

## واکاوی تجربه زیسته اعضای هیئت علمی از روند ارتقای مرتبه علمی؛ مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی<sup>۱</sup>

شادی روحانی<sup>۲</sup>  
زهرا رشیدی<sup>۳</sup>

### چکیده

اثر بخشی نهادهای آموزشی و پژوهشی در گرو ارتقای علمی نقش آفرینان اصلی این نهادها در انجام کار ویژه‌های خود که همانا آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است، امکان پذیر است. از این رو، پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجربیات اعضای هیئت علمی از روند ارتقای مرتبه علمی خود با توجه به بافت آموزش عالی ایران در سپهر فلسفی تفسیرگرایی با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی طراحی و اجرا شد. مشارکت کنندگان ۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع شهر تهران و مؤسسات پژوهشی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند که به روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه عمیق بدون ساختار و جهت تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که تحلیل داده‌های مصاحبه به ایجاد یک مقوله اصلی «ارتقای آکادمیک اعضای هیئت علمی» و سه مقوله فرعی که شامل «مشکلات مربوط به کلیت

۱. مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی آزاد می باشد که در سال ۱۳۹۶ در دانشگاه های جامع شهر تهران و موسسات پژوهشی وابسته به وزارت علوم صورت گرفته است.

۲. دانشجوی دکتری آموزش عالی گرایش مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران، مسئول مکاتبه، پست الکترونیک: Shadirouhani@gmail.com

۳. استادیار گروه نوآوری های آموزشی و درسی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران، پست الکترونیک: Z.rashidi@irphe.ir

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

آیین نامه ارتقا «مشکلات مربوط به فرایند اداری ارتقا» و «مشکلات مربوط به نهادهای ارزیابی» انجامید. نتایج این مطالعه بر مسائل پیش روی فرایند ارتقا تأکید می کند. تمرکززدایی، استقلال دانشگاهی، آزادی علمی در کنار کیفیت سنجی، همگن سازی فرایندها و به کارگیری نیروی متخصص در نهادهای ارزیابی از عوامل تأثیرگذار بر روند ارتقا است. در پایان، راهکارهای عملیاتی برای بهبود وضعیت موجود، پیشنهاد گردید.

کلید واژگان: اعضای هیئت علمی، ارتقای مرتبه علمی، روند ارتقا، پدیدارشناسی

### مقدمه و بیان مسئله

نهادهای تولید علم، نهادهایی پویا و سازنده هستند که برای پاسخ به نیازهای تخصصی و علمی جامعه بنا شده و حیات آنها در گرو تعامل سازنده و اثربخش با محیط اطراف خود است. این تعامل آنگاه دوام و نشاط می یابد که از یک سو کیفیت این نهادها حفظ شود و ارتقاء یابد و از سوی دیگر در پاسخگویی به نیازهای جامعه از انعطاف پذیری لازم برخوردار باشند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۷: ۶۸). از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت، شرایط و استانداردهای رشته‌ی دانشگاهی بستگی دارد (جمال زواره و همکاران، ۱۳۹۲: ۹). حال استقرار نظام ارزیابی عملکرد، بسان ابزاری است که تمامی ابعاد فعالیت‌های این نهادها را مورد ارزیابی قرار می دهد. ارزیابی عملکرد و فعالیت‌های اعضای هیئت علمی یکی از ابعاد نظام ارزیابی عملکرد است که می تواند نقش برجسته‌ای در کیفیت عملکرد داشته و پایه‌های اولیه پایداری را در آموزش و پژوهش بنا نهد (وستره‌جیدن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

نظام ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی و پژوهشی نقش برجسته‌ای در جهت دهی به فعالیت‌های اعضای هیئت علمی در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی و خدمات اجتماعی داشته است. از این رو، از جایگاه خاصی در سیاست گذاری آموزش عالی برخوردار است؛ تا جایی که در کشورهای مختلف مطالعه‌های گسترده‌ای در زمینه معیارها، ساختار و فرایند ارتقای اعضای هیئت علمی انجام شده است (شن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸؛ پارک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳؛ بیسلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). همچنین افزایش شمار اعضای هیئت علمی همگام با توسعه آموزش عالی و تقاضای آنان برای ارتقا و تغییر وضعیت استخدامی، سبب پیچیدگی ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی شده است (فینکل

۱. Westerheijden et al.

۲. Shen

۳. Park

۴. Beasley

اشناین، سیل و شوستر<sup>۱</sup>؛ ۱۹۹۸؛ براسکامپ و اوری<sup>۲</sup>؛ ۱۹۹۴؛ دیاموند<sup>۳</sup>؛ ۱۹۹۹؛ آرولا<sup>۴</sup>؛ ۲۰۰۰؛ اما آنچه فرایند ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی را پیچیده تر می کند، تنوع کار ویژه های اعضای هیئت علمی در نهادهای مختلف است (فرودر<sup>۵</sup>؛ ۲۰۰۲؛ بازارگادی، ۱۳۸۵؛ کمالی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). روشن است که بدون شناسایی مشکلات موجود بر سر راه ارتقای اعضای هیئت علمی و یا بازتعریف الگویی جامع برای ارتقای اعضای هیئت علمی تواناسازی اعضای هیئت علمی در راستای اهداف دانشگاه کاری ناممکن بوده و دانشگاه از ماهیت وجودی اش که همانا تولید دانش است فاصله می گیرد. بویر (۱۹۹۰)، فعالیت های علمی را با عبارت «بازنگری خلاقانه»<sup>۷</sup> بازتعریف می کند و بر این باور است که دانشگاه بایستی با این رویکرد فعالیت های اعضای هیئت علمی را شناسایی و پاداش دهی نماید تا بتواند به کارویژه های سستی خود دست یابد. در این میان اشاره می کند که چنانچه این فعالیت ها معیاری برای ارزیابی اعضای هیئت علمی قرار گیرد، بهتر است مفهوم دانش پژوهان بازنگری شود، چراکه با ذات و ماهیت استقلال علمی منافات داشته و گستره فعالیت اعضای هیئت علمی را تنگ می کند (هویر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). روشن است اعضای هیئت علمی هنگامی می توانند نقش خود بسان یکی از اصلی ترین نقش آفرینان دانشگاه بازی کنند که سه کارویژه آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی را به خوبی پوشش دهند.

با سامان یافتن نظام ارزیابی عملکرد دانشگاه ها که بازتاب دهنده عملکرد نهادهای درون دانشگاهی و به ویژه اعضای علمی است، این سه کارویژه، بسان معیارهای اصلی برای ارزیابی عملکرد آنها از جمله در فرآیند ترفیع و ارتقا در نظر گرفته شده است. بدین ترتیب، می توان دریافت که اگر مفهوم و کارویژه اعضای هیئت علمی به درستی درک شود، نگاره روشنی از چیستی، چرایی، چگونگی ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی ترسیم می شود که می تواند به بهترین شکل هم راستایی و کیفیت فعالیت های اعضا را با کار ویژه های دانشگاه موردسنجش و ارزیابی قرار دهد و افراد بر اساس شایستگی جذب و ارتقا پیدا کنند. نگاهی گذرا بر تاریخچه ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی

۱. Finkelstein, Seal, and Schuster
۲. Braskamp and Ory
۳. Diamond
۴. Arreola
۵. Fairweather
۶. Kamali
۷. Creatively Reconsidered
۸. Huber

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که نظام ارزیابی نخستین بار در سال ۱۹۰۲ در انگلستان برای تعیین حقوق و دستمزد استادان انجام شد (شینک فیلد، ۱۹۹۵). پس از آن در سال ۱۹۲۴ دانشجویان دانشگاه‌ها را وارد این فرصت را به دست آوردند تا به طور رسمی اساتید خود را مورد ارزیابی قرار دهند. مرور ادبیات موجود در زمینه ارزیابی اساتید نشان می‌دهد که در ایران نیز ارزشیابی از استادان دانشگاه‌ها به طور رسمی در سال ۱۳۵۰ در دانشگاه همدان انجام شد (احمدی، ۱۳۸۳: ۱۱۶).

در حال حاضر آیین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی به صورت متمرکز و با همکاری حداقلی اعضای هیئت علمی آن‌هم در سطح مدیران عالی دانشگاه‌ها، از سوی وزارت علوم تدوین و به دانشگاه‌ها برای اجرا ابلاغ می‌شود و استقلال دانشگاه‌ها تنها در تصویب این آیین نامه - گاهی بدون هیچ تغییری - در هیئت‌امنا دانشگاه است. افزون بر موارد اشاره شده، پژوهش‌های انجام شده در زمینه شیوه سنجش و ارزیابی ارتقا اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نشان می‌دهد که بیشتر اعضای هیئت علمی از روش فعلی ارزیابی عملکرد خویش رضایت نداشته و بر این باورند که ۶-۱۰ سؤال کلی و مبهم نمی‌تواند عملکرد آنان را در دانشگاه بسنجد (اسدیان، ۱۳۸۲). نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که نظام ارزیابی اعضای هیئت علمی بر فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی متمرکز بوده و کمتر کارویژه خدمات اجتماعی اعضای هیئت علمی را مدنظر قرار داده است (مردانی حموله، ۱۳۸۰). حال آنکه در برخی رشته‌های دانشگاه‌هایی به سبب ماهیت آن، بیشتر فعالیت‌های اعضای هیئت علمی بر خدمات اجتماعی متمرکز می‌شود و عضو ناچار به انجام آن است. وانگهی همین فرد با معیارها و ملاک‌هایی مورد سنجش و ارزیابی و در نهایت پاداش‌دهی قرار می‌گیرد که بیشتر رویکرد پژوهشی داشته است. این دوگانگی سبب بازماندن بسیاری از اعضای علمی از کار راه شغلی‌شان می‌شود، به طوری که این افراد ارتقا را چیزی دست نیافتنی می‌پندارند (نورشاهی، ۱۳۹۵). در سال‌های اخیر بازنگری‌هایی در آیین نامه ارتقا انجام شده و تغییرات ساختاری و محتوایی در بخش‌های مختلف آن صورت گرفته است و از آن جمله می‌توان به جداسازی معیارهای اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی اشاره کرد. اگرچه سه کارویژه اصلی پژوهش، آموزش و خدمات اجتماعی در کار راه شغلی هر دو گروه از اعضای هیئت علمی گنجانده شده است، وانگهی، کارویژه آموزش در اعضای هیئت علمی آموزشی و کارویژه پژوهش در اعضای هیئت علمی پژوهشی از دو کارویژه دیگر برجسته‌تر است و به همین سبب انتظار می‌رود این تفاوت در معیارهای ارزیابی آیین نامه ارتقا نیز بازتاب یافته باشد؛ اما بررسی معیارهای و امتیازهای در نظر گرفته شده در سه

بخش فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و فرهنگی برای هر دو گروه تفاوت چندانی را جز در سقف امتیازهای در نظر گرفته شده، نشان نمی‌دهد. از سوی دیگر، پژوهش‌هایی که تاکنون در زمینه فرایند ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی انجام شده است، بیشتر اعضای هیئت علمی را هدف قرار داده و کمتر دیدگاه هر دو گروه آموزشی و پژوهشی را در کنار هم مورد مطالعه قرار داده است. از این رو، پژوهش حاضر در نظر دارد نقش آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی را در فرایند ارتقا با بهره‌گیری از تجربه زیسته اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی مورد واکاوی قرار دهد. از آنجایی که آیین‌نامه ارتقا به دو بخش آموزشی و پژوهشی تقسیم شده است و اعضا می‌توانند در مواجهه با آن تجربیات متفاوتی داشته باشند، آن دسته از اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی که دارای تجربه زیسته در فرایند ارتقا بوده‌اند و یا به سبب جایگاه حقوقی خود با چالش‌ها و مسائل این فرایند آشنایی کامل داشتند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند تا به این پرسش اساسی پاسخ‌ده‌اند که «تجربه زیسته خود را از فرایند ارتقای مرتبه علمی بیان کنید؟» پاسخ‌ده‌اند.

### پیشینه پژوهش

کریمی و همکارانش (۱۳۹۳) در پژوهش خود به روش پدیدارشناسی تجربه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در زمینه ارتقای حرفه‌ای را مورد مطالعه قرار داده‌اند. پژوهشگران در مطالعه خود پس از تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به مضمونی به نام «گذر از باتلاق حرفه‌ای ارتقای آکادمیک» و پنج زیر مضمون دست‌یافته‌اند که شامل «مشکلات مربوط به فرایند اداری، مشکلات مربوط به عملکرد کمیته‌ها، مشکلات مربوط به صلاحیت عمومی، مشکلات مربوط به کلیت آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی و عوامل انگیزشی» است که همگی بر مسائل پیش‌روی فرایند ارتقا تأکید دارند. دیگر نکات برجسته در این پژوهش اشاره به کیفیت‌سنجی، همگن‌سازی فرایندها و به‌کارگیری نیروی متخصص در کمیته‌های دانشکده به‌عنوان راهکارهایی است که می‌تواند فرایند ارتقای حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را تسهیل نماید.

توتونچی و همکارانش (۱۳۹۳) معیار فعالیت‌های اجرایی اعضای هیئت علمی را در آیین‌نامه ارتقا با رویکرد کمی و با استفاده از روش مطالعه توصیفی - مقطعی و پرسشنامه محقق ساخته در میان ۳۵۰ نفر از اعضای هیئت علمی ۱۳ دانشگاه علوم پزشکی مورد مطالعه قرار داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی علوم پزشکی شاخص‌های ارزیابی فعالیت‌های اجرایی را چندان منطقی ندانسته‌اند اما دستیابی به این شاخص‌ها را تا حدی امکان‌پذیر می‌پندارند. در این میان لزوم بازنگری در معیارهای ارتقا و انطباق آن‌ها با ارزش‌های دانشگاهی، توسعه

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

مهارت های مدیریتی و ایجاد فرصت های بیشتر و برابر برای مشارکت در فعالیت و همچنین تسهیل همکاری با مجلات و انجمن های علمی در سطح ملی و بین المللی از جمله یافته های جانبی این پژوهش است که جای تأمل دارد. قاسمی و صالحی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با روش پدیدارشناسی موانع و چالش های پیش روی فعالیت اعضای هیئت علمی تازه استخدام پرداخته اند. یافته های به دست آمده از مصاحبه با اعضای هیئت علمی تازه استخدام در دانشگاه های دولتی شهر تهران نشان می دهد که دودسته مانع جدی در حوزه فعالیت های آموزشی و پژوهشی (پنج مؤلفه آموزشی و شش مؤلفه پژوهشی) بر سر راه این گروه از اعضای هیئت علمی وجود دارد.

شانون و همکارانش (۲۰۱۶) در پژوهش خود شیوه نامه ارتقا و تبدیل وضعیت اعضای هیئت علمی دانشکده پرستاری دانشگاه کارولینای جنوبی را مورد مطالعه قرار دادند و با استفاده از فرایند شش سیگا<sup>۱</sup> الگویی را برای ساده کردن فرایند ارتقا برای اعضای هیئت علمی ارائه داده اند. در این پژوهش از شفاف نبودن و پیچیده بودن فرایند ارتقا که پیامد آن ایجاد نارضایتی در میان اعضای هیئت علمی و به ویژه اعضا جدید بوده است به عنوان یکی ضرورت های این مطالعه نام برده شده است. بر اساس یافته های نظرسنجی انجام شده در این پژوهش فرایندهای نا شفاف و پیچیده مورد بازنگری و سپس میزان موفقیت اعضا در اجرای فرایند بازنگری شده مورد آزمون قرار گرفته است. یکی از مهم ترین راهبردهای برآمده از این مطالعه، لزوم انجام خودارزیابی از سوی اعضای هیئت علمی برای قرار گرفتن در مسیر درست ارتقا است.

لوند و ریس (۲۰۱۶) در پژوهش خود فرایند ارتقای اعضای هیئت علمی آموزشی را پس از تحولات اساسی در ساختار فرایند ارتقا در دانشگاه های سوئد مورد مطالعه قرار داده اند. هدف این پژوهش بررسی نقاط مثبت این تحول ساختاری و چالش های پیش آمده است. برای این منظور ارزیابی همتایان و وزن هریک از شاخص های مدنظر این گروه مورد توجه قرار گرفته است. یافته های این پژوهش بیانگر آن است که در نظر گرفتن وزن متفاوت برای فعالیت های آموزشی و پژوهشی و همچنین تفاوت شاخص های ارزیابی میان گروه ها و رشته های تحصیلی گوناگون از نکات مثبت در ساختار جدید بوده است؛ اما نکته چالش برانگیز در فرایند جدید دور شدن ارزیابی همتایان از ارتقای کیفی اعضای هیئت علمی و تسلط رویکرد کمیت گرایی در این فرایند است.

---

## ۱. Six Sigma's Define, Measure, Analyze, Improve and Control

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با این پیش‌فرض زیربنایی که اگر پدیده‌ها در بستر وقوع، با نگاه کسانی که آن را تجربه می‌کنند، مورد تفحص قرار گیرد؛ بسیاری از زوایای پنهان آن‌ها آشکار می‌شود و در نتیجه منجر به شناخت عمقی گردیده به روش پدیدارشناسی انجام شد. گروه هدف این پژوهش ۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها جامع شهر تهران (تهران، بهشتی، الزهرا (س) و خوارزمی) و مؤسسات آموزش عالی (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و پژوهشگاه علوم انسانی) است (جدول ۱). در پژوهش کیفی، گزینش شرکت‌کنندگان پژوهشی به این علت صورت نمی‌گیرد که آنان نماینده جمعیتی بزرگ‌تر هستند، بلکه علت گزینش آنان این است که غنی از اطلاعاتی هستند که به درک پدیده‌ی مورد مطالعه کمک می‌کند. از این رو نمونه‌گزینی غیر احتمالی که رایج‌ترین شکل آن هدفمند استفاده شد. داده‌ها از طریق فن مصاحبه عمیق بدون ساختار و غیررسمی جمع‌آوری شد. در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ی کلایزی (ویری هانا و همکاران، ۲۰۱۸) استفاده و بدین منظور، گام‌های زیر طی شده است:

۱. تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه که به‌طور مرسوم پروتکل نام دارد، مورد مطالعه قرار گرفت تا آشنایی دوچندانی ایجاد گردد.
۲. به منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط بود استخراج شدند.
۳. در گام بعد، به منظور فرموله کردن معانی جملات مهم، تلاش شد تا به معنای هر یک از جملات مهم پی برده شود.
۴. مراحل فوق برای تمامی پروتکل‌ها، تکرار و تلاش شد تا معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از موضوعات اصلی (در قالب تجربه اعضای هیئت علمی در ارتقای مرتبه علمی) دسته‌بندی شود.
۵. در ادامه نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق شد؛
۶. به منظور بیان‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه (ارتقای آکادمی اعضای هیئت علمی)، توصیفی جامع از پدیده مورد مطالعه صورت پذیرفت.
۷. در انتها، به منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، تلاش شد تا با ارجاع مجدد یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان، جرح و تعدیل لازم صورت پذیرفته و یافته‌های قابل گزارش، نهایی شوند. همچنین تلاش شد تا با استفاده از داده‌های روایتی

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

به دست آمده از مصاحبه با مشارکت کنندگان، ضمن درک عمیق تر پدیده مورد مطالعه از منظر آنان نتایج پرمایه ای تولید شده و باورپذیری نتایج ارتقاء یابد. به منظور رعایت ویژگی های کیفی پژوهش از سه ملاک قابل قبول بودن، تأیید پذیری، قابلیت اطمینان<sup>۱</sup> به شکل ذیل استفاده شد (مارو، ۲۰۱۵). در مورد ملاک قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته ها، رونوشت های مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن ها با مطالب ذکر شده و یافته های پژوهش مشخص شوند. به منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیم های مربوط به پژوهش به طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. در نهایت، در مورد ملاک تأیید پذیری نتایج، یافته ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث های نظری در کنار ویژگی های بافتی پژوهش، در تبیین آن ها اقدام شد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی

اعضای هیئت علمی آموزشی			اعضای هیئت علمی پژوهشی		
آمار توصیفی	ابعاد مشخصه	استادان	آمار توصیفی	ابعاد مشخصه	استادان
۲	استاد	مرتبه علمی	۰	استاد	مرتبه علمی
۵	دانشیار		۶	دانشیار	
۴	استادیار		۴	استادیار	
۸	رسمی - قطعی	وضعیت استخدامی	۶	رسمی - قطعی	وضعیت استخدامی
۳	رسمی - آزمایشی		۴	رسمی - آزمایشی	

### یافته های پژوهش

مقوله های به دست آمده از داده های این مطالعه همگی پیرامون تجربه اعضای هیئت علمی از روند ارتقای مرتبه علمی و بر اساس هدف مطالعه بود. ۳۸۱ کد اولیه استخراج شد که بعد از تقلیل و ادغام کدهای مشابه در یکدیگر، تجربه

۱. Acceptability
۲. Confirmability
۳. Dependability
۴. Morrow



اعضای هیئت علمی در قالب ۱ مقوله اصلی، ۳ مقوله فرعی، ۱۰ زیر مقوله فرعی و ۳۸ کد اولیه ظهور یافت (جدول ۲).

جدول ۲: تجربه اعضای هیئت علمی از روند ارتقاء مرتبه علمی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	زیر مقوله فرعی	کد
ارتقای آکادمیک اعضای هیئت علمی	کلیت آیین نامه ارتقای مرتبه علمی	ارزیابی	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع رسانی کافی</li> <li>○ تمرکزگرایی در جذب و استخدام اعضای هیئت علمی</li> <li>○ حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار</li> <li>○ ضعف نظام مشوق ها</li> <li>○ نقض قوانین بالادستی</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ قائم به فرد بودن</li> <li>○ کاستی مشارکت گروه های علمی</li> <li>○ نادیده انگاشتن اثربخشی فعالیت های علمی</li> <li>○ کژتابی های معیارهای ارزیابی</li> <li>○ نگاه فرمالیستی</li> <li>○ نگاه ابزاری یکسان نگر</li> <li>○ بی اعتباری نظرسنجی از دانشجویان</li> <li>○ صلاحیت عمومی</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ کمبود توجه به سبک های گوناگون زندگی اعضای هیئت علمی</li> <li>○ کمبود توجه به پویایی فعالیت های پژوهشی در همه بخش ها</li> </ul>
		کاستی در انعطاف پذیری	

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ کمبود توجه به مشارکت اجتماعی اعضای هیئت علمی</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ آسیب به اهداف فرهنگی</li> <li>○ مبهم بودن</li> <li>○ نبود شاخص مناسب برای امتیازدهی</li> </ul>	ماده فرهنگی		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ کاستی در انطباق فرایندها و معیارهای ارتقا با بافت آموزش عالی</li> <li>○ دستی بودن</li> <li>○ بروکراسی و کاغذبازی</li> <li>○ کمبود برنامه ریزی مدون</li> </ul>	ساختار تشکیلاتی و قانونی معیوب در فرایند ارتقاء	فرایند اداری ارتقا	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ طولانی بودن فرایند ارتقاء</li> <li>○ وقت گیر و مشکل بودن جمع آوری مستندات</li> <li>○ فرسودگی</li> </ul>	زمان بر و طولانی بودن فرایند		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ فرسایشی بودن</li> <li>○ کمبود آگاهی از روند ارتقا</li> <li>○ ابهام و سردرگمی در تکمیل فرم ها</li> </ul>	کاستی در شفافیت و پیچیدگی فرایند		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ نداشتن چارچوب خاص امتیازدهی</li> <li>○ اعمال سلیقه فردی</li> </ul>	دخالت و سلیقه ای عمل کردن گروه و اعضای آن	نهادهای ارزیابی	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ همپوشانی فعالیت های کمیته های ارتقاء</li> <li>○ ترکیب نامناسب اعضا</li> <li>○ عدم دقت ناعادلانه کمیته ها در بررسی</li> </ul>	موازی کاری و سطحی نگری		
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ تشکیل نامنظم جلسات</li> </ul>	مدیریت نامناسب جلسات		

طولانی بودن روند تا کمیته	○			
تخصصی				

#### منبع: یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که در جدول فوق مشخص شده است. تمام مقوله‌ها با یکدیگر در ارتباط بود و الگویی از تجربه اعضای هیئت علمی پیرامون روند ارتقا را نمایان کرد که این امر به خواننده در فهم واقعیت فرایند ارتقای مرتبه علمی اعضای هیئت علمی کمک می‌کند. مقوله اصلی «ارتقای آکادمیک اعضای هیئت علمی» دارای مقوله‌های فرعی «کلیت آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی، فرایند اداری ارتقا، نهادهای ارزیابی ارتقا» بود. در ادامه خصوصیات پدیده به‌طور مشروح و با ذکر نمونه‌هایی از نقل‌قول شرکت‌کنندگان توضیح داده شده است.

#### ۱. کلیت آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی

بیشترین ارجاع در حوزه‌ی ارتقاء مرتبه علمی در کلام مشارکت‌کنندگان به مشکلات کلیت آیین‌نامه ارتقا برمی‌گردد که باعث مشغولیت ذهنی اعضای هیئت علمی شده است. این مقوله خود مشتمل بر چهار زیر مقوله «الف. قوانین و ضوابط؛ ب. ارزیابی؛ ج. کاستی در انعطاف‌پذیری و د. ماده فرهنگی» است.

الف. مشکلات مربوط به قوانین و ضوابط: تمرکزگرایی در جذب و استخدام اعضای هیئت علمی، ابهام در قوانین ارتقا و نبود اطلاع‌رسانی کافی، حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار، رابطه‌گرایی در اجرای ضوابط و قوانین ارتقا، ضعف نظام پاداش و تشویق، نقض قوانین بالادستی از جمله کدهای اولیه دیگر این محور هستند.

تمرکزگرایی در جذب و استخدام اعضای هیئت علمی از مهم‌ترین موضوعات دانشگاه‌ها هستند که مهم‌ترین مشکل آن از منظر مشارکت‌کنندگان تمرکزگرایی جذب است. آنان معتقدند، جذب اساتید اگر در خود دانشگاه انجام شود نتیجه بهتری را می‌توان شاهد بود. یکی از اعضای هیئت علمی (شماره ۱۶) نقد خود را به تمرکزگرایی جذب بدین گونه شرح می‌دهد: «وقتی ما سیستم جذب را متمرکز می‌کنیم، با توجه به میزان زیاد درخواست‌های متقاضیان فرایند جذب را پیچیده‌تر می‌کنیم درحالی‌که اگر این فرایند در خود دانشگاه باشد ساده‌تر است چراکه عملاً دست اعضا گروه در انتخاب باز است و فرد هم می‌تواند توانایی‌ها و رزومه خویش را عرضه کند. در سیستم متمرکز علاوه بر اینکه اعضا گروه نقشی در انتخاب شخص ندارند، مسیر پرتلاطم و پرفیلتری که فرد هم طی کرده تا به جذب برسد را دیگران درک نمی‌کنند.» عضو هیئت علمی دیگری (شماره ۱۹) یادآور شد: «نکته بسیار مهم برای جذب هیئت علمی داشتن یکسری ویژگی‌ها و سجایای اخلاقی است. همچنین، لزوم داشتن انگیزه شوق معلمی است که فرد انتخاب‌شده باید بانگیزه باشد و تنها به‌عنوان یک شغل به این مسئله نگاه نکند. زیرا این فرد که به‌عنوان استاد

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

انتخاب می شود، دانشجویان را تربیت خواهد کرد که در آینده به عنوان فرزندان این کشور مسئولیت های آن را بر عهده خواهند گرفت. آیا به راستی با یک چنین سیستم متمرکزی که اکثفا به رزومه افراد می کند و جذب هیئت علمی یعنی رقابت بین رزومه هاست می تواند در انتخاب فرد اصلح موفق باشد؟»

**ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع رسانی کافی** از جمله چالش های عنوان شده توسط استادان در این حوزه، وجود ابهام و تفسیرپذیری قوانین و نبود شفافیت و اطلاع رسانی کافی و به موقع، برای ارتقاء و تبدیل وضعیت است. عضو هیئت علمی (شماره ۱۵) می گوید: «در هر سال فرم ترفیع برای دریافت پایه داریم کارهایمان را می فرستیم و امتیاز می گیریم بعد از گذشت سه سال من هنوز نمی دانم که قوانین دانشگاه در زمینه ارزیابی مقالات، طرح، امور مربوطه به چه صورت است قوانین غیر شفاف». یکی دیگر از اساتیدی (شماره ۱۳) که تحصیلات خارج از کشور داشته و سپس عضو هیئت علمی دانشگاه شده بود، بیان نمود: «شاخص های ترفیع مشخص نیست. در کانادا از راه های مختلف (بروشور و کتابچه...) اطلاع رسانی می کنند. اینجا حتی یک کلاس یا کارگاه آموزشی جهت اطلاع رسانی و آگاهی بخشی درباره امتیازات لازم جهت ارتقای مرتبه علمی وجود ندارد.»

**حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار** اکثر شرکت کنندگان در پژوهش اظهار داشتند که مزایا و حقوق مناسبی در قبال حجم کار انجام شده به آنان داده نمی شود. مشارکت کننده شماره ۱۸ این چنین بیان می کند: «حقوق یک استاد دانشگاه در قبال کار آموزشی و پژوهشی که انجام می دهد، خیلی ناچیز است. حجم کار من آن قدر زیاد است که معمولاً کارها را در منزل نیز انجام می دهم ولیکن حقوقی که به من می دهند از یک پیتزافروش هم کمتر است.» مشارکت کننده شماره ۲۰ می گوید «حقوق اعضای هیئت علمی در شاخه علوم انسانی به نسبت مهندسی ها و فنی ها پایین تر است از سویی در کل حقوق وزارت علوم به خصوص در مقایسه با وزارت بهداشت بسیار پایین است. حقوق دریافتی کفاف اجاره خانه را نمی دهد چه رسد به مدرسه مناسب برای فرزندان و امکانات رفاهی و غیره آن هم در حد یک استاد دانشگاه به تبع وقتی درآمد کافی نباشد به طور حتم به ورزش و سلامت جسم هم شخص نمی رسد و در نتیجه چالش های روحی و روانی نیز خودبه خود به وجود می آید.»

**ضعف نظام پاداش و تشویق** به عقیده مشارکت کننده (شماره ۱۴)، آیین نامه ارتقاء بر اساس یک نگاه سلبی، ایدئال که ابزارگرا و فرد محور است طراحی شده است. در این سیستم نظام مشوق ها به درستی شکل نگرفته است. عضو هیئت علمی (شماره ۱۲) می گوید: «سیستم رفتارهای درست و نادرست نمی تواند ببیند یا اگر ببیند نمی تواند تمیز بدهد یا آگه تمیز بدهد نمی تواند متناسب با اون تشویق و تنبیه کند؛ بنابراین، وقتی ببیند یعنی شما کار خیلی خوب

می‌کنی، کار متوسط، کار ضعیف یا اصلاً کار نمی‌کنی بین آن‌ها تفاوت نیست چراکه بیشتر سیستم مشوق‌ها در ساختار دانشگاهی و آیین‌نامه‌های ما رسته محور شما رسته‌ات یک در حد یک می‌بیند شما رسته دو در حد دو می‌بیند.» مشارکت‌کننده دیگری (شماره ۲۱) در همین راستا به این موضوع اشاره کرد: «وقتی جوامعی که نظام آموزش عالی موفقی دارند را بررسی می‌کنیم علت این امر در داشتن نظام مشوق قوی است و آیین‌نامه‌های روشن که به راحتی دوغ را از دوشاب تشخیص می‌دهد. سیستم آموزش عالی ما باید به فکر سامانه‌ای قوی باشد که به راحتی افراد دیده می‌شود و تشویق. بر اساس تشویق الگو می‌شود؛ و الگو مشخص ملاک و نشانگرها و معیارهای عملکرد صحیح مشخص و متناسب با آن هر ترم، هر سال ارزیابی می‌شود و نتیجه ارزیابی بدون هیچ‌گونه پارتی‌بازی کاملاً شفاف نصب العین دیده می‌شود من می‌بینم که خانم ایکس کار کرده و بر اساس نظریه بندورا تقویت جانشین شکل می‌گیرد و تأثیر می‌پذیرم»

**نقض قوانین بالادستی** عضو هیئت علمی (شماره ۱۵) می‌گوید، از آنجاکه بایستی همواره التزام به قانون داشته باشیم و حتی اگر به قانون نقد هم داشته تا زمانی که قانون است لازم‌الاجرا است. مسئله‌ای که همیشه برای من پیش می‌آید این است که چرا خود سیستم این موضوع را رعایت نمی‌کند. در این ارتباط داستان خود را این گونه روایت می‌کند: «بر طبق قانونی که به صورت آیین‌نامه داخلی است در دانشگاه ما تا سه سال اول پایان‌نامه و کلاس ارشد نمی‌دهند این در حالی است که در جلسات توجیهی که من اسمش گذاشتم جلسات توجیهی تهدیدی گفته می‌شود بر طبق آیین‌نامه ارتقا ما باید امتیاز این بخش را بیاوریم و اگر گروه با ما همکاری نکنند یعنی خداحافظ؛ و یک‌جور بیرون کردن از بازی است تمام این موارد فشار مضاعفی برای افراد به وجود می‌آورد از یک طرف قانون پایین‌دستی قانون بالادستی را نقض می‌کند از طرفی دیگر قانون نانوشته شده در گروه فقط برای عده‌ای است که حامی ندارند. اگر قانون است برای همه است نه یک عده خاص.»

**ب. ارزیابی:** مرور داده‌های به دست آمده نشان می‌دهد که شیوه ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی بر اساس آیین‌نامه ارتقا از جنبه‌های گوناگون به عنوان نوعی آسیب از سوی بیشتر مشارکت‌کنندگان شناخته شده است. در این بخش هشت کد اولیه «قائم به فرد بودن» «کمبود مشارکت گروه‌های علمی و رابطه گرایی» «نادیده انگاشتن اثربخشی فعالیت‌های علمی» «کژتابی‌های شاخص‌ها و معیارها» «وجود نگاه فرمالیستی» «نگاه ابزاری یکسان‌نگر» «بی‌اعتباری نظرسنجی دانشجویان» «صلاحیت عمومی» از سوی مشارکت‌کنندگان اشاره شد.

از نظر مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۱،۳،۶،۸،۱۱) ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی بسیار سلیقه‌ای و رابطه‌ای به گونه‌ای که کمتر از مشارکت تیم تخصصی و علمی استفاده می‌شود. در این ارتباط عضو هیئت علمی شماره ۱ بیان

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

می‌کند که «شیوه تشکیل و اعضای تشکیل‌دهنده جلسات ارزیابی بر اساس سلیقه رئیس دستگاه تغییر می‌کند.» در همین راستا شرکت‌کننده شماره ۳ تأکید دارد که: «ارزیابی فعالیت‌های علمی اعضای هیئت علمی از سوی اعضای غیر هیئت علمی و با سوگیری‌های شخصی انجام می‌شود.» از دیگر موضوعات قابل توجه در این راستا، فشار گروه‌های مختلف در تغییر فرایند ارزیابی و وجود رابطه گرایی و رودربایستی در این فرایند است که از سوی مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۲، ۱۴، ۲۰، ۲۱) در جریان مصاحبه بارها مورد تأکید قرار گرفته است. آنچه سبب برجسته شدن کد اولیه نادیده انگاشتن اثربخشی فعالیت‌های علمی شده است، تأکید آشکاری است که در پاسخ‌های ارائه‌شده به این پرسش به دست آمد که شیوه ارزیابی آیین‌نامه ارتقا را چگونه می‌بینید؟ در این ارتباط یکی از اعضای هیئت علمی (شماره ۲) آن را به دور از فضای علمی دانسته و بیان می‌کند که «آیین‌نامه ارتقا به تبع و روح علمی در فعالیت‌های اعضای هیئت علمی توجهی ندارد» و یا دیگری (شماره ۶) بیان می‌کند که «شیوه درست ارزیابی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی، دادن نمره (اشاره به نگاه کمی) به مقاله یا طرح نیست. بلکه آیین‌نامه می‌بایستی اثرگذاری تولیدات علمی اعضای هیئت علمی را در شکافتن مرزهای دانش و تولید دانش کاربردی موردسنجش قرار دهد.» در میان کدهای باز تدوین‌شده در این بخش کژتابی‌های معیارهای ارزیابی از دیگر کدها بیشتر برجسته شده است و تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان (شماره‌های ۱۱، ۲۰، ۱۷، ۳) از زوایای مختلف به آن اشاره کرده‌اند. «معیارها و ملاک‌های ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در این آیین‌نامه، دارای دیدگاه رشته‌ای است درحالی‌که فعالیت‌های اعضای هیئت علمی مرز مشخصی نداشته و می‌توانند همکاری‌های بین‌رشته‌ای و میان‌رشته‌ای نیز داشته باشند.» یکی از شرکت‌کنندگان (شماره ۳) در همین ارتباط بیان می‌کند که «در شرایطی که نظام ارتقای اساتید نداریم معیارهای ارزیابی رویی لازم را ندارند.» همچنین چندی دیگر از مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۱۵، ۹، ۷، ۳، ۱) باور دارند که «معیارهای تدوین‌شده غیردانشگاهی بوده و بر پایه فضای بوروکراتیک و اداری تدوین‌شده و از فضای حاکم بر کار ویژه‌های اعضای هیئت علمی دور است.» از جمله کدهای دیگری که مورد توجه اعضای هیئت علمی مورد مطالعه قرار گرفته است و بازهم بر چیرگی فضای بوروکراتیک در دانشگاه‌ها تأکید می‌کند، وجود نگاه فرمالیستی در ارزیابی فعالیت‌های علمی است. عضو هیئت علمی شماره ۲ اشاره به این موضوع داشتند که: «آیین‌نامه ارتقا به ارزیابی شکلی و فرمالیته فعالیت می‌پردازد و وارد محتوای علمی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی نمی‌شود» و در این باب روایت می‌کند: «در فرایند ارتقای علمی که پشت سر گذاشتم باینکه مجموع کارهای علمی من بد نبود و در بسیاری از کارهای پژوهشی مورد ارجاع بود، از بازخوردی که از کمیته ارتقای وزارتخانه می‌گرفتم احساس می‌کردم این قدر که تکمیل فرم‌ها و قرار

دادن فعالیت‌ها در قالب برایشان مهم است، خود محتوای کار مهم نیست و گاهی هم احساس می‌کردم که بدون مطالعه به ارزیابی این آثار پرداختن «همچنین درجایی افزود: «ابن سینا، ذکریای رازی، خیام و... تولید فکر و نظریه کردن و آثار آنان تا قرن‌ها در دانشگاه‌ها تدریس می‌شد. آیا این‌ها از آیین‌نامه ارتقا به اینجا رسیدند؟» در ادامه مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۲، ۵، ۸، ۱۲) این پژوهش آیین‌نامه ارتقا را ابزاری می‌دانند که نگاه یکسان‌نگر دارد و این ابزار نخبه را در نظر نمی‌گیرد عضو هیئت علمی شماره ۱ می‌گوید «واقعیت موجود این است که آیین‌نامه ارتقا ابزاری است برای سنجش عملکرد اعضای هیئت علمی، یکی از اشکالات این ابزار یکسان‌نگری است.» مشارکت‌کننده دیگری (شماره ۵) معتقد است «انواع مسیرهای ارتقای برای اعضای هیئت علمی گشوده شود. تنوع مدل‌های گوناگون کار علمی در آیین‌نامه وجود ندارد؛» و یا دیگری می‌گوید «یکسان‌نگری به گونه‌ای است که معیارهای همگون برای ارزیابی تمامی اعضای علمی با کارویژه‌های گوناگون در نهادهای همگون وجود دارد.»

ازجمله مقوله‌های اشاره‌شده دیگر، بی‌اعتباری نظرسنجی از دانشجویان است. با توجه به نقش محوری نتایج ارزشیابی استاد توسط دانشجو در ارتقای اعضای هیئت علمی، در این پژوهش مشارکت‌کنندگان (شماره ۲، ۱۳، ۱۸، ۲۱) انتقاداتی را به این مقوله وارد کردند و با توجه به نداشتن ملاک و شاخص مشخص و درست برای امتیازدهی و تأثیر سوءبرداشت دانشجو در نمره ارزشیابی، ارزشیابی توسط دانشجو را نامناسب دانستند. عضو هیئت علمی شماره ۲ اشاره به این موضوع دارد که «تنها با تکمیل یک فرم کیفیت تدریس اعضا هیئت علمی از سوی دانشجویان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد بدون ملاک و معیار مشخصی» و یا اینکه شرکت‌کننده شماره ۱۶ اذعان دارد: «نظرسنجی دانشجویان زیاد قابل استناد نیست؛ دانشجویان را دیدم که به چه صورت امتیازبندی می‌کنند. ملاک خاصی ندارند و همین‌که فلانی خوب یا بد نمره می‌دهند.» شرکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌کند «چون فراگیران در نظرسنجی ملاک و شاخص مشخصی ندارند این آیتم در آیین‌نامه مناسب نیست. این یک فاجعه آموزشی است که استاد به دانشجو خودش می‌گه چرا دیر اومدی و دانشجو جواب می‌دهد نوبت نمره‌دهی ما هم می‌رسد؛» و در نهایت آخرین مقوله مورد بررسی از نگاه مشارکت‌کنندگان موضوع صلاحیت عمومی در ارتقای مرتبه علمی آنان بوده است. بعد از اعلام آمادگی فرد برای ارتقا، کمیته اجرایی جذب روند بررسی صلاحیت عمومی متقاضی ارتقا را شروع می‌کند. این روند در مطالعه حاضر یکی از مشکلات و موانع ارتقای اعضای هیئت علمی بود که اشاره به دو موضوع داشتند: الف. عدم استاندارد مشخص جهت ارزیابی: نبود شاخص عینی و مشخص برای سنجش صلاحیت عمومی یکی از موانع ارتقا و تسریع این فرایند شناسایی شد. عضو هیئت علمی شماره ۱۲ «روند صلاحیت عمومی همان زمان استخدام سنجیده می‌شود... چرا دوباره می‌سنجد؟ کسی که صلاحیت عمومی ندارد، پس باید از دانشگاه اخراج شود.» ب. عدم ارزیابی

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

پی‌درپی و عدم تناسب آن با دوره زمانی: اعضای هیأت علمی اذعان کردند که صلاحیت عمومی باید به صورت دوره‌ای ارزیابی شود و همان زمان استخدامی معیارهای آن مشخص باشد و در اختیار افراد قرار گیرد که با توجه به تجربه خود بیان کردند که این روند در حال حاضر با نقص زیادی روبرو است. عضو هیأت علمی شماره ۷ می‌گوید: «درحالی‌که روند کلی این کار شامل پخش کردن پرسش‌نامه صلاحیت عمومی بین همکاران و بعضی موارد تحقیقات محلی حداکثر در یک یا دو هفته باید طول بکشد، ولی این روند زمان‌بر بود.»

**ج. کاستی در انعطاف‌پذیری:** از سه کد اولیه کمبود توجه به سبک‌های زندگی اعضای هیأت علمی، کمبود توجه به پویایی فعالیت‌های پژوهشی در بخش‌های مختلف و در آخر، کمبود توجه به مشارکت اجتماعی اعضای هیأت علمی تشکیل شده است. در این بخش، مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۱،۲،۳،۴،۵،۱۳،۱۶،۲۰) بر این باورند که در آیین‌نامه ارتقا به فعالیت‌های اجتماعی بسان یکی از کارویژه‌های اعضای هیأت علمی توجه نشده است. یکی از شرکت‌کنندگان (شماره ۱۵) باور خود را این‌گونه توصیف می‌کند که «فعالیت‌های اجتماعی می‌تواند نشان‌دهنده میزان اثربخشی تولیدات علمی اعضای علمی باشد. شما زمانی می‌توانید بفهمید که چقدر مرزهای دانش تخصصی خود را تغییر داده‌اید که به یک سخنرانی در مدرسه و مانند آن، برای بیان تجربیاتتان دعوت شوید!»؛ و دیگری (شماره ۴) «از کم‌رنگ بودن عضویت اعضای هیأت علمی در انجمن‌ها، خیریه‌ها و ارائه خدمات مشاوره‌ای در خارج از دانشگاه بسان کارکرد سوم اعضای هیأت علمی شکایت می‌کند.» برخی دیگر از اعضای هیأت علمی مشارکت‌کننده (شماره ۲،۳،۶،۷،۱۰) در این گفتگو، «شیوه امتیازدهی به فعالیت‌های پژوهشی برای نمونه، در نظر نگرفتن امتیاز مستقل برای طرح پژوهشی و مقاله مستخرج از آن را بسان ظلم آیین‌نامه به حوزه پژوهش و اعضای هیأت علمی پژوهشی می‌دانند و بر این باورند که آیین‌نامه برای اعضای هیأت علمی آموزشی نوشته شده است.» در همین راستا عضو دیگری (شماره ۲) می‌گوید «بسیاری از بزرگان جامعه‌شناس با توجه به روح حاکم بر رشته تحصیلی‌شان در روزنامه‌ها مطلب می‌نویسند که این‌گونه فعالیت‌ها در چارچوب تعریف‌شده آیین‌نامه ارتقا جایی ندارند.» کدباز دیگری که در این بخش مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفته است، تفاوت در سبک زندگی اعضای هیأت علمی است. یکی از اعضای هیأت علمی (شماره ۲۸) برای نشان دادن اهمیت گوناگونی در سبک زندگی اعضای هیأت علمی و دور بودن آیین‌نامه از توجه به این عامل می‌گوید «آیا افرادی مثل فارابی، ابن‌سینا و یا ملاصدرا با این آیین‌نامه استاد تمام می‌شوند؟ و یا خانم میرزاخانمی که به‌عنوان نابغه قرن شناخته شده است با این آیین‌نامه می‌تواند استاد تمام شود



**د. ماده فرهنگی:** پاره‌ای از مشکلاتی که به‌طور تقریبی همه شرکت‌کنندگان در آن اتفاق نظر داشتند، در ماده یک آیین‌نامه ارتقا (ماده فرهنگی) با ماهیت و طبیعت فرهنگ مرتبط بود که در بیشتر مواقع به‌عنوان مانع اجرای موفق فعالیت فرهنگی در نظر گرفته می‌شد و نبود شاخص‌های معین و مدون و تعریف‌شده برای ارزیابی است؛ چراکه این‌گونه فعالیت‌ها دارای ماهیت کیفی هستند. آسیب به اهداف فرهنگی، مبهم بودن قوانین و دستورالعمل‌های نظام‌مند در زمینه فعالیت‌های فرهنگی یکی دیگر از عواملی است که در این زمینه به سردرگمی، اختلاف و نارضایتی اعضا منجر می‌شود. در همین راستا، عضو هیئت علمی شماره ۲؛ نادیده گرفتن مشارکت اجتماعی اعضای هیئت علمی را این‌گونه توضیح می‌دهند که «به‌جای کارویژه مشارکت‌های اجتماعی اعضای هیئت علمی، چیزی به نام شاخص فرهنگی گذاشته شده است که در حقیقت برای اعضای هیئت علمی چماق شده است»؛ و در ادامه شرکت‌کننده دیگری (شماره ۲۱) می‌گوید: «نقاط ضعف در مورد ماده یک آیین‌نامه بحث فرهنگی این است که ما نحوه امتیازدهی آن را به‌طور دقیق نمی‌دانیم به‌طور مثال در جلسات دوساعته که گذاشته می‌شود و گواهی دو ساعت داده می‌شود، نحوه محاسبه چگونه است؟ و آیا با صرف یک کلاس و گواهی آیا کار فرهنگی شکل گرفته است!» از منظر دیگر عضو شماره ۱۸ اشاره به این موضوع دارد که نحوه اجرا و دستیابی به اهداف فرهنگی به نظر جای تأمل دارد صرف امتیاز به دست آوردن کار فرهنگی انجام دادن باعث می‌شود که اهداف فرهنگی آسیب ببیند و از هدف اصلی این ماده در آیین‌نامه دور شود.»

## ۲. فرایند اداری ارتقا

فرایندهای اداری جزء جدایی‌ناپذیر نظام ارتقاء است. این مقوله مشتمل بر زیر مقوله‌های «الف. ساختار تشکیلاتی و قانونی معیوب در فرایند ارتقا، ب. زمان بر و طولانی بودن فرایند، ج. کاستی در شفافیت و پیچیدگی فرایند» است. الف. ساختار تشکیلاتی و قانونی معیوب در فرایند ارتقا: عضو هیئت علمی شماره ۱ بر این باور است که «فضای بوروکراتیک تا آنجایی پیش رفته است که فرایندهای ارزیابی شکلی و اداری شده است، همتایان یکدیگر را ارزیابی نمی‌کنند، بلکه پست سازمانی افراد است که آن‌ها را در جایگاه قضاوت و ارزیابی قرار می‌دهد.» همین عضو در ادامه افزود «ساختار اداری حاکم بر فرایند ارتقا را سبب از میان رفتن شفافیت این فرایند دانسته است؛ و باور دارد که اعضای هیئت علمی از آنچه بر آنان در فرایند ارتقا می‌گذرد آگاهی کافی پیدا نمی‌کنند»؛ و یا شرکت‌کننده شماره ۳ در توضیح ماهیت اداری فرایند ارتقا نقل قول می‌کند که «زمانی که فردی سهمی از نخبگی داره دیگر نمی‌توان مانند یک فرد اداری با او رفتار کرد.» یکی از نکات مهمی که در این مقوله‌ها مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند، منطبق نبودن فرایندها و معیارهای ارتقا با بافت آموزش عالی است. به‌طوری‌که اکثر قریب به اتفاق مشارکت‌کنندگان (شماره‌های

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

۳،۱۴،۱۹،۷ بر آن تأکید و باور دارند. هنگامی که از اعضای هیأت علمی مورد مطالعه سؤال شد که به طور کلی فرایندها و معیارهای آیین نامه ارتقا را چگونه ارزیابی می کنید، عباراتی از این دست در سخنان آنان به روشنی قابل بازشناسی است که «در ایران نظام ارتقای اساتید وجود ندارد و در چنین شرایطی نوشتن هرگونه آیین نامه ای بدون پشتوانه، موقتی است» «آیین نامه ارتقا توجهی به مأموریت های نهادهای آموزشی و پژوهشی ندارد» و یا «معیارهای ارزیابی با اهداف و کارویژه های دانشگاهی ناهم سو است.»

ب. **زمان بر بودن:** از دیگر نکاتی که مورد توجه مشارکت کنندگان (شماره های ۳،۲،۱۳،۱۵،۵،۱،۶) تبدیل شدن ارتقا به یک مارتن طولانی است که نقل قول هایی چون «فاصله های پنج سال و سه سال از نظام ارتش گرفته شده است و صرف گذشت زمان و کسب تجربه زمینه ارتقای فرد را فراهم می کند.» «در حوزه علم توقف معنی ندارد. فرد می تواند در یک سال نوآوری کند» «طولانی بودن آیین نامه وجود دارد در کنار آن روند اداری رسیدگی به پرونده هم دو تا سه سال طول می کشد که خود طولانی شدن این فرایند را دوچندان می کند» و «فرایند رسیدگی به درخواست اعضای هیأت علمی به قدری طولانی است که فرد دچار فرسودگی می شود.» در همین راستا، مشارکت کننده شماره ۷ بر این باور است که «آیین نامه ارتقا مکانیسم تجدیدنظر و فرجام خواهی و زمان بندی مشخصی ندارد و عضو هیأت علمی در جریان کار خود قرار نمی گیرد که بتواند در زمان درست اعتراض کند» «همچنین، عضو هیأت علمی (شماره ۲۰) در این ارتباط می گوید: «فرایند ارتقا طولانی است. عیب دیگری که این فرایند دارد این است که به صورت دستی است؛ یعنی شما مرحله به مرحله باید مستندات را حاضر کنید، مستنداتی که شاید ۵ سال، ۶ سال... از انجام آن گذشته باشد خیلی وقت ها می بینید که مستندات را گم کردی و باید به دنبال کپی و المثنی آن باشی.»

ج. **کاستی در شفافیت و پیچیدگی فرایند:** مشارکت کنندگان (شماره های ۳،۴،۵،۹،۱۴،۲۱) اشاره داشتند که: «مکانیسم پاسخگویی در هر یک از فرایندهای ارتقا را به سان یکی از چالش های اساسی و سردرگمی اعضای هیأت علمی می داند. شرکت کننده شماره ۴ بیان می کند که «با وجود قوانین و تبصره های فرجام خواهی، اما همچنان پاسخگویی وجود ندارد» و یا اینکه شرکت کننده شماره ۵ نقل قول می کند که «در چیدمان اعضای نهادهای ارزیابی کنند شفافیت و پاسخگویی وجود ندارد»

عضو دیگر (شماره ۶) اشاره به سردرگمی و ابهام در تکمیل کردن فرم ها و جداول داشت که باعث تلف شدن زمان آن ها می شود. در همین راستا، استاد شماره ۲ بیان می کند که «روال های واحدی برای همه افراد وجود ندارد. بلکه گاهی افراد مختلف با چندین استاندارد گوناگون مواجه هستند» و یا شرکت کننده دیگری (شماره ۴)، فرایند ارتقا را

فرایند پیچیده و مستهلک کننده می‌داند و اشاره می‌کند که این فرایند در موسسه‌های پژوهشی در مقایسه با دانشگاه‌ها، پیچیدگی بیشتری دارد.

### ۳. نهادهای ارزیابی

در روند ارتقای اعضای هیئت علمی کمیته منتخب، کمیته تخصصی و کمیته هیئت ممیزی به پرونده‌های متقاضیان می‌پردازند. مشارکت‌کنندگان این پژوهش به بیان مشکلاتی در زمینه عملکرد این کمیته‌ها با توجه به تجربه‌ای که در این زمینه داشتند، پرداخته که در قالب سه زیر مقوله «الف. دخالت و سلیقه‌ای عمل کردن گروه و اعضای آن، ب. موازی کاری و سطحی‌نگری ج. مدیریت نامناسب جلسات» طبقه‌بندی شد، در ادامه شرح آن توضیح داده شده است.

**الف. دخالت و سلیقه‌ای عمل کردن گروه و اعضای آن:** متفاوت بودن معیارهای امتیازدهی مقالات در کمیته تخصصی و کمیته منتخب از نقاط ضعفی بود که از طرف شرکت‌کنندگان مطرح شد. عضو هیئت علمی شماره ۱۰ اشاره به این موضوع دارد که: «سلیقه افراد در سطح مدیریت و کارشناسان در امتیازدهی به فعالیت‌ها بسیار دیده می‌شود. برای مثال من در کاری به‌عنوان اصلی مشارکت داشتم، امتیازی که برای این کار در کمیته در نظر گرفته شده بود برای من و مجری کار متفاوت بود درحالی‌که می‌بایستی به‌کل کار امتیاز واحدی داده می‌شد و پس‌از آن سهم هر یک از مشارکت‌کنندگان مشخص می‌شد.»

**ب. موازی کاری و سطحی‌نگری:** در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۱۳ می‌گوید «خیلی از فعالیت‌های کمیته‌ها با همدیگر همپوشانی دارد. همون پرونده‌ای که در کمیته منتخب بررسی شده باز در کمیته تخصصی هم دوباره همان ماده یک و دو... مورد بررسی قرار می‌گیرد.»

**ج. مدیریت نامناسب جلسات:** عضو هیئت علمی شماره ۳ بر این باور است که «آیین‌نامه ارتقا مکانیسم تجدیدنظر و فرجام‌خواهی و زمان‌بندی مشخصی ندارد و عضو هیئت علمی در جریان کار خود قرار نمی‌گیرد که بتواند در زمان درست اعتراض کند؛ و در ادامه عضو هیئت علمی شماره ۲۱ در این راستا می‌گوید «کمیته‌ها برای تشکیل دارای برنامه منظمی نیستند، مثلاً در زمان بررسی پرونده من چندین بار کمیته‌ها لغو شدند که این امر کار من را خیلی طولانی کرد.»

### بحث و نتیجه‌گیری

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

تحقق اهداف و اثربخشی نهادهای آموزشی و پژوهشی در گرو ارتقای علمی نقش آفرینان اصلی این نهادها در انجام کار ویژه های خود که همانا آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است، امکان پذیر است. مطالعه حاضر با رویکردی تفسیرگرایانه در گام نخست به دنبال درک واقعیت جاری در بافت آموزش عالی ایرانی از منظر اعضای هیئت علمی و تجربه ی زیسته ی آنان در ارتباط با ارتقای مرتبه علمی بود تا راهی در مسیر شناسایی وضعیت موجود بگشاید. در واقع آیین نامه ی ارتقا به سان ابزاری در زندگی کاری اعضای هیئت علمی جایگاهی رفیع دارد که می تواند مسیر شغلی آنان و پیشرفت و رکود را برایشان تعریف کند؛ بنابراین، در این نگاه اعضای هیئت علمی به عنوان کاربران این ابزار می توانند داده بخشانی اثرگذار در تحلیل کارایی این آیین نامه و پیشنهاد اصلاحات لازم برای آن باشد؛ اما قابل توجه است که پژوهش کیفی هیچ گاه به دنبال تعمیم یافته های به دست آمده نیست. لذا آسیب های عنوان شده تنها از منظر مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر بوده و می کوشد تا با گفتگو با آن دسته از اعضای هیئت علمی که خود درگیر فرایند ارتقا بوده اند، تجربه زیسته آن ها را به معنای خاص، پایه و مبنای شناخت و تفسیر آسیب های آیین نامه قرار دهد. نگاهی دوباره به یافته های حاصل از مصاحبه ها که در قالب مقوله های بیان شده و درگیری سالیان طولانی پژوهشگران با فضای ارتقاء اعضای هیئت علمی و آیین نامه ی آن، نشان می دهد که آسیب های ناظر بر شیوه ی ارتقای اعضای هیئت علمی را می توان در دو دسته کلی بیان نمود. دسته ی نخست آسیب هایی است که به ساختار کلان آموزش عالی در ایران مرتبط می شوند مانند ضعف در تمرکززدایی، نادیده انگاشتن استقلال دانشگاه و آزادی علمی و باور نداشتن به اعضای هیئت علمی به عنوان منابعی در حل مسائل و بازآفرینی علم (نتایج این یافته ها همسو با پژوهش رشیدی، ۱۳۹۷) و دسته ی دوم آسیب ها مربوط به محتوای آیین نامه (پورفرد، ۱۳۹۰) است که این بخش بیشترین حجم یافته های پژوهش را به خود اختصاص داده است.

آخرین آیین نامه ارتقای (۱۳۹۵) ابلاغ شده از سوی وزارت علوم به دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، دارای دو بخش دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی برای ارزیابی اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی است. مروری گذرا به معیارها و ملاک های ارزیابی در این دو بخش، نشان می دهد که ملاک های ارزیابی در دو بخش آموزش و پژوهش تا حد بالایی مشابه است. این در حالی است که اعضای هیئت علمی از آن رو به دو گروه آموزشی و پژوهشی تقسیم شده اند که هریک اولویت بندی های متفاوتی در کارویژه های خود دارند که این اولویت بندی های متفاوت ناظر به تفاوت در مأموریت های سازمانی دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی است. چراکه دانشگاه ها با اولویت آموزش و سپس پژوهش و خدمات امور خود را می گذرانند در حالی که مأموریت اصلی نهادهای پژوهشی همانا انجام

پژوهش‌های کارآمد است و پس از آن مأموریت‌های دیگری چون خدمات و آموزش در اولویت قرار می‌گیرند. از این رو منطقی است که انتظار داشته باشیم اعضای هیئت علمی این دو نهاد متفاوت خروجی‌های متفاوت و در نتیجه معیارهای ارزیابی متفاوتی نیز داشته باشند.

آسیب دیگری که بسیاری از اعضای هیئت علمی به آن اشاره دارند ارزیابی‌هایی است که در قالب پارادایم‌های کمی صورت می‌گیرد. در این نگرش تنها تعداد مقالات، عدد طرح‌های پژوهشی، تعداد کتاب و هر چیزی که به اعداد برمی‌گردند اهمیت پیدا می‌کند در حالی که اثرگذاری و جریان سازی و مهم‌تر از همه‌ی این‌ها کمک به تولید و نشر علم موارد چشم‌گیری هستند که از نظر مغفول می‌مانند. از سوی دیگر حتی اگر معیارهای کمی ارزیابی را بپذیریم و بنا به کار ویژه‌هایی که برای اعضای هیئت علمی آموزشی و پژوهشی عنوان شد، ارزیابی و اختصاص امتیاز عددی و کیفی برای اعضای هیئت علمی مؤسسات پژوهشی و مراکز دانشگاهی، به لحاظ تفاوت در اهداف و ساختار این دو بایستی متفاوت باشد زیرا امکان برابر فرض کردن این دودسته وجود ندارد. به عنوان مثال اعضای هیئت علمی مؤسسات پژوهشی موظف هستند که سالانه دست کم یک طرح پژوهشی داشته باشند. این در حالی است که بیشترین زمان کاری اعضای هیئت علمی مراکز دانشگاهی به تدریس سپری می‌شود. در همین مسیر همان‌طور که در مصاحبه‌ها نیز مشاهده شد، مقالات مستخرج از طرح پژوهشی امتیاز کمتری به خود اختصاص می‌دهد اما اگر اعضای هیئت علمی دانشگاهی مقاله‌هایی ارائه کنند نمره‌ی عددی بالاتری به دست آمده می‌آورند. این در حالی است که عضو هیئت علمی پژوهشی قرار است بر پژوهش متمرکز باشد؛ اما این تمرکز نه تنها به او در حوزه‌ی مقالات ارائه شده نمره بهتری نمی‌دهد بلکه باعث کاهش امتیاز او می‌شود؛ و یا در مقابل عضو هیئت علمی دانشگاهی که مهم‌ترین وظیفه‌ی او را تدریس می‌دانیم به دلیل اختصاص زمان زیاد برای انجام این مأموریت از انجام طرح‌های پژوهشی بازمانده و نمی‌تواند در این بند نمره‌ی مناسبی کسب کند. مثال‌هایی از این دست در تفاوت بین کارویژه‌های اعضای هیئت علمی دانشگاهی و پژوهشی بسیار زیاد هستند و همگی حاکی از عدم کارایی ابزاری یکسان جهت سنجش عملکردهایی با اهداف و جهت‌گیری‌های متفاوت است (جاودانی، ۱۳۹۵).

از این رو، انتظار می‌رود رویکرد آیین‌نامه در تعیین معیارها به گونه‌ای باشد که همگام با در نظر گرفتن اهداف تخصصی دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی که کارویژه‌های متفاوتی را برای هر یک از اعضای هیئت علمی این دو نهاد فراهم می‌آورد، بر کارویژه‌های مشترک آنان نیز تأکید ویژه داشته باشد.

با این همه، نگاهی به مجموعه معیارهای مطرح شده در آیین‌نامه تردیدها و تأملاتی در هر سه زمینه آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی برمی‌انگیزد. دغدغه‌هایی از این دست درباره ارتقای اعضای هیئت علمی و نیم‌نگاهی به کاهش

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و لزوم حاکمیت نگاهی کیفی گرایانه به عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، بازنگری و یا حتی بازاندیشی در آیین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را بیشتر از گذشته ضروری می‌سازد. تبدیل شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی به نهادهایی که تنها به اعداد مربوط به مقالات منتشر شده و یا طرح‌های خاتمه یافته می‌پردازد، فارغ از این که آیا معضلی در جامعه حل شده یا خیر و یا این که آیا این همه علم تولید شده می‌تواند ترسیم نسبتاً روشنی از وقایع آینده جهان فراهم آورد، معضلی جدی است که به نظر می‌رسد آیین نامه ارتقاء چندان توجهی به آن نداشته است.

نگاهی به جایگاه علمی ایران در جهان و تعداد مقالات ISI که توسط اعضای هیئت علمی ارائه شده، در برآثر معضلات ساختاری و اجتماعی جامعه حکایت از حلقه‌ی مفقوده‌هایی دارد که باید بیش از این محل توجه قرار گیرد. گویا دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی از اهداف خود دور می‌شوند و در شرایطی که قرار است به عنوان نهادی اجتماعی بر روند توسعه جامعه تأثیر گذاشته و از آن تأثیر پذیرند، تنها به تولید مقالات بسنده می‌کنند (قاسمی و صالحی، ۱۳۹۶؛ نورشاهی و سمیعی، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد آیین نامه ارتقا با جهت‌گیری که از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر آن حاکم است نه تنها نقدی به این آسیب ندارد که با معیارهای کمی خود بر آن می‌افزاید. از سوی دیگر اعضای هیئت علمی به سان بازآفرینان دانش بایستی در حوزه‌هایی مانند تولید علم، ایجاد پرسش‌های جدید، نوآوری و بداعت و تبدیل کردن مشکلات به مسئله در مسیر یافتن راه‌حل فعال باشند درحالی که منافع اقتصادی با فعالیت‌های علمی گره خورده و آیین نامه ارتقاء نیز بر آن تأکید می‌کند. این در حالی است که اعضای هیئت علمی بایستی تلاش کنند تا از چارچوب‌های علمی تعریف شده خارج شده و به اثرگذاری تولیدات خود بیندیشند. از این رو انتظار می‌رود شیوه‌ی ارتقاء نه فضایی برای منافع اقتصادی که محملی برای رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی باشد که دانشگاه‌های ابتدایی بر آن اساس شکل گرفته بودند که مطالعات اخیر جهانی حکایت از رویکرد نوینی دارد که در آن بزرگان آموزش عالی نگرانی بزرگ خود را در حوزه‌ی دوری دانشگاه از آرمان‌های نخست خود می‌دانند. (کوچران<sup>۱</sup> و ویلیامز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) در ادامه راهکارهای عملیاتی برای بهبود وضعیت موجود پیشنهاد شده است.

— ترویج فرهنگ ارزیابی برای بهبود توانمندی به جای نگاهی سوگیرانه

۱. Cochrane

۲. Williams

\_ واگذاری فرایند ارتقای اعضای هیئت علمی به مؤسسات و دانشگاه‌ها

\_ جداسازی رشد حرفه‌ای از نظام حقوق و پاداش

\_ بازآرایی ساختار آیین‌نامه ارتقا با توجه به بافت نهاد آموزش عالی

\_ بازمهندسی ساختار و فرایند ارتقا در دانشگاه‌ها

\_ بهبود محتوای کارگاه‌های آشنایی اعضای هیئت علمی با قوانین و ضوابط آیین‌نامه ارتقا

\_ استقرار نظام خودارزیابی اعضا پیش از آغاز فرایند ارتقای رسمی

### منابع

\_ احمدی، غلامرضا (۱۳۸۴). بررسی نظر استادان و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان در مورد ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، طرح پژوهشی، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

\_ اسدیان، حاجیه‌خانم (۱۳۸۱)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ارزیابی و تحلیل فرم ارزشیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی از نظر استادان دانشگاه.

\_ اسماعیلی، ایوب، ۱۳۸۳، اهمیت تدوین شاخص‌ها در سیستم ارزیابی، ماهنامه تدبیر، دوره شماره ۱۴۸، شهریور، ص ۳۲-۳۰.

\_ توتونچی، مینا؛ یمانی، نیکو؛ طالقانی، فریبا؛ چنگیز، طاهره (۱۳۹۳). ارزیابی شاخص‌های خدمات اجرایی ارتقای مرتبه علمی: دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱۴)، ۳۰-۲۰.

\_ جاودانی، حمید (۱۳۹۵). راهنمای بازآرایی نظام پاداش دهی و کارراهه اعضای علمی نهادهای تولید دانش ایرانی. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

\_ فاتحی، احمد؛ محمدی فاطمه (۱۳۸۷). ارائه مدلی جهت نهادینه کردن ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها به‌عنوان پیش‌نیاز تدوین نظام پرداخت بر مبنای شایستگی، فصلنامه تخصصی جامعه‌شناسی، شماره ۱۰، فروردین ۱۳۸۷، ۱۲۰-۹۹.

\_ قاسمی، مجید؛ صالحی، کیوان (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی موانع و چالش‌های فعالیت اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، ۹(۲)، ۸۱-۱۰۳.

\_ کریمی موقی حسین؛ ژبانی فرد، اکرم؛ جعفرزاده، حمید؛ بهنام، حمیدرضا؛ توکل افشاری، جلیل (۱۳۹۳). تجربیات اعضای هیئت علمی از روند ارتقای مرتبه علمی. نشریه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۱(۴)، ۴۸۵-۴۹۹.

\_ کوزر، لوئیس (۱۳۸۳). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی، چاپ یازدهم.

۱۵۶ / فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران \* سال دهم \* شماره اول \* بهار ۱۳۹۷

«ویژه نامه آیین نامه ارتقاء و ارتقای اعضای هیأت علمی در آموزش عالی ایران: مسائل، پیامدها و چالش های مرتبط»

\_ محمدی دوستدار، محمد؛ میرحسینی، عبدالحمید (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی معیارهای ارتقای اعضای هیئت علمی در آموزش عالی، فصلنامه سیاست علم و فناوری، سال اول، شماره ۳، ۱۰۶-۹۲.

\_ نورشاهی، نسرین (۱۳۹۵). طرح پژوهشی بررسی ابعاد فرسودگی شغلی و عوامل مؤثر بر آن در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارائه راهکارهای مناسب برای رفع آن. موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

\_ نورشاهی، نسرین؛ سمیعی، حسین (۱۳۹۰). بررسی کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۵۹، ۱۱۴-۹۱.

\_ نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۵). ما در باران خواهیم ماند: نقد اصحاب دانش، اصفهان: انتشارات رامانا.

\_ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۳

\_ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آیین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی، ۱۳۸۷

\_ Beasley, B. W. Simon, S. D. & Wright, S. M. (۲۰۰۶). A time to be promoted: The Prospective study of Promotion in Academia, *Journal of General Internal Medicine*, ۲۱(۲), ۲۰۰۶.

\_ Cochrane, A. Williams, R (۲۰۱۰). *The Role of Higher Education in Social and Cultural Transformation*. Centre for Higher Education Research and Information, The Open University, London.

\_ Green ME, Ellis CL, Frémont P, Batty H. Faculty evaluation in Departments of Family Medicine: Do our universities measure up? *Med Educ* ۱۹۹۸; ۳۲,۵۹۷-۶۰۶.

\_ Hsieh, Hsiu- Fang & Shanon, Sara E. (۲۰۰۵), "Three Approaches to Content Analysis", *Qualitative Health Research*, ۱۵(۹), ۱۲۷۷-۱۲۸۸.

\_ Kondracki, N. L. & N.S. Wellman (۲۰۰۲). "Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education", *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol. ۳۴, ۲۲۴-۲۳۰.

\_ Levander, S. & Riis, U. (۲۰۱۶). Assessing educational expertise in academic faculty promotion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, ۲۰۱۶:۲-۳, ۳۳۷-۳۵۹, DOI: ۱۰.۳۴۰۲/nstep.v۲.۳۳۷-۳۵۹

\_ Mayring, P. (۲۰۰۰). Qualitative content analysis. *Qualitative Social Research Forum*, ۱(۲).



\_ Mohammadi R, Fathabadi J, Yadegarzade GR, Mirza Mohammadi MH, Parand K. Chapter ۴. Quality Evaluation In Higher Education: Concepts, Principle, Approach and Criteria. Tehran: National Organization for Educational Testing Publication Center; ۲۰۰۶, ۱۰۷-۱۱۰.

\_ Park, B. and Riggs, R. (۱۹۹۳). Tenure and Promotion: A Study of Practices by Institutional Type, *Journal of Academic Librarianship*, ۱۹(۲), ۱۹۹۳.

\_ Shen, J. (۱۹۹۸), Unity and Diversity of Promotion Criteria in Us Schools, Colleges and departments of education, *International Review of Education*, ۴۴(۱).

\_ Shinkfield AJ, Stufflebeam DL. Historical perspectives of teacher evaluation. In: *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. dort: Springer; ۱۹۹۰. p. ۹- ۳۸.

\_ Smith, S. Hollerbach, A. & Sipkes Donato, A. (۲۰۱۶). Streamlining Appointment, Promotion, and Tenure Procedures to Promote Early Career Faculty Success. *Journal of Professional Nursing*, ۳۲(۵), ۳۳۴-۴۱.

\_ Todd, Z. Madill, A. Shaw, N. and Bown, N. (۲۰۰۸). Faculty Members` Perceptions of How Academic Work is Evaluated: Similarities and Differences by Gender, Sex Role, ۵۹.

\_ Westerheijden, D. F. Stensaker, B. & Rosa, M. J. (۲۰۰۷a). Introduction. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer

\_ Youn, Ted I. K. and Price, Tanya M. (۲۰۰۹). Learning from experience of others: The Evaluation of Faculty Tenure and Promotion Rules in Comprehensive Institutions. *The Journal of Higher Education*, ۸۰(۲), ۲۰۴-۲۳۷.