



Comparative Study of Faculty Development Programs in Different Universities

Shahrnaz Bakhshalizadeh¹ , Kourosh Fathi Vajargah² , Mahboobeh Arefi³ ,
Alireza Kiamanesh⁴ 

1. Ph.D. Student in Higher Education Curriculum Development, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Curriculum Development, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, e-mail: k-fathi@sbu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Curriculum Development, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
4. Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Article Info

ABSTRACT

Article Type: Research Article

Abstract: The aim of this study was to describe faculty development programs in different universities. This study is a descriptive-comparative study. Development programs of 53 universities in Iran, U.S., Canada, Australia, England and Hong_Kong were analyzed with a qualitative meta-synthesis approach through line-by-line coding in MAXQDA 10. Identified components were integrated and described inductively. According to findings, delivery methods are: workshops, mentoring, long-term-courses, seminars, internship under mentor's supervision, discussion-groups, organizational-socialization, showcase-best practices, individual-consultation, university-meeting-participation, networking, peer-evaluation, study-groups, short-term-courses, social-participation, shadow-program, writing-teaching-portfolio, experienced-faculty-interview, group-consultation, teamwork, self-study, open-classroom-events. The content offered includes educational-pedagogical issues, leadership-management, social-interpersonal-competencies and academic-writing, research, research-ethics, futurology, practical-knowledge, familiarity with organizational-roles, personal-competencies, service-providing, professional-ethics and scientific-community-acceptance. Topics with general audience are planned centrally with cooperation of graduate students' office, technology support centers, libraries and departments such as school of management and topics with specific audience are planned by subject department in collaboration with cluster universities. Delivery Methods are determined by the goals, facilities, and culture of institution. Content is determined according to institution's goals. In order to successfully designed programs, it is necessary to identify faculty needs and their learning culture. Implementing programs in one way and by one center cannot have the desired effect.

Received:
2020/07/19
Revised:
2020/09/12
Accepted:
2020/10/23

Keywords: Faculty member, Development, Program, Structure, Content, Component.

Cite this article: Bakhshalizadeh, Shahrnaz; Fathi Vajargah, Kourosh; Arefi, Mahboobeh; Kiamanesh, Alireza. Comparative Study of Faculty Development Programs in Different Universities (2021) *Higher Education Letter*, 14 (53): pages 41.



© The Author(s).

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

* Corresponding Author: Shahrnaz Bakhshalizadeh
Address: National Organization of Educational Testing, KarimKhan Ave., Tehran, Iran.
Tel: +98 (21) 88922231. E-mail: Journal@sanjesh.org



مطالعه تطبیقی برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های مختلف

شهرناز بخشعلی زاده^۱، کورش، فتحی و اجارگاه^۲، محبوبه عارفی^۳، علیرضا کیامنش^۴

۱. دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی تهران

۲. استاد گروه برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران

۳. دانشیار گروه برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران

۴. استاد دانشگاه خوارزمی تهران

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

چکیده: هدف از اجرای پژوهش حاضر، توصیف برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی است. این پژوهش، مطالعه‌ای تطبیقی از نوع توصیفی است. برنامه‌های ۵۳ دانشگاه ایران، آمریکا، کانادا، استرالیا، انگلستان، هنگ کنگ، به شیوه فراترکیب کیفی در MAXQDA10 کدگذاری خط به خط شدند. مؤلفه‌های شناسایی شده به صورت قیاسی، تلفیق و توصیف شدند. مطابق با یافته‌های پژوهش، شیوه‌های ارائه برنامه‌ها عبارت‌اند از: برگزاری کارگاه، ارشادگری، درس‌های بلندمدت، سمینار، کارورزی زیر نظر ارشادگر، جلسات گفتگو، معارفه، نقد تدریس‌های نمونه، مشاوره فردی، شرکت در جلسات دانشگاه، شبکه‌سازی تجارب، نقد همتایان، گروه‌های مطالعاتی، دوره‌های کوتاه‌مدت، مشارکت اجتماعی، سایه استاد، کارپوشه تدریس، مصاحبه با اعضای هیئت علمی، مشاوره گروهی، کار گروهی، خودآموز، درپ باز کلاس درس. محتوای دوره‌ها عبارت‌اند از: موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت، مدیریت، شایستگی‌های بین فردی اجتماعی، نگارش، پژوهش اخلاقی پژوهش، آینده‌پژوهی، آشنایی با نقش‌های سازمانی، شایستگی‌های فردی، ارائه خدمات، اخلاق حرفه‌ای، تأیید جامعه علمی. موضوعات با مخاطب عام به صورت مرکزی، عموماً در مرکز تحصیلات تکمیلی و با همکاری مراکز فناوری، کتابخانه‌ها، دانشکده‌های همکار مانند دانشکده مدیریت و موضوعات با مخاطب خاص در دانشکده‌های موضوعی ارائه می‌شوند. بحث و نتیجه‌گیری: شیوه‌های ارائه دوره با توجه به هدف‌ها، امکانات و فرهنگ حاکم بر مؤسسه و محتوای دوره‌ها با توجه به هدف‌های مؤسسه تعیین می‌شوند. به‌منظور طراحی و اجرای موفق دوره‌ها لازم است نیازهای اعضای هیئت علمی و فرهنگ یادگیری آنها شناسایی شود.

دریافت:

۹۸/۰۲/۱۸

اصلاح:

۹۹/۰۶/۲۲

پذیرش:

۹۹/۰۷/۰۲

واژگان کلیدی: اعضای هیئت علمی، رشد و توسعه حرفه‌ای، برنامه، ساختار، محتوا، عناصر

استناد: بخشعلی زاده، شهرناز؛ فتحی و اجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ کیامنش، علیرضا؛ (۱۴۰۰). مطالعه تطبیقی برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های مختلف. نامه آموزش عالی، ۱۴ (۵۳)، صفحه ۲۹.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۲/۱۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۰۷/۰۲

ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



مقدمه

آموزش عالی نقشی مهم در انسجام اجتماعی، رشد اقتصادی و رقابت‌های جهانی ایفا می‌کند. تغییر نیازها، مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز از سوی جامعه، آموزش عالی را ملزم می‌کند تا پاسخگوی این نیازها باشد. از استادان انتظار می‌رود تا در کلاس‌های چندفرهنگی و پویا تدریس کنند. بنابراین نیاز است تا اعضای هیئت علمی درک، دانش و مهارت‌های خود در حوزه‌های مختلف را به کار گرفته و مطابق با تغییرات جامعه آنها را رشد دهند. در چنین فضایی است که بُک (۲۰۱۳) در تحلیل وضعیت دانشگاه‌های آمریکا و آماده‌سازی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای تدریس در دانشگاه به اقداماتی نظیر به کارگیری دانشجویان به عنوان تدریس‌یار یا شرکت در کارگاه‌های موضوعی اشاره دارد؛ ولی به دلیل اختیاری بودن این دوره‌ها و کاستی‌هایی که دارند، آنها را مؤثر نمی‌داند. بُک عقیده داشت دلیل اینکه اقدامات در همین سطح متوقف شده‌اند این است که بسیاری از اعضای هیئت علمی به تدریس به عنوان مهارتی که به آمادگی و آماده‌سازی رسمی نیاز دارد نمی‌نگرند، بلکه تدریس را هنری می‌دانند که به طور طبیعی و با تمرین در طول زمان کسب شده و رشد می‌یابد. به عقیده وی، پدگژی به فرایندی پیچیده تبدیل شده است و از هنری که فرد بتواند خودش آن را کسب کند به موضوعی که نیاز به آماده‌سازی رسمی دارد، تبدیل شده است.

ولی معمولاً اعضای هیئت علمی، به دلیل داشتن تخصص موضوعی در رشته آموزشی خود استخدام می‌شوند. دیوسکی (۲۰۱۲) نیز با اشاره به این امر که یک استاد، یک معلم، محقق، مشاور، کارشناس ارتباطات، رهبر، عامل تغییر و نویسنده است، عقیده دارد که یک عضو هیئت علمی قبل از شروع به کار باید با نقش‌ها و زمینه‌های کار دانشگاهی آشنا شده و مهارت‌های اساسی مرتبط با تدریس، پژوهش، برنامه‌ریزی شغلی، هدایت و رهبری را فراگیرد. وی عقیده دارد که یک عضو هیئت علمی در بدو شروع به کار باید مهارت‌های حرفه‌ای از قبیل برنامه‌ریزی، طراحی و ارزیابی روش‌های تدریس را در خود رشد دهد و پیروی از فرایندها و استلزامات دانشگاه، به کارگیری اصول و اخلاقیات، مدیریت زمان و شناسایی اولویت‌ها، راهبردها و نیازهای دانشجویان به تدریس، مشاوره و هدایت پژوهش‌های دانشجویان مشغول شده و در برنامه‌های اصلاحاتی و نوآوری‌های دانشگاه مشارکت کند. در ادامه به بیان وظایف یک عضو هیئت علمی در اواسط دوران خدمت به عنوان هماهنگ‌کننده درس‌ها، تیم‌های تدریس، تیم‌های تحقیقاتی و برنامه‌های مطالعاتی، مدیریت و اجرای پروژه‌های تحقیقاتی و بر عهده گرفتن نقش‌های مدیریتی و راهبری در سازمان و در برنامه‌های تحقیقاتی اشاره دارد و عقیده دارد که یک عضو هیئت علمی باید توانایی جذب حمایت‌های مالی را داشته باشد.

به عقیده بلاشکووا و همکاران (۲۰۱۴) نیز یک عضو هیئت علمی باید به عنوان متخصص موضوعی در زمینه‌های تدریس و پژوهش، برای ایجاد پیوند بین دانش عملی و دانش نظری در زمینه‌های آموزش و پژوهش توانمندی‌های لازم را داشته باشد و با دارا بودن مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر و برخورداری از زبان مناسب گفتار و نوشتار و با رعایت اخلاق پژوهشی، به اشتراک و توسعه دانش حوزه خود بپردازد.

در ایران نیز پژوهش‌هایی در زمینه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اجرا شده است. قرونه و همکاران (۱۳۹۳)

مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را شامل: شایستگی آموزشی، شایستگی پژوهشی، شایستگی خدماتی، شایستگی فردی و شایستگی سازمانی اعلام کرده‌اند. سنگری (۱۳۹۶) نیز مهارت‌های فنی، ادراکی، رهبری، میان‌فردی را به این فهرست اضافه کرده است. گرچه رشد و توسعه حرفه‌ای در هر زمان و برای همه افراد می‌تواند مفید باشد ولی آماده شدن برای پذیرش و روبرویی با وظایف مرتبط با تدریس در مؤسسات آموزش عالی برای متقاضیان ورود به این صحنه و در آغاز کار امری ضروری به نظر می‌رسد.

آستین (۲۰۱۰) برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای را با توجه به تجربه مخاطبان آنها در سه دسته رشد و توسعه مدرسان تازه کار، استادانی که در اواسط دوره خدمتشان هستند و استادانی که سال‌های آخر خدمتشان را سپری می‌کنند، به بیان وی مدرسان تازه‌وارد به کسب گستره‌ای از مهارت‌ها و دانش برای ارائه تدریس، اجرای پژوهش، بروز رفتارها و نگرش‌های حرفه‌ای، درون فردی و آگاهی از آموزش عالی نیاز دارند و لازم است چگونگی طراحی درس، شکل‌گیری یادگیری، بهبود یادگیری به کمک فناوری، ترغیب دانشجویان به شرکت فعال در فعالیت‌های یادگیری، ارزیابی و ارزشیابی از پیشرفت‌های علمی دانشجویان را درک کرده و مهارت‌های کافی کسب کنند. آنها باید استانداردهای اخلاقی را درک کرده و به آنها متعهد باشند؛ با شبکه‌های تخصصی و حرفه‌ای مرتبط باشند و چنین شبکه‌هایی را ایجاد کنند. آنها باید با چگونگی شکل‌گیری ایده‌های تحقیقاتی، اجرای آنها و ارائه گزارش درباره آنها آشنا باشند و از تاریخچه آموزش عالی، ماهیت مسئولیت‌ها و وظایف آن، انواع مؤسسات آموزش عالی و مأموریت‌های آنها و درنهایت هویت یک دانشمند آگاهی داشته باشند. وی عقیده دارد گرچه دوره‌های دکتری، دانش و مهارت‌های موضوعی مورد نیاز مدرسان تازه کار را به آنها می‌دهد ولی پژوهش‌ها نشان می‌دهند دوره‌های تحصیلات تکمیلی غالباً دانشجویان را برای پذیرش مسئولیت‌ها و نقش‌هایشان آماده نمی‌کنند و عقیده دارد که مدرسان تازه‌وارد برای کاری که باید انجام دهند باید خیلی چیزها را یاد بگیرند. خاکباز (۱۳۹۱)، در پژوهش خود بیان کرده است: «استادان دانشگاه، برخلاف معلمان مدرسه، برنامه درسی خاصی به‌منظور تربیت مدرس دانشگاه دریافت نمی‌کنند، پس چگونه فرامی‌گیرند که چطور تدریس کنند؟ آیا اصولاً آنان باید این امر را فرابگیرند؟ اگر پاسخ مثبت است، چگونه و از طریق کدام برنامه درسی؟ این مسائل و پرسش‌های نظیر که در حوزه تدریس در آموزش عالی مطرح می‌شود». به عقیده عارفی (۱۳۸۴) نیز دانشگاه‌ها برای پرورش نیروی انسانی کارآمد، باید شرایط شغلی و مهارت‌های مورد نیاز آنها را شناسایی کنند. به بیان وی برنامه درسی دانشجویان دوره دکتری بیشتر دانش پژوهشی را توسعه می‌دهد. در نتیجه فارغ‌التحصیلان دوره دکتری، دانش آموزشی را عموماً به‌صورت ضمنی و با الگوبرداری از استادان خود کسب می‌کنند و برای جبران این کاستی به یک برنامه درسی مشخص نیاز است. در این ارتباط مهرمحمدی (۱۳۹۲) نیز عقیده دارد که تربیت آموزشگر برای عهده‌دار شدن مسئولیت آموزشگری در آموزش عالی ایران امری مغفول یا به‌شدت حاشیه‌ای است. در همین ارتباط قرونه و همکاران (۱۳۹۳) اظهار داشتند که گرچه ارتقا و تضمین کیفیت آموزش عالی همواره از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران بوده است ولی سازوکاری برای دستیابی به کیفیت مورد نظر پیش‌بینی نشده است و یکی از مهم‌ترین نیازها داشتن چارچوبی جامع و منسجم به‌منظور

هدایت فعالیت‌ها و اقدامات مرتبط با توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی است و طراحی الگویی مناسب برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی [مورد مطالعه دانشگاه تهران] ضروری است. دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای استادان می‌تواند از راه‌های تسریع این فرایند آماده‌سازی باشد.

با توجه به آنچه بیان شد، طراحی و تبیین دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای برای یک متقاضی خدمت به‌عنوان عضو هیئت علمی، ضروری به نظر می‌رسد. آقازاده (۱۳۸۲) کشف حقایق از طریق تحلیل و شناخت نظام‌های دیگر و معرفی نوآوری‌ها به‌منظور برنامه‌ریزی را از هدف‌های مطالعات و پژوهش‌های تطبیقی می‌داند. به عقیده وی این‌گونه مطالعات می‌تواند میزان اشتباهات برنامه‌ریزان را کاهش دهد. با توجه به تنوع هدف‌ها، روش‌های ارائه، مطالعه تطبیقی برنامه‌های ارائه شده در دانشگاه‌ها می‌تواند به‌عنوان گامی برای طراحی برنامه‌ای مناسب برای بافت و با توجه به ویژگی‌های فرهنگی کشورمان، ما را از تجارب دانشگاه‌های دیگر آگاه سازد. در این پژوهش سعی می‌شود با مطالعه برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای دانشگاه‌های مختلف، مؤلفه‌های این برنامه‌ها شناسایی و توصیف شود.

پیشینه پژوهش

به گفته کمبلین و استیگر (۲۰۰۰ به نقل از تنل، ۲۰۱۱) آغاز برنامه‌های رشد و توسعه اعضای هیئت علمی را به فرصت‌های مطالعاتی اعضای هیئت علمی در سال‌های دهه ۱۸۰۰ برمی‌گردد. طی دهه‌ها، با توجه به این تفکر که هرچه فرد در زمینه موضوع درسی بیشتر بداند، بهتر می‌تواند آن را تدریس کند، این برنامه‌ها بر کسب مهارت‌ها و تخصص موضوعی تمرکز داشتند. همچنین به بیان لسلی (۲۰۰۲، به نقل از تنل، ۲۰۱۱)، نیاز به دریافت حمایت‌های مالی بیرونی در ابتدای قرن بیستم، برخی مؤسسات را وادار کرد تا بر مطالعه و پژوهش به‌عنوان بخش عمده وظیفه اعضای هیئت علمی متمرکز شوند. در این زمان بود که تمرکز بر تدریس کم‌رنگ‌تر شد. اوئلت (۲۰۱۰) نیز تاریخ ورود برنامه‌های رشد و توسعه اعضای هیئت علمی در آمریکا را برای پاسخگویی به بحران‌های اجتماعی - اقتصادی اواخر سال‌های دهه ۱۹۵۰ و سال‌های دهه ۱۹۶۰ می‌داند. به عقیده گاف و سیمپسون (۱۹۹۴) به نقل از اوئلت، ۲۰۱۰) با شدت گرفتن جنبش‌های حقوق دانشجویان، دانشجویان خواستار کنترل بیشتر بر محتوای آموزشی و ارائه بازخورد نسبت به کیفیت ارائه و مرتبط بودن درس‌ها به اعضای هیئت علمی و مشارکت در تعیین محتوا و برنامه درسی شدند. تا این زمان موفقیت اعضای هیئت علمی با موفقیت آنها در چاپ مقاله‌ها و اجرای پژوهش‌ها سنجیده می‌شد. در این زمان است که رهبران آموزشی مانند بویر (۱۹۹۰؛ راسر، ۲۰۰۴) به نقل از تنل، ۲۰۱۱) در پاسخ به این دغدغه‌ها و انتظارات، علاوه بر فعالیت‌های مرتبط با مطالعه و پژوهش، بر تدریس و توسعه علم (در حوزه موضوعی) و ارائه خدمات به مؤسسه و جامعه نیز تأکید می‌کنند و راهبردهای رشد و توسعه اعضای هیئت علمی مورد بازبینی و بازنگری قرار می‌گیرند و کیفیت تدریس و ارائه خدمات نیز به‌عنوان معیارهایی برای سنجش موفقیت اعضای هیئت علمی در نظر گرفته شد.

سورسینلی و همکاران (۲۰۰۶) تحولات برنامه‌های رشد و توسعه اعضای هیئت علمی را در پنج دوره قرار می‌دهند (نقل شده در اوئلت، ۲۰۱۰، ص ۵):

۱. عصر متخصص موضوعی (اواسط دهه ۱۹۵۰ تا اوایل دهه ۱۹۶۰)، در این دوره اقدامات رشد و توسعه مدرسان بر ارتقای مهارت‌های تخصصی و موضوعی تمرکز داشتند. موفقیت بر اساس پژوهش‌ها و مقاله‌های چاپ شده سنجیده می‌شد و فرض بر این بود که با افزایش دانش و مهارت‌های موضوعی، مهارت‌های تدریس به‌طور طبیعی و خودبه‌خود رشد می‌یابند (برگرفته از هایس، ۱۹۷۰).

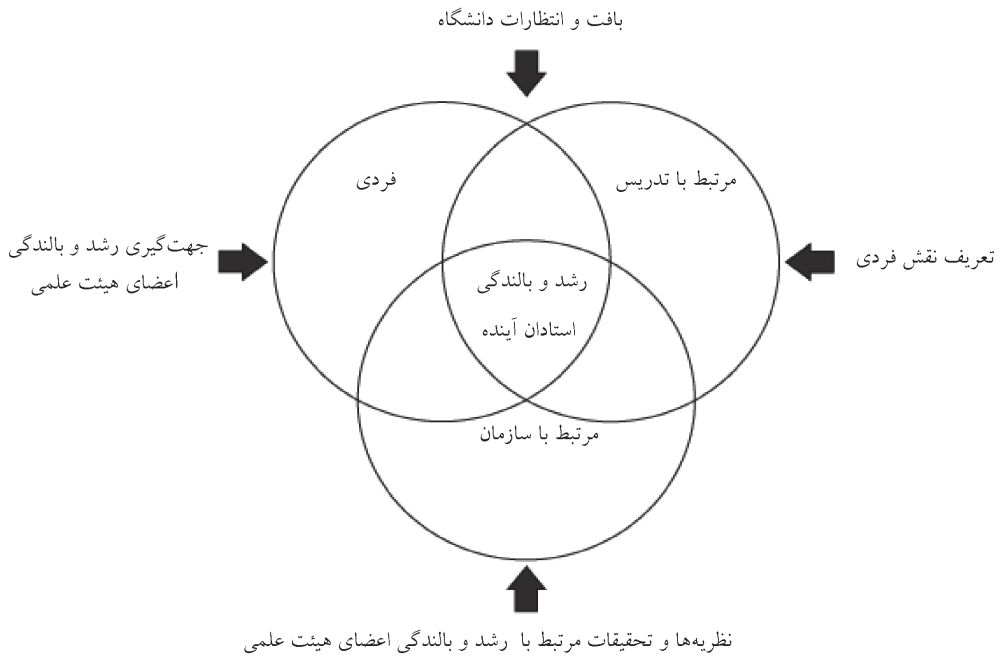
۲. عصر مدرسی (اواسط دهه ۱۹۶۰ و دهه ۱۹۷۰)، در این دوره، تلاش‌ها در جهت بهبود اثربخشی تدریس بود و بر شیوه‌های ارائه و مراکز که بر اثربخشی تأثیر داشتند، تمرکز شد. ملنیک و شیهان (۱۹۷۶)، به نقل از اوئلت، (۲۰۱۰) سه قالب اصلی برنامه‌های بهبود تدریس در این دوره را شناسایی کردند: ۱- برنامه‌هایی مانند کارگاه‌های آموزشی، کنفرانس‌ها و همایش‌ها و فرصت‌های آموزشی دیگر، که زمان‌های نسبتاً کوتاهی داشتند و فقط یک بار اجرا می‌شدند؛ ۲- مراکز تخصصی که خدمات و مشاوره‌های آموزشی ارائه می‌دادند؛ ۳- برنامه‌های تشویقی مالی که از اعضای هیئت علمی که برای ارتقا و بهبود یادگیری پژوهش می‌کردند، حمایت مالی می‌کردند.

۳. عصر توسعه‌دهندگان (دهه ۱۹۸۰)، در این دوره، بسیاری از واحدهای رشد و توسعه اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها شکل گرفتند و اعضای هیئت علمی با دریافت حمایت‌های مالی به به‌کارگیری نوآوری‌های آموزشی و آزمایش کردن رویکردهای جدید تدریس تشویق شدند.

۴. عصر یادگیرندگان (دهه ۱۹۹۰)، در این دوره با تمرکز بر یادگیری دانشجویان (یاددهنده به‌عنوان هدایت‌کننده از کنار)، تمرکز از تدریس و رشد و توسعه یاددهی، به رشد و توسعه مهارت‌های تعلیم و تربیتی و اجرایی با تمرکز بر شیوه‌های یادگیرنده‌محور مانند رویکردهای فعال و مشارکتی، اکتشافی و حل مسئله تغییر کرد.

۵. عصر حضور در شبکة که به برقراری ارتباط اعضای هیئت علمی با یکدیگر و مدیران سازمانی برای ارائه پاسخی سازنده به مسائل سازمانی اشاره دارد. در برخی دانشگاه‌ها پست‌هایی در نظر گرفته شده تا مدرسانی که متصدی آن پست‌ها هستند با خود دانش و تخصص‌های خاصی مانند فناوری‌های آموزشی را به حوزه رشد و توسعه آموزشی وارد می‌کنند. آموزش و رشد و توسعه دو ساختار متفاوت هستند و رشد و توسعه نسبت به آموزش ساختارهای شناختی بیشتری را شامل می‌شود (استبایل و ریچی، ۲۰۱۳، ص ۷۳). استبایل و ریچی آموزش اعضای هیئت علمی را (بنا بر نظر اسکات، ۲۰۰۳) نوعی انطباق سازمانی با هدف آشنایی اعضای هیئت علمی با مواد آموزشی و (بنا بر نو، ۲۰۱۰) تلاش سازمان برای تسهیل یادگیری شایستگی‌های مرتبط با کار می‌دانستند. گرچه رشد اعضای هیئت علمی ممکن است با آموزش آغاز شود ولی باید به سمت توسعه ادامه یابد؛ بنابراین فعالیت‌های آموزش با عنوان غنی‌سازی پیشنهاد می‌شود. در این حالت، علاوه بر تعهدات سازمانی، انگیزه‌های درونی نیز رشد می‌یابند و به درک ارزش تدریس از طریق کاوش‌های فردی و تحلیل و در نتیجه تغییر رفتار منجر می‌شود. بسیاری از دانشگاه‌ها می‌خواهند سازمانی

- یادگیرنده باشند (رابرتسون، ۲۰۱۰، ص ۳۹). رابرتسون چهار هدف برای برنامه‌های رشد و توسعه پیشنهاد کرده است:
۱. رشد و توسعه آموزشی (مهارت‌های مرتبط با تدریس): به افرادی که تدریس می‌کنند، کمک می‌کند تا یاد بگیرند چگونه تدریسی اثربخش‌تر داشته باشند.
 ۲. رشد و توسعه اعضای هیئت علمی: به اعضای هیئت علمی کمک می‌کند تا با ابعاد مختلف وظایف و نقش‌های مختلف اعضای هیئت علمی در دانشگاه آشنا شوند.
 ۳. تهیه و تدوین برنامه‌دروسی: تسهیل طراحی‌های آموزشی (شامل هدف‌های یادگیری، فعالیت‌های آموزشی، ارزشیابی) در ارتباط با واحدهای درسی
 ۴. رشد و توسعه سازمانی: کمک می‌کند تا دانشگاه به‌عنوان سازمانی یادگیرنده و هدف‌دار عمل کند و اثربخشی‌های آموزشی راهبردی را افزایش می‌دهد.
- دبوسکی (۲۰۱۲) تمرکز دوره‌های رشد و توسعه اعضای هیئت علمی را به عوامل بیرونی و رویکردهای درون سازمانی را که بر نحوه عملکرد این دوره‌ها تأثیرگذارند، وابسته می‌داند و آنها را در قالب بافت و انتظارات دانشگاه و ذی‌ربطان و تأکیدی که بر هریک از وظایف و نقش‌های اعضای هیئت علمی دارند، جهت‌گیری‌های برنامه‌ها، تصور برنامه‌ریز از رشد و توسعه اعضای هیئت علمی و نظریه‌ها و تحقیقات خلاصه می‌کند (شکل ۱).



شکل (۱) نقش حرفه‌ای آموزشگران استادان آینده، دبوسکی، ۲۰۱۲: ۳۱۴

فریزر و همکاران^۱ (۲۰۱۰) تعبیرهای مختلفی از مدل برای توصیف رشد و توسعه آموزشی ارائه کرده و مدل‌های رشد و توسعه آموزشی را در یکی از سه گروه زیر قرار داده‌اند:

۱. رشد و توسعه آموزش با تمرکز بر فرد: در این شکل از آموزش، آموزشگر تلاش می‌کند تا دانش و مهارت‌های لازم در زمینه یاددهی، استفاده از نوآوری، تدریس در گروه‌های بزرگ، اجرای فرایندهای ارزیابی و غیره را در مخاطب رشد دهد. این برنامه‌ها ممکن است مرتبط با حرفه (مانند یادگیری به کمک رایانه، طراحی آموزشی، ارزیابی‌های متنوع؛ مشاوره، توانایی حل مسائل و مشکلات مرتبط با چالش‌های مرتبط با تدریس یا دانشکده) یا متمرکز بر همکاری‌ها و مشارکت‌های بین اعضای هیئت علمی و اجرای پروژه‌های اقدام‌پژوهی، طراحی مواد آموزشی جدید یا ارزیابی باشند.

۲. رشد و توسعه آموزش با تمرکز بر مؤسسه آموزشی که بر یادگیری سازمانی تمرکز دارد.

۳. رشد و توسعه آموزش با تمرکز بر جامعه^۲ که مرتبط با حل مسائل جامعه است.

فارغ از اینکه برنامه چه مدلی را دنبال می‌کند، نحوه اجرای برنامه‌ها و تمرکز آنها نیز به هدف‌های برنامه‌ریزان بستگی دارد.

نحوه اجرا و منطبق برنامه‌ریزی دوره‌های رشد و توسعه اعضای هیئت علمی را می‌توان در چهار دسته مفهومی قرار داد (اماندسن و همکاران^۳، ۲۰۰۵، ص ۷):

۱. برنامه‌های رشد و توسعه با تمرکز بر مهارت‌ها: هدف این دسته از برنامه‌ها پشتیبانی از اعضای هیئت علمی برای رویارویی با مشکلات خاصی در تدریس است متداول‌ترین شکل ارائه برنامه‌های رشد و توسعه متمرکز بر مهارت‌ها، برگزاری کارگاه‌های آموزشی با عناوین مرتبط یا مشاوره‌های فردی با کارشناسان مراکز یاددهی - یادگیری است

۲. برنامه‌های رشد و توسعه با تمرکز بر روش: تمرکز این دسته از برنامه‌ها بر اشاعه روش یا رویکردی خاص در یاددهی و یادگیری است. معمولاً تسهیلگر مستنداتی برای مطالعه به شرکت‌کنندگان می‌دهد و سپس با آنها به بحث و گفتگو در خصوص روش مورد نظر می‌پردازد یا روش مورد نظر را با همان روش به مشارکت‌کنندگان آموزش می‌دهد یا آن را شبیه‌سازی می‌کند؛ با این استدلال که اگر مدرس خودش روش را تجربه کند، آن را بهتر درک کرده و می‌تواند بهتر اجرا کند.

۳. برنامه‌های رشد و توسعه با تمرکز بر فرایند: این دسته از برنامه‌ها بر فرایند یادگیری تدریس تمرکز دارند. معمولاً این برنامه‌ها و فعالیت‌ها بر اساس فعالیت‌های مشارکتی در گروه‌های کاری طراحی می‌شوند و نگرش افراد به یک اقدام یاددهی و یادگیری بررسی می‌شود و با تفکر و ارائه بازخورد نسبت به آن، رشد و توسعه تعلیم و تربیتی شکل می‌گیرد. متداول‌ترین شکل برنامه‌های رشد و توسعه متمرکز بر فرایندها، تشکیل گروه‌های پشتیبانی فنی، مطالعات کلاسی و

1. Fraser et al.

2. sector

3. Amundsen et al.

اجتماعات یادگیری اعضای هیئت علمی است.

۱. برنامه‌های رشد و توسعه با تمرکز بر رشته: این برنامه‌ها و فعالیت‌ها معمولاً در قالب گروه‌های کوچک متشکل از اعضای هیئت علمی یک رشته یا رشته‌های مختلف ارائه می‌شوند. در این گروه‌ها افراد تشویق می‌شوند تا در ارتباط با توسعه دانش یا یادگیری در رشته خود صحبت کنند و از این درک برای شکل‌گیری روش تدریس خود استفاده کنند. هدف این برنامه‌ها بهره‌وری از خبرگی، ارزش‌ها و دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی است. این برنامه‌ها بر این فرض بنا شده‌اند که ساختار دانش و ماهیت یادگیری در رشته‌های مختلف، متفاوت هستند و بنابراین رویکردهای عام به تدریس ممکن است اثربخشی محدودی داشته باشد تولیدکنندگان این برنامه‌ها عقیده دارند که اساس ارزش‌ها، تخصص و هویت مدرسین به‌طور وسیعی از رشته موضوعی آنها تأثیر می‌پذیرد و تفاوت بین بافت‌های موضوعی آنهاست که مبنای نقد ایده‌ها است.

لی^۱ مراکز ارائه‌دهنده آموزش و برنامه‌ها (در آمریکا) را به پنج دسته تقسیم کرده است (لی، ۲۰۱۰، ص ۲۵):

۱. یک مرکز متمرکز یاددهی یادگیری. برنامه‌هایی که این مراکز ارائه می‌کنند معمولاً در سه دسته زیر قرار می‌گیرند:
 ✓ کارگاه‌های آموزشی (با موضوعاتی از قبیل طراحی درس، راهبردهای تدریس، ارزشیابی از دانشجویان و برنامه‌های تدریس یا استفاده از فناوری‌های آموزشی).

✓ مشاوره‌های فردی: که معمولاً زمانی انجام می‌شود که یک عضو هیئت علمی در یکی از حوزه‌های طراحی درس، راهبردهای تدریس، ارزشیابی از دانشجویان و برنامه‌های تدریس و یا استفاده از فناوری‌های آموزشی با مشکل مواجه است.

✓ مشاهدات کلاسی: که معمولاً به درخواست یک عضو هیئت علمی انجام می‌شود. معمولاً قبل از مشاهده، مشاوره فردی انجام می‌شود، درباره دغدغه‌های استاد گفتگو می‌شود و جزئیات فرایند مشاهده، مطرح می‌شود. بعد از مشاهده، اقدامات انجام شده در کلاس با هدف ایجاد تغییر در برخی اقدامات استاد تحلیل می‌شود.

۲. یک عضو هیئت علمی (با یا بدون یک مکان فیزیکی به‌عنوان مرکز): معمولاً برنامه‌ها محدود و پراکنده هستند و ممکن است در خلال همایش‌ها، جلسات کمیته‌ها، حین اجرای فرایند برنامه‌ریزی درسی ارائه و اجرا شوند.

۳. یک کمیته پشتیبانی از رشد و توسعه اعضای هیئت علمی که در واقع کمیته مشاوره است: بیشتر در دانشکده‌های علوم انسانی و زیر نظر معاون رئیس دانشگاه تشکیل می‌شوند.

۴. مراکز تبادل برنامه و پیشنهادها که زیر نظر معاون رئیس دانشگاه تشکیل می‌شوند.

۵. مراکز در سطح سیستم که اقدامات مراکز یاددهی یادگیری متمرکز یا در سطح دانشگاه را حمایت و هماهنگ می‌کنند.

همراهی با تغییرات گسترده در حوزه آموزش عالی (مانند جهانی شدن، ورود فناوری‌های جدید و معرفی محیط‌های

آموزشی مجازی، آموزش از راه دور، تنوع دانشجویان)، نیاز به همراهی و همگامی مراکز فناوری دانشگاه‌ها و یا مراکز دیگر مانند کتابخانه‌ها و مراکز مشاوره با مراکز رشد و توسعه اعضای هیئت علمی را می‌طلبد. برای ارائه برنامه‌های رشد و توسعه، می‌توان قالب‌های زیر را بیان کرد (الیس و اورت کوئست-ارنز، ۲۰۱۰، ص ۱۱۸):

۱. برنامه‌هایی که یک بار ارائه می‌شوند^۱: این برنامه‌ها مانند کنفرانس‌های سالانه به صورت ادواری اجرا می‌شوند.
۲. کارگاه‌های آموزشی^۲: معمولاً از یک ساعت تا یک روز یا طولانی‌تر، حضوری یا آنلاین هستند؛ کارگاه‌ها معمولاً موضوعات عمومی مانند شیوه‌های ارزیابی، طراحی درس و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، آشنایی با سبک‌های یادگیری، هدایت گفتمان‌ها در کلاس و غیره را برای اعضای هیئت علمی دانشکده‌های مختلف پوشش می‌دهند.
۳. دوره‌های آموزشی: این دوره‌ها به آموزش مفاهیمی مانند طراحی واحد و یا برنامه‌دستی می‌پردازند که آموزش آنها به بیشتر از ۱ روز نیاز دارد. معمولاً شرکت‌کننده‌ها در گروه‌های کوچک یک واحد را طراحی یا بازبینی می‌کنند و خروجی این دوره‌ها عموماً رؤس مطالب یک درس و یا غیره است که قابل ارائه به دانشکده است.
۴. کنفرانس‌ها: معمولاً برای تعداد زیادی از مخاطبان ارائه می‌شوند و بر موضوع خاصی مانند مشکلات یاددهی و یادگیری یا تعالی یاددهی و یادگیری متمرکز می‌شوند.
۵. درب‌های باز کلاس درس^۳: در این وضعیت اعضای هیئت علمی متبحر، اجازه می‌دهند تا کلاس‌هایشان را مشاهده کنند. پیش از بازدید، بازدیدکننده از جزئیات کلاس مانند زمینه آموزشی، موضوع درسی، روش‌های تدریس، هدف‌های درس و غیره مطلع می‌شود. آموزشگر از اعضای هیئت علمی بازدیدکننده می‌خواهد نکات مورد توجه و پرسش‌های خود را یادداشت کرده تا در جلسه‌ای پس از بازدید، درباره آنها بحث و گفتگو شود. بدین ترتیب نه تنها نمونه‌ای از یک کلاس موفق به نمایش گذاشته می‌شود بلکه انتقال تجارب به شکل عملی نیز شکل می‌گیرد.
۶. برنامه‌های ادامه‌دار^۴: بحث و گفتگوی عمیق درباره موضوعات آموزشی به زمان نیاز دارد و با برنامه‌هایی که فقط یک بار اجرا می‌شوند به نتیجه نمی‌رسد. بنابراین می‌توان گروه‌هایی متشکل از اعضای هیئت علمی رشته‌های مختلف یا یک رشته تشکیل داد تا در این گروه‌ها مشکلات طرح و درباره آنها گفتگو شوند.
۷. گروه‌های کتاب‌خوانی^۵: در این گروه‌ها اعضا فرصتی پیدا می‌کنند تا درباره موضوعات مهم، با عمق بیشتری ورود پیدا کنند. اعضای هیئت علمی می‌توانند موضوع یا کتابی خاص را پیشنهاد دهند.
۸. گروه‌های تدریس، اجتماعات عمل و اجتماعات یادگیری اعضای هیئت علمی^۶: در این گروه‌ها به اعضای هیئت

1. Ellis & Ortquist – Ahrens

2. One - Time Events

3. Workshops

4. Open Classroom Events

5. Ongoing Programming

6. Book Club

7. Teaching Circles, Communities of Practice, Faculty Learning Communities

علمی کمک می‌شود تا به تدریس به‌عنوان یک فعالیت مشترک بنگرند (هوبر و هاچینگز^۱، ۲۰۰۵؛ هاچینگز، ۱۹۹۵ نقل شده در الیس و اورت کوئست-ارنز، ۲۰۱۰) و بر «انزوای پداگوژیکی^۲» غلبه یابند (شولمن، ۱۹۹۳ نقل شده در الیس و اورت کوئست-ارنز، ۲۰۱۰) و پیشنهادهای عملی برای برنامه‌ها و فعالیت‌ها را بررسی کنند. این گروه‌ها معمولاً بر مبنای کاوشگری و مشارکت سازمان‌دهی و هدایت می‌شوند نه توسط متخصصان.

۹. برنامه‌های آماده‌سازی اعضای هیئت علمی تازه‌وارد^۳: معمولاً دانشگاه‌ها برنامه‌های معارفه با هدف آشنا کردن افراد با موضوعات لجستیکی مانند موضوعات مرتبط با منابع انسانی و موضوعات مرتبط با یاددهی و یادگیری در نظر می‌گیرند. این برنامه‌ها ممکن است شامل کارگاه، نمایشگاه، اجتماعات یادگیری، گروه‌های ارشادگری^۴ و یا آشنایی در خلال یک گردهمایی خانوادگی - اجتماعی باشند. این برنامه‌ها به فرد فرصت می‌دهد تا با هدف‌های سازمانی، اثربخشی تدریس، تعالی و خلاقیت در عمل و ارائه خدمات آشنا شوند.

۱۰. برنامه‌هایی که به اخذ مدرک منجر می‌شوند^۵: این برنامه‌ها معمولاً برای گروهی از یادگیرندگان اجرا می‌شوند و به اخذ مدرکی مانند مجوز تدریس در دانشگاه منجر می‌شوند. این برنامه‌ها معمولاً شامل کارگاه‌ها، ارائه مقاله‌های نقادانه و کاربردی، گزارش‌های تدریس، پروژه‌های تحقیقاتی، مشاهدات تدریس هستند.

۱۱. طراحی (بازطراحی) برنامه‌های درسی در سطح دانشکده^۶: همگام با مطالبات اعتباربخشی و جنبش‌های تضمین کیفیت در ارتباط با آموزش عالی، نیاز به ارائه خدمات برای کمک به دانشکده‌ها در تدوین برنامه‌های درسی‌شان بیشتر احساس شده است. فعالیت‌های مرتبط با این اقدام عبارت‌اند از گردآوری و تحلیل داده‌های مرتبط با ذی‌ربطان، اقدامات مرتبط با طراحی برنامه‌های درسی مانند نوشتن پیامدهای یادگیری برای دانشجویان یا تدریس با رویکرد یادگیری مبتنی بر مسئله و غیره (اورز و ولستنهلم^۷، ۲۰۰۰؛ ولف^۸، ۲۰۰۷، نقل شده در الیس و اورت کوئست-ارنز، ۲۰۱۰)

۱۲. ارشادگری و مشاوره^۹: بسیاری از فعالیت‌ها با تمرکز بر فرد نتیجه بهتری دارند. این دسته از فعالیت‌ها مستمر هستند. گاهی برنامه‌های ارشادگری با مشارکت دانشکده‌های دیگر انجام می‌شوند.

1. Huber & Hutchings

2. pedagogical solitude

3. Programs for new faculties

4. Group mentoring

در گروه‌های ارشادگری، یک یا چند ارشادگر (با تخصص‌های مختلف) با گروهی از شرکت‌کنندگان در برنامه کار می‌کنند. گرچه ساختار گروهی دارد ولی یادگیری فردی است. گروه‌های ارشادگری به شرکت‌کنندگان امکان می‌دهند تا با دیدگاه‌های مختلف آشنا شوند، بررسی‌های بین‌رشته‌ای انجام دهند. با فعالیت‌های گروهی فرصت‌های یادگیری متنوعی را در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده و از راه مواجهه با دانش و مهارت در حوزه‌های مختلف، انتقال وسیع دانش را ممکن می‌سازد و تفکر نقاد را رشد می‌دهد. در این شیوه، با اشتراک‌گذاران ایده‌ها و نظرات، اعتمادبه‌نفس فرد در مقابل اعضای گروه‌های کوچک افزایش می‌یابد.

5. Certificate Programs

6. Department - Level Curriculum (Re) design

7. Evers & Wolstenholme

8. Wolf

9. Mentoring and Consultation

۱۳. وبسایت‌ها: غالب دانشگاه‌ها سایت‌هایی را برای حمایت و پشتیبانی اعضای هیئت علمی در نظر گرفته‌اند که می‌توان در آنها پادکست‌ها یا فیلم‌های کنفرانس‌ها و کارگاه‌های آموزشی و غیره را یافت. وبسایت‌ها می‌توانند کارگاه‌های مجازی ارائه کنند یا حاوی منابع تدریس باشند.

کی^۱ (۲۰۰۶) در تحقیق خود ۶۸ مقاله در زمینه راهبردهای تلفیق فناوری در برنامه‌های آموزشی دوره‌های تربیت معلم را بررسی کرد. او به ۱۱ راهبرد اصلی برای انجام این تلفیق دست یافت که عبارت‌اند از (لاوادی^۲، ۲۰۱۷، ص ۳۴):

۱. درسی مجزا در خصوص فناوری

۲. کارگاه‌های کوتاه‌مدت

۳. تلفیق فناوری در تمام درس‌ها

۴. مدل‌سازی کاربردهای فناوری

۵. راهبردهای چندرسانه‌ای

۶. تعامل و همکاری بین دانشجو معلمان

۷. معلمان و اعضای هیئت علمی ارشادگر (منتور)^۳

۸. به‌کارگیری فناوری در حین تدریس موضوع درسی

۹. تمرکز بر آموزشگران^۴

۱۰. تمرکز بر معلمان ارشادگر

۱۱. افزایش دسترسی به نرم‌افزارها و پشتیبانی‌های فنی

این مطالعه نشان داد که در این برنامه‌ها معمولاً تمرکز بر ۱ تا ۳ راهبرد بود. بسیاری از مطالعات در ارتباط با نگرش، توانایی‌ها و استفاده از فناوری بودند ولی تحقیقات کمی روی هر سه مورد با هم انجام گرفته بود.

تحقیقات انجام گرفته نشان می‌دهد به‌منظور برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای لازم است اقدامات زیر انجام گیرد:

۱. تبیین عناصر و قالب‌های برنامه با انتخاب (یا ترکیبی از موارد ذیل یا با افزودن به آنها): برنامه‌هایی

که یک بار ارائه می‌شوند، کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های آموزشی، درب‌های باز کلاس درس، برنامه‌های ادامه‌دار، گروه‌های کتاب‌خوانی، گروه‌های تدریس، اجتماعات عمل و اجتماعات یادگیری استادان، برنامه‌هایی که به اخذ مدرک منجر می‌شوند، طراحی (بازطراحی) برنامه‌های درسی در سطح دانشکده، ارشادگری و مشاوره، استفاده از وبسایت‌ها

1. Kay

2. Lavadia

3. mentor teachers and faculty

4. educational faculty

۲. تعیین محتوای ارائه شده در دوره‌ها

۳. تعیین مجریان و ارائه‌دهندگان دوره با انتخاب (یا ترکیبی از موارد ذیل یا با افزودن به آنها): یک مرکز یاددهی یادگیری به شکل متمرکز (در سطح دانشگاه / دانشکده)، یک هیئت علمی (با یا بدون یک مکان فیزیکی به عنوان مرکز)، یک کمیته پشتیبانی از رشد و بالندگی استادان، مراکز تبادل برنامه‌ها و پیشنهادها (مؤسسات آموزشی مشارکت‌کننده در برنامه)، مراکز در سطح سیستم

روش‌شناسی

این پژوهش، پژوهشی کیفی از نوع تطبیقی توصیفی است که سعی دارد وضعیت برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌های مختلف را توصیف کند. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، جامعه این پژوهش را تشکیل می‌دهند. در این پژوهش عناصر و محتوای برنامه ۵۰ دانشگاه خارج از ایران (نمونه در دسترس، با دسترسی مستقیم به منابع دانشگاهی یا فراتحلیل‌های اجرا شده از دانشگاه‌های آمریکا، کانادا، استرالیا، انگلستان، هنگ کنگ) و محتوای برنامه ۳ دانشگاه در ایران به شیوه فرا - ترکیب کیفی تجزیه و تحلیل شدند (سندلوفسکی و باروسو ۲۰۰۷، به نقل از توماس و هاردن^۱، ۲۰۰۸، ص ۱۷). به منظور شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌ها، از کدگذاری خط به خط^۲ در MAXQDA10 استفاده شد. تحلیل فرایند ترکیب داده‌ها شامل سه مرحله (توماس و هاردن، ۲۰۰۸): کدگذاری آزاد خط به خط (در قالب کدهای باز^۳)، سازمان‌دهی کدهای باز^۴ در حوزه‌های مرتبط برای مقوله‌های توصیفی^۵ و تدوین مضمون‌های تحلیلی^۶ است. کدهای شناسایی شده به صورت قیاسی، تلفیق و توصیف شدند (ریچاردز، ۲۰۱۵ به نقل از سندلوفسکی، ۲۰۰۷). بدین صورت، برنامه‌ها در ابعاد: عناصر برنامه، محتوای برنامه، میزان تمرکز و محل ارائه توصیف شده‌اند.

یافته‌های پژوهشی

یافته‌های این مطالعه نشان داد عناصر برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای دوره‌ها (به ترتیب نزولی) عبارت‌اند از: برگزاری کارگاه، ارشادگری، درس‌های بلندمدت، سمینار، کارورزی زیر نظر ارشادگر، جلسات گفتگو، معارفه، نقد تدریس‌های نمونه^۷، مشاوره فردی، شرکت در جلسات دانشگاه، شبکه‌سازی تجارب، نقد همتایان، گروه‌های مطالعاتی، دوره‌های

1. Thomas & Harden
2. Line by Line Coding
3. Free Codes
4. Organization of These 'Free Codes
5. 'Descriptive' Themes
6. 'Analytical' Themes
7. Showcase best practice

«درب باز کلاس درس» یا «نقد نمونه‌های تدریس» به شرکت‌کنندگان امکان می‌دهد تا نمونه‌های مطلوب تدریس را شاهد باشند یا با نقد نمونه‌ای نامطلوب، به راهکارهای درست دست پیدا کنند.

کوتاه مدت، مشارکت اجتماعی، سایه استاد^۱، کارپوشه تدریس^۲، مصاحبه با اعضای هیئت علمی، مشاوره گروهی، کار گروهی، خودآموز^۳، درب باز کلاس درس ارائه می شوند. جدول (۱) برنامه های هر دانشگاه را به تفکیک نشان می دهد.

جدول (۱) عناصر برنامه های دانشگاه های مورد بررسی

(۱) معارفه؛ (۲) ارائه درس های بلندمدت؛ (۳) ارائه درس های علمی / تخصصی؛ (۴) ارائه دوره های کوتاه مدت؛ (۵) ارشادگری؛ (۶) برگزاری کارگاه؛ (۷) برگزاری سمینار؛ (۸) مشاوره فردی؛ (۹) مشاوره گروه؛ (۱۰) کارپوشه تدریس؛ (۱۱) کارورزی زیر نظر ارشادگر (a: تدریس، b: تدریس آنلاین c: پژوهش، d: ارائه خدمات در صنعت؛ (۱۲) گروه مطالعاتی (تکالیف خواندنی و نوشتاری)؛ (۱۳) جلسات گفتگو (رسمی - میز گرد)؛ (۱۴) فرصت مطالعاتی؛ (۱۵) یادگیری از و نقد همتایان؛ (۱۶) کار گروهی؛ (۱۷) سایه استاد؛ (۱۸) مشاهده و حضور در کلاس استادان باتجربه؛ (۱۹) شبکه سازی؛ (۲۰) خودآموز؛ (۲۱) مصاحبه با استادان؛ (۲۲) مشارکت های اجتماعی؛ (۲۳) شرکت در جلسات دانشکده؛ (۲۴) نمایش و نقد تدریس های نمونه؛ (۲۵) درب باز کلاس

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	۲۴	۲۵	
											a	b	c	d												
آبرن	✓			✓		✓																				
آریزونا	✓			✓	✓	✓	✓		✓																	
آکسفورد						✓	✓																			
آلبرتا						✓	✓			✓																
ایالتی آیوا	✓								✓	✓	✓					✓	✓	✓								
استنفورد	✓											✓														
استنفورد، دانشکده فنی																										
استون هیل										✓			✓													
اقتصاد و علوم سیاسی لندن ^۱	✓													✓												
دانشگاه امریکا ^۱																										

1. Shadow program

«سایه استاد» به شرکت کننده در دوره فرصت می دهد تا استاد را در حین انجام وظایف و فعالیت های مختلف در محیط طبیعی کار، از زوایای مختلف مشاهده کند و از این راه تصویری واقع گرایانه از حرفه به دست آورد، با فرهنگ سازمانی و آداب برقراری ارتباط در دانشگاه نیز آشنا شده و از راه یادگیری از تجارب دیگران، دیدگاهی جدید نسبت به خود به عنوان یک عضو هیئت علمی پیدا کند و شبکه ارتباطی خود با متخصصان را گسترش بدهد.

2. Writing Teaching portfolio

3. Self study learning

در این شیوه، مواد آموزشی مانند کتاب، پادکست ها (از طریق وبسایت دانشگاه) در اختیار شرکت کنندگان در دوره قرار می گیرد و شرکت کنندگان موظف هستند در زمان تعیین شده به صورت خودآموز مطالعه کنند.

جدول (۲) محتوای ارائه شده در دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی

۴								۳	۲	۱	
۵			۶		۷						
۸			۹		۱۰						
											دانشگاه آزاد (ایران)
											فردوسی (ایران)
											تربیت مدرس (ایران)
											آبرن (امریکا)
											آریزونا (امریکا)
											آکسفورد (انگلیس)
											آلبرتا (کانادا)
											ایالتی آیوا (امریکا)
											استنفورد (امریکا)
											استنفورد، دانشکده فنی (امریکا)
											استون‌هیل (امریکا)
											دانشکده اقتصاد و علوم سیاسی لندن
											دانشگاه امریکا
											انجمن روانشناسی امریکا
											ایالتی اوهایو (امریکا)
											ایموری (امریکا)
											ایالتی ایندیانا (امریکا)
											بین‌المللی بحرین
											بریتیش کلمبیا (کانادا)
											پردو (امریکا)
											ایالتی پنسیلوانیا (امریکا)

۱ اخلاق حرفه‌ای ۲ شایستگی‌های فردی ۳ شایستگی‌های بین‌فردی - اجتماعی ۴ شایستگی‌های سازمانی: 4.a اهداف و مأموریت‌های سازمان 4.b نقش‌های سازمانی: 4.b.1 ارائه خدمات 4.b.2 پژوهش 4.b.3 تعلیم و تربیت، ۵ آبنده پژوهی ۶ شایستگی‌های مدیریتی و هدایتگری ۷ دانش عملی ۸ شایستگی‌های نگارشی ۹ تأیید جامعه علمی

۹	۸	۷	۶	۵	۴			۳	۲	۱
					b		a			
					۳	۲	۱			
	✓		✓	✓	✓	✓		✓		پنسیلوانیا، بلومبرگ (امریکا)
					✓		✓			پیتسبورگ (امریکا)
	✓	✓	✓	✓		✓		✓		ایالتی تگزاس (امریکا)
	✓	✓	✓	✓		✓		✓		تورنتو (کانادا)
	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		دوک (امریکا)
	✓		✓		✓		✓	✓		دیویس کالیفرنیا (امریکا)
	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	سینسیناتی (امریکا)
	✓		✓		✓	✓		✓		شیکاگو ایلینوی (امریکا)
	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	ایالتی فلوریدا (امریکا)
	✓		✓			✓		✓		ایالتی کانزاس (امریکا)
					✓					کارنگی ملون (امریکا)
✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓		کارولینای جنوبی (امریکا)
			✓		✓			✓		کارولینای جنوبی چارلزتون (امریکا)
	✓		✓	✓		✓		✓	✓	کارولینای شمالی (امریکا)
	✓		✓					✓		کالیفرنیا، لس آنجلس (امریکا)
	✓		✓	✓	✓	✓		✓		کلرادو (امریکا)
	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	کورنل (امریکا)
	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		مری‌لند (امریکا)
	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		مک‌گیل (کانادا)
	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		ملبورن
	✓		✓		✓	✓		✓		جیپور (مالزی)
		✓	✓	✓	✓			✓	✓	موناش (استرالیا)

۱ اخلاق حرفه‌ای ۲ شایستگی‌های فردی ۳ شایستگی‌های بین‌فردی - اجتماعی ۴ شایستگی‌های سازمانی: 4.a اهداف و مأموریت‌های سازمان 4.b نقش‌های سازمانی: 4.b.1 ارائه خدمات 4.b.2 پژوهش 4.b.3 تعلیم و تربیت، ۵ آینده‌پژوهی ۶ شایستگی‌های مدیریتی و هدایتگری ۷ دانش عملی ۸ شایستگی‌های نگارشی ۹ تأیید جامعه علمی											
۹	۸	۷	۶	۵	۴			۳	۲	۱	
					b		a				
					۳	۲	۱				
	✓		✓		✓	✓	✓	✓			میسوری (امریکا)
		✓	✓	✓	✓	✓		✓			ایالتی میشیگان (امریکا)
			✓		✓						مینسوتا (امریکا)
	✓	✓	✓		✓	✓		✓			واترلو (کانادا)
	✓	✓	✓		✓	✓		✓			ایالتی واشنگتن (امریکا)
	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		ویسکانسین، میلوکی (امریکا)
					✓			✓			هنگ کنگ
۲	۳۷	۱۹	۴۱	۲۲	۴۳	۳۳	۸	۱۲	۳۷	۸	۲

یافته‌های این مطالعه نشان داد برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌ها یا موضوعات با مخاطب عام دارند که به صورت مرکزی و عموماً در مرکز تحصیلات تکمیلی و با همکاری مراکز فناوری، کتابخانه‌ها، دانشکده‌های همکار مانند دانشکده مدیریت ارائه می‌شوند یا موضوعات با مخاطب خاص هستند که در دانشکده‌های موضوعی ارائه می‌شوند. جدول (۳) ساختار و مجریان برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌های مورد بررسی را نشان می‌دهد.

جدول (۳) ساختار و مجریان برگزاری دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای

مکان	ساختار	۲۴
مرکز آموزش‌های مجازی، وبسایت دانشگاه	برنامه خاص / مرکزی	آنتاریو، مک‌مستر
مرکز تحصیلات تکمیلی، مرکز آموزش‌های مجازی، وبسایت دانشگاه، متمرکز بر موضوع در دانشکده رشته موضوعی یا دانشکده یا مرکز خاص، دانشکده‌های همکار	برنامه خاص / مرکزی	آریزونا
مرکز تحصیلات تکمیلی	صریحاً ذکر نشده	آلاباما
مرکز آموزش‌های مجازی، وبسایت دانشگاه	برنامه خاص / مرکزی	آلبرتا

مکان	ساختار	۲۴
متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی یا دانشكده یا مركز خاص، دانشكده‌های همكار، مركز تحصیلات تكمیلی	مركزی	ایالتی آیوا
مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه	صریحاً ذكر نشده	استنفورد، دانشكده فنی
مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه، امور دانشجویان، مركز مشاوره، معاونت پژوهشی	صریحاً ذكر نشده	دانشكده اقتصاد و علوم سیاسی لندن
مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه	صریحاً ذكر نشده	انجمن عصب شناسی آمریکا
مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه، دانشكده‌های همكار	برنامه خاص / مركزی	ایالتی اوهایو
مركز تحصیلات تكمیلی	برنامه خاص / مركزی	ایموری
متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی یا دانشكده یا مركز خاص، دانشكده‌های همكار، دانشگاه‌های همكار، كتابخانه دانشگاه	صریحاً ذكر نشده	ایالتی ایندیانا
مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه	مركزی	بریتیش كلمبیا
مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه، مركز تحصیلات تكمیلی	برنامه خاص / مركزی	پردو
متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی یا دانشكده یا مركز خاص، دانشكده‌های همكار، مركز فناوری، مركز فناوری‌های آموزشی در دانشكده و در دانشگاه، مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه، كتابخانه دانشگاه	صریحاً ذكر نشده	ایالتی پنسیلوانیا
در مراكز علمی / صنعتی خارج از دانشگاه، مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه	برنامه خاص / مركزی	پنسیلوانیا، بلومبرگ
متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی یا دانشكده یا مركز خاص، مركز ارزیابی آموزشی، مركز فناوری‌های آموزشی، واحد مهندسی كلاس درس، مركز آموزش از راه دور، كتابخانه دانشگاه، مركز یاددهی و یادگیری در دانشگاه	صریحاً ذكر نشده	پیتسبورگ
متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی یا مركز خاص، دانشكده‌های همكار	مركزی	ایالتی تگزاس
متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی یا دانشكده یا مركز خاص، مركز نوآوری‌های اعضای هیئت علمی	صریحاً ذكر نشده	جیمز مدیسون
مركز تحصیلات تكمیلی	برنامه خاص / مركزی	داكوتای شمالی
مركز تحصیلات تكمیلی	برنامه خاص / مركزی	دوك

مکان	ساختار	۲۴
متمركز بر موضوع در دانشكده يا مركز خاص ارائه مي شود؛ دانشگاه مدیریت، انستیتو نوآوری و کارآفرینی، امور دانشجویان، مركز آموزش / ياددهی و يادگیری در دانشگاه، مركز تحصيلات تکمیلی	مركزی	دیویس کالیفرنیا
مركز آموزش از راه دور، كتابخانه دانشگاه، متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی يا مركز خاص، دانشكده های همكار، مركز ياددهی و يادگیری در دانشگاه، مركز تحصيلات تکمیلی، معاونت پژوهشی	صريحاً ذکر نشده	ایالتی فلوریدا
مركز فناوری، پشتیبانی از طریق black board و ارائه نرم افزارهای آموزشی مورد نیاز، مركز آموزش های مجازی، وبسایت دانشگاه، مركز ياددهی و يادگیری در دانشگاه	صريحاً ذکر نشده	کارنگی ملون
مركز تحصيلات تکمیلی	صريحاً ذکر نشده	کارولینای جنوبی
مركز تحصيلات تکمیلی	مركزی	کارولینای جنوبی چارلزتون
مركز آموزش / ياددهی و يادگیری در دانشگاه	صريحاً ذکر نشده	کارولینای شمالی
در دانشگاه های همكار خارج از دانشگاه، مركز مشاوره، مركز تحصيلات تکمیلی	برنامه خاص / مركزی	ایالتی کانزاس
مركز تحصيلات تکمیلی	برنامه خاص / مركزی	کلرادو
امور دانشجویان، مركز ياددهی و يادگیری در دانشگاه، مركز تحصيلات تکمیلی	صريحاً ذکر نشده	کورنل
در مراکز علمی / صنعتی خارج از دانشگاه، مركز ياددهی و يادگیری در دانشگاه	صريحاً ذکر نشده	ماساچوست امهرست
مركز ياددهی و يادگیری در دانشگاه، مركز تحصيلات تکمیلی	برنامه خاص / مركزی	مکگیل
معاونت پژوهشی، مركز مطالعات آموزش عالی در دانشگاه، مركز فناوری، آنلاین	صريحاً ذکر نشده	ملبورن
مركز ياددهی يادگیری دانشگاه، دانشكده، مركز فناوری	برنامه خاص / مركزی	موناش
متمركز بر موضوع در دانشكده يا مركز خاص يا دانشكده های همكار	برنامه خاص / مركزی	میسوری
مركز آموزش / ياددهی و يادگیری در دانشگاه، مركز تحصيلات تکمیلی	صريحاً ذکر نشده	ایالتی میشیگان
مركز آموزش / ياددهی و يادگیری در دانشگاه، مركز تحصيلات تکمیلی	صريحاً ذکر نشده	مینسوتا
مركز فناوری آموزشی، مركز ياددهی و يادگیری در دانشگاه	صريحاً ذکر نشده	واترلو
كتابخانه دانشگاه، متمركز بر موضوع در دانشكده رشته موضوعی يا مركز خاص، دانشكده های همكار، در مراکز علمی - صنعتی خارج از دانشگاه	صريحاً ذکر نشده	ویسکانسین، میلواکی

مکان	ساختار	۲۴
	صریحاً ذکر نشده	هنگ‌کنگ
	مرکز یاددهی و یادگیری در دانشگاه، مرکز فناوری، آموزش مجازی، پشتیبانی پداگوژیکی	

بحث و نتیجه‌گیری

شیوه‌های ارائه دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای وابسته به هدف‌ها و امکانات مؤسسه آموزش عالی متفاوت است. مطابق با جدول (۱)، شیوه‌هایی که دانشگاه‌ها از آنها برای ارائه برنامه‌هایشان استفاده می‌کنند، عبارت‌اند از: برگزاری کارگاه (۳۱ دانشگاه)، ارشادگری (۲۷ دانشگاه)، درس‌های بلندمدت (۲۲ دانشگاه)، سمینار (۲۱ دانشگاه)، کارورزی زیر نظر ارشادگر (۲۰ دانشگاه)، جلسات گفتگو (۱۲ دانشگاه)، معارفه (۹ دانشگاه)، نقد نمونه‌های تدریس، مشاوره فردی (هر کدام ۸ دانشگاه)، شرکت در جلسات دانشگاه (۷ دانشگاه)، شبکه‌سازی تجارب، نقد همتایان، گروه‌های مطالعاتی (هر کدام، ۶ دانشگاه)، دوره‌های کوتاه‌مدت، مشارکت اجتماعی (هر کدام، ۵ دانشگاه)، سایه استاد، کارپوشه تدریس، مصاحبه با اعضای هیئت علمی (هر کدام، ۴ دانشگاه)، مشاوره گروهی (۳ دانشگاه)، کار گروهی، خودآموز، درب باز کلاس درس (هر کدام، ۲ دانشگاه) ارائه می‌شوند. دانشگاه پنسیلوانیا (بلومبرگ) تنها دانشگاهی است که به منظور رشد و توسعه حرفه‌ای، فرصت مطالعاتی در اختیار اعضای هیئت علمی خود قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد شیوه‌هایی مانند «درب باز کلاس درس» یا «یادگیری از / نقد همتایان» یا «نقد نمونه‌های تدریس» که به فرهنگ جامعه برای نقد کردن و آمادگی برای مورد نقد قرار گرفتن بستگی دارند، هنوز نتوانسته جایگاه خود را پیدا کنند. دانشگاه‌هایی که «کارورزی (تدریس، پژوهش یا ارائه خدمات) زیر نظر ارشادگر» یا «مشارکت اجتماعی» را اجرا می‌کنند هدفشان ایجاد فرصتی برای تبدیل دانش نظری خود را به دانش عملی است. روش‌هایی مانند «کارپوشه تدریس» به‌عنوان روشی برای خودارزیابی و در نتیجه بهبود عملکرد هنوز جایگاه خود را پیدا نکرده است. ولی همان‌طور که مشاهده می‌شود روش‌های مرسوم مانند برگزاری کارگاه، سمینار و یا دوره‌های بلندمدت هنوز در بسیاری از دانشگاه‌ها رایج هستند. شاید استقبال دانشگاه‌ها از این روش توسعه دانش و مهارت‌ها به دلیل سادگی اجرای آنها در زمان کوتاه برای جمع‌گیری از متقاضیان باشد. ارشادگری از دسته روش‌هایی است که دانشگاه‌های بسیاری از آن برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی استفاده می‌کنند. ارشادگر می‌تواند منبعی آگاه و متبحر برای راهنمایی و هدایت فرد باشد و حمایت‌های فردی، راهنمایی‌های عملی و روابط اجتماعی مورد نیاز برای موفقیت را در اختیار فرد قرار بدهد و او را با فرهنگ سازمانی آشنا کند، به او امکان استفاده از تجارب دیگران را می‌دهد، مهارت‌های هدایت و رهبری را رشد می‌دهد. با توجه به اینکه ارشادگری می‌تواند فرد را در ابعاد حرفه‌ای، روابط اجتماعی و فردی و ایجاد تعادل بین زندگی دانشگاهی و بیرون از دانشگاه رشد دهد، این روش رشد و توسعه اعضای هیئت علمی مورد استقبال دانشگاه‌ها قرار گرفته است. نکته مهم این است که هیچ‌یک از این روش‌ها به تنهایی نمی‌تواند تمام هدف‌های رشد و توسعه را پوشش دهد و دانشگاه‌ها روش‌های مختلفی را هم‌زمان و به صورت ترکیبی اتخاذ می‌کنند.

محتوای ارائه شده در دوره‌ها نیز با توجه به هدف مشخص می‌شود. برای مثال، عضو هیئت علمی در کسوت معلمی، افزون بر آموزش دانش و مهارت‌های رشته موضوعی، الگویی رفتاری است. بخشی از ارزش‌ها و اصول اخلاقی با اخلاق حرفه‌ای و بخشی با شایستگی‌های فردی مرتبط است. اخلاق حرفه‌ای ناظر بر رعایت اصول اخلاقی در ارتباط با همکاران، دانشجویان (حفظ حریم‌ها در ارتباط با دانشجویان) و اعضای جامعه (به‌عنوان فردی تأثیرگذار که در تربیت و ایجاد تغییرات مفید در جامعه نقش دارد) است و بر ارزش‌های حاکم بر حرفه معلمی مانند سوءاستفاده نکردن از توان علمی دیگران و سوءاستفاده نکردن از موقعیت و حضور با آمادگی (از جنبه‌های روحی، روشی و علمی) تأکید دارد. گرچه دانشگاه‌هایی که ارشادگری را به‌عنوان یکی از روش‌های رشد و توسعه در برنامه‌هایشان گنجانده‌اند، انتظار دارند شرکت‌کنندگان به‌طور ضمنی به این شایستگی برسند ولی صرفاً ۲ دانشگاه (تربیت مدرس و موناش) برای دست‌یابی به این شایستگی هدف از پیش تعیین شده دارند. یکی از رسالت‌های اعضای هیئت علمی، به‌کارگیری دانش و مهارت‌های علمی و موضوعی برای حل مسائل جامعه است. ۳۳ دانشگاه به این نکته توجه داشته و از طریق مشارکت‌های اجتماعی یا کار گروهی (بین رشته‌ای یا تمرکز بر حل مسئله) سعی دارند به این مهم دست یابند. لازم است به این نکته توجه شود که دانشجویان برای جامعه کاری همان زمان تربیت نمی‌شود بلکه برای جامعه و زمان بعد از فارغ‌التحصیلی‌اش باید آماده شود. بنابراین یک عضو هیئت علمی باید با آینده‌نگری و پیش‌بینی وضعیت آینده و با نگاهی کارآفرینانه، فرایندهای یاددهی خود را طراحی کند. چنین فردی لازم است خودش آمادگی تغییر و پذیرش نوآوری‌ها را داشته باشد. از سویی، یک عضو هیئت علمی لازم است خودش یادگیرنده‌ای مسئله‌محور باشد و مسائل در حال تغییر هستند. بنابراین عضو هیئت علمی باید آمادگی تغییر را در خود ایجاد کند. ۲۲ دانشگاه به این مهم توجه دارند و برنامه‌هایی برای رشد مهارت‌های مرتبط با آینده‌پژوهی پیش‌بینی کرده‌اند. یک عضو هیئت علمی افزون بر مهارت پژوهش در حوزه موضوعی خود باید مهارت‌های پژوهش در علوم انسانی را نیز دارا باشد تا بتواند از یافته‌های پژوهشی این حوزه در آموزش‌های خود استفاده کند. یکی از موضوعات مهم در پژوهش، رعایت اخلاق پژوهشی و اخلاق در پژوهش است. ۳۳ دانشگاه این حوزه را مستقیماً مورد توجه قرار داده‌اند. مهارت‌های مدیریتی (۴۱ دانشگاه) پس از دانش و مهارت‌های مرتبط با تدریس (۴۳ دانشگاه)، دومین اولویت آموزشی دانشگاه‌های مورد بررسی قرار دارد. در این بخش شرکت‌کننده در دوره باید به مهارت‌های هدایت‌گری (دانشجو در کلاس و هنگام انجام پژوهش تا همکاران در دانشکده و دانشگاه) و مدیریت خود (رشد و توسعه فردی و مهارت‌های فراشناختی تا مدیریت شغلی)، مدیریت منابع، افراد و گروه‌ها (در کلاس، حین اجرای پروژه‌های فردی یا گروهی) و غیره دست بیابد. تعداد دانشگاه‌هایی که پرورش مهارت‌های مدیریتی را در برنامه‌هایشان قرار داده‌اند به اهمیت این حوزه اشاره دارد. دست‌یابی به مهارت‌های بین فردی - اجتماعی (از جمله برقراری ارتباط‌های حضوری و مجازی) و نگارش علمی (۳۷ دانشگاه) نشان‌دهنده اهمیت این دو حوزه است.

دست‌یابی به هدف‌ها و نیازهای دانشی و مهارتی اعضای هیئت علمی، همکاری مراکز مختلف را می‌طلبد. ارائه برخی از برنامه‌ها (مانند مهارت‌های مدیریتی و هدایتگری، برقراری ارتباط‌های حضوری و مجازی مناسب و غیره) به

حوزه موضوعی خاصی وابسته نیست و در عین حال مخاطب وسیع تری نسبت به موضوعات خاص دارد. بدین ترتیب دانشگاه‌ها برنامه‌هایی را در سطح دانشگاه توسط مراکز مرکزی مانند مراکز تحصیلات تکمیلی اجرا می‌کنند. ارائه برخی از این برنامه‌ها مشارکت دانشکده‌هایی مانند دانشکده علوم تربیتی یا دانشکده مدیریت را می‌طلبد (مانند دانشگاه‌های آریزونا، ایالتی آیوا، اوهایو، ایندیانا، ایالتی پنسیلوانیا، پیتسبورگ، تگزاس، جیمز مدیسون، دیویس کالیفرنیا، ایالتی فلوریدا، کانزاس، ویسکانسین میلوآکی). برخی از برنامه‌ها نیازمند پشتیبانی فنی است و مشارکت مراکز فناوری در دانشگاه را می‌طلبد (مانند دانشگاه‌های آنتاریو، آریزونا، آلبرتا، ایالتی پنسیلوانیا، پیتسبورگ، کارنگی ملون، ملیورن، موناخ، واترلو، دانشکده پزشکی ویسکانسین، هنگ کنگ). در عین حال، برخی برنامه‌ها خاص و وابسته به حوزه موضوعی خاصی هستند که لازم است دانشکده موضوعی همکاری کند. دانشگاه‌های ماساچوست امهرست، پیتسبورگ یا ایندیانا مثال‌هایی هستند که با همکاری با نهادهای داخل و خارج از دانشگاه سعی دارند به هدف‌های آموزشی خود دست یابند. برنامه‌های دانشگاه‌های مختلف وابسته به سیاست‌های اقتصادی - اجتماعی - سیاسی و رسالت و چشم‌انداز دانشگاه است. در جوامعی که فناوری رواج بسیار دارد و در آموزش از آن استفاده جدی می‌شود، آموزش چگونگی تلفیق فناوری در آموزش و پژوهش در اولویت قرار دارد یا اگر رسالت دانشگاه حل مسائل مرتبط با کار و صنعت در جامعه است، واحد ارتباط با صنعت در دانشگاه نقشی جدی ایفا می‌کند.

در پایان به منظور برنامه‌ریزی برای برنامه‌ریزی و اجرای دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در ایران پیشنهاد می‌شود: پژوهش‌هایی در زمینه میزان اثربخشی دوره‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌های ایران اجرا شود. پژوهشی با هدف شناسایی نیازهای آموزشی اعضای هیئت علمی ایران اجرا شود. اجرای چنین پژوهشی در حوزه‌های موضوعی مختلف مانند فنی و مهندسی، علوم پایه، علوم انسانی و غیره می‌تواند شناخت بهتری از وضعیت موجود در اختیار برنامه‌ریزان قرار دهد. یافته‌های چنین پژوهش‌هایی می‌تواند به تعیین محتوای آموزشی مناسب کمک کند. اجرای پژوهش‌هایی برای شناسایی امکانات و زیرساخت‌های اجرایی (فنی، فرهنگی، نیروی انسانی) ضروری به نظر می‌رسد. برای مثال، آیا اعضای هیئت علمی باتجربه، آمادگی (از بعد دانش، مهارت و نگرش) پذیرش مسئولیت ارشادگری را دارا هستند و آیا از جنبه فرهنگی، آمادگی برای مورد نقد قرار گرفتن و نقدپذیری را دارند تا بتوان برنامه‌هایی مانند ارشادگری، درب باز کلاس یا نقد همتایان را اجرا کرد. بررسی‌هایی در زمینه امکان همکاری و عقد قراردادهای تفاهم‌نامه بین دانشکده‌های علوم تربیتی یا مدیریت با دانشگاه‌های مختلف (که دانشکده علوم تربیتی یا مدیریت ندارند) اجرا شود. پژوهش در ارتباط با نگرش اعضای هیئت علمی در ایران نسبت به شرکت در دوره‌هایی که با شیوه‌های مختلف ارائه می‌شوند، می‌تواند به شناخت بافت فرهنگی جامعه آموزش عالی در ایران کمک کند.

منابع

آقازاده، احمد (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی و بین‌المللی: روش‌شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی

و بین الملل. نسل نیکان.

خاکباز، عظیمه السادات (۱۳۹۱). تبیین دانش محتوایی- تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی: مطالعه موردی رشته ریاضی. رساله منتشر نشده دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

سنگری، نگین (۱۳۹۶). تدوین مدل شایستگی های محوری اعضای هیئت علمی دانشگاه اسلامی: مورد مطالعه دانشگاه الزهرا (س). مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱۳(۶)، ۴۵-۶۰.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه درسی راهبردی در آموزش عالی. انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.

قرونه، داود؛ میرکمالی، سید محمد؛ بازرگان، عباس؛ خرازی، سید کمال (۱۳۹۳). چارچوب مفهومی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران. آموزش عالی ایران، ۲۶(۲)، ۵۱-۸۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). مقدمه و تبیین قلمرو نظری بحث آموزش تدریس: به سوی استاد آموزش پذیر. در م. مهرمحمدی (گردآورنده)، درآمدی بر آموزشگری در آموزش عالی: به سوی استاد آموزش پژوه (صص. ۵-۸). انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

AMA International University Bahrain. (n.d.). *Faculty Development Programs*. Retrieved Dec. 2, 2019, from <https://www.amaiu.edu.bh/academics/faculty-development-programs>.

American Neurological Association (2005). *ANA Junior Faculty Development course*. San Diego Marriott & Marina, San Diego, California. Retrieved from <https://www.docme.su/doc/1900618/ana-junior-faculty-development-course>.

Amundsen, C., Abrami, P., McAlpine, L., Weston, C., Krbavac, M., Mundy, A., & Wilson, M. (2005, April 11-15). *The what and why of faculty development in higher education: An in-depth review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Retrieved December 14, 2017, from <http://www.sfu.ca/rethinkingteaching/publications/CAmundsen.etal.pdf>.

Austin, A. E. (2010). Supporting faculty members across their careers. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, & Associates (Eds.), *A guide to faculty development* (2nd ed., pp. 363-378). Jossey-Bass.

Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*,

- 159, 457-467.
- Bok, D. (2013). *We must prepare Ph.D. students for the complicated art of teaching*. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://www.chronicle.com/article/We-Must-Prepare-PhD-Students/142893>.
- Camblin, L. D., Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education* 39, 1–18.
- Center for Teaching Excellence, University Of South Carolina. (n.d.). PFF Activities Checklist. Retrieved 2017, May 1 from <http://sc.edu/cte/PreparingFutureFaculty.php>. Components of the ISU PFF Program. Center for Excellence in Learning and Teaching. 12/31/2019. <https://www.celt.iastate.edu/graduate-students-postdocs/preparing-future-faculty>
- Debowski, S. (2012). Emergent shifts in faculty development: A reflective review. In J. E. Miller & J. E. Groccia (Eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*, (Vol. 30 pp. 306 – 322). Jossey-Bass/Anker.
- Ellis, D. E., & Ortquist-Ahrens, L. (2010). Practical suggestions for programs and activities. In Kay J. Gillespie, D. L. Robertson, and W. H. Bergquist (Eds), *a guide to faculty development* (2nd ed. pp. 117-132). Jossey-Bass.
- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching & Learning*, 122, 49-58.
- Jerry G. Gaff, J. G., & Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18, 167–176.
- Lavadia, L. (2017). *Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK): An Educational Landscape for Tertiary Science Faculty* (Doctoral dissertation). Concordia University Irvine. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (ProQuest Number: 3344745).
- Lee, V. S. (2010). Program types and prototypes. In K. J. Gillespie, D. L. Robert-

- son, & Associates (Eds.), *A guide to faculty development* (2nd ed., pp. 21–33). Jossey-Bass.
- Ouellett, M. L. (2010). Overview of faculty development. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, & Associates (Eds.), *A guide to faculty development* (2nd ed., pp. 3–20). Jossey-Bass.
- Preparing Future Faculty (PFF) Program. Missouri University. 12/31/2019. https://gradschool.missouri.edu/professional_development/purpose-of-the-pff-program/
- Preparing Future Faculty (PFF). Florida State University. 12/31/2019. <https://gradschool.fsu.edu/professional-development/preparing-future-faculty-pff>
- Preparing Future Faculty Program (PFF). James Madison University. 12/31/2019. <https://www.jmu.edu/diversity/programs-and-events/preparing-future-faculty.shtml>
- Preparing Future Faculty Program. University Of Cincinnati. 12/31/2019. <https://grad.uc.edu/development/pff.html>
- Preparing Future Faculty. South Carolina University. 12/31/2019. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/cte/graduate_teaching_assistants/preparing_future_faculty
- Preparing Future Faculty. UNIVERSITY of NEBRASKA–LINCOLN. 12/31/2019. <https://www.unl.edu/gradstudies/current/pff>
- Robertson, D. L. (2010). Establishing an educational development program. In K. J. Gillespie, D. L. Robertson, & Associates (Eds.), *A guide to faculty development* (2nd ed., pp. 35-53). Jossey-Bass.
- Sandelowski, M., Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Scott, W. C. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (International Edition). Prentice Hall.
- Stabile, C., & Ritchie, W. F. (2013). Clarifying the differences between training,

- development, and enrichment: The role of institutional belief constructs in creating the purpose of faculty learning initiatives. *New Directions for Teaching & Learning*, 2013(133), 71-84.
- Tennill, M. (2011). *Five Year Follow-Up Evaluation of a Faculty Development Program: A Qualitative Study* (Doctoral dissertation, University of Missouri-st. louis). Retrieved from <https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1389&context=dissertation>.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching & Learning*, 112, 15 – 20. DOI:10.1002/tl.294.