

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی به‌منظور ارائه یک مدل مفهومی

مصطفی اجتهادی^۱، نادرقلی قورچیان^۲، پروش جعفری^۳ و حمید شفیعی‌زاده^{۴*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیئت‌علمی، بررسی وضعیت موجود و ارائه مدلی مفهومی انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش کلیه اعضای هیئت‌علمی تمام وقت دانشگاه آزاد اسلامی در مناطق ۸ و ۱۲ بودند ($N = 5715$) که ۳۶۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی از بین آنها انتخاب شدند. با استفاده از مرور ادبیات و پیشینه پژوهش پرسشنامه‌ای با ۵ بعد و ۴۱ مؤلفه برای تعیین وضعیت موجود بهسازی اعضای هیئت‌علمی تدوین شد. نتایج نشان داد که وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی مطلوب نیست. از میان پنج بعد بهسازی هیئت علمی فقط میانگین نمرات بهسازی آموزشی بالاتر از حد متوسط و چهار بعد دیگر (پژوهشی، فردی، سازمانی و اخلاقی) پایین‌تر از حد متوسط بودند. بر اساس یافته‌ها و نیز بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش، مدل نهایی در هفت بخش فلسفه و اهداف، ابعاد و مؤلفه‌ها، مبانی نظری، روش، فرایند اجرایی، تسهیل‌کننده‌ها و برونداد طراحی شد. به‌منظور تعیین درجه تناسب مدل، پرسشنامه دوم تدوین و در بین ۳۰ نفر از متخصصان آموزش عالی توزیع شد. آزمون تی تک نمونه‌ای مطلوبیت مدل را در سطح ۹۵ درصد اطمینان تأیید کرد.

کلید واژگان: بهسازی، هیئت علمی، منابع انسانی، برنامه‌های بهسازی، مدل مفهومی.

مقدمه

اعضای هیئت علمی از جمله عناصر مهم و اصلی ساختار آموزش عالی هستند که افت کمی و کیفی آنها تأثیر مستقیمی بر عملکرد نظام آموزش عالی دارد. از آنجا که جایگاه و نقش آموزش عالی در توسعه

۱. استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: m-edjtehadi@gmail.com
 ۲. استاد دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران: edmanagement.doc@srbiau.ac.ir
 ۳. استادیار دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران: pjaafari@gmail.com
 ۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سمنان، ایران.
- * مسئول مکاتبات: shafizadeh11@gmail.com

اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور تعیین کننده است و نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز بخش‌های مختلف توسط بخش آموزش عالی تربیت می‌شوند، تقویت و توسعه این بخش و به‌ویژه اعضای هیئت علمی به مثابه روح و جان آموزش عالی محسوب می‌شود (Gharoun, 1994). لذا، دانشگاهها و مراکز آموزش عالی ناگزیرند به برنامه‌های بهسازی هیئت علمی خود توجه خاصی مبذول دارند و از آن غفلت نورزند. از دیدگاه بلاند (Blande, 1990) بهسازی هیئت علمی^۵ فعالیتی برنامه‌ریزی شده به‌منظور بهبود و ارتقای دانش و مهارت‌های اساسی اعضای هیئت علمی از قبیل تدریس، تحقیق و خدمات است و همچنین، شامل آن دسته از برنامه‌هایی می‌شود که مراکز آموزش عالی با استفاده از آنها اعضای هیئت علمی را برای ایفای نقش‌های مختلف و حفظ بهره‌وری و توانمندی‌هایشان آماده می‌سازند (Yvonne, 2000).

عوامل گوناگونی در اهمیت یافتن موضوع بهسازی اعضای هیئت علمی تأثیر دارند، عواملی مانند گوناگونی جمعیت‌های دانشجویی و تنوع رو به تزاید آنها که موجب پیچیدگی بیشتر امور می‌شود، تغییرات اوضاع اجتماعی و اقتصادی و افزایش شرایط رقابتی که بیش از پیش پاسخگویی دانشگاه را ایجاب می‌کند و این به سطح بالاتری از تغییر و یادگیری در هیئت علمی نیاز دارد، استخدام هرچه بیشتر اعضای هیئت علمی، تحولات ساختاری ناشی از ظهور پرشتاب فناوری اطلاعات و ارتباطات و ... این‌گونه عوامل سبب شده‌اند تا بهسازی هیئت علمی در کانون توجه مدیریت دانشگاهی و برنامه‌ریزی آموزش عالی قرار بگیرد (Farasatkah, 2009).

در همین خصوص، اعضای هیئت علمی در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی نیازمند آموزش، یادگیری و بهسازی مستمر هستند. در اینجا لازم است برخی مفاهیم از یکدیگر تفکیک شوند. مهارت آموزشی^۶ و بهسازی^۷ دو مفهوم مرتبط به هم هستند که معمولاً در ادبیات مدیریت منابع انسانی به جای یکدیگر به کار می‌روند، اما بین آنها تفاوت‌های مهمی وجود دارد. وقتی صحبت از مهارت آموزشی می‌شود، منظور یک فرایند یادگیری است که موجب بهبود تواناییها و مهارت‌های موجود کارکنان یا به‌دست آوردن دانش و مهارت‌های تازه برای کمک به تحقق اهداف سازمانی است. در واقع، «مهارت آموزشی کارکنان» آنان را با دانش و مهارت‌های شناسایی شده برای به‌کارگیری در شغل فعلی‌شان آماده می‌سازد، در حالی که در «بهسازی کارکنان» از نظر قلمرو و تمرکز بر تحصیل دانش و مهارت‌های جدید برای مشاغل فعلی و آتی تمرکز می‌شود و از مهارت آموزشی کارکنان گسترده‌تر است (Noe, 2002: 282).

مک‌کفری (Mc Caffery, 2009) معتقد است که بهسازی کارکنان در آموزش عالی از یک طرف مهارت آموزشی و از طرف دیگر، بهسازی و تجارب یادگیری غیر رسمی را در بر می‌گیرد. به‌طور کلی، تا قبل از دهه ۱۹۶۰، دانشگاهها و مراکز آموزش عالی تعریف درست و جامعی از برنامه‌های بهسازی هیئت علمی نداشتند

و تعداد محدودی از مؤسسات آموزش عالی همچون میشیگان، مک‌گیل و مینسوتا برنامه‌هایی برای بهسازی آموزشی برای اعضای هیئت علمی خود داشتند. این برنامه‌ها بر کمک به اعضای هیئت علمی جدید به‌منظور تحلیل و حل مشکلات آموزشی متمرکز بود (Alstete, 2000). مطالعه ادبیات موضوع نشان می‌دهد که تا قبل از دهه ۱۹۷۰ اغلب برنامه‌های بهسازی هیئت علمی حتی در کشورهای توسعه یافته نهادینه شده نبود و اجرای آن به‌صورت پراکنده و موردی صورت می‌گرفت. اما در سالهای دهه ۸۰، کوششهای وسیعی از نظر تئوری و عملی در خصوص تدوین ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیئت علمی، ارزیابی وضعیت موجود و شناسایی موانع در کشورهای مختلف و به‌خصوص آمریکا صورت گرفت که در ادامه به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود.

مک‌کوئین (McQueen, 1980) در مطالعه بهسازی هیئت علمی در ۱۵ کالج ایالت تگزاس به این نتیجه رسید که اعضای هیئت علمی معتقد بودند برنامه‌های بهسازی اثربخشی لازم را ندارد. علاوه بر این، نتایج این تحقیق نشان داد که در مراکز آموزشی مورد مطالعه تأکید بیشتری بر بهسازی آموزشی وجود دارد.

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

مکس ول و کازلاuskas (Maxwell and Kazlauskas, 1992) در فراتحلیلی از برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاههای آمریکا به این نتیجه رسیدند که علی‌رغم عمومیت این برنامه‌ها، مشارکت اعضای هیئت علمی در آنها بسیار کم‌رنگ و بیشتر بر برگزاری کارگاههای آموزشی متمرکز بوده است.

گاندولفو (Gandolfo, 1997) بر شناسایی بعد اخلاقی بهسازی هیئت علمی تأکید کرد. وی اعتقاد داشت که ادبیات موضوع تاکنون توجه خاصی به بعد اخلاقی بهسازی هیئت علمی نداشته است. لذا، این نویسنده با استفاده از اصول نه‌گانه مسئولیتهای حرفه‌ای استادان دانشگاهی، این اصول را از چشم‌انداز اخلاقی برای بهسازی هیئت علمی مورد توجه قرار می‌دهد: صلاحیت محتوایی، صلاحیت آموزشی، توجه به مسائل حساس و حیاتی، بهسازی دانشجویان، روابط متقابل با دانشجویان، قابلیت اعتماد، احترام به همکاران، ارزشیابی معتبر از دانشجویان و احترام به مؤسسه.

گالات (Gullat, 1997) در بررسی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در ۱۱۶ مرکز آموزش عالی در ۴۵ ایالت آمریکا به این نتیجه رسید که اغلب این مراکز از سه یا چهار روش برای اجرای برنامه‌های بهسازی هیئت علمی استفاده می‌کردند. برنامه‌های بهسازی در این مؤسسات نیز بیشتر بر مؤلفه‌های آموزش

فناوریهای جدید، نظریه‌های نوین یاددهی - یادگیری، فرایند ارزشیابی آموزش و روش تدریس (بهسازی آموزشی) متمرکز بود.

کامبلین (Camblin, 2000) و همکارانش اثربخشی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی را در دانشگاه سین سیناتی مورد مطالعه قرار دادند. این محققان به دنبال پاسخ به این سؤال بودند که آیا برنامه‌های سه ساله بهسازی هیئت علمی در این دانشگاه باعث ایجاد تفاوت در یادگیری، تدریس و فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی شده است یا خیر؟ نتایج این تحقیق نشان داد که این برنامه‌ها همکاری اعضای هیئت علمی را به شکل مثبتی تغییر داده و به صورت چشمگیری توانایی اعضای هیئت علمی را برای توجه به نیازهای حرفه‌ای خود تسهیل کرده است.

رزگران (Rose Grant, 2000) در بررسی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در کالج‌های دو ساله آمریکا به این نتیجه رسید که ۹۰ درصد این مراکز دارای برنامه‌های رسمی بهسازی هیئت علمی بودند و در این برنامه بر ابعاد حرفه‌ای، سازمانی، فردی و برنامه درسی توجه شده است.

چیزم (Chism, 2004) در مطالعه خود بر عامل علاقه و انگیزه اعضای هیئت علمی در برنامه‌های بهسازی تأکید کرده است. وی معتقد است که علاقه‌مند نبودن اعضای هیئت علمی به کار می‌تواند در شرکت مؤثر آنها در برنامه‌های بهسازی و در نتیجه، اثربخشی این برنامه‌ها تأثیر منفی بگذارد.

نعیم‌الله خان (Naeem Uahkhan, 2005) در باره وضعیت موجود بهسازی اعضای هیئت علمی در آموزش عالی پاکستان بررسی کرد. نتایج این تحقیق نشان داد که بر خلاف فرضیه محقق، بیشتر موانع بهسازی هیئت علمی به سوء مدیریت بر می‌گردد و نه کمبود منابع.

وسلی (Wesley, 2005) در بررسی برنامه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی در کالج‌های دوساله دولتی تگزاس به این نتایج مهم دست یافت که بیشتر کالج‌ها فضای فیزیکی برای بهسازی هیئت علمی ندارند، ۴۹ درصد از کالج‌های مورد مطالعه فرد مسئولی برای بهسازی هیئت علمی ندارند که بیش از نیمی از زمان اداری خود را به این مسئولیت اختصاص دهند، اعتبارات برنامه‌های بهسازی هیئت علمی ناکافی است و در نهایت، ۴۲ درصد از کالج‌ها گزارش دادند که برنامه‌های بهسازی هیئت علمی بدون نیازسنجی تدوین شده است.

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

شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 2009) مدل خود را بر مبنای ابعاد بهسازی هیئت علمی ارائه کرد. این شبکه معتقد است در این برنامه‌ها بر بهسازی هیئت علمی به‌عنوان مدرس (بهسازی آموزشی: سازماندهی کلاس، ارزشیابی دانشجویان، مهارت‌های ارائه در کلاس و ...)، به‌عنوان محقق (بهسازی حرفه‌ای: برنامه‌ریزی حرفه‌ای، انتشارات، فعالیت‌های مدیریتی و سرپرستی) و به‌عنوان فرد (بهسازی فردی: حسن مدیریت، مهارت‌های بین فردی، مدیریت استرس و بهزیستی) تأکید می‌شود. در کشور ایران نیز علاقه‌مندی به موضوع بهسازی هیئت علمی و ارزیابی وضعیت موجود در حال افزایش است. حسینی نسب (Hosseini Nasab, 1993) در پژوهشی با عنوان «راهبردها و روش‌های ارتقا و توسعه قابلیت‌های اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های ایران» به این نتیجه رسید که برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در کشور ایران عمدتاً انفرادی، پراکنده، نامنسجم و پرهزینه هستند. آراسته (Arasteh, 2006) ضمن بررسی کارگاه‌های آموزشی پرورش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به این نتیجه رسید که بیشتر این کارگاه‌ها بر بهسازی روش‌های آموزش دانشگاهی تأکید داشتند. بررسی وی نشان داد که در اوایل دهه ۸۰، در برنامه‌های پرورش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی رکود جدی پدید آمد که علت آن تغییر سیاست‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در شیوه مدیریت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بوده است.

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

مرزبان (Marzban, 2009) در پژوهشی با عنوان «بررسی ضرورت تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی» عناصر و ابعاد اصلی این مرکز همچون تجهیزات، برنامه‌ها و منابع انسانی را از دیدگاه استادان دانشگاه بررسی کرد. نتایج این تحقیق نشان داد که اعضای هیئت علمی با احساس نارضایتی از وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی در دانشگاه و نیز تأسیس مرکزی برای بهسازی اعضای هیئت علمی را کاملاً ضروری قلمداد کردند.

پورکریمی (Pourkarimi, 2009) پژوهشی با عنوان «طراحی الگوی بهسازی اعضای هیئت علمی جهاد دانشگاهی» انجام داد. هدف این تحقیق تعیین مؤلفه‌های تشکیل دهنده بهسازی اعضای هیئت علمی، شناخت عوامل مؤثر بر آن و در نهایت، ارائه الگوی مناسب بهسازی اعضای هیئت علمی جهاد دانشگاهی بوده است. پژوهشگر با استفاده از ادبیات پژوهش مؤلفه‌های تشکیل دهنده و عوامل مؤثر در بهسازی هیئت علمی را استخراج و سپس، با استفاده از دیدگاه‌های صاحب‌نظران آنها را جرح و تعدیل کرد. بر اساس یافته‌های این تحقیق، مدل نهایی بهسازی هیئت علمی دارای سه بعد حرفه‌ای، سازمانی و فردی است. علاوه بر این، هفت عامل مؤثر بر بهسازی هیئت علمی شناسایی شدند که شامل

قوانین و مقررات، تأمین منابع، برنامه‌ای عمل کردن، فرهنگ سازمانی، ساختار و فرایند، مشارکت اعضا و نگرش مدیران است.

سرکارانی (Sar Karanni, 2009) با تحلیل برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در کشور ایران به این نتیجه رسید که بیشتر این برنامه‌ها متوجه مسئولیت‌های آموزشی و پژوهشی این افراد با توجه به آشنایی آنها به روش‌های تدریس و فنون پیشرفته پژوهش علمی بوده است. وی معتقد است که برنامه‌های بهسازی در دانشگاه‌های پزشکی و فنی و مهندسی از اثربخشی بیشتری در مقایسه با دانشگاه‌های علوم انسانی برخوردار است.

با وجود چنین پیشینه‌ای، آموزش عالی در دنیا در نشان دادن تعهد واقعی خود به ایده بهسازی اعضای هیئت علمی خود بسیار کند و ضعیف عمل کرده و در بیشتر مواقع اولویت اندک و جایگاه پایینی به آن اختصاص داده است (Mc Caffery, 2009). در کشور ایران نیز وضعیت برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در شرایط مطلوبی نیست (Jamshidi, 2007; Marzban, 2009). با توجه به اینکه در دانشگاه آزاد اسلامی هنوز وضعیت برنامه‌های بهسازی هیئت علمی بررسی نشده، پژوهش حاضر در همین خصوص انجام شده است. منظور از برنامه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی نیز برنامه‌هایی در برای ارتقای دانش و توانمندی‌های استادان شامل کارگاه آموزشی، فرصت‌های مطالعاتی، شرکت در سمینارهای داخلی و خارجی، تبادل استاد، بورسهای تحصیلی، مشاوره و ... از طریق آموزش‌های رسمی و غیررسمی است. هدف پژوهش حاضر ارزیابی وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی هیئت علمی و ارائه مدل مفهومی برای رسیدن به وضعیت مطلوب است. بر همین مبنا سؤال‌های این پژوهش نیز عبارت است از:

- ۱- ابعاد و مؤلفه‌های اصلی بهسازی هیئت علمی کدام‌اند؟
- ۲- وضعیت موجود بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی با توجه به ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده چگونه است؟
- ۳- مهم‌ترین موانع بهسازی هیئت علمی کدام‌اند؟
- ۴- برای حرکت به سمت وضعیت مطلوب، مدل مفهومی بهسازی هیئت علمی چیست؟
- ۵- درجه تناسب مدل نهایی بهسازی هیئت علمی از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان آموزش عالی چه میزان است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع داده‌ها تلفیقی (کمی و کیفی) است. با توجه به بررسی اسنادی مطالعات بهسازی هیئت علمی کشور در ایران و جهان و همچنین، نظرسنجی از اعضای هیئت علمی برای بررسی وضعیت موجود و ارزیابی تناسب مدل پیشنهادی، پژوهش حاضر از نظر نحوه اجرا

توصیفی - پیمایشی است. کلیه اعضای هیئت علمی تمام وقت (غیر از علوم پزشکی) مناطق ۸ و ۱۲ دانشگاه آزاد اسلامی به‌عنوان جامعه آماری این پژوهش تعریف (N = ۵۷۱۵) و با استفاده از فرمول کوکران، ۳۶۰ نفر انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری نیز طبقه‌ای نسبتی بوده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه محقق ساخته است. پس از مرور کتابخانه‌ای و اینترنتی پیشینه بهسازی هیئت علمی در کشور ایران و جهان، فهرستی از ابعاد، مؤلفه‌ها و موانع بهسازی هیئت علمی تهیه شد که پس از مصاحبه با چندین صاحب‌نظر در حوزه منابع انسانی و آموزش عالی فهرست نهایی در ۵ بعد، ۴۱ مؤلفه و ۱۳ مانع تدوین شد و بر همین اساس پرسشنامه اول تحقیق تدوین شد تا وضعیت بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی ارزیابی شود. از اعضای هیئت علمی مورد مطالعه خواسته شد تا بر اساس طیف لیکرت و با توجه به شرایط موجود برنامه‌های بهسازی، به هر یک از مؤلفه‌ها امتیازی بین ۱ تا ۵ اختصاص دهند. روایی^۸ پرسشنامه از طریق روایی محتوا^۹ (با استفاده از نظرهای چند تن از متخصصان مدیریت منابع انسانی) تأیید شد. برای تعیین اعتبار^{۱۰} و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۹۳ به‌دست آمد. پرسشنامه دوم به‌منظور تعیین درجه تناسب مدل پیشنهادی توسط صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی تکمیل شد که از هفت بخش فلسفه و اهداف، ابعاد و مؤلفه‌ها، مبانی نظری، روش، فرایند اجرایی، تسهیل‌کننده‌ها و برون‌داد تشکیل شده است. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده نیز از آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون فریدمن استفاده شد.

یافته‌ها

توصیف نمونه‌های پژوهش: در جدول ۱ فراوانی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش بر حسب متغیرهای سن، جنسیت، سابقه عضو هیئت علمی، درجه علمی، رشته تحصیلی و دانشگاه محل خدمت نشان داده شده است.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بیش از نیمی از نمونه‌های پژوهش بین سنین ۳۰ تا ۴۰ سال هستند که نشان دهنده جمعیت نسبتاً جوان نمونه‌های مورد مطالعه است. نزدیک به ۶۵ درصد از این نمونه‌ها مرد هستند. از طرف دیگر، نزدیک به نیمی از نمونه‌های پژوهش دارای سابقه هیئت علمی ۱ تا ۵ سال هستند که نشان دهنده سابقه کم این افراد است. در همین خصوص نیز نزدیک به نیمی از نمونه‌های پژوهش دارای درجه علمی مربی هستند. علاوه بر این، «علوم انسانی» رشته تحصیلی ۴۵ درصد از نمونه‌های پژوهش بوده و پس از آن فنی و مهندسی بیشترین آمار را به خود اختصاص داده است و در نهایت، بیشتر نمونه‌های پژوهش از منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی (بیش از ۵۰ درصد) بوده است.

-
8. Validity
 9. Content Validity
 10. Reliability

جدول ۱- فراوانی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های پژوهش

اعضای هیئت علمی N = ۳۶۰		متغیر	
درصد	تعداد		
۴/۴	۱۵	کمتر از ۳۰ سال	سن
۵۰/۵	۱۸۲	بین ۳۰ تا ۴۰ سال	
۳۶/۳	۱۳۱	بین ۴۱ تا ۵۰ سال	
۸/۸	۳۲	بالتر از ۵۰ سال	
۳۵/۳	۱۲۷	زن	جنسیت
۶۴/۷	۲۳۳	مرد	
۴۸/۳	۱۷۴	۱ تا ۵ سال	سابقه عضو هیئت علمی
۲۹/۲	۱۰۵	۶ تا ۱۰ سال	
۱۳/۹	۵۰	۱۱ تا ۱۵ سال	
۶/۴	۲۳	۱۶ تا ۲۰ سال	
۲/۲	۸	بالتر از ۲۰ سال	
۴۹/۲	۱۷۷	مربی	درجه علمی
۳۸/۱	۱۳۷	استادیار	
۷/۵	۲۷	دانشیار	
۵/۳	۱۹	استاد	
۱۸/۳	۶۶	علوم پایه	رشته تحصیلی
۳۵/۸	۱۲۹	فنی و مهندسی	
۴۵	۱۶۲	علوم انسانی	
۰/۸	۳	هنر	
۵۸/۶	۳۳۴۹	منطقه ۸	دانشگاه محل خدمت
۴۱/۴	۲۳۶۶	منطقه ۱۲	

سؤال اول: ابعاد و مؤلفه‌های اصلی بهسازی هیئت علمی کدام است؟

بر اساس پیشینه تحقیق، مبانی نظری و مطالعات انجام شده در مجموع ۴۱ مؤلفه استخراج شد که در پنج بعد دسته‌بندی شد. این ابعاد و مؤلفه‌ها مبنای کار محقق برای طراحی پرسشنامه وضعیت موجود و نیز مدل پیشنهادی تحقیق قرار گرفت. در جدول ۲ ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیئت علمی و نیز منابعی که این ابعاد و مؤلفه‌ها از آن استخراج شده، به خوبی نشان داده شده است.

جدول ۲- ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیئت علمی و منابع مرتبط با آن

ردیف	ابعاد بهسازی اعضای هیئت علمی	مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی	منابعی که مؤلفه‌ها از آن استخراج شدند
۱	بهسازی پژوهشی	۱. تولید دانش فنی و تخصصی	آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی (۲۰۰۸)، شاه پسند و همکاران (۲۰۰۷)
		۲. نظریه‌پردازی و نقد سایر نظریه‌ها	اسلام‌پناه (۲۰۰۴)، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی (۲۰۰۸)
		۳. برقراری ارتباط بین دانشگاه و صنعت	سنتر (۱۹۷۵)، نلسون (۱۹۸۵)، استنلی (۲۰۰۱)، اسلام‌پناه (۲۰۰۴)
		۴. توانایی اجرای طرح‌های پژوهشی	استنلی (۲۰۰۱)، مرزبان (۲۰۰۹)، پور کریمی (۲۰۰۹)
		۵. انتشارات علمی	سنتر (۱۹۷۵)، نلسون (۱۹۸۵)، شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)
		۶. ارائه مشاوره‌های تخصصی و حرفه‌ای به جامعه	استنلی (۲۰۰۱)، اسلام‌پناه (۲۰۰۴)، جمشیدی (۲۰۰۷)، پور کریمی (۲۰۰۹)
		۷. عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای داخل و خارج کشور	اسکات (۱۹۸۷)، کمیسیون آموزش عالی کالیفرنیا (۱۹۸۸)، اسلام‌پناه (۲۰۰۴)
		۸. شرکت در کنفرانسها و سمینارهای داخل و خارج	ویر (۱۹۷۳)، سنتر (۱۹۷۵)، نلسون (۱۹۸۵)، کمیسیون آموزش عالی کالیفرنیا (۱۹۸۸)
		۹. آشنایی با قوانین و آیین‌نامه‌های پژوهشی	آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی (۲۰۰۸)
۲	بهسازی آموزشی	۱. تدوین طرح درس	اسکات (۱۹۸۷)، ریگل (۱۹۸۷)، گارتو (۱۹۹۳)، دیاموند (۲۰۰۲)، ساتو (۲۰۰۷)
		۲. استفاده از فناوریهای نوین آموزشی	برگ کوئیست و فیلیبس (۱۹۷۵)، استنلی (۲۰۰۱)، ساتو (۲۰۰۷)، مرزبان (۲۰۰۹)
		۳. مهارت‌های ارائه محتوای آموزشی در کلاس درس	شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)، ساتو (۲۰۰۷)
		۴. آشنایی با اصول و راهبردهای مدیریت کلاس درس	شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)، شاه پسند و همکاران (۲۰۰۷)
		۵. ارائه مشاوره‌های آموزشی به دانشجویان	ورستر و مک کارتنی (۱۹۸۰)، ویل کرسون و ایربی (۱۹۹۸)، استنلی (۲۰۰۱)، شاه پسند و همکاران (۲۰۰۷)
		۶. تشخیص به موقع مشکلات آموزشی و درسی	برگ کوئیست و فیلیبس (۱۹۷۵)، جمشیدی (۲۰۰۷)، پور کریمی (۲۰۰۹)
		۷. ارزشیابی منظم و سیستماتیک دوره‌های آموزشی	برگ کوئیست و فیلیبس (۱۹۷۵)، استنلی (۲۰۰۱)، شبکه بهسازی هیئت علمی در آموزش عالی (۲۰۰۹)، ساتو (۲۰۰۷)، مرزبان (۲۰۰۹)
		۸. آشنایی با الگوها و روشهای جدید تدریس و یادگیری	ورستر و مک کارتنی (۱۹۸۰)، جمشیدی (۲۰۰۷)، پور کریمی (۲۰۰۹)
		۹. آشنایی با قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی	آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی (۲۰۰۸)
۳	بهسازی سازمانی	۱. قدرت رهبری و مهارت تأثیرگذاری بر افرادی	ویل کرسون و ایربی (۱۹۹۸)، پور کریمی (۲۰۰۹)
		۲. فعالیتهای گروهی و تیم‌سازی	برگ کوئیست و فیلیبس (۱۹۷۵)، ورستر و مک کارتنی (۱۹۸۰)، شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)

ادامه جدول ۲

ردیف	ابعاد بهسازی اعضای هیئت علمی	مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی	منابعی که مؤلفه‌ها از آن استخراج شدند
	بهبودی	۳. ارتباطات اثربخش سازمانی	کمسیون آموزش عالی کالیفرنیا (۱۹۸۸)، ساتو (۲۰۰۷)، جمشیدی (۲۰۰۷)
		۴. آشنایی با فرایند حل مسئله	رزنیک (۱۹۸۳)، جمشیدی (۲۰۰۷)، پورکریمی (۲۰۰۹)
		۵. مدیریت تعارض	برگ کوئیست و فیلیس (۱۹۷۵)
		۶. مدیریت زمان	شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)، پورکریمی (۲۰۰۹)
		۷. مدیریت استرس	شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)
		۱. خلاقیت و نوآوری و ارائه اندیشه‌های نو	اسلام‌پناه (۲۰۰۴)، مرزبان (۲۰۰۹)، پور کریمی (۲۰۰۹)
		۲. روحیه انتقادپذیری و استقبال از پرسشگری	رزنیک (۱۹۸۳)، جمشیدی (۲۰۰۷)، پورکریمی (۲۰۰۹)
۴	بهسازی فردی	۳. تشویق روحیه مشارکت‌جویی	سنتر (۱۹۷۶)، اسلام‌پناه (۲۰۰۴)، جمشیدی (۲۰۰۷)، پورکریمی (۲۰۰۹)
		۴. ارتباطات میان فردی	ریگل (۱۹۸۷)، شبکه بهسازی سازمانی و حرفه‌ای در آموزش عالی (۲۰۰۹)، ساتو (۲۰۰۷)
		۵. برنامه‌ریزی زندگی	برگ کوئیست و فیلیس (۱۹۷۵)، ریگل (۱۹۸۷)، ساتو (۲۰۰۷)
		۶. برنامه‌ریزی شغلی	ریگل (۱۹۸۷)، گارنیو (۱۹۹۳)، ساتو (۲۰۰۷)
		۷. خود مدیریتی	وبر (۱۹۷۳)، لوئیس (۱۹۹۶)، ساتو (۲۰۰۷)، مرزبان (۲۰۰۹)
		۱. الگوی نقش بودن اعضای هیئت علمی	رزنیک (۱۹۸۳)، گاندولفو (۱۹۹۷)
		۲. شاگردپروری و تربیت دانشجویان فرهیخته	رزنیک (۱۹۸۳)، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی (۲۰۰۸)
۵	بهسازی اخلاقی	۳. پایداری به سنت‌ها، ارزشها و هنجارهای علمی و آکادمیک	رزنیک (۱۹۸۳)، گاندولفو (۱۹۹۷)، پورکریمی (۲۰۰۹)
		۴. توجه به نیازها و علایق دانشجویان	پورکریمی (۲۰۰۹)
		۵. روابط متقابل و بدون تبعیض با دانشجویان	گاندولفو (۱۹۹۷)
		۶. برخورداری از قابلیت اعتماد	گاندولفو (۱۹۹۷)
		۷. ارزشیابی منصفانه و قانون‌مند از دانشجویان	گاندولفو (۱۹۹۷)
		۸. احترام به همکاران دانشگاهی و رعایت حقوق آنها	رزنیک (۱۹۸۳)، گاندولفو (۱۹۹۷)
		۹. احترام به مؤسسه و محترم شمردن قوانین و مقررات آن	رزنیک (۱۹۸۳)، گاندولفو (۱۹۹۷)

سؤال دوم: وضعیت موجود بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی با توجه به ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده چگونه است؟

به‌منظور بررسی وضعیت موجود بهسازی اعضای هیئت علمی از دیدگاه نمونه‌های تحقیق از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد و با مد نظر قرار دادن میانگین نظری ۳ ($\mu = 3$) با میانگینهای تجربی به‌دست آمده، مقایسه شد (جدول ۳).

جدول ۳- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص وضعیت بهسازی هیئت علمی

ابعاد	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	میزان t	سطح معناداری
پژوهشی	۳	۲/۸۸	۰/۵۵۳	-۰/۱۲	-۴/۰۱۷	۰/۰۰۰
آموزشی	۳	۳/۲۳	۰/۶۴۸	۰/۲۳	۶/۶۷۲	۰/۰۰۰
سازمانی	۳	۲/۷۱	۰/۶۴۳	-۰/۲۹	-۸/۶۹۴	۰/۰۰۰
فردی	۳	۲/۷۳	۰/۶۶۴	-۰/۲۷	-۷/۷۹۲	۰/۰۰۰
اخلاقی	۳	۲/۹۴	۰/۵۸	-۰/۰۶	-۱/۸۰۸	۰/۰۰۰
نمره کل بهسازی هیئت علمی	۳	۲/۹	۰/۴۶۲	-۰/۱	-۴/۲۰۷	۰/۰۰۰

با تأکید بر میزان t و سطح معناداری به‌دست آمده، بین میانگین نظری با میانگین تجربی ابعاد بهسازی هیئت علمی تفاوت معناداری وجود دارد. از طرف دیگر، فقط در بعد آموزشی میانگین به‌دست آمده بیشتر از میانگین نظری ۳ است. میانگین نمره کل بهسازی هیئت علمی نیز ۲/۹ است که شرایط مناسبی را نشان نمی‌دهد. برای رتبه‌بندی هر یک از ابعاد پنج‌گانه بهسازی هیئت علمی نیز از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ابعاد بهسازی

ابعاد	میانگین رتبه	مقدار آماره	سطح معناداری
آموزشی	۳/۸۹	۲۲۱/۶۰۸	۰/۰۰۰
اخلاقی	۳/۲۶		
پژوهشی	۲/۹۷		
فردی	۲/۴۹		
سازمانی	۲/۳۹		

از آنجا که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین رتبه‌ها معنادار است و بدین ترتیب، بعد آموزشی دارای بالاترین رتبه است و پس از آن به ترتیب ابعاد اخلاقی، پژوهشی، فردی و سازمانی قرار دارند.

سؤال سوم: مهم‌ترین موانع بهسازی هیئت علمی چیست؟

به‌منظور شناسایی موانع بهسازی هیئت علمی، با استفاده از مرور ادبیات تحقیق، ۱۳ مانع شناسایی و با قرار دادن آن در قسمت دوم پرسشنامه از نمونه‌های پژوهش خواسته شد تا در باره آنها قضاوت کنند. در جدول ۵ نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به موانع بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی نشان داده شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد موانع بهسازی هیئت علمی

ردیف	موانع	میانگین نظری	میانگین تجربی	اختلاف میانگین	میزان t	سطح معناداری
۱	وجود نداشتن فرهنگ مناسب برای یادگیری	۳	۳/۶۵	-۰/۶۵	۱۲/۳۸	۰/۰۰۰
۲	نبود حمایت لازم از طرف مدیران ارشد دانشگاه	۳	۳/۷۳	-۰/۷۳	۱۴/۴۸	۰/۰۰۰
۳	یکنواختی برنامه‌ها و وجود نداشتن تنوع	۳	۳/۶۵	-۰/۶۵	۱۳/۰۶	۰/۰۰۰
۴	آگاهی نداشتن از اهمیت یادگیری در بهبود فعالیتها	۳	۳/۵۳	-۰/۵۳	۱۱/۶۱	۰/۰۰۰
۵	استفاده نکردن از مدرسانی با تخصص و دانش بالا	۳	۲/۸۹	-۰/۱۱	۱/۶۷	۰/۰۹۶
۶	نبود سیستم نظارتی مناسب	۳	۲/۸۸	-۰/۱۲	۱/۸۲	۰/۰۷
۷	وجود نداشتن قوانین و آیین‌نامه‌های تسهیل کننده	۳	۳/۴۱	-۰/۴۱	۷/۸۲	۰/۰۰۰
۸	ضعف در سیستم اطلاع‌رسانی	۳	۲/۹۱	-۰/۰۹	۱/۵۳	۰/۱۲۵
۹	نبودن انگیزه و مشوقهای لازم	۳	۳/۷۲	-۰/۷۲	۱۴/۲	۰/۰۰۰
۱۰	مناسب نبودن زمان، مکان و تجهیزات آموزشی و رفاهی	۳	۲/۹۶	-۰/۰۴	۰/۶۳	۰/۵۲۸
۱۱	در نظر نگرفتن نیازها و اولویتهای اعضای هیئت علمی	۳	۳/۸۴	-۰/۸۴	۱۷/۵۲	۰/۰۰۰
۱۲	اجباری بودن برنامه‌ها و نبودن آزادی عمل برای انتخاب آنها	۳	۳/۷۶	-۰/۷۶	۱۶/۰۴	۰/۰۰۰
۱۳	عدم تأمین منابع مالی لازم	۳	۲/۸۷	-۰/۱۳	۱/۹۴	۰/۰۵۳

با توجه به میزان t به‌دست آمده و سطح معناداری، پاسخهای نمونه‌های پژوهش نشان می‌دهد که میانگین نمرات موانع ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۹، ۱۱ و ۱۲ با میانگین نظری تفاوت معناداری دارد. البته، پنج مانع دیگر (موانع ۵، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۳) نیز با توجه به نزدیک بودن میانگین نمرات با میانگین نظری در نظر گرفته شده متوسط ارزیابی می‌شوند.

سؤال چهارم: برای حرکت به سمت وضعیت مطلوب، مدل مفهومی بهسازی هیئت علمی چیست؟

با استفاده از پرسشنامه تحقیق برای سنجش وضعیت موجود ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی و موانع و مشکلات پیش‌رو و نیز مرور ادبیات و مبانی نظری این حوزه، هفت دسته از عناصر اصلی برای طراحی مدل نهایی شناسایی شد که به قرار زیر است:

۱. **فلسفه و اهداف:** در این بخش اهداف مهمی از جمله توزیع برابر فرصتهای یادگیری، خلق فرصتهای جدید، به‌روز ساختن دانش و مهارتهای اعضای هیئت علمی، نهادینه کردن ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی و فراهم کردن زمینه‌های لازم برای تأسیس مراکز بهسازی هیئت علمی مورد توجه قرار گرفت.

۲. مبانی نظری

– **بهسازی سازمان^{۱۱}:** در بهسازی سازمان تلاش می‌شود تا تغییرات شناختی، فرهنگی و ساختاری دانشگاه به‌گونه‌ای هدایت شود که به توانمندسازی سازمان و به خصوص اعضای هیئت علمی به‌عنوان عناصر اصلی در جهت مشکل‌گشایی خلاق و خودنوسازی اثربخش متناسب با تغییرات محیطی منجر شود. در همین خصوص، بلیک و مارگولیز (Black and Margulies, 1989) اعتقاد داشتند که بهسازی سازمان مبتنی بر شش ویژگی تغییر برنامه‌ریزی شده، تغییر جامع، تأکید بر گروههای کار، تغییر درازمدت، استفاده از یک عامل تغییر و تأکید بر مداخله و پژوهش عملی است.

– **توانمندسازی کارکنان^{۱۲}:** توانمندسازی سرمایه‌های انسانی در محیطهای علمی و آموزشی در دهه‌های اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران و محققان مراکز آموزش عالی قرار گرفته است. در واقع، هدف اصلی از اجرای برنامه‌های بهسازی هیئت علمی نیز توانمندسازی آنها برای ادای وظایف محول شده است. بلانچارد و همکاران (Blanchard et al., 2000) معتقدند که مشارکت همگانی در ارائه اطلاعات، ایجاد خودگردانی در قلمرو جدید و جانشین شدن گروهها به جای سلسله مراتب سه رکن اصلی توانمندسازی محسوب می‌شود.

– **آموزش بزرگسالان^{۱۳}:** با بالا رفتن سن بزرگسالان تجارب آنها نیز متفاوت‌تر می‌شود. این موضوع کاربردهای زیادی برای برنامه‌های بهسازی هیئت علمی به‌عنوان فراگیران بزرگسال دارد. نولز

11. Organizational Development

12. Staff Empowerment

13- Adult Education

(Knowles, 1980) معتقد است که اعضای هیئت علمی پیش زمینه و تجارب خود را به هر برنامه‌ای که برای آنها طراحی شده باشد، انتقال می‌دهند. او به این نتیجه رسید که چهار مؤلفه اصلی و مشترک در آموزش بزرگسالان وجود دارد: استفاده از تجربه‌های واقعی و ملموس، نظارت و مشاوره مستمر، تشویق بزرگسالان به پذیرش نقشهای جدید و پیچیده و استفاده از بازخورد هنگام اجرای فنون جدید (McAfee, 2008).

– **سازمان یادگیرنده**^{۱۴}: بحث در باره رشد و تکامل بهسازی هیئت علمی تحت تأثیر ظهور و رواج پدیده‌ای با عنوان سازمان یادگیرنده است. دلیل این موضوع نیز کاملاً مشخص است. یادگیری به هر سازمانی از جمله دانشگاه توان مزیت رقابتی اعطا می‌کند. بنابراین، بدیهی است که مؤسسات آموزش عالی و اعضای هیئت علمی آن به‌عنوان افراد و سازمانهای یادگیرنده پشتیبانان یادگیری مادام‌العمر لقب بگیرند (McAfee, 2008: 272). پیترسنج (1990) پنج بعد مهم برای سازمان یادگیرنده معرفی می‌کند که طراحان برنامه‌های بهسازی هیئت علمی باید آنها را مدنظر قرار دهند: تسلط فردی^{۱۵}، مدل‌های ذهنی^{۱۶}، یادگیری تیمی^{۱۷}، بینش مشترک^{۱۸} و تفکر سیستمی^{۱۹}.

– **پویایی شناسی گروهی**^{۲۰}: نظریه پویایی شناسی گروهی به آزمایشهای لوین (Lewin, 1943) بنیانگذار این جنبش برمی‌گردد. لوین نشان داد که سبک‌های مختلف رهبری، پاسخهای مختلفی در گروهها به وجود می‌آورد. گروهها ویژگیهایی دارند که با خصوصیات افرادی که آنها را پدید می‌آورند، متفاوت است. از طرف دیگر، آثار قوی نفوذ گروهی به‌گونه‌ای است که گروهها را به‌عنوان مؤثرترین منابع تغییر اجتماعی معرفی کرده‌اند. یافته‌های تحقیق لوین نشان داد که اگر با افراد به‌عنوان اعضای گروه روبه‌رو شویم، برای تغییر عقاید آنها موفق‌تر هستیم. تحقیقات لوین در باره گروههای اعضای هیئت علمی نیز کاملاً صادق است. با توجه به سطح تحصیلات و تخصص اعضای هیئت علمی، اگر این افراد به‌عنوان گروه در نظر گرفته شوند و در باره تغییرات با آنها صحبت شود، به احتمال زیاد آنها تغییرات را بهتر می‌پذیرند تا زمانی که به صورت فردی با آنها صحبت شود.

– **یادگیری خودراهبر**^{۲۱}: نولز (Knowles, 1975) یادگیری خودراهبر را فرایندی می‌داند که افراد با بهره‌گیری از ابتکار و با کمک یا بدون کمک دیگران نیازهای یادگیری خود را تشخیص می‌دهند، اهداف یادگیری را تدوین می‌کنند، منابع مادی و انسانی یادگیری را شناسایی می‌کنند، استراتژیهای مناسب

-
14. Learning Organization
 15. Personal Mastery
 16. Mental Models
 17. Team Learning
 18. Shared Vision
 19. Systematic Thinking
 20. Group Dynamics
 21. Self-Directed Learning

یادگیری را انتخاب و اجرا می‌کنند و در نهایت، نتایج یادگیری را ارزیابی می‌کنند. خودراهبری در یادگیری می‌تواند در موقعیتهای گوناگون با گستره‌ای از کلاسهای معلم محور تا یادگیریهای انفرادی روی دهد. یادگیرنده خودراهبر اغلب اهداف، فعالیتها، منابع و اولویتهای یادگیری را انتخاب می‌کند یا بر آنها تأثیر می‌گذارد (Knowls, 1990).

– **یادگیری مادام‌العمر^{۲۲}**: یادگیری انسان فرایندی مداوم است. این پدیده به دلیل افزایش سرعت تغییر در جامعه اهمیت بیشتری یافته است، چرا که افراد نیاز دارند تا همواره یاد بگیرند. به بیان دیگر، یادگیری مادام‌العمر ارائه سازماندهی شده فرصت به افراد است تا بتوانند در تمام دوران زندگی به یادگیری بپردازند. ریسچمن (Rischman, 2007) معتقد است که یادگیری مادام‌العمر چهار ویژگی اصلی دارد: یادگیرندگان در باره یادگیری خود آگاهی دارند، یادگیرندگان دارای اهداف خاص و نه اهداف کلی برای یادگیری هستند، به دلیل این اهداف خاص، یادگیرندگان نسبت به آن پذیرش درونی دارند و یادگیرندگان تمایل زیادی به به‌کارگیری مطالب آموخته شده دارند.

۳. ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی: ضمن بررسی ادبیات پژوهش، پنج بعد بهسازی هیئت علمی و ۴۱ مؤلفه شامل بعد پژوهشی (۹ مؤلفه)، بعد آموزشی (۹ مؤلفه)، بعد سازمانی (۷ مؤلفه)، بعد فردی (۷ مؤلفه) و بعد اخلاقی (۹ مؤلفه) شناسایی شد که این ابعاد و مؤلفه‌ها در مدل نهایی مورد توجه قرار گرفتند.

۴. روشهای بهسازی: بهسازی هیئت علمی به ابعاد و مؤلفه‌ها خلاصه نمی‌شود، بلکه روشهای بهسازی نیز در موفقیت این برنامه‌ها بسیار حایز اهمیت است. روشهای بهسازی در ادبیات پژوهش کمتر مورد توجه قرار گرفته است، از این رو، ضمن ارائه یک طبقه‌بندی جامع روشهای بهسازی، چهار طبقه دوتایی؛ یعنی روشهای سنتی و نوین، روشهای فردی و گروهی، روشهای درون دانشگاهی و برون دانشگاهی و روشهای رسمی و غیررسمی تقسیم شده است.

۵. فرایند اجرایی: در بسیاری از مدل‌های بهسازی هیئت علمی بر فرایند تمرکز شده است و از این رو، فرایند اجرایی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی به‌خوبی در ادبیات موضوع منعکس شده است. با توجه به چنین پیشینه‌ای فرایند هفت مرحله‌ای بهسازی هیئت علمی بدین‌گونه در نظر گرفته شد: تشکیل کمیته تخصصی بهسازی هیئت علمی در دانشگاه، ارزیابی وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی هیئت علمی، نیازسنجی و تعیین اولویتهای بهسازی، تدوین برنامه عملیاتی، تصویب برنامه و نهایی کردن آن، اجرای برنامه و ارزشیابی و بازنگری برنامه.

۶. تسهیل‌کننده‌ها: در قسمت دوم پرسشنامه اول تحقیق موانع بهسازی هیئت علمی بررسی و از طریق مرور ادبیات و مصاحبه با متخصصان این حوزه ۱۳ مانع شناسایی شد که از بین آنها هشت مانع به‌عنوان موانع اصلی بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی معرفی شدند. برای به‌کارگیری این عوامل در مدل تحقیق، آنها به شکل گویه‌های مثبت و به‌عنوان «تسهیل‌کننده‌ها» استفاده شدند. عوامل

تسهیل کننده به ترتیب اهمیت عبارت است از: توجه به نیازها و اولویتهای اعضای هیئت علمی، اختیاری کردن شرکت در برنامه‌های بهسازی، حمایت همه جانبه مدیریت ارشد دانشگاه، ارائه پاداشها و مشوقهای لازم، تقویت فرهنگ آموزش و یادگیری مادام‌العمر، متنوع ساختن برنامه‌های بهسازی، آگاهی‌بخشی در باره نقش یادگیری در بهبود فعالیتها و تصویب قوانین و آیین‌نامه‌های تسهیل کننده.

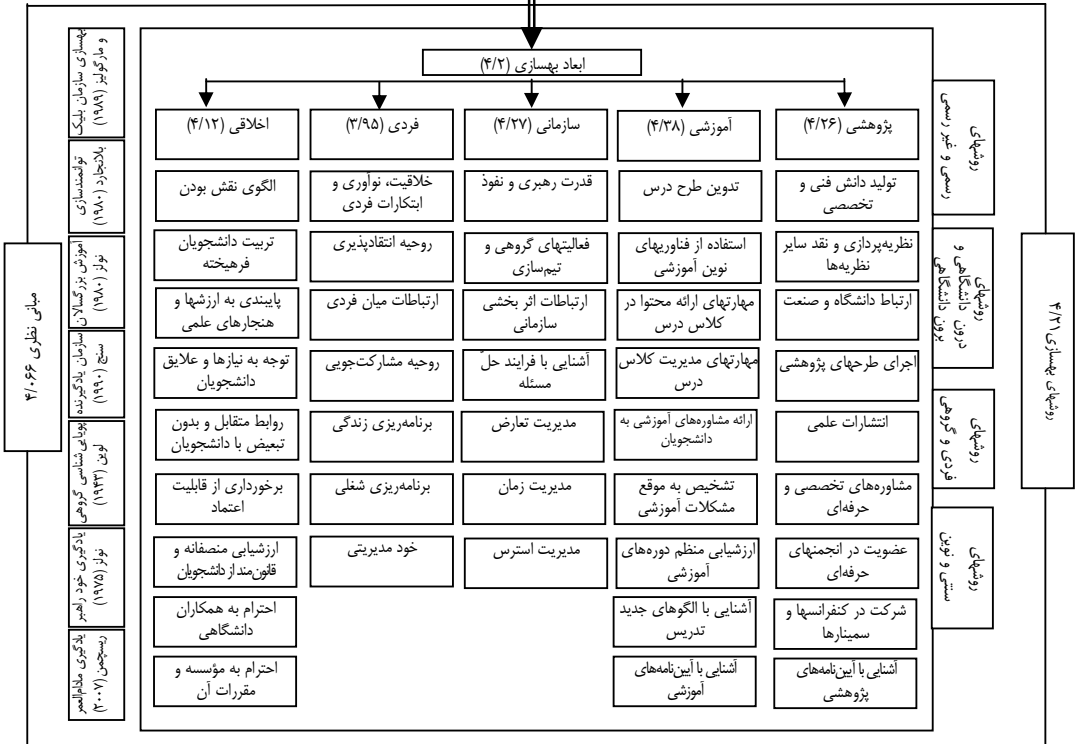
۷. برون‌داد مدل: هدفی که در مدل تحقیق دنبال می‌شود، «خود بهسازی»^{۳۳} اعضای هیئت علمی است. «خود بهسازی» به این نکته مهم اشاره دارد که فرد فرد اعضای هیئت علمی باید نیازهای یادگیری خود را شناسایی کنند و از طریق روشهای مختلف به دنبال پر کردن خلأهای یادگیری‌شان باشند. چنانچه برنامه‌های بهسازی نتوانند این احساس را در اعضای هیئت علمی به وجود آورند، شرایطی به وجود خواهد آمد که در آن، دانشگاه همواره در باره چپستی و چگونگی برنامه‌های آموزشی و بهسازی اعضای هیئت علمی خود تصمیم گیرنده خواهد بود. در حالی که هدف اصلی مدل تحقیق حاضر این است که فرمان حرکت برنامه‌های بهسازی در دست خود اعضای هیئت علمی باشد و دانشگاه صرفاً نقش تسهیل کننده و فراهم کننده امکانات مورد نیاز را بازی کند. در این حالت، برنامه‌های بهسازی از حالت اجباری و الزامی خارج و مشارکت فعال و تحقق اهداف یادگیری تضمین خواهد شد. از طرف دیگر، مؤلفه‌هایی در شش بخش اول مدل تحقیق وجود داشت که بر برون‌داد مدل (خود بهسازی) صحه می‌گذارد: یادگیری خودراهر در مبانی نظری، خودمدیریتی در بعد فردی بهسازی، روشهای بهسازی فردی و ...

سؤال پنجم: درجه تناسب مدل پیشنهادی از دیدگاه متخصصان آموزش عالی چه میزان است؟

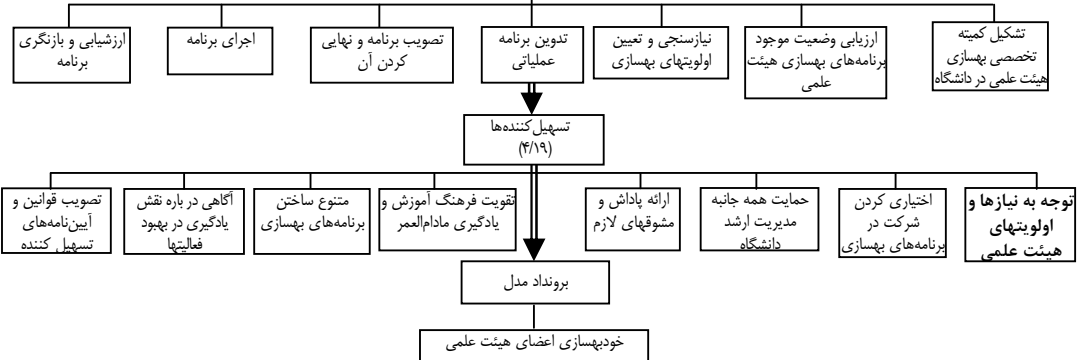
به‌منظور پاسخ به این سؤال، پرسشنامه درجه تناسب (پرسشنامه دوم تحقیق) تدوین و در اختیار ۳۰ نفر از محققان این حوزه که عمدتاً از متخصصان آموزش عالی و مدیریت منابع انسانی بودند، قرار گرفت. این پرسشنامه دارای بخشهای فلسفه و اهداف، مبانی نظری، ابعاد و مؤلفه‌ها، روشها، فرایند، تسهیل کننده‌ها و برون‌داد مدل بوده است. اظهارات متخصصان به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مناسب، مناسب، تا حدی مناسب، نامناسب و کاملاً نامناسب تنظیم و سپس، با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای درجه تناسب مدل ارزیابی شد. در جدول ۶ سطح معناداری مدل با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای نشان داده شده است. نتایج نشان داد که میانگین به‌دست آمده از هفت بخش مدل تحقیق بیشتر از میانگین نظری ۳ بوده است و مدل ارائه شده از نظر محققان با اطمینان ۹۵ درصد تأیید شده است. درجه تناسب مدل نهایی نیز ۴/۱۴۹ بوده است. بررسی میزان درجه تناسب بخشهای مدل نشان می‌دهد که فقط فلسفه و اهداف و بعد بهسازی فردی پایین‌تر از میانگین ۴ بوده است.

فلسفه و اهداف (۲/۷۹)

- نهادینه کردن ابعاد، مؤلفه‌ها و روشهای بهسازی هیئت‌علمی در آموزش عالی
- تبیین جایگاه واقعی آموزش و بهسازی اعضای هیئت‌علمی در آموزش عالی
- ایجاد مزیت رقابتی برای دانشگاهها از طریق افزایش خودکارآمدی اعضای هیئت‌علمی
- خلق فرصتهای جدید به‌منظور به روز ساختن دانش، مهارتها و توانمندیهای اعضای هیئت‌علمی
- سیاست‌سازی در جهت اصلاح نظام و ساختار دانشگاه به‌منظور اجرای برنامه‌های بهسازی
- تلاش در جهت ترغیب دانشگاهها به تأسیس مراکز بهسازی هیئت‌علمی
- توزیع فرصتهای برابر یادگیری برای همه اعضای هیئت‌علمی
- تدوین مدل جامع برای بهسازی هیئت‌علمی در دانشگاه آزاد اسلامی



فرایند اجرایی (۴/۰۹)



شکل ۱- مدل نهایی بهسازی هیئت‌علمی

جدول ۶- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد سطح معناداری مدل

ردیف	مدل نهائی	میانگین نظری	میانگین تجربی	اختلاف میانگین	میزان t	سطح معناداری
۱	فلسفه و اهداف	۳	۳/۸۳۳	-۰/۸۳۳	۳/۶۹۹	-/۰۰۱
۲	میانی نظری	۳	۴/۰۳۳	۱/۰۳۳	۱۱/۵۴۷	-/۰۰۰
۳	بهسازی پژوهشی	۳	۴/۲۳۳	۱/۲۳۳	۵/۹۵۱	-/۰۰۰
۴	بهسازی آموزشی	۳	۴/۴۳۳	۱/۴۳۳	۱۱/۵۶۴	-/۰۰۰
۵	بهسازی سازمانی	۳	۴/۲۶۶	۱/۲۶۶	۷/۶۴۸	-/۰۰۰
۶	بهسازی فردی	۳	۳/۹۳۳	-۰/۹۳۳	۴/۲۵۵	-/۰۰۰
۷	بهسازی اخلاقی	۳	۴/۱۶۷	۱/۱۶۷	۷/۰۰۰	-/۰۰۰
۸	روشهای بهسازی	۳	۴/۳۳۳	۱/۳۳۳	۷/۳۴۵	-/۰۰۰
۹	فرایند اجرایی	۳	۴/۰۶۶	-۰/۶۶۱	۴/۶۴۶	-/۰۰۰
۱۰	تسهیل‌کننده‌ها	۳	۴/۱۳۳	۱/۱۳۳	۶/۳۷۸	-/۰۰۰
۱۱	برونداد مدل	۳	۴/۵۶۶	۱/۵۶۶	۱۲/۶۳۹	-/۰۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه، توجه به آموزش و بهسازی اعضای هیئت علمی یکی از مهم‌ترین راهکارهای ارتقای کیفیت دانشگاهها و مراکز آموزش عالی محسوب می‌شود. محققان زیادی همچون گراس و استووال (Gross and Stovall, 1994) و فوت (Foote, 1996) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که اثربخشی پایدار^{۲۴} دانشگاه منوط به بهسازی هیئت علمی است (Farasatkah, 2009). بارنستاد (Burnstad, 1994) در بررسی فعالیت‌های دانشگاهها در سه دههٔ آخر قرن بیستم به این نتیجه رسید که بهسازی هیئت علمی چالش آینده زندگی پردیسهای دانشگاهی است. با توجه به چنین اهمیتی، بررسی وضعیت موجود بهسازی هیئت علمی و موانع و مشکلات اصلی آن در این فرایند و ارائه یک مدل جامع بهسازی هیئت علمی هدف اصلی این پژوهش بوده است.

نتایج ارزیابی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی نشان داد که وضعیت این برنامه‌ها در حد زیر متوسط قرار دارد. در تحقیقی که جمشیدی (Jamshidi, 2007) در دانشگاه شهید بهشتی انجام داد، وضعیت بهسازی هیئت علمی در این دانشگاه نیز در حد زیر متوسط ارزیابی شده بود. علاوه بر این، نتایج تحقیق حاضر با تحقیقات حسینی نسب (Hosseini Nasab, 1993) و مرزبان (Marzban, 2009) همخوانی دارد. در این تحقیقات بر احساس نارضایتی اعضای هیئت علمی از برنامه‌های بهسازی در دانشگاه تأکید شده است. علاوه بر این، بررسیهای محقق نیز نشان داد که بیشتر برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی پراکنده و نامنسجم هستند. برای مثال، «مرکز

مطالعات و آموزش نیروی انسانی» که از سال ۱۳۷۹ در دانشگاه آزاد اسلامی تأسیس شد، به‌عنوان متولی اصلی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در این دانشگاه صرفاً به برگزاری کارگاه‌های آموزش محدود شده است که این امر با نتایج تحقیقات مکس ول و کازلاuskas (1992) (Maxwell and Kazlauskas) مطابقت دارد.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که از میان پنج بعد بهسازی هیئت علمی که در این مطالعه بررسی شد، فقط بعد آموزشی بالاتر از حد متوسط ارزیابی شد که این موضوع با نتایج تحقیقات مک‌کوئین (1980) (McQueen)، گالات (1997) (Gullat) و سرکارانی (2009) (Sarkaranni) همخوانی دارد. از طرف دیگر، ابعاد پژوهشی و اخلاقی بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در حد زیر متوسط قرار داشته است. اما بعد فردی و سازمانی که در چند سال اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران بهسازی قرار گرفته است (2010) (Quellet)، شرایط مناسبی در برنامه‌های بهسازی هیئت علمی ندارد. در تحلیل نتایج به‌دست آمده باید خاطر نشان کرد که واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی همچون سایر مراکز آموزش عالی در کشور ایران آموزش محور هستند و این موضوع در برنامه‌های آموزشی و بهسازی اعضای هیئت علمی نیز کاملاً نمایان است. به همین دلیل، فقط بعد آموزشی بهسازی هیئت علمی مورد توجه قرار گرفته و به سایر ابعاد توجه چندانی نشده است. یکی از مهم‌ترین دلایل مطلوب نبودن برنامه‌های بهسازی هیئت علمی، عدم نیازسنجی دقیق و نظام‌مند است. در دانشگاه آزاد اسلامی برنامه‌های آموزشی و بهسازی هیئت علمی باید با توجه به نیازهای اصلی و اولویت دار این افراد تعیین شود و علاوه بر این، مشارکت اعضای هیئت علمی در این فرایند نیز باید تضمین شود. لی (1996) (Lee) معتقد است که فرصت^{۲۵} و رضایت^{۲۶} دو مفهوم کلیدی در اجرای اثربخش برنامه‌های بهسازی هیئت علمی محسوب می‌شوند. برنامه‌های بهسازی در وهله اول باید به‌صورت واقع بینانه و به شکلی منطقی طراحی و اجرا شود که اعضای هیئت علمی در کنار وظایف و فعالیت‌های عادی خود بتوانند از آنها استفاده کنند. علاوه بر این، برنامه‌های بهسازی باید به‌گونه‌ای طراحی و اجرا شوند که رضایتمندی ذینفعان و شرکت‌کنندگان را فراهم آورند.

به‌طور کلی، موفقیت برنامه‌های بهسازی در گرو توجه به همه ابعاد بهسازی هیئت علمی [و نه فقط بعد آموزشی] در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است و هر کدام از ابعاد پنج‌گانه یاد شده در ارتقای کیفیت خدمات استادان دانشگاه تعیین‌کننده هستند.

نتایج به‌دست آمده از پرسشنامه اول تحقیق همچنین، نشان داد که برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی با موانع متعددی مواجه است. از ۱۳ مانع معرفی شده در قسمت دوم پرسشنامه، وضعیت هشت مانع بالاتر از حد متوسط تعیین شده است.

هشت مانع اصلی بهسازی هیئت علمی به ترتیب اولویت عبارت است از:

۱. عدم توجه به نیازها و اولویتها؛
 ۲. اجباری بودن شرکت در برنامه‌های بهسازی؛
 ۳. نبود حمایت مدیران ارشد دانشگاه؛
 ۴. ارائه نشدن پاداش و مشوقهای لازم؛
 ۵. تقویت نشدن فرهنگ آموزش و یادگیری مادام‌العمر؛
 ۶. یکنواختی برنامه‌های بهسازی و نبود تنوع؛
 ۷. نبود آگاهی از اهمیت یادگیری در بهبود فعالیتها؛
 ۸. وجود نداشتن قوانین و آیین‌نامه‌های تسهیل کننده.
- اغلب برنامه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی بدون توجه به نیازهای واقعی آنها طراحی می‌شود و به همین دلیل، در زمان اجرای این برنامه مورد استقبال اعضای هیئت علمی قرار نمی‌گیرد (Kelly, 1992). اعضای هیئت علمی نیازهای بهسازی متفاوتی دارند، لذا، در مسیر شغلی خود باید انواع برنامه‌های بهسازی مورد نیاز و مقتضی را دریافت کنند. از طرف دیگر، برخی از جنبه‌های بهسازی هیئت علمی در سطوح مختلف گروه، دانشکده و دانشگاه قابلیت اجرا دارند و لذا، در برنامه جامع بهسازی هیئت علمی باید نیازها و اولویتهای سطح مختلف در نظر گرفته و برنامه مناسب هر سطح طراحی و اجرا شود (Gullat, 1997). در نظر نگرفتن نیازها و اولویتهای اعضای هیئت علمی به‌عنوان یک مانع اصلی در برنامه‌های بهسازی با نتایج تحقیقات چیزم (Chism, 2004)، وسلی (Wesley, 2005) و برودی و شولر (Brody and Scholar, 2007) همخوانی دارد.

هیچ برنامه بهسازی هیئت علمی، هر قدر هم که خوب طراحی شده باشد، بدون حمایت رسمی سازمان موفق نخواهد بود. حمایت سازمان دارای اهمیت عملی و نمادین است؛ عملی از این نظر که باید نیروی انسانی مناسب، تسهیلات و منابع کافی و مکان مناسب برای فعالیتهای مرتبط با برنامه‌های بهسازی وجود داشته باشد. نماد این حمایتها علاوه بر گفتار، بلکه در منابع و تخصیص به موقع آن باید نمود پیدا کند (Hosseini Nasab, 1993). گاف (Gaff, 1973) در مطالعه‌ای در باره دلایل اثربخش نبودن برنامه‌های بهسازی به این نتیجه رسید که بودجه‌های کم، امتیازات تشویقی پایین و علاقه‌مند نبودن اعضای هیئت علمی به دلیل نبود حمایت قوی توسط مدیریت دانشگاه است. نبود حمایت مدیران ارشد دانشگاه به‌عنوان مانع اصلی در برنامه‌های بهسازی با نتایج تحقیقات نعیم... خان (Naeem Uahkhan, 2005) و برودی و شولر (Brody and Scholar, 2007) همخوانی دارد.

یکی دیگر از موانع مهم بهسازی هیئت علمی ماهیت اجباری این برنامه‌ها و نبود آزادی عمل برای انتخاب آنها بر مبنای علاقه‌مندی از طرف اعضای هیئت علمی است. برنامه‌های آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی ویژه اعضای هیئت علمی بورسیه کاملاً اجباری طراحی شده است و برای سایر اعضای

هیئت علمی نیز آزادی عمل محدودی برای انتخاب این برنامه‌ها وجود دارد. فرنچ و بل (French and Bel, 1984) سه راهبرد را برای پذیرش برنامه‌های بهسازی معرفی کردند: ۱. راهبردهای تجربی - عقلی: بر این فرض استوار است که افراد تغییرات را به سود خود می‌دانند و آنها را خواهند پذیرفت؛ ۲. راهبردهای هنجاری - بازآموزی: بر این فرض استوار است که هنجارهای صحیح پایه‌های رفتار منطقی هستند و از طریق بازآموزی پدید می‌آیند؛ ۳. راهبردهای اجباری: بر این فرض استوار است که تغییرات باید به خواست افراد دارای قدرت زیاد باشد و افراد ضعیف آن را بپذیرند. فرنچ و بل (French and Bel, 1984) تأکید می‌کنند که راهبردهای بهسازی باید بر اساس راهبردهای تجربی - عقلی یا هنجاری - بازآموزی انجام شود و تکیه بر راهبردهای اجباری به هیچ وجه اهداف بهسازی هیئت علمی را محقق نخواهد کرد. هاثورن و اسمیت (Hathorne and Smith, 1994) نیز گزارش دادند که برنامه‌های بهسازی هیئت علمی زمانی موجب تعالی فردی و سازمانی می‌شود که اعضای هیئت علمی نه برحسب اجبار و خواسته مدیریت دانشگاه، بلکه به دلیل ماهیت تعالی بخش خود برنامه و به صورت کاملاً داوطلبانه در آن شرکت کنند (Lawler and King, 2000).

چهارمین مانع تأثیرگذار شناسایی شده نبود انگیزه و مشوقهای لازم در برنامه‌های بهسازی هیئت علمی بوده است. هال (Hall, 2005) معتقد است که یکی از موضوعات بسیار مهم و تأثیرگذار در موفقیت و اثربخشی برنامه‌های بهسازی، در نظر گرفتن مکانیزمهای انگیزشی یا پاداشهای متناسب با برنامه است. بنابراین، در طراحی برنامه‌های بهسازی باید رابطه بین شرکت در این برنامه‌ها و ساختار پاداش مشخص شود. شرکت در برنامه‌های بهسازی اگرچه موجب رشد حرفه‌ای اعضای آن خواهد شد، اما برقراری رابطه با ساختار پاداش می‌تواند انگیزه افراد را برای شرکت در این برنامه‌ها افزایش دهد. به‌طور کلی، برخی از موانع و مشکلات برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی به ویژگیهای خود برنامه بر می‌گردد، برای مثال، متناسب و معتبر بودن برنامه، تمرکز بر موضوعات اصلی، تنوع برنامه، محتوای برنامه و ... برخی از موانع دیگر به مؤلفه‌های بیرونی برنامه‌های بهسازی هیئت علمی بر می‌گردد که از جمله می‌توان به حمایت مدیریت، منابع مالی و نیروی انسانی، نظام پاداش‌دهی و اطلاع‌رسانی و قوانین و آیین نامه‌های مناسب اشاره کرد.

پیشنهادها

- بر اساس نتایج پژوهش و اهمیت ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیئت علمی پیشنهاد می‌شود:
۱. در برنامه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی به تمام ابعاد بهسازی به‌ویژه بهسازی سازمانی و فردی توجه شود و صرفاً بهسازی آموزشی مورد لحاظ قرار نگیرد.
 ۲. مدل پیشنهادی این تحقیق می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌های بهسازی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی و سایر مراکز آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گیرد.

۳. زمینه‌های لازم از نظر قانونی، ساختاری، انسانی و مالی برای پیاده‌سازی مدل پیشنهادی در دانشگاهها فراهم شود.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از بررسی موانع بهسازی هیئت علمی و به‌منظور از بین بردن آنها پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. یک برنامه اثربخش بهسازی هیئت علمی نیازمند یک برنامه نیازسنجی دقیق و جامع است. در همین خصوص، پیشنهاد می‌شود از طریق یک برنامه نیازسنجی نظام‌مند نیازها و اولویتهای بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاهها شناسایی شود؛

۲. تمام برنامه‌های بهسازی هیئت علمی نیازمند توجه و حمایت مدیران و رؤسای دانشگاههاست. در همین خصوص، پیشنهاد می‌شود که مدیران ارشد دانشگاه با شرکت در یک کارگاه آموزشی با اهمیت، اهداف و روشهای بهسازی آشنا شوند و با برگزاری جلسات مشترک با دانشکده‌ها و گروهها ضمن در اختیار قرار دادن امکانات و تجهیزات آموزشی و رفاهی برای اجرای برنامه‌های بهسازی هیئت علمی، جریان مشکلات و موانع موجود قرار گیرند.

۳. در زمینه افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌های بهسازی پیشنهاد می‌شود که با حذف قید «اجباری بودن» از این برنامه‌ها، فهرست متنوعی از این برنامه‌ها بر مبنای نیازسنجی تدوین شود و در اختیار اعضای هیئت علمی قرار گیرد تا این افراد با توجه به نیاز و علاقه‌مندی خود در این برنامه‌ها مشارکت فعال داشته باشند.

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

References

1. Arasteh, H. R. (2006); *Report of the Executive Committee of Specialized Workshops from 2000 to 2006*; Tehran: Institute of Research and Planning in Higher Education (in Persian).
2. Alstete, W.(2000); "Post Tenure Faculty Development: Building a System for Faculty Development and Appreciation"; *ASHE - ERIC Higher Education Report*, Vol. 27, No 4, pp. 1-6.

3. Bergquist, W. H. and Phillips, S. R. (1975); "Components of an Effective Faculty Development Program"; *Journal of Higher Education*, Vol. 46, No. 2, pp. 23-27.
4. Blanchard, K. et al.(2000) ; *The 3 Keys to Empowerment*; Translated to Fazl allah Amini, Tehran: Afra Publication(in Persian).
5. Brody, C. and Scholar, F. (2007); "Success Factors for Faculty Development in Thailand Higher Education"; *TUSEF*, Available at: <http://www.fulbrightthai.org/>.
6. Camblin, L. and Steger, J. (2000) ; "Rethinking Faculty Development"; *Journal of Higher Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 35-58.
7. Chism, N. (2004); "Faculty Development in the Use of Information Technologies: A Framework for Judging when and How to Use Specific Strategies"; *EDUCAUSE Quarterly*, Vol. 27, No. 2, pp. 12-31.
8. Diamond, R. (2002) ; "Faculty, Instructional and Organizational Development: Options and Choices"; In K. H. Gillespie, L. R. Hilsen, and E. C. Wadsworth (Eds.), *A Guide to Faculty Development: Practical Advice*; Bolton MA: Anker.
9. Eslampanah, G. (2004); Study of Attracting, Retaining and Promoting University Faculty Members and Provide a Suitable Model to Improve the Situation; Doctoral Dissertation, Tehran: Islamic Azad University, Science and Research(in Persian).
10. Farasatkah, M.(2009); *University and Higher Education*; Tehran: Ney Publication(in Persian).
11. Gaff, J. (1973); "Making the Difference: The Impacts of Faculty"; *Journal of Higher Education*, Vol. 44, No. 8, pp. 55-69.
12. Gandolfo, A. (1997) ; "Identifying Lurking Alligators: An Essay on the Ethical Dimensions of Faculty Development"; *Innovative Higher Education*, Vol. 22, No. 2, pp. 22-25.
13. Gharoun, M. (1994) ; "An Analysis of Transformations in the Payment of Salaries and Benefits for Faculty Members"; *Journal of Research*

and Planning in Higher Education, Vol. 7 and 8, No. 2, pp. 105-144 (in Persian).

14. Gullat, D. (1997) ; “Use of Faculty Development Activities to Improve the Effectiveness of U.S Institutions of Higher Education”; Presented at the Annual Meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
15. Hall, W. (2005); “Models for Tertiary Teaching Units”; *Australian Journal of Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 248-255.
16. Hosseini Nasab, S. D.(1993); *Faculty Development Centers in Universities*; Tehran: Research and Planning Institutes of Higher Education Publication(in Persian).
17. Jamshidi, L. (2007); Study of Faculty Members Development in Shahid Beheshti University and Provide a Model to Sustainable Improvement; MA Dissertation, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
18. Kelly, D.(1992); “Part-Time and Evening Faculty: Promoting Teaching Excellence for Adult Evening College Students”; Instructional Improvement Grant Project, Final Report.
19. Knowles, M.S.(1990); *The Adult Learner: A Neglected Species*; Huston: Gulf Publishing Co.
20. Lawler, P. and King, P. (2000); *Planning for Effective Faculty Development: Using Adult Learning Strategies*; Krieger Publishing Company, Florida.
21. Lee, J. (1996); *Faculty Development: Opportunity and Satisfaction*, National Education Association; Office of Higher Education.
22. Marzban, Z. (2009); Study of Necessity of Establishing the Faculty Development Center in Shahid Beheshti University; MA. Dissertation, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
23. McAfee, O. (2008); Current Characteristics of Faculty Development in Public Two-year Colleges in Arkansas; Doctoral Dissertation, University of Capella.

24. Mc Caffery, P.(2009); *Effective Leadership and Management in Universities and Higher Education Institutions*; Tehran: Fara Shenakhti Andisheh Publication(in Persian).
25. McQueen, R.M. (1980); *The Impact of Staff Development Programs on Public Community College Teachers in Texas*; Doctoral Dissertation, University of North Texas, Denton.
26. Naeem Uahkhan, M. (2005); *Designing A Model for Staff Development in Higher Education in Pakistan*; University of Arid Agricultur, Rawalpindi.
27. Noe, R. A. (2002); *Employee Training and Development*; (2nd ed.); Boston: McGraw-Hill.
28. Quellet, M. (2010); *A Guide to Faculty Development*; Second Edition, Jossey-Bass.
29. Pourkarimi, J. (2009); *Desighn A Model for Faculty Development in Jahad Daneshgahi*; Doctoral Dissertation, Tehran: Tarbiat Moalem University (in Persian).
30. *Promoting Regulations of Faculty Members Universities and Institutions of Higher Education* (2008); Ministry of Science, Research and Technology (in Persian).
31. Rischman, J.(2007); *Andragogy: History, Meaning, Context, Function*; Available at: <http://www.andragogy.net>.
32. Resnik, D.B.(1983); *The Ethics of Science*; NY: Rutledge
33. Rose Grant, M. (2000); “Faculty Development in Two- Year Publicly Supported Community Colleges”; CSCC 42nd Annual Conference, Southern Illinois University Carbondale.
34. Sarkaranni, M.R.(2009); *Self- renovation of Faculty Members*; Tehran: Institute for Social and Cultural Studies, Ministry of Science, Research and Technology (in Persian).

35. Scott, O. (1987); A Study to Design and Recommend a Faculty Development Model for Promoting Professional Growth and Instructional Change; Doctoral Dissertation, University of Pepperdine.
36. Shah Pasand, M.R. et al. (2007); “Study of Component Content of the Professional Development of Teachers' Training Centers, Ministry of Agriculture”; *Journal of Iran Agricultural Sciences*, Vol. 38. No. 2, pp. 253-262 (in Persian).
37. Stanley, C.A.(2001); “The Faculty Development Portfolio: A Framework For Documenting the Professional Development of Faculty Developer”; *The Journal of Innovative Higher Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 111-118.
38. Wesley, J. (2005); Current Characteristics of Faculty Development in Public Two-Year Colleges in Texas; Doctoral Dissertation, University of Texas.
39. Yvonne, S. (2000); “Faculty Development in the New Millennium: Key Challenges and Future Directions”; *Journal of Medical Teacher*, Vol. 22, No. 1, pp. 8-15.