



Exploring the Essence of Professional Development: A Phenomenological Study of the Experiences of Farhangian University Faculty Members

Fatemeh Mardan Arbat^{۱*} , Maryam Marandi Heydarloo^۲

^۱. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۲. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Article Info

Article type: Research

Article history:

Received: ۱۰/۱۱/۲۰۲۴

Revised: ۰۴/۱۱/۲۰۲۵

Accepted: ۲۶/۱۱/۲۰۲۵

Published: ۲۲/۰۶/۲۰۲۶

Keywords:

Higher Education,
Professor Development,
Farhangian University,
Qualitative Research

Authors:

^۱. f.mardan@cfu.ac.ir

^۲. M.marandi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Background and Objectives: Faculty developmental experiences, as a key component of professional development (PD) and the enhancement of higher education quality, play a crucial role in improving university performance. Given its central mission in teacher education, Farhangian University provides an appropriate context for exploring this phenomenon. The purpose of this study was to explore and interpret the essence and dimensions of PD experiences of Farhangian University faculty members from their own perspectives, emphasizing a deep understanding of the meaning and nature of these experiences within the context of higher education during the academic years ۲۰۲۲-۲۰۲۳. **Methods:** This qualitative study employed a phenomenological approach. Data were collected through in-depth semi-structured interviews with ۱۱ purposively selected faculty members of Farhangian University. Interviews continued until theoretical saturation was achieved. Data were analyzed using Smith's (۱۹۹۵) interpretative phenomenological analysis method. To enhance data credibility, member checking and peer debriefing were applied. **Findings:** Data analysis revealed five main themes: (۱) faculty lived experiences of educational development, (۲) influencing factors and components of developmental experiences, (۳) the impact of developmental experiences on teaching and research, (۴) challenges and barriers to fostering developmental experiences, and (۵) recommendations for promoting faculty development. These themes provide a comprehensive picture of faculty members' lived experiences. **Conclusion:** Developmental experiences help shape professional identity and strengthen faculty alignment with institutional goals. Accordingly, designing and implementing structured and supportive programs to foster faculty development at Farhangian University is essential for achieving sustainable PD and improving educational quality.

Citation (APA): Mardan Arbat, F., Marandi Heydarloo, M.. (۲۰۲۶). Exploring the Essence of Professional Development: A Phenomenological Study of the Experiences of Farhangian University Faculty Members. *Journal of Teacher's Professional Development*, ۱۱(۲), ۲۱-۴۶.

<https://doi.org/10.48310/tpd.۲۰۲۶.۱۷۵۷۱.۱۷۷۵>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Higher education serves as a primary driver of social and economic development, playing an indispensable role in training specialized human resources through education, research, and community services. Within this system, faculty members constitute the backbone of higher education, requiring sustained motivation and continuous professional growth to fulfill their educational missions effectively. Faculty development is essential for increasing educational effectiveness, enhancing faculty members' skills and attitudes to improve student learning experiences and expand research capabilities. The quality of faculty performance directly influences institutional reputation, student outcomes, and the overall advancement of knowledge in society.

Faculty members at teacher-training universities, such as Farhangian University, play a particularly crucial role in training future educators who will shape subsequent generations. Given the university's unique mission of preparing teachers for the national education system, the professional development of its faculty members has far-reaching implications beyond the institution itself, ultimately affecting the quality of education at all levels. However, the increased emphasis on research productivity over teaching excellence in many universities has reduced institutional focus on developing teaching competencies, leading to a concerning decline in teaching quality.

Faculty development has been defined as a comprehensive process aimed at improving faculty attitudes, skills, and behaviors to enhance their effectiveness in achieving university and student goals. Developmental experiences encompass a wide range of activities, including participation in workshops, collaborative research projects, interaction with colleagues and students, utilization of modern educational technologies, and continuous learning within academic environments. While numerous models and programs have been developed for professional development internationally, the phenomenological understanding of the essence of professional development in the actual experiences of faculty members at teacher-training universities remains largely unexplored.

Despite documented benefits, faculty members often face significant barriers to participation in such programs, including time constraints, inadequate financial resources, limited institutional support, and resistance to change. International research has consistently demonstrated that strategic support for faculty development leads to improved teaching effectiveness, increased research productivity, and enhanced educational leadership. However, most studies have focused on theoretical or structural aspects of development, with less attention to the lived experiences of faculty members in teacher-training contexts. This study addresses this critical research gap by exploring the lived experiences of faculty development at Farhangian University through a phenomenological lens, providing rich, contextual insights that quantitative approaches cannot capture.

Methodology: This study employed a qualitative phenomenological approach to achieve a deep understanding of the developmental experiences of Farhangian University faculty members. The statistical population included all faculty members at Farhangian University during the academic years ۲۰۲۲-۲۰۲۳. Purposive sampling was used to select participants with rich experiences, continuing until theoretical saturation was achieved, with a total of ۱۶ faculty members participating from various academic disciplines.

Participants ranged in age from ۳۸ to ۵۸ years, with representation of both genders, and all held doctoral degrees.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews, each lasting approximately ۴۰ minutes. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. Data analysis was conducted using Smith's Interpretative Phenomenological Analysis method through systematic stages: initial engagement with data, coding, clustering categories, cross-case comparison, and development of final themes. To ensure trustworthiness, member checking, peer debriefing, detailed contextual description, meticulous documentation, and independent review of the analytical process were employed.

Results: The data analysis yielded five main themes and ۲۴ sub-themes illuminating faculty development experiences at Farhangian University.

The first main theme, "Faculty Lived Experiences of Educational Development," revealed that faculty members conceptualize developmental experiences in four distinct ways: as a source of teaching motivation, a tool for professional development, a process of personal development, and an opportunity for lifelong learning. Participants described successful engagement in educational and research projects as invigorating their teaching practice and encouraging active student interaction.

The second main theme, "Influencing Factors and Components of Developmental Experiences," identified structural and environmental elements shaping faculty development. The teaching environment and resources emerged as significant factors, with supportive institutional settings and vibrant classrooms enhancing teaching quality. Colleagues and peer networks were crucial through collaborative projects and experience sharing. Access to educational and research resources facilitated knowledge development, while interactions with students provided opportunities for pedagogical innovation.

The third main theme, "Impact of Developmental Experiences on Teaching and Research," demonstrated positive influences on multiple faculty performance dimensions. Enhanced teaching quality resulted from reflection and refinement of pedagogical methods. Scientific production was facilitated through innovative research and effective collaborative projects. Professional growth was accelerated through skill development and increased confidence. Faculty-student relationships were strengthened, innovation was promoted, and faculty activities were aligned with institutional goals.

The fourth main theme, "Challenges and Barriers to Fostering Developmental Experiences," identified significant obstacles including organizational environment factors with rigid policies, time constraints from intensive schedules, financial resource limitations, resistance to change among some faculty members who preferred traditional methods, and technical problems such as outdated computer systems and insufficient IT support.

The fifth main theme, "Recommendations for Promoting Developmental Experiences," included developing educational programs integrating developmental experiences, establishing support structures including dedicated centers for faculty empowerment, promoting a culture of developmental experiences through workshops

and annual events, and providing financial incentives and recognition for effective participation.

Discussion and Conclusion: The findings confirm that faculty developmental experiences represent a multidimensional phenomenon incorporating individual, educational, research, and organizational dimensions. Faculty members perceive development as a continuous process of personal and professional growth that enhances teaching motivation, improves teaching and research quality, and strengthens scholarly interactions. However, significant barriers including time limitations, financial constraints, weak technological infrastructure, and resistance to change must be addressed through institutional support policies and adequate resource allocation.

The implications of this research extend to educational policymakers, university administrators, faculty members, and future researchers. For policymakers, designing incentive policies that prioritize professional development and balancing teaching and research evaluation are essential. For administrators, establishing support mechanisms including empowerment centers and mentorship systems can strengthen the pathway toward continuous learning. For faculty members, active participation in educational programs and experience sharing with colleagues can facilitate self-directed growth. For future researchers, exploring localized development models and evaluating professional development program effectiveness would further advance knowledge in this field. Ultimately, this study demonstrates that developmental experiences, when adequately supported, can fundamentally transform faculty professional identity, enhance alignment with institutional goals, and significantly improve educational quality in higher education institutions.



در جست‌وجوی جوهر بالندگی حرفه‌ای: یک مطالعه پدیدارشناسانه از تجربه‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان

فاطمه مردان اربط^{۱*}، مریم مرندي حیدرلو^۲

۱. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۲. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

واژه‌های کلیدی:

آموزش عالی،

بالندگی اساتید،

دانشگاه فرهنگیان،

پژوهش کیفی

نویسندگان:

۱. f.mardan@cfu.ac.ir

۲. M.marandi@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله (APA): مردان اربط، فاطمه و مرندي حیدرلو، مریم. (۱۴۰۵). در جست‌وجوی جوهر بالندگی حرفه‌ای: یک مطالعه پدیدارشناسانه از تجربه‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۱(۲)، ۴۶-۲۱.

DOI: ۱۰.۴۸۳۱۰/tpd.۲۰۲۶.۱۷۵۷۱.۱۷۷۵



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزش عالی در جهان معاصر، حفظ و ارتقای کیفیت آموزش در کنار پاسخ‌گویی به نیازهای متغیر جامعه و بازار کار است. در این میان، اعضای هیئت علمی نقشی کلیدی در تحقق مأموریت‌های دانشگاه‌ها دارند؛ آنان نه تنها مسئول انتقال دانش و تربیت نیروی انسانی متخصص هستند، بلکه با مشارکت در فعالیتهای پژوهشی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی، مسیر تحول و نوآوری در آموزش عالی را شکل می‌دهند. توانمندسازی و بالندگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، عاملی تعیین‌کننده در کیفیت آموزش، توسعه دانش و ارتقای جایگاه دانشگاه‌ها محسوب می‌شود.

«تجربیات بالندگی اعضای هیئت علمی» به مجموعه‌ای از فعالیت‌ها، تعاملات و فرایندهای یادگیری گفته می‌شود که به رشد حرفه‌ای، ارتقای مهارت‌های آموزشی و پژوهشی و افزایش اثربخشی عملکرد آنان منجر می‌شود. این تجربیات می‌تواند شامل شرکت در کارگاه‌های آموزشی، انجام پروژه‌های پژوهشی، تعامل با همکاران و دانشجویان، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و یادگیری مستمر در محیط‌های دانشگاهی باشد (شاهعلی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ کوتسیاس، ۲۰۲۵).

در دانشگاه فرهنگیان - که مأموریت اصلی آن تربیت معلمان است - اهمیت بالندگی حرفه‌ای دوچندان می‌شود؛ زیرا کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی مستقیماً بر فرایند یادگیری معلمان آینده و در نهایت بر آموزش دانش‌آموزان کشور تأثیرگذار است. با وجود این اهمیت، در بسیاری از دانشگاه‌های کشور از جمله دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بر فعالیتهای پژوهشی بیش از فعالیتهای آموزشی است و برنامه‌های بالندگی آموزشی ساختارمند، نظام‌مند و مبتنی بر نیازهای واقعی کمتر دیده می‌شود (مهاجران و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای آموزشی محدود است و اغلب این برنامه‌ها ماهیتی پژوهش‌محور دارند (قرونه و همکاران، ۱۳۹۳؛ مهاجران و همکاران، ۱۴۰۰). این عدم توازن می‌تواند به تضعیف کیفیت تدریس و افت انگیزه حرفه‌ای در میان اعضای هیئت علمی بینجامد. پژوهش‌های بین‌المللی نیز تأکید کرده‌اند که برنامه‌های هدفمند بالندگی اعضای هیئت علمی، می‌تواند به بهبود اثربخشی تدریس، افزایش بهره‌وری پژوهشی و تقویت رهبری علمی منجر شود (کوتسیاس، ۲۰۲۵).

افزون بر این، عوامل زمینه‌ای مانند محدودیت زمانی و مالی، کمبود زیرساخت‌های فناورانه، نبود حمایت سازمانی و ضعف فرهنگ یادگیری مستمر، از مهم‌ترین موانع مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌های بالندگی هستند (ملیسا و همکاران، ۲۰۲۱؛ دیبایی، ۱۳۹۷). این چالش‌ها در دانشگاه فرهنگیان به دلیل مأموریت تربیت‌محور آن، اثرات مضاعفی بر کیفیت آموزش دارند.

پژوهش‌های خارجی عموماً بر نقش راهبردی برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی در ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش تأکید دارند.

بهار، هورنستین و فنگ (۲۰۱۹) نشان دادند که بالندگی اعضای هیئت علمی با افزایش مهارت‌های آموزشی و پژوهشی و ارتقای تجربه یادگیری دانشجویان ارتباط مستقیم دارد. سولنتیک داول و همکاران (۲۰۱۹) نیز توسعه مستمر حرفه‌ای را عاملی اساسی در بهبود تدریس و پژوهش معرفی کردند.

سورسینلی (۲۰۲۰) در مرور سیستماتیک خود دریافت که برنامه‌های بالندگی می‌توانند موجب تقویت مهارت‌های تدریس، پژوهش و رهبری آموزشی شوند، به‌ویژه هنگامی که مبتنی بر ارزیابی نیازها و بازخورد مستمر باشند.

کوتسیاس (۲۰۲۵) نیز با بررسی تجربه دانشگاه‌های اروپایی تأکید می‌کند که حمایت استراتژیک از اعضای هیئت علمی، به افزایش بهره‌وری پژوهشی و ایجاد مسیرهای رهبری آموزشی منجر می‌شود.

در پژوهش‌های داخلی، تمرکز عمدتاً بر نقش اعضای هیئت علمی در ارتقای کیفیت آموزش و ضرورت طراحی برنامه‌های بالندگی آموزشی بوده است.

شاهعلیزاده و همکاران (۱۴۰۲) در مرور نظام‌مند خود بر بالندگی اعضای هیئت علمی در بعد آموزش، ۳۱ عنصر کلیدی را شناسایی کردند که در دو طبقه ساختار و عمل طبقه‌بندی شدند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که ایجاد مراکز توسعه آموزش، اجتماع‌های یادگیری و نظام‌های منتورینگ از عوامل کلیدی در بالندگی آموزشی است.

سیدحاتمی و همکاران (۱۳۹۷) در یک فراتحلیل جامع، بیش از ۱۱۲ عامل مؤثر بر بالندگی اعضای هیئت علمی را استخراج کردند و نتیجه گرفتند که عوامل فردی و درونی (مانند انگیزش، خودکارآمدی و یادگیری مستمر) بیشترین تأثیر را دارند.

همایندی‌میرچی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان ارزیابی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی و ارائه راهکارهای مطلوب برای ارتقای آن دریافتند که بالندگی سازمانی، آموزشی و فردی در سطح بالاتر از میانگین نظری قرار دارد اما بالندگی حرفه‌ای نیازمند تقویت بیشتری است. این پژوهش بر ضرورت طراحی راهکارهای نظام‌مند برای ارتقای بالندگی تأکید داشت.

در پژوهشی دیگر، بندعلی‌بهار و همکاران (۱۳۹۷) با استفاده از روش پدیدارشناسی، به آسیب‌شناسی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی پرداختند. نتایج نشان داد برنامه‌های موجود از ضعف‌هایی چون بی‌نظمی، محتوای نامناسب، بی‌توجهی به نیازسنجی و ضعف ارزیابی اثربخشی رنج می‌برند و لازم است برنامه‌های بالندگی در چهار بعد هدف، محتوا، روش یاددهی-یادگیری و ارزیابی بازنگری اساسی شوند. در ادامه، همین پژوهشگران در مقاله دیگری (بندعلی‌بهار و همکاران، ۱۳۹۹) تنها سه نقطه قوت برای برنامه‌های بالندگی شناسایی کردند که شامل «مدرس‌ان برجسته»، «موضوعات مناسب» و «روش‌های یاددهی اثربخش» بود؛ یافته‌ای که نیاز به بازنگری عمیق‌تر در سیاست‌گذاری این برنامه‌ها را نشان می‌دهد.

محبزادگان و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با عنوان اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران، با استفاده از رویکرد ترکیبی و نظریه داده‌بنیاد، ۱۳ مقوله اصلی در قالب مدل پارادایمی (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) شناسایی کردند. یافته‌های آنان نشان داد که مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، حمایت سازمانی و فرهنگ یادگیری مستمر، نقش محوری در فرایند بالندگی دارند.

در حوزه طراحی مدل، شعبانی‌بهار و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی، سه بعد بالندگی حرفه‌ای، فردی و سازمانی را با ۱۷ مؤلفه شناسایی کردند. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که بعد حرفه‌ای بیشترین تأثیر را دارد.

در زمینه دانشگاه فرهنگیان، حجازی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان تعیین مؤلفه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، چهار مؤلفه آموزشی، پژوهشی، خدماتی و فردی را به‌عنوان ارکان بالندگی حرفه‌ای معرفی کرد. یافته‌های او ضمن تأیید برازندگی مدل، بر لزوم بازنگری برنامه‌های توانمندسازی منابع انسانی در این دانشگاه تأکید دارد.

احتشامی و همکاران (۱۴۰۱) نیز مدلی برای دوره‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با رویکرد یادگیری معکوس ارائه دادند که می‌تواند کیفیت تدریس را ارتقا دهد.

قاسمی و همکاران (۱۳۹۷) نیز استراتژی‌های بالندگی در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران را شناسایی کردند و بر طراحی برنامه‌های متناسب با نقش‌های متنوع اعضای هیئت علمی تأکید داشتند.

درویشی و فزون‌فر (۱۳۹۶) بیان کردند که کیفیت آموزش وابسته به عملکرد استاد و تعامل میان استاد، دانشجو و محیط آموزشی است.

قرونة و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که غلبه توجه پژوهشی بر فعالیت‌های آموزشی موجب افت کیفیت آموزش می‌شود.

مهاجران، قلعه‌ای و درویشی (۱۴۰۰) نیز بر ضرورت گسترش برنامه‌های بین‌المللی بالندگی برای ارتقای کارایی آموزشی و پژوهشی تأکید کردند.

از سوی دیگر، ارزیابی کیفیت صلاحیت‌های حرفه‌ای، یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزشی است. احمدی‌فر و عبدالملکی (۱۴۰۲) در پژوهشی با مطالعه معلمان چندپایه در استان کردستان، ابعاد مختلف این صلاحیت‌ها را بررسی کردند و بر لزوم توجه به توانمندسازی‌های آموزشی، پژوهشی و اخلاقی در کنار یکدیگر تأکید نمودند. این پژوهش نشان می‌دهد که ارتقای کیفیت تدریس، مستلزم نگاه جامع به ابعاد مختلف صلاحیت‌های حرفه‌ای است. همچنین یافته‌های آن بر اهمیت طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر نیازهای واقعی معلمان تأکید دارد که با رویکرد پژوهش حاضر در زمینه بالندگی اعضای هیئت علمی همسو است.

همچنین در پژوهش‌های انجام‌شده در مجله توسعه حرفه‌ای معلم، موضوع توانمندسازی و بالندگی حرفه‌ای معلمان و اساتید مورد توجه قرار گرفته است. ناظمیان (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای با هدف تعیین ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، به این نتیجه رسید که توان علمی استاد، آشنایی با روش‌های ارتباطی و شیوه‌های مناسب برخورد با دانشجو، از مهم‌ترین خصوصیات یک استاد خوب محسوب می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که دانشجومعلمان، علاوه بر تسلط علمی، به مهارت‌های ارتباطی و تعامل مؤثر با دانشجو نیز اهمیت می‌دهند و این موضوع با تأکید پژوهش حاضر بر نقش تجربیات بالندگی در ارتقای کیفیت تدریس و ارتباط با دانشجویان همسوست.

در سطح گسترده‌تر، سرباز مرادلو و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی با رویکرد آمیخته (کیفی- کمی) به طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی پرداختند. آن‌ها الگویی مشتمل بر مقوله‌های سازمانی، شغلی، فردی و جمعیت‌شناختی، منابع و تجهیزات، مدیریت و تسهیم دانش، رویکردهای آموزشی، توسعه منابع انسانی، استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی، سبک‌های رهبری و مدیریت، و سواد اخلاقی، عبادی و اعتقادی را شناسایی و اعتباریابی کردند. این الگو که با روش داده‌بنیاد و رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین تدوین شده است، نشان می‌دهد که توانمندسازی حرفه‌ای معلمان تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل چندسطحی قرار دارد و پیامدهایی نظیر ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد حرفه‌ای را به دنبال دارد. این یافته‌ها با مضامین پژوهش حاضر از جمله عوامل مؤثر بر بالندگی، چالش‌ها و موانع و پیامدهای بالندگی همخوانی دارد. با این حال، پژوهش آن‌ها بر معلمان دوره ابتدایی متمرکز بود و به تجربه زیسته اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد پدیدارشناختی نپرداخته است؛ شکافی که پژوهش حاضر درصدد پر کردن آن است.

بنابراین مرور پیشینه نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌های داخلی و خارجی به ابعاد نظری یا ساختاری بالندگی پرداخته‌اند و کمتر به تجربه زیسته اعضای هیئت علمی در محیط‌های تربیت‌معلم توجه کرده‌اند. این در حالی است که شناخت عمیق از تجارب زیسته می‌تواند در طراحی سیاست‌ها، برنامه‌های حمایتی و الگوهای توسعه حرفه‌ای مؤثر در دانشگاه فرهنگیان نقشی حیاتی ایفا کند.

بنابراین، شکاف پژوهشی اصلی در اینجا است که اگرچه مدل‌ها و برنامه‌های متعددی برای توسعه حرفه‌ای تدوین شده‌اند، اما فهم پدیدارشناسانه از جوهر بالندگی حرفه‌ای در تجربه واقعی اساتید دانشگاه فرهنگیان هنوز مغفول مانده است.

با توجه به این شکاف، پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی به دنبال پاسخ به این پرسش است که، اساتید دانشگاه فرهنگیان چه تجربه‌هایی از بالندگی حرفه‌ای دارند و چگونه این تجربیات بر رشد آموزشی و پژوهشی آنان اثر می‌گذارد؟

روش پژوهش

این مطالعه از رویکرد پدیدارشناسی در چارچوب پژوهش کیفی برای بررسی تجربیات بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در بعد آموزش استفاده کرده است. رویکرد پدیدارشناسی به پژوهشگران اجازه می‌دهد تا واقعیت‌ها و زمینه‌های نهان پدیده‌ها را با دقت و ظرافت بیشتری تحلیل کنند (بودلایی، ۱۳۹۵). جامعه آماری شامل تمامی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۲ بود. برای انتخاب نمونه، از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد، زیرا هدف مطالعه شناسایی افرادی با تجربیات غنی و مرتبط با موضوع بالندگی آموزشی بود. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت، به طوری که دیگر اطلاعات جدیدی از شرکت‌کنندگان جدید به دست نمی‌آمد. در نهایت، تعداد شرکت‌کنندگان به ۱۶ نفر رسید.

جدول (۱) اطلاعات جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان

شماره شرکت‌کننده	سن	جنسیت	میزان تحصیلات	رشته تحصیلی
۱	۴۳	زن	دکترای تخصصی	روان شناسی تربیتی
۲	۵۵	زن	دکترای تخصصی	زبان و ادبیات فارسی
۳	۴۳	مرد	دکترای تخصصی	فلسفه تعلیم و تربیت
۴	۳۸	زن	دکترای تخصصی	برنامه ریزی درسی
۵	۴۵	زن	دکترای تخصصی	شیمی
۶	۴۳	زن	دکترای تخصصی	شیمی
۷	۴۷	مرد	دکترای تخصصی	سنجش و اندازه گیری
۸	۴۲	زن	دکترای تخصصی	برنامه ریزی درسی
۹	۴۶	زن	دکترای تخصصی	فقه و حقوق اسلامی
۱۰	۴۷	زن	دکترای تخصصی	فیزیولوژی ورزشی عصبی عضلانی
۱۱	۴۶	مرد	دکترای تخصصی	روانشناسی تربیتی
۱۲	۵۸	مرد	دکترای تخصصی	مدیریت آموزشی
۱۳	۵۶	مرد	دکترای تخصصی	زبان انگلیسی
۱۴	۵۵	مرد	دکترای تخصصی	برنامه ریزی درسی
۱۵	۴۴	زن	دکترای تخصصی	برنامه ریزی درسی
۱۶	۴۵	زن	دکترای تخصصی	ریاضی

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد. مدت زمان متوسط هر مصاحبه حدود ۴۰ دقیقه بود. تمام مصاحبه‌ها ضبط و سپس دقیقاً به شکل نوشتاری ثبت شدند. پروتکل مصاحبه شامل سوالات باز و انعطاف‌پذیر بود که امکان بررسی تجربیات، چالش‌ها و دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی در زمینه بالندگی آموزشی را فراهم می‌کرد. در این پژوهش، فرایند

تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد پدیدارشناسی تفسیری اسمیت^۱ (۱۹۹۵) به صورت نظام‌مند و مرحله‌به‌مرحله انجام شد تا تجربه زیسته اعضای هیئت علمی در زمینه بالندگی آموزشی به شکل عمیق و معنادار مورد بررسی قرار گیرد. در مرحله نخست، متن پیاده‌سازی‌شده‌ی هر مصاحبه چندین بار با دقت خوانده شد تا پژوهشگر با محتوای گفتار مشارکت‌کنندگان آشنا شود و به درکی کلی از تجربه آن‌ها برسد. این مرحله به پژوهشگر کمک کرد تا بدون پیش‌داوری، وارد جهان ذهنی مشارکت‌کنندگان شود. در مرحله دوم، یادداشت‌برداری اولیه شامل ثبت بازتاب‌ها، برداشت‌های شخصی، مفاهیم کلیدی و نکات تفسیری در حاشیه متن صورت گرفت و به این ترتیب، پایه اولیه برای کدگذاری فراهم شد. در مرحله سوم، از دل یادداشت‌های اولیه، کدها و مفاهیم اصلی استخراج شدند و این کدها در قالب مضامین اولیه سازماندهی گردیدند. مرحله چهارم به خوشه‌بندی و سازماندهی مضامین اختصاص داشت. در این مرحله، مضامین اولیه بر اساس شباهت‌ها و ارتباطات مفهومی دسته‌بندی شده و تم‌های فرعی و اصلی شکل گرفتند. مرحله پنجم به تحلیل بین‌موردی مربوط بود؛ بدین معنا که پس از تحلیل هر مصاحبه به صورت جداگانه، مضامین استخراج‌شده از تمامی مشارکت‌کنندگان با یکدیگر مقایسه و تلفیق شدند تا الگوهای مشترک و تمایزات مشخص گردد. در نهایت، در مرحله ششم، مضامین نهایی در قالب یک روایت تحلیلی و تفسیری همراه با نقل‌قول‌های مستقیم از مشارکت‌کنندگان تدوین و گزارش شدند. این فرایند به استخراج پنج مضمون اصلی و مجموعه‌ای از مضامین فرعی منجر شد. برای اطمینان از کیفیت داده‌ها و اعتبار تحلیل، راهکارهای چندگانه‌ای به کار گرفته شد. به منظور اعتبار درونی^۲، یافته‌های استخراج‌شده با مشارکت‌کنندگان بازبینی شد^۳ تا از انطباق تحلیل‌ها با تجربه واقعی آنان اطمینان حاصل شود. همچنین، بخشی از کدها و مضامین توسط پژوهشگران همکار و افراد خبره مورد بررسی و تأیید قرار گرفت^۴. برای قابلیت انتقال^۵، بستر پژوهش، شرایط مصاحبه و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان به‌طور دقیق توصیف شد تا امکان استفاده از نتایج در موقعیت‌های مشابه فراهم گردد. برای وابستگی^۶، تمامی مراحل جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت دقیق مستندسازی شد تا در صورت نیاز قابل بازبینی باشد. در نهایت، تأییدپذیری^۷ از طریق نگهداری یادداشت‌های تحلیلی، ثبت تصمیمات پژوهشی و بازبینی روند تحلیل توسط پژوهشگران مستقل تقویت شد. این رویکرد جامع باعث شد تحلیل داده‌ها از عمق و انسجام کافی برخوردار بوده و یافته‌ها از اعتبار و اعتمادپذیری لازم برخوردار شوند (صلصالی و همکاران، ۱۳۸۲).

یافته‌ها

۱. Interpretative Phenomenological Analysis

۲. Credibility

۳. Member Checking

۴. Peer Debriefing

۵. Transferability

۶. Dependability

۷. Confirmability

در این پژوهش، سؤال اصلی بدین صورت مطرح شد: اساتید دانشگاه فرهنگیان چه تجربه‌هایی از بالندگی حرفه‌ای در بعد آموزش دارند و این تجربیات چگونه بر تدریس، پژوهش و رشد حرفه‌ای آنان تأثیر می‌گذارد؟

برای پاسخ به این سؤال، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با ۱۶ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تحلیل و تفسیر گردید. یافته‌ها نشان داد که تجربه‌های بالندگی از نگاه اساتید، پدیده‌ای چندبعدی و پویاست که در بستر تعاملات آموزشی، پژوهشی و سازمانی شکل می‌گیرد. اعضای هیئت علمی، بالندگی را فرآیندی مداوم از یادگیری، بازاندیشی و رشد فردی و حرفه‌ای می‌دانند که هم به بهبود کیفیت تدریس و پژوهش می‌انجامد و هم موجب افزایش انگیزه و رضایت شغلی آنان می‌شود. در ادامه، جزئیات این یافته‌ها در قالب مضامین اصلی و فرعی، همراه با نقل‌قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان، به تفصیل ارائه می‌شود.

جدول (۲) مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها

کد اصلی	مضامین اصلی	کد فرعی	مضامین فرعی
M۱	تجربه زیسته اساتید از بالندگی آموزشی	F۱,۱	تجربیات بالندگی به عنوان منبع انگیزه آموزشی
		F۱,۲	تجربیات بالندگی به عنوان ابزار توسعه حرفه‌ای
		F۱,۳	تجربیات بالندگی به عنوان فرایند توسعه شخصی
		F۱,۴	تجربیات بالندگی به عنوان فرصت یادگیری دائمی
M۲	عوامل موثر و اجزای تجربیات بالندگی	F۲,۱	محیط آموزشی و تدریس
		F۲,۲	همکاران و همفکران
		F۲,۳	منابع آموزشی و تحقیقاتی
		F۲,۴	تعامل با دانشجویان
		F۲,۵	رویدادها و پروژه‌های تدریس و پژوهش
M۳	تأثیر تجربیات بالندگی بر تدریس و تحقیقات	F۳,۱	ارتقای کیفیت تدریس
		F۳,۲	تأثیر تجربیات بالندگی در تولید علم
		F۳,۳	تأثیر بر رشد حرفه‌ای
		F۳,۴	تجربیات بالندگی و ارتباط با دانشجویان
		F۳,۵	تجربیات بالندگی و نوآوری
M۴	چالش‌ها و موانع در ایجاد تجربیات بالندگی	F۳,۶	تجربیات بالندگی و تأثیر آن بر اهداف دانشگاهی
		F۴,۱	محیط سازمانی
		F۴,۲	محدودیت‌های زمانی
		F۴,۳	نیاز به منابع مالی
		F۴,۴	مقاومت به تغییر
		F۴,۵	مشکلات فنی و فناوری
		F۵,۱	توسعه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی
		F۵,۲	ایجاد ساختارهای پشتیبانی

M۵	پیشنهادهای برای ترویج	F۵,۳	ارتقای فرهنگ تجربیات بالندگی
	تجربیات بالندگی	F۵,۴	مشوق‌های مالی و تقدیر

از تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها، پنج مضمون اصلی و چندین مضمون فرعی استخراج شد که در ادامه به تفصیل ارائه می‌شوند. این مضامین نشان‌دهنده نحوه تجربه، تأثیر و چالش‌های بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های فرهنگیان هستند و به بررسی عوامل مؤثر، پیامدها و پیشنهادات اساتید برای بهبود فرآیند بالندگی می‌پردازند.

مضمون اصلی ۱: تجربه زیسته اساتید از بالندگی آموزشی (M۱): در رابطه با تعریف اساتید از مفهوم تجربیات بالندگی، مضامین زیر استخراج شده‌اند که در زیر به تفصیل به شرح آنها پرداخته می‌شود:

۱-۱) تجربیات بالندگی به عنوان منبع انگیزه آموزشی (F۱,۱): تجربیات موفقیت در پروژه‌های آموزشی و پژوهشی موجب انگیزه‌بخشی به تدریس و تعامل فعال با دانشجویان می‌شود، که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«تجربیات بالندگی به عنوان یک منبع انگیزه مهم برای من در تدریس عمل می‌کند. وقتی من تجربه موفقیت در پروژه‌های تحقیقاتی یا ارتقاء مهارت‌های جدید را دارم، این تجربیات مرا به بهتر تدریس کردن و انگیزه دادن به دانشجویان ترغیب می‌کند.» [شرکت کننده ۸]

«تجربیات بالندگی به عنوان منبعی برای الهام‌بخشی در تدریس عمل می‌کنند، زیرا وقتی من تجربه کسب موفقیت‌های جدید را با دانشجویان به اشتراک می‌گذارم، آن‌ها را به یادگیری فعال‌تر تشویق می‌کنم.» [شرکت کننده ۱]

۱-۲) تجربیات بالندگی به عنوان ابزار توسعه حرفه‌ای (F۱,۲): اساتید از این تجربیات برای یادگیری مهارت‌های جدید، مشارکت در پروژه‌های نوآورانه و ارتقای توانایی‌های حرفه‌ای خود بهره می‌برند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«من از تجربیات بالندگی به عنوان یک فرصت برای یادگیری و بهبود استفاده می‌کنم. وقتی در پروژه‌های تحقیقاتی جدید شرکت می‌کنم یا مهارت‌های جدیدی از همکاران یاد می‌گیرم، این تجربیات به توسعه حرفه‌ای من کمک می‌کنند.» [شرکت کننده ۴]

«تجربیات بالندگی می‌توانند به ما در ارتقاء موقعیت‌های حرفه‌ای کمک کنند. آن‌ها نشان می‌دهند که ما توانایی کار در شرایط مختلف و انجام پروژه‌های پیچیده را داریم.» [شرکت کننده ۱۱]

۱-۳) تجربیات بالندگی به عنوان فرآیند توسعه شخصی (F۱,۳): این تجربیات یک فرآیند مستمر یادگیری و بازتاب تجربیات گذشته هستند که رشد شخصی و بهبود روش‌های تدریس و پژوهش را تقویت می‌کنند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«من تجربیات بالندگی را به عنوان فرآیندی دائمی می‌بینم که افراد به مشکلات و چالش‌های جدیدی برخورد کنند و از این تجربیات برای رشد شخصی و توسعه حرفه‌ای خود استفاده کنند». [شرکت کننده ۱۶]

«من همیشه سعی می‌کنم از تجربیات خودم و دیگران بیاموزم و این تجربیات را به بهبود تدریس و مشاوره‌دهی تبدیل کنم. این توسعه شخصی به بهتر شدن حرفه‌ای خود کمک کرده و در تاثیرگذاری بیشتر در زندگی دانشجویانم تأثیرگذار بوده است». [شرکت کننده ۱۳]

۴-۱) تجربیات بالندگی به عنوان فرصت یادگیری دائمی (F۱,۴): اساتید از هر تجربه به عنوان فرصتی برای یادگیری، اصلاح عملکرد و نوآوری در تدریس استفاده می‌کنند. که در زیر به چند نمونه از مصاحبه اساتید در این زمینه اشاره می‌شود:

«برای من، تجربیات بالندگی یک فرصت بی‌نهایت برای یادگیری دائمی است. این تجربیات می‌توانند به من کمک کنند تا از اشتباهات گذشته‌ام درس بگیرم و روش‌های بهتری را در تدریس امتحان کنم». [شرکت کننده ۱۰]

«تجربیات بالندگی برای من فرصتی است که به من امکان می‌دهد از خطاها و موفقیت‌های گذشته خودم در تدریس به عنوان یک فرصت برای بهبود استفاده کنم». [شرکت کننده ۵]

مضمون اصلی ۲: عوامل مؤثر و اجزای تجربیات بالندگی (M۲): این مضمون نشان داد که چندین عامل ساختاری و محیطی تجربه بالندگی را شکل می‌دهند که در زیر مضامین فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها عبارتند از:

۱-۲) محیط آموزشی و تدریس (F۲,۱): وجود محیط مناسب، امکانات آموزشی و کلاس‌های فعال موجب ارتقای کیفیت تدریس و افزایش تعامل با دانشجویان می‌شود که مصاحبه چند تن از اساتید در این زمینه گویای این مطلب می‌باشد:

«محیط آموزشی که با ارائه فضایی مناسب و تجهیزات به‌روز، فرصت‌ها و امکانات مناسب برای آموزش به دانشجویان فراهم می‌آورد، می‌تواند به طراحی درس‌های مؤثر و به روز و به افزایش تعامل من با دانشجویان کمک کند». [شرکت کننده ۴]

«محیط آموزشی و تدریس می‌تواند به عنوان منبع انگیزه برای من عمل کند. وجود یک محیط مناسب و دانشجویان پرانرژی در کلاس‌ها باعث می‌شود که من انگیزه بیشتری برای تدریس داشته باشم و تجربیات مثبتی را به دست آورم». [شرکت کننده ۲]

۲-۲) همکاران و همفکران (F۲,۲): شبکه‌های همکاری، تبادل تجربیات و حمایت همکاران، انگیزه و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را تقویت می‌کند. که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«همکاری با همکاران و همفکران در پروژه‌های تحقیقاتی و تدریس مشترک باعث ایجاد تجربیات بالندگی برایم شده است. تبادل ایده‌ها و تجارب با همکاران باعث بهبود کیفیت کارهایم می‌شود». [شرکت کننده ۱۲]

«تعامل مستمر با همکاران در پروژه‌های تحقیقاتی و اشتراک تجارب با همفکران می‌تواند به توسعه پژوهش‌های من کمک کند. همچنین، انگیزه بیشتری برای ادامه تحقیقات به دلیل ارتباطات مثبت با همکاران دارم». [شرکت کننده ۷]

۲-۳) منابع آموزشی و تحقیقاتی (F۲,۳): دسترسی به منابع علمی، کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها و فناوری‌های آموزشی، به توسعه دانش و مهارت‌های تدریس و پژوهش کمک می‌کند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«منابع آموزشی و تحقیقاتی، اساسی برای تجربیات بالندگی من هستند. این منابع به من امکان می‌دهند تا در پژوهش‌هایم پیشرفت کنم و تدریس خود را بهبود ببخشم». [شرکت کننده ۱]

«منابع آموزشی و تحقیقاتی اطلاعات جدید و رویکردهای نوین را به من معرفی می‌کنند که به بهبود عملکرد من در تدریس و پژوهش کمک می‌کند». [شرکت کننده ۱۴]

۲-۴) تعامل با دانشجویان (F۲,۴): ارتباط فعال با دانشجویان موجب تنوع تجربه، انگیزه و فرصت‌های نوآوری در تدریس و پژوهش می‌شود که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«تعامل با دانشجویان باعث ارتقاء مهارت‌های تدریس و ارتباط انسانی من می‌شود. این تعامل‌ها به من امکان می‌دهند با چالش‌های مختلف مواجه شوم». [شرکت کننده ۱۱]

«تعامل با دانشجویان به من ایده‌های جدیدی در مورد تدریس و پژوهش معرفی می‌کند. به عنوان مثال، در یک کارگاه کوچک که با دانشجویان برگزار کردم، آن‌ها انگیزه زیادی برای ارائه پروژه‌های تحقیقاتی خلاقانه به من دادند». [شرکت کننده ۷]

۲-۵) رویدادها و پروژه‌های تدریس و پژوهش (F۲,۵): شرکت در کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها و پروژه‌های تحقیقاتی، تجربیات بالندگی را تقویت و موجب توسعه مهارت‌های حرفه‌ای می‌شود که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«مشارکت در کنفرانس‌ها و پروژه‌های تحقیقاتی باعث آشنایی با آخرین تحولات علمی می‌شود.

این رویدادها به من امکان می‌دهند تجربیات بالندگی جدیدی را تجربه کنم». [شرکت کننده ۴]

«رویدادها و پروژه‌های تحقیقاتی به من امکان می‌دهند تا مهارت‌های تحقیقی خود را ارتقاء دهم و با همکاران در پروژه‌های مشترک کار کنم». [شرکت کننده ۶]

مضمون اصلی ۳: تأثیر تجربیات بالندگی بر تدریس و تحقیقات (M۳): مضامین فرعی استخراج شده از مصاحبه با اساتید در رابطه با این مضمون شامل موارد زیر می‌باشد:

۳-۱) ارتقای کیفیت تدریس (F۳,۱): اساتید با بازتاب تجربیات خود روش‌ها و متدولوژی‌های تدریس را بهبود می‌بخشند و یادگیری دانشجویان را تقویت می‌کنند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«پس از پایان هر دوره تدریس، من عادت دارم که تجربیات خود را با دانشجویان و همکارانم در محیط دانشگاه به اشتراک بگذارم. این تجربیات معمولاً شامل نکاتی از موفقیت‌ها و چالش‌هایی است که با آن‌ها روبرو شدم». [شرکت کننده ۱۱]

«برای ارتقاء کیفیت تدریس، من تجربیات خود از تحقیقات و پروژه‌های پژوهشی را به تدریس‌هام اعمال می‌کنم. این تجربیات معمولاً به من کمک می‌کنند تا مواد درسی را به شکل جذاب‌تری ارائه دهم و دانشجویان را به یادگیری عمیق‌تر ترغیب کنم». [شرکت کننده ۴]

۳-۲ تأثیر بر تولید علم (F۳,۲): تجربیات بالندگی به اساتید کمک می‌کند پژوهش‌های نوآورانه انجام دهند، مقالات علمی با کیفیت تولید کنند و تحقیقات مشترک مؤثر داشته باشند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«تدریس به دانشجویان ممکن است سبب معرفی موضوعات جدیدی شود که قبلاً به آن‌ها فکر نمی‌کردم. تجربه تدریس مرا به سوی مسائل تازه و پر از چالش هدایت کرده و این باعث شده که تحقیقات علمی خود را توسعه دهم». [شرکت کننده ۱۰]

«تجربیات بالندگی من، امکان مشارکت در تحقیقات مشترک با دانشجویان و همکاران جوان را می‌دهد. این تعامل‌های جدید منجر به تحقیقات مشترک و انتشار مقالات مشترک با کیفیت و تأثیرگذارتر می‌شود». [شرکت کننده ۱۴]

۳-۳ تأثیر بر رشد حرفه‌ای (F۳,۳): این تجربیات موجب توسعه مهارت‌ها، افزایش اعتماد به نفس و ارتقای موقعیت حرفه‌ای اساتید می‌شوند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«تجربیات بالندگی از طریق تدریس به من کمک می‌کند تا روش‌ها و استراتژی‌های تدریس را بهبود ببخشم. همچنین، در تحقیقاتم از تجربیات خود در کلاس‌ها بهره می‌برم و این به عملکرد حرفه‌ای من افزوده است». [شرکت کننده ۵]

«تجربیات بالندگی به من گشایش‌های جدیدی در حرفه‌ام را ارائه کرده و توانایی‌های جدیدی را به من داده است. این تجربیات به من اعتماد به نفس بیشتری در تدریس و تحقیقات می‌دهد و عملکرد حرفه‌ای من را بهبود می‌بخشد». [شرکت کننده ۳]

۳-۴ تجربیات بالندگی و ارتباط با دانشجویان (F۳,۴): ارتباط فعال با دانشجویان، محیط یادگیری مثبت و تعاملی را ایجاد می‌کند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«تجربیات بالندگی به من نشان داده‌اند که تعامل با دانشجویان یک مسیر دوطرفه است. من سعی می‌کنم از تجربیات و افکار دانشجویان بهره‌برداری کنم تا محتوای درس را بهبود ببخشم و به ایجاد محیط یادگیری مثبت کمک کنم». [شرکت کننده ۱۱]

«تجربیات تدریس به من این امکان را می‌دهد که با دانشجویان به عنوان همکارانی در مسیر یادگیری و پژوهش کار کنم». [شرکت کننده ۷]

۳-۵ تجربیات بالندگی و نوآوری (F۳,۵): تجربیات بالندگی اساتید می‌تواند به عنوان منبع اصلی نوآوری‌های آموزشی و تحقیقاتی در دانشگاه‌ها عمل کند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«یکی از تجربیات مهم من در دانشگاه فرهنگیان مربوط به یک پروژه تحقیقاتی بود که در حوزه آموزش علوم اجتماعی انجام دادم. در این پروژه، ما بررسی‌های گسترده‌ای در مورد روش‌های آموزشی در مدارس انجام دادیم و نتایج ما مشکلات آموزشی جدیدی را آشکار کردند. این تجربه نه تنها به من کمک کرد تا نگاه جدیدی به مسائل آموزشی داشته باشم بلکه از این تجربیات به عنوان انگیزه برای ایجاد روش‌های نوین در آموزش و تحقیقات استفاده کنم». [شرکت کننده ۱۳]

۳-۶) تجربیات بالندگی و اهداف دانشگاهی (F۳,۶): این تجربیات موجب همسویی فعالیت‌های اساتید با اهداف و مأموریت‌های دانشگاه می‌شود که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«تجربیات بالندگی من به عنوان یک استاد در دانشگاه مرتبط با اهداف دانشگاهی است. من در تدریس و پژوهش‌های خودم به چگونگی تحقق اهداف دانشگاهیمان اساسی توجه می‌کنم و از تجربیات خودم به عنوان یک ابزار برای رسیدن به این اهداف استفاده می‌کنم». [شرکت کننده ۳]

«تجربیات بالندگی به من کمک می‌کند تا با اهداف دانشگاه همسو شوم و به مأموریت‌های آن وفادار باشم. من تلاش می‌کنم تا با ارتقاء کیفیت تدریس و ایجاد تحقیقات مؤثر، به تحقق اهداف دانشگاه کمک کنم». [شرکت کننده ۱۱]

مضمون اصلی ۴: چالش‌ها و موانع در ایجاد تجربیات بالندگی (M۴): اساتید موانع متعددی را در مسیر تجربه بالندگی شناسایی کردند مضامین فرعی استخراج شده از مصاحبه با اساتید در رابطه با این مضمون شامل موارد زیر می‌باشد:

۴-۱) محیط سازمانی (F۴,۱): محدودیت‌های ساختاری، سیاست‌ها و فشار برای تولید مقالات ممکن است تجربه بالندگی را محدود کنند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«سیاست‌ها و محیط سازمانی دانشگاه گاهی می‌توانند موانعی برای ایجاد تجربیات بالندگی ایجاد کنند. برای مثال، تداوم فشار برای ارتقاء تعداد مقالات ممکن است اساتید را از تمرکز بر تجربیات بالندگی باز دارد». [شرکت کننده ۸]

«برخی از استادان احساس می‌کنند که مقررات و قوانین داخلی سازمانی ممکن است مانع از انجام پروژه‌ها و تحقیقات آزادی‌خواهانه‌ای که آن‌ها می‌خواهند انجام دهند، باشند». [شرکت کننده ۱۴]

۴-۲) محدودیت‌های زمانی (F۴,۲): برنامه‌های فشرده تدریس و پژوهش، فرصت مشارکت در فعالیت‌های بالندگی را کاهش می‌دهد که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«اکثر اساتید دانشگاه دارای برنامه‌های تدریس و تحقیقات فشرده‌ای هستند که ممکن است شرکت در تجربیات بالندگی را دشوار کند». [شرکت کننده ۷]

«تدریس در کلاس‌ها و انجام وظایف دانشگاهی وقت زیادی از روز من را می‌گیرد. این محدودیت‌های زمانی ممکن است باعث شود که نتوانم به‌طور کامل در فعالیت‌های بالندگی مشارکت کنم». [شرکت کننده ۱۲]

۴-۳) نیاز به منابع مالی (F۴,۳): کمبود بودجه و تجهیزات مناسب مانع اجرای پروژه‌ها و فعالیت‌های بالندگی می‌شود که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«برای ایجاد تجربیات بالندگی کیفی، معمولاً نیاز به منابع مالی داریم. اما اغلب دانشگاه‌ها با محدودیت‌های بودجه روبه‌رو هستند که می‌تواند ایجاد مشکل کند». [شرکت کننده ۱۶]

«تأمین منابع مالی برای تجربیات بالندگی ممکن است به یک چالش تبدیل شود. این منابع معمولاً برای تأمین تجهیزات و منابع آموزشی و تحقیقاتی مورد نیاز اساتید لازم است». [شرکت کننده ۱۰]

۴-۴) مقاومت به تغییر (F۴,۴): برخی اساتید تمایل به روش‌های قدیمی دارند و ایده‌های نو را نپذیرفته و تجربه بالندگی را محدود می‌کنند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«من تجربه داشتم که برخی از همکاران از تغییر روش‌های تدریس و تحقیقات اجتناب می‌کردند، به خصوص اگر نیاز به یادگیری مهارت‌های جدید داشت». [شرکت کننده ۱۵]

«برخی از اساتید ترجیح می‌دهند با رویه‌ها و روش‌های قدیمی خود ادامه دهند و ایده‌های جدید را نپذیرند. این مقاومت ممکن است ایجاد تجربیات بالندگی را برای آن‌ها دشوار کند». [شرکت کننده ۱۱]

۴-۵) مشکلات فنی و فناوری (F۴,۵): ضعف ابزارها و فناوری‌های آموزشی، محدودیت در یادگیری و اجرای پروژه‌های نوآورانه ایجاد می‌کند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«سیستم‌های کامپیوتری دانشگاه کلاً قدیمی هستند ما هر روز مجبوریم لپ‌تاپ حمل کنیم که همه این‌ها می‌توانند ایجاد تجربیات بالندگی را تحت تاثیر قرار دهند. برای حل این مشکلات نیاز به به‌روزرسانی و توسعه فناوری داریم». [شرکت کننده ۱۵]

«یک سال هست که ما دستگاه پرینتر داریم ولی کسی نیست که آن را به سیستم ما وصل کند». [شرکت کننده ۱۲]

مضمون اصلی ۵: پیشنهادات برای ترویج تجربیات بالندگی (M۵): این مضمون به بررسی راهکارها و پیشنهاداتی می‌پردازد که می‌تواند در افزایش و ترویج تجربیات بالندگی در دانشگاه‌ها کمک کند. با توجه به نظرات اساتید، این موارد شامل: توسعه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی، ایجاد ساختارهای پشتیبانی، ارتقاء فرهنگ تجربیات بالندگی، تشویق به اشتراک‌گذاری تجربیات، ایجاد فرصت‌های مشارکت اساتید در تصمیم‌گیری‌ها و مشوق‌های مالی و تقدیر می‌باشد.

۵-۱) توسعه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی (F5,1): موضوع توسعه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی بر اساس تجربیات بالندگی به ارتقاء برنامه‌های آموزشی دانشگاه با تمرکز بر تجربیات بالندگی اساتید می‌پردازد که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«توسعه برنامه‌های آموزشی با تمرکز بر تجربیات بالندگی به عنوان یک اقدام مهم در دانشگاه می‌تواند تأثیر چشمگیری در افزایش کیفیت آموزش داشته باشد. با اضافه کردن فعالیت‌ها و پروژه‌های مبتنی بر تجربیات جدید به برنامه‌های درسی، دانشجویان افرادی فعال و علاقه‌مند به یادگیری می‌شوند.» [شرکت کننده ۸]

«در دانشگاه ما تصمیم گرفته‌ایم تا دوره‌های آموزشی را با تجربیات بالندگی ترکیب کنیم. این دوره‌ها افراد را به شکل عمیق‌تری به موضوعات آموزشی آشنا می‌کنند و آن‌ها را به تجربه‌ی عملی ترغیب می‌کنند.» [شرکت کننده ۱۲]

۵-۲) ایجاد ساختارهای پشتیبانی (F5,2): این مضمون اشاره می‌کند که چگونه ایجاد ساختارهای پشتیبانی در دانشگاه می‌تواند به اساتید در ترویج تجربیات بالندگی کمک کند و چه نوع ساختارها و منابعی لازم است که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«ما یک مرکز در دانشگاه راه‌اندازی کرده‌ایم تا اساتید بتوانند راحت‌تر از منابع آموزشی و پژوهشی استفاده کنند و در پروژه‌های تحقیقاتی خود کمک بگیرند.» [شرکت کننده ۷]

«برای افزایش تجربیات بالندگی، نیاز است ساختارهایی وجود داشته باشد که اساتید را تشویق کند تجربیات خود را با همکاران به اشتراک بگذارند و در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه فعال باشند.» [شرکت کننده ۱۶]

۵-۳) ارتقای فرهنگ تجربیات بالندگی (F5,3): برای ارتقاء فرهنگ دانشگاهی به سمت تجربیات بالندگی، اساتید می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. این امر ممکن است از طریق ترویج فعالیت‌های تجربی، اشتراک تجربیات خود با همکاران، و تشویق دانشجویان به شرکت در پروژه‌ها و تحقیقات عملی باشد که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«من اعتقاد دارم که باید محیطی در دانشگاه ایجاد کرد که تجربیات بالندگی ترویج شود. اساتید می‌توانند با برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهایی در مورد تجربیات بالندگی، همکاران و دانشجویان را برای این امر آماده کنند.» [شرکت کننده ۶]

«یک رویداد سالانه مخصوص تجربیات بالندگی می‌تواند توجه همه اعضای دانشگاه را به این موضوع جلب کند. اساتید می‌توانند در این رویدادها به عنوان سخنرانان شرکت کنند و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند.» [شرکت کننده ۴]

۵-۴) مشوق‌های مالی و تقدیر (F5,4): برای ترویج تجربیات بالندگی، مشوق‌های مالی و تقدیر می‌توانند ابزارهای موثری باشند. این اقدامات نشان‌دهنده ارزش و اهمیت تجربیات بالندگی برای دانشگاه و جامعه می‌باشند که در زیر چند نمونه از مصاحبه‌های اساتید در این زمینه بیان می‌شود:

«اعطای تقدیر به اساتیدی که نقش مهمی در تجربیات بالندگی ایفا کرده‌اند، نشان‌دهنده ارزش دانشگاه برای تجربیات بالندگی است. این تشویق‌ها می‌توانند اساتید را انگیزه دهند». [شرکت کننده ۹]

«مشوق‌های مالی می‌توانند به عنوان پاداش‌هایی برای اساتیدی که در تجربیات بالندگی موفق بوده‌اند، اعطا شوند. این پاداش‌ها می‌توانند به تشویق دیگر اعضای دانشگاه به مشارکت در این تجربیات کمک کنند». [شرکت کننده ۱۱]

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تجربیات بالندگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان پدیده‌ای چندبعدی است که ابعاد فردی، آموزشی، پژوهشی و سازمانی را دربرمی‌گیرد. از تحلیل مصاحبه‌ها پنج مضمون اصلی استخراج شد: تجربه زیسته اساتید از بالندگی آموزشی، عوامل مؤثر و اجزای تجربیات بالندگی، تأثیر تجربیات بالندگی بر تدریس و تحقیقات، چالش‌ها و موانع بالندگی و پیشنهادات برای ترویج تجربیات بالندگی.

بر اساس این یافته‌ها، اساتید، بالندگی را فرآیندی مستمر از رشد شخصی و حرفه‌ای می‌دانند که موجب افزایش انگیزه آموزشی، ارتقای کیفیت تدریس و پژوهش، و تقویت تعاملات علمی و همکارانه می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که مشارکت در فعالیتهای آموزشی، پژوهشی و تعاملی، عامل مؤثری در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای اساتید است. از سوی دیگر، محدودیت‌های زمانی، کمبود منابع مالی، ضعف زیرساخت‌های فناوری و مقاومت به تغییر از مهم‌ترین موانع تحقق بالندگی در دانشگاه فرهنگیان به شمار می‌روند. در نهایت، ایجاد ساختارهای حمایتی، برگزاری دوره‌های توسعه حرفه‌ای و ارائه مشوق‌های مالی و معنوی به‌عنوان راهکارهایی برای ترویج بالندگی مطرح گردید.

اساتید دانشگاه به عنوان متخصصان و پیشوایان آموزشی، تجربیات بالندگی را به عنوان یک منبع انگیزه آموزشی ارزیابی می‌کنند. توسعه شخصی و حرفه‌ای اساتید نقش حیاتی در ارتقاء کیفیت تدریس و تحقیقات دانشگاهی دارد. تجربیات بالندگی به عنوان یک ابزار قدرتمند برای توسعه مهارت‌ها و دانش اساتید در زمینه‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. اساتید این تجربیات را به عنوان فرصتی برای افزایش توانایی‌های تدریس و تحقیقاتی‌شان تعریف می‌کنند. اساتید با تجربه‌های جدید و چالش‌های مختلف مواجه شده و مهارت‌ها و دانش حرفه‌ای خود را بهبود می‌بخشند. این توسعه حرفه‌ای به نفع دانشجویان و محیط آموزشی خواهد بود (بیلِت^۱، ۲۰۱۱). این یافته با پژوهش ناظمیان (۱۳۹۸) نیز همسوست که نشان داد دانشجویان معلمان، توان علمی استاد و آشنایی با روش‌های ارتباطی را از مهم‌ترین ویژگی‌های یک استاد خوب می‌دانند؛ به عبارت دیگر، بالندگی حرفه‌ای اساتید، زمینه‌ساز شکل‌گیری تصویری مثبت از استاد در ذهن

۱. Billett

دانشجومعلم‌ان و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان خواهد شد. این مقاله با مطالعه نظرات اساتید و تجربیات آن‌ها، تأثیر تجربیات بالندگی در چند زمینه اساسی (مضامین اصلی) مانند ارتقای کیفیت تدریس، تأثیر تولید علم، رشد حرفه‌ای، ارتباط با دانشجویان، نوآوری و تأثیر بر اهداف دانشگاهی را تجزیه و تحلیل کرده و تأثیر تجربیات بالندگی بر تدریس و پژوهش از دیدگاه اساتید مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. اساتید با تجربیات بالندگی بهترین روش‌ها و ابزارهای آموزشی را شناخته و در تدریس از آن‌ها بهره برده که موجب ارتقاء کیفیت تدریس و بهبود فرآیند یادگیری دانشجویان می‌شود. تجربیات بالندگی باعث توسعه مهارت‌های پژوهشی اساتید می‌شود که باعث توانایی تولید علم و انجام تحقیقات پیشرفته شده و به بهبود دانش و توسعه موضوعات علمی کمک می‌کنند. آن‌ها تجربه‌های خود را به عنوان پایه و ابزاری برای انجام این تحقیقات و ایجاد دانش جدید قرار می‌دهند. (اسمعیلی و همکاران، ۱۳۹۹). این یافته با الگوی توانمندسازی حرفه‌ای سرباز مرادلو و همکاران (۱۴۰۴) نیز همخوانی دارد که در آن، «توسعه منابع انسانی» و «رویکردهای آموزشی» به عنوان دو راهبرد کلیدی در توانمندسازی حرفه‌ای معرفی شده‌اند و تأکید شده است که این راهبردها می‌توانند به بهبود عملکرد حرفه‌ای و ارتقای کیفیت آموزشی منجر شوند.

تجربیات بالندگی اساتید مهارت‌های رهبری، مدیریت زمان، و مهارت‌های ارتباطی را توسعه می‌دهند که به رشد حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند. اساتید با تجربیات بالندگی توانایی برقراری ارتباط مثبت و مفیدتر با دانشجویان را تقویت می‌کنند. این تجربیات می‌توانند به ایجاد محیط یادگیری دوسویه و تعامل فعال با دانشجویان کمک کنند. اساتید تحت تأثیر تجربیات بالندگی می‌توانند به راهکارهای نوین در زمینه تدریس و پژوهش دست یابند. اساتید با بهره‌گیری از تجربیات بالندگی می‌توانند به بهبود عملکرد دانشگاه و توسعه جامعه علمی و پژوهشی کمک کنند (کمپین و همکاران^۱، ۲۰۱۶). تجربیات بالندگی به عنوان یک فرآیند مهم در توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاهی مطرح است، اما در مسیر ایجاد و تجربه این تجربیات، اساتید با چالش‌ها و موانع متعددی روبه‌رو می‌شوند. در این مقاله به بررسی دیدگاه اساتید در مورد چالش‌ها و موانع ایجاد تجربیات بالندگی پرداخته شد و نتایج به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده با آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

اکثر اساتید به عنوان اعضای یک سازمان علمی در دانشگاه‌ها فعالیت می‌کنند. محیط سازمانی و فرهنگ سازمانی می‌توانند چالش‌هایی ایجاد کنند. برخی از اساتید احساس می‌کنند که سازمان‌ها تمرکز زیادی بر روی اهداف اقتصادی دارند و ایجاد تجربیات بالندگی ممکن است در این محیط کمتر توجیه شود. بسیاری از اساتید اعتقاد دارند که محیط سازمانی دانشگاهی مانع ایجاد تجربیات بالندگی می‌شود. فشارهای مرتبط با انجام وظایف تدریسی و تحقیقاتی، اصول و مقررات سخت، و نقدهای مستمر اداری ممکن است تأثیر منفی بر تجربیات بالندگی اساتید داشته باشد. این یافته با پژوهش سرباز مرادلو و همکاران (۱۴۰۴) همسوست که «ویژگی‌های سازمانی» از جمله ساختار قدرت، فرهنگ سازمانی و سیاست‌های تشویقی را از عوامل علی مؤثر بر توانمندسازی

۱. Campion et al

حرفه‌ای معرفی کرده‌اند و نشان داده‌اند که این عوامل می‌توانند به‌عنوان مانع یا تسهیل‌کننده در مسیر بالندگی عمل کنند. اساتید درگیر برنامه‌های تدریس و تحقیقاتی چندگانه هستند که ممکن است محدودیت‌های زمانی را برای شرکت در تجربیات بالندگی ایجاد کند. این محدودیت‌ها می‌توانند ایجاد تجربیات بالندگی را به تعویق بیندازند. اساتید معتقدند که محدودیت‌های زمانی می‌توانند به ایجاد تجربیات بالندگی مانع شوند. فشار زمانی مرتبط با تدریس، انجام پژوهش‌ها و تحقیقات، و اداره وظایف دانشگاهی می‌تواند توسعه تجربیات بالندگی را کاهش دهد. برخی از اساتید تاکید دارند که برای ایجاد تجربیات بالندگی، منابع مالی کافی لازم است. ایجاد محتوای آموزشی و تحقیقاتی متناسب با تجربیات بالندگی، مشغله‌ای زمان‌بر و هزینه‌بر است که به منابع مالی مناسب نیاز دارد. این مساله با نتایج تحقیق امیرا و همکاران همسویی دارد. برخی از تجربیات بالندگی نیاز به منابع مالی دارند، از جمله برای سازماندهی رویدادها یا تأمین ابزار و تجهیزات. این نیاز به منابع ممکن است یکی از موانع ایجاد تجربیات بالندگی باشد (امیرا و همکاران^۱، ۲۰۲۱). این یافته با الگوی سرباز مرادلو و همکاران (۱۴۰۴) نیز همخوانی دارد که «منابع و تجهیزات» را به‌عنوان یکی از مقوله‌های اصلی توانمندسازی حرفه‌ای شناسایی کرده و بر نقش تأمین منابع مالی، تجهیزات آموزشی و زیرساخت‌های فناوری در تسهیل فرآیند بالندگی تأکید کرده است. مقاومت به تغییر می‌تواند یکی از موانع ایجاد تجربیات بالندگی باشد. برخی از اساتید و مدیران ممکن است به تغییرات و تحولات مرتبط با تجربیات بالندگی علاقه نداشته باشند و مشکلاتی ایجاد کنند همان‌طور که در تحقیق خاو و همکاران آمده است مقاومت به تغییر از طرف برخی اعضای دانشگاه می‌تواند به عنوان یک چالش مهم در ایجاد تجربیات بالندگی مطرح شود. تغییرات ممکن است با مخالفت‌ها و انتقادها همراه باشند (خاو و همکاران^۲، ۲۰۲۳). این موضوع با یافته‌های ناظمیان (۱۳۹۸) نیز قابل تأمل است؛ چرا که در آن پژوهش، دانشجومعلم‌ان بر ویژگی‌هایی مانند «انعطاف‌پذیری استاد» تأکید کرده‌اند که نشان می‌دهد فقدان انعطاف‌پذیری و مقاومت به تغییر در میان اساتید، نه تنها بر بالندگی خود آن‌ها، بلکه بر ادراک دانشجومعلم‌ان از کیفیت آموزش نیز تأثیر منفی دارد.

از طرف دیگر استفاده از فناوری‌های مدرن و ابزارهای آموزشی ممکن است با مشکلات فنی و فناوری همراه باشد. عدم دسترسی به تجهیزات مناسب و مشکلات فنی از جمله مسائل مرتبط با پلتفرم‌های آموزشی آنلاین، نرم‌افزارها یا دسترسی به تکنولوژی، می‌توانند ایجاد تجربیات بالندگی را متوقف کنند. (حلیم و همکاران^۳، ۲۰۲۲). این چالش در پژوهش سرباز مرادلو و همکاران (۱۴۰۴) نیز به‌عنوان یک «عامل مداخله‌گر» شناسایی شده است؛ آن‌ها نشان دادند که استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی، اگرچه می‌تواند به‌عنوان تسهیل‌کننده عمل کند، اما در صورت نبود زیرساخت‌های مناسب، به‌خودی‌خود به مانعی جدی در مسیر توانمندسازی حرفه‌ای تبدیل می‌شود. با توجه به دیدگاه اساتید و بررسی چالش‌ها و موانع مطرح شده، ایجاد تجربیات بالندگی نیاز به

۱. O'Meara et al

۲. Khaw et al

۳. Haleem et al

راهکارها و استراتژی‌های مدیریتی مناسب دارد. مدیران دانشگاهی و سیاست‌گذاران باید این چالش‌ها را در نظر بگیرند و سیاست‌ها و منابع مناسب را برای ایجاد تجربیات بالندگی اساتید فراهم کنند. چالش‌ها و موانع در ایجاد تجربیات بالندگی اساتید می‌توانند با استفاده از تدبیرهای مناسب و همکاری‌های مؤثر از بین برود. این موانع می‌توانند با ارتقاء مهارت‌ها، توسعه منابع، تبادل تجربیات با همکاران و مدیران و بهره‌گیری از فرصت‌های فناوری حل شوند. تدبیر و استقامت در مقابل چالش‌ها می‌تواند به اساتید کمک کند تا تجربیات بالندگی را با موفقیت کسب کنند. این راهبردها با الگوی سرباز مرادلو و همکاران (۱۴۰۴) که «مدیریت و تسهیم دانش» را به‌عنوان مقوله محوری توانمندسازی معرفی کرده‌اند، همسوست و نشان می‌دهد که ایجاد شبکه‌های همکاری و تبادل تجربه میان اساتید، می‌تواند نقش کلیدی در غلبه بر موانع بالندگی ایفا کند.

ترویج تجربیات بالندگی در دانشگاه‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است. اساتید به عنوان مهم‌ترین عوامل در ایجاد و پشتیبانی از این تجربیات می‌توانند نقش اساسی ایفا کنند. در این مقاله، پیشنهاداتی از دیدگاه اساتید برای ترویج تجربیات بالندگی ارائه شد که شامل مضامین فرعی توسعه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی، ایجاد ساختارهای پشتیبانی، ارتقاء فرهنگ تجربیات بالندگی، مشوق‌های مالی و تقدیر بودند. اساتید باید برنامه‌های آموزشی خود را با تمرکز بر تجربیات بالندگی توسعه دهند. این شامل ارتقاء مهارت‌ها و دانش مرتبط با تجربیات بالندگی، ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و جذاب و تضمین ارتباط واقعی با دانشجویان می‌شود. توسعه برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی با تمرکز بر تجربیات بالندگی می‌تواند به ترویج این تجربیات در دانشگاه کمک کند. برنامه‌هایی با ارتباط مستقیم با عملکرد و توسعه حرفه‌ای اساتید باید طراحی و ارائه شوند. ایجاد ساختارهای پشتیبانی در دانشگاه می‌تواند به اساتید در ترویج تجربیات بالندگی کمک کند. این ساختارها باید شامل ارائه منابع مالی و فنی، مشاوره و راهنمایی توسط افراد متخصص و فرهنگ حمایت از تجربیات بالندگی باشند. ترویج فرهنگ کسب تجربیات بالندگی در دانشگاه می‌تواند از طریق برگزاری کارگاه‌ها، نشست‌ها و دوره‌های آموزشی ترویج یابد. اساتید با ایجاد انگیزه و اشتیاق به تجربیات بالندگی می‌توانند فرهنگ این تجربیات را تقویت کنند. این پیشنهادات با یافته‌های ناظمیان (۱۳۹۸) نیز همخوانی دارد؛ چراکه آن پژوهش نشان داد دانشجومعلم، به‌ویژه به «ارائه مطالب جالب و کاربردی به‌روز» و «استفاده از وسایل کمک آموزشی مناسب» اهمیت می‌دهند؛ از این‌رو، برنامه‌های بالندگی که بر به‌روزرسانی محتوای آموزشی و تنوع روش‌های تدریس تأکید دارند، می‌توانند به بهبود تصویر اساتید در نزد دانشجومعلم و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش کمک کنند. ایجاد مشوق‌های مالی و اعطای تقدیر به اساتیدی که در تجربیات بالندگی مؤثر هستند، می‌تواند تشویق‌کننده باشد. دانشگاه‌ها می‌توانند از این وسیله برای تشویق اساتید به مشارکت فعال در تجربیات بالندگی استفاده کنند. این تدابیر می‌توانند اساتید را به تجربه‌یافتن و اشتیاق به بهبود عملکرد حرفه‌ای خود ترغیب کنند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مجموعه‌ای از پیشنهادات کاربردی برای تقویت بالندگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی ارائه می‌شود. برای سیاست‌گذاران آموزش عالی، توصیه می‌شود سیاست‌های تشویقی و حمایتی در زمینه توسعه

حرفه‌ای اساتید طراحی شود، از جمله اختصاص بودجه‌های مشخص برای برنامه‌های بالندگی، کاهش تمرکز صرف بر پژوهش‌محوری و ایجاد نظام ارزیابی متوازن میان آموزش و تحقیق. برای برنامه‌ریزان دانشگاهی، پیشنهاد می‌شود ساختارهای پشتیبانی مؤثر مانند مراکز توانمندسازی، کارگاه‌های مهارتی، نظام‌های مربی‌گری و شبکه‌های هم‌آموزی میان اساتید ایجاد شود تا مسیر یادگیری مستمر تقویت گردد. برای اعضای هیئت علمی، توصیه می‌شود با مشارکت فعال در دوره‌های آموزشی، تبادل تجربه با همکاران و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، فرآیند بالندگی خود را به صورت خودراهبر دنبال کنند. برای پژوهشگران آینده، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده به طراحی مدل‌های بومی بالندگی، ارزیابی اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و بررسی مقایسه‌ای میان دانشگاه‌های فرهنگیان و سایر دانشگاه‌ها بپردازند. تحقق این پیشنهادها می‌تواند با بهره‌گیری از مدیریت دانش و ارتقای فرهنگ یادگیری سازمانی، به توسعه پایدار حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و ارتقای کیفیت آموزش عالی منجر شود.

مشارکت نویسندگان

طراحی این مطالعه به صورت مشارکتی توسط نویسنده اول و دوم انجام شد. نگارش بخش مقدمه، پیشینه و بحث و نتیجه‌گیری بر عهده نویسنده دوم و گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و بخش روش بر عهده نویسنده اول بوده است. نویسنده اول بر بخش بحث و نتیجه‌گیری نیز نظارت داشته است.

تشکر و قدردانی

از تمامی اساتید دانشگاه فرهنگیان که در این پژوهش نقش داشته‌اند کمال سپاس را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- احتشامی، م؛ گلزاری، ز؛ فتحی ورنوسفادرانی، ل. (۱۴۰۱). شناسایی و اعتبارسنجی مؤلفه‌های اصلی دوره‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد یادگیری معکوس: فراترکیب و مصاحبه. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۸(۲)، ۱۳-۲۶. <https://sid.ir/paper/1041604/fa>
- احمدی‌فر، رشید؛ عبدالملکی، شوبو. (۱۴۰۲). ارزیابی کیفیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان چندپایه مطالعه موردی (معلمان چندپایه استان کردستان). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸(۳)، ۶۵-۷۸. doi: 10.48310/tpd.2024.14755.1510

اسمعیلی ماهانی، ح؛ پورکریمی، ج؛ میرکمالی، س. م؛ جمالی، ا. (۱۳۹۹). شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با تأکید بر نقش گروه‌های آموزشی: رویکردی آمیخته. *مطالعات اندیشه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۰(۲۹)، ۱۶۷-۲۰۳.
<https://doi.org/10.22034/emes.2020.39886>

بندعلی، ب؛ ابوالقاسمی، م؛ پرداخت‌چی، م؛ رضایی‌زاده، م. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی. *آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱۵(۱)، ۲۵-۵۳.
<https://sid.ir/paper/255552/fa>

بندعلی، ب؛ ابوالقاسمی، م؛ پرداخت‌چی، م؛ رضایی‌زاده، م. (۱۳۹۹). برنامه‌های بالندگی هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی: نقاط قوت ناکافی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۶)، ۵۹۷-۶۰۷.
<https://sid.ir/paper/413190/fa>

بودایی، ح. (۱۳۹۵). روش پژوهش پدیدارشناسی. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

حجازی، ا. (۱۳۹۹). تعیین مؤلفه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم (پژوهش در تربیت معلم)*، ۳(۱)، ۴۱-۶۱.
<https://sid.ir/paper/398252/fa>

درویشی، ز؛ و فروز مهر، ن. (۱۳۹۶). ارزیابی جایگاه علمی و اخلاقی اساتید و مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر اساس شاخص‌های وزارت علوم. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲(۴)، ۱-۱۸.

دیبايي صابر، م. (۱۳۹۷). نقش مدیریت دانش در توسعه شایستگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها (مورد مطالعه: اساتید هیأت علمی پردیس فارابی دانشگاه تهران). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۳(۴)، ۱-۱۴.

سرباز مرادلو، رضا؛ زاهد بابلان، عادل؛ حیدری رضی‌آباد، نادر؛ رحیم‌زاده، وحید. (۱۴۰۴). طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۰(۲)، ۸۱-۱۲۳. doi: 10.48310/tpd.2025.18975.1885

سیدحاتمی، س. ش؛ نامور، ی؛ سلیمانی، ت؛ زاهدبابلان، ع. (۱۳۹۷). فراتحلیل عوامل اثرگذار بر بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۴(۴)، ۹۹-۱۲۱.
<https://sid.ir/paper/67953/fa>

شاهعلی‌زاده، م؛ حاتمی، ج؛ فردانش، ه؛ طلایی، ا. (۱۴۰۲). بالندگی اعضای هیئت علمی در بُعد آموزش: یک مرور نظام‌مند. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۱)، ۵۸-۷۰.

<https://sid.ir/paper/1130519/fa>

شعبانی‌بهار، غ؛ قره، م؛ سیاوشی، م. (۱۳۹۹). طراحی الگوی بالندگی حرفه‌ای، سازمانی و فردی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های تربیت بدنی و سنجش برازش آن. *پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی*، ۸(۴)، ۱۱۲-۹۹.
<https://sid.ir/paper/243430/fa>

صلصالی، م؛ پرویزی، س؛ ادیب‌حاج‌باقری، م. (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: نشر و تبلیغ بشری؛ تحفه.

قاسمی، س؛ بذرافکن، ل؛ شجاعی، ا؛ همکاران. (۱۳۹۷). راهبردهای توسعه اعضای هیئت علمی برای توانمندسازی اساتید دانشگاه در نقش آموزشی: یک مطالعه کیفی بر تجربه‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران. *BMC Medical Education*, ۲۳(۲۶۰).
<https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0>

قرونده، د؛ میرکمالی، س. م؛ بازرگان، ع؛ خرازی، س. ک. (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر توسعه اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران. *آموزش و توسعه منابع انسانی*, ۱۱(۱)، ۸۹-۱۱۵.

محب‌زادگان، ی؛ قهرمانی، م؛ پرداختچی، م؛ فراست‌خواه، م. (۱۳۹۵). اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های شهر تهران. *آموزش و توسعه منابع انسانی*, ۳(۱۰)، ۷۳-۹۴.
<https://sid.ir/paper/255505/fa>.

مهاجران، ب؛ قلعه‌ای، ع؛ درویشی، ز. (۱۴۰۰). طراحی و اعتبارسنجی مدل توسعه اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم. *مطالعات سیاست‌گذاری آموزش معلمان*, ۴(۲)، ۳۷-۵۹.

ناظمیان، صدیقه. (۱۳۹۸). ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان: مطالعه موردی پردیس فاطمه الزهرا (س) یزد. *توسعه حرفه‌ای معلم*, ۲۵-۱۵، ۴(۳)، ۲۰، ۱۰۰۱، ۱، ۲۴۷۶۵۶۰۰، ۱۳۹۸، ۴، ۳، ۲، ۵.

همایینی‌دمیرچی، ا؛ محبوب‌عشرت‌آبادی، ح؛ مهری، د.، و ثوقی‌نیری، ع. (۱۳۹۵). ارزیابی وضعیت بالندگی اعضای هیأت علمی و ارائه راهکارهای مطلوب برای ارتقای آن (مورد مطالعه: یک دانشگاه نظامی). *مدیریت نظامی*, ۱۶(۶۱)، ۲۹-۵۹. <https://sid.ir/paper/522063/f>.

Behar-Horenstein, L. S., & Feng, X. (۲۰۱۹). Enhancing the impact of a faculty learning community focused on higher-order thinking and cognitive complexity. *Journal of Faculty Development*, ۳۳(۲)، ۵-۱۵.

Billett, S. (۲۰۱۱). *Promoting learning for work: Strategies for professional development*. Springer.

Campion, M. W. Bhasin, R. M., Beaudette, D. J., Shann, M. H., & Benjamin, E. J. (۲۰۱۶). Mid-career faculty development in academic medicine: How does it impact faculty and institutional vitality?. *The Journal of Faculty Development*, ۳۰(۳)، ۴۹-۶۴.

Cotzias, K. (۲۰۲۵). The link between faculty development and institutional success. *National Center for Faculty Development & Diversity*. <https://www.ncfdd.org/resources/the-link-between-faculty-development-and-institutional-success/>

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M., & Suman, R. (۲۰۲۲). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, ۳، ۱۰، ۱۰۱۶/j.susoc.۲۰۲۲.۰۵، ۰۰۴.

Khaw, K. W., Alnoor, A., AL-Abrow, H., & Qadri, M. (۲۰۲۳). Reactions towards organizational change: A systematic literature review. *Current Psychology*, ۴۲، ۱۹۱۳۷-۱۹۱۶۰.

<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03070-6>.

Melissa S. Medina, EdD, Gina D. Garrison, Pharm D and Gayle A. Brazeau, PhD. (۲۰۱۰). *American journal of Pharmaceutical Education*, ۷۴(۱۰) Article ۱۷۹.

O'Meara, K., Culpepper, D., Lennartz, C., & Braxton, J. (۲۰۲۱). Leveraging nudges to improve the academic workplace: Challenges and possibilities. *Handbook of Theory and Research in Higher Education*, ۱-۷۱. *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66959-1_9-1.

Smith, J. A. (۱۹۹۵). *Semi-structured interviewing and qualitative analysis*. In J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. ۹-۲۶). Sage Publications.

Sorcinelli, M.D. (۲۰۲۰). The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (۱۹۷۰s-۲۰۲۰). *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, ۵(۲). <https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10801>

Sulentici Dowell, M. M., Cui, Y., & Bakkar, M. (۲۰۱۹). How faculty development programs can support faculty in an era of rapid technological change. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1۹(۱), ۱-۱۸.