقعیت بوده و هر آنچه را دلخواه خود می‌باشد، به تصویر می‌کشد.

از دیدگاه جان لاک، افراد و جوامع، کمتر دارای طبیعتی یکسان با فکر و اندیشه‌ای مشترکند. هیچ اندیشه‌ای به‌طور ذاتی در ذهن کسی نقش نبسته و اندیشه‌ها تنها از راه تجربه و حواس حاصل می‌شوند. از نظرگاه وی «ذهن از عالم اشیا جداست. بنابراین، چیزهایی که ادراک می‌شوند، فقط تصورات یا مثال‌هایی از اشیا هستند که از طریق تجربه‌های حسی پدید می‌آیند.» (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۵۹)

برخی مکاتب در حوزه فلسفه علم نیز موضع مشابهی با دیدگاه جان لاک دارند. با مراجعه به دیدگاه‌های فلاسفه علم پوزیتیویسم، می‌بینیم که این گروه به شکل افراطی و بسیار برجسته‌تری از این نظریه دفاع کرده و در صدد ارایه فنی‌تری از انفعالی بودن نقش ذهن در مقابل عین ارائه می‌کنند. در نگاه آنان، ذهن به مثابه انبان یا کشکولی است که تصاویر واقعیت عینی به صورت دانه دانه و به تدریج در آن نقش می‌بندد و در طی مدت زمان خاص، انسان بر اثر مواجهه با عالم واقع دارای انبانی انباشته از تصاویر واقعیات عینی می‌شود. ذهن انسان نه پیش از مراجعه به عالم خارج و نه بعد از آن، هیچ دخالتی در شکل‌گیری تصاویر ذهنی نداشته و تنها نقش آن گردآوری اطلاعات و ذخیره کردن و انبار کردن آن است.

از دیدگاه پوزیتیویست‌ها، نه تنها نظریه، متأخر از مشاهده است، بلکه فرضیه هم متأخر از مشاهده بوده و محصول مواجهه با عالم خارج است. به عبارت دقیق‌تر، تفاوت فرضیه با نظریه در این نیست که یکی متأخر از مشاهده و دیگری مقدم بر آن است؛ بلکه مهمترین تفاوت آن دو در تعداد شواهد مثبت رابطه مورد ادعا است. فرضیه محصول مشاهدات اندک و احساس رابطه بین موارد مختلف (دارای تقارن زمانی یا مکانی به لحاظ رخداد) است؛ در حالی که نظریه محصول گردآوری شواهد گسترده‌تر و مؤیدات صدق فراوان‌تر است که در برخی موارد تا حد قطع به وجود چنین رابطه‌ای نیز پیش می‌رود. (برت، ۱۳۶۹، صص ۳۶ - ۳۷)

نتیجه اعتقاد فلاسفه علوم تجربی (اثبات‌گرا) به این رویکرد معرفتی، استادمحوری در تعلیم و تربیت است. اینان ذهن و ضمیر شاگرد را لوح سفید قلمداد کرده، برای شاگرد نقش منفعلی را در فرایند تدریس در نظر می‌گیرند. کارگردان اصلی صحنه یادگیری - یاددهی، خود استاد و سایر تصمیم‌گیران و متولیان آموزش و پرورش‌اند. اینان وجود هر نوع تصرف پیشین در صورت

ادراکی را نفی می کنند؛ مگر آنکه مطابق عینی برای آن وجود داشته باشد. (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹، ص ۱۰۰)

## دو: مبانی معرفت شناسی برنامه درسی پژوهش محور

### ۱. نظریه محتوایی پیش داشته های ذهنی و تأکید آن بر روش آموزش

#### پژوهش محور

مهمترین مبنای آموزش پژوهش محور و ضرورت بهره گیری از روش تدریس فعال، تلقی برخورداری فراگیر از پیش زمینه ها و قابلیت های پیش از تدریس است. برخلاف تلقی تجربه گرایان اثبات گرا از ذهن فراگیر، که آن را ماده ای خام، لوح سفید و قابلیت محض تلقی می کنند، طیف گسترده ای از دانشمندان در حوزه های مختلف، بر این اعتقادند که انسان، پیش از قرار گرفتن در موقعیت های آموزش و یادگیری، از قابلیت های خاصی برخوردار است که بدون بهره گیری از آن، یادگیری و نیز پژوهش، نه تنها قرین موفقیت نخواهد بود، بلکه همان قابلیت های پیشین نیز، صدمه های جبران ناپذیر خورده و شکوفا نخواهد شد. علاوه بر آن، با توجه به تفاوت های فردی فراگیران، برخی از فراگیران به صورت ناخواسته از داشته های پیشین خود بهره گرفته، به یک ساخت ادراکی ناموزون از یک سو و دانش تحریف شده از جانب دیگر، مبادرت خواهند کرد.

اینکه ماهیت داشته های پیشین دقیقاً چیست؟ اختلاف نظر قابل توجهی وجود دارد. این اختلاف نظر، ریشه در مبانی و رویکردهای متفاوت این صاحب نظران دارد. برخی بر پیش داشته های محتوایی اصرار داشته، بر این اعتقادند که انسان، با معرفت مفطور و نهادینه شده ای از پیش، پا به عالم هستی می گذارد. بنابراین، هویت جریان یادگیری نیز، بیش از آنکه سمت و سوی ارائه و آموزش داشته باشد، هویت یادآور و تذکار را دارد. سقراط و افلاطون از مدافعان این رویکرد هستند. دسته دیگر بر ماهیت صوری و قالبی داشتن پیش داشته ها تأکید می کنند. کانت و برخی مکاتب روان شناسی مانند گشتالتی ها در این گروه قرار دارند. در این بخش ابتدا به تبیین دیدگاه محتوایی پیش داشته ها می پردازیم و سپس در ادامه به تحلیل پیش داشته های صوری و قالبی خواهیم پرداخت.

## ۱.۱. دیدگاه افلاطون در پیشینی بودن محتوای ادراکات و تأکید آن بر برنامه آموزش پژوهش محور

دیدگاه‌های افلاطون، بر مؤلفه‌های معرفت‌شناختی متعددی استوار است. در این میان، واقع‌گرا بودن، عقل‌گرا بودن، هویت‌تذکری داشتن معرفت و خصلت شهودی داشتن معرفت سطح بالا؛ یعنی در مرحله درک مُثُل، از جمله آنها است. (Brennen, ۱۹۹۹) افلاطون هرچند واقع‌گراست، ولی در بین ابزارهای معرفتی، حواس را منبع قابل اعتمادی برای فهم واقعیت قلمداد نمی‌کند. دلیل عدم اعتماد به حس، ریشه در دو امر دارد: اول اینکه حس خطاپذیر است؛ ثانیاً حتی در صورت خطا، به خودی خود، فکر انسان را برای تصحیح خطا برنمی‌انگیزد. (افلاطون، ۱۳۵۳، صص ۱۱۴۲-۱۱۴۳)

خطاپذیر بودن معرفت حسی موجب شد تا افلاطون بر ابزارهای معرفتی دیگر یعنی عقل و شهود تکیه کند. هرچند افلاطون ادراک عقلی را برتر از حس قلمداد می‌کند، ولی ظرفیت آن را نیز نامحدود نمی‌داند؛ بلکه خیلی از مسائل جزئی، به ویژه احکام عملی جزئی را فراتر از عقل قلمداد کرده، منبع معتبر برای دست‌یابی به آنها را، دین قلمداد می‌کند. (همان)

از نظر افلاطون، مهمترین منبع محتوای آموزش، دانش نهادینه‌شده و مستتر در فطرت است. بر اساس مبانی انسان‌شناختی افلاطون و تقدم روح بر بدن از یک طرف، و برخورداری روح از انبوهی از دانش‌ها در عوالم پیشین از سوی دیگر، و نیز خلوص دانش قبلی به دلیل نشأت آن از شهود مُثُل و بی‌شائبه بودن آنها به علت فقدان حواس و آگاهی‌های سایه‌وار ناشی از حواس از سوی سوم، نظام تعلیم و تربیت باید در نهایت، بعد از ایجاد آمادگی‌های لازم برای احضار دانش‌های فراموش شده و مفطور در نهاد وی، علاوه بر تهذیب ذهن فراگیر از دانش‌های مغلوط و آمیخته با تصورات حسی، وی را با شهود مُثُل درگیر کرده، به تولید محتوای ناب از طریق خود فراگیر مبادرت کند.

افلاطون همانند فلاسفه تعلیم و تربیت شهودگرا و رمانتیست، بر شاگردمحوری تأکید داشته و بر حداقل دخالت مربیان در فرایند رشد آنها اصرار دارد. در نظر افلاطون «کودکان باید در انتخاب اینکه چه چیزی را به چه نحوی آموزش ببینند، آزاد باشند. مربیان باید کنترل حداقل



بر کودکان داشته باشند و به عنوان تسهیل کنندگان تجربه‌های یادگیری عمل کنند.» (جردن، کارلی و استاک، ۱۳۹۲، ص ۱۳)

افلاطون، چون یادگیری را نه از نوع ارائه اطلاعات بیرونی، بلکه تذکر قلمداد می‌کند، در امر تدریس، بر ضرورت حضور فعال فراگیر و جهت‌گیری جستجوگری و پژوهشگرانه تأکید می‌کند؛ چرا که اولاً محتوای دانش در نهاد شاگرد وجود دارد؛ ثانیاً نقش معلم از نوع نقش اعدادی در فراخوان داشته‌های نهادینه شده در نهاد شاگرد است. به این ترتیب، شاگرد با مشارکت فعال در فرایند تدریس، با همکاری استاد به زدودن غبارهای موجود در ذهن و کنار زدن پرده‌های حائل بین خود و دانش‌های موجود در ضمیر نهان خود می‌پردازد.

بر اساس دیدگاه افلاطون، در فرایند تدریس، محتوا از پیش به طور کامل مشخص نمی‌شود، بلکه در فرایند تدریس و در تعامل استاد با شاگرد تولید می‌شود. بنابراین، شاگرد فردی منفعل در برابر محتوای از پیش تعیین شده نیست؛ بلکه خود نیز در امر تولید محتوا دخیل است. بر این اساس، شاگرد با ورود فعال به عرصه فعالیت آموزشی و عمل، به نتایج جدیدی می‌رسد که قبلاً در محتوا وجود نداشت. این امر مستلزم اتخاذ رویکرد فعال و شاگردمحورانه پرننگ در فرایند تدریس است.

## ۱,۲. نظریه برخورداری ذهن از قالب‌ها و چارچوب‌های پیشین و نقش

### آن در تبیین روش آموزشی پژوهش محور

از دیگر مبانی آموزش پژوهش محور و حضور فعال فراگیر در امر تدریس، تأکید بر وجود قالب‌ها و پیش‌داشته‌های ذهنی، پیش از مواجهه ذهن با محرک‌های محیطی است.

مدافعان این رویکرد بر این اعتقادند که ذهن به صورت فطری و غیراکتسابی، از قالب‌ها و چارچوب از پیش تعیین شده‌ای برخوردار است که هر نوع ادراک پدیداری، ناگزیر از قرار گرفتن در آن چارچوب است. طبق این دیدگاه، حواس و مدرکات حسی انسان، هیچ‌گاه نمی‌توانند اصول، مفاهیم و کلیات و ضرورت آنها را درک کنند. بر این اساس، کلیات و ضرورت‌های بدیهی و کلی و عقاید و اولیاتی وجود دارد که از حقایق ماورای طبیعت و متافیزیکی محسوب می‌شوند. براساس این نظریه، هر پژوهش تجربی نیز باید بر پایه موازین، تعقل و تفکر استوار باشد، نه بر نتایج و اطلاعات پدیدآمده از طریق حواس. اطلاعات حسی

## مبانی نظری آموزش پژوهش محور در غرب

فقط توده‌ای آشفته، نامتمایز و نامنظم از معلوماتند که فقط مواد خام اندیشه را فراهم می‌آورند، و این عقل یا خرد و اندیشه است که آن را ساخته و پرداخته می‌سازد و به آن نظم و شکل قابل ادراکی می‌بخشد. (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۲۳)

کانت این چارچوب‌ها را به یک شکل و روان‌شناسان گشتالت نیز به نوعی دیگر تبیین می‌کنند. کانت با صورت‌بندی دقیق‌تر و فنی‌تر از نقش فعال ذهن در قالب مفاهیمی از قبیل مفاهیم پیشین و پسین و صورت‌بندی جدیدی از مقولات - مخصوصاً مقولات فاهمه - تصویر روشنتری از دخالت گسترده ذهن در فرایند تکوین و توسعه مفاهیم و گزاره‌های ذهنی ارائه کرد. (کاپلستون، ۱۹۹۴، صص ۲۴۱-۲۵۱)

کانت در جهت کوشش برای درک بهتر خواننده، با دقت تمام نسبت به مضامین و سرعت در تحریر اندیشه‌ها، محصولی دشوار و دیریاب و پیچیده به‌بار آورده است. (آپل، صص ۲۷-۲۶) به همین دلیل، تبیین همه زوایای اندیشه وی در این مقاله میسر نیست؛ به همین دلیل، تنها به آن قسمت از دیدگاه وی که با مباحث فعلی مرتبط است اشاره می‌شود.

کانت بین دو مرحله از کار ذهن، یعنی بین صورت حساسیت و قوه فاهمه فرق می‌گذارد و می‌گوید: «با شهودهای محض (قالب‌های زمان و مکان) نمی‌توان احکام کلی داشت؛ بلکه به قوه فاهمه نیاز می‌باشد. او فراهم آورده شهود را کار حواس (حساسیت)، و فکر کردن و حکم کردن را کار قوه فاهمه می‌داند و همان‌طور که حساسیت، واجد عناصر مقدم بر تجربه است که صورت و قالب کلیت‌آفرین و صورت‌بخش احکام می‌باشد، همچنین وحدت، کثرت وجود، علت، ایجاب، سلب، امکان و وجوب را از این بخش می‌داند. (آپل، ۱۳۷۵، صص ۳۶-۶۱؛ کاپلستون، ۱۳۸۷، صص ۲۷۳-۲۷۹؛ راسل، ۱۳۶۵، صص ۹۶۷-۹۹۹)

## ۲. عقلانیت انتقادی و آموزش پژوهش محور

تلقی ابتدایی عرف از گزاره‌های مشاهداتی چنین است که آن‌ها فاقد هرگونه پیش‌نظریه هستند. همچنین تجربه گرایان خام اولیه و پوزیتیویست‌های حلقه وین که همین اندیشه را در سر می‌پروراندند، دنیای حس و تجربه را عاری از هرگونه اصول و مبادی می‌انگاشتند. از دیدگاه پوپر، این نظریه نادرست بوده و از شواهد منطقی برخوردار نیست؛ بلکه دلایل و شواهد زیادی

بر نقض آن وجود دارد. از دیدگاه پوپر، گزاره‌ها، گزارانبار از نظریه‌هایی هستند که از انتظارات، فرهنگ و غیره تغذیه شده و در تعبیر و تفسیر مشاهدات مؤثرند. (پوپر، ۱۳۹۰، ص ۱۶۹)

آلن چالمرز، فهم و درک تصویر اشعه ایکس را یک گزاره مشاهدتی می‌داند که نوع تخصص، آموزش‌های دیده شده و مراحل پیشین گذرانده‌شده در دیدن آن دخیل و مؤثر هستند. (ر.ک. چالمرز، ۱۳۸۷، ص ۳۶) به عبارت ایشان: «تجربه بصری (و به طور کلی حسی) که مشاهده‌گر، هنگام نگاه کردن به شیء دارد، تا حدودی به تجارب گذشته، معرفت و انتظارات وی بستگی دارد. متخصصانه دیدن به وسیله تلسکوپ یا میکروسکوپ، نیاز به فراگیری دارد و رشته‌های نامنظم لکه‌های روشن و تیره که یک مبتدی مشاهده می‌کند، با منظره مفصلی که مشاهده‌گر متبحر می‌تواند تمیز دهد، تفاوت دارد. بر این اساس، در عین حال که تصاویر فیزیکی منعکس بر شبکیه با آنچه دیده می‌شود ارتباط تنگاتنگی دارند؛ لکن آنچه در نتیجه این عمل ادراک می‌شود به عوامل متعددی که اشاره شد، بستگی دارد. در مواردی که تربیت فرهنگی، دانش، انتظارات و نظریات مشاهده‌کنندگان متقارب باشند، حاصل عمل حس کردن، نزدیک به هم خواهد بود.» (همان، ص ۶)

وی بر این اعتقاد است که راهی برای کشف واقعیت عینی و اثبات آن وجود ندارد. به همین دلیل «هیچ چیز مصون از انتقاد نیست.» (پوپر، ۱۳۶۸، ص ۳۷) همین امر موجب شد که وی به جای اثبات‌پذیری، به ملاک ابطال‌پذیری روی آورد. «ابطال‌پذیری، معیار مرزبندی نظریه‌هاست. ابطال‌گر، علم را مجموعه‌ای از نظریه‌ها می‌بیند که هدف آن توضیح دقیق یا بیان وضع و رفتار قسمتی از جهان یا کیهان است؛ اما همه‌گونه فرضیه‌ای قابل توجه نیست. هر فرضیه یا هر مجموعه‌ای از فرضیه‌ها، یک شرط بنیادی را برای دستیابی به درجه قانون یا نظریه علمی می‌باید دارا باشد. یک فرضیه، برای این که جزئی از علم باشد، می‌باید ابطال‌پذیر باشد. (چالمرز، ۱۳۸۷، ص ۶۷)

در نتیجه این منطق، هم ماهیت عمل ذهن و کیفیت دخالت آن سبب گزارانباری مشاهده از فرضیه پیشین می‌شود و هم تربیت فرهنگی، دانش، انتظارات پیشین و غیره زمینه‌ساز تقدم فرضیه بر مشاهده خواهد بود.

چنین دیدگاهی درباره ماهیت ذهن و حدود دخالت آن در تکوین معرفت. ضرورت سوق دادن فراگیر به جستجوگری و مشارکت فعال در عملیات یادگیری و پژوهش را به همراه دارد. ذهن فراگیر، به مثابه کشکولی نیست که حبه‌های مشاهدات در آن انباشته شوند؛ بلکه همانند فانوسی است که خود نیز از خصلت نورانیت پیشینی برخوردار بوده، پیش از مراجعه به جهان پیرامون، واجد این خصوصیت است، و اساساً راهنمای عالم برای مراجعه به محیط بیرون و پرتو افکن به حوزه دید و میدان مشاهداتی وی است.

### ۳. مبانی پدیدار شناختی آموزش پژوهش محور (تلقی ایده آلیستی از هویت و برونداد معرفت)

از دیگر مبانی آموزش پژوهش محور، جریان فلسفی پدیدارشناسی است. این رویکرد، علاوه بر تأثیر قابل ملاحظه‌ای که در حوزه روش تحقیق، مخصوصاً روش تحقیق کیفی به دنبال داشته است، از طرف صاحب نظران تعلیم و تربیت نیز، با اقبال مواجه شده است. اصطلاح «پدیدارشناسی» در فلسفه تحت تأثیر اثر برجسته هگل، «پدیدارشناسی ذهن» در ۱۸۰۷ بدین سو رایج شده است. در طی قرن نوزدهم، این کلمه بر رویکردی توصیفی در برابر رویکرد تحلیلی به مسائل دلالت داشت.

پدیدارشناسی به عنوان جنبشی متمایز، از این درخواست هوسرل (۱۹۳۸-۱۸۵۹) آغاز شد که وظیفه اولیه فلسفه، باید توصیف ساختارهای تجربه، آن طور که خود را به هشیاری ارائه می‌کنند باشد. علاوه بر این، توصیف مذکور باید بر مبنای آنچه خود اشیاء می‌طلبند بوده و بدون فرض یا اقتباس چارچوب‌های نظری، مفروضات یا واژگان برگرفته از مطالعه حیطه‌های دیگر (مانند طبیعت) باشد.

هوسرل آشکارا استفاده از این اصطلاح را در دهه ۱۸۹۰ در سخنرانی‌های «پدیدارشناسی: گامی در مابعدالطبیعه برنتانو (ایضاح مفاهیم اساسی)» آغاز کرد. (هایدگر، ۱۹۹۳، ص ۵۸) از نظر وی، پدیدارشناسی مطالعه ساختارهای هشیاری است که با در پرانتز گذاری موضوعات بیرون از خود هشیاری پیش می‌رود؛ به گونه‌ای که می‌توان برحسب ساختارهای اساسی محتواهای ذهن هشیار به تأمل در آنها و توصیف منظم آنها پرداخت. هوسرل معتقد بود

پدیدارشناسی روشی است که می‌تواند پایه دانش ما از جهان را در تجربه زیسته بنا کند؛ بدون این که التزام به فرایند کاستن محتوای این دانش به ویژگی‌های مشروط و ذهنی‌اش داشته باشد. برخی از مبانی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پدیدارشناسی در نگاه تفصیلی عبارت است

از:

۱. فهم از درون و مبتنی بر عمل، متفاوت از فهم از بیرون و مبتنی بر نظر است؛
۲. فهم پدیدارشناسانه، مبتنی بر تجربه مستقیم و پیش از مفهوم‌پردازی است؛
۳. فهم پدیدارشناسانه باید بدون پیش‌داوری و پیش‌فرض باشد؛ گذاشتن در تعلیق؛
۴. درک پدیدارشناسانه، تابع شرایط خاص و موقعیت افراد است. بنابراین، اولاً قابل تعمیم نیست؛ ثانیاً با تطبیق قواعد نمی‌توان موقعیت‌های ویژه را درک کرد؛
۵. فهم پدیدارشناسانه، مبتنی بر علاقه و کشش طبیعی فرد برای فهم واقعیت است؛ همین امر، آن را از حالت سفارشی و مصنوعی خارج می‌کند؛
۶. پدیدارشناسی در صدد فهم موقعیت‌های خاص است، نه تجربه‌های قابل تعمیم؛
۷. فهم پدیدارشناسانه در صدد به تصویر کشیدن واقعیت منحصر به فرد در قالب درگیر شدن با خود آن واقعیت است، نه تطبیق بیرونی یک قاعده بر آن مورد و فهم در پرتو مفاهیم کلی و عام؛
۸. در فهم پدیدارشناسانه، همه گذشته نیز در حال حضور دارد؛ زیرا واقعیت فعلی، نه فقط محصول واقعیت‌های موجود فعلی محصور در مکان است، بلکه علاوه بر آن، همه عناصر گذشته به صورت متراکم در خود آن واقعیت حضور داد. تاریخ امری گذشته و سپری شده نیست، بلکه در زمان حاضر نیز حضور دارد؛
۹. در فهم پدیدارشناسانه، پدیدارشناس، ناظر بی‌طرف نیست، عامل فعال و مشارکت‌کننده جدی است. (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵، ۲۳۰-۲۳۶)

### دلالت‌های روش‌شناختی پدیدارشناسی بر رویکرد آموزش پژوهش‌محور

با توجه به مبانی پیش‌گفته، می‌توان بر ضرورت حضور فعال یادگیرنده در مقام تحصیل، و محقق در مقام پژوهش در فرایند یادگیری و پژوهش را دریافت. در حقیقت در رویکرد پدیدارشناسی، اساس معرفت‌زمانی محقق می‌شود که فرد از حالت تماشاگر خارج شده، خود

## مبانی نظری آموزش پژوهش محور در غرب

به صورت فعال وارد عرصه یادگیری شود و با متن دانش و صورت‌های ذهنی و ادراک، درگیری حاصل کند. در غیر این صورت، اساس فهم به معنای پدیدارشناختی آن محقق نخواهد شد.

روش پدیدارشناسی، مبتنی بر طی فرایند طولانی، آن هم در درون ذهن خود فرد، برای رسیدن به ماهیت اشیاء است. بهره‌گیری از این روش، زمانی کارساز است که بیش از ارائه اطلاعات و بهره‌گیری از روش سخنرانی و بمباران اطلاعاتی فراگیر، به اموری چون: زمینه توجه وی به درون خود، توانایی دستیابی به قدرت تعلیق، تفکیک صورت از محتوا، تحلیل صور اشیاء و کشف ماهیت آنها توجه گردد. با اندک تأملی در این فرایند، به سادگی می‌توان به این حقیقت روشن دست یافت که این امر زمانی امکان‌پذیر است که شاگرد، مشارکت فعالی در امر فراگیری حقایق داشته باشد و استاد نیز از همه توان خود برای فعال کردن قوای ذهنی شاگرد برای حرکت سهل و آسان در این مسیر و عبور از فرایندها و گردنه‌های صعب‌العبور تحلیل پدیدارشناسانه اشیاء بهره بگیرد.

## ۴. مبانی نسبی‌گرایانه و تأثیر آن بر اتخاذ رویکرد آموزش پژوهش‌محور

از دیگر مبانی آموزش پژوهش‌محور، نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی است. نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، دارای خاستگاه‌های متنوعی است که هم منشأ فلسفی، هم فلسفه علمی و هم مبادی جامعه‌شناختی معرفت دارد. امروزه نسبی‌گرایی، شناخته شده‌ترین جریان فلسفی معاصر در حوزه معرفت‌شناسی است که به عنوان پست‌مدرنیسم معروف است. هرچند نمی‌توان از یک جریان معرفتی واحد با عنوان پست‌مدرن یاد کرد، ولی بنابر اصطلاح رایج، همه جریان‌های معرفتی نسبت در حوزه فلسفه، با عنوان پست‌مدرن یاد می‌شود.

نسبی‌گرایان عموماً از اوایل قرن بیستم تا اواخر آن حاکم بلا منازع عرصه‌های سیاسی و فکری جامعه هستند. به اعتقاد این گروه، رسیدن به واقعیت موجود و دستیابی به حقایق یا غیرممکن است و یا به صورت نسبی و محدود می‌توان به واقعیت‌ها و حقایق نزدیک شد؛ اما درک کامل آن یا فهم همه حقایق امکان‌ناپذیر است. همین امر زمینه را برای تخصصی شدن علوم، تساهل و تسامح کامل در مواجهه با افکار دیگران، حاکمیت نقادی تمام‌عیار و نفی هرگونه بنیادگرایی معرفت‌شناختی را فراهم می‌کند. مدل‌های ارائه شده از سوی این گروه با

تنگ تر کردن عرصه تفکر و معرفت، زمینه را برای دخالت هرچه بیشتر اراده عمومی، آن هم در سطح کاملاً سطحی فراهم می‌کند و جدایی آن با دین و اخلاق روز به روز بیشتر و عمیق تر می‌شود.

نسبی‌گرایان در مقام تبیین اندیشه محوری خود در مورد نسبی‌گرایی بر مواردی از قبیل تفاوت‌های جوهری اعتقادات و اخلاقیات گروه‌های اجتماعی، اختلاف جهان‌بینی اقوام مختلف، تنوع آداب و رسوم اجتماعی و گوناگونی راه‌های تنظیم روابط اجتماعی و مقررات و ساخت‌دهی نظام اجتماعی اشاره کرده و همه آنها را دلیل ناممکن بودن روش خاص جهت کشف روابط اجتماعی و پارادایم یکسان برای تفسیر ماهیت روابط اجتماعی قلمداد کرده‌اند.

### ۴.۱. نسبی‌گرایی کوهن (نظریه پارادایم‌ها یا انقلاب‌های علمی)

یکی از مبادی موثر بر جهت‌گیری نسبی‌گرایانه، تئوری قیاس‌ناپذیر کوهن می‌باشد. یکی از نتایج بنیادی تئوری انقلاب‌های علمی، این است که اندیشمندان بعد از تغییراتی که در نگرش آنها نسبت به علم جدید ایجاد می‌شود، نوع دیدگاه آنها نسبت به جهان نیز دچار تغییر شده و دیدگاه آنها به کل هستی عوض می‌شود. به تعبیر دیگر، دیدگاه آنها اگر چه محدود به حوزه خاصی می‌باشد، اما این تغییر در حوزه خاص در حقیقت تغییر یک بخش نیست، بلکه تغییر یک جزئی از کل است، که آن جزء با کل جهان‌بینی گذشته ارتباط داشته و در آن کل قابل تغییر و تفصیل است؛ اما وقتی که یک بخشی از آن کل تغییر پیدا می‌کند، در نتیجه نه تنها دیدگاه اندیشمند نسبت به آن بخش تغییر پیدا می‌کند، بلکه برای آنکه بتواند مجموعه اطلاعات و دیدگاه‌های ذهنی خود را نسبت به جهان هماهنگ کند، باید در مورد آراء و نظریات خود در مورد سایر حوزه‌ها نیز تجدیدنظر کند.

به تعبیر خود کوهن، در دوران انقلاب‌ها، دانشمندان در هنگام نگرستن به ابزارهای آشنا در جاهایی که بیشتر به آن نگاه می‌کردند، چیزهای تازه را متفاوت با گذشته می‌بینند. بدان می‌ماند که جامعه حرفه‌ای به سیاره دیگری انتقال یافته باشد که در آن چیزهای آشنا در نورهایی متفاوت دیده می‌شود و نیز به چیزهایی ناآشنا با آنها پیوسته شده است. (کوهن، ۱۳۶۹، ص ۱۱۶)

## ۴,۲. نسبی گرایی فایرابنت (آنارشیزست معرفتی)

از مدافعان سرسخت نسبی گرایی معرفتی، می توان به فایرابنت اشاره کرد. تامس کوهن، هر چند به لحاظ مبانی مورد پذیرش خود در حوزه فلسفه علم، در زمره نسبی گرایان قرار دارد، ولی خود وی تلاش می کند که چنین لازمه‌ای را انکار کرده، دامن خود را از اتهام نسبی گرایی پاک کند. در هر صورت، قدر متیقن از فلاسفه علم نسبی گرا، می توان به فایرابنت اشاره کرد که هیچ ابائی از انتساب این عنوان به خود ندارد. فایرابنت با بهره گیری از همه طرفیت‌های موجود و تأملات و انتقادات متفکران فلسفه علم، به نقادی بنیان برافکن نسبت به اعتبار داده‌های تجربی پرداخت. وی با بیان این نکته که: «علم ذاتاً امری آنارشیزستی است»،<sup>۱</sup> (فایرابنت، ۱۹۷۵، ص ۹) جنجال برانگیزترین و انقلابی ترین نظریه را در این زمینه ارائه کرد. وی در مقدمه کتاب خود می نویسد: «این کتاب براساس این اعتقاد نوشته شده است که آنارشیزسم، هر چند شاید فلسفه سیاسی جالبی نباشد، قطعاً درمان بسیار خوبی برای معرفت‌شناسی و فلسفه علم خواهد بود.» (همان)

یکی از اصولی که فایرابنت به تردید در اعتبار آن پرداخته و لزوم تبعیت از آن را مورد تشکیک قرار داده است، اصل لزوم تطابق تئوری‌ها با داده‌های مشاهداتی و تأیید فرضیه‌ها با گواهی‌های حسی می باشد. به همین دلیل، فایرابنت تصریح می کند که «دومین ضد قاعده» ارج نهادن به فرضیه‌های ناسازگار با مشاهدات و پدیده‌ها و نتایج آزمایشی است.» (همان، ص ۲۰) نکته‌ای که فایرابنت بر آن تأکید می کند این است که خطاهای ادراک حسی در واقع خطای ادراکی نیستند، بلکه «موقعی که حواس ما فریفته می شوند، خصوصیات آشنای دیگری وجود دارد که حواس انسان در حالت‌های غیر عادی نمی تواند آنها را ادراک کند.» (همان، ص ۲۲)

پیش فرض بعدی که فایرابنت بر آن تأکید می کند، گرانباری مشاهدات با مفاهیم تئوریک است. با مراجعه به تاریخ می بینیم که «هیچ تئوری هرگز با تمام پدیده‌های موجود در قلمروش مطابقت ندارد.» آنچه که در ابتدای امر به ذهن تبادر می کند این است که علت عدم تطابق یک تئوری با قلمرو خود، بی دقتی و سهل انگاری در مقام بهره گیری از روش‌های دقیق تجربی برای اثبات این تئوری می باشد؛ اما فایرابنت تأکید می کند که «مشکل از شایعات یا از آشفتگی روش

---

۱. Science is an essentially anarchic enterprise



ناشی نمی‌شود؛ بلکه بر عکس، مشکل از دقیق‌ترین و معتمدترین آزمایش‌ها و اندازه‌گیری ناشی می‌شود. «بنابراین با دقیق‌تر کردن روش‌های آزمایش و کنترل عوامل مؤثر بر خطای آزمایش، نه تنها این مشکل برطرف نمی‌شود، بلکه پیچیده‌تر نیز می‌شود.» (همان، صص ۱۶۶-۱۶۷)

به اعتقاد فایرانت، یکی از مؤثرترین سیمای بحث‌های اخیر در تاریخ و فلسفه علم، تشخیص حوادث و پیشرفت‌هاست؛ حوادثی مانند اختراع اتمسیم در قدیم و انقلاب کپرنیکی و طلوع اتمسیم جدید (تئوری حرکت ذرات گاز، تئوری انتشار نور، مبحث شیمی فضایی، تئوری کوانتوم) و ظهور تدریجی تئوری موجی نور فقط به این دلیل رخ داده‌اند که بعضی متفکرین یا تصمیم گرفته‌اند خود را به برخی قاعده‌های آشکار معرفت‌شناختی محدود نکنند و یا این قاعده‌ها را بدون توجه زیر پا گذاشته‌اند. تئوری‌ها فقط بعد از این که بخش‌های متناقض آنها مدت مدیدی مورد استفاده قرار گرفت، روشن و «معقول» می‌شوند. از این رو، این گونه نامعقولیت و بی‌معنایی و سیر غیر روش‌شناختی، شرط قبلی و اجتناب‌ناپذیر وضوح و موفقیت‌های تجربی است.

### دلالت و تأثیر نسبی‌گرایی در آموزش پژوهش‌محور

دلالت نسبی‌گرایی به لحاظ نوع مواجهه با فضای یادگیری و تحقیق، روشن‌تر از آن است که نیاز به تبیین باشد. اساس و محور نسبیت معرفت به لحاظ داده‌های تحقیق و تلاش برای فهم واقعیت و هویت یادگیری متمرکز است. با توجه به اینکه: اولاً هیچ راه مطمئنی برای فهم واقعیت وجود ندارد، و هر نوع تلاشی در نهایت منجر به یک فرآورده ذهنی خاص می‌شود؛ فرآورده‌ای که ممکن است مشابه فرآورده دیگران و یا متمایز از آن باشد؛ ثانیاً هیچ دلیلی برای مطابقت یا عدم مطابقت آن با عالم خارج وجود ندارد؛ ثالثاً هیچ ملاکی برای برتری بخشی آن نسبت به سایر انواع معرفت وجود ندارد؛ رابعاً هیچ توجیهی برای منع دیگران از کاربرد روشی متفاوت از سایر روش‌ها نیست؛ خامساً نوآوری زمانی میسر است که به شاکله‌شکنی روی آورده و نه تنها تابع روش‌های رایج نبود، بلکه با سنت‌شکنی، روش‌های جدیدی را در پیش گرفت که فرآورده طبیعی آن، شکل‌گیری محصول معرفتی جدیدی است که اغلب شبیه سایر تولیدات معرفتی دیگر نیست. بنابراین برای تولید، توسعه و آموزش علم، باید روشی فعال،

شاکله شکن، عاری از تقلید روی آورد، تا خروجی آن منجر به تولید و شناخت معرفتی جدید شود.

### ب- مبانی روان‌شناختی آموزش پژوهش محور

علاوه بر صاحب‌نظران فلسفی، روان‌شناسان - به ویژه روان‌شناسان گشتالت و رشد شناختی - نیز قائل به وجود قالب‌ها و طرح‌واره‌های پیشین سازمان‌دهنده و جهت‌دهنده ادراک هستند.

مدافعان روان‌شناختی قالب‌های پیشین ذهن، خود بر دو دسته‌اند. برخی همانند روان‌شناسان گشتالت، صرفاً بر وجود چند قالب و الگوی ثابت فراشناختی هدایت‌گر و سازمان‌دهنده صور ذهنی جزئی تأکید می‌کنند؛ دسته دوم، روان‌شناسان رشد شناختی هستند که ضمن دفاع از وجود قالب‌های پیش‌شناخت، آن را امری پویا از یک طرف و متحول و متغیر در طول زندگی از جانب دیگر می‌دانند.

آموزش پژوهش‌گرا مبتنی بر طیف‌های متنوعی از دیدگاه‌های روان‌شناختی هستند که تحت عنوان انتزاعی جامعی با نام «سازنده‌گرایی» از آن یاد می‌شود. نظریه‌های روان‌شناختی متنوعی از قبیل نظریه رشد شناختی پیاژه، ویگوتسکی و یادگیری اکتشافی برونر و تبیین ماهیت تفکر منطقی از منظر دیوئی، آموزش پژوهش‌محور را پشتیبانی می‌کنند. (برونر، ۱۹۶۱، صص ۲۱-۳۲؛ دیوئی، ۱۹۹۷، صص ۶-۱؛ ویگوتسکی، ۱۹۶۲؛ موناوی، ۱۹۹۴، صص ۳۱۱-۱۳۲۷)

ابتدا به بیان اجمالی دیدگاه روان‌شناسان گشتالت می‌پردازیم و سپس در ادامه به بیان مختصری از دیدگاه‌های روان‌شناسان رشد خواهیم پرداخت.

### یک: روان‌شناسی گشتالت و تاثیر آن بر جهت‌گیری آموزش به سوی پژوهش محوری

روان‌شناسی گشتالت<sup>۱</sup> را می‌توان کوششی در جهت درک قوانین حاکم بر توانایی درک حفظ ادراکات معنادار در جهان به ظاهر نامنظم دانست. اصل اساسی روان‌شناس گشتالت

<sup>۱</sup>. Gestalt psychology

عبارت است از این که ذهن به واسطه تمایلات خود سازمان دهنده، کل فراگیری را شکل می‌بخشد. بر اساس این اصل، ذهن انسان و دستگاه ادراکی او هنگامی که به تکوین ادراک یا گشتالت می‌پردازد، کل شکل گرفته، واقعیتی فی نفسه و مستقل از اجزا می‌یابد. عبارت مشهور کورت کافکا، روان‌شناس گشتالت: «کل، چیزی غیر از مجموع اجزای آن است.» (کافکا، ۱۹۳۵، ص ۱۷۶) اغلب به اشتباه این گونه ترجمه می‌شود: «کل بیش از مجموع اجزای آن است.» (میشل، ۲۰۱۴، صص ۱۲-۱۳) این ترجمه، با همین مفهوم در تبیین نظریه گشتالت و افزون بر آن در خصوص نظریه سیستم‌ها<sup>۱</sup> مورد استفاده قرار می‌گیرد.

کافکا خود به این اشتباه در ترجمه واقف بوده و آن را مورد تذکر قرار می‌داد. از دید او عبارت مزبور مربوط به «اصل جمع نیست.» (هایدر، ۱۹۷۷) بلکه بدین معناست که «کل»، وجود مستقلی برای خود دارد. روان‌شناسان گشتالت، در مطالعه ادراک معتقدند، «ادراکات» محصول تعاملات پیچیده میان محرک‌ها هستند. ایشان بر خلاف دیدگاه رفتارگرایی که بر محرک و پاسخ تمرکز دارد، به دنبال درک سازمان فرایندهای معرفتی هستند. (کارلسون، ۲۰۱۰، صص ۲۰-۲۲)

قوانین پیشامعرفتی حاکم بر ذهن از منظر روان‌شناسی گشتالت، فهرست‌وار عبارتند از: قانون فراگیری،<sup>۲</sup> قانون مجاورت،<sup>۳</sup> قانون مشابهت،<sup>۴</sup> قانون بستن،<sup>۵</sup> قانون ادامه خوب یا جهت مشترک،<sup>۶</sup> قانون شکل و زمینه.<sup>۷</sup>

چنین رویکردی همگی بر متأثر بودن فراگیر از محرک‌های مختلف و عدم حاکمیت مطلق محرک (معلم) بر پاسخ (فراگیر) دلالت داشته و در مقابل بر ضرورت رویکرد پژوهشگری در مقام آموزش و فعال بودن یادگیرنده در یادگیری تأکید دارد، و تحقق یادگیری

<sup>۱</sup>. Systems theory.

<sup>۲</sup>. Law of pragnanz.

<sup>۳</sup>. Law of proximity.

<sup>۴</sup>. Law of similarity.

<sup>۵</sup>. Law of Closure.

<sup>۶</sup>. Law of good cntinuation orlowofcommondirection.

<sup>۷</sup>. Law of figure-ground.

در این روش‌ها مرهون فعالیت‌ها و تلاش‌های خود شاگرد است و معلم یا مربی بیشتر جهت و نقش راهنما را دارد.

## دو: نظریه رشد شناختی پیاژه

نظریه مراحل رشد در روان‌شناسی بر مفروضات خاصی استوار است. برخی از مهمترین این مفروضات عبارت است از:

۱. انسان در طول سنین مختلف دارای مراحل رشد خاصی است.
۲. این مراحل دارای مراحل مشخص و معین و تخلف‌ناپذیر است.
۳. تفاوت هر مرحله با مرحله دیگر، کیفی است. بنابراین، مراحل رشد به صورت افزایش کمی ویژگی‌ها نسبت به هر مرحله قبل نیست؛ بلکه تفاوت آنها کیفی است؛ به گونه‌ای که بدون عبور به مرحله بالاتر نمی‌توان موضوعات مربوط به سطوح بالاتر را درک کرد.
۴. مراحل رشد محدود به بعد شناختی نیست؛ بلکه همه ابعاد شخصیتی انسان دارای مراحل رشد خاص خود است. رشد شناختی، روانی، اخلاقی و ... .
۵. هر یک از این حیطه‌ها، با وجود برخورداری از خصوصیات خاص خود، با یکدیگر مرتبط است. به همین دلیل، بر همدیگر تأثیر و تأثر متقابل دارند.
۶. عبور از این مراحل فقط تحت تأثیر عوامل محیطی نیست؛ بلکه خود فرد نیز عامل فعال در شکل‌گیری شرایط است. بنابراین، انسان در طول مراحل مختلف، فعال بوده، در تعامل دو جانبه بین خود فرد و محیط شکل می‌گیرد.
۷. این فرایند تحول رشد، به صورت جذب، انطباق و در نهایت تعادل‌یابی تداوم پیدا می‌کند.
۸. در فرایند جذب، فرد تحت تأثیر محیط، سعی در جذب امکانات متناسب با بافت وجودی خود می‌باشد.
۹. مرحله جذب، زمینه‌ساز دست‌کاری واقعیت جذب شده از محیط می‌شود. رفت و برگشت بین محیط و فرد در نهایت روان فرد را مستعد انطباق با محیط می‌کند.

۱۰. این فرایند که موجب تنش روانی فرد شده است، در ادامه با تعادل‌یابی و قرار دادن داده جدید در طرح‌واره‌های قبلی و ایجاد طرح‌واره جدید، موجب تعادل‌یابی روانی فرد می‌شود. (هیلگارد، اتکینسون، ۱۳۸۱، صص ۱۵۰-۱۶۵)

از نظر پیاژه، تحول شناختی به چهار عامل بستگی دارد: رشد یا بلوغ زیستی، تجربه در محیط طبیعی، تجربه در محیط اجتماعی و تعادل‌جویی. سه عامل نخست، خودتیین‌گرند؛ منتها تأثیر آنها به عامل چهارم وابسته است. تعادل‌جویی به کشاننده زیستی برای ایجاد حالت بهینه تعادل یا سازگاری بین ساخت‌های شناختی و محیط اشاره دارد. (Duncan, ۱۹۹۵) تعادل-جویی عامل محوری و نیروی انگیزشی ورای تحول شناختی است و اعمال سه عامل دیگر را هماهنگ نموده و ساخت‌های درونی ذهنی و واقعیت محیطی را با یکدیگر سازگار می‌سازد. فرایندهای مؤلفه‌ای تعادل‌جویی عبارتند از: درون‌سازی و برون‌سازی. درون‌سازی به هماهنگ نمودن واقعیت با ساخت شناختی اشاره دارد. انسان در تفسیر، برداشت و قالب‌بندی ادراکات، واقعیت را برای تطبیق با ساخت شناختی تغییر می‌دهد. برون‌سازی به تغییر ساختارهای درونی به منظور ایجاد سازگاری با واقعیت بیرونی اشاره دارد. درون‌سازی و برون‌سازی فرایندهایی مکملند و همان‌گونه که «واقعیت» درون‌سازی می‌شود، ساخت‌های شناختی برون‌سازی می‌گردند. به تعبیر دیگر، متعلق درون‌سازی، واقعیت است و برون‌سازی، ساخت‌های شناختی.

پیاژه در پژوهش‌های خویش بدین نتیجه رسید که تحول شناختی کودکان از توالی ثابتی می‌گذرد. الگوی عملیاتی که کودکان قادر به انجام آن هستند، می‌تواند به صورت مرحله یا سطح در نظر گرفته شود. هر مرحله یا سطح را می‌توان بر اساس نوع نگاه کودک به جهان تعریف نمود. در منظر پیاژه و سایر نظریه‌پردازان، مرحله‌های تحول، چند پیش فرض دارند: الف- مراحل گسسته، به لحاظ کیفی متفاوت و مجزا هستند. پیشروی از یک مرحله به مرحله بالاتر به صورت آمیخته، تدریجی و پیوسته نیست؛ ب- تحول ساخت‌های شناختی به تحول قبلی بستگی دارد؛ ج- هرچند ترتیب تحول ساخت‌ها ثابت است، سن ممکن برای هر مرحله از فردی به فرد دیگر فرق می‌کند؛ یعنی سن‌های عنوان شده تقریبی‌اند. (میلر، ۱۳۹۰، صص ۱۲۲)

## دلالت روان‌شناسی رشد شناختی و تأثیر آن بر جهت‌گیری آموزش به

### سوی پژوهش محوری

مهمترین دلالت روان‌شناسی رشد و تأثیر آن بر جهت‌گیری آموزش پژوهش محور، تأکید بر آمادگی ذهنی شاگرد به عنوان پیش‌زمینه جذب اطلاعات می‌باشد. در غیر این صورت، شاگرد قادر به درک و فهم مطالب ارائه شده نخواهد بود و در نتیجه منجر به عدم ادراک و تلفیق این اطلاعات با اطلاعات قبلی خواهد شد.

این موضوع که در روانشناسی امروز، با عنوان «بلوغ» یا «آمادگی برای انجام اعمال معین بدون تعلیم» از آن یاد می‌شود، بر این واقعیت تأکید دارد که پیش از ارائه مطلب باید آمادگی مخاطب را جهت فهم آن احراز نمود. در واقع، عامل اصلی جریان یادگیری، فراگیر است. این فراگیر است که در نهایت با بسیج توانایی و داشته‌های پیشین خود، به محتوای ذهنی خود سامان می‌دهد. این واقعیت، محور دیدگاه‌های ساختن‌گرا در نظریات آموزشی است.

## سه: روان‌شناسی انسان‌گرا و تأکید بر انتخاب‌گر و فعال بودن فراگیر در مقام

### یادگیری

از دیگر نظریه‌های برنامه درسی، نظریه انسان‌گرایانه است. این نظریه که در تداوم نظریه رشد شناختی است، به برنامه درسی به عنوان اتخاذ تدابیر مناسب برای تحقق بخشیدن به کلیت شخصیت فراگیر و فراهم کردن زمینه برای خودشکوفایی وی می‌نگرد. هرچند رشد شناختی نیز از برخی ابعاد فراگیر محور بوده و بر ضرورت توجه به نیازهای فراگیر، هم به لحاظ فرایند رشد و هم ابعاد شناختی، اخلاقی و روانی آن تأکید دارد؛ ولی علاوه بر آن، توصیه به توجه به خصوصیات فراگیر را ابزاری برای توفیق برنامه درسی و پیش‌شرط دستیابی به نتایج مطلوب قلمداد می‌کند.

در نظریه برنامه درسی انسان‌گرایانه، توجه به فراگیر، جنبه ابزاری ندارد، بلکه کانون و محور برنامه درسی بوده و رشد همه‌جانبه شخصیت وی را در کلیت آن، هدف برنامه درسی تلقی می‌کند. به اعتقاد «کارل راجرز» روش رفتارگرایی مشهور و رایج در روش‌های آموزشی که مبتنی بر معرفت‌شناسی پوزیتیویستی است، قادر به تشریح همه جنبه‌های آدمی نیست. همچنین، رفتار آدمی را نمی‌توان بر اساس رفتار حیوانات آزمایشگاهی توصیف کرد. این

روش، انسان را بی محتوا و گرفتار یک سلسله روابط و اصول مبتنی بر علوم طبیعی می سازد؛ یعنی به حدود و طبیعت انسان زنده و فعال تجاوز می کند و از عمق همبستگی و پیچیدگی شخصیت های متفاوت غفلت می ورزد.

«نکته اصلی در روان شناسی انسان گرا این است که هر کودک کی ذاتاً عاقل و واقع بین است. اگر بدون مداخله بزرگ ترها او را آزاد و خودمختار بگذارند، تا جایی که ظرفیت و استعدادش اجازه می دهد پیشرفت می کند؛ بدین معنا که شاگرد درباره آنچه باید بیاموزد مسؤولیت بیشتری به عهده دارد و باید آزاد و خود رهبر باشد.» (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۳۲۹)

از دیدگاه انسان گرایان، آن که می آموزد شاگرد است و معلم تنها زمانی می تواند به شاگرد کمک کند و نقش خود را خوب بازی کند که در سطح شاگرد قرار گیرد. او باید محتواها را به صورتی معنادار ترتیب دهد تا شاگردان بتوانند با جست و جو در آن محتواها مشتاقانه به اکتشاف و پیشرفت و خلاقیت دست پیدا کنند. با چنین تلقی از ماهیت فراگیر و جریان آموزش و یادگیری، ارزشیابی نیز، رنگ و بوی فراگیر محور به خود می گیرد. ارزشیابی در این رویکرد، هم معطوف به نحوه عملکرد فراگیر در جریان یادگیری و ارائه بازخوردهای حاصل از مشاهده و شیوه عملکرد وی می باشد، و هم ناظر به کاستی های مربوط به نتایج یادگیری و ارائه پیشنهاد های غیر تحمیلی برای جبران نواقص عملی فراگیر است. (میلر، ۱۳۹۰، صص ۱۹۵-۲۳۱)

به زعم اسکایرو، این رویکرد، در اصل ریشه در دیدگاه های دیوئی و با واسطه متأثر از آموزه های روسو، پستالوزی و فروبل دارد. هدف این رویکرد، تقویت و رشد استعداد های فراگیران و به فعلیت رساندن توانمندی های بالقوه آنهاست. همین امر مستلزم درگیر شدن فراگیران با متن فعالیت های آموزشی و برعهده گرفتن جریان یادگیری بوده، معلمان نقش تسهیل کننده را دارند. به زعم این گروه، فراگیران، جریان یادگیری را صرفاً بعد از ورود به مدرسه آغاز نمی کنند؛ بلکه با کوله باری از تجربیات پیش از مدرسه، به جریان و تعلیم و تربیت وارد می شوند. آن هم نه فقط تجربیات شناختی، بلکه با انبانی از احساسات و عواطف شخصی، خصوصیات رفتاری و تجربیات محیطی ویژه. به همین دلیل، در مواجهه با فراگیران، اولاً باید کلیت شخصیت آنها را مورد توجه قرار داد، ثانیاً نگرشی خوش بینانه به آنها داشت، ثالثاً

تجربیات پیش از مدرسه آنها را جدی گرفته و نقطه تداوم یادگیری آنها در مدرسه قرار داد، رابعاً تفاوت‌های فردی را به دلیل تنوع تجربیات یادگیری آنها، به جد مورد عنایت قرار داد. شکی نیست که رویکرد یادگیرنده‌محور، هم نسبت به فرد خوش‌بین است، و هم جریان یادگیری را زمینه‌ساز رشد توانمندی‌های فراگیر تلقی می‌کند. بنابراین در مقام ارزشیابی نیز، خود فرد را کانون ارزشیابی می‌داند زیرا وی را هم صادق در ارزیابی می‌داند و هم قابل و توانمند در ارزیابی. بنابراین، «خود ارزیابی»، از مهمترین راهکارهای پیشنهادی آنهاست. (اسکایرو، ۱۳۹۳، صص ۱۴۹-۱۹۷)

### تفاوت‌های دلالت‌های روان‌شناسی انسان‌گرا و رشد ساختی بر آموزش پژوهش محور

از نظر دیویی، آموزش عبارت است از مشارکت فرد در آگاهی اجتماعی نوع انسان، (دیویی، ۱۸۹۷، ص ۷۷) و در این راستا، دو بعد برای آن قائل می‌شود: روان‌شناختی و اجتماعی. وی فراگیر را موجودی اجتماعی می‌داند. شکی نیست که با این نگرش، محتوای برنامه درسی محدود به فضای مدرسه نیست، بلکه شامل همه واقعیات درون و بیرون مدرسه که ذیل تجربه فعالیت‌های فراگیر قرار می‌گیرد را شامل می‌شود. به همین ترتیب، محتوا، آموزه‌های از پیش تعیین شده‌ی انعطاف‌ناپذیر نیست، بلکه به هنگام تدریس و همزمان با فعالیت یادگیری نیز تولید می‌شود. روش پیشنهادی در این رویکرد نیز، کاملاً فراگیرمحور بوده، این فراگیر است که از طریق درگیر شدن با متن واقعیت و تجربه آنها، به شناخت واقعیت و جذب آنها با هدف تطابق و تعادل و پیشرفت سعی در دست یابی به اهداف مورد نظر می‌کند. (آیزنر، ۱۳۸۱، صص ۱۴۲-۱۵۲)

هرچند بین آموزه‌های دیوئی با پیازه، همپوشانی کامل وجود ندارد، ولی قرابت‌های زیادی بین آنها وجود دارد که از مهمترین آنها، فعال بودن فراگیر در مقام یادگیری، مسأله‌محور بودن فرایند یادگیری و تداوم این روند در طول زندگی و همه ادوار است. دیوئی همانند پیازه برای این اعتقاد است که فراگیر موجودی فعال در فرایند یادگیری است. (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۹، صص ۱۶-۲۶)



یکی از تفاوت‌های عمده پیاژه با دیوئی در این است که دیوئی اولاً به آموزش رسمی و ضروری مدرسه‌ای توجه ویژه‌ای داشته و نقش بی‌بدیلی برای آن به لحاظ تأثیرگذاری بر یادگیری فراگیر و شکوفائی شخصی وی قائل است؛ ثانیاً دخالت معقول و هدایت‌شده مربیان را در تسریع و توسعه یادگیری فراگیر، حتی شکوفائی توانائی تجربه مستقیم و خودیادگیری فراگیر را امری اجتناب‌ناپذیر قلمداد می‌کند. (دیوئی، ۱۹۶۰) «دیوئی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت، چهار ویژگی تعلیم و تربیت را ذکر می‌کند: الف - تعلیم و تربیت ضرورت زندگی است. در این راستا، تعلیم و تربیت را به عمدی و غیرعمدی تقسیم کرده و اساس آموزش و پرورش را ارتباط و انتقال فرهنگی و اجتماعی می‌داند؛ زیرا بدون آموزش و پرورش عمدی و غیرعمدی زندگی میسر نیست؛ ب - تعلیم و تربیت به مثابه کنش اجتماعی محیط اجتماعی نقش مهم تربیتی دارد و فراگیری کودک امری انتزاعی و مجرد از مناسبات و روابط اجتماعی و محیط نیست، بلکه در متن همین مناسبات مطالب فراوانی را فرا می‌گیرد؛ ج - انگیزه‌ها و کوشش‌های مشخص نوآموز را باید کنترل و هدایت کرد و نقش راستین تعلیم و تربیت همین است؛ د - تعلیم و تربیت به رشد رساندن و رشد عمیق زندگی است؛ تا زندگی هست، تعلیم و تربیت هم است. با توجه به آنچه گذشت می‌توان گفت تعلیم و تربیت عبارت است از فرآیندی اصیل - نه فقط مقدماتی - میان مربی و متربی، ناشی از ضرورت زندگی اجتماعی و مبتنی بر رغبت‌های درونی و فعلی دانش‌آموز و متربی به منظور بازسازی تجربه برای رشد و دموکراسی اجتماعی.» (درزی رامندی، ۱۳۹۵، صص ۸۶-۸۰)

تفاوت عمده دیگر آنها، در نحوه تغییرات شکل گرفته در فراگیر است. با اینکه هر دو بر مداوم بودن این جریان و فرامدرسه‌ای و پیش‌مدرسه‌ای بودن آن تأکید می‌کنند، ولی ماهیت تغییرات از منظر پیاژه در قالب سیر مراحل رشد و به شکلی پلکانی و مبتنی بر تفاوت کیفی است؛ در حالی که دیوئی نسبت به این موضوع، دیدگاه روشنی ارائه نکرده است و به نظر می‌رسد در نظر وی، سیر این تحول، حالت خطی دارد، نه پلکانی. دیوئی «رشد را بر حسب مراحل، متمایز و غیرقابل تغییر نمی‌داند. همچنین، دیویی چیزی شبیه «تضاد شناختی» را می‌شناخت، اما آن را موقعیت مشکل‌ساز می‌نامد. دیویی تعلیم و تربیت را به مثابه فرایند پیشرفت از طریق مراحل از پیش ترتیب داده شده، یا غیر متفاوت نمی‌دید؛ بلکه معتقد بود که این

تربیت از تجربه افراد در متن اجتماع حاصل می شود و می تواند با نظام صحیح برنامه ریزی، روش ها و زندگی اجتماعی مدرسه قاطعانه رشد کند. در حالی که نظریه مرحله ای، به سوی نوعی هدف نهایی ثابت اشاره دارد. از نظر دیوئی، رشد بی انتها است.» (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹، صص ۲۲۸-۲۳۰)

### جمع بندی و نتیجه گیری

با توجه به این که دانش تعلیم و تربیت از دانش های کاربردی و مصرف کننده است، اغلب شیوه های ارائه شده در برنامه ریزی آموزشی از سوی صاحب نظران این رشته، ریشه در تئوری های خارج از حوزه تعلیم و تربیت دارد. بنابراین، برخی راهکارها و روش های تعلیم و تربیتی، علی رغم توافق بر سر اصل روش، از پس زمینه ها و آبشخورهای کاملاً متفاوت و گاهی متضاد برخوردار است.

یافته ها نشان می دهد که برنامه آموزش پژوهش محور، از مبانی فلسفی (معرفت شناختی و فلسفه علمی) و روان شناختی (شناختی، انگیزشی - عاطفی و اجتماعی) متعدد و متکثری برخوردار است؛ مبانی که گاهی چندان قرباتی هم با یکدیگر ندارند، و نوع تأثیر گذاری آنها نیز مختلف است. مبانی معرفت شناسانه، اغلب از منظر نسیت معرفتی و یا منجر به نسیت، به این رویکرد دامن زده اند. مبانی روان شناختی، بیشتر از منظر حدود فعال یا منفعل بودن فراگیر در برابر عوامل پیرامونی زمینه ساز یادگیری به این بحث پرداختند، و بر ضرورت مشارکت دادن حداکثری فراگیر در امر آموزش و یادگیری پای فشرده شدند.

هرچند برخی از مبانی معرفت شناختی و روان شناختی رویکرد آموزش پژوهش محور، با مبانی معرفتی مورد قبول در تعلیم و تربیت اسلامی، ناسازگاری ندارد؛ ولی برخی دیگر در نقطه مقابل مبانی معرفتی تعلیم و تربیت قرار دارد؛ مانند دیدگاه های نسبی گرایانه فایرانت و یا جهت گیری شک گرایانه عقلانیت انتقادی و دیدگاه ایده آلیستی پدیدارشناختی. به همین دلیل، نمی توان از راهکارهای الهام گرفته و یا مبتنی بر این مبانی، برای توسعه و تعمیق آموزش پژوهش محور بهره گرفت. درباره سایر دیدگاه نیز، باید به بررسی دقیق و ارزیابی علمی دقیق و موشکافانه نسبت به آنها پرداخته و با نقد دقیق علمی، دست به گزینش زد.

## پیشنهادات

در استقرار الگوی آموزش پژوهش محور در حوزه‌های علمیه، نباید با عجله توأم با سطحی‌نگری به استقبال دیدگاه‌های متناسب با دغدغه‌های مورد انتظار رفت. آموزش پژوهش-محور با هدف پرورش نیروهای توانمند در عرصه تولید علم، هرچند انتظار معقول و به‌حقی است، و تأکید بر ضرورت اتخاذ شیوه‌ای متناسب با آن، تأکید درست و قابل قبولی به شمار می‌رود؛ ولی نباید به پذیرش هر رویکردی به بهانه ارتباط ظاهری و صورتی با آن روی آورد؛ بلکه باید پس‌زمینه و مبانی معرفتی و روان‌شناختی آن نیز به دقت مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود برای دست‌یابی به راه‌حل‌های متناسب با مبانی معرفتی و فلسفه آموزشی پرورشی همسو با آموزش پژوهش‌گرای معطوف به دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت اسلامی، یک کلان‌پروژه متناسب با آن تعریف کرد و سپس با شناسایی صاحب‌نظران توانمند در این عرصه و فراهم کردن امکانات لازم برای تحقیق جامع در این باره و دادن فرصت معقول برای انجام پژوهش، در مسیر دست‌یابی به راه‌حل مطلوب و متناسب با روش آموزش پژوهش‌محور از یک سو و سازگار با مبانی معرفتی اسلام از جانب دیگر مبادرت کرد.

## منابع

- ۱) الف. لوی (۱۳۶۸)، مبانی برنامه‌ریزی آموزشی؛ «برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، چاپ سوم.
- ۲) اوزمن، هوارد. ا؛ کراور، ساموئل. ام، (۱۳۷۹) مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ۳) آپل، ماکس (۱۳۷۵)، شرحی بر تمهیدات کانت ۱ (مقدمه ای به فلسفه انتقادی)، مترجم: محمدرضا حسینی بهشتی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- ۴) برت، آرتور (۱۳۶۹)، مبادی ما بعد الطبیعی علوم نوین، عبدالکریم سروش، تهران، انتشارات علمی - فرهنگی.
- ۵) پارسا، محمد (۱۳۷۴)، روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، تهران، انتشارات سخن.
- ۶) پوپر، کارل ریموند (۱۳۹۰)، زندگی سراسر حل مسأله است، شهریار خواجه‌ویان، تهران، نشر مرکز.
- ۷) پوپر، کارل ریموند (۱۳۶۸)، حدس‌ها و ابطال‌ها، ترجمه احمد آرام، شرکت سهامی انتشار.
- ۸) تنکابنی، فروزان؛ تنکابانی، فاطمه السادات (۱۳۹۵)، الگوی روش تدریس در تدوین برنامه درسی حوزه علوم پزشکی جهت ارتقای سرمایه اجتماعی دانشجویان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره سیزدهم، شماره چهارم.
- ۹) توسلی، غلام‌عباس (۱۳۸۷)، نظریه‌های جامعه‌شناسی، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۰) جردن، آنا؛ کارلیل، وریسون؛ استاک، آنه (۱۳۹۲)، رویکردهای یادگیری، ترجمه حسین محبی، تهران: آوای نور.
- ۱۱) چالمرز، آلن (۱۳۷۸)، چپستی علم، سعید زیباکلام، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۲) درزی رامندی، علی (۱۳۹۵)، فصلنامه «مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی»، صص ۸۶-۸۰، بهار، شماره ۲ دوره ۸۴
- ۱۳) راسل، برتراند (۱۳۶۵)، تاریخ فلسفه غرب، مترجم: نجف دریابندی، تهران، انتشارات پرواز.

- ۱۴) سکاران، اوما، (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق در مدیریت، مترجم: محمود شیرازی، محمد صائبی، موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- ۱۵) سلیمانی، عباس؛ سلیمانی مجید؛ خانی، حسن قره (۱۳۹۴)، مطالعه ارتباط عوامل موثر بر بکارگیری روش‌های فعال تدریس به دلیل یادگیری اثر، «پژوهش‌نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی»، سال یازدهم، شماره بیست و دوم.
- ۱۶) سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷)، روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران، دوران.
- ۱۷) شعبانی، حسن (۱۳۸۲)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۸) صادقی دیزج، الناز؛ حسینی‌نسب سید داوود؛ عسگریان، فریبا؛ شیرعلی پور، اصغر؛ مقصودی، محمد رضا (۱۳۹۴)، فراتحلیل اثربخشی روش‌های تدریس فعال در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مروری ساختاریافته، فصلنامه «روانشناسی تربیتی»، بهار، شماره سی و پنجم، سال یازدهم.
- ۱۹) فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۵)، برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، تهران، انتشارات آیش.
- ۲۰) فردانش، هاشم (۱۳۷۲) مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۲۱) کاپلستون، فردریک (۱۳۸۷)، تاریخ فلسفه ۶- از ولف تا کانت، مترجم: اسماعیل سعادت، منوچهر بزرگمهر، انتشارات علمی و فرهنگی.
- ۲۲) کوهن، تامس (۱۳۶۹)، ساختار انقلاب‌های علمی، احمد آرام، تهران، سروش.
- ۲۳) میلر، جان (۱۳۹۰) نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، انتشارات سمت.

۲۴) Carlson, Neil R. and Heth, C. Donald (۲۰۱۰) Psychology the

Science of Behaviour Ontario, CA: Pearson Education Canada.  
pp ۲۰-۲۲.

۲۵) Chickering, Arthur W., and Zelda F. Gamson. March ۱۹۸۷.

"Seven Principles for Good Practice." AAHE Bulletin ۳۹: ۳-۷. ED  
۲۸۲ ۴۹۱. ۶ pp. MF-۰۱; PC-۰۱ .

- ۲۶) Cochran, Leslie H. ۱۹۸۹. Administrative Commitment to Teaching. Cape Girardeau, Mo.: Step Up, Inc. Hyman, Ronald T. ۱۹۸۰. Improving Discussion Leadership. New York: Columbia Univ., Teachers College Press
- ۲۷) Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith (۲۰۰۷) Research Methods in Education, Sixth edition, published in the Taylor & Francis e-Library
- ۲۸) Copleston, Frederick,(۱۹۹۴) , A HISTORY OF PHILOSOPHY VOLUME VI Modern Philosophy: From the French Enlightenment to Kant, PUBLISHED BY DOUBLEDAY a division of Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc, New York, New York
- ۲۹) David Hothersall: History of Psychology, chapter seven, (۲۰۰۴)
- ۳۰) Diana Laurillard, ۲۰۰۲ ,published in the Taylor & Francis e-Library Rethinking University, Teaching
- ۳۱) Dubrovsky, Vitaly , (۲۰۰۴) ,Systems Research and Behavioral Science , Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)
- ۳۲) Dewey, John. (۱۸۹۷). My pedagogical creed. School Journal. ۵۴. pp. ۷۷-۸۰. Retrieved on November ۴, ۲۰۱۱ from, para. ۱.
- ۳۳) E. Husserl: Phenomenological Psychology, PP. ۱۵-۳۱۴.
- ۳۴) Eisner (۱۹۹۴). The kind of schools we need, Educational Leadership.
- ۳۵) Feyerabend, Paul, (۱۹۷۵), Against-method, outline of an anarchistic theory of knowledge. London: new left books.
- ۳۶) Freeman Scott, Eddy, Sarah L, Miles McDonough, Smith, and Michelle K. Okoroafor, Nnadozie, Hannah Jordta, and

- Wenderotha, Mary Pat (۲۰۱۴), Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics ),PNAS , June ۱۰, vol. ۱۱۱ , no. ۲۳
- ۳۷) Harary, Frank and Bate Mark F. (۱۹۸۱) What is a System? Social Networks, ۳۲۹-۴۰ @Elsevier Sequoia S.A., Lausanne - Printed in the Netherlands
- ۳۸) Heale Mick (۲۰۰۵) Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. McGraw Hill / Open University Press, pp.۶۷-۷۸
- ۳۹) Heidegger, M. (۱۹۹۳) Grundprobleme der Phänomenologie [۱۹۱۹/۲۰]. Gesamtausgabe vol.
- ۴۰) Heider, F. ۱۹۷۷. Cited in Dewey, R.A. ۲۰۰۷. Psychology: An introduction: Chapter four - The Whole is Other than the Sum of the Parts. Retrieved, ۲۰۱۴
- ۴۱) <https://www.teachthought.com/pedagogy/۴-phases-inquiry-based-learning-guide-teachers/>
- ۴۲) <https://www.teachthought.com/pedagogy/۴-phases-inquiry-based-learning-guide-teacher>
- ۴۳) Huber, Janice, ۲۰۱۷, The SAGE Handbook of Research on Teacher Education Publications Asia-Pacific Pte Ltd ۳ Church Street
- ۴۴) ISMAIL NORIAH (۲۰۰۶) INQUIRY BASED LEARNING: A NEW APPROACH TO CLASSROOM LEARNING English Language Journal Vol.۲(۱): ۱۳-۲۴. UPSI Malaysia
- ۴۵) Koffka ۱۹۳۵, Principles of Gestalt Psychology, p. ۱۷۶

- ۴۶) Michael Tuck, (۲۰۱۴). "Gestalt Principles Applied in Design". Retrieved
- ۴۷) Plate Richard ۲۰۱۲ The Evolution of Curriculum Development in the Context of Increasing Social and Environmental Complexity Creative Education. Vol.۳, No.۸, ۱۳۱۱-۱۳۱۹ Published Online December ۲۰۱۲ in SciRes
- ۴۸) Richard J. Shavelson and Lisa Towne, (۲۰۱۱) (SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION, Press Washington DC
- ۴۹) Ruhl, Kathy L., Charles A. Hughes, and Patrick J. Schloss. Winter ۱۹۸۷. "Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall." Teacher Education and Special Education ۱۰: ۱۴-۱۸
- ۵۰) Tuck, Michael (Aug ۱۷, ۲۰۱۰). "Gestalt Principles Applied in Design". Retrieved ۲۰۱۴-۱۲-۱۹.
- ۵۱) Dewey John (۱۹۱۶) Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education



## تبیین نظام آموزش پژوهش محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

رضا حبیبی\*

**چکیده:** مقاله پیش رو، در صدد تبیین چستی، چرایی و چگونگی آموزش پژوهش محور و راهکارهای اجرایی آن در حوزه‌های علمیه است. آموزش پژوهش محور یا پژوهش گرا، در مقابل روش سنتی استاد محور و منفعل قرار داشته و مبتنی بر مسئله محوری و رویکرد فعال در فرایند تدریس است، و هدف آن تربیت پژوهشگر و تحلیل گر توانمند بجای یادگیرنده منفعل است. با توجه به رسالت حوزه علمیه و جایگاه بی بدیل آن در تولید دانش و پاسخ گویی به نیازهای فکری و گره گشایی از معضلات پیش روی جامعه اسلامی، تربیت پژوهشگران توانمند برای عهده داری این رسالت، امری ضروری است. این امر زمانی میسر خواهد بود که نظام آموزشی حوزه، پژوهش محور بوده، این رویکرد در تاروپود نظام آموزشی حوزه تنیده شده باشد. این تحقیق، ابتدا بر اساس تعاریف و تلقی های گوناگون از مفهوم آموزش پژوهش محور و نیز با تجزیه هر یک از واژگان (آموزش، پژوهش، توانایی پژوهشی) و نیز استخراج مؤلفه های اساسی هر یک از این واژگان، تعریف مختاری از آموزش پژوهش محور ارائه کرده است. سپس با تحلیل و استدلال منطقی، به تبیین ضرورت نگاه سیستماتیک، طولی، هم راستا و مکمل به دو مقوله آموزش و پژوهش پرداخته است. در نهایت، پس از احصای مؤلفه های اصلی نظام آموزشی با ویژگی پژوهش محوری و با استقرای برخی عناصر اصلی و ممکن که می تواند در پژوهش محور کردن نظام آموزشی مؤثر واقع شوند، راهکارهایی را معرفی کرده و نقش هر یک از آنها را در تدوین نظام آموزش پژوهش محور توصیف کرده است؛ از جمله آنها: مهندسی اهداف آموزش پژوهش محور، تغییر رویکرد از یاددهی به یادگیری، فعال شدن و شاگرد محور شدن روش تدریس، اشراب مسائل و نیازهای اجتماعی در متن برنامه های آموزشی، بازطراحی نظام ارزشیابی و متناسب سازی آن با رویکرد آموزش پژوهش محور و غیره.

**واژگان کلیدی:** آموزش پژوهش محور، نظام آموزشی، برنامه درسی، حوزه علمیه

## تبیین مسأله

از دغدغه‌های اصلی نهاد تعلیم و تربیت، توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای علمی و فکری جامعه و گره‌گشایی از معضلات و مشکلات علمی و تربیتی آن است. حوزه علمیه به عنوان یک نهاد علمی-اجتماعی، دارای مأموریت‌ها، رسالت‌ها و اهداف متعددی از جمله تولید دانش دینی و پاسخ‌گویی به نیازهای علمی است. شکی نیست که دستیابی به چنین نتیجه‌ای، زمانی امکان‌پذیر است که حوزه علمیه بتواند نیروهای انسانی توانمندی در امر پژوهش تربیت کند که از دانش و مهارت شناختی و رفتاری لازم برای فعالیت‌های پژوهشی برخوردار باشند.

مروری بر وضعیت فعلی نظام آموزشی حوزه، بیانگر این واقعیت است که اغلب فارغ‌التحصیلان آن، از معیارهای لازم برای فعالیت پژوهشی برخوردار نیستند. همین امر موجب شد که برخی برای رفع این معضل، ادبیاتی را با عنوان آموزش پژوهش‌محور یا آموزش پژوهش‌گرا، مطرح کرده و با طرح چنین ایده‌ای، راهکارهای عملی خاصی را برای پاسخ به نیاز تربیت پژوهشگر و حل معضل نظام آموزشی فعلی پیشنهاد کنند. اما این طرح در عمل به دلایلی با مشکلات زیادی مواجه شد که چندان هم غیر قابل پیش‌بینی نبود. برخی از مهمترین مشکلات بر سر راه اجرایی شدن روند آموزش پژوهش‌محور عبارت است از: ابهام در ماهیت آموزش پژوهش‌محور، فقدان نظریه علمی پشتیبان آن، عدم ارائه راهکارهایی عملی در عرض برنامه‌های آموزشی، نبود نیروهای توانمند برای اجرای آن، نبود محتوا و دانش لازم و طبقه‌بندی شده برای ارائه در سطوح مختلف - با توجه به تنوع مخاطبین و سطوح متفاوت آنها - و مهم‌تر از همه این موارد، فقدان مواجهه سیستمی و نظام‌مند در تحلیل آن.

روش تحقیق در این مقاله، از نوع اسنادی به لحاظ منابع، و توصیفی-تحلیلی به لحاظ فرایند بررسی و تحلیل است. در بخش چستی‌شناسی، به علت تازگی و ناشناختگی و عدم توافق بر سر حدود و ثغور مفهوم آن، بر اساس تعاریف و تلقی‌های گوناگون و نیز با تجزیه هر یک از واژگان (آموزش، پژوهش، توانایی پژوهشی) و نیز استخراج مؤلفه‌های اساسی هر یک از این واژگان، تعریف جدید و مختاری از آموزش پژوهش‌محور ارائه گردید.

در بخش چرایی نظام آموزش پژوهش‌محور، با تحلیل و استدلال منطقی، ضرورت پژوهش‌محوری نظام آموزشی حوزه تبیین گردید. عمده دلیل در چرایی نظام آموزش

پژوهش محور، ضرورت نگاه سیستماتیک به نظام علمی است که بر اساس آن، در یک نظام علمی، نباید مقوله آموزش و پژوهش در عرض و جدای از یکدیگر، بلکه باید در طول هم - راستا و مکمل هم نگریسته شوند.

در تبیین چگونگی نظام آموزش پژوهش محور، پس از احصای مؤلفه‌های اصلی نظام آموزشی بر اساس مستندات و الگوهای رایج آن در علم تعلیم و تربیت، این مؤلفه‌ها با ویژگی پژوهش محوری توصیف و توضیح داده شده‌اند، و بایستگی‌های هر یک از آنها تحلیل و تبیین گردیده‌اند.

در بخش راهکارها، با استقرای برخی از عناصر اصلی و ممکن که می‌تواند در پژوهش - محور کردن نظام آموزشی مؤثر واقع شوند، راهکارهایی معرفی شده و نقش هر یک از آنها در تدوین نظام آموزش پژوهش محور توصیف شده‌اند. احصای این راهکارها و تحلیل آنها بر اساس تحلیل ذهنی نگارنده بوده و آن نیز حاصل فعالیت و تمرکز نگارنده در سال‌های متمادی در خصوص موضوع مورد بحث و همچنین استفاده از نظریات و دیدگاه‌های صاحب‌نظران مختلف در این عرصه می‌باشد.

### چیستی آموزش پژوهش محور

تعریف آموزش پژوهش محور، مبتنی بر تعریف برخی مفاهیم و کلیدواژه‌ها از جمله پژوهش، آموزش و توانایی پژوهشی است. زیرا هر نوع تلقی خاص از این مقوله‌ها، در تلقی اشخاص از آموزش پژوهش محور تأثیرگذار است.

#### ۱. آموزش

آموزش عبارت است از فراهم کردن شرایط لازم برای یادگیری فراگیر. این تعریف، ناظر به این واقعیت است که: اولاً آموزش، ایجاد یادگیری و یا انتقال آن به مخاطب نیست بلکه زمینه‌سازی برای یادگیری یا فراهم کردن شرایط برای انتقال معلومات است؛ ثانیاً این انتقال و یادگیری، زمانی رخ می‌دهد که هم شرایط بیرونی محیط حاکم بر فضای یادگیری و هم شرایط درونی حاکم بر وضعیت روانی فراگیر به خوبی تدارک دیده شده و دقیق مدیریت شود.

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

هرچند در بسیاری از موارد، آموزش و تدریس<sup>۱</sup> مترادف یکدیگر استعمال می‌شود؛ ولی در معنای دقیق، آموزش «عبارت است از مجموعه‌ای از تصمیمات و اقداماتی که یکی پس از دیگری اتخاذ می‌شود یا انجام می‌گیرد و هدف آن دستیابی هرچه بیشتر شاگردان به اهداف مشخص آموزشی است.» (فردانش، ۱۳۷۲، ص ۱۴) «تدریس عمدتاً به فعالیت‌های کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان و غالباً به صورت کلامی انجام می‌گیرد گفته می‌شود. می‌توان گفت، تدریس بخشی از آموزش است. همچنین می‌توان گفت که تدریس وابسته به معلم است، اما آموزش می‌تواند بدون معلم صورت پذیرد. به همین سبب است که ما اصطلاحات آموزش از راه دور، آموزش مکاتبه‌ای، و آموزش غیرحضوری داریم؛ اما تدریس از راه دور، تدریس مکاتبه‌ای، و تدریس غیرحضوری اصطلاحات متداولی نیستند.» (سیف، ۱۳۸۷، ص ۳۴)

### ۲. پژوهش

تعریف‌های مربوط به پژوهش را به چند دسته کلان می‌توان تقسیم کرد؛ که از آن میان تعریف‌های فرایندمحور، نتیجه‌محور و ترکیبی حائز اهمیت‌اند. تعریف‌های فرایندمحور، به تعریف‌هایی گفته می‌شود که پژوهش را بر محور اعمال فرایندی فنون پژوهش تعریف می‌کند.<sup>۲</sup> تعریف‌هایی که ناظر به خروجی تحقیق است، پژوهش را به گسترش مرزهای دانش تعریف می‌کنند. (هوپر، ۲۰۱۷، صص ۸۳-۸۴؛ شولسون و تاون، ۲۱۰۱)

تعریف‌های ترکیبی، هم بر فرایند تأکید می‌کنند و هم نتیجه آن؛ اما در تصریح به نتیجه با یکدیگر تفاوت دارند. برخی بر دستیابی به دانش نظری یا کاربردی جدید اصرار دارند. در این نگاه: «پژوهش علمی عبارت است از روشی که به طور منظم با بهره‌گیری از مشاهده و آزمایش به جمع‌آوری ویژگی‌های یک پدیده و تجزیه و تحلیل آن بر پایه روش‌های گوناگون ریاضی و عقلی و ارائه دانش جدیدی در مورد آن پدیده می‌پردازد.» (عباسی هرمزی، ۱۳۸۵، ص ۲۴) برخی دیگر بر حل مسئله، بدون آنکه به نوع نتیجه تصریح کنند تأکید دارند. در این

<sup>۱</sup> teaching.

<sup>۲</sup> - «پژوهش عبارت است از فرایند تولید علم.» (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۷)

نگاه، پژوهش «تلاشی گام‌به‌گام، منطقی، ساختمند و دقیق برای حل مسائل است.» (سکاران، ۱۳۸۶، ص ۵۲۰)

با توجه به تعریف‌های گذشته و بررسی‌های صورت گرفته درباره تعریف پژوهش، می‌توان گفت: پژوهش فعالیتی علمی است که در آن گردآوری، طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به صورت منظم و با هدف پاسخ به مسأله صورت می‌گیرد.

### ۳. توانایی پژوهشی

یکی از مشکلات اصلی در فهم دقیق پژوهش، تلقی نادرست از ماهیت حقیقی پژوهش است. برخی بین «توان پژوهشی» و «توان ارائه پژوهش» خلط می‌کنند. توان ارائه پژوهش، مهارت ابراز یافته‌های ذهنی انسان در قالب مقاله، کتاب، سمینار و کنفرانس می‌باشد؛ در حالی که مهارت و توان پژوهشی، مربوط به حقیقت پشت پرده ابراز یافته‌های پژوهش است؛ که عبارت است از: ۱. برخورداری از دانش انبوه؛ ۲. مهارت‌های ذهنی بالا برای تحلیل دانش آموخته شده؛ که این نیز از قبیل توان تجزیه و تحلیل، نقد و خلاقیت و در نهایت، دستیابی به دست‌آوردهای جدید و یا حداقل تبیین‌های جدید از یک نظریه است.

خلط میان توان و مهارت‌های پژوهشگری با مهارت ارائه آن، زمینه‌ساز اتخاذ برنامه‌های نادرست و احيانا غیرمربوط با اصل و حقیقت پژوهشگری است. در حقیقت آنچه که هویت حقیقی یک پژوهشگر را تشکیل می‌دهد، در اختیار داشتن دانش کافی در یک موضوع از یک طرف، توانایی حفظ و نگهداری آن از طرف دیگر، داشتن مهارت‌های بالای تحلیل، نقد و نوآوری از جانب دیگر و در نهایت مهارت ارائه آن به جامعه علمی است. پژوهشگر حقیقی و معیار، یعنی فردی که از دانش کافی، مهارت ذهنی لازم و توان تحلیل و تقریر جدید برخوردار باشد. پژوهش حقیقی نیز عبارت است از فرایندی که طی آن، پژوهشگر، بعد از مراجعه به دیدگاه‌های موجود، گردآوری و طبقه‌بندی آن، تحلیل و نقد داده‌ها، به اندیشه جدیدی دست یافته باشد.

#### ۴. آموزش پژوهش‌محور

آموزش پژوهش‌محور، پدیده‌ای نوظهور در عرصه تعلیم و تربیت است. این رویکرد آموزشی به تازگی مورد توجه و شناسایی قرار گرفته است. (نوریا، ۲۰۱۳، ص ۱۳) به همین دلیل از ادبیات غنی و پشتوانه نظری کافی برای تبیین ماهیت آن و تحلیل مؤلفه‌های موجود در آن برخوردار نیست. (کلاهدوزی و کوثری، ۱۳۹۰، ص ۱۴۸) به این ترتیب، ارائه تعریفی دقیق از آن دشوار است. این امر علل مختلفی دارد. برخی از علل، ریشه در تلقی‌های متفاوت از اصطلاحات «تحقیق»، «تدریس» و «یادگیری» دارد؛ و دسته دیگر، ناشی از تجربه این رویکرد در محیط‌های مختلف با فرهنگ‌های مختلف است که این رویکرد در آن طراحی و اجرایی می‌شود. (هیل، ۲۰۰۵، ص ۶۷-۷۸)

از آموزش پژوهش‌محور یا پژوهش‌گرا، تصویرهای مختلفی ارائه شده است. آموزش پژوهش‌محور فعالیتی چندبعدی است که معلمان را برای طرح سؤالات هدفدار و تلاش برای دست‌یابی به پاسخ آنها در کلاس درس، با تأکید بر فعالیت‌های فراگیران کمک می‌کند. (نوریا، ۲۰۰۶، ص ۱۳) آموزش پژوهش‌محور «یک مدل آموزشی است که در آن کانون یادگیری، حل یک مشکل خاص یا پاسخ به یک سؤال مرکزی است.» ([www.teachthought.com](http://www.teachthought.com))

«تدریس پژوهش‌محور بر پایه سؤال‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌های مبهم استوار است و به دانش آموز فرصت می‌دهد با طراحی و تصمیم‌گیری، مسأله را حل کند. در این شیوه که علاوه بر شنیدن، مؤلفه‌های مهمی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش و استدلال مورد توجه قرار می‌گیرند، فراگیرندگان از همان ابتدای تحصیل، به توانمندی تفسیر، قضاوت و نظریه‌پردازی مجهز می‌شوند. این روش یک راهبرد نوین برای آموزش روش یادگیری به دانش آموز است، به طوری که معلم نیز همگام با دانش‌آموزان در جستجوی پاسخ برمی‌آید، وسایل و امکانات را فراهم می‌کند و گام به گام مراحل کاوشگری را تا رسیدن به نتایج و اهداف تعیین شده هدایت و کنترل می‌کند. در واقع، هدف اصلی این رویکرد آن است که معلم بتواند ساختارهای ذهنی فعلی دانش‌آموزان را بشناسد و برای تغییر آنها برنامه‌ریزی کند.» (الدوسی، ۱۳۹۲)

با توجه به مباحث پیشین، می‌توان به این نتیجه رسید که:

«آموزش پژوهش‌محور، الگوی آموزشی است که در آن پیش-نیازهای دانشی و توانایی‌ها و مهارت‌های (شناختی و رفتاری) لازم برای انجام فعالیت‌های پژوهشی به هنگام فارغ التحصیلی و اشتغال به تحقیق در طلاب نهادینه شده باشد.»

### چرایی آموزش پژوهش‌محور: ضرورت نگاه سیستمی به فرایندها و مؤلفه‌های نظام علمی (نظام آموزش و نظام پژوهش)

جایگاه آموزش پژوهش‌محور در نظام علمی حوزه علمیه را زمانی می‌توان به خوبی شناخت که از نگاه بخشی و جزء‌گرایانه پرهیز کرده، و با نگاه و رویکرد سیستمی به آموزش و پژوهش نگریم.

سیستم عبارت است از مجموعه عناصری که به شکل اصل و فرع با هدف برآورده کردن هدف یا اهداف مشخصی به شکل منسجم با یکدیگر ترکیب شده‌اند.<sup>۱</sup> برخی از مهمترین ویژگی‌های سیستم عبارتند از: الف- چندعنصری بودن سیستم؛ ب- هدف‌مندی سیستم؛ ج- فرایندی بودن فعالیت سیستم.

حوزه علمیه یک سازمان علمی است که به مانند دیگر سازمان‌ها به صورت طبیعی واجد ویژگی‌های یک سیستم است. در تعریف سازمان گفته‌اند: «سازمان یک کل واحد است و از

<sup>۱</sup> از سیستم تعریف‌های مختلفی ارائه شده است: سیستم عبارت است از مجموعه‌ای عناصر مرتبط با یکدیگر. (هاری و بیت، ۱۹۸۱، ص ۲۹) «مجموعه‌ای از گزاره‌ها که در یک پیوند متقابل و متوازن به تفسیر هماهنگ از مجموعه‌ای از اشیاء یا پدیده‌ها می‌پردازد و آدمی را به موضع‌گیری سازگار و هدفمند دعوت می‌کند.» «منظومه ای از عناصر و اجزای مرتبط و در حال واکنش متقابل که یک کل واحد را به وجود می‌آورند.» «مجموع عناصر دارای کنش و واکنش»؛ «مجموعه هدف‌ها همراه با روابط میان هدف‌ها و میان خواص آن‌ها (فرشاد، ۳۶۲، ص ۹؛ دوران، ۱۳۷۰، ص ۱۴؛ سبحانی و آقابابایی، ۱۳۸۵، ص ۶۷-۵۵). (عالم، عبدالرحمن، ۱۳۷۳، ص ۱۴۹)

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

اجزای منظم و متقابلاً کشمندی ساخته شده است. از این رو، سازمان به واقع یک سیستم است، منتها سیستم از نوع خاصی که آن را سیستم متضمن مقصود یا هدفمند می‌نامند؛ سیستمی که در پی وصول به هدفی است.» (علاقه‌بند، ۱۳۸۵، ص ۱۴۸)

هر نظام و سیستم علمی، حداقل از دو خرده نظام آموزشی و پژوهشی تشکیل شده است، و «مجموعه‌ای است منسجم و هدفمند از عوامل و مؤلفه‌های نظام آموزشی و نظام پژوهشی که تولید و توسعه دانش، ترویج و آموزش و کاربست و مصرف دانش را ترسیم می‌کند.» (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۷)

نکته بسیار مهم که باید در نسبت نظام آموزش و نظام پژوهش بدان توجه کرد، نسبت طولی آن دو است. آموزش، ناظر به مرحله مقدماتی است؛ و پژوهشگران خروجی این سیستم آموزشی بوده و این خروجی نیز، خود ورودی نظام پژوهشی محسوب می‌گردند. هر سیستمی در یک برش کلان، از سه مرحله عمده: «الف- داده‌ها یا ورودی»؛ «ب- فرایند تولید و تبدیل»؛ «ج- خروجی سیستم» تشکیل شده است. با توجه به نوع خروجی یا خروجی‌ها، داده‌های خاصی به سیستم راه یافته یا تزریق می‌شود. به همین ترتیب، برنامه ویژه‌ای با ساختار، محتوا و روش‌های خاصی برای مرحله «فرایند» حرکت از ورودی به سمت خروجی طراحی شده، شیوه آموزش و تربیت خاصی اتخاذ می‌شود.

ورودی سیستم تعلیم و تربیت عبارت است از مجموعه امکانات لازم از قبیل نیروی انسانی، ساختمان و محیط‌های آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و محتوای‌های آموزشی در قالب‌های مختلف کتاب‌ها، بودجه و غیره. فرایندها شامل نحوه اجرا و عملیات برنامه‌ها و سیاست‌ها است. فرایند تعلیم و تربیت در حقیقت اجرای برنامه از پیش طراحی شده و منسجم می‌باشد، که باید ناظر به خروجی و منطبق با برنامه طراحی شده باشد.

مهمترین عنصر سیستم، نتیجه و خروجی یک سیستم است. زیرا خروجی سیستم، هم نقش تعیین‌کننده و مشخص در ورودی سیستم و نحوه‌گزینش آنها دارد، و هم برنامه‌ها را هدایت می‌کند. در حقیقت برنامه‌ریزی درسی، طرحی تدارک دیده شده برای محقق ساختن خروجی مورد انتظار از آن به شمار می‌رود. علاوه بر آن، همه فعالیت‌های جاری در طول آموزش و پرورش، برای دست‌یابی به خروجی مورد انتظار از سیستم است. بدین ترتیب، اتخاذ هر رویکرد



و هر نوع راهبردی در فرایند تربیت نیروها، بدون توجه به خروجی و یا ترکیب غیرمنسجم با عناصر مربوط به خروجی، نه تنها تأثیر مثبتی بر تحقق اهداف مورد انتظار از آن سیستم نخواهد داشت، بلکه می‌تواند اختلال جدی در فعالیت‌های آن سیستم ایجاد کرده و خروجی‌های ناقص سیستم را نیز دچار مشکلات عدیده کند.

در نسبت بین خروجی‌های مختلف نظام آموزش، «پژوهشگر» از ویژگی و اهمیت خاصی برخوردار است. چراکه هدف اساسی در هر نظام علمی، تولید دانش و تلاش در جهت پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه از طریق حل مسائل و گره‌گشایی از معضلات پیش روی هر جامعه است. شکی نیست که این هدف زمانی برآورده می‌شود که نیروی انسانی لازم و توانمند برای فعالیت پژوهشی و تولید دانش تربیت شده باشد. تربیت نیروی توانمند با هدف تولید دانش، زمانی میسر است که در فرایند تربیت و آموزش، سازوکارهای لازم برای آن تدارک دیده شده باشد. علاوه بر آن با پرورش پژوهشگر، به همه خواسته‌های خرده نظام‌های دیگر می‌توان رسید؛ چراکه در نظام علمی حوزه‌ها، مبلغ، مدرس و مہذب صرف هدف اصلی نیست؛ بلکه آموزگار مجتهد، مبلغ محقق و نیز سالک مستنبط هدف نهایی است.

با توجه به توضیحات بالا می‌توان به این واقعیت پی برد که «نظام پژوهش» در حقیقت سفارش‌دهنده نوع تربیت و تولید نوع محصول خاص خود بوده و «نظام آموزش» متولی تربیت نیروهای متناسب با سفارشات آن، تحت عناوین: پژوهشگران، مدیران پژوهشی و غیره می‌باشد. در واقع، هیچ نوع برنامه آموزشی، با هدف آموزش و برای آموزش طراحی نمی‌شود؛ بلکه برنامه آموزشی برای تربیت اصناف گوناگون نیروهای انسانی ماهر و توانمند در عرصه‌های مختلف متناسب با آن نظام شکل می‌گیرد. در این صورت لازم است هر یک از خرده سیستم‌ها نظام علمی حوزه در فرایندهای آموزشی دیده شوند. در واقع، تحقیق و تربیت پژوهشگر، تدریس و تربیت مدرس و نیز تبلیغ و تربیت مبلغ در دل نظام آموزش و هدف‌گذاری و فرایندهای آن باید وجود داشته باشد. همچنین تربیت و تہذیب در فحوای متون و محتوای آموزشی و روحیه و منش استاد باید گنجانده شود.

## ویژگی‌های نظام آموزش پژوهش‌محور

برای تحلیل دقیق ویژگی‌های نظام آموزش پژوهش‌محور، لازم است ابتدا ساختار نظام تعلیم و تربیت و هر یک از عناصر آن استخراج گردد و سپس هر یک از عناصر این ساختار با ویژگی‌ها و بایسته‌های پژوهش‌محوری مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. مهمترین عناصر مربوط به نظام آموزشی عبارت است از: الف-برنامه درسی؛ ب-عوامل انسانی؛ ج-امکانات و شرایط.

هر یک از عوامل و عناصر مذکور، خود دارای عناصر فرعی تری است که پرداختن به همه آن‌ها در این مقال نمی‌گنجد. در ادامه به دو عنصر اصلی و زیرمجموعه‌های آن خواهیم پرداخت.

### الف- ویژگی‌های برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت پژوهش‌محور

برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت از سه ضلع مهم: اهداف، محتوا و روش تشکیل شده است. ویژگی‌های نظام تعلیم و تربیت پژوهش‌محور به لحاظ برنامه درسی را ذیل هر کدام از این عناصر فرعی به صورت جداگانه بررسی می‌کنیم.

#### ۱. هدف: جهت‌گیری پژوهشی داشتن برنامه به لحاظ هدف

فلسفه وجودی و عنصر هویت بخش اصلی سیستم، هدف سیستم است. سیستم از اجزایی متعامل تشکیل می‌شود. این تعامل به یک «حالت» یا «هدف نهایی» یا «وضعیت تعادلی» منجر می‌شود و فعالیت‌ها را هدفدار می‌کند. (رضائیان، ۱۳۷۷، صص ۱۵-۱۶)

خروجی‌ها یا نتیجه سیستم به یک معنا همان اهداف عینی و محقق‌شده سیستم‌اند. سیستم برای برآورده کردن نتیجه و دستیابی به خروجی مطلوب، گام‌هایی را طی می‌کند که از آن با عنوان‌هایی از قبیل ورودی و فرایند یاد می‌شود. به هر اندازه که نتیجه یا خروجی یک سیستم، انتظار موردنظر از اهداف آن را بهتر برآورده کند به همان اندازه نیز سایر سیستم‌ها احساس نیاز بیشتری به داشته‌های آن سیستم پیدا کرده، نگرش مثبت و سازنده‌تری نسبت به آن خواهند داشت. همین امر، زمینه‌ساز تقویت سیستم و تأمین‌کننده نیازهای آن و در نهایت عامل تضمین‌کننده بقا و زمینه‌ساز توسعه و بالندگی آن خواهد شد.

اهداف آموزش پژوهش محور در حقیقت بیان خصوصیات مطلوبی است که در صورت طراحی صحیح برنامه و اجرای درست آن، فراگیر در نهایت قادر به انجام فعالیت‌های پژوهشی خواهد بود. در این راستا، الگوی آموزشی پژوهش محور الگویی است که جهت گیری و هدف اصلی آن، تربیت نیروهای توانمند در امر پژوهش است. این برنامه آموزشی در صدد ایجاد تغییرات مطلوب در ابعاد مختلف تربیتی فراگیران، یعنی حیطه دانشی و مهارتی آنان در جهت رسیدن به مقصد خود، یعنی پژوهشگر معیار و توانمند می‌باشد.

در این راستا، ترسیم الگوی آموزش پژوهش محور زمانی میسر است که ویژگی‌های پژوهشگر مطلوب در قالب یک الگوی مشخص ترسیم شده، خصوصیات مورد انتظار از وی، به عنوان اهداف و خروجی مطلوب تربیتی ترسیم شود.

اهدافی که برنامه درسی بر اساس آن باید جهت گیری شود شامل:

### ۱.۱. اهداف دانشی (کفایت دانشی)

فعالیت فکری که اساس و پایه پژوهشگری است، در خلأ شکل نمی‌گیرد. رکن رکین پاسخ به مسأله، برخورداری از دانش لازم برای گزینش مقدمات لازم برای سیر به سوی حل مسأله و چینش مناسب داده‌های موجود در قالب استدلال منطقی برای دستیابی به جواب مسأله است. بنابراین، هر محقق بعد از مواجه شدن با سؤال، زمانی می‌تواند به جواب مسأله دست یابد که از اطلاعات، دانش و آگاهی کافی در موضوع مورد نظر برخوردار باشد، تا بتواند از مسأله به سمت جواب آن مراجعه کند. در غیر این صورت، ذهن وی فقط با مسأله درگیر شده، در گرداب ابهام گرفتار خواهد شد.

### ۱.۲. اهداف مهارتی

شکی نیست که انباشت دانش به تنهایی نمی‌تواند زمینه‌ساز انجام فعالیت‌های پژوهشی شود. معضل اصلی نظام تعلیم و تربیت فعلی حوزه نیز، ریشه در همین برنامه متراکم انباشت دانش، بدون ایجاد مهارت بهره‌گیری مؤثر از آنها برای تولید دانش جدید و بهره‌گیری کاربردی از آن دارد. بی‌اعتنایی به بعد مهارتی، چنان عمیق و گسترده است که فراگیران، حتی بعد از این همه اهتمام بر یادگیری دانش‌های نسبتاً انبوه در طول سالیان دراز، حتی از عهده حفظ و نگهداری

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

آن نیز بر نمی‌آیند. نتیجه اسف‌انگیز طبیعی آن، نهادینه شدن ذهن پایانه‌ای بر حیطه شناختی طلاب می‌باشد. در این اذهان پایانه‌ای، دانش‌ها از یک سو به صورت مستمر وارد ذهن می‌شوند، و از سوی دیگر در اندک زمانی، خارج یا فراموش می‌شوند. نکته اساسی درباره مهارت‌ها، تفکیک مهارت‌های شناختی از مهارت‌های عملی و نگارشی است.

### ۱،۲،۱. مهارت‌های شناختی

یک اشتباه عمده و رایج درباره مهارت‌ها، تمرکز بر مهارت‌های رفتاری و عملی به جای مهارت شناختی است. اغلب دوره‌های کارگاهی، به هنگام برگزاری، بیش از آنکه بر مهارت‌های شناختی از قبیل توانایی تحلیل، نقد، تفکر نظام‌مند، نوآوری و غیره تکیه کنند، بر محور تکنیک‌ها و شیوه نگارش تمرکز می‌کنند.

با توجه به توضیحاتی که درباره ماهیت پژوهش و فرایند تولید اثر ارائه شد، می‌توان به این واقعیت رسید که فعالیت پژوهشی فراتر از تکنیک‌های ارائه مقاله، کتاب، پایان نامه و رساله است. فعالیت پژوهشی، تلاش برای دستیابی به یک ایده و نظریه جدید و نقد دیدگاه‌های موجود برای زمینه‌سازی جهت دستیابی به دیدگاهی نو به شمار می‌رود. محقق بعد از مواجه شدن با مشکل و تبدیل آن به مسأله پژوهشی، درصدد گردآوری اطلاعات مورد نیاز و طبقه‌بندی آن‌ها برمی‌آید، سپس با تحلیل داده‌ها، سعی در حل مسأله و دستیابی به نتایج با تکیه بر فرایندهای فکری در چارچوب تفکر منطقی دارد؛ بعد از دستیابی پژوهشگر به اندیشه جدید، نوبت به ارائه یافته‌ها می‌رسد.

برایتر معتقد است که مدارس باید بر مهارت‌های  $R3$  و انواع مهارت‌های فکری متمرکز شوند. آزرابل بر ضرورت آموزش تسلط‌یاب تأکید کرده، به‌رگیری از الگوی پیش‌سازمان-دهنده او برای تسهیل یادسپاری اطلاعات و مفهوم‌های مربوط به مروهای مختلف علمی طراحی شده است. در رویکرد تابا، هدف این است که دانش‌آموز بتواند مفهوم و تعمیم‌ها را با استفاده از اطلاعات تشکیل دهد. رایبسون و دوونو بر مهارت‌های حل مسأله تأکید می‌کنند. دل-مشغولی تمام این نظریه‌پردازان پی‌بردن به نحوه تفکر و چگونگی سازمان‌دادن به برنامه‌های درسی‌ای است که بتواند مهارت‌های گوناگون فکری را تقویت نماید. تردیدی نیست که این

دیدگاه‌ها منبعی غنی برای نظریه‌پردازان و معلمان است. همچنین میزان معتابهی شواهد تجربی در تأیید اثربخشی برنامه‌هایی که به منظور تحریک تفکر طراحی شده‌اند، وجود دارد. در عین حال اجرای برنامه‌های منطبق با این دیدگاه با دشواری‌هایی رو به روست. (میلر، ۱۳۹۰، ص ۱۵۸)

## ۱.۲.۲. مهارت‌های عملی و فنی (نگارش)

تأکید بر تفکیک یافته‌های پژوهشی از اثر پژوهشی به معنای بی‌اهمیت یا کم‌اهمیت بودن توانایی ارائه یافته‌های پژوهشی نیست؛ بلکه تأکید بر اولویت اساسی اصل یافته‌ها و نتایج پژوهشی بر ارائه آنهاست؛ ولی توجه به فعالیت پژوهشی با تکیه بر ملاک‌های جامعه‌شناختی، نمی‌تواند ابعاد با اهمیت توانایی ارائه یافته‌های پژوهشی را به خوبی تبیین کند. بنابراین، از منظر جامعه‌شناختی، ملاک دیگری نیز برای علمی بودن یک نظریه ارائه شده است که از آن با عنوان مشارکت‌پذیری داده‌ها یاد می‌شود.

در حقیقت فعالیت‌های علمی از منظر سازمانی، فعالیت فردی نیست؛ بلکه ناظر به نیازهای اجتماعی و تلاش در جهت گره‌گشایی از معضلات اجتماعی است. به عبارت دیگر، هرچند شخص می‌تواند بدون در نظر گرفتن نیازهای اجتماعی، با توجه به نیاز شخصی و یا علائق ویژه خود اقدام به فعالیت پژوهشی کند؛ ولی انجام فعالیت پژوهشی با توجه به تعهد حرفه‌ای و وظیفه‌سنجی، زمانی قابل قبول است که ناظر به نیازهای جامعه باشد. در این میان تفاوتی بر فعالیت‌های پژوهشی فردی یا گروهی ندارد. به همین دلیل، قبل از بهره‌گیری از هر یافته‌ای، ابتدا باید عیار-سنجی کرده، آن را از صافی ملاک‌های یک پژوهش معتبر عبور داده؛ تا مورد تأیید جامعه علمی و اندیشمندان آن حوزه معرفتی قرار گیرد. این امر هم زمانی امکان‌پذیر است که محقق بتواند یافته‌های پژوهشی خود را در یک قالب معتبر و استاندارد علمی ارائه کند. در غیر این صورت، حتی با وجود صحت، اتقان و ثمربخش بودن یافته؛ مورد بی‌اعتنایی جامعه علمی قرار گرفته و طرد خواهد شد.

در نتیجه، مراد از اهداف مهارتی، اولاً اعم از مهارت‌های شناختی و رفتاری است؛ ثانیاً محوریت داشتن و تقدم مهارت‌های شناختی نسبت به مهارت‌های رفتاری است.

## ۲. محتوا: ماهیت مسأله‌محور، انگیزشی، ناظر به نیاز و معطوف به مهارت‌های شناختی داشتن محتوای آموزشی

از دیگر خصوصیات نظام آموزشی پژوهش‌محور، گزینش محتوای متناسب با جهت‌گیری پژوهشی است. زمانی یک محتوا می‌تواند فراگیران را در جهت دست‌یابی به مهارت‌های شناختی و ابعاد انگیزشی و توانایی‌های رفتاری پژوهشی سوق دهد که اولاً مسأله‌محور بوده، ذهن فراگیران را درگیر کرده و به صورت طبیعی اقتضای روش تدریس فعال را داشته باشد؛ ثانیاً از عوامل و زمینه‌های لازم برای تحریک ابعاد انگیزشی فراگیران چه به لحاظ صوری؛ یعنی تکنیک‌های هنری و چه به لحاظ محتوایی؛ یعنی چالشی بودن، نو بودن و غیره برخوردار باشد. در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموز و جامع بودن محتوا، این انگیزه را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که وی با خواندن محتوا، هم قادر به رفع نیازهای خود بوده و هم از کفایت لازم برای رفع مشکلات جامعه برخوردار باشد. علاوه بر موارد پیش‌گفته، متن باید به گونه‌ای تدوین شود که زمینه درگیری شناختی و فراشناختی فراگیر را فراهم کند. اگر شرط لازم دست‌یابی به توانایی پژوهشی، برخورداری فراگیر از مهارت تحلیل، تفکر نظام‌مند، نقادی و خلاقیت است، باید محتوا این زمینه را فراهم کند. این موضوع به ویژه در سطوح بالاتر آموزشی بیش از مقاطع پایین‌تر ضرورت دارد. اگر هدف محتوا ایجاد توان نقادی است، فراهم‌کنندگان محتوا نباید به نقل‌نقدهای صاحب‌نظران بسنده کنند؛ بلکه باید به نحوه مواجهه آن‌ها با دیدگاه‌های دیگر و شیوه نقد و زمینه مواجهه نقادانه را برای فراگیران فراهم سازند.

## ۳. روش تدریس و ارزشیابی

روش تدریس و ارزشیابی، از مهمترین عناصر برنامه درسی محسوب می‌شوند. در یک نظام آموزش پژوهش‌محور، روش تدریس باید متناسب با سطوح مختلف آموزش، دارای انعطاف باشد. توجه به اینکه فراگیران در سطوح مختلف، از آمادگی‌های عاطفی و پیش‌نیازهای شناختی متفاوتی برخوردارند، نباید منجر به اتخاذ یک روش تدریس خاص و انعطاف‌ناپذیر شود که جریان یادگیری فراگیر را دچار اختلال کند.

جهت‌گیری پژوهشی داشتن روش تدریس، به معنای تحمیل روش‌های تدریس فعال در همه سطوح نیست؛ بلکه باید با اتخاذ یک راهبرد مناسب از روش تدریس استاد‌محور با یک

شیب ملایم به سمت روش تدریس فعال حرکت کرد. هرچند وجه غالب روش تدریس در این نوع نظام‌ها، روش فعال است؛ ولی این به معنای کنار گذاشتن سایر روش‌ها به صورت مطلق نیست.

غلبه رویکرد خودارزیابی و بهره‌گیری مناسب از آن از دیگر ویژگی‌های نظام آموزشی پژوهش محور به شمار می‌رود.

## ب- ویژگی‌های آموزش پژوهش محور به لحاظ نیروها و عوامل انسانی

عوامل انسانی مربوط به نظام آموزش پژوهش محور را در سه دسته می‌توان طبقه‌بندی کرد: الف- فراگیران؛ ب- اساتید؛ ج- مجریان.

### ۱. ویژگی‌های فراگیران متناسب با تعلیم و تربیت پژوهش محور

از مهمترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت نظام آموزشی پژوهش محور، نوع فراگیران و ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آنهاست. فراگیران در حقیقت محور آموزش پژوهش محور و عامل تعیین کننده در این نوع نگرش هستند. این موضوع با توجه به جهت‌گیری برنامه‌های آموزشی و درسی آموزش پژوهش محور - مخصوصاً روش تدریس فعال - از اهمیت ویژه برخوردار است. با توجه به اینکه اجرای روش‌های تدریس فعال، برای هر نوع مخاطبی و تحت هر شرایطی، یا ممکن نیست و یا بسیار مشکل است؛ به همین دلیل، برای تربیت فراگیرانی که در نهایت از توانایی تحقیق و صلاحیت‌های لازم برای امر پژوهش برخوردار باشند، ابتدا در مقام‌گزینش باید صلاحیت‌های اولیه لازم برای ورود به فرایند آموزش پژوهش در فراگیران به دقت احراز شود.

دستیابی به مهارت‌های شناختی و رفتاری لازم و دانش پیش‌نیاز مربوط به آن، بسیار فرسایشی و زمان‌بر و نیازمند توانایی ذهنی و انگیزش درونی بالایی است؛ به همین دلیل، همه افراد در این زمینه قادر به حرکت در مسیر دستیابی به اهداف بلند و سطح بالای مربوط به پژوهشگری نیستند. نکته حائز اهمیت در این میان، وجود یک حد نصاب لازم برای فعالیت‌های پژوهشی است؛ به گونه‌ای که در صورت عدم دستیابی فراگیر به آنها، در حقیقت همه فرایندهای قبلی، ناکافی بوده و فراگیر در نهایت نمی‌تواند در عرصه فعالیت‌های پژوهشی و

## تبیین نظام آموزش پژوهش محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

چرخه عملیات تحقیق وارد شود. بنابراین، قبل از هر اقدامی، باید الگوی متناسب با جهت گیری آموزش پژوهش محور برای گزینش و شناسایی تدوین شود سپس در چارچوب آن الگو، به گزینش افراد متناسب با این نظام آموزشی مبادرت شود. به تعبیر دقیق تر، در سیستم آموزش پژوهش محور، مهمترین ورودی این سیستم، فراگیران متناسب با این سیستم است.

### ۲. ویژگی های اساتید متناسب با آموزش پژوهش محور

از دیگر ارکان هر برنامه درسی، اساتید هستند. در مباحث قبل گفتیم، رویکرد غالب تدریس در نظام آموزش پژوهش محور، باید روش تدریس فعال و فراگیر محور باشد. این نکته شاید ابتدا این توهم را دامن بزند که استاد متناسب با این فضا لازم نیست به اندازه نظام های آموزشی رایج، از صلاحیت های فنی و دانشی بالا برخوردار باشد؛ در حالی که اساتید مناسب برای این رویکرد، هم از نظر دانشی باید آگاهی های گسترده در ارتباط با موضوع تدریس دارا باشد و هم به لحاظ فنی باید بر روش های تدریس مناسب با پژوهش محوری تسلط داشته باشد. همچنین از توان مدیریت تدریس و اداره کلاس درس نیز برخوردار باشد؛ چراکه چنین استادی، در حقیقت با افراد مدیریت ناپذیر مواجه است، و شکی نیست که مدیریت افراد مدیریت ناپذیر، به مراتب مشکل تر از اداره کلاس های معمولی و یک نواخت است. علاوه بر آن، توان برقراری ارتباط صمیمی و غیر رسمی نیز از دیگر خصوصیات است که چنین اساتیدی باید برخوردار باشند.

### ۳. ویژگی های مجریان (مدیران و کادرهای اجرایی)

مدیران به ویژه مدیران سطوح بالا و ستادی از تأثیرگذارترین عوامل تعیین کننده در نظام آموزش پژوهش محور به شمار می روند. مدیران سطوح بالا، در حقیقت هدف گذاران نظام آموزش پژوهش محور و سیاست گذاران آن به شمار می روند. به همین دلیل، نوع تلقی آنها از ماهیت آموزش پژوهش محور، نقش تعیین کننده ای در تلقی سایر عوامل نسبت به ویژگی های آموزش پژوهش محور داشته، چارچوب عمل آنها را معین می کند. به همین دلیل، طراحی نظام آموزش پژوهش محور، بدون تغییر در نوع نگرش آنها امری بیهوده و در نهایت محکوم به شکست خواهد بود. در حقیقت، زمانی نظام آموزش پژوهش محور می تواند به سر منزل مقصود



برسد که مولود طبیعی نوع نگرش سیاست‌گذاران و مدیران سطوح عالی و حاصل تراش فکری و نگرشی آنها و برخاسته از عزم و اراده جدی آنها با پذیرش همه مشکلات نفس‌گیر اجرایی و به سامان رساندن این نوع نظام آموزشی باشد.

علاوه بر مدیران سطوح بالا، مدیران میانی و به ویژه مدیران مدارس نیز از جایگاه بالایی در توفیق برنامه‌های آموزش پژوهش‌محور برخوردارند. مدیران مدارس در حقیقت عاملان میدانی برنامه‌های آموزش پژوهش‌محور بوده، در خط مقدم عملیات آموزش پژوهش‌محور لحاظ می‌شوند. اگر مدیران سطوح بالا مهندسان این نظام باشند، مدیران اجرایی در مدارس نیز معماران این بنای عظیم به شمار می‌روند. شکی نیست که به همان اندازه که ساختن بنای عظیمی بدون مهندسی دقیق امکان‌پذیر نیست، به همین ترتیب، بدون معماران مناسب نیز به سامان نخواهد رسید.

داشتن درک عمیق و صحیح از ماهیت نظام آموزش پژوهش‌محور، برخورداری از دانش برنامه‌ریزی آموزشی و درسی لازم، مهارت‌های مدیریت عام و ویژه نظام آموزش پژوهش‌محور، داشتن سعه صدر بالا و عزم و اراده قوی و کنار آمدن با روند فرسایشی تربیت نیروهای پژوهشگر، همراهی و همدلی با فراگیران با تفاوت‌های فردی متنوع و دغدغه ذهنی و روانی مختلف، برخورداری از مهارت‌های ارتباطی مؤثر، داشتن تجربه‌های عملی و عینی پژوهشگری و فراز و فرودهای این مسیر، برخی از مهمترین ویژگی‌هایی است که باید مدیران و متولیان این نظام آموزشی از آن برخوردار باشند.

با توجه به ضرورت مشارکت عوامل اجرایی در تحقق آموزش پژوهش‌محور و ارتباط مستقیم آگاهی‌بخشی با تعامل صحیح، یکی از الزامات توفیق این برنامه «افزایش آگاهی عوامل برای همسو شدن با برنامه‌ها در فرایند اجرای آن است. از این رو باید قبل از اقدام به اجرای چنین برنامه‌هایی با ایجاد بصیرت مشترک از طریق افزایش آگاهی و ارائه برنامه‌های آموزشی لازم، برای غلبه بر مقاومت‌های احتمالی در این زمینه، روند اجرای کار را تسریع نمایند.»

(کلاهدوزی و کوثری، ۱۳۹۰، ص ۱۶۷)

## راهکارهای آموزش پژوهش‌محور

با توجه به آنچه رفت، راهکار کلی برای طراحی و اجرای الگوی آموزش پژوهش‌محور، جهت‌گیری نظام تعلیم و تربیت حوزه به لحاظ خروجی «پژوهشگر مطلوب» در گام اول می‌باشد؛ سپس در پرتو آن، باید به طراحی برنامه کاملاً متناسب با آن هدف مبادرت شود؛ برنامه‌ای که نه فقط یکی از اجزا و راهکارهای آن معطوف به جهت‌گیری تربیت پژوهشگر، بلکه همه آن در راستای دست‌یابی به هدف مورد انتظار از نظام تعلیم و تربیت حوزه از حیث تربیت نیروهای پژوهشگر و توانمند در عرصه تحقیق حوزه علوم اسلامی و تولید اندیشه در پاسخ به مسائل اجتماعی باشد.

شکی نیست که تبیین و بررسی راهبردها و روش‌های آموزش پژوهش‌محور، به ویژه با تأکید بر فنون عملیاتی کردن و اجرای آنها، نیازمند مجال و فرصت بیشتری است با توجه به محدودیت بیان مطالب در این قسمت، به بیان مهمترین راهکارها به صورت اجمالی بسنده خواهد شد.

### ۱. تدوین اهداف آموزش پژوهش‌محور به صورت تفصیلی و فرایندی

هدف، اولاً جهت‌دهنده فعالیت سیستم، ثانیاً هماهنگ‌کننده فعالیت‌های سیستم و ثالثاً عامل ارتباط و پیونددهنده سیستم با محیط پیرامون و حلقه رابط خرده سیستم‌ها با خرده سیستم‌های پیرامون و سیستم کلان بیرون از خود است. در حقیقت تمام عناصر موجود در نظام آموزش، باید در یک ترکیب طبیعی و اتحادی، در جهت تحقق هدف و نتیجه مورد نظر آن سیستم باشند. در غیر این صورت، به عنوان یک عنصر زائد و بی‌ربط به آن سیستم، و متحمل‌کننده هزینه‌های سنگین و مخل در روند حرکت آن پس زده شده، از گردونه چرخه سیستم خارج خواهد شد.

اگر «پژوهشگر مطلوب» هدف اصلی الگوی آموزش پژوهش‌محور است، اتخاذ هر نوع رویکرد در نهادینه کردن آموزش پژوهش‌محور، مبتنی بر داشتن تصویری روشن از ویژگی‌های پژوهشگر مطلوب می‌باشد. به عبارت دیگر، داشتن تصویر روشن از ویژگی‌های پژوهشگر مطلوب در حقیقت بیانگر اهداف آموزش پژوهش‌محور محسوب می‌شود؛ زیرا هر یک از آن ویژگی‌ها، نقاط مطلوبی هستند که باید نظام آموزش پژوهش‌محور درصدد تحقق بخشیدن به

آن برآید. بنابراین ترسیم اهداف متناظر با هر یک از آن ویژگی‌ها، تأثیر مستقیمی بر روند تدوین اهداف آموزش پژوهش محور خواهد داشت. به همین ترتیب جهت گیری این برنامه آموزشی را نیز مشخص کرده و به آن سمت و سو خواهد داد.

## ۲. مهندسی اهداف آموزش پژوهش محور

مهندسی هدف، در حقیقت، فاصله گرفتن از جریان‌های آموزشی بی‌برنامه و همچنین هویت بخشیدن به فرایند آموزشی است. در این راستا، هدفگذاری دقیق و متناسب با نیازهای جامعه، سطوح علمی مختلف و مخاطبان گوناگون از ضرورت‌های یک برنامه‌ریزی آموزشی است.

نکته بسیار مهم و غیر قابل اغماض در نظام آموزشی فعلی حوزه علمیه این است که نه تنها کوتاهی در مشخص کردن هدف نهایی و غفلت از تنظیم منطقی اهداف واسطه در نظام فعلی آموزش حوزه مشاهده می‌شود، بلکه به شکل نابسامانی به ارائه غیرمنضبط و آشفته اهداف واسطه پرداخته شده است.

بدیهی است که عدم ارائه اهداف واسطه، در واقع مشخص نکردن منازل بین راه و پله‌های متعدد و طولانی شدن مسیر حرکت از وضع موجود به سمت وضع مطلوب است. همچنین، ارائه آشفته اهداف واسطه، موجبات سردرگمی مجریان برنامه آموزشی و بدتر از آن، عدم دستیابی به اهداف سطح بالاتر را فراهم می‌کند؛ چراکه اهداف سطوح بالا نسبت به اهداف سطوح پایین و مقدماتی، دارای ترتب است. برای مثال زمانی می‌توان به نحو مؤثری به ایجاد هدف «توان نقد و داوری» در فراگیران مبادرت کرد که قبل از آن هدف «تسلط بر تجزیه تحلیل» به شکل مطلوب در فراگیر محقق شده باشد. به همین ترتیب، ادعای نوآوری زمانی از فرد پذیرفته است که وی ابتدا به شکل علمی و فنی، به نقد دیدگاه‌های رایج مبادرت کرده، کاستی‌های آنها را برملا کرده باشد. برملا کردن نقاط ضعف و محدودیت‌های موجود در یک نظریه نیز زمانی امکان پذیر است که فرد پیش از آن مهارت نقد را به خوبی در درون خود نهادینه کرده، تبدیل به ملکه شده باشد.

### ۳. تغییر نگرش از یاددهی (آموزش) به یادگیری

از مهمترین راهکارهای آموزش پژوهش‌محور، تغییر نگرش از آموزش به یادگیری است. شاید در ابتدا چنین به نظر برسد که آموزش و یادگیری، دو روی یک سکه بوده، بیانگر یک واقعیت می‌باشند. اصطلاح آموزش در ادبیات تعلیم و تربیت، ریشه در نگرش‌های استادمحور، منفعل بودن فراگیر و یک سویه بودن جریان تعلیم و تربیت دارد. در این نگرش، این استاد است که با قلم بیان خود مطالب علمی را در لوح سفید ذهن فراگیر ثبت کرده، در نتیجه مجموعه آگاهی‌ها در ضمیر فراگیر نقش می‌بندد. در این دیدگاه، شاگرد تنها تماشاگری منفعل و ناظری بی‌طرف می‌باشد.

در مقابل، عامل اصلی جریان یادگیری و محور فعالیت‌های مربوط به آن، شاگرد است. این فراگیر است که در نهایت با بسیج داشته‌های پیشین خود و در نظر گرفتن نیازها و اهداف متناسب با آن، دست به گزینش‌های کلی و جزئی در مواجهه به محتوای ارائه شده از طرف استاد یا هر منبع یادگیری دیگر از قبیل کتاب یا سایر رسانه‌ها زده، با مشارکت کردن در جریان یادگیری در کلاس و یا انجام فعالیت‌های یادگیری در قالب مراجعه به منابع دیگر و مطالعه آنها، به محتوای ذهنی خود سامان می‌دهد.

توجه به نیازهای فراگیر و آزادی عمل او در انتخاب موضوع و محتوا، و نیز مشارکت وی در کلاس برای ایجاد تمرکز به هنگام مطالعه، مبتنی بر این واقعیت است که مدیریت اصلی جریان یادگیری، به وسیله خود فراگیر محقق می‌شود، نه از طرف عوامل بیرونی، از جمله اساتید و مجریان و غیره.

نکته قابل توجه آنکه هر نوع تغییر ذهنی، یادگیری نیست؛ بلکه برخی تغییرات، موجب رشد انسان و برخی دیگر، موجب انحطاط انسان است؛ همچنین، این تغییرات دارای ابعاد مختلف ذهنی، قلبی و عاطفی و در نهایت رفتاری می‌باشد. بنابراین، از طرفی ضرورت رشد همه جانبه انسان، اقتضا می‌کند که اولاً انسان در حالت رکود باقی نماند و در مسیر تحول قرار بگیرد؛ ثانیاً این تغییر در مسیر رشد باشد؛ ثالثاً، ناظر به همه ابعاد وجودی وی باشد.

#### ۴. بهره‌گیری از رویکرد کارکردگرایانه و مسأله‌محور

از دیگر راهکارهای اساسی برای توسعه آموزش پژوهش‌محور، بهره‌گیری از رویکرد کارکردگرایانه و مبتنی بر تحول و توسعه آموزش پژوهش‌محور در تعامل با تحولات عینی با نگاه به مسائل و نیازهای اجتماعی و تلاش در جهت مواجهه فعال با واقعیات و ارائه راه‌حل‌های واقعی و به‌موقع است.

توجه به واقعیات عینی، در حقیقت تأکید بر تعامل جدی آموزه‌های دینی با واقعیت زندگی انسان بوده و نشانه کارآمدی دین است. اگر دین نتواند در عرصه جهت‌دهی و هدایت زندگی انسان اثر بخشی خود را نشان دهد، به صورت طبیعی به حاشیه رانده خواهد شد.

#### ۵. فراهم کردن سازوکارهای اداری برای بهبود زمینه یادگیری و آموزش پژوهش‌محور

از دیگر راهکارهای مهم برای توسعه آموزش پژوهش‌محور، فراهم کردن سازوکارها و بهبود روندهای اداری مرتبط با فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است. موانع متعدد و مقررات دست و پاگیر اداری، برای پیگیری فعالیت‌های پژوهش‌محور، همانند آنچه در روال انتخاب موضوع، شناسایی و گزینش استاد راهنما یا مشاور و فقدان دستورالعمل‌های مشخص درباره نحوه تعامل فراگیر با استاد راهنما و مشاور و نیز مشاور و راهنما با یکدیگر و سایر زمینه‌ها وجود دارد، به تدریج زمینه‌ساز دلسرد شدن فراگیران به ویژه افراد مستعد و حساس به زمان می‌شود. برای تسهیل روند آموزش پژوهش‌محور، نه تنها باید چنین موانعی از سر راه برداشته شود، بلکه قواعد تسهیل‌گر برای روان‌تر کردن روال فعالیت‌های مبتنی بر آموزش پژوهش‌محور جایگزین آنها شود. (لاوریلارد، ۲۰۰۲، صص ۲۱۲-۲۱۳)

#### ۶. بهره‌گیری از تکنولوژی در توسعه آموزش پژوهش‌محور

یکی از مهم‌ترین معضلات جدی در برابر محققان، دشوار بودن دستیابی به اطلاعات موجود در عرصه مورد نظر است. دشواری در دسترسی به اطلاعات، هم هزینه تحقیق را بالا می‌برد و هم موجب فرسودگی روحی و روانی محقق می‌شود. در برخی موارد این فرسودگی به حدی بالاست که محقق بعد از گردآوری اطلاعات، دیگر حوصله و فرصت تجزیه و تحلیل و تأمل را ندارد.

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

تعبیری نظیر دهکده جهانی و عصر انفجار اطلاعات، در حقیقت مبتنی بر دو رکن تولید انبوه اطلاعات و فراهم کردن بستر و ابزار لازم جهت انتشار اطلاعات در سطح وسیع است. بهره‌گیری از تکنولوژی، از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و توسعه علم است. تکنولوژی از چند بعد می‌تواند بر رشد و تکامل علم تأثیرگذار باشد: جهت اول فراهم کردن زمینه و بستر لازم برای تحقیق در عرصه‌هایی است که به وسیله ابزارهای ادراکی معمولی ممکن نیستند. اغلب پیشرفت‌های علمی در بخش فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و... مرهون بهره‌گیری از ابزارهای پیچیده تکنولوژیک است.

جهت دیگری که ابزارهای تکنیکی می‌تواند در رشد و توسعه آموزش پژوهش‌محور اثرگذار باشد، سرعت و دقت و سهولت جریان اطلاعات است. سرعت جریان اطلاعات از یک طرف مانع از فعالیت‌های علمی تکراری، موازی و غیرضروری می‌شود و از سوی دیگر زمینه‌ساز نقد به موقع اندیشه‌ها و ارائه بازخورد مناسب به محققان و صاحب‌نظران می‌گردد. دقت در انتقال اطلاعات از دیگر ویژگی‌های بهره‌گیری از تکنولوژی است. نقد صحیح اندیشه‌ها زمانی امکان‌پذیر است که اطلاعات به دست آمد دقیق باشد. (نواز شریف، ۱۳۶۷)

### ۷. بهره‌گیری از روش‌های تدریس فعال

از مهمترین راهبردهای آموزش پژوهش‌محور، بهره‌گیری از روش تدریس فعال است. یادگیری فعال، به افزایش تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله کمک می‌کند. (گرافام، ۲۰۰۹، ص ۴۱) «روش‌های فعال تدریس به روش‌هایی اشاره دارد که بتواند فعالیت‌های شاگردان را تقویت و یادگیری را به جریان دوطرفه تبدیل کند.» (حسین‌نژاد و آخش، ۱۳۹۲، ص ۷؛ ر.ک. صادقی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۸۱؛ تنکیانی، ۱۳۹۵؛ سلیمانی، خانی و حسن قره، ۱۳۹۴، ص ۱۷۰)

«در این روش‌ها، معلم بیشتر در نقش تسهیل‌کننده و ایجادکننده فرصت‌های مناسب برای یادگیری ظاهر شده و سازگاری بیشتری می‌تواند ایجاد کند. متأسفانه از جمله مشکلات بزرگ نظام آموزشی کشور، عدم استفاده از روش‌های فعال است؛ به طوری که روش‌های فعال تدریس هنوز جایگاه اصلی خود را پیدا نکرده است. در ساختار جدید نظام آموزشی روش‌های فعال تدریس بیش از هر زمان دیگری مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است

و استفاده مطلوب از آنها در نظام‌های آموزشی بیش از هر زمان دیگر توصیه می‌شود.» (سلیمانی، خانی و حسن قره، ۱۳۹۴، ص ۱۷۰)

برای تحقق چنین هدفی، روش‌های متعددی استخراج شده است که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

#### الف- روش اکتشافی:

در این روش، یادگیرنده یا فراگیر، خود تعیین‌کننده یا انتخاب‌گر موضوع و مسأله و راه‌حل‌های ممکن است و بیشتر فعالیت یادگیری را باید بر عهده بگیرد. این روش «به آن دسته از موقعیت‌های آموزشی اشاره دارد که در آنها شاگرد با راهنمایی محدود معلم یا بدون راهنمایی او به هدف مورد نظر نائل می‌آید. در روش اکتشافی، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. مستقیماً موضوع‌های درسی را به دانش‌آموزان ارائه نکنید؛ بلکه آنان را وادار کنید تا خودشان به کشف و ساختن دانش بپردازند. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۳۹۷)
۲. در حل مسأله تنها صورت مسأله را در اختیار دانش‌آموز قرار دهید و شرایطی را فراهم سازید تا خود او اجزای تشکیل‌دهنده مسأله، روابط اجزا و راه‌حل را بیابد.
۳. موقعیت آموزشی را به گونه‌ای انتخاب کنید یا در معرض انتخاب دانش‌آموزان قرار دهید که در آنها حالت عدم تعادل به وجود آورد و به برانگیختن آنها بینجامد و به اصطلاح، معما برانگیز، کنجکاو کننده و تحریک‌آمیز باشد. (همان، صص ۳۹۹-۴۰۱)
۴. به یادگیرندگان کمک کنید تا به تجزیه و تحلیل فرایندهای فکری خودشان بپردازند.
۵. در این روش برای ارزشیابی، از روش آزمون‌های کتبی استفاده نکنید؛ بلکه از آزمون‌های عملکردی و وسایل دیگر کمک بگیرید.
۶. به یادگیرندگان مسؤلیت بدهید تا برای پیدا کردن روابط و سازمان دادن دانش، تلاش کنند؛ ولی همواره مواظب باشید در مواقع لزوم راهنمایی‌های مورد نیاز را در اختیار آنان قرار دهید. (همان، صص ۳۹۹-۴۰۳)

#### ب- روش بحث گروهی:

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

یکی از مهم‌ترین روش‌های مبتنی بر رویکرد فعال‌نگر در امر یادگیری، روش بحث گروهی است که دانش‌آموزان در آن در کارهای کلاسی شرکت فعال دارند. «این روش به یادگیرندگان کمک می‌کند تا استفاده از زبان را یاد بگیرند، دیدگاه‌های خود را بیان کنند، عقاید و اندیشه‌های خود را توجیه کنند و با نظرات و اعتقادهای دیگران آشنا شوند.» (همان، صص ۳۹۷) برای کارآمدی بهینه این روش راهکارهای زیر توصیه می‌شود:

۱. در بحث گروهی، از هر دو نوع موضوعات مورد توافق و مورد اختلاف استفاده کنید و تنها در مورد موضوعات مورد اختلاف بحث نکنید تا شاگردان فرصت بیان اندیشه‌ها و توجیه عقاید خود را پیدا کنند. (همان، صص ۲۹۲-۲۹۳)
۲. در بحث‌های مربوط به موضوعات اختلافی و بحث‌برانگیز به دنبال نتیجه و جمع‌بندی نباشید، بلکه تلاش کنید دانش‌آموزان، مسأله را به خوبی درک کنند و محل بحث و اختلاف را به درستی تشخیص دهند و راه‌های بررسی و تجزیه و تحلیل و ارزشیابی آنها را پیدا کرده و یاد بگیرند.
۳. در این نوع از یادگیری، یادگیرندگان را برای ایجاد یک زمینه مشترک برای بحث آماده کنید.
۴. از اشخاص کم‌روتر دعوت کنید تا در بحث شرکت کنند.
۵. اظهارنظرها و سؤالات فراگیران را به دیگر فراگیران هدایت کنید و بین آنها از این طریق ارتباط برقرار سازید.
۶. پیوسته، اطلاعات بیشتری را از آنها طلب کنید.
۷. جریان بحث را کنترل کنید و به مسیر اصلی آن بازگردانید.
۸. برای پاسخ گفتن فراگیران به آنها فرصت کافی بدهید. (همان، صص ۳۹۵-۳۹۷)

## ۸. بهره‌گیری یا پرورش عوامل انسانی مناسب با شیوه آموزش پژوهش-

### محور

بهره‌گیری از شیوه خاص و اتخاذ راهکار ویژه، تابع متغیرهای مختلفی از قبیل نوع محتوا، سطح علمی مخاطب و از جمله توان ذهنی و استعداد خاص مخاطبین می‌باشد. بدون تردید



استفاده از روش‌های تدریس فعال از قبیل روش اکتشافی و پرسش و پاسخ، تفکر واگرا، مباحثه گروهی، در اغلب موارد مستلزم برخورداری مخاطب از استعداد و توان ذهنی بالاتر می‌باشد. در شرایطی که مخاطبانی با استعداد وجود داشته باشد، یکی از مهمترین راه‌ها بالا بردن مهارت اساتید و آموزش شیوه به کارگیری روش‌های فعال تدریس می‌باشد. معلم با بهره‌گیری از این شیوه‌ها، تیزهوشان را با طرح مسائل یا موضوعات جدی درگیر می‌کند و با راهنمایی‌های خاص، وی را در جهت حل مسأله همراهی نموده، زمینه کشف جواب و دستیابی به راه حل مسأله را برای شاگردان فراهم می‌کند.

لازم به یادآوری است که بهره‌گیری از شیوه‌های فعال تدریس زمانی امکان‌پذیر است که استاد از تجربه بالا برخوردار بوده و دوره‌های آموزشی ویژه‌ای را طی کرده باشد. این نه تنها مستلزم اجرای دوره‌ها و کارگاه‌های مستمر و طولانی می‌باشد؛ بلکه عده خاصی از اساتید قابلیت فراگیری این مهارت‌ها را دارند. به همین دلیل امکان تعمیم آن به همه اساتید و توقع به کارگیری آن از جانب همه معلمان وجود ندارد. بنابراین، تأکید بر ضرورت بهره‌گیری از این راهکار به معنای تحمیل آن بر اساتید فعلی نیست؛ بلکه اولاً تدارک دیدن کارگاه‌های متنوع و دراز مدت برای ایجاد حداقل مهارت‌های کلاس‌داری به روش فعال است؛ ثانیاً تربیت اساتید جوان برخوردار از مهارت‌های تدریس فعال برای تعمیق و توسعه آموزش پژوهش‌محور در آینده است.

## ۹. ترویج فرهنگ آموزش پژوهش‌محور

یکی از اساسی‌ترین مراحل هر برنامه ریزی، مرحله ترویج آن است. در ابتدا تصور می‌شد که می‌توان بعد از برنامه‌ریزی، سریعاً به اجرای آن اقدام کرد؛ ولی به تدریج مشخص شد که اجرای هر برنامه‌ای با منافع و دغدغه‌های بخش قابل توجهی از ذینفعان هر جامعه‌ای، تصادم پیدا می‌کند. هر برنامه اجتماعی، هزینه‌های قابل توجهی را به خود اختصاص داده، مستلزم بهره‌گیری از درآمدها و منابعی است که تأمین‌کننده آن، نسبت به هزینه کرد آن، کاملاً حساس بوده، فقط در صورت قانع شدن نسبت به هزینه کرد آن و تناسب بین هزینه-فایده، حاضر به پذیرش اجرای برنامه و تخصیص منابع هست. بنابراین، پیش از اجرای هر برنامه‌ای، ابتدا باید فعالیت‌های ترویجی و فرهنگی و به تعبیری گفتمان‌سازی لازم برای اجرای آن صورت بگیرد؛ تا بتواند ذینفعان، به ویژه نیروهای انسانی

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

درگیر با آن، و در این مورد خاص، فراگیران را با خود همراه کرده، آنها را نسبت به پذیرش برنامه‌های آموزش پژوهش‌محور راغب و مصمم کند. علاوه بر آن، توسعه هر برنامه‌ای از جمله برنامه آموزش پژوهش‌محور با سرمایه‌گذاری روی قشر خاصی از جامعه (نخبگان) و مراکز ویژه مانند شهرهای بزرگ و... نیز نمی‌تواند به یک جریان اجتماعی تبدیل شود؛ چرا که بر فرض تولید انبوه ایده‌ها و به جریان افتادن خلاقیت‌های نخبگان با اقبال عمومی و پذیرش اجتماعی چندانی مواجه نخواهد شد. به همین دلیل، جریان یافتن توسعه علم در سطح فراگیر و عمومی نیازمند سرمایه‌گذاری در سطح کلان جامعه و ایجاد احساس نیاز در عموم مردم نسبت به پیشرفت و توسعه علم است. تبدیل شدن توسعه علم به فرهنگ عام یکی از مهم‌ترین و کارآمدترین راهبردها جهت رشد و بالندگی جامعه از حیث توسعه علم است. (امیر احمدی، ۱۳۷۷)

### ۱۰. سایر راهکارها

علاوه بر موارد پیش‌گفته، راهکارهای دیگری نیز برای توسعه آموزش پژوهش‌محور می‌توان ارائه کرد که جهت اختصار به بیان فهرست آنها بسنده می‌شود:

الف - جذب اساتید نخبه و پژوهشگر.

ب- فراهم کردن بستر مناسب و فراغت بیشتر برای ارتباط خصوصی و همکاری ویژه اساتید با شاگردان در پروژه‌های پژوهشی.

ج - فراهم کردن متون حاشیه‌ای و چالش‌برانگیز در کنار متون درسی، همراه با قرار دادن امتیازات ویژه برای مطالعه‌کنندگان این متون.

د - طراحی آزمون‌های متناسب با آموزش پژوهش‌محور.

ه - امتیازدهی و بهره‌گیری از فعالیت‌های آزاد در قالب مقالات، سخنرانی، مناظره، طرح پرسش‌های غیرمترقبه و چالش‌برانگیز که تا حدودی بتواند ویژگی‌های خلاقانه افراد را کشف کند.

و - استفاده از اساتید نخبه و خلاق، برای شناسایی افراد خلاق موجود در کلاس درس.

ز - حذف شرایط سخت و دست و پاگیر جهت ارتقاء استعدادها برتر و سوق دادن آنها به امور پژوهشی.

ح - بالا بردن توان علمی و مهارت‌افزایی اساتید: در این صورت اساتید از یک سو قادر به پاسخ‌گویی به مشکلات تیزهوشان خواهد بود و اعتبار و سندیت خود را از دست نمی‌دهند؛ از سوی دیگر بالا بودن مهارت استاد، زمینه را برای جهت‌دهی و هدایت سؤالات تیزهوشان فراهم نموده، مانع از طرح سؤالات بی‌مورد نیز می‌شود.

ط - بهبود کیفیت محتوای متون آموزشی، طرح مباحث تکمیلی در قالب «برای مطالعه بیشتر»، «مطالعه آزاد»، «ضمایم عمیق و تکمیلی» و... در ضمن کتب درسی در کنار محتوای مشترک برای عموم دانش‌پژوهان.

ی - اجرای طرح «شاگرد- معلم»، شیوه دیگری برای جبران احساس خستگی و فرسودگی شاگردان استعداد‌های برتر و ایجاد انگیزه مطالعه بیشتر با هدف توانایی اداره علمی کلاس و تلاش برای دستیابی به مهارت‌های ارائه مؤثر یافته‌های خود.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به مطالبی که تاکنون رفت، بحث از آموزش پژوهش‌محور در حوزه، زمانی معنایی محصل و منطقی پیدا می‌کند که در گام اول، هدف نظام تعلیم و تربیت حوزه به نحوه دقیق تبیین شود؛ سپس جایگاه هدفی مانند پژوهش و پژوهشگر، در بین سایر اهداف و خروجی‌های مورد انتظار از سیستم تعلیم و تربیت، بررسی شود. در گام بعد، باید امکان یا عدم امکان طراحی برنامه آموزشی سازگار با گونه‌های متنوع اهداف و خروجی‌های حوزه مورد بحث جدی قرار گیرد. اگر امکان برنامه مشترک برای همه خروجی‌ها در یک قالب واحد میسر بود، در این صورت، این سؤال پیش می‌آید که برنامه‌های ویژه برای آموزش مرتبط با خروجی تربیت پژوهشگر چیست؛ تا در کنار راهکارهای مشترک بین گونه‌های مختلف خروجی‌های حوزه، برنامه‌ها و روش‌های اختصاصی نیز تدارک دیده شود. اگر امکان طراحی برنامه مشترک برای همه خروجی‌های حوزه میسر نباشد، در این صورت، زمینه برای جهت‌گیری آموزش پژوهش‌محور، به صورت گسترده‌تری فراهم می‌شود.

برای دستیابی به چنین هدفی، باید راهکارها متعددی را در پیش گرفت. این راهکارها، برخی معطوف به اهداف نظام آموزش پژوهش‌محور، دسته دیگری ناظر به محتوا و دسته دیگر ناظر به روش‌ها است. به لحاظ اهداف، ضمن آنکه باید اهداف نظام تعلیم و تربیت

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

پژوهش‌محور به تفصیل طراحی شود، حتما باید آن را به صورت نظام‌مند و منسجم سازماندهی نمود. در غیر این صورت، زمینه‌ساز اتخاذ برنامه‌های متعدد و غیرمترابط با اهداف مختلف خواهد شد. همین امر، بیش از آنکه رویکرد موفقی برای رسیدن به اهداف آموزش پژوهش‌محور باشد، زمینه‌ساز طراحی و اجرای برنامه‌های متنوع، مختلف، اما نامناسب و آشفته خواهد شد. علاوه بر باز طراحی اهداف و تدوین نظام‌مند آنها، در پاسخ به این سؤال که عامل فعال و محوری در تحقق اهداف آموزش پژوهش‌محور چه کسی است؟ آیا استاد، محور اساسی تحقق این اهداف است یا فراگیر؟ باید گفت هر نوع تلقی از این امر، تأثیر تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف یا عدم تحقق آنها را به دنبال خواهد بود. بدین ترتیب، تغییر نگرش از یاددهی به یادگیری، از مهمترین راهکارهای است که برای رسیدن به اهداف، می‌توان اتخاذ کرد. علاوه بر موارد پیش گفته، باید تغییرات قابل توجهی در ارکان و سایر عناصر برنامه آموزشی نظام تعلیم و تربیت حوزه ایجاد شود. ضرورت بازنگری متون، به گونه‌ای که با جهت‌گیری آموزش پژوهش‌محور همراه و هماهنگ شود، از پیش شرط‌های محتوایی لازم به شمار می‌رود. تغییر نگرش از یاددهی به یادگیری، ضرورت تغییر روش تدریس و ارزشیابی را دو چندان می‌کند. تلقی شاگردمحور از فرایند آموزش، مستلزم اتخاذ روش تدریسی است که شاگرد را با حد اکثر ظرفیت‌های آن، در امر یادگیری فعال کند.

### پیشنهادات

با توجه به نوظهور بودن الگوی آموزش پژوهش‌محور و ارتباط آن با انبوهی از تئوری‌های معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و روان‌شناختی، پیشنهاد می‌شود گروهی از صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت، ابتدا به احصاء نظریه‌های مرتبط با این الگوی آموزش پژوهش‌محور بپردازند، و سپس به تبیین روابط بین آنها پرداخته، یک طبقه‌بندی مشخصی از دیدگاه‌های موجود در این عرصه استخراج کنند؛ سپس به نقد و ارزیابی آنها و تبیین ظرفیت‌ها و محدودیت‌های هر یک از دیدگاه‌ها به لحاظ قابلیت کاربرد آن برای استخراج الگوی آموزش پژوهش‌محور و یا استخراج راهبردهای متناسب با الگوی انتخابی بپردازند. شکی نیست که اگر زمینه‌های نظری لازم و مبانی معرفتی متناسب با این عرصه، استخراج و تدوین نشود، ارائه الگوی آموزش

پژوهش محور و ترویج و دامن زدن به آن، می تواند کاملاً خسارت بار بوده، احیاناً به نتایج معکوس منجر شود.

## منابع

- ۱) امیر احمدی، هوشنگ (۱۳۷۷)، ابزارهای توسعه صنعتی و تداوم و گست، مترجم: علیرضا طیب، مؤسسه نشر و پژوهش شیرازه، تهران.
- ۲) سکاران، اوما (۱۳۸۶)، مترجم: محمود شیرازی، محمد صائبی، مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی.
- ۳) پارسا، محمد (۱۳۷۴)، روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها، ص ۳۴۷، تهران، انتشارات سخن
- ۴) تنکابنی، فروزان؛ تنکابنی، فاطمه السادات (۱۳۹۵)، الگوی روش تدریس در تدوین برنامه درسی حوزه علوم پزشکی جهت ارتقای سرمایه اجتماعی دانشجویان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره سیزدهم، شماره چهارم.
- ۵) حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۵)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران، سمت.
- ۶) حسین نژاد، غلامرضا؛ آخش، سلمان (۱۳۹۲)، بررسی میزان بهره گیری اساتید دانشگاه از روش های فعال تدریس، سال ششم، شماره.
- ۷) دوران، دانیل (۱۳۷۰)، نظریه سیستم ها، مترجم: محمد یمینی، شرکت انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، تهران.
- ۸) الدوسی، طیب (۱۳۹۲)، تدریس پژوهش محور، تهران، انتشارات تامیس.
- ۹) رضائیان، علی، (۱۳۷۷)، تجزیه و تحلیل و طراحی سیستم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- ۱۰) سبحانی، محمد تقی؛ آقابابایی، اسماعیل (۱۳۸۵)، الگوی جامع شخصیت زن مسلمان، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان، قم بلوار جمهوری.
- ۱۱) سلیمانی، عباس؛ سلیمانی، مجید، خانی، حسن قره (۱۳۹۴)، مطالعه ارتباط عوامل موثر بر بکارگیری روش های فعال تدریس به دلیل یادگیری اثر، پژوهش نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی / سال یازدهم / شماره بیست و دوم.

## تبیین نظام آموزش پژوهش‌محور و راهکارهای اجرای آن در حوزه علمیه

- ۱۲) سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، روان‌شناسی پرورشی نوین؛ تهران، دوران.
- ۱۳) شعبانی، حسن (۱۳۸۲) مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۴) صادقی دیزج، الناز؛ حسینی‌نسب سید داوود؛ عسگریان فریبا؛ شیرعلی پور اصغر؛ مقصودی، محمدرضا (۱۳۹۴)، فراتحلیل اثربخشی روش‌های تدریس فعال در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مروری ساختاریافته، فصلنامه «روانشناسی تربیتی»، بهار، شماره سی و پنجم، سال یازدهم.
- ۱۵) عالم، عبدالرحمن (۱۳۷۳)، بنیادهای علم سیاست، تهران، نشر نی.
- ۱۶) علاقه‌بند، علی (۱۳۸۵)، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، تهران، نشر روان.
- ۱۷) فردانش، هاشم، (۱۳۷۲) مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۸) فرشاد، مهدی (۱۳۶۲)، نگرش سیستمی، مؤسسه انتشارات امیر کبیر، تهران.
- ۱۹) کلاهدوزی، احمد؛ کوثری، مریم؛ مبانی و الگوی آموزش‌های پژوهش‌محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۱۳۹۰، «پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی»، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۲.
- ۲۰) نواز شریف (۱۳۶۷)، مدیریت انتقال تکنولوژی و توسعه، مترجم: رشید اصلانی، وزارت برنامه و بودجه، تهران.

۲۱) Bruner, J. S. (۱۹۶۱). The Act of Discovery. Harvard Educational Review, ۳۱, ۳۲.

۲۲) Chickering, Arthur W., and Zelda F. Gamson. March ۱۹۸۷. "Seven Principles for Good Practice." AAHE Bulletin ۳۹: ۳-۷. ED ۲۸۲ ۴۹۱. ۶ pp. MF-۰۱; PC-۰۱ .

۲۳) Cochran, Leslie H. ۱۹۸۹. Administrative Commitment to Teaching. Cape Girardeau, Mo.: Step Up, Inc. Hyman, Ronald T. ۱۹۸۰. Improving Discussion Leadership. New York: Columbia Univ., Teachers College Press

- ۲۴) Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith (۲۰۰۷) Research Methods in Education, Sixth edition, published in the Taylor & Francis e-Library
- ۲۵) Dewey, J (۱۹۹۷) How We Think, New York: Dover Publications.
- ۲۶) Dubrovsky, Vitaly, (۲۰۰۴), Systems Research and Behavioral Science, Published online in Wiley InterScience, (www.interscience.wiley.com)
- ۲۷) Freeman, Scott, Eddy, Sarah L, Miles McDonough, Smith, Michelle K. Okoroafor, Nnadozie, Hannah Jordt, and Wenderoth, Mary Pat) ۲۰۱۴ (, Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics (,PNAS, June ۱۰, vol. ۱۱۱, no. ۲۳
- ۲۸) Harary, Frank and Bate Mark F. (۱۹۸۱) What is a System? Social Networks, ۳۲۹-۴۰. @Elsevier Sequoia S.A., Lausanne - Printed in the Netherlands
- ۲۹) Heale, Mick (۲۰۰۵) Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. McGraw Hill / Open University Press, pp.۶۷-۷۸
- ۳۰) <https://www.teachthought.com/pedagogy/۴-phases-inquiry-based-learning-guide-teachers/>
- ۳۱) Huber, Janice, ۲۰۱۷, The SAGE Handbook of Research on Teacher Education Publications Asia-Pacific Pte Ltd ۳ Church Street
- ۳۲) Laurillard, Diana ۲۰۰۲, published in the Taylor & Francis e-Library Rethinking University, Teaching

- ۳۳) Munari, Alberto, (۱۹۹۴) ,the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) , vol. XXIV, no, p. ۳۱۱-۳۲۷ .
- ۳۴) NORIAH, ISMAIL (۲۰۰۶) INQUIRY BASED LEARNING: A NEW APPROACH TO CLASSROOM LEARNING English Language Journal Vol.۲ (۱): ۱۳-۲۴. UPSI Malaysia
- ۳۵) Plate, Richard ۲۰۱۲ The Evolution of Curriculum Development in the Context of Increasing Social and Environmental Complexity Creative Education. Vol.۳, No.۸, ۱۳۱۱-۱۳۱۹ Published Online December ۲۰۱۲ in SciRes
- ۳۶) Ruhl, Kathy L., Charles A. Hughes, and Patrick J. Schloss. Winter ۱۹۸۷. "Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall." Teacher Education and Special Education ۱۰: ۱۴-۱۸
- ۳۷) Vygotsky, L.S. (۱۹۶۲) Thought and Language, Cambridge, MA: MIT Press



## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

رضا ابروش\*

محمدجواد یآوری سرتختی\*

**چکیده:** آموزش پژوهش محور موضوعی است که امروزه بسیاری از مراکز آموزشی به آن توجه می‌نمایند و درصددند تا با ایجاد سازوکارهای لازم، بتوانند یک نظام آموزشی پژوهش - محور را پایه‌ریزی کنند. آموزش پژوهش محور بر خلاف نظام آموزشی رایج که بر انتقال و حفظ مطالب و دانش استوار است، سعی دارد با ایجاد مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله و افزایش توانایی فراگیران در استدلال و ارزیابی، الگویی کارآمد برای افزایش بهره‌وری یادگیری فراگیران و حل مسائل و معضلات محیط پیرامون عرضه نماید. در این بین، سیره اهل بیت (ع) به دلیل توجه بر مسئله محوری و تأکید به فراگیری همراه با تفکر و اندیشه‌ورزی، می‌تواند منبع مناسبی برای تدوین یک الگوی آموزش پژوهش محور محسوب گردد. نظام آموزشی حوزه - های علمیه که مبتنی بر رویکرد مجتهدپروری در برنامه‌ریزی آموزشی است، ناشی از همین توصیه‌ها و تأکیدات است. در این پژوهش سعی می‌شود تا با تمسک به سیره اهل بیت (ع)، مؤلفه‌های اصلی نظام آموزش پژوهش محور احصاء و بازخوانی شود. با بررسی در مطالعات مرتبط با موضوع، به دلیل فقدان یک چارچوب مفهومی برای مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره معصومین (ع)، تلاش شد با مطالعه و بررسی سیره معصومین (ع) یک الگوی مفهومی برای مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور شناسایی گردد. در این راستا پس از انجام سه مرحله کدگذاری برای داده‌های به دست آمده، سرانجام مؤلفه‌های «مسأله محوری»، «کاوشگری» و «هدایت فراگیران» به عنوان مؤلفه‌های مؤثر یا کلیدی، و مؤلفه‌های «بهره‌مندی از تجربه‌ها»، «تقریر مطالب علمی» و «نقادی» به عنوان مؤلفه‌های زمینه‌ای برای تحقق نظام آموزش پژوهش محور شناسایی و درباره آنها توضیح داده می‌شود.

**واژگان کلیدی:** آموزش پژوهش محور، یادگیری، مسأله محوری، تولید دانش، سیره معصومین (ع).

\* دکتری مدیریت

\* دکتری تاریخ تشیع و هیئت علمی دانشگاه

## مقدمه

توسعه و تعالی هر جامعه‌ای در گرو نظام آموزشی آن جامعه است. به طوری که اگر نظام آموزشی جامعه را بتوان ارتقاء و توسعه داد، به همان میزان می‌توان شاهد پیشرفت‌های مهمی در حوزه‌ها و ابعاد مختلف آن جامعه بود. سازمان‌ها و نهادهای آموزشی همواره تلاش دارند با پویاسازی نظام آموزش خود، اثربخشی و کارآمدی نظام آموزشی خود را افزایش دهند. پویایی نظام‌های آموزشی در گرو توان پاسخگویی آن‌ها به مسائل و معضلاتی است که در جامعه بروز و ظهور می‌یابد. در واقع یک نظام آموزشی پویا با قابلیت انطباق‌پذیری سریع با محیط، می‌تواند پاسخی مناسب به مسائل دهد. یکی از سازوکارهایی که برای پویایی و تعالی نظام آموزشی در جوامع مختلف مطرح است، ایجاد یک نظام آموزشی پژوهش‌محور است. نظام‌های آموزشی زمانی می‌توانند پاسخ مناسب به مسائل محیط پیرامون بدهند که محور فعالیت‌های آموزشی خود را با نظام پژوهش همراه و توأم سازند. نظام آموزش پژوهش‌محور ایده خلاقانه‌ای است که بخاطر ایجاد فضای پویا و نشاط‌انگیز در فرایندهای یادگیری و توجه به مهارت‌های اندیشه-ورزی و تفکر خلاق بجای رد و بدل کردن معلومات، با هدف تربیت پژوهشگر ماهر و تولید علم و حل مسائل و نیازهای جامعه، توجه بسیاری از مدیران مراکز و نهادهای آموزشی به آن معطوف گشته است.

طراحی و تدوین چنین نظامی، مستلزم بررسی و شناخت عمیق از ماهیت و ابعاد آن است. در واقع اگر نتوان درک و فهم مناسبی از نظام آموزش پژوهش‌محور به دست آورد، امکان ارائه و اجرای چنین نظامی غیرممکن است.

نظام‌های آموزش فعلی به دلیل مواجهه با موج تغییرات فزاینده و بروز مسائل و نیازهای جدید، به میزان قابل توجهی کارآمدی و اثربخشی خود را از دست داده‌اند. دلیل آن را می‌توان در نگاه آموزش‌محوری صرف و عدم همراهی تنگاتنگ و نظام‌مند آن با نظام پژوهش دانست. سیره اهل بیت (ع) به دلیل توجه و تأکید فراوان به مقوله مسأله‌محوری و پژوهش‌گرایی، این قابلیت را دارد تا با مطالعه و بررسی آن بتوان مؤلفه‌های آموزش پژوهش‌محور را از آن استنباط نمود، و نیز می‌توان برای کسانی که به دنبال یک نظام آموزشی فعال و پژوهشگر هستند، رهنما و الگویی با معیارهای اسلامی و بومی معرفی کرد.

مسأله‌ای که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است، شناسایی و کشف مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع) است. این پژوهش با شناسایی این مؤلفه‌ها درصدد است تا گفتمان و زمینه‌های ایجاد یک نظام آموزشی مبنی بر پژوهش را در جوامع اسلامی ایجاد نماید.

## مفهوم‌شناسی

### ۱. نظام

واژه «نظام» که اولین بار توسط برتالانفی مورد توجه قرار گرفت و به مجموعه‌ای از اجزاء که برای نیل به هدفی اصلی کار می‌کنند اطلاق می‌شود. (هینز، ۱۳۸۷، ص ۴۰) بنابراین نظام باید دارای اجزاء و روابطی باشد که با همکاری با یکدیگر درصدد تحقق هدف واحدی هستند.

### ۲. آموزش پژوهش محور

آموزش پژوهش محور نوعی یادگیری فعال است که با ارائه سؤالات، مسائل یا سناریوها آغاز می‌شود. در این روش، مسائل شناسایی می‌شوند، سپس با پژوهش بر روی آنها دانش توسعه پیدا می‌کند. این روش، مشارکت فراگیران، درک عمیق‌تر مطالب و ارتباط محتوای دانشی با مسائل زندگی را به همراه دارد. (شجاع‌نوری و شکری، ۱۳۹۲، ص ۱۰۹) آموزش پژوهش محور، بر خلاف الگوهای آموزشی رایج، تنها به دنبال انتقال اطلاعات نیست، بلکه سعی دارد با تلفیق سازوکارهای آموزشی و پژوهشی، بجای اندیشه‌ها، چگونه اندیشیدن و آموختن را به فراگیران آموزش دهد تا بتوانند به راحتی به حل مسائل علمی خود و جامعه بپردازند. (ر.ک. خورسندی طاسکو، ۱۳۸۷، ص ۲۵۸، ۲۵۰)

### ۳. سیره اهل بیت (ع)

واژه سیره بر وزن فعله از کلمه «سیر» مشتق شده است. سیره در لغت به معنای حالت، نوع خاص حرکت و رفتار انسان است. (ابن منظور، ۱۴۱۴، ج ۴، ص ۳۸۹) سیره در اصطلاح به معنای روش، سبک و نحوه عملکرد پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) در زمینه‌های گوناگون را گویند. (عبدالمحمدی، ۱۳۸۹، ص ۲۷)

#### ۴. نظام آموزشی پژوهش‌محور

برای شناخت نظام آموزش پژوهش‌محور رویکردها و تلقی‌های متفاوتی وجود دارد که مهمترین آن عبارت است از:

۱. نظام آموزشی که نگرش‌ها، روحیات و مهارت‌های مورد نیاز در پژوهش را به فراگیران منتقل می‌کند: براساس این رویکرد، نظام آموزشی که در جریان فرآیند تحصیل و آموزش، مهارت‌های مورد نیاز در فعالیت‌های پژوهشی را به فراگیران آموزش می‌دهد، به نظام آموزشی پژوهش‌محور شناخته می‌شود. در این رویکرد، در تمام سطوح و مقاطع آموزشی، شیوه‌های تدریس به گونه‌ای است که فراگیران به مطالعه کتاب‌های درسی اکتفا نکرده و خود با بررسی منابع موجود در موضوع‌های درسی، به گسترش دانش خویش می‌پردازند. آنان، چگونگی آموختن و شیوه رسیدن به معلومات مورد نیاز خود را می‌آموزند و قادر خواهند بود که خودشان به شیوه‌های علمی دانش خود را توسعه کمی و کیفی بخشند.

۲. نظام آموزشی که علاوه بر انتقال امور لازم برای پژوهش به فراگیران، آنها را با نیازها و عینیات پژوهشی جامعه نیز آشنا می‌کند: در این رویکرد نظام آموزشی، علاوه بر انتقال دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای فعالیت‌های پژوهشی، فراگیران را با مسأله‌های پژوهشی موجود در جامعه و مرتبط با رشته علمی‌شان آشنا می‌نماید.

۳. نظام آموزشی که شیوه‌ها و محتوای خود را از پژوهش می‌گیرد: در این رویکرد توجه فراوانی به پژوهش‌های پیشین می‌شود و سعی می‌شود تا از یافته‌های پژوهش‌های قبلی برای فرایندهای آموزشی استفاده شود.

۴. نظام آموزشی که مریبان آن پژوهشگرند: از مزایای این رویکرد این است که استفاده از مریبان پژوهشگر، یک شیوه مناسب برای انتقال روش‌ها و تجربه‌های پژوهشی به فراگیران و الگودهی عملی به آنان می‌باشد.

۵. نظام آموزشی که در حین اجرا دست به پژوهش می‌زند (مجربان آن پژوهشگرند): در این رویکرد، مجربان نظام آموزشی، پژوهشگرانی بالفعل هستند که با برخی از مسائل، نیازها و سؤال‌های علمی، وارد عرصه آموزش می‌شوند و ضمن اجرای فرآیند آموزش، به دنبال دستیابی به پاسخ پرسش‌های خود نیز می‌باشند؛ یا اینکه به دنبال حل مسائلی در خارج از نظام

آموزشی، مثلاً در عرصه صنعت می‌باشند و برای این مسائل، از توان زیاد فراگیران استفاده می‌نمایند.

۶. نظام آموزشی که هم مجریان و هم مریبان آن پژوهشگرند: این رویکرد، تلفیقی از دو رویکرد پیشین است و طبعاً مزایای هر دو را با هم دارد.

۷. نظام آموزشی که فراگیران آن پژوهشگرند: در این رویکرد، خود فراگیران با تحقیق و پژوهش، به یادگیری علوم و مهارت‌های مورد نیاز می‌پردازند. دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی عالی پژوهش‌محور (By Research)، از مصادیق این رویکرد است که ترکیبی از دروس نظری و پروژه‌های تحقیقاتی است. محور اصلی این دوره را پروژه‌های تحقیقاتی شکل می‌دهد و دروس نظری براساس نیاز پروژه‌های تحقیقاتی و جهت دستیابی به حداقل پایه علمی مورد نیاز برای انجام پروژه، تعیین و ارائه می‌شوند. (هاللیان، ۱۳۸۸، ص ۳۳)

رویکردها و تلقی‌های مربوط به چستی نظام آموزش پژوهش‌محور محدود به هر یک از موارد بالا نبوده، بلکه می‌تواند مجموعه‌ای از رویکردها و تلقی‌های پیش‌گفته به علاوه رویکردها و تلقی‌های دیگر باشد. می‌توان در یک رویکرد جامع، نظام آموزش پژوهش‌محور را اینگونه تعریف کرد: نظام آموزشی پژوهش‌محور، نظام آموزشی؛ یعنی مجموعه‌ای از اجزاء و مؤلفه‌های آموزشی و روابط بین آنها است که با هماهنگی یکدیگر درصد ایجاد مهارت‌های پژوهشی به فراگیران در فرایندهای آموزشی است.

## روش پژوهش

در این پژوهش، با استفاد از روش «داده بنیاد» سیره اهل بیت (ع) مورد مطالعه قرار می‌گیرد تا با استفاده از این روش، مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور در سیره اهل بیت (ع) شناسایی و احصاء شود.

فرایند روش «داده بنیاد» به این صورت است که در نخستین گام، داده‌ها از منابع اسلامی گردآوری می‌شوند. هر یک از این منابع می‌توانند داده‌هایی را برای تدوین مدل و نظریه پژوهشی خلق نمایند. پس از فرایند داده‌یابی از منابع اسلامی، داده‌ها مورد تحلیل قرار می‌گیرند و سپس فرایند کدگذاری در طی سه مرحله عمده آغاز می‌شود، و سرانجام پژوهشگر به نظریه یا مدل پژوهشی دست می‌یابد.

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

در این پژوهش، پژوهشگر با استفاده از حساسیت نظری بر روی آن دسته از مفاهیم و واژگان که به نوعی با آموزش و پژوهش ارتباط داشتند و یا متضمن معنایی از آنها بودند، توانست از داده‌های موجود در روایات و آموزه‌های اسلامی، داده‌های مناسب پژوهش را احصاء و گردآوری نماید.

در کدگذاری باز، بر اساس مضامین و نکات کلیدی موجود در عبارت‌های احصاء شده از آموزه‌های اسلامی، یک مفهوم متناسب تعلق گرفت. به منظور اعتبار بخشیدن به مفاهیم ساخته شده، متن روایات و مفاهیم آن در اختیار برخی از فضیلابی حوزوی قرار گرفت تا پس از تأیید مورد استفاده قرار گیرند. برخی از داده‌ها و مفاهیمی که بعد از کدگذاری مورد استفاده قرار گرفتند در جدول زیر ارائه می‌شود:

### جدول داده‌های اولیه

شناسه	داده	مفهوم (کد)
۱	امام صادق (ع) می‌فرماید: «همانا مردم هلاک شدند، چون نپرسیدند. بر در علم قفلی است که کلید آن پرسش است.»	طرح سؤال
۲	امیرمؤمنان علی (ع) می‌فرماید: «مردم برای نائل شدن به فهم عمیق، علم می‌آموزند.»	فهم عمیق
۳	امام علی (ع) می‌فرماید: نقاط ضعف و قوت مطالب را به دست آورید و فقط شنونده نباشید. نظرات را با یکدیگر مقایسه کنید تا زمینه تصمیم‌گیری صحیح، ایجاد شود.	بررسی قوت و ضعف‌ها
۴	امام صادق (ع) بر روند فعالیت علمی شاگردان خود نظارت کرده و به اصلاح باورها و روش‌های آنان می‌پرداخت.	هدایت شاگردان
۵	رسول خدا (ص): «بهترین آموختنی‌ها برای جوانان و نوجوانان چیزهایی است که در بزرگسالی به آن نیازمند می‌شوند.»	آموزش مبتنی بر نیاز
۶	هشام بن حکم، ژراره و عبدالرحمن بن حجاج آگاهی زیادی درباره آراء و روش‌های استدلال فقهی اهل سنت عراق و دیگر مناطق داشتند. امام صادق (ع) گاهی درباره دیدگاه‌های فقهی	آگاهی از نظرات مخالف

	مردم عراق از آنان پرسش می کرد	
۷	امام صادق (ع) به عبدالرحمن بن حجاج فرمود: «ای عبدالرحمن با اهل مدینه مناظره کن»	مناظره
۸	امام باقر (ع): آن دسته از گفتار ما اهل بیت (ع) که با قرآن و سنت مطابقت دارد و یا برای آن شاهی از گفتارهای قبلی وجود دارد را بپذیرید.	مستند بودن
۹	امام باقر (ع) می فرماید: «هر گاه من برای شما چیزی را بیان کردم، دلیل قرآنی آن را از من بخواهید.»	مبتنی بر دلیل
۱۰	امیرمؤمنان علی (ع) می فرماید: «نظرها و رأی‌ها را، برخی بر برخی دیگر، عرضه کنید- و آن‌ها را کنار هم بگذارید، - که رأی درست این گونه پدید می آید.»	تضارب اندیشه
۱۱	امام صادق (ع) می فرماید: «احادیث را بنویسید؛ زیرا تا ننویسید حفظ نمی کنید.» «نوشته‌جات خود را محفوظ دارید که در آینده به آن نیاز پیدا می کنید.»	نگارش مطالب علمی
۱۲	امیرمؤمنان علی (ع) می فرماید: «اندیشیدن - آدمی را- به کار نیک و انجام دادن آن دعوت می کند.» «اندیشیدن، روشنایی می آورد.»	تعقل در مطالب
۱۳	امیرمؤمنان علی (ع) خطاب به عبدالله بن عباس، هنگامی که او را برای گفت‌وگو با خوارج فرستاد، فرمودند: «با ایشان به قرآن مناظره نکن؛ زیرا قرآن بار معنای گوناگون را تحمل می کند.»	راهنمایی در روش
۱۴	امیرمؤمنان علی (ع) می فرماید: «اگر تجربه‌ها در میان نباشند، همه راه‌های کشف حقیقت کور و نابود می شوند؛ در هر تجربه‌ای دانشی تازه به دست می آید.»	دخالت دادن تجربه‌ها
۱۵	امیرمؤمنان علی (ع) می فرماید: «ارزش رأی هر انسانی وابسته به مقدار تجاربی است که در خزانه فکر خود اندوخته است.»	نظر علمی مبتنی بر تجربه
۱۶	رسول خدا (ص) می فرماید: «علم را از صاحبان آن طلب کرده و از اهلش فراگیرید.»	برخورداری از استاد شایسته

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

پس از کدگذاری باز، هر یک از مفاهیم براساس روش مقایسه و مشابهت در ذیل یک مفهوم جامع تری قرار گرفتند. دسته‌بندی مفاهیم در ذیل یک مفهوم جامع و کلی که از آن به مؤلفه‌ها یاد می‌شود با کدگذاری محوری انجام شده است. کدگذاری محوری، مرحله پالایش و تفکیک مفاهیم به دست آمده از کدگذاری باز است. (فلیک، ۱۳۸۸، ص ۳۳۵) این مرحله مستلزم استفاده از روش مقایسه است. در این مرحله، نظریه به تدرج ظهور می‌یابد. (محمدپور، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۳۳۵) در این مرحله، با مقایسه مفاهیم مختلف می‌توان زمینه‌های مشترک بیشتری را میان مفاهیم کشف نمود که امکان طبقه‌بندی مفاهیم مشابه در قالب یک طبقه جامع را فراهم می‌نماید. طبقه جامع که دربردارنده مفاهیم متعددی است، از طریق کدگذاری محوری در فرایند پژوهش «داده بنیاد» دنبال می‌شود. براساس مقایسه و مشابهت‌سنجی بین مفاهیم کدگذاری شده، شش مقوله محوری به عنوان مؤلفه‌های آموزش پژوهش محور از سیره اهل بیت (ع) به دست آمد که در جدول زیر نحوه شکل‌گیری هر یک از مؤلفه‌ها نشان داده می‌شود:

جدول مؤلفه‌ای اصلی آموزش پژوهش محور

مؤلفه‌ها	مفاهیم	شناسه‌ها
مسأله محوری	طرح سؤال+ آموزش مبتنی بر نیاز	۵+۱
نقادی	تضارب اندیشه+ مناظره+ آگاهی از نظرات مخالف	۶+۷+۱۰+۳
تقریر مطالب علمی	نگارش مطالب علمی+ مبتنی بر دلیل+ مستند بودن	۸+۹+۱۱
کاوشگری	فهم عمیق+ تعقل در مطالب	۱۲+۲
هدایتگری	هدایت شاگردان+ راهنمایی در روش+ برخورداری از استاد شایسته	۱۶+۱۳+۴



سرانجام پس از احصاء مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره معصومین (ع)، هر یک از مؤلفه‌ها بر اساس میزان تأثیر گذاری و نقشی که در این نظام آموزشی ایفا می‌کنند، مورد بررسی قرار گرفت. پژوهشگر با استفاده از کدگذاری انتخابی مؤلفه‌های احصاء شده را در دو دسته مؤلفه‌های مؤثر یا کلیدی و مؤلفه‌های زمینه‌ای ارائه می‌نمود. مؤلفه‌های مؤثر یا کلیدی به آن دسته از مؤلفه‌هایی اطلاق می‌شود که به میزان قابل توجهی بر تحقق نظام آموزش پژوهش محور تأثیر داشته و بیانگر این نکته هستند که متصدیان نظام آموزش پژوهش محور باید به این مؤلفه‌ها توجه حداکثری داشته باشند. مؤلفه‌های مؤثر یا کلیدی شامل مؤلفه‌های «مسأله‌محوری»، «کاوشگری» و «هدایت فراگیران» است. مؤلفه‌های زمینه‌ای نیز شامل مؤلفه‌های «نقادی»، «تقریر مطالب علمی» و «بهره‌مندی از تجربه‌ها» است. مؤلفه‌های زمینه‌ای به مؤلفه‌هایی اطلاق می‌شود که در بطن عوامل درونی و بیرونی نظام‌های آموزشی قرار دارد و به نوعی می‌تواند فرایند یادگیری را در فراگیران مورد حمایت و پشتیبانی قرار دهد. مؤلفه‌های زمینه‌ای ممکن است خارج از محیط آموزشی وجود داشته باشد. به همین دلیل بیشتر جنبه پشتیبانی و بسترسازی برای ایجاد یک نظم آموزش پژوهش محور را فراهم می‌کند و باعث تقویت و سطح این نظام می‌شوند.

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

### ۱. مسأله‌محوری

یکی از مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور، مسأله‌محوری است. رویکرد تلفیقی در نظام‌های آموزشی مبتنی بر مسأله‌هایی است که زندگی واقعی فراگیران را فرا گرفته است و فرایند آموزش مبتنی بر مسأله اجرا می‌شود. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، ص ۲۵۰) مؤلفه مسأله‌محوری بر این نکته تأکید دارد که برای ایجاد یک نظام آموزشی کارآمد و اثربخش، فراگیران باید با مسائل محیط پیرامون نیز درگیر شوند و اندیشیدن پیرامون موضوعات را از مسائل محیطی آغاز نمایند.

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

مؤلفه مسأله‌محوری بر ایند تلفیق دو مفهوم «آموزش مبتنی بر نیاز» و «طرح سؤال» می‌باشد که از منابع اسلامی احصاء شده است. در ادامه هر یک از این مفاهیم و نقش آنها در نظام آموزش پژوهش محور مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

### ۱.۱. آموزش مبتنی بر نیاز

توجه به نیازها بستر تولید و شکوفایی علم و آموزش را فراهم می‌کنند، و هر انسانی برای نائل آمدن به موفقیت علمی، باید در فرآیند آموزش، آنچه را که به آن نیاز است، کسب کند. امام علی (ع) در اهمیت این موضوع می‌فرماید: «بهترین آموختنی‌ها برای جوانان و نوجوانان چیزهایی است که در بزرگسالی به آن نیازمند می‌شوند.» (ابن ابی‌الحدید، ۱۴۰۴، ج ۲۰، ص ۳۳۳) بنابر ظاهر این روایت، نظام‌های علمی - آموزشی باید براساس نیاز افراد در جامعه برنامه‌های آموزشی را طراحی و اجرا کنند.

آموزش‌ها زمانی می‌توانند مبتنی بر نیاز باشند که مسائل موجود به خوبی مورد شناسایی قرار گیرند. در واقع آگاهی از مسائل موجود در جامعه باعث می‌شود تا فعالیت‌های علمی و آموزشی در راستای رفع نیازهای فوق دنبال شود. وقتی نظام‌های آموزشی براساس نیاز جامعه ارائه و اجرا شوند، این قابلیت را دارند که بسیاری از مسائل موجود در جامعه مورد نظر را برطرف سازند.

با مراجعه و بررسی در سیره اهل بیت (ع) درمی‌یابیم که فعالیت‌های آموزشی ایشان مبتنی بر نیازهای جامعه بوده و آنان به طور مداوم پیگیر مسائل مطرح در جامعه بودند. در این راستا بود که ابن عتیک وضعیت علمی عراق را از طریق نامه به امام صادق (ع) منتقل می‌کرد. (همان، ج ۱، ص ۱۰۰) در واقع اهل بیت (ع) به منظور پاسخ به شبهات و حل مسائل مورد نیاز مردم، ناگزیر بودند تا از اقدامات و تلاش‌های علمی انجام شده - به‌ویژه اقدامات و تلاش‌های مخالفین - آگاه شوند و متناسب با جهت‌گیری آنها فعالیت‌های علمی خود را طرح‌ریزی نمایند. با گسترش فعالیت غلات و اختلاط آموزه‌های آنان با احادیث شیعه در کوفه، امام صادق (ع) از شاگردان خود می‌خواست تا شنیده‌هایشان از ابوالخطاب را برای بررسی مطالبش بازگو کنند. (کشی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۵۷۹)

## ۱.۲. طرح سؤال

طرح سؤال و اهتمام به آن در فرایندهای آموزشی، به طور طبیعی نظام‌های آموزشی را به سمت فعالیت‌های مبتنی بر حل مسأله سوق می‌دهد، و از این طریق، مربیان و فراگیران را در یک فرایند مطلوب و کارآمد آموزشی و پژوهشی قرار می‌دهد. به همین دلیل مسأله‌محوری به عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزش پژوهش محور محسوب می‌شود.

مسأله‌محوری نقش مهمی در تقویت مهارت‌های مورد نیاز فراگیران دارد؛ زیرا فراگیران با اندیشیدن پیرامون مسائل، رویکردی فعال به آموزش پیدا می‌کنند و توأم با فراگیری دانش‌های پیشین درصدد ترکیب و تولید دانش جدید برای حل مسائل مورد نیاز جامعه برمی‌آیند. طرح سؤالات جدید منشأ ایجاد فرایندهای جدیدی در نظام آموزش می‌شود و فعالیت‌های آموزشی را ناگزیر به تعامل تنگاتنگی با پژوهش سوق می‌دهد، تا از طریق فرایندهای پژوهش علاوه بر یافتن پاسخ‌های مناسب برای سؤالات، نیازهای به وجود آمده را نیز تأمین نمایند.

اهل بیت (ع) در راستای توجه به این امر فراگیران را به پرسش‌گری برای یافتن علم و کشف مجهول ترغیب می‌کردند. امام صادق (ع) می‌فرماید: «همانا مردم هلاک شدند، چون نپرسیدند. بر در علم قفلی است که کلید آن پرسش است.» «مردم در فراخی و گشادگی نیستند، مگر این که پرسند و بفهمند.» (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۴۰)

امیرمؤمنان علی (ع) به قثم بن عباس، فرماندار شهر مکه می‌نویسد: «در بامداد و شامگاه در یک مجلس عمومی با مردم بنشین، آنان که پرسش‌های دینی دارند با پاسخ‌ها آشنا بگردان؛ ناآگاه را آموزش بده و با دانشمندان به گفت‌وگو پرداز.» (نهج البلاغه، ۱۴۱۴، نامه: ۶۷، ص ۴۵۸)

طرح سؤال، ممکن است از یک ابهام یا شبهه یا تفاوت‌ها و تغایرها در ذهن فراگیران شکل بگیرد که برآیند آن، بروز یک مسأله در ذهن فراگیران می‌شود. به عبارت دیگر افراد در صورت مواجهه با مسأله غالباً برای حل آن سؤالاتی را مطرح می‌کنند که پاسخ به آنها موجب پویایی نظام آموزشی می‌شود.

لقای اهمیت و ارزش سؤالات و پاسخ به آن به حدی بود که شیعیان برای یافتن پاسخ مناسب و حل مسائل پیچیده علمی، به مسافرت و هجرت می‌پرداختند و پاسخ آن را از امام

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور در سیره اهل بیت (ع)

معصوم (ع) دریافت می‌کردند. چنان‌که بسیاری از شیعیان مناطق مختلف هر ساله به‌ویژه ایام حج برای کسب علم به محضر امام در مدینه یا مکه، مهاجرت می‌کردند. (نجاشی، ۱۴۱۶، ص ۲۸۳) گاهی اوقات نیز برای دست‌یابی به پاسخ سؤالات خود افرادی را انتخاب می‌کردند تا آنها از امام (ع) بپرسند. امام (ع) نیز فرصتی را برای طرح سؤال و پاسخ به آنها قرار می‌دادند. ثَوْبِرِبْنِ أَبِي فَاحِخْتَه در مکه چهار هزار مسأله از سؤالات شیعیان کوفه را یادداشت کرده بود تا از امام باقر (ع) پاسخ آن‌ها را دریافت کند. (طوسی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۴۸۳) هشام‌بن حکم نیز می‌گوید: «من در منا از امام صادق (ع) پانصد سؤال درباره علم کلام پرسیدم و گفتم که آنان (عامه) چنین می‌گویند و امام در مورد هر مسأله می‌فرمودند: تو هم این‌گونه پاسخ بده.» (صفار، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۱۲۳)

طرح سؤال نقش مهمی در پویایی و توسعه دانش اهل بیت (ع) نیز داشته است؛ به طوری‌که بسیاری از روایات فقهی که امروزه در اختیار شیعیان قرار گرفته است، نتیجه سؤالاتی است که برخی افراد از امام (ع) سؤال می‌نمودند و پاسخ امام (ع) به آن، روزه‌های جدیدی از دانش را برای مکتب تشیع باز می‌نمود.

## ۲. نقادی

یکی از مؤلفه‌های مهم و تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظام آموزش پژوهش‌محور، مؤلفه نقادی است. «نقد» یکی از موضوعات مهم در مباحث علمی محسوب می‌شود؛ به طوری‌که می‌تواند به میزان قابل توجهی در رشد و توسعه دانش تأثیرگذار باشد. در واقع، نقد و بررسی، ضامن تولید و گسترش نظریات علمی است. معمولاً آن دسته از علوم و دانش‌هایی که در فضای انتقاد و نقد رشد می‌کنند، دارای قابلیت بالایی هستند؛ چراکه توانسته‌اند بر بسیاری از مخاطرات و انتقادات فائق آمده و پاسخ قابل دفاعی ارائه نمایند. دانشی که از کاتالیزور انتقادات عبور می‌نماید، بیشتر نسبت به نقاط ضعف خود آگاه می‌شود و از این طریق می‌تواند اقدامات مؤثری برای رفع نواقص بردارد. چراکه دانشی که مورد نقد قرار می‌گیرد، به کنکاش و پژوهش همه‌جانبه پیرامون موضوع مورد نظر می‌پردازد و از این طریق زمینه‌های تقویت بنیان‌های علمی خود را فراهم می‌سازد.

نظام‌های آموزش پژوهش محور بستری برای فراگیران فراهم می‌سازند تا دانش‌ها و دستاوردهای علمی را در بوته نقد قرار دهند و از این طریق بر نقاط ضعف آن آگاه شده و به تقویت نقاط مثبت آن پردازند.

مؤلفه‌ی نقادی در این پژوهش از مقایسه و مشابهت بین مفاهیم «آگاهی از نظرات مخالف»، «تضارب اندیشه» و «مناظره» انتزاع شده است. در ادامه هر یک از این مفاهیم مورد تحریر و تحلیل قرار می‌گیرند.

## ۲.۱. آگاهی از نظرات مخالف

آگاهی از نظرات مخالفان، نقش مهمی در فرایند آموزش دارد؛ زیرا درک نظرات مخالف باعث می‌شود تا فراگیران در فضای یادگیری بسته قرار نگیرند؛ بلکه علاوه بر یادگیری موضوعات علمی با دیدگاه‌های مخالف و علت آنها نیز آگاه شوند. در واقع آگاهی از نظرات مخالف باعث می‌شود تا فراگیر به طور آگاهانه و قطعی فرایند آموزش را دنبال نماید. همچنین دفاع از آراء و اندیشه‌های مطلوب و صحیح، مستلزم آگاهی از نظرات مخالفین است. به همین دلیل امام صادق (ع) گاهی از اصحاب خود درباره آراء و روش‌های استدلال فقهی اهل سنت عراق و دیگر مناطق، پرسش می‌کردند. (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۶، ص ۴۱۰) همچنین ایشان از شاگردان می‌خواستند تا شنیده‌هایشان از ابوالخطاب را برای بررسی، بازگو کنند. (کشی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۷۵۹) آگاهی از نظرات مخالف باعث می‌شود تا فراگیران در فرایندهای آموزشی منشأ اندیشه‌های نادرست را بهتر درک نمایند.

## ۲.۲. تضارب اندیشه

یکی از مفاهیمی که در شکل‌گیری مؤلفه‌ی نقادی تأثیرگذار است، موضوع تضارب اندیشه‌ها است. تضارب اندیشه‌ها می‌تواند عالی‌ترین مرحله‌ی رشد را برای فراگیران فراهم سازد. امام علی (ع) در مورد تأثیر تضارب اندیشه در پرورش و توسعه دانش می‌فرماید: «درستی اندیشه به جولان افکار است.» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص ۴۱۹) وقتی جولان در افکار رخ نماید در اینصورت چرخش و تضارب افکار رخ می‌دهد. چرخش افکار باعث می‌شود تا آراء و اندیشه‌های علمی مورد مقایسه قرار گیرند و با نقد اندیشه‌ها و افکار نادرست، زمینه بروز و تحقق افکار صحیح فراهم شود. چنانچه امیرمؤمنان علی (ع) در این خصوص می‌فرماید:

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

«نظرها و رأی‌ها را، برخی بر برخی دیگر عرضه کنید و آن‌ها را کنار هم بگذارید؛ که رأی درست این گونه پدید می‌آید.» (آمدی، ۱۴۱۰، ص ۱۵۸)

وقتی فراگیران افکار و اندیشه‌های علمی را با دیگر نظرات مورد مقایسه قرار می‌دهند، درک عمیقی از اندیشه‌های علمی به دست می‌آورند. بنابراین آن دسته از نظام‌های آموزشی که زمینه‌های تضارب اندیشه را در فرایندهای آموزش ایجاد می‌کنند، به میزان قابل توجهی زمینه‌های تولید اندیشه‌های نوین را فراهم می‌سازند.

### ۲,۳ مناظره

یکی دیگر از موضوعاتی که در شکل‌گیری مؤلفه نقادی نقش دارد، مناظره است. مناظره -های علمی موجب می‌شوند تا فراگیران به طور استدلالی فرایند آموزش را دنبال نمایند و از پذیرفتن نظریات فاقد دلیل اجتناب ورزند. وقتی نظام آموزشی مبتنی بر مناظره شکل می‌گیرد، فراگیران را ملزم می‌سازد تا از آنچه که آموخته‌اند، بتوانند دفاع کنند و سخن و نظریات خود را برای دیگران تبیین نمایند. مناظره، فراگیران را برمی‌انگیزاند تا برای حصول نتیجه مطلوب و اثبات مدعای علمی خویش از داشته‌های علمی خویش بهره جویند.

شکل‌گیری جلسات مناظره علمی به وضوح در سیره اهل بیت (ع) قابل مشاهده است. امام صادق (ع) همواره شاگردان خویش را به مناظره با دیگران دعوت می‌کرد و به آنان می‌فرمود: «با مخالفان خود احتجاج کنید و راه هدایتی را که شما بر آن هستید و راه گمراهی را که آنان بر آن هستند بر ایشان تبیین کنید.» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰، ص ۴۵۲)

امام سجاد (ع) با در نظر گرفتن اهتمام خلفا در ترویج آموزه‌های خویش، به مناظره با مخالفان می‌پرداختند و از این طریق اندیشه‌های اسلام ناب را تبیین می‌نمودند. امام صادق (ع) برخی از شاگردان خود از جمله هشام بن حکم، حُمران بن اعین و یونس را برای مناظره با مرد شامی در موضوعات مختلف دینی فرا می‌خواند. (کشی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۵۵۴) و خطاب به عبدالرحمن بن حجاج برای مناظره و بحث با مخالفان می‌فرمودند: «ای عبدالرحمن با اهل مدینه مناظره و سخنرانی کن به درستی که من دوست دارم در رجال شیعه مثل تو دیده شود.» (کشی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۷۴۱)

در نتیجه بررسی نقاط قوت و ضعف اندیشه‌ها، آگاه شدن از نظرات مخالف، تضارب اندیشه‌ها و مناظره‌های علمی، موضوعاتی هستند که نقش قابل ملاحظه‌ای در مؤلفه نقادی دارند. نقد نظریه‌های علمی در صورتی واقع بینانه و هوشمندانه تلقی می‌شود که فراگیران در فرایند آموزش با کنکاش و پژوهش، نقاط قوت و ضعف اندیشه‌ها را بررسی نمایند و از نظرات اندیشه‌های مخالف خود نیز آگاه شوند و با چرخش افکار و مناظره‌های استدلال‌گرا به مصاف نقد نظریه‌های علمی بروند. در این صورت است که فراگیرانی توانمند می‌توان پرورش داد. مؤلفه نقادی در نظام آموزش پژوهش‌محور فراگیران را به سوی کنکاش و درک بسیاری از مسائل مرتبط سوق می‌دهد و از این طریق توانمندی‌های آنها را برای مواجهه با نظریه‌های علمی شکوفا می‌سازد.

### ۳. تقریر مطالب علمی

تقریر در لغت به معنای بیان کردن، شرح دادن، تفصیل دادن، تعریف کردن و تعبیر نمودن است. (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۵، ص ۶۸۷۷) تقریر مطالب علمی، شامل شرح، تبیین و تفصیل مطالبی است که فراگیران آن را در فرایند آموزش فراگرفته‌اند. تقریر مطالب علمی می‌تواند از مصادیق این روایت شریف نبوی باشد که می‌گوید: «قیدو العلم بالکتابه». (مجلسی، ج ۵۸، ص ۱۲۴) در واقع، زمانی می‌توان دانش را در اختیار گرفت که آن را مکتوب نمود. تقریر نمودن این امکان را فراهم می‌سازد تا دانش را به راحتی در اختیار گرفت و در موقع لزوم به آن رجوع نمود. تقریر مطالب علمی می‌تواند به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم و کارآمد در تحقق نظام آموزش پژوهش‌محور محسوب شود. با توجه به اینکه تقریر شامل نگارش مطالب علمی مبتنی بر ادله و مستندات علمی است، موجب می‌شود فراگیران در فرایند آموزش، علاوه بر نگارش مطالب علمی، به مستندات آن نیز توجه نموده و هرگونه ارائه نظر علمی را بر اساس دلائل علمی ارائه و تبیین نمایند. تقریر مطالب علمی موجب می‌شود تا فراگیران منفعل نبوده، بلکه به عنوان یک کنشگر فعال در عرصه آموزش حضور یابند و علاوه بر آموزش‌های ارائه شده در صدد تکمیل و تبیین محتوای آموزش باشند.

در بررسی‌های انجام شده به روش «داده بنیاد» مفاهیم «نگارش مطالب علمی»، «مستند بودن» و «مبتنی بر دلیل بودن» در یک مفهوم جامع‌تری با عنوان «تقریر مطالب علمی» قرار گرفتند. در

ادامه هر یک از مفاهیم مؤثر بر شکل‌گیری مؤلفه‌ی تقریر مطالب علمی مورد بررسی و تبیین قرار می‌گیرد.

### ۳،۱. نگارش مطالب علمی

می‌توان گفت، آغاز حرکت نظام آموزش پژوهش محور همراه با نگارش مطالب علمی است. البته نگارش مطالبی که بتواند مخاطب را برای پاسخ‌گویی به مسائل موجود درگیر کرده و قابلیت تولید علم را داشته باشد.

نگارش مطالب علمی عامل مهمی برای تقریر مطالب علمی محسوب می‌شود. تقریر مطالب علمی نیز نقطه آغاز برای کنکاش و پژوهش در فرایندهای آموزشی محسوب می‌شود. از این رو نگارش مطالب علمی می‌تواند باعث افزایش مهارت‌های پژوهشی فراگیران در فرایندهای آموزشی شود و از این طریق بستری برای آموزش فعال و افزایش دانش آنها از طریق کنکاش و پژوهش فراهم سازد.

از منظر اهل بیت (ع) نگارش و نشر منابع و محتوای علمی موجب ارتقاء دانش و معرفت شیعیان می‌گردد. (کشی، ۱۴۰۹، ج ۱، ص ۶) اهل بیت (ع) با توصیه نسبت به نگارش مطالب علمی سعی داشتند تا فراگیران را در فرایند آموزش فعال نمایند، تا صرفاً به شنیدن اکتفا نکنند، بلکه با نگارش آن زمینه‌های تعمیق، توسعه و ترویج دانش را نیز فراهم سازند.

اهمیت نگارش و تقریر مطالب علمی در مکتب اهل بیت (ع) به اندازه‌ای است که امام حسن مجتبی (ع) می‌فرمودند: «آن که توانایی ندارد علم را روایت کند، بنویسد و در خانه‌اش نگه دارد.» (یعقوبی، بی تا، ج ۲، ص ۲۲۷؛ دارمی، ۱۳۴۹، ج ۱، ص ۱۳۰) همچنین امام صادق (ع) می‌فرمودند: «احادیث را بنویسید؛ زیرا تا ننویسید، حفظ نمی‌کنید.» «نوشته‌جات خود را محفوظ دارید که در آینده به آن نیاز پیدا می‌کنید.» «ای مفضل، بنویس و علمت را در میان دوستان منتشر ساز و چون مرگت رسید آن‌ها را به پسرانت به ارث بگذار؛ زیرا برای مردم زمان فتنه و آشوب می‌رسد، که آن هنگام جز با کتاب انس نگیرند.» (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۵۲)

توصیه‌هایی که در مورد نگارش علم و دانش در این روایات مطرح می‌شود، زمینه تبیین، تشریح و تفصیل دانش را فراهم می‌نماید؛ کما اینکه شیعیان با نگارش روایات معصومین (ع) زمینه‌های تشریح و توصیف آنها و بالتبع توسعه دانش اسلامی را فراهم ساختند. در واقع تأکید



ائمه اطهار (ع) باعث شد، شیعیان تمامی تألیفات ائمه اطهار (ع) را گردآوردی و مدوّن نمایند. (طوسی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۸۱۲؛ نجاشی، ۱۴۱۶، ص ۳۵) یکی از مهم‌ترین نتایج آن، تدوین و تولید مجموعه‌های علمی با عنوان «اصول»<sup>۱۹</sup> و «مصنفات» بود. (نجاشی، ۱۴۱۶، ص ۳۵۵) این متون به‌عنوان منابع پایه، مرجعی برای آموزش و پژوهش محسوب می‌شدند. شیعیان در مسائل به‌وجود آمده، با رجوع به این منابع و تحقیق در محتوای آن‌ها به پاسخ مسائل و نیازها می‌پرداختند.

### ۳،۲. مستند بودن

مستند بودن، گویای قطعیت صدور و اتقان محتوا از مرجع علم است. در نظام آموزشی امامیه، مستند کردن کلام به سخنان معصومین (ع) اهمیت بسزایی دارد و فراگیر باید تلاش کند تا از پذیرش موضوعات فاقد سند اجتناب نماید. در واقع، فراگیر باید بتواند مستندات دانش را مورد مطالعه، بررسی و مذاقه قرار دهد؛ زیرا در اینصورت است که می‌تواند در مسیر تولید دانش حرکت نماید. از این رو اهل بیت (ع) تلاش داشتند تا برای سخنان خود مرجع و سند ارائه کنند، و در این راستا، بهترین سند، ارجاع به کلام رسول خدا (ص) و دیگر معصومان (ع) بود. امام باقر (ع) می‌فرمودند: «هر آن‌چه نقل می‌کنیم، سند آن به رسول خدا (ص) می‌رسد.» (مفید، ۱۴۱۳، ج ۲، ص ۱۶۷) این شیوه اهل بیت (ع) بیانگر این نکته است که هر گونه تلاش علمی باید مستند باشد؛ یعنی فراگیر باید این موضوع را دریابد که برای هر گونه اظهار و ارائه نظری باید سند متقن برای آن ارائه نماید. مستند بودن مطالب، فراگیران را ملزم می‌سازد تا برای ارائه نظر و تولید دانش به‌طور روشمند عمل نموده و از پرداختن به مسائل غیرعلمی اجتناب ورزند.

### ۳،۳. مبتنی بر دلیل بودن

ارائه دلیل در فعالیت‌های علمی، موضوعی بدیهی و غیر قابل انکار است. روایاتی که در موضوع علم وارد شده است، بیانگر این نکته مهم است که عالم باید به دور از تعصب و جمود

<sup>۱۹</sup>. منظور از اصول همان اصول اربعه‌ماه می‌باشد که شامل شیعیان به آن‌ها رجوع می‌کردند. (رک: جامع

الاحادیث بروجردی، ج ۲۵، ص ۲۶)

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

باشد. کسی که روح علمی دارد، می‌داند که برای اثبات مدعای علمی خود باید ارائه دلیل نماید. بر همین اساس است که در نظام آموزش حوزه‌های علمیه این قاعد مطرح می‌شود «نحن ابناء الدلیل، نمیل حیث یمیل»؛ یعنی ما فرزند دلیل هستیم، هر جا دلیل برود دنبال آن می‌رویم. امام رضا (ع) می‌فرماید: «هر آنچه را که قرآن و سنت، صحّت آن را تأیید می‌کند، ما آن را می‌پذیریم.» (صدوق، ۱۳۹۸، ص ۱۱۳؛ طوسی، ۱۴۱۱، صص ۴۳-۴۸)

سخنان معصومین (ع) حکایت از اهمیت و جایگاه دلیل‌آوری به ویژه در بحث‌های علمی دارد. در راستای همین توجه و تأکید بر دلیل‌آوری است که عمّار خطاب به عثمان گفت: «من با حُجّت و دلیل سخن می‌گویم و به سنت پایبند می‌باشم. معلّم من [علی (ع)] این مطالب را به من تعلیم داده و من را از گزند تو حفظ کرده است.» (ثقفی، ۱۳۵۳، ج ۲، ص ۴۹۸)

اصل دلیل‌آوری، مریبان و فراگیران را ملزم می‌نماید تا نظریات علمی را مبتنی بر ادله ارائه نمایند. در این صورت چه مربی و چه فراگیر به محض مواجه شدن با دانش و دستاوردهای علمی، در پی یافتن دلیل تکاپو می‌کنند؛ که این امر موجب هدایت و تمایل آنها به عرصه‌های پژوهشی می‌شود. نتیجه اینکه ارائه دلیل در بحث‌های علمی موجب می‌شود تا نظام‌های آموزش به سوی فعالیت‌های پژوهشی رفته و نظام آموزش پژوهش محور شکل بگیرد.

## ۴. کاوشگری

کاوش در لغت به معنای جستجو، فحص، غور، تفکر و تأمل است. (معین، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۲۸۷۶) از این رو به کسی که با تفکر و تأمل، فرایند فحص و جستجو را دنبال می‌کند، کاوشگر می‌گویند. کاوشگری در واقع فرایندی هدفمند است که افراد از طریق آن سعی می‌کنند درک صحیحی از مسائل پیرامون به دست آورده و در راستای آن به تأمل، فحص و تفکر بپردازند. آنچه در فرایند کاوشگری از اهمیت بالایی برخوردار است، توانمندی افراد در تفکر و تأمل پیرامون موضوع مورد نظر است.

کاوشگری ویژگی همه انسان‌ها است. انسان‌ها در صورت مواجهه با یک مسأله و موقعیت مبهم با کاوش و جستجو سعی می‌کنند پاسخ آن را بیابند. تقویت حس کاوشگری، فراگیران را به مخاطبانی فعال تبدیل می‌سازد که در صورت رویارویی با مسائل درصدد یافتن پاسخ مناسب و مقتضی باشند. مؤلفه کاوشگری در نظام آموزش پژوهش محور فراگیرانی را پرورش می‌دهد

که نسبت به مسائل پیرامونی حساسیت نشان داده و به منظور یافتن راه حل و پاسخی مناسب برای آن تمام عزم خود را جزم نمایند. در این صورت، فراگیران صرفاً دریافت کننده دانش از مربی محسوب نشده، بلکه با کاوش در مسائل مطرح شده و یا شناسایی شده، موفق به تولید دانش و ایده‌های جدیدی می‌شوند.

مؤلفه کاوشگری، فراگیران را در موقعیت‌های کشف مسأله قرار می‌دهد تا آنها خود با مسائل به صورت مستقیم درگیر شده و برای آن چاره‌اندیشی نمایند. در این صورت، فراگیران به طور محسوس و ملموس می‌توانند جایگاه و کارکرد دانش فراگرفته شده را در محیط‌های واقعی پیرامون نظاره کنند. در واقع کاوشگری فراگیران را از فضای کتاب و مفاهیم ذهنی بیرون آورده و آنها را به طور مستقیم با موضوعات و مسائل جهان بیرونی مرتبط می‌سازد. نظام آموزش پژوهش محور با استفاده از مؤلفه کاوشگری در فرایند آموزش می‌تواند افرادی کارآمد و توانمند تربیت و پرورش نماید.

در این پژوهش مؤلفه کاوشگری به عنوان یکی از مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور از دو مفهوم «فهم عمیق» و «تعقل در مطالب» از سیره اهل بیت (ع) احصاء شده است که مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

### ۴.۱. فهم عمیق

فهم به معنای دانستن و دریافت کردن است. (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۱۱، ص ۱۷۲۴۵) عمیق نیز به معنای ژرف، دارای عمق و فرورفته می‌باشد. (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۱۱، ص ۱۶۳۶۹) بنابراین فهم عمیق به دانستنی اطلاق می‌شود که توأم با فرورفتن در کنه موضوع به دست آمده باشد.

امروزه فهم عمیقی که در فراگیران از طریق فرایندهای آموزشی ایجاد می‌شود تبدیل به یک مزیت رقابتی برای مراکز آموزشی و شخص فراگیر شده است. آنچه در نظام آموزش پژوهش محور مورد توجه است، فهمی است که با فرورفتن در دانش مورد نظر به دست آمده باشد. اهمیت این موضوع در سیره و سخنان معصومین (ع) نیز به وضوح مشهود است؛ به طوری که به مناسبت‌های مختلف نسبت به این مهم توصیه‌هایی را ارائه می‌نمودند. امیرمؤمنان علی (ع) می‌فرماید: «مردم برای نائل شدن به فهم عمیق، علم می‌آموزند.» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۸، ص ۱۷۲) این سخن بیانگر این نکته است که هرگونه فعالیت آموزشی باید به منظور ایجاد فهم

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

عمیق صورت بگیرد؛ زیرا فهم عمیق هرگز دچار تزلزل در اندیشه نمی‌شود. در صورتی که نظام‌های آموزشی توجه جدی به این مؤلفه داشته باشند و سازوکارهای تحقق آن را ایجاد نمایند، فراگیران از توانمندی‌های لازم برای کاوشگری برخوردار خواهند شد. به همین دلیل نظام‌های آموزشی با بکارگیری سازوکارهای متنوع و متفاوت درصدد هستند تا باعث تعمیق فهم فراگیران شوند.

### ۴.۲. تعقل در مطالب

در متون اسلامی تعقل یا خردورزی با مفاهیمی از قبیل «يعقلون»<sup>۲۰</sup> اشاره و توصیه می‌شود. در متون روایی امامیه، روایات زیادی از امامان شیعه (ع) درباره تشویق و ترغیب اصحاب به اندیشیدن درباره پدیده‌ها و مسائل پیرامون بشر شده است. نقش تعقل در بسیاری از آیات قرآن نیز مورد توجه قرار گرفته است. «وَ تِلْكَ الْأَمْثَالُ لِنُضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ» (عنکبوت، آیه ۴۳)

تعقل در یک موضوع، متوقف بر تفکر و حسن فهم آن می‌باشد. (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۸، ص ۱۹۶) در این راستا، لازمه دستیابی به تعقل صحیح و کارآمد در فرایند آموزش، تقویت قدرت تفکر فراگیران است. تفکر باعث می‌شود تا فراگیران برای حل مسائل و کشف مجهول دنبال دلیل باشند. (عسکری ۱۴۰۰، ص ۶۷)

تشویق به تعقل و خردورزی، اندیشمندان مسلمانان را برمی‌انگیخت تا درباره پدیده‌ها و موضوعات پیرامون از جمله شبهات وارده و حل مسائل پیچیده علمی، تفکر کنند؛ زیرا در شریعت اسلام پایه‌های مبانی دین بر عقلانیت گزاره‌های دینی استوار است. در همین راستا، شیعیان عقل را به‌عنوان ابزاری در خدمت کشف حکم فرعی از اصلی قرار می‌دادند. (مفید، ۱۴۱۴، ص ۱۴۹)

تفکر به عنوان یک سازوکار مهم برای تمییز اندیشه نیز محسوب می‌شود. در همین راستا امیرمؤمنان علی (ع) می‌فرماید: «چون حدیثی را شنیدید آن را فهم و تعقل کنید، نه بشنوید و روایت کنید که راویان علم بسیارند؛ اما به کاربرندگان آن اندک هستند.» (نهج البلاغه،

<sup>۲۰</sup> «كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ». روم: ۲۸.

حکمت ۹۴، ص ۴۸۵) زیرا بنا بر فرمایش امام صادق (ع): «با راهنمایی عقل، انسان به حقایق معارف و مقاصد دینی دست پیدا می‌کند.» (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۲۵) در واقع تفکر در مطالب را می‌توان سنگ بنای فرایندهای آموزشی برشمرد؛ زیرا هرگونه محتوایی که در فرایند آموزش از مربی به فراگیر منتقل می‌شود باید مورد تفکر و تعقل قرار گیرد. در این صورت است که ظرفیت‌ها و توانمندی‌های فراگیران در فرایند آموزش شکوفا می‌شود و قابلیت حل مسائل پیرامونی را پیدا می‌کنند.

نظام آموزش پژوهش‌محور برای تقویت و توسعه ظرفیت‌های کاوشگری و جستجو در فراگیران خود ناگزیر است آنها را افرادی اهل تفکر و تعقل تربیت نماید؛ تا با نهادینه شدن نیروی تفکر و تعقل در آنها در مصاف مسائل و مشکلات فراروی به کاوش و جستجوی کارآمد بپردازند و از این طریق، علاوه بر حل مسائل فراروی، گامی در پیشرفت دانش مورد نظر بردارند.

## ۵. هدایت‌گری

یکی از مهمترین مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور هدایت‌گر بودن نسبت به فراگیران، بجای انتقال صرف دانش و اطلاعات است. اهمیت هدایت در فرایندهای آموزشی به حدی است که موفقیت فراگیران به میزان قابل توجهی در گرو آن است. در واقع آن دسته از نظام‌های آموزشی که مربیان از توانمندی‌های لازم برای هدایت فراگیران برخوردارند، بهتر می‌توانند ایفای نقش کرده و رسالت آموزشی خود را دنبال نمایند.

هدایت‌گری در نظام‌های آموزش پژوهش‌محور به شدت متأثر از فرهنگ جامعه است. به همین دلیل برای ایجاد مؤلفه هدایت‌گری باید براساس اقتضانات فرهنگی جوامع عمل نمود. هدایت‌گری موجب می‌شود تا فراگیران در کنش‌های آموزشی فقط گیرنده دانش محسوب نشوند، بلکه فراگیران به مثابه همکار آموزشی تلقی شده که با همکاری و مشارکت آنها فرایند آموزش پژوهش‌محور شکل می‌گیرد. در واقع مؤلفه هدایت‌گری بیانگر این نکته است که در فرایند آموزش نباید صرفاً به انتقال اطلاعات در ذهن فراگیر اقدام نمود، بلکه باید با تسهیل فرایند آموزش و هدایت و نظارت بر فراگیر، فرصتی فراهم ساخت تا فراگیران در موقعیت‌های مناسب و مقتضی از اطلاعات و دانش موجود خود برای حل مسائل فراروی بهره گیرند.

## مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور در سیره اهل بیت (ع)

مؤلفه هدایت‌گری در این پژوهش حاصل برابند سه مفهوم «هدایت شاگردان»، «راهنمایی در روش» و «برخورداری از استاد شایسته» است.

### ۵.۱. هدایت شاگردان در فرایند آموزش

هدایت شاگردان، شرط لازم برای تربیت آنها محسوب می‌شود. مریدان با هدایت شاگردان سعی می‌کنند تا مسیر آموزش را برای فراگیران تسهیل نمایند. در همین راستا امامان شیعه (ع) به منظور اجتناب از وقوع شیعیان در برداشت‌های نادرست از تعالیم و حیانی، آنها را هدایت می‌نمودند تا بدین وسیله از معانی بعید و غیرمراد و آمیخته شدن برداشت فقهی آنان با رأی یا نظر شخصی برحذر باشند. (برقی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۲۰۵، ۲۱۲؛ کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۴۲) به همین منظور شیعیان همواره نظریه‌های خود را در معرض قضاوت نهایی امام معصوم (ع) قرار می‌دادند. (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، صص ۱۷۱-۱۷۴) تا از این طریق بتوانند از هدایت معصومین (ع) بهره‌مند شوند.

امام صادق (ع) در راستای نظارت بر فعالیت علمی شاگردان خود به آنان می‌فرمود: «ای حُمران، تو سخت را به دنبال حدیث می‌آوری، و مرتبط با بحث سخن می‌گویی، و به حق می‌رسی.» ای هشام‌بن سالم، تو در پی حدیث می‌گردی، ولی تشخیص نمی‌دهی، و می‌خواهی مرتبط سخن بگویی، ولی نمی‌توانی. (طوسی، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۵۶۰) این اقدام حضرت حکایت از نقش هدایت‌گری مربی برای فراگیران و شاگردانش دارد. به طوری که لازمه موفقیت شاگردان در گرو نقش هدایت‌گری یک مربی خوب و توانمند است که بتواند با هدایت شاگردان، نظام باورهای آنها را اصلاح و تقویت نماید.

### ۵.۲. راهنمایی در روش

از مهم‌ترین موضوعاتی که در آموزش‌های پژوهش‌محور همواره مورد توجه و اهتمام است، بحث روش می‌باشد. فراگیران باید بتوانند با روش صحیح و کارآمد از داده‌ها و اطلاعات به دست آمده در حل مسائل مورد نظر بهره‌گیرند. به همین دلیل مریدان نقش مهمی در این مقوله ایفا می‌کنند. مریدان در ذیل نقش هدایت‌گری خود همواره باید روش حل مسائل را برای فراگیر مشخص و روش‌های آنها را مورد ارزیابی قرار دهند.

راهنمایی در روش که از مفاهیم تشکیل‌دهنده مؤلفه هدایتگری است، به روش خاصی اشاره ندارد؛ بلکه منظور این است که مربیان در فرایند هدایت فراگیران، باید به روش استفاده از دانش آموخته شده برای حل مسائل پیرامونی نیز توجه داشته باشند، و علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات به فراگیران، روش استفاده از این دانش و محتویات آموزشی را نیز مورد ملاحظه قرار دهند.

راهنمایی در روش باعث می‌شود تا فراگیران در مصاف مسائل فراروی دریابند، چگونگی می‌توانند راهکار مناسبی برای مسائل بیابند؟ و بتوانند به‌درستی به نتیجه مطلوب دست یابند.

امیر مؤمنان علی (ع) خطاب به عبدالله بن عباس، هنگامی که او را برای گفت‌وگو با خوارج فرستاد، فرمودند: «لَا تُخَاصِمُهُمْ بِالْقُرْآنِ فَإِنَّ الْقُرْآنَ حَمَلٌ ذُو وُجُوهِ تَقُولُ وَ يَقُولُونَ ... وَلَكِنْ حَاجِبُهُمْ بِالْسُّنَّةِ فَإِنَّهُمْ لَنْ يَجِدُوا عَنْهَا مَحِيصًا» (نهج البلاغه، نامه ۷۷، ص ۷۴۲) همانطور که از این روایت مستفاد می‌شود، امام علی (ع) به طور واضح و روشن برای ابن عباس مشخص می‌کند که رمز موفقیت وی در بحث علمی با مخالفان استفاده از روشی است که ایشان توصیه می‌کنند. یکی دیگر از مصادیق راهنمایی در روش که توسط معصومین (ع) مورد توجه قرار گرفته است، رجوع به سند مطالبی است که نقل می‌شود. (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۵۲) چراکه آراء و نظریه‌های علمی باید پیراسته از هرگونه اظهار نظر شخصی بوده، بلکه مبتنی بر دلائل متقن و کافی باشد. در این راستا، فراگیران می‌آموزند که به منظور ارائه و نقل آراء و اندیشه‌های علمی مبتنی بر یک روش علمی و مقبول تلاش کنند. به همین دلیل شیعیان به منظور جلوگیری از نفوذ جعلیات و اختلاف‌های موجود در تعالیم دینی، رجوع به ثقه را مورد توجه و توصیه قرار می‌دادند.

امام کاظم (ع) نیز از انحراف شیعیانی چون سَمَاعَه بن مهران که قصد داشتند در فقه، روش قیاس را به کار ببرند، جلوگیری کرد. (کلینی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۵۷) همانطور که در این روایت مشاهده می‌شود، امام (ع) فقط به استفاده از مطالب موثق و مورد اطمینان اکتفا نمی‌نمایند، بلکه فراتر از آن، روش استفاده از مطالب علمی را نیز خاطر نشان می‌سازند.

### ۵,۳. برخورداری از استاد شایسته

بسیار روشن است که وقتی یک نظام آموزشی تغییر و تحول پیدا می‌کند، اجزاء و عناصر آن از جمله منابع انسانی آن نیز باید متناسب با آن انتخاب شوند. یکی دیگر از موضوعاتی که در شکل‌گیری مؤلفه هدایتگری نقش دارد، وجود استاد شایسته در فرایند آموزش پژوهش محور است. اگرچه همه نظام‌های آموزشی با هر رویکردی که باشند به استاد شایسته نیازمنداند، ولی در نظام آموزش پژوهش محور به دلیل نقش هدایتگری که مریبان آموزشی باید ایفا نمایند، داشتن استاد شایسته از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

نظام آموزش پژوهش محور بخاطر رویکرد تلفیقی در آموزش، مریبان و استادانی که در این نوع نظام‌ها بکار گرفته می‌شوند، باید دارای توانمندی‌ها و مهارت‌هایی باشند که باعث تمایز آنها با مریبان و استادان مورد استفاده در نظام‌های آموزش محور است.

منظور از استاد شایسته برای ایفای نقش هدایتگری، استادی است که بتواند علاوه بر اطلاعات و دانشی که به فراگیر منتقل می‌نماید، زمینه انجام فعالیت‌های پژوهشی را در فراگیران ایجاد و تقویت نماید و فراگیرانی توانمند برای حل مسائل پیرامونی تربیت نماید. در این باره رسول خدا (ص) می‌فرماید: «علم را از صاحبان آن طلب کرده و از اهلش فراگیرید.» (طوسی، ۱۴۱۴، ص ۴۸۸) آنچه از واژه اهلیت در این روایت برداشت می‌شود، این است که استاد و مربی در نظام آموزش پژوهش محور باید شایستگی‌های لازم برای ایفای نقش هدایتگری را داشته باشد.

### ۶. بهره‌مندی از تجربه‌ها

تجربه به معنای آزمون و امتحان است. (معین، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۱۰۳۰) و به مهارت و دانشی که افراد در طول زندگی به دست می‌آورند نیز تجربه گفته می‌شود. (عمید، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۵۴۱) بنابراین، تجربه به آن دسته دانش و مهارتی که به صورت آزمون و خطا در طول زندگی برای افراد به دست می‌آید اطلاق می‌شود. تجربه معمولاً در طی گذر زمان برای افراد حاصل می‌شود. به همین دلیل تجربه با تاریخ و گذشته ارتباط پیدا می‌کند. به عبارت دیگر تجربه را می‌توان دانش مربوط به گذشته دانست.



تجربه‌ها سرشار از اطلاعات مفیدی هستند که می‌توانند در حل بسیاری از مسائل مؤثر واقع شوند. براساس مبنای معرفت‌شناسی اسلامی، تجربه‌ها و تاریخ پیشینیان به عنوان بخشی از منابع معرفت در اسلام محسوب می‌شوند.<sup>۲۱</sup> به همین دلیل می‌توان به عنوان یکی از منابع مهم یادگیری در نظام‌های آموزش پژوهش‌محور مورد توجه قرار گیرند.

در نظام آموزش پژوهش‌محور به دلیل اینکه تمام فعالیت‌ها و فرایندهای یادگیری از بطن مسائل و علاقه‌مندی‌های فراگیران بر می‌خیزد، تجربه‌ها می‌توانند زمینه‌های مناسبی برای یادگیری و حل مسائل ایجاد نمایند.

مؤلفه بهره‌مندی از تجربه‌ها از دو مفهوم «دخاله دادن تجربه‌ها» و «نظر علمی مبتنی بر تجربه» ایجاد می‌شود. با توجه به اینکه این دو مفهوم قرابت بسیار نزدیکی با هم دارند توأمان مورد تحلیل و تحریر قرار می‌گیرند.

از منظر اهل بیت (ع) تجربه‌ها می‌توانند نقش مهمی در فرایند یادگیری ایفا کنند. به همین دلیل یکی از ویژگی‌های خردمندان، استفاده از تجربه‌ها برشمرده می‌شود. براساس سیره معصومین (ع) خردمند کسی است که از تجارب پند گیرد؛ زیرا براساس تجربه علمی است که انسان می‌تواند از آن نتیجه مناسبی را اخذ نماید. (صدوق، ۱۴۰۴، ج ۴، ص ۳۸۸) امام علی (ع) در خصوص نقش تجربه‌ها در یادگیری می‌فرماید: «اگر تجربه در میان نباشند، راه‌های کشف حقیقت کور و نابود می‌شوند؛ در هر تجربه‌ای دانش تازه‌ای بدست می‌آید. (کراجکی، ۱۴۱۰، ج ۱، ص ۳۶۷) با توجه به این روایت، پایه کشف برخی از علوم و دانش‌ها بر تجربه استوار است. از این رو تجربه می‌تواند به عنوان پایه پیشرفت برخی از علوم و دانش بشری محسوب شود. تجربه‌های افراد در فرایند نظام آموزشی قوانین پیش‌آموخته علمی را عمق و وسعت بیشتری می‌بخشد و از آمیختن آنها می‌توان به نظریه‌های جدیدی دست یافت. امیرمؤمنان علی (ع) درباره اهمیت و نقش تجربه‌ها در نظریات علمی می‌فرماید: «ارزش اندیشه هر انسانی وابسته به مقدار تجاربی است که در خزانه فکر خود اندوخته است.» (لیثی، ۱۳۶۷، ص ۲۶۹)

---

<sup>۲۱</sup>. برخی از اندیشمندان مسلمان منابع و شیوه‌های معرفت را به معرفت حصولی و حضوری تقسیم می‌نمایند و در ذیل معرفت حصولی ابزارهای حس، خیال و عقل را به عنوان ابزارهای اصلی و استدلال، تجربه، مرجعیت و تواتر را نیز از راه‌های فرعی معرفت برمی‌شمارند. (رک: مصباح یزدی، ۱۳۹۱، صص ۹۷-۱۰۲)

## نتایج بحث

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، تحقق یک نظام آموزش پژوهش محور بر اساس سیره معصومین (ع) دارای دو دسته مؤلفه است که هر یک در جای خود اهمیت بسزایی دارد. مؤلفه-های کلیدی نظام آموزش پژوهش محور که به عنوان ارکان مهم و حیاتی برای ایجاد و تداوم یک نظام به شمار می‌رود، شامل مؤلفه‌های مسأله‌محوری، کاوشگری و هدایتگری است که هر یک نقش مهمی در فرایند یادگیری در نظام آموزش پژوهش محور ایفا می‌کنند.

در نظام آموزش پژوهش محور، آموزش با محیط پیرامون تلفیق می‌شود؛ به این صورت که موضوع و محتوای آموزش عمدتاً برآمده از مسائل و معضلاتی است که در محیط بیرونی وجود دارد. به همین دلیل نظام‌های آموزش پژوهش محور تمام تلاش و سعی خود را در این بکار می‌گیرند که تعامل سازنده‌ای با محیط بیرون برقرار سازند؛ زیرا بر این نکته واقفند که فعالیت‌هایی که در مراکز آموزشی صورت می‌گیرد، باید مطابق با نیازهای بیرونی و برآمده از مسائل محیطی باشد. در نظام آموزش پژوهش محور، چون سنگ بنای آن بر حل مسائل محیطی قرار گرفته است، ناگزیر است تا در فرایندهای آموزش، مهارت کاوشگری را در فراگیران خود مورد توجه قرار دهد؛ از این رو تمام برنامه‌ها، سیاست‌ها و اقداماتی که در این نوع از نظام‌های آموزش دنبال می‌شود، مبتنی بر مؤلفه کاوشگری صورت می‌گیرد.

نظام آموزش پژوهش محور به منظور تقویت فراگیران برای حل مسائل از طریق کاوشگری، نیازمند مربیانی هست که بتوانند نقش هدایتگری مطلوب را ایفا نمایند. هدایتگری نقش مهمی در شکوفاسازی خلاقیت فراگیران در فرایند کاوش و حل مسأله ایفا می‌نماید.

نظام‌های آموزشی که درصدد ایجاد یک نظام آموزش پژوهش محور هستند، قبل از هر اقدامی باید تلاش کنند تا مقدمات تحقق این سه مؤلفه (مسأله‌محوری، کاوشگری و هدایتگری) را در مراکز آموزشی ایجاد و دنبال کنند.

از سوی دیگر سه مؤلفه‌ی نقادی، تقریر مطالب علمی و بهره‌مندی از تجربه‌ها، مؤلفه‌هایی هستند که به عنوان مؤلفه‌های زمینه‌ای می‌توانند فرایندهای آموزش پژوهش محور را پشتیبانی و تقویت نمایند. مؤلفه‌های زمینه‌ای ممکن است توسط سایر مراکز و افراد از بیرون فراهم شود. متولیان مراکز آموزشی که درصدد ایجاد نظام آموزش پژوهش محور هستند، نمی‌توانند مؤلفه-

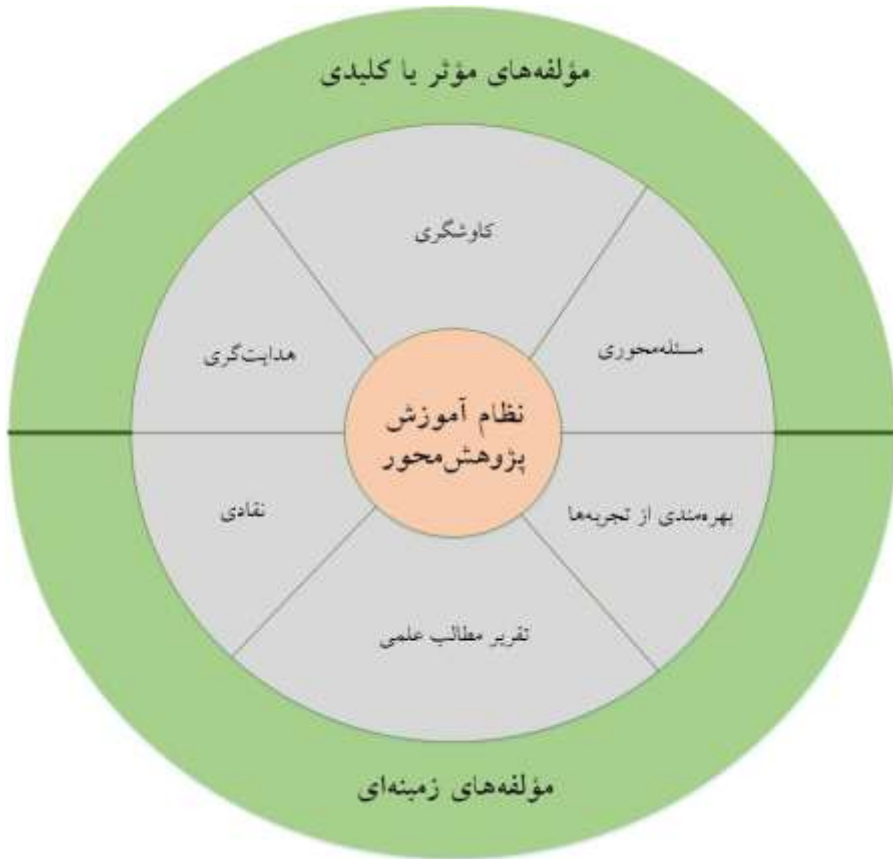
های زمینه‌ای را نادیده انگارند؛ بلکه باید تلاش کنند تا با تمرکز بر این مؤلفه‌ها از ظرفیت‌های آنها بهره‌برداری نمایند.

مؤلفه نقادی، زمینه بررسی نقاط قوت و ضعف خروجی‌های یک نظام آموزش پژوهش‌محور را فراهم می‌سازد و برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی را به سوی تضارب افکار سوق می‌دهد. به همین دلیل از کرسی‌های مناظره و نقد استقبال می‌کند.

مؤلفه تقریر مطالب علمی نیز به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور بر این نکته تأکید دارد که باید تلاش جدی برای تثبیت و ضبط دستاوردهای علمی دیگران صورت بگیرد و در موقعیت‌های مناسب با استفاده از مطالب علمی تقریر یافته و تلفیق اندیشه‌های جدید، زمینه توسعه دانش و حل مسائل محیط پیرامون را فراهم نمود. در این مؤلفه، مستند و مبتنی بر دلیل بودن مطالب، باعث می‌شود تا دانش و مهارت به طور متقن و مستند در فرایند یادگیری جریان یابد. افزون بر این مؤلفه، تقریر مطالب علمی باعث می‌شود تا دانش همیشه در جریان باشد و زمینه بهره‌برداری دیگران نیز از آن مهیا شود.

مؤلفه بهره‌مندی از تجربه‌ها با استفاده از دانش ضمنی فراگیران و مربیان، زمینه خلاقیت را در مراکز آموزشی تسهیل می‌نماید، و منابع انسانی را به مثابه دانشورانی تلقی می‌کند که هر کدام دارای تجربیات ارزشمندی هستند که این تجربیات می‌تواند تأثیرات مطلوبی بر فرایند یادگیری و حل مسائل مورد نیاز داشته باشند.

مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور در سیره اهل بیت (ع)



مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش‌محور

## پیشنهادات

نگارنده، برخی موضوعات مرتبط با موضوع پژوهش مذکور را برای پژوهشگران علاقمند در این حوزه پیشنهاد می‌نماید:

- راهبردهای نظام آموزش پژوهش محور.
- بررسی تطبیقی روش آموزش پژوهش محور با روش سامرائی.
- شیوه‌های استقرار نظام آموزش پژوهش محور در حوزه‌های علمیه.

## محدودیت‌ها

برخی از مهمترین محدودیت‌های موجود در فرایند این پژوهش در ذیل ارائه می‌شود:

- فقدان یک تعریف جامع و مشخص از آموزش پژوهش محور.
- مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است، نسبت به سایر موضوعات پژوهشی به میزان قابل توجهی اندک است. به ویژه اینکه هیچ مطالعه و پژوهشی در مورد نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع) تاکنون انجام نشده است.
- فقدان یک چارچوب مفهومی در مورد نظام‌های آموزش پژوهش محور. به همین دلیل پژوهشگر در این پژوهش سعی کرد تا با استفاده از روش داده بنیاد به تدوین یک الگوی مفهومی اقدام نماید.

## منابع:

- (۱) ابن ابی الحدید، عبدالحمید بن هبة الله، شرح نهج البلاغه، قم، مرعشی النجفی، چاپ اول، ۱۴۰۴ق.
- (۲) ابن بابویه قمی، محمد بن علی، التوحید، قم، جامعه مدرسین، چاپ اول، ۱۳۹۸ق.
- (۳) \_\_\_\_\_، عیون أخبار الرضا (ع)، تهران، جهان، چاپ اول، ۱۳۷۸ق.
- (۴) \_\_\_\_\_، من لایحضره الفقیه، قم، جامعه مدرسین، چاپ دوم، ۱۴۰۴ق.
- (۵) ابن شهر آشوب، محمد بن علی، معالم العلماء، قم، نجف، حیدریه، چاپ دوم، ۱۳۸۰ق.
- (۶) ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، تحف العقول، قم، جامعه مدرسین، ۱۴۰۴.

مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

- (۷) ابن منظور، محمد بن مکرم، لسان العرب، بیروت، دار الفکر للطباعه و النشر و التوزیع دار صادر، ۱۴۱۴ ق.
- (۸) برقی، احمد بن محمد بن خالد، المحاسن، قم، دارالکتب الاسلامیه، چاپ دوم، ۱۳۷۱ ق.
- (۹) تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، غررالحکم و دررالکلم، قم، چاپ دوم، دارالکتاب الإسلامی، ۱۴۱۰ ق.
- (۱۰) ثقفی، ابراهیم بن محمد، الغارات، تحقیق جلال‌الدین حسینی ارموی، تهران، انجمن آثار ملی، ۱۳۵۳ ش.
- (۱۱) خورسندی طاسکوه، علی، گفتمان میان رشته‌ای دانش: گونه شناسی، مبانی نظری و خط‌مشی‌هایی برای عمل در آموزش عالی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
- (۱۲) دارمی، عبدالله بن عبدالرحمن، السنن، دمشق، مطبعه الاعتدال، چاپ اول، ۱۳۴۹ ق.
- (۱۳) دهخدا، علی اکبر، لغت‌نامه، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.
- (۱۴) سیدرضی موسوی، محمد بن حسین، نهج‌البلاغه، ترجمه حسین انصاریان، قم، هجرت، چاپ اول، ۱۴۱۴ ق.
- (۱۵) شجاع نوری، فروغ الصباح؛ شکری، فرزانه؛ مقایسه تأثیر سه روش آموزشی: (پژوهش محور، آموزش محور و آموزش-پژوهش محور) بر مهارت‌های طلبه‌های حوزه‌های علمیه خواهران، فصلنامه روان شناسی تربیتی، شماره ۳۰، ۱۳۹۲، صص ۱۰۷-۱۲۶.
- (۱۶) صفار، محمد بن حسن، بصائرالدرجات فی فضائل آل محمد (ص)، قم، مرعشی نجفی، چاپ دوم، ۱۴۰۴ ق.
- (۱۷) طباطبائی، محمد حسین، تفسیر المیزان، دفتر انتشارات اسلامی (وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم)، قم، پنجم، ۱۳۷۴.
- (۱۸) عسکری، حسن بن عبدالله، الفروق فی اللغة، بیروت، دارالآفاق الجدیده، ۱۴۰۰.
- (۱۹) کشی، محمد بن عمر، اختیار معرفه الرجال، قم، مؤسسه آل‌البیت، ۱۳۶۳.
- (۲۰) طوسی، محمد بن حسن، الامالی، قم، دارالثقافه، چاپ اول، ۱۴۱۴ ق.

- (۲۱) \_\_\_\_\_ الغیبه، قم، دارالمعارف الإسلامیه، چاپ اول، ۱۴۱۱ق.
- (۲۲) عبدالمحمدی، حسین، درآمدی بر سیره اهل بیت (ع)، قم، جامعه المصطفی (ص)، ۱۳۸۹.
- (۲۳) عمید، حسن، فرهنگ فارسی، تهران، انتشارات امیر کبیر، ۱۳۸۷.
- (۲۴) فلیک، اووه، درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی، ۱۳۸۸.
- (۲۵) کلینی، محمدبن یعقوب، الکافی، تحقیق علی اکبر غفاری، تهران، دارالکتب الإسلامیه، چاپ چهارم، ۱۴۰۴ق.
- (۲۶) کراجکی، محمدبن علی، کنز الفوائد، قم، دارالذخائر، قم، چاپ اول، ۱۴۱۰ق.
- (۲۷) لثی واسطی، علی بن محمد، عیون الحکم و المواعظ، قم، دارالحدیث، چاپ اول، ۱۳۶۷ش.
- (۲۸) مجلسی، محمدباقر، بحار الأنوار الجامعه لدرر أخبار الأئمه الأطهار (ع)، بیروت، داراحیاء التراث العربی، چاپ دوم، ۱۴۰۳ق.
- (۲۹) محمدپور، احمد، روش تحقیق کیفی ضد روش، تهران، انتشارات جامعه شناسان، ۱۳۹۲.
- (۳۰) مصباح یزدی، محمد تقی و گروهی از نویسندگان، فلسفه تعلیم و تربیت در اسلام، انتشارات مدرسه، چاپ دوم، ۱۳۹۱.
- (۳۱) مصطفوی، حسن، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران، ۱۳۶۸.
- (۳۲) معین، محمد، فرهنگ فارسی، تهران، انتشارات امیر کبیر، ۱۳۸۸.
- (۳۳) مفید، محمدبن محمدبن نعمان، الإرشاد فی معرفه حجج الله علی العباد، قم، کنگره شیخ مفید، چاپ اول، ۱۴۱۳ق.
- (۳۴) \_\_\_\_\_ تصحیح اعتقادات الإمامیه، قم، کنگره شیخ مفید، چاپ دوم، ۱۴۱۴ق.
- (۳۵) نجاشی، احمدبن علی، فهرست اسماء مصنفی الشیعه المشتهر بالرجال، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، چاپ پنجم ۱۴۱۶ق.

مؤلفه‌های نظام آموزش پژوهش محور در سیره اهل بیت (ع)

۳۶) هلالیان، سعید، آموزش پژوهش محور ضرورت‌ها چیستی و چگونگی، نشریه رهنامه

پژوهش، سال اول، پائیز ۱۳۸۸، صص ۳۱-۳۶.

۳۷) هینز، استیون، رویکرد تفکر سیستمی، ترجمه رشید اصلانی، تهران، نشر نی، ۱۳۸۷.

۳۸) یعقوبی، احمد بن ابی‌واضح، التاریخ، بیروت، دارصادر، بی‌تا.

۳۹) Carolyn Haynes, Innovations in Interdisciplinary Teaching:  
(American Council on Education Oryx Press Series on  
Higher Education) , AMERICAN COUNCIL ON  
EDUCATION ORYX PRESS, ۲۰۰۲.



## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

رضا فخاری\*

**چکیده:** پژوهش محوری از رویکردهای فعال و فرآیندمحور آموزش است. در این رویکرد، فراگیران به دنبال کشف و حل مسأله هستند. در فرایند آن از شیوه‌های کاوشگری، تفکر و مباحثه گروهی استفاده می‌شود و معلم صرفاً تسهیل‌کننده فرایند یادگیری است. این رویکرد آموزشی که در ادبیات دینی ما «تعلیم و تعلم همراه با تفقه، تفکر و درایه» شناخته می‌شود، همواره مبنای تعلیم و تربیت حوزه‌های علمیه، بخصوص در مرحله نهایی آموزشی حوزه علمیه، یعنی «درس خارج» بوده است. در این مرحله آموزشی، فرایندها، اصول و روش‌شناسی اجتهاد به طلاب آموزش داده می‌شود. شاخص مطلوب آن را می‌توان در الگوی «سامرابی» مشاهده کرد. در این مقاله، دروس خارج حوزه‌های علمیه، متناظر با مؤلفه‌های الگوی آموزش پژوهش محور، در ۵ محور (مبانی، اهداف، برنامه‌ها، عوامل اجرایی و شرایط و امکانات) مورد بررسی کیفی قرار گرفته و کاستی‌ها و بایسته‌های آن با استناد به دیدگاه‌های چند تن از فقهای اجتماعی معاصر، مورد بازخوانی قرار گرفته است. بررسی‌ها حاکی از آن است، هرچند اساس دروس خارج حوزه‌های علمیه بر پایه پژوهش محوری و تفقه بنیان نهاده شده است، و چه به لحاظ قدمت و چه به لحاظ مبانی، پیش‌روتر از الگوی آموزش پژوهش محور مطرح در نظامات جدید آموزشی محسوب می‌گردد؛ اما به دلیل شرایط تاریخی، آسیب‌هایی به این روش ناب حوزوی وارد آمده است که ایستایی روش‌ها و اصول استنباط، فردگرایی و جزءنگری، رویکرد غیرمشارکتی در بحث، عدم سواد اطلاعاتی، تربیت مجتهد مدرسه‌ای و تئوریک، کلاس‌ها س خطابه‌ای و منبری، عدم امکانات و تجهیزات تخصصی، از جمله کاستی‌های آنهاست. و در مقابل، طلبه‌محوری، مشارکت در بحث به جای رویکرد انفعالی، پویایی در روش استنباط، توجه به واقعیت خارجی و بهره‌گیری از رویکرد مسأله‌محور، تربیت مجتهد جامع، تولید نظریه، داشتن سواد اطلاعاتی و به کارگیری تجهیزات تخصصی از جمله بایسته‌های پژوهش محوری دروس خارج تلقی می‌شود.

**واژگان کلیدی:** آموزش پژوهش محور، نظام آموزشی، اجتهاد، برنامه درسی، درس خارج.

\* دانش‌آموخته حوزوی و کارشناس ارشد نظارت و ارزیابی پژوهشی حوزه‌های علمیه

## تبیین مسأله

امروزه آموزش مهارت‌های تفکر و استدلال در فرایندهای آموزشی، بجای حافظه‌مداری و انتقال صرف اطلاعات، از دغدغه‌های اصلی نظامات آموزشی محسوب می‌شود. منشأ این دغدغه عبارت است از: ۱. فراوانی و تکثر اطلاعات حاصل از رشد و توسعه علم و اطلاعات؛ به طوری که امکان ثبت و ضبط این حجم از اطلاعات توسط فرد را ناممکن کرده است؛ ۲. ناکارآمدی و عدم جاذبه و کسالت‌آوری روش‌های انتقالی علم؛ ۳. عدم تطابق آموزه‌های رویکردهای رایج آموزشی با مبانی معرفتی و فلسفی نحله‌های جدید. از این رو، متخصصان علم تعلیم و تربیت را وا داشته که به طرح الگوهای نوینی برای فرایندهای کسب علم و دانش فکر کنند، که آموزش پژوهش محور یکی از آن الگوهاست.

هرچند تاریخچه مطالعات آموزش پژوهش محور به صورت آکادمیک و مضبوط به تحقیقات اخیر دانشمندان غربی برمی‌گردد، اما ریشه‌های اصلی آن را می‌توان در کلام اندیشمندان قدیم و تعالیم بزرگان دین مشاهده کرد. تأثیر این تعالیم را می‌توان در ساخت نظام آموزشی حوزه‌های علمیه، بخصوص در مرحله نهایی آن، یعنی «درس خارج» مشاهده کرد که هدف آن آموزش فرایندها، اصول و روش‌شناسی اجتهاد به طلاب است. نمود بارز و مشهودتر آن را می‌توان در سبک درسی که به «سامرایی» معروف است، پی گرفت. سابقه این روش آموزشی در پیشینه آموزشی حوزه، حکایت از دقت و پیش‌رو بودن نظام آموزشی حوزه علمیه در بین نظامات آموزشی دیگر دارد.

در این الگوی آموزشی، «یادگیرنده» شخص فعالی است که دائماً از طریق پژوهش و تفکر به تولید اندیشه و حل مسئله می‌پردازد. در این الگو، علاوه بر کسب دانش، فهم و تحلیل موضوع، مهارت فرایندهای تحقیق، جستجوگری و روحیه همکاری مورد توجه قرار می‌گیرد.

مسئله اصلی در پژوهش حاضر این است که علی‌رغم پژوهش محوری و مجتهدپروری الگوی آموزشی حوزه‌های علمیه، چرا گفتمان پژوهش محوری در نظام آموزشی حوزه‌ها در شرایط فعلی به عنوان یک امر ضروری مطرح می‌گردد؟ (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، ۱۳۹۶) چرایی این مسأله را باید در میزان تطابق فرایندهای علمی و آموزشی حوزه با روندهای رو به رشد زمانه جستجو کرد. آیا می‌توان ادعا کرد که نظام آموزشی حوزه، در

موازنه با نظامات علمی دیگر، در آشنا کردن فراگیران با مسائل جدید و تربیت نیروهای با مهارت پژوهشگری و تفکر خلاق و آماده و پاسخگو به مسائل نوشونده، همچنان از پویایی لازم برخوردار است؟

بخشی از این مسأله مربوط به برنامه‌های درسی قبل از دروس خارج حوزه‌های علمیه است؛ از این حیث که در این مراحل و برنامه‌ها، چقدر عنصر مسئله‌محوری و کارکردگرایی در محتوای دروس لحاظ گردیده است؟ بخش مهم‌تر آن به فرایندهای دروس خارج حوزه‌های علمیه به عنوان مصداق بارز آموزش به شیوه پژوهش‌محور و دروازه اصلی ورود به عرصه پژوهش و تربیت پژوهشگر مربوط می‌شود.

قصدهای ما در این پژوهش، این مرحله از نظام آموزشی حوزه را محور بحث قرار داده و آن را از حیث استانداردهای پژوهش‌محوری - متناظر با هر یک از محورها و عناصر اصلی الگوی آموزشی پژوهش‌محور مطرح در نظامات آموزشی - مورد مطالعه و سنجش قرار دهیم. سؤال اصلی این است که مؤلفه‌های اصلی پژوهش‌محوری و آنچه یک درس خارج را به سمت پژوهش‌محوری سوق می‌دهد چیست؟ و اکنون در چه وضعی قرار دارد؟ و راه‌حل‌های رسیدن به استانداردهای آن چیست؟

## روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی است. ابتدا مفهوم آموزش پژوهش - محور و جایگاه آن در نظام آموزشی حوزه بیان می‌گردد؛ آنگاه در یک مطالعه تطبیقی، تمایزات و اشتراکات الگوی آموزش پژوهش‌محور و درس خارج حوزه‌های علمیه، در هر یک از عناصر و مؤلفه‌های متناظر، مورد بررسی قرار گرفته و سپس کاستی‌ها، موانع و بایسته‌های پژوهش‌محوری دروس خارج مورد بازخوانی قرار می‌گیرد. در بررسی بایسته‌ها و کاستی‌ها، به دیدگاه‌های برخی اندیشمندان اجتماعی حوزه، مانند شهید صدر (ره)، امام خمینی (ره) و آیت - الله خامنه‌ای (حفظه‌الله) درباره روندهای تعلیم و تحقیق در حوزه استناد شده است. در پایان، الگوی بایسته و استاندارد از پژوهش‌محوری بر اساس دیدگاه این بزرگواران و نیز تحلیل منطقی برای دروس خارج حوزه‌های علمیه ارائه شده است. مجال و هدف این پژوهش،

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

برشمردن تمامی ویژگی‌های مثبت دروس خارج به‌لحاظ پژوهش محوری نبوده، بلکه تأکید بر شناسایی خلأها و کاستی‌ها و معرفی بایسته‌های جبران‌کننده این خلأها بوده است.

### آموزش پژوهش محور

رویکرد پژوهش محور از رویکردهای فعال، فرایندمحور و تلفیقی آموزش است. «در این رویکرد، موضوعات درسی به صورت مسأله مطرح می‌شود و دانش‌آموزان به دنبال کشف مفاهیم و راه‌حل‌های مسأله هستند. در فرایند آن از شیوه‌هایی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش و استدلال استفاده می‌شود. کشف مفاهیم به صورت گروهی یا فردی به عهده دانش‌آموزان است، به دانش‌آموزان آزادی و فرصت تصمیم‌گیری داده می‌شود تا نحوه یادگیری را تمرین کنند، به جای نتیجه، تأکید بر فرآیند یادگیری است و معلم صرفاً تسهیل‌کننده است و وسایل و امکانات را فراهم می‌کند.» (صادقی بجد و احمدی درمیان، ۱۳۹۲)

«در رویکرد پژوهش محور، علوم را باید به همان شیوه‌ای که دانشمندان آنها را تولید کرده‌اند، آموخت. بنابراین دانش‌آموزان در جریان یادگیری علوم به جای دریافت مستقیم حقایق علمی با فرایند تولید علم آشنا می‌شوند.» (شواب، ۱۹۹۶؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

### درس خارج حوزه‌های علمیه

درس خارج، عالی‌ترین سطح دروس حوزه علمیه است. این دوره به صورت سنتی، پس از طی دو دوره مقدمات و سطح آغاز می‌شود. درس خارج، کانون ارائه آخرین دستاوردهای علمی استادان و نیز فرصتی برای آموختن روش اجتهاد و ورزیده شدن در آن است. درس خارج را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «ارائه استدلالی درس، بدون تکیه بر متن خاص.» در این درس، استاد نظرات مختلف درباره موضوع مورد بحث را مطرح می‌کند و ادله آن را بازگو و نقد می‌نماید و در آخر نظر خود را ارائه می‌دهد. (پایگاه الکترونیکی تقریر؛ [www.taghrir.ir](http://www.taghrir.ir))

هرچند دروس خارج حوزه‌های علمیه با هدف آموزش روش استنباط و تحقیق برگزار می‌شود، و ذاتاً دارای صبغه پژوهشی بوده و پژوهش محوری در فرایندهای آن لحاظ شده است؛ اما همه سبک‌های این دروس، یکسان نبوده، بلکه به لحاظ روشی تفاوت‌هایی با هم دارند. بدین معنا که برخی سبک‌ها به استانداردهای پژوهش محوری نزدیک‌تر از بقیه‌اند. اوج پژوهش -

محوری دروس خارج را می‌توان در «سبک سامرایی» مشاهده کرد. با این حال می‌توان قدر متیقن و شاخص‌های حداقلی از ویژگی‌های دروس خارج حوزه علمیه را با رویکرد پژوهش-محوری ارائه کرد.

شایان ذکر است، هرچند دروس خارج در حوزه‌های علمیه به فقه و اصول فقه خلاصه نمی‌شود، اما غلبه کاربرد این اصطلاح بر فقه و اصول است. بنابراین در این پژوهش، نگاه و تأکید بر وضعیت‌شناسی دروس خارج این دو علم است؛ هرچند مطالب گفته شده به سایر علوم نیز قابل تعمیم است.

### آموزش پژوهش‌محور در نظام علمی حوزه‌های علمیه

در صدر اسلام، اهل سنت برخلاف شیعه، با اجتهاد و تفکر بر آیات و روایات مخالفت می‌ورزیدند و به نقل حدیث تمسک و اکتفا می‌کردند؛ اما در گذر زمان به دلیل ضرورت‌های اجتماعی تسلیم اصل اجتهاد و درایت در روایت شدند. در برخی از ازمه، اجتهاد و روش اجتهادی در فقه شیعه نیز با ظهور مکتب اخباری‌گری کم‌رنگ شد. اخباریان با محوریت‌بخشی به روایات به عنوان منبع استنباط و با نفی اجتهاد مصطلح اصولیان، مدعی فهم قطعی دین بر این اساس بودند؛ (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، فرهنگ واژگان پژوهشی، ۱۳۹۷) اما در مدت کوتاهی دوباره راه تجدید حیات مداوم خویش را یافت. به طوری که می‌توان گفت، فقه شیعه در طول حیات خود، همواره بر مبنای اجتهادگرایی و کوشش برای فهم و درایت دین استوار بوده است. به تعبیر آیت الله خامنه‌ای: «فقه ما، فقهی است که ... [دارای] روش استدلالی قوی و منطقی است، یعنی رد فروع به اصول...؛ همانی که ما به آن می‌گوییم طریقه اجتهاد و استنباط. این، محکم و متقن است. هیچ فقهی از فقه‌های اسلامی، به این استحکام نیست. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۶۴/۸/۲۹)

واژه «اجتهاد» مترادف واژه «تفقه» به معنی فهم و دانستن با دقت و شناخت عمیق است. (مسجدسرای، ۱۳۹۱، ص ۴۵۷) که جهد و کوشش فراوان را نیز به همراه دارد. فلسفه اجتهاد در حقیقت کلید و راز پویایی شریعت و جلوگیری آن از انجماد و ایستایی است. اجتهاد روشی

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

است که بر اساس اصول اساسی شریعت، به تطبیق فروع بر این اصول می‌پردازد،<sup>۱</sup> و نقش زمان و مکان را در آن منظور می‌کند. به عبارت دیگر اجتهاد با اندیشه‌ورزی و فهم درست شریعت از یک سو و شناخت موضوعات جدید و تطبیق آن به شریعت، بدون خروج از شالوده‌ها و اصول اساسی‌اش از سوی دیگر، دین را روزآمد می‌نماید.

نظام آموزشی حوزه، نظامی اجتهادمحور بوده و به گونه‌ای برنامه‌ریزی شده است که هدف نهایی آن تربیت مجتهد و فقیه باشد. بنابراین، در این نظام آموزشی، نقل‌گرایی و آموزش و انتقال صرف دانش هیچ‌گاه به تنهایی مد نظر نبوده، بلکه همواره یک هدف عالی‌تری چون کسب مهارت‌های فهم دین را دنبال می‌کند.

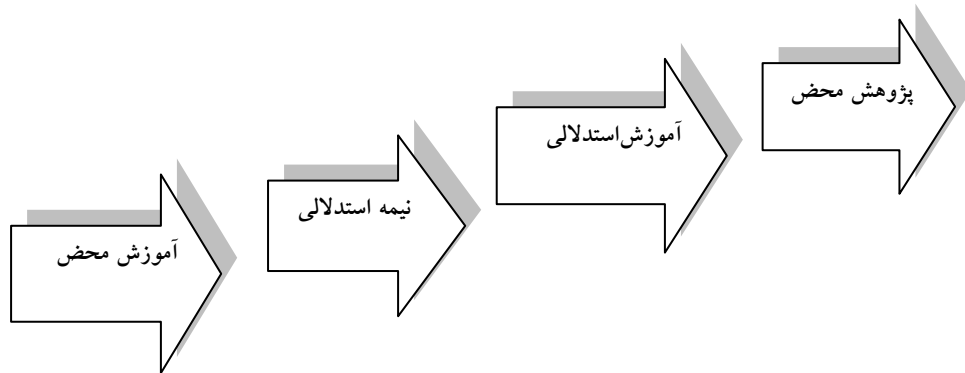
منطق روندهای علمی حوزه بدین گونه هست که ابتدا با آموزش محض (انتقالی) شروع می‌شود. در این مرحله مبادی و مقدمات علوم اسلامی و علوم ابزاری به صورت انتقالی آموزش داده می‌شود؛ فقه در این مرحله به صورت فتوایی بیان می‌شود. سپس وارد مرحله آموزش نیمه استدلالی (نیمه پژوهشی) می‌گردد. در این مرحله، علوم اسلامی همراه با دیدگاه‌ها و بیان استدلال‌های مختلف علما بیان می‌شود. هدف در این مرحله، آشنایی با دیدگاه‌ها و ورزیدگی فکری طلبه به لحاظ تفکر و استدلال‌ورزی است. در این مرحله، فراگیر با نظریات، اقوال و تعاریف مختلف مواجه است و صرفاً تماشاگر صحنه‌هایی از فرایندهای پژوهش بوده و استدلال‌ها به نهایت و نتیجه نهایی نمی‌رسد و از طلبه درخواست کار پژوهشی و تفحص ادله و دیدگاه صاحب‌نظران معاصر و ارائه نظریه مختار نمی‌شود. مرحله سوم، آموزش استدلالی (آموزش مبتنی بر پژوهش) است. در این مرحله، آموزش و پژوهش تلفیق شده و آموزش کاملاً صبغه پژوهشی می‌گیرد، و فراگیر گام به گام تمامی مراحل یک پژوهش را همراه با استاد طی می‌کند. (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۷) در واقع دروس خارج از طرفی ادامه فرایند آموزش است و از مؤلفه‌های یک کلاس درس (یاددهی - یادگیری) برخوردار است، و از طرفی فرایندهای پژوهش و روش تحقیق در این مرحله به صورت عملی و در ضمن حل یک مسئله پی گرفته می‌شود. به عبارت دیگر درس خارج به مثابه یک کارگاه

---

<sup>۱</sup>. «علینا القاء الاصول و علیکم بالتفریع» (شیخ حر عاملی، وسائل الشیعه، ج ۱۸، صص ۴۰ - ۴۱، الباب ۶ من

أبواب صفات القاضی، ح ۵۲)

آموزشی است که فرایند تولید و به نتیجه رسیدن یک محصول را از ابتدا تا انتها نشان می‌دهد. مرحله نهایی ورود به عرصه پژوهش محض است.



شمای رابطه آموزش و پژوهش در نظام علمی حوزه‌های علمیه

## ویژگی‌های پژوهش محوری دروس خارج

اکنون به بررسی مؤلفه‌های پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه، متناظر با هر یک از مؤلفه‌های الگوی آموزش پژوهش محور مطرح در نظامات آموزشی می‌پردازیم.

### یک. به لحاظ مبانی شناخت‌شناسی

یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در الگوی آموزشی پژوهش محور، مبانی معرفت‌شناسی است. «معرفت‌شناسی یا شناخت‌شناسی عبارت است از علمی که درباره شناخت‌های انسانی و ارزشیابی انواع و تعیین ملاک صحت و خطای آنها بحث می‌کند.» (مصباح یزدی، ۱۳۶۴، ج ۱، صص ۱۳۶-۱۳۷؛ نقل در: سلیمانی، ۱۳۸۸، ص ۲۲۹)

شناخت‌شنان را در یک تقسیم‌بندی به دو گروه واقع‌گرا و نسبی‌گرا تقسیم می‌کنند. در گذشته سیستم‌های آموزشی بر پایه مبانی واقع‌گرایی استوار بود. علم در این نگاه، عبارت بود از واقعیت‌های خارجی و دست‌یافتنی که می‌توان با روش‌های علمی بدان دست یافت و به همان صورت به دیگران منتقل کرد. این مبنا، اساس و پایه روش آموزشی گذشته (انتقالی و حافظه-محور) تلقی می‌شد. آموزش پژوهش محور در غرب با روی کارآمدن تفکر نسبی‌گرایی ظهور

یافت. در این مینا، علم و معرفت، مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم یا قوانین مورد انتظار برای کشف نیست، و پدیده‌ای نیست که در خارج از فرد و مستقل از او وجود داشته باشد؛ بلکه «انسان» سازنده دانش در فرایند تجربه و [تحقیق] است و معرفت انسان، ساخته خود اوست. (زاهوک، ۱۹۹۵؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۲)

دانش‌های حوزوی به لحاظ معرفت‌شناختی، نسبتی با نسبی‌گرایی نداشته، بلکه در راستای شناخت واقعیت عالم هستی و احکام آن از زاویه نگاه عقل، نقل، تجربه و شهود گام برمی‌دارد. منطق دینی، حجیت و اصل صحت در معرفت را قطع و یقین دانسته و راه‌های رسیدن به معرفت یقینی را متکثر می‌داند. در واقع هر روش و منبع معرفتی که ما را به قطع و یقین برساند، حجت است.

در بدانت امر مکن است به نظر برسد، پژوهش‌های نقلی و تعبدی، شباهت‌هایی با نظریه نسبی‌گرایی و عدم قطعیت دارند که عبارت باشد از «انسداد باب علم در احکام». به اعتقاد اکثر اصولیون متأخر، باب علم و یقین (به نتیجه و مفاد بسیاری از اخبار و روایات) منسد است. بنابراین راه چاره، عمل به ادله اجتهادی ظنی است که اماره نامیده می‌شود؛ چراکه پس از عصر معصوم (ع)، غالباً اجتهاد به چیزی جز گمان ختم نمی‌شود. لذا هدف اجتهاد چیزی جز «تحصیل ظن غالب» نیست. (حلی، ۱۴۰۳ق، ص ۱۷۹) بنابراین معرفت‌شناسی دینی، معیار و ملاک حجیت (معدریت و منجزیت) را نه رسیدن و اصابت به واقع، بلکه تلاش و کوشش و فحص از دلیل بر اساس روش علمی و ادله اجتهادی می‌دانند. بنابراین فرمودند: چنانچه فرایند اجتهاد علمی به واقع اصابت کرد، دو ثواب و چنانچه اصابت نکرد، یک ثواب<sup>۱</sup> بر آن مترتب است.

این دیدگاه شبیه دیدگاه عدم امکان قطعیت و دسترسی به واقعیت مطلق در نظریه معرفتی نسبی‌گرای حاکم بر الگوی آموزشی پژوهش محور است. اما آنچه با دقت در مبانی دینی به دست می‌آید، شباهت مذکور، به معنی اشتراکات مبانی اجتهاد دینی با این نظریه معرفتی نبوده و مراد از انسداد باب علم، این نیست که در عالم واقع، چیزی به نام واقعیت احکام (احکام قطعی) وجود ندارد؛ و یا بدان معنا نیست که هدف از اجتهاد، کشف واقع نیست؛ بلکه طبق

<sup>۱</sup> «إذا حکم الحکام فاجتهد فاصاب فله اجران و اذا حکم فاجتهد ثم اخطأ فله اجر» (شافعی، ج ۷، ص ۹۳)



اعتقاد اصولیون، هر چند باب علم و قطع به بسیاری از احکام بسته است، اما اولاً بسیاری از احکام و معارف دینی، از ویژگی نص و یقینی برخوردارند و ثانیاً باب علمی (ادله اجتهادی) باز بوده و برای رسیدن به واقعیت حداکثری احکام، شارع راه مطمئن و یقین آوری پیش پای ما گذارده است. به عبارت دیگر، «گمان‌ها و ظنون، همواره بر یک سلسله منابع و مبانی ثابت شده و مطمئن از نظر مجتهدان بنا می‌شود، که این مبانی و ادله قطعی «حجت بر حکم شرعی» است. بنابراین، اساس اجتهاد بر یقین و حجت [مستقیم و غیرمستقیم] استوار است.» (بهبهانی، ۱۴۱۵ق، صص ۱۲۷-۱۳۷)

## دو. مبانی آموزشی

مبانی نظری آموزشی حاکم بر آموزش پژوهش‌محور به «ساختن‌گرایی» یا «سازنده‌گرایی» معروف است. در این رویکرد معرفتی، «انتقال علم» معنا نداشته، بلکه «ساخت دانش» هدف فرایندهای علمی تلقی می‌شود، و مهارت کسب علم بجای خود علم اهمیت دوچندان می‌یابد. سازنده‌گرایی به خلق دانش توسط یادگیرنده باور دارد و بر آن است که واقعیت مقوله‌ای درونی است و این یادگیرنده است که مفاهیم و دانش و ایده‌ها را بر اساس دانش حال و گذشته خود می‌سازد. یادگیرنده اکتشافگر و یاددهنده تسهیل‌گر است. در منابع و متون، نظریه سازنده-گرایی به نظریه‌های «یادگیری خودبنیاد»، «یادگیری دگرساز»، و «یادگیری انعکاسی» نامیده می‌شود. این دیدگاه آموزشی، مبتنی بر معرفت‌شناسی نسبی‌گرا بوده، حقیقت مستقل را انکار می‌کند و یا حداقل آن را غیرممکن می‌کند. نکته کلیدی نظریه سازنده‌گرایی تعاملی و اجتماعی بودن علم و معرفت است. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷، صص ۳۲۱-۳۲۲)

علوم حوزوی به لحاظ نظریه آموزشی، نسبتی با سازنده‌گرای ندارد. دیدگاه اسلامی، هر چند جامعه، پیش‌داشته‌های ذهنی، روحیه فرد و ... را در یادگیری و کسب علم مؤثر می‌داند؛ اما «واقعیت» را حقیقت عریان و مستقلی می‌داند که خارج از فاعل شناسا وجود داشته و اگر روندهای آموزشی و پژوهشی به صورت کاملاً علمی طی شود، واقعیت به همان صورت برای فاعل شناسا منکشف می‌گردد.

هرچند در علوم نقلی و تعبدی، شباهت‌هایی می‌توان با نظریه سازنده‌گرایی یافت، که عبارت باشد از ابتدای اجتهاد بر فهم مجتهد؛ چراکه اجتهاد فرآیندی است که نتیجه آن ظنّی

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

است و صرفاً برای خود مجتهد ارجح است؛ ولی به رغم این، اسلام اجازه عمل به این نظر را داده است؛ البته در چارچوب قواعدی که در علم اصول مطرح شده است. (ر.ک. صدر، موسوعه اشهد الصدر، ج ۳، صص ۴۶۳ - ۴۶۱) این دیدگاه از این جهت شبیه دیدگاه ساختن-گرایی است که ساختن‌گرایی، علم را چیزی می‌داند که در ذهن فرد ساخته و پرداخته می‌شود. علم -چه در مقام اکتشاف و چه در مقام تأیید- تحت تأثیر ویژگی‌های فاعل شناسا قرار دارد، و معرفت، ساخته ذهن انسان است و پدیده‌ای نیست که در خارج از فرد و مستقل از او وجود داشته باشد. (زاهوگ، ۱۹۹۵؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۲)

باید گفت، ابتدای اجتهاد بر فهم اجتهادکننده، به معنی ساخته و پرداخته شدن علم به وسیله مجتهد نیست؛ بلکه این علم مقید به چارچوب‌ها، قواعد و اصول و ادله اجتهادی است، و حجیت فهم مجتهد، مبتنی بر کوشش در فحص از دلیل و عمل به این چارچوب‌ها، روش و ادله اجتهادی است.

### سه. روش‌شناسی (فلسفه پژوهش)

در آموزش پژوهش‌محور یکی از عناصری که به لحاظ مبنایی بسیار اهمیت دارد، فراشناخت است. فراگیران علاوه بر اینکه پردازش‌گران فعال و اصلی اطلاعات هستند، باید بتوانند مدام فرایندهای پردازش اطلاعات و تفکر خویش را از بالا ارزیابی کنند، و یک خودآگاهی نسبت به روندها و فرایندهای تفکر و استدلال خویش داشته باشند. (شعبانی، ۱۳۸۲، صص ۳۹-۴۰)

از آنجا که در آموزش پژوهش‌محور، فرایندهای آموزش و پژوهش با هم تلفیق می‌شوند، آگاهی و فراشناخت نسبت به فرایندهای پژوهش ضروری است؛ چراکه اولاً آنچه فصل مقوم این نوع الگوهای آموزشی و به عنوان هدف اصلی تلقی می‌شود، پژوهش است و آموزش جنبه زمینه‌ای دارد، و همچنین از جمله هدف اصلی در آموزش پژوهش‌محور، تولید علم بجای انتقال دانش موجود است. از آنجا که تولید علم باید بر معیارها و متدهای صحیح استوار باشد، بنابراین نظارت بر الگوها و متدهای پژوهشی همواره باید مد نظر قرار بگیرد.

تمایز گذاردن میان شناخت‌شناسی و روش‌شناسی و روش تحقیق امر ضروری است. شناخت‌شناسی، از شناخت‌های انسانی به لحاظ میزان حکایت‌گری و معیارهای مطابقت با واقع

بحث می‌کند. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۶)؛ اما روش‌شناسی، ظرفیت حکایت‌گری هر یک از معرفت‌شناسی‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد. بنابراین از این جهت ادامه و تکمیلی بر معرفت‌شناسی است.

«روش‌شناسی یا فلسفه روش، در واقع مطالعات نظری در خصوص روش‌های تحقیق است و عهده‌دار شناخت مبادی مؤثر بر روش است.» (خسروپناه، ۱۳۹۰، صص ۵۷-۶۴)

روش‌شناسی پژوهش در مکتب ساختن‌گرایی می‌تواند شامل طیف وسیعی از روش‌شناسی‌های ایده‌آلیستی باشد که در مقابل پوزیتیویسم (کمی‌گرایی) سربرآوردند. از جمله آن‌ها، روش‌شناسی کیفی گرا (هرمنوتیک، پدیدارشناسی، ساختارگرایی و...)، روش‌شناسی انتقادی و روش‌شناسی پست‌مدرن (فرا روش). آنچه که امروزه حاکم بر رویکردهای روش‌شناختی است، روش‌شناسی پست‌مدرن است. «روش‌شناسی پست‌مدرن، رویکردی است ساختار شکن و تکررگرا، مبتنی بر عدم تمایز فاعل شناسا از موضوع شناسایی (عدم تمایز آبه از سوژه) که بر فعال بودن نقش فاعل شناسا در شکل‌گیری ادراکات و نفی واقع‌گرایی و ذات‌انگاری تأکید دارد.» (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، فرهنگ، ۱۳۹۷) پست‌مدرنیسم ایده تک‌روشی مدرنیسم را رد می‌کند. به عبارت دیگر در مدرنیته بحث بر سر یک روش جامع است و مدرنیسم با بحث متد شکل می‌گیرد؛ ولی پست‌مدرن‌ها به تکرر روش قائلند. (ر.ک. مؤمنی، [www.pajoohe.com](http://www.pajoohe.com))

روش‌شناسی علوم حوزوی یا همان اصول و منطوق حاکم بر روش‌های تحقیق علوم حوزوی، بجز در دوره‌هایی که اخباریان و نص‌گرایان بر کرسی حاکمیت علمی شیعه تکیه زده بودند، بر مبنای روش‌شناسی اجتهادی بوده است.

«اجتهاد همان استدلال است. (ماوردی، ۱۴۱۴، ج ۱۶، ص ۱۱۸ و ۱۲۷) برخی اجتهاد را صرف استدلال به ظواهر کتاب و سنت می‌دانند؛ (ابن حزم، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۴۵) شیخ طوسی «استنباط» را مترادف با «استدلال» در حوزه تشریح و شناخت احکام شرعی دانسته است. (شیخ طوسی، بی‌تا، ج ۳، ص ۲۷۳) بنابراین، «اجتهاد به معنی «تحصیل حکم شرعی از بیانات دینی به وسیله استدلال و نظر، از راه اعمال یک رشته قواعد مناسب می‌باشد.» (طباطبایی و دیگران، ۱۳۴۱، ص ۱۶) یا «تلاش و جدیت برای دریافت حکم شرعی با استدلال و احتجاج.» (آخوند خراسانی، بی‌تا، ج ۲، ص ۴۲۲) به گواهی اخبار و روایات نیز، تفقه و اجتهاد در دین به معنای

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

پژوهش در همه آموزه‌های دین است. (خطیب بغدادی، صص ۲-۲۶) (ر.ک. عزیزی، ۱۳۸۸، ص ۲۳)

در بدو نظر ممکن است روش‌شناسی اجتهادی از حیث تکثر روشی شبیه روش‌شناسی پست‌مدرن تلقی گردد؛ چراکه که در روش اجتهادی، تمامی روش‌های علوم، از جمله روش تجربی (کمی، کیفی و ترکیبی)، روش عقلی و نقلی می‌تواند معیار استنباط قرار گیرد؛ اما با دقت در مبانی این دو روش‌شناسی خواهیم فهمید که هیچ نسبتی با هم نداشته و اساساً در تقابل با یکدیگر قرار دارند. کثرت‌گرایی روش‌شناختی پست‌مدرن، ناشی از باور به آرنارشیست معرفتی و نبود معیار و ملاکی برای شناخت واقعی و قطعی واقعیت‌هاست. در نظر آنان، راه قطعی که مطمئناً ما را به واقعیت برساند، وجود ندارد. بنابراین هر راهی که بتواند به هر دلیلی انتخاب شده، می‌تواند مورد استفاده در تحقیق قرار گیرد. این در حالی است که روش‌شناسی اجتهاد، باور به مجموعه روش‌هایی است که بکارگیری آنها می‌تواند طریق ما به سوی واقعیت باشد. (حائری، تقریرات درس آیت الله صدر، ج ۱، ۱۳۹۱، ص ۴۷۶)

هرچند اصل اجتهاد و استنباط همواره مبنای روش‌شناسی علوم حوزوی بوده است؛ اما این اصل بنابر شرایط و موقعیت‌هایی دچار رکود و کاستی‌هایی می‌شده است؛ به طوری که آن را از پویایی و فعالیت به ایستایی و جمود می‌کشانده است. در ذیل، ضمن برشمردن این موانع و کاستی‌ها، اصول و بایسته‌های روش‌شناختی اجتهاد پویا و پژوهش‌محور را در دروس خارج حوزه‌های علمیه مرور می‌کنیم.

### ۱. موضوع‌شناسی

اجتهاد پدیده‌ای مرکب از سه جزء: موضوع‌شناسی، حکم‌شناسی و بررسی تراحات احکام در مقام اجرا است. برداشت غیرپویا درباره فرایند اجتهاد، آن را تنها در «حکم‌شناسی» محدود می‌کند، و به موضوع‌شناسی و نقش اساسی آن در صدور حکم و همچنین مسأله تراحم در مقام اجرا اعتنایی ندارد؛ و حال آنکه شناخت موضوع گاهی از حکم‌شناسی مقدم است و بدون شناخت آن، حکم‌شناسی صحیح صورت نمی‌پذیرد. بایسته‌های موضوع‌شناسی عبارتند از:

#### ۱.۱. مسأله محوری

در رویکرد پژوهش محور، هدف اساسی آموزش، فراخوانی انسان و جامعه برای کسب مهارت‌های خلاق و استفاده از آنها برای حل مسائل است. (جهانی، ۱۳۸۷) متأسفانه در رویکردهای رایج آموزشی، اصولاً طرح مسأله مرسوم نیست. همین موضوع سبب شده که روند تحقیق و پژوهش در آموزش و پرورش پیشرفت نکند.

مسأله، پرسش و مطالبه آگاهانه محقق، ناظر به رفع نیاز و حل مشکل است که اجزا و مؤلفه‌های آن روشن بوده و محقق در صدد است به آن پاسخ دهد. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۹۷)

مسئله‌محوری گاهی در مقابل موضوع‌محوری قرار دارد. موضوع پژوهش سوژه‌ای است که پژوهش در صدد دست‌یابی به پاسخ مسأله مرتبط با آن است. موضوع، یک زمینه کلی است که درباره آن تحقیق می‌شود؛ اما مسأله از آن جزئی‌تر است. تا زمانی که موضوع محدود نشود، نمی‌توان به عنوان یک مسأله پژوهشی در آن کار کرد. (اسلام‌پور کریمی، ۱۳۹۳، ص ۵۵)

گاهی مسئله‌محوری در مقابل متن‌محوری قرار می‌گیرد؛ یعنی بجای آموزش متن و دانش موجود، به حل مسائل و نیازهای جدید پرداخته می‌شود. لذا رویکرد مسئله‌محور در آموزش فعال<sup>۱</sup> که با ایجاد سؤال و چالش‌های جدی به منظور ایجاد جاذبه و درگیری ذهنی فراگیر و در نتیجه مشارکت فعال او در فرایندهای یادگیری انجام می‌گیرد، در این معنا مسئله‌محور محسوب نمی‌گردد؛ چراکه تمرکز آن بر یادگیری دانش موجود است، نه دانش جدید. (حسین‌پور طولازدهی، ۱۳۹۶)

اصولاً گرایش اجتهاد فقهی بر اساس واقعیت‌های زندگی و پاسخگویی به سؤال مکلفین در زمینه‌های مختلف معامله‌ای، جزایی و... بوده است و در ذیل هر موضوع احادیث و ادله دیگر آن گردآوری و نظر اسلام در خصوص آن واقعیت زندگی از دیدگاه فقیه توضیح داده شده است. (صدر، ۱۳۸۱، صص ۲۷ - ۲۸) اما متأسفانه این توجه به دلیل شرایط و موقعیت‌های زیستی و تاریخی، به موضوعات و مسائل فردی و فارغ از نیازهای عینی جامعه بوده است. لذا

---

<sup>۱</sup> در این روش ابتدا مسأله‌هایی مشخص می‌شود، سپس دانش‌آموزان اطلاعات را جمع‌آوری کرده و سپس بر اساس این اطلاعات فرضیه‌سازی می‌کنند، و در نهایت آزمون را تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری می‌کنند. (ر.ک. عبداللهی، ۱۳۹۴، صص ۷۵-۹۲)

شهید صدر پس از تأیید رویکرد فقها در مسئله محوری در مقابل رویکرد مفسران تفسیر ترتیبی، عمل فقها در عدم پیروی کامل از این رویکرد را زیر سؤال می‌برد و معتقد است، فقها به دلیل برکنار بودن از حکومت و جامعه در طول سال‌های گذشته، چه در تدریس و چه در تحقیق از این روش کاملاً پیروی نکرده‌اند، و بیشتر در صدد استخراج احکام موضوعات فردی مکلفین بوده‌اند تا واقعیات زندگی اجتماعی. (صدر، ۱۳۵۹، ص ۷)

بنابر فرمایش شهید صدر: «در تمامی این دوران‌ها، فقه به گونه‌ای نگارش و سامان یافته است که برای حفظ دینداری تک تک افراد راهگشایی دارد، نه برای دینی کردن پیوندها و پیوستگی‌های اجتماعی و برابرسازی رفتارهای جمعی با شریعت اسلامی. در حالی که حرکت اجتهاد باید به سوی دو هدف پیش می‌رفت: یکی برابرسازی رفتار مؤمنان با دین در عرصه زندگی فردی و دیگر برابرسازی در عرصه زندگی جمعی؛ اما متأسفانه در همان مرحله اول متوقف شد.» (صدر، ۱۳۵۹، ص ۷)

در این دوران تکیه بر موضوعات و ابواب فردی و تکراری، چون صوم، صلاه، طهارت و غیره، دروس خارج را به ایستایی و عدم تحرک لازم در تحقیق و تدریس مبتلا ساخت. به عبارت آیت‌الله خامنه‌ای: «فقه سنتی با مسائل عصری و نوپیدا الفت نداشت؛ نه در تدریس و نه در تحقیق و تألیف، موضوعات جدید، مورد توجه جدی نبود.» (آیت‌الله خامنه‌ای، بیانات، ۷۴/۹/۱۴)

امام خمینی برای آن که این کاستی را بنمایاند، رساله‌های عملیه و مباحث دروس علما را در مقایسه با آموزه‌ها و رهنمودهای قرآن و حدیث قرار می‌دهد و همگان را به داوری می‌خواند و می‌فرماید: «ما محصور شده بودیم در یک [سری] کتاب‌ها و عقاید خاصی. کتاب‌ها از حیث تعلیم و تعلم، از طهارت و تجارت و صلاه - غالباً - تجاوز نمی‌کرد. علوم قضایی و حدود و دیات و اینها از علوم غریبه بود.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۱۸، ص ۱۰۲)

مسئله‌سازی و مسأله تراشی و توجه به مسائل فرضی و تحقیق و تدریس درباره مسائل موهوم که علمای ما به دام آن افتاده‌اند، یکی دیگر از آسیب‌های دروس خارج و فقه رایج ما از حیث مسأله محوری است. به تعبیر آیت‌الله خامنه‌ای: «این استنباط و این اجتهاد، گاهی در مسائلی به کار می‌رفت که حتی خیلی هم ارزش عملی نداشت. [فقیهی] درباره یک مسأله فقه - مثل لباس مشکوک - شش ماه وقت می‌گذاشت. علمای عظیم الشان و فقهای بزرگ ما، برای فروع علم

اجمالی و امثال اینها، این قدر قوت استعداد و ذهن بالای خودشان را به کار می‌بردند که انسان از این عظمت فکر، حیرت می‌کند؛ با این که این مسائل، مسائلی است که برای زندگی روزمره مردم هیچ تأثیری ندارد.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۳/۹/۲۰)

شاید رویکرد درون‌نگری و فردی در شرایطی که جامعه در اختیار علما نبود، قابل توجیه باشد؛ ولی امروزه که انواع پرسش‌ها از هر سو به سمت فقها سرازیر است، انتظار از تفقه دینی به گونه دیگر است.

## ۱،۲. توجه به تحولات موضوعی

از آنجا که تغییر حکم اولیه شرعی با فرض ثابت بودن موضوع آن، به معنای نسخ آن خواهد بود، و نسخ هم پس از پایان دوره تشریح، بعد از پیامبر اکرم (ص) در احکام شرعی وجود ندارد؛ بنابراین نمی‌توان چنین پنداشت که با گذشت زمان و ترقی و تعالی مردم و رشد فکری و علمی جوامع بشری، احکام خداوند تغییر کند. تغییر احکام شرعی، تنها با تغییر و تحول موضوعات احکام امکان‌پذیر است. در واقع در شرایط زمانی و مکانی متفاوت، موضوع مورد نظر از عنوان خود خارج می‌شود و تحت عنوان دیگر قرار می‌گیرد.

در گذشته به دلیل نوع نگاه به فقه که فردمحورانه بود، تلاش فقها بیشتر به شناسایی حکم و موضوعات فردی و تغییر و تحولات آن محدود می‌شد؛ لذا این امر بیشتر در مسائل عبادی خود را نشان می‌داده است؛ اما فقه که بخواهد در دنیای جدید نقش فعال بازی کند و برای مسائل گوناگون و پیچیده سیاست و اقتصاد، برنامه بریزد، نمی‌تواند برکنار از شناخت و رصد مسائل موضوعات چندلایه جامعه و تغییر و تحولات آن باشد، و فقیه، بدون لحاظ آن شرایط و مقتضیات، حکم صادر کند.

امروزه این مسأله از این جهت حائز اهمیت بیشتری است که گسترش جامعه و پیشرفت وسایل ارتباطی، روابط جدیدی در صحنه اجتماع انسانی ایجاد کرده و این روابط جدید، در موضوعات تغییرات جدیدی را پدید می‌آورد که نیازمند حکم شرعی جدید و مناسب خویش است. به طوری که با تغییر روابط اجتماعی و اقتصادی، ممکن است فرعی از تحت عنوان اصلی خارج شود و در اصول دیگر شریعت قرار گیرد. (مهدوی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۳)

امام خمینی در خطابی به جامعه مدرسین، ضمن تأکید بر فقه سنتی و اجتهاد جواهری، در ضرورت پویایی فقه می‌فرماید: «زمان و مکان دو عنصر تعیین‌کننده در اجتهادند. مسأله‌ای که در قدیم دارای حکمی بوده است، به ظاهر همان مسأله در روابط حاکم بر سیاست و اجتماع و اقتصاد یک نظام ممکن است حکم جدیدی پیدا کند. بدان معنا که با شناخت دقیق روابط اقتصادی و اجتماعی و سیاسی، همان موضوع اول که از نظر ظاهر با قدیم فرقی نکرده است، واقعاً موضوع جدیدی شده است که قهراً حکم جدیدی می‌طلبد. مجتهد باید به مسائل زمان خود احاطه داشته باشد.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۸۹)

در گذشته «تبدل موضوع» صرفاً در مسئله «استصحاب» مطرح بود. حضرت امام با نگاه پویا به فقه، تبدل موضوع را به ساحت اجتماع کشاند و به عنوان یک عنصر روشی برای استنباط به کار بست. این عنصر، پاسخگویی دقیق به موضوعات زمان را بر پایه روابط پیچیده اقتصادی و اجتماعی حاکم میسر می‌کرد که به تزریق آن به حوزه‌های علمیه نام فقه پویا گرفت. (مبلغی، ۱۳۹۱؛ نقل در: ضیائی‌فر، ۱۳۹۱، ص ۸۷)

## ۲. حکم‌شناسی

دومین مرحله اجتهاد، پس از شناخت موضوع و و ابعاد آن، حکم‌شناسی یا استنباط حکم متناظر با آن از منابع احکام است. در اینجا قصد نداریم به همه مباحث حکم‌شناسی پردازیم؛ بلکه به مهم‌ترین خلأهای آن در روندهای تحقیق و تدریس در فقه موجود می‌پردازیم. احکام در یک دسته‌بندی به سه دسته احکام منفرده، احکام ساختارها و احکام جهت‌ها تقسیم می‌شوند. احکام منفرده، همان احکام خرد و بسیط است. احکام ساختارها (نظام) متوجه نسبت بین احکام است و احکام جهت، ناظر به جهت تغییرات و بهینه‌سازی کل مجموعه و ساختارها است. احکامی که در حوزه بررسی فقه رایج قرار دارد، بیشتر ناظر به احکام منفرده است؛ احکامی که از تناسبات و نسبت‌های ساختاری بین موضوعات حکایت کند، مربوط به فقه نظامات است؛ اما اگر فقه بخواند موثر و پویا در عرصه‌های مختلف حیات نقش‌آفرینی کند، باید دامنه خود را گسترش دهد و در سطح احکام نظامات و جهات یا مقاصد به ارائه حکم پردازد.

### ۲,۱ حکم‌شناسی نظام‌مند (فقه نظام‌ساز)



مفهوم «نظام» و «سیستم»، هرچند از علوم تجربی وارد علوم انسانی شده است، اما ویژگی‌هایی که دارد، می‌تواند به هر دستگاه فکری تطبیق داده شود. در سیستم به جای تحلیل یک چیز به خواص، اجزاء و عناصر آن، به ترکیبات و روابط میان اجزاء که آن را در یک «کل» به هم پیوند می‌دهد تأکید دارد.

در تعریفی کوتاه و فشرده، نظام‌سازی عبارت است از: «ایجاد منسجم‌ترین و معقول‌ترین ساختار بین اجزای یک مجموعه که کوتاه‌ترین و سریع‌ترین مسیر به سوی هدف را موجب شود.» (اراکی، ۱۳۹۳، ص ۱۰)

شهید صدر عنوان «مکتب» را بجای واژه «نظام» بکار می‌برد. مراد وی از مکتب یا نظام، روح حاکمی است که بر مجموعه احکام جزئی سایه دارد. یعنی در ورای این احکام روینایی، احکام عمیق‌تر و زیربنایی‌تری داریم که حوزه «مکتب» به‌شمار می‌رود، و در آنجا نظام یا مکتب یا مذهب اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و... محقق می‌شود. (صدر، موسوعه الشهدید الصدر، ج ۳، ص ۴۲۵)

«در نگاه سنتی، فقیه متکفل نظام‌وارگی ... احکام نیست و بر اساس یک دیدگاه کلامی معتقد است، در هر مسأله‌ای که طرح می‌شود، باید به فهم حکم آن پرداخت و ارتباط آن با سایر بخش‌ها ... بر عهده فقیه نیست؛ بلکه شارع خود آن را لحاظ کرده است و فقیه نفیاً و اثباتاً درباره آن نظر نمی‌دهد. (قاضی زاده، ۱۳۹۱، نقل در: ضیائی فر، ۱۳۹۱، ص ۵۷) وقتی سؤال می‌شود که ارتباط میان زکات و سایر احکام چیست؟ می‌گویند: ارتباطش را خدا خودش درست کرده است. آنچه من فقیه وظیفه دارم، مراجعه به این ادله و استنباط حکم است.» (همان، ص ۶۹)

این گروه چنانچه بخواهند نظامی از فقه ارائه دهند، مثلاً نظام خانواده، نظام تربیت در اسلام و... صرفاً به گردآوری احکام و یا نصوصی که در موضوع واحدی با هم اشتراک دارند - بدون نگاه سیستمی و ارتباط و تأثیر و تأثری که احکام می‌توانند داشته باشند - می‌پردازند. این روش استنباط، در نشان دادن احکام خرد و فردی کارآمد است؛ اما در ارائه سیستم‌های اجتماعی دینی کارآیی چندانی ندارد و در بسیاری از اوقات، سیستمی می‌آفریند که بعضی احکام آن در ابواب مختلف با هم قابل جمع نیست.

برای مثال، احکامی نظیر:

۱. مالکیت امام نسبت به انفال؛
۲. عدم ترتیب اثر مالکیت زمین بر تحجیر یا حيازت زمین موات؛
۳. عدم مالکیت صاحب زمین، آبی را که به وسیله باران یا سیلاب و طوفان وارد زمین او شده است؛
۴. عدم مالکیت احیاکننده معدن بررگه‌ها و ریشه‌های کانی دور از دهانه معدن؛
۵. عدم مالکیت صاحب زمین، آبیانی را که امواج سیلاب به درون زمین او سرازیر کرده است، مگر با حيازت آنها؛
۶. عدم مالکیت پرنده‌هایی که در ملک کسی وارد شده باشد؛ مگر با حيازت یا سلب قدرت پرواز از او.

و احکامی دیگر از این دست را اگر با نگاه غیرسیستمی به آنها بنگریم، هر یک حکمی مستقل و جدای از دیگری به نظر می‌رسد؛ لکن اگر در چارچوب فقه نظام‌مند به این مجموعه از احکام بنگریم، همه این احکام را بخش‌هایی از اندام واحد نظریه «انحصار سبب مالکیت خصوصی نخستین ثروت‌های طبیعی در عامل کار اقتصادی» می‌شناسیم؛ که این نظریه اندام‌گونه نیز، خود بخشی از یک ساختواره به‌هم‌پیوسته‌ای است که اندام کلان سیستم اقتصادی اسلام را تشکیل می‌دهد. (اراکي، ۱۳۹۳، صص ۱۵-۱۷)

ماهیت این استنباط، یک ماهیت نظریه‌پردازانه است و ماهیت نظریه‌پردازی هم یک استکشاف است. نظریه‌پردازی فقهی یک فعالیت توصیفی است و متعلق این توصیف، مکتب نزد شارع است؛ آن منظومه و مجموعه و اصولی که نزد شارع در پیوند با هم هستند.» (میرباقری، ۱۳۹۱. [www.isaq.ir](http://www.isaq.ir))

هرچند با تتبع در فقه گذشته و رایج به مواردی بر می‌خوریم که حاکی از این است که روش‌هایی در فقه برای استنباط احکام نظام وجود داشته است؛ شمس‌الفاقه، نکته‌التشریح، تنقیح مناط، مذاق شریعت و غیره از جمله کلیدواژه‌هایی است که ما را به این واقعیت هدایت می‌کند. اما به دلیل بساطت و رویکرد جزءنگر در استنباطات فقهی، آنچنان به استفاده از این قواعد نیاز نمی‌شد؛ اما در عصر حاضر که اداره و مدیریت اجتماعی، بیش از همه از طریق ساختارها و نظامات اجتماعی کلان صورت می‌پذیرد، انتظار به‌گونه دیگر است. این سیستم‌ها را می‌توان موضوعاتی نوپدید دانست که می‌بایست آن را از دین استنباط نمود؛ چراکه در غیر این

صورت، جامعه با کاربست الگوها و نظام‌های اجتماعی برگرفته از تمدن غرب، عملاً در مسیر تحقق مبانی و اهداف تجدد و مدرنیته قدم برمی‌دارد که در این میان، دین و فرهنگ منزوی شده و به مناسک شخصی در کنج منزل و درون مسجد محدود می‌شود، و یا استحاله خواهد شد.

## ۲.۲. استفاده حداکثری از منابع و مصادر استنباط حکم

منابع استنباط با عناوینی همچون «ادله احکام»، «مصادر احکام» و... در دانش اصول فقه امامیه و اهل سنت از دیرباز موضوع بررسی بوده است. این واژه گاه با روش‌های استنباط هم‌پوشانی دارد. آنچه در بالا گفته شده در واقع روش و اصول استنباط احکام از کتاب و سنت بوده است. مصادر استنباط صرفاً به کتاب و سنت خلاصه نمی‌شود، بلکه مصادر استنباط، هر منبع و روشی است که مفید قطع باشد. «آنچه تحت عنوان «عقل» به عنوان یکی از منابع صدور احکام گفته می‌شود، قوه عاقله به معنای فلسفی‌اش نیست، بلکه حکمی است که خرد به طور یقین، بدون استناد به قرآن و سنت صادر می‌کند؛ چه برخواسته از عقل باشد، و یا قوای دیگر.» (حائری، تقریرات درس آیت الله صدر، ج ۱، ۱۳۹۱، ص ۴۷۶)

ولی این اندیشه فقهی تنها در حد اصول و نظریه باقی مانده و در مقام صدور حکم و فتوا، فقها تنها خرد را ابزار فهم و فرمانمایی یافته‌ها و دلالت‌های التزامی و سرانجام کشف احکام عقلی غیرمستقل به کار گرفته‌اند. همین اندازه به خرد میدان داده‌اند که در مقام اثبات، استدلال بیاورد؛ نه آن که خود برای موضوعی حکم داشته باشد و منبع حکم شناخته شود. (مخلص، ۱۳۸۶) تا جایی که برخی بر این باور شدند که حجیت خرد در استنباط، کبرایی است که صغرابی برای آن یافت نمی‌شود. (فیاض، تقریرات درس سید ابوالقاسم خوبی، ج ۳، بی تا، ص ۷۰)

این مطلب بدین دلیل است که سال‌ها زیست در سایه فقه فردی و عدم بروز و ظهور ابعاد و پیچیدگی‌های اجتماعی، فقها را بر باور بسندگی نقل و عدم نیاز به عقل راضی نگه داشت. بنابراین هیچگاه از این عنصر و منبع ارزشمند به صورت مستقل استفاده نکردند. اما از سوی برخی مجتهدین آشنا با مسائل روز، تکاپوهای قابل ستایش در عرصه استنباط ارائه گردید، و ظرفیت‌های نهفته در آن به ظهور رسیده است. امام خمینی در اصلی‌ترین گزاره

فقه حکومتی، یعنی بایستگی حکومت بر حکم عقل تکیه کرده و این گزاره را از نگاه عقلی بررسی می‌کند و معتقد به بسندگی عقلی در این مقوله است؛ از این روی، نصوص دینی را صرفاً به عنوان تأیید و تأکید می‌آورند نه برای اثبات.

«لزوم حکومت به منظور بسط عدالت و تعلیم و تربیت و حفظ نظام جامعه و رفع ظلم و حراست مرزهای کشور و جلوگیری از تجاوز بیگانگان از بدیهی‌ترین امور است، بخاطر آنکه بین زمان حضور و غیبت امام و این کشور و آن کشور فرقی نیست. مع ذلک برخی ادله شرعی نیز بر آن دلالت دارند.»<sup>۱</sup> (امام خمینی، کتاب البیع، ج ۲، ۱۳۸۸، ص ۴۶۲)

### ۲،۳. رویکرد اجتهادی جامع

رویکرد با روش متفاوت است. هر روشی از ساماندهی مجموعه‌ای از قواعد و دلایل هم-سنخ و هم‌صنف فراهم می‌گردد؛ اما رویکرد تحقیق به سمت گیری ناشی از قصد محقق در مقام بحث و بیان اطلاق می‌شود. مثلاً اینکه رویکرد محقق در تحقیق در جهت توصیف است و یا تبیین. (خسروپناه، ۱۳۹۰، ص ۵۱) بنابراین رویکرد، به معنی رویه و جهت گیری خاص در برخورد با یک مسأله است. مثلاً یک وقت یک دستگاه فقاهتی را با هدف و جهت مدیریت فرد به کار می‌گیریم، که یک برون‌سپاری خاص را باید از آن انتظار داشت؛ اما گاهی با هدف و سمت گیری مدیریت فرد و جامعه به کار می‌گیریم، و این برون‌داد دیگری را نتیجه می‌دهد. رویکردهای فقهی به لحاظ‌های گوناگون تقسیمات گوناگونی می‌یابند: رویکرد اخلاقی، علمی، فردی، اجتماعی، حکومتی، تمدنی و غیره.

در نگاه فردی «مجتهد در ذهن خود چهره فرد مسلمان را مجسم می‌کند که می‌خواهد در زندگی روش و رفتار خود را بر نظریه اسلام منطبق گرداند، نه این که چهره جامعه مسلمانی را مجسم نماید که می‌خواهد زندگی و روابط خود را بر اساس اسلام پرورش دهد.» (صدر، ۱۳۵۹، ص ۷) مثلاً «نظام بانکداری که بر بنیاد رباخواری استوار است، با این عنوان که جزئی از

---

<sup>۱</sup>. «فان لزوم الحکومه بسط العداله و التعلیم و التریبه و حفظ النظم، و رفع الظلم، و سد الثغور، و المنع عن تجاوز الأجنب من أوضح أحكام العقول، من غیر فرق بین عصر و عصر، أو مصر و مصر، و مع ذلک فقد دلّ علیه الدلیل الشرعی أيضاً.»

واقعیت اجتماعی معاشی است، فقیه را وادار می‌نماید که بیاندیشد، فرد مسلمان برای تعیین تکلیف خود در مورد معامله با بانک‌های ربوی، دچار دشواری‌هایی است. و به این جهت، بحث خود را متوجه این هدف می‌نماید که با یافتن و نشان دادن راهی قانونی برای گذران معاش، مشکل فرد مسلمان را حل نماید. در حالی که باید احساس کند که نظام بانکداری ربوی، دشواری شمرده می‌شود؛ در داخل یک مجموعه و کل - که زندگی اجتماعی باشد. وقتی پس از آن که یک توجیه مشروع و قانونی برای واقعیت معاش با جنبه فردی به دست دادیم، جنبه اجتماعی مشکل همچنان باقی است». (همان، ص ۱۵)

. توضیح بیشتر آنکه: «احکام فقهی را به دو صورت می‌شود مورد مطالعه و ملاحظه قرار داد؛ یک جور احکام فقهی مربوط به اداره یک فرد، منهای این که حالا این فرد در کجای عالم زندگی می‌کند ... یک وقت همین حکم فقهی را به عنوان یک بخشی (کوچک یا بزرگ) از چگونگی اداره یک جامعه بررسی می‌کند. اینها با هم متفاوت است. حتی در استنباط حکم فقهی هم تفاوت‌هایی به وجود می‌آید؛ حتی مسأله طهارت و نجاست، حتی مسائل شخصی.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۷۶/۲/۱۳) بنابراین سفارش می‌شود: «فقه ما از طهارت تا دیات باید ناظر بر اداره یک کشور، یک جامعه و یک نظام باشد.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۷۰/۶/۳۱)

«مثلا وقتی که در فقه از خمس و زکات بحث می‌کنیم، این طوری بحث می‌کنیم که من مکلف اگر این قدر مال داشته باشم، وظیفه‌ام چیست؟ یعنی بحث، بحث فرد مکلف است؛ در حالی که این همه وظایف عملی نیست. ما وقتی در باب مسائل مالی اسلام بحث می‌کنیم، باید این نکته را مورد نظر قرار بدهیم که امور مالی جامعه و نظام اسلامی - مجتمعی که از مجموعه انسان‌ها تشکیل شده - چگونه باید بگذرد.» (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۶/۱/۵)

در رویکرد تمدنی، فقه در معنای اصلی خودش، یعنی تفقه در کل دین و به معنای پژوهش در همه آموزه‌های دین اعم از عقاید، اخلاق و احکام فعال می‌شود. (اعرافی، ۱۳۹۵، ص ۱۰۲) در حالی که تعریف فقها از فقه، تلاش و کوشش زیاد برای استنباط احکام شرعی است؛ «الاجتهاد هو استفراغ الوسع فی تحصیل الحججه علی الحكم الشرعی.» (آخوند خراسانی، کفایه الاصول، ج ۲، ص ۵۲۸) در معنای تمدنی، اجتهاد به معنای استخراج و استنباط همه گزاره‌های مربوط به دین اعم از احکام یا گزاره‌های تکلیفی، گزاره‌های اخلاقی و گزاره کلامی و فلسفی

توصیفی است. به همین دلیل دو یا چند نوع اصول می‌توانیم داشته باشیم؛ یک اصول فقه که مربوط به استخراج احکام و تکالیف است و یک اصولی هم برای کشف گزاره‌های توصیفی و اخلاقی دین (منطق فهم دین). (اعرافی، ۱۳۹۵، ص ۱۰۳)

هدف فقه تمدنی، استنباط اوامر و نواهی به جهت اطاعت از مولی در حد رفع تکلیف نیست<sup>۱</sup>، بلکه هدف استنباط الگوی اسلامی در همه ابعاد (احکام، اعتقادات و اخلاق) در رابطه با تمامی موضوعات (علوم انسانی، هنر، فناوری و...) است.

### ۳. توجه به تراحمات احکام در استنباط

مرحله سوم از فرایندهای اجتهاد، حل تراحمات احکام در استنباط است. در واقع آنچه تاکنون در باره روش‌شناسی استنباط رفت، ناظر به مقام «استنباط محض» بود. این بخش ناظر به مرحله «استنباط و اجرا» است. (علیدوست، ۱۳۹۰، ص ۵۶۱)

مسئله تراحمات و تقدیم اهم بر مهم در اجرای حکم شرعی و فقهی کشف شده، از قدیم در استنباط‌های فقهی به وفور وجود داشته است. از آنجا که در گذشته فقه در بستر رویکرد فردی خود آرمیده بود، تراحمات بیشتر در همان سطح خلاصه می‌شد؛ اما امروزه با ورود فقه به عرصه اجتماعی، مسئله متفاوت است؛ چراکه در حوزه اجتماعی، که روابط میان اشخاص در آن اهمیت بسیاری دارد، تراحم‌های بسیار زیادی قابل تصور است.

فرق بین تعارض و تراحم این است که مفروض در تعارض، ناسازگاری مدلول دو دلیل یا چند دلیل با یکدیگر است. در تعارض ادله، مشکل در جعل و تشریح است و این مجعول الهی است که مشکوک و مردد است؛ لکن در تراحم، سخن از ناسازگاری دو دلیل در مقام امثال است.

در واقع در این گام، وقتی می‌خواهیم احکام اجتماعی را محقق کنیم، در مقام تحقق، یک سلسله تراحماتی واقعی بین احکام پیدا می‌شود که این تراحمات قبل از مقام تحقق متصور نیست. حل و فصل این تراحمات باید به روش فقهی اتفاق بیافتد. آنچه قانون و روح حاکم بر همه این موارد است، قانون (لزوم تقدیم اهم بر مهم) است که هرچند یک قاعده عقلی است ولی تشخیص و اجرای آن منوط به روش اجتهادی است.

<sup>۱</sup> منظور از احکام تکلیفی، گزاره‌هایی است که شارع مقدس در مقام امر یا نهی صادر کرده است.

## سه. به لحاظ روش‌ها و تکنیک‌ها

در آموزش پژوهش‌محور از مجموعه تکنیک‌ها و روش‌های فعال تدریس استفاده می‌شود. در واقع، الگوی پژوهش‌محور، الگویی جامع است که در بردارنده مجموع الگوهایایی چون حل مسأله، اکتشافی، تفکر انتقادی، الگوی استقرایی و غیره است. پژوهشگر می‌تواند از هر یک از الگوها یا ترکیبی از آنها به تناسب شرایط و موقعیت بهره بگیرد. (طولازدهی، ۱۳۹۶)

از آنجا که در آموزش پژوهش‌محور، آموزش و پژوهش با هم تلفیق می‌شوند، برخی از وجوه تکنیک‌ها مربوط به فرایندهای تحقیق و برخی مربوط به نحوه مدیریت فرایندهای آموزش است. مثلاً «روش پروژه‌ای» از آنجا که تحت کنترل و هدایت راهنما و مشاور انجام می‌گیرد، یک تکنیک آموزشی است؛ از آنجا که یک فرایند پژوهشی را طی می‌کند، از تکنیک‌های پژوهشی استفاده می‌کند. در ذیل به برخی از ویژگی‌های روشی که در دروس خارج حوزه‌های علمیه مورد استفاده قرار می‌گیرد می‌پردازیم، و در ضمن، به کاستی‌ها و بایسته‌های آن اشاره می‌کنیم.

## ۱. پیمایش و استقرای استنطاقی

دین پژوهان و مجتهدان از گذشته بر این روش بودند که برای روشن شدن دیدگاه قرآن و روایات در موضوعی، معمولاً همه آیات و روایات یک موضوع را جمع‌آوری می‌کردند و سپس هر یک بر اساس روش خاص خود به بررسی نسبت آنها با یکدیگر می‌پرداختند. این روش و تکنیک در پژوهش‌های دینی درون‌گرایانه بود. به این معنا که پژوهش از قرآن و روایات آغاز و به قرآن و روایات ختم می‌شد.

در نظر شهید صدر: «[دین پژوه] قبل از اینکه بخواهد به یکی از موضوعات زندگی، یا ایدئولوژی اجتماعی و جهانی دست یازد، باید به حد کافی روی آن موضوع دقت و تمرکز ذهنی مبذول داشته، از تجارب و اندیشه‌های دیگران تا آنجا که اندیشه‌ها راه‌گشائی کند، مطالبی بیندوزد و از مشکلات و راه‌حلهائی که اندیشه انسانی مطرح کرده چیزهائی بداند ... و سرانجام از خلأهای موجود باخبر باشد. وقتی با آگاهی‌های قبلی اینگونه آیه‌های قرآن را بررسی کند، دیگر تنها شنوندهای جامد و گزارشگری بی تلاش نیست، بلکه برای طرح مسأله در برابر قرآن به عنوان یک موضوع عرضه شده که با اندیشه‌ها و مطالعات وسیع بشری سر و

کار دارد، گفتگوی خود را با متن قرآن آغاز می‌کند. اینک مفسر و [مجتهد] است که می‌پرسد و قرآن است که پاسخ می‌دهد.» (صدر، ۱۳۸۱، ص ۳۰)

آنچه از دیدگاه شهید صدر به دست می‌آید، در دین پژوهی این مراحل باید طی شود: تعیین موضوع با توجه به مهمترین نیازها و مسأله جامعه، مطالعه دیدگاه‌ها و نظریات و تجربیات علمی گوناگون پیرامون موضوع، شناسایی و استخراج پرسش‌ها و عناصر اصلی مربوط به موضوع و ارتباط بین آنها، عرضه هر یک از پرسش‌ها به آیات قرآنی و روایات، گردآوری همه داده‌های قرآنی و روایی پیرامون آن موضوع، تجزیه و تحلیل نصوص بر اساس روش منطقی و اصولی شناخته شده و دستیابی به پاسخ‌های روشن و صریح در این باره، ساختاربندی پاسخ‌های بدست آمده و طرح مکتب و نظریه دینی پیرامون موضوع و در آخر مقایسه و نقد دیدگاه رغیب.

## ۲. مباحثه گروهی (مشارکت فعال در فرایندها)

گفتیم که آموزش پژوهش محور دانش آموزان را در یک فرآیند فعال مشارکت می‌دهد. (کوبرن، ۱۹۹۴؛ نقل در: شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۳۰) مشارکت فعال فراگیران در دروس خارج از پیش شرط‌های این مرحله آموزش پژوهشی است که اوج آن را در روش سامرایی می‌بینیم. بنیان‌گذار این روش تدریس، آیت الله محمدحسن میرزای شیرازی (ره) است. در فرآیند این روش، هر طلبه می‌بایست قبل از درس، آراء دیگران را مطالعه و سپس در درس شرکت کند. برای تبادل افکار، زمینه‌ای مناسب فراهم و به افکار و نظریات شاگردان احترام گذاشته می‌شود. درس به صورت مباحثه تشکیل و تکمیل می‌شود؛ تا آن جا که وقتی از میرزا (ره) سؤالی پرسیده می‌شد، ایشان ابتدا از شاگردان نظر می‌خواست و پس از اظهار نظر آن‌ها جواب می‌داد و به این طریق هم استعداد شاگردان را شناسایی می‌کرد و هم از فکر آنان استفاده می‌کرد.

میرزای شیرازی مطالب اساسی درس را مطرح می‌کرد و مطالب سهل الوصول را به شاگردان واگذار می‌کرد، تا خود آن‌ها تحقیق کنند. در این شیوه، شاگردان محور بحث بوده و استاد سخنران جلسه نیست؛ بلکه استاد در پایان به جمع‌بندی نظریات و نتیجه‌گیری می‌پرداخت. (رضایی اصفهانی، ۱۳۸۶؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱) تلاش این شیوه آموزشی بر آن بود تا با روش‌های گوناگون، طلبه را وادار به تفکر و تحقیق کند.



آداب روش سامرایی بر اساس یک الگوی استاندارد عبارت است از: ۱. حضور بدون مطالعه ممنوع؛ ۲. شرکت غیرفعال در کلاس ممنوع؛ ۳. بی برنامه‌گی ممنوع؛ ۴. نفهمیدن و رد شدن ممنوع؛ ۵. بدون تخصص نظر دادن ممنوع؛ ۶. فرصت گرفتن برای جواب دادن آزاد؛ ۷. بدون مراجعه به منابع نظر دادن ممنوع؛ ۸. مدیریت زمان؛ ۹. نقد ناشیانه ممنوع؛ ۱۰. تقلید کورکورانه ممنوع؛ ۱۱. بدون فکر سؤال کردن و جواب دادن ممنوع؛ ۱۲. طرح سؤالات فرعی و نامربوط ممنوع؛ ۱۳. بحث با استاد آزاد؛ ۱۴. طرح سؤالات با تفکر آزاد؛ ۱۵. تک‌روی و اجازه مشارکت‌ندادن دیگران ممنوع. (شجاع نوری، ۱۳۹۱)

### ۳. پروژه تحقیقاتی

روش پروژه‌ای یکی از روش‌های فعال یادگیری است که در رویکرد پژوهش محور کاربرد اساسی دارد. در این روش به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا با مدیریت، برنامه‌ریزی و خود-کنترلی پروژهای را شروع و پایان برسانند.

پروژه پژوهشی مجموعه‌ای همگون از فعالیت‌های علمی و فرهنگی است که در محدوده زمانی مشخص و با اهداف معین توسط پژوهشگران و همکاران آنها با روش‌های علمی اجرا می‌شود. (مرکز آمار ایران، ۱۳۸۱؛ نقل در: شورای عالی انقلاب فرهنگی، هیأت نظارت و ارزیابی فرهنگی و علمی شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۴، ص ۵۶) پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا نیز پروژه پژوهشی تلقی می‌شوند. (مرکز آمار ایران، [www.amar.org.ir](http://www.amar.org.ir))

از دیگر ویژگی آموزشی درس خارج، پروژه‌محور بودن آن است. در این روش، استاد، شاگرد را در راه تحصیل آزموده ساخته و شاگرد برحسب استعداد و علاقه‌اش موضوعی را پی‌گیری می‌کند. در همان موضوع تحقیق، شاگرد، پیگیرانه با استاد سخن می‌گوید. این شیوه باعث می‌شود، هر شاگردی در موضوع مورد علاقه خود تلاش کند و با دقیق شدن بر روی یک مطلب، روش تحقیق را نیز در حین کار بیاموزد. استاد نیز در این راه همراه او بوده و به او کمک می‌کند. (جمعی از پژوهشگران حوزه علمیه قم، ۱۳۸۲؛ نقل در: شجاع نوری، ۱۳۹۱)

این روش در سابقه آموزش حوزه‌های علمیه وجود نداشته، بلکه از ویژگی‌های آموزشی جدید حوزه‌های علمیه محسوب می‌گردد.

### چهار. به لحاظ عوامل انسانی

## ۱. مدرس یا استاد

در نظریه آموزش پژوهش محور، معلم و مدرس باید خود یک پژوهشگر باشد تا در فرآیند مؤثر یاددهی-یادگیری بتواند زمینه تحقیق دانش آموز متفکر و پژوهنده را فراهم سازد. به عبارتی، معلم باید بتواند دقیق مشاهده کند، نتایج مشاهدات را گردآوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر و ارزیابی کند و همچنین دانش لازم را برای درک پژوهش و کاربرد آن را در محیط تعلیم و تربیت دارا باشد. (صادقی بجد، ۱۳۹۲) به طور کل سواد اطلاعاتی لازم در این زمینه (آموزش پژوهش محور) را داشته باشد.

بر اساس این آموزه، مدرس درس خارج باید دارای ملکه اجتهاد بوده و توانایی پژوهشی در این سطح را داشته باشد. چراکه «اجتهاد فرایندی چندلایه و درهم و پیچیده از کنش‌های مختلف معرفتی، مهارتی، ذهنی و عینی است که به بدون آن امکان استنباط حکم شرعی وجود ندارد. (شرف‌الدین، مصاحبه، نقل در: ربانی، ۱۳۹۳، ص ۱۳۷) در ذیل ویژگی‌ها و بایسته‌های یک مجتهد و مدرس درس خارج را در رویکرد پژوهش محوری برمی‌شماریم:

### ۱,۱. توانایی علمی لازم در شناخت نظام‌مند شریعت

یکی از شرایطی که برای مجتهد ذکر شد، توانایی علمی و مهارتی است. در گذشته توانایی علمی یا قوه و ملکه استنباط را در دانستن بیشتر احکام فقهی محقق می‌دانستند. در کتاب‌های فقهی دانش‌هایی چون اصول، نحو، صرف، لغت عرب، قواعد فقهیه، علم رجال و غیره به عنوان دانش‌های لازم برای اجتهاد شمرده می‌شود. اما امروزه این حد از دانش را کافی ندانسته، مجموعه‌نگری و فهم نظام‌مند اسلام برای شناخت همه‌جانبه شریعت را از اصول اساسی اجتهاد می‌دانند. از آن رو است که گفته می‌شود: «فقه و فقاہت، اختصاصی به مسائل فرعی همچون بیع، اجاره، طلاق و صلاه ندارد؛ بلکه فقه، معادل واژگان دین‌شناسی و اسلام‌شناسی است.» (مکارم شیرازی، ج ۱، ۱۳۸۵، ص ۳۹) و «فقیه به کسی اطلاق می‌شود که نه فقط عالم به قوانین و آیین دادرسی در اسلام، بلکه عالم به عقاید و قوانین، نظامات و اخلاق باشد؛ یعنی دین‌شناس به تمام معنای کلمه باشد.» (امام خمینی، ۱۳۸۸، ص ۸۷).

از این منظر، اگر کسی فقه جامع را نداند، اسلام را نمی‌شناسد. درضمن کسی که کل معارف اسلام را می‌شناسد، اسلام را نه صرفاً در محدوده احکام فقهی بلکه کل معارف می‌داند.

بنابراین باید دانش‌هایی چون کلام، فلسفه احکام، تفسیر، علم مقاصد الشریعه و غیره را به علوم مورد نیاز افزود.

## ۱،۲. موضوع‌شناسی و آگاه به زمان

در گذشته رویکرد استنباطی فقها مدرسه‌ای و تئوریک تلقی می‌شد. فقیه بدون در نظر گرفتن واقعیت اجتماعی، صرفاً به متون و منابع نظر داشت. در مقابل، کار احراز و شناخت موضوع، کاری عرفی و به عهده مکلف بود. این رویکرد در فقه فردی که اجرای آن به دست خود مکلفین است، اشکالی ایجاد نمی‌کند؛ اما در فقه اجتماعی، احراز موضوع کار فقیه و از ارکان اجتهاد به حساب می‌آید. بنابراین از شرایط اجتهاد، علاوه بر حکم‌شناسی، معارف دیگری از جمله انس با محاورات و فهم موضوعات عرفی، تغییر و تحول در علوم و فنون و همچنین تحول روابط اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و غیره است. اگر فقیه نتواند آنها را شناسایی کند، از دادن حکم شرعی خاص آنها نیز ناتوان خواهد بود.

در نتیجه در نگاه جامع، اعلمیت معنایی فراتر دارد: اعلم در احکام، شناخت موضوعات، واقعیت‌های زندگی جمعی، شناخت مصالح و مفاسد اجتماعی و... از این رو، اجتهاد به معنای رایج آن که با تحصیل علمی مانند ادبیات، منطق، اصول، رجال و تفسیر همراه است، کافی نبوده و نمی‌تواند گره‌ای از کار فقاهت بگشاید. لذا لازم است فقیه به متن جامعه رجوع کند و از موضوعات شناخت کافی و دقیق پیدا کند. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۱/۱۰/۴)

در این تلقی، حضور اجتماعی فقیه در جامعه، شرط اساسی در شناخت و استنباط درست احکام و نوع تصمیم‌گیری‌ها است؛ به طوری که اگر مجتهد در عرصه‌های اجتماعی و حکومتی حضور نداشته باشد، نمی‌تواند درک درستی از شرایط موضوعات، تغییر و نیز تراجمات آنها داشته باشد. در واقع فقیه امروزی، علاوه بر شرایطی که در هزار سال پیش باید می‌داشت، لازم است شرط هوشمندی و هوشیاری و آگاهی از جامعه را نیز داشته باشد. (آیت الله خامنه‌ای، بیانات، ۱۳۶۱/۱۰/۴) در این راستا، امام خمینی علاوه بر اعلمیت مذکور در رساله‌های عملیه، توانمندی‌های دیگری را نیز برای مجتهد شرط می‌داند و می‌فرماید: «روحانیت تا در همه مسائل حضور فعال نداشته باشد، نمی‌تواند درک بکند که اجتهاد مصطلح برای اداره جامعه کافی نیست.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۹۲)

تفاوت امام خمینی با دیگرانی که در طول تاریخ به استنباط فقهی می‌پرداختند، در درک از مأموریت فقیه، است. در نظر امام خمینی، مأموریت فقیه فقط پاسخگویی به مسائل و احکام فردی نیست؛ بلکه مأموریت او در دست داشتن نبض جامعه بشری است و مقدم بر زمان حرکت کردن و راهبری جامعه به سوی اهداف الهی است. ایشان می‌فرمایند: «آشنایی با روش برخورد با حیل‌ها و تزویرهای حاکم بر جهان، داشتن بصیرت و دید اقتصادی، اطلاع از کیفیت برخورد با اقتصاد حاکم بر جهان، شناخت سیاست‌ها و حتی سیاسیون و فرمول‌های دیکته شده آنان و درک موقعیت و نقاط قوت و ضعف دو قطب سرمایه‌داری و کمونیزم که در حقیقت استراتژی حکومت بر جهان را ترسیم می‌کنند، از ویژگی‌های یک مجتهد جامع است. مجتهد باید زیرکی و هوش و فراست هدایت یک جامعه بزرگ اسلامی و غیر اسلامی را داشته باشد و علاوه بر خلوص و تقوا و زهدی که در خور شأن مجتهد است، واقعاً مدیر و مدبر باشد.» (امام خمینی، صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۸۹)

در این نگاه، تقسیم احکام به حکومتی و غیرحکومتی و در نتیجه تقسیم وظیفه صدور احکام حکومتی به ولی فقیه و احکام غیر حکومتی به مجتهد صحیح نیست؛ چراکه اولاً ولی فقیه از بین مجتهدین انتخاب می‌شود. لذا مجتهد طبیعتاً باید از آن ویژگی‌های مذکور برخوردار باشد؛ ثانیاً همه مجتهدین به نحو عام منصوب به ولایتند؛ بله در صورت تراحم بین احکام مجتهدین و پرهیز از اختلال نظام، ناچاراً احکام ولایت باید مورد لحاظ قرار گیرد.

## ۲. فراگیران

فراگیران در نظام آموزش پژوهش‌محور دارای ویژگی‌های خاصی هستند و بر اساس معیارهای پژوهشی، پذیرفته و انتخاب می‌شوند. در ضوابط ورود داوطلبان به دوره دکترای پژوهش‌محور دانشگاه‌ها آمده است: «چاپ حداقل یک مقاله علمی-پژوهشی مورد تأیید وزارت و یا چاپ در ISI» (دانشگاه آزاد اسلامی، بخش نامه شماره ۷۳/۳۵۶۸۱ مورخ ۹۲/۱۰/۲۲ ماده ۱۱ و ۱۲)

از جمله ویژگی‌های که فراگیر در رویکرد آموزش پژوهش‌محور - علاوه بر دانش لازم در عرصه علوم مرتبط با رشته علمی- باید داشته باشد، شامل: ۱. مشتاق پژوهش؛ ۲. سواد

اطلاعاتی لازم با قدرت شناخت منابع مهم و یافته‌های فکری؛ (شکیبایی، ۱۳۸۸، ص ۶۹) ۳. قدرت تجزیه و تحلیل اطلاعات و تولید و افزایش بهره‌وری در اطلاعات و دانش.

فراگیر و طلبه درس خارج حوزه کسی است که به لحاظ روندهای علمی و آموزشی، دروس نیمه استدلالی سطوح عالی را طی کرده و در امتحانات شفاهی و علمی در محضر اساتید فن، نمره لازم را آورده است؛ و در پایان موفق به تدوین و نگارش یک پایان‌نامه حداقل در سطح علمی- ترویجی شده است.

در این راستا، فعالیت‌های مربوط به طلبه در فرایند درس خارج در سه دسته تقسیم‌بندی می‌شود: ۱. فعالیت‌های پیش از درس، مانند پیش‌مطالعه؛ ۲. فعالیت‌های حین درس، مانند مشارکت فعال و منتقدانه؛ ۳. فعالیت‌های پس از درس، شامل تجزیه و تحلیل نتایج یادگیری، به صورت مباحثه، تقریر، مقاله علمی و غیره.

### ۳. مجریان

مجریان، یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام آموزش پژوهش‌محور تلقی می‌شوند. مجریان تسهیل‌کننده، برنامه‌ریز، سیاست‌گذار، نظارت‌کننده، راهنما و پشتیبانی‌کننده نظام آموزشی هستند و کارکرد آنها پیرامونی و فراتر از کلاس درس تعریف می‌شود. در واقع مجریان به‌طور مستقیم در فرایند کلاس درس دخالت ندارند، بلکه به شرایط و مسائل پیرامونی که به برگزاری چنین فرایندی بیانجامد می‌پردازند. اموری چون:

«۱. امکانات و تجهیزات لازم در مدرسه برای انجام پژوهش‌ها، مانند کتابخانه‌های مجهز در سطح نیازهای فراگیران؛

۲. آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها برای رشته‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان که می‌توانند امکان پژوهش‌های کاربردی را فراهم سازد؛

۳. امکانات کسب اطلاعات به روز از طریق شبکه‌های اطلاعاتی دانش انفورماتیک یا شبکه‌های اینترنتی»؛ (رئوف، ۱۳۸۸، ص ۱۰۴)

۴. فضاها و ساختارهای مناسب برای اجرای چنین الگوی آموزشی؛

۵. کادر آموزشی مناسب و ماهر برای این الگوی آموزشی و ...

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

متأسفانه سرپرستی و مدیریت (برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل) دروس خارج حوزه علمیه به صورت یکپارچه و فعال نبوده، بلکه در دوره‌های مختلف بر پایه شعار «نظم ما در بی‌نظمی است» سپری می‌شده است. شاهد آن این است که معاونت پژوهشی مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه تا دو سال اخیر، صرفاً وظیفه سرپرستی و هدایت پژوهشی مدارس سطوح ابتدایی حوزه را برعهده خویش قرار داده و آموزش پژوهش محور را برای این سطح از مراحل آموزشی پی می‌گرفته است. خوشبختانه اخیراً به ضرورت مدیریت و ساماندهی دروس خارج حوزه‌های علمیه پی برده است و با تأسیس «واحد ترویج پژوهش در سطوح عالی»، طرح‌هایی مانند «طرح احیاء سنت‌های پژوهشی»، «فقه مسائل مستحدثه و... را برای ارتقاء بهره‌وری دروس خارج حوزه در دستور کار قرار داده است. (ر.ک. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، واحد ترویج پژوهش در سطوح عالی، ۱۳۹۷)

### پنج. به لحاظ محتوا

در آموزش پژوهش محور، محتوای آموزشی محدود به کتاب درسی و آنچه معلم می‌گوید نیست؛ بلکه اسناد و منابع دست اول، مصاحبه‌ها و مشاهدات، کتابخانه‌ها، آزمایشگاه و محیط واقعی زندگی دانش‌آموزان محتوای آموزشی را تشکیل می‌دهد. (شعبانی، ۱۳۸۵)

مواد و کتاب‌های درسی و کتابچه‌های متداول تمرین و مطالعه در کلاس درس و خارج از آن، که همه دانش‌آموزان باید بطور یکنواخت از آن استفاده کنند، در یادگیری پژوهش محور اثری منفی دارد. در محیط‌های آموزشی که از پرورش تفکر و مهارت‌های آن حمایت می‌شود، دانش‌آموزان به جای انباشتن اطلاعات در حافظه و استفاده از محتواهای ثابت و از پیش تعیین شده، به تجزیه و تحلیل مباحث و کیفیت استدلال‌های ارائه شده در حمایت از ادعاها یا اظهار نظرها می‌پردازند.

آنچه درس خارج را از دروس ماقبل خود جدا می‌کند، همین نکته، یعنی فرامتن بودن و خارج از متن بودن است. در دروس خارج حوزه‌های علمیه، بجای تمرکز بر محتوا و نظریات کتب یا دیدگاه خاص، بر تبادل نظر، مشارکت و همکاری علمی و بررسی آراء و اندیشه‌های جدید تأکید می‌شود. در واقع باید شرایطی فراهم شود که همه افکار و اندیشه‌های معاصر نقد و بررسی گردد.

شهید مصطفی خمینی در این زمینه نکته باریکی دارد. وی معتقد است: «در دوران ما، باید توجه تام به مشارکت علمی داشت ... تبادل نظر و مشارکت در آراء فقهی را بهای فراوان باید داد ... به سبب همین عدم مشارکت و دوری از تبادل نظر می‌بینیم که برخی از فقها در طول زندگانی علمی خویش چقدر تبدیل رأی دارند. بر این اساس، نشستن در کنج خانه و فتوا دادن براساس اندیشه‌های فردی با وجود مشکلات علمی عصر ما و معضلات فنی بسیار، روشی عقلایی نیست.» (خمینی، ج ۲، ۱۳۷۶، ص ۵۲۴؛ نقل در: مهریزی، ۱۳۷۶)

اگر وظیفه استنباط را از احکام منفرد، به استنباط نظامات احکام ارتقا دادیم، آنگاه بررسی دیدگاه‌ها و نظرات دیگر مجتهدان اهمیت دیگر می‌یابد. نام روشی که شهید صدر ارائه می‌دهد، اجتهاد ملفق است. یعنی مجتهد باید از فتاوی دیگر مجتهدین که در راستای خطوط کلی نظامات شرعی قرار دارد بهره بگیرد. چرا که ممکن است کسی که در پی کشف مکتب (نظام) اسلام است به هنگام کوشش در کشف جزئیات حکم شرعی، مواضع متفاوتی داشته باشد و مثلاً موضع وی به عنوان مجتهدی که حکم شرعی را کشف می‌کند به نتیجه‌ای منجر گردد که با دیگر احکامی که خود معتقد است در خط کلی این مکتب قرار دارد، همسو و هماهنگ نباشد. نتیجه آن که او احکام ناهمسو را با عناصر یا احکام دیگر مجتهدان که هماهنگی بیشتری با نظام مکشوف وی دارد، عوض می‌کند. به دیدگاه شهید صدر: «چنین امکانی، هرگز کمتر از انطباق هر تصویر دیگری که در بعد فقهی و اجتهادی فراوان هم هستند، نیست. و به همین دلیل دارای توجیه‌های شرعی خویش است. زیرا بیان‌گر اجتهاد اسلامی مشروعی است که در چارچوب کتاب خدا و سنت نبوی صورت گرفته است. از این رو جامعه اسلامی نیز می‌تواند در زمینه‌های اجرایی، آن را از میان تصاویر فراوان دیگری که از شریعت اسلامی ارایه شده است و باید یکی از آنها را برگزیند، اختیار کند.»<sup>۱</sup> (صدر، موسوعه الشهد الصدج ج ۳، ص ۴۶۷)

۱. «ولیس إمكان صدقها أبعد من إمكان صدق أیّ صورة اخرى من الصور الكثيرة التي يخر بها الصعيد الفقهی الاجتهادی. وهی بعد ذلك تحمل مبرراتها الشرعیة؛ لأنها تعبر عن اجتهادات إسلامیة مشروعة تدور كلها فی فلك الكتاب والسنة؛ ولأجل ذلك یصبح بالإمكان للمجتمع الإسلامی أن یختارها فی مجال التطبيق من بین الصور الاجتهادیة الكثيرة للشریعة التي یجب علیه أن یختار واحدة منها.»

### شش. به لحاظ شرایط و امکانات

در محیط پژوهش محور، نه تنها رفتارهای معلمان و دانش‌آموزان عامل تحول فکری است، بلکه عوامل فیزیکی و نحوه سازماندهی و شرایط و فضای محیطی آنها نیز در تعامل و تحول فکری نقش بسزایی دارد. در رویکرد پژوهش محور، می‌توان با سازماندهی فیزیکی کلاس درس و به کارگیری انواع منابع مفید و کارآمد و ایجاد شرایط و محیط‌های علمی، تحول فکری و ثبات عاطفی را در محیط‌های آموزشی بوجود آورد. (شعبانی، ۱۳۸۲)

ویژگی لازم برای محیط آموزشی پژوهش محور عبارتند از:

۱. برخورداری از فضای آموزشی پژوهشی منعطف؛

۲. برخورداری از امکانات و تجهیزات پژوهشی کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، کتابخانه‌های

تخصصی و...؛

۳. استقرار و پیوند پایگاه‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی از منابع متفاوت. (شکیبایی، ۱۳۸۸،

ص ۶۹)

متأسفانه در دروس خارج مطرح حوزه‌های علمیه بخاطر عدم استفاده از امکانات، فناوری و شیوه‌های جدید آموزشی، نمی‌توان در یکجا به همه دیدگاه‌ها و نظریات، بخصوص دیدگاه‌های مجتهدان هم‌عصر و دیگر کلاس‌های درس خارج دست پیدا کرد. مضاف بر اینکه شلوغ بودن زیاد کلاس‌ها، امکان طرح نقد و اشکال را در کلاس بسیار کم کرده و کلاس را به سخنرانی یک طرفه تبدیل می‌کند.

### هفت. به لحاظ سیستم ارزشیابی

ارزشیابی در رویکرد پژوهش محور [صرفاً] نتیجه‌مدار نیست، بلکه قابلیت‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت‌های خود دانش‌آموزان در طول زمان یادگیری در مقایسه با خودش، نه در مقایسه با دیگران نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. (رئیس دانا، ۱۳۸۶ نقل در: اسدیان، ۱۳۹۴) در ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران، باید استفاده از آزمون‌های قلمی و کاغذی را به عنوان تنها وسیله ارائه آنچه آموخته‌اند کنار گذاشت و استفاده از روش‌ها، رسانه‌ها و ابزارهای مختلفی ... را مجاز شمرد. (آیزنر، ۱۹۹۴؛ نقل در: اسدیان، ۱۳۹۴)



طبق آیین‌نامه جذب دکترای پروژه‌محور دانشگاه، نحوه سنجش دکترای پروژه‌محور بر اساس کیفیت علمی پژوهش‌های انجام شده، میزان نوآوری، چگونگی دفاع از یافته‌های پژوهشی و نحوه نگارش طرح پژوهشی، نحوه دفاع از طرح پژوهشی، چاپ مقاله علمی-پژوهشی مستخرج از طرح پژوهشی در یکی از نشریه‌های علمی-پژوهشی انجام می‌شود. (دانشگاه آزاد اسلامی، بخش‌نامه شماره ۷۳/۳۵۶۸۱ مورخ ۹۲/۱۰/۲۲ ماده ۱۱ و ۱۲)

ارزشیابی طلاب دروس خارج در بدو ورود، از طریق مصاحبه و امتحان شفاهی از دروس پیشین، و همچنین ارائه یک پایان‌نامه در سطح علمی-ترویجی، به صورت نیمه استدلالی و نیمه پژوهشی از جانب اساتید فن انجام می‌شود. در فرایند دروس خارج، امتحانات شفاهی به صورت کاملاً استدلالی و پژوهشی و نیز درخواست ارائه پروژه تحقیقاتی تحت نظر استاد راهنما و مشاور انجام می‌گیرد. پایان و اتمام دروس خارج که مرحله نهایی است، تقریرنویسی (انتقادی) و تعلیقه‌نویسی و نیز بحث علمی با اساتید مبرز اجتهاد ملاک ارزشیابی است. چنانچه در این تعلیقات و یا مباحثات، توانایی و ملکه اجتهاد در او دیده شد، موفق به اخذ درجه اجتهاد می‌گردد.

## هشت. به لحاظ نتایج و خروجی

خروجی، آن چیزی است که از یک الگوی آموزشی پژوهش‌محور به عنوان نتیجه و برون‌داد مورد انتظار است. نتایج مورد انتظار نظام آموزشی پژوهش‌محور، عبارت است از:

### ۱. تولید و توسعه علم بجای انتقال علم

گفتیم اهداف آموزش مبتنی بر پژوهش، تولید و توسعه علم بجای انتقال علم است. تولید علم به معنای نظریه‌پردازی و دانش‌افزایی با استفاده از روش‌شناسایی علمی و رسیدن به اندیشه‌های ناب و جدید است. (دانشگاه عالی دفاع ملی، ۱۳۸۶؛ نقل در: کی‌نژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۵) «تولید علم باید با توجه به معیارهای صحیح جهانی آن تعریف شود. تولید علم شامل چند معیار است که عبارت است از: ۱. نظریه، متد و یا دستاوردی که دست اول باشد... ۲. این نظریه و یا دستاورد در یک مجله علمی به چاپ برسد به گونه‌ای که این دستاورد مورد داوری تخصصی قرار گیرد... ۳. دستاورد یا نظریه علمی باید در دسترس قرار گیرد... ۴. نظریه‌ای که در دسترس قرار گرفته است، باید مورد رجوع باشد» (موسوی موحد، ۱۳۸۱، ش ۲۸)

## ۱.۱. نظریه و نوآوری

گفتیم یکی از شاخص‌های تولید علم، نظریه‌پردازی و نوآوری است. نظریه، مجموعه‌ای نظام‌مند و سازگار از مفاهیم و گزاره‌های کلی است که تبیینی درباره چستی، چرایی یا چگونگی موضوع مورد نظر ارائه می‌دهد و محصول مطالعه و پژوهش، روشمند و برخوردار از وجاهت و سطح علمی لازم بوده، دارای مبانی، فرضیه و دلایل کافی و ساختار علمی منطقی باشد. (شورای عالی حوزه‌های علمیه، شورای اعطای مجوزها، ۱۳۸۷، مصوبه ۱۳۸۷)

با توجه به اینکه هر تولید علمی، مجموعه‌ای از نظریه‌ها در برابر مجموعه‌ای از مسائل است، لذا هرگاه یکی از امور زیر تحقق یابد، نظریه‌پردازی انجام شده و در نتیجه توسعه یا پیشرفت علم صورت گرفته است:

۱. مشخص شود بخشی از یک نظریه که به عنوان راه حل یک مسأله ارائه شده، نادرست است (نقد و یا رد یک نظریه: ابطال جزئی)؛
۲. دفاع از نظریه در برابر نقد جزئی؛
۳. مشخص شود کل یک نظریه که به عنوان راه حل یک مسأله ارائه شده، نادرست است (نقد و رد کل یک نظریه: ابطال کلی)؛
۴. دفاع از نظریه در برابر نقد کلی؛
۵. نقص یا کمبود یک نظریه مشخص شود (شناخت نقص یا کمبود یک نظریه)؛
۶. جبران نقص یا کمبود یک نظریه (تکمیل یک نظریه)؛
۷. ارائه نظریه‌ای جدید در راستای نظریه موجود (خلق نظریه مؤید)؛
۸. ارائه نظریه‌ای بهتر به جای نظریه موجود (تولید نظریه برتر)؛
۹. تولید نظریه یا ارائه راه حل برای مسائل مستحدث و نوظهور؛
۱۰. تولید مسائل مستحدث و نوظهور به صورت نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده به عنوان یک هدف علمی در راستای پیش‌نیاز تولید نظریه. (مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، ۱۳۸۶)

در دروس خارج حوزه‌های علمیه، نوآوری و نظریه‌پردازی و در نتیجه حرکت دادن مرزهای دانش از ضروریات این مرحله از نظام آموزشی است.

در گذشته به تناسب محدودیت گستره فقه در ابعاد فردی و جزئی، وجوه استفاده از نظریه و نوآوری به همان اندازه محدود و کم فروغ بود. بنابراین در بسیاری از موارد بجای تولید نظریه و نوآوری، به بازتولید نظرات گذشتگان یا اتخاذ موضع در بین نظرات مختلف، و گاهی نیز قبول و یا عدم اتخاذ موضع در خصوص نظریات و نظامات وارداتی (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و...) گرفتار می‌شد. امروزه با گسترش حضور فقه به تمامی عرصه‌های حیات بشری، و نیاز به استنباط و اجتهاد در مقیاس کشف نظام و نظریه اسلام در موضوعات کلان، حضور عنصر نظریه‌پردازی و نوآوری نیز به تناسب باید ارتقاء یافته و در این زمینه باید شاهد تحولی باشیم.

به دیدگاه شهید صدر، «این موضع‌گیری فقیه [توجه به احکام فردی]، نه تنها به یک سونگری فقیه از جنبه عینی می‌انجامد، بلکه به تدریج، فقیه را درباره خود قانون نیز به فردگرایی می‌کشاند؛ زیرا از آنجا که جنبه فردی در ذهن فقیه رسوخ دارد و عادت کرده که فرد و دشواری‌های او را در نظر بگیرد، این خاستگاه وی بر نظریه‌ای که از خود قانون دارد نیز اثر می‌گذارد و در نتیجه، رنگ فردی می‌گیرد و قانون و شریعت را در صحنه جولانگاه فردی می‌نگرد.» (صدر، همراه، ۱۳۵۹، ص ۲۵) این رکود و ایستایی تا آنجا ادامه دارد که حتی احکام حکومتی شرعی پنداشته می‌شود و قواعد اصولی با نگرش محدود و فردی تدوین می‌گردد. (صدر، موسوعه الشهد الصدور ج ۱۶، ص ۱۳)

در نتیجه، اکتفا به اجتهاد و روش‌شناسی سنتی و معهود حوزه‌ها صحیح نبوده و به تعبیر آیت الله خامنه‌ای: «با پیشرفت فنی و صنعتی و علمی بشر که بر روی همه شؤون زندگی وی اثر گذارده و سرعت حوادث و پدیده‌های نوین را نسبت به روزگار گذشته چند و چندین برابر کرده است ... در چنین مواردی است که فقهای عصر باید با روشن‌بینی و احاطه علمی و پایبندی به روش فقاقت از یکسو، و آزاداندیشی و شجاعت علمی از سوی دیگر، مفاهیم جدیدی را در فقه کشف کرده و احکام تازه‌ای را با استناد به کتاب و سنت، عرضه کنند. و این تکمیل فقه است. علاوه بر اینها، استفاده از سبک‌های نوین در تدوین و نگارش کتب و رساله‌های فقهی، عمومی و تخصصی، و نیز استفاده از روش‌های تحقیق فنی و علمی جدید و حتی استفاده از روش‌های پیشرفته بحث علمی و به کار بردن ابزارهایی که امروز در تسهیل کار علمی دارای سهم مؤثری است، همه اینها به وظیفه تکمیل فقه کمک می‌کند.» (آیت الله خامنه‌ای، ۱۴/۱۱/۱۳۷۲)

## ۱،۲. ارائه اثر

گفتیم یکی از معیارهای تولید علم این است که این نظریه و یا دستاورد تولید شده در جامعه علمی ارائه شود. به گونه‌ای که بتواند این دستاورد علمی، مورد داوری تخصصی دیگران قرار گیرد. در این راستا، لازم است که طلاب شیوه‌ها و آیین نگارش محتواهای علمی را فراگیرند. در سنت‌های دروس خارج حوزه‌های علمیه، روش‌ها و شیوه‌های نگارشی و ارائه آثار متنوعی وجود داشته است. از جمله این شیوه‌ها شامل: املاء، تقریرنویسی، تعلیق و تحشیه، تکمله و... .

متأسفانه در سال‌های اخیر این سنت‌های پژوهشی رو به افول نهاده و جای خود را به جزوه‌نگاری و یا استماع صرف مطالب داده است. حتی در بسیاری از دروس، استاد زحمت شاگرد را کم کرده و خود به ارائه جزوه اقدام می‌کند؛ که البته اگر صرفاً برای معرفی سرفصل‌ها و مباحث مهم دروس باشد، اشکالی ندارد، و زمینه‌ساز پیش‌مطالعه و تتبع و کاوشگری بهتر طلبه می‌شود. اکنون هر یک از روش‌های ارائه اثر و تولیدات علمی دروس خارج را به تفصیل معرفی کرده و بایسته‌های آن را به جهت پژوهش محوری مرور می‌کنیم.

## ۲،۱. تقریرنویسی

در تقریرنویسی، طلاب پس از پایان هر نوبت درس استاد، آن درس را به قلم خود می‌نویسند. در تقریرات، طلاب آنچه را که از مباحث درس به حسب استعداد خود می‌فهمند، می‌نگارند و حاصل کار، تألیف خود آن‌ها به‌شمار می‌آید. (آقابزرگ طهرانی، ۱۴۰۳، ج ۴، ص ۳۶۶؛ نقل در: بنیاد دائره المعارف اسلامی: [www.rch.ac.ir](http://www.rch.ac.ir))

در تقریرنویسی ممکن است تقریرنویس نسبت به بعضی آرای استاد خود مناقشه کند و پس از بیان نظر او، آن را نقد کند و سپس نظر خود را شرح دهد. این امر حاکی از صاحب‌نظر بودن، و چه بسا مجتهد بودن مقرر است.

## ۲،۲. حاشیه‌نویسی

تعلیق‌نگاری یا حاشیه‌نویسی، به معنای نوشتن نکاتی در کناره‌های (هوامش) یک متن برای توضیح یا نقد یا تصحیح آن و نیز تألیف آثاری مستقل با همین هدف است. (خلیل بن احمد،

۱۴۰۵، ج ۳، صص ۲۶۰-۲۶۱؛ نقل در: بنیاد دائره المعارف اسلامی: (www. rch.ac.ir) حاشیه‌ها را توشیح و تعلیق یا تعلیقه نیز نامیده‌اند.

در سنت‌های پژوهشی حوزه‌های علمیه، تعلیقه و تحشیه، کاربرد ویژه‌ای داشت، و آن اثبات پختگی و بلوغ اجتهادی طلبه یا دانش‌آموخته دروس خارج بود. دانش‌پژوه برای اثبات بلوغ علمی خویش و رسیدن به ملکه اجتهاد، بر یکی از متون مهم علمی، تعلیق و یا حاشیه می‌زد و اینگونه اجتهاد خود را به جامعه علمی نشان می‌داد.

### ۲,۳. گزارش نویسی علمی

در نوشته‌های علمی، اصطلاح گزارش پژوهشی نشان‌دهنده مدرکی است که نتایج یک پژوهش را ارائه می‌دهد. گزارش‌نویسی بیشتر فعالیتی فکری است تا اینکه فرمول خاصی را دنبال کند. (پارادیس و زیمرمن، ۲۰۰۲؛ نقل در: حیاتی، ۱۳۸۶، ص ۲۴۰)

چون هر محصول پژوهشی پایان‌یافته‌ای، به نوبه خود تا حدودی منحصر به فرد است، نمی‌توان به صورت دقیق مشخص کرد که یک گزارش به چه نیازمندی‌هایی (نظیر تعداد صفحه‌ها، تعداد منابع و مراجع، نحوه و میزان مبانی نظری پژوهش، چارچوب زمانی و غیره) نیاز دارد؛ اما معمولاً یک الگوی نسبتاً معیاری وجود دارد که پژوهشگران می‌توانند از آن پیروی نمایند. برای نمونه، برخی چیدمان سازمان اصلی گزارش را در دو فصل مناسب می‌دانند که فصل اول به طرح، روش‌شناسی و مبانی نظری پژوهش می‌پردازد، و فصل دوم به یافته‌های پژوهش و برخی دیگر چیدمان سازمان اصلی گزارش را در پنج فصل مناسب در نظر می‌گیرند. (میرزایی، ۱۳۸۸، ص ۸۳۱)

متأسفانه این نوع فعالیت علمی در سابقه پژوهشی حوزه‌های علمیه وجود نداشته و در حد طرح و ایده باقی مانده است. گزارش پژوهشی از یک درس خارج می‌تواند، به عنوان فعالیت‌های پژوهشی طلبه محسوب گردیده و ملاک ارزش‌یابی و سنجش وی قرار گیرد.

### ۲,۴. مقاله علمی متخذ از درس خارج

مقاله علمی، مقاله‌ای است مبتنی بر پژوهش‌ها و مستندات علمی با منابع و مآخذ معتبر که در یکی از نشریات معتبر داخلی (علمی-پژوهشی یا علمی-ترویجی) یا نشریات نمایه شده، چاپ و منتشر شده و یا در گردهمایی‌های علمی ارائه شده باشد. (مرکز آمار ایران،

www.amar.org.ir) مقاله علمی به مقاله علمی- ترویجی، علمی- مروری و علمی- ترویجی تقسیم می‌شود. مقاله‌نویسی متخذ از دروس خارج می‌تواند از هر سه نوع باشد. مقاله متخذ از درس خارج، چنانچه صرفاً به ارائه نظریات و دیدگاه‌های مختلف علما و اتخاذ موضع مدرس مربوطه پردازد، مقاله‌ای است علمی-ترویجی؛<sup>۱</sup> چنانچه به نقد و بررسی دیدگاه‌ها نیز پردازد، مقاله‌ای است علمی-مروری؛ و اگر نظریات و دیدگاه‌های جدیدی را مطرح کند، مقاله‌ای است علمی-پژوهشی.<sup>۲</sup>

در همه انواع مقاله اگر نگارنده صرفاً یک دست‌یار پژوهشی است و صرفاً به تقریر و دسته‌بندی مطالب می‌پردازد، می‌تواند نامش به عنوان نفر دوم مقاله، همراه با نام مدرس درس خارج قید شود؛ اما اگر نقد و بررسی و نظریه‌نهایی از سوی نگارنده صورت گیرد، حتی می‌تواند به عنوان نفر اول و یا تنها نویسنده مقاله معرفی گردد. متأسفانه این نوع فعالیت علمی نیز در سابقه پژوهشی حوزه‌های علمیه وجود نداشته است.

## ۲. مجتهد و پژوهش‌گر ماهر

تربیت پژوهشگر ماهر و مجتهد جامع از دیگر اهداف و نتایج دروس خارج پژوهش محور است. در گذشته شرایط مجتهد را در بخش مدرس و معلم بررسی کردیم. بخاطر عدم اطاب در کلام، به بخش مربوط به شرایط مجتهد ارجاع می‌دهیم.

### نتیجه‌گیری

پیروان دیدگاه تعلیم و تربیت پژوهش محور به روش‌هایی تأکید دارند که پرورش روحیه پژوهشگری و مواجه شدن فراگیران با زمینه‌ها و موقعیت مبهم و مسأله‌دار را مورد توجه قرار می‌دهد.

---

<sup>۱</sup> مقاله علمی- ترویجی، مقاله‌ای است که به تبیین و بسط علم پردازد و سطح آگاهی‌ها و دانش را ارتقاء بخشد و مخاطبان را با مفاهیم جدید علم آشنا سازد. (ر.ک. شورای عالی حوزه‌های علمیه، شورای اعطای مجوزها، ۱۳۹۲، مصوبه ۱۱۰)

<sup>۲</sup> مقاله علمی- پژوهشی، نوشته‌ای مبتنی بر تحقیقات و مستندات علمی که در آن نتایج جدید پژوهشی ارائه شده است. (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، کمیته آمار بخشی علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۷، ص ۶۸)

هرچند این رویکرد آموزشی از دل یک سری مبانی نظری خاص در تعلیم و تربیت، یعنی «سازنده‌گرایی» برخاسته که مبتنی بر مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی نسبی‌گرایی بوده و با مبانی اسلامی ما دچار تعارض است. از این رو، بدون توجه به این اشکالات و الگوبرداری صرف از آنها، ممکن است نظام آموزشی ما را دچار چالش‌هایی ناخواسته کند؛ اما این الگوی آموزشی، فارغ از مبانی معرفتی خاص، به دلایل آموزه‌های مفید و منطقی دیگری که دارد، می‌تواند مبنای نظامات آموزشی غیرنسبی‌گرا واقع گردد. مضاف بر اینکه بین این شیوه و آنچه در حوزه‌های علمیه «درس خارج» گفته می‌شود، به‌ویژه «سبک سامرایی» آن در بسیاری از اصول و روش‌ها شباهت‌هایی وجود دارد. در هر دو روش، یادگیرنده شخص فعالی است که دائماً از طریق پژوهش و تفکر به تولید اندیشه می‌پردازد، در هر دو روش، علاوه بر دانش علمی، فهم و تحلیل موضوع، مهارت در روند تحقیق، جستجوگری و روحیه همکاری دیده می‌شود؛ اما متأسفانه به دلیل شرایط تاریخی و زیست‌غیراجتماعی تفقه شیعه، آسیب‌هایی به این روش ناب حوزوی وارد آمده است؛ به‌طوری که بعضاً عناصر پژوهش‌محوری در آن کم‌رنگ شده و به رویکرد آموزش‌محوری نزدیک شده است.

با عنایت به نقش دروس خارج در تربیت طلاب پژوهشگر و نیز تولید و توسعه دانش دینی و حل مسائل مستحدثه، موظف به بازنگری و در صورت لزوم اصلاح این خرده‌نظام آموزشی هستیم؛ تا ضمن ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی آن، به تولید و توسعه دانش دینی کمک درخور شود. با بررسی تمایزات و اشتراکات الگوی آموزش پژوهش‌محور با درس خارج حوزه‌های علمیه، و با بررسی، تحلیل و بازخوانی روندها، و آنچه بایسته پژوهش‌محوری در این دروس است و نیز رصد کاستی‌ها و موانع به‌وسیله استاد به دیدگاه‌های برخی اندیشمندان حوزوی که صبغه اجتماعی و حکومتی دارند، می‌توان الگویی بایسته و استاندارد از الگوی آموزشی پژوهش‌محور برای دروس خارج حوزه‌های علمیه ارائه کرد که در جدولی ارائه شده است.

ویژگی‌های پژوهش‌محوری دروس خارج و تفاوت آن با رویکرد آموزش‌محور

پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

محورها	عناصر کلان	عناصر جزئی	ویژگی‌های پژوهش محوری	ویژگی‌های آموزش محوری
منابع	شناخت‌شناسی		حجیت ذاتی قطع و منابع معرفی یقین آور، انسداد باب علم و انفتاح باب علمی در شناخت احکام	حجیت ذاتی قطع و منابع معرفی یقین آور، انسداد باب علم و انفتاح باب علمی در شناخت احکام
	آموزشی		ابتنای اجتهاد بر فهم مجتهد؛ اما بر پایه روش‌شناسی خاص	ابتنای اجتهاد بر فهم مجتهد؛ اما بر پایه روش‌شناسی خاص
	روش‌شناختی		اجتهادی پویا (مسئله‌محور و توجه به واقعیت خارجی)؛ نظام‌ساز و کثرت‌گرایی روشی	اجتهادی ایستا (رویکرد فردی و عبادی)؛ حکم‌محور و جزء‌نگر؛ تئوریک و مدرسه‌ای؛ انحصار‌گرایی (در کتاب و سنت)
اهداف و مأموریت			تربیت مجتهد جامع، حل مسائل نوپدید و کلان اجتماعی و تولید نظریه	تربیت مجتهد فردگرا و جزء‌نگر و مدرسه‌ای، حل مسائل خرد و فردی و اتخاذ موضع بین نظرات گذشته
	محتوا (متون)		محتوا آزاد (همه منابع و ظرفیت‌های شناخت فقهی، استفاده از نظریات همه فقه‌های معاصر و...)	محتوا از پیش تعیین شده و اتکا به کتاب و سنت و تکرار و تأکید بر محتوا و دیدگاه گذشتگان.
برنامه	روش	تدریس	طلبه‌محور، فعال، مشارکتی و سامرایی	استادمحور، غیرمشارکتی و غیرفعال
		تحقیق	استنتاجی (حرکت از مسئله به متن) و بهره‌گیری از همه ابزارها و روش‌های تحقیق	حرکت از متن به متن و محصور شدن در متن پژوهی.
		ارزشیابی	میزان تولید آثار علمی (مقاله، تقریرات، پایان‌نامه و...)	امتحانات شفاهی
عوامل انسانی	فراگیران		فعال، مشارکت‌کننده در بحث، دارای سواد اطلاعاتی	منفعل، منفرد، عدم سواد اطلاعاتی
	مربی (مدرس)		مجتهد جامع، در موضع شریک یادگیری - طلاب و آسان‌کننده فرایند یادگیری	مجتهد مدرسه‌ای و تئوریک، در موضع فردی آگاه و دارای اقتدار علمی و انتقال‌دهنده اطلاعات
	مدیران		تسهیل‌کننده و برنامه‌ریز پژوهشی	سرپرست و برنامه‌ریز آموزشی
شرایط و امکانات	فضای آموزشی		کارگاهی، حلقه درسی و...	کلاس‌های منبری و خطابه‌ای
	تجهیزات و امکانات		کتابخانه تخصصی، تجهیزات آزمایشگاهی، اینترنت و...	کتابخانه عمومی



## منابع

- (۱) اراکی، محسن، فقه نظام سیاسی اسلام، قم: دفتر نشر معارف، ۱۳۹۳.
- (۲) اسدیان، سیروس؛ حبیبی آذر، افسانه؛ بررسی اثربخشی برنامه درسی علوم به شیوه آموزش محور با برنامه ی درسی علوم به شیوه پژوهش محور در دوره ابتدایی، فصلنامه علوم رفتاری، ش ۹، ۱۳۹۴.
- (۳) اعرافی، علیرضا، درآمدی بر اجتهاد تمدن ساز، قم: مؤسسه اشراق و عرفان، ۱۳۹۵.
- (۴) امام خمینی، الاجتهاد و التقليد، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، چاپ دوم، ۱۳۸۴.
- (۵) امام خمینی، صحیفه امام، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س).
- (۶) امام خمینی، کتاب البیع، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، چاپ سوم، ۱۳۸۸.
- (۷) امام خمینی، ولایت فقیه (حکومت اسلامی)، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، چاپ بیستم، ۱۳۸۸.
- (۸) امینی، سید کاظم، گزارش های تحقیقاتی اداری و گزارش نویسی، تهران: مدیریت، ۱۳۸۲.
- (۹) بنیاد دائره المعارف اسلامی؛ [www.rch.ac.ir](http://www.rch.ac.ir)
- (۱۰) پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، تمایزات فقه و فقه سیاسی، به اهتمام علی اصغر نصرتی، قم: بوستان کتاب، ۱۳۹۳.
- (۱۱) جهانی، جعفر، آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور، فصلنامه «اندیشه های نوین تربیتی»، ش ۱، ۱۳۸۷.
- (۱۲) حائری، سید کاظم؛ مباحث الاصول، تقریرات درس آیت الله صدر، ج ۱، ۱۳۹۱، ص ۴۷۶.
- (۱۳) حسین پور طولازدهی، شهره؛ زین آبادی، حسن رضا؛ عبدالهی، بیژن؛ عباسیان، حسین؛ آموزش و یادگیری پژوهش محور در محیط ساختن گرا، فصلنامه «تعلیم و تربیت» شماره ۲۳، ۱۳۹۶.
- (۱۴) حیاتی، زهیر، نگارش مقاله، تهران: چاپار، ۱۳۸۶.
- (۱۵) خاکبان، سلیمان، چکیده مقاله توسعه علوم اسلامی - حوزوی (مفاهیم، مبانی، الگوها)، معاونت پژوهش حوزه های علمیه، دفتر مطالعات پژوهشی، اداره توسعه علوم، ۱۳۸۶.
- (۱۶) خسروپناه، عبدالحسین؛ فلسفه های مضاف جلد اول، ۱۳۹۰.

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

- ۱۷) خمینی، مصطفی، تحریرات فی الاصول، ج ۳، تهران: موسسه تنظیم نشر و آثار امام خمینی، ۱۳۷۶.
- ۱۸) دانشگاه آزاد اسلامی، آیین نامه دوره دکترای پژوهش محور، دانشگاه آزاد اسلامی، بخش نامه شماره ۷۳/۳۵۶۸۱ مورخ ۹۲/۱۰/۲۲ ماده ۱۱ و ۱۲.
- ۱۹) ربانی، محمدباقر؛ فقه اجتماعی (مصاحبه با اساتید حوزه و دانشگاه)، قم: مرکز فقهی ائمه اطهار، ۱۳۹۳.
- ۲۰) رئوف، علی؛ مدیریت پژوهش و مدرسه، تهران: آیت ۱۳۸۸.
- ۲۱) زیبایی‌نژاد، محمدرضا؛ فقه حکومتی و برنامه راهبردی در حوزه زن و خانواده، [www.farsikhamenei.ir](http://www.farsikhamenei.ir)
- ۲۲) سید باقری، سید کاظم، فقه سیاسی شیعه سازوکارهای تحول در دوران معاصر، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۸.
- ۲۳) سیف، علی اکبر، روان شناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران، ۱۳۸۷.
- ۲۴) سیف، علی اکبر، نظریه سازنده گرایی و کاربردهای آموزشی آن، فصل نامه «تعلیم و تربیت»، شماره ۶۵، بهار ۱۳۸۰.
- ۲۵) شافعی، محمد بن ادریس؛ الام، ۸ جلد، بیروت: دارالمعرفه، بی تا.
- ۲۶) شجاع نوری، فروغ الصباح؛ توحیدی، مریم؛ شکری، فرزانه؛ مقایسه تطبیقی روش آموزش سامرایی با یادگیری پژوهش محور، «مهندسی فرهنگی»، سال هفتم، شماره ۷۱ و ۷۲، ۱۳۹۱.
- ۲۷) شعبانی، حسن؛ روش تدریس پیشرفته، سمت، ۱۳۸۲، ص ۱۸.
- ۲۸) شکیبایی، زهره؛ قورچیان، نادرقلی؛ خلخالی، علی؛ ارائه مدلی برای ایجاد دانشگاه پژوهشی در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه «رهبری و مدیریت آموزشی»، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۳، پاییز ۸۳، صص ۶۹، ۱۳۸۸.
- ۲۹) شورای عالی حوزه‌های علمیه، شورای اعطای مجوزها، ۱۳۸۷، مصوبه ۱۳۸۷.
- ۳۰) شیخ مفید، محمدبن محمدبن نعمان، تصحیح الاعتقاد، بیروت: دارالمفید الطبعه الثانيه، ۱۴۱۴.
- ۳۱) صادقی بجد، محمد فاروق؛ احمدی درمیان، فرشته؛ پژوهش محوری، رویکردی نوین در آموزش دبیران شیمی در مراکز تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران، ۶ و ۷ شهریورماه ۱۳۹۲، دانشکده شیمی دانشگاه سمنان.

- ۳۲) صدر، سید محمد باقر، اقتصادنا (موسوعه الشهد الصدري ج ۳)، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۳) صدر، سید محمد باقر، بحوث فی شرح العروه الوثقی ج ۳ (موسوعه الشهد الصدري ج ۱۱)، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۴) صدر، سید محمد باقر، دروس فی علم الأصول، (موسوعه الشهد الصدري ج ۶)، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۵) صدر، سید محمد باقر، الفتاوی الواضحه (موسوعه الشهد الصدري ج ۱۶) نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۳۶) صدر، سید محمد باقر، سنت‌های تاریخ در قرآن، ترجمه جمال موسوی اصفهانی، تهران: تفاهم، چاپ سوم، ۱۳۸۱.
- ۳۷) صدر، سید محمد باقر، همراه با تحول اجتهاد، ترجمه اکبر ثبوت، سید جمال موسوی، تهران: روزبه، ۱۳۵۹.
- ۳۸) صرامی، سیف الله، منابع قانون‌گذاری در حکومت اسلامی، دبیرخانه مجلس خبرگان، قم: بوستان کتاب (انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم)، ۱۳۸۲.
- ۳۹) ضیائی‌فر، سعید، درآمدی بر رویکرد حکومتی به فقه (مجموعه مقالات و نشست‌ها)، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، ۱۳۹۱.
- ۴۰) عادل‌پور، زکیه؛ مهram، بهروز؛ حسین کارشکی، جایگاه پژوهش‌محوری در فرایند تدریس معلمان ابتدایی، اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت، اهواز، ۱۳۹۵.
- ۴۱) عباسی، محمد مهدی، مکتب سامرا به مثابه یک نظام آموزشی، دو ماهنامه «خانه طلاب جوان جوان»، شماره ۱، ۱۳۸۸.
- ۴۲) عباسی اسفنجیر، علی اصغر؛ مدلسازی مدرسه پژوهش‌محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جشی در مدارس استان مازندران، فصلنامه «مطالعات توسعه اجتماعی- فرهنگی»، دوره ۴، شماره ۳، ۱۳۹۴.
- ۴۳) عبداللهی حسینی، سید علی؛ جوادی بورا، محمد علی؛ راهنمای تدریس پژوهش‌محور، ویژه معلمان پژوهش‌محور، مصطفی جعفری، بابل: جهاد دانشگاهی، سازمان انتشارات، ۱۳۹۴، ص ۶۹.

## پژوهش محوری دروس خارج حوزه‌های علمیه (بیان کاستی‌ها و بایسته‌ها)

- ۴۴) عزیزی، حسین، مبانی و تاریخ تحول اجتهاد، قم، بوستان کتاب، ۱۳۸۴.
- ۴۵) علیدوست، ابوالقاسم، چهار گام برای پویایی فقه حکومتی، [www.farsikhamenei.ir](http://www.farsikhamenei.ir).
- ۴۶) علیدوست، ابوالقاسم، فقه و مصلحت، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، چاپ دوم، ۱۳۹۰.
- ۴۷) غلامعلی احمدی، کاربرد روش حل مسأله در آموزش علوم، فصلنامه «تعلیم و تربیت»، شماره ۴، ۱۳۸۰.
- ۴۸) فرخ لقاء رئیس دانا، برنامه‌ریزی درسی و یادگیری پروژه‌محور؛ نشریه «رشد تکنولوژی آموزشی»، شماره ۱۴۸، ۱۳۸۶.
- ۴۹) الفیاض، محمداسحاق (مقرر)، محاضرات فی اصول الفقه، تقریرات درس سید ابوالقاسم خوبی، قم: انتشارات امام موسی صدر، بی‌تا، ج ۳.
- ۵۰) کلاهدوزی، احمد؛ کوثری، مریم؛ مبانی و الگوی آموزش‌های پژوهش‌محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۱۳۹۰، «پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی»، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۲.
- ۵۱) کی‌نژاد، محمدعلی؛ تولید علم و فناوری در کشور (جریان‌شناسی، توانمندی‌ها و آسیب‌شناسی)، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹.
- ۵۲) گال، مردیت دامین؛ روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمدرضا نصر، تهران: سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۷، ص ۱۳۳۶.
- ۵۳) مخلصی، عباس، بازشناسی فقه اجتماعی امام خمینی، مجله «فقه»، ش ۲۱ و ۲۲، ۱۳۸۶.
- ۵۴) مرکز آمار ایران، [www.amar.org.ir](http://www.amar.org.ir)
- ۵۵) مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، نظام جامع علمی حوزه، ۱۳۹۷.
- ۵۶) مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، طرح تدوین القاب (نام و نشان‌های حوزوی) - نسخه آزمایشی، ۱۳۹۷.
- ۵۷) مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت پژوهش، فرهنگ واژگان پژوهشی، نسخه داخلی، ۱۳۹۷.
- ۵۸) مسجد سرایی، حمید، ترمینولوژی حقوق، اصطلاح‌شناسی فقه امامیه، تهران: پیک کوثر، ۱۳۹۱.
- ۵۹) مطهری، مرتضی، آشنایی با علوم اسلامی، ج ۳، تهران: صدرا، ۱۳۵۸.

- ۶۰) مظفر، محمدرضا، اصول الفقه، بیروت: دارالتعارف، ج ۲، چ ۴، ۱۴۰۳ق.
- ۶۱) مکارم شیرازی، ناصر، دایره المعارف فقه مقارن، ج ۱، قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب، ۱۳۸۵.
- ۶۲) موسوی موحد، علی اکبر؛ تولید علم، اولویت توسعه کشور، فصلنامه «سیاست علمی- پژوهشی (رهیافت)»، ش ۲۸، ۱۳۸۱.
- ۶۳) میرباقری، سید محمد مهدی، درس خارج مبانی فقه حکومتی، [www.isaq.ir](http://www.isaq.ir)
- ۶۴) میرزایی، خلیل، پژوهش، پژوهشگری و پژوهش نامه نویسی، تهران: جامعه شناسان، ۱۳۸۸.
- ۶۵) هاشمی شاهرودی، بحوث فی علم الاصول، تقریرات دروس خارج سید محمد باقر صدر، جلد ۴، نسخه الکترونیکی، قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی (نور)، ۱۳۹۱.
- ۶۶) وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، کمیته آمار بخشی علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۷، ص ۶۸.



## راهنمای پایگاه‌های منابع تحقیقاتی لاتین برای شناخت اسلام

---

رضا کریمی\*

### چکیده

توسعه رشته‌های گوناگون علمی در عصر حاضر و افزایش روزافزون انتشارات که در نتیجه کوشش‌های تحقیقاتی به صورت‌های مختلف در قالب مقالات و مجلات و منابع الکترونیکی ارائه می‌شوند، مشکلات جدی در دسترسی به اطلاعات منتشر شده به وجود آورده است. بدون دانستن مهارت‌ها و بدون شناخت منابع و مآخذ بازیابی اطلاعات، پاسخگویی به پرسش‌های ذهن پژوهشگر میسر نمی‌شود. هدف این مقاله، راهنمای پژوهشگران به منابع اطلاعاتی مذهبی با گرایش اسلام در منابع لاتین است. سعی شده ضمن بر شمردن فرایندهای جستجوی اطلاعات در تحقیقات، منابع و مآخذ اطلاعاتی دینی و روش‌های دست‌یابی به آن معرفی شود. این مقاله در سه مرحله صورت گرفته است: مرحله اول، جستجوی انتخاب موضوع؛ مرحله دوم، جستجوی اطلاعات مرتبط با موضوع؛ مرحله سوم، جستجوی منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی است. در بخش سوم، ابتدا منابع و پایگاه‌های عام اطلاعاتی، سپس منابع و پایگاه‌های فعال در حوزه دین و در مرحله آخر، منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی فعال در حوزه اسلام معرفی می‌شوند.

**واژگان کلیدی:** جستجوی اطلاعات، پایگاه‌های اطلاعاتی، منابع تحقیقاتی، منابع تحقیقاتی اسلام، منابع تحقیقاتی لاتین اسلام.

## مقدمه

در گذشته، پرداختن به همه علوم و معارف بشری در حوزه‌های علوم دینی رایج بوده است، و امروزه نیز مطالعات دینی در بسیاری از عرصه‌های علوم و معارف بشری به صورت بین‌رشته‌ای رواج دارد. به طور خاص علوم اسلامی به آن دسته از معارف بشری اطلاق می‌شود که موضوع آنها اصول یا فروع اسلام است؛ یعنی علوم قرآن و سنت که به شعبه‌ها و رشته‌های گوناگونی چون علوم قرآن، حدیث، آداب و رسوم اسلامی، اخلاق اسلامی، فقه و اصول، کلام و عقاید، فرق اسلامی، تصوف و عرفان و سرگذشتنامه‌ها و غیره تقسیم می‌گردد. (لاریجانی، ۱۳۷۲، ص ۸۷)

پژوهش در دانش‌ها، نیازمند فراگیری برخی مهارت‌ها و فراهم ساختن ابزارهای ویژه مربوط به آن دانش است. طبیعتاً پیش بردن مطالعات اسلامی نیز بدون فراگیری مهارت‌های جستجوی منابع اطلاعات، به صورت دقیق و روشمند، دشوار و گاه ناشدنی است. در این راستا مرجع-شناسی، دانشی است که هر پژوهشگر را در موضوعی که تحقیق می‌کند، در شناخت سوابق آن موضوع و چگونگی رسیدن بدان سوابق یاری می‌رساند. اگر پژوهشگر مراجع کار خود را خوب بشناسد، کار به همان اندازه، مستندتر و قابل اعتمادتر خواهد بود.

در ابتدای پیدایش اینترنت در کشور ما و حضور آن در حوزه‌های مختلف علمی و پژوهشی، این شبکه عام اطلاعات، به عنوان منبع اصلی و کارآمد تلقی نمی‌شد؛ اما به مرور و با توسعه و پیشرفت اینترنت و بارگذاری‌های فراوان منابع و اطلاعات علمی در آن، خاصه در حوزه‌های علوم اسلامی، اینترنت به عنوان یکی از منابع مهم در کنار سایر منابع درزمینه‌های مختلف پژوهشی به شمار آمد. و در نتیجه‌ی این توسعه، زمینه‌ها و امکانات پژوهش جهت تحقیقات در بسیاری از زمینه‌ها از جمله علوم اسلام فراهم شده است. (اکبری، ۱۳۸۳، ص ۵۴)

این مقاله سعی دارد با ارائه روش‌های جست‌وجوی اطلاعات و معرفی منابع و پایگاه‌های اطلاع‌رسانی اسلامی لاتین، تا حد زیادی، موانعی را که باعث پیچیدگی دسترسی به داده‌های علمی در این حوزه از معارف می‌شود، از سر راه پژوهشگران رشته‌های مختلف علوم انسانی و اسلامی بردارد.



## فرایندهای جستجوی اطلاعات در تحقیقات علوم اسلامی

تتبع و جستجوی اطلاعات و منابع اطلاعاتی در هر یک از شاخه‌های علوم، از ویژگی و فرایندهای منحصر به همان علم برخوردار است. برخی از علوم به اقتضای موضوعاتشان، به روش‌های میدانی و آزمایشگاهی محتاجند؛ برخی از علوم، بیشتر درگیر روش‌های اسنادی و کتابخانه‌ای هستند. در این بین، فرایند تتبع در علوم اسلامی نیز خاص می‌نماید. در ذیل به برخی از این فرایندهای جستجوی اطلاعات در تحقیقات اسلامی اشاره می‌گردد.

### مرحله اول: جستجوی انتخاب موضوع

مهم‌ترین مسأله در هر تحقیقی انتخاب موضوع می‌باشد. از آنجاکه انجام دادن هر تحقیقی باید با علاقه و پشتکار میسر گردد، لذا توصیه می‌شود، محقق قبل از هر کاری، موضوعات مورد علاقه خود را مطالعه و آن را برگزیند.

یکی از راه‌های یافتن موضوع مورد علاقه، جستجو و کسب اطلاع از سازمان‌هایی است که با رشته و موضوعات مورد علاقه فرد همخوانی دارد. خوشبختانه امروزه با ظهور فناوری‌های جدید به ویژه اینترنت، سازمان‌ها همه‌ساله اولویت‌های پژوهشی سازمان خود را از طریق عناوین مختلفی چون «موضوعات پژوهشی»، «نیازسنجی پژوهشی»، «پیشنهادهایی برای پژوهش‌های بیشتر» و... اطلاع‌رسانی می‌کنند که فرد، هم از طریق وب‌سایت خود سازمان و هم از طریق موتورهای جستجو تحت عناوینی چون «موضوعات تحقیق در اسلام» "Research topics in islam" می‌تواند به این موضوعات دست یابد.

در زمینه علوم اسلامی، معاونت پژوهش مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه نیز مجموعه‌ای تحت عنوان پایگاه اطلاع‌رسانی نیازها و اولویت‌های پژوهشی در موضوعات مختلف: ادبیات داستانی در حوزه دین، دین و روان‌شناسی، تفسیر و علوم قرآن، دانش فقه، اقتصاد اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی، فقه سیاسی، دانش اصول فقه و علوم و معارف حدیث منتشر کرده است که در سایت [rp.ismc.ir](http://rp.ismc.ir) در دسترس است.

یکی دیگر از راه‌های انتخاب موضوع، مطالعه و کنکاش بیشتر در فصل آخر پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های تحقیقی است، و از این‌ها مهم‌تر، مشورت با استادان و محققانی است که در آن زمینه موضوعی تبحر دارند.

امروزه بسیاری از سازمان‌ها و دانشگاه‌ها، موضوع تحقیق پیشنهادی را در صورتی می‌پذیرند که تحقیق بتواند به‌طور مشخص از ویژگی‌هایی برخوردار باشد؛ ویژگی‌هایی چون:

۱. نو بودن؛
۲. ارزشمند بودن؛
۳. کاربردی بودن؛
۴. به‌عنوان مسأله بتوان آن را مطرح کردن؛
۵. امکان عملی اجرای پژوهش؛
۶. امکان استخراج و چاپ چند مقاله از آن (تولید دانش جدید). (پریرخ و فتاحی، ۱۳۸۲، ص ۵۴)

## مرحله دوم: جستجوی اطلاعات مرتبط با موضوع

این مرحله شامل دست یافتن به اطلاعات اجمالی از پیشینه موضوع، روشن نمودن دامنه موضوعات، پیدا کردن فهرست مسائل و ریزموضوعات مرتبط، تهیه واژگان مورد جستجو در تحقیق است. در این مرحله می‌توان از روش‌ها و ابزارهای ذیل استفاده کرد:

**۱. دایره‌المعارف‌ها:** بعد از انتخاب موضوع، اگر در پیرامون آن موضوع تحقیقاتی آشنایی کامل ندارید، بهترین نقطه شروع دایره‌المعارف‌ها هستند. مطالب مقالات دایره -المعارف، جدای از اعتبار علمی آن‌ها، به‌گونه‌ای نوشته شده‌اند که مطالب علمی آن‌ها، اولاً از لحاظ علمی در میان صاحب‌نظران آن علم تأیید شده‌اند و همانند مقالات مجلات علمی و وبسایت‌ها زود به زود تغییر نمی‌کنند؛ ثانیاً می‌توانید به‌طور خلاصه و مختصر درباره تاریخچه، تعریف و مبادی موضوع، دید جامعی کسب کنید. خوشبختانه با کمک اینترنت می‌توان بسیاری از این دایره‌المعارف‌ها را به صورت پیوسته مشاهده کرد. پیش‌آگاهی به‌دست آمده از این مرحله باعث می‌شود که محقق موضوع را از زاویه‌های مختلف بررسی کند.

**۲. اصطلاح‌نامه‌ها و سرعنوان‌های موضوعی:** یکی از ابزارهای مفید برای انتخاب کلیدواژه و مفاهیم و مطالب مربوط به حوزه مطالعاتی نویسنده، اصطلاح‌نامه‌ها و سرعنوان‌های موضوعی است، که با نظمی الفبایی در ارتباط با هر کلیدواژه، مترادف‌های آن، اصطلاحات

اعمّ و اخصّ، اصطلاحات مرتبط را نشان می‌دهد. محقق می‌تواند با ترکیب انواع کلیدواژه‌ها به نتیجه دلخواه برسد. (مان، ۲۰۰۵ ص ۶۴)

**۳. رده‌بندی‌های کتابخانه‌ای:** در کتابخانه‌های قفسه باز، علاوه بر جستجو در نرم‌افزارهای مرسوم کتابخانه‌ها، نظام رده‌بندی کتابخانه‌ها می‌تواند جهت پیدا کردن منابع و موضوعات مرتبط راهگشا باشد. رده‌بندی کنگره که بیشتر در کتابخانه‌های تخصصی و دانشگاهی کاربرد دارد، به گونه‌ای طراحی شده است که در ارتباط با هر موضوع، کتاب‌ها با این ترتیب مرتب شده‌اند: تقسیمات شکلی، تاریخ موضوع، نظریه‌های مرتبط با موضوع، کاربرد موضوع با هدف خاص و موضوع در مناطق جغرافیایی خاص. کتابخانه ملی بر اساس رده‌بندی کتابخانه کنگره رده BP را برای علوم اسلامی ایجاد کرده و این رده بر اساس یازده موضوع کلی بنا شده است. در رده‌بندی دیویی نیز که بیشتر در کتابخانه‌های عمومی و آموزشی کاربرد دارد، کل دانش بشری به ده رده کلی و هر رده کلی به ده جزئی‌تر ادامه می‌یابد که رده اسلام ۲۹۷ است.

**۴. نمایه‌های استنادی:** یکی از مهم‌ترین ابزارها جهت پیدا کردن اطلاعات مرتبط با موضوع مورد نظر، جستجوی استنادی است. جهت انجام این کار باید در ابتدا با یک منبع بسیار خوب و معتبر در زمینه موضوعی خود اقدام کنید. می‌توان در این زمینه از مقاله‌های دائره-المعارفی، کتاب‌های مرجع و یا مقالات برتر پایگاه‌های (ISI) و در داخل کشور از پایگاه استنادی جهان اسلام (ISC) استفاده کنید. از طریق فهرست مأخذ این منابع می‌توان به منابع و موضوعات بسیار مرتبط دست یافت.

**۵. کتابشناسی‌ها:** یکی دیگر از ابزارهای مهم، کتاب‌شناسی‌ها است که امتیازهای بسیار فراوانی نسبت به فهرست‌های کتابخانه‌ای دارند. از جمله این امتیازها، به شرطی که با رویکرد تحلیلی انتقادی جمع‌آوری شده باشند، می‌توان به این موارد اشاره کرد: ۱. توسط افراد خبره آن حوزه موضوعی جمع‌آوری شده‌اند؛ لذا آثار با کیفیت از بی کیفیت قابل شناسایی‌اند؛ ۲. پوشش موضوعی ریزتری دارند؛ ۳- دوره زمانی آن‌ها مشخص است؛ ۴. از طریق آن می‌توان به منابع دیگری غیر از کتاب، نظیر نسخه‌های خطی، پایان‌نامه‌های برتر، اسناد دولتی و موارد دیگر که در فهرست‌های کتابخانه یافت نمی‌شوند، دست یافت. بعد از پیدا کردن کتاب از این

کتاب‌شناسی‌ها، می‌توان از طریق فهرستگان‌هایی نظیر [www.lib.ir](http://www.lib.ir) و وب‌سایت کتابخانه‌های مختلف در سطح کشور و راهنمای ناشران کشور از طریق سایت خانه کتاب [www.ketab.ir](http://www.ketab.ir) به کتاب‌های مورد نظر دست یافت.

**۶. واژه‌نامه‌ها یا فرهنگ لغات:** علاوه بر موارد بالا، واژه‌نامه‌ها نیز می‌تواند نقش مؤثری در روشن نمودن دامنه موضوع و کلیدواژه‌های موضوعی تحقیق داشته باشد.

### مرحله سوم: جستجوی منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی

در این مرحله کیفیت هر یک از اشکال منابع اطلاعاتی مورد بررسی قرار می‌گیرد، و به اعتبار محتوای اطلاعاتی منابع معطوف می‌شود. اینکه آیا اطلاعات باید از مجلات علمی پژوهشی استخراج شود یا اینکه مراجعه به مجلات عامه‌پسند کافی خواهد بود؟ نویسنده منبع اطلاعاتی تا چه اندازه‌ای از شایستگی لازم برخوردار است؟ توجه به میزان اعتبار منابع بر انتخاب ابزار مرجع نیز مؤثر خواهد بود. (داورپناه، ۱۳۸۲، ص ۵۰)

در این راستا به معرفی پایگاه‌ها و مراکزی می‌پردازیم که اطلاعات علمی طبقه‌بندی شده و معتبر ارائه می‌کنند. اما قبل از جستجو در مآخذ و پایگاه‌های اطلاعاتی و انجام هر تحقیقی احتیاج به واژگان تخصصی است که باید آن‌ها را دقیقاً شناسایی کرد. با توجه به نوع پایگاه اطلاعاتی که در آن جستجو می‌کنیم، نوع انتخاب واژگان مورد جستجو نیز متفاوت خواهد بود. در اینجا دوشکل آن بیان می‌شود:

الف. اگر زبان پایگاه دارای واژگان کنترل شده باشد، باید مستند واژگان کنترل شده را شناسایی کرده و با مراجعه به آن بهترین واژه را جهت جستجو انتخاب کنیم. معمولاً برای کتاب‌ها از سرعنوان‌های موضوعی و برای مقالات در حوزه‌های تخصصی خود از اصطلاح‌نامه‌های همان موضوع استفاده می‌شود. در زیر، تعدادی از این اصطلاح‌نامه‌ها و فرهنگ‌نامه‌های مرکز مدارک اسلامی آورده می‌شود: اصطلاح‌نامه علوم قرآن، اصطلاح‌نامه فلسفه اسلامی، اصطلاح‌نامه اصول فقه، اصطلاح‌نامه منطق، اصطلاح‌نامه کلام اسلامی؛ اصطلاح‌نامه اخلاق اسلامی، اصطلاح‌نامه علوم حدیث؛ فرهنگ‌نامه علوم قرآنی، فرهنگ‌نامه اصول فقه

ب: اما اگر پایگاه براساس زبان طبیعی باشد - مثل اکثر موتورهای جستجو - پژوهشگر باید ابتدا به نحو درستی کلیدواژه‌ها را از اصطلاح‌نامه‌ها و سرعنوان‌های موضوعی، دائره‌المعارف‌ها، فرهنگ لغت‌ها همراه با معادل لاتین بیابد و برای جستجو اقدام کند. البته پایگاه‌ها با توجه به نوع نرم‌افزارهای‌شان امکانات مختلفی برای جستجو هستند که فهرست‌وار ارائه می‌شوند: جستجوی ساده و جستجوی پیشرفته. در جستجوی پیشرفته بر مبنای اپراتورهای بولی و محدودگرهایی مانند محدودگر زبانی، مکانی، زمانی، قالب منابع ارائه می‌شود که سبب می‌شود نتایج جستجو با دقت بیشتری همراه باشد.

### یک: معرفی پایگاه‌های جستجوی منابع اطلاعاتی دینی (در پایگاه‌های عام)

از آنجا که موضوع مطالعات اسلام و بسیاری از موضوعات دیگر، بین‌رشته‌ای بوده و ممکن است بسیاری از رشته‌های دانشگاهی درگیر آن باشند، نمی‌توان موضوع آن را منحصر به پایگاه خاصی کرد. بنابراین ابتدا باید از موتورهای جستجو و پایگاه‌های بین‌رشته‌ای عام آغاز کنیم تا بتوانیم کتب، مجلات، نویسندگان و عناوین مقالات موردنظر را از طریق این پایگاه‌ها شناسایی کنیم.

### الف - پایگاه‌های جستجوی منابع اطلاعاتی کتاب‌شناختی

این مرحله شامل فهرستی از پایگاه‌های اطلاعاتی کتاب‌های به زبان‌های غربی در حوزه‌های مختلف علوم است که به دلیل نیاز به مطالعات میان‌رشته‌ای علوم اسلامی در دهه‌های اخیر، مراجعه به آنها ضروری است. در این مرحله می‌توان از پایگاه‌های ذیل استفاده کرد.

۱. **وردکت** ([www.worldcat.org](http://www.worldcat.org))

این پایگاه فهرستی از ۶۰ میلیون رکورد کتاب‌شناختی از ۹۰۰۰ کتابخانه را دربر دارد و توانایی تشخیص انواع قالب‌های چاپی و الکترونیکی کتاب‌ها را فراهم می‌کند.

۲. **فهرستی پیوسته از کتابخانه‌های عمومی و دانشگاهی جهان**

libdex, library index ([www.libdex.com](http://www.libdex.com))

۳. **وبسایت کتابخانه کنگره آمریکا** ([www.loc.gov](http://www.loc.gov))

۴. **کتابخانه ملی بریتانیا** ([catalogue.bl.uk](http://catalogue.bl.uk))

## ۵. کتابخانه‌های تحقیقاتی و دانشگاهی بریتانیا و ایرلند

(copac copac.ac.uk/copac)

## ۶. کتاب‌های در دست چاپ

(www.booksinprint.com)

این پایگاه علاوه بر فهرست، مورد مراجعه اکثر کتابخانه‌های دانشگاهی و کتاب‌فروش‌ها جهت خرید منابع معتبر و قدیم است که علاوه بر کتاب، جستجوی مواد دیداری شنیداری را نیز فراهم می‌کند. لذا طبق تنظیماتی که انجام می‌دهید، کتاب‌های مورد علاقه شما که در آینده منتشر می‌شوند، به ایمیل شما فرستاده می‌شوند.

## ۷. پایگاه‌های فروش کتاب

از معروفترین کتاب‌فروش‌های خارجی می‌توان به (amazon.com/amazon.co.uk) اشاره کرد. این کتاب‌فروشی ابزاری قدرتمند برای جستجوی منابع کتاب‌شناختی به شمار می‌رود. برخلاف فهرست‌ها که فقط به توصیف اطلاعات کتاب‌شناختی می‌پردازد، می‌توانید در این کتاب‌فروشی علاوه بر آن، فهرست منابع کتاب، فهرست مندرجات، آشنایی با متن کتاب و حتی جستجو در متن کتاب را نیز انجام دهید.

## ۸. جستجو در کتاب‌های پیوسته

یکی از مزیت‌های اینترنت، این است که می‌توان محتوای کتاب‌های موجود را به صورت تمام متن جستجو کرد و خواند؛ اما نمی‌توان از آن کپی‌برداری کرد. لذا هر کلمه را که جستجو کنید، صفحاتی از کتاب که این کلیدواژه را داشته باشد بازایی می‌کند. آمازون چنین ویژگی دارد، اما علاوه بر آن می‌توان به (books.google.com) اشاره کرد.

## ب- پایگاه‌های جستجوی اطلاعات متنی کتب: کتاب‌های الکترونیکی

همان‌طور که گفته شد، آمازون و google اجازه می‌دهند که در متن کتاب‌ها جستجو کنید و صفحات مورد نظر را ببینید؛ اما اجازه بازایی کتاب‌ها به شما داده نمی‌شود. در حال حاضر، بسیاری از ناشران علاوه بر نسخه چاپی، کتاب‌های خود را از طریق پایگاه‌ها به فروش

می‌رسانند. علاوه بر بعضی پایگاه‌ها نظیر (Cambridge Wiley) و (Science direct) می‌توان به پایگاه‌های اشاره کرد که مخصوص کتاب‌های الکترونیکی می‌باشند.

۱. (Netlibrary.com)

این پایگاه بیش از ۳۴۰۰ کتاب تمام متن دارد

۲. (www.ebrary.com)

این پایگاه دستیابی به بیش از ۶۰۰۰۰ کتاب از ۲۰۰ ناشر را فراهم می‌کند.

۳. (www.oxfordscholarship.com)

### ج- پایگاه‌های نقد کتاب‌های علمی

۱. (amazon.com/amazon.co.uk) این سایت چون جنبه بازاریابی برای فروش

کتاب دارند، علاوه بر شرح توصیفی بر کتاب، نکات مثبت آن را نیز بیان می‌کنند.

۲. (www.booksinprint.com) که بیش از نیم میلیون نقد کتاب در خود جای داده

است.

۳. (www.gale.com/BRIOOnline) Book Review index در این پایگاه،

تقریباً دو میلیون نقد کتاب از ۵۰۰ مجله، روزنامه و غیره از سال ۱۹۶۹ به بعد موجود است.

۴. (www.networks.h-net.org) H-review این پایگاه تماماً به نقد کتاب‌های

دانشگاهی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی می‌پردازد و دسترسی به آن رایگان است. مجموعه

آن گلچین و باکیفیت بالا انتخاب شده است.

۵. اما از مهم‌ترین پایگاه‌ها در زمینه نقد کتاب:

( ISI ) Web of Knowledge و Scopus

### د- پایگاه‌های جستجوی مقالات و نشریات

در طول چند سال گذشته، اطلاعات اکثر مجلات دانشگاهی حتی گاهی به صورت تمام

متن - چه به صورت رایگان و چه به صورت اشتراکی- از طریق پایگاه‌ها قابل دریافت هستند؛

که خروجی بعضی از این پایگاه‌ها ممکن است از یک ناشر یا چند ناشر کوچک باشد که

همگی باهم نمایه‌سازی و چکیده‌نویسی می‌شوند. البته ممکن است یک مجله در چند پایگاه نمایه‌سازی و چکیده‌نویسی شود و از همه این پایگاه‌ها قابل دریافت است. البته بعضی از این پایگاه‌ها علاوه بر مشخص کردن توصیفات کتاب‌شناختی از قبیل عنوان مقاله، نویسنده مقاله، مجله و نام پایگاهی که مجله در آن نمایه‌سازی می‌شود، مثل ISI و Scopus به ارزشیابی مقاله و مجلات نیز می‌پردازند. اینک به معرفی پایگاه‌های مربوطه می‌پردازیم.

### ۱. (Google scholar)

اگر محقق می‌خواهد مقاله‌ای دانشگاهی در زمینه موضوعی خاص، مثل مطالعات اسلام پیدا کند، بهترین نقطه شروع (Google scholar) خواهد بود؛ زیرا این موتور جستجو، برعکس موتور جستجوی (google) فقط به جستجوی منابع علمی و دانشگاهی می‌پردازد. از مزیت‌های دیگر این موتور جستجو، می‌توان به رایگان بودن آن، جستجو در چندین پایگاه مختلف، بدون دانستن موضوعات آن و سادگی استفاده از آن اشاره کرد. البته متن کامل بعضی از مقالات بازیابی شده از این موتور جستجو رایگان نیستند؛ که شما می‌توانید از طریق نام پایگاهی که به شما ارائه می‌دهد، متن کامل مقاله را به دست آورید. در جستجوی پیشرفته این موتور جستجو، می‌توان دامنه جستجو را به عنوان، انتشارات، تاریخ و نویسندگانی خاص محدود کرد.

برای دستیابی به متن کامل از طریق این موتور جستجو، می‌توان این راه را پیمود:

گام اول: مشخص کردن پایگاه‌هایی که مجله در آن نمایه شده و وجود دارد، که نام پایگاه معمولاً بعد از عنوان، نویسنده، نام مجله، سال انتشار می‌آید.

گام دوم: مطابقت دادن نام پایگاه با پایگاه‌های مؤسسه یا دانشگاهی که در آن فعالیت دارید؛ و پیدا کردن مقاله تمام متن از پایگاهی که مؤسسه شما مشترک شده است.

گام سوم: اگر پایگاه مورد نظر در اختیار نداشتید، می‌توانید با جستجو کردن نویسنده و عنوان مقاله، از طریق این موتور جستجو دریابید که نسخه مجانی آن وجود دارد یا نه؟ در این موقعیت (Google scholar) نسخه‌های متفاوتی از همان مقاله و یا مقاله‌هایی که از این



مقاله استفاده کرده‌اند به شما ارائه می‌دهد که ممکن است دقیقاً همان مقاله اصلی نباشد، اما می‌تواند شبیه مقاله شما باشد.

گام چهارم: از طریق جستجو در وبسایت نویسندگان از طریق موتور جستجوهای نظیر: (yahoo, google, msnsearch, ask.com)؛ زیرا نویسنده ممکن است پیوندی به نسخه تمام متن آن ایجاد کرده باشد، یا اینکه از طریق پست الکترونیکی، بتوانید از نویسنده اصل مقاله را دریافت کنید.

گام پنجم: جستجو در موتور جستجوهای (Open access) یا دسترسی باز نظیر (<https://diaj.org>) که ببیند آیا نسخه‌ای رایگان از آن وجود دارد یا نه.

گام ششم: اشتراک در شبکه‌های اجتماعی ([www.linkedin.com](http://www.linkedin.com)) پانصد میلیون محقق و ([www.academia.edu](http://www.academia.edu)) که مقالات اکثر آنها به شرط عضویت شما از طریق گوگل اسکالر قابل بازیابی است.

## ۲. نمایه‌نامه‌های استنادی

«نمایه استنادی یا نمایه‌نامه استنادی، نمایه‌ای است که علاوه بر باز نمودن محتوایی مدارک، ارتباط هر مدرک را با مدارک دیگر به کمک تحلیل استنادها مشخص می‌کند. مفهوم پشت سر نمایه‌سازی استنادی این است که با بهره‌گیری از استنادها می‌توان ارزش اطلاعات را از طریق میزان استفاده از آنها مشخص کرد. از این روش می‌توان تأثیر یک طرح و فکر و همچنین منشأ سرچشمه‌های دانشی جامعه را شناسایی کرد. به همین دلیل، نمایه‌سازی استنادی در مقام ابزاری برای مدیریت اطلاعات نیز تلقی می‌شود.» (حسن‌زاده و نوروزی چاکلی، ۱۳۷۸، ص ۱۶)

با کمک نمایه‌نامه استنادی می‌توان به پرسش‌های اساسی متعددی پاسخ داد:

۱. یک مقاله توسط چه کسانی و در کدام منابع مورد استناد قرار گرفته است؟

۲. اصولاً آیا به یک مقاله استناد شده یا خیر؟

۳. تعداد استناد به نوشته‌ای چقدر است؟

۴. این اثر مورد انتقاد دیگران قرار گرفته است یا خیر؟

۵. این موضوع، روش یا نظریه علمی تأیید شده است یا خیر؟

پاسخ به این پرسش‌ها هم برای کتابداران و هم برای محققین مفید است. اصولاً نمایه‌نامه استنادی رابطه مقاله‌ها را با هم می‌سنجد. این نمایه، استفاده‌کننده را قادر می‌سازد تا کاربردهای جدید و پیشرفت فرضیه‌ها، روش‌ها، ابزار و غیره را ردیابی کند و اصطلاحات، انتقادات، تکذیب‌ها، مباحثات و غیره را به سهولت بیابد.

با استناد به یک مدرک، پدیدآور، رابط‌های میان موضوع نوشتار خود (استنادگر) و تمامی مدارکی که به آن‌ها استناد می‌شود (مورد استناد) را نشان می‌دهد. این ارتباط می‌تواند سابقه‌ای از موضوع یا فنون مرتبط پیش‌تر انتشاریافته را فراهم آورد. کیفیت استنادی اطلاعات به استفاده‌کننده این نمایه‌نامه امکان می‌دهد تا اولاً بتواند پیشینه فکری و موضوعی یک مقاله را در مقالاتی که به چاپ رسیده‌اند پیگیری کند، و ثانیاً به آسانی موضوعات مربوط به مهمترین مقالاتی را که درباره چنین موضوعاتی بحث می‌کنند بازیابی کند. از این طریق، جستجوگر می‌تواند مأخذشناسی جامعی درباره موضوع مورد پژوهش فراهم آورد. (داورپناه، ۱۳۸۲، ص ۸۷)

## ISI .۲.۱

(ISI) یکی از پایگاه‌های نمایه‌ای است که علاوه بر شناسایی مقالات به ارزشیابی آنها نیز می‌پردازد. یکی از زیرمجموعه‌های این پایگاه، (Arts & Humanities Citation Index) (علوم انسانی و هنر) می‌باشد که در سال ۱۹۷۳ در سمیناری که برای بررسی مسائل کتاب‌شناختی علوم اجتماعی و علوم انسانی برپا شده بود، تصمیم برای انتشار نمایه‌نامه استنادی علوم انسانی از سوی مؤسسه اطلاعات علمی (ISI) اعلام شد. این نمایه‌نامه از همان سال شروع به انتشار کرد و اطلاعات مربوط به مقالاتی را که در سال ۱۹۷۲ منتشر شده بودند زیر پوشش گرفت.

اکنون گستره متجاوز از ۴۷۰۰ مجله معتبر در حوزه علوم انسانی از سراسر جهان زیر پوشش این نمایه‌نامه قرار دارند. علاوه بر مقالات مجلات، اطلاعات مدارک دیگری مانند گزارش‌ها، خلاصه مذاکرات کنفرانس‌ها، نقد و بررسی‌ها، سرمقاله‌ها و یادداشت‌ها نیز نمایه‌سازی می‌شوند. دامنه موضوعی نمایه‌نامه استنادی علوم انسانی بسیار گسترده است و زمینه‌های زیر را شامل می‌شود: آمار، ارتباطات، اقتصاد، انسان‌شناسی، بازاریابی، باستان‌شناسی، برنامه‌ریزی و

توسعه شهری، بهداشت حرفه‌ای، تاریخ، بازرگانی و امور مالی، تحقیقات آموزشی، فلسفه، جامعه‌شناسی، جرم‌شناسی، جغرافیا، جمعیت‌شناسی، روابط بین‌الملل، روان‌شناسی، زبان‌شناسی، سیاست‌های بهداشتی، علوم سیاسی، علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، مدیریت، مدیریت انسانی، مطالعات خانواده، مطالعات زنان، مطالعات گروه‌های نژادی، مطالعات محیطی و مطالعات میدانی؛ که شامل موضوعات مختلف نظیر مذهب نیز می‌باشد.

## ۲,۲. Scopus (اسکوپوس)

یکی از بزرگترین پایگاه اطلاعاتی «چکیده» و «استنادی» جهان است؛ یعنی علاوه بر چکیده مقالات، دارای فهرست منابع هر مقاله نیز بوده و بدین ترتیب امکان محاسبه تعداد استنادات به هر مقاله را فراهم می‌کند. اسکوپوس اواخر سال ۲۰۰۴ از سوی الزویر (ناشر هلندی) راه اندازی شد. این پایگاه با همکاری ۲۱ مؤسسه از سراسر جهان ارائه شده و به سرعت رقیب جدی موسسه اطلاعات علمی (ISI) شد. این پایگاه روزانه آپدیت می‌شود.

## ۲,۳. ISC

پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (Islamic World Science Citation Center) یا به اختصار (ISC) یک سامانه اطلاع‌رسانی علمی است که در صدد تجزیه و تحلیل مجلات علمی کشورهای اسلامی بر اساس معیارهای علم‌سنجی معتبر اسلامی است. ایران با تولید ISC، بعد از ایالات متحده که ۶۰ سال در مطالعات استنادی تجربه دارد و نیز بعد از کشور هلند، سومین نظام استنادی جهان را بنیانگذاری کرده است.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با ایجاد پایگاه استنادی علوم جهان اسلام و مدیریت آن، وضعیت علمی دانشگاه‌ها، مراکز پژوهشی و فناوری، حوزه‌های علمیه، نشریات، دانشمندان و نویسندگان مقالات در نشریات علمی ایران و سایر کشورهای اسلامی را بر اساس تحلیل استنادی ارزیابی می‌کند.

فراورده‌های این نظام عبارتند از:

۱. گزارش‌های استنادی نشریات فارسی، عربی و انگلیسی.

۲. نمایه استنادی علوم جهان اسلام: این نمایه امکان سنجش ارتباط میان مدارک معتبر را فراهم می‌آورد. با تکیه بر آن، می‌توان بر ردیابی و بررسی تحولات در حیطه اصول اندیشه‌ها، فرضیه‌ها و روش‌ها و ابزارها پرداخت. این مهم شامل گذشته، حال و آینده می‌گردد و از طریق آن می‌توان تعیین میزان دقیق اسنادها، تعیین تداوم زمانی اسنادها، تعیین منابع و زمان اسنادها، تعیین میزان اثرپذیری و اثرگذاری رشته‌ها بر یکدیگر، بررسی و مشاهده مقالات چندرشته‌ای، تعیین افراد هسته برای درک اندیشه‌ها و ارتباط مؤثر با آنها، تعیین عمر نوشته‌ها در حوزه‌های مختلف، کمک به تدوین نقشه جامع علمی کشور را در رابطه با تولیدات علمی ایران تعیین نمود.

نمایه استنادی علوم جهان اسلام متن کامل مقاله‌ها را در دسترس استفاده‌کنندگان قرار می‌دهد و این برتری نمایه استنادی علوم ایران به دیگر پایگاه‌های استنادی شناخته شده دنیا می‌باشد.

۳. پایگاه طلایه‌داران علم ایران (PESI): مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری در مجموعه (ISC) پایگاهی به نام طلایه‌داران علم ایران تولید کرده‌است که دستیابی به برونداها و عملکرد پژوهشی دانشمندان، مؤسسات، کشورها و مجلات را امکان‌پذیر می‌سازد. با استفاده از (PESI) به آسانی می‌توان پراستنادترین مقالات در ۱۰ سال گذشته و به مقالات داغ ۲ سال گذشته و تحلیل‌های استنادی دسترسی پیدا کرد.

۴. پایگاه استنادی برترین همایش‌های علمی فارسی (PHPD).

۵. نظام شاخص‌های عملکردی نشریات فارسی (PJPI).

## دو: پایگاه‌های جستجوی منابع اطلاعاتی فعال در حوزه دین

در این مرحله به معرفی پایگاه‌های اطلاعاتی انواع منابع، اعم از مقالات پژوهشی و نقد کتاب و غیره به زبان‌های اروپایی که در حوزه دین فعال هستند می‌پردازیم. به دلیل ضرورت مطالعات تطبیقی بین الادیان توجه به این حوزه ضروری است. در این مرحله می‌توان از پایگاه‌های ذیل استفاده کرد.

### ۱. (ATLA Religion)

معروف‌ترین پایگاه مذهب در سراسر دنیا است که از طریق پایگاه (Ebsco) قابل دسترس است. این پایگاه بیش از ۶۰۰ نشریه از سال ۱۹۴۹ تاکنون را نمایه می‌کند و شامل ۱۵۳۰۰ کتاب است. این پایگاه علاوه بر موضوع مذهب که موضوع اصلی آن است، موضوعات دیگری نظیر مردم‌شناسی، تجارت، تاریخ، قانون، پزشکی روانشناسی و جامعه‌شناسی را نیز در بردارد؛ که البته همه این موضوعات با پیش‌زمینه موضوع مذهب است. این پایگاه دارای یک اصطلاح‌نامه موضوعی است که می‌تواند راهنمای خوبی برای جستجوی موضوعات باشد.

## ۲. (Academic Search Premier. Ipswich, Mass: EBSCO)

این پایگاه بین‌رشته‌ای است و ۸۴۵۰ مجله در همه زمینه‌های موضوعی از جمله مذهب را تحت پوشش دارد که از این تعداد ۴۶۰۰ عنوان مجله داوری شده است.

## ۳. (Historical Abstracts. Santa Barbara, Calif.: ABC-Clio, ۱۹۵۵)

این پایگاه دارای کتاب، پایان‌نامه و نمایه و چکیده‌های بیش از ۱۸۰۰ مجله است که پوشش تاریخی دارد.

## ۴. (Essay and General Literature Index)

دامنه موضوعی این پایگاه شامل موضوعات گوناگون از جمله مذهب است و شامل ۳۰۰ مجله و ۲۰ سالنامه می‌باشد که تاریخ شروع بعضی از آنها به سال ۱۹۰۰ بر می‌گردد. این نیز از طریق پایگاه‌های firstsearch می‌باشد که از طریق پایگاه Wilson Web در دسترس قرار دارد.

## ۵. (Humanities Abstracts)

این پایگاه شامل ۴۶۵ مجله علمی از سال ۱۹۶۴ تاکنون است، که علاوه بر پوشش موضوعی علوم اجتماعی، به موضوع مذهب نیز می‌پردازد. تمام متن مقالات آن از طریق ویلسون وب Wilson Web قابل دسترس می‌باشد.

## ۶. (PAIS International)

این پایگاه شامل ۳۶۰۰ مجله از سال ۱۹۹۷ تا کنون است که علاوه بر موضوعات علوم انسانی، به موضوع مذهب نیز می‌پردازد. به این پایگاه نیز، از طریق (Wilson Web) قابل دسترسی است.

### ۷. (Nineteenth Century Readers Guide)

این پایگاه در کنار موضوعات هنری، موضوع مذهب را نیز شامل می‌شود و از طریق ویلسون وب در دسترس است.

### ۸. (ProQuest Religion provides full-text coverage of over ۹۰ religion publications from ۱۹۸۶ or the early ۱۹۹۰s.)

این پایگاه شامل بیش از نود مجله تمام‌متن در موضوع مذهب است که از سال ۱۹۸۶ به بعد منتشر شده و از طریق پایگاه (ProQuest) قابل دسترسی است.

### ۹. (InfoTrac OneFile)

این پایگاه بسیار بزرگ شامل ۸۰۰۰ مجله از سال ۱۹۸۰ تا کنون است که ۴۲۰۰ مجله آن تمام‌متن می‌باشد و در کنار موضوعات متنوع، موضوع مذهب را نیز دربر دارد. (مان، ۲۰۰۵، ص ۲۰۰)

### ۱۰. (Institute for Philosophical Research monographs)

این سازمان توسط مورتمیر آدلر تأسیس شده که موضوعات گوناگون را به شکل مقاله و کتاب منتشر کرده و یکی از موضوعات آن مذهب در کنار موضوعات فلسفی می‌باشد.

### ۱۱. (Human Relations Area Files)

این پایگاه شامل مجموعه‌ای غنی از کتاب‌ها و مقالات منتشر شده و بعضاً منتشر نشده نسخه‌های خطی و گزارش‌های تحقیقاتی است، جنبه‌های تطبیقی و بین‌فرهنگی جوامع مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهد و یکی از شاخه‌های آن برای مطالعه تطبیقی مذاهب مختلف کاربرد دارد.

این مجموعه، هم به شکل الکترونیکی و هم به شکل میکروفیش قابل دسترس است. همچنین این پایگاه از طریق سایت زیر به ۳۵۰ شاخه تنظیم شده که هر کدام دربردارنده فرهنگ‌های مختلفی است.

۱۲.

**(American Bibliography of Slavic and East European Studies (ABSEES). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Graduate School of Library and Information Science, ۱۹۹۰s-)**

این مجموعه دارای دو قالب چاپی و الکترونیکی است. سابقه چاپی آن به سال ۱۹۵۶ و نسخه الکترونیکی آن به سال ۱۹۹۴ باز می‌گردد که منابع مقاله‌ای، کتابی، قسمتی از کتاب، نقد کتاب، پایان‌نامه، منابع پیوسته و گزیده انتشارات دولتی را شامل می‌شود و به صورت ماهانه نیز روزآمد می‌شود.

۱۳.

**(BiblioLine Pro. Middle Eastern and Central Asian Studies (MECAS). Baltimore, MD: NISC International Publishing History, ۱۹۹۷-)**

دوره زمانی این پایگاه به سال ۱۹۰۰ و قبل از آن باز می‌گردد. در رابطه با مقالات و مجلات است و اطلاعات استنادی، چکیده و نمایه آنها را ارائه می‌دهد. همچنین پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری در مورد خاورمیانه، آسیای مرکزی و شمال آفریقا را نیز دربر دارد. روزآمدی آن به صورت ماهانه است.

### سه: پایگاه‌های منابع اطلاعاتی فعال در حوزه دین اسلام

پیشینه چهارصد ساله مطالعات غربیان درباره موضوعات مختلف اسلامی، گنجینه‌ای از کتاب‌ها و مقالات در زمینه شناخت اسلام با رویکردها، روش‌ها و خاستگاه‌های مختلف فراهم آورده است. در این مرحله می‌خواهیم با پایگاه ایندکس اسلامیکاس - که مهم‌ترین پایگاه

غربیان در زمینه اسلامی است - آشنا شویم. پس از آن مجلات اسلامی به همراه پایگاه‌هایی که این مجلات از طریق آن قابل دستیابی است، معرفی می‌شود.

(۱)

**(Index Islamicus. Bethesda, Md.: Cambridge Scientific Abstracts, ۱۹۰۶)**

این پایگاه کتاب‌شناسی بین‌المللی، از نویسندگان اروپایی مرتبط با اسلام و جهان اسلام است. دارای پانصد هزار رکورد مرتبط با تاریخ، اعتقادات، جوامع، فرهنگ‌ها و زبان و ادبیات مسلمانان و جهان اسلام، در هر کجای جهان با تأکید بر آسیا و آفریقا است. قالب آثار منتشر شده در این پایگاه مقاله، کتاب و نقد است. مقالات که در مجموعه‌های چندجلدی منتشر شده‌اند، به صورت مستقل نیز نمایه‌سازی شده و قابل بازیابی هستند. در بخش نشریات ۵ هزار مجله به همراه کنفرانس‌ها، تک‌نگاشت‌ها، آثار چندنویسنده‌ای و نقد کتاب‌ها وجود دارد. البته روزنامه‌ها، خبرهای مجلات، اسناد دولتی حذف شده‌اند. علاوه بر پایگاه اندیدکس اسلامیکس، تعداد دیگری از نشریات مرتبط با اسلام وجود دارد که به همراه پایگاه‌هایی که این نشریات در آن‌ها نمایه می‌شوند، اشاره می‌کنیم.

- ۱) Al-Masāq Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete
- ۲) Ars islamica Full text available via JSTOR Complete
- ۳) Ars orientalis Full text available via JSTOR Complete
- ۴) Berkeley journal of Middle Eastern and Islamic law Full text available via Hein Online Law Journal Library
- ۵) Comparative Islamic studies Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete and EBSCOhost ATLA Serials
- ۶) Contemporary Islam Full text available via ProQuest Research Library and Wilson Humanities Index



- v) International journal of Islamic and Middle Eastern finance and management [۱۷۵۳-۸۳۹۴]
- ا) Full text available via ProQuest ABI/INFORM Global
- ۹) Der Islam Full text available via ProQuest Research Library
- ۱۰) Islam and Christian-Muslim relations Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete and ProQuest Research Library
- ۱۱) Islam and Science Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete
- ۱۲) Islamic Connections: Muslim Societies in South & Southeast Asia Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete
- ۱۳) Islamic law and society Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete
- ۱۴) And EBSCOhost Religion and Philosophy Collection and Hein Online Law Journal Library And JSTOR Complete
- ۱۶) Journal for Islamic studies Full text available via Sabinet SAePublications Religion Collection
- ۱۷) Journal of Arabic and Islamic studies Full text available via DOAJ Directory of Open Access Journals and EBSCOhost Academic Search Complete
- ۱۸) The journal of Islamic law & culture Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete and Hein Online Law Journal Library
- ۱۹) Journal of Islamic Marketing Full text available via ProQuest ABI/INFORM Global

- ۲۰) Journal of Islamic studies Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete
- ۲۱) Journal of King Abdulaziz University: Islamic Economics Full text available via DOAJ Directory of Open Access Journals
- ۲۲) Muqarnas Full text available via JSTOR Complete
- ۲۳) Studia islamica ull text available via JSTOR Complete
- ۲۴) UCLA journal of Islamic and Near Eastern law Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete
- ۲۵) Die Welt des Islams Full text available via EBSCOhost Academic Search Complete and JSTOR Complete
- ۲۶) International journal of Middle East studies Full text available via Cambridge University Press Journals Complete and JSTOR Complete and ProQuest Research Library
- ۲۷) ISIM Review. Leiden, the Netherlands: International Institute
- ۲۸) for the Study of Islam in the Modern World, ۱۹۹۸-۲۰۰۸.
- ۲۹) Semi-annually. (ISSN: ۱۸۷۱-۴۳۷۴).
- ۳۰) Focused on contemporary Muslim societies, this openaccess academic journal publishes on current debates and research trends

با مروری اجمالی بر فهرست بالا می‌توان دریافت که اکثر مجلات اسلامی در پایگاه‌های (EBSCO، proquest و Jstor) وجود دارند.

### چند نکته مهم:

در پایان این مقاله تذکر چند نکته مهم ضروری است:

۱. معرفی این پایگاه‌ها به معنای تأیید محتوای آنها نیست. به طور کلی در فرایند پژوهش باید با نگاه نقادانه به منبع نگریست، تا تحقیقات روزآمد شده و توان رقابت در عرصه بین‌المللی را داشته باشد.

۲. در میان منابعی که در این پایگاه معرفی شده، تنها معدودی از آنها به منابع شیعی امامی توجه و به آنها استناد کرده‌اند. خوشبینانه‌ترین دلیل برای این مطلب، آن است که فقط معدودی از منابع پژوهش‌های شیعی امامی به گونه‌ای عرضه شده‌اند که به بزرگراه‌های اطلاعاتی راه یابند و در این بانک‌های اطلاعاتی بین‌المللی معرفی شوند. به طوری که از کل منابعی که در رابطه با اسلام در پایگاه‌های ISI از کشور ایران منتشر شده است، سهم پژوهش‌های حوزوی بسیار ناچیز است. البته در این خصوص گمانه‌های بدبینانه‌ای می‌توان مطرح کرد، که تفصیل مطلب در منابع مربوط به خاورشناسی و خاورشناسان آمده و در این مقال نمی‌گنجد. اما نتیجه آن است که باید بکوشیم ساختار دستاوردهای مطالعات شیعی را به زبانی در سطح جهانی پیکربندی کنیم که بتوان در سطح جهانی ارائه کرد.

۳. منابع تحقیقاتی در این مقاله، از عام به خاص معرفی شده‌اند؛ یعنی از منابع عام به علوم انسانی و پس از آن منابع مربوط به اسلام.

۴. امید است هرچه زودتر در بانک‌های اطلاعاتی جهانی پیش از پیش شاهد بروز و ظهور یافته‌ها و دستاوردهای پژوهشی ایرانی باشیم؛ چنانکه در پژوهش‌های داخلی، استناد به مطالعات جهانی بیشتر از آنچه تاکنون بوده، ضرورت دارد.

## منابع

- ۱- اکبری، احمد. (۱۳۸۳) ابزارها و راهکارهای پژوهش قرآنی در اینترنت «ره آورد نور» شماره ۷، ص: ۵۴-۵۷.
  - ۲- پریخ، مهری؛ فتاحی، رحمت‌الله. (۱۳۸۲) راهنمای نگارش مرور نوشتار و پیشینه پژوهش. تهران: نشر کتابدار.
  - ۳- لاریجانی، حجت‌الله. (۱۳۷۲) سیر تحول کتابشناسی‌های اسلامی (مروری مقدماتی، «پیام کتابخانه»، شماره ۸، ص ۸۵-۹۰.
  - ۴- داورپناه، محمد رضا. (۱۳۸۵) جستجوی اطلاعات علمی و پژوهشی در منابع چاپی و الکترونیکی، ویرایش دوم، تهران: انتشارات دبیرش.
  - ۵- حسن‌زاده، محمد؛ نوروزی چاکلی، عبدالرضا، نمایه‌سازی استنادی و روابط علمی، «رهیافت»، شماره ۴۳، ۱۳۸۷.
- Man, Thomas (۲۰۰۵). The oxford guide to library research.  
London: oxford university press.

## تحلیل استنادی مقالات فصل نامه پژوهش و حوزه (شماره ۱ - ۳۶)

بهر روز همایی \*

مرتضی محمدی آستانی \*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی وضعیت مقاله‌های "فصلنامه پژوهش و حوزه" است. روش تحقیق پژوهش حاضر تحلیل استنادی است و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار Excel استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که در ۳۶ شماره این مجله، ۱۹۱ مقاله تألیفی و ترجمه‌ای به چاپ رسیده که شماره ۲۳-۲۴ با انتشار ۲۲ مقاله بیشترین و شماره ۴ بدون مقاله، کمترین تعداد مقاله منتشر شده را داشته‌اند. همچنین میانگین مقالات برای هر شماره ۵ مقاله می‌باشد. تعداد مقاله‌هایی که به شکل گروهی انجام گرفته، ۸ مقاله (۴/۲٪) می‌باشد. مجموع استنادهای ۳۶ شماره این نشریه ۳۳۴۱ استناد می‌باشد و میانگین تعداد استنادها برای هر مقاله، ۱۷/۵۰ استناد می‌باشد. طبق یافته‌های پژوهش، در بین منابع اطلاعاتی، کتاب‌ها با ۲۹۸۶ (۸۹/۳۷٪) استناد، بیشتر از سایر منابع اطلاعاتی مورد استناد قرار گرفته‌اند. همچنین منابع فارسی با ۱۵۶۷ (۴۶/۹٪) استناد، بالاتر از منابع عربی و لاتین بوده‌اند. پراستنادترین نویسندگان به ترتیب محمدباقر مجلسی، حر عاملی، امام خمینی، علامه طباطبایی، و محمدبن حسن طوسی می‌باشند. همچنین پراستنادترین کتاب‌ها به ترتیب قرآن کریم، بحار الانوار، اصول کافی، نهج البلاغه و وسائل الشیعه می‌باشد.

**واژگان کلیدی:** تحلیل استنادی، پژوهش و حوزه، استناد

\* کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی

\* دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی

## مقدمه

با پیدایش روش علمی تحلیل استنادی از یک سو و انتشار مستمر ابزارهای کتابشناختی همانند نمایه استنادی علوم از سوی دیگر که کار شناسایی و گردآوری مقالات و منابع را راحت کرده، مسیر کشف و تشخیص رفتارهای استفاده از منابع هموار شده است و امروز تحلیل استنادی یکی از روش‌های پذیرفته‌شده در این گونه بررسی‌ها به شمار می‌آید. (کریمیان مزیدی و اشرافی، ۱۳۸۱)

هر فعالیت علمی نیازمند آگاهی از فعالیت‌های مرتبط پیشین است. به عبارت دیگر، تعمق در آثار دیگران و استفاده از اندیشه‌های پویا و ارتباط آن‌ها با قلمرو فکری خود به گونه‌ای که جنبه‌های مختلف آن را بهتر و دقیق‌تر تحلیل کنیم و از این طریق نسبت به میراث فکری خود غنی‌تر و عمیق‌تر بیندیشیم، از جمله وظایفی است که هر محقق باید در انجام آن اهتمام ورزد. بر این اساس است که کارهای آینده بر پایه آنچه در گذشته انجام شده بنا می‌شود و کارهای گذشته به مدد کارهای جدید، کامل یا دست کم پالایش می‌شوند. به عبارت دیگر، ریشه‌های نظری هر پژوهش تازه در سرزمین پژوهش‌های گذشته جای گرفته‌اند.

مراجع مورد استناد در انتشارات علمی، نشان‌دهنده منابع و خاستگاه اندیشه‌های گنجانه شده در این مقالات هستند. بدین معنا که توزیع مقالات مورد ارجاع برحسب مجرای انتشار، حوزه موضوعی و تاریخی تألیف مقاله، منعکس‌کننده شکل‌ها و جنبه‌های گوناگون علائق و منابع آن اجتماع علمی است. کسلر معتقد است که مراجع، منعکس‌کننده اظهارات فکری و ادعاهای ذهنی هستند که در یک انتشار علمی تولید و خلق شده‌اند. بنابراین یکی از فعالیت‌هایی که با استفاده از تحلیل استنادی صورت می‌گیرد، تعقیب یک اندیشه از طریق ردگیری استنادها، جهت رسیدن به نخستین طرح فکر، یا بداعت در یک حوزه علمی و به قولی به منظور استفاده در تدوین تاریخ علوم است. (حری، ۱۳۶۲)

در مطالعه استنادی که امروزه در بررسی روابط مفهومی نوشته‌ها مورد توجه است، رابطه میان مدرک استناد دهنده و مدرک مورد استناد بررسی می‌شود و اگر روابط و قواعدی را که بر این رابطه حاکم است، کشف کنیم، دست به تحلیل استنادی زده‌ایم. تحلیل استنادی یکی از

روش‌های کمی است که به ارزیابی متون علمی براساس شمارش استادهای تعلق گرفته به آن متون می‌پردازد. (عصاره، ۱۳۷۷)

در واقع، استناد ترسیم نقشه جاده‌ای است که نویسنده آن را به وجود آورده و خوانندگان در وادار می‌کند تا آن مسیر را دنبال کرده و به سر منزل مقصود برساند. دانشمندان با قدم نهادن و تکیه بر سکوی پیشینیان، پلکان دانش بشری را بنا نهاده و به صعود خود ادامه می‌دهند. طبیعت این حرکت به وسیله دقت نظر و تحلیل پانویس‌ها و استنادات قابل مشاهده است. نمودار شدن یک مقاله در سیاهه مراجع یک سند، بازگوکننده این مطلب است که در ذهن نویسنده ارتباطی بین اثر وی و مقاله‌ای که به آن در فهرست مآخذ استناد کرده است وجود دارد و تجزیه و تحلیلی که درباره این ارتباط صورت می‌گیرد، مقوله‌ای به نام تحلیل استنادی را پدید می‌آورد. (فروزانی، ۱۳۸۲)

تحلیل استنادی کاربردهای فراوانی دارد. گارفیلد (۱۹۷۹) معتقد است که تسهیل مراحل تحقیق و افزایش نتایج تحقیق با استفاده از تحلیل استنادی میسر است. او همچنین اظهار می‌دارد با استفاده از روش تحلیل استنادی می‌توان تاریخ علم را مطالعه کرد. به علاوه گارفیلد (۱۹۷۹) می‌گوید که رابطه فکری و علمی در میان تحقیقات قبلی را می‌توان از طریق تحلیل استنادی توصیف نمود (عصاره، ۱۳۷۷)

با تحلیل استنادی می‌توان دریافت که «تحولات علمی چگونه صورت می‌گیرد و مسیری که هر رشته علمی طی می‌کند چیست؟» و «الگوی واقعی کسب اطلاعات و یا پخش یافته‌های علمی و فنی چگونه است؟» از این دو مورد، اطلاعاتی به دست می‌آید که شامل موارد زیر است:

اولاً دانش پژوهان را با جامعه‌شناسی مبادله اطلاعات علمی آشنا می‌کند و آنها را قادر می‌سازد از دانش مکتوب، حداکثر بهره‌برداری را به عمل آورند.

ثانیاً کتابداران را با مجموعه جامعه‌شناختی مبادله اطلاعات علمی آشنا کرده، آنها را قادر می‌سازد مجموعه‌ای را برای کتابخانه خود فراهم سازند که در تحولات علمی و فرهنگی جامعه، اثر بارز داشته باشد (دیانی، ۱۳۷۹)

به عبارت دیگر در تحلیل استنادی، محقق با شمارش تعداد استادهای به کار رفته در متون به تحلیل و ارزیابی آنها می‌پردازیم.

تحلیل استنادی، از روش‌های علمی و معتبر برای ارزشیابی مقالات یک نشریه به شمار می‌رود. در این پژوهش، استادهای مقالات «فصلنامه پژوهش و حوزه» بررسی شده‌اند تا به این وسیله، الگوی رفتار علمی پژوهشگران و محققان، روابط موجود میان متن مقالات و مآخذ آنها، و گرایش موضوعی نویسندگان در استفاده از منابع اطلاعاتی معین شود.

## اهداف کلی پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر، تحلیل استنادی مقالات منتشر شده در فصلنامه پژوهش و حوزه از شماره ۱ - ۳۶ است.

## اهداف فرعی

۱. تعیین تعداد کل مقالات منتشر شده و تعیین مقاله‌های تألیفی و ترجمه‌ای.
۲. تعیین تعداد کل استاداها و میانگین استاداها در هر مقاله.
۳. تعیین وضعیت زبانی استاداها.
۴. تعیین میزان استناد به کتاب، نشریات ادواری، پایان‌نامه‌ها و سایر محمل‌های اطلاعات.
۵. تعیین میزان مشارکت نویسندگان در انجام تحقیقات گروهی.
۶. تعیین پراستنادترین منابع مورد استناد نویسندگان مقالات.
۷. تعیین پراستنادترین نویسنده در میان نویسندگان مقالات.

## پرسش‌های اصلی

۱. میزان مقاله‌های تألیفی، ترجمه‌ای، و میانگین تعداد استادهای مقالات چگونه است؟
۲. توزیع مقالات بر اساس مؤلف فردی و گروهی چگونه است؟
۳. میزان استفاده از انواع منابع اطلاعاتی چگونه است؟
۴. میزان استادهای مقالات مورد بررسی از نظر زبان چگونه است؟
۵. پراستنادترین نویسندگان کدام‌اند؟
۶. پراستنادترین منابع کدام‌اند؟



## روش و جامعه پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پیمایشی است. با استفاده از روش تحلیل استنادی، تمام مقاله‌های منتشر شده از شماره ۱ تا ۳۶ در «فصلنامه پژوهش و حوزه» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و برای انجام این کار، تمامی استنادهای مقالات بررسی شد؛ سپس با توجه به اهداف و سؤالات مطرح شده، داده‌های موجود با استفاده از نرم افزار اکسل تجزیه و تحلیل گردید.

## تعاریف مفهومی و عملیاتی

تحلیل استنادی: یکی از روش‌های کتاب‌سنجی است که به ارزیابی متون علمی براساس شمارش استنادهای تعلق گرفته به آن متون می‌پردازد (سلطانی و راستین، ۱۳۸۱) منظور از تحلیل استنادی در پژوهش حاضر شمارش و تحلیل ماخذی است که نویسندگان در پایان هر مقاله تحت عنوان منابع و ماخذ به عنوان منبع تالیف اثر معرفی کرده‌اند.

## فصلنامه پژوهش و حوزه

فصلنامه پژوهش و حوزه، فصلنامه علمی و اطلاع‌رسانی در حوزه علوم اسلامی است که توسط معاونت پژوهشی مرکز مدیریت حوزه علمیه قم به چاپ می‌رسد. اولین شماره آن در سال ۱۳۷۹ منتشر شده و تاکنون ۳۸ شماره از این نشریه منتشر گردیده است. در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل استنادی، تمام مقاله‌های منتشر شده از شماره ۱ تا ۳۶ تجزیه و تحلیل شده‌اند.

## محدودیت های پژوهش

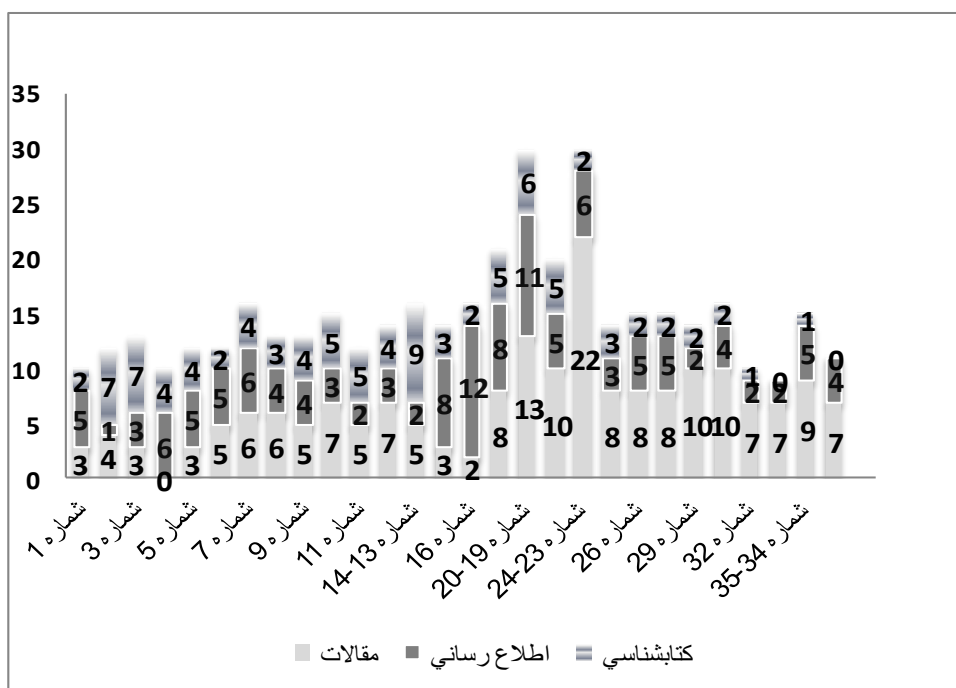
- فقدان بخش منابع و ماخذ در بسیاری از موارد و استاندارد نبودن آن؛
- ناقص بودن اطلاعات کتابشناختی در بسیاری از موارد؛
- درج اسامی مؤلفان به شکل‌های مختلف؛
- درج عناوین منابع به شکل‌های مختلف؛
- استناد به بخش‌هایی از کتاب‌ها و عدم اشاره به اصل کتاب.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

## تحلیل استنادی مقالات فصلنامه پژوهش و حوزه (شماره ۱ - ۳۶)

با بررسی شماره‌های ۱ - ۳۶ نشریه پژوهش و حوزه علاوه بر مقالات موجود در هر شماره، مباحث دیگری نیز در هر کدام از این شماره‌ها منتشر شده است که عبارتند از: اقتراح‌ها، کتابشناسی‌ها، نقد و بررسی کتاب‌ها، گفتگوها، مصاحبه‌ها، گزارش‌ها، پایان‌نامه‌ها، که مجموع مباحث و مقالات نشریه از شماره ۳۶ - ۱، ۴۱۸ مورد بوده است. فراوانی مباحث هر شماره تحت سه عنوان کتابشناسی، اطلاع‌رسانی، و مقالات به تفکیک در جدول شماره ۱ و نمودار شماره ۱ نمایش داده شده است.

۱: نمودار مطالب هر شماره نشریه



جدول ۱: تعداد مباحث هر شماره نشریه

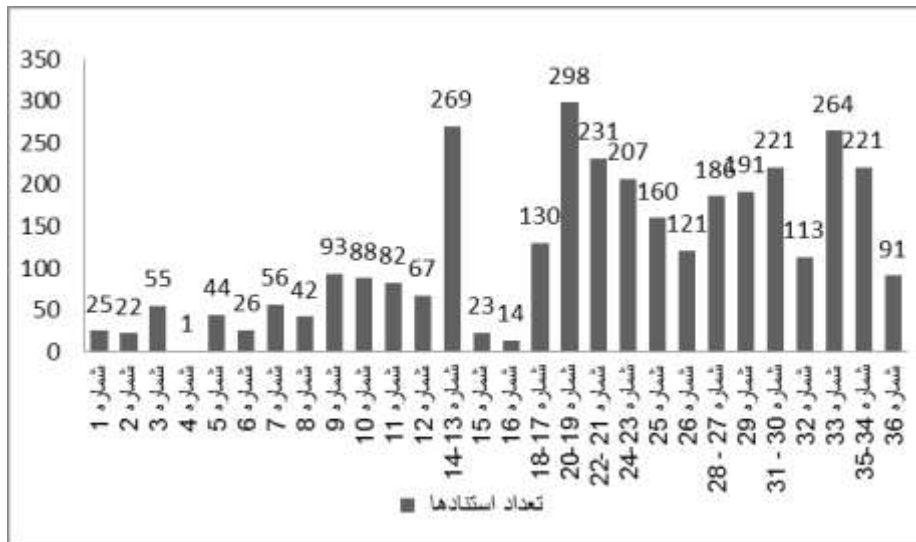
شماره نشریه	مقالات	اطلاع رسانی (اقتراح، گفتگو، مصاحبه، گزارش و ...)	کتابشناسی و نقد کتاب	مجموع
شماره ۱	۳	۵	۲	۱۰
شماره ۲	۴	۱	۷	۱۲
شماره ۳	۳	۳	۷	۱۳
شماره ۴	-	۶	۴	۱۰
شماره ۵	۳	۵	۴	۱۲
شماره ۶	۵	۵	۲	۱۲
شماره ۷	۶	۶	۴	۱۶
شماره ۸	۶	۴	۳	۱۳
شماره ۹	۵	۴	۴	۱۳
شماره ۱۰	۷	۳	۵	۱۵
شماره ۱۱	۵	۲	۵	۱۲
شماره ۱۲	۷	۳	۴	۱۴
شماره ۱۳-۱۴	۵	۲	۹	۱۶
شماره ۱۵	۳	۸	۳	۱۴
شماره ۱۶	۲	۱۲	۲	۱۶
شماره ۱۷-۱۸	۸	۸	۵	۲۱
شماره ۱۹-۲۰	۱۳	۱۱	۶	۳۰
شماره ۲۱-۲۲	۱۰	۵	۵	۲۰
شماره ۲۳-۲۴	۲۲	۶	۲	۳۰
شماره ۲۵	۸	۳	۳	۱۴
شماره ۲۶	۸	۵	۲	۱۵

### تحلیل استنادی مقالات فصلنامه پژوهش و حوزه (شماره ۱ - ۳۶)

شماره ۲۷-۲۸	۸	۵	۲	۱۵
شماره ۲۹	۱۰	۲	۲	۱۴
شماره ۳۰-۳۱	۱۰	۴	۲	۱۶
شماره ۳۲	۷	۲	۱	۱۰
شماره ۳۳	۷	۲	-	۹
شماره ۳۴-۳۵	۹	۵	۱	۱۵
شماره ۳۶	۷	۴	-	۱۱
مجموع	۱۹۱	۱۳۱	۹۶	۴۱۸

در پاسخ به سؤال اول پژوهش درباره «تعداد مقاله‌های تألیفی و ترجمه‌های و میانگین تعداد استنادها» داده‌ها (نمودار شماره ۲) نشان داد که در ۳۶ شماره این فصلنامه ۱۹۱ مقاله منتشر شده است؛ که شماره ۲۳-۲۴ با انتشار ۲۲ مقاله بیشترین و شماره ۴ بدون مقاله، کمترین تعداد مقاله منتشر شده را داشتند.

به طور کلی میانگین مقالات منتشر شده در ۳۶ شماره این مجله ۵ مقاله است. از مجموع ۱۹۱ مقاله این نشریه ۱۸۰ (۹۴ درصد) مورد تألیفی و ۱۱ (۶ درصد) مورد ترجمه بوده است. نمودار شماره ۲ فراوانی تعداد استنادهای هر شماره از نشریه را به تفکیک نشان می‌دهد:



## نمودار ۲: تعداد استنادهای هر شماره

مجموع استنادهای ۳۶ شماره نشریه پژوهش و حوزه، ۳۳۴۱ مورد<sup>۳۰</sup> می‌باشد که میانگین استناد برای هر مقاله ۱۷/۵۰ استناد می‌باشد؛ که شماره ۱۹ - ۲۰ با ۲۹۸ مورد بیشترین تعداد استناد و شماره ۴ با ۱ مورد کمترین تعداد استناد را دارا بودند.

در پاسخ به سؤال دوم در زمینه تعداد مقالات فردی و گروهی، متأسفانه این تعداد بسیار کم می‌باشد. در کل مقالات تعداد ۸ مقاله (۴/۲٪) به صورت گروهی انجام گرفته، و تعداد ۱۸۳ مقاله به صورت انفرادی انجام گرفته است.

در پاسخ به سؤال ۳ و ۴ مبنی بر میزان استفاده از انواع منابع اطلاعاتی و نوع زبان آنها، نتایج در جدول ۲ نمایش داده شده است:

<sup>۳۰</sup> با توجه به اینکه مواردی از مباحث کتابشناسی و اطلاع‌رسانی نشریه دارای استناد بوده‌اند، در پژوهش حاضر جزء استنادها لحاظ شده است.

جدول ۲: فراوانی انواع منابع و تعداد استناد به آنها

جمع کل		زبان های دیگر		انگلیسی		عربی		فارسی		زبان نوع منبع
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۰/۳۷	۲۹۸۶	۰/۶۸	۲۳	۶/۳	۲۱۱	۴۴/۷	۱۴۹۶	۳۷/۵	۱۲۵۶	کتاب
۷/۹۹	۲۶۷	-	-	۰/۷۷	۲۶	۰/۰۸	۳	۷/۱۲	۲۳۸	نشریه
۰/۵۹	۲۰	-	-	-	-	-	-	۰/۵۹	۲۰	پایان نامه
۱/۲۸	۴۳	-	-	۰/۱۱	۴	۰/۳۲	۱۱	۰/۸۳	۲۸	منابع الکترونیکی و اینترنت
۰/۷۴	۲۵	-	-	-	-	-	-	۰/۷۴	۲۵	گزارش‌ها
۱۰۰	۳۳۴۱	۰/۶۸	۲۳	۷/۲۱	۲۴۱	۱۹/۴۵	۱۵۱۰	۴۶/۹	۱۵۶۷	جمع کل

بر اساس داده‌های جدول شماره ۲، کتابها در بین منابع اطلاعاتی با ۲۹۸۶ (۳۷/۸۹٪) استناد بالاترین استناد را به خود اختصاص داد، بعد از کتاب‌ها نشریات با ۲۶۷ (۷/۹۹٪) استناد رتبه بعدی، و در ادامه، پایان‌نامه‌ها، منابع الکترونیکی و اینترنتی، و گزارش‌ها درصد بسیار کمی از استنادها را به خود اختصاص داده‌اند.

مطابق با داده‌های جدول شماره ۲، از مجموع ۳۳۴۱ استناد به کار رفته، ۱۵۶۷ (۴۶/۹٪) استناد به زبان فارسی، ۱۵۱۰ (۴۵/۱۹٪) استناد به زبان عربی، ۲۴۱ (۷/۲۱٪) استناد به زبان

انگلیسی و ۲۳ (۰/۶۸٪) استاد به زبان‌های دیگر (فرانسه و آلمانی) می‌باشد که نشان دهنده مراجعه بیشتر به منابع فارسی و عربی در مقالات این فصلنامه می‌باشد.

در پاسخ به سؤال ۵، با توجه به جدول ۳، پراستنادترین نویسنده، محمدباقر مجلسی با ۵۱ استناد می‌باشد و نویسندگان پراستناد دیگر به ترتیب عبارتند از: حر عاملی (۴۲ استناد)، امام خمینی (۳۸ استناد)، علامه طباطبایی (۳۶ استناد)، و محمد بن حسن طوسی (۳۶ استناد) که نویسندگان دیگر را در جدول ۳ مشاهده می‌کنید:

جدول ۳: پراستنادترین پدیدآوران در مقالات موردبررسی

ردیف	پدیدآور	تعداد استنادها
۱	مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی	۵۱
۲	حرعاملی، محمد بن حسن	۴۲
۳	خمینی، روح الله	۳۸
۴	طباطبایی، محمدحسین	۳۶
۵	طوسی، محمد بن حسن	۳۶
۶	خوئی، ابوالقاسم	۳۲
۷	مفید، محمد بن محمد	۳۲
۸	آقا بزرگ تهرانی	۳۰
۹	علی بن ابی طالب علیه السلام	۳۰
۱۰	کلینی، محمد بن یعقوب	۳۰
۱۱	مطهری، مرتضی	۳۰
۱۲	ابن بابویه، محمد بن علی	۲۶
۱۳	ابن عاشور، محمد طاهر	۲۴
۱۴	طبری، محمد بن جریر	۲۴
۱۵	سیوطی، عبدالرحمن	۲۲
۱۶	صدر، محمد باقر	۲۲
۱۷	طبرسی، فضل بن حسن	۲۲

## تحلیل استنادی مقالات فصلنامه پژوهش و حوزه (شماره ۱ - ۳۶)

۲۰	ابن حجر عسقلانی	۱۸
۲۰	ذهبی، محمد بن احمد	۱۹
۲۰	غزالی	۲۰
۲۰	قمی، عباس	۲۱

همچنین پراستنادترین نویسنده در میان منابع لاتین، لئو استیوس با ۱۵ مورد استناد می‌باشد. نویسندگان دیگر در جدول ۴ نمایش داده شده است:

### جدول ۴: پراستنادترین نویسندگان منابع لاتین در مقالات مورد بررسی

تعداد استناد	نام لاتین	پدیدآور
۱۵	staus, leo	استیوس، لئو
۷	Floor, William	فلور، ویلم
۶	james, w.	جمیز، دبلیو
۵	ricoeur, paul	ریکور، پل
۴	campell, E.	کمپل، ای
۴	heidegger, martin	هایدگر
۴	smart, n.	اسمارت، ان

در پاسخ به سؤال ۶ در رابطه با پراستنادترین منابع، همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده شده است، قرآن با ۶۰ مورد استناد، پراستنادترین کتاب در مقالات مورد بررسی شناخته شد و کتاب‌های پراستناد دیگر عبارتند از: بحارالانوار (۴۰ استناد)، اصول کافی (۲۹ استناد)، نهج البلاغه (۲۷ استناد)، وسائل الشیعه (۲۵ استناد) و غیره که نشان دهنده مراجعه نویسندگان مقالات به کتب مرجع شیعه برای نگارش مقالات می‌باشد.



جدول ۴: پر استنادترین کتب در مقالات مورد بررسی

تعداد استناد	عنوان کتاب
۶۰	قرآن
۴۰	بحار الانوار
۲۹	اصول کافی
۲۷	نهج البلاغه
۲۵	وسائل الشیعه
۲۳	تفسیر المیزان
۱۸	صحیفه امام
۱۴	ذریعه الی تصانیف الشیعه
۱۴	مستدرک الوسائل
۱۰	صحیح بخاری
۱۰	غرر الحکم و درر الکلم
۹	رجال نجاشی
۹	مثنوی معنوی
۸	اتقان فی علوم القرآن
۷	احیاء علوم الدین
۷	اصول فلسفه و روش رئالیسم
۷	تفسیر و المفسرون
۷	شرح نهج البلاغه
۷	شواهد الربوبیه
۷	الفهرست ابن ندیم

۷	کنز العمال فی سنن الاقوال
۷	مقدمه ابن خلدون
۷	مجمع البيان فی تفسير القرآن
۷	مجموعه آثار مطهری

در بین کتب لاتین نیز براساس جدول ۶، کتاب **The varieties of religious experience** تألیف ویلیام جیمز که با ۴ استناد، بیشترین استناد را داشته است.

جدول ۵: پراستنادترین کتب لاتین در مقالات مورد بررسی

تعداد استناد	عنوان کتاب
۴	<b>The varieties of religious experience</b>
۳	<b>Being and time</b>
۳	<b>Philosophy and law</b>
۳	<b>psychology and religion</b>
۳	<b>what is political philosophy?</b>

همچنین در بین نشریات نیز نشریه «کتاب ماه: تاریخ و جغرافیا» با ۲۳ استناد بیشترین استناد را در بین نشریات استناد شده در مقالات مورد بررسی را داشته است و نشریات پژوهش و حوزه (۹ استناد)، رهیافت (۹ استناد)، قیاسات (۹ استناد)، علوم سیاسی (۸ استناد)، آئینه پژوهش (۷ استناد) جزو نشریات پراستناد بوده‌اند که در جدول ۷ به تفصیل نمایش داده شده است.

جدول ۷: پراستنادترین نشریات در مقالات مورد بررسی

عنوان نشریه	تعداد استناد
کتاب ماه: تاریخ و جغرافیا	۲۳
پژوهش و حوزه	۹
رهیافت	۹
قیاسات	۹
علوم سیاسی	۸
آینه پژوهش	۷
کیهان اندیشه	۶
حوزه و دانشگاه	۶
بینات	۵
حضور	۵
کیهان فرهنگی	۵
معرفت	۵

## بحث و نتیجه گیری

در رابطه با سؤال اول پژوهش که در نمودار شماره ۲ نشان داده شده است، در ۳۶ شماره این فصلنامه ۱۹۱ مقاله منتشر شده است که شماره ۲۳-۲۴ با انتشار ۲۲ مقاله بیشترین و شماره ۴ بدون مقاله، کمترین تعداد مقاله منتشر شده را داشتند، و به طور کلی میانگین مقالات منتشر شده

در شماره ۳۶ این مجله ۵ مقاله است که با توجه به افزایش تعداد طلاب و حوزه‌های متنوع پژوهشی به نظر می‌رسد، این میانگین پایین بوده و پذیرش تعداد بیشتری از مقالات در هر شماره و کم کردن موارد اقتراح، گفت و گو و جزاینها ضروری است. این موارد در جهت اخذ رتبه بهتر مجله بسیار حائز اهمیت است. همچنین از مجموع ۱۹۱ مقاله این نشریه ۱۸۰ (۹۴ درصد) مورد تالیفی و ۱۱ (۶ درصد) مورد ترجمه بوده است که با توجه به گرایش موضوعی نشریه، این میزان مناسب است و توجه به مقالات تألیفی در برابر مقالات ترجمه‌ای، نکته‌ای است که مسئولین این مجله به آن توجه داشته‌اند.

در پاسخ به سؤال دوم در زمینه تعداد مقالات فردی و گروهی، متأسفانه تعداد مقالات مشترک بسیار کم است. (۸ مورد) نتایج نشان می‌دهد که نویسندگان این مجله، به مانند مجلات دیگر، تمایل چندانی برای کارهای گروهی ندارند.

در ارتباط با سؤال ۳ و ۴ مبنی بر میزان استفاده از انواع منابع اطلاعاتی و نوع زبان آنها، نتایج نشان داد که کتاب‌ها در بین منابع اطلاعاتی با ۲۹۸۶ (۸۹/۳۷٪) استناد بالاترین استناد را به خود اختصاص داده که حاکی از کتاب‌محور بودن نویسندگان مقالات فصلنامه پژوهش و حوزه است. بعد از کتاب‌ها نشریات با ۲۶۷ (۷/۹۹٪) استناد رتبه بعدی، و در ادامه پایان‌نامه‌ها، منابع الکترونیکی و اینترنتی، و گزارش‌ها درصد بسیار کمی از استنادها را به خود اختصاص داده است. همچنین از مجموع ۳۳۴۱ استناد به کار رفته، ۱۵۶۷ (۴۶/۹٪) استنادها به زبان فارسی، ۱۵۱۰ (۴۵/۱۹٪) استنادها به زبان عربی، ۲۴۱ (۷/۲۱٪) استناد به زبان انگلیسی و ۲۳ (۰/۶۸٪) استنادها به زبان‌های دیگر (فرانسه و آلمانی) می‌باشد که نشان‌دهنده مراجعه بیشتر به منابع فارسی و عربی در مقالات این فصلنامه می‌باشد.

در ارتباط با سؤال ۵ جهت تعیین پراستنادترین نویسندگان، همان‌طوری که یافته‌ها نشان می‌دهد، محمدباقر مجلسی، حرعاملی، امام خمینی، علامه طباطبایی و محمدبن حسن طوسی در لیست نویسندگان پراستناد قرار گرفته‌اند و در بین نویسندگان منابع لاتین نیز لئو استیوس به عنوان با ۱۵ استناد به عنوان پراستنادترین نویسنده شناخته شد.

در ارتباط با سؤال ۶ مبنی بر پراستنادترین منابع قرآن، بحار الانوار، اصول کافی، نهج البلاغه، وسائل الشیعه جزء پراستنادترین کتاب‌ها بوده‌اند و در بین کتب لاتین نیز کتاب **The**

**varieties of religious experience** تألیف ویلیام جیمز با ۴ استناد بیشترین استناد را در بین کتب لاتین داشته است و تعداد کم استناد به منابع لاتین نشان دهنده عدم مراجعه نویسندگان مقالات به منابع لاتین می‌باشد که این می‌تواند عواملی از جمله عدم آشنایی با زبان انگلیسی و زبان‌های لاتین، مرتبط نبودن محتوای کتب لاتین با علوم اسلامی و جز اینها باشد. نیاز به مراجعه بیشتر به منابع زبان‌های لاتین برای پژوهش‌های روزآمدتر و غنی‌تر احساس می‌شود. همچنین در بین نشریات نیز نشریات «کتاب ماه: تاریخ و جغرافیا»، پژوهش و حوزه، رهیافت، قسبات، علوم سیاسی و آئینه پژوهش جزو نشریات پراستناد بوده‌اند.

### پیشنهادها

۱. به دلیل ناقص بودن اطلاعات کتابشناختی در اکثر مقالات، پیشنهاد می‌شود که نویسندگان مقالات اهتمام بیشتری در زمینه رعایت استانداردها و قوانین موجود در زمینه اطلاعات کتابشناختی منابع و مآخذ داشته باشند. مسئولین مجله نیز در پذیرش مقالات به رعایت استانداردهای لازم برای مجله‌هایی از این قبیل مبدول داشته باشند. همچنین رعایت این موارد سبب اعطای درجه بالاتری به مجله حاضر خواهد شد.
۲. با توجه به اینکه بیشتر منابع مورد استناد نویسندگان مقالات از کتاب‌ها بودند (حدود ۹۰ درصد) و توجه کمتری به سایر منابع اطلاعاتی گردیده است، پیشنهاد می‌شود که بررسی بیشتری نسبت به استفاده از سایر منابع اطلاعاتی به خصوص نشریات و پایان‌نامه‌ها گردد.
۳. با توجه به رواج منابع الکترونیکی و اینترنتی در حوزه‌های مختلف علمی و استفاده اندک نویسندگان مقالات از این منابع، پیشنهاد می‌شود دوره‌های سواد اطلاعاتی برای ارتقای سطح آشنایی طلاب و پژوهشگران با این نوع منابع برگزار گردد و نویسندگان نیز در نگارش مقالات توجه بیشتری به این نوع منابع داشته باشند.
۴. پیشنهاد می‌شود با توجه به مزایای تحلیل استنادی نشریات مختلف، نشریه پژوهش و حوزه در راستای اهداف موردنظر خود، پیشنهاداتی را به نشریات مختلف حوزه‌ها و مراکز اسلامی برای تحلیل استنادی شماره‌های گوناگون آن نشریات ارائه و متولی این امر گردد.

## منابع

- ۱) حری، عباس (۱۳۶۲)، "تحلیل استنادی و شباهت‌های آن با علم الحدیث"، نشر دانش، دوره چهارم، ۲: ۱۱-۱۷.
- ۲) حری، عباس و نشاط، نرگس (۱۳۸۱). "بررسی رفتار استنادی نویسندگان مقاله‌های مندرج در مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از آغاز تا پایان سال ۱۳۷۹". مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. ۳۲، ۲: ۱-۳۳.
- ۳) دیانی، محمدحسین (۱۳۷۹). "کتابسنجی". در مجموعه مباحث بنیانی در کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران: ده مقاله، مشهد: کتابخانه رایانه‌ای.
- ۴) سلطانی، پوری و راستین، فروردین (۱۳۸۱). "دانشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی". ویراست ۲. تهران: فرهنگ معاصر.
- ۵) عصاره، فریده (۱۳۷۶). "کتابسنجی". مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران. ۴، ۳: ۶۳-۷۴.
- ۶) عصاره، فریده (۱۳۷۷). "تحلیل استنادی". فصلنامه کتاب. ۹، ۳ و ۴، پاییز و زمستان: ۸-۳۴.
- ۷) فروزانی، نوشین (۱۳۸۲). "تحلیل استنادی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته مهندسی معدن دانشکده فنی دانشگاه تهران از سال ۱۳۷۰ - ۱۳۷۹". کتابداری. ۴۰: ۱۰۳-۱۲۲.
- ۸) کریمی، رضا و سلیمانی، راضیه (۱۳۸۷). "تحلیل استنادی فصلنامه علوم حدیث". مجله علوم حدیث. ۴۹-۵۰، زمستان: ۴۰۰-۴۲۳.
- ۹) کریمیان مزیدی، محمد علی و اشرافی، محمد (۱۳۸۶). "تحلیل استنادی مقالات سه نشریه علوم کشاورزی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، دانش کشاورزی دانشگاه تبریز، و تحقیقات کشاورزی". فصلنامه کتاب، ۱۸، ۱، بهار: ۵۱-۶۸.
- ۱۰) متقی دادگر، امیر و کریمی، رضا، و عموقین عبادالله، جعفر (۱۳۸۸). "تحلیل استنادی مقالات ۳۰ شماره از فصلنامه "پژوهش‌های فلسفی کلامی" منتشره بین سال‌های ۱۳۶۸ تا ۱۳۸۷". پژوهش‌های فلسفی - کلامی. ۴۱، پاییز: ۲۸۷-۳۱۴.
- ۱۱) محمدی، مهدی و متقی دادگر، امیر (۱۳۸۶). "تحلیل استنادی مقالات منتشرشده در ۳۰ شماره فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی بین سال‌های ۱۳۷۶ - ۱۳۸۴". کتابداری و اطلاع‌رسانی. ۲، ۱۰، تابستان: ۷-۳۶.



## **Citation analysis of articles of quarterly journal of research and seminary (no. ۳۶-۱)**

### **Abstract**

The present research is aimed at investigating the situation of articles of “quarterly journal of research and seminary”. The research method is citation and the data has been analyzed by Excel software. The findings showed that in ۳۶ issues of this journal, ۱۹۱ compiled and translated articles have been published. In the issues no. ۲۳-۲۴, ۲۲ articles have been published and in the issue no. ۴, no article has been published. These issues have had respectively the highest and lowest number of published articles. Also, the average number of articles for each issue of the journal has been ۵ articles. The number of articles that have been published in a group is ۸ articles (۴/۲٪). The total number of citations of ۳۶ issues of this journal is ۳۳۴۱ citations, and the average number of citations for each article is ۱۷/۵۰ citation. According to the research findings, among the information resources, the books, with ۲۹۸۶ (۸۹/۳۷٪) citations, have been cited more than other information resources. Also, the Persian resources, with ۱۵۶۷ (۴۶/۹٪) citations, have been cited more than Arabic and Latin resources. The highest numbers of citation of authors have been respectively related to Mohammad Bagher Majlesi, Hor Ameli, Imam Khomeini, Alameh Tabatabaei, and Mohammad ebne Hasan Tousi. Also, the highest numbers of citation of the books have been respectively related to Quran, Beharolanvar, Asoule Kafi, Nahjolbalagheh, and Vasaelolshia.

**Indexes:** citation analysis, research and seminary, citation.



## Guide to Latin research resource bases for recognizing Islam

### Abstract

Development of various scientific disciplines at the moment and the increasing growth of publications that are presented as a result of research efforts in different forms of articles, journals, and electronic resources have caused serious problems in achieving the published information. Without having skills and recognizing the resources and references of retrieving the information, it is impossible to answer the questions in the researcher's mind. This article is aimed at directing the researchers to resources of religious information with Islamic orientation in Latin references. It has been tried to recount the information search processes in the researches, and introduce religious information references and the ways of accessing them. This article has been compiled in three phases: the first phase: searching for choosing a topic; the second phase: searching for information relevant to the topic; the third phase: searching for resources and information bases. In the third phase, first the general information resources and bases, then resources and bases working on religious fields, and finally information resources and bases working on Islamic fields are introduced.

**Indexes:** information search, religious information bases, research resources, Islamic research resources, Latin Islamic research resources.

## Research-based components of high level courses of seminaries

### Abstract

Research-base is one of the active and process-oriented approach for education. In this approach, the learners seek for exploring the concepts and solution of the problem. In its process, exploration, thinking, and group-discussion methods are used and the teacher is only a facilitator for learning process. This educational approach which in our religious literature known as “teaching and learning with attempting, thinking and tact”, has always been a basis of educational institutions in seminaries, particularly in the highest educational level of seminary, means “dars-e-kharej”. In this educational stage, processes, principles, and methodology of Ijtihad are taught to the scholars. Its utility index can be seen in the “Samarra” pattern. In this article the high level courses of seminaries, corresponding to the components of the research-based education model, has been examined in five aspects (Foundations, aims, schedule, Execution Factors, Conditions and facilities) and The shortcomings and demands of it have been reviewed on the perspectives of several contemporary social priest scientists. Studies show that However, the basis of the highest educational lessons of seminary is based on research-driven and scholarship, and in terms of age and basics, is ahead of the research-based education model in the new educational systems, but due to historical conditions, damage has occurred in this purely seminary way that methods stagnation and principles of conclusion, individuality and detailing, non-participatory approach in the discussion, informational illiteracy, theoretical training of the Mujtahid, sermon classes, lack of specialized equipment, are some of their defects. And on the other hand, student-based, participating in discussion rather than passive approach, dynamics in deduction method, attention to external reality and utilizing a problem-based approach, training comprehensive "Mujtahed", generating the theory, having information literacy and use of specialized equipment are considered as the research-based demands of the highest educational level of seminary “dars-e-kharej”.

**Indexes:** research-based education, education system, Ijtihad, the highest educational level of seminary “dars-e-kharej”.

## Components of research-based education system in life conduct of Ahl al-Bayt

### Abstract

Research-based education is an issue which is nowadays paid attention by many educational centers that are aimed at founding a research-based education system through providing the required mechanisms. Unlike the common educational system which is based on preserving and transferring the materials and knowledge, research-based education system tries to provide an efficient pattern for increasing efficiency of the learners' leaning, solving the problems and dilemmas in the environment through creating the skills of creative thinking, problem solving, and raising the learners' ability of reasoning in educational processes. Meanwhile, due to its attention and emphasis on learning the knowledge along with thinking, reasoning, reflecting, and problem-orientation, life conduct of Ahl al-Bayt can be considered as an appropriate resource for formulating a pattern of research-based education system. Seminary education system which is based on deductive approach and training thoughtful clergymen in educational planning originates from the advices and suggestions of Ahl al-Bayt. In this research, it is tried to recount and review the main components of research-based education system with resort to life conduct of Ahl al-Bayt. Due to lack of a conceptual framework for the components of research-based education system in life conduct of the chaste Imams, reviewing the relevant studies it was tried to investigate and review the words and life conduct of the chaste Imams and recognize a conceptual pattern for the components of research-based education system by using grounded theory method. After three stages of coding the obtained data, finally the components of "problem-orientation", "exploration", and "leading the learners" were recognized as the key or effective components, and the components of "benefiting from the experiences", "stating scientific issues", and "criticism" were recognized as the background components for realization of research-based education system.

**Indexes:** research-based education, learning, problem-orientation, knowledge production, life conduct of the chaste Imams.

## **Explanation of research-based education system and the ways of its implementation in seminaries**

### **Abstract**

The present article is aimed at explaining the nature, reasons and form of research-based education and the ways of its implementation and development. Research-based or research-oriented education is against the traditional teacher-based and passive method and based on problem-oriental and activating approach in teaching process, and also, it is aimed at training powerful researchers and analyst instead of passive learner. Regarding the mission of seminaries and their unique role in producing knowledge, responding to intellectual needs, and solving the problems faced by the Islamic society, training powerful researchers for carrying out this mission is essential. This will be possible when the seminary education system is research-based and this approach exists in seminary education system. This research first, based on the various definitions of the concept of research-based education and with the analysis of each vocabulary (education, research, Research Ability) and also extraction of the basic components of each of these terms, presents a selected definition of research-based education. Finally, after introducing the main components of the educational system with a research-based feature and with the induction of some of the main and possible elements that can be effective in making educational system research-based, it introduces some solutions and describes the role of each of them in the development of a research-based education system. including: engineering the goals of research-based education, changing the approach of teaching to learning, activation and student-orientation of teaching methods, including the social needs in educational programs with the goal of making the educations problem-oriented, redesigning the evaluation system and fitting it to the research-based education approach, etc.

**Indexes:** research-based education, education system, curriculum, seminary.

## **Theoretical basics of research-based education in the West: Tracing theoretical thoughts on research-based education in the West and their implications and their impact on this educational model**

### **Abstract**

The present article is aimed at explaining the theoretical basics of research-based education. In this regards, it investigates the philosophical and psychological foundations which cause this orientation among the education experts. Research-based approach is one of the subsets of active curriculum that emphasizes student-orientation and acquiring research skills in educational processes; in these methods, instead of one-sided teaching, exploratory method, group discussions, performing project, etc. are used. The goal is not only to transfer knowledge, but also it includes active learning, thinking, reasoning, exploration, problem solving, and science production. The educational contents are hyper textual and based on problem-orientation. This article describes a descriptive-analytic method to introduce the views and origins of the research-based education curriculum. The findings show that research-based educational program has various and numerous philosophical (epistemology and scientific philosophy) and psychological (cognitive, motivational-emotional, and social) bases. Sometimes, these bases do not much to do each other and also, they have different types of influence. Epistemological bases have often provoked this approach in terms of epistemological relativity. Psychological bases have mainly addressed this issue in terms of activeness or passiveness of the learner before the peripheral learning factors, and insisted on the necessity of maximum contribution of the learner in education and learning

**Indexes:** research-based education, curriculum, active learning, relativism, falsifiability, phenomenology, Gestalt psychology, Piaget's cognitive development.

## **An introduction to principles, basics, and criticism of research-based education and its functionality in seminary education system**

### **Abstract**

One of the main approaches in the field of education is the approach which emphasizes the reflection and reasoning aspects rather than preserving and accumulating knowledge. Researchers of education field believe that education systems should move towards promoting the skills of reasoning and thinking rather than knowledge transfer, because an educational program should lead to emergence and growth of inner talents of the learners and this requires an education which is accompanied by a research approach. The expected outcomes of such an education include acquiring scientific knowledge, understanding and analyzing the subject, acquiring research skills, scientific vision, and cooperative spirit. Due to its strength points and methodological attractions, this educational approach has attracted the attention of the educational authorities of our country, and it has gained a priority in upstream documents and seminaries. At first, this article describes and expresses the basics and components of research-based education from the viewpoint of the experts of this system, then, criticizes and evaluates basics and teachings of this kind of educational model, and it was found that this kind of educational model epistemological basis is largely based on relativism in spite positive and constructive conceived features, and its erosive function cannot be used at all stages of the educational process, but because of some teachings, it's very useful and essential in many subjects and educational stages. Also, by comparative study of the components of research-based education with the teaching system of the seminary the position of this approach has been studied in the teaching system of the seminary and it became clear that this pattern of education in the seminary has always been prevalent and at the stage of this educational system, which is called "dars-e kharej" has been the basis of system that suggests the advance of the seminary educational system.

**Indexes:** education system, educational approaches, research-based education, basics of research-based education, principles of research-based education.