

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛

ارائه یک مدل کیفی

معین فروتن* حمیده رشادت جو**

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

چکیده

این پژوهش با هدف تدوین و کاوش الگوی کیفی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی انجام شد. پژوهش، از نظر طرح، جزء پژوهش‌های کیفی و از منظر راهبرد، جزء پژوهش‌های مطالعه موردی کیفی است. مشارکت کنندگان بالقوه‌ی پژوهش، اعضای هیات علمی دانشگاه‌های کشور در حوزه‌ی روانشناسی و آموزش عالی هستند که با روش نمونه‌گیری هدفمند صاحب نظران کلیدی و در ادامه تکنیک اشباع نظری، ۱۲ تن از اعضای هیات علمی دانشگاه‌های؛ شیراز، تربیت مدرس، رازی کرمانشاه، یزد و علوم تحقیقات تهران انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار "بررسی اسناد" و "مصاحبه نیمه ساختار یافته" استفاده گردید. با روش همسو سازی، اعتبارپذیری داده‌ها تایید شد. به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. پس از آن اقدام به کدگذاری داده‌ها برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگو گردید. سرانجام یافته اصلی پژوهش، طراحی مدل هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی با ۵ مضمون فراگیر (۱) زمینه‌ای (۲) شخصی (۳) فرهنگی اجتماعی (۴) حرفه‌ای و (۵) سیاسی اقتصادی بود. یافته‌های این مطالعه می‌تواند در سیاست‌گذاری در زمینه ارتقای هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی مورد توجه برنامه‌ریزان و مدیران آموزش عالی قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: هویت حرفه‌ای، اعضای هیات علمی، آموزش عالی، تکنیک اشباع نظری

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران (نویسنده مسئول)

Moein_fur@yahoo.com

** استادیار دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران

مقدمه

بهبود کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری، از جمله مهم‌ترین مسئولیت‌های نظام آموزش عالی است (بوئل، پتیگراو و اتکینسون^۱، ۲۰۰۱) در این فرایند، اعضای هیات‌علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، عناصری کلیدی محسوب می‌شوند (بلاند، ورسال، ونلوی و جاکوت^۲، ۲۰۰۲؛ شرز، کلیرفیلد و الکساندر^۳، ۲۰۰۰)، زیرا قادرند عملکرد و موقعیت سایر متغیرهای آموزش عالی از جمله دانشجویان و برنامه‌های درسی را تحت الشعاع قرار دهند. بر این اساس همواره در بحث ارتقاء کیفیت، تحلیل دقیق مسوولیت‌های اعضاء هیات‌علمی اهمیتی ویژه داشته است. مسوولیت‌های اعضای هیات علمی بر اساس دیدگاه‌های صاحب‌نظران مختلف به ۱- پژوهش^۴، ۲- تدریس^۵، ۳- خدمات اجتماعی^۶ و ۴- نظارت و راهنمایی^۷ تقسیم می‌شود (آدامز^۸، ۲۰۰۲؛ آستین^۹، ۲۰۰۲؛ بویر^{۱۰}، ۱۹۹۰؛ رمس، کاوالارو، کیسلیکا و زیلا^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ لاینینگ^{۱۲}، ۱۹۹۰؛ محمدی، محمودی و دهداری راد، ۲۰۱۰؛ کمیته برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی، ۲۰۰۴). برخی پژوهشگران و نظریه پردازان نیز تلاش نموده‌اند تا مفهومی کلان‌تر از مسوولیت را در این زمینه مطرح نمایند، که یکی از برجسته‌ترین آنها، مفهوم هویت حرفه‌ای است (میر، ۱۹۹۹؛ ساچز^{۱۳}، ۲۰۰۵).

هویت حرفه‌ای^{۱۴} یک استاد چیزی فراتر از یادگیری نقش می‌باشد. این هویت مبتنی بر باورهای اساسی وی در مورد فرآیند یاددهی - یادگیری است که در مدت زمانی نسبتاً طولانی شکل می‌گیرد. علاوه بر این، هویت حرفه‌ای، توانایی ایجاد و ترکیب پنداشتی عمیق درباره این‌که چگونه و چرا رویکردهای یاددهی و یادگیری خاصی مورد استفاده قرار می‌گیرند را در بر گرفته و ادراک فرد از خود به عنوان یک استاد را شکل می‌دهد. این ادراک‌ها و باورهای اساسی به مثابه لنگرهایی هستند که تصمیم‌گیری حرفه‌ای وی را به عنوان یک استاد شکل داده و هدایت می‌نمایند (میر^{۱۵}، ۱۹۹۹). در حقیقت، هویت حرفه‌ای استادان، چارچوبی را برای آن‌ها در خصوص "چگونه بودن"^{۱۶}، "چگونه عمل کردن"^{۱۷} و "چگونه درک کردن"^{۱۸} کار و نقش خود در جامعه فراهم می‌آورد (ساچز، ۲۰۰۵). چنین ادراک‌هایی بر تمایل به سازگاری با تغییرات آموزشی، اعمال نوآوری در تدریس و تغییر شیوه‌ای که افراد خودشان را به عنوان استاد می‌بینند، تأثیر می‌گذارد (بیجارد، وریلوپ و ورمانت^{۱۹}، ۲۰۰۰؛ کورتگن^{۲۰}، ۲۰۰۴؛ لسکی، ۲۰۰۵).

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۰۲

شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان، یک فرآیند در حال پیشرفت از تعامل فردی و حرفه‌ای به منظور پاسخگویی به این سؤال است که چگونه می‌توان یک استاد خوب بود (بیجاراد و همکاران، ۲۰۰۴). بررسی مطالعات پژوهشی موجود نشان می‌دهد که عوامل متعددی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان تأثیر دارد که در این میان می‌توان به مواردی مانند شخصیت، فرهنگ و سنت، دانش و درک دانش ضمنی (ساگرو،^{۲۱} ۱۹۹۷)، زمینه (گودسون و کول^{۲۲}، ۱۹۹۴؛ کونلی و کلاندینین، ۱۹۹۹)، تاریخچه، باورها (ناولز، ۱۹۹۲؛ ساگرو، ۱۹۹۷؛ کلچرمانز، ۱۹۹۴)، انتظارات دیگران از فرد (رینولدز، ۱۹۹۶)، تجارب (ایرات، ۱۹۹۴)، برنامه‌های شغلی و حرفه‌ای (رید، دالگرن، پیتوکز و آبرانت دالگرن، ۲۰۰۸)، عوامل روان‌شناختی و فرهنگی (لاموت و انگلس، ۲۰۱۰)، عوامل محیطی (دی، البوت و کینگتان، ۲۰۰۵)، روابط با همکاران (کورتگن، ۲۰۰۴)، وقایع سازمانی (کانلی و کلاندینین^{۲۳}، ۱۹۹۹)، عوامل اجتماعی و شخصی (ساگرو، ۱۹۹۷) اشاره کرد. با وجود این که بسیاری از پژوهشگران و نویسندگان از پژوهش‌هایی حمایت می‌کنند که باید در این حوزه‌ها صورت گیرد؛ اما تاکنون پژوهش‌های اندکی در مورد ساختار و نحوه شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در میان استادان صورت گرفته است (دیم، ۲۰۰۶).

هرچند با نگاهی کلان، پژوهش‌هایی را که از سال ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۰ در حوزه هویت حرفه‌ای صورت گرفته‌اند می‌توان در سه حیطه، دسته‌بندی نمود:

- ۱) مطالعاتی که بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان متمرکز است؛
- ۲) مطالعاتی که بر خصوصیات و ویژگی‌های هویت حرفه‌ای استادان متمرکز است؛
- ۳) مطالعاتی که در آنها هویت حرفه‌ای از طریق گزارش‌های مکتوب و شفاهی استادان مطرح شده است (بیجاراد، میجر و ورلوپ، ۲۰۰۴).

نتایج حاصل از پژوهش هامر، لپ و ریوا (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که پنج ویژگی اساتید ایده‌آل عبارتند از: برخورداری از دانش موضوعی در سطح عالی، شأن و وقار، مهارت در برقراری ارتباط، شخصیت جذاب و توانایی ارائه یک موضوع. لاموت و انگلس (۲۰۱۰) اذعان نمودند عواملی که می‌توانند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند شامل تجارب دوران کودکی در زمان تحصیل، دانش و آموخته‌های کسب شده در دوره‌های آموزشی و تجربیات شخصی استاد در جریان تدریس می‌باشد. در پژوهش

مذکور، چهار جنبه از هویت حرفه‌ای استادان به نام‌های جهت‌گیری حرفه‌ای، وظیفه‌مداری، خودکارآمدی و تعهد به تدریس، شناسایی شده است. پژوهش‌های دی، الیوت و کینگتان (۲۰۰۵) حاکی از تأثیر عوامل محیطی بر ایجاد، رشد یا تغییر هویت حرفه‌ای استادان است. بررسی این پژوهشگران بر روی استادان با تجربه انگلستان و استرالیا، بیانگر آن است که هویت حرفه‌ای به عنوان یک پدیده تو در تو، در معرض تغییرات اجتماعی-سیاسی می‌باشد. دی و همکارانش (۲۰۰۵) در مطالعه خود بر روی استادان انگلستان و استرالیا به این نتیجه دست یافتند که چون استادان این کشورها احساس کرده بودند که در فرهنگ اداری و اجرایی موجود به اندازه کافی احترام و اطمینان وجود ندارد، نتوانسته بودند هویت حرفه‌ای خود را که به ارزش‌ها و نگرش‌های آنان وابسته است، توسعه دهند. همچنین یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد فرهنگ حرفه‌ای که به عنوان ارزش‌ها و دیدگاه‌های مشترک گروهی متجانس شناخته می‌شود، بخش‌هایی از هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فردسان، ۲۰۰۱). کانلی و کلاندینین (۱۹۹۹) به این نتیجه رسیدند که وقایع سازمانی (مؤسسه‌ای)، تأثیر بسیاری بر هویت حرفه‌ای دارد. مطالعات تجربی که دی و هادفیلد (۱۹۹۶) بر روی ۳۰۰ هیات علمی انجام داده‌اند، نشان داد که هویت حرفه‌ای استادان تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای، تجربیات و مرتبه شغلی افراد قرار می‌گیرد. پژوهشی که توسط ساگرو (۱۹۹۷) انجام شد نیز نشان داد که عوامل اجتماعی و شخصی، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رینولدز^{۲۴} (۱۹۹۶) بر این باور است که موضوعاتی که فرد را احاطه می‌کنند، انتظارات دیگران از فرد و هر آن چه که بر فرد تأثیر می‌گذارد، هویت حرفه‌ای او را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. نتایج بعضی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پیشینه‌های شخصی^{۲۵} و ذهنیت‌های^{۲۶} موجود از استادان در جریان تدریس (آموزش)، به شدت نگاه استادان نسبت به خود به عنوان یک استاد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کول و ناولس، ۱۹۹۳؛ لورتای^{۲۷}، ۱۹۷۵؛ میشل و وبر، ۱۹۹۹؛ ساگرو، ۱۹۹۷). نتایج پژوهش‌های دی، کینگتون، استابارت و سامونز^{۲۸} (۲۰۰۶) نیز نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای می‌تواند مثبت، منفی، ثابت یا بی‌ثبات باشد و تحت تأثیر و میانجی‌گری تجربه و زمینه قرار بگیرد. گودسن و کول (۱۹۹۴) در مطالعه خود به این نتیجه دست

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۰۴

یافتند که زمینه سازمانی در تحقق و تسهیل توانایی حرفه‌ای و شخصی استادان نقش مهمی ایفا می‌کند.

پژوهش‌هایی که در حوزه آموزش عالی صورت گرفته عموماً بر چندین موضوع تمرکز دارد. این موضوعات اغلب شامل ارزش‌ها و هویت جمعی اعضای هیأت علمی، نقش آنان در اداره و رهبری مؤسسات آموزش عالی، هنجارهای اعضای هیأت علمی و فرآیند اجتماعی شدن و تغییر در حوزه آموزش عالی و اثرات آن بر نقش‌های آموزشی و تحصیلی اعضا می‌گردد (آرهودز^{۲۹}، ۲۰۰۷). با وجود این که بسیاری از پژوهش‌گران و نویسندگان از پژوهش‌هایی که باید در این حوزه‌ها صورت گیرد حمایت می‌کنند؛ اما تاکنون پژوهش‌های اندکی در مورد ساختار و نحوه شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در میان استادان صورت گرفته است (دیم^{۳۰}، ۲۰۰۶). با رویداشت این موضوع که پژوهش‌های اندکی در زمینه مفهوم سازی و تبیین هویت حرفه‌ای در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور صورت گرفته، پرسش‌های اساسی پژوهش حاضر عبارتند بودند از:

- هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها چگونه شکل می‌گیرد؟
- الگوی کیفی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی دارای چه عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهایی است؟

روش

با توجه به این که هدف پژوهش حاضر، از نظر طرح، جزء پژوهش‌های کیفی و از نظر راهبرد، جزء پژوهش‌های مطالعه موردی کیفی می‌باشد. در این راهبرد، سعی بر آن است که یک پدیده اجتماعی خاص را درون یک یا چندین موقعیت طبیعی که پدیده اجتماعی در چارچوب آن (ها) روی می‌دهد، تشریح گردد؛ و هدف آن می‌تواند فراهم کردن توصیفی با جزئیات کامل از طریق مثالی خاص و یا تولید و یا آزمودن نظریات خاص باشد (بلوور و وود^{۳۱}، ۲۰۰۶). پدیده‌ی مورد بررسی در این مطالعه، هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی در محیط‌های دانشگاهی بود.

شرکت کنندگان پژوهش

مشارکت کنندگان این پژوهش را اعضای هیات علمی متخصص در حوزه‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و آموزش عالی در دانشگاه‌های شیراز، تربیت مدرس تهران، رازی کرمانشاه، دانشگاه یزد و علوم تحقیقات تهران تشکیل می‌دادند که با روش نمونه‌گیری هدفمند موارد پراهمیت^{۳۲} و تکنیک اشباع نظری^{۳۳}، تعداد ۱۲ تن از اعضای هیات علمی این دانشگاه‌ها، به عنوان مشارکت کننده در این پژوهش انتخاب شدند. در بخش سندکاوی نیز از منابع مختلفی همچون پایان‌نامه‌ها، کتاب‌ها، مجلات و ... برای استخراج عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی هویت حرفه‌ای استفاده شد. با استفاده از روش همسو سازی، اعتبارپذیری داده‌ها مورد تایید قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

از آنجائیکه این پژوهش از رویکرد کیفی پیروی کرده، مصاحبه اصلی‌ترین ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش بوده است. در خصوص شیوه گردآوری داده‌های پژوهش باید اشاره نمود که پژوهشگر پس از انجام هماهنگی‌های لازم، شخصاً در دفتر کار اعضای هیات علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز حضور یافت و از طریق تلفن و ایمیل نیز با اعضای هیات علمی سایر دانشگاه‌ها ارتباط برقرار نمود و با طرح سوالات باز و بسته نظرات آن‌ها را دریافت کرد، تا جایی که پس از انجام ۱۲ مورد مصاحبه، دیگر اطلاعات جدیدی اضافه نشد و کفایت جمع‌آوری اطلاعات محرز گردید. به علاوه کتب، مقالات، پایان‌نامه‌ها و منابع فارسی و انگلیسی متعددی را در ارتباط با موضوع، مطالعه و مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با الگوی کیفی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی را استخراج نمود. در انتها، برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش تحلیل مضمون استفاده شد.

یافته‌ها

پژوهشگر پس از گردآوری داده‌ها در سه مرحله، اقدام به کدگذاری یادداشت‌ها و تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی کرد. در این مرحله، مفاهیم کلیدی (کدهای معنایی) در سه قالب

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۰۶

مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر طبقه بندی گردید که در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱: تحلیل مضمون هویت حرفه ای اعضای هیات علمی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
عامل زمینه‌ای	<p>(۱) غنای محیط جهت ایجاد فرصت‌های رشد برای اعضای هیات علمی</p> <p>(۲) بافت دانشگاه و فرهنگ حاکم بر آن</p>	<p>۱- فراهم بودن زمینه‌ی ارتقای مرتبه شغلی</p> <p>۲- وجود برنامه‌های رشد شغلی</p> <p>۳- میزان استقلال اعضای هیات علمی</p> <p>۴- وجود انجمن‌ها و تشکل‌های حرفه‌ای</p> <p>۶- ضابطه‌مند بودن روابط موجود در دانشگاه</p> <p>۷- جایگاه و منزلت هیات علمی در میان سایر کارکنان</p> <p>۸- میزان و نحوه دسترسی استادان به اعضای هیات رئیسه</p> <p>۹- فضای رقابتی سالم</p> <p>۱۰- میزان توجه دانشگاه به اعضای هیات علمی</p> <p>۱۱- نحوه‌ی جایگزینی افراد در مناصب سازمانی</p> <p>۱۲- تشویق به نوآوری و خطرپذیری</p>
عامل شخصی	<p>(۱) عوامل فردی و شخصیتی</p> <p>(۲) فلسفه شخصی</p>	<p>۱- تجربیات فردی</p> <p>۲- دانش آموخته شده در دوره‌های قبل</p> <p>۳- زندگی خانوادگی</p> <p>۴- ویژگی‌های شخصیتی</p> <p>۵- ارزش‌های غالب فردی (مذهبی، اجتماعی، هنری، ...)</p> <p>۶- جهان بینی فرد</p> <p>۷- باورهای اساسی فرد در ارتباط با تعلیم و</p>

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		<p>تربیت</p> <p>۸- دلایل انتخاب شغل تدریس</p> <p>۹- نحوه تفسیر و اجرای برنامه‌های درسی</p>
عامل فرهنگی اجتماعی	<p>۱) تعاملات اجتماعی با افراد و مجامع حرفه‌ای</p> <p>۲) بستر فرهنگی جامعه</p>	<p>۱- ارتباطات با سایر همکاران</p> <p>۲- میزان تعلق و ارتباط با گروه‌های حرفه‌ای و تخصصی</p> <p>۳- نوع تعامل افراد جامعه با عضو هیات علمی</p> <p>۴- ارزش‌های اجتماعی موجود در مورد استادان</p> <p>۵- دیدگاه افراد جامعه نسبت به جایگاه استادان</p>
عامل حرفه‌ای	<p>۱) تعهد به تدریس</p> <p>۲) جهت‌گیری حرفه‌ای</p> <p>۳) وظیفه‌مداری</p>	<p>۱- احساس تعلق به شغل تدریس</p> <p>۲- شور و شوق در ماندن به شغل تدریس</p> <p>۳- تعهد نسبت به کامل و درست انجام دادن تدریس</p> <p>۴- رعایت اصول اخلاقی و انسانی در جریان تدریس</p> <p>۵- خلاقیت و نوآوری در کار و شغل</p> <p>۶- داشتن تفکر تیمی و مشارکت در جریان رشد دانشگاه</p> <p>۷- تلاش در جهت بسط دانش عمومی و تخصصی</p> <p>۸- دارا بودن روحیه نقادی و جستجوگری</p> <p>۹- تغییر‌گرایی</p> <p>۱۰- تسهیم دانش عمومی و تخصصی با سایر همکاران</p> <p>۱۱- رعایت اخلاق پژوهشی (پرهیز از سرقت علمی، فریب کاری و ...)</p> <p>۱۲- تاکید بر رشد فردی و اجتماعی فراگیر</p>

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	<p>(۴) خودکارآمدی</p>	<p>۱۳- احساس مسئولیت نسبت به دانشجوی ۱۴- بسط مهارت‌های آموزشی خود به منظور بهبود تدریس ۱۵- رعایت مساوات و برابری در مشاوره، آموزش و ... ۱۶- تکریم دانشجویان در مقام انسانی ۱۷- استفاده از منابع و متون مناسب ۱۸- آزاد اندیشی و عدم سوگیری در آموزش ۱۹- تجارب موفق گذشته ۲۰- ادراک هیات علمی از صلاحیت‌های فردی خود ۲۱- بازخوردهای عاطفی ۲۲- ترغیب شدن به وسیله دیگران</p>
<p>عامل سیاسی اقتصادی</p>	<p>(۱) جریان‌ات و تحولات سیاسی (۲) تصاویر قالبی (۳) عوامل اقتصادی</p>	<p>۱- تاثیر گروه های فشار، احزاب و جریان‌های فکری مختلف ۲- سیاست‌های دولت (محیط زیست، صنایع، و) ۳- تحولات سیاسی داخلی و خارجی ۴- جایگاه دانشگاه در جامعه و اذهان عمومی ۵- تصاویر و پیش‌ذهنی‌ها در مورد استادان ۶- تبلیغات رسانه ای ۷- سیاست‌های مرتبط با نظام پرداخت حقوق ۸- وضعیت معیشتی و اقتصادی اعضای هیات علمی</p>

به منظور پاسخ به سوال دوم پژوهش در الگوی نهایی، ۵ مضمون اساسی با ۱۳ مضمون سازمان دهنده و ۵۳ مضمون کلیدی به عنوان عناصر تشکیل دهنده‌ی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی شناسایی شده است. در ارتباط با عامل زمینه‌ای کلچرمانز (۲۰۰۹) بیان می‌کند که هویت حرفه‌ای یک هیات علمی از طریق تعامل بین او و زمینه‌ای که در آن به فعالیت مشغول است، شکل می‌گیرد. در محیط‌های آموزش عالی این زمینه دربرگیرنده‌ی

عواملی همچون فرصت‌های رشد حرفه‌ای^{۳۴} سطح استقلال، وجود بستر مناسب برای پژوهش (ون وین^{۳۵}، ۲۰۰۸)، جامعه‌پذیری در شغل و بافت و فرهنگ سیستمی که در آن به فعالیت مشغول است (ماکالر^{۳۶}، ۲۰۱۱)؛ وقایع سازمانی (کونلی و کلاندینین، ۱۹۹۹) و ویژگی‌های محیط کاری (وست و چرهانسن، ۲۰۰۴) می‌باشد. افزون بر عوامل زمینه‌ای، عوامل شخصی (دومین عامل) نیز در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی نقش موثری دارد. دلایل اصلی برای انتخاب حرفه‌ی استادی (کانرینوس^{۳۷}، ۲۰۱۱؛ برانسم و جانسن، ۲۰۱۰؛ گرویر و ماتی، ۱۹۹۳)، تجارب عضو هیات علمی (لاموت و انگلس، ۲۰۱۰؛ بیچار و همکاران، ۲۰۰۴)، شیوه‌ی تفسیر و اجرای برنامه‌های درسی (ساجز، ۲۰۰۵)، باورهای شخصی (بورکو و پانتام، ۱۹۹۶؛ فیربانکس، دافی، فیرکلود، لوین و رار، ۲۰۱۰؛ فانگ^{۳۸}، ۱۹۹۶؛ کاگان، ۱۹۹۲؛ پاجارس، ۱۹۹۲)، پیشینه فردی^{۳۹}، زندگی خانوادگی، قومیت، جنسیت (ماکالر^{۴۰}، ۲۰۱۱) و تصویرسازی^{۴۱} فردی (کول و ناولس، ۱۹۹۳؛ لورتای، ۱۹۷۵؛ میشل و ویر^{۴۲}، ۱۹۹۹؛ ساگرو، ۱۹۹۷) از جمله‌ی عوامل فردی موثر در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی به شمار می‌رود.

از دیگر عوامل اساسی تشکیل دهنده‌ی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی، عامل اجتماعی فرهنگی است (ساگرو، ۱۹۹۷). آن چه که فرد (هیات علمی) را احاطه می‌کند، انتظارات دیگران از فرد (رینولدز، ۱۹۹۶)، ارتباط هیات علمی با جامعه و انجمن‌های حرفه‌ای (گیسون و همکاران، ۲۰۱۰)، الزامات اجتماعی شغل (زسنیفسکی و داتون، ۲۰۰۱) و تغییرات فرهنگی و اجتماعی (دی، الیوت و کینگتان، ۲۰۰۵) از جمله مولفه‌های اثرگذار بر هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی است.

چهارمین عامل شکل دهنده‌ی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی، عامل حرفه‌ای است. این عامل را می‌توان در چهار بُعد ذکر نمود. این چهار بُعد عبارتند از: جهت‌گیری حرفه‌ای، وظیفه‌مداری، خودکارآمدی و تعهد به تدریس (لاموت و انگلس، ۲۰۱۰). عوامل سیاسی اقتصادی نیز به عنوان آخرین عامل موثر در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی در این پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت. در راستای این عامل و اثرگذاری این عامل بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، ماکالر (۲۰۱۱) اعتقاد دارد که عواملی نظیر

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۱۰

ذهنیت‌ها، سیاست‌های دولتی در حوزه‌های اقتصاد، محیط زیست، فرهنگ و ... نیز بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی اثرگذار است.

- عوامل، ملاک‌ها و نشانه‌های هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی چیست؟

بر اساس دیدگاه و تجارب مشارکت کنندگان پژوهش، در این مطالعه پنج عامل اساسی وجود داشت که هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی را شکل می‌داد. این عوامل عبارتند از: عوامل زمینه‌ای، شخصی، اجتماعی فرهنگی، حرفه‌ای و سیاسی اقتصادی.

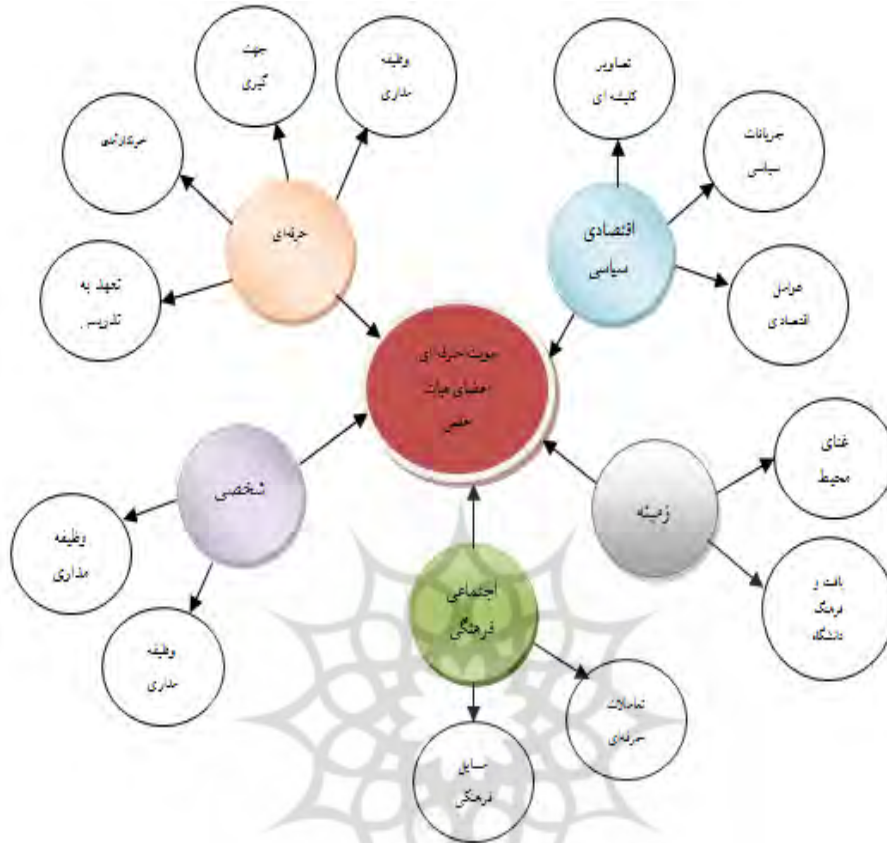
در ادامه به بخشی از تجارب و دیدگاه‌های اعضای هیات علمی در ارتباط با عوامل مذکور، اشاره خواهد شد. بنابر نظر یکی از اعضای هیات علمی " فضای روانی که بر گرفته از فرهنگ و شرایط دانشگاهی که ما در آن کار می‌کنیم می‌باشد در احساس هویت حرفه‌ای ما به عنوان یک استاد بسیار مهم است ... اگر در دانشگاه، فضا و امکانات مناسبی برای انجام پژوهش وجود داشته و فرهنگ پژوهشی نیز حاکم باشد احساس خوبی در من به وجود می‌آورد" (عضو هیات علمی دانشگاه رازی کرمانشاه، استادیار، حوزه پزشکی). به نظر دیگر اعضای هیات علمی، غنای محیط، با توجه به میزان دارا بودن استقلال و زمینه‌ی رشد اعضای هیات علمی در رشد هویت حرفه‌ای استادان دارای اهمیت زیادی است. تجربه مشارکت کنندگان این مطالعه نشان داد که عوامل شخصی نظیر تجربیات فردی، باورها، ارزش‌ها و جهان بینی یک عضو هیات علمی نیز هویت حرفه‌ای او را به طور عمیقی تحت تاثیر قرار می‌دهد. به نظر یکی از اعضای هیات علمی " دانش، ارزش‌ها، باورها و فلسفه‌ی شخصی هیات علمی به طور کامل در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای او نقش دارد چرا که تقریباً تمامی اندیشه‌ها و رفتارهای یک استاد برگرفته از همین عوامل است. این که من از استاد بودنم چه احساسی دارم و اصلاً چرا این حرفه را انتخاب کردم کاملاً فردی است و ریشه در عوامل مزبور دارد ... حتی این عوامل در نحوه‌ی تفسیر من از برنامه‌های درسی و شیوه‌ی اجرای آنها نیز اثرگذار است" (عضو هیات علمی دانشگاه یزد، استادیار، حوزه علوم انسانی).

عوامل اجتماعی فرهنگی نیز نقش به‌سزایی در شکل‌گیری و رشد هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی دارد. برخی از اعضای هیات علمی معتقدند که پاره‌ای از عناصر

فرهنگی و اجتماعی نیز وجود دارند که موجب شکل گیری هویت حرفه‌ای اعضاء می‌شوند: " ... به طور نمونه ارزشی که اجتماع برای ما به عنوان یک استاد دانشگاه قایل است، ... انتظاراتی که جامعه به عنوان یک هیات علمی از ما دارد و همچنین عناصر فرهنگی که از طریق برنامه‌ها و رسانه‌ها اشاعه می‌یابد می‌تواند هویت ما و نگاه ما نسبت به خودمان را تغییر دهد ... " (عضو هیات علمی دانشگاه یزد، استادیار، حوزه علوم انسانی).

حوزه‌ی آموزش و تدریس به عنوان اصلی‌ترین شاخصه‌ی کاری یک عضو هیات علمی نقشی بسیار اساسی در شکل دادن به هویت حرفه‌ای اعضاء هیات علمی دارد. تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان در پژوهش هم به این امر اذعان داشتند. از نظر یکی از اعضا " ویژگی‌هایی مثل خلاق و نوآور بودن، احساس تعلق به کار تدریس، داشتن تفکر تیمی، تلاش در جهت بسط دانش عمومی و تخصصی، داشتن روحیه نقادی و نقدپذیری، احساس مسئولیت نسبت به دانشجو و رعایت اخلاق پژوهشی از جمله مواردی است که هویت ما را به عنوان یک فرد دانشگاهی شکل می‌دهد" (عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، دانشیار، حوزه علوم انسانی).

عواملی نیز وجود دارند که اگرچه خارج از حوزه‌ی آموزش عالی می‌باشند؛ اما بر ساختار، عملکردها و هویت اعضاء هیات علمی دانشگاه‌ها بسیار تأثیری گذارند. بنا به گفته‌ی یکی از مشارکت‌کنندگان " ... امروزه تصمیمات دولت‌ها در حوزه‌های مختلف فرهنگ، اقتصاد، سیاست داخلی و بین‌المللی و ... به شدت وضعیت دانشگاه‌ها و به دنبال آن وضعیت اعضاء هیات علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تأثیرات می‌تواند عملکرد، نگرش و هویت من هیات علمی را نیز تحت الشعاع قرار دهد (عضو هیات علمی، دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس). نتایج حاصل از تحلیل مضمون در تصویر شماره ۱ نشان داده شده است.



تصویر شماره ۱: شبکه مضامین در ارتباط با مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی

بحث و نتیجه‌گیری

عصر حاضر در سراسر جهان با ویژگی‌هایی همچون سرعت توسعه اقتصادی و سیاسی، کاربرد گسترده فناوری‌های جدید و گذر از اقتصاد و جامعه صنعتی به جامعه اطلاعاتی شناخته شده است. دو عامل مسلط و برتر جهانی شدن و جامعه اطلاعاتی، تأثیرات عمده‌ای بر اقتصاد و موسسات اقتصادی به جا گذاشته و سایر بخش‌ها و نهادها از جمله مدارس و دانشگاه‌ها را نیز به شدت تحت تأثیر قرار داده است (استایلیانیدز و پتروس^{۴۴}، ۲۰۰۷). تغییرات عمیق صورت گرفته در ساختار، برنامه درسی و جمعیت فراگیران، هویت حرفه‌ای استادان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای مواجهه با این موقعیت‌های جدید باعث شده که بسیاری از استادان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا

بینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید توسط آنها، بین معلومات و دانش قبلی آنان فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق‌تر و بیشتر نموده است. بنابراین هویت حرفه‌ای استادان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو، ۲۰۰۷). علی‌رغم اهمیت موضوع نقش و تاثیر هویت حرفه‌ای استادان در نظام آموزشی به خصوص محیط‌های آموزش عالی، مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که در کشور ما، در این حوزه تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. اگرچه پژوهش‌های اندکی در زمینه هویت حرفه‌ای در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف انجام شده؛ اما در خصوص هویت حرفه‌ای، نظریه‌پردازی در این زمینه و شناخت عوامل مؤثر بر آن با رویکرد جامع در محیط‌های آموزش عالی، تاکنون پژوهشی انجام نشده است. بر همین اساس، پژوهش حاضر که به دنبال تدوین الگوی کیفی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی بود، انجام گردید. برای تدوین الگوی مذکور، ۱۲ تن از اساتید و متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه‌شناسی و آموزش عالی، با استفاده از سوالات باز و بسته مورد مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته قرار گرفته و دیدگاه‌ها و تجارب آنان گردآوری و تحلیل گردید. به علاوه کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و منابع فارسی و انگلیسی متعددی مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با الگوی کیفی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی از آن‌ها استخراج شد. پس از گردآوری داده‌ها، در سه مرحله اقدام به کد گذاری یادداشت‌ها و تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی شد. در این مرحله، مفاهیم کلیدی (کدهای معنایی) در سه قالب مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر طبقه بندی گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که در الگوی کیفی هویت حرفه‌ای، برای رشد و بالندگی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها پنج عامل باید مورد توجه قرار گیرد که عبارتند از:

۱) عامل زمینه‌ای: منظور از عامل زمینه‌ای شرایط، جوّ سازمانی و بافت کلی محیطی است که فرد به عنوان یک عضو هیات علمی در آن محیط به فعالیت علمی مشغول است. این بُعد خود شامل دو ملاک اصلی است. الف) غنای محیط جهت ایجاد فرصت‌های رشد برای اعضاء و ب) بافت و جوّ دانشگاه و فرهنگ سازمانی حاکم بر آن. بر اساس دیدگاه کلچرمانز (۲۰۰۹) هویت حرفه‌ای یک استاد از طریق تعامل بین فرد و زمینه شکل می‌گیرد.

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۱۴

کانرینوس (۲۰۱۱) بر این باور است که تعامل بین فرد و محیط و به دنبال آن احساس هویت حرفه‌ای عضو هیات علمی به عنوان نتیجه این تعامل، در رضایت شغلی، تعهد شغلی، خود کارآمدی و انگیزش نمود پیدا می‌کند. فرصت‌های رشد حرفه‌ای و سطح استقلال جنبه‌هایی از زمینه‌ای هستند که یک عضو هیات علمی در آن کار و فعالیت می‌کند. ون وین (۲۰۰۸) اشاره می‌کند که استقلال بخش مهمی از حرفه‌ای یک هیات علمی شناخته می‌شود. استادانی که استقلال بیشتری را تجربه می‌کنند، در کار خود احساس رضایت بیشتری دارند، بیشتر برانگیخته شوند و احساس صلاحیت و شایستگی بیشتری می‌کنند (باگلر و سامچ^{۴۵}، ۲۰۰۲؛ ویز، ۱۹۹۹). همچنین، به روز کردن دانش و مهارت‌ها و مشارکت در برنامه‌های رشد حرفه‌ای به عنوان بخشی از رشد حرفه‌ای یک هیات علمی در نظر گرفته می‌شود (دیجسترا^{۴۶}، ۲۰۰۹؛ ایوانز^{۴۷}، ۲۰۰۸؛ ون وین، ۲۰۰۸). چنین می‌توان گفت که عوامل زمینه‌ای شامل آن دسته از جنبه‌های زندگی اعضای هیات علمی است که به آنها به عنوان یک استاد ارتباط پیدا می‌کند. آموزش‌های پیش از خدمت، جامعه پذیری در شغل، مؤسسه آموزشی، بافت و فرهنگ سیستمی که در آن به فعالیت مشغول‌اند را از جمله این عوامل می‌توان به حساب آورد (ماکلر، ۲۰۱۱). برخی از مطالعاتی که در حیطه هویت حرفه‌ای صورت گرفته‌اند، ادعا می‌کنند که محیط‌های کاری به شدت رشد و توسعه هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهند (وست و چر-هانسن، ۲۰۰۴). در این راستا کونلی و کلاندینین (۱۹۹۹) نیز به این نتیجه رسیدند که وقایع سازمانی، تأثیر بسیاری بر هویت حرفه‌ای دارد. مطالعات تجربی که دی و هادفیلد (۱۹۹۶) با ۳۰۰ عضو هیات علمی دانشگاه انجام دادند، نشان داد که هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای، تجربیات و مرتبه شغلی آنها قرار می‌گیرد.

۲) عامل شخصی: این بُعد از هویت حرفه‌ای دربرگیرنده خصوصیات فردی است که خارج از زمینه شغلی و حرفه‌ای بوده و هر عضو هیات علمی را از دیگری متمایز می‌سازد. از جمله این موارد می‌توان به پیشینه فردی، زندگی خانوادگی، قومیت و جنسیت اشاره کرد. این عوامل می‌تواند یک چهارچوب ساختاری را برای تصمیم‌ها و اقدامات فرد در طول زندگی‌اش فراهم کند (ماکلر، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر، این بُعد دربرگیرنده‌ی تجربیات، دانش و پیشینه‌ی عضو هیات علمی و فلسفه‌ی شخصی او (نگرش‌ها،

احساسات، باورها و تصویرسازی فردی) می‌باشد. با وجود این که اعضای هیات علمی در یک حرفه‌ی مشترک سهیم هستند، اما در ویژگی‌های شخصی‌تر خود اعضای هیات علمی با یکدیگر متفاوت و متمایزند که احتمالاً این ویژگی‌های شخصی، ادراک هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کانرینوس، ۲۰۱۱). لاموت و انگلس (۲۰۱۰) می‌گویند عواملی که می‌توانند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند شامل تجارب دوران کودکی در زمان تحصیل، دانش و آموخته‌های کسب شده در دوره‌های آموزشی و تجربیات شخصی هیات علمی در جریان تدریس می‌باشد. دلایل اصلی برای انتخاب حرفه‌ی استادی نیز به عنوان عامل سوق دهنده سطح انگیزه اعضای هیات علمی در نظر گرفته می‌شوند. (باستیک^{۴۸}، ۲۰۰۰). باورهای شخصی در مورد آموزش نیز احساس هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این باورها مانند یک ذره‌بین هستند که به واسطه آن اعضای هیات علمی اطلاعات حاصل از منابع خارجی را تصفیه می‌کنند (بورکو و پاتنام، ۱۹۹۶؛ فیربانکس، دافی، فیرکلود، لوین و رار، ۲۰۱۰؛ فانگ، ۱۹۹۶؛ کاکان، ۱۹۹۲؛ پاجارس، ۱۹۹۲). تاریخچه و زندگی‌نامه^{۴۹} اعضای هیات علمی و باورهای آن‌ها که به واسطه تاریخچه آن‌ها شکل می‌گیرد، به عنوان اجزای مهم تشکیل دهنده هویت حرفه‌ای آن‌ها در نظر گرفته می‌شوند (نالز، ۱۹۹۲؛ ساگرو، ۱۹۹۷؛ کلچترمنز، ۱۹۹۴). به گفته‌ی ساچز (۲۰۰۵) نحوه تفسیر و اجرای برنامه درسی توسط استادان، هویت حرفه‌ای آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطالعاتی که در زمینه تربیت و آموزش اعضای هیات علمی صورت گرفته است، نشان می‌دهد که بین جریان تصویرسازی (تفکر درمورد ویژگی‌های یک استاد ایده‌آل) و رشد هویت حرفه‌ای ارتباط نزدیکی وجود دارد (لاگران^{۵۰}، ۲۰۰۲؛ فریز^{۵۱}، ۲۰۰۶). این هویت مبتنی بر باورهای اساسی وی در مورد فرایند یاددهی-یادگیری است که در مدت زمانی نسبتاً طولانی شکل می‌گیرد. علاوه بر این، هویت حرفه‌ای توانایی ایجاد و ترکیب پنداشتی عمیق درباره این که چگونه و چرا رویکردهای یاددهی و یادگیری خاصی مورد استفاده قرار می‌گیرند را در بر گرفته و همچنین ادراک فرد از خود به عنوان یک استاد را شکل می‌دهد. این ادراک‌ها و باورهای اساسی به مثابه لنگرهایی هستند که تصمیم‌گیری حرفه‌ای وی را به عنوان یک استاد شکل داده و هدایت می‌نمایند (میر، ۱۹۹۹).

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۱۶

۳) عامل فرهنگی اجتماعی: منظور از این عامل، بستر فرهنگی و اجتماعی است که فعالیت افراد (اعضای هیات علمی) و گروه‌ها در آن شکل می‌گیرد. در این زمینه، تعاملات اجتماعی با افراد و مجامع حرفه‌ای و عوامل فرهنگی به عنوان اصلی‌ترین ملاک‌های تعیین‌کننده هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی استخراج شده‌اند. ادراک استادان از هویت‌شان در یک زمینه شغلی، و این‌که آن‌ها خود را چگونه می‌بینند و به دیگران معرفی می‌کنند به طور مشترک از طریق ارتباطات بین فردی با همکاران ساخته می‌شود (کورتگن^۴، ۲۰۰۴). چنین ادراک‌هایی بر تمایل به سازگاری با تغییرات آموزشی، اعمال نوآوری در روش تدریس و تغییر شیوه‌ای که افراد خودشان را به عنوان استاد می‌بینند تأثیر می‌گذارد (بیجار، وریلوپ و ورمانت، ۲۰۰۰؛ کورتگن، ۲۰۰۴؛ لسکی، ۲۰۰۵). شویتزر (۲۰۰۹) استدلال می‌کند که انتظارات از حرفه هیات علمی در بسیاری از رشته‌ها و در میان انواع موسسات در حال تغییر است. فشار برای تصدی مناصب سازمانی و ارتقاء مانند انتشار مقالات در مجلات علمی مهم، اخذ بودجه‌های پژوهشی، و به دست آوردن شهرت در میان همکاران بسیار سنگین شده است (شویتزر، ۲۰۰۹). پژوهشی که توسط ساگرو (۱۹۹۷) انجام شد نیز نشان داد که عوامل اجتماعی و شخصی، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رینولدز (۱۹۹۶) به این نتیجه دست یافت، موضوعاتی که فرد را احاطه می‌کنند، انتظارات دیگران از فرد و هر آن‌چه که بر فرد تأثیر می‌گذارد، هویت حرفه‌ای او را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. پژوهش دی، الیوت و کینگتان (۲۰۰۵) حاکی از تأثیر عوامل اجتماعی بر ایجاد، رشد یا تغییر هویت حرفه‌ای استادان است. بررسی این پژوهشگران بر روی استادان با تجربه انگلستان و استرالیا، بیانگر آن است که هویت حرفه‌ای به عنوان یک پدیده تو در تو، در معرض تغییرات اجتماعی-فرهنگی و سیاسی می‌باشد. دی و همکارانش (۲۰۰۵) در مطالعه خود بر روی اعضای هیات علمی دانشگاه‌های انگلستان و استرالیا به این نتیجه دست یافتند که چون اعضای هیات علمی این کشورها احساس می‌کنند که در فرهنگ اداری و اجرایی موجود به اندازه کافی احترام و اطمینان وجود ندارد، نتوانسته‌اند هویت حرفه‌ای خود را که به ارزش‌ها و نگرش‌های آنان وابسته است، توسعه دهند.

† . Korthagen

۴) عامل حرفه‌ای: شامل جنبه‌هایی از زندگی استادان است که به طور خاص به آنها به عنوان یک عضو هیات علمی دانشگاه ارتباط پیدا کرده و آنها را از سایر مشاغل متمایز می‌سازد. در پژوهشی که توسط لاموت و انگلس (۲۰۱۰) صورت گرفته چهار جنبه از هویت حرفه‌ای مدرسان شناسایی شده است. این چهار جنبه عبارتند از: جهت‌گیری حرفه‌ای که پژوهشگران مزبور این مفهوم را تحت عنوان «حرفه‌ای رشد یافته» تعریف می‌کنند. آنها چنین اظهار می‌کنند که یک حرفه‌ای رشد یافته، خلاق است، نوآور است و به مانند بازیکن یک تیم عمل می‌کند که در جریان رشد و بالندگی مؤسسه آموزشی‌اش مشارکت دارد. علاوه بر این، افراد حرفه‌ای رشد یافته از طریق همکاری مشترک دانش خود را بسط داده و در جستجوی سایر نظریه‌ها و روش‌ها هستند. به دلیل این که نقش مدرسان اساساً از انتقال دهنده دانش به تسهیل‌گر جریان یادگیری تغییر یافته، مفهوم حرفه‌ای رشد یافته در تعریف مجدد هویت حرفه‌ای مدرسان بسیار قابل توجه است (لاموت و انگلس، ۲۰۱۰). دومین جنبه از هویت حرفه‌ای مدرسان که توسط لاموت و انگلس (۲۰۱۰) مطرح شده «وظیفه‌مداری» است که به "آنچه مدرسان می‌خواهند با فراگیران خود انجام دهند و چگونگی انجام آن" اشاره دارد. این جنبه از هویت حرفه‌ای، دو زاویه دید یا دو رویکرد کاری مدرسان را در بر می‌گیرد: رویکرد محتوا محور و رویکرد دانشجو محور. رویکرد دانشجو محور بیشتر با این ویژگی‌ها تعریف و شناخته می‌شود: مخالف تاکید بر نظم و انضباط است، به رشد فردی و اجتماعی فراگیر بیشتر اهمیت می‌دهد تا رشد شغلی و به جای تاکید بر نتیجه به فرآیند اهمیت می‌دهد. رویکرد محتوا محور نیز نقطه مقابل این رویکرد است. یعنی تاکید بر نظم و انضباط، اهمیت رشد شغلی و تمرکز بر نتیجه. سومین جنبه تشکیل دهنده هویت حرفه‌ای مدرسان «خودکارآمدی» است که به ادراک مدرسان از صلاحیت‌های خودشان به عنوان یک حرفه‌ای در امر آموزش، و نیز چند عامل اثرگذار دیگر اشاره دارد. از میان این عوامل اثرگذار می‌توان به تجارب موفق گذشته، تجربیات غیرمستقیم، ترغیب شدن به وسیله دیگران و بازخوردهای عاطفی اشاره کرد. به عنوان مثال با وجود چندین تجربه مثبت یا دریافت بازخورد مثبت از مربی، خودکارآمدی مدرس به نحو چشم‌گیری افزایش می‌یابد (لاموت و انگلس، ۲۰۱۰). چهارمین و آخرین جنبه تشکیل دهنده هویت حرفه‌ای مدرس

مفهوم پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی؛ ارائه یک مدل کیفی ۱۱۸

«تعهد به تدریس» است. این جنبه از هویت حرفه‌ای به این نکته اشاره دارد که استادان به لحاظ روانی تا چه اندازه به حرفه تدریس احساس وابستگی و تعلق دارند. این احتمال وجود دارد مدرسی که به شغلش بیشتر متعهد است، به میزان بیشتری نیز تغییرگرا باشد (لاموت و انگلس، ۲۰۱۰).

۵) عامل سیاسی اقتصادی: مطالعات انجام شده از سوی پژوهشگر بیانگر سه ملاک اصلی در این زمینه می‌باشد که عبارتند از الف) جریان‌ات و تحولات سیاسی (تحولات و تصمیمات سیاسی که حوزه آموزش عالی را تحت تاثیر قرار می‌دهد)؛ ب) تصاویر کلیشه‌ای (تصاویر و کلیشه‌های قالبی موجود در مورد اعضای هیات علمی)؛ ج) عوامل اقتصادی (وضعیت نظام پرداخت اعضای هیات علمی با توجه به شاخص‌های اقتصادی جامعه). منظور از عامل سیاسی اقتصادی آن دسته عناصری است که خارج از حوزه آموزش عالی قرار داشته؛ اما در مقیاس خرد و کلان بر آن تاثیر گذار است. به عنوان مثال سیاست‌های محیط زیست که نظام تعلیم و تربیت تحت تاثیر آن عمل می‌کند، مباحثاتی که در رسانه‌ها مطرح شده و نظام تعلیم و تربیت و کار استادان را احاطه می‌کند و یا تصاویر کلیشه‌ای و قالبی که درباره استادان و کار آن‌ها در اذهان مردم نقش بسته و در تعامل بین افراد و گروه‌ها تکرار و تقویت می‌شود، نمونه‌هایی از عوامل سیاسی بیرونی است (ماکلر، ۲۰۱۱). نتایج بعضی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پیشینه‌های شخصی و تصاویر موجود از استادان در جریان تدریس (آموزش)، به شدت نگاه استادان نسبت به خود به عنوان یک استاد را تحت تاثیر قرار می‌دهد (کول و ناولس، ۱۹۹۳؛ لورتای، ۱۹۷۵؛ میشل و وبر، ۱۹۹۹؛ ساگرو، ۱۹۹۷). در پایان بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان موارد زیر را به پژوهشگرانی که درصدد کشف و تبیین ابعاد دیگری از مفهوم هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی به شرح زیر پیشنهاد نمود:

- وضعیت فعلی هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با توجه به ابعاد و مولفه‌های آن را مورد ارزیابی قرار داد؛
- فاصله بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب هویت حرفه‌ای اعضای هیات علمی را مشخص نموده و به آسیب شناسی نظام هویتی اعضای هیات علمی پرداخت.

یادداشت‌ها

1. Boyle, Pettigrove & Atkinson
2. Bland, Wersal, Vanloy & Jacott
3. Shores, Clearfield & Alexander
4. Research
5. Teaching
6. Social Services
7. Supervision
8. Adams
9. Austin
10. Boyer
11. Ramse, Cavallaro, Kiselica & Zila
12. Lanning
13. Sachs
14. Professional Identity
15. Mear
16. How to be
17. How to act
18. How to understand
19. Beijaard, Verloop & Vermunt
20. Korthagen
21. Sugrue
22. Goodson & Cole
23. Connelly & Clandinin
24. Reynolds
25. History
26. Belives
27. Lortie
28. Day, Kington, Stobart & Sammons
29. Rhoads
30. Deem
31. Bloor, M, Wood
32. Critical case
33. Theoretical Saturation
34. Data Triangulation
35. Professional Growth Opportunities
36. Van Veen
37. Mockler
38. Conrinus
39. Fang
40. Personal Background
41. Imagination
42. Mitchell & Weber
43. Wrzesniewski & Dutton
44. Stylianides & Petros
45. Bogler & Somech
46. Dijkstra
47. Evans
48. Bastick
49. Biography
50. Loughran
51. Freese
52. Korthagen



منابع

الف. فارسی

- محمدی، ر.، فتح آبادی، ج. (۲۰۰۵). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور، چاپ دوم.

ب. انگلیسی

- Adams, k. A. (2002). What colleges and universities want in new faculty? , Preparing Future Faculty occasional paper. Retrieved may 23 ,2014 , from <http://www.aacu.edu.org/pff/pdfs/PFF-Adams.PDF>.
- Austin, A. E. (2002). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26, 119- 144.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bland, CJ. Wersal, L. , Vanloy, W. , Jacott, W. (2002). Evaluating faculty performance: a systematically designed and assessed approach. *Acad Med* 2002, 77(1): 15-30.
- Bloor. M, Wood. F (2006). *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*, London, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Boyer, E. L. (1990) .*Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Menlo Park, C A: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyle P, Pettigrove M, Atkinson C. (2001). *Australian national university student evaluation of teaching ANUSET: a guide for academic staff*. 3rd ed. Canberra: Australian National University.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: stories of education practice*. London: Althouse.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus of methods and issues. *American Educational Journal*, 30(3) 473-495.

- Conrinus, E. T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago:Nelson-Hall.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5): 563-567.
- Day, C., & Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond, & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, 601-616.
- Deem, R. (July 01, 2006). Changing Research Perspectives on the Management of Higher Education: Can Research Permeate the Activities of Manager-Academics?. *Higher Education Quarterly*, 60, 3, 203-228.
- Dijkstra, E. M. (2009). *How professional is the current educational professional?*. Unpublished master's thesis, University of Groningen, Groningen, the Netherlands.
- Erut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education experienced teachers. *Pedagogische Studiën*, 88, 41-56.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., . (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161-171.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110-119.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. London: Polity Press.
- Goodson, IF, & Cole, AL. (1994). Exploring the teachers professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 85-105.
- Kehm, B. M. (2006). Strengthening quality through qualifying mid-level management. In M. Fremerey & M. Pletsch-Betancourt (Eds.), *Prospects of change in higher education. Towards new qualities and relevance: Festschrift for Matthias Wessler* (pp. 161-171). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.

- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (The professional development of elementary teachers from the biographical perspective)*. Leuven: University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Prospects of change in higher education. Towards new qualities and relevance: Festschrift for Matthias Wessler (pp. 161–171). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kommirovic, T & Zivkovic, P. (2012). Teacher professional identity, creativity and cooperation: results of an empirical study. *Journal of educational and instructional studies in the world*.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lamote, C., Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lanning, W. (1990). an educator/practitioner model for counselor education does ctoral programs. *Counselor Education and supervision*, 30, 163 – 170.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Mitchell, C., & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. London: Falmer Press.
- Mohammadi, Mehdi, Mahmoudi Yeganeh, Dehdari Rad, Tahereh. (2010). The Relationship between n Faculty Members' Perception of Organizational Culture Types and their Preferences for Instruction and Counselling in Iranian College of Education and Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 , 1841–1848.
- Moreno, J.M, (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change*, 8 (2)
- Ramsey, M., Cavallaro, M., Kiselica, M., & Zila, L. (2002). Scholarly productivity redefined in counselor education. *Counselor Education & Supervision*, 42, 40-57.
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Abrandt Dahlgren, M. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.

- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69–77). London: Falmer.
- Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States. *Tertiary Education and Management*, 81, 3–28.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). London: Routledge.
- Shores, JH. , Clearfield M. , Alexander, J. (2000). Academics or entrepreneurs? Investigating role identity modification of university scientists involved in commercialization activity. *Research Policy*, 38(6), 922-935.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.
- Stylianides, M. & Petros P. (2007). The future of our schools. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 384-406.
- Sweitzer, V. L. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 1-33.
- Van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of them. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. and Johnston, K.A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- West, C., & Chur-Hansen, A. (2004). Ethical enculturation: The informal and hidden ethics curricula at an Australian medical school. *Focus on Health Professional Education*, 6(1), 85–99.
- Whitchurch, C. (2009). Progressing professional careers in UK higher education. *Perspectives*, 13(1), 2–9.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *The Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.