

طراحی الگوی ساختاری بالندگی حرفه ای، سازمانی و فردی اعضای هیأت علمی دانشکده های تربیت بدنی و سنجش برازش آن

غلامرضا شعبانی بهار^۱، محمد علی قره^۲، محمد سیاوشی^{۳*}

۱- استاد، مدیریت ورزشی، دانشگاه علامه طباطبائی ۲-دانشیار، مدیریت ورزشی، دانشگاه پیام نور ۳- استادیار، مدیریت ورزشی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: (۹۳/۰۳/۰۵) تاریخ پذیرش: (۹۳/۰۵/۰۵)

Designing Structural Model of Development Professional, Organizational and Personal Faculty members of Physical Education and Sports Science.

GH. Shabani bahar¹, A. GHare², M. Siavashi^{3*}

1. Professor, sport management, Allameh Tabatabai University
2. Associate Professor, sport management, Payame Noor University.
3. Assistant Professor, sport management, Payame Noor University

Received: (26 May 2014)

Accepted: (27 July 2014)

Abstract

The aim of the current research was to design structural pattern of Designing Structural Equation Model of Development Faculty members of Physical Education. The study was descriptive and conducted in square way. The population of this study include faculty members of P.E faculty's (N=205). All 173 faculty members of P.E faculties were selected as samples of this study. The researcher-made questionnaire of Development was used to collect data, the researcher a list of 22 faculty development, 3 dimensions (Professional, Organizational, Personal) and 17 components of this list were confirmed. After interview to the authorities. Each of 17 recognized components is transformed to items of Questionnaire in order to draw the situation of faculty development. The Questionnaires were designed on the basic of 5 likert scales. Validity of two questionnaires was confirmed by 15 experts and their reliability were studied in a preliminary study with 30 subjects and calculated as 0.90, 0.85 and 0.87 respectively. For data analysis the descriptive statistics and inferential statistics methods, including Kolmogorov-Smirnov and T-student test, were used and for determination of the causal relationship between variables the method of by application of LISREL. Graphics V.18 software and SPSS.V.16 were used. Findings the analysis supported model fitting to the data. The results showed Their development models Faculty members of Physical Education has desirable goodness, and relationship model the Professional dimension with coefficient of 0.84, the Personal dimension with coefficient of 0.74, and the Organizational dimension with coefficient of 0.68, have the most roles.

Keywords

Professional Development, Organizational Development, Personal Development, Faculty members

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، طراحی الگوی توسعه بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی کشور بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد که به شکل میدانی اجرا گردیده است. جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور (۱۷۳ دانشکده) بوده (N=205) و نمونه آماری برابر با جامعه آماری در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته بالندگی استفاده شد، که محقق ضمن بررسی ادبیات و مطالعات صورت گرفته در داخل و خارج کشور، فهرستی از ۲۲ مؤلفه بالندگی هیأت علمی را شناسایی کرد که پس از مصاحبه با متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه، ۳ بعد (بالندگی حرفه‌ای، بالندگی سازمانی، بالندگی فردی) و ۱۷ مؤلفه شناسایی شده، به گویه‌های پرسشنامه تبدیل شدند تا بر مبنای آن وضعیت موجود بالندگی ترسیم شود. این پرسشنامه‌ها بر مبنای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شد. روایی هر سه پرسشنامه به تأیید ۱۵ نفر از متخصصین رسید و پایایی آنها در یک مطالعه مقدماتی با ۳۰ آزمودنی و با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ محاسبه شد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی از جمله کلموگروف-اسمیرنوف، تی استودنت و برای تعیین ارتباط علی بین متغیرها، از دو نرم افزار LISREL و SPSS استفاده شد.

یافته‌های پژوهش نشان داد تحلیل‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، برازش مدل را با داده‌ها مورد حمایت قرار دادند، همچنین یافته‌ها بیانگر این امر بودند که ابعاد بالندگی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور در حد مطلوب قرار دارد. در ارتباط بین بالندگی و ابعاد آن، بعد حرفه‌ای با بار عاملی ۰/۸۰، بعد فردی با بار عاملی ۰/۷۴ و بعد سازمانی با بار عاملی ۰/۷۱ بیشترین تأثیر را داشتند.

کلید واژه‌ها

بالندگی حرفه‌ای، بالندگی سازمانی، بالندگی فردی، اعضای هیأت علمی.

*Corresponding Author: Mohammad, siavashi
E-mail: msiavashi738@pnu.ac.ir

* نویسنده مسئول: محمد سیاوشی

مقدمه

بالتذگی اعضای هیأت علمی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند در سه حوزه کارکردی آموزش، پژوهش و عرضه خدمات به جامعه موفق باشند، باید به تقویت توانمندی‌های اعضای هیأت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندی‌ها از طریق بالتذگی اعضای آنان محقق می‌شود. آموزش و بالتذگی منابع انسانی^۱ در عصر محوریت دانایی، می‌تواند راهکاری برای همه جوامع به حساب آید (باقریان، ۱۳۸۳). نیروی انسانی مهمترین منبعی است که همواره چرخ سازمان را به حرکت در می‌آورد و پیشرفت و تداوم سازمان، به میزان توانمندی آنها بستگی دارد (پورکریمی، ۱۳۸۹). هر سازمان، از اجزا و عناصری شکل گرفته است که در تقسیم‌بندی مینتزبرگ^۲ شامل: فن‌آوری، ساختار سازمانی و نیروی انسانی می‌باشد (باساندور، ۲۰۱۰). نیروی انسانی هر سازمان نیز در وضعیتی قرار گرفته که محیط پیرامون آن بطور دایم در حال تغییر و تحول است و دانش و اطلاعات بشری به صورت روزافزونی در حال افزایشند. سازمان‌ها باید برای پایداری و بالتذگی، خود را در رویارویی با این تحولات عظیم آماده نمایند؛ وگر نه از گردونه دنیای رقابتی خارج می‌شوند. البته منظور از این آمادگی، آمادگی سخت‌افزاری و تجهیزاتی نیست؛ بلکه آنها باید نیروی انسانی خود را به عنوان سرمایه‌های اصلی و ارزشمند سازمان آماده سازند (کاردن، ۲۰۰۶).

اعضای هیأت علمی به عنوان سرمایه‌های ارزشمند جامعه، نقش بسیار حساس و ارزشمندی در تربیت نیروی انسانی متخصص ایفا می‌نمایند (باقریان، ۱۳۸۳). امروزه برنامه‌های رشد و بالتذگی اعضای علمی از جمله استراتژی‌های نوین به منظور حفظ و ارتقای دانش و عملکرد اساتید به شمار می‌رود که طی چند دهه اخیر، توسط اکثر کشورها به کار گرفته شده تا ضمن ارتقای توان علمی اعضای هیأت علمی برای انجام وظایف شغلی خود در حیطه‌های مختلف آموزش، پژوهش و نیز انجام فعالیت‌های اجرایی-مدیریتی، بستر مناسبی برای ایجاد تحول در نظام آموزشی ایجاد نماید (قلی قورچیان، ۱۳۹۰).

در ادبیات موجود، تعریف‌های متعددی از مفهوم بالتذگی اعضای هیأت علمی ارائه شده است. این واژه با دو دید عام و خاص تعریف شده است. در معنای عام، این واژه دامنه وسیعی از فعالیت‌ها را تشکیل می‌دهد که هدف آن بهبود عملکرد

اعضای هیأت علمی است. اما در معنای خاص، این واژه شامل فعالیت‌هایی است که به اعضای هیأت علمی در رشد و توانمندی‌های حرفه‌ای آنان یاری می‌رساند (کاباکسی و اداباسی، ۲۰۰۸).

بالتذگی به عنوان مبحثی مشخص و به عنوان یک قلمرو پژوهشی متمایز در علم مدیریت، سابقه‌ای نسبتاً کوتاه دارد. بر خلاف علوم پزشکی، حسابداری، حقوق و بسیاری از مشاغل و رشته‌های علمی دیگر که همه اهداف روشن و ثابت دارند، عرصه بالتذگی سازمانی به دلیل عدم شفافیت ذاتی و بنیادی آن، تا اندازه‌ای منحصر بفرود است. بالتذگی، موضوعی است که هرچند رشد ثابت و مستمری داشته، ولی هنوز با مسأله حل نشده مربوط به طبیعت بنیادی‌اش که مجموعه‌ای از علوم سازمانی و افراد است، در کشمکش قرار دارد. با این که نظریه پردازان بهبود و بالتذگی، در طی چند دهه در مورد اصول اساسی آن به تفکر، تألیف و مباحثه پرداخته‌اند، ولی هنوز در مورد حدود و پارامترهای این موضوع توافق عمومی وجود ندارد (سیاح‌پور، ۱۳۸۱).

برخی از صاحب‌نظران معتقدند که بالتذگی اعضای هیأت علمی، بخشی از بالتذگی کارکنان به حساب می‌آید و به عنوان زیرمجموعه‌ای از برنامه‌ریزی و مدیریت منابع انسانی مراکز پژوهشی و آموزش عالی تلقی می‌گردد (بسول و بودری، ۲۰۰۲) تا قبل از دهه ۱۹۷۰ تأکید اصلی بر بالتذگی دانشجویان متمرکز بود، اما در اوایل دهه ۱۹۷۰، مباحث بالتذگی بر بالتذگی اعضای هیأت علمی تمرکز بیشتری پیدا نمود و در این زمان رشد قابل توجه‌ای در موضوعات و برنامه‌های بالتذگی اعضای هیأت علمی به وجود آمد (کرسول و برون، ۱۹۹۲). یونسکو (۱۹۸۴)، در تعریفی، بالتذگی اعضای هیأت علمی را به کلیه فعالیت‌هایی نسبت داد که منجر به افزایش توانش اعضای هیأت علمی برای انجام وظایف خود می‌شود. این افزایش توانش، در پنج عامل به عنوان وظایف اعضای هیأت علمی مطرح می‌شود که شامل: دانش و فهم علمی، مهارت در طراحی، روش‌ها و کاربرد پژوهش، تدریس، مدیریت و خدمات به اجتماع می‌باشد (دیاز، ۲۰۰۹). دهه ۷۰ و اوایل دهه ۸۰، عصر و دوره تعریف و انتشار اطلاعات مربوط به بالتذگی اعضای هیأت علمی در آموزش عالی نامیده شده است. در اواسط دهه ۷۰، بالتذگی اعضای هیأت علمی در بین دانشگاه‌ها و دانشکده‌های آمریکا عمومیت یافت. بر اساس مطالعه‌ای که بر روی مؤسسات آموزش عالی در سال ۱۹۷۶ انجام شد، این نتایج حاصل گردید که تقریباً ۶۰٪ این مؤسسات در حال اجرای اقدامات بالتذگی اعضای هیأت علمی بودند و ۳٪ از این مؤسسات در حال برنامه‌ریزی این برنامه‌های بالتذگی بوده‌اند (برادلی و همکاران، ۲۰۰۶). بر

1 Human Resource Development

2 Mintsberg

کارآمد و اثربخش برای همه سازمان‌ها، از جمله دانشکده‌های تربیت بدنی، امری بدیهی و اجتناب‌ناپذیر است.

مطالعه تجربیات و سیاست‌های دانشگاه‌های مختلف جهان در خصوص بالندگی هیأت علمی، نشان می‌دهد که:

۱. اغلب کشورهای غربی و آمریکا، موضوع بالندگی هیأت علمی را به خود دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی واگذار کرده‌اند.

۲. کشورهای بلوک شرق در حوزه بالندگی هیأت علمی دارای برنامه‌های جامع، کاملاً متمرکز و رسمی بودند. در این کشورها اغلب برنامه‌های بالندگی هیأت علمی اجباری بوده و بطور مستقیم با سیاست‌های ارتقای اعضای هیأت علمی مرتبط بوده است. از طرف دیگر یک سازمان مرکزی مسئولیت برنامه‌ریزی، هماهنگی و اجرای برنامه‌های بالندگی هیأت علمی را در کشور بر عهده داشته است.

۳. در اغلب کشورهای در حال توسعه، برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در مراحل اولیه تکامل می‌باشد. در بسیاری از این کشورها، مدیریت دوگانه نظام تشکیلاتی و اداری، فقدان هماهنگی بین دانشگاه‌ها و وزارت خانه‌ها در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های بالندگی از ویژگی‌های بارز آنها محسوب می‌شود (ریبولد، ۲۰۰۸). اگرچه ایده بالندگی اعضای هیأت علمی و اجرای برنامه‌های آن در ایران پیشینه طولانی ندارد، اما در سال‌های اخیر مورد توجه سیاست‌گذاران و مدیران آموزش عالی قرار گرفته است و حداقل از سال ۱۳۷۹، برنامه‌های فشرده‌ای برای ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای هیأت علمی دانشگاه‌ها از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به اجرا درآمده است. بیشتر این برنامه‌ها متمرکز بر مسئولیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی و در راستای آشنایی با روش‌های تدریس و فنون پیشرفته پژوهش علمی بوده است (پورکریمی، ۱۳۸۹). شاید مهمترین اقدام وزارت علوم در جهت ارائه برنامه برای بالندگی هیأت علمی را بتوان در تشکیل گروه و توسعه منابع انسانی و دانش‌افزایی در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی قلمداد کرد. یکی از آخرین اقدامات وزارت علوم، تصویب و ابلاغ اعتبار پژوهشی^۶ اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از روش‌های بالندگی هیأت علمی در سال ۱۳۸۸ بوده است. فرصت مطالعاتی، قدیمی‌ترین روش حمایت بالندگی اعضای هیأت علمی بوده که از طرف دانشگاه‌ها برای اساتید فراهم شده است (ایروانی، ۱۳۸۵).

اساس تحقیقی که در سال ۱۹۷۵ بر روی تمامی دانشگاه‌ها و دانشکده‌های آمریکا انجام شد، حدود نیمی از آنها برخی فعالیت‌های بالندگی اعضای هیأت علمی را پیشنهاد نمودند و حدود ۴۰٪ از آنها اعتقاد به دایر نمودن واحدهای مخصوص بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های خود داشتند. امروزه در تمامی نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های توسعه یافته، مفهوم بالندگی اعضای هیأت علمی^۳ تحت عناوین مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد (چیزم، ۲۰۰۴).

از دهه‌های اخیر تحولات نظام آموزش عالی در ایران از جمله ظهور مؤسسات آموزش عالی متنوع، توجه به فعالیت‌های کیفی دانشگاه‌ها را الزامی کرده است و از آنجا که نمی‌توان افزایش کمی را دلیل وجود کیفیت دانست، لذا لازم است به فکر بهبود کیفیت در نظام‌های دانشگاهی باشیم. بهترین معیار برای تشخیص کیفیت نظام آموزش عالی، اعضای هیأت علمی آن دانشگاه یا دانشکده می‌باشد. یک رهبر توانمند، اعضا را در توسعه مهارت‌ها و گردآوری اطلاعات، حل مشکل و تصمیم‌گیری حمایت می‌کند (بازرگان، ۲۰۰۷).

به نظر بالدوین^۴ (۱۹۸۱) مقصود از دانشگاه یا دانشکده واقع اعضای هیأت علمی آن است و اعتلای توان و دانش اعضای هیأت علمی، مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است. همچنین میلر و ویلسون^۵ (۱۹۶۳) اظهار نموده‌اند که «قلب هر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی، اعضای هیأت علمی آن است. یک دانشگاه یا دانشکده دقیقاً به خاطر نوع اعضای هیأت علمی آن است که خوب یا بد، اثربخش یا غیر اثربخش می‌باشد» (بالدوین، ۱۹۸۱). بنابراین کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی، در گرو کیفیت و توان علمی اعضای هیأت علمی آن می‌باشد و یک مؤسسه آموزش عالی، بدون برخورداری از اعضای هیأت علمی مجهز به علم و دانش، توان، قابلیت حرفه‌ای، تعهد و انگیزه واقعی، غیر ممکن است که بتواند آموزش و پرورش کیفی ارائه نماید (جمشیدی، ۱۳۸۸).

سازمان‌هایی مانند دانشکده‌های تربیت بدنی، وزارت ورزش، تربیت بدنی آموزش و پرورش، فدراسیون‌های ورزشی و غیره، همه و همه تشکیلاتی هستند که باید توسط افراد مدیر اداره شوند. چنانچه افراد فاقد صلاحیت و توانایی لازم برای اداره این تشکیلات باشند، مشکلات فراوانی به این تشکیلات و سازمان‌های ورزشی تحمیل خواهد شد. بنابراین وجود مدیران

3 .Faculty Development

4 .Baldwin

5 .Miller and Villson

6 . Grant

برنامه‌های رسمی بالندگی هیأت علمی بودند و در این برنامه بر ابعاد حرفه‌ای، سازمانی، فردی و برنامه درسی توجه شده است (کانوکا، ۲۰۰۸). آلتانی^{۱۲} در مطالعه‌ای تحت عنوان بالندگی حرفه‌ای هیأت علمی، به ارائه چارچوبی برای نوآوری در آموزش عالی پرداخته است. در این مطالعه، برنامه بالندگی مداوم اعضای علمی را در عواملی چون فعالیت خود راهبری، همچون برنامه‌های رسمی برای بالندگی حرفه‌ای و سازمانی مطرح می‌نماید. در این مطالعه مؤلفه‌های برنامه بالندگی اعضای هیأت علمی را در چهار طبقه مورد بحث قرار می‌دهد که عبارتند از: ارتباطات میان فردی، ساختار سازمانی، ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های ذهنی-روانی (آلتانی، ۲۰۱۱). برادلی^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۶) در تحقیقات خود در دانشگاه‌های امریکای لاتین اعلام نمودند که علت اصلی فرار مغزهای دانشگاه‌ها (اساتید) به کشورهای امریکا و کانادا عدم توجه کافی به نیازهای این افراد و نادیده گرفتن مقام آنها در حوزه آموزش عالی است (برادلی و همکاران، ۲۰۰۶).

در تحقیقات استیونسون^{۱۴} (۲۰۰۴) در سوئد اعلام شد که استفاده از روش ارزیابی و ارائه یادداشت‌های نقدی و غیرنقدی دو عامل مهم در ارتقای اعضا هستند و این موارد در دستورالعمل‌های اجرایی مراکز بالندگی اساتید لحاظ شده‌اند (برادلی، ۲۰۰۶). چیمس^{۱۵} (۲۰۰۴) نیز استفاده از فناوری‌های پیشرفته اطلاعاتی را در بالندگی هیأت علمی مؤثر می‌داند و تأکید می‌کند که استفاده از این فناوری‌ها تأثیر بسزایی در تحول اعضای هیأت علمی و به ویژه در رشد و بالندگی جنبه تدریس آنها دارد (چیزم، ۲۰۰۴). گرن^{۱۰} (۲۰۱۰) در بررسی برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در کالج‌های دو ساله دولتی تگزاس به این نتایج مهم دست یافت که بیشتر کالج‌ها فضای فیزیکی برای بالندگی هیأت علمی ندارند، ۴۹ درصد از کالج‌های مورد مطالعه، فرد مسئولی برای بالندگی هیأت علمی ندارند که بیش از نیمی از زمان اداری خود را به این مسئولیت اختصاص دهند، اعتبارات برنامه‌های بالندگی هیأت علمی ناکافی است و در نهایت ۴۲ درصد از کالج‌ها گزارش دادند که برنامه‌های بالندگی هیأت علمی بدون نیازسنجی طراحی شده است (گرن، ۲۰۱۰).

در ایران نیز علاقمندی به موضوع بالندگی هیأت علمی و ارزیابی وضعیت موجود در حال افزایش است. حسینی نسب (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان راهبردها و روش‌های ارتقا و

دیکسون^۷ (۲۰۰۶) خاطر نشان کرد که فرصت مطالعاتی در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۱۰ شاید قدیمی‌ترین روش بالندگی هیأت علمی بوده است. هدف اولیه از این برنامه‌ها، حمایت از اعضای هیأت علمی برای تبدیل شدن به افرادی محقق در رشته‌های علمی خود بوده است (دیکسون، ۲۰۰۶). مطالعه ادبیات موضوع نشان می‌دهد که تا قبل از دهه ۱۹۷۰، اغلب برنامه‌های بالندگی هیأت علمی حتی در کشورهای توسعه یافته نهادینه شده نبود و اجرای آن به صورت پراکنده و موردی صورت می‌گرفت. اما در سال‌های دهه ۸۰، کوشش‌های وسیعی از نظر تئوری و عملی در خصوص تدوین ابعاد و مؤلفه‌های بالندگی هیأت علمی، ارزیابی وضعیت موجود و شناسایی موانع در کشورهای مختلف و به خصوص آمریکا صورت گرفت (توماس، ۱۹۹۸). از جمله مدل‌هایی که توجه بیشتری به آنها شده است، مدل برکوئیست و فیلیپس^۸ (۱۹۷۵) است. در این مدل سه نوع بالندگی آموزشی، سازمانی و فردی معرفی شده است، بالندگی آموزشی فعالیت‌هایی چون توسعه در زمینه برنامه‌ریزی درسی، شناخت تدریس و آموزش است. بالندگی فردی شامل فعالیت‌هایی چون آموزش مهارت‌های بین فردی و مشاوره شغلی است که موجب رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی می‌شود، در حالیکه بالندگی سازمانی، محیط سازمانی را فراهم می‌آورد و موجب تسهیل تدریس و تصمیم‌گیری می‌شود؛ یعنی فعالیت‌هایی که هم برای اعضای هیأت علمی و هم مدیران آموزشی است. تیم‌سازی و توسعه مدیریتی بخشی از بالندگی سازمانی است (برکوئیست و فیلیپس، ۱۹۷۵).

در مدل گاف^۹ (۱۹۹۸) بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی شامل بالندگی آموزشی و سازمانی است. بالندگی آموزشی شامل فعالیت‌هایی است که یادگیری دانشجو را تسهیل و مواد آموزشی را فراهم می‌کند. بالندگی سازمانی شامل فعالیت‌هایی است که محیط سازمانی فعالی را برای تدریس و یادگیری ایجاد می‌کند (گاف، ۱۹۹۸).

مدل شوستر^{۱۰} (۱۹۹۰) نیز سه جنبه بالندگی فردی، حرفه‌ای و سازمانی را شامل می‌شود. برنامه توسعه نظام‌مند و جامع و تلفیقی از نیازهای چندگانه اعضای هیأت علمی و سازمان است (لالر و کینگ، ۲۰۰۰). رزگران^{۱۱} (۲۰۰۰) در بررسی برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در کالج‌های دو ساله امریکا به این نتیجه رسید که ۹۰ درصد این مراکز دارای

7. Dickson
8. Berquist & Philips
9. Guff
10. Shuster
11. Rose Grant

12. Altany
13. Bradley
14. Stionson
15. Chism

نظریه داده بنیاد مورد تحلیل قرار گرفت. در طی کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های پیاده شده با استفاده از کدهای زنده علامت‌گذاری و ایده‌های تکراری شناخته شد. کدگذاری و بررسی مفاهیم تکرار شده تا رسیدن به اشباع^{۱۸}، تا وقتی که هیچ موضوع جدیدی نمی‌توان در داده‌های خام یافت- ادامه پیدا کرد. در مرحله بعد، کدگذاری محوری این مفاهیم در قالب مقوله‌های کلی، مفاهیم و عبارتهایی بود که تجربه‌های اعضای هیأت علمی را از فرایند ابعاد بالندگی منعکس می‌نمود و به صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط می‌شدند. بنابراین در این پژوهش کیفی بر مبنای طرح نظام‌مند نظریه داده بنیاد، ادراک اعضای هیأت علمی پیرامون ابعاد بالندگی (حرفه‌ای، سازمانی و فردی) در دانشکده‌های تربیت بدنی و علوم ورزشی و روابط بین آنها کاوش شد.

جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی و علوم ورزشی سراسر کشور است (۱۳ دانشکده)، که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به امر آموزش و پژوهش اشتغال داشته و تعداد آنها ۲۰۵ نفر می‌باشد. نمونه آماری در این پژوهش برابر با جامعه آماری است، با این تفاوت که به دلیل عدم برگشت و عودت کامل پرسشنامه‌های ارسالی و حذف تعدادی از موارد مشکل‌دار، تعداد نهایی نمونه برابر با ۱۷۳ نفر می‌باشد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده در بخش کمی، از روش‌های آمار توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و روش‌های آماری استنباطی از جمله تی استودنت تک نمونه‌ای، کلموگروف- اسمیرنوف و همچنین برای تحلیل داده‌ها از دو نرم افزار SPSS.V.16 و LISREL جهت انجام تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. ابزار مورد استفاده در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختار یافته بوده و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته (با استفاده از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای) استفاده گردید.

یافته‌های تحقیق

جدول یک اطلاعات فردی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی و علوم ورزشی را نشان می‌دهد. یافته‌های این پژوهش، شامل دو بخش یافته‌های کیفی و کمی است. یافته‌های کیفی مبتنی بر تحلیل داده‌های گردآوری شده از مصاحبه است، به عبارت دیگر، محقق برای پاسخگویی به این سؤال پژوهش که عوامل شکل‌دهنده بالندگی حرفه‌ای،

توسعه قابلیت‌های اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های ایران، به این نتیجه رسید که برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در ایران عمدتاً انفرادی، پراکنده، نامنسجم و پرهزینه هستند (حسینی نسب، ۱۳۸۳).

باقریان (۱۳۸۳)، با تحلیل برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در 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 بالندگی در دانشگاه‌های پزشکی و فنی و مهندسی از اثربخشی بیشتری در مقایسه با دانشگاه‌های علوم انسانی برخوردار است (باقریان، ۱۳۸۳).

با وجود چنین پیشینه‌ای، آموزش عالی در دنیا در نشان دادن تعهد واقعی خود به ایده بالندگی اعضای هیأت علمی، بسیار کند و ضعیف عمل کرده و در بیشتر مواقع اولویت اندک و جایگاه پایینی به آن اختصاص داده است. در ایران نیز وضعیت بالندگی اعضای هیأت علمی در شرایط مطلوبی نیست. از آنجا که در دانشکده‌های تربیت بدنی کشور هنوز وضعیت برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی بررسی نشده، برای ایجاد تحول باورها و بینش مدیریت ورزش کشور و در نتیجه گشودن نگاهی نو به بالندگی اعضای هیأت علمی و ارتقای سطح توانایی دانشکده‌های تربیت بدنی، انجام چنین پژوهشی در سطح این دانشکده‌ها ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر، طراحی توسعه بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

برای دستیابی به توصیفی عمیق و غنی از تجربه، نگرش و ادراک اعضای علمی نسبت به ابعاد بالندگی، از روش‌های پژوهش کیفی و بطور خاص از راهبرد نظریه داده بنیاد^{۱۶} اشتروس و کوربن^{۱۷} استفاده شد. نظریه داده بنیاد، روشی برای بنای نظریه بر داده‌هایی است که به صورت منظم گردآوری و تحلیل شده‌اند و مقصود آن ساختن و پرداختن نظریه‌ای است که در زمینه مورد مطالعه صادق و روشنگر باشد.

در بخش کیفی، ابتدا با ۱۵ نفر از اعضای هیأت علمی مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته انجام شد. سپس مصاحبه‌ها از طریق فرایند کدگذاری و مبتنی بر طرح نظام‌دار

16 .Grounded Theor

17 .Strauss & Corbin

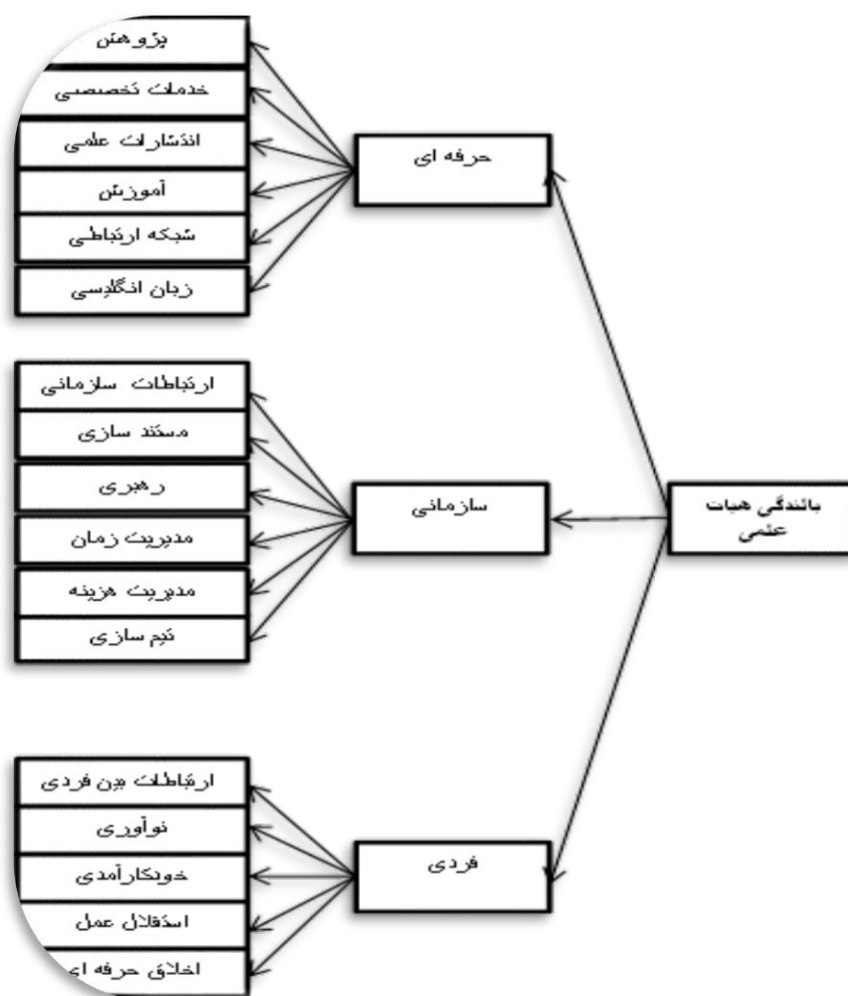
18 .Saturation

۱۷ طبقه یا کد محوری شامل: بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی دست یافت، که این مؤلفه‌ها در قالب شکل (۱) ارائه گردید.

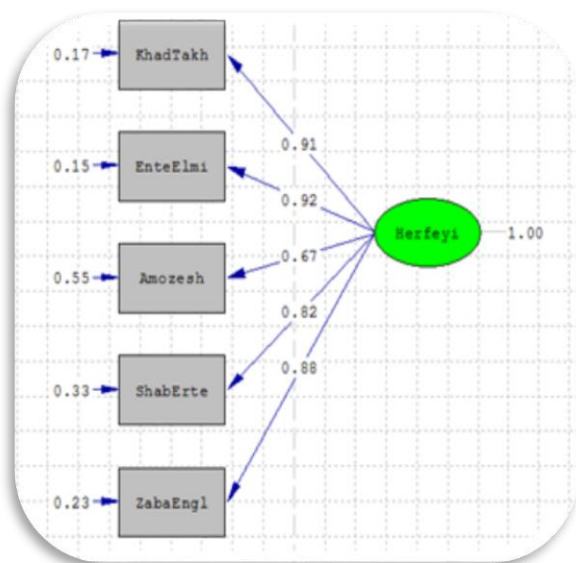
سازمانی و فردی اعضای هیأت علمی کدامند؟ از روش پژوهش کیفی نظریه داده بنیاد استفاده نمود. در این بخش، محقق بر اساس بررسی مشابهت‌ها و بررسی روابط درونی به

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی اعضای هیأت علمی (N=۱۷۳)

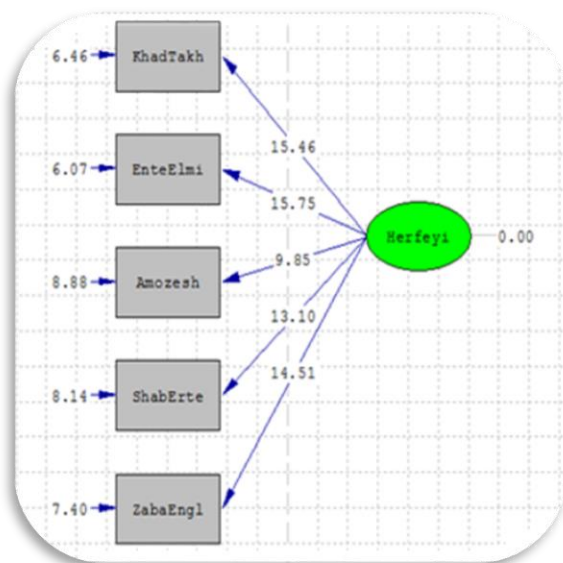
متغیر	آماره	فراوانی	درصد	متغیر	آماره	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۳۳	۷۶/۹	استخدام	قراردادی	۱۵	۸/۷
	زن	۴۰	۲۳/۱		پیمانی	۶۸	۳۹/۳
مرتبه علمی	مریی	۱۵	۸/۷	سابقه کاری	رسمی-آزمایشی	۳۴	۱۹/۷
	استادیار	۱۳۰	۱/۷۵		رسمی	۵۶	۳۲/۴
سن	دانشیار	۲۰	۶/۱۱	کمتر از ۵ سال	۲۸	۱۶/۲	
	استاد	۸	۶/۴	۶-۱۰	۲۹	۱۶/۸	
	۴۰-۳۰	۸۰	۲/۴۶	۱۱-۱۵	۵۰	۲۹/۵	
	۵۰-۴۱	۷۴	۸/۴۲	۱۶-۲۰	۳۷	۲۱/۴	
	۶۰-۵۱	۱۵	۷/۸	۲۱-۲۵	۱۶	۹/۲	
بالاتر از ۶۰	۴	۳/۲	بیشتر از ۲۵ سال	۱۲	۶/۹		



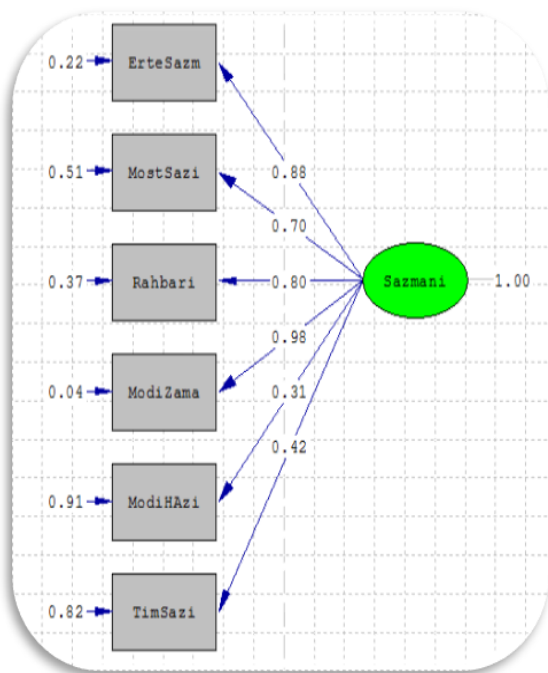
نمودار ۱. مدل مفهومی روابط درونی بالندگی اعضای هیأت علمی



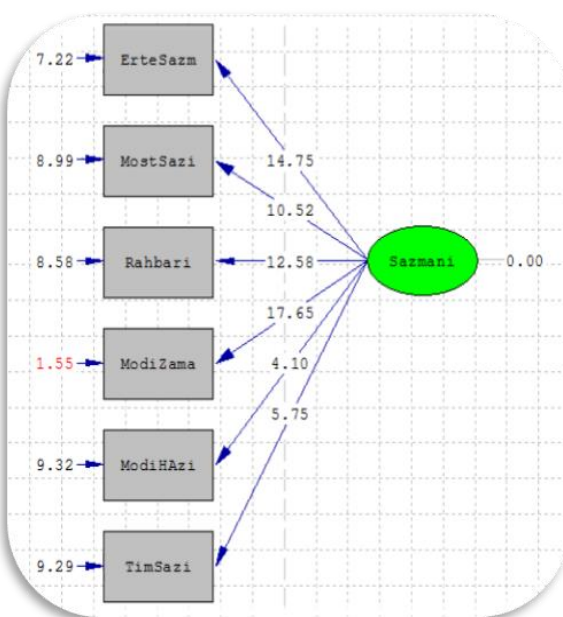
نمودار ۳. تخمین استاندارد شده مربوط به مؤلفه حرفه‌ای



نمودار ۲. اعداد معناداری مربوط به مؤلفه حرفه‌ای



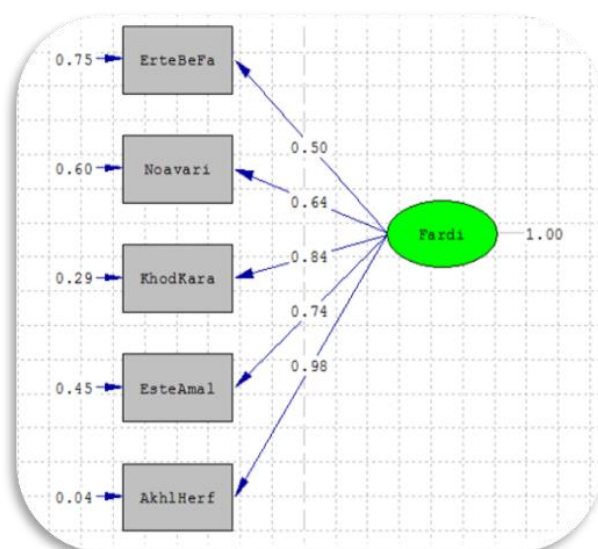
نمودار ۵. تخمین استاندارد شده مربوط به مؤلفه سازمانی



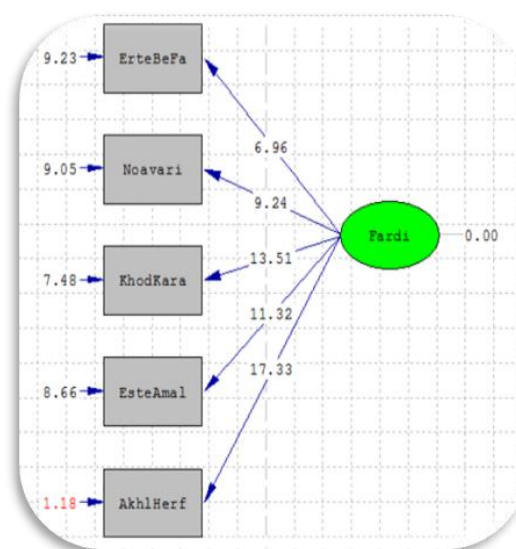
نمودار ۴. اعداد معناداری مربوط به مؤلفه سازمانی

تخصصی، فعالیت انتشاراتی، فعالیت‌های آموزشی تدریس، زبان انگلیسی و در نهایت شبکه و فناوریهای نوین ارتباطی و اطلاعاتی، بالندگی سازمانی - سؤال ۲۷ - شامل ارتباطات سازمانی، مستندسازی، رهبری، مدیریت زمان، مدیریت هزینه و تیم‌سازی و در نهایت بالندگی فردی - سؤال ۲۴ - شامل ارتباطات بین فردی، خودکارآمدی، استقلال عمل، اخلاق

برای هر یک از این مؤلفه‌های محوری در بخش کمی، تعدادی سؤال در نظر گرفته شد که اعتبار سؤال‌های طراحی شده، بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به دست آمده است. با توجه به یافته‌های بخش کیفی، مشخص شد بالندگی حرفه‌ای - سؤال ۲۸ - شامل فعالیت‌های پژوهشی، ارائه خدمات



نمودار ۷. تخمین استاندارد شده مربوط به مؤلفه فردی



نمودار ۶. اعداد معناداری مربوط به مؤلفه فردی

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی زیر مقیاسهای مولفه‌های حرفه‌ای، سازمانی و فردی

T-Value	بار عاملی	متغیرها	T-Value	بار عاملی	متغیرها
فردی			حرفه ای		
۶/۹۶	۰/۵	ارتباطات بین فردی	۱۵/۴۶	۰/۹۱	خدمات تخصصی
۹/۲۴	۰/۶۴	نوآوری	۱۵/۷۵	۰/۹۲	انتشارات علمی
۱۳/۵۱	۰/۸۴	خودکارآمدی	۹/۸۵	۰/۶۷	آموزش
۱۱/۳۲	۰/۷۴	استقلال عمل	۱۳/۱	۰/۸۲	شبکه ارتباطی
۱۷/۳۳	۰/۹۸	اخلاق حرفه‌ای	۱۴/۵۱	۰/۸۸	زبان انگلیسی
سازمانی					
۱۷/۶۵	۰/۹۸	مدیریت زمان	۱۴/۷۵	۰/۸۸	ارتباطات سازمانی
۴/۱	۰/۳۱	مدیریت هزینه	۱۰/۵۲	۰/۷۰	مستند سازی
۵/۷۵	۰/۴۲	تیم سازی	۱۲/۵۸	۰/۸۰	رهبری

مفهومی تحقیق به شرح زیر است:

- تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه حرفه‌ای
- تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه سازمانی
- تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه فردی

جدول فوق نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های پرسشنامه دارای برازش مناسب بوده و سازه‌های پرسشنامه به خوبی متغیرهای مربوطه را نشان می‌دهند.

سنجش برازش مدل به روش مدل ساختاری

در مدل معادلات ساختاری میزان انطباق داده‌های پژوهش با مدل مفهومی، از منظر مناسب بودن برازش آن، بررسی شد. شاخص‌های مربوط به مناسب بودن برازش مدل شامل χ^2 ,

حرفه‌ای و نوآوری می‌باشد. برای مشخص شدن این که آیا بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی به درستی توسط زیر مقیاس‌ها و زیر مقیاس‌ها به درستی توسط سوالات سنجیده می‌شوند، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج آن در شکل‌های ۲ تا ۷ گزارش شده است.

شکل‌های زیر، اعداد معناداری^{۱۹} و تخمین استاندارد شده^{۲۰}، برای مدل مفهومی تحقیق را نشان می‌دهند. همانطور که آشکار است، نرم افزار لیزرل شاخص‌هایی برای سنجش نیکویی برازش مدل تدوین شده ارائه می‌دهد. این شاخص‌ها برای مدل

19 .T-Value

20 .Standard Estimation

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مقاله، طراحی بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور می‌باشد. با توجه به نتایج به دست آمده در خصوص شناسایی مؤلفه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی که حاصل از اجرای مدل تحلیل عاملی تأییدی است، در ارتباط بین بالندگی و ابعاد آن، بعد حرفه‌ای با بار عاملی ۰/۸۰، بعد فردی با بار عاملی ۰/۷۴ و بعد سازمانی با بار عاملی ۰/۷۱، بیشترین تأثیر را بر بالندگی اعضای هیأت علمی دارند. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که ابعاد بالندگی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور در حد مطلوب قرار دارد. نتایج پژوهش نشان دهنده ۱۷ مؤلفه کلی بالندگی بود که به صورت مدل پارادایمی در قالب سه بعد بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی، فرایند بالندگی کلی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی کشور و روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌کند. همانگونه که گفته شد، بالندگی حرفه‌ای به عواملی اشاره دارد که به شغل و حرفه افراد مربوط است و شامل فعالیت‌هایی است که اعضای هیأت علمی (با تأکید بر اعضای هیأت علمی پژوهشی) انجام می‌دهند یا انتظار

GFI (شاخص نیکویی برازش) و AGFI (شاخص تعدیل شده نیکویی برازش) می‌باشند. بنا به تعریف، مدلی از برازش مطلوب برخوردار است که نسبت χ^2 و df آن کوچکتر از ۳ باشد و همچنین AGFI، GFI آن به سمت عدد یک میل کند. در این بخش، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی هر یک از متغیرهای پژوهش توسط نرم‌افزار لیزرل به صورت جداگانه برای هر متغیر آورده شده است.

نتایج تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که مقدار آماره χ^2 به ترتیب در بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی برابر با ۵۹۵/۳۸، ۶۳۱/۹۴ و ۶۷۰/۳۱ می‌باشد که نشان دهنده قابل قبول بودن این میزان برای برازش مطلوب مدل است. بهترین شاخص برازندگی مدل (CFI) می‌باشد، که مقدار آن در مدل فوق در بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی برابر با ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ است که نشان از برازندگی مدل می‌باشد. همچنین شاخص GFI در بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ است که همگی نشان دهنده برازش نسبتاً مطلوب و تأیید مدل پژوهش می‌باشد. سایر شاخص‌های برازندگی مانند NNFI، IFI، AGFI نیز با مقادیر بالای ۰/۹ به عنوان شاخص‌های مطلوب برازندگی الگو تلقی می‌شوند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ارتباطی بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی

شاخص برازش	ملاک	میزان به دست آمده در بالندگی حرفه‌ای	میزان به دست آمده در بالندگی فردی	میزان به دست آمده در بالندگی سازمانی
χ^2	بیشتر از ۰/۰۵	۵۹۵/۳۸	۶۷۰/۳۱	۶۳۱/۹۴
نسبت χ^2 دو به درجه آزادی	۱-۳ یا ۱-۳	۲/۰۷	۱/۶۴	۲/۰۰
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ^{۲۱} (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰
شاخص نیکویی برازش ^{۲۲} (GFI)	نزدیک به یک	۰/۸۶	۰/۸۷	۰/۸۷
شاخص برازش مقتصد هنجار شده ^{۲۳} (AGFI)	نزدیک به یک	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۵
ریشه میانگین مربعات باقیمانده‌های استاندارد شده ^{۲۴} (SRMR)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶۷	۰/۰۵۷	۰/۵۸
شاخص برازش هنجار نشده ^{۲۵} (NNFI)	نزدیک به یک	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۹
شاخص برازش تطبیقی ^{۲۶} (CFI)	نزدیک به یک	۰/۹۸	۰/۹۰	۰/۹۱
شاخص برازندگی افزایشی ^{۲۷} (IFI)	نزدیک به یک	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۱

21 .Root Mean Squared Error of Approximation
 22 .Goodness Fit Index
 23 .Adjusted Goodness of Fit Index
 24 .Standardized Root Mean Square Residual
 25 .Non-Normed Fit Index
 26 .Comparative Fit Index
 27 .Incremental Fit Index

می‌رود که انجام دهند. این فعالیت‌ها، بر اساس روش کیفی داده بنیاد و با توجه به کدهای شمارش شده و تبدیل آنها به زیر مؤلفه‌های مربوط شامل فعالیت‌های پژوهشی، ارائه خدمات تخصصی، فعالیت انتشاراتی، فعالیت‌های آموزشی تدریس، زبان انگلیسی و در نهایت شبکه و فناوریهای نوین ارتباطی و اطلاعاتی می‌باشد. بالندگی سازمانی به برنامه‌هایی اطلاق می‌گردد که هدف آن ایجاد محیطی اثربخش برای تدریس و یادگیری در سطح دانشگاه است (آلمونی، ۱۹۹۹)، در این پژوهش منظور از بالندگی سازمانی ارائه برنامه‌هایی به منظور ارتقای مهارت‌های اعضای هیأت علمی از نظر ارتباطات سازمانی، مستند سازی، رهبری، مدیریت زمان، مدیریت هزینه و تیم‌سازی است؛ و در نهایت بالندگی فردی به برنامه‌هایی اطلاق می‌شود که با ارتقای زندگی اعضای هیأت علمی، بهبود نگرش‌ها درباره خود، شغل و زندگی شخصی‌شان در ارتباط است (دی، ۲۰۰۹)، در این پژوهش منظور از بالندگی فردی ارائه برنامه‌هایی به منظور ارتقای مهارت‌های اعضای هیأت علمی از نظر ارتباطات بین فردی، خودکارآمدی، استقلال عمل، اخلاق حرفه‌ای و نوآوری است. امروزه، توجه به آموزش و بالندگی اعضای هیأت علمی یکی از مهم‌ترین راهکارهای ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی محسوب می‌شود. محققان بسیاری همچون گراس و استووار^{۲۸} (۱۹۹۴) و فوت^{۲۹} (۱۹۹۶) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که اثربخشی پایدار دانشگاه منوط به بالندگی هیأت علمی است (مارس، ۲۰۰۰). موریس^{۳۰} (۲۰۰۸) در بررسی فعالیت‌های بالندگی دانشگاه‌ها در سه دهه آخر قرن بیستم به این نتیجه رسید که بالندگی هیأت علمی چالش آینده زندگی پردیس‌های دانشگاهی است (موریس، ۲۰۰۸). نتایج ارزیابی برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در دانشکده‌های تربیت بدنی نشان داد که وضعیت این برنامه‌ها در حد مطلوب قرار دارد. در تحقیقی که جمشیدی^{۳۱} (۱۳۸۸)، در دانشگاه شهید بهشتی انجام داد، وضعیت بالندگی در حد متوسط ارزیابی شده بود (جمشیدی، ۱۳۸۸). بر اساس تحقیق قلی قورچیان و همکاران^{۳۲} (۱۳۹۰)، عملکرد دانشگاه آزاد منطقه ۸ در رابطه با برنامه‌های بالندگی در حد زیر متوسط است، که در این تحقیق بر احساس نارضایتی اعضای هیأت علمی از برنامه‌های بالندگی در دانشگاه تاکید شده است که بیشتر این نارضایتی به علت آن است که برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در دانشگاه آزاد پراکنده و نامنسجم هستند

(قلی قورچیان، ۱۳۹۰). در تحقیق سیاح پور، اعضای هیأت علمی نسبت به اجرای این برنامه نگرش مثبتی داشتند (سیاح پور، ۱۳۸۱). نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها در مورد مؤلفه‌های بالندگی حرفه‌ای همخوانی دارد. به عنوان مثال، در خصوص مؤلفه پژوهش نیز، نتایج پژوهشگرانی چون التانی (۲۰۱۱)، برگ کوپست و فیلیس (۱۹۷۵)، تومیس (۱۹۷۵)، سنترا (۱۹۷۶)، برسکمپ (۱۹۹۴)، گاف (۱۹۹۸)، توماس (۱۹۹۸)، کاردن (۲۰۰۶)، برادلی (۲۰۰۶) و پورکریمی (۱۳۸۹) همخوانی دارد (پورکریمی، ۱۳۸۹، آلتانی، ۲۰۱۱، برادلی، ۲۰۰۶، کاردن، ۲۰۰۶، گاف، ۱۹۹۸، توماس، ۱۹۹۸). در مورد مؤلفه ارائه خدمات تخصصی نیز، نتایج این پژوهش با پژوهشگرانی چون، تومیس (۱۹۷۵)، برسکمپ (۱۹۹۴)، داویدسون شیور (۲۰۰۲)، و کاردن (۲۰۰۶)، اشاره نمود. در مورد انتشارات علمی، پژوهشی که به صورت مستقیم به این مورد اشاره نماید یافت نشده است؛ اما برخی پژوهشگران مانند بویس (۱۹۸۸)، دیکسون (۲۰۰۶) به مهارتی به نام مهارت نویسنده‌گی اشاره نموده‌اند. درخصوص شبکه و فن‌آوریهای نوین ارتباطی و اطلاعاتی نیز افرادی چون برنت و همکاران (۱۹۹۹) و جیمس (۲۰۰۴) به این موضوع اشاره کرده‌اند؛ در خصوص مؤلفه تدریس نیز، نتایج به دست آمده، با پژوهش‌هایی چون، سنترا (۱۹۷۸)، گاف (۱۹۷۵)، برسکمپ (۱۹۹۴)، مورای (۱۹۹۵) و جیمس (۲۰۰۴)، همخوانی دارد؛ در مورد مؤلفه زبان انگلیسی نیز، با توجه به این که تبحر در زبان انگلیسی جهت برقراری ارتباطات بین المللی یک مؤلفه کاملاً مبتلا به کشور ما می‌باشد، به عنوان یک مؤلفه مبتنی بر زمینه شناخته شده و لذا پژوهشی دال بر اینکه به عنوان یک مؤلفه مهم در بالندگی اعضای هیأت علمی که در سایر مطالعات به آن توجه کافی شود، تلقی نشده است، به نظر می‌رسد که اعضای هیأت علمی در تمام سازمان‌ها و کشورهای مختلف دنیا وظایفی مشترک بر عهده دارند. البته گفتنی است که با توجه به تمرکز مطالعات صورت گرفته بر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، تأکید عمده این پژوهش‌ها بر تدریس معطوف بوده و پژوهش را در حوزه بالندگی حرفه‌ای و تدریس را در حوزه بالندگی آموزشی یا برنامه درسی طبقه‌بندی نموده‌اند. در تحقیق سیاح پور (۱۳۸۱)، نیز این نتیجه مورد تأیید قرار گرفته که کارگاه‌های آموزشی مربوط به روش تحقیق نتایج بسیار اثربخشی داشته است و باعث افزایش انگیزه شغلی اعضای هیأت علمی شرکت‌کننده شده است (سیاح پور، ۱۳۸۱)؛ اما در تحقیقی که توسط باقریان (۱۳۸۳) انجام شده است، رابطه معناداری بین فرصت‌های مطالعاتی و بورس‌های

۲۸. Gross and Stovall
 ۲۹. Foote
 ۳۰. Morris

آموزش عالی است و هر کدام از ابعاد سه‌گانه یاد شده، در ارتقای کیفیت خدمات استادان دانشگاه تعیین‌کننده هستند. اغلب برنامه‌های بالندگی هیأت علمی بدون توجه به نیازهای واقعی آنها طراحی می‌شود و به همین دلیل در زمان اجرای این برنامه مورد استقبال اعضای هیأت علمی قرار نمی‌گیرد. اعضای هیأت علمی نیازهای بالندگی متفاوتی دارند؛ لذا در مسیر شغلی خود باید انواع برنامه‌های بالندگی مورد نیاز و مقتضی را دریافت کنند. از طرف دیگر، برخی از جنبه‌های بالندگی هیأت علمی در سطوح مختلف گروه، دانشکده و دانشگاه قابلیت اجرا دارند؛ لذا در برنامه جامع باید نیازها و اولویت‌های سطوح مختلف در نظر گرفته و برنامه مناسب برای هر سطح طراحی و اجرا شود. هیچ برنامه بالندگی هیأت 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 بالندگی وجود داشته باشد و نمادین از این جهت که این حمایت‌ها علاوه بر گفتار، باید در منابع و تخصیص به موقع آن نمود پیدا کند. بنابراین شناسایی برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای از دیدگاه اعضای هیأت علمی بسیار مهم و قابل توجه است؛ چرا که برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای می‌تواند مانعی قوی جهت جلوگیری از رکود علمی باشد و انگیزش لازم را جهت فراگیری اعضای هیأت علمی فراهم نموده و به تغییرات بسیار مثبت در محیط دانشگاهی منجر شود. در حقیقت بالندگی حرفه‌ای همیشه بسیار اثربخش است و در نهایت به خلق محیطی از فرصت‌ها در جهت شکوفایی بهتر علم و دانش کمک می‌نماید.

از آنجا که بالندگی سازمانی تأثیر مستقیمی بر عملکردهای آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی دارد، برنامه‌های تعیین‌شده از دیدگاه اعضای هیأت علمی می‌تواند در تسهیل هر چه بیشتر بالندگی آنها به عنوان راهنما در مسیر انتخاب استراتژی‌ها و تدابیر بالندگی سازمانی مرکز مورد توجه قرار گیرد. در خصوص مؤلفه ارتباطات سازمانی و رهبری با نتایج پژوهش‌های هیگدان (۱۹۸۲)، ویلکرسون و ایربی (۱۹۹۸) و جمشیدی (۱۳۸۸)، در مورد مؤلفه مدیریت زمان با نتایج پژوهش‌های اندرسون (۱۹۹۶)، برگ کویست و فیلیپس (۱۹۷۵)، تومبس (۱۹۷۵) و قلی قورچیان (۱۳۹۰)، در خصوص مؤلفه تیم‌سازی با نتایج پژوهش جمشیدی (۱۳۸۸) و پورکریمی (۱۳۸۹)، همخوانی دارد. لازم به ذکر است مؤلفه‌های مستندسازی و مدیریت هزینه، با توجه به ویژگی‌های سازمانی و ماهیت کارکرد اعضای هیأت علمی به عنوان مؤلفه‌های

تحصیلی و عملکرد آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی مشاهده نشده است (باقریان، ۱۳۸۳). در این تحقیق نیز بورس‌های تحصیلی و فرصت‌های مطالعاتی در خارج از کشور، از دیدگاه اعضا از اولویت پایین‌تری برخوردار بوده است. همچنین در تحقیقی که توسط ایروانی (۱۳۸۵) انجام شده است، این نتیجه حاصل گردیده است که از دیدگاه اعضای علمی دانشگاه تهران، مقالات تألیفی و مقالات ارائه شده در کنفرانس‌ها و گزارش‌های علمی می‌تواند معیارهای مناسبی برای آنها باشد (ایروانی، ۱۳۸۵)، که این نتیجه با یافته‌های این تحقیق مطابقت دارد و با توجه به این نکته که اعضای علمی دارای سابقه‌های مختلف و تجارب متعددی در فرایند یادگیری هستند، می‌توانند به عنوان بهترین مشاوران در امر مشخص نمودن عوامل تأثیرگذار در فرایند بالندگی حرفه‌ای به حساب آیند. دانشکده‌ها می‌توانند از تجارب و نظرات اعضا در موارد مختلف استفاده نمایند و دستورالعمل‌های مناسب‌تری را در هر حوزه مشخص نماید و به اجرا درآورد. بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی در کشورهای پیشرفته سابقه‌ای حدود نیم قرن دارد. این سابقه طی مراحل به زمان حاضر رسیده است و مربوط به تلاش‌های نظام آموزش عالی امریکا در پاسخ به تغییرات محیط بیرونی و درونی دانشگاهی است. دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در تاریخ بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی امریکا با عنوان دوره «دانشمندان»، نیمه دوم دهه ۱۹۶۰ و دهه ۱۹۷۰ با عنوان دوره «معلم» دهه ۱۹۸۰ با عنوان دوره «توسعه‌گران»، دهه ۱۹۹۰ با عنوان دوره «یادگیرنده» و دوره بعدی با عنوان دوره «شبکه» نامگذاری شده است. نکات یادشده در دوره‌های اخیر بیشتر بر برآوردن نیازهای اعضای هیأت علمی به منظور توانمند ساختن آنان به شیوه‌های گوناگون تأکید داشته است (فریوید، ۲۰۰۷).

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که از میان سه بعد بالندگی که در این مطالعه بررسی شد، بعد حرفه‌ای بیشترین تأثیر را بر بالندگی هیأت علمی داشت که این موضوع با نتایج تحقیقات، گاف (۱۹۹۸)، چیزم (۲۰۰۴) و جمشیدی (۱۳۸۸)، همخوانی دارد (جمشیدی، ۱۳۸۸، چیزم، ۲۰۰۴، گاف، ۱۹۹۸). در تحلیل نتایج به دست آمده باید خاطر نشان کرد که دانشکده‌های تربیت بدنی همچون سایر رشته‌ها در ایران، آموزش محور هستند و این موضوع در برنامه‌های آموزشی و بالندگی هیأت علمی نیز کاملاً نمایان است؛ به همین دلیل فقط بعد حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفته و به سایر ابعاد توجه کمتری شده است. بطور کلی، موفقیت برنامه‌های بالندگی در گرو توجه به همه ابعاد بالندگی هیأت علمی - و نه فقط بعد حرفه‌ای - در دانشگاه‌ها و مراکز

فردی، این مؤلفه با نتایج پژوهش‌های برگ کویست و فیلیپس (۱۹۷۵)، ریگل (۱۹۸۷)، کافرا و زیین (۱۹۹۹)، دیکسون (۲۰۰۶)، همخوانی دارد. همچنین در خصوص مؤلفه خودکارآمدی نیز با نتایج پژوهش واتسون (۲۰۰۷)؛ در خصوص مؤلفه استقلال عمل با نتایج پژوهش اندرسون (۱۹۹۶)؛ در مورد مؤلفه نوآوری با نتایج پژوهش‌های کافرا و زیین (۱۹۹۹) و واتسون (۲۰۰۷)؛ در خصوص اخلاق حرفه‌ای نیز با نتایج پژوهش‌های بنوینیست (۱۹۸۷)، اندرسون (۱۹۹۶)، برگ کویست و فیلیپس (۱۹۷۵)، وو (۲۰۰۶)، همخوانی دارد. با توجه به اینکه نیازهای بیان شده از سوی اعضای هیأت علمی سه حوزه بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی را شامل می‌شود، لازم است برای برنامه‌ریزی بالندگی اعضای هیأت علمی به منظور توسعه مداوم حرفه‌ای آنان ساختارسازی و اقدام شود. از این رو، لازم است در تشکیلات، سازمانی مرکزی برای برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرای برنامه‌ها تأسیس شود. این واحد می‌تواند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرای فعالیت‌های بالندگی اعضای هیأت علمی در سطح دانشگاه را بر عهده داشته باشد. با توجه به نتایج پژوهش، توصیه می‌شود بر اساس نتایج تحقیق، نیاز به ایجاد و راه‌اندازی مرکزی منظم و رسمی تحت عنوان مرکز بالندگی در دانشگاه‌ها حس می‌شود تا از این طریق و با استفاده از متخصصین در حوزه بالندگی و مدیریت منابع انسانی، بتوان بطور اثربخش و منظم و برنامه‌ریزی شده به اجرای برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی همت گماشت. در برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی، به تمام ابعاد بالندگی به ویژه بالندگی سازمانی و فردی توجه شود و صرفاً بالندگی حرفه‌ای مورد لحاظ قرار نگیرد و برای آنکه برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای طراحی شده در اجرا مورد توجه اعضای هیأت علمی قرار بگیرد، طراحی نظام پاداش‌دهی مناسب الزامی است، تا وسیله‌ای جهت تشویق برای مشارکت در برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای باشد و انگیزش لازم را در اعضای هیأت علمی ایجاد کند؛ البته برای اعضای هیأت علمی جدید الزام به گذراندن دوره‌های بالندگی حرفه‌ای قبل از شروع به تدریس پیشنهاد می‌شود. تأثیر مشارکت فعال اعضای هیأت علمی در ارزیابی‌ها و نظام ارتقا نیز از دیگر راه‌های ایجاد انگیزه محسوب می‌گردد.

مبتنی بر زمینه تلقی شده، لذا پژوهشی که به این مؤلفه‌ها پرداخته باشد، یافت نشده است. در تحقیق علیزاده رابطه معناداری بین حمایت‌های بالندگی سازمانی و عملکرد آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی تبریز مشاهده نشده است (قلی قورچیان، ۱۳۹۰)؛ در حالیکه در این تحقیق حمایت‌های بالندگی سازمانی و ارائه خدمات و امکانات کافی به اعضای هیأت علمی، می‌تواند در بالندگی هر چه بیشتر اعضا مؤثر باشد. اولویت‌های به دست آمده از دیدگاه اعضای هیأت علمی در مورد تأثیرگذاری سؤال‌های مربوط به بالندگی سازمانی در تسهیل هر چه بیشتر این فرایند، می‌تواند به عنوان راهنما در مسیر انتخاب استراتژی‌ها و تدابیر بالندگی سازمانی اعضای هیأت علمی مورد توجه قرار گیرد و در نهایت منجر به انتخاب مناسب‌ترین سیاست‌ها و اقدامات در این حوزه شود. با توجه به اینکه اعضای هیأت علمی در هر دانشگاهی مهم‌ترین نقش را در تحقق بخشیدن اهداف و رسالت‌های دانشگاه بر عهده دارند و همچنین بسیار سرنوشت‌ساز و تأثیرگذار هستند، بنابراین باید از نظرات مؤثر این افراد در فرایندهای بالندگی اعضای هیأت علمی که هدف اصلی آنها ارتقا و رشد اعضا می‌باشد، استفاده شود. در صورتی که دانشگاه‌ها به نظرات اعضای هیأت علمی در اتخاذ سیاست‌ها و راهبردهای خود توجه نمایند، تا حدودی می‌توانند از موفقیت برنامه‌های خود اطمینان حاصل نمایند که با تحقیقات جمشیدی، قورچیان و سیاح‌پور همخوانی دارد (جمشیدی، ۱۳۸۸، سیاح پور، ۱۳۸۱، قلی قورچیان، ۱۳۹۰).

با توجه به این نکته که اعضای هیأت علمی هر دانشگاه مهم‌ترین سرمایه‌های این سازمان هستند و نقش اساسی در تحقق بخشیدن رسالت‌های این مؤسسات آموزش عالی بر عهده ایشان می‌باشد، نیاز است که این نکته در مرکز بالندگی مورد توجه قرار گیرد؛ چرا که اعضای علمی در صورتی دارای بالاترین سطح عملکرد باکیفیت خواهند بود که نیازهای فردی آنها تا حد قابل قبولی ارضا شود و انگیزه آنها را در ارائه خدمات بهتر افزایش دهد؛ لذا می‌بایست تدابیر صحیحی در راستای بالندگی فردی اعضای هیأت علمی اندیشیده شود تا به این سرمایه‌های بارز در امر رشد فردی مدد رسانده شود. از این رو اجرای برنامه‌های یاد شده در مرکز بالندگی لازم و مناسب تلقی می‌گردد (سلدین، ۲۰۰۶). نتایج به دست آمده در این پژوهش و مؤلفه‌های احصا شده در خصوص بالندگی فردی با نتایج سایر پژوهش‌ها در برخی مؤلفه‌های بالندگی فردی همخوانی دارد. به عنوان مثال در خصوص مؤلفه ارتباطات بین

REFERENCES

- Aleamoni, L.M (1999). Issues in linking Instructional Improvement Research to Faculty Development in Higher Education. *Journal of Personal Evaluation in Education*, pp: 31-37.
- Altany, A. (2011). Professional Faculty Development: The Necessary Forth Leg. *The Teaching Professor*. Vol. 11, No. 4, pp: 221-242.
- Andresen, L. (1996). The work of Academic Development Occupational identity standards of practice and the virtues of association. *International of Academic Development*, Vol. 1, No. 1, pp: 38-49.
- Baasandotj, D. (2010). Faculty development program needs at Mongolian State University: Content and Strategies. Vol. 13, No. 2, pp: 141-156.
- Bagherian, F. (2004). The role of the faculty in the development of higher education. *Collection of articles on higher education and sustainable development*. Tehran Institute of Research and Planning in Higher Education. Vol. 1, pp: 68-80.
- Baldwin, R.G & Blackburn, R.T (1981). The Academic Career as a Developmental Process. *Journal of Higher Education*, 52, PP: 598-614.
- Bazargan, A. (2007). Higher Education in Iran; *International Handbook of Higher Education*; Dordercht, the Netherlands: Springer, pp: 781-792.
- Benveniste, G. (1987). *Professionalizing the Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergquist, W, H, & Philips, S, R, (1975). *A Handbook for Faculty development*. New York. Dansville Press pp: 544-560.
- Boice, R. (1988). *Faculty Development Programs Based Around Scholarly Writing*. Stillwater: New Forums Press.
- Boswell, W.R & Boudreau, J.W (2002). Separating the development and evaluation performance appraisal usage. *Journal of Business and Psychology*. No.16 (3), p: 391-411.
- Bradley A. B, Chyka .P. A, Fitzgerald. W. L, Hak. L. J, Miller. D, Parker. R. B, Phelps.S. J, Wood. G. C. & Gourley. D. R. (2006). *A Comprehensive Approach to Faculty Development*. *American Journal of Pharmaceutical Education*. Vol. 70, No. 2, pp: 1-6.
- Braskamp, L. A. (1994). *Defining Faculty Work*. In *enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.Delineates. , pp: 33-51.
- Caffarella, R. S, & Zinn, L. F. (1999). *Professional Development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports*. *Innovative Higher Education* Vol 23, No 4, pp: 241-254.
- Carden, N. (2006). *Professional Development Opportunities*. U.S.A: Western Carolina University, pp: 73-90.
- Centra, J. A. (1978). *Types of Faculty Development Programs*. *The Journal of Higher Education*, Vol. 49, No. 2, pp: 151-162.
- Chism, N. (2004). *Faculty Development in the use of Information Technologies: A framework for judging whenand how to use specific strategies*. *Education Quarterly*, Vol. 27, No. 2, pp: 39-45.
- Creswell, J.W & Brown, M.L (1992), *how chairpersons Enhance Faculty Research: A Grounded Theory Study*. *Review of Higher Education*, 16(1), pp: 41 – 62.
- Davidson-Shivers, G.V. (2002). *Instructional Technology in Higher Education. Trends and Issues in Instructional Design and Technology*.Columbus.Prentice- Hall.pp:163-181.
- Dee, J.R., & Daly, Ch. J. (2009). *Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical Reflexivity, student learning empathy and faculty agency*, *Human Resource Management. Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 6(1), pp: 1-22.
- Diaz, V., Garrett, P.B., Kinkily, E. R., Moore, J.F., Schwartz, C. M., Kohrman, P. (2009). *Faculty development for the 21ST century*, *EDUCAUSE Reviews*, pp: 47-55.
- Dickson, J. (2006). *Faculty Development in the University Setting: Perspectives and Practices*. A Dissertation of Doctor of Philosophy, University of Missouri.
- Education, Vol. 49, No. 2. PP: 151-162.
- Froyd, J., Layne, J., Fowler, D. & Simpson, N. (2007). *Design Patterns for Faculty*

- Development. *Frontiers in Education Conference*, Milwaukee, October: pp: 10-13.
- Gaff, S.S, Festa, C., & Gaff, J. G. (1998). *Professional Development: A Guide to Resources in USA*: Change Magazine Press. Brien Danny O' Event business. , pp: 308-329.
 - Gholi Ghorchian, N. Ejtehad, M. Jahfari, P. Shafizadeh, H. (2011). Investigating the situation of improving the faculty members of Islamic Azad University, District 8. *Islamic Azad University of Garmsar Leadership and Educational Management Quarterly*, Fifth Year, Spring No. 90, pp: 95-114.
 - Grant, M. R., & Keim, M. C. (2010). Faculty development in public supported two – year colleges, *Community College Journal of Research and Practice*, 26, pp: 793-807.
 - Hosseini Nasab, D. (1996). *Center for the Development of the Efficiency of Faculty Members in Universities*. Tehran, Higher Education Research and Planning Institute.
 - Irvani, H. Faizipour, M.M. (2006). Analysis of factors affecting the improvement of study opportunities of faculty members of the University of Tehran, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12 (3). Tehran. pp: 1-6.
 - Jamshidi, L. (2009). Investigating the maturity of faculty members at Shahid Beheshti University, Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University.
 - Kabakci, I. & Odabasi, F. (2008). The Organization of the Faculty Development Programs for Research Assistants: The Case of Education Faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 7, Issue 3, No 6. , pp: 66-84.
 - Kanuka, H. & et al. (2008). The factor structure of teaching development needs for distance-delivered e-learning. *International Journal for Academic Development*, Vol. 13, No 2, pp: 129-139.
 - Lawler, P. A., & King, K. P. (2000). *Planning for effective faculty development: Using adult learning strategies*. Krieger Publishing Company, United States, pp 3-6.
 - Marsh, H.W, Overall, J.v & Kesler, S.P (2000) Validity of Instructional Effectiveness: A comparison of faculty self evaluation and evaluation by their students. *Journal of Educational Psychology*. Vol.71, No.2, pp: 194-216.
 - Morris, L. V. (2008). Faculty Engagement in the Academy. *Innovation Higher Education*, Vol. 33, pp: 67–69.
 - Pourkarimi, J. (2010). The pattern of professional development of faculty members of research organizations. *Quarterly Journal of Human Resource Management Research*, Imam Hossein University. Second year, No. 2, pp: 141-155.
 - Reybold, L. E. (2008). The Social and Political Structuring of Faculty Ethicality in Education. *Innovation in High Education*, Vol. 32, pp: 279–295.
 - Sayyahpour, M. (2002). Investigating the attitude of faculty members of Shahid Beheshti University towards in-service training during the years 1995 to 2000, M.Sc. Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University.
 - Seldin, P. (2006); *Evaluating Faculty Performance*; Anker Publishing Company. Vol. 16, pp: 331–350.
 - Thomas. D. (1998). Faculty Development through Workshops/ Seminars. *Models that Work: The Nuts and Bolts of Faculty Development for General Internal Medicine conference*, pp: 44-48.
 - Toombs Williams (1975). A Three-Dimensional View of Faculty Development. *The Journal of Higher Education*, Vol. 46, No. 6. PP: 701-717.
 - Watson, C. E. (2007). Self-efficacy, the innovation-decision process, and Faculty in Higher Education: Implication for Faculty Development. Dissertation of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction. Virginia polytechnic Institut and state University.
 - Wu, H. C. (2001). *The Research of the Strategies for Constructing the Learning School*. Unpublished master's thesis, National Taiwan University.