

Obstacles of Teacher Educators' Participation in Professional Development Programs

Hatam Faraji Deh Sorkhi^{1*}, Seyed Alireza Houshi Al-Sadat², Masoumeh Mohammadabadi³, Mahshid Bastani Pourmoghdam⁴

1. Ph.D. in Educational Management, Farhangian University, Central Administrative Organization, Tehran, Iran

2. Ph.D. in Educational Management, Farhangian University, Central Administrative Organization, Tehran, Iran

3. Ph.D. in Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran

4. Ph.D. in International Relations, Farhangian University, Central Administrative Organization, Tehran, Iran

(Received: September 16, 2018; Accepted: September 1, 2019)

Abstract

Despite designing and implementing voluntary and free professional development programs, they're not welcomed by FTEU faculty. The present paper, hence, aims at identifying obstacles of faculty participation in professional development programs. In doing so, grounded theory design was used and along the study 26 faculties were selected and interviewed using theoretical sampling. Interview data was analyzed using a 6 stage coding strategy developed by Auerbach and Silverstein, i.e. transcription, reading of the transcripts and identification of repeating ideas, construction of themes, creation of constructs, and theoretical narrative. The findings indicated that individual factors (self-perception, and job perception), situational factors (social status, and occupational status), and organizational factors (occupation, training, organizational culture, economy, and organizational structure) inhibit teacher educators from participating in professional development programs. The study also revealed that obstacles of participation are multifaceted and interrelated, deterring teacher educators from attending training programs.

Keywords: Learning at work, Participation, Professional development.

* Corresponding Author, Email: hatam.faraji@gmail.com

موانع مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های باندگی حرفه‌ای

حاتم فرجی ده‌سرخ^۱، سید علیرضا هوشی‌السادات^۲، معصومه محمدآبادی^۳، مهشید باستانی پورمقدم^{۴*}

۱. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، سازمان مرکزی، تهران، ایران

۲. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، سازمان مرکزی، تهران، ایران

۳. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۴. دانشجوی دکتری روابط بین‌الملل، دانشگاه فرهنگیان، سازمان مرکزی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۰)

چکیده

با وجود طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی رایگان و اختیاری در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی، استادان دانشگاه فرهنگیان از این دوره‌ها استقبال زیادی نمی‌کنند. از این رو، هدف پژوهش حاضر شناسایی بازدارنده‌های مشارکت اعضای هیئت علمی در فرصت‌های باندگی است. پژوهش حاضر کیفی و با استراتژی داده‌بنیاد است. برای جمع‌آوری داده‌ها با ۲۶ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. معیار تعداد مصاحبه‌ها اشباع داده‌ها بود. داده‌های با روش شش‌مرحله‌ای آریاخ و سیلورستاین، شامل پیاده‌سازی متن، شناسایی ایده‌های تکراری و مطالعه متن مصاحبه، شناسایی بخش‌های مرتبط مصاحبه، شناسایی ایده‌های تکراری، تم‌سازی، خلق سازه‌های نظری، و روایتگری، تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد مهم‌ترین موانع مشارکت استادان دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های باندگی حرفه‌ای عبارت‌اند از مانع فردی (شامل نگرش فرد نسبت به خود و نگرش فرد نسبت به شغل)، مانع سازمانی (شامل عامل شغلی، عامل دوره آموزشی، عامل فرهنگ سازمانی، عامل اقتصادی، و عامل ساختار سازمانی)، و مانع موقعیتی (شامل موقعیت اجتماعی فرد و موقعیت شغلی فرد). براساس نتایج، موانع مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های باندگی چندبعدی و درهم‌تنیده است و در تعامل با هم سبب می‌شوند، استادان دانشگاه فرهنگیان تمایل به شرکت در دوره‌های باندگی حرفه‌ای و به‌تبع آن یادگیری را نداشته باشند.

واژگان کلیدی: دوره باندگی، مشارکت، یادگیری در محیط کار.

مقدمه

اعضای هیئت علمی، به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه دانشگاه، نقش مهمی در تربیت نیروی متخصص دارند (اسماعیل‌زاده ساعیه و همکاران، ۱۳۹۱؛ عنبری و زرین‌فر، ۱۳۹۲؛ اسدی، طاهری و خوشرنگ، ۱۳۹۰؛ شاهی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین، توانمندسازی آنان در زمینه روش‌های تدریس، دانش‌پژوهشی و رهبری سبب می‌شود رسالت‌ها و اهداف وسیع موسسه آموزشی نیز تحقق یابد (اسماعیل‌زاده ساعیه و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو، امروزه رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی از جمله استراتژی‌های نوین به‌منظور حفظ و ارتقای دانش و عملکرد استادان به شمار می‌رود که طی چند دهه گذشته در اکثر کشورها مورد توجه قرار گرفته است (عنبری و زرین‌فر، ۱۳۹۲).

دانشگاه فرهنگیان از بدو تأسیس در سال ۱۳۹۱ با علم به اهمیت آموزش سازمانی ساماندهی و مدیریت علمی فرایند توانمندسازی و ارتقای سطح شایستگی‌های منابع انسانی را به‌عنوان یکی از اهداف کلان خود تعیین کرده است (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴)، و در این زمینه نیز هر ساله منابع مالی، مادی و انسانی زیادی را به توانمندسازی و بالندگی حرفه‌ای منابع انسانی و به‌ویژه اعضای هیئت علمی تخصیص می‌دهد. اما، با وجود طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی رایگان و اختیاری در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی استادان دانشگاه فرهنگیان از این دوره‌ها استقبال زیادی نمی‌کنند. مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که استقبال استادان از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در حد انتظار نیست (بندعلی و همکاران، ۱۳۹۷؛ عبداللهی و همکاران، ۱۳۸۹)، و وضعیت برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای استادان وضعیت مطلوبی ندارد (قاسمی و صالحی، ۱۳۹۶). این نشان‌دهنده وجود موانعی بر سر راه بالندگی اعضای هیئت علمی است که برای بهره‌برداری بهینه از برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای نیاز است این موانع شناسایی و برطرف شوند.

در زمینه بازدارنده‌های مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های آموزشی دانش‌اندکی وجود

دارد (اسمان^۱، ۱۹۹۴)، و بررسی این پدیده به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان یک دانشگاه نوپا که نیاز است همزمان در دو جبهه نظر و عمل (برنامه راهبردی دانشگاه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴) فعالیت کند، اهمیت فراوانی دارد. در این زمینه به‌کارگیری بدنه دانش موجود در زمینه آموزش بزرگسالان، همچنین، مدل‌های موجود در زمینه مشارکت در دوره‌های آموزشی باعث شفاف‌سازی پدیده بازدارنده‌های مشارکت خواهد شد (اسمان، ۱۹۹۴). از این رو، هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به این پرسش است که چرا اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با سابقه خدمت بالای ۲۵ سال تمایل زیادی به شرکت در فرصت‌های بالندگی دانشگاه ندارند؟

براساس تجربه یکی از نگارندگان در سمت کارشناس نیازسنجی و طراحی آموزشی دانشگاه فرهنگیان، علی‌رغم صرف هزینه‌های مالی و انسانی برای طراحی و اجرای فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای رایگان و اختیاری در حوزه‌های مختلف پژوهشی و آموزشی، استادان دانشگاه فرهنگیان، تمایل زیادی برای شرکت در این دوره‌ها نداشته‌اند. از نظر پژوهشگر، فهم اینکه «چه کسانی در یادگیری مرتبط با شغل شرکت می‌کنند یا نمی‌کنند»، و «چرا» برای دانشگاه فرهنگیان که سالانه هزینه‌های هنگفتی را به آموزش تخصیص می‌دهد، اهمیت کاربردی بالایی دارد (همچنین، نگاه کنید به کرمر^۲، ۲۰۰۵)، و بدون بررسی این مسئله، طراحان و مجریان فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان قادر نخواهند بود استراتژی‌های اثربخشی را برای حذف این بازدارنده‌ها و تسهیل مشارکت استادان در فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای بردارند.

چندین پژوهشگر تلاش کرده‌اند مدل‌های نظری مشارکت بزرگسالان را تدوین کنند. پژوهش هاول^۳ (۱۹۶۱) اولین تلاش برای نوع‌شناسی شرکت‌کنندگان براساس انگیزش درونی بود. توصیف هاول از افراد با عنوان هدف‌گرا، فعالیت‌گرا، و یادگیری‌گرا مبنای منطقی برای بررسی رفتار افراد ارائه داد. اما، این توصیف اطلاعاتی درباره نحوه تصمیم‌گیری افراد برای شرکت یا عدم شرکت

1. Essman
2. Kremer
3. Houle

ارائه نمی‌داد و میان ویژگی‌های افراد شرکت‌کننده و افراد غیرشرکت‌کننده تمایز قائل نمی‌شد (اوردوز^۱، ۱۹۸۰). یکی دیگر از پیشگامان این عرصه، میلر^۲ (۱۹۶۷) است. مدل میدان نیروی میلر بیان می‌کند برخی عوامل بزرگسالان را به سوی اهداف مد نظر سوق می‌دهد، و برخی عوامل دیگر آن‌ها را از اهداف مد نظر دور می‌کند. اما این مدل به‌طور عمده، بر موقعیت اجتماعی اقتصادی متمرکز است و آموزش پیشین و نقش آن را نادیده می‌گیرد. مدل دیگر مدل تناسب بوشیر^۳ (۱۹۷۳) است. این مدل بیان می‌کند مشارکت افراد در فعالیتهای آموزشی در صورتی احتمال بیشتری می‌یابد که بین تصور افراد از خودشان (خودپنداره) و ماهیت دوره آموزشی تناسب وجود داشته باشد. به هر حال، این مدل به‌طور عمده، بر برانگیزاننده‌های مشارکت و نه عوامل بازدارنده متمرکز است و آثار قوی فاکتورهای قبل از بزرگسالی مانند تجارب آموزشی پیشین را در معادله در نظر نمی‌گیرد. با توجه به ضعف‌های مدل‌های فوق، کراس^۴ (۱۹۸۱) مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان و مدل زنجیره پاسخ را تدوین کرد. این مدل‌ها سعی می‌کنند رفتار عدم مشارکت را از طریق ترکیب فاکتورهای مختلف و بر حسب تعامل بین متغیرهای فردی، محیطی، و اقتصادی اجتماعی تبیین کنند (کلوتر^۵، ۲۰۰۳). در ادامه، مدل‌های به‌کارگرفته‌شده در پژوهش حاضر معرفی می‌شوند.

مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان

مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرنده کراس (۱۹۸۱) شامل دو دسته متغیر است؛ دسته اول، ویژگی‌های فردی است که یادگیرنده را توصیف می‌کند؛ دسته دوم، ویژگی‌های موقعیتی است که بافتی را که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد توصیف می‌کند. ویژگی‌های فردی عبارت‌اند از ابعاد فیزیولوژیکی، اجتماعی- فرهنگی و روان‌شناختی. ویژگی‌های موقعیتی شامل متغیرهای

-
1. Ordos
 2. Miller
 3. Boshier
 4. Cross
 5. Cloutier

یادگیری پاره‌وقت در مقابل یادگیری تمام‌وقت و یادگیری اجباری در مقابل یادگیری داوطلبانه است. کراس، همچنین، دو مفروضه آندراگوژیکی را در مدل می‌گنجاند. اولین مفروضه آمادگی برای یادگیری است. این مفروضه زیرمجموعه بعد اجتماعی- فرهنگی است و در مدل حاضر آمادگی برای یادگیری بر حسب «انتظارات اجتماعی- فرهنگی در زمینه رفتارهای یادگیری متناسب با سن» تعریف می‌شود. مفروضه دوم «خودپنداره یادگیرنده» است که زیرمجموعه بعد روان‌شناختی است. در مدل کراس خودپنداره یادگیرنده به‌عنوان توانایی تشخیص نیازهای یادگیری فردی در نظر گرفته می‌شود.

نتایج مطالعات نشان می‌دهد متغیرهای فردی و موقعیتی بر رفتار مشارکت / عدم مشارکت افراد در فعالیت یادگیری تأثیرگذار است. برای استادان، تصمیم‌گیری درباره مشارکت / عدم مشارکت در دوره‌های آموزشی ممکن است با تصور آنها از موانع مانند تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های کاری، زمان تفریح و سرگرمی، مطالبات مربوط به خانه و خانواده، و مسئولیت تربیت فرزندان مرتبط باشد (اسمان، ۱۹۹۴).

مدل زنجیره پاسخ

مدل زنجیره پاسخ کراس (۱۹۸۱) بیان می‌کند که «مشارکت بزرگسالان در فعالیت یادگیری یک کنش واحد نیست، بلکه دستاورد زنجیره‌ای از پاسخ‌ها و واکنش‌هاست» و حرکت درون این مدل واکنشی به نیاز و انگیزه فردی است. اجزای اصلی این مدل عبارت‌اند از خودارزیابی، نگرش درباره آموزش، اهمیت اهداف و انتظارات مبنی بر برآورده شدن آنها، تحولات زندگی، فرصت‌ها و موانع، اطلاعات در زمینه فرصت‌های آموزشی، و تصمیم به مشارکت. مفروضه زیربنایی این مدل آن است که هر تصمیمی در زمینه مشارکت در فعالیت یادگیری دستاورد زنجیره‌ای از پاسخ‌ها به فاکتورهای روان‌شناختی و محیطی است و پاسخ‌های مثبت در طول زنجیره به مشارکت منجر می‌شود. مطابق با این مدل، مشارکت / عدم مشارکت افراد در فعالیت‌های یادگیری تحت تأثیر متغیرهای زیادی مانند داشتن اهداف روشن از سوی یادگیرنده، نگرش نسبت به آموزش به‌واسطه تجارب آموزشی پیشین، تجارب مثبت و منفی در زندگی مانند ازدواج، طلاق، تغییر در کارراهه

شغلی، سن فرد، ضرورت یادگیری و غیره است. در زمینه بازدارنده‌های مشارکت، کراس نوع‌شناسی را تدوین کرد که متشکل از سه مقوله کلی است، که عبارت‌اند از موقعیت فرد در زندگی در یک برهه زمانی خاص (مقوله موقعیتی)، رفتارها و روش‌هایی که مانع مشارکت می‌شوند (مقوله سازمانی)، و نگرش‌ها و خودپنداره فرد (مقوله روان‌شناختی).

پژوهش‌های متعددی در زمینه پدیده موانع مشارکت افراد در فعالیت‌های یادگیری با مدل‌های یادشده یا سایر مدل‌ها انجام گرفته است. در جدول ۱ برخی از این مطالعات بیان شده است.

جدول ۱. برخی مطالعات داخلی و خارجی در زمینه بازدارنده‌های مشارکت افراد در فعالیت‌های یادگیری

پژوهشگر	هدف پژوهش	طرح پژوهش	یافته‌ها
سامرزجا (۲۰۰۵)	شناسایی بازدارنده‌های یادگیری در محیط کار	کمی	مسئله کیفیت، هزینه فردی، محدودیت خانوادگی، محدودیت زمانی، محدودیت فردی، محدودیت در برنامه و مکان، ترجیح یادگیری، تجارب حرفه‌ای، انرژی فردی، نبود انگیزش، تعهد حرفه‌ای
کرمر (۲۰۰۵)	شناسایی انگیزاننده‌ها و بازدارنده‌های یادگیری رسمی و غیررسمی در محیط کار در یک شرکت حقوقی	کمی	فقدان اطمینان (مثل آماده‌نبودن برای شرکت در دوره، تردید نسبت به توانایی یادگیری خود، باور خودکارآمدی پایین)، حمایت سرپرست (مثل تشویق‌نکردن یا اجازه سرپرست به یادگیری)، هزینه‌ها (مثل هزینه سفر به محل برگزاری دوره، هزینه خرید منابع و مطالب، شهریه)، ارتباط دوره (مثل جذابیت دوره، مفید یا کاربردی‌نبودن دوره)، زمان‌بندی (تعارض بین کار و دوره، طولانی‌بودن دوره)، محدودیت خانوادگی (مثل مسئولیت خانوادگی)
اسمان (۱۹۹۴)	بررسی دلایل مشارکت‌نکردن اعضای هیئت علمی در دوره‌های آموزشی حرفه‌ای	کمی	وجود انتخاب‌های دیگر، محدودیت دوره، محدودیت هزینه/فایده، محدودیت زمانی، و محدودیت خانوادگی
بندعلی و همکاران (۱۳۹۷)	شناسایی آسیب‌های برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اساتید	کیفی	هدف (بی‌توجهی به ابعاد گوناگون بالندگی هیئت علمی، بی‌نظمی در برنامه‌ها، بی‌توجهی به انگیزاننده‌های درونی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، اجرانشدن نیازسنجی، تعداد کم برنامه‌ها، منعطف‌نبودن زمان برنامه‌ها، اطلاع‌رسانی ضعیف)، محتوا (موضوعات نامناسب، محتوای نامناسب)، روش (روش‌های یاددهی-یادگیری غیراثربخش، تعامل و مشارکت پایین)، روش‌های ارزیابی (نبود سازوکارهای کافی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها، ضعف کانال‌های بازخورد)

پژوهشگر	هدف پژوهش	طرح پژوهش	یافته‌ها
قاسمی و صالحی (۱۳۹۶)	شناسایی موانع رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام		چالش‌های مرتبط با قوانین (حقوق و مزایای ناچیز، نبود خدمات لازم برای انجام‌دادن وظایف سازمانی، ابهام در قوانین ارتقا، مشکل فضا و مدیریت نامناسب فضا و مدیریت پشتیبانی ضعیف، نبود مهد و شیرخوارگاه برای نگهداری از فرزندان)، چالش‌های مرتبط با سلامت روانی (دغدغه عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با سازمان‌ها، تحت فشار بودن برای چاپ مقاله نمایه‌شده، فرسودگی شغلی به دلیل حجم زیاد دروس)
عبداللهی و همکاران (۱۳۸۹)	شناسایی موانع مشارکت اساتید در دوره‌های یادگیری الکترونیکی	کمی	بازدارنده‌های شخصی (شناخت ناکافی نسبت به آموزش الکترونیکی، نامشخص بودن وظایف استادان در زمینه طراحی درس الکترونیکی، نگرانی درباره تحمل اضافه بار کاری، تمایل نداشتن به صرف وقت برای یادگیری مهارت‌های لازم در زمینه آموزش الکترونیکی)، بازدارنده‌های نگرشی (نگرانی درباره کاهش کیفیت آموزش، نگرانی درباره کاهش تعامل استاد با دانشجویان)، بازدارنده‌های زمینه‌ای (تجهیزات ناکافی برای آموزش، اقدامات ناکافی مسئولان دانشگاه برای توجیه استادان به منظور مشارکت، برگزارنشده دوره‌های کارآموزی مناسب برای استادان، نگرانی درباره ندادن پاداش و تسهیلات تشویقی به استادان برای مشارکت)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، پژوهش‌های انجام‌گرفته علاوه بر مشابهت‌ها، تفاوت‌هایی در زمینه موانع مشارکت بزرگسالان در فعالیت‌های یادگیری دارند. به‌علاوه، اکثر آن‌ها طرح پژوهش کمی را برای شناسایی بازدارنده‌ها به کار گرفته‌اند و متغیرهای موقعیتی و تأثیر آن بر مشارکت نکردن افراد در فعالیت‌های یادگیری مغفول مانده است. به علاوه، اعضای هیئت علمی که در انتهای کار راه شغلی خود هستند (متغیر موقعیتی)، با موانع متفاوتی نسبت به سایر اعضای هیئت علمی مواجهند. بنابراین، شناسایی این موانع برای افزایش مشارکت آن‌ها در دوره‌های بالندگی ضروری است. همچنین، بررسی متون نظری نشان می‌دهد که در زمینه موانع مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان مطالعه‌ای انجام نگرفته است. از این رو، پرسش‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. موانع فردی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟
۲. موانع سازمانی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟
۳. موانع موقعیتی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش حاضر طرح پژوهش کیفی داده‌بنیاد به‌کار گرفته شد. این طرح پژوهش برای مطالعه فرایندها، توضیح و تبیین اقدامات افراد، یا برای توضیح و تبیین تعاملات در میان افراد استفاده می‌شود (کرسول^۱، ۲۰۱۲). به‌زعم براون و کلارک^۲ (۲۰۱۳)، روش پژوهش داده‌بنیاد طرحی مناسب برای پاسخگویی به پرسش‌های مربوط به «عوامل اثرگذار»^۳ است. از آنجا که پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل اثرگذار بر مشارکت‌نکردن استادان در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای است، نظریه داده‌بنیاد به‌کار گرفته شد. به‌علاوه، نبود مطالعات پژوهشی درباره موانع اثرگذار بر مشارکت استادان دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های بالندگی استفاده از طرح داده‌بنیاد را توجیه می‌کند. جامعه پژوهش حاضر همه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با سابقه خدمت بالای ۲۵ سال بودند که در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای مدیریت بالندگی حرفه‌ای شرکت نمی‌کردند یا حداکثر سالیانه در سه دوره بالندگی شرکت کرده بودند. به‌منظور شناسایی افراد از نمونه‌گیری هدفمند و استراتژی نمونه‌گیری نظری استفاده شد. به‌زعم کرسول (۲۰۱۲)، این نوع استراتژی به پژوهشگر برای خلق یا کشف نظریه کمک می‌کند. از دو معیار برای انتخاب مشارکت‌کنندگان استفاده شد: ۱. سابقه خدمت بالای ۲۵ سال، و ۲. خودداری از شرکت در

1. Creswell
2. Braun & Clarke
3. Influencing factors

دوره‌های بالندگی حرفه‌ای یا حداکثر شرکت در سه دوره بالندگی حرفه‌ای در طول سال. به‌منظور شناسایی این افراد، به سامانه جامع بالندگی حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان مراجعه و افراد دارای شرایط بیان‌شده، شناسایی شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اجرا شد. مصاحبه یکی از روش‌های گردآوری داده در روش نظریه داده‌بنیاد است (مریام^۱، ۲۰۰۹). به‌زعم کراس (۱۹۸۱)، ادراک و نگرش افراد در تصمیم‌های آن‌ها مبنی بر شرکت یا شرکت‌نکردن در فعالیت‌های یادگیری اثرگذار است. بنابراین، در پژوهش حاضر مصاحبه به‌عنوان روش گردآوری داده انتخاب شد و میانگین مدت زمان مصاحبه‌ها نیز حدود ۶۵ دقیقه بود.

فرایند انجام مصاحبه نیز بدین‌صورت بود که هفت تا ده روز قبل از مصاحبه، پروتکل مصاحبه متشکل از عنوان و هدف پژوهش، چرایی انتخاب مصاحبه‌شونده، نحوه به‌کارگیری داده‌های مصاحبه، همچنین، پرسش‌های پژوهش برای مصاحبه‌شونده ارسال می‌شد. در زمان مصاحبه نیز سعی می‌شد رابطه مبتنی بر اعتماد با مصاحبه‌شونده برقرار شود و مصاحبه با اجازه مصاحبه‌شونده ضبط می‌شد. بلافاصله، بعد از مصاحبه، فایل صوتی مصاحبه به متن تبدیل و تحلیل شد تا نتایج آن در اصلاح پرسش‌های پژوهش و همچنین، مصاحبه بعدی به‌کار گرفته شود. برای مثال، بعد از تحلیل مصاحبه چهارم، مقوله «تحلیل هزینه/فایده» استخراج شد و این مقوله در مصاحبه‌های بعدی بررسی شد. به‌منظور تحلیل مصاحبه‌ها، روش کدگذاری شش‌مرحله‌ای آرباخ و سیلورستاین^۲ (۲۰۰۳) که برای روش نظریه داده‌بنیاد پیشنهاد شده است، اجرا شد. در این روش، نخست متن مصاحبه به دقت و با توجه به پرسش‌های پژوهش مطالعه شده (مرحله ۱) و بخش‌های مرتبط و مهم شناسایی می‌شوند (مرحله ۲)؛ سپس، ایده‌های تکراری^۳ مشارکت‌کنندگان مختلف مشخص و با توجه به ماهیت‌شان نام‌گذاری می‌شوند (مرحله ۳)؛ بعد از نام‌گذاری ایده‌ها، تم‌سازی شروع می‌شود (مرحله ۴). در این مرحله، ایده‌هایی که مصداق یک موضوع واحدند، در یک دسته قرار می‌گیرند. این مرحله‌ای است که پژوهشگران به درک و فهم اولیه موضوع پژوهش می‌رسند.

1. Merriam
2. Auerbach & Silverstein
3. Repeating idea

مرحله پنجم، مرحله خلق سازه‌های نظری^۱ است. در این مرحله، مضامین مشابه در قالب ایده‌های انتزاعی تر به نام سازه نظری دسته‌بندی می‌شوند. مرحله ششم روایت نظری^۲ است. در این مرحله، تجارب ذهنی و نگرش‌ها و دیده‌گاه‌های مشارکت‌کنندگان در قالب داستان و با به‌کارگیری کلمات و واژه‌های خودشان، تم‌ها و سازه‌های نظری تدوین شده بیان می‌شود. معیار توقف فرایند مصاحبه نیز اشباع نظری بود. در این روش، فرایند رفت و برگشتی بین گردآوری و تحلیل داده تا رسیدن به اشباع مقوله ادامه می‌یابد و پژوهشگر به این نتیجه می‌رسد که داده‌های جدید اطلاعات تازه‌ای در زمینه مقولات در حال پیدایش در اختیار نمی‌گذارد (کرسول، ۲۰۱۲) و بدین ترتیب با ۲۶ نفر از اعضای هیئت علمی منطبق بر معیارهای از پیش تعیین شده، مصاحبه انجام گرفت. به‌منظور اطمینان از روایی پژوهش تکنیک کنترل به کمک مصاحبه‌شوندگان^۳ به کار گرفته شد. بدین منظور، یافته‌های پژوهش در اختیار چهار نفر از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و از آنها خواسته شد نظرات خود را درباره موانع شناسایی شده بیان کنند و براساس بازخوردهای آنان، مدل طراحی شده ویرایش شد.

یافته‌های پژوهش

براساس تجزیه و تحلیل داده‌ها، سه مانع فردی (نگرش درباره شغل و نگرش به خود)، مانع سازمانی (شغلی، آموزشی، ساختاری، اقتصادی و فرهنگ سازمانی)، و مانع موقعیتی (موقعیت اجتماعی فرد و موقعیت شغلی فرد) به‌عنوان عوامل ضدانگیزی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی شناسایی شدند. در ادامه، یافته‌ها براساس پرسش‌های پژوهش عرضه شده است.

پرسش اول: موانع فردی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟

-
1. Theoretical construct
 2. Theoretical narrative
 3. Member checking

نگرش فرد از شغل، مهم‌ترین دلیل مشارکت ضعیف استادان در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای است. در واقع، این استادان خود را صرفاً آموزش‌دهنده می‌دیدند، نه یادگیرنده (ارائه‌دهنده مطالب به جای یادگیرنده بودن). در این زمینه یکی از پاسخگویان بیان داشت: «ما خودمان را ارائه‌دهنده محتوای آموزشی می‌بینیم»، و بنابراین لزومی نمی‌دیدند که به یادگیری بپردازند.

نگرش به خود، عامل دیگری است که تمایل استادان به شرکت در دوره‌های بالندگی را تضعیف می‌کند. این استادان تصویر منفی از خود داشتند (خودپنداره منفی)^۱ و بیان می‌کردند «از سن ما گذشته است که برویم دنبال یادگیری چیزهای تازه» و «ذهن ما دیگر کشش چیزهای تازه را ندارد». کرم (۲۰۰۵) در مطالعه خود گزارش می‌کند باور به ضعف در خودکارآمدی و تردید نسبت به توانایی یادگیری خود مانع مشارکت فرد در دوره بالندگی می‌شود.

پرسش دوم: موانع سازمانی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟

عوامل شغلی یکی دیگر از متغیرهای تضعیف‌کننده تمایل اعضای هیئت علمی برای شرکت در دوره‌هاست. در این زمینه، وضعیت رسمی استخدام (امنیت شغلی) سبب می‌شود اعضای هیئت علمی به دنبال یادگیری نروند «حکم ما رسمی است و از این بابت نگرانی نداریم». همچنین، وضعیت حقوق (درآمد شغلی) بر رفتار یادگیری آن‌ها تأثیر منفی دارد. اعضای هیئت علمی برای امرار معاش خود باید به دنبال منبع درآمد دیگری نیز باشند و چنین گفته‌اند: «ما به شغل دوم برای امرار معاش و برآوردن انتظارات خانواده نیاز داریم». استفاده از محتوا و روش ثابت در طول سالیان متممادی (سکون شغلی) نیز تمایل یادگیری را در اعضای هیئت علمی کم‌رنگ کرده است. در این زمینه، می‌توان به جزوه‌گویی و ثبات در محتوای درسی و به‌زعم خود آن‌ها، «عضو هیئت علمی یک جزوه را در همه ترم‌ها درس می‌دهد» اشاره کرد. می‌توان گفت، اگر دست استادان در تدریس و حرفه استادی بیشتر باز باشد (تمرکزگرایی، که در بحث عامل ساختاری / سازمانی

۱. عبارات داخل پرانتز نشان‌دهنده تم‌ها هستند.

۲. جملات داخل گیومه نشان‌دهنده ایده‌های تکراری هستند.

توضیح داده خواهد شد)، و در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کلاس و برنامه درسی آزادانه‌تر عمل کنند، پویایی‌های شغلی آن‌ها نیز بیشتر می‌شود. در زمینه درآمد شغلی، قاسمی و صالحی (۱۳۹۶) نیز بیان می‌کنند حقوق و مزایای ناچیز، یک عامل بازدارنده برای مشارکت استادان در دوره‌های بالندگی است.

اعضای هیئت علمی معتقد بودند عوامل ساختاری نیز در حرکت به سمت یادگیری بی‌تأثیر نیست. در این زمینه، (تمرکزگرایی) آن‌ها را در یک چارچوب محصور و محدود کرده است و یکی از مشارکت‌کنندگان بیان داشت «بسیاری از برنامه‌ها از بالا تجویز می‌شود و پویایی را از ما گرفته است». همچنین، امتیاز دادن به گواهی‌های شرکت در دوره در هنگام ارزیابی‌های عملکرد استادان (مدیریت عملکرد) سبب می‌شود اعضای هیئت علمی رغبت چندانی به فعالیت‌های یادگیری نداشته باشند. به زعم اعضای هیئت علمی، هرچند یادگیری خود، مفید است، اما از نظر آن‌ها وقتی «جایگاهی برای شرکت در دوره‌های آموزشی در مدیریت عملکرد وجود ندارد»، لزومی نمی‌بینند در این دوره‌ها شرکت کنند. در زمینه مدیریت عملکرد، عبداللهی و همکاران (۱۳۸۹) در مطالعه خود نشان دادند نگرانی استادان درباره ندادن پاداش و تسهیلات تشویقی به دلیل مشارکت در دوره‌های یادگیری تمایل آن‌ها به شرکت در دوره‌ها را کاهش می‌دهد.

فضای فرهنگ سازمانی که در آن اعضای هیئت علمی فعالیت می‌کنند، بر تصمیم‌گیری آن‌ها بسیار تأثیرگذار است، به طوری که اعضای هیئت علمی را از یادگیری دور می‌کند. اساساً، فضای فرهنگی دانشگاه از اعضای هیئت علمی انتظار ندارد به دنبال به‌روزشدن و شرکت در دوره‌های آموزشی حرکت کنند (فرهنگ ضعیف تحول‌گرایی در دانشگاه). خیلی از اعضای هیئت علمی معتقدند «دانشگاه از عضو هیئت علمی انتظار ندارد و باور ندارد به سمت تعالی حرکت کنند». از سوی دیگر، دانشگاه و مدار مراکز تربیت معلمی است که در آن از مدرسان انتظار نمی‌رفت در فعالیت‌های پژوهشی و یادگیری شرکت کنند (میراث فرهنگی) و اکنون جدا شدن از «پیشینه فرهنگی دانشگاه که پژوهش در آن جایی نداشت و همچنان، حاکم هست»، دشوار است و فرهنگ یادگیری را در دانشگاه به چالش کشیده است. شاید به دلیل همین (فرهنگ ضعیف تحول‌گرایی در دانشگاه) و (میراث فرهنگی دانشگاه) باشد که اعضای هیئت علمی خود را (آموزش‌دهنده مطالب

می‌بینند، نه یادگیرنده)، و تصور می‌کنند استادانی که در (انتهای کارراهه شغلی) هستند، ضرورتی برای شرکت در دوره ندارند. همچنین، نظرخواهی نکردن و مشارکت نکردن استادان در فعالیت‌ها و اقدامات کلان دانشگاه (احترام سازمانی) سبب می‌شود، اعضای هیئت علمی اشتیاقی به حضور در دوره‌های بالندگی نداشته باشند؛ زیرا «وقتی ما را در برنامه‌ریزی‌ها به حساب نمی‌آورند و از دانش ما استفاده نمی‌کنند، دیگه چه لزومی دارد، برویم دنبال دانش نو» و «در دانشگاه دانش ملاک برتری نیست و چیزهای دیگری ملاک هستند». در زمینه فرهنگ ضعیف تحول‌گرایی، کرمر (۲۰۰۵) بیان می‌کند خودداری مدیران از تشویق به یادگیری کارکنان مانعی عمده بر سر راه شرکت کارکنان در دوره‌های بالندگی است.

عوامل اقتصادی نیز در معادله تصمیم‌گیری مشارکت یا مشارکت نکردن در دوره‌ها نقش دارد. منافع حاصل از شرکت در دوره‌ها و مقایسه آن با صرف وقت و تلاش در امور دیگر (تحلیل هزینه-فایده) عضو هیئت علمی را از شرکت در دوره‌ها بازمی‌دارد. این منابع بیشتر به صورت غیرمادی در اموری مثل ارزشیابی‌ها و ارتقای پایه مد نظر است و به زعم استادان «وقتی گواهینامه دوره، مزیتی در ارتقا برای ما ندارد، چرا وقت و تلاشمان را در جای دیگری سرمایه‌گذاری نکنیم». به نظر می‌رسد وقتی سازوکارهای (مدیریت عملکرد)، همچنین، (احترام سازمانی) وجود داشته باشد، اعضای هیئت علمی فواید بیشتری را به دوره‌های بالندگی نسبت می‌دهند. مطالعات نشان داده‌اند افراد هنگام شرکت در دوره‌ها هزینه‌هایی مانند هزینه‌های خرید منابع و هزینه‌های سفر به محل دوره را بررسی، و آن را با دستاوردهای دوره مقایسه می‌کنند و در صورتی که هزینه‌ها بیشتر از دستاوردها باشد تمایلی به شرکت در دوره‌ها پیدا نمی‌کنند (سامرزيجا، ۲۰۰۵؛ کرمر، ۲۰۰۵؛ اسمان، ۱۹۹۴).

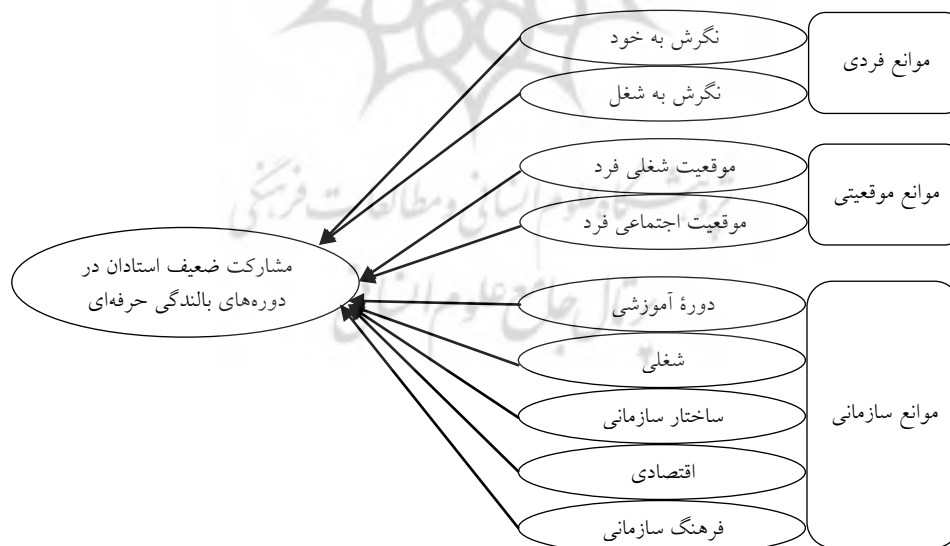
همچنین، دوره‌های آموزشی برگزار شده در دانشگاه اعضای هیئت علمی را به سمت شرکت در دوره‌ها ترغیب نمی‌کند. از آنجا که ماهیت و شیوه برگزاری اکثر دوره‌ها (تناسب/کیفیت ضعیف دوره‌ها) مبتنی بر نیازهای اعضای هیئت علمی نیست، به تبع، در رفع نیازهای آن‌ها نیز مؤثر نیست. به زعم استادان، «برخی دوره‌ها نیاز آموزشی و پژوهشی ما را پوشش نمی‌دهند» و «این دوره‌ها اکثراً به صورت سخنرانی برگزار می‌شود». به نظر می‌رسد اگر این دوره‌ها مبتنی بر نیازها باشد و

نیازهای اعضای هیئت علمی را تأمین کند، اعضای هیئت علمی فواید بیشتری در این دوره‌ها می‌بینند و تمایل می‌یابند در آن دوره‌ها شرکت کنند. بی‌خبری بسیاری از استادان از وجود دوره‌ها و ماهیت آن‌ها (اطلاع‌رسانی ضعیف) سبب می‌شود، حتی با وجود دوره‌های مناسب، این دوره‌ها با استقبال اعضای هیئت علمی مواجه نشود؛ «دوره‌هایی وجود داشته است که مناسب ما بوده، ولی از برگزاری آن‌ها بی‌اطلاع بودیم». همچنین، فاصله محل برگزاری دوره از محل خدمت عضو هیئت علمی و تداخل زمان دوره با برنامه کاری عضو هیئت علمی (محدودیت مکانی/زمانی) از موانع سر راه شرکت در دوره‌هاست. خیلی از استادان واقعاً تمایل دارند در دوره‌های یادگیری شرکت کنند، اما «دوره‌ها گاهی در جایی برگزار می‌شود که با محل خدمت اعضای هیئت علمی فاصله دارد»، و «زمان اکثر دوره‌ها با برنامه استاد همخوانی ندارد». همین محدودیت زمانی، تعارض نقش را افزایش داده و تمایل به شرکت در دوره‌ها را کاهش می‌دهد. در زمینه کیفیت ضعیف دوره‌ها، مطالعات مختلف نشان داده‌اند مرتبط نبودن دوره‌ها با نیازهای فراگیر، همچنین، نبود نیازسنجی از جمله موانع شرکت افراد در دوره‌های بالندگی است (سامرزيجا، ۲۰۰۵؛ کرمر، ۲۰۰۵؛ بندعلی و همکاران، ۱۳۹۷). در زمینه اطلاع‌رسانی ضعیف، بندعلی و همکاران (۱۳۹۷) گزارش کردند اطلاع‌رسانی ضعیف در زمینه دوره‌ها یکی از عوامل بازدارنده شرکت افراد در دوره‌هاست. همچنین، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند محدودیت در زمان برگزاری دوره مثل تداخل زمان دوره با مسئولیت‌های شغلی یا منعطف نبودن زمان دوره‌ها، و محدودیت در مکان برگزاری دوره مثل دور بودن محل دوره با محل کار فرد از جمله موانع شرکت افراد در دوره‌های بالندگی است (سامرزيجا، ۲۰۰۵؛ کرمر، ۲۰۰۵؛ اسمان، ۱۹۹۴؛ عبداللهی و همکاران، ۱۳۸۹).

پرسش سوم: موانع موقعیتی مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در فرصت‌های بالندگی کدامند؟

از نظر مصاحبه‌شوندگان موقعیت اجتماعی آن‌ها بر مشارکت‌شان در دوره‌های بالندگی اثرگذار بود. اعضای هیئت علمی نقش‌ها و مسئولیت‌های فراوانی خارج از دانشگاه دارند، از جمله مسئولیت خانوادگی، نان‌آوردن و گاه مسئول تربیت بچه که تصمیم‌گیری در زمینه شرکت در دوره‌ها را با مشکل مواجه می‌کند (تعارض نقش). این تعارض طوری است که به زعم بسیاری از

استادان خانواده اولویت آن‌هاست، «ما باید در درجه اول به فکر خانواده و نان شب باشیم». این اولویت را می‌توان به عامل شغلی و درآمد شغلی ارتباط داد. به عبارت دیگر، اگر حقوق و مزایای حاصل از شغل مخارج و نیازهای زندگی شخصی و حرفه‌ای آن‌ها را تأمین کند، احتمالاً این تعارض نقش کم‌رنگ‌تر می‌شود. قاسمی و صالحی (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود گزارش کردند که نبود مهد و شیرخوارگاه برای کودکان اعضای هیئت علمی یک مانع بر سر راه بالندگی اعضای هیئت علمی است. سامرزيجا (۲۰۰۵)، کرمر (۲۰۰۵)، اسمان (۱۹۹۴) نیز بیان می‌کنند که محدودیت‌های ناشی از مسئولیت‌های خانوادگی یک عامل بازدارنده یادگیری در محل کار است. موقعیت شغلی فرد نیز بر تصمیم‌گیری آن‌ها برای مشارکت در دوره‌های بالندگی اثر منفی می‌گذارد. در واقع، نزدیک شدن به سن بازنشستگی (انتهای کارراهه شغلی) اشتیاق استادان را برای شرکت در دوره‌های تخصصی مرتبط با شغل کاهش می‌دهد و این تصور که «ما کم‌کم داریم به پایان زندگی شغلی مان می‌رسیم و آموزش را باید به جوان‌ترها بسپاریم»، مانعی جدی بر سر راه یادگیری این دسته از استادان است. کراس (۱۹۸۱) نیز در مدل زنجیره پاسخ معتقد است که تغییرات مربوط به کارراهه شغلی بر ضرورت یادگیری در فرد تأثیر می‌گذارد.



شکل ۱. مدل دافعه مشارکت

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش پاسخ به این پرسش بود که چرا اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با سابقه خدمت بالای ۲۵ سال تمایل زیادی به شرکت در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای دانشگاه ندارند؟ تحلیل داده‌های مصاحبه نشان می‌دهد متغیرهای فراوانی در سطوح مختلف مانع مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی می‌شود و می‌توان مشارکت نکردن استادان را براساس این متغیرها و روابط متقابل آن‌ها در مدلی با عنوان «مدل دافعه مشارکت» توضیح داد. پیش فرض مدل دافعه مشارکت این است که استادان انگیزه شرکت در دوره‌های بالندگی را دارند؛ زیرا همه آن‌ها سطح بالایی از مدارج تحصیلی را پیموده‌اند؛ اما، مجموعه‌ای از عوامل با نقش دافعه، انگیزه استادان را کاهش می‌دهند.

براساس نتایج، موانع مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی چندبعدی و درهم‌تنیده است و در تعامل باهم، سبب می‌شوند استادان دانشگاه فرهنگیان تمایل به شرکت در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای و به تبع آن یادگیری را نداشته باشند؛ این موانع عبارت‌اند از موانع فردی (نگرش فرد نسبت به شغل و نگرش فرد نسبت به خود)، موانع سازمانی (شغلی، ساختار سازمانی، دوره آموزشی، اقتصادی، و فرهنگ سازمانی) و موانع موقعیتی (موقعیت اجتماعی فرد و موقعیت شغلی فرد). از یک‌سو، بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر با دو مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان و زنجیره پاسخ همسوست. مطابق با مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان عوامل فردی، مانند متغیرهای فیزیولوژیک، اجتماعی- فرهنگی و روان‌شناختی، و عوامل موقعیتی مثل اجباری یا اختیاری بودن دوره‌های آموزشی بر تصمیم‌گیری افراد برای شرکت در دوره‌های تأثیر می‌گذارند. براساس مدل دافعه مشارکت، عوامل فردی مانند دیدگاه‌ها و باورهای منفی درباره خود و شغل، می‌تواند نیرویی بازدارنده باشد. برخلاف، مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان، مدل دافعه مشارکت متغیرهای فیزیولوژیک و اجباری یا اختیاری بودن دوره‌ها را بر تمایل استادان برای شرکت در دوره‌ها مؤثر نمی‌داند. از نظر این مدل، در حوزه فردی ابعاد روانی نقش مهمی را بازی می‌کنند و این در پژوهش کرمر (۲۰۰۵) نیز تأیید شده است. همچنین، در مدل دافعه مشارکت متغیر فرهنگ سازمانی، متغیری جدا از متغیر فردی در

نظر گرفته شده است. همچنین، برخلاف مدل ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان که فرض می‌کند اجباری یا اختیاری بودن دوره بر تصمیم مشارکت افراد تأثیرگذار است، مدل دافعه مشارکت مشخص می‌کند که اختیاری بودن دوره‌ها تأثیری بر مشارکت اعضای هیئت علمی برای شرکت در دوره‌ها ندارد؛ به شرطی که سازوکارهای حمایت سازمانی از مشارکت اعضای هیئت علمی در دوره‌ها، مانند اختصاص امتیاز به گواهینامه‌های دوره‌ها در هنگام ارزشیابی‌های عملکرد وجود داشته باشد.

بنابر مدل زنجیره پاسخ، سه دسته متغیر موقعیتی، سازمانی و روان‌شناختی بر خودداری از مشارکت افراد در فعالیتهای یادگیری اثرگذارند. یکی از مهم‌ترین متغیرهای موقعیتی که کراس در این مدل به آن توجه کرده، مراحل زندگی است. مدل دافعه مشارکت نیز به این عامل توجه کرده است و می‌گوید سال‌های پایان خدمت که با عنوان انتهای کارراه شغلی در مدل از آن یاد شده است، می‌تواند انگیزه یادگیری افراد را در شغل تخصصی تضعیف کند. در مدل زنجیره پاسخ، عزت نفس در نقش نیروی انگیزشی عمل می‌کند. در این راستا، مدل دافعه مشارکت نیز خودپنداره را - که عزت نفس یکی از ابعاد آن است - بر مشارکت نکردن اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی تأثیرگذار می‌داند. همچنین، مدل دافعه مشارکت نقش باورهای شغلی افراد در یادگیری و شرکت در دوره‌های بالندگی را که «آموزش دهنده بودن به‌جای یادگیرنده بودن» نام دارد، نیز مورد توجه قرار می‌دهد. مدل پژوهش حاضر مانند مدل زنجیره پاسخ متغیر سازمانی را یک متغیر اثرگذار بر مشارکت اعضای هیئت علمی در نظر گرفته است. اما در مدل دافعه مشارکت این متغیر چندبعدی بوده و شامل متغیرهای آموزشی، شغلی، ساختاری و اجتماعی - فرهنگی است که در تعامل با هم و از طریق تضعیف انگیزش افراد سبب مشارکت نکردن اعضای هیئت علمی در دوره‌های بالندگی می‌شوند.

آنچه در دو مدل زنجیره پاسخ و ویژگی‌های بزرگسالان به‌عنوان یادگیرندگان مغفول مانده و در مدل دافعه مشارکت بدان توجه شده، متغیر اقتصادی است. در این منظر، اعضای هیئت علمی نقش خریداران خدمات آموزشی را بازی می‌کنند و براساس تحلیل هزینه/فایده تصمیم به

- مشارکت یا خودداری از مشارکت در دوره را می‌گیرند. بر این اساس، در صورت نبود منفعت مادی یا غیرمادی، تمایل فراگیران برای مشارکت در دوره کاهش می‌یابد.
- براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر بیان می‌شود:
- تعریف جایگاه گواهینامه‌های بالندگی در سیستم مدیریت عملکرد: وجود امتیاز برای گواهینامه‌های بالندگی حرفه‌ای سبب می‌شود اعضای هیئت علمی، فواید بیشتری را به دوره‌های بالندگی نسبت دهند.
 - مشارکت استادان در تصمیم‌های کلان و کاهش تمرکزگرایی ساختاری: نظرخواهی از استادان و استفاده از دانش آن‌ها در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری، بر مشارکت آن‌ها در دوره‌ها و در نتیجه، دانش‌افزایی آن‌ها تأثیر مثبت دارد.
 - افزایش حقوق و مزایای شغلی: در صورتی که حقوق حاصل از شغل نیازهای زندگی شخصی و حرفه‌ای استادان را تأمین کند، استادان احتمالاً تمایل بیشتری برای مشارکت در دوره‌ها خواهند داشت.
 - حاکم شدن رهبری تحول‌گرا در دانشگاه: نهادینه‌شدن باور و انتظار یادگیری از استادان و حرکت به سمت سازمان یادگیرنده، انگیزاننده مشارکت در دوره‌های بالندگی خواهد بود.
 - اطلاع‌رسانی به موقع: مدیریت بالندگی حرفه‌ای با اطلاع‌رسانی به موقع در زمینه زمان و مکان برگزاری دوره، ماهیت دوره، سرفصل دوره و مدرس دوره می‌تواند نقش مهمی در ترغیب استادان برای شرکت در دوره‌ها بازی کند.
 - علمی‌کردن فرایند آموزش: دانشگاه فرهنگیان باید طراحی دوره‌های آموزشی را بر نیازسنجی به‌جای نظرخواهی از استادان مبتنی کند. دوره‌هایی که برگرفته از نیازهای استادان و در جهت برطرف‌کردن این نیازها باشد، تمایل به مشارکت را در استادان افزایش می‌دهد.
 - افزایش فضاهای آموزشی دانشگاه: وجود فضاهای آموزشی که با محل خدمت استادان فاصله دارد، استادان را از شرکت در دوره بازمی‌دارد. بنابراین، باید محدودیت فضای آموزشی در اولویت برنامه‌ریزی و توجه مسئولان دانشگاه قرار گیرند.

منابع

- اسدی، عطاالله، طاهری، ماهدخت، و خوشرنگ، حسین (۱۳۹۰). نیازهای آموزشی اعضای هیئت علمی: اولویت‌ها-راهکارها. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۳(۲)، ۳۶-۴۲.
- اسمعیل‌زاده ساعیه، سارا، نوری سپهر، محمد، بهرامی، توران، و رجبی، محمد (۱۳۹۱). به‌کارگیری مدل مماسی در نیازسنجی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه پزشکی البرز. نشریه دانشگاه علوم پزشکی البرز، ۲(۱)، ۱۸-۱۳.
- بندعلی، بهار، ابوالقاسمی، محمود، پرداختچی، محمدحسن، و رضایی‌زاده، مرتضی (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۵(۱۸)، ۵۳-۲۵.
- شاهی، عارفه، شاهی، مهران، آویژگان، مریم، حسینی تشنیزی، سید سعیدی، ناصریان، بهجت، رزم‌آرا، اصغر، و کمالی، فرحناز (۱۳۹۳). نیازسنجی آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱۶)، ۷۲-۸۴.
- عبداللهی، سید مجید، زمانی، بی‌بی عشرت، ابراهیم‌زاده، عیسی، زارع، حسین، و زندی، بهمن (۱۳۸۹). شناسایی عوامل بازدارنده مشارکت مدرسان دانشگاه‌ها در دوره‌های یادگیری الکترونیکی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۶(۲)، ۴۰-۱۹.
- عنبری، زهره، و زرین‌فر، نادر (۱۳۹۲). نیازسنجی و مقایسه برنامه‌های توسعه، رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه علوم پزشکی اراک. دوفصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۴(۱)، ۱-۱۶.
- قاسمی، مجید، و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). بازنمایی موانع و چالش‌های رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۳)، ۲۵-۱.

- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York: University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Cloutier, Y. J. (2003). *Deterrents to participation in adult learning activities and literacy skills among seniors*. Doctoral dissertation, University of Ottawa.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Cross, K. P. (1979). *Adult learners: characteristics, needs, and interests*. In R. E. Peterson (ed.), *lifelong learning in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass .
- Essman, E. R. (1994). Deterrents to participation in continuing education programs among university based nurse faculty. Doctoral dissertation, Syracuse University.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Kremer, A. L. (2005). *Predictors of participation in formal and informal workplace learning: demographic, situational, motivational and deterrent factors*. Doctoral dissertation, University of Texas.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University.
- Ordos, D. G. (1980). Models of motivation for participation in adult education. *Proceedings of the 21st Annual adult Education Research Conference*, Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Samardzija, M. (2005). *Identifying deterrents to continuing professional development: A study of workplace learning and performance practitioners and their participation in professional associations*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.