

اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران^۱

یوسف محب‌زادگان^{*۲}

محمدحسن پرداختچی^۳

محمد قهرمانی^۴

مقصود فراستخواه^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۲۷)

چکیده

بالندگی اعضای هیئت علمی از ابزارهای مهم ایجاد تغییر و تحول در نظام آموزش عالی است که شامل تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و هدف‌مندی است که دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه را برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. این پژوهش از نوع ترکیبی است. در بخش کیفی از روش نظریه مبنایی استفاده شده است و در بخش کمی به آزمون اعتبار الگو در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران می‌پردازد. جامعه آماری بخش کیفی شامل ۱۷ نفر از افراد متخصص و صاحب‌نظر می‌باشد و بخش کمی شامل تمام اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران که از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۳۰۷ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، در بخش کیفی از روش مصاحبه عمیق و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است؛ اعتبار و روایی در بخش کیفی از طریق دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و مرور توسط خبرگان غیر شرکت‌کننده و در بخش کمی با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که میزان آن ۰/۹۰ بود. برای تحلیل داده‌های بخش کیفی از روش تحلیل محتوا و برای تأیید و آزمون مدل مفهومی از تحلیل عاملی تأییدی و از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده ۱۳ مقوله کلی هست که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی، پدیده‌محوری (مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها)؛ شرایط زمینه‌ای؛ شرایط مداخله‌گر؛ راهبردهای بالندگی و پیامدها به دست آمده است که عوامل مؤثر بر فرایند بالندگی هیئت علمی و روابط آنها را نمایان می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: بالندگی اعضای هیئت علمی، رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد، اعتبارسنجی.

^۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه شهید بهشتی می‌باشد.

^۲- استادیار وزارت علوم تحقیقات و فناوری، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: moheb56@yahoo.com

^۳- استاد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۴- دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۵- دانشیار علوم تربیتی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، ایران

۱- مقدمه

محیط پویا و پیچیده در دنیای امروز شرایط متحول و پویایی را برای سازمان‌ها پدید آورده به طوری که سازمان‌ها برای بقا ناچارند به طور پیوسته قابلیت‌ها و شایستگی‌های خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند. دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی نیز مانند سایر سازمان‌ها ناگزیر از سازگاری مداوم برای بقا هستند چنان‌که راولی^۱ و همکاران (۱۹۹۷) با تأکید بر تغییر و تحولات موجود در آموزش عالی بیان می‌کنند "امروزه تغییر و توسعه در آموزش عالی یک ضرورت است نه یک فرصت". امروزه بیشتر صاحب‌نظران علم سازمان و مدیریت، منابع انسانی هر سازمان را عامل اصلی بقا، خدمت و موفقیت سازمان‌ها می‌دانند (McGillis, 2003) و در همین راستاست که در دهه‌های اخیر تأکید فزاینده‌ای بر بهسازی دانشگاهی، توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی و کارکنان از سوی سازمان‌ها و نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف قابل مشاهده است به طوری که واحدهایی با عنوان مرکز بالندگی هیئت علمی بویژه مراکز بهبود تدریس و یادگیری برای هیئت علمی تشکیل شده که گستره فعالیت‌های آنها از کل سازمان تا برنامه‌های عادی مربوط به هیئت علمی را شامل می‌شود (Grant, 2005 Cuno & Campbel, 2003) و به عنوان ابزار ارزشمندی برای بهبود کیفیت زندگی اعضای هیئت علمی، تسهیل تغییر و تحول سازمانی و بهبود جو دانشگاه مورد استفاده قرار می‌گیرد (Matthew et al, 2007).

اعضای هیئت علمی را به عنوان تقویت‌کنندگان فرهنگ، مهندسان توسعه اقتصادی، تولیدکنندگان علم و کاشفان فناوری توصیف کرده‌اند که جوامع انسانی را متحول کرده و به عنوان عاملان آموزش و پژوهش، توسعه علمی، اجتماعی و فرهنگی کشورها را تسریع می‌کنند (Dee & Doley, 2009)، در این خصوص برخی از صاحب‌نظران پا را فراتر گذاشته و معتقدند "آموزش عالی یعنی هیئت علمی" (Besse, 1975) و در متن منشور اخلاقی انجمن اساتید دانشگاه‌های آمریکا که در سال ۱۹۱۵ تدوین شده؛ پیشرفت در مجموعه دانش بشری، آماده کردن دانشجویان از طریق آموزش‌های عمومی و تربیت متخصص در بخش‌های مختلف خدمات اجتماعی، از جمله نقش‌ها و کارکردهایی است که برای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در نظر گرفته شده است (Joughin, 1969)

یافته‌های مربوط به پژوهش "عوامل مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران" نشان می‌دهد از بین سیزده عامل شناسایی شده مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، عامل مربوط به عملکرد اعضای هیئت علمی به تنهایی سی درصد از واریانس عوامل مؤثر

^۱-Rowley

بر بهره‌وری را تبیین کرده است (خورشیدی و همکاران، ۱۳۸۷) که حاکی از جایگاه خطیر اعضای هیئت علمی در پیشبرد رسالت‌های آموزش عالی در کلیه ابعاد و زمینه‌های علمی و عملی در جهان می‌باشد.

یکی دیگر از دلایلی که در متون چاپی بسیاری از صاحب‌نظران آموزش عالی در خصوص نیاز به بالندگی هیئت علمی مورد اشاره قرار گرفته است بحث مربوط به بالا رفتن شعور اجتماعی و آگاهی عمومی (رهایی از توهم و خردورزی فرهنگی) در خصوص کیفیت محصولات دانشگاهی و آموزش دانشگاهی است که باعث تشدید فشارهای اجتماعی بر مؤسسه‌های آموزش عالی در استفاده بهینه و اثربخش از منابع موجود، انتظار اثربخش بودن از اعضای هیئت علمی و افزایش تقاضای عمومی مردم مبنی بر پاسخگو بودن نهادهای آموزش عالی در قبال جامعه گردید (Centra, 1978; Wergin et al., 1976; Smith & Ovard, 1979).

بررسی فعالیت‌های علمی سه دهه اخیر قرن بیستم میلادی در خصوص پرداختن به موضوع بالندگی هیئت علمی نشان می‌دهد بالندگی کارکنان و اعضای هیئت علمی مسأله آینده زندگی پردیس‌های دانشگاهی است و اثربخشی پایدار دانشگاه‌ها در گرو پرداختن به این مسأله می‌باشد (فراستخواه، ۱۳۸۸). همچنین بررسی تعداد مقالات چاپ شده در هر سال در مجلات معتبر بین‌المللی در مورد بالندگی هیئت علمی از سال ۱۹۷۵ تا ۲۰۰۵ نشان می‌دهد این رقم از صفر مقاله در سال ۱۹۷۵ به تعداد تقریباً ۵۰ مقاله در سال ۲۰۰۵ رشد پیدا کرده است (Skeff et al., 2007).

ادبیات پژوهش

بالندگی اعضای هیئت علمی بنا به تعریف شبکه بهسازی هیئت علمی در آموزش عالی عبارت است از تمام برنامه‌هایی که بر عضو هیئت علمی متمرکز است و متخصصان این برنامه‌ها زمینه‌های مشاوره و راهنمایی را در مواردی چون تدریس، مدیریت کلاس، تحقیق و فعالیت‌های حرفه‌ای برای عضو هیئت علمی فراهم می‌کنند تا دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه برای اعضای هیئت علمی فراهم گردد (Mclean et al., 2008). سابقه مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی به طور کامل و واضح مشخص نیست؛ با این وجود برخی معتقدند فعالیت‌های مربوط به این موضوع از قرن نوزدهم و زمان شکل‌گیری برنامه فرصت‌های مطالعاتی برای ارتقای حرفه‌ای این افراد در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۸۰ شروع شده است (Eble & McKeachie, 1985; Schuster, 1990).

سورسینلی^۱ و همکارانش (۲۰۰۶) در شکل‌گیری فرایند بالندگی هیئت علمی پنج دوره زمانی شامل دوره دانشوران (دهه ۶۰-۱۹۵۰)؛ تأکید بر اهمیت مهارت‌های پژوهشی و تسلط بر محتوای دروس) دوره یاددهندگان (دهه ۷۰-۱۹۶۰)؛ افزایش توانایی‌های تدریس، دوره توسعه‌دهندگان (دهه ۸۰-۱۹۷۰)؛ اجرای برنامه‌های بالندگی به صورت کاملاً رسمی و گسترده توسط کارشناسان بالندگی، دوره یادگیرندگان (دهه ۹۰-۱۹۸۰)؛ تأکید بر اهمیت تخصص و تجربه، تغییر پارادایم از یاددهی به یادگیری دانشجویان) و دوره شبکه (از ۱۹۹۰ تاکنون)؛ تأکید بر اهمیت مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند بالندگی هیئت علمی و تقویت مجموعه دانشگاه) را برای بالندگی هیئت علمی بیان کرده‌اند.

بررسی‌ها حاکیست تا دهه ۸۰ هدف اصلی برنامه‌های بالندگی فراهم کردن زمینه‌هایی برای بالندگی و ایجاد شایستگی‌ها و مهارت‌های اعضای هیئت علمی به عنوان آموزش دهندگان می‌باشد و به نوعی هیئت علمی بالنده کسی است که از ابزارهای مختلف آموزشی استفاده نماید، مفاهیم را خوب بپروراند و ارتباطات مؤثری برقرار نماید (Wilkerson & Irby, 1998). اما از دهه ۸۰ به بعد بیشتر برنامه‌های بالندگی، دانشجو-محور و کل‌نگر می‌باشند که عضو هیئت علمی به عنوان انتقال‌دهنده دانش بایستی یادگیری دانشجویان را تسهیل کند، این گذار (از یاددهی به یادگیری) مستلزم مهارت‌های جدیدی است که برای دانش آموختگی دانشجویان در هزاره جدید که آموزش نتیجه‌مدار از ویژگی‌های آنست ضروری می‌باشد (et al., 2002). (Carracio).

بررسی الگوهای موجود بالندگی هیئت علمی مانند: مدل فیلیپس و برگ کوئیست^۲ (۱۹۷۵) که اولین مدل ارائه شده برای بالندگی هیئت علمی است، بالندگی را فعالیت‌های ترکیبی و مرتبطی از توسعه فردی (تغییرات در عقاید و ارزش‌ها)، توسعه آموزشی (تغییرات در فرایند ارتباطات و تعاملات انسانی) و توسعه سازمانی (تغییرات در ساختار و اختیارات سازمانی) قلمداد کرده‌اند، یا مدل ویلکرسون و ایربای^۳ (۱۹۹۸) که برنامه بالندگی هیئت علمی را شامل مواردی چون: الف) بالندگی حرفه‌ای (ارتقای موفقیت‌های علمی و پژوهشی)، ب) بالندگی آموزشی (بهبود تدریس از طریق مربیگری)، پ) بالندگی رهبری (پرورش مهارت‌های برنامه‌ریزی و تغییر) و ت) بالندگی سازمانی (توانمندسازی و مشارکت در هدف‌گذاری و سیاست‌گذاری، توسعه سیستم تشویق و پاداش) می‌دانند، نشان می‌دهد که در اکثر این مدل‌ها با توجه به انتظاراتی که از اعضای هیئت علمی (به ویژه آموزش و تدریس اثربخش) می‌رود مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده

^۱-Sorcinelli

^۲-Bergquist & Philips

^۳-Wilkerson&Irby

بالندگی هیئت علمی در ابعاد گوناگونی مانند فردی، حرفه‌ای، آموزشی، سازمانی و غیره تدوین و تقسیم‌بندی شده است. برنامه‌های بالندگی هیئت علمی برای تحقق اهدافی از جمله: تلاش برای درک و فهم عمیق هیئت علمی از کارکردشان به عنوان مدرس، درک و فهم چگونگی تأثیر این درک عمیق بر تجربیات کلاسی، افزایش مهارت‌های تدریس و افزایش رضایت شغلی و خودکارآمدی مدرسان دانشگاه‌ها طراحی و اجرا می‌شوند (Rowbotham, 2015)

علی‌رغم اهمیت مسأله بالندگی اعضای هیئت علمی در سطح جهانی، پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده در داخل کشور حاکی از آن است که وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به بالندگی اعضای هیئت علمی در سطح متوسط رو به پایین بوده و در سطح مطلوبی ارزیابی نشده است (جمشیدی، ۱۳۸۵؛ مرزبان، ۱۳۸۷) این در حالی است که در اسناد بالادستی از جمله سند تحول راهبردی علم و فناوری برای نقشه جامع علمی کشور مصوب سال ۱۳۸۸ در وزارت علوم تحقیقات و فناوری، راهبرد ملی چهارم برای رسیدن به وضعیت مطلوب در آموزش عالی؛ توسعه و توانمندسازی منابع انسانی بویژه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی بیان شده است در حالی که وضعیت موجود و نتایج مطالعات صرفاً حاکی از برگزاری چند کارگاه آموزشی در این خصوص آن هم به صورت غیر منسجم و پراکنده می‌باشد.

اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان "شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه یک مدل مفهومی" ضمن بیان ابعاد بالندگی اعضای هیئت علمی در پنج بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فردی و اخلاقی بیان می‌کنند وضعیت موجود بالندگی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در ابعاد مذکور مطلوب نیست.

جمشیدی (۱۳۸۵) در پایان‌نامه کارشناسی با عنوان "بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن" برای بالندگی هیئت علمی چهار بعد آموزشی، حرفه‌ای، فردی و سازمانی را شناسایی و مورد مطالعه قرار داده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که عملکرد دانشگاه شهید بهشتی در تمام چهار بعد مذکور در سطح زیر متوسط ارزیابی شده است.

نتایج پژوهش اورتلیب^۱ و همکاران (۲۰۱۰) نشان می‌دهد پشتیبانی از اجرای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی بایستی شامل این موارد باشد: (۱) پرورش و تقویت ایجاد روابط مثبت با سایر همکاران علمی، (۲) تشویق پژوهش‌های مشارکتی، (۳) فراهم کردن شبکه حمایتی، (۴) تشویق فرایند نقد و نقدپذیری و (۵) ایجاد گروه‌های حمایتی ماهانه^۲ برای پیشبرد فرایند بالندگی

^۱-Ortlieb

^۲-Monthly Support Groups

هیئت علمی.

سؤالات اصلی پژوهش

- (۱) از دیدگاه متخصصان، مسئولان و متولیان آموزش عالی و اعضای هیئت علمی متخصص، الگوی مفهومی مناسب برای بالندگی هیئت علمی دانشگاه‌های مستقر در شهر تهران چیست؟
- (۲) الگوی طراحی شده بخش کیفی، از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران تا چه میزان وضعیت فرایند بالندگی هیئت علمی را تبیین می‌کند؟

۲- روش تحقیق

این پژوهش از نوع روش ترکیبی می‌باشد که چگونگی ترکیب داده‌های کمی و کیفی بر اساس استراتژی روندهای ترتیبی است که در آن پژوهشگر به دنبال آن است که یافته‌های حاصل از یک روش را با روش دیگری توسعه دهد (Gall et al., 2006). مشارکت‌کنندگان بخش کیفی تعداد ۱۷ تن از صاحب‌نظران آموزش عالی هستند که گردآوری اطلاعات به روش مصاحبه ژرف‌نگر و برگزاری جلسه گروه کانونی انجام و الگوی مفهومی تدوین شد؛ برای ارزیابی الگوی تدوین شده از دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و مرور توسط خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش، استفاده و الگوی نهایی ارائه شد. مشارکت‌کنندگان بخش کمی تعداد ۳۰۷ تن از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای طبق جدول زیر از دانشگاه‌ها انتخاب و دیدگاه‌های ایشان مورد پیمایش قرار گرفت.

جدول ۱: تعداد اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده

دانشگاه	تهران	بهشتی	امیرکبیر	علم و صنعت	شریف	طباطبایی	تربیت مدرس	مجموع
تعداد	۹۹	۵۴	۳۴	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰۷

منبع: (محاسبات نگارنده)

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی به صورت پرسشنامه با تعداد ۶۶ گویه و طیف شش درجه‌ای لیکرت تدوین و در بین مشارکت‌کنندگان توزیع شد. روایی پرسشنامه توسط هفت نفر از متخصصان آموزش عالی و صاحب‌نظر در خصوص بالندگی هیئت علمی تأیید شد و برای محاسبه پایایی (قابلیت اعتماد) پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های ارائه شده، از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۹۱ بود.

۳- یافته‌های پژوهش

سؤال (۱) از دیدگاه متخصصان، مسئولان و متولیان آموزش عالی و اعضای هیئت علمی متخصص الگوی مفهومی مناسب برای بالندگی هیئت علمی دانشگاه‌های مستقر در شهر تهران چیست؟

در پاسخ به سؤال مذکور، پس از مطالعه مبانی نظری موجود و مصاحبه با افراد صاحب‌نظر در زمینه بالندگی هیئت علمی با سؤالاتی از قبیل "تلقى و برداشت شما از یک هیئت علمی بالنده به لحاظ کم و کیف بالندگی چیست؟ آیا هیچ تجربه عینی و مستقیم از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های داخل یا خارج داشته‌اید؟ مهم‌ترین موانع و چالش‌های پیش روی بالندگی اعضای هیئت علمی را در چه چیزهایی می‌دانید؟" مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به پدیده بالندگی هیئت علمی احصاء و مدل مفهومی نهایی تدوین شد. در نمودار زیر روند تقلیل داده‌ها و تعداد کدهای باز، مقوله‌های محوری و انتخابی، مشخص شده است که مبنای الگوی پارادایمی ارائه شده می‌باشد. در حقیقت در رویکرد نظریه داده بنیاد، مقولات فرعی و ویژگی‌های مربوط به هر کدام، به مقوله محوری مرتبط می‌شوند که ابعاد مربوط شامل شرایط علی، مقوله محوری (پدیده اصلی)، شرایط زمینه‌ای (محیطی)، شرایط مداخله‌گر (میانجی) و پیامدها می‌باشد؛

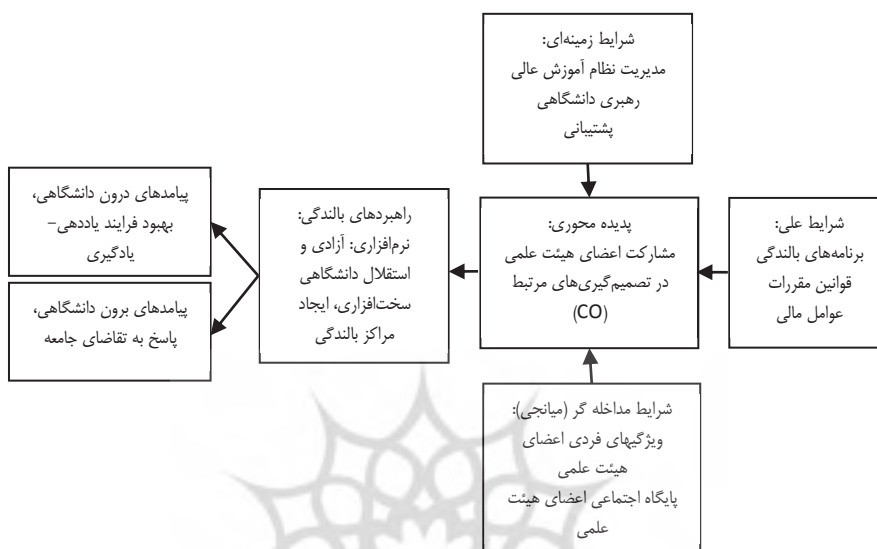
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار ۱: روند کدگذاری و تقلیل داده‌ها

منبع: (یافته‌های نگارنده)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۱: مدل ترسیمی الگوی بالندگی هیئت علمی^۱

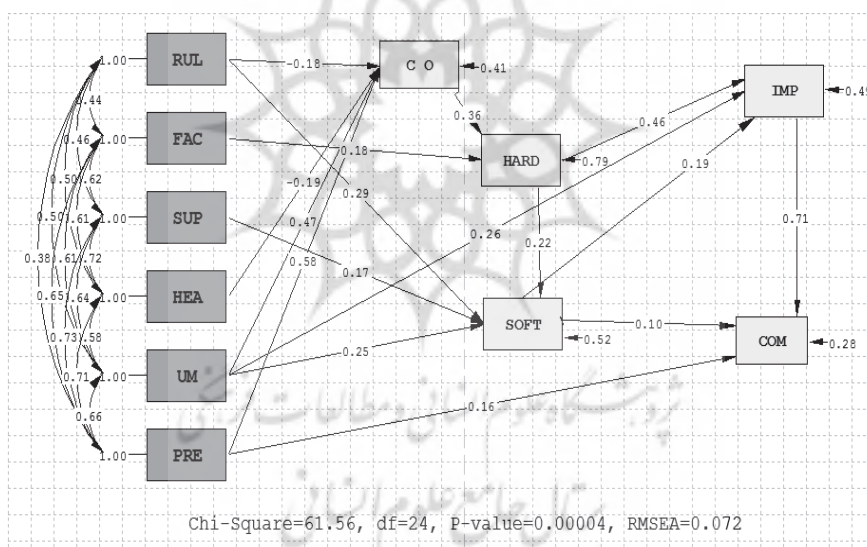
منبع: (یافته‌های نگارنده)

^۱ - نمادهای به کار رفته برای متغیرهای شرایط علمی: برنامه‌های بالندگی (FD.Plan)، قوانین مقررات (RUL)، عوامل مالی (FIN)، شرایط زمینه‌ای: مدیریت نظام آموزش عالی (HEA)، رهبری دانشگاهی (UM)، پشتیبانی (SUP)، شرایط مداخله‌گر (میانجی): ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی (FAC) پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی (PRE) مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های مرتبط (CO) راهبردهای بالندگی: نرم افزاری: آزادی و استقلال دانشگاهی (SOFT) سخت افزاری، ایجاد مراکز بالندگی (HARD) پیامدهای درون دانشگاهی، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری (IMP) پیامدهای درون دانشگاهی، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری (IMP)

سؤال ۲) الگوی طراحی شده بخش کیفی، از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر

تهران تا چه میزان وضعیت فرایند بالندگی هیئت علمی را تبیین می‌کند؟

بر اساس یافته‌های مرحله پژوهش کیفی و الگوی پارادایمی به دست آمده، الگویی فرضی تدوین گشت که شامل متغیرهای برونزا شامل برنامه‌های بالندگی، قوانین و مقررات، عوامل مالی، مدیریت آموزش عالی، رهبری دانشگاهی، پشتیبانی، ویژگی‌های فردی هیئت علمی و پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی و متغیرهای درونزا شامل مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، راهبرد نرم‌افزاری (آزادی و استقلال دانشگاهی)، راهبرد سخت‌افزاری (ایجاد مرکز بالندگی)، پیامدهای درون دانشگاهی و برون دانشگاهی بود. در نهایت الگوی زیر پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار، به دلیل انطباق آن با یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی، رضایت‌بخش بودن شاخص‌های برازش الگو و معنی‌دار بودن برآوردهای آماری آن، برای ارائه داده‌ها در نظر گرفته شد.



شکل ۲: ضرایب استاندارد شده الگوی اصلاح شده پس از حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار

منبع: (محاسبات نگارنده)

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری اصلاح شده پژوهش

مقدار به دست آمده	مقدر قابل قبول	نام شاخص
۶۱/۵۶ (P=۰/۰۰۰۰۴)	-	آماره χ^2 و معناداری آن
۲/۵۶	کمتر از ۵	خی دو به درجه آزادی (df) (χ^2/df) (df=۲۴)
۰/۰۷	کمتر مساوی ۰/۰۸	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)
۰/۹۹	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص نرم شده برازش (NFI)
۰/۹۹	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۹۶	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص نیکویی برازش (GFI)

منبع: (محاسبات نگارنده)

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و الگو با داده‌ها برازش خوبی دارد و بیانگر این است که رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد. فرضیه‌های باز تولید شده در پایان تحلیل یافته‌های مرحله نخست پژوهش، بخش کیفی پژوهش، مبنایی برای ترسیم الگوی فرضی و آزمون روابط بین متغیرها در قالب فرضیه‌های ارائه شده، در مرحله کمی پژوهش بود؛ بنابراین در ادامه، یافته‌های بخش کمی پژوهش، بر اساس فرضیه‌های پژوهش ارائه شده‌اند.

آزمون فرضیه ۱: شرایط علی بالندگی هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

فرضیه ۱-۱: شرایط علی، برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد، فرضیه ۱-۲: شرایط علی، قوانین و مقررات بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد، فرضیه ۱-۳: شرایط علی، دغدغه‌های مالی و معیشتی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

جدول ۳: ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط علی بر پدیده محوری

آماره t	استاندارد شده β	نوع اثر	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
-۰/۶۴	-۰/۰۳	کل	مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها	برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی
-۴/۱۴*	-۰/۱۸	کل		قوانین و مقررات
۰/۰۳۵	۰/۰۰۲	کل		عوامل مالی

(P<۰/۰۵*)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، عامل قوانین و مقررات بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر مستقیم و منفی معنی‌داری دارد، ولی تأثیر دو عامل دیگر (برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی به همراه عوامل مالی) بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار نیست. بنابراین بخش دوم فرضیه فوق تأیید و بخش اول و سوم آن رد می‌شود. این نتیجه با نتایج مطالعات فورمن و گراث (۱۹۸۳)؛ اسلیدن (۱۹۸۴)؛ مورای (۲۰۰۲) و واتسون (۲۰۰۷) همخوانی دارد.

آزمون فرضیه ۲: شرایط زمینه‌ای بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد. فرضیه ۲-۱: شرایط زمینه‌ای مدیریت آموزش عالی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد. فرضیه ۲-۲: شرایط زمینه‌ای رهبری دانشگاهی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد. فرضیه ۲-۳: شرایط زمینه‌ای پشتیبانی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

جدول ۴: ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط زمینه‌ای بر پدیده محوری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
مدیریت آموزش عالی	مشارکت اعضای	کل	-۰/۱۹	-۳/۴۵*
رهبری دانشگاهی	هیئت علمی در	کل	۰/۴۷	۸/۹۸*
پشتیبانی	تصمیم‌گیری‌ها	کل	-۰/۰۲۲	۰/۰۳۵

($P < ۰/۰۵^*$)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، تأثیر عوامل مدیریت آموزش عالی و رهبری دانشگاهی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌داری است اما این تأثیر در مورد عامل اول به صورت منفی و در مورد عامل دوم به صورت مثبت می‌باشد، همچنین تأثیر عامل پشتیبانی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار نیست. بنابراین بخش اول و دوم فرضیه فوق تأیید شده و بخش سوم آن رد می‌شود. در این زمینه مطالعات واتس و هامونز (۲۰۰۲)، بلانکا (۲۰۰۲) و هندرسون (۲۰۰۵) در مورد معنی‌داری رابطه این عوامل با پدیده محوری همسو با یافته‌های پژوهش می‌باشد.

آزمون فرضیه ۳: شرایط مداخله‌گر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی و پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد؛ فرضیه ۳-۱: شرایط مداخله‌گر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در

تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد، فرضیه ۲-۳: شرایط مداخله‌گر پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

جدول ۵: ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط مداخله‌گر بر پدیده محوری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
ویژگی‌های فردی	مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها	کل	-۰/۰۸	-۱/۴۱
پایگاه اجتماعی		کل	۰/۵۸	۹/۹۱*

($P < ۰/۰۵^*$)

منبع: (محاسبات نگارنده)

تأثیر عامل پایگاه اجتماعی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار و به صورت مستقیم و مثبت است اما تأثیر عامل ویژگی‌های فردی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار نیست. بنابراین بخش دوم فرضیه فوق تأیید شده و بخش اول آن رد می‌شود یافته‌های این بخش با مطالعات بالدوین (۱۹۹۰)؛ السر و چاوین (۱۹۹۸)؛ اندرسون (۲۰۰۱) و کاروستا و کرانتون (۲۰۰۵) همسو می‌باشد.

آزمون فرضیه ۴: مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبردهای بالندگی هیئت علمی اثر دارد. فرضیه ۱-۴: مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبرد نرم‌افزاری بالندگی اثر دارد، فرضیه ۲-۴: مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبرد سخت‌افزاری بالندگی هیئت علمی اثر دارد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۶: ضرایب و معنی‌داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر راهبردهای بالندگی

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها	راهبرد نرم‌افزاری (آزادی و استقلال دانشگاهی)	کل	۰/۰۸	۳/۹۱*
		مستقیم	۰/۲۹	۵/۵۸*
		غیرمستقیم	-۰/۰۱	-۲/۸۴*
قوانین و مقررات	راهبرد نرم‌افزاری (آزادی و استقلال دانشگاهی)	کل	۰/۲۸	۵/۳۴*
		مستقیم	۰/۲۵	۴/۳۴*
		غیرمستقیم	۰/۰۴	۳/۵۸*
رهبری دانشگاهی	راهبرد نرم‌افزاری (آزادی و استقلال دانشگاهی)	کل	۰/۲۹	۵/۰۵*
		مستقیم	۰/۱۷	۳/۰۰*
		غیرمستقیم	۰/۲۲	۵/۰۲*
پشتیبانی	راهبرد سخت‌افزاری	کل	-۰/۰۲	-۲/۵۹*
		مستقیم	۰/۰۵	۳/۶۳*
		غیرمستقیم	۰/۳۶	۶/۲۱*
راهبرد سخت‌افزاری	راهبرد سخت‌افزاری (ایجاد مرکز بالندگی)	کل	۰/۱۸	۳/۱۳*
		مستقیم	-۰/۰۷	-۲/۴۴*
		غیرمستقیم	۰/۱۷	۵/۱۱*
مدیریت آموزش عالی	راهبرد سخت‌افزاری (ایجاد مرکز بالندگی)	کل	-۰/۰۷	-۳/۰۲*
		مستقیم	۰/۲۱	۵/۲۶*
		غیرمستقیم		
پایگاه اجتماعی	راهبرد سخت‌افزاری (ایجاد مرکز بالندگی)	کل		
		مستقیم		
		غیرمستقیم		

(P<۰/۰۵*)

منبع: (محاسبات نگارنده)

طبق نتایج به دست آمده، تأثیر عامل مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبردهای نرم‌افزاری معنی‌دار و به صورت غیرمستقیم و مثبت و بر راهبردهای سخت‌افزاری بالندگی معنی‌دار و به صورت مستقیم و مثبت است. بنابراین هر دو بخش فرضیه فوق تأیید می‌شود. همچنین تأثیر سایر متغیرهای پیش‌بین بر راهبرد نرم‌افزاری بالندگی معنی‌دار است. در خصوص متغیرهای مؤثر بر راهبرد سخت‌افزاری شایان ذکر این‌که سایر متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار است که در این بین تأثیر متغیر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی به صورت مستقیم و مثبت و بقیه متغیرها تأثیر غیرمستقیم دارند. یافته‌های این بخش با مطالعات کرو و همکاران (۱۹۷۶)؛ اسمیت (۲۰۰۵)؛ تروبریج و بیتس (۲۰۰۸) همسو می‌باشد.

آزمون فرضیه ۵: راهبردهای بالندگی هیئت علمی (سخت‌افزاری و نرم‌افزاری) در دانشگاه‌های شهر تهران بر پیامدهای آن اثر دارد. فرضیه ۱-۵: راهبردهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری بالندگی هیئت علمی (آزادی و استقلال دانشگاهی و ایجاد مرکز بالندگی) در دانشگاه‌های شهر تهران بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری اثر دارد. فرضیه ۲-۵: راهبردهای

سخت‌افزاری و نرم‌افزاری بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران بر برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه اثر دارد.

جدول ۷: ضرایب و معنی‌داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
آزادی و استقلال دانشگاهی	پیامد درون دانشگاهی (بهبود فرایند یاددهی-یادگیری)	کل	۰/۱۸	۵/۴۷*
ایجاد مرکز بالندگی		مستقیم	۰/۴۶	۱۰/۴۱*
		غیرمستقیم	۰/۰۴	۲/۹۲*
		کل	۰/۵۰	۱۱/۵۵*
رهبری دانشگاهی		مستقیم	۰/۲۶	۵/۱۲*
		غیرمستقیم	۰/۱۳	۵/۳۴*
قوانین و مقررات		کل	۰/۳۹	۸/۲۱*
		یاددهی-یادگیری)	کل	۰/۰۴
ویژگی‌های فردی		کل	۰/۰۹	۳/۰۲*
پشتیبانی		کل	۰/۰۳	۲/۳۰*
مدیریت آموزش عالی	کل	-۰/۰۳	-۲/۹۲*	
پایگاه اجتماعی	کل	۰/۱۰	۴/۷۹*	

($P < ۰/۰۵$ *)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، تمامی متغیرهای پیش‌بین به غیر از متغیر قوانین و مقررات با متغیر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری رابطه معنی‌دار دارند و این رابطه در مورد همه متغیرها به غیر از متغیر مدیریت آموزش عالی به صورت مثبت می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود اثر راهبردهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری بالندگی هیئت علمی بر پیامد بهبود فرایند یاددهی - یادگیری معنی‌دار و مثبت است با این تفاوت که راهبرد نرم‌افزاری به طور مستقیم و راهبرد سخت‌افزاری هم مستقیم و هم غیرمستقیم بر پیامد بهبود فرایند یاددهی - یادگیری اثر دارند. لذا بخش اول فرضیه مذکور تأیید می‌شود.

جدول ۸: ضرایب و معنی داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر پاسخگویی به نیازهای جامعه

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
ایجاد مرکز بالندگی	پیامد برون دانشگاهی (برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه)	کل	۰/۳۸	۱۰/۴۶*
آزادی و استقلال دانشگاهی		مستقیم	۰/۱۰	۲/۶۲*
		غیرمستقیم	۰/۱۳	۳/۵۳*
		کل	۰/۲۳	۴/۵۱*
پایگاه اجتماعی		مستقیم	۰/۱۶	۴/۵۴*
		غیرمستقیم	۰/۰۸	۴/۷۰*
		کل	۰/۲۴	۶/۳۲*
قوانین و مقررات		کل	۰/۰۴	۲/۰۹*
ویژگیهای فردی		کل	۰/۰۷	۳/۰۰*
پشتیبانی		کل	۰/۰۴	۲/۵۰*
مدیریت آموزش عالی	کل	-۰/۰۳	-۲/۹۰*	
رهبری دانشگاهی	کل	۰/۳۰	۷/۴۹*	

(P<۰/۰۵*)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، تمامی متغیرهای پیش‌بین با پیامد برون دانشگاهی الگوی بالندگی، یعنی متغیر برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه رابطه معنی‌دار دارند و این رابطه در مورد همه متغیرها به غیر از متغیر مدیریت آموزش عالی به صورت مثبت می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود اثر راهبردهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری بالندگی هیئت علمی بر پیامد برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه معنی‌دار و مثبت است با این تفاوت که راهبرد سخت‌افزاری به طور غیرمستقیم و راهبرد نرم‌افزاری هم مستقیم و هم غیرمستقیم بر پیامد برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه اثر دارند. لذا بخش دوم فرضیه مذکور نیز تأیید می‌شود. نتیجه به دست آمده از این فرضیه‌ها با مطالعات پلینو وهمکاران (۱۹۸۱)؛ میلز (۱۹۹۴)؛ دیاموند (۲۰۰۲)؛ والین (۲۰۰۳)؛ کاروستا و کرانتین (۲۰۰۵) و استور (۲۰۰۶) می‌باشد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

در قرن حاضر دانشگاه‌ها ناچارند به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی توجه شایانی کنند هم‌چنانکه بایستی برنامه‌های دانشگاهی خود را با توجه به تنوع دانشجویان در هزاره جدید مورد بازبینی و بازنگری قرار دهند، به عبارت دیگر برنامه‌های بالندگی موفقیت‌آمیز مستلزم توجه به مقوله‌هایی چون نظارت و راهنمایی، بکارگیری رویکردهای مختلف در فرایند یاددهی- یادگیری

اعم از داخل یا خارج دانشگاه و همچنین انطباق این رویکردها با نیازهای آنی که ایجاد می‌شوند می‌باشد (Diaz et al., 2009)

اعضای هیئت علمی نیز مانند بسیاری دیگر از انسان‌ها در حرفه‌های گوناگون دارای نیازهای عدیده‌ای مانند نیاز مستمر به پیشرفت، رشد، رضایت‌مندی و ارتباط با دیگران، به روز رسانی مهارت‌ها، دانش و شایستگی‌های خودشان می‌باشند و برنامه‌های بالندگی هیئت علمی نقش مهمی را در معرفی و بیان چنین نیازهایی بازی می‌کنند. برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که صرفاً برای کمک به اعضای هیئت علمی تازه استخدام شده نمی‌باشد و اعضای هیئت علمی با سابقه و قدیمی را نیز در پیشرفت و ارتقای شغلی، مشاوره علمی، افزایش مهارت‌های جامعه‌پذیری و رشد دانشگاهی یاری می‌رساند.

در این میان آن چیزی که در متن و کانون فرایند بالندگی قرار دارد مشارکت و نقش فعال اعضای هیئت علمی در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌های مرتبط در نظام آموزش عالی می‌باشد، که در پژوهش حاضر از طریق رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد و جمع‌آوری داده‌ها از افراد صاحب‌نظر احصاء شد. از مواردی که در تحلیل مصاحبه‌ها هم بدان اشاره فراوانی شده است بحث متفاوت بودن نیازهای بالندگی در بین اعضای هیئت علمی به عنوان یک انسان دانشگاهی و نه یک انسان سازمانی (کارمندی) در دانشگاه‌های مختلف است که با توجه به امکانات و پتانسیل‌های هر دانشگاه و اعضای هیئت علمی آن، همچنین شرایط زمانی و مکانی مختلف می‌تواند متفاوت از همدیگر باشد و یکسان بینی نیازهای بالندگی و آیین‌نامه نویسی و مقررات غیر قابل انعطاف در خصوص بالندگی هیئت علمی برای دانشگاه‌های مختلف، کاری بیهوده خواهد بود و چه بسا منجر به از بین رفتن انگیزه و دلسردی اعضای هیئت علمی برای بالندگی بشود، لذا بومی کردن مدل در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی مختلف بسیار با اهمیت می‌باشد. آنچه که از مدل پارادایمی ارائه شده، می‌نماید اینست که پدیده اصلی پژوهش تحت تأثیر عوامل برنامه‌ها و مقررات مناسب، پرداختن به برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی و تأکید بر آن‌ها در برنامه‌ها و چشم‌اندازهای نظام آموزش عالی و نیز توجه به دغدغه‌های مالی و معیشتی اعضای هیئت علمی ایجاد می‌شود؛ مسائلی که بخش کمی پژوهش نیز، آن‌ها و به‌ویژه عامل قوانین و مقررات را در ایجاد مشارکت اعضای هیئت علمی مورد تأیید قرار می‌دهد. در این میان و در اجرای بهینه فرایند بالندگی هیئت علمی نمی‌توان از کنار سایر عوامل و شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر که از طریق ارتباط با پدیده محوری پژوهش تأثیرات خود را نشان می‌دهند به راحتی عبور کرد.

همچنین سه عامل مدیریت آموزش عالی، رهبری دانشگاهی و پشتیبانی‌های لازم برای اجرای برنامه‌های بالندگی، به عنوان عواملی مطرح می‌شوند که بستر خاص اجرای فرایند

بالندگی مستلزم کارکرد دقیق و البته درست آن‌ها هست که در این میان سیاست‌گذاران آموزش عالی می‌توانند با تغییر دیدگاه‌های کنونی تسهیلات لازم را برای تحقق فرایند بالندگی فراهم نمایند، البته شرایط مداخله‌گر محیطی نیز به عنوان بستری عام می‌توانند به پیشبرد فرایند بالندگی کمک کنند که طبق نتایج به دست آمده این شرایط شامل دو مؤلفه ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی (که چه بسا بهترین برنامه‌ها نیز در صورت عدم اعتقاد و باور مخاطب با شود) و پایگاه و منزلت اجتماعی اساتید دانشگاه در جامعه می‌باشد.

برای اجرای فرایند بالندگی و رسیدن به پیامدهای آن که شامل بهبود فرایند یاددهی-یادگیری و پاسخ به نیازهای جامعه می‌باشد، دو راهبرد اساسی در پژوهش حاضر شامل آزادی و استقلال دانشگاهی و ایجاد مرکز بالندگی پیشنهاد شده است که می‌تواند فرصت مناسبی برای بالندگی اعضای هیئت علمی فراهم نماید به ویژه راهبرد آزادی و استقلال دانشگاهی که بر هر دو پیامد بالندگی تأثیر مستقیم و مثبتی دارد و مهم‌ترین موضوع در این خصوص که در بخش پیشنهادات به آن پرداخته خواهد شد اینست که مسئولین دولتی به این باور برسند که آنها صرفاً حامی دانشگاه هستند و نه مالک آن و در سایه چنین دیدگاهی است که می‌توان راهبردهای بالندگی را برای رشد و ترقی مهم‌ترین قشر جامعه که همانا (معلمان مدارس) و مدرسان دانشگاه‌ها هستند پیش برد. شایان ذکر این که در همین رابطه، اخیراً، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری گام‌هایی را در واگذاری اختیارات به دانشگاه‌ها از جمله در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی آغاز کرده است هر چند رسیدن به نقطه ایده‌آل در این مورد مستلزم گذار از پیچ و خم‌های بسیاری می‌باشد اما آغاز چنین مواردی نیز دلگرمی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها برای فراهم شدن زمینه مشارکت ایشان در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی را به دنبال خواهد داشت.

آزادی علمی با آزادی هیئت علمی در امر آموزش، پژوهش و ارتباطات علمی و انتشار یافته‌ها ارتباط پیدا می‌کند. اعضای هیئت علمی باید آزاد باشند که نظرات و ایده‌های خودشان را مطرح نمایند (نظراتی مشتمل بر آنهایی که حتی امکان دارد برای گروه‌های سیاسی خارج از دانشگاه یا صاحبان قدرت خوشایند نباشد). در مطالعه حاضر این مسأله از طریق کدهایی چون: پرهیز از دولتی کردن (سیاسی کردن) فضای دانشگاه و ایجاد فضای علمی، اجتناب از سیاست‌های تمرکزگرایانه و تبلیغ گرایش‌های سیاسی - عقیدتی خاص در دانشگاه، داشتن امنیت شغلی به‌ویژه در طرح و ارائه مباحث علمی و نتایج پژوهش‌ها، داشتن حق انتخاب برای محتوای تدریس، شیوه آموزش و نوع ارزشیابی دانشجویان، داشتن حق انتشار نتایج علمی در نشریات معتبر بین‌المللی و به‌ویژه انتخابی بودن رؤسای دانشگاه‌ها به جای انتصاب، به دفعات در محتوای مصاحبه‌ها مورد تأکید قرار گرفته است.

پیشنهادهای

بر اساس یافته‌های پژوهش چندین رهنمود برای اقدام و سیاست‌گذاری در خصوص بالندگی هیئت علمی بیان می‌شود:

(۱) الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران و سایر مراکز آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گیرد؛

(۲) به رؤسا و متولیان دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی توصیه می‌شود نسبت به ایجاد مرکز بالندگی هیئت علمی که تأثیر مستقیمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی دارد اقدام نمایند؛

(۳) در اجرای راهبرد ایجاد مرکز بالندگی در دانشگاه‌ها که تأثیر مستقیم و مثبتی بر پیامد بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دارد پیشنهاد می‌شود این کار با مشارکت و محوریت خود اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها انجام شود تا از بوروکراسی و پیچ و خم‌های اداری جلوگیری و با توجه به مشارکت داوطلبانه اعضای هیئت علمی از کارآمدی لازم نیز برخوردار باشد؛

(۴) با توجه به پدیده محوری پژوهش (مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها) که از سوی مشارکت‌کنندگان به عنوان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مؤلفه فرایند بالندگی عنوان شده است افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی نه تنها در تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی، که در تدوین برنامه‌های مربوط به نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد؛

(۵) در بین مقوله‌های به دست آمده از شرایط علی، عامل قوانین و مقررات بیشترین بار عاملی را به خود اختصاص داده که بر پدیده محوری پژوهش تأثیر مستقیم دارد، با توجه به اینکه مهم‌ترین موضوع مورد بحث در این مقوله مربوط به آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی و سیستم جذب و گزینش ایشان بود لذا پیشنهاد مشخص اینست که مسئولان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به ویژه مرکز هیئت‌های امنا و معاونت آموزشی بازنگری در آیین‌نامه ارتقا و مقررات مربوط به نحوه جذب و گزینش هیئت علمی با همکاری و مشارکت مؤثر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را در دستور کار خویش داشته باشند؛

(۶) با توجه به اینکه راهبرد آزادی و استقلال دانشگاهی در مقوله مربوط به راهبردهای بالندگی بیشترین بار عاملی بالندگی را به خود اختصاص داده است و با توجه به دگرگونی‌های انجام شده در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی، فناوری اطلاعات و فناوری‌های آموزشی، جهانی شدن، نحوه تعامل دانشگاه‌ها با محیط ملی و بین‌المللی و غیره پیشنهاد می‌شود مسئولان دولتی دیدگاه خویش را از حالت مالکانه به دانشگاه، تغییر و در صورت نیاز به دانش آموخته متخصص یکی از محصولات محیط دانشگاه می‌باشد به عنوان مشتری به دانشگاه‌ها مراجعه نمایند.

۵- منابع

- اجتهادی، مصطفی؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پروش و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توسعه هیئت علمی و ارائه یک مدل مفهومی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره هفدهم، شماره ۶۲، صص ۲۱-۴۶.
- جمشیدی، لاله. (۱۳۸۵). *بررسی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و تدوین الگویی برای بهبود آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- خورشیدی، عباس؛ مهدوی، مهدی و سلمانی‌قهیازی، احمد. (۱۳۸۷). عوامل و شاخص‌های مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره دوم، شماره ۵، صص ۷۵-۹۹.
- جیمز راولی، دانیل؛ لوهان، هرمان‌دی و دولنس، مایکل‌جی. (۱۳۸۳). *تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: برنامه‌ریزی برای بقا و موفقیت*. ترجمه: حمیدرضا آراسته، تهران: دانشگاه امام حسین.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). *دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی*. تهران: نشر نی.
- مرزبان، زهرا. (۱۳۸۷). *بررسی تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- Andersen, J. E. (2001). *Academic Staff in Denmark: The Consequences of Mystification in a Small Country*. In J. Enders (Ed.), *Academic Staff in Europe* (pp.49-67). CT: Greenwood Press.
- Baldwin, R. G. (1990). *Faculty Career Stage and Implications for Professional Development*. In J. H. Schouster, & D.W. Wheeler (Eds), *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal* (pp. 20-40). San Francisco Jossey-Bass.
- Bellanca, R. B. (2002). *Professional Development for a New Age*. In N. Thomas (Eds.) *Perspectives on The Community College*, (pp. 35-38). Phoenix, AZ: League for Innovation in The Community College and Macomb Community College.
- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1977). *A handbook for faculty development*. V2. Washington DC: the council of the advancement of small colleges
- Besse, R. (1973). *A comparison of the university with the corporation*. New York, McGraw Hill.
- Caraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., frintz, K., & Martin, C. (2002). Shifting Paradigm, from Flexer to competencies. *Aca Med*, 77(5). 118-126.
- Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing Authenticity Through Faculty Development. *Journal of Faculty Development*, 20(2), 79-85.
- Centra, J. A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*. 49, 151-162.
- Crow, M., Milton, O., Moomaw, W., & O'connell, Jr. (1976). *Faculty Development Center in Southern Universities*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Cuneo, C., & Campbell, B. (2000). *Instructional development centers, Teaching or technology?*. Canada, Society for teaching and learning in higher education Conference, Brock University.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of the goal pursuits. *Psychological inquiry*, 11(4), 212-219.
- Dee, J. & Daly, Ch. (2009) Innovative Models for Organizing Faculty Development Programs. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 13(2), 154-163.
- Diamond, R. M. (2002). *Faculty, Instructional, and Organizational Development: Options and Choices*. In K. H. Gillespie, (Eds). *Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples and Resources* (pp.2-8). Bolton, MA: Anker Publishing
- Diaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. F., Schwartz, C. M., & Kohrman, P. (2009). Faculty development for the 21st century. *Educause Review*, 44(3), 46-55.
- Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 433 California Street, San Francisco, CA 94194.
- Fuhrmann, B. S., & Grasha, A. F. (1983). *A practical Handbook for College Teachers*. Boston: Scott Foresman & CO
- Gall, M. D., Joyce, P. G., & Borg, W. R. (2006). *Educational Research: An introduction*. Translated by Ahmad Reza Nasr et al. Tehran. Shahid beheshti University Publication. (In Persian)
- Grant, M. (2005). Faculty development in community colleges: A model for Part-time Faculty, to improve the academy: resources for faculty. *Instructional and organizational development*, 23(6), 122-131
- Henderson, C. (2005). The challenges of instructional change under the best of circumstances: A case study of one college physics instructor. *American Journal of Physics (Physics Education Research Section)*, 73(8), 778-786
- Joughin, L. (1969). *Academic freedom and tenure: A handbook of the American Association of University Professors*. Univ of Wisconsin Pr.
- Matthew-Maich, N., Mines, C., Brown, B., Lunnyk-Child, O., Carpio, B., Drummond-Young, M., ... & Linton, J. (2007). Evolving as nurse educators in problem-based learning through a community of faculty development. *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 75-82.
- Hall, L. M. (2003). Nursing intellectual capital: A theoretical approach for analyzing nursing productivity. *Nursing Economics*, 21(1), 14.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical teacher*, 30(6), 555-584.
- Millis, B. (1994). Faculty Development in 1900s: What is and Why We Can't Wait. *Journal of Counseling & Development*, 72, 454-464.
- Murray, J. P. (2002). *The current State of Faculty Development in Two-Year Colleges*. Outcalt Inc.
- Ortlieb, E. T., Biddix, J. P., & Doepker, G. M. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 109-118
- Pellino, G. R., Boberg, A., Blackburn, R., & O'Connell, C. (1981). *Planning and Evaluating Professional Growth Programs for Faculty*. Monograph Series, 14. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.

- Rowbotham, M. (2015). The Impact of Faculty Development on Teacher Self-Efficacy, Skills and Perspectives (Faculty Fellow Report).
- Schuster, J. H. (1990). *The need for fresh approaches to faculty renewal*. San Francisco Jossey-Bass
- Seldin, P. (1984). *Changing Practices in Faculty Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skeff, K. M., Stratos, G. A., & Mount, J. F. (2007). Faculty development in medicine: A field in evolution. *Teaching and Teacher Education, 23*(3), 280-285.
- Smith, R. & Ovard, G. (1979). Professional development: A new approach. *Improving college and university teaching, 27*, 40-46
- Sorcinnelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2005). Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present.
- Stover, S. E. (2006). *Shifting toward Learning-Centered Principles: A Faculty Development Experiment*. (Doctoral Dissertation) University of Cappella, Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis
- Trowbridge, R. L., & Bates, P. W. (2008). A successful approach to faculty development at an independent academic medical center. *Medical Teacher, 30*(1), e10-e14.
- Wallin, D. L. (2003). Motivation and Faculty Development: A Three-State Study of Presidential Perceptions of Faculty Professional Development Needs. Community College. *Journal of Research and Practice, 27*, 317-335.
- Watson, C. E. (2007). *Self-Efficacy, The Innovation-Decision Process, and Faculty in Higher Education: Implications for Faculty Development*. (Doctoral Dissertation) Virginia Polytechnic Institute and State University, Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis.
- Watts, G. E., & Hammons, J. O. (2002). Professional development: Setting the context. *New Directions for Community Colleges, 2002*(120), 5-10.
- Wergin, J., Mason, E. and Munson, P. (1976). The practice of faculty development: An experienced derived mode. *Journal of Higher Education, 47*, 289-307.
- Wilkerson, L. & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Aca Med, 73*(4).122-129.