مقاله مروری

بسط مفهوم دانش‌پژوهی: دانش‌پژوهی آموزشی و کاربرد آن در ایران

محمد جلیلی*، عظیم میرزازاده، علی جعفریان

چکیده

یکی از مفاهیمی که در دو دهه اخیر وارد عرصه‌های دانشگاهی شده، مفهوم دانش‌پژوهی (Scholarship) و بویژه، دانش‌پژوهی آموزشی است. با گنجاندن این مفهوم در ماده یک آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی و در نظر گرفتن آن به عنوان یکی از اجزای ضروری برای پیشرفت و ارتقای آکادمیک، توجه به این مسأله وارد مرحله جدیدی شده است. این نوشته کوتاه می‌کوشد تا با بیان پیشینه و اصول حاکم بر این دیدگاه نسبتاً تازه، زمینه آشنایی خوانندگان را با مفهوم دانش‌پژوهی، بویژه دانش‌پژوهی آموزشی، و چگونگی ارزیابی آن فراهم آورد. در این مبحث همچنین اشاره کوتاهی به زیرساخت‌های مورد نیاز برای اشاعه فعالیت‌های دانش‌پژوهی در حوزه آموزش و نیز چالش‌های پیش روی این امر خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: دانش‌پژوهی، آموزش، مفهوم، ارتقای آکادمیک، هیأت علمی.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / تابستان ۱۳۸۸؛ ۹(۲): ۱۶۷ تا ۱۸۰.

مقدمه

در طول زمان، کانون توجه محیط‌های آکادمیک، دچار تغییرات و تحولاتی شده است. بر اساس مطالعات ارنست بویر (Ernest L. Boyer) اولین دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی در ایالات متحده با هدف آموزش و تربیت مدیران آینده تأسیس شدند. بطور مشخص، هدف این مؤسسات ارتقای یادگیری و تربیت دانشجویان جوانی بود که باید باعث گسترش تمدن دنیای قدیم شوند(۱). در قرن نوزدهم، با تغییراتی که در آن کشور ایجاد شد، تأکید بر آموزش فنون و کشاورزی به کانون تمرکز دانشگاه‌ها تبدیل گردید. در سال ۱۸۶۲ لایحه‌ای به تصویب رسید که بر اساس آن، دولت فدرال از مؤسساتی که به امر آموزش هنر و مهارت‌های مورد نیاز در صنعت و کشاورزی می‌پرداختند، حمایت می‌کرد و زمین در اختیار آنها قرار می‌داد. این رویکرد سبب توجه و تأکید بر نقش محیط‌های آکادمیک در ارائه خدمات به جامعه و بسترسازی برای نیازهای رو به رشد جامعه در زمینه کشاورزی و صنعت گردید(۱). در همان سده، دانشگاه‌های کشورهای اروپایی از جمله آلمان، بطور گسترده‌ای به امر پژوهش می‌پرداختند و دانشمندان آمریکایی که در آلمان تحصیل کرده بودند، به تدریج این دیدگاه را وارد آن کشور نمودند. بدین ترتیب، برخی از دانشگاه‌های آمریکایی نیز، از جمله دانشگاه جانز هاپکینز (Johns

* **آدرس مکاتبه:** دکتر محمد جلیلی (استادیار)، گروه طب اورژانس، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تهران، بیمارستان امام خمینی (ره)، بلوار کشاورز، تهران. mjalili@tums.ac.ir

دکتر عظیم میرزازاده، استادیار گروه بیماری‌های داخلی (mirzazad@tums.ac.ir)؛ و دکتر علی جعفریان، دانشیار گروه جراحی (jafarian@tums.ac.ir) دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران.

این مقاله در تاریخ ۸۷/۱۲/۲۶ به دفتر مجله رسیده، در تاریخ ۸۸/۴/۲۰ اصلاح شده و در تاریخ ۸۸/۴/۲۷ پذیرش گردیده است.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

Hopkins) که در سال ۱۸۷۶ تأسیس شده بود، در اوایل قرن بیستم به تحقیقات در زمینه علوم پایه پرداختند، هر چند که هنوز بسیاری از دانشگاه‌ها، آموزش با هدف ارائه خدمات را در سرلوحه کار خود داشتند.

در نیمه قرن بیستم و با بروز جنگ جهانی دوم نیاز جامعه به اختراعات و ابتکارات، محیط‌های آکادمیک را بر آن داشت که به سوی این پژوهش‌ها روی آورند و این امر منجر به توسعه فزاینده پژوهش، به عنوان الگویی از عملکرد اعضای هیأت علمی شد. دولت آن کشور در دوران جنگ جهانی و سال‌های ابتدایی پس از آن به اعطای گرانت‌هایی به منظور اجرای پروژه‌های تحقیقاتی اقدام نمود و در همین راستا، اداره توسعه و پژوهش‌های علمی در واشنگتن تأسیس شد. این مرحله در حقیقت شروع یک نواندیشی آهسته و نافذ در اولویت‌های محیط‌های آکادمیک و دانشگاهی ایالات متحده شد. بسیاری از دانشگاه‌ها با هدف دریافت بودجه و اعتبارات از این منابع، به پژوهش در زمینه‌های مختلف پرداختند. دستیابی شوروی سابق به صنعت فضایی در اواخر دهه ۱۹۵۰ و در دهه ۱۹۶۰، به این رقابت پژوهشی در دانشگاه‌ها سرعت بخشید. این امر تا به آنجا پیش رفت که افراد با هدف آموزش در دانشگاه‌ها استخدام می‌شدند ولی تنها مبنای ارزشیابی آنها توانایی و عملکردشان در زمینه انجام پژوهش بود. انتظارات در زمینه انجام تحقیقات و انتشار نتایج آنها روز به روز بیشتر می‌شد و تصمیم‌گیری در مورد ارتقای آکادمیک آنها منحصراً بر اساس تعداد مقالات به چاپ رسیده، که معیاری ملموس و به راحتی قابل اندازه‌گیری بود، صورت می‌گرفت. این مسأله باعث شد اعضای هیأت علمی جوان‌تر که در جستجوی پیشرفت و کسب وجهه و اعتبار در محیط کاری خود بودند، تأکید اصلی خود را بر انجام پژوهش متمرکز سازند و نقش خود در آموزش را سرسری بگیرند.

این دوگانگی بین آموزش و پژوهش تا سال های آخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ ادامه داشت به گونه‌ای که تا اوایل دهه ۱۹۹۰، جامعه آکادمیک به ندرت کلمات آموزش (Education)، دانش‌پژوهی و ارتقای آکادمیک (academic promotion) را در کنار یکدیگر به کار می‌برد(۱). آموزش به عنوان یک جزء ضروری و یک جنبه مورد انتظار از فعالیت‌های آکادمیک تلقی می‌شد. با این وجود، این برداشت وجود داشت که فعالیت‌های آموزشی نمی‌توانند برای ارتقای آکادمیک اعضای هیأت علمی به کار روند و به عبارت دیگر، اگر چه این دسته از فعالیت‌ها برای حضور در محیط آکادمیک ضروری بودند، ولی برای ارتقای مرتبه، کافی نبودند. بر اساس مطالعه‌ای که در سال‌های ۸۸-۱۹۸۷ توسط جیمز فیرودر (James Fairweather) انجام شد، در تمام انواع مؤسسات آموزش عالی، تدریس در بهترین حالت، هیچ تأثیری بر درآمد اعضای هیأت علمی نداشت و در بدترین حالت بر آن اثر منفی می‌گذاشت(۱). از آن زمان به بعد، در بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ، توجه به تحصیلات تکمیلی و پژوهش به شدت آموزش دوره‌های عمومی (undergraduate education) را تحت تأثیر قرار داده و سایه عظیمی بر آن افکنده است به گونه‌ای که آموزش و حتی به کار بردن دانش (به جای کشف آن) برای حل مشکلات موجود، به ندرت مورد توجه محیط‌های آکادمیک قرار می‌گیرند.

در ایران، رویه مشابهی در طی سال‌های اخیر وجود داشته است. آنچه همواره اعضای هیأت علمی برای ارتقایشان نگران آن بوده‌اند، مسأله پژوهش بوده است و این ماده، به عنوان شرطی برای ارتقا، به سختی برای آنها فراهم می‌شده است. این در حالی بود که به ندرت اعضای هیأت علمی در دستیابی به امتیازات مربوط به کمیت و کیفیت آموزش دچار دشواری بوده‌اند. این مسأله مهم تا حدود زیادی آموزش را تحت‌الشعاع قرار داده است به گونه‌ای که بسیاری از اعضای هیأت علمی از آن به عنوان عاملی برای افت کیفیت آموزش نام می‌برند. در حقیقت، این روال سبب شده است پژوهش اولویت بیشتری نسبت به آموزش پیدا کند.

در دو دهه اخیر، و در واکنش به بحران رسالت سازمانی مؤسسات آموزشی، گروه‌های مختلفی از جمله نهادهای نظارتی و قانون‌گذاری، اعضای هیأت علمی علاقه‌مند به آموزش و حتی والدین دانشجویانی که در این دانشگاه‌ها تحصیل می‌کردند، به این دیدگاه اعتراض

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

جدول ۱: نتیجه بررسی مؤسسه کارنگی در سال ۱۹۹۴ در مورد وضعیت بازنگری نظام تبیین و ارزشگذاری نقش‌های هیأت علمی در مؤسسه آموزش عالی ایالات متحده

آیا در ۵ سال گذشته دانشگاه یا دانشکده شما نقش‌های اعضای هیأت علمی و نظام ارزش‌گذاری آن را مورد بازبینی قرار داده است؟				
	بلی، و این کار به پایان رسیده است	بلی، و این کار هنوز در حال انجام است	خیر، ولی قصد انجام این کار را در آینده نزدیک داریم	خیر، و قصد انجام آن را در آینده نزدیک نداریم
تمام مؤسسات	٪۲۱	٪۴۵	٪۱۷	٪۱۸
مؤسسات پژوهشی	٪۲۵	٪۴۸	٪۱۱	٪۱۶
مؤسسات اعطای گرانت	٪۱۵	٪۵۵	٪۱۵	٪۱۴
مؤسسات جامع	٪۲۰	٪۴۷	٪۱۹	٪۱۵
مؤسسات هنری	٪۲۲	٪۳۹	٪۱۷	٪۲۲

نمودند و خواستار این مطلب شدند که دانشگاه‌ها به جای تأکید محض بر پژوهش به آموزش توجه بیشتری داشته باشند. این گروه‌ها بر نقش اعضای هیأت علمی به عنوان مدرس تأکید داشتند. این امر موجب شد تا توجه به آموزش به عنوان نقش مهم دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بار دیگر مورد توجه قرار گیرد. سردمداران امر آموزش به این نتیجه رسیده‌اند که برای ارتقای سطح آموزش، چاره‌ای ندارند مگر آن که مدرسین دانشگاه از نظر نقش آموزشی خود مورد توجه، حمایت و ارزشیابی قرار گیرند. در همین راستا، تلاش‌های گسترده‌ای در سال‌های گذشته در نقاط مختلف دنیا صورت گرفت تا با استفاده از مجموعه‌ای از استانداردهای مشترک، فعالیت‌های آموزشی شناسایی و ارزشیابی شوند. استفاده از نتایج ارزشیابی این فعالیت‌ها به عنوان بخشی از معیارهای لازم برای ارتقای آکادمیک اعضای هیأت علمی، حاصل بخشی از این تلاش‌هاست(۲). در مطالعه‌ای که در پاییز سال ۱۹۹۴ توسط مؤسسه کارنگی صورت گرفت، نشان داده شد که بیش از ۸۰ درصد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایالات متحده به تازگی نظام تبیین و ارزشگذاری نقش‌های اعضای هیأت علمی خود را مورد بازبینی قرار داده بودند یا قصد انجام آن را داشتند (جدول ۱)(۳).

یکی از مؤثرترین و راهبردی‌ترین اقدامات در جهت توجه به آموزش، به عنوان یکی از مهم‌ترین نقش‌های اعضای هیأت علمی، تعریف جدیدی بود که از مفهوم دانش‌پژوهی ارائه شد. بویر و گلاسیک (Charles Glassick) در گزارشی که در دهه ۱۹۹۰ منتشر ساختند، پیشنهاد کردند که ارائه نگاه جدیدی به دانش‌پژوهی ضروری است که در آن رسالت آکادمیک دانشگاه‌ها مشخص شود و بتوان بر اساس آن به گونه‌ای نظام ارزشیابی برای اعضای هیأت علمی ایجاد نمود که منعکس‌کننده واقعیت‌های زندگی آکادمیک باشد(۱).

مفهوم بسط یافته دانش‌پژوهی

انتشار کتاب بویر تحت عنوان «بازنگری مفهوم دانش‌پژوهی: اولویت‌های جامعه هیأت علمی» توسط مؤسسه کارنگی (Carnegie Foundation for the Advancement of Learning) دیدگاه موجود در زمینه آموزش را دچار تحول ساخت. در این کتاب، مفهوم بسط‌یافته‌تری از دانش‌پژوهی ارائه شده بود(۱). تا قبل از انتشار این کتاب و به صورت سنتی پژوهش (research) به مفهوم کشف دانش جدید، تنها شکل شناخته شده دانش‌پژوهی تلقی می‌شد در حالی که در قالب مفهوم ارائه شده توسط بویر، پژوهش که شناخته شده‌ترین نوع فعالیت‌های دانش‌پژوهی است، تنها یکی از انواع آن به شمار می‌رود و دانش‌پژوهی می‌تواند در هر یک از عرصه‌های کاربرد دانش (application)، ادغام (integration) و آموزش (education) نیز صورت گیرد. بر اساس تعریف رابرت و هانسن (Roberts & Hansen)، آنچه تمامی انواع و اشکال دانش‌پژوهی را به یکدیگر پیوند می‌دهد این

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

است که در تمامی آنها دانشمند با استفاده از توانمندی‌های ذهنی (intellectnal) خود، عرصه‌های دانش را به صورت خلاقانه (creative)، آگاهانه (informed)، و منظم (disciplined) به پیش می‌برد و یا آن را دچار دگرگونی و تغییر می‌نماید(۴). نماد فعالیت‌های دانش‌پژوهی بطور ویژه تولید محصولی است که به صورت گسترده در اختیار سایرین قرار داده می‌شود و مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرد. چارچوب مفهومی جدید این امکان را فراهم می‌سازد تا به فعالیت‌های آموزشی و تلاش‌هایی که در جهت به کار بستن دانش برای حل مشکلات و معضلات جامعه و رفع نیازهای موجود صورت می‌پذیرد نیز همانند سایر فعالیت‌های دانش‌پژوهی نگریسته شود.

بویر در دیدگاه جدیدی که ارائه نمود، دانش‌پژوهی را در چهار حوزه مختلف معرفی کرد که اگرچه همپوشانی‌هایی با یکدیگر دارند ولی می‌توان آنها را به عنوان ابعاد گوناگون دانش‌پژوهی در نظر گرفت

اولین فرم دانش‌پژوهی، همان دانش‌پژوهی در عرصه اکتشاف (scholarship of discovery) و یا در حقیقت همان تحقیقات اصیل (original research) است. این نوع از دانش‌پژوهی، متداول‌ترین فرمی است که برای تصمیم‌گیری در مورد ارتقا و ترفیع اعضای هیأت علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. کشف دانش جدید با هدف دستیابی به درک بهتری از دنیا، یک جزء ضروری برای محیط‌های آکادمیک است. ذهن کنجکاو پژوهشگر بخش مهمی از محیط علمی دانشگاه است. خلاقیت هم برای دانشگاه و هم برای جامعه ضروری است. باید توجه داشته باشیم که تعریف سایر انواع دانش‌پژوهی و تعیین معیارهایی برای ارزشیابی آنها به هیچ عنوان از اهمیت پژوهش در محیط آکادمیک نمی‌کاهد(۵).

دومین حوزه دانش‌پژوهی که بویر به آن اشاره نموده، دانش‌پژوهی ادغام (scholarship of integration) است. در این فرم از دانش‌پژوهی، عضو هیأت علمی پا را از یک پژوهش محدود فراتر می‌نهد و در صدد 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 از میان بر می‌دارد. این کار زمانی در حوزه دانش‌پژوهی 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.

حوزه سوم دانش‌پژوهی، در حقیقت به جنبه ارائه خدمات دانشگاه‌ها اشاره دارد و دانش‌پژوهی کاربرد (scholarship of service) نام‌گذاری شده است. سؤالی که این شکل از دانش‌پژوهی به آن پاسخ می‌دهد این است که چگونه دانش به دست آمده می‌تواند در عرصه‌های عملی مورد استفاده قرار گیرد؟ دانشگاه‌ها باید به موضوعات روز و مورد نیاز جامعه بپردازند و دانش را در خدمت حل مشکلات به کار گیرند. این بکارگیری می‌تواند در زمینه تشخیص یک بیماری، حل یک مشکل زیست محیطی، یا استفاده از جدیدترین نظریات یادگیری در مدارس باشد. از سوی دیگر، تجربیات آموخته‌شده در جریان این کاربرد دانش می‌تواند موجب غنای آموزش شود و مفاهیم جدیدی را ایجاد کند. این گونه است که این شکل از دانش‌پژوهی پل ارتباطی بین نظریه و عمل را ایجاد می‌کند و بدین ترتیب این دو یکدیگر را ارتقا می‌بخشند.

آخرین حوزه دانش‌پژوهی که توسط بویر معرفی شده، دانش‌پژوهی آموزشی (scholarship of teaching) است. دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه به دست می‌آید و یا با ادغام کردن معلومات به دست آمده در زمینه‌های مختلف کسب می‌شوند، تنها زمانی سودمند واقع می‌شود که با روشی مؤثر و معنی‌دار قابل انتقال به دیگران باشد. از همین رو، لازم است اعضای هیأت علمی بتوانند به نحو مؤثری دانش و تجربه خود را در اختیار فراگیران قرار دهند. آموزش طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌هایی است که منجر به ارتقای یادگیری می‌شود(۶). وقتی سطح عملکرد عضو هیأت علمی از حد تدریس عادی بالاتر می‌رود و در حوزه دانش‌پژوهی قرار می‌گیرد، نه تنها به فراگیران کمک می‌کند، بلکه در سطح بالاتر به جامعه آموزش‌دهندگان نیز کمک می‌نماید. در ادامه این مقاله، بیشتر به این موضوع پرداخته خواهد شد.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

بویر معتقد است که تمامی این اشکال دانش‌پژوهی باید توسط محیط‌های آکادمیک شناسایی و ارج نهاده شوند. نکته مهم این است که این رویکرد به مفهوم دانش‌پژوهی نباید به این معنی تلقی شود که عضو هیأت علمی باید صرفاً بر روی یکی از این حوزه‌ها تمرکز کند و در سایر عرصه‌های دانش‌پژوهی وارد نشود. بدیهی است که فعالیت در یکی از این حوزه‌ها ردکننده مشارکت در سایر عرصه‌ها نمی‌باشد. به علاوه، یک فرد ممکن است در طی دوره کاری خود و بر حسب مقتضیات مختلف در زمان‌های گوناگون در حوزه‌های مختلف دانش‌پژوهی اشتغال داشته باشد. از سوی دیگر، این مفهوم که عضو هیأت علمی باید در تمامی این حوزه‌ها، فعالیت دانش‌پژوهی داشته باشد نیز صحیح نیست. مهم‌تر از همه این که محدود کردن فعالیت‌های دانش‌پژوهی به دانش‌پژوهی در حوزه اکتشاف نیز برداشت صحیحی نمی‌باشد. همچنین این مفهوم بسط‌یافته از دانش‌پژوهی به دانشگاه‌ها کمک می‌کند اهداف و رسالت خود را با دقت بیشتری مشخص و تعریف کنند.

ارزیابی فعالیت‌های دانش‌پژوهی

در صورتی که بخواهیم مفهوم بسط‌یافته دانش‌پژوهی را در حیات آکادمیک مؤسسات آموزشی وارد کنیم، لازم است بتوانیم با معیارهای مشخص و ثابتی اشکال مختلف آن را مورد ارزیابی قرار دهیم(۷). به همین منظور، و برای ثبت و نگه‌داری فعالیت‌های دانش‌پژوهی که شرط ضروری برای پیشرفت محیط‌های آکادمیک است، گلاسیک با بررسی معیارهای به کار رفته در ۱۳۰ مجله علمی و مؤسسه پژوهشی (granting agencies)، مجموعه‌ای از معیارهای مشخص را برای ارزیابی فعالیت‌های دانش‌پژوهی پیشنهاد نمود(۸). بر اساس مطالعات او، شش معیار زیر در ارزیابی تمام اشکال دانش‌پژوهی مورد استفاده قرار می‌گیرند:

دارا بودن اهداف مشخص (clear goals): فرد دانش‌پژوه باید اهداف خود را از فعالیت‌های صورت گرفته به وضوح بیان کند. سؤالاتی که باید در این زمینه در مورد تمام انواع فعالیت‌های دانش‌پژوهی به آن پاسخ داد عبارتند از: آیا هدف اصلی به وضوح بیان شده است؟ آیا اهداف بیان شده واقع‌بینانه و قابل دسترسی هستند؟ آیا موضوع مورد پرسش در زمینه مربوطه مهم است؟

کسب آمادگی کافی (adequate preparation): کسب آمادگی کافی یکی از بنیادی‌ترین جنبه‌های فعالیت‌های دانش‌پژوهی است. بدین منظور لازم است دانش‌پژوه از فعالیت‌های قبلی صورت گرفته در زمینه مورد نظر آگاه باشد و مهارت‌های لازم برای انجام فعالیت و نیز منابع مورد نیاز آن را از پیش فراهم کرده باشد.

استفاده از روش‌مندی مناسب (appropriate methods): دانش‌پژوه باید از روش مناسب برای انجام فعالیت بهره بگیرد و آنها را به صورت مؤثری به کار بندد و در موارد لزوم بر حسب نیاز آنها را تغییر دهد. استفاده از روش مناسب سبب می‌شود بتوان به نتایج، یافته‌ها و محصولات آن اعتماد کرد. بنا بر این، اتخاذ روش صحیح، نه تنها بر احتمال موفقیت پروژه می‌افزاید، بلکه سبب می‌شود سایرین نتایج آن را بهتر مورد پذیرش قرار دهند. البته بدیهی است که مقصود تبعیت کورکورانه از یک سری مراحل نیست و انعطاف‌پذیری و حتی در صورت نیاز، طراحی مجدد فعالیت از اجزای مهم فعالیت دانش‌پژوهی هستند.

نتایج قابل توجه (significant results): هر گونه فعالیت دانش‌پژوهی را باید با توجه به اهمیت نتایج آن مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد. نتایج حاصل از یک پروژه باید به دانش در آن حوزه بیفزایند، باعث تحریک یادگیری شوند، و یا مشکلی را در خارج از حوزه دانشگاه حل کنند. بدین منظور، لازم است به این سؤالات پاسخ داده شود: آیا دانش‌پژوه به اهداف خود دست یافته است؟ آیا فعالیت صورت گرفته در نهایت منجر به افزودن مطلبی به دانش موجود در آن زمینه شده است؟ آیا فعالیت صورت گرفته افق‌های جدیدی برای بررسی و مطالعه بیشتر ایجاد نموده است؟

ارائه مؤثر (effective presentation): یک فعالیت دانش‌پژوهی هر قدر هم که برجسته و درخشان باشد، در صورتی که به دیگران ارائه نشود، به اتمام نرسیده است. بدیهی است که نتایج حاصل باید به اطلاع دیگران رسانده شود تا آنان نیز بتوانند از آن سود ببرند. هنگام ارزیابی

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

فعالیت دانش‌پژوهی باید به این موارد توجه نمود: آیا دانش‌پژوه از شیوه مناسب و مؤثری برای ارائه نتایج کار خود بهره جسته است؟ آیا برای در میان گذاشتن فعالیت خود با گروه هدف خود از ابزارها و محیط‌های (forums) مناسب استفاده کرده است؟ آیا دانش‌پژوه پیام خود را به روشنی و یکپارچگی لازم ارائه کرده است؟

بازبینی نقادانه (reflective critique): آخرین استاندارد فعالیت‌های دانش‌پژوهی دربرگیرنده تعمق و تفکر دانش-پژوه در مورد فعالیت صورت گرفته و نیز استفاده از دیدگاه‌ها و نظرات دیگران در زمینه آن فعالیت است. در این روند، دانش‌پژوه با درس گرفتن از این اقدامات، در حقیقت فعالیت خود را بهبود می‌بخشد. نکات اساسی در این زمینه، ارزیابی فعالیت صورت گرفته و استفاده از نتایج آن ارزیابی‌ها برای بهبود فعالیت‌های آتی است.

باید دقت داشت که مشخصه برجسته‌ای که برای ارزیابی دانش‌پژوهی در تمام عرصه‌ها ضروری است، ارائه نتایج آن به دیگران است. بدون این عامل، فعالیت در حوزه دانش‌پژوهی قرار نمی‌گیرد. هرگونه فعالیت دانش-پژوهی برای این که در این دسته طبقه‌بندی شود، باید در اختیار دیگران قرار گرفته و توسط آنها مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد. نکته قابل توجه در خصوص این معیارها این است که اختصاص به نوع خاصی از دانش‌پژوهی ندارند و برای تمام انواع آن قابل تعمیم و استفاده می‌باشند. به عنوان مثال، جدول دو نشان می‌دهد که چگونه این معیارها می‌توانند برای ارزیابی دانش‌پژوهی اکتشاف (تحقیقات) و دانش‌پژوهی آموزشی مورد استفاده قرار گیرند(۸).

دانش‌پژوهی آموزشی

یکی از اشکال دانش‌پژوهی که تا کنون کمتر مورد توجه قرار گرفته، دانش‌پژوهی آموزشی است. در این نوع از دانش‌پژوهی، فعالیت‌های صورت گرفته در عرصه آموزش قرار می‌گیرند(۶،۹و۱۰). از آنجا که این بُعد از دانش‌پژوهی، بطور خاص، اخیراً مورد توجه قرار گرفته و در آیین‌نامه ارتقا به عنوان ماده شرطی در نظر گرفته شده است(۱۱)، به توضیح بیشتر در این زمینه خواهیم پرداخت.

برای این که شناخت آن دسته از فعالیت‌های آموزشی که در حوزه دانش‌پژوهی قرار می‌گیرند میسر گردد، لازم

جدول ۲: کاربرد شش معیار ارائه‌شده توسط گلاسیک و همکاران برای ارزشیابی دانش‌پژوهی اکتشاف و آموزش

معیار گلاسیک	دانش‌پژوهی اکتشاف	دانش‌پژوهی آموزشی
دارا بودن اهداف مشخص	روشن بودن هیپوتز، مهم بودن سؤالات پژوهش	اهداف مشخص، قابل اندازه‌گیری، و قابل دستیابی
کسب آمادگی کافی	دانش مناسب، توانایی گردآوری منابع ضروری	دانش به روز، شناسایی و سازمان‌دهی مقدار و سطح مناسبی از مواد آموزشی متناسب با اهداف
استفاده از روش مناسب	روش مطالعه پیشنهادی پاسخ‌گوی سؤالات است، تحلیل آماری مناسب	انتخاب روش آموزشی مناسب برای رسیدن به اهداف تعریف شده انتخاب روش مناسب برای ارزیابی پیامدها
نتایج قابل توجه	هیپوتز ارزیابی و قبول یا رد می‌شود	اندازه‌گیری کیفیت یا تأثیر نشان دادن دستیابی فراگیران به اهداف آموزشی
ارائه مؤثر	منتشر کردن یا ارائه عمومی مطلب	قرار دادن فرایند یا نتایج به دست آمده در اختیار همکاران
بازبینی نقادانه	تعمق نقادانه بر روی نتایج به دست آمده برای هدایت پژوهش‌های آتی	تحلیل نقادانه فعالیت‌های آموزشی که منجر به تغییر یا بهبود شود

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

است تفاوت‌های بین آموزش برجسته (excellence in teaching)، آموزش مبتنی بر دانش (scholarly teaching)، و دانش‌پژوهی آموزشی (scholarship of teaching) مشخص شود. در واقع، در تعریفی که بویر در مورد دانش‌پژوهی آموزشی ارائه داده، تفاوتی بین آموزش برجسته و دانش‌پژوهی آموزشی قائل نشده است. هر چند ۱۰ سال بعد از این که بویر مفهوم بسط‌یافته دانش‌پژوهی را مطرح کرد، فینچر (Fincher) در مقاله‌ای که در مورد دانش‌پژوهی آموزشی منتشر کرد، تعریف مشخصی از دانش‌پژوهی آموزشی ارائه نمود و تفاوت آن را با آموزش برجسته تشریح کرد، اما هنوز افتراق مشخصی بین دانش‌پژوهی آموزشی و آموزش مبتنی بر دانش ارائه نکرده‌اند. به نظر می‌رسد تکامل تدریجی بحث و اقدامات عملی که برای پیاده‌سازی این مفهوم در دهه‌های اخیر انجام شده است، سبب گردید که تفاوت‌های این سه مفهوم هر چه بیشتر خود را نشان دهد و بنا بر این، به دنبال گزارش انجمن دانشکده‌های پزشکی آمریکا (Association of American Medical Colleges) در مورد دانش‌پژوهی آموزشی، تفکیک این سه مفهوم به روشنی مشخص شده است. بر اساس مجموعه شواهد موجود، آن بخش از فعالیت‌های آموزشی که از کمیت مناسبی برخوردار هستند و انجام‌دهنده فعالیت با ارائه مستنداتی کیفیت و کارآیی آنها را اثبات می‌نماید، در حوزه آموزش برجسته قرار می‌گیرند(۱۲).

سطوح بالاتر این فعالیت‌ها زمانی است که آموزش‌دهنده تعاملاتی را با جامعه آموزشی برقرار می‌کند. در پایین‌ترین سطح، این تعاملات شامل استفاده از نتایج و دستاوردهای موجود در این حوزه، و به عبارت دیگر، اتخاذ یک رویکرد مبتنی بر دانش و شواهد موجود در زمینه آموزش است (آموزش مبتنی بر بهترین شواهد یا Best Evidence Medical Education-BEME). به بیان ساده‌تر، آموزش‌دهنده با استفاده از یک روش نظام‌مند و با اطلاع از دانش موجود در متون و منابع، یک فعالیت آموزشی را طراحی، اجرا و ارزیابی می‌نماید. تا این مرحله، هنوز فعالیت آموزشی به عنوان فعالیت دانش‌پژوهی تلقی نمی‌شود، بلکه از آن به عنوان آموزش مبتنی بر شواهد یا رویکرد عالمانه به آموزش، یاد می‌شود. همان گونه که پیش‌تر گفته شد، آنچه فعالیت‌های آموزشی را وارد حوزه دانش‌پژوهی آموزشی می‌نماید، قرار دادن نتایج حاصل از آنها در اختیار جامعه آموزش و آموزش‌دهندگان (educational community) است به گونه‌ای که اعضای این جامعه بتوانند آن را مورد ارزیابی نقادانه قرار دهند و به علاوه، فعالیت‌های بعدی خود را بر مبنای آن استوار سازند(۱۲). مجری فعالیت، با این کار، منابع تازه‌ای را در اختیار جامعه آموزشی قرار می‌دهد و به پیشبرد دانش در عرصه آموزش کمک می‌کند(۱۳و۱۴). این مفهوم در شکل یک به تصویر کشیده شده است.

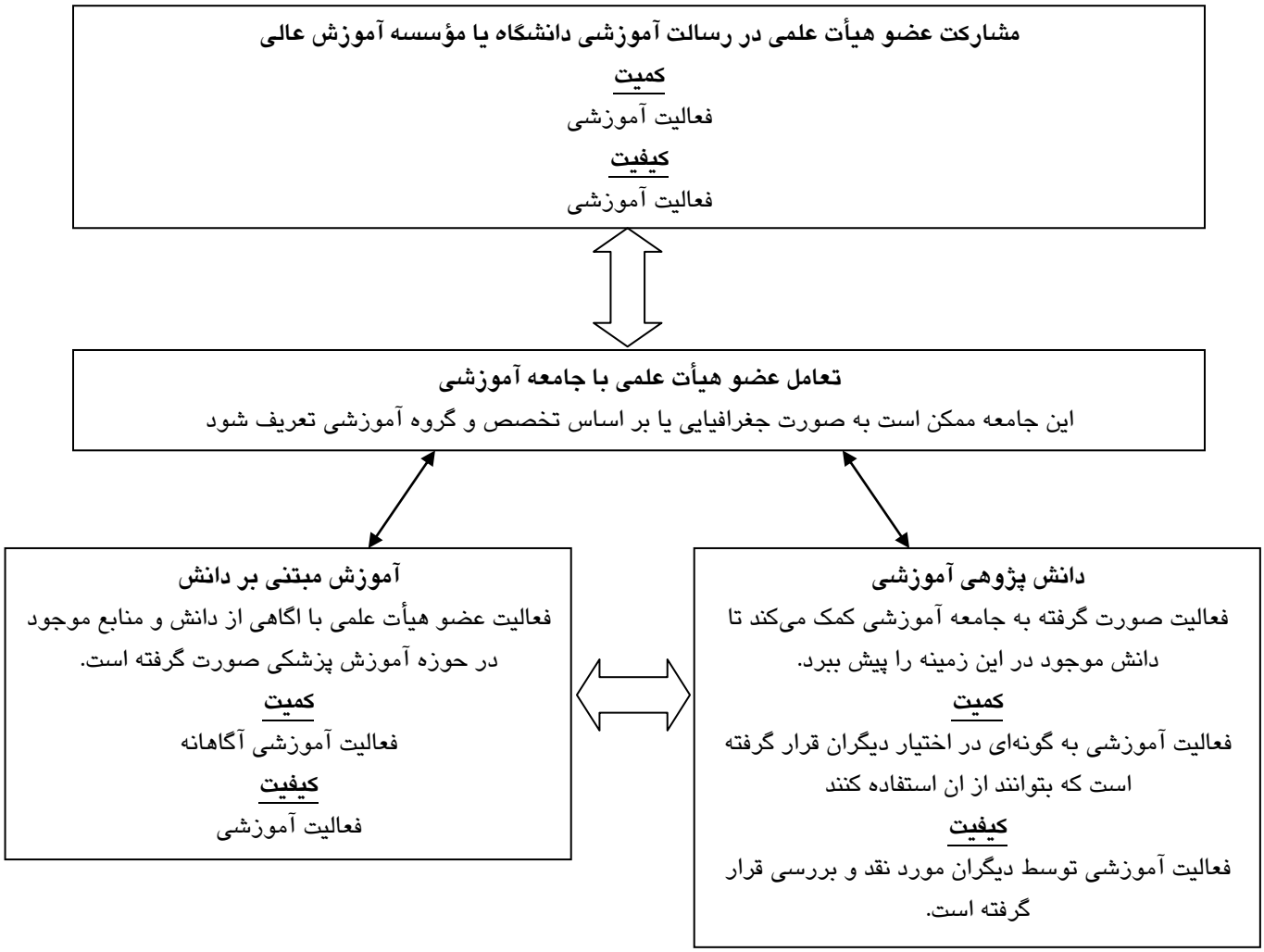
در یک تقسیم‌بندی می‌توان فعالیت‌های آموزشی را در یکی از پنج حیطه زیر قرار داد: تدریس، تدوین برنامه درسی، راهنمایی (advising) و راهنمایی تحصیلی (mentoring)، رهبری و مدیریت آموزش، و ارزیابی فراگیران. بدیهی است فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی می‌توانند در هر یک از این حیطه‌ها صورت گیرند و یک مدرس ممکن است در یک یا چند مورد از این حیطه‌ها فعالیت نماید. تعریف هر یک از این حیطه‌ها و معیارهای ارزیابی آنها در قالب مدل (کمیت، کیفیت و تعامل با جامعه آموزشی یا Q^2engage) در جدول سه آمده است.

یکی از نکات عمده‌ای که باید در خصوص ارزیابی دانش‌پژوهی آموزشی به آن توجه داشت، تفاوتی است که با دانش‌پژوهی اکتشاف در خصوص نحوه ارائه نتایج وجود دارد. در دانش‌پژوهی اکتشاف، روش اصلی و شناخته شده، ارائه نتایج چاپ مقاله در مجلات داوری شده (peer reviewed journal) می‌باشد. اما همان گونه که در جدول سه نیز مشخص است، انتشار نتایج دانش-پژوهی آموزشی محدود به این روش نبوده و در برگیرنده مواردی هم چون برنامه یا پودمان (module) آموزشی، درسنامه، محیط‌های چندرسانه‌ای، پرزنتاسیون‌ها و... نیز می‌باشد.

تحلیل وضعیت جاری

به دنبال مباحث بسیار گسترده‌ای که در زمینه بازنگری آیین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]



شکل ۱: چارچوب مفهومی چگونگی مستندسازی فعالیت‌های دانش‌پژوهی بر مبنای میزان مشارکت در برنامه‌های آموزشی مؤسسه و میزان دانش افزوده شده به جامعه آموزش‌دهندگان (مدل Q^2engage)

پزشکی کشور در سطح وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و دانشگاه‌ها صورت گرفت، بازنگری این آیین‌نامه در سال ۱۳۸۷ به انجام رسید و توسط وزیر محترم بهداشت، درمان و آموزش پزشکی به دانشگاه‌های علوم پزشکی ابلاغ شد. محورهای اصلی بازنگری ماده ۱ (آموزش) عبارتند از:

توجه به تعریف بسط‌یافته آموزش. در آیین‌نامه قبلی، چه به لحاظ صوری و چه به لحاظ محتوایی، آموزش عمدتاً محدود به تدریس و روش ارزشیابی آن نیز محدود به نظرخواهی از فراگیران، همکاران و مدیران بود. در آیین‌نامه جدید، آموزش در جنبه‌های مختلف آن، اعم از آموزش، تدوین برنامه درسی، مدیریت آموزشی، و ارزشیابی آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و از این رو، روش‌های ارزشیابی آن نیز متحول شده و در برگیرنده روش‌های مختلفی است که بتوانند فعالیت‌های یک عضو هیأت علمی را در این محورها مورد ارزیابی قرار دهند.

توجه به دانش‌پژوهی آموزشی. برای اولین بار مفهوم دانش‌پژوهی و بویژه دانش‌پژوهی آموزشی، وارد آیین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های کشور شد. هر چند در نسخه اولیه آیین‌نامه بازنگری شده، دانش‌پژوهی آموزشی در ماده دو قرار گرفته بود، که بر اساس تعاریف ارائه شده در این مقاله، محل درست قرارگیری

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

جدول ۳: فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی بر اساس مدل Q^2engage

	کمیت	کیفیت	تعامل با جامعه آموزشی	
حیطه	برای هر فعالیت باید مدارک مربوط ارائه شود		استفاده از دانش موجود در کار خود	مشارکت در حوزه مربوط با اطلاع رسانی به دیگران
تدریس	وظایف آموزشی چه مدت (طول و فرکانس) کجا (چه دوره‌هایی) شکل ارائه تعداد و سطح دانشجویان	جوایزی که بر مبنای معیار دریافت می‌شوند. ارزشیابی توسط فراگیران، همکاران و داوران) شواهد یادگیری (خودآموزی و عملکرد در آزمون های استاندارد)	چگونه در رویکرد آموزشی خود از منابع موجود بهره گرفته است. تأثیر بحث همکاران بر عملکرد بعدی فرد	فهرست تمرینات آموزشی تعاملی پذیرفته شده در منابع دارای فرایند داوری فهرست دعوت‌هایی که از فرد شده تا تجربیات خود در زمینه رویکرد تدریسی را در همایش‌های ناحیه‌ای، کشوری و بین‌المللی ارائه کند
تدوین برنامه درسی	نقش و مشارکت در تدوین برنامه درسی توصیف اهداف، مخاطبان مورد نظر، طول مدت، طراحی و ارزیابی برنامه درسی مورد نظر	واکنش‌های فراگیران و نمراتی که به برنامه داده‌اند تاثیر روی یادگیری (امتحانات دوره، آزمون‌های استاندارد، مشاهده فراگیران دوره) ارزیابی انجام شده توسط داوران	استفاده از گزارشات و استانداردهای محلی، ملی و بین‌المللی در تدوین اهداف رفرانس دادن به سایر مدل‌های کوریکولوم استفاده از ابزارهای ارزیابی دوره مطرح در حوزه مورد نظر	گزارش ارزیابی‌های به عمل آمده توسط خبرگان محلی و یا ملی فهرست موسساتی که از کوریکولوم تهیه شده استفاده کرده‌اند پذیرفته شدن کوریکولوم در منابع دارای فرایند داوری
راهنمایی و راهنمایی تحصیلی	توصیف ارتباط با دریافت‌کنندگان راهنمایی تحصیلی نظیر تعداد و نام ایشان، هدف، و طول و مدت زمان کلی صرف شده	نمره میزان تأثیرگذاری نتایج حاصل (میزانی که دریافت‌کننده راهنمایی تحصیلی به اهداف مورد نظر دست یافته است، محصولات نظیر پرزنتاسیون‌ها، انتشارات و جوایز دریافتی)	فعالیت‌های توانمندسازی که برای ارتقای توانمندی‌های ارائه راهنمایی تحصیلی انجام داده است دریافت گرانت از برنامه‌های منتورینگ عملکرد فرد در مقایسه با بهترین عملکرد	فهرست انتشارات و پرزنتاسیون‌هایی که با دعوت از فرد انجام شده است فهرست افرادی که از عملکرد فرد در زمینه ارائه راهنمایی و راهنمایی تحصیلی الگوبرداری کرده‌اند
رهبری و مدیریت آموزش	توصیف پروژه ضرورت انجام اهداف نقش (های) رهبری طول مدت	اطلاعاتی که نشان‌دهنده دستیابی به اهداف باشد: تکوینی: مشارکت اعضای هیأت علمی، میزان شرکت در جلسات کمیته‌ها تجمعی: عملکرد فراگیران، میزان حفظ اعضای هیأت علمی امتیاز در ارزیابی ۳۶۰ درجه قدرت رهبری در مقایسه با همگنان	شواهدی که نشان می‌دهند تغییر ایجاد شده مبتنی بر مرور متون و بهترین الگوهای عملکردی بوده است اطلاعات مقایسه‌ای که نشان‌دهنده بهبود هستند منابع جذب شده (گرانت‌ها و بودجه‌های داخلی و خارج مؤسسه‌ای جذب‌شده)	گزارشات مربوط به ارزیابی کارها و پروژه‌ها توسط داوران فهرست دعوت‌هایی که از فرد صورت گرفته است تا نتایج عملکرد خود را در سطح محلی، ملی و بین‌المللی ارائه کند فهرست مؤسساتی که اقدامات مشابهی را با الگوبرداری شروع کرده‌اند فهرست انتشاراتی که بر اساس اقدامات انجام شده صورت گرفته‌اند
ارزیابی فراگیران	نقش و مشارکت اهداف ارزیابی تعداد آیتم‌ها، فراگیرانی که مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند و فرکانس استفاده	نتایج مربوط به پایایی، روایی متناسب با نوع ارزیابی انجام شده	شواهدی که نشان می‌دهند که عملکرد فرد بر مبنای بهترین شواهد موجود است	فهرست پرزانتاسیون‌هایی که نشان‌دهنده نوآورانه بودن راهبردهای ارزیابی به کار گرفته شده توسط فرد هستند فهرست انتشارات فرد در خصوص ارزیابی فراگیران

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

آن بوده است، اما به نظر می‌رسد به دلیل نو بودن این مفهوم و ناآشنایی برخی از تصمیم‌گیران با ابعاد مختلف آن، در نهایت، دانش‌پژوهی آموزشی به ماده یک منتقل گردیده است(۱۱). بدون شک، اضافه شدن این مفهوم به آیین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی، کمک اساسی به تحول در عرصه آموزش پزشکی در دانشگاه‌ها خواهد نمود.

توجه به مقوله سرآمدی آموزش. بر اساس این بند، آن دسته از اعضای هیأت علمی که بر اساس جزئیات مفاد این بند به صورت مستمر نشان داده‌اند که در ارائه آموزش برجسته موفق بوده‌اند، می‌توانند بدون در نظر گرفتن سایر بندهای شرطی آیین‌نامه ارتقا، از مرتبه استادیاری به مرحله دانشیاری ارتقا پیدا کند.

زیرساخت‌های مورد نیاز برای ترویج دانش‌پژوهی آموزشی

پیاده‌سازی مطلوب دانش‌پژوهی آموزشی نیازمند فراهم‌سازی زمینه‌ها و زیرساخت‌های متعددی است که باید در کنار طرح موضوع در آیین‌نامه‌های رسمی به آنها پرداخته شود.

از آنجا که دانش‌پژوهی آموزشی، مفهومی جدید است و از سوی دیگر، شکل ارائه و ارزیابی آن نیز با دانش‌پژوهی اکتشاف تفاوت‌هایی دارد، پیاده‌سازی این مفهوم در جامعه دانشگاهی کشور ما نیاز به تأمین زیرساخت‌های ویژه‌ای دارد که در بسیاری از جهات مشابه سایر کشورهای جهان است. هر چند مشابه هر کار دیگری، دانش‌پژوهی آموزشی نیز راه خود را در مسیر فعالیت‌های دانشگاهی پیدا خواهد کرد، اما از آنجا که در کشور ما نیز دانش‌پژوهی آموزشی جزء ضروریات ارتقای مرتبه علمی اعضای هیأت علمی درآمده است(۱۱)، بنا بر این، در کنار فعالیت‌های عضو هیأت علمی در این عرصه، تأمین این زیرساخت‌ها زمینه را برای تعمیق فعالیت و حصول نتایج حاصل از آن در عرصه حیات دانشگاهی فراهم می‌کند، و در عین حال، تعادل لازم بین انتظارات مؤسسه از فرد و امکاناتی را که توسط مؤسسه در اختیار او قرار می‌گیرد، برقرار می‌کند. بولمن و دیل (Bolman & Deal) یک چارچوب چهار محوری را برای مشخص شدن زیرساخت‌های مورد نیاز در سطح دانشگاهی و کشوری ارائه کرده‌اند که می‌تواند مبنای خوبی برای عملکرد مسؤولان آموزشی در سطوح دانشگاهی و کشوری باشد(۱۲). این محورها عبارتند از:

محور ساختاری. برای ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در هر دو سطح دانشگاهی و کشوری، نیاز به وجود مدیریت‌هایی هست که مشابه حوزه پژوهشی بتوانند وظایف مربوط به آموزش‌دهی، تأمین منابع مالی در قالب گرانت‌های آموزشی، مستندسازی فعالیت‌ها، ارزشیابی عملکرد آموزشی فرد از جمله ارزیابی مستندات و مدارک ارائه شده توسط عضو هیأت علمی را انجام دهند. در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مراکز مطالعات و توسعه آموزش دانشگاه، دفاتر توسعه آموزش و واحدهای مرتبط با ارزشیابی اعضای هیأت علمی می‌توانند این نقش‌ها را ایفا کنند. وجود کتابخانه یا وب‌سایت‌هایی که بتوانند کتب و مجلات مرتبط با حوزه آموزش پزشکی را در اختیار اعضای هیأت علمی قرار دهند و نیز امکانات رایانه‌ای و دفتری که به اعضای هیأت علمی در زمینه ارائه فعالیت‌های آموزشی کمک کنند، از دیگر ابعاد ساختاری مورد نیاز برای ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در سطح دانشگاه‌های علوم پزشکی محسوب می‌شوند.

در سطح کشوری، وجود نهادهایی که بتوانند در زمینه سیاستگزاری‌های مرتبط نقش کارشناسی، مدیریتی و رهبری ایفا کنند، نهادهایی که وظیفه ارزیابی و داوری مستندات ارائه شده توسط اعضای هیأت علمی و دانشگاه‌ها را فراهم کنند، مجلاتی که امکان چاپ مقالات مرتبط با فعالیت‌های دانش‌پژوهی در آنها وجود داشته باشد و نیز سامانه‌های مبتنی بر شبکه که امکان انتشار فعالیت‌های دانش‌پژوهی در آنها وجود داشته باشد، از ضرورت‌های این امر محسوب می‌شوند.

محور منابع انسانی. وجود برنامه‌های توجیهی برای اعضای هیأت علمی جدیدالورود و مدیران برنامه‌های دستیاری و دوره‌های کارآموزی و کارورزی و آشناسازی ایشان با مفاهیم آموزش پزشکی، تهیه مواد آموزشی برای آشنایی اعضای هیأت علمی در حیطه آموزش پزشکی، برگزاری دوره‌های توانمندسازی اعضای هیأت علمی در

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

زمینه آموزش پزشکی و نیز مفهوم دانش‌پژوهی آموزشی و چگونگی مستندسازی آن و نیز فرایندی که انتخاب مسؤولان آموزشی برای اساس نظام فراخوان و بر اساس حداکثر شایستگی‌های فرد در حوزه آموزش پزشکی صورت گیرد، از اجزای این محور در حوزه دانشگاهی است. در سطح کشوری نیز مشابه آنچه در دانشگاه‌ها باید انجام شود، راه اندازی دوره‌های آموزش پزشکی و نحوه مستندسازی مدارک برای دانش‌پژوهی آموزشی، تهیه مواد آموزشی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی از اجزای اصلی این محور هستند.

محور سیاستگذاری (political). در این محور، حضور افراد خبره در زمینه آموزش پزشکی در کمیته‌های مربوط به شناسایی و انتخاب نقش‌های عمده آموزشی در سطح دانشگاهی و کشوری، حضور در هیأت‌های ممیزه دانشگاهی و مرکزی، حضور در کمیته‌های آموزشی تأثیرگذار در زمینه تأمین منابع مالی و امکانات مورد نیاز برای مقوله آموزش، و در نهایت، تشکیل مجموعه‌های آموزشی نظیر کمیته‌های آموزشی مدیران برنامه‌های دستیاری، کارورزی و کارآموزی که به صورت همصدا برای مقوله‌های آموزشی پیگیری نمایند، از مصادیق عمده زیرساخت‌های مورد نیاز برای ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در سطح دانشگاهی و کشوری محسوب می‌شوند.

محور اقدامات نمادین (symbolic). توجه به مقوله دانش‌پژوهی آموزشی و نیز کسانی که در این حوزه فعال هستند، در مستندات و گزارشات منتشره توسط گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، و نیز در سطح کشوری، برگزاری مراسم تقدیر و اهدای جوایز به کسانی که در این حوزه فعالانه عمل کرده و منشا تأثیرات و تحولات مثبت بوده‌اند، و در نهایت، برگزاری نشست‌ها و جلساتی که بطور خاص به موضوع آموزش توجه می‌کنند، به عنوان مجمع (forum) آموزش در همایش سالانه کشوری یا دانشگاهی آن رشته می‌تواند در زمینه ترویج دانش‌پژوهی آموزشی بسیار کمک‌کننده باشد.

به نظر می‌رسد در شرایط جاری کشور ما، اقدامات بسیار مناسبی در خصوص ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در جنبه‌های ذکر شده بالا صورت گرفته است. به عنوان نمونه، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

گسترش برگزاری دوره‌های آموزشی و نیز کارگاه‌های آموزشی مرتبط با آموزش پزشکی در سطح دانشگاه‌های علوم پزشکی و کشوری؛

برگزای جشنواره‌های آموزشی در هر دو سطح دانشگاهی و کشوری؛

افزایش اختیارات دانشگاه‌های علوم پزشکی برای ایجاد تغییرات در برنامه آموزشی دوره پزشکی عمومی و نیز تدوین استانداردهای دوره‌های تخصصی که زمینه‌های لازم برای ایجاد تحول در این دوره‌ها و در نتیجه، فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی اعضای هیأت علمی را فراهم کرده است.

با این همه، در این زمینه، چالش‌های عمده‌ای نیز وجود دارد که برخی از مهم‌ترین آنها عبارتند از:

با توجه به مطرح شدن مقوله دانش‌پژوهی آموزشی در یک سال گذشته و عدم آشنایی قریب به اتفاق اعضای هیأت علمی با این مقوله، اقدامات بسیار وسیع‌تر در زمینه آشنا شدن اعضای هیأت علمی با این موضوع و روش‌های مستندسازی آن ضرورت دارد؛

اگرچه نظام تأمین گرانت برای فعالیت‌های پژوهشی و نوآورانه آموزشی در برخی از دانشگاه‌های علوم پزشکی راه‌اندازی شده است، اما در اکثر موارد، در حال حاضر، حمایت قابل ملاحظه‌ای از فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی در زمینه تأمین منابع مالی صورت نمی‌گیرد؛

عرصه‌هایی که دانش‌پژوهان آموزشی بتوانند محصولات آموزشی خود را عرضه نمایند، محدود است. در حال حاضر، تعداد مجلات کشوری آموزش پزشکی در حد قابل قبولی است، اما اگر در نظر بگیریم که عرضه محصولات دانش‌پژوهی آموزشی محدود به انتشار در مجلات آموزشی نمی‌باشد، راه‌اندازی سامانه‌های مبتنی بر شبکه‌ای که با استفاده از فرایندهای داوری توسط خبرگان (peer review process) امکان انتشار این فعالیت‌ها را فراهم آورند، یک ضرورت محسوب می‌شود.

در واقع، ضعف در محورهای پیش‌گفت موجب می‌شود تا در ادامه پیاده‌سازی مفهوم دانش‌پژوهی آموزشی در کشور،

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

یکی از این دو مسیر در پیش گرفته شود:

با کاهش دادن سطح مفهوم دانش‌پژوهی آموزشی، فعالیت‌هایی را که ماهیتاً دانش‌پژوهی آموزشی نیستند و در بهترین شرایط در مقوله آموزش برجسته یا آموزش مبتنی بر دانش طبقه‌بندی می‌شوند، به عنوان دانش‌پژوهی آموزشی بپذیریم؛

با در نظر گرفتن جدی معیارهای ارزشیابی فعالیت‌های دانش‌پژوهی، تنها آن دسته از فعالیت‌ها را به عنوان دانش‌پژوهی آموزشی بپذیریم که واقعاً در این طبقه‌بندی می‌گنجد. در این صورت، تعداد بسیار زیادی از افرادی که حائز سایر شرایط ارتقا می‌باشند، به دلیل شرطی بودن این بند، از ارتقای مرتبه علمی باز می‌مانند.

با این همه، اگر در نظر بگیریم که مستندسازی فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی نیز نیاز به صرف زمان و آشنایی قبلی با این مفهوم دارد، کوتاه بودن زمان اجرایی شدن این بند خود می‌تواند چالش‌آفرین باشد.

هر چند موارد پیش‌گفت به عنوان چالش‌های بسیار جدی در این مسیر مطرح می‌باشند، اما عمدتاً ماهیت اجرایی دارند. چالش اساسی و ذاتی که با شرطی شدن بند مربوط به دانش‌پژوهی آموزشی به وجود آمده این است که مبنای اصلی تعریف بسط‌یافته دانش‌پژوهی، پذیرش تنوع فعالیت‌های یک عضو هیأت علمی در حیطه‌های مختلف آن می‌باشد. با این تعبیر، یک عضو هیأت علمی می‌تواند در یک یا چند محور از فعالیت‌های دانش‌پژوهی فعالیت کند و لازم نیست که در تمامی این ابعاد فعال باشد. باید به خاطر داشته باشیم که دانش-پژوهی آموزشی با آموزش برجسته یا آموزش مبتنی بر دانش تفاوت دارد. در این قالب، تمامی اعضای هیأت علمی، باید برای ارتقای مرتبه علمی از آموزش برجسته برخوردار باشند، اما در مورد دانش‌پژوهی آموزشی وضعیت به این گونه نیست و تأکید بر شرطی بودن آن برای ارتقا در چارچوب مفهوم کلی دانش‌پژوهی و به عنوان یکی از عرصه‌های آن توجیه‌پذیر است.

بطور خلاصه می‌توان پیشنهادهای زیر را برای کاهش چالش‌های موجود مطرح نمود:

گسترش اقدامات لازم برای آشناسازی هر چه سریع‌تر اعضای هیأت علمی و کمیته‌های منتخب، تخصصی و هیأت‌های ممیزه با مفهوم دانش‌پژوهی آموزشی؛

تقویت زیرساخت‌های لازم برای حمایت عملی از فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی در سطح کشوری و دانشگاهی؛

دادن یک فرصت یک ساله به اعضای هیأت علمی برای تأمین بند مربوط به دانش‌پژوهی آموزشی. اعضای هیأت علمی که در این مدت متقاضی ارتقا هستند، در صورت تمایل، می‌توانند از امتیاز این بند به عنوان امتیاز تشویقی استفاده کنند؛

انتقال دانش‌پژوهی آموزشی به جایگاه اصلی خود در ماده دو در اصلاحات بعدی آیین‌نامه در کنار سایر ابعاد دانش‌پژوهی (شامل اکتشاف، ادغام و کاربرد) و شرطی شدن سرجمع موارد دانش‌پژوهی که انطباق بیشتری با مفهوم بسط‌یافته دانش‌پژوهی دارد.

نتیجه‌گیری

فعالیت‌های دانش‌پژوهی محدود به انجام تحقیقات به معنای متداول آن (اعم از تحقیقات علوم پایه، بالینی، و حتی پژوهش‌ها در حوزه آموزش یا research in education) نیست. آموزش به عنوان یک فعالیت و رسالت مهم در محیط‌های آکادمیک می‌تواند و باید به عنوان یکی از حوزه‌هایی که فعالیت‌های دانش‌پژوهی در آن انجام‌پذیر هستند، در نظر گرفته شود. بدیهی است این امر نیازمند وجود معیارهای مشخصی برای ارزیابی این گونه فعالیت‌هاست. معیارهای پیشنهاد شده توسط گلاسیک می‌توانند الگوی مشخص و یکسانی برای ارزیابی کلیه فعالیت‌های دانش‌پژوهی ارائه کنند. آنچه لازم است بطور ویژه مورد توجه قرار گیرد، جدا ساختن آموزش برجسته و آموزش مبتنی بر دانش از دانش‌پژوهی آموزشی است. وجه متمایزکننده دانش‌پژوهی آموزشی آن است که با انتشار و گسترش فرایند و نتایج فعالیت‌های صورت گرفته، از یک سو امکان نقد و ارزیابی آن توسط سایرین فراهم می‌گردد و از سوی دیگر، این امکان فراهم می‌شود که جامعه آموزشی بتواند اقدامات بعدی خود را بر مبنای این نتایج به پیش برد.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

در خصوص دانش‌پژوهی آموزشی نیز با توجه به این که این بند در ماده یک آیین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی گنجانده شده، زمینه بسیار مناسبی برای همه‌گیر شدن این مفهوم در جامعه دانشگاهی کشور فراهم شده است، هر چند لازم است تا با یک برنامه‌ریزی دقیق، زمینه‌های لازم برای پیاده‌سازی درست این مفهوم و رفع چالش‌های پیش روی آن فراهم شود.

منابع

1. Boyer EL. Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate. 1st ed. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 1990.
2. Klingensmith ME, Anderson KD. Educational scholarship as a route to academic promotion: a depiction of surgical education scholars. Am J Surg 2006 Apr; 191(4): 533-7.
3. National survey on the reexamination of faculty roles and rewards. Princeton NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 1994.
4. Hansen PA, Roberts KB. Putting teaching back at the center. Teach Learn Med 1992; 4: 136-9.
5. Danforth W. Clinical research: a national call for action: report of the clinical research summit. Washington: Association of American Medical Colleges. 1999.
6. 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. Med Educ 2007 Oct; 41(10): 1002-9.
7. Simpson DE, Fincher RM. Making a case for the teaching scholar. Acad Med 1999 Dec; 74(12): 1296-9.
8. Glassick CE, Huber MR, Maeroff GI. Scholarship assessed: evaluation of the professoriate. San Francisco: Jossey-Bass. 1997.
9. Fincher RM, Work JA. Perspectives on the scholarship of teaching. Med Edu 2006; 40: 293-5.
10. Hutchings P. Approaching the scholarship of teaching and learning. [cited 2008 Feb 28]. Available from: http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=619
11. [Ministry of health and medical education. Academic promotion bylaw of faculty of universities and institutes of higher education in Iran]. Tehran: Ministry of Health and Medical Education. 2008. [Persian]
12. Fincher RM, Simpson DE, Mennin SP, Rosenfeld GC, Rothman A, McGrew MC,et al. Scholarship in teaching: an imperative for the 21st century. Acad Med 2000 Sep; 75(9): 887-94.
13. Hutchings P, Shulman LS. The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. Change 1999; 31(5): 10-15.
14. Beattie DS. Expanding the view of scholarship: introduction. Acad Med 2000 Sep; 75(9): 871-6.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]

The Concept of Scholarship: Educational Scholarship and Its Application in Iran

Jalili M, Mirzazadeh A, Jaffarian A.

Abstract

One of the notions entered in university fields in the last two decades is the concept of scholarship and especially educational scholarship. Due to the inclusion of this concept in the first article of faculty members' academic promotion bylaw and considering it as a mandatory component for academic promotion, great attention has been paid to this topic. Remarking the background and principles prevailing this almost new perspective, this short communication endeavors for developing a ground for familiarizing the readers with the concept of scholarship, especially educational scholarship, and its manner of evaluation. Moreover, a little note has been made about substructures needed for broadening scholarship activities in the field of education as well as the challenges before that.

Keywords: Scholarship, Education, Concept, Academic promotion, Faculty member.

Addresses
Corresponding Author: Mohammad Jalili, Assistant Professor, Department of Emergency Medicine, School of Medicine, Tehran University of Medical Sciences, Emam Khomeyni Hospital, Keshavarz Blvd, Tehran, Iran. E-mail: mjalili@tums.ac.ir
Azim Mirzazadeh, Assistant Professor, Department of Internal Medicine, School of Medicine, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran. E-mail: mirzazad@tums.ac.ir
Ali Jaffarian, Associated Professor, Department of Surgery, School of Medicine, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran. E-mail: jafarian@tums.ac.ir

Source: Iranian Journal of Medical Education 2009 Sum; 9(2): 167-179.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-11]