

مقایسه تطبیقی روش آموزش سامرایی با یادگیری پژوهش محور

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۷/۲۷

فروغ الصباح شجاع‌نوری *

تاریخ تأیید مقاله: ۹۱/۱۰/۲۸

مریم توحیدی **

فرزانه شگری ***

چکیده:

هدف اصلی مقاله حاضر که از نوع مقالات توصیفی-تحلیلی و کتابخانه‌ای است، توصیف روش آموزش سامرایی است که بعنوان یک شیوه تدریس حدوداً ۲۰۰ سال قبل به وسیله آیت‌الله مرحوم میرزای شیرازی (ره) مورد استفاده بوده و مقایسه آن با یادگیری پژوهش محور مطرح در مراکز آموزش عالی است. به این منظور در آغاز مقاله به توصیف شیوه تدریس سامرایی، مزایا و معایب این شیوه تدریس پرداخته شد، همچنین بیان شد که یادگیری پژوهش محور برگرفته از رویکرد سازنده‌گرایی است که اهداف برنامه درسی، محتوا و روش یاددهی-یادگیری در این شیوه مورد بحث قرار گرفت. نتایج این مطالعه نشان داد که روش آموزش سامرایی با یادگیری پژوهش محور دارای اصول و پیامدهای مشابهی است از جمله اینکه در هر دو روش فراگیر در روند یادگیری شخصی فعال است که دائماً از طریق پژوهش به ساخت تفکر می‌پردازد. همچنین، از پیامدهای مورد انتظار یادگیری با این دو روش یادگیری علاوه بر دانش علمی، فهم و تحلیل موضوع؛ مهارت در روند تحقیق و تعهد نسبت به پژوهش، وسعت دید و روحیه همکاری است. در نتیجه با توجه به اینکه مهم‌ترین رسالت حوزه‌های علمیه و آموزش عالی کشور تولید دانش است نیازمند به‌کارگیری یادگیری پژوهش محور در نظام آموزش عالی و آموزش سامرایی اصلاح شده در حوزه‌های علمیه هستیم تا ضمن ارتقای کیفیت آموزش‌ها به تولید دانش کمک شایانی کنند.

واژگان کلیدی: آموزش به شیوه سامرایی، یادگیری پژوهش محور، حوزه علمیه، دانشگاه.

* استادیار دانشگاه الزهراء (س) Email: fshojanoori@alzahra.ac.ir

** مدرس جامعه الزهراء قم

*** کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز و کارشناس نشریه مطالعات زن و خانواده پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء (س)

Email: farzanehf313@gmail.com

آموزش سامرای پیش از این یکی از شیوه‌های رایج تدریس در حوزه‌های علمیه بوده است. بنیان‌گذار این روش تدریس آیت‌الله محمدحسن میرزای شیرازی (ره) برای درس خارج است. وی از این شیوه تدریس برای تربیت عالمان و مجتهدان در شاخه‌های مختلف و متنوع اسلامی استفاده می‌کرد که عالمان بزرگی از جمله میرزا محمد تقی شیرازی (معروف به میرزای دوم)، شیخ عبدالکریم حائری، میرزا حسین نائینی، شیخ فضل‌الله نوری، آخوند ملا محمد کاظم خراسانی، حاج آقا رضا همدانی، حاج میرزا حسن سبزواری، سید محمد فشارکی، سید محمد کاظم یزدی اشاره کرد (جمعی از پژوهشگران حوزه علمیه قم، ۱۳۸۲: ۳۸۵).

در فرآیند یادگیری به روش سامرای، طلبه‌ها فعال بودند. به این صورت که هر طلبه می‌بایست قبل از درس آراء دیگران را مطالعه و سپس در درس شرکت می‌کرد و در نتیجه نکات مبهم بحث در همان جلسه درس شکافته می‌شد. برای تبادل افکار زمینه‌ای مناسب فراهم و به افکار و نظریات شاگردان احترام گذاشته می‌شد. درس به صورت مباحثه تشکیل و تکمیل، تا آن جا که وقتی از میرزا (ره) سؤالی پرسیده می‌شد، ایشان ابتدا از شاگردان نظر می‌خواست و پس از اظهار نظر آن‌ها جواب می‌داد و به این طریق هم استعداد شاگردان را شناسایی می‌کرد و هم از فکر آنان استفاده می‌کرد. میرزای شیرازی مطالب اساسی درس را مطرح می‌کرد و مطالب سهل الوصول را به شاگردان واگذار می‌کرد، تا خود آن‌ها تحقیق کنند. در این شیوه شاگردان محور بحث و استاد سخنران جلسه نیست، بلکه در پایان به جمع‌بندی نظریات و نتیجه‌گیری می‌پرداخت (رضایی اصفهانی، ۱۳۸۶).

این روش مورد توجه بزرگانی چون مرحوم علامه مجلسی بوده و ایشان کتاب گران سنگ بحارالانوار را با همکاری جمعی از شاگردان خویش تدوین کرده است (عاملی، ۱۳۷۴). تلاش این شیوه آموزشی بر آن بود تا با روش‌های گوناگون، طلبه را وادار به تفکر و تحقیق کند. اهمیت تفکر نزد جناب میرزا از روش مطالعه به خوبی روشن بود خود او در این رابطه می‌فرمود: «روش من در مطالعه این است که قلم برمی‌گیرم و آنچه در ذهن دارم می‌نویسم سپس درباره آن به تفکر می‌پردازم» این نحوه خالی کردن ذهن، باعث می‌شود ذهن متمرکز شود و با تفکر روی مطالب نوشته شده، امکان بررسی دقیق، تجزیه و تحلیل و نقد آن فراهم شود (عباسی، ۱۳۸۸: ۳۲).

از دیگر ویژگی آموزش سامرای تحصیل پژوهش محور است. جناب میرزا، شاگرد را در راه تحصیل، آزموده می‌ساخت و برحسب استعدادش به وی تمرین می‌داد. پس از آن،



در همان موضوع تحقیق شاگرد، پیگیرانه با او سخن می‌گفت. این شیوه باعث می‌شد، هر شاگردی در موضوع مورد علاقه خود تلاش کند و با دقت شدن بر روی یک مطلب روش تحقیق را نیز در حین کار بیاموزد. استاد نیز در این راه همراه او بود و به او کمک می‌کرد. همچنین از دیگر ویژگی‌های آموزشی مکتب سامرابی شاگردمحور بودن درس، استفاده از شاگردان برای حل مسائل علمی روز، تقریر، ارتباط با عینیت و کارآمدی، ارتباط پدرانه با شاگردانه، احیای معارف مهجور بوده است (جمعی از پژوهشگران حوزه علمیه قم، ۱۳۸۲: ۳۸۷). علاوه بر حوزه‌های علمیه که در تربیت علمای دینی تلاش می‌کنند، دانشگاه‌ها نیز از مراکزی است که یکی از کارکردهای اساسی آن ایجاد شرایط مطلوب برای پژوهش و تحقیق علمی است. سازمان یونسکو (۱۹۹۳) بر سه کارکرد اصلی مراکز آموزش عالی تأکید دارد که عبارت‌اند از: تولید دانش، انتقال دانش، اشاعه دانش. از میان این سه کارکرد تولید دانش در دنیای امروزی از اهمیت بیشتری برخوردار است. دانشگاه‌ها با این کارکرد اصلی خود عامل تغییر در جوامع هستند (محمدی، ۱۳۸۵: ۱۶۱).

تحقق این مهم، یعنی تولید دانش در مراکز آموزش عالی کشور نیازمند تغییر و تحولاتی در نظام آموزشی هستیم. یکی از تغییرات مربوط به روش‌های آموزش است. زیرا در روش‌های آموزش سنتی هدف اساسی، ارتقاء توانایی در به‌کارگیری دانش، روش‌ها، فنون و ابزار از طریق تجربه، تحصیل و کارورزی است. این روش‌های آموزشی که مبتنی بر دیدگاه رفتارگرایی است علم را به‌منزله معرفت ساکن، بدون تحرک، قطعی و تغییرناپذیر؛ و فراگیران را همچون لوح سفیدی که ملزم به ثبت حقایق محتوم باشند، می‌داند، توان پرورش فراگیران خلاق که قادر به نوآوری در علم باشد ندارد (شعبانی، ۱۳۸۷: ۱۴).

رویکرد سازنده‌گرایی^۱ که به نوعی در اعتراض به رویکردهای موجود در یادگیری چون رفتارگرایی و خبرپردازی به‌وجود آمده است. از پژوهش‌های پیازه، ویگوتسکی، روان‌شناسان گشتالت، برونر و تافلر و نیز فلسفه پرورشی جان دیویی سرچشمه می‌گیرند (سیف، ۱۳۸۰). سازنده‌گرایی «اندیشه‌ای است که طبق آن ادراکات، یادها و سایر ساخت‌های ذهنی پیچیده و به‌طور فعال توسط فرد در ذهن او ساخته می‌شوند، نه این‌که از بیرون از ذهن می‌آیند» (سیف، ۱۳۸۷: ۹۹). سازنده‌گرایی در تعلیم و تربیت به این معنی است که مربیان به یک شیوه کل‌گرایانه تفکر درخصوص یادگیری اعتقاد پیدا خواهند کرد که امری کاملاً متفاوت با روش تدریس مستقیم است. این دیدگاه بسیار تحت تأثیر معرفت‌شناختی پیازه است. تأکید پیازه بر

طبیعت ساختنی فرآیند یادگیری از جمله مهمترین محورهای مباحث اوست. او معتقد است که فرد براساس عمل به شناخت می‌رسد، بنابراین فرآیند یادگیری نسبت به موضوع یادگیری، اهمیت بیشتری دارد. براساس نظریه او، مکانیسم و حالات رشد شناخت، عام و جهانشمول است؛ ولی رشد شناخت هر فرد بی‌نظیر و خاص اوست. محیط هر فرد وضعیت خاصی را بر او تحمیل می‌کند، بنابراین رشد شناخت هر فرد محکوم فرآیندهای عام رشد ذهنی و هم نوع تجارب خاص اوست (شیخی فینی، ۱۳۸۱: ۶۶).

یکی از روش‌های آموزشی که امروزه گسترش استفاده از آن به عنوان یک ضرورت مطرح، یادگیری پژوهش محور^۱ است که ریشه در نظریه سازنده‌گرایی دارد (انیستین^۲، ۲۰۰۷). از این روش، می‌توان برای فائق آمدن بر فاصله موجود میان حوزه‌های آموزش و پژوهش استفاده کرد. و با مانوس کردن دانشجویان با پژوهش در زندگی و فعالیت‌های روزمره، پرورش استعداد‌های خلاق آن‌ها در تولید علم و مشارکت در توسعه کشور ممکن خواهد بود (کلاهدورزی، ۱۳۸۹: ۱۷۳).

اکسلاین^۳ (۲۰۰۸) در مقاله‌ای با عنوان «یادگیری پژوهش محور چیست؟»، به اهمیت آن در نظام اجتماعی امروزی تأکید دارد و اذعان می‌دارد که فراگیران برای یادگیری پژوهش محور باید در سه زمینه عادات ذهنی، مهارت‌های پژوهشی و دیدگاه (نگرش) پژوهشی متبحر شوند. ایشان باید توانایی فراتر بردن دانش از مرزهای محیط یادگیری به خانه و جامعه را بیاموزند. با توجه به آنچه که در بالا بیان شد، بین آموزش سامرایی که در حدود ۲۰۰ سال قبل در حوزه‌های علمیه برای تدریس درس خارج مورد استفاده بوده با شیوه یادگیری پژوهش محور که در سال‌های اخیر بیشتر در نظام‌های آموزشی بدان پرداخته می‌شود از نظر اصول و پیامدها مشابهت‌هایی وجود دارد. در هر دو روش آموزشی یادگیرنده، شخصی فعال است که دائماً از طریق پژوهش به ساخت تفکر می‌پردازد. همچنین، از پیامدهای مورد انتظار یادگیری با این دو روش آموزشی علاوه بر دانش علمی، فهم و تحلیل موضوع؛ مهارت در روند تحقیق و تعهد نسبت به پژوهش، وسعت دید و روحیه همکاری است (بارو^۴، ۲۰۰۶ و رضایی اصفهانی، ۱۳۸۶).

از این رو، این تحقیق سعی دارد با توصیف و مقایسه شیوه سامرایی و پژوهش محور

1. Inquiry-Based Learning
2. Einstein
3. Exline
4. Barrow

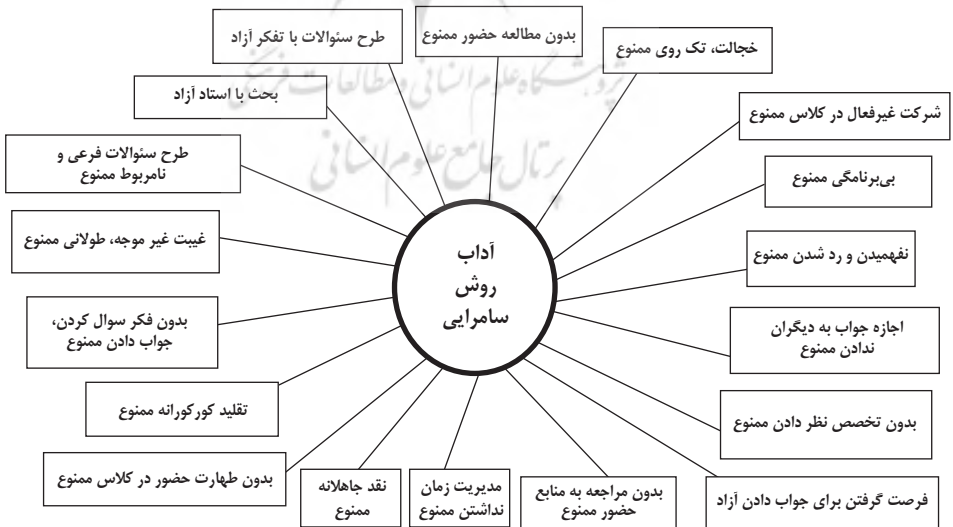
زمینه گسترش کاربرد آن‌ها را به دلیل نقشی که این دو شیوه آموزشی در تولید دانش دارد در حوزه‌های علمیه و مراکز آموزش عالی بیان کند.

۱. روش تدریس سامرای

ثمرات روش آموزش سامرای

- تربیت شاگردان برجسته: علامه محقق شیخ آقابزرگ تهرانی (ره) دانش‌پژوهان مکتب میرزای شیرازی (ره) را که به تحصیل و تحقیق مشغول بودند، بالغ بر سیصد و هفتاد نفر نام برده است.
- تأثیر بر روش تدریس سایر حوزه‌ها: مرحوم آخوند خراسانی (ره)، استفاده از شاگردان قوی برای تقویت شاگردان ضعیف‌تر را در نجف به اجرا گذاشت. پس از او نیز، مرحوم آیت الله بروجردی (ره) در تلاش بود که در حوزه علمیه قم نیز به این شیوه جامه عمل بپوشاند، که موفق نشد.

• کوتاه شدن دوره‌ها و متون درسی: مرحوم سید محسن امین در انتقاد از شیوه نگارش کتب درسی و تدریس آن‌ها در حوزه، نوشته است: «رسیدن به اسرار علم اصول، در ضمن یک یا دو جلد کتاب، با عباراتی روشن و بدون زواید ممکن بود. گروهی از علمای ایرانی سخن را در علم اصول به درازا کشانده و کار را بر طلاب مشکل کردند که در روش تدریس سامرای وجود این مسئله وجود نداشت (عباسی، ۱۳۸۸: ۳۳).



نمودار ۱: آداب روش سامرای برای حضور طلبه‌ها در کلاس درس (شجاع نوری، ۱۳۸۶)

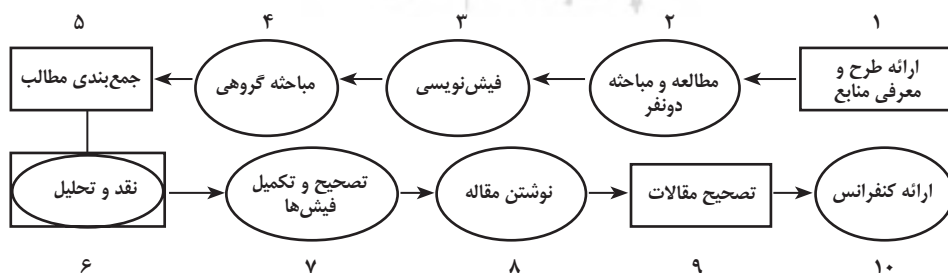
در نمودار ۱ آدابی که هر یک از طلبه‌ها بایستی برای حضور در کلاس درس رعایت می‌کردند، نشان داده شده است.

روش آموزش سامرایی دارای نقاط قوت و ضعف که در جدول ۱ بیان شده است.

جدول ۱. نقاط قوت و ضعف روش آموزش سامرایی (شجاع نوری، ۱۳۸۶)

نقاط ضعف	نقاط قوت
۱. عدم پذیرش «اصل موضوعی» موجب بی‌نظمی در درس و خروج از موضوع بحث و سر درگمی شاگردان می‌شود.	۱. مجتهد پروری این سبک شهره آفاق است.
۲. مشخص نبودن زمان درس است که ممکن است موجب خستگی و اتلاف وقت و گاهی بی‌نظمی و بی‌برنامگی فراگیران شود.	۲. یادگیری عملی است. بدین معنا که شاگرد در جریان یادگیری باید فعال بوده و معلم فقط راهنمای اوست.
	۳. تقویت مهارت اعتماد به نفس و حل مسئله
	۴. تقویت مهارت‌های آموزشی و کسب اطلاعات
	۵. تقویت مهارت‌های شخصی و بین فردی
	۶. یادگیری توأم با فهم و تعقل و تحلیل موضوع و ارائه دلایل
	۷. تفکر: اهمیت تفکر نزد جناب میرزا، روش مطالعه او به خوبی روشن است. خود او در این رابطه می‌فرماید: «روش من در مطالعه، این است که قلم برمی‌گیرم و آنچه در ذهن دارم می‌نویسم، سپس درباره آن به تفکر می‌پردازم. این نحوه خالی کردن ذهن، باعث می‌شود که ذهن متمرکز شود و با تفکر روی مطالب نوشته شده، امکان بررسی دقیق، تجزیه و تحلیل، و نقد آن فراهم شود.»

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه شد، نقاط قوت روش سامرایی بیش از نقاط ضعف است. البته دو نقطه ضعف عمده‌ای که این شیوه تدریس داشت سبب شد که این روش در سال‌های بعد کمتر مورد استفاده قرار گیرد و امروزه به‌ندرت در حوزه‌های علمیه از این شیوه تدریس استفاده می‌شود. شیوه اجرای روش تدریس سامرایی اصلاح شده در کلاس درس در نمودار ۲ نشان داده شده است.



○ راهنما پژوهشگر

□ وظایف استاد

نمودار ۲: مراحل اجرای شیوه سامرایی (منبع، شجاع نوری، ۱۳۸۶)

۲. یادگیری پژوهش محور

رویکرد سازنده‌گرایی از دیدگاه‌های حاکم بر یادگیری در قرن بیست و یکم است. طبق این رویکرد یادگیری فرایندی طبیعی و لذت‌بخش است که مبتنی بر توانایی‌ها، علائق و فرهنگ فراگیران طراحی می‌شود، دو اصل اساسی این رویکرد عبارت است از:

۱. ساخت دانش به صورت فعالانه و یا تفکر یادگیرنده: این اصل بیانگر این است که بیشتر معلمان به تجربه در می‌یابند که شاگرد تنها با حضور فیزیکی خود در کلاس درس مطالب را نمی‌آموزند. بلکه آنان نیاز به اندیشیدن فعال درباره مفاهیم، مهارت‌های جدید و همچنین فرآیندهای مرتبط با آن دارند.

۲. انطباقی بودن فرایند تفکر: براساس این اصل، یادگیرنده می‌تواند به سامان‌دهی جهان تجربی خویش اقدام کند. فرآیند انطباقی هنگامی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده دانش و مفاهیم جدید را با دانسته‌ها، تجربیات پیشین و باور خود پیوند زند و به کسب معنا پردازد (علم‌الهدایی، ۱۳۸۰، نقل در رضوی، ۱۳۸۶: ۱۳۵).

همچنین، این دیدگاه بیان می‌دارد که فراگیران به جای کسب دغدغه علمی، باید به روش کسب آن‌ها توجه کنند و به جای حفظ کردن حقایق علمی، بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند و در فرآیند آموزش بتوانند ادراک حسی، فهم نظریات مختلف را تجزیه و تحلیل کرده تفکر علمی و نقادانه خود را تقویت و رشد دهند (میرزا، ۱۳۷۴، نقل در شعبانی، ۱۳۸۷: ۱۴).

همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، استفاده از شیوه یادگیری پژوهش محور را طرفداران رویکرد سازنده‌گرا برای یادگیری مؤثر فراگیران ضروری می‌دانند. یادگیری پژوهش محور را می‌توان به این صورت تعریف کرد:

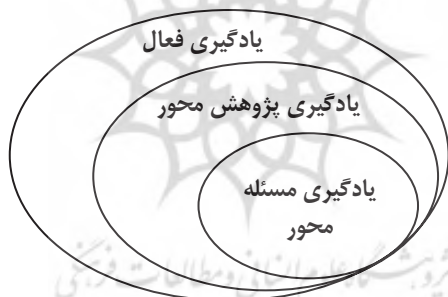
«گرایش به یادگیری قابل انعطاف که مهارت‌های فرآیند علمی^۱ را در فراگیران ایجاد می‌کند. اساتید راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری هستند، یادگیری فراگیرمحور^۲ و رویکرد یادگیری استقرایی است که در چارچوب رویکرد سازنده‌گرایی قرار می‌گیرد» (کلپورلی^۳، ۲۰۰۳: ۸۲۹).

فراگیران در یادگیری پژوهش محور به پژوهش، توصیف اشیاء و رویدادها، سؤال پرسیدن، ساخت تبیین‌ها، آزمون تبیین‌ها براساس دانش موجود و به اشتراک گذاشتن ایده‌های خود با دیگران تشویق می‌شوند. فرضیات را خود شناسایی می‌کنند و از تفکر انتقادی و استدلال

1. Scientific Process Skills
2. Learner-Driven Learning
3. Cleverly

استفاده می‌کنند. در این روش، فراگیران به‌طور فعال دانش خود را توسعه می‌دهند و به این صورت که، علم خود را از طریق ترکیب با دانش علمی موجود، استدلال و مهارت‌های تفکر به دست می‌آورند (اسمیسک و کاباپینار^۱، ۲۰۱۰: ۱۱۹۱).

در واقع، یادگیری مبتنی بر پژوهش یکی از شیوه‌های یادگیری فعال^۲ است که مبتنی بر سؤال و تحقیق است. یادگیری فعال به هر آموزشی که فراگیر در روند یادگیری فعال است گفته می‌شود، یعنی فراگیر خود به تحلیل اطلاعات، مطالعه موردی، حل مشکل می‌پردازد و کلاس درس در این شیوه به صورت کارگروهی، ایفای نقش، خود ارزیابی است. به علاوه، شیوه یادگیری پژوهش محور خود دارای زیرمجموعه‌ای به نام یادگیری مسئله محور^۳ است. برای یادگیری مسئله محور هم تعاریف مختلفی ارائه شده است، تعریفی که بیشتر مورد توافق این شیوه یادگیری دانش آموز محور، مربی تسهیل‌کننده یادگیری است در واقع، در این شیوه یادگیری دانش‌آموزان خود به حل مشکلات و پس از آن به تأمل در تجربیاتشان می‌پردازند (دای^۴، ۲۰۱۲: ۳۱۰). در شکل ۱ ارتباط بین یادگیری فعال، یادگیری پژوهش محور و یادگیری مسئله محور نشان داده شده است.



شکل ۱. ارتباط بین یادگیری فعال، یادگیری پژوهش محور و یادگیری مسئله محور (منبع: اسپرونکن و اسمیث و همکاران^{۲۰۰۸}، نقل در دای، ۲۰۱۲)

- مجموعه معیارهایی که برای انتخاب اهداف برنامه درسی پژوهش محور در نظر گرفته می‌شود:
- هدف‌های تربیت با توجه به ویژگی‌های فراگیران بیان می‌شود.
 - هدف‌های تربیت از صافی عقلانیت مشارکتی و ارتباطی عبور می‌کند.
 - هدف‌های تربیتی از تلاش مستمر پژوهش انسان در قلمروهای مختلف دانش بشری

1. Simsek&Kabapinar
2. Active Learning
3. Problem-Based Learning
4. Day

استخراج می‌گردد.

- اجرای هدف‌های تربیت با چالش فراوان همراه است.

- هدف‌های تربیت با جنبه‌های مختلف تربیت انسان هماهنگ است (لیپمن به نقل از جهانی، ۱۳۸۱).

در این رویکرد محتوایی مناسب تشخیص داده می‌شود که شکل‌های مختلف تفکر را تقویت کند؛ از جمله مهارت‌هایی که باید کانون انحصاری محتوای آموزشی را تشکیل بدهد استدلال کردن، تولید اندیشه و پژوهش است. از نظر ایشان این خود محتوا نیست که اهمیت دارد، بلکه تقویت روحیه پژوهشی است که از محتوای آموزشی انتظار می‌رود حال آن‌که در تعلیم و تربیت سنتی محتوا به خودی خود نیز دارای اهمیت است و مورد تأکید قرار می‌گیرد. از نظر روش‌های یاددهی و یادگیری نیز پیروان دیدگاه تربیت پژوهش‌محور به روش‌هایی تأکید دارند که پرورش روحیه پژوهشگری و مواجه شدن فراگیران با زمینه‌ها و موقعیت مبهم و مسئله‌دار را مورد توجه قرار می‌دهد. در این دسته از روش‌های یادگیری به فرایند بیش از نتیجه تأکید شده و نهادینه‌سازی روش‌شناسی پژوهش، دعوت از فراگیران برای ورود به عرصه‌های جذاب و چالش‌برانگیز پژوهش، همکاری و دقت و مهارت‌های چون فرضیه‌سازی، انتقاد عقلانی و مدارا و تحمل در بررسی صحت و سقم فرضیه‌ها را مورد نظر قرار می‌دهند (بارو، ۲۰۰۶).

تحقیقات در زمینه مؤثر بودن این شیوه یادگیری در ایران اندک است. برای نمونه دو تحقیق (پاشا شریفی، مهری‌نژاد، ۱۳۸۴ و جهانی، ۱۳۸۷) نشان از کارآمدی این شیوه آموزشی دارد. جهانی (۱۳۸۷: ۲۹) در تحقیقی با عنوان «آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور» بیان داشت ارائه برنامه‌های آموزشی با روش سناریو همراه با شیوه پژوهش بیشتر از روش سناریو به تنهایی برای ارتقا و رشد مهارت‌های خلاق، بستری مناسب فراهم می‌کند.

پاشا شریفی، مهری‌نژاد (۱۳۸۴: ۹) در طی مطالعه‌ای بیان داشتند که تدریس به شیوه حل مسئله، گذشته از همراه شدن با ارزشیابی براساس پژوهش‌گرانه یا بدون آن، نسبت به شیوه تدریس سنتی در پرورش روحیه پژوهشگری با احتمال ۹۹ درصد کارآمدتر است

۳. وضعیت حوزه‌های علمیه و دانشگاه از نظر آموزش و پژوهش

امروزه پرسش مهمی، ذهن دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را مشغول کرده است: چرا عملکرد نظام تعلیم و تربیت موجود، متناسب با اهداف و مطلوبیت‌های مورد انتظار آن‌ها

نیست؟ در مدرسه، حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها بیشتر بر آموزش و انتقال فراورده‌های علمی تأکید می‌شود. اساتید اطلاعات علمی را به فراگیران منتقل می‌کنند. فراگیران هم، آنچه به ذهن سپرده‌اند به‌طور شفاهی یا کتبی هنگام امتحان باز پس می‌دهند، به رتبه‌ای بالاتر ارتقا می‌یابند. ولی پس از مدتی فراموش می‌کنند. مطالب، یک طرفه از سوی معلم به فراگیران ارائه می‌شود، غافل از اینکه این شیوه، خود مانع یادگیری و خلاقیت است و خلاف فطرت فراگیران در فرآیند یاددهی - یادگیری است؛ چرا که آنان دوست دارند، علاوه بر شنیدن، مشاهده، سؤال و تحقیق، تفکر کنند، به عبارت دیگر باید در فرایند تدریس، فرصتی ایجاد شود تا فراگیران، نحوه یادگیری را تمرین کنند و روش یادگیری را یاد بگیرند.

این فرایند یادگیری موجود، در حوزه‌های علمیه سبب شده تا با انتزاعی بودن آموزش‌ها به معنای پرداختن به اموری که از عرصه کاربرد و عمل، گسسته یا بسیار دور است، نتایج نامطلوبی چون بی‌فایده بودن آموزش زبان عربی، منطق، اصول فقه، کلام و ...، رواج شرح‌ها و ترجمه‌ها و چکیده‌های بی‌محتوای علمی، به کار مخاطبان نیامدن بخش زیادی از محتوای تبلیغی برخی از مبلغان، به زمین ماندن بخش مهمی از نیازهای علمی نهضت اسلامی، و ... را به دنبال داشته است.

در نظام آموزش عالی نیز کاربرد این شیوه یادگیری سبب شده که فعالیت‌های تحقیقی در آن‌ها نمود کمتری دارد. تدریس محض و گسسته از پژوهش با اقبال بیشتری روبروست. همچنین حاکمیت آموزش بر پژوهش است و تفکر، نوآوری، تحلیل‌گری و پژوهش‌گر بودن، به عنوان یک خصیصه در افراد نظام به‌وجود نمی‌آید (هلالیان، ۱۳۸۸: ۳۳).

از نظر پژوهش، در حال حاضر وضع موجود تولید علم در حوزه علوم دین و بخش‌های پژوهشی آن وضع آرمانی نیست؛ این به معنای تخطئه و یا تضعیف آن نیست، بلکه صحه گذاشتن بر این مسئله است که وضعیت پژوهشی در حال حاضر پاسخگوی نیازهای روز و عصر حاضر نیست و همین امر باعث اعتراض اقطاب حوزه علوم دینی و معارف اسلامی از جمله آیه‌الله جوادی آملی می‌شود که می‌فرماید: «در حال حاضر حوزه علوم اسلامی ما در فاز مصرف افتاده است. انبوهی از تولیدات علمی و کتاب‌های چاپ شده داریم؛ ولی تحصیل و پژوهش در آن مشهود نیست و بیش‌تر فیش‌برداری و تلخیص است تا تحقیق؛ در حالی که فیش‌برداری و مونتاژ متون؛ ترویج فرهنگ مصرف دانش است نه کالبدشکافی آن، (خنیفر، ۱۳۸۵: ۸۶)؛ و اضافه می‌فرماید: عزیزان محقق فرهیخته و شایسته در این راه باید تلاش بیش‌تری بکنند و به تولید علم مفید اقدام نمایند و ما در این قسمت به‌شدت با فقر مواجهیم» (همان، ۸۶).

در زمینه نظام آموزش عالی نیز شاخص‌های «توسعه فناوری» و «توسعه علمی» نشان می‌دهند که گسترش آموزش عالی و رشد چشمگیر و جهشی چند سال اخیر ایران از نظر میزان تولید علم (براساس شاخص میزان مقالات ثبت شده در پایگاه‌های مختلف)، در تمام رشته‌های علمی یکسان نیست. در تحقیقی که توسط حسن‌زاده اسفنجانی و همکارانش (۱۳۸۹: ۲۱۲) با عنوان «بررسی تحلیلی تولیدات علمی ایران در حوزه علوم پزشکی ایران در حوزه علوم پزشکی به روش علم‌سنجی از طریق پایگاه استنادی Web of Science طی ۳۰ سال (۱۹۷۸-۲۰۰۷)» انجام دادند، یافته‌های تحقیق آنان بیانگر این بود که بیشترین تعداد مدارک منتشر شده از دانشگاه‌های ایران در این پایگاه، مربوط به دوره زمانی ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷ بوده و از لحاظ حوزه موضوعی، بیشترین تعداد مدارک مربوط به داروشناسی و کمترین تعداد مربوط به طب سالمندان بوده است، همچنین دانشگاه علوم پزشکی تهران در ۲۰ حوزه پزشکی (۶۵ درصد) به عنوان دانشگاه برتر شناخته شد و بیشترین همکاری علمی با کشور ایالات متحده آمریکا (۲۲/۵ درصد) بود.

امیری، نیک‌کام و صاحبی‌نژاد (۱۳۸۷: ۴) طی تحقیقی بیان داشتند که ایران در سال ۲۰۰۷ در ثبت اختراع رتبه ۴۲ جهان را به دست آورده و در سال ۲۰۰۴ با یک اختراع در سال ۲۰۰۶ با یک اختراع و در سال ۲۰۰۷ با ۵ اختراع ثبت شده‌اند. در حالی که در پایگاه اطلاعات پتنت، آمریکا در سال ۲۰۰۷ با ثبت ۴۱۹۲ اختراع رتبه اول جهان را به خود اختصاص داده است. همچنین با مقایسه جمعیت ایران و جهان حداقل سهم مورد انتظار ایران در پژوهش و تولید علم جهان یک درصد است و این در حالی است که در حال حاضر، سهم ایران فقط ۰/۲۲ درصد است (فعلی، پزشکی‌راد و چیذری، ۱۳۸۵: ۹۵).

هرچند این درصد از تولید علم ایران در جای خود قابل ستایش است و بیانگر فعالیت‌های استادان و پژوهشگران در دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی کشور به همراه سیاست‌های مثبت حاکم بر آموزش عالی کشور عالی است؛ اما با توجه به ظرفیت‌هایی که کشور ایران دارد این پرسش را مطرح می‌سازد که چرا در چنین وضعی قرار گرفته‌ایم؟ راه برون‌شدن از این وضعیت چیست؟ چرا که ایران قابلیت این را دارد که در رتبه‌های خیلی بهتری قرار گیرد. حال با عنایت به وضعیتی که حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌های کشور در زمینه تولید علم دارا هستند می‌توان اظهار داشت با توجه به این که دنیای متلاطم عصر کنونی وارد دوران جدیدی شده است، به طوری که دنیای «دانشمندی» به اتمام رسید و عصر «روش‌مندی» جایگزین آن شده

است و از جهتی نیز دنیا وارد عصر تغییر شده است و این حکایت از یک تحول بزرگ در عرصه‌های مختلف آموزش، پژوهش و نظام‌های علمی و آموزشی دارد؛ ضرورت غنی‌سازی بعد روش‌مندی در پژوهش را صد چندان می‌کند (خنیفر، ۱۳۸۵). خصوصاً مراکز آموزش دینی که امروزه از جهت دارا بودن منابع کهن و محتواها و دانش لازم کمبود خاصی ندارند و مشکل اساسی در روش‌هاست که از محوری‌ترین آن‌ها مقوله پژوهش که با احیاء مجدد شیوه آموزش سامرایی که دو نقطه ضعف عمده آن برطرف شده باشد، می‌توان طلبه‌های حوزه‌های علمیه را در روند یادگیری فعال نمود و به تحقیق و پژوهش واداشت، در آموزش عالی نیز با توجه به عمده‌مزیت‌هایی که شیوه یادگیری پژوهش محور دارد، می‌توان در کلیه رشته‌های تحصیلی دانشگاهی با مسلط کردن این شیوه یادگیری زمینه پژوهش و تولید علم را فراهم خواهند کرد.

نتیجه‌گیری

در این مطالعه که به توصیف شیوه آموزشی سامرایی که در حدود ۲۰۰ سال قبل به وسیله مرحوم میرزای شیرازی^(۵) در حوزه‌های علمیه برای تدریس درس خارج مورد استفاده قرار می‌گرفت؛ پرداخته شد. همچنین به بیان این شیوه تدریس و نقاط قوت و ضعف آن پرداخته شد. در نهایت بیان شد که با توجه به نقاط قوتی که این شیوه آموزشی در فعال کردن طلاب و مجتهدپروری نیازمند احیاء مجدد این شیوه آموزشی با اصلاح نقاط ضعفی که داشته‌ایم هستیم. در آموزش عالی نیز اگر در پی رسیدن به جایگاه بهتر از وضعیتی که اکنون در تولید علم جهان داریم، هستیم؛ یعنی بیشتر از ۲۲/۰ درصد تولید علم جهان بایستی به یادگیری پژوهش محور، به‌عنوان یک روش آموزش که دانشجویان را در فرآیند یادگیری فعال می‌کند و اجازه خلاقیت و نوآوری را برای آنان فراهم می‌نماید، جایگزین شیوه‌های یادگیری موجود در نظام آموزشی که بر انتقال صرف اطلاعات و یافته‌های علمی تأکید دارد، شود.

همچنین در این مطالعه مشخص شد که شیوه آموزشی سامرایی که سال‌ها قبل در حوزه‌های علمیه مورد استفاده بود با یادگیری پژوهش محور - که اخیراً مورد توجه نظام آموزشی عالی کشور قرار گرفته - از نظر اصول و پیامدها، مشابهت‌هایی دارند. از جمله اینکه در هر دو روش فراگیر در روند یادگیری شخصی فعال است که دائماً از طریق پژوهش به ساخت تفکر می‌پردازد. همچنین، از پیامدهای مورد انتظار یادگیری با این دو روش آموزشی علاوه بر دانش علمی، فهم و تحلیل موضوع؛ مهارت در روند تحقیق و تعهد نسبت به

پژوهش، وسعت دید و روحیه همکاری است.

منابع:

- امیری، سعید، نیککام، نادر و صاحبی‌نژاد، مجید. (۱۳۸۷). «بررسی آماری وضعیت تولید فناوری و ثبت اختراعات مرتبط با فناوری نانو در کشورهای مختلف»، فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست علم و دین، سال اول، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۷.
- پاشاشریفی، حسن و مهری‌نژاد، سیدابوالقاسم. (۱۳۸۴). «بررسی اثربخشی تدریس به شیوه حل مسئله و ارزشیابی براساس شاخص‌های پژوهشگران در پرورش روحیه پژوهشگری»، نشریه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۴، ص ۳۷-۹.
- جمعی از پژوهشگران حوزه علمیه قم. (۱۳۸۲). گلشن ابرار، ج ۱، زیر نظر پژوهشکده باقرالعلوم قم، نشر معروف.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۱). «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیولیمین»، مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال دوازدهم، شماره ۴۲.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۷). «موزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور». اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۱۶، ص ۲۹-۵۴.
- حسن‌زاده اسفنجانی، حافظ محمد و همکاران. (۱۳۸۹). «بررسی تحلیلی تولیدات علمی ایران در حوزه علوم پزشکی به روش علم‌سنجی از طریق پایگاه استنادی Web of Science طی ۳۰ سال (۲۰۰۷-۱۹۷۸)»، مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، دوره ۲۰، شماره ۳، پاییز ۸۹، ص ۲۱۲-۲۲۰.
- خنیفر، حسین. (۱۳۸۵). «چیستی و مؤلفه‌های نظام پژوهشی در حوزه علوم دین و معارف اسلامی»، فصلنامه پژوهش‌های دینی، سال دوم، شماره چهارم، بهار ۱۳۸۵، ص ۸۳-۱۲۱.
- رضایی‌اصفهانی، محمدعلی. (۱۳۸۶). شیوه‌های تحصیل و تدریس در حوزه‌های علمیه، چاپ دوم، قم: بوستان کتاب.
- رضوی، عباس. (۱۳۸۶). «فناوری اطلاعات و ارتباطات»، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). «نظریه سازنده‌گرایی و کاربردهای آموزشی آن»، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۶۵، بهار ۱۳۸۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران.
- شجاع‌نوری، فروغ‌الصبح. (۱۳۸۶). «کاربرد منطق و اصول فقه در تحقیق»، چاپ نشده.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۷). «روش تدریس پیشرفته»، تهران: انتشارات سمت.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). «تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی». فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، شماره ۱۵، ۶۵-۷۳.
- عاملی، زین‌الدین (شهید ثانی). (۱۳۷۴). «منیة المرید فی ادب المفید و المستفید»، چاپ سوم. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.
- عباسی، محمد مهدی. (۱۳۸۸). «مکتب سامرا؛ به مثابه یک نظام آموزشی»، دو ماهنامه علمی فرهنگی خانه طلاب جوان، شماره ۱، ص ۳۰-۳۳.
- فعلی، سعید؛ پزشکی‌راد، غلامرضا و چیذری، محمد. (۱۳۸۵). «بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی و تولید علم»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۲، ص ۹۴-۱۰۷.
- کلاهدوزی، احمد. (۱۳۸۹). «ضرورت پژوهش محوری و موانع آن در فرهنگ دانشگاه‌های کشور با تأکید بر

دانشگاه امام حسین(ع)»، فصلنامه پاسداری فرهنگی دانشکده علوم انسانی دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین(ع)، سال اول، شماره ۲، ص ۱۶۱-۱۹۷.

- محمدی، سهراب. (۱۳۸۵). «جایگاه پژوهش در ایران و دیگر کشورها»، همایش منطقه‌ای بررسی مشکلات پژوهش و ارائه راهکارها مناسب و کاربردی جهت بهبود آن، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.

- هلالیان، سعید. (۱۳۸۸). «آموزش پژوهش محور: ضرورت‌ها، چیستی و چگونگی»، فصلنامه رهنامه پژوهش، شماره ۱۵، ص ۳۶ - ۳۱.

- Barrow, H. Loyd. (2006). "A Brief History Of Inquiry: From Dewey To Standards". Available at: www.Springer.com.

- Cleverly, D. (2003). Inquiry-Based Learning: Facilitators Perceptions of Their Effectiveness in The Tutorial Process, International Journal of Nursing Studies, 40, pp829841-. www.elsevir.com

- Day, T. (2012). Undergraduate Teaching and Learning in Physical Geography, Progress in Physical Geography, 36(3), pp305 - 332

- Einstein, A. (2007). Inquiry-Based Approaches to Science Education, Theory and Practice, Journal of Research in Science Teaching, Nov 68.

- Exline, J. (2008). What Is Inquiry-Based Learning. www.Sagepublice.ac.ir

- Simsek, P ; Kabapinar, F. (2010). The Effects of Inquiry- Based Learning on Elementary Students Conceptual Understanding of Matter, Scientific Process Skill and Science Attitudes, Proceed Social and Behavioral Sciences, pp1190 - 1194. www.sciencedirect.com.

