

فعالیت‌ها و ادراکات اعضای هیئت علمی در اجرای درس پژوهی به منظور بهبود کیفیت تدریس پژوهش

محدثه حاجیان^۱، مرتضی کرمی^{۲*} و مقصود امین خندقی^۳

M. Hajian¹, M. Karami^{2*} & M. Amin Khandaghi³

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۰۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۱۳

Received Date: 2020/05/02

Accepted Date: 2020/11/29

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی فعالیت‌ها و ادراکات اعضای هیئت علمی در اجرای درس پژوهی به منظور بهبود کیفیت تدریس پژوهش بود.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. جامعه پژوهش کلیه اعضای هیئت علمی دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، تربیت بدنی و علوم ورزش، علوم اداری و اقتصاد، علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد که روش تحقیق را در مقطع کارشناسی ارشد تدریس می‌کنند؛ سیزده نفر از آن‌ها که به صورت هدفمند و مبتنی بر ملاک انتخاب شدند؛ نمونه‌ی پژوهش را تشکیل دادند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای تحلیل اطلاعات از تحلیل تفسیری استفاده شد. جهت کسب اعتبار پژوهش از روش‌های توصیف غنی و انتخاب هدفمند افراد، یادداشت‌های تاملی، کفایت اجماعی و کدگذاری ثانوی استفاده گردید. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بین وضع موجود و وضع مطلوب کیفیت تدریس تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد. اعضای هیئت علمی قبل از تدریس راه‌های بهبود کیفیت تدریس را شناسایی و سپس در کلاس اجرا می‌کنند. آن‌ها معتقدند برای بهبود کیفیت تدریس؛ اشتراک دانش بین اعضای هیئت علمی و برقراری الزاماتی در درس روش تحقیق ضروری است که در نهایت درس پژوهی به عنوان راهی برای اشتراک دانش بین اعضای هیئت علمی معرفی شد.

کلید واژه‌ها: درس پژوهی، تدریس دانشگاهی، سازماندهی درس، کیفیت تدریس

۱. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. دانشجویار مطالعات برنامه درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۳. دانشجویار مطالعات برنامه درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

Email: m.karami@um.ac.ir

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

آموزش پیش دبستانی مزیت‌های بلند مدتی چون رشد توانایی‌های آکادمیک کودکان، تقویت حس استقلال، ایجاد انعطاف‌پذیری و اعتماد به نفس بیشتر در آنان دارد (Wong & Rao, 2015). در زمینه آموزش پیش دبستان دیدگاه‌ها و الگوهای جهانی مختلفی مانند رجیو امیلیا^۱، مونته‌سوری^۲، های-اسکوپ^۳، بانک استریت و انتاریو^۴ وجود دارد، یکی از الگوهای آموزشی که کمتر مورد توجه واقع شده، الگوی اشتاینر^۵ یا مدرسه والدورف^۶ است. بنیانگذار سیستم آموزشی متحول والدورف، رادولف اشتاینر دکترای فلسفه بود. او اولین مدرسه والدورف را در سال ۱۹۱۹ در آلمان بنا نهاد. در این الگو مطالعه طبیعت انسان و به ویژه حیات (ظرفیت) درونی فرد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. دل مشغولی اصلی این الگو، برقراری ارتباط مجدد بین بشر درونگرا با جهان هستی است. اینکه چگونه بشر و جهان هستی اجزای یک ارتباط مشترک فیزیکی و روحانیرا شکل می‌دهند. (Boland, 2015) نزدیک به ۵۰۰ مرکز که بر مبنای اصول والدورف کار می‌کنند، آموزش کودکان با نیازهای خاص را برعهده دارند. در حال حاضر بخش عمده این مدارس در اروپا واقع شده است، حدود ۱۷۰ مرکز در ایالات متحده آمریکا، ۱۰۰ مرکز در استرالیا و ۳۰ مرکز در کانادا فعالیت دارند. نروژ، سوئیس و هلند نیز نسبت به جمعیت خود بیشترین تعداد مدارس والدورف یا اشتاینر که هر دو نام‌های ثبت شده برای این مدارس‌اند را به خود اختصاص داده‌اند. هم‌چنین می‌توان به فعالیت انجمن بین‌المللی آموزش و پرورش دوران کودکی در کشورهایی مانند نیوزیلند، آفریقای جنوبی، چین، اوکراین، گرجستان و روسیه اشاره کرد (Habibi & Ahmadi Gharache, 2011).

هدف اصلی در مدرسه والدورف این است که زندگی طبیعی و روحانی کودکان حفظ شده و توسعه یابد. بر اساس این الگو یادگیری دروس باید عملی باشد. دانش‌آموزان باید طوری آموزش ببینند که مهارت‌های درونی‌شان گسترش یابد. آموزگار والدورف، فعالیت‌های روزانه‌ی خانگی، عملی و هنرمندانه‌ای را برای کودکان ترتیب می‌دهد. فعالیت‌هایی که کودکان به سادگی می‌توانند آنها را تقلید کنند. کارهایی مانند پختن، نقاشی کردن، باغبانی کردن و ساختن کاردستی. در این رویکرد آموزگار می‌کوشد تا توانایی تخیل کودکان را بر اساس سن آنها پرورش دهد. او این کار را با گفتن قصه و بازی انجام می‌دهد (GhasemPour Moghadam, 2017). به زعم (Larsson, 2012) در سیستم آموزشی والدورف دانش‌آموزان با فناوری اطلاعات و ارتباطات زمان خود آشنا می‌شوند. امروزه در مدارس والدورف شیوه استفاده و آشنایی با این فن‌آوری قسمتی از برنامه‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد. اصول تعلیم و تربیت اشتاینر متکی بر نگرش خاص بر رشد کودک است و معتقد است که کودکان

1. Reggio Emilia
2. Montessori
3. High/Scope
4. Bank Street & Ontario
5. Steiner pattern
6. Waldorf School

مراحل مختلف رشد را طی می‌کنند و تعلیم و تربیت باید با این مراحل تناسب داشته باشد، مبانی برنامه درسی او این است که اگر به کودک یک برنامه درسی متوازن و خلاق ارائه شود او در بزرگسالی خلاق و منعطف خواهد شد (Curtis, 2010). وجود ریتم، بخش اساسی دیگری در رویکرد والدورف است. ریتم یا چرخه یعنی "زمانی برای هر چیز" به عبارتی دیگر ریتم یعنی فعالیت هدفمند در قالب زمان‌های مشخص، همان‌گونه که شب صبح می‌شود و صبح به شب متصل می‌گردد، همان‌گونه که بهار تابستان می‌شود و پاییز و زمستان از پی آن می‌آیند و همان‌گونه که دم و بازدم به طور متصل اتفاق می‌افتد، برای کودکان نیز یک چرخه سالم و منظم در اجرای برنامه‌های روزانه، هفتگی و سالانه، نتایج قابل پیش بینی و احساسی از امنیت، استواری و آرامش به ارمغان می‌آورد (Habibi & Ahmadi, 2011). اشتاینر بیش از هر چیزی به هماهنگی روح، جسم و روان کودکان توجه داشت. در دیدگاه او تجربه هر کودک و کارمستقیمی که او انجام می‌دهد جایگاه ویژه‌ای دارد چرا که بر اساس همین تجربه‌هاست که کودک می‌تواند دنیای خود را بهتر کشف کند و بشناسد. در این دیدگاه، تعلیم و تربیت فقط بر عهده معلم، مربی یا والدین نیست بلکه کودک نیز در فرایند آموزش سهیم است، یعنی کودک به شیوه‌های مختلف ترغیب می‌شود تا خواسته‌های معقول خود را بیان کند. از همین روی در این فلسفه آموزشی هر فرد بماهو فرد مورد توجه قرار می‌گیرد. در مدارس والدورف به جای آنکه کودکان در فضای بسته مشغول خواندن و انجام فعالیت‌های مشخص باشند، بیشتر مشغول بازی، کار و فعالیت‌های متنوع و آزادند. اشتاینر به آموزش سه بعدی اهتمام ویژه‌ای داشت و معتقد بود آموزش سه بعدی انسان شامل آموزش روح، جسم و روان است. برای پرورش روح باید قدرت تفکر، احساس و اراده‌ی دانش‌آموز را گسترش داد و برای ایجاد تعادل باید مغز، قلب و دست او را آموزش داد (GhasemPour Moghadam, 2017).

در زمینه موضوع مورد پژوهش تحقیقاتی بسیار اندکی در داخل و خارج از کشور انجام شده که برخی از آنها عبارتند از: پژوهشی تحت عنوان مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان توسط GhasemPour Moghadam (2017) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد بر اساس فلسفه آموزشی این مدارس به دلیل تفاوت‌های فردی نمی‌توان همه را یکسان آموزش داد و آموزش باید همراه با عمل و تجربه باشد. برای یادگیری مطالب درسی همه چیز در فضای باز و به شکل کار و بازی ارائه می‌شود. دانش‌آموزان مطالب را برای أخذ نمره یاد نمی‌گیرند. معلمان این مدارس، راهنما و مشاور کودکان هستند و تمام تلاششان بر این است که دانش‌آموزان زندگی واقعی بزرگسالی را تجربه کنند؛ Howard (2012) در پژوهشی با عنوان "پیش‌بایسته‌ها و الزامات آموزش و پرورش کودکان در مدرسه والدورف" مهم‌ترین الزامات را عشق و محبت، محیطی سرشار از تجارب و حواس خلاقانه و هنرمندانه، تقلید از فعالیت‌های معنادار بزرگسالان، بازی‌های تخیلی و آزاد، مراقبت از استعدادها و کودکان، قدردانی و احترام می‌داند؛ Burrows (2013) در پژوهشی تحت عنوان شیوه‌های تفکر و اندیشیدن در کلاس‌های والدورف نشان داد معلمان این مدارس از شیوه‌های تفکر به عنوان ابزاری قوی برای حل مشکلات

فردی، بین فردی و ساختاری مدارس بهره می‌برند. پژوهشی تحت عنوان مزایا و معایب آموزش اشتاینری به شیوه فراتحلیل در آلمان توسط Peters&Randoll (2015) انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد آموزش والدورف بر رشد کلی و رشد شخصی تأثیر دارد که با انتظارات متخصصین امر آموزش در آلمان مطابق است. این بدان دلیل است که دانش‌آموزان در محیطی قرار می‌گیرند که آموزش معنادار است؛ پژوهشی تحت عنوان مزایا و معایب آموزش اشتاینری در نیوزلند توسط Boland (2015) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد آموزش اشتاینری به دنیای مادی روح می‌بخشد و ارتباط عمیقی با دنیای طبیعی و ارزش‌های بوم‌شناختی دارد و باعث توسعه فکر می‌شود؛ پژوهشی تحت عنوان رابطه‌ی میزان واقعی بودن مسائل و آموزش در مدارس والدورف توسط Moore (2016) انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد روش‌های تدریس خاص در این کلاس میزان واقعی بودن مسائل را افزایش می‌دهد. برخورد صادقانه معلم با موضوع مورد تدریس و شیوه تکلم معلم در هنگام تدریس و شناخت رابطه انسان و علم به واقعی‌تر کردن آموزش کمک شایانی می‌کند.

نبود سیستم جامع و استاندارد مطابق با آخرین راهبردهای آموزشی و فقدان کادری مجرب و آموزش دیده و آگاه به مسائل موجب شده که اولین پله از پلکان آموزش و یادگیری یعنی دوره پیش دبستان با مشکلات عدیده‌ای مواجه باشد (Alavi, 2012). آموزش و پرورش دوران کودکی با چالش‌هایی مواجه است. کودکان کوردستانی و دبستانی ما به‌رنامه درسی، آموزشگاه‌ها، مربیان و معلمان بسیار بهتری از آن چه که فعلاً از آن برخوردارند، نیازمندند. اگر قرار باشد به همین روالی که فعلاً معمول است ادامه دهیم یعنی فقط از بچه‌ها نگهداری و نیاز والدین شاغل را برآورده سازیم، طبیعی است مشکلات ما، همان طور که فعلاً شاهد آن هستیم، باز هم بیشتر خواهد شد (Spodek, 2011). علی‌رغم این که در نظام آموزشی دنیا و به ویژه در نظام آموزشی ایران سال‌هاست الگوهای مختلف آموزش و پرورش پیش دبستانی در کلاس‌های درس مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد اما متأسفانه تلاش‌های عملی بسیار اندکی در زمینه‌ی چگونگی کاربست این الگوها در محیط واقعی صورت گرفته است. پژوهش‌ها انجام شده بیشتر معطوف به یکی از عناصر برنامه درسی و اغلب پراکنده بوده و مبتنی بر الگوی خاصی نبوده‌اند. انتظار می‌رود با تمسک بر پژوهش‌های منسجم و الگو محور به ویژه الگوی والدورف بتوان از رفتار سلیقه‌ای در مراکز پیش دبستان اجتناب نمود.

سوالات پژوهش

- ۱- مهم ترین ویژگی های عناصر اساسی برنامه درسی پیش دبستان بر اساس الگوی والدورف کدامند؟
- ۲- ویژگی های استخراج شده عناصر اساسی تا چه میزان از اعتبار و تناسب لازم برخوردار هستند؟

روش پژوهش

روش پژوهش ترکیبی (کیفی-کمی) بود. جامعه بخش کیفی را متخصصان رشته‌های برنامه-ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت تشکیل می دادند که تعداد کل آن‌ها ۴۰ نفر بود. بر اساس روش نمونه‌گیری ملاک محور (داشتن دانش نظری و تجربه عملی پیرامون موضوع) و قاعده اشباع نظری مشارکت کنندگان ۱۰ نفر (به تفکیک ۶ نفر متخصص برنامه ریزی درسی و ۴ متخصص فلسفه تعلیم و تربیت) بودند. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. مصاحبه به صورت رودررو و انفرادی انجام گرفت. هر مصاحبه حدود یک ساعت به طول انجامید. برای تعیین اعتبار داده‌های کیفی، تفسیر و اسنباط صورت گرفته از دیدگاه مصاحبه شونده‌گان به آن‌ها منعکس گردید، تا از انحراف در دیدگاه‌ها جلوگیری شود. هم چنین سعی گردید تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و تحلیل به طور کامل شرح داده شود تا در مورد انتقال‌پذیری نکته مبهمی باقی نماند. در خصوص افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌های حاصل از مصاحبه، تلاش شد نمونه‌ای انتخاب گردد که امکان بررسی موضوع از منظرهای مختلف فراهم شود. هم چنین از یک ناظر خارجی با تجربه که به مواردی مانند نوارهای مصاحبه، متون پیاده‌سازی شده، یادداشت‌ها، داده‌های تحلیل شده، یافته‌های مطالعه، معانی استخراج شده، کدها، درونمایه‌ها و طبقه‌بندی‌ها، جزئیات فرایند انجام مطالعه اشراف و دسترسی داشت، برای اطمینان‌پذیری استفاده شد. بر اساس مصاحبه‌های انجام شده ۳۰ ویژگی برای عناصر اساسی برنامه درسی (ده ویژگی برای هدف، هشت ویژگی برای محتوی، هفت ویژگی برای روش و پنج ویژگی برای ارزشیابی) بر اساس الگوی والدورف استخراج شد. جامعه آماری در بخش کمی شامل کلیه مربیان پیش دبستانی بالای پنج سال سابقه کار استان همدان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. که تعداد کل آنها ۲۲۰ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و جدول کرجسی و مورگان و تعداد ۱۳۶ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. با توجه به این که یکی از پرسشنامه‌ها ناقص بود، لذا حجم واقعی نمونه ۱۳۵ نفر است. برای تحلیل داده‌های کیفی از روش کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA مورد تحلیل قرار گرفتند جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش در بخش کمی از شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد.

عالی‌ترین محصول نظام آموزشی، فارغ‌التحصیلان دوره‌های تحصیلات تکمیلی هستند، از این رو انتظار می‌رود توانایی‌های علمی و پژوهشی آنان تا حد زیادی بهبود یابد تا نه تنها به انتقال و ترویج علم بپردازند بلکه از طریق فعالیت‌های پژوهشی به دانش جدید نائل آیند (Farokhi, 2010). به همین جهت لازم است تمام دانشجویان برای انجام پژوهش‌های صحیح در حیطه‌ی رشته‌ی خود و برطرف نمودن مشکلاتی که در حین انجام فعالیت‌های پژوهشی به وجود می‌آید، با روش‌های تحقیق آشنا باشند؛ اما متأسفانه یافته‌های محققان زیادی نشان‌دهنده‌ی عدم توانایی دانشجویان آموزش عالی در مهارت‌های پژوهشی هستند. یافته‌های پژوهشی نشان داد فقدان دانش کافی در مورد روش‌های تحقیق از موانع و مشکلات علمی پژوهشگران است (Zohoor & Fekri, 2003; Roxburgh, 2006). تحقیقات Farokhi (2010) نشان داد دانشجویان در نوشتن پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری دارای ضعف اساسی در نقد پژوهش‌ها، تفکیک نقل‌قول‌های مستقیم و غیرمستقیم، گزارش روش‌های تحقیق، شواهد تجربی و استنتاج از پیشینه هستند. در تحقیق Karimian, Sabaghian & Saleh Sedghpour (2011) اعضای هیئت‌علمی، عدم تسلط کافی به روش‌های متنوع تحقیق، تهیه پرسش‌نامه‌ها و آزمون‌های آماری را به عنوان مهم‌ترین موانع فعالیت‌های تحقیقاتی مطرح کردند.

در پژوهش Behzadi & Davarpanah (2009) خود مشکل‌های موجود در تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی را بررسی کردند که شامل انتخاب موضوع، نگارش طرح مقدماتی پایان‌نامه، دسترسی به منابع اطلاعاتی مورد نیاز برای موضوع پژوهش، گردآوری داده‌ها در قالب طرح پژوهش، تحلیل و توصیف آماری داده‌ها، نگارش پایان‌نامه، نداشتن وقت کافی برای پرداختن به پایان‌نامه، نحوه ارتباط با استاد راهنما و روند اداری دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی است. همچنین Abdollahi (2016) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که میزان توفیق برنامه درسی در احراز شایستگی روش تحقیق در حد پایین ارزیابی شده است. ناتوانی دانشجویان در درس روش تحقیق که منجر به انجام مشکلاتی در تحقیقات می‌شود؛ ایجاب می‌کند به مقوله‌ی تدریس این درس اهمیت بیشتری داده شود تا مشکلات و بدفهمی‌ها دانشجویان کاهش یابد.

روش تدریس می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری باشد. به همین دلیل، نحوه‌ی تدریس از محتوای آن اهمیت بیشتری دارد. در واقع آنچه به کلاس درس و فعالیت‌های آن هویت می‌دهد؛ توانایی‌ها و قابلیت‌های اساتید است که در قالب شیوه‌های تدریس عینیت می‌یابد (Abdoli, pourshafei & Zeynodini, 2017). نتایج پژوهش در دانشگاه فردوسی مشهد نشان‌دهنده‌ی این امر است که باید در این دانشگاه به کیفیت تدریس بیشتر بها داده شود.

در این رابطه Shabani & Hosseingholizadeh (2006) پژوهشی با هدف بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه را انجام دادند. نتایج به دست آمده به این صورت است: بین کیفیت تدریس در سطح موجود

و سطح ضرورت تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه شاخص‌های تعیین‌کننده کیفیت تدریس (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی) در دو وضعیت فعلی و مورد انتظار نشان دهنده تفاوت معناداری بین آن‌ها است. به طور کلی یافته‌ها ضرورت تغییر و بهبود در دانشگاه را نشان می‌دهند و شایسته است تدریس در نظام آموزش عالی به صورت فعالیتی حرفه‌ای درآید و با تدبیر و تأمل صورت پذیرد.

با وجود اهمیت تبادل تجربه در افزایش کیفیت تدریس، یکی از معضلات اساسی در دانشگاه‌ها، فقدان کار جمعی است (kelchtermans, 2006). با توجه به این که هر فرد تخصص، تجربه و شایستگی‌های مختلفی دارد، کار تیمی باعث ایجاد ارتباطات موثری می‌شود. در واقع نقش‌های مختلف با یکدیگر ترکیب می‌شوند که نتیجه‌ی آن افزایش کیفیت عملکرد، افزایش یادگیری و تقویت نقاط قوت و کاهش ضعف‌ها برای رسیدن به هدف است (Norouzi, Abolghasemi & Ghahramani, 2015). کار تیمی، نه تنها یک پیشنهاد برای بهبود عملکرد است، بلکه یک ضرورت در پژوهش محسوب می‌شود و علم با ارتباط متقابل بین متخصصان توسعه می‌یابد (Hart, 2000). پس پژوهشگران باید به صورت متحد کار کنند تا هم‌افزایی در دستیابی به نتایج صورت پذیرد. در پژوهش Kayzouri & Sadeghi (2017) نتایج بیانگر این است که اشتراک‌گذاری دانش بر نوآوری تیمی اعضا هیئت‌علمی تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین اعضای هیئت‌علمی نگرش مثبت و معناداری به اشتراک دانش داشتند اما تمایلی برای اشتراک دانش نداشتند. در تحقیق Karimian, Sabaghian & Saleh (2011) داشتن روحیه فردگرایی در اعضای هیئت‌علمی و عدم تمایل به مشارکت در تحقیقات گروهی از جمله موانع فعالیت‌های تحقیقاتی شناخته شد. این در صورتی است که افزایش توانایی‌های پژوهشی اعضای هیئت‌علمی راهی برای بهبود کیفیت دانشگاه است. درس پژوهی^۱ بر اساس کار تیمی فرصتی برای گفت‌وگو و یادگیری از طریق انتقال تجربه را فراهم می‌کند که با اجرای آن، آموزش موفق یک پیروزی شخصی نیست بلکه یک پیروزی به اشتراک گذاشته شده است. به همین ترتیب، یک تدریس بد، دیگر تنها به یک فرد فشار نمی‌آورد (Chenault, 2017)

درس پژوهی به عنوان جایگزینی برای رسیدگی به مشکلات مربوط به شیوه‌های تدریس و یادگیری نمایان شده (Nashruddin & Nurrachman, 2016). درس پژوهی به زبان ساده مطالعه و پژوهش جمعی در روش تدریس، به عنوان راهکاری برای خروج از آموزش سنتی به فعال است که بر اهداف و درس‌های اصلی تأکید می‌کند؛ بنابراین منطق آن می‌گوید کلاس درس بهترین مکان برای بهبود آموزش است (Bakhtiari & Mosadeghi Nik, 2015; Erfani, Shabiri, Sahabat, & Mashayekhi, 2016). درس پژوهی نه تنها شامل برنامه‌ریزی درسی و آموزش درس است، بلکه شامل مشاهده و انتقاد از درس توسط تعدادی از معلمان با فعالیت مشترک می‌باشد؛ معلمانی که یک هدف اساسی

را انتخاب کرده و سوال‌های تحقیقاتی مرتبط را می‌خواهند بررسی کنند تا به این وسیله به کار خود تمرکز و جهت دهند (Lou, Yang, Shih, & Tseng, 2007).

یکی از نظریه‌های اساسی در درس پژوهی نظریه‌ی سازنده‌گرایی اجتماعی است. (2005) Rock & Wilson سه اصل اساسی در این نظریه را این‌گونه بیان می‌کنند:

اصل اول طبیعت اجتماعی دانش را در بر می‌گیرد که دانش از طریق تعاملات اجتماعی ساخته شده است و به جای یک تجربه‌ی فردی، یک تجربه مشترک است (Gergen, 1995; Vygotsky, 1978)؛ بنابراین ساختارگرایی اجتماعی بر این تأکید دارد که دانش در واکنش به تعاملات اجتماعی از طریق مذاکرات اجتماعی، گفتمان، بازتاب و توضیح ساخته شده است. اصل دوم بیان می‌کند که کسب دانش یک تابع سازگار مخصوص برای سازماندهی تجارب فرد است (Fleury, 1998; Prawat & Floden, 1994)؛ بنابراین، معلمان باید با مشکلات یا رویدادهایی مواجه شوند که انگیزه آن‌ها برای جستجو کردن، آزمودن و ارزیابی پاسخ‌ها در محیط‌های اجتماعی مشترک بالا برود.

اصل سوم بیان می‌کند که دانش حاصل پردازش ذهنی فعال توسط فرد در یک محیط اجتماعی است؛ (Cobb & Yacekl, 1996; Prawat, 1996)؛ بنابراین، معلمان باید برای ایجاد، ارزیابی و توضیح درک به دیگران تلاش کنند تا تجربیات خود را بازتاب دهند.

Uchiyama & Radin (2009) معتقدند استادان به صورت گسترده با دانشجویان تعامل دارند اما تعامل با همکاران بسیار کم است؛ در صورتی که این تعامل حتی کم و محدود می‌تواند برای هیئت‌علمی و نتایج آموزشی بسیار سودمند باشد. درس پژوهی در دانشگاه فرصتی برای همکاری با همکاران در مورد مسائل اساسی و مشکلات مربوط به آموزش و یادگیری به وجود می‌آورد. گرچه مربیان تنها یک درس واحد را طراحی می‌کنند، آنچه که آن‌ها از تجربه یاد می‌گیرند، به کلاس‌ها و زمینه‌های دیگر اعمال می‌شود. در واقع درس پژوهی می‌تواند یک زمین تمرین برای اعضای هیئت‌علمی به منظور یادگیری نحوه انجام تحقیقات علمی در زمینه تدریس و یادگیری باشد. هدف درس پژوهی نه صرفاً تولید یک درس خوب بلکه ایجاد ظرفیت، تخصص و دانش برای بهبود آموزش و یادگیری در طیف وسیعی از رشته‌ها و زمینه‌ها است. درس پژوهی برای بهبود آموزش در دانشگاه، زمینه‌ای استثنایی است که نتایج مثبتی همراه دارد. با توجه به موفقیت درس پژوهی در مدارس، پتانسیل مشابه در سطح دانشگاهی نیز دیده می‌شود (Cerbin & Kopp, 2006; cited by Chenault, 2017). مدل درس پژوهی را می‌توان برای کلاس‌های دانشگاهی با حفظ ویژگی‌های ضروری از مدل ژاپنی توسعه داد و تغییرات ضروری را سازگار با زمینه‌ها و اهداف هر کشور که به هیچ‌وجه در سراسر نهادها و رشته‌ها یکسان نیست انجام داد. در واقع مدل ژاپنی به عنوان الهام‌بخش فکری برای کار خواهد بود (Chokshi & Fernandez, 2004; Fernandez & Chokshi, 2002; Fernandez & Chokshi, 2004).

Yoshida, 2004; Lewis, 1998a, 1998b, 2002; Lewis & Tsuchida, 1997, 1998; Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999; cited by Cerbin & Kopp, 2006).

با مرور پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه‌ی تحقیقاتی می‌توان دریافت که تا کنون مقوله‌ی درس پژوهی در مدارس محور تمرکز محققان بسیاری قرار گرفته و دستاوردهای ارزشمندی از آن‌ها حاصل شده است به عنوان مثال مطالعات تحقیقاتی نشان داده است که درس پژوهی در مدارس ژاپن در تقویت و بهبود آموزش معلمان موثر است (Chiew et al, 2016). Norwich & Ylonen (2013) در یک پژوهش به بررسی تاثیر آموزه‌های درس پژوهی برای دانش‌آموزانی که در حد متوسطی دچار مشکلات یادگیری بودند، پرداخت. یافته‌های بررسی وی نشان داد که آموزش‌های درس پژوهی می‌تواند هم به معلمان و هم دانش‌آموزان کمک نماید تا مسائل درسی پیچیده‌تری را با یکدیگر حل نمایند. با وجود پژوهش‌های بسیار از درس پژوهی در محیط مدرسه، به ندرت می‌توان پژوهش‌هایی را یافت که به بررسی اجرای درس پژوهی در دانشگاه پرداخته باشند؛ با این حال این مسئله دغدغه‌ی برخی از پژوهشگران بوده است. در پژوهش (Demir, Czerniak, & Hart, 2013) پس از انجام درس پژوهی در بین اساتید نظرات آن‌ها را با روش مطالعه موردی در رابطه با درس پژوهی جویا شدند. اساتید در این رابطه فواید و محدودیت‌هایی بیان کردند. فواید بیان شده به این صورت است: اساتید درس‌های ارزشمندی در مورد چگونگی بهبود تدریس و یادگیری دانشجویان آموختند، هنگام تدریس از تصمیماتی که می‌گرفتند آگاه بودند و بعد از پایان درس پژوهی بیشتر به درس فکر می‌کردند، درس پژوهی باعث افزایش آگاهی از تفکر دانشجویی و سوء تفسیر می‌شود، بعد از درس پژوهی اساتید کمی بیشتر فکر می‌کنند که چگونه یک مفهوم را ارائه دهند و چگونه به درک بهتر دانشجویان برسند، اساتید در انتخاب نحوه ارزیابی دقت بیشتری می‌کنند تا ببینند آیا دانشجویان چیزی را که می‌خواهند بیاموزند، یاد گرفته‌اند یا خیر و در نهایت درس پژوهی همکاری با همکاران را حتی پس از پایان دوره درس پژوهی افزایش داد و اساتید همچنان به اشتراک‌گذاری اطلاعات برای کمک به بهتر شدن تدریس یکدیگر ادامه دادند. (Chenault, 2017) درس پژوهی را به عنوان یک مدل مشارکتی عمیق، راهی برای بهبود تدریس، مشارکت اساتید، توسعه برنامه درسی در دانشگاه می‌داند، همچنین بیان می‌کند که درس پژوهی در آموزش عالی تا حد زیادی مورد آزمایش قرار نمی‌گیرد، ولی موارد معدود استفاده از آن نتایج امیدوارکننده‌ای را ارائه داده است.

با توجه به آنچه گفته شد درس پژوهی در دانشگاه به تعداد محدود، با هدف امکان اجرا و سنجش کارایی آن در این محیط اجرا شده و نتایج مثبت و قابل قبولی برجای گذاشته است اما به عنوان فعالیتی رسمی برای بهبود کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها عمومیت پیدا نکرده است. همچنین با توجه به مشکلات پژوهشی دانشجویان و کم بودن کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی و اشتراک دانش آن‌ها در دانشگاه، شکاف علمی در دستیابی به اهداف آموزشی احساس می‌شود. با توجه به موفقیت‌های درس پژوهی در آموزش و پرورش و اهمیت اجرای آن در دانشگاه، پژوهش حاضر با هدف بررسی

فعالیت‌ها و ادراکات اعضای هیئت‌علمی در اجرای درس پژوهی به منظور بهبود کیفیت تدریس پژوهش انجام شد تا با توجه به اهمیت درس‌های روش تحقیق و تاثیر درس پژوهی در توسعه‌ی حرفه‌ای مدرسان و بهبود یادگیری یادگیرندگان، اصلاحاتی در برنامه درسی و سیاست‌های آموزشی صورت گیرد تا بر ضعف‌های آموزش و یادگیری غلبه شود و اعضای هیئت‌علمی با اشتراک دانش بتوانند توانایی دانشجویان را برای مقابله با چالش‌هایی که با آن روبرو می‌شوند، افزایش دهند. با توجه به هدف پژوهش، پرسش‌های زیر طراحی شدند:

۱. فعالیتهای اعضای هیئت‌علمی در راستای بهبود مستمر کیفیت تدریس پژوهش چیست؟
۲. ادراکات اعضای هیئت‌علمی نسبت به اجرای درس پژوهی به عنوان یک روش بهبود در درس روش تحقیق چگونه است؟

روش پژوهش

به دلیل ماهیت و هدف پژوهش، این تحقیق به‌منظور گردآوری اطلاعات مورد نظر از شیوه‌ی پژوهش کیفی و از روش پدیدارشناسی توصیفی بهره جست. این روش شامل سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف است که شناخت لازم از فعالیت‌ها و ادراکات اعضای هیئت‌علمی برای اجرای درس پژوهی با استفاده از تجربه‌های زیسته اعضای هیئت‌علمی را تامین می‌کند. پژوهشگر معتقد است باورهای هر فرد تشکیل شده از علت‌های متعددی است که در ذهن فرد است و تنها با بررسی‌های عمیق و تحلیل درست نتایج، کشف خواهد شد؛ بنابراین برای به دست آوردن داده‌های این پژوهش با اعضای هیئت‌علمی به صورت فردی مصاحبه به عمل آمد. در این پژوهش از مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته با پرسش‌های باز پاسخ استفاده شد. به این معنا که سوالات محوری از قبل مشخص شده بود اما سوالات زیادی در راستای محورهای مصاحبه در حین مصاحبه برای روشن‌تر شدن تجارب و عقاید مصاحبه‌شوندگان، مطرح شد. تمایل اعضای هیئت‌علمی برای صحبت کردن راجع به تجربه‌ها و اعتقادات خود متفاوت بود. به همین دلیل زمان صرف شده با اعضای هیئت‌علمی متفاوت بود. سوالات مصاحبه به دو محور کلی مطابق با سوالات پژوهش تقسیم شد که پژوهشگر به طرق مختلف سعی در جمع‌آوری اطلاعات در رابطه با فعالیت‌ها و ادراکات اعضای هیئت‌علمی برای بهبود کیفیت تدریس داشت.

میدان پژوهش دانشگاه فردوسی مشهد است که شامل ۱۲ دانشکده (ادبیات و علوم انسانی، الهیات و معارف اسلامی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم ورزش، دامپزشکی، علوم اداری و اقتصاد، علوم، علوم ریاضی، کشاورزی، مهندسی، معماری و شهرسازی، منابع طبیعی و محیط‌زیست) می‌باشد. از بین اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های مختلف، اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، تربیت‌بدنی و علوم ورزش، علوم اداری و اقتصاد، علوم تربیتی و روان‌شناسی که روش تحقیق را در مقطع کارشناسی ارشد تدریس می‌کنند؛ به دلیل تشابه در ماهیت رشته‌ها به عنوان جامعه پژوهش

انتخاب شدند. در این پژوهش برای انتخاب افراد از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک استفاده شده است و افراد دارای اطلاعات غنی به‌صورت آگاهانه از سوی محقق انتخاب شدند. اعضای هیئت-علمی که انتخاب شدند؛ علاوه بر تدریس درس روش تحقیق در مقطع کارشناسی ارشد، نمره‌ی بالایی در ارزشیابی درس روش تحقیق توسط دانشجویان گرفته‌اند. پژوهشگر با مدنظر قرار دادن این ملاک‌ها، افراد را انتخاب و تجارب مشترکشان را به‌طور عمیق بررسی کرد. انجام مصاحبه‌ها حدود ۵ ماه در سال تحصیلی ۱۳۹۷ انجام گرفت.

داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه با ۱۳ نفر از اعضای هیئت علمی گردآوری شد. بعد از مصاحبه‌ی یازدهم چنین دریافت شد که مصاحبه‌شوندگان با شیوه‌های مختلف از وجود یک تجربه و دیدگاه مشترک برای بهبود کیفیت تدریس صحبت می‌کنند. در واقع پژوهشگر احساس کرد به اشباع اطلاعاتی رسیده است و مصاحبه‌شوندگان اطلاعات جدیدی را در اختیار مصاحبه‌کننده نمی‌گذارند با این وجود جهت اطمینان، انجام مصاحبه‌ها با سیزده نفر ادامه یافت. به عبارتی در مجموع سیزده مصاحبه انجام شد که دو مورد از آن‌ها جزء مصاحبه‌های تعقیبی قرار گرفتند.

بعد از هر مصاحبه، فایل متنی مصاحبه‌ها در نرم‌افزار MAXQDA وارد شد. در این پژوهش از کدگذاری نظری که توسط گلیزر و استراوس مطرح شد، استفاده گردید. برای تحلیل داده‌ها و در جریان استفاده از رمزگذاری نظری از کدگذاری آزاد، محوری و گزینشی استفاده می‌شود. تحلیل مصاحبه‌ها در چند سطح انجام شد، بدین ترتیب که:

سطح اول پژوهشگر بر اساس یادداشت‌های شخصی خود، تحلیل را انجام داد. این یادداشت‌ها قبل، حین و بعد از هر مصاحبه نوشته می‌شدند. یادداشت‌های قبل و حین مصاحبه در مورد برخورد مصاحبه‌شونده برای انجام مصاحبه بود و یادداشت‌های بعد از مصاحبه زمانی نوشته می‌شد که مصاحبه به صورت متن نوشتاری در می‌آمد و پژوهشگر برداشت کلی خود را نسبت به مصاحبه می‌نوشت. در سطح دوم تحلیل، پژوهشگر پس از نوشتن متن یک مصاحبه، با بررسی دقیق اطلاعات سعی در بیرون آوردن مفاهیم موجود در هر جمله یا پاراگرافی کرد. در مجموع در این پژوهش ۱۳۹ مفهوم ایجاد شد. در سطح سوم پژوهشگر اقدام به مقایسه‌ی کدهای به دست آمده از مرحله‌ی قبل کرد تا آن‌هایی که به یکدیگر شبیه هستند در مقوله‌ای مشترک قرار گیرند. در مجموع در این پژوهش ۱۹ مقوله ایجاد شد. در گام بعدی هر کدام از مقوله‌ها در ذیل ۴ تم کلی قرار گرفتند.

در این پژوهش اعتبار یافته‌ها هم در اجرا و هم در نتایج مورد توجه قرار گرفت. برای اعتباربخشی به نتایج پژوهش از چهار روش اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تاییدپذیری (Lincoln & Guba, 1985; cited by Hariri, 2006) برای پایایی پژوهش‌های کیفی استفاده شد که اقدامات انجام

شده توسط پژوهش‌گر به صورت زیر است:

برای افزایش اعتبارپذیری محقق از دو روش استفاده کرد. در روش اول از روش "بازنگری مصاحبه‌شونده‌ها" بهره گرفت و پس از انجام هر مصاحبه و نوشتن متن آن، از طریق ایمیل مطالب نوشته شده برای مصاحبه‌شوندگان ارسال می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد تا موارد نوشته شده را بررسی کنند و اگر اشتباه یا بدفهمی صورت گرفته، مصاحبه‌شونده اطلاع دهند و در غیر این صورت متن نوشته شده را تایید کنند. در روش دوم از "فن توصیف همتایان" استفاده گردید و روند پژوهش توسط یک دانشجوی تحصیلات تکمیلی که روش جمع‌آوری اطلاعات در پایان‌نامه آن‌ها هم مصاحبه بود، تایید شد و چند نمونه مصاحبه در اختیار این دانشجو قرار گرفت تا کدگذاری کند. همچنین متن تمام مصاحبه‌ها و کدهای داده شده به آن‌ها توسط استاد راهنما بازنگری و اشکالات مطرح شده توسط ایشان برطرف شد. در واقع هدف آن بود که پژوهشگر مطمئن شود کدگذاری‌ها به درستی انجام شده و از سوگیری‌ها و اعمال نظرهای شخصی پژوهشگر جلوگیری شود.

برای افزایش انتقال‌پذیری پژوهشگر سعی کرد اطلاعات کافی و با جزئیات در مورد نحوه‌ی پژوهش و مرحله گردآوری اطلاعات ارائه کند همچنین با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند تلاش شد تا زمینه برای قضاوت درباره‌ی کاربردپذیری یافته‌ها در محیط‌های مشابه دیگر فراهم آید

برای افزایش قابلیت اطمینان محقق به مستندسازی داده‌ها، روش و تصمیمات مربوط به پژوهش اقدام نمود و از "فن کفایت اجتماعی" استفاده شد به این صورت که در جلساتی با استاد راهنما و استاد مشاور در خصوص روند پژوهش بازخوردهایی داده شد.

برای افزایش تاییدپذیری در روند مصاحبه، پژوهش‌گر یادداشت‌های فکوران‌های می‌نوشت. هدف اصلی از نوشتن این یادداشت‌ها آگاهی پژوهشگر از سوگیری‌ها ناآگاهانه شخصی است که احتمال تاثیر آن‌ها بر تحلیل متن مصاحبه‌ها و نتایج پژوهش وجود داشت.

یافته‌ها

الف) فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی در راستای بهبود کیفیت تدریس

نتایج حاصل از تجربیات اعضای هیئت‌علمی بیانگر چند مقوله‌ای بودن تجربیات است که پژوهشگر در تحلیل نهایی به نه مقوله دست یافت که با بررسی دقیق این موارد، دو تم اصلی به دست آمده شامل: فرایند/فعالیت‌های شناسایی نقاط قابل بهبود و اجرای ملاحظات/فعالیت‌های بهبود کیفیت تدریس می‌باشد. در ادامه جدول (۴-۱) شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها مربوط به سوال اول پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۴-۱: شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها مربوط به فعالیت اعضای هیئت علمی

تم	مقوله	نمونه مفاهیم
	استفاده از تجارب اعضای هیئت علمی	
	تجربیات تبادل تجربه	تشکیل جلسه انتقال تجربیات تبادل تجربه برای تنظیم طرح درس تبادل تجربه با اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دیگر تبادل تجربه با اعضای هیئت علمی جوان
	تجربیات تبادل تجربه	تعامل در جلسات گروه و پایان نامه تعامل در جلسات دوستانه تبادل تجربه در فرایند بازنگری دروس تدریس کارگاه‌های آموزشی به طور مشترک با اعضای هیئت علمی
	مطالعه	خواندن جزوه اساتید دیگر بررسی طرح درس اساتید دانشگاه‌های مختلف نشستن سر کلاس اساتید دانشگاه‌های دیگر
	ارتباط موثر با دانشجویان	یادگیری از دانشجویان بازخورد گرفتن از دانشجویان مقاطع بعدی واسطه‌گری دانشجو برای انتقال تجربیات
	فعالیت‌های شخصی	درک خوب از دانشجو و نیازهایش استانداردسازی بین‌المللی منابع به‌روز کردن روش‌های تدریس آزمون و خطا کردن در تدریس ارزشیابی بازدهی فعالیت‌های خود
	سازماندهی درس	تدریس مشترک تغییر طرح درس با توجه به شرایط برقراری ارتباط عرضی بین دروس تلفیق آموزش روش با استفاده از نرم‌افزار
	روش تدریس	مشارکت دانشجو در کلاس آموزش عملی پی‌درپی بازخورد دادن به دانشجو زدن مثال‌های عینی
	مدیریت کلاس	عدم اجبار برای حضور دانشجو در تمام جلسات حضور خوردن در صورت فعالیت کلاسی

افزایش زمان کلاس‌های روش تحقیق واگذار کردن قسمت‌هایی از تدریس به اساتید دیگر	
گرفتن چندین امتحان در طول ترم گرفتن پیش‌آزمون توجه به رفتارهای غیر کلامی دانشجویان در کلاس بازخورد گرفتن از دانشجو	ارزشیابی
چاپ مقاله برای دانشجویان برتر شریک کردن دانشجویان با مهارت در تدریس امتیاز برای بازخوردهای موثر دانشجویان وقت گذاشتن برای دانشجو خارج از ساعات کلاس	نظام انگیزشی
تمرین گفتن به دانشجو در کلاس درس خوانش کتاب و مقاله خارجی در کلاس نقد کردن مطلب توسط دانشجویان نوشتن قسمتی از پروپوزال در خانه	تکالیف

ب) ادراکات اعضای هیئت‌علمی نسبت به اجرای درس پژوهی به عنوان یک روش بهبود

در درس روش تحقیق

نتایج به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها بیانگر این است که اعضای هیئت‌علمی معتقدند برای اجرای یک تدریس باکیفیت عوامل مختلفی تاثیرگذار هستند. در نهایت پژوهشگر در تحلیل نهایی به نه مقوله دست یافت که با بررسی دقیق این موارد، دو تم اصلی به دست آمده شامل: اشتراک دانش و الزامات می‌باشد.

جدول ۴-۲: شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها مربوط به ادراکات اعضای هیئت‌علمی

تم	مقوله	نمونه مفاهیم
	اهمیت اشتراک دانش	رسیدن به توافق علمی بین اعضای هیئت‌علمی صرفه‌جویی در زمان و هزینه ارتقا استاد و دانشجو
	منابع اشتراک دانش	تبادل تجربه با افراد داوطلب استفاده از تجربیات اساتید موفق استفاده از تجارب اعضای هیئت‌علمی بازنشسته

<p>فرایند اشتراک دانش</p> <p>سخنرانی اعضای هیئت علمی موفق مستندسازی تجربیات اعضای هیئت علمی در قالب صوتی و تصویری</p> <p>دورهمی های دوستانه بین اعضای هیئت علمی اردوهای چندروزه بین اعضای هیئت علمی لینک دادن اعضای هیئت علمی جوان به اعضای هیئت علمی پیشکسوت</p> <p>نشستن سر کلاس اساتید برتر تشکیل کانون اساتید درس روش تحقیق دعوت از اعضای هیئت علمی بامهارت در یک حیطة برای تدریس در کلاس پیشنهاد دوره در پرتال اعضای هیئت علمی و ثبت نام اعضای هیئت علمی</p>	<p>اشتراک دانش یکطرفه</p> <p>اشتراک دانش با افزایش ارتباطات بین یکدیگر</p> <p>اشتراک دانش مطابق با مراحل درس - پژوهی</p>
<p>وجود بانی برای جلسات و اجرای دوستانه ی جلسات جلسات رسمی دارای قانون (اجرا توسط دانشگاه) انتخاب هماهنگ کننده</p>	<p>نظام مدیریتی اشتراک دانش</p>
<p>اهمیت تبادل تجربه در انتقال جایگاه و گرفتن امتیاز امتیاز برای هماهنگ کننده جلسات تبادل تجربه</p>	<p>انگیزه تشکیل جلسات اشتراک دانش</p>
<p>ویژگی های شخصیتی ملاقات تنها در جلسات رسمی سخت بودن ایجاد تغییر در اعضای هیئت علمی با سابقه عدم احساس نیاز اولویت نداشتن تبادل تجربه منحصربه فرد بودن روش تدریس رسیدن اعضای هیئت علمی به اجتهاد</p> <p>تدریس های اضافی داشتن پست های اجرایی فضای رقابتی فرهنگ سازمانی فردگرایی در دانشگاه اختصاصی شدن گروه ها و برخورد کمتر با همه ی اعضای هیئت علمی عدم توجه به کیفیت آموزش</p>	<p>موانع اشتراک دانش</p> <p>موانع شخصی</p> <p>موانع درون- سازمانی</p> <p>موانع برون سازمانی</p>

در نظر گرفته نشدن امتیاز برای جلسات

تفاوت جنسیت

ارتباط نزدیک علم و سیاست

عدم تمرکز اعضای هیئت‌علمی به دلیل اوضاع اقتصادی و بحران‌های کشور

الزامات وابسته به دانشگاه

تدوین یک برنامه تبادل تجربه بین اعضای هیئت‌علمی جدیدالورود

تغییر استراتژی‌های آموزش عالی

استخدام نیروهای انسانی

افزایش زمان درس

تعریف دستیار آموزشی برای استاد

حجم مناسب محتوا

تعداد مناسب دانشجویان در هر کلاس

انتخاب فردی برای ارزشیابی تدریس اعضای هیئت‌علمی

دموکراتی شدن طرح درس

انگیزه تدریس در کلاس درس

امتیاز برای اعضای هیئت‌علمی با تدریس موثر

محاسبه ساعت‌های اضافی آموزش درس روش جز سوابق پژوهشی

انگیزه دانشجویان برای یادگیری

بحث و نتیجه گیری

الف) فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی در راستای بهبود کیفیت تدریس

فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی برای بهبود کیفیت تدریس به این صورت است که قبل از حضور در کلاس درس و انجام تدریس، از راه‌های مختلف، اطلاعات و مهارت‌های خود را افزایش می‌دهند سپس با توجه به نقاط قوت و ضعف در مورد مسائل گوناگون مطالعه می‌کنند و سعی می‌کنند بهترین روش‌های تدریس، مدیریت، ایجاد انگیزه در دانشجو، ارائه تکالیف و ارزشیابی را انتخاب کنند. در مرحله بعدی اعضای هیئت‌علمی فعالیت‌های انتخاب شده را در کلاس اجرا می‌کنند.

از جمله فعالیت‌هایی اعضای هیئت‌علمی قبل از حضور در کلاس، می‌توان به استفاده از تجارب اعضای هیئت‌علمی، ارتباط موثر با دانشجویان و فعالیت‌های شخصی اشاره نمود. با توجه به مصاحبه‌های صورت گرفته، اعضای هیئت‌علمی یکی از کارهای مهم برای بهبود کیفیت تدریس را اشتراک دانش می‌دانند. در این خصوص مصاحبه‌شونده (۱۰) بیان کرد:

«ابتدای ترم‌ها، برنامه ۱۶ هفته را می‌چینم مثلاً می‌گویم این ترم ۱۶ هفته است. تاریخ و بحث‌ها را می‌نویسم و برحسب نوع کلاس با یک یا دو نفر از اعضای هیئت‌علمی متخصص در آن زمینه مشورت می‌کنم».

اعضای هیئت‌علمی به شیوه‌های مختلف از تجربه یکدیگر استفاده می‌کنند. تبادل تجربه‌هایی مانند جلسات انتقال تجربیات روش تحقیق، تبادل تجربه برای تنظیم طرح درس و ... با هدف بهبود کیفیت تدریس بین اعضای هیئت‌علمی وجود دارد؛ اما متأسفانه میزان این‌گونه روابط بین اعضای هیئت‌علمی کم است؛ به طوری که آن‌ها اذعان داشتند این روابط به دلیل دوطرفه بودن و داشتن هدف مشخص، تأثیرات فراوانی دارد اما در حد چند بار در طول سال‌های تدریس این اتفاق می‌افتد و تداوم ندارد. در واقع اکثر روابطی که اعضای هیئت‌علمی برای انتقال تجربیات دارند، جامعیت ندارد. مثلاً برخی از انتقال تجربیات به صورت مستقیم و دوطرفه صورت نگرفته، برخی با اعضای هیئت‌علمی هم‌سطح در دانشکده نبوده و برخی دیگر به منظور بهبود کیفیت تدریس صورت نگرفته است.

منظور از مستقیم و دوطرفه نبودن، این است که اعضای هیئت‌علمی جزوه‌ی درس روش تحقیق اساتید دیگر را می‌خوانند و یا سر کلاس دیگر اساتید می‌نشینند. با انجام این فعالیت‌ها، این افراد از تجربیات دیگران استفاده می‌کنند؛ اما تجربه‌ای را منتقل نمی‌کنند. در حالی که (Lou, Yang, Shih, & Tseng, 2007) یکی از عوامل تأثیرگذار در اشتراک دانش را، روابط متقابل بین افراد می‌دانند.

همچنین اکثر اعضای هیئت‌علمی بیان کردند که به خودشان اجازه نمی‌دهند از کسی با سطح علمی یکسان با خود سوال بپرسند و ترجیح می‌دهند با اعضای هیئت‌علمی جوان تبادل تجربه داشته باشند، به گونه‌ای که آن‌ها تجاربشان را منتقل کنند نه این که از افراد جوان چیزی یاد بگیرند. با این تفکر اعضای هیئت‌علمی منابع اطلاعاتی در دسترس و مهمی را در نظر نمی‌گیرند.

در مجموع از مصاحبه‌های صورت گرفته می‌توان نتیجه گرفت که اعضای هیئت‌علمی در اشتراک-گذاری دانش بین یکدیگر مشکل دارند. پژوهش (Abbaszadeh & Qasemzade, 2018) نیز با بیان نبود ارتباطات و تعاملات سازنده بین اساتید تأییدکننده این امر است.

ارتباط موثر با دانشجویان نیز کمک‌کننده اعضای هیئت‌علمی به منظور شناسایی موثرترین فعالیت‌ها برای بهبود کیفیت تدریس است. اعضای هیئت‌علمی گاهی از دانشجویان می‌خواهند تا مزایا و ویژگی‌های کلاس همکاران خود را برای آن‌ها بیان کنند در واقع به طور غیرمستقیم از علم و تجربه دیگر اعضای هیئت‌علمی استفاده می‌کنند. در این رابطه مصاحبه‌شونده (۲) بیان کرد:

«سعی می‌کنم تجربیات اعضای هیئت‌علمی را از کانال‌های مختلف به دست بیآورم؛ مثلاً از دانشجو می‌خواهم که بحث‌هایی که ما در کلاس انجام دادیم با بحث‌هایی که فلان استاد در کلاسشان کرده‌اند، مقایسه کند و گزارش بدهد».

علاوه بر موارد ذکر شده، فعالیت‌های شخصی اعضای هیئت‌علمی قبل از تدریس راهی برای شناسایی بهترین فعالیت‌ها در راستای بهبود کیفیت تدریس است. اعضای هیئت‌علمی با تأملات شخصی و بدون

کمک دیگران به این اقدامات رسیده‌اند. این فعالیت‌ها در سه قسمت قابل بررسی است. مورد اول فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی در زمینه‌ی تدریس است. فعالیت‌هایی مانند استاندارسازی بین‌المللی منابع، خواندن کتاب‌های درس روش تحقیق برای تنظیم طرح درس و ... باعث می‌شود اعضای هیئت‌علمی تغییراتی در روند تدریس خود بدهند. مصاحبه‌شونده (۱۳) در این باره اظهار داشت:

«در این ۶ سال از ترمی به ترم دیگر تجربیاتم را منتقل کردم یعنی ۳۰ تا ۴۰ درصد تدریس را تغییر دادم. در قسمت‌هایی به ترکیب بهینه رسیدم و قسمت‌هایی هم نرسیدم و هنوز آزمون و خطا می‌کنم تا برسم».

از جمله دیگر فعالیت‌های شخصی، تلاش برای شناخت دانشجویان و درک خوب از نیازهایشان است که اعضای هیئت‌علمی به شیوه‌های مختلف به این شناخت می‌رسند. فعالیت سوم اعضای هیئت‌علمی، خودارزشیابی از فعالیت‌های خود است که به آن‌ها کمک می‌کند میزان موفقیت خود را در حیطه تدریس متوجه شوند. (Eslamian, Mirshah Jafari, Neyestani(2018) نشان می‌دهند در راستای بهبود عملکرد آموزشی اساتید و شناسایی نقاط قوت و ضعف تدریس علاوه بر روش ارزشیابی توسط دانشجویان، استفاده از روش خودارزشیابی اساتید به عنوان یک روش مکمل توصیه می‌شود. مصاحبه‌شونده (۸) در این باره بیان کرد:

«اعضای هیئت‌علمی برای ارزیابی کیفیت کار خود به بازدهی کارشان نگاه می‌کنند. رتبه‌ی کشوری دانشجویان، دانشجویی که بهترین پایان‌نامه را نوشته، بازدهی کار اساتید هستند. من می‌گویم نتیجه کار استاد را از نگارش‌ها و مقام‌هایی که خودش آورده یا مقام‌هایی که شاگردانش می‌آورند، می‌شود دید».

بعد از شناسایی فعالیت‌های موثر برای بهبود کیفیت تدریس، اعضای هیئت‌علمی فعالیت‌های شناسایی شده را در تدریس، مدیریت کلاس، ارزشیابی، نظام انگیزشی و ارائه تکالیف به کار می‌برند. در ادامه به بررسی هر کدام پرداخته شده است.

فعالیت‌هایی که برای تدریس در کلاس درس انجام می‌شود؛ بسیار مهم است. (Fathi azar(2008 بیان می‌کند که تصمیم مدرس برای انتخاب بهترین روش تدریس بسیار مهم است و مدرس باید از تجربیات، اصول مشخص و روش مناسب تدریس استفاده کند. اعضای هیئت‌علمی بیان کردند در طی سال‌های تدریس شیوه‌ی تدریس را با تجربه‌هایی که کسب کرده‌اند؛ تغییر داده‌اند. به عنوان مثال اعضای هیئت‌علمی بعد از چند سال تدریس متوجه شده‌اند مشارکت دانشجو در کلاس درس، کیفیت تدریس را افزایش می‌دهد. همچنین آن‌ها سعی می‌کنند در کنار آموزش تئوری، آموزش عملی برای درس روش تحقیق داشته باشند زیرا خروجی این درس در نهایت یک کار عملی است.

شیوه‌های مختلف مدیریت کلاس درس از جمله فعالیت‌های موثر اعضای هیئت‌علمی برای بهبود کیفیت تدریس است. اعضای هیئت‌علمی نحوه تدریس خود را نیز مدیریت می‌کنند؛ مثلاً بنا به صلاح‌دید خود، زمان درس روش تحقیق را افزایش می‌دهند و یا قسمت‌هایی از تدریس را به اعضای

هیئت علمی که مهارت بیشتری در آن حیطه دارند واگذار می کنند. یافته های پژوهش های (2011) Kukuru و Farmahini Farahani & Ziaeiyan Alipour (2012) نیز حاکی از اهمیت مدیریت کلاس درس در کیفیت تدریس است مصاحبه شونده (۱۳) در رابطه با مدیریت حضور دانشجویان بیان کرد:

«من یک سطح حداقلی را از دانشجو می خواهم به کلاس بیاید و مشارکت خود را نشان دهد ولی اجبار نمی کنم در تمام جلسات حضور فیزیکی داشته باشد چون که اگر مطالب من خوب باشد دانشجو در کلاس حاضر می شود و اگر کیفیت لازم را نداشته باشد دانشجو نمی آید».

در این رابطه (2013) Karami, Amanat, Rasekh jahromi, Sotoodeh jahromi در پژوهش های خود میزان تسلط اساتید به موضوع و روش تدریس انتخابی را تعیین کننده ی میزان و تداوم حضور دانشجویان در کلاس درس می دانند.

ایجاد انگیزه در دانشجویان یکی دیگر از عوامل تاثیرگذار در کیفیت تدریس است. اعضای هیئت علمی از انگیزه های بیرونی و درونی برای ترغیب دانشجویان به یادگیری استفاده می کنند. وجود تفاوت های اخلاقی و شخصیتی در دانشجویان و اعضای هیئت علمی باعث استفاده از انگیزه های مختلف شده است. مصاحبه شونده (۹) در این رابطه چنین گفت:

«من هر ترم به دانشجویان می گویم اگر بتوانید مراحل یک مقاله را با تمرین هایی که به شما می دهم به خوبی انجام دهید، مقاله ای که در نهایت از کلاس های درس روش تحقیق آماده می شود را به اسم خودتان در مجلات معتبر چاپ می کنم».

(2015) Bakhshandeh Bavarsad, Hakim, Latifi, & Ghalvandi در پژوهش خود بیان کردند در میان عوامل گوناگون که بر یادگیری تاثیر می گذارند؛ انگیزش نقش مهمی را ایفا می کند. مدرس با شناخت انگیزه تحصیلی مناسب در انتخاب مناسب تدابیر و فعالیت های یاددهی و یادگیری و تعامل اثربخش با فراگیران و در نهایت افزایش کیفیت و اثربخشی تدریس کار ساده تری دارد.

اعضای هیئت علمی برای تثبیت یادگیری دانشجویان تکلیف هایی را برای آن ها در نظر می گیرند. در واقع تلاش دانشجو برای یادگیری تکمیل کننده ی تدریس استاد است. Joyce, Emily & Hapkins (2014) بیان می کنند معلم باید شرایطی را برای یادگیری بیشتر یادگیرنده ها فراهم کند. تمرین گفتن از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا فعالیت های معلم نمی تواند جایگزین فعالیت های یادگیرنده باشد.

در نهایت ارزشیابی از دانشجویان نیز یک عامل برای رسیدن به تدریسی باکیفیت بالا است زیرا اعضای هیئت علمی باید نتیجه آموزش ها را ببینند تا بتوانند اصلاحاتی در فعالیت های خود انجام دهند. در این راستا یافته های پژوهش های (2006) Shabani Varaki & Hosseingholizadeh و (2018) Khadivi, Seyed Kalan, Hossein Pour, Ahmadi, & Tareh Bari اشاره بر اهمیت ارزشیابی در کیفیت تدریس دارد.

فعالیت‌هایی که اعضای هیئت‌علمی برای تدریس در کلاس، مدیریت کلاس، ایجاد انگیزه در دانشجویان، ارائه تکالیف و ارزشیابی انجام داده‌اند؛ فعالیت‌های موثر و منحصر به فردی است که از تلفیق دانش با تجربه‌های شخصی به دست آمده و تاثیر آن‌ها در کلاس درس آزمایش شده و ممکن است هنوز اعضای هیئت‌علمی دیگر به آن تجربه‌ها نرسیده باشند. (Adli, 2008) بیان می‌کند گفت‌وگو با یکدیگر باعث می‌شود فردی که تجربه‌ای کسب کرده از راه گفت‌وگو این تجربه را به دانش تبدیل و به دیگران منتقل کند. با این کار تجربه فردی به دانش گروهی مبدل می‌شود و افراد از آزمون و خطا کردن پرهیز می‌کنند. با این حال باید شرایطی برای انتقال این تجربیات بین اعضای هیئت‌علمی فراهم شود. اجرای درس پژوهی باعث می‌شد تاملات و تجربه‌هایی است که اعضای هیئت‌علمی طی سال‌های مختلف به آن‌ها رسیده‌اند؛ با دیگران به اشتراک بگذارند و رشد و انقاع جمعی را تضمین کند.

ب) ادراکات اعضای هیئت‌علمی نسبت به اجرای درس پژوهی به عنوان یک روش بهبود در درس روش تحقیق

با توجه به آنچه از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد، اعضای هیئت‌علمی اشتراک دانش و الزاماتی را برای بهبود کیفیت تدریس موثر می‌دانند که در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

اشتراک‌گذاری دانش شامل یک عنصر متقابل است و تبادل دانش بین افراد و گروه‌ها برای اشتراک‌گذاری دانش امری لازم می‌باشد (Chennamaneni, 2006). اشتراک‌گذاری دانش نشان‌دهنده-ی یک عمل اختیاری در بین اعضای هیئت‌علمی است که دیگران را قادر به دسترسی معینی به دانش و تخصص خود می‌کند (Hansen & Avital, 2005). به استناد یافته‌های حاصل از پژوهش، اعضای هیئت‌علمی کم بودن کیفیت تدریس را قبول دارند و اگر شرایطی برای بهبود کیفیت تدریسشان به وجود آید باکمال میل می‌پذیرند. ۵۳ کد از مجموع ۷۸ کد به دست آمده در قسمت ادراکات اعضای هیئت‌علمی مربوط به مقوله‌ی اشتراک دانش است که نشان‌دهنده‌ی اهمیت این موضوع و علاقه‌ی اعضای هیئت‌علمی برای اشتراک دانش در صورت مهیا بودن شرایط لازم است. Esmail panah & Khayat mogadam (2013) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اعضای هیئت‌علمی در صورت مهیا بودن فرصت و امکانات لازم، تجربیات و مهارت‌های خود را با همکارانشان به اشتراک می‌گذارند. اعضای هیئت‌علمی اشتراک دانش را موجب صرفه‌جویی در زمان و هزینه می‌دانند. در این رابطه Yu & Zhou (2015) بیان کردند به اشتراک‌گذاری دانش کیفیت دانش و مهارت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه را بهبود می‌بخشد و آن‌ها خدمات بهتری برای آموزش، تحقیق و توسعه اجتماعی ارائه می‌دهند.

با توجه به اهمیت این موضوع، اشتراک دانش باید بین افرادی با اطلاعات موثر برقرار شود. اعضای هیئت علمی و دانشگاه نباید بگذارند دانش و تجربه این افراد بدون تکثیر از بین برود. مصاحبه‌شونده (۱) در این رابطه بیان کرد:

«ما اعضای هیئت علمی درجه یکی در کشور داریم. متأسفانه کسی که بازنشست می‌شود ارتباطش با دانشگاه قطع می‌شود و همه مهارت‌ها و توانمندی‌ها را با خود از دانشگاه می‌برند... نباید بگذاریم این چنین آدم‌های موفق دانششان از سازمان جدا شود».

در این رابطه Adli (2008) بیان می‌کند در یک سازمان، فرد در طی سی سال، از راه آزمون و خطا، علم و تجربه‌ی زیادی کسب می‌کند که فقط خود فرد از آن‌ها خبر دارد و در سازمان ثبت نمی‌شود. این فرد بعد از سی سال با گذر زمان به مرحله‌ی تئوری پردازی می‌رسد و طبق قانون از سازمان جدا می‌شود و علم و تجربه را همراه خود می‌برد. باید با شیوه‌های مختلف از علم و تجربه این افراد استفاده شود.

در این راستا اعضای هیئت علمی مدل‌های مختلفی را برای اشتراک دانش با یکدیگر پیشنهاد دادند. برخی از مدل‌های پیشنهادی اعضای هیئت علمی مانند مستندسازی تجربیات یک استاد در قالب صوتی و تصویری برای انتقال تجربیات به صورت یک‌طرفه است. این مدل انتقال تجربیات در همان زمان اطلاعاتی را به دیگر اعضای هیئت علمی منتقل می‌کند اما در بلندمدت مشکلی را برطرف نمی‌کند و اگر اعضای هیئت علمی در زمینه‌ای به مشکل برخوردند یا نیازمند کسب تجربه از دیگر اعضای هیئت علمی باشند؛ با یکدیگر تعامل ندارند و باز هم اشتراک دانش یک کار بسیار مشکل بین آن‌ها خواهد بود. این در صورتی است که تعامل یکی از اصول اشتراک دانش است. برخی از مدل‌های پیشنهادی اعضای هیئت علمی، فارغ از اشتراک دانش در راستای افزایش ارتباطات بین یکدیگر بود. مصاحبه‌شونده (۴) در این رابطه بیان می‌کند:

«استاد تازه‌وارد و استادی با ۲۰ سال سابقه؛ هردو هیئت علمی هستند. استاد تازه‌وارد بخاطر ملاحظات به خود اجازه نمی‌دهد از استاد باسابقه یاد بگیرد؛ استاد باسابقه هم که عمراً یک مطلب را از استاد کم‌سابقه یاد بگیرد. اگر دانشگاه این‌ها را به صورت قانونی به هم لینک بدهد خوب است یعنی من در دانشکده‌ام در پرتال به یک استاد پیشکسوت متصل باشم. گفت- وگوهای داشته باشیم، به هم گزارش‌هایی بدهیم. این‌گونه می‌توانیم انتظار داشته باشیم تبادل تجربه‌ها به شکل موثری اتفاق بیفتد».

در پژوهشی بیان کردند Demir et al (2013) که نبود فرصت‌هایی برای همکاری بین اعضای هیئت علمی باعث طراحی‌های تدریس به صورت فردی و احساس انزوا در اعضای هیئت علمی شده است؛ مثلاً اعضای هیئت علمی، دوره‌های دوستانه و اردوهای چندروزه بین اعضای هیئت علمی را پیشنهاد دادند. به ثمر رسیدن این پیشنهادات، ارتباطات بین اعضای هیئت علمی را افزایش می‌دهد که پیش-زمینه‌ای برای اشتراک دانش و تشکیل جلسات درس پژوهی است.

در نهایت برخی از مدل‌های پیشنهادی اعضای هیئت‌علمی برای اشتراک دانش بسیار به درس پژوهی نزدیک است. کانون اعضای هیئت‌علمی درس روش تحقیق، گروه‌های بحث مشترک، دعوت از اعضای هیئت‌علمی بامهارت در یک حیطه برای تدریس در کلاس، نشست سر کلاس اساتید برتر و برگزاری جلسات تدریس یک استاد برای دیگر اعضای هیئت‌علمی مقدمه‌هایی برای انجام درس پژوهی در دانشگاه است. مصاحبه‌شونده (۱۰) در این رابطه بیان کرد:

«تبادل تجربه، گروه‌های بحث مشترک می‌طلبند. افرادی که علایق مشترکی دارند؛ در مورد موضوع مشترک باهم گفت‌وگو کنند. مثلاً در آموزش و پرورش گروه‌های آموزشی دبیران فیزیک شکل می‌گیرد موضوع بحث و برون داد الزاماً در راستای یاددهی_یادگیری آن محتوای خاص است. این می‌تواند در دانشگاه برای تدریس روش تحقیق و ... استفاده شود».

همچنین مصاحبه‌شونده (۹) روش زیر را پیشنهاد داد:

«روش تحقیق در رشته‌های مختلف متفاوت است. خوب است رشته‌هایی که استایل روش تحقیقشان یکی است در یک گروه قرار بگیرند و تبادل تجربه صورت بگیرد؛ مثلاً ۱۰ استاد هستیم ۱۰ جلسه دورهم جمع شویم و هر دفعه یک استاد تدریس کند. کلیت ۱۷ جلسه را عرض ۱ ساعت می‌گویم بعد بقیه بازخورد دهند و نقد صورت گیرد یا دیگر اعضای هیئت‌علمی من را قانع می‌کنند که مثلاً این روش اشتباه است یا من آن‌ها را قانع می‌کنم».

در واقع مرحله اول درس پژوهی همان گروه‌های بحث مشترک است که افراد در رابطه با موضوع خاصی صحبت می‌کنند و به تفکر جمعی می‌رسند. همچنین اعضای هیئت‌علمی در پیشنهادها خود بیان کرده‌اند حتی حاضرند در کلاس اعضای هیئت‌علمی موفق بنشینند و نحوه‌ی تدریس استاد را مشاهده کنند. در درس پژوهی نیز تدریس یک استاد در حضور همکاران و نشست سر کلاس یکدیگر اتفاق می‌افتد. اگر چنین پذیرشی در افراد به وجود بیاید که در کلاس دیگر اعضای هیئت‌علمی بنشینند و آن استاد نیز حضور همکار خود را در کلاس قبول کند یک گام اساسی برای اجرای درس پژوهی در دانشگاه برداشته شده است. این‌گونه پیشنهادات مشخص می‌کند تشکیل جلسات اشتراک دانش و درس پژوهی در دانشگاه یک فرایند دست‌یافتنی است و تنها لازم است شرایط و امکانات لازم فراهم شود.

اعضای هیئت‌علمی، تشکیل جلسات اشتراک دانش را با شیوه‌های مدیریتی مختلف امکان‌پذیر می‌دانند. (Hoehle & Pauleen, 2008) معتقدند ایجاد محیطی که تسهیل دانش در میان افراد در سازمان را تسهیل می‌کند، حیاتی است. برخی از سازمان‌ها تلاش کرده‌اند تا روش‌های مدیریتی را برای تسهیل اشتراک دانش داخلی به کار گیرند. این روش‌ها می‌توانند غیررسمی یا رسمی باشند. در این راستا برای مدیریت جلسات اشتراک دانش، برخی از اعضای هیئت‌علمی جلسات رسمی را پیشنهاد دادند. به این صورت که قوانین، اصول و رویه‌ها و وظایف افراد توسط دانشگاه مشخص شود. آن‌ها معتقدند برگزاری رسمی جلسات، تداوم جلسات را تضمین می‌کند زیرا دانشگاه برای برگزاری جلسات اشتراک دانش، تمام تلاش خود را برای برطرف کردن موانع به کار می‌گیرد.

در نقطه مقابل برخی اعضای هیئت علمی معتقدند برگزاری جلسات به صورت غیررسمی نتیجه بهتری خواهد داشت زیرا مراحل اداری را شامل نمی‌شود و افراد با میل خود و بر اساس احساس نیاز در این جلسات شرکت می‌کنند. در این رابطه مصاحبه‌شونده (۶) بیان کرد:

« خودجوش باشد خیلی بهتر است تا این که از طرف دانشگاه سازمان‌دهی شود. اگر دوستانه باشد تعداد کمتر می‌شود ولی بهتر است چون کسانی می‌آیند که دنبال اثربخشی کار خود هستند نه این که به‌زور قانون بیایند، چیزی هم نگویند، نه خروجی داشته باشد و نه ورودی فی‌نفسه معطل کردن انرژی است.»

دیدگاه این اعضای هیئت علمی با یافته‌های (Hoehle & Pauleen, 2008) همسو است که بیان می‌کنند دانشگاهیان محیط‌های به اشتراک‌گذاری دانش غیررسمی را با همسالان ترجیح می‌دهند و به نظر می‌رسد که نسبت به ساختارهای رسمی و قوانین از پیش تعریف شده برای به اشتراک گذاشتن دانش بی‌میل هستند زیرا روش‌های رسمی دانش اغلب به دلیل بوروکراتیک بیش از حد، آزادی بیان، آزمایش و خودپنداره را محدود می‌کند (Hansen et al, 1999; Graham et al, 1996; Baskerville et al, 2006; cited by Hoehle & Pauleen, 2008); اما نکته قابل توجه این است که اگر امکان اشتراک دانش به صورت غیررسمی و بدون پشتیبانی دانشگاه وجود داشت تاکنون اشتراک دانش اتفاق می‌افتاد. پس موانع و مشکلاتی وجود دارد که امکان اشتراک دانش بین اعضای هیئت علمی وجود ندارد و باید به آن رسیدگی شود. اکثر اعضای هیئت علمی هم که با جلسات رسمی مخالف هستند، اجبار حضور در جلسات را لازمه جلسات رسمی می‌بینند در صوتی که منظور از جلسات رسمی جلساتی است که دارای هدف و قانون است که به‌طور رسمی بیان می‌شود و امتیازاتی برای این جلسات در نظر گرفته می‌شود و افرادی که تمایل دارند در این جلسات شرکت می‌کنند.

برخی یک مدل بینابینی پیشنهاد دادند؛ یعنی قوانین و رویه‌ها توسط دانشگاه نوشته شود اما جلسات توسط یک رهبر به صورت دوستانه برگزار شود. در این مدل پیشنهادی هم دانشگاه درگیر این مسئله می‌شود و هم اعضای هیئت علمی به‌طور دوستانه در جلسات شرکت می‌کنند. در واقع می‌توان گفت این مدل همان برگزاری رسمی جلسات است که یک فرد مدیریت آن را بر عهده دارد. انتخاب فردی به عنوان رهبر که دیگران او را قبول دارند و برایش احترام قائل‌اند؛ موجب می‌شود تا اعضای هیئت علمی دعوت او را به جلسات رد نکنند و تشکیل جلسات درس پژوهی باوجود چنین فردی تسهیل می‌شود. (Demir et al (2013) نیز بیان کردند محققان متوجه شده‌اند که مشروعیت رهبر یک مؤلفه مهم در اجرای موفقیت‌آمیز درس پژوهی است. انتخاب رهبری قدرتمند در تسهیل درس پژوهی نه تنها نقش مهمی در حرکت تیم به جلو بازی می‌کند بلکه یک عنصر اساسی تغییر محسوب می‌شود.

با این حال برای ایجاد فرهنگ اشتراک دانش باید هم جلسات رسمی و هم جلسات غیررسمی برگزار شود. متخصصان زیادی معتقدند که موفقیت سازمان‌ها در گروهی برقراری روابط رسمی و غیررسمی

در راستای یکدیگر است (Rank, 2008). روابط رسمی در یک سازمان همچون اسکلت موجود زنده و روابط غیررسمی همچون سیستم عصبی موجود زنده است (Krackhardt & Hanson, 1993). موجود زنده زمانی می‌تواند حرکت کند که هماهنگی لازم بین اسکلت و سیستم عصبی برقرار باشد. با وجود این که اعضای هیئت‌علمی به اهمیت اشتراک دانش واقفاند اکثرشان از نبود یا کمبود اشتراک دانش سخن می‌گویند و موانعی را باعث این کار می‌دانند. برخی از این موانع مانند ملاقات تنها در جلسات رسمی، نداشتن روحیه نقادی، ویژگی‌های شخصی و ... عواملی هستند که نیاز به تغییر در خود اعضای هیئت‌علمی است. در واقع تا اعضای هیئت‌علمی نخواهند هرگونه تلاش برای افزایش ارتباطات و تبادل دانش ناموفق خواهد بود. به عنوان مثال. خصوصیات فردی، مانند ویژگی‌های شخصی، توضیح می‌دهد که چرا برخی از افراد در تقسیم دانش مشارکت می‌کنند، در حالی که دیگران این کار را نمی‌کنند (Matzler & Mueller, 2011). همچنین روابط رسمی بین اعضای هیئت‌علمی باعث شده تا آن‌ها نتوانند بابت دیگر ارتباط برقرار کنند. پژوهش (Khakpour, 2010) نیز تایید کننده‌ی این امر است به طوری که درجه رسمیتی که اساتید با یکدیگر دارند به عنوان یک مانع برای ارتباطات غیررسمی می‌داند.

برخی از موانع مانند فرهنگ سازمانی دانشگاه، فردگرایی در دانشگاه، عدم توجه به کیفیت آموزش، داشتن پست‌های اجرایی اعضای هیئت‌علمی و ... عوامل درون‌سازمانی هستند که نیازمند تغییراتی در قوانین و فرهنگ دانشگاهی است. متأسفانه دانشگاه احساس نیاز نمی‌کند تا شرایط و امکانات لازم را برای اشتراک دانش به وجود آورد به همین دلیل تعاملاتی که در دانشگاه شکل می‌گیرد بیشتر جنبه‌ی فردی دارد. رواج فردگرایی در دانشگاه باعث مشارکت نکردن اعضای هیئت‌علمی با یکدیگر، رقابت‌های افراطی و تشکیل نشدن جلسات همفکری می‌شود. برای ایجاد تغییر در هر سازمانی، مولفه‌هایی را باید در نظر گرفت. یکی از این مولفه‌ها که نقش تعیین کننده‌ای در به وجود آمدن یا نیامدن تغییر دارد، فرهنگ سازمانی است (Demir et al, 2013). فرهنگ سازمانی که کارجمعی را تشویق کند به ایجاد جو مطمئن برای اشتراک دانش کمک می‌کند در حالی که اگر سازمان به نبوغ فردی اهمیت دهد، مانع تسهیم دانش بین افراد می‌شود (Dalkir, 2005; cited by Khakpour, 2010). با این حال در بین اعضای هیئت‌علمی فردگرایی و عدم توجه به اجماع علمی رواج دارد (Norshahi & Ferasatkah, 2012). این در حالی است که اعضای هیئت‌علمی در دانشکده‌ها، دارای تخصص‌های گوناگون هستند و باید شرایطی برای تبادل دانش بین آن‌ها به وجود بیاید. همچنین مهم‌ترین وظایف اعضای هیئت‌علمی، پژوهش و آموزش است؛ که با توجه به آنچه تاکنون گفته شد، توجه به پژوهش بیشتر از آموزش است و تا زمانی که به آموزش اهمیت کافی داده نشود اجرای درس پژوهی ممکن نیست. مصاحبه‌شونده (۵) در این رابطه بیان کرد:

« آموزش نسبت به پژوهش خیلی مظلوم است. عمق دانش اعضای هیئت‌علمی در همه‌ی جوانب بالا نرفته. دانشگاه اساتید را به سمتی برده که فقط کمیت تعداد مقالات برایشان مهم

است فارغ از این که کیفیت آموزش چقدر باشد. اگر کسی روی آموزش در حال کار کردن است، خودش است که دارد کار می‌کند و از طرف دانشگاه پشتیبانی نمی‌شود». در اغلب دانشگاه‌های جهان و ایران تاکید می‌شود که باید ارتباط نزدیکی بین تحقیق و تدریس برقرار باشد اما متأسفانه اهمیتی به تحقیق داده می‌شود خیلی بیشتر از تدریس است زیرا امتیازاتی که دانشگاه برای تدریس و کیفیت آن در نظر می‌گیرد به قدری پایین است که اعضای هیئت‌علمی ترجیح می‌دهند وقت خود را برای کارهای پژوهشی بگذارند (Maroufi et al, 2007). یکی دیگر از موانعی که اعضای هیئت‌علمی آن را مطرح کردند این است که زمان کافی برای اجرای درس پژوهی ندارند. مصاحبه‌شونده (۱) اظهار داشت:

«شناختی که من از پست‌های اجرایی و اضافه تدریس‌های اعضای هیئت‌علمی دارم و با انتظارات متعددی که نسبت به آن‌ها می‌رود، احتمالاً خیلی‌ها از جلسات اشتراک دانش استقبال نمی‌کنند زیرا زمانی برای کارهایی غیر از مسئولیت‌هایشان ندارند». درس پژوهی در مدارس اجرا می‌شود زیرا در آموزش و پرورش وظیفه‌ی اصلی معلم تدریس است در این راستا درس پژوهی را به عنوان یک مدل برای بهبود روند تدریس، به معلمان معرفی کردند. این در صورتی است که اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه دارای سه وظیفه‌ی مهم تدریس، تحقیق و مدیریت هستند (Farmahini Farahani & Ziaeiyan Alipour, 2012). وظایف بیشتر اعضای هیئت‌علمی نسبت به معلمان باعث شده تمرکز به تدریس در آن‌ها کمتر باشد. برای تشکیل جلسات درس پژوهی و امکان اجرای آن در دانشگاه، تغییر نگاه دانشگاه نسبت به آموزش، تدریس و اشتراک دانش مهم است و باید با اندیشیدن تدابیر لازم، وظایف اعضای هیئت‌علمی کمتر شود. برخی دیگر از موانع اشتراک دانش، موانع برون‌سازمانی هستند. این موانع خارج از کنترل اعضای هیئت‌علمی و دانشگاه هستند و بهترین راه، سازگاری و وفق دادن خود با این شرایط است؛ مانند تفاوت جنسیت، دیدگاه‌های سیاسی متفاوت اعضای هیئت‌علمی و ... که تاثیر منفی خود را در میان روابط اعضای هیئت‌علمی می‌گذارد.

با از بین رفتن موانع، انگیزه‌های لازم برای تشکیل جلسات درس پژوهی به وجود می‌آید. با تغییر دیدگاه اعضای هیئت‌علمی، انگیزه‌های درونی برای اشتراک دانش و تشکیل جلسات هم‌افزایی بین آن‌ها بیشتر می‌شود زیرا به اهمیت اشتراک دانش پی برده‌اند و خودجوش به دنبال تغییر در خود هستند حتی اگر از طریق دانشگاه حمایت نشوند. انگیزه‌های بیرونی لازم برای تشکیل جلسات درس پژوهی با به وجود آمدن تغییراتی در فرهنگ، قوانین و اصول دانشگاه، تامین می‌شود. انگیزه‌های بیرونی می‌تواند نقش مکمل را برای انگیزه‌های درونی داشته باشد و در نهایت اراده فرد را برای انجام کار قوی‌تر کند. در این رابطه مصاحبه‌شونده (۳) بیان کرد:

«دانشگاه می‌تواند برای کسانی که جلسات اشتراک دانش دارند، امتیاز دهد؛ آن‌ها باید دیده شوند مثلاً در سیستم‌های ترفیع و ارتقا و ... آن‌ها تاثیرگذار باشد، این‌گونه اشتراک دانش می‌تواند به صورت مستمر برگزار شود و موثر باشد».

برخی پژوهشگران در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند از جمله عواملی که برای اشتراک دانش اهمیت دارد، انگیزه انجام این کار است (Lou et al, 2007 & Abbaszadeh & Qasemzade, 2018) اعضای هیئت‌علمی علاوه بر اشتراک دانش و عوامل تاثیرگذار بر آن، وجود الزاماتی از سوی دانشگاه را برای بهبود کیفیت تدریس موثر می‌دانند که به دو دسته تقسیم می‌شود. الزاماتی که باید در شرایط تدریس درس روش تحقیق تغییراتی ایجاد کند و الزاماتی که باید ارتباطات بین اعضای هیئت‌علمی را افزایش دهد.

دانشگاه برای بهبود کیفیت تدریس درس روش تحقیق باید تغییراتی در شرایط این درس به وجود آورد تا زمینه لازم برای تدریس موثر استاد فراهم شود. طبق مصاحبه‌های صورت گرفته، اعضای هیئت‌علمی راه‌های مختلفی را پیشنهاد دادند. به عنوان مثال یک دستیار آموزشی برای اعضای هیئت‌علمی در نظر بگیرند تا با کم شدن وظایف اعضای هیئت‌علمی، آن‌ها زمان بیشتری برای انجام فعالیت‌های مختلف داشته باشند. اگر دستیار آموزشی توانایی لازم را برای انتقال مطالب به دانشجویان را داشته باشد، به افزایش کیفیت تدریس کمک می‌کند (Park, 2002). همچنین اعضای هیئت‌علمی خواستار افزایش تعداد واحدهای درس روش تحقیق هستند تا زمان بیشتری برای تدریس این درس وجود داشته باشد. علاوه بر این آن‌ها بیان کردند تعداد دانشجویها در هر کلاس متناسب باشد تا در عمل تدریس تداخلی ایجاد نشود. (Khadivi et al (2018)؛ Hubackova (2015) تعداد دانشجویان را یک عامل مهم در کیفیت تدریس می‌دانند.

دانشگاه علاوه بر ایجاد تغییراتی در شرایط درس روش تحقیق، لازم است ارتباطات بین اعضای هیئت‌علمی را افزایش دهد. طبق مصاحبه‌های صورت گرفته اعضای هیئت‌علمی معتقدند تغییر فرهنگ دانشگاهی و قوانین آن، یک الزام برای تشکیل جلسات اشتراک دانش و درس پژوهی است؛ زیرا تا زمانی که همکاری و اشتراک دانش برای دانشگاه مهم نباشد و به آن بها ندهد کسی به این‌گونه فعالیت‌ها نمی‌پردازد. زیاد بودن مسئولیت اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه نیز باعث شده اشتراک دانش بین آن‌ها صورت نگیرد. در این راستا اعضای هیئت‌علمی پیشنهاد دادند دانشگاه نیروهای انسانی بیشتری برای بخش‌های مختلف استخدام کند تا وظایف اداری و متفرقه اعضای هیئت‌علمی کم شود و بیشتر به وظیفه‌های اصلی خود یعنی آموزش و پژوهش بها دهند و در راستای ارتقاء آن‌ها بکوشند. مصاحبه‌شونده (۱۲) در این رابطه بیان کرد:

«اعضای هیئت‌علمی دغدغه‌ها و وظایف زیادی در دانشگاه دارند و حتی اگر بخواند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند به علت کمبود وقت نمی‌توانند. از طرفی برقراری ارتباط بین اعضای هیئت‌علمی موجب بهبود کیفیت تدریس می‌شود. پس لازم است دانشگاه با جذب نیرو،

مسئولیت‌ها و وظایف اعضای هیئت‌علمی را کم کند تا دغدغهی آن‌ها فقط پژوهش و تدریس باشد.»

پژوهش (Lou et al, 2007) نیز تاییدکننده‌ی این امر است به طوری که بیان می‌کنند یک مشکل رایج برای اشتراک دانش، این است که افراد مایل بودند دانش را به اشتراک بگذارند، اما زمان لازم برای انجام این کار را ندارند. بنابراین، رهبران موسسات برای تسهیل اشتراک‌گذاری دانش باید آموزش بیشتری را برای اعضای هیئت‌علمی، پشتیبانی از آموزش و کاهش بار اداری ارائه دهند. همچنین اعضای هیئت‌علمی بیان کردند تشکیل جلسات درس پژوهی اکنون در بین اعضای هیئت‌علمی کاری دشوار است زیرا فرهنگ اشتراک دانش بین آن‌ها به وجود نیامده است. برای مرسوم شدن جلسات درس پژوهی، باید برنامه‌ای مدون و رسمی برای اشتراک دانش به اعضای هیئت‌علمی جدیدالورود داده شود تا به اشتراک دانش عادت کنند. طور مثال مصاحبه‌شونده (۱۱) بیان کرد:

«از بدو ورود اعضای هیئت‌علمی جدید، دانشگاه برایشان جلسه‌های بحث بگذارند تا تبادل تجربه بین آن‌ها صورت گیرد. یک نفر مدیر باشد و از چند نفر که وش تحقیق درس می‌دهند خواسته شود هرکدام تجربیاتشان را بیان کنند. این کار اگر به صورت رسمی از طرف دانشگاه صورت گیرد جزئی از برنامه‌های اعضای هیئت‌علمی خواهد شد و باعث پیشرفت در کارشان می‌شود.»

دقیقا این اتفاق در آموزش‌وپرورش افتاد به طوری که وقتی احساس نیاز برای بهبود کیفیت تدریس به وجود آمد؛ در سال ۹۲-۱۳۹۱ تاکید بر اجرای درس پژوهی به عنوان یکی از برنامه‌های اصلی مدارس توسط معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش‌وپرورش در دبستان‌های کشور آغاز شد (Norouzi et al, 2012). بعد از دو سال اجرا در مدارس، مسئولان با مشاهده‌ی مشکلاتی در اجرای درس پژوهی تصمیم گرفتند، ابتدا اصول و پیش‌نیازهای لازم برای درس پژوهی را به دانشجو معلم‌ها آموزش دهند تا نیروهایی که از این به بعد وارد آموزش‌وپرورش می‌شوند، مهارت لازم را نسبت به اجرای این روش دارا باشند؛ به همین دلیل درس پژوهی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در دانشگاه فرهنگیان، به دروس دانشجویان اضافه شد و یکی از دروس تخصصی و الزامی این دانشگاه شناخته شد (Farzan pour, Nateghy & Seify, 2017). دانشگاه نیز می‌تواند در صورت مشاهده‌ی عدم‌تغییر در اعضای هیئت‌علمی باسابقه، با یک برنامه‌ریزی بلندمدت، اشتراک دانش، درس پژوهی و مهارت‌های لازم برای این دو را به اعضای هیئت‌علمی تازه استخدام قبل از ورود به سیستم دانشگاه، آموزش بدهد و اجرای این دو مهم را در دانشگاه از آن‌ها بخواهد.

آخرین الزامی که اعضای هیئت‌علمی برای بهبود کیفیت تدریس مطرح کردند، نظام انگیزشی است. منظور از نظام انگیزشی، انگیزه‌هایی است که برای تدریس موثر و بهبود دادن به روند و کیفیت تدریس، در کلاس درس لازم است. برخی از این انگیزه‌ها مربوط به اعضای هیئت‌علمی هستند. اعضای هیئت‌علمی وجود این انگیزه‌ها را برای تفاوت قائل شدن بین اساتیدی که به مقوله‌ی تدریس اهمیت

می‌دهند و آن‌هایی که تدریس را امری ساده و پیش‌پا افتاده می‌دانند، لازم می‌دانند. در این رابطه مصاحبه‌شونده (۴) بیان کرد:

«پیشنهادم این است که دانشگاه از هر طریقی حتی دوربین گذاشتن ساعات آموزش روش تحقیق را هم به عنوان پژوهش برای استاد حساب می‌کرد؛ یعنی استاد ساعت‌هایی که خارج از کلاس درس، آموزش پژوهش می‌دهد، هم به عنوان حدی از رزومه‌ی پژوهشی حساب شود؛ مثلاً یک دانشجو می‌آید اینجا ۶ ماه با من جلسه دارد و بعد از ۶ ماه با مسلط شدن بر کار پژوهشی در بهترین حالت ممکن است من یک اثر پژوهشی مشترک با این دانشجو برسم؛ اما اگر خودم شروع کنم به پژوهش کردن ممکن است چند کار تا آن زمان تحویل دهم. پیشنهاد اساسی من این است که پروسه‌ی یاددهی روش و پروسه‌ی یادگیری روش هم باید بخشی از سوابق پژوهشی آدم‌ها به حساب بیاید.»

در پژوهشی (Bakhshi Ali Abadi, Norouzi, & Hosseini, 2004) عنوان کردند: شناخت نیازهای اعضای هیئت‌علمی در ایجاد انگیزه شغلی برای پیش‌بینی و تفسیر رفتارهای آن‌ها مفید است و اهمیت آن به قدری است که نباید نادیده گرفته شود زیرا انگیزش عامل اصلی در ایجاد فعالیت‌ها است. از دیگر انگیزه‌هایی که اعضای هیئت‌علمی نقش آن را در تدریس موثر می‌دانند و باید به آن توجه شود، داشتن انگیزه‌ای بالا برای یادگیری در دانشجویان است. هنگامی که انگیزه بالا باشد، تلاش برای یادگیری هم بیشتر می‌شود. (Mousavi nasab, 2009) بیان می‌کند: روانشناسان انگیزش برای یادگیری را عامل مهم‌تری از هوش می‌دانند؛ زیرا با داشتن انگیزش قوی، تلاش برای یادگیری هم بیشتر می‌شود و میزان یادگیری به حداکثر می‌رسد. پس اعضای هیئت‌علمی در کلاس درس باید تمام تلاش خود را برای بالا نگه داشتن انگیزش در دانشجویان به کار گیرند و از این مهم غافل نشوند.

ج) جمع بندی

به طور کلی در صورتی که بررسی اسناد مختلف نشان داده درس پژوهی در دانشگاه‌های ایران و بین اعضای هیئت‌علمی اجرا نمی‌شود اما با توجه به یافته‌های پژوهش، در میان فعالیت‌های مختلف اعضای هیئت‌علمی برای بهبود کیفیت تدریس، فعالیت‌هایی به مقدار کم در راستای اشتراک دانش و درس پژوهی به چشم می‌خورد. این در صورتی است که هیئت‌علمی یکی از عوامل بسیار مهم و موثر در بهبود کیفیت تدریس را اشتراک دانش می‌دانند و اکثر آن‌ها به برگزاری جلسات اشتراک دانش علاقه نشان داده‌اند. در نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی نیز اشتراک دانش و تعاملات اجتماعی یکی از ارکان اصلی درس پژوهی معرفی شده است. در واقع شاید اساتید با اصطلاح درس پژوهی به طور کامل آشنا نباشند اما مواردی که آن‌ها برای بهبود کیفیت تدریسشان مهم می‌دانند دقیقاً همان درس پژوهی است.

وجود تفاوت میان وضع موجود و وضع مطلوب نشان‌دهنده‌ی این است که باید تغییراتی در شرایط موجود در دانشکده به وجود آید. در واقع می‌توان دانشگاه را به سمتی سوق داد که اعضای هیئت‌علمی در رابطه با نحوه تدریس و وضعیت یادگیری دانشجویان، تفکر کنند. اگر آینده دانشگاه به این سمت پیش برود می‌توان انتظار داشت نتایج مثبت درس پژوهی در دانشگاه نیز به دست آید.

درس پژوهی فعالیتی دارای مراحل مختلف است و اجرای آن با تمام مراحل، برای محیطی مانند دانشگاه که اشتراک دانش به صورت خیلی کم بین افراد صورت می‌گیرد؛ کار دشواری خواهد بود؛ اما در واقع هدف درس پژوهی بهبود کیفیت تدریس است و می‌توان با توجه به شرایط محیطی از انجام برخی مراحل که هنوز فرهنگ آن در دانشگاه به وجود نیامده، خودداری کرد و با گذشت زمان و ایجاد شرایط لازم آن مراحل را به مراحل قبلی اضافه نمود؛ در این راستا پیشنهاد می‌شود دانشگاه تمام تلاش خود را برای معرفی تمام و کمال درس پژوهی به اعضای هیئت‌علمی بکند زیرا درس پژوهی برای بهبود تدریس معلمان ایجاد شده و اعضای هیئت‌علمی شناخت کاملی نسبت به این برنامه ندارند. با انجام این کار اعضای هیئت‌علمی متوجه خواهند شد در جلسات تدریس درس پژوهی به جای نقد تدریس اعضای هیئت‌علمی، نقد و بررسی بر روی طرح درس که حاصل تفکر جمعی است؛ صورت می‌گیرد و واکنش‌ها نسبت به انجام این طرح در دانشگاه کمتر خواهد شد. همچنین پیشنهاد می‌شود در ابتدا درس پژوهی با تاکید بر روی چند مرحله اصلی آغاز شود؛ به طوری که جلسات درس پژوهی تنها با هدف اشتراک دانش بین اعضای هیئت‌علمی و رسیدن به یک طرح درس مشترک اجرا شود و با توجه به نبود شرایط و فرهنگ لازم، اعضای هیئت‌علمی به کلاس‌های یکدیگر نروند و یک استاد بدون حضور دیگر اعضای هیئت‌علمی، طرح درس تصویب شده را برای دانشجویان تدریس کند و نکات مربوط به تدریس را در جلسه‌ای بیان کند تا اعضا به نقد و بررسی آن بپردازد و اصلاحات لازم را بر روی این طرح درس انجام دهند. یا اگر اساتید با مشاهده تدریس خود توسط دیگر اعضای هیئت‌علمی مشکلی ندارند و تنها حضور آن‌ها را در کلاس درس و مقابل دانشجویان، اقدامی پسندیده نمی‌دانند؛ تدریس خود را ضبط نموده تا در جلسات درس پژوهی تحلیل و بررسی بر روی فیلم تدریس صورت گیرد. در پژوهش (Demir et al, 2013) نیز این کار صورت گرفت بدین شکل که بر خلاف قالب معمولی درس پژوهی، اعضای درس پژوهی، تدریس را تماشا نکردند زیرا آن‌ها در مورد مشاهده تدریس یکی از اعضای گروه احساس نارضایتی می‌کردند. در عوض، عضو هیئت‌علمی که تدریس بر عهده او بود؛ بعد از تدریس، برای به اشتراک گذاشتن نتایج و تفسیر درس به تیم برگشت یا از تدریس فیلم‌برداری کرد و نوار را با دیگران به اشتراک گذاشت. صرفه نظر کردن از برخی مراحل، امکان اجرای درس پژوهی در دانشگاه را افزایش می‌دهد.

درس پژوهی هنوز در دانشگاه‌های ایران فراگیر نیست و حتی به صورت آزمایشی هم اجرا نشده است؛ در این پژوهش سعی شد تا فعالیت‌ها و ادراکات اعضای هیئت‌علمی به عنوان عنصرهای اصلی درس پژوهی شناسایی شود تا زمینه‌های لازم برای اجرای این طرح به وجود آید. با توجه به اهمیت درس

روش تحقیق برای تولید علم و ماهیت عملی این درس، این پژوهش با تمرکز بر روی درس روش تحقیق در رشته‌های علوم انسانی صورت گرفت. درس پژوهی در میان سایر رشته‌ها و درس‌های دانشگاهی نیز قابل اجرا است؛ فقط لازم است شرایط پیش‌نیاز برای اجرا مهیا شود.

References:

- Abbaszadeh, M., & Qasemzade, D. (2018). Knowledge Sharing; Missing Link in the Scientific Communities. *Strategy for culture*, 11(42), 147-176. [In Persian].
- Abdoli, A., pourshafei, H., & Zeynodini, F. (2017). Assessing the quality of teachers' teaching in the higher education system: the need to pay attention to interactive teaching (Case study: Undergraduate students of the University of Applied Sciences of South Khorasan). *Khorasan Journal of Cultural and Social Studies*, 11(3), 76-47. [In Persian].
- Abdollahi Gol, T. (2016). *The role of employment of authentic assessment in the success of the research method course in obtaining research Competencies. Dissertation to get a Master's degree*. Educational Research. Faculty of Education and Psychology. Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].
- Adli, F. (2008). Experience sharing; Avoid trial and error. *Tact*, (202), 61-64. [In Persian].
- Bakhshandeh Bavarsad, M; Hakim, A ;Azimi, N ;Latifi, M & Ghalvandi, H (2015). Nursing Students Viewpoints about Educational Motivation and its Related Factors in Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences. *RME*. 7(1) ,35-44. [In Persian].
- Bakhshi Ali Abadi, H., Norouzi, D., & Hosseini, Z. (2004). Effective Factors on Job Motivation in Academic Members of Rafsanjan Medical University. *Iranian Journal of Medical Education*, 4(2), 33-41. [In Persian].
- Bakhtiari, A., & Mosadeghi Nik, K. (2015). *Teaching study or lesson study: A method for improving the culture of education and teaching*. Tehran: AvaNoor Publications. [In Persian].
- Behzadi, H., & Davarpanah, M. R. (2009). Factors Influencing the Research Experience of the Graduate Students at Ferdowsi University of Mashhad. *Foundations of Education*, 10(2), 250-277. [In Persian].
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International journal of teaching and learning in higher education*, 18(3), 250-257.
- Chenault, K. H. (2017). Building Collaborative Pedagogy: Lesson Study In Higher Education. *College Quarterly*, 20(1), 1-23.
- Chennamaneni, A. (2006). *Determinants of knowledge sharing behaviors: Developing and testing an integrated theoretical model*. The University of Texas at Arlington.
- Chiew, C. M., Dali, M. H., & Lim, C. S. (2016). Implementation of lesson study as an innovative professional development model among Malaysian school teachers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 13, 83-111.
- Demir, K., Czerniak, C. M., & Hart, L. C. (2013). Implementing Japanese Lesson Study in a Higher Education Context. *Journal of College Science Teaching*, 42(4), 22-27..

- Erfani, N., Shabiri, M., Sahabat, S., & Mashayekhi pour, M. (2016). Effectiveness of the training lesson study course of knowledge and teaching skills in elementary teachers. *Curriculum planning knowledge & research in educational sciences*, 21(48), 191-200. [In Persian].
- Eslamian, H., Mirshah Jafari, E., & Neyestani, M. R. (2018). A comparative study of application measure of effective teaching components by faculty members of isfahan university based on the results of "students' evaluation" and "professors' self-evaluation. *educational strategies*, 11(1), 141-155. [In Persian].
- Esmael panah, F., & Khayat mogadam, S. (2013). Surveying the Current Status of Knowledge Sharing among Faculty Members of Universities (Case Study: Islamic Azad University, Mashhad Branch). *Productivity Management*, 7(26), 43-68. [In Persian].
- Farmahini Farahani, M., & Ziacyan Alipour, F. (2012). Faculty members' teaching quality based on the Mycourse scale from the student's viewpoint. *Iranian Quarterly of Education Strategies*, 5(3), 157-161. [In Persian].
- Farokhi, N. (2010). Evaluation of master's and doctoral dissertations of the Faculty of Psychology and Educational Sciences. *Educational Measurement*, 1(2), 95-115. [In Persian].
- Farzan pour, A., Nateghy, F., & Seify, M. (2017). Reanalyzing principles that dominate desirable performance of study learning syllabus. *Research in teaching*, 5(1), 127-148. [In Persian].
- Fathi azar, E. (2008). *Methods and techniques of teaching*. second edition, Tabriz: Publication University of Tabriz. [In Persian].
- Hansen, S. & Avital, M. (2005). Share and share alike: the social and technological influences on knowledge sharing behavior. *Sprouts: Working Papers on Information Environments, Systems and Organizations*, 5, 1-19.
- Hariri, N. (2006). *Principles and methods of qualitative research*. Tehran: Islamic Azad University Publications. [In Persian].
- Hart, R. L. (2000). Co-authorship in the academic library literature: A survey of attitudes and behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 26(5), 339-345.
- Hoehle, H., & Pauleen, D. (2008). KM Among Academics: Do as I teach not as I do. *19 th Australasian Conference on Information Systems*, 401-411.
- Hubackova, S. (2015). Factors Influencing the Quality of Teaching and the Foreign Language Knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1952-1956.
- Joyce, bruce; Emily, Calhoun & Hapkins, David (2014). *Model of learning- Tools for Teaching*. (Translators: Mahmoud Mehr Mohammadi & Lotfali Abedi). eventh edition, Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (samt). [In Persian].
- Karami, M. Y., Amanat, A., Rasekh jahromi, A., & Sotoodeh jahromi, A. (2013). The evaluation of effective factors on attendance in theoretical classrooms, from the viewpoints of medical students of jahrom's university of medical sciences. *Pars journal of medical sciences (jahrom medical journal)*, 1(11), 7-14. [In Persian].
- Karimian, Z., Sabaghian, Z., & Saleh Sedghpour, B. (2011). An investigation of research and knowledge production obstacles and challenges in medical universities. *Iranian of higher education*, 3(4), 35-63. [In Persian].

- Kayzouri, A. H., & Sadeghi Samarjani, A. (2017). Impact of knowledge sharing on team innovation of faculty members: case study Ferdowsi University of Mashhad. *Innovation and Entrepreneurship*, 5(10), 45-56. [In Persian].
- Khadivi, A., Seyed Kalan, M., Hossein Pour, T., Ahmadi, H., & Tareh Bari, H. (2018). Affecting Factors on Teaching and Education Quality in Farhangian University (Case Study: College of Ardabil). *Instruction and Evaluation*, 11(42), 161-185. [In Persian].
- Khakpour, A. (2010). *Identifying the Relationships Between knowledge-oriented Organizational culture and knowledge management Processes Case Study in JihadDaneshgahi (Educational-Research) Units-Iran*. Thesis submitted for the PHD. Educational Administration. Faculty of Educational Administration. Shahid Beheshti University. [In Persian].
- Krackhardt, D. & Hanson, J. R. (1993). Informal networks: The Company behind the chart. *Harvard Business Review*, No. July-August: 104-111.
- Kukuru, J. D. (2011). Expression of classroom management principles by secondary schools' teachers. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 3(11), 179-190.
- Lou, S., Yang, Y., Shih, R., & Tseng, K. (2007). A study on the knowledge sharing behavior of information management instructors at technological universities in Taiwan. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 6(1), 143-149.
- Maroufi, Y., Kiamanesh, A., Mehrmohammadi, M., & Ali asgari, M. (2007). Teaching assessment in higher education: an investigation of current approaches. *Curriculum studies (J.C.S.)*, 2(5), 81-112. [In Persian].
- Matzler, K., & Mueller, J. (2011). Antecedents of knowledge sharing – Examining the influence of learning and performance orientation. *Journal of Economic Psychology*, 23(3), 317-329.
- Mousavi nasab, M. R. (2009). Motivation and learning. *Islam and educational research*, 1(1), 107-129. [In Persian].
- Nashruddin, W., & Nurrachman, D. (2016). The Implementation of Lesson Study in English Language Learning: A Case Study. *Dinamika Ilmu*, 16(2), 169-179.
- Norouzi, A. A., Abolghasemi, M., & Ghahramani, M. (2015). Exploring barriers to science production from the viewpoint of Shahid Beheshti University faculty members. *New approach in educational administration*, 6(2), 77-108. [In Persian].
- Norouzi, A., Heshmati far, L., Momeni, M., & Rahmani, Z. (2012). Introduction to the lesson study process. *Elementary Education*, 3, 10-12. [In Persian].
- Norshahi, N., & Ferasatkah, M. (2012). Quality of faculty members' working lives and the factors that affect it based on real life experiences. *Iranian of higher education*, 4(2), 1-29. [In Persian].
- Norwich, B., Ylonen, A. (2013). Design Based Research to Develop the Teaching of Pupils with Moderate Learning Difficulties (MLD): Evaluating Lesson Study in Terms of Pupil, Teacher and School Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 34, 162-173.
- Park, C. (2002). Neither fish nor fowl: the perceived benefits and problems of using Graduate Teaching Assistants (GTAs) to teach undergraduate students. *Higher Education Review*, 35(1), 50-62.

- Rank, O. N. (2008). Formal structures and informal networks: Structural analysis in organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 24(2), 145- 161.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher education quarterly*, 32(1), 77-92.
- Roxburgh, M. (2006). An exploration of factors, which constrain nurses from research participation. *Journal of Clinical Nursing*, 15(5), 535-545.
- Shabani Varaki, B., & Hosseingholizadeh, R. (2006). Evaluation of College Teaching Qualities. *IRPHE*, 12(1), 1-21. [In Persian].
- Leong, S. S. M., Said, H. M., Shahrill, M., & Perera, J. S. H. (2016). Using Lesson Study to Enhance Meaningful Understanding on the Topic of Pressure. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8425-8437.
- Lin, T. C., Wu, S., & Lu, C. T. (2012). Exploring the affect factors of knowledge sharing behavior: The relations model theory perspective. *Expert Systems with Applications*, 39(1), 751-764.
- Yu, D., & Zhou, R. (2015). Tacit Knowledge Sharing Modes of University Teachers from the Perspectives of Psychological Risk and Value. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 214-224.
- Zohoor, A., & Fekri, A. (2003). Research barriers: a study of academic staff of The Iran University of Medical Sciences. *Payesh*, 2(2), 119-126. [In Persian].