

## توسعه مفهوم دانش پژوهی، با تأکید بر دانش پژوهی تدریس و یادگیری

## مطالعه‌ای کیفی در دانشگاه‌های ایران

زهرا کریمیان<sup>۱\*</sup>، محمود ابوالقاسمی<sup>۲</sup>، زهرا صباغیان<sup>۳</sup>، محمدحسن پرداختچی<sup>۴</sup>  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

## Development of the Concept of Scholarship with Emphasis on the Scholarship of Teaching and Learning; a Qualitative Study in Iranian Universities

Zahra Karimian<sup>1\*</sup>, Mahmood Abolghasemi<sup>2</sup>, Zahra Sabbaghian<sup>3</sup>, Mohammad Hasan Pardakhtchi<sup>4</sup>

Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

### Abstract

**Introduction:** Discovery and knowledge production, education, application, integration and engagement are 5 major scientific domains in universities. In the recent years the faculty evaluation systems have encouraged academic activities to focus on research and publication. The positive result of this situation is being seen in the increase of international scientific ranking of Iran. However, considering the necessity for the totality of scientific functions, the main question is that "Is the entire scholarship domain especially scholarship of teaching and learning equally developing?" This study was designed to answer this question.

**Materials & Methods:** This qualitative study was done by reviewing the literature, documents and semi-structure interviews with 17 experts in four disciplines including humanities, basic science, engineering, and medical sciences. In this research scholarship of teaching and learning are divided into three levels: good teaching [teaching based on personal expertise], scholarly teaching [based on pedagogical content knowledge] and scholarship of teaching and learning [sharing the educational knowledge]. Encoding and Categorizing was done by content analysis of the interviews.

**Results:** In almost of the universities disciplines, especially non-medical ones, teaching is done based on personal experience and faculty development programs to empower educational and professional competency are underdeveloped and are not organized. The infrastructure for the scholarship of teaching and learning in medical universities was better than the non-medical ones.

**Conclusion:** It Seems that cultural, scientific, political, and formal infrastructure are necessary for knowledge storing and knowledge sharing. refining the faculty evaluation and promotion system, organizing the education development centers and holding educational innovation festivals can be effective in creating a scholarly atmosphere for developing teaching and learning, especially, in non-medical universities.

### Keywords

Scholarship, Teaching and Learning, Scholarly Teaching, Good Teaching, Faculty

### چکیده

**مقدمه:** کشف، آموزش، کاربرد و تلفیق، عرصه‌های دانش و کارکردهای اجتماعی پنج حوزه اصلی دانش پژوهی در دانشگاه را تشکیل می‌دهند. در سال‌های اخیر سیاست‌های حمایتی و نظام ارتقا و ارزشیابی اعضای هیات‌علمی، فعالیت‌های دانشگاه‌ها را به سوی پژوهش و چاپ مقالات هدایت نموده که نتایج مثبت آن در ارتقای جایگاه علمی ایران در سطح بین‌المللی قابل ملاحظه است. اما با توجه به ضرورت تمامیت کارکردهای علمی، این سوال قابل طرح است که آیا دیگر کارکردهای دانشگاه، به‌ویژه تدریس و یادگیری به‌همین میزان در مسیر بالندگی بوده‌اند؟ پژوهش حاضر باهدف بررسی وضعیت دانش پژوهی تدریس و یادگیری در دانشگاه‌های ایران انجام شده است.

\*نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تهران، ایران. تمامی درخواست‌ها به نشانی "karimian\_z@yahoo.com" ارسال شود.

<sup>۲</sup>استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. این مقاله در تاریخ ۹۲/۷/۱۵ به دفتر مجله رسیده، در تاریخ ۹۲/۹/۲۵ اصلاح و در ۹۲/۱۰/۲۵ پذیرفته گردیده است.

<sup>۴</sup>دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

**مواد و روش‌ها:** رویکرد پژوهش، کیفی و به روش مطالعه مبانی نظری، اسناد و مصاحبه با ۱۷ عضو هیات علمی صاحب‌نظر در حوزه رشته‌ای فنی‌مهندسی، علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی انجام شده است. کارکرد آموزش در سه سطح تدریس خوب (مبتنی بر تجربه فردی)، تدریس عالمانه (مبتنی بر تلفیق دانش محتوایی و پداگوژی) و دانش‌پژوهی آموزشی (نشر دانش معلمی) تعریف شده است. برای کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌ها از تحلیل محتوا استفاده شد.

**نتایج:** در اغلب رشته‌ها به‌ویژه غیرپزشکی، فرایندهای تدریس و یادگیری مبتنی بر تجربه شخصی انجام می‌شود و به‌طور سازماندهی‌شده، برنامه‌های توانمندسازی و نشر دانش معلمی، پیش‌بینی نشده است. همچنین زیرساخت‌های دانش‌پژوهی آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی در مقایسه با غیرپزشکی بهتر بود.

**نتیجه‌گیری:** ضرورت دارد زیرساخت‌های فرهنگی، علمی، رسمی و سیاسی برای جذب و نگهداری و نشر دانش‌آموزی اعضای هیات علمی پیش‌بینی گردد. اصلاح آیین‌نامه‌های ارزشیابی، ایجاد مراکز توسعه آموزش در دانشگاه‌های وزارت علوم، برگزاری جشنواره‌های آموزشی می‌تواند در ایجاد فضای دانش‌پژوهی تدریس مؤثر باشد.

## واژگان کلیدی

دانش‌پژوهی، تدریس و یادگیری، آموزش عالمانه، تدریس خوب، هیات علمی

## مقدمه

قلمرو نقش‌های اعضای هیات علمی، گسترده و برخاسته از کارکردهای آموزش عالی است [۱]. تولید دانش، انتقال دانش، کاربرد دانش و توسعه اجتماعی از جمله رسالت‌های دانشگاه‌ها است که نقش‌های اعضای هیات علمی را نیز در بر می‌گیرد [۲]. در دهه‌های اخیر توجه به نقش‌های اعضای هیات علمی و تأثیر آن بر کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها مورد توجه صاحب‌نظران بسیاری قرار گرفته است [۳-۶]. اگرچه این محققین با رویکردهای مختلفی بدین موضوع پرداخته‌اند اما عطف همه این دیدگاه‌ها در این نقطه به هم نزدیک می‌شود که همه آنها دریافته‌اند بین رسالت دانشگاه‌ها، کارکردهای اعضای هیات علمی و نظام ارزیابی و ارتقاء ارتباط وجود دارد [۷]. نگاهی به تغییر و تحولات آموزش عالی در دنیا نشان می‌دهد پدیده دانشگاه، در آغاز با هدف انتقال دانش و فرهنگ کهن پیشینیان به نسل‌های بعدی و گسترش شناخت و معرفت علمی پا به عرصه گذاشت [۸]، اما در گذار زمان، تحولاتی که از پیرامون، آموزش عالی را تحت تأثیر قرار داد، مسیر دانشگاه‌ها را به پژوهش و تولید علم تخصصی، به عنوان رمز بقای مؤسسات آموزش عالی در عرصه رقابت هدایت نمود و آنها را به تلاش برای جذب منابع مالی فراخواند و به دنبال آن نظام ارزش‌گذاری کارکردهای علمی نیز حاکمیت پژوهش در دانشگاه‌ها را تقویت نمود [۹]. ادامه این روند به تدریج باعث گردید، پژوهش، نه به عنوان یکی از کارکردهای علمی، بلکه گاه در تقابل با دیگر کارکردها قلمداد شود تا جایی که برخی صاحب‌نظران به نقد از نظام ارزش‌گذاری در دانشگاه‌ها بیان داشتند اعضای هیات علمی، نخست به عنوان «معلم» استخدام می‌شوند اما اغلب در نقش «پژوهشگر» ارزیابی می‌گردند و کارکردهای تدریس و یادگیری، در سایه پژوهش محوری حاکم بر دانشگاه‌ها به شدت کم رنگ شده است [۵، ۹-۱۱]. از آنجا که آموزش عالی در اغلب دانشگاه‌های دنیا با الگوی مشابهی ایجاد شده و توسعه یافته است، این حاکمیت پژوهشی و کم رنگ شدن دیگر نقش‌های اعضای هیات علمی با روند مشابهی در همه دانشگاه‌های دنیا از جمله کشورمان محسوس است. به‌ویژه در دهه‌های اخیر توسعه کمی آموزش عالی به‌ویژه تحصیلات تکمیلی زمینه رشد فعالیت‌های تحقیقاتی را فراهم آورده است. از سوی دیگر رقابت علمی در انتشار مقالات علمی پژوهشی تا جایی اهمیت دارد که اکنون متداول‌ترین شاخص توسعه‌یافتگی کشورها در مقیاس جهانی تعداد مقالات منتشر شده در مجلات بین‌المللی است [۱۲]. در کشورمان ایران گسترش تحصیلات تکمیلی از سیاست‌های اصلی برنامه پنجم توسعه می‌باشد [۱۳] که با توجه به ماهیت پژوهش محور مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بخش زیادی از توجه دانشگاه‌ها را به پژوهش معطوف داشته است. همچنین آمارهای داخلی و جهانی حکایت از آن دارد که رشد مقالات علمی در ایران با رشدی ۱۱ برابری، بیشترین شتاب بین‌المللی را دارد و بر اساس آخرین اعلام پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) ایران در حال حاضر اولین مقام در تعداد مقالات علمی در منطقه و رتبه شانزدهم بین‌المللی را داراست [۱۴] که این جایگاه حاصل تحرک پژوهشی سال‌های اخیر است. اگرچه این آمار نشانه‌های ارزشمند و امیدوارکننده‌ای از پیشرفت علمی دانشگاه‌ها در بخش تحقیقات است اما این سوال قابل طرح است که آیا عرصه آموزش و تدریس نیز همسو با حرکت پرشتاب پژوهش در مسیر بالندگی قرار دارد؟ مقاله حاضر با تحلیلی بر منابع نظری و بهره‌گیری از دیدگاه اساتید مجرب در حوزه‌های مختلف علمی، تلاش

می‌کند با مروری بر مفهوم و عرصه‌های دانش‌پژوهی در دانشگاه، و مبتنی بر دیدگاه‌های صاحب‌نظران آموزش عالی در ۴ حوزه رشته‌ای در مورد وضعیت عرصه دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری، به ۴ سوال عمده پاسخ می‌دهد:

۱. مفهوم و خاستگاه دانش‌پژوهی چیست؟
۲. عرصه‌های دانش‌پژوهی کدامند؟
۳. مفهوم دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری و سطوح آن کدامند؟
۴. وضعیت سطوح دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری در دانشگاه چگونه است؟

### مفهوم دانش‌پژوهی

دانش پژوهی، ترجمه واژه Scholarship، در برخی متون به مجموعه کارکردهای علمی یک عضو هیات علمی اطلاق شده و درجه دانش‌پژوهی یک عضو هیات علمی در واقع میزانی از پیشرفت‌های علمی، سوابق و سنوات شغلی او محسوب می‌شود [۱۵]. در برخی نوشته‌ها، دانش‌پژوهی به معنای فعالیت‌های تحقیقاتی تعریف شده است [۱۵]. واژه Scholar، همچنین به معنای استاد دانشگاه و محقق نیز بیان شده است [۱۶]. نقطه مشترک این تعاریف غالباً اشاره به رویکردی پژوهشی دارد. اما ضرورت توجه به تنوع، کیفیت و یکپارچگی عرصه‌های دانش‌پژوهی در اواخر قرن بیستم مورد توجه دانشگاه‌های دنیا قرار گرفت، زمانی که Boyer با انتشار کتاب «نگاهی دوباره به دانش‌پژوهی»، منتقدانه، حاکمیت کارکردهای پژوهشی در نظام ارتقا و ارزیابی اعضای هیات علمی و عدم توجه به کیفیت آموزش و تدریس را مورد مذاقه و توجه عمومی قرار داد [۵]. این نقد از آن جا ناشی می‌شد که بنیاد کارنگی (Carnegi) در تحقیقی جامع بر روی ۵۰۰۰ پرونده اعضای هیات علمی در سال‌های ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۹ در آمریکا دریافت هم‌زمان با توسعه کمی آموزش عالی و افزایش پذیرش دانشجویان تحصیلات تکمیلی اهمیت شاخص‌های پژوهشی در ارزیابی فعالیت‌های اعضای هیات علمی غیر رسمی (Untenure) به نحو چشم‌گیری در مقایسه با کارکرد تدریس و یادگیری افزایش داشته و کارکردهای آموزشی دانشگاه‌ها به شدت در مجموعه فعالیت‌های اعضای هیات علمی کم‌رنگ شده بود [۱، ۵]. در باز تعریف مفهوم دانش‌پژوهی مهمترین مساله، توجه به تنوع نقش‌ها و چندکارکردی بودن نهاد دانشگاه و ضرورت پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در قبال تنوع و یکپارچگی کارکردی، نه فقط نگاه یک سویه به تولید و شمارش مقالات پژوهشی بود. در این دوران مهمترین دغدغه، توجه به اهمیت همه کارکردهای علمی دانشگاه به‌ویژه فرایندهای یاددهی یادگیری و ارتقاء کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها بود که به تدریج در سایه تولید انبوه مقالات پژوهشی به فراموشی سپرده شده بود. اما مفهوم دانش‌پژوهی تنها به باز تعریف کارکردهای دانشگاه محدود نمی‌شود، بلکه این سوال نیز مطرح است که یک کارکرد دانش‌پژوهانه باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ Robert و Hansen در ارائه تعریفی از دانش‌پژوهی معتقدند یک فعالیت علمی زمانی دانش‌پژوهانه است که آگاهانه، منظم و خلاقانه تدوین و توسعه یابد و نتایج حاصل از آن حتماً باید توسط دیگر هم‌تایان مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد و در معرض دید و دسترس عموم قرار داده شود [۱۷]. Glassick و همکاران دریافتند معیارهای علمی نظیر هدف‌مندی، مطالعه، روشمندی، ارائه مناسب نتایج، نقد و نشر دانش، که ویژگی‌های توصیف‌کننده کیفیت یک کارکرد پژوهشی می‌باشند ماهیتاً بر پویایی و تقویت درونی فعالیت‌های تحقیقاتی تاثیر داشته‌اند [۱۸]. Kreber, Rice, Shulman, Diamond نیز ضرورت به اشتراک گذاشتن نتایج و یافته‌های علمی در هر عرصه‌ای از دانش در اختیار هم‌تایان و جامعه علمی و امکان نقد و بازآزمایی را مهمترین ویژگی یک کار علمی توصیف می‌کنند [۱۹-۲۲].

نگاهی به دیدگاه‌های مطرح شده در مورد دانش‌پژوهی نشان می‌دهد، تأکید بر بازتعریف دانش‌پژوهی ضمن به چالش کشاندن همه نقش‌های آموزش عالی در یک کلیت تمام، تلاش می‌کند با تسری معیارهای اصیل پژوهش به همه کارکردهای علمی، درپچه‌ای جستجوگرانه را به آنها بگشاید و از سوی دیگر با پیوند آن با نظام ارزش‌گذاری و انگیزش اعضای هیات علمی، ساز و کاری همه جانبه نگر به نقش‌های دانشگاه در پاسخ‌گویی به نیازها و انتظارات جامعه را ایجاد کند. در جمع‌بندی دیدگاه‌های یاد شده و در تعریف مفهوم دانش‌پژوهی توجه و اهتمام بر کارکردهای دانشگاه، هم به لحاظ کمیّت و تنوع کارکردی و هم به لحاظ دارا بودن معیارهای کیفی ضرورت دارد و دانش‌پژوهی مفهومی برآیندی، حاصل توجه توامان به ارزش‌گذاری کمی و در برداشتن معیارهای کیفی در همه عرصه‌های دانش است. اکنون این سؤال قابل طرح است که وضعیت دانش‌پژوهی در دانشگاه‌های ما چگونه است؟ در فضایی که ساز و کارهای حمایتی و ارزش‌گذاری فعالیت‌های اعضای هیات علمی، آنها را به افزایش تعداد مقالات علمی و انجام پژوهش‌های تخصصی فرا می‌خواند آیا فرایندهای تدریس و یادگیری در دانشگاه با رویکرد دانش‌پژوهانه و مبتنی بر تفکر علمی هدایت می‌شوند؟ و آیا ساز و کارهایی برای توسعه و تقویت کارکردهای آموزشی در دانشگاه وجود دارد؟

### عرصه‌های دانش پژوهی

در تحقیق حاضر و با جمع‌بندی دیدگاه‌های مختلف، عرصه‌های دانش پژوهی در ۵ حیطه تقسیم شده است.

#### الف) دانش پژوهی اکتشاف

در بین کارکردهای علمی دانشگاه، اولین و قدیمی‌ترین شکل دانش پژوهی، عرصه اکتشاف (Discovery) یا تحقیقات اصیل (Original Research) است. این عرصه از دانش پژوهی که غالباً با تولید مقالات و انتشارات علمی، طرح‌های تحقیقاتی و نظیر آن تعریف می‌شود، متداول‌ترین شیوه‌ای است که برای تصمیم‌گیری در مورد ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی استفاده می‌شود. کشف دانش جدید با هدف دستیابی به درک بهتری از دنیا یک جزء ضروری برای محیط‌های آکادمیک است. ذهن کنجکاو پژوهشگر به دنبال چراهای بسیاری است که او را برای شناخت مسائل هدایت می‌کند و زمینه تحقیق و جستجوگری را فراهم می‌آورد. نگارش مقالات پژوهشی در زمینه‌های تخصصی، ارائه یک نظریه جدید یا ثبت یک اختراع در این طبقه قرار می‌گیرد. این عرصه دانش پژوهی در برگیرنده فعالیت‌هایی است که در حوزه‌های تخصصی انجام شده و به گسترش مرزهای جدید منجر می‌گردد [۲، ۵، ۲۳].

#### ب) دانش پژوهی تلفیق

در عصری که در آن زندگی می‌کنیم، شتاب کمی دانش تا به آنجا رسیده است که نرخ رشد جمعیت محققان، بر نرخ رشد جمعیت جهان بسیار پیشی گرفته است، چنان‌که جمعیت جهان هر ۵۰ سال دو برابر می‌شود و جمعیت محققان علمی در کمتر از ۲۰ سال. حاصل چنین شتابی، تولید انبوه مقالات علمی، طرح‌های پژوهشی، نشریات و کتب متنوع در سطح جهان است. بیش از ۱۰۰ میلیون عنوان کتاب در کتابخانه‌های دنیا وجود دارد و قریب ۲/۵ میلیون مقاله علمی و فنی، سالانه از طریق بیش از ۳۰ هزار عنوان نشریه معتبر منتشر می‌شود [۲۴]. اما امروزه چالش اساسی در پیدا کردن اطلاعات نیست بلکه در برخورد با حجم زیادی از اطلاعات و دانش تولید شده است که دائماً بر گستره دانش می‌افزاید. فناوری اگر چه گام بزرگی در فراهم‌سازی دسترسی افراد به دریای عظیم اطلاعات است اما امروزه بیش از هر زمان دیگری نیاز حیاتی برای غربال نمودن محتوایی دانش، شناسایی دانش ارزشمند و مدیریت آن به صورت مؤثر و کارآمد احساس می‌شود [۲۵]. دانش پژوهی تلفیق (Integration) از حوزه‌های نسبتاً جدیدتر در کارکردهای اعضای هیأت علمی است که به ویژه در دهه‌های اخیر که بشر با انبوهی از دانش مواجه گردیده و کارکرد گردآوری و تلفیق و سنتز دانش جدید از دانش پیشین اهمیت زیادی یافته مطرح گردیده است. در دانش پژوهی تلفیق، عضو هیأت علمی پا را از یک پژوهش محدود فراتر نهاده و درصدد جستجوی ارتباط بین پژوهش‌های صورت گرفته در درون یک رشته یا حتی بین رشته‌های مختلف بر می‌آید، به عبارت دیگر عضو هیأت علمی انزوا و پراکندگی موجود در بین رشته‌های مختلف را با رویکردی سیستمی از میان بر می‌دارد. این کار زمانی در حوزه دانش پژوهی قرار می‌گیرد که در یک تلاش منسجم و منظم با تفسیر و در هم آمیختن نتایج پژوهش‌های صورت گرفته منجر به ایجاد مفاهیم و دیدگاه‌های جدیدی شود [۲۶]. به‌ویژه آنکه مطالعه علوم مختلف در یک طیف و زمینه گسترده با تلفیق حوزه‌های مختلف علم، امکان طرح سوالات جدید را فراهم می‌آورد. دانش پژوهی تلفیق همچنین بر ایجاد ارتباط بین رشته‌های مختلف علمی در زمینه‌ای فراتر از یک حوزه تخصصی تأکید می‌کند. توجه به این حوزه از آنجا اهمیت یافت که افزایش ارتباطات و اطلاعات حجم زیادی از دانش را در اختیار انسان‌ها قرار داده است. دانشی که به لحاظ سرعت تغییر اطلاعات عمر کوتاهی دارند. در اینجا هنر تلفیق اجزای مختلف و پراکنده دانش با رویکردی کل‌نگر و استخراج مفاهیم جدید از دل آن از اهمیت زیادی برخوردار است. از جمله مصادیق دانش پژوهی تلفیق می‌توان به مقالات فرا تحلیلی در سطح وسیع، مرور نظام‌مند، نگارش کتاب، فعالیت‌های بین رشته‌ای، نوشته‌ها و نقدهای علمی و نوشتن منابع و کتب مرجع علمی اشاره نمود [۶، ۲۷].

#### ج) دانش پژوهی کاربرد

دانش تولید شده زمانی ارزشمند است که به‌کار گرفته شود. Williams و Bukowits معتقدند انتقال دانش نیز زمانی اتفاق می‌افتد که دانش تولید و کسب شده در عمل به‌کار گرفته شود و پس از به‌کارگیری دانش است که یادگیری واقعی حاصل می‌شود و زمینه تولید دانش عملی ناشی از نوآوری و کاربری است [۲۵]. به‌رغم آنکه دانش پژوهی اکتشاف و تلفیق به جستجوگری و خلق دانش رشته‌ای و بین رشته‌ای می‌پردازند اما دانش پژوهی کاربرد (Scholarship of Application) به کاربری دانش تولید شده و فایده عمومی که می‌تواند داشته باشد می‌انديشد [۲۸]. دانش پژوهی کاربرد، نشان‌دهنده مسئولیت دانشگاه در قبال به‌کارگیری دانش از سایر عرصه‌های دانش پژوهی است. سوال اصلی دانش پژوهی کاربرد آن است که چه میزان از دانش تولید، انتقال و یا تلفیق شده در دانشگاه در عمل به‌کار گرفته شده و به حل مشکلی می‌انجامد؟ این حوزه، به طور پویا با سایر حیطه‌های دانش پژوهی ارتباط داشته و بین تئوری و عمل پیوند می‌زند [۲۳].

#### د) دانش پژوهی جامعه‌پذیری

توجه به مسائل اصلی جامعه البته به‌عنوان یک رویکرد کلی در همه کارکردهای دانشگاهی، مورد توجه صاحب‌نظران بسیاری قرار گرفته است. اما علاوه بر این، گروهی دیگر معتقدند دانشگاه‌ها باید بتوانند نه تنها رویکردهای خود را در مسیر حل مسائل جامعه تنظیم نمایند بلکه باید قادر باشند راه‌هایی را برای ارتباط بی‌واسطه با عموم جامعه و برقراری زبانی مشترک با مردم بیابند. از آن جمله می‌توان به دیدگاه Boyer در مقاله‌ای با عنوان «تعهد» (Engagement) به جامعه‌پذیری اشاره نمود که تلویحاً کارکردهای مرتبط با هم‌زبانی با جامعه و عامه مردم را از ضرورت‌های توجهات دانشگاه توصیف می‌کند. او در بخشی از مقاله خود این نکته را یادآور می‌شود که ارتباط بین دانشگاه و جامعه معمولاً از طریق یک مقاله علمی ایجاد نمی‌شود بلکه گاه، یک سخنرانی عمومی برای مردم یا یک برنامه رادیویی یا نشر یک مقاله در یک مجله عمومی کثیرالانتشار تأثیرگذارتر از انتشار نتایج یک تحقیق پیچیده علمی در یک مجله علمی پژوهشی است که زبان مشترکی را با مردم ایجاد نکرده باشد [۲۹].

Jacobe نیز در کتاب «فرجام روشن‌فکری» در نقدی بر فاصله رو به فزونی دانشگاه‌ها با عموم جامعه می‌گوید:  
"گاهی اعضای هیات علمی به انجام فعالیت‌های دانشگاهی می‌پردازند که تنها برای دانشجویان خود ارائه می‌دهند و یا در ازای آن ارتقا می‌یابند. مقالات علمی می‌نویسند که زبان آن را تنها همکاران دانشگاهی‌شان می‌فهمند و به این سبک زندگی «زندگی روشن‌فکرانه» می‌گویند."

او این نوع سبک زندگی و دوری دانشگاهیان از جامعه را با استعاره «حرکت از کافی شاپ به کافه تریا!» بیان می‌کند حرکتی که دانشگاهیان را از متن جامعه، به محدوده‌های سازمانی انتقال داده است و مرزهای دانشگاه‌ها را خصوصی‌تر و محدودتر از قبل کرده است [۲۹]. توجه به این عرصه از دانش پژوهی علاوه بر تأثیرات آگاهی بخش آن بر جامعه، همچنین از آن جهت اهمیت دارد که هنگامی که اعضای هیات علمی به‌طور مستقیم با جامعه پیرامون خود ارتباط برقرار می‌کنند، بینش و انگیزش بیشتری پیدا نموده و عملاً تأثیرات نهایی و پیامدهای کارکردهای دانشگاه در جامعه را مشاهده می‌نمایند. این امر در ارتقای تدریس و پژوهش و سایر نقش‌های آنها تأثیرات بسیار مثبتی خواهد داشت. همچنین مواجهه با یک محیط غیرساختارمند و واقعی تصویری کامل‌تر از نتایج عملکردی دانشگاه را نشان می‌دهد. عبارت «دانشگاه‌های بدون دیوار» را شاید بتوان توصیف دیگری از مفهوم دانش پژوهی در بعد هم‌زبانی با جامعه دانست.

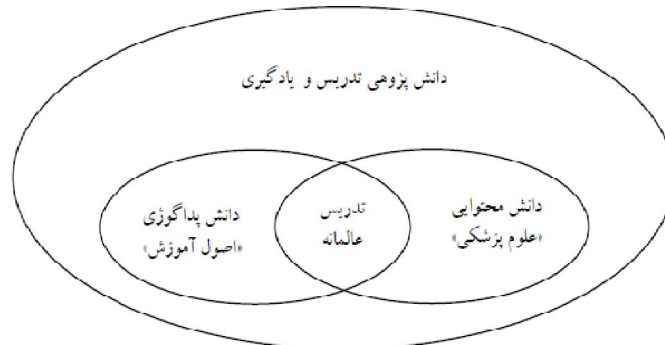
#### ۵. دانش پژوهی تدریس و یادگیری

دانش پژوهی تدریس و یادگیری متناسب با کارکرد آموزشی دانشگاه، اشاره به فعالیت‌هایی دارد که باعث جریان دانش از یک بخش یا فرد به بخش یا فرد دیگر شده و شامل ارتباطات، ترجمه، تبدیل و تصفیه دانش گردد. دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه به‌دست می‌آید و یا با تلفیق معلومات به‌دست آمده در زمینه‌های مختلف کسب می‌شوند، زمانی سودمند واقع می‌شود که با روشی مؤثر و معنی‌دار قابل انتقال به دیگران باشد. از این رو لازم است اعضای هیات علمی بتوانند به نحو مؤثری دانش و تجربه خود را در اختیار فراگیران قرار دهند. آموزش، طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌هایی است که منجر به ارتقاء یادگیری می‌شود [۳۰]. در بررسی ادبیات دانش پژوهی به سه واژه تدریس خوب (Good Teaching)، تدریس عالمانه (Scholarly Teaching) و «دانش پژوهی تدریس و یادگیری» (Scholarship of Teaching and Learning) بر می‌خوریم.

Richlin معتقد است یک معلم می‌تواند در حوزه تخصصی خود یک معلم خوب باشد. این همان هنر معلمی است که شامل همه فعالیت‌هایی است که معلم برای یادگیری بهتر دانشجو به‌کار می‌گیرد [۳۱]. اما این، به‌تنهایی اثربخشی تدریس و یادگیری دانشجو را تضمین نمی‌کند زیرا این سطح از معلمی صرفاً بر دانش محتوایی استوار است اما از دانش تعلیم و تربیت و اصول پداگوژی (تعلیم و تربیت) بهره‌نموده است [۳۲]. در تدریس عالمانه، معلم، دو حوزه دانش محتوایی (Content) و دانش تعلیم و تربیت (Pedagogy) را به نحو خلاقانه‌ای با یکدیگر تلفیق نموده و آگاهانه و عالمانه از آن برای یادگیری فراگیران بهره می‌جوید [۳۲، ۳۳]. تلفیقی نوآورانه که از آن به «دانش محتوایی پداگوژیک» (Pedagogical Content Knowledge (PCK)) یاد می‌شود. اما در فاز سوم یا نگاه دانش پژوهی، دانش و تجربه معلمی که در طول سال‌ها کسب می‌شود فقط محدود به معلم نیست بلکه دارای جامعه است و این دانش باید در دسترس استفاده و نقد و بازنگری قرار گیرد [۲۲، ۳۲]. دانش پژوهی آموزشی فعالیتی است که نحوه تدریس استاد و یادگیری دانشجو را شفاف می‌کند [۳۴، ۳۵]. در اینجا مدرس نه تنها می‌تواند به نحو مناسبی دانش تخصصی و دانش پداگوژی را به یکدیگر نزدیک کند بلکه شیوه مناسبی برای تبادل دانش و ارائه آن به سایرین می‌یابد [۳۵]. Shulman معتقد است مفهوم دانش پژوهی زمانی تجلی می‌یابد که تجربه ناشی از تولید، تلفیق، کاربست و انتقال دانش در معرض عموم قرار داده شده و مورد نقد و تحلیل هم‌تابان واقع شود [۲۰]. جایگاه دانش محتوایی و دانش پداگوژی در تدریس عالمانه و دانش پژوهی در شکل ۱ نشان داده شده است [۳۶]. در مجموع در اغلب دیدگاه‌های مطرح شده دانش پژوهی، جریان دانش و امکان نقد و پویایی آن در یک محیط

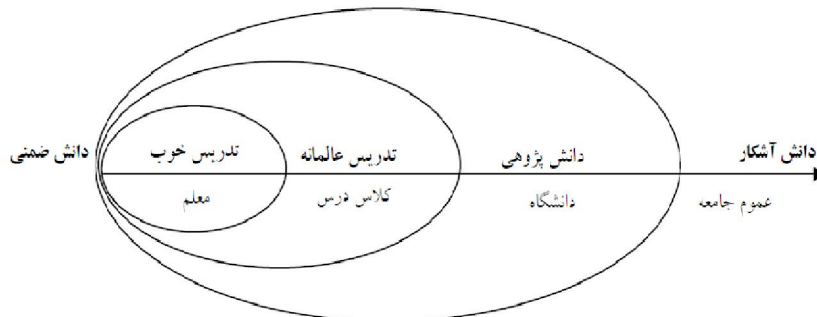


دینامیک و به عنوان ابزار مدیریت دانش است. در تدریس عالمانه برخورداری از دانش پداگوژی در روش‌های تدریس، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، مشاوره و راهنمایی دانشجویان و رهبری آموزشی اگرچه لازمه فرایندهای تدریس و یادگیری است. اما حتی در خوشبینانه‌ترین حالت، تنها گامی در جهت بهبود انتقال دانش در محدوده کلاس درس و رابطه بین استاد و دانشجو برداشته شده که در بالاترین سطح آن می‌تواند منجر به یادگیری بهتر دانشجو شود اما هنوز اقدامی در مدیریت دانش رخ نداده است. اما یک فعالیت آموزشی زمانی در دایره دانش پژوهی قرار می‌گیرد که نخست در دسترس عموم قرار گیرد، دوم، امکان نقد همتایان وجود داشته باشد و امکان بازآزمایی آن توسط دیگر دانش پژوهان وجود داشته باشد.



شکل ۱: طرح مفهومی جایگاه دانش محتوایی و دانش پداگوژیک در تدریس عالمانه و دانش پژوهی [۳۶]

«تسهیم» و «نقد» دانش، مهمترین عناصری است که در همه دیدگاه‌های دانش پژوهی بر آن تأکید شده است. دانش پژوهی، در واقع مجموعه فرایندهایی است که با گشودن راه‌های ارتباطی سازمان و برقراری ارتباط بین افراد و اجزای سازمان منجر به توزیع و تسهیم دانش در سازمان شفافیت روندهای آموزشی می‌گردد به نحوی که امکان رشد و بالندگی و توسعه سازمان برای همه وجود داشته باشد. ارتباط بین مفاهیم یاد شده در طرح مفهومی ذیل نشان داده شده است.



شکل ۲: طرح مفهومی ارتباط تدریس خوب، تدریس عالمانه و دانش پژوهی یاددهی یادگیری بر اساس برداشت پژوهشگر از مبانی نظری

در جمع‌بندی کلی از حیطه‌های دانش پژوهی و ارتباط آنها با یکدیگر، به نظر می‌رسد نمی‌توان تصویر مجزایی از فعالیت‌ها و نقش‌های اعضای هیات علمی ترسیم نمود. طرح دوباره مفهوم دانش پژوهی اگرچه با هدف نقد حاکمیت پژوهش بر کارکردهای دانشگاه و کم‌رنگ بودن کارکردهای تدریس و یادگیری، کاربرد و تلفیق آغاز شد اما در بازتعریف مجدد دانش پژوهی مجالی فراهم آمد که توجه بیشتری به مفهوم چند بعدی دانشگاه و پیچیدگی‌های آن معطوف گردد و افزودن بعد «تعهد» نیز ضرورت ارتباط مستقیم و بی‌واسطه دانشگاه و مراکز علمی با عموم جامعه را یادآور شد.

## مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی، مبتنی بر بررسی متون و مقالات مرتبط با دانش پژوهی و نیز تحلیل محتوای مصاحبه با خبرگان حوزه رشته‌ای آموزش عالی صورت پذیرفت. در پاسخ به سؤالات اول تا سوم، روش تحقیق به شیوه مطالعه اسنادی مبتنی بر متون

و تحقیقات گذشته استفاده شد و در پاسخ به سوال چهارم یعنی تحلیل وضعیت دانش پژوهی آموزشی در دانشگاه‌های کشور از نظرات ۱۷ نفر از اعضای هیات علمی صاحب نظر از ۹ دانشگاه شهید بهشتی، تهران، تربیت مدرس، علم و صنعت، شیراز، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، علوم پزشکی شیراز، علوم پزشکی شهید بهشتی و علوم پزشکی تهران و ۴ حوزه رشته‌ای علوم مهندسی (۵ نفر)، علوم انسانی (۴ نفر)، علوم پایه (۴ نفر) و علوم پزشکی (۴ نفر) استفاده شد. شیوه نمونه‌گیری به صورت هدف‌مند و از بین افراد مطلع انتخاب شد.

معیار انتخاب افراد شرکت‌کننده در تحقیق بر این اساس بود که شرکت‌کنندگان می‌باید سابقه مدیریت ارشد و تجربه عملی در هر ۵ حوزه دانش پژوهی اعم از پژوهش‌های تخصصی (مقالات متعدد در رشته تخصصی)، تدریس و یادگیری (برجستگی آموزشی)، تلفیق (تالیف کتاب و مقالات منتقدانه یا فعالیت‌های بین رشته‌ای)، کاربرد (ارائه خدمات تخصصی به بیرون دانشگاه) و نیز ارتباط با عموم مردم (ارتباط با مدارس، سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، سوابق مدیریت، سخنرانی در رادیو و تلویزیون و غیره) را داشتند. همچنین شرکت‌کنندگان دارای سوابق مدیریت ارشد در دو وزارت علوم و تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی بودند. شروع نمونه‌گیری با ۸ نفر آغاز شد که در ادامه با معرفی افراد مرتبط و مطلع دیگر توسط شرکت‌کنندگان نمونه‌گیری ادامه یافت و گردآوری داده‌ها و ورود نمونه‌های جدید تا مرز اشباع داده ادامه یافت. استخراج داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا به روش کیفی انجام پذیرفت. سؤال اصلی مصاحبه آن بود که «در حال حاضر وضعیت نوآوری‌های تدریس و یادگیری و نشر دانش معلمی در حوزه رشته‌ای خود را چگونه ارزیابی می‌نمایید؟». تحلیل محتوا از مفاهیم استنباط شده از سطح کلمه، عبارات و جملات و معنای ضمنی عبارات و پاراگراف انجام شد. در متن مصاحبه‌ها کلمات یا عباراتی که شرکت‌کنندگان بر آن به طور آشکار تأکید داشته‌اند مورد توجه قرار گرفته است و یا مفهوم ضمنی استخراج شده در (پرانتر) قرار داده شده است. تحلیل نهایی با مقایسه دیدگاه‌های مختلف با یکدیگر و در قالب یک جدول مقایسه‌ای صورت پذیرفته است. جهت روایی و پایایی تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از دیدگاه یک نفر از متخصصین مدیریت برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و دو نفر از متخصصین آموزش پزشکی استفاده شد.

## یافته‌ها

### الف) دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان

در ابتدا دیدگاه شرکت‌کنندگان در مورد سؤال اصلی پژوهش ارائه شده است:

شرکت‌کننده ۱) استاد رشته مهندسی مکانیک:

"برای اعضای هیات علمی مهندسی خیلی مهم است که یک استاد را به نام درسش بشناسند. هر استادی خود را صاحب درس می‌داند. مثلاً آقای دکتر X ویژه ترمودینامیک است یا فلان استاد فقط مکانیک سیالات درس می‌دهد. یعنی آموزش در دانشگاه یک جور هویت شخصی است. اما در مورد اینکه اعضای هیات علمی مهندسی چقدر علم مهندسی را با اصول آموزشی تلفیق می‌کنند و به شیوه علمی تدریس می‌کنند واقعیت این است که اساتید غالباً به شیوه شخصی خود تدریس می‌کنند و خیلی اوقات همان جزوه‌ای که از اساتید قبلی خود داشته‌اند را مبنای کار قرار می‌دهند و سال‌ها هم همان را تدریس می‌کنند (کمی توجه به تدریس عالمانه). البته این مسأله شاید از محتوای علم مهندسی ناشی شود که جزء رشته‌های سخت و غیرقابل انعطاف است. علم مهندسی خیلی دیر به دیر تغییر می‌کند. رفرنس‌ها همیشه ثابت‌اند. به طور کلی نوآوری آموزشی در مهندسی خیلی جا نیافتاده است و تمایلی هم برای تسهیم دانش آموزشی بین اساتید و یا حرف زدن در مورد تجربه معلمی آنها با هم وجود ندارد (کمی توجه به دانش پژوهی آموزشی). به طور کلی در حوزه مهندسی هرکس شیوه خود را شناسنامه خود می‌داند و اینجا متداول نیست که استاد برای نقش معلمی خود آموزش ببیند (کمی زیرساخت علمی در توسعه آموزش)".

شرکت‌کننده ۲: استاد رشته مهندسی شیمی:

"شاید عرصه‌ای که بیشترین حجم کار دانشگاه را به لحاظ کمی به خود اختصاص می‌دهد، آموزش البته در معنای «انتقال» دانش است. اما آموزش مهندسی در حال حاضر نه الزاماً با استفاده و تلفیق با اصول آموزش و فرایندهای یاددهی یادگیری و یا داشتن نوآوری آموزشی (کمی توجه به تدریس عالمانه)، بلکه در اغلب موارد با همان شیوه‌های سنتی رایج انجام می‌شود. برای انتقال تجربه معلمی بین اساتید هم مکانیسم نظام‌مندی نداریم و کلاً این بحث‌ها خیلی در زمینه مهندسی مطرح نیست. یعنی اساتید خیلی درگیر پژوهش و ارتباط با صنعت و کارهای کاربردی و مقالات هستند و کمتر پیش می‌آید که اعضای هیات علمی به شیوه‌های نوین آموزش و غیره فکر کنند، یعنی جا نیافتاده که به آموزش هم باید مثل یک کارکرد علمی مستقل نگاه کرد. بنابراین چون زمینه و مکانیسمی برای تبادل دانش آموزشی نیست (زیرساخت)، با خروج اساتید همه تجربه آنها هم از سیستم خارج می‌شود و از تجارب

سایر دانشگاه‌ها هم که اصلاً اطلاعی نداریم. تنها محل تبادل دانش در بین دانشگاه‌ها، همایش‌های پژوهشی تخصصی رشته‌هاست و الاً سایر محافل که باعث تبادل تجربه و دانش، به ویژه از بعد تجارب آموزشی باشد در دانشگاه نداریم و کسی هم تا کنون به این فکر نیافتاده است (کمی زیرساخت‌های دانش پژوهی)".

شرکت‌کننده ۳: استاد رشته مهندسی مکانیک:

"ما به لحاظ کمی شاهد تولیدات پژوهشی و تا حدی هم کاربردی در دانشکده‌های مهندسی هستیم ولی چیزی که این وسط به نظر من کمتر به آن توجه شده است «آموزش» است و این تا حد زیادی از نظام ارزشیابی اساتید که آنها را به تولید و چاپ مقالات تشویق می‌کند ناشی می‌شود و در دانشکده‌های مهندسی اصولاً این تفکر که آموزش مهندسی باید با رعایت اصول آموزش و تعلیم و تربیت باشد یا اعضای هیات علمی آموزشی در این باره ببینند، نه وجود دارد و نه حتی کسی تا کنون به آن فکر کرده است (کمی توجه به تدریس عالمانه) و تصور می‌شود چون علم مهندسی یک علم مشخص و ساختارمند است دیگر توانمندسازی اعضای هیات علمی برای اصول معلمی یا توجه به نوآوری‌های آموزشی جایگاهی ندارد".

شرکت‌کننده ۴: دانشیار رشته برق و قدرت:

"رشته مهندسی بیشتر محتوا محور است و ما از نظر محتوا مشکل نداریم و محتوای ما دقیقاً مطابق با جدیدترین کتاب‌های رفرنس بین‌المللی است. اما شیوه‌های آموزش و نوآوری‌های آموزشی تقریباً ضعیف است (کمی توجه به تدریس عالمانه) و اساتید هم خیلی درگیر نوآوری‌های آموزشی نیستند. به نظر من برای توجه اساتید به نوآوری‌های آموزشی باید دوره‌های آموزشی برای اعضای هیات علمی پیش‌بینی شود تا تجربه آگاهانه‌ای حاصل شود (زیرساخت‌های علمی) و بعد راه‌های تسهیم دانش آموزشی و تبادل نوآوری‌های آموزشی را جستجو کنیم".

شرکت‌کننده ۵: استاد رشته مهندسی معماری:

"همیشه دانشگاه در مسیری جلو می‌رود که سائقه‌های و انگیزه‌های جامعه آن را هدایت می‌کند. ایده‌ها از محیط گرفته می‌شود. الان دانشگاه‌ها به تحقیق فراخوانده شده‌اند. اساتید هم می‌روند دنبال پژوهش (تأثیر نظام ارزشیابی). البته این خوب است و تحرک علمی خوبی را هم ایجاد کرده ولی گاهی همین استادی که مقالات متعددی دارد هنوز جزوه‌ای را تدریس می‌کند که مربوط به ۳۰ سال پیش است و استدلال اغلب افراد هم این است که «علم، علم است. علم پایه یا مهندسی تغییر نمی‌کند که نیاز به تغییر جزوه باشد!» (کمی توجه به تدریس عالمانه) در رابطه با ترغیب اساتید به نوآوری‌های آموزشی نیاز به فرهنگ‌سازی هست و در عین حال پیش‌بینی ساز و کارهای مناسبی برای آن. علاوه بر این، ما به نشاط آموزشی نیاز داریم. چیزی که به نوآوری‌های آموزشی بها دهد و زمینه تبادل تجربیات آموزشی را فراهم نماید" (زیرساخت رسمی و فرهنگی).

شرکت‌کننده ۶: استاد رشته حقوق و علوم سیاسی:

"برنامه خاصی برای تلفیق دانش آموزشی و دانش تخصصی در دانشگاه نداریم و اساتید بر اساس برداشت‌ها، تجارب، استعداد معلمی و سلیقه خود تدریس می‌کنند اما اگر خلاقیتی وجود داشته باشد مکانیسمی برای ارائه نوآوری آموزشی نیست (کمی زیرساخت فرهنگی). در حال حاضر ارتباطات علمی پژوهشی کمابیش در همایش‌ها و سمینارهای تخصصی مشاهده می‌کنیم ولی فقط محدود به پژوهش بوده که محفلی برای خواندن و ارائه مقاله‌هاست اما در مورد نوآوری آموزشی چه به شکل رسمی و یا غیر رسمی چیز متداولی نیست (کمی توجه به دانش پژوهی آموزشی)".

شرکت‌کننده ۷: استاد رشته جامعه‌شناسی:

"ما در زمینه تسهیم دانش و تجربیات علمی بیشتر مشکل فرهنگی داریم. اما این مشکل در مورد انتقال تجربیات آموزشی بیشتر است. علت آن هم به غیر از مسأله فرهنگی آن، به علت عدم پرداختن به مفاهیم آموزشی و باز نشدن مباحث تعلیم و تربیت است که خوب نتایجاً تجربه عالمانه‌ای هم در حوزه آموزش وجود ندارد که با یکدیگر توزیع شود. چون هر استادی فقط از تجربه شخصی خود در کلاس اطلاع دارد و ارتباطی بین اساتید مختلف وجود ندارد. ولی در مورد پژوهش ما ساختار داریم، روش داریم و یک زبان مشترک و موضوعی برای حرف زدن وجود دارد، اگرچه آن هم محدود به همایش‌های علمی است اما بالاخره ساز و کاری وجود دارد. اما در مورد انتقال تجربیات و نوآوری‌های آموزشی خیر! مثلاً یک استاد برجسته و پیشکسوت سال‌ها در دانشگاه تدریس می‌کند اما بعد از ۳۰ سال بازنشسته می‌شود بدون آنکه راهی برای نگاهداشت یا نشر و انتقال تجارب معلمی او با دیگران وجود داشته باشد (کمی زیرساخت علمی و فرهنگی)".

شرکت‌کننده ۸: استاد رشته علوم تربیتی:



"ببینید در حال حاضر تدریس و معلمی در همه حوزه‌های علمی دانشگاه نه بر اساس آشنایی با اصول تعلیم و تربیت و یا شیوه‌های تدریس و یادگیری و غیره، بلکه بر اساس تجربه قبلی فرد و آنچه از اساتید قبلی اش آموخته انجام می‌شود و شاید بر اساس ذوق و قریحه خود یک چیزهایی را هم به آن اضافه کند و این تجربه معمولاً بین خود فرد و دانشجویان او اتفاق می‌افتد اما اینکه افراد یا دانشگاه‌ها با هم تبادل تجربه کنند اصلاً چنین چیزی رایج نیست. این موضوع حتی گاهی در رشته‌های علوم تربیتی که خودشان تعلیم و تربیت خوانده‌اند هم دیده می‌شود. یعنی یک استاد علوم تربیتی هم به رشته خود از بعد محتوایی نگاه می‌کند، همان طوری که یک استاد ریاضی یا شیمی به کلاس خود نگاه می‌کند و کمتر می‌بینیم که از نوآوری آموزشی یا توجه به فرایند یاددهی یادگیری خبری باشد. نه اینکه اصلاً وجود نداشته باشد اما اگر هم استادی در یک کلاس به شیوه آموزش خود یا ارتقای کیفیت آموزشی خود توجه می‌کند یک دغدغه شخصی است و بین خودش و شاگردانش باقی می‌ماند و مکانیسم خاصی برای مستندسازی یا نشر دانش آموزشی بین همکاران و اساتید یک رشته وجود ندارد (کمی توجه به تدریس عالمانه و دانش پژوهی آموزشی)".

شرکت کننده ۹: پژوهشگر مطالعات آموزش عالی:

شرکت کننده شماره ۹ از حوزه علوم انسانی نیز ضمن تأیید این نکته که بیشترین سهم فعالیت‌های اعضای هیات علمی در علوم انسانی را «آموزش» در معنای انتقال دانش در بر می‌گیرد، در تحلیلی جامعه‌شناختی ریشه این موضوع را در روح آموزشی دانشگاه‌های ایرانی در بدو تأسیس می‌داند و معتقد است:

"شکل‌گیری دانشگاه در جامعه‌مان بر اساس صرفاً الگوبرداری از کشورهای غربی و دانشگاه‌های ناپلئونی به معنای انتقال تزریق دانش محتوایی در دانشجوست و نوآوری‌های آموزشی جایگاه خاصی در دانشگاه ندارند به آن پرداخته نمی‌شود. یعنی دغدغه اصلی در انتقال محتواست نه اینکه چگونه و با شیوه نوآورانه‌ای انتقال داده شود و یا حتی دغدغه‌ای برای این مسأله وجود داشته باشد" (کمی توجه به تدریس عالمانه و دانش پژوهی آموزشی).

شرکت کننده ۱۰: استاد رشته فیزیک:

"آموزش علوم پایه تا حد زیادی از ماهیت علوم پایه نشأت می‌گیرد. آموزش علوم پایه از استانداردهای خاصی تبعیت می‌کند و پر تجربه است و این طور نیست که اساتید روش‌های آموزش را از خودشان ابداع کنند. چون حوزه علم پایه چندان تفسیرپذیر نیست، روش‌های آموزش آن هم اغلب تابع همان ویژگی است و معمولاً در همه جای دنیا یکی است و خیلی جایی برای نوآوری‌های آموزشی وجود ندارد. در حال حاضر هم اساتید علوم پایه به شدت درگیر پژوهش هستند و آموزش هم از دل پژوهش انتقال داده می‌شود ولی اینکه بخواهیم به آموزش به عنوان یک حرفه مستقل نگاه کنیم، خیر! چنین چیزی متداول نیست".

شرکت کننده ۱۱ و ۱۲: اساتید رشته زمین‌شناسی:

"آموزش معلمی در هر استاد تا حد زیادی به هنر و جوهره او مربوط است. هر فردی وقتی هیات علمی می‌شود بالاخره با تجاربی که دارد و دانشی که آموخته یا روش‌هایی که معلمان او داشته‌اند یک شیوه‌ای را برای آموزش به دانشجویان در پیش می‌گیرد (آموزش امری فردی و درونی). اما معلم بودن با متخصص بودن خیلی فرق می‌کند. شاید یک نفر یک محقق خیلی خوب باشد. شاید ارتباطش با صنعت خوب باشد و بتواند به خوبی یک پروژه کاربردی تعریف کند. حتی ممکن است یک نفر توان مدیریتی بالا داشته باشد اما معلمی چیز دیگری است. ببینید برای توسعه تفکر آموزشی باید ابتدا برای نحوه گزینش افراد و سپس توانمندسازی آنها از نظر معلمی برنامه‌ریزی شود، آن وقت شاید بشود از تبادل تجربیات آموزشی با دیگر همکاران حرف بزنیم. مثلاً در حوزه زمین‌شناسی، آموزش فقط متأثر از تجربه اساتید است. هرچو که خودشان یاد گرفته‌اند از دیگران همان طور هم به دانشجویان خود آموزش می‌دهند. هرچند معلمی در اصل یک جوهره است. یک چیزی نیست که بتوان آن را به افراد تزریق کنیم ولی آموزش برخی توانمندی‌ها می‌تواند تا حدی مفید باشد" (ضرورت زیرساخت‌های علمی).

شرکت کننده ۱۳: دانشیار رشته ریاضی:

"در طول این دهه اخیر دائماً به کمیّت کارکردها و وظایف اعضای هیات علمی به خصوص از بعد پژوهشی افزوده شده است اما هیچ کار نظارتی برای کنترل کیفی آن و یا توجه به دیگر نقش‌ها و کارکردهای اعضای هیات علمی انجام نشده است و زیر ساخت‌های لازم هم به میزان کافی وجود ندارد. در بین ازدحام فعالیت‌های پژوهشی اساتید، خیلی اوقات تدریس و نوآوری‌های آموزشی مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد. ضمن آنکه هیچ استادی در دانشگاه، معلمی را یاد نگرفته است بلکه در اثر آزمون و خطا آموخته یعنی آگاهانه و عالمانه نبوده بلکه حاصل تجربه او بوده و غالباً هم محتوا محور است. ما حتی مکانیسم منسجمی برای ایجاد تجربه معلمی در دانشجویان دکتری هم نداریم. گاهی یک عضو هیات علمی که استخدام می‌شود برای اولین بار است که سر کلاس

می‌رود و شما ببینید با وضعیت فعلی دانشگاه‌ها، ازدحام دانشجویان و افزایش انتظارات آنها یک استاد تازه‌وارد چه استرسی را تحمل می‌کند و چقدر باید آزمون و خطا کند تا بالاخره خود را به عنوان یک معلم پیدا کند؟ حالا اینکه چقدر طول می‌کشد یا بالاخره چه راه‌حلی را برای این تطبیق پیدا می‌کند بماند!" (کمی توجه به تدریس عالمانه و دانش پژوهی آموزشی).

در بررسی دیدگاه خبرگان شرکت‌کننده، تجربه اساتید دانشگاه‌های علوم پزشکی تا حدی متفاوت بود. شرکت‌کننده ۴: استاد و فوق تخصص گوارش و کبد:

"ما در سال‌های گذشته و حتی همین حالا، در برنامه درسی رشته‌های علوم پزشکی بخصوص پزشکی، دندان‌پزشکی و داروسازی هیچ دوره آموزش روش‌های معلمی آنها نداشتیم و نداریم و حتی یک فرد به مقطع فوق تخصصی هم می‌رسید، اما هیچ اطلاعی در مورد روش آموزش نداشت و به محض هیات علمی شدن مستقیم می‌رفت اتاق عمل یا درمانگاه! یعنی هویت خود را صرفاً در تخصص‌اش می‌دید نه نقش معلمی‌اش! البته در دانشگاه‌های علوم پزشکی بحث توانمندسازی اعضای هیات علمی و توجه به آموزش سابقه دیرینه‌ای حدود ۴۰ سال و بیشتر دارد اما از حدود بیست سال پیش و البته به شکل فعال‌تر ۱۰ سال اخیر موضوع توانمندسازی آموزشی و پژوهشی در جبران این کمبود خیلی مؤثر بوده است. من بخصوص این تأثیر را در ایجاد و تقویت فضای مفهومی آموزش در دانشگاه‌های علوم پزشکی خیلی مفید و مؤثر می‌بینیم. با وجود مراکز توسعه آموزش (زیرساخت علمی)، تا حدی مفاهیم و اصول تعلیم و تربیت در دانشگاه‌های علوم پزشکی گسترش یافته و رویکرد توجه به آموزش تا حد زیادی باب شده است. حتی اعضای هیات علمی جراح و پزشکان بالینی که هیچ وقت در مورد اصول آموزشی در دروس تئوری خود چیزی نخوانده‌اند و حوزه کاریشان هم کاملاً کاربردی است در حال حاضر اغلب به درجاتی با اصول آموزشی آشنا هستند (تدریس عالمانه) و آموزش در دانشگاه، در بین اعضای هیات علمی به صورت «گفتمان روز» درآمده است. هرچند ما هنوز هم در حد بایسته و خود جوش اقدامات کافی را نمی‌بینیم و معمولاً فعالیت‌هایی که انجام می‌شود متعاقب انتظاراتی است که از آنها خواسته می‌شود ولی در مجموع، این حرکت رو به توسعه است و من افزایش توجه اساتید به آموزش را به‌طور محسوس مشاهده می‌کنم. البته در ۵ سال اخیر که بحث «دانش پژوهی آموزشی» در دانشگاه‌های علوم پزشکی مطرح شد و به عنوان یک شاخص ارزشیابی در نظام ارتقای اعضای هیات علمی (زیرساخت رسمی) مطرح شده تا حدی بیشتر شده ولی هنوز هم کار زیادی باقی مانده است".

شرکت‌کننده ۱۵: استادیار آموزش پزشکی:

"در مورد کارکرد تدریس و یادگیری به نظرم با توجه به وجود مراکز توسعه آموزش (زیرساخت علمی) در دانشگاه‌های علوم پزشکی به‌ویژه در ۱۵-۱۰ سال اخیر ما شاهد توسعه مفاهیم آموزشی و بحث کیفیت آموزش در دانشگاه‌های علوم پزشکی هستیم و تأثیر این برنامه‌ها بخصوص در همین ۶-۵ سال اخیر کاملاً احساس می‌شود و به نظر می‌رسد «آموزش» جان تازه‌ای در دانشگاه‌های علوم پزشکی گرفته است. تقریباً این احساس ضرورت که عضو هیات علمی باید یک دانش پایه‌ای را در مورد آموزش و اصول تدریس و یادگیری داشته باشد وجود دارد. ساز و کارهای توسعه دانش پژوهی آموزشی هم بیشتر شده و تأکید زیادی هم از سوی وزارت بهداشت بر این مقوله انجام شده است که از جمله آن می‌توان به افزایش فعالیت مراکز توسعه در سال‌های اخیر و ارتباط بیشتر دانشگاه‌ها و وزارت بهداشت با هم اشاره کرد. بحث جشنواره نوآوری‌های آموزشی و آیین‌نامه «دانش پژوهی آموزشی» هم دارد جدی‌تر می‌شود (زیرساخت رسمی، فرهنگی، علم). اما پیش‌نیاز اینکه اساتید بتوانند تدریس عالمانه و نه صرفاً محتوا محور در کلاس‌ها داشته باشند این است که اول با مفاهیم، شیوه‌ها، رویکردهای یاددهی یادگیری آشنا شوند تا یک فضای مفهومی در مورد آموزش ایجاد شود (زیرساخت علمی) و همین‌طور بستری برای ارائه فعالیت‌های پژوهش در آموزش هم وجود داشته باشد که به این کار ترغیب شوند. ما از این نظر در سال‌های اخیر رشد خوبی داشته‌ایم. در حال حاضر حدود ۱۰ مجله علمی پژوهشی در زمینه آموزش علوم پزشکی فعال است. هر سال حداقل یک همایش سالانه دائمی آموزش علوم پزشکی (زیرساخت علمی و فرهنگی) داریم که مهمترین گردهمایی پژوهش در آموزش محسوب می‌شود. تجربه من در طول سال‌های اخیر و بررسی نوآوری‌های آموزشی اساتید در جشنواره‌های آموزشی نشان داده است که اگر واقعاً بخواهیم نوآوری‌های آموزشی را با شاخص‌های کیفی بسنجیم هنوز فاصله زیادی داریم اما بسترسازی برای ارائه تجربیات آموزشی بخصوص در مستندسازی و نگهداشت تجارب، ترغیب و انگیزش اساتید به بحث‌های یاددهی یادگیری و به‌خصوص نشر دانش خیلی تأثیر داشته است و به تازگی هم بحث راه‌اندازی پورتال مراکز توسعه آموزش مطرح است که در تبادلات تجربیات دانشگاه‌ها مؤثر خواهد بود (زیرساخت فرهنگی، علمی)".

شرکت‌کننده ۱۶: استاد و فوق تخصص قلب و عروق:

"برای آنکه از بحث دانش پژوهی آموزشی حرف بزنیم باید زمینه این کار هم از نظر مفهوم‌سازی و هم از نظر تسهیلات و امکانات فراهم شود (زیرساخت علمی و رسمی). در دانشگاه‌های علوم پزشکی خوشبختانه بحث ضرورت توجه به آموزش خوب جا

افتاده که البته این موضوع حاصل سال‌ها سرمایه‌گذاری و توجه در این زمینه بوده که البته ابتدا با یک حرکت های ساده و کوچک شروع شد. من یادم هست وقتی تازه به استخدام دانشگاه درآمدم، در برخی از کلاس‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی شرکت کردم و در آنجا با واژه‌هایی آشنا شدم که تازه فهمیدم من یک متخصص قلب هستم اما اینکه یک معلم قلب هم باشم نه! یک چیزهایی را برای معلمی کم دارم. من واقعاً نمی‌دانم سر کلاس باید چگونه عمل کنم! اصول صحیح برخورد با دانشجو چیست؟ کلاس را باید چگونه مدیریت کرد؟ چطور باید امتحان بگیرم؟ چطور برنامه‌ریزی کنم؟ (ضرورت زیرساخت‌های علمی و رسمی). آن زمان مرکز توسعه آموزش پزشکی برای ما یک دعوت‌نامه فرستاد و من در یک کارگاه سه روزه شرکت کردم که خیلی برای من مفید بود و یک ذهنیت و باور جدید را در من ایجاد کرد. خوب بعدها این دوره‌های یک روزه و سه روزه به دوره‌های الزامی یک هفته‌ای تبدیل شد. در حال حاضر در دانشگاه‌های علوم پزشکی دوره‌های یک ماهه بدو استخدام متداول است. اساتید تازه استخدام و یا اساتیدی که قرار است به رتبه علمی بالاتر ارتقا یابند در این دوره‌ها شرکت می‌کنند و این خیلی خوب است. نه صرفاً به خاطر محتوایی که یاد می‌گیرند، بلکه این فضا امکانی را فراهم می‌کند که اساتید در یک فضای راحت و دوستانه تجربه‌های خود را با هم مبادله کنند (نشر دانش)، در مورد مشکلات خود در اداره کلاس‌ها بحث و تبادل نظر کنند، کار همدیگر را نقد کنند و مهم‌تر از همه اینکه زمینه تعامل را هم فراهم می‌کند. علاوه بر این در دانشگاه‌های علوم پزشکی رشته آموزش پزشکی هم داریم که در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی هم به شیوه روزانه و هم الکترونیکی به‌طور ویژه برای اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و دست‌اندرکاران آموزش طراحی شده که خیلی از اساتید دانشگاه ما دانشجوی این رشته هستند (زیرساخت علمی). ما در دانشگاه خودمان تا حالا ۴ دوره از این رشته را برگزار کرده‌ایم که تعدادی از اساتید دانشگاه و حتی مسئولین دانشگاه در آن مشغول به تحصیل هستند. من خودم فوق تخصص قلب و عروق هستم اما دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش پزشکی هم هستم! چون اولاً یک معلم هستم و ثانیاً یک مدیر آموزشی، و هر دوی اینها مرا ملزم می‌کند که با این مباحث آشنا باشم. به‌خصوص اینکه در حال حاضر یکی از شاخص‌های رتبه‌بندی آموزش دانشگاه‌های علوم پزشکی این است که مسئولین آموزشی دانشگاه، دوره‌های مربوط به آموزش را طی کرده باشند (زیرساخت رسمی و سیاسی) و این برای دانشگاه امتیاز دارد، برای فرد هم امتیاز دارد و هم نتیجه آن به دانشجو بر می‌گردد. البته این یک قانون اجباری نیست ولی خوب ارزش‌گذاری و توجه به آموزش در ترغیب افراد تأثیر دارد" (زیرساخت رسمی).

شرکت‌کننده ۱۷: استاد و متخصص ارتوپدی:

"برای اینکه یک استاد تدریس اثربخش و مناسبی داشته باشد لازم است در وحله اول قبول کند که معلمی یک حرفه است، یک تخصص است. حالا اگر این را قبول کرد می‌رود دنبال اینکه بفهمد دانش این حرفه چیست و برای تدریس عالمانه به چه چیزهایی نیاز دارد (توجه به تدریس عالمانه). اغلب اساتید در همه حوزه‌های رشته‌ای خودشان را با رشته تخصصی‌شان می‌شناسند حال آنکه تفاوت یک متخصص ارتوپدی در پزشکی یا مکانیک در مهندسی یا مثلاً شیمی در علوم پایه با همکاران خود در بخش‌های دیگر دولتی یا غیردولتی در وجه معلمی آنهاست (تمایز بین تدریس خوب و تدریس عالمانه). اما باید پرسید آیا برای این وجه تمایز آموزش خاصی دیده‌اند؟ آیا آنها چیزی بیشتر از همکاران خود در بخش‌های صنعت یا پزشکی یا آزمایشگاه می‌دانند؟ می‌خواهم بگویم هر معلمی چه در دانشگاه یا در آموزش و پرورش باید اصول معلمی را یاد بگیرد و بعد بتواند آن را با دانش تخصصی خودش تلفیق کند. این‌جا دقیقاً همان نوآوری است که ما انتظار داریم. اما برای آنکه نوآور باشیم اول باید با نوآوری‌های دیگران هم آشنا شده باشیم. برای همین بحث توانمندسازی اعضای هیات علمی مطرح می‌شود (زیرساخت علمی) که در دانشگاه‌های علوم پزشکی تا یک جاهایی خوب پیش رفته اما در مقایسه با جایی که باید باشیم هنوز خیلی کار داریم. البته من روند را نسبتاً خوب ارزیابی می‌کنم، سال گذشته ما در بین شرکت‌کنندگان در آزمون رشته دکتری آموزش پزشکی داوطلبینی داشتیم که مدرک جراحی داشتند و عضو هیات علمی با درجه استادی بود اما به خاطر علاقه به بحث آموزش، در این رشته شرکت کرده بود و حتی به مصاحبه هم دعوت شدند. خوب این تا حدی آثار فرهنگ‌سازی است که در دانشگاه‌های علوم پزشکی اتفاق افتاده اما باید حرکت‌های پراکنده به هم متصل شود و بر اساس یک هدف و مسیر مشخص هدایت شود و به‌خصوص از بعد نگرشی و فرهنگی توسعه پیدا کند. درونی و نهادینه شود، یک عادت شود و ما باید این را به شکل درونی باور کنیم که اگر من امروز استخدام دانشگاه شدم و از گیر و دار مراحل گزینش هیات علمی عبور کردم، حالا اسم من یک معلم است. نگاه جامعه به من فقط یک متخصص نیست. من تا دیروز یک پزشک بودم اما امروز یک استاد دانشکده پزشکی هستم، پس لازم است یاد بگیرم چطور معلمی کنم!"

ب) نتایج کدگذاری مقوله‌ها

پس از استخراج گویه‌های بیان شده توسط شرکت‌کنندگان، اطلاعات تکمیلی نیز با توجه به اسناد و آیین‌نامه‌های موجود در دو وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی و وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، خلاصه وضعیت موجود در غالب ۲۰ کد و ۳ مقوله تنظیم گردید که در جدول ۱ آمده است و خلاصه نتایج به‌دست آمده در مورد ۴ حوزه رشته‌ای در جدول ۲ به طور مقایسه‌ای نشان داده شده است.

### ج) جمع‌بندی نتایج و یافته‌ها

در جمع‌بندی دیدگاه خبرگان هر چهار حوزه آموزش عالی در جدول ۱ به نظر می‌رسد سطح اول تعلیم و تربیت یعنی انتقال هنرمندانه و مبتنی بر توانایی‌های فردی در هر ۴ حوزه علوم انسانی، علوم پایه، علوم مهندسی و علوم پزشکی در همه دانشگاه‌های کشور به‌طور نسبی در حال اجراست.

اما در سطح دوم یعنی تدریس عالمانه و تلفیق خلاقانه دانش محتوایی و دانش تعلیم و تربیت به واسطه برنامه‌های توانمندسازی و ایجاد اجتماعات آموزشی بین اساتید در دانشگاه‌های علوم پزشکی تا حدی این سطح توسعه بیشتری یافته است. با این وجود به زعم شرکت‌کنندگان و مدیران ارشد آموزش علوم پزشکی شرکت‌کننده در تحقیق هنوز به جایگاه بایسته خود نرسیده و کاملاً نهادینه نشده است و زمان آن رسیده است که در پرداختن به شاخص‌های کیفی دانش پژوهی و کاربرد مفاهیم در عمل تلاش بیشتری صورت پذیرد.

در فاز سوم یعنی رسیدن به بالاترین سطح دانش پژوهی یعنی «نقد و تسهیم دانش آموزشی» فراتر از رابطه استاد و شاگرد و تبادل تجربیات بین هم‌تایان و جامعه دانشگاهی هیچ ساز و کار مشخصی از سوی خبرگان شرکت‌کننده در تحقیق در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم بیان نگردید اما حرکت‌های جدید در دانشگاه‌های علوم پزشکی نظیر برگزاری جشنواره درون دانشگاهی و کشوری در مورد ارائه نوآوری‌های آموزشی دیده شده است و با وجود مجلات پژوهش در آموزش و پورتال‌های الکترونیکی در معرفی و تسهیم تجارب آموزشی اعضای هیات علمی قابل توجه و مؤثر آنچه از جمع‌بندی دیدگاه‌های کلیه شرکت‌کنندگان در این تحقیق بر می‌آید آن است که در حال حاضر بخش زیادی از اعضای هیات علمی در هر ۴ حوزه رشته‌ای نقش‌های معلمی خود را بیش از هر چیز بر دریافت‌های شخصی و تجربیات شهودی و غیر نظام‌مند خود دریافت می‌کنند و این موضوع به‌ویژه در دانشگاه‌های غیر علوم پزشکی رایج‌تر است.

اما علاوه بر مقایسه وضعیت سطوح دانش پژوهی در حوزه رشته‌های مختلف، بر اساس بیانات شرکت‌کنندگان به نظر می‌رسد بخشی از این تفاوت‌ها ناشی از زیرساخت‌هایی است که بر روند دانش پژوهی آموزشی تأثیر می‌گذارد در جمع بندی نهایی تحقیق، توسعه دانش پژوهی آموزشی مستلزم زیرساخت‌های علمی، رسمی و فرهنگی است که از سوی شرکت‌کنندگان نیز مورد تأکید قرار گرفت. Deal و Bolman، و همچنین زیرساخت‌های سیاسی حمایت‌کننده از سوی منابع قدرت را در توسعه دانش پژوهی ضروری می‌دانند [۳۷، ۳۸]. در بخش زیرساخت‌های رسمی و ساختاری به نظر می‌رسد بیش از هر چیز اصلاح آیین‌نامه‌های ارزشیابی و ارتقای اعضای هیات علمی بتواند زمینه توجه بیشتر به مقوله آموزش با رویکرد آگاهانه و علمی را فراهم آورد. همچنین توسعه و ترویج برنامه‌های توانمندسازی و آموزش اساتید به عنوان زیرساخت‌های علمی، از دیگر تدابیری است که باید در دانشگاه‌ها به صورت نظام‌مند طراحی شود. استفاده از مکانیسم‌های قدرت و تأثیرگذاری در تعیین شاخص‌های کیفیت گروه‌های آموزشی از جمله زیرساخت‌های سیاسی در این زمینه است و بالاخره یکی از مهمترین زیرساخت‌های توسعه دانش پژوهی بسط فرهنگ دانش پژوهی و نهادینه نمودن آن است. در این باره ایجاد شبکه‌های الکترونیکی ارائه تجارب آموزشی دانشگاه‌ها با یکدیگر، برگزاری همایش‌های پژوهش در آموزش با تأکید بر ارائه تجربیات آموزشی اعضای هیات علمی و نیز طراحی مجلات دانش پژوهی آموزشی و پژوهش در آموزش برای مستندسازی و به اشتراک گذاشتن علمی نتایج فعالیت‌های آموزشی قابل طرح است.

جدول ۱: کدها و مقوله‌های استخراج شده از بیانات شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌های بخش کیفی

وضعیت هر یک از گویه‌ها از دیدگاه خبرگان هر حوزه رشته‌ای				کدهای استخراج شده از بیانات شرکت‌کنندگان			
علوم پزشکی	علوم پایه	علوم انسانی	علوم مهندسی				
++++	++++	++++	++++	تدریس و یادگیری به عنوان یک هویت درونی	تدریس خود		
++++	++++	++++	++++	اعتقاد به تدریس مبتنی بر دانش و تجربه فردی			
++++	++++	++++	++++	تدریس مبتنی بر استعداد و توانایی‌های فردی معلمی			
+---	+---	+---	+---	خلاقیت و نوآوری مبتنی بر خلاقیت فردی نه برنامه ریزی سازمانی			
++++	+---	+---	+---	بسط مفاهیم آموزشی و اصول تعلیم و تربیت در دانشگاه	تدریس عالمانه		
++--	+---	+---	+---	توجه به نوآوری‌های آموزشی و فرایندهای تدریس و یادگیری			
++--	+---	+---	+---	وجود برنامه‌های مدون آموزش و توسعه توانمندی‌های معلمی			
++--	----	----	----	وجود مجلات با موضوع تجارب آموزشی در کلاس درس			
++--	----	----	----	در دسترس بودن مجلات با موضوع فرایندهای یاددهی یادگیری			
++++	----	----	----	وجود مراکز توسعه آموزش در توسعه مفاهیم آموزشی در دانشگاه‌ها			
++++	+---	+---	+---	وجود دوره‌های آموزشی کوتاه مدت مدون برای توانمندسازی اساتید			
+++-	----	----	----	وجود دوره‌های بلند مدت منجر به مدرک برای اعضای هیات علمی			
++--	+---	+---	+---	تمایل به نشر دانش و تجربه معلمی			
++--	----	+---	----	وجود سازوکاری برای گردآوری و نشر دانش معلمی			
+---	----	----	----	وجود سازوکاری برای گردآوری و نشر دانش آموزشی اساتید پیشکسوت	دانش پژوهی تدریس و یادگیری		
+++-	----	----	----	وجود آیین نامه‌های حمایت‌کننده از دانش پژوهی آموزشی			
+++-	----	+---	----	وجود جشنواره‌هایی برای ارائه و تقدیر از دستاوردهای آموزشی			
+++-	----	----	----	وجود مجلات کافی و متنوع برای ارائه نتایج حاصل از تجارب معلمی			
+++-	----	----	----	وجود سازوکارهایی برای تبادل تجربیات آموزشی دانشگاه‌های مختلف			
++--	----	----	----	وجود پورتال‌های الکترونیکی برای تبادل تجربیات و دانش آموزشی			
کم = ----				متوسط = +- - -		نسبتاً زیاد = +++ -	زیاد = +++ +

جدول ۲: استفهام پژوهشگر از بیانات شرکت‌کنندگان در مورد وضعیت فرایندهای یاددهی یادگیری در دانشگاه

سطح دانش پژوهی رشته	تدریس مبتنی بر تجربه و استعداد (هنر معلمی)	تلفیق دانش آموزشی و تخصصی (علم معلمی)	نشر تجربه معلمی با سایر هم‌تایان (مدیریت دانش معلمی)
علوم پایه	++--	+---	----
علوم انسانی	++--	+---	----
علوم مهندسی	++--	+---	----
علوم پزشکی	++--	+---	+---

### بحث و نتیجه‌گیری

اگرچه نقش هنر و جوهره معلمی در تدریس و یادگیری را نمی‌توان از نظر دور داشت اما اتکای صرف بر ویژگی‌های درونی و محدود نمودن مفهوم وسیعی چون «آموزش» به ارتباط استاد و دانشجو حتی با فرض عالمانه و نوآورانه بودن آن، این تهدید را دارد که با خروج هر عضو هیات علمی از دانشگاه حاصل سال‌ها تجربه و دانش معلمی او نیز بدون وجود ساز و کارهای جذب و نگهداشت آن از بین رود. چنان‌که Bain نیز یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مدیریت دانش در دانشگاه‌ها را عدم مدیریت دانش معلمی بیان می‌کند و معتقد است حاصل سال‌ها تجربه اعضای هیات علمی با خروج هر عضو هیات علمی به دلایلی نظیر بازنشستگی، مهاجرت،



جابجایی و انتقال از سیستم از بین می‌رود و نسل بعدی اعضای هیات علمی تازه استخدام مجدداً مجبور به کسب تجربه مبتنی بر آزمون و خطا هستند [۳۹]. آموزش و تدریس از مهم‌ترین کارکردهای آموزش عالی است که ماهیت بسیار پیچیده‌ای دارد. همواره این بحث در بین صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مطرح بوده است که آیا توانایی تدریس و انتقال دانش، هنری برخاسته از استعداد و قریحه درونی است و یا مهارت و توانمندی است که همچون دیگر علوم تجربی دارای مجموعه منظمی از قوانین تثبیت شده است که می‌توان آن را یاد گرفت، آموزش داد و ارتقا بخشید [۴۰]. به دنبال طرح این سوال صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت سطوح ارتباط معلم و فراگیر را به سه سطح تدریس خوب، تدریس عالمانه و دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری دسته‌بندی نمودند [۴، ۵، ۲۲-۲۰، ۳۱، ۳۳، ۴۱]. سطوحی که در مسیری تکاملی بر سه عنصر «هنر معلمی» در انتقال محتوای دانش تخصصی، «علم معلمی» در تلفیق آگاهانه و خلاقانه دانش تخصصی و اصول یاددهی یادگیری و «مدیریت دانش معلمی» به معنای ساخت و تسهیم دانش معلمی با دیگر هم‌تایان قابل طرح است. تحلیل دیدگاه‌های خبرگان آموزش عالی در این تحقیق نشان داد وضعیت غالب در فرایند یاددهی یادگیری دانشگاه‌ها در خوشبینانه‌ترین حالت آن مبتنی بر سطح اول یعنی «تدریس خوب» است. به عبارت دیگر اعضای هیات علمی دانشگاه به رغم آنکه آموزش را مهم‌ترین و قابل توجه‌ترین نقش خود می‌پندارند و حتی هویت حرفه‌ای خود را با کارکرد آموزشی باز می‌شناسند اما حرفه معلمی را به‌عنوان یک ویژگی ذاتی و بدیهی تلقی می‌کنند و یا در صورت احساس نیاز به آموختن شیوه‌ها و اصول تعلیم و تربیت ساز و کار مناسبی برای این موضوع به شکل ساختارمند وجود ندارد. چنانکه دیدگاه همه شرکت‌کنندگان دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم در این تحقیق، فرایند آموزش و معلمی را صرفاً بر اساس تجارب و آموخته‌های قبلی یا الگوگیری از اساتید و معلمین خود دریافت می‌کنند. علاوه بر فقدان ساز و کارهای مناسبی برای بسط مفهومی فرایندهای آموزشی و اصول عالمانه تدریس، مکانیسم‌های ارزشیابی نیز بر این موضوع دامن می‌زند. به زعم شرکت‌کنندگان از آنجا نظام ارتقا و ارزشیابی اعضای هیات علمی آنها را به پژوهش و تحقیق دعوت می‌کند، رفتارهای اعضای هیات علمی نیز به همین سو گرایش یافت است. اما در بررسی دیدگاه شرکت‌کنندگان، تفاوت نگرش به آموزش در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم و وزارت بهداشت قابل تأمل است. چنانکه گسترش مفاهیم آموزشی در دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی در مقایسه با دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم به نحو قابل توجهی بیشتر بوده است. به نظر می‌رسد در دانشگاه‌های علوم پزشکی زیرساخت‌های تدریس و یادگیری عالمانه (سطح دوم) تا حدودی قوی‌تر است. به زعم اغلب شرکت‌کنندگان رشته‌های علوم پزشکی در این تحقیق، اگرچه این دانشگاه‌ها تا رسیدن به معنای واقعی تلفیق دانش تخصصی و دانش معلمی که حاصل خلق آگاهانه مدرسین است راه زیادی مانده، اما استقرار مراکز توسعه آموزش به عنوان یک ساختار تعریف‌شده در دانشگاه‌های علوم پزشکی و برنامه‌های مداوم توانمندسازی اعضای هیات علمی در بسط مفهومی مباحث تعلیم و تربیت و جا انداختن ضرورت این موضوع نقش عمده‌ای را ایفا کرده است. کریمیان و ابوالقاسمی در مقاله‌ای تحلیلی با مروری بر متون و اسناد مرتبط با بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های کشور علل عمده تفاوت دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیر علوم پزشکی را در ۶ عامل حمایت رهبران، وجود زیرساخت‌هایی نظیر مراکز توسعه آموزش، جامعه‌نگری علوم پزشکی، تلفیق علوم پزشکی و دانش تعلیم و تربیت، پیوند و تعامل با تحولات جهانی و داشتن چشم‌اندازهای آتی در سیاست‌گذاری‌ها معرفی می‌کند [۳۶]. Deal و Bolman نیز معتقدند برای توسعه سازمانی به ۴ زیر ساخت فرهنگی، نیروی انسانی، ساختاری و سیاسی نیاز است [۳۷]. به زعم این دو محقق زیرساخت‌های فرهنگی و ارزش آفرین نظیر برگزاری جشنواره‌های آموزشی، تقدیر از پیشکسوتان و نوآوران آموزشی و فرهنگ‌آفرینی زمینه ارزش‌آفرینی این مفاهیم را فراهم می‌آورد. همچنین در زیرساخت‌های نیروی انسانی لازم است برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی و آموزش مفاهیم و شیوه‌های یاددهی یادگیری در دانشگاه‌ها فراهم آید. در بعد ساختاری نیز اصلاح آیین‌نامه‌های ارتقا، سازوکارهای ارزشیابی، تامین بودجه و تنظیم ساختارها می‌تواند به عنوان اقدامات حمایت‌کننده از فرایندهای یاددهی یادگیری مورد توجه قرار گیرد و بالاخره در زیرساخت‌های سیاسی مکانیسم‌های مؤثر بر قدرت نظیر توانایی مذاکره و چانه‌زنی، وجود افراد ذی نفوذ و معتبر در گروه‌های آموزشی، حمایت مدیران عالی و با نفوذ از کارکردهای آموزشی دانشگاه می‌تواند تکمیل‌کننده سایر اقدامات در این زمینه باشد. چنانکه دیدگاه شرکت‌کنندگان علوم پزشکی نشان می‌دهد زیرساخت‌های حمایت‌کننده از کارکردهای آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی در مقایسه با سایر گروه‌های علمی قوی‌تر است. وجود مکانیسم‌های ساختاری نظیر اصلاح آیین‌نامه‌های ارتقاء و یا وجود مراکز توسعه آموزش، زیرساخت‌های نیروی انسانی نظیر جشنواره‌های منظم توانمندسازی اعضای هیات علمی و دوره‌های کوتاه مدت و بلند مدت آموزش اساتید، زیرساخت‌های فرهنگی نظیر جشنواره فرایندهای آموزشی شهید مطهری در سال‌های اخیر برای معرفی نوآوری‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی و تقدیر از اساتید نوآورد زمینه‌های آموزشی، از جمله مواردی است که به زعم شرکت‌کنندگان در این تحقیق در بسط مفهومی و ترویج مفاهیم آموزشی تأثیرگذار بوده است و به زعم شرکت‌کننده شماره ۱۴

آموزش را به عنوان یک گفتمان روز تبدیل نموده است. همچنین وجود پایگاه‌های اطلاعاتی و وبسایت‌ها برای ارائه و به اشتراک گذاشتن تجربیات آموزشی اعضای هیات علمی از دیگر مواردی است که در حیطه فرهنگ‌سازی دانش‌پژوهی آموزشی می‌تواند مؤثر باشد. نکته قابل توجه دیگر استقبال افراد پیشکسوت از شرکت در دوره‌های کاشناسی ارشد و دکترای آموزش پزشکی در دانشگاه‌های علوم پزشکی است. این موضوع علاوه بر توانمندسازی اعضای هیات علمی تأثیر ارزش‌آفرینی و توجه و اهتمام بر مقوله آموزش را نیز نشان می‌دهد. چنانکه وقتی افراد پیشکسوت و موفق در حوزه‌های علمی از دانشجو شدن در رشته آموزش استقبال می‌کنند این امر در ارزش‌آفرینی و انگیزش برای سایر اعضای هیات علمی تأثیرگذار خواهد بود. همچنین به گفته شرکت‌کننده شماره ۱۶ در حال حاضر داشتن تحصیلات دانشگاهی در زمینه آموزش و تعلیم و تربیت برای کسانی که پست‌های مدیریت آموزشی را در دانشگاه‌های علوم پزشکی دارند به عنوان یک شاخص مثبت و امتیازآور برای دانشگاه‌ها محسوب می‌شود که در ترغیب افراد به شرکت در این دوره‌ها تأثیر دارد و از جمله تدابیر سیاسی در این امر به شمار می‌رود. چنانکه انجمن جراحان آمریکا در سال ۱۹۹۳ نیز در اقدامی مشابه، با اضافه کردن یک بند ماده به پرتوکل این انجمن مبنی بر ضرورت مستندسازی فرایندهای آموزشی و ارائه پورتفولیوی آموزشی، نظام ارتقا و انتصاب مدیران این انجمن را به طی سطوح چهار مرحله‌ای امتیازات دانش‌پژوهی آموزشی و گذراندن دوره‌های ویژه مدیریتی منوط کرد که تأثیرات قابل توجهی را به در استقبال اعضای هیات علمی جراح به دانش‌پژوهی آموزشی به دنبال داشت [۴۲]. در مجموع به نظر می‌رسد دانش‌پژوهی به عنوان مقوله‌ای چند وجهی از جوانب بسیاری اعم از تنوع عرصه‌ها، کیفیت معیارها و زیرساخت‌های مورد نیاز قابل تأمل است و این امر به ویژه در مورد عرصه دانش‌پژوهی تدریس و یادگیری به لحاظ تأثیر آن در کیفیت فرایندهای آموزشی و یادگیری دانشجویان از اهمیت بیشتری برخوردار است. اصلاحات آیین‌نامه‌ای، توانمندسازی اعضای هیات علمی، فرهنگی‌سازی و حمایت‌های منابع قدرت در سیستم و پیشرو بودن آنها در فرهنگ‌سازی آموزشی از جمله مواردی است که می‌باید مورد توجه مسئولین دانشگاه‌ها به‌ویژه دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم و تحقیقات و فناوری قرار گیرد.

#### References:

1. Ordinetz SA. Perceptions and Attitudes of Occupational Therapy Faculty toward the Scholarship of Teaching [PhD Thesis]: Capella University. United States: ProQuest Dissertations and Theses; 2009.
2. Potter MA, Burdine J, Goldman L, Olson D, Silver GB, Smith LU, Villanueva AM, Wright K. Demonstrating Excellence in the Scholarship of Practice-Based Service for Public Health. Public Health Rep. 2009 Jul-Aug;124(4):1-15.
3. AAMC (Association of American Medical College); Med ED Portal. Educational Resources as Scholarship for Promotion/ Tenure: A Fact Sheet [Internet]. 2009 [cited 2013 Des 25; updated 2013 Des 28]. Available form:
4. [https://www.mededportal.org/download/190392/data/educational\\_scholarship\\_guide.pdf](https://www.mededportal.org/download/190392/data/educational_scholarship_guide.pdf)
5. Huber MT. Community College Faculty: Attitude and Trends, US Dept of Education Technical Report NCPI-4-03. Stanford: National Center for Postsecondary Improvement; 1998.
6. Boyer E. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton. New Jersey: Carnegie Endowment for the Advancement of Teaching; 1990.
7. Glassick CE, Huber MT, Maeroff GI. Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate [Paperback]. San Francisco CA: Jossey-Bass; 1997.
8. Lenthe SA. Current Use and Importance of E. L. Boyer's Four Domains of Scholarship for Decision Concerning Faculty Reward at Community Colleges: Perception of Chief academic Officers [PhD Thesis]. Ohio: Ohio University, College of Education; 2006.
9. Fouzat Y. The Role of Universities in National Development. Tehran: Arasbaran; 1993. [In Persian]
10. Cross KP, Steadman MH. Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching. New York: Jossey-boss Inc, Wiley Company; 1996.
11. Barzun J. The American University: How It Runs, Where It Is Going. 2nd ed. Chicago and London: University of Chicago Press; 1968. P. 356.
12. Caplow T, McGee RJ. The Academic Marketplace. New York: Basic Books; 1958.
13. Sedigh MJ, Karimian Eghbal M, Ghadiri F. Research Development and Research Park, Encyclopedia of Higher Education, Coordinated by Ghoorchian N et al. Tehran: The Great Persian Encyclopedia Foundation. 2004;(99):245-249. [In Persian]
14. Document of Holistic Scientific Map of Islamic Republic of Iran, the Secretariat of the Supreme Council of Cultural Revolution; 2010.



15. Mehrad J. ISC World's Scientific Contribution Reports 2013 [Internet]. 2013 [cited 2013 23 3]. Available from: <http://www.migna.ir/vdchv6nz.23n-xdftt2.html>
16. Thomson D. The Oxford Modern English Dictionary. 2nd ed. Oxford, England: Oxford University Press; 1996.
17. Bettie D. Expanding the View of Scholarship. *Academic Medicine*. 2000;75(9):871-875.
18. Hansen PA, Robert KB. Putting Teaching Back at the Center. *Teach Learn Med*. 1992;4(3):136-139.
19. Glassick CE. Boyer's Expanded Definitions of Scholarship, the Standards for Assessing Scholarship, and the Elusiveness of the Scholarship of Teaching. *Academic Medicine*. 2000;75(9):877-880.
20. Diamond RM. *Aligning Faculty Reward with the Institutional Mission*. Bolton: Anker; 1999.
21. Shulman L. The Scholarship of Teaching. *Change*. 1999;31(5):10-15.
22. Rice RE. Scholarship Reconsidered: History and Context. In: K.O'Meara, RE. Rice, editors. *Faculty Priorities Reconsidered: Rewarding Multiple Forms of Scholarship*. San Francisco: Jossey-Bass; 2005. p. 17-31
23. Kreber C. Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*. 2002;27(2):151-167.
24. Marks ES. Defining Scholarship at the Uniformed Services University of the Health Sciences School of Medicine: A Study in Cultures. *Acad Med*. 2000;75(9):935-9. PMID: 10995617
25. Moeen M. The Role of Informing in Advance the Research and Development. *Electronic Journal of Information*. 1983;11(1):3-5.
26. Dalkir K. *Knowledge Management in Theory and Practice*. Elsevier, Oxford, London; 2005.
27. Jalili M, Mirzazadeh, A, Jaffarian A. The Concept of Scholarship: Educational Scholarship and Its Application in Iran. *Iranian Journal of Medical Education*. 2009;9(2):167-79. [In Persian]
28. Austin A. Institutionalizing a Broader View of Scholarship through Boyer's Four Domains Review of Higher Education. Summer, *ProQuest Psychology Journals*. 2003;26(4):515-516.
29. Binsfeld DL. *An Analysis of Faculty Perceptions of Scholarship in the Minnesota Colleges & Universities [PhD thesis]*. United States: University of South Dakota; 2009.
30. Boyer E. The Scholarship of Engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*. 1996;49(7):18-33.
31. Simpson D, Fincher RM, Hafler JP, Irby DM, Richards BF, Rosenfeld GC, et al. Advancing Educators and Education by Defining the Components and Evidence Associated with Educational Scholarship. *Medical Education*; 2007;41(10):1002-9.
32. Richlin L. Scholarly Teaching and Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 2001;(86):57-68.
33. Smith R. Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. In: C. Knapper, P. Cranton, editors. *Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*. 2001;88:51-62.
34. Hinham MR, Darden A. Beyond Scholarly Teaching: Opportunities for Engaging in the Scholarship of Teaching and Learning in Physical Therapist Education. *Journal of Physical Therapy Education*. 2005;19(3):14-21.
35. Healey M. Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A Discipline-Based Approach. *Higher Educ Res Devel*. 2000;19(2):169-189.
36. Paulsen MB. Evaluating Teaching Performance. In: CL. Colbeck, editor. *Evaluating Faculty Performance*. *New Directions for Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass; 2001. p. 5-18.
37. Karimian Z, Abolghasemi M. Faculty Development in Universities of Medical Sciences; Review of Yesterday, Vision from Tomorrow. *A Higher Education Letter*. 2012;5(17):49-76. [In Persian]
38. Bolman G, Deal TE. *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco, California, U.S.A: Jossey-Bass; 2003.
39. Bush T. *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd ed. London, Thousand Oaks New Delhi: SAGE Publications Ltd; 2003 Sep 16.
40. Bain K. *What the Best College Teacher Do*, Harvard University Press. Haji Yoosefi A, Jebeli M, trans. Tehran: Institute of Social and Cultural Studies Publications; 2004.
41. Mehr Mohammadi M, *Rethinking about Teaching, Learning and Teacher Training Process*. Tehran: Madrese publications; 2007. [In Persian]
42. Trigwell K, Shale S. Student Learning and the Scholarship of University Teaching. *Studies in Higher Education*. 2004;29(4):523-36. DOI: 10.1080/0307507042000236407
43. Collin J, Smith L. Promotion Based on Teaching Efforts Requires ongoing Development of Scholarly Teaching Activities. *Academic Radiology*. 2001;8(8):771-776.