

تاریخچه اسکالرشیپ یاددهی-یادگیری

(SoTL)

دکتر شعله بیگدلی

دانشیار گروه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی ایران

فخرالسادات میرحسینی

عضو هیئت علمی، دانشگاه علوم پزشکی کاشان







سرشناسه

عنوان: تاریخچه اسکالرشیپ یاددهی-یادگیری (SoTL)

مولف: شعله بیگدلی، فخرالسادات میرحسینی

ویراستار: افسانه دهناد

طراحی و صفحه‌بندی: روح‌اله قرایی خضری

زمان نشر: ۱۳۹۷

شناسه افزوده: دانشگاه علوم پزشکی ایران

تهیه‌کننده: مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی؛ واحد برنامه‌ریزی درسی

ناشر: واحد رسانه و انتشارات

تاریخچه اسکلرشیپ یادداهی-یادگیری

دکتر شعله بیگدلی
دانشیار گروه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی ایران
فخرالسادات میرحسینی
عضو هیئت علمی، دانشگاه علوم پزشکی کاشان

مقدمه

تدریس بخش اصلی رسالت دانشگاه‌ها و دانشکده‌هاست و بخش عمده‌ای از فعالیت اعضای هیئت علمی را به خود اختصاص می‌دهد. در برخی کشورها مانند بریتانیا و استرالیا معلمین باید برای تدریس آموزش ببینند اگرچه این امر درکلیه کشورها اتفاق نمی‌افتد. در متون آمده است که در سال‌های گذشته، تقریبا در کل جهان، تدریس به‌عنوان نوعی از اسکالرشیپ شناخته نمی‌شد. (۱) نگاهی به تاریخ اسکالرشیپ یاددهی-یادگیری یا آموزشی در جهان دلایل اهمیت موضوع را نشان می‌دهد.

به علاوه، اسکالرشیپ یاددهی-یادگیری یا آموزشی در کشور ما نیز در حوزه علوم پزشکی مورد توجه قرار گرفته و روز به روز اهمیت آن افزایش می‌یابد. بنابراین هدف از این نگارش، آشنایی خوانندگان با اسکالرشیپ یاددهی یادگیری یا آموزشی به بیان متون است (در این متن به دلیل اشتراک معنی، این دو عبارت به‌جای یکدیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد) و با این هدف، به ارائه سوابق پرداخته شده است.



تاریخ اسکالرشیپ تدریس با ارنست بویر[1] رییس بنیاد کارنگی در سال ۱۹۹۰ و هم زمان با تاریخ این بنیاد شروع می‌شود. اندرو کارنگی[2] در سال ۱۹۰۵ و تحت نظارت کنگره امریکا در سال ۱۹۰۶ برای این بنیاد به‌عنوان سومین بنیاد قدیمی رسالتی با عنوان "تشویق، حمایت و شان بخشیدن به حرفه معلمی"را در نظر می‌گیرد. این بنیاد که در ابتدا برای پیش‌برد معلمی با تخصیص بودجه حمایتی راه‌اندازی شد بلافاصله مجبور شد تا به مسئله کیفیت در آموزش عالی توجه نماید و با تعریف تعالی به ارزشیابی کیفی موسسات بپردازد (۲،۳،۴،).

این تلاش برای تعریف تعالی، باعث شد بنیاد کارنگی تا ۱۰۰ سال به پژوهش درباره کیفیت آموزش عالی بپردازد و به نقش‌های جدید و کنونی خود به‌عنوان مرکز پژوهش و سیاست‌گذاری دست یابد. در سال ۱۹۱۰ و با گزارش فلکسنر[3] که به بررسی وضعیت آموزش پزشکی در آمریکا و کانادا پرداخت، بنیاد کارنگی تاثیری به‌سزا بر استانداردهای تربیت پزشک داشت و به تثبیت استانداردها در تمام سطوح آموزش پرداخت. این امر هم چنین منجر به طبقه‌بندی کیفیت موسسات آموزش عالی توسط بنیاد کارنگی شد. انتشار این طبقه‌بندی در سال ۱۹۷۳ نشان داد که برخی از انواع اسکالرشیپ بیش از سایر انواع آن مورد ارزش‌گذاری قرار می‌گیرند. به هرحال عملکرد بنیاد کارنگی سبب شد فشارهایی بر سیستم‌های آموزشی وارد شود تا کیفیت خود را ارتقا دهند. با این اقدام موسسات، پژوهشی دیگر در بالای لیست قرار نمی‌گرفتند. (۲) با تلاش‌هایی که از سوی بویر در دهه ۱۹۹۰صورت گرفته است و به دنبال آن، فعالیت‌های گلاسیک[4] و همکاران در سال ۱۹۹۷، تدریس از حاشیه بیرون آمد و محوریت بیشتری یافت و در ارزشیابی اعضای هیئت علمی مورد توجه و اهمیت قرار گرفت. (۵،۶،۷) فعالیت‌های ارنست بویر و چارلز گلاسیک برای بازتعریف اسکالرشیپ بسیار با اهمیت بوده است. اسکالرشیپ دیسکاوری برای دهه‌ها تاکید اصلی کمیته‌های ارتقا در دانشکده‌های پزشکی بوده است اگرچه اعضای هیئت علمی فعالیت‌های دیگری نیز داشتند (۲). مجمع انجمن‌های آکادمیک[5] (CAS) وابسته به انجمن آمریکایی کالج‌های پزشکی[6] (AAMC) علاقه‌ای طولانی مدت به اسکالرشیپ داشته و تلاش‌های چشمگیری در این زمینه نموده است. این انجمن، تحقیق، آموزش و ارائه خدمات را به‌عنوان سه پایه‌ی سنتی اسکالرشیپ می‌شناسد (۸).

[1] Earnest Boyer
[2] Andrew Carnegie
[3] Flexner
[4] Glassick
[5] Council for Academic Societies (CAS)
[6] Association of American Medical Colleges (AAMC)

غلبه "ارائه خدمت در آموزش" و "ارائه خدمت بر آموزش"

تا نیمه قرن ۱۹، تدریس نکته اصلی مورد توجه دراسکالرشیپ درآموزش عالی بود. به گفته بویر (۱۹۹۰) از این زمان واژه "پژوهش" به واژگان اسکالرشیپ راه یافت و پس از آکسفورد و کمبریج به آموزش عالی در آمریکا نیز تسری یافت. (۲) اولین دانشگاه‌ها و کالج‌های آمریکایی تا حد زیادی به تدریس توجه داشتند و دانش‌جویان خود را برای آینده‌ی کشور و رهبری مذهبی تربیت می‌کردند.

هدف این دانشگاه‌ها به وضوح، پیش‌برد یادگیری بود. این تاکید در قرن ۱۹ و با متحد شدن ایالات ضعیف‌تر و تبدیل آن‌ها به یک کشور واحد تغییر کرد. تاکید در آموزش عالی به‌طور فزاینده بر آموزش‌های فنی وکشاورزی تمرکز یافت و اهمیت این موارد با قانون ۱۹۸۲مریل[1] تقویت شد.

طبق این قانون زمین‌های فدرال اهدایی به هر ایالت برای حمایت از آموزش‌های آزاد و عملی برای انقلاب‌های صنعتی و کشاورزی مورد استفاده قرار گرفت. (۸) این تغییر رویکرد در دانشگاه‌های آمریکایی با تربیت دانشجویانی که نه تنها به جامعه خدمت می‌کردند بلکه باعث تغییر شکل آن می‌شدند، از تمرکز بر یادگیری، به ارائه خدمات تا قرن ۲۰ ادامه یافت.

غلبه پژوهش بر آموزش

علیرغم تاکید بر خدمات به‌عنوان نقش اصلی دانشگاه‌ها در قرن ۱۹، بسیاری از اسکالرهای تحصیل‌کرده در اروپا تحت تاثیر رویکرد دانشگاه‌های آلمانی بودند. در نتیجه در بسیاری از دانشگاه‌های با پرستیژ، تحقیقات پایه از اهمیت بیشتری برخوردار شد و تحقیق و آموزش تکمیلی، مدل دانشگاه‌های مدرن شد. (۸)

در میانه قرن ۲۰، نزول اقتصادی و به‌دنبال آن جنگ جهانی دوم منجر به تغییرات اساسی در زندگی آکادمیک شد که بخشی از آن ناشی از فشار عمومی برای همکاری در پژوهش‌های توسعه‌ای ازجمله تولید بمب اتم بود.

[1] Morrill

نقش دولت فدرال در حمایت مالی و ارائه پروژه‌های مشارکتی در جامعه علمی در دوران جنگ و سال‌های اولیه پس از جنگ بود که در نهایت منجر به راه‌اندازی دفتر تحقیق و توسعه علمی در دولت فدرال شد. افراد آکادمیک برای کسب گرنت حمایتی، به واشنگتن و دولت فدرال تکیه داشتند. در اواخر دهه‌ی ۱۹۵۰ و تا دهه‌ی ۱۹۶۰ تاکید بر تحقیقات علمی و آموزش دانشگاهی به‌طور بارز افزایش یافت که ناشی از موفقیت‌های اولیه‌ی اتحاد شوروی سابق در مسابقه‌ی کشف فضا بود. با ادامه تاکید بر تحقیق و آموزش تکمیلی در دانشگاه‌های آمریکایی، اسکالرها تلاش کردند تا تدریس و تحقیق خود را بیش‌تر با دیسیپلین خود مطابقت دهند و تعریف "اسکالر" مترادف تعریف استاد دانشگاه شد.

تاکید بر تحقیق افزایش یافت تا جایی که اعضای هیئت علمی جوان که برای تدریس استخدام شده بودند ندرتا از نظر توانایی تدریس مورد ارزشیابی کمیته‌های ارتقاء قرار می‌گرفتند و تصمیم این کمیته‌ها اساسا بر اساس انتشار یافته‌های پژوهشی صورت می‌گرفت. بنابراین استادیاران جوان توجه خود را بر پژوهش و خدمت‌رسانی در آموزش دوره‌های کارشناسی معطوف کردند.

هم‌زمان با تبدیل پژوهش به‌عنوان تمرکز غالب در دانشگاه‌ها، حرفه‌ای شدن فعالیت‌ها در آمریکای شمالی نیز به یک هدف تبدیل شد. تحصیلات دانشگاهی به روی تمام اقشار و آموزش کلاسیک برای همه‌ی دروس حرفه‌ای باز شد؛ که بر تنش موجود بین نقش عضو هیئت علمی و مفهوم اسکالرشیپ افزود. نقش دانشگاه در جستجوی دانش جدید به این منجر شد که اسکالرشیپ پژوهش و تدریس به فعالیتی مشتق از آن مبدل شود. به عبارتی، رسالت پژوهش که برای بعضی موسسات مناسب بود سایه‌ای بر کل یادگیری در آموزش عالی افکند.

فعالیت‌های موسسه‌ای مانند تدریس در دوره‌های کارشناسی و فعالیت در کمیته‌ها تا زمانی پذیرفته شده بود که افراد برای انجام فعالیت پژوهشی فردی خود زمان بگذارند و این امر مورد حمایت قرار گیرد. به‌عبارتی، با قرار گرفتن تدریس در سایه‌ی پژوهش، تاکید بر آموزش در دوره کارشناسی بیش از آنکه دانشجو محور باشد حرفه محور شد. (۱)

احیا مجدد آموزش با ارائه مثال‌هایی از استراتژی‌های احیا

این دو دستگی بین پژوهش و تدریس تا اواخر دهه‌ی ۱۹۸۰ و اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ ادامه یافت. در آن زمان گروه‌های مختلف منجمله قانون‌گذاران، والدین دانشجویان و افراد آکادمیک که با تدریس سر و کار داشتند تاکید بر پژوهش در دانشگاه را مورد سوال قرار دادند و بر اهمیت نقش اعضای هیئت علمی به‌عنوان معلم تاکید نمودند. (۷، ۸، ۹ ، ۱۰، ۱۱، ۱۲ ، ۱۳، ۱۴، ۱۵)

بویـر (۱۹۹۰) به‌عنـوان رییـس بنیـاد کارنگـی در کتـاب خـود بـا عنـوان "بازنگـری مفهـوم دانـش پژوهـی: اولویت‌هـای جامعـه هیئـت علمـی[1] "کـه در سـال ۱۹۹۰ توسـط بنیـاد کارنگـی انتشـار یافـت عبـارت" اسکالرشـیپ تدریـس" را معرفـی کـرد (۸). نکتـه مـورد نظـر بویـر آن بـود کـه تعالـی تدریـس در محیط‌هـای آکادمیـک بـه خوبـی ارزش‌گـذاری نمی‌شـود و پـاداش لازم را دریافـت نمی‌کنـد.

او تـلاش کـرد تـا یـک بازتعریـف از اسکالرشـیپ ارائـه نمایـد یعنـی بیـان نمـود: "کار اسـکالر" **یـک قـدم از کار خـود عقـب ایسـتادن، بررسـی ارتباطـات، سـاختن پلـی بیـن تئـوری و عمـل و تبـادل موثـر دانـش بـا فراگیـران**" اسـت. شـولمن[2] (۲۰۰۰) بـا توجـه بـه تعریـف بویـر از اسکالرشـیپ منطـق نیـاز بـه اسکالرشـیپ یاددهـی یادگیـری را مطـرح سـاخت (۲) بویـر و همـکاران وی در بنیـاد کارنگـی فعالیت‌هـای دانشـگاهی را بـه ۴ نـوع اسکالرشـیپ تقسـیم کردنـد. (۳) بویـر در نهایـت نتیجـه گرفـت کـه اسکالرشـیپ تدریـس جزئـی اصلـی از نقش‌هـای عضـو هیئـت علمـی اسـت و اگرچـه بـا سـایر انـواع اسکالرشـیپ (کشـف، کاربـرد، و تلفیـق) متفـاوت اسـت امـا هم‌پوشـانی‌هایی بـا آن‌هـا دارد. (۱۴، ۱۶، ۱۷) بویـر بـر تمامـی ایـن مـوارد و تلفیـق تدریـس و پژوهـش تاکیـد داشـت. او معتقـد بـود کـه کمیته‌هـای ارتقـا بایـد در تصمیم‌گیری‌هـای خـود عـلاوه بـر انـواع اسکالرشـیپ کـه به‌طـور معمـول بـرای ارتقـا در نظـر گرفتـه می‌شـد بـه اسکالرشـیپ تدریـس نیـز توجـه کننـد.

بویـر هـم چنیـن بـر **مستندسـازی و ارزشـیابی فعالیت‌هـا بـر اسـاس معیـار مشـخص** تاکیـد داشـت (۲ ،۷، ۱۴۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵) در کانـادا و آمریـکا، اسـترالیا و سـایر کشـورها، اسکالرشـیپ یاددهـی یادگیـری بـه مکانیـزم ارتقـاء کارکنـان تبدیـل شـد (۵). از دهـه‌ی ۱۹۹۰ اعضـای هیئـت علمـی فرصـت یافتنـد تـا اسکالرشـیپ تدریـس خـود را بـرای ارتقـاء بـه کمیته‌هـای مربوطـه ارسـال کننـد. تلاش‌هـای بویـر (۱۹۹۰) و گلاسـیک و همـکاران (۱۹۹۷) منجـر بـه جابجایـی تدریـس از حاشـیه بـه مرکـز شـد.

پـس از اظهـارات بویـر تغییـرات قابـل ملاحظـه در افزایـش اهمیت‌دهـی بـه تدریـس، بـه وقـوع پیوسـت. یکـی از ایـن مـوارد، افزایـش نقش‌هـای اعضـای هیئـت علمـی بـود و بنیـاد کارنگـی در سـال ۲۰۰۵ بـر اسـاس پژوهش‌هـای مشـخص، ترتیبـی داد تـا **اندیکاتورهـای جدیـدی بـا تاکیـد بـر تدریـس و ارائـه خدمـت** مشـخص گـردد تـا جایگزین سیسـتم مـورد اسـتفاده از سـال ۱۹۷۳ شـود (۲).

[1] Boyer's Scholarship Reconsidered: Priorities of Professoriate
[2] Schulman

بنیاد کارنگی نسبت به اسکالرشیپ تدریس و تلفیق آن با فرهنگ آکادمیک، تعهدی مستمر داشته است و در سال ۱۹۹۸ با همکاری Pew charitable trusts جوایزی را تعیین کرد که هدف آن پیش‌برد اسکالرشیپ یاددهی و یادگیری با ارتقاء یادگیری قابل ملاحظه و ماندگار در فراگیران بود تا این‌که بتواند حرفه معلمی و فعالیت‌های تدریس را به‌پیش ببرد و **برای تدریس، همانند سایر فعالیت‌های اسکالرشیپ، احترام قایل شود.** (۹-۱۲) و برای آن جوایز خاص در نظر بگیرد.

به گفته هاچینگز(۲۰۰۰) اسکالرشیپ تدریس از نظام و دقتی مشابه سایر انواع اسکالرشیپ برخوردار است و باید بر اساس محیط و روش‌های مورد استفاده، **توازنی بین دقت و انعطاف‌پذیری** برقرار نماید. (۲) در مونوگراف‌های انتشار یافته در سده‌ی ۱۹۰۰، بویر و گلاسیک خاطر نشان ساختند که دورنمای جدید اسکالرشیپ برای واضح‌سازی رسالت آکادمیک دانشگاه‌های آمریکایی و ایجاد سیستم پاداش‌دهی به اعضای هیئت علمی که حقایق زندگی آکادمیک معاصر را منعکس کند، ضروری است. (۸)

سایر استراتژی‌ها برای پیش‌برد اسکالرشیپ تدریس عبارتست از وسعت بخشیدن به مطالب مورد پذیرش مجلات و در نظر گرفتن جایگاهی رفیع‌تر برای اسکالرشیپ تدریس و توجه به اهمیت بخشیدن به اسکالرشیپ تدریس همراه با سایر انواع اسکالرشیپ. این استراتژی هم منجر به تغییرات قابل ملاحظه در موسسات شد و بر اعضای آکادمی تاثیر گذاشت. برای مثال بنیاد ملی علوم، بر ارتباط پژوهش و آموزش تاکید کرد و با تصویب معیار۲ فعالیت ارزشمند شایسته تقدیر برای گرنت‌های پژوهشی، از محققین خواست تا در زمان پژوهش و ارتقاء، به ارتقاء تدریس، تعلیم و یادگیری نیز بپردازند. (۲)

تلاش‌های لی شولمن به‌عنوان هشتمین سرپرست بنیاد کارنگی برای اهمیت بخشیدن به **مرور همتایان و مرور تدریس به‌عنوان تسهیل‌گر** (کاتالیست) منجر به فعالیت‌هایی شد که در اسکالرشیپ تدریس موثر بود. به دنبال این موضوع، انجمن آمریکایی آموزش عالی یک برنامه ملی را در چند کمپ راه‌اندازی کرد تا اعضای هیئت علمی با مرور فعالیت‌های همتایان، همانگونه که در پژوهش مرسوم بود، فعالیت‌های تدریس همتایان را مرور نمایند و این امر باعث شد تا استراتژی‌های جدیدی معرفی شود.

پروژه مرور تدریس، پورتفولیوی تدریس را به‌عنوان یکی ازاین استراتژی‌ها معرفی کرد (۲) و **پورتفولیوی تدریس** به‌طور کلی مورد توجه بسیاری قرار گرفت (۶، ۱۷،۱۳ ، ۱۸، ۱۹، ۲۴).

با شروع قرن ۲۱، SoT به SoTL تبدیل شد و تغییری پارادایمی در آموزش عالی ایجاد کرد. تعهد به اسکالرشیپ تدریس در بین ارزش‌های اصلی موسسات یاددهی یادگیری در انگلستان قرار گرفت. (۵) و به دلیل تمرکز بر عمق یادگیری فراگیران، بنیاد کارنگی برای شناسایی آن نام **اسکالرشیپ یاددهی یادگیری** را برگزید. (۲، ۱۰، ۱۴، ۲۶،۱۷،۱۵ ، ۲۷).

چالش‌های پیشرفت اسکالرشیپ یاددهی یادگیری

پیشرفت اسکالرشیپ در آموزش عالی آمریکا در سه مرحله‌ی همپوشان به حاشیه برده شده و منجر به تمرکز بر پژوهش شده است. تمامی این مراحل مشتمل است بر اسکالرشیپ با تمرکز بر فراگیر، خدمات و پژوهش:

در**مرحله اول**، دانشجویان دانشگاه، مرکز توجه فعالیت‌ها بودند و نقش اصلی عضو هیئت علمی منتور آموزشی بود. نقش دانشگاه، آموزش و ارتقا اخلاقی نسل‌های آینده بود و فراگیران به اساتید به‌عنوان مسئولین «تکامل عقلانی، اخلاقی و روحی خود» متکی بودند. معلمی نوعی ایثار بود و این دیدگاه اغراق‌آمیز در تمام قرن ۱۹ رایج بود. (۱) در **مرحله دوم**، که در قرن ۱۹ آغاز شد و تا قرن ۲۰ ادامه یافت، بخش عملی یا خدماتی آموزش عالی به‌طور قابل ملاحظه پیشرفت کرد. دانشگاه نه‌تنها مسئول شکل دادن به شخصیت و کیفیت ذهن بود بلکه به ابزار خدمت‌رسانی مستقیم به ملت نیز تبدیل شد. این ایده که اساتید می‌توانند دانش را انتشار دهند بعدها به پژوهش‌های کاربردی تبدیل شد. در ارائه، خدمات در رسالت دانشگاه‌های خصوصی و دولتی قرار گرفت. (۱)

در**مرحله سوم**، با بازگشت اساتید جوان و تازه فارغ‌التحصیل از دانشگاه‌های تاثیرگذار آلمان مانند گوته و هایدلبرگ به آمریکای شمالی و با تاکید بر پژوهش آغازشد. این دانشگاه‌ها بسیار پژوهش محور بودند و بر پیش‌برد دانش تاکید داشتند. این نگاه به پژوهش، عمیقا بر اسکالرهایی که می‌خواستند مدل پژوهش و آموزش عالی دانشگاه‌های محل تحصیل خود را پیاده کنند تاثیر گذاشت. رویکرد نوین به فعالیت‌های اسکالرلی، به شواهد ناشی از پژوهش و تجربه اولویت داد. اگرچه در بعضی از موسسات آموزشی رهبرانی بودند که به مقابله با این رویکرد پرداختند،

حداقل سه دیدگاه درباره اسکالرشیپ تدریس وجود دارد:
۱) اسکالرشیپ تدریس همان نوع سنتی "کشف" است و نشانگرهای آن همان محصولات اسکالرشیپ اکتشاف است. این دیدگاه تصویری از تحقیق مرسوم، مقالات چاپ شده و ارائه در کنفرانس‌ها به‌دست می‌دهد و در این تعریف از اسکالرشیپ تدریس، آموزشگر یا اسکالر الزاما معلم تاثیرگذار نیست. (۲)
۲) اسکالرشیپ همان تدریس ارزشمند است و محصول قابل مشاهده‌ی آن ارزشیابی‌های فراگیران است. در این دیدگاه، معلم تاثیرگذار بسیار مراقب تدریس خود است اما به یاددهی و یادگیری به‌عنوان موضوعات مرتبط با جستجوگری و ارتباطات نمی پردازد. (۲)
۳) اسکالرشیپ تدریس مشتمل است بر کاربرد نظریه در تدریس و انجام پژوهش بر تدریس خود و به خصوص موارد مرتبط با یادگیری فراگیر که فرایند محور است. (۲) اگر چه، هیچ یک از این تعاریف کامل نیست و به گفته وایزمر(۲۰۰۱) تاکید بر پژوهش با هدف وسعت بخشیدن به معنای اسکالرشیپ مغایر است و تشابه تدریس با تحقیق در آن است که هر دو باید مطابق استانداردهای فعالیت عالمانه باشد. (۲)
بویر (۱۹۹۰) اسکالرشیپ تدریس را به‌عنوان خلق زمینه مشترک برای تعهدات عقلانی، به عبارتی، تحریک یادگیری فعال، تشویق دانشجویان به متفکرین خلاق و نقاد با ظرفیت پیشرفت براساس یادگیری؛ که در بهترین شکل خود عبارتست از انتقال، تغییر شکل و انتشار دانش مطرح می‌کند. هرچند این نگاه به اسکالرشیپ از طرف بسیاری از افراد به‌عنوان جنبه‌ای محدود و شامل یکی از جنبه‌های اسکالرشیپ تدریس در نظر گرفته شده است. (۱)
امروزه با افزایش پیچیدگی‌های رشته‌های گوناگون مشخص شده است که آموزش، باید بر جستجوگری و مهارت‌های حل مسئله و کسب دانش مکتوب در کتاب‌ها تاکید کند و به نقش اعضای هیئت علمی توجه جدی داشته باشد. تعالی در تدریس نه تنها مورد انتظار است، بلکه دیده می‌شود، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و به‌عنوان یکی از فعالیت‌های اصلی اعضای هیئت علمی جایزه می‌گیرد. این امر در دیسیپلین‌های مختلف به مفهوم‌سازی درباره آن چه که به‌عنوان فعالیت اسکالرلی شناخته شده، منجر شده است. (۱) به گفته‌ی برو (۲۰۰۱) اسکالرشیپ در مرکز زندگی آکادمیک قرار دارد. در بعضی فیلدها و دپارتمان‌ها، دانش پژوهی یاددهی یادگیری نسبتا جدید است و هنوز یک پروژه‌ی حاشیه‌ای است. (۱۰) دیسیپلین‌های مختلف دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به اسکالرشیپ دارند و بهتر است اسکالرشیپ را در حوزه‌ی تخصصی خود تعریف کنند (۸).

به گفته‌ی هابر[1]، مدل گفتمان اسکالرلی کاملا نظری و در سایر موارد ناشی از طرح‌های تحقیقاتی تجربی است برای مثال، دانشمندان علم ارتباطات، تدریس را به‌عنوان عملکردی ارتباطی می‌دانند، دانشمندان مدیریت، کلاس درس را به‌عنوان سازمان می‌بینند و روانشناسان، تدریس را به‌عنوان جستجوگری در یادگیری می‌دانند. (۱۰) اسکالرشیپ تدریس به جای تمرکز بر معلم، بر کاراکتر و عمق یادگیری فراگیر در نتیجه‌ی تدریس تاکید دارد و به همین دلیل بنیاد کارنگی برای شناسایی آن نام اسکالرشیپ یاددهی یادگیری را برگزید. (۲)

اسکالرشیپ تدریس با تعالی تدریس همراه است و برخی از ویژگی‌های آن‌را دارد. ویژگی‌های مشترک عبارتست از رفلکتیو بودن، کنجکاوی شدید داشتن، تمایل به ارتقاء وضعیت موجود، دیدگاه خاص داشتن و در معرض نقد همکاران بودن. هر چند لازمه‌ی برآورده ساختن ضروریات تعریف و روح اسکالرشیپ آن است که این فعالیت حرفه را ارتقا دهد و حیطه‌های جدید جستجوگری را بگشاید. در حقیقت تمام انواع اسکالرشیپ ناقص است مگر آن که در دسترس سایر افراد بجز فراگیران، مخاطبین و عامه قرار بگیرد و با همتایان ارتباط برقرار کند. چالش موجود آن است که رویکردی برای بررسی یاددهی یادگیری پیشنهاد شود که برای اسکالر و همکاران او جالب و منطقی باشد. از نظر هاچینگز[2] (۲۰۰۰) هدف اسکالرشیپ تدریس، یادگیری ماندگار و قابل ملاحظه برای تمام فراگیران است و موفقیت آن به تاثیر کار بر تفکر و عملکرد بستگی دارد. از دید او تنها ضرورت لازم آن است که دانش کسب شده مفید باشد و روش انجام کار در دیسیپلین و دانشگاه قابل استفاده باشد. از نظر هاچینگز و بجورک[3] جستجوگری ناشی از این اسکالرشیپ باید حول محور مواردی باشد که منجر به یادگیری ماندگار در فراگیر شود و اسناد و شواهدی که به آموزشگران کمک کند تا این نوع یادگیری را ایجاد کنند. تحقیقات بسیار زیاد موجود درباره یادگیری فراگیران نشان می‌دهد که در این پیشرفت، تمرکز بر ویژگی‌های معلم باید جای خود را به تعامل یاددهی یادگیری بدهد. یعنی معلم، کلاس درس خود را به آزمایشگاهی مبدل سازد که در آن مطالعات یادگیری انجام شود و به بررسی نحوه تدریس خود و یادگیری فراگیران بپردازند. همان‌طور که در بالا ذکر شد آخرین حیطه‌ی اسکالرشیپ که توسط بویر تعریف شد اسکالرشیپ تدریس بود و آن را مشتمل بر انتشار موثر دانش خود به فراگیران دانست. او معتقد بود، دانش کسب شده از تحقیقات بنیادین، با تلفیق اطلاعات از دیسیپلین‌های مختلف یا با بکارگیری تکنیک‌های جدید، هنگامی معنی‌دار است که با دیگران به مشارکت گذاشته شود و توسط آن‌ها درک شود. (۲) برای معلم موثر شدن، فرد باید یادگیرنده‌ی فعال باشد و دائما از دیسیپلین خود و تلفیق این دانش به یک کل بهم پیوسته دفاع و برای آن اقدام کند.

[1]Huber
[2]Hutchings
[3]Bjork

هنگامی که تدریس به سطح بالاتر ارتقاء می‌یابد و به اسکالرشیپ تدریس تبدیل می‌شود منافع آن به تعلیم دانشجویان و تهییج سایر اسکالرها معطوف می‌شود. (۸) هاچینگز (۱۹۹۶) نقش اعضای هیئت علمی را در تضمین و ارتقاء فعالیت‌های اسکالرلی تدریس، یک نقش مهم و اصلی می‌داند. آکادمی در گذشته تا حد زیادی نقش معلم را نادیده انگاشته و محیطی به وجود آورده است که در آن اعضای هیئت علمی تدریس خود را در محیطی منزوی انجام می‌دادند. این انزوا، تدریس را در بین عمیق‌ترین علل نارضایتی در زندگی آکادمیک مبدل ساخت. به گفته‌هاچینز و بجورک (۱۹۹۹)، هدف بنیاد کارنگی آن است که اعضای هیئت علمی به دقت عملکرد خود و یادگیری از آن را مورد بررسی قرار دهند و سپس آنچه آموخته‌اند را با همتایان خود به اشتراک گذارند و این امر باعث می شود تدریس آن‌ها رفلکتیو و آگاهانه باشد و اسکالرشیپ نام بگیرد. (۲)

پیشنهاداتی برای سنجش اسکالرشیپ

AAMC معتقد است، صرف نظر از نوع فعالیتی که محور تمرکز عضو هیئت علمی قرار می‌گیرد، اسکالرشیپ باید جزو اصلی فعالیت‌های جدید او باشد و به‌عنوان ابزار ارزشیابی عضو هیئت علمی بکار رود. (۸) از نظر انجمن آمریکایی کالج‌های پرستاری (۱۹۹۹) اسکالرشیپ عبارتست از «فعالیت‌هایی که به‌طور نظام‌مند باعث پیش‌برد تدریس، تحقیق و عملکرد بر اساس جستجوگری دقیق» می‌شود. ۵ معیار اعلام شده‌ی این انجمن درباره فعالیت‌های اسکالرشیپ عبارتست از ۱) برای حرفه مهم باشد ۲) خلاقانه باشد ۳) قابل مستندسازی باشد ۴) قابل تکرار و پیش‌برد باشد ۵) از راه‌های مختلف قابل مرور همتایان باشد. (۲) تعریف، تفسیر، اجرا و سنجش اسکالرشیپ تدریس به‌راحتی میسر نبود و عملیاتی‌سازی و واضح‌سازی آن تنها از طریق بحث و گفتگو میسر می‌شد؛ لذا نکته برجسته‌ی دیگری در تاریخ اسکالرشیپ یاددهی-یادگیری شکل گرفت و آن، گزارش اسکالرشیپ بررسی شده‌ی گلاسیک، هابر و میروف[1] ۱۹۹۷ بود که از اهمیتی مشابه کتاب بویر با عنوان «بازنگری مفهوم دانش پژوهی: اولویت‌های جامعه هیئت علمی»که در سال ۱۹۹۰ توسط بنیاد کارنگی انتشار یافت. (۸) این گزارش چارچوبی کلی برای ارزشیابی فعالیت‌های گسترده‌ی اعضای هیئت علمی از قبیل پژوهش بنیادین، فعالیت کاربردی و تدریس به‌دست می‌دهد. اسکالرشیپ بررسی شده به اسکالرشیپ تدریس بیش از تعالی تدریس می‌نگرد و مفهوم واژه را بهتر بیان کرده است (۲). به گفته‌ی بارنت[2] هیچ چهارچوبی (معیاری) ایده‌آل نیست! هرچند به هرحال رعایت استانداردهایی برای کیفیت، به ارتقای آن می‌انجامد (۱۰).

[1] Glassick, Huber and Maerof

[2] Barnett

کشف دانش جدید یا تلفیق اطلاعات قبلی و سنتز مطالب جدید، اسکالرشیپ محسوب نمی‌شود مگر آن که در دسترس دیگران قرار بگیرد. (۴) همان‌طور که گفته شد بویر بر **مستندسازی و ارزشیابی فعالیت‌ها بر اساس معیار مشخص** تاکید داشت (۲). انواع گوناگونی از مستندسازی اسکالرشیپ پیشنهاد شده است. هرچند اسکالرشیپ تدریس هنگامی پیشرفت می‌کند که هر دیسیپلین برای دستیابی به کوریکولوم‌ها و پداگوژی‌های قوی‌تر، اسکالرشیپ را تعریف کند. (۲) به هرحال اسکالرشیپ تدریس فراتر از فرایند ساده‌ی تدریس و یادگیری است و فقط تدریس نیست بلکه تدریسی است که متا شده است. (۱۰) بنابراین همه ویژگی‌های این نوع تدریس بایستی در ارزشیابی لحاظ شوند. اسکالرشیپ تدریس مشتمل بر جستجوگری در یادگیری است؛ به‌گونه‌ای عمومی شده و مورد نقد همتایان قرار می‌گیرد، مرور می‌شود، اطلاعات بعدی بر آن بنا نهاده می‌شود و ارتقاء می‌یابد. رفلکشن بر فعالیت‌ها و نتایج آن، مستندسازی جلسات یادگیری و تدریس در عمل، به اشتراک گذاشته شدن و مورد بحث همکاران قرار گرفتن و ابداعات به‌خوبی مستند شده از کلاس درس، همه از ویژگی‌های مهم آن هستند. به علاوه اسکالرهای یاددهی یادگیری باید به مفاهیم دیسیپلین‌های خود که هدایت‌گر جستجوگری آن‌هاست و آن‌ها را به دانش مشخص می‌رساند نیز مشتاقانه علاقه‌مند شوند. مصادیقی از فعالیت‌های اسکالرشیپ که ویژگی‌ها در قالب آن‌ها به ظهور می‌رسند، عبارتند از تدوین کوریکولوم، انتشار در مجلات مرور شده توسط همتایان، ارائه در کنفرانس‌ها، ارائه منابع جدید برای یادگیری فراگیران، فعالیت‌های مبتنی بر وب، برگزاری کارگاه برای همکاران، مشارکت در پروژه‌های ملی و همکاری با سایر همکاران. (۱۰)

لازمه‌ی تدریس به‌عنوان یک فعالیت اسکالرلی آن است که عضو هیئت علمی اهداف مشخص داشته باشد، روش‌های مناسب را انتخاب کند و تدریس خود را به‌طور رفلکتیو ارزشیابی کند. (۲۸) گلاسیک (۲۰۰۰) به اهمیت افزودن سه معیار دیگر برای اسکالرشیپ نیز می‌پردازد که عبارتست از این‌که ۱) فعالیت عمومی (پابلیک) شود و بر اساس معیارهای تعیین‌شده برای نقد در دسترس همتایان قرار بگیرد ۲) فعالیت، قابل تکرار باشد و ۳) سایر اسکالرها، فعالیت خود را بر آن بنیان نهند. (۲)

اسکالرشیپ در ایران

مفهوم دانش‌پژوهی آموزشی از سال ۱۳۸۷ و پس از بازنگری آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در سطح وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، به‌عنوان یکی از اجزای لازم برای پیشرفت آکادمیک به دانشگاه‌های علوم پزشکی ابلاغ شد.

سپس، اولین مقاله درباره اسکالرشیپ یا دانش‌پژوهی آموزشی با عنوان "بسط مفهوم دانش‌پژوهی آموزشی و کاربرد آن" توسط دکتر محمد جلیلی و همکاران در سال ۱۳۸۸به چاپ رسید. (۲۹)

نتیجه‌گیری

توجه به سیر تاریخی اسکالرشیپ آموزشی با نگاه به شواهد آغازین، نقاط عطف و چالش‌های آن، نشان دهنده اهمیت و ضرورت، تاثیر در ارتقای یاددهی یادگیری و لزوم بحث بر آن در کانتکست‌ها و دیسیپلین‌های زمینه است به‌طوری که فعالیت‌ها، مبتنی بر بافتار و دیسیپلین تعریف شود.

پیشنهاداتی برای پیشبرد اسکالرشیپ یاددهی-یادگیری

۱) به اهمیت نقش فعالیت‌های خود در فرایند آموزش فراگیران واقف باشند و به بینش برسند.
۲) به همکاران خود کمک کنند تا ابتکارات آموزشی در کلاس درس و بالین را تشخیص بدهند.
۳) همکاران خود را تشویق کنند تا ابتکارات آموزشی خود را در مجلات، کنفرانس‌ها و غیره مستند نمایند.
۴) از همکاران خود بخواهند ابتکارات آموزشی خود را از طریق کارگاه، جلسات هم اندیشی، وب‌سایت‌ها و غیره با ذی‌نفعان به اشتراک گذارند.
۵) بدانند که تاکید بیشتر بر ارزشیابی استراتژی‌های آموزشی نیز بر پیش‌برد آموزش تاثیرگذار است.
۶) همکاران خود را برای طرح سوالات ذهنی در حین فرایند آموزش تشویق کنند.
۷) از همکاران خود بخواهند تا به مشکلات پیش‌آمده در محیط آموزشی توجه کنند.
۸) از مشکلات پیش‌آمده در محیط آموزشی به عنوان فرصتی برای پژوهش استفاده کنند.
۹) پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری در قبال فرایند آموزشی فراگیران را تشویق و تکریم نمایند.
۱۰) بستر لازم برای وقوع اسکالرشیپ را فراهم کنند.

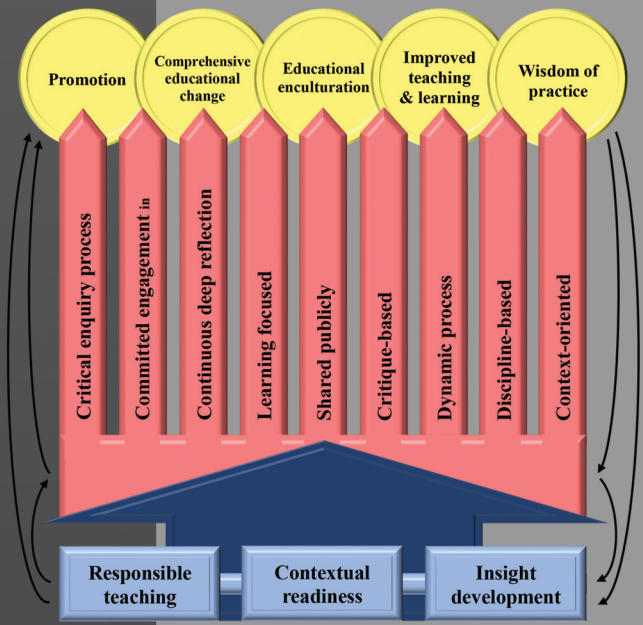
References

1. Allen MN, Field PA. Scholarly teaching and scholarship of teaching: noting the difference. International Journal of Nursing Education Scholarship. 14:(1)2 ;2005p.
2. Glanville I, Houde S. The scholarship of teaching: implications for nursing faculty. Journal of Professional Nursing. 14-7:(1)20;2004
3. Boshier R, Huang Y. In the House of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Teaching Lives Upstairs and Learning in the Basement. Teaching in Higher Education. 56-645:(6)13 ;2008.
4. Pat Hutchings (2003) The Scholarship of Teaching and Learning in Communication: A Few Words from the Carnegie Academy, Communication Education, 59-57 ,52:1, DOI: 03634520302455/10.1080
5. Beattie DS. Expanding the view of scholarship: Introduction. Academic Medicine. 6-871:(9)75 ;2000.
6. Huber MT. Caring for students: Pedagogy and professionalism in an age of anxiety. Emotion, Space and Society. 9-71:(2)3;2010.
7. Allen MN, Field PA. Scholarly teaching and scholarship of teaching: noting the difference. International Journal of Nursing Education Scholarship. 14:(1)2 ;2005p.
8. Boshier R, Huang Y. In the House of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Teaching Lives Upstairs and Learning in the Basement. Teaching in Higher Education. 56-645:(6)13 ;2008.
9. Elaine Van Melle, Christina St Onge. Toward a common understanding: supporting and promoting education scholarship for medical school faculty. Med Educ 2014 Dec;200-1190:(12)48
10. Badley G. Improving the Scholarship of Teaching and Learning. Innovations in Education and Teaching International. 9-303:(3)40 ;2003.
11. Brawley S, Kelly MT, Timmins G. SoTL and National Difference: Musings from Three Historians from Three Countries. Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice. 25-8:(1)8 ;2009.
12. Trigwell K, Shale S. Student Learning and the Scholarship of University Teaching. Studies in Higher Education. 36-523:(4)29 ;2004.
13. Boyer EL. The Scholarship of Teaching: From «Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate.». College Teaching. 3-11:(1)39;1991.
14. Beattie DS. Expanding the view of scholarship: Introduction. Academic Medicine. 6-871:(9)75 ;2000.

15. Gurung RA, Landrum R. Editorial. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. ;2015 6-1:(1)1.
16. Fincher RME, Work JA. Perspectives on the scholarship of teaching. Medical Education. 5-293:(4)40;2006.
17. Glanville I, Houde S. The scholarship of teaching: implications for nursing faculty. Journal of Professional Nursing. 14-7:(1)20;2004
18. Kreber C. Developing the Scholarship of Teaching through Transformative Learning. Journal of Scholarship of Teaching and Learning. 109-88:(1)6;2006.
19. Hofmeyer A, Newton M, Scott C. Valuing the scholarship of integration and the scholarship of application in the academy for health sciences scholars: Recommended methods. Health Research Policy and Systems. 5)5;2007).
20. Smith RA. Moving toward the Scholarship of Teaching and Learning: The Classroom Can Be a Lab, Too! Teaching of Psychology. 6-262:(4)35;2008.
21. Rowland SL, Myatt PM. Getting started in the scholarship of teaching and learning: A "how to" guide for science academics. Biochemistry and Molecular Biology Education. 14-6:(1)42 ;2014.
22. Killen POC, Gallagher EV. Sketching the Contours of the Scholarship of Teaching and Learning in Theology and Religion. Teaching Theology & Religion. 24-107:(2)16;2013.
23. Glassick CE. Boyer's expanded definitions of scholarship, the standards for assessing scholarship, and the elusiveness of the scholarship of teaching. Academic Medicine. 80-877:(9)75;2000.
24. Reece SM, Pearce CW, Melillo KD, Beaudry M. The faculty portfolio: documenting the scholarship of teaching. Journal of Professional Nursing. 6-180:(4)17;2001.
25. O'Loughlin VD. A "how to" guide for developing a publishable Scholarship of Teaching project. American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education. 8-83:(2)30;2006.
26. Cutler WW. The Scholarship of Teaching and Learning and Student Assessment. History Teacher. 74-69:(1)40;2006.
27. La Lopa JM. The Scholarship of Teaching. Journal of Culinary Science and Technology. ;2013 202-183:(2)11.
28. Peterson, Cathryn A.; Sandholtz, Judith Haymore. New Faculty Development: Scholarship of Teaching and Learning Opportunities. Journal of Physical Therapy Education (American Physical Therapy Association, Education Section) . Winter2005, Vol. 19 Issue 3, p7 .29-23p.
29. Jalili,M.,Mirzazadeh, A., Jaffarian, A.The concept of scholarship: Educational Scholarship and its application in Iran, Iranian Journal of Medical Education, 2,9 ,1388, pp.180-167

پیشنهاداتی برای مطالعه‌ی بیشتر

For Further References on SoTL books, Journals, On-line resources, Societies, Associations, and Academies please refer to the followings:
http://paramedicine.kaums.ac.ir/Default.aspx?PageID=625 (Articles and Educational Processes)
http://paramedicine.kaums.ac.ir/Default.aspx?PageID=626 (Books)
http://paramedicine.kaums.ac.ir/Default.aspx?PageID=627 (Theses)
http://paramedicine.kaums.ac.ir/Default.aspx?PageID=635 (Databases)
http://paramedicine.kaums.ac.ir/Default.aspx?PageID=645 (Journals)



History of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Dr.Shoaleh Bigdeli,
Associate Professor of Medical Education, Faculty of Medicine, IUMS
Fakhrossadat Mirhosseini,
Faculty Member,