

آموزش پژوهش‌محور: حلقه مفقوده چرخه کیفیت در آموزش و یادگیری نظام آموزش عالی ایران^۱

زهرا رشیدی*

چکیده

هدف این مطالعه واکاوی تجربه‌های خبرگان آموزش عالی در زمینه آموزش پژوهش‌محور به دنبال مسیری برای برون‌رفت از بحران کیفیت در آموزش و یادگیری است. این پژوهش در پارادایم تفسیرگرایی با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی طراحی و اجرا شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۱ صاحب‌نظر آموزش عالی در این حوزه بودند که به روش هدفمند با نمونه‌گیری‌های گلوله‌برفی و حداکثر تنوع انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه عمیق بدون ساختار و جهت تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلاپی استفاده شد. یافته‌ها بیانگر آن است که تحلیل داده‌های مصاحبه به ایجاد یک مقوله اصلی «مفهوم آموزش پژوهش‌محور» و سه مقوله فرعی «آموزش پژوهی، مدیریت و پشتیبانی و منشور اخلاقی- فرهنگی» منجر شد. از مهم‌ترین زیرمقوله‌های فرعی در راستای آموزش پژوهی می‌توان به دانش پژوهی آموزش و یادگیری، معماری طرح درس، پرورش خلاقیت و روحیه پژوهشگری و در مقوله مدیریت و پشتیبانی به زیرمقوله‌های رهبری تحول‌گرا، شایسته‌سالاری، حمایت مکفی از دانشجویان و اساتید در فعالیت‌های علمی در سایه منشور اخلاقی - فرهنگی که در پی تسهیل ارتباطات علمی و دوری از جزم‌گرایی و حرکت به سمت آزاداندیشی است اشاره کرد. برجسته‌ترین یافته این مطالعه نشان از مغفول ماندن توسعه حرفه‌ای (آموزشگری) استادان در آموزش عالی در عین ضرورت دارد که این امر منتهی به برهوت آموزشگری و نهایتاً بحران کیفیت آموزش و یادگیری شده است. بنابراین نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در صورت ارتباط کارآمد بین آموزش و پژوهش است که می‌توان امید به رشد و بالندگی کنشگران آموزش عالی در دو ساحت آموزشی (توسعه حرفه‌ای؛ تخصصی) و پژوهشی و کاربردی شدن برنامه درسی برای برقراری ارتباطی که در پی توسعه پویایی دانشگاه و گسترش چشم‌اندازهای نو در دانش است داشت. در تایید این امر از مهم‌ترین پیشنهادها سیاستی می‌توان به پیاده‌سازی طرح برنامه آموزش پژوهی از طریق مراکز تعالی تدریس دانشگاه‌های مادر و با استفاده از گزنت آموزشی مرتبط با سرآمدان آموزشی و ایجاد مراکز توسعه آموزش در کنار تقویت زیرساخت پژوهشی مانند قطب‌ها و میزهای پژوهشی شبکه شمع (شبکه منحصان آموزش عالی) اشاره کرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش پژوهش‌محور، آموزش عالی، آموزش و یادگیری، بحران کیفیت، پدیدارشناسی

^۱. مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهش مصوب با عنوان «مفهوم‌پردازی آموزش پژوهش‌محور در نظام آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران» انجام‌شده در سال ۱۴۰۳ در موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی است.

* استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. z.rashidi@irphe.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۴/۱۶ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۳/۱۰/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۹

مقدمه

موضوع کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور در سال‌های اخیر مورد بحث بسیاری از صاحب‌نظران عرصه آموزش و پژوهش کشور بوده است. از آنجاکه رسالت اصلی این مراکز، تربیت نیروهای متخصص و متعهد برای خدمت به کشور است، بی‌شک توجه به کیفیت آموزش ارائه‌شده در این مراکز با توجه به اثرگذاری مستقیم در کارایی دانش‌آموختگان برای ورود به عرصه جامعه قابل تأمل است ازسویی شواهد و مطالعات نشان از آن دارد که کارایی و اثربخشی در آموزش‌های دانشگاهی ایران مناقشه‌آمیز شده است؛ به‌طوری که دانش‌آموختگان نهادهای آموزش عالی دانش، نگرش و مهارت مورد انتظار جامعه را همراه ندارند. علت این امر را می‌توان در جنبه‌های مختلفی مانند رشد بی‌ضابطه کمی به‌رغم نقایص جدی در معیارهای کیفی، شیوع مدرک‌گرایی بر اثر سیاست‌های نادرست، کالایی شدن بی‌رویه آموزش عالی، وسوسه‌های بنگاه‌داری نامعقول در مدیریت‌های دانشگاهی، تضعیف نهادهای هیئت علمی در کشور، حافظه‌مداری در نظام آموزشی، تلقی نادرست از مجازی شدن، آثار تمرکزگرایی و مشکلات مربوط به استقلال دانشگاهی و کم‌توجهی نظام آموزشی عرضه‌محور به بخش تقاضا دانست (Eghbali et al., 2021; Farasatkah, 2022; Keshavarz Ruodaki et al., 2023; Rashidi, 2017).

این‌ها تنها برخی از عواملی هستند که سبب شده‌اند «یادگیری باکیفیت»^۱ در دانشگاه‌ها روبه‌زوال برود. به‌گونه‌ای که ذهن علمی و تفکر انتقادی دانشجویان دیگر نمی‌شکند و شوق جست‌وجوی بی‌طرفانه حقیقت و روحیه پرسش‌گری و اکتشاف در آنان بیدار نمی‌شود و به توسعه خودفهمی حرفه‌ای، مولدی، مهارتی، انسانی و فرهنگی آنان کمک نمی‌شود (Andresen et al., 2020). یک‌چنین محیط و فضای یادگیری نیازمند آموزشی با طبیعت ققنوس‌وار است که دگرگشتی بنیادین را در آموزش‌های متداول درگیر در ساختارها و فضاها ایجاد کند. یکی از این آموزش‌ها «آموزش پژوهش‌محور»^۲ است. ایده اساسی و زیربنایی آموزش پژوهش‌محور بیانگر رابطه بین آموزش و پژوهش به‌عنوان عامل محرکی برای ایجاد ارتباطات بهتر میان دانشجو و جامعه و هدف نهایی آن نزدیک کردن آموزش‌های نظری به عرصه عمل است. در این رویکرد آنچه انتظار می‌رود آن است که تربیت‌شده چنین شیوه‌ای دانش و مهارت را هم‌زمان آموخته و

^۱. quality learning

^۲. research-based education

توانایی لازم و کافی برای تبدیل دانش به عمل را در جهت بهبود کیفیت آموزش و یادگیری داشته باشد (Huet, 2017; Syaharuddin et al., 2022).

در واکاوی این مسئله از مهم ترین مولفه های ارتباط دانشگاه با جامعه و به ویژه بازار کار، تربیت شهروندان مولد و ماهری است که بتوانند متناسب با آنچه در دانشگاه آموخته اند به نیازهای صنعت و جامعه پاسخ گویند. اما مدت ها است که چنین به نظر می رسد بسیاری از فارغ التحصیلان دانشگاهی در ایران به چنین مهارت هایی مجهز نیستند که خود سبب ساز شکاف میان عرضه و تقاضای نیروی انسانی در بازار کار شده است. بنابراین با توجه به شرایط کنونی نظام آموزشی حاکم در نهادهای آموزشی، برای ورود این نهادها به عرصه پاسخ گویی، نیاز به ایجاد تغییر در پارادایم آموزشی ضروری است. یکی از پارادایم های کاربردی که در بسیاری از نهادهای آموزش عالی در دنیا برای رفع چنین چالشی مورد استفاده قرار می گیرد، رویکرد آموزش پژوهش محور (Rashidi, 2017; Salehi Omran & Rahmani Ghahdarjani, 2013) است. مرور مطالب در حیطه آموزش دانشگاهی در ایران نشان دهنده آن است که در صورت نگاه و رویکرد تک ساحتی به آموزش دانشگاهی با بحران ها و وضعیت پیچیده ای روبرو می شویم. یکی از مهم ترین این بحران ها جدایی آموزش از پژوهش است که منجر به بحران کیفیت در آموزش شده است. ساختار دانشگاه های کشور دو بُعد آموزش و پژوهش را از هم جدا و آن ها را مستقل از هم فرض می کند. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، جریان آموزشی در دوره های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا را هدایت می کند، در صورتی که معاونت پژوهشی، فعالیت های پژوهشی اعضای هیئت علمی را مدیریت می کند. در واقع رابطه ارگانیک و دیالکتیک بین این دو باید وجود داشته باشد: آموزش می تواند یافته های پژوهشی را به صورت محتوای آموزشی وارد جریان کلاسی، آزمایشگاهی و کارگاهی کند و همچنین از طریق بحث و تعامل در جریان آموزشی، مسائل و فرض های جدیدی را برای فعالیت های پژوهشی به وجود آورد. در واقع، جدایی بین این دو، محتوای آموزشی را تکراری و ثابت نگه می دارد و پژوهش را از خلاقیت های درونی کلاسی و نقد محتوای آموزشی محروم می سازد. Ernest Boyer (1990, as cited in Yamani Douzi) (Sorkhabi, 2013) آموزش را کار جدی دانشگاه می داند که ارتباط ارگانیک با اکتشاف علمی دارد و با کاربرد اطلاعات در مسائل واقعی و نیز انسجام بین داده های موجود از طریق تفکر بین رشته ای (به مثابه چهار رسالت اساسی دانشگاه) ارتباط تعاملی دارد. به منظور ایجاد چهارچوبی برای تبادل و توسعه متقابل ایده ها در رابطه با آموزش مبتنی بر پژوهش، گروه های متمرکز به وجود آمده است و

اساتید می‌توانند با استفاده از مثال‌های عینی، ظرفیت‌ها و دشواری‌های این تکنیک آموزشی را مورد بحث قرار دهند.

چهارچوب نظری که این مطالعه از آن بهره جسته؛ دو نظریه ساخت‌گرایی و خودتنظیمی است. نظریه ساخت‌گرایی بر دو رویکرد حل مسئله و اکتشاف در کلاس درس صحنه می‌گذارد. در نگاه ساخت‌گرایانه یادگیری فرایندی است که در آن فراگیران دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیستند، بلکه آنان پردازش‌دهنده فعال اطلاعات به شمار می‌آیند (Almulla, 2023). تاکید عمده روش‌های نوین تدریس بیشتر بر پرورش توانایی تحلیل، حل مسایل و کاربرد در فراگیران است و ساخت‌گرایی مبتنی بر این فرض است که همه انسان‌ها کشش عمیقی به شناخت جهان دارند (Aghazadeh, 2016). نظریه خودتنظیمی از خودوارسی افکار، احساسات و رفتارها به‌منظور رسیدن به اهداف مشخص نشئت می‌گیرد؛ این اهداف می‌توانند ترویج یادگیری پژوهش‌محور؛ حمایت از نقش مشارکتی فراگیران؛ آموزش راهبرد حل مسئله به فراگیران؛ استفاده از تکنولوژی در کمک به یادگیری؛ ساختن الگوهای ذهنی؛ تاکید بر نقش باورهای شخصی مثل خودبستگی و دیدگاه‌های معرفت‌شناختی جهانی باشند (Biabanagard, 2021). نکته حائز اهمیت آن است که؛ در این پژوهش آموزش پژوهش‌محور به جای آموزش با اولویت پژوهشی ملاک است. به عبارتی، ایجاد برنامه درسی پیرامون فعالیت‌های مبتنی بر پژوهش به جای ایجاد برنامه درسی پیرامون محتوای موضوعی و همچنین، تعامل و مشغولیت فراگیران با شواهد پژوهشی به جای آشنایی فراگیران با شواهد پژوهشی و نهایتاً یادگیری معنادار یا همان یادگیری ازطریق انجام به جای یادگیری سطحی مد نظر بوده و این همان جایگزینی فاز جذب به فاز تطبیق است.

در عرصه بین‌المللی در این زمینه می‌توان به پژوهش Huet (2017) با عنوان «آموزش پژوهش‌محور به‌عنوان مدلی به‌منظور تغییر در محیط آموزشی و یادگیری در رشته‌های فنی و مهندسی» اشاره کرد. این مطالعه راه برون‌رفت از بحران کیفیت در آموزش را در رویکرد آموزش مبتنی بر پژوهش به‌عنوان یک رویکرد مبتنی بر پداگوژی دانست. جایی که دانشجویان کارشناسی ازطریق پژوهش و اکتشاف یاد می‌گیرند؛ راه‌حلی که آن‌ها برای تقویت یادگیری فراگیران پیشنهاد می‌کنند. همچنین می‌توان به پژوهش Ainscow et al. (2019) با عنوان «تغییر نظام‌های آموزشی: رویکرد پژوهش‌محور» اشاره کرد. آنچه آن‌ها در این پژوهش مطرح می‌کنند این است که، رویکردهای مبتنی بر پژوهش می‌توانند تغییرات اساسی را در نظام آموزشی ایجاد کنند که

منجر به توسعه همکاری همه ذینفعان دانشگاهی شود و خود راهبردی مناسب برای سیاست گذاری در این بخش نظام آموزشی باشد.

van der Rijst (2017) در پژوهشی با عنوان «ماهیت دگرگون کننده آموزش پژوهش محور: مرور موضوعی ادبیات پژوهشی یادگیری پژوهش محور: مطالعات موردی دانشگاه ماستریخت» اشاره می کند؛ فرصت های پژوهشی اگر در فعالیت های یادگیری فراگیران به خوبی گنجانده شوند و توسط مربیان آموزشی به خوبی مورد توجه و نظارت قرار گیرند می توانند و باید تجربه یادگیری تحول آفرین ارزشمندی که منتهی به آموزشی باکیفیت است را برای فراگیران فراهم کنند، که به آن ها علاوه بر افزایش مهارت ها، دانش و نگرش، یک تجربه معرفت شناختی زنده از معنای ساختن دانش در رشته خود بدهد. این درحالی است که مرور پژوهش های داخلی در این حوزه نشان می دهد در نهادهای دانشگاهی مطالعات محدودی آن هم به گونه ای غیرمستقیم در ارتباط با آموزش مبتنی بر پژوهش انجام شده است. ازجمله این مطالعات می توان به پژوهش Kolahdoozi and Kossari (2011) با عنوان «مبانی و الگوی آموزش های پژوهش محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)» اشاره کرد که از مهم ترین یافته آن احصای چهار مولفه (پژوهشی، اداری - پشتیبانی، آموزشی و اخلاقی - فرهنگی) الگوی آموزش پژوهش محور بود. Keshavarz Ruodaki et al. (2023) پژوهشی با عنوان «برنامه درسی ارتباط ساز بستری نو در اقلیم آموزش عالی؛ اهداف و راهبردها» در دانشگاه شهید بهشتی تهران انجام دادند. نتایج بیانگر آن بود که آموزش پژوهش محور مرکز ثقل برنامه درسی ارتباط ساز است و ارتباط بین آموزش و پژوهش در این برنامه درسی در نهایت به بالندگی دانشگاه، توسعه یافتگی کشور در ابعاد مختلف و تولید علم راه حل گرا منجر خواهد شد. این امر بیانگر آن است که مطالعات بین المللی در مقایسه با مطالعات داخلی به گونه ای ژرف تر به زوایای گوناگون مفهومی و ساختاری این آموزش در رشته های متفاوت پرداختند و به درس مایه های ارزشمندی در ارتباط با بهبود کیفیت در آموزش و یادگیری متناسب با بافت پیرامون خود دست یافتند؛ این همان شکاف پژوهشی است که خود مهر تاییدی بر یکی از مهم ترین ضرورت های مطالعه این پدیده در بافت دانشگاه های ایران است (Rashidi, in press).

ازاین رو، پژوهشگر با طراحی پژوهشی در پارادایم تفسیری با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی ازطریق واکاوی تجربیات اصحاب دانش به دنبال پاسخ به این پرسش اساسی بود که: راه برون رفت بحران کیفیت آموزش ازطریق شفاف سازی مقوله آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی ایران چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با این پیش فرض زیربنایی که اگر پدیده‌ها در بستر وقوع، با نگاه کسانی که آن را تجربه می‌کنند، مورد تفحص قرار گیرد؛ بسیاری از زوایای پنهان آن‌ها آشکار می‌شود و در نتیجه منجر به شناخت عمقی گردیده به روش پدیدارشناسی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل خبرگان آموزش عالی بود که یا دارای تجربه زیسته کافی یا دارای تالیفات و پژوهش‌های مرتبط و یا دارای سابقه تدریس در ارتباط با آموزش پژوهش‌محور بودند. بنابراین؛ انتخاب نمونه‌ها با استفاده از نمونه‌گیری غیراحتمالی^۱، که رایج‌ترین شکل آن هدفمند با استفاده از سه راهبرد نمونه‌گیری با حداکثر تنوع^۲ (سن، جنسیت، رشته و تخصص، مرتبه علمی «مربی، استادیار، دانشیار و استاد»، پُست)، نمونه‌گیری گلوله‌برفی و نمونه‌گیری نظری^۳ (نظریه خلق‌شده یا مفهوم تکوین‌شده را کامل می‌کند) است صورت پذیرفت (Draucker et al., 2007). بر این اساس تعداد ۲۱ مشارکت‌کننده از خبرگان آموزش عالی به درک این مفهوم کمک کردند (جدول ۱).

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متخصصان مشارکت‌کننده در پژوهش

درصد	فراوانی	ابعاد / مشخصه	خبرگان آموزش عالی
۰/۸۱	۱۷	مرد	جنسیت
۰/۱۹	۴	زن	
۰/۶۲	۱۳	استادیار	رتبه دانشگاهی
۰/۲۴	۵	دانشیار	
۰/۱۴	۳	استاد	
۰/۴۳	۹	علوم انسانی	رشته مطالعاتی
۰/۲۴	۵	فنی مهندسی	
۰/۱۹	۴	علوم پایه	
۰/۱۴	۳	هنر	
۰/۸۱	۱۷	فاقد پُست مدیریتی	پُست مدیریتی
۰/۱۹	۴	دارای پُست مدیریتی	

^۱. non-probability sampling

^۲. maximum variation sampling

^۳. theoretical Sampling

داده‌ها از طریق فن مصاحبه عمیق بدون ساختار و غیررسمی جمع‌آوری شد. در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله کلایزی (Wirihana et al., 2018) استفاده و بدین منظور، گام‌های زیر طی شده است:

الف. تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه که به‌طور مرسوم پروتکل نام دارد، مورد مطالعه قرار گرفت تا آشنایی دوچندانی ایجاد گردد.

ب. به‌منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط بود استخراج شدند.

ج. در گام بعد، به‌منظور فرموله کردن معانی جملات مهم، تلاش شد تا به معنای هریک از جملات مهم پی برده شود.

د. مراحل فوق برای تمامی پروتکل‌ها، تکرار و تلاش شد تا معانی فرموله‌شده و به‌هم‌مرتبط در خوشه‌هایی از موضوعات اصلی (در قالب تجربه خبرگان در زمینه تکوین مفهوم آموزش پژوهش محور) دسته‌بندی شود.

ه) در ادامه نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق شد؛
و) به‌منظور بیانی صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه (مفهوم آموزش پژوهش محور)، توصیفی جامع از پدیده مورد مطالعه صورت پذیرفت.

ز) در انتها، به‌منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، تلاش شد تا با ارجاع مجدد یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان، جرح و تعدیل لازم صورت پذیرفته و یافته‌های قابل گزارش، نهایی شوند. همچنین تلاش شد تا با استفاده از داده‌های روایتی به‌دست‌آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، ضمن درک عمیق‌تر پدیده مورد مطالعه از منظر آنان نتایج پرمایه‌ای تولید شده، و باورپذیری نتایج ارتقا یابد.

به‌منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه ملاک قابل قبول بودن^۱ (رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با مطالب ذکرشده و یافته‌های پژوهش مشخص شود)، تاییدپذیری^۲ (یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد تا با استناد به بحث‌های نظری در کنار ویژگی‌های بافتی پژوهش، به تبیین آن‌ها اقدام شود)، و قابلیت

^۱. acceptability

^۲. confirmability

اطمینان^۱ (فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به‌طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شد) استفاده شد (Morrow et al., 2015).

یافته‌ها

مقوله‌های به‌دست آمده از داده‌های این مطالعه همگی پیرامون تجربه خبرگان آموزش عالی به‌عنوان اصحاب دانش نظام آموزش عالی از مفهوم آموزش پژوهش‌محور و براساس هدف مطالعه بود. ۱۶۷ کد اولیه استخراج شد که بعد از تقلیل و ادغام کدهای مشابه در یکدیگر، تجربه اعضای هیئت علمی در قالب ۱ مقوله اصلی، ۳ مقوله فرعی، ۶ زیرمقوله فرعی و ۲۷ کد اولیه (کدهای باز) ظهور یافت (جدول ۲).

جدول ۲. طبقه‌های احصاشده از تجربیات خبرگان آموزش عالی از مقوله آموزش پژوهش‌محور

مقوله اصلی	مقوله فرعی	زیرمقوله فرعی	کد اولیه (کدهای باز)
آموزش پژوهش‌محور	۱. دانش پژوهی آموزش و یادگیری	۱. مسئله‌گشایی	0
			0
			0
			0
			0
			0
آموزش پژوهی	۲. معماری طرح درس	۲. تغییر در ساختار برنامه درسی	0
			0
			0
			0
			0
			0
۲. مدیریت و رهبری تحول‌گرا	۳. پرورش خلاقیت و روحیه پژوهشگری	۳. تشویق به پرسشگری	0
			0
			0
			0
			0
			0
۲. مدیریت و رهبری تحول‌گرا	۴. رهبری تحول‌گرا	۴. امکان سعی و خطا	0
			0
			0
			0
			0
			0

¹. dependability

پشتیبانی	0	تسهیل گر
	0	مشارکت حداکثری از
		ذینفعان
	0	ترغیب کننده خلاقیت
		و نوآوری
	0	استعدادیابی
۵. شایسته سالاری	0	استعدادگماری
	0	استعدادپروری
۶. حمایت مکفی از	0	حمایت مالی
دانشجویان و اساتید در	0	حمایت اطلاعاتی
فعالیت های علمی		
۳. منشور	0	ترویج فرهنگ اخلاقی
		پژوهش
	0	تعهد و پاسخ گویی
	0	تهذیب اخلاقی اساتید،
		دانشجویان
	0	کفایت
		آموزش/آموزشگری
	0	تسهیل ارتباطات علمی
		و دوری از جزم گرایی
	0	تسهیل فرصت های
		مطالعاتی
	0	آزاداندیشی

همان گونه که در جدول ۲ مشخص شده است. تمام مقوله ها با یکدیگر در ارتباط بوده و الگویی از تجربه خبرگان آموزش عالی پیرامون مقوله آموزش پژوهش محور را نمایان کردند. مقوله اصلی «آموزش پژوهش محور» دارای مقوله های فرعی «آموزش پژوهی، مدیریت و پشتیبانی و منشور اخلاقی - فرهنگی» است. در ادامه خصوصیات پدیده به طور مشروح و با ذکر نمونه هایی از نقل قول شرکت کنندگان توضیح داده شده است.

۱. آموزش پژوهی

بیشترین ارجاع از نگاه خبرگان آموزش عالی در تکوین مفهوم آموزش پژوهش محور مربوط به احساس مسئولیت حرفه‌ای و اخلاقی اعضای هیئت علمی برای کسب توانمندی‌های معطوف به بهسازی کیفیت آموزش است که از آن به آموزش پژوهی یاد کردند. این مقوله فرعی خود نیز شامل زیرمقوله‌های دانش پژوهی آموزش و یادگیری، معماری طرح درس و پرورش خلاقیت و روحیه پژوهشگری است.

الف- دانش پژوهی آموزش و یادگیری

از نگاه خبرگان آموزش عالی دارا بودن یک نظام آموزشی و پژوهشی پویا و بالنده مستلزم حفظ جایگاه موسسات آموزش عالی در جهت انجام هر سه حیطه فعالیت آن‌ها شامل آموزش، پژوهش و ارائه خدمت است. از آنجاکه فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی بخش مهمی از رسالت مؤسسات آموزش عالی و قسمت عمده‌ای از عملکرد اعضای هیئت علمی را تشکیل می‌دهد، ضروری است تلاش و کوشش‌های صورت گرفته در این عرصه نیز به نحو مناسب ارزیابی و ارزش گذاری شود. از نگاه آنان یکی از شیوه‌های مناسب در این زمینه دانش پژوهی^۱ است. از منظر اصحاب دانش مشارکت کننده در این مطالعه دانش پژوهی یکی از کدهای محوری عناصر آموزش پژوهی است که خود نیز شامل پنج کد باز مسئله‌گشایی، خردگرایی، تعامل مشارکتی (کارگروهی)، خلاقیت، و نوپایی (ابتکار) به شرح ذیل است:

۵ مسئله‌گشایی

تعدادی از مشارکت کنندگان (شماره‌های ۱۱، ۱۶، ۱۷) یکی از مولفه‌های مهم در دانش پژوهی را مسئله‌گشایی می‌دانند. از منظر آنان مسئله‌گشایی «فرایندی شامل هر دو نوع تفکر واگرا و همگراست. دانشجویان و اساتید در دانشگاه با نیروی تفکر انتقادی و خلاق به حل مسئله پرداخته و به رشد و تعالی دانشگاه و جامعه کمک می‌کنند». در این زمینه مشارکت کننده شماره ۸ می‌گوید: «نماد فعالیت‌های دانش پژوهی به طور ویژه تولید محصولی است که به صورت گسترده در اختیار سایرین قرار داده می‌شود و مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرد. چهارچوب مفهومی جدید این امکان را فراهم می‌سازد تا به فعالیت‌های آموزشی و تلاش‌هایی که در جهت به کار بستن دانش برای

^۱. scholarship

حل مشکلات و معضلات آموزشی و رفع نیازهای موجود صورت می‌پذیرد نیز همانند سایر فعالیت‌های دانش پژوهی نگریسته شود».

۵ خردگرایی

عضو هیئت علمی شماره ۲۱ از جمله مولفه‌های دیگر دانش پژوهی را خردگرایی می‌داند. او نخست به تفاوت دانش^۱ و خرد^۲ می‌پردازد بدین گونه که «دانش اطلاعات جمعی و حقایقی یه که از طریق آموزش یا تجربه به دست می‌آید. در واقع یک نوع آگاهی. باید بدوین که دانش به خودی خود یک قدرت و توانایی. درحالی که خرد به معنی خصوصیت داشتن قضاوت خوب براساس دانش. این مفهوم در بین مردم به عنوان توانایی تشخیص خوب از بد شناخته می‌شود. همیشه گفت آگه دانش قدرته، پس خرد هم نحوه انتخاب شما برای استفاده اون قدرته».

۵ تعامل مشارکتی (کارگروهي)

صاحب نظران آموزش عالی (شماره‌های ۱، ۱۶، ۱۸) مولفه مهم دیگر دانش پژوهی را «تعامل مشارکتی یا کار گروهی» میان اعضای هیئت علمی، دانشجویان و جامعه می‌دانند و بیان می‌کنند؛ به منظور توسعه هرچه بیشتر یادگیری در دانشگاه باید به صورت گروهی کار کرد، به صورت گروهی تفکر کرد و در سایه تعاملات انسانی از قابلیت و تجربه‌های یکدیگر استفاده کرد. عضو هیئت علمی شماره ۱۶ در این راستا اشاره به این نکته دارد «تعامل مشارکتی در تمام مراحل و عناصر درسی استاد بایستی لحاظ شود مدرس با مشارکت دادن دانشجویان فضایی فراهم کند که اونها صرفا شنونده نباشند و معلم صرفا انتقال دهنده نباشد و افراد درگیر بشوند و سایر شایستگی‌های فراتر از کسب محتوای صرفا آموخته شده را دریافت کنند. اینها زمینه‌ای مناسب برای توسعه پایدار کارآفرینان به جای کارجویان است».

۵ خلاقیت

مشارکت کنندگان (شماره‌های ۶، ۱۴، ۲۰) مولفه دیگر دانش پژوهی را خلاقیت می‌دانند. آنان بیان می‌کنند «ترویج تولید دانش در دانشگاه، باید به گونه‌ای باشد که خلاقیت و توانایی تفکر خلاق و

^۱. knowledge

^۲. wisdom

انتقادی در مورد حقایق به شیوه‌های نوین و غیرمعمولی بررسی و راه‌حل‌های منحصر به فرد در مورد مسائل را خود فرد به آن دست یابد». مشارکت‌کننده شماره ۱۴ اشاره به این موضوع دارد «آنچه تمامی انواع و اشکال دانش‌پژوهی را به یکدیگر پیوند می‌دهد این است که در تمامی آن‌ها عضو هیئت‌علمی با استفاده از توانمندی‌های ذهنی خود عرصه‌های دانش را به صورت خلاقانه، آگاهانه و منظم به پیش می‌برد و یا آن را دچار دگرگونی و تغییر می‌نماید».

۵ نوپایی (ابتکار)

آخرین مولفه دانش‌پژوهی که صاحب‌نظران به آن اشاره کردند مولفه نوپایی است. مشارکت‌کننده شماره ۲۱ در این راستا از میان‌بر ابتکار و نوآوری می‌گوید «در تولید دانش گاهی نیازی نیست که همیشه همه راه‌هایی که دیگران رفته‌اند را برویم، بلکه لازمه استفاده از تجربه‌های دیگران و بومی کردن آن، این است که همواره در پی کشف ناشناخته‌ها و بدعت و نوآوری باشیم».

ب- معماری طرح درس

دومین مقوله از منظر خبرگان در تکوین آموزش پژوهش‌محور در انداختن طرحی نو در معماری طرح درس استاد است به شیوه‌ای که پرسشگری و کاوش را در دانشجویان متبلور کرده، به آنان بیاموزد که چگونه به پرسش‌های خود پاسخ دهند و حتی راه‌حل‌هایی را بیابند و از میان این راه‌حل‌ها، ممکن‌ترین و محتمل‌ترین را از یکدیگر بازشناسند. در حقیقت در این آموزش، هدف نهایی نزدیک کردن آموزش‌های نظری به عرصه عمل است با این نگاه طرح درس نیازمند «تغییر در ساختار برنامه درسی، پرورش خرد فناوری و یادگیری در عرصه عمل» است.

۵ تغییر در ساختار برنامه درسی

اصحاب دانش مشارکت‌کننده در این مطالعه بر این باور بودند که اگر مفهوم آموزش پژوهش‌محور در نظام آموزش عالی ما بخواهد شکل گیرد نیاز است که تغییراتی در ساختار برنامه درسی داشته باشیم. آنان این تغییر را در عواملی همچون جلوگیری از سلیقه‌ای عمل کردن طراحان برنامه درسی، تدوین و بازنگری محتوای سرفصل‌های دروس متناسب با نیاز ذینفعان، توجه به تمامی ابعاد عناصر برنامه درسی مبتنی بر پژوهش و نگرش مبتنی بر پژوهش در نظر گرفتند. در این راستا صاحب‌نظر شماره ۶ چنین بیان داشت که «در دنیایی که به سرعت در حال تغییر است، برنامه‌های

درسی دانشگاه به عنوان مرکز تولید دانش و محل یادگیری برای پاسخ گویی به نیازهای جهانی، ملی و محلی باید تغییرات لازم را داشته باشد. از جمله این تغییرات اساسی، تجدیدنظر در شیوه طراحی برنامه ها با رعایت اصول مورد نظر برنامه ریزی درسی است که برنامه ریز ما باید به آن اشراف کامل داشته باشد».

0 پرورش خرد فناوری

نقش دانشگاه در حوزه تربیت کنشگران فعال در آموزش پژوهش محور مبتنی بر پرورش تفکر نقاد و خلاق شکل می گیرد که در ازای آن افرادی تربیت شوند که بتوانند با نگاهی انتقادی به دنبال درانداختن طرحی نو در روابط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی باشند. در این فرایند آموزش دانشگاهی دیگر نمی تواند دانشجو را در سکون و ثابت نگه دارد بلکه باید بتواند او را وادار به حرکت نماید. عضو هیئت علمی شماره ۸ در این زمینه چنین بیان می دارد: «در این نوع از آموزش، دانشگاه موظف است تا فرصت آزاداندیشی و پرورش خرد فناوری را به عنوان یک شایستگی مهم برای دانشجویان فراهم آورده و به آن ها دوری از ادعای جامعیت و عدم موضع گیری به فناوری های نوین را آموزش دهد. چنین دانشجویی باید بتواند ذهنیت جزم گرایانه خود را اصلاح کرده و در بستری از واقع گرایی، به اندیشه ای باز، آزاداندیش و تعامل گرا ضمن پاسداشت متعهد و مسئولیت پذیر بودن به نقش خود دست یابد». و در ادامه توضیح می دهد که «پرورش خرد فناوری یعنی دانش قدرته و خرد هم نحوه انتخاب شما برای استفاده از اون قدرته بنابراین خرد فناوری یعنی نحوه انتخاب فناوری در سیستم دانشگاهی است».

0 یادگیری در عرصه عمل

در نگاه اصحاب دانش این یادگیری تاکید بر دانش ضمنی یا تلویحی^۱، آموزش در محیط واقعی، درگیر شدن فراگیر با مسئله، یادگیری مداوم، مبتنی بر نگرش توسعه طلبانه، اجتماعی و تعاملی بودن علم دارد. در همین راستا عضو هیئت علمی شماره ۶ با واکاوی این موضوع بیان می کند «یادگیری در عمل یعنی اینکه ما شرایطی را فراهم کنیم که فراگیران در موقعیت های واقعی قرار گیرند و بتوانند آنچه آموخته اند به صورت عملکردی پیاده کنند».

¹. tacit knowledge

ج- پرورش خلاقیت و روحیه پژوهشگری

در ارتباط با پرورش خلاقیت و روحیه پژوهشگری با رویکرد تحولی خبرگان اظهار داشتند که در عصر حاضر علم و پژوهش از اصلی‌ترین مولفه‌های توانمندی کشورها است این امر ما را در مسیری قرار می‌دهد که در زمینه تحقق اهداف رهبری و دست‌یابی به دانش بنیادی و رسیدن به دانایی‌محوری بیشتر تلاش کنیم. این تلاش مستلزم فراهم ساختن بستری از طریق سه مقوله (تشویق به پرسشگری، توسعه تفکر بازتابی و انتقادی، اختصاص زمان کافی و امکان سعی و خطا) برای پژوهش است تا از وارد شدن آفت‌های احتمالی به آن جلوگیری کنیم.

0 تشویق به پرسشگری

مشارکت‌کننده شماره ۲۴ اذعان داشت که «در راستای فعالیت‌های پژوهشی ما با ضعف روحیه پرسشگری به علت فضای حاکم در کلاس‌هایمان همیشه درگیر هستیم. کلاس‌های سلسله‌مراتبی بالا و پایین استاد و دانشجو و برنامه درسی بسته‌بندی شده و بی‌انگیزگی دانشجو و صامت بودن آن از یک سو و از سوی دیگر بی‌حوصلگی و عدم توانایی استاد در پاسخ به پرسش‌ها به این فضا دامن می‌زنه که دانشجو به دنبال پرسش نباشد؛ بنابراین در این فضا سیستم مشوق‌ها به کار می‌آید، مانند: تشویق نمودن ایده‌های نو در برابر دیدگاه‌های دیگر، طرح تکالیفی که تشویق به پرسشگری کند و انگیزه‌ساز باشد یا طراحی محیط یادگیری به‌صورتی که تأمل فکورانه در تجربه را تشویق کند و تاکید و تمرکز بر پرسش‌های باز پاسخ و گفتگوی بین فراگیران داشته باشد».

0 توسعه تفکر بازتابی و انتقادی

به‌زعم عضو هیئت‌علمی شماره ۹ «تفکر بازتابی شکلی از تفکر انتقادی است که بر تجربیات و آموخته‌ها بازتاب و انعکاس می‌یابد. این فرایند تفکر، نیاز به درون‌نگری شدید دارد و می‌تواند فرایندهای تصمیم‌گیری و حل مسئله را بهبود بخشد یعنی به‌طور آگاهانه این امکان را در اختیار ما قرار می‌دهد که ایده‌ها و عقاید را آنالیز و در صورت نیاز اصلاح کنیم. این امر در عصر دیجیتال که سیل عظیم اطلاعات دریافتی برای فراگیر از کانال‌های مختلف اجتماعی فراهم است باعث می‌شود او مجهز به نگرشی متوازن اما شکاکانه شود تا در مورد اطلاعات دریافتی تفکر کند این امر تعصب و تبعیض را کاهش می‌دهد. با این تفکر می‌توانیم از نفوذ دیگران در ذهن و شخصیت‌مان و در نتیجه تخریب آن جلوگیری کنیم».

۵ اختصاص زمان کافی و امکان سعی و خطا

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اشاره به این موضوع دارد که «اگر استادی از روش مباحثه و پرسشگری می‌خواهد در تدریس استفاده کند بایستی ظرفیت، حوصله و سعه صدر لازم به لحاظ اختصاص زمان مورد نیاز و فرصت آزمون و خطا برای دانشجو داشته باشد». او می‌گوید: «دانشجویان باید در فرایند یادگیری نقش کنشگری فعال داشته و بایستی به آنان فرصت کافی برای حل مسئله، برای تفکر، برای پرسشگری و جستجو در دنیایی از اطلاعات داده شود. آنان باید فرصت آزمون و خطا و استاد حوصله همراهی و یادگیری با دانشجو را داشته باشد. در چنین محیطی ساخت دانش در ذهن او بارور می‌شود. این رویکرد براساس خطاپذیری معرفت‌شناسی استوار است و در یادگیری بسیار مهم».

۲. مدیریت و پشتیبانی

از منظر اصحاب دانش بعد از مقوله فرعی آموزش پژوهی مقوله دیگر که بیشترین اثرگذاری در تکوین مفهوم آموزش پژوهش محور دارد مقوله فرعی مدیریت و پشتیبانی به همراه زیرمقوله‌های فرعی حمایت‌کننده آن «رهبری تحول‌گرا، شایسته‌سالاری، حمایت مکفی از دانشجویان و اساتید در فعالیت‌های علمی» است.

الف- رهبری تحول‌گرا

خبرگان آموزش عالی در این مطالعه برای رهبری تحول‌گرا ویژگی‌هایی نظیر «الفاکننده و انگیزاننده، تسهیل‌گر، مشارکت حداکثری از ذینفعان و ترغیب‌کننده خلاقیت و نوآوری» در نظر گرفتند. نگاه حداکثری مشارکت‌کنندگان، نظام آموزش پژوهش محور را نیازمند رهبری می‌داند که تحول‌آفرین و تحول‌گرا باشد به عبارتی رهبری که می‌تواند موجب تغییرات، نوآوری، خلاقیت و کارآفرینی شود، به تحول سازمانی اعتقاد راسخ داشته و به تجدیدحیات سازمان اهمیت دهد. در این راستا عضو هیئت‌علمی شماره ۵ بیان می‌دارد «این رهبر در سازمان به اعضای تیم انگیزه می‌دهد تا تغییرات مثبتی را در سازمان ایجاد کنند. این سبک رهبری روحیه افراد تیم را افزایش می‌دهد؛ همچنین، به نوآوری، بهبود حل تعارضات، کاهش هزینه‌ها و افزایش حس مالکیت افراد تیم منجر می‌شود».

ب- شایسته‌سالاری

خبرگان آموزش عالی در ارتباط با شایسته‌سالاری که مقوله مورد استناد نظام آموزش پژوهش‌محور است سه کد باز استعدادیابی، استعدادگماری، استعدادپروری را در نظر می‌گیرند. در نگاه خبرگان آموزش عالی فرهنگ سازمانی در نظام آموزشی سنتی با نظام آموزش پژوهش‌محور متفاوت است. در نظام آموزشی پژوهش‌محور فرهنگ سازمانی مبتنی بر شایسته‌سالاری، جامعه‌محوری و فردمحوری است درحالی‌که در نظام آموزش سنتی فرهنگ سازمانی مبتنی بر عدم‌ارتباط با جامعه و نیاز فرد است. عضو هیئت‌علمی شماره ۱۵ اذعان دارد که «در نظام شایسته‌سالار از روش علمی استعدادیابی در شناسایی استعدادها و انتخاب افرادی که بیشترین توانایی و استعداد را دارند استفاده می‌شود این درحالی است که در استعدادگماری؛ در کلیه گزینش‌ها، به گماردن افراد در جایگاه و رتبه علمی مناسب و صلاحیت‌های علمی و تجربی آن‌ها تاکید می‌شود و نهایتاً در استعدادپروری؛ در نظام شایسته‌سالار باید با فراهم نمودن زمینه‌های پرورش استعدادهای دانشجویان، اساتید و کارکنان، آنان را به مراتب بالاتر بکش و آگاهی و توانمندی سوق داد».

ج- حمایت‌های مکفی از دانشجویان و اساتید در فعالیت‌های علمی

از دید صاحب‌نظران دو حمایت مالی و اطلاعاتی از مهم‌ترین حمایت‌های لازم برای دانشجویان و اساتید است. عضو هیئت‌علمی شماره ۹ در بیان حمایت از پژوهندگی دانشجویان و اساتید به دو دسته مسائل مالی مربوط به امرارمعاش و مسائل مربوط به تامین هزینه‌های طرح‌های پژوهشی آنان اشاره می‌کند. همچنین به اهمیت لزوم امکانات پژوهشی از قبیل آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها، کتابخانه‌ها، زیرساخت‌های فناوری و اطلاعات و ارتباطات به‌منظور استفاده و تبادل اطلاعات توجه ویژه دارد.

۳. منشور اخلاقی - فرهنگی

به‌زعم خبرگان آموزش عالی، پژوهشگری محتاج اصولی است که خط‌مشی اساسی رفتارهای اخلاقی و فرهنگی پژوهشگران را ترسیم می‌کند. چه بسا تاثیر پژوهش در جامعه، ضرورت جهت‌گیری اخلاقی آن را از جهات مختلفی توجیه می‌کند. اخلاقیات علم، کل یا ترکیب موزونی

از ارزش‌ها، هنجارهای احساسی و عاطفی است که تعهد و التزامی را برای پژوهشگر ایجاد می‌کند. هنجارها به شکل اوامر، منع‌ها، ترجیح‌ها و اجازه‌ها تجلی می‌یابند.

از نگاه اصحاب دانش مقوله فرعی منشور اخلاقی - فرهنگی شامل کدهای بازی نظیر «ترویج فرهنگ اخلاقی پژوهش، تعهد و پاسخ‌گویی، تهذیب اخلاقی اساتید، دانشجویان، کفایت آموزشی/آموزشگری، تسهیل ارتباطات علمی و دوری از جزم‌گرایی، تسهیل فرصت‌های مطالعاتی و آزاداندیشی» است. عضو هیئت علمی شماره ۲ در همین راستا بیان می‌دارد «آزاداندیشی یعنی اینکه تولید علمی نیازمند پرهیز از هرگونه تعصب جاهلانه و دخالت مسائل سیاسی در فرایند تولید دانش است. در این تولید با معرفی و بهره‌گیری از استعدادها و سرمایه‌های ملی و ظرفیت‌ها و زمینه‌های رشد در جامعه، افراد به خودباوری و عدم‌ازخودبیگانگی و خودباختگی تشویق می‌شوند. در سایه آزاداندیشی و خودباوری فضایی از پایش و گردش نظام‌مند اطلاعات و دسترسی به آن‌ها برای پژوهشگران، اساتید و دانشجویان فراهم می‌شود».

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف واکاوی تجربه‌های خبرگان آموزش عالی در زمینه آموزش پژوهش محور به دنبال مسیری برای برون‌رفت از بحران کیفیت در آموزش انجام و این پژوهش در پارادایم تفسیرگرایی با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی طراحی و اجرا شد. این بخش در دو گام مورد بررسی قرار گرفته است. در گام نخست به بررسی یافته‌ها و مقایسه آن با پیشینه پژوهش و در گام دوم به راهی برای برون‌رفت از بحران کیفیت آموزش توسط آموزش پژوهش محور و ارائه پیشنهادهایی برای دانشگاه‌های ایران پرداخته شده است.

در گام نخست؛ مرور دوباره ادبیات و آنچه مشارکت‌کنندگان حاضر در پژوهش مبتنی بر تجربیات زیسته خود از مفهوم آموزش پژوهش محور اظهار داشتند نشان از هم‌خوانی بین نظرات و ادراک و تجربیات آن‌ها با ادبیات پژوهش داشت. این نزدیکی بین تجربیات و ادبیات شاید به این دلیل است که خبرگانی که از این روش در فرایند سیستمی آموزش خود استفاده می‌کنند همان مرحله‌ای را طی می‌کنند که از ادبیات احصاشده و با توجه به بستر موجود خود آن‌ها را به اجرا در آورده‌اند. نتایج این بخش هم‌راستا با پژوهش‌های Kolahdoozi and Kossari (2011) و Keshavarz Ruodaki et al. (2023) است. خبرگان آموزش عالی تکوین مفهوم آموزش پژوهش محور را در سه مقوله (آموزش پژوهی، مدیریت و پشتیبانی و منشور اخلاقی - فرهنگی)

قرار می‌دهند. از این سه مقوله، آموزش‌پژوهی به همراه مقوله‌های فرعی خود یکی از کاربردی‌ترین علل و موجبات تکوین این مفهوم است که پژوهش‌های گوناگون بین‌المللی و داخلی (Blessinger & Carfora, 2014; Kolahdoozi & Kossari, 2011; Wieman & Gilbert, 2015) هم بر این امر صحنه می‌گذارند؛ این درحالی است که دو مقوله مدیریت و پشتیبانی و منشور اخلاقی - فرهنگی به همراه مولفه‌های آن‌ها از آنجاکه بسیار وابسته به بافت هستند بیشتر در پژوهش‌های داخلی (Keshavarz Roudaki et al., 2023; Kolahdoozi & Kossari, 2011; Mir Jalili, 2013) به‌عنوان مقوله‌های موثر بر شکل‌گیری مفهوم شناسایی شده‌اند و این یافته پژوهش مورد تایید و هم‌سو با این پژوهش‌ها است. برجسته‌ترین نتیجه این مطالعه آن است که؛ توسعه حرفه‌ای اساتید یعنی دانش مورد نیاز برای نحوه آموزش (آموزشگری) آنان با اینکه امر بسیار مهم و ضروری است در سایه دانش تخصصی آن‌ها مورد غفلت قرار گرفته است. 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 سیستم اهمیت این کارکرد را لحظه‌به‌لحظه به استاد یادآور می‌شود. در این شرایط حال آموزش اگر مساعد بود جای تعجب داشت.

در گام دوم برای برون‌رفت از این سونامی بحران کیفیت در آموزش، مسیر پیش رو برنامه درسی ارتباط‌ساز، یعنی ارتباط بین آموزش و پژوهش و تعادل میان آن است. یعنی؛ برنامه‌های گسترده، موثر و مداوم برای تواناسازی اعضای هیئت‌علمی در باب صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان؛ به عبارتی آموزش آموزشگر. در دهه‌های گذشته نظام آموزش عالی ایران به جای سیاست کیفیت و سیاست پداگوژی، سیاست پژوهش‌گرایی را دنبال کرده است. اگر در این دهه‌ها ابتدا کیفیت و پداگوژی دانشگاهی تحقق یافته بود؛ چرخش پژوهشی دانشگاه بدون پژوهش‌گرایی تحقق می‌یافت. حاصل پژوهش‌گرایی این شده است که هر دو بال پژوهش و آموزش دانشگاه شکسته و ناتوان هستند. اکنون حکمرانی و حکمرانان آموزش عالی با این پرسش جدی روبه‌رو شده‌اند که: پژوهش‌گرایی منجر به چرخش پژوهشی دانشگاه‌ها نشد، حال جز تخریب آموزشی دستاوردی داشت؟ برای پاسخ به این پرسش درمی‌یابیم که در کشور ما فهم نادرستی از سیر تحول تاریخی دانشگاه‌ها (دانشگاه‌های نسل اول، دوم و سوم) وجود دارد 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 پشت سر گذاشته است و در مسیر تکامل، کارکرد آموزش را و نهاده 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 ندهای معطوف به پاسخ‌گویی استادان در قبال کیفیت آموزش است. حال آنکه باید نوعی درهم‌تنیدگی کارویژه‌ها (آموزش، پژوهش و خدمات) را مد نظر قرار داد و از نگاه جایگزینی به عنوان یک لغزش برحذر 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. این امر با پژوهش Mehrmohammadi (2023) هم‌سو است

با این فهم برای رسیدن به مقصود، آنچه حائز اهمیت است درک نگرش سیستمی است. چرا که مفهوم آموزش پژوهش محور مفهومی خطی نیست که به راحتی بتوان آن را تشریح و تبیین کرد بلکه رویکرد سیستمی در تحلیل آن مفید واقع می‌شود. نگرش سیستمی، با در نظر گرفتن چهارچوبی برای تجسم عوامل و متغیرهای داخلی و خارجی سازمان در قالب یک مجموعه واحد به شناخت خرده سیستم‌ها، سیستم اصلی و ابرسیستم پیچیده محیط موثر بر سازمان کمک می‌کند. بدین ترتیب می‌توان با در نظر گرفتن کارهای انجام شده توسط هر خرده سیستم از سیستم کلی سازمان، برای بهبود فعالیت‌های سازمان در مسیر تحقق اهداف و مأموریت آن اقدام کرد که این امر با پژوهش Chabook et al. (2021) هم‌راستا است.

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان پیشنهادی سیاستی و راهبردی برای برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران ارائه کرد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- راه‌اندازی شورای ارزیابی و تضمین کیفیت دوره‌های آموزش پژوهش محور. این امر می‌تواند از طریق تدوین اساسنامه و نظام ارزیابی کیفیت با مشارکت دانشگاه‌های مادر تحت نظارت وزارت عتف انجام گیرد.

- راه‌اندازی دوره‌های آموزش پژوهش‌محور توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از طریق پیش‌بینی امتیاز ویژه در آیین‌نامه ارتقا برای اساتیدی که شیوه آموزش پژوهش‌محور را انتخاب کردند.
- بازنگری یا تدوین سرفصل دروس برخی دوره‌های آموزشی توسط شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه با هدف متناسب‌سازی با نیازهای ذینفعان در بازار و اقتضائات منطقه‌ای.
- پیاده‌سازی طرح برنامه آموزش‌پژوهی یا دانش‌پژوهی آموزش^۱ از طریق مراکز تعالی تدریس دانشگاه‌های مادر که می‌تواند با استفاده از گرنت آموزشی مرتبط با سرآمدان آموزشی صورت گیرد.
- ایجاد و توسعه زیرساخت فیزیکی از طریق افزایش پایگاه‌های داده‌های در دسترس، به‌روزرسانی کتابخانه‌ها و توسعه آزمایشگاه‌های دانشگاهی.

سرانجام اینکه در رابطه با محدودیت‌های پژوهش باید گفت که در این پژوهش، چند چالش اصلی وجود داشت که کار را پیچیده کرد. اول اینکه پیدا کردن خبرگانی که هم تجربه کافی داشته باشند و هم حاضر به همکاری باشند، زمان‌بر بود و گاهی تنوع کافی در دیدگاه‌ها ایجاد نشد. از طرف دیگر، مصاحبه‌های عمیق گاهی به دلیل محدودیت زمانی یا ملاحظات شخصی مشارکت‌کنندگان به عمق دل‌خواه نرسید. همچنین مفاهیمی مثل «آموزش پژوهش‌محور» و «رشد و بالندگی کنشگران» بسیار گسترده بودند و تلاش برای تعریف دقیق و عملیاتی آن‌ها در مصاحبه و تحلیل داده‌ها، چالش‌برانگیز بود. روش تحلیل داده‌ها (کلازی) هم با وجود ساختارمند بودن، به شدت وقت‌گیر و وابسته به درک پژوهشگر بود و ممکن است بخشی از ظرفیت‌های داده‌ها به خوبی استخراج نشده باشد. آنچه در این مطالعه برای حل بسیاری از این چالش‌ها استفاده شد روش همه‌جانبه‌گر در طراحی، اجرا و تحلیل داده‌ها بود که به افزایش اعتبار پژوهش کمک کرد.

منابع

- Aghazadeh, M. (2016). *A guide to new teaching methods based on research (brain-centered, constructivism, learning through cooperation, metacognition, etc.)*. Tehran: Aizh publication. [In Persian]
- Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.

¹. Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)

- Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2020). Experience-based learning. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (pp. 225-239). Routledge.
- Biabanagard, E. (2021). *Educational psychology: Psychology of teaching and learning*. Tehran: Virayes Publications. [In Persian]
- Blessinger, P., & Carfora, J. M. (Eds.). (2014). *Inquiry-based learning for faculty and institutional development: A conceptual and practical resource for educators*. Emerald Group Publishing.
- Chabook, F. A., Kayhan, J., Hosni, M., Samari, M., & Faizi, A. (2021). Investigating the status of Urmia University of Medical Sciences faculties in input, process and output educational indices and presenting an upgrade model. *Nursing and Midwifery Journal*, 19(3), 251-264. [In Persian]
- Draucker, C. B., Martsof, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148. doi: 10.1177/1049732307308450. PMID: 17928484.
- Eghbali, A., Salehi, A., Ghaedi, Y., & Mahmoudnia, A. (2021). A reflection on the basic features of emancipatory classroom components in higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 27(1), 27-50. [In Persian]
- Farasatkah, M. (2022). Occasionally University of Iran: New and critical didcussions on university studies, Science studies, and Higher Education. Tehran: Publisher: Agah [In Persian]
- Huet, I. (2017). Research-based education as a model to change the teaching and learning environment in STEM disciplines. *European Journal of Engineering Education*, 43(5), 725-740. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415299>
- Keshavarz Ruodaki, A., Fathi Vajargah, K., Hosseini Largani, S. M., & Yadegarzadeh, G. (2023). A new context connected curriculum in higher education climate: Aims and strategies. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 5-17. [In Persian]
- Kolahdoozi, A., & Kossari, M. (2011). Basics and pattern of research-oriented education in Imam Hossein University (AS). *Research in Islamic Education Issues*, 19(12), 139-168. [In Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2023). *Design of the scholarship of teaching and learning*. Ministry of Science, Research and Technology Project. Tehran. [In Persian]
- Mir Jalili, M. A. (2013). *Presenting a model for research-based education in teacher training based on the grounded theory*. National Teacher Training Conference, Farhangian University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.
- Rashidi, Z. (2017). *Analyzing the state of educational quality in Iranian universities, and providing solutions to improve it*. Specialized report. Higher Education Research and Planning Institute. Tehran, Iran. [In Persian]
- Rashidi, Z. (in press). The conceptual framework of research-based education in Iran's higher education system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher*

- Education*. Doi: 10.22034/IRPHE.2024.2022664.1146 [In Persian]
- Salehi Omran, E., & Rahmani Ghahdarijani, E. (2013). The issue of employment of higher education graduates and the necessity of paying attention to employable skills in the labor market in the higher education planning plan. *Higher Education of Iran*, 5(3), 27-58. [In Persian]
- Syahrudin, S., Mutiani, M., Handy, M. R. N., Abbas, E. W., & Jumriani, J. (2022). Putting transformative learning in higher education based on linking capital. *Journal of Education and Learning*, 16(1), 58-64.
- van der Rijst, R. V. D. (2017). The transformative nature of research-based education: A thematic overview of the literature. In E. Bastiaens, J. van Tilburg, & J. van Merriënboer (Eds.), *Research-based learning: Case studies from Maastricht University. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 15. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50993-8_1
- Wiemann, C., & Gilbert, S. (2015). Taking a scientific approach to science education, part I-research. *Microbe*, 10(4), 152-156. DOI:10.1128/microbe.10.152.1
- Wirihana, L., Welch, A., Williamson, M., Christensen, M., Bakon, S., & Craft, J. (2018). Using Colaizzi's method of data analysis to explore the experiences of nurse academics teaching on satellite campuses. *Nurse Researcher*, 25(4), 30-34. Doi: 10.7748/nr.2018.e1516
- Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2013). *The quality in higher education*. Tehran: Samt. [In Persian]



Extended Abstract

Research-Based Education: The Missing Link in the Quality Cycle of Education and Learning in Iran's Higher Education System

Zahra Rashidi*

Introduction: In recent years, the issue of educational quality in universities and higher education institutions in Iran has been widely discussed by experts in the field. As the primary mission of these institutions is to train skilled and committed professionals for national service, focusing on the quality of education is crucial, as it directly affects graduates' effectiveness in contributing to society. However, studies indicate that the effectiveness of higher education in Iran is questionable, with graduates often lacking the knowledge, attitudes, and skills expected by society. Several factors contribute to this issue, including uncontrolled quantitative growth despite serious deficiencies in quality standards, the emergence of a degree-oriented culture driven by misguided policies, commercialization of higher education, irrational tendencies in university management, weakened faculty institutions, memory-based learning systems, misconceptions regarding virtualization effects, centralization impacts, and neglect of demand-side needs in the education system (Eghbali et al., 2021; Farasatkah, 2022; Keshavarz Ruodaki et al., 2023; Rashidi, 2017). These factors contribute to the deterioration of 'quality learning' in universities. As a result, scientific thinking and curiosity-driven inquiry are not nurtured in students; they are also not encouraged to develop professional and cultural self-awareness (Andresen et al., 2020). To address these challenges, an educational approach that instigates fundamental changes in conventional structures is required. One such approach is Research-Based Education (RBE), which emphasizes integrating research into teaching practices. The core idea behind RBE is to establish a link between teaching and research as a catalyst for better connections between students and society. The ultimate goal of this approach is to bridge the gap between theoretical education and real-world practice while equipping students with both knowledge and skills necessary for effective application to improve educational quality (Huet, 2017; Syaharuddin et al., 2022).

* Assistant Professor, Educational Innovation and Curriculum Group, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran. z.rashidi@irphe.ir

Method: This study was designed and conducted within the interpretive paradigm, with a qualitative approach and phenomenological method. The participants included 21 higher education experts who were selected through purposeful sampling, utilizing snowball sampling and maximum variation techniques. Data was collected through in-depth unstructured interviews, and the data analysis was performed using the seven-stage strategy of Colaizzi.

Results: The study's findings indicate that research-based education can significantly contribute to mitigating the quality deficit in education. Data analysis identified a primary category, "Research-Based Education," and three subcategories: "Research-Oriented Teaching," "Management and Support," and "Ethical-Cultural Charter." Research-oriented teaching emphasized cultivating creativity and research competencies, while management and support focused on transformational leadership and providing robust support to both students and faculty as pivotal factors in enhancing educational quality.

Discussion and Conclusion: The findings suggest that many Iranian universities underemphasize faculty professional development and struggle to establish an effective nexus between teaching and research. Consequently, this has contributed to a decline in educational quality and a misalignment with the needs of the labor market. The research-based education model offers a potential avenue to bridge this gap by fostering a more interactive and dynamic learning environment. With the integration of teaching and research, the curriculum can evolve dynamically, and novel research questions can arise from student-faculty interactions, facilitating continuous improvement in both teaching and research endeavors. Furthermore, research-based education equips students with essential problem-solving, critical thinking, and research skills necessary to address real-world challenges. In conclusion, this study indicates that enhancing the quality of university education hinges on the effective integration of teaching and research. These findings also underscore the necessity for systemic reforms within the higher education structure, advocating for the broader implementation of research-based educational programs. Policy recommendations include establishing teaching excellence centers at prominent universities, allocating targeted educational grants to exemplary educators, and developing educational development centers alongside reinforcing research infrastructures, such as research hubs and networks.

Keywords: educational quality, higher education, phenomenology, quality crisis, research-based education