

الگوی برای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران¹

داود قرونه^{2*}، سیدمحمد میرکمالی³، عباس بازرگان⁴ و سید کمال خرازی⁵

چکیده

این پژوهش با هدف تدوین الگوی برای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران و با رویکرد آمیخته اکتشافی انجام شد. بخش کیفی پژوهش به روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بخش کمی آن به شیوه توصیفی - تحلیلی اجرا شد. نتایج بخش کیفی پژوهش نشان داد که بالندگی اعضای هیئت علمی پنج مؤلفه اصلی شامل آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی، فردی و سازمانی و 30 شاخص دارد. نتایج بخش کمی نشان داد که از دیدگاه اعضای هیئت علمی وضعیت کلی بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه تهران بالاتر از میانگین و نسبتاً مطلوب است، ولی وضعیت دو مؤلفه آن؛ یعنی بالندگی خدمات تخصصی و بالندگی سازمانی پایین‌تر از میانگین است.

کلید واژگان: آموزش عالی، اعضای هیئت علمی، بالندگی حرفه‌ای، دانشگاه تهران.

مقدمه

بالندگی (توسعه) اعضای هیئت علمی⁶ تحت تأثیر تغییر و تحولاتی که در آموزش عالی در حال وقوع است، اهمیت ویژه‌ای یافته است. عواملی چون ورود فناوریهای پیشرفته اطلاعات و ارتباطات، رشد سریع دانش و تغییرات ناشی از آن، لزوم پاسخگویی دانشگاهها در برابر جامعه، تنگناهای مالی نظامهای آموزش عالی، همگانی و جهانی شدن آموزش عالی، رقابت مؤسسات آموزش عالی و ... همگی موجب شده است که دانشگاهها و نظامهای آموزش عالی به فکر رشد و بالندگی مستمر اعضای هیئت علمی خود باشند (Farasatkah, 2009, pp. 104-107). اهمیت بالندگی اعضای هیئت علمی از آنجا ناشی می‌شود که اگر اعضای هیئت علمی از سطح رشد و بالندگی مطلوبی برخوردار باشند، می‌توان انتظار داشت که از سایر منابع دانشگاه به خوبی استفاده شود و ارتقای مستمر کیفیت در فعالیتهای و مأموریت‌های مختلف دانشگاه رخ

1. این مقاله برگرفته از رساله دکتری مدیریت آموزش عالی است.

2. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

* نویسنده مسئول: d.ghoroneh@um.ac.ir

3. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران: mkamali@ut.ac.ir

4. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران: abazarga@ut.ac.ir

5. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران: kharrazi@ut.ac.ir

6. Faculty Development (FD)

دهد. به اعتقاد برخی از صاحب نظران توان دانشگاه در اعضای هیئت علمی آن خلاصه می شود و اعتلای توان و دانش اعضای هیئت علمی مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است (Camblin & Steger, 2000). اهمیت این موضوع به اندازه ای است که اکنون سازماندهی و مدیریت جریان بالندگی اعضای هیئت علمی از انتخاب به اجبار برای دانشگاهها تبدیل شده است (Lieberman & Wilkins, 2006). چرا که اولاً از این طریق رشد حرفه ای اعضای هیئت علمی بهتر و سریع تر اتفاق می افتد (Ross, 2005) و ثانیاً بالندگی اعضای هیئت علمی به طور روزافزون به سازکاری کلیدی برای بهبود و توسعه دانشگاه تبدیل می شود (Elmore, 2002).

بالندگی اعضای هیئت علمی در نتیجه فرایند یادگیری آنها اتفاق می افتد و یادگیری نیز نتیجه کسب دانش جدید است. دانش از طریق آموزش، پژوهش و عمل به دست می آید. اگر اعضای هیئت علمی بخواهند کار حرفه ای دانشوری⁷ را آن گونه که بویر (Boyer, 1990) توصیف می کند انجام بدهند، باید شبکه ای فراگیر از حمایتها برای آنها در طول فعالیت حرفه ای شان در دسترس باشد. امروزه، بالندگی اعضای هیئت علمی به الزامی برای رشد حرفه ای آنها تبدیل شده است (Drummond-Young, Brown, Lunyk-Child, Maich, Mines & Linton, 2010). در نتیجه، چارچوب جامع و انعطاف پذیری درباره فعالیتهای دانشگاهی مورد نیاز است، به گونه ای که شامل هر دو بخش شخصی و حرفه ای باشد و به اعضای هیئت علمی، که در جست و جوی راههایی برای بالندگی حرفه ای خود هستند، یاری برساند (Bredeson, 2002).

در این میان، دانشگاه تهران به عنوان نماد آموزش عالی ایران که بیش از هشت دهه از فعالیت آن سپری می شود، در خصوص افزایش بهره وری اعضای هیئت علمی خود بیش از گذشته نیازمند برنامه ها و فعالیتهای رشد و بالندگی است تا از قافله تغییرات باز نماند. در حالی که بسیاری از دانشگاههای مطرح دنیا در برنامه ریزیهای مدون برای بالندگی اعضای هیئت علمی خود سابقه ای بیش از 50 سال دارند، در دانشگاههای ایران و به خصوص در دانشگاه تهران که بیش از 1700 عضو هیئت علمی در آن مشغول به فعالیت هستند و نزدیک به 37000 نفر دانشجو دارد، برنامه جامع و منسجمی در خصوص بالندگی اعضای هیئت علمی تدوین نشده است. البته، در این دانشگاه ارتقا و تضمین کیفیت آموزش عالی همواره یکی از دغدغه های اصلی سیاستگذاران دانشگاه بوده است، به گونه ای که در سند چشم انداز دانشگاه تهران در افق 1404 و برنامه پنج ساله دوم دانشگاه تهران طی سالهای 1394-1390 این موضوع بازتاب یافته، اما سازکاری برای دستیابی به کیفیت مورد نظر پیش بینی نشده است (University of Tehran Website, 2014).

اکنون که به نظر می رسد در دانشگاه تهران عزمی برای حرکت در مسیر ارتقای کیفیت شکل گرفته است، باید ابزارهای لازم برای مدیریت و راهبری فعالیتهای برنامه های بالندگی اعضای هیئت علمی وجود

داشته باشد. یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای این امر داشتن چارچوبی جامع و منسجم به‌منظور هدایت فعالیتها و اقدامات مرتبط با بالندگی اعضای هیئت‌علمی است. در این خصوص، طراحی الگویی مناسب برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران ضروری به نظر می‌رسد. به‌منظور نیل به این هدف اصلی، در مطالعه حاضر هدف پاسخگویی به سه سؤال اساسی زیر بود که عبارت‌اند از:

1. مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران کدام‌اند؟
2. الگوی مفهومی بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران چیست؟
3. وضعیت موجود بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه تهران چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه

مفهوم بالندگی اعضای هیئت‌علمی از دهه هفتاد میلادی وارد فرهنگ آموزش عالی شده است و علی‌رغم کاربرد وسیع و رایج آن، هنوز تعریف کامل و جامعی که مورد قبول اکثریت باشد، وجود ندارد. بسیاری از پژوهشگران و نویسندگان کاربرد این مفهوم را برخی اوقات بسیار محدود و گاهی بسیار گسترده در نظر گرفته‌اند (Mohebzadegan, ۲۰۱۳, p. ۲۵): در معنای عام، این واژه دامنه وسیعی از فعالیتها را در بر می‌گیرد که هدف آن بهبود عملکرد اعضای هیئت‌علمی است، اما در معنای خاص، این واژه شامل فعالیتهایی است که به اعضای هیئت‌علمی در رشد و توانمندسازی حرفه‌ای آنها یاری می‌رساند (Alstete, 2000).

گرین (Green, ۱۹۹۰, p. ۵۹) بیان می‌کند که بالندگی اعضای هیئت‌علمی و تشویق آنها برای تدریس خوب مسائل جدیدی نیستند. فعالیت‌های اولیه شامل برگزاری سمینارهایی در زمینه تعلیم و تربیت بود که به‌تدریج با گرفتن بازخورد و ارزیابی‌های دانشجویی تکمیل شد و هدف، بهبود مهارتها و انگیزش دانشجویان، انتقال اطلاعات و مدیریت مشارکت دانشجویان بود (Wilkerson & Irby, ۱۹۹۸). در دهه 1980 بالندگی هیئت‌علمی به‌عنوان اولویت در بیشتر مؤسسات آموزش عالی مطرح شد و توجه محققان را به خود جلب کرد (Schuster, ۱۹۹۰) و در دهه 1990 در بسیاری از کشورها، به‌دلیل تغییرات اقتصادی و اجتماعی، افزایش بی‌سابقه‌ای در زمینه علاقه‌مندی به فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی و درخواست‌های فزاینده درخصوص کیفیت برنامه‌های دوره و پاسخگویی مؤسسات علمی پدیدار شد (Lycke, 1999): در سالهای بعد این مفهوم توسعه پیدا کرد و مؤسسات تخصصی برای پیشبرد آن تأسیس شدند.

امروزه، بسیاری از دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی به اهمیت موضوع بالندگی اعضای هیئت‌علمی پی برده‌اند و تلاش می‌کنند از طریق ایجاد مراکز بالندگی و ارائه خدماتی خاص به اعضای هیئت‌علمی و نیز معرفی نوآوری‌های آموزشی جدید در آموزش عالی، در مسیر تدوین یا اجرای برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی گام بردارند (Chism, ۲۰۰۴). همچنین سازمان‌های تخصصی مرتبط در

این زمینه شروع به فعالیت کرده‌اند. برای مثال، شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی^۸ در سال ۱۹۷۵ تأسیس شد و تا امروز فعالیتهای خود را گسترش داده است. این سازمان خدمات و منابعی برای بالندگی اعضای هیئت علمی در زمینه‌های حرفه‌ای، فردی، آموزشی و سازمانی به اعضای خود در مؤسسات آموزش عالی سراسر دنیا ارائه می‌دهد (POD Network, ۲۰۱۴).

بالندگی اعضای هیئت علمی بخشی از «یادگیری مادام‌العمر» استادان دانشگاه است و در واقع، مؤلفه اساسی تغییرات و تحولی است که در آموزش عالی در حال رخ دادن است. در حقیقت، بالندگی اعضای هیئت علمی فرایندی آموزشی یا بازآموزی حرفه‌ای است که اعضای هیئت علمی متعهد به اجرای آن فرایند هستند (McLean, Cilliers & Van Wyk, ۲۰۰۸)؛ این فرایند شامل طیفی از فعالیتهایی است که مؤسسات به منظور روزآمد کردن دانش و مهارت اعضای هیئت علمی خود و کمک به آنها در ایفای نقش‌هایشان و نیز تسهیل ورود استادان تازه‌وارد به آن اقدام می‌کنند (Wilkerson & Irby, 1998).

به اعتقاد کوکرل (Cockrell, ۲۰۱۱) بالندگی هیئت علمی به آن دسته از مهارت‌ها و دانشی اشاره می‌کند که در نتیجه پیشرفت فردی و حرفه‌ای به دست می‌آید. نتایج بالندگی هیئت علمی نیز در بهبود دانش عضو هیئت علمی، ارتقای کیفیت تدریس وی و همچنین نتایج یادگیری دانشجویان بازتاب می‌یابد. در تعریفی دیگر، واژه بالندگی هیئت علمی به برنامه‌ها یا فعالیتهایی^۹ اشاره دارد که با هدف بهبود مهارت‌ها، نگرش‌ها یا دانش کارکنان علمی مؤسسات آموزش عالی از طریق رشد حرفه‌ای آنها انجام می‌شود (Lycke, ۱۹۹۹). ردمون (Redmon, ۲۰۱۲, p. ۲۰) بالندگی هیئت علمی را به‌عنوان هر برنامه سازماندهی‌شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به اعضای هیئت علمی در بهبود کیفیت تدریس کمک کند، تعریف می‌کند. وی بالندگی هیئت علمی را یادگیری مستمر اعضای هیئت علمی به‌عنوان افرادی حرفه‌ای می‌داند. مبتنی بر این رویکردها، پژوهش‌های مختلفی در حوزه بالندگی اعضای هیئت علمی انجام شده که در جدول ۱ عناصر اصلی مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی در پژوهش‌های مختلف ارائه شده است.

^۸. Professional and Organizational Development Network

^۹. Programs or Activities

جدول 1- عناصر اصلی بالندگی اعضای هیئت‌علمی در پژوهش‌های پیشین

ردیف	نام پژوهشگر/ صاحب‌نظر	سال ارائه	عناصر بالندگی اعضای هیئت‌علمی
1	Resnik, 1983	1983	بالندگی اخلاقی (امانتداری و صداقت، دقت و وسواس علمی، پذیرش پیشنهادها و انتقادها، داشتن آزادی در نقد کردن، رعایت برابری فرصتها، احترام به دیگران و پایبندی به قوانین)
2	Feldman, 1989	1989	بالندگی حرفه‌ای و بالندگی فردی
3	Jennings, et al., 1991	1991	بالندگی آموزشی، بالندگی پژوهشی و بالندگی حرفه‌ای
4	Gandolfo, 1997	1997	بالندگی اخلاقی (صلاحیت محتوایی، صلاحیت آموزشی، روابط با دانشجویان، قابلیت اعتماد، احترام به همکاران، ارزشیابی منصفانه از دانشجویان و احترام به مؤسسه)
5	Gullat, 1997	1997	بالندگی آموزشی (آموزش فناوریهای جدید، نظریه‌های نوین یاددهی-یادگیری، ارزشیابی یادگیری و روش تدریس)
6	Grant, 2005	2005	بالندگی حرفه‌ای، بالندگی سازمانی، بالندگی فردی و بالندگی در برنامه‌ریزی درسی
7	Naveh Ebrahim & Pourkarimi, 2008	2008	بالندگی حرفه‌ای، بالندگی سازمانی و بالندگی فردی
11	Shafieezadeh et al., 2011	2011	بهبودی آموزشی، بهبود پژوهشی، بهبود سازمانی، بهبود فردی و بهبود اخلاقی
11	Drummond- Young, et al., 2010	2010	بالندگی آموزشی (تدریس)، بالندگی حرفه‌ای، بالندگی سازمانی و بالندگی رهبری
12	POD Network, 2014	2014	بالندگی آموزشی، بالندگی حرفه‌ای و بالندگی فردی

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها در گروه پژوهش‌های آمیخته اکتشافی¹⁰ قرار دارد که در دو مرحله و به روش متوالی انجام شده است. دلایل انتخاب روش تحقیق آمیخته اکتشافی برای پژوهش حاضر عبارت‌اند از: 1. به‌دست آوردن شواهد بیشتر برای درک مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی با توجه به شرایط و مقتضیات نظام آموزش عالی کشور؛ 2. نبود الگوی جامع بالندگی اعضای هیئت علمی که دربرگیرنده جنبه‌های متعدد آن باشد؛ 3. لزوم استفاده از دیدگاه‌های متخصصان و خبرگان دانشگاهی برای شناسایی مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی. مراحل پژوهش حاضر به قرار زیر بود:

الف. بخش کیفی پژوهش: در این بخش با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با 15 نفر از متخصصان در موضوع بالندگی اعضای هیئت علمی، که از موضوع مورد مطالعه شناخت کافی داشتند، داده‌های کیفی

۱۰. Exploratory

گردآوری شد. فرایند مصاحبه با صاحب نظران و آگاهی دهندگان کلیدی تا هنگام شناسایی و توصیف کامل جنبه‌ها و مؤلفه‌های نهفته و گوناگون پدیده بالندگی اعضای هیئت علمی و حصول اشباع نظری ادامه پیدا کرد. لذا، محصول مرحله کیفی تحقیق حاضر شناسایی مؤلفه‌های گوناگون بالندگی اعضای هیئت علمی با توجه به شرایط و مقتضیات نظام آموزش عالی کشور بود. شرکت کنندگان در بخش کیفی پژوهش شامل خبرگان و متخصصان دانشگاهی (افراد دارای تخصص علمی یا تجربه کاری مرتبط در حوزه بالندگی اعضای هیئت علمی) بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود که به شیوه زنجیره‌ای انجام شد. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری روشمند طی دو مرحله اصلی کدگذاری باز و کدگذاری محوری استفاده شد. پس از شناسایی کدهای اولیه، برای استخراج مقوله‌های اصلی در قالب مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی اقدام شد. در مرحله بعد، با اجرای روش گروه کانونی الگوی مفهومی استخراج شده اصلاح شد؛ گروه کانونی تحقیق متشکل از متخصصانی بود که در مرحله اول به صورت انفرادی با آنها مصاحبه شده بود.

ب. بخش کمی پژوهش: در مرحله کمی تحقیق از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شد. جامعه تحقیق در بخش کمی شامل 1733 نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران [بر اساس آمار معاونت برنامه‌ریزی و فناوری اطلاعات دانشگاه تهران، 1392] بود. به منظور برآورد حجم نمونه از فرمول تعیین حجم نمونه (Sarayee, 1993, p. 140) استفاده شد که بر اساس آن تعداد 309 نفر به دست آمد و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی افراد نمونه انتخاب شدند. از ابزار پرسشنامه برای گردآوری داده‌های کمی بهره گرفته شد. این پرسشنامه بر اساس پنج مؤلفه اصلی (بالندگی آموزشی، بالندگی پژوهشی، بالندگی خدماتی، بالندگی فردی و بالندگی سازمانی) و 30 زیرمؤلفه بالندگی اعضای هیئت علمی طراحی شده است. روایی پرسشنامه را چهار نظر از صاحب نظران تأیید کردند و پایایی آن با استفاده از آزمون الفای کرونباخ به میزان 0/96 محاسبه شد. از پرسشنامه‌های توزیع شده به دو صورت کاغذی و الکترونیکی با استفاده از ایمیل تعداد 283 مورد آنها برگشت داده شد که تحلیل‌های آماری نیز بر مبنای همین تعداد انجام شد. در بخش کمی تحقیق از آزمونهای آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال 1. مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران کدامند؟

به منظور شناسایی مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی، پس از بررسی همه‌جانبه مبانی نظری و تجربی، از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌های بخش کیفی تحقیق استفاده شد. از آنجا که در پیشینه موضوع هر یک از محققان با توجه به هدف تحقیق به جنبه‌هایی از بالندگی اعضای هیئت علمی پرداخته و کمتر به دنبال ارائه الگوی جامع و کامل بودند و نیز پژوهشهای انجام شده در داخل کشور بیشتر مبتنی بر مرور پیشینه بودند و کمتر به شناسایی مؤلفه‌های بالندگی اعضای

هیئت علمی با توجه به بافت نظام آموزش عالی کشور پرداخته بودند، رویکرد پژوهش کیفی در پیش گرفته شد. روند برگزاری مصاحبه و تحلیل داده‌ها بدین صورت بود که پس از برگزاری هر مصاحبه و گردآوری داده‌های به دست آمده از آن، فرایند تحلیل داده‌های کیفی آغاز می‌شد. داده‌ها با توجه به موضوع تحقیق تلخیص و کدگذاری می‌شدند. برای تحلیل داده‌های کیفی از فرایند کدگذاری باز و محوری به صورت روشمند استفاده شد. در نتیجه کدگذاری، حذف داده‌های تکراری و تلخیص نهایی داده‌ها، 30 مقوله فرعی شناسایی و استخراج شد و سپس، مقوله‌هایی که به طور هدفمند بیانگر مقوله‌ای کلی تر بودند، شناسایی و در کنار هم قرار داده شدند و برای آنها یک عنوان کلی که می‌توانست شامل همه آنها باشد، تعیین و نامگذاری شد. در پایان پنج مقوله اصلی زیر که بیانگر مؤلفه‌های اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی بودند، شناسایی و استخراج شدند که عبارت‌اند از:

1. بالندگی آموزشی (تدریس)؛
2. بالندگی پژوهشی (تحقیق)؛
3. بالندگی در ارائه خدمات تخصصی؛
4. بالندگی فردی؛
5. بالندگی سازمانی.

در ادامه هر یک از این مؤلفه‌ها و نتیجه فرایند کدگذاری به اختصار تشریح شده است.

1. بالندگی آموزشی: بالندگی آموزشی¹¹ مجموعه‌ای مهارت‌ها و توانمندی‌هایی است که اعضای هیئت علمی به منظور هدایت فرایند یاددهی-یادگیری دانشجویان باید آنها را داشته باشند. صاحب نظران در مصاحبه‌های پانزده‌گانه به طیف وسیعی از مهارت‌های آموزشی اشاره کرده‌اند. با توجه به تحلیل‌های انجام شده و نتایج کدگذاری محتوای مصاحبه‌ها، در مجموع هفت مقوله به عنوان عناصر اصلی بالندگی آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه تهران شناسایی شدند که عبارت‌اند از: مهارت کلاس‌داری، الگوی نقش بودن، مهارت ارتباط با دانشجو، تسلط بر محتوا، تسلط بر روش تدریس، مهارت ارزشیابی و آشنایی با فناوریهای آموزشی.

2. بالندگی پژوهشی: بالندگی پژوهشی¹² اعضای هیئت علمی به توسعه و ارتقای مهارت‌های پژوهشی اشاره دارد. در نتیجه تحلیل داده‌های کیفی و طی دو مرحله کدگذاری داده‌ها، در مجموع هشت شاخص به عنوان عناصر اصلی بالندگی پژوهشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه تهران شناسایی شدند که عبارت‌اند از: مهارت مسئله‌شناسی، تدوین طرح تحقیق، مهارت اجرای تحقیق، تسلط بر روش‌های تحقیق، تسلط بر ابزارهای تحقیق، انتشارات علمی، ارتباطات علمی و نظریه‌پردازی و مفهومی‌سازی.

۱۱. Instruction Development

۱۲. Research Development

3. بالندگی خدماتی: عضو هیئت علمی در کنار وظایف آموزشی و پژوهشی خود باید بتواند در جامعه نیز نقش آفرینی کند. بالندگی خدماتی¹³ عبارت از مجموعه مهارتهایی است که به عضو هیئت علمی کمک می‌کند تا با توجه به دانش خود خدمات تخصصی و اجتماعی به جامعه بیرون از دانشگاه ارائه کند. در خصوص عوامل تشکیل دهنده بالندگی خدماتی اعضای هیئت علمی، مهارتهایی از مصاحبه با صاحب نظران شناسایی شده است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: ارتباط با صنعت، ارتباط با جامعه، تأثیرگذاری اجتماعی، تولید گفتمان و کارآفرینی.

4. بالندگی فردی: بالندگی فردی (شخصی)¹⁴ به عواملی اشاره دارد که با ویژگیهای فردی اعضای هیئت علمی مرتبط است و در برنامه‌های مربوط به بالندگی هیئت علمی باید به آن توجه شود. از بعد شخصی، بالندگی هیئت علمی به اعضای هیئت علمی در برقراری ارتباط با همکاران و دانشجویان و سلامت و رفاه آنها کمک می‌کند (Feldman, ۱۹۸۹). در این پژوهش بالندگی فردی در ابعاد هفت‌گانه شناسایی شد که شامل اخلاق، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فرهیختگی، مدیریت زمان، خودتنظیمی و خودمدیریتی و مهارت ارتباطی است.

5. بالندگی سازمانی: بالندگی سازمانی¹⁵ به ارتقای اعضای هیئت علمی در سازمان و محیط علمی اشاره دارد (Naveh Ebrahim & Pourkarimi, ۲۰۰۸). این مؤلفه رشد توانمندیها و مهارتهای اعضای هیئت علمی در ارتباط با دانشگاه و سازمان محل فعالیت آنها را در بر می‌گیرد، مهارتها و ظرفیتهایی که به اعضای هیئت علمی کمک می‌کند تا بتوانند در محیط دانشگاه به صورت گروهی یا فردی بهتر کار کنند. عناصر اصلی بالندگی سازمانی اعضای هیئت علمی عبارت‌اند از: مهارت کار گروهی، مربیگری همکار، تعامل با اجتماعی علمی، مهارت مدیریتی و رعایت هنجارهای دانشگاه.

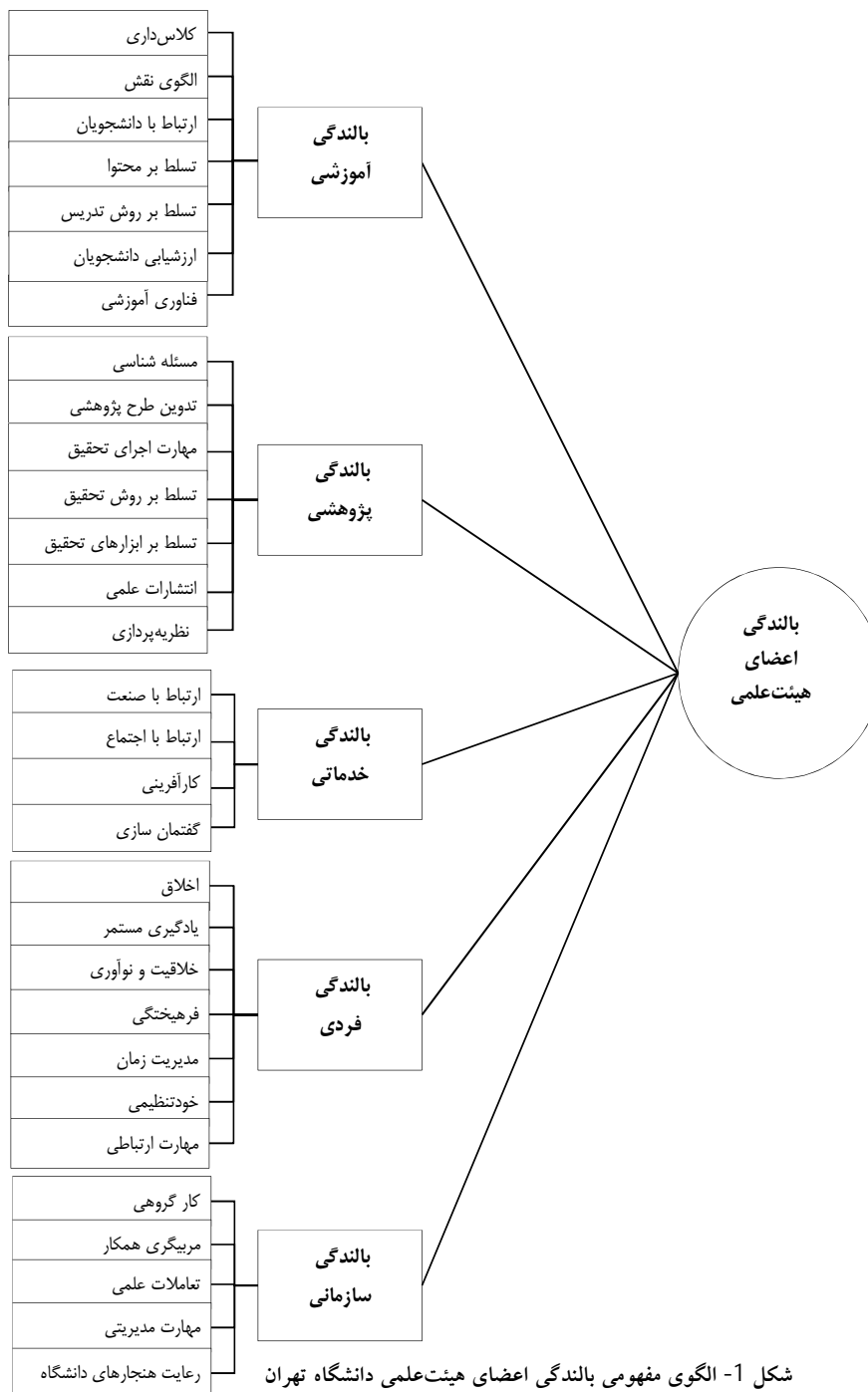
سؤال 2. الگوی مفهومی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران چیست؟

با توجه به نتایج بخش کیفی پژوهش (مصاحبه با آگاهی‌دهندگان کلیدی و نتایج به دست آمده از مصاحبه گروه کانونی) می‌توان چارچوب بالندگی اعضای هیئت علمی را در قالب پنج مؤلفه اصلی شناسایی شده ارائه کرد که در شکل 1 نشان داده شده است.

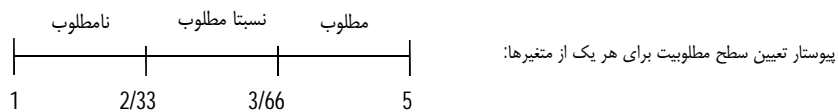
۱۳. Service Development

۱۴. Personal Development

۱۵. Organizational Development



سؤال 3. وضعیت موجود بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه تهران چگونه است؟ به منظور بررسی وضعیت موجود بالندگی اعضای هیئت علمی و محاسبه معناداری تفاوت میانگینهای مربوط به هر مؤلفه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. میانگین فرضی برای محاسبه معناداری میانگینها نیز مقدار عددی 3 در نظر گرفته و برای قضاوت درباره سطح مطلوبیت میانگینهای محاسبه شده از طیف مطلوبیت به شرح زیر استفاده شد (Bazargan, Hejazi & Eshaghi, 2007, p. 42):



در جدول 2 شاخصهای توصیفی و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران نشان داده شده است. با توجه به جدول 2، مقدار میانگین محاسبه شده برای بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه تهران عدد 3/092 را نشان می‌دهد. نتایج اجرای آزمون t نیز نشان می‌دهد که با توجه به سطح معناداری محاسبه شده (0/000) مقدار میانگین بالندگی اعضای هیئت علمی به طور معنادار بالاتر از میانگین است. مقایسه مقدار میانگین محاسبه شده با پیوستار مطلوبیت نیز نشان می‌دهد که وضعیت بالندگی سازمانی اعضای هیئت علمی نسبتاً مطلوب است.

جدول 2- شاخصهای توصیفی، نتایج آزمون t و سطح مطلوبیت مؤلفه بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران

سطح مطلوبیت	ارزش آزمون = 3				انحراف معیار	میانگین	متغیرها
	تفاوت میانگینها	سطح معناداری (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار t			
نسبتاً مطلوب	0/0922	0/000	286	5/54	0/281	3/092	بالندگی اعضای هیئت علمی
نسبتاً مطلوب	0/0651	0/004	286	2/89	0/382	3/06	بالندگی آموزشی
نسبتاً مطلوب	0/407	0/000	286	15/52	0/444	3/407	بالندگی پژوهشی
نسبتاً مطلوب	-0/334	0/000	286	9/61	0/589	2/66	بالندگی خدماتی
نسبتاً مطلوب	0/4	0/000	286	18/5	0/366	3/4	بالندگی فردی
نسبتاً مطلوب	-0/077	0/000	286	3/74	0/349	2/92	بالندگی سازمانی

همچنین در جدول 2 وضعیت مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی نشان داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بالندگی پژوهشی با میانگین 3/407 دارای بالاترین میزان است. بعد از آن به ترتیب بالندگی فردی با میانگین 3/4، بالندگی آموزشی با میانگین 3/06، بالندگی سازمانی با میانگین 2/92 و در

نهایت بالندگی خدمات تخصصی با میانگین 2/66 قرار دارند. نتایج مربوط به اجرای آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که با توجه به مقدار t و سطوح معناداری محاسبه شده، همه مؤلفه‌ها تفاوت معناداری با میانگین فرضی دارند؛ به عبارت دیگر، با 95 درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگینهای محاسبه شده و میانگین فرضی تفاوت معنادار وجود دارد.

محاسبه تفاوت میانگینها نشان می‌دهد که بالندگی خدمات تخصصی و بالندگی سازمانی تفاوت منفی دارند؛ به عبارت دیگر، به طور معنادار میزان بالندگی خدمات تخصصی و بالندگی سازمانی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران پایین‌تر از حد متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از دو مرحله پژوهش کیفی (مصاحبه نیمه ساختار یافته و گروه کانونی) که داده‌های به دست آمده از آن به روش کدگذاری روشمند تحلیل شد، نشان داد که در مجموع پنج مؤلفه اصلی به عنوان عناصر و اجزای بالندگی اعضای هیئت علمی قابل شناسایی است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های کمی نیز نشان داد که از دیدگاه اعضای هیئت علمی به طور کلی، بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه تهران بالاتر از میانگین و نسبتاً مطلوب است. همچنین وضعیت بالندگی آموزشی، بالندگی پژوهشی و بالندگی فردی اعضای هیئت علمی به طور معنادار بالاتر از میانگین است، ولی وضعیت دو مؤلفه دیگر؛ یعنی بالندگی خدمات تخصصی و بالندگی سازمانی به طور معنادار پایین‌تر از میانگین است.

در نتیجه اجرای دو مرحله پژوهش کیفی و کمی، مجموعه مهارت‌هایی به عنوان نشانگرهای بالندگی آموزشی اعضای هیئت علمی شناسایی شدند که به ترتیب عبارت‌اند از: کلاس‌داری، ارتباط با دانشجوی، تسلط بر محتوای آموزشی، تسلط بر روشهای تدریس، ارزشیابی دانشجویان، کاربرد فناوریهای آموزشی و الگو بودن برای دانشجویان؛ به عبارت دیگر، می‌توان مؤلفه بالندگی آموزشی را با این نشانگرهای هفت‌گانه تعریف کرد. در پژوهشهای جنینگز و همکاران (Jennings, Barler & Bartling, 1991)، شفیع‌زاده و همکاران (Shafieezadeh, Edjtehadi, Ghorchian & Jaafari, 2011)، دراموند-یانگ و همکاران (Drummond-Young, et al., 2010) و شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی (POD Network, 2014) نیز بالندگی آموزشی اعضای هیئت علمی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی معرفی شده است. گالات (Gullat, 1997) بالندگی اعضای هیئت علمی را در بالندگی آموزشی خلاصه می‌کند و آن را شامل آموزش فناوریهای جدید، نظریه‌های نوین یاددهی - یادگیری، ارزشیابی یادگیری و روش تدریس می‌داند. به هر حال، در هر دانشگاه یکی از وظایف اصلی اعضای هیئت علمی آن تدریس است و از آنها انتظار می‌رود که از شایستگیهای لازم هم در زمینه تخصصی رشته خود و هم در زمینه روشهای تدریس برخوردار باشند.

نتایج تحلیلهای مربوط به مؤلفه بالندگی پژوهشی نشان داد که منظور از بالندگی پژوهشی مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانمندیها شامل شناخت مسائل پژوهشی، تدوین طرح تحقیق، مدیریت اجرای طرح تحقیق، تسلط بر روشها و ابزارهای پژوهش، مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی و انتشار یافته‌های علمی است که اعضای هیئت علمی باید این مهارت‌ها را داشته باشند. این نتایج با نتایج پژوهشهای جنینگر و همکاران (Jennings et al., 1991) و شفیع‌زاده و همکاران (Shafieezadeh et al., 2011) همخوانی دارد. البته، در برخی از پژوهشها (Drummond-Young, et al., 2010; Naveh Ebrahim, & Pourkarimi, 2008; Grant, 2005; POD Network, 2014) وظیفه پژوهشی اعضای هیئت علمی ذیل عنوان بالندگی حرفه‌ای مطالعه شده است. بالندگی پژوهشی بازتاب مأموریت اعضای هیئت علمی در زمینه تولید دانش تخصصی است.

بالندگی فردی به عواملی اشاره دارد که با ویژگیهای فردی اعضای هیئت علمی مرتبط است. این مؤلفه بر ارتقای مهارتهایی از جمله اخلاق حرفه‌ای، یادگیری مستمر، خلاقیت، فرهیختگی علمی، مدیریت زمان، خودتنظیمی و خودراهبری و مهارتهای ارتباطی اعضای هیئت علمی تأکید دارد. در پژوهشهای رزنیک (Resnik, 1983)، فلدمن (Feldman, 1998)، گاندولفو (Gandolfo, 1997)، گران (Grant, 2005)، نوه‌ابراهیم و پورکریمی (Naveh Ebrahim & Pourkarimi, 2008)، شفیع‌زاده و همکاران (Shafieezadeh, et al., 2011) و شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی (POD Network, 2014) نیز بر بالندگی فردی تأکید شده است. در بیشتر پژوهشهای گذشته، بعد فردی (شخصی) به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی شناسایی شده است، به‌گونه‌ای که حتی در انتزاعی‌ترین حالت می‌توان بالندگی اعضای هیئت علمی را در دو مؤلفه بالندگی فردی و بالندگی حرفه‌ای خلاصه کرد (Bredeson, 2002; Feldman, 1998).

مؤلفه اصلی دیگری که در این پژوهش شناسایی شد، بالندگی خدمات تخصصی اعضای هیئت علمی بود. بالندگی خدماتی عبارت از مجموعه مهارتهایی است که به عضو هیئت علمی کمک می‌کند تا با توجه به دانش خود خدمات تخصصی و اجتماعی به جامعه بیرون از دانشگاه ارائه کند؛ این خدمات می‌تواند شامل ارائه مشاوره تخصصی به صنعت و بازار، کارآفرینی، گفتمان‌سازی، ارائه سخنرانی و ارائه مشاوره به جامعه در ارتباط با رشته تخصصی عضو هیئت علمی باشد. در این پژوهش بالندگی خدماتی به‌عنوان بعد جدیدی در بالندگی اعضای هیئت علمی شناسایی شد. مرور سایر پژوهشها و الگوهای ارائه‌شده برای بالندگی اعضای هیئت علمی نشان می‌دهد که در پژوهشهای گذشته به بالندگی خدماتی توجه چندانی نشده است. با وقوع انقلاب دوم در آموزش عالی (Etzkowitz, 2001) و ظهور نسل سوم دانشگاهها، کارآفرینی و ارتباط با جامعه به‌عنوان یکی از مأموریت‌های اصلی دانشگاهها مطرح شد. اقتصاد جدید با علاقه شدید به روشهای تولید مبتنی بر دانش، نقش آموزش عالی و دانشگاه را بازتعریف کرده و موقعیت تولیدات دانشی آموزش عالی را از آزمایشگاهها و کلاسهای درس فراتر برده است (Mars & Metcalfe, 2009, p. 52). در چنین شرایطی از اعضای هیئت علمی انتظار می‌رود که بتوانند

توانمندیهای لازم را برای پاسخگویی به نیازهای جامعه و تأثیرگذاری اجتماعی خود بیش از پیش پرورش دهند.

بالتذگی سازمانی بر بالتذگی اعضاء هیئت علمی در ارتباط با سازمان و محیط دانشگاه متمرکز است. مهارتها و سازکارهایی که به اعضاء هیئت علمی کمک می‌کند تا بتوانند در محیط دانشگاه به‌صورت گروهی یا فردی بهتر کار کنند؛ یعنی مهارتهایی همچون کار گروهی، کمک به همکاران، تعاملات علمی، مهارت مدیریتی و رعایت هنجارهای دانشگاهی از جمله ابعاد بالتذگی سازمانی اعضاء هیئت علمی به‌شمار می‌رود. در پژوهشهای گرانت (Grant, 2005)، نوه ابراهیم و پورکریمی (Naveh & Pourkarimi, 2008)، شفیع‌زاده و همکاران (Shafieezadeh et al., 2011) و دراموند-یانگ و همکاران (Drummond-Young et al., 2010) نیز بالتذگی سازمانی یکی از مؤلفه‌های اصلی بالتذگی اعضاء هیئت علمی شناسایی شده است. به هر حال، یکی از جنبه‌های مهم بالتذگی اعضاء هیئت علمی بر نقش آنها به‌عنوان همکار و به‌عنوان یک عضو سازمان دلالت دارد. عضو هیئت علمی باید بتواند در دانشگاه و در تعامل با همکارانش به‌خوبی فعالیت کند، رفتار شهروندی سازمانی مطلوبی داشته باشد، بتواند تعارضات بالقوه را به‌خوبی مدیریت کند و نقشهای رهبری و در مواقع لزوم مدیریت دانشگاهی را بر عهده بگیرد.

بر این اساس و با مرور مؤلفه‌های شناسایی‌شده، مشخص می‌شود که توجه چندجانبه به بالتذگی اعضاء هیئت علمی در الگوی پیشنهادی مشهود است، به‌نحوی که ابعاد مختلف و مرتبط با بالتذگی هیئت علمی با نگاهی جامع برشمرده شده است.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهادهای زیر برای سیاستگذاری و اقدام در خصوص بالتذگی اعضاء هیئت علمی به مدیران و دست‌اندرکاران مربوط ارائه می‌شود:

1. لازم است نگاهی جامع و کل‌نگر به برنامه‌های بالتذگی اعضاء هیئت علمی وجود داشته باشد و به‌جای توجه به ابعاد آموزشی و پژوهشی، سایر ابعاد بالتذگی اعضاء هیئت علمی از جمله ابعاد فردی، سازمانی و ارائه خدمات تخصصی نیز در برنامه‌های بالتذگی هیئت علمی لحاظ شوند.
2. الگوی ارائه شده در این پژوهش به‌عنوان مبنایی برای شناسایی نیازهای مرتبط با بالتذگی اعضاء هیئت علمی دانشگاه تهران قرار گیرد و مبتنی بر هر یک از مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های شناسایی شده برای بالتذگی اعضاء هیئت علمی، برنامه‌های بالتذگی طراحی و اجرا و نتایج اجرای این برنامه‌ها سنجش و ارزیابی شود.

3. نتایج پژوهش نشان داد که اعضای هیئت علمی به ویژه در بالندگی خدمات تخصصی و بالندگی سازمانی سطح مطلوبیت پایین تری دارند و لذا، برنامه‌های بالندگی در زمینه ارتقای مهارت‌های کار گروهی، تعاملات علمی، ارائه خدمات تخصصی، کارآفرینی و ارتباط با جامعه طراحی و اجرا شود.
3. استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت مشخص و دقیق به منظور ارزیابی نتایج و تأثیر برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی ضروری به نظر می‌رسد. این نظام بازخوردهای لازم را برای اصلاح و بهبود فرایند بالندگی اعضای هیئت علمی فراهم می‌سازد.
4. از آنجا که یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌برنده بالندگی همه‌جانبه اعضای هیئت علمی آیین‌نامه ارتقا است، ضوابط و آیین‌نامه‌های ارتقای اعضای هیئت علمی متناسب با معیارهای بالندگی اعضای هیئت علمی و مؤلفه‌ها و شاخصهای شناسایی شده در این پژوهش تنظیم شود.
5. به مدیران و متولیان پیشنهاد می‌شود که مرکزی را برای بالندگی اعضای هیئت علمی، که بر مشارکت اعضای هیئت علمی تأثیر مستقیم دارد، ایجاد کنند. با ایجاد این مرکز و تعریف نقشها و وظایف آن، برنامه‌ها و فعالیتهای بالندگی اعضای هیئت با جدیت و رسمیت بیشتری دنبال خواهد شد.

References

۱. Alstete, J. W. (۲۰۰۰). Post-tenured faculty development: Building a system for faculty development and appreciation. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, ۲۷ (۴), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
۲. Bazargan, A., Hejazi, Y., & Eshaghi, F. (۲۰۰۷). *The process of internal evaluation in educational departments of higher education*. Tehran: Douvran Publications (in Persian).
۳. Boyer, L.E. (۱۹۹۰). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
۴. Bredeson, P. V. (۲۰۰۲). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, ۳۷, ۶۶۱-۶۷۰.
۵. Camblin, L. D., & Steger, J. A. (۲۰۰۰). Rethinking faculty development. *Higher Education*, ۳۹ (۱), ۱-۱۸.
۶. Chism, N. (۲۰۰۴). Faculty development in the use of information technologies: A framework for judging when and how to use specific strategies. *Educause Quarterly*, ۲۷(۲), ۱۲-۳۱.
۷. Cockrell, M. L. (۲۰۱۱). *A comparative analysis study of professional development models impacting student achievement*. (Doctoral

- dissertation). East Carolina University: Department of Educational Leadership.
۸. Drummond-Young, M., Brown, B., Noesgaard, C., Lunyk-Child, O., Maich, N.M., Mines, C., & Linton, J. (۲۰۱۰). A comprehensive faculty development model for nursing education. *Journal of Professional Nursing*, ۲۶ (۳), ۱۵۲-۱۶۱.
 ۹. Elmore, R. F. (۲۰۰۲). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington DC: Albert Shanker Institute.
 ۱۰. Etzkowitz, H. (۲۰۰۱). The future of the university and the University of the Future: Entrepreneurial University. *Research Policy*, ۲۹ (۳), ۳-۳۰.
 ۱۱. Farasatkah, M. (۲۰۰۹). *University and higher education: Global perspective and Iranian problem*. Tehran: Nashr-e Ney (in Persian).
 ۱۲. Feldman, K. A. (۱۹۹۸). Reflections on the study of effective college teaching and student ratings: One continuing quest and two unresolved issues. In Smart, J. C. (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. ۱۳, ۳۰-۷۴, New York: Agathon Press.
 ۱۳. Gandolfo, A. (۱۹۹۷). Identifying lurking alligators: An essay on the ethical dimensions of faculty development. *Innovative Higher Education*, ۲۲(۲), ۲۲-۲۵.
 ۱۴. Grant, M. (۲۰۰۵). Faculty development in community colleges: A model for part-time faculty, to improve the academy: Resources for faculty. *Instructional and Organizational Development*, ۲۳(۶), ۱۲۲-۱۳۱.
 ۱۵. Green, M. F. (۱۹۹۰). Why good teaching needs active leadership. In Seldin, P. (Ed.). *How administrators can improve teaching: Moving from talk to action in higher education* (p. ۲۱۹). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 ۱۶. Gullat, D. (۱۹۹۷). Use of faculty development activities to improve the effectiveness of U.S institutions of higher education. Presented at the Annual Meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
 ۱۷. Jennings, C. M., Barler, A. D., & Bartling, C. A. (۱۹۹۱). Trends in college and university faculty development programs. *The Journal of Staff, Program, & Organization Development*, ۹, ۱۴۷-۱۵۴.

۱۸. Lieberman, M. J., & Wilkins, E. A. (۲۰۰۶). The professional development pathways model: From policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, ۴۲ (۳), ۱۲۴-۱۲۸.
۱۹. Lycke, K. H. (۱۹۹۹). Faculty development: Experiences and issues in a Norwegian perspective. *International Journal for Academic Development*, ۴ (۲), ۱۲۴-۱۳۳.
۲۰. Mars, M.M., & Metcalfe, A.S. (۲۰۰۹). *The entrepreneurial domains of American higher education*. Translated by Ghorrooneh, D. (۲۰۱۲). Tehran: Tamaddon Pars (in Persian).
۲۱. Mclean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J.M. (۲۰۰۸). Faculty development: Yesterday today and tomorrow. *Medical Teacher*, ۳۰ (۳۶), ۵۵۵-۵۸۴.
۲۲. Mohebzadegan, Y. (۲۰۱۳). Designing a faculty member development model in Iranian Universities. (Doctoral dissertation). Shahid Beheshti University: Faculty of Education and Psychology (in Persian).
۲۳. Naveh Ebrahim, A., & Pourkarimi, J. (۲۰۰۸). Presenting a conceptual framework for empowerment of faculty members in higher education institutes. *Journal of Research in Educational Systems*, ۲ (۵), ۱۰۱-۱۲۱ (in Persian).
۲۴. POD Network (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) (۲۰۱۴). Retrieved from <http://www.podnetwork.org>
۲۵. Redmon, K. D. (۲۰۱۲). Effectiveness of faculty development programs from the perceptions of faculty member at the selected Illinois community colleges. (Doctoral dissertation). Illinois University: Department of Educational Administration and Foundations.
۲۶. Resnik, D. B. (۱۹۸۳). *The ethics of science*. New York: Rutledge.
۲۷. Ross, V. (۲۰۰۵). A case study about the perceptions of effective building-based professional development. (Doctoral dissertation). Northern Illinois University, DeKalb.
۲۸. Sarayee, H. (۱۹۹۳). *An introduction of sampling in research*. Tehran: SAMT Publications (in Persian).
۲۹. Schuster, J. H. (۱۹۹۰). *The Need for Fresh Approaches to Faculty Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.

۳۰. Shafieezadeh, H., Edjtehadi, M., Ghorchian, N., & Jaafari, P. (۲۰۱۱). Identifying dimensions and components of faculty member's developments in order to present of a conceptual model. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۷(۴), ۲۱-۴۶ (in Persian).
۳۱. University of Tehran Website, Vision Statement (2014). Retrieved from <http://ut.ac.ir/Files/cheshmandaz.pdf>
۳۲. Wilkerson, L., & Irby, D. M. (۱۹۹۸). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, ۷۳(۴), ۱۲۲-۱۲۹.

