

مدل بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور مبتنی بر یادگیری غیررسمی با استفاده از نظریه داده بنیاد

نجمه سلطانی پرشکفتی^۱، دکتر پریش جعفری^۲، دکتر نادرقلی قورچیان^۳، دکتر مهدی باقری^۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۲۲

چکیده

بالندگی اعضای هیات علمی در طی فرآیند یادگیری رخ می‌دهد، یادگیری حاصل دانش آشکار و ضمنی است که از طریق آموزش، پژوهش، تعامل و تجربه به دست می‌آید. این پژوهش به صورت کیفی با هدف مدل بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور مبتنی بر یادگیری غیررسمی با استفاده از نظریه داده بنیاد در چارچوب گراند تئوری طراحی گردیده است. ابتدا عوامل اولیه با مرور پیشینه پژوهش استخراج گردیده، در ادامه با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ۳۰ نفر از اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور هرمزگان داده‌ها گردآوری شده‌اند. با نظم دادن مفهومی داده‌ها؛ معانی و ویژگی‌های بالندگی اعضای هیات علمی از طریق یادگیری غیررسمی در سه مرحله کدگذاری شناسایی، استخراج و در نهایت مدل تحقیق ارائه گردیده است. پایایی و قابلیت اعتماد مصاحبه‌ها از روش‌های پایایی بازآزمایی و توافق درون موضوعی تایید شده است. نتایج تحلیل داده‌ها حاکی است که پدیده بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی شامل دو مقوله ۱- حوزه‌های یادگیری ضمنی شامل: مقوله‌های آموزشی، اخلاقی، سازمانی و ۲- مقوله قلمرو یادگیری شامل: مقوله‌های فردی، دانشگاهی و فرادانشگاهی است. علاقه و روحیه، چالشگری و توان برقراری ارتباط، شرایط علی خرد و سیاست‌های ارتقا و ترفیع، شرایط کلان را تشکیل می‌دهند. شرایط مداخله‌گر به سطح علمی دانشجویان، سیاست‌ها و قوانین دانشگاه، زیرساخت فناوری و وضعیت معیشت اشاره دارند. سرمایه اجتماعی، ارتباطات سازمانی، حجم کاری و ... شرایط زمینه‌ای را به وجود آورده‌اند. راهبردها روش‌های مبتنی بر تعاملی و جمعی، تاملی و مستقل، مبتنی بر فناوری و روش‌های تعاونی و کمک‌رسانی را شامل می‌شوند. پیامدهای تقویت یادگیری مادام‌العمر، خودکارآمدی بالاتر و ارتقای شایستگی‌های فردی دارای دامنه اثرگذاری محتمل محدود و ایجاد اجتماعات یادگیری، افزایش اعتماد اجتماعی پیامدهایی با دامنه اثرگذاری محتمل وسیع هستند.

کلید واژه: بالندگی اعضای هیات علمی، یادگیری غیررسمی، یادگیری

^۱ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندر عباس

^۲ - دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات (نویسنده مموو). pjaafari@yahoo.com

^۳ - استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات

^۴ - دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندر عباس

مقدمه

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به لحاظ رسالت مهم خود در تربیت نیروی متخصص و دانش پژوه، نقش مهمی را در آموزش نیروی انسانی شایسته و واجد صلاحیت برای کشور بر عهده دارند. در این میان، اعضای هیات علمی از عوامل مهم آموزش عالی هستند که توسعه کیفی آن‌ها تاثیر به‌سزایی بر عملکرد دانشگاه‌ها دارد و به مثابه روح و جان آموزش عالی، زیربنای توسعه سایر بخش‌ها هستند. نظام آموزش عالی علاوه بر آنکه عهده‌دار سه ماموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات حرفه‌ای است (Abtahi & Torabiyani, 2010) تلاش می‌کند تا از طریق تربیت نیروهای متخصص زمینه را برای اجرای برنامه‌های توسعه فراهم سازد. تردیدی نیست که ایفای نقش مذکور و اثربخشی آموزش عالی در گرو کارایی منابع انسانی و به‌ویژه اعضای هیات علمی آن است. بانندگی اعضای هیات علمی و رشد کمی و کیفی آنان در نظام آموزش عالی با این تاکید که بانندگی عضو هیات علمی و برنامه‌های مرتبط بر آن صرفاً برای کمک به اعضای تازه استخدام شده نیست و اعضای هیات علمی با سابقه و قدیمی را نیز در پیشرفت و ارتقای شغلی، مشاوره علمی، افزایش مهارت‌های جامعه‌پذیری و رشد دانشگاهی یاری می‌رساند (Duda, 2004). بررسی فعالیت‌های علمی سه دهه اخیر در خصوص پرداختن به موضوع بانندگی هیات علمی نشان می‌دهد که بانندگی کارکنان و اعضای هیات علمی مساله آینده‌زندی پردیس‌های دانشگاهی است و اثربخشی پایدار دانشگاه‌ها در گرو پرداختن به این مساله است (Farasatkah, 2009).

امروزه در جوامع پیشرفته دیگر نظام رسمی آموزش جوابگوی نیازهای آموزشی افراد نیست و برای پوشش این نیازها ناگزیر از نظام‌های غیررسمی و شخصی بهره‌جسته شده است. نظام غیررسمی و شخصی مفاهیم اجتناب‌ناپذیر در یادگیری مادام‌العمر به حساب می‌آیند که آن را برای استفاده افراد قابل دسترسی می‌کند (Council of Europe, 1999). واژه آموزش غیررسمی در سال ۱۹۶۸ (Coombs, 1968) در زمانی که عقاید گسترده‌ای در خصوص انحلال نظام رسمی آموزش وجود داشت، شکل گرفت و نه تنها در کشورهای پیشرفته بلکه در کشورهای در حال توسعه نیز به عنوان نوش داروی نظام مریض آموزشی جوامع به آن نگرسته شد (Freire, 1972). بسیاری از موسسات آموزشی، آموزش غیررسمی را در سبب فعالیت‌های آموزش خود گنجانده‌اند و از آن در دانشگاه‌ها، مراکز تحقیقاتی، مشاوره‌ها و گزارشات علمی استفاده کردند (Rogers, 2004). در دهه‌های اخیر تاکید فزاینده‌ای بر بهسازی دانشگاهی، بانندگی اعضای هیات علمی و کارکنان از سوی سازمان‌ها و نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف قابل مشاهده است که به تبع آن موسسات آموزش عالی به تشکیل واحدهایی

با عنوان مرکز بالندگی هیات علمی اقدام کرده اند که گستره فعالیت های آن ها از کل سازمان تا برنامه های عادی مربوط به اعضای هیئت علمی را شامل می شود و به عنوان ابزار ارزشمندی برای بهبود کیفیت زندگی اعضای هیات علمی، تسهیل تغییر و تحول سازمانی و بهبود جو دانشگاه مورد استفاده قرار می گیرد. درباره یادگیری باید اذعان داشت، یادگیری به طور کلی به دو بخش رسمی و غیررسمی تقسیم می شود. (najafi, 2013) معتقد است یادگیری رسمی را می توان به سوار شدن در اتوبوس تشبیه کرد که مسیر برای مسافران از قبل به طور یکسان برنامه ریزی شده است، و یادگیری ضمنی و غیررسمی همانند دوچرخه سواری است که فرد دوچرخه سوار مسیر و سرعت حرکت را خود تعیین می کند. برخی محققان همچون مارسیک و ولپ، معتقدند یادگیری غیررسمی بیشتر بدون ساختار، تجربی و خارج از چارچوب برنامه های موسسه است؛ البته یادگیری غیررسمی گاهی نیز عمدی است (Marsick and Volpe, 1999). یادگیری غیررسمی فرایند طبیعی عمدی یا غیرعمدی است که به صورت روزانه ممکن است رخ دهد. یادگیری ضمنی سازمان یافته و ساختارمند نیست و ممکن است شامل همه ی فعالیت های قلمرو خانواده، محیط کار و در طول زندگی یک فرد باشند. یادگیری غیررسمی شامل یادگیری خود هدایتی، یادگیری از طریق انجام دادن وظایف، یادگیری از طریق مشاهده، تامل، مطالعه ی کتاب و صحبت با همکاران است. به بیانی دیگر، به فرایندهای آگاهانه و ناآگاهانه روزانه که به کسب شایستگی ها منجر می شود، یادگیری غیر رسمی گفته می شود. این یادگیری بیشتر تصادفی است و ممکن است توسط یادگیرنده قابل شناسایی نباشد (Alonderiene, 2010). بالندگی اعضای هیات علمی بر اثر فرآیند یادگیری صورت می پذیرد. یادگیری از طریق آموزش، پژوهش و کنش متقابل با سایر اعضا کسب می شود. فرآیند مداوم یادگیری یک الزام برای رشد و بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی محسوب می شود. در نتیجه وجود یک مدل جامع، نظام مند و منعطف به جامعه هیات علمی کمک می کند تا در مواجهه با پیچیدگی های امروزی در راه بالندگی حرفه ای گام بردارند. دانشگاه پیام نور استان هرمزگان با جمعیتی بالغ بر ۲۲۰۰۰ دانشجو در ۲۸۶ رشته محل در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری با بهره گیری از ۷۰ عضو هیات علمی تمام وقت در ۱۴ مرکز فعال است. با توجه به رسالت دانشگاه، اعضای هیات علمی آن به عنوان نیروی متخصص و هسته اصلی دانشگاه در انجام مسوولیت های حرفه ای دانشوری به توسعه فردی و سازمانی نیاز دارند که در این میان نقش بالندگی مستمر هیات علمی از طریق یادگیری ضمنی نمود می یابد. زیرا اگر اعضای هیات علمی از بالندگی مطلوبی برخوردار باشند، آنگاه می توان به ارتقای کیفیت فعالیت ها و مامورت های دانشگاه امید داشت. در نتیجه، فقدان الگویی جامع و نظام مند در این زمینه، طراحی یک الگو برای بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور مناسب با بافت نظام

آموزش عالی کشور برای هدایت فعالیت‌ها و دستیابی به کیفیت بالاتر مهارت‌ها ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین از آنجایی که مساله بالندگی اعضای هیات علمی با رویکرد مبتنی بر یادگیری غیررسمی تاکنون به عنوان یک فرآیند کلی و به طور کامل بررسی نشده است و بیشتر پژوهش‌های مرتبط با آن فقط روی ابعاد خاصی از بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی متمرکز شده‌اند، لذا در این پژوهش با استفاده از روش گراندد تئوری برای ارائه مدل بالندگی اعضای هیات علمی با رویکرد مبتنی بر یادگیری ضمنی و غیررسمی، پرداخته شده است. با توجه به مساله پژوهش، این پژوهش در صدد پاسخ به سوالات زیر بوده است:

- ۱- یک عضو هیات علمی در چه حوزه‌هایی باید بالنده شود؟
- ۲- عوامل موثر در بهسازی اعضای هیات علمی مبتنی بر یادگیری ضمنی کدامند؟
- ۳- برای یادگیری ضمنی اعضای هیات علمی چه روش‌هایی وجود دارد؟
- ۴- مهمترین پیامدهای یادگیری ضمنی اعضای هیات علمی کدامند؟
- ۵- مدل یادگیری ضمنی اعضای هیات علمی کدام است؟

بالندگی اعضای هیات علمی!

بالندگی اعضای هیات علمی یک فرآیند نهادی است که سعی دارد با مداخله در نقش‌های استادان از طریق شناسایی عوامل مؤثر بر این نقش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و رفتار اعضای هیات علمی را در جهت افزایش قابلیت‌ها و کارایی بیشتر، برای تامین نیازهای دانشجویان، دانشگاه و خود هیئت علمی، ارتقا دهد (Hosseini, 1997). دانشگاه نیز به عنوان یک سازمان به شدت منبع محور از دهه‌ی ۱۹۶۰ در امر توسعه‌ی منابع انسانی گام‌هایی برداشته که از آن با عنوان بالندگی هیات علمی در ادبیات آموزش عالی یاد می‌شود. بنابراین، دو واژه توسعه‌ی منابع انسانی و بالندگی اعضای هیات علمی تا حدودی به یک معنی‌اند؛ زیرا از نظر هدف، هر دو به دنبال افزایش ظرفیت و بهره‌وری هستند. با توجه به این نکته، بالندگی اعضای هیات علمی، در واقع همان توسعه‌ی منابع انسانی در سازمانی به نام دانشگاه است. پیشینه اولین فعالیت‌های واحد رشد و بالندگی اعضای هیات علمی، به اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی بازمی‌گردد و دانشگاه‌های غرب، به ویژه آمریکا اولین پیشگامان این حرکت بودند (Nave Ebrahim & Pourkarimi,)

1 Faculty members development

2 Gaff

۲۰۰۸). در بعضی تعاریف، بالندگی با بهبود مستمر معنی شده و میزان مداخله نیز در بعضی تعاریف به حداقل رسیده است. برای مثال بالندگی هیات علمی به معنای بهبود مداوم شایستگی ها و توسعه حرفه ای آن ها در نظر گرفته شده است که این کار را لزوماً باید خود آنان و به صورت درون زا انجام دهند و مدیریت و برنامه ریزی دانشگاهی، نقش حمایتی و ایجاد سازوکارهای تسهیل گر دارد (Farasatkah, 2009). ابعاد بالندگی اعضای هیات علمی می تواند به عنوان یک فعالیت دو بعدی در نظر گرفته شود که یک بعد آن با توسعه حرفه ای و بعد دیگر آن با توسعه فردی اعضای هیات علمی سروکار دارد. در واقع؛ در بعد فردی، بالندگی به بهبود ارتباط با همکاران، دانشجویان و سلامت و رفاه آن ها کمک می کند و در بعد توسعه حرفه ای عمدتاً بر نقش تدریس، پژوهش و خدمات متمرکز است. برای ایجاد بالندگی در این بعد، فعالیت هایی مانند فرصت های مطالعاتی و ... پیشنهاد می شود (Safari, 2009). اما در نگاهی دقیق تر، ابعاد بالندگی شامل بالندگی حرفه ای، آموزشی، فردی و سازمانی است که در مدل های زیر این ابعاد از دیدگاه های مختلف بررسی شده است:

مدل های بالندگی

۱- مدل گاف: در این مدل سه مفهوم بالندگی فردی، آموزشی و سازمانی هیئت علمی معرفی شده است:

بالندگی فردی: متمرکز بر ارتقا و کمک به اعضای هیات علمی در کسب دانش و مهارت های مورد نیاز در فرایند یاددهی-یادگیری آنان است.

بالندگی آموزشی: بر دوره ها و برنامه های درسی متمرکز است که هدف آن ها توانمندسازی دانشجویان در یادگیری و آماده کردن مواد و امکانات مورد نیاز جهت یادگیری، توسط اعضای هیات علمی است.

بالندگی سازمانی: به دنبال ایجاد یک محیط اثربخش برای یاددهی و یادگیری از طریق روابط فردی بهبودیافته، کار گروهی و سیاست‌هایی است که از فرایند یاددهی-یادگیری اثربخش حمایت می کند (Centra, 1978).

۲- مدل بالندگی اثربخش: (Bergquist & Steven, 1975) در این مدل از بعد حرفه ای با عنوان بالندگی آموزشی (تغییر در فرایندها) نام می برند و آن را اولین و راحت ترین راه برای شروع نظام بالندگی معرفی می کنند. آن ها اعتقاد داشتند که یک برنامه بالندگی باید دارای مؤلفه هایی باشد که از نظر نفوذ و رویارویی، سریع باشد. فرایند آموزشی و مؤلفه های آن، که به

خصوص به عنوان وظیفه اولیه استادان در کلاس درس انجام می شود، دارای چنین ویژگی های است؛ از این منظر در مدل آن ها، بعد آموزشی در مرتبه نخست و ابعاد سازمانی و فردی در مرتبه بعدی بالندگی قرار دارند. بر این اساس، بیشترین برنامه های تغییر اثربخش از سطح فرایندها شروع می شود؛ یعنی آن بعدی که روابط حرفه ای و فعالیت هر روزه در آن بعد قرار دارد. این بعد شامل فعالیت هایی در جهت آماده سازی مواد اولیه یادگیری، سبک های آموزشی و به روز نمودن دروس است و برنامه هایی که به منظور تشویق اعضای هیات علمی به تسهیم تجارب موفق گذشته و حال خود در زمینه تدریس طراحی شده است را شامل می شود. در این بعد همچنین می توان تنظیم برنامه درسی، ارزیابی آموزشی و فناوری آموزشی (استفاده از ابزار کمک آموزشی) را از جمله روش هایی برای بالندگی عنوان کرد. در این مدل، بعد دوم اثرگذاری، بالندگی فردی (تغییر در نگرش) معرفی شده است که مکرراً هنگام معرفی روش های آموزشی دانشکده، استادان یا از آن ها سر باز می زنند یا روش های قدیمی خود را ادامه می دهند. مرکز اصلی این مقاومت به نگرش استادان به تدریس برمی گردد. اگر استاد، آموزش را ارزش ندهد و موجودیت خود را به عنوان یک استاد حساب نکند، هرگز وقت خود را برای یادگیری روش های جدید یا کشف روش های آموزشی مختلف صرف نخواهد کرد. بنابر این، توجه به بعد نگرش (سطح فردی)، برای بالندگی استادان اهمیت می یابد. این بعد همچنین به منظور کمک به اعضای هیات علمی در راستای ارتقای مهارت های بین فردی، حسن نیت و کمک به برنامه ریزی شغلی است که اثربخشی فردی و میان فردی هیات علمی را بهبود می بخشد و از طریق مشاوره های فردی، کارگاه های آموزشی، سمینارها و نشست هایی با همکاران انجام پذیر است. بالندگی سازمانی (تغییر در ساختار) سومین بعد بالندگی در این مدل است. برای توضیح بیشتر باید گفت که ممکن است استادان حتی با بهبود در بخش فرایند آموزشی و تغییراتی در برنامه درسی خود، با مقاومت سایر همکاران مواجه شوند؛ که این امر ضرورت توجه به تغییر در سازمان را ایجاد می کند. در این بعد، بر ایجاد یک جو اثربخش که در آن اعضای هیات علمی و پرسنل بخش بالندگی اعضای هیات علمی قادرند اقدامات و فعالیت های جدیدی را در خصوص فرایند یاددهی - یادگیری به اجرا درآورند، متمرکز می شود (Marzban, 2009). این بعد از طریق روش هایی مانند ایجاد کارگروه آموزشی، مدیریت تعارض گروه آموزشی، تصمیم گیری گروه آموزشی و توسعه مدیریت گروه آموزشی امکان پذیر است (Bergquist & Steven, 1975).

۳- مدل اقدامات واقعی دانشگاه ها برای بالندگی اعضای هیات علمی (Centra, 1978):

بیان کرد که ابعاد بالندگی ارائه شده توسط گاف، برگکوئیست و فیلیپس، بیشتر اکتشافی است تا

کاربردی؛ و تنها به تعیین راه های مناسب برای دسته بندی فعالیت های بالندگی در مؤسسات آموزش عالی محدود شده است. او که هدایت یک تحقیق ملی بر روی ۷۵۶ دانشگاه و دانشکده را بر عهده داشت، در حین تحقیق دریافت که مؤسسات آموزش عالی بزرگ تر تمایل دارند متخصصان تمام وقت بالندگی اعضای هیات علمی را استخدام کنند که بیشتر اقدامات سنتی بالندگی از قبیل فرصت مطالعاتی و کاهش موقت حجم تدریس را به کار می گیرند، در حالی که دانشگاه ها و دانشکده های کوچک تر که قادر نیستند متخصصان بالندگی را استخدام کنند، به اقداماتی از قبیل استفاده از اعضای هیات علمی باتجربه برای کمک به دیگر اعضای هیات علمی شامل استادان ارشد و گروه ها یا کمیته های تدریس روی می آورند. در مدل وی، یک دسته بندی از اقداماتی که دانشگاه ها برای بالندگی اعضای هیات علمی انجام می دادند به شرح زیر ارائه شده است (Centra, 1978). بالندگی اعضای هیات علمی و رشد کمی و کیفی آنان در نظام آموزش عالی با این تأکید که بالندگی عضو هیات علمی و برنامه های مرتب آن صرفاً برای کمک به اعضای تازه استخدام شده نیست و اعضای هیات علمی با سابقه و قدیمی را نیز در پیشرفت و ارتقای شغلی، مشاوره علمی، افزایش مهارت های جامعه پذیری و رشد دانشگاهی یاری می رساند (Duda, 2004). اعضای هیات علمی از جمله عناصر مهم و اصلی ساختار آموزش عالی هستند که افت کمی و کیفی آن ها تأثیر مستقیمی بر عملکرد نظام آموزش عالی دارد. از آنجا که جایگاه و نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور تعیین کننده است و نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز بخش های مختلف توسط بخش آموزش عالی تربیت می شوند، تقویت و توسعه این بخش و به ویژه اعضای هیات علمی به مثابه روح و جان آموزش عالی محسوب می شود (Gharoun, 1994). در همین خصوص، اعضای هیات علمی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی نیازمند آموزش، یادگیری و بالندگی مستمر هستند.

یادگیری رسمی، ضمنی و غیر رسمی^۱

یادگیری و جریان آن، یکی از ارکان اصلی برنامه تربیتی است. یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می دهد. از طریق یادگیری، فرد با محیط خود آشنا می شود. در یادگیری بر توانایی حاصل شده از «تجربه» تأکید می شود. در عین حال، این توانایی ایجاد شده بر اثر تجربه باید ثبات و دوام مطلوبی نیز داشته باشد تا بتوان آن را «یادگیری» نامید. بر این اساس اغلب صاحب نظران حوزه یادگیری تعریف زیر را برای یادگیری پذیرفته اند: «یادگیری عبارت است از ایجاد

تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه موجود زنده که بر اثر تجربه حاصل شده باشد» (kerimi, ۲۰۱۰). به طور سنتی، مفهوم یادگیری، با یادگیری رسمی عجین شده است؛ (Karashki, ۲۰۰۸) می‌گوید یادگیری رسمی که از آن به عناوینی چون یادگیری ساختار یافته، کلاسیک و آکادمیک یاد شده است، آن نوع از یادگیری است که در آن فرد در یک فرایند از پیش تعیین شده تحت آموزش قرار می‌گیرد. آموزش رسمی ساختار یافته، اغلب در قالب تشکیل کلاس با طرح‌ریزی مربی و همراه با اجرا و ارزیابی در محل است. در مقابل یادگیری رسمی، یادگیری غیررسمی است که از آن به عناوینی چون یادگیری تصادفی^۱، یادگیری تجربی^۲ و یادگیری زمینه شده^۳ یاد شده است. در مباحث بین‌المللی مفهوم یادگیری ضمنی و غیررسمی، نخست توسط «جان دیوئی»^۴ مطرح شد و بعدها توسط «مالکوم نوز»^۵ در دوره رنسانس به ویژه در زمینه توسعه سیاسی مورد استفاده قرار گرفت. در ابتدا، یادگیری غیررسمی از یادگیری رسمی در مدارس و یادگیری از روش دوره‌های آموزشی مجزا شد. اهمیت یادگیری غیررسمی در ترویج مهارت‌های حرفه‌ای بوده و بر اثر متقابل بین تعاملات یادگیری غیررسمی و محیط و ویژگی‌های افراد تمرکز دارد. یادگیری ضمنی و غیررسمی زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده ترغیب می‌شود تا به شیوه‌ای خودآموز چیزی را فرا بگیرد. کمبس (Coombs, et al., 1974) بیان می‌دارد ویژگی‌های یادگیری رسمی و غیررسمی معمولاً بر اساس فرایند، موقعیت، محیط، هدف و زمینه توصیف می‌شوند. در حالی که یادگیری رسمی عموماً در موقعیت مشخص (مدرسه، دانشگاه یا کالج) رخ می‌دهد و هدف خاصی را دنبال می‌کند (درجه، دیپلم، مدرک). یادگیری رسمی معمولاً شیوه‌های مختلف یادگیری را به همراه ندارد و دانش محور است، اما یادگیری ضمنی و غیررسمی ساده‌تر بوده و تمرکزش به طور خاص بر علاقه، اولویت‌ها و نیازهای یادگیرنده است. اندیشمندان مختلفی (Karashki, 1998, Marsick & Watkins, 1990, 1997) وجوه تمایز یادگیری ضمنی و غیررسمی از یادگیری رسمی را بر اساس مفاهیم برنامه‌ریزی نشده^۶ سازمان نیافته^۷، غیرساختارمند^۸ مورد توجه قرار داده‌اند. بر اساس تعریفی، یادگیری ضمنی و غیررسمی، جنبه‌ای از یادگیری از محیط کار است که به طور خاص شامل فعالیت‌های

-
- Organized
 - Incidental Learning
 - Experiential Learning
 - Contextualized Learning
 - John Dewey
 - Malkom Knowles
 - Unprogrammed
 - Unorganized
 - Unstructured

یادگیرانه‌ای است که توسط افراد در محیط کار آغاز شده و نتیجه آن توسعه دانش و مهارت‌های فنی آن‌هاست؛ همچنین بر اساس ادعاهای موجود یادگیری غیررسمی، از رایج‌ترین انواع یادگیری در محیط کار است (Aeenesaz, 2010). در کنار مفاهیم آموزش غیررسمی مفهوم دیگری با عنوان یادگیری مادام‌العمر شکل گرفته که ارتباط تنگاتنگ و همبسته‌ای با دو مفهوم آموزش غیررسمی و یادگیری شخصی دارد. مفهوم یادگیری مادام‌العمر یک مفهوم جدید و تازه شکل گرفته نیست. بلکه سابقه‌ای بسیار طولانی دارد. یادگیری مادام‌العمر همواره از شکلی به شکل دیگر، جدای از نظام رسمی آموزش در جریان بوده است. دلیل این امر آن است که انسان در هر مرحله از زندگی تا زمانی که زنده و فعال است، به آموختن موضوعات جدید نیاز دارد (Dave, 1973). یادگیری ضمنی و غیررسمی فرایندی طبیعی عمدی یا غیرعمدی است که به صورت روزانه ممکن است رخ دهد. یادگیری غیررسمی کمتر سازماندهی شده و ساختارمند است و ممکن است شامل همه فعالیت‌های قلمرو خانواده، محیط کار و در طول زندگی یک فرد باشند. یادگیری غیررسمی شامل یادگیری خودهدایتی، یادگیری از طریق انجام دادن وظایف، یادگیری از طریق مشاهده، تأمل، مطالعه کتاب و صحبت با همکاران است. به بیانی دیگر، به فرایندهای آگاهانه و ناآگاهانه روزانه که به کسب شایستگی‌ها منجر می‌شود، یادگیری ضمنی و غیررسمی گفته می‌شود. این یادگیری بیشتر تصادفی است و ممکن است توسط یادگیرنده قابل شناسایی نباشد (Alonderiene, 2010).

پیشینه پژوهش

(Marie-Louise Schreurs, et al., 2016) پژوهشی تحت عنوان تمرین تدریس در محل کار (ارزیابی از برنامه توسعه دانشکده) انجام داد. این مطالعه با هدف بررسی تاثیر یک برنامه بالندگی دانشکده در محیط کار آموزشی مدرسان صورت پذیرفت. نتایج این پژوهش مربیگری، بازتاب و بازخورد مثبتی داشت مشارکت در بحث‌های گروهی و همکاری و تشریح مساعی باعث ارتقای فرهنگ سازمانی و آگاهی سازمانی شد این برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی باعث اعتماد به نفس بیشتر در انجام وظایف و بهبود عملکرد مدرسان شد. البته در جوامع مختلف بسته به علایق و شور و اشتیاق جوامع نوساناتی در نتایج خواهد داشت.

(Najafi, et al., 2013) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه وضعیت یادگیری رسمی و غیر رسمی و منابع آن در دانشجویان (مطالعه موردی - دانشگاه افسری امام علی^(ع)) یافته‌های پژوهش نشان داد، روش مولفه یادگیری رسمی کمترین و روش‌های دو مولفه یادگیری غیر

رسمی بیشترین ارتباط را با یادگیری دانشجویان دارند، همچنین روش های منبع تعاملات اجتماعی- انسانی بیشترین رابطه را با یادگیری دانشجویان دارد.

(Brian Lee, et al., 2013) پژوهشی با عنوان: رسانه های اجتماعی به عنوان اساس (سکوی پرتاب) یادگیری غیررسمی (مطالعه موردی در آموزش بزرگسالان در دانشگاه اس آی ام، سنگاپور) انجام دادند. این مقاله به بررسی اثر استفاده از رسانه های دیجیتال و اجتماعی به عنوان بخشی از سکوی پرتاب یادگیری، با اشاره به روابط عمومی ارائه شده توسط دانشکده هنر و علوم اجتماعی در این دانشگاه (تنها دانشگاه سنگاپور برای زبان آموزان بزرگسال) پرداخته است.

(Jamil Abd, et al., 2013) پژوهشی به عنوان: رابطه‌ی فرهنگ یادگیری غیررسمی در مدرسان سازمان و دستاوردهای علمی دانشجویان انجام دادند. آزمون همبستگی اسپیرمن این مطالعه نشان می دهد که ارتباط معنی داری بین یادگیری غیررسمی و فرهنگ در سازمان با جنس، سن و سابقه کار وجود ندارد. برداشت از فرهنگ یادگیری در سازمان، در معلمان بالا و تمرین توسط معلمان در خود سازمان وجود داشته است.

(Ejtehadi, et al., 2012) در پژوهشی با عنوان شناسایی ابعاد و مولفه های بهسازی اعضای هیات علمی در دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه مدل مفهومی، ضمن بیان ابعاد بالندگی اعضای هیات علمی در پنج بعد آموزشی، پژوهش، سازمانی، فردی و اخلاقی بیان می کنند که وضعیت موجود بالندگی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در ابعاد مذکور مطلوب نیست.

(Pourkarimi, 2009) پژوهش تحت عنوان طراحی الگوی بهسازی اعضای هیات علمی جهاد دانشگاهی انجام داد. بر اساس یافته های این تحقیق، مدل نهایی بهسازی هیات علمی دارای سه بعد حرفه ای، سازمانی و فردی است. علاوه بر این، هفت عامل موثر بر بهسازی هیات علمی شناسایی شدند که شامل قوانین ومقررات، تامین منابع، برنامه ای عمل کردن، فرهنگ سازمانی، ساختار و فرایند، مشارکت اعضا و نگرش مدیران است.

شبکه بهسازی سازمانی و حرفه ای در آموزش عالی (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009) مدل خود را بر مبنای ابعاد بهسازی هیات علمی ارائه کرد. این شبکه معتقد است در برنامه ها بر بهسازی هیئت علمی به عنوان مدرس (بهسازی آموزشی: سازماندهی کلاس، ارزشیابی دانشجویان، مهارت‌های ارائه در کلاس و ...)، به عنوان محقق (بهسازی حرفه ای: برنامه ریزی

حرفه ای، انتشارات، فعالیت‌های مدیریتی و سرپرستی) و به عنوان فرد (بهسازی فردی: حسن مدیریت، مهارت‌های بین فردی، مدیریت استرس و بهزیستی) تاکید می‌شود.

(Brody & Scholar, 2007) در بررسی عوامل موفقیت یا شکست برنامه های بهسازی هیات علمی در کشور تایلند حمایت سازمانی را به عنوان مهمترین عامل ذکر کردند. از نظر آن ها حمایت سازمانی و به ویژه مدیران ارشد دانشگاه از برنامه های بهسازی هیات علمی باعث ایجاد انگیزه در آن ها می‌شود و در نهایت، ایجاد تغییرات سازمانی در دانشگاه را تسهیل خواهد کرد. نتایج تحقیقات آن ها همچنین، نشان داد که نبود رهبری دانشگاهی مناسب و عدم نیازسنجی در برنامه های بهسازی از موانع مهم بهسازی هیات علمی محسوب می‌شوند.

(Jamshidi, 2007) در پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن» عملکرد دانشگاه شهید بهشتی را در خصوص ابعاد حرفه ای، فردی، آموزشی و سازمانی بهسازی هیات علمی مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق وی نشان داد که عملکرد دانشگاه در هر چهار بعد ارزیابی شده است.

(Chen, et al., 2007) در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از تلفن همراه می‌تواند در زمینه یادگیری غیر رسمی مفید باشد.

(Gandolfo, 1997) بر شناسایی بعد اخلاقی بهسازی هیات علمی تاکید کرد. وی با استفاده از اصول نه گانه مسوولیت های حرفه ای استادان دانشگاه، این اصول را از چشم انداز اخلاقی برای بهسازی هیات علمی مورد توجه قرار می‌دهد: صلاحیت محتوایی، صلاحیت آموزشی، توجه به مسائل حساس و حیاتی، بهسازی دانشجویان، روابط متقابل با دانشجویان، قابلیت اعتماد، احترام به همکاران، ارزشیابی معتبر از دانشجویان و احترام به موسسه.

(Resnik, 1983) بر رعایت مولفه های اخلاقی از طرف اعضای هیات علمی تاکید می‌کند و حفظ و تقویت آن را از طریق فعالیت‌های مختلف دانشگاهی ضروری می‌داند. این مولفه های اخلاقی شامل دقت و وسواس علمی، امانت‌داری و صداقت، پذیرش پیشنهادهای و انتقادهای، تلاش برای تربیت دانشمندان آینده، احساس آزادی در نقد نظرها، تلاش برای یافتن راه علمی در حل مسائل، رعایت برابری فرصت‌ها، استفاده عقلانی از منابع محدود، احترام به حقوق و شان موضوعات مورد پژوهش، احترام به دیگر همکاران و پژوهشگران و پایبندی به قوانین سازمان است.

جدول ۱- حوزه های بالندگی اعضای هیات علمی

منابع	حوزه های بالندگی
(Bergquist & Steven, 1975), (Centra, 1978), (Resink, 1983), (Eslampanah, ۲۰۰۴), (Marzban, 2009), (Jamshidi, ۲۰۰۷), (Pourkarimi, 2009), (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009)	فردی
(Bergquist & Steven, 1975), (Scott, 1987), (Diamond, 2002), (Stanley, ۲۰۰۱), (Marzban, 2009), (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009), (Shah Pasand, et al. 2007), (Jamshidi, ۲۰۰۷), (Pourkarimi, 2009) (آیین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی ۲۰۰۸)	آموزشی
(Scott, 1987), (Eslampanah, 2004), (Stanley, 2001), (Pourkarimi, 2009), (Marzban, 2009), (Jamshidi, ۲۰۰۷) (آیین نامه ارتقای اعضای هیات علمی ۲۰۰۸) (Centra, 1978)	پژوهشی
(Bergquist & Steven, 1975), (Resink, 1983), (Jamshidi, ۲۰۰۷), (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009)	سازمانی
(Resink, 1983), (Gandolfo, 1997), (Pourkarimi, 2009) (آیین نامه ارتقای اعضای هیات علمی ۲۰۰۸)	اخلاقی

جدول ۲- شرایط، راهبردها و پیامدهای مرتبط با بالندگی اعضای هیات علمی مبتنی بر

یادگیری ضمنی

منابع	مقوله های فرعی	مقوله اصلی
(Zeraatkar, 2015)	توان ایجاد اعتماد متقابل	عوامل فردی
(Zeraatkar, 2015)	پشتکار و پیگیری برای یادگیری	
(Choi, 2009)	انگیزه و اشتیاق برای یادگیری	
(Zeraatkar, 2015)	توان برقراری ارتباط	
(Zeraatkar, 2015)	روحیه چالشگری	
(Berg and Chyung, 2008)	علاقه به حوزه تخصصی	
(Livingstone, 2000), (Tikkanen, 2002), (Kremer, 2005)	ویژگی های جمعیت شناختی (سن، سابقه کاری، مرتبه علمی)	
(Mohebzadegan, et al., 2012), (Jamil Abd, et al., 2013), (Louise, et al., 2016)	فرهنگ یادگیری و بهبود مستمر	
(Berg and Chyung, 2008), (Choi,	مشوق های یادگیری و نظام انگیزش و	

۲۰۰۹)	پاداش	عوامل شغلی و سازمانی	
(Louise, et al., 2016)	سیاست‌های ارتقای و ترفیع		
(Berg and Chyung, 2008), (Choi, ۲۰۰۹)	ویژگی‌های شغلی		
(Berg and Chyung, 2008), (Jeon and Kim, 2011)	رضایت شغلی		
(Jeon and Kim, 2011)	فرهنگ به اشتراک گذاری دانش		
(Beitler and Mitlacher, 2007)	سرمایه اجتماعی (اعتماد و مشارکت)		
(Brody and Scholar, 2007), (Choi, ۲۰۰۹)	حمایت مدیران		
(Berg and Chyung, 2008), (Jeon and Kim, 2011)	ارتباطات سازمانی،		
(Poell et al., 2006), (Choi, 2009)	حمایت همکاران		
(Berg and Chyung, 2008)	زیرساخت فناوری (دسترسی به اینترنت و پایگاه‌های اطلاعاتی علمی تخصصی)،		
(Ejtehad, et al., 2012)	وضعیت معیشتی، حقوق و پاداش		
(Choi 2009), (Louise, et al., 2016)	سیاست‌ها و قوانین دانشگاه		
(Berg and Chyung, 2008)	صحبت با همکاران		روش‌های تعاملی و جمعی
(Choi 2009), (Najafi, et al., 2013)	ارتباط با استادان سایر دانشگاه‌های داخلی و خارجی		
(Ejtehad, et al., 2012), (Najafi, et al., ۲۰۱۳)	عضویت در کارگروه‌های مختلف تخصصی		
(Ejtehad, et al., 2012), (Najafi, et al., ۲۰۱۳)	الگو برداری از دیگران		
(Ellinger and Cseh, 2007), (Berg and Chyung, 2008), (Choi, 2009), (Najafi, et al., 2013)	بحث و گفتگو با دیگران		
(Najafi, et al., 2013)	مشورت با نخبگان و صاحب نظران مختلف		
(Ejtehad, et al., 2012)	عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی داخلی و بین‌المللی		
(Choi 2009), (Najafi, et al., 2013)	یادگیری از محیط‌های غیرآموزشی: موزه‌ها، گالری‌ها، مراکز علمی، پارک‌ها، فضاهای تفریحی...		
(Choi 2009)	شرکت در همایش‌ها و سمینارهای داخلی و خارجی		
(Zeraatkar, 2015)	مطالعه ی کتاب	روش‌های	
(Berg and Chyung, 2008), (Choi,	تأمل و تعمق در اقدامات و فعالیت‌های		

(Najafi, et al., 2013), (۲۰۰۹)	خود و نتایج آن‌ها	تاملی و مستقل
(Berg and Chyung, 2008), (Choi, ۲۰۰۹)	مشاهده دیگران	
(Berg and Chyung, 2008), (Choi, ۲۰۰۹)	مطالعه مجلات و نشریه‌های علمی تخصصی و حرفه‌ای	
(Najafi, et al., 2013)	انجام کارهای چالش‌انگیز	روش‌های تعاونی و کمک‌رسانی
(Choi, 2009), (Najafi, et al., 2013)	همکاری و مشارکت با دیگران	
(Zeraatkar, 2015)	مبادله و به اشتراک گذاشتن منابع و مطالب درسی با همکاران	
(Choi 2009)	ارائه مشاوره‌های تخصصی و حرفه‌ای به جامعه	روش‌های مبتنی بر فناوری‌ها
(Choi 2009), (Najafi, et al., 2013)	کار با دانشجویان و حل مشکلات آنها	
(Berg and Chyung, 2008), (Choi, ۲۰۰۹)	جستجو در سایت‌های تخصصی اینترنت	
(Berg and Chyung, 2008), (Najafi, et al., 2013)	استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی	پیامدهای فردی
(Wen Pin Chen, et al., 2007), (Najafi, et al., 2013)	استفاده از رسانه‌های جمعی مانند: تلویزیون و روزنامه‌ها	
(Mohebzadegan, et al., 2012)	ارتقای شایستگی‌های فردی و حرفه‌ای	
(Ejtehadi, et al., 2012)	تقویت یادگیری مادام‌العمر در استادان	پیامدهای فردی
(Choi 2009)	خودکارآمدی بالاتر استادان در انجام وظایف	
(Brody & Scholar, 2007)	تسهیل تغییر و تحولات سازمانی	
(Najafi, et al., 2013)	ایجاد عشق و علاقه به یادگیری در دانشجویان	

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از لحاظ نوع داده‌ها، کیفی و از حیث هدف کاربردی و از نظر نحوه اجرا نظریه داده بنیاد است. کاربرد گراند تئوری در انجام پژوهش، وقتی مناسب است که پژوهشگران فرضیه‌ای ندارند و به دنبال تدوین تئوری بر پایه داده‌ها هستند. نظریه داده بنیاد، بهترین روش برای بررسی مسائل انسانی و زمینه‌یابی رفتارها، گرایش‌ها و علایق نهایی است. گراند تئوری روشی توصیه شده برای بررسی پدیده‌ای است که به طور مفصل بررسی نشده است و از آنجایی که مساله بالندگی اعضای هیات علمی با رویکرد مبتنی بر یادگیری غیررسمی تاکنون به عنوان یک فرآیند کلی و به طور کامل بررسی نشده است و بیشتر پژوهش‌های مرتبط با آن فقط روی

ابعاد خاصی از بالندگی متمرکز شده اند، از نسخه سیستماتیک نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در این تحقیق از بررسی متون و مصاحبه نیمه ساختمند با اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور استان هرمزگان برای گردآوری داده ها استفاده شده است. شرکت کنندگان در پژوهش شامل اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور استان هرمزگان هستند که به روش نمونه گیری هدفمند و نظری انتخاب شده اند. منطق تعیین حجم نمونه، کفایت داده های جمع آوری شده و اشباع نظری بوده است. به این معنی که فرایند مصاحبه با اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور استان هرمزگان تا زمانی ادامه یافته است که اطلاعات جدیدی از آزمودنی ها به دست نیامده است. بر این اساس، در این پژوهش با ۲۴ عضو هیات علمی مصاحبه شده که از مصاحبه بیست و چهارم به بعد، تکرار در اطلاعات دریافتی مشاهده شده است، اما برای اطمینان تا مصاحبه سی ام ادامه یافته است. در ادامه برای محاسبه پایایی مصاحبه های انجام شده، از روش پایایی بازآزمایی و روش توافق درون موضوعی استفاده شده است. برای سنجش پایایی با استفاده از بازآزمایی، شش مصاحبه انتخاب شده و هر کدام از آن ها دو بار در یک فاصله زمانی ۱۰ روزه به وسیله پژوهشگر کدگذاری شده اند. پایایی بازآزمایی مصاحبه های انجام گرفته در این تحقیق برابر با ۰/۸۹ به دست آمده و از آن جا که بیشتر از ۰/۶۰ بوده است، قابل قبول تلقی می شود. (Kvale, 1996) همچنین، جهت انجام روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یک همکار محقق درخواست شد تا به کدگذاری مجدد مصاحبه ها بپردازد. پس از آزمایش های لازم در خصوص تکنیک های کدگذاری، تعداد شش مصاحبه به طور همزمان به وسیله محقق و همکار کدگذار، کدگذاری مجدد شده اند. پایایی بین کدگذاران در این تحقیق برابر با ۰/۹۱ محاسبه گردیده است. با توجه به این که مقدار این ضریب بالاتر از ۰/۸۰ به دست آمده است. قابلیت اعتماد کدگذاری ها مورد تایید واقع شده و می توان ادعا کرد که مصاحبه ها از پایایی برخوردار بوده است (Kvale, 1996). تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از کدگذاری در سه مرحله (کدگذاری باز؛ کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی) صورت گرفت.

مرحله اول: کدگذاری باز

در این مرحله به بررسی دقیق مفاهیم درون مصاحبه ها بر اساس ارتباط با موضوع بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی پرداخته شده است. در نتیجه با اطلاعات کسب شده از مصاحبه های خبرگان نکات و مضامین کلیدی کدگذاری شده اند.

مرحله دوم: کد گذاری محوری

در این مرحله مقوله های ایجاد شده در گام قبل براساس الگوی پارادایمی بسط و گسترش یافته اند.

مرحله سوم: کد گذاری انتخابی

در این مرحله مقوله های محوری به صورت نظام مند به دیگر مقوله ها ارتباط داده شده و در چارچوب یک مدل ارائه گردیده است.

بنابراین برای تحلیل داده های کیفی روند کد گذاری به ترتیب زیر طی شده است:

پس از معرفی موضوع و اهداف پژوهش، محورهای بحث و سؤالات مصاحبه به اعضای هیات علمی مصاحبه شونده در مصاحبه های ابتدایی، سؤالات اولیه درباره تجارب هر یک از آن ها در حیطه بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی و موانع، چالش ها و استراتژی‌هایی که برای مواجهه با این چالش ها اتخاذ می شوند، بوده است. مسائلی با انجام تحلیل مصاحبه های اولیه، پدیدار شدند، بنابراین سؤالات بعدی در ارتباط با مسائل پدیدار شده تدوین شده و مصاحبه‌های بعدی بر روی آن ها متمرکز شدند. به کارگیری این روند و به کارگیری مجموعه داده ها تا اشباع نظری ادامه یافته است. هر مصاحبه، جمله به جمله برای استخراج نکات کلیدی و کد گذاری باز مرور شده است. هر نکته مهم با یک کد باز مشخص شده و با بکارگیری روش مقایسه ثابت، کدهای جدید اختصاص داده شده است. همچنین، کدها با کدهای باز در نسخه‌های قبلی و مشابه مقایسه شده‌اند. این روش برای این مساله که آیا کد جدید، قبلا ایجاد شده است یا خیر؟ انجام شده است.

خلاصه نتایج کد گذاری باز و محوری بر اساس نظر هر یک از پاسخگویان در جدول و نمودار زیر آورده شده است.

یافته های پژوهش

پدیده بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی شامل دو مقوله است که تفسیر محقق از مضمون تحقیق را نشان داده و نکات برجسته آن را یادآور می شود. واژه بالندگی هیات علمی اشاره به برنامه ها یا فعالیت هایی دارد که با هدف بهبود مهارت ها، نگرش ها، دانش و آگاهی علمی آن ها دارد.

بنابراین در پاسخ به سوال نخست تحقیق یک عضو هیات علمی باید در حوزه های یادگیری ضمنی به شرح زیر بالنده باشد:

حوزه های علمی و تخصصی یعنی توانایی و درک حوزه علمی و تخصص در ارائه و تولید علم در آن حوزه. حوزه آموزشی که به معنای توانایی سازمان دادن کلاس، ارزشیابی یادگیری، مهارت های ارائه درس و روش تدریس است. حوزه اخلاقی معنای امانت داری و صداقت، پذیرش پیشنهادها و انتقادات، احترام به دیگران و پایبندی به اصول اخلاقی و قوانین و مقررات سازمان را دارد. حوزه سازمانی و اداری که ریشه در ذوق و اشتیاق سازمانی، کمک های مدیریتی، مشارکت در هدف گذاری و توسعه اختیارات سازمانی دارد. همچنین، حوزه های پژوهشی، خدماتی، فرهنگی اجتماعی و تجاری سازی و درآمدزایی باید بالنده باشد. به علاوه، بالندگی از طریق یادگیری ضمنی شامل مقوله قلمرو یادگیری است. این مقوله در بعد فردی در مفهوم عقاید، ارزش ها و نگرش است و در بعد دانشگاهی بر اساس جامعه پذیری حرفه ای و پژوهش های مشترک شکل می یابد.

جدول ۳- فراوانی مقوله های اصلی و فرعی پدیده مرکزی

فراوانی	مقوله فرعی	مقوله های اصلی	
۲۲	علمی تخصصی	حوزه های بالندگی اعضای هیات علمی	پدیده مرکزی: بالندگی از طریق یادگیری ضمنی
۲۰	سازمانی اداری		
۲۴	فرهنگی اجتماعی		
۱۸	اخلاقی		
۳۰	آموزشی		
۲۸	پژوهشی		
۱۷	تجاری سازی و درآمدزایی		
۲۳	خدماتی		
۲۷	فردی	قلمرو یادگیری	
۲۸	دانشگاهی		
۲۱	فراوانی		

شرایط علی

به عبارت دیگر پدیده بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی دارای الگویی است که مجموعه شرایط مربوط به خود را دارد به این معنی که مجموعه رویدادها و حوادثی که موقعیتها و مسائل وابسته به این پدیده را خلق می کنند و تا حد معین چگونگی و چرایی پاسخ افراد (اعضای هیات علمی) را در مورد آن شرایط توضیح می دهند. این شرایط برخاسته از فرهنگ، محیط

اجتماعی، انگیزه‌ها و خصوصیات فردی هر یک از اعضای هیات علمی است که هر یک از آن‌ها منبع بالقوه ایجاد شرایط هستند.

شرایط علی، دسته‌ای از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی اثر می‌گذارند.

در پاسخ به سوال دوم تحقیق می‌توان به عوامل فردی و عوامل شغلی و سازمانی اشاره کرد که در بهسازی اعضای هیات علمی مبتنی بر یادگیری ضمنی موثرند.

عواملی با منشا تعامل نزدیک مانند علاقه و روحیه، چالشگری و توان برقراری ارتباط شرایط خرد و سیاست‌های ارتقا و ترفیع، نظام ارزیابی عملکرد شرایط کلان را تشکیل می‌دهند.

جدول ۴- فراوانی مقوله‌های اصلی و فرعی شرایط علی

فراوانی	مقوله فرعی	مقوله‌های اصلی	شرایط علی
۲۵	توان ایجاد اعتماد متقابل	عوامل فردی	
۱۹	پشتکار و پیگیری برای یادگیری		
۲۶	انگیزه و اشتیاق برای یادگیری		
۳۰	توان برقراری ارتباط		
۲۳	روحیه چالشگری		
۲۷	علاقه به حوزه تخصصی		
۲۱	ویژگی‌های جمعیت شناختی (سن، سابقه کاری، مرتبه علمی)	عوامل شغلی و سازمانی	
۲۳	فرهنگ یادگیری و بهبود مستمر		
۱۸	نظام ارزیابی عملکرد		
۲۶	مشوقه‌ای یادگیری و نظام انگیزش و پاداش		
۳۰	سیاست‌های ارتقاء و ترفیع		
۲۷	ویژگی‌های شغلی		
۲۸	رضایت شغلی		
۳۰	فرصت‌های یادگیری در دانشگاه		
۲۱	فرهنگ به اشتراک گذاری دانش		

شرایط مداخله‌گر

برخاسته از اوضاع و احوال غیرمنتظره هستند که لازم است با تعامل به آن‌ها پاسخ داده شود. شرایط مداخله‌گر به توضیح عوامل خارج از کنترل هیات علمی مانند سطح علمی دانشجویان، سیاست‌ها و قوانین دانشگاه، زیرساخت فناوری و وضعیت معیشت اشاره دارد.

جدول ۵- فراوانی مقوله‌های شرایط مداخله‌گر

فراوانی	مقوله‌ها	شرایط مداخله‌گر
۱۰	زیرساخت فناوری (دسترسی به اینترنت و پایگاه‌های اطلاعاتی علمی تخصصی)	
۱۲	وضعیت معیشتی، حقوق و پاداش	
۱۱	سطح علمی دانشجویان و سطح انتظارات آن‌ها	
۱۷	سیاست‌ها و قوانین دانشگاه	

شرایط زمینه‌ای

مجموعه خاصی از شرایط را نشان می‌دهد تا اوضاع و مسائل را به وجود آورند که اعضای هیات علمی با تعامل‌های خود به آن‌ها واکنش نشان می‌دهند. شرایط زمینه‌ای نشان می‌دهد که چرا پدیده بالندگی در مورد برخی از اعضای هیات علمی «قوی» و در مورد برخی دیگر «ضعیف» است. شرایط زمینه‌ای ریشه در شرایط علی و مداخله‌گر داشته و نتیجه‌ی تلفیق آن‌ها با یکدیگر برای طراحی الگوی بالندگی از طریق‌آگاهی غیررسمی است. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که حمایت مدیران و همکاران، سرمایه اجتماعی، ارتباطات سازمانی و حجم کاری می‌توانند شرایطی را به وجود آورند که اعضای هیات علمی با تعامل خود باید به آن‌ها واکنش مثبت یا منفی نشان دهند.

جدول ۶- فراوانی مقوله‌های شرایط زمینه‌ای

فراوانی	مقوله‌ها	شرایط زمینه‌ای
۳۰	سرمایه اجتماعی (اعتماد و مشارکت)	
۲۸	تمرکز و عدم تمرکز	
۳۰	حمایت مدیران	
۲۱	حجم کاری	
۲۶	انعطاف برنامه کاری استادان	
۲۱	چیدمان فضای فیزیکی	
۲۴	دسترسی به منابع معتبر، متنوع و به روز	
۱۸	ارتباطات سازمانی	
۲۹	حمایت همکاران	

راهبردها

روش‌های راهبردی، چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط اعضای هیات علمی در مواجهه با مسائل را نشان می‌دهد. این تعامل‌های راهبردی کنش‌های عمدی هستند که برای حل مساله

توسط اعضای هیات علمی صورت می‌گیرند و با صورت گرفتن آن‌ها پدیده شکل می‌گیرد. بنابراین در پاسخ به سوال سوم تحقیق روش‌های راهبردی در تعامل با بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی، روش‌های مبتنی بر تعاملی و جمعی، تاملی و مستقل و مبتنی بر فناوری را شامل می‌شود. بدین معنی که اعضای هیات علمی می‌توانند با صحبت با همکاران، ارتباط با استادان سایر دانشگاه‌های داخلی و خارجی، الگوبرداری و بحث و گفتگو با دیگران به مدیریت و تعامل با بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی بپردازند. مطالعه‌ی کتاب، تأمل و تعمق در اقدامات و فعالیت‌های خود و نتایج آن‌ها، مشاهده دیگران، مطالعه مجلات و نشریه‌های علمی تخصصی و حرفه‌ای روش‌هایی است که به طور مستقل با بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی ارتباط دارند. فناوری‌های ارتباطی مانند جستجو در سایت‌های تخصصی اینترنت، استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی، استفاده از رسانه‌های جمعی مانند تلویزیون و روزنامه‌ها می‌توانند روش‌هایی باشند که اعضای هیات علمی از طریق آن‌ها در مورد شرایط محیطی برای بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی به کار می‌گیرند.

جدول ۷- فراوانی مقوله‌های راهبردها

فراوانی	مقوله فرعی	مقوله‌های اصلی	راهبردها
۲۸	صحبت با همکاران	روش‌های تعاملی و جمعی	
۲۹	ارتباط با اساتید سایر دانشگاه‌های داخلی و خارجی		
۱۸	عضویت در کارگروه‌های مختلف تخصصی		
۱۴	الگوبرداری از دیگران		
۱۹	بحث و گفتگو با دیگران		
۲۰	مشورت با نخبگان و صاحب‌نظران مختلف		
۳۰	عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی داخلی و بین‌المللی		
۳۰	شرکت در اردوهای علمی، زیارتی و تفریحی		
۱۹	یادگیری از محیط‌های غیرآموزشی: موزه‌ها، گالری‌ها، مراکز علمی، پارک‌ها، فضاهای تفریحی...		
۳۰	شرکت در همایش‌ها و سمینارهای داخلی و خارجی		
۲۹	مطالعه‌ی کتاب	روش‌های تاملی و مستقل	
۳۰	تأمل و تعمق در اقدامات و فعالیت‌های خود و نتایج آنها		
۱۷	مشاهده دیگران		
۲۹	مطالعه مجلات و نشریه‌های علمی تخصصی و حرفه‌ای		
۲۱	انجام کارهای چالش‌انگیز		

۲۴	همکاری و مشارکت با دیگران	روش های تعاونی و کمک رسانی
۲۰	مبادله و به اشتراک گذاشتن منابع و مطالب درسی با همکاران	
۲۵	ارائه مشاوره های تخصصی و حرفه ای به جامعه	
۲۰	کار با دانشجویان و حل مشکلات آنها	روش های مبتنی بر فناوری ها
۲۶	جستجو در سایت های تخصصی اینترنت	
۱۷	استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی	
۱۴	استفاده از رسانه های جمعی مانند: تلویزیون و روزنامه ها	

پیامدها

انجام یا عدم انجام عملی معین که در پاسخ به مساله یا برای حفظ یک موقعیت که از طرف اعضای هیات علمی صورت می پذیرد، پیامدها را به وجود آورده اند. از این رو در پاسخ به سوال چهارم تحقیق مهمترین پیامدهای یادگیری ضمنی اعضای هیات علمی در دو مقوله فردی و سازمانی جای می گیرد. این پیامدها در مقوله فردی شامل پیامدهایی مانند تقویت یادگیری مادام العمر، خودکارآمدی بالاتر و ارتقای شایستگی های فردی است که دارای دامنه اثرگذاری محتمل محدود و در قلمرو سازمانی شامل ایجاد اجتماعات یادگیری، افزایش اعتماد اجتماعی و ارتقای کیفیت و علاقه دانشجویان است که پیامدهایی با دامنه اثرگذاری محتمل وسیع هستند.

جدول ۸- فراوانی مقوله های پیامدها

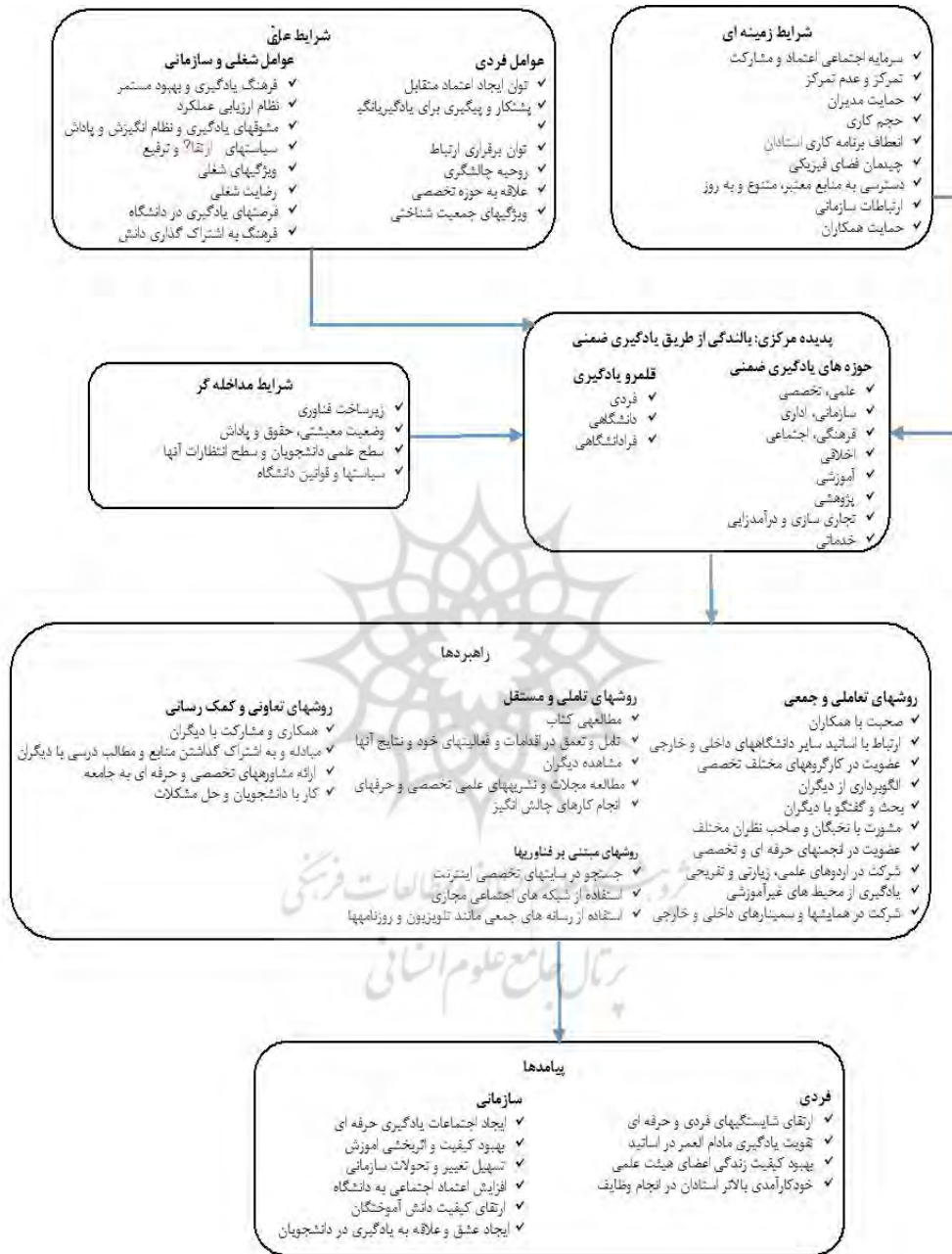
فراوانی	مقوله فرعی	مقوله های اصلی	پیامدها
۲۶	ارتقای شایستگی های فردی و حرفه ای	فردی	
۲۳	تقویت یادگیری مادام العمر در اساتید		
۲۱	بهبود کیفیت زندگی اعضای هیات علمی		
۲۰	خودکارآمدی بالاتر استادان در انجام وظایف		
۲۸	فرهنگ یادگیری و بهبود مستمر	سازمانی	
۲۴	ایجاد اجتماعات یادگیری حرفه ای		
۱۷	بهبود کیفیت و اثربخشی آموزش		
۳۰	تسهیل تغییر و تحولات سازمانی		
۱۷	افزایش اعتماد اجتماعی به دانشگاه		
۲۷	ارتقای کیفیت دانش آموختگان		
۲۱	ایجاد عشق و علاقه به یادگیری در دانشجویان		

مدل بانندگی اعضای هیات علمی مبتنی بر یادگیری ضمنی براساس گراند تئوری

در پاسخ به سؤالات پژوهش، پس از جمع بندی مبانی نظری موجود و مصاحبه با اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور در زمینه بانندگی، با رویکرد مبتنی بر یادگیری غیررسمی مدل مفهومی نهایی با توجه به شرایط و مقتضیات نظام آموزش عالی کشور به شرح زیر تدوین شده است:

این پژوهش با هدف ارائه مدل بانندگی اعضای هیات علمی با رویکرد مبتنی بر یادگیری غیررسمی در چارچوب گراند تئوری طراحی گردیده است. بر این اساس، با انجام مصاحبه های نیمه ساختاریافته اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور هرزمگان داده ها گردآوری و نظم دادن مفهومی داده ها معانی، ویژگی ها و ابعاد بانندگی اعضای هیات علمی با رویکرد مبتنی بر یادگیری غیررسمی شناسایی و استخراج شده اند. سپس هر یک از مقوله ها در این زمینه تبیین گردیدند. به عبارت دیگر از داد های به دست آمده از مصاحبه ها معنا استخراج شده و با سازماندهی این داده ها برطبق یک طرح طبقه بندی مفاهیم شکل گرفته اند. ابعاد و ویژگی ها بین مفاهیمی که درون یک طبقه قرار دارند و مواردی که در دو طبقه مجزا قرار دارند، فرق ایجاد کرده است. بدین ترتیب تفاوت های جزئی تر به صورت طیف نشان داده شده است. بعد فردی، خصوصیات و ویژگی های شخصیتی و منحصر به فرد سبب ساز بانندگی اعضای هیات علمی را نشان می دهد و بعد سازمانی دربردارنده فرهنگ سازمانی، فرصت ها و سیاست ها، مشوق ها و بازدارنده ها است. در ادامه با فرمول بندی مفاهیم و ابعاد در درون یک طرح منطقی و نظام مند رابطه بین مفاهیم، ویژگی ها و ابعاد شکل گرفته است و در تقابل میان استقرا و قیاس مدل مفهومی استخراج گردیده است.

پژوهش‌های انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۱- مدل مفهومی بالندگی اعضای هیات علمی مبتنی بر یادگیری ضمنی براساس گراند تئوری

نتیجه گیری:

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی برای بانندگی اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور با رویکرد مبتنی بر یادگیری غیررسمی به انجام رسیده است. نتایج تحلیل داده ها نشان داده است پدیده بانندگی از طریق یادگیری غیررسمی شامل دو مقوله است. حوزه های یادگیری ضمنی که بانندگی آموزشی اعضای هیات علمی به عنوان یکی از مؤلفه های فرعی بانندگی اعضای هیات علمی به دست آمده است.

پدیده بانندگی اعضای هیات علمی از طریق یادگیری شامل دو مقوله حوزه های بانندگی و قلمرو یادگیری است. بنابراین در پاسخ به سوال نخست تحقیق یک عضو هیات علمی باید در حوزه های یادگیری ضمنی شامل آموزشی، خدماتی، علمی و تخصصی و ... بالنده باشد. بانندگی آموزشی به معنای توانایی سازمان دادن کلاس، ارزشیابی یادگیری، مهارت های ارائه درس و روش تدریس است. بانندگی آموزشی در پژوهش های (Diamond, 1987), (Scott, 1987), (2002), (Bergquist & Steven, 1975), (Stanley, 2001), (Marzban, 2009), (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009), (Shah Pasand, et al. 2007), (Jamshidi, 2007), (Pourkarimi, 2009), آیین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی (۲۰۰۸) به عنوان یکی از مقوله های بانندگی اعضای هیات علمی بیان شده است. بانندگی اخلاقی معنای امانت داری و صداقت، پذیرش پیشنهادها و انتقادات، احترام به دیگران و پایبندی به اصول اخلاقی و قوانین و مقررات سازمان را دارد. بانندگی اخلاقی به دست آمده در این پژوهش به عنوان یکی از مقوله های بانندگی اعضای هیات علمی با مقالات (Resink, 1983), (Gandolfo, 1997)، و آیین نامه ارتقای اعضای هیات علمی (۲۰۰۸) و (Pourkarimi, 2009) مطابقت دارد. بانندگی سازمانی ریشه در ذوق و اشتیاق سازمانی، کمک های مدیریتی، مشارکت در هدف گذاری و توسعه اختیارات سازمانی دارد. مقوله قلمرو یادگیری در بعد فردی در مفهوم عقاید، ارزش ها و نگرش است. بعد دانشگاهی بر اساس جامعه پذیری حرفه ای و پژوهش های مشترک شکل می یابد. در تحقیقاتی چون (Resink, 1983), (Jamshidi, 2007), (Bergquist & Steven, 1975), (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009) به بانندگی سازمانی به عنوان یکی از مقوله های بانندگی اشاره شده است. پدیده بانندگی با از طریق یادگیری غیررسمی دارای الگویی است که مجموعه شرایط مربوط به خود را دارد به این معنی که مجموعه رویدادها و حوادثی که موقعیت ها و مسائل وابسته به این پدیده را خلق می کنند و تا حد معین چگونگی و چرایی پاسخ افراد (اعضای هیات علمی) را نسبت به آن شرایط توضیح می دهند. این شرایط برخاسته از

فرهنگ، محیط اجتماعی، انگیزه ها و خصوصیات فردی هر یک از اعضای هیات علمی است که هر یک از آن ها منبع بالقوه ایجاد شرایط هستند.

شرایط علمی: دسته‌ای از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی اثر می‌گذارند. شرایطی با منشا تعامل نزدیک مانند علاقه و روحیه، چالشگری و توان برقراری ارتباط شرایط خرد و سیاست‌های ارتقا و ترفیع، نظام ارزیابی عملکرد شرایط کلان را تشکیل می‌دهند. به انگیزه و اشتیاق برای یادگیری (Choi 2009)، علاقه به حوزه تخصصی (Berg and Chyung, 2008)، ویژگی‌های جمعیت شناختی (سن، سابقه کاری، مرتبه علمی) (Kremer, 2005)، (Tikkanen, 2002)، (Livingstone, 2000) و مشوق‌های یادگیری و نظام انگیزش و پاداش (Choi, 2009)، (Berg and Chyung, 2008)، ویژگی‌های شغلی (Choi, 2009)، (Berg and Chyung, 2008)، (Poell et al., 2006)، رضایت شغلی (Berg and Chyung, 2008)، (Tsai et al. 2007)، (Rowden, 2002)، (Jeon and Kim, 2011)، (Chiva and Alegrel, 2009)، (۲۰۰۸)، فرهنگ به اشتراک گذاری دانش (Jeon and Kim, 2011) اشاره داشته‌اند.

شرایط مداخله گر: برخاسته از اوضاع و احوال غیرمنتظره هستند که لازم است با تعامل به آن ها پاسخ داده شود. شرایط مداخله گر به توضیح عوامل خارج از کنترل هیات علمی مانند سطح علمی دانشجویان، سیاست ها و قوانین دانشگاه، زیرساخت فناوری و وضعیت معیشت اشاره دارد. در مقاله (Berg and Chyung, 2008)، به زیرساخت فناوری (دسترسی به اینترنت و پایگاه‌های اطلاعاتی علمی تخصصی) و در مقاله (Choi 2009) به سیاست ها و قوانین دانشگاه به عنوان شرایط مداخله گر اشاره شده است.

شرایط زمینه ای: مجموعه خاصی از شرایط را نشان می‌دهد تا اوضاع و مسائل را به وجود آورند که اعضای هیات علمی با تعامل‌های خود به آن ها واکنش نشان می‌دهند. شرایط زمینه ای نشان می‌دهد که چرا پدیده بالندگی در مورد برخی از اعضای هیات علمی «قوی» و در مورد برخی دیگر «ضعیف» است. شرایط زمینه ای ریشه در شرایط علمی و مداخله گر داشته و نتیجه‌ی تلفیق آن ها با یکدیگر برای طراحی الگوی بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی است. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که حمایت مدیران و همکاران، سرمایه اجتماعی، ارتباطات سازمانی و حجم کاری می‌توانند شرایطی را به وجود آورند که اعضای هیات علمی با تعامل خود باید به آن ها واکنش مثبت یا منفی نشان دهند.

سرمایه اجتماعی (اعتماد و مشارکت) (Beitler and Mitlacher, 2007)، حمایت مدیران (Choi, 2009)، (Brody and Scholar, 2007)، ارتباطات سازمانی (Rothwell, 2002)، (Doornbos, et al., 2004)، (Berg and Chyung, ۲۰۰۸)، (Jeon and Kim, 2011)، حمایت همکاران (Poell et al., 2006)، (Ellstrom, 2001)، (Choi, 2009)، (Leppanen et al. 2008) به عنوان شرایط زمینه‌ای معرفی شده‌اند.

روش‌های راهبردی، چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط اعضای هیات علمی در مواجهه با مسائل را نشان می‌دهد. این تعامل‌های راهبردی کنش‌های عمدی هستند که برای حل مساله توسط اعضای هیات علمی صورت می‌گیرند و با صورت گرفتن آن‌ها پدیده شکل می‌گیرد. روش‌های راهبردی در تعامل با بالندگی از طریق یادگیری غیررسمی، روش‌های مبتنی بر تعاملی و جمعی، تاملی و مستقل و مبتنی بر فناوری را شامل می‌شود. صحبت با همکاران (Berg and Chyung, 2008)، (Ellinger and Cseh, 2007) ارتباط با استادان سایر دانشگاه‌های داخلی و خارجی (Choi 2009)، (Najafi, et al., 2013) بحث و گفتگو با دیگران (Berg and Chyung, 2008)، (Ellinger and Cseh, 2007)،

(Choi, 2009)، (Najafi, et al., 2013)، یادگیری از محیط‌های غیرآموزشی: موزه‌ها، گالری‌ها، مراکز علمی، پارک‌ها، فضاهای تفریحی (Choi 2009)، (Najafi, et al., ۲۰۱۳) شرکت در همایش‌ها و سمینارهای داخلی و خارجی (Choi 2009)، تأمل و تعمق در اقدامات و فعالیت‌های خود و نتایج آن‌ها (Berg and Chyung, 2008)، (Choi, 2009)، (Najafi, et al., 2013)، مشاهده دیگران (Choi, 2009)، (Berg and Chyung, 2008)، مطالعه مجلات و نشریه‌های علمی تخصصی و حرفه‌ای (Berg and Chyung, 2009)، (Choi, 2009)، همکاری و مشارکت با دیگران (Choi, 2009)، (Najafi, et al., ۲۰۱۳)، ارائه مشاوره‌های تخصصی و حرفه‌ای به جامعه (Choi, 2009)، کار با دانشجویان و حل مشکلات آن‌ها (Choi, 2009)، (Najafi, et al., 2013)، جستجو در سایت‌های تخصصی اینترنت (Berg and Chyung, 2008)، (Choi, 2009)، استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی (Berg and Chyung, 2008)، (Najafi, et al., 2013) به روش‌ها و راهبردهایی اشاره دارند که اعضای هیات علمی می‌توانند از آن‌ها به عنوان راه حل‌هایی برای حل مساله استفاده کنند.

انجام یا عدم انجام عملی معین که در پاسخ به مساله یا برای حفظ یک موقعیت که از طرف اعضای هیات علمی صورت می‌پذیرد، پیامدها را به وجود آورده‌اند. این پیامدها شامل پیامدهایی مانند تقویت یادگیری مادام‌العمر، خودکارآمدی بالاتر و ارتقای شایستگی‌های فردی

دارای دامنه اثرگذاری محتمل محدود و ایجاد اجتماعات یادگیری، افزایش اعتماد اجتماعی و ارتقاء کیفیت و علاقه دانشجویان پیامدهایی با دامنه اثرگذاری محتمل وسیع هستند. خودکارآمدی بالاتر استادان در انجام وظایف پیامدی است که (Choi 2009) نیز در مقاله خود به آن اشاره کرده است.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر به مدیران دانشگاه پیام نور هرمزگان پیشنهاد می گردد:

۱- یک برنامه اثربخش بالندگی هیات علمی نیازمند یک برنامه نیازسنجی دقیق و جامع است. در همین خصوص، پیشنهاد می شود از طریق یک برنامه نیازسنجی نظام مند، نیازها و اولویت های بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه ها شناسایی شود.

۲- استادان بخشی از روز را به مطالعه (عمومی و تخصصی) اختصاص دهند. همچنین دسترسی به کتب، مجلات و مقالات الکترونیکی نمایه شده در کتابخانه نیازمند دسترسی به رایانه است که با اتخاذ تصمیم در این خصوص می توان سطح یادگیری استادان را از این روش یادگیری غیررسمی ارتقا داد.

۳- تمام برنامه های بالندگی هیات علمی نیازمند توجه و حمایت مدیران و رؤسای دانشگاه هاست. با برگزاری جلسات مشترک با دانشکده ها و گروه ها، ضمن در اختیار قرار دادن امکانات و تجهیزات آموزشی و رفاهی برای اجرای برنامه های بالندگی هیات علمی، در جریان مشکلات و موانع موجود قرار گیرند.

۴- به منظور افزایش یادگیری از راه مؤلفه تعاملات اجتماعی - انسانی پیشنهاد می شود برنامه ریزان آموزشی شرایطی را فراهم آورند که دانشجویان ارتباط بیشتری در قالب جلسات پرسش و پاسخ، کارگاه ها، جلسات تبادل افکار و... با کارشناسان، متخصصان و خبرگان داشته باشند تا با تبادل نظر و بحث و گفتگو سطح یادگیری خود را افزایش دهند و از اندیشه و تجربیات متخصصان بهره مند شوند. همچنین با تقویت بحث و گفتگو، صحبت در زمینه مسائل کاری و درسی رابطه مثبتی با یادگیری خواهد داشت.

۵- در زمینه افزایش مشارکت اعضای هیات علمی در برنامه های بالندگی پیشنهاد می شود که با حذف قید «اجباری بودن» از این برنامه ها، فهرست متنوعی از این برنامه ها بر مبنای نیازسنجی تدوین شود و در اختیار اعضای هیات علمی قرار گیرد تا با توجه به نیاز و علاقه مندی خود در این برنامه ها مشارکت فعال داشته باشند.

۶- اگراستادان در بازدید از فرآیندها، محصولات و خدمات ارائه شده در نمایشگاه‌ها، همایش‌ها و سمینارهای عمومی مرتبط با رشته داشته باشند، یادگیری از این روش با روش تعاملی ترکیب شده و می‌تواند سطح یادگیری استادان را افزایش دهد.

۷- یکی از موضوعات تاثیرگذار در موفقیت و اثربخشی برنامه‌های بانندگی، در نظر گرفتن ساز و کارهای انگیزشی یا پاداش‌های متناسب با برنامه است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در طراحی برنامه‌های بانندگی رابطه بین شرکت در این برنامه‌ها و ساختار پاداش مشخص شود. شرکت در برنامه‌های بانندگی اگر چه موجب رشد حرفه‌ای اعضای هیات علمی خواهد شد، برقراری رابطه با ساختار پاداش می‌تواند انگیزه افراد را برای شرکت در این برنامه‌ها افزایش دهد.

۸- به دلیل آن‌که که افراد از فرصت‌های یادگیری غیررسمی آگاهی ندارند، بنابراین دانشگاه‌ها بایستی برنامه‌های آموزشی را به گونه‌ای تنظیم نمایند که استادان، مدیران و کارشناسان به یادگیری غیررسمی دسترسی داشته باشند و از این‌که چگونه رخ می‌دهد، آگاهی بیشتری به دست آورند.

۹- مجموعه‌ای از برخی محرک‌ها، چه درونی و چه بیرونی، یادگیری غیررسمی را تسریع می‌کند. بنابراین دانشگاه‌ها باید از طریق فراهم کردن شرایط مناسب یادگیری از جمله ساختارهای سازمانی پویا، منعطف و چابک و عدم وجود ساختارهای رسمی و دیوان سالار، ایجاد فرهنگ مناسب یادگیری، ایجاد جو یادگیرنده و سامانه مدیریت دانش قوی، حمایت از انعطاف‌پذیری و همکاری بین افراد، تشویق به ارائه بازخوردهای سازنده، تفویض اختیار و درگیرکردن استادان در کارها و ایجاد فضای حمایتی مناسب برای چالش‌ها، به وقوع یادگیری غیررسمی کمک کنند. دانشگاه باید به طور هدفمند برای مواجه شدن استادان با دیگران ترتیبی اتخاذ و اجازه دهند تا در مورد نظرهایشان بحث کنند.

Reference

- Abtahi, S.H., & Torabiyani, M. (2010). Analysis of higher education goal achievement in twenty-year perspective by AHP method. Quarterly Journal of Research in Educational System, (8) (in Persian).
- Alonderiene, R. (2010). "Enhancing informal learning to improve job satisfaction: a perspective of SMEs managers in Lithuania". Baltic Journal Management, 5(2), 257-277.
- Aeenesaz, Hamed (2010). Designing an Informal Learning Model for Entrepreneurs. master thesis. Faculty of Entrepreneurship: Tehran University.
- Bergquist, William H. & Steven R. Philips (1975). "Components of an Effective FD Program". The Journal of Higher Education, Vol. 46. No. 2: 177-211. pp. 23-27 Ohio State University Press.
- Brian Lee, Ang, Sin Sing (2013), Social media as an informal learning platform: Case study on adult learning at SIM University, Singapore. Procedia - Social and Behavioral Sciences 93 (2013) 1158 – 1161.
- Brody, C. and Scholar, F. (2007); "Success Factors for Faculty Development in Thailand Higher Education"; TUSEF, Available at: <http://www.fulbrightthai.org>.
- Calik, T. and F. Sezgin, (2005). "Globalization, Information Society and Education", Kastamonu Education Journal, Vol. 13, No, 1, pp, 55-66.
- Centra, John A. (1978). "Types of Faculty Development". The Journal of Higher Education, Vol. 94. No. 2: 151-162.
- Choi, Woojae M.A. (2009), Influences of formal learning, personal characteristics, and work environment characteristics on informal learning among middle managers in the Korean banking sector
- Coombs, P.H. and M. Ahmad, Attacking Rural Poverty: How Non- formal Education Can Help, Baltimore, John Hopkins University Press, 1974.
- Coombs, P.H., World Educational Crisis: A Systems Approach, New York: Oxford University Press, 1968.
- Coun. Eur, Council of Europe Report Doc 8595 Non- Formal Education, December 1999.
- Diamond, R. (2002) ; "Faculty, Instructional and Organizational Development: Options and Choices"; In K. H. Gillespie, L. R. Hilsen, and E. C. Wadsworth (Eds.), A Guide to Faculty Development: Practical Advice; Bolton MA: Anker.
- Dave, R.H, (1973). Lifelong Education and School Curriculum, UNESCO institute for Education, Hamburg.
- Duda, R.B. (2004). Faculty development programs promote the Academic advancement of the faculty. Current Surgery, Elsevier, 61(1), 73-79.
- Ejtehadi, M., Ghorchian, N., Parsley, P., Shafizadeh, H (2012). Identification of the faculty members' dimensions and components to provide a conceptual model. Research and Planning in Higher Education; 17 (4): 21-26.
- Eslampanah, G. (2004); Study of Attracting, Retaining and Promoting University Faculty Members and Provide a Suitable Model to Improve the Situation; Doctoral Dissertation, Tehran: Islamic Azad University, Science and Research (in Persian).
- Farasatkah, M. (2009); University and Higher Education; Tehran: Ney Publication (in Persian).
- Freire, P., Pedagogy of the Oppressed, Harmonds Worth. Penguin, 1972.

- Gandolfo, A. (1997); "Identifying Lurking Alligators: An Essay on the Ethical Dimensions of Faculty Development"; *Innovative Higher Education*, Vol. 22, No. 2, pp. 22-25.
- Gharoun, M. (1994); "An Analysis of Transformations in the Payment of Salaries and Benefits for Faculty Members"; *Journal of Research*.
- Harvard University (2008). *Faculty Development & diversity*. Available At: www.Faculty.Harvard.edu.
- Hosseini, M, (1997). *Strategies and methods for promoting and developing the capabilities and skills of faculty members in Iranian universities*
- Jamshidi, L. (2007). *Study of the faculty members' faculty at Shahid Beheshti University and provide a model for continuous improvement*. Master's Thesis. Tehran: Shahid Beheshti University.
- Jamil Abd. Baser, Azman Hasan, Razali Hassan, Junita Sulaiman, Mohd Yusop Ab Hadi, Yahya Buntat (2013). *Relationship between informal learning cultures in teachers organization and students' academic achievements*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93 (2013) 719 – 723.
- Jeon & Kim (2012), *How to organization and task factors influence informal learning in the workplace?*
- Karashki, H. (2008). *The role of self-regulation in informal learning*. *Proceedings of the first informal education and learning conference*. Mashhad: School of Educational Sciences and Psychology: Ferdowsi University.
- Kvale, S. (1996), *Dominance Through Interviews and Dialogues*
- Kerimi, Y. (2010) *Educational Psychology*. C11. Thran: Arasbaran Publishing.
- Marzban, Z. (2009); *Study of Necessity of Establishing the Faculty Development Center in Shahid Beheshti University*; MA Dissertation, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
- Marie-Louise Schreurs, Wilma Huveneers & Diana Dolmans (2016). *Communities of teaching practice in the workplace: Evaluation of a faculty development program*. *Medical Teacher*, 38:8, 808-814.
- Marsick, V & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York.
- Marsick, V.J. and Volpe, M. (1999), "The nature and need for informal learning", *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 1 No. 1, pp. 1-9.
- Mohebzadegan, H. et al., (2012). *Formulating a model for faculty members with a foundation-based theory approach*.
- Najafi, T. Atashi, H. Jafari, A. (2013). *comparative Study of formal and informal learning and their resources: (case study students of Imam Ali University of Medical Sciences)*. *Quarterly Journal of Research in Military Management*, No. 48, p. 197 - 226.
- Nave ebrahim, A., Poorkarimi, j. (2008). *A Conceptual Model for Improvement of Faculty Members of Universities and Higher Education Centers*
- Pourkarimi, J. (2010). "Pattern of professional development of faculty members of research organizations", *Human Resource Management Research*, Imam Hossein University of Medical Sciences, second year.
- Pourkarimi, J. (2009); *Design a Model for Faculty Development in Jihad Daneshgahi*; Doctoral Dissertation, Tehran: Tarbiat Moalem University (in Persian).

- Reinsch, E.(2007), The Relationship Among Lifelong Learning, Emotional intelligence and Life Satisfaction for Adults 55 Years of Age OR Older; Doctorate Thesis. University of Illinois.
- Rogers, A. (2004). Looking Again at Non –formal and Informal Education- towards a New Paradugm, <http://www. Infed. org/biblio/non-formal- paradigm. Htm>, 2004.
- Resnik, D.B. (1983); The Ethics of Science; NY: Rutledge
- Safari, Sana (2009). Modeling the Educational Assessment of Faculty Members in Their Convergence. Master's Thesis. Tehran: Shahid Beheshti University.
- Stanley, C.A. (2001); “The Faculty Development Portfolio: A Framework For Documenting the Professional Development of Faculty Developer”; The Journal of Innovative Higher Education, Vol. 26, No.1, pp. 111-118.
- Shah Pasand, M.R. et al. (2007); “Study of Component Content of the Professional Development foTeachers' Training Centers, Ministry of Agriculture”; Journal of Iran Agricultural Sciences, Vol. 38. No. 2, pp.253-262 (in Persian).
- Shelley A. Berg and Seung Youn (Yonnie) Chyung (2008), Factors that influence informal learning in the workplace (Journal of workspace learning)
- Scott, O. (1987); A Study to Design and Recommend a Faculty Development Model for Promoting Professional Growth and Instructional Change; Doctoral Dissertation, University of Pepperdine.
- Wen Pin Chen, David E. Millard, Gary B. Wills)۷۷۷۷). Mobile VLE vs. Mobile PLE: How Informal is Mobile Learning? Learning Societies Lab, School of Electronics and Computer Science,University of Southampton, Southampton.
- William Feeler (2012), Being There: A grounded-theory study of student perceptions of instructor resence in online classes
- Zeraatkar,S(2015), Modeling the informal learning patterns of HR managers in large organizations of the country using a narrative approach.