

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی دانشگاه های ایران:

دانشگاه فردوسی مشهد^۱

Null Curricula for the Professional Development of Faculty Members of Iranian Universities: Ferdowsi University, Iran

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱/۲۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۳/۱۵، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۴/۹

Sadegh Zaresefat, Dr. Marzieh Dehghani,
Dr. Rezvan Hakimzadeh, Dr. Morteza

Karami, Dr. Keyvan Salehi

Abstract: The present study investigated null curriculum research in professional development programs for faculty members at Iranian universities and focused on educational programs at Ferdowsi University of Mashhad, Iran. Two main questions were raised for this research: first, "what areas of professional development programs are covered" and, second, "what areas have been neglected in professional development programs". In this research, two types of research synthesis strategies (first question) and content analysis (second question) were used. The corpus for this study consisted of 67 related articles. The credibility of the findings was confirmed by the Delphi fan. Regarding the second question, the research strategy was content analysis (documentation) and included 6 documents that were censored. The credibility of the findings was confirmed by a percentage agreement. The findings indicated that the dimensions of professional development include three areas: a) supportive programs; b) individual programs, including cognitive (knowledge, skill and emotional) and metacognition (dimensions of excellent levels of thinking and management), human (interactions and Interpersonal skills), professional ethics and discipline; and c) organizational programs including occupational, managerial, organizational, environmental, consulting, research and educational. In the second part, the most important areas of curriculum neglected in Iran and Ferdowsi University of Mashhad are supporting programs in the area of organizational counseling programs and in the individual domain of cognitive programs. It seems that professional development programs for faculty members need a serious improvement at the macro level as well as the micro level, and it is necessary for actors to develop preparation in a variety of curricular contexts and wide-ranging educational developments.

Keywords: professional development programs, faculty members, planned curriculum, null curriculum.

صادق زارع صفت^۲، دکتر مرزیه دهقانی^۳، دکتر رضوان

حکیم زاده^۴، دکتر مرتضی کریمی^۵، دکتر کیوان صالحی^۶

چکیده: این مقاله برنامه درسی مغفول را در برنامه های قصد شده توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی را در دانشگاه های ایران بررسی و به عنوان نمونه بر روی برنامه های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد تمرکز نمود. برای این پژوهش دو سؤال اصلی مطرح شد: نخست آنکه برنامه های توسعه حرفه ای چه حیطه هایی را شامل می گردد و دوم این که در برنامه های توسعه حرفه ای چه حوزه هایی مغفول مانده است. در این پژوهش از دو راهبرد سنتز پژوهی نوع دوم (سؤال نخست) و تحلیل محتوا (سؤال دوم) استفاده شد. جامعه آماری روش نخست تعداد ۶۷ پژوهش مرتبط بود که از طریق نمونه گیری هدفمند معیاری انتخاب شدند. اعتبار یافته ها از طریق فن دلفی تأیید شد. در سؤال دوم جامعه آماری، شامل ۶ سند که به صورت سرشماری انجام گرفت. اعتبار یافته ها از طریق توافق درصدی تأیید شد. یافته ها نشان می دهد که ابعاد توسعه حرفه ای شامل سه حیطه الف) برنامه های حمایتی؛ ب) برنامه های فردی و شامل شناختی (دانشی، مهارتی و عاطفی) و فراشناخت (ابعاد سطوح عالی تفکر و مدیریت خود)، انسانی (تعاملاتی و مهارت های بین فردی)، اخلاق حرفه ای و حوزه تخصصی - رشته ای و ج) برنامه های اداری-اجرایی شامل شغلی، مدیریتی، سازمانی، محیطی، مشاوره ای، پژوهشی و آموزشی است. در بخش دوم مهم ترین حیطه های مغفول برنامه های درسی قصد شده در دانشگاه های ایران و فردوسی مشهد برنامه های حمایتی، در حیطه سازمانی برنامه های مشاوره ای و در حیطه فردی برنامه های شناختی وجود دارد. به نظر می رسد برنامه های توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی در سطح کلان نیازمند بازنگری جدی است و از دیگر سو در سطح خرد، لازم است کنشگران برنامه های درسی زمینه های متنوعی را با توجه به تغییرات گسترده آموزشی تدارک ببینند.

کلمات کلیدی: برنامه های توسعه حرفه ای، اعضای هیئت علمی، برنامه های درسی قصد شده، برنامه های درسی مغفول.

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران با موضوع طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی دانشکده های علوم پایه، ریاضیات، فنی و مهندسی دانشگاه فردوسی مشهد است.

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

^۳ استادیار گروه روش ها و برنامه های آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. نویسنده

مسئول: Dehghani_m33@ut.ac.ir

^۴ دانشیار گروه روش ها و برنامه های آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

^۵ دانشیار گروه دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.

^۶ استادیار گروه روش ها و برنامه های آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

مقدمه

نظام‌های آموزش عالی، به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی انسانی بر عهده‌دارند. این نظام سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و در تعیین‌کنندگی وضعیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. از این‌رو کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها در جلوگیری از هدر رفتن سرمایه انسانی و مادی و توانایی رقابت در دنیای آینده و جامعه بین‌الملل ضرورتی انکارناپذیر است.

آموزش عالی با تغییرات بسیار زیادی در زمینه‌های مختلف روبه‌روست. افزایش رقابت، تنوع دانشجویان، افزایش نیازهای صنعتی، کاهش بودجه و پیشرفت‌های سریع فناوری‌ها (لیزا و دیگران، ۲۰۱۶)، تغییر در نظام‌های متمرکز به‌سوی نظام‌هایی فرامرزی (دپارتمان آموزش و کارآموزی، ۲۰۱۵، ص ۴) و شیوه‌های آموزشی استاد محوری به دانشجو محوری از مهم‌ترین این تغییرات محسوب می‌گردد و مشخصاً تغییر در چنین موقعیت آموزشی بستگی زیادی به چگونگی درک محیط یادگیری (کیز و بریان، ۲۰۰۱)، پیشینه علمی، عوامل فرهنگی و اجتماعی (بیکبولتاوا و دیگران، ۲۰۱۶)، اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها دارد. سرمایه‌گذاری در این زمینه، اعضای هیئت‌علمی را قادر می‌سازند که عملکرد بهتری در ابعاد سه‌گانه حرفه‌ای خود در حوزه آموزش، پژوهش و خدمات داشته باشند (کانگ و میلر، ۲۰۰۲). توسعه حرفه‌ای^۱ اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان یکی از راهکارهای مناسب توصیه‌شده است؛ تا از طریق آموزش‌های مناسب و تغییر در شیوه‌های آموزش و مشاوره بتوانند استدلال علمی و حل مسئله موردنیاز جامعه دانشگاهی را بهبود بخشند (سیتلند و دیگران، ۲۰۱۷).

برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی شامل فرایندهایی است که از توسعه دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای حمایت می‌کنند (کهارمن و کوزو، ۲۰۱۶). در ادبیات موضوعی، توسعه اعضای هیئت‌علمی با معانی مختلفی تعریف شده است: توسعه آموزشی^۲/تعلیمی، توسعه کارکنان^۳، توسعه اعضای هیئت‌علمی^۴، توسعه دانشگاهی^۵، توسعه حرفه‌ای^۶،

¹ Kang and Miller

² Faculty Development

³ Sithole et al

⁴ Kahraman and Kuzu

⁵ Educational development

⁶ Employee development

⁷ Development of faculty members

⁸ Academic development

⁹ Professional Development

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

بالندگی حرفه‌ای^۱ (کیفر و تچیبوزا، ۲۰۱۳)، توسعه شغلی^۲ آموزش ضمن خدمت^۳، تجدید دانش و مهارت اعتلای اعضای هیئت‌علمی، توسعه منابع انسانی، آموزش مداوم، یادگیری مادام‌العمر (بولام و مک ماهون^۴، ۲۰۰۴) و ... اصطلاحاتی هستند که در نظریات پشتیبان به آن اشاره شده است. اگرچه مفاهیم و اصطلاحات فوق اندکی در مفهوم تفاوت دارند، دارای هسته اصلی هستند و به این اشاره دارند که عملکرد افراد را توسعه بخشند. لذا توسعه حرفه‌ای به معنای فرآیندی بلندمدت، برنامه‌ریزی شده (وون و دیگران^۵، ۲۰۰۵) و نشده و مستمر مبتنی بر آموزش‌های رسمی (کارگاه‌های آموزشی و سنتی به نقل از ری‌شتر و دیگران^۶، ۲۰۱۱) و غیررسمی (تعاملات بین گروهی اساتید به نقل از زوراسایب، هاریسون و رکس^۷، ۲۰۱۰) از توسعه دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای اساتید (کاهارمن و کوزو^۸، ۲۰۱۶) است که منجر به تغییر پایدار در مهارت‌های اساسی آنان (تدریس، تحقیق و خدمات)، عملکرد شغلی (سازمانی) و فردی (دی و دیلی^۹، ۲۰۰۹؛ آندرو^{۱۰}، ۲۰۰۱) اعضای هیئت‌علمی می‌گردد.

هدف اصلی از برنامه‌های درسی در توسعه حرفه‌ای می‌تواند تغییر رفتار مدرس باشد؛ اما این تغییر بدون تقویت و انعکاس در سایر حیطه‌ها ممکن است رشد حرفه‌ای را محدود نماید و منجر به تغییرات درازمدت نگردد (پلچ و مک کانل^{۱۱}، ۲۰۱۶). یک برنامه موفق در توسعه حرفه‌ای اساتید می‌بایست بلندمدت و پیگیرانه (همان منبع) و چندین مرحله اجرا شده و فرصت‌هایی را برای بازخورد (پنویل و دیگران^{۱۲}، ۲۰۰۷) فراهم آورد. از دیگر سو، اشتراکات زمینه‌ای و رویکرد فعال محور در فرآیند تدریس (دیوانزو^{۱۳}، ۲۰۱۳) و فرآیندهای آموزشی نوآورانه (تارویز و استاینز^{۱۴}، ۲۰۱۵)، یادگیری‌های مسئله محور، تفکر منطقی و انتقادی (زانج^{۱۵}، ۲۰۱۳) را ترویج نمایند. چنین برنامه‌هایی در حوزه‌ی یادگیری تجربی (بوکالییا^{۱۶}، ۲۰۱۴) و یا موقعیتی و نوعی

¹ Professional growth

² Kiffer& Tchibozo

³ Career development

⁴ In-service training

⁵ Bolam and Mc mahon

⁶ Yvonne et al

⁷ Richter et al

⁸ Jurastic-Horbinson and Rex

⁹ Kahraman and Kuzu

¹ Dee and Daly 0

¹ Andrew 1

¹ Penuel et al 2

¹ D'Avanzo 3

¹ Travis and Stains 4

¹ Zanj 5

¹ bukaliya 6

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

الگوی تفکر درکنش (سالرین، ۲۱۰۴) است. تدوین چنین برنامه‌های موقعیت محور و کاربردی می‌تواند زمینه را برای افزایش شایستگی‌های مدرسان از قبیل دانش، عقاید، انگیزه‌ها و مهارت‌های خودتنظیمی^۲ بازتعریف نماید (ریشتر و دیگران، ۲۰۱۱). آن چیزی که بیش از همه مدنظر است، پرورش اساتیدی فکور^۳ است تا در موقعیت‌های عملی و واقعی بتوانند تجارب و اندیشه‌های ارزشمندی را بروز دهند^۴ (لوین، ۲۰۰۶).

با توجه به مفهوم‌سازی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی، متخصصان موضوعی هریک از منظری این مفهوم را بیان می‌دارند. گاف (۱۹۷۶) توسعه حرفه‌ای را تأکیدی بر مهارت تدریس، طراحی برنامه‌درسی و بهبود فرهنگ دانشگاه؛ فلیپس و برگ کوئیست^۵ (۱۹۹۷) بر ابعاد توسعه حرفه‌ای با در نظر گرفتن توسعه فردی، آموزشی و سازمانی؛ ویلکرسون و ایربای^۶ (۱۹۹۸) با شناسایی حیطه‌های توسعه حرفه‌ای بر توسعه شغلی، توسعه آموزشی، توسعه رهبری و مدیریت و توسعه سازمانی؛ پاور (۲۰۰۸) ابعاد و سطوح توسعه حرفه‌ای را شامل توسعه آموزشی، حرفه‌ای و سازمانی؛ استینرت و دیگران (۲۰۰۶) توسعه حرفه‌ای را تقویت نقش‌های رهبری، ارتباطی و نوآوری اعضای هیئت‌علمی می‌داند و شبکه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی (۲۰۱۶) توسعه حرفه‌ای را به سه بخش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسی، آموزشی و سازمانی تقسیم می‌نماید. آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت‌علمی آموزشی، پژوهشی و فناوری مصوب ۱۳۹۴/۱۲/۱۸ (طاهری و شمس، ۱۳۹۵) نیز در ایران برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را در ابعاد فعالیت‌های چهارگانه فعالیت‌های فرهنگی، تربیتی و اجتماعی؛ فعالیت‌های آموزشی؛ فعالیت‌های پژوهشی و فناوری و فعالیت علمی و اجرایی در نظر می‌آورد.

با توجه به اهمیت این مهم، دستاورد تجارب جهانی در این زمینه نشان می‌دهد که هیچ توافق جهانی صریح شده‌ای از استانداردهای حرفه‌ای برای توسعه حرفه‌ای مداوم برای بقای نقش ماندگار اساتید در حفظ عمل آموزشی وجود ندارد (جیمز و دیگران؛ ۲۰۱۵) و این به دلیل مأموریت‌ها و رسالت‌های دانشگاه‌های مختلفی است که هدف از اجرای چنین برنامه‌هایی را

¹ salerni

² selfregulatory

³ Richter et al

⁴ Reflective Faculty member

^۵ البته باید در نظر داشت که شواب به معلم فکور اشاره دارد ولی از آنجایی که ماهیت شغل اساتید مدرسی است، این اصلاح برای اساتیدی فکور تعمیم‌یافته است. تجربه شواب در این میان نشان داد که برای آغاز هر حرکتی، نیازمند تأملاتی اندیشمندانه و رفتارهایی فکورانه هستیم.

⁶ .Levine.

⁷ Bergquist & Philips

⁸ Wilkerson & Irby

⁹ James et al

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

ضروری می‌پندارند. این عدم استانداردسازی‌ها، منجر شده تا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اغلب روندهایی را به صورت روش‌های آزمون و خطا، داوطلبانه و اختیاری (روییز و دیگران، ۲۰۱۶) انتخاب و اجرا نمایند.

از سویی هر برنامه‌درسی بیانگر یک انتخاب در زمینه چگونگی هدایت فرآیند آموزش و مسئله پاسخگویی به یک نیاز است و قلب تپنده برنامه‌های آموزشی است (نال، ۲۰۱۲). سطوح برنامه‌درسی از جمله موضوعاتی است که برنامه ریزان و سازندگان نسبت به آن تفکراتی داشته‌اند و حیطه‌هایی را مشخص نموده‌اند. یکی از شناخته‌ترین سطوح تجویز شده یا قصد شده (رسمی) (پوزنر، ۱۹۹۵؛ گودلد و سو، ۱۹۹۲؛ کلاین، ۱۹۸۶؛ زایس، ۱۹۷۶؛ گلاتثورن، ۱۹۹۹؛ کولز و گرانت، ۱۹۸۵) و برنامه‌درسی مغفول (گم‌شده)^۴ (پوزنر، ۱۹۹۵ و گلاتثورن، ۱۹۹۹) است (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). برنامه‌درسی قصد شده (آشکار شده) به معنای تعیین مؤلفه‌های برنامه‌های درسی در قالب اسناد و نظام تربیتی حاکم و برنامه‌درسی مغفول آنچه تعمداً و یا ناآگاهانه در درس‌ها از قلم افتاده است (همان). برنامه‌درسی مغفول خود به برنامه‌درسی مغفول آشکار قصد شده، برنامه مغفول ضمنی قصد شده، برنامه مغفول ضمنی اجرا شده، برنامه‌درسی مغفول پنهان تجربه شده شامل برنامه‌درسی نادیده، ناخواسته و یا نابارور (مهر محمدی، ۱۳۸۷ و موسی پور، ۱۳۸۷ به نقل از لرکیان، ۱۳۹۰) اشاره دارد. این بدان معنی است که سطوح برنامه‌درسی دارای ابعاد و پیچیدگی‌های متنوعی است که لازم است محققان و برنامه‌ریزان با این ابعاد آشنا باشند. تا بتوانند نسبت به انتخاب برنامه منتخب خود اقدام نماید؛ بنابراین این پژوهش در صدد است در گام نخست حیطه‌های برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه را بر اساس پژوهش‌های مختلف و متنوع بازشناسی و سپس بر اساس آن برنامه‌درسی قصد شده توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را تحلیل و حیطه‌های برنامه‌درسی مغفول را شناسایی نماید؛ بنابراین این دو سؤال محور پژوهش است:

۱. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی شامل چه حیطه‌ها و زیر بخش‌هایی

است؟

۲. حیطه‌های برنامه‌های درسی مغفول آشکار قصد شده توسعه حرفه‌ای اعضای

هیئت علمی دانشگاه‌های ایران کدام است؟

¹ Ross et al

² Null

³ Prescribed or Intended Curriculum

⁴ Hidden

روش پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول از راهبرد سنتز پژوهی استفاده شد. این روش از انواع تحقیقات کیفی است؛ که می‌توان هم برای نظریه‌پردازی و هم برای تحلیل، ارزیابی و نقد نظریه در عرصه آموزش استفاده کرد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). برای اجرای این پژوهش مبتنی بر هورد^۱ (۱۹۸۳) در هفت مرحله اجرا شد:

۱. شناسایی منابع مرتبط
۲. بازنگری و تحلیل مفهومی عناصر
۳. شناسایی اطلاعات یا دسته‌های مفهومی
۴. کنار گذاشتن اطلاعات درون هر دسته مهندسی
۵. تداوم تحلیل و پایش بیانیه‌ها
۶. مرتب کردن جملات و دست‌ها
۷. تفسیر مطالب ترکیبی (شورت به نقل از مهر محمدی و دیگران، ۱۳۸۸)

جامعه موردنظر شامل تمامی مقالات و متونی است که مفهوم توسعه حرفه‌ای را در نزد اعضای هیئت‌علمی موردتوجه قرار داده‌اند. کلیدواژه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی و سایر کلمات معادلی که در متن اشاره شده است، به‌عنوان راهنمای سنتز پژوهی مدنظر بود. نمونه‌گیری از نوع هدفمند بود. نمونه‌گیری هدفمند زمانی استفاده می‌گردد که محقق سعی در پرداختن به نمونه‌ای مشخص با ویژگی‌های مرتبط با پژوهش داشته باشد (بازرگان، ۱۳۹۴). در مجموع تعداد ۱۳۶ مقاله، کتاب، پایان‌نامه و متون مرتبط در این بخش شناسایی شد. تمامی موارد یک‌به‌یک بررسی و در مجموع ۶۷ متن قابل استناد اشباع نظری حاصل شد. سپس محقق ابعاد توسعه حرفه‌ای را متناسب با هر حیطه شناسایی نمود و برای هر یک عنوانی را مبتنی بر نظریات پشتیبان پژوهشی برگزید. چارچوب استخراج‌شده و اعتبار یافته‌ها با مصاحبه دو نفر از خبرگان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تأیید شد.

برای پاسخ‌دهی سؤال دوم روش تحلیل محتوا (اسناد) قرار گرفت. در تحلیل محتوای کیفی، تحلیل محتوا را یک فن تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای متون می‌دانند که از طریق فرایند طبقه‌بندی منظم مضامین یا الگوهای کدگذاری شده عمل می‌کند (سیوفانگ و شنون، ۲۰۰۵؛ مایرینگ، ۲۰۰۳؛ زانگ و ویلدمات، ۲۰۰۹). در این بخش بر اساس ماهیت توصیفی-

¹ Hurd

² Hsiu-Fang & Shannon

³ Mayring

⁴ Zhang & Wildemuth

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

تحلیلی، اسناد فرادستی مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام این کار از چارچوب تحلیل محتوای کراپیددروف^۱ (۲۰۰۴ به نقل از دهقانی، ۱۳۹۰) استفاده شد:

- متن داده‌هایی را که تحلیل‌گر محتوا برای شروع خود در دسترس دارد.
 - یک سؤال تحقیقی که تحلیل‌گر به وسیله گسترده متن در جستجوی پاسخ آن است.
 - یک ساختار تحلیلی آنچه را تحلیل‌گر در مورد متن اجرا می‌کند.
 - استنباط‌هایی در جهت پاسخ به سؤالات
 - اعتبار یابی شواهد که استدلال را توجیه و تحلیل را هماهنگ کند.
- جامعه مورد نظر شامل آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی مصوب ۱۳۹۴/۱۲/۱۸ (سند شماره یک)، شیوه‌نامه اجرایی ارتقای اعضای هیئت‌علمی استخدام اعضای هیئت‌علمی مصوب ۱۳۹۵/۸/۸ (سند شماره ۲)، آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت‌علمی مصوب ۱۳۸۹/۱۰/۱۵ (سند شماره ۳)؛ چشم‌انداز افق ایران ۱۴۰۴ به‌عنوان رسالت دانشگاه فردوسی (سند شماره ۴) و برنامه تدوین‌شده برنامه‌بودجه آموزشی ویژه کارکنان دانشگاه فردوسی در سال ۱۳۹۵ (سند شماره ۵) و نقشه جامع علمی کشور خرداد ۱۳۹۰ (سند شماره ۶) بود. نمونه‌گیری در این بخش سرشماری بود؛ بنابراین در مجموع ۶ سند تحلیل محتوا شد.

واحد تحلیل جمله خواهد بود. در هنگام تحلیل جمله، مفهومی که قرابت معنایی و محتوایی بیشتری با مقولات داشته را به‌عنوان معیار انتخاب جمله در نظر گرفته شد. واحدهای تحلیل معرفی‌شده از نوع زمینه‌ای هستند. واحدهای زمینه‌ای واحدهایی هستند که از موضوع و استخراج و برای همین انتخاب می‌شوند و اطلاعاتی برای توصیف واحدهای ثبت‌شده در نظر گرفته‌شده‌اند را محدود می‌سازد. برای کدگذاری هر یک از مقولات زمینه‌ای مستخرج از سؤال نخست پژوهشی در بخش نظارت و راهنمایی یک مقوله (نظام منتورینگ)، در بخش فردی ۵ مقوله (مهارت شناختی، مهارت‌های انسانی-ارتباطی، مهارت‌های فراشناخت، اخلاق حرفه‌ای و دانش تخصصی- رشته‌ای) و در بخش اداری-اجرایی ۷ مقوله (توسعه مشاوره، شغلی، مدیریتی، سازمانی-نهادی، محیطی، پژوهشی و آموزشی) در نظر گرفته شد و به هر یک کدی از حروف لاتین اختصاص یافت. در مجموع ۱۶۸۶ جمله تحلیل محتوا شد. چک‌لیست مندرج در جدول ۱- راهنمای تحلیل محتوای اسناد بود.

جدول ۱- چک‌لیست راهنمای تحلیل محتوا

حیطه	مقولات	کد	نشانه‌های معنایی
فردی	شناختی	A	توجه به مهارت‌های دانشی، مهارتی و نگرشی اعضای هیئت‌علمی
	ارتباطی و	B	تعاملات، مهارت‌های بین فردی، روحیه همکاری، درک میان

¹ Krippendorff

حیطه	مقولات	کد	نشانه‌های معنایی
	انسانی		فرهنگی و
	فراشناخت	C	خودآگاهی، مدیریت استرس، خودتنظیمی، انتقادپذیری، تفکر انتقادی، خلاق و...
	اخلاق حرفه‌ای	D	اخلاق فردی (مسئولیت‌پذیری، تعهد)، ویژگی‌های رفتاری، اعتقادی و روانی - اجتماعی، فرهنگی و...
	علمی	E	آگاهی از جریان بین‌المللی علم و دانش، دانش میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای و...
اداری- اجرایی	مشاوره	F	مهارت‌های مشاوره‌های تحصیلی- شغلی، راهنمایی‌های مرتبط با جهت تصمیم‌گیری‌های هوشمند دانشجو و...
	شغلی	G	برخوردار از مهارت زبان انگلیسی؛ تعهدات و وظایف شغلی و...
	مدیریتی	H	توجه به نیازسنجی؛ تصمیم‌گیری؛ نظام عملکرد و پاسخگویی؛ رهبری و مدیریت؛ مشارکت؛ قوانین و مقررات و...
	سازمانی	M	تجهیزات سازمانی، جو و فرهنگ سازمان، ساختار سازمانی و...
	محیطی	N	قوانین و مقررات، محیط دانشگاه و اجتماع؛ نیازهای اجتماعی، ویژگی‌های جغرافیایی، سیاسی و اقتصادی منطقه و...
	پژوهشی	O	مهارت‌های پژوهشگری، توانایی انجام طرح‌ها؛ تولید دانش فنی و تخصصی، تولیدات و انتشارات علمی و
	آموزشی	P	مهارت‌های تدریس، ارائه و تولید محتوا؛ طرح در؛ فناوری‌های نوین تدریس، فنون تدریس و ...
حمایتی- نظارتی	نظارتی	Q	مجموعه برنامه‌های حمایتی و منتورینگ از اعضای هیئت‌علمی
		R	در هیچ مقوله‌ای نمی‌گنجد

برای اعتباریابی چک‌لیست در اختیار اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت و بخش‌های نشانگر آن بهبود و ترمیم یافت. برای پایایی و اعتبار یافته‌ها مفاهیم و موضوعات، از یک دانشجوی دکتری مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی داده و از آنان خواسته شد تا اسناد را بر اساس نشان‌گرهای فوق تحلیل نمایند. هم‌چنین محقق برای اعتباریابی نتایج، دو بار در فواصل زمانی مختلف، محتواها را موردبررسی مجدد قرارداد و نتایج تقریباً یکسانی را استخراج نمود.

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

نتایج تحلیل محتوای دو نفر از کدگذاران، مقایسه، تعدیل و پایایی آن‌ها بررسی شد. جهت این امر از توافق درصدی نئوندروف^۱ (۲۰۰۲) به شرح زیر استفاده شد:
 $PAO=2A/n(A)+n(B)$

PAO توافق درصدی، A تعداد توافقات بین دو کدگذار، n(A) و n(B) به ترتیب تعداد واحدهای کدگذاری شده از سوی کدگذاران است. هرچقدر میزان این توافق به عدد یک نزدیک‌تر باشد نشان می‌دهد که محقق بهتر توانسته است، واقعاً آنچه را لازم بوده است را بررسی نماید و ضرایب بیشتر از ۰/۵ قابل‌پذیرش است. جدول ۲- توافق درصدی هر سند می‌گردد:

جدول ۲- توافق درصدی هر یک از اسناد

PAO	n(B)	n(A)	A	سند
۰/۷۷	۳۰۴	۳۴۹	۲۵۱	آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی
۰/۷۴	۷۴	۴۸	۴۵	شیوه‌نامه اجرایی ارتقای اعضای هیئت‌علمی
۰/۸۴	۳۷۸	۳۹۳	۳۲۶	آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت‌علمی
۰/۸۱	۱۰۳	۱۱۹	۹۱	چشم‌انداز افق ایران ۱۴۰۴ به‌عنوان رسالت دانشگاه فردوسی
۰/۸۷	۱۱۷	۱۰۵	۹۷	برنامه تدوین‌شده برنامه‌بودجه آموزشی ویژه کارکنان دانشگاه فردوسی در سال ۱۳۹۵
۰/۸۸	۴۹۰	۵۰۱	۴۳۶	نقشه جامع علمی کشور خرداد ۱۳۹۰

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد نتایج توافق درصدی نشان می‌دهد که ضرایب استخراج‌شده بیش از ۰/۵ و مورد تأیید است.

یافته‌ها

سؤال نخست: برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی شامل چه حیطه‌ها و

زیر بخش‌هایی است؟

نتایج پژوهش‌ها نشان داد که توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها مفهومی چندگانه و سردرگم در ادبیات موضوعی دارد و پژوهش‌گران آن را با اصطلاحات مختلفی معادل گرفته‌اند.^۲ در مجموع می‌توان جدول ۳- را برای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در نظر داشت:

^۱ Neonderof

^۲. این معادل‌ها در بخش مقدمه و بیان مسئله اشاره شده است.

جدول ۳- ابعاد سه‌گانه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها

حیطه	طبقات	پژوهشگران
تفلیس	حمایتی	دانشمندی و دیگران (۱۳۹۵)، سلیمی و دیگران (۳۹۵)، صفری (۱۳۹۳)، صفری و نیاز آذر (۱۳۷۸)، اورتیب و دیگران (۲۰۱۰) و پیپسی و ولز (۲۰۰۸).
	شناختی	صفری و نیاز آذری (۱۳۹۳)، نورشاهی (۱۳۹۳)؛ عزیزی (۱۳۹۲)؛ زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲)؛ صادق و دیگران (۱۳۸۷)؛ فلیپس و برکوئیست (۱۹۹۷)؛ بلند و اشمیتز (۱۹۸۸)؛ دنیس (۲۰۱۰)؛ ماتا (۲۰۱۱)؛ ساگومارا (۲۰۰۹)؛ اورتیب و دیگران (۲۰۱۰).
فردی	مهارت‌های ارتباطی	نظرزاده زارع و دیگران (۱۳۹۵)؛ غنچی و دیگران (۱۳۹۱)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ پورکریمی (۱۳۸۹)؛ قلی فرد و دیگران (۱۳۸۹)؛ آمدنسون و دیگران (۲۰۰۵)؛ پیپسی و ولز (۲۰۰۸)؛ ساگومارا (۲۰۰۹)؛ شبکه توسعه حرفه‌ای (۲۰۱۶).
	فراشناخت	نظرزاده زارع و دیگران (۱۳۹۵)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ ماتا (۲۰۱۱)؛ پیکبوتایا و دیگران (۲۰۱۶)؛ شبکه توسعه حرفه‌ای (۲۰۱۶).
	اخلاق حرفه‌ای	شمس (۱۳۹۵)؛ مرادی دلویسکانی و دیگران (۱۳۹۵)؛ میرطاهری و دیگران (۱۳۹۴)؛ نورشاهی (۱۳۹۳)؛ قنبری و دیگران (۱۳۹۳)؛ غنچی و دیگران (۱۳۹۱)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ لیزا و دیگران (۲۰۱۶).
	علمی	نظر زاده زارع و دیگران (۱۳۹۵)؛ مرادی دلویسکانی و دیگران (۱۳۹۵)؛ غنچی و دیگران (۱۳۹۱)؛ ساگومارا (۲۰۰۹).
اداری-اجرایی	شغلی	نظرزاده زارع و دیگران (۱۳۹۵)؛ نورشاهی (۱۳۹۳)؛ اکبری و دیگران (۱۳۹۱)؛ قلی فرد و دیگران (۱۳۸۹)؛ استریتر (۱۹۸۳)؛ ویلگرسون و ایربای (۱۹۹۸)؛ آمدنسون (۲۰۰۵)؛ پاور (۲۰۰۸)؛ پیپسی و ولز (۲۰۰۸)؛ پیکبوتایا و دیگران (۲۰۱۶).
	مدیریتی	شمسی (۱۳۹۵)؛ محب زادگان و دیگران (۱۳۹۵)؛ صادقی و دیگران (۱۳۸۷)؛ عزیزی (۱۳۹۲)؛ ویلگرسون و ایربای (۱۹۹۸)؛ بلند و اشمیتز (۱۹۸۸)؛ برند و فلدر (۲۰۰۳).
	سازمانی و نهادی	شمسی (۱۳۹۵)؛ محب زادگان و دیگران (۱۳۹۵)؛ میرطاهری و دیگران (۱۳۹۴)؛ صفری نیاز و اذر (۱۳۹۳)؛ قرونه و دیگران (۱۳۹۳)؛ نورشاهی (۱۳۹۳)؛ زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲)؛ اکبری و دیگران (۱۳۹۱)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ صادقی و دیگران (۱۳۸۷)؛ گاف (۱۹۷۶)؛ فلیپس و برگویست (۱۹۹۷)؛ استریتر (۱۹۸۳)؛ ویلگرسون و ایربای (۱۹۹۸)؛ آمدنسون (۲۰۰۵)؛ پاور (۲۰۰۸)؛ شبکه توسعه حرفه‌ای (۲۰۱۶).

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

محیطی	شمس (۱۳۹۵)؛ عزیزی (۱۳۹۲)؛ یورتسن (۲۰۱۷).
پژوهشی	سلیمی و دیگران (۱۳۹۴)؛ عبدالهی و بازرگان (۱۳۹۲)؛ زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ پورکریمی (۱۳۸۹)؛ وون (۲۰۰)؛ پیپسی و ولز (۲۰۰۸)؛ اورتیب و دیگران (۲۰۱۰)؛ لیزا و دیگران (۲۰۱۶)؛ شبکه توسعه حرفه‌ای (۲۰۱۶).
آموزشی	زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲)؛ اکبری و دیگران (۱۳۹۱)؛ غنچی و دیگران (۱۳۹۱)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ قلی فرد و دیگران (۱۳۸۹)؛ پورکریمی (۱۳۸۹)؛ گاف (۱۹۷۶)؛ هیگدان (۱۹۸۲)؛ ری (۱۹۹۳)؛ فلیپس و برگویست (۱۹۹۷)؛ استریتر (۱۹۸۳)؛ ویلگرسون و ایربای (۱۹۹۸)؛ آمدسن (۲۰۰۵)؛ ویلسون (۲۰۰۷)؛ موندری (۲۰۰۷)؛ پاور (۲۰۰۸)؛ پیپسی و ولز (۲۰۰۸)؛ دنیس (۲۰۰۹)؛ راگان و دیگران (۲۰۱۲)؛ الکساندر و دیگران (۲۰۱۲)؛ شبکه توسعه حرفه‌ای (۲۰۱۶)؛ روچ و استریتر (۲۰۱۳)؛ ماتا (۲۰۱۱)؛ لیزا و دیگران (۲۰۱۶).
مشاوره	سلیمی و دیگران (۱۳۹۴)؛ وون (۲۰۰۰) و استارک و لاتوکا (۲۰۰۹).

جدول فوق نشان می‌دهد هر چند صاحب‌نظران و اندیشمندان حوزه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی ابعاد آن را ترسیم نموده‌اند، اما در پژوهش‌های بر گرفته از نتایج مصاحبه‌ها که در جدول به آن‌ها اشاره شده است، این ابعاد گسترش یافته‌اند و به معنای تأییدی بر نظرات پشتیبان حوزه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌هاست. در ادامه هر یک از حیطه‌ها به همراه زیر بخش‌ها به صورت مفهومی و توصیفی بیان می‌گردند:

الف) برنامه‌های حمایتی و نظارتی (منتورینگ)^۱

باید دانست که در سر تیتیر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، برنامه‌های نظارتی و حمایتی (صفری و نیاز آذر، ۱۳۸۷؛ دانشمندی و دیگران، ۱۳۹۵ و اورتیب و دیگران، ۲۰۱۰) قرار دارند که وظیفه ارزیابی مدام برنامه‌های درسی و آموزشی را دارند. به‌طور خلاصه مهم‌ترین ابعاد منتورینگ آن است که یک فرایند یادگیری مشارکتی است که بر اساس دانش اعضای مختلف هیئت‌علمی طراحی شده است و قادرند اعضای هیئت‌علمی تازه‌کار را در بدو ورود به حرفه استادی هدایت نمایند. این رابطه به‌عنوان رابطه‌ای متقابل مشارکتی، حمایتی و خلاق تعریف شده است. برنامه منتورینگ مستلزم مشارکت متعهد فعال منتور و منتهی است. این برنامه نیازمند تمایل و گرایش منتورها به‌صرف زمان برای ارائه راهنمایی مستمر است، هم‌چنین مستلزم تعهد افرادی است که

^۱ Mentoring

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

نیاز به راهنمایی دارند تا به صورت فعالانه اهداف توسعه‌ای ویژه خود را شناسایی نموده و برای تحقق آن‌ها زمان و انرژی صرف نمایند.

برنامه منتورینگ باید به اعضای هیئت‌علمی تازه‌کار کمک نماید تا مهارت‌های کلیدی موردنیاز (استقلال علمی، مهارت‌های آموزشی و آمادگی برای پیشرفت علمی) برای موفق بودن را کسب نمایند. از آنجایی که ممکن است اعضای هیئت‌علمی با سابقه قصد داشته باشند بر انتقال شغلی و مسیرهای جدید تمرکز نمایند، برنامه منتورینگ نباید محدود به اعضای هیئت‌علمی تازه‌کار شود. ساختار این روابط ممکن است کمتر حالت رسمی داشته باشد و بیشتر وابسته به روابط همتا یا شبه همتا؛ مربی‌گری حرفه‌ای و کسب مهارت‌های آموزش گروهی باشد. روابط منتورینگ بایستی طی زمان رشد یابند و ممکن است متمرکز بر یک یا چند عامل موردنیاز برای موفقیت شغلی بنا بر مرحله شغلی منتهی، اهداف شغلی تحقق‌یافته، سطح راهنمایی موردنیاز و ماهیت داده‌های منتورها باشند. در نتیجه، آن‌ها ممکن است روابط پایدار و طولانی‌مدتی باشند که طی زمان به جای تبدیل شدن به روابط منتورینگ، تبدیل به روابط دیگران می‌شوند یا ممکن است روابط کوتاه‌مدتی باشند که در برهه‌های زمانی مهم شغلی بر زمینه‌های خاصی از راهنمایی متمرکز می‌کنند (زیلرز و دیگران، ۲۰۰۸ به نقل از دانشمندی و دیگران، ۱۳۹۵). به‌طور کلی می‌توان گفت در صورتی که رویکرد منتورینگ مورد استفاده قرار گیرد، منتورها بایستی در کمک کردن به اعضای هیئت‌علمی جدید در جهت فائق آمدن بر مشکلات پژوهشی، تدریس و مدیریت زمان فعال باشند.

ب) ابعاد فردی برنامه توسعه حرفه‌ای

این بخش به این موضوع می‌پردازد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در راستای ابعاد فردی اعضای هیئت‌علمی است. از منظر کامبلین و استیگر^۲ (۲۰۰۰) توسعه حرفه‌ای فردی بر برنامه‌ریزی زندگی، مهارت‌های بین فردی و رشد فردی عضو هیئت‌علمی تأکید دارد. چنین رهیافتی منجر به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای شده و اعضاء را در نقش حرفه‌ای خود در ابعاد وجودی چون شناختی (دانشی، مهارتی و عاطفی) و فراشناخت (ابعاد سطوح عالی تفکر و مدیریت خود)، انسانی (تعاملاتی و مهارت‌های بین فردی)، اخلاق حرفه‌ای و حوزه تخصصی-رشته‌ای توانمند می‌سازد (جدول ۲-):

۱. مؤلفه شناختی: واژه شناخت^۳ از جمله واژه‌هایی است که به صورت گسترده در روانشناسی به کار برده می‌شود. این بعد را پژوهشگران این عرصه در سه بعد دانشی، مهارتی و نگرشی دسته‌بندی نموده‌اند.

¹ Zellers et al

² Camblin and striter

³ Cognition

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

۲. مهارت‌های ارتباطی و انسانی: این بعد بر مهارت‌های بین فردی و همکاری‌های گروهی، درک رفتارهای میان فرهنگی اشاره دارد.
۳. فراشناخت: اصطلاح فراشناخت؛ به دانش ما درباره فرآیندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آن‌ها برای رسیدن به هدف‌های یادگیری گفته می‌شود. فراشناخت از یک سو شامل دانش روش‌ها و فرآیندهای یادگیری و از سوی دیگر شامل روش‌های نظارت و کنترل بر یادگیری است.
۴. اخلاق حرفه‌ای: اخلاق حرفه‌ای یکی از شعبه‌های اخلاق کاربردی است (اولدنبورگ، ۲۰۱۳) که برای آن اصولی خاص متصور است و می‌کوشد به مسائل اخلاقی حرفه‌های گوناگون پاسخ دهد (نظرزاده زارع، ۱۳۹۵، به نقل از کرمپوریان و دیگران، ۱۳۹۲) اصول اخلاق حرفه‌ای آموزش از دو بعد قابل‌بحث است: اول، استانداردهای اخلاقی که باید در امر آموزش رعایت شوند و مربوط به فرایند یاددهی - یادگیری هستند. دوم، اصول اخلاق فردی که فرد باید خود را ملزم به رعایت آن‌ها در هر زمان و مکانی بداند (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹).
۵. علمی: این بخش اشاره به تخصص‌های خاص رشته‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها دارد.

ج) ابعاد اجرایی - اداری برنامه‌های توسعه حرفه‌ای

چنین بعدی بر رابطه میان فرد و حوزه کاری او اثر می‌گذارد. اگر اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان افرادی حرفه‌ای در نظر داشته باشیم می‌توانیم بر کارکرد تعاملات شغلی با فرد حیطه‌هایی چون سازمانی و شغلی و... را نیز در نظر داشته باشیم. این ابعاد در جدول - ۳ بر اساس دیدگاه متخصصان موضوعی و ادبیات پژوهشی جای می‌گیرد:

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود ابعاد اجرایی - اداری برنامه توسعه حرفه‌ای مشتمل بر خرده فعالیت‌هایی است که جنبه‌های کاری و شغلی اعضای هیئت‌علمی را شامل می‌گردد. این ابعاد به شرح زیر است:

۱. ابعاد شغلی (حرفه‌ای): مجموعه دستورالعمل‌ها و راهبردهایی است که بر آمادگی در راستای پیشرفت شغلی تأکید دارد (کامبلین و استیگر، ۲۰۰۰)
۲. توسعه مدیریتی: مجموعه توانایی‌ها و دانش‌هایی است که منجر به تصمیم‌گری؛ نظام عملکرد و پاسخگویی؛ رهبری و مدیریت؛ مشارکت؛ قوانین و مقررات؛ عوامل مالی می‌گردد.

¹ metacognition

² oldburg

۳. توسعه‌سازمانی: توسعه حرفه‌ای سازمانی بدین معنی است که بر نیازها، ترجیحات سازمان و مؤسسه تأکید دارد (کامبلین و استیگر، ۲۰۰۰).
 ۴. توسعه پژوهشی: این شایستگی به معنی داشتن دانش در زمینه شیوه‌های پژوهش، ملاحظات اخلاقی در این زمینه، مهارت پژوهشی و نشر است (جردن و دیگران؛ ۲۰۱۲).
 ۵. توسعه آموزشی: توسعه حرفه‌ای آموزشی که بر توسعه حرفه‌ای مهارت‌های عضو هیئت‌علمی تأکید دارد و این مهارت‌ها شامل فناوری آموزشی، تدریس در سطح خرد، دوره‌های آموزشی و برنامه‌درسی است. کامبلین و استیگر (۲۰۰۰). هم‌چنین توسعه آموزشی اشاره به قابلیت اعضای هیئت‌علمی در بکار بردن مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش در عمل، ایجاد مشارکت و یادگیری در دانشجویان و کمک به آن‌ها در یادگیری و انطباق با شرایطی که مدام در حال تغییر است (هیئت و ویلیامز؛ ۲۰۱۲)؛ بنابراین شایستگی تدریس از مهم‌ترین شایستگی‌هایی است که اعضای هیئت‌علمی باید داشته باشند (الکساندر و دیگران؛ ۲۰۱۳).
 ۶. توسعه محیطی: منظور از توسعه محیطی اشاره به راهبردهایی در رابطه با نقش محرک اجتماعی و تأثیراتی بر جامعه و فرهنگ دانشگاهی می‌گردد.
 ۷. توسعه مشاوره: منظور، توانایی اعضای هیئت‌علمی در هدایت و کمک به دانشجویان در شناسایی گزینه‌های مختلف و تصمیم‌گیری در مواردی است که نیازمند کمک در جهت پیگیری اهداف تحصیلی و علمی خود هستند (دیبات؛ ۲۰۱۰). سلیمی و دیگران (۱۳۹۴) توسعه مشاوره را فعالیت‌های ارزشمندی می‌داند که توسط اعضای هیئت‌علمی برای یک‌نهاد، سازمان خاص، گروه و یا جامعه انجام می‌شود.
- درمجموع می‌توان توسعه اعضای هیئت‌علمی را مشتمل بر نقشه مفهومی زیر (شکل-۱) دانست:

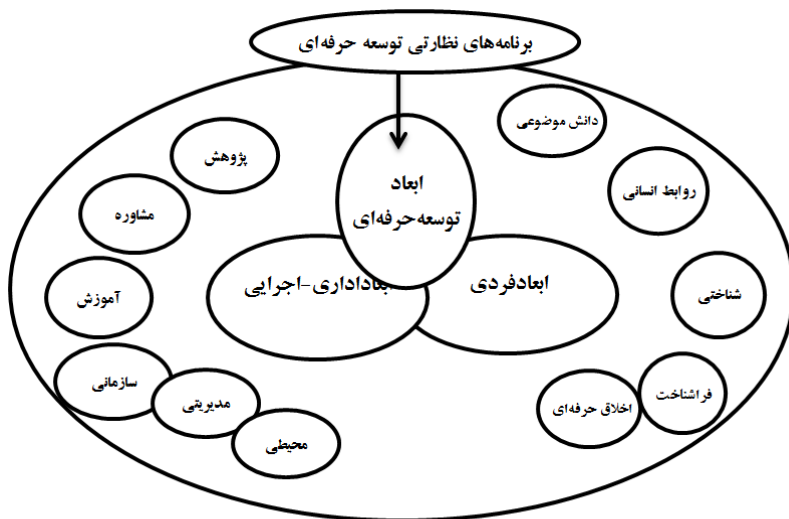
¹ Jordan et al

² Hyatt and viliamz

³ Alexander et al

⁴ Debate

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...



شکل-۱. نقشه مفهومی ابعاد برنامه توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی دانشگاهها (منبع: مطالعات پژوهشگر)

یافته سؤال دوم:

حیطه های برنامه های درسی مغفول آشکار قصد شده توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی دانشگاه های ایران کدام است ؟

نتایج تحلیل محتوای اسناد ذکر شده در جدول-۲، در جدول-۴ به تفکیک هر سند بر اساس درصد فراوانی و درصد فراوانی و در انتهای جدول نیز فراوانی کل و درصد فراوانی کل هر حیطه به تفکیک مقولات ارائه گردید.

جدول ۴- تحلیل محتوای اسناد متناسب با حیطه‌های سه‌گانه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی

کل	حیطه فردی - اجرایی										حیطه فردی					حیطه سند
	R	Q	P	O	N	M	H	G	F	E	D	C	B	A		
۳۲۳	۳۷	۱	۷۹	۱۶۲	۱	-	۲۶	-	-	-	۱۷	-	-	-		
	٪۱۱۴۵	٪۰۳۱	٪۲۳۶۶	٪۵۰۱۵	٪۰۳۱	-	٪۷۰۰۵	-	-	-	٪۵۰۲۶	-	-	-		
٪۱۰۰	٪۱۱۴۵	٪۰۳۱	٪۸۲۱۹۷							٪۵۰۲۶						
۴۸	۱۵	-	۶	۲۱	-	۲	۲	-	-	-	۲	-	-	-		
	٪۲۱۱۵	-	٪۰۱۱۵	٪۴۴۷۵	-	٪۴۰۱۷	٪۴۰۱۷	-	-	-	٪۴۰۱۷	-	-	-		
٪۱۰۰	٪۲۱۱۵	۹۶۰	٪۶۶۵۹							٪۴۰۱۷						
۳۳	۴۸	-	۱۵	۴	۲	۲۳	۱۰	۹	۳	۶۷	-	-	-	۲		
	٪۱۲۱۱	-	٪۳۱۸۲	٪۰۱۰۲	٪۰۰۵۱	٪۵۹۰۳	٪۲۱۵۴	٪۲۰۲۹	٪۰۰۹۶	٪۱۷۱۱	-	-	-	٪۰۰۵۱		
٪۱۰۰	٪۱۲۱۱	٪۰	٪۷۰۰۲۴							٪۱۷۰۶۱						
۳۱۶	۵۳	-	۳۸	۵۹	۶۱	۶	۶۸	۱	-	-	۳	۱۰	۱۶	۱		
	٪۱۶۰۹۷	-	٪۱۷۰۰۲	٪۱۶۰۶۷	٪۱۹۰۳۰	٪۰۰۲	٪۲۱۵۲	٪۰۰۳۲	-	-	٪۰۰۹۵	٪۳۰۱۶	٪۵۰۰۶	٪۰۰۳۲		
٪۱۰۰	٪۱۶۰۹۷	٪۰	٪۷۱۸۳							٪۹۰۴۹						
۱۰۵	۴۹	۲	۸	۱۸	-	-	۱	۳	۱	۷	۳	۴	۵	۴		
	٪۶۶۶۷	٪۱۰۹۰	٪۷۶۲	٪۱۷۰۱۴	-	-	٪۰۰۹۵	٪۲۱۸۶	٪۰۰۹۵	٪۶۶۶	٪۲۱۸۶	٪۳۱۸۱	٪۴۰۱۶	٪۳۱۸۱		
٪۱۰۰	٪۶۶۶۷	٪۱۰۹۰	٪۲۹۵۲							٪۲۱۹۰						
۵۰۱	۴۴	-	۲	۱۶	-	۲	-	۱	-	-	۵	-	۱	-		
	٪۴۶۶۱	-	٪۰۰۴	٪۳۰۱۹	-	٪۰۰۴	-	٪۰۰۲	-	-	٪۰۰۱	-	٪۰۰۲	-		
٪۱۰۰	٪۴۶۶۱	٪۰	٪۴۰۱۹							٪۱۰۲						
۱۶۸۹	۶۱۶	۳	۱۴۸	۲۸۰	۶۴	۴۴	۱۰۷	۱۴	۴	۷۴	۳۰	۱۴	۲۲	۷		
	۶	۸۶۰										۴۴۷				
٪۱۰۰	٪۴۰۰۳	٪۰۰۳۵	٪۵۰۹۲							٪۸۷۰						
	٪۱۰۰	٪۱۷۰۲۱	٪۲۱۰۵۵	٪۷۰۴۴	٪۱۸۰۱۵	٪۱۱۰۴۴	٪۱۶۰۳	٪۰۰۴۶	٪۵۰۰۳۴	٪۰۰۴۱	٪۴۰۵۲	٪۱۴۰۹۷	۴۰۹۶	٪		
	٪۰۰۳۵	٪۸۰۹۶	٪۱۶۰۷۰	٪۳۰۷۹	٪۳۰۱۸۵	٪۶۰۳۳	٪۰۰۸۳	٪۰۰۳۴	٪۳۰۳۸	٪۰۱۷۸	٪۰۰۸۳	٪۱۰۳۰	۰۰۴۱	٪		
														٪		

جدول فوق نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در اسناد بالادستی نظام آموزش عالی و در دانشگاه فردوسی مشهد از چه وضعیتی برخوردار هستند. بر همین اساس ابتدا یک‌به‌یک اسناد بررسی و سپس جمع‌بندی کلی جهت شناسایی حیطه‌های مفعول ارائه می‌گردد:

- آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی آموزش عالی

آیین‌نامه ارتقاء در دو بخش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و بهداشت را در قالب چهار فعالیت فرهنگی، تربیتی و اجتماعی؛ فعالیت آموزشی؛ فعالیت پژوهشی و فناوری و فعالیت علمی - اجرایی به تدارک شاخص‌هایی در هر بخش همت گمارده است. در مجموع ۳۲۳ جمله مورد تحلیل قرار گرفت. در میان این جملات مقوله اخلاق حرفه‌ای در میان ابعاد فردی توسعه حرفه‌ای اشاره شده است و مابقی مقولات این حیطه مفعول مانده است. هم‌چنین در این حیطه، در مجموع ۱۷ بار به صورت ضمنی و مستقیم به اخلاق حرفه‌ای اشاره داشته است و ۵/۲۶٪ کل آیین‌نامه به این امر اختصاص یافته است. در بخش توسعه اداری و اجرایی نیز بیشترین فراوانی به

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

ترتیب به ابعاد پژوهش، آموزش و مدیریتی و کمترین فراوانی به مقولات مشاوره، مهارت‌های شغلی و سازمانی و محیطی بوده است. همچنین برنامه‌های نظارتی و حمایتی نیز در ابعاد دیگر برنامه، در این قسمت مغفول مانده است و به نظر می‌رسد جهت‌گیری غالب در این سند، به ترتیب بر ابعاد پژوهشی، آموزشی، مدیریتی و اخلاق حرفه‌ای تمرکز دارد و سایر حیطه‌ها، مغفول مانده است.

- شیوه‌نامه اجرای ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها

این سند به توصیف هر یک از بخش‌های آیین‌نامه‌ای اشاره داشته و درصدد بوده است تا نحوه اجرای ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را مشخص نماید. همچنین از سویی شیوه‌نامه اجرای آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی مصوب ۱۳۹۵/۸/۸ در ماده ۳ (طاهری و شمس بخش، ۱۳۹۵:۳۴) عناوین دوره‌های دانش‌افزایی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی را در قالب جدول ۵- معرفی می‌نماید:

جدول ۵- عناوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بر اساس آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای

هیئت علمی

ردیف	عناوین دوره	ردیف	عناوین دوره
۱	ضوابط و مقررات دانشگاهی	۶	اندیشه سیاسی اسلامی و مبانی انقلاب اسلامی
۲	روش‌ها و فنون تدریس	۷	اخلاق علمی و حرفه‌ای
۳	روش و مدیریت تحقیق	۸	معرفت‌شناسی اسلامی
۴	ارزبابی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی	۹	اصول تعلیم و تربیت اسلامی
۵	مدیریت منابع اطلاعات علمی و منابع الکترونیکی	۱۰	تاریخ علم متناسب با رشته تحصیلی

تعیین سرفصل‌های ۱ تا ۵ بر عهده وزارت و ۶ تا ۱۰ بر عهده نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری است. از مجموع ۴۸ جمله تحلیل گرفته در این سند، بیشتر به موضوعات پژوهشی اشاره نموده است و به ترتیب با ۴۳/۷۵٪ و ۱۲/۵٪ بر بعد پژوهشی و آموزش توجه نموده‌اند و سایر حیطه‌ها، سازمانی، مدیریتی و اخلاق حرفه‌ای به یک نسبت توجه شده است و سایر حیطه‌ها مورد غفلت واقع شده‌اند.

- آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها

این آیین‌نامه به سازوکارهای مناسب برای جذب اعضای هیئت علمی اشاره دارد. در این سند با توجه به پژوهش صرفاً فصل‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم با عناوین ورود به خدمت و استخدام، انتصاب و تبدیل وضعیت، حقوق و تکالیف و توانمندسازی مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج حاصل از ۳۹۳ جمله نشان داد که جهت‌گیری غالب در مجموع ابعاد اداری-اجرایی (۷۰٪/۲۴) است و از

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

میان حیطه‌ها، حیطه سازمانی با ۵۹/۳٪ بیشترین توجه را داشته است و دلیل این امر هم می‌تواند بر این نکته اشاره داشته باشد که آیین‌نامه و شیوه‌نامه جذب، رویکرد و ساختاری سازمانی دارد؛ اما نکته دیگر این که در این بخش بعد فردی، توجه بیشتری را داشته است و از میان ابعاد فردی، حیطه علمی توجه بیشتری نموده است.

- سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد

این سند، ۱۲ هدف کلان را به شرح زیر برای دانشگاه در نظر آورده است.

هدف کلان شماره ۱. افزایش جذب دانشجویان نخبه و مستعد، دستیابی به جایگاه آموزش ممتاز به‌ویژه در تحصیلات تکمیلی، توسعه محیط یادگیری خلاق و جذاب، ارتقای اثربخشی آموزش و تأسیس حوزه‌های میان‌رشته‌ای و تربیت دانش‌آموختگانی توانمند و متعهد و همسو با نیازهای جامعه

هدف کلان شماره ۲: افزایش کمی و کیفی تولیدات علمی، توسعه متوازن واحدهای پژوهشی و دستیابی به جایگاه ممتاز پژوهشی در سطح ملی و بین‌المللی

هدف کلان شماره ۳: ارتقای توانمندی در کارآفرینی، افزایش ظرفیت تولید فناوری، قابلیت بهره‌برداری و انتقال فناوری‌های نوین و تولید و ارائه محصولات/خدمات تخصصی دانش‌بنیان

هدف کلان شماره ۴: تقویت تعلق و تعهد به اسلام و ایران، تعمیق فضائل اخلاقی و ارزش‌های انقلاب اسلامی، تقویت مشارکت جمعی و انضباط اجتماعی و ارتقای سلامت جسمانی و نشاط روانی و اجتماعی

هدف کلان شماره ۵: استقرار مدیریت اثربخش، پاسخگو و مبتنی بر خرد جمعی و نظام مشارکتی

هدف کلان شماره ۶: برخورداری از منابع انسانی کارآمد، شایسته و ملتزم به ارزش‌های محوری دانشگاه

هدف کلان شماره ۷: مدیریت مؤثر برنامه منابع مالی، جذب منابع مالی متنوع و پایدار و گسترش زمینه‌های استقلال مالی

هدف کلان شماره ۸: گسترش و تعمیق تعاملات سازنده و هم‌افزا با مراکز علمی، فرهنگی، اجتماعی، ورزشی و اقتصادی در سطح ملی و بین‌المللی

هدف کلان شماره ۹: ارتقای تعلق خاطر دانشجویان و دانش‌آموختگان به دانشگاه

هدف کلان شماره ۱۰: توسعه روزآمد فضاهای کالبدی و زیرساخت‌های تجهیزاتی، فناورانه و کالبدی

هدف کلان شماره ۱۱: توسعه و ارتقای روزآمد قابلیت‌ها و کاربست‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات

هدف کلان شماره ۱۲: تحقق دانشگاه سبز و ایفای نقش مؤثر در حفظ و بهبود محیط‌زیست

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

نتایج تحلیل این سند مهم و راهبردی نشان داد که ابعاد اداری- اجرایی بر بعد فردی برتری دارد. هم‌چنین از ابعاد اداری-اجرایی، به ترتیب حیطه‌های مدیریتی، محیطی، پژوهشی و آموزشی قرار گرفته‌اند. از میان ابعاد فردی نیز، مهارت‌های ارتباطی و فراشناخت توجه بیشتری دارد و سایر حیطه‌ها، توجه کمتری شده است.

- تقویم آموزشی سال ۱۳۹۵

واحد آموزش و بهسازی منابع انسانی بر این باور است که از طریق توانمندسازی و افزایش توان یادگیری منابع و اهداف دانشگاه و استراتژی نیل به آن از یک‌سو و بتواند ارتباطی منطقی بین چشم‌انداز دانشگاه، برنامه‌های آموزشی منابع انسانی از سوی دیگر در راستای سیاست‌های دانشگاه برقرار نماید. بر همین اساس عناوین برنامه‌های استراتژیک و تحلیل شغل را این‌چنین معرفی می‌نمایند (جدول ۶-):

جدول ۶- فهرست عناوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در

دانشگاه فردوسی در سال ۱۳۹۵

ردیف	عنوان	ردیف	عنوان
۱	روش‌ها و فنون نوین تدریس	۱۶	مهارت‌های سخنرانی علمی در سطح ملی و بین‌المللی
۲	سنجش و اندازه‌گیری	۱۷	روش تحقیق (کمی و کیفی)
۳	کاربرد روانشناسی در آموزش	۱۸	آشنایی با دانشگاه کارآفرین و شرکت‌های دانش‌بنیان
۴	ضیافت اندیشه	۱۹	از ایده تا تجاری‌سازی
۵	آسیب‌شناسی روابط استاد - دانشجو	۲۰	تهیه و تدوین طرح کسب‌وکار
۶	اخلاق در پژوهش	۲۱	مالکیت فکری در پژوهش
۷	اسلوب ویراستاری پایان‌نامه، کتاب و مقاله	۲۲	آشنایی با ارائه دروس به‌صورت الکترونیکی
۸	اصول مقاله‌نویسی علمی و روش‌های نقد مقالات	۲۳	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی
۹	اصول داوری مقالات علمی در حوزه علوم انسانی	۲۴	ارزشیابی برنامه‌درسی
۱۰	نگارش مقالات انگلیسی در مجلات معتبر بین‌المللی	۲۵	اخلاق در آموزش
۱۱	مدیریت اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار EndNote	۲۶	مهارت‌های زندگی ۱ (صبر و استقامت، روش‌های افزایش عزت به

	(نفس)		
۱۲	آشنایی با نرم افزارهای تحلیل داده‌های کیفی	۲۷	مهارت‌های زندگی ۲ (نهاد خانواده و فرزند پروری)
۱۳	نرم افزارهای آماری Mini Tab، SAS و SPSS	۲۸	آشنایی با فضای مجازی، جنگ نرم و رسانه
۱۴	آشنایی با ابزار علم‌سنجی و رتبه‌بندی	۲۹	روانشناسی اجتماعی با تأکید بر الگوهای رفتاری جوانان
۱۵	مهارت‌های جستجوی پیشرفته	۳۰	کارآفرینی اجتماعی و فرهنگی

نتایج تحلیل محتوا در بخش اعضای هیئت علمی نشان داد که تقریباً به هر دو بعد فردی و اداری-اجرایی توجه شده است؛ اما در برخی موضوعات بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال در بخش فردی به ترتیب با ۶/۶۶٪ و ۴/۷۱٪ حیطه‌های علمی و ارتباطی- انسانی و در بخش اداری-اجرایی به ترتیب با ۱۷/۱۴٪ و ۷/۶۲٪ حیطه پژوهشی، آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است.

- نقشه علمی کشور مصوب سال ۱۳۹۰

این سند در ۵ فصل، به تبیین برنامه‌های راهبردی نظام آموزشی کشور می‌پردازد. فصل اول اشاره به نظام ارزشی بنیادین پرداخته و در فصل دوم به بررسی وضع مطلوب پرداخته است. فصل سوم مبتنی بر اولویت‌هاست. در فصل چهارم به ۱۳ راهبرد کلان اشاره می‌نماید. در راهبرد ۲، تبدیل علم به گفتمان اصلی جامعه، ارتقای منزلت و صلاحیت حرفه‌ای استادان اشاره داشته است. در راهبرد ۵، شماره‌های ۱۱ و ۱۲ به صورت ضمنی بر نقش اساتید توجه نموده است. در راهبرد ۶، شماره ۸ به صلاحیت‌های حرفه‌ای اشاره داشته و اقدامات ملی نیازمند بازنگری در قانون ارتقاء (شماره ۲۱)، محتوا (شماره ۳۴) و روش (شماره ۳۵) است. راهبرد ۷ و راهبرد ۸ به جهت‌دهی آموزش بر اساس اقتضائات و توانمندسازی متناسب با ارزش‌های اسلامی و نیاز جامعه توجه نموده است. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که از مجموع ۵۰۱ جمله کمترین توجه به ابعاد فردی و اداری-اجرایی است؛ و حیطه‌های این دو بعد مورد توجه قرار نگرفته است. بنابراین آنچه عملاً در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای رقم می‌خورد برخلاف برنامه‌های قصد شده آن است و می‌توان در هر سند رد پای مغفولات را شناسایی نمود (جدول-۷):

- در میان ابعاد سه‌گانه، به ترتیب بیشترین فراوانی با ۸۶۰، ۱۴۷ و ۶ به ابعاد اداری-اجرایی، فردی و نظارتی اختصاص داشته است.
- در هیچ‌یک از اسناد، بعد نظارتی و بالینی مدنظر نبوده است و کمترین میزان توجه ۰/۳۵٪ است.

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

- در میان بعد اداری - اجرایی به ترتیب حیطه‌های پژوهشی، سازمانی، آموزشی و مدیریتی مورد توجه بوده‌اند و سایر زیر بخش‌ها شامل محیطی، مشاوره‌ای و شغلی نادیده گرفته شده است.
- در میان بعد فردی، به ترتیب حیطه‌های به ترتیب علمی، اخلاق حرفه‌ای و ارتباطی- انسانی مدنظر بوده‌اند و سایر زیر بخش‌های شناختی و فراشناخت نادیده گرفته شده است.

جدول-۷ برنامه‌های مغفول توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی

تمرکز	مغفولات	سند
فردی (اخلاق حرفه‌ای) اجرایی- اداری (پژوهش و آموزش)	فردی (شناختی، ارتباطی، فراشناخت، تخصصی رشته‌ای) اجرایی- اداری (مشاوره، شغلی، سازمانی، محیطی) نظارتی- حمایتی	آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی مؤسسات آموزش عالی، پژوهش و فناوری
اجرایی- اداری (آموزش و پژوهش)	فردی (شناختی، ارتباطی، فراشناخت، اخلاق حرفه‌ای و تخصصی) اجرایی- اداری (مشاوره، شغلی، محیطی، سازمانی و مدیریتی) نظارتی- حمایتی	شیوه‌نامه اجرایی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی
فردی (تخصصی) اجرایی- اداری (سازمانی و آموزشی)	فردی (شناختی، ارتباطی، فراشناخت و اخلاق حرفه‌ای) اجرایی- اداری (مشاوره، شغلی) نظارتی- حمایتی	آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی
فردی (ارتباطی و فراشناخت) اجرایی- اداری (مدیریتی، پژوهشی و محیطی)	فردی (شناختی و شغلی) اجرایی- اداری (مشاوره، شغلی) نظارتی- حمایتی	سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد افق ایران ۱۳۹۹
فردی (تخصصی) اجرایی- اداری پژوهش و آموزش	فردی (اخلاق حرفه‌ای و شناخت و ارتباطی) اجرایی- اداری (مشاوره، شغلی، سازمانی، مدیریتی و محیطی) نظارتی- حمایتی	تقویم آموزشی منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۵
	تمامی ابعاد سه‌گانه فردی، اجرایی- اداری و نظارتی-حمایتی	نقشه جامعه علمی کشور

نتیجه‌گیری

برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی راهبردی ارزشمند برای همسویی با جهان تغییر و گذار از موقعیت‌های جزمی به رویکردهای فراملی است. بسیاری از دانشگاه‌ها این اهمیت را درک کرده و برای آن چاره‌جویی نموده‌اند و با به‌کارگیری برنامه‌های متنوع زمینه را برای آگاهی بخشی اعضای هیئت‌علمی را در دانشگاه‌ها فراهم نموده‌اند. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در ایران نیز با قدمتی ۴۰ ساله قدم‌هایی را برداشته است ولی هنوز اقدامات جدی صورت نپذیرفته است. این پژوهش درصدد واکاوی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی و سپس شناخت وضع موجود و ترمیم برنامه‌های درسی با شناسایی حوزه‌های مغفول و یا کمتر توجه شده بود.

در بخش سؤال نخست یافته‌های پژوهشی حاصل از سنتز پژوهی نشان داد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از بخش‌های مختلفی تشکیل شده‌اند. محور تمامی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای جریان نظارت و ارزیابی‌های بالینی است که تحت عنوان منتورینگ شناخته می‌شود. این برنامه‌ها در ذات خود به دنبال بهبود عملکرد اعضای هیئت‌علمی هستند و به اعضای هیئت‌علمی تازه‌کار کمک می‌نماید تا مهارت‌های کلیدی موردنیاز (استقلال علمی، مهارت‌های آموزشی و آمادگی برای پیشرفت علمی) برای موفق بودن را کسب نمایند. این برنامه‌های غیررسمی و ضمنی درصدد فائق آمدن بر مشکلات پژوهشی، تدریس و مدیریت زمان می‌باشند که از طریق تعاملات میان و برون گروهی در دانشگاه‌ها شناسایی و برطرف می‌گردد. آنچه یک عضو هیئت‌علمی را در تقویت نقش حرفه‌ای خود توانمند می‌سازد توجه به برنامه‌هایی نظارتی و حمایتی است. این برنامه‌ها کمتر موردتوجه قرار گرفته‌اند و بسیاری از پژوهش‌ها مانند دانشمندی و دیگران (۱۳۹۵)، سلیمی و دیگران (۳۹۵۱)، صفری (۱۳۹۳)، صفری و نیاز آذر (۱۳۷۸)، اورتیب و دیگران (۲۰۱۰) و پیپسی و ولز (۲۰۰۸) ضرورت چنین برنامه‌هایی را ترویج می‌نمایند.

از سویی پوشیده نیست که از یک عضو آموزشی دانشگاه‌ها انتظار بیشتری به‌عنوان عنصر کارآمد اجتماعی وجود دارد. عملکرد اعضای هیئت‌علمی به نحوه درست به‌کارگیری این وظایف معطوف خواهد بود. این حیطه‌ها در دو قالب تمرکز بر فرد به‌عنوان عنصر حیاتی و انسانی برنامه‌ها از یکسو با برنامه‌های برآمده از انتظارات سازمانی در تعاملی دوسویه است. بدین نحو که افراد باید با توجه به ویژگی‌های منحصر فردی در راستای وظایف سازمانی درست عمل نمایند. یافته‌های پژوهشی نشان داد که حوزه فردی برنامه‌ها متمرکز بر ابعاد شناختی (درک و فهم انتظارات خود)، فراشناختی (تفکر واگرا، انتقادی و سطوح بالای تفکر در مسائل)، تعاملات انسانی

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

و اجتماعی (درک روابط متقابل در جامعه دانشگاهی و انتظار روابطی مثبت و سازنده) و توانایی‌ها و مهارت‌های شغلی است. هرچند به نظر می‌رسد نیازهای فردی بسیار گسترده‌تر از مبانی و استخراج یافته‌های این پژوهش باشد اما مع‌الوصف، پژوهش‌های بی‌شماری چون نظرزاده زارع و دیگران (۱۳۹۵)؛ غنجی و دیگران (۱۳۹۱)؛ اجتهادی و دیگران (۱۳۹۰)؛ پورکریمی (۱۳۸۹)؛ قلی فرد و دیگران (۱۳۸۹)؛ آمدنسون و دیگران (۲۰۰۵)؛ پیسی و ولز (۲۰۰۸)؛ ساگومارا (۲۰۰۹)؛ شبکه توسعه حرفه‌ای (۲۰۱۶) و ... این حیطه‌ها را شناسایی و بسط داده‌اند. آنچه در این میان قدری توجه بیشتر را مطالبه می‌کند توجه به خود اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان عضو انسانی و برنامه‌های متمرکز فردی اوست. برنامه‌های توسعه فردی^۱ با شناسایی حیطه‌ها و زمینه‌های فرد متقاضی به دنبال فرآیندی است که ابتدا دانش، مهارت و نگرش فعلی او را ترسیم و وضع مطلوب یا هدف عضو هیئت‌علمی را مشخص نماید. این هدف بایستی واقع‌بینانه، دقیق و قابل‌اندازه‌گیری باشد. سپس نشانه‌ها و شاخص‌های موفقیت را تعیین می‌نماید. مرحله بعد انجام فعالیت‌هایی عملی و اجرایی است تا زمینه دستیابی به هدف‌ها را از طریق تدارک منابع موردنیاز تدارک ببیند. موضوع مهم در این برنامه انتظارات و سررسیدهای زمانی است.

تحقیقات پژوهش‌ها و اندیشمندان حوزه توسعه حرفه‌ای در بعد اداری-اجرایی نیز نشان می‌دهد اندیشمندانی نظیرگاف (۱۹۷۶)، فلیپس و برگ کوئیست (۱۹۹۷)، ویلکرسون و ایربای (۱۹۹۸)، پاور (۲۰۰۸)، استینرت و دیگران (۲۰۰۶)، استارک و لاتوکا (۲۰۰۹)، لیزا و دیگران (۲۰۱۶)، پیکبوتوا و دیگران (۲۰۱۶) و شبکه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی (۲۰۱۶) این حیطه را مورد توجه قرار می‌دهد؛ اما آنچه تفوق این پژوهش را نشان می‌دهد اولاً نام‌گذاری بخش اداری-اجرایی بر سر این حیطه بوده و دیگر آن‌که زیر بخش‌های این حوزه را شناسایی نموده است و نشان می‌دهد عنوان سازمانی که آن‌ها انتخاب کرده‌اند، عنوانی ناقص بوده و دیگر بخش‌ها را در خود حل نموده است. به‌عنوان مثال پژوهش‌های شمس (۱۳۹۵)، عزیزی (۱۳۹۲) و یورتنسن (۲۰۱۷) زیر بخش محیطی را به‌عنوان یک نیاز ضروری دانشگاه‌ها شناسایی نموده‌اند و ایده‌هایی چون دانشگاه سبز برآمده از این طرز تفکر در سطح ملی و فراملی است؛ بنابراین به نظر می‌رسد که تلاش‌های محققین در این زمینه توانسته باشد چشم‌اندازهای دیگری را بر روی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بازنماید.

اما این‌که برنامه‌های قصد شده توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی چقدر توانسته باشد این حوزه‌ها را پوشش دهد چالشی مهم و قابل توجه است. یافته‌های پژوهش در سؤال دوم نشان

^۱IDP (Individual Development Plan)

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

داد که بعد فردی برنامه‌های درسی قصد شده توسعه حرفه‌ای تنها ۱۱٪ از کل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را در نظر آورده است. مغفولات حیطة فردی به ترتیب در آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی شناختی، ارتباطی، فراشناخت، تخصصی رشته‌ای؛ در شیوه‌نامه اجرایی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت‌علمی آموزشی و پژوهشی، شناختی، ارتباطی، فراشناخت، اخلاق حرفه‌ای و تخصصی؛ آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت‌علمی، شناختی، ارتباطی، فراشناخت و اخلاق حرفه‌ای؛ سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد افق ایران ۱۳۹۹، شناختی و شغلی؛ تقویم آموزشی منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۵؛ اخلاق حرفه‌ای و شناخت و ارتباطی و در نقشه جامعه علمی کشور تمامی ابعاد فردی مورد غفلت واقع شده است.

یافته‌های پژوهشی در بخش ابعاد اجرایی- اداری نیز نشان داد اگرچه این بخش در اسناد بالادستی توجه و تمرکز بیشتری را شامل شده است؛ اما باین‌وجود در این مقولات به نظر می‌رسد که بیشترین فراوانی مربوط به فعالیت‌های پژوهشی (۲۰٪) است و نشان می‌دهد هنوز طرز تفکر از استاد به‌عنوان فردی خبره علمی، دیدگاهی پژوهش محور دارد و سایر ابعاد چون سازمانی و آموزشی در مراتب بعدی توجه هستند. چنانکه نسل‌های دانشگاه‌ها را مرور می‌نماییم در خواهیم یافت که دانشگاه‌ها در حال گذر از چهار نسل هستند شاخص نسل اول، ارائه مدرک بوده و تعداد فارغ‌التحصیلان، نشانه فعالیت و رتبه دانشگاه‌ها محسوب می‌شده است و عمر این دوره پس از جنگ جهانی دوم به پایان رسیده است. در نسل دوم که تا دهه ۱۹۶۰ ادامه داشت، شاخص فعالیت دانشگاه‌ها تولید علم از طریق نوشتن مقالات بود. در دانشگاه‌های نسل سوم، فناوری و کارآفرینی مورد توجه قرار گرفت و دانشگاه، نقش خود را در تولید ثروت ایفا کردند و عمر آن تا نیز تا سال ۲۰۰۰ بود؛ اما در حال حاضر نقش دانشگاه‌های نسل چهارم، دانشگاه‌های اجتماعی هستند که تولید رفاه برای تأمین نیازهای محلی را به این سمت‌وسو آغاز کرده‌اند؛ بنابراین نتایج این پژوهش نشانی‌دهی که برنامه‌های قصد شده توسعه حرفه‌ای موجود متناسب با دانشگاه‌های نسل اول و دوم است و برای کارآمدی و متناسب‌سازی با نسل‌های نوین، نیازمند بازنگری و جهت‌گیری‌های جدی در برنامه‌ها باشیم. رویکردهای نوین آموزش پژوهی، آموزش‌های مبتنی بر موک‌ها و خود روایتی پژوهشی (زارع صفت و دیگران، ۱۳۹۶) و توجه به تجارب ارزشمند دیگر کشورهای پیشرو در این زمینه می‌تواند شرایط مساعدتری را برای جهش علمی و تجربی تدارک ببیند.

البته این مهم را باید در نظر داشت که اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها نقش‌هایی چندگانه دارند و انتظار و یا رخ‌نمایی در یک حیطة به معنای غفلت از سایر ابعاد برنامه‌های اجرایی- اداری توسعه حرفه‌ای است. چنان‌که در اسناد آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت‌علمی دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۹، شماره ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۷

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

مؤسسات آموزش عالی، پژوهش و فناوری، بخش های مشاوره، شغلی، سازمانی، محیطی؛ شیوه نامه اجرایی آیین نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی، بخش های مشاوره، شغلی، محیطی، سازمانی و مدیریتی؛ آیین نامه استخدامی اعضای هیئت علمی، بخش های مشاوره، شغلی؛ سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد افق ایران ۱۳۹۹، بخش های مشاوره، شغلی؛ تقویم آموزشی منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۵، بخش های مشاوره، شغلی، سازمانی، مدیریتی و محیطی و در نقشه جامعه علمی کشور تمامی بخش های حیطه اداری- اجرایی مغفول مانده است.

لذا باید در نظر داشت که تمامی تلاش های برنامه های درسی توسعه حرفه ای رسیدن به مفهوم استاد فکوراست و این جز با رفتار عالمانه و اثربخش محقق نخواهد شد. برای توسعه و تربیت اعضای هیئت علمی اثربخش می بایست برنامه های مبتنی بر اقتضات زمانی و مکانی دچار تغییراتی گردد. چنین برنامه های شدیداً به بافت وابستگی دارد (دوستی حاجی آبادی و دیگران، ۱۳۹۶). این بافت و زمینه می تواند ناظر به اسناد بالادستی، راهبردهای مدیریتی، خدمات حمایتی (مالی و غیرمالی) و جو حاکم بر برنامه ها باشد که با تدوین راهکارهایی زمینه را برای بهبود برنامه ها تسریع می نمایند. در مجموع باید در نظر داشت که امروزه توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی مفهومی مداوم و مبتنی بر تجارب یادگیری های مادام العمر است. چنین برداشتی از برنامه های توسعه حرفه ای ما را به واژه غنی سازی^۱ می رساند. بدین معنی که غنی سازی بر توسعه ترجیح دارد؛ چراکه توسعه فرایندی است به سوی تولید، ولی غنی سازی تأکیدی است که بهبود مستمر اعضای هیئت علمی در یادگیری و تدریس است (ریچی و استابیل، ۲۰۱۳). لذا تدوین چنین برنامه هایی از ضروریات هر سازمانی است ولی توجه به اعتدال و انسجام پیش راننده، یعنی تمرکز بر تمامی عناصر و عدم غفلت از نقش محوری هریک از مقولات است. لذا پیشنهادهای زیر در بهبود برنامه های درسی توسعه حرفه ای قابل اتکا و توجه است:

- توجه چندگانه به ساحت های آموزشی برنامه های توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی در اسناد بالادستی: با توجه به برنامه های متمرکزی که اسناد شاره شده است، نیازمند تغییرات و بازنگری جدی است. چنانکه نتایج تحلیل محتوا در این بخش نیز عقیم بودن بسیاری از برنامه ها را مشخص نمود. در سطح برنامه های درسی قصد شده بازبینی توجه چندجانبه ای به همه مؤلفه ها و ساحت های تربیتی اعضای هیئت علمی در حیطه های

¹ enrichment

² Ritchie and Stabile

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

سه‌گانه نظارت بالینی، فردی و سازمانی نمود و با تدوین برنامه‌هایی متناسب با سطح و مرتبه اعضای هیئت‌علمی، چند سویه و همه‌جانبه مورد تأکید است.

- تدارک برنامه‌هایی بومی با توجه به تجارب جهانی در برنامه‌های درسی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی: ترویج فرهنگ خرد جمعی در تدارک برنامه‌های آموزشی برای اعضای هیئت‌علمی متناسب با جامعه محلی با تأکیدی بر دستاوردهای دانشگاه‌های پیشرو، می‌تواند زمینه مساعدی را برای ایجاد و شکل‌گیری نسل چهارم دانشگاه‌های اجتماعی را فراهم آورد. هم‌چنین تدوین برنامه‌ها و کارگاه‌های متنوع و متناسب با مرتبه و سنوات آموزشی مبتنی بر رویکردهای نوین آموزشی جهت تسهیل فرآیند یادگیری اعضای هیئت‌علمی ضرورتی انکارناپذیر است و لازم است با تدارک سازوکار مناسب جهت ترویج فرصت‌های آموزشی مبتنی بر خدمات دیجیتال و آنلاین، حمایت‌ها و مشاوره‌های آنلاین مبتنی بر یک برنامه جامع یادگیری چندگانه برای اعضای هیئت‌علمی شامل برنامه‌های کارگاهی، برنامه‌های مشوقی، برنامه‌های دیجیتالی و برنامه‌های فردی توجه به این مهم را افزایش داد.

منابع:

اجتهادی، مصطفی؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پروش و شفیع زاده، حمید (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت‌علمی به‌منظور یک مدل مفهومی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۲. ۴۶-۲۱.

اکبری، مرتضی؛ حسینی، سید محمود؛ حجازی سیدیوسف و رضوانفر، احمد (۱۳۹۲). اعتبارسنجی مؤلفه‌های توسعه منابع انسانی: مطالعه اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های کشاورزی. تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران. دوره ۴۴. شماره ۴. ۶۴۴-۶۲۹.

بازرگان، عباس (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. چاپ پنجم. تهران: شاهین.

باقری، خسرو؛ ن سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

پورکریمی، جواد (۱۳۸۹). الگوی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی سازمان های پژوهشی (مورد: جهاد دانشگاهی). فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع). سال دوم. شماره ۲. ۱۵۵-۱۴۱.

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

دانشمندی، سمیه؛ فتاحی و اجارگاه، کوروش؛ خراسانی، اباصلت و قلیچلی، بهروز (۱۳۹۵). تحلیلی بر مطالعات انجام شده در زمینه بهره گیری از روش منتورینگ برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها. **دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. شماره ۱۴. ۱۰۲-۷۷.

دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، مقصود؛ جعفری ثانی؛ حسین؛ نوغانی دخت بهمنی، محسن (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی. **مطالعات تربیتی و روانشناسی**، ۱۱۲(۱). ۹۹-۱۲۶.

دوستی حاجی آبادی، هومن؛ فتاحی و اجارگاه، کوروش؛ خراسانی، اباصلت و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۶). مفهوم پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول؟. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، سال سیزدهم. شماره ۲۵. ۳۴-۲۸.

زاهدی، سکینه و بازرگان، عباس (۱۳۹۲). نظر اعضای هیئت علمی درباره نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان و شیوه‌های برآوردن نیازها. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. شماره ۶۷. ۸۹-۶۹.

سلیمی، قاسم؛ حیدری، الهام و کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۴). شایستگی‌های اعضای هیئت علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی؛ تأملی بر ادراکات و انتظارات دانشجویان دکتری. **دو فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی**، سال سوم. شماره هفتم. ۱۰۳-۸۵.

قنبری، سیروس؛ اردلان، محمدرضا؛ بهشتی‌راد، رقیه و سلطانزاده، وحید (۱۳۹۳). اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و رابطه آن با کیفیت آموزش عالی، **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**، سال دهم. شماره ۲. ۵۵-۳۱.

شمس مورکانی، غلامرضا؛ صفایی موحد، سعید و فاطمی صفت، علی (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی بر اساس مدل سه‌شاخگی (مورد مطالعه: صنایع الکترونیکی فجر). **فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی**. سال دوم، شماره ۷. ۱۰۰-۷۱.

شمس، عبدالحمید (۱۳۹۵). راهکارهای افزایش بهره‌وری اعضای هیئت علمی. **فرآیند مدیریت توسعه**. دوره ۲۹. شماره ۲. ۹۷-۷۱.

شورت، ادmond سی (۱۳۸۸). **روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی**، ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، چاپ دوم، تهران: سمت.

صادقی، فتح اله؛ حسینی، سید محمود؛ رضوانفر، احمد؛ شریف زاده، ابوالقاسم و مریدالسادات، پگاه (۱۳۸۸). واکاوی ساره‌های تاثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی دانشکده کشاورزی. **مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی**، دوره ۲. شماره ۴. ۷۷-۶۹.

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

صفری، مریم و نیاز آذری، کیومرث (۱۳۹۳). واکاوی مؤلفه‌های تاثیر گذار بر رشد حرفه‌ای اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد آزادشهر. **فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن**. سال پنجم، شماره دوم، ۶-۱.

طاهری، عبدالحسین و شمس‌بخش، مسعود (۱۳۹۵). **آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی آموزشی و پرورشی و فناوری**. چاپ اول. تهران: پیام‌نور.

زارع صفت، صادق؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم‌زاده، رضوان؛ کرمی، مرتضی و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). چارچوب فعالیت‌های یادگیری اعضای هیئت علمی در برنامه‌های درسی توسعه حرفه‌ای در رشته‌های علمی STEM. **تدریس پژوهی**، سال پنجم، شماره ششم، ۹۹-۱۱۹.

عبداللهی، حسین و بازرگان، عباس (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش بهره‌وری آموزشی اعضای هیئت علمی. **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**. شماره ۱۱. ۷۶-۵۵.

عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). بررسی راه‌های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیات علمی. **راهبرد فرهنگ**. شماره بیست و یکم. ۳۳-۷.

غنچی، مستانه؛ حسینی، سید محمود و حجازی، یوسف (۱۳۹۱). شناسایی و رتبه بندی مؤلفه های تبیین کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس های کشاورزی دانشگاه تهران. **مجله پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی**، سال پنجم، شماره ۳. ۴۰-۱۳.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). **برنامه درسی چیست؟**، چاپ اول. تهران: مهربان نشر.

قرونه، داوود؛ میر کمالی، سید محمد؛ بازرگان، عباس و خرازی، سید کمال (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران. **فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی**. سال اول. شماره ۱. ۸۹-۱۱۵.

قلی فرد، احسان؛ حجازی، سید یوسف و حسینی، سید محمود (۱۳۸۹)، تحلیل عامل‌های حرفه‌ای لازم برای موفقیت شغلی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی، **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، شماره ۵۷، ۱۴۱-۱۲۵.

قنبری، سیروس؛ اردلان، محمدرضا؛ بهشتیراد، رقیه و سلطانزاده، وحید (۱۳۹۴). اخلاق حرفه‌ای اعضای هیات علمی و رابطه آن با کیفیت آموزش عالی. **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**، سال دهم، شماره ۲. ۴۵-۲۱.

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

کرمپوریان، آرزو؛ ایمنی، بهزاد، ترکزیان، پرویز (۱۳۹۱). **بررسی نگرش به اخلاق حرفه‌ای در اعضای هیئت‌علمی دانشکده دندانپزشکی همدان در سال ۱۳۹۱**. تحقیق در علوم دندانپزشکی. ۴۳-۵۱. (۱)۱۰. ش

لرکیان، مرجان (۱۳۹۰). **شناسایی و تبیین ابعاد و سطوح برنامه‌درسی مغفول هنر در دوره ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب**. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

محب زادگان، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). **اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های شهر تهران. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی**. سال سوم، شماره ۱۰. ۷۴-.

مرادی دولیسکانی، مرتضی؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کرمی، مرتضی و امین خندقی، مقصود (۱۳۹۵). **شناسایی استانداردها و مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس استادان دروس معارف اسلامی، فرهنگ در دانشگاه اسلامی**. سال ششم. شماره چهارم. ۴۹۴-۴۷۳.

میرطاهری، لیلی؛ جمالی، اختر و آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۴). **بررسی حیطه‌ها و مؤلفه‌های اصلی توسعه و بالندگی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مقایسه آن با وضع مطلوب. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی**. سال دوم، شماره ۴. ۱۲۶-۱۰۱.

میرکمالی، سیدمحمد؛ پورکریمی، جواد و حجری، اکرم (۱۳۹۴). **بررسی رابطه توسعه حرفه‌ای با نوآوری‌های آموزشی اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. فصلنامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**. دوره پنجم. ۲۲-۱.

نظرزاده زارع، محسن؛ پورکریمی، جواد؛ ایلی، خدایار و ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۵). **ارائه الگوی شایستگی اعضاء هیأت علمی در تعاملات بین المللی: یک مطالعه پدیدارشناسانه. فصلنامه علمی- پژوهشی سیاست علم و فناوری**. سال هشتم، شماره ۳. ۲۵-۸۹.

نعمتی، محمدعلی و محسنی، هدی‌سادات (۱۳۸۹). **اخلاق در آموزش عالی: مؤلفه‌ها، الزامات و راهبردها. پژوهشنامه مرکز تحقیقات استراتژیک**، شماره ۶۳. ۹-۴۶.

نورشاهی، نسرین (۱۳۹۳). **عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. دوره ۲. شماره ۳. ۱۲۰-۹۵.

نوه ابراهیم، عبدالرحیم، پورکریمی، جواد (۱۳۹۰). **ارائه الگوی مفهومی بهسازی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی**. ۱۲۱-۱۰۱.

Alexander, A., Karvonen, M., Ulrich, J., Davis, T.& Wade., A. (2012).Community College Faculty Competencies. **Community College Journal of Research and Practice**, 36 (11), 849-862.

Amundsen, C.; Abrami, P.; McAlpine, L.; Weston, C.; Krbavac, M; Mundy, A. &Wilson,M.(2005).The What and Why of Faculty Development in Higher Education: An In-depth Review of the Literature. **AERA.- the support of the Social Sciences and Humanities Council ofCanada (SSHRC)**.

Barbara, G.& Wells, Ph.(2008).**Essential Components of a Faculty Development Program for Pharmacy Practice Faculty. Pharmacotherapy**.28(10),245e–268e.

Bikbulatovaa, V., Orlovaa, I., Rabadanovaa, Rt., Shishova, S., & Yulina, G. (2016). On Anticipatory Development of Dual Education Based on the Systemic **Approach. international journal of environmental & science education**. 11(15), 8599-8605.

Bland, C. J., & Schmitz, C. C. (1988). **Faculty renewal: Concepts, strategies and lessons from the past twenty years**. San Francisco: Jossey-Bass.

Brent, R.,&Felder, R.(2003). A MODEL FOR ENGINEERING FACULTY DEVELOPMENT. Intl. **Journal of Engr. Education**, 19(2), 234–240.

Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in open university. **International journal on new trends in education and their implications**, 3 (1), 80-90.

Camblin,L.,athan,D., & Steger.,J. (2000). **Rethinking Faculty Development, Higher education**, 39,1-18.

Debate, K. A. (2010). **Community college faculty perceptions and behaviors related to academic advising**,University of South Florida.

Dee Jay,R., & Daly Chery, J. (2009). Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical reflexivity,student learning empathy and faculty agency,Human Resource: **Journal of The Sociology of Self-Knowledge**,6 (1). pp. 1-22.

Denis, B. (۲۰۱۰) **Teaching in the disciplines.part two in A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education**. Fry, Heather; Ketteridge, Steve and Marshall, Stephanie.Enhancing Academic PracticeThird edition. This edition published 2009 by Routledge 270 Madison Ave, New York, NY 10016.

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

Department of Labor, Employment & Training Administration. (2015). **O-NET Resource Centre**, viewed May 2015, from <https://www.onetcenter.org/>.

Findlow, S.(2012). **Higher education change and professional-academic identity in newly ‘academic’ disciplines: the case of nurse education**. High Education, 63, 117–133.

Gaff, J. G. (1976). Towards faculty renewal. San Francisco: Jossey- Bass.

Gappa, J. M. (2008). **Today's Majority: Faculty outside the Tenure System,Change: The Magazine of Higher Learning**, 40 (4),50-54.

Hsiu-Fang,H.& Shannon,S.(2005).**Three Approaches to Qualitative Content Analysis**.Research Article. Volume: 15 issue: 9, 1277-1288.

Hyatt, L.,& Williams, P. E.(2012). **21st Century Competencies for Doctoral Leadership Faculty**. Innov High Educ, 36, 53- 66.

James, R., Baik, C., Millar, V., Naylor, R., Bexley, E., Kennedy, G., Krause, K-L., Hughes-Warrington, M., Sadler, D., & Booth, S. (2015). **Advancing the quality and status of teaching in Australian higher education**. Office for Teaching and Learning, Sydney.

Jordan, C., Doherty, W. J., Webb, R., Cook, N., Dubrow, G., &Mendenhall, T. J.(2012). Competency Based Faculty Development in Community-Engaged Scholarship: A Diffusion of Innovation Approach. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**. 16 (1), 65- 95.

KAHRAMAN, M., & KUZU, A.(2016). E-MENTORING FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS: A CASE STUDY. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE** July 2016 ISSN 1302-6488 17 (3), 76-89.

Kang, B., & Miller, M. T. (2000).**Professional development: Research find the literature base, and directions for future**.Washington D.C.: Office of Educational.Research and Improvement, ERIC Document Reproduction Service. No. ED446574.

Lattuca,L.R., & Stark, Joan S. (2009). **SHAPING THE COLLEGE CURRICULUM Academic Plans in Context**. Second Edition. Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741—www.josseybass.com.

Levine, N. D. (2006). **Powers of the mind: the reinvention of liberal learning in America, Chicago: The University of Chicago Press**.

Lisa, T., Kathryn, H., Janine, D., & Bonnie Amelia, D. (2016). A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse

academic workforce, **Journal of University Teaching & Learning Practice**, 13(4). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss4>.

Mățã, L.(2011). **Experimental research regarding the development of methodological competences in beginning teachers**”, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 29, 1895 – 1904.

Mayring, Ph.(2000). Qualitative content analysis. **Qualitative Social Research**, Volume1. No2.

Mundry, S. (2005). **What Experience Has Taught Us About Professional Development, Elementary and Secondary Education**, U.S. Department of Education, www. math science net work. org.

Neondorf, K. A. (2002): the content analysis guidebook, London, sage pub.

Null, W.(2011). **Curriculum, From Theory to Practice, The paper used in this publication meets the minimum requirements of American National Standard for Information Sciences—Permanence of Paper for Printed Library Materials**. ANSI/ NISO Z39.48-1992.

Oldenburg, Ch. (2013). Student’s Perceptions of Ethical Dilemmas Involving Professor. **College Student Journal**, 39(5), 129- 141.

Ortlieb, E. T., Biddix, J. P., & Doepker, G. M. (2010). **A collaborative approach to higher education induction**. **Active learning in higher education**. 11(2).109-118.

Phillips, P. (2008). Professional Development as a Critical Component of Continuing Teacher Quality. **Australian Journal of Teacher Education**, 3 (1), 1-9.

POD(Professional and Organizational Development) Network in Higher Education. (2016). Definitions. Retrieved from: <http://podnetwork.org/about-us/what-isfaculty-development/definitions/>.

Power, M.(2008). A dual-mode university instructional design model for academic development. **International Journal for Academic Development**, 13 (1), 31-39.

Ragan, L. C., Bigatel, P. M., Dillon, J. M (2012). from Research to Practice: Towards an Integrated and Comprehensive Faculty Development Program. **Journal of Asynchronous Learning Networks**. 16 (5):71- 86.

Rauch, F., & Steiner, R. (2013). **Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education**. **c e p s Journal**, 3 (1): 9 – 24.

برنامه های درسی مغفول توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی...

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and Teacher Education**, 27, 116–126.

Ross, B., Carbone, A., Lindsay, K., Drew, S., Phelan, L., Cottman, C., & Stoney, S. (2016). Developing educational goals: insights from a Peer Assisted Teaching Scheme. **International Journal for Academic Development**. doi: 10.1080/1360144X.2016.1189427.

Salerni, A.(2014). **Narrative writing and university internship program**. **Procedia social and behavioral**.sciences 140, 133-137.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). **Research Methods for Business Students**. **Research methods for business students** ,464.

Sithole, A., Chiyak, E. T., McCarthy, P., Mupinga, D. M., Bucklein, B., & Kibirige, J. (2017). Student Attraction, Persistence and Retention in STEM Programs: Successes and Continuing Challenges. **Higher Education Studies**; 7(1); 2017. Published by Canadian Center of Science and Education.

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.

Stabile, C., & Ritchie, W. F. (2013). **Clarifying the differences between training, development, and enrichment: The role of institutional belief constructs in creating the purpose of faculty learning initiatives**. *New Directions for Teaching and Learning* 133, 71-84.

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.

Stritter, F. T., Bland, C. D.,& Youngblood, P. L (1991). **Determining Essential Faculty Competencies**. **Teaching and Learning in Medicine**, 3(4),232-238.

Sugumar, V (2009). **Competency mapping of teachers in tertiary education**: ANNA university.

Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). **Strategies for Improving Teaching Practices: A Comprehensive Approach to Faculty Development**, *Innovations in facultydevelopment*, 73(4), 122-129.

Wood, P. (2006), **Successful Writing for Qualitative Researchers**, second edition, Routledge.

صادق زارع صفت، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم زاده، مرتضی کرمی، کیوان صالحی

Yurtseven, N.(2017).The Investigation of Teachers' Metaphoric Perceptions about Professional Development. **Journal of Education and Learning**; Vol. 6, No. 2;Pp120-131.

Yvonne, S. (2000).Faculty Development in the New Millennium: KeyChallenges and Future Directions, **Journal of Medical Teacher**, 22(1), 8-15.

Zhang,Y., & Wildemuth, B.(2009). **Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science**, BM Wildemuth, Ed.