تحلیلی بر وضعیت موجود کیفیت آموزش در آموزش عالی ایران: درآمدی بر راهبرد توانمندسازی هیات علمی از طریق آموزش پژوهی[1]

محمود مهرمحمدی[2]

تاریخ دریافت : ۱۴۰۲/۱۱/۱۷

تاریخ پذیرش : ۱۴۰۳/۰۲/۱۶

چکیده

مقدمه و هدف: شرایط آموزشگری در آموزش عالی ایران از حیث شادابی و نوآوری مطلوب نیست و آموزش حال مساعدی ندارد. در عین حال، آموزش برای استادان و مدیران آموزش عالی کشور، مساله قابل ذکری نیست. از این جهت می‌توان گفت آموزشگری در آموزش عالی با گونه‌ای از جهل مرکب مواجه است و برهوت نوآوری و شادابی چه‌بسا به چشم نیامده و به رسمیت هم شناخته نمی‌شود. این"نسیان جمعی" نیاز به رمزگشایی و ارائه راه‌حل دارد. تجربه آموزش پزشکی کشور از این جهت با آموزش عالی تفاوت‌های اساسی دارد و دانشگاه‌های زیرمجموعه وزارت عتف علاوه بر تجربیات جهانی در این زمینه از تجربه بومی دانشگاه‌های علوم پزشکی می‌توانند بهره ببرند. "آموزش پژوهی" راهبردی است که هم در سطح جهانی و هم در آموزش پزشکی این سرزمین تجربه شده است و برای توانمندسازی استادان سایر رشته ها می‌تواند به منزله راهبرد برتر موردتوجه قرار گیرد.

روش شناسی: این مقاله از حیث روش‌شناسی به ترکیبی از "سنتز پژوهی" و "جستار نظرورزانه" متکی بوده است. بدین معنا که نگارنده با شناسایی متون و منابعی که از آغاز جریان آموزش پژوهی به مثابه رویکرد توسعه‌ی حرفه‌ای استادان در جهان تاکنون به رشته تحریر درآمده با نگاهی غربالگرانه، سنتزی نظرورزانه متناسب با شرائط موجود آموزشگری در آموزش عالی ایران ارائه کرده است. در سنتز نظرورزانه تجربیات زیسته نگارنده و همچنین تاملات شخصی تخصصی، به‌ویژه در حوزه‌ی معرفت‌شناسی دانش تدریس و اخلاق آموزشگری، نیز موردتوجه قرار گرفته تا بدین ترتیب در عرصه‌ی دانش آموزش پژوهی توسع هم اتفاق افتاده باشد.

یافته ها و نتیجه گیری: علاوه بر بحث‌های مبنایی، درباره‌ی آموزش پژوهی، برای استقرار آن در دانشگاه‌های ایران سیکل توانمندسازی برای استادان شامل مراحل سه‌گانه عمومی، تکمیلی و تخصصی ارائه شده است.

کلمات کلیدی: آموزشگری، آموزش پژوهی، آموزش عالی، توانمندسازی

---

[1] مقاله برگرفته از پژوهشی آزاد است که در سال ۱۴۰۲ توسط پژوهشگر انجام شده است.

[2] استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول) آدرس ایمیل: mehrmohammadimahmoud@gmail.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

بیان مساله: ضرورت تحول در حوزه‌ی آموزشگری آموزش عالی

توسعه‌ی حرفه‌ای (آموزشگری) استادان در آموزش عالی در عین ضرورت، مغفول است. در چنین شرایطی چرا حال آموزش در آموزش عالی ما باید حال خوشی باشد؟ مگر سیستم آن را یک موضوع تخصصی قلمداد می‌کند تا انتظار چنین مواجهه‌ای با آموزش به استادان منتقل شود؟

فرایند کنونی جذب استادان به هیچ روی بر این مقوله تاکید ندارد. پس از جذب نیز در آئین‌نامه‌ای که بیش از هر آئین‌نامه دیگر به فعالیت‌ها و سبک زندگی حرفه‌ای استادان جهت و معنا می‌دهد، یعنی آئین‌نامه ارتقاء مرتبه، توجه به مقوله کیفیت آموزش به‌گونه‌ای است که تلاش هدفمند و مستمر در این جهت به چشم نمی‌خورد. حتی می‌توان گفت این شکل کنونی توجه به مقوله کیفیت آموزش در آئین‌نامه ارتقاء مرتبه موجب تحقیر کارکرد آموزش است و پیامی که به شکل ضمنی به استادان منتقل می‌کند این است که تلاش در این زمینه تعیین‌کننده مرتبه علمی نیست و او باید تمام هم‌وغم خود را بر پژوهش متمرکز سازد. پس طبیعی است از نوآوری و خلاقیت و ابداع در عرصه آموزش و آموزشگری خبری نباشد.

برای وصف حال بی برگ‌وباری آموزش در آموزش عالی از تمثیل برهوت هم می‌توان استفاده کرد. به باور نگارنده برهوت آموزشگری در آموزش عالی نتیجه وضعی و طبیعی سیاست‌هایی است که در آموزش عالی ما دنبال می‌شود و برای تغییر و نوآوری هیچ انگیزه سازمانی برای استادان باقی نمی‌گذارد. این درست برخلاف اتفاقی است که برای کارکرد پژوهش رخ می‌دهد که تمام اعضاء و جوارح سیستم پیام از پای ننشستن را روزانه و بلکه لحظه‌به‌لحظه به استادان یادآوری می‌کند. در این شرایط، حال آموزش اگر مساعد بود جای تعجب داشت.

تبیین وضع نامساعد موجود

برای تبیین وضعیت مساله دار آموزشگری در آموزش عالی ایران می‌توان نکات تحلیلی بیشتری را به شرح ذیل در کانون توجه قرارداد:

۱) عدم تمایز میان «دانش تخصصی رشته‌ای[1]» و «دانش حرفه‌ای[2]» برای پشتیبانی از فرایند یاددهی یادگیری. متاسفانه در میان استادان ما نوعا چنین تمایزی نه در نظر و نه در عمل دیده نمی‌شود؛ بنابراین اگر برای وجود این تمایز بتوان توجیه عقلانی ارایه کرد امید می‌رود راه زیادی تا مقصود که همان جدی گرفته شدن امر آموزش به‌عنوان امری تخصصی است، باید طی شود و تدریجا شاهد خروج از وضع موجود پرابلماتیک یعنی بی‌مهری نسبت به کیفیت آموزش در آموزش عالی کشور باشیم.

واقعیت این است که در جهان امروز آموزش به‌عنوان یک حوزه تخصصی، حیثیت علمی و دانشی به رسمیت شناخته‌شده‌ای دارد. نشانه بارز آن وجود متخصصین و جامعه علمی؛ دپارتمان‌ها، نشریات و انجمن‌های علمی و مفاهیم، پارادایم‌ها، نظریه‌ها و پرسپکتیوهای متعدد در خصوص یاددهی و یادگیری در سطح جهانی و ملی است. بر این اساس آموزشگری را نباید یک امر غیر اکتسابی یا از نوع کنش شهودی و فاقد مبنای نظری و علمی دانست.

[1] Disciplinary knowledge
[2] Professional knowledge

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

آموزش را، به دیگر سخن، به سطح یک "پرکتیس[1]" یعنی دارای روتین‌ها و الگوریتم‌ها شناخته‌شده که بیش‌وکم با شهود یا عقل متعارف حاصل می‌شود پنداشت. بلکه باید به‌واسطه قراین مورد اشاره و نشانه‌های فراوان آن را امری واجد شان و حیثیت علمی و تخصصی یا شایسته ارتقاء به مرتبه "پرکسیولوژی[2]" (کنش متکی به تبیین نظری) ارزیابی کرد.

در همین ارتباط به باور من برخورد همه‌ی مؤلفه‌های نظام آموزش عالی در ایران با امر آموزش را در حال حاضر می‌توان برخورد اشانتیونی نامید. اشانتیون که مفهومی کسب‌وکاری است به بهترین شکل می‌تواند حقیقت تأسف‌بار جایگاه آموزش را برملا سازد. همان‌گونه که برای اشانتیون مشتری هزینه‌ای پرداخت نمی‌کند، برای آموزش نیز هیچ هزینه‌ای ضرورت ندارد. گویی با کسب ظرفیت پژوهش و دانش ورزی در یک حوزه تخصصی، شایستگی آموزش آن رشته تخصصی هم به همراه آن به فرد اعطاء می‌شود و هیچ اقدام یا فعالیت تکمیلی ضرورت ندارد! فرض قابل استنباط، به دیگر سخن، این است که کسب صلاحیت آموزشگری یادگیری از نوع همایند[3] است.

۲) به نظر می‌رسد با فهم نادرستی از سیر تحول تاریخی دانشگاه‌ها (دانشگاه‌های نسل اول، دوم و سوم) روبرو هستیم که موجب به حاشیه رفتن نقش آموزش شده است. از آنچه در این باب، یعنی تطور تاریخی نقش و کارکرد دانشگاه، در منابع تخصصی تاریخ آموزش عالی آمده است ما با چنان قطعیت و قاطعیتی سخن می‌گوییم که گویی نهاد دانشگاه در عالم، یک سیر تحول خطی را پشت‌سر گذاشته و در مسیر تکامل، کارکرد آموزش را پشت سر انداخته است. گویی اکنون و در قرن بیست و یکم هر سیاست‌گذار فهمیده و صاحب دانش روز در عرصه آموزش عالی لاجرم باید کارکرد "آموزش" برای دانشگاه را مردود و منسوخ دانسته و آن را با صدایی بلند نیز فریاد بزند! این روایت به اجمال می‌گوید اکنون "آموزش" در نسل اول جای خود را به "پژوهش" در نسل دوم و آن نیز جای خود را به "کارآفرینی" در نسل سوم سپرده است. این قرائت سطحی، خود به مانعی برای عطف توجه به آموزش و خاموش کردن نداهای معطوف به پاسخگویی استادان در قبال کیفیت آموزش است. حال‌آنکه باید نوعی در هم تنیدگی کار ویژه‌ها را مدنظر قرارداد و از نگاه جایگزینی به‌عنوان یک لغزش بر حذر بود. منطق "جایگزینی" باید نه تنها حکم به منسوخ شدن آموزش بدهد که پژوهش را نیز باید منسوخ اعلام کند! فهم "تفکیکی" از این کارکردها باید جای خود را به فهم "ترکیبی" و "تلفیقی" بدهد. اگر کارکرد دانشگاه‌های نسل سوم هم‌زمان با کارکرد دانشگاه‌های نسل اول و دوم در کانون توجه نباشند، حیات آموزش و پژوهش نیز می‌تواند در معرض خطر جدی قرار بگیرد و این دو کارکرد هم در اثر گسست از نیازهای جامعه و عدم پاسخگویی در برابر اشتغال یا کارآفرینی دانش‌آموختگان از روح تهی شوند. در این صورت، گوئی آموزش عالی در اقیانوس جامعه حکم جزیره‌ای لوکس و فانتزی را پیدا می‌کند که هدف اقامت در آن کسب مدرک تحصیلی است تا به سبب آن انجام پاره‌ای مناسک اجتماعی آسان‌تر و کم‌هزینه‌تر شود. این که پس‌ازاین اقامت موقت با چه اندوخته‌ای از دانش و شایستگی‌های مقتضی توسعه از این محیط خارج‌شده و پا به اقیانوس جامعه می‌گذارد، دغدغه چندانی برای آموزش عالی کشور و عاملانش نیست. این دوره‌ی توقف در جزیره‌ی لوکس و بیش و کم بریده از جامعه که همان آموزش عالی است، با ایجاد تأخیر در ورود جمعیت جوان و جویای منزلت و معیشت، گویی نقش اجتماعی خود را ایفا کرده و این مسئولیت و مسئله‌ی بخش‌های دیگر جامعه است که باید برای مطالبات انباشته لشکر دانش‌آموختگان جویای شغل و معنا در زندگی فکری بکنند. این تفکر در سیاست‌گذاری آموزش عالی جایی برای تکاپو و تلاش مستمر و پویایی استادان باقی

[1] practice
[2] praxiology
[3] concomitant

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

نمی‌گذارد. به‌عبارت‌دیگر، پیام روشن عدم پاسخگویی نهاد آموزش عالی را استادان به وضوح دریافت می‌کنند و از آن نتیجه‌ای جز انفعال یا پیش گرفتن آزمون‌وخطا در ایفای تکالیف سنگین آموزشی استنباط نمی‌کنند.

۳) عدم اعتنا به نسبت میان روش آموزش و دانش تخصصی (رشته‌ای). این نسبت به باور من از نوع راکب و مرکب است. دانش فاخری که استادان در صدد آموزش به دانشجویان هستند تنها در صورتی به مقصد خواهد رسید که مرکب حامل آن، چابک و سرحال بوده و دارای قدرت حمل این بار وزین را داشته باشد. بدیهی است در غیر این صورت این بار به مقصد نخواهد رسید. مرکب روش را باید مرتباً تیمار کرد و با اعمال مراقبت‌های ویژه از سلامت آن اطمینان حاصل نمود تا در حق دانش موضوعی جفا نشود.

اگر عضو هیات علمی هدف تولید مثل تخصصی را در سر می‌پروراند، این هدف را باید در کیفیت آموزش خود متجلی سازند وگرنه تولید مثل تخصصی آن‌گونه که باید اتفاق نمی‌افتد. در این حالت باید نتیجه گرفت استاد در واقع حق رشته تخصصی خود را به‌جا نیاورده و دین خود را به رشته ادا نکرده است. این دین زمانی ادا می‌شود که دانش‌آموختگان رشته، از جمله به‌واسطه تجربیات غنی یادگیری که حاصل طرح‌ریزی خلاقانه‌ی آموزش توسط استاد است، عشق و علاقه و انگیزه نسبت به حضور فعال در متن رشته و اهتمام نسبت به توسعه آن را پیدا کنند. بیان روشن‌تر این ادای دین یا به‌جا آوردن حق رشته این‌گونه است که آموزش را مرکب و دانش فاخر تخصصی را راکب تصور کنیم. اگر مرکب چابک و چالاک نباشد، بار آن به مقصد نخواهد رسید. مرکب آموزش در روزگار ما مرکبی لنگ است که راکب خود را نمی‌تواند به سلامت به مقصد برساند.

لی شولمن[1]، یکی از چهره‌های جهانی شاخص و پیشتاز در تئوریزه کردن فرهنگ نوآوری و تحول در آموزشگری آموزش عالی با تأکید بر آموزش پژوهی[2] است. او در مقاله‌ای که ابتدا در سال ۱۹۹۹ و در سال ۲۰۰۱ باز نشر شد، اظهار داشت دانشگاه‌ها (طبعاً در امریکا و به‌طور کلی در غرب که او با آن‌ها تعامل داشته است) را بیماری "نسیان پداگوژیک[3]" فراگرفته است[4]. در مقاله دیگری در همان سال منتشر شد و به شرح و بسط مفهوم آموزش پژوهی و همچنین ضرورت توسعه آن در آموزش عالی پرداخته بود، آموزش‌پژوهی را به‌درستی معرف فعالیتی از نوع "فراشناخت"[5] در مواجهه با فرایند یاددهی یادگیری معرفی می‌کند که بر مبنای چنین وصفی برای آموزشگری بدون رعایت اصول و قواعد آموزش پژوهشی چه‌بسا بتوان از توصیفگرهایی مانند سطحی و روتین استفاده کرد.

اکنون با استفاده از استعاره نسیان پداگوژیک که توسط شولمن به کار گرفته شده مایلم تأکید کنم که اگر استادان ما نسبت به این بیماری حرفه‌ای خودآگاهی پیدا نکنند و آن را درمان نکنند، بیماری در اصطلاح پزشکی به مرحله‌ی متاستاز وارد می‌شود (فراگستر می‌شود) و عواقب و نتایج مهلک و ویرانگری را به‌همراه می‌آورد. چرا که نسیان پداگوژیک موجب "نسیان اهداف برتر یادگیری" و "نسیان اهداف برتر یادگیری" سبب تربیت دانش‌آموختگانی می‌شوند که نمی‌توانند پشتوانه توسعه‌ی دیسیپلین یا رشته تحصیلی به‌حساب آیند؛ و این یعنی دریغ کردن فرصت توسعه‌ی رشته و عاملیت استاد در آن. بدین گونه قصور یا تقصیر نسبت به «مام رشته» شکل می‌گیرد.

---

[1] Lee Schulman
[2] SOTL
[3] pedagogical amnesia
[4] مقصود او البته از نسیان پذاگوژیک آن است که استادان اتفاقات آموزنده کلاس درس خود را فراموش می‌کنند و آموزش پژوهی سبب می‌شود این اتفاقات با دقت ثبت و ضبط شود و از خاطر استاد محو نشود. برای من این مفهوم الهام‌بخش تفسیری شد که می‌توان از وضعیت عمومی آموزشگری در آموزش عالی ایران ارائه کرد.
[5] Going meta

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

کارکرد آموزش در دانشگاه باید جدی انگاشته شود و از ساحت آموزشگری آموزش عالی ایران که در حال حاضر صحنه‌ای خشک و بیابانی را پیش روی هر ناظر بی‌طرفی مجسم می‌سازد، «برهوت زدایی» صورت پذیرد. برترین راهبرد به نظر نگارنده و به شهادت تجربیات بومی و بین‌المللی، آموزش پژوهشی یا دانشوری در حوزه یاددهی و یادگیری است (توضیحات ناظر به این مدعا در ادامه در بخش مستقلی ارائه شده است). برهوت زدائی در این عرصه با اتکاء به این راهبرد البته نه سهل است و نه این که باید ممتنع انگاشته شود. بلکه باید نسبت به رویش تدریجی جوانه‌های نوآوری در پداگوژی در بستر آموزش‌پژوهی امیدوار بود، کما این‌که در کشورهای دیگر حرکت‌های سازنده‌ای به وقوع پیوسته و دستاوردهای قابل‌اعتنایی حاصل شده است[۱]. در کشور ما نیز دانشگاه‌های علوم پزشکی پیشینه و عملکرد قابل توجهی در این حوزه داشته‌اند و می‌توانند الهام‌بخش دانشگاه‌های زیرمجموعه وزارت علوم در کلیه رشته‌ها و از جمله رشته‌های فنی و مهندسی باشند. به‌عنوان نمونه آخرین دوره شانزدهمین دوره جشنواره آموزشی شهید مطهری در سال ۱۴۰۲ برگزار شده است. این جشنواره ویژه ارائه نوآوری‌های آموزشی در آموزش پزشکی کشور می‌باشد و تمرکز آن بر ارائه نوآوری‌های شکل‌گرفته در بستر آموزش پژوهی است[۲].

روش پژوهش

این مقاله از حیث روش‌شناسی به ترکیبی از "سنتز پژوهی"[۳] (مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۶) و "جستار نظرورزانه"[۴] (همان) متکی بوده است. بدین معنا که نگارنده با شناسایی متون و منابعی که از آغاز جریان آموزش پژوهی به مثابه رویکرد توسعه‌ی حرفه‌ای استادان در جهان تاکنون به رشته تحریر درآمده با نگاهی غربالگرانه، سنتزی نظرورزانه متناسب با شرائط موجود آموزشگری در آموزش عالی ایران ارائه کرده است. در سنتز نظرورزانه تجربیات زیسته نگارنده و همچنین تاملات شخصی تخصصی، به‌ویژه در حوزه‌ی معرفت‌شناسی دانش تدریس و اخلاق آموزشگری، نیز موردتوجه قرار گرفته تا بدین ترتیب در عرصه‌ی دانش آموزش پژوهی توسع (همان) هم اتفاق افتاده باشد.

پیشینه‌ی آموزش پژوهی

---

[۱] برای آشنایی با مجموعه‌ای از این پژوهش‌ها در دوره‌ی کارشناسی رشته‌های علوم پایه و مهندسی به این منبع مراجعه شود:

National Research Council 2012. Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13362.

و همچنین

Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), edited by Rachel C. Plews, and Michelle L. Amos, IGI Global, 2020. ProQuest Ebook Central

مجموعه‌ی مقالات ارائه شده در پنجمین و ششمین "کنفرانس بین‌المللی آموزش پژوهی"(۲۰۰۵ و ۲۰۰۶) که در این نشانی قابل دست‌یابی است:

Fifth Annual International Conference on the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) 2005, Goodenough College, 12th _13th May 2005, London, UK | Joelle Fanghanel - Academia.edu

و بالاخره، شرح اتفاقات مربوطه در آموزش عالی نیوزلند:

The Status of the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in New Zealand Universities: Three institutional case studies Peter Gossman, Neil Haigh and Xiaomin JiaoAUT University May 2009 Final Report to the Ministry of Education and Ako Aotearoa: The National Centre of Tertiary Teaching Excellence

[۲] گزارش شانزدهمین دوره، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، ۱۳ تا ۱۵ اردیبهشت ۱۴۰۲

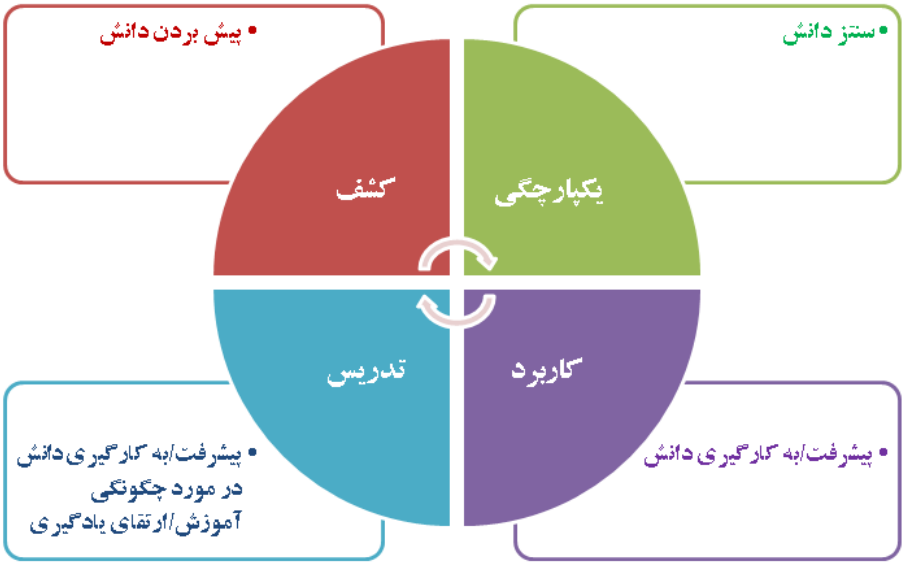
[3] Research synthesis

[4] Speculative essay

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

آموزش دانشگاهی از نظر تلاش‌های ناظر به توانمندسازی استادان دست کم در جوامع غربی مسیری تکاملی را طی کرده است و در این فرایند تکاملی از یک حوزه فاقد ارزش دانش‌پژوهی و فعالیت صرف شغلی، رفته‌رفته به فعالیتی درخور یا مستحق پژوهش (آموزش پژوهی) شناخته شد (جیمز رم، در پیش گفتار کتاب آموزش پژوهی در عمل،۲۰۱۸). نقطه آغاز این رخداد تکاملی را می‌توان انتشار کتاب «بازاندیشی درباره‌ی دانش‌پژوهی»[1] دانست که در سال ۱۹۹۰ به‌وسیله‌ی ارنست بویر[2] نوشته شد. بویر در این اثر دانش‌پژوهی در حوزه آموزش[3] را به‌عنوان یکی از حوزه‌های معتبر و البته مغفول پژوهش دانشگاهی معرفی کرد و با اقبال قابل‌توجهی در کشورهای مختلف مواجه شد (شکل ۱).



شکل ۱- الگوی بویر در دانش‌پژوهی (بویر، ۱۹۹۰)

در ریشه‌یابی آموزش پژوهی در آموزش به‌طورکلی به اندیشه‌های ویلیام جیمز[4] فیلسوف عمل‌گرای امریکایی نیز اشاره می‌شود. او که متعلق به قرن نوزدهم میلادی است در زمره نخستین اندیشمندانی بود که بر پیوند میان تدریس و هنر تأکید کرد و تصریح داشت که گرچه «روانشناسی یک دانش تجربی است اما تدریس یک هنر است» و نتیجه می‌گرفت که «روش‌های تدریس نمی‌توانند مستقیماً از دل گزاره‌های علمی استخراج شوند»(۱۸۹۹، ص ۱۴۵). پس باید دست به تولید دانش محلی و موقعیتی زد. این بیان را حاوی تمام قصه آموزش پژوهی[5] می‌توان دانست. البته دانش محلی مستقل و مستغنی از گزاره‌های دانش رسمی و علمی یا علم آموزش نیست و این گزاره‌ها برای کنش عملی تدریس نقش الهام‌بخش دارد (به مباحث بخش معرفت‌شناسی مراجعه شود). بر مبنای اندیشه ویلیام جیمز می‌توان نتیجه گرفت پدیده تدریس را نمی‌توان به تبیین‌های علمی و لاجرم فرازمانی و فرامکانی فروکاست.

[1] Scholarship Revisited
[2] Ernest Boyer
[3] Teaching scholarship
[4] William James
[5] Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

شخصیت بارز دیگر این حوزه، همان‌گونه که اشاره شد لی شولمن است که مقاله مشترک او یا هاچینز در سال ۱۹۹۹، پس از کتاب ارنست بویر، نقطه عطف دیگری در تاریخ آموزش پژوهشی و توسعه این شکل از دانش‌پژوهشی در دانشگاه‌های جهان به‌حساب می‌آید. در میان شخصیت‌های تأثیرگذار معاصر الیوت آیزنر[1] را هم نمی‌توان از نظر دور داشت. او با اتکاء به پایگاه ویژه تبیینی خود برای فرایند یاددهی یادگیری که پایگاه زیباشناختی است به نقد مفهوم «تدریس استاندارد»[2] پرداخته و آن را از مصادیق مفاهیم مرکبی می‌داند که دارای «تنافر معنایی»[3] است (۱۹۹۱). وی تأکید می‌کند که آموزشگر راستین تجارب کسب‌شده در این عرصه را به‌جای آن‌که نشان موفقیت نهایی بداند دستمایه تأمل انتقادی قرار می‌دهد و بدین گونه بی‌وقفه در مسیر ارتقاء کیفیت گام برمی‌دارد[4]. آیزنر گرچه از آموزش پژوهی به‌عنوان یک رویکرد سخن نمی‌گوید، اما روح پیام او همان است که در آموزش پژوهی به چشم می‌خورد.

❖ تبیین معرفت‌شناسی آموزش پژوهی

کنش آموزش پژوهانه ریشه در معرفت شناسی خاصی از تدریس دارد. شایسته است به این پرسش پاسخ داده شود که این کنش ریشه در کدام نگاه معرفت‌شناختی نسبت به دانش پشتیبان عمل یاددهی یادگیری دارد؟

به‌طورکلی می‌توان چهار تفکر را درباره‌ی دانش حرفه‌ای تدریس از یکدیگر متمایز ساخت (مهرمحمدی، ۱۳۹۵). گروهی دانش تدریس را دانش برآمده از یافته‌های پژوهش علمی می‌دانند؛ آنان بر پایه‌ی یک معرفت‌شناسی اثبات گرایانه، عمل تدریس را مستقیم و بدون هیچ کم و کاستی، کاربرد دانش به‌دست آمده با رعایت ضوابط علمی به شمار می‌آورند. به دیگر سخن، از نظر این عده خاستگاه دانش تدریس، دانشگاه و متخصصان و پژوهشگران دانشگاهی در حوزه آموزش هستند که می‌توانند دانش معتبر تدریس تولید نموده و برای کاربست در موقعیت‌های عملی در اختیار آموزشگران قرار دهند. این تفکر معرفت‌شناختی در صدد شناسایی قوانین، اصول و قواعد عامی است که وابسته به بافت نبوده و گاهی از آن با عنوان بهترین عمل‌ها[5] نام می‌برند. این رایج‌ترین تصور یا تفکر نزد استادان و همچنین سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی است که برخی از آن با عنوان حاکمیت عقلانیت فنی درباره‌ی تدریس نام می‌برند (شون[6]، ۱۹۹۰). خطر ناشی از این تلقی معرفت‌شناختی نسبت به تدریس که این فرایند کلیدی را تهدید می‌کند همانا خطر تبدیل‌شدن تدریس به فرایندی مکانیکی و به‌اصطلاح تفکر زدایی شده است.

باور معرفت‌شناختی دوم در تقابل با موضع نخست قرار می‌گیرد. این منظر معرفت‌شناسی را پست مدرن می‌توان نام نهاد. بر این مبنا چیزی به نام دانش رسمی در هیچ حوزه‌ای و از جمله یاددهی یادگیری وجود ندارد و در پس چنین ادعاهایی فریب بزرگی نهفته است که لاجرم به ساقط کردن عناصر دست اندرکار عمل از نقش عاملی و فاعلی و سوق دادن آنان به سمت شخصیتی درجه چندم است؛ یعنی شخصیتی که اساسا بهره‌ای از قدرت تشخیص، انتخاب و تصمیم نبرده‌اند. دانش رسمی یا دانش تائید شده‌ی علمی چون نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد، بنابراین دانش معتبر تدریس را به شکل فردی و جمعی باید در محل و موقعیت که منظور همان موقعیت کلاس درس است جست‌وجو کرد. بدین‌گونه استاد شانی ارجمند، حساس و تعیین‌کننده می‌یابد و در سایه‌ی کنش‌های اصیل و نه تقلیدی اوست که جریان یاددهی یادگیری جان می‌گیرد و آثار سودمند و سازنده بر آن مترتب می‌گردد. ممکن است چنین به نظر برسد که رویکرد آموزش پژوهی را به لحاظ معرفت

[1] Elliot Eisner
[2] Standardized teaching
[3] oxymoron
[4] Seasoned experience and critical reflection on that experience
[5] best practices
[6] Schon

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

شناسی عمل تدریس می‌توان در این رده یا گروه جانمایی کرد؛ اما آیا این‌گونه است؟ خیر. برای این منظور به توضیح گونه‌های دیگر باور معرفت‌شناختی نیاز هست که در ادامه آمده است.

مواضع سوم و چهارم و نسبت آن‌ها با رویکرد آموزش پژوهی از این موضوع ابهام‌زدایی می‌کند. موضع معرفت‌شناختی سوم ؤ برای کنش پژوهشی محلی و موقعیت- محور آموزشگر اهمیت قائل است؛ اما برای آن چندان اصالت و ارزش دانشی قائل نیست .توضیح بیشتر اینکه یافته‌های برآمده از پژوهش کلاس درس استاد می‌تواند به‌منزله‌ی منبعی الهام‌بخش برای پژوهشگران آکادمیک حوزه آموزش قلمداد شود و تنها در سایه‌ی ً عرضه‌ی این یافته‌ها به چنین فرایندی است که معلوم می‌شود آیا یافته‌های موقعیت محور اساسا شان دانشی دارند یا خیر؟ یافته‌ها تنها درصورتی‌که از آزمون پژوهش علمی موفق بیرون آیند می‌توانند به مؤلفه‌ای از بدنه‌ی دانشی تدریس تبدیل شوند. در غیر این صورت ارزشی نخواهند داشت و باید کنار گذاشته شوند. این نگاه معرفت‌شناسانه به دانش یاددهی یادگیری درنهایت به گروه اول می‌پیوندد، گرچه پژوهش کلاس درس آموزشگر را نفی نکرده و برای آن اهمیت هم قائل است؛ اما اهمیت از آن حیث که می تواند صرفاً در عرصه‌ی اکتشاف[1] کارساز باشد. از این یافته‌ها نمی‌توان به عنوان معرفت موجه و مشروع در یاددهی یادگیری نام برد چون تکلیف این موضوع منحصراً در عرصه اعتباربخشی[2] معلوم می‌شود که عرصه‌ی عرض‌اندام استانداردهای علمی است.

بالاخره، باور معرفت‌شناختی چهارم حکم به اصالت نتایج حاصل از پژوهش کلاس درس آموزشگران می‌دهد و از این حیث شباهت به دیدگاه اول داشته و از دیدگاه‌های دوم و سوم متمایز است. وجه دیگر باور معرفت‌شناختی در این نگاه به همراهی و همدلی معتدل و غیر تجویزی با دانش برآمده از پژوهش های علمی قلمرو یاددهی یادگیری رخ می‌نماید و ازاین‌جهت با مواضع دوم و سوم سازگار است. رمز و راز این سازگاری‌ها و ناسازگاری‌های ناهم‌سو و گیج‌کننده در مقوله‌ی کثرت معرفت شناختی نهفته است. به دیگر سخن، این دیدگاه به ازای دفاع از یافته‌های محلی آموزشگران، اعم از یافته های فردی یا جمعی آنان که ریشه در تجربیات کلاس درس دارد، هرگز رای به برچیدن بساط پژوهش علمی در حوزه‌ی تدریس صادر نمی‌کنند. بلکه برای هر دو دسته دانش، شأن و حیثیت معرفتی قائل شده و آموزشگران را هم دعوت به توجه به دانش آکادمیک آموزش کرده و هم به تولید دانش حرفه ای محلی نیز فرا می‌خواند. نحله چهارم بدون شک مشابه نحله نخست فرایند تدریس را غیر پویا و مکانیکی نمی‌پسندد، گرچه برای دانش علمی ارج قائل است. بدین گونه که از این بدنه دانشی انتظار تجویز کنشی خاص در موقعیت خاص برای آموزشگر ندارد و اثبات گرایانه شأن فرازمانی و فرامکانی به دانش آکادمیک تدریس نمی‌بخشد. این نحله با موضع دوم نیز همراه اند اما اثبات حقانیت و مشروعیت دانش محلی یا دانش برآمده از پژوهش در کلاس درس را به قیمت نفی دانش علمی یا آکادمیک نمی‌خواهند. این نحله معرفت محلی و معرفت علمی تدریس را، مانند موضع معرفت شناختی سوم، مفهومی پذیرفتنی دانسته و به آن گردن می نهند؛ اما مرز بارزی را حفظ می‌کنند که همانا اذعان و اقرار به اصالت و مشروعیت هر دو گونه‌ی معرفت و مکمل دانستن آن‌هاست. به دیگر سخن، شرط عنایت به پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های ذاتی فرایند یاددهی- یادگیری و پرهیز از ساده‌انگاری و ساده سازی آن مستلزم این است که استاد را تشویق به بهره‌برداری از هر دو منبع دانشی بکنیم. یکی آن که خود می‌سازد و اصطلاحاً شخصی و درونی است و دومی آن‌که دیگران می‌سازند و اصطلاحاً بیرونی است. البته آموزشگر در غالب موارد دانش رسمی را الهام‌بخش عمل خود دانسته و برای انتخاب بهترین کنش در مواجهه با مسئله‌ای خاص، چه‌بسا آن دانش را هم بازسازی و تعدیل نماید. بدین گونه آموزشگر دارای شایستگی حرفه‌ای لازم، حتی در مواجهه با دانش رسمی و علمی، برخوردی سازنده و خلاق از خود بروز خواهد داد. آزمون نهایی

[1] context of discovery
[2] context of justification

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

مشروعیت و اعتبار دانش تدریس، تجربه ای است که با عاملیت استاد در کلاس درس شکل می گیرد. بـه بـاور مـن آمـوزش پژوهـی را ذیـل معرفت‌شناسی دانش تدریس از نوع چهارم باید فهم و جانمایی کرد.

❖ تبیین اخلاق یاددهی- یادگیری و پیوند آن با آموزش پژوهی

آیا اخلاق یاددهی یادگیری را باید نتیجه گرا دانست؟ یعنی استاد (کنشگر) باید در قبال نتیجه تدریس که همان یادگیری دانشجوست پاسخگو باشد؟ عدم تحقق اهداف یادگیری ضرورتاً نشان از کنش نابسنده یا کم‌فروشی اسـتاد دارد؟ در عـالم تمثیـل نسـبت میـان یـاددهی (اسـتاد) و یادگیری (دانشجو) نسبت فروش و خرید است. بدین معنا که تنها در صورتی که خرید اتفاق افتاده باشد، فروش هم محقق شده. رابطه از نوع ضروری[1] است.

وظیفه گرایی نظریه مقابل نتیجه گرایی است. طبق این نظریه استاد تکالیفی دارد که فقط در برابر آن ها باید پاسخگو باشد. خواه یادگیری اتفاق افتاده باشد یا نیفتاده باشد. در عالم تمثیل نسبت میان یاددهی (استاد) و یادگیری (دانشجو) نسبت میان شرکت در مسابقه و برنده شدن اسـت. بدین معنا که شرط لازم برنده شدن حضور در مسابقه و رعایت تمام قواعد مربوطه است؛ اما هرکس که چنین می‌کند الزاماً برنـده نمـی‌شـود. رابطه ضروری نیست بلکه از نوع هستی شناختی[2] است.

نظریه‌ی سومی را می‌توان تصور کرد که از دو نظریه نتیجه گرا و وظیفه گرا رفع تعارض کرده و قائل به امکـان جمـع میـان آن‌هاسـت. ایـن نظریه را به این دلیل که به صحنه‌ی این پرسش سترگ فلسفی و اخلاقی در عرصه‌ی آموزشگری نگاه سیاه یا سـفید نـدارد "خاکسـتری" نـام نهاده‌ام (مهرمحمدی، ۱۳۹۸). نظریه خاکستری مدعی تألیف و تلفیق میان نتیجه گرایی و وظیفه گرایی است و چنین استدلال می کند که "بسته به این که کدام روایت و تفسیر از هر یک از این دو نظریه را موردتوجه قرار دهیم این دو نظریه می‌تواند قابل جمع باشند یا نباشند".

به‌طور خلاصه، اگر تکلیف گرایی را به رفتار "رفع تکلیفی" کنش‌وران عرصه آموزش فرو نکاهیم و دستاورد گرایی را نیز صرفا به یادگیری‌های سطحی و قابل اندازه‌گیری فرو نکاهیم و علاوه بر بعد دانشی ابعاد عمیق شخصیتی، منشی و نگرشی را که برد وسیع‌تر و ماندگارتری در زندگی احاد دانشجویان دارد را هم در نظر بگیریم، تالیف و تلفیق نتیجه‌ای نه تنها منطقی بلکه محتوم خواهد بود؛ یعنی تکلیف گرایی غیر فروکاست گرایانه به نتیجه گرایی "تجربه" باور در ارزیابی دستاوردهای یادگیری می‌انجامد؛ و بالعکس، نتیجه گرایی غیر فروکاست گرایانه دلالت یا حکمی فراتر از تکلیف گرایی غیر فروکاست گرایانه برای کنش وران عرصه آموزش نمی‌تواند داشته باشد. به این ترتیب در تبیین کنش دارای توجیه اخلاقی و کمال جویانه معلم "نظریه خاکستری متولد می‌شود. نظریه خاکستری در تبیین نسبت میان نسبت میان کنش استاد و یادگیری دانشجو می‌تواند مبنای نظری اخلاق آموزش پژوهشی شناخته شود. چون آموزش پژوهشی دعوتی است به طرد و نفی مواجهه رفع تکلیفی یا حداقلی با امر یاددهی که در صورت تحقق، تجربه‌های یادگیری متنوعی فراتر از عرصه‌ی شناختی می‌تواند به‌همراه داشته باشد. استاد آموزش پژوه نسبت به عملکرد دانشجویان، خود را مسئول درجه اول یا متهم ردیف اول در نارسایی ها و ناکامی‌های دانشجو می‌داند. چون گرچه نتیجه گرا نیست، اما عمیقاً "حریص"بر یادگیری دانشجویان است که بیان وظیفه گرایی از نوع غیر رفع تکلیفی است.

[1] necessary
[2] ontological

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

چنانچه بخواهیم از منظر اخلاقی استفاده مضاعف بکنیم و توضیح دهیم علاوه بر مدلل کردن رفتار آموزش پژوهانه استادان، آنان با چه تکالیف اخلاقی برای ایفای نقش آموزشگر آموزش پژوه روبرو هستند به تبیین روایت آموزش پژوهانه از کفایت های اخلاقی آموزشگری می‌رسیم که ذیلا به آن پرداخته شده است.

❖ خوانش آموزش پژوهانه از کفایت‌های اخلاقی آموزشگری در آموزش عالی

به مدد اخلاق و با تکیه بر منبع اخلاق می‌توان به آغازهای تازه در زیست حرفه‌ای استادان امید بست. اخلاق مهم‌ترین منبع و منشاء تغییر و تحول است. ازاین‌رو ترجمه‌ی آموزش پژوهی به اخلاق و درک آن به‌مثابه فراخوان زیست اخلاقی برای استادان باید یکی از اولویت‌هایی باشد که در درمان بیماری نسیان جمعی امر آموزش و آموزشگری در آموزش عالی کارساز است. در آموزش پژوهی تکالیف اخلاقی در قالب کفایت[1] یا قابلیت بیان‌شده که التفات استاد به آن‌ها می‌تواند به مطالبه‌ای درونی و امری وجدانی برای نیل تدریجی به کمال در حوزه‌ی آموزشگری تبدیل شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۹):

- کفایت یا قابلیت آموزشی: برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای آموزشگری ضروری است. پیگیری مستمر دستاوردهای پژوهشی حوزه‌ی آموزش و آموزشگری به‌عنوان یک وظیفه حرفه‌ای قلمداد می‌شود.
- کفایت یا قابلیت تدارک فرصت‌های برابر یادگیری: توجه حداکثری به سبک‌های یادگیری، هوش‌های متنوع مخاطبان و تجارب و علائق متفاوت آنان که پیش‌نیاز تدارک فرصت‌های یادگیری عادلانه و غیر سوگیرانه برای دانشجویان است یک وظیفه حرفه‌ای قلمداد می‌شود.
- کفایت یا قابلیت روان‌شناختی: اهتمام به شناخت ویژگی‌های رشدی و سائق‌های یادگیری در دانشجویان که بر مبنای آن بتواند انگیزه درونی و شوق یادگیری را در آن‌ها برانگیزد از وظائف حرفه‌ای استاد است.
- کفایت یا قابلیت پژوهشی: کسب آمادگی برای تولید دانش و بصیرت محلی و نهایتا عمومی در حوزه آموزش مؤثر مباحث و موضوعات مربوط به رشته یا درس و جاری ساختن آن در فرایند تدریس از جمله تکالیف حرفه‌ای بارز استاد به شمار می‌آید.
- کفایت یا قابلیت ژرفانگری و پردازشگری رخدادهای آموزش: برخورداری از ذهن کاوشگر ژرفانگر و پردازشگر[2] از خصلت‌های بارز استاد دغدغه‌مند برای بهبود عملکرد آموزشی خویش است. به دیگر سخن برخورداری از چشم مسلح برای ادراک و فهم مسائل و دیدن نشانه‌ها به‌ویژه در صحنه یاددهی یادگیری از تکالیف حرفه‌ای استاد است.
- کفایت یا قابلیت عاطفی: شفقت و عطوفت[3] نسبت یادگیرنده در سایه توجه به اقتضائات گروهی و فردی مخاطب، مورد مشورت قراردادن آن‌ها در اتخاذ تصمیمات پداگوژیک یا ایجاد فضا برای شنیده شدن صدای آن‌ها از وظائف حرفه‌ای استاد قلمداد می‌شود.
- کفایت یا قابلیت تکنولوژیک: تکنولوژی جدید اگر با آموزش درنیامیزد، اعتبار و اتوریته استاد زیر سوال می‌رود. کسب توانایی استفاده از ظرفیت گوشی‌های هوشمند، وب ۲، شبکه‌های اجتماعی، سکوهای یادگیری مانند ویکی، واقعیت مجازی، واقعیت افزوده، موکس و بالاخره هوش مصنوعی مولد... باید به‌عنوان یک وظیفه حرفه‌ای قلمداد شود.

[1] adequacy
[2] contemplative mind
[3] compassion

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

- کفایت یا قابلیت حریص بودن در توسعه حرفه‌ای همکاران: حضور فعال در اجتماعات علمی[1]، ارائه تجربیات و یافته‌ها در همایش‌ها، انتشار نتایج در مقالات و .... جلوه‌هایی از عمل به این وظیفه حرفه‌ای است.

❖ چرا استراتژی آموزش پژوهی باید استراتژی برتر در عرصه توانمندسازی آموزشی استادان[2] تلقی شود؟

همچنان پیش‌تر اشاره شد، آموزش پژوهی را می‌توان مؤثرترین راهبرد در خروج از وضعیت برهوتی آموزش و آموزشگری در آموزش عالی دانست. اکنون شرحی بر این مدعا ارائه می‌نمایم.

۱) این راهبرد به توسعه شایستگی‌های آموزشگری به‌عنوان یک پدیده درون‌زا و پایدار می‌نگرد. سمت و سوی آن از درون به بیرون (inside out)است. به بیان دیگر با تبدیل‌شدن آموزش پژوهی به سبک زندگی حرفه‌ای استادان ورود ماندگار[3] به عرصه پداگوژی و غوطه‌وری[4] در آن اتفاق می‌افتد.

۲) آموزش پژوهی گرچه تکلیف و مطالبه‌ای سنگین به نظر می‌رسد، اما در بحث‌های مربوط به توسعه‌ی حرفه‌ای‌شان، شخصیت و کرامت استاد محفوظ می ماند؛ یعنی با تغییر اکو سیستم، استاد در جایگاه مطالبه‌گر از دانشگاه برای تمهید و تدارک شرایط اجرای پروژه‌های آموزش پژوهی می‌ایستد و این دانشگاه نیست که به‌جای استاد فکر می‌کند و از استاد مطالبه‌های مختلفی در قالب برنامه توسعه حرفه‌ای[5] دارد.

۳) در بافت آموزش عالی ایران آموزش پژوهی به رفع تنش، یا جلوگیری از ایجاد تنش، میان اصحاب آموزش و اصحاب پژوهش می‌شود. دوگانه آموزش و پژوهش در واقع به یگانه پژوهش با تعریف گسترده‌تری تحویل می‌شود که در آن اعتلا و سرآمدی آموزش هم به بار می‌نشیند.

٤) آموزش پژوهی جریان جهانی نسبتاً نوپدید است، اقدام ایرانی برای استقرار آن در آموزش عالی اتفاق کاملاً بهنگام است و استادان ایرانی می توانند در توسعه دانش آموزش رشته های تخصصی خود در سطح جهان نقش و جایگاه پیدا کنند. کما این که بعضاً چنین تحرکاتی را شاهد بوده‌ایم. به نمونه‌ی زیر توجه نمایید:

ستوده قره باغ و درخشانی (۱٤۰۲) از دانشکده فنی دانشگاه تهران مبادرت به تلاشی آموزش پژوهانه در جهت بهبود فرایند ارزشیابی و آزمون کرده‌اند. خلاصه‌ی آنچه به وقوع پیوسته است را این‌گونه شرح می‌دهند:

"تجربه مربوط به اجرای یک امتحان پایان‌ترم با روشی نوین در دانشکده فنی دانشگاه تهران با حضور ۳۸ دانشجو است. در این روش، دانشجویان در وسط امتحان به مدت ۵ دقیقه خارج از کلاس با یکدیگر در مورد امتحان و سؤالات امتحان مشورت نمودند. سپس با آرامش و کاهش اضطراب به جلسه امتحان بازگشته و امتحان را به پایان رساندند. مقایسه نمرات امتحان با سال‌های گذشته نشان داد که متوسط نمرات تغییر قابل‌ملاحظه‌ای نداشته است. یک سال بعد از برگزاری این امتحان، تصمیم گرفته شد با دانشجویانی که درس را گذرانده بودند، مصاحبه صورت گیرد. نتایج مصاحبه نشان داد که از نظر دانشجویان، تنش معمول امتحان به هیجان و انرژی مثبت در یادگیری تبدیل شده است و بعد

[1] FLC: Faculty Learning Communities
[2] Faculty Development(FD)
[3] induction
[4] immersion
[5] Faculty Development(FD)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

از گذشت یک سال نیز بسیاری از نکات و سؤال‌های امتحان را به خاطر داشتند. این تحقیق همچنین می‌تواند پس از رفع مشکلات احتمالی، در سطح گسترده‌ای به کار گرفته و به کاهش فشار روانی دانشجویان ناشی از آزمون‌های پایان‌ترم و ارتقای آموزش مهندسی کمک نماید."

❖ تعریف شایستگی آموزش پژوهی (دانشوری یاددهی_ یادگیری)

آموزشگری تنیده با کفایت (قابلیت) تشخیص و مواجهه مؤثر با چالش‌های شخصی (موقعیتی) یاددهی_ یادگیری و تبدیل آن به دانش عمومی[1] آموزش در رشته تخصصی از طریق سهیم شدن نتایج و یافته‌ها با جامعه علمی به‌عنوان بخشی ثابت از مشغله‌های حرفه‌ای زیست هیات علمی (دانشگاهی)

خرده شایستگی‌ها و راهکارهای پیشنهادی برای تحقق آن‌ها:

۱. احساس مسئولیت حرفه‌ای برای کسب توانمندی‌های معطوف به بهسازی کیفیت آموزش
۲. به رسمیت شناختن پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های آموزش (آموزشگری) در آموزش عالی که ایفای نقش در آن مستلزم دانش، هوشمندی، خلاقیت و نوآوری است
۳. توانایی مواجهه نقادانه و ارزیابانه با عملکرد خود به‌عنوان آموزشگر آموزش عالی
٤. گرایش به کسب دانش سازمان‌یافته حوزه آموزش به‌ویژه آموزش عالی و آگاهی از چگونگی آن
۵. گرایش به آگاهی از تحولات تکنولوژیک و کاربرد آن در یاددهی یادگیری در سطح آموزش عالی
٦. گرایش به کسب آگاهی از تجربه‌های زیسته خلاق و نوآورانه هم‌قطاران در زمینه یاددهی یادگیری
۷. مهارت استفاده مقتضی از داده‌ها و اطلاعات مرتبط (دانش سازمان‌یافته، تجربیات زیسته هم‌قطاران و ...) در طراحی تغییرات و مداخله‌های بالقوه مؤثر در رویه‌های آموزشی
۸. مهارت تدوین طرح (پیشنهاده) پژوهشی برای اجرای مداخله آموزشی بالقوه مؤثر، به شکل انفرادی یا گروهی
۹. مهارت اجرای طرح پژوهشی تغییر انفرادی یا گروهی در سطح کلاس درس
۱۰. انگیزه به اشتراک گذاشتن نتایج و یافته‌ها با اعضاء جامعه علمی در سطح ملی و بین‌المللی و آشنایی با راهکارهای آن

جدول ۱- پیشنهاد سیکل توانمندسازی مبتنی بر آموزش پژوهی: دوره‌های عمومی، تکمیلی و تخصصی

خرده شایستگی	رئوس برنامه‌های پیشنهادی	مسئولیت دانشگاه
۱ احساس مسئولیت حرفه‌ای و اخلاقی برای کسب توانمندی‌های معطوف به بهسازی کیفیت آموزش	• شرکت در نشست های تخصصی داخلی و خارجی • شرکت در ژورنال کلاب های مربوط • دسترسی به منابع پشتیبان[2]	• اشتراک مجلات معتبر بین‌المللی در حوزه آموزش رشته های مختلف • پیش‌بینی سازوکارهای تشویقی لازم برای استادان • اجرای دوره تربیت پشتیبان بهسازی آموزش (کارگاه یا

[1] public
[2] coach

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

		دوره‌های مجازی)
۲ به رسمیت شناختن پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های آموزش (آموزشگری) در آموزش عالی که ایفای نقش در آن مستلزم دانش، هوشمندی، خلاقیت و نوآوری است	• همان برنامه‌های زیر شایستگی شماره ۱ • شرکت در کارگاه ها و دوره‌های آموزشی حضوری یا غیرحضوری	
۳ توانایی مواجهه نقادانه و ارزیابانه با عملکرد خود به‌عنوان آموزشگر آموزش عالی	• شرکت در دوره‌های آموزشی موردنیاز برای خودارزیابی • استفاده از همکاران گروه و متخصصان آموزش به‌عنوان معین • ...	• پیش‌بینی سازوکارهای تشویقی مناسب برای استادن نقاد • پیش‌بینی سازوکار تشویقی برای ایفای نقش معین
٤ گرایش به کسب دانش سازمان‌یافته حوزه آموزش به‌ویژه آموزش عالی و آگاهی از چگونگی آن	• همان برنامه‌های زیر شایستگی شماره ۱	• برقراری امکان ارتباط با سایت های تخصصی • راه‌اندازی سایت ویژه بهسازی کیفیت آموزش • طراحی و اجرای آرشیو تجربیات تدریس برتر
٥ گرایش به آگاهی از تحولات تکنولوژیک و کاربرد آن در یاددهی یادگیری در سطح آموزش عالی	• همان برنامه‌های زیر شایستگی شماره ۱	• برقراری امکان ارتباط با سایت های تخصصی • راه‌اندازی سایت ویژه بهسازی کیفیت آموزش
٦ گرایش به کسب آگاهی از تجربه‌های زیسته خلاق و نوآورانه هم‌قطاران در زمینه یاددهی یادگیری	• همان برنامه‌های زیر شایستگی شماره ۱	• برقراری امکان ارتباط با سایت های تخصصی • راه‌اندازی سایت ویژه بهسازی کیفیت آموزش
۷ مهارت استفاده مقتضی از داده‌ها و اطلاعات مرتبط (دانش سازمان‌یافته، تجربیات زیسته هم‌قطاران و ...) در طراحی تغییرات و مداخله‌های بالقوه موثر در رویه‌های آموزشی	• شرکت در کارگاه ها و دوره‌های آموزشی حضوری یا غیرحضوری	• تاسیس کلوپ‌ها یا باشگاه‌های کیفیت تدریس با ماهیت رشته ای و میان‌رشته‌ای • ایجاد پلتفرم ویژه آموزش پژوهی
۸ مهارت تدوین طرح (پیشنهاده) پژوهشی برای اجرای مداخله آموزشی بالقوه موثر، به شکل انفرادی یا گروهی	• شرکت در کارگاه ها و دوره‌های آموزشی حضوری یا غیرحضوری	• تاسیس کلوپ‌ها یا باشگاه‌های کیفیت تدریس با ماهیت رشته ای و میان‌رشته‌ای • ایجاد پلتفرم ویژه آموزش پژوهی
۹ مهارت اجرای طرح پژوهشی تغییر انفرادی یا گروهی	• شرکت در کارگاه ها و	• تاسیس کلوپ‌ها یا باشگاه‌های

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

در سطح کلاس درس	دوره‌های آموزشی حضوری یا غیرحضوری	کیفیت تدریس با ماهیت رشته ای و میان‌رشته‌ای
۱۰ انگیزه به اشتراک گذاشتن نتایج و یافته‌ها با اعضاء جامعه علمی در سطح ملی و بین‌المللی و آشنایی با راهکارهای آن	• شرکت در جشنواره‌ها و کنفرانس های داخلی و خارجی • تدوین و انتشار مقالات برآمده از اجرای تحقیقات آموزشی	• تاسیس کلوپ‌ها یا باشگاه‌های کیفیت تدریس با ماهیت رشته ای و میان‌رشته‌ای • برگزاری جشنواره‌ها و کنفرانس های رشته ای و فرارشته ای • پیش‌بینی سازوکارهای تشویقی موردنیاز • راه‌اندازی مجلات تخصصی حوزه آموزش (آموزش پژوهی) • راه‌اندازی سایت ویژه بهسازی کیفیت آموزش

الف: دوره‌ی عمومی بر اساس سرفصل‌ها (پرونده‌های) پیوست ۱ برای متقاضیان شرکت در فرایند جذب هیات علمی پیش‌بینی شده است. این دوره می‌تواند توسط دفاتر آموزش آزاد دانشگاه‌های کشور و با مشارکت موسسات تخصصی معتبر برگزار شود و منجر به ارائه‌ی گواهینامه‌ی آموزش پژوهی عمومی گردد[1]. همان‌گونه که در پیوست شماره ۱ ملاحظه می‌شود این دوره از پرونده‌ها یا بخش‌های متعددی تشکیل شده است تا بتواند آگاهی‌های لازم تخصصی و مهارتی در سطح آغازین را به متقاضیان عضویت در کادر علمی دانشگاه‌ها بدهد. خروجی نهایی این دوره تدوین یک پروپوزال آموزش پژوهی است (پروپوزال یا پیشنهاده‌ی پژوهشی می‌تواند از فرمتی که در پیوست ۲ آمده تبعیت کند).

ب: پس از جذب متقاضی عضویت در هیات علمی به صورت پیمانی، دانشگاه محل استخدام دوره‌ی تکمیلی آموزش‌پژوهی را با استفاده از پروپوزال تدارک دیده‌شده در دوره‌ی عمومی به اجرا می‌گذارد. اجرای طرح آموزش پژوهی و به اشتراک گذاشتن نتایج آن، با شیوه‌هایی مانند انتشار مقاله، ارائه سخنرانی علمی، شرکت در ژورنال کلاب ویژه‌ی آموزش‌پژوهی، منجر به صدور گواهینامه‌ی تکمیلی آموزش‌پژوهی می‌شود. این گواهینامه از پیش‌نیازهای تبدیل وضعیت از پیمانی به رسمی آموزی محسوب می‌شود و لذا اخذ آن مانند اخذ گواهینامه‌ی عمومی برای عضو هیات علمی الزامی است. اجرای طرح‌های آموزش پژوهی چه در این مرحله و چه در مرحله‌ی بعد نیازمند شکل‌گیری یک "هسته‌ی پشتیبان آموزش پژوهی" در هر یک از دانشگاه‌های کشور است تا مشورت‌های لازم را به عضو هیات علمی متقاضی بدهد و بر اجرای طرح پژوهشی نیز نظارت داشته باشد.

ج: گواهینامه‌ی تخصصی یا پیشرفته آموزش پژوهی به استادانی اعطاء می‌شود که داوطلبانه مسیر ارتقاء کیفیت یاددهی یادگیری با اتکاء به این استراتژی را ادامه می‌دهند؛ به عبارت دیگر انتظار می‌رود دست‌کم گروهی از استادان تازه استخدام‌شده با پشت سر گذاشتن مراحل پیشین و

[1] ارائه‌ی این گواهینامه می‌تواند پیش‌نیاز عقد قرارداد پیمانی و نه ثبت‌نام در سامانه‌ی جذب باشد. لیکن به نظر می‌رسد سیاست پیش‌نیاز دانستن اخذ گواهینامه‌ی عمومی آموزش پژوهی برای ثبت‌نام در سامانه مرجح باشد. چرا که به متقاضیان نشان می‌دهد داوطلب آموزشگری در دانشگاه شدن نیز نمی‌تواند بدون کسب صلاحیت‌های حداقلی حرفه‌ای باشد. آموزشگری به‌عنوان یک شایستگی اکتسابی از حالت اشانتیونی خارج می‌شود.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

اخذ گواهینامه‌ی عمومی و تکمیلی، به ضرورت و اهمیت این کنش واقف شده و برای آن در سبک زندگی حرفه‌ای خود جایگاهی در نظر بگیرند. تدوین طرح‌های آموزش‌پژوهی در این مرحله می‌تواند مستلزم برگزاری دوره‌های تخصصی ویژه‌ی رشته‌های مختلف نیز باشد. تحقق اهداف این مرحله مستلزم بسترسازی مدیریت‌های دانشگاهی است. از جمله مهم‌ترین بسترها همان تشکیل هسته‌ی پشتیبان آموزش پژوهی و البته پیش‌بینی گرنت آموزش‌پژوهی و امتیاز برای پروژه‌های

آموزش‌پژوهی در شیوه‌نامه‌ی ترفیع و تنظیم بندهایی در آئین‌نامه‌ی ارتقاء، دست‌کم در سطح دانشگاه‌های داوطلب و در بخش ویژه‌ی هر دانشگاه، است که به وزارت عتف پیشنهادشده و پس از تائید به اجرا گذاشته می‌شود.

منابع

Boyer,E.(1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Chick, N.L. (2018) (Ed.). *SoTL in Action: Illuminating Critical Moments of Practice.* Stylus Publishing, LLC.

Edmund C.Short, *Forms of Curriculum Inquiry* (Mahmoud MehrMohammadi, PhD and Colleagues Trans.). Tehran: SAMT Pub (1396, 5rd Publication) [In Persian].

Eisner, E, (1991). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.* 3rd Edition. Macmillan

James,W. (1899).Talks To Teachers On Psychology and to Students On Some Of Life's Ideals. Henry Holtand Company. New York

MehrMohammadi, Mahmoud (1395), Different types of epistemology of teaching professional knowledge, Course notes, PhD course in Curriculum Studies [In Persian].

MehrMohammadi, Mahmoud (1399). The discussion presented in the steering council of education in Tehran University [In Persian].

MehrMohammadi, Mahmoud, (1398*). Speculative Essay in education*, Tehran: Tarbiat Modares University Pub, 2rd Publication) [In Persian].

Owen-Smith, P. (2018). *The Contemplative Mind in the Scholarship of Teaching and Learning.* Indiana University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt200616w

Pat Hutchins and Lee Shulman (1999). *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments.* Change: The Magazine of Higher Learning. 31;5, 10-15

Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass

Shulman, L. 1999. "*Taking Learning Seriously."* Change; The Magazine of Higher Learning, 31 (4): pp. 10–17

Sotudeh-Gharebagh, R., & Derakhshani, A. H. (2023). A NOVEL APPROACH TO REDUCE EXAM STRESS AND ENHANCE LEARNING IN ENGINEERING EDUCATION. *Iranian Journal of Engineering Education*, *25*(99), 27-42. doi: 10.22047/ijee.2023.398660.1981

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

The Current State of Teaching in Iranian Higher Education Revisited: An Introduction to Faculty Empowerment through SOTL[1]

Mahmoud MehrMohammadi*[2]

Received: 2024/02/06
Accepted:2024/05/05

Abstract

Introduction and goal: The condition of teaching in higher education in Iran is not what it should be in terms of innovation and playfulness. Moreover, the issue of teaching and learning is not regarded as a major problem for professors and the management of the country's higher education alike. Therefore, it can be argued that teaching in higher education is facing a kind of compound ignorance, and the absence of innovation and playfulness is sometimes not even recognized. This "collective amnesia" needs to be decoded and solutions must be offered. The experience of medical education in the country differs fundamentally from that of higher education, and universities under the Ministry of Science, Research and Technology in addition to global experiences in this field, can benefit from the indigenous experience of medical universities. "Scholarship of Teaching and Learning" is a strategy that has been experienced both globally and in medical education in this land, and it can be considered as a superior strategy for empowering professors in other fields.

Methodology: From a methodological point of view, this article is based on an integration of research synthesis and speculative essay. That is, the researcher has identified the published resources since the inception of Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) as an innovative approach to faculty development, preparing the ground for screening and then speculative synthesis of these resources while remaining alert to the requirements of the existent situation in Iranian Higher education. The speculative synthesis also relies on the authors lived professional experiences and his personal reflections resulting in an ampliated account of SOTL, especially in the sections dealing with teaching epistemology and ethical grounds of teaching.

Results and Discussion: In this article, in addition to the basic discussions about research education, a three-stage empowerment cycle for professors has been proposed for the establishment of SOTL in Iranian universities, including general, complementary, and specialized stages.

Keywords: Higher Education, Faculty Empowerment, Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)

[1] The article is taken from an independent research conducted by the researcher in 1402.

[2]* Professor, Department of Education, Tarbiat Moddares University (Corresponding Author). Email: mehrmohammadimahmoud@gmail.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

پیوست ۱

طراحی کلان دوره آموزش پژوهشی

- ❖ پرونده اول: پدیده آموزش پژوهی
  - نظری: (۵– ۳ ساعت)
  - عملی (۱): آموزش‌پژوهی، استراتژی برتر یا ...؟ چرا؟ (۱ ساعت)
  - عملی (۲): آسیب‌شناسی/ مسئله شناسی آموزشی براساس تجارب زیسته شرکت‌کنندگان (۱ ساعت)
- ❖ پرونده دوم: دانش رسمی؛ مبانی نظری تحول در آموزش
  - نظری: ٤–۲ ساعت
  - عملی: ارزیابی تجربیات تدریس بر پایه مبانی نظری (۱ ساعت)
- ❖ پرونده سوم: دانش رسمی؛ روش‌های آموزش و کاربرد تکنولوژی
  - نظری: (٦ –٤ ساعت)
  - عملی: بحث درباره مزایا و معایب بعلاوه امکان‌سنجی اجرا (۲ – ۱ ساعت)
- ❖ پرونده چهارم: دانش رسمی؛ روش‌های سنجش آموخته‌های دانشجویان
  - نظری: (٤–۲ ساعت)
  - عملی: بحث درباره مزایا و معایب بعلاوه امکان‌سنجی اجرا (۲–۱ ساعت)
- ❖ پرونده پنجم: نقد و ارزیابی best practice های ایرانی
  - نظری: (٤–۲ ساعت)
  - عملی: بحث و گفتگو (۲–۱ ساعت)
- ❖ پرونده ششم: اخلاق آموزشگری
  - نظری: (۳–۲ ساعت)
  - بحث و گفتگو (۲–۱ ساعت)
- ❖ پرونده هفتم: کاربست دانش رسمی آموزش
  - عملی: تدوین سؤال آموزش‌پژوهی، ارائه و نقد و ارزیابی آن (٤–۳ ساعت)
- ❖ پرونده هشتم: روش‌شناسی آموزش‌پژوهی
  - نظری: (٤–۳ ساعت)
  - عملی (۱): تدوین پروپوزال، ارائه و نقد و ارزیابی (٤–۳ ساعت)
  - عملی (۲): ارزیابی شفاهی و کتبی دوره (۱ ساعت)

✓ حداقل: ۳٤ ساعت (نظری و عملی)

✓ حداکثر: ۵۲ ساعت (نظری و عملی)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

پیوست ۲

چارچوب پیشنهاده پژوهشی برای آموزش‌پژوهی

۱. مشکل چیست؟ وضعیت مسئله‌دار و ناخوشایند؟



۲. بررسی پیشینه نظری و پژوهشی در این زمینه چه می‌گوید؟ با چه کلیدواژه‌هایی جستجو انجام شده است؟ در کدام ژورنال‌ها؟



۳. سؤال (های) پژوهشی چیست؟ متغیر مستقل و متغیرهای وابسته کدام‌اند؟



٤. مداخله موردنظر چیست؟ چگونه به این نتیجه رسیدید؟ (بررسی پیشینه، گفتگو با همکاران، گفتگو با دانشجویان، گفتگو با دانش-آموختگان، ...)



۵. روش انجام پژوهش چیست؟ مطالعه موردی، تجربی، شبه تجربی یا ...؟ رشته‌ای/میان‌رشته‌ای؟ به اجرای پایلوت نیاز هست یا خیر؟



٦. نوع چه مراحلی (بازه‌های زمانی)؟ در کجا؟

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]

۷. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها (کمی یا کیفی) چگونه انجام می‌شود؟ به روش تجزیه‌وتحلیل و استفاده از نرم‌افزارهای موردنظر اشاره کنید.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.3.1.3]