

نگرش استادان دانشگاه‌های کشور به دوره‌های معرفت‌افزایی

بین سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۲

مجید کافی^۱

فاطمه کریمی^۲

چکیده

هدف: در این مقاله نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور به دوره‌های معرفت‌افزایی و اثربخشی آن که طی سالهای ۹۲-۱۳۹۰ برگزار شد، مورد بررسی قرار گرفت. **روش:** روش تحقیق، پیمایش است. جامعه آماری ۱۲ هزار نفر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور است که در دوره‌های معرفت‌افزایی شرکت کردند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران، ۵۰۲ نفر است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته حاوی ۱۶۷ سؤال بازوبسته با پایایی ۰/۸۷، استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از روشهای آماری میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از طریق محاسبه آزمونهای کای اسکوار، گاما، کروسکال والیس و تحلیل واریانس استفاده شده است. **یافته‌ها:** برخی از نتایج پژوهش عبارتند از: ۱. استادان از شرکت در دوره‌های معرفت‌افزایی رضایت دارند و برگزاری دوره‌ها را ضروری می‌دانند؛ ۲. برگزاری دوره‌ها باعث ارتقای بینشی و معرفتی اعضای هیئت علمی شده است؛ ۳. اعضای هیئت علمی نگرش مثبتی نسبت به سرفصلها، گرایشها و منابع معرفی شده دارند؛ ۴. شرکت در دوره‌ها باعث افزایش رضایت شغلی آنها شده است. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های بیان شده، به طور کلی می‌توان گفت که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور، نگرش مثبتی نسبت به دوره‌های معرفت‌افزایی دارند و دوره‌ها از اثربخشی برخوردار بوده است.

واژگان کلیدی: دانش‌افزایی، معرفت‌افزایی، مشکلات اساتید و اعضای هیئت علمی، مدرّسان.

♦ دریافت مقاله: ۹۲/۱۲/۱۱؛ تصویب نهایی: ۹۳/۰۵/۲۳

۱. دانش‌آموخته حوزه علمیه؛ استادیار گروه جامعه‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (نویسنده مسئول) / آدرس: قم، پردیسان، بلوار دانشگاه، پژوهشگاه

حوزه و دانشگاه / Email: mkafti@rihu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی.

الف) مقدمه

پیش از انقلاب، موفقیت یک استاد دانشگاه تنها با معیارهای مهارتی - پژوهشی سنجیده می‌شد. اما بعد از انقلاب و تحولات فرهنگی در دانشگاهها و با در نظر گرفتن نقشهای متنوعی که اساتید و اعضای هیئت علمی دانشگاه به دلیل تحولات فرهنگی، اجتماعی و علمی کشور، در طول دوره کاری و مسئولیت خود بر عهده دارند، از یک طرف نباید فقط به موفقیت در مهارتهای آموزشی آنان اکتفا کرد و از طرف دیگر، باید در نظر داشت که اساتید در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و علمی دچار مسائل و مشکلاتی هستند. مسائل و مشکلاتی که اعضای هیئت علمی دانشگاهها ممکن است با آن مواجه باشند، عبارتند از:

۱. **مسائل معرفتی:** به روز نبودن دانش علمی اعضای هیئت علمی؛ عدم آگاهی اعضای هیئت علمی از فلسفه و تاریخ رشته خود؛ ناآشنایی اعضای هیئت علمی با تاریخ اسلام و فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی؛ دانش محدود اعضای هیئت علمی دانشگاهها از تاریخ اسلام و ایران؛ عمیق نبودن معرفت سیاسی اعضای هیئت علمی.

۲. **مشکلات مهارتی:** ناآشنایی اعضای هیئت علمی با فنون تدریس؛ طرح درس و تدریس نداشتن اعضای هیئت علمی؛ به روز نبودن سرفصلهای تدریس.

۳. **ضعفهای اخلاقی، رفتاری، و ارتباطی:** ارتباط ضعیف و غیر صمیمی با دانشجویان؛ بی‌احترامی به دانشجویان و تحقیر آنها؛ عدم اختصاص وقت کافی به دانشجویان؛ بی‌توجهی اعضای هیئت علمی به مشکلات دانشجویان و نیازهای عاطفی آنها؛ تبعیض میان دانشجویان؛ طرح عقاید دینی یا ضد دینی در کلاس و تأثیرپذیری دانشجویان از عقاید آنها؛ ارتباط ضعیف اعضای هیئت علمی با یکدیگر.

ضرورت ارتقای این معرفتها و مهارتها، شورای عالی انقلاب فرهنگی را به سمت تصویب طرح دانش‌افزایی (معرفتی و مهارتی) اساتید و اعضای هیئت علمی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی سوق داد. پیش‌فرض آنان برای تصویب طرح دانش‌افزایی اعضای هیئت علمی دانشگاهها آن بود که اساتید و اعضای هیئت علمی دانشگاهها، به عنوان یک معلم، به عنوان یک انسان و به عنوان یک عضو جامعه باید علاوه بر افزایش معرفت و مهارت، به بهبود رفتار و مسئولیتهای اخلاقی خود نیز متعهد باشند.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، طرح دانش‌افزایی را در سالهای ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱ اجرا کردند. اما در این دو سال طرح دانش‌افزایی تنها در بخش معرفتی اساتید در زمینه پنج گرایش فلسفه علم، اخلاق و تربیت، اندیشه سیاسی در اسلام، اخلاق حرفه‌ای و تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی اجرا شده است. بیشتر دانشگاهها و مراکز آموزش عالی به دلایل متعددی هنوز نتوانسته‌اند این طرح را اجرا کنند. دانشگاههایی هم که توانسته‌اند در این دو سال طرح را اجرا کنند، فقط بخش معرفتی را و بعضاً به طور ناقص اجرا کرده‌اند.

پس از آن بود که انبوهی از دیدگاههای موافق و مخالف، راضی و ناراضی، خوش‌بینانه و بدبینانه و... به ستادهای اجرایی طرح معرفت‌افزایی ارائه شد؛ اما شناخت نقاط قوت و ضعف طرح از لابه‌لای این دیدگاهها کار

آسانی نبود؛ چرا که نخست، این مقدار از دیدگاه‌های رسیده به ستادهای اجرایی به اندازه‌ای نبود که قابل تعمیم به کل طرح و اجرای آن باشد و دوم اینکه، این دیدگاهها هدفمند ارائه شده بودند و قابل اتکا و استناد نبودند. از این رو، شناخت وضعیت طرح در مقام اجرا از نظر استادان به‌عنوان فراگیران طرح، زمینه‌ای برای انجام این تحقیق شد.

نمی‌توان به طور قطع، دوره‌های معرفت‌افزایی را ذیل توانمندسازی^۱ استادان دانشگاهها قرار داد، ولی شاید همگرایی‌هایی که بین این دو مقوله وجود دارد، مجوزی باشد تا به دوره‌های معرفت‌افزایی با چشم توانمندسازی استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاهها نگریست. توانمندسازی استادان دانشگاهها و مراکز آموزشی در دهه‌های گذشته مطرح و از سوی تعداد زیادی از دانشگاهیان پذیرفته شده است. توانمندسازی فرایندی است که به وسیله آن استادان دانشگاهها، شایستگی‌های^۲ خود را بهبود می‌بخشند، رشد حرفه‌ای خود را ارتقا می‌دهند و مسائل خود را حل می‌کنند. در واقع، محیط دانشگاههایی که درصددند اعضای هیئت علمی خود را توانمند سازند، بیشتر مستعد پیشرفت و به ظهور رساندن شایستگی‌ها و فرصتها برای انتخاب و استقلال و تثبیت شایستگی‌های اعضای خود هستند. توانمندسازی در دانشگاهها فرصتی است برای استادان برای استقلال فکری، انتخاب، مسئولیت‌پذیری و مشارکت در تصمیمات دانشگاه. ماروف توانمندسازی را با سه عامل در ارتباط می‌داند: بهبود موقعیت، افزایش مهارت و معرفت و کسب قدرت تصمیم‌گیری (ماروف، ۱۹۸۷: ۴۷۵؛ به نقل از عبداللہی، ۱۳۸۳: ۱۳). توانمندسازی به استادان دانشگاهها احساس مالکیت اندیشه‌هایشان را می‌دهد و با انگیزه بیشتری به پیدا کردن راه‌حلهایی برای مسائل کشور و جامعه می‌پردازند.

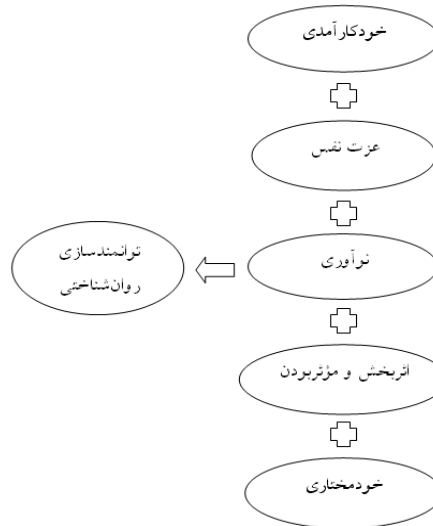
توانمندسازی مفهومی چند بعدی است:

الف) فردی- روان‌شناختی: احساس خوداثربخشی،^۳ احساس خودمختاری،^۴ احساس توان تأثیرگذاری و مؤثر بودن،^۵ احساس معنادار بودن^۶ و احساس اعتماد^۱.

1. Empowerment.

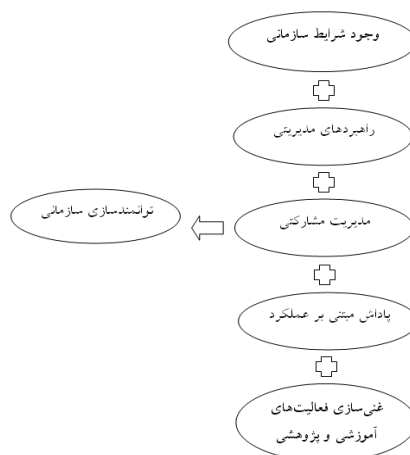
۲. شایستگی عبارت است از اینکه استادان اطمینان داشته باشند یا احساس کنند قابلیت و توانایی لازم برای انجام وظایف محوله را دارند. (عبداللہی، ۱۳۸۳: ۱۳)
۳. احساس خوداثربخشی به این اشاره دارد که استادان قابلیتها و تیخر لازم را برای انجام دادن موفقیت‌آمیز وظایف آموزشی و پژوهشی خود به دست می‌آورند. کارآمدی یک باور شخصی است که فرد احساس می‌کند می‌تواند وظایف خود را به طور موفقیت‌آمیز انجام دهد.
۴. احساس خودمختاری اشاره به این دارد که افراد توانمند احساس می‌کنند در انجام دادن وظایف، استقلال و اختیار لازم برای مدیریت زمان و سرعت انجام وظایف را دارند و می‌توانند در مورد وظایف خود تصمیم بگیرند. در واقع؛ خودمختاری با داشتن حق انتخاب و آزادی عمل پیوستگی مستقیم دارد. (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰؛ به نقل از عبداللہی، ۱۳۸۳: ۱۵)
۵. اساتیدی مؤثرند که احساس می‌کنند نقش مهمی در تحقق اهداف دانشگاه دارند، بر نتایج و پیامدهای آموزشی و پژوهش کنترل دارند، بر آنچه اتفاق می‌افتد تأثیر می‌گذارند و موانع و محدودیتها را تحت کنترل خود درمی‌آورند؛ احساس اینکه فرد می‌تواند در استراتژی‌ها، راهبردهای مدیریتی، پیامدها و نتایج شغلی نفوذ کند.
۶. معنادار بودن فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می‌کنند؛ بدین معنا که احساس می‌کنند در جاده‌ای حرکت می‌کنند که وقت و نیروی آنان با ارزش است.

در الگوی ذیل مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی نشان داده شده است. توانمندسازی روان‌شناختی پیامد عواملی همچون: خودکارآمدی، عزت نفس، نوآوری و اثربخشی و مؤثر بودن است.



ب) سازمانی: عوامل زمینه‌ساز توانمندسازی سازمانی عبارتند از: شرایط سازمانی، راهبردهای مدیریتی و منابع خودکارآمدی (فراهم بودن شرایط و بسترهای سازمانی برای احساس توانمندبودن؛ فعالیتهای مدیریتی، رهبری و سازمانی متعددی زمینه‌ساز توانمندسازی اعضای هیئت علمی می‌شود. وجود اهداف چالش برانگیز، مشارکت در تصمیمات مربوط به اهداف، چگونگی دستیابی به اهداف و پاداش به موفقیت، زمینه‌ساز قدرت علمی، آموزشی و پژوهشی اعضای هیئت علمی می‌شود).

۱. اعتماد، به روابط بین فرادستان و فرودستان اشاره دارد. افراد توانمند مطمئن هستند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. این افراد اطمینان دارند که حتی در مقام زیردست نیز نتیجه نهایی کارهایشان نه آسیب و زیان، که عدالت خواهد بود و معمولاً معنای این احساس آن است که آنان اطمینان دارند که صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و با آنان بیطرفانه رفتار خواهد شد.

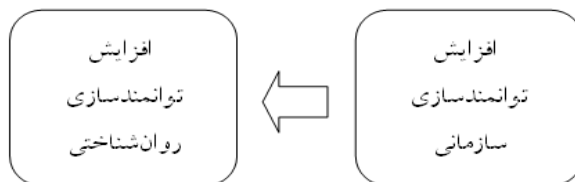


گفتنی است که مدیریت مشارکتی، پاداش مبتنی بر عملکرد و غنی‌سازی فعالیت‌های علمی- پژوهشی با توانمندسازی استادان ارتباط دارند. پاداش مبتنی بر عملکرد بر احساس افراد از شایستگی خود تأثیر می‌گذارد؛ همچنین باعث افزایش اطمینان افراد نسبت به مؤثر بودنشان در حوزه کاری و سازمانی خود می‌شود. بین غنی‌سازی فعالیت‌های علمی- پژوهشی و توانمندسازی، رابطه وجود دارد و اعتقاد استادان به غنی‌سازی فعالیت‌های علمی- پژوهشی به آنان اطمینان می‌دهد که می‌توانند در فعالیت‌های علمی- پژوهشی و سازمانی خود مؤثر واقع شده (احساس مؤثر بودن)، کار مهمی را برای سازمان (دانشگاه) و جامعه‌شان انجام دهند (معنادار بودن). (محمدی، ۱۳۸۰)

چون اجرای طرح دانش‌افزایی در دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری موضوعی جدید است، تا به حال هیچ‌گونه تحقیقی در راستای وضعیت‌سنجی آن انجام نشده است. اما بر اساس همگرایی بین دوره‌های دانش‌افزایی و توانمندی اعضای هیئت علمی دانشگاهها، برای پیشینه تحقیق می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد سربیه حیدری با عنوان: «بررسی عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران»؛

۲. رساله دکتری بیژن عبداللهی با عنوان: «طراحی الگوی توانمندسازی روان‌شناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری».



به طور کلی، توانمندسازی در مراکز علمی و دانشگاهی عبارت است از قدرت‌بخشیدن به استادان تا بتوانند

تصمیمات و اقدامات خود را بر عهده بگیرند و نیروهای خلاق خود را پرورش دهند و کیفیت کار علمی خود را بالا ببرند و احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند و زمینه تحقیق اصولی و ترکیب دانش با عمل را برای دانشجویان فراهم کنند. در عصر حاضر نیاز به آن است که توانمندسازی به عنوان ابزاری شناخته شود که موجبات اثربخشی و پویایی دانشگاهها را فراهم آورد. (رمزدن، ۱۹۹۷: ۸۴؛ به نقل از: حیدری، ۱۳۸۷: ۳)

چند اصطلاح پیش گفته، در زمینه توانمندسازی استادان دانشگاهها و مراکز آموزشی تعریف شده‌اند. توانمندسازی استادان دانشگاهها پیامد دانش افزایی، توانمندسازی روان‌شناختی، مدیریت مشارکتی و... است.

ب) روش‌شناسی تحقیق

روش مورد استفاده در این پژوهش، پیمایش است و از آنجا که پرسشنامه رایج‌ترین فن استفاده در تحقیق پیمایشی است، اطلاعات مورد نیاز با استفاده از سؤالات باز و بسته به روش خودگزارشی و با شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده، از یک نمونه ۵۰۲ نفری (با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه محاسبه شد) از اعضای هیئت علمی دانشگاهها که در دوره‌های دانش‌افزایی شرکت کرده بودند؛ جمع‌آوری شد. در خصوص تعیین اعتبار و پایایی پرسشنامه، پرسشنامه مورد تأیید استادان فن قرار گرفت. از این رو، از اعتبار صوری برخوردار است و با توجه به اینکه تهیه سؤالات متناسب با اهداف پژوهش طرح شده، از اعتبار ساختاری نیز برخوردار است. همچنین طی دو مرحله مطالعه آزمایشی و سنجش آلفای کرونباخ در مورد نمرات خام آزمودنی‌ها، مقدار آلفا برابر ۰/۸۷ تعیین شد. تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها از طریق محاسبه آزمون کای اسکوار، گاما کروسکال والیس و تحلیل واریانس صورت پذیرفت.

عناوین اصلی مورد بررسی در این تحقیق عبارتند از:

- نحوه نگرش اعضای هیئت علمی درباره معرفت و مهارت خود: شامل ۱۲ گویه است و مواردی چون: میزان به روز بودن دانش علمی، میزان آگاهی از پیشینه تاریخی رشته علمی خود در جهان اسلام، میزان آشنایی با تاریخ اسلام، فرهنگ و تمدن ایرانی-اسلامی، میزان آشنایی با اندیشه سیاسی اسلام و مبانی انقلاب اسلامی، میزان آشنایی با اصول ارتباط قوی و صمیمی با دانشجویان و ... را در بر می‌گیرد.

- ارزیابی طرح و شیوه اجرای آن از منظر اعضای هیئت علمی: این مقیاس نیز ۱۲ ماده را شامل می‌شود و مواردی چون: ضرورت برگزاری دوره، میزان تناسب گرایشها با نیاز استادان، میزان تأثیر دوره‌ها در افزایش رضایت شغلی آنها، نظر استادان در مورد شیوه اطلاع‌رسانی و توجیه طرح، شیوه ثبت‌نام و پذیرش، برخورد مجریان طرح، زمان‌بندی در فرایند طرح، مکان برگزاری کارگاهها، ارسال به موقع سرفصلها و ... را در بر دارد.

- وضعیت گرایشها: این مقیاس به لحاظ میزان شرکت، درجه اهمیت، تأثیر گرایشهای تعیین شده بر مهارت استادان، ساعات اختصاص یافته به هر گرایش، برگزاری استاندارد کارگاهها و ... مورد بررسی قرار گرفت.

- ارزشیابی استادان در پایان دوره‌ها: پرسش درباره ضرورت ارزشیابی و چگونگی آن.
- همگونی استادان شرکت‌کننده در کارگاهها: پرسش درباره وضعیت کارگاهها.
- ویژگی بومی فرهنگی، ...استادان.
- فعالیت‌های فوق برنامه.
- انگیزه اساتید برای شرکت در دوره‌ها.

ج) یافته‌های تحقیق

یافته‌های این پژوهش در دو بخش تحلیل توصیفی و تحلیل استنباطی ارائه شدند. در بخش تحلیل توصیفی به شاخصهای آماری از قبیل میانگین، انحراف معیار، فراوانی و حداقل و حداکثر نمره‌ها برای توصیف مربوط به متغیرها پرداخته شد. به علت رعایت اختصار صرفاً به برخی از آنها اشاره می‌شود.

در بین ۱۲ گویه‌ای که بیانگر نحوه نگرش اعضای هیئت علمی درباره معرفت و مهارت خودشان بود، پایین‌ترین نمرات به ترتیب مربوط به: میزان آگاهی از پیشینه تاریخی رشته علمی خود در جهان اسلام، ارتباط مؤثر اعضای هیئت علمی با یکدیگر، میزان آشنایی با تاریخ اسلام، فرهنگ و تمدن ایرانی- اسلامی و توجه به مشکلات و نیازهای عاطفی دانشجویان است. حدود ۶۰ درصد اعضای هیئت علمی پاسخگو، این موارد را در حد متوسط (یک سوم پاسخگویان) و ضعیف (یک چهارم پاسخگویان) دانسته‌اند.

نتایج کلی این متغیر در مجموع نشان داد که ۶۱/۹ درصد اعضای هیئت علمی، میزان معرفت و مهارت خود را در زمینه گویه‌های مورد بررسی، متوسط؛ ۳۵/۳ درصد زیاد و ۲/۸ درصد ضعیف دانسته‌اند.

جدول ۱ بیانگر نظر اساتید درباره ضرورت طرح و شیوه اجرای آن است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بیش از نیمی از اساتید، برگزاری دوره‌ها را ضروری و مدیریت طرح را قوی دانستند؛ ولی میزان تأثیر دوره‌ها در افزایش رضایت شغلی‌شان را در حد متوسط و ضعیف عنوان کرده‌اند.

جدول ۱: توزیع استادان بر حسب نظرشان درباره ضرورت طرح و شیوه اجرای آن

مورد	میانگین (ضعیف)	متوسط	زیاد (قوی)	بیش
ضرورت برگزاری دوره (از طریق ترکیب ۶ گویه)	۱۵.۹	۲۹.۴	۵۴.۷	۱۰۰
میزان تأثیر دوره‌ها در افزایش رضایت شغلی	۲۵.۶	۳۲.۷	۴۱.۷	۱۰۰
مدیریت طرح (از طریق ترکیب هشت گویه از جمله: شیوه اطلاع‌رسانی و توجیه طرح، شیوه ثبت‌نام و پذیرش، برخورد مجریان طرح، زمانبندی در فرایند طرح، مکان برگزاری کارگاهها، ارسال به موقع سرفصلها و ...)	۳/۴	۴۱/۸	۵۴/۸	۱۰۰

از نظر پاسخگویان در بین گرایشهای پنج گانه، گرایش «اخلاق کاربردی و حرفه‌ای» از اهمیت بیشتری برخوردار است. سایر گرایشها به لحاظ اهمیت، به ترتیب عبارتند از: «اصول تعلیم و تربیت اسلامی»، «معرفت‌شناسی و فلسفه علم»، «تاریخ علم و تاریخ تمدن اسلامی» و «تاریخ علم و تاریخ تمدن اسلامی». به جز گرایشهای پنج گانه، پاسخگویان ضروری می‌دانند برای گرایشهایی چون: تفسیر، نهج‌البلاغه، معارف دینی و عرفان‌شناسی نیز کارگاه برگزار شود.

جدول ۲: توزیع استادان بر حسب درجه اهمیت گرایشهای پنج گانه

اولویت اول	اولویت دوم	اولویت سوم	اولویت چهارم	اولویت پنجم	گرایش‌ها
۴۴/۳	۲۶/۹	۱۰/۶	۷/۸	۲/۹	اخلاق کاربردی و حرفه‌ای
۱۹/۵	۴۱/۹	۲۱/۳	۸/۹	۳/۵	اصول تعلیم و تربیت اسلامی
۷/۲	۱۱/۱	۲۰	۳۱/۶	۳۴/۳	تاریخ علم و تاریخ تمدن اسلامی
۹/۵	۱۰/۹	۲۲/۶	۲۶/۱	۳۶/۲	اندیشه سیاسی اسلام و مبانی انقلاب اسلامی
۱۹/۵	۹/۳	۲۵/۵	۲۵/۶	۲۳/۲	معرفت‌شناسی و فلسفه علم
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع

بر اساس اطلاعات ارائه شده در جدول ۳، معیارهای برگزاری استاندارد کارگاه، در گرایش «اخلاق کاربردی و حرفه‌ای» بیشتر رعایت شده است. مقایسه معیارهای استاندارد بودن کارگاهها نشان می‌دهد که معیار استاندارد بودن تعداد اعضای شرکت کننده نسبت به سه معیار دیگر بیشتر رعایت شده است. پس از آن، معیار ارائه محتوا در قالب اسلاید و مشارکت اعضا در اداره کارگاه وضعیت نسبتاً مشابهی دارند و در نهایت، بدترین وضعیت مربوط به عدم ارائه محتوای کارگاه در قالب جزوه، کتاب، لوح فشرده، بروشور و ... به شرکت کنندگان است.

جدول ۳: مقایسه معیارهای استاندارد بودن کارگاهها بر حسب گرایش

گرایشها	ارائه محتوا به صورت جزوه	استاندارد بودن تعداد اعضا	ارائه در قالب اسلاید	مشارکت اعضا
اخلاق کاربردی و حرفه‌ای	۴۴/۳	۷۸/۴	۷۲/۵	۶۶/۷
اصول تعلیم و تربیت اسلامی	۳۶/۶	۶۷/۴	۴۹/۸	۵۳
تاریخ علم و تمدن اسلامی	۳۱/۹	۶۵/۶	۵۲/۱	۵۴
اندیشه سیاسی اسلام و مبانی انقلاب اسلامی	۲۱/۴	۵۵/۸	۴۰/۵	۴۵/۶
معرفت‌شناسی اسلامی و فلسفه علم	۳۳	۵۳/۶	۵۲	۵۱/۱

در سؤال ۲۹ پرسشنامه از استادان درخواست شد که در صورت شرکت در بیش از یک گرایش، تعیین کنند در کدام یک میزان توانمندی‌شان پس از اتمام دوره نسبت به قبل بیشتر افزایش یافته است. اطلاعات ارائه شده در جدول نشان می‌دهد که از نظر پاسخگویان، شرکت در دوره‌های گرایش «اخلاق کاربردی و حرفه‌ای» و پس از آن دوره‌های مربوط به گرایش «معرفت‌شناسی اسلامی و فلسفه علم» در افزایش بیشه‌های معرفتی و توانمندی آنها مؤثرتر بوده است. از آنجا که برخی پاسخگویان دو یا چند گرایش را به یک اندازه مؤثر دانستند، جمع مربوط به پاسه‌های این سؤال از تعداد کل پاسخگویان بیشتر است.

جدول ۴: توزیع نظرات استادان بر حسب تأثیر گرایشها بر افزایش توان معرفتی

درصد پاسخگویان	پاسخها		
	درصد	فراوانی	
۳۹	۲۸/۸	۱۴۷	اخلاق کاربردی و حرفه‌ای
۲۵/۷	۱۹	۹۷	اصول تعلیم و تربیت اسلامی
۱۹/۱	۱۴/۱	۷۲	تاریخ علم و تاریخ تمدن اسلامی
۲۲	۱۶/۲	۸۳	اندیشه سیاسی اسلام
۲۹/۷	۲۱/۹	۱۱۲	معرفت‌شناسی و فلسفه علم
۱۳۵/۵	۱۰۰	۵۱۱	جمع

نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان می‌دهد که انگیزه شرکت استادان در کارگاههای همه گرایشها به ترتیب اولویت: کسب اطلاعات مفید و جدید درباره موضوع، علاقه به موضوع و دریافت مدرک و ارتقای رتبه است.

جدول ۵: توزیع نظر استادان درباره عوامل انگیزاننده شرکت در کارگاه بر حسب گرایش

اخلاق (درصد)		تربیت (درصد)		تاریخ (درصد)		سیاسی (درصد)		فلسفه علم (درصد)		
پاسخگویان	پاسخها	پاسخگویان	پاسخها	پاسخگویان	پاسخها	پاسخگویان	پاسخها	پاسخگویان	پاسخها	
۵۰/۹	۳۶/۹	۴۷	۳۴/۵	۴۴/۲	۳۱/۲	۴۱/۳	۳۰/۱	۴۰	۲۸/۳	علاقه‌مندی به موضوع
۴۶/۵	۳۳/۸	۴۵/۸	۳۳/۶	۴۷/۳	۳۳/۵	۴۷/۲	۳۴/۴	۵۱/۶	۳۶/۵	کسب اطلاعات مفید و جدید درباره موضوع
۶/۴	۴/۷	۸/۷	۶/۴	۸/۹	۶/۳	۹/۲	۶/۷	۱۰/۲	۷/۲	اجباری بودن کارگاه
۳۰/۱	۲۱/۸	۳۱/۴	۲۳/۲	۳۶/۳	۲۵/۷	۳۴/۵	۲۵/۱	۳۶/۶	۲۵/۹	دریافت مدرک و ارتقای رتبه
۳/۸	۲/۸	۳/۲	۲/۳	۴/۶	۳/۳	۵	۳/۷	۳	۲/۱	نام و نشان مدرس کارگاه و اعتماد به وی
۱۳۷/۷	۱۰۰	۱۳۶/۲	۱۰۰	۱۴۱/۳	۱۰۰	۱۳۷/۲	۱۰۰	۱۴۱/۴	۱۰۰	جمع

اساتید برای افزایش انگیزه شرکت در کارگاهها پیشنهادهایی ارائه کردند که به ترتیب اولویت عبارتند از: طرح مسائل روز، کاربردی و مبتلابه و مورد نیاز استادان، استفاده از استادان متخصص، برگزاری کارگاهها با شیوه استانداردارد، برگزاری در زمان مناسب و غیره.

۱. فرضیه‌های توصیفی

برای آزمون فرضیه‌های توصیفی از آماره «کای اسکوار تک‌متغیری» استفاده شده است. بر اساس نتایج این آزمون می‌توان تفاوت گزینه‌های انتخاب شده توسط استادان را برای هر متغیر، به لحاظ آماری بررسی کرد. چنانچه سطح معناداری در این آماره کمتر از ۰/۰۵ به دست آید، می‌توان چنین استنباط کرد که تفاوت فراوانی انتخاب

برخی گزینه‌ها نسبت به گزینه‌های دیگر به لحاظ آماری معنادار است. در جدول ۶، مقدار آماره «کای اسکوار» و سطح معناداری (sig) و مقایسه درصدها، بیانگر تأیید تمامی فرضیه‌های توصیفی است؛ زیرا sig به دست آمده در همه موارد کمتر از ۰/۰۵ شده است.

در همه موارد به جز ضرورت طرح، بیشترین درصدها مربوط به گزینه‌های متوسط و خوب است. ولی درباره ضرورت طرح، بیشترین فراوانی مربوط به دو گزینه خوب و عالی است و انتخاب این دو گزینه به طور معناداری از انتخاب سایر گزینه‌ها بیشتر است.

جدول ۶: یافته‌های حاصل از آماره کای اسکوار

درجه آزادی	سطح معناداری	فراوانی مورد انتظار	مقدار خی دو	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	خ	خیلی کم	فرضیه‌های توصیفی
۴	۰/۰۰۰	۹۸	۲۱۰/۳	۳۰/۸	۳۸	۲۰	۷/۱	۴/۱	اساتید برگزاری دوره‌های معرفت‌افزایی را ضروری می‌دانند.
۴	۰/۰۰۰	۹۵/۴	۲۳۷/۳	۱۶/۳	۳۷/۴	۳۰/۸	۱۰/۵	۵	برگزاری دوره‌ها در ارتقای بینشی و معرفتی استادان مؤثر بوده است.
۴	۰/۰۰۰	۹۶/۸	۱۸۱/۱	۱۱/۸	۴۱/۱	۳۱/۸	۱۱	۴/۳	گرایشهای پنج‌گانه با نیاز استادان تناسب دارد.
۴	۰/۰۰۰	۹۳	۲۲۷/۶	۱۱/۴	۳۰/۳	۳۲/۸	۱۵/۴	۱۰/۲	شرکت در دوره‌ها بر افزایش رضایت شغلی استادان مؤثر بوده است.
۴	۰/۰۰۰	۹۶/۴	۱۱۱/۲	۱۳/۸	۴۲/۱	۲۸/۵	۹/۷	۵/۸	در مجموع استادان از شرکت در دوره‌های معرفت‌افزایی راضی‌اند.
۴	۰/۰۰۰	۹۶/۸	۲۲۰	۷/۳	۳۵/۴	۳۸/۶	۱۲/۸	۵/۹	به نظر اساتید، اجرای طرح تاکنون موفق بوده است.
درجه آزادی	سطح معناداری	فراوانی مورد انتظار	مقدار خی دو	خیلی خوب	خوب	متوسط	ب	خیلی بد	
۴	۰/۰۰۱	۱۱/۲	۲۲۵/۵	۱۷/۴	۵۱/۱	۲۴/۷	۶/۳	۰/۵	ارزیابی استادان نسبت به فعالیتهای فوق برنامه
۴	۰/۰۰۰	۷۵	۱۵۵/۳	۱۶/۸	۳۶	۳۳/۹	۹/۳	۴	سرفصل‌های ارائه شده برای گرایش‌ها
۴	۰/۰۰۰	۷۵/۲	۱۷۳/۶	۱۹/۹	۴۱/۲	۲۷/۴	۸	۳/۵	میزان ساعت تعیین شده برای گرایش‌ها
۴	۰/۰۰۰	۷۴/۲	۱۸۸/۳	۱۶/۲	۴۱/۸	۳۰/۵	۸/۴	۳/۲	میزان ساعت تعیین شده برای هر کدام از سرفصلهای گرایش‌ها
۴	۰/۰۰۰	۷۵	۱۴۵/۶	۱۴/۹	۳۱/۵	۳۷/۹	۹/۶	۶/۱	منابع معرفی شده برای گرایش‌ها

۲. فرضیه‌های تبیینی

فرضیه اول: میانگین نمرات رضایت اعضای هیئت علمی از مدرّسان، در گرایش‌های پنج‌گانه متفاوت است.

داده‌های جدول ۷ نشان می‌دهد میانگین نمرات رضایت اعضای هیئت علمی از مدرّسان، در گرایش‌های پنج‌گانه متفاوت است. از آنجا که سطح معناداری به‌دست آمده از آزمون تحلیل واریانس ۰/۰۱۵ بوده و این مقدار از ۰/۰۵ کوچک‌تر است، بنابر این، فرض H_0 رد و فرض H_1 پذیرفته می‌شود. به عبارت دیگر؛ حداقل رضایت از مدرّسان در یک گرایش با سایر گرایش‌ها به لحاظ آماری متفاوت است. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی «آنالیز واریانس یک‌طرفه» می‌توان میانگین رضایت از مدرّسان را به صورت دوه‌دو در گرایش‌های مختلف مقایسه کرد.

جدول ۷: ستاده‌های آزمون F برای متغیرهای رضایت از مدرس و نوع گرایش

سطح معناداری (Si g)	مقدار F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۰۱۵	۳/۱۰۵	۱/۹۳	۴	۷/۷۳	بین گروهی
		۰/۶۲	۸۷۳	۵۴۳/۳۹	درون گروهی
		۰/۶۳	۸۷۷	۵۵۱/۱۲	کل

جدول ۸: ستاده‌های آزمون LSD برای متغیرهای رضایت از مدرس و نوع گرایش

فاصله اطمینان ۹۵ درصد	سطح معناداری آزمون		خطای استاندارد	اختلاف میانگین گرایش‌ها	برای مقایسه	گرایش اول		
	کران بالا	کران پایین						
۰/۴۰۰	۰/۹۹۹۶	۰/۰۰۱	۰/۰۷۷	۰/۲۴۹۹(*)	سیاسی	فلسفه		
		۰/۳۴۰	۰/۰۳۸۵	۰/۰۱۴	۰/۰۷۷		۰/۱۸۹۴(*)	اخلاق
		۰/۳۵۱	۰/۰۱۰۷	۰/۰۳۷	۰/۰۸۷		۰/۱۸۰۶(*)	تربیت
		۰/۳۵۱	۰/۰۱۰۷	۰/۰۳۷	۰/۰۸۷		۰/۱۸۰۶(*)	تاریخ
-۰/۱۰۰	-۰/۴۰۰۲	۰/۰۰۱	۰/۰۷۷	-۰/۲۴۹۹(*)	فلسفه	سیاسی		
		۰/۰۹۷	-۰/۲۱۷۹	۰/۴۵۱	۰/۰۸۰		-۰/۶۰۴۹	اخلاق
		۰/۱۰۶	-۰/۲۴۵۰	۰/۴۳۱	۰/۰۹۰		-۰/۰۶۹	تربیت
		۰/۱۰۶	-۰/۲۴۵۰	۰/۴۳۹	۰/۰۹۰		-۰/۰۶۹۳۱	تاریخ
-۰/۰۳۹	-۰/۳۴۰۴	۰/۰۱۴	۰/۰۷۷	-۰/۱۸۹۴(*)	فلسفه	تاریخ		
		۰/۲۱۸	-۰/۰۹۶۹	۰/۴۵۱	۰/۰۸۰		۰/۰۶۰۵	سیاسی
		۰/۱۶۸	-۰/۱۸۵۱	۰/۹۲۲	۰/۰۹۰		-۰/۰۰۸۸	تربیت
		۰/۱۶۸	-۰/۱۸۵۱	۰/۹۲۲	۰/۰۹۰		-۰/۰۰۸۸	تاریخ
-۰/۰۱۱	-۰/۳۵۰۶	۰/۰۳۷	۰/۰۸۷	-۰/۱۸۰۶۲(*)	فلسفه	سیاسی		
		۰/۲۴۵	-۰/۱۰۶۴	۰/۴۳۹	۰/۰۹۰		۰/۰۶۹۳۱	سیاسی
		۰/۱۸۵	-۰/۱۶۷۵	۰/۹۲۲	۰/۰۹۰		۰/۰۰۸۸	اخلاق

۰/۱۹۳	-۰/۱۹۲۸	۱	۰/۰۹۸	۰/۰۰۰	تاریخ	
-۰/۰۱۱	-۰/۳۵۰۶	۰/۰۳۷	۰/۰۸۷	-۰/۱۸۰۶۲(*)	فلسفه	
۰/۲۴۵	-۰/۱۰۶۴	۰/۴۳۹	۰/۰۹۰	۰/۰۶۹۳۱	سیاسی	رتبه
۰/۱۸۵	-۰/۱۶۷۵	۰/۹۲۲	۰/۰۹۰	۰/۰۰۸۸	اخلاق	
۰/۱۹۲۸	-۰/۱۹۲۸	۱	۰/۰۹۸	۰/۰۰۰	تربیت	

ستاده‌های آزمون LSD نشان داد فقط در گرایش فلسفه، میانگین نمرات رضایت از مدرس با سایر گرایش‌ها تفاوت معنادار دارد و استادان از مدرّسان گرایش فلسفه رضایت بیشتری دارند. در سایر گرایش‌ها تفاوت نمرات رضایت از مدرّسان به لحاظ آماری معنادار نیست.

فرضیه دوم: بین نگرش استادان نسبت به ضرورت طرح و متغیرهای زمینه‌ای (جنسیت، سن، رشته تحصیلی، سطح تحصیلات و رتبه دانشگاهی) رابطه وجود دارد.

اطلاعات جدول ۹ نشان می‌دهد که بین نگرش استادان نسبت به ضرورت طرح و تأثیر طرح در ارتقای بینشی و معرفتی استادان، با جنسیت، سن و رشته تحصیلی آنها رابطه معناداری وجود ندارد؛ زیرا در این موارد سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده و فرض صفر (بی‌ارتباطی) پذیرفته می‌شود.

بین سطح تحصیلات و رتبه دانشگاهی استادان با نگرش آنها نسبت به ضرورت و تأثیر طرح در ارتقای بینشی و معرفتی و متغیرها رابطه معنادار و معکوس وجود دارد؛ یعنی با افزایش تحصیلات و رتبه دانشگاهی استادان، نگرش آنها به ضرورت طرح کاهش می‌یابد. مقدار گاما نشان می‌دهد شدت رابطه قوی نیست.

نگرش استادان نسبت به تناسب گرایش‌ها با نیاز آنها فقط با رتبه دانشگاهی رابطه معنادار دارد. این رابطه معکوس و ضعیف است؛ یعنی با افزایش رتبه دانشگاهی استادان، نگرش استادان نسبت به تناسب گرایش‌ها با نیازشان کاهش می‌یابد.

جدول ۹: ستاده‌های آزمون گاما و خی دو برای متغیرهای ضرورت طرح و متغیرهای زمینه‌ای

رتبه دانشگاهی		سطح تحصیلات		رشته تحصیلی		سن		جنس		
سطح معناداری	مقدار گاما	سطح معناداری	مقدار گاما	سطح معناداری	مقدار خی دو	سطح معناداری	مقدار گاما	سطح معناداری	مقدار خی دو	
۰/۰۰۰	-۰/۳	۰/۰۰۰	-۰/۲۷	۰/۱۳	۲۲/۴۳	۰/۱۴۲	۰/۰۱	۰/۸۸۸	۱/۱۴	ضرورت طرح
۰/۰۰۰	-۰/۲۵	۰/۰۰۰	-۰/۲۴	۰/۲۵۷	۱۹/۲	۰/۳۴۹	۰/۰۶۴	۰/۰۹	۸/۰۴	ارتقای بینشی معرفتی و متغیرها
۰/۰۱۵	-۰/۱۸	۰/۱	-۰/۱۱	۰/۵۴۲	۱۴/۷۶	۰/۵۲	-۰/۰۴۶	۰/۹	۱/۰۲	تناسب گرایش‌ها با نیاز

نگرش استادان دانشگاه‌های کشور به ... ♦ ۲۹۷

فرضیه سوم: نگرش استادان نسبت به نحوه مدیریت طرح، رضایت از مدرّسان در استانهای مختلف و برگزاری کارگاهها به صورت استانی، در استانهای مختلف متفاوت است. بیشترین میزان رضایت از نحوه مدیریت طرح به ترتیب مربوط به استانهای قم، اراک، مرکزی، سمنان، سیستان و بلوچستان و اردبیل و کمترین میزان رضایت مربوط به استانهای مازندران، خوزستان و زنجان است.

برگزاری کارگاهها به صورت استانی: در سؤال ۵۲ پرسشنامه درباره برگزاری کارگاهها به صورت استانی پرسیده شد؛ نتایج آزمون کروسکال والیس نشان می‌دهد بین نگرش استادان نسبت به این موضوع و استان محل خدمت آنها رابطه وجود دارد. استنادی که محل خدمتشان در استانهای گلستان، هرمزگان، خراسان و البرز است، بیشترین موافقت و استنادی که محل خدمتشان در استانهای سیستان و بلوچستان، کرمان، یزد، بوشهر و گیلان است، کمترین میزان موافقت با این پیشنهاد را داشتند.

رضایت از مدرّسان: نتایج آزمون نشان می‌دهد که رضایت از مدرّسان گرایش «معرفت‌شناسی اسلامی و فلسفه علم» و «اصول تعلیم و تربیت اسلامی» در استانهای مختلف به لحاظ آماری متفاوت است؛ ولی در مورد گرایشهای «اندیشه سیاسی در اسلام» و «مبانی ولایت فقیه»، «اخلاق حرفه‌ای و کاربردی» و «تاریخ علم و تمدن در اسلام» تفاوتی در بین استانها وجود ندارد.

بیشترین میزان رضایت از مدرّسان گرایش «معرفت‌شناسی اسلامی و فلسفه علم» مربوط به استانهای قزوین، مرکزی، ایلام، کرمان و همدان و کمترین میزان رضایت مربوط به استانهای البرز، یزد و سمنان است.

در مورد مدرّسان گرایش «اصول تعلیم و تربیت اسلامی» بیشترین میزان رضایت مربوط به استانهای گیلان، اراک، کرمان، مازندران و آذربایجان غربی و کمترین میزان رضایت مربوط به استانهای قزوین، البرز، سیستان و بلوچستان، ایلام و لرستان است.

جدول ۱۰: میانگین رتبه متغیرهای وابسته بر حسب استان

استان	فراوانی	مدیریت	فلسفه	مدرس سیاسی	مدرس اخلاق	مدرس تربیت	مدرس تاریخ	برگزاری استانی
البرز	۳	۱۸۶/۸	۱۵	۳۵	۱۵/۵	۲۰/۵	.	۲۷۰/۵
اراک	۲	۳۹۴	.	.	.	۱۵۵/۵	۱۱۳/۵	۲۶۸/۵
اردبیل	۱۱	۲۶۷	.	.	۱۰۳/۵	۶۵	۶۴/۹	۲۴۸/۶
آذربایجان شرقی	۳۷	۲۱۹/۲	۱۱۵/۵	۸۶/۸	۱۱۱/۳	۸۱	۸۲	۱۸۸
آذربایجان غربی	۶	۲۶۴/۷	.	۱۱۰	۵۲/۵	۱۲۶/۹	۶۶	۲۵۳/۲
بختیاری	۳	۱۸۶/۸	۱۰۶	۱۰۲/۱	.	.	.	۱۸۴/۸
بوشهر	۳	۲۳۹/۵	۹۵/۷	۱۸/۵	۹۴	۷۰	.	۱۵۸
ایلام	۲۰	۲۳۱/۱	۱۶۲/۵	۵۳/۸	۹۹/۵	۴۷/۴	۹۲/۸	۲۱۳/۱
فارس	۱۱	۱۷۰	۷۴/۴	۱۴۲/۸	۸۸/۳	۱۰۰/۱	۶۸	۱۷۴/۱
قزوین	۲	۱۶۰/۵	۱۸۳	.	۹۷	۱۴/۵	.	۱۸۴/۸

۱۶۸/۷	۶۶	۱۵۵/۵	۱۱۵/۷	۸۳	۱۰۲/۸	۱۶۲/۷	۵	گیلان
۳۱۵/۴	۳۵/۸	۶۲/۶	۹۸/۳	۷۷/۸	۵۸/۸	۲۱۰/۱	۱۱	گلستان
۲۰۶/۳	۶۲/۲	۹۰/۸	۸۲/۳	۶۶/۸	۱۱۸	۲۳۰/۳	۸۳	همدان
۲۹۲/۲	۵۵	۱۰۰/۸	۱۰۹/۶	۷۴/۳	۸۷/۳	۲۵۳/۸	۳۰	هرمزگان
۱۳۵/۸	.	۱۴۶/۸	.	۱۰۸/۶	۱۵۶/۳	۲۳۸/۶	۴	کرمان
.	.	.	.	.	.	.	۱	کرمانشاه
۲۷۵/۵	۴۶/۵	۷۴/۸	۸۳/۶	۱۶۲	۶۸	۱۶۸	۱۳	خراسان
۲۰۲/۴	۱۱۳/۵	۹۷/۷	۸۴/۸	۱۰۴/۳	۱۰۲/۷	۱۳۸/۳	۱۱	خوزستان
۲۶۸/۵	.	.	.	.	.	۲۳۹/۵	۱	کهگیلویه
۲۶۸/۵	.	.	۵۰/۳	۱۳۶/۸	.	۲۳۹/۵	۲	خراسان جنوبی
۱۷۰/۵	۷۰	۵۹	۱۰۶	۱۲۳	۷۵/۵	۱۸۳/۹	۴	لرستان
۲۴۲/۶	۴۹/۸	۱۰۱/۸	۸۲/۱	۱۱۳/۳	۱۷۲/۳	۳۰۲	۱۶	مرکزی
۲۵۴/۱	۴۶/۵	۱۲۷/۵	.	.	.	۱۰۱/۶	۴	مازندران
۱۷۰/۵	.	۷۵/۵	۹۲	۹۱/۹	.	۳۹۴	۱	قم
۲۴۰	۶۹/۸	۸۰/۹	۶۶/۱	۷۱	۴۴/۴	۲۹۰/۷	۱۳	سمنان
۶۸	۴۷	۳۰/۵	۶۸	۱۰۰/۴	۷۰/۶۷	۲۷۷/۲۵	۴	سیستان و بلوچستان
۲۱۹/۸	۸۹/۵	۷۷/۷	۶۱/۲	۵۹/۶۷	۹۵/۳	۱۵۳/۳	۱۲	اصفهان
۱۷۹/۳	۵۰/۴	۶۲	۹۷/۹	۷۸/۲	۱۱۲/۹	۲۲۳	۱۳۱	تهران
۱۵۱/۲	۵۸	۸۱/۷	۹۲/۳	۱۰۵/۹	۳۵	۲۰۲/۵	۱۵	یزد
۲۲۷/۸	۷۷/۸	۷۲/۵	۹۵/۵	۶۵/۱	۱۰۴/۴	۱۳۹/۵	۸	زنجان

جدول ۱۱: ستادهای کروسکال والیس برای مقایسه میانگین متغیرهای وابسته در استان‌ها

مدیریت	مدرس فلسفه	مدرس سیاسی	مدرس اخلاق	مدرس تربیت	مدرس تاریخ	برگزاری استانی
۴۶/۲۳	۳۵/۴	۲۳/۳	۱۷/۲	۴۰/۷۹	۱۹/۲	۵۴/۳
۲۸	۲۱	۲۳	۲۳	۲۵	۲۰	۲۹
۰/۰۱۶	۰/۰۲۵	۰/۰۷۵	۰/۸۰۰	۰/۰۲۹	۰/۵۰۹	۰/۰۰۳

د) بحث و نتیجه‌گیری

دوره‌های دانش‌افزایی استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاهها برای تقویت بنیه علمی، معرفتی و مهارتی استادان طراحی و طی سه سال گذشته (۹۰-۹۲) اجرا شده‌اند. دوره‌های دانش‌افزایی، فرصتهایی را برای یادگیری، تفکر و بحث و تبادل نظر در زمینه موضوع آموزشی فراهم ساختند؛ اما آگاهی از نظرات همه‌جانبه استادان و انجام تحقیق حاضر درباره دوره‌ها به منظور تداوم آن ضروری بود. در این راستا نتایج تحقیق نشان داد:

اکثر اعضای هیئت علمی دانشگاهها (۶۱/۹ درصد) میزان معرفت و مهارت خود را در زمینه گویه‌های مورد بررسی تحقیق در حد متوسط می‌دانند. بنابر این، برگزاری کارگاه آموزشی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد و می‌توان گفت آگاهی دادن به استادان درباره پیشینه تاریخی رشته علمی‌شان در جهان اسلام، ارتباط مؤثر اعضای هیئت علمی با یکدیگر، آشنایی با تاریخ اسلام، فرهنگ و تمدن ایرانی-سلامی از اولویت برخوردار است.

بیش از نیمی از اساتید، برگزاری دوره‌ها را ضروری و مدیریت طرح را قوی دانستند؛ ولی میزان تأثیر دوره‌ها در افزایش رضایت شغلی‌شان را در حد متوسط و ضعیف عنوان کرده‌اند.

در بین گرایشهای پنج‌گانه، «اخلاق کاربردی و حرفه‌ای» و پس از آن «اصول تعلیم و تربیت اسلامی»، نزد استادان از اهمیت بیشتری برخوردار است.

معیارهای برگزاری استاندارد کارگاه، در گرایش اخلاق کاربردی و حرفه‌ای بیشتر رعایت شده و معیار استاندارد بودن تعداد اعضای شرکت‌کننده نسبت به سه معیار دیگر بیشتر رعایت شده است. لازم است نظارت بیشتری بر برگزاری استاندارد کارگاهها صورت پذیرد و تلاش شود در همه گرایشها، محتوای کارگاه در قالب جزوه، کتاب، لوح فشرده، بروشور و... در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گیرد.

شرکت در دوره‌های گرایش «اخلاق کاربردی و حرفه‌ای» و پس از آن دوره‌های مربوط به گرایش «معرفت‌شناسی اسلامی و فلسفه علم» در افزایش بینشهای معرفتی و توانمندی استادان مؤثرتر بوده است.

انگیزه شرکت استادان در کارگاهها، به ترتیب اولویت: کسب اطلاعات مفید و جدید درباره موضوع، علاقه به موضوع و دریافت مدرک و ارتقای رتبه بوده است.

طرح مسائل روز، کاربردی و مبتلابه و مورد نیاز استادان، استفاده از استادان متخصص، برگزاری کارگاهها با شیوه استاندارد، و برگزاری در زمان مناسب، در افزایش انگیزه استادان برای شرکت در کارگاهها مؤثر است.

آزمون فرضیه تبیینی اول تحقیق نشان داد که رضایت اعضای هیئت علمی از مدرسان، در گرایش فلسفه بیشتر از سایر گرایشهاست و این تفاوت به لحاظ آماری معنادار است.

آزمون فرضیه تبیینی دوم نشان داد که بین سطح تحصیلات و رتبه دانشگاهی استادان با نگرش آنها نسبت به ضرورت و تأثیر طرح در ارتقای بینشی و معرفتی، رابطه معنادار و معکوس وجود دارد؛ یعنی با افزایش تحصیلات و

رتبه دانشگاهی استادان، نگرش آنها به ضرورت طرح کاهش می‌یابد. تأیید این فرضیه بیانگر این مطلب است که در برگزاری کارگاهها، برای اساتید با سطح تحصیلات و رتبه پایین تر ضروری تر و اثربخش تر خواهد بود.

آزمون فرضیه سوم نشان داد که نگرش استادان نسبت به نحوه مدیریت طرح، رضایت از مدرسان در استانهای مختلف و برگزاری کارگاهها به صورت استانی، در استانهای مختلف متفاوت است.

بیشترین میزان رضایت از نحوه مدیریت طرح به ترتیب مربوط به استانهای قم، اراک، مرکزی، سمنان، سیستان و بلوچستان و اردبیل و کمترین میزان رضایت مربوط به استانهای مازندران، خوزستان و زنجان است.

در مورد برگزاری کارگاهها به صورت استانی، استادانی که محل خدمتشان در استانهای گلستان، هرمزگان، خراسان و البرز است، بیشترین موافقت و استادانی که محل خدمتشان در استانهای سیستان و بلوچستان، کرمان، یزد، بوشهر و گیلان است، کمترین میزان موافقت با این پیشنهاد را داشتند.

نتایج آزمون نشان می‌دهد که رضایت از مدرسان گرایش «معرفت‌شناسی اسلامی و فلسفه علم» و «اصول تعلیم و تربیت اسلامی» در استانهای مختلف به لحاظ آماری متفاوت است؛ ولی در مورد گرایشهای «اندیشه سیاسی در اسلام» و «مبانی ولایت فقیه»، «اخلاق حرفه‌ای و کاربردی» و «تاریخ علم و تمدن در اسلام» تفاوتی در بین استانها وجود ندارد.

بیشترین میزان رضایت از مدرسان گرایش «معرفت‌شناسی اسلامی» و «فلسفه علم» مربوط به استانهای قزوین، مرکزی، ایلام، کرمان و همدان و کمترین میزان رضایت مربوط به البرز، یزد و سمنان است.

در مورد مدرسان «گرایش اصول تعلیم و تربیت اسلامی» بیشترین میزان رضایت مربوط به استانهای گیلان، اراک، کرمان، مازندران و آذربایجان غربی و کمترین میزان رضایت مربوط به استانهای قزوین، البرز، سیستان و بلوچستان، ایلام و لرستان است.

اقدامات پیشنهادی برای ارتقای علمی و اسلامی شدن دانشگاهها:

برخی اقدامات پیشنهاد شده توسط استادان برای ارتقای علمی و اسلامی شدن دانشگاهها عبارتند از:

- برگزاری اردوهای زیارتی (حج، مناطق جنگی و...)
- دقت در جذب و تربیت مسئولان و استادان بر مبنای اصول اسلامی؛
- برگزاری کارگاههای کاربردی و به‌روز،
- برگزاری کرسی‌های آزاداندیشی؛
- معرفی و اهدای کتاب و سی‌دی‌های اسلامی؛
- ارتباط حوزه و دانشگاه و برگزاری همایش و ارتباط با دانشگاههای خارج اسلامی.

پیشنادهای پژوهشی:

- بررسی نقش دوره‌های دانش‌افزایی در ارتقای کیفیت مدیریت دانشگاهها؛
 - بررسی نقش دوره‌های دانش‌افزایی در ارتقای سازمانی دانشگاهها؛
- ۱- بررسی تأثیر دوره‌های دانش‌افزایی در تقویت نقش رسمی دانشی و مهارتی استادان و شأن انسانی، دینی، ملی و هویتی.



Archive of SID

منابع

- اسکندری، مجتبی و علی اکبر فرهنگی (۱۳۸۲). «معرفی توانمندسازی در مدیریت و الگوهای آن». فصلنامه مطالعات مدیریت، ش ۴۰-۳۹.
- بی، ارل (۱۳۸۱). روشهای تحقیق در علوم اجتماعی. ترجمه رضا فاضل. تهران: سمت.
- بلیکی، نورمن (۱۳۷۰). طراحی پژوهشهای اجتماعی. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نی.
- پلونکت، لارن و رابرت فورنیه (۱۳۸۴). مدیریت مشارکت جو. ترجمه محمدعلی طوسی. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- حیدری، سریه (۱۳۸۷). بررسی عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. [بی جا].
- رحمانپور، لقمان (۱۳۸۱). «توانمندسازی، مفاهیم، ساختار و راهکارها». توسعه مدیریت، ش ۳۱.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۴). کندوکاوها و پنداشته‌ها. تهران: شرکت سهامی انتشار، چ هفتم.
- رمزدن، پال (۱۳۸۰). یادگیری رهبری در آموزش عالی. ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم و همکاران. دامغان: دانشگاه علوم پایه دامغان و مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.
- سینتیا، اسکات و دنیس ژافه (۱۳۷۵). تواناسازی کارکنان. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی. تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- صالحیان، علیرضا (۱۳۸۳). «بالندگی سازمانی». نشریه مدیریت، سال سیزدهم، ش ۹۱-۹۲. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۸۴). «توانمندسازی و روان‌شناسی کارکنان: ابعاد و اعتبارسنجی بر اساس مدل معادلات ساختاری». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۳۶-۳۵.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۸۳). طراحی الگوی توانمندسازی روان‌شناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، رساله دکتری. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- عبداللهی، بیژن و عبدالرحیم نوه ابراهیم (۱۳۸۵). توانمندسازی کارکنان، کلید طلایی مدیریت منابع انسانی. تهران: ویرایش.
- قارون، محمد (۱۳۷۳). «تحلیلی بر تحولات نظام پرداخت حقوق و مزایای اعضای هیئت علمی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۸-۷.
- کینلا، دنیس (۱۳۸۳). توانمندسازی منابع انسانی. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی و معصومعلی سلیمانیان. تهران: مدیران.
- محمدی، محمد (۱۳۸۰). ارزیابی توانمندی کارکنان دانشگاه بیرجند. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- میرخانی، سیدمحمد و محمدحسین سیاح طاهری (۱۳۸۹). بررسی طرح دانش‌افزایی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها (ملاحظات و آسیب‌های اجرایی شدن). [بی جا]

