Review

How to write the process of teaching scholarship? A review article

Jila Ganji[1], Masoumeh Bagheri-Nesami[2], Mohammad Sadegh Rezai[2]*

1. Sexual and Reproductive Health Research Center, Mazandaran University of Medical Sciences, Sari, Iran.
2. Pediatric Infectious Diseases Research Center, Mazandaran University of Medical Sciences, Sari, Iran.
*. Corresponding Author: E-mail: drmsrezaii@Yahoo.com

(Received 18 July 2017; Accepted 19 December 2017)

Abstract

Existing studies have shown that scholarship contributes to increasing scientific productivity, the promotion of education field knowledge and the provision of new resources to the educational community. The Scholarship can as well as increase the satisfaction of learners and helps the community of educators. In the new definition of scholarship in higher education, this concept has developed to four areas of scholarship discovery, scholarship of integration, scholarship of application and scholarship of teaching. Sometimes definitions, concepts and types of scholarship are misused instead of each other. Therefore, the purpose of this review article is to introduce faculty members with definitions and concepts of scholarship, with emphasis on teaching scholarship, as well as how to write the process of teaching scholarship.

Keywords: Medical education, Scholarship, Educational scholarship.

Clin Exc 2017; 7(2): 24-32 (Persian).

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

تعالی بالینی
آموزشی- پژوهشی
دوره هفتم شماره ۲(۳۲-۲۴)

چگونه فرآیند دانش‌پژوهی آموزشی بنویسیم؟ یک مقاله مروری

ژیلا گنجی[۱]، معصومه باقری‌نسامی[۲]، محمد صادق رضایی[۲*]

چکیده

مطالعات موجود نشان داده است دانش‌پژوهی منجر به افزایش بهره‌وری علمی، پیشبرد دانش در عرضه آموزش و قرار دادن منابع تازه در اختیار جامعه آموزشی می‌شود و علاوه بر افزایش رضایت فراگیران به جامعه آموزش‌دهندگان نیز کمک می‌کند. در تعریف جدید از دانش‌پژوهی در آموزش عالی این مفهوم در چهار حیطه دانش‌پژوهی پژوهشی، دانش‌پژوهی یکپارچگی، دانش‌پژوهی کاربردی و دانش‌پژوهی آموزش یا تدریس توسعه پیداکرده است. گاهی تعاریف، مفاهیم و انواع دانش‌پژوهشی به‌طور اشتباه به‌جای یکدیگر بکار می‌روند، بنابراین هدف از این مقاله مروری آشناسازی اعضای هیئت‌علمی و محققین با تعاریف و مفاهیم دانش‌پژوهشی با تأکید بر دانش‌پژوهی آموزشی و همچنین آشنایی با نحوه نگارش فرآیند دانش‌پژوهی آموزشی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش پزشکی، دانش‌پژوهی، دانش‌پژوهی آموزشی.

مقدمه

دانش‌پژوهی توسعه مرزهای دانش یا تبدیل دانش به شکل‌های کاربردی، توسط ذهنی خلاق و به شیوه‌ای بدیع می‌باشد. وجه مهم دانش‌پژوهی آموزشی آن است که با انتشار و گسترش فرایند و نتایج فعالیت‌های صورت گرفته، از یک‌سو امکان نقد و ارزیابی آن توسط سایرین فراهم گردد و از سوی دیگر این امکان فراهم شود که جامعه آموزشی بتواند اقدامات بعدی خود را بر مبنای این نتایج به‌پیش ببرد(۲-۱). دانش‌پژوهی آموزش پزشکی، شامل طیف گسترده‌ای از فعالیت‌ها است که هدف اصلی آن بهبود و ارتقاء صلاحیت حرفه‌ای متخصصین سلامت ازجمله اعضای هیئت‌علمی، در حوزه آموزش دانشجویان و مراقبت از بیمار می‌باشد. برای مراقبت از بیمار به بهترین نحوه مطلوب، نیاز به متخصصین مجرب می‌باشد. آموزش و تدریس در زمینه مباحث پزشکی و طب بالینی نیازمند داشتن هنر و علم در این زمینه می‌باشد؛ بنابراین، برای کارآمد شدن و توانمندسازی متخصصین سلامت و تسهیل یادگیری دانشجویان(۵-۳) ضروری است فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی مبتنی بر شواهد و در مسیر درست هدایت شود. در زمان‌های گذشته تمرکز دانشگاه‌ها بر پژوهش و مبتنی بر شواهد علمی نبود چنانچه بررسی‌ها نشان داد از لحاظ پیشینه تاریخی اولین دانشگاه‌ها در امریکا با هدف گسترش آموزش با تأکید بر اصول اخلاقی و پس‌زمینه‌های مذهبی تأسیس شدند. در ابتدا آموزش کار اصلی رهبران مذهبی و مدنی بود(۶). در دهه ۱۸۰۰ در مسیر رشد کشورها، آموزش فنون و کشاورزی به کانون تمرکز دانشگاه‌ها تبدیل گردید و ارائه خدمات و کاربرد عملی دانش موردتوجه قرار گرفت(۸،۱).

۱. مرکز تحقیقات سلامت باروری، دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ساری، ایران.
۲. مرکز تحقیقات عفونی اطفال، دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ساری، ایران.
* نویسنده مسئول: ساری، مرکز آموزشی و درمانی بوعلی سینا، مرکز تحقیقات عفونی اطفال
E-mail: drmsrezaii@Yahoo.com

تاریخ دریافت:۱۳۹۶/۴/۲۷ تاریخ ارجاع جهت اصلاحات: ۱۳۹۶/۹/۱ تاریخ پذیرش:۱۳۹۶/۹/۲۸

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

در سال ۱۸۶۲ دولت فدرال توجه ویژه‌ای به نقش محیط‌های دانشگاهی در ارائه خدمات به جامعه نشان داد(۶) و هم‌زمان با این اتفاقات دانشمندان آمریکایی دیدگاه پژوهش را وارد دانشگاه‌های خود کردند و در نیمه قرن بیستم دولت فدرال بودجه تحقیقات و اولویت‌های آکادمی را تغییر دادند و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه بر اساس تحقیقات انجام‌شده مورد ارزیابی قرار گرفتند(۹،۶) و بسیاری از دانشگاه‌ها با هدف دریافت بودجه و اعتبارات از این منابع به پژوهش در زمینه‌های مختلف پرداختند. ولی در آن زمان بااینکه بسیاری از افراد با هدف آموزش در دانشگاه‌ها استخدام می‌شدند(۱) ولی تنها مبنای ارزشیابی آن‌ها عملکرد آن‌ها در زمینه پژوهش بود و تصمیم‌گیری در مورد ارتقای آکادمیک اعضای هیئت‌علمی براساس تعداد مقالات به چاپ رسیده صورت می‌گرفت. این دیدگاه باعث شد که اعضای هیئت‌علمی بر روی پژوهش متمرکز شوند و نقش اصلی خود را تا حد زیادی به فراموشی بسپارند(۶). این دوگانگی بین آموزش و پژوهش از اواخر سال ۱۹۸۰ تا اوایل ۱۹۹۰ ادامه داشت و کلمات آموزش و دانش‌پژوهی و ارتقا آکادمیک به‌ندرت در کنار همدیگر بکار برده می‌شد و فعالیت‌های آموزشی با اینکه برای حضور در محیط آکادمیک ضروری بود ولی برای ارتقاء، کافی در نظر گرفته نمی‌شد و آموزش عالی هیچ تأثیری بر درآمد اعضای هیئت‌علمی نداشت. از آن زمان بود که تحصیلات تکمیلی و پژوهش به‌شدت آموزش را تحت تأثیر قرار داده بود به‌گونه‌ای که آموزش و حتی به کار بردن دانش(به‌جای کشف آن) برای حل مشکلات موجود به‌ندرت موردتوجه محیط‌های آکادمیک قرار می‌گرفت(۶،۱).

در دو دهه اخیر و در واکنش به بحران رسالت سازمانی مؤسسات آموزشی، گروه‌های مختلفی از جمله نهادهای نظارتی و قانون‌گذاری، اعضای هیئت‌علمی علاقه‌مند به آموزش و حتی والدین دانشجویانی که در این دانشگاه‌ها تحصیل می‌کردند به این دیدگاه اعتراض نمودند و خواستار این مطلب شدند که دانشگاه‌ها به‌جای تأکید محض بر پژوهش به مفهوم آموزش توجه بیشتری داشته باشند. این گروه‌ها بر نقش اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان مدرس تأکید داشتند. این مسئله باعث شد تا توجه به آموزش به‌عنوان نقش مهم دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بار دیگر موردتوجه قرار گیرد. سیاست‌گذاران و متولیان در امر آموزش به این نتیجه رسیده‌اند که برای ارتقاء سطح آموزش ضروری به نظر می‌رسد که اعضای هیئت‌علمی از نظر نقش آموزشی خود موردتوجه، حمایت و ارزشیابی قرار گیرند(۱). در همین راستا تلاش‌های گسترده‌ای در سال‌های گذشته در نقاط مختلف دنیا صورت گرفت تا با استفاده از مجموعه‌ای از استانداردهای مشترک فعالیت‌های آموزشی شناسایی و ارزشیابی شوند. استفاده از نتایج ارزشیابی این فعالیت‌ها به‌عنوان بخشی از معیارهای لازم برای ارتقای آکادمیک اعضای هیئت‌علمی لحاظ شد(۱۰،۱).

امروزه در ایران نیز مشابه با سایر نقاط دنیا دانش‌پژوهشی در آموزش پزشکی به‌سرعت در حال رشد و شکوفایی است(۴) و از سال ۱۳۸۷ موضوع دانش‌پژوهشی آموزشی در دانشگاه‌ها مطرح‌شده است و در آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت‌علمی قرارگرفته است(۱) و هرساله در جشنواره مطهری فرآیندها در حیطه ارزشیابی آموزشی، تدوین و بازنگری برنامه آموزشی و محصولات آموزشی، مدیریت و رهبری آموزشی، یاددهی-یادگیری و یادگیری الکترونیکی موردبررسی قرار می‌گیرد و از فرآیندهای برتر تقدیر می‌شود و این جشنواره فضایی مناسب برای ارائه و تشریک‌مساعی در رابطه با نوآوری و دستاوردهای علوم پزشکی در حوزه آموزش پزشکی به وجود می‌آورد؛ اما به نظر می‌رسد همچنان موضوع دانش‌پژوهی در میان برخی از اعضای هیئت‌علمی غریب و نوآشنا است(۱۰) همواره با اظهار مواردی از قبیل نداشتن فرصت و عدم‌حمایت از سوی دانشگاه‌ها از طرف اعضای هیئت‌علمی با مقاومت روبه‌رو است. همچنین برخی از اعضای هیئت‌علمی مشابه سایر مدرسین در دنیا به دلیل عدم مهارت کافی و تجربه قادر به انجام یک فعالیت دانش‌پژوهی آموزشی نیستند(۱۲-۱۱) و اعتقاد به الزام‌آور

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

نبودن موضوع دانش‌پژوهی در نظام ارتقا اساتید دارند(۱۳) حال‌آنکه تحقیقات بدان اشاره می‌کند که تدریس باید بیش ازآنچه تاکنون بدان اهمیت داده‌شده، در سیستم‌های ارزشیابی و ارتقا استاد در نظر گرفته شود(۱). چنانچه مطالعات موجود نیز نشان داده است دانش‌پژوهی منجر به افزایش بهره‌وری علمی، پیشبرد دانش در عرضه آموزش و قرار دادن منابع تازه در اختیار جامعه آموزشی می‌شود همچنین علاوه برافزایش رضایت فراگیران کمک به جامعه آموزش‌دهندگان نیز می‌کند(۶).

علاوه بر دانش‌پژوهی آموزشی، دانش‌پژوهی انواع دیگری هم دارد؛ گاهی تعاریف، مفاهیم و انواع دانش‌پژوهشی به‌طور اشتباه به‌جای یکدیگر بکار می‌روند، بنابراین هدف از این مقاله مروری آشناسازی اعضای هیئت‌علمی و محققین با تعاریف و مفاهیم دانش‌پژوهشی با تأکید بر دانش‌پژوهی آموزشی و همچنین آشنایی با نحوه نگارش فرآیند دانش‌پژوهی آموزشی و اجزای تشکیل‌دهنده آن می‌باشد.

تعاریف و مفاهیم دانش‌پژوهشی

در تعریف جدید از دانش‌پژوهی در آموزش عالی این مفهوم گسترش پیداکرده و در چهار حیطه دانش‌پژوهی پژوهشی[1]، دانش‌پژوهی یکپارچگی[2]، دانش‌پژوهی کاربردی[3] و دانش‌پژوهی آموزش یا تلفیق[4] شکل‌گیری شده است(۱۶-۱۴).

دانش‌پژوهی پژوهشی

امروزه در جهان فعالیت بدیع و دانش‌پژوهانه ممکن است در چهار نوع خود انجام شود؛ پژوهش که شناخته‌شده‌ترین و قدیمی‌ترین و اولین نوع فعالیت‌های دانش‌پژوهی است تنها یکی از انواع آن به شمار می‌رود. عده‌ای از اعضای هیئت‌علمی در اصل، دانش‌پژوهی در کشف یا تحقیقات اصیل[5] انجام می‌دهند. این عرصه از دانش‌پژوهی که غالباً با تولید مقالات و انتشارات علمی و نظیر آن تعریف می‌شود، متداول‌ترین شیوه‌ای است که برای تصمیم‌گیری در مورد ارتقاء اعضای هیئت‌علمی انجام می‌شود. نگارش مقالات پژوهشی در زمینه‌های تخصصی، ارائه یک نظریه جدید یا ثبت یک اختراع در این طبقه قرار می‌گیرد. البته لازم به ذکر است ارزش دانش‌پژوهی در حیطه تحقیق و کشف نباید تحت تأثیر سایر الگوهای دانش‌پژوهی کاهش یابد(۱۸-۱۷).

دانش‌پژوهی ادغام

در دانش‌پژوهی به شکل یکپارچگی یا تلفیق این سطح از دانش‌پژوهی از پژوهش محدود فراتر می‌رود و عضو هیئت‌علمی درصد جستجوی ارتباط بین پژوهش‌های صورت گرفته در درون یک‌رشته یا حتی بین رشته‌های مختلف می‌باشد در این شکل از دانش‌پژوهی نتایج پژوهش‌های صورت گرفته منجر به ایجاد مفاهیم و دیدگاه جدیدی می‌شود(۱۰). از جمله موارد دانش‌پژوهی تلفیق مقالات فرا تحلیلی در سطح وسیع(متاآنالیز) و مرور سیستماتیک، نگارش کتاب و نوشتن نقدهای علمی می‌باشد. در این شکل از دانش‌پژوهی، دانش جدید تولید نمی‌شود بلکه عضو هیئت‌علمی و محققین، دانش موجود را به شکل یکپارچه درآورده و در اختیار دیگران قرار می‌دهند(۲۰-۱۹).

دانش‌پژوهی کاربردی

در دانش‌پژوهی کاربردی، دانش به‌دست‌آمده در عرضه‌های عملی مورداستفاده قرار می‌گیرد(۲۱). دانش‌پژوهی کاربردی، نشان‌دهنده مسئولیت دانشگاه در به‌کارگیری دانش از سایر عرصه‌های دانش‌پژوهی است. سؤال اصلی دانش‌پژوهی کاربردی آن است که چه میزان از دانش تولیدشده در عمل به کار گرفته می‌شود. این حوزه، به‌طور پویا با سایر حیطه‌های دانش‌پژوهی ارتباط دارد یک پل ارتباطی بین نظریه و عمل ایجاد می‌شود(۲۲).

[1]. Scholarship Discovery
[2]. Scholarship of integration
[3]. Scholarship of application
[4]. Scholarship of teaching
[5]. Original Research

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

دانشگاه‌ها باید به موضوعات روز و موردنیاز جامعه بپردازند. دانش را در خدمت حل مشکلات به کار ببرند.

دانش‌پژوهی آموزش یا تدریس

آنچه در این مقاله موضوع موردبحث ما است دانش‌پژوهی آموزشی است این نوع از دانش‌پژوهی یک مدل از تدریس است که در حوزه آموزش کارکرد دارد. یکی از اشکال دانش‌پژوهی است که تاکنون کمتر موردتوجه قرارگرفته است. آنچه اکنون در آئین‌نامه ارتقا اعضا هیئت‌علمی تحت نام دانش‌پژوهی ذکرشده است شامل دانش‌پژوهی در تدریس یا همان دانش‌پژوهی آموزشی است؛ بنابراین به توضیح بیشتر در این زمینه خواهیم پرداخت. برای این‌که شناخت آن دسته از فعالیت‌های آموزشی که در حوزه دانش‌پژوهی قرار می‌گیرند میسر گردد، لازم است تفاوت‌های بین آموزش برجسته[6]، آموزش مبتنی بر دانش یا رویکرد عالمانه[7] و دانش‌پژوهی آموزشی[8] مشخص شود.

آموزش برجسته

آن بخش از فعالیت‌های آموزشی که از کمیت مناسبی برخوردار هستند و انجام‌دهنده فعالیت با ارائه مستنداتی کیفیت و کارآیی آن‌ها را اثبات می‌نماید در حوزه آموزش برجسته قرار می‌گیرند(۱). همه اعضای هیئت‌علمی صرفه نظر از اینکه در چه حوزه‌ای فعالیت می‌کنند باید مدرس خوبی بوده و همه وظایف خود را در تدریس(تهیه اسلاید، طرح درس و آموزش طبق سرفصل‌های آموزشی) به نحوه احسن و با کیفیت انجام دهند همان چیزی که جزء وظایف استاد تلقی می‌گردد.

آموزش مبتنی بر دانش یا رویکرد عالمانه

در آموزش با رویکرد عالمانه این تعاملات شامل استفاده از نتایج و دستاوردهای موجود در این حوزه و به‌عبارت‌دیگر اتخاذ یک رویکرد مبتنی بر دانش و شواهد موجود در زمینه آموزش است(آموزش مبتنی بر شواهد). به بیان ساده‌تر آموزش‌دهنده با استفاده از یک روش نظام‌مند و با اطلاع از دانش موجود در متون و منابع، یک فعالیت آموزشی را طراحی، اجرا و ارزیابی می‌نماید(۱،۲۳). تا این مرحله هنوز فعالیت آموزشی به‌عنوان فعالیت دانش‌پژوهی تلقی نمی‌شود بلکه از آن به‌عنوان آموزش مبتنی بر شواهد یا رویکرد عالمانه به آموزش یاد می‌شود. برای مثال استادی که از معیارهای درست برای ارزیابی دانشجویان استفاده می‌کند و کیفیت سؤالات خود را مدام بهبود می‌بخشد و محتوای آموزشی خود را مطابق با دانش روزبه‌روز می‌کند و مدام در جهت توسعه خود[9] گام برمی‌دارد با رویکرد عالمانه به آموزش عمل می‌کند؛ یعنی عضو هیئت‌علمی از متون‌های موجود در دنیا استفاده می‌کند و کیفیت کار خود را بهبود می‌بخشد(۱،۱۰، ۲۵-۲۴).

دانش‌پژوهی آموزشی

در سطوح بالاتر این فعالیت‌ها دانش‌پژوهشی آموزشی قرار دارد و آن زمانی است که آموزش‌دهنده تعاملاتی را با جامعه آموزشی برقرار می‌کند. دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه و یا با ادغام کردن معلومات به‌دست‌آمده را در کلاس پیاده می‌کند و به‌گونه‌ای عمل می‌کند که با روش مؤثر معنی‌دار قابل‌انتقال به دیگران باشد(۱). از همین رو لازم است اعضای هیئت‌علمی بتوانند به نحو مؤثری دانش و تجربه خود را در اختیار دیگران قرار دهند. به بیانی دیگر دانش‌پژوهشی آموزشی طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌هایی است که منجر به ارتقای یادگیری می‌شود. وقتی سطح عملکرد عضو هیئت‌علمی از حد تدریس بالاتر می‌رود و در حوزه دانش‌پژوهی قرار می‌گیرد، نه‌تنها به فراگیران کمک می‌کند، بلکه در سطح بالاتر به جامعه آموزش‌دهندگان نیز کمک می‌کند(۶، ۲۴). در این نگاه عضو هیئت‌علمی علاوه بر دانش و مهارت پایه حرفه‌ای خود، باید مهارت طراحی تدریس، اجرای باکیفیت آن و

[6]. Excellence In Teaching
[7]. Scholarly Teaching
[8]. Scholarship Of Teaching
[9]. self-development

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

مهارت‌های ارزیابی یادگیری را داشته باشد. بدین ترتیب عضو هیئت‌علمی دپارتمان بهداشت باروری و مامایی، پرستاری، داروسازی، آناتومی، پزشکی و ... علاوه بر تسلط علمی به دانش مامایی، آناتومی، داروسازی و ... لازم است بتواند برای انتقال تجارب یادگیری مناسب برای آموزش مامایی، پرستاری، آناتومی، داروسازی و ... به دانشجوی خود به‌طور آکادمیک و با یک رویکرد عالمانه برنامه‌ای طراحی، اجرا و ارزشیابی نماید و سپس در تعامل با محیط آن‌ها را ارتقا دهند(۱۰،۲۰،۲۶). آنچه فعالیت‌های آموزشی را وارد حوزه دانش‌پژوهی آموزشی می‌نماید قرار دادن نتایج حاصل از آن‌ها در اختیار جامعه آموزش و آموزش‌دهندگان است به‌گونه‌ای که اعضای این جامعه بتوانند آن را مورد ارزیابی نقادانه قرار دهند و به‌علاوه فعالیت‌های بعدی خود را بر مبنای آن استوار سازند. مجری فعالیت با این کار منابع تازه‌ای را در اختیار جامعه آموزشی قرار می‌دهد و با این کار منجر به‌پیش برد دانش در عرصه آموزش می‌گردد(۱،۲۴،۲۷). در این نوع دانش‌پژوهی علاوه بر اینکه فرد از متون موجود استفاده می‌نماید و کار خود را بهبود می‌بخشد. دیگران را از کار خود مطلع می‌کند و کار او توسط دیگران مورد ارزیابی نقادانه قرار می‌گیرد و به‌علاوه فعالیت‌های بعدی سایر افراد می‌تواند بر مبنای آن استوار شود(۱۰). از نظر Robert و Hansen یک فعالیت علمی زمانی دانش‌پژوهی تلقی می‌شود که دارای رویکردی عالمانه بوده و آگاهانه، منظم و خلاقانه تدوین و توسعه یابد و پس از دستیابی به اهداف، نتایج حاصل از آن توسط همتایان موردنقد و ارزیابی قرار گیرد و در دسترس عموم قرار داده شود(۱۰) به‌گونه‌ای که سایر افراد بتوانند بر پایه آن، اقدامات و فعالیت‌های بعدی را انجام دهند. همچنین فعالیت موردبررسی واجد معیارهای گلاسیک باشد(۲۸). Glassick و همکاران با تعریف معیارهای شش‌گانه برای فعالیت‌های دانش پژوهانه شناخت و ارزشیابی آن‌ها را تسهیل نمودند(جدول شماره ۱)(۲۹). براساس این معیارها دانش‌پژوهی انجام فعالیتی بدیع در جهت حل مسئله، گسترش مرزهای دانش و ورود به عرصه‌های جدید است که دارای اهداف مشخص، آماده‌سازی کافی، استفاده از روشمندی مناسب، ارائه نتایج مهم و قابل‌توجه، ارائه و معرفی مناسب برنامه و برخورد نقادانه با آن می‌باشد(۲۸،۳۰).

جدول شماره ۱: مقایسه معیارهای Glassick در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی

معیار Glassick	پژوهش	آموزش
اهداف واضح و روشن	روشنی و وضوح فرضیات، اهداف و اهمیت سؤالات پژوهشی	اهداف آموزشی واضح، قابل‌اندازه‌گیری و قابل‌دستیابی
آمادگی کافی	جستجوی کافی، زمینه مطالعاتی قوی، استفاده درست از منابع	دانش به‌روز، استفاده از منابع علمی براساس اهداف
روش‌های مناسب	روش کار پاسخگوی اهداف و سؤالات باشد	استفاده از روش‌های تدریس متناسب با اهداف استفاده از روش‌های ارزیابی متناسب با دستاوردها
نتایج قابل‌توجه	آزمون فرضیات و رد یا قبول آن‌ها	سنجش کیفیت، اثربخشی آموزش و نشان دادن رسیدن به اهداف آموزشی
ارائه اثربخش	انتشار در مجلات یا ارائه در کنگره	نتایج یا فرآیند آموزشی را در دسترس استفاده و نقد همکاران قرار دادن
نقد بازتابی	بازتاب انتقادی بر نتایج خود برای هدایت سایر پژوهش‌های مرتبط	تحلیل انتقادی فعالیت آموزشی که منجر به ارتقای آموزش و تغییر در آن شود

سؤالی که اینجا مطرح می‌شود این است که پژوهش در آموزش[10] یا همان دانش‌پژوهی پژوهشی و دانش‌پژوهی آموزشی[11] چه تفاوتی دارند؟ پژوهش در آموزش همان پژوهشی است که تاکنون در زمینه آموزش تجربه نموده‌ایم(۱۰) پژوهش در آموزش از این نظر که متون مورداستفاده در آن از آموزش پزشکی است شباهت به دانش‌پژوهی آموزشی دارد درحالی‌که متدلوژی آن بیشتر پژوهشی است تا توسعه آموزش. حال‌آنکه دانش‌پژوهی آموزشی فعالیتی بدیع، نوآورانه و مبتنی بر رویکرد عالمانه است و باید به‌نوعی انتشاریافته باشد که امکان دسترسی

[10]. Research in education
[11]. Scholarship of teaching

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

عموم به آن فراهم‌شده باشد همچنین توسط گروه خبرگان همگن مورد ارزیابی قرارگرفته باشد و به‌گونه‌ای طراحی‌شده باشد که دارای معیارهای گلاسیک برای ارزیابی باشد(۱). ازآنجاکه بعد دانش‌پژوهی آموزشی به‌طور خاص اخیراً در آیین‌نامه ارتقاء موردتوجه قرارگرفته است (۱۳) اهمیت انجام و نگارش آن را دوچندان می‌کند. آنچه اکنون در آئین‌نامه ارتقا اعضا هیئت‌علمی تحت نام دانش‌پژوهی آمده شامل چهار نوع دانش‌پژوهی نمی‌شود. در این آئین‌نامه آنچه ذیل عنوان دانش‌پژوهی آمده منظور دانش‌پژوهی در تدریس یا همان دانش‌پژوهی آموزشی است و پژوهش در آموزش موردنظر نیست؛ بنابراین در ادامه به توضیح بیشتر در زمینه نگارش آن خواهیم پرداخت.

نحوه نگارش اجزای فرآیند دانش‌پژوهی آموزشی

اجزای تشکیل‌دهنده فرم نگارش فرایند دانش‌پژوهی آموزشی مختص جشنواره شهید مطهری شامل تدوین عنوان، تعیین حیطه نوآوری، نام صاحب(صاحبان) فعالیت نوآورانه، نام همکاران، محل انجام فعالیت، مدت‌زمان اجرا، هدف کلی، اهداف ویژه، بیان مسئله، مرور تجربیات و شواهد خارجی، مرور تجربیات و شواهد داخلی، شرح مختصری از فعالیت صورت گرفته، شرح مختصری از فعالیت صورت گرفته به انگلیسی، شیوه‌های تعامل با محیط که در آن فعالیت نوآورانه به محیط معرفی‌شده و یا موردنقد قرارگرفته، نتایج حاصل از این فعالیت و این‌که فعالیت ارائه‌شده چگونه موفق شده است به اهداف خود دست یابد و در نهایت سطح نوآوری می‌باشد.

نتیجه‌گیری

فعالیت آموزشی زمانی دانش‌پژوهی تلقی می‌شود که دلالت بر دانش روز و دربرگیرنده دستاوردهای روز علمی در زمینه تدریس باشد، از مرور همگان استقبال نماید توسط گروه خبرگان همگن مورد ارزیابی قرارگرفته باشد و به‌گونه‌ای طراحی‌شده باشد که دارای معیارهای گلاسیک برای ارزیابی باشد و تحقق یادگیری در دانشجو را جستجو نماید. علاوه برآن، لازم است این فعالیت اولاً بدیع و نوآورانه بوده و ضمن داشتن ابعاد کمّی و کیفی مناسب دربرگیرنده تعامل انجام دهنده(گان) آن فعالیت با جامعه آموزش علوم پزشکی نیز باشد. به‌منظور برقراری این تعامل لازم است که مجری یا مجریان فعالیت موردنظر نشان دهند که برای اجرای آن از منابع و مستندات موجود در متون آموزش علوم پزشکی بهره برده‌اند(مرور تجربیات جهانی در آموزش) و محصول و نتیجه فعالیت آموزشی آن‌ها نیز به نحو مناسبی در اختیار سایر اعضای جامعه آموزش علوم پزشکی قرارگرفته است(انتشار و گسترش فرآیند و نتایج فعالیت‌های انجام‌گرفته و محصولات آموزشی) به‌گونه‌ای که سایر افراد می‌توانند بر پایه آن نتایج، اقدامات و فعالیت‌های بعدی را انجام دهند. دانش‌پژوهی آموزشی در کیفیت فرآیندهای آموزشی و یادگیری دانشجویان از اهمیت بیشتری برخوردار است بنابراین لازم است زمینه آشناسازی جامعه دانشگاهی با این مفهوم و توانمندسازی آن‌ها در اجرای آن فراهم شود.

References

1. Jalili M, Mirzazadeh A, Jaffarian A. The Concept of Scholarship: Educational Scholarship and Its Application in Iran. Iranian Journal of Medical Education. 2009;9(2):167-180.
2. Kinchin I. A knowledge structures perspective on the scholarship of teaching & learning. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2009;3(2):5.
3. Greysen SR, Wassermann T, Payne P, Mullan F. Teaching health policy to residents—three-year experience with a multi-specialty curriculum. Journal of general internal medicine. 2009;24(12):1322.

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

4. Cook DA. Getting started in medical education scholarship. The Keio journal of medicine. 2010;59(3):96-103.
5. Bourgeois JA, Hategan A, Azzam A. Competency-based medical education and scholarship: Creating an active academic culture during residency. Perspect Med Educ. 2015;4(5):254-258.
6. Kyle BN, Corral I, John NJ, Shelton PG. Educational Scholarship and Technology: Resources for a Changing Undergraduate Medical Education Curriculum. Psychiatr Q. 2017;88(2):249-261.
7. Regehr G. Trends in medical education research. Academic Medicine. 2004;79(10):939-947.
8. Beattie DS. Expanding the view of scholarship: introduction. Academic Medicine. 2000;75(9): 871-876.
9. Bowden R. Scholarship Reconsidered": Reconsidered. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2012;7(2):1-21.
10. Karimian Z, Abolghasemi M, Sabbaghian Z, Pardakhtchi MH. Development the Concept of Scholarship with Emphasis on the Scholarship of Teaching and Learning a Qualitative Study in the Iranian Universities. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences (IJVLMS). 2014;4(4):69-84.
11. Yarris LM, Juve AM, Artino AR, Jr. Sullivan GM, Rougas S, Joyce B, et al. Expertise, Time, Money, Mentoring, and Reward: Systemic Barriers That Limit Education Researcher Productivity-Proceedings From the AAMC GEA Workshop. J Grad Med Educ. 2014;6(3):430-436.
12. Jordan J, Jones D, Williams D, Druck J. Publishing Venues for Education Scholarship: A Needs Assessment. Acad Emerg Med. 2016;23(6):731-735.
13. Araghiyan F, Sanagoo A, Joybari L. Educational scholarship is an opportunity for growth and development as a threat or threat? Iranian Journal of Medical Education. 2015;15(78):628-629.
14. Limoges J, Acorn S. Transforming practice into clinical scholarship. J Adv Nurs. 2016;72(4):747-753.
15. Reynolds RJ, Candler CS. MedEdPORTAL: educational scholarship for teaching. Journal of Continuing Education in the Health Professions. 2008;28(2):91-94.
16. Austin AE, McDaniels M. Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. New directions for institutional research. 2006;2006(129):51-65.
17. Potter MA, Burdine J, Goldman L, Olson D, Silver GB, Smith LU, et al. Demonstrating excellence in the scholarship of practice-based service for public health. Public health reports (Washington, DC: 1974). 2009;124(4):1-15.
18. Crites GE, Gaines JK, Cottrell S, Kalishman S, Gusic M, Mavis B, et al. Medical education scholarship: an introductory guide: AMEE Guide No. 89. Med Teach. 2014;36(8):657-674.
19. Cottrell S. A matter of explanation: assessment, scholarship of teaching and their disconnect with theoretical development. Med Teach. 2006;28(4):305-308.
20. Van Melle E, Lockyer J, Curran V, Lieff S, St Onge C, Goldszmidt M. Toward a common understanding: supporting and promoting education scholarship for medical school faculty. Med Educ. 2014;48(12):1190-1200.
21. Boshier R. Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a hard sell? Higher Education Research & Development. 2009;28(1):1-15.
22. Grigsby RK, Thorndyke L. Perspective: Recognizing and rewarding clinical scholarship. Acad Med. 2011;86(1):127-131.
23. Collins J. Teacher or educational scholar? they aren't the same. J Am Coll Radiol. 2004;1(2):135-139.
24. Benjamin J. The Scholarship of Teaching in Teams: What does it look like in practice? Higher Education Research & Development. 2010;19(2):191-204.
25. Law M, Wright S, Mylopoulos M. Exploring community faculty members' engagement in educational scholarship. Canadian

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]

family physician Medecin de famille canadien. 2016;62(9):e524-530.
26. Lueddeke GR. Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. Studies in Higher Education. 2003;28(2):213-228.
27. LaMantia J, Hamstra SJ, Martin DR, Searle N, Love J, Castaneda J, et al. Faculty development in medical education research. Acad Emerg Med. 2012;19(12):1462-1467.
28. Glassick CE. Boyer's expanded definitions of scholarship, the standards for assessing scholarship, and the elusiveness of the scholarship of teaching. Academic Medicine. 2000;75(9):877-880.
29. Glanville I, Houde S. The scholarship of teaching: Implications for nursing faculty. Journal of Professional Nursing. 2004;20(1):7-14.
30. Glassick CE, Huber MT, Maeroff GI, Boyer E. Scholarship assessed: San Francisco: Jossey-Bass; 1997.

[Downloaded from ce.mazums.ac.ir on 2026-11-19]