

## طراحی سیستم انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش هیئت علمی

عباس عباس پور \*  
حمید رحیمیان \*\*  
مرتضی طاهری \*\*\*  
مهدی مبینی \*\*\*\*

### چکیده

یکی از موضوعات کلیدی در خصوص برنامه‌های پرورش اعضای هیئت علمی، انتقال یادگیری این برنامه‌ها یعنی کاربرد عملی آموخته‌ها توسط اعضای هیئت علمی در محیط دانشگاه و فعالیت‌های حرفه‌ای است. در این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و راهبرد نظریه زمینه‌ای با ۳۲ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر قم، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته صورت گرفت و شرایط زمینه‌ای، عوامل علی و میانجی، راهبردها و پیامدهای فرایند انتقال یادگیری در برنامه‌های پرورش هیئت علمی بررسی شد. یافته‌های پژوهش نشان داد انگیزش انتقال، حرفه‌گرایی به‌عنوان عوامل علی، بین‌المللی شدن آموزش عالی، فرهنگ دانشگاهی یادگیرنده، جو حمایتی، پویایی برنامه درسی دانشگاه در چهارچوب شرایط زمینه‌ای، کیفیت و انتظارات دانشجویان، نیازهای اعضای هیئت علمی، آمادگی برای یادگیری به‌عنوان عوامل میانجی بر انتقال یادگیری تأثیر می‌گذارند. شایستگی مدرسان و ارائه‌دهندگان، ارتقای سطح آزادی علمی در سطح دانشگاه‌ها، طراحی برنامه‌ها مبتنی بر مشارکت اعضای هیئت علمی، ارتقای کیفیت و کاربردی بودن محتوای برنامه‌ها و جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی، راهبردهای مؤثر بر انتقال یادگیری هستند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، پرورش هیئت علمی، انتقال یادگیری، نظریه زمینه‌ای.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۰۶/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۰/۱۸

\*دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول):

(abbaspour1386@gmail.com)

\*\*دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی

\*\*\*استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی

\*\*\*\*دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبایی

## مقدمه

در حال حاضر، مؤسسات آموزش عالی با چالش‌های متفاوتی از جمله تطابق نداشتن تحصیلات دانشگاهی و بازار کار، تحرک اجتماعی راکد<sup>۱</sup> (موک و جیانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷)، تأمین مالی دانشگاه‌ها، افزایش هزینه خدمات آموزشی، کشاکش میان خواسته‌های مرتبط با کیفیت، برابری و بودجه، آماده‌سازی ناکافی در تحصیلات تکمیلی، ناتوانی اعضای هیئت علمی در انتقال مهارت‌ها به دانشجویان، پیچیده‌تر شدن محیط‌های مختلف دانشگاهی، افزایش انتظارات و پاسخگویی سازمانی، ضرورت آماده‌سازی دانشجویان با قابلیت‌های بیشتر و تغییرات سریع دانش و فناوری روبه‌رو هستند (سارویان و تریگول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵، ۹۲). منتقدان نظام آموزش عالی درون و بیرون این نظام خواستار اقدامات اصلاحی به‌منظور ارائه خدمات بهتر به دانشجویان هستند. در چنین وضعیتی، موفقیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به توانایی استفاده مستمر از نوآوری‌های آموزشی (والدر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷)، شناسایی منابع جدید مالی، فرم‌های انعطاف پذیر سازمانی، مأموریت جامع، یادگیری مادام‌العمر، تعهد به بین‌المللی کردن، مدیریت منابع انسانی راهبردی (الکسیو و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶) و توانایی انطباق کارکنان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با محیط متغیر پیرامونی آنها وابسته است. بنابراین، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در پی تجهیز اعضای هیئت علمی خود به دانش و مهارت‌های مورد نیاز هستند (لوین - ساوبرمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵، ۱۱). این موضوع فقط با رویکردی نظام‌مند به نام پرورش هیئت علمی<sup>۷</sup> قابل تحقق است که به‌عنوان یک سیاست اصلاحی در آموزش عالی در همه نقاط جهان مطرح شده است (وبر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳، ۱). برنامه‌های پرورش هیئت علمی به مجموعه از فعالیت‌ها اطلاق می‌شود که از اعضای هیئت علمی برای ایفای نقش‌های دانشگاهی آنها پشتیبانی می‌کند. هدف برنامه‌های مذکور نیز بهبود عملکرد اعضای هیئت علمی و عملکرد دانشگاه به‌صورت کلی است (پونگ و مک‌لین<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). برنامه‌های پرورش

1. Mok & Jiang

2. Stagnant Social Mobility

3. Saroyan & Trigwell

4. Walder

5. Aleixo

6. Levine-Sauberman

7. Faculty Development

8. Weber

9. Phuong & McLean

اعضای هیئت علمی به آنها کمک می‌کند تا به مدرسان، فرهیختگان و اعضای بهتری برای جامعه دانشگاهی تبدیل شوند (یاداو و چودهاری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). برنامه‌های پرورش هیئت علمی در قالب مجموعه‌ای از برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به منظور تحقق هدف‌های متفاوتی اعم از ارتقای مهارت‌های آموزشی و پژوهشی استادان، ارتقای مهارت‌های مرتبط با عضو جامعه دانشگاهی و توسعه کارراهه شغلی، طراحی و اجرا می‌شوند (اگاروال<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). از این مفهوم، تعاریف متعددی ارائه شده است که می‌توان آنها را با عناوین «بهبود و ارتقای حرفه‌ای»<sup>۳</sup>، «بهبود و ارتقای مهارت‌های آموزشی»<sup>۴</sup>، «توسعه مهارت‌های سازمانی»<sup>۵</sup> و «توسعه آموزشی»<sup>۶</sup> طبقه‌بندی کرد. هریک از صاحب‌نظران از دیدگاه خود این مفهوم را تعریف کرده‌اند. در ایران، عبارت‌هایی چون آموزش و بالندگی اعضای هیئت علمی (کریمیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱؛ محب‌زادگان و همکاران، ۱۳۹۲؛ فراستخواه، ۱۳۸۸)؛ بهسازی اعضای هیئت علمی (نوه‌ابراهیم و پورکریمی، ۱۳۸۷ و اجتهادی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ دانش‌افزایی و توانمندسازی (شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، ۱۳۹۰)؛ توسعه حرفه‌ای (حجازی و رستمی، ۱۳۸۹)؛ شاه‌پسند و همکاران، ۱۳۸۶)؛ توسعه صلاحیت‌ها و مهارت‌های علمی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (حسینی، ۱۳۷۶) و پرورش اعضای هیئت علمی (سرکارآرانی، ۱۳۸۸) به‌عنوان معادل مفهوم مذکور، استفاده شده است. به‌رغم گسترش و افزایش توجه به برنامه‌های پرورش اعضای هیئت علمی، طراحی و اجرای این برنامه با چالش‌های متفاوتی روبه‌روست. یکی از چالش‌های اصلی، مربوط به ارزشیابی برنامه‌های پرورش و تأثیرات این برنامه‌ها بر عملکرد اعضای هیئت علمی در ایفای نقش‌های گوناگون آنهاست (استینرت و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). معقول است دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در پی ارزیابی نتایج این برنامه‌ها باشند (هندریکسون و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). از سوی دیگر، با تقاضای فزاینده برای مسئولیت و پاسخگویی در آموزش عالی هم‌اکنون

1. Yadav & Choudhary

2. Aggarwal

3. Professional Development

4. Instructional Development

5. Organizational Development

6. Educational Development

7. Steinert et al

8. Hendricson et al

بیش از هر زمان دیگری نیاز به ارائه شواهد لازم از تأثیر این برنامه‌ها در جریان عملکرد استادان افزایش یافته است (پلانک و کالیش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰، ۱۳۵). این در حالی است که در خصوص اثربخشی این برنامه‌ها و به‌کارگیری یادگیری حاصل از برنامه‌های پرورش هیئت علمی در محیط کار، اقدامات مؤثری از سوی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی صورت نمی‌پذیرد (بویس و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در چنین شرایطی، نگرانی در خصوص تأثیرات واقعی این برنامه‌ها در محیط کار اعضای هیئت علمی و انتقال آموخته‌های حاصل از این برنامه‌ها به‌مثابه چالشی مهم مدنظر صاحب‌نظران و مدیران دانشگاه‌ها در سراسر جهان است (استینرت و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین به نظر می‌رسد یکی از موضوعات کلیدی قابل پژوهش در خصوص برنامه‌های پرورش هیئت علمی، انتقال یادگیری این برنامه‌ها یعنی کاربرد عملی آموخته‌های حاصل از این برنامه‌ها توسط اعضای هیئت علمی در محیط دانشگاه و در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان است. با سنجش انتقال یادگیری می‌توان درباره تحقق هدف‌هایی که برنامه‌های مذکور به‌منظور رسیدن به آنها طراحی و اجرا می‌شوند، قضاوت کرد. بالدوین و فورد<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) انتقال یادگیری را کاربرد دانش، مهارت و نگرش آموخته شده در شغل و نگهداری بعدی از آنها برای یک دوره زمانی معین تعریف کرده‌اند. بروود و نیواستروم<sup>۴</sup> (۱۹۹۲) انتقال یادگیری را کاربرد مداوم و مؤثر دانش و مهارت‌های کسب شده در دوره‌های آموزشی توسط فراگیران در شغل‌شان تعریف کرده‌اند (آنتوز و بروئینینگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). از دیدگاه کورنفورد<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) انتقال یادگیری عبارت است از دانش و مهارت‌های آموخته شده در موقعیت متفاوت از آنچه یادگیری رخ داده است. همانند چنین تعریفی را وینزر و گریج<sup>۷</sup> (۱۹۹۲) ارائه کرده‌اند: استفاده از دانش و مهارت در موقعیتی متفاوت از آن موقعیتی که دانش و مهارت آموخته شده است (سیبتراپ و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱، ۲۴). ارات<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) سه نوع

1. Plank & Kalish

2. Boyce et al

3. Baldwin & Ford

4. Broad & Newstrom

5. Antos & Bruening

6. Cornford

7. Winzer & Grigg

8. Sibthorp et al

9. Eraut

انتقال از جمله کاربرد ساده، سازگاری موقعیتی<sup>۱</sup> و حل مسئله<sup>۲</sup> را به‌عنوان ابعاد انتقال یادگیری برشمرده است. شوارتز و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در توضیح مفهوم انتقال یادگیری، کارایی و نوآوری را به‌عنوان دو بعد متمایز انتقال مد نظر قرار داده‌اند. انتقال به‌عنوان کارایی عبارت است از توانایی افراد برای استفاده از آنچه قبلاً یاد گرفته‌اند در موقعیت جدید و انتقال به‌عنوان نوآوری به توانایی افراد برای آموختن و به دست آوردن دانش جدید برای فهم محیط از یک راه متفاوت اشاره می‌کند. به دست آوردن مسئولیت‌های جدید و انجام فعالیت‌های مرتبط با آنها به‌عنوان یکی از نتایج برنامه‌های آموزشی مرتبط با شغل نیز به‌عنوان نوعی از انتقال یادگیری بررسی شده است (رتنا-دیویدز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). باید توجه شود انتقال یادگیری امری عادی و اتوماتیک در جریان یادگیری نیست و به‌صورت اتفاقی رخ نمی‌دهد (بناندر و لایتنر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵، ۱۹۹) انتقال یادگیری، فرایندی پیچیده است که نیازمند تدوین و اجرای راهبردهای مختلف به‌صورت برنامه‌ریزی شده است (سابدی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴، ۵۹۳). بر این اساس، مدیریت انتقال یادگیری به‌عنوان یک مفهوم کلیدی در ادبیات امروز توسعه منابع انسانی به‌منظور دستیابی سازمان‌ها به مزیت‌های رقابتی از طریق تغییرات رفتاری و در نهایت بهبود عملکرد کارکنان مطرح شده است (اشنایدر و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ عبدالله و سارینگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). به‌زعم سولگا<sup>۹</sup> (۲۰۱۱) مدیریت انتقال یادگیری، فرایند سنجش برای برنامه‌ریزی، بهینه‌سازی و کنترل انتقال یادگیری است (اشنایدر و همکاران، ۲۰۱۴، ۶). شناسایی فرایند و عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری، رکن اصلی مدیریت انتقال یادگیری پیش‌نیاز تحقق اثربخش آن است. بر پایه نکات گفته شده، گسترش کمی برنامه‌های پرورش اعضای هیئت علمی بدون ارزیابی درست از چگونگی انتقال یادگیری حاصل از این برنامه و کاربرد یادگیری‌های مذکور در محیط شغلی توسط استادان به‌منظور ایفای نقش‌های گوناگونی که بر عهده‌دارند؛ هرگز نمی‌تواند به‌درستی بیانگر نقش این برنامه‌ها در دستیابی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به

1. Situational Adaptation

2. Problem Solving

3. Schwartz

4. Renta-Davids et al

5. Benander & Lightner

6. Subedi

7. Schneider et al

8. Abdullah & Suring

9. Solga

هدف‌هایشان باشد. از این‌رو، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که چه عواملی بر سیستم انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش اعضای هیئت علمی تأثیر می‌گذارند؟

### مرور ادبیات تجربی پژوهش

در حوزه انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش هیئت علمی ادبیات غنی وجود ندارد و این موضوع در دهه اخیر به‌مثابه موضوع اساسی مدنظر صاحب‌نظران قرار گرفته است. پژوهش‌های صورت گرفته را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: پژوهش‌هایی که مربوط به عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری است مانند راک<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، سینگ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) و یلون و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۴). از سوی دیگر، در پژوهش‌های بربانو و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، تنیل<sup>۵</sup> (۲۰۱۱)، وادها و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، دیویس و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۵) و کیم و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) بر میزان انتقال یادگیری و تغییرات رفتاری حاصل از آن توجه و تمرکز کرده‌اند. راک (۲۰۱۴) عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری را در بین استادان رشته‌های پرستاری به روش کیفی مطالعه کرده است. داده‌های پژوهش وی از راه مصاحبه با ۲۰ نفر از شرکت‌کنندگان در برنامه‌های پرورش هیئت علمی گردآوری شد و یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌های شخصی چون توانایی‌های رهبری، یادگیری مادام‌العمر، توانایی تشخیص محدودیت‌ها، پشتکار، خلاقیت، قبول ریسک بر انتقال یادگیری تأثیر می‌گذارد؛ همچنین تنوع دیدگاه‌ها، وجود شبکه‌ها، مداخله تیم در فرایند طراحی برنامه بر انتقال یادگیری در برنامه‌های پرورش اعضای هیئت علمی تأثیر دارد (راک، ۲۰۱۴). سینگ و همکاران (۲۰۱۴) نیز انتقال یادگیری را در میان اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در یک کارگاه آموزشی با استفاده از نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده<sup>۹</sup> بررسی کردند. ۳۲۴ عضو هیئت علمی که طی سال‌های ۲۰۰۹-۲۰۱۲ در کارگاه‌های آموزشی سه‌روزه شرکت کرده بودند، نمونه مطالعاتی این پژوهش بودند. نتایج پژوهش بر اساس تجزیه تحلیل داده‌ها به روش رگرسیون نشان می‌دهد؛ نگرش به

1. Rock

2. Singh et al

3. Yelon et al

4. Berbano et al

5. Tennill

6. Wadhwa et al

7. Davis et al

8. Kim et al

9. Theory of Planned Behavior (TPB)

رفتار و کنترل درک شده تأثیر بیشتری نسبت به هنجارهای ذهنی بر نیت انتقال یادگیری در برنامه‌های پرورش هیئت علمی دارد، بنابراین، پژوهشگران پیشنهاد کردند برنامه‌های پرورش هیئت علمی بر ایجاد نگرش‌های مثبت و کنترل درک شده در شرکت‌کنندگان تمرکز بیشتری داشته باشند (سینگ و همکاران، ۲۰۱۴). یلون و همکاران (۲۰۰۴) بر اساس پژوهشی با مشارکت ۷۵ عضو هیئت علمی که در برنامه‌های پرورش شرکت کرده بودند، دریافتند استقلال و خودگردانی از مهم‌ترین عوامل فردی انتقال یادگیری در برنامه‌های پرورش هیئت علمی است (تیلور و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ۶). بربانو و همکاران (۲۰۰۶) اثرات برنامه‌های پرورش هیئت علمی بر رفتارهای تدریسی اعضای هیئت علمی دانشگاه استنفورد را ارزیابی کردند. شرکت‌کنندگان و اعضای هیئت علمی مورد مطالعه در این پژوهش هر یک در هفت جلسه آموزشی دوساعته شرکت کرده بودند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد این برنامه‌ها بر فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی تأثیر مثبت داشته است (بربانو و همکاران، ۲۰۰۶، ۴۳۰). تنیل در سال (۲۰۱۱) برنامه‌های پرورش ویژه اعضای هیئت علمی جدید در حوزه تدریس را در دانشگاه میسوری بررسی کرد و نشان داد میزان انتقال یادگیری این برنامه‌ها بر اساس به‌کارگیری راهبردهای تدریس در کلاس‌های درس توسط استادان در وضعیت مناسبی است. وادها و همکاران (۲۰۱۴) برنامه‌های پرورش هیئت علمی را از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته با اعضای هیئت علمی یک سال پس از شرکت در یکی از دوره‌های مرتبط در دانشکده‌های پزشکی بررسی کردند. یافته‌های پژوهش مذکور نشان می‌دهد، شرکت‌کنندگان از شرکت در دوره مذکور رضایت داشتند. عواملی چون محتوای دوره، شیوه اجرای آن، ایجاد شبکه‌های اجتماعی در هنگام اجرای دوره، بهره‌گیری از راهبرد مشاوره فردی چون مربیگری پس از پایان دوره برای تسهیل دستیابی افراد به هدف‌های برنامه و یادگیری تجربی بر رضایت شرکت‌کنندگان مؤثر بوده است. دیویس و همکاران (۲۰۱۵) با استفاده از روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بررسی تأثیر برگزاری برنامه‌های پرورش اعضای هیئت علمی بر بهبود دانش، توانایی و نگرش اعضای هیئت علمی به کارگروهی را بررسی کردند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد پس از اجرای این برنامه‌ها و در محیط کار دانش، نگرش و توانایی اعضای هیئت علمی برای کار گروهی به‌صورت معنی‌دار بهبود یافته است (دیویس و همکاران، ۲۰۱۵). کیم و

<sup>۱</sup>. Taylor et al

همکاران (۲۰۱۵) یک نمونه برنامه پرورش هیئت علمی بین‌المللی را بررسی کردند که در سئول کره جنوبی برای اعضای هیئت علمی دانشکده‌های پزشکی برخی کشورهای جنوب شرقی آسیا شامل کامبوج، لائوس، مغولستان، میانمار و ویتنام برگزار شده بود. ارزیابی این برنامه در چهارچوب الگوی ارزشیابی چهارسطحی پاتریک<sup>۱</sup> صورت گرفت و برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه، گزارش‌ها و نمونه کارها استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به‌طور کلی، واکنش به برنامه مثبت بوده و ارتباط عمیقی بین رضایت شرکت‌کنندگان و ارتباط برنامه با نیازهای شغلی و نیازهای فردی افراد دیده شد. پژوهشگران شاهد بهبود چشمگیری در امر یادگیری بودند البته تأثیرات از کشوری به کشور دیگر اندکی متفاوت بود. از گزارش‌های پس از برنامه پژوهشگران دریافته‌اند انتقال یادگیری در موضوعات عملی، نتایج ثمربخش داشته است. بررسی ادبیات تجربی نشان می‌دهد به‌رغم آنکه انتقال یادگیری به‌عنوان اصلی‌ترین معیار در جهت اثربخشی برنامه‌های پرورش مطرح است و هرگونه قضاوت در خصوص سودمندی سرمایه‌گذاری در این برنامه‌ها منوط به انتقال یادگیری است. لکن این موضوع به‌صورت جدی مدنظر سیاست‌گذاران و متولیان این برنامه‌ها قرار نگرفته است.

#### هدف‌ها و پرسش‌های پژوهش

در این پژوهش، انتقال یادگیری برنامه پرورش اعضای هیئت علمی و عوامل مؤثر بر آن هدف اصلی پژوهش بود که با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با متخصصان موضوع مورد مطالعه، شرکت‌کنندگان و متولیان برنامه‌ها در جامعه مورد مطالعه بررسی شد. پرسش‌های اصلی پژوهش شامل موارد ذیل است:

- عوامل فردی که بر سیستم انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش هیئت علمی تأثیر دارند، کدام‌اند؟
- عوامل سازمانی که بر سیستم انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش هیئت علمی تأثیر دارند، کدام‌اند؟

<sup>۱</sup>. Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model



## روش پژوهش

پژوهش مبتنی بر راهبردها نظریه زمینه‌ای انجام شد. به‌زعم میلز و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) هدف از نظریه زمینه‌ای، تدوین نظریه‌ای در خصوص فرایندهای اجتماعی از مشارکت کنندگان (بر اساس داده‌های حاصل از مشارکت‌کنندگان) در محیطی است که فرایند در آن رخ می‌دهد؛ این نظریه به روش استقرایی تولید می‌شود (لامبروسینی، ۲۰۱۶). برای گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ۳۲ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر قم (دانشگاه‌های قم، پردیس فارابی، باقرالعلوم (ع)، ادیان و مذاهب، مفید و علوم پزشکی) که در برنامه‌های پرورش هیئت علمی مشارکت داشتند همچنین برخی متولیان برنامه‌ها و استادان صاحب‌نظر موضوع صورت گرفت. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان با عنایت به ماهیت راهبرد انتخابی از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند<sup>۲</sup> و روش گلوله برفی استفاده شد. مصاحبه‌ها با اطلاع و اجازه مصاحبه‌شوندگان، ضبط و پیاده‌سازی شد. با وجود آنکه در مصاحبه بیست و هشتم، اشباع نظری حاصل شده بود چهار مصاحبه دیگر نیز برای تقویت داده‌ها و اطمینان پژوهشگران از باقی نماندن کدهای دیگر صورت گرفت. داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی، تجزیه و تحلیل و مدل پژوهش ترسیم شد. برای این کار، تمامی مصاحبه‌ها به روش سطر به سطر کدگذاری باز به صورت کدهای زنده و غیر زنده شد. سپس کدهای تکراری و غیر مرتبط شناسایی و در نهایت ۲۲۰ کد (مفهوم) غیر تکراری شناسایی شد. سپس این کدها در ۴۰ کد بزرگ‌تر (مقوله‌های فرعی) دسته‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌های اصلی (۱۶ مقوله) از مقوله‌های فرعی، استخراج و مقوله محوری پژوهش شناسایی شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، یافته‌های پژوهش در قالب رویکرد سیستمی نظریه زمینه‌ای شامل: شرایط زمینه‌ای، شرایط علی، راهبردها و پیامدها بر اساس پدیده محوری، تدوین و مدل پارادایمی ترسیم شد. برای تأمین روایی و پایایی مطالعه از روش ارزیابی لینکولن و گوبا<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) - که معادل روایی و پایایی در تحقیقات کمی است - استفاده شد. بدین منظور، بر پایه این روش چهار معیار موثق بودن و اعتبار (باورپذیری)، تأییدپذیری، اطمینان‌پذیری و انتقال‌پذیری برای ارزیابی در نظر گرفته

---

1. Mills et al

2. Purposive Sampling

3. Lincoln & Guba

شد. برای دستیابی به هریک از این معیارها، کارهای زیر انجام گرفت: اعتبار از طریق صرف زمان کافی برای پژوهش، تأیید داده‌های مصاحبه توسط مصاحبه‌شونده پس از پیاده‌سازی، تأیید فرایند پژوهش توسط چند متخصص، اطمینان از یکسانی دیدگاه کدگذاران با استفاده از دو کدگذار دیگر برای کدگذاری چند نمونه مصاحبه، نوشتن یادداشت و یادآور در طول پژوهش. انتقال‌پذیری یافته‌ها با کسب نظر و تأیید تعدادی از متخصصان که در پژوهش مشارکت نداشتند در مورد یافته‌های پژوهش صورت گرفت. برای اطمینان‌پذیری داده‌ها تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری در تمامی گام‌های کار، ثبت و ضبط شد. درنهایت از مستندسازی و حفظ تمامی گام‌های پژوهش و مستندات در فرایند پژوهش برای تأییدپذیری داده‌ها بهره گرفته شد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول (۱) مقوله‌های اصلی، فرعی و مفاهیم حاصل از یافته‌های پژوهش در قالب رویکرد سیستمی نظریه زمینه‌ای شامل شرایط زمینه‌ای، شرایط علی، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها ارائه شده است.

جدول (۱) مقوله‌های اصلی، فرعی و مفاهیم پرورش اعضای هیئت علمی

عوامل	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی (مفاهیم)
شرایط زمینه‌ای	بین‌المللی شدن آموزش عالی	شناخت و همگامی با تحولات علمی در سطح جهانی (همراهی با تحولات علمی در سطح جهانی (م)۹)، شناخت تغییرات علمی در سطح جهان (م)۱۶، آگاهی از تحولات علمی به‌صورت مستمر (م)۱۹، پایش تحولات علمی در سطح جهان در سطح دانشگاه، دانشکده و گروه (م)۲۴)
		تعامل با دانشگاه‌های جهان (تقویت تعاملات با مراکز دانشگاهی (م)۹)، تسهیل ارتباطات اعضای هیئت علمی با سایر اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های جهان (م)۱۶، برگزاری دوره‌های درسی مشترک با سایر دانشگاه‌ها (م)۳۲، مشارکت در طرح‌های پژوهشی بین‌المللی (م)۱۴)
		فراهم کردن تجارب و مهارت‌های بین‌المللی برای اعضای هیئت علمی (عضویت استادان در مجامع حرفه‌ای (م)۱۶)، بازدید از دانشگاه‌های مختلف جهان و مشاهده تجارب عملی آنها (م)۲۰، حضور مستمر استادان در کنفرانس‌های بین‌المللی (م)۱۴، توسعه و افزایش فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی (م)۲۳، افزایش سطح تسلط اعضای هیئت علمی به سایر زبان‌ها (م)۳۱)

مقوله‌های فرعی (مفاهیم)	مقوله‌های اصلی	عوامل
<p>نوآوری و ریسک‌پذیری (توجه به خلاقیت در فرایند ارزیابی عملکرد هیئت علمی (۷م)، حمایت از ازیاده‌های جدید (۷م)، تلقی خلاقیت و نوآوری به‌عنوان ارزش‌های اساسی دانشگاه (۸م)، حمایت از استادان نوآور (۹م)، تشویق استادان نوآور (۱۱م)، پذیرش تغییرات در دانشگاه (۲۵م)، ارزش ابتکار در نظام جبران خدمت (۲۹م))</p>		
<p>رهبری تسهیلگر (توجه به اعضای هیئت علمی به عنصر اساسی در کیفیت دانشگاه (۴م)، باور و اعتقاد عملی مدیران به برنامه‌های پرورش هیئت علمی (۴م)، اهتمام مدیران دانشگاه به برنامه‌های پرورش (۵م)، انتخاب مدیران شایسته و معتقد به فرهنگ یادگیری (۸م)، حمایت مستمر رهبران دانشگاه (۱۲م))</p>	فرهنگ	
<p>ساختار سازمانی منعطف (همسویی سازمانی در میان بخش‌های مختلف دانشگاه در خصوص یادگیری مستمر اعضای هیئت علمی (۴م)، مشارکت مؤثر اعضای هیئت علمی در نظام برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری دانشگاه (۸م)، تسهیل فرایندهای اداری و سازمانی برای انتقال یادگیری (۲۰م)، افزایش منابع اختیارات دانشکده‌ها و گروه‌های درسی در زمینه فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و پرورش هیئت علمی (۳۰ م))</p>	دانشگاهی یادگیرنده	
<p>توجه به ویژگی‌های ماهوی اساسی دانشگاه به‌عنوان نهاد اصلی تولید علم در سطح جامعه (رجوع به ارزش‌های اساسی دانشگاه (۸م)، پرهیز از حاکمیت قواعد کسب‌وکار (تجارت) در دانشگاه (۲۹م)، اصلاح روابط استاد و دانشجو به‌عنوان مربی و متربی (۲۸م)، جلوگیری از رشد کمی بدون توجه به کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی (۲۸ م))</p>		
<p>حمایت‌های مدیر گروه (حمایت مدیر گروه از به‌کارگیری روش جدید (۱۲م)، رابطه نزدیک و صمیمانه مدیر گروه و اعضای هیئت علمی (۱۸م)، ارائه بازخورد در خصوص عملکرد توسط مدیر گروه (۲۶م))</p>		
<p>روابط و مساعدت اعضای هیئت علمی با یکدیگر (وجود رقابت سالم بین استادان در سطح گروه و دانشکده (۶ م)، تعامل قوی میان اعضای هیئت علمی (۸م)، تشویق همکاران به استفاده از آموخته‌ها (۱۱م)، بازخورد همکاران در خصوص تغییرات رفتاری و عملکردی (۲۵م)، ارتباط دوستانه و صمیمانه بین اعضای گروه‌های مختلف در سطح دانشگاه (۱۵م)، روابط منسجم و حرفه‌ای در سطح گروه (۲۱م)، همکاری و مساعدت اعضای هیئت علمی در مسیر پیشرفت یکدیگر (۲۸م))</p>	جو حمایتی دانشگاه	

عوامل	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی (مفاهیم)
	پویایی برنامه درسی دانشگاه‌ها	بازنگری و به‌روزرآوری سرفصل‌های درسی (اصلاح سرفصل‌های درسی (م۷)، قدیمی بودن سرفصل‌ها (م۸)، جذابیت نداشتن سرفصل‌های درسی (م۹)، همسویی نداشتن ساختاری سرفصل‌های درسی و آموخته‌های اعضای هیئت علمی (م۱۷))
		نیازسنجی مستمر برنامه‌های درسی آموزش عالی (توجه به نیازهای بازار کار (م۸)، انطباق رشته‌های تحصیلی با تغییرات محیط بیرونی (م۹)، تناسب برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه (م۱۷))
	انگیزش انتقال	باورهای فردی (باورهای اعتقادی مانند زکات علم نشر آن است (م۱۹)، تعهد اخلاقی به انتقال یادگیری (م۱۹)، چهارچوب‌های ارزشی شخصی (م۲۰)، انگیزه‌های درونی اعضای هیئت علمی (م۲۲)، باور به یادگیری مادام‌العمر (م۸))
		نتایج فردی مورد انتظار از نظام ارزیابی عملکرد و پاداش (تقویت رفتارها و عملکردهای جدید (م۸)، تعریف نتایج مشخص سازمانی برای انتقال یادگیری (م۶)، ارائه مشوق‌های عملکردی (م۱۰)، اصلاح نظام ارزیابی عملکرد (م۱۷)، ارزیابی دقیق و جامع فعالیت‌های اعضای هیئت علمی (م۱۸)، ارزیابی مستمر و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (م۲۴)، امتیازات آموزشی و پژوهشی (م۳)، بهره‌مندی از امتیازات مندرج در نظام ارزیابی عملکرد (م۵)، تشویقات مادی (م۷)، مزایای شغلی (م۱۷))
عوامل علی		خودکارآمدی (داشتن انگیزه برای کارهای سخت (م۱۰)، توانایی مدیریت کلاس درس، درگیر کردن دانشجویان در فرایند تدریس (م۳۲)، توانایی برای گفت‌وگو و تعامل با دانشجویان (م۳۱))
	حرفه‌گرایی	رعایت اخلاق حرفه‌ای (پرهیز از فردگرایی صرف (م۳)، تواضع و فروتنی (م۸)، احساس تعهد به پیشرفت دانشجویان (م۸)، برخورداری از اخلاق معلمی (م۱۷)، حساسیت نسبت به آینده دانشجویان (م۱۹)، انعطاف‌پذیری (م۲۳)، بخشندگی علمی (م۲۴)، علاقه و تعهد به رشد و ارتقای دانشجویان (م۲۴)، برخورداری از شوق یادگیری (م۲۷)، پایبندی به اخلاق آکادمیک (م۲۷)، برخورداری از ویژگی‌های انسان دانشگاهی (م۲۸)، دوستداری علم (م۲۸)، حرفه‌گرایی به جای شغل‌گرایی (م۲۹))
		تعهد به نقش‌های حرفه‌ای (علاقه زیاد به شغل معلمی و استادی دانشگاه (م۴)، برخورداری از دغدغه‌های حرفه‌ای (م۴)، تلاش مستمر برای بهبود عملکرد حرفه‌ای (م۷)، برخورداری از احساس انگیزش پیشرفت حرفه‌ای (م۸)، برخورداری از حس کمال‌جویی (م۱۰) وجدان کاری بالا (م۲۳))

عوامل	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی (مفاهیم)
	کیفیت و انتظارات دانشجویان	کیفیت و سطح تحصیلی دانشجویان (سطح علمی دانشجویان (م ۹)، جذب دانشجویان شایسته (م ۹)، تدریس به دانشجویان تحصیلات تکمیلی (م ۱۲)، حجم اشتغال غیر تحصیلی دانشجویان (م ۹)، رشد کمی و پذیرش دانشجویان بدون کیفیت (م ۲۹))
		انتظارات و مطالبات دانشجویان (وجود دانشجویان فعال در سطح کلاس (م ۱۶)، اشتیاق دانشجویان به روش‌های نو و موضوعات جدید (م ۱۸)، مطالبه روش‌های جدید از اعضای هیئت علمی (م ۲۶)، رغبت و نشاط تحصیلی دانشجویان (م ۷))
عوامل میانجی	نیازهای اعضای هیئت علمی	نیازهای دانشی و مهارتی (احساس شکاف اطلاعاتی در خصوص موضوعات حرفه‌ای (م ۱)، احساس نیاز به یادگیری موضوعات جدید (م ۹)، کمبود اطلاعات در یک موضوع (م ۱۲)، نداشتن مهارت لازم برای انجام فعالیت‌های حرفه‌ای (م ۲۵)، تغییرات در حوزه دانش تخصصی (م ۲۶))
		پذیرش نقش‌های جدید (تدریس در مقطع بالاتر (م ۶)، پذیرش مسئولیت راهنمایی و مشاوره دانشجویان (م ۱۲)، انتصاب به مسئولیت‌های دانشگاهی (م ۳۲))
		تغییرات فناوری و محیط اجتماعی (تغییرات سریع فناوری (م ۹)، نیازهای جدید اجتماعی (م ۸)، تغییرات فرهنگی دانشجویان (م ۳)، تغییرات سبک زندگی (م ۳۰)، نیازهای جدید دانشجویان (م ۹))
آمادگی برای یادگیری		رفتار ورودی شناختی (زمینه‌های دانشی و تجربی (م ۱)، برخورداری از مهارت‌های پایه برای حضور در یک برنامه (م ۴)، تجارب پیشین در برنامه‌های پرورش هیئت علمی (م ۷)، شرکت با علاقه در برنامه‌های پرورش هیئت علمی (م ۱)، علاقه به موضوع برنامه (م ۱۵))
		توانایی فردی (هوشمندی فردی (م ۱)، سن استادان (م ۶)، توانمندی‌های استادان برای یادگیری (م ۹))
پدیده محوری	انتقال یادگیری	عملی کردن یادگیری و تغییرات رفتاری (تغییر نگرش پس از برنامه‌ها (م ۱۴)، به‌کارگیری روش تدریس جدید در کلاس (م ۱۰)، تغییر رفتار و تعامل با دانشجویان (م ۱۴)، استفاده از فناوری‌های جدید برای انجام فعالیت‌های حرفه‌ای (م ۳۱)، استفاده مستمر از آموخته‌ها (م ۱۰)، به‌کارگیری روش‌های جدید آموخته شده (م ۲۰)، به‌کارگیری آموخته‌ها در فعالیت‌های جاری (م ۱۹)، ارائه مطالب آموخته شده (م ۱۸)، تغییر رویکرد در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای (م ۱۴)، به‌کارگیری روش‌های جدید پژوهشی (م ۶))

عوامل	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی (مفاهیم)
راهبردها	شایستگی مدرسان و ارائه‌دهندگان	مهارت‌های شناختی (تسلط مدرس بر موضوع و ابعاد آن (م۱)، سطح دانش تخصصی مدرس (م۱۳)، تسلط و تجربه مدرس (م۱۷)، برخورداری از تجربه‌های عملی در موضوع برنامه (م۱۸))
		مهارت‌های پداگوژی (استفاده از روش‌های تعاملی و مشارکتی (م۲)، استفاده از روش مباحثه‌ای (م۳)، توانایی شناخت و درک مخاطبان (م۱۴)، توجه به تفاوت‌های فردی اعضای هیئت علمی (م۱۹)، تسلط به روش‌های مختلف تدریس (م۲۵))
		آشنایی با محیط دانشگاه و برخورداری از شهرت و نیکنامی حرفه‌ای (برند مدرس (م۱۵)، سوابق روشن در محیط دانشگاهی (م۲۱)، حفظ احترام استادان (م۲)، توجه به ماهیت و تمایز دانشگاه‌ها و سایر سازمان‌ها (م۲)، تسلط به ادبیات دانشگاهی (م۱۹)، برخورداری از اعتبار دانشگاهی (م۸))
ارتقای سطح آزادی علمی در دانشگاه‌ها		احساس امنیت برای به‌کارگیری و طرح مباحث جدید (امکان طرح مباحث و مناظره‌های علمی در دانشگاه (م۸)، حاکمیت نگاه غیر امنیتی به مسائل علمی (م۱۳)، احساس امنیت برای انتقال یادگیری (م۱۶)، پرهیز از برچسب‌زنی‌های سیاسی به دیدگاه‌ها و نظریات علمی (م۱۲)، برخورداری از روحیه تساهل و تسامح علمی در مسائل علمی در سطح دانشگاه (م۱۶))
		حمایت از آزاداندیشی (تشویق آزاداندیشی (م۵)، تشویق تفاوت‌های رفتاری (م۵)، جلوگیری از گسترش روحیه محافظه‌کاری (م۷)، آزادی عمل استادان در اعمال و رفتارهای آموزشی (م۵)، حمایت از تضارب آرا در سطوح مختلف دانشگاهی (م۹)، پذیرش دیدگاه‌های مخالف (م۱۶)، پذیرش نقادی در محیط دانشگاه (م۲۱)، حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی)
طراحی برنامه‌ها مبتنی بر مشارکت اعضای هیئت علمی و ماهیت اصیل آن		داوطلبانه بودن برنامه‌ها (اجبار نداشتن اعضای هیئت علمی برای مشارکت (م۲)، شرکت داوطلبانه در برنامه (م۱۷) پرهیز از اجباری کردن برنامه‌ها (م۱۹))
		مشارکت اعضای هیئت علمی در هدف‌گذاری و طراحی (توجه به نیازهای منحصربه‌فرد اعضای هیئت علمی در هدف‌گذاری برنامه (م۵)، توجه به نیازهای متفاوت اعضای هیئت علمی در گروه‌ها و رشته‌های مختلف (م۶)، مداخله اعضای هیئت علمی در هدف‌گذاری و طراحی برنامه (م۸)، مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری مربوط به برنامه (م۱۲)، واگذاری مسئولیت برنامه‌های پرورش به اعضای هیئت علمی (م۱۵)، طراحی برنامه توسط خود اعضای هیئت علمی (م۱۴)، خودراهبری برنامه توسط اعضای هیئت علمی (م۲۲))

مقوله‌های فرعی (مفاهیم)	مقوله‌های اصلی	عوامل
انتخاب زمان و مکان مناسب (شرایط آرامش‌بخش مکان برنامه (م ۸)، برخورداری از فضای جذاب و دل‌نشین (م ۹)، زمان‌بندی مناسب (م ۱۵)، انتخاب زمان بر اساس شرایط کاری هیئت علمی (م ۲۱))		
توجه به ویژگی‌های برنامه‌های پرورش (توجه به تمایزات برنامه‌های پرورش هیئت علمی و آموزش کارکنان (م ۸)، نداشتن نگاه اداری به برنامه پرورش (م ۱۸)، رعایت عرف دانشگاهی و اصول و قواعد آن (م ۱۹)، توجه به فلسفه زیربنایی برنامه‌های پرورش (م ۲۷)، توجه نکردن به اصول بنیادی در طراحی برنامه‌های پرورش (م ۲۸))		
راهبردهای انتخابی (تنوع راهبردهای انتخابی (م ۶)، بهره‌گیری از روش‌های غیر رسمی (م ۸)، تناسب راهبردهای انتخابی با ماهیت رشته‌های درسی اعضای هیئت علمی (م ۱۱)، استفاده از روش‌های مشاهده عملی و بازدید (م ۱۶))		
نو و جدید بودن محتوا در چهارچوب استانداردهای علمی (ارائه دیدگاه‌های جدید (م ۷)، انطباق محتوا با دیدگاه‌های تخصصی نوین (م ۹)، تکراری نبودن موضوعات و محتوای برنامه (م ۱۳)، ارائه محتوای برنامه بر اساس دانش روز (م ۱۵)، محتوای معتبر علمی (م ۲)، انطباق محتوای برنامه با ساختارها و روش‌های علمی متقن (م ۳))	ارتقای کیفیت و کاربردی بودن محتوا برنامه‌ها	
تناسب با شرایط فردی و دانشگاهی (تطابق با نقش‌ها و وظایف (م ۳)، انطباق با کارراه شغلی (م ۳)، اجرایی بودن محتوا با شرایط دانشگاه (م ۹)، تناسب با مقطع و رشته استادان (م ۱۱)، تناسب با نیازهای تخصصی استادان (م ۱۳))		
اصلاح نظام جذب و به‌کارگیری اعضای هیئت علمی (تعریف شایستگی‌های هیئت علمی (م ۸)، جذب استادان بر اساس شایستگی‌ها (م ۸)، جذب استادان متعهد (م ۱۹)، طراحی نظام صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (م ۲۴)، جذب اعضای هیئت علمی علاقه‌مند به حرفه معلمی دانشگاه (م ۳۲)، واگذاری اختیارات جذب هیئت علمی به گروه‌ها (م ۸))	جامعه‌پذیری اعضای هیئت علمی	
ایجاد نگرش حرفه‌ای از طریق اجرای برنامه‌های آشناسازی و روابط ارشادگری (تغییر ذهنیت استادان از یاددهنده به یادگیرنده (م ۵)، رضایت ندادن به داشته‌ها و دانسته‌های خود (م ۱۰)، ایجاد باور اعضای هیئت علمی در خصوص نیاز به یادگیری مستمر (م ۱۱)، تقویت فروتنی علمی (م ۱۶)، آشنا شدن با ابعاد و ماهیت معلمی دانشگاه (م ۳۰)، ارزیابی مستمر از صلاحیت حرفه‌ای اعضا و ارائه بازخورد به آنها (م ۲۴)، ایجاد تعامل میان اعضای هیئت علمی باسابقه و جوان (م ۱۷)، مشاهده رفتار استادان باسابقه (م ۵)، تعاملات مرشدی میان اعضای هیئت علمی باسابقه و جوان (م ۲۸)، طراحی برنامه‌های آشناسازی برای اعضای هیئت علمی جوان (م ۲۲)، طراحی برنامه‌های بدو خدمت (م ۲۴))		

عوامل	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی (مفاهیم)
پیامد	بهبود عملکرد حرفه‌ای	افزایش کیفیت فعالیت‌های پژوهشی (م ۱۵)، احساس رضایت درونی (م ۳۲)، افزایش رضایت شغلی (م ۳۱)، تقویت هویت حرفه‌ای (م ۲۹)، انجام فعالیت‌های حرفه‌ای به صورت اثربخش (م ۲۳)
	افزایش یادگیری دانشجویان	بهبود فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس درس (م ۱۷)، استفاده از فناوری‌های جدید در فرایند تدریس (م ۳۰)، افزایش رضایت دانشجویان (م ۳۱)، افزایش تمایل دانشجویان به مشارکت در کلاس درس (م ۳۲)، افزایش انگیزه تحصیلی دانشجویان (م ۳۲)، افزایش فعالیت‌های کلاسی دانشجویان (م ۳۲)

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های به دست آمده از تحلیل و کدگذاری داده‌ها نشان می‌دهد که پدیده محوری پژوهش انتقال یادگیری است. در شکل (۱) روابط میان پدیده محوری و سایر ارکان الگوی پارادایمی (سلسله‌روابطی است که میان زیرمقوله‌ها و مقوله اصلی برقرار می‌شود) دیده می‌شود. این پدیده با مقوله‌ها و مفاهیمی چون تغییر نگرش پس از برنامه‌ها، به‌کارگیری روش تدریس جدید در کلاس، تغییر رفتار و تعامل با دانشجویان، استفاده از فناوری‌های جدید برای انجام فعالیت‌های حرفه‌ای، استفاده مستمر از آموخته‌ها، به‌کارگیری روش‌های جدید آموخته شده، به‌کارگیری آموخته‌ها در فعالیت‌های جاری، ارائه مطالب آموخته شده، تغییر رویکرد در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای، به‌کارگیری روش‌های جدید پژوهشی، توصیف شده است. این یافته‌ها یعنی عملی کردن یادگیری و تغییر رفتار پس از مشارکت در برنامه‌ها با ادبیات نظری و تجربی پژوهش نیز انطباق دارد (سیلیرز و تکیان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ پلاک و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ بورک و هاتکینز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد انگیزش انتقال، حرفه‌گرایی، نیازهای اعضای هیئت علمی عوامل علی مؤثر بر انتقال یادگیری هستند. انگیزش انتقال از مفاهیم باسابقه و متواتر در ادبیات انتقال یادگیری است و یافته‌های پژوهشی نیز تأثیرگذاری آن را بر انتقال یادگیری تأیید کرده‌اند (کروان و برچال<sup>۴</sup>،

1. Cilliers & Tekian

2. Plack et al

3. Burke & Hutchins

4. Kirwan & Birchall

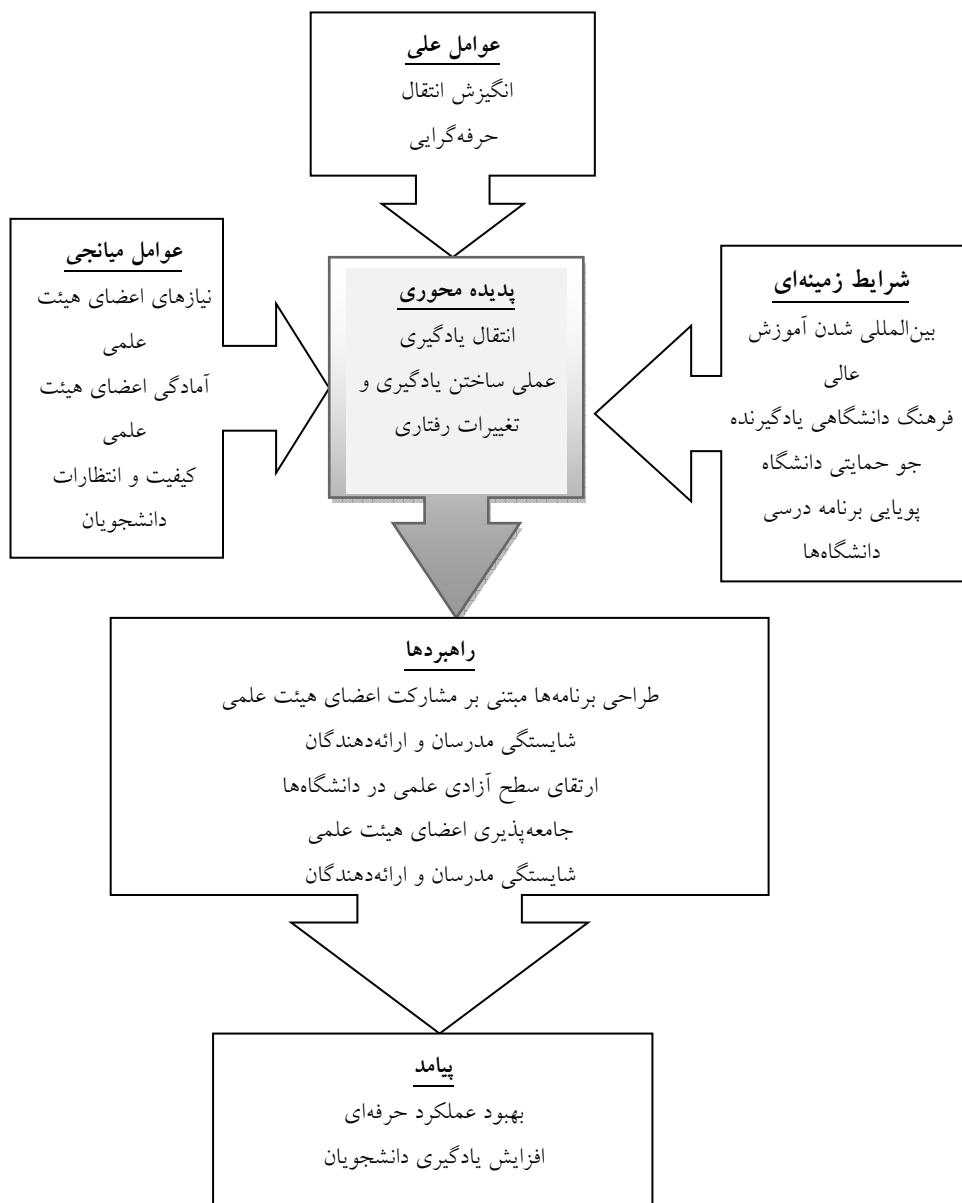


۲۰۰۶؛ کنتوگیورگس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). اعضای هیئت علمی برای آنکه آموخته‌های خود را پس از برنامه‌های پرورش به‌کارگیرند باید برانگیخته شوند که بخشی از این عوامل ناشی از عوامل بیرونی مانند ارتقای حرفه‌ای و پاداش‌های مالی است. باید به‌صورت واقع‌بینانه پذیرفت که شرکت‌کنندگان انتظار دارند اجرای آموخته‌هایشان به ارزشی برای آنها منجر شود. این ارزش ممکن است در قالب پاداش مالی و رضایت شغلی بالاتر و ارتقای حرفه‌ای صورت گیرد (سیلیرز و تکیان، ۲۰۱۶). سانتوس و استوارت<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، دریافتند ارائه پاداش، مانند افزایش حقوق و دستمزد یا ارتقای حرفه‌ای، افراد را برای انتقال یادگیری برمی‌انگیزاند (تیلور و همکاران، ۲۰۰۵).

---

1. Kontoghiorghes

2. Santos & Stewart



شکل (۱) الگوی پارادایمی انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش هیئت علمی

همچنین پژوهشگران دریافته‌اند انگیزه‌های درونی نیز افراد را برای انتقال یادگیری برمی‌انگیزاند (فکتیو و همکاران<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ کنتوگیورگس، ۲۰۰۲). باورهای فردی اعضای هیئت علمی ناشی از نظام اعتقادی آن می‌تواند به‌مثابه متغیر انگیزشی آنها را برای کاربرد آموخته‌هایشان برانگیزاند. یکی از مقوله‌های علی شناسایی شده حرفه‌گرایی اعضای هیئت علمی است. حرفه‌ای‌گرایی از مفاهیم محوری در آموزش عالی است. برخی از نویسندگان، حرفه‌گرایی را مجموعه‌ای از ویژگی‌ها که برای انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های حرفه‌ای ضروری هستند، تعریف کرده‌اند. افراد حرفه‌ای دارای توانمندی‌های خاصی بوده و از دانش فنی و تخصصی در کنار برخی ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری از جمله مسئولیت‌پذیری، ابتکار، تمایل به خلاقیت برخوردار هستند. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های افراد حرفه‌ای، تلاش در جهت به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های تخصصی‌شان در جهت انجام وظایف حرفه‌ای است (لاتیگوسکیا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). بنا بر یافته‌های پژوهش، سطح حرفه‌گرایی اعضای هیئت علمی از جمله پایبندی آنها به اخلاق حرفه‌ای، تعهد آنها به وظایف و دانشگاه محل خدمتشان، عاملی برای تلاش در جهت یادگیری و کاربرد آموخته‌هایشان در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای مرتبط است. در خصوص رابطه حرفه‌گرایی و انتقال یادگیری، یافته‌های پژوهشی اسماعیلی، طاهری و یونسی (۱۳۹۳) و بذرافکن و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که حرفه‌گرایی بر انتقال یادگیری تأثیر مثبت دارد (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۳). در خصوص عوامل میانجی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد نیازهای اعضای هیئت علمی که ممکن است ناشی از کمبود دانش و مهارت در یک موضوع و چه بسا ناشی از پذیرش مسئولیت جدید چون هدایت پایان‌نامه‌ها یا حضور در یک پروژه جدید بوده باشد، به ایجاد حس نیاز به یادگیری در میان اعضای هیئت علمی منجر می‌شود. اعضای هیئت علمی در صورتی که بر اساس نیاز مشخص در برنامه‌های پرورش مشارکت کنند پس از برنامه نیز تمایل بیشتری به انتقال یادگیری دارند. وجود نیازهای شغلی و حرفه‌ای مشخص و شرکت در برنامه بر اساس چنین نیازهایی مشارکت فعالانه در برنامه آموزشی، یادگیری و درنهایت انتقال یادگیری را متأثر می‌سازد. یافته‌های پژوهشی رنتا-دیویدز و همکاران (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که فراگیران تمایل دارند تا برنامه‌های آموزشی بیشتر با نیازهای شغلی و

1. Facteau et al

2. Latygovskaya et al

علاقه‌مندی آنها مرتبط باشد و ارتباط برنامه‌های مذکور و نیازهای شغلی فراگیران انتقال یادگیری توسط افراد را افزایش می‌دهد. نتایج پژوهش کیم و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان‌دهنده آن است که ارتباط برنامه‌های پرورش با نیازهای شغلی و نیازهای فردی افراد موجب بهبود چشمگیری در امر یادگیری شده است. آمادگی اعضای هیئت علمی از دیگر عوامل میانجی است. یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد این عامل می‌تواند بر یادگیری و انتقال آن تأثیر بگذارد. بر اساس یافته‌های پژوهش چانگ و چیانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نیز آمادگی یادگیرندگان در حین اجرای برنامه‌های آموزشی از عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری است. یافته‌های پژوهش در خصوص عوامل میانجی، بیانگر این مطلب است که کیفیت و انتظارات دانشجویان در فرایند انتقال یادگیری اعضای هیئت علمی مداخله دارد. انگیزش تحصیلی دانشجویان، مطالبات آنها برای ارائه خدمات کیفی سطح بالا از سوی استادان، زمینه‌ساز تلاش بیشتر اعضای هیئت علمی برای تغییر روش‌های کاری به‌منظور بهبود عملکردشان از طریق انتقال یادگیری است. یافته‌های پژوهشی در خصوص عوامل زمینه‌ای نشان می‌دهد که فرهنگ دانشگاهی یادگیرنده از عوامل زمینه‌ساز انتقال یادگیری است. در دانشگاهی که فرهنگ سازمانی آن یادگیری و نوآوری را به‌عنوان ارزش اساسی می‌پذیرد، رهبران به‌صورت کامل از استادان نوآور و یادگیرنده برای به‌کارگیری آموخته‌هایشان پشتیبانی می‌کنند و ساختار سازمانی نیز با انعطاف‌پذیری، انتقال یادگیری را تسهیل می‌کند. یافته‌های پژوهش در زمینه فرهنگ دانشگاهی یادگیرنده با یافته‌های پژوهشی بانرجی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در خصوص تأثیر فرهنگ دانشگاه بر انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش، انطباق دارد. جو حمایتی دانشگاه نیز بر اساس یافته‌ها از مقوله‌های اصلی شرایط زمینه‌ای پدیده مورد پژوهش است. وجود جو حمایت‌گرانه باعث می‌شود تا کارکنان زمان بیشتری را صرف یادگیری چیزهای جدید و به‌کارگیری آن در محیط کار کنند (باتز و خاسوانه<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که برنامه‌های پرورش موفق در دانشگاه‌ها در چنین جوی شکل گرفته و اجرا شده‌اند (کافارلا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). به‌زعم مصاحبه‌شوندگان حمایت‌های مدیر گروه، اعضای گروه از به‌کارگیری آموخته‌ها، پذیرش روش‌های جدید و ارائه بازخورد به آنها موجب افزایش

1. Chang & Chiang

2. Banerjee et al

3. Bates & Khasawneh

4. Caffarella

انتقال یادگیری می‌شود (استینرت، ۲۰۱۴). پریبله و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) جهت‌گیری اعضای گروه و پذیرش روش‌های جدید از سوی همکاران را به‌عنوان عوامل اثربخشی برنامه‌های پرورش مورد تأکید قرار داده‌اند. تأثیر جو حمایتی دانشگاه بر انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش در یافته‌های پژوهشی بانرجی و همکاران (۲۰۱۶) و پلاک و همکاران (۲۰۱۴) مورد تأیید قرار گرفته است. تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که بین‌المللی شدن آموزش عالی می‌تواند زمینه‌ساز افزایش انتقال یادگیری در اعضای هیئت علمی پس از برنامه‌های پرورش شود. همگامی با تحولات جهانی و ارتباط با مراکز دانشگاهی در سطح جهان، مستلزم به‌روزرسانی دانش و مهارت‌ها و به‌کارگیری آن توسط اعضای هیئت علمی است. یافته‌های پژوهشی کویتان<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نشان‌دهنده تأثیر بین‌المللی شدن بر چشم‌انداز دانشکده و دانشگاه، مداخلات آموزشی، توانایی ارائه خدمات پژوهشی و برتری در ارائه خدمات آموزش، پژوهش است. به نظر جیبین و کان<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) نیز بین‌المللی شدن آموزش عالی در ارتقای سطح علمی و تعالی دانشگاهی پویا و افزایش ظرفیت‌های اجتماعی و اقتصادی مؤثر است. بین‌المللی شدن آموزش عالی سبب ارتقای سطح کیفی دانشگاه‌ها و محیط یادگیری، انعطاف‌پذیری تفکر، تفکر باز، تحمل و احترام به دیگران و ایجاد حس مسئولیت می‌شود. آزادی علمی از دیگر شرایط زمینه‌ای شناسایی شده در پژوهش است. آزادی علمی با ایجاد حس امنیت و تفکر نقادانه در اعضای هیئت علمی باعث می‌شود تا بتوانند به‌صورت آزادانه روش‌های جدید را به‌کارگیرند و می‌توانند دیدگاه‌های خود را آزادانه بیان کنند. از سوی دیگر وجود تضارب آرا در دانشگاه، فراهم‌کننده طرح ایده‌های جدید و افزایش نوآوری در دانشگاه است. به نظر فسل<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) اصل اساسی مشترک در تفکر انتقادی و آزادی علمی، دیدگاه موافق یا مخالف با یک ایدئولوژی یا طرفداری از یک دیدگاه نیست بلکه حق بیان دیدگاه‌های متفاوت در مورد موضوعات بحث‌برانگیز است. یکی از محصولات یا نتایج آزادی علمی، تفکر انتقادی به‌عنوان مشخصه نظام آموزشی پیشرو است. آزادی علمی، سنگر امنیت آموزشی و پژوهشی است. دانشگاه‌ها هرگز برای ترویج تفکر انتقادی گام برنمی‌دارند، مگر اینکه به‌صورت نهادی و ساختاریافته از

---

1. Prebble et al

2. Quitan

3. Jibeen & Khan

4. Fessel

آزادی علمی پشتیبانی کنند (اونج<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). آزادی علمی در خدمت جامعه است. وجود آزادی علمی در محیط‌های دانشگاهی امکان انجام مأموریت‌های نهادهای دانشگاهی را در سطح جامعه به وجود می‌آورد (کین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهش در خصوص راهبردهای افزایش انتقال یادگیری در برنامه‌های پرورش نشان می‌دهد طراحی برنامه‌های مبتنی بر مشارکت اعضای هیئت علمی و با در نظر داشتن ماهیت متفاوت این برنامه با برنامه‌های معمول آموزشی در سایر سازمان‌ها می‌تواند میزان انتقال یادگیری را در برنامه‌های مذکور افزایش دهد. اعضای هیئت علمی تمایل دارند نسبت به برنامه‌های پرورش احساس مالکیت داشته باشند و این جز از طریق مشارکت آنها در هدف‌گذاری، انتخاب راهبردها و طراحی این برنامه‌ها امکان‌پذیر نیست. یافته‌های پژوهشی بوکنمایر و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) نیز نشان می‌دهد باید طراحی برنامه‌های پرورش به جلب مشارکت، تشویق ارائه دیدگاه و تعاملات صمیمانه و مبتنی بر احترام اعضای هیئت علمی، طوری باشد که آنها احساس کنند در برنامه به دیدگاه آنها توجه می‌شود. به برنامه‌های پرورش باید متمایز از برنامه‌های آموزش معمول در سازمان نگریسته شود، راهبردهای اجرای آنها باید متنوع باشد و بیشتر بر راهبردهای مشاوره فردی تأکید شود. یافته‌های پژوهش بورک و هاتکینز (۲۰۰۸) و کیث و نومن<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نشان می‌دهد نوع روش به کار رفته در اجرای برنامه بر انتقال یادگیری و میزان آن تأثیر دارد. به زعم کیث و نومن (۲۰۱۰) به کارگیری روش‌های فعال و تعاملی تأثیر معنی‌داری بر انتقال یادگیری دارد، در صورتی که در برنامه‌های پرورش، محتوای انتخابی با نیازهای شغلی اعضای هیئت علمی انطباق داشته و از اعتبار علمی برخوردار باشد. محتوای برنامه‌های پرورش همچنین باید مطابق با شرایط دانشگاه محل خدمات اعضای هیئت علمی باشد تا امکان به کارگیری آن فراهم شود. مطالعات رنتا-دیویدز (۲۰۱۴) نشان‌دهنده ارتباط تأثیر محتوای برنامه بر انتقال یادگیری است. یافته‌های سیلیرز و تکیان (۲۰۱۶) نشان می‌دهد آموخته‌ها در برنامه‌های پرورش زمانی به کار گرفته می‌شود که با شرایط محیط دانشگاه سازگار باشد. با عنایت به اینکه یکی از مهم‌ترین راهبردهای اجرای برنامه‌های پرورش در دانشگاه‌های مورد مطالعه به روش سخنرانی بود، در روش مذکور آموزش‌دهنده

---

1. Ong

2. Cain

3. Buckenmeyer

4. Keith & Naumann

به‌عنوان رکن اساسی مطرح است. در مصاحبه‌ها بسیاری از مصاحبه‌شوندگان در خصوص ویژگی‌های آموزش‌دهندگان و تأثیرگذاری بر یادگیری و انتقال آن نکات مختلفی را بیان کردند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد؛ تسلط بر موضوع، برخورداری از مهارت‌های پداگوژی، آشنایی با محیط دانشگاه و اعتبار حرفه‌ای آموزش‌دهنده در مجامع حرفه‌ای و تخصصی می‌تواند بر یادگیری اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در برنامه‌ها و انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش تأثیر بگذارد. در پژوهش‌های مرتبط در خصوص ویژگی‌های آموزش‌دهندگان به مواردی چون تسلط بر دانش موضوعی و روش‌های آموزش و توانایی سازگاری اشاره شده است (بورک و هاتکینز، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهشی ایورت<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نشان‌دهنده تأثیر مثبت توانایی، تسلط بر موضوع آموزش، مهارت آموزشی وی در جلب مشارکت فراگیران و شهرت و اعتبار آموزش‌دهنده بر انتقال یادگیری است. طبق یافته‌های وی آموزش‌دهنده باید محیط مناسبی را برای طرح پرسش‌ها از سوی شرکت‌کنندگان فراهم کند و از تسلط کافی برای پاسخگویی به پرسش‌ها برخوردار باشد. مصاحبه‌شوندگان در قالب کدهای مختلف سرفصل‌ها و نظام برنامه‌ریزی درسی فعلی دانشگاه‌ها را از موانع انتقال یادگیری می‌دانستند. آنها معتقد بودند ساختار متمرکز و غیر منعطف برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها باعث شده است سرفصل‌های درسی قدیمی بوده و با تحولات علمی و اجتماعی هماهنگ نباشد و نمی‌تواند نیازهای دانشجویان را برآورده کند؛ بنابراین، پویایی برنامه‌های درسی دانشگاه می‌تواند به انتقال یادگیری برنامه‌های پرورش هیئت علمی منجر شود. یافته‌های پژوهش در خصوص پیامدهای انتقال یادگیری نشان می‌دهد که مهم‌ترین پیامد انتقال یادگیری، بهبود عملکرد فردی اعضای هیئت علمی است؛ این بهبود عملکرد در نقش‌های مختلفی که اعضای هیئت علمی عهده‌دار هستند، دیده می‌شود. یافته‌های پژوهشی پیشین نیز نشان می‌دهد یکی از عمده‌ترین پیامدهای پرورش هیئت علمی، بهبود عملکرد فردی شرکت‌کنندگان است که در نتیجه آن می‌توان شاهد بهبود عملکرد سازمانی و ارتقای یادگیری دانشجویان بود (فوری و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در اجرای این پژوهش، محدودیت‌های نیز وجود داشت؛ یکی از محدودیت‌ها در این پژوهش، نبود اطلاعات جامع در خصوص برنامه پرورش هیئت علمی در دانشگاه‌های مورد مطالعه بود. زیرا در اغلب این دانشگاه‌ها

---

1. Everett

2. Furuya et al

واحدها و بخش‌های مختلفی برنامه‌های پرورش را برگزار می‌کردند و علاوه بر این در بسیاری از دانشگاه‌های مورد مطالعه، مستندسازی دقیقی از برنامه‌ها اجرا شده در دست نبود. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، دشواری‌های مربوط به هماهنگی جلسات مصاحبه بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای کاربردی به شرح زیر ارائه می‌شود: طراحی برنامه‌های پرورش با مشارکت کامل استادان مبتنی بر نیازهای آنها بر اساس نقش‌های چندگانه به‌عنوان اعضای هیئت علمی، تخصیص منابع کافی و مناسب توسط مدیران آموزش عالی در سطح ملی و دانشگاهی به برنامه پرورش هیئت علمی، توجه به برنامه‌های پرورش به‌عنوان راهبرد کلیدی در دانشگاه و نهادهای ملی مرتبط، طراحی واحدهای مشخص در سطح دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها برای پیگیری امور مرتبط با برنامه‌های پرورش، تقویت فرهنگ یادگیری در سطح دانشگاه از طریق تأکید بر ارتقای آزادی علمی، تشویق خلاقیت و نوآوری، واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه برای افزایش پویایی برنامه‌های درسی آموزش عالی، افزایش تعاملات بین‌المللی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، طراحی و اجرای برنامه جامعه‌پذیری، اصلاح نظام ارزیابی عملکرد و جبران خدمات اعضای هیئت علمی. با اجرای این پیشنهادها می‌توان زمینه طراحی و اجرای برنامه‌های پرورش هیئت علمی را به‌صورت اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور فراهم کرد.



## منابع

- اجتهادی، مصطفی؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پیوش و شفیع‌زاده، حمید (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی به منظور ارائه یک مدل مفهومی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴ (۶۲)، ۲۱-۴۶.
- اسماعیلی، آمنه؛ طاهری، مرتضی و یونسی، جلیل (۱۳۹۳). تسهیل انتقال یادگیری از مسیر حرفه‌ای‌گرایی: بررسی اثر حمایت همکاران و مدیر. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱ (۱)، ۳۱-۴۵.
- بذرافکن، لیلا؛ امینی، میترا؛ لطفی، فرهاد و جلالی، زهرا (۱۳۹۱). بررسی خودسنجی رعایت اخلاق حرفه‌ای در بین اساتید بالینی دانشکده پزشکی شیراز. مجله پزشکی هرمزگان، ۱۶ (۵)، ۳۸۷-۳۹۴.
- حسینی، سید محمود (۱۳۷۶). راهبردها و روش‌های ارتقا و توسعه قابلیت‌ها و مهارت‌های اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های ایران. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- حجازی، یوسف و رستمی، فرحناز (۱۳۸۹). بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی کشاورزی. تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، ۲-۴ (۳)، ۳۴۷-۳۵۸.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۸). خود نوسازی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، مطالعه‌ای تطبیقی برای ارائه الگوی اثربخش. رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. به اهتمام محمد یمنی‌دوزی سرخابی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- شاه‌پسند، محمدرضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوانفر، احمد و صائبی، محمد (۱۳۸۶). بررسی و تعیین سطح توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز و مجتمع‌های آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی، ۲۰ (۷۴)، ۱۷۲-۱۸۴.
- شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی (۱۳۹۰). آئین‌نامه طرح دانش‌افزایی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها. مصوب جلسه ۲۳۱ مورخ ۱۳۹۰/۱۱/۲۵ شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی. تهران. دبیرخانه شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: انتشارات آگاه.

- محبزادگان، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۲). تدوین الگویی برای بالندگی اعضای هیئت علمی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۴)، ۱-۲۵.
- کریمیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۱). آموزش و بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های علوم پزشکی - نگاهی به گذشته، چشم‌اندازی از فردا. *نامه آموزش عالی*، ۵ (۱۷)، ۴۹-۷۶.
- نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و پورکریمی، جواد (۱۳۸۷). ارائه الگوی مفهومی بهسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۵ (۲)، ۱۰۱-۱۲۱.

- Abdullah. D. N. M. A. & Suring. J. C. (2011). The relationship between motivation to transfer. training design. transfer climate and transfer of training. In *International Conference on E-business. Management and Economics, Dubai, United Arab Emirates*.
- Aggarwal. N. (2013). Faculty development in a flexible learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93 (6), 1329-1332.
- Aleixo. A. M.; Leal. S. & Azeiteiro. U. M. (2016). Concentualizations of sustainability in Portuguese higher education: roles, barriers and challenges toward sustainability. *Journal of Cleaner Production*. doi.org/10.1016/j.iclenpro.2016.11.010.
- Antos. M. & Bruening. T. H. (2006). A model hypothesizing the effect of leadership style on the transfer of training. *Journal of Leadership Education*. 5(3). 31-52.
- Berbano. E. P. Browning. R. Pangaro. L. & Jackson. J. L. (2006). The impact of the Stanford Faculty Development Program on ambulatory teaching behavior. *Journal of general internal medicine*. 21(5). 430-434.
- Baldwin. T. T. & Ford. J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105.
- Banerjee P. Gupta R. Bates R. (2016). Influence of organizational learning culture on knowledge worker's motivation to transfer training: testing moderating effects of learning transfer climate. *Current Psychology*. 1-12. 10.1007/s12144-016-9449-8.
- Bates. R. & Khasawneh. S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International journal of training and development*, 9(2), 96-109.

- Benander, R. & Lightner, R. (2005). Promoting transfer of learning: Connecting general education courses. *The Journal of General Education*, 54 (3), 199-208.
- Bovce, E. G.; Burkiewicz, J. S.; Haase, M. R.; MacLaughlin, E. J.; Segal, A. R.; Chung, E. P. ... et al (2009). Essential components of a faculty development program for pharmacy practice faculty. *Pharmacotherapy: The Journal of Human Pharmacology and Drug Therapy*, 29 (1), 127-127.
- Broad, M. L. & Newstrom, J. W. (۱۹۹۲). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Buckenmeyer, J.; Hixon, E.; Barczyk, C. & Feldman, L. (2013). Does Participation in a Faculty Distance Education Mentoring Program Comprehensively Improve Teaching Methods? *International Journal on E-Learning*, 12 (2), 139-152.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
- Cain, T. R. (2014). Assessment and Academic Freedom: In Concert, Not Conflict. Occasional Paper# 22. *National Institute for Learning Outcomes Assessment*.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Chang, J. C. & Chiang, T. C. (2013). The impact of learner characteristics on transfer of training. *Journal of Information Technology & Application in Education*, 3, 16-22.
- Cilliers, F. J. & Tekian, A. (2016). Effective Faculty Development in an Institutional Context: Designing for Transfer. *Journal of Graduate Medical Education*, 8 (2), 145-149.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368.
- Davis, B. P.; Clevenger, C. K.; Posnock, S.; Robertson, B. D. & Ander, D. S. (2015). Teaching the teachers: Faculty development in inter-professional education. *Applied Nursing Research*, 28 (1), 31-35.
- Eraut, M. (2004). The practice of reflection. *Learning in Health & Social Care*, 3 (2), 47 – 52.
- Everett, D. R. (2009). Factors That Influence Transfer of Learning from the Online Environment. *Information Systems Education Journal*, 8 (4), 3-13.
- Facteau, J. D.; Dobbins, G. H.; Russell, J. E.; Ladd, R. T. & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training

- environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21 (1), 1-25.
- Fessel, S. (2006). The impact of academic freedom policies on critical thinking instruction. *Insight: A Collection of Faculty Scholarship*, 1, 51-58.
- Furuva, N.; Stevens, M. J.; Bird, A.; Oddou, G. & Mendenhall, M. (2009). Managing the learning and transfer of global management competence: Antecedents and outcomes of Japanese repatriation effectiveness. *Journal of International Business Studies*, 40 (2), 200-215.
- Hendricson, W. D.; Anderson, E.; Andrieu, S. C.; Chadwick, D. G.; Cole, J. R.; George, M. C. ... et al (2007). Does faculty development enhance teaching effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71 (12), 1513-1533.
- Jibeen, T. & Khan, M. A. (2015). Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation & Research in Education*, 4 (4), 196-199.
- Keith, N.; Richter, T. & Naumann, J. (2010). Active/exploratory training promotes transfer even in learners with low motivation and cognitive ability. *Applied Psychology*, 59 (1), 97-123.
- Kim, D. H.; Yoon, H. B.; Sung, M.; Yoo, D. M.; Hwang, J.; Kim, E. J. ... et al (2015). Evaluation of an international faculty development program for developing countries in Asia: the Seoul Intensive Course for Medical Educators. *BMC Medical Education*, 15 (1), 224.
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15 (3), 114-129.
- Kirwan, Cyril & Birchall, David (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training & Development*, 10 (4), 252-268.
- Latygovskaya, T.; Bukharina, Z. & Chubik, A. (2015). Professionalism as a Generalized Typical Model of a Professional in the Higher Education System. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 206 (8), 374-377.
- Levine-Sauberman, M. H. (2015). *A case study of faculty development in a community college's teaching and learning center*. Northeastern University.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mills, J.; Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of*

- Qualitative Methods*, 5 (1), Article 3. Retrieved [date] from [http://www.ualberta.ca/~iijam/backissues/5\\_1/html/mills.htm](http://www.ualberta.ca/~iijam/backissues/5_1/html/mills.htm).
- Mok, K. H. & Jiang, J. (2017). Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections. *International Journal of Educational Development*. doi.org/10.1016/j.iiedudev.2017.02.003
- Ong, V. Y. S. (2012). Complexities of multiple paradigms in higher education leadership today. *Journal of Global Management*, 4 (1), 91-100.
- Phuong, T. T. & McLean, G. N. (2016). The experiences of Vietnamese university faculty in relation to their faculty development. *Asia Pacific Education Review*, 17 (4), 599-608.
- Plack, M. M.; Goldman, E. F.; Wesner, M.; Manikoth, N. & Haywood, Y. (2015). How learning transfers: a study of how graduates of a faculty education fellowship influenced the behaviors and practices of their peers and organizations. *Academic Medicine*, 90 (3), 372-378.
- Plank, K. M. & Kalish, A. (2010). Program assessment for faculty development. *A guide to faculty development*. 135 – 149.
- Prebble, T.; Hargraves, H.; Leach, L.; Naidoo, K.; Suddaby, G. & Zenke, N. (2005). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*. New Zealand: Ministry of Education. Retrieved from <http://www.minedu.govt.nz/goto/UgradStudOutcomesRpt>.
- Quitman, N. G. (2016). Internationalization in Higher Education through Faculty Diversification. *American Journal of Educational Research*, 4 (9), 674-680.
- Rock, K. Z. (2014). Transferring learning from faculty development to the classroom. *Journal of Nursing Education*, 53 (12), 678-684.
- Renta-Davids, A. I.; Jiménez-González, J. M.; Fandos-Garrido, M. & González-Soto, Á. P. (2014). Transfer of learning: Motivation, training design and learning-conducive work effects. *European Journal of Training & Development*, 38 (8), 728-744.
- Santos, A. and Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13 (1), 27.
- Sarovan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 40 (46), 92-101.
- Schneider, K.; Pältz, M. & Stauche, H. (2014). *Transfer of learning in organizations*. Springer International Publishing. Doi: 10.1007/978-3-319-02093-8.

- Schwartz. D.: Bransford. J. & Sears. D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.). *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 1-51). Greenwich. CT: Information Age Publishing.
- Sibthorn. J.: Furman. N.: Paisley. K.: Gookin. J. & Schumann. S. (2011). Mechanisms of learning transfer in adventure education: Qualitative results from the NOLS transfer survey. *Journal of Experiential Education*. 34 (2). 109-126.
- Singh. T.: De Grave. W.: Ganiwale. J.: Muiitiens. A. & van der Vleuten. C. (2014). Paving attention to intention to transfer in faculty development using the theory of planned behavior. *American Journal of Educational Research*, 2 (6), 361-365.
- Solga. Marc Von (2011). *Förderung von Lerntransfer: Instrumente. Konzepte. Beispiele*. Editors Jurij Ryschka, Marc Solga, Axel Mattenklott.
- Steinert. Y. (2014). Faculty development: Future directions. In *Faculty Development in the Health Professions* (pp. 421-442). Springer Netherlands.
- Steinert. Y.: Mann. K.: Centeno. A.: Dolmans. D.: Spencer. J.: Gelula. M. & Prideaux. D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*. 28 (6). 497-526.
- Steinert. Y.: Macdonald. M. E.: Boillat. M.: Elizov. M.: Meterissian. S.: Razack. S.: Ouellet. M. N. & McLeod. P. J. (2010). Faculty and student support: Faculty development: If you build it, they will come. *Medical Education*. 44 (9). 900-907.
- Subedi. B. S. (2004). Emerging Trends of Research on Transfer of Learning. *International Education Journal*. 5 (4). 591-599.
- Taylor. P. J. Russ-Eft. D. F. & Chan. D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*. 90 (4). 692-709.
- Taylor. M. C.: Avala. G. E. & Pinsent-Johnson. C. (2009). Understanding learning transfer in employment preparation programmes for adults with low skills. *Journal of Vocational Education & Training*. 61 (1). 1-13.
- Tennill. M. M. (2011). *Five-year follow-up evaluation of a faculty development program: A qualitative study*. University of Missouri-Saint Louis.
- Wadhwa. Anupma: Lopamudra. Das & Savithiri Ratnapalan (2014). Faculty development effectiveness: insights from a program evaluation. *Journal of Biomedical Education*, (2014). <http://dx.doi.org/10.1155/2014/286081>.

- Walder. A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*. 54. 71-82.
- Weber. K. E. (2013). *An analysis of faculty development levels of use outcomes at one higher education institution*. Doctoral dissertation. University of Davton.
- Winzer. Margret & Grieg. Nancy (1992). *Educational Psychology*. Pearson Education Imports.
- Yadav. A. K. & Choudharv. S. (2016). Faculty perception of medical council of India basic course workshop in medical education technologies as faculty development programme. *International Journal of Basic & Clinical Pharmacology*. 5 (3). 846-849.
- Yelon. S. L.; Sheppard. L.; Sleight. D. A.. & Ford. J. K. (2004). Intention to transfer: How do autonomous professionals become motivated to use new ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17 (2), 82-103. doi.org/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00309.x