

## آسیب‌شناسی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی<sup>۱</sup>

بهار بندعلی<sup>۲\*</sup>

محمود ابوالقاسمی<sup>۳</sup>

محمدحسن پرداختچی<sup>۴</sup>

مرتضی رضایی‌زاده<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۲۵)

### چکیده

یکی از راهبردهای ارتقای کیفی دانشگاه‌ها توجه به رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی است. بر این اساس دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند تا با ارائه برنامه‌هایی به منظور بالندگی اعضای هیئت علمی، گامی در جهت ارتقای کیفیت بردارند. علی‌رغم تاکید فوق، استقبال اساتید از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در حد انتظار نبوده است و این موضوع نیازمند مطالعه و رسیدگی است. از این رو پژوهش حاضر با هدف ارتقای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، درصد شناسایی نقاط ضعف آن از دیدگاه اساتید است. در طرحی کیفی و پدیدارشناسانه، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۲۹ نفر از اساتید دانشگاه شهید بهشتی انجام و از آنان درباره نقاط ضعف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه سوال شده است. مصاحبه‌های پیاده‌سازی شده با استفاده از روش اشتراس-کوربین و در سه مرحله کدگذاری شدند. در نتیجه فرایند کدگذاری، چهارده نقطه ضعف برای برنامه‌های بالندگی شناسایی شدند که عبارتند از: «بی‌توجهی به ابعاد گوناگون بالندگی هیئت علمی»، «بی‌نظمی در برنامه‌ها»، «بی‌توجهی به انگیزاننده‌های درونی»، «بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی»، «اجرا نشدن نیازسنجی»، «تعداد و تکرار کم برنامه‌ها»، «منعطف نبودن زمان برنامه‌ها»، «اطلاع‌رسانی ضعیف»، «موضوعات نامناسب»، «محتوای نامناسب»، «روش‌های یاددهی-یادگیری غیراثربخش»، «تعامل و مشارکت پایین»، «نیود سازوکارهای کافی برای ارزیابی اثربخشی دوره» و «ضعف کانال‌های بازخورد». برای دستیابی به دیدگاهی جامع‌تر درباره برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، نقاط ضعف شناسایی شده، در قالب عناصر برنامه درسی طبقه‌بندی شدند و مورد بحث قرار گرفتند. در مجموع بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه در هر چهار گروه هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزیابی نیاز به یک بازنگری اساسی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه بالندگی هیئت علمی، اعضای هیئت علمی، اساتید دانشگاه، آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی.

<sup>۱</sup>- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول است.

<sup>۲</sup>- دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: bahar.bandali@yahoo.com

<sup>۳</sup>- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup>- استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۵</sup>- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## ۱- مقدمه

طراحی نظام‌مند و ارائه برنامه‌ها و فعالیت‌های نوآورانه در جهت بالندگی هیئت علمی<sup>۱</sup> یکی از راه‌های رشد و پیشرفت نظام دانشگاهی است. پرداخت‌چی (۱) برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی را چنین تعریف می‌کند: «توسعه و غنا بخشیدن به محیط، شرایط و امکانات کالبدی و جو و فرهنگ سازمانی دانشگاه در جهت یاری و مساعدت به اعضای هیئت علمی و بسترسازی لازم برای آن‌ها تا بر اساس تجربیات و دستاوردهای علمی و عملی خویش و همکاران در دانشگاه خودشان یا سایر دانشگاه‌ها و نهادهای آموزشی و تحقیقاتی داخلی و خارجی، استعدادها و ظرفیت‌ها، توانمندی‌ها و قابلیت خویش را بشناسند، پرورش دهند، متجلی سازند و در عمل به کار ببندند و در نتیجه کمیت و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خویش را ارتقاء بخشند» (ص. ۳۵).

درباره ضرورت توجه به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دیدگاه‌های بسیاری مطرح شده است. از دیدگاه میلیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) چالش‌ها و تغییرات اجتماعی منجر به تغییر نیازهای اجتماع شده است (۲) و این تغییرات، دانشگاه‌ها را ملزم می‌سازد که به نیازها و خواسته‌های جدید اجتماع پاسخ گویند (۳). فناوری‌های جدید مانند یادگیری الکترونیکی بر فرایند یاددهی-یادگیری تاثیر گذاشته‌اند و با خود الزاماتی را به همراه آورده‌اند (۴) که از اساتید انتظار می‌رود آن‌ها را فراگیرند و رعایت کنند (۳). توسعه سریع در حوزه‌های مشخصی از دانش باعث ایجاد واحدهای درسی جدید و یا تغییرات زیاد در آن‌ها شده و خود امر تدریس و ارزشیابی را روزبه‌روز پیچیده‌تر و دشوارتر ساخته است (۴). الگوهای کلان ذهنی مرتبط با تدریس و یادگیری تغییر کرده‌اند (۲) و تاکید بر تمرکز روی یادگیری دانشجویان، مسئولیت هیئت علمی را برای این موضوع افزایش داده؛ ضمن اینکه از آنان انتظار می‌رود دانشجویان را درک کنند (۳). همه این موارد منجر به تغییر نقش اساتید آموزش عالی شده است. نقش تربیتی (مربی)، نقش آموزشی (معلمی)، نقش پژوهشگری، نقش رهبری برای مرجعیت علمی، نقش خدمات مشاوره‌ای و نقش اجرایی از جمله نقش‌هایی هستند که امروزه برای اساتید تعریف شده‌اند (۵). ایفای این نقش‌های چندگانه نیاز به مهارت‌های جدید دارد؛ تا جایی که تحول در برنامه‌های آماده‌سازی هیئت علمی را الزامی می‌سازد (۳). اما این برنامه‌ها اثرات و پیامدهایی برای هیئت علمی دارد.

ارتقای کیفیت زندگی فردی (۶-۸)، سازمانی و حرفه‌ای از جمله پیامدهای برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی هستند (۸). این پیامدها، زمینه را برای توسعه اعضای هیئت علمی در چهار زمینه فراهم می‌کنند: (۱) توسعه آموزشی با ایجاد فرصت‌هایی برای بهبود تدریس و یادگیری (۲) توسعه پژوهشی از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای کسب موفقیت‌های پژوهشی (۳) توسعه فردی با تقویت

1. Faculty development

2. Millis

مهارت‌های برنامه‌ریزی و تغییر، و ۴) توسعه سازمانی با توانمند نمودن اعضا برای کسب مهارت‌های مورد نیاز سازمان (۸). از طرفی فقدان برنامه‌های آموزش و بالندگی برای اعضای هیئت علمی می‌تواند پیامدهای فردی (عدم رضایت‌مندی و کاهش انگیزه اعضای هیئت علمی) و پیامدهای سازمانی نامطلوب (کارایی و اثربخشی پایین، ناتوانی در پاسخگویی، پایین آمدن اعتبار و شهرت سازمانی) به دنبال داشته باشد (۹).

بنا به ضرورت توجه به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، در سال‌های اخیر برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوطه در دانشگاه‌های کشور رواج پیدا کرده است. یکی از دانشگاه‌های برگزارکننده برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در داخل کشور دانشگاه شهید بهشتی است. اعضای هیات علمی این دانشگاه نیز، برنامه‌های بالندگی آموزشی، حرفه‌ای، سازمانی و فردی را مورد نیاز و موجب رشد و بالندگی هیات علمی دانشگاه می‌دانستند و از دیدگاه آنان ایجاد مرکز بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه ضروری به نظر می‌رسید (۱۰). بر این اساس سرانجام مدیریت امور هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی، به صورت یک مدیریت مستقل و یکپارچه تحت نظارت ریاست دانشگاه در ابتدای سال ۱۳۹۴ تشکیل شد و فعالیت خود را آغاز نمود.

برگزاری برنامه‌های بالندگی هیات علمی یکی از فعالیت‌های مدیریت امور هیات علمی این دانشگاه است (۱۱) و از آغاز شکل‌گیری مرکز امور هیئت علمی دانشگاه، برنامه‌هایی در جهت بالندگی اعضای هیئت علمی برگزار شده است. اما همانند اکثر دانشگاه‌های داخل کشور (۱)، این برنامه‌ها به صورت مختصر، مقطعی و پراکنده برگزار شده‌اند. بدیهی است وقتی برنامه‌ریزی جامعی برای برگزاری برنامه‌های بالندگی هیئت علمی وجود نداشته باشد، سازوکار مشخصی نیز برای ارزیابی اثربخشی این برنامه‌ها طراحی نشده است؛ مشکلی که فقط مختص این دانشگاه نیست و در بسیاری از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه‌ها به چشم می‌خورد (۱۲) در معدود مواردی هم که ارزیابی اثربخشی برنامه انجام شده، معمولاً از ابزارهای سنجش سطحی مانند فرم نظرسنجی استفاده شده است (۱۳).

سنجش و ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها از این نظر اهمیت دارد که برای اتخاذ راهبردهایی به منظور ارتقای برنامه‌ها در گام اول باید وضعیت موجود را شناخت تا بر اساس مطالعه فاصله وضعیت موجود و مطلوب بتوان برای ارتقای برنامه‌ها، برنامه‌ریزی کرد. موضوع دیگر اینکه مشارکت اعضای هیئت علمی، یکی از مهمترین ارکان دوام و بقای برنامه‌های بالندگی است. در صورتی که به دیدگاه اساتید به عنوان ذینفعان اصلی برنامه توجه نشود، احتمالاً نارضایتی‌های آنان افزایش خواهد یافت و انگیزه خود را برای مشارکت در برنامه‌ها از دست خواهند داد. این در حالی است که سازوکار مشخصی برای دریافت، پردازش و ارزیابی بازخوردهای اساتید و پاسخ به این بازخوردها وجود ندارد. با توجه به اینکه سنجش و ارزیابی برنامه و دریافت بازخوردهای اساتید دانشگاه یکی از عوامل ضروری برای رشد برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای به شمار می‌آید (۱۴) و پیش‌شرط ارتقای این برنامه‌هاست، در این پژوهش برنامه‌های

بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی آسیب‌شناسی شد. بدین منظور تجربه زیسته اعضای هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفت و نقاط ضعف این برنامه‌ها شناسایی شدند. شناخت این ویژگی‌ها ضمن اینکه بازخورد مناسبی را برای متولیان امور فراهم می‌کند، می‌تواند راهنمایی برای ارتقای برنامه‌های بالندگی دانشگاه‌ها باشد.

### ادبیات پژوهش

در طراحی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی به مثابه یک برنامه درسی، توجه به چهار بعد هدف، محتوا، روش و ارزیابی ضروری به نظر می‌رسد. در ادامه به این چهار بعد بیشتر پرداخته خواهد شد.

### اهداف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی

یکی از نخستین اقدامات لازم برای برگزاری برنامه‌های بالندگی هیئت علمی تعیین اهداف برنامه‌ها است. صاحب‌نظران اهداف گوناگونی را برای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی برشمرده‌اند. شماری از این اهداف در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: فهرست اهداف برنامه‌های بالندگی بر اساس مطالعه پیشینه پژوهش

اهداف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی	سال	پژوهشگران
اصلاح نگرش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای اعضای هیئت علمی در جهت اثربخشی و کسب قابلیت‌های بیشتر در برآوردن نیازهای پژوهشی و آموزشی خود، دانشجویان و دانشگاه مربوطه‌شان (۱۵)	۱۹۷۵	فرانسیس <sup>۱</sup>
بهبود تدریس دانشگاهی و افزایش موفقیت و رضایت از آن (۱۶)	۱۹۷۶	سایکس و بارت <sup>۲</sup>
کمک به اساتید در انجام نقش‌های چندگانه‌شان (۱۷)	۱۹۷۸	سنتر <sup>۳</sup>
بهبود عملکرد همه جنبه‌های زندگی حرفه‌ای اساتید مانند پژوهشگر، مشاور، رهبران دانشگاهی و مشارکت‌کنندگان تصمیمات سازمانی (۱۶)	۱۹۸۳	نلسون <sup>۴</sup>
افزایش ظرفیت‌های سازمانی و فردی برای تدریس به فراگیران (۱۸)	۱۹۹۳	آلفانو <sup>۵</sup>
افزایش دانش و مهارت آموزشی اعضای هیئت علمی برای اینکه بتوانند با مشارکت آموزشی منجر به پیشرفت برنامه‌های آموزشی شوند (۱۹)	۱۹۹۸	روبک و ویتسکه <sup>۶</sup>

1. Francis

2. Sikes & Barrett

3. Centra

4. Nelson

5. Alfano

6. Rubeck & Witzke

## ادامه جدول ۲: فهرست اهداف برنامه‌های بالندگی بر اساس مطالعه پیشینه پژوهش

اهداف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی	سال	پژوهشگران
تقویت استعدادها، گسترش علایق و بهبود شایستگی‌ها و ویژگی‌های حرفه‌ای و رشد شخصی عضو هیئت علمی (۲)	۲۰۰۰	گاف
افزایش دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها و نگرش‌های اساتید برای بهبود احتمالی یادگیری دانشجویان (۲۰)	۲۰۰۰	گاسکی <sup>۱</sup>
یادگیری و رشد حرفه‌ای اساتید (۲۱)	۲۰۱۰	مایزل <sup>۲</sup> و استاینرت <sup>۳</sup>
درگیری اساتید در بهبود مداوم در نقش آنان به عنوان استاد دانشگاه (۲۲)	۲۰۱۱	ویلسون

منبع: (مطالعات نگارندگان)

هر چند به ظاهر، اهداف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی ارائه شده در جدول ۱، بسیار متنوع هستند، اما با نگاهی دقیق‌تر و تأملی می‌توان دریافت که همه این اهداف به نوعی از نقش‌های گوناگون اساتید دانشگاه پشتیبانی می‌کنند.

## محتوای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی

شاید بتوان گفت، سوال کلیدی برای تعیین محتوای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی این است که، اساتید باید از چه شایستگی‌هایی برخوردار باشند. مروری بر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد الگوهای بسیاری در زمینه شایستگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تدوین شده است. بر اساس استاندارد حرفه‌ای AOME<sup>۴</sup> پنج گروه شایستگی اصلی اعضای هیئت علمی عبارتند از: «طراحی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری»، «تدریس و پشتیبانی از یادگیرندگان»، «ارزیابی و ارائه بازخورد به یادگیرندگان»، «رهبری آموزشی» و «پژوهشگری» (۲۳). پژوهش دیگری نیز ارتباطات گفتاری و نوشتاری، کار تیمی، یادگیری خودراهبر، توانایی کاربرد دانش در عمل، ظرفیت مطابقت با موقعیت‌های جدید و بازآفرینی آن‌ها، رهبری، روحیه کارآفرینی و ذهنیت جهانی را به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیئت علمی معرفی کرده است (۲۴).

برای تعیین محتوای برنامه‌های هیئت علمی، علاوه بر مراجعه به الگوهای شایستگی موجود، می‌توان از اساتید دانشگاه نیازسنجی آموزشی انجام داد. این نیازسنجی هم می‌تواند از طریق خود-ارزیابی و هم می‌تواند به روش ارزیابی ۳۶۰ درجه و با مراجعه به سایر ذیربطان و اخذ نظرات آن‌ها درباره نیازهای آموزشی اساتید انجام شود. پژوهش‌های بسیاری به منظور شناسایی نیازهای آموزشی

1. Guskey

2. Mizell

3. Steinert

4. Academy of Medical Educators

اساتید انجام شده است. در یکی از این پژوهش‌ها که در مقدمه مقاله هم به آن اشاره شد و در سال ۱۳۸۸ با مطالعه بر روی ۱۶۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی انجام گرفت، تحلیل داده‌ها نشان داد که از دیدگاه اعضای هیئت علمی برنامه‌های بالندگی آموزشی، حرفه‌ای، سازمانی و فردی مورد نیاز بوده است (۱۰).

براساس اصول آندراگوژی (آموزش و یادگیری بزرگسالان) نولز (۲۵)، ضرورت دارد که بزرگسالان، خود، در فرایند تعیین موضوعات و محتوا مشارکت داشته باشند. لذا اگر محتوای برنامه‌ها بر اساس الگوی شایستگی مشخص می‌شود، ضروری است که این الگوی شایستگی با مشارکت اساتید تدوین شده باشد و اگر محتوا از طریق نیازسنجی تعیین می‌شود، لازم است که به تفاوت‌های فردی اساتید توجه شود و برنامه‌ها متناسب با نیازهای فردی و حرفه‌ای آنان باشد. متناسب با اهداف برنامه‌ها، ویژگی‌های اساتید و همچنین محیط دانشگاهی، رویکردهای گوناگونی نیز در طراحی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی مورد توجه بوده است. در ادامه پژوهش حاضر، برخی از این رویکردها ارائه شده‌اند.

#### رویکردها و روش‌های رایج در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی

تامپسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) رویکردهای اتخاذ شده در طراحی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی را به دو گروه رسمی و غیررسمی تقسیم کرده است (۲۶). از لحاظ میزان یادگیرنده-محوری برنامه‌ها، رویکرد رایج در بسیاری از برنامه‌ها، آموزش مستقیم و در برخی نیز یادگیری خودراهبر (۲۷) بوده است. از لحاظ نحوه ارائه، اکثر برنامه‌ها در گذشته به صورت حضوری برگزار می‌شدند و از اوایل هزاره سوم، برنامه‌های الکترونیکی نیز به تدریج جایگاه خاصی در برنامه‌های توسعه هیئت علمی پیدا کردند (۲۸). از لحاظ تعداد افراد حاضر در برنامه نیز، بعضی از برنامه‌ها به صورت انفرادی و بعضی از برنامه‌ها به شکل گروهی طراحی می‌شوند. در هر یک از رویکردهای مطرح شده، روش‌های گوناگونی در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی اجرا شده است. برخی از روش‌های مشاهده شده در ادبیات پژوهش که بیشتر مورد استقبال دانشگاه‌ها بوده‌اند، عبارتند از کارگاه‌های آموزشی (۲۹-۳۶)، مشاهده همتایان (۳۷-۴۰)، کنفرانس و سمینار (۲۹، ۴۱، ۴۲)، اجتماعات یادگیری و عمل (۳۲، ۴۳، ۴۴)، روش‌های مبتنی بر ارزیابی (۴۵، ۴۶)، مربیگری<sup>۲</sup> (۴۷، ۴۸)، روش استاد-شاگردی<sup>۳</sup> (۴۹، ۵۰)، مشاوره (۵۱، ۵۲) و کارپوشه (۵۳، ۵۴). این روش‌ها، فرصت‌های متنوعی را فراروی برنامه‌های بالندگی قرار می‌دهند و ضروری است که هر

1. Thompson

2. Coaching

3. Mentoring

دانشگاه، دانشکده و حتی هر رشته تخصصی، با مطالعه و بر اساس شرایط موجود، روش‌های مناسب خود را انتخاب کنند و به کار گیرند.

### ارزیابی اثربخشی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی

شاید با اطمینان بتوان گفت، ارزیابی برنامه‌ها یکی از عوامل ضروری برای ارتقای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی به‌شمار می‌آید (۱۴). به عقیده خراسانی و عیدی (۵۵) «ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی این‌که تا حدودی تعیین کنیم، آموزش‌های انجام شده تا چه حد منجر به ایجاد مهارت‌های مورد نیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی شده است» (ص. ۲۹۴). این ارزیابی به کارشناسان بالندگی هیئت علمی کمک می‌کند تا بتوانند در خصوص چگونگی بهبود یک برنامه آموزشی و تداوم داشتن یا نداشتن آن تصمیم بگیرند (۵۶). یکی از الگوهای معتبر و رایج در زمینه ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها الگوی کرک‌پاتریک است که به دفعات برای ارزیابی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی به کار رفته است (۵۸، ۵۷). این الگو برنامه آموزشی را در چهارسطح الف) واکنش<sup>۱</sup>، ب) یادگیری، ج) رفتار و د) نتایج مورد ارزیابی قرار می‌دهد (۵۶). براساس الگوی بازنگری شده کرک‌پاتریک (۲۰۱۰) در سطح واکنش میزان مطلوبیت<sup>۲</sup> و درگیرشدن<sup>۳</sup> شرکت‌کنندگان و همچنین میزان ارتباط<sup>۴</sup> آموزش با شغل آنان مورد پرسش قرار می‌گیرد. در سطح یادگیری، میزان دانش، مهارت، نگرش، اعتماد<sup>۵</sup> و تعهد<sup>۶</sup> کسب شده توسط شرکت‌کننده ارزیابی می‌شود. در سطح رفتار، بررسی می‌شود که چه میزان از مطالب آموخته شده در دوره آموزشی توسط فرد در شغلش به کار گرفته می‌شود و نهایتاً در سطح نتایج، میزان تحقق اهداف سازمانی که در نتیجه دوره آموزشی، پشتیبانی<sup>۷</sup> و پاسخگویی<sup>۸</sup> بعد از آن بوده است، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (۵۹). همانطور که گفته شد، در بسیاری از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی نیز، الگوی کرک‌پاتریک به عنوان الگوی راهنمای ارزیابی اثربخشی این برنامه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است (۶۰). هر چند که عموماً سه سطح اول این الگو برای ارزیابی مورد توجه قرار گرفته (۵۸)، اما در موارد معدودی سطح چهارم ارزیابی نیز انجام شده است (۶۱).

---

1. Reaction  
2. Favorable  
3. Engaging  
4. Relavant  
5. Confidence  
6. Commitment  
7. Support  
8. Accountability

## پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بسیاری در زمینه مطالعه دیدگاه اساتید درباره برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در خارج و داخل کشور انجام شده است. خلاصه‌ای از یافته‌های این پژوهش‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

## جدول ۳: نقاط ضعف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی بر اساس مطالعه پیشینه پژوهش

پژوهشگران	سال	روش	یافته
بارتلی	۲۰۰۱	آمیخته	اعضای هیئت علمی به نیاز برای رویکردی سازمان‌یافته به آموزش و بالندگی و فرهنگ پشتیبان تدریس <sup>۱</sup> در دانشگاه‌هایشان اشاره کردند (۶۲).
جمشیدی	۱۳۸۶	کمی	عملکرد دانشگاه شهید بهشتی، از دیدگاه اعضای هیئت علمی نمونه، در بُعد بالندگی سازمانی، بالندگی حرفه‌ای، بالندگی آموزشی و بالندگی فردی اعضای هیئت علمی در حد زیر متوسط ارزیابی شده است (۶۳).
عبادی، ونکی، تحریر، و حکمت‌پو	۱۳۸۶	مروری	اکثر اعضای هیئت علمی معتقد به ارائه مباحث بر اساس نیازهای شغلی بودند. بعضی از کارشناسان آموزش مداوم نیز اذعان داشتند که نیازسنجی علمی جهت این برنامه‌ها صورت نمی‌گیرد (۶۴).
سنگ <sup>۲</sup>	۲۰۰۸	آمیخته	اساتید از انگیزه کافی برای شرکت در آموزش ضمن خدمت برخوردار نیستند (۶۵).
قورچیان، اجتهادی، جعفری و شفیع‌زاده	۱۳۹۰	کمی	وضعیت برنامه‌های بهسازی از دیدگاه اعضای هیئت علمی مطلوب نیست. از پنج بُعد بهسازی هیئت علمی، تنها میانگین نمرات بهسازی آموزشی بالاتر از حد متوسط بوده و چهار بُعد دیگر (پژوهشی، فردی، سازمانی و اخلاقی) پایین‌تر از حد متوسط بوده است (۶۶).
باقرپناهی	۱۳۹۲	کمی	هر چهار بُعد سازمانی، آموزشی، حرفه‌ای و فردی در ۴۱ مولفه مورد بررسی مطلوب نیست و تنها یک مولفه از برنامه‌های بالندگی آموزشی (ارزشیابی منظم و سیستماتیک کیفیت تدریس اساتید توسط دانشجویان) در وضعیت مطلوب قرار دارد (۶۷).
باورز	۲۰۱۳	کمی	پیشنهادات موجود برای بالندگی حرفه‌ای مورد استقبال نگرفته‌اند و همچنین نیازهای خاص اساتید پاره‌وقت را برآورده نمی‌کنند (۶۸).
سامهبر <sup>۳</sup>	۲۰۱۵	کیفی	هیئت علمی تمام‌وقت اغلب آموزش طرح درس و ارزشیابی دانشجویان را به پایان نمی‌رسانند (۶۹).

منبع: (مطالعات نگارندگان)

مروری تأملی بر یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که از گذشته تاکنون بسیاری از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در سطح مناسبی برگزار نشده است. همچنین اساتید یا دیدگاه مثبتی نسبت به حضور در برنامه‌ها نداشته‌اند و یا در صورت حضور در برنامه‌ها رضایت مطلوب آنان حاصل نشده است.

1. Supportive teaching culture

2. Tseng

3. Samhaber



بر این اساس، انجام پژوهش‌هایی به منظور شناسایی نقاط ضعف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی و دلایل نارضایتی و روی‌گردانی اساتید از این برنامه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. از آنجا که برنامه‌های بالندگی هیئت علمی به مثابه برنامه درسی تلقی شده است، پاسخگویی به سوالات زیر در این پژوهش مورد نظر بوده است:

۱. برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی از بعد «اهداف» چه نقاط ضعفی دارند؟
۲. برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی از بعد «محتوا» چه نقاط ضعفی دارند؟
۳. برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی از بعد «روش‌های یاددهی-یادگیری» چه نقاط ضعفی دارند؟
۴. برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی از بعد «روش‌های ارزیابی» چه نقاط ضعفی دارند؟

طبیعتاً، شناسایی این آسیب‌ها یکی از گام‌های اولیه برای مرتفع نمودن آن‌ها است. در ادامه پژوهش حاضر پس از توضیح روش‌شناسی، یافته‌های پژوهش و بحث درباره آنها ارائه شده‌اند. بخش پایانی مقاله به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری درباره یافته‌ها، بیان محدودیت‌های پژوهشی و ارائه پیشنهادها کاربردی و پژوهشی اختصاص یافته است.

## ۲- روش پژوهش

از آنجا که پژوهشگر درصدد بود تا با مراجعه به نمونه پژوهش، از طریق تفاسیر به دست آمده از تجربه‌های آنان به شناخت موضوع مورد پژوهش نائل شود (۷۰)، پژوهش حاضر در پارادایم تفسیرگرایی انجام شد. به منظور درک عمیق‌تر از تجربیات نمونه پژوهش، طرح پژوهش کیفی استفاده شد و از آنجایی که پژوهشگر قصد مطالعه تجربه زیسته افراد متعدد (۷۱) به منظور شناسایی نقاط ضعف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی را داشت، روش پدیدارشناسی را انتخاب کرد. به زعم موستاکاس (۱۹۹۴) هدف اصلی پدیدارشناسی تقلیل<sup>۱</sup> تجارب افراد از یک پدیده، به توصیفی از ماهیت واقعی آن چیز است (۷۱).

این پژوهش، بخشی از یک پژوهش جامع‌تر درباره ارتقای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی است و اساتید دانشگاه شهید بهشتی به عنوان ذینفعان اصلی این برنامه‌ها، جامعه پژوهش حاضر در نظر گرفته شدند. برای انتخاب نمونه‌ها، در ابتدا بر اساس روش نمونه‌گیری ملاک-محور<sup>۲</sup> (۷۲)، تعدادی از اساتید گروه علوم تربیتی به عنوان صاحب‌نظران حیطة بالندگی هیئت علمی

<sup>۱</sup>. Reduction

<sup>۲</sup>. Criterion sampling

انتخاب شدند. زیرا صاحب‌نظران اغلب نسبت به سایر اعضای جامعه پژوهش، دانش بیشتری دارند (۷۲) سپس بر اساس روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای<sup>۱</sup> (۷۲)، با اخذ مشورت از گروه اول، افراد ذی‌صلاح دیگری معرفی شدند. همچنین به منظور شناسایی بهتر نقاط ضعف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، بر اساس روش نمونه‌گیری موارد مطلوب<sup>۲</sup> (۷۲)، فهرستی از اساتید شرکت‌کننده در دوره‌ها از نهادهای متولی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی تهیه شد. با مراجعه به گروه‌های آموزشی تلاش شد تا اساتید گروه‌های آموزشی مختلف که در دوره‌های بالندگی هیئت علمی حضور داشته‌اند، انتخاب شوند تا دیدگاه طیف متنوعی از اساتید شناسایی و تحلیل شود.

به منظور جمع‌آوری داده‌های کیفی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. سوالات مصاحبه‌ها با استفاده از مدل‌های STAR<sup>۳</sup> (۷۳) و 5WIH<sup>۴</sup> (۷۴) و ترکیب آنها با عناصر برنامه درسی طراحی شد. به زعم گودلد<sup>۵</sup> (۱۹۸۵) چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزیابی، عناصر مشترک تمامی مدل‌های برنامه درسی هستند (۷۵). در این پژوهش برای ثبت مصاحبه‌ها، از ضبط صوت استفاده شد تا امکان دریافت اشتباه در مصاحبه‌ها را کاهش دهد و به منزله شاهدهی برای وقوع رویدادها باشد (۷۶). پس از انجام ۲۹ مصاحبه و دستیابی به اشباع نظری، مصاحبه‌ها ادامه یافت و با دو نفر دیگر نیز مصاحبه شد تا از اشباع نظری اطمینان حاصل شود. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها در سال ۱۳۹۶ انجام گرفته و برنامه‌های بالندگی هیئت علمی پیش از این زمان، مورد مطالعه بوده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای اشتراوس-کوربین و همچنین روش مقایسه مستمر<sup>۶</sup> استفاده شد. برای پاسخگویی به سوال پژوهش، شواهد گفتاری مرتبط استخراج شدند. در مرحله بعد، مفاهیم در سطح انتزاع بالاتری نسبت به شواهد گفتاری ساخته شد و نهایتاً، مقوله‌ها در سطح انتزاع بالاتری نسبت به مفاهیم ساخته شدند. مقوله‌های حاصل، نقاط ضعف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه بودند.

به منظور افزایش روایی درونی، یافته‌های حاصل از کدگذاری سه‌مرحله‌ای در اختیار اساتید راهنما و مشاور و همچنین دو نفر از دانشجویان دکترای علوم تربیتی قرار گرفت و بر اساس بازخورد آنان، قسمت‌هایی از فرایند کدگذاری بازنگری و اصلاح شد. همچنین با توجه به پارادایم تفسیری که پژوهش بر آن استوار است، نمونه‌ها به صورت هدفمند (و نه مبتنی بر گروه نمونه معرف آماری) انتخاب شدند؛ بنابراین مفهوم روایی بیرونی و تعمیم‌پذیری ممکن است بی معنا باشد (۷۷). با این حال در این پژوهش سعی شد از توصیف‌های عمیق، بررسی نتایج توسط صاحب‌نظران و تأیید آنها (۷۷) به‌گونه‌ای

1. Chain sampling

2. Intensity sampling

3. Situation, task, action, results

4. Who, what, where, when, why, how

5. Goodlad

6. Constant comparative method

استفاده شود که مخاطب به‌خوبی انتقال‌پذیر بودن پژوهش را درک نماید. هر چند پایایی دارای نقشی فرعی و محدود در پژوهش کیفی است (۷۸) اما تلاش شد تا افزایش پایایی از طریق مستندسازی (۷۷)، توافق گروه کدگذار بر سر کدهای اختصاص‌یافته به متن (۷۸) و رفت و برگشت در تحلیل انجام شود.

### ۳- یافته‌های پژوهش

همانطور که در بخش روش‌شناسی اشاره شد، از طریق روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای اشتراوس-کوربین، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها تحلیل شدند. بدین ترتیب، ابتدا مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و شواهد گفتاری مربوط به هر سوال پژوهش شناسایی شدند. شواهد گفتاری همان رخدادها و وقایع موجود در کلام مصاحبه‌شوندگان هستند که ارتباط معناداری با یک یا چند سوال پژوهش دارند. در گام بعد، به مفهوم‌سازی هر یک از شواهد گفتاری یافت شده، اقدام شده است. منظور از مفهوم‌سازی این است که یک یا چند مورد از شواهد گفتاری استخراج شده در مرحله قبلی انتخاب می‌شود، به چند جزء تقسیم می‌شود و به هر جزء، عنوان و یا برجستگی که دارای ارتباط مفهومی با آن شواهد هستند، اختصاص داده می‌شود. نهایتاً، به گروه‌بندی مفاهیم شناسایی شده، بر اساس میزان قرابت مفهومی آنها با یکدیگر پرداخته شده است. روند طبقه‌بندی مفاهیمی که به نظر می‌رسد دارای معانی یکسانی می‌باشند و به پدیده‌های مشابه ربط پیدا می‌کنند، مقوله‌پردازی نامیده می‌شود (۷۹).

در نتیجه انجام مراحل فوق بر روی متن مصاحبه‌ها، چهارده مقوله (نقطه ضعف) برای برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی شناسایی و نهایی شدند. در ادامه مقوله‌های (نقاط ضعف) شناسایی شده حاصل از فرایند کدگذاری، مورد بحث بیشتر قرار گرفته‌اند و شواهدی از مصاحبه‌ها در رابطه با هر کدام، ارائه شده است. از آنجا که اکثر برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه در قالب کارگاه برگزار شده بود، اکثر نقاط ضعف شناسایی شده نیز به کارگاه‌ها مربوط بوده است. در نهایت به منظور دستیابی به دیدگاهی دقیق‌تر درباره وضعیت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، مقوله‌های (نقاط ضعف) شناسایی شده، بر اساس عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش، ارزیابی) گروه‌بندی شدند و مورد بحث قرار گرفتند. اسامی چهار گروه به همراه نقاط ضعف ذیل آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴: گروه‌بندی مقوله‌های استخراج شده

عناصر برنامه درسی	نقاط ضعف (مقوله‌ها)
هدف	<ul style="list-style-type: none"> <li>- بی‌توجهی به ابعاد گوناگون بالندگی هیئت علمی</li> <li>- بی‌نظمی در برنامه‌ها</li> <li>- بی‌توجهی به انگیزاننده‌های درونی</li> <li>- بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی</li> <li>- اجرا نشدن نیازسنجی</li> <li>- تعداد و تکرار کم برنامه‌ها</li> <li>- منعطف نبودن زمان برنامه‌ها</li> <li>- اطلاع‌رسانی ضعیف</li> </ul>
محتوا	<ul style="list-style-type: none"> <li>- موضوعات نامناسب</li> <li>- محتوای نامناسب</li> </ul>
روش‌های یاددهی-یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> <li>- روش‌های یاددهی-یادگیری غیر اثربخش</li> <li>- تعامل و مشارکت پایین</li> </ul>
روش‌های ارزیابی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نبود سازوکارهای کافی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها</li> <li>- ضعف کانال‌های بازخورد</li> </ul>

منبع: (مطالعات نگارندگان)

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود همه عناصر برنامه درسی در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه، دچار آسیب‌هایی هستند. در ادامه به هر یک از این آسیب‌ها و تبیین آنها در ذیل عناصر برنامه درسی پرداخته شده است.

#### • هدف

در پاسخ به سوال یک پژوهش و در ذیل عنصر «هدف» هشت مقوله «بی‌توجهی به ابعاد گوناگون بالندگی هیئت علمی»، «بی‌نظمی در برنامه‌ها»، «بی‌توجهی به انگیزاننده‌های درونی»، «بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی»، «اجرا نشدن نیازسنجی»، «تعداد و تکرار کم برنامه‌ها»، «منعطف نبودن زمان برنامه‌ها»، «اطلاع‌رسانی ضعیف»، شناسایی شدند که در ادامه به تفصیل درباره آنها بحث شده است.

«بی‌توجهی به ابعاد گوناگون بالندگی هیئت علمی»

برگ‌کوپیست و فیلیپس<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) از صاحب‌نظران پیشگام بالندگی هیئت علمی، سه بعد فردی، آموزشی و سازمانی را برای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه قائل بودند (۴۵). بعدها سایر صاحب‌نظران طبقه‌بندی‌های دیگری ارائه کردند و ابعاد دیگری چون بعد حرفه‌ای، بعد رهبری و بعد پژوهشی را نیز مد نظر قرار دادند. هر برنامه بالندگی هیئت علمی به منظور تحقق بالندگی اساتید لازم است به همه ابعاد بالندگی هیئت علمی توجه کند. اما بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه در دانشگاه مورد مطالعه بعضی از ابعاد بالندگی هیئت علمی مورد غفلت قرار گرفته‌اند. یکی از اساتید کمبود توجه به یکی از ابعاد بالندگی هیئت علمی و یکی از دلایل آن را اینطور توضیح داد:

«به نظر من توی کشور ما آن‌چنان که باید و شاید بر اساس متاسفانه اقتضای آیین‌نامه ارتقاء، اون وزن لازمی که بایستی به آموزش داده بشه نیست، الان از نظر سیلابسی که برای دوره‌ها می‌نویسن، چه کارشناسی، چه ارشد به‌خصوص و به‌خصوص تر از اون دکترا، روزبه‌روز دارن از وزن آموزشی قضیه کم می‌کنن و به وزن پژوهشی [اضافه] ... به نظر من این وزنی که توی آیین‌نامه ارتقاء به پژوهش داده این انعکاسش تو برنامه‌های بالندگی هیئت علمی هم هست، در صورتی‌که در کشورهای خارجی به‌خصوص امریکا، ... یا هم وزنه یا حتی آموزش بیشتره، اینجا برعکسه» (م ۲۹).

همانطور که مصاحبه‌شونده ۲۹ اشاره کرد، آیین‌نامه ارتقاء به همه ابعاد بالندگی هیئت علمی توجه یکسان نداشته است و این موضوع تاثیر خود را بر طراحی و برنامه‌ریزی برای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی گذاشته است. به واقع می‌توان اینطور گفت که یکی از گام‌های مورد نیاز اصلاح و ارتقای برنامه‌های بالندگی اصلاح زیرساخت‌های قانونی است.

«بی‌نظمی در برنامه‌ها»

مقوله نظم به برگزاری دوره‌ها به صورت مدون، منسجم، مستمر و در زمان تعیین شده اشاره دارد. تاثیر آموزش‌های مستمر در بالندگی اعضای هیئت علمی تایید شده است (۸۰)، با این حال هیچ‌یک از دانشگاه‌های زیرمجموعه «وزارت علوم، تحقیقات و فناوری» برنامه‌های مدون و در خور توجهی برای ارتقای بالندگی هیئت علمی ندارند (۸۱). یکی از مدرسان دوره‌ها در این رابطه این‌طور بیان کرد:

«چیزی که از دید من ضروریه وجود یک برنامه مدون بالندگی اعضای هیئت علمیه

که الان خلائش واقعاً جدیه» (م ۱۰).

و مدرس دیگری نیز با مصداقی، بی‌نظمی برنامه‌ها را این‌طور توضیح داد:

<sup>1</sup>. Bergquist and Phillips

«به ما گفتند مثلاً فرض بفرمایید که تا ماه آینده انجام می‌شود، ماه آینده تبدیل شد به ۴۵ روز بعد، ... خود این تاخیرها یعنی یک مقداری بشه نشه، آیا می‌شه یا نمی‌شه، با حجم کاری هم که ما داریم [مشکل ساز هست]؛ به تاریخی باید اعلام بشه ما بدونیم؛ به کمی انسجام باید بیشتر می‌بود» (م ۳).

بی‌نظمی در برنامه‌ها می‌تواند منجر به این شود که اساتید نتوانند برای حضور در برنامه‌ها، برنامه‌ریزی مناسب داشته باشند. همچنین بی‌نظمی در برنامه‌ها این دیدگاه را ایجاد می‌کند که این نوع برنامه‌ها از سوی خود متولیان امور نیز به اندازه کافی جدی گرفته نمی‌شود و طبیعتاً در این صورت اساتید هم به اندازه‌ای که باید برای این برنامه‌ها ارزش قائل نخواهند شد.

«بی‌توجهی به انگیزاننده‌های درونی»

از دیدگاه دسی<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) و وایت<sup>۲</sup> (۱۹۵۹) منظور از انگیزه درونی این است که خود فعالیت برای فرد جذاب است و از انجام آن لذت می‌برد و به رضایت خاطر دست می‌یابد (۸۲). انگیزه درونی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی گذراندن دوره‌های بالندگی هیئت علمی است (۱۸). نتایج پژوهش لیان<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) موید این مطلب است که رابطه مثبتی بین انگیزه اساتید و حضور در برنامه‌های بالندگی [آنلاین] هیئت علمی وجود دارد (۸۳). همچنین فقدان انگیزه و مشوق‌های لازم از موانع بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه است (۸۴،۶۷). درباره کاهش انگیزه‌های اساتید، یکی از مصاحبه‌شوندگان این‌طور استدلال کرد:

«موقعی که ما انگیزه‌ها رو از آدم می‌گیریم، تبدیلیش می‌کنیم به یه آدمی که می‌ذارن روی در واقع مینیمم انرژی، می‌ذارن روی در واقع اسکرین سیور، الان دقیقاً در دانشکده ما این اتفاق در بدنه هیئت علمی جوون افتاده، انقدر این فشارهای مختلف در عرصه‌های مختلف اضافه و زیاده، که یه آدمی فقط برای اینکه بتونه تمدید قرار داد بکنه انقدر از این سربه‌سرها میدانن و انقدر از این بخشنامه‌ها روزی دو تا میفرستن که حالا تو این فرم رو پر کن، حالا اون کارو بکن، حالا این کار رو بکن ... و اصلاً ول کردند ... خود من در یه سالی مثلاً سه تا مقاله ISI داشتم، سال بعد شده دو تا، سال بعد شده یکی، امسال که من باید مثلاً productهای [تولیدات علمی] بیش‌تری داشته باشم ول کردم، خب چیه، میندازنم بیرون دیگه» (م ۲۳).

بر اساس تئوری ERG آلدرفر (۱۹۷۲) هم نیاز به رشد<sup>۴</sup> یکی از سه گروه اصلی نیازهای افراد است (۸۵) و می‌توان گفت که این نیاز در افراد وجود دارد. اما به گفته اساتید به دلیل فشارهای بیش از

1. Deci

2. White

3. Lian

4. growth

حدی که برای تمدید قرارداد، تبدیل وضعیت و ارتقاء از سمت سیستم دانشگاهی به آنان وارد می‌شود، آنها به تدریج انگیزه‌های خود را از دست می‌دهند (م ۲۳).

«بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی»

یکی از مفروضه‌های لیندمن (۱۹۲۶) درباره یادگیری بزرگسالان این است که تفاوت‌های فردی با بالا رفتن سن بیشتر می‌شود؛ بنابراین توجه به تفاوت‌های زمانی، مکانی و همچنین سرعت و شیوه یادگیری - به‌ویژه در آموزش بزرگسالان - از اهمیت زیادی برخوردار است (۲۵). تأکید بر اهمیت توجه به تفاوت‌های فردی تا جایی است که، از سال ۱۹۶۰ نقطه تمرکز بعضی از مراکز بالندگی هیئت علمی، به منظور انجام اقداماتی برای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی شد (۸۶). اما در پژوهش انجام شده یکی از اساتید تجربه ناخوشایند خود از حضور در یک کارگاه را این‌طور بیان کرد:

«باید فکر بشه یعنی *customized* [مبتنی بر ترجیحات و نیازها] بشه برای افراد؛ هر کی اومد یکی از این دانشکده یکی از اون دانشکده؛ خوب اینا نیازهاشون فرق می‌کنه؛ دیدگاهشون فرق می‌کنه؛ شاید اونایی که علوم انسانی هستن به سری مسائل اجتماعیشون آموزش‌های بیشتری دیده باشن دوران تحصیلشون، اونایی که فنی هستن به سری تخصص‌های دیگه‌ای تو به سری زمینه‌های دیگه و ابزارها و زبانشون قویتر باشه یا آفیس پیش پا افتاده باشه، بعد شما بایستی هم به اون‌ها که علوم انسانی قوی‌ای داره و روابط انسانی قوی‌ای داره بیای بگی وارد شدی سلام کن بیرون رفتی خدافظی کن، واقعاً در این حده براش، به منم بیان بکن آفیس اوپن کنی و کپی پیست می‌کنی، اصلاً نمی‌تونم تحمل کنم» (م ۳۲).

از گفته‌های این استاد چنین بر می‌آید که در هنگام طراحی و برنامه‌ریزی برنامه‌ها به اندازه کافی به دیدگاه‌ها، علایق، سلیق و ویژگی‌های متفاوت افراد توجه نشده است. در بعضی از موضوعات تنوع شرکت‌کنندگان می‌تواند منجر به پویایی بیشتر کلاس شود. ولی در موضوعات دیگری تجانس بالای فراگیران می‌تواند سرعت یادگیری و بازدهی کلاس را افزایش دهد. از این رو تصمیم‌گیری درباره میزان تجانس شرکت‌کنندگان از مواردی است که باید درباره آن مطالعه و تصمیم‌گیری شود.

«اجرا نشدن نیازسنجی»

فرد بزرگسال می‌خواهد دیگران او را فردی خودگردان و هدف‌دار بدانند و اگر احساس کند که دیگران نظراتشان را بر او تحمیل می‌کنند، در مقابل آنها مقاومت و ایستادگی می‌کند (۲۵). این خودپنداره نیاز به دیده شدن توسط دیگران دارد (۲۵) و یکی از راه‌های ارضای این نیاز در ارتباط با اساتید افزایش مشارکت آنان در برنامه‌های بالندگی از طریق نیازسنجی آموزشی است. به زعم خراسانی

و عیدی (۵۵) «نیازسنجی آموزشی عبارتست از فرایند شناسایی نیازها (فاصله میان آنچه هست و آنچه باید باشد) و درجه بندی آنها به ترتیب اولویت و انتخاب نیازهایی که برای کاهش یا برطرف نمودن آنها باید اقدامات اساسی صورت گیرد» (ص.۱۶۷). از آنجایی که اجرای برنامه‌های آموزشی برای اساتید دانشگاهی هزینه‌بر است و با توجه به محدودیت منابع مالی دانشگاه‌ها و محدودیت زمانی اساتید، شناسایی مهم‌ترین نیازهای آموزشی آنان اهمیت زیادی دارد (۳۱). ضمن اینکه تاثیر شناسایی نیازهای آموزشی بر بالندگی اعضای هیئت علمی تایید شده است (۸۰). اما باید توجه کرد که نیازسنجی و تعیین نیازهای یادگیری بزرگسالان ماهیتی فعالانه و پویا دارد (۲۵) و همواره باید بازنگری و به‌روز شود.

بر اساس یافته‌های حاصل از مطالعه پیشینه پژوهش، اساتید دانشگاه مورد مطالعه بر لزوم انجام نیازسنجی تاکید داشتند (۱۰). با این حال بعد از گذشت چند سال، به گفته اساتید هنوز هم در برنامه‌ریزی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه، به تفاوت نیازها، دیدگاه‌ها و تخصص‌های اساتید توجه نمی‌شود و تاکنون نیازسنجی آموزشی از اساتید انجام نشده است. سه نفر از مدرسان دوره‌ها (م ۳؛ م ۱۰؛ م ۱۲) نیز اذعان داشتند که تا جایی که آنها اطلاع دارند تاکنون متولیان امر، نیازسنجی آموزشی از اساتید انجام نداده‌اند. چندین پژوهش دیگر نیز در داخل (۶۴) و خارج از کشور حکایت از بی‌توجهی متولیان امر به نیازسنجی آموزشی و منطبق نبودن برنامه‌ها بر نیازهای اساتید دارد (۶۵، ۶۹). در حالی که بر اساس شواهد، یکی از عمده‌ترین موانع بالندگی هیئت علمی در نظر نگرفتن نیازها و اولویت‌های اساتید است (۸۴، ۶۷). شاید به همین دلیل است که اساتید تمایل چندانی به شرکت در آموزش‌های ضمن خدمت ندارند (۶۵). حال آنکه، اگر این آموزش‌ها در راستای نیازهای آموزشی و برنامه‌های اجرایی هیئت علمی باشند، اساتید به کسب اطلاعات و دانش در برنامه‌های بالندگی الزامی نیز علاقمند خواهند بود (۶۹).

«تعداد و تکرار کم برنامه‌ها»

منظور از کمیت، تعداد برنامه‌ها، دفعات تکرار و فاصله زمانی برگزاری آنها و همچنین ظرفیت دوره‌ها است. یکی از اساتید درباره کمیت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی این‌طور بیان کرد:

«تمام کلاس‌ها، مجموعاً حداکثر ۲۰ درصد [نیاز] برنامه‌های بالندگیه، یعنی ۱۰ درصد ما کمبود داریم تو برنامه‌ریزی بالندگی اساتید» (م ۶).

استاد دیگری نیز این مشکل را این‌طور مطرح کرد:

«مثلاً در سال جاری سه دوره برگزار شده و من به خاطر تداخل زمانی فقط می‌تونستم در یکی از این دوره‌ها شرکت کنم و در این هم دیگه قدرت انتخاب ندارم که بگم این موضوع رو دوست ندارم یا دارم؛ یه دوره است که باید بریم ... بعضی از کارگاه‌ها رو ما می‌گفتیم زودتر ثبت نام کنیم تا پیر نشده ظرفیتش، از نظر محتوا نه؛ از این نظر



که این دوره برگزار شد رفت تا ۶ ماه دیگه پس من این امتیاز رو از دست دادم و بدوام شرکت کنم» (م ۳۰).

تعداد ناکافی برنامه‌ها منجر به این می‌شود که اساتید ناچار به حضور در دوره‌هایی شوند که علاقه‌ای به حضور در آن ندارند. از طرفی به دلیل اختصاص بخشی از امتیاز آیین‌نامه ارتقاء ناگزیر به حضور در این برنامه‌ها هستند. طبیعتاً استادی که به موضوع برنامه‌ای علاقه نداشته باشد و از طرفی ناچار به حضور در آن برنامه هم باشد نمی‌تواند مشارکت موثری هم در آن برنامه داشته باشد.

«منعطف نبودن زمان برنامه‌ها»

«زمان» یکی از مقوله‌های مورد تاکید مصاحبه‌شوندگان این پژوهش بود. محتوای انتخاب شده، باید با استفاده از شیوه‌ها و مواد در جهت دستیابی به اهداف برنامه در یک «چهارچوب زمانی» ارائه گردد (۷۵). در برنامه‌های آموزش بزرگسالان بهتر است که این چهارچوب زمانی انعطاف‌پذیر باشد تا یادگیرندگان بزرگسال بتوانند متناسب با زمان‌های آزاد خود در برنامه‌ها حاضر شوند. به زعم گروهی از آنان برگزاری برنامه‌ها در ساعاتی همزمان با کلاس اساتید باعث شد که آنان امکان حضور در کارگاه را نداشته باشند. یکی از اساتید این موضوع را این‌طور مطرح کرد:

«همیشه جووری بوده که من اون تایم‌ها کلاس داشتم و نتونستم شرکت کنم» (م ۳۰).

تعدادی از اساتید زمان عصر را برای برگزاری کلاس‌ها نامناسب می‌دانستند:

« مثلاً ... من کلاس هامو رفتم، خسته‌ام، برم اونجا شرکت کنم خیلی اون جووری که باید و شاید اثربخش نیست» (م ۵).

مدرس یکی از کارگاه‌ها که خود از اعضای هیئت علمی دانشگاه بود، به بازخوردی که از اساتید شرکت‌کننده دریافت کرده بود، اشاره کرد:

«یکی از چالش‌ها این بود که پنجشنبه‌ها برگزار می‌شد ... و شاید زمان جالبی نبود» (م ۱۲).

صحبت یکی دیگر از اساتید جمله فوق را تایید کرد:

«من چرا کلاس ... نمی‌رم، هر روز کلاس دارم در هفته، پنجشنبه هم یه جا دیگه درس می‌دم، اون وقت جمعه می‌مونه که می‌خوام استراحت کنم، الان می‌خوام یه کلاس یا دوره ... بگذرونم ... وقت نمی‌کنم برم، مگه از همه چییم بزنم چند روز» (م ۲۷).

هر چند در این مورد سلايق اساتید بسیار متفاوت بوده و دستیابی به اجماع تا حدی دشوار است. اما افزایش تنوع و تکرار برنامه‌ها و همچنین استفاده از ظرفیت‌های یادگیری الکترونیکی می‌تواند منجر به کاهش این معضل شود.

## «اطلاع‌رسانی ضعیف»

منظور از اطلاع‌رسانی، ارائه اطلاعات کافی مربوط به دوره در زمان مناسب، پاسخگویی به سوالات اساتید درباره دوره و همچنین تبیین ارتباط دوره با بالندگی اساتید و کاربرد آن در انجام وظایف شغلی است. یکی از اساتید تلاش کرده بود اطلاعاتی درباره یکی از دوره‌ها کسب کند و پیش از موفقیت در اخذ اطلاعات مورد نیاز، مهلت ثبت نام در دوره تمام شده بود! ایشان تجربه خود را این‌طور مطرح کرد:

«بارها تماس گرفتم یا اشغال بود یا تلفن رو جواب ندادن، این باعث می‌شه که آدم

یه جایی از خیرش بگذره» (م ۲۴).

این استاد همچنین از اطلاعات ناقص در هنگام معرفی دوره گلایه داشت و گفت:

«هیچی نگفته، اصلاً هیچ اطلاعاتی نداده، شما که دارید از من اطلاعات می‌گیرید

من بر اساس چی باید به شما اطلاعات خودم رو بدم، حتی می‌گم قید نشده بود که

رزومه مدرس اینه» (م ۲۴).

یافته‌ها همچنین حاکی از آن است که کاربرد بسیاری از برنامه‌ها برای اساتید مشخص نیست. در

این رابطه یکی از اساتید عقیده دارد:

«اساساً اطلاع‌رسانی خوبی وجود نداره، یعنی اعضای هیئت علمی به درستی مطلع

نمی‌شن از اینکه الان چه فرصت‌هایی برای توسعه‌شون وجود داره چه‌طور می‌تونن از

این فرصت‌ها استفاده کنن، اگر استفاده کنن چی می‌شه، اگر استفاده نکنن چی

می‌شه» (م ۱۶).

درحالی که شواهد حاکی از آن است که آگاهی‌بخشی درباره نقش یادگیری در بهبود فعالیت‌ها، از

تسهیل‌کننده‌های بالندگی هیئت علمی است (۶۶) و اطلاع‌رسانی درباره فواید برنامه‌ها می‌تواند منجر به

بهبود نگرش اساتید درباره برنامه‌ها شود (۸۷).

بعضی از اساتید نیز از اطلاع‌رسانی و ثبت نام دیر هنگام دوره‌ها ناراضی بودند:

«امروز اعلام می‌شه و من هنوز پیام رو ندیدم و فردا هم ظرفیتش تموم می‌شه، به

نظرم اعلام کنن و از سه روز بعد ثبت نام کنن، نه اینکه الان اعلام کنن و سریع هم پر

بشه» (م ۳۲).

همانطور که ملاحظه می‌شود اطلاع‌رسانی ضعیف از دلایل اصلی نارضایتی بسیاری از اساتید بود و با

اینکه موضوع بغرنجی به نظر نمی‌رسد اما سهل‌انگاری و بی‌توجهی مسئولان به این موضوع منجر به

نارضایتی‌های بسیاری شده است.

### • محتوا

در پاسخ به سوال دو پژوهش و در ذیل عنصر «محتوا» دو مقوله «موضوعات نامناسب» و «محتوای نامناسب» شناسایی شدند که در ادامه به تفصیل درباره آنها بحث شده است.

«موضوعات نامناسب»

در این پژوهش منظور از موضوعات، عناوین دوره‌ها است. مهمترین انگیزه بسیاری از اساتید برای حضور در دوره‌ها، آموختن تازه‌های علمی است (۶۴)؛ لذا توجه به انتخاب موضوعات روز، جذاب، متنوع و مفید از اهمیت بسیاری برخوردار است. یکی از اساتید درباره موضوعات کارگاه‌ها دیدگاه خود را این‌گونه مطرح کرد:

«اصلاً موضوعاتی که اعلام می‌کنند موضوعات متناسب با نیاز اعضای هیئت علمی، متناسب با نیاز دانشگاه نیست، یک سری موضوعاتی که حالا خیلی‌هاش شاید دستوری باشه، خیلی‌هاش شاید آیین‌نامه‌ای باشه، خیلی‌هاش شاید سلیقه‌ای باشه» (م ۱۶).

یکی دیگر از اساتید نیز تجربه خود را این‌طور تعریف کرد:

«خب یه وقتی یه چیز انقدر عمومی می‌ذارن و تلاش می‌کنن که همه موضوعات عالم رو در یک مجلس حل بکنند، خب می‌شه یه دریا با عمق یک سانت، خیلی زود آدمی که شیرجه میزنه توش سرش می‌شکنه» (م ۲۳).

این یافته با یکی دیگر از یافته‌های همین پژوهش که نبود فرایند نیازسنجی را یکی از آسیب‌های فراروی برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی می‌دانست، ارتباط دارد. مسلماً، اگر اساتید در تعیین و شناسایی نیازهای آموزشی خود دخیل می‌بودند، ضمن آنکه موضوعات آموزشی مناسب‌تر و ضروری‌تری انتخاب می‌شد، رضایت آنان از شرکت در برنامه‌های بالندگی بیشتر می‌شد و به تبع انگیزه آنان برای شرکت در برنامه‌های آتی افزایش می‌یافت.

«محتوای نامناسب»

در این پژوهش منظور از محتوا، سرفصل‌ها و مباحثی است که در هر دوره ارائه می‌شود. یکی از اساتید درباره محتوای یکی از کارگاه‌ها این‌طور اظهار کرد:

«اصلاً چیزی نمیگه، ... [چیزی نیست که ارزش داشته باشه] بابتش کلاس بذارن، یک روز از صبح تا شب من بیام این حرف‌هارو بشنوم، خب طبیعیه بعضی اساتید گوش نمیدن ... من یه دوره‌ای ... با آموزش پرورش یه همکاری خیلی کوچکی داشتم، اونجا دبیران آموزش پرورش میومدن به ما ... درس میدادن حرف‌هایی که اینجا من شنیدم تطابق کامل داره با حرف‌هایی که سال ... [حدود ۲۰ سال قبل] اونجا از یک دبیر شنیدم، که خیلی آدم مجربی نبوده، اون موقع هم من اون حرف‌ها از گلوم پایین نمی‌رفت» (م ۲۳).

یکی دیگر از اساتید درباره نبود تناسب بین محتوا و مخاطب صحبت کرد:

«یه استادی دعوت می‌کنن بیا آقا راجع به ... داریم درس میدیم، این خب استاد خوبیه برای کلاس درس، برای دانشجو، ولی همون مباحث رو عیناً میره به استادها می‌گه و این دیگه به درد استادها نمی‌خوره، اصلاً کاربردی نیست» (م ۱۱).

به زعم بالدوین و همکاران (۱۹۹۱) یادگیرندگانی که حق انتخاب محتوای مورد نظر خود را دارند، در هنگام شروع دوره، عملاً از سطح انگیزه بسیار بالایی برخوردار هستند (۲۵)؛ از این رو همانطور که قبلاً نیز تاکید شده است، نه تنها ضروری است که برنامه‌ها مبتنی بر نیازها و ترجیحات اساتید باشند، بلکه باید از تنوع موضوعی و محتوایی بالایی هم برخوردار باشد تا اساتید حق انتخاب بیشتری برای شرکت در برنامه‌ها داشته باشند.

#### • روش‌های یاددهی-یادگیری

در پاسخ به سوال سه پژوهش و در ذیل عنصر «روش‌های یاددهی-یادگیری» دو مقوله «روش‌های یاددهی-یادگیری غیراثربخش» و «تعامل و مشارکت پایین اساتید» شناسایی شدند که در ادامه به تفصیل درباره آنها بحث شده است.

«روش‌های یاددهی-یادگیری غیراثربخش»

متنوع ساختن برنامه‌های بالندگی هیئت علمی (۶۶) و روش‌های یاددهی-یادگیری (۸۰) از عوامل تسهیل‌کننده بالندگی هیئت علمی است؛ لذا توجه به این مقوله از اهمیت خاصی برخوردار است. یکی از اساتید درباره روش‌های تدریس در کارگاه‌ها این‌طور بیان کرد:

«آموزشی که توی دانشگاه ما اتفاق می‌وفته فقط شکل سخنرانی داشته، حتی اونایی

که اسم کارگاه داشتن، اصلاً کارگاه نبوده، کاملاً سخنرانی بوده» (م ۳۷).

استاد دیگری نیز در مذمت استفاده از روش سخنرانی در کارگاه‌ها گفت:

«یه کسی میره شروع می‌کنه سخنرانی کردن، فکر می‌کنه اینجا هم مثلاً بر فرض

یک جلسه وعظیه که من باید بگم اونا هم باید بشنوند» (م ۱۶).

یکی از اساتید با تاکید بر اینکه می‌شود بسیاری از برنامه‌ها را تعاملی و مشتمل بر فعالیت‌های متنوع تعریف کرد گفت:

«یکی از برنامه‌ها بود که من همون روزم گفتم بهشون، که کاش شما اینو کارگاهی

طراحی می‌کردید و فعالیت طراحی می‌کردید، این نشون میده که هنوز آموزش توی

دانشگاه ما همون سنتی سخنرانیه» (م ۳۷).

استاد دیگری نیز به طور کل تمامی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی را که مبتنی بر تدریس بودند رد کرد و گفت:

«من اصلاً با ذات تدریس به اساتید مخالفم» (م ۲۳).

همانطور که در بخش ادبیات پژوهش اشاره شد، روش‌های گوناگونی در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی رواج یافته است. اما اکثر این روش‌ها مغفول بوده‌اند و در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه به کار گرفته نشده‌اند. بر اساس اصل توجه به تفاوت‌های فردی، روش‌های مورد علاقه فراگیران نیز با یکدیگر متفاوت است و افراد بر اساس سبک‌های یادگیری خود، روش‌های یاددهی-یادگیری متفاوتی از دیگران دارند.

«تعامل و مشارکت پایین»

الگوهای مبتنی بر برگزاری کارگاه‌های آموزشی از رایج‌ترین الگوهای بالندگی هیئت علمی است (۸۸). اکثر برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه نیز، در قالب کارگاه بوده است. گاف و سیمپسون (۱۹۹۴) کارگاه‌های آموزشی را نوعی از گردهمایی دانسته‌اند که اعضای هیئت علمی در آن امکان بیان مشکلات و تعامل درخصوص مسائل موردنظر خویش را دارند (۸۱). یکی از واژگان کلیدی تعریف فوق «تعامل» است. اگر چه تعاریف سنتی‌تر از بالندگی هیئت علمی متمرکز بر هر فرد از اعضای هیئت علمی و بالندگی او بود؛ اما تعاریف جدیدتر این رویکرد فردگرایانه را با توجه به بعد اجتماعی و تعاملات و تبادلات میان اساتید، تکمیل می‌کنند (۸۹) از این رو توجه به تعامل و میزان مشارکت شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. با این حال بعضی از اساتید تجربه مثبتی از حضور در کارگاه‌ها نداشتند. یکی از اساتید مصداق تعامل پایین بین شرکت‌کنندگان را این‌طور بیان کرد:

«تعاملی که باید برای ما اتفاق می‌افتاد سر خوردن چایی و شیرینی بود» (م ۳۷).

استاد دیگری با تاکید بر اینکه شرکت‌کنندگان درگیر مباحث کارگاه نمی‌شوند و تعامل کافی بین مدرس و حضار وجود ندارد، مشاهدات خود را از همکاران این‌طور بیان کرد:

«بعضیا مشغول sms [پیامک] زدن، بعضیا مشغول مقاله خواندن، بعضیا ورقه

صحیح کردن و ویرایش کارای بچه‌هاشون» (م ۳۷).

و یا استاد دیگری نیز در رابطه با همین موضوع، تجربه خود را این‌طور مطرح کرد:

«همیشه می‌گفتم خب حالا ۴ تا paper [مقاله] هم ببریم، از این مقاله‌هایی که

باید مثلاً ریویژشون کنیم، اگه حوصلمون سر رفت یه کاری داشته باشیم برای انجام»

(م ۲۴).

همانطور که از گفته‌های اساتید پیداست، شرکت‌کنندگان به اندازه کافی درگیر مباحث کلاس نمی‌شوند. این موضوع می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد. از جمله اینکه موضوعات و محتوای کارگاه‌ها متناسب با نیازها و علایق آنها نیست و یا اینکه به دلیل محدودیت در تنوع و تکرار برنامه‌ها، اساتید ناچار به حضور در برنامه‌ها برای کسب امتیاز ارتقاء هستند. همچنین ممکن است روش‌های

یاددهی-یادگیری به اندازه کافی فعالانه نباشند و یا مدرس نتوانسته باشد اساتید را با کلاس همراه کند.

### • روش‌های ارزیابی

در پاسخ به سوال چهار پژوهش و در ذیل عنصر «روش‌های ارزیابی» دو مقوله «نبود سازوکارهای کافی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها» و «ضعف کانال‌های بازخورد» شناسایی شدند که در ادامه به تفصیل درباره آنها بحث شده است.

«نبود سازوکارهای کافی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها»

در پژوهش‌ها به لزوم ارزیابی اثربخشی برنامه‌های بالندگی اساتید توصیه شده است (۶۵). یکی از دلایل این امر آن است که تصمیم‌گیرندگان و مسئولان دانشگاه انتظار دارند که برنامه‌های بالندگی هیئت علمی از نتایج قابل قبولی برخوردار باشند. اما این نتایج قابل قبول در صورتی محقق می‌شوند که، آسیب‌ها و نواقص آنان شناسایی شده و اصلاح شوند. فلذا شناسایی و ارائه نتایج برنامه‌ها به مدیران و مسئولان ذیربط به منظور انجام اقدامات اصلاحی لازم و همچنین جلب حمایت آتی آنان ضرورت دارد. اما علی‌رغم اهمیت بسیار ارزیابی برنامه‌ها، اکثر برنامه‌های بالندگی هیئت علمی فاقد فرایندهای ارزیابی رسمی هستند (۱۲) و یا از ابزارهای سطحی چون پرسش‌نامه‌های رضایت‌سنجی برای ارزیابی آنها استفاده می‌شود (۱۳). یکی از مدرسان دوره‌ها در این رابطه این‌طور مطرح کرد:

«چیزی به ما نگفتند، یه فرم‌هایی رو دادن ولی خب به نظرم اثربخشی رو با فرم‌ها هم نمی‌شه اندازه گرفت اون سطح‌های بالاتر رو؛ ولی هیچ بازخوردی به ما ندادن» (م ۳).

و مدرس دیگری که تمایل به دریافت بازخورد داشت، گفت:

«بازخورد رسمی که من بخوام بگیرم اینکه حالا به صورت کاملاً علمی، نگرششون چی بود و اون مدل‌های مختلفی که وجود داره و حتی نقاط ضعف خودم رو بدونم، نقاط قوتم رو بدونم، چیزی دست ما نرسیده» (م ۱۲).

بر اساس پژوهش ربر و والین<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) شرکت‌کنندگانی که از نتایج موفقیت‌آمیز آموزش همکاران خود مطلع بودند، بیشتر از دیگران به اهداف پس از آموزش سازمانی دست یافته‌اند (۲۵). در همین راستا یکی از اساتید که اعلام نتایج برنامه‌های بالندگی هیئت علمی را ضروری می‌دانست، گفت:

<sup>۱</sup>. Reber and Wallin

«به ما میان می‌گن آقا مثلاً در سال گذشته ۷۰ درصد از اساتید جدیدالورود ما دوره‌های فلان رو گذروندن، من می‌گم ... خوب که چی، به کجا رسیدی، نتیجه‌اش چیه، ارزیابی‌ش چیه» (م ۱۴).

پژوهش‌های بسیاری در زمینه ارزیابی برنامه‌های بالندگی با استفاده از روش‌های گوناگونی چون، روش‌های آزمایشی و گروه کنترل (۸۳)، انجام مطالعات طولی (۹۰) و همچنین ارزیابی اثربخشی در سطوح گوناگون کرک‌پاتریک (۹۱،۵۸،۵۷) انجام شده است. مطالعه این پژوهش‌ها می‌تواند برای طراحی سازوکارهای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های دانشگاه سودمند باشد.

«ضعف کانال‌های بازخورد»

هر برنامه باید مکانیزم‌هایی برای دریافت، پردازش، ارزیابی و پاسخ به بازخورد داشته باشد. همچنین لازم است راه‌های ارتباطی گوناگونی بین متولیان برنامه و شرکت‌کنندگان در آن وجود داشته باشد. وجود کانال‌های بازخورد از ضروری‌ترین اجزای هر برنامه است؛ زیرا:

- راه مناسبی برای نزدیک شدن به مشتری و درک متقابل از یکدیگر است؛
- ابزاری برای جلوگیری به موقع از انحرافات عملکردی، شکایت و نارضایتی مشتری است؛
- معیار مطمئنی برای حصول اطمینان از اجرای درست برنامه‌های بهبود، تکامل و توسعه است (۹۲).

وقتی درباره پیگیری‌های بعد از دوره از یکی از اساتید سوال شد، ایشان این‌طور پاسخ دادند:

«نه اصلاً ... هیچ‌وقت اون چیزه [کانال بازخورد] وجود نداشته ... این‌جوری نبود که خیلی اونا پیگیر بوده باشن ...» (م ۲۴).

نبود کانال‌های بازخورد باعث می‌شود برنامه‌ها اصلاح نشوند و باز هم اشتباهات قبلی تکرار شوند و این موضوع منجر به نارضایتی بیشتر اساتید خواهد شد. ضمن اینکه وقتی امکان ارائه بازخورد به متولیان امور فراهم نباشد، این نارضایتی‌ها توسط اساتید به همکاران خود منتقل می‌شود و ضمن تبلیغات منفی برای این دوره‌ها، باعث می‌شود که سایر اساتید یا در دوره‌ها حاضر نشوند و یا با ذهنیت منفی حاضر شوند.

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

مروری تاملی بر مباحث فوق نشان می‌دهد برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه در هر چهار گروه هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزیابی نیاز به یک بازنگری اساسی دارد. در بعد هدف، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، برخی از اساتید مصاحبه‌شونده به مسائلی چون نگاه ناصحیح به نقش

استاد و غفلت از رشد همه‌جانبه او اشاره داشتند. از دیدگاه اکثر اساتید برنامه‌ها صوری و کلیشه‌ای است و یک برنامه بالندگی مدون و منسجم و با اهداف بلندمدت وجود ندارد، و حتی همین حداقل موجود نیز، به موقع برگزار نمی‌شود و گاهی آنقدر به تعویق می‌افتد که نیاز مربوطه برطرف می‌شود. همچنین در طراحی برنامه‌ها به انگیزاننده‌های درونی و همچنین طراحی سازوکارهایی برای ایجاد و افزایش این نوع انگیزاننده‌ها توجه نشده است و حتی انگیزه اساتید به طرق گوناگون از بین رفته است. تفاوت‌های بین گروه‌ها و افراد، یکی دیگر از دغدغه‌های اساتید بود. در بعضی از کارگاه‌ها، این تفاوت‌ها منجر به اتلاف وقت گروهی از اساتید آشنا با مباحث شد. همچنین از طراحی فرصت‌های یادگیری متنوع به منظور افزایش تناسب آنها با ویژگی‌های افراد، غفلت شده است. علاوه بر این موارد، اساتید عقیده داشتند تعداد برنامه‌های بالندگی، دفعات تکرار، و ظرفیت آنها بسیار کم است و قدرت انتخاب و امکان حضور را از آنان می‌گیرد. از دیدگاه بسیاری از اساتید مصاحبه‌شونده، از دیگر نقاط ضعف برنامه‌ها، اطلاع‌رسانی ضعیف و دیر هنگام است. همچنین معرفی برنامه‌ها، مدرس آن و سایر جزئیات برنامه به اساتید، و تشویق و توجیه آنان برای حضور در برنامه‌ها از جنبه‌های مغفول است.

در اکثر برنامه‌ها موضوعات انتخاب شده، رضایت‌بخش نبودند. موضوعات عموماً آیین‌نامه‌ای، دستوری و سلیقه‌ای بدون تناسب با نیاز دانشگاه، نیاز اساتید، وظایف شغلی آنان و علایق آنان بودند؛ تنوع چندانی نداشتند و اکثراً غیرمفید بودند. در بعضی از کارگاه‌ها موضوعات بسیار کلی و بدیهی و در بعضی از کارگاه‌ها بسیار جزئی و تخصصی بود. از نظر محتوا نیز محتوای بعضی از کارگاه‌ها بدیهی، منسوخ، تاریخ مصرف گذشته و متضاد با علم روز دنیا بود؛ همچنین برخی از محتواها کاربردی نبود و یا کاربرد آن تبیین نشده بود؛ در بعضی از کارگاه‌ها نیز محتوا با عنوان و سرفصل اعلام شده تناسب چندانی نداشت.

به زعم بسیاری از اساتید برنامه‌های بالندگی هیئت علمی معمولاً با روش‌های کلیشه‌ای، قدیمی و یک‌سویه برگزار می‌شود. همچنین اکثر برنامه‌ها محدود به کارگاه‌هایی است که بیشتر به جلسات وعظ و سخنرانی شباهت دارند، از روش‌های همیارانه و مشارکتی در آنها استفاده نمی‌شود و استفاده از فناوری کمترین اولویت و اهمیت را در این برنامه‌ها دارند. در بسیاری از برنامه‌های دانشگاه تعامل کافی بین مدرس و شرکت‌کنندگان، و یا بین شرکت‌کنندگان با یکدیگر وجود نداشته است و مخاطبان درگیر مباحث کلاس نمی‌شدند. در این پژوهش اکثر اساتید مصاحبه‌شونده از محدود شدن ارزیابی برنامه‌ها به ارائه پرسشنامه، به صورت صوری و با سوالات خیلی کلی در انتهای بعضی (و نه همه) دوره‌ها و بدون هرگونه پیگیری بعدی گلایه داشتند. ضمن اینکه نتایج تحلیل‌های همین ارزیابی حداقل نیز، به اساتید دوره‌ها و فراگیران اعلام نشد. به اعتقاد اساتید مصاحبه‌شونده در این پژوهش مشخص نبودن و یا بسته بودن راه‌های ارتباط با متولی و نبود امکان ارائه بازخورد درباره دوره از نقاط ضعف برنامه‌ها بوده است.



بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که به منظور افزایش مطابقت برنامه‌ها با اصول آموزش و یادگیری، از متخصصان مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، آموزش و بهسازی سازمانی و مدیریت منابع انسانی برای همکاری با مرکز بالندگی هیئت علمی دعوت شود. طراحی سازوکارهایی برای نیازسنجی پویا و مستمر از اعضای هیئت علمی از دیگر پیشنهادات این پژوهش است. طراحی و ایجاد کانال‌های ارتباطی گوناگون به منظور اطلاع‌رسانی و همچنین دریافت بازخورد مورد نیاز است. همچنین استفاده از ظرفیت‌های فناوری برای افزایش کمیّت و کیفیت برنامه‌ها پیشنهاد دیگر این پژوهش است. استفاده از انواع رویکردها و روش‌های به‌کارگرفته شده در تجربیات موفق برنامه‌های بالندگی هیئت علمی می‌تواند به افزایش تنوع برنامه‌ها و همچنین تناسب بیشتر برنامه‌ها با سلیقه و ترجیحات گوناگون اساتید کمک کند. علاوه بر این موارد، طراحی سازوکارهایی برای ارزیابی و بهبود مداوم برنامه‌های بالندگی نیز، ضروری به نظر می‌رسد.

از دیدگاه نویسندگان این مقاله، موارد بسیاری وجود دارد که می‌تواند موضوع مطالعه پژوهش‌های آتی قرار گیرد. به منظور شناسایی دقیق‌تر ویژگی‌های برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، لازم است تا مطالعات دقیق‌تری انجام شود. این مطالعات می‌تواند از طریق تلفیق روش‌های کمی و کیفی و با استفاده از ابزارهای دیگری چون مشاهده و پرسشنامه انجام گیرد. همچنین بهتر است مطالعاتی طولی به منظور ارزیابی اثرات بلندمدت برنامه‌های بالندگی انجام شود. از طرفی با توجه به اینکه اکثر برنامه‌ها در قالب کارگاه است، بهتر است مطالعاتی درباره افزایش اثربخشی کارگاه‌ها و شیوه‌های گوناگون برگزاری کارگاه‌ها انجام شود. علاوه بر موارد مذکور لازم است پژوهش‌هایی به منظور مطالعه تجارب برتر و بهینه‌کاوی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی انجام شود.

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش دیگری شامل محدودیت‌هایی بوده است. از جمله اینکه تعداد اساتید مصاحبه‌شونده محدود بوده است و برای تعمیم نتایج مصاحبه‌ها به تمامی اساتید دانشگاه مورد مطالعه باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین داده‌های این پژوهش را نمی‌توان به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی سایر دانشگاه‌ها تعمیم داد. در زمینه ابزار پژوهش نیز باید گفت مصاحبه به تنهایی برای ارزیابی برنامه‌ها کافی نیست و نیاز به یک برنامه جامع ارزیابی وجود دارد.

## ۵- منابع

1. Pardakhtchi M. An Investigation into the Concept of Faculty Development and the Conditions of Establishing a Trustee Institution at the University. Ayeneye Daneshgah. 2011;35.
2. Lawler P, King K. Planning for Effective Faculty Development : Using Adult Learning Strategies. Tehran: Shahid Beheshti University; 2000.
3. Rowbotham MA. The impact of faculty development on teacher self-efficacy, skills and retention. Edwardsville; 2015.
4. UNESCO. Efficiency Development Centers for Faculty Members at Universities. HoseiniNasab SD, editor. 1994.

5. Rezaeian A, Khandan A, Ganjali A, Moridian H. Faculty Development at Universities: a Case Study. *Cult Islam Univ*. 2015; 4(13): 491–415.
6. Ghalavandi H, Rajaeepour D, Molavi D, Sharif SM. A Study of the Relationship between Quality of Work Life (QWL) and Career Anchors with Organizational Performance Perspectives among Faculty Members of the Universities. *J Mod Psychol Res*. 2010; 5(19):117–38.
7. Nourshahi N, Farasatkah M. The Quality of Work Life of Faculty Members Based on Their Lived Experience. *Iran High Educ*. 2012; 4(2): 37–64.
8. Zahedi S, Bazargan A. A Study of the Concept of Faculty Development and the Successful Experiences about Its Planning and Implementing. *J Higher Educ*. 2013; 6(21): 7–26.
9. Saadattalab A, Fathi Vajargah K, Farasatkah M, Khorasani A. A Study of Obstacles to Faculty Members Education and Improvement at Public Universities in Tehran (Qualitative Study). *Educ Meas Eval Stud*. 2014; 4(6): 29–56.
10. Marzban Z. Investigating the Necessity of Establishing a Faculty Development Center at Shahid Beheshti University (Human Resources, Equipment, and Programs). Tehran: Shahid Beheshti University; 2009.
11. Keshavarz-rezvan N. Interview with Administrative of Faculty Center: Dr M.Zokaei [Internet]. 1397 [cited 2019 Feb 4].
12. Scaringe JG. An Investigation into the Faculty Development Practices in Chiropractic Education Programs. California State University, Long Beach; 2010.
13. Hines S. An Investigation of Faculty Development Program Assessment Practices. University of Minnesota; 1998.
14. Dulin C. The Pedagogical Characteristics of Advanced Technology Education-Funded Professional Development for Community College Faculty. University of the Pacific; 2014.
15. Ouellett ML. Overview of faculty development: History and choices. In: A guide to faculty development. 2010: 3–20.
16. Nworie J, Charles C, Charles KJ. Engaging Higher Education Faculty in Innovative Professional Development in Teaching and Learning. In: Villar-Angulo LM, Rosa OMA-D La, editors. university teaching and faculty development Research Compendium. Nova Science Publishers; 2013.
17. Steinert Y, editor. Faculty Development in the Health Professions [Internet]. Dordrecht: Springer Netherlands; 2014.
18. Miller K. Motivating Factors and Barriers to Online Faculty Professional Development. Morehead State University; 2015.
19. Stigmar M. Faculty development through an educational action programme. *High Educ Res Dev* [Internet]. 2008 Jun; 27(2):107–20.
20. Richmond N. Digital Ethnography: Understanding Faculty Use of an Online Community of Practice for Professional Development. Northeastern University; 2014.
21. Jeannin L. Professional Development Needs of Faculty Members in an International University in Thailand. Walden University; 2016.
22. Wilson G. Promoting Web-Enhanced Learning in University Teaching: Current Practice in Web-Enhanced Faculty Development. In: Repetto M, Trentin G, editors. Faculty Training for Web Enhanced Learning. New York: Nova Science; 2011.
23. Hodgson CS, Wilkerson L. Faculty Development for Teaching Improvement. In: Faculty Development in the Health Professions [Internet]. Dordrecht: Springer Netherlands. 2014: 29–52.
24. Velasco PJ, Learreta B, Kober C, Tan I. Faculty Perspective on Competency Development in Higher Education: An International Study. *High Learn Res Commun* [Internet]. 2014 Dec. 31; 4(4): 85.
25. Knowles MS, Holton EF, Swanson RA. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. Tehran: Virayesh; 2015.
26. Thompson DA. Faculty Mentoring: An Informal Approach to Staff Development for Online Learning. East Carolina University; 2007.
27. Barry SA. The Virtual Campus: An Analysis of Faculty Development Program Design for Online

- Learning. Capella University; 2007.
28. Seaman HM. Research and Development of an Online Course for Royal Roads University Faculty. Royal Roads University; 2003.
  29. Talebzadeh Nobarian M, Ghahramani M, Abdi M. Faculty Development and Faculty Member Teaching Performance Improvement. *Res Educ issues*. 2008; 18.
  30. Karimi moonaghi H, Majidi F, Makarem A, Emadzadeh A, Shoeibi A. Appropriate Strategies to Empower Faculty Members of Medicine in Education: Viewpoints of Faculty Members of Mashhad School of Medicine. *Iran J Med Educ*. 2015; 30(15): 227–39.
  31. Bordbar G, Moshkelani A, Abolghasemi M. Providing a New Way to Meet the Educational Needs of Faculty Members of Universities Using AHP-QFD Mixed Model. In: First National Conference on Accounting and Management. Shiraz: Kharazmi International Educational and Research Institute; 2013.
  32. Zahedi S, Bazargan A. Faculty member's opinion regarding faculty development needs and the ways to meet the needs. *Q J Res Plan High Educ*. 2013; 19(1): 69–89.
  33. Lewis D, Watson JE. Nursing faculty concerns regarding the adoption of computer technology. *Comput Nurs*. 1997;15(2):71–6.
  34. Zemliansky P, Berry L. A Writing-Across-the-Curriculum Faculty Development Program: An Experience Report. *IEEE Trans Prof Commun [Internet]*. 2017 Sep; 60(3): 306–16.
  35. Christofilos V, DeMatteo D, Penciner R. Outcomes of commitment to change statements after an interprofessional faculty development program. *J Interprof Care [Internet]*. 2015 May 4; 29(3): 273–5.
  36. Pinheiro SO, Heflin MT. The geriatrics excellence in teaching series: An integrated educational skills curriculum for faculty and fellows development. *J Am Geriatr Soc*. 2008 Apr; 56(4): 750–6.
  37. Peyre SE, Frankl SE, Thorndike M, Breen EM. Observation of clinical teaching: Interest in a faculty development program for surgeons. *J Surg Educ*. 2011;68(5):372–6.
  38. Bell ME, Dobson EC, Gram JM. Peer Observation as a Method of Faculty-Development. *J Coll Univ Pers Assoc*. 1977; 28(4): 15–7.
  39. Sullivan PB, Buckle A, Nicky G, Atkinson SH. Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Med Educ*. 2012 May;12.
  40. Garcia I, James RW, Bischof P, Baroffio A. Self-Observation and Peer Feedback as a Faculty Development Approach for Problem-Based Learning Tutors: A Program Evaluation. *Teach Learn Med*. 2017; 29(3): 313–25.
  41. Kaml CA. Faculty development efforts in support of Web-based distance education among the University of North Carolina schools of education [Internet]. ProQuest Dissertations and Theses. 2001.
  42. Katerndahl DA. Effect of attendance at an annual primary care research methods conference on research productivity and development. *Fam Med*. 2000; 32(10): 701–8.
  43. Yagodzinski E. Formative Research on an Instructional Design Theory for Online Learning Communities: A Higher Education Faculty Development Case. Nova Southeastern University; 2012.
  44. Golden JE. Supporting online faculty through communities of practice: finding the faculty voice. *Innov Educ Teach Int*. 2016 Jan;53 (1): 84–93.
  45. Centra JA. Types of faculty development programs. *J Higher Educ*. 1978;49 (2): 151–62.
  46. Sadeghi F, Hoseini S, Rezvanfar A, Sharifzadeh A, Moridossadat P. Study of Appropriate Strategies for Professional Development of Faculty Members of Agricultural Schools. *Iran Agric Sci*. 2008;2 (1): 105–15.
  47. Coruh B, Kritek PA. Coaching: Peer Feedback for Faculty Development. *Am J Respir Crit Care Med*. 2014;189.
  48. Deiorio NM, Carney PA, Kahl LE, Bonura EM, Juve AM. Coaching: a new model for academic and career achievement. *Med Educ Online*. 2016; 21.
  49. Balmer D, D'Alessandro D, Risko W, Gusic ME. How Mentoring Relationships Evolve: A Longitudinal Study of Academic Pediatricians in a Physician Educator Faculty Development

- Program. *J Contin Educ Health Prof* [Internet]. 2011; 31(2): 81–6.
50. Pololi LH, Knight SM, Dennis K, Frankel RM. Helping medical school faculty realize their dreams: An innovative, collaborative mentoring program. *Acad Med*. 2002 May; 77(5): 377–84.
  51. Herman JH. Institutional Support for Online Course Design and Delivery: Faculty Professional Development Incentives and Programs. State University of New York at Buffalo; 2012.
  52. Bland CJ, VanLoy W, Wersal L. Lessons learned from a distance-based consulting program to assist faculty development projects. *Acad Med*. 2001 Aug; 76(8): 776–90.
  53. Zubizarreta J. Teaching portfolios: An effective strategy for faculty development in occupational therapy. *Am J Occup Ther*. 1999; 53(1): 51–5.
  54. Kuhn GJ. Faculty development: The educator's portfolio: Its preparation, uses, and value in academic medicine. *Acad Emerg Med*. 2004 Mar; 11(3): 307–11.
  55. Khorasani A, Eidi A. Applicable Training Need Assessment Techniques: Explanation of ISO10015 Standard Confinements. Tehran: Iran Industrial Research and Training Center; 2010.
  56. Kirkpatrick DL, Kirkpatrick JD. Implementing the Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Program. Berrett-Koehler; 2007. 169 p.
  57. Frantz JM, Bezuidenhout J, Burch VC, Mthembu S, Rowe M, Tan C, et al. The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: An archival study. Vol. 15, *BMC Medical Education*. 2015.
  58. Kim D-H, Yoon HB, Sung M, Yoo D-M, Hwang J, Kim EJ, et al. Evaluation of an international faculty development program for developing countries in Asia: the Seoul Intensive Course for Medical Educators. *BMC Med Educ* [Internet]. 2015; 15(1): 224.
  59. Kirkpatrick JD, Kirkpatrick WK. Training on Trial: How Workplace Learning Must Reinvent Itself to Remain Relevant. *Journal for Quality & Participation*. AMACOM; 2010.
  60. Phuong TT, Cole SC, Zarestky J. A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *High Educ Res Dev*. 2017; 37(2): 373–89.
  61. Abdulghani HM, Ahmad F, Irshad M, Khalil MS, Al-Shaikh GK, Syed S, et al. Faculty development programs improve the quality of Multiple Choice Questions items' writing. *Sci Rep*. 2015.
  62. Bartley JM. Faculty Training and Development Initiatives for Effective Instruction in Distance Higher Education. 2001.
  63. Jamshidi L. Studying Faculty Development at Shahid Beheshti University and Designing a Model for Continuous Improvement. Tehran: Shahid Beheshti University; 2007.
  64. Ebadi A, Vanaki Z, Nahrir B, Hekmatpou D. Pathology of Continuing Educational Programs in Iran Medical Society. *Q J Dev Med Educ*. 2008; 4(2): 140–5.
  65. Tseng YH-H. Motivation of Participation in Inservice Training Based on Problem Solving: A Modified Delphi Study. University of Phoenix; 2008.
  66. Edjtehadi M, Ghorchian N, Jaafari P, Shafieezadeh H. The Obstacles of Faculty Member Development in Islamic Azad University. *Educ Manag Innov New Thoughts Educ Sci*. 2011;7(3):7–18.
  67. Bagherpanahi S. Feasibility Study of the Establishment of Faculty Development Center at Qom University. Semnan: Semnan University; 2013.
  68. Bowers OS. Adjunct Faculty Perception of Professional Development and Support Services. 2013.
  69. Samhaber CA. Canadian Community College Faculty and Teaching and Learning Professional Development [Internet]. Walden University; 2015.
  70. Bazargan A. Introduction to Qualitative and Mixed Research Methods. 7 th. Tehran: Didar; 2016.
  71. Creswell JW. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches. 2nd ed. Tehran: Saffar; 2007.
  72. Gall MD, Borg WR, Gall JP. Educational Research: An Introduction. Tehran: Samt; 1995.
  73. Kessler R. Competency-Based Interviews (Master the tough new interview style and give them the answers that will win you the job). 2006.
  74. Interviewing techniques Tutorial [Internet]. The Critical Thinking Consortium.

75. Fathi Vajargah K. Fathi Vajargah, K.pdf. Tehran: Ball; 2009.
76. McNiff J, Lomax P, Whitehead J. You and Your Action Research Project. Tehran: Roshd; 2003.
77. Homan H. Handbook of Qualitative Research. 4th ed. Tehran: Samt; 2012.
78. Creswell JW, Plano Clark VL. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Tehran: ayizh; 2007.
79. Fazel Hasanabadi M, Mohammdi Eliasi G, Rezaei-Zadeh M. Identifying and Modeling the Motives for Using the Human Resources Performance Management System in Iranian Big Businesses. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2015; 2(6): 167–94.
80. Akbari M, Hoseini S, Hejazi S, Rezvanfar A. Analysis of Mechanisms for Improving Human Resource Development: A Study of the Faculty Members of Agricultural Schools. *Public Adm Q*. 2014; 6(1): 25–44.
81. Mohebzadegan Y. Developing a Model for Faculty Development in the Universities of Tehran. Tehran: Shahid Beheshti University; 2013.
82. Deci EL, Ryan RM. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. In: *Canadian Psychology*. 2008:14–23.
83. Lian X. Factors that Motivate Faculty to Participate in Professional Development Activities. California State University, Fullerton; 2014.
84. Edjtehadi M, Ghorchian N, Jaafari P, Shafieezadeh H. Identifying Dimensions and Components of Faculty Members Developments in Order to Present of a Conceptual Model. *Res Plan High Educ*. 2012;17(4): 21–46.
85. Schermerhorn J. Management and Organizational Behavior Essentials. Tehran: Modiran; 1996.
86. McKeachie WJ. To Improve the Academy: Resources for Student, Faculty, & Institutional Development. In: Zahorski K, editor. 1991.
87. Rashidtorabi M, Ahanchian M, Saeidirezvani M. The Attitude of Department Administrators, Faculty Members and Physicians at Mashhad University of Medical Sciences regarding the Method of Continuing Education through the Internet: A Study of Some Relevant Factors. *Iran J Med Educ*. 2007; 2: 279–87.
88. Yilmazel-Sahin Y, Oxford RL. A comparative analysis of teacher education faculty development models for technology integration. *J Technol Teach Educ*. 2010; 18(4): 693–720.
89. Van Waes S, Van den Bossche P, Moolenaar NM, De Maeyer S, Van Petegem P. Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. 70, *Higher Education*. 2015: 807–26.
90. Tennill MM. Five Year Follow-Up Evaluation of a Faculty Development Program: A Qualitative Study. University of Missouri - Saint Louis; 2007.
91. Monroe KN. An Action-Based Implementation and Evaluation of an Online System of Professional Development for Part-Time Faculty at Ivy Tech Community College of Indiana Region 9. Capella University; 2005.
92. Mohammadi A. Customer Service: Respect for the Customer. Tehran: Rasa Cultural Services; 2003.

