



Institute for Research  
& Planning in Higher Education



National Organization  
for Educational Testing

## Investigating the Relationship Between Faculty Development and Knowledge Management in Shahid Beheshti University

Javad Sadeqi Jafari<sup>1</sup>, Mahdiye Sadat Foroutan kia,<sup>2</sup>

1. Assistant Professor, Soore University, Tehran, Iran; (Corresponding Author), Email: Sadeghi@soore.ac.ir

2. Master of Higher Education Management and Planning, Khatam University, Tehran, Iran. Email: m.foroutan7785@gmail.com

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article Type:

#### Research Article

Received: 2023.01.24

Received in revised

form: 2023.04.25

Accepted: 2023.05.23

Published online:

2023.06.22

**Objective:** Faculty development in modern universities is considered one of the basic pillars of the development of universities, considering the very rapid changes in the technological fields. Therefore, the purpose of this article is to know the Faculty development and knowledge management in Shahid Beheshti University and how these two variables are related.

**Methods:** This research was conducted by survey method. The statistical population of this study consists of 806 full-time faculty members of Shahid Beheshti University. The sample size was determined to be 125 people.

**Results:** Findings indicate that the average score of the two main variables of the research with 2.7 and 2.8 in the faculty development and knowledge management, respectively, is lower than the average of the scale (number 3) and is at an unfavorable level in terms of rank. The result of one-sample t-test showed that this result is also confirmed in the statistical community. The focal correlation coefficient test between the two variables is 71%, which confirms the intensity of the correlation between the two variables at a strong level.

**Conclusion:** As a result, both knowledge management and faculty development are in poor condition and require specific strategy and programs.

**Keywords:** *Individual development, Educational development, Organizational development, knowledge management*

**Cite this article:** Sadeqi Jafari, Javad; Foroutan kia, mahdiye Sadat (2023). Investigating the Relationship Between Faculty Development And Knowledge Management in Shahid Beheshti University. *Higher Education Letter*, 16(61): pages. DOI:

© The Author(s).



Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing

## بررسی رابطه بین بالندگی اعضای هیات علمی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی

جواد صادقی جعفری<sup>۱</sup>، مهدیه سادات فروتن کیا<sup>۲</sup>

۱. استادیار، دانشگاه سوره، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Sadeghi@soore.ac.ir  
۲. کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران. رایانامه: m.foroutan7785@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	<b>هدف:</b> بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های مدرن با توجه به تغییرات بسیار سریع در عرصه‌های فناورانه یکی از ارکان اساسی توسعه دانشگاه‌ها به حساب می‌آید. از اینرو هدف مقاله حاضر، شناخت وضعیت بالندگی اعضای هیات علمی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی و چگونگی رابطه این دو متغیر است.
دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۴ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۰۵ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۰۲ انتشار: ۱۴۰۲/۰۴/۰۱	<b>روش پژوهش:</b> روش پژوهش پیمایشی و جامعه آماری مشتمل بر ۸۰۶ نفر اعضای هیات علمی تمام وقت دانشگاه شهید بهشتی است. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار سمپل پاور ۱۲۵ نفر تعیین و از شوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد.
	<b>یافته‌ها:</b> یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که میانگین نمره دو متغیر اصلی تحقیق با ۲/۷ و ۲/۸ به ترتیب در بالندگی و مدیریت دانش از میانگین مقیاس (عدد ۳) پایین‌تر و از نظر رتبه‌ای در سطح نامطلوب قرار دارد. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای تعمیم‌پذیری نتایج نمونه‌ای را به جامعه آماری تایید کرد. آزمون ضریب همبستگی کانونی بین دو متغیر به میزان ۷۱٪ است که شدت همبستگی بین دو متغیر را در سطح قوی تایید می‌کند.
	<b>نتیجه‌گیری:</b> نتیجه آنکه هر دو متغیر مدیریت دانش و بالندگی در وضعیت نامناسب قرار داشته و نیازمند تدوین راهبردها و برنامه‌های مشخص است.
	<b>کلیدواژه‌ها:</b> بالندگی فردی، بالندگی آموزشی، بالندگی سازمانی، مدیریت دانش

**استناد:** صادقی جعفری، جواد؛ فروتن کیا، مهدیه سادات (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین بالندگی اعضای هیات علمی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی. *نامه آموزش عالی*، ۱۶ (۶۱)، صفحه. DOI:



## مقدمه

دانشگاه به مثابه یک سیستم و متشکل از اجزایی چون دانشجو، مدیریت و نهادهای دانشگاهی، اعضای هیات علمی، کارکنان، زیرساخت‌ها و هنجارها ارزیابی می‌شود. حفظ تعادل و رشد و توسعه این سیستم همچون سایر نظام‌ها، نیازمند توسعه همه جانبه اجزاء است. در این بین «بالندگی اعضای هیات علمی» و برنامه‌های مربوطه به دلیل اهمیت مبنایی، در روندها و فرایندهای دانشگاهی؛ نقش برجسته داشته و در دهه‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته و تعاریف، نظریه‌ها و الگوهای در رابطه با این مفهوم از سوی صاحب نظران و محققان ارائه شده است.

«بالندگی اعضای هیات علمی<sup>۱</sup> شامل تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده است که هدف آن افزایش دانش و آگاهی ایشان نسبت به کارکردهای خود و سازمان برای افزایش اثربخشی و کارایی است» (محب‌زادگان، ۱۳۹۵). اهداف برنامه‌های بالندگی نیز به صورت متعدد و مواردی چون: تقویت استعدادها، گسترش علایق و بهبود شایستگی‌ها و ویژگی‌های حرفه‌ای و رشد (گاف، ۲۰۰۰)، افزایش دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها و نگرش‌های اساتید برای بهبود احتمالی یادگیری دانشجویان (گاسکی، ۲۰۰۰)، یادگیری و رشد حرفه‌ای اساتید (مابزل و استاینر، ۲۰۱۰) بیان شده است (به نقل از بندعلی و همکاران، ۱۳۹۷).

اهمیت و ضرورت تمرکز بر بالندگی دانشوران در دانشگاه هم از منظر سازمان دانشگاه و هم از بعد فرد عضو هیات علمی قابل طرح است. تغییرات بالنسبه سریع در تکنولوژی‌های آموزشی و انبوه داده‌های علمی در دسترس، تغییرات عمیق در دست‌آوردهای علمی در رشته‌های گوناگون، رقابتی شدن دانشگاه‌ها، انتظار ارتقاء در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی از دانشگاه، توسعه کمی و توده‌ای شدن دانشگاه‌ها، تغییرات سریع محیطی و ضرورت توجه به بازار شغلی و تغییر انتظارات دانشجویان که اغلب با پرداخت هزینه تحصیلات عالی را پیگیری می‌کنند، قوت یافتن مبادلات علمی بین‌المللی و حضور دانشجویان غیر ایرانی در دانشگاه‌ها، شکل‌گیری نیازها و تقاضاهای جدی در بستر بازار و دانشجویان، مسائل مربوط به شکاف نسلی و تغییرات فرهنگی بخشی از ضرورت‌های مربوط به سازمان دانشگاه در این رابطه است. چنانچه ابراهیم و صالح (۲۰۱۹) بیان داشته‌اند: «نسل جدید دانشجویان نیازمند به روز رسانی منظم دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های خود هستند. در این زمینه، مؤسسات آموزش عالی ملزم به گسترش انعطاف‌پذیری و نوآوری در یادگیری و تدریس خواهند بود».

در جنبه فردی نیز نیاز اعضای هیات علمی به ارتقای مرتبه علمی و انجام تکالیف مربوط به «آیین نامه ارتقاء» بالندگی و بهسازی را برای فرد عضو هیات علمی به یک ضرورت تبدیل می‌کند. ارتقاء مرتبه فراتر از جنبه‌های سازمانی و امتیازهای مادی برای فرد دانشگاهی «منزلت» به حساب می‌آید و به عنوان یک هدف از سوی فرد تعقیب می‌شود. چنانچه مروتون (۱۹۷۳) یادآور می‌شود «برای اجتماع اهل علم، منزلت مهم‌ترین متاع ارزش‌شمنند شناخته می‌شود» (فاضلی، ۱۳۹۶: ۹۵). به استناد این ایده، بوردیو بیان داشته که: «نهاد علم نظامی پیچیده را برای تخصیص پاداش‌ها به کسانی ایجاد کرده است که به طرق گوناگون بر طبق هنجارهای آن زندگی می‌کنند» (به نقل از یمی، ۱۳۹۷). عدم موفقیت در پیروی از هنجارهای دانشگاهی، عضو هیات علمی را در میدان دانشگاه به «حاشیه‌نشینی» سوق می‌دهد. بنابراین بالندگی به صورت یک الزام شغلی پیش روی فرد دانشگاهی قرار می‌گیرد. برنامه‌های بالندگی قادر است اعضای هیات علمی را در این مسیر یاری کند. ردمن<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) معتقد است برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی در کسب دانش و مهارت‌های جدید نقش دارد و همکاری گروهی آن‌ها را افزایش داده و در نتیجه بر فرایند یاددهی و یادگیری آن‌ها اثر گذاشته است. همچنین لارسن و روکو<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) سه دسته از مهم‌ترین نیازهای اعضای هیات علمی که در برنامه‌های بالندگی محقق می‌شود را شامل: ۱. نیازهای فردی (مانند مهارت‌های اولیه و ثانویه)؛ ۲. نیازهای سیستمی (سیستم پاداش، تنوع و دلبستگی سیستمی) و ۳. نیازهای سازمانی (زندگی در گروه علمی دانشکده و دانشگاه) می‌دانند. کامپلین و همکاران (۲۰۰۰) نیز بیان کرده‌اند که برنامه‌های سه‌ساله بهسازی هیات علمی در دانشگاه سینسیناتی باعث ایجاد تفاوت در یادگیری، تدریس و فعالیت‌های پژوهشی شده و به شکل قابل توجهی توانایی اعضای هیات علمی را تحت تاثیر قرار داده است.

1. Faculty development
2. Redmon
3. Laursen and Rocque

با این رویکرد دانشگاه شهید بهشتی به عنوان یکی از دانشگاه‌های پیشرو و با سابقه ایران و به مثابه دانشگاهی جامع و با داشتن ۱۸ دانشکده و ۵ پژوهشکده، بیش از ۸۵۰ عضو هیات علمی و نزدیک به ۱۸۰۰۰ نفر دانشجو، و با بیش از شش دهه فعالیت برنامه بالندگی را در دستور کار قرار داده است. برنامه های بالندگی در این دانشگاه هرچند از سال های دورتر اجرا شده است لیکن با هدف تمرکز امور هیات علمی و تقویت بالندگی، «مدیریت امور هیات علمی» با سه اداره از سال ۱۳۹۴ تشکیل شد. یکی از ماموریت های این مدیریت «ارائه برنامه جامع جهت آموزش، توانمندسازی و دانش افزایی اعضای هیات علمی دانشگاه» قید شده است (سایت دانشگاه شهید بهشتی، بی تا). این مدیریت نیز طی سال های فعالیت، برنامه هایی را در ارتباط با دانش افزایی و در جهت بالندگی اعضای هیات علمی اجرایی ساخته است. این برنامه ها در دوره بحران کرونا نیز عمدتاً به صورت مجازی استمرار داشته است. با این وصف کمیت، کیفیت و میزان موفقیت این برنامه ها همچنان می تواند محل بررسی قرار گیرد؛ چنانچه برخی پژوهش ها به مشکلات و مسائلی در این ارتباط تمرکز داشته اند. نتیجه پژوهش جمشیدی (۱۳۸۶) نشان داده است که عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی در تمامی ابعاد بالندگی زیر حد متوسط قرار دارد. یافته های زارعی ساروکلائی (۱۳۹۰) حاکی از آن است که رسمیت سازمانی، کمبود منابع و تجهیزات، بودجه ناکافی، نگرش علمی اعضای هیات علمی نسبت به برنامه ها و فعالیت های توسعه بالندگی موانع مهم تاسیس مراکز بالندگی از نظر اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی می باشد. بندعلی و همکاران (۱۳۹۷) چهارده نقطه ضعف برای برنامه های بالندگی دانشگاه شهید بهشتی شناسایی کرده اند. در رابطه با سایر دانشگاه های ایران گزارش ها البته متفاوت است. شعبانی و همکاران (۱۳۹۹) ابعاد بالندگی را در اعضای هیات علمی دانشکده های تربیت بدنی دانشگاه های دولتی کشور در حد مطلوب و قرونه و همکاران (۱۳۹۵) در دانشگاه تهران، نسبتاً مطلوب گزارش کرده اند. در پژوهشی دیگر فرجی ده سرخی و همکاران (۱۳۹۸) به مهم ترین موانع مشارکت استادان دانشگاه فرهنگیان در دوره های بالندگی حرفه ای را برشمردند. در یک فرا تحلیل سید حاتمی و همکاران (۱۳۹۷) وضعیت برنامه ها و فعالیت های بالندگی در دانشگاه های ایران را در سطح متوسط و رو به پایین ارزیابی کرده اند.

مطالعه پیشینه های تجربی در خصوص دانشگاه شهید بهشتی و سایر دانشگاه ها و همینطور تجربه زیسته محقق حاکی از ضعف ها و نیازهای روز افزون حوزه بالندگی در دانشگاه با در نظر گرفتن شرایط پیچیده و چند وجهی موجود است و مسئله مندی<sup>۱</sup> این حوزه را نمایان می سازد. بالندگی در دانشگاه شهید بهشتی از ابعادی چون شناسایی فعالیت ها و چپستی برنامه های بالندگی، روش های ارزیابی و سنجش برنامه ها، پیامدها و نتایج بالندگی و همچنین متغیرها و عوامل تاثیر گذار بر برنامه های بالندگی امکان بررسی و سنجش دارد. به سخن دیگر و به گفته کریستین استنلی<sup>۲</sup> مجموعه بالندگی هم فرآیند و هم نتیجه را در برمی گیرد (استنلی، ۲۰۰۱).

از سوی دیگر یکی از مفاهیم مرتبط با بالندگی، مفهوم «مدیریت دانش»<sup>۳</sup> است. «مدیریت دانش میحی است که به دنبال بهبود عملکرد افراد و سازمان ها از طریق ذخیره و استفاده از ارزش فعلی و آینده دانش به مثابه یک دارایی است. نظام های مدیریت دانش هم فعالیت های انسانی و هم فعالیت های خودجوش و هم فناوری های مرتبط با آنها را در بر می گیرد» (نیومن و کنراد، ۲۰۰۰). راهبرد های مناسب مدیریت دانش، قادر است از طریق درگیر کردن اعضای هیات علمی در خلق، اشتراک گذاری و ذخیره سازی دانش به بالندگی و توانمند سازی اعضای هیات علمی کمک شایان کند. از آنجاکه مربیان، خلق کنندگان دانش هستند بخشی از چرخه مدیریت دانش یعنی انتقال دانش در برنامه های رسمی بالندگی عینیت می یابد.

با این وصف، هدف اصلی این نوشتار بررسی وضعیت مولفه های بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی و رابطه آن با مدیریت دانش در این دانشگاه است. بدین ترتیب در مرحله نخست ارزیابی ا ساتید از نتیجه برنامه های بالندگی و همینطور دیدگاه ایشان در خصوص وضعیت مدیریت دانش در دانشگاه سنجش و در مرحله دوم رابطه بین مدیریت دانش و بالندگی اعضای هیات علمی بررسی شده است.

1. Problematic
2. Stanley
3. Knowledge Management
4. Newman & Conrad

## پیشینه و ادبیات

## الف) بالندگی و متغیرهای مرتبط

بالندگی اعضای هیات علمی بحث نوظهوری در عرصه آموزش عالی است که به نیازهای آموزش مدرسان دانشگاه و پشتیبانی رفیع این دسته از نیازها می پردازد (استنلی، ۲۰۰۱) در مورد مفهوم بالندگی و ابعاد آن الگوهای متفاوتی توسط صاحب نظران این حوزه ارائه شده است.

برگ کوئست و فیلیپس<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) از اولین کسانی بودند که ایده های مفهومی در مورد بالندگی ارائه کردند. مدل آنها سه مؤلفه مرتبط آموزشی، سازمانی و فردی توصیف می کند. در بعد آموزشی، آنها اقداماتی مانند توسعه برنامه درسی، آسیب شناسی آموزش و تدریس را قرار دادند. در این مدل بالندگی فردی شامل فعالیت هایی برای ارتقای رشد اساتید، مانند آموزش مهارت های بین فردی و مشاوره شغلی است، در حالی که بالندگی سازمانی به دنبال بهبود محیط سازمانی برای تدریس و تصمیم گیری است و شامل فعالیت هایی برای اساتید و مدیران است.

گاف<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) نیز در مدل خود مولفه های بالندگی آموزشی و سازمانی را قرار داد، اما او بالندگی "هیئت علمی" را جایگزین بالندگی "شخصی" کرد یعنی همه آنچه تحت عنوان "تجدید هیئت علمی" قرار می گیرد. «بالندگی هیئت علمی» او نه تنها فعالیت های مربوط به رشد عاطفی اعضای هیئت علمی را شامل می شود، بلکه فعالیت هایی مربوط به بهبود رفتار تدریس<sup>۳</sup> را نیز در نظر می گیرد. در مقایسه با مدل برگ کوئست و فیلیپس، در مدل گاف مولفه بالندگی آموزشی تمرکز بیشتری بر طراحی دوره و برنامه درسی دارد (به نقل از سنترا<sup>۴</sup>، ۱۹۷۸). در مدل ویلکرسون و ایربای (۱۹۹۸) چهار بعد بالندگی حرفه ای، آموزشی، رهبری و سازمانی طرح شده است (رضائیان و همکاران، ۱۳۹۳). پینگ و همکاران (۲۰۱۸) محتوای بالندگی را در سه حوزه کلیدی دسته بندی می کنند: (۱) مهارت های آموزشی، از جمله نحوه ترکیب فناوری. (۲) بالندگی هیأت علمی که بر نحوه تدریس و روش هایی متمرکز است که کسب مهارت تدریس آینده را ارتقا می دهد. و (۳) راهنمایی و نظارت مناسب بر داوطلبان ورود به تدریس (به نقل از پاریشا و ثدرا، ۲۰۱۹) قرونه و همکاران (۱۳۹۵) پنج مؤلفه شامل آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی، فردی و سازمانی را برای بالندگی و نوه ابراهیم و پورکریمی (۱۳۸۷) سه بعد حرفه ای، سازمانی و فردی را برای بهسازی اعضای هیات علمی در نظر گرفته اند.

سنترا (۱۹۷۸) پس از بررسی تجربی خود به این نتیجه رسیده است که به شکل عملی چهار گروه از فعالیت ها در دانشگاه ها به عنوان اقدامات بالندگی تعریف شده است: (۱) مشارکت بالای اعضای هیات علمی در فعالیت های علمی و دانشگاهی که طی آن اعضای قدیمی تر تجربیات خود را به اعضای جدید و جوان منتقل می کنند (۲) دستیاری آموزشی برای بهبود روش های تدریس و استفاده از وسایل کمک آموزشی (۳) استفاده از روش های سنتی مانند شرکت در سمینارها و (۴) تاکید بر ارزشیابی اعضای هیات علمی در خصوص کیفیت و چگونگی عملکرد آنها. کریستین لی استنلی<sup>۵</sup> با بررسی و مطالعه نمونه کارهای<sup>۶</sup> بالندگی و تعاریفی که از مفهوم بالندگی به طور نظری و عملی در دانشگاه ها صورت گرفته؛ معتقد است بالندگی را می توان به چهار بعد بالندگی فردی، بالندگی آموزشی، بالندگی سازمانی و بالندگی شغلی (حرفه ای) تفکیک کرد. وی دستاوردهایی را که می توان از یک برنامه بالندگی موثر انتظار داشت در ۲۰ مورد ذکر کرده است. برخی از موارد عبارتند از:

1. Bergquist, and. Phillips
2. Gaff
3. Faculty
4. Personal
5. Faculty renewal
6. Teaching behavior
7. Centra
8. Christian Stanley
9. Portfolio

امین و قابل اعتماد بودن، توانایی کار گروهی، انعطاف پذیری، توانایی در داوری، اقتدار، پایداری، پرشور بودن، مهارت های بین فردی مناسب داشتن، درک دانشگاه به عنوان محیط چند فرهنگی، توانایی گسترش ارتباطات، چند مهارتی بودن، توانایی طرح مشکلات و اقدام برای رفع آن ها، درک عمیق از رشته علمی، قادر به ایجاد تعادل بین رهبری مبادله ای و تحول آفرین بودن و ... (استنلی، ۲۰۰۱).

شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی (podnetwork, 2016) به عنوان مرجعی معتبر، سه حوزه بالندگی را تفکیک و تعریف نموده است: الف- بالندگی فردی و جمعی اعضای هیات علمی، که برنامه‌ها و فعالیت‌های آن بر خود اعضای هیات علمی چه بصورت انفرادی و چه بصورت جمعی تمرکز دارد. این نوع برنامه‌ها و فعالیت‌ها در درجه اول بر اعضای هیات علمی بعنوان یک "معلم"؛ در درجه دوم، بعنوان یک محقق دانشمند<sup>۱</sup> و متخصص<sup>۲</sup> و در درجه سوم بعنوان یک فرد متمرکز است. ب- بالندگی آموزشی که تمرکز بر درس و شرح درس و طرح درس، برنامه درسی، تولید محتوا و یادگیری دانشجویان است. ج- بالندگی سازمانی با تمرکز و تاکید بر به حداکثر رسانیدن اثربخشی و کارایی دانشگاه بعنوان یک نهاد و سازمان.

در مورد عوامل (متغیرهای) مرتبط با اثر بخشی برنامه بالندگی نیز دیدگاه‌های متفاوتی ارائه شده است. رضائیان و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند بخش عمده‌ای از مسائل مربوط به بالندگی به حوزه مدیریت منابع انسانی و آماده‌سازی اساتید، قبل از فرایندهای ایفای نقش‌های حرفه‌ای است. قرونه و همکاران (۱۳۹۳) نیز عوامل موثر رابه عوامل فردی و سازمانی تفکیک و نقش عوامل فردی را در دانشگاه تهران برجسته تر از عوامل سازمانی عنوان کرده اند. نتایج تحقیق محب‌زادگان و همکاران (۱۳۹۵) نشان داده است که شرایط زمینه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، شرایط مداخله‌گر و راهبردهای بالندگی و پیامدهای آن در بالندگی هیات علمی و فرایند آن تاثیر بسزایی دارد. این محققین، آزادی و استقلال دانشگاه و ایجاد مراکز بالندگی را فرصت مناسبی برای بالندگی دانسته است. نیکوفر و مظاهری (۱۳۹۶) دریافتند که بین بالندگی سازمانی و تعهد سازمانی اعضای هیات علمی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. سیدحاتمی و همکاران (۱۳۹۷) متغیرهای تاثیر گذار بر بالندگی را در سه دسته فردی، بیرونی و محیطی دسته‌بندی کرده و برآنند که اثرگذاری عوامل فردی بیش از عوامل محیطی و سازمانی است و این مبین آن است که بالندگی امری فردی و درونی است.

کافریلا و زاین<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) عوامل مؤثر بر رشد حرفه ای را در چهار دسته کلی (۱) افراد و روابط بین فردی (۲) ساختارهای نهادی، (۳) ملاحظات و تعهدات فردی و (۴) ویژگی‌ها و مشخصه های فکری و روانی افراد مفهوم سازی کرده اند. تجربه عملی لیست و سورسینلی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که مربیگری متقابل یک شبکه انعطاف‌پذیر و حوزه‌های مختلف تخصص را از طریق روابطی که نیازهای حرفه‌ای خاص را مورد توجه قرار می‌دهد، فراهم می‌کند. راهنمایی متقابل منجر به ایجاد فضایی امن برای اساتید و هیئت علمی شد که در آن اعضای هیئت علمی بتوانند در حل مسائل حرفه ای با یکدیگر همکاری کنند. باکلی و نیمون<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیده اند که حضور در شبکه های اجتماعی در چهار بعد توانمند سازی و تحرک در دانش، شکل‌دهی به هویت، مشخص ساختن نقاط آسیب‌پذیر و یادگیری دابستی<sup>۷</sup> به بالندگی اعضای هیات علمی کمک می‌کند.

صرف‌نظر از عوامل فردی و ویژگی‌های شخصیتی، عوامل نهادی را می‌توان به عوامل درون دانشگاهی یا سازمانی و عوامل خارج از نظام دانشگاه یا عوامل زمینه ای تقسیم بندی کرد. عوامل خارج از سیستم دانشگاه به زمینه های سیاسی اجتماعی و فرهنگی نظام اجتماعی مربوط است که دانشگاه در بستر آن قرار دارد. متغیر و وضعیت «آزادی و استقلال دانشگاه» در این ارتباط مهم است. به نظر می‌رسد هرچه میزان استقلال دانشگاه و دانشگاهیان بالاتر باشد حس مسئولیت‌پذیری، حفظ موقعیت اجتماعی و مشارکت پذیری در اعضای هیات علمی افزایش یافته

1. Professional and Organization Development Network in Higher Education (POD)

2. Scholar

3. Professional

4. Caffarell & Zinn

5. List. & Sorcinelli

6. Buckley & Nimmon

7. Scaffolding learning

و انگیزه برای توسعه حرفه‌ای در فرد افزایش می‌یابد. «نظام فرهنگی جامعه و فرهنگ نقد» بالندگی را تقویت و تسریع می‌کند. اشاعه و توسعه فرهنگ نقد سبب تضارب آراء در محیط‌های دانشگاهی شده و بالندگی را رقم می‌زند. شرایط مناسب «نظام اقتصادی» جامعه از طریق امکان مشارکت عضو هیات علمی در برنامه‌ها و سفرهای بین‌المللی و همین‌طور اطمینان به آینده اقتصادی و تامین مالی وجه پژوهشی و بازآموزی فرد را تقویت نموده و از این طریق بالندگی فردی و آموزشی را قوام می‌دهد.

در مورد عوامل درون سیستم دانشگاه، «انگیزه شغلی» یکی از عوامل برجسته به شمار می‌رود. با کاهش انگیزه شغلی فعالیت‌های جانبی و اصلی مربوط به شغل در فرد کاهش یافته و نمی‌توان انتظار داشت که عضو هیات علمی با انگیزه‌های پایین شغلی بتواند در موضوع بالندگی و تسهیم دانش، فعال و پر انگیزه باشد. یمنی‌دوزی سرخابی (۱۳۹۱) معتقد است؛ عواملی همچون: شرایط محیط کار، علاقه و انگیزش دانشجو (به مثابه عامل محرک انگیزش اساتید)، علاقه شخصی به فعالیت‌های علمی، درآمد مالی، جو علمی در گروه‌های دانشکده، در ایجاد انگیزه شغلی در اعضای هیات علمی تاثیر دارد. (ص: ۲۰۷-۲۱۲). «کیفیت دانشجویان و نحوه جذب آنان» دیگر متغیر تاثیرگذار است. چنانچه بویر<sup>۱</sup> یادآوری می‌کند؛ دانستن و یادگیری جنبه مشارکتی دارند. از طریق بحث در کلاس درس، و از طریق نظرات و سوالات مطرح شده توسط آموزنده، معلمان در جهت های خلاقانه جدید تحت فشار قرار می‌گیرند و مجبور هستند اطلاعات خود را به روز نگه دارند و توانمندی‌های خود را افزایش دهند (بویر، ۱۹۹۰ به نقل از الی ۱۹۹۹). «استاد محور یا دانشجو محور بودن دانشگاه» را می‌توان متغیر دیگر دانست چرا که دانشگاه های دانشجو محور ناگزیر باید متناسب با تقاضا و نیاز دانشجویان برنامه‌ریزی کند و برنامه‌های خود را تنوع بخشد (فاضلی، ۱۳۹۶: ۳۹) که یکی از این برنامه‌ها می‌تواند ارتقاء بالندگی اعضای هیات علمی باشد. طراحی و اجرای نظام ارزیابی متناسب و کارآمد فعالیت‌ها و بروندهای آموزشی و پژوهشی اعضای هیات علمی و گروه‌های آموزشی و ایجاد تعامل مفید و کاربردی اعضاء با نظام ارزیابی می‌تواند از طریق شناسایی نقاط ضعف و قوت و ایجاد انگیزه‌های بهسازی، در فرایند بالندگی نقش داشته باشد.

## ب) مدیریت دانش

از جمله عوامل مهم مربوط به سازمان دانشگاه که نزدیکی زیادی به موضوع بالندگی دارد متغیر «مدیریت دانش» است. یافته‌های پژوهش اسماعیلی فارسانی و همکاران (۱۳۹۹) بر روی اعضای هیئت علمی رشته «علم اطلاعات و دانش شناسی» در ایران نشان داد مدیریت دانش بر قابلیت های کارآفرینی دانش در بین اعضا هیات علمی علم اطلاعات و دانش شناسی تاثیر دارد. بو شری و رانجان<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) با مطالعه مدیریت دانش در موسسات آموزش فنی هند بیان داشته اند که اجرای مدیریت بر اشتراک دانش بین اساتید، محققان، متخصصان، کارشناسان، و دانشجویان تاثیر می‌گذارد و امکان آموزش با کیفیت را برای دانشجویان فراهم می‌کند. علاوه بر این، توسعه یک سیستم مدیریت دانش مبتنی بر فناوری اطلاعات، ارتقای ارزش نهادی را در جامعه دانشگاهی رقابتی تسهیل خواهد کرد.

صاحب‌نظران الگوهای نسبتاً مشابهی را برای مدیریت دانش در سازمان‌ها به شکل عام پیشنهاد داده‌اند. یکی از الگوهای مشهور، الگوی عمومی مدیریت دانش سازمانی نیومن و کنراد است که چهار حلقه ایجاد دانش<sup>۳</sup>، حفظ و نگهداری دانش<sup>۴</sup>، انتقال دانش<sup>۵</sup> و به کارگیری دانش<sup>۶</sup> را در بر می‌گیرد. مرحله ایجاد دانش فعالیت‌هایی است که با ورود دانش جدید به سیستم مرتبط است و شامل توسعه، کشف و جذب دانش است. حفظ و نگهداری دانش شامل تمام فعالیت‌هایی است که دانش را حفظ می‌کند و به آن اجازه می‌دهد پس از معرفی در سیستم باقی بماند. همچنین شامل آن دسته از فعالیت‌هایی است که دوام دانش را در سیستم حفظ می‌کنند. انتقال دانش به فعالیت‌های مرتبط با جریان دانش از

1. Ernest L. Boyer
2. Bhusry & Ranjan
3. Knowledge Creation
4. Knowledge Retention
5. Knowledge Transfer
6. Knowledge Utilization

یک طرف به طرف دیگر اشاره دارد. انتقال دانش شامل ارتباطات، انتقال، تبدیل، پالودن و تفسیر کردن است. به کارگیری دانش شامل فعالیت‌هایی در ارتباط با اجرای دانش در فرآیندهای سازمانی است. این محققین معتقداند که مدل چهار وجهی آنها به این دلیل ارزشمند است که رفتارها و فرآیندهای فردی و بسیار پویا را به حوزه‌های فعالیت عمومی از طریق ارتباط با یکدیگر مرتبط می‌کند (2000).

به طور خاص‌تر برای مدیریت دانش در موسسات آموزش عالی، الی<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) متأثر از داوِنپورت<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) چهار نوع هدف را شامل: ایجاد و نگهداری مخازن دانش<sup>۳</sup> (مجلات، مجموعه مقالات کنفرانس، و سایر خروجی‌های منتشر شده و تایید شده عمومی)؛ بهبود دسترسی به دانش<sup>۴</sup> (پایگاه‌های استنادی مبتنی بر اینترنت و اینترنت)؛ ارتقاء سطح محیط دانش<sup>۵</sup> (شامل ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به تولید و تسهیم دانش و نظام تشویق برای برجستگان تولید دانش و تشویق کار گروهی و اشتراک‌گذاری دانش و توجه و همکاری کارکنان دانشگاه)؛ و ارزش‌گذاری دانش<sup>۶</sup> (در نظر گرفتن دانش به عنوان یک دارایی برای دانشگاه) تعریف می‌کند. وی معتقد است در دو بعد ذخیره و اشتراک‌گذاری دانش پیشرفت‌های خوبی حاصل شده است اما در دو بعد محیط دانش و ارزش‌گذاری دانش در دانشگاه‌ها همچنان چالش‌های مهمی وجود دارد و پیشرفت در این زمینه‌ها به تغییر قابل توجهی در فرهنگ و ارزش‌ها، ساختارهای سازمانی و سیستم‌های پاداش و تنظیم رابطه بین دانش و قدرت نیاز دارد.

ابراهیم و صالح (۲۰۱۹) با توضیح مفاهیم دوگانه «دیدگاه عینیت‌گرا» و «دیدگاه مبتنی بر عمل» در نظام معرفت‌شناسی دانش، مفاهیم دوگانه «رویکرد فناوری اطلاعات» و «رویکرد فرهنگ سازمانی» در مدیریت دانش، مفاهیم «یادگیری عمیق» و «یادگیری سطحی» و مفاهیم «آموزش معلم محور» و «آموزش یادگیری محور»، سعی کرده‌اند دیدگاه عمیق‌تری را ارائه دهند. در دیدگاه عینیت‌گرا<sup>۷</sup> دانش به عنوان یک دارایی، و به صورت غیر فرایندی در نظر گرفته می‌شود. چنین دانشی می‌تواند در قالب اسناد، رویه‌های عملیاتی، سیستم‌های کامپیوتری یا پایگاه‌های اطلاعات، وجود داشته باشد. اما در دیدگاه مبتنی بر عمل<sup>۸</sup>، دانش ذاتاً برساخت اجتماعی و ضمنی مفهوم‌سازی می‌شود. این دیدگاه به عنوان «معرفت‌شناسی عمل» نامگذاری شده است که در آن دانش به عنوان «جریان» و فرآیند در نظر گرفته می‌شود.

این دو محقق، بر اساس دو دیدگاه معرفت‌شناسانه گفته شده و مطابق با دیدگاه هانسن و همکاران (۱۹۹۹) دو رویکرد به مدیریت دانش را رویکرد «فناوری اطلاعات»<sup>۹</sup> و «رویکرد فرهنگی»<sup>۱۰</sup> طبقه‌بندی کرده‌اند. رویکرد فناوری اطلاعات هماهنگ با دیدگاه معرفت‌شناسی عینی‌گرا قرار دارد و بر نقش سخت‌افزارها و نرم‌افزارها در ذخیره‌سازی و تسهیم دانش تأکید دارد. در رویکرد فرهنگی که نسل دوم ادبیات مدیریت دانش را شکل می‌دهد؛ عوامل مشارکت افراد، مبتنی بر دیدگاه معرفتی عمل‌گرایانه اهمیت می‌یابد. بنابراین شناخت فرهنگ سازمانی (ارزش‌ها، باورها و عملکردهای مشترک افراد در سازمان) نقش اساسی دارد.

جنبه سوم مربوط به دو نگاه متفاوت به یادگیری دانشجویان است. نگاه یادگیری عمیق؛ که در آن دانشجویان در فرایند عمیق یادگیری از داده‌های مشترک، معانی ویژه خود را می‌سازند. در مقابل، یادگیری سطحی قرار دارد که در آن دانشجویان داده‌ها را به طور ابزاری برای گذراندن واحدهای درسی و طی ضوابط اداری می‌آموزند تا فارغ‌التحصیل شوند.

در ارتباط با تدریس نیز دو رویکرد «معلم محور» و رویکرد «یادگیری محور» در محیط‌های دانشگاهی رایج است. در رویکرد اول، دانشجو

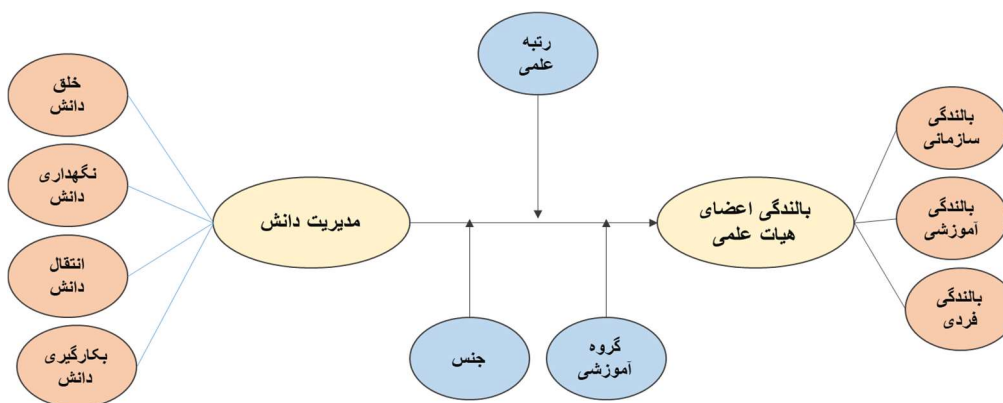
1. Alee
2. Davenport
3. Knowledge repositories
4. Knowledge access
5. Knowledge environment
6. Valuing knowledge
7. Objectivist perspective
8. Practice-based perspective
9. IT Approach
10. Cultural Approach



منفعل و سازگار در نظر گرفته می شود و تدریس بر مبنای منابع و برنامه مشخصی پیش می رود و هرگونه شکست در یادگیری به نقص دانشجو نسبت داده می شود. در رویکرد یادگیری محور دانشجویان در یک محیط اجتماعی فعال قرار می گیرند و هدف آموزش ایجاد تغییر در درک دانشجویان تعیین شده است و آموزش در محیطی مشارکتی با درگیر سازی دانشجویان اتفاق می افتد. آنها برآنند که دانشگاه ها مبتنی بر ترکیب این دیدگاه های دوگانه، استراتژی متعادلی را لازم است در مورد مدیریت دانش در دانشگاه پیاده سازی کنند. استراتژی که افراد دانشگاهی آن را درک کرده و با آن همسو باشند و این همسویی از نقطه بالای ساختار سازمانی در دانشگاه جریان داشته باشد.

رابطه بین بالندگی و مدیریت دانش یک رابطه دوسویه است. به میزانی که برنامه های بالندگی به اهداف بیان شده در بخش های قبلی مقاله یعنی افزایش دانش و آگاهی و اثربخشی سازمانی، تقویت ویژگی های شخصیتی و روحی متناسب با حرفه مربی گری، ارتقاء سطح رفتار تدریس و آشنایی با فناوری های آموزشی جدید و کارآمدی و بالندگی سازمانی تقویت شود؛ زمینه های فرهنگی و جنبه اجتماعی مدیریت دانش در سازمان دانشگاه نیز پیشرفت خواهد داشت. برابر آنچه گفته شد؛ مدیریت دانش از دو جنبه فناوری اطلاعات (IT) و جنبه فرهنگی قابل تامل است. بالندگی اعضای هیئت علمی می تواند ارزش ها و هنجارهای متناسب با رشد مدیریت دانش را در پی داشته باشد و برنامه های طراحی شده با رویکرد IT را به ثمر بنشانند. تحرک و تغییر مثبت در بخش فرهنگ سازمانی نیز به تسهیم دانش به ویژه با رویکرد معرفت شناسی دانش ضمنی کمک می کند و مجدداً سبب بالندگی بیشتر بویژه در مولفه های بالندگی فردی و آموزشی اعضا خواهد شد.

## مدل تحلیلی



## فرضیه های تحقیق

- از نظر اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی وضعیت متغیر بالندگی دانشگاه از سطح متوسط پایین تر است.
- از نظر اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی وضعیت متغیر مدیریت دانش دانشگاه از سطح متوسط پایین تر است.
- بین مدیریت دانش و بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی و مولفه های آن رابطه معناداری وجود دارد.
- متغیرهای گروه آموزشی، رتبه علمی و جنس، رابطه متغیرهای مستقل و وابسته را تعدیل می کند.

## ۳. روش پژوهش

پژوهش از نوع توصیفی \_ همبستگی و روش تحقیق پیمایش است. جامعه آماری شامل اعضای هیات علمی تمام وقت تمامی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی بالغ بر ۸۰۵ عضو است که در چهار رتبه علمی مربی آموزشیار، مربی، استادیار، دانشیار و استاد تمام در ۱۸ دانشکده مشغول به فعالیت اند. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار «سمپل پاور» بر اساس مقدار خطای نوع اول ۰,۰۱ درصد، یا همان بازه اطمینان ۹۹ درصد، خطای نوع دوم ۲۰ درصد و توان آزمونی برابر با ۰,۸۰ درصد که مناسب با پژوهش کمی حاضر است، دقت و اندازه اثر متوسط ۰,۳ (بر اساس مقادیر اندازه اثر کوهن در سال ۱۹۹۲) ۱۲۵ نفر برآورد شد. از تعداد ۱۳۵ پرسشنامه توزیع شده با استفاده از شیوه نمونه‌گیری سهمیه ای (با ملاک جنس و دانشکده)، در نهایت تعداد ۱۱۸ پرسشنامه تکمیل شده بدست آمد. پرسشنامه‌ها از طریق مراجعه حضوری و ارسال از طریق ایمیل توزیع و جمع آوری شد.

## تعریف عملیاتی متغیرها

برای شناخت وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی اعضای هیات علمی در دانشگاه شهید بهشتی از مدل بالندگی اعضای هیات علمی کریستین لی استنلی (۲۰۰۱) استفاده شد. وی برای ارزیابی برنامه‌های بالندگی در دانشگاه، چهار ویژگی یا شاخص را تعیین کرده است: ۱- شاخص‌های ارزیابی لازم است ارتباط کافی با موضوع بالندگی داشته باشد ۲- ارزیابی بالندگی و ملاک‌های آن لازم است از اعتبار کافی برخوردار باشد ۳- شاخص‌های ارزیابی بالندگی بایستی عملی باشد و ۴- شاخص‌های ارزیابی بالندگی انعطاف پذیری داشته باشد. احمدی شاعرلو (۱۳۹۲) با استفاده از دیدگاه استنلی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خویش پرسشنامه‌ای را طراحی کرده است که پس از اصلاح و تغییر در برخی گویه‌ها در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. این پرسش‌نامه ۳۳ گویه دارد که سه حوزه الف\_ بالندگی فردی (۱۰ گویه)؛ ب\_ بالندگی آموزشی (۱۰ گویه) و ج\_ بالندگی سازمانی (۱۳ گویه) را پوشش می‌دهد.

۱. بالندگی فردی به شاخص‌های: انتقادپذیری، نوآوری، یادگیری مستمر، خود ارزیابی، تعاون و همکاری، ارتباط با متخصصان، شادابی، توان حل مسئله سنجیده شده است.

۲. بالندگی سازمانی شاخص‌های: توزیع انعطاف پذیر و مناسب مسئولیت‌ها، وجود تسهیلات مناسب و کافی در گروه‌های آموزشی، همسویی اختیارات و مسئولیت‌های اعضای هیات علمی، شفاف بودن مسئولیت‌های شغلی، مشارکت دادن اساتید در تصمیم‌گیری‌های اساسی، توجه به کیفیت کار اساتید به جای کمیت، وجود روابط صمیمی بین اعضا، وجود روابط دوجانبه اعضا با روسا را سنجیده است.

۳. مقیاس بالندگی آموزشی با شاخص‌های ارزشیابی عملکرد هیات علمی، مشورت و تبادل نظر با همکاران، خدمات پژوهشی و آموزشی دانشگاه، اصلاح برنامه‌های درسی، ارائه کارگاه‌های آموزشی در زمینه شیوه تدریس، ارائه خدمات فنی و تخصصی مربوط به پژوهش و آموزش برای اساتید ساخته شد.

برای پی‌بردن به ارزیابی اعضای هیات علمی از مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی از پرسشنامه مدیریت دانش «نیومن و کنراد» استفاده شد. این پرسش‌نامه با ۲۱ گویه، ۴ مولفه: خلق دانش جدید (۷ گویه)؛ حفظ و نگهداری دانش جدید (۶ گویه)؛ انتقال دانش (۴ گویه) و بکارگیری دانش (۴ گویه) را می‌سنجد.

1. Relevance
2. Reliability
3. Practicality
4. Flexibility
5. Faculty Development
6. Instructional Development
7. Organization Development

خلق دانش: با شاخص های آشنایی با روش های پیشرفته جستجو در اینترنت، آشنایی با روش های نوآورانه، استخراج و مستند سازی دانش، آشنایی با دانش تولید شده در بیرون دانشگاه، توسعه دانش فردی، استفاده دانشگاه از دانش اساتید سنجیده شده است.

حفظ و نگهداری دانش با شاخص هایی مانند: ذخیره سازی دانش و اطلاعات بیرون و تولید شده در داخل دانشگاه در سیستم های اطلاعات علمی دانشگاه، جلوگیری از هدر رفتن دانش موجود، استفاده از دانش و تجربیات افراد در حال بازنشستگی، قابل دسترسی بودن دانش در دانشگاه و حفظ حافظه سازمانی دانشگاه عملیاتی شده است.

انتقال دانش با شاخص های سرعت و سهولت دسترسی اعضا به دانش، اشتراک گذاری دانش از طریق سمینارها و نشستها و اشتیاق اساتید برای به اشتراک گذاری دانش سنجش شده است.

بکارگیری دانش نیز با شاخص های استفاده مدیران دانشگاه از دانش موجود و دانش اساتید در تصمیم گیری ها، تنظیم فرایندها متناسب با دانش جدید و استفاده اساتید از دانش خود در جهت اهداف سازمانی اندازه گیری شده است.

هر دو مقیاس بالندگی و مدیریت آموزشی در طیف لیکرت ۵ گزینه ای ساخته و برای جمع بندی نمره مقیاس ها از روش میانگین نمره پاسخگو استفاده شد. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید خبره با روش روایی صوری تایید و برای سنجش پایایی از تکنیک ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. اندازه ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی خرده مقیاس ها بزرگتر از ۰/۷۰ بدست آمد.

جدول شماره ۱ برآورد پایایی بخش های متفاوت پرسشنامه پیش آزمون بر اساس روش آلفای کرونباخ

متغیرها	تعداد گویه	ضرایب آلفای کرونباخ
بالندگی فردی	۱۰	۰,۸۹۹
بالندگی آموزشی	۱۰	۰,۸۵۶
بالندگی سازمانی	۱۳	۰,۹۰۸
خلق دانش	۷	۰,۷۷۴
نگهداری و حفظ دانش	۶	۰,۸۵۶
انتقال دانش	۴	۰,۷۹۹
بکارگیری دانش	۴	۰,۸۰۶

## ۴. یافته‌های تحقیق

الف) یافته‌های توصیفی

از نظر ترکیب جنسی، ۳۳٫۹٪ پاسخ دهندگان را زنان و ۶۶٫۱٪ را مردان تشکیل می‌دهند. از نظر ماهیت رشته علمی فعالیت، ۴۴٫۹٪ پاسخ دهندگان در گروه آموزشی علوم انسانی، ۲۳٫۷٪ در گروه آموزشی علوم پایه و ۳۱٫۴٪ نیز در گروه آموزشی فنی و مهندسی قرار دارند. رتبه علمی نمونه آماری، ۴٫۲٪ مربی، ۶۱٪ استادیار، ۲۶٫۳٪ دانشیار و ۸٫۵٪ استاد است.

جدول شماره ۲ مختصات آماری متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

متغیر	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
خلق دانش	۳٫۰۳	۰٫۵۸	۰٫۰۷۵	۰٫۰۹۳
حفظ و نگهداری دانش	۲٫۵۵	۰٫۶۶	-۰٫۰۹۲	-۰٫۱۶۵
انتقال دانش	۲٫۸۱	۰٫۷۲	۰٫۱۶۴	-۰٫۱۰۴
بکارگیری دانش	۲٫۵۷	۰٫۶۵	-۰٫۳۰۸	-۰٫۱۱۹
مدیریت دانش	۲٫۷۴	۰٫۵۴	۰٫۰۳۶	-۰٫۰۳۹
بالندگی فردی	۲٫۷۴	۰٫۶۵	-۰٫۰۳۸	-۰٫۳۱۴
بالندگی آموزشی	۳٫۰۲	۰٫۶۴	۰٫۰۸۴	۰٫۰۵۸
بالندگی سازمانی	۲٫۸۳	۰٫۶۴	-۰٫۰۳۵	۰٫۱۵۰
بالندگی	۲٫۸۶	۰٫۵۶	۰٫۲۳۳	۰٫۵۶۸

N=۱۱۸

با توجه به استفاده از شاخص «میانگین جمع نمره گویه‌ها» در ساختن متغیرهای بالندگی و مدیریت دانش و مولفه‌های این دو متغیر؛ میانگین نمره جمعیت نمونه در متغیر بالندگی و مدیریت دانش پایین تر از سطح متوسط مقیاس (عدد ۳) قرار گرفته است. تنها در مولفه خلق دانش، و مولفه بالندگی آموزشی، مربوط به متغیر بالندگی میانگین نمره پاسخگویان در سطح متوسط یعنی عدد ۳ قرار دارد. مبتنی بر رتبه بندی مقیاس، به درجات بسیار نامطلوب، نامطلوب، متوسط، مطلوب و بسیار مطلوب؛ داده‌های حاصل از نمونه آماری وضعیت بالندگی و وضعیت مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی را در «سطح نامطلوب» نشان می‌دهد. تنها مولفه خلق دانش (متغیر مدیریت دانش) و مولفه بالندگی آموزشی در سطح متوسط قرار دارد (3.03 و 3.02).

از طرفی مقادیر انحراف معیار که خبر از پراکندگی نمرات مولفه‌ها در درون نمونه می‌دهد، برای همه‌ی مولفه‌های بالای عدد ۰٫۵ است و این نتیجه بنا بر مطالعات استیون در سال ۲۰۰۲ در نتیجه عدم وجود افراد بی تفاوت نسبت به پاسخ‌گویی سوالات در درون نمونه می‌باشد و نشان از عملیات میدانی با دقت نسبی محقق است.

(ب) آزمون فرضیه ها

پیش از اجرای آزمون های آماری به منظور کنترل نرمال بودن توزیع داده ها در نمونه و با توجه به اینکه اندازه نمونه کم تر از ۲۰۰۰ نفر است از تکنیک بررسی اندازه شاخص های چولگی و کشیدگی در گویه ها و متغیرها استفاده شد. کلاین (۲۰۱۱) معتقد است توزیع فراوانی داده ها با شاخص چولگی بین مثبت و منفی ۳ و کشیدگی بین مثبت و منفی ۵ توزیعی نرمال است. البته به عنوان شرط لازم این دو شاخص ابتدا بر روی شاخص ها و سپس در شرط کافی بر روی متغیرها بررسی می شود (مرادی و میر الماسی، ۱۳۹۸). اندازه این دو شاخص هم در گویه ها و هم در متغیرها در محدوده نرمال قرار داشت. همچنین کنترل داده های پرت با استفاده از تکنیک نمودار جعبه ای<sup>۱</sup> انجام شد.

آزمون فرضیه های اول و دوم تحقیق

جدول شماره ۳ آزمون تی تک نمونه ای متغیرهای مستقل و وابسته و مولفه های آن ها

متغیرها و مولفه ها	Mean	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
خلق دانش	۳,۰۳	۰,۷۲۵	۱۱۷	۰,۷۴۰	۰,۰۳۸۷۴
حفظ و نگهداری دانش	۲,۵۵	-۷,۲۷۳	۱۱۷	۰,۰۰۰	-۰,۴۴۶۳۳
انتقال دانش	۲,۸۱	-۲,۷۲۰	۱۱۷	۰,۰۰۸	-۰,۱۸۲۲۰
بکارگیری دانش	۲,۵۷	-۶,۹۶۵	۱۱۷	۰,۰۰۰	-۰,۴۲۱۶۱
مدیریت دانش	۲,۷۴	-۵,۰۳۳	۱۱۷	۰,۰۰۰	-۰,۲۵۲۸۵
بالندگی فردی	۲,۷۴	-۴,۱۹۹	۱۱۷	۰,۰۰۰	-۰,۲۵۲۵۴
بالندگی آموزشی	۳,۰۲	۰,۳۴۴	۱۱۷	۰,۷۳۱	۰,۰۲۰۳۴
بالندگی سازمانی	۲,۸۳	-۲,۸۳۲	۱۱۷	۰,۰۰۵	-۰,۱۶۷۵۴
بالندگی	۲,۸۶	-۲,۵۷۲	۱۱۷	۰,۰۱۱	-۰,۱۳۳۲۵

در جدول شماره ۲ مشخص شد که در نمونه آماری سطح متغیرهای مدیریت دانش و بالندگی از سطح متوسط مقیاس (۳) پایین تر است. حال داده های جدول شماره ۳ مربوط به آزمون تی تک نمونه ای با ملاک عدد ۳ نشان می دهد نتایج به دست آمده در نمونه آماری در جامعه آماری نیز صدق می کند. چراکه آزمون تی تفاوت مقدار به دست آمده برای دو متغیر را با عدد فرضی ۳ تفاوتی معنادار معرفی می کند. به سخن دیگر در جامعه آماری نیز سطح بالندگی و مدیریت دانش از سطح متوسط پایین تر است و فرضیه های ۱ و ۲ تحقیق تایید می شود. در مولفه خلق دانش و مولفه بالندگی آموزشی این وضعیت صدق نمی کند و میانگین به دست آمده در نمونه از عدد فرضی ۳ اندکی بزرگتر است.

### آزمون فرضیه سوم

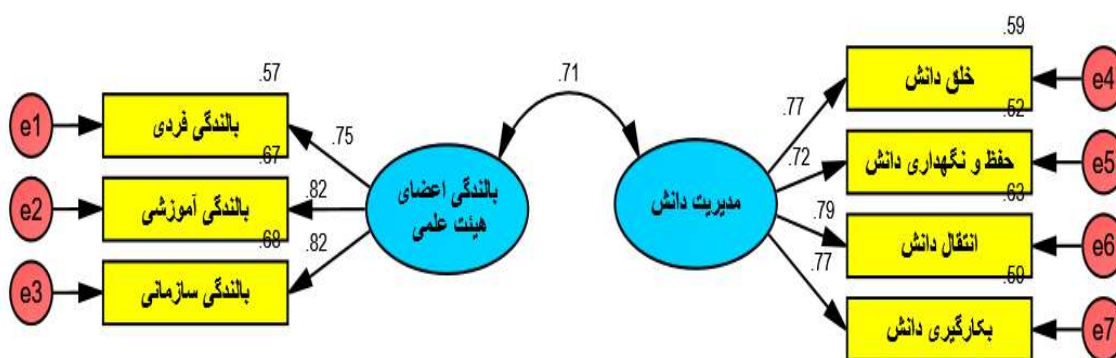
فرضیه اصلی پژوهش حاضر درحقیقت رابطه ی بین دو سازه اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی و مدیریت دانش است. تحلیل همبستگی

1. Box plot

کانونی یا همان همبستگی بنیادی انجام این هدف را ممکن می‌سازد (گرین، ۱۹۷۸) تحلیل همبستگی کانونی (همبستگی بنیادی) به‌عنوان درون داد اساسی خود با دو مجموعه متغیر که به هر یک از آن‌ها می‌توان یک معنای نظری داد سروکار دارد. استراتژی‌های اساسی آن عبارت است از استنتاج یک ترکیب خطی از مجموعه‌ای از متغیرها به‌گونه‌ای که همبستگی بین دو ترکیب خطی بیشینه شود (هومن، ۱۳۸۰).

یکی از مناسب‌ترین نرم‌افزار برای اجرای یک آزمون همبستگی کانونی بین دو سازه که هر یک دارای مولفه‌هایی مشخص هستند، نرم‌افزار ایموس است. ضریب همبستگی کانونی در حقیقت رابطه‌ی بین دو سازه اصلی بالندگی و مدیریت دانش در حالت استاندارد این آزمون می‌باشد. چنانچه شکل ۲ و جدول ۵ نشان می‌دهد آزمون ضریب همبستگی کانونی بین دو سازه به میزان ۰/۷۱ است. بنابراین سازه بالندگی اعضای هیات علمی با سازه مدیریت دانش رابطه و هم‌تغییری معناداری دارد و کیفیت رابطه که شامل شدت و جهت رابطه است مستقیم و قوی ارزیابی می‌شود.

شکل ۲ مدل همبستگی کانونی در حالت تخمین ضرایب استاندارد



جدول ۴ جدول ضریب همبستگی کانونی و شاخص معناداری

سازه	رابطه	سازه	ضریب همبستگی کانونی	خطا	T value	sig
بالندگی اعضای هیئت علمی	<-->	مدیریت دانش	۰,۷۱	۰,۰۲۲	۴,۷۲۷	***

نمودار خروجی ایموس همچنین نتیجه تحلیل عاملی نیز هست. چنانچه در شکل مشخص است در ارتباط بین بالندگی و مولفه‌های آن، مولفه‌های آموزشی و سازمانی با بار عاملی ۰/۸۲، و مولفه بالندگی فردی با بار عاملی ۰/۷۵ از اعتبار بالایی برخوردارند. همینطور بارهای عاملی مولفه‌های مدیریت دانش با این متغیر همگی در سطح مناسب (بزرگتر از ۰/۷۰) قرار دارد.

بنابراین سازه بالندگی اعضای هیئت علمی که خود دارای سه مولفه‌ی بالندگی فردی، بالندگی آموزشی و بالندگی سازمانی است با سازه مدیریت دانش که دارای چهار مولفه‌ی خلق دانش، حفظ و نگهداری دانش، انتقال دانش و بکارگیری دانش رابطه و هم‌تغییری معناداری دارند.

جدول شماره ۵ ضریب همبستگی پیرسون بین مدیریت دانش و مولفه های بالندگی

	بالندگی فردی	بالندگی آموزشی	بالندگی سازمانی
خلق دانش	۰,۴۱۲	۰,۵۱۲	۰,۴۸۱
حفظ و نگهداری دانش	۰,۳۱۸	۰,۳۲۱	۰,۳۸۷
انتقال دانش	۰,۲۸۲	۰,۴۵۰	۰,۴۰۸
بکارگیری دانش	۰,۵۰۷	۰,۴۲۵	۰,۶۰۲

N=۱۱۸

نتایج آزمون پیرسون در جدول شماره ۵ نشان می دهد که هر چهار مولفه متغیر مستقل مدیریت دانش با مولفه های بالندگی رابطه مستقیم دارد. این رابطه ها در سطح اطمینان ۹۹٪ تایید شد اما شدت رابطه بین مولفه ها متفاوت است. مولفه های خلق دانش و بکارگیر گیری دانش تاثیر بیشتری بر سه مولفه بالندگی دارد. قوی ترین رابطه بین مولفه بکارگیری دانش و بالندگی سازمانی دیده می شود. ضعیف ترین رابطه نیز بین مولفه انتقال دانش و بالندگی فردی بدست آمد. سطح اطمینان در همه روابط ۰/۹۹ است.

آزمون فرضیه چهارم

جدول شماره ۶ آزمون مدل هایس برای سنجش اثر تعاملی متغیرهای تعدیل گر و مستقل بر بالندگی

	R2-chng	F	df1	df2	p
اثر تعاملی رتبه علمی و مدیریت دانش بر بالندگی	۰,۰۰۲۷	۰,۴۶۸۵	۱	۱۱۴	۰,۴۹
اثر تعاملی گروه آموزشی و مدیریت دانش بر بالندگی	۰,۰۱۱۵	۲,۰۵۳۵	۱	۱۱۴	۰,۱۵
اثر تعاملی جنس و مدیریت دانش بر بالندگی	۰,۰۱۵۴	۲,۷۳۵۶	۱	۱۱۴	۰,۱۰

به منظور بررسی اثر متغیرهای تعدیل گر<sup>۱</sup> در این پژوهش از افزونه PROCESS نسخه ۲۳/۵ در نرم افزار SPSS استفاده شد. این افزونه که توسط هایس در سال ۲۰۱۳ ساخته شده، به کمک مدل سازی رگرسیونی، رابطه میان متغیرهای مستقل و تعدیل گر را به طور مجزا با متغیر وابسته نمایش می دهد و در مرحله سوم نیز اثر تعاملی متغیر تعدیل گر و مستقل را بر متغیر وابسته اندازه گیری کرده و معنا داری آن را گزارش می کند.

1. Moderated Variabel

متغیر تعدیل‌گر ممکن است به تنهایی با متغیر وابسته رابطه معنادار داشته باشد ولی معنی‌دار شدن تأثیر متغیر تعاملی یا «اثر تعاملی» بیانگر تعدیل‌گر بودن متغیر تعدیل‌گر است (هایس و راکوود<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). ضرایب گزارش شده در خروجی این دستور علاوه بر تعیین معناداری اثر تعاملی، میزان اعمال تعدیل رابطه متغیرهای مستقل و وابسته را بواسطه متغیر تعدیل‌گر تعیین می‌کند (R2-chng). خروجی این مدل یک ضریب معناداری  $p$ -value است که مقدار آن باید از ۰,۰۵ کمتر باشد تا بتوان اثر متغیر تعدیل‌گر را معنادار دانست. براین مبنا می‌توان قضاوت کرد که سه متغیر جنس، رتبه علمی و گروه آموزشی اثر تعدیل‌کنندگی در رابطه دو متغیر ندارند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

بالندگی اعضای هیئت علمی در شرایط اجتماعی حال حاضر و با توجه به تغییرات عمیق و گسترده در حوزه‌های علمی، اجتماعی فرهنگی و اقتصادی از مقدمات و الزامات پویایی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به حساب می‌آید. دانشگاه شهید بهشتی به عنوان یکی از دانشگاه‌های اصلی و با سابقه کشور سعی کرده است تا برنامه‌های مشخصی را در زمینه توسعه اعضای هیئت علمی خود به اجرا درآورد. در این نوشتار وضعیت عملکرد برنامه‌های بالندگی دانشگاه شهید بهشتی ارزیابی شده است علاوه بر آن، با توجه به اهمیت و جایگاه مدیریت دانش در دانشگاه و رابطه منطقی آن با بالندگی، این متغیر نیز به عنوان متغیر مستقل مورد بررسی قرار گرفته است.

یافته‌های نشان داد که از منظر جامعه هدف، وضعیت و شرایط بالندگی در دانشگاه شهید بهشتی در «سطح نامطلوب» قرار دارد. و تنها در مولفه بالندگی آموزشی میانگین نمره با سایر مولفه‌ها متفاوت و مناسب‌تر است. متفاوت بودن دیدگاه‌ها در مورد بالندگی آموزشی به سبب اجرای برنامه‌های بالندگی در این ارتباط توسط مدیریت امور هیئت علمی دانشگاه طی سال‌های اخیر است. از سال ۱۳۹۴ با ایجاد «دفتر امور هیئت علمی» در این دانشگاه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی به صورت منظم تری توسط این مدیریت تدارک دیده شده است که این اقدامات، متوسط دیدگاه جامعه هدف را در این مولفه بالندگی نسبت به دو مولفه بالندگی فردی و بالندگی سازمانی افزایش داده است. پایین بودن نمره بالندگی فردی و سازمانی به سخن دیگر به این معناست که جامعه آماری تحقیق به همکاران خود در شاخص‌هایی چون انتقادپذیری، نوآوری، یادگیری مستمر، شادابی و توان حل مسئله نمره بالایی نداده‌اند. همچنین سازمان دانشگاه را در شاخص‌های توزیع انعطاف‌پذیر و مناسب مسئولیت‌ها، وجود تسهیلات مناسب و کافی در گروه‌های آموزشی، همسویی اختیارات و مسئولیت‌های اعضای هیئت علمی، شفاف بودن مسئولیت‌های شغلی، مشارکت دادن اساتید در تصمیم‌گیری‌های اساسی، توجه به کیفیت کار اساتید به جای کمیت، وجود روابط صمیمی بین اعضا، وجود روابط دوجانبه اعضا با روسا در وضعیت نامطلوب گزارش کرده‌اند.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مشابه در دانشگاه شهید بهشتی نزدیک و آنها را تایید می‌کند. جمشیدی (۱۳۸۶) نشان داده است که عملکرد بالندگی در دانشگاه شهید بهشتی در هر سه بعد از حد متوسط پایین‌تر است. تفاوت یافته‌های پژوهش مذکور با این پژوهش در مولفه بالندگی آموزشی است که در این تحقیق در سطح متوسط ارزیابی شده است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش شعبانی و همکاران (۱۳۹۹) در دانشکده‌های تربیت بدنی و یافته‌های قرونه و همکاران (۱۳۹۵) و در دانشگاه تهران و نتایج پژوهش حمایتی‌دمیرچی و همکاران (۱۳۹۵) در دانشگاه‌های نظامی همپوشانی ندارد و در این دانشگاه‌ها نتایج سطح متوسط را نشان می‌دهد.

در رابطه با متغیر دیگر پژوهش یعنی مدیریت دانش، میانگین نمره مقیاس در «سطح نامطلوب» قرار دارد. تنها در مولفه خلق دانش، میانگین نمره در سطح متوسط است. متفاوت بودن این مولفه به دلیل شاخص‌ها و گویه‌های سنجش است که بیشتر مرتبط به فعالیت و تحقیق افراد هدف پژوهش است و احتمالاً به همین دلیل افراد عملکرد شخصی خود و همکارانشان را نسبت به آنچه مربوط به سازمان دانشگاه می‌شود مناسب‌تر ارزیابی کرده‌اند. در مورد سه مولفه دیگر که مربوط به راهبردها و اقدامات دانشگاه است وضعیت، نامطلوب گزارش و عدم رضایت را نشان می‌دهد. در دو مولفه حفظ و نگهداری دانش و به کارگیری دانش ارزیابی ضعیف‌تری حتی نسبت به حوزه انتقال دانش صورت گرفته است.



دلیل بالاتر بودن نمره در این مولفه (انتقال دانش) می‌تواند مربوط به اقدامات دانشگاه در بخش سخت افزاری باشد؛ از سوی دیگر نیز حداقل دو گویه از چهار گویه این مقیاس به حوزه عملکرد فردی عضو ارتباط داشته است و احتمالاً پاسخگویان نمره بالاتری به این گویه‌ها داده‌اند. این بخش از یافته‌ها مشابه نتایج پژوهش حجازی و نظری پور (۱۳۹۷) مبنی بر پایین بودن میانگین نمره مدیریت دانش در دانشگاه فرهنگیان (۲,۴۲)، کمتر از میانگین مورد انتظار (۳) در ابعاد چهارگانه است.

اما مهمترین یافته مقاله در تشخیص رابطه قوی بین دو متغیر اصلی تحقیق است. همبستگی کانونی دو متغیر مدیریت دانش و بالندگی ۷۱٪ به دست آمد که این میزان همبستگی در متغیرهای علوم اجتماعی نشان از هم تغییری شدید دو متغیر است. دو مقوله مدیریت دانش و بالندگی در هم آمیخته و به شدت وابسته به هم هستند. شاخص‌هایی چون یادگیری مستمر، نوآوری و ارتباطات با متخصصان که در بالندگی فردی سنجیده شده است در صورت وجود استراتژی مناسب مدیریت دانش و مناسب بودن وضعیت تسهیم دانش و ذخیره سازی دانش از وضعیت مناسب تری برخوردار خواهد شد. علاوه بر آن شاخص‌هایی مثل «انتقال تجربیات اساتید در حال بازنشستگی به افراد جانشین» و شاخص «انتقال تجربیات و دانش اساتید از طریق برگزاری جلسات» و شاخص «اشتیاق اساتید به انتقال تجربیات و دانش» که در پرسشنامه نیومن و کنراد منعکس شده است می‌تواند در بالندگی فردی و آموزشی اعضای هیئت علمی موثر باشد. هرچند بالندگی فردی تنها به افزایش دانش و تخصص تقلیل یافتنی نیست و بخش‌های مهمی از بالندگی فردی به خلیقات و روحیات و رفتارهای متناسب نقش معلمی ارجاع می‌یابد.

این بخش از یافته‌ها با یافته‌های تحقیق تقی زاده و تار (۱۳۸۸) که رابطه قوی بین مدیریت دانش و بالندگی را در کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز نشان داده‌اند تطبیق دارد. همچنین شریف زاده و صفری (۱۳۹۵) نشان داده‌اند که در دانشگاه‌های مجری آموزش از راه دور، بین مدیریت دانش و بهسازی اعضای هیات علمی رابطه قوی (۶۸٪) وجود دارد. یافته‌های تحقیق کیدوزی و همکاران (۱۳۹۵) نیز بیانگر آن است که اشتراک گذاری دانش بر نوآوری تیمی اعضای هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد.

سخن نهایی آنکه با توجه به یافته‌های تحقیق و سطح نامطلوب بالندگی و مدیریت دانش در دانشگاه شهید بهشتی، این دانشگاه نیازمند رویکردی سازمان یافته به هر دو مقوله مرتبط، بالندگی و مدیریت دانش است. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که با وجود برنامه‌های اجرا شده در حوزه بالندگی دانشگاه، این حوزه همچنان از ضعف‌ها و کاستی‌هایی رنج می‌برد. به نظر می‌رسد تنها بسنده کردن مدیران این حوزه به اجرای کارگاه‌های آموزشی سنتی نتوانسته است نقصان‌های این حوزه را به شکل چشمگیری کاهش دهد و این برنامه‌ها به نقطه مطلوب نرسیده‌اند.

بر مبنای آنچه به نقل از ابراهیم و صالح (۲۰۱۹) بیان شد ضرورت دارد تا دانشگاه راهبرد مشخصی را با توجه به ترکیب رویکردهای معرفت شناسی دانش علمی / دانش ضمنی و رویکردهای دوگانه مدیریت دانش مبتنی بر فناوری اطلاعات و مبتنی بر فرهنگ سازمانی و رویکردهای یادگیری سطحی / عمیق و رویکردهای آموزشی معلم محور / دانشجو محور در حوزه مدیریت دانش تعیین و برنامه عملیاتی مدونی را طراحی نماید. با پیشرفت برنامه‌های مدیریت دانش، سایر اجزای دانشگاه نیز توسعه یافته و در بالندگی نیز پیشرفت مناسبی اتفاق خواهد افتاد. همچنین تدوین برنامه‌های اجرایی و مقدم بر آن سیاست گذاری مناسب در حوزه بالندگی، علاوه بر توسعه این بخش، به رشد مدیریت دانش نیز کمک خواهد کرد.

نکته حائز ضرورت توجه به رویکرد فرهنگی محور در هر دو بحث مدیریت دانش و بالندگی است. در حالی که دو رویکرد عمده مبتنی بر فناوری اطلاعات و رویکرد مبتنی بر فرهنگ در مدیریت دانش برجسته است؛ این خطر وجود دارد که مدیریت دانش در رویکرد فناوری اطلاعات خلاصه و رویکرد فرهنگی و عنصر مشارکت، نادیده گرفته شود. به نظر می‌رسد دانشگاه‌ها از منظر رویکرد فناوری اطلاعات تا حدود قابل قبولی موفق بوده‌اند؛ آنچه بیشتر بازدارنده به نظر می‌آید کاستی‌های حوزه مربوط به هنجارها و ارزش‌های سازمانی از یک سو و به کار نرفتن ابزارهای مناسب ارزیابی و تشویق و پاداش دهی از سوی دیگر است. با توجه به رویکرد بر ساختی به دانش، لازم است فرهنگ و روحیه تعامل اجتماعی اعضای گروه‌های علمی تقویت شده و در کنار آن نظام پاداش دهی مناسب به افرادی که در انتقال دانش موفق عمل می‌کنند تنظیم شود. چنانچه پیش‌تر اشاره شد تجربه لیست و سورسینلی (۲۰۱۸) در تعامل و آموزش متقابل حرفه‌ای به عنوان برنامه مکمل کارگاه‌ها و آموزش‌های سنتی حائز اهمیت فراوان است.

## References

- Abolghasemi, mahmoud, pardakhtchi, mohammadhasan, Rezaeizadeh, Morteza.(2019).Studying the Challenges of Faculty Development Programs at Shahid Beheshti University. Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources,18,25-45. (in Persian).
- Ahmadi Shaerlou, Mahnaz. (2012). Investigating the growth status of academic staff members of Governmental, Azad and Payam Noor universities in Ardabil province. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tehran, Iran (in Persian).
- Allee, V. (1999), The art and practice of being revolutionary. *Journal of Knowledge Management*, 3(2), 121-131.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), 90-126.
- Bhusry, M., & Ranjan, J. (2012). Enhancing the teaching-learning process: a knowledge management approach. *International Journal of Educational Management*, 26(3), 313-329. <https://doi.org/10.1108/09513541211213372>
- Buckley, H., & Nimmon, L. (2020). Learning in faculty development: The role of social networks. *Academic Medicine*, 95(11S), S20-S27.
- Caffarella, R.S. & Zinn, L.F (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers & supports, *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Camblin, L. D., & Steger, J. A. (۲۰۰۰). Rethinking faculty development. *Higher Education*, ۳۹ ۱۸-۱, (۱).
- Centra, J. A. (1978). Types of faculty development programs. *The Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
- Esmaeili farsani, M., abazari, Z., & hariri, N. (2020). Effect of knowledge management on knowledge entrepreneurship among faculty members of information science in Iran. *Journal of Knowledge Studies*, 13(48), 1-12. (in Persian).
- Faraji De Sorkhi, Hatem, Hoshi Al Sadat, Seyed Alireza, Mohammad Abadi, Masoumeh, Bastanipour Moghadam, Mahshid. (2018). Barriers to the participation of faculty members of Farhangian University in professional development courses: a data base study. *Education and School Studies* 8(2), 43-63. (in Persian).
- Fazli, Nematullah. (2013). *Culture and University*, third publication, Tehran, second edition. (in Persian).
- Grandson of Ebrahim, Abdur Rahim and Pourkarimi, Javad. (2008). Presenting a conceptual model for the improvement of academic staff members of universities and scientific training centers, *Research in Educational Systems* 5; 101 -121. (in Persian).
- Hamaiti Demirchi, Amin; Mahjoubashratabadi, Hassan; Mehri, Dariush; Vathouqiniri, Abdullah. (2015). Evaluating the development status of academic staff members and providing optimal solutions to improve it in the military university. *Military Management Quarterly* 16. (in Persian).
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2020). Conditional Process Analysis: Concepts, Computation, and Advances in the Modeling of the Contingencies of Mechanisms. *American Behavioral Scientist*, 64(1), 19-54.
- Hejazi, Asad & Nazarpuri, Amirhoshang. (2018). Study the Barriers of Successful implementation Knowledge Management in Universities)Case Study; Farhangian University(, *Managing Education in Organizations*, 7(1), 169-204. (in Persian).

- Hooman, Haidar Ali.(2005).Structural Equation Modeling With LISREL Application,Tehran,Samt. (in Persian).
- Ibrahim, F., & Salleh, N. M. (2019). Embedding knowledge management theory in learning and teaching approach. *International Journal of Learning and Development*, 9(1), 19-40.
- Jamshidi, Laleh. (2007). Examining the growth status of academic staff members of Shahid Beheshti University and providing a model for its continuous improvement. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tehran, Iran (in Persian).
- Kiduzi, Amir Hossein; Samarjani, Amirsadegh. (2015). The effect of knowledge sharing on team innovation of faculty members: the case of Ferdowsi University of Mashhad, Tehran. (in Persian).
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- Koroneh, Daoud; Mirkamali, Seyyed Mohammad; Bazargan, Abbas; Kharazi, Seyed Kamal. (2013). Conceptual framework of growth of faculty members in University of Tehran. *Iranian Higher Education Journal* 6(2). (in Persian).
- Koroneh, Daoud; Mirkamali, Seyyed Mohammad; Bazargan, Abbas; Kharazi, Seyed Kamal. (2015). A model for the growth of faculty members in Tehran University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education* 22, 3, 1-17.(in Persian).
- Laursen, S., & Rocque, B. (2009). Faculty development for institutional change: Lessons from an ADVANCE project. *The Magazine of Higher Learning*, 41(2).
- List, K. & Sorcinelli, M. D. (2018). Increasing leadership capacity for senior women faculty through mutual mentoring. *The Journal of Faculty Dvelopment*, 32, 7-15.
- Mohebzadegan, Yusuf; Payer, Mohammad Hassan; Ghahrani, Mohammad; Farstakhah, Maqsood. (2015). Validation of the growth pattern of faculty members of Tehran universities, *Quarterly Journal of Education and Human Resources Development* 10, 73-94. (in Persian).
- Moradi, Mohsen, Mir Almasi, Aida. (2018). Pragmatic Research Methods, Publications of the Academy of Statistical Analysis of Iran, second edition. (in Persian).
- Newman, B. D., & Conrad, K. W. (2000, October). A Framework for Characterizing Knowledge Management Methods, Practices, and Technologies. In PAKM.
- Nikofer, Morteza; Mazheri, Mehrdad. (2016). The role of organizational growth dimensions in the organizational commitment of faculty members of physical education faculties in the country. *Public Management Research*. (in Persian).
- Parrish, A. H., & Sadera, W. A. (2019). A review of faculty development models that build teacher educators' technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(4), 437-464.
- POD Network (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) (۲۰۱۶). Retrieved from <http://www.podnetwork.org>.
- Ramezani, Ayoub; Madhoshi, Mehrdad; Falah Lajimi, Hamid Reza; Razaghi, Nader (2018) Presenting the establishment model of knowledge management in Mazandaran University. *Productivity Management* 50, 89-117. (in Persian).
- Redmon, K. D. (2012). Effectiveness of Faculty Development Programs From the Perceptions of Faculty Member at the Selected Illinois Community Colleges. Doctoral Thesis, Illinois University, Department of Educational Administration and Foundations.

- Rezayan, Ali; Khandan, Ali Asghar; Ganjali, Asadullah; Meridian, Hassan. (2013). The growth of faculty members in universities; case study: Faculty members of Imam Sadiq University (AS), Culture in Islamic University 13, 4. (in Persian).
- Seyed Hatami Seyed Shahabuddin, Namour Yusuf, Soleimani Turan, Zahid Bablan Adel. (2018). Meta-analysis of factors affecting the growth of university faculty members. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education 24 (4): 121-99(in Persian).
- Shabani Bahar, Gholamreza; Qara, Muhammad Ali; Siavashi, Mohammad (2019). Designing the model of professional, organizational and individual growth of faculty members of physical education faculties and measuring its suitability. Applied researches in sports management 32, 99-112. (in Persian).
- Shahid Shahid Beheshti University website, organizational chart and job description, retrieved from <https://www.sbu.ac.ir/web/mngfacultyaffairs> on May 20, 2021. (in Persian).
- Sharifzadeh, Mozafar; Safari, Sana. (2015). Investigating the relationship between knowledge management and creativity and improvement of academic staff members of distance learning universities. Quarterly Journal of Information Management and Science, third year, third issue, autumn, (11-19). (in Persian).
- Stanley, C. A. (2001). The faculty development portfolio: A framework for documenting the professional development of faculty developers. *Innovative Higher Education*, 26(1), 23-36.
- Taghizadeh, Houshang; Tari, Ghaffar (2009). Investigating the role of knowledge management and creativity on organizational growth in Islamic Azad University, Tabriz branch, Industrial Management, 4(7), 113-131. (in Persian).
- Yamini Dozi Sarkhabi, Mohammad. (2011). Quality in higher education, Semit Publications, Tehran, first edition. (in Persian).
- Yemini Dozi Surkhabi, Mohammad. (2017). A reflection on scientific activities in universities from the point of view of Pierre Bourdieu, Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education 24, 1-23. (in Persian).
- Zarei Saruklai, Maedeh (2018). Investigating the organizational obstacles of establishing efficiency development centers for faculty members from the point of view of Shahid Beheshti University professors. Master's thesis in educational management, Shahid Beheshti University: Faculty of Educational Sciences and Psychology. (in Persian).