



## Investigating the Relationship Between Faculty Members growth and Knowledge Management in Shahid Beheshti University

Javad Sadeqi Jafari<sup>1</sup> , Mahdiye Sadat Foroutan kia<sup>2</sup>

1. Assistant Professor, Soore University, Tehran, Iran; (Corresponding Author), Email: Sadeghi@soore.ac.ir

2. Master of Higher Education Management and Planning, Khatam University, Tehran, Iran. Email: m.foroutan7785@gmail.com

---

---

### Article Info

### ABSTRACT

---

---

#### Article Type:

#### Research Article

#### Received:

2023.01.24

#### Received in

#### revised form:

2023.04.25

#### Accepted:

2023.06.05

#### Published

#### online:

2023.06.26

**Objective:** The growth of faculty members in modern universities is considered one of the basic pillars of the development of universities, due to the rapid changes in the technological fields. Therefore, the purpose of this article is finding out the growth status of faculty members and knowledge management in Shahid Beheshti University, and also understanding how these two variables are related.

**Methods:** This research was done by using survey method and the statistical population consists of 806 full-time faculty members of Shahid Beheshti University. The sample size was determined to be 125 people using the Sample Power software of and convenient method.

**Results:** Findings indicated that the average score of the two main variables of the research with 2.7 and 2.8 in faculty growth and knowledge management, respectively, is lower than the average scale (number 3) and is at an unfavorable level in terms of rank. The result of the one-sample t-test confirmed the generalizability of the sample results to the statistical population. The canonical correlation coefficient test between two variables is 71%, which confirms the intensity of correlation between two variables at a strong level.

**Conclusion:** The result is that both the variables of knowledge management and growth are in an unfavorable situation and need to develop specific strategies and plans.

**Keywords:** *Individual development , Educational development , Organizational development, knowledge management*

---

---

**Cite this article:** Sadeqi Jafari, Javad; Foroutan kia, mahdiye Sadat (2023). Investigating the Relationship Between Faculty Members growth and Knowledge Management in Shahid Beheshti University. *Higher Education Letter*, 16 (62): 125-150 pages. DOI:10.22034/HEL.2023.705068



© The Author(s).

Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing

---

---

## بررسی رابطه بالندگی اعضای هیئت علمی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی

جواد صادقی جعفری<sup>۱</sup>، مهدیه سادات فروتن کیا<sup>۲</sup>

۱. استادیار، دانشگاه سوره، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Sadeghi@soore.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران. رایانامه: m.foroutan7785@gmail.com

| اطلاعات مقاله              | چکیده   |
|----------------------------|---|
| نوع مقاله:<br>مقاله پژوهشی | <b>هدف:</b> بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های مدرن با توجه به تغییرات بسیار سریع در عرصه‌های فناورانه یکی از ارکان اساسی توسعه دانشگاه‌ها به حساب می‌آید. از این رو هدف از نگارش مقاله حاضر، شناخت وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی و چگونگی رابطه این دو متغیر است.  |
| دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۴         | <b>روش پژوهش:</b> روش پژوهش پیمایشی و جامعه آماری مشتمل بر ۸۰۶ نفر اعضای هیئت علمی تمام وقت دانشگاه شهید بهشتی است. حجم نمونه با استفاده از نرم افزار سمپل پاور ۱۲۵ نفر، تعیین و از شیوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد.  |
| اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۰۵          | <b>یافته‌ها:</b> یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که میانگین نمره دو متغیر اصلی تحقیق با ۲/۷ و ۲/۸ به ترتیب در بالندگی و مدیریت دانش از میانگین مقیاس (عدد ۳) پایین تر و از نظر رتبه‌ای در سطح نامطلوب قرار دارد. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای تعمیم‌پذیری نتایج نمونه‌ای را به جامعه آماری تأیید کرد. آزمون ضریب همبستگی کانونی بین دو متغیر به میزان ۷۱ درصد است که شدت همبستگی بین دو متغیر را در سطح قوی تأیید می‌کند. |
| پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۵          | <b>نتیجه‌گیری:</b> نتیجه آنکه هر دو متغیر مدیریت دانش و بالندگی در وضعیت نامناسب قرار داشته و نیازمند تدوین راهبردها و برنامه‌های مشخص است.   |
| انتشار: ۱۴۰۲/۰۴/۰۵         | <b>کلیدواژه‌ها:</b> بالندگی فردی، بالندگی آموزشی، بالندگی سازمانی، مدیریت دانش  |

**استناد:** صادقی جعفری، جواد؛ فروتن کیا، مهدیه سادات (۱۴۰۲). بررسی رابطه بالندگی اعضای هیئت علمی و مدیریت دانش در دانشگاه

شهید بهشتی. نامه آموزش عالی، ۱۶(۶۲)، ۱۲۵-۱۵۰. DOI:10.22034/HEL.2023.705068

ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



## مقدمه

دانشگاه به‌مثابه یک سیستم و متشکل از اجزایی چون دانشجو، مدیریت و نهادهای دانشگاهی، اعضای هیئت علمی، کارکنان، زیرساخت‌ها و هنجارها ارزیابی می‌شود. حفظ تعادل و رشد و توسعه این سیستم همچون سایر نظام‌ها نیازمند توسعه همه‌جانبه اجزاء است. در این بین «بالندگی اعضای هیئت علمی» و برنامه‌های مربوطه به دلیل اهمیت مبنایی، در روندها و فرایندهای دانشگاهی؛ نقش برجسته داشته و در دهه‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته و تعاریف، نظریه‌ها و الگوهای در رابطه با این مفهوم از سوی صاحب‌نظران و محققان ارائه شده است.

«بالندگی اعضای هیئت علمی<sup>۱</sup> شامل تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده و برنامه‌ریزی‌نشده است که هدف آن افزایش دانش و آگاهی ایشان نسبت به کارکردهای خود و سازمان برای افزایش اثربخشی و کارایی است» (محب‌زادگان، ۱۳۹۵). اهداف برنامه‌های بالندگی نیز به‌صورت متعدد و مواردی چون تقویت استعدادها، گسترش علایق و بهبود شایستگی‌ها و ویژگی‌های حرفه‌ای و رشد (گاف، ۲۰۰۰)، افزایش دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها و نگرش‌های استادان برای بهبود احتمالی یادگیری دانشجویان (گاسکی، ۲۰۰۰)، یادگیری و رشد حرفه‌ای استادان (مایزل و استاینرت، ۲۰۱۰) بیان شده است (به نقل از بندعلی و همکاران، ۱۳۹۷).

اهمیت و ضرورت تمرکز بر بالندگی دانشوران در دانشگاه هم از منظر سازمان دانشگاه و هم از بعد فرد عضو هیئت علمی قابل طرح است. تغییرات بالنسبه سریع در تکنولوژی‌های آموزشی و انبوه داده‌های علمی در دسترس، تغییرات عمیق در دستاوردهای علمی در رشته‌های گوناگون، رقابتی شدن دانشگاه‌ها، انتظار ارتقا در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی از دانشگاه، توسعه کمی و توده‌ای شدن دانشگاه‌ها، تغییرات سریع محیطی و ضرورت توجه به بازار شغلی و تغییر انتظارات دانشجویان که اغلب با پرداخت هزینه تحصیلات عالی را پیگیری می‌کنند، قوت یافتن مبادلات علمی بین‌المللی و حضور دانشجویان غیر ایرانی در دانشگاه‌ها، شکل‌گیری نیازها و تقاضاهای جدی در بستر بازار و دانشجویان، مسائل مربوط به شکاف نسلی و تغییرات فرهنگی بخشی از ضرورت‌های مربوط به سازمان دانشگاه در این رابطه است. چنانچه ابراهیم و صالح (۲۰۱۹) بیان داشته‌اند: «نسل جدید دانشجویان نیازمند به‌روزرسانی منظم دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های خود هستند. در این زمینه، مؤسسات آموزش عالی ملزم به گسترش انعطاف‌پذیری و نوآوری در یادگیری و تدریس خواهند بود».

در جنبه فردی نیز نیاز اعضای هیئت علمی به ارتقای مرتبه علمی و انجام تکالیف مربوط به «آیین‌نامه ارتقا» بالندگی و بهسازی را برای عضو هیئت علمی به یک ضرورت تبدیل می‌کند. ارتقای مرتبه، فراتر از جنبه‌های سازمانی و امتیازهای مادی برای فرد دانشگاهی «منزلت» به حساب می‌آید و به‌عنوان یک هدف از سوی فرد

1. Faculty development

تعقیب می‌شود. چنانچه مرتون (۱۹۷۳) یادآور می‌شود «برای اجتماع اهل علم، منزلت مهم‌ترین متاع ارزشمند شناخته می‌شود» (فاضلی، ۱۳۹۶، ص ۹۵). به استناد این ایده، بوردیو بیان داشته که «نهاد علم نظامی پیچیده را برای تخصیص پاداش‌ها به کسانی ایجاد کرده است که به طرق گوناگون بر طبق هنجارهای آن زندگی می‌کنند» (به نقل از یمنی، ۱۳۹۷). عدم موفقیت در پیروی از هنجارهای دانشگاهی، عضو هیئت علمی را در میدان دانشگاه به «حاشیه‌نشینی» سوق می‌دهد. بنابراین بالندگی به صورت یک الزام شغلی پیش روی فرد دانشگاهی قرار می‌گیرد. برنامه‌های بالندگی می‌تواند اعضای هیئت علمی را در این مسیر یاری کند. ردمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) معتقد است برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی در کسب دانش و مهارت‌های جدید نقش دارد و همکاری گروهی آنها را افزایش داده و در نتیجه بر فرایند یاددهی و یادگیری آنها اثر گذاشته است. همچنین لارسن و روکو<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) سه دسته از مهم‌ترین نیازهای اعضای هیئت علمی که در برنامه‌های بالندگی محقق می‌شود را شامل: ۱. نیازهای فردی (مانند مهارت‌های اولیه و ثانویه)؛ ۲. نیازهای سیستمی (سیستم پاداش، تنوع و دلبستگی سیستمی) و ۳. نیازهای سازمانی (زندگی در گروه علمی دانشکده و دانشگاه) می‌دانند. کامبلین و استیگر<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) نیز بیان کرده‌اند که برنامه‌های سه‌ساله بهسازی هیئت علمی در دانشگاه سینسیناتی باعث ایجاد تفاوت در یادگیری، تدریس و فعالیت‌های پژوهشی شده و به شکل قابل توجهی توانایی اعضای هیئت علمی را تحت تأثیر قرار داده است.

با این رویکرد دانشگاه شهید بهشتی به‌عنوان یکی از دانشگاه‌های پیشرو و با سابقه ایران و به‌مثابه دانشگاهی جامع و با داشتن ۱۸ دانشکده و ۵ پژوهشکده، بیش از ۸۵۰ عضو هیئت علمی و نزدیک به ۱۸۰۰۰ دانشجو، و با بیش از شش دهه فعالیت برنامه بالندگی را در دستور کار قرار داده است. برنامه‌های بالندگی در این دانشگاه هرچند از سال‌های دورتر اجرا شده است لیکن با هدف تمرکز امور هیئت علمی و تقویت بالندگی، «مدیریت امور هیئت علمی» با سه اداره از سال ۱۳۹۴ تشکیل شد. یکی از مأموریت‌های این مدیریت «ارائه برنامه جامع برای آموزش، توانمندسازی و دانش‌افزایی اعضای هیئت علمی دانشگاه» قید شده است (سایت دانشگاه شهید بهشتی، بی‌تا). این مدیریت نیز طی سال‌های فعالیت، برنامه‌هایی را در ارتباط با دانش‌افزایی و در جهت بالندگی اعضای هیئت علمی اجرایی ساخته است. این برنامه‌ها در دوره بحران کرونا نیز عمدتاً به صورت مجازی استمرار داشته است. با این وصف، کمیت، کیفیت و میزان موفقیت این برنامه‌ها همچنان می‌تواند محل بررسی قرار گیرد؛ چنانچه برخی پژوهش‌ها به مشکلات و مسائلی در این ارتباط تمرکز داشته‌اند. نتیجه پژوهش جمشیدی (۱۳۸۶) نشان داده است که عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی در تمامی ابعاد بالندگی زیر حد متوسط قرار دارد. یافته‌های زارعی ساروکلانی (۱۳۹۰) نشان‌دهنده آن است که رسمیت سازمانی، کمبود منابع

1. Redmon  
2. Laursen & Rocque  
3. Camblin & Steger

و تجهیزات، بودجه ناکافی، نگرش علمی اعضای هیئت علمی نسبت به برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه بالندگی موانع مهم تأسیس مراکز بالندگی از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی است. بندعلی و همکاران (۱۳۹۷) چهارده نقطه ضعف برای برنامه‌های بالندگی دانشگاه شهید بهشتی شناسایی کرده‌اند. در رابطه با سایر دانشگاه‌های ایران گزارش‌ها البته متفاوت است. شعبانی و همکاران (۱۳۹۹) ابعاد بالندگی را در اعضای هیئت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی کشور در حد مطلوب و قرونه و همکاران (۱۳۹۵) در دانشگاه تهران، نسبتاً مطلوب گزارش کرده‌اند. در پژوهشی دیگر، فرجی دهرخی و همکاران (۱۳۹۸) مهم‌ترین موانع مشارکت استادان دانشگاه فرهنگیان در دوره‌های بالندگی حرفه‌ای را برشمرده‌اند. در یک فرا تحلیل سیدحاتمی و همکاران (۱۳۹۷) وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی در دانشگاه‌های ایران را در سطح متوسط و روبه‌پایین ارزیابی کرده‌اند.

مطالعه پیشینه‌های تجربی در خصوص دانشگاه شهید بهشتی و سایر دانشگاه‌ها و همین‌طور تجربه زیسته پژوهشگر، نشان‌دهنده ضعف‌ها و نیازهای روزافزون حوزه بالندگی در دانشگاه با در نظر گرفتن شرایط پیچیده و چندوجهی موجود است و مسئله‌مندی<sup>۱</sup> این حوزه را نمایان می‌سازد. بالندگی در دانشگاه شهید بهشتی از ابعادی چون شناسایی فعالیت‌ها و چپستی برنامه‌های بالندگی، روش‌های ارزیابی و سنجش برنامه‌ها، پیامدها و نتایج بالندگی و همچنین متغیرها و عوامل تأثیرگذار بر برنامه‌های بالندگی امکان بررسی و سنجش دارد. به سخن دیگر و به گفته کریستین استنلی<sup>۲</sup> مجموعه بالندگی هم فرایند و هم نتیجه را در برمی‌گیرد (استنلی، ۲۰۰۱). از سوی دیگر یکی از مفاهیم مرتبط با بالندگی، مفهوم «مدیریت دانش<sup>۳</sup>» است. «مدیریت دانش مبحثی است که به دنبال بهبود عملکرد افراد و سازمان‌ها از طریق ذخیره و استفاده از ارزش فعلی و آینده دانش به‌مثابه یک دارایی است. نظام‌های مدیریت دانش هم فعالیت‌های انسانی و هم فعالیت‌های خودجوش و هم فناوری‌های مرتبط با آنها را در برمی‌گیرد» (نیومن و کنراد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). راهبردهای مناسب مدیریت دانش، می‌تواند با درگیر کردن اعضای هیئت علمی در خلق، اشتراک‌گذاری و ذخیره‌سازی دانش به بالندگی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی کمک شایان کند. از آنجاکه مرییان، خلق‌کنندگان دانش هستند بخشی از چرخه مدیریت دانش یعنی انتقال دانش در برنامه‌های رسمی بالندگی عینیت می‌یابد.

با این وصف، هدف اصلی این نوشتار بررسی وضعیت مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و رابطه آن با مدیریت دانش در این دانشگاه است. بدین ترتیب، در مرحله نخست ارزیابی استادان از نتیجه برنامه‌های بالندگی و همین‌طور دیدگاه ایشان در خصوص وضعیت مدیریت دانش در دانشگاه، سنجش و در مرحله دوم رابطه مدیریت دانش و بالندگی اعضای هیئت علمی بررسی شده است.

1. Problematic
2. Stanley
3. Knowledge Management
4. Newman & Conrad



## پیشینه و ادبیات

## الف) بالندگی و متغیرهای مرتبط

بالندگی اعضای هیئت علمی بحث نوظهوری در عرصه آموزش عالی است که به نیازهای آموزش مدرسان دانشگاه و پشتیبانی رفع این دسته از نیازها اشاره دارد (استنلی، ۲۰۰۱) در مورد مفهوم بالندگی و ابعاد آن الگوهای متفاوتی از سوی صاحب نظران این حوزه ارائه شده است.

برگ کوئست و فیلیپس<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) از نخستین کسانی بودند که ایده‌های مفهومی در مورد بالندگی ارائه کردند. مدل آنها سه مؤلفه مرتبط آموزشی، سازمانی و فردی را توصیف می‌کند. در بعد آموزشی، آنها اقداماتی مانند توسعه برنامه درسی، آسیب‌شناسی آموزش و تدریس را قرار دادند. در این مدل بالندگی فردی شامل فعالیت‌هایی برای ارتقای رشد استادان، مانند آموزش مهارت‌های بین فردی و مشاوره شغلی است، در حالی که بالندگی سازمانی به دنبال بهبود محیط سازمانی برای تدریس و تصمیم‌گیری است و شامل فعالیت‌هایی برای استادان و مدیران است.

گاف<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) نیز در مدل خود مؤلفه‌های بالندگی آموزشی و سازمانی را قرار داد، اما او بالندگی «هیئت علمی»<sup>۳</sup> را جایگزین بالندگی «شخصی»<sup>۴</sup> کرد یعنی همه آنچه تحت عنوان «تجدید هیئت علمی»<sup>۵</sup> قرار می‌گیرد. «بالندگی هیئت علمی» او نه تنها فعالیت‌های مربوط به رشد عاطفی اعضای هیئت علمی را شامل می‌شود، بلکه فعالیت‌هایی مربوط به بهبود رفتار تدریس<sup>۶</sup> را نیز در نظر می‌گیرد. در مقایسه با مدل برگ کوئست و فیلیپس، در مدل گاف مؤلفه بالندگی آموزشی تمرکز بیشتری بر طراحی دوره و برنامه درسی دارد (به نقل از سنترا<sup>۷</sup>، ۱۹۷۸). در مدل ویلکرسون و ایربای (۱۹۹۸) چهار بعد بالندگی حرفه‌ای، آموزشی، رهبری و سازمانی طرح شده است (رضائیان و همکاران، ۱۳۹۳). پینگ و همکاران (۲۰۱۸) محتوای بالندگی را در سه حوزه کلیدی دسته‌بندی کرده‌اند: (۱) مهارت‌های آموزشی، از جمله نحوه ترکیب فناوری؛ (۲) بالندگی هیئت علمی که بر نحوه تدریس و روش‌هایی متمرکز است که کسب مهارت تدریس آینده را ارتقا می‌دهد؛ (۳) راهنمایی و نظارت مناسب بر داوطلبان ورود به تدریس (به نقل از پریش و سادرا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹). قرونه و همکاران (۱۳۹۵) پنج مؤلفه شامل آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی، فردی و سازمانی را برای بالندگی و نوه‌ابراهیم و پورکریمی (۱۳۸۷) سه بعد حرفه‌ای، سازمانی و فردی را برای بهسازی اعضای هیئت علمی در نظر گرفته‌اند.

سنترا (۱۹۷۸) پس از بررسی تجربی خود به این نتیجه رسیده است که به شکل عملی چهار گروه از فعالیت‌ها

1. Bergquist & Phillips

2. Gaff

3. Faculty

4. Personal

5. Faculty renewal

6. Teaching behavior

7. Centra

8. Parrish & Sadera

در دانشگاه‌ها به‌عنوان اقدامات بالندگی تعریف شده است: ۱) مشارکت بالای اعضای هیئت علمی در فعالیت‌های علمی و دانشگاهی که طی آن اعضای قدیمی‌تر تجربیات خود را به اعضای جدید و جوان منتقل می‌کنند؛ ۲) دستیاری آموزشی برای بهبود روش‌های تدریس و استفاده از وسایل کمک‌آموزشی؛ ۳) استفاده از روش‌های سنتی مانند شرکت در سمینارها؛ ۴) تأکید بر ارزشیابی اعضای هیئت علمی در خصوص کیفیت و چگونگی عملکرد آنها. کریستین لی استنلی با بررسی و مطالعه نمونه کارهای<sup>۱</sup> بالندگی و تعاریفی که از مفهوم بالندگی به‌طور نظری و عملی در دانشگاه‌ها صورت گرفته؛ معتقد است بالندگی را می‌توان به چهار بعد بالندگی فردی، بالندگی آموزشی، بالندگی سازمانی و بالندگی شغلی (حرفه‌ای) تفکیک کرد. وی دستاوردهایی را که می‌توان از یک برنامه بالندگی مؤثر انتظار داشت در ۲۰ مورد ذکر کرده است. برخی از موارد عبارت‌اند از: امین و قابل اعتماد بودن، توانایی کار گروهی، انعطاف‌پذیری، توانایی در داوری، اقتدار، پایداری، پرشور بودن، مهارت‌های بین فردی مناسب داشتن، درک دانشگاه به‌عنوان محیط چندفرهنگی، توانایی گسترش ارتباطات، چندمهارتی بودن، توانایی طرح مشکلات و اقدام برای رفع آنها، درک عمیق از رشته علمی، قادر به ایجاد تعادل بین رهبری مبادله‌ای و تحول‌آفرین بودن و ... (استنلی، ۲۰۰۱).

شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) به‌عنوان مرجعی معتبر سه حوزه بالندگی را تفکیک و تعریف کرده است: الف- بالندگی فردی و جمعی اعضای هیئت علمی، که برنامه‌ها و فعالیت‌های آن بر خود اعضای هیئت علمی چه به‌صورت انفرادی و چه به‌صورت جمعی تمرکز دارد. این نوع برنامه‌ها و فعالیت‌ها در درجه اول بر اعضای هیئت علمی به‌عنوان یک «معلم»؛ در درجه دوم، به‌عنوان یک محقق دانشمند<sup>۳</sup> و متخصص<sup>۴</sup> و در درجه سوم به‌عنوان یک فرد متمرکز است. ب- بالندگی آموزشی که تمرکز بر درس و شرح درس و طرح درس، برنامه درسی، تولید محتوا و یادگیری دانشجویان است. ج- بالندگی سازمانی با تمرکز و تأکید بر به حداکثر رسانیدن اثربخشی و کارایی دانشگاه به‌عنوان یک نهاد و سازمان.

در مورد عوامل (متغیرهای) مرتبط با اثربخشی برنامه بالندگی نیز دیدگاه‌های متفاوتی ارائه شده است. رضائیان و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند بخش عمده‌ای از مسائل مربوط به بالندگی به حوزه مدیریت منابع انسانی و آماده‌سازی استادان، قبل از فرایندهای ایفای نقش‌های حرفه‌ای است. قرونه و همکاران (۱۳۹۳) نیز عوامل مؤثر را به عوامل فردی و سازمانی، تفکیک و نقش عوامل فردی را در دانشگاه تهران برجسته‌تر از عوامل سازمانی عنوان کرده‌اند. نتایج تحقیق محب‌زادگان و همکاران (۱۳۹۵) نشان داده است که شرایط زمینه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، شرایط مداخله‌گر و راهبردهای بالندگی و پیامدهای آن در بالندگی هیئت علمی و فرایند آن تأثیر بسزایی دارد. این محققان، آزادی و استقلال دانشگاه و ایجاد مراکز بالندگی را فرصت مناسبی برای

1. Portfolio
2. Professional and Organization Development Network in Higher Education (POD)
3. Scholar
4. Professional

بالندگی دانسته‌اند. نیکوفر و مظاهری (۱۳۹۶) دریافتند که بین بالندگی سازمانی و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. سیدحاتمی و همکاران (۱۳۹۷) متغیرهای تأثیرگذار بر بالندگی را در سه دسته فردی، بیرونی و محیطی دسته‌بندی کرده و اظهار داشتند که اثرگذاری عوامل فردی بیش از عوامل محیطی و سازمانی است و این مبین آن است که بالندگی امری فردی و درونی است.

کافرینا و زاین<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای را در چهار دسته کلی (۱) افراد و روابط بین فردی؛ (۲) ساختارهای نهادی؛ (۳) ملاحظات و تعهدات فردی؛ و (۴) ویژگی‌ها و مشخصه‌های فکری و روانی افراد مفهوم‌سازی کرده‌اند. تجربه عملی لیست و سورسینلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که مربیگری متقابل یک شبکه انعطاف‌پذیر و حوزه‌های مختلف تخصص را از طریق روابطی که نیازهای حرفه‌ای خاص را مورد توجه قرار می‌دهد، فراهم می‌کند. راهنمایی متقابل به ایجاد فضایی امن برای استادان و هیئت علمی منجر می‌شود که در آن اعضای هیئت علمی بتوانند در حل مسائل حرفه‌ای با یکدیگر همکاری کنند. باکلی و نیمون<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیدند که حضور در شبکه‌های اجتماعی در چهار بعد توانمندسازی و تحرک در دانش، شکل‌دهی به هویت، مشخص ساختن نقاط آسیب‌پذیر و یادگیری داریستی<sup>۴</sup> به بالندگی اعضای هیئت علمی کمک می‌کند. صرف‌نظر از عوامل فردی و ویژگی‌های شخصیتی، عوامل نهادی را می‌توان به عوامل درون دانشگاهی یا سازمانی و عوامل خارج از نظام دانشگاه یا عوامل زمینه‌ای تقسیم‌بندی کرد. عوامل خارج از سیستم دانشگاه به زمینه‌های سیاسی اجتماعی و فرهنگی نظام اجتماعی مربوط است که دانشگاه در بستر آن قرار دارد. متغیر وضعیت «آزادی و استقلال دانشگاه» در این ارتباط مهم است. به نظر می‌رسد هر چه میزان استقلال دانشگاه و دانشگاهیان بالاتر باشد حس مسئولیت‌پذیری، حفظ موقعیت اجتماعی و مشارکت‌پذیری در اعضای هیئت علمی افزایش یافته و انگیزه برای توسعه حرفه‌ای در فرد افزایش می‌یابد. «نظام فرهنگی جامعه و فرهنگ نقد» بالندگی را تقویت و تسریع می‌کند. اشاعه و توسعه فرهنگ نقد سبب تضارب آراء در محیط‌های دانشگاهی شده و بالندگی را رقم می‌زند. شرایط مناسب «نظام اقتصادی» جامعه از طریق امکان مشارکت عضو هیئت علمی در برنامه‌ها و سفرهای بین‌المللی و همین‌طور اطمینان به آینده اقتصادی و تأمین مالی وجه پژوهشی و بازآموزی فرد را تقویت نموده و از این طریق بالندگی فردی و آموزشی را قوام می‌دهد.

در مورد عوامل درون سیستم دانشگاه، «انگیزه شغلی» یکی از عوامل برجسته به شمار می‌رود. با کاهش انگیزه شغلی فعالیت‌های جانبی و اصلی مربوط به شغل در فرد کاهش یافته و نمی‌توان انتظار داشت که عضو هیئت علمی با انگیزه‌های پایین شغلی بتواند در موضوع بالندگی و تسهیم دانش، فعال و پرانگیزه باشد. یمنی‌دوزی سرخابی (۱۳۹۱) معتقد بود؛ عواملی همچون: شرایط محیط کار، علاقه و انگیزش دانشجو (به‌مثابه عامل محرک

1. Caffarella & Zinn  
2. List. & Sorcinelli  
3. Buckley & Nimmon  
4. Scaffolding learning



انگیزش استادان)، علاقه شخصی به فعالیت‌های علمی، درآمد مالی، جو علمی در گروه‌های دانشکده، در ایجاد انگیزه شغلی در اعضای هیئت علمی تأثیر دارد (ص ۲۰۷-۲۱۲). «کیفیت دانشجویان و نحوه جذب آنان» دیگر متغیر تأثیرگذار است. چنانچه بویر<sup>۱</sup> یادآوری می‌کند؛ دانستن و یادگیری جنبه مشارکتی دارند. از طریق بحث در کلاس درس، و از طریق نظرات و پرسش‌های مطرح‌شده توسط آموزنده، معلمان در جهت‌های خلاقانه جدید تحت فشار قرار می‌گیرند و مجبور هستند اطلاعات خود را به‌روز نگه دارند و توانمندی‌های خود را افزایش دهند (بویر، ۱۹۹۰ به نقل از الی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). «استادمحور یا دانشجومحور بودن دانشگاه» را می‌توان متغیر دیگر دانست چراکه دانشگاه‌های دانشجومحور ناگزیر باید متناسب با تقاضا و نیاز دانشجویان برنامه‌ریزی کنند و برنامه‌های خود را تنوع بخشند (فاضلی، ۱۳۹۶، ص ۳۹) که یکی از این برنامه‌ها می‌تواند ارتقای بالندگی اعضای هیئت علمی باشد. طراحی و اجرای نظام ارزیابی متناسب و کارآمد فعالیت‌ها و بروندهای آموزشی و پژوهشی اعضای هیئت علمی و گروه‌های آموزشی و ایجاد تعامل مفید و کاربردی اعضا با نظام ارزیابی می‌تواند از طریق شناسایی نقاط ضعف و قوت و ایجاد انگیزه‌های بهسازی، در فرایند بالندگی نقش داشته باشد.

### ب) مدیریت دانش

از جمله عوامل مهم مربوط به سازمان دانشگاه که نزدیکی زیادی به موضوع بالندگی دارد متغیر «مدیریت دانش» است. یافته‌های پژوهش اسماعیلی فارسانی و همکاران (۱۳۹۹) بر روی اعضای هیئت علمی رشته «علم اطلاعات و دانش‌شناسی» در ایران نشان داد مدیریت دانش بر قابلیت‌های کارآفرینی دانش در بین اعضای هیئت علمی علم اطلاعات و دانش‌شناسی تأثیر دارد. بوشری و رانجان<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) با مطالعه مدیریت دانش در مؤسسات آموزش فنی هند بیان داشته‌اند که اجرای مدیریت بر اشتراک دانش بین استادان، محققان، متخصصان، کارشناسان، و دانشجویان تأثیر می‌گذارد و امکان آموزش باکیفیت را برای دانشجویان فراهم می‌کند. علاوه بر این، توسعه یک سیستم مدیریت دانش مبتنی بر فناوری اطلاعات، ارتقای ارزش نهادی را در جامعه دانشگاهی رقابتی تسهیل خواهد کرد.

صاحب‌نظران الگوهای نسبتاً مشابهی را برای مدیریت دانش در سازمان‌ها به شکل عام پیشنهاد داده‌اند. یکی از الگوهای مشهور، الگوی عمومی مدیریت دانش سازمانی نیومن و کنراد است که چهار حلقه ایجاد دانش<sup>۴</sup>، حفظ و نگهداری دانش<sup>۵</sup>، انتقال دانش<sup>۶</sup> و به‌کارگیری دانش<sup>۷</sup> را در برمی‌گیرد. مرحله ایجاد دانش فعالیت‌هایی است که با ورود دانش جدید به سیستم مرتبط است و شامل توسعه، کشف و جذب دانش است. حفظ و نگهداری

1. Boyer
2. Allee
3. Bhusry & Ranjan
4. Knowledge Creation
5. Knowledge Retention
6. Knowledge Transfer
7. Knowledge Utilization

دانش شامل تمام فعالیت‌هایی است که دانش را حفظ می‌کند و به آن اجازه می‌دهد پس از معرفی در سیستم باقی بماند. همچنین شامل آن دسته از فعالیت‌هایی است که دوام دانش را در سیستم حفظ می‌کنند. انتقال دانش به فعالیت‌های مرتبط با جریان دانش از یک طرف به طرف دیگر اشاره دارد. انتقال دانش شامل ارتباطات، انتقال، تبدیل، پالودن و تفسیر کردن است. به‌کارگیری دانش شامل فعالیت‌هایی در ارتباط با اجرای دانش در فرایندهای سازمانی است. این محققان معتقدند که مدل چهاروجهی آنها به این دلیل ارزشمند است که رفتارها و فرایندهای فردی و بسیار پویا را به حوزه‌های فعالیت عمومی از طریق ارتباط با یکدیگر مرتبط می‌کند (۲۰۰۰). به‌طور خاص‌تر برای مدیریت دانش در مؤسسات آموزش عالی، الی (۱۹۹۹) متأثر از داونپورت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) چهار نوع هدف را شامل: ایجاد و نگهداری مخازن دانش<sup>۲</sup> (مجلات، مجموعه مقالات کنفرانس، و سایر خروجی‌های منتشرشده و تأییدشده عمومی)؛ بهبود دسترسی به دانش<sup>۳</sup> (پایگاه‌های استنادی مبتنی بر اینترنت و اینترنت)؛ ارتقای سطح محیط دانش<sup>۴</sup> (شامل ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به تولید و تسهیم دانش و نظام تشویق برای برجستگان تولید دانش و تشویق کار گروهی و اشتراک‌گذاری دانش و توجه و همکاری کارکنان دانشگاه)؛ و ارزش‌گذاری دانش<sup>۵</sup> (در نظر گرفتن دانش به‌عنوان یک دارایی برای دانشگاه) تعریف کرده است. وی معتقد بود در دو بعد ذخیره و اشتراک‌گذاری دانش پیشرفت‌های خوبی حاصل شده است اما در دو بعد محیط دانش و ارزش‌گذاری دانش در دانشگاه‌ها همچنان چالش‌های مهمی وجود دارد و پیشرفت در این زمینه‌ها به تغییر قابل توجهی در فرهنگ و ارزش‌ها، ساختارهای سازمانی و سیستم‌های پاداش و تنظیم رابطه بین دانش و قدرت نیاز دارد.

ابراهیم و صالح (۲۰۱۹) با توضیح مفاهیم دوگانه «دیدگاه عینیت‌گرا» و «دیدگاه مبتنی بر عمل» در نظام معرفت‌شناسی دانش، مفاهیم دوگانه «رویکرد فناوری اطلاعات» و «رویکرد فرهنگ سازمانی» در مدیریت دانش، مفاهیم «یادگیری عمیق» و «یادگیری سطحی» و مفاهیم «آموزش معلم‌محور» و «آموزش یادگیری‌محور»، سعی کرده‌اند دیدگاه عمیق‌تری را ارائه دهند. در دیدگاه عینیت‌گرا<sup>۶</sup> دانش به‌عنوان یک دارایی، و به‌صورت غیر فرایندی در نظر گرفته می‌شود. چنین دانشی می‌تواند در قالب اسناد، رویه‌های عملیاتی، سیستم‌های کامپیوتری یا پایگاه‌های اطلاعات وجود داشته باشد. اما در دیدگاه مبتنی بر عمل<sup>۷</sup>، دانش ذاتاً بر ساخت اجتماعی و ضمنی مفهوم‌سازی می‌شود. این دیدگاه به‌عنوان «معرفت‌شناسی عمل» نام‌گذاری شده است که در آن دانش به‌عنوان «جریان» و فرایند در نظر گرفته می‌شود.

1. Davenport
2. Knowledge repositories
3. Knowledge access
4. Knowledge environment
5. Valuing knowledge
6. Objectivist perspective
7. Practice-based perspective

این دو محقق، بر اساس دو دیدگاه معرفت‌شناسانه گفته شده و مطابق با دیدگاه هانسن و همکاران (۱۹۹۹) دو رویکرد به مدیریت دانش را رویکرد «فناوری اطلاعات»<sup>۱</sup> و «رویکرد فرهنگی»<sup>۲</sup> طبقه‌بندی کرده‌اند. رویکرد فناوری اطلاعات هماهنگ با دیدگاه معرفت‌شناسی عینی‌گرا قرار دارد و بر نقش سخت‌افزارها و نرم‌افزارها در ذخیره‌سازی و تسهیم دانش تأکید دارد. در رویکرد فرهنگی که نسل دوم ادبیات مدیریت دانش را شکل می‌دهد؛ عوامل مشارکت افراد، مبتنی بر دیدگاه معرفتی عمل‌گرایانه اهمیت می‌یابد. بنابراین شناخت فرهنگ سازمانی (ارزش‌ها، باورها و عملکردهای مشترک افراد در سازمان) نقش اساسی دارد.

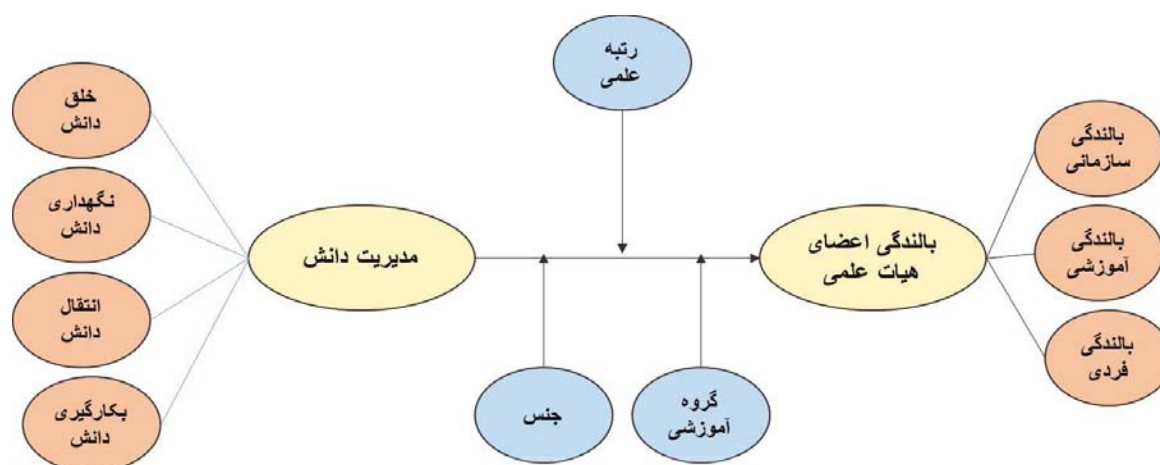
جنبه سوم مربوط به دو نگاه متفاوت به یادگیری دانشجویان است. نگاه یادگیری عمیق؛ که در آن دانشجویان در فرایند عمیق یادگیری از داده‌های مشترک، معانی ویژه خود را می‌سازند. در مقابل، یادگیری سطحی قرار دارد که در آن دانشجویان داده‌ها را به‌طور ابزاری برای گذراندن واحدهای درسی و طی ضوابط اداری می‌آموزند تا فارغ‌التحصیل شوند.

در ارتباط با تدریس نیز دو رویکرد «معلم‌محور» و رویکرد «یادگیری‌محور» در محیط‌های دانشگاهی رایج است. در رویکرد اول، دانشجو منفعل و سازگار در نظر گرفته می‌شود و تدریس بر مبنای منابع و برنامه مشخصی پیش می‌رود و هرگونه شکست در یادگیری به نقص دانشجو نسبت داده می‌شود. در رویکرد یادگیری‌محور دانشجویان در یک محیط اجتماعی فعال قرار می‌گیرند و هدف آموزش ایجاد تغییر در درک دانشجویان تعبیه شده است و آموزش در محیطی مشارکتی با درگیر سازی دانشجویان اتفاق می‌افتد. آنها برآنند که دانشگاه‌ها مبتنی بر ترکیب این دیدگاه‌های دوگانه، استراتژی متعادلی را لازم است در مورد مدیریت دانش در دانشگاه پیاده‌سازی کنند. استراتژی که افراد دانشگاهی آن را درک کرده و با آن همسو باشند و این همسویی از نقطه بالای ساختار سازمانی در دانشگاه جریان داشته باشد.

رابطه بالندگی و مدیریت دانش، رابطه‌ای دوسویه است. به میزانی که برنامه‌های بالندگی به هدف‌های بیان‌شده در بخش‌های قبلی مقاله یعنی افزایش دانش و آگاهی و اثربخشی سازمانی، تقویت ویژگی‌های شخصیتی و روحی متناسب با حرفه مربی‌گری، ارتقای سطح رفتار تدریس و آشنایی با فناوری‌های آموزشی جدید و کارآمدی و بالندگی سازمانی تقویت شود؛ زمینه‌های فرهنگی و جنبه اجتماعی مدیریت دانش در سازمان دانشگاه نیز پیشرفت خواهد داشت. برابر آنچه گفته شد؛ مدیریت دانش از دو جنبه فناوری اطلاعات (IT) و جنبه فرهنگی قابل تأمل است. بالندگی اعضای هیئت علمی می‌تواند ارزش‌ها و هنجارهای متناسب با رشد مدیریت دانش را در پی داشته باشد و برنامه‌های طراحی شده با رویکرد IT را به ثمر بنشانند. تحرک و تغییر مثبت در بخش فرهنگ سازمانی نیز به تسهیم دانش به‌ویژه با رویکرد معرفت‌شناسی دانش ضمنی کمک می‌کند و مجدداً سبب بالندگی بیشتر به‌ویژه در مؤلفه‌های بالندگی فردی و آموزشی اعضا خواهد شد.

1. IT Approach
2. Cultural Approach

## مدل تحلیلی



## فرضیه‌های پژوهش

- از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی وضعیت متغیر بالندگی دانشگاه از سطح متوسط پایین‌تر است.
- از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی وضعیت متغیر مدیریت دانش دانشگاه از سطح متوسط پایین‌تر است.
- بین مدیریت دانش و بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و مؤلفه‌های آن رابطه معنی‌داری وجود دارد.
- متغیرهای گروه آموزشی، رتبه علمی و جنس، رابطه متغیرهای مستقل و وابسته را تعدیل می‌کند.

## روش پژوهش

پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی و روش تحقیق پیمایش است. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی تمام‌وقت تمامی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی بالغ بر ۸۰۵ عضو است که در چهار رتبه علمی مربی آموزشی، مربی، استادیار، دانشیار و استاد تمام در ۱۸ دانشکده مشغول به فعالیت هستند. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار «سمپل پاور» بر اساس مقدار خطای نوع اول ۰,۰۱ درصد، یا همان بازه اطمینان ۹۹ درصد، خطای نوع دوم ۲۰ درصد و توان آزمونی برابر با ۰,۸۰ درصد که مناسب با پژوهش کمی حاضر است، دقت و اندازه اثر متوسط ۰,۳ (بر اساس مقادیر اندازه اثر کوهن در سال ۱۹۹۲) ۱۲۵ نفر برآورد شد. از تعداد ۱۳۵ پرسشنامه توزیع شده با استفاده از شیوه نمونه‌گیری سهمیه‌ای (با ملاک جنس و دانشکده)، در نهایت تعداد ۱۱۸ پرسشنامه تکمیل شده دریافت شد. پرسشنامه‌ها با مراجعه حضوری و ارسال با ایمیل، توزیع و گردآوری شد.

## تعریف عملیاتی متغیرها

برای شناخت وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی از مدل بالندگی اعضای هیئت علمی کریستین لی استنلی (۲۰۰۱) استفاده شد. وی برای ارزیابی برنامه‌های بالندگی در دانشگاه، چهار ویژگی یا شاخص را تعیین کرده است: ۱- شاخص‌های ارزیابی لازم است ارتباط کافی با موضوع بالندگی داشته باشد؛ ۲- ارزیابی بالندگی و ملاک‌های آن لازم است از اعتبار کافی برخوردار باشد؛ ۳- شاخص‌های ارزیابی بالندگی بایستی عملی باشد؛ و ۴- شاخص‌های ارزیابی بالندگی انعطاف‌پذیری داشته باشد. احمدی شاعرلو (۱۳۹۲) با استفاده از دیدگاه استنلی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خویش پرسشنامه‌ای را طراحی کرده است که پس از اصلاح و تغییر در برخی گویه‌ها در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه ۳۳ گویه دارد که سه حوزه: الف- بالندگی فردی<sup>۵</sup> (۱۰ گویه)؛ ب- بالندگی آموزشی<sup>۶</sup> (۱۰ گویه) و ج- بالندگی سازمانی<sup>۷</sup> (۱۳ گویه) را پوشش می‌دهد.

۱. بالندگی فردی با شاخص‌های: انتقادپذیری، نوآوری، یادگیری مستمر، خودارزیابی، تعاون و همکاری، ارتباط با متخصصان، شادابی، توان حل مسئله سنجیده شده است.

۲. بالندگی سازمانی، شاخص‌های: توزیع انعطاف‌پذیر و مناسب مسئولیت‌ها، وجود تسهیلات مناسب و کافی در گروه‌های آموزشی، همسویی اختیارات و مسئولیت‌های اعضای هیئت علمی، شفاف بودن مسئولیت‌های شغلی، مشارکت دادن استادان در تصمیم‌گیری‌های اساسی، توجه به کیفیت کار استادان به جای کمیت، وجود روابط صمیمی بین اعضا، وجود روابط دوجانبه اعضا با رؤسا را سنجیده است.

۳. مقیاس بالندگی آموزشی با شاخص‌های ارزشیابی عملکرد هیئت علمی، مشورت و تبادل نظر با همکاران، خدمات پژوهشی و آموزشی دانشگاه، اصلاح برنامه‌های درسی، ارائه کارگاه‌های آموزشی در زمینه شیوه تدریس، ارائه خدمات فنی و تخصصی مربوط به پژوهش و آموزش برای استادان ساخته شد.

برای پی بردن به ارزیابی اعضای هیئت علمی از مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی از پرسشنامه مدیریت دانش «نیومن و کنراد» استفاده شد. این پرسشنامه با ۲۱ گویه، چهار مؤلفه: خلق دانش جدید (۷ گویه)؛ حفظ و نگهداری دانش جدید (۶ گویه)؛ انتقال دانش (۴ گویه) و به‌کارگیری دانش (۴ گویه) را می‌سنجد.

خلق دانش: با شاخص‌های آشنایی با روش‌های پیشرفته جستجو در اینترنت، آشنایی با روش‌های نوآورانه، استخراج و مستندسازی دانش، آشنایی با دانش تولیدشده در بیرون دانشگاه، توسعه دانش فردی، استفاده

1. Relevance
2. Reliability
3. Practicality
4. Flexibility
5. Faculty Development
6. Instructional Development
7. Organization Development



دانشگاه از دانش استادان سنجیده شده است.

حفظ و نگهداری دانش با شاخص‌هایی مانند ذخیره‌سازی دانش و اطلاعات بیرون و تولیدشده در داخل دانشگاه در سیستم‌های اطلاعات علمی دانشگاه، جلوگیری از هدر رفتن دانش موجود، استفاده از دانش و تجربیات افراد در حال بازنشستگی، قابل دسترسی بودن دانش در دانشگاه و حفظ حافظه سازمانی دانشگاه عملیاتی شده است. انتقال دانش با شاخص‌های سرعت و سهولت دسترسی اعضا به دانش، اشتراک‌گذاری دانش از طریق سمینارها و نشست‌ها و اشتیاق استادان برای به اشتراک‌گذاری دانش سنجش شده است. به کارگیری دانش نیز با شاخص‌های استفاده مدیران دانشگاه از دانش موجود و دانش استادان در تصمیم‌گیری‌ها، تنظیم فرایندها متناسب با دانش جدید و استفاده استادان از دانش خود در جهت هدف‌های سازمانی اندازه‌گیری شده است.

هر دو مقیاس بالندگی و مدیریت آموزشی در طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای ساخته و برای جمع‌بندی نمره مقیاس‌ها از روش میانگین نمره پاسخگو استفاده شد. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات استادان خبره با روش روایی صوری تأیید و برای سنجش پایایی از تکنیک ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. اندازه ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها بزرگ‌تر از ۰/۷۰ به دست آمد.

جدول (۱) برآورد پایایی بخش‌های متفاوت پرسشنامه پیش‌آزمون بر اساس روش آلفای کرونباخ

| متغیرها            | تعداد گویه | ضرایب آلفای کرونباخ |
|--------------------|------------|---------------------|
| بالندگی فردی       | ۱۰         | ۰,۸۹۹               |
| بالندگی آموزشی     | ۱۰         | ۰,۸۵۶               |
| بالندگی سازمانی    | ۱۳         | ۰,۹۰۸               |
| خلق دانش           | ۷          | ۰,۷۷۴               |
| نگهداری و حفظ دانش | ۶          | ۰,۸۵۶               |
| انتقال دانش        | ۴          | ۰,۷۹۹               |
| به کارگیری دانش    | ۴          | ۰,۸۰۶               |

### یافته‌های پژوهش

#### الف) یافته‌های توصیفی

از نظر ترکیب جنسی، ۳۳,۹ درصد پاسخ‌دهندگان زن و ۶۶,۱ درصد مرد هستند. از نظر ماهیت رشته علمی فعالیت، ۴۴,۹ درصد پاسخ‌دهندگان در گروه آموزشی علوم انسانی، ۲۳,۷ درصد در گروه آموزشی علوم پایه و

۳۱,۴ درصد نیز در گروه آموزشی فنی و مهندسی قرار دارند. رتبه علمی نمونه آماری، ۴,۲ درصد مربی، ۶۱ درصد استادیار، ۲۶,۳ درصد دانشیار و ۸,۵ درصد استاد است.

جدول (۲) مختصات آماری متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

| متغیر              | Mean | Std. Deviation | Skewness | Kurtosis |
|--------------------|------|----------------|----------|----------|
| خلق دانش           | ۳,۰۳ | ۰,۵۸           | ۰,۰۷۵    | ۰,۰۹۳    |
| حفظ و نگهداری دانش | ۲,۵۵ | ۰,۶۶           | -۰,۰۹۲   | -۰,۱۶۵   |
| انتقال دانش        | ۲,۸۱ | ۰,۷۲           | ۰,۱۶۴    | -۰,۱۰۴   |
| به کارگیری دانش    | ۲,۵۷ | ۰,۶۵           | -۰,۳۰۸   | -۰,۱۱۹   |
| مدیریت دانش        | ۲,۷۴ | ۰,۵۴           | ۰,۰۳۶    | -۰,۰۳۹   |
| بالندگی فردی       | ۲,۷۴ | ۰,۶۵           | -۰,۰۳۸   | -۰,۳۱۴   |
| بالندگی آموزشی     | ۳,۰۲ | ۰,۶۴           | ۰,۰۸۴    | ۰,۰۵۸    |
| بالندگی سازمانی    | ۲,۸۳ | ۰,۶۴           | -۰,۰۳۵   | ۰,۱۵۰    |
| بالندگی            | ۲,۸۶ | ۰,۵۶           | ۰,۲۳۳    | ۰,۵۶۸    |

۱۱۸=N

با توجه به استفاده از شاخص «میانگین جمع نمره گویه‌ها» در ساختن متغیرهای بالندگی و مدیریت دانش و مؤلفه‌های این دو متغیر؛ میانگین نمره جمعیت نمونه در متغیر بالندگی و مدیریت دانش پایین‌تر از سطح متوسط مقیاس (عدد ۳) قرار گرفته است. تنها در مؤلفه خلق دانش، و مؤلفه بالندگی آموزشی، مربوط به متغیر بالندگی میانگین نمره پاسخگویان در سطح متوسط یعنی عدد ۳ قرار دارد. مبتنی بر رتبه‌بندی مقیاس، به درجات بسیار نامطلوب، نامطلوب، متوسط، مطلوب و بسیار مطلوب؛ داده‌های حاصل از نمونه آماری وضعیت بالندگی و وضعیت مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی را در «سطح نامطلوب» نشان می‌دهد. تنها مؤلفه خلق دانش (متغیر مدیریت دانش) و مؤلفه بالندگی آموزشی در سطح متوسط قرار دارد (۳/۰۳ و ۳/۰۲).

از طرفی مقادیر انحراف معیار که خبر از پراکندگی نمرات مؤلفه‌ها در درون نمونه می‌دهد، برای همه مؤلفه‌ها بالای عدد ۰,۵ است و این نتیجه بنا بر مطالعات استیون در سال ۲۰۰۲ در نتیجه نبود افراد بی تفاوت نسبت به پاسخ‌گویی سؤال‌ها در درون نمونه است و نشان از عملیات میدانی با دقت نسبی محقق دارد.

### ب) آزمون فرضیه‌ها

پیش از اجرای آزمون‌های آماری به منظور کنترل نرمال بودن توزیع داده‌ها در نمونه و با توجه به اینکه اندازه نمونه کمتر از ۲۰۰۰ نفر است از تکنیک بررسی اندازه شاخص‌های چولگی و کشیدگی در گویه‌ها و متغیرها

استفاده شد. کلاین (۲۰۱۱) معتقد بود توزیع فراوانی داده‌ها با شاخص چولگی بین مثبت و منفی ۳ و کشیدگی بین مثبت و منفی ۵ توزیعی نرمال است. البته به‌عنوان شرط لازم این دو شاخص ابتدا بر روی شاخص‌ها و سپس در شرط کافی بر روی متغیرها بررسی می‌شود (مرادی و میر الماسی، ۱۳۹۸). اندازه این دو شاخص هم در گویه‌ها و هم در متغیرها در محدوده نرمال قرار داشت. همچنین کنترل داده‌های پرت با استفاده از تکنیک نمودار جعبه‌ای<sup>۱</sup> انجام گرفت.

### آزمون فرضیه‌های اول و دوم تحقیق

جدول (۳) آزمون تی تک‌نمونه‌ای متغیرهای مستقل و وابسته و مؤلفه‌های آنها

| متغیرها و مؤلفه‌ها | Mean | t      | df  | Sig.<br>(2-tailed) | Mean<br>Difference |
|--------------------|------|--------|-----|--------------------|--------------------|
| خلق دانش           | ۳,۰۳ | ۰,۷۲۵  | ۱۱۷ | ۰,۷۴۰              | ۰,۰۳۸۷۴            |
| حفظ و نگهداری دانش | ۲,۵۵ | -۷,۲۷۳ | ۱۱۷ | ۰,۰۰۰              | -۰,۴۴۶۳۳           |
| انتقال دانش        | ۲,۸۱ | -۲,۷۲۰ | ۱۱۷ | ۰,۰۰۸              | -۰,۱۸۲۲۰           |
| به‌کارگیری دانش    | ۲,۵۷ | -۶,۹۶۵ | ۱۱۷ | ۰,۰۰۰              | -۰,۴۲۱۶۱           |
| مدیریت دانش        | ۲,۷۴ | -۵,۰۳۳ | ۱۱۷ | ۰,۰۰۰              | -۰,۲۵۲۸۵           |
| بالندگی فردی       | ۲,۷۴ | -۴,۱۹۹ | ۱۱۷ | ۰,۰۰۰              | -۰,۲۵۲۵۴           |
| بالندگی آموزشی     | ۳,۰۲ | ۰,۳۴۴  | ۱۱۷ | ۰,۷۳۱              | ۰,۰۲۰۳۴            |
| بالندگی سازمانی    | ۲,۸۳ | -۲,۸۳۲ | ۱۱۷ | ۰,۰۰۵              | -۰,۱۶۷۵۴           |
| بالندگی            | ۲,۸۶ | -۲,۵۷۲ | ۱۱۷ | ۰,۰۱۱              | -۰,۱۳۳۲۵           |

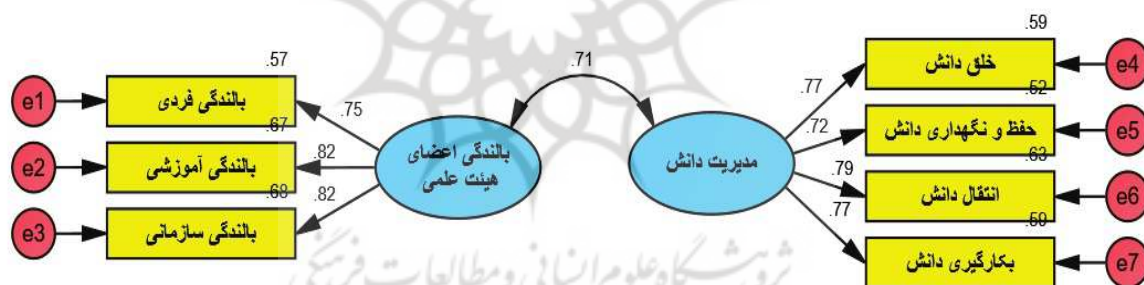
در جدول (۳) مشخص شد که در نمونه آماری سطح متغیرهای مدیریت دانش و بالندگی از سطح متوسط مقیاس (۳) پایین‌تر است. داده‌های جدول (۳) مربوط به آزمون تی تک‌نمونه‌ای با ملاک عدد ۳ نشان می‌دهد نتایج به‌دست‌آمده در نمونه آماری در جامعه آماری نیز صدق می‌کند. چراکه آزمون تی تفاوت مقدار به‌دست‌آمده برای دو متغیر را با عدد فرضی ۳ تفاوتی معنی‌دار معرفی می‌کند. به‌سختی دیگر در جامعه آماری نیز سطح بالندگی و مدیریت دانش از سطح متوسط پایین‌تر است و فرضیه‌های اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود. در مؤلفه خلق دانش و مؤلفه بالندگی آموزشی این وضعیت صدق نمی‌کند و میانگین به‌دست‌آمده در نمونه از عدد

1. Box plot

فرضی ۳ اندکی بزرگ‌تر است.

### آزمون فرضیه سوم

فرضیه اصلی پژوهش حاضر در حقیقت رابطه بین دو سازه اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی و مدیریت دانش است. تحلیل همبستگی کانونی یا همان همبستگی بنیادی انجام این هدف را ممکن می‌سازد (گرین، ۱۹۷۸). تحلیل همبستگی کانونی (همبستگی بنیادی) به‌عنوان درون‌داد اساسی خود با دو مجموعه متغیر که به هر یک از آنها می‌توان یک معنای نظری داد، سروکار دارد. استراتژی‌های اساسی آن عبارت است از استنتاج یک ترکیب خطی از مجموعه‌های از متغیرها به‌گونه‌ای که همبستگی بین دو ترکیب خطی بیشینه شود (هومن، ۱۳۸۰). یکی از مناسب‌ترین نرم‌افزارها برای اجرای یک آزمون همبستگی کانونی بین دو سازه که هر یک دارای مؤلفه‌هایی مشخص هستند، نرم‌افزار ایموس است. ضریب همبستگی کانونی در حقیقت رابطه بین دو سازه اصلی بالندگی و مدیریت دانش در حالت استاندارد این آزمون است. چنانچه شکل (۲) و جدول (۵) نشان می‌دهد آزمون ضریب همبستگی کانونی بین دو سازه به میزان ۰/۷۱ است. بنابراین سازه بالندگی اعضای هیئت علمی با سازه مدیریت دانش رابطه و هم‌تغییری معنی‌داری دارد و کیفیت رابطه که شامل شدت و جهت رابطه است مستقیم و قوی ارزیابی می‌شود.



شکل (۲) مدل همبستگی کانونی در حالت تخمین ضرایب استاندارد

جدول (۴) جدول ضریب همبستگی کانونی و شاخص معنی‌داری

| سازه                    | رابطه | سازه        | ضریب همبستگی کانونی | خطا   | T value | sig |
|-------------------------|-------|-------------|---------------------|-------|---------|-----|
| بالندگی اعضای هیئت علمی | <-->  | مدیریت دانش | ۰,۷۱                | ۰,۰۳۲ | ۴,۷۲۷   | *** |

نمودار خروجی ایموس نتیجه تحلیل عاملی نیز هست. چنانچه در شکل مشخص است در ارتباط بین بالندگی و مؤلفه‌های آن، مؤلفه‌های آموزشی و سازمانی با بار عاملی ۰/۸۲، و مؤلفه بالندگی فردی با بار عاملی ۰/۷۵ از

اعتبار بالایی برخوردارند. همین طور بارهای عاملی مؤلفه‌های مدیریت دانش با این متغیر همگی در سطح مناسب (بزرگ‌تر از ۰/۷۰) قرار دارد.

بنابراین سازه بالندگی اعضای هیئت علمی که خود دارای سه مؤلفه بالندگی فردی، بالندگی آموزشی و بالندگی سازمانی است با سازه مدیریت دانش که دارای چهار مؤلفه خلق دانش، حفظ و نگهداری دانش، انتقال دانش و به‌کارگیری دانش رابطه و هم‌تغییری معنی‌داری دارند.

جدول (۵) ضریب همبستگی پیرسون بین مدیریت دانش و مؤلفه‌های بالندگی

|                    | بالندگی فردی | بالندگی آموزشی | بالندگی سازمانی |
|--------------------|--------------|----------------|-----------------|
| خلق دانش           | ۰,۴۱۲        | ۰,۵۱۲          | ۰,۴۸۱           |
| حفظ و نگهداری دانش | ۰,۳۱۸        | ۰,۳۲۱          | ۰,۳۸۷           |
| انتقال دانش        | ۰,۲۸۲        | ۰,۴۵۰          | ۰,۴۰۸           |
| به‌کارگیری دانش    | ۰,۵۰۷        | ۰,۴۲۵          | ۰,۶۰۲           |

$$118=N$$

نتایج آزمون پیرسون در جدول (۵) نشان می‌دهد که هر چهار مؤلفه متغیر مستقل مدیریت دانش با مؤلفه‌های بالندگی رابطه مستقیم دارد. این رابطه‌ها در سطح اطمینان ۹۹٪ تأیید شد اما شدت رابطه بین مؤلفه‌ها متفاوت است. مؤلفه‌های خلق دانش و به‌کارگیری دانش تأثیر بیشتری بر سه مؤلفه بالندگی دارد. قوی‌ترین رابطه بین مؤلفه به‌کارگیری دانش و بالندگی سازمانی دیده می‌شود. ضعیف‌ترین رابطه نیز بین مؤلفه انتقال دانش و بالندگی فردی به دست آمد. سطح اطمینان در همه روابط ۰/۹۹ است.

#### آزمون فرضیه چهارم

جدول (۶) آزمون مدل‌هایسنجش اثر تعاملی متغیرهای تعدیل‌گر و مستقل بر بالندگی

|   | R2-chng | F      | df1 | df2 | p    |
|---|---------|--------|-----|-----|------|
| اثر تعاملی رتبه علمی و مدیریت دانش بر بالندگی   | ۰,۰۰۲۷  | ۰,۴۶۸۵ | ۱   | ۱۱۴ | ۰,۴۹ |
| اثر تعاملی گروه آموزشی و مدیریت دانش بر بالندگی | ۰,۰۱۱۵  | ۲,۰۵۳۵ | ۱   | ۱۱۴ | ۰,۱۵ |
| اثر تعاملی جنس و مدیریت دانش بر بالندگی         | ۰,۰۱۵۴  | ۲,۷۳۵۶ | ۱   | ۱۱۴ | ۰,۱۰ |



به منظور بررسی اثر متغیرهای تعدیل گر<sup>۱</sup> در این پژوهش از افزونه Process نسخه ۳/۵ در نرم افزار SPSS استفاده شد. این افزونه که توسط هایس در سال ۲۰۱۳ ساخته شده، به کمک مدل سازی رگرسیونی، رابطه میان متغیرهای مستقل و تعدیل گر را به طور مجزا با متغیر وابسته نمایش می دهد و در مرحله سوم نیز اثر تعاملی متغیر تعدیل گر و مستقل را بر متغیر وابسته اندازه گیری کرده و معنی داری آن را گزارش می کند. متغیر تعدیل گر ممکن است به تنهایی با متغیر وابسته رابطه معنی دار داشته باشد ولی معنی دار شدن تأثیر متغیر تعاملی یا «اثر تعاملی» بیانگر تعدیل گر بودن متغیر تعدیل گر است (هایس و راکوود<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). ضرایب گزارش شده در خروجی این دستور علاوه بر تعیین معنی داری اثر تعاملی، میزان اعمال تعدیل رابطه متغیرهای مستقل و وابسته را به واسطه متغیر تعدیل گر تعیین می کند ( $R^2\text{-chg}$ ). خروجی این مدل یک ضریب معنی داری p-value است که مقدار آن باید از ۰,۰۵ کمتر باشد تا بتوان اثر متغیر تعدیل گر را معنی دار دانست. بر این مبنا می توان قضاوت کرد که سه متغیر جنس، رتبه علمی و گروه آموزشی اثر تعدیل کنندگی در رابطه دو متغیر ندارند.

### بحث و نتیجه گیری

بالندگی اعضای هیئت علمی در شرایط اجتماعی حال حاضر و با توجه به تغییرات عمیق و گسترده در حوزه های علمی، اجتماعی فرهنگی و اقتصادی از مقدمات و الزامات پویایی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی به حساب می آید. دانشگاه شهید بهشتی به عنوان یکی از دانشگاه های اصلی و با سابقه کشور سعی کرده است تا برنامه های مشخصی را در زمینه توسعه اعضای هیئت علمی خود به اجرا در آورد. در این نوشتار وضعیت عملکرد برنامه های بالندگی دانشگاه شهید بهشتی ارزیابی شده است. علاوه بر آن، با توجه به اهمیت و جایگاه مدیریت دانش در دانشگاه و رابطه منطقی آن با بالندگی، این متغیر نیز به عنوان متغیر مستقل مورد بررسی قرار گرفته است. یافته های پژوهش نشان داد که از منظر جامعه هدف، وضعیت و شرایط بالندگی در دانشگاه شهید بهشتی در «سطح نامطلوب» قرار دارد و تنها در مؤلفه بالندگی آموزشی میانگین نمره با سایر مؤلفه ها متفاوت و مناسب تر است. متفاوت بودن دیدگاه ها در مورد بالندگی آموزشی به سبب اجرای برنامه های بالندگی در این ارتباط توسط مدیریت امور هیئت علمی دانشگاه طی سال های اخیر است. از سال ۱۳۹۴ با ایجاد «دفتر امور هیئت علمی» در این دانشگاه برنامه ها و دوره های آموزشی به صورت منظم تری توسط این مدیریت تدارک دیده شده است که این اقدامات، متوسط دیدگاه جامعه هدف را در این مؤلفه بالندگی نسبت به دو مؤلفه بالندگی فردی و بالندگی سازمانی افزایش داده است. پایین بودن نمره بالندگی فردی و سازمانی به سخن دیگر به این معناست که جامعه آماری پژوهش به همکاران خود در شاخص هایی چون انتقادپذیری، نوآوری، یادگیری مستمر، شادابی و توان حل مسئله نمره بالایی نداده اند. همچنین سازمان دانشگاه را در شاخص های توزیع انعطاف پذیر و مناسب

1. Moderated Variabel  
2. Hayes & Rockwood

مسئولیت‌ها، وجود تسهیلات مناسب و کافی در گروه‌های آموزشی، همسویی اختیارات و مسئولیت‌های اعضای هیئت علمی، شفاف بودن مسئولیت‌های شغلی، مشارکت دادن استادان در تصمیم‌گیری‌های اساسی، توجه به کیفیت کار استادان به جای کمیت، وجود روابط صمیمی بین اعضا، وجود روابط دوجانبه اعضا با رؤسا در وضعیت نامطلوب گزارش کرده‌اند.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مشابه در دانشگاه شهید بهشتی نزدیک است و آنها را تأیید می‌کند. جمشیدی (۱۳۸۶) نشان داده است که عملکرد بالندگی در دانشگاه شهید بهشتی در هر سه بعد از حد متوسط پایین‌تر است. تفاوت یافته‌های پژوهش مذکور با این پژوهش در مؤلفه بالندگی آموزشی است که در این تحقیق در سطح متوسط ارزیابی شده است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش شعبانی و همکاران (۱۳۹۹) در دانشکده‌های تربیت بدنی و یافته‌های قرونه و همکاران (۱۳۹۵) و در دانشگاه تهران و نتایج پژوهش همایینی دمیرچی و همکاران (۱۳۹۵) در دانشگاه‌های نظامی همپوشانی ندارد و در این دانشگاه‌ها نتایج سطح متوسط را نشان می‌دهد.

در رابطه با متغیر دیگر پژوهش یعنی مدیریت دانش، میانگین نمره مقیاس در «سطح نامطلوب» قرار دارد. تنها در مؤلفه خلق دانش، میانگین نمره در سطح متوسط است. متفاوت بودن این مؤلفه به دلیل شاخص‌ها و گویه‌های سنجش است که بیشتر مرتبط به فعالیت و تحقیق افراد هدف پژوهش است و احتمالاً به همین دلیل افراد عملکرد شخصی خود و همکارانشان را نسبت به آنچه مربوط به سازمان دانشگاه می‌شود مناسب‌تر ارزیابی کرده‌اند. در مورد سه مؤلفه دیگر که مربوط به راهبردها و اقدامات دانشگاه است وضعیت، نامطلوب گزارش شده و عدم رضایت را نشان می‌دهد. در دو مؤلفه حفظ و نگهداری دانش و به‌کارگیری دانش ارزیابی ضعیف‌تری حتی نسبت به حوزه انتقال دانش صورت گرفته است. دلیل بالاتر بودن نمره در این مؤلفه (انتقال دانش) می‌تواند مربوط به اقدامات دانشگاه در بخش سخت‌افزاری باشد؛ از سوی دیگر نیز حداقل دو گویه از چهار گویه این مقیاس به حوزه عملکرد فردی عضو ارتباط داشته است و احتمالاً پاسخگویان نمره بالاتری به این گویه‌ها داده‌اند. این بخش از یافته‌ها مشابه نتایج پژوهش حجازی و نظری پور (۱۳۹۷) مبنی بر پایین بودن میانگین نمره مدیریت دانش در دانشگاه فرهنگیان (۲،۴۲)، کمتر از میانگین مورد انتظار (۳) در ابعاد چهارگانه است.

اما مهم‌ترین یافته مقاله در تشخیص رابطه قوی بین دو متغیر اصلی پژوهش است. همبستگی کانونی دو متغیر مدیریت دانش و بالندگی ۷۱٪ به دست آمد که این میزان همبستگی در متغیرهای علوم اجتماعی نشان از هم‌تغییری شدید دو متغیر است. دو مقوله مدیریت دانش و بالندگی درهم‌آمیخته و به‌شدت وابسته به هم هستند. شاخص‌هایی چون یادگیری مستمر، نوآوری و ارتباطات با متخصصان که در بالندگی فردی سنجیده شده است در صورت وجود استراتژی مناسب مدیریت دانش و مناسب بودن وضعیت تسهیم دانش و ذخیره‌سازی دانش از وضعیت مناسب‌تری برخوردار خواهد شد. علاوه بر آن، شاخص‌هایی مثل «انتقال تجربیات

استادان در حال بازنشستگی به افراد جانشین» و شاخص «انتقال تجربیات و دانش استادان از طریق برگزاری جلسات» و شاخص «اشتقاق استادان به انتقال تجربیات و دانش» که در پرسشنامه نیومن و کنراد منعکس شده است می‌تواند در بالندگی فردی و آموزشی اعضای هیئت علمی مؤثر باشد. هرچند بالندگی فردی تنها به افزایش دانش و تخصص، محدود نمی‌شود و بخش‌های مهمی از بالندگی فردی به خلیات و روحیات و رفتارهای متناسب نقش معلمی ارجاع می‌یابد.

این بخش از یافته‌ها با یافته‌های پژوهش تقی‌زاده و تازی (۱۳۸۸) که رابطه قوی بین مدیریت دانش و بالندگی را در کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز نشان داده‌اند، تطبیق دارد. همچنین شریف‌زاده و صفری (۱۳۹۵) نشان داده‌اند که در دانشگاه‌های مجری آموزش از راه دور، بین مدیریت دانش و بهسازی اعضای هیئت علمی رابطه قوی (۶۸٪) وجود دارد. یافته‌های تحقیق کینوری و صادقی سمرجانی (۱۳۹۵) نیز بیانگر آن است که اشتراک‌گذاری دانش بر نوآوری تیمی اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد.

سخن‌نمایی آنکه با توجه به یافته‌های پژوهش و سطح نامطلوب بالندگی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی، این دانشگاه نیازمند رویکردی سازمان‌یافته به هر دو مقوله مرتبط، بالندگی و مدیریت دانش است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که با وجود برنامه‌های اجرا شده در حوزه بالندگی دانشگاه، این حوزه همچنان از ضعف‌ها و کاستی‌هایی رنج می‌برد. به نظر می‌رسد تنها بسنده کردن مدیران این حوزه به اجرای کارگاه‌های آموزشی سنتی نتوانسته است کاستی‌های این حوزه را به شکل چشمگیری کاهش دهد و این برنامه‌ها به نقطه مطلوب نرسیده‌اند.

بر مبنای آنچه به نقل از ابراهیم و صالح (۲۰۱۹) بیان شد ضرورت دارد تا دانشگاه راهبرد مشخصی را با توجه به ترکیب رویکردهای معرفت‌شناسی دانش علمی/دانش ضمنی و رویکردهای دوگانه مدیریت دانش مبتنی بر فناوری اطلاعات و مبتنی بر فرهنگ سازمانی و رویکردهای یادگیری سطحی/عمیق و رویکردهای آموزشی معلم‌محور/دانش‌محور در حوزه مدیریت دانش، تعیین و برنامه عملیاتی مدونی را طراحی نماید. با پیشرفت برنامه‌های مدیریت دانش، سایر اجزای دانشگاه نیز توسعه یافته و در بالندگی نیز پیشرفت مناسبی اتفاق خواهد افتاد. همچنین تدوین برنامه‌های اجرایی و مقدم بر آن سیاست‌گذاری مناسب در حوزه بالندگی، علاوه بر توسعه این بخش، به رشد مدیریت دانش نیز کمک خواهد کرد.

نکته ضروری توجه به رویکرد فرهنگی محور در هر دو بحث مدیریت دانش و بالندگی است. در حالی که دو رویکرد عمده مبتنی بر فناوری اطلاعات و رویکرد مبتنی بر فرهنگ در مدیریت دانش برجسته است؛ این خطر وجود دارد که مدیریت دانش در رویکرد فناوری اطلاعات، خلاصه شود و رویکرد فرهنگی و عنصر مشارکت، نادیده گرفته شود. به نظر می‌رسد دانشگاه‌ها از منظر رویکرد فناوری اطلاعات تا حدود قابل قبولی موفق بوده‌اند؛

آنچه بیشتر بازدارنده به نظر می‌آید کاستی‌های حوزه مربوط به هنجارها و ارزش‌های سازمانی از یک سو و به کار نگرفتن ابزارهای مناسب ارزیابی و تشویق و پاداش‌دهی از سوی دیگر است. با توجه به رویکرد برساختی به دانش، لازم است فرهنگ و روحیه تعامل اجتماعی اعضای گروه‌های علمی تقویت شده و در کنار آن نظام پاداش‌دهی مناسب به افرادی که در انتقال دانش موفق عمل می‌کنند، تنظیم شود. چنانچه پیش‌تر اشاره شد تجربه لیست و سورسینلی (۲۰۱۸) در تعامل و آموزش متقابل حرفه‌ای به‌عنوان برنامه مکمل کارگاه‌ها و آموزش‌های سنتی حائز اهمیت فراوان است.

## References

- Abolghasemi, M., Pardakhtchi, M., & Rezaeizadeh, M. (2019). Studying the Challenges of Faculty Development Programs at Shahid Beheshti University. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, 18, 25-45. [Persian]
- Ahmadi Shaerlou, M. (2012). *Investigating the growth status of academic staff members of Governmental, Azad and Payam Noor universities in Ardabil province*. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tehran, Iran. [Persian]
- Allee, V. (1999). The art and practice of being revolutionary. *Journal of Knowledge Management*, 3(2), 121-131.
- Bhusry, M., & Ranjan, J. (2012). Enhancing the teaching-learning process: a knowledge management approach. *International Journal of Educational Management*, 26(3), 313-329. <https://doi.org/10.1108/09513541211213372>
- Buckley, H., & Nimmon, L. (2020). Learning in faculty development: The role of social networks. *Academic Medicine*, 95(11S), S20-S27.
- Caffarella, R. S. & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers & supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Camblin, L. D., & Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39(1), 1- 18.
- Centra, J. A. (1978). Types of faculty development programs. *The Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
- Esmaili Farsani, M., Abazari, Z., & Hariri, N. (2020). Effect of knowledge management on knowledge entrepreneurship among faculty members of information science in Iran. *Journal of Knowledge Studies*, 13(48), 1-12. [Persian]
- Faraji Deh Sorkhi, H., Hoshi Sadat, S. A., Mohammadabadi, M., & Bastanipour Moghadam, M. (2018). Barriers to the participation of faculty members of Farhangian University in

- professional development courses: a data base study. *Education & School Studies* 8(2), 43-63. [Persian]
- Fazli, N. (2013). *Culture and University, third publication*, Tehran, second edition. [Persian]
- Homayeni Damirchi, A., Mahjoub Eshratbadi, H., Mehri, D., & Vosoghi-Niri, A. (2015). The Evaluation of the Academic Development of Faculty Members of University and Proposing Suitable Strategies for Its Enhancement (Case Study; A Military University). *Military Management Quarterly*, 16(61), 29- 59. [Persian]
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2020). Conditional Process Analysis: Concepts, Computation, and Advances in the Modeling of the Contingencies of Mechanisms. *American Behavioral Scientist*, 64(1), 19-54.
- Hejazi, A., & Nazarpuri, A. (2018). Study the Barriers of Successful implementation Knowledge Management in Universities)Case Study; Farhangian University. *Managing Education in Organizations*, 7(1), 169-204. [Persian]
- Hooman, H. A. (2005). *Structural Equation Modeling With LISREL Application*, Tehran, Samt. [Persian]
- Ibrahim, F., & Salleh, N. M. (2019). Embedding knowledge management theory in learning and teaching approach. *International Journal of Learning & Development*, 9(1), 19-40.
- Jamshidi, L. (2007). *Examining the growth status of academic staff members of Shahid Beheshti University and providing a model for its continuous improvement*. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tehran, Iran [Persian]
- Kayzouri, A. H., & Sadeghi Samarjani, A. (2015). IMPACT of knowledge sharing on team innovation of faculty members: case study ferdowsi university of mashhad. *Journal of Innovation & Entrepreneurship*, 5(10), 45-56. [Persian]
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koroneh, D., Mirkamali, S. M., Bazargan, A., & Kharazi, S. K. (2013). Conceptual framework of growth of faculty members in University of Tehran. *Iranian Higher Education Journal*, 6(2). [Persian]
- Koroneh, D., Mirkamali, S. M., Bazargan, A., Kharazi, S. K. (2015). A model for the growth of faculty members in Tehran University. *Quarterly Journal of Research & Planning in Higher Education*, 22(3), 1-17. [Persian]
- Laursen, S., & Rocque, B. (2009). Faculty development for institutional change: Lessons from an



- advance project. *The Magazine of Higher Learning*, 41(2).
- List, K., & Sorcinelli, M. D. (2018). Increasing leadership capacity for senior women faculty through mutual mentoring. *The Journal of Faculty Development*, 32, 7-15.
- Mohebzadegan, Y., Payer, M., Ghahrani, M., Farstakhah, M. (2015). Validation of the growth pattern of faculty members of Tehran universities. *Quarterly Journal of Education and Human Resources Development*, 10, 73-94. [Persian]
- Moradi, M., & Mir Almasi, A. (2018). *Pragmatic Research Methods, Publications of the Academy of Statistical Analysis of Iran*, second edition. [Persian]
- Newman, B. D., & Conrad, K. W. (2000). *A Framework for Characterizing Knowledge Management Methods, Practices, and Technologies*. In PAKM.
- Nikofar, M., & Mazheri, M. (2016). The role of dimensions of Organization development in the organization commitment of faculty members of physical education of universities of the country. *Public Management Research*, 10(36), 211-232. [Persian]
- Parrish, A. H., & Sadera, W. A. (2019). A review of faculty development models that build teacher educators' technology competencies. *Journal of Technology & Teacher Education*, 27(4), 437-464.
- POD Network (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) (2016). Retrieved from <http://www.podnetwork.org>.
- Pourkarimi, J. (2008). Presenting a conceptual model for the improvement of academic staff members of universities and scientific training centers. *Research in Educational Systems*, 2(5), 101 -121. [Persian]
- Ramezani, A., Madhoshi, M., Falah Lajimi, H., & Razaghi, N. (2018) Presenting the establishment model of knowledge management in Mazandaran University. *Productivity Management*, 50, 89-117. [Persian]
- Redmon, K. D. (2012). *Effectiveness of Faculty Development Programs From the Perceptions of Faculty Member at the Selected Illinois Community Colleges*. Doctoral Thesis, Illinois University, Department of Educational Administration and Foundations.
- Rezayan, A., Khandan, A., Ganjali, A., & Moridian, H. (2013). The growth of faculty members in universities; case study: Faculty members of Imam Sadiq University (AS). *Culture in Islamic University*, 4(13). [Persian].
- Seyyed Hatami, S. Sh., Namvar, Y., Soleimani, T., & Zahed Babolan, A. (2018). A meta-analysis of factors influencing the development of university faculty members. *Quarterly Journal of*

- Research & Planning in Higher Education*, 24(4), 99- 121. [Persian]
- Shabani Bahar, Gh., Qara, M. A., & Siavashi, M. (2019). Designing the model of professional, organizational and individual growth of faculty members of physical education faculties and measuring its suitability. *Applied Researches in Sports Management*, 32, 99-112. [Persian]
- Shahid Beheshti University website, organizational chart and job description, retrieved from <https://www.sbu.ac.ir/web/mngfacultyaffairs> on May 20, 2021. [Persian]
- Sharifzadeh, M., & Safari, S. (2015). Investigating the relationship between knowledge management and creativity and improvement of academic staff members of distance learning universities. *Quarterly Journal of Information Management & Science*, 3(3), 11-19. [Persian]
- Stanley, C. A. (2001). The faculty development portfolio: A framework for documenting the professional development of faculty developers. *Innovative Higher Education*, 26(1), 23-36.
- Taghizadeh, H., & Tari, Gh. (2009). Investigating the role of knowledge management and creativity on organizational growth in Islamic Azad University, Tabriz branch. *Industrial Management*, 4(7), 113-131. [Persian]
- Yamini Douzi Sorkhabi, M. (2011). *Quality in higher education*, Samt Publications, Tehran, first edition. [Persian]
- Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2017). Reflection on scientific activities in universities from the point of view of Pierre Bourdieu. *Quarterly Journal of Research & Planning in Higher Education*, 24(3), 1-23. [Persian]
- Zarei Saruklai, M. (2018). *Investigating the organizational obstacles of establishing efficiency development centers for faculty members from the point of view of Shahid Beheshti University professors*. Master's thesis in educational management, Shahid Beheshti University: Faculty of Educational Sciences and Psychology. [Persian]



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی