

تدوین الگویی برای بالندگی اعضای هیئت علمی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد

یوسف محب زادگان^{۱*}، محمد حسن پرداختچی^۲، محمد قهرمانی^۳ و مقصود فراستخواه^۴

چکیده

برای پیشرفت هر جامعه‌ای، به‌ویژه جوامع در حال توسعه، توجه به منابع انسانی نهادهای آموزشی امری ضروری است، نهادهایی که با انجام دادن مأموریت‌هایی چون آموزش، پژوهش و ارائه خدمات حرفه‌ای در برآورده کردن نیازهای کنونی و آتی هر جامعه‌ای نقش بازی می‌کنند. در همین خصوص، بالندگی اعضای هیئت علمی و اجرای برنامه‌های مرتبط با آن یکی از ابزارهای مهم ایجاد تغییر و تحول در نظام آموزش عالی است که شامل تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و هدفمندی است که دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه را برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. هدف این پژوهش تدوین الگوی مفهومی برای بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران بود. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی بود که با استفاده از رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد انجام شد. جامعه آماری شامل افراد متخصص و صاحب‌نظر در زمینه آموزش عالی، مسئولان و متولیان آموزش عالی، اعضای هیئت علمی و نیز دانشجویان بورسیه دوره دکتری تخصصی بود که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند در مجموع تعداد ۱۷ نفر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها به روش مصاحبه با روش هدایت کلیات و به‌صورت نیمه ساختار یافته گردآوری شد. برای به‌دست آوردن اعتبار و روایی داده‌ها از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. داده‌ها به روش تحلیل محتوا بررسی شدند. مقوله محوری مطالعه حاضر بالندگی اعضای هیئت علمی است که در سه بعد فردی، حرفه‌ای و آموزشی تحلیل و با توجه به شرایط علمی، شرایط زمینه‌ای و شرایط میانجی راهبردهایی تدوین و مدل نهایی بر اساس آن ارائه شده است.

کلیدواژه‌گان: بالندگی اعضای هیئت علمی، مدل‌های بالندگی، رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

* مسئول مکاتبات: moheb56@yahoo.com

۲. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: m-pardakhtchi@sbu.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: m-ghahramani@sbu.ac.ir

۴. دانشیار گروه برنامه‌ریزی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران: m_farasatkah@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۲

دریافت: ۱۳۹۱/۳/۱۷

مقدمه

چالش اساسی در دنیای امروز برای حذف نشدن از دور رقابت‌های جهانی، درگیر شدن در فرایند مستمر و مداوم پدیده تغییر است تا بتوان در برابر مشکلات ایستادگی و از فرصت‌های محیط پیچیده و متغیر به‌منظور رفع کاستیها و کمبودها استفاده کرد (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2008). در شرایط متحول و پویای امروز، سازمانها برای بقا ناچارند پیوسته قابلیت‌ها و شایستگیهای خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند. دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی نیز مانند سایر سازمانها در معرض نیروهای پیچیده تغییر هستند که آنها را ناگزیر از سازگاری مداوم برای بقا کرده است، چنان که راوولی و همکاران (Rowley, Lujan & Dolence, 2006) با تأکید بر تغییر و تحولات موجود در آموزش عالی بیان می‌کنند که «امروزه تغییر و توسعه در آموزش عالی یک ضرورت است، نه یک فرصت»؛ به‌خصوص با در نظر گرفتن این واقعیت که در حال حاضر دانشگاهها در سراسر دنیا به‌صورت مؤسسه‌های بزرگی در آمده‌اند که در تداوم حیات ملی کشورها نقش فزاینده‌ای بازی می‌کنند (Ramsden, 1998).

در دهه‌های اخیر تأکید فزاینده‌ای بر بهسازی دانشگاهی، بالندگی اعضای هیئت‌علمی و کارکنان از سوی سازمانها و نظامهای آموزش عالی در کشورهای مختلف قابل مشاهده است که به تبع آن مؤسسه‌های آموزش عالی به تشکیل واحدهایی با عنوان مرکز بالندگی هیئت علمی اقدام کرده‌اند که گستره فعالیتهای آنها از کل سازمان تا برنامه‌های عادی مربوط به اعضای هیئت‌علمی را شامل می‌شود (Grant, 2005; Cuneo & Campbell, 2000) و به‌عنوان ابزار ارزشمندی برای بهبود کیفیت زندگی اعضای هیئت‌علمی، تسهیل تغییر و تحول سازمانی و بهبود جو دانشگاه مورد استفاده قرار می‌گیرد (Matthew, Mines & Brown, 2007). در این مراکز چیزی که علی‌رغم ساختارهای مختلف در بین آنها به‌صورت یک هدف مشخص قابل مشاهده است، موضوع پربار سازی و غنا بخشیدن به فرایند تدریس و یادگیری است (Wolf, 2005).

نظام آموزش عالی علاوه بر آنکه عهده‌دار سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات حرفه‌ای است (Abtahi & Torabiyan, 2010)، تلاش می‌کند تا از طریق تربیت نیروهای متخصص زمینه را برای اجرای برنامه‌های توسعه فراهم سازد. این در حالی است که همگان از نظام آموزش عالی به‌عنوان بالاترین سطح آموزش در جامعه انتظار دارند که بیش از هر نهاد دیگری در تحولات اقتصادی و اجتماعی جامعه تأثیر بگذارد و در ارتقای بخشهای مختلف آن نقش مهمی ایفا کند (Sabbaghiyan, 2004). تردیدی نیست که ایفای نقش مذکور و اثربخشی آموزش عالی در گرو کارایی منابع انسانی و به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی آن است. در این خصوص، برخی از صاحب‌نظران معتقدند که «آموزش عالی؛ یعنی هیئت‌علمی» (Besse, 1973) و اعضای هیئت‌علمی را به‌عنوان تقویت‌کنندگان فرهنگ،

مهندسان توسعه اقتصادی، تولیدکنندگان علم و کاشفان فناوری توصیف کرده‌اند که جوامع انسانی را متحول و توسعه علمی، اجتماعی و فرهنگی کشورها را تسریع می‌کنند (Dee & Daly, 2009). با توجه به تصورات و توصیف‌های گوناگون از کار دانشگاهی و اعضای هیئت‌علمی، امر مسلم این است که اعضای هیئت‌علمی نیز مانند بسیاری دیگر از انسانها در حرفه‌های گوناگون دارای نیازهای عیدیه‌ای مانند نیاز مستمر به پیشرفت، رضایتمندی و ارتباط با دیگران، به‌روز رسانی مهارتها، دانش و شایستگی‌های خود هستند (Deci & Ryan, 2000) و برنامه‌های بالندگی هیئت‌علمی در معرفی و بیان چنین نیازهایی نقش مهمی دارند. یافته‌های مربوط به پژوهش «عوامل مؤثر بر بهره‌وری دانشگاهها و مراکز آموزش عالی ایران» نشان می‌دهد که از بین سیزده عامل شناسایی شده مؤثر بر بهره‌وری دانشگاهها و مراکز آموزش عالی، عامل مربوط به عملکرد اعضای هیئت‌علمی به تنهایی ۳۰ درصد از واریانس عوامل مؤثر بر بهره‌وری را تبیین می‌کند (Khorshidi, Mahdavi & Soleimani, 2008) که این امر حاکی از جایگاه خطیر اعضای هیئت‌علمی در پیشبرد رسالتهای آموزش عالی از یک سو و تغییر و تحولات سریع و شگرف در کلیه ابعاد و زمینه‌های علمی و عملی در جهان از سوی دیگر است. مسئله‌ای که ضرورت بهنگام سازی دانش و مهارتهای اعضای هیئت‌علمی به‌منظور تربیت نیروی انسانی منطبق با تحولات و برای پاسخگویی به نیازهای جامعه را طلب می‌کند (Hejazi, Pardakhtchi & Shahpasand, 2009). همچنین، بحث مربوط به بالا رفتن شعور اجتماعی و آگاهی عمومی (رهایی از توهم و خردورزی فرهنگی^۵) در خصوص کیفیت محصولات دانشگاهی و آموزش دانشگاهی از مواردی است که موجب تشدید فشارهای اجتماعی بر مؤسسه‌های آموزش عالی در استفاده بهینه و اثربخش از منابع موجود و پاسخگو بودن نهادهای آموزش عالی در قبال جامعه شده است (Centra, 1978; Smith & Ovard, 1979).

بررسی فعالیتهای علمی سه دهه اخیر در خصوص پرداختن به موضوع بالندگی هیئت‌علمی نشان می‌دهد که بالندگی کارکنان و اعضای هیئت‌علمی مسئله آینده زندگی پردیسهای دانشگاهی است و اثربخشی پایدار دانشگاهها در گرو پرداختن به این مسئله است (Farasatkah, 2009). در همین زمینه بررسی تعداد مقالات چاپ شده در هر سال در مجلات بین‌المللی در خصوص بالندگی هیئت‌علمی از سال ۱۹۷۵ تا ۲۰۰۵ نشان می‌دهد که این رقم از صفر مقاله در سال ۱۹۷۵ به تعداد تقریباً ۵۰ مقاله در سال ۲۰۰۵ رشد پیدا کرده است (Skeff, Stratos & Mount, 2007) و برای عملیاتی کردن برنامه‌های مربوط به بالندگی هیئت‌علمی در کشور امریکا تا سال ۱۹۷۵ تعداد ۱۶۷ مؤسسه آموزش عالی در این کشور مراکزی به نام مرکز بالندگی هیئت‌علمی^۶ ایجاد یا برنامه‌های مرتبطی را اجرا کرده‌اند (Gaff, 1976).

مبانی نظری و پیشینه

بالندگی اعضای هیئت علمی و رشد کمی و کیفی آنان در نظام آموزش عالی با این تأکید که بالندگی عضو هیئت‌علمی و برنامه‌های مترتب بر آن صرفاً برای کمک به اعضای تازه استخدام شده نیست و اعضای هیئت علمی با سابقه و قدیمی را نیز در پیشرفت و ارتقای شغلی، مشاوره علمی، افزایش مهارت‌های جامعه‌پذیری و رشد دانشگاهی یاری می‌رساند (Duda, 2004)، حایز اهمیت است و پرداختن به مسائل آنان و شناسایی و رفع نیازهایشان می‌تواند موفقیت کشور را در بسیاری از زمینه‌ها موجب شود، چرا که بیشتر دانش‌آموختگان دیروز نظام آموزش عالی در حال حاضر جزو استادان، مدیران، سیاست‌گذاران و کارشناسان امور مختلف امروز و آینده کشور به‌شمار می‌روند.

بالندگی اعضای هیئت علمی بنا به تعریف شبکه بهسازی هیئت علمی در آموزش عالی^۷ (POD Network, 2012) عبارت از تمام برنامه‌هایی است که بر عضو هیئت علمی به‌عنوان آموزش‌دهنده (مدرس) متمرکز است و متخصصان این برنامه‌ها زمینه‌های مشاوره و راهنمایی در مواردی چون تدریس، مدیریت کلاس، تحقیق و فعالیتهای حرفه‌ای برای عضو هیئت علمی را فراهم می‌کنند. همچنین، بالندگی اعضای هیئت علمی به تمام فعالیتهای برنامه‌ریزی شده‌ای اطلاق می‌شود که دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه را برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند (McLean, 2008). Cilliers & Vanwyke. سابقه مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی به‌طور کامل و واضح مشخص نیست؛ با وجود این، برخی معتقدند که فعالیتهای مربوط به این موضوع از قرن نوزدهم و زمان شکل‌گیری برنامه فرصت‌های مطالعاتی^۸ برای ارتقای حرفه‌ای این افراد در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۸۰ شروع شده است (Eble & Mckeachie, 1985; Schuster, 1990). سورسینلی و همکاران پنج دوره زمانی برای بالندگی اعضای هیئت علمی را به شرح جدول ۱ بیان می‌کنند.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تا دهه ۸۰ هدف اصلی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی فراهم کردن زمینه‌هایی برای بالندگی و ایجاد شایستگیها و مهارت‌های اعضای هیئت علمی به‌عنوان آموزش‌دهندگان است؛ هیئت علمی توسعه یافته کسی است که از ابزارهای مختلف آموزشی استفاده کند، مفاهیم را خوب بیرواند و ارتباطات مؤثری برقرار سازد (Wilkerson & Irby, 1998). اما از دهه ۸۰ به بعد بیشتر برنامه‌های بالندگی دانشجوی-محور و کل‌نگر هستند که عضو هیئت علمی به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش^۹ باید یادگیری دانشجویان را تسهیل کند. این گذار^{۱۰} از یاددهی به یادگیری مستلزم کسب مهارت‌های جدیدی است که برای دانش‌آموختگی دانشجویان در هزاره جدید که آموزش نتیجه-مدار^{۱۱} از ویژگیهای

7. Professional and Organizational Development Network in Higher Education Available at www.podnetwork.org

8. Sabbatical Leave

9. Conveyer of Knowledge

10. Transition

11. Outcomes-based Education

آن است، ضرورت دارد (Caraccio, Wolfsthal, Englander, Frintz & Martin, 2002). شایان ذکر اینکه در ادبیات مدیریت منابع انسانی دو واژه بالندگی^{۱۲} و آموزش^{۱۳} برخی اوقات به‌جای همدیگر به‌کار رفته است، در صورتی که مقایسه بین این دو واژه تفاوت‌هایی به‌صورت جدول ۲ نشان می‌دهد.

جدول ۱- دوره‌های زمانی مختلف در شکل‌گیری بالندگی اعضای هیئت علمی

ردیف	نام دوره	زمان	ویژگیهای اصلی برنامه بالندگی اعضای هیئت علمی
۱	دوره دانشوران ^{۱۴}	۱۹۵۰-۶۰	تأکید بر اهمیت مهارت‌های پژوهشی و تسلط بر محتوای درس، حمایت‌های مالی برای شرکت در کنفرانسها و سخنرانیها
۲	دوره یاددهندگان ^{۱۵}	۱۹۶۰-۷۰	افزایش تواناییهای تدریس اعضای هیئت علمی از طریق برگزاری کارگاههای آموزشی و برنامه‌های رسمی بهسازی تدریس
۳	دوره توسعه دهنندگان ^{۱۶}	۱۹۷۰-۸۰	اجرای برنامه‌های بالندگی به‌صورت کاملاً رسمی و گسترده از طریق استخدام افراد کارشناس (متخصص) با عنوان کارشناسان بالندگی برای برگزاری کارگاههای آموزشی در مراکز آموزشی
۴	دوره یادگیرندگان ^{۱۷}	۱۹۸۰-۹۰	تأکید بر اهمیت تخصص ^{۱۸} و تجربه، تغییر پارادایم از یاددهی به یادگیری دانشجویان بر این اساس که کیفیت بالای تدریس وابسته به یادگیری عمیق دانشجویان است.
۵	دوره شبکه ^{۱۹}	۱۹۹۰ تاکنون	تأکید بر اهمیت مشارکت اعضای هیئت علمی و رویکرد میان رشته‌ای در فرایند بالندگی هیئت علمی، تأکید بر بهسازی و تقویت مجموعه دانشگاه به جای بالندگی فردی اعضا

(Sorcinelli, Austin, Eddy & Beach, 2006, pp. 3-8)

جدول ۲- مقایسه گستره واژگان آموزش و بالندگی (Noe, ۲۰۰۵, p. ۲۶۷)

ملاک مقایسه	آموزش	بالندگی
تمرکز	حال	آینده
استفاده از تجارب کاری	پایین	بالا
هدف	آماده سازی برای شغل فعلی	آماده سازی برای تغییر
مشارکت	اجباری	اختیاری

- 12. Development
- 13. Training
- 14. Age of Scholar
- 15. Age of Teacher
- 16. Age of Developer
- 17. Age of Learner
- 18. Expertise
- 19. Age of Network

در طی سالهای گذشته الگوهای مختلفی برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی ارائه شده است که به برخی از مهم‌ترین آنها، که در منابع گوناگون نیز استفاده شده است، اشاره می‌شود:

۱. مدل فیلیپس و برگ کوئیست (Bergquist & Philips, 1977): اولین مدل برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی را ویلیام برگ کوئیست و استیون فیلیپس ارائه کردند. آنها بالندگی هیئت‌علمی را فعالیتهای ترکیبی و مرتب‌شده فردی (تغییرات در عقاید و ارزشها)، توسعه آموزشی (تغییرات در فرایند ارتباطات و تعاملات انسانی) و توسعه سازمانی (تغییرات در ساختار و اختیارات سازمانی) قلمداد کرده‌اند.

۲. مدل گاف (Gaff, 1976): از نظر گاف بالندگی هیئت‌علمی عبارت از فعالیتهایی است که به اعضای هیئت‌علمی در سه زمینه بهبود مهارتهای تدریس، طراحی برنامه درسی بهتر و بهبود فرهنگ دانشگاه کمک می‌کند.

۳. مدل هیگدان (Higdon, 1982): هیگدان بر بالندگی هیئت‌علمی به‌ویژه در حوزه آموزش تأکید دارد. او پیشنهاد می‌کند که اعضای هیئت‌علمی باید به‌طور متناوب و با عناوین مختلفی مانند مدیر، ناظر تعلیماتی یا معلم در مدارس مشغول به‌کار شوند و از این طریق مهارتهای مورد نیاز خود را بهبود بخشند.

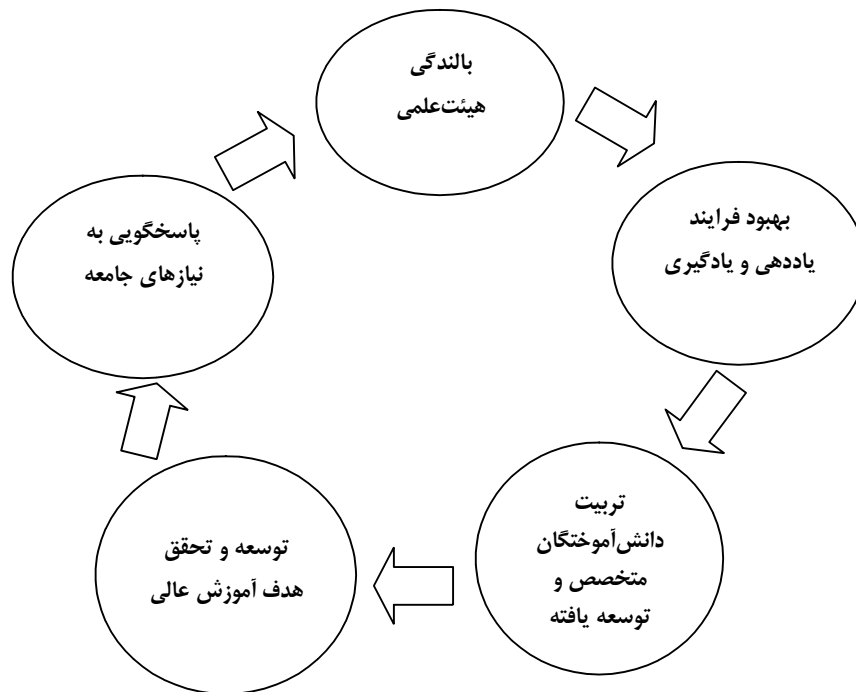
۴. مدل استریتر (Stritter, 1983): در این مدل برنامه‌های بالندگی هیئت‌علمی در قالب سه طبقه بیان می‌شود: مساعدتهای فنی (در سطح فردی، مشارکت بالای اعضای هیئت‌علمی (جامعه‌پذیری حرفه‌ای)^{۲۰} از طریق کارگاههای آموزشی یا پژوهشهای مشترک) و ارزیابی (توسط همکاران، دانشجویان یا خودارزیابی).

۵. مدل بلند و اش‌میتز (Bland & Schmitz, 1988): از نظر بلند و اش‌میتز بالندگی هیئت‌علمی ذوق و اشتیاق نهادی^{۲۱} و شادابی اعضای هیئت‌علمی را در سه سطح فراهم می‌کند: سطح دانشگاه از طریق بازتعریف مأموریت و تعدیل سیاستهای کارگزینی، سطح دانشکده و گروه آموزشی (کمکهای مدیریتی) و سطح فردی اعضای هیئت‌علمی (تغییر نگرش، مبادله اعضا بین دانشکده و تدریسهایی بین گروهی^{۲۲}).

۶. مدل ویلکرسون و ایربای (Wilkerson & Irby, 1998): در این مدل برنامه جامع بالندگی هیئت‌علمی باید شامل این موارد باشد: الف. بالندگی حرفه‌ای (ارتقای موفقیت‌های علمی و پژوهشی)؛ ب. بالندگی آموزشی (بهبود تدریس از طریق مربیگری^{۲۳})؛ پ. بالندگی رهبری (پرورش مهارتهای برنامه‌ریزی و تغییر)؛ ت. بالندگی سازمانی (توانمندسازی و مشارکت در هدفگذاری و سیاستگذاری و توسعه نظام تشویق و پاداش).

20. Professional Socialization
21. Institutional Vitality
22. Cross-departmental Teaching
23. Mentoring

۷. مدل پاور (Power, 2008): در این مدل پاور ضمن پرداختن به مؤلفه‌های تشکیل دهنده بالندگی هیئت‌علمی، آن را در سه سطح بالندگی آموزشی، بالندگی حرفه‌ای و بالندگی سازمانی طبقه‌بندی کرده و بالندگی آموزشی و حرفه‌ای را در سطح خرد و بالندگی سازمانی را در سطح کلان مطرح ساخته است. بررسی الگوهای موجود نشان می‌دهد که در بیشتر این مدلها با توجه به انتظاراتی که از اعضای هیئت‌علمی [به‌ویژه در خصوص آموزش و تدریس اثربخش] می‌رود، مؤلفه‌های تشکیل دهنده بالندگی هیئت‌علمی در ابعاد گوناگونی مانند فردی، حرفه‌ای، آموزشی، سازمانی و غیره تدوین و تقسیم‌بندی شده است. بدیهی است که این تلاشها و فعالیتها باید به‌گونه‌ای مناسب و مقتضی و مهم‌تر اینکه در قالب زمینه^{۳۴} متناسب با شرایط دانشگاههای مختلف تدوین و اجرا شود تا هدف نهایی که همانا تحقق اهداف دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی از طریق تربیت نیروی انسانی متخصص و به تبع آن رفع نیازهای جامعه و توسعه آن است، دست یافت؛ ارتباطی که در شکل ۱ بیان شده است.



شکل ۱- ارتباط تعاملی بین بالندگی اعضای هیئت علمی و بالندگی جامعه

علی‌رغم اهمیت مسئله بالندگی اعضای هیئت‌علمی در سطح جهانی، پژوهشها و مطالعات انجام شده در داخل کشور حاکی از آن است که وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به بالندگی اعضای هیئت‌علمی در سطح متوسط رو به پایین است و در سطح مطلوبی ارزیابی نشده است (Jamshidi, 2007; Marzban, 2009). این در حالی است که توسعه و توانمندسازی منابع انسانی به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی جزو اولویتهای آموزش عالی بیان شده است، اما وضعیت موجود و نتایج مطالعات صرفاً حاکی از برگزاری چند کارگاه آموزشی در این خصوص، آن‌هم به‌صورت نامنسجم و پراکنده است.

اجتهادی و همکاران (Edjtehadi, Ghorchian, Jaafari & Shafizadeh, 2011) در پژوهشی با عنوان «شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه آزاد اسلامی به‌منظور ارائه یک مدل مفهومی» ضمن بیان ابعاد بالندگی اعضای هیئت‌علمی در پنج بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فردی و اخلاقی بیان می‌کنند که وضعیت موجود بالندگی هیئت‌علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در ابعاد مذکور مطلوب نیست.

پورکریمی (Pourkarimi, 2009) در پایان نامه دکتری خود با عنوان «طراحی الگوی بهسازی اعضای هیئت‌علمی» که در محدوده جهاد دانشگاهی انجام شده است، مدل نهایی مفهومی خود را در سه بعد حرفه‌ای، سازمانی و فردی بیان کرده است که متأثر از عواملی چون قوانین و مقررات، دیدگاه مدیران و مسئولان، فرهنگ سازمانی و مشارکت اعضای هیئت‌علمی در فعالیتهای دانشگاهی است.

جمشیدی (Jamshidi, 2007) در پایان‌نامه کارشناسی خود با عنوان «بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به‌منظور بهبود مستمر آن» برای بالندگی هیئت‌علمی چهار بعد آموزشی، حرفه‌ای، فردی و سازمانی را شناسایی و مطالعه کرده است. نتایج پژوهش حاکی است که عملکرد دانشگاه شهید بهشتی در تمام چهار بعد مذکور در سطح زیر متوسط ارزیابی شده است.

همچنین، نتایج پژوهش حسینی نسب (Hosseini Nasab, 1993) با عنوان «راهنما و روشهای ارتقا و توسعه قابلیت‌های اعضای هیئت‌علمی در دانشگاههای ایران» که با همکاری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی انجام شده است، نشان می‌دهد که برنامه‌ها و فعالیت‌های مرتبط با بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاههای کشور معمولاً به‌صورت پراکنده و پرهزینه است و بسیاری از اعضای هیئت‌علمی ترجیح می‌دهند فعالیت‌هایی به‌صورت انفرادی در این خصوص داشته باشند. در این پژوهش تلاش شده است به سؤالیهای زیر پاسخ داده شود:

۱. از دیدگاه متخصصان، مسئولان و متولیان آموزش عالی، اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دوره دکتری تخصصی مؤلفه‌های مؤثر بر بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاههای شهر تهران کدام‌اند؟

۲. الگوی مفهومی مناسب برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاههای مستقر در شهر تهران چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی بود که در آن با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد^{۲۵} بالندگی اعضای هیئت‌علمی بررسی و الگوی مفهومی ارائه شد. رویکرد نظریه داده بنیاد یک نوع روش پژوهش کیفی است که به‌طور استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به‌کار می‌گیرد تا نظریه‌ای در باره پدیده مورد مطالعه ایجاد کند (Strauss & Corbin, 2008).

مشارکت کنندگان (نمونه‌گیری) و ملاحظات اخلاقی^{۲۶}: در نمونه‌گیری پژوهش کیفی که آن را نمونه‌گیری هدفمند^{۲۷} (Gall, Joyce & Borg, 2006) یا نمونه‌گیری تئوریک^{۲۸} (Creswell, 2007) می‌نامند، هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق سرشار از اطلاعات^{۲۹} باشد و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری دهد و این کار تا جایی ادامه می‌یابد که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها و اطلاعات اشباع و نظریه مورد نظر با تمام جزئیات^{۳۰} و با دقت تشریح شود (Creswell, 2007). مایکل پاتون^{۳۱} معتقد است که شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری کیفی آن است که تا رسیدن به موارد زاید (مواردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به‌دست نمی‌آید) ادامه یابد (Gall et al., 2006). در این پژوهش اطلاعات به روش مصاحبه ژرف نگر به‌صورت هدایت کلیات^{۳۲} و نیمه ساختار یافته^{۳۳} گردآوری شده است و مشارکت کنندگان در آن تعداد هفده نفر که شامل دوازده نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاهها که در پست‌هایی چون مقام وزارت، معاونت یا مدیر کل یا مدیر گروه در سطح وزارت یا ریاست، معاونت یا مدیر کل در سطح دانشگاه یا دانشکده فعالیت داشته‌اند یا دارند و پنج نفر از دانشجویان بورسیه سال آخر دوره دکتری بودند که از طریق برگزاری جلسه گروه کانونی^{۳۴} مورد مصاحبه قرار گرفتند.

ملاحظات اخلاقی در اجرای پژوهش نیز مد نظر قرار گرفت که در واقع، نشان‌دهنده میزان و چگونگی احترام پژوهشگر به مشارکت کنندگان است (Gorard & Taylor, 2004). در همین خصوص، به همراه سؤالات مصاحبه، نامه‌ای با امضای پژوهشگر مبنی بر تعهد اخلاقی در نگهداری مفاد مصاحبه و مشخصات مشارکت کنندگان و انتشار نکردن آن ارسال شد. همچنین، با اطلاع مشارکت کنندگان تمام مصاحبه‌ها ضبط و برای استخراج نکات کلیدی بررسی شد. پس از اعلام موافقت، مصاحبه با محوریت

-
25. Grounded Theory Approach
 26. Ethical Concerns
 27. Purposeful Sampling
 28. Theoretical Sampling
 29. Information-rich
 30. Saturated & Elaborated
 31. Michael Patton
 32. The General Interview Guide Approach
 33. Semi Structured Interview
 34. Focus Group

تلقی، برداشت و شاخصهای مورد نظر برای یک هیئت علمی بالنده، موانع و چالشهای پیش روی بالندگی اعضای هیئت علمی، برنامه‌ها و فعالیتهای مورد انتظار از دانشگاهها و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در خصوص بالندگی اعضای هیئت علمی، مهم‌ترین عوامل مؤثر در تداوم و اثربخشی برنامه‌ها و فعالیتهای مربوط به بالندگی هیئت علمی، تغییرات مورد انتظار از اجرای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی و ضرورت ایجاد ساختار سازمانی در سطح دانشگاه و وزارت با عنوان مرکز بالندگی هیئت علمی برگزار شد.

یافته‌ها

۱. از دیدگاه متخصصان، مسئولان و متولیان آموزش عالی، اعضای هیئت علمی و دانشجویان دوره دکتری تخصصی مؤلفه‌های مؤثر بر بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاههای شهر تهران کدام‌اند؟

برای پاسخگویی به این سؤال داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه بر اساس روند نظریه داده بنیاد تجزیه و تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها (کدگذاری)

الف. کدگذاری باز^{۳۵}: کدگذاری باز فرایند تحلیلی نامگذاری مفاهیم و طبقه‌بندی و کشف ویژگیها و ابعاد آنها در داده‌ها از طریق انجام دادن مقایسه‌ای مدام (الاکلنگی)^{۳۶} است که پژوهشگر مفاهیم را از زوایای مختلفی از درون و بیرون^{۳۷} یا وارونه‌ای^{۳۸} بررسی و تحلیل می‌کند تا دیدگاه متفاوتی در خصوص اهمیت و جایگاه مفاهیم کسب کند (Strauss & Corbin, 2008).

در پژوهش حاضر مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوای^{۳۹} به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و سپس، بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. در جدول ۴ کدهای باز، مقوله‌های فرعی و مقوله‌های مربوط به شرایط علی، زمینه‌ای، میانجی، پدیده محوری و راهبردها و پیامدهای مربوط ارائه شده است.

شرایط علی: شرایط علی به شرایطی گفته می‌شود که عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مورد مطالعه (بالندگی اعضای هیئت علمی) باشد (Strauss & Corbin, 2008). نتایج تحلیل محتوای پاسخ مصاحبه شونده‌ها به سؤالاتی مانند برداشت و تلقی آنان از اعضای هیئت علمی بالنده و مؤلفه‌های مؤثر

35. Open Coding

36. Flip-flop Technique

37. Inside out

38. Upside Down

39. Content Analysis

بر بالندگی اعضای هیئت علمی حاکی از وجود سه مقوله اصلی در خصوص شرایط علمی برای ایجاد پدیده مورد مطالعه است که کدهای باز مربوط به آنها به شرح جدول ۴ است.

جدول ۴- کدهای باز و مقوله‌های مربوط به شرایط علمی

مقوله‌ها	کدهای باز
شرایط علمی	برنامه‌ریزی برای برگزاری آموزشهای ضمن خدمت و کارگاههای آموزشی مناسب حمایت مالی و پرداختن به برنامه‌های بالندگی در برنامه‌ها و چشم‌اندازهای بلندمدت اجتناب از برخورد کارمندگونه و دستوری برای بالندگی اعضای هیئت علمی حذف روابط و جایگزینی ضوابط در استخدام اعضای هیئت علمی
	اجتناب از تأثیر معیارهای ایدئولوژیک، سیاسی و عقیدتی در استخدام اعضای هیئت علمی گزینش صحیح اعضای هیئت علمی در دانشگاهها متناسب با توان علمی و شخصیتی ارتقای اعضای هیئت‌علمی صرفاً بر اساس شایستگیهای علمی، غیرسیاسی و غیرحزبی افزایش حقوق و مزایای اعضای هیئت علمی
دغدغه‌های مالی و معیشتی	تأمین اجتماعی و معیشتی ویژه اعضای هیئت علمی (درمان و بیمه، وام و ...) حمایت مالی مناسب از طرحهای علمی- پژوهشی پرداخت به موقع حقوق و مزایا

پدیده محوری: حادثه یا اتفاق اصلی است که یک سلسله کنشها/کنشهای متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود (Strauss & Corbin, 2008). پدیده محوری مورد مطالعه در این پژوهش بالندگی اعضای هیئت علمی است که مشخصات مربوط به آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- کدهای باز و مقولات مربوط به پدیده محوری

پدیده محوری	مقولات	مقولات فرعی	کدهای باز	
بالندگی اعضای هیئت علمی	بالندگی به‌عنوان یک فرد (بعد فردی)	تعاملات انسانی	داشتن رابطه متقابل و محترمانه با دانشجویان و همکاران داشتن نفوذ بر دانشجو و ارتباط قلبی با او پیش دستی در برقراری روابط انسانی با دانشجویان و همکاران دوری از تظاهر و ریا، تملق و چاپلوسی داشتن صداقت در رفتار و گفتار آراستگی ظاهر مثل لباس شیک پوشیدن	
		فعالتهای علمی	انجام دادن پژوهش در رشته مرتبط عضویت در انجمنهای علمی- حرفه‌ای تولید و اشاعه دانش در قالب نگارش مقاله، کتاب و ... دادن مشاوره به دانشجو در زمینه‌های مختلف گرفتن پستهای اجرایی مانند ریاست دانشگاه، دانشکده و ... رهبری پروژه‌های علمی	
			خدمات تخصصی	آشنایی با فرایند یادهی- یادگیری استفاده از شیوه‌های گوناگون آموزشی آشنایی با روشهای تدریس مختلف برای انتقال سریع مطالب آشنایی با اینترنت و کاربرد آن به روز بودن در استفاده از ابزارهای آموزشی آشنایی با نرم‌افزارهای تخصصی در رشته مرتبط
				مهارت تدریس
		فناوری آموزشی		
			بالندگی به‌عنوان یک مدرس (بعد آموزشی)	

شرایط زمینه‌ای: نشان‌دهنده یک‌سری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌ای دلالت می‌کند؛ به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌ای در طول یک بعد است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد (Strauss & Corbin, 2008). شرایط زمینه‌ای در این پژوهش شامل سه مؤلفه مدیریت آموزش عالی (دیدگاه متولیان و مسئولان آموزش عالی)، رهبری دانشگاهی و پشتیبانی از برنامه‌های بالندگی است. شرایط مذکور به شرح جدول ۶ است.

جدول ۶- کدهای باز و مقولات مربوط به شرایط زمینه‌ای

مقوله‌ها	کدهای باز
مدیریت آموزش عالی	اعتماد و اعتقاد دولت به دانشگاه و دانشگاهیان به‌عنوان مرکز تجمع عقلانیت
	اعمال رویکردهای غیرسیاسی در اداره دانشگاهها
	ارائه تمهیدات لازم به بخش غیردولتی برای سرمایه‌گذاری در بخش آموزش عالی حذف تأکیدات کنفی و جایگزینی کیفیت محوری
رهبری دانشگاهی	فراهم کردن زمینه مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیریها و اجرای امور دانشگاهی
	ایجاد مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاهها با مشارکت اعضای هیئت علمی
	ایجاد محیطی پویا و شاداب در دانشگاه
پشتیبانی از برنامه‌های بالندگی	داشتن منشور اخلاقی و تدارک آن توسط خود اعضای هیئت علمی
	وجود تجهیزات و امکانات آزمایشگاهی مناسب
	امکان فرصتهای مطالعاتی در داخل و خارج از کشور
	تسریع مراحل اداری و مالی طرحهای پژوهشی امکان دسترسی آسان به اینترنت و منابع اطلاعاتی علمی به روز

شرایط میانجی (مداخله‌گر): شرایط میانجی کلی و وسیع هستند که بر چگونگی کنش/کنش متقابل اثر می‌گذارند (Strauss & Corbin, 2008). در پژوهش حاضر و بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها دو مؤلفه به‌عنوان شرایط میانجی محیطی به شرح جدول ۷ شناسایی شد.

جدول ۷- کدهای باز و مقولات مربوط به شرایط میانجی (مداخله‌گر)

مقوله‌ها	کدهای باز
ویژگیهای فردی اعضای هیئت علمی	داشتن روحیه خودباوری و تقویت آن
	باور و ترویج فرهنگ یادگیری مستمر در میان اعضای هیئت علمی
	تغییر در نگاه استادان به دانشجویان به‌عنوان دانشجو و نه منبع درآمد داشتن نگاه حرفه‌ای به اعضای هیئت علمی بودن و نه صرفاً به‌عنوان یک شغل
پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی	ایجاد ارزش و احترام اجتماعی برای اعضای هیئت علمی
	انجام دادن برنامه‌های فرهنگی و قدرانی از اعضای هیئت علمی اثرگذار
	ترویج فرهنگ معلمی و تبیین جایگاه آن بازسازی جایگاه آموزش، شأنیت دانشگاه و دانشگاهیان در سطح جامعه

راهبردها و پیامدها: راهبردهای مورد نظر در نظریه داده بنیاد به ارائه راه‌حلهایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد که هدف آن اداره کردن پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و حساسیت نشان دادن در برابر آن است و پیامدها نتیجه کنش (اعمال) و واکنش (عکس‌العملها) شرایطی است که در خصوص پدیده وجود دارد (Strauss & Corbin, 2008). در این مطالعه سه راهبرد اساسی برای رسیدن به وضعیت مطلوب در خصوص بالندگی هیئت علمی پیشنهاد شده است که در بخش بحث و نتیجه‌گیری به آن پرداخته شده است.

۲. الگوی مفهومی مناسب برای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاههای مستقر در شهر تهران چیست؟

در پاسخ به سؤال مذکور، پس از مطالعه مبانی نظری موجود و مصاحبه با افراد صاحب‌نظر در زمینه بالندگی هیئت‌علمی، مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به پدیده بالندگی هیئت علمی احصا و مدل مفهومی نهایی به شرح زیر تدوین شد.

ب. کدگذاری محوری: کدگذاری محوری عبارت از سلسله رویه‌هایی است که از طریق پیوند بین مقوله و مقوله‌های فرعی، داده‌ها را با یکدیگر ارتباط می‌دهد. بدین ترتیب، کدگذاری محوری به فرایند شکل‌دهی مقوله‌ها (اصلی و فرعی) اشاره دارد. این کار با استفاده از یک پارادایم^{۴۰} (مدل الگویی یا سرمشق) انجام می‌شود تا روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط میانجی، راهبردها و پیامدها را نشان دهد که در شکل ۲ بیان شده است.

کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی): در این مرحله نظریه پرداز داده بنیاد مقوله محوری را [که سایر مقولات بر محور آن می‌گردند و کلیتی را تشکیل می‌دهند] به‌طور روش‌مند^{۴۱} انتخاب و با ارتباط دادن آن با سایر مقوله‌ها به نگارش نظریه اقدام می‌کند که شرحی انتزاعی برای فرایندی که در پژوهش مطالعه شده است، ارائه می‌دهد (Danayifard, 2008). مدل ترسیمی^{۴۲} ارائه شده برای بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاههای شهر تهران به‌صورت شکل ۳ است.

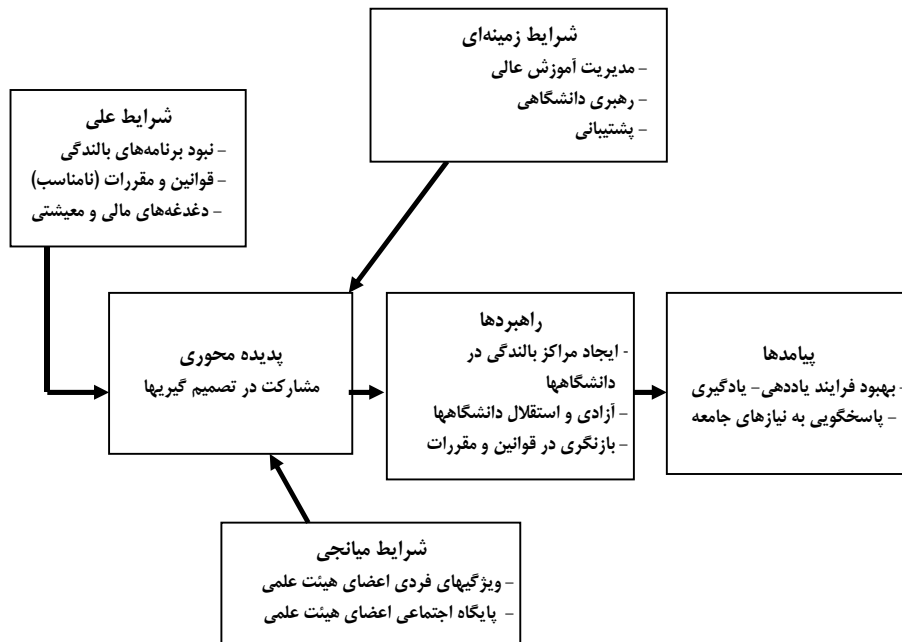
40. Para Digm

41. Systematic

42. Visual Model



شکل ۲- کدگذاری محوری بالندگی اعضای هیئت علمی



شکل ۳- مدل ترسیمی بالندگی اعضای هیئت علمی

اعتبارسنجی نظریه داده بنیاد: با اینکه برخی از پژوهشگران کیفی بحث در باره اعتبار و روایی داده‌ها و نتایج پژوهش را به‌طور سنتی مربوط به پژوهش‌های کمی می‌دانند (Johnson & Christensen, 2008)، اما واقعیت این است که در پژوهش‌های کیفی نیز صحت و اعتبار داده‌ها و یافته‌ها بخشی بسیار با اهمیت از فرایند پژوهش است (Creswell, 2012). روش‌های مختلفی برای اعتبارسنجی در نظریه داده بنیاد وجود دارد که در پژوهش حاضر از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان^{۴۳} و مرور خبرگان غیر شرکت‌کننده^{۴۴} در پژوهش (پنج نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران و سه نفر از استادان دانشکده آموزش دانشگاه صنعتی کوئینزلند استرالیا^{۴۵}) استفاده و پس از دریافت نظرهای اصلاحی و مشاوره لازم با استادان راهنما و مشاور و ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

43. Member Checking

44. External Audit

45. Department of Education of Queensland University of Technology

بحث و نتیجه‌گیری

داده‌های پژوهشی در خصوص گستره مفهومی، بررسی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر بالندگی هیئت‌علمی، راهبردهای مربوط به پدیده و پیامدهای بالندگی هیئت‌علمی در این بخش بررسی و تحلیل شده است. همچنین، نتایج به‌دست آمده برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌های تهران با نتایج مطالعات انجام شده در این زمینه نیز مقایسه شده است.

الف. تعریف و گستره مفهومی بالندگی اعضای هیئت‌علمی: با اینکه زمان زیادی از ظهور پدیده بالندگی هیئت‌علمی نمی‌گذرد، در دهه‌های اخیر شاهد فعالیتهای زیادی مبنی بر انتشار مقالات و کتابهای علمی، انجام دادن مطالعات و پژوهشهای گسترده، ایجاد رشته‌های دانشگاهی و انواع گوناگونی از فعالیتهای مرتبط با بالندگی در سطح دانشگاهها بوده‌ایم. در همین خصوص، نتایج تحقیقات برخی از پژوهشگران نشان می‌دهد که اثربخشی پایدار دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش‌عالی در گرو بالندگی اعضای هیئت‌علمی است (Farasatkah, 2009). امروزه، مفهوم بالندگی اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان مفهومی رایج میان اعضای هیئت‌علمی و مدیران و متولیان آموزش‌عالی پذیرفته شده است، همچنان که مولالی و دافی (Mullally & Duffy, 1978) بیان می‌کنند که این مفهوم به‌عنوان بخشی مهم از فرهنگ لغت آموزش‌عالی تبدیل شده است. اما همچنان تعریف یا رویکرد جامعی در خصوص این پدیده وجود ندارد و آنچه‌ان که در بخش میانی نظری هم بیان شد، در هیچ‌یک از الگوهای ارائه شده به ابعاد، مهارتها و فعالیتهای مورد نیاز برای بالندگی به‌طور جامع و کامل پرداخته نشده است.

تعریف پیشنهادی برای بالندگی هیئت‌علمی در پژوهش حاضر بر اساس مدل ترسیمی و میانی نظری بدین صورت است که بالندگی هیئت‌علمی شامل تمام فعالیتهای برنامه‌ریزی شده (رسمی و غیررسمی) است که هدف آن افزایش دانش و آگاهی اعضای هیئت‌علمی در خصوص کارکردهای خود و محیط کارشان (سازمان دانشگاه) برای افزایش اثربخشی و کارایی است و این فعالیت در سه بعد فردی (با عقاید، اخلاقیات و ویژگیهای انسانی- اخلاقی)، بعد حرفه‌ای (به‌عنوان یک کارشناس و متخصص برای ارائه خدمات مورد نیاز) و بعد آموزشی (به‌عنوان یک مدرس و مهم‌ترین وظیفه یک عضو هیئت‌علمی و آشنایی با فرایند یاددهی - یادگیری) انجام می‌شود.

ب. ابعاد بالندگی هیئت‌علمی: همان‌طور که در مدل ترسیمی مشاهده می‌شود، عضو هیئت‌علمی از سه جنبه یا بعد مختلف بررسی شده و هدف مدل تحقق اهداف توسعه‌ای به‌صورت همزمان در این سه بخش است. بعد فردی بالندگی اعضای هیئت‌علمی که با نتایج مطالعات برگ کوئیست و فیلیپس (Bergquist & Phillips, 1977)، استریتر (Stritter, 1983) و بلند و اشمیتز (Bland & Schmitz, 1988) همخوانی دارد، بر بالندگی اعضای هیئت‌علمی در بخشهای مختلفی چون تعاملات انسانی، اخلاق و ارزشها تأکید می‌کند که از طریق کدهای مفهومی مستخرج از

متن مصاحبه شوندگان به‌دست آمده است؛ به عبارت دیگر، در این بخش رفتارهایی از یک عضو هیئت علمی مورد انتظار است که از یک شهروند توسعه یافته انتظار می‌رود.

بعد مربوط به بالندگی حرفه‌ای یا تخصصی اعضای هیئت علمی آنها را به‌عنوان کارشناسان و خبرگانی معرفی می‌کند که به سبب آشنایی با شیوه‌ها و فلسفه‌های حاکم بر تولید دانش در رشته مرتبط و داشتن اطلاعات به‌روز، جامع و دقیق در فرایند مسئله‌گشایی و ارائه خدمات تخصصی فعالیت می‌کنند؛ این بعد از بالندگی که در سه زیرمقاله فعالیت‌های علمی، ارائه خدمات تخصصی و دانشی در مدل مذکور ارائه شده است، در مطالعات هیگدان (Higdon, 1982)، استریتر (Stritter, 1983)، ویلکرسون و ایربای (Wilkerson & Irby, 1998) و پاور (Power, 2008) نیز به آنها اشاره شده است.

بعد مربوط به بالندگی آموزشی اعضای هیئت علمی که در زیرمقاله‌هایی چون آشنایی با جنبه‌های نظری و کاربردی رشته تخصصی، مهارت تدریس و توانایی در انتقال آسان و سریع مطالب، فناوری آموزشی و استفاده از آنها در ارائه مطالب بررسی شده است، با مطالعات برگ کوئیست و فیلیپس (Bergquist & Phillips, 1977)، گاف (Gaff, 1976)، هیگدان (Higdon, 1982)، بلند و اشمیتز (Bland & Schmitz, 1988)، ویلکرسون و ایربای (Wilkerson & Irby, 1998) و پاور (Power, 2008) همخوانی دارد. با اینکه تمرکز اصلی پژوهش بر تدوین مدل بالندگی هیئت علمی در ابعاد مختلف است، همچنان تأکید بسیاری بر بهبود مهارت‌های تدریس اعضای هیئت علمی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نقشها و وظایف آنهاست.

نکته‌ای که در بحث بالندگی هیئت علمی [به‌ویژه از سوی سیاستگذاران آموزش عالی در سطح وزارتخانه، دانشگاهها و دانشکده‌ها] می‌تواند مد نظر قرار گیرد، این است که این پدیده به‌صورت یک کلیت و یک مجموعه در هم تنیده دیده شود، هرچند که می‌توان برای بخشهای مختلف برنامه‌ریزیهای گوناگونی انجام داد و لزوماً فقط تأکید بر یک بخش از فرایند بالندگی تغییرات و اهداف مورد نظر پژوهش را پوشش نمی‌دهد؛ به عبارتی، یک عضو هیئت علمی صرفاً دارای اخلاق حرفه‌ای یا صرفاً دارای فعالیت‌های پژوهشی بیشتر یا مدرس مسلط به مهارت‌های تدریس، هیچ‌کدام به تنهایی نشان‌دهنده بالندگی عضو هیئت علمی نیست، بلکه این موارد در کنار هم و با یکدیگر معنا و مفهوم پیدا می‌کنند، با در نظر گرفتن این موضوع که میزان پرداختن به هر یک از ابعاد بالندگی بر اساس نوع نیازهای افراد و نیز در دانشگاههای مختلف می‌تواند متفاوت باشد.

از مواردی که در تحلیل مصاحبه‌ها هم بدان اشاره فراوانی شده است، بحث متفاوت بودن نیازهای بالندگی میان اعضای هیئت علمی به‌عنوان یک انسان دانشگاهی و نه یک انسان سازمانی (کارمندی) در دانشگاههای مختلف است که با توجه به امکانات و ظرفیتهای هر دانشگاه و اعضای هیئت علمی آن و همچنین، شرایط زمانی و مکانی مختلف می‌تواند متفاوت از همدیگر باشد و یکسان‌بینی نیازهای بالندگی و آیین‌نامه نویسی و مقررات انعطاف‌پذیر در خصوص بالندگی هیئت علمی برای دانشگاههای مختلف

کاری بیهوده خواهد بود و چه بسا به از بین رفتن انگیزه و دلسردی اعضای هیئت علمی برای بالندگی منجر بشود، لذا بومی کردن مدل در دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزشی مختلف بسیار با اهمیت است. پ. راهبردهای بالندگی هیئت علمی: در مطالعه حاضر سه راهبرد اساسی برای انجام دادن فعالیتها و اجرای برنامه‌های بالندگی در دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی پیشنهاد می‌شود:

راهبرد سخت افزاری (ایجاد مراکز بالندگی در دانشگاهها): وجود ساختار سازمانی برای پیشبرد برنامه‌های بالندگی در دانشگاهها ضروری است، هرچند محتوای سخنان مصاحبه شونده‌گان حاکی است که این امر زمانی به صورت مطلوب انجام پذیر خواهد بود که مدیریت و برنامه‌ریزی برای چنین مرکزی با مشارکت و همکاری اعضای هیئت علمی باشد؛ ایجاد مراکز بالندگی موضوعی جهانی است و به‌ویژه در بیست و پنج سال اخیر رشد چشمگیری در این خصوص مشاهده شده است. آمارهای موجود در این زمینه نشان می‌دهد در سال ۱۹۷۵ نزدیک به ۴۰ درصد از دانشگاهها و کالجهای موجود در ایالات متحده امریکا واحد مستقلی به نام واحد بالندگی هیئت علمی داشته‌اند. این نسبت در سال ۱۹۸۶، ۶۳ درصد و در سال ۱۹۹۵، ۷۱ درصد رشد داشته است (Lawler & King, 2000; Sorcinelli et al., 2006).

راهبرد نرم‌افزاری (استقلال و آزادی دانشگاهی): آزادی دانشگاهی (علمی) عبارت از این اعتقاد است که پرسشگری جزو حقوق اولیه و اساسی عضو هیئت علمی و دانشجو در سازمان دانشگاه است تا آنها بدون دخالت نهادهای خارج از دانشگاه به اهداف خود نایل شوند. همچنین، اعضای هیئت علمی در یک زمینه علمی و فرهنگی حق دارند که دانش و معرفت لازم در حوزه مورد علاقه خود را کشف کنند، نتایج آن را منتشر کنند و بدون هیچ‌گونه دخالتی از سوی نهادهای دولتی و مدیریت دانشگاه در زمینه علمی پیشرفت کنند (Smith, 2005). آزادی علمی با آزادی اعضای هیئت علمی در امر آموزش، پژوهش و ارتباطات علمی و انتشار یافته‌ها ارتباط پیدا می‌کند. اعضای هیئت علمی باید آزاد باشند که نظرها و ایده‌های خود را مطرح سازند [نظریه‌هایی که حتی امکان دارد برای گروههای سیاسی خارج از دانشگاه یا صاحبان قدرت خوشایند نباشد]^{۴۶}. در مطالعه حاضر این مسئله از طریق کدهایی چون پرهیز از دولتی کردن (سیاسی کردن) فضای دانشگاه و ایجاد فضای علمی، اجتناب از سیاستهای تمرکزگرایانه و تبلیغ گرایشهای سیاسی - عقیدتی خاص در دانشگاه، داشتن امنیت شغلی به‌ویژه در طرح و ارائه مباحث علمی و نتایج پژوهشها، داشتن حق انتخاب برای محتوای تدریس، همکاری و مشارکت در تدوین برنامه‌های درسی، شیوه آموزش و نوع ارزشیابی دانشجویان و به‌ویژه انتخابی شدن رؤسای دانشگاهها به جای انتصاب، به دفعات در محتوای مصاحبه‌ها تأکید شده است.

بازنگری در قوانین و مقررات: راهبرد سوم پیشنهادی در این مطالعه بازنگری و اصلاح قوانین و مقررات مربوط به اعضای هیئت علمی دانشگاهها اعم از گزینش و استخدام تا ارتقای آنان و توجه به مسئله بالندگی است. این راهبرد از تحلیل مصاحبه‌ها و با کدهایی چون بازنگری در مقررات جذب و استخدام

اعضای هیئت علمی، بازنگری در مقررات ارتقای اعضای هیئت علمی، ایجاد مسیرها و جایگزینهای مختلف برای ارتقای اعضای هیئت علمی، بازنگری در قوانین مربوط به بازنشستگی اعضای هیئت علمی و کم کردن بدنه اداری و دیوانسالاری در دانشگاه احصا شده است. باید بپذیریم که بالندگی هیئت علمی امری نیست که با برخوردهای از بالا به پایین و دستوری محقق شود و انجام دادن کارهای علمی و پژوهشی، که مستلزم تفکر، تحلیل و نوآوری برای پاسخ به نیازهای اجتماع و مسائل ملی و جهانی است، در چارچوب صرفاً مقرراتی و دستوری نمی‌گنجد.

ت. پیامدهای بالندگی هیئت علمی: پیامدهای مربوط به اجرای بالندگی هیئت علمی را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: پیامدهای مستقیم^{۴۷} و پیامدهای غیرمستقیم^{۴۸} (Kelly, 1975). پیامدهای غیرمستقیم شامل مواردی است که از طریق آموزشهای ضمنی و به‌صورت خودجوش موجب تغییر رفتار در کارکنان حوزه ستادی یا سازمان می‌شود، اما پیامدهای مستقیم به‌صورت تغییر رفتارهای قابل مشاهده در دانشجویانی تعریف می‌شوند که زیر نظر افرادی تربیت شده‌اند که تجربه‌های لازم را از طریق برنامه یا فعالیتهای بالندگی هیئت علمی کسب کرده و به‌کار گرفته‌اند. هر چند شاید در دنیای واقعی بسیار مشکل باشد که مصداق عینی برای چنین موضوعی در عملکرد دانشجویان که تحت تأثیر اعضای هیئت علمی بالنده باشند، بیان کرد.

شایان ذکر است که در خصوص پیامدهای مربوط به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی گزارشهای مختلفی وجود دارد که برخی از آنها به بی‌اثر بودن چنین برنامه‌ها و برخی دیگر به اثربخش بودن آن اشاره کرده‌اند. برای مثال، دیویس (Davis, 1976) بیان می‌کند که برنامه‌های بالندگی هیئت علمی تأثیر بسیار کمی بر بهبود اعضای هیئت علمی دارد یا هیچ تأثیری ندارد و بسیاری از تلاشها برای بهبود تدریس از طریق برنامه‌های بالندگی به‌عنوان برنامه‌های سطحی و بدون تأثیر زیاد بوده‌اند. در حالی که نتایج مطالعات گاف و مورستین (Gaff & Morstain, 1978) حاکی از آن است که برنامه‌های بالندگی هیئت علمی تأثیر مثبتی بر عملکرد فردی، نهاد دانشگاه و دانشجویان داشته است. همچنان که اظهارات مصاحبه‌شوندگان حاکی از نکات مثبتی چون افزایش آشنایی و ارتباط بیشتر با همکاران سایر بخشهای دانشگاه، افزایش انگیزه و اشتیاق برای بهبود روشهای تدریس، بحث و تبادل نظر در باره فعالیتها و نظریه‌های یاددهی-یادگیری و کمک به برقراری روابط بهتر با دانشجویان و همکاران از سوی اعضای هیئت علمی است.

نکته دیگر اینکه بسیاری از برنامه‌های آموزشی مربوط به دوره‌های دکتری، دانشجویان این دوره‌ها را به‌طور مناسبی برای تصدی پست هیئت علمی و مسئولیتهای مرتبط با آن آماده نمی‌کند. در عین حال، دانشگاههای مجری برنامه‌های دوره دکتری با این مشکل مواجه هستند که دانشجویان دوره دکتری را

47. Direct output

48. Indirect output

به‌عنوان دانش پژوه - مدرس^{۴۹} تربیت کنند یا مدرس - دانش پژوه^{۵۰} و به نوعی در دادن اولویت به یکی از این دو مورد یا هر دو دچار تردید و سردرگمی هستند (Heis, 1970). نتیجه این سردرگمی‌ها موجب شد که دانشگاهها در برخی موارد مدرسانی با تخصص بسیار بالا تربیت کنند که بدون هیچ تجربه عملی در استفاده از ابزارهای تخصصی، یا برعکس وارد چرخه مسیر شغلی خودشان (هیئت علمی) می‌شوند که برنامه‌های بالندگی متناسب می‌تواند در رفع این مسئله کارساز باشد.

پیشنهادهای

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادها زیر ارائه می‌شود:

۱. الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به‌عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی در دانشگاههای شهر تهران و سایر مراکز آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گیرد؛
۲. با توجه به ابعاد به‌دست آمده برای بالندگی هیئت علمی (فردی، حرفه ای و آموزشی) و زیرمقوله‌های مربوط به آنها، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی به این ابعاد توجه ویژه‌ای بشود؛
۳. در بین عوامل مؤثر بر بالندگی هیئت علمی، متغیر آزادی و استقلال دانشگاهی بیشترین نظرها را به خود اختصاص داده است و لذا، پیشنهاد می‌شود متولیان آموزش عالی در برنامه‌ریزی و سیاستگذاری برای دانشگاهها این متغیر را بیشتر مد نظر داشته باشند، به‌ویژه اینکه منابع انسانی شاغل در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی جزو قشر فرهیخته محسوب می‌شوند؛
۴. برای افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی به متولیان آموزش عالی پیشنهاد می‌شود که آن را از حالت دستوری و فرمایشی خارج و زمینه‌های لازم را [از نظر سخت‌افزاری و نرم‌افزاری] برای مشارکت اعضای هیئت علمی فراهم کنند.

References

1. Abtahi, S.H., & Torabiyani, M. (2010). Analysis of higher education goal achievement in twenty-year perspective by AHP method. *Quarterly Journal of Research in Educational System*, (8) (in Persian).
2. Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1977). *A handbook for faculty development*. V2, Washington DC: The Council of the Advancement of Small Colleges

49. Scholar- teacher

50. Teacher-scholar

3. Bland, C. J., & Schmitz, C. C. (1988). *Faculty renewal: Concepts, strategies and lessons from the past twenty years*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Besse, R. (1973). *A comparison of the university with the corporation*. New York: McGraw Hill.
5. Centra, J. A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Educatio*, 49, 151-162.
6. Caraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., Frintz, K., & Martin, C. (2002). Shifting Paradigm, from Flexer to Competencies. *Aca Med*, 77(5), 118-126.
7. Corbin, J.M., & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd Edition. Los Angeles: SAGE Publications.
8. Cuneo, C., & Campbell, B. (2000). *Instructional development centers, teaching or technology?*. Canada: Society for Teaching and Learning in Higher Education Conference, Brock University.
9. Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosin among five approaches*. 2end Edition. California: Sage Publication.
10. Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th Edition. Boston: Pearson Publication.
11. Davis, J. R. (1976). *Teaching strategies for the college classroom*. Boulder: West View Press.
12. Danayifard, H., & Emami, M. (2006). Strategies for qualitative research: Grounded theory. *Quarterly Journal of Management*, (2), Tehran (in Persian).
13. Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of the goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 212-219.

14. Dee, J., & Daly, Ch. (2009). Innovative models for organizing faculty development programs. *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-knowledge*, 13 (2), 154-163.
15. Duda, R.B. (2004). Faculty development programs promote the Academic advancement of the faculty. *Current Surgery, Elsevier*, 61(1), 73-79.
16. Eble, K., & Mckeachie, W. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Edjtehadi, M., Ghorchian, N., Jaafari, P., & Shafizadeh, H. (2012). Identifying dimensions and components of faculty members developments in order to present of a conceptual model. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17 (4), 21-26 (in Persian).
18. Farasatkah, M. (2009). *University and higher education: Global perspectives and Iranian problems*. Tehran: Ney Publication (in Persian).
19. Gaff, J. G. (1976). *Towards faculty renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
20. Gaff, J. G., & Morstain, B. R. (1978). Evaluating the outcome of faculty development. *New Direction for Higher Education*, 24, 112-121.
21. Gall, M.D., Joyce, P.G., & Borg, W.R. (2006). *Educational research: An introduction*. Translated by Nasr, Ahmad Reza et al., Tehran: Shahid Beheshti University Publication (in Persian).
22. Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. New York: Open University Press.
23. Grant, M. (2005). Faculty development in community colleges: A model for Part-time faculty, to improve the academy: Resources for faculty. *Instructional and Organizational Development*, 23(6), 122-131.

24. Heis, A. (1970). *Challenging to graduate school*. New York: Jossey-Bass.
25. Hejazi, S.Y., Pardakhtchi, M.H., & Shahpasand, M.R. (2009). *Approaches to teacher's professional development*. Tehran: Tehran University Publication (in Persian).
26. Higdon, D. W. (1982). Don't tell them, show them. *School Science and Mathematics*, 32(5), 23-28.
27. Hosseini Nasab, S. D. (1993). *Faculty development centers in universities*. Tehran: Institute of Research & Planning in Higher Education Publication (in Persian).
28. Jamshidi, L. (2007). Study of faculty member development in shahid Beheshti University. (Master dissertation). Tehran (in Persian).
29. Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches. 3rd Edition*. Los Angeles: Sage Publication.
30. Kelly, E. R. (1975). Personnel management in school. (Doctoral dissertation). University of Nebraska, Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis.
31. Khorshidi, A., Mahdavi, M., & Soleimani, A. (2008). Effective factors and indicators of productivity of universities and centers of higher education. *Quarterly Journal of Research in Educational System*, (5) (in Persian).
32. Lawler, P. A., & King, K. P. (2000). *Planning for effective faculty development: Using adult learning strategies*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
33. Marzban, Z. (2009). Study of necessity of establishing faculty development center in Shahid Beheshti University. (Master dissertation). Tehran (in Persian).
34. Matthew, N., Mines, C., & Brown, B. (2007). Evolving as nurse education in problem-based learning through a community of faculty development. *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 75-82.

35. Mclean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. (2008). Faculty development : Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 2(36), 555-584.
36. Mullally, L. J., & Duffy, N. V. (1978). The goal of faculty development, improving instruction and surviving. *Improving College and University Teaching*, 3 (26), 121-122.
37. Noe, R.A. (2006). *Employee training and development. 3th Edition*. Boston: McGraw Hill.
38. Power, M. (2008). A dual-mode university instructional design model for academic development. *International Journal for Academic Development*, 13 (1), 31-39.
39. Pourkarimi, J. (2009). Designing a model for faculty development in Jihad Daneshgahi. (Doctoral dissertation). University of Tarbiat Moallem, Tehran (in Persian).
40. Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Translated by Naveh Ebrahim , Abdolrahim et al., Tehran (in Persian).
41. Rowley, D.J., Lujan, H.D., & Dolence, M.G. (1997). *Strategic change in colleges and universities: Planning to survive and prosper*. Translated by Arasteh, Hamidreza, Tehran (in Persian).
42. Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (2008). *Organizational behavior. 10th Edition*. John Wiley & Sons Inc.
43. Schuster, J. H. (1990). *The need for fresh approaches to faculty renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
44. Skeff, K.M., Stratos, G.A., & Mount, J.F. (2007). Faculty development in medicine, a field in evolution. *Elsevier, Teaching and Teacher Education*.
45. Smith, R., & Ovard, G. (1979). Professional development: A new approach. *Improving College and University Teaching*, 27, 40-46.
46. Smith, M. H. (2005). *The legal, professional, and ethical dimensions of higher education*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.

47. Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., & Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development, learning from the past, understanding the present*. Bolton: Anker Publishing.
48. Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research*. Translated by Mohammadi, Biok, Tehran: Human Science & Cultural Studies Center Publication (in Persian).
49. Stritter, F. T. (1983). Faculty evaluation and development. In Mcguire, C.H. & Foley, R. P. (Eds.), *A Handbook of Health Professions Education* (pp. 294-318). San Francisco: Jossey-Bass.
50. Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Aca Med.*, 73(4), 122-129.
51. Wolf, P. J. (2005). The relationship between faculty development and instructional Technology: Case studies of two Illinois community colleges. (Doctoral dissertation). Department of Educational Administration, Illinois State University.