

The Conceptual Framework of Research-Based Education in Iran's Higher Education System

Zahra. Rashidi¹ 

¹ Assistant Professor, Department of Studies in Educational Innovations and Training, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran

* Corresponding author email address: z.rashidi@irphe.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Rashidi, Z. (2025). The Conceptual Framework of Research-Based Education in Iran's Higher Education System. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(1), 39-59.



© 2025 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

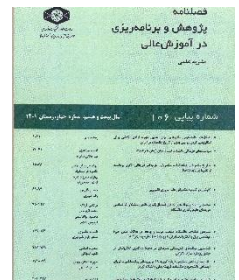
The purpose of the present study was to propose a conceptual framework for research-based education in the context of Iran's higher education system. This study was conducted within the interpretivist paradigm using a qualitative approach and grounded theory methodology. Semi-structured interviews were employed to collect data from 28 higher education experts selected purposefully through strategies such as maximum variation, snowball, and theoretical sampling. Data analysis was performed in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. The findings revealed that research-based education is characterized as problem-based, problem-identifying, and problem-generating. From a systemic perspective, the inputs (students, faculty, curriculum) and outputs (learning) are identified as active agents, facilitating educators, communicative curricula, and learning in practical contexts. The formation process of this concept is fostered through the provision of structured opportunities within a framework of discourse, human interactions, and freedom of expression. This type of education is influenced by three categories of factors: educational-research, administrative-support, and moral-cultural elements, shaped by both internal and external organizational contexts. It also emerges under the influence of factors such as academic culture, adherence to educational principles, and psychological characteristics. Key strategies for its implementation include the formulation and clarification of university goals and missions, human resource organization, research-based training, and the attraction, support, and active participation of stakeholders. These strategies yield psychological, social, educational, cultural, and economic outcomes. In conclusion, higher education within Iran's ecosystem requires policies that balance, integrate, and mutually reinforce education and research in a systemic approach. Creative, capable, and socially efficient individuals are developed within an academic culture where education and research function as synchronized wings, propelling the university forward. Achieving this coordination and alignment between education and research necessitates coherence and integration among universities, society, and governance systems.

Keywords: Research-based education, grounded theory, qualitative research, higher education in Iran



فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی

دوره ۳۱، شماره ۱، صفحه ۵۹-۳۹



شاپای الکترونیکی: ۲۲۰۱-۲۷۱۷

ارائه چارچوب مفهومی آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی ایران

زهرا رشیدی^۱ ^۱. استادیار، گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: z.rashidi@irphe.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

رشیدی، زهرا. (۱۴۰۴). ارائه چارچوب مفهومی آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۳۱(۱)، ۵۹-۳۹.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

هدف پژوهش حاضر ارائه چارچوبی مفهومی برای آموزش پژوهش محور در بستر آموزش عالی ایران بود. این مطالعه در سپهر فلسفی تفسیرگرایی با رویکرد کیفی و بر اساس روش پژوهش نظریه داده بنیاد (با رهیافت نظام‌مند استراوس کوربین) صورت پذیرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از اطلاع‌رسان‌ها که شامل ۲۸ نفر از خبرگان آموزش عالی بودند از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند استفاده شد و انتخاب آنان به صورت هدفمند و با استفاده از راهبردهای نمونه‌گزینی با حداکثر تنوع، گلوله برفی و نظری بود. داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد، آموزش پژوهش محور به لحاظ مفهومی؛ آموزشی مسئله محور، مسئله‌یاب و مسئله‌آفرین است که در نگرش سیستمی به این مفهوم، درونداد (دانشجو، استاد، برنامه درسی) و برونداد (یادگیری) با عنوان کنشگر فعال، آموزشگر تسهیل‌کننده و برنامه درسی ارتباط‌ساز و یادگیری در عرصه عمل نام برده می‌شود. فرایند شکل‌گیری این مفهوم در فراهم ساختن فرصت‌های ساختاریافته در بستری از گفتمان، تعاملات انسانی و آزادی بیان ایجاد می‌شود. این آموزش تحت تأثیر سه دسته عوامل آموزشی - پژوهشی، اداری - پشتیبانی و اخلاقی - فرهنگی در زمینه‌ای از عوامل برون-سازمانی و درون‌سازمانی و بواسطه عوامل مداخله‌گری مانند فرهنگ دانشگاهی، توجه به اصول تعلیم و تربیت و ویژگی‌های روانشناختی بروز و ظهور پیدا می‌کند. از کاربردی‌ترین راهبردهای آن تدوین و تصریح اهداف و مأموریت‌های دانشگاهی، سازماندهی نیروهای انسانی، آموزش پژوهی و جلب، حمایت و مشارکت حداکثری ذینفعان است که این امر پیامدهای روانشناختی، اجتماعی، آموزشی، فرهنگی و اقتصادی به همراه دارد. در نتیجه، آموزش عالی در زیست‌بوم ایران نیازمند سیاستی است که آموزش و پژوهش به صورت متوازن، مؤثر و معناداری مکمل و تقویت‌کننده هم در یک رویکرد سیستمی باشند. افراد توانمند، خلاق و کارآمد اجتماعی از درون فضا و فرهنگ دانشگاهی بیرون می‌آیند که آموزش و پژوهش همچون بال‌هایی هماهنگ نهاد دانشگاه را به پرواز در می‌آورند. هماهنگی و متناسب‌سازی آموزش و پژوهش نیز مستلزم انسجام و یکپارچگی میان دانشگاه، جامعه و نظام حکمرانی است.

کلیدواژه‌گان: چارچوب مفهومی، آموزش پژوهش محور، رویکرد سیستمی، آموزش عالی ایران.



مقدمه

شواهد و مطالعات نشان از آن دارد که عمق، نفوذ، کارایی و اثربخشی در آموزش‌های دانشگاهی ایران مناقشه‌آمیز شده است. به طوری که دانش‌آموختگان نهادهای آموزش عالی دانش، نگرش و مهارت مورد انتظار جامعه را همراه ندارند. علت این امر را می‌توان در جنبه‌های مختلفی مانند شیوع مدرک‌گرایی بر اثر سیاست‌های نادرست، رشد بی‌ضابطه‌ی کمی به رغم نقایص جدی در معیارهای کیفی، 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 کم توجهی نظام آموزشی عرضه محور به بخش تقاضا دانست (Eghbali et al., 2021; Farasatkah, 2022; Keshavarz Ruodaki et al., 2023).

این‌ها تنها برخی از عواملی هستند که سبب شده‌اند «یادگیری با کیفیت^۱» در دانشگاه‌ها رو به زوال برود. به گونه‌ای که ذهن علمی و تفکر انتقادی دانشجویان دیگر نمی‌شکند و شوق جست و جوی بیطرفانه حقیقت و روحیه‌ی پرسش‌گری و اکتشاف در آنان بیدار نمی‌شود و به توسعه‌ی خود فهمی حرفه‌ای، مولدی، مهارتی، انسانی و فرهنگی آنان کمک نمی‌شود (Andresen et al., 2020). یک چنین محیط و فضای یادگیری نیازمند آموزشی با طبیعت ققنوس وار است که دگرگشتی بنیادین را در آموزش‌های متداول درگیر در ساختارها و فضاها ایجاد کند. یکی از این آموزش‌ها «آموزش پژوهش محور^۲» است. هدف این آموزش تقویت آگاهی فراگیران را در مورد پژوهش در فرایند برنامه‌ریزی درسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) است. بدین منظور که چگونه بتوانند آگاهی فراگیران را در مورد پژوهش در قالب روش آموزش تقویت کنند تا منجر به بهبود یادگیری آنان شود. بنابراین در این رویکرد آموزشی، نقش پژوهش در فرایند آموزش یک مولفه مرکزی است. در این بستر معماری طرح درس استاد به شیوه‌ای است که پرسش‌گری و کاوش را در دانشجویان متبلور کرده، به آنان می‌آموزد که چگونه به پرسش‌های خود پاسخ دهند و حتی راه‌حلی را بیابند و از میان این راه‌حل‌ها، ممکن‌ترین و محتمل‌ترین را از یکدیگر بازشناسند. در حقیقت در این آموزش، هدف نهایی را می‌توان نزدیک کردن آموزش‌های نظری و تئوری به عرصه عمل دانست. انتظار می‌رود تربیت شده چنین شیوه آموزشی دانش و مهارت را همزمان آموخته و توانایی لازم و کافی برای تبدیل دانش به عمل را داشته باشد (Huet, 2018; Syaharuddin et al., 2022). مطالعات بسیاری در کشورهایی از جمله بریتانیا، اروپای شمالی، استرالیا و ایالات متحده (Blessinger & Carfora, 2014; Spronken & Wood, 2010; Wieman, 2016; Smith & Walker, 2010) نشان از اثربخشی آموزش پژوهش محور بر یادگیری دانشجویان دارد. در سال‌های اخیر در ایالات متحده، مجموعه‌ای از مطالعات تجربی (Arthurs & Templeton, 2009; Smith et al., 2011) در ارتباط با خط مشی کارل وایمن، استاد فیزیک دانشگاه استنفورد، در رشته‌هایی از جمله شیمی، علوم کامپیوتر، جغرافی، علوم زیستی، ریاضیات، فیزیک، نجوم و آمار انجام شده است. آن‌ها بر اهمیت توانایی بکارگیری دانش در حل مسئله و لزوم «عمل فکورانه^۳» که به عنوان یک روند ضروری مشترک برای توسعه‌ی تخصص در قالب یک مدل شش ضلعی تولید کننده دانش که در آن دانشجو و استاد از قدرتی برابر برخوردار هستند، تاکید دارند (شکل یک). در ایران مرور مطالب در حیطه آموزش دانشگاهی (Hasani & Mashbaki Esfahani, 2018; Yemeni Dozi Sorkhabi, 2019) نشان از آن دارد که ساختار دانشگاه‌های کشور دو بعد آموزش و پژوهش را از هم جدا و آن‌ها را مستقل از هم فرض می‌کنند. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، جریان آموزشی در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا را هدایت می‌کند، در صورتی که معاونت پژوهشی، فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیات علمی را مدیریت می‌کند. در واقع رابطه ارگانیک و دیالکتیک بین این دو که بایستی وجود داشته باشد و

¹ Quality learning

² Research-based education

³ deliberate practice



منجر به پویایی دانشگاه شود وجود ندارد. بعبارتی دیگر، آموزش که می‌بایست یافته‌های پژوهشی را به صورت محتوای آموزشی وارد جریان کلاس کند؛ و همچنین پژوهش که می‌بایست از طریق بحث و تعامل در جریان آموزشی، مسائل و فرض‌های جدیدی را برای فعالیت‌های پژوهشی به وجود آورد در جدایی بین دو حوزه آموزش و پژوهش اتفاق نمی‌افتد. حاصل این امر، محتوای آموزشی تکراری، ثابت و پژوهشی که عاری از خلاقیت‌های درونی کلاسی و نقد محتوای آموزشی است. برای برون رفت از این نگاه تک ساحتی به ساختارهای دانشگاهی یکی از الگوهای موفق در این زمینه که به عنوان مثال می‌توان به آن اشاره کرد الگوی آموزش عالی هومبولت (یا ایده آل هومبولت که مفهومی در رابطه با آموزش دانشگاهی است و در اوایل قرن نوزدهم ظهور کرد و ایده اصلی آن ترکیبی جامع از تحقیقات^۲ و مطالعات^۳ است.

در راستای تحقق چارچوب نظری حاکم بر این مطالعه می‌توان از دو نظریه مهم ساخت‌گرایی و خودتنظیمی بهره جست. نظریه ساخت‌گرایی بر دو رویکرد حل مسئله و اکتشاف در کلاس درس صحنه می‌گذارند. در نگاه ساخت‌گرایانه یادگیری فرایندی است که 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 کوشش عمیقی به شناخت جهان دارند (Aghazadeh, 2016). نظریه خودتنظیمی از خود زایی و خود واری افکار، احساسات و رفتارها به منظور رسیدن به هدف است. این اهداف می‌توانند، ترویج یادگیری پژوهش محور؛ حمایت از نقش مشارکتی فراگیران؛ آموزش راهبردی حل مسئله به فراگیران؛ استفاده از تکنولوژی در کمک به یادگیری؛ ساختن الگوهای ذهنی؛ تاکید بر نقش باورهای شخصی مثل خود بسندگی و دیدگاه‌های معرفت‌شناختی جهانی باشد (Biabanagard, 2021).

آنچه بیان شد نشان از تنوع پژوهش‌ها در این زمینه و در رشته‌های مختلف بسیار زیاد در عرصه بین‌المللی بود که می‌توان از مرتبط‌ترین این پژوهش‌ها به مطالعه آینسکو، چپمن و هادفیلد (Ainscow et al., 2019)، اوت (Huet, 2018)، ریجست (Rijst, 2017) و غیره اشاره کرد؛ این در حالی است که مرور پژوهش‌های داخلی در این حوزه نشان می‌دهد در نهادهای دانشگاهی مطالعات کمی به طور مستقیم در این راستا (Keshavarz Ruodaki et al., 2023; Kolahdozi & Kothari, 2011) انجام شده است؛ این شکاف پژوهشی خود مهر تأییدی بر یکی از مهم‌ترین ضرورت‌های مطالعه این پدیده در بافت دانشگاه‌های ایرانی است.

بنابر آنچه از نظر گذشت، از مهم‌ترین مولفه‌های ارتباط دانشگاه با جامعه و به ویژه بازار کار تربیت شهروندان مولد و ماهری است که بتوانند متناسب با آنچه در دانشگاه آموخته‌اند به نیازهای صنعت و جامعه پاسخ گویند. اما مدت‌ها است که چنین به نظر می‌رسد بسیاری از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در ایران به چنین مهارت‌هایی مجهز نیستند. که خود سبب‌ساز ایجاد شکاف میان عرضه و تقاضای نیروی انسانی در بازار کار شده است (Rashidi, 2017; Salehi Omran & Rahmani Ghahdarjani, 2013). این همان امری است که در سند تحول دولت مردمی به عنوان چالش "ناکافی بودن پاسخگویی دانشگاه به نیازها و مسائل جامعه و کم توجهی نظام آموزشی عرضه محور به بخش تقاضا" مطرح شده است. با توجه به شرایط کنونی نظام آموزشی حاکم در نهادهای آموزشی، برای ورود این نهادها به عرصه پاسخگویی، نیاز به ایجاد تغییر در پارادیم آموزشی ضروری است. یکی از پارادیم‌های کاربردی که در بسیاری از نهادهای آموزش عالی در دنیا برای رفع چنین چالشی مورد استفاده قرار می‌گیرد، رویکرد آموزش پژوهش محور نخستین گام در توسعه این ایده با توجه به مفهوم پیچیده آموزش پژوهش محور، شفاف‌سازی این مفهوم به گونه‌ای است که بتواند هدف تحقق این ایده را با توجه به شرایط بافتی آموزش عالی ایران فراهم سازد. بنابراین، برای جاری سازی چنین رویکرد نیاز به مدلسازی برای تغییر در سیاست‌های آموزشی در سطح سیاست‌های خرد که به نهادهای آموزشی همچون

1 Humboldtian

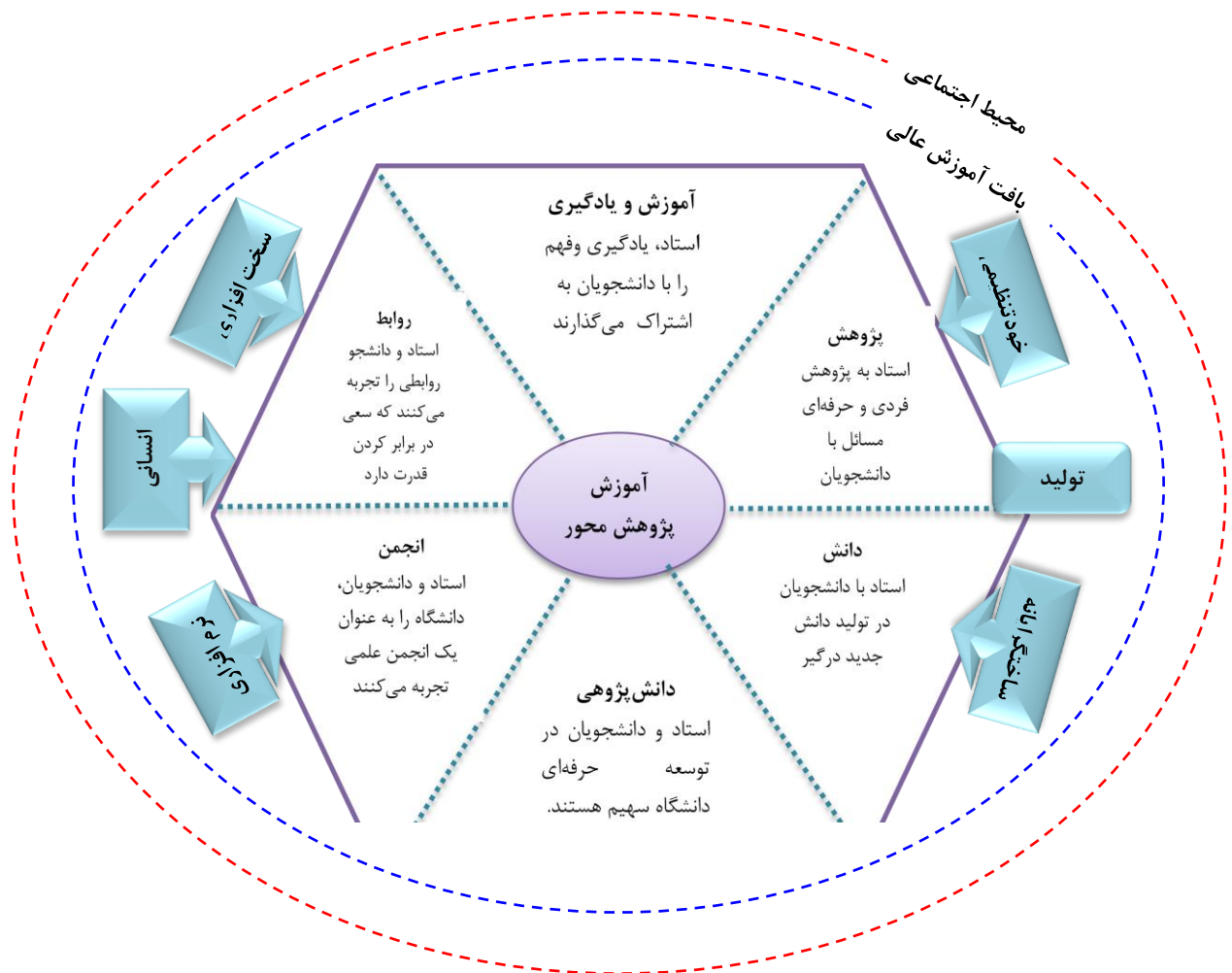
2 Research

3 studies

دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی معطوف است. چنین تغییر سیاستی می‌تواند در کوتاه مدت بهبود سطح مهارت آموزی دانشجویان و به دنبال آن پاسخگویی به نیازهای بخش تقاضا بازار کار را به همراه داشته باشد. با چنین نگاهی، پژوهش‌گر در گام نخست؛ با طرح این ایده به پرسش اصلی مفهوم آموزش پژوهش محور با توجه به زیست بوم آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایرانی چیست؟ در قالب مدل پارادایمی استراوس کوربین از طریق پاسخ به سوالات: شرایط علی تاثیر گذار بر آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی چیست؟ شرایط زمینه‌ای شکل‌گیری آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی چیست؟ شرایط مداخله گر آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی چیست؟ راهبردهای منجر به شکل‌گیری آموزش پژوهش محور سازوکار با زیست بوم آموزش عالی ایران چیست؟ پیامدهای آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی چیست؟ پرداخت. و در گام دوم، چارچوب مفهومی احصاء شده از یافته‌ها با چارچوب نظری حاصل از ادبیات مقایسه و در نهایت با توجه به رویکرد سیستمی چارچوب مناسب آموزش پژوهش محور در بافت آموزش عالی ایران را ارائه کرد.

شکل ۱

چارچوب نظری پژوهش



روش پژوهش

این مطالعه در پارادایم تفسیرگرایی^۱ با رویکرد کیفی و بر اساس روش پژوهش نظریه زمینه‌ای^۲ (با رهیافت نظام‌مند استراوس و کوربین) برای فهم و تفسیر و تحلیل نظرساحب‌نظران استفاده شد؛ چرا که در این روش، گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه نهایی با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ‌اند و پژوهشگر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن دارد شروع نمی‌کند، بلکه کار را در عرصه واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گردآوری می‌کند، پدیدار شود و داده‌ها در چند مرحله کد گذاری بشوند و نتیجه نیز دست آخر در چارچوب یک مدل از پیش تعیین شده یکنواخت، مرتب و بازنمایی شود (Strauss & Corbin, 2013).

با توجه به روش کیفی مورد استفاده در این پژوهش انتخاب جامعه آماری و نمونه‌گیری بر خلاف روش کمی، تابع پیش‌شرط‌هایی نظیر ایجاد قوانین ثابت و تغییر ناپذیر و یا تعمیم نتایج نیست، بلکه در این مطالعات گزینش جامعه و نمونه‌های حائز اهمیت است که بیش‌ترین اطلاعات را در خصوص موضوع تحقیق فراهم نماید (Hosseini Largani, 2023). از این‌رو جامعه آماری پژوهش شامل خبرگان آموزش عالی است که یا دارای تجربه زیسته کافی یا دارای تالیفات و پژوهش‌های مرتبط و یا دارای سابقه تدریس در ارتباط با آموزش پژوهش محور هستند بنابراین؛ انتخاب نمونه‌ها با استفاده از نمونه‌گیری غیراحتمالی^۳، که رایج‌ترین شکل آن هدفمند با استفاده از سه راهبرد نمونه‌گیری با حداکثر تنوع^۴ (سن، جنسیت، رشته و تخصص، مرتبه علمی^۵ "مربی، استادیار، دانشیار و استاد"، پست)، نمونه‌گیری گلوله برفی و نمونه‌گیری نظری^۵ (تئوری خلق شده یا مفهوم تکوین شده را کامل می‌کند) صورت پذیرفت (Draucker et al., 2017). بر این اساس تعداد ۲۸ نفر مشارکت‌کنندگان که در این مطالعه خبرگان آموزش عالی به عنوان افراد غنی اطلاعات به درک این مفهوم کمک کردند (جدول ۱) تا مفهوم به اشباع نظری^۶ برسد؛ بعبارتی، مطالعه میدانی تا زمانی ادامه یافت که هیچ گواه و مدرک جدیدی از داده‌ها حاصل نشد و واریسی کامل داده انجام گرفتند و واقع زمانی می‌توان اذعان داشت که خصوصیات یک طبقه تئوریک به اشباع رسیده است که داده دیگری که سبب توسعه، تعدیل و یا اضافه شدن به تئوری موجود خواهد شد، به تحقیق وارد نشود. در این وضعیت اگر داده جدیدی به تحقیق وارد شود، طبقه‌بندی مقولات تحقیق را تغییر نخواهد داد و یا پیشنهادی برای ایجاد طبقه جدید ایجاد نخواهد کرد، یعنی در حقیقت طبق نظرات استراوس و کوربین این مقولات هستند که به اشباع می‌رسند. لازم به ذکر است، استفاده از روش اشباع داده در انواع تحقیق‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به عنوان استاندارد طلایی پایان نمونه‌گیری در تحقیق‌های کیفی می‌باشد. هر چند که این روش در ابتدا در تئوری داده بنیاد مورد استفاده قرار می‌گرفت، اما امروزه در سایر استراتژی‌های تحقیق کیفی که مبنای تئوری پردازی هم نیستند، با نام اشباع داده استفاده می‌شود. طبق یک تعریف، زمانی که تمام منابع اطلاعاتی، اطلاعات مشابهی را در اختیار پژوهشگر بگذارند، به اشباع رسیده‌ایم (Habibi & Jalalnia, 2022). همچنین ابزار گردآوری داده‌ها از مطلعین مصاحبه‌های بدون ساختار و نیمه ساختارمند و شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از انجام مصاحبه و پیاده سازی آنان به طریق کدگذاری^۷ (باز^۸، محوری^۹ و انتخابی^{۱۰}) انجام شد.

¹ Interpretivism

² Grounded Theory

³ Non-probability Sampling

⁴ Maximum variation sampling

⁵ Theoretical Sampling

⁶ Theoretical saturation

⁷ Coding

⁸ Open Coding

⁹ Axial Coding

¹⁰ Selective Coding



آنچه در پژوهش‌های کیفی حائز اهمیت است میزانی است که در آن می‌توان به یافته‌های تحقیق متکی بود و به نتایج آن اعتماد کرد به تعبیری همان قابلیت اعتماد^۱ است. در این مطالعه این امر از راه‌های گوناگونی حاصل شد. بررسی و استفاده از یادداشت‌های یادآور^۲، بازگرداندن نتیجه حاصل از پژوهش به مشارکت‌کنندگان برای تأیید و چگونگی درک آن‌ها از تکوین مفهوم، مطالعه مفهوم تکوین شده توسط افرادی خارج از پژوهش و بررسی چگونگی درک آن‌ها، برایندسازی^۳ در منابع جمع‌آوری داده (مصاحبه، مشاهده و منابع مکتوب) و روش‌های نمونه‌گیری (هدفمند، گلوله برفی، نظری) برایندسازی از جمله روش‌هایی است که با ایجاد امکان جمع‌آوری اطلاعات از منابع مختلف راهی است که صحت پژوهش‌های کیفی را ارتقاء می‌دهد. در نهایت، چالش‌های ناظر بر انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش، هم‌چنین کمبود زمان از مهم‌ترین نکات پیش‌روی مطالعه حاضر بود.

جدول ۱

ویژگی‌های جمعیت شناختی متخصصان مشارکت‌کننده در پژوهش

آمارهای توصیفی	ابعاد/مشخصه	خبرگان آموزش عالی
۲۰	مرد	جنسیت
۸	زن	
۵۰٫۵	میانگین	توزیع سنی
۳۳	حداقل	
۶۸	حداکثر	
۱۶	استادیار	رتبه دانشگاهی
۹	دانشیار	
۳	استاد	
۱۳	علوم انسانی	رشته مطالعاتی
۷	فنی مهندسی	
۵	علوم پایه	
۳	هنر	
۲۱	فاقد پست مدیریتی	پست مدیریتی
۷	دارای پست مدیریتی	

یافته‌ها

در این بخش پس از انجام شدن مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن، مراحل مربوط به کدگذاری انجام شد. کدها پس از بررسی و مقایسه مکرر به ۱۱۵ کد باز و ۳۴ کد محوری که در مدل پارادایمی آمده است، کاهش یافتند. پس از کدگذاری باز، مرحله کدگذاری محوری انجام شد و مقولات به دست آمده در سه محور عمده شرایط (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، راهبردها و پیامدها جایگذاری شدند. در مرحله نهایی کدگذاری؛ یعنی کدگذاری گزینشی مقوله هسته‌ای پژوهش با توجه به نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان مشخص شد (جدول ۲) به عبارتی چارچوب مفهومی احصاء شده از یافته‌ها حاصل می‌شود (

شکل ۲).

¹ Trustworthiness

² Memo Writing

³ Triangulation





سوال پژوهشی اول: مفهوم آموزش پژوهش محور با توجه به زیست بوم آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایرانی چیست؟

مقوله‌ی اصلی یا متغیر کانونی همان پدیده‌ی مرکزی است که در موقعیت و زمینه، اکتشاف می‌کنیم (Farasatkah, 2016). محورا اصلی تمام بحث، بر تبیین مفهوم پدیده است که در این مطالعه؛ مفهوم آموزش پژوهش محور که شامل کدهای باز (مسئله‌مندی، مسئله‌محوری، مسئله‌یاب و مسئله‌آفرین، فرصت‌های ساختار یافته، عامل محرک (کانالیزور)، تولید دانش، تعاملات انسانی، گفتمان، آزادی بیان، برنامه درسی ارتباط ساز، یادگیری در عرصه عمل، آموزش متعالی، منافع مشترک جهانی تعهد به همکاری و مسئولیت مشترک، تفکر انتقادی و خلاق، پرورش خرد فناوری) است. از آنجا که امکان بیان تمامی نقل‌های مشارکت‌کنندگان در این مقاله میسر نیست به نمونه‌هایی از آن‌ها اکتفا کرده به این امید که تصویر شفاف و روشنی از تکوین این مفهوم در بافت مورد نظر برای مخاطب شکل گیرد. در این راستا عضو هیات علمی شماره ۱۷ بیان می‌کند "آموزش پژوهش محور؛ آموزشی است مسئله‌مند، مسئله محور، مسئله‌یاب و مسئله‌آفرین که آغاز آن با یک‌سری سوال‌های پیش‌ران یا همان سوال‌های کانونی که بواسطه آنان قرار است انگیزه فراگیر را برای فعالیت و درگیر شدن در حل مسئله تقویت کند شروع می‌شود. در این نگاه دانشجوی، استاد، برنامه درسی و یادگیری نیز تعریف دیگری به خود می‌گیرند که از آن تحت عنوان کنشگر فعال، آموزشگر تسهیل‌کننده و برنامه درسی ارتباط ساز و یادگیری در عرصه عمل نام برده می‌شود". از نگاه مشارکت‌کننده شماره ۱۳ شکل‌گیری این مفهوم "در فراهم ساختن فرصت‌های ساختار یافته‌ای است که دانشجویان از طریق پرس و جوی فعال یا مباحثه در هر سطحی از برنامه درسی کسب می‌کنند" و به عقیده مشارکت‌کننده شماره ۸ "این شکل‌گیری در بستری از گفتمان، تعاملات انسانی و آزادی بیان امکان پذیر است". به زعم مشارکت‌کننده شماره ۲ "این آموزش در معنای اصیل آن می‌تواند به عنوان آموزش متعالی؛ آموزشی که به دلیل اجتماعی بودن، رابطه تنگاتنگی با پژوهش دارد نام برد. در این آموزش پژوهش‌های بسیاری با توجه به دانش میان‌رشته‌ای و درون‌رشته‌ای به چالش‌های پیچیده جهانی، از جمله چالش‌های مربوط به سلامت و رفاه و پایداری محیطی و فرهنگی می‌پردازد که این باعث به رسمیت شناختن هدف مشترک آنان که همانا کمک به منافع مشترک جهانی است".

سوال پژوهشی دوم: شرایط علی تأثیرگذار یا عوامل موثر بر شکل‌گیری مفهوم آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی کدام است؟

از نگاه خبرگان آموزش عالی شرایط علی؛ علل و موجبات اصلی که پدیده‌ی مورد اکتشاف (مفهوم آموزش پژوهش محور) از آن‌ها ناشی می‌شود (Farasatkah, 2016). در سه دسته اصلی "عناصر آموزشی - پژوهشی مانند (تغییر در ساختار برنامه درسی، یادگیری در عرصه عمل، برنامه‌ریزی انطباقی، استاد به مثابه آموزشگری تسهیل‌کننده، دانشجوی به مثابه کنشگری فعال، دانش پژوهی، مدیریت کیفیت دانش پژوهی) و عناصر اداری - پشتیبانی مانند (ساختار افقی و مسطح، سازمان یادگیرنده، سازمان مشارکتی، شایسته سالاری، حمایت مکفی از دانشجویان و اساتید در فعالیت‌های علمی، رهبری تحول‌گرا، ارزشیابی مستمر) و در نهایت عناصر اخلاقی - فرهنگی مانند (منشور اخلاقی آموزش پژوهی، فرهنگی)" قرار می‌گیرند (جدول ۲).

در دسته عناصر آموزشی - پژوهشی مشارکت‌کننده شماره ۲۵ یکی از علل تأثیرگذار در شکل‌گیری این مفهوم را در نقش کلیدی استاد دانسته و می‌گوید "استاد به مثابه آموزش‌گر (فردی که دانش آموزش را دارد) در سطح آموزش عالی، امر آموزش را به عنوان مقوله‌ای تخصصی نگاه نمی‌کند، امر آموزش فقط و فقط از دید آموزش‌گران آموزش عالی ما که استادان عزیز هستند متوقف است بر برخورداری از دانش تخصصی" ایشان برای تبیین این موضوع از تمثیل راکب و مرکب استفاده کرد "نسبت امر آموزش و امر دانش، تمثیل راکب و مرکب است. من می‌گویم دانش تخصصی و دانش دیسپلینی راکب است و این قرار است سوار مرکبی بشود به نام آموزش (دانش حرفه‌ای) و به مقصد برسد که یادگیری مخاطبان است. ما استادانمان در آموزش عالی اصلاً توجه ندارند به حال آن مرکب. مرکب اگر لنگ باشد، هر چیزی که بر آن سوار بشود معلوم نیست به مقصد برسد و آیا اصلاً می‌رسد یا نمی‌رسد".

در دسته عناصر اداری - پشتیبانی مشارکت‌کننده شماره ۳ در ارتباط با ساختار دانشگاهی که تمایل به سمت نظام آموزش پژوهش محور دارد اشاره به ساختار فلت برای اثربخشی بهتر می‌کند و این چنین توضیح می‌دهد "ساختار افقی یا مسطح^۱ در زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که فاصله سطوح کمی بین مدیران عالی و اعضای درگیر در سیستم آموزشی است این امر باعث می‌شود که افراد حضور حداکثر مشارکتی در تصمیم‌گیریها داشته و مدیر به تنهایی در مسائل مهم تصمیم‌گیری نکند به عبارتی اگر ساده‌تر بخوام بگم وظیفه خاص مدیریت بین روسای سایر طبقات دانشگاه تقسیم می‌شود که این عمل باعث کاهش تصمیمات مدیریت و پخش کار در تمام قسمت‌های دانشگاه می‌شود و بنظرم از برجسته‌ترین شاخص‌های این ساختار سرعت و دقت است".

در دسته عناصر اخلاقی- فرهنگی مشارکت‌کننده شماره ۲۶ بارزترین شاخص فرهنگ در منشور اخلاقی آموزش پژوهی تسهیل‌گری آن را در ارتباطات علمی می‌داند. او می‌گوید "اگر منظور ما از ارتباطات علمی استفاده از دانش و تجارب داخلی و خارجی، فرصت‌هایی جهت برقراری ارتباط با مراکز علمی باشد بایستی در این راستا دفاع از توانمندی ارزش‌های اسلامی و هویت ایرانی یک اصل مهم در نظر گرفته شود. برای تسهیل‌گری در این امر مسئولین دانشگاه می‌توانند به منظور افزایش دانش و تجربه افراد فرصت‌هایی جهت ادامه تحصیل، بازدید یا شرکت در کنفرانس‌ها و همایش‌های داخلی و خارجی برای دانشجویان و اساتید مهیا کنند که این امر موجب ارزش افزوده فرهنگی افراد با پذیرش تنوعات فرهنگی‌های گوناگون ضمن پاسداشت فرهنگ اصیل خودشان می‌شود".

سوال سوم پژوهشی : شرایط زمینه‌ای شکل‌گیری آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی کدام است ؟

مهم‌ترین شرایط زمینه‌ای اثرگذار بر شکل‌گیری آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه صاحب‌نظران در دو دسته عوامل برون سازمانی (رسالت و اهداف آموزش عالی، وفاق لازم برای تصمیم‌گیری و یکپارچگی بین آنها، تقاضا محور بودن آموزش، تمرکززدایی) و درون سازمانی (صلاحیت حرفه‌ای اساتید، ویژگی‌های برنامه درسی و فرایند یادگیری) قرار می‌گیرند.

در دسته عوامل برون سازمانی یکی از موانعی که در عدم شکل‌گیری آموزش پژوهش محور موثر بوده است. عرضه محوری آموزش بدون توجه به تقاضا است. مشارکت‌کننده شماره ۲۸ در این زمینه این چنین می‌گوید "عرضه محوری و عدم توجه به تقاضای جامعه و بازار کار یکی از چالش‌ها و شکاف‌های عمیق نظام آموزش عالی است که در زمان بازنگری قانون این نظام بیان شد، یعنی این انتقاد را به نظام آموزش عالی وارد کردیم که، نظام آموزش عالی ایران عرضه محور است و تعاملی با بخش تقاضا ندارد. چون معمولاً هدف‌ها را بخش تقاضا تامین می‌کند و نظام عرضه باید پاسخگوی این هدف‌ها باشد. حالا این نگاه در سطح کلان است. شما وقتی بیاید در سطح خرد، این نقیصه به همه بخش‌ها از پژوهش گرفته تا آموزش و دانشجو و غیره را شامل می‌شود. به نظر من شاید ریشه‌ی مشکلات را در سطح کلان، باید اینجوری ببینیم که، نظام برنامه‌ریزی آموزش و پژوهشی ایران یک نظام برنامه‌ریزی عرضه محور بوده، به این معنا که مستقل از بخش تقاضا برنامه‌ریزی آموزشی و درسی کرده است. شما وقتی مستقل از تقاضا برنامه‌ریزی کنی به این معناست که اهداف مشخصی را دنبال نمی‌کنی".

در دسته عوامل درون سازمانی مشارکت‌کننده شماره ۱۳ در ارتباط با برنامه درسی بیان می‌کند "برنامه درسی یک رخداد تاریخی برای برآورده کردن مجموعه‌ای از اهداف مشخص به وجود نیامده، بلکه به عنوان واکنشی نسبت به پیچیدگی روز افزون تصمیم‌گیری‌های آموزشی برآمده از جامعه به وجود آمده است. در این رویکرد اهداف و فرایند اجرا و آموزش از پیش تعیین شده نیستند بلکه خصوصیات فراگیران، علایق، نیازها و استعدادها در شکل دادن برنامه‌ی درسی در هر محیط آموزشی تعیین کننده بوده و به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه شده که این امر جهت دهنده‌ی اصلی این برنامه است". در ادامه این موضوع مشارکت‌کننده شماره ۲۷ پویایی برنامه درسی را با پایبندی به اصول تعلیم و تربیت این گونه به تصویر می‌کشد "ما تا وقتی که معطوف و پایبند محتوای غیر منعطف آموزشی و مقررات خشک و بسته آموزشی و اهداف

¹ Flat organizational structure



غیرمنطقی دوره‌های آموزشی هستیم اون شادابی و نشاط علمی و لذت یادگیری اتفاق نمی‌افتد و من فکر می‌کنم باید دوره‌های آموزشی پژوهش محور رو طوری طراحی کنیم که اکثر سیلابس‌های درسی رو پوشش بده و اونایی هم که در بر نمی‌گیره را توی یک دوره‌هایی باهمان سبک و سیاق سنتی به فراگیر آموزش بدیم تا پایبند به قواعد دانشگاه هم باشیم".

سوال چهارم پژوهشی: شرایط مداخله گر آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی کدام است؟

در کنار عوامل علی و زمینه‌ای از نگاه مشارکت‌کنندگان این مطالعه سازه‌های محیطی متعددی به صورت غیر مستقیم در شکل‌گیری مفهوم نقش دارند که گاه نقش تسهیل‌کننده مانند پرسشگری و جستجوگری، توجه به اصول تعلیم و تربیت و ویژگی‌های روانشناختی و گاه نقش محدود کننده مانند فرهنگ دانشگاهی حاکم بر جو پژوهش که اشاره به نخبه گرایی، انحصار طلبی، سرقت علمی و غیره می‌کنند که در عدم تحقق هدف شکل‌گیری مفهوم آموزش پژوهش محور نقشی مهم بازی می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۷ ضعف فرهنگی پژوهش را در کم توجهی به هنجارهای اخلاقی و ارزشی این‌گونه شرح می‌دهد " از جمله نقاط ضعف فرهنگ علمی- پژوهشی دانشگاه‌های ما عدم توجه به هنجارهای اخلاقی و ارزشی است مانند سرقت علمی مطالب دیگران، آماده خوری علمی یا عدم تلاش برای تولید علم است در واکاوی این امر به نظر می‌رسد دانشجویان تحصیلات تکمیلی دچار نوسان یا دوگانگی جامعه شناختی هستند از نگاه آنان اساتید، جو گروه‌های آموزشی و ساختارهای دانشگاهی در رفتار واقعی‌شان بیشتر پایبندی به ضد هنجارهای علم دارند تا اقتدا به آن زیرا اگر پایبند به هنجارهای علم باشند یعنی پایبند به هنجارهای اخلاقی و ارزشی که ستونهای اصلی هنجارهای علمی است".

سوال پنجم پژوهشی: راهبردهای منجر به شکل‌گیری آموزش پژوهش محور سازوکار با زیست بوم آموزش عالی ایران کدام است؟

خبرگان آموزش عالی این مطالعه بر این نظر هستند که شکل‌گیری مفهوم آموزش پژوهش محور از طریق آموزش عالی امری بسیار ستودنی و با اهمیت است. این موضوع بنا به دلایلی که از نظر گذشت بر اثر کنش، واکنش و تعاملات که در پاسخ به پدیده روی می‌دهد تحت عنوان استراتژی‌های نظیر رهبری راهبردی دانشگاه از طریق فراهم ساختن بازمهندسی رابطه آموزش و پژوهش، ایجاد و توسعه زیر ساخت‌ها، اشاعه و نشر نتایج و یافته‌ها، مدیریت کیفیت جامع خدمات، حمایت از نوآوری، تخصیص بودجه و اعتبار، ارزیابی عملکرد دانشگاه در طی فرایند آموزش پژوهش محور است از جمله دیگر راهبردهایی که خبرگان به آن اشاره کردند. سازماندهی نیروی انسانی که از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی اساتید و ملاک‌های توسعه حرفه‌ای و نظام پاداش‌دهی و ارزیابی عملکرد اساتید است. به عقیده صاحب‌نظران یکی از راهبردهای موثر در شکل‌گیری آموزش پژوهش محور توجه به دانش پژوهی آموزش (آموزش پژوهی) است در این راهبرد داشتن طرح درسی متناسب و اجرای آن و کشف راههای تقویت یادگیری یا استفاده از روش تدریس اقدام پژوهی کارا و موثر است. در راهبرد تدوین و تصریح اهداف و ماموریت‌ها توجه خبرگان به تدوین و تصریح چشم انداز، ارزش و ماموریت‌ها، تدوین و توافق بر اهداف تربیتی و آموزشی و تدوین و تصریح اساسنامه دانشگاه است و نهایتاً راهبرد جلب مشارکت و حمایت جامعه محلی از طریق مشارکت دانشگاه‌ها و نهادها و موسسات یا رابطه متقابل دانشگاه و جامعه می‌تواند مفید واقع شود.

استاد شماره ۸ آموزش پژوهی را یکی از مهم‌ترین راهبردهای دستیابی به آموزش پژوهش محور می‌داند و اذعان دارد که " آموزش پژوهی را به شکل روشن‌تر می‌توان دستیابی کادر هیات علمی به این شایستگی‌ها دانست؛ احساس مسئولیت حرفه‌ای و اخلاقی برای کسب توانمندی‌های معطوف به بهسازی کیفیت آموزش، به رسمیت شناختن پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های آموزش (آموزشگری) در آموزش عالی که ایفای نقش در آن مستلزم دانش، هوشمندی، خلاقیت و نوآوری است، توانایی مواجهه نقادانه و ارزیابانه با عملکرد خود بعنوان آموزشگر آموزش عالی، گرایش به کسب دانش سازمان یافته حوزه آموزش بویژه آموزش عالی و آگاهی از چگونگی آن، گرایش به آگاهی از تحولات تکنولوژیک و

کاربرد آن در یاددهی یادگیری در سطح آموزش عالی، مهارت تدوین طرح (پیشنهاد) پژوهشی برای اجرای مداخله آموزشی بالقوه موثر، بشکل انفرادی یا گروهی".

سوال ششم پژوهشی: پیامدهای آموزش پژوهش محور در نظام آموزش عالی کدام است؟

در چنین شرایطی و با در نظر گرفتن سازه‌های علی، محیطی، زمینه‌ای و استراتژی‌های موجود که از نظر گذشت، آن‌گاه از دریچه نگاه خبرگان مهم‌ترین مقوله‌های روانشناختی نظیر هویت‌یابی، خودکارآمدی، آزاد اندیشی و انعطاف‌پذیری و مقوله‌های اجتماعی نظیر ساخت قطب‌نمای اخلاقی درونی و تفکر سیستماتیک نقد، ارتقای کیفیت زندگی، توانایی به کارگیری مهارت‌های چند بعدی و مقوله‌های آموزشی نظیر توسعه حرفه‌ای آموزشگر، فراگیر راه حل‌گرا، کمک به منافع مشترک جهانی، درک درست از آینده پژوهی و تعدیل ناپایداری حاصل از رویکرد نتولیرال و مقوله‌های فرهنگی مانند تفکر پلورالیسم فرهنگی (تسهیل‌گری ارتباطات علمی)، فرهنگ تاب‌آوری (پذیرش، تحمل، کثرت و تنوع) و بازنگری تجربه‌های فرهنگی (آشنایی با ضعف فرهنگی) و مقوله‌های اقتصادی مانند ارتباط دوسویه دانشگاه با بازار کار (افزایش قدرت انتخاب فرصت‌های شغلی) همه به عنوان حلقه‌های زنجیری می‌شوند که نهایتاً به تکوین مفهوم می‌انجامد. از منظر مشارکت‌کننده شماره ۱۸ یکی از مهم‌ترین پیامدهای اجتماعی آموزش پژوهش محور ارتقاء کیفیت زندگی است حتی اگر حداقلی باشد او بدین‌گونه شرح می‌دهد: "فراگیران در این آموزش آنچه را که مطالعه می‌کنند بجای اینکه ثبت کنند می‌سازند و تغییر ساخت دانش نوین به جای تولید مجدد آن انجام می‌شود این یادگیری قابل انتقال در محیط‌ها و مراحل دیگر زندگی باعث می‌شود که از آن در چالش‌های متنوع زندگی استفاده کرد و نهایتاً فرایند تولید دانش هم در موقعیت‌های طبیعی و هم در تجارب یادگیری رسمی اتفاق بیفتد".

جدول ۲

نتایج تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
عناصر آموزشی و پژوهشی تربیت‌علی	تغییر در ساختار برنامه درسی	جلوگیری از سلیقه‌ای عمل کردن طراحان برنامه درسی
	یادگیری در عرصه عمل	تدوین و بازنگری محتوای سرفصل‌های دروس به روز و متناسب با نیازهای ذینفعان تاکید بر دانش ضمنی یا تلویحی آموزش در محیط واقعی درگیر شدن فراگیر با مسئله مداوم، معنادار، پایدار
	استاد آموزشگری	دانش تخصصی (دیسیپلینی یا رشته‌ای) دانش حرفه‌ای (آموزشگری)
	تسهیل‌کننده	عاملیت فردی
	دانشجو کنشگری فعال	نقش مشارکتی و احترام به نظرات تیمی و گروهی پرسشگری فعال خردگرایی
	دانش پژوهی	تعامل مشارکتی (کارگروهی) مسئله‌گشایی خلاقیت
	مدیریت کیفیت دانش پژوهی	اداره و توزیع دانش ارزش افزوده تربیتی تناسب روش‌ها و نیازهای آموزشی و پژوهشی سازگاری برونداد آموزشی با نیازها



<p>خود مدیریتی</p> <p>تقویت ارتباطات باز</p> <p>مسئولیت پذیری بیشتر افراد</p> <p>استعداد یابی</p> <p>استعداد گماری</p> <p>استعداد پروری</p> <p>حمایت مالی</p> <p>حمایت اطلاعاتی</p> <p>القا کننده و انگیزاننده</p> <p>تسهیل گر</p> <p>مشارکت حداکثری از ذینفعان</p> <p>ترغیب کننده خلاقیت و نوآوری</p> <p>ملاک ارزیابی</p> <p>بازخورد</p> <p>ترویج فرهنگ اخلاقی پژوهش</p> <p>تعهد و پاسخگویی</p> <p>تهذیب اخلاقی اساتید، دانشجویان</p> <p>کفایت غمخواری یا دغدغه مندی نسبت به یادگیری دانشجویان</p> <p>کفایت عاطفی (عطوفت و شفقت)</p> <p>کفایت آموزشی/آموزشگری</p> <p>تسهیل ارتباطات علمی</p> <p>تسهیل فرصت‌های مطالعاتی</p> <p>آزاد اندیشی</p> <p>مسئله مندی، مسئله محوری، مسئله یاب و مسئله آفرین</p> <p>فرصت‌های ساختار یافته</p> <p>عامل محرک (کاتالیزور)</p> <p>تعاملات انسانی، گفت‌وگو، آزادی بیان</p> <p>برنامه درسی ارتباط ساز</p> <p>یادگیری چگونه یاد گرفتن</p> <p>آموزش متعالی</p> <p>منافع مشترک جهانی</p> <p>اکوسیستم ارزش محور</p> <p>بالقوه تحول آفرین</p> <p>تعهد به همکاری و مسئولیت مشترک</p> <p>تفکر انتقادی و خلاق</p> <p>پرورش خرد فناوری</p> <p>تولید دانش (پژوهش)</p> <p>انتقال دانش (آموزش)</p> <p>اشاعه و نشر دانش (خدمات)</p> <p>اجماع مبتنی بر بافت</p> <p>اجماع برنامه ریز درسی و سیاستگذار</p> <p>ضد نقیض نبودن اسناد</p> <p>پاسخگویی</p> <p>توازن بین عرضه و تقاضا</p> <p>جلوگیری از برنامه ریزی در خلاء</p>	<p>ساختار افقی و مسطح</p> <p>شایسته سالاری</p> <p>حمایت مکفی از دانشجویان و اساتید در فعالیتهای علمی</p> <p>رهبری تحول گرا در سازمان</p> <p>ارزشیابی مستمر از عملکرد سازمان</p> <p>منشور اخلاقی آموزش پژوهی</p> <p>فرهنگی</p> <p>آموزش پژوهش محور</p> <p>رسالت و اهداف آموزش عالی</p> <p>وفاق لازم برای تصمیم گیری و یکپارچگی بین آنها</p> <p>تقاضا محور بودن آموزش</p>	<p>شرایط عالی</p> <p>عناصر پشتیبانی - اداری</p> <p>شرایط عالی</p> <p>عناصر اخلاقی - فرهنگی</p> <p>پدیده (مفهوم)</p> <p>شرایط زمینه‌ای</p> <p>برون سازمانی</p>
--	---	---



تمرکززدایی	تفویض اختیارات (برنامه درسی به دانشگاه)
	یادگیری در دنیای واقعی
	وضوح سیاست‌گذاری
صلاحیت حرفه‌ای اساتید	دانش و مهارت‌های (تخصصی، حرفه‌ای، پژوهشی)
	علاقه و تعهد حرفه‌ای
	روابط عاطفی
ویژگی‌های برنامه درسی و آموزشی	موضوعات عینی و واقعی، پویا، چندبعدی، میان رشته‌ای
	یادگیرنده محور، یادگیری موثر برای زندگی، تنوع منابع و مواد یادگیری
	توجه بر راهبردهای فراشناختی،
فرایند یادگیری	تجربه و تعامل با محیط
	تشویق به پرسشگری
پرسشگری و جستجوگری	توسعه تفکر بازتابی و انتقادی
شرایط مداخله‌گر	اختصاص زمان کافی وامکان سعی و خطا
	توجه به اصول تعلیم و تربیت و ویژگی‌های روانشناختی
	توجه به ویژگی‌های روانشناختی یادگیرنده
	توجه به راهبردهای فراشناختی
	نخبه‌گرایی و انحصار طلبی
فرهنگ دانشگاهی	کمبود روحیه علمی
	سرقت علمی مطالب دیگران
	آماده خوری فرهنگی و علمی
راهبردی راهبردی دانشگاه	باز مهندسی رابطه آموزش و پژوهش
راهبردها	ایجاد و توسعه زیر ساختها
	اشاعه و نشر نتایج و یافته‌ها
	حمایت از نوآوری
	تخصیص بودجه و اعتبار
سازماندهی نیروی انسانی	برگزاری دوره‌های آموزشی اساتید (قبل یا بعد از جذب)
	ملاک‌های توسعه حرفه‌ای و نظام پاداش دهی
	اتاق فکر طرح درس
آموزش پژوهی	اجرای مراحل آموزش پژوهی
	کشف راههای تقویت یادگیری (آموزش اثربخش)
	اقدام پژوهی
تدوین و تصریح اهداف و ماموریت‌ها	تدوین و تصریح چشم انداز، ارزش و ماموریتها
	تدوین و توافق بر اهداف تربیتی و آموزشی
	تدوین و تصریح اساسنامه دانشگاه
جلب مشارکت و حمایت جامعه محلی	مشارکت دانشگاه‌ها و نهادها و موسسات
	مشارکت اندیشمندان و صاحب‌نظران
	ارتباط با پژوهش‌سراها و مراکز پژوهشی
روانشناختی	خودکارآمدی
	آزاد اندیشی
اجتماعی	تفکر سیستماتیک نقد
	توانایی به کارگیری مهارت‌های چند بعدی
	ارتقای کیفیت زندگی

درون سازمانی

پیامدها

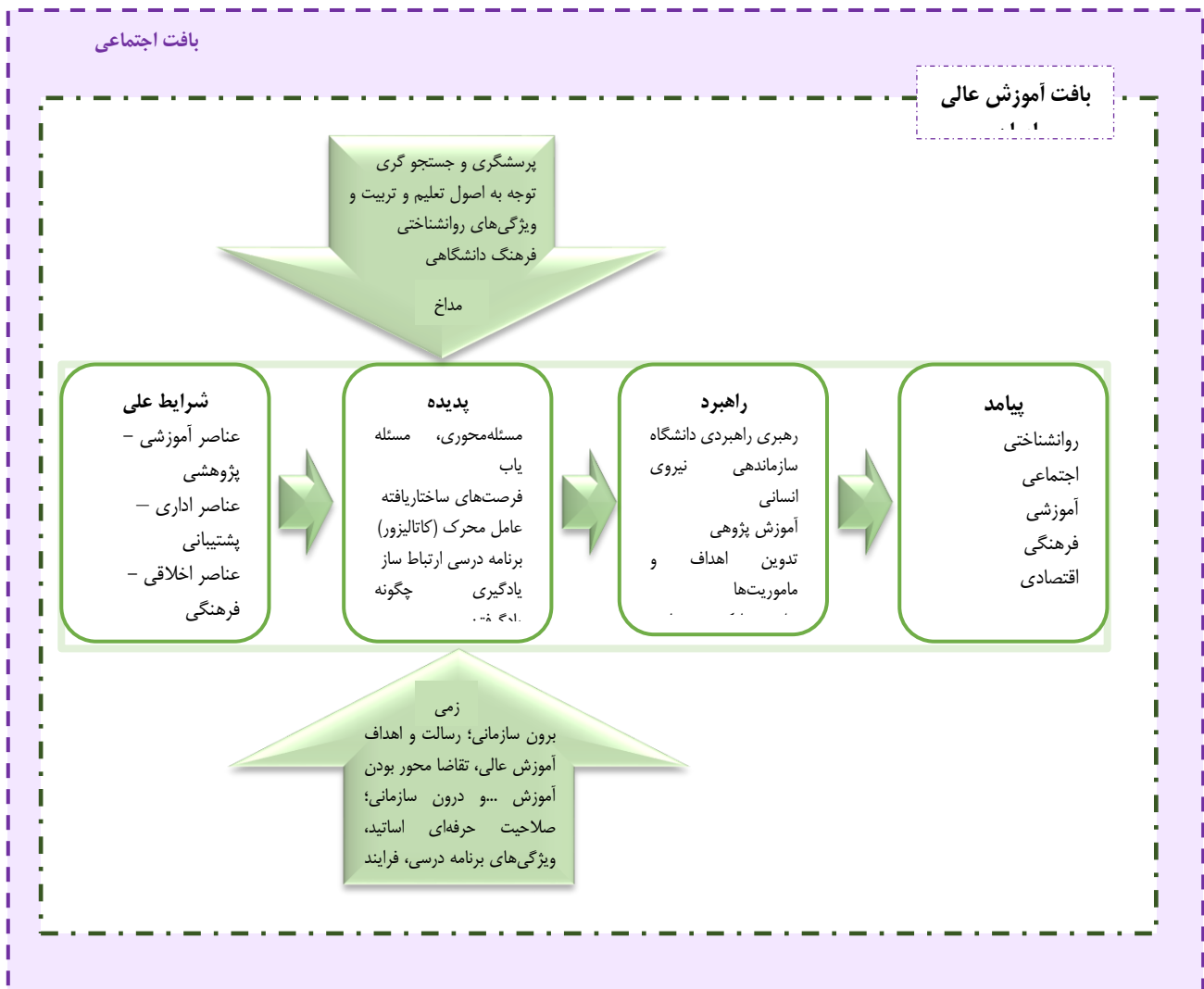


آموزشی	توسعه حرفه‌ای آموزشگر فراگیر راه حل گرا کمک به منافع مشترک جهانی درک درست از آینده پژوهی
فرهنگی	یادگیری مداوم (تعدیل ناپایداری حاصل از رویکرد نتولیبرال) تسهیل‌گری ارتباطات علمی (پلورالیسم فرهنگی) پذیرش، تحمل، کثرت و تنوع (تاب آوری) آشنایی با ضعف فرهنگی (بازنگری تجربه‌های فرهنگی)
اقتصادی	افزایش قدرت انتخاب فرصت‌های شغلی

شکل ۲

تکوین مفهوم آموزش پژوهش محور

بافت جهانی



بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ارائه چارچوبی مفهومی برای آموزش پژوهش محور از منظر خبرگان در زیست بوم آموزش عالی ایران بود. اگر مروری دوباره بین ادبیات و آنچه مشارکت‌کنندگان حاضر در پژوهش مبتنی بر تجربیات زیسته‌ی خود از مفهوم آموزش پژوهش محور داشته باشیم نشان می‌دهد که هم‌خوانی بین نظرات و ادراک و تجربیات آن‌ها با ادبیات پژوهش وجود دارد. 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 مراحل را طی می‌کنند که از ادبیات احصاء شده و با توجه به بستر موجود خود آن‌ها را به اجرا در آورده‌اند. نتایج این بخش هم راستا با پژوهش‌های (Keshavarz Ruodaki et al., 2023) است.

خبرگان آموزش عالی عوامل علی اثرگذار بر تکوین این مفهوم در سه دسته عناصر آموزشی و پژوهشی و اداری - پشتیبانی و اخلاقی - فرهنگی (قرار می‌دهند. از این سه دسته، عناصر آموزشی - پژوهشی به همراه مولفه‌های خود یکی از کاربردی‌ترین علل و موجبات تکوین این مفهوم که پژوهش‌های گوناگون بین‌المللی و داخلی (Kolahdozi & Kothari, 2011; Wieman, 2016; Wieman & Gilbert, 2015) هم بر این امر صحنه می‌گذارند؛ این در حالی است که دو دسته عناصر اداری - پشتیبانی و اخلاقی - فرهنگی به همراه مولفه‌های آن‌ها از آنجا که بسیار وابسته به بافت هستند بیشتر در پژوهش‌های داخلی (Keshavarz Ruodaki et al., 2023; Kolahdozi & Kothari, 2011; Mir Jalili, 2013) به عنوان عوامل موثر علی بر شکل‌گیری مفهوم شناسایی شده و مورد تایید و همسو با این پژوهش‌ها است.

صاحب‌نظران آموزش عالی پس از واکاوی مفهوم آموزش پژوهش محور و علل و موجباتی که پدیده مورد اکتشاف از آن ناشی شده به شرایط زمینه‌ای که موجبات در آن شرایط و زمینه‌ها بر پدیده‌ی اصلی تاثیر می‌گذارند پرداخته و به دو دسته عوامل برون سازمانی (رسالت و اهداف آموزش عالی، وفاق لازم برای تصمیم‌گیری و یکپارچگی بین آنها، تقاضا محور بودن آموزش، تمرکززدایی) و درون سازمانی (صلاحیت حرفه‌ای اساتید، ویژگی‌های برنامه درسی و فرایند یادگیری) پرداختند. در تبیین این امر می‌توانیم اشاره به تحقیقی آزمایشی در دانشگاه کلمبیا داشته باشیم که برای آموزش دو گروه بزرگ و قابل مقایسه در دانشگاه بریتیش کلمبیا با استفاده از روش‌های مختلف اجرا شد. به یک گروه، یک استاد مجرب تدریس کرد (با ارزیابی‌های قبلی خوب) و به گروه دیگر یک فارغ‌التحصیل دکترا که در زمینه‌ی اصول یادگیری مبتنی بر پژوهش آموزش دیده بود، تدریس کرد. هر دو گروه، اهداف یادگیری برنامه‌ریزی شده و زمان یکسانی داشتند. دانشجویانی که باید در روش‌های تعاملی و مبتنی بر پژوهش شرکت می‌کردند و بازخورد از دوستان و مدرس خود دریافت می‌کردند، بعداً در رقابتی که برای بررسی تسلط بر اهداف یادگیری طراحی شده بود، مورد آزمایش قرار گرفتند. آن‌ها به طور قابل توجهی از گروه دانشجویانی که به طور سنتی آموزش دیده بودند، بهتر عمل کردند: "تفاوت در عملکرد بین بخش کنترل و آزمایش بسیار زیاد است - نتیجه‌ای با ۲/۵ انحراف استاندارد که در کل توزیع نشان داده می‌شود. نتایج این بخش هم راستا با پژوهش‌های (Farasatkah & Maniee, 2014; Yasin & Rahman, 2011) است.

خبرگان آموزش عالی شرایط مداخله‌گر که همانا شرایط ساختاری هستند که مداخله سایر عوامل را تسهیل یا محدود کرده و کنش‌ها و تعاملات از آن‌ها متاثر می‌شوند در سه زیر مقوله «پرسشگری و جستجوگری، توجه به اصول تعلیم و تربیت و ویژگی‌های روانشناختی و فرهنگ دانشگاهی» مورد بررسی قرار دادند. بلسینگر و کارفورا (۲۰۱۴) مطالعات موردی را معرفی می‌کنند که ارزش یادگیری مبتنی بر پژوهش را در برنامه‌های هنر، علوم انسانی و علوم اجتماعی نشان می‌دهد. علاوه بر آن بلسینگر و کارفورا عوامل مداخله‌گر در این مطالعات را بررسی کردند و دریافتند که "تعامل و رابطه مستمر بین مربی و یادگیرنده و ارزشیابی این رابطه و همچنین بین یادگیرندگان" حائز اهمیت است. این یافته منعکس‌کننده‌ی این اصل هرمنوتیکی است که گفت و گو کلید توسعه‌ی فهم است. این تعامل انسانی است که امکان توسعه روحیه پرسشگری

و آزمایش دانش قبلی و توسعه‌ی دانش جدید را فراهم می‌کند: یعنی گسترش و حتی ادغام افق‌های دانش است. نتایج این بخش با پژوهش‌های (Huet, 2018; Kolahdozi & Kothari, 2011; Yasin & Rahman, 2011) هم راستا است.

آموزش پژوهش محور برای اینکه بتواند دانشگاه را به واحدی پویا جهت آموزش و تربیت انسان‌هایی متخصص، متفکر، خلاق، جستجوگر، کارآفرین و ارزش آفرین در سطح دانشگاه‌های نسل روز جهان تبدیل کند و به ماموریت‌های محول شده از سوی جامعه، اقتصاد، صنعت و نهاد نظام آموزشی جامعه عمل ببوشاند در درجه اول اهداف مشخص خود را تعیین کند در این مطالعه نخستین هدف «آموزش و پژوهش مسئله محور» بود که همسو و هم‌راستا با پژوهش‌های (Brennan et al., 2019; Fung, 2017) است. برای دستیابی به هر هدفی باید استراتژی مناسبی در نظر گرفت، بدون داشتن راهبرد نمی‌توان تحقق اهداف برنامه را انتظار داشت. آموزش پژوهش محور برای اینکه بتواند بر اساس واقعیت‌های موجود پیش برود باید به راهبرد «توجه به مسائل محلی، ملی و جهانی» در طراحی اهداف خود توجه ویژه داشته باشد. این اصل اساسی است که برنامه و اهداف آن نباید در خلا طراحی شود بلکه باید با توجه به مسائل پیرامونی و واقعیت‌های جامعه ترسیم گردد. نتایج این بخش با پژوهش‌های (Brennan et al., 2019; Fung, 2017; Hasani & Mashbaki Esfahani, 2018; Mismi et al., 2020) مورد تایید است.

مشارکت‌کنندگان این مطالعه پیامدهای حاصل از تکوین این مفهوم را در پنج دسته «روانشناختی، اجتماعی، آموزشی، فرهنگی و اقتصادی» قرار دادند. نتایج این بخش در پیامدهای اجتماعی و آموزشی با پژوهش‌های (Mir Jalili, 2013; Spronken-Smith & Walker, 2010; Wood, 2010) هم راستا و در پیامدهای روانشناختی، اقتصادی، فرهنگی با پژوهش‌های (Keshavarz Ruodaki et al., 2023; Peng et al., 2013) همسو و هم راستا است.

گام دوم؛ چارچوب سیستمی آموزش پژوهش محور مناسب با زیست بوم آموزش عالی ایران

در این گام چارچوب مفهومی احصاء شده از یافته‌ها با چارچوب نظری حاصل از ادبیات مقایسه و پس از واکاوی زوایای دیده نشده و پنهان این امر نهایتاً ترسیم طرح شماتیک سیستمی مفهوم آموزش پژوهش محور در زیست بوم آموزش عالی ایران صورت پذیرفت (شکل ۳). نقد پژوهش‌گرایی به معنای توجه افراطی به آموزش و شکل دادن «ایدئولوژی آموزش‌گرایی» نیست. سیاست مناسب برای توسعه آموزش عالی، سیاستی است که آموزش و پژوهش به صورت متوازن، موثر و معناداری مکمل و تقویت کننده هم باشند. افراد توانمند و خلاق و کارآمد اجتماعی از درون فضا و فرهنگ دانشگاهی بیرون می‌آید که آموزش و پژوهش همچون بال‌هایی هماهنگ نهاد دانشگاه را به پرواز درآورند. هماهنگی و متناسب سازی آموزش و پژوهش نیز مستلزم انسجام و یکپارچگی میان دانشگاه، جامعه و نظام حکمرانی است. این انسجام و یکپارچگی هم چیزی نیست که با دستور و مداخله سیاسی در نهاد دانشگاه و تجاوز به استقلال نهادی آن ایجاد شود. نظام آموزش عالی ایران زمانی می‌تواند مسئله آموزش و فرایندهای یادگیری را بهبود بخشد که برای ارتقاء «کیفیت دانشگاه» سیاستگذاری موثر و همگانی نماید. کیفیت یعنی ایجاد محیط و فضای دانشگاهی ترغیب کننده یادگیری. همچنین ارتقاء کیفیت مستلزم توسعه پداگوژی دانشگاهی است. یعنی برنامه‌های گسترده، موثر و مداوم برای توانمندسازی اعضای هیأت علمی، 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 (Fazli, 2021).

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 سوال در می‌یابیم 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 وانهاده 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 در هم تنیدگی کارویژه‌ها را مدنظر قرارداد و از نگاه جایگزینی بعنوان 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 (Mehrmohammadi, 2023).

با این فهم برای رسیدن به مقصود آنچه حائز اهمیت است درک نگرش سیستمی 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 چارچوبی برای تجسم عوامل و متغیرهای داخلی و خارجی سازمان در قالب یک مجموعه واحد به شناخت خرده سیستم‌ها، سیستم اصلی و ابرسیستم پیچیده محیط 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. به طور کلی تحلیل هر پدیده در نظریه سیستمی با توجه به عناصر اصلی آن یعنی درونداد، فرایند و برونداد انجام می‌پذیرد (Chabak et al., 2021).

درونداد نظام آموزشی؛ شامل منابع انسانی، منابع مالی و منابع مادی (کالبدی) است. عبارتی دیگر دسته شاخص‌های دروندادی در سه دسته فردی، خانوادگی و سازمانی شامل دانشجویی، اعضای هیات علمی، حاکمیت و رهبری، منابع و امکانات و تامین نیروی انسانی، فردی، اجتماعی، منطقه جغرافیایی، سرمایه اجتماعی، سرمایه فرهنگی، سرمایه اقتصادی و انگیزه پیشرفت تحصیلی است. فرایند نظام آموزشی؛ آموزش، پژوهش، کیفیت فرایند آموزش، فرهنگی، تولید دانش و ظرفیت‌سازی از جمله عوامل دسته فرایندی محسوب می‌شود اگر بپذیریم که هدف از ایجاد یک نظام آموزشی (آموزش عالی)، تربیت شهروند خالق توسعه است در نتیجه قبول خواهیم کرد که هر شهروندی خود یک ثروت ملی است و این سرمایه ملی باید به شیوه‌های علمی- حرفه‌ای رشد یابد. برونداد نظام آموزشی؛ دو بخش شناختی و غیر شناختی است. برونداد شناختی شامل فعالیت‌های آموزشی، تولید دانش، کاربری دانش و خدمات و مشاوره و بروندادهای غیر شناختی شامل؛ نگرش زیست محیطی، تعامل علمی، تعامل اجتماعی و نگرش نسبت به عوامل با کار است در این مطالعه بروندادهای شناختی از جمله فارغ التحصیلان و دانش‌آموختگانی که در سطوح مختلف آموزشی نظام را ترک کرده مدنظر است (Chabak et al., 2021; Omidfar et al., 2016). این دانش‌آموختگان با درجات متفاوتی از دانش، تخصص و مهارت با در دست داشتن گواهینامه دوره آموزشی، نظام آموزشی را ترک می‌نمایند و معمولاً وارد بازار کار می‌شوند. به عبارت دیگر این افراد وارد جامعه‌ای می‌شوند که فرض بر آن بوده است که نظام آموزشی آن‌ها را برای خدمت در آن آماده ساخته باشد. در ادامه تلاش شده است تا بر اساس یافته‌های پژوهشی و مدل احصاء شده از ادبیات درک سیستمی از مفهوم آموزش پژوهش محور در قالب یک طرح شماتیک ارائه شود (شکل ۳).

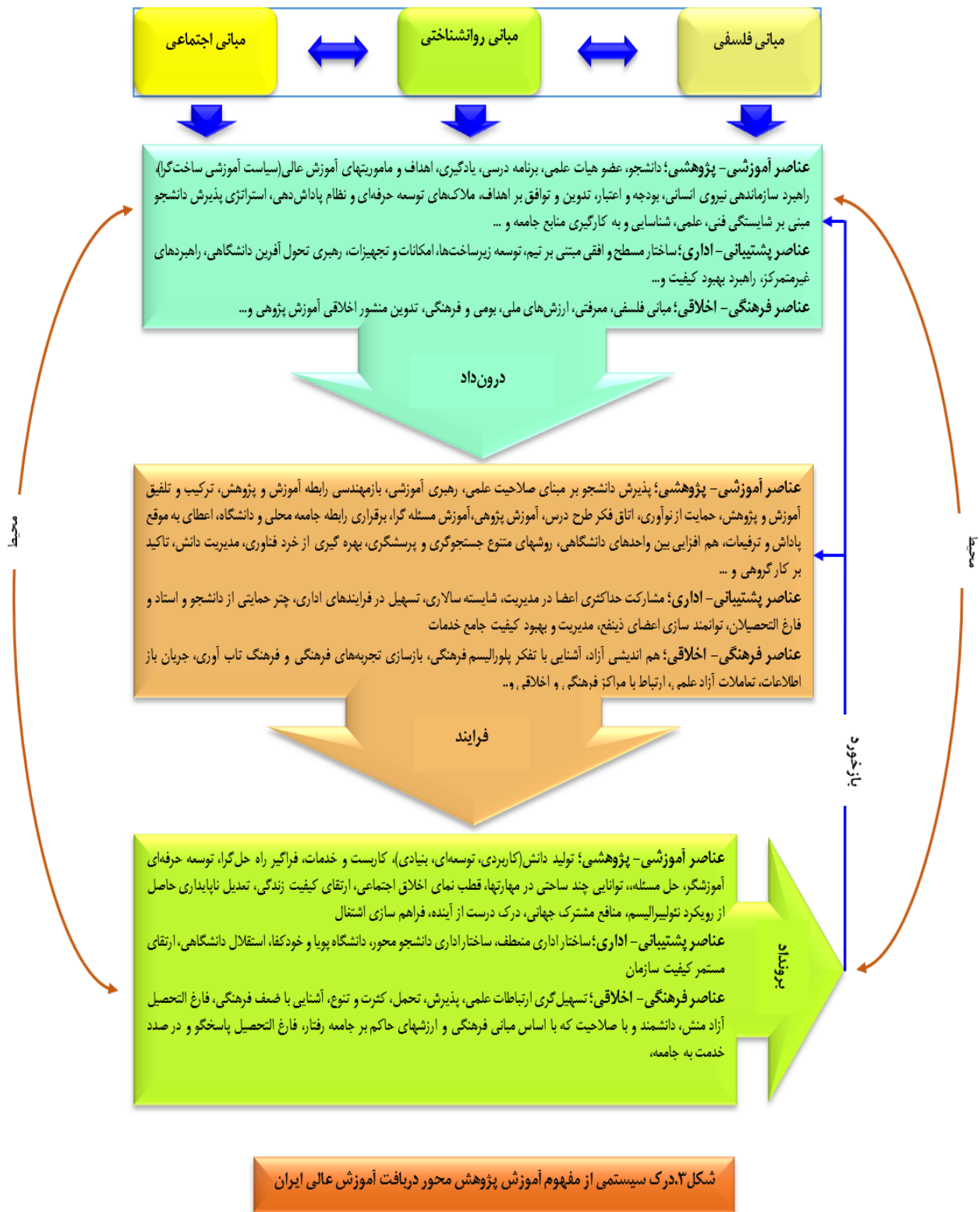


مهم‌ترین توصیه‌های سیاستی

- ✓ وزارت عتف شورای ارزیابی و تضمین کیفیت دوره‌های آموزش پژوهش محور را با مشارکت دانشگاه‌های مادر منطقه راه اندازی و نسبت به تدوین اساسنامه و نظام ارزیابی کیفیت این دوره‌ها اقدام نماید.
- ✓ وزارت عتف می‌تواند سازوکارهای تشویقی لازم را برای راه اندازی دوره‌های آموزش پژوهش محور طراحی نماید.
- ✓ پیش بینی امتیاز ویژه در آیین نامه ارتقا برای اساتیدی شیوه آموزش پژوهش محور انتخاب کردند
- ✓ شورای برنامه‌ریزی دانشگاه تدوین یا بازنگری سرفصل دروس برخی دوره‌های آموزشی متناسب با نیازهای ذینفعان در بازار و اقتضائات منطقه‌ای
- ✓ راه‌اندازی دوره‌های آموزش پژوهی با تاکید بر بهسازی مستمر آموزش دانشگاهی برای پرورش حرفه‌ای اساتید در زمینه آموزش پژوهش محور
- ✓ ایجاد و توسعه زیر ساخت‌های فیزیکی؛ مانند افزایش پایگاه‌های داده‌های در دسترس؛ به روز رسانی کتابخانه‌ها؛ توسعه آزمایشگاه‌های دانشگاهی
- ✓ ایجاد و توسعه زیر ساخت‌های پشتیبانی مانند؛ ایجاد مراکز توسعه آموزش؛ میز و قطب‌های پژوهشی

شکل ۳

درک سیستمی از مفهوم آموزش پژوهش محور دریافت آموزش عالی ایران





تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Aghazadeh, M. (2016). *A guide to new teaching methods based on research (brain-centered, constructivism, learning through cooperation, metacognition, etc.)*. Aizh Publication.
- Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273674>
- 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), 2172929. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2020). Experience-based learning. In *Understanding adult education and training* (pp. 225-239). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003118299-22>
- Arthurs, L., & Templeton, A. (2009). Coupled collaborative in-class activities and individual follow-up homework promote interactive engagement and improve student learning outcomes in a college-level Environmental Geology course. *Journal of Geoscience Education*, 57(5), 356-371. <https://doi.org/10.5408/1.3544287>
- Biabanagard, I. (2021). *Educational psychology (psychology of teaching and learning)*. Tehran: Ed. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1287399>
- Blessinger, P., & Carfora, J. M. (2014). Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences. In *Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators* (Vol. 2, pp. 3-25). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120140000002030>
- Brennan, L., Cusack, T., Delahunty, E., Kuznesof, S., & Donnelly, S. (2019). Academics' conceptualisations of the research-teaching nexus in a research-intensive Irish university: A dynamic framework for growth & development. *Learning and Instruction*, 60, 301-309. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.005>
- Chabak, F. A., Kayhan, J., Hosni, M., Samari, M., & Faizi, A. (2021). Examining the status of faculties of Urmia University of Medical Sciences in the indicators of educational input, process and output and presenting the promotion model. *Journal of Nursing and Midwifery*, 19(3), 251-264. https://unmf.umsu.ac.ir/browse.php?a_id=4353&sid=1&slc_lang=fa
- Draucker, C., Martsof, D., Ross, R., & Rusk, T. (2017). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148. <https://doi.org/10.1177/1049732307308450>
- Eghbali, A., Salehi, A., Ghaedi, Y., & Mahmoodnia, 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. https://journal.irphe.ac.ir/article_703019.html?lang=en
- Farasatkah, M. (2016). *Qualitative research method in social sciences with emphasis on "theory based" (Grounded Theory of GTM)*. Informative Publishing. https://journal.irphe.ac.ir/article_702966.html?lang=en
- Farasatkah, M. (2022). *Occasionally University of Iran New and Critical Debates on University Study, Science and Higher Education Studies*. Agah. https://fedu.um.ac.ir/article/view/63727/article_45365.html?lang=en
- Farasatkah, M., & Maniee, R. (2014). Factors affecting faculty members' participation in higher education policy planning and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning of Higher Education*. https://journal.irphe.ac.ir/article_703003.html?lang=en
- Fazli, N. (2021). Ibna news agency. In.
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. Ucl Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qnv8nf>
- Habibi, A., & Jalalnia, R. (2022). *Phenomenology*. Naron. https://csr.basu.ac.ir/mobile/article_5643.html
- Hasani, Q., & Mashbaki Esfahani, M. (2018). Providing a model of academic entrepreneurship for technical and professional universities. *Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 1213-1234. https://www.jiera.ir/article_66568.html?lang=en
- Hosseini Largani, S. M. (2023). A Conceptualization of green curriculum in Iran's higher education system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 29(2), 51-68. <https://doi.org/10.61838/irphe.29.2.3>
- Huet, I. (2018). 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, 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. https://www.jiera.ir/article_177910_9a43b0dca4c5a8d53cfbd5745cf8b817.pdf
- Kolahdozi, A., & Kothari, M. (2011). Basics and pattern of research-oriented education in Imam Hossein University (AS). *Quarterly Journal of Research in Islamic Education and Training*, 19(12). https://iej.ihu.ac.ir/article_200820.html
- Mehrmohammadi, M. (2023). The design of the Scholarship of Teaching and Learning. In.
- Mir Jalili, M. A. (2013). Presenting a model for research-based education in teacher training based on the foundation's data approach. National Teacher Training Conference,
- Misni, F., Mahmood, N., & Jamil, R. (2020). The effect of curriculum design on the employability competency of Malaysian graduates. *Management Science Letters*, 10(4), 909-914. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.10.005>
- Omidfar, R., Qalaei, A., Hosni, M., & Mousavi, N. (2016). Explanation of inequality and ranking of universities in Tehran at the level of input, process and output in order to achieve sustainable development in the study of universities in Tehran. *Two Quarterly Journals of Educational Planning Studies*, 6(11), 55-78. https://eps.journals.umz.ac.ir/article_1721.html?lang=en
- Peng, S. L., Cherng, B. L., & Chen, H. C. (2013). The effects of classroom goal structures on the creativity of junior high school students. *Educational Psychology*, 33(5), 540-560. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.812616>

