

مطالعه وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴^۱

مرضیه هاشم‌آبادی^۲
سید محمد میرکمالی^۳
جواد پورکریمی^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف «تعیین وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران و ارائه راهکارهای بهبود» در این دانشگاه انجام شده است. این مطالعه، نقش عضو هیأت علمی دانشگاه را به مثابه یک حرفه بر اساس تفاسیر نظری حرفه‌ای‌گرایی و بویژه ملهم از الگوی مفهومی حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی ایوانس دانسته و آن‌گونه که آنان در دانشگاه معرفی و پذیرش می‌شوند، شناسایی شده و وضعیت موجود آنان بررسی و

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۴/۲۴
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۴/۲۲

^۱ مقاله حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد تحت عنوان «بررسی وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران و ارائه راهکار جهت بهبود آن»، رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی است که سال ۱۳۹۵ در دانشگاه تهران انجام شده است.

^۲ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، ایران، مسئول مکاتبه، پست

الکترونیک: M_hashemabadi@ut.ac.ir

^۳ استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، ایران، پست الکترونیک:

Mkamali.ut.ac.ir

^۴ استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، ایران، پست

الکترونیک: Jpkarimi.ut.ac.ir

«بدینوسیله از استاد محترم جناب آقای دکتر احد فرامرز قراملکی، استاد گروه فلسفه و حکمت اسلامی دانشگاه تهران به خاطر پشتیبانی و راهنمایی علمی و فنی در انجام این پژوهش تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تحلیل گردیده است. این پژوهش توصیفی - پیمایشی از نوع مقطعی و در زمره مطالعات موردی است. جامعه آماری پژوهش به لحاظ موقعیت جغرافیایی شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های واقع در شهر تهران «دانشگاه تهران» با تعداد ۱۵۹۳ نفر است. با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، ۱۶۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بوده است. پس از روایی صوری و محتوایی از دیدگاه متخصصان این حوزه، اعتبار پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار Pls بررسی و تایید شد. همچنین پرسشنامه از قابلیت اعتماد بالایی (با ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۳) برخوردار بوده است. نتایج گویای آن است که وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران مطلوب است، اما وضعیت مؤلفه‌های خودتنظیمی گروه همکاران، پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای و پایبندی به دانش‌پداگوژی نسبتاً مطلوب بوده است. مهم‌ترین راهکار پیشنهادی به منظور بهبود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی، طراحی و ایجاد انجمن حرفه‌ای مختص حرفه استادی (فراتر از رشته تخصصی) است.

واژگان کلیدی: حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی^۱، قابلیت حرفه‌ای بودن^۲، حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی، رهیافت فردگرایانه، دانشگاه تهران.

مقدمه و بیان مسأله

یکی از عوامل مهم شکاف بین کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه جهان میزان راهیابی به بستر حرفه‌ای-گرایی است. توسعه اقتصادی و فراتر از آن توسعه پایدار رابطه معناداری با حرفه‌ای‌گرایی دارد. داشتن نیروی انسانی حرفه‌ای با اخلاق و شایسته‌ضرورت دنیای پیوسته در حال تغییر امروز است. وجود چنین نیروهایی با ایجاد بهره‌وری، به مثابه سرمایه‌های سازمان شناخته می‌شوند (فرامرزق‌راملکی، ۱۳۹۵). اکنون، مفهوم حرفه‌ای-گرایی صرفاً مختص به حرفه‌های کلاسیک (حقوق و سلامت و بهداشت) نیست (نوردگراف^۳، ۲۰۱۵؛ اوتس^۴، ۲۰۰۳). کشورهای توسعه یافته با هدف ارتقای شغل به حرفه، مشاغل بسیاری را از منظر حرفه‌ای‌گرایی مطالعه کرده‌اند تا از این طریق اولاً آنها به مثابه حرفه شناخته شوند و ثانیاً با مسیر رشد مستمر حرفه‌ای‌شان، بهره‌وری نیروی انسانی را موجب گردانند؛ حرفه‌هایی همچون: مدیریت، حسابداری، مهندسی و غیره (فرامرزق‌راملکی، ۱۳۹۵). از طرف دیگر، گروه‌های حرفه‌ای ناظر بر رشته‌های تخصصی در محیط آکادمیک آموزش و پرورش داده می‌شوند. در سال‌های اخیر برخی دانشگاه‌های دنیا این مفهوم را به عنوان ایدئولوژی و با گفتمان حرفه‌ای-

۱. Academic professionalism
۲. Professionalism
۳. Noordegraaf. M
۴. Evetts, J.

گرایی به منظور قابلیت حرفه‌ای شدن دانشگاهیان دنبال می‌کنند (ایوانس^۱، ۲۰۱۵). در حقیقت، دانشگاه‌های پیشرو فراتر از ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی، نقش‌ها و کارکردهای مهمی در جامعه برعهده دارند؛ از قبیل: تربیت حرفه‌ای دانشجویان و آماده‌سازی آنان برای ورود به جامعه، تعامل مؤثر با جامعه، تعامل با صنعت، مواجهه حرفه‌ای با مسائل خود و ذی‌نفعان، داشتن تعهد حرفه‌ای به منظور نبود فروکاستی اخلاق حرفه‌ای. بنابراین، لازم است دانشگاه و دانشگاهیان برای اثربخش بودن و حفظ ارزش‌های حرفه‌ای خود فراخور زمان و شرایط، ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی را به منظور تمایز حرفه از شغل و رشد مستمر و متوازن حرفه در برنامه‌های سازمان دانشگاه ایجاد و متداول گردانند. در غیراین‌صورت، حرفه دانشگاهیان به شغل تنزل می‌یابد. اکنون، اگر دانشگاهیان در حد شغل فعالیت کنند، چگونه می‌خواهند در محیط آکادمیک خود حرفه‌ای‌ها را پرورش دهند؟ این امر باعث می‌شود که تعامل و پیوستگی کافی بین دانشگاه و جامعه در مسیر توسعه پایدار ایجاد نگردد و یا آنطور که شایسته است اجرایی نشود.

از آنجا که آموزش عالی، عصر پیچیدگی را که صرفاً پاسخ‌گوی حرفه‌های جدید به منظور دست‌یابی به توسعه اقتصادی جامعه بوده، پشت‌سر نهاده است و به تعبیر بارنت^۲ (۲۰۰۰) دانشگاه‌های «جدید» باید در چارچوب «فوق‌پیچیدگی»^۳ پدیدار شوند؛ آموزش عالی به ناچار در محیطی توأم با رقابت، تغییر، نبود اطمینان و غیرقابل پیش‌بین بودن قرار گرفته است که در آن ظرفیت‌های دانش چندین برابر شده است. در واقع، آموزش عالی با تولید دانش جدید خود، ویژگی نبود قطعیت را افزایش می‌دهد، اما از سویی دیگر قابلیت زندگی کردن با این ویژگی را نیز برای افراد ممکن می‌سازد (به نقل از ویلیامز^۴، ۲۰۰۸). چنین قابلیت با ایجاد ظرفیت وجودی در سطح شخصی افراد صورت می‌گیرد که حرفه‌ای‌گرایی دست‌یابی به این مهم را ایجاد می‌نماید (ویلیامز، ۲۰۰۸). با توجه به آنچه گفته شد، پرسش اساسی این است که چگونه حرفه‌ای‌گرایی می‌تواند در جامعه و به طور خاص در دانشگاه ایجاد و اجرا شود؟ به دیگر سخن، دانشگاه چگونه می‌تواند با رویکرد حرفه‌ای‌گرایی تعامل هم‌زیستانه خود را با حرفه‌ها و جامعه حفظ کند؟ قرار گرفتن دانشگاه‌های امروز در محیط توأم با عدم قطعیت و غیر قابل پیش‌بین بودن آن موجب شده است که دانشگاهیان با مسائل و چالش‌های گوناگونی مواجه شوند. رویکرد حرفه‌ای‌گرایی و بویژه گفتمان حرفه‌ای‌گرایی قابلیت مواجهه و درمان مسائل و چالش‌ها را فراهم می‌کند. حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی، با این عنوان، به عنوان رویکرد جدید در یک دهه اخیر در کشورهای جهان مطرح شده است. در ایران مطالعات پراکنده و یا براساس مدل‌های عمومی و نه ویژه دانشگاه انجام گرفته است.

۱. Evans, L

۲. Barnett, R.

۳. Super complexity

۴. Williams, K.

اگر چه دانشگاه تهران به طور صریح به حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی در برنامه‌های راهبردی خود اشاره نکرده است، اما به اخلاق حرفه‌ای دانشگاهیان^۱ به عنوان شرط لازم حرفه‌ای‌گرایی و مقوم آن (فرامرزی‌فرااملکی، ۱۳۹۵، الف) توجه کرده است. از سویی دیگر، ابعاد و مؤلفه‌های بسیاری از مفهوم حرفه‌ای‌گرایی در ارتباط با اخلاق حرفه‌ای است. تدوین و اجرای چنین راهبردی مسیر را برای حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی نیز تسهیل خواهد کرد. از سویی دیگر، نتایج حاصل از ارزیابی کمی و کیفی دانشگاه تهران در برنامه پنج ساله در امتداد افق ۱۴۰۴ مسائلی را به عنوان نقاط ضعف و تهدید برآورده که بیانگر فقدان و یا عدم توجه به برخی از ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان از جمله اعضای هیأت علمی است؛ از قبیل: آگاهی و پایبندی به دانش‌پداگوژی، استقلال حرفه‌ای، حضور فعال در جمعیت‌های حرفه‌ای، آموزش و یادگیری مادام‌العمر، تولیدات حرفه‌ای و ارائه خدمات به شهروندان جامعه، تربیت افراد متخصص و غیره است. مسائل مرتبط با این موارد حاصل از ارزیابی اخیر دانشگاه عبارتند از: گرایش شدید استادان به تدریس سنتی، نبود استقلال کامل دانشگاه در تدوین و اجرای مقررات آموزشی، تمرکزگرایی در فرآیند جذب اعضای هیأت علمی و استقلال عمل نداشتن دانشگاه در پذیرش اعضای خبره و کُنْدبودن روند جذب آنان، کمی‌گرایی در ارزیابی عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی، پایین بودن توان دانشگاه برای پرورش تفکر و خلاقیت دانشجویان به عنوان متخصصان آینده و غیره (برنامه دوم دانشگاه تهران، ۱۳۹۴-۱۳۹۰). از آنجا که دانشگاه تهران به عنوان دانشگاه مادر و نماد آموزش عالی ایران شناخته می‌شود، می‌تواند با تعیین سیاست‌گذاری‌ها و تدوین راهبردهای اصلی در این رابطه، علاوه بر موجبات ارتقای شغل به حرفه و رشد مستمر حرفه دانشگاهیان (از جمله: مدیران، کارکنان، استادان، پژوهشگران و...)، آغازگر این جریان فکری- عملی در کشور نیز باشد که از این طریق آن را به صنعت تسری دهد. در این رابطه، پژوهش حاضر با هدف «تعیین وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی و ارائه راهکارهای بهبود» از دیدگاه آنان انجام گرفته است. به دو دلیل مهم، اعضای هیأت علمی به عنوان گام نخست مطالعه حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی در نظر گرفته شد: یک، تا زمانی که افراد حرفه‌ای نشوند، یک رشته تخصصی خود به خود حرفه‌ای نمی‌شود. دو، بررسی همه جانبه در این رابطه و در کل سازمان دانشگاه، نیاز به پژوهشی وسیع و گسترده‌تری دارد. بنابراین، حلقه گم‌شده رویکردهای دانشگاهی و در رأس ساختارهای سازمانی دانشگاه، مطالعه حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی (با رهیافت فردگرایانه) است.^۲

^۱ سومین برنامه راهبردی دانشگاه تهران (۱۳۹۶). قابل دسترسی در سایت دانشگاه تهران به آدرس: ut.ac.ir

^۲ بیان تحلیلی فوق، از استاد گرانقدر آقای دکتر احد فرامرز فراملکی (استاد گروه فلسفه و حکمت اسلامی دانشگاه تهران) است.

ادبیات پژوهش

حرفه‌ای‌گرایی برای ایجاد هدف مهم آموزش عالی به رسمیت شناخته شده است. در واقع، برنامه‌های درسی آموزش عالی به منظور آماده‌سازی متخصصان حرفه‌ای از جمله پزشکی، آموزش، مدیریت، مهندسی و حرفه‌های متنوع مراقبت بهداشتی و اجتماعی با آموزش و پرورش دانشگاه گره خورده و بر این اساس تدوین شده است (فنویک^۱، ۲۰۱۴). این امر بیانگر تعامل هم‌زیستانه حرفه و دانشگاه است. به عبارت دیگر، تا دانشگاهیان حرفه‌ای نباشند، دانشگاه نمی‌تواند حرفه‌ای‌ها را آن گونه که برای فعالیت‌های حرفه‌ای جامعه شایسته است، آموزش و پرورش دهد و در نتیجه جامعه در جهت دستیابی به پیشرفت و توسعه پایدار با مشکل مواجه می‌شود. زیرا بسیاری از کشورهای توسعه یافته حرفه‌ای‌گرایی را به منزله بستر توسعه و پیشرفت اخذ کرده‌اند (فرامرزمملکی، ۱۳۹۵، الف). نقش اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها فراتر از رشته تخصصی آنان است. به دیگر سخن، آنان تنها به موجب تخصص در رشته علمی خود، حرفه‌ای محسوب نمی‌شوند؛ بلکه آنچه آنان را به مثابه فردی حرفه‌ای به حساب می‌آورد، حرفه ناب و اصلی آنان یعنی «استادی» است (پاپیر، ۱۹۹۴؛ به نقل از ویلیامز، ۲۰۰۸). فرامرزمملکی (۱۳۹۵) این امر را این‌گونه استدلال می‌کند: از آنجایی که حرفه استادی دربردارنده مؤلفه‌های چهارگانه آموزش، پژوهش، خدمات و فناوری است و کلیه آن‌ها به طور مستقیم با منابع انسانی در ارتباط است، حرفه‌ای‌گرایی پیش از آن که بر رشته تخصصی تأکید داشته باشد بر ویژگی‌های حرفه‌ای فرد متصدی آن حرفه تأکید دارد (فرامرزمملکی، ۱۳۹۵، الف). از سویی دیگر، حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی رفتاری آموختنی است به طوری که برخی اقدامات و رفتارهای استادان که دانشجویان - بیش از هر فرد دیگر - شاهد آنها هستند به عنوان «برنامه درسی پنهان^۲» دریافت می‌شود (شوآرتز^۳، ۲۰۰۹).

در رابطه با حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی، دو اصطلاح «حرفه^۴» و «استاد دانشگاه^۵» که دارای ریشه‌های معرفت‌شناختی در لاتین به معنای عمل توأم ممارست (ورزیدگی) و ادعا کردن در مورد حرفه و تدریس کردن به عنوان استاد^۶ می‌باشد، مطرح است. در واقع، فرد برای حرفه‌ای یا استاد بودن به برخی مهارت‌ها یا دانش تخصصی مورد نظر نیاز دارد تا کارکشته و با تجربه باشد (بیگینی، ۲۰۰۵؛ به نقل از دمیرکاسی مغلو^۷، ۲۰۱۰)، اما

۱. Fenwick, T.

۲. Hidden Curriculum

۳. Schwartz, A.

۴. Profession

۵. Professor

۶. Profess: a. to practice or claim to be versed in (a profession), b. to teach as a professor.

at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/profess>.

۷. Demirkasimoğlu, N

فراتر از مهارت و دانش تخصصی، حرفه‌ای‌گرایی به عنوان یکی از مفاهیم چالش برانگیز در گروه‌های حرفه‌ای مختلف به حساب می‌آید و در دهه اخیر در حوزه دانشگاه جایگاه ویژه و نسبتاً جدیدی پیدا کرده است که رویکرد متفاوتی را نیز در برمی‌گیرد (دمیرکاسی مغللو، ۲۰۱۰؛ ایوانس، ۲۰۱۵؛ کولساگر^۱، ۲۰۰۸). وجود ابهام‌ها، نشان از کاستی در کار نظریه‌پردازان نیست؛ صرفاً آنچه که به واقع دشوار است، بیان قوانین نظام‌نامه و ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی بویژه در حرفه استادی است (کولساگر، ۲۰۰۸). به منظور مفهوم‌سازی و شناخت بهتر حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان تعاریف زیر نقد و تحلیل می‌شود.

تعریف عمومی و جامع از حرفه‌ای‌گرایی عبارتست از: «عزم ملی و جریان عمومی جامعه در دستیابی به دو هدف عمده: ارتقای مشاغل به حرفه و رشد متوازن هر حرفه است. حرفه علاوه بر داشتن مؤلفه‌های شغل (کار تمام وقت مفید با جبران خدمات) شش مؤلفه اصلی، دانش تخصصی، تجربه شغلی، مهارت، توانایی، نگرش متمایز و تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی را شامل می‌شود. همچنین، حرفه‌مندها با جمعیت حرفه‌ای مربوط به حرفه شامل کاربران، کاروران، دانشمندان و فیلسوفان، در تعامل هستند. در جوامعی که حرفه‌ای‌گرایی مغفول مانده است، تعامل زایا بین این چهار گروه حرفه‌ای در حرفه وجود ندارد» (فرامرز قراملکی، ۱۳۹۵، الف). بر اساس تعریف فوق: یک، حرفه‌ای‌گرایی نیازمند حرکت همگانی در جامعه است که مشارکت تمام ذینفعان از جمله جمعیت حرفه‌ای را می‌طلبد. دو، وجود چنین حرکتی، تعامل پویا و زایایی را بین جمعیت حرفه‌ای ایجاد و تسهیل می‌کند و بر این اساس فقط مفهوم انتزاعی از آن مدنظر نیست بلکه حرفه‌ای‌گرایی به عرصه عمل کشانده می‌شود که رشد متوازن حرفه را نیز فراهم می‌کند. سه، این تعریف نامرتبط با تعریف حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی نیست. وجه اشتراک این تعریف با تعریف جامع حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان در ادامه تحلیل می‌شود.

کولساگر (۲۰۰۸) برای تعریف حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی ویژگی‌های آن را برشمرده است: «داشتن ارزش‌های مشترک، نگرانی نوع‌دوستانه به دانشجویان، تخصص آموزشی، سطح بالایی از استقلال حرفه‌ای، تولید دانش جدید، کاربرد منطق، کاربرد مدارک، دقت مفهومی و نظری و پی‌گیری بی‌غرضانه از حقیقت». اگر چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی باعث شناخت بهتر از آن می‌شود، اما بیان صرف ویژگی‌ها تعریف جامعی از آن ارائه نمی‌دهد. البته، ایشان اساس تحقیق خود را شناسایی توانمندی و شایستگی شرح کسانی می‌داند که در تدریس، یادگیری و پژوهش در دانشگاه‌ها به عنوان عضوی از حرفه فعالیت می‌کنند. همچنین وی اثرات ایدئولوژی مدیریتی را بر حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک بررسی کرده است و به این نتیجه دست یافت که دانشگاهیان در دانشگاه‌های انگلستان، دیدگاه‌های مثبت و عملگرایانه تحت رویکرد اداره جدید دانشگاه دارند.

۱. Kolsaker. A

جامع‌ترین تعریف حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان برخاسته از پژوهش‌های خاص در دانشگاه از ایوانس (طی مطالعات ۲۰۰۸-۲۰۱۵) است. وی حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان از جمله اعضای هیأت علمی را این گونه تعریف می‌کند: «ایدئولوژی که تابع عوامل نگرشی، فکری و معرفت‌شناختی افراد و عملکرد آن‌ها در ارتباط با حیطة حرفه‌ای که به آن تعلق دارند، می‌باشد؛ به طوری که عملکردهای حرفه‌ای‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهد». البته وی معتقد است که بسته به میزان قابلیت حرفه‌ای بودن، استادان را در پیوستاری از محدود- توسعه یافته قرار دهد. ایوانس نگاه پیوستاری خود را از مدل اکتشافی «اریک هویل»^۱ وام می‌گیرد و در این رابطه می‌گوید «منظور من از حرفه‌ای‌گرایی همان قابلیت حرفه‌ای بودن^۲ هویل است که به موقعیت هر یک از افراد در پیوستار محدود- توسعه یافته اشاره دارد». همچنین، ایشان با استناد به شواهد تجربی در پژوهش‌های مختلف خود طی سال‌های متمادی، به این مدل اکتشافی هویل (۲۰۰۸) اعتبار می‌بخشند و پیشنهاد می‌دهند که «پیوستار محدود- توسعه یافته» قابلیت کاربرد در تمام حرفه‌های آموزش و پرورش از جمله دانشگاهیان را دارد. نکات تحلیلی تعریف فوق و وجه اشتراک آن با تعریف عمومی در موارد زیر بیان می‌شود: یک، عنوان ایدئولوژی نشان می‌دهد که ابعاد مختلفی در حرفه دخیل است که ایوانس آنها را شامل سه بعد مهم نگرشی، رفتاری (عملکرد) و فکری- عقلانی بیان می‌کند. دو، جهان‌بینی او در خلأ شکل نگرفته است بلکه در بستر و زمینه یعنی همان محیط فعالیت حرفه‌ای افراد است. سه، تحت تأثیر بودن افراد حرفه‌ای به محیط نشانگر وجود تعاملی دو طرفه و زایایی که در تعریف اول از حرفه‌ای‌گرایی نیز آمده بود، است. چهار، البته در این تعریف به جمعیت حرفه‌ای به وضوح که شامل چه افرادی می‌شود، پرداخته نشده است. پنج، تعاملی که در این تعریف و تعریف عمومی بیان شد از طریق گفت‌وگو حرفه‌ای‌گرایی برقرار می‌شود که در هر دو تعریف به طور مشخص به آن اشاره‌ای نشد، اما اوتس، در پژوهش‌های خود به تفصیل آن پرداخته است. استدلال وی این است که گفت‌وگو حرفه‌ای‌گرایی با خدمات‌رسانی متعهدانه و تصمیم‌گیری مستقلانه و استقلال حرفه‌ای شناخته می‌شود. در این حالت ارزش‌هایی که از بالا (دولت و سایر نهادها) به افراد حرفه‌ای وضع و تحمیل می‌شوند با یک گفت‌وگو گزینشی، برای تقویت و تسهیل تغییر حرفه‌ای و به عنوان یک سازوکار انضباطی از سوی افراد مستقل در انجام رفتارهای مناسب به کار می‌رود (اوتس، ۲۰۰۳؛ اوتس، ۲۰۰۹؛ به نقل از گیورتنز و همکاران^۳، ۲۰۰۹). وجود این گفت‌وگو می‌تواند مواجهه حرفه‌ای‌ها را با چالش‌های مختلف و نیز مسائل ترکیب شده حرفه‌ای و سازمانی امروزی تسهیل دهد.

۱. Hoyle, E

۲. Professionalism

۳. Gewirtz, Sh., & et al.

شناسایی مؤلفه‌های تشکیل دهنده حرفه‌ای‌گرایی به عنوان گام پیش‌نیاز و ابتدایی قبل از تدوین هرگونه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (ایوانس، ۲۰۱۵) ضرورت دارد. زیرا اولاً مطالعه ساختاری صرف، موجب تلقی «شبه حرفه»^۱ به جای حرفه می‌شود، ثانیاً اعضای حرفه دانشگاهی به در اختیار داشتن ویژگی‌های ساختاری و نگرشی و نیز رفتارها نیاز دارند و ثالثاً ضرورت دارد که تمامی دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها برای کمک به دانشجویان خود حرفه‌ای شوند (هامر^۲، ۲۰۰۰). اینکه تمامی دانشکده‌ها و به طور کلی سازمان دانشگاه نیز باید حرفه‌ای شوند، رهیافت سازمانی را در خصوص حرفه‌ای‌گرایی به میان می‌آورد.

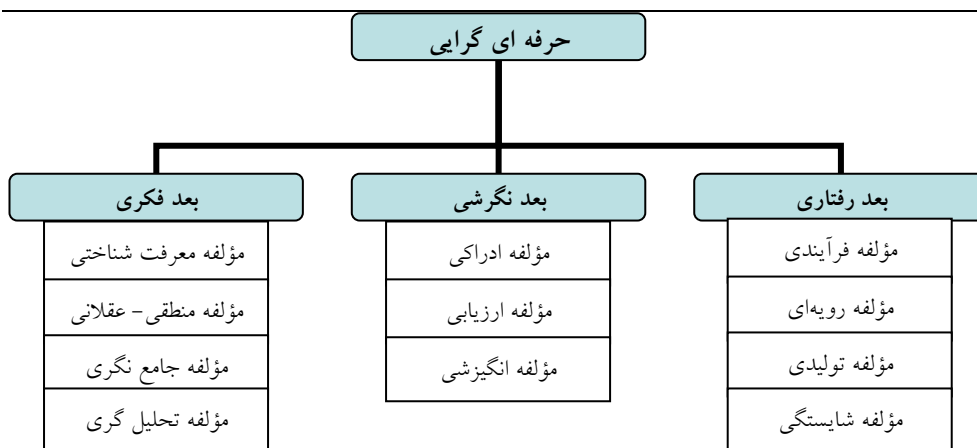
مطالعه حرفه‌ای‌گرایی با دو رویکرد فردگرایانه و رویکرد سازمانی مطرح است (فرامرزقراملکی، ۱۳۹۵، الف). در رابطه با هر یک از این رویکردها مدل‌هایی ارائه شده است. البته مطالعه و توجه به رهیافت فردگرایانه در مقایسه با رهیافت سازمانی در حرفه‌های مختلف بیشتر بوده است، اما با پیچیده شدن سازمان‌ها از جمله دانشگاه تحلیل رفتار حرفه‌ای‌گرایی افراد در سازمان حائز اهمیت است. از آنجایی که نمی‌توان از ترکیب‌شدگی‌هایی (هایبریدها) چون حرفه‌ای-مدیریتی چشم پوشی کرد و حرفه‌ای‌گرایی محض و کنترل شده نیز برای حل چالش‌ها و مسائل حرفه‌مندها از جمله اعضای هیأت علمی در سازمان دانشگاه کافی نیست، مطالعه و تحلیل رویکردها و مدل‌های جدید از حرفه‌ای‌گرایی همچون حرفه‌ای‌گرایی شغلی و سازمانی (اوتس، ۲۰۰۹؛ به نقل از گیورتز و همکاران، ۲۰۰۹) و حرفه‌گرایی مدیریتی (ترکیبی) و فرا ترکیبی (سازمان‌دهی‌کننده) ضرورت دارد. به همین دلیل، سازماندهی مجدد امور حرفه‌ای، امری ضروری و مهم به شمار می‌رود (نوردگرف، ۲۰۱۵). در این پژوهش مدل‌ها و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده حرفه‌ای‌گرایی بویژه در دانشگاه به دلیل گام نخست پژوهش با رهیافت فردگرایانه مطالعه شد. مدل‌های مختلفی در حوزه حرفه‌ای‌گرایی با رهیافت فردگرایانه معرفی شده است که برخی از آنها به عنوان مدل عمومی و برای حرفه‌های گوناگون به کار گرفته شده است. یک مدل ویژگی؛ یکی از مدل‌های پایه و عام حرفه‌ای‌گرایی است که به صفات، ویژگی‌ها یا مشخصاتی که وجه تمایز میان حرفه‌هاست، می‌پردازد. ویژگی‌هایی چون کاربرد مهارت‌ها براساس دانش نظری، آموزش و پرورش براساس مهارت‌های تأییدشده از طریق آزمون، کدهای رفتار حرفه‌ای به «نفع عموم» و داشتن سازمان حرفه‌ای قدرتمند که ماهیت حرفه‌هایی از قبیل پزشکی و حقوق را منعکس می‌کند در حقیقت، مشاغلی که کاملاً به چنین معیارهایی دست نیافته‌اند، عنوان «شبه» یا «نیمه» حرفه به آنها داده می‌شود (ویتی و ویزی^۳، ۲۰۰۶). این مدل برای اولین بار توسط هال^۴ (۱۹۶۸) طی بررسی گسترده در حرفه‌های مختلف از جمله پزشکان، پرستاران،

۱. Semi-profession
۲. Hammer, D. P
۳. Whitty, G & Wisby, E
۴. Hall (۱۹۶۸)

حسابداران، معلمان، مددکاران اجتماعی، حقوق دانان، کتابداران، مهندسان، مدیران تبلیغات و مدیران کارکنان بدست آمد که توسط اسنیزک^۱ (۱۹۷۲) اعتبارسنجی شد (اسنیزک، ۱۹۷۲). دو مدل فرآیندی؛ از آن جهت فرآیندی خوانده می شود که از مجموع کنش ها و اقداماتی پیوسته به لحاظ شرایط زمانی و مکانی تشکیل شده است. همچنین هر یک از مراحل اثر مستقیم بر روی مرحله قبلی می گذارد. مرحله اول، همان شرط اولیه حرفه یعنی اشتغال تمام وقت است. مرحله دوم، استقرار گروه ها و تدوین و اجرای برنامه های آموزشی و پرورشی است. مرحله سوم، تشکیل انجمن ها و جمعیت های حرفه ای به منظور دستیابی به شرایط احراز، گواهی نامه ها و مجوزها برای افتراق خدمات یک حرفه از دیگر حرفه ها و تمیز متخصصان حرفه ای از غیرحرفه ای است. مرحله چهارم، تعیین کدهای اخلاقی می باشد. نهایتاً، مرحله پنجم مستلزم حمایت قانونی است (مک کونل^۲، ۲۰۰۴؛ به نقل از NICE، ۲۰۱۲^۳). سه مدل قدرت؛ به مثابه مدل بازار به منظور ایجاد انگیزه در مشتریان و ذینفعان در ارائه خدمات با کیفیت و بدست آوردن حق امتیاز بازار شناخته می شود (لاو و کیم^۴، ۲۰۰۵).

در یک دهه اخیر مطالعات خاص سازمان های آموزش و پرورش رسمی مانند مدارس و دانشگاه ها انجام گرفته است، از جمله؛ مدل محدود- توسعه یافته (هویل، ۲۰۰۸). این مدل برای معلمان معرفی شده است اما به دلیل نگاه پیوستاری و مستمر به حرفه ای گرای، متناسب با سازمان دانشگاه و اعضای هیأت علمی نیز معرفی شده است (ایوانس، ۲۰۰۸). ساختار مفهومی حرفه ای گرای دانشگاهی (ایوانس، ۲۰۰۸ - ۲۰۱۵) به عنوان ساختاری ویژه سازمان دانشگاه معرفی شده است. شکل (۱) نمایی از این الگوی مفهومی است. از آنجا که در این پژوهش از الگوی مفهومی ایوانس برای مولفه های تشکیل دهنده حرفه ای گرای اعضای هیأت علمی الهام گرفته شده، به توضیح آن پرداخته می شود. ایوانس طی مطالعات کیفی خود (از سال ۲۰۰۸ - ۲۰۱۵) در دانشگاه های اروپا (از جمله انگلستان و فرانسه)، سرانجام به الگویی اصلی از حرفه ای گرای دانشگاهیان از جمله اعضای هیأت علمی دست یافت. وی حرفه ای گرای را در این حوزه شامل سه بُعد و یازده مؤلفه دانسته است. سه بخش اصلی عبارتند از: ابعاد رفتاری، نگرشی و فکری است که هر یک مؤلفه هایی را در برمی گیرند. الگو وی به عنوان چارچوبی تحلیلی برای مطالعه حرفه ای گرای اعضای هیأت علمی و رهبران دانشگاه در اروپا شناخته شده است.

۱. Snizek
۲. McConnell, S.
۳. National Initiative for Cybersecurity Education
۴. Law, M., & Kim, S.

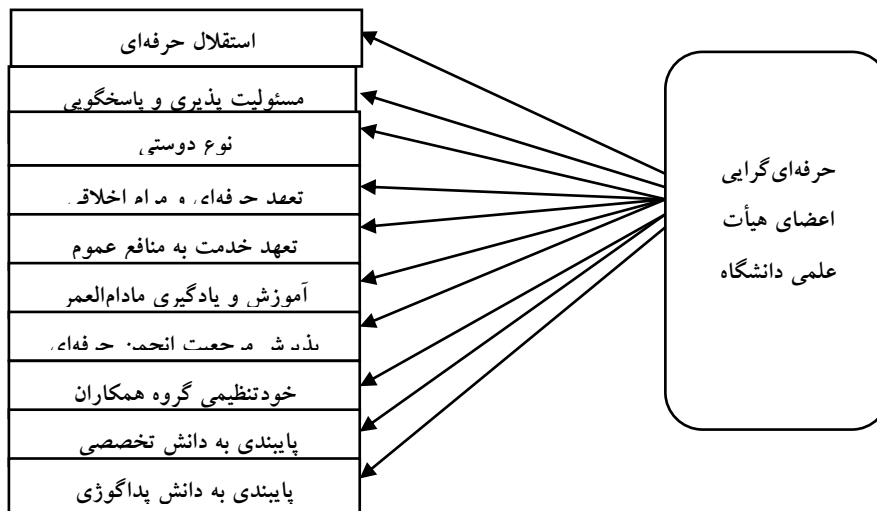


شکل ۱: الگوی مفهومی حرفه‌ای گرایی دانشگاهی (ایوانس، ۲۰۱۵)

مفهوم رفتاری حرفه‌ای گرایی مربوط می‌شود به زیرملاک‌هایی چون آنچه متخصصان به طور فیزیکی در کار انجام می‌دهند و با رفتار خود به نمایش می‌گذارند. مؤلفه‌های آن شامل فرآیندها، رویه‌ها، تولید و شایستگی حرفه‌ای گرایی است که به ترتیب شامل: فرآیندها و رویه‌هایی که افراد برای کار خود به کار می‌برند؛ خروجی‌ها، بهره‌وری و دستاورد (چه مقدار افراد انجام دادند و آنچه آن‌ها دست یافتند)؛ و مهارت‌ها و شایستگی‌ها. بُعد نگرشی به حفظ نگرش‌ها مربوط می‌شود. مؤلفه‌های آن شامل ادراکی، ارزیابی و انگیزشی از حرفه‌ای گرایی است که زیرملاک‌های آن به ترتیب عبارتند از: حفظ برداشت‌ها، باورها و عقاید (آنچه مربوط به خود می‌شود؛ درک از خود)؛ ارزش‌های افراد؛ انگیزش‌های افراد، رضایت شغلی و روحیه. در نهایت، بُعد عقلانی از حرفه‌ای گرایی که مرتبط است با دانش متخصصان و درک و فهم و نیز ساختار دانشی آنان را در برمی‌گیرد. مؤلفه‌های آن: ابعاد معرفت‌شناختی، عقلانیت، دید جامع‌گرایانه و تحلیلی است که به ترتیب مرتبط با زیرملاک‌هایی چون: اساس و مبنای دانش افراد؛ ماهیت و درجه‌ای از عقلانیتی که آنان برای عمل‌شان به کار می‌برند؛ آنچه آنان می‌دانند و درک می‌کنند و ماهیت و درجه تحلیلی‌شان است.

با مطالعه و بررسی مبانی نظری و پژوهش‌های مرتبط با حرفه‌ای گرایی در سازمان دانشگاه بویژه ملهم از الگوی مفهومی ایوانس (۲۰۰۸-۲۰۱۵) مؤلفه‌های تشکیل دهنده حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی استخراج شده است. تمام این مؤلفه‌ها به نحوی در ارتباط مفهومی و رفتاری با یکدیگرند. همچنین، می‌توان گفت از لحاظ نگرشی، فکری و رفتاری در ارتباط با حرفه استادی است. همین نکته، وجه تمایز اصلی این پژوهش با سایر پژوهش‌های داخلی است که صرفاً از مدل‌های عمومی بهره گرفته‌اند و گام نخست برای ایجاد نگاه نو به این

موضوع است. با توجه به شکل (۲) به تحلیل مؤلفه‌ها و ارتباط آنها با یکدیگر و با حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی در ادامه پرداخته می‌شود.



شکل ۲: مؤلفه‌های مفهومی تشکیل‌دهنده حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه

سه مفهومی که در حرفه‌ای‌گرایی استادان در ارتباط بسیار نزدیک با یکدیگر عبارتند از: دانش حرفه‌ای، استقلال حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی (رابسون^۱، ۲۰۰۶). از آنجا که دانشگاه‌های جدید در شرایط فوق‌العاده پیچیده‌ای قرار گرفته‌اند، به طوری که حرفه‌ای‌ها از جمله استادان با این شرایط غیرقابل پیش‌بینی و نامطمئن مواجهند؛ لذا آنان برای مواجهه مناسب با این وضعیت به ساختاری از دانش حرفه‌ای و تخصصی نیازمندند. از طرفی دیگر، برای کاربست دانش تخصصی خود به استقلال حرفه‌ای، به منظور تصمیم‌گیری و قضاوت کردن در حرفه، نیاز دارند. اعطای استقلال حرفه‌ای الزاماً ایجاب می‌کند تا آنان با مسئولیت‌پذیری رفتار کنند به طوری که پاسخگویی اعمال و رفتار خود در برابر ذینفعان درون و برون سازمان دانشگاه از جمله همکاران، کارکنان، مشتریان (دانشجویان) و جامعه باشند (فورلنگ و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از رابسون، ۲۰۰۶). مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و پاسخگویی در قبال آن می‌تواند پیش‌بینی‌پذیری را بهبود بخشد (فرامرزق‌راملکی، ۱۳۹۵. ب). از سویی دیگر، مسئولیت‌ها با مفاهیمی چون صداقت در روابط حرفه‌ای، محافظت

۱. Robson, J.

از دیگران و از همه مهم‌تر نوع دوستی به معنای دقیق اینار و از خودگذشتگی در برابر آنان، گره خورده و مرتبط است. از این‌رو، به همراه مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی حرفه‌ای، نوع دوستی به عنوان مؤلفه دیگر در حرفه استادی حائز اهمیت است.

طبق نظریه باتسون (۱۹۸۷)، نوع دوستی رفتاری حمایتی است که دو انگیزه اساسی موجب آن می‌شود. ابتدا نگرانی همدردانه است، انگیزه آن کاهش مشکلات دیگران و احساس همدردی برای مشکلات آنان می‌باشد. دوم، اندوهی شخصی است در مواجهه با مشکلات دیگران و انگیزه آن، کاهش تنش و ناراحتی است. وی بیان می‌دارد که یکی از جنبه‌های مهم در حرفه استادی، نوع دوستی است. نوع دوستی، نگرشی برای توجه به رفاه و خیر دیگران بدون توجه به خود است (به نقل از آلیتلیا و همکاران^۱، ۲۰۱۳). از این‌رو، حرفه استادی ایجاب می‌کند که آن‌ها نیز توجه بیشتری را به رفاه دانشجویان خود اختصاص دهند، به طوری که نوع دوستی را به عنوان انگیزه توجه به منافع دیگران در نظر بگیرند (آلیتلیا و همکاران، ۲۰۱۳). از آنجایی که رفتار نوع دوستانه و فداکارانه استادان به تعهدی حرفه‌ای نیاز دارد و در نهایت این تعهد نیز قابلیت شدن به تعهد اجتماعی را دارد، مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی و تعهد خدمت به منافع عموم در این حرفه حائز اهمیت است.

تعهد حرفه‌ای، عشق به حرفه است. این امر در همان معنای عام و مطلق کلمه و برحسب حرفه‌ها متفاوت می‌شود. به بیان دیگر؛ تعهد حرفه‌ای یعنی، نسبت به حرفه دلباخته‌بودن، دلداده‌بودن و عشق‌ورزیدن. مرام اخلاقی حرفه نیز اصولی‌اند که حرفه‌ای‌ها به مثابه خط قرمز، بر حرمت آن‌ها تأکید دارند. این اصول را بیشتر در کدهای اخلاقی حرفه می‌آورند؛ اما پایبندی به این اصول را مرام داشتن در اخلاق می‌نامند (فرامرز قراملکی و همکاران، ۱۳۹۵). علاوه بر تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، استادان به عنوان متخصصان حرفه‌ای متعهد می‌شوند که توجه و نگرانی اول آنان، رفاه مشتریان (دانشجویان، شهروندان و جامعه) است. برای این امر، کدهای اخلاقی در شیوه‌های عمل حرفه‌ای معمولاً توسط انجمن حرفه‌ای ایجاد و توسط همکاران حرفه تقویت می‌شود. این کدها در ارتباط با تعهدات استادان به حرفه و نیز جامعه آن‌هاست. اگر مشتریان و ذی‌نفعان از خدمات ارائه شده توسط حرفه‌ای‌ها رضایتمندی نداشته باشند، از فرآیند قانونی برای گزارش به ناظران استفاده می‌شود (شان^۲، ۲۰۰۶). در راستای خدمت به منافع عمومی برای آنکه استادان بتوانند با جامعه بیرونی (از جمله کسب و کار و صنعت) همراه و در ارتباط باشند باید خود را به سلاح یادگیری مستمر تجهیز کنند.

آموزش و یادگیری مادام‌العمر فراتر از یادگیری تحصیلی سنتی است و سرتاسر زندگی حرفه‌ای‌ها را در برمی‌گیرد. چنان که «یادگیری برای یادگیری^۳» است. یادگیری مادام‌العمر به طور آهسته، خلاقیت، ابتکار و

۱. Olitalia, R., & et al.

۲. Shon, Ch.

۳. Learning to learn

پذیرش را به افراد القا می‌کند که در نتیجه، آنان را قادر می‌سازد تا انطباق و سازگاری خود را با جامعه پسا صنعتی از طریق افزایش مهارت‌های لازم نشان دهند. در اینجا تأکید بر یادگیری برای یادگیری و توانایی حفظ یادگیری در طول زندگی می‌باشد. از طرفی دیگر، دانشگاهیان (به ویژه استادان) به عنوان بخش اصلی برای ترویج یادگیری مادام‌العمر در بین افراد جامعه به حساب می‌آیند. بنابراین، اهمیت استادان دانشگاه به عنوان ساختارهای کلیدی در طرح‌ریزی شالوده‌ای معتبر برای یادگیری مادام‌العمر به منظور تربیت حرفه‌ای افراد در آینده شناخته شده است (دویتا و رافائل^۱، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، یادگیری مادام‌العمر در ارتباط با استادان، یادگیری چگونگی یادگیری و تبدیل دانش خود به عمل به نفع رشد دانشجویان خود است (آوالاس^۲، ۲۰۱۱). به منظور تحقق این امر، جمعیت حرفه‌ای استادان نیازمند بستری هستند تا در آن به مشارکت و گفت‌وگو حرفه‌ای گرایی بپردازند و فراتر از آن موجبات خودتنظیمی را در بین جمعیت حرفه‌ای خود فراهم کنند. بنابراین دو مؤلفه دیگر در این رابطه مطرح می‌شود: پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای و خودتنظیمی گروه همکاران. فریدسون^۳ (۲۰۰۱) بیان می‌کند: «پایبندی به ارزش متعالی، استقلال حرفه را معنادار و موجه می‌سازد». این پایبندی می‌تواند از طریق پذیرش عضویت در انجمن حرفه‌ای حاصل شود. علاوه بر این، عضویت در انجمن پایبندی به مجموعه اصول و هنجارهای تعریف شده در حرفه را به وجود می‌آورد (پلورایت و بار^۴، ۲۰۱۲). این امر موجب تقویت تعهد حرفه‌ای و تعهد خدمت به اجتماع می‌گردد. از سویی دیگر، افراد حرفه‌ای با عضویت در گروه و انجمن حرفه‌ای، خودتنظیمی یکدیگر را در جهت ارتقا و کسب منزلت اجتماعی حرفه خود ایجاد و دنبال می‌کنند؛ چنان که این دو مؤلفه در ارتباط با یکدیگر تقویت می‌شوند. در واقع، قابلیت خودتنظیمی یکی از ویژگی‌های اساسی حرفه‌ای گرایی است و بیشتر گروه‌های حرفه‌ای به دنبال آن هستند. گروه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه، نیز برای تنظیم و کنترل خود در جهت تأمین منافع عموم به یکدیگر اعتماد می‌کنند (چمپن و همکاران^۵، ۲۰۱۵). از آنجایی که دستیابی به وضعیت خودتنظیمی، پیامی را به جامعه در مورد تخصص و حرفه‌ای گرایی گروه‌های شغلی می‌دهد، اعضای حرفه فرصتی را برای کنترل بر آینده خود و تمام حرفه‌شان به دست می‌آورند. فقدان خودتنظیمی گروه همکاران، در بهترین حالت، این است که افراد درجه دوم (خارج از گروه همکاران) به ارزیابی گروه بپردازند. بنابراین، ایجاد حرکت به سمت خودتنظیمی حرفه‌ای در هر

۱. Duta, N., & Rafai, E.

۲. Avalos, B

۳. Feridson, E

۴. Plowright, D., & Barr, G.

۵. Chapman, C., & et al.

گروه شغلی، پس از بررسی اندیشمندان خود گروه به دست می‌آید که مزایای فوق‌العاده‌ای دارد؛ اما به همراه مزایا، هزینه‌ها و مسئولیت‌هایی را نیز برای افراد حرفه‌ای ایجاد می‌کند (راندال^۱، ۲۰۰۰).

در نهایت دو مؤلفه مهم پایبندی به دانش تخصصی و پایبندی به دانش پداگوژی که در پژوهش‌ها به اشتباه هر دو آنها یکی در نظر گرفته می‌شود و یا به طور کلی دانش پداگوژی مغفول می‌ماند، از مؤلفه‌های با اهمیت حرفه استادی است. حرفه‌ای شدن و قابلیت حرفه‌ای در حرفه استادی فرآیندی دو سویه است. از یک سو، اعضای هیأت علمی باید در بخش آموزش و مهارت در تخصص‌های حرفه‌ای یا علمی رشته خاص دانشگاهی متخصص و پایبند باشند و از سویی دیگر، استادان آموزش‌دیده و متعهد به توسعه خود در مهارت و دانش مرتبط با تدریس و دانش درجه دو که پیش از این به عنوان «دانش محتوای پداگوژی-تعلیم و تربیت» توصیف شده است، واجد شرایط و پایبند آن باشند (شولمن، ۱۹۸۶؛ به نقل از پلورایت و بار، ۲۰۱۲). تمایز در مفهوم حرفه‌ای‌گرایی دوگانه، بین دانش موضوعی و دانش حرفه‌ای یا کاربردی (پداگوژی) نیز توسط وینچ^۲ (۲۰۰۴) در رابطه با معلمان ابتدایی و متوسطه و استادان دانشگاهی مطرح شده است. وی به ماهیت پیشرفته‌تر دانش موضوعی معلمان متوسطه و استادان دانشگاهی اشاره می‌کند که ادعای پیشرفت آنان به داشتن بدنه لازم دانش تخصصی است و خود را واجد شرایط و به مثابه فرد حرفه‌ای می‌انگارند. در حالی که، وی نشان می‌دهد تنها این دانش رشته تخصصی برای استادان کافی نیست؛ بلکه دانش تعلیم و تربیت نظریه‌ای و کاربردی (پداگوژی) نیز ضرورت دارد (وینچ، ۲۰۰۴). بنابراین، ارتباط تنگاتنگی بین دانش موضوعی (تخصص در رشته خاص) و دانش کاربردی پداگوژی برای استادان آموزش عالی وجود دارد؛ به طوری که تلفیقی از دانش موضوعی و تدریس ضرورت دارد (استوارد^۳، ۲۰۰۹).

مؤلفه‌های تشکیل دهنده حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه با رهیافت فردگرایانه و ملهم از الگوی ایوانس بدست آمده است. ارتباط بین مؤلفه‌های بدست آمده و ابعاد الگوی ایوانس به شرح زیر است. مؤلفه‌هایی از قبیل: نوع دوستی، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، تعهد خدمت به منافع عموم (تعهد اجتماعی)، پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای تقریباً با ابعاد نگرشی و رفتاری مدل ایوانس سازگاری دارد. همچنین، مؤلفه‌های استقلال حرفه‌ای، پایبندی به دانش تخصصی، پایبندی به دانش پداگوژی، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، یادگیری مادام‌العمر و خودتنظیمی گروه همکاران نیز با دو بُعد رفتاری و عقلانی مدل ایوانس سازگار است.

۱. Randall, G.
۲. Winch, Ch.
۳. Steward, A.

پژوهشی با هدف برداشت و درک اعضای هیأت علمی از حرفه‌ای‌گرایی استادان در ده دانشکده مسیحی ایالات متحده توسط سوئزی و فین^۱ (۲۰۱۴) انجام شده است. این پژوهش کمی در چهار بُعد شامل: ویژگی‌های فردی، تعهد به تغییر و رشد مستمر، پایداری به دانش تخصصی و دانش پداگوژی و تعهدات فراتر از محیط تدریس را با ۲۴ گویه حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی بررسی کرده است. نتایج معنادار بودن تحلیل واریانس آماری را در ۱۸ گویه نشان داد. تمامی ابعاد به جز ویژگی‌های فردی حرفه‌ای‌گرایی معنادار بودند. بیشترین کمترین میانگین به ترتیب مربوط به بعد ویژگی‌های فردی و تعهد به تغییر و رشد مستمر بوده است. همچنین، از طریق همبستگی پیرسون ارتباط خطی متوسط رو به بالایی بین چهار بُعد وجود داشت. کلمن کتیس و ورکو^۲ (۲۰۱۴) پژوهش آمیخته‌ای (کیفی-کمی) را با هدف توسعه و اعتباربخشی یک مقیاس ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی در دانشگاه پزشکی به منظور شناسایی مولفه‌های تشکیل دهنده آن مطالعه و بررسی کرده‌اند. سه مؤلفه اصلی با نشانگرهای مرتبط به هریک از آن شناسایی شد: مؤلفه همدلی و نوع‌دوستی دارای نشانگرهای حفظ اصول شرافت، احترام گذاشتن به دیگران، برقراری ارتباطات توأم با احترام و انصاف داشتن. مؤلفه روابط و توسعه حرفه‌ای با نشانگرهای وظیفه-پاسخگویی، تعالی-استقلال حرفه‌ای/وظیفه، عادت کردن به فعالیت‌های حرفه-ای و احترام گذاشتن به دیگران؛ مؤلفه مسئولیت‌پذیری با نشانگرهایی همچون مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی نوع‌دوستانه. نتایج بیانگر آن بود که مقیاس ارزیابی، معتبر و قابل‌اعتماد است و می‌توان از آن برای ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی در مقطع کارشناسی دانشجویان پزشکی و خودارزیابی نیز استفاده شود. وضعیت در هر سه مؤلفه اصلی حرفه‌ای‌گرایی مطلوب گزارش شده است. سولیوان و همکاران^۳ (۲۰۱۴) پژوهش آمیخته دیگری را با هدف توسعه یک چارچوبی جامع برای حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی جراحان دانشگاه پزشکی انجام دادند. در این رابطه، مؤلفه‌های تشکیل دهنده حرفه‌ای‌گرایی جراحان از دیدگاه دانشجویان پزشکی (سال سوم به بالا) با انجام مصاحبه‌های ژرف‌نگر و تشکیل گروه‌های کانونی بدست آمد. بر این اساس پرسشنامه کمی نیز تدوین شده است. مؤلفه‌ها عبارتند از: شایستگی بالینی، شایستگی فرهنگی، نوع‌دوستی، رهبری، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، مهارت‌های فردی، آموزش و پرورش، صورت‌ظاهری (سیما)، اخلاق/قانون، احترام و بهبود عمل. نتایج نشان داده است که دانشجویان به ترتیب مؤلفه‌های احترام (به عنوان مهم‌ترین ویژگی حرفه‌ای‌گرایی) با ۵۶ درصد، نوع‌دوستی با ۲۱ درصد و مهارت‌های فردی با ۸ درصد مشخص و الویت‌بندی کرده‌اند. یک مطالعه کیفی با تشکیل گروه‌های کانونی و با هدف مشخص کردن و درک مفهوم و شیوه‌های

۱. Swezey James A., & Finn Donald, E.

۲. Klemenc-Ketis, Z., & Vrecko. H

۳. Sullivan, M. E & et al

حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی توسط ابراهیم و همکارانش^۱ (۲۰۱۲) انجام گرفت. در این رابطه، دیدگاه دانشگاهیان متخصص از جمله اعضای هیأت علمی و پژوهشگران فعال یکی از دانشگاه‌های دولتی مالزی بررسی شده است. آنان به سه تم اصلی: دیدگاه‌های گوناگون تعریف حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک، معضل دوراهی بین نیازهای فرد و سازمان و اثربخشی و ثبات در اجرای برنامه‌های سازمانی برای سنجش حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی دست‌یافته‌اند. تم‌های فرعی مربوط به هر یک از سه تم اصلی شامل این موارد بوده است: تم‌های فرعی شماره یک: ایجاد و ارتقاء تخصص فردی، از نظر اخلاقی حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک به عنوان خدمتی به جامعه است و انطباق داشتن آن با قوانین و مقررات سازمانی؛ تم‌های فرعی شماره دو: رابطه آموزش و پژوهش و نبود وجود یا نبود سیستم خدمات پشتیبانی؛ تم‌های فرعی شماره سه: تأکید بر عوامل غیرانسانی در سیستم مدیریت کیفیت و ناسازگاری در برنامه‌ریزی استراتژیک بلندمدت. کاترین کلی و همکاران^۲ (۲۰۱۱)، در پژوهشی به منظور اعتبارسنجی ابزار برای اندازه‌گیری رفتارهای حرفه‌ای‌گرایی در دانشگاه‌های داروسازی، ۳۳ گویه را در پنج بُعد شامل موارد زیر شناسایی کرده‌اند: مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، یادگیری مادام‌العمر و انطباق‌پذیری، برقراری روابط با افراد با قابلیت اطمینان، رعایت اصول شرافت، صداقت و احترام و کاندیدای حرفه‌ای و شهروندی شدن. آنان ابزار ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی خود را در هفت مرکز دانشگاهی اجرا کردند. یافته‌ها نشان داد که رفتار حرفه‌ای‌گرایی در هر پنج بُعد مطلوب است. پژوهشی با عنوان «حرفه‌ای‌گرایی در عمل: یک مطالعه مقدماتی بر دانشگاه‌های عمومی مالزی» انجام گرفته است (مت و زبیدی^۳، ۲۰۱۰). در این پژوهش، از مقیاس تعدیل‌شده حرفه‌ای‌گرایی هال (۱۹۶۸) شامل پنج بُعد استفاده شده است: تعهد به عضویت در انجمن حرفه‌ای، تعهد خدمت به منافع عموم (تعهد اجتماعی)، اعتقاد به خودتنظیمی، از خودگذشتگی و داشتن رفتار نوع‌دوستانه در حرفه و استقلال حرفه‌ای. یافته‌ها نشان داد که بُعد استقلال حرفه‌ای نیاز ضروری حرفه‌ای‌گرایی در میان دانشگاهیان است. وضعیت دو بُعد تعهد به عضویت در انجمن حرفه‌ای و تعهد اجتماعی مطلوب برآورد شده، اما اعتقاد به خودتنظیمی نسبتاً مطلوب بوده است. برخلاف انتظار، کم‌ترین نمره و رتبه مربوط به از خودگذشتگی و رفتار نوع‌دوستانه در حرفه بوده است.

از جمله پژوهش‌های حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی در ایران پژوهش آروین (۱۳۹۳) است که با هدف تأثیر حرفه‌ای‌گرایی مدرسان دانشگاه بر کیفیت آموزشی آنان مورد مطالعه مدرسان و دانشجویان ارشد در دانشگاه علامه طباطبائی انجام شده است. در این پژوهش، از مدل عمومی حرفه‌ای‌گرایی کارولین یوسف (۲۰۰۲) استفاده شده است. مؤلفه‌های آن عبارتند از: مرجع بودن سازمان حرفه‌ای، اعتقاد به بازتاب عمومی خدمت در

-
۱. Ibrahim, R & et al
 ۲. Kelley, K. A & et al
 ۳. Mat & Zabidi

جامعه، خودتنظیمی، جذابیت حرفه و استقلال عمل در حرفه. پرسشنامه سنجش حرفه‌ای‌گرایی بر روی ۱۳۸ نمونه استادان و پرسشنامه کیفیت آموزشی بر روی ۱۸۷ دانشجوی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی اجرا شده است. نتایج حاکی از آن بود که وضعیت هر پنج مؤلفه حرفه‌ای‌گرایی استادان مطلوب است و با کیفیت آموزشی آنان همبستگی مثبت و معناداری دارد. پژوهشی نیز با عنوان «آیا هوش معنوی، می‌تواند راهکاری برای ارتقای حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی باشد؟» انجام شده است (موناغی و همکاران^۱، ۲۰۱۳). این مطالعه، حرفه‌ای‌گرایی را در دو مؤلفه کلی رهبری و توسعه حرفه‌ای و عملکرد مسئولیت‌های حرفه‌ای عنوان کرده است. پژوهش از نوع مقطعی همبستگی با ۱۶۰ عضو هیأت علمی پزشکی در یکی از دانشگاه‌های علوم پزشکی در ایران و براساس نمونه‌گیری طبقه‌ای احتمالی انجام شده است. نتایج نشان داد که میانگین نمره هوش معنوی و مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی در حد متوسط و نسبتاً مطلوب بوده است. بین هوش معنوی و عملکرد مسئولیت‌های حرفه‌ای، رابطه معناداری وجود دارد؛ اما بین هوش معنوی و رهبری و توسعه حرفه‌ای رابطه معنادار وجود ندارد.

با توجه به اهمیت و ضرورت حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی که به تحلیل آن پرداخته شد، اما متأسفانه در دانشگاه‌های ایران مطالعه ویژه دانشگاه و در مرکز توجه آن یعنی حرفه‌ای‌گرایی برای حرفه‌ای‌گرایی انجام نشده است. در این رابطه، پژوهش‌های محدودی وجود داشته است که یا مختص به دانشگاه‌های پزشکی کشور (مبتنی بر رشته تخصصی) است و یا پژوهشگران در سایر دانشگاه‌ها از مدل‌های عمومی بهره گرفته‌اند که برای وجوه تمایز حرفه‌ای‌گرایی با ماهیت آموزشی، پژوهشی، خدمات و فناوری از سایر حرفه‌ها اهمیت قائل نشده‌اند. این در حالی‌ست که دانشگاه‌های دنیا در مسیر گذر از مطالعه‌های ویژه در رابطه با الگوهای مفهومی حرفه‌ای‌گرایی با رهیافت فردگرایانه به سمت مطالعه حرفه‌ای‌گرایی در تعامل با اصول سازمانی - مدیریتی و واکاوی چالش‌های مرتبط با آن هستند. با وجود اینکه دانشگاه تهران به منزله نماد آموزش عالی کشور شناخته می‌شود، اما در رابطه با حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی هنوز مطالعه منسجم و الگوی مفهومی در رابطه با تمام عوامل انسانی دانشگاه را طراحی و اجرا نکرده است. بنابراین، در این پژوهش به عنوان گام نخست به مطالعه وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران و ارائه راهکارهایی جهت بهبود آن از دیدگاه آنان پرداخته شده است. در این رابطه، سؤالات زیر مطرح شد:

سوال اول: وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران چگونه است؟

سوال دوم: وضعیت هر یک از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی چگونه است؟

سوال سوم: راهکارهای پیشنهادی برای بهبود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع مقطعی و جزء مطالعه موردی است. همچنین نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش، به لحاظ موقعیت جغرافیایی شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های واقع در شهر تهران «دانشگاه تهران» با تعداد ۱۵۹۳ نفر طبق آمار اعلام شده معاونت برنامه‌ریزی و فناوری اطلاعات دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده است. حجم نمونه مورد نیاز با استفاده از فرمول کوکران ۱۷۴ نفر برآورد شد که از این تعداد ۱۶۴ پرسشنامه برگشتی بدون نقص به دست آمد. به منظور انتخاب نمونه مناسب و کافی، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. پرسشنامه شامل سه قسمت سؤال بود؛ اول- سئوالات مربوط به مشخصات فردی و سازمانی اعضای نمونه، دوم- سئوالات اصلی؛ گویه‌ها این بخش به صورت بسته پاسخ و بر مبنای طیف پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی ضعیف تا خیلی خوب طراحی شده بود. سوم- سؤال باز پاسخ. برای تعیین و اطمینان از روایی پرسشنامه، پس از تدوین و جمع‌آوری مصادیق مربوط به هریک از مؤلفه‌های پژوهش، ضمن استفاده از منابع علمی، از راهنمایی‌ها و نظرات استادان در حوزه دانشگاه و بویژه اعضای هیأت علمی که به حوزه تخصصی حرفه‌ای‌گرایی اشراف داشتند، استفاده شد. به علاوه از طریق تحلیل عاملی تأییدی اعتبار گویه‌های پرسشنامه تأیید شد؛ با انجام این روش گویه‌های پرسشنامه از ۶۰ به ۵۱ گویه تقلیل یافت. همچنین با اجرای آزمایشی، نکات مبهم و نامفهوم گویه‌ها تا حد امکان اصلاح گردید. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۳ برآورد گردید.

یافته‌های پژوهش

این پژوهش دارای ۱۶۴ نفر نمونه آماری بود که ۷۳/۲ درصد آن‌ها مرد و ۲۶/۸ درصد آن‌ها نیز زن بودند. در واقع، نسبت مردان تقریباً دو برابر زنان بود. از حیث سن ۳۰/۵ درصد افراد در بازه سنی ۴۰ سال و پایین‌تر، ۲۹/۳ درصد از اعضای نمونه در محدوده سنی ۴۰ تا ۴۹ سال، ۲۹/۹ درصد از اعضای نمونه در محدوده سنی ۵۰ تا ۵۹ سال و ۶۰ سال و بیشتر ۱۰/۴ درصد قرار داشتند. همچنین، در رابطه با اعضای هیأت علمی، ۴۱/۵ درصد از اعضای دارای سنوات خدمت ۱ تا ۱۰ سال، ۲۴/۴ درصد در دوره خدمتی ۱۱ تا ۲۰ سال، ۲۳/۲ درصد از اعضای سابقه خدمت ۲۱ تا ۳۰ سال و ۱۱/۰ درصد بیشتر از ۳۰ سال را داشتند. از نظر رتبه علمی، رتبه استادیار با بیشترین نسبت ۴۳/۹ درصد را به خود اختصاص دادند. پس از آن به ترتیب، ۳۱/۷ درصد دانشیار، ۲۰/۷ درصد استاد و فقط ۳/۷ درصد مربی بودند. به علاوه، نمونه آماری از نظر دانشکده محل خدمت ۲۹/۲۶ درصد عضو دانشکده فنی و مهندسی، ۱۲/۱۹ درصد علوم پایه، ۳۴/۱۴ درصد از علوم انسانی و ۲۴/۳۹ درصد از دانشکده علوم اجتماعی بودند.

به منظور بررسی وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی و محاسبه معناداری تفاوت میانگین‌های مربوط به هر مؤلفه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. میانگین فرضی برای محاسبه معناداری میانگین‌ها نیز مقدار عددی ۳ در نظر گرفته و برای قضاوت در سطح مطلوبیت میانگین‌های محاسبه شده از طیف مطلوبیت استفاده شد. بر اساس این پیوستار نمره ۱ تا ۲/۳۲ نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ نسبتاً مطلوب و نمره ۳/۶۷ تا ۵ مطلوب است (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶). همچنین، از آزمون فریدمن برای مشخص کردن الویت‌بندی مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی از دیدگاه اعضای هیأت علمی استفاده گردید.

سوال اول پژوهش: وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران چگونه است؟

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول شماره (۱)، میانگین حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران از دیدگاه آنان معادل ۳/۷۵ است که با توجه به مقدار t محاسبه شده (۲۶/۰۸) و با درجه آزادی ۱۶۳ و سطح معناداری (۰/۰۰۰) می‌توان با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه گرفت که فرض صفر رد می‌گردد. در واقع، مقدار میانگین حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی به طور معنادار بالاتر از میانگین است. مقایسه مقدار میانگین محاسبه شده با پیوستار مطلوبیت نیز نشان می‌دهد که وضعیت آن مطلوب است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای را برای متغیر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری (۲-tailed)	تفاوت میانگین‌ها
حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی	۳.۷۵	۰.۳۷	۲۶.۰۸	۱۶۳	۰.۰۰۰	۰.۷۵

سوال دوم پژوهش: وضعیت هر یک از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی چگونه است؟

نتایج منعکس شده در جدول شماره (۲) وضعیت مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی را نشان می‌دهد. همه مؤلفه‌ها به جز دو مؤلفه پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای و خودتنظیمی گروه همکاران در سطح معناداری (۰/۰۰۰) قرار دارند؛ در نتیجه با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد می‌شود. سپس، با توجه به میانگین و نمره t بدست آمده، به ترتیب، مؤلفه‌های نوع‌دوستی، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، استقلال حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، پایبندی به دانش تخصصی، آموزش و یادگیری مادام‌العمر و اعتقاد تعهد خدمت به عموم، بالاتر از میانگین بوده است. همچنین، مؤلفه پایبندی به دانش پداگوژی با وجود اینکه در سطح معناداری قرار دارد، اما با توجه به میانگین ۳/۶۶ و نمره t محاسبه شده (۱۵/۴۸) از لحاظ پیوستار مطلوبیت در سطح نسبتاً مطلوب قرار

می‌گیرد. بعلاوه، دو مؤلفه پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای با میانگین ۳/۰۲ و t محاسبه شده (۰/۵۰) در سطح معناداری (۰/۵۸) و خودتنظیمی گروه همکاران با میانگین ۳/۰۵ و t بدست آمده (۰/۹۴) در سطح معناداری (۰/۳۴) قرار گرفته‌اند. با توجه به سطح معناداری بدست آمده و بالاتر بودن آن از آلفای ۰/۰۵ فرض صفر تایید می‌شود. به بیان دیگر، بین میانگین بدست آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری مشاهده نشد و می‌توان گفت که این دو مؤلفه نیز در سطح متوسط و نسبتاً مطلوب قرار دارند.

همچنین، به منظور بررسی تاثیر رتبه علمی و دانشکده محل خدمت در رابطه با حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی از تحلیل واریانس یک راه استفاده و مشخص گردید که تفاوت معناداری میان سطوح مختلف رتبه علمی و متغیر حرفه‌ای‌گرایی وجود ندارد. بعلاوه، بین حرفه‌ای‌گرایی آنان در دانشکده‌های مختلف محل خدمت اعضای هیأت علمی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه

ارزش آزمون = ۳						
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری (۲-tailed)	درجه آزادی	مقدار T	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی
۱.۱۰	۰.۰۰۰	۱۶۳	۳۲.۳۰	۰.۴۳	۴.۱۰	استقلال حرفه‌ای
۱.۲۶	۰.۰۰۰	۱۶۳	۳۸.۷۵	۰.۴۱	۴.۲۶	نوع‌دوستی
۰.۹۸	۰.۰۰۰	۱۶۳	۶۲.۷۰	۰.۴۷	۳.۹۸	مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی
۰.۵۶	۰.۰۰۰	۱۶۳	۱۴.۳۸	۰.۶۷	۳.۷۰	اعتقاد تعهد خدمت به عموم
۱.۱۱	۰.۰۰۰	۱۶۳	۳۳.۳۵	۰.۶۶	۴.۱۱	تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی
۰.۷۳	۰.۰۰۰	۱۶۳	۲۰.۲۷	۰.۴۶	۳.۷۳	آموزش و یادگیری مادام‌العمر
۰.۰۲	۰.۵۸	۱۶۳	۰.۵۰	۰.۷۴	۳.۰۲	پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای
۰.۰۵	۰.۳۴	۱۶۳	۰.۹۴	۰.۶۸	۳.۰۵	خودتنظیمی گروه همکاران
۰.۸۱	۰.۰۰۰	۱۶۳	۲۲.۲۶	۰.۴۱	۳.۸۱	پایبندی به دانش

						تخصصی
۰۰.۴۵	۰.۰۰۰	۱۶۳	۱۵.۴۸	۰.۵۶	۳.۶۶	پایبندی به دانش پداگوژی

سوال سوم پژوهش: راهکارهای پیشنهادی برای بهبود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران کدامند؟

این سوال باز پاسخ به منظور دریافت پیشنهادهایی برای بهبود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی محترم دانشگاه تهران از دیدگاه خود آنان پرسیده شد که در صورت تمایل پاسخ داده‌اند. تعداد کل پاسخ‌دهندگان به این سوال ۳۹ نفر بود. البته استادان فعال پژوهشی نیز جزء پاسخ‌دهندگان بودند. پاسخ‌های آنان ابتدا کدگذاری شده، سپس مقوله‌ها استخراج گردید و در نهایت، ارتباط آن‌ها با مؤلفه‌های مفهومی پژوهش در جدول (۳) ارائه شد. نتایج مؤید آنست که راهکارهای سازمانی- مدیریتی بیشترین موارد پیشنهادی را به خود اختصاص داده است. بعد از آن، راهکارهایی مرتبط با مؤلفه‌های آموزش و یادگیری مادام‌العمر، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، اعتقاد به تعهد خدمت به منافع عموم، پایبندی به دانش تخصصی، خودتنظیمی گروه همکاران و پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای است. در نهایت، کمترین پیشنهادها مربوط به راهکار نوع‌دوستی است. پیشنهادهای اعضای هیأت علمی درباره این مولفه‌ها می‌تواند بیانگر این مطلب باشد که در شرایط فوق‌العاده پیچیده‌ای که دانشگاه در آن قرار گرفته است، این راهکارها می‌تواند مواجهه با مسائل و چالش‌ها را امکان‌پذیرتر کند.

فراوانی راهکارهای پیشنهادی مرتبط با رهیافت سازمانی- مدیریتی در مورد حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی مؤید آنست که هایبریدها و ترکیب شدگی اصول فرد حرفه‌ای و اصول سازمانی- مدیریتی نیز در این دانشگاه وجود دارد. مواردی از قبیل: گزینش ویژه استادان، دغدغه‌های مالی، قراردادهای پیمانی و نبود امکانات و تجهیزات مناسب برای پژوهش و یادگیری، در نظر نگرفتن تعداد مقالات و صرف کمیت مقالات چاپ شده در مجلات بین‌المللی، تدوین برنامه‌های آموزش اخلاق و نهادینه‌سازی آن از طریق اندازه‌گیری‌های مرتبط و... مرتبط با تصمیمات سازمانی و نحوه مدیریت کردن سازمان دانشگاه است که برخی از آنها با اصول حرفه‌ای در تناقض است؛ از جمله: استقلال حرفه‌ای، پایبندی به دانش تخصصی، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی. اگرچه این پدیده چندان طبیعی به نظر نمی‌آید، اما ترکیبات متعدد بین منطوق‌های حرفه‌ای، سازمانی و مدیریتی، خواه یا ناخواه در هر سازمانی انجام می‌گیرد و در بیشتر کشورها، با توجه به چنین ترکیب‌شدگی، اقدامات لازم جهت حل مسائل حرفه‌ای صورت می‌گیرد (نوردگرف، ۲۰۱۵) و می‌توان با مطالعه حرفه‌ای‌گرایی با رهیافت سازمانی راههای برون رفت از چالش‌های منعکس شده اصول متناقض را بدست آورد.

جدول ۳: راهکارهای مناسب حرفه‌ای‌گرایی بر اساس دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران

ردیف	راهکارهای مناسب براساس دیدگاه اعضای هیأت علمی	مقوله استنباط شده	ارتباط با مؤلفه	فراوانی	در صد
۱	توجه به کیفیت فعالیت‌های علمی استادان و ارزشیابی کمی و کیفی (به ویژه کیفی) آن‌ها برای ارتقای علمی (نه صرفاً تعداد مقالات ISI)	بازبینی در فرآیندهای ارتقای علمی استادان	سازمانی- مدیریتی	۳۳	۶۱/۸۴
۲	مطالعه همیشگی در زمینه تخصصی خود، اطلاع از دانش و کاربرد آخرین نوآوری‌های دنیا، داشتن مسئولیت مطالعه جدید برای پروژه‌های مرتبط با دانشجویان.	به روز نگه‌داشتن خود در فعالیت‌های تخصصی	آموزش و یادگیری مادام‌العمر	۲۶	۶۶/۶۶
۳	تدوین برنامه‌های آموزش اخلاق به استادان و توجه به اخلاق حرفه‌ای.	اخلاق‌ورزی	سازمانی- مدیریتی	۲۴	۵۳/۶۱
۴	ارزش دادن برای خدمت به جامعه، ترغیب دانشجویان در جهت انجام پروژه‌ها، دوره‌های کارورزی و کارآموزی در راستای مسائل جامعه، مشارکت در حل مسائل جامعه.	مشارکت فعال در جامعه	اعتقاد تعهد خدمت به منافع عموم	۲۳	۵۹
۵	تدریس پژوهش محور و مسئله محور، توجه به کیفیت خروجی‌های دانشگاه به ویژه دانشجویان	تربیت حرفه‌ای دانشجویان	تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی	۲۳	۵۹
۶	برنامه‌هایی برای عملیاتی کردن و قابلیت اندازه‌گیری اخلاق (نه صرفاً گفت‌وگو درباره اخلاق؛ بلکه در عمل آن را نهادینه کردن).	نهادینه‌سازی و سنجش‌پذیری اخلاق	سازمانی- مدیریتی	۲۰	۲۸/۵۱
۷	عمیق شدن (ژرف‌نگری) در فعالیت‌های تخصصی و پرهیز از پراکندگی، داشتن نگرش سیستمی و در نظر گرفتن ابعاد مختلف برای حل موضوعات، تمایز بین مسائل شخصی و حرفه‌ای در تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای، تبادل نظر و بیان انتقادات در بین همکاران، داشتن تفکر انتقادی.	نگرش متمایز	پایبندی به دانش تخصصی- خودتنظیمی گروه همکاران	۱۷	۴۴
۸	ایجاد ارتباطات خوب در فضای علمی، برقراری همکاری‌های علمی بین خود استادان و وجود مراکز جهت ایجاد چنین همکاری.	داشتن روابط حرفه‌ای	پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای	۱۶	۴۱
۹	دلسوز نسبت به دانشجو، توجه و احترام دانشجو، ترغیب دانشجو در رشته تخصصی، بها دادن به دانشجو.	برقراری روابط سازنده میان دانشجو و استاد	نوع‌دوستی	۱۴	۳۶

مطالعه وضعیت حرفه ای گرای اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در ... ۷۳

۱۰	وجود ارتباط و تعامل مستمر با مراکز علمی، دانشگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها و پژوهشگران بین‌المللی.	ایجاد ارتباطات علمی بین‌المللی	آموزش و یادگیری مادام‌العمر	۱۰	۶۴ ۲۵
۱۱	توجه به وضعیت کیفی دانشکده‌ها و پردیس‌های دانشگاه به جای افزایش کمی آنها، فراهم کردن تجهیزات لازم برای فضای کاری استادان و حتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی	کیفیت مراکز علمی (پردیس و دانشکده‌ها)	سازمانی - مدیریتی	۹	۲۳
۱۲	رفع دغدغه‌های مالی استادان، تخصیص به موقع گرنت ویژه استادان.	تأمین مالی استادان	سازمانی - مدیریتی	۹	۲۳
۱۳	وجود نگرانی‌های متعدد (قراردادهای پیمانی) بویژه برای اعضای هیأت علمی جوان، نداشتن پذیرش مناسب آنها از سوی دانشجویان.	ایجاد امنیت روانی	سازمانی - مدیریتی	۷	۱۸

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین وظایف و مسئولیت‌های دانشگاه تربیت متخصصان و نیروهای حرفه‌ای و رشد مستمر حرفه‌ها از طریق تعامل با جامعه و صنعت است. در این راستا، دانشگاهی می‌تواند موفق باشد که عوامل انسانی آن از جمله اعضای هیأت علمی، مدیران، کارکنان و... حرفه‌ای‌گرایی را سر لوحه نگرش، اندیشه و عمل خود گردانند. همچنین، دانشگاه از این طریق می‌تواند جامعه را به سمت و سوی این جریان ترغیب و هدایت کند. بنابراین، ارتقای مشاغل به حرفه و رشد متوازن و مستمر حرفه در جامعه از بستر حرفه‌ای‌گرایی و خاصه حرفه-ای‌گرایی دانشگاهی می‌گذرد. در واقع، دانشگاه به مثابه مرکز آموزشی، پژوهشی، خدماتی و فناوری در تعامل با جامعه می‌تواند از طریق گفتمان حرفه‌ای‌گرایی راهکارهایی را برای درمان موارد، مسائل و چالش‌های عصر حاضر فراهم کند. این مسأله نتیجه قرار گرفتن دانشگاه در شرایط فوق‌العاده پیچیده امروزی است. از طرفی دانشگاه با افزایش ظرفیت و توان دانشی خود موجبات تغییر، پیچیدگی و غیرقابل پیش‌بین بودن را افزایش داده است و از طرف دیگر، از طریق همین ظرفیت‌ها و ارزش افزوده‌هاست که می‌تواند پاسخگوی چالش‌ها و مسائل باشد. در این رابطه، دانشگاه تهران نیز باید بتواند قدم در بستر حرفه‌ای‌گرایی بگذارد. نخستین شرط آن حرفه‌ای‌گرایی منابع انسانی و در رأس آن اعضای هیأت علمی دانشگاه است. هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران بوده است. نتایج بدست آمده از یافته-ها نشان می‌دهد که وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران مطلوب و رضایت بخش است. این نتیجه با یافته‌های کلمن کتیس و ورکو (۲۰۱۴)، کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) و آروین (۱۳۹۳)

همخوانی و مطابقت دارد. به دیگر سخن، این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانشگاه‌های مورد مطالعه به نگرش‌ها و رفتارهای حرفه‌ای‌گرایی در حرفه خود در حد قابل قبول و رضایت بخشی عمل کرده‌اند، اما در مقابل با پژوهش‌های سوئزی و فین (۲۰۱۴)، ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲)، مت و زبیدی (۲۰۱۰) و موناغی و همکاران (۲۰۱۳) همراستا و همخوان نیست. به بیان دقیق‌تر، در پژوهش سوئزی و فین (۲۰۱۴) تعهد به تغییر در رشد مستمر اعضای هیأت علمی کمترین میانگین و چندان رضایت بخش نبود. در پژوهش ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲) معضل دو راهی بین نیازهای فرد و سازمان و اثربخشی و ثبات در اجرای برنامه‌های سازمانی چالش‌های حرفه‌ای‌گرایی بودند. در رابطه با پژوهش مت و زبیدی (۲۰۱۰) مؤلفه‌های نگرشی و رفتاری حرفه‌ای‌گرایی در حد مطلوب نبودند. همچنین، نتایج پژوهش موناغی و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که وضعیت حرفه‌ای‌گرایی در دانشگاه مورد نظر نسبتاً مطلوب است. ایوانس (۲۰۰۸) این‌گونه استدلال می‌کند که هر یک از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی به صورت مجزا در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه تمام آنها با هم در ابعاد سه گانه رفتاری، نگرشی و عقلانی یک تصویر متحد و یکپارچه از قابلیت حرفه‌ای بودن دانشگاهیان را به تصویر می‌کشاند. با توجه به پژوهش‌های مرتبط و مبانی نظری بویژه در رابطه با رهیافت فردگرایانه می‌توان گفت دانشگاه مورد مطالعه در این پژوهش در زمینه حرفه‌ای‌گرایی وضعیت مطلوب و رضایت بخشی دارد. نتایج تحلیل یافته‌ها مربوط به وضعیت موجود حرفه‌استادی در رابطه با هر یک از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی مرتبط با ابعاد ملهم از مدل ایوانس و با توجه به پیشنهادهای اعضای هیأت علمی به شرح زیر است:

مؤلفه‌های سازگار و مرتبط با بعد نگرشی و رفتاری شامل نوع‌دوستی، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، تعهد خدمت به منافع عموم و پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای است. تمامی این مؤلفه‌ها به جز پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای، مطلوب و رضایت بخش بودند و مؤلفه نوع‌دوستی با بیشترین میانگین و پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای در حد متوسط از دیدگاه اعضای هیأت علمی قرار گرفته است. در رابطه با نوع دوستی نتایج بدست آمده با پژوهش‌های کلمن کتیس و ورکو (۲۰۱۴) و کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) همخوان است. در این پژوهش‌ها همدلی و نوع‌دوستی، رعایت اصول شرافت، صداقت و احترام، محبت و دلسوزی و ایثار نیز مطلوب و رضایت بخش بود، اما با پژوهش‌های مت و زبیدی (۲۰۱۰) و سولیوان و همکاران (۲۰۱۴) ناهمخوانی دارد. پژوهش مت و زبیدی بیانگر آن بود که اعضای هیأت علمی کمترین رتبه را از مؤلفه از خودگذشتگی و رفتار نوع‌دوستانه دریافت کردند. همچنین، نتایج پژوهش سولیوان و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که نوع‌دوستی درصد پائینی را به خود اختصاص داده است. نتایج یافته‌ها در مورد تعهد خدمت به منافع عموم با پژوهش‌های ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲)، کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱)، مت و زبیدی (۲۰۱۰) و آروین (۱۳۹۳) همخوانی دارد. در مجموع، نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که وضعیت این مؤلفه مطلوب و رضایت

بخش بوده است. پژوهش ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲) مؤید آنست که حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی از نظر اخلاقی حرفه‌ای‌گرایی خدمت به جامعه می‌باشد. کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) کاندیدای حرفه‌ای و شهروندی شدن را در این رابطه بیان کرده‌اند. اگرچه تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی در پیشینه پژوهشی با این عنوان یافت نگردید، اما یکی از شش مؤلفه تمایز حرفه از شغل است. به طوری‌که بیانگر پایبندی دائمی و واقعی به مجموعه‌ای از اصول و رموز اخلاقی و ارزش‌ها، هنجارها، نظام‌مندی و قانونمندی در حرفه است (فرامرز قراملکی، ۱۳۹۵، ج). با این توضیح، نتایج این مؤلفه با یافته‌های سولیوان و همکاران (۲۰۱۴) و کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد. این پژوهش‌ها اصول و ارزش‌های حرفه‌ای و اخلاقی در حرفه را اخلاق و شایستگی‌ها، احترام و بهبود عمل، رعایت اصول صداقت، شرافت و احترام به دیگران و رعایت حقوق و رازداری دانسته‌اند که در همگی مطلوب برآورده شده است. علی‌رغم اینکه، نتایج یافته‌ها بیانگر آن بود که مؤلفه‌های نوع‌دوستی، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی و تعهد خدمت به منافع عموم مطلوب‌اند، اما اعضای هیأت علمی همچنان پیشنهادهایی به منظور بهبود حرفه‌ای‌گرایی در ارتباط با این مؤلفه‌ها ارائه کرده‌اند. البته نوع دوستی با کمترین درصد پیشنهاد در انتهای راهکارهای بهبود قرار گرفته است. این امر نشان می‌دهد که دستیابی به مطلوبیت نباید افراد حرفه‌ای را از حرکت خوب به عالی باز دارد. به تعبیر کالینز خوب دشمن عالی است (کالینز، ۱۳۹۶). همچنین، نتایج بدست آمده در مورد پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای با ارائه راهکارهای بهبود آن مطابقت دارد که نیازمند توجه بیشتر است.

مؤلفه‌های مرتبط با ابعاد رفتاری و فکری (عقلانی) استقلال حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، آموزش و یادگیری مادام‌العمر، خودتنظیمی گروه همکاران، پایبندی به دانش تخصصی و دانش پداگوژی است. وضعیت تمام این مؤلفه‌ها در این پژوهش مطلوب و رضایت بخش بوده، به جز دو مؤلفه خودتنظیمی گروه همکاران و پایبندی به دانش پداگوژی که نسبتاً مطلوب بدست آمده است. استقلال حرفه‌ای به عنوان ضروری‌ترین نیاز هر حرفه شناخته می‌شود. در این رابطه، پژوهش حاضر با پژوهش‌های مت و زبیدی (۲۰۱۰) و آروین (۱۳۹۳) همخوان است. نتایج یافته‌ها در رابطه با مؤلفه مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی با پژوهش‌های کلمن کتیس و ورکو (۲۰۱۴) و کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت و همخوانی دارد، اما با پژوهش موناگی و همکاران (۲۰۱۳) همخوان و همراستا نیست. نتایج این پژوهش نشان داد که عملکرد مسئولیت‌های حرفه‌ای نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. نتایج مطلوبیت مؤلفه آموزش و یادگیری مادام‌العمر با پژوهش کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) همخوان است، اما با پژوهش سوئزی و فین (۲۰۱۴) مطابقت ندارد. پژوهش سوئزی و فین بیانگر این بود که تعهد به تغییر و رشد مستمر در بین اعضای هیأت علمی را با کمترین میانگین نامطلوب است. در این خصوص، پژوهش سولیوان و همکاران (۲۰۱۴) آموزش و پرورش را یکی از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی معرفی

کرده‌اند. نتایج حاصله از خودتنظیمی گروه همکاران با پژوهش مت و زبیدی (۲۰۱۰) که نسبتاً مطلوب برآورد شده، همراستا است؛ اما با پژوهش آروین (۱۳۹۳) ناهمخوانی دارد. در رابطه با مؤلفه پابندی به دانش تخصصی، یافته‌ها با نتایج سوئزی و فین (۲۰۱۴) و ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲) مطابقت دارد. پژوهش ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲) بیانگر آن بود که ایجاد و ارتقای تخصص فردی یکی از زیرتم‌های حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی است. در نهایت، پابندی به دانش پداگوژی با پژوهش سوئزی و فین (۲۰۱۴) مطابقت و همخوانی ندارد. زیرا در این پژوهش وضعیت پابندی اعضای هیات علمی به دانش پداگوژی مطلوب بوده است. با وجود اینکه، مؤلفه‌های آموزش و یادگیری مادام‌العمر و پابندی به دانش تخصصی پژوهش پیش‌رو مطلوب بودند، اما راهکارهایی برای بهبود آنها از دیدگاه اعضای هیأت علمی مطرح شده است. به عبارت دیگر، به منظور رشد متوازن و مستمر حرفه و اینکه حرفه‌ای‌گرایی حرکتی بر روی پیوستاری از محدود تا توسعه یافته است، مطلوب بودن نباید منجر به ایستایی چنین حرکتی شود، پیشنهادهای بهبود اعضای هیأت علمی در مورد مؤلفه خودتنظیمی گروه همکاران با نتیجه نسبتاً مطلوب آن ضرورت توجه به آن را نشان می‌دهد.

در سال‌های اخیر حاکمیت سازمان بر حرفه چالش‌هایی را برای حرفه اعضای هیأت علمی به وجود آورده است؛ به طوری که توجه به قابلیت‌های حرفه‌ای استادان، صرفاً از منظر خود آنان کفایت نمی‌کند؛ چرا که به گفته نوردگرف (۲۰۱۵)، ترکیب‌شدگی از ویژگی‌های حرفه‌ای و بوروکراتیک سازمانی و اصول مدیریتی است و نمی‌توان از آن‌ها چشم پوشید. در نتیجه، حرفه‌های امروز از جمله حرفه استادی در دانشگاه‌ها، با تسلط سازمان بر حرفه و به موجب ترکیب عناصر حرفه‌ای و سازمانی، قابلیت حرفه‌ای بودن افراد را با چالش‌هایی متنوع همراه کرده است. این امر باعث شده که پژوهش‌های زمینه‌یابی در این خصوص همچنان ادامه داشته باشد. در واقع، حرفه‌ای‌گرایی برای استادان دانشگاه در عصر حاضر «حرفه‌ای‌گرایی یکپارچه^۱» خوانده می‌شود، به طوری که عناصر مختلف در ارتباطی منسجم با یکدیگر هستند.

بنابراین، با توجه به مبانی نظری، پیشینه و نتایج منعکس شده از یافته‌های پژوهش مورد مطالعه، متغیر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی و بیشتر مولفه‌های آن از منظر رهیافت فردگرایانه نتیجه مطلوبی را بدست آورده است، اما این مهم است که «آیا این ویژگی‌ها در تعامل با رویکردهای سازمانی و مدیریتی برای سازمان دانشگاه تهران همچنان به قوه مطلوبیت خود باقی می‌مانند؟» و آیا دانشگاهیان و در مرکز آن اعضای هیأت علمی می‌توانند «در این آشفتگی‌های پی‌درپی، با توجه به ویژگی پیچیدگی فوق‌العاده دانشگاه‌ها، انتخاب‌های شایسته‌ای را در عمل اتخاذ نمایند؟».

^۱. Integrated professionalism

با توجه به مجموع یافته‌ها و بویژه پیشنهادهای ارائه شده توسط برخی از استادان، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

- ترغیب و ایجاد فرهنگ مشارکت جهت پذیرش اعضای هیأت علمی در پیوستن به تیم‌های آموزشی و پژوهشی تحت حمایت انجمن‌های تخصصی آنان.
- ایجاد فرهنگ همکاری سازنده و تقویت نگرش پیشرفت یکدیگر در گروه همکاران جهت خودتنظیمی و ارتقای حرفه و جمعیت انجمن حرفه‌ای آنان.
- استقرار «انجمن حرفه‌ای استادی»، همچون دانشگاه‌های برتر دنیا، حداقل‌المقدور در تمامی پردیس‌ها با هدایت و رهبری چندتن از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت (ترجیحاً از دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی).

منابع

-آروین، محسن (۱۳۹۳). تأثیر حرفه‌گرایی مدرسین دانشگاه بر کیفیت آموزشی آنان مورد مطالعه مدرسین و دانشجویان ارشد دانشگاه علامه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مدیریت دولتی. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده مدیریت و حسابداری.

-بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف، و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۶). فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عمل). تهران: نشر دوران.

-برنامه دوم دانشگاه تهران، ۱۳۹۴-۱۳۹۰ (۱۳۹۴). معاونت برنامه‌ریزی و فناوری اطلاعات اداره کل برنامه، بودجه و تحول سازمانی.

-فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۵، الف). اخلاق حرفه‌ای (نگارش نو). چاپ پنجم. تهران: نشر مجنون.

-فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۵، ب). اخلاق سازمانی. چاپ سوم. تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.

-فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۵، ج). درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای. چاپ نهم. تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.

-فرامرز قراملکی، احد؛ برخوردار، زینب؛ موحدی، فائزه (۱۳۹۵). اخلاق حرفه‌ای در مدرسه. چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه خیریه آموزشی، فرهنگی شهید مهدوی.

-کالینز، جیمز (۱۳۹۶). از خوب به عالی، ترجمه ناهید سپهرپور. تهران: نشر آوین.

-Avalos, B. (۲۰۱۱). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, ۲۷(۱), ۱۰-۲۰.

-Demirkasımoğlu, N. (۲۰۱۰). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۹, ۲۰۴۷-۲۰۵۱.

-Duță, N., & Rafailă, E. (۲۰۱۴). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers–Needs and Practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۲۷, ۸۰۱-۸۰۶.

-Evans, L. (۲۰۰۸). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, ۵۶(۱), ۲۰-۳۸.

-Evans, L. (۲۰۱۵). Professionalism and professional development: what these research fields look like today—and what tomorrow should bring. *Hillary Place Papers*, ۲, ۱-۱۲.

-Evans, Linda (۲۰۱۵). Society for Research into Higher Education (SRHE). available at: https://www.srhe.ac.uk/conference۲۰۱۵/downloads/LindaEvans_SRHE_NR_Conf_Thin_k_Piece.pdf

-Evetts, J. (۲۰۰۳). The sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world. *International sociology*, ۱۸(۲), ۳۹۵-۴۱۵.

-Fenwick, T. (۲۰۱۶). Social media, professionalism and higher education: a sociomaterial consideration. *Studies in Higher Education*, ۴۱(۴), ۶۶۴-۶۷۷.

-Feridson. Eliot (۲۰۰۱). Professionalism. Polity Press. ISBN ۰-۷۴۵۶-۰۳۳۰-۰.

-Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (۲۰۰۹). Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward. Routledge.

-Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (۲۰۱۵). The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice. Routledge.

-Hammer, D. P. (۲۰۰۰). Professional attitudes and behaviors: the "A's and B's" of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, ۶۴(۴), ۴۵۵.

-Hoyle, E. (۲۰۰۸). Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. In *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. ۲۸۵-۳۰۴).

-Ibrahim, R., Mansor, A. Z., & Amin, L. (۲۰۱۲). The Meaning and Practices of Academic Professionalism: Views from Academics in a Research University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۵۹, ۵۲۰-۵۲۷.

-Kelley, K. A., Stanke, L. D., Rabi, S. M., Kuba, S. E., & Janke, K. K. (۲۰۱۱). Cross-validation of an instrument for measuring professionalism behaviors. *American journal of pharmaceutical education*, ۷۵(۹), ۱۷۹.

-Klemenc-Ketis, Z., & Vrecko, H. (۲۰۱۴). Development and validation of a professionalism assessment scale for medical students. *Int J Med Educ*, ۵, ۲۰۵-۱۱.

-Kolsaker, A. (۲۰۰۸). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, ۳۳(۵), ۵۱۳-۵۲۵.

-Law, M. T., & Kim, S. (۲۰۰۵). Specialization and regulation: The rise of professionals and the emergence of occupational licensing regulation. *The Journal of Economic History*, ۶۵(۰۳), ۷۲۳-۷۵۶.

-Mat, N. H. N., & Zabidi, Z. N. (۲۰۱۰). Professionalism in practices: A preliminary study on Malaysian public universities. *International Journal of Business and Management*, ۸(۱), ۱۳۸

-Moonaghi, H. K., Lakeh, M. A., Makarem, A., Esmaeili, H., & Ebrahimi, M. (۲۰۱۳). Can Spiritual Intelligence affect Professionalism in Medical Faculty Members?. *Educational Research in Medical Sciences Journal*, ۲(۱), ۳-۸.

-National Initiative for Cybersecurity Education (NICE). (۲۰۱۲). A Historical Review of How Occupations Become Professions. Version ۱. available at:

http://csrc.nist.gov/nice/documents/the_path_towards_cybersecurity_professionalization_۱۰۲۱۲_draft_nice_branded.pdf.

-Noordegraaf, M. (۲۰۱۵). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, ۱۰(۲).

-Olitalia, Reza., Wijaya, Erik., Almakiyah, Khadijah., Saraswati, Iaksmiari. (۲۰۱۳). Altruism among Teacher. *The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences ۲۰۱۳. Official Conference Proceedings*. ۳۰۲-۳۱۱.

-Plowright, D., & Barr, G. (۲۰۱۲). An integrated professionalism in further education: a time for phronesis?. *Journal of Further and Higher Education*, ۳۶(۱), ۱-۱۶.

-Randall, Glen E. (۲۰۰۰). Understanding Professional Self-Regulation. Founding Registrar of the College of Respiratory Therapists of Ontario (CRTO) ۱۹۹۳ - Nov ۲۰۰۰. available at:

<http://www.collegeofparamedics.sk.ca/docs/about-us/understanding-prof-self-regulation.pdf>.

-Robson, J. (۲۰۰۶). Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice. Psychology Press. available at:

<https://books.google.com/books?id=coNmx۰VnXlSc&pg=PA۱۱&lpg=PA۱۱&dq>.

-Schwartz, A. C., Kotwicky, R. J., & McDonald, W. M. (۲۰۰۹). Developing a modern standard to define and assess professionalism in trainees. *Academic Psychiatry*, ۳۳(۶), ۴۴۲-۴۵۰.

-Shon, Christopher. K (۲۰۰۶). Teacher Professionalism. Faculty Publications and Presentations. ۶(۱).

-Snizek, W. E. (۱۹۷۲). Hall's professionalism scale: An empirical reassessment. *American sociological review*, ۱۰۹-۱۱۴.

- Sullivan, M. E., Trial, J., Baker, C., Inaba, K., Etcheverry, J., Nally, M., & Crookes, P. (۲۰۱۴). A framework for professionalism in surgery: what is important to medical students?. *The American Journal of Surgery*, ۲۰۷(۲), ۲۵۵-۲۵۹.
- Steward, A. (۲۰۰۹). *Continuing your professional development in lifelong learning*. A&C Black.
- Swezey, J. A., & Finn, D. E. (۲۰۱۴). Faculty perceptions of teacher professionalism in Christian schools.
- Whitty, G., & Wisby, E. (۲۰۰۶). 'Collaborative'and'Democratic'Professionalisms: Alternatives to'Traditional'and'Managerialist'Approaches to Teacher Autonomy?. *Educational studies in Japan: international yearbook: ESJ*, (۱), ۲۵-۳۶.
- Williams, K. (۲۰۰۸). Troubling the concept of the 'academic profession' in ۲۱st Century higher education. *Higher Education*, ۵۶(۵), ۵۳۳-۵۴۴.
- Winch, C. (۲۰۰۴). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies*, ۵۲(۲), ۱۸۰-۱۹۶.