www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Faculty Development Programs at Shahid Beheshti University: Insufficient Strengths

Bahar Bandali [1]*, Mahmood Abolghasemi [1], Mohammadhasan Pardakhtchi [1], Morteza Rezaei-zadeh [1]

[1] *Faculty of Education and psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

**Corresponding author: Bahar Bandali, Faculty of Education and psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, Email: bahar.bandali@yahoo.com*

Article Info

Keywords: *Faculty development programs, Shahid Beheshti University, Higher education, Strengths.*

Abstract

Introduction: Faculty development programs include all types of systematic support to improve faculty members as teachers, researchers, and citizens of universities, professions, and larger societies. Developing systematic and innovative faculty development programs is among the ways of improving the academic system. Due to the significance of such programs and their effective role in the quality of academic systems, it is essential for university managers to enhance the quality of such programs. Identifying and assessing the strengths of such programs can serve as an accelerator in setting guidelines for holding higher quality programs. For this reason, the present study was an attempt to identify the strengths of faculty development programs from the perspective of faculty members themselves, as the immediate stakeholders of the programs.

Methods: Using semi-structured interviews in a qualitative and phenomenological design, 29 lecturers at Shahid Beheshti University were asked about their attitudes on the strengths of the faculty development programs. The transcribed interviews were coded using the Strauss and Corbin framework.

Results: Three strengths were identified for the programs: “prominent lecturers”, “suitable topics and content” and “effective teaching-learning methods”.

Conclusion: Identification of only three strengths for faculty development programs indicates that the mentioned programs lack the necessary quality and that fundamental revisions in policy-making, planning, and implementation are called for.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۳، شماره ۶، ۱۳۹۹
صفحات: ۵۹۷-۶۰۷

برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی: نقاط قوت ناکافی

بهار بندعلی[۱،*]، محمود ابوالقاسمی[۱]، محمدحسن پرداخت‌چی[۱]، مرتضی رضائی‌زاده[۱]

[۱] دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

*نویسنده مسوول: بهار بندعلی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: bahar.bandali@yahoo.com

چکیده

مقدمه: برنامه‌های بالندگی هیئت علمی شامل همه اشکال پشتیبانی‌های سازماندهی شده برای کمک به بلوغ اعضای هیئت علمی به عنوان مدرسان، محققان، و شهروندان دانشگاه‌ها، حرفه‌ها و جوامع بزرگتر است. طراحی نظام‌مند و ارائه برنامه‌ها و فعالیت‌های نوآورانه در جهت بالندگی هیئت علمی یکی از راه‌های رشد و پیشرفت نظام دانشگاهی است. به دلیل اهمیت این برنامه‌ها و نقش تاثیرگذار آنها بر کیفیت نظام دانشگاهی، لازم است که ارتقای کیفیت این برنامه‌ها همواره مدنظر مدیران دانشگاهی باشد. ارزیابی این برنامه‌ها و شناسایی نقاط قوت آن‌ها، می‌تواند تسهیلگر تدوین خطوط راهنمایی برای برگزاری این برنامه‌ها با کیفیت بالاتر باشد. از این رو این پژوهش با هدف ارتقای کیفیت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، درصدد شناسایی نقاط قوت آن از دیدگاه اساتید دانشگاه، به عنوان ذی‌نفعان اولیه برآمد.

روش‌ها: در طرحی کیفی و پدیدارشناسانه، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۲۹ نفر از اساتید دانشگاه شهید بهشتی انجام و از آنان درباره نقاط قوت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه سوال شد. مصاحبه‌های پیاده‌سازی شده با استفاده از رویکرد اشتراوس-کوربین کدگذاری شدند.

یافته‌ها: در نهایت سه نقطه قوت برای این برنامه‌ها شناسایی شد که عبارتند از: «مدرسان برجسته»، «موضوعات و محتوای مناسب» و «روش‌های یاددهی-یادگیری اثربخش».

نتیجه‌گیری: شناسایی تنها سه نقطه قوت برای برنامه‌های بالندگی نشان‌دهنده این است که برنامه‌های یاد شده از کیفیت لازم برخوردار نبودند و نیازمند بازنگری اساسی در اقدامات سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اجرا هستند.

واژگان کلیدی: برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، دانشگاه شهید بهشتی، آموزش عالی، نقاط قوت.

مقدمه

برنامه‌های بالندگی هیئت علمی شامل همه اشکال پشتیبانی‌های سازماندهی شده برای کمک به بلوغ اعضای هیئت علمی به عنوان مدرسان، محققان، و شهروندان دانشگاه‌ها، حرفه‌ها و جوامع بزرگتر است [۱]. تعاریف متنوعی از بالندگی هیئت علمی در ادبیات پژوهش به چشم می‌خورد. یکی از کاملترین این تعاریف بالندگی هیئت علمی را اینطور بیان می‌کند: «توسعه و غنا بخشیدن به محیط، شرایط و امکانات کالبدی و جو و فرهنگ سازمانی دانشگاه در جهت یاری و مساعدت به اعضای هیئت علمی و بسترسازی لازم برای آن‌ها تا بر اساس تجربیات و دستاوردهای علمی و عملی خویش و همکاران در دانشگاه خودشان یا سایر دانشگاه‌ها و نهادهای آموزشی و تحقیقاتی داخلی و خارجی، استعدادها و ظرفیت‌ها، توانمندی‌ها و قابلیت خویش را بشناسند، پرورش دهند، متجلی سازند و در عمل به‌کار ببندند و در نتیجه کمیت و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خویش را ارتقاء بخشند» [۲].

درباره اهمیت و ضرورت توجه به حوزه بالندگی هیئت علمی دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده است. در هم آمیختن نیروهای اجتماعی، اقتصادی و جهانی در اقتصاد مبتنی بر دانش، چالش‌های جدیدی را در دهه‌های اخیر ایجاد کرده است [۳]. این چالش‌ها باعث ایجاد تغییرات بسیاری در نظام آموزش عالی شده است و پیش‌بینی می‌شود که این نظام در سال‌های پیش رو نیز با تغییرات مداوم روبرو شود [۴] و در این راستا مؤسسات آموزش عالی ناگزیر از پذیرش مسئولیت‌های جدید شوند [۳]. Wilkerson و Erby (۱۹۹۸) عقیده دارند که در چنین شرایطی حیات سازمانی وابسته به تعهد تمام منابع، به توسعه مداوم کسانی است که مأموریت آموزشی موسسه به آنان بستگی دارد – یعنی اعضای هیئت علمی و دانشجویان آنها [۵]. از دیدگاه Bland و دیگران (۱۹۹۰) نیز توسعه و بالندگی هیئت علمی، کلید اصلی حیات آکادمیک است [۵]. اما تغییرات حیطه‌های فناوری، برنامه درسی، و افزایش تنوع دانشجویان در آموزش عالی توجه به یادگیری مادام‌العمر را برای اعضای هیئت علمی ضروری ساخته است [۶]. از این رو برنامه‌های توسعه استادان باید به یک فرایند پایدار تبدیل شود تا به اساتید کمک کند تا نقش‌های آموزشی، حرفه‌ای و سازمانی خود را به طور موثر بازی کنند [۳]. ضمن اینکه طراحی نظام‌مند و ارائه برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی نوآورانه، گامی در جهت پیشرفت علمی [۵] و ارتقاء برتری در مؤسسات دانشگاهی است [۳].

علیرغم این تاکیدات و در حالی که نیاز به برنامه‌های موثر بالندگی هیئت علمی هرگز تا این حد اهمیت نداشته است، مدیران بسیاری از دانشگاه‌ها به اندازه کافی از این برنامه‌ها حمایت نمی‌کنند [۷]. همچنین تعداد کمی از دانشگاه‌ها برنامه‌های جامع و سازماندهی‌شده برای بالندگی هیئت علمی ارائه می‌کنند [۸]. حتی اگر هم دانشگاهی ضرورت یادگیری مادام‌العمر را برای مدرسان دانشگاه تشخیص داده باشد، در بعضی از پژوهش‌ها، مشارکت صفر یا حداقل اساتید دانشگاه در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی گزارش شده است [۶]. این در حالی است که مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یک جزء محوری [مرکزی] یادگیری و رشد مدرسان است [۹].

البته همه برنامه‌های بالندگی هیئت علمی با بازخورد منفی اساتید روبرو نشده است. تعدادی از این برنامه‌ها به دلایل گوناگون، با استقبال و مشارکت بالای اعضای هیئت علمی مواجه شدند و حتی میزان اثربخشی برنامه‌ها نیز قابل توجه بودند. با مراجعه به پیشینه پژوهش می‌توان پژوهش‌هایی را یافت که در صدد شناسایی علل موفقیت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی بودند. جدول ۱ خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش‌های مشاهده شده در این زمینه است.

با دقت در جدول ۱۱ می‌توان دریافت که بر اساس یافته‌های پژوهش‌های گذشته، یکی از ضروریات برنامه‌های بالندگی هیئت علمی ایجاد زیرساخت‌های لازم [۱۲] برای این برنامه‌هاست که در صورت نیاز باید پشتیبانی دولتی [۱۲] هم برای این موضوع دریافت شود. مدیریت دانشگاه باید اهداف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی را در اولویت قرار دهد [۱۰] و از تقویت و توسعه فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی که منجر به تغییرات مورد نیاز می‌شوند [۱۰]، حمایت کرده و پشتیبانی جامع از اساتید داشته باشد [۱۲]. برای نیل به این مهم باید روابط پشتیبانی‌کننده محکم و متقابل [۱۰] همراه با احترام بارز [۱۲] میان اعضای هیئت علمی، مسئولان بالندگی هیئت علمی و مدیران وجود داشته باشد [۱۰]. ضمن اینکه باید فضایی برای مشارکت بالای هیئت علمی در طراحی، برنامه‌ریزی و استقرار برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی ایجاد [۱۰] و از طریق تفویض اختیار به اساتید، امکان توانمندسازی آنان را فراهم کرد [۱۱].

آنچه از جدول ۱ درباره اهداف برنامه‌های هیئت علمی حاصل می‌شود حاکی از آن است که اقدامات بالندگی هیئت علمی باید مبتنی بر یک برنامه استراتژیک [۱۲]، رسمی، ساختارمند [۱۳،۱۲] و هدف‌دار و با اهداف آموزشی روشن [۱۰] باشند. این برنامه‌ها باید محیط یادگیری امنی [۱۵] را فراهم کنند تا اساتید از طریق انجام فعالیت‌های یادگیری برای اقدام [۱۱] متناسب با نقش‌های خود آماده شوند.

محتوای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، باید محتوایی مرتبط، کاربردی [۱۶]، جالب و مدرن [۱۷] باشد که با تکیه بر تجارب گذشته شرکت‌کنندگان [۱۱] و نیازهای آنان [۸] انتخاب شود. علاوه بر این محتوا باید به خوبی سازماندهی شده باشد و ضمن جامع بودن، تعادل نظری و عملی به درستی در آن رعایت شده باشد [۱۷].

جدول ۱. یافته‌های حاصل از ادبیات پژوهش درباره ویژگی‌های برنامه‌های موفق بالندگی هیئت علمی

نام پژوهشگران	سال پژوهش	ویژگی‌های برنامه‌های موفق بالندگی هیئت علمی
Menges and Levinson-Ros	۱۹۸۱	«اهداف آموزشی روشن»، «خلق فرصت برای انجام فعالیت‌های مرتبط با برنامه»، «ارائه بازخورد به همراه ارائه پیشنهادهایی برای بهبود»، «تعریف فعالیت‌های پسایندی برای تکرار و تثبیت آموخته‌ها» [۱۰].
Lawler P and King K.	۲۰۰۰	رعایت اصول یادگیری بزرگسالان که عبارتند از: ۱.ایجاد جو توام با احترام، ۲. تشویق فراگیران به مشارکت فعال در فعالیت‌های یادگیری، ۳. تکیه بر تجارب گذشته شرکت‌کنندگان، ۴. استفاده از پژوهش و تفحص مشارکتی، ۵. یادگیری به منظور اقدام و ۶. توانمندسازی فراگیران از طریق تفویض اختیار [۱۱].
Bartley	۲۰۰۱	«برخورداری از رویکرد استراتژیک نسبت به آموزش و بالندگی هیئت علمی»، «ایجاد زیرساخت‌ها»، «فعالیت‌های آموزش رسمی و ساختارمند»، «پشتیبانی جامع از هیئت علمی»، «روابط گروهی داخلی و خارجی»، «الگوهای راهنمایی و هدایت نوآورانه»، «تدوین معیارهای آموزشی جهت کنترل کیفی»، «ثبت و انتشار تجربیات هیئت علمی و پژوهش بر روی آنها»، «قدردانی از اساتید و احترام بارز به آنها»، «دریافت پشتیبانی دولتی» [۱۲].
Murray	۲۰۰۲	«حمایت مدیریت از تقویت و توسعه فعالیت‌های بالندگی علمی»، «یک برنامه رسمی، ساختارمند و هدف‌دار»، «ایجاد ارتباط بین بالندگی هیئت علمی و سازوکار پاداش‌دهی»، «طراحی و اجرای برنامه‌ها توسط خود اعضای هیئت علمی»، «پشتیبانی از همکاران [هم‌رشته‌ای] برای تدریس موفق» [۱۳].
Steinert	۲۰۰۶	«توجه به یادگیری تجربی»، «توجه به بازخورد»، «توجه به اهمیت همسالان»، «پایبندی به اصول آموزش و یادگیری» و «استفاده از چندین روش آموزشی» [۱۴].
O'Sullivan	۲۰۱۰	«مداخلات آموزشی هدفمند»، «محتوا و روش‌های مرتبط با نیازهای ویژه یادگیرندگان» [۸].
Bates	۲۰۱۰	«مشارکت بالای هیئت علمی در برنامه‌ریزی و استقرار برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی»، «روابط پشتیبانی‌کننده محکم و متقابل میان اعضای هیئت علمی، مسئولان بالندگی هیئت علمی و مدیران»، «بهبود فضای آموزشی دانشگاه» و «حمایت از اقدامات و تلاش‌های منجر به تغییر» و «اولویت دادن به اهداف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی» [۱۰].
Steinert	۲۰۱۶	تعامل با همکاران، متدولوژی‌های استفاده شده مناسب، ارائه چهارچوب‌هایی برای تدریس و یادگیری، و ایجاد محیط یادگیری ایمن [۱۵].
Kim, Lee, Park and Shin	۲۰۱۷	«کاربردی و مرتبط بودن موضوعات مطرح شده در کارگاه‌ها»، «وجود چند تسهیلگر»، «استفاده از روش‌های گوناگون تدریس به همراه درصد مناسبی از روش سخنرانی»، «استفاده از روش‌های یادگیرنده–محور»، «بازخورد به موقع» [۱۶].
Adnan, Kalelioglu and Gulbahar	۲۰۱۷	ارائه محتوایی با ویژگی‌هایی چون: «مناسب»، «سازماندهی خوب»، «جالب»، «مدرن» و «جامع»، با «تعادل نظری و عملی خوب» [۱۷].

بنابر ادبیات پژوهش مندرج در جدول ۱ مداخلات آموزشی در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی باید هدفمند و مبتنی بر نیاز اساتید باشند [۸]. در طراحی این مداخلات باید چهارچوب‌های تدریس و یادگیری [۱۵] مبتنی بر اصول آموزش و یادگیری [۱۴] – از جمله ایجاد جو توام با احترام [۱۱] – طراحی شود. روش‌ها باید یادگیرنده–محور باشند [۱۶]؛ از روش‌های گوناگون تدریس (حتی حسب ضرورت درصد مناسبی از روش سخنرانی) [۱۶] استفاده و بر یادگیری تجربی [۱۴] تاکید شود. در حین دوره باید فرصت‌هایی برای انجام فعالیت‌های مرتبط ایجاد کرد [۱۰] و از الگوهای راهنمایی و هدایت نوآورانه [۱۲] و بازخورد به موقع [۱۶] برای تسهیل یادگیری اساتید استفاده کرد. علاوه بر این موارد، وجود چندین تسهیلگر [۱۶] می‌تواند تنوع دوره را افزایش دهد. همچنین باید ساز و کارهایی برای تشویق اساتید به مشارکت فعال در فعالیت‌های یادگیری [۱۱] طراحی کرد. مثلاً روابط گروهی داخلی و خارجی [۱۲] را تسهیل و یا اساتید را به انجام پژوهش مشارکتی [۱۱] تشویق کرد. توجه به اهمیت همتایان [۱۴] و امکان برقراری تعامل [۱۵] با آنان و تشویق اساتید به پشتیبانی از همکاران هم‌رشته‌ای خود [۱۳] نیز می‌تواند سودمند باشد. تعریف فعالیت‌های پسایندی نیز برای تکرار و تثبیت آموخته‌ها [۱۰] توصیه شده است. ثبت و انتشار تجربیات هیئت علمی و پژوهش بر روی آنها [۱۲] می‌تواند منبعی غنی برای یادگیری ایجاد کند.

در نهایت، به منظور حفظ کیفیت برنامه‌ها باید ساز و کارهایی برای دریافت بازخورد [۱۰] و پیشنهادها از اساتید داشت و به بازخوردهای آنان توجه کرد [۱۴] و با استفاده از پیشنهادات آنان در بهبود برنامه‌ها کوشید [۱۰]. همچنین ضروری است که معیارهای آموزشی برای کنترل کیفی برنامه‌ها طراحی کرد [۱۲]. علاوه بر این برای دوام برنامه‌ها و افزایش مشارکت اساتید باید بین بالندگی هیئت علمی و ساز و کار پاداش‌دهی به اساتید، ارتباط مناسبی برقرار کرد [۱۳].

بنا به ضرورتِ توجه به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، در سال‌های اخیر برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوطه در دانشگاه‌های کشور رواج پیدا کرده است. یکی از دانشگاه‌های برگزارکننده برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در داخل کشور، دانشگاه شهید بهشتی است. بر اساس ادبیات پژوهش، اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی برنامه‌های بالندگی آموزشی، حرفه‌ای، سازمانی و فردی را مورد نیاز و موجب رشد و بالندگی هیئت علمی دانشگاه می‌دانستند و از دیدگاه آنان ایجاد مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه ضروری به نظر می‌رسید [۱۸]. بر این

اساس سرانجام مدیریت امور هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، به صورت یک مدیریت مستقل و یکپارچه تحت نظارت ریاست دانشگاه از ابتدای سال ۱۳۹۴ تشکیل شد و فعالیت خود را آغاز کرد.

برگزاری برنامه‌های بالندگی هیئت علمی یکی از فعالیت‌های مدیریت امور هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی است [۱۹]. هر چند چندین سال از شروع به کار مرکز مدیریت امور هیئت علمی می‌گذرد، اما گزارشی از ارزیابی فعالیت‌هایی که این مرکز در حیطه بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه انجام داده و نتایج آن، مشاهده نشد. نه تنها در دانشگاه شهید بهشتی، که با بررسی ادبیات پژوهش در داخل کشور، پژوهشی درباره ارزیابی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه‌های داخل کشور یافت نشد. این در حالی است که ارزیابی برنامه‌ها یک گام ضروری برای بهبود مستمر آنهاست و داده‌های حاصل از ارزیابی برنامه‌ها می‌تواند به بازطراحی فرایندهای برنامه، به منظور بهبود کیفیت آنها کمک کند [۲۰].

بدین منظور پژوهشی جامع با هدف ارتقای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی انجام گرفت. در مقاله حاضر که بخشی از پژوهش مذکور بود، ویژگی‌های مثبت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی مورد سوال بودند. شناسایی این ویژگی‌ها ضمن اینکه بازخورد مثبتی را برای متولیان امور فراهم می‌کند، می‌تواند در تدوین خطوط راهنمایی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی و ارتقای آنها موثر باشد. از طرفی توجه به دیدگاه اساتید به عنوان ذینفعان اصلی این برنامه‌ها می‌تواند منجر به افزایش مشارکت آنان در برنامه‌ها شود؛ زیرا مقوله‌های مثبت مدنظر اساتید، شناسایی شده و نشانگر این است که این وجوه از برنامه‌ها مورد توجه اساتید بوده است و توجه به آنها تامین‌کننده رضایت اساتید دانشگاه است.

روش‌ها

با توجه به اینکه پژوهشگر درصدد بود تا با مراجعه به نمونه پژوهش، از طریق تفاسیر به دست آمده از تجربه‌های آنان به شناخت موضوع مورد پژوهش نائل شود [۲۱]، پژوهش حاضر در پارادایم تفسیرگرایی انجام شد. به منظور درک عمیق‌تر از تجربیات نمونه‌های پژوهش، طرح پژوهش کیفی استفاده شد و از آن‌جا که پژوهشگر قصد مطالعه تجربه زیسته افراد متعدد [۲۲] به منظور شناسایی نقاط قوت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی را داشت، روش پدیدارشناسی را انتخاب کرد.

این پژوهش، بخشی از یک پژوهش جامع‌تر درباره ارتقای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی بود و اساتید دانشگاه شهید بهشتی به عنوان ذینفعان اصلی این برنامه‌ها، جامعه پژوهش حاضر در نظر گرفته شدند. برای انتخاب نمونه‌ها، در ابتدا بر اساس روش نمونه‌گیری ملاک-محور (criterion sampling) [۲۳]، تعدادی از اساتید گروه علوم‌تربیتی به عنوان صاحب‌نظران حیطه بالندگی هیئت علمی و بر اساس توصیه اساتید راهنما و مشاور انتخاب شدند. سپس بر اساس روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای (chain sampling) [۲۳]، با اخذ مشورت از گروه اول، افراد ذی‌صلاح دیگری انتخاب شدند. در نهایت به منظور شناسایی بهتر نقاط قوت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، بر اساس روش نمونه‌گیری موارد مطلوب (intensity sampling) [۲۳]، فهرستی از اساتید شرکت‌کننده در دوره‌ها از نهادهای متولی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی تهیه شد. با مراجعه به گروه‌های آموزشی تلاش شد تا اساتید گروه‌های آموزشی مختلف که در دوره‌های بالندگی هیئت علمی حضور داشته‌اند، انتخاب شوند تا دیدگاه طیف متنوعی از اساتید، شناسایی و تحلیل شود.

به منظور جمع‌آوری داده‌های کیفی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. پروتکل مصاحبه برای تایید روایی توسط اساتید راهنما و مشاور مورد تایید قرار گرفت. پس از انجام ۲۹ مصاحبه و دستیابی به اشباع نظری، مصاحبه‌ها ادامه یافت و با دو نفر دیگر نیز مصاحبه شد تا از اشباع نظری اطمینان حاصل شود. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها در سال ۱۳۹۶ انجام گرفت و برنامه‌های بالندگی هیئت علمی پیش از این تاریخ، مورد مطالعه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری اشتراوس-کوربین و همچنین روش مقایسه مستمر (constant comparative method) استفاده شد. برای پاسخگویی به سوال پژوهش، شواهد گفتاری مرتبط استخراج شدند. در مرحله بعد، مفاهیم در سطح انتزاع بالاتری نسبت به شواهد گفتاری ساخته شد و نهایتاً، مقوله‌ها در سطح انتزاع بالاتری نسبت به مفاهیم ساخته شدند. مقوله‌های حاصل، نقاط قوت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه بودند. لازم به ذکر است که تحلیل‌ها به کمک نرم‌افزارهای MAXQDA و Microsoft Office Word و Microsoft Office Excel انجام شدند.

به منظور افزایش روایی درونی، یافته‌های حاصل از کدگذاری در اختیار اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت و بر اساس بازخورد آنان، قسمت‌هایی از فرایند کدگذاری، بازنگری و اصلاح شد. همچنین با توجه به پارادایم تفسیری که پژوهش بر آن استوار است، نمونه‌ها به صورت هدفمند (و نه مبتنی بر گروه نمونه معرف آماری) انتخاب شدند؛ بنابراین مفهوم روایی بیرونی و تعمیم‌پذیری ممکن است بی معنا باشد [۲۴]. با این حال در این پژوهش سعی شد از توصیف‌های عمیق، بررسی نتایج توسط صاحب‌نظران و تأیید آن‌ها [۲۴] به‌گونه‌ای استفاده شود که مخاطب به‌خوبی انتقال‌پذیر بودن پژوهش را درک نماید. هر چند پایایی دارای نقشی فرعی و محدود در پژوهش کیفی است [۲۵] اما تلاش شد

تا افزایش پایایی از طریق مستندسازی [۲۴]، توافق گروه کدگذار بر سر کدهای اختصاص‌یافته به متن [۲۵] و رفت و برگشت در تحلیل انجام شود.

یافته‌ها

همانطور که در بخش روش‌شناسی اشاره شد، از طریق روش کدگذاری اشتراوس-کوربین، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها تحلیل شدند. بدین‌ترتیب، ابتدا مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و شواهد گفتاری مربوط به هر سوال پژوهش شناسایی شدند. شواهد گفتاری همان رخدادها و وقایع موجود در کلام مصاحبه‌شوندگان هستند که ارتباط معناداری با یک یا چند سوال پژوهش دارند. در گام بعد، به مفهوم‌سازی هر یک از شواهد گفتاری یافت شده، اقدام شد. منظور از مفهوم‌سازی این است که یک یا چند مورد از شواهد گفتاری استخراج شده در مرحله قبلی انتخاب و به چند جزء تقسیم شد. سپس به هر جزء، عنوان و یا برچسبی که دارای ارتباط مفهومی با آن شواهد هستند، اختصاص داده شد. در نهایت، به گروه‌بندی مفاهیم شناسایی شده، بر اساس میزان قرابت مفهومی آن‌ها با یکدیگر پرداخته شد. روند طبقه‌بندی مفاهیمی که به نظر می‌رسد دارای معانی یکسانی می‌باشند و به پدیده‌های مشابه ربط پیدا می‌کنند، مقوله‌پردازی نامیده می‌شود [۲۶].

در نتیجه انجام مراحل فوق بر روی متن مصاحبه‌ها، سه مقوله (نقطه قوت) برای برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی شناسایی و نهایی شدند. در ادامه مقوله‌های (نقاط قوت) شناسایی شده حاصل از فرایند کدگذاری، ارائه و شواهدی از مصاحبه‌ها در رابطه با هر کدام، ارائه شد. سپس یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های سایر پژوهش‌ها مقایسه شد و مورد بحث قرار گرفت. از آنجا که اکثر برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه در قالب کارگاه برگزار شدند، اکثر نقاط قوت شناسایی شده نیز به کارگاه‌ها مربوط بود.

نقاط قوت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی

همانطور که اشاره شد در مجموع سه نقطه قوت برای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی شناسایی شدند که در ادامه به تفصیل به آن‌ها پرداخته شده است:

«مدرسان برجسته»

از جمله نقاط قوت برنامه‌ها که بسیاری از اساتید بر آن تاکید داشتند، مدرسان توانمندی بودند که برای کارگاه‌ها از آنان دعوت شده بود:

«کارگاه معرفت‌شناسی و فلسفه علم دینی مدرس با اینکه روحانی بودن و باز من انتظار داشتم که یک ذره حالت وعظ پیدا بکنه، خیلی علمی صحبت کردن؛ این جزء کارگاه‌هایی بود اتفاقاً خیلی توش بحث و مباحثه و اینا زیاد بود و اون آدم، آدمی بود که به نظرم تسلط داشت به مطلب» [م ۲۴].

علاوه بر توانمندی، منش مدرس نیز ویژگی مهمی محسوب شده است:

«استاد مودب، متواضع و خوبی انتخاب کرده بودند؛ تو ... رشته خودش توانمندی خوبی داشت» [م ۶].

از صحبت‌های اساتید می‌توان دریافت که مطرح بودن مدرسان، از نظر آنان، ویژگی مهمی تلقی شده است:

«به هر حال کسایی که میارن آدم‌های مطرحی هم هستن» [م ۲۰].

استاد دیگری نیز همسو با این دیدگاه بیان کرد که:

«واقعاً نکات مثبتش این بوده که صاحب‌نظران رو دعوت کرده؛ خیلی از مباحث همین‌طور بوده و واقعاً هم استفاده کردیم؛ با آدمای خیلی صاحب‌نظری ما آشنا شدیم؛ مثلاً کارگاه تاریخ تمدن اسلامی آقای ... بودن یا کسایی که شاخصن و کمتر پیش میاد که مثلاً ما این‌جور رو در رو بتونیم باهاشون صحبت کنیم و طرح سوال داشته باشیم» [م ۳۷].

یکی از اساتید نیز با تاکید بر شیوه تدریس تعاملی یکی از مدرسان توضیح داد که:

«اسمشون دکتر ... بود، آدم مطرحی هم هست توی تاریخ تمدن اسلامی، خیلی ایشون با یه بیان شیوایی می‌گفتن؛ در بین مباحثشون یا در انتها اعضای شرکت‌کننده هم سوالات خودشون، نظرات خودشون رو می‌دادن؛ ایشون هم با سعه صدر کامل جواب می‌دادن؛ به نظرم مفید بود اون حالت پرسش و پاسخ؛ یه طرفه ممکنه کارا نباشه» [م ۲۰].

موضوع دیگری که برای اساتید اهمیت داشت و به آن اشاره شد، میزان تجربه مدرسان بود:

«از اساتید واقعاً باتجربه‌ای استفاده کرده بودن که مطالب را واقعاً خیلی سِلکت [انتخاب] شده، خیلی علمی، خیلی دقیق بیان می‌کردند» [م ۲۲].

سایر اساتید تجربه مثبت خود را از کلاس‌ها این‌طور توصیف کردند:

«کارگاه اصول تعلیم و تربیت اسلامی خیلی خوب بود، این کارگاه مدرسش آقای دکتر ... بودن، خیلی خیلی کارگاه خوبی بود و سرفصلش خیلی به نظرم پرفکت [عالی] بود، این جزء کارگاه‌هایی بود که انقدر برای ما جذاب بود من یادمه که اولین جلسه‌هایی که می‌رفتیم، طبق عادت همیشه می‌گفتیم خب حالا ۴ تا پِیپِر [مقاله] هم ببریم، از این مقاله‌هایی که باید مثلاً ریوایزشون [اصلاح] کنیم، اگه حوصله‌مون سر رفت یه کاری داشته باشیم برای انجام، من خاطرم هست که این صفحه مقاله‌ای که جلوی من بود به همون شکل باقی موند، جزء کلاس‌هایی بود که اصلاً گذر زمان رو نمی‌فهمیدیم؛ نه در مورد من، در مورد خیلی‌ها این اتفاق افتاد، سرفصل‌هاش خیلی خوب بود، مدرسش هم جزء مدرس‌های خیلی خیلی خوب بودن، یعنی خودمون تمایل

داشتیم حتی ادامه داشته باشه جلسه‌هامون با ایشون؛ این کارگاه مدرسش به نظر من بی‌نظیر بود؛ بعد کارگاه روش‌ها و فنون تدریس هم که چند تا مدرس داشتن، ... آقای دکتر ... و دکتر ... و دکتر ... که به نظر من اینا خیلی خوب بودن یعنی» [م ۲۴].

استاد دیگری نیز احساس خود را این‌طور مطرح کرد:

«اساتیدی بودن که من واقعاً خوشحالم که دیدمشون؛ توی کلاسشون حضور داشتم» [م ۳۷].

در نهایت اینکه از آنجا که مرتبط‌ترین گروه آموزشی دانشگاه به برنامه‌های بالندگی، گروه علوم تربیتی بوده است، تعدادی از کارگاه‌ها با همکاری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه برگزار شد. یکی از مدرسان کارگاه‌ها این موضوع را این‌طور نقل کردند:

«اینارو از دانشکده علوم تربیتی خواسته بودن؛ آقای دکتر ... تو گروه با همکارا همفکری کرده بودن؛ بعد یه پیش‌نویسی تهیه کرده بودن ... و از ما هم نظر خواستن؛ بنابراین، مسیرش به نظر من خوب بود؛ یعنی اومده بودن کارو داده بودن دست متخصصش و سرفصل‌ها رو ... خواسته بودن از متخصصین که انجام بشه و اون بر مبنای وظایف اصلی استادها هم بود در حوزه آموزش؛ یعنی شما ببینید یه سری از همکارا اومدن در مورد روش‌های تدریس و برنامه‌ریزی آموزشی و این‌ها صحبت کردن؛ آقای دکتر ...، دکتر ...، دکتر ...؛ آقای دکتر ... اومدن تکنولوژی آموزشی رو مطرح کردن؛ من هم بعضی از مباحث روانشناسی تربیتی رو بهشون گفتم و حالا اگر صرف‌نظر از اینکه اون سرفصل‌های نهایی تا چه اندازه مفید بودن یا نبودن که جای بررسی داره، مسیری که طی شد، مسیر درستی بود» [م ۱۰].

همسو با ایشان، یکی دیگر از مدرسان کارگاه‌ها که از برنامه‌ریزان هم بود، بیان کرد که:

«به لحاظ تنوع مباحثی که در مهارت‌های تدریس طرح می‌شه و به طور کلی اصل تنوع در آموزش، من یک تیمی رو به اصطلاح پیش‌بینی کردم که به صورت گروهی این کار انجام بشه، جناب آقای ... خب استاد همه ما، در راس همه، بعد آقای دکتر ... به عنوان استاد روانشناسی تربیتی که کار کردند تو اون حوزه‌ها، آقای دکتر ... از گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی ما که ایشون هم در حوزه‌های تکنولوژی آموزشی مسلط بود و کار با نرم‌افزارهای آموزشی رو ایشون توضیح داد؛ از آقای دکتر ... به عنوان یکی از اساتید قدیمی و با سابقه و به اصطلاح مطرح دانشکده دعوت کردیم که البته فقط یک جلسه ایشون تشریف آوردن؛ و همچنین از آقای دکتر ... که رئیس ... هستند ایشان در همون سال به عنوان معلم نمونه دانشگاه انتخاب شده بود ... اومدند و خب تجربیاتشون رو مطرح کردند» [م ۳].

«موضوعات و محتوای مناسب»

در این پژوهش منظور از موضوعات، عناوین دوره‌ها است. یکی از اساتید درباره کاربردی بودن موضوعات کارگاه‌ها این‌طور بیان کرد که:

«یک‌سری هم مربوط به بحث‌های روانشناسی بوده که فکر می‌کنم می‌تونم نتیجه‌اش رو ببینم و برای من جذاب بوده، بعضیاش مثلاً بحث روش آموزش بوده یا مثلاً بحث رابطه موثر بین استاد و دانشجو بوده، خوب اینا تکنیکایی بوده که اینجا من خیلی بهش نیاز دارم و برای من خیلی جالب بوده» [م ۳۰].

در این پژوهش منظور از محتوا، سرفصل‌ها و مباحثی است که در هر دوره ارائه می‌شود. یکی از اساتید درباره تجربه مثبت خود از حضور در یکی از کلاس‌ها این‌طور تعریف کرد:

«توی اون کارگاه روش‌ها و فنون تدریس من خیلی چیز یاد گرفتم، به عنوان آدمی که به طور کلاسیک و مدون اینا رو ندیده بود، خیلیش رو تجربی یاد گرفته بودم، اونجا خیلی چیزهای جدید یاد گرفتم و واقعاً برای خود من خیلی خوب بود، به نظرم یه کارگاه دو روزه بود که برای خیلی از افراد، چون من با همکارهای دیگه هم راجع بهش صحبت می‌کردیم، اونا هم خیلی بازخورد خوبی داشتن از این کلاس، شاید اگر ادامه‌دار باشه من خودم جزء آدم‌هایی هستم که تمایل دارم توش شرکت بکنم و این‌ها رو به طور علمی یاد بگیرمشون» [م ۲۴].

استاد دیگری نیز درباره مرتبط بودن محتوا با سرفصل‌ها این‌طور بیان کرد:

«همه توی چارچوب موضوعات بود خوشبختانه؛ مخصوصاً کارگاه روش‌ها و فنون تدریس و اخلاق حرفه‌ای که شرکت کرده بودم. این دو تا قشنگ توی ذهنم مونده، نه اینکه بگم اون یکی‌ها در چارچوب نبودن، ولی اینا خیلی منسجم‌تر و مشخص‌تر بودن» [م ۳۴].

«روش‌های یاددهی-یادگیری اثربخش»

رایج‌ترین برنامه‌های بالندگی دانشگاه شهید بهشتی، سمینارها و کارگاه‌ها بودند. در موارد معدودی وبینارهای آموزشی و همچنین جلسات هم‌اندیشی نیز بین اساتید برگزار شده است. بسیاری از اساتید [۲۸،۲۷] دیدگاه مثبتی نسبت به برگزاری برنامه‌ها در قالب کارگاه دارند. بر اساس پژوهش صباغیان و میرمعینی (۱۳۸۳) کارگاه‌های آموزشی برگزار شده در دانشگاه‌های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی که در سال‌های ۱۳۸۰-۱۳۷۹ برگزار شد، اثر مثبت بر: انگیزش شغلی، مهارت‌های پژوهش، مهارت‌های تدریس از جمله بحث گروهی، تهیه طرح درس و روش‌های تدریس فعال، ایجاد فرصت‌های برابر یادگیری، یادگیری مشارکتی و گروهی اعضای هیئت علمی، بهره‌گیری اعضای هیئت علمی از فناوری آموزشی در کلاس درس، مشارکت دادن دانشجویان در مباحث و تصمیم‌گیری کلاسی توسط مدرسان داشته‌اند [۲۹]. Steinert و همکاران (۲۰۰۶) نیز شواهدی ارائه دادند مبنی بر اینکه کارگاه‌های آموزشی می‌توانند به تغییر نگرش، مهارت و رفتار معلمان کمک کنند و انگیزه، خودآگاهی و شور و شوق معلمان را تقویت کند [۳۰]. در

پژوهش‌های دیگری نیز [۳۱-۲۹] اثرات مثبت کارگاه‌ها بر بالندگی هیئت علمی تایید شده است. بر این اساس در دانشگاه مورد مطالعه نیز اکثر برنامه‌ها در قالب کارگاه برگزار شد.

مدرسان یکی از کارگاه‌ها با تاکید بر اصل تنوع در آموزش این‌طور بیان کرد که:

«تنوعش هم از نظر مثال‌ها بود، هم مدل‌های تدریس که بخوره به همه این رشته‌ها و همچنین از روش‌های تدریس متفاوتی استفاده کردیم، تدریس به صورت ارائه مستقیم بود، ارائه غیر مستقیم، مشارکت دانشجوها، سوال جواب، کار گروهی، بیان ارائه کنند نظراتشون رو؛ همچنین از ارائه فیلم، کلیپ‌های متعدد، فیلم‌های آموزشی استفاده شد و خیلی هم جذاب بود براشون؛ سعی کردیم اینا انجام بشه» [م ۳].

یکی از اساتید با اشاره به حضور چند استاد در یکی از کارگاه‌ها، دیدگاه مثبت خود را درباره تدریس تیمی این‌طور بیان کرد:

«می‌دونین وقتی تدریس تیمی انجام میشه، یه ذره هم اعتماد فرد به این که این بهترین کسی هست که تو این حوزه اومده بیشتر میشه، یعنی من نوعی که سر اون کلاس نشستم نه دکتر ... رو می‌شناسم، نه دکتر ... رو می‌شناسم، نه دکتر ... رو می‌شناسم، ولی وقتی که اون آدم داره موضوع خودش رو ارائه میده در حضور افراد دیگه‌ای که خودشون شاخص هستند توی اون حوزه‌ها، این نشون میده که این احتمالاً بهترین کسی بوده که می‌شده برای این کار انتخاب بشه، و ضمن اینکه وقتی تنوع ایجاد میشه می‌فهمی هرکسی تو حوزه تخصصی خودش داره حرف میزنه، باز این اعتماد من رو به عنوان یه فرد شنونده بالا می‌بره، و بعد خب وقتی تعداد باز بیشتر میشه یه حسن دیگه‌اش اینه که اون جذابیته ایجاد می‌شه، کسالت‌بار نمی‌شه دیگه، می‌دونین کل اون جلسه، جلسه به نظرم مفیدتری میتونه باشه، من می‌پسندیدم این مدل رو» [م ۲۴].

از دیگر نقاط قوت مورد تاکید اساتید، تعاملی بودن کارگاه‌ها بوده است. یکی از اساتید تجربه خود را از یکی از کارگاه‌ها این‌طور بیان کرد:

«مثلاً کارگاه ارتباط استاد با دانشجو دقیقاً تعاملی بود و خیلی نظرات پرسیده می‌شد، جواب داده می‌شد و خیلی به نظرم این‌جوری همه از نظرات بقیه استفاده کردن، چون بالاخره استادا می‌شینن کنار هم، هرکدوم یه سری تجربیات دارن و اون تجربیات منتقل می‌شه، این خیلی خوبه یعنی همین که یه فضایی ایجاد می‌شه چند تا استاد کنار هم از دانشکده‌های مختلف می‌شینن و در مورد یه موضوعی بحث می‌شه، خود این تبادل اطلاعات خیلی خوبه، اینه که اون بخش اگر بیشتر بشه معمولاً اون کارگاه خیلی بهتر و مفیدتر خواهد بود» [م ۳۵].

بحث

در ادامه یافته‌های حاصل از کدگذاری داده‌ها به تفکیک مقوله‌های شناسایی شده، مورد بحث قرار گرفتند.

«مدرسان برجسته»

همانطور که اشاره شد یکی از نقاط قوت برنامه‌های بالندگی دانشگاه مورد مطالعه مدرسان برنامه‌ها بودند. از نظر اساتید حاضر در کارگاه‌ها، مدرسان از بعد اخلاقی افرادی مودب، متواضع و دارای سعه صدر بودند. این واژگان بر این موضوع دلالت دارد که مدرسان کارگاه‌های بالندگی هیئت علمی باید به دقت از افرادی انتخاب شوند که به جایگاه همکاران خود احترام بگذارند و به این موضوع توجه کنند که مخاطبان آنان افراد بزرگسال و دارای جایگاه باارزشی هستند. بعد دیگر مورد اشاره اساتید، بعد علمی بود و اساتید دیدگاه خود را درباره این بعد با واژگانی چون متخصص، مطرح، مسلط، توانمند، صاحب‌نظر و با تجربه بیان کردند. نکته دیگر اینکه ظاهراً اساتید قدیمی و با سابقه از مقبولیت بیشتری برای تدریس در کارگاه‌های بالندگی برخوردار بودند و این موضوع در گفته‌های اساتید مصاحبه‌شونده به عنوان نقطه قوت مطرح شد. در نهایت اینکه مدرسان کارگاه‌ها، بیان شیوایی داشتند و مطالب را به خوبی ارائه می‌کردند و با پرسش و پاسخ و ایجاد فضای گفتگو، سعی در افزایش تعامل بین خود و شرکت‌کنندگان، و همچنین بین شرکت‌کنندگان با یکدیگر داشتند. اساتید شرکت‌کننده رضایت خویش از نحوه تدریس مدرسان را با واژگانی چون «گذر سریع زمان» بیان کردند. لازم به ذکر است که در ارتباط با این یافته، شواهد خاصی در ادبیات پژوهش مشاهده نشد.

«موضوعات و محتوای مناسب»

موضوعات منتخب برای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی ارتباط مستقیم با اهداف برنامه‌ها دارند. به زعم Rowbotham (۲۰۱۵) از جمله اهداف رایج برنامه‌های بالندگی هیئت علمی که تاثیر مستقیم بر موضوعات ارائه شده در عموم دوره‌های بالندگی هیئت علمی داشته، تبیین نقش اساتید دانشگاه و درک عمیق‌تر آن، ارتقای مهارت‌های تدریس اساتید، ارتقای خودکارآمدی اساتید و افزایش رضایت اساتید از تدریس بوده است [۷]. در دانشگاه مورد مطالعه نیز ارتقای توانمندی‌های عمومی مرتبط با نقش‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و تربیتی اعضای هیئت علمی از جمله اهداف مطرح شده برای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی است که تاثیر مستقیم بر موضوعات برنامه‌ها داشته است [۱۹].

همچنین نیازهای آموزشی مطرح شده توسط اساتید می‌تواند راهنمایی برای انتخاب موضوعات ارائه شده در برنامه‌ها باشد [۳۴]. بر اساس ادبیات پژوهش اگر موضوعات برنامه‌های بالندگی هیئت علمی با اولویت‌های اصلی هیئت علمی سازگار باشد، اعضای هیئت علمی با نسبت بالایی در برنامه‌های بالندگی شرکت می‌کنند [۳۵]. زیرا مهمترین انگیزه بسیاری از اساتید برای حضور در دوره‌ها، آموختن تازه‌های علمی است [۳۶]. از این رو توجه به

انتخاب موضوعات به روز، جذاب، متنوع و مفید از اهمیت بسیاری برخوردار است.

بر اساس گفته اساتید، موضوعات و محتوای مناسبی برای دوره‌ها انتخاب شده بود. همچنان که Lawler و King (۲۰۰۰) تاکید داشتند، اساتید مصاحبه‌شونده در این پژوهش اذعان داشتند که موضوعات مبتنی بر نیاز بود. همسو با یافته‌های پژوهش Kim، Lee، Park و Shin (۲۰۱۷)، اساتید دانشگاه مورد مطالعه در این پژوهش عقیده داشتند مطالب کاربردی، مرتبط و مفید بود؛ ضمن اینکه آنان نتیجه یادگیری این موضوعات را در کلاس‌های خود دیدند. درباره محتوای کارگاه‌ها نیز به زعم اساتید محتوای علمی به صورت مدون و منسجم ارائه شد. تنوع و جذابیت نیز از دیگر ویژگی‌های محتوای کارگاه‌ها بود. در پژوهش Adnan، Kalelioglu و Gulbahar (۲۰۱۷) نیز که همه شرکت‌کنندگان از کیفیت محتوای دوره راضی بودند، صفاتی چون «مناسب»، «سازماندهی خوب»، «جالب»، «مدرن» و «جامع»، با «تعادل نظری و عملی خوب» را به آن نسبت می‌دادند [۱۷].

«روش‌های یاددهی-یادگیری اثربخش»

بر اساس یافته‌های پژوهش Mier (۲۰۱۱) هفت اصل تدریس موثر عبارتند از : ۱. ارتباط بین فراگیران و مدرس ۲. همیاری بین فراگیران ۳. یادگیری فعال ۴.بازخورد سریع ۵. اختصاص زمان (توسط فراگیران و مدرس) ۶. مطرح کردن انتظارات بالا از فراگیران و ۷. احترام به استعدادها و روش‌های یادگیری گوناگون [۳۷]. با دقت در یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان دریافت که موارد ۱، ۲ و ۳ از هفت اصل تدریس موثر در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه رعایت شدند.

در پژوهش Kim، Lee، Park و Shin (۲۰۱۷) استفاده از روش‌های گوناگون تدریس به همراه درصد مناسبی از روش سخنرانی از مزایای این برنامه‌ها برشمرده شده بود [۱۶]. همسو با پژوهش آنان اساتید مصاحبه‌شونده در این مطالعه استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری گوناگون، همچون ارائه مستقیم و غیر مستقیم را تایید کردند.

همچنین استفاده از تدریس تیمی منجر به افزایش تنوع و جذابیت کارگاه‌ها شد. همسو با یافته‌های این پژوهش در زمینه تدریس تیمی، در پژوهش Kim، Lee، Park و Shin (۲۰۱۷) نیز وجود چند تسهیلگر مخصوصاً زمانی که فعالیت‌های آن‌ها مکمل یکدیگر بود، بسیار مورد استقبال قرار گرفت و حتی اگر این موضوع منجر به کمی ناهماهنگی می‌شد، باز هم از طرف فراگیران پذیرفته بود [۱۶].

در زمینه کارگاه‌ها و سمینارهای بالندگی هیئت علمی، معمولاً این چالش وجود دارد که فعالانه اعضای هیئت علمی را در فعالیت‌های یادگیری مشارکت داد [۳۰]. بدین منظور در حین دوره باید فرصت‌هایی برای انجام فعالیت‌های مرتبط [۱۰] ایجاد کرد و در این پژوهش نیز وجود انواع تعاملات، درگیر کردن مخاطبان و جلب مشارکت آنان از طریق سوال و جواب، بحث و گفتگو و تعریف فعالیت از نقاط قوت کارگاه‌های برگزار شده بود.

یک راه دیگر برای افزایش مشارکت اساتید، تعریف کار گروهی و ایجاد امکان تعامل با همتایان بود. در ادبیات پژوهش نیز از توجه به اهمیت همتایان [۱۴] و امکان برقراری تعامل [۱۵] با آنان، به عنوان نقاط قوت مهمی برای برنامه‌ها نام برده شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش مروری Steinert (۲۰۱۶) نیز از مهمترین نکات مثبت کارگاه‌های بالندگی، تعامل با همکاران است [۱۵]. بر اساس پژوهش Tennill (۲۰۰۷) تعاملات موثر ضمن افزایش یادگیری، فرصت شبکه‌سازی را نیز برای اساتید فراهم می‌آورد [۳۸].

در نهایت، همچنان که یافته‌های پژوهش Bartley (۲۰۰۱) از ایجاد روابط گروهی داخلی و خارجی [۱۲] حمایت می‌کرد؛ حضور اساتید دانشکده‌های مختلف در کارگاه‌ها، امکان ارائه و تبادل اطلاعات و همچنین اشتراک‌گذاری تجربیات بین آنان را تسهیل کرده بود.

نتیجه‌گیری

تاملی در موارد مطرح شده به عنوان نقاط قوت نشان می‌دهد که مقوله‌های مدرسان، محتوا، و روش‌های یاددهی-یادگیری از موارد مهمی بودند که توجه اساتید به آن‌ها جلب شد. دقت در این موارد و افزایش کیفیت آن‌ها در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی می‌تواند گام مهمی در افزایش رضایت اساتید و همچنین حضور و مشارکت آن‌ها در برنامه‌ها باشد.

موضوع دیگری که از یافته‌ها منتج می‌شود آن است که نقاط قوت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه مورد مطالعه، به عنوان یکی از دانشگاه‌های پیشرو در ایران، بسیار کم بود. طبیعتاً زمانی که برنامه‌ها از کیفیت لازم برخورد نباشند، اساتید انگیزه درونی کافی برای حضور در این برنامه‌ها را نخواهند داشت. الزام و اجبار غیرمستقیم دانشگاه از طریق امتیازهای اختصاص داده شده در آیین‌نامه ارتقاء، شاید منجر به حضور اساتید در برنامه‌ها شود؛ ولی برآیند این الزام و اجبار با کیفیت پایین برنامه‌ها، نارضایتی آنها از اقدامات بالندگی هیئت علمی را افزایش داده و منجر به کاهش انگیزه‌های آنها و بازتولید بی‌علاقگی آنان برای حضور و مشارکت در برنامه‌ها می‌شود.

این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری شامل محدودیت‌هایی بود. در این پژوهش، هر چند جمع‌آوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت، اما چون تعداد اساتید مصاحبه‌شونده محدود

بود، نمی‌توان یافته‌های پژوهش را به تمامی اساتید دانشگاه مورد مطالعه تعمیم داد. همچنین در این پژوهش داده‌ها صرفاً از طریق طرح پژوهش کیفی و با استفاده از روش مصاحبه جمع‌آوری شدند و بهتر است که در پژوهش‌های آتی از طریق طرح پژوهش آمیخته و با استفاده از ابزارهایی چون مشاهده و پرسشنامه نیز به جمع‌آوری داده اقدام شود.

سپاسگزاری

از آن گروه از استادان دانشگاه شهید بهشتی که تجربه زیسته خود در برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی را با نویسندگان این مقاله به اشتراک گذاشتند، قدردانی می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش به منظور رعایت اخلاق پژوهش، در ابتدای مصاحبه، هدف پژوهش برای مصاحبه‌شوندگان (اساتید دانشگاه شهید بهشتی) تشریح شد و موافقت آنان برای مشارکت در پژوهش و ضبط صحبت‌های جلسه مصاحبه اخذ شد. در نگارش گزارش پژوهش نیز، اسامی مصاحبه‌شوندگان حذف و از کدگذاری استفاده شد تا هویت اساتید فاش نشود. ضمنا کد ثبت رسالهٔ دکتری در دانشگاه شهید بهشتی ۹۰۱۰۷۱۶ است.

سهم هر نویسنده

بهار بندعلی: مطالعه ادبیات پژوهش، جمع‌آوری و تحلیل و تفسیر داده‌ها، نگارش مقاله

دکتر محمود ابوالقاسمی: استاد راهنمای اول و نظارت بر اجرای پژوهش؛ تایید روایی یافته‌ها

دکتر محمدحسن پرداخت‌چی: استاد راهنمای دوم و نظارت بر اجرای پژوهش؛ تایید روایی یافته‌ها

دکتر مرتضی رضائی‌زاده: استاد مشاور و نظارت بر اجرای پژوهش؛ تایید روایی یافته‌ها

تضاد منافع

بین نویسندگان تضاد منافع وجود ندارد.

منابع

1. Wehlburg CM, editor. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass; 2013.
2. Pardakhtchi M. An Investigation into the Concept of Faculty Development and the Conditions of Establishing a Trustee Institution at the University. Ayeneye Daneshgah. 2011;35.
3. Kala D, Chaubey DS. Attitude of Faculty Members towards Faculty Development Programs and their Perceived Outcomes. PACIFIC Bus Rev Int. 2015 Aug;8(2):21–30.
4. Phuong TT, McLean GN. The experiences of Vietnamese university faculty in relation to their faculty development. ASIA PACIFIC Educ Rev. 2016 Dec 24;17(4):599–608.
5. Steinert Y. Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions. Med Teach [Internet]. 2000;22(1):44. Available from: http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/01421590078814%5Cnfiles/759/01421590078814.html
6. Jeannin L. Professional Development Needs of Faculty Members in an International University in Thailand. Walden University; 2016.
7. Rowbotham MA. The impact of faculty development on teacher self-efficacy, skills and retention. Edwardsville; 2015.
8. O'Sullivan EM. A national study on the attitudes of Irish dental faculty members to faculty development. Eur J Dent Educ. 2010 Feb;14(1):43–9.
9. Vallieres K-M. Adult Learning in Web-based Faculty Professional Development: The Role of Self-regulation and Interaction. 2008.
10. Bates BA. Perceptions of faculty development practices and structures that influence teaching at high performance colleges and universities. ProQuest Dissertations and Theses. 2010.
11. Lawler P, King K. Planning for Effective Faculty Development : Using Adult Learning Strategies. Tehran: Shahid Beheshti University; 2000.
12. Bartley JM. Faculty Training and Development Initiatives for Effective Instruction in Distance Higher Education. 2001.
13. Murray JP. The current state of faculty development in two-year colleges. Vol. 2002, New Directions for Community Colleges. 2002. p. 89–98.
14. Pattison AT, Sherwood M, Lumsden CJ, Gale A, Markides M. Foundation observation of teaching project - A developmental model of peer observation of teaching. Med Teach. 2012;34(2):E136–42.
15. Steinert Y, Mann K, Anderson B, Barnett BM, Centeno A, Naismith L, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. Med Teach. 2016;38(8):769–86.
16. Kim D-HH, Lee J-HH, Park J, Shin J-SS. Process-oriented evaluation of an international faculty development program for Asian developing countries: A qualitative study. BMC Med Educ. 2017 Dec;17(1).
17. Adnan M, Kalelioglu F, Gulbahar Y. Assessment of A Multinational Online Faculty Development Program on Online Teaching: Reflections of Candidate E-Tutors. Turkish Online J Distance Educ. 2017 Jan;18(1):22–38.
18. Marzban Z. Investigating the Necessity of Establishing a Faculty Development Center at Shahid Beheshti University (Human Resources, Equipment, and Programs). Tehran: Shahid Beheshti University; 2009.
19. Keshavarz-rezvan N. Interview with Administrative of Faculty Center: Dr M.Zokaei [Internet]. 1397 [cited 2019 Feb 4]. Available from: http://sbu.ac.ir/Lists/News/DispForm.aspx?ID=21130
20. Liao K-C, Pu S-J, Liu M-S, Yang C-W, Kuo H-P. Development and implementation of a mini-Clinical Evaluation Exercise (mini-CEX) program to assess the clinical competencies of internal medicine residents: from faculty development to curriculum evaluation. BMC Med Educ. 2013 Feb;13.
21. Bazargan A. Introduction to Qualitative and Mixed Research Methods. 7 th. Tehran: Didar; 2016.
22. Creswell JW. Qualitative Inquiry and Research

Design: Choosing among five approaches. 2nd ed. Tehran: Saffar; 2007.
23. Gall MD, Borg WR, Gall JP. Educational Research: An Introduction. Tehran: Samt; 1995.
24. Houman H. Handbook of Qualitative Research. 4th ed. Tehran: Samt; 2012.
25. Creswell JW, Plano Clark VL. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Tehran: ayiizh; 2007.
26. Fazel Hasanabadi M, Mohammdi Eliasi G, Rezaei-Zadeh M. Identifying and Modeling the Motives for Using the Human Resources Performance Management System in Iranian Big Businesses. Q J Train Dev Hum Resour. 2015;2(6):167–94.
27. Karimi moonaghi H, Majidi F, Makarem A, Emadzadeh A, Shoeibi A. Appropriate Strategies to Empower Faculty Members of Medicine in Education: Viewpoints of Faculty Members of Mashhad School of Medicine. Iran J Med Educ. 2015;30(15):227–39.
28. Bordbar G, Moshkelani A, Abolghasemi M. Providing a New Way to Meet the Educational Needs of Faculty Members of Universities Using AHP-QFD Mixed Model. In: First National Conference On Accounting and Management. Shiraz: Kharazmi International Educational and Research Institute; 2013.
29. Sabbaghian Z, Mirmoiny L. The Effectiveness ofEducational Workshops: ACase Study. Res Plan High Educ. 2004;10(3):1–27.
30. Hodgson CS, Wilkerson L. Faculty Development for Teaching Improvement. In: Faculty Development in the Health Professions. Dordrecht: Springer Netherlands; 2014. p. 29–52.
31. Kalantar SM, Mazloumi Mahmoudabad SS, Ehrampoush MH, Akhavan Karbasi MH, Karimi H. Teaching and Evaluation of Faculty Members Participating in Workshops of Medical Education Development Center of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences in Yazd. Shahid Sadoughi Univ Med Sci Heal Serv. 2000;8(2):109–14.
32. Fattahi Bafghi A, Karimi H. The Effect of Training on Faculty Members in Designing Multi- Choice Questions (MCQ) in Terms ofFace Validity and Content Validity. Iran J Med Educ. 2005;5(14).
33. Talebzadeh Nobarian M, Ghahramani M, Abdi M. Faculty Development and Faculty Member Teaching Performance Improvement. Res Educ issues. 2008;18.
34. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. Med Teach. 2006 Sep;28(6):497–526.
35. Scaringe JG. An Investigation into the Faculty Development Practices in Chiropractic Education Programs. California State University, Long Beach; 2010.
36. Ebadi A, Vanaki Z, Nahrir B, Hekmatpou D. Pathology ofContinuing Educational Programs in Iran Medical Society. Q J Dev Med Educ. 2008;4(2):140–5.
37. Mier WD. Investigating the Use and Effectiveness of Principles Learned in an Online Faculty-training Program. Nova Southeastern University; 2011.
38. Tennill MM. Five Year Follow-Up Evaluation of A Faculty Development Program: A Qualitative Study. University of Missouri - Saint Louis; 2007.