

نگاهی به مفهوم توسعه حرفه‌ای هیئت علمی و تجربه‌های موفق در برنامه‌ریزی و اجرای آن

A Study of the concept of Faculty Development and the Successful Experiences about Its Planning and Implementing

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۰۳/۲۶

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱۲/۰۴

Sakineh Zahedi
Abbas Bazargan

سکینه زاهدی *
عباس بازرگان **

Abstract: The pressure for evolution in the quality of higher education outputs caused faculty development. In this paper, international and national findings about Faculty Development explain the concept of faculty development, its factors and standards as well as planning and implementing of Faculty Development.

The results of this paper indicate that the faculty development cause individual, organizational and professional improvement and include four factors:

1) Instructional development through creating opportunities for teaching and learning improvement, 2) Professional development through creating opportunities for obtaining research success, 3) Personal development by empowering planning and changing skills and 4) Organizational development through empowering organizational skills.

چکیده: با افزایش فشار اجتماعی برای تحول در کیفیت بروندادهای آموزش عالی، برنامه توسعه حرفه‌ای هیئت علمی جایگاه ویژه‌ای پیدا نمود. در این مقاله، با مرور یافته‌های پژوهشی در سطح ملی و بین‌المللی در باره توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به مفهوم توسعه حرفه‌ای هیئت علمی، محورها و استانداردهای آن و همچنین به چگونگی برنامه‌ریزی و اجرای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی در عمل پرداخته می‌شود. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی، موجب ارتقای کیفیت زندگی فردی، سازمانی و حرفه‌ای عضو هیئت علمی می‌شود و چهار عامل را در بر می‌گیرد: ۱) توسعه آموزشی با ایجاد فرصت‌هایی برای بهبود تدریس و یادگیری ۲) توسعه پژوهشی از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای کسب موفقیت‌های پژوهشی ۳) توسعه فردی با تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی و تغییر، و ۴) توسعه سازمانی با توانمند نمودن اعضا برای کسب مهارت‌های مورد نیاز سازمان.

Key words: Higher Education, Faculty Development, Faculty member, Continuous Learning

واژگان کلیدی: آموزش عالی، توسعه حرفه‌ای، هیئت علمی، یادگیری مداوم

* دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه تهران (مسئول مکاتبات: S_zahedi@stf.sbu.ac.ir)
** استاد دانشگاه تهران

مقدمه

در نظام آموزش عالی، یکی از عامل‌های اساسی که در کیفیت بروندهای آن نقش اساسی دارد هیئت علمی است؛ زیرا اعضای هیئت علمی، نه تنها وظیفه یاری دادن به دانشجویان برای ساختن دانش را دارند، بلکه باید آنان را در ایجاد پیش و پرورش مهارت‌های اشتغال‌پذیر، در چارچوب هدف‌های نظام آموزش عالی، یاری دهند. این امر بویژه به واسطه تغییرات آموزش عالی در دهه اول قرن ۲۱ و ضرورت هماهنگی رو به افزایش آموزش عالی با دنیای صنعت و کسب و کار، و استفاده گسترده از فناوری اطلاعات، قابل توجه است (اسکولینک^۱، ۱۹۹۸). سازمان‌ها، مزیت رقابتی را از طریق تمرکز بر منابع انسانی به عنوان مهم‌ترین منبع استراتژیک حاصل می‌کنند. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به عنوان یکی از نهادهای استراتژیکی پرورش نیروهای متخصص و مورد نیاز جامعه به حساب می‌آیند و اعضای هیئت علمی به عنوان عامل اصلی جهت‌دهنده سرمایه‌های فکری و اجتماعی، نه تنها در سطح دانشگاه، بلکه در سطح کشور، نقش ویژه‌ای ایفا می‌کنند؛ از این رو، توسعه حرفه‌ای هیئت علمی به عنوان بخشی از مدیریت منابع انسانی در سطح دانشگاه جایگاه خاصی را در مدیریت دانشگاه‌ها دارد. برای اینکه این حوزه از مدیریت منابع انسانی در جایگاه مناسب و شایسته خود قرار گیرد، تغییر، تحول و نوآوری در مدیریت منابع انسانی در نظام‌های آموزش عالی ضروری است. انجام این امر می‌تواند نظام‌های آموزش عالی را پاسخگوتر، کارآمدتر و اثربخش‌تر نماید.

گزارش بخش آموزش آمریکا از تغییرات جمعیت‌شناختی اعضای هیئت علمی بیان می‌دارد که بیش از نیمی از اعضای هیئت علمی تمام وقت در ۱۹۸۸ میلادی در گروه سنی بالاتر از ۴۵ ساله بوده‌اند؛ یعنی نزدیک به دو سوم دوره خدمتی خود را گذرانده بودند و به رغم بدنه در حال تغییر دانشجویان، اعضای هیئت علمی ثابت بودند. در دهه بعد، آموزش عالی آمریکا مجبور به استخدام اعضای هیئت علمی جدیدی شد و بایستی برای آماده نمودن این اعضای جدید در جهت پاسخگویی به نیازهای متحول، برنامه‌ریزی می‌کرد؛ بنابراین دهه ۱۹۹۰ میلادی، دهه حیاتی برای آموزش عالی اغلب کشورها، از جمله آمریکا، به حساب می‌آید؛ از این رو، رویکردهایی به منظور اتخاذ استراتژی‌های حمایتی و ساختارهایی برای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی مورد توجه قرار گرفت (منجز^۲ و همکاران، ۱۹۹۳: ۱). در ایران

1. Michael L. Skolink
2. Robert Menges

جمعیت دانشجویی از ۱۸۰ هزار نفر در سال ۱۳۵۷ شمسی به بیش از ۱/۸۰۰ هزار نفر در سال ۱۳۷۸ بالغ شده است (بازرگان، ۲۰۰۷: ۷۸۵). برابر آخرین آمار منتشر شده جمعیت دانشجویی در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹، ۴۱۱۷۲۰۸ بوده است. همچنین تعداد کل مدرسان دانشگاهی ۲۱۸۳۶۸ نفر (آموزشگر دانشگاهی) به صورت تمام وقت و پاره وقت در مؤسسات آموزش عالی کشور بوده است. از این تعداد ۳۲/۶ درصد به صورت تمام وقت و ۵۱/۳ درصد در دانشگاه‌ها و مؤسسات عالی دولتی به تدریس اشتغال داشته‌اند. توزیع درصد هیئت علمی تمام وقت مؤسسات آموزش عالی کشور با توجه به مرتبه علمی شامل ۴/۲ درصد با مرتبه علمی استاد، ۹/۰ درصد دانشیار، ۳۹/۳ درصد استادیار، ۴۵/۰ درصد مربی و ۲/۳ درصد مربی آموزشیار بوده‌اند (منبعی، ۱۳۹۰: ۱۱۲ و ۴۳).

از این رو، گسترش نرخ ثبت‌نام دانشجو در مؤسسات آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته و نیز افزایش فشار اجتماعی، سئوالات جدی درباره کیفیت را در پی داشته است، و این امر، توجه به کیفیت آموزش عالی را صد چندان می‌کند؛ در این راستا، این مقاله سعی بر آن دارد که به این سؤال کلی پاسخ دهد: مفهوم توسعه حرفه‌ای هیئت علمی چیست، محورها و استانداردهای آن کدامند و چگونه در عمل می‌توان در دانشگاه‌ها به اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای هیئت علمی پرداخت؟ لذا برای این منظور به سئوال‌های زیر پاسخ داده شده است:

۱. مفهوم توسعه حرفه‌ای هیئت علمی چیست و دلایل توجیهی آن چیست؟
 ۲. محورهای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی کدامند؟
 ۳. استانداردهای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی چیست؟
 ۴. چگونه می‌توان فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی را سامان بخشید؟
- برای پاسخ دادن به سئوال‌های یادشده از منابع پژوهشی موجود در سطح ملی و بین‌المللی استفاده شده است و اطلاعات حاصل از آنها تحلیل شده است.

۱- مروری تاریخی بر فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی و ضرورت آن
 بر اساس پژوهش لاولر^۱ و کینگ^۲ (۲۰۰۰) کوشش‌های سازمان یافته نسبت به توسعه حرفه‌ای هیئت علمی از قرن ۱۹ میلادی شروع شد. این امر به زمانی برمی‌گردد که دانشگاه هاروارد در حمایت از اعضای هیئت علمی برای کسب شایستگی در رشته‌های مربوطه، به اعطای فرصت مطالعاتی پرداخت. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش

1. Lawler
 2. King

عالی برای حمایت از اعضای هیئت علمی در کنار تخصص در رشته، در مورد تدریس و تحقیق، روش‌هایی را برای توسعه حرفه‌ای ویژگی‌های حرفه‌ای آنان پیش گرفتند؛ در حالی که قبل از آن زمان، توجه کمی به این ویژگی‌ها می‌شد. فعالیت‌ها در حمایت از توسعه حرفه‌ای شامل به روز نگه داشتن در زمینه رشته تخصصی و فرصت‌های مطالعاتی، مرخصی علمی، هزینه‌های تحقیقی و سفرهای علمی، کمک هزینه تحصیلی، بورس تحصیلی و شرکت در جلسات تخصصی بود (لاولر و کینگ، ۲۰۰۰: ۳).

توسعه حرفه‌ای هیئت علمی به هر برنامه‌ای می‌گویند که طراحی می‌شود تا استفاده از تکنولوژی جدید را برای اعضای هیئت علمی تقویت کند و رشد فردی و سازمانی اعضا را ارتقا دهد (پریست^۱، ۲۰۰۱). تلاش‌های توسعه حرفه‌ای در دهه ۱۹۷۰ میلادی برای بهبود اثربخشی آموزشی، اهمیت اول را به تخصص علمی یا مهارت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی می‌داد. رویکردهای بعدی روی فهم پیچیدگی فرآیند تدریس و یادگیری و گسترش آگاهی اعضای هیئت علمی از اطلاعات جدید درباره شناخت و رشد متمرکز شد. در سال‌های اخیر تمایلات جدیدی، هم نسبت به رویکردهای توسعه حرفه‌ای فردی و هم سازمانی، مورد توجه قرار گرفت. این تمایلات، نشان‌دهنده بازاندیشی و تجدیدنظر درباره موضوعات مربوط به توسعه حرفه‌ای هیئت علمی است (لاولر و کینگ، ۲۰۰۰: ۷) در طول دهه ۱۹۷۰ میلادی در دانشگاه‌های آمریکا مراکز توسعه حرفه‌ای آموزشی و نیز مراکزی برای تقویت فرآیندهای تدریس و یادگیری ایجاد شد که بر توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمینه رشد حرفه‌ای در فعالیت‌های کلاس درس تأکید داشت و این تمایلات تا دهه ۱۹۹۰ میلادی ادامه یافت و در اواخر قرن ۲۰ میلادی در زمره چالش‌های جدی آموزش عالی قرار گرفت. در ادبیات، توسعه حرفه‌ای بر یادگیری دانشجو متمرکز داشته است؛ در حالی که در پژوهش‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای هیئت علمی می‌توان ملاحظه کرد که فعالیت‌های این زمینه بیشتر باید بر شناخت یادگیری دانشجو متمرکز باشد و الویت اول را در توسعه حرفه‌ای هیئت علمی داشته باشد. در غرب چالش‌های محیط علمی در انطباق با تغییرات اجتماعی منجر به توجه ویژه‌ای به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی شد. دلایل پنجگانه این چالش شامل موارد زیر است: (۱) تغییر انتظارات درباره کیفیت آموزش بویژه در دوره کارشناسی (۲) تغییر نیازهای اجتماعی (۳) تغییر تکنولوژی و تأثیر آن بر تدریس و یادگیری (۴) تغییر

جمعیت دانشجویی و انتظارات آنان ۵) تغییر پارادایم‌ها در تدریس و یادگیری (لاولر و کینگ، ۲۰۰۰: ۳-۶). هر کدام از این چالش‌ها نیازمند این است که نه تنها اعضای هیئت علمی، بلکه دانشگاه نیز استراتژی‌های سنتی تدریس خود را بازنگری کنند. تغییر روش تدریس از شیوه‌های سنتی به سمت رویکردهای نوین و استفاده از فناوری‌های اطلاعات، مستلزم برنامه‌ریزی و هماهنگی با تغییرات است. این امر با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی نمود پیدا می‌کند. در پاسخ به این تغییرات، خیلی از دانشگاه‌ها با تأکید بیشتر بر یادگیرنده محور شدن، به سمت این تغییر پارادایم حرکت کرده‌اند. اسکات^۱ و همکاران (۲۰۰۹) این تغییر در آموزش عالی را از قول راملی^۲ و لسکز^۳ (۲۰۰۲) بیان داشته‌اند که در جدول زیر خلاصه شده است:

جدول (۱) اصول آموزشی از منظر دیدگاه سنتی و دیدگاه جدید با توجه به تغییر پارادایم در آموزش عالی

دیدگاه سنتی	دیدگاه جدید
تمرکز بر تدریس	تمرکز بر یادگیری
تأکید بر آنچه که فرد یادگیرنده باید بیاموزد	تأکید بر به کارگیری دانش در موقع لزوم
برنامه درسی به عنوان انتقال دهنده دانش	آموزش به عنوان بررسی آگاهانه عقاید و ارزش‌ها
تأکید بر کار فردی	تأکید بر کار مشارکتی و گروهی
تأکید بر تفکر انتقادی	ایجاد پیوند بین تفکر انتقادی و زندگی واقعی
یادگیری برای یادگیری	یادگیری برای به کارگیری
دانش‌آموزان به عنوان گروهایی همگن	توجه به تفاوت‌های فردی و تنوع در دانش‌آموزان

اسکات و همکاران، ۲۰۰۹ به نقل از رملی و لسکز، ۲۰۰۲

در ایران نیز بررسی‌های صورت گرفته، ضرورت اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای هیئت علمی را نشان می‌دهد. در بررسی میزان فرسودگی شغلی اعضای هیئت علمی، جامعه مورد بررسی نشان داد که در حدود نیمی از اعضای هیئت علمی در شغل خود احساس عدم موفقیت می‌کنند (عارفی و قهرمانی، ۱۳۸۹). در بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی، وضعیت بالندگی آنها در بعد سازمانی، حرفه‌ای، آموزشی و فردی در حد زیر متوسط ارزیابی شده است (جمشیدی، ۱۳۸۶). در بررسی مشکلات اعضای هیئت علمی تازه استخدام، مشکلات در بخش‌های اداری، آموزشی، پژوهشی، ارتباطی، ارتقاء و محیطی بررسی شد. اعضا در تمامی این بخش‌ها با مشکلاتی مواجه

1. Whitney Scott

2. Ramaley

3. Leskes

بوده‌اند (جولای، ۱۳۸۲). در بررسی صورت گرفته در ارتباط با شناسایی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی نسبت به آیین‌نامه ارتقای مصوب سال ۱۳۸۷ گزارش شده است که اعضای هیئت علمی از معیارهای آموزشی، پژوهشی و خدمات علمی - اجرایی موجود در آیین‌نامه ارتقا رضایت ندارند (بهمنی، ۱۳۸۹). صفری (۱۳۸۸) در رساله دکتری با موضوع طراحی الگوی ارزیابی اعضای هیئت علمی در راستای بالندگی آنان گزارش داده است که روند موجود ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی عمدتاً بر ارزیابی دانشجویان متمرکز است و نتایج حاصل از ارزیابی دانشجویی در تقویت توانمندی آنان کمتر استفاده می‌شود. در پژوهشی به منظور بررسی ضرورت تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی از نظر تجهیزات، برنامه‌ها و منابع انسانی از دیدگاه اساتید، جامعه مورد بررسی نتایج نشان داد که ایجاد مرکزی برای بالندگی اعضای هیئت علمی ضروری است و البته اداره این مرکز نباید به مدیریت دانشگاه بلکه به خود اعضای هیئت علمی سپرده شود. اکثر اعضای هیئت علمی اعتقاد داشتند که دانشگاه مهم‌ترین حمایت‌کننده مالی به منظور ایجاد و راه‌اندازی این مرکز محسوب می‌شود و این مرکز می‌تواند با ارائه خدمات به درآمذزایی نیز پردازد (مرزبان، ۱۳۸۸). سابقه فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی در ایران به ابلاغ تبصره یک ماده ۱۵۰ قانون برنامه سوم توسعه حرفه‌ای برمی‌گردد که به دستگاه‌های اجرایی اجازه داده شد تا درصدی از اعتبارات جاری و عمرانی خود را برای اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت هزینه کنند. پس از این ابلاغ، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به نمایندگی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اقدام به برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی در دانشگاه‌ها نموده است. برابر اعلام مسئولان ذی‌ربط در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، این کارگاه‌ها طی دوره شش ساله از سال ۸۰ تا ۸۵ و با موضوعات مشترک برای همه رشته‌ها چون آموزش کاربرد فناوری اطلاعات، روش تدریس، روش تحقیق، سنجش و اندازه‌گیری در آموزش، افزایش و تقویت مهارت زبان انگلیسی و نیازسنجی در برنامه درسی، فنون تنظیم و ارسال مقاله‌های علمی، به کارگیری مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در کلاس، بسیاری از موضوعات مشترک دیگر و همچنین موضوعات تخصصی ویژه رشته‌های مختلف، در دانشگاه‌های سطح کشور برگزار گردیده است. در تاریخ ۱۳۹۰/۵/۲۵ آیین‌نامه طرح دانش‌افزایی و توانمندسازی مصوب شورای اسلامی شدن دانشگاه‌های شورای عالی

انقلاب فرهنگی^۱ از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به دانشگاه‌ها ابلاغ شد که شامل دو محور عمومی با موضوعات ضوابط و مقررات دانشگاهی، روش‌ها و فنون تدریس، روش و مدیریت تحقیق، ارزیابی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، مدیریت اطلاعات علمی و منابع الکترونیکی هرکدام به میزان ۱۶ ساعت و همچنین موضوعات مختلفی حول محور معرفتی و اندیشه سیاسی است.

توسعه حرفه‌ای و محورهای آن

توسعه حرفه‌ای هیئت علمی عبارت از تقویت و رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به منظور بالندگی شغلی و انجام وظایف حرفه‌ای در راستای استفاده از تکنولوژی جدید است تا بتواند مهارت‌های ارتباطی، رهبری و نوآوری عضو هیئت علمی را ارتقا دهد (پریست، ۲۰۰۱). در بررسی تعاریف گوناگونی که از توسعه حرفه‌ای هیئت علمی ارائه شده است، بر توسعه حرفه‌ای در چهار محور توسعه مهارت‌های فردی، سازمانی، پژوهشی و آموزشی تأکید می‌شود. در جدول (۲) خلاصه‌ای از نظرات برخی از پژوهشگران ارائه شده است.

جدول (۲) خلاصه نظر برخی از پژوهشگران درباره تعریف توسعه حرفه‌ای هیئت علمی

نام پژوهشگر	تعریف مفهومی
لاولر و کینگ به نقل از گاف (۲۰۰۰)	تقویت استعدادها، گسترش علایق و بهبود شایستگی‌ها و ویژگی‌های حرفه‌ای و رشد شخصی عضو هیئت علمی
برکویست ^۱ و فیلیپز ^۲ (۱۹۷۵)	تغییر در سطوح سه‌گانه رفتار، فرایند و ساختار عضو هیئت علمی
کامبلین ^۳ و استیگر ^۴ (۲۰۰۰)	توسعه حرفه‌ای مهارت‌های آموزشی، حرفه‌ای، رهبری و نوآوری، شغلی و مهارت‌های ارتباطی عضو هیئت علمی
پریست (۲۰۰۱)	تقویت مهارت‌های مربوط به تکنولوژی جدید به منظور رشد مهارت‌های ارتباطی و رهبری و نوآوری
استینرت ^۵ و همکاران (۲۰۰۶)	تقویت نقش اعضای هیئت علمی از طریق تقویت توانایی مهارت‌های ارتباطی و رهبری و نوآوری
دی ^۶ و دلی ^۷ (۲۰۰۹)	فعالیت‌هایی در حمایت از بهبود عملکرد و ارتقای توانمندی شغلی عضو هیئت علمی

۱. این آیین‌نامه به شماره ۲۸۱۱ مورخ ۱۳۹۰/۲/۲۱ در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید.

2. Berquist
3. Phillips
4. Camblin
5. Steger
6. Steinert
7. Dee
8. Daly

متون پژوهشی مربوط به توسعه حرفه‌ای هیئت علمی در رابطه با رشد ویژگی‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سه بعد را دربر می‌گیرد: (۱) استراتژی‌های تدریس و یادگیری (۲) آموزش تکنولوژی (۳) چگونگی تقویت محیط اجتماعی یادگیری همراه با ایجاد فرصت‌های فراوان در زمینه رشد شخصی و حرفه‌ای مدرسان و به کارگیری آن مهارت‌ها. این برنامه‌ها در ابتدا در قالب ۵ دسته فعالیت خلاصه می‌شد: الف) کارگاه آموزشی و سمینار، ب) فراهم آوردن شرایط برای اعضای هیئت علمی در جهت ارزیابی و بهبود فرآیند تدریس - یادگیری، ج) کمک‌های فردی به اعضای هیئت علمی برای توسعه حرفه‌ای از طریق مشاوره، د) اعطای بورس تحصیلی، مرخصی تحصیلی و مبادله هیئت علمی، ه) فعالیت‌های دیگر. اما برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی اثربخش بر ۸ محور مهم تأکید دارد (بوجارزیک^۱، ۲۰۰۸):

۱. توسعه حرفه‌ای ظرفیت تدریس و بهبود بهره‌وری آموزشی؛
۲. توسعه حرفه‌ای مهارت‌های تدریس برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و اجرای برنامه‌های درسی، مهارت در استفاده از روش‌های تدریس گوناگون و مهارت در استفاده از استراتژی‌های حل مسئله و یادگیری عمیق؛
۳. تعامل دانشجویان با مواد درسی و آموزشی، ایجاد ارتباط بین هدف‌های درس و مطالب مورد عرضه با فهم دانشجویان از آن مطالب؛
۴. توسعه حرفه‌ای در زمینه روابط بین فردی مدرس با دانشجویان و نیز دانشجویان با یکدیگر؛
۵. ارتقای رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی؛
۶. ارتقای انگیزش و اشتیاق اعضای هیئت علمی؛
۷. یادگیری اینکه چگونه هر عضو هیئت علمی از تجربیات خود به عنوان معلم به طور مداوم یاد بگیرد؛
۸. ایجاد توسعه حرفه‌ای هیئت علمی از طریق جلب همکاری دیگر اعضای هیئت علمی، ایجاد و حفظ ارتباط با آنان به واسطه حمایت، انتقاد سازنده و ارزیابی از تدریس آنان؛

محورهای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی از دیدگاه کامبلین و استیگر (۲۰۰۰) شامل موارد زیر است: ۱. توسعه حرفه‌ای آموزشی که بر توسعه حرفه‌ای مهارت‌های عضو هیئت علمی تأکید دارد و این مهارت‌ها شامل تکنولوژی آموزشی، تدریس در سطح خرد، دوره‌های آموزشی و برنامه درسی است. ۲. توسعه حرفه‌ای که بر رشد و توسعه حرفه‌ای فردی عضو هیئت علمی در نقش حرفه‌ای او تأکید دارد. ۳. توسعه حرفه‌ای سازمانی که بر نیازها، ترجیحات سازمان و مؤسسه تأکید دارد. ۴. توسعه حرفه‌ای شغلی که بر آمادگی در راستای پیشرفت شغلی تأکید دارد. ۵. توسعه حرفه‌ای فردی که بر برنامه‌ریزی زندگی، مهارت‌های بین فردی و رشد فردی عضو هیئت علمی تأکید دارد (کامبلین و استیگر، ۲۰۰۰). برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بایستی در مسیر شغلی اعضای هیئت علمی با تأکید بر یادگیری مادام‌العمر چهار عامل را پوشش دهد (۱) توسعه حرفه‌ای آموزشی با ایجاد فرصت‌هایی برای بهبود تدریس (۲) رشد حرفه‌ای از طریق فراهم آوردن فرصت‌های بهبود پژوهشی علمی (۳) توسعه حرفه‌ای فردی با تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی و تغییر، (۴) توسعه حرفه‌ای سازمانی با توانمند نمودن اعضا در مدیریت فعالیت‌هایی که بر سیاست‌ها و رویه‌ها اثر دارد و نیاز سازمان است. (دراموند - یانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). دیاز و سانتائولالا (۲۰۱۰) در پژوهش خود درباره شایستگی‌های عمومی اعضای هیئت علمی در پاسخگویی به چالش‌های آموزش عالی در اروپا این نیازها را در سه سطح شایستگی‌های مهارتی، بین فردی و سایر بیان نموده‌اند.

استانداردهای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی و نقش آنها در عمل

توسعه حرفه‌ای استاندارد هیئت علمی، اعضای هیئت علمی را ترغیب می‌کند تا آموزشی را طراحی کنند که یادگیرنده محور است (بازینسکی^۲ و هانسن^۳، ۲۰۱۰) تدریس به عنوان عمل اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که در اجتماعات یادگیری اعضای هیئت علمی پرورش می‌یابد. اجتماعات یادگیری، محیط‌های حمایتی و جمعی است که بر پایه مدل یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی شکل می‌گیرد. هدف اجتماعات یادگیری، ایجاد دانش عمقی و تخصص از طریق تقویت تعامل است و تغییر تحولی را با حمایت از تجربه، تحقیق و بازخورد باز به روشی علمی ایجاد

1. Drummond-Young

2. Buczynski

3. Hanson

می‌کند. این مدل، یادگیری مادام‌العمر و مستقل را در جوّی حمایتی و برانگیزاننده ترغیب می‌کند (درامون- یانگ و همکاران، ۲۰۱۰). ورود استانداردهای علمی به منظور استخدام اعضای هیئت علمی در آموزش عالی از دهه ۱۹۶۰ میلادی بوده است. اساتید می‌بایست ملزومات حرفه‌ای لازم و تحصیلات عالی داشته باشند (فیتزیمون^۱، ۲۰۱۰). آکرلیند^۲ (۲۰۰۵) با بررسی رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها بیان می‌دارد که توسعه حرفه‌ای موارد زیر را در بر می‌گیرد: ۱. توسعه حرفه‌ای به عنوان اثربخشی و بهره‌وری بیشتر برون‌دادها ۲. توسعه حرفه‌ای به عنوان کسب اعتبار علمی و شناخت بیشتر کار علمی ۳. توسعه حرفه‌ای به عنوان بهبود رو به رشد در کیفیت و اثربخشی شغلی ۴. توسعه حرفه‌ای به عنوان انباشت رو به رشد دانش و مهارت فردی ۵. توسعه حرفه‌ای به عنوان دانش عمیق و فهم رشته تخصصی ۶. توسعه حرفه‌ای به عنوان مشارکت در تغییر اجتماعی (آکرلیند، ۲۰۰۵). بخشی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به اعضای هیئت علمی تازه استخدام اختصاص دارد که در قالب تقویت تدریس، تقویت تحقیق، اجتماعات یادگیری و در قالب برنامه‌ها و خدمات مؤسسه مانند دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت، برنامه‌های نظارتی و تدریس ارائه می‌شود (شون و تر^۳ و نظرکو^۴، ۲۰۰۹). جنبش توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی سابقه‌ای سی ساله دارد که در قالب خدماتی متمرکز به دو روش اجرا می‌شود. ۱) منابع و خدمات به مدیر واگذار شود (۲) یک مرکز تدریس یا مرکز برنامه توسعه حرفه‌ای هیئت علمی که مسئولیت تأمین منابع و خدمات را برعهده دارد. تأمین منابع و خدمات، مسئولیت‌هایی که به طور رسمی در ساختار هر مؤسسه‌ای قرار دارد و تأثیر مهمی بر عملیات و پیامدهای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی دارد. او بر اساس سه گزینه عملیاتی و سازمانی، مدل‌های مجری^۵، کمیته‌ای^۶، و مدل برنامه‌ای^۷ را معرفی می‌کند (فیتزیمون، ۲۰۱۰) در مدل مجری، مسئولیت‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی می‌تواند به خود اعضا واگذار شود. عضو هیئت علمی در این مدل به عنوان یک عضو از مجموعه اعضا مسئولیت‌هایی برعهده دارد و در رویکرد ساختاری

-
1. Fitzsimmons
 2. Akerlind
 3. Schonwetter
 4. Nazarko
 5. Administrator model
 6. Committee model
 7. Program model

عضو و مدیر در این تعهد با هم مشترک هستند. هزینه، مزیت اصلی این تعهد است؛ زیرا همه پول در دسترس برای فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خرج می‌شود. در مدل کمیته‌ای خدمات از سوی کمیته‌ها فراهم می‌شود؛ در حالی که مدل مجری، فقط در مقام یک ناصح کار می‌کند. عوامل تعیین کننده موفقیت کمیته‌های توسعه حرفه‌ای این است که ابتدا، کمیته باید توانمند شود. باید بتواند تصمیم‌گیری کند، قدرت پرداخت داشته باشد و بروندادها را ارزیابی کند. دوم آنکه کمیته باید وقت کافی برای طراحی و اجرای فعالیت‌ها را داشته باشد. میزان تأثیرگذاری کمیته به سه چیز بستگی دارد. الف) میزان زمان اختصاصی ب) واضح بودن دیگر مسئولیت‌های کمیته ج) توانایی اعضا در تأثیرگذاری بر تصمیمات اتخاذ شده. هر کدام از این گزینه‌ها می‌تواند تعهد مؤسسه یا دانشکده به تدریس و اهمیت کمیته توسعه حرفه‌ای را تقویت کند. سوم آنکه کمیته ممکن است به ارزیابی منابع و متخصصان بیرونی نیاز داشته باشد، و آن وقتی است که کمیته تجربه محدود یا کمی در توسعه حرفه‌ای دارد یا دانش کمی از منابع در دسترس دارد. در نهایت، کمیته باید متشکل از اعضای باشد که سابقه خوبی در تدریس دارند و به تدریس و یادگیری علمی متعهدند. یکی از مزایای مدل کمیته‌ای در این است که اعضا برای توسعه حرفه‌ای با انگیزه هستند و دانشکده در بروندادهای توسعه حرفه‌ای سهیم است و مشارکت در فعالیت‌ها را ترغیب و اجرای این فعالیت‌ها را تسهیل می‌کند. در مدل برنامه‌ای، برنامه یا واحدی مسئولیت توسعه حرفه‌ای را بر عهده دارد و بر افزایش فعالیت‌ها، منابع و خدمات مؤسسه تأکید دارد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که این مدل هم برنامه‌ها (مانند مراکز، ادارات و واحدها) و هم هماهنگ‌کننده‌های توسعه (مانند مدیر) را در خود دارد و نشان دهنده این است که مدل برنامه‌ای بیشترین پتانسیل را برای توسعه حرفه‌ای و بهبود آموزشی دارد.

برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی

با اهمیت یافتن توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، تعداد رو به افزایشی از مؤسسات آموزش عالی غرب مراکز تدریس و یادگیری را ایجاد کردند. تمرکز این مراکز عموماً بر بهبود اعضای هیئت علمی در کلاس و تربیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای تدریس در حال حاضر و آینده است. توسعه حرفه‌ای هیئت علمی در مؤسسات آموزشی آمریکا نتیجه تکنولوژی در حال تغییر است و به منظور ارتقای کیفی اعضا و تغییر در روش تدریس و بهبود یادگیری دانشجویان انجام گرفته. و دامنه

وسیع‌تری از موضوعات مختلف شامل بهبود فعالیت‌های کلاسی و عادات یادگیری دانشجویان تا غنی‌سازی شخصیت اساتید را در برمی‌گیرد. در واقع، ترغیب اعضای هیئت علمی در نوآوری در تدریس و یادگیری و تطبیق با تکنولوژی آموزشی به عنوان چالشی در سال ۲۰۰۹ برای مراکز تدریس و یادگیری به حساب می‌آید؛ بدین منظور، در برخی از دانشگاه‌ها مراکز تدریس و یادگیری این وظیفه را بر عهده دارد. دانشگاه‌های دیگر بودجه‌هایی را برای استفاده از فرصت‌های بیرونی یا استفاده از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هیئت علمی دیگر مؤسسات اختصاص می‌دهند. خیلی از دانشگاه‌ها دفاتری برای تصمیم‌گیری درباره این مراکز دارند و همچنین بودجه‌هایی به منظور تسهیل این امور به این دفاتر اختصاص دارد. مؤسسات کوچک‌تر نیز فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دارند. دانشگاه‌های خصوصی در آمریکا، سمینارهای گرینبرگ را پیشنهاد می‌کند که موضوعاتی را در زمینه تکنیک‌های کلاسی به عنوان ابزار توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی ارائه می‌کند. این سمینارها سه یا چهار بار در سال ارائه می‌شود. همچنین حمایت‌های دیگری را در قالب دادن بورس تحصیلی و معرفی اعضا به جاهایی که بهترین فعالیت‌های تدریس ارائه می‌شود را فراهم می‌آورند (گلاسر پتون، ۲۰۱۰).

بررسی ادبیات توسعه حرفه‌ای هیئت علمی از ۱۹۹۴ میلادی تا کنون، چهار دسته فعالیت‌های مهارت‌محور، روش‌محور، فرایندمحور و رشته‌محور را نشان می‌دهد. (آموندسن^۲ و همکاران، ۲۰۰۵) ویژگی فعالیت‌های مهارت‌محور با هدف حمایت از اعضا برای فائق آمدن بر مشکلات خاص در تدریس انجام می‌گردد که با بررسی عملکرد دانشجویان تعیین می‌شود. تمرکز فعالیت‌های روش‌محور به روش تدریسی خاص یا رویکرد یادگیری خاصی تأکید داشت (برای مثال، یادگیری مشارکتی) و تسهیل‌گران عموماً متونی را فراهم می‌کردند و با شرکت‌کنندگان به بحث می‌گذاشتند تا اساسی را برای فهم آن روش یا رویکرد ارائه کنند، و یا تسهیل‌گران فقط یک روش یا رویکرد بر این مبنا که به بهترین یادگیری منجر خواهد شد برای تدریس به مشارکت‌کنندگان در برنامه توسعه حرفه‌ای ارائه می‌کردند. تسهیل‌گران روش‌های ارزشمند را مدل‌سازی می‌کردند. اساس منطقی این رویکرد، اهمیت ویژه آن روش یا رویکرد در حمایت از انواع خاص یادگیری بود (مانند تفکر انتقادی، حل مسئله).

-
1. Glauser-Patton
 2. Amundsen

تعیین اثربخشی این روش با تأکید بر این نکته انجام می‌شد که چگونه اعضا در مورد آن روش‌ها فکر کرده و یا آن را ارزش‌گذاری می‌کنند، چگونه اعضای هیئت علمی یادگیری خود از آن روش یا رویکرد را در مواجهه با موقعیت‌ها و یا چالش‌ها به کار می‌گیرند. فعالیت‌های فرآیند محور بر فرآیند یادگیری در تدریس که فرایندی پیچیده و چندوجهی است متمرکز است. فرایند یادگیری در گروه مفروضات و عقاید قبلی درباره تدریس و یادگیری است؛ در حالی که این فعالیت‌ها و فرآیندها اغلب حول کارهای جمعی در گروهی همکارانه طراحی می‌شود. گروه‌های حمایت تدریس، مطالعات تحقیق کلاسی و کمیته‌های یادگیری اعضای هیئت علمی اشکال خاص این دسته هستند که بر یک یا چند تئوری آموزشی چون تئوری یادگیری تحولی مزبرو^۱ (۱۹۸۱) و تئوری عمل متفکرانه شون^۲ (۱۹۸۷) تأکید دارند. فعالیت‌های رشته محور معمولاً در گروه‌های کوچکی از همکاران یک رشته یا رشته‌های نزدیک انجام می‌شود. در این گروه‌ها، اساتید ترغیب می‌شوند تا درک خود از دانش و یادگیری رشته مربوط به خود را تصریح کنند، این درک را برای توسعه حرفه‌ای تدریس خودشان به کار ببرند و از آن برای به چالش کشیدن و انتقاد از دیدگاه‌ها و درک همکارانشان استفاده کنند. پروژه‌های تدریس و پوشه‌های کار دو ابزار مهم این دسته فعالیت‌هاست (آمدسن و همکاران، ۲۰۰۵)

نمونه‌هایی از تجربه‌های برنامه توسعه حرفه‌ای هیئت علمی در برخی کشورها
دiaz^۳ و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌دارند که فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بر اندازه مؤسسه، تمرکز یا عدم تمرکز برنامه‌های ارائه شده برای اعضای هیئت علمی و در دسترس بودن منابع بستگی دارد. با تأمین بودجه مراکز توسعه حرفه‌ای ایجاد می‌شود و اعضا می‌توانند از میان منابع مختلفی مانند دوره‌های آموزشی ساختارمند، برنامه‌های چندگانه، یکساله یا برنامه‌های چند نیم‌ساله، نظارت یا گفت و شنودهای آموزشی بر خطا، بسته به نیازشان، دست به انتخاب بزنند.

1. Mezirow

2. Schon

3. Diaz

توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌های بزرگ و چند شعبه‌ای

دانشگاه ایالتی پن^۱ مؤسسه تعالی تدریس خدمات توسعه حرفه‌ای را با تأمین بودجه از داخل و بیرون ارائه می‌کند. بخش خدمات فناوری اطلاعات، خدمات ویژه‌ای را از طریق تدریس و یادگیری به همراه تکنولوژی آموزشی به اعضا ارائه می‌کند. دانشکده‌ها، بخش‌های آموزشی، رهبران آموزشی و واحدهای تکنولوژی اطلاعات در بیست دانشگاه در عرض دولت، خدمات توسعه حرفه‌ای را ارائه می‌کنند. برخی از این خدمات فقط به اعضای سال اول اختصاص دارد. اعضای جدیدی که برای شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای دعوت می‌شوند ممکن است مدعو یا استخدام باشند. گاهی برنامه‌ها فقط به فارغ‌التحصیلان برای دریافت مدرک تدریس اختصاص دارد و با هدف بهبود مهارت تدریس فارغ‌التحصیلان و بهبود بازار کار آنها انجام شود. در برخی از موارد، تلاش‌های توسعه حرفه‌ای به موارد خاصی برای مؤسسه مانند برنامه‌هایی که برای کمک به اعضای هیئت علمی در جهت آموزش یا به کارگیری تکنولوژی در تدریس ارائه می‌نماید، اختصاص دارد.

توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌های خصوصی و کوچک

سمینارهای گرینبرگ که تکنیک‌های کلاسی و فعالیت‌های عملی را برای توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری سه یا چهار بار در هر نیمسال ارائه می‌کند و همچنین برنامه‌های توسعه، منابع یادگیری در زمینه روش‌شناسی تدریس و دوره‌های مدیریت سیستم‌ها، بورس‌های تحصیلی، فضاهایی برای کمک‌های نرم‌افزاری و کمک‌های مالی در قالب قرض برای خرید لپ‌تاپ و معرفی اعضا به مؤسساتی که بهترین فعالیت‌ها و استراتژی تدریس را دارند، ارائه می‌کند.

برنامه‌های پنجساله توسعه حرفه‌ای هیئت علمی با هدف ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری اعضای هیئت علمی به شرح زیر است: سال صفر: برنامه‌هایی برای ارتباط با دانشجویان فارغ‌التحصیل، سال صفر زمانی قبل از فارغ‌التحصیلی که هنوز موفق به اخذ دکتری نشده باشد (این حمایت ممکن است در شکل مدرک تدریس بین رشته‌ای باشد که دانشجویان را با انواع موضوعات مربوط به تکنولوژی آشنا می‌کند).

مثال سال صفر: دانشکده فنی ویرجینیا

مؤسسه توسعه حرفه‌ای آموزش فارغ‌التحصیلان (GEDI) در ویرجینیا در ۲۰۰۳ میلادی با هدف توانمندسازی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و با تأکید بر رویکرد مسئله محور آغاز به کار کرد. دانشجویان در این برنامه در محیط حرفه‌ای بین رشته‌ای به یادگیری انواع مهارت‌ها، شایستگی و فعالیت‌های آموزشی یادگیرنده محور می‌پردازند. این رویکرد آموزشی بر استفاده مؤثر تکنولوژی آموزشی و بر متمرکز است که بر به کارگیری، ایجاد یا توسعه حرفه‌ای تکنولوژی تأکید دارد. دانشجویان این مهارت‌ها و فعالیت‌ها را در بافت بزرگتری از تدریس، تحقیق و خدمات یاد می‌گیرند و ممکن است که رشد خود را با کاربرد پوشه کار الکترونیک منعکس کنند. سال اول: هدایت اعضای جدید هیئت علمی، این برنامه‌ها با فرمتی دو یا سه روزه قبل از شروع یا خیلی قبل‌تر از ابتدای نیمسال تحصیلی ارائه می‌شود. دوره‌های فشرده‌ای که مهارت‌های حیاتی مورد نیاز برای هدایت نیمسال یا سال اول شغلی را ارائه می‌کند.

مثال سال اول: دانشگاه دولتی هند

برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در دانشگاه دولتی هند بر اساس نیازسنجی اعضای هیئت علمی، دوره آموزشی در طول نیمسال‌های متوالی (هر نیمسال ۴۵ ساعت) ارائه می‌شود. خیلی از جلسات از سوی اعضای ارشد ارائه می‌شود. رهبران آموزشی و اجرایی (مانند رؤسای دانشگاه، معاون رییس دانشگاه، رییس دانشکده، رییس هیئت امنای دانشگاه) در جلساتی که به دانش و تجربه آنها مرتبط است حاضر می‌شوند که نشان‌دهنده بالا بودن سطح اطلاعات است و به همان نسبت فرصتی را برای اعضای جدید و ملاقات و تعامل با این رهبران را ایجاد می‌کند.

سال‌های ۲ تا ۵: دوره‌ها و برنامه‌های هدایتی و نظارتی اعضای هیئت علمی، این دوره‌ها از راه "نظارت معکوس" در روشی جدید و مبتنی بر تکنولوژی و با مشارکت اعضای هیئت علمی با رییس دانشکده انجام می‌شود. در واقع، در طول دو تا پنج سال اول شغلی، عضو جدید و رییس دانشکده در تعامل با هم تجربه کسب می‌کنند. رییس دانشکده، عضو جدید را در مورد سنت‌ها، هنجارهای فرهنگی، فعالیت‌ها و تاریخ انحصاری دانشکده هدایت می‌کند؛ در حالی که عضو جدید می‌تواند رویکردهای آموزشی جدید، تکنولوژی‌های جدید و ابزار آموزشی را به رییس دانشکده معرفی کند. مثال سال‌های ۲ تا ۵، دانشگاه جورج واشنگتن.

مرکز نوآوری تدریس و یادگیری به عنوان مرکز توسعه حرفه‌ای (CITL) برنامه توسعه حرفه‌ای را با گروه‌های حمایتی اعضای هیئت علمی، و با هدف حمایت از تکنولوژی‌های نوظهور و دوره‌های آموزشی مدیریت می‌کند. اعضای هیئت علمی با تجربه و داوطلب با اعضایی که خواستار حداکثر استفاده از تکنولوژی‌های تدریس بر خط هستند، جفت می‌شوند. این تیم‌های کاری از اعضای هیئت علمی به همراه کارکنان طراحی آموزشی، پروژه‌های نوآورانه آموزشی را به طور مشارکتی طراحی می‌کنند و رویکردها و یا استراتژی‌های آموزشی منتخب را ارزیابی می‌کنند. گروه‌های حمایتی هیئت علمی رویکرد ساختارمندی است که فرصت‌هایی را برای تسهیم تجربیات، دروس و استراتژی‌های یادگرفته شده، ایجاد می‌کند و در قالب جلساتی ۴۵ دقیقه‌ای موضوعات مختلفی چون بهترین فعالیت‌ها درباره تدریس برخط، تکنولوژی آموزشی، استراتژی‌های نوآورانه تدریس و هماهنگی تکنولوژی با تدریس و یادگیری را ارائه می‌کند (دیاز و همکاران، ۲۰۰۹).

نتیجه‌گیری

بنا بر این اعتقاد که استاد قوی، شاگردی قوی پرورش می‌دهد، توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی ضرورت پیدا می‌کند. توسعه حرفه‌ای مستلزم توجه مسئولان ذی‌ربط در آموزش عالی و حمایت همه جانبه بویژه تأمین منابع مالی و ساختاری و دادن بسط ید به دانشگاه‌ها در انجام این امر است. هر چند که قدم اول اجرای این برنامه‌ها از سوی دانشگاه‌ها، نیازسنجی و استخراج مهارت‌های مورد نیاز از دیدگاه اعضای هیئت علمی است و این عمل خود مشارکت اعضا را در پی خواهد داشت، اما سیستم پاداش مناسب و تأثیر درست و مناسب کسب این دوره‌ها و مهارت‌ها در ارتقا نیز لازم به نظر می‌رسد. در جمع‌بندی مطالب و در پاسخ به سؤال اول، قابل ذکر است که با تغییر پارادایم انتقال دانش به سمت ساخت دانش و برجسته شدن نقش یادگیرنده در این امر، فشار اجتماعی برای بهبود بروندهای آموزشی و تأثیر فناوری اطلاعات در فرآیند تدریس و یادگیری، برنامه‌ریزی و اجرای توسعه حرفه‌ای هیئت علمی برای تقویت و رشد شایستگی‌های فردی، حرفه‌ای و سازمانی اعضای هیئت علمی نقش ویژه‌ای پیدا کرد. این نوع برنامه‌ها نیازمند فرهنگ مشارکتی حمایتی در بستر یادگیری مادام‌العمر و تعاملی است. در پاسخ به سؤال دوم، لازم به یادآوری

است که بررسی ادبیات توسعه حرفه‌ای هیئت علمی، محورهای توسعه حرفه‌ای را که شامل موارد زیر است معرفی می‌کند: ۱. توسعه آموزشی که بر توسعه مهارت‌های آموزشی مانند تکنولوژی آموزشی، تدریس، طراحی دوره‌های آموزشی و برنامه درسی تأکید دارد. ۲. توسعه پژوهشی که بر رشد و توسعه عضو هیئت علمی با توجه به وظایف پژوهشی او تأکید دارد. ۳. توسعه سازمانی که بر نیازها، ترجیحات سازمان و مؤسسه تأکید دارد. ۴. توسعه فردی که بر مهارت‌هایی چون برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و مهارت‌های ارتباطی عضو هیئت علمی تأکید دارد. در پاسخ به سؤال سوم، بررسی‌های صورت گرفته بیان می‌دارد که استانداردهای توسعه حرفه‌ای بایستی برنامه‌ی جامعی باشد که توسعه حرفه‌ای هماهنگ و همه‌جانبه‌ای را با هدف اثربخشی و بهره‌وری بیشتر برون‌دادها، کسب اعتبار علمی و شناخت بیشتر کار علمی، بهبود رو به رشد در کیفیت و اثربخشی شغلی، انباشت رو به رشد دانش و مهارت فردی، دانش عمیق و فهم رشته تخصصی و مشارکت در تغییر اجتماعی موجب شود. در پاسخ به سؤال چهارم، باید گفت: تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که خدمات توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در قالب فعالیت‌های بخشی و یا به شکل متمرکز در قالب واحدی چون مرکز توسعه حرفه‌ای تدریس و یادگیری و یا مرکز تعالی اعضای هیئت علمی با ساختاری مستقل و تعریف شده در درون مؤسسه و یا به شکل برون‌سپاری ارائه می‌شود. اگر چه در داخل، فعالیت‌هایی در رابطه با دانش‌افزایی اعضای هیئت علمی شروع به کار کرده است، اما به نظر می‌رسد که با توجه به استانداردها و ضرورت بومی‌سازی آن، این طرح نیازمند بازنگری و اصلاح است.

منابع

- بهمنی، مصطفی (۱۳۸۹). شناسایی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی نسبت به آیین‌نامه ارتقای مصوب سال ۱۳۸۷، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- جلوی، محمد (۱۳۸۲). بررسی و شناسایی مشکلات اعضای هیئت علمی تازه استخدام شده دانشگاه‌های تهران از سال ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۰، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- جمشیدی، لاله (۱۳۸۶). بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- صفری، ثنا (۱۳۸۸). طراحی الگوی ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی در راستای بالندگی آنان در دانشگاه شهید بهشتی، دانشنامه دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- عارفی، محبوبه و قهرمانی، محمد (۱۳۸۹). بررسی میزان فرسودگی شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، معاونت پژوهشی دانشگاه، گزارش طرح پژوهشی.
- مرزبان، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ضرورت تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی (منابع انسانی، تجهیزات و برنامه‌ها)، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- منبعی، رضا (۱۳۹۰). آمار آموزش عالی ایران، سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، (۱۰۹ - ۱۰۸).

- Akerlind Gerlese S (2005). Academic growth and development – how do university academic experience it? *Higher Education*, 5, pp: 1-32.
- Amundsen C., Abram P., McAlpine L., Weston C., Krbavac M., Mundy A., Wilson M (2005). What and why of faculty development in higher education: an in-depth review of the literature. Retrieved on 25. 7. 2011 from: [www.sfu.ca/rethinkingteaching/publications/cAmundsen et al. pdf](http://www.sfu.ca/rethinkingteaching/publications/cAmundsen%20et%20al.pdf)
- Bazargan, A (2007). Higher Education in Iran. In James J. I. Forest; P. G. Altbach (Eds). *International Handbook of Higher Education* (pp. 781-792). Amsterdam, Dordrecht: Springer.

- Berquist William H. & Phillips Steven R (1975). Components of an effective faculty development program, *The Journal of Higher Education*, 46 (2) pp. 177-211.
- Bojarczyk Helen (2008). Faculty development for new adjunct faculty: A qualitative investigation of which types of activities most benefit new adjunct faculty at four-year colleges and universities, a dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Education, copyright by proquest ,UMI 3333061.
- Buczynski Sandy & Hanson C. Bobbi (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections, *Teaching and Teacher education*, 26, pp: 599-607.
- Camblin L athan D. & Steger Joseph A (2000). Rethinking Faculty Development, *Higher education*, 39, pp: 1-18.
- Dee Jay R. & Daly Chery J (2009). Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical reflexivity, student learning empathy and faculty agency, *Human Resource: Journal of The Sociology of Self-Knowledge*, 6 (1). pp. 1-22.
- Diaz Maria Jose Fernandez, Santaolalla Rafael Carballo (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges, *Higher Education*, 60, pp: 101-118.
- Diaz Veronica, Garrett P. B, Kiniley Edward R, Moore John F., Schwartz Celeste M., Kohrman Pat, (2009). Faculty development for the 21st century, *EDUCAUSE Reviews*, pp: 47-55.
- Drummond-Young Michele, Noesgaard Charlotte, Maich Matthew Nancy (2010). A Comprehensive Faculty Development model for nursing education, *Journal of Professional Nursing*, 26 (3), pp: 152-161.
- Fitzsimmons Jason (2010). A case study of faculty development programs in division 1 research institution colleges: the respective of the program administrators. Retrieved on 10. 7. 2011 from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.172.616>.
- Glauser-Patton Hillary M (2010). A case study of university professors' perceptions of their experiences with Faculty Development. Retrieved on 20. 6. 2011 from: <http://dwb.unl.edu/diss/Glauser/Glauser.pdf>.
- Lawler Patricia A. & King Kathleen P (2000). *Planning for effective faculty development: using Adult Learning Strategies*, Krieger Publishing Company, United States. p: 3-6
- Menges Robert J. ,Svinicki Marilla D., Finkelstein Martin J. & LaCelle – Peterson (1993). *Developing Senior Faculty as Teachers*, Jossey- Bass publishers, San Francisco p. 1.
- Priest Andrew William (2001). An investigation into faculty development practices in graduate physical therapy education programs. Retrieved on 16. 7. 2011 from: http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd_07022008.

- Schon wetter Dieter J & Nazarko Orla (2009). Investing in our next generation: Overview of short courses, and teaching and mentoring programs for newly-hired faculty in Canadian universities (part 2), *Journal of Faculty Development*, 23 (1), pp: 54-63.
- Scott Whitney, Lisagor Terri, Marachi Roxana (2009). Learning Centered Universities: The changing face of Higher Education, *Journal of Faculty Development*, 23 (1), pp: 14-23.
- Skolink Michael L (1998). Higher education in the 21st century, *perspective on an emerging body of literature*, *Futures*, 30 (7): 635-650.
- Steinert Yvonne, Mann Karen, Centeno Angel, Dolmans Diana, Spencer John, Gelula Mark & Prideaux David (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide NO. 8, *Medical Teacher*, preview article, pp: 1-30.