

## نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان و شیوه‌های برآوردن نیازها

سکینه زاهدی<sup>۱</sup> \* و عباس بازرگان<sup>۲</sup>

### چکیده

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی یکی از جنبه‌های بهبود کیفیت دانشگاهی است. از این رو، شناسایی نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اهمیت زیادی دارد. هدف این پژوهش بررسی نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان و شیوه‌های برآوردن این نیازها بود. نیازهای توسعه حرفه‌ای در چهار حوزه مهارت‌های آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی بررسی شد. این پژوهش با توجه به هدف از نوع کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها از نوع تحلیلی، توصیفی بود. جامعه مورد مطالعه شامل اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، مهندسی برق و کامپیوتر و علوم پایه یک دانشگاه بزرگ دولتی به تعداد ۱۰۴ نفر بود. از این تعداد ۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته و شامل دو بخش مهارت‌های توسعه حرفه‌ای و شیوه‌های برآوردن نیازها بود. برای تعیین روایی از دیدگاه‌های چهار نفر از استادان و برای تعیین پایایی آن از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. پرسشنامه مهارت‌های توسعه حرفه‌ای در سطح موجود با ضریب آلفای ۰/۹۲ و در سطح مطلوب با ضریب آلفای ۰/۹۸ و پرسشنامه شیوه‌های برآوردن نیازهای توسعه حرفه‌ای با ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۷ تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری غیر پارامتریک و آزمون خی دو و ویلکاکسون استفاده شد. نتایج نشان داد که نیازها در هر چهار حوزه آموزشی، پژوهشی، اجرایی و مهارت‌های ارتباطی و فارغ از نوع دانشکده، مرتبه علمی و سابقه شغلی وجود دارد. نظر اعضای هیئت علمی در باره شیوه‌های برآورده شدن نیازها به چهار روش: ۱. تبادل تجربه با سایر دانشگاهها، ۲. برگزاری دوره‌های آموزشی بلندمدت، ۳. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ۴. تشکیل اجتماعات یادگیری تأیید شد. علاوه بر این، آنها بر تقویت مهارت‌های اجرایی و شغلی تأکید داشتند.

**کلید واژگان:** توسعه حرفه‌ای هیئت علمی، آموزش مداوم، شایستگی‌های حرفه‌ای، کیفیت دانشگاهی، دانشگاه دولتی.

۱. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، تهران، ایران

\* مسئول مکاتبات: [S\\_Zahedi@stf.sbu.ac.ir](mailto:S_Zahedi@stf.sbu.ac.ir)

۲. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران: [abazarga@ut.ac.ir](mailto:abazarga@ut.ac.ir)

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۹/۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۴/۲۴

## مقدمه

کیفیت آموزش عالی یکی از دغدغه‌های اغلب کشورهاست. این امر به‌ویژه با توجه به نقش زیربنایی آموزش عالی در تربیت متخصصان و افراد کارآزموده جامعه اهمیت بیشتری دارد. از طرف دیگر، در نظام آموزش عالی یکی از عوامل مؤثر در ارتقای کیفیت، توانمندی اعضای هیئت علمی است، زیرا آنان نه تنها وظیفه یاری دادن به دانشجویان برای ساخت دانش را بر عهده دارند، بلکه در ایجاد بینش و پرورش مهارت‌های اشتغال پذیر در چارچوب هدفهای نظام آموزش عالی نیز نقش مهمی دارند. این امر به‌دلیل ایجاد تغییرات در آموزش عالی از دهه اول قرن بیست و یکم قابل توجه است. این تغییرات شامل تحولات محیط پیرامونی آموزش عالی و ضرورت هماهنگی آن با دنیای صنعت و کسب و کار و استفاده گسترده از فناوری اطلاعات است (Skolink, 1988). از این نظر مؤسسات آموزش عالی با تقاضاگرایی، مشتری‌گرایی، تعامل با جامعه و تناسب با نیازهای متحول و انتظارات نوپدید رو به رو هستند و بدین دلیل، برنامه‌ریزی و توسعه مستمر حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، به‌عنوان بخشی از مدیریت منابع انسانی در سطح دانشگاهها، جایگاه خاصی در مدیریت دانشگاهها دارد.

توسعه حرفه‌ای<sup>۳</sup> اعضای هیئت علمی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاهها برای اینکه بتوانند در سه حوزه کارکردی آموزش، پژوهش و عرضه خدمات به جامعه موفق باشند، باید به تقویت توانمندیهای اعضای هیئت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندیها از طریق توسعه حرفه‌ای و بالندگی آنان محقق می‌شود. نگاهی به توزیع فراوانی اعضای هیئت علمی بر حسب مرتبه علمی آنان در دانشگاههای دولتی کشور نیز مؤید آن است که برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اجتناب ناپذیر است. برای مثال، در سال ۱۳۷۸ خورشیدی ۵۴ درصد از اعضای هیئت علمی دانشگاههای دولتی را مربیان، ۳۶ درصد را استادیاران، ۷ درصد را دانشیاران و فقط اندکی بیش از سه درصد را استادان تمام تشکیل داده بودند (Bazargan, 2007). برابر آخرین آمار رسمی منتشر شده از سوی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در سال ۱۳۸۹، تعداد کل مدرسان دانشگاهی ۲۱۸۳۶۸ نفر (آموزشگر دانشگاهی) به‌صورت تمام وقت و پاره وقت در مؤسسات آموزش عالی کشور بوده است. از این تعداد ۳۲/۶ درصد به صورت تمام وقت و ۵۱/۳ درصد در دانشگاهها و مؤسسات عالی دولتی به تدریس اشتغال داشته‌اند. توزیع درصد اعضای هیئت علمی تمام وقت مؤسسات آموزش عالی کشور با توجه به مرتبه علمی شامل ۴/۲ درصد استاد، ۰/۹ درصد دانشیار، ۳۹/۳ درصد استادیار، ۰/۴۵ درصد مربی و ۲/۳ درصد مربی آموزشیار بوده‌اند (Maniei, 2011). هرچند این نسبتها در فاصله دهه ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰ شمسی به طرف ارتقای هرم اعضای هیئت علمی تغییر یافته است، اما ارتقای مستمر توانمندی آنان در جهان متحول کنونی امری ضروری است. کسب شایستگیهای حرفه‌ای و بهنگام سازی آن مستلزم

توسعه مستمر حرفه‌ای<sup>۴</sup> در سه حوزه توسعه دانش فنی، توسعه مهارت‌های تخصصی و ویژگی‌های فردی مانند مشارکت در کار گروهی، حل مشکل و نیز توسعه مهارت‌های مدیریتی عمومی است (Roscoe, 2010). بنابراین، شناسایی نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اهمیت زیادی دارد. از طرف دیگر، ساختار سازی برای این امر ضروری است (Marzban, 2009).

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان فرسودگی شغلی اعضای هیئت علمی در برخی دانشگاه‌های بزرگ دولتی چنان است که حدود نیمی از اعضای هیئت علمی در شغل خود احساس عدم موفقیت می‌کنند (Arefi & Ghahremani, 2010). برخی از جنبه‌های این امر در باره دانشگاه‌های دیگر نیز مطالعه شده است، از آن جمله در بررسی عوامل مرتبط با توانمند سازی اعضای هیئت علمی در یکی دیگر از دانشگاه‌های کشور، نتایج نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی در بعد معنادار بودن شغل نسبت به دیگر ابعاد توانمند سازی (خود اثربخشی، خود مختاری، مؤثر بودن و اعتماد) توانمندتر هستند و در بعد اعتماد در پایین‌تر از حد مورد انتظار قرار دارند و متغیرهای مدیریت مشارکتی و غنی سازی شغل پیش‌بینی کننده‌های بهتری برای توانمند سازی هستند (Abdollahi & Heidari, 2009). در بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی، وضعیت بالندگی آنها در بعد فردی، حرفه‌ای، آموزشی و سازمانی در حد زیر متوسط ارزیابی شده است (Jamshidi, 2007). در بررسی مشکلات اعضای هیئت علمی تازه استخدام مشکلاتی در سطوح اداری، آموزشی، پژوهشی، ارتباطی، ارتقا و محیطی وجود دارد (Jalavi, 2003). در پژوهشی در بین دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس سه نوع فعالیت آموزشی، پژوهشی و خدماتی، کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست، سطح بهره‌مندی اعضا از فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در حد پایین و متوسط ارزیابی شده است، میزان تعاملات، ارتباطات و فعالیت‌های مشارکتی در بین اعضای هیئت علمی از سوی بیشترین درصد پاسخگویان در حد متوسط ارزیابی شده است (Norshahi & Samiei, 2011). ارائه شواهدی از پژوهش‌های مرتبط با اعضای هیئت علمی که در طول یک دهه گذشته صورت گرفته است، نشان می‌دهد که همچنان موضوع توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در جایگاه شایسته خود قرار نگرفته است و لازم است نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی شناسایی و برای برآوردن آن نیازها برنامه‌ریزی شود.

**مبانی نظری و پیشینه پژوهش:** برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در اغلب کشورهای جهان از اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی شروع شد. فعالیتها در ابتدا به فرصت‌های مطالعاتی و دیدار با اندیشمندان محدود بود، اما در دهه ۱۹۷۰ این فعالیتها به دلیل تغییر الگوی ثبت نام دانشجویان، افزایش تعداد مربیان پاره وقت، افزایش تقاضای پاسخگویی و کاهش منابع مالی گسترش یافت. این نهضت ادامه یافت تا جایی که تأکید بر نقش و مسئولیت چنگانه اعضای هیئت علمی، ارزیابی نقاط قوت و ضعف

آنان، تسهیل رشد و پیشرفت آنها و بهبود عملکرد تدریس به دغدغه اصلی برنامه‌ریزان توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تبدیل شد. بنابراین، برخی از دانشگاه‌های امریکایی برنامه‌ها و مدل‌هایی را برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی طراحی کردند (Grant & Keim, 2010). هر چند دلایل ظهور توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در انطباق با تغییرات اجتماعی ناشی از دلایل پنج‌گانه ۱. تغییر انتظارات در باره کیفیت آموزش به‌ویژه در دوره کارشناسی، ۲. تغییر نیازهای اجتماعی، ۳. تغییر فناوری و تأثیر آن بر تدریس و یادگیری، ۴. تغییر جمعیت دانشجویی و انتظارات آنان و ۵. تغییر پارادایمها در تدریس و یادگیری است، هرکدام از این چالشها نیازمند آن است که نه تنها اعضای هیئت علمی، بلکه دانشگاهها نیز در استراتژیهای سنتی خود بازنگری کنند (Lawler & King, 2000).

**توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی:** توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی عبارت از تقویت و رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌منظور بالندگی شغلی و ادای وظایف حرفه‌ای آنان با استفاده از فناوری جدید است تا بتوان مهارت‌های ارتباطی، رهبری و نوآوری آنها را ارتقا داد (Priest, 2001). در جدول ۱ به خلاصه‌ای از دیدگاه‌های برخی از پژوهشگران در این باره اشاره شده است.

جدول ۱- خلاصه نظر برخی از پژوهشگران در باره تعریف توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی

تعریف مفهومی	نام پژوهشگر
تقویت استعدادها، گسترش علایق و بهبود شایستگیها و ویژگیهای حرفه‌ای و رشد شخصی عضو هیئت علمی	Lawler & King, 2000
تغییر در سطوح سه‌گانه رفتار، فرایند و ساختار عضو هیئت علمی	Berquist & Philips, 1975
توسعه مهارت‌های آموزشی، حرفه‌ای، رهبری و نوآوری شغلی و مهارت‌های ارتباطی عضو هیئت علمی	Camblin & Steger, 2000
تقویت مهارت‌های مربوط به فناوری جدید به‌منظور رشد مهارت‌های ارتباطی و رهبری و نوآوری	Priest, 2001
تقویت نقش اعضای هیئت علمی از طریق تقویت توانایی مهارت‌های ارتباطی و رهبری و نوآوری	Steinert et al., 2006
فعالیت‌هایی در حمایت از بهبود عملکرد و ارتقای توانمندی شغلی عضو هیئت علمی	Dee & Daly, 2009

با توجه به جدول ۱، به‌طور کلی، توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را می‌توان شامل بهبود شایستگیها و ویژگیهای حرفه‌ای و رشد شخصی آنان به‌منظور بالندگی مستمر آنها قلمداد کرد.

**مدلهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی:** در بررسی پیشینه پژوهش در باره رویکردها و مدل‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، دو دیدگاه را می‌توان ملاحظه کرد: مدلهایی که در آنها بر محتوا و فعالیت‌های توسعه اعضای هیئت علمی و مدلهایی که در آنها بر مدیریت و طراحی برنامه توسعه

اعضای هیئت علمی تأکید می‌شود. از آنجا که هدف این پژوهش محتوا و فعالیتهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بوده است، فقط به این امر پرداخته شده است.

از جمله مدلهایی که توجه بیشتری به آنها شده است، مدل برکوئیست و فیلیپس (Berquist & Philips, 1975) است. در این مدل سه نوع توسعه آموزشی، سازمانی و فردی معرفی شده است. توسعه آموزشی فعالیتهایی چون توسعه در زمینه برنامه‌ریزی درسی، شناخت تدریس و آموزش است. توسعه فردی شامل فعالیتهایی چون آموزش مهارتهای بین فردی و مشاوره شغلی است که موجب رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی می‌شود، درحالی‌که توسعه سازمانی محیط سازمانی را فراهم می‌آورد و موجب تسهیل تدریس و تصمیم‌گیری می‌شود؛ یعنی فعالیتهایی که هم برای عضو هیئت علمی و هم مدیران آموزشی است. تیم‌سازی و توسعه مدیریتی بخشی از توسعه سازمانی است (Centra, 1978)؛ به عبارت دیگر، توسعه فردی شامل فعالیتهایی در حوزه رفتار، توسعه آموزشی شامل فعالیتهایی در حوزه فرایند یاددهی - یادگیری و توسعه سازمانی شامل فعالیتهای مربوط به ساختار است. توسعه فردی شامل مشاوره‌های درمانی یا حمایتی، کارگاههایی به منظور رشد فردی، آموزش مهارتهای بین فردی، کارگاههایی به منظور تقویت برنامه‌ریزی در زندگی فردی است؛ توسعه آموزشی شامل فناوری آموزشی یا همان سخت افزار، روش‌شناسی آموزشی یا همان نرم‌افزار، تدریس و یادگیری و شناخت کلاس و توسعه برنامه‌ریزی درسی است؛ توسعه سازمانی شامل تصمیم‌گیری، تیم‌سازی، مدیریت تعارض و توسعه بخش مدیریتی است.

در مدل گاف (1975) توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی شامل توسعه آموزشی و سازمانی است. توسعه آموزشی شامل فعالیتهایی است که یادگیری دانشجو را تسهیل می‌کند، مواد آموزشی را فراهم می‌آورد و دوره آموزشی را باز طراحی می‌کند. توسعه سازمانی شامل فعالیتهایی است که محیط سازمانی فعالی را برای تدریس و یادگیری ایجاد می‌کند (Baasandorj, 2010).

مدل شوستر (1990) نیز سه جنبه توسعه فردی، حرفه‌ای و سازمانی را شامل می‌شود. برنامه توسعه نظام‌مند و جامع و تلفیقی از نیازهای چندگانه اعضای هیئت علمی و سازمان است (Grant & Keim, 2010).

در مدل‌های برکوئیست و فیلیپس، گاف و شوستر برای اعضای هیئت علمی علاوه بر تدریس و تحقیق، نقشهای چندگانه‌ای وجود دارد و بر توسعه حرفه‌ای آنان در ایفای این نقشها تأکید می‌شود، هر چند در مدل گاف حوزه آموزش نقش محوری دارد. در مدل شایستگیهای حرفه‌ای چیتمن و چیورس (Cheetman & Chivers, 1996) چهار شایستگی اصلی شامل شایستگیهای کارکردی (شغلی، سازمانی/فرایندی)، شایستگیهای رفتاری/فردی (شامل شایستگیهای اجتماعی/شغلی و میان فردی)، شایستگیهای شناختی/دانشی (شامل دانش صریح و ضمنی، فنی/نظری، رویه‌ای و بافتی) و شایستگیهای اخلاقی/ارزشی (شامل ارزشهای فردی و حرفه‌ای) معرفی شده است که علاوه بر

استانداردهای شغلی، بر شایستگی‌هایی چون ارتباطات، فعالیتهای خود توسعه‌ای، خلاقیت، قدرت تحلیل، حل مسئله، دانش/شناخت، شایستگی عملی در بین اعضای هیئت علمی تأکید می‌شود.

**محتوای فعالیتهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی:** فعالیتهای توسعه حرفه‌ای سه مؤلفه تدریس و تحقیق، فرایند تدریس و یادگیری و دانش برنامه درسی و تدریس دانشگاهی را شامل می‌شود. شولمن (1987) این فعالیتهای را فقط شامل جنبه‌های تدریس و تحقیق می‌داند که از وظایف مهم عضو هیئت علمی است و به تقویت شایستگیهای دیگری مانند انتقال فناوری، مدیریت تغییر، تصمیم‌گیری، کارگروهي، حل تعارض و مشاوره توجهی ندارد (Baasandorj, 2010).

در خصوص تقویت توسعه حرفه‌ای در حوزه آموزشی هفت مؤلفه شامل ۱. تقویت روحیه تعامل عضو هیئت علمی با دانشجو، ۲. تقویت روحیه تعامل بین دانشجویان، ۳. تقویت یادگیری فعال، ۴. دادن بازخورد مناسب، ۵. رعایت نظم از نظر حضور به موقع در کلاس، ۶. انتظارات بالا از دانشجو و ۷. احترام به تنوع استعدادها و سبکهای یادگیری توصیه شده است (Chickerin & Gamson, 1987).  
 فعالیتهای اجتماعات یادگیری اعضای هیئت علمی<sup>۵</sup> بر یادگیری دانشجو(تقویت روحیه تعامل با دیگران در کلاس، تقویت تفکر انتقادی در کلاس، تکالیف درسی و تقویت مهارتها)، توسعه مهارتهای ارتباطی عضو هیئت علمی(مدیریت ابزار فناوری و ارتقای شغلی اعضای هیئت علمی) یا در سطح موضوعات مربوط به سازمان(مدیریت تغییر، تصمیم‌گیری، انگیزش خود و دیگران و ارائه خدمات به دیگر سازمانها) متمرکز است (Sherer, Shea & Kristensen, 2003).

گزارشی از مؤسسه توسعه رهبری اعضای هیئت علمی<sup>۶</sup> موضوعاتی چون کیفیت مهارتهای ارتباطی، کار کردن با افراد و گروهها، رهبری جمعی، فرهنگ رهبری و نوآوری، کارکردهای مدیریتی، برنامه‌ریزی، تدریس و یادگیری و مدیریت محیط بیرونی را در خصوص فعالیتهای توسعه حرفه‌ای شناسایی کرده‌اند (Wallin, 2002).

در پژوهشی در باره نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در پاسخگویی به چالشهای آموزش عالی در اروپا، این نیازها در سه سطح کلی نیازهای مهارتی، بین فردی و سیستماتیک طبقه‌بندی شده است که هر طبقه تعدادی از شایستگیها را در بر می‌گیرد (Diaz, Garrett, Kiniley, Moore, Schwartz, Celeste, & Kohnman, 2009).

**شیوه‌های برآوردن نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی:** شیوه‌های متفاوتی به‌منظور پاسخ به نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی از طرف مراکز توسعه وجود دارد. کارگاه آموزشی برخط یا چهره به چهره در باره موضوعات آموزشی(ارزیابی یادگیری دانشجو، تدریس، ارائه بازخورد به دانشجو، طراحی برنامه درسی یا دوره آموزشی، آشنایی با روش سبکهای یادگیری دانشجو و تسهیل سازی بحث و گفت‌وگو در کلاس)، مهارتهای ارتباطی (ارتباط با دانشجو، همکار و مدیر)،

5. Faculty Learning Communities

6. Community College Leadership Development Institute

مدیریت منابع (انسانی، مالی و زمان)، کنفرانسها یا سمینارها در خصوص موضوعات تدریس و یادگیری، فرهنگ سازی و دعوت از همکاران به حضور در کلاس درس، مشاهده و ارزیابی روش تدریس، موضوع تدریس، تعاملات کلاسی و اهداف کلاس، حمایت از تشکیل گروههای گفت‌وگو یا گروههای مطالعاتی، حمایت از حلقه‌های تدریس، جامعه یادگیری اعضای هیئت علمی و تأمین منابع مالی و انسانی برگزار می‌شود. همچنین، دوره‌های آموزشی به همراه اعطای گواهینامه دوره که در رشد شغلی اعضای هیئت علمی مؤثر است، مانند کارگاههای تقویت مهارتهای آموزشی<sup>۷</sup>، توانمندی در زمینه مشاوره و مربیگری، طراحی وبسایت و آموزش موضوعات مورد نیاز و اعطای بورس و فرصت مطالعاتی به منظور کمک به اعضا برای آشنایی و کاربرد نوآوریهای فناورانه، طراحی و اجرای پروژههای تحقیقاتی با کمک دانشجویان، تأمین و ارائه مواد دوره آموزشی، کنفرانسهای مربوط به تدریس و یادگیری، طراحی کنفرانس با موضوع دانش تدریس برگزار می‌شود (Gillespie, Robertson & Bergquist, 2010).

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در قالب ارائه برنامه‌هایی برای تقویت مهارتهای چاپ و نشر، استفاده از فناوری در تحقیق و تدریس، اعطای بورس برای تقویت مهارتهای نوشتاری و ارتباطی، نظارت بر عملکرد دانشجو و ارزیابی آن و مشارکت در تحقیق صورت می‌گیرد (Shulman, 1987).

با توجه به مطالب بیان شده، الگوی مفهومی پژوهش را می‌توان بدین صورت توصیف کرد که عوامل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی شامل چهار عامل مهارتهای آموزشی، مهارتهای پژوهشی، مهارتهای ارتباطی و مهارتهای اجرایی است که هر یک از عوامل خود از زیرمؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود. عامل مهارتهای پژوهشی توانایی در طراحی، اجرا و مدیریت طرحهای پژوهشی، عامل مهارتهای آموزشی توانمندی در طراحی فرایندهای یاددهی و یادگیری، عامل مهارتهای اجرایی توانمندی در برنامه‌ریزی فعالیتها، سازماندهی و هدایت امور به منظور تحقق هدفهای سازمانی، توانمندی در مهارتهایی چون رهبری گروه، مهارتهای تصمیم‌گیری، مدیریت تحول در کلاس و عامل مهارتهای ارتباطی توانمندی در برقراری ارتباطات مؤثر، توانمندی در مهارتهایی چون مقابله با استرس، حل تعارض و شناخت خود و دیگران را شامل می‌شود.

## سؤالهای پژوهش

۱. نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟
۲. آیا میان نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشکده‌ها رابطه وجود دارد؟
۳. آیا میان مرتبه علمی اعضای هیئت علمی و نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان رابطه وجود دارد؟
۴. آیا میان سابقه شغلی اعضای هیئت علمی و نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان رابطه وجود دارد؟
۵. نظر اعضای هیئت علمی در باره شیوه‌های برآوردن نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟

۶. نظر اعضای هیئت علمی در باره مهارت‌های توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟

### روش پژوهش

روش پژوهش به صورت توصیفی-تحلیلی و از طریق مطالعه موردی بوده است. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، مهندسی برق و کامپیوتر و علوم پایه یک دانشگاه بزرگ دولتی به تعداد ۱۰۴ نفر در نیمسال اول تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. از این افراد ۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. در مرحله اول ۱۵ دانشکده این دانشگاه در سه طبقه علوم فنی و مهندسی، علوم انسانی و رفتاری و علوم پایه طبقه‌بندی شدند. سپس، از هر طبقه یک دانشکده بر حسب تصادف و در هر دانشکده با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده متناسب با حجم اعضای هیئت علمی، نمونه تصادفی انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود. برای تدوین پرسشنامه با استفاده از مطالعات نظری مؤلفه‌ها استخراج شد. در بخش اول پرسشنامه مؤلفه‌های مورد نظر شامل مهارت‌های ارتباطی (۱۳ گویه)، مهارت‌های اجرایی (۱۲ گویه)، مهارت‌های پژوهشی (۱۲ گویه) و مهارت‌های آموزشی (۱۲ گویه) بود. بخش دوم پرسشنامه شامل ۳۹ گویه بود و در آن اطلاعات مربوط به شیوه‌های برآوردن نیازهای توسعه و مهارت‌های توسعه حرفه‌ای از نظر پاسخ‌دهندگان بررسی می‌شد که محورهای تبادل تجربه با سایر دانشگاهها (داخل و خارج کشور از طریق فرصت‌های مطالعاتی کوتاه مدت) با ۹ سؤال، دوره‌های آموزشی بلندمدت (بیش از یک هفته) با ۱۰ سؤال، کارگاه‌های آموزشی (۵ روز کمتر) با ۵ سؤال و تشکیل جماعات یادگیری<sup>۸</sup> با ۶ سؤال را شامل می‌شد. مهارت‌های توسعه حرفه‌ای نیز شامل آشنایی با مهارت‌های اجرایی و وظایف شغلی با ۹ سؤال را در بر می‌گرفت. اعتبار محتوایی پرسشنامه را اعضای هیئت علمی صاحب‌نظر در این موضوع تأیید کردند. در خصوص قابلیت اعتماد پرسشنامه با اجرای ۳۰ پرسشنامه در مرحله مطالعه مقدماتی برای تمام مؤلفه‌های توسعه از نظر سطح نیاز (وضعیت موجود) ضریب آلفای ۰/۹۲، از نظر وضعیت مطلوب ضریب آلفای ۰/۹۸ و برای تمام مؤلفه‌های شیوه‌های توسعه ضریب آلفای ۰/۹۷ گزارش شد. با توجه به فاصله‌ای نبودن مقیاس اندازه‌گیری و نرمال نبودن توزیع متغیرها برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری غیر پارامتریک خی دو و ویلکاکسون استفاده شد.

### یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی نمونه منتخب بدین شرح است: از بین ۵۰ نفر پاسخ دهنده ۲ نفر (معادل ۴ درصد) مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد، ۴۰ نفر (معادل ۸۰ درصد) مدرک دکتری و همچنین، ۸ نفر (معادل ۱۶ درصد) مدارک دیگر داشتند. از نظر مرتبه علمی ۹ نفر (معادل ۱۸ درصد) استاد، ۱۱ نفر (معادل ۲۲ درصد) دانشیار، ۲۸ نفر (معادل ۵۶ درصد) استادیار و ۲ نفر (معادل ۴ درصد) مربی بودند. ۲۰



نفر (معادل ۴۰٪) با سابقه شغلی ۱۰ سال و کمتر، ۱۸ نفر (معادل ۳۶٪) با ۱۱ تا ۲۰ سال سابقه شغلی و ۱۲ نفر (معادل ۲۴٪) با بیش از ۲۰ سال سابقه شغلی بودند. ۲۰ نفر از پاسخ‌دهندگان (معادل ۴۰ درصد) در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۷ نفر (معادل ۳۴ درصد) در دانشکده برق و کامپیوتر و ۱۳ نفر (معادل ۲۶ درصد) نیز در دانشکده علوم شاغل بودند.

### سؤال ۱. نظر اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را می‌توان به چهار مؤلفه مهارت‌های آموزشی، پژوهشی، خدمات اجرایی و ارتباطی تقسیم کرد. با توجه به داده‌های گردآوری شده در باره مؤلفه‌ها، آزمون ویلکاکسون برای مقایسه وضعیت مطلوب و موجود از نظر اعضای هیئت علمی انجام شد که در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- نتیجه آزمون ویلکاکسون برای مقایسه وضعیت مطلوب و موجود از نظر اعضای هیئت علمی

مؤلفه	مقدار Z	سطح معناداری	نتیجه
آموزشی	-۴/۷۹	$P < 0.05$	تفاوت معنادار
پژوهشی	-۵/۲۹	$P < 0.05$	تفاوت معنادار
اجرایی	-۵/۶۰	$P < 0.05$	تفاوت معنادار
مهارت‌های ارتباطی	-۵/۸۹	$P < 0.05$	تفاوت معنادار

با توجه به جدول ۲، مقدار Z برای هر چهار مؤلفه در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. علامت Z منفی نشان‌دهنده بیشتر بودن مقادیر مطلوب نسبت به مقادیر موجود است. با توجه به بالا بودن مقادیر مطلوب از مقادیر موجود می‌توان نتیجه گرفت که در هر چهار مؤلفه نیاز توسعه حرفه‌ای وجود دارد.

### سؤال ۲. آیا میان نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشکده‌ها رابطه وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال، رابطه نیازهای بیان شده با دانشکده‌های محل کار (علوم تربیتی و روانشناسی، علوم پایه و مهندسی برق و کامپیوتر) بررسی شد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از آزمون خی دو تحلیل شد. یافته‌ها در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- نتیجه آزمون خی دو برای بررسی رابطه نیازهای توسعه هیئت علمی با دانشکده محل تدریس

مؤلفه	خی دو (X <sup>2</sup> )	سطح معناداری	نتیجه
آموزشی	۶۸/۳۸	۰/۵۳	نبودن رابطه معنادار
پژوهشی	۷۱/۹۱	۰/۴۸	نبودن رابطه معنادار
اجرایی	۷۸/۱۸	۰/۲۳	نبودن رابطه معنادار
مهارت‌های ارتباطی	۷۶/۶۶	۰/۳۹	نبودن رابطه معنادار

با توجه به جدول ۳، سطح معناداری برای هر سه مؤلفه بیش از ۰/۰۵ است. بنا بر یافته‌های این جدول هیچ‌یک از نیازهای مورد بررسی (مهارت‌های آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی) رابطه معناداری با دانشکده محل تدریس ندارد. در واقع، نیازهای توسعه اعضای هیئت علمی در هر سه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، برق و کامپیوتر و علوم پایه نسبتاً یکسان است. لذا، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش می‌توان گفت که هیچ‌یک از چهار مؤلفه مورد بررسی رابطه معناداری با دانشکده محل تدریس اعضای هیئت علمی ندارد.

### سؤال ۳. آیا میان مرتبه علمی اعضای هیئت علمی و نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان رابطه وجود دارد؟

در بررسی رابطه میان مرتبه علمی اعضای هیئت علمی با نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان نیز از آزمون خی دو استفاده شد. یافته‌ها در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴- نتیجه آزمون خی دو برای بررسی رابطه نیازهای توسعه هیئت علمی با مرتبه علمی

مؤلفه	(X <sup>2</sup> ) خی دو	سطح معناداری	نتیجه
آموزشی	۱۰۵/۳۱	۰/۴۷	نبود رابطه معنادار
پژوهشی	۱۰۱/۲۹	۰/۶۶	نبود رابطه معنادار
اجرایی	۹۵/۹۳	۰/۷۲	نبود رابطه معنادار
مهارت‌های ارتباطی	۱۰۵/۶۸	۰/۵۷	نبود رابطه معنادار

با توجه به جدول ۴، سطح معناداری برای هر سه مؤلفه بیش از ۰/۰۵ است. بنابراین، هیچ‌یک از نیازهای مورد بررسی (مهارت‌های آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی) رابطه معناداری با مرتبه علمی اعضای هیئت علمی ندارد. در واقع، نیازهای توسعه اعضای هیئت علمی در هر چهار مرتبه هیئت علمی (استاد، دانشیار، استادیار و مربی) نسبتاً یکسان است. لذا، در پاسخ به سؤال سوم پژوهش می‌توان گفت که سطح نیاز توسعه حرفه‌ای برای مراتب دانشگاهی کمابیش تفاوتی ندارد.

### سؤال ۴. آیا میان سابقه شغلی اعضای هیئت علمی و نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان رابطه وجود دارد؟

به منظور مشخص کردن نقش سابقه شغلی در میزان نیاز به توسعه حرفه‌ای از آزمون خی دو استفاده شد. یافته‌های مربوط به این آزمون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- نتیجه آزمون خی دو برای بررسی رابطه نیازهای توسعه هیئت علمی با سابقه شغلی

مؤلفه	(X <sup>2</sup> ) خی دو	سطح معناداری	نتیجه
آموزشی	۱۸۰/۲۸	۰/۲۸	نبود رابطه معنادار
پژوهشی	۱۷۷/۶۱	۰/۹۹	نبود رابطه معنادار
اجرایی	۱۷۰/۷۸	۰/۵۸	نبود رابطه معنادار
مهارت‌های ارتباطی	۱۸۶/۸۷	۰/۴۵	نبود رابطه معنادار

با توجه به جدول ۵، در سطح معناداری ۰/۵۰ میان سالهای خدمت و میزان نیاز توسعه حرفه‌ای رابطه‌ای وجود ندارد. در واقع، نیازهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی برای تمام اعضا بدون توجه به سابقه شغلی آنان یکسان است.

### سؤال ۵. نظر اعضای هیئت علمی در باره شیوه‌های برآوردن نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟

برای پاسخ به این سؤال نظر اعضای هیئت علمی در باره هر یک از شیوه‌های مربوط مورد توجه قرار گرفت و از آزمون خی دو یک طرفه استفاده شد. چهار شیوه برآورد نیازهای حرفه‌ای مورد بررسی در این پژوهش عبارت‌اند از: تبادل تجربه با سایر دانشگاهها، برگزاری دوره‌های آموزشی بلندمدت، برگزاری کارگاههای آموزشی و تشکیل اجتماعات یادگیری. یافته‌های مربوط به این آزمون در جداول ۶، ۷، ۸ و ۹ ارائه شده است.

جدول ۶- توزیع فراوانی و آزمون خی دو برای سؤالهای مرتبط با تبادل تجربه با سایر دانشگاهها

مقدار خی دو	فراوانی پاسخها به گزینه‌های مختلف					سؤال
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
۱۱/۹۲*	۱۳	۲۰	۱۴	۳	-	فناوری اطلاعات
۲۲/۸۰*	۱۸	۱۳	۱۵	۱	۳	فنون تدریس
۱۷/۰۰*	۱۲	۲۰	۹	۶	۳	آشنایی با فرهنگ کیفیت یادگیری
۷/۴۴	۱۳	۲۰	۱۰	۷	-	بهنگام سازی توانمندیهای پژوهشی
۱۰/۰۰*	۱۳	۱۷	۹	۵	۶	نوآوری در فناوری یادگیری
۲۵/۶۰*	۲۰	۱۷	۷	۳	۳	کاربرد فناوری در پژوهش
۲۲/۰۰*	۲۱	۱۳	۹	۵	۲	آشنایی با تجربه‌های موفق در توسعه حرفه‌ای
۴۵/۴۰*	۲۷	۱۴	۴	۲	۳	آشنایی با تازه‌های علوم اطلاع رسانی
۱۷/۸۰*	۱۵	۱۸	۱۰	۵	۲	کاربرد فناوری در آموزش

\* معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۶ نشان داده شده است، بجز یک گویه، مقادیر خی دو برای همه سؤالها در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. این امر گواه تفاوت معنادار بین انتخاب گزینه‌های مختلف پنج‌گانه است. از اطلاعات جدول ۶ می‌توان استنباط کرد که بیشتر انتخابها مربوط به گزینه‌های «زیاد»

و «خیلی زیاد» است. لذا، می‌توان گفت که بجز بهنگام سازی توانمندیهای پژوهشی، سایر موارد مرتبط با تبادل تجربه با سایر دانشگاهها مورد تأیید اعضای هیئت علمی بوده است.

جدول ۷- توزیع فراوانی و آزمون خی دو برای سؤالهای مرتبط با برگزاری دوره‌های آموزشی بلندمدت

مقدار خی دو	فراوانی پاسخها به گزینه‌های مختلف					سؤال
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
۱۹/۲۰*	۱۱	۲۰	۱۱	۷	۱	برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی در پداگوژی
۱۳/۰۰*	۱۱	۱۸	۱۲	۵	۴	فرصت مطالعاتی داخل کشور در باره تدریس
۲۰/۲۰*	۱۸	۱۴	۱۳	۳	۲	فرصت مطالعاتی خارج کشور در باره تدریس
۲۲/۶۰*	۲۰	۱۵	۹	۴	۲	فرصت مطالعاتی در باره پژوهش
۲۰/۰۰*	۱۶	۱۸	۱۰	۴	۲	فرصت مطالعاتی برای ارتقای کیفیت آموزشی
۱۲/۲۰*	۱۴	۱۴	۱۴	۳	۵	فرصت مطالعاتی برای ارتباط با صنعت
۱۵/۴۰*	۱۵	۱۸	۸	۵	۴	فرصت مطالعاتی برای سنجش آموزش
۲۵/۶۰*	۲۰	۱۷	۷	۳	۳	فرصت مطالعاتی برای تحقیقات بین‌المللی
۸/۶۰	۱۶	۱۱	۱۲	۴	۷	فرصت مطالعاتی برای طرحهای تحقیق مشترک برون دانشگاهی تحقیقات بین‌المللی
۳۵/۸۰*	۲۶	۸	۶	۹	۱	فرصت مطالعاتی برای طرحهای تحقیق مشترک با دانشگاههای بین‌المللی

\*معدار در سطح کمتر از ۰/۰۵

با توجه به جدول ۷، بجز یک گویه، مقادیر خی دو برای همه سؤالها در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. معناداری خی دو نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین انتخاب گزینه‌های مختلف پنج‌گانه است. از اطلاعات این جدول می‌توان استنباط کرد که بیشتر انتخابها مربوط به گزینه‌های «زیاد» و «خیلی زیاد» است. لذا، می‌توان گفت که بجز فرصت مطالعاتی برای طرحهای تحقیق مشترک برون دانشگاهی، همه موارد مرتبط با دوره‌های آموزشی بلندمدت مورد توافق اعضای هیئت علمی بوده است.

جدول ۸- توزیع فراوانی و آزمون خی دو برای سؤالهای مرتبط با برگزاری کارگاههای آموزشی

مقدار خی دو	فراوانی پاسخها به گزینه های مختلف					سؤال
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
۲۵/۲۰*	۱۷	۱۳	۱۷	۲	۱	کارگاه آموزشی تدریس
۱۳/۴۰*	۱۰	۱۴	۱۶	۹	۱	کارگاه آموزشی مقاله نویسی
۱۶/۴۰*	۱۵	۱۸	۹	۳	۵	کارگاه آموزشی نوآوری در تدریس
۱۶/۶۰*	۱۸	۱۲	۱۳	۲	۵	کارگاه آموزشی آشنایی با فرایند ارتقای مرتبه علمی اعضای هیئت علمی
۱۲/۸۰*	۲۰	۱۳	۱۱	۳	۳	کارگاه آموزشی سیاستگذاری توسعه حرفه‌ای

\*معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۵

با توجه به جدول ۸، مقادیر خی دو برای همه سؤالها در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. معناداری خی دو نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین انتخاب گزینه‌های مختلف پنج‌گانه است. از اطلاعات این جدول می‌توان استنباط کرد که همه انتخابها مربوط به گزینه‌های «زیاد» و «خیلی زیاد» است و همه موارد مرتبط با دوره‌های آموزشی بلندمدت مورد توافق اعضای هیئت علمی بوده است.

جدول ۹- توزیع فراوانی و آزمون خی دو برای سؤالهای مرتبط با تشکیل اجتماعات یادگیری

مقدار خی دو	فراوانی پاسخها به گزینه‌های مختلف					سؤال
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
۲۰/۲۰*	۶	۱۲	۲۰	۱۱	۱	جماعت یادگیری هم‌رشته
۱۷/۴۰*	۱۷	۱۴	۱۳	۲	۴	جماعت ارتقای شغلی
۲۰/۶۰*	۱۵	۱۸	۱۲	۲	۳	جماعت بهبود کیفیت ارزیابی آموخته‌ها
۹/۲۰	۱۳	۱۳	۱۴	۷	۳	جماعت تبادل تجربه در ارزیابی اعضای هیئت علمی به‌وسیله دانشجویان
۱۷/۰۰*	۷	۱۶	۱۸	۴	۵	جماعت تبادل تجربه در ارزیابی اعضای هیئت علمی به‌وسیله همکاران
۲۶/۲۰*	۸	۲۴	۹	۴	۵	جماعت تبادل تجربه در ارزیابی اعضای هیئت علمی به‌وسیله مدیر گروه

\*معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۵

با توجه به جدول ۹، بجز یک گویه، مقادیر خن دو برای همه سؤالها در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. معناداری خن دو گواه تفاوت معنادار بین انتخاب گزینه‌های مختلف پنج‌گانه است. از اطلاعات این جدول می‌توان استنباط کرد که همه انتخابها مربوط به گزینه‌های «زیاد» و «متوسط» و به نسبت «خیلی زیاد» است. لذا، می‌توان گفت که بجز جماعت تبادل تجربه در ارزیابی اعضای هیئت علمی به‌وسیله دانشجویان، همه موارد مرتبط با تشکیل اجتماعات یادگیری مورد توافق اعضای هیئت علمی بوده است.

**سؤال ۶. نظر اعضای هیئت علمی در باره مهارت‌های توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟**  
نظر اعضای هیئت علمی در باره مهارت‌های توسعه حرفه‌ای با عنوان آشنایی با مهارت‌های اجرایی و شغلی در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰- توزیع فراوانی و آزمون خن دو برای سؤالهای مرتبط با آشنایی با مهارت‌های اجرایی و وظایف شغلی

مقدار خن دو	فراوانی پاسخها به گزینه‌های مختلف					سؤال
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
۱۳/۴۰*	۱۰	۱۴	۱۶	۹	۱	مهارت‌های مدیریتی
۱۷/۰۰*	۷	۱۶	۱۸	۴	۵	مهارت‌های ارزیابی عملکرد آموزشی
۲۶/۲۰*	۸	۲۴	۹	۴	۵	مهارت‌های ارتقای عملکرد پژوهشی
۱۲/۲۰*	۱۴	۱۴	۱۴	۳	۵	مهارت‌های برقراری ارتباط با صنعت
۲۲/۰۰*	۲۱	۱۳	۹	۵	۲	مهارت‌های تصمیم‌گیری
۴۵/۴۰*	۲۷	۱۴	۴	۲	۳	مهارت کاربرد فناوری در مدیریت
۱۷/۴۰*	۱۷	۱۴	۱۳	۲	۴	افزایش آگاهی در باره وظایف آموزشی
۱۶/۶۰*	۱۸	۱۲	۱۳	۲	۵	افزایش آگاهی در باره وظایف
۲۰/۸۰*	۲۰	۱۳	۱۱	۳	۳	افزایش آگاهی در باره وظایف عرضه خدمات علمی به‌وسیله اعضای هیئت علمی

\*معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۵

با توجه به جدول ۱۰، مقادیر خن دو برای همه سؤالها در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است. معناداری خن دو گواه تفاوت معنادار بین انتخاب گزینه‌های مختلف پنج‌گانه است. از اطلاعات این جدول می‌توان استنباط کرد که بیشتر انتخابها مربوط به گزینه‌های «زیاد»، «متوسط» و به نسبت «خیلی زیاد»

است. لذا، می‌توان گفت که همه موارد مرتبط با آشنایی با مهارت‌های اجرایی و وظایف شغلی مورد توافق اعضای هیئت علمی بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در کشورهای پیشرفته سابقه‌ای حدود نیم قرن دارد. به طوری که سابقه یادشده طی مراحل به زمان حاضر رسیده است. این سابقه مربوط به تلاش‌های نظام آموزش عالی آمریکا در پاسخ به تغییرات محیط بیرونی و درونی دانشگاهی است. دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در تاریخ توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی آمریکا با عنوان «دوره دانشمندان»، نیمه دوم دهه ۱۹۶۰ و دهه ۱۹۷۰ با عنوان «دوره معلم»، دهه ۱۹۸۰ با عنوان «دوره توسعه‌گران»، دهه ۱۹۹۰ با عنوان «دوره یادگیرنده» و دوره بعدی با عنوان «دوره شبکه» نامگذاری شده است (Gosling, 2008). با توجه به نکات یادشده، در دوره‌های اخیر بیشتر بر برآوردن نیازهای اعضای هیئت علمی به منظور توانمند ساختن آنان به شیوه‌های گوناگون تأکید شده است.

نتایج این پژوهش نیز نشان داد که به نظر اعضای هیئت علمی، در نمونه مورد مطالعه، در چهار حوزه مهارت‌های آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی نیاز وجود دارد. نیازهای یادشده در حوزه آموزشی شامل توانمندی در روش‌های تدریس، ارزیابی عملکرد دانشجوی، آشنایی با سبک‌های مختلف یادگیری دانشجویان و توانایی گسترش دانش در مرزهای رشته تخصصی است. در حوزه پژوهشی نیازها شامل مهارت نوشتاری تخصصی در پژوهش، مدیریت پروژه تحقیق، مهارت در استفاده از فناوری اطلاعات، مهارت کار تیمی در پژوهش و مهارت انتشار نتایج تحقیق است. حوزه اجرایی شامل مهارت‌های رهبری اثربخش، مدیریت اجرایی و آشنایی با سبک‌های آن و همکاری با واحدهای اجرایی (صنعت و خدمات) است. حوزه مهارت‌های ارتباطی شامل ارتباطات شفاهی و نوشتاری مؤثر، مهارت تسلط بر زبان خارجی، مدیریت زمان، هدفگذاری مؤثر فردی و حرفه‌ای، مدیریت استرس، حل تعارض، شناخت نقش خود و محیط کاری و استفاده از تجارب همکاران در زمینه مهارت‌های ارتباطی است.

همان‌طور که در بخش یافته‌ها اشاره شد، اعضای هیئت علمی در چهار مؤلفه (مهارت‌های آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی) به توسعه حرفه‌ای نیاز دارند. نتایج نشان می‌دهد که بیشترین نیاز در تقویت مهارت‌های ارتباطی است. پس از آن نیاز به تقویت مهارت‌های مدیریت فعالیتهای علمی از جمله انجام دادن فعالیتهای آموزشی و پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی است. پس از آن، نیاز به تقویت مهارت‌های پژوهشی است. در حالی که نتایج نشان می‌دهد نیاز به تقویت مهارت‌های تدریس در اولویت پایین‌تری قرار دارد. این نتایج با نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های انجام شده در سایر کشورها (Erisen, Celikoz, Kapicioglu, Akyol & Atas, 2009; Bassondorj, 2010) نیز مطابقت دارد. همچنین، نتایج تحقیق تا اندازه‌ای با نتایج والین (Wallin, 2002) که نشان داد اعضای هیئت

علمی به تقویت توانمندیهای مرتبط با تولید دانش و مهارتهای مدیریت پژوهش نیاز دارند، همسویی دارد. در تحقیق باسندورج (Baasandorj, 2010) بیشترین نیاز در حوزه آموزشی شامل توانایی گسترش دانش و مرز رشته خود و استفاده مؤثر از روشهای گوناگون تدریس، شایستگی نوشتاری برای انتشارات علمی از مجموعه ویژگیهای پژوهشی، مدیریت گروههای کاری و کار کردن با سازمانهای دیگر در حوزه فردی و سازمانی، مدیریت زمان و ارتباطات شفاهی مؤثر از بوده است. همچنین، در بررسی شرر و همکاران (Sherer et al., 2003) همکاری با سازمانهای دیگر اهمیت زیادی دارد. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج تحقیق جمشیدی (Jamshidi, 2007) که وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی را در چهار بعد پژوهشی، آموزشی، فردی و سازمانی پایین تر از حد متوسط ارزیابی کرده است، همسو است. همچنین، نتایج تحقیق عارفی و قهرمانی (Arefi & Gharemani, 2010) و نیز عبدلهی و حیدری (Abdollahi & Heidari, 2009) هماهنگ با نتایج این پژوهش است.

از طرف دیگر، نتایج تحقیق نشان داد که برنامه ریزی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و توانمند سازی آنها برای بهبود کیفیت دانشگاهی ضرورت دارد. نتایج یادشده با نتایج تحقیق نورشاهی و سمیعی (Norshahi & Samiei, 2010) که نشان دادند کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی وضعیت مطلوبی ندارد و سطح بهره‌مندی اعضای هیئت علمی از فرصتهای رشد و توسعه حرفه‌ای در حد پایین قرار دارد، همسو است.

یافته‌های این تحقیق نشان داد که بین نظریات اعضای هیئت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه‌ای و رشته تخصصی، مرتبه علمی و سابقه شغلی رابطه معناداری وجود ندارد. این نتیجه با نتایج تحقیق ساندورج (Bassondorj, 2010) همسو نیست که به دلیل مختلف بودن جامعه پژوهش و تفاوت‌های محیطی درونی و بیرونی دانشگاهی است. لذا، بر برنامه ریزی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بدون توجه به دانشکده محل کار، سنوات خدمتی و مرتبه علمی آنان و نیز در بدو استخدام و نیز در طول خدمت تأکید می‌شود.

چنان که در بخش یافته‌ها اشاره شد، شیوه‌های برآوردن نیازهای اعضای هیئت علمی در چهار دسته تأیید شد. از بین گزینه‌های مربوط به دسته اول (تبادل تجربه با سایر دانشگاهها) شیوه‌های آشنایی و دستیابی به آخرین یافته‌های پژوهشی از طریق علوم اطلاع رسانی، کاربرد فناوری در پژوهش، بهنگام سازی توانمندی پژوهشی، آشنایی با چگونگی ارتقای کیفیت تدریس-یادگیری و فناوری اطلاعات بیشترین اهمیت را دارد. از بین گزینه‌های دسته دوم (برگزاری دوره‌های آموزشی بلندمدت) بیشترین اهمیت را فرصت مطالعاتی برای طرحهای تحقیق مشترک با دانشگاههای بین‌المللی، فرصت مطالعاتی برای تحقیقات بین‌المللی، فرصت مطالعاتی در باره پژوهش، برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی در پداگوژی دارد. همچنین، از بین گزینه‌های دسته سوم (برگزاری کارگاههای آموزشی) بیشترین توافق بر برگزاری کارگاه آموزشی با موضوع سیاستگذاری توسعه حرفه‌ای، کارگاه آموزشی آشنایی با فرایند ارتقای اعضای هیئت علمی و کارگاه آموزشی نوآوری در تدریس بوده است. در آخرین دسته (تشکیل اجتماعات یادگیری)



جماعت تبادل تجربه در ارزیابی هیئت علمی به وسیله مدیر گروه، جماعت ارتقای شغلی و جماعت بهبود کیفیت ارزیابی آموخته‌ها بیشترین تقاضا را میان اعضای هیئت علمی داشته است. این یافته‌ها با یافته‌های برخی از پژوهشها (Gillespie et al., 2010; Shulman, 1987; Bassondotj, 2010) مطابقت دارد. نتایج تحقیق سنترا (Centra, 1978) نیز نشان داد که شیوه‌هایی چون برگزاری کارگاه آموزشی و سمینار با موضوعاتی مانند روش تدریس، ارزیابی عملکرد، مشاوره تخصصی در زمینه تدریس، مدیریت کلاس، آشنایی با فناوری اطلاعات و فناوری آموزشی و به‌کارگیری آنها، اختصاص بورسیه یا اعتبارهای ویژه در خصوص توانمندسازی اهمیت زیادی دارد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق صفری (Safari, 2010) مبنی بر استفاده از ارزیابی دانشجویان در کنار ارزیابی همکاران، موجب تقویت توانمندی اعضای هیئت علمی می‌شود، همسو است. یافته‌های تحقیق شرر و همکاران (Sherer et al., 2003) از اجتماعات یادگیری حاکی از آن است که اجتماعات یادگیری در سه حوزه تمرکز بر فعالیت کلاسی/ دانشجو، تمرکز بر فعالیتهای خود – توسعه‌ای عضو هیئت علمی و تمرکز بر فعالیتهای سازمانی متمرکز است. بنابراین، از جمله شیوه‌های برآوردن نیازها می‌توان چهار دسته تبادل تجربه با سایر دانشگاهها، برگزاری دوره‌های آموزشی بلندمدت، برگزاری کارگاههای آموزشی و تشکیل اجتماعات یادگیری را برای اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مد نظر قرار داد. بالاخره، همان طور که یافته‌ها نشان می‌دهد، نظر اعضای هیئت علمی بر آن است که مهارتهای اجرایی و وظایف شغلی آنان نیز نیاز به تقویت دارد. بیشترین درخواست آنان برای تقویت مهارت کاربرد فناوری در مدیریت، مهارتهای تصمیم‌گیری و افزایش آگاهی در باره وظایف عرضه خدمات علمی بود.

با توجه به اینکه نیازهای بیان شده از سوی اعضای هیئت علمی چهار حوزه مهارتهای آموزشی، پژوهشی، اجرایی و ارتباطی را شامل می‌شود، لازم است برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی - به‌منظور توسعه مداوم حرفه‌ای آنان - ساختار سازی و اقدام شود. از این رو، لازم است در تشکیلات سازمانی دانشگاه واحدی سازمانی برای برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرای برنامه‌ها تأسیس شود. این واحد می‌تواند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرای فعالیتهای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در سطح دانشگاه را بر عهده داشته باشد.

علاوه براین، با توجه به نتایج پژوهش، سطح نیاز در همه دانشکده‌ها کم و بیش یکسان است. از این رو، باید در سطح دانشگاه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بدون توجه به دانشکده محل خدمت آنان برنامه ریزی و اجرا شود. همچنین، نظر به نتایج پژوهش، این برنامه‌ریزی باید چنان باشد که اعضای هیئت علمی را در مراتب مختلف دانشگاهی از مربی تا استادی و نیز از افراد تازه استخدام تا افراد با سابقه پوشش دهد.

## پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر توصیه می‌شود:

۱. با توجه به نتایج پژوهش، در چهار حوزه آموزش، پژوهش، اجرایی و ارتباطی نیاز به توانمندسازی وجود دارد. قدم اول در طراحی و برنامه‌ریزی فعالیتهای توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای شناسایی نیازها با مقایسه وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه اعضای هیئت علمی است. از این رو، برنامه‌ریزی و طراحی فعالیتهای توسعه حرفه‌ای بر اساس نیازسنجی علمی پیشنهاد می‌شود. در این خصوص، ایجاد شبکه ارتباطی بین اعضای هیئت علمی و تشکیل اجتماعات یادگیری نیز برای شناسایی نیازها مؤثر است.
۲. موفقیت برنامه‌ها و فعالیتهای توسعه حرفه‌ای در برآوردن نیازهای اعلام شده از سوی اعضای هیئت علمی معیار مهمی در ارزیابی برنامه‌ها محسوب می‌شود. بنابراین، در طراحی و برنامه‌ریزی و نیز اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای رفع نیازهای توسعه حرفه‌ای هدف اصلی به حساب می‌آید؛ به عبارت دیگر، لازم است دوره‌های آموزشی بلندمدت و کارگاههای آموزشی برای برطرف کردن نیازها طراحی و عملیاتی شود.
۳. برای آنکه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای طراحی شده در اجرا مورد توجه اعضای هیئت علمی قرار بگیرد، طراحی نظام پاداش‌دهی مناسب الزامی است تا بدین وسیله مشوقی برای مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باشد و انگیزش لازم را در اعضای هیئت علمی ایجاد کند. البته، برای اعضای هیئت علمی جدید الزام به گذراندن دوره‌های توسعه حرفه‌ای قبل از شروع به تدریس و تأثیر آن در تسهیل فرایند استخدام نیز پیشنهاد می‌شود. تأثیر مشارکت فعال اعضای هیئت علمی در ارزیابیها و نظام ارتقا نیز از دیگر راههای ایجاد انگیزه محسوب می‌شود.
۴. در طراحی و برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای انگیزش درونی مقدم بر انگیزش بیرونی است و بنابراین، باید نظام انگیزشی تعریف شود تا موجب تقویت نگرش اعضای هیئت علمی شود. در این خصوص، در شناسایی نیازها، طراحی و برنامه‌ریزی هر چه بیشتر اعضای هیئت علمی مورد پرسش و همکاری قرار بگیرند تا در ایجاد انگیزش موفقیت بیشتر و مشارکت بهتری صورت گیرد.
۵. هویت رسمی بخشیدن به نظام توسعه حرفه‌ای و اختصاص منابع لازم منوط به ساختارسازی مناسب در دانشگاههاست تا با تعریف نقشها و وظایف و تأمین بودجه مورد نیاز برنامه‌ها و فعالیتهای توسعه حرفه‌ای عملیاتی، اجرا و ارزیابی شود.

## References

1. Abdollahi, B., & Heidari, S. (2009). The factors influencing empowerment of faculty members: The case study of Tarbiat Moalem University. *The Journal of the Iranian Society of Higher Education*, 2, 1-24 (in Persian).

2. Arefi, M., & Ghahremani, M. (2010). The study of professional attrition in faculty members of Shahid Beheshti University. The research deputy of SBU. (in Persian).
3. Baasandorj, D. (2010). Faculty development program needs at Mongolian State University: Content and Strategies. Retrieved November 16, 2011, from [www.ProQuest.com](http://www.ProQuest.com), UMI 344133838.
4. Bazargan, A. (2007). Higher education in Iran. In James J.I. Forest & P.G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 781-792). Amsterdam: Dordrecht, Springer.
5. Berquist, W.H., & Phillips S. R. (1975). Components of an effective faculty development program. *The Journal of Higher Education*, 46(2) pp.177-211.
6. Camblin, L. A. D., & Steger, J.A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39, 1-18.
7. Centra, J. (1978). Types of faculty development programs. *The Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
8. Cheetman, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
9. Chickering, A.W., & Gramson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Buletin March 3-7, Retrieved November 20, 2011, from <http://www.otl.wayne.edu/newsltr.html>.
10. Diaz, V., Garrett, P.B., Kiniley, E. R., Moore, J.F., Schwartz, C. M., Kohrman, P. (2009). Faculty development for the 21ST century, EDUCAUSE Reviews, 47-55.
11. Dee, J.R., & Daly, Ch. J. (2009). Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical reflexivity, student learning empathy and faculty agency, Human Resource. *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 6(1), 1-22.

12. Erisen, Y., Celikoz, N., Kapicioglu, M.O.K., Akyol, C., & Atas, S. (2010). The needs for professional of academic staff at vocational education faculties on Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1431-1436.
13. Gillespie, K. J., Robertson, D. L., & Bergquist, W.H. (2010). A guide to faculty development, Second Edition, San Francisco, Jossey-Bass, 118 - 124.
14. Gosling, D. (2008). Edecaional development in the United Kingdom .Retrieded January 15, 2012, from <http://www.www.hedg.ac.uk>.
15. Grant, M. R., & Keim, M. C. (2010). Faculty development in public supported two – year colleges, *Community College Journal of Research and Practice*, 26,793-807.
16. Jalavi, M. (2003). The study of newly-employed faculty members' problems in Tehran universities from 1996 to 2001. (Master's dissertation). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (in Persian).
17. Jamshidi, L. (2007). The study of faculty members' growth in a big State university and the way to progress it continuously, (Master's dissertation). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (in Persian).
18. Lawler, P. A., & King, K. P. (2000). *Planning for effective faculty development: Using adult learning strategies*. Krieger Publishing Company, United States, 3-6.
19. Maniei, R. (2011). The statistics of Iranian higher education in 2010-2011. The Institute of Research and Planning in Higher Education, 108-9 (in Persian).
20. Marzban, Z. (2009). The study of necessity to establish a growth center for faculty members in a big State university: Human Resource, Facilities and programs. (Master's dissertation). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (in Persian).
21. Norshahi, N., & Samiei, H. (2011). Examining the quality of work life among public universities faculty members in Iran and presenting strategies for its improvment. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17(1), 91-114(in Persian).

22. Priest, A.W. (2001). An investigation into faculty development practices in graduate physical therapy education programs. Retrieved July 16, 2011, from [http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd\\_07022008](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd_07022008).
23. Roscoe, J. (2010). Continuing professional development in higher education. *Human Resource Development International*, 5(1), 3-9.
24. Safari, S. (2010). The role of various information in educational evaluation of faculty members. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 16(1), 69-85 (in Persian).
25. Skolink, M.L. (1998). Higher education in the 21st century, perspective on an emerging body of literature. *Futures*, 30(7), 635-650.
26. Sherer, P.D., Shea, P.T., & Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: A catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 27(3), 183-194.
27. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
28. Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). Asystematic review of faculty development initiatives designed improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8, *Medical Teacher*, preview article, 1-30.
29. Wallin, D.L. (2002). Professional development for presidents: A study of community and technical college presidents in three states. *Community College Review*, 30(2), 27-41.