واکاوی تجربه زیسته اعضای هیئت‌علمی از روند ارتقای مرتبه علمی؛ مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی[1]

شادی روحانی[2]
زهرا رشیدی[3]

چکیده

اثربخشی نهادهای آموزشی و پژوهشی درگرو ارتقای علمی نقش‌آفرینان اصلی این نهادها در انجام کار ویژه‌های خود که همانا آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است، امکان‌پذیر است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجربیات اعضای هیئت‌علمی 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. مشارکت‌کنندگان ۲۱ نفر از اعضای هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی «و سه مقوله فرعی که شامل «مشکلات مربوط به‌کلیت

---

[1]. 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.

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

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

آیین‌نامه ارتقا ««مشکلات مربوط به فرایند اداری ارتقا «و «مشکلات مربوط به نهادهای ارزیابی«انجامید. نتایج این مطالعه بر مسائل پیش روی فرایند ارتقا تأکید می‌کند. تمرکززدایی، استقلال دانشگاهی، آزادی علمی در کنار کیفیت‌سنجی، همگن‌سازی فرایندها و به‌کارگیری 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 هیئت‌علمی، 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 درگرو تعامل سازنده و اثربخش با محیط اطراف خود است. این تعامل آنگاه دوام و نشاط می‌یابد که از یک‌سو کیفیت این نهادها حفظ شود و ارتقاء یابد و از سوی دیگر در پاسخگویی به نیازهای جامعه از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۷: ٦٨). ازنظر 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 می‌دهد. ارزیابی عملکرد و فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی یکی از ابعاد نظام ارزیابی عملکرد داست که می‌تواند نقش برجسته‌ای در کیفیت عملکرد داشته و پایه‌های اولیه پایداری را در آموزش و پژوهش بنا نهد (وسترهجیدن و همکاران[۱]، ۲۰۰۷).

نظام ارتقای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی و پژوهشی نقش برجسته‌ای در جهت‌دهی به فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی و خدمات اجتماعی داشته است. ازاین‌رو، از جایگاه خاصی در سیاست‌گذاری آموزش عالی برخوردار است؛ تا جایی که در کشورهای مختلف مطالعه‌های گسترده‌ای در زمینه معیارها، ساختار و فرایند ارتقای اعضای هیئت‌علمی انجام شده است (شن[۲]، ۱۹۹۸؛ پارک[۳]، ۱۹۹۳؛ بیسلی[٤]، ۲۰۰٦). همچنین افزایش شمار اعضای هیئت‌علمی همگام با توسعه آموزش عالی و تقاضای آنان برای ارتقا و تغییر وضعیت استخدامی، سبب پیچیدگی ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت‌علمی‌شده است (فینکل

۱. Westerheijden et al.
۲. Shen
۳. Park
٤. Beasley

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

اشتاین، سیل و شوستر[۱]، ۱۹۹۸؛ براسکامپ و اوری[۲]، ۱۹۹٤؛ دیاموند[۳]، ۱۹۹۹؛ آرولا[٤]، ۲۰۰۰)؛ اما آنچه فرایند ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت‌علمی را پیچیده‌تر می‌کند، تنوع کار ویژه‌های اعضای هیئت‌علمی در نهادهای مختلف است (فرودر[٥]،۲۰۰۲؛ پازارگادی، ۱۳۸۵؛ کمالی[٦]، ۲۰۱٤). روشن است که بدون شناسایی مشکلات موجود بر سر راه ارتقای اعضای هیئت‌علمی و یا بازتعریف الگویی جامع برای ارتقای اعضای هیئت‌علمی تواناسازی اعضای هیئت‌علمی در راستای اهداف دانشگاه کاری ناممکن بوده و دانشگاه از ماهیت وجودی‌اش که همانا تولید دانش است فاصله می‌گیرد. بویر (۱۹۹۰)، فعالیت‌های علمی را با عبارت «بازنگری خلاقانه[۷]»«بازتعریف می‌کند و بر این باور است که دانشگاه بایستی با این رویکرد فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی را شناسایی و پاداش دهی نماید تا بتواند به کارویژه‌های سنتی خود دست یابد. در این میان اشاره می‌کند که چنانچه این فعالیت‌ها معیاری برای ارزیابی اعضای هیئت‌علمی قرار گیرد، بهتر است مفهوم دانش‌پژوهان بازنگری شود، چراکه با ذات و ماهیت استقلال علمی منافات داشته و گستره فعالیت اعضای هیئت‌علمی را تنگ می‌کند (هوبر[۸]، ۲۰۰۲). روشن است اعضای هیئت‌علمی هنگامی می‌توانند نقش خود بسان یکی از اصلی‌ترین نقش‌آفرینان دانشگاه بازی کنند که سه کارویژه آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی را به‌خوبی پوشش دهند.

با سامان یافتن نظام ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها که بازتاب‌دهنده عملکرد نهادهای درون دانشگاهی و به‌ویژه اعضای علمی است، این سه کارویژه، بسان معیارهای اصلی برای ارزیابی عملکرد آن‌ها ازجمله در فرآیند ترفیع و ارتقا در نظر گرفته شده است. بدین ترتیب، می‌توان دریافت که اگر مفهوم و کارویژه اعضای هیئت‌علمی به‌درستی درک شود، نگاره روشنی از چیستی، چرایی، چگونگی ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی ترسیم می‌شود که می‌تواند به بهترین شکل هم‌راستایی و کیفیت فعالیت‌های اعضا را با کار ویژه‌های دانشگاه موردسنجش و ارزیابی قرار دهد و افراد بر اساس شایستگی جذب و ارتقا پیدا کنند. نگاهی گذرا بر تاریخچه ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی

۱. Finkelstein, Seal, and Schuster
۲. Braskamp and Ory
۳. Diamond
٤. Arreola
٥. Fairweather
٦. Kamali
۷. Creatively Reconsidered
۸. Huber

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که نظام ارزیابی نخستین بار در سال ۱۹۰۲ در انگلستان برای تعیین حقوق و دستمزد استادان انجام شد (شینک فیلد[۱]، ۱۹۹۵). پس‌ازآن در سال ۱۹۲٤ دانشجویان دانشگاه‌هاروارد این فرصت را به دست آوردند تا به‌طور 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 به‌طور رسمی در سال ۱۳۵۰ در دانشگاه همدان انجام شد (احمدی، ۱۱٦:۱۳۸۳).

در حال حاضر آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی به‌صورت متمرکز و با همکاری حداقلی اعضای هیئت‌علمی 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 آیین‌نامه- گاهی بدون هیچ تغییراتی- در هیئت‌امنای دانشگاه است. افزون بر موارد اشاره‌شده، پژوهش‌های انجام شده در زمینه شیوه سنجش و ارزیابی ارتقا اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نشان می‌دهد که بیشتر اعضای هیئت‌علمی از روش فعلی ارزیابی عملکرد خویش رضایت نداشته و بر این باورند که ۱۰-٦ سؤال کلی و مبهم نمی‌تواند عملکرد آنان را در دانشگاه بسنجد (اسدیان،۱۳۸۲). نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که نظام ارزیابی اعضای هیئت‌علمی بر فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی متمرکز بوده و کمتر کارویژه خدمات اجتماعی اعضای هیئت‌علمی را مدنظر قرار داده است (مردانی حموله، ۱۳۸۰). حال‌آنکه در برخی رشته‌های دانشگاه‌هایی به سبب ماهیت آن، بیشتر فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی بر خدمات اجتماعی متمرکز می‌شود و عضو ناچار به انجام آن است. وانگهی همین فرد با معیارها و ملاک‌هایی موردسنجش و ارزیابی و درنهایت پاداش‌دهی قرار می‌گیرد که بیشتر رویکرد پژوهشی داشته است. این دوگانگی سبب بازماندن بسیاری از اعضای علمی از کار راهه شغلی‌شان می‌شود، به‌طوری‌که این افراد ارتقا را چیزی دست‌نیافتنی می‌پندارند (نورشاهی، ۱۳۹۵). در سال‌های اخیر بازنگری‌هایی در آیین‌نامه ارتقا انجام شده و تغییرات ساختاری و محتوایی در بخش‌های مختلف آن صورت گرفته است و از آن جمله می‌توان به جداسازی معیارهای اعضای هیئت‌علمی آموزشی و پژوهشی اشاره کرد. اگرچه سه کارویژه اصلی پژوهش، آموزش و خدمات اجتماعی در کار راهه شغلی هر دو گروه از اعضای هیئت‌علمی گنجانده شده است، وانگهی،کارویژه آموزش در اعضای هیئت‌علمی آموزشی و کارویژه پژوهش در اعضای هیئت‌علمی پژوهشی از دو کارویژه دیگر برجسته‌تر است و به همین سبب انتظار می‌رود این تفاوت در معیارهای ارزیابی آیین‌نامه ارتقا نیز بازتاب یافته باشد؛ اما بررسی معیارهای و امتیازهای در نظر گرفته شده در سه

۱. Shinkfield

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

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 هیئت‌علمی انجام شده است، بیشتر اعضای هیئت‌علمی آموزشی را هدف قرار داده و کمتر دیدگاه هر دو گروه آموزشی و پژوهشی را در کنار هم موردمطالعه قرار داده است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر در نظر دارد نقش آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی را در فرایند ارتقا با بهره‌گیری از تجربه زیسته اعضای هیئت‌علمی آموزشی و پژوهشی مورد واکاوی قرار دهد. ازآنجایی‌که 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 هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در زمینه ارتقای حرفه‌ای را موردمطالعه 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 به‌کلیت 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 هیئت‌علمی را تسهیل نماید.

توتونچی و همکارانش (۱۳۹۳) معیار فعالیت‌های اجرایی اعضای هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی ۱۳ دانشگاه علوم پزشکی موردمطالعه قرار داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اعضای هیئت‌علمی 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 باارزش‌های دانشگاهی، توسعه

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

مهارت‌های مدیریتی و ایجاد فرصت‌های بیشتر و برابر برای مشارکت در فعالیت و همچنین تسهیل همکاری با مجلات و انجمن‌های علمی در سطح ملی و بین‌المللی ازجمله یافته‌های جانبی این پژوهش است که جای تأمل دارد. قاسمی و صالحی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با روش پدیدارشناسی موانع و چالش‌های پیش‌روی فعالیت اعضای هیئت‌علمی تازه استخدام پرداخته‌اند. یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با اعضای هیئت‌علمی تازه استخدام در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران نشان می‌دهد که دودسته مانع جدی در خوزه فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی (پنج مؤلفه آموزشی و شش مؤلفه پژوهشی) بر سر راه این گروه از اعضای هیئت‌علمی وجود دارد.

شانون و همکارانش (۲۰۱۶) در پژوهش خود شیوه‌نامه ارتقا و تبدیل وضعیت اعضای هیئت‌علمی دانشکده پرستاری دانشگاه کارولینای جنوبی را موردمطالعه قرار دادند و با استفاده از فرایند شش سیگا[۱] الگویی را برای ساده کردن فرایند ارتقا برای اعضای هیئت‌علمی ارائه داده‌اند. در این پژوهش از شفاف نبودن و پیچیده بودن فرایند ارتقا که پیامد آن ایجاد نارضایتی در میان اعضای هیئت‌علمی و به‌ویژه اعضا جدید بوده است به‌عنوان یکی ضرورت‌های این مطالعه نام‌برده شده است. بر اساس یافته‌های نظرسنجی انجام شده در این پژوهش فرایندهای نا شفاف و پیچیده موردبازنگری و سپس میزان موفقیت اعضا در اجرای فرایند بازنگری شده مورد آزمون قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین راهبردهای برآمده از این مطالعه، لزوم انجام خودارزیابی از سوی اعضای هیئت‌علمی برای قرار گرفتن در مسیر درست ارتقا است.

لوندر و ریس (۲۰۱۶) در پژوهش خود فرایند ارتقای اعضای هیئت‌علمی آموزشی را پس از تحولات اساسی در ساختار فرایند ارتقا در دانشگاه‌های سوئد موردمطالعه قرار داده‌اند. هدف این پژوهش بررسی نقاط مثبت این تحول ساختاری و چالش‌های پیش آمده است. برای این منظور ارزیابی همتایان و وزن هریک از شاخص‌های مدنظر این گروه موردتوجه قرار گرفته است. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که در نظر گرفتن وزن متفاوت برای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و همچنین تفاوت شاخص‌های ارزیابی میان گروه‌ها و رشته‌های تحصیلی گوناگون از نکات مثبت در ساختار جدید بوده است؛ اما نکته چالش‌برانگیز در فرایند جدید دور شدن ارزیابی همتایان از ارتقای کیفی اعضای هیئت‌علمی و تسلط رویکرد کمیت گرایی در این فرایند است.

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

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 درنتیجه منجر به شناخت عمقی گردیده به روش پدیدارشناسی انجام شد. گروه هدف این پژوهش ۲۱ نفر از اعضای هیئت‌علمی 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 علّت صورت نمی‌گیرد که آنان نماینده جمعیتی بزرگ‌تر هستند، بلکه علت گزینش آنان این است که غنی از اطلاعاتی هستند که به درک پدیده‌ی موردمطالعه کمک می‌کند. ازاین‌رو نمونه گزینی 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 مرحله کلایزی (ویری هانا و همکاران[۱]،۲۰۱۸) استفاده و بدین منظور، گام‌های زیر طی شده است:

۱. تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه که به‌طور مرسوم پروتکل نام دارد، موردمطالعه قرار گرفت تا آشنایی دوچندانی ایجاد گردد.

۲. به‌منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیده موردمطالعه مرتبط بود استخراج شدند.

۳. در گام بعد، به‌منظور فرموله کردن معانی جملات مهم، تلاش شد تا به معنای هریک از جملات مهم پی برده شود.

٤. 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 هیئت‌علمی در ارتقای مرتبه علمی) دسته‌بندی شود

۵. در ادامه نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع موردپژوهش تلفیق شد؛

٦. به‌منظور بیانه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده موردمطالعه (ارتقای آکادمی اعضای هیئت‌علمی)، توصیفی جامع از پدیده موردمطالعه صورت پذیرفت

۷. در انتها، به‌منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، تلاش شد تا با ارجاع مجدد یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان، جرح‌وتعدیل لازم صورت پذیرفته و یافته‌های قابل گزارش، نهایی شوند. همچنین تلاش شد تا با استفاده از داده‌های روایتی

۱. Wirihana etal

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1397.10.1.6.9]

به‌دست‌آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، ضمن درک عمیق‌تر پدیده موردمطالعه از منظر آنان نتایج پرمایه‌ای تولیدشده و باورپذیری نتایج ارتقاء یابد. به‌منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه ملاک قابل‌قبول بودن[۱]، تائید پذیری[۲]، قابلیت اطمینان[۳] به شکل ذیل استفاده شد (مارو[٤]،۲۰۱۵). در مورد ملاک قابل‌قبول بودن و تائید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با مطالب ذکرشده و یافته‌های پژوهش مشخص شوند. به‌منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به‌طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. درنهایت، در مورد ملاک تائید پذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در کنار ویژگی‌های بافتی پژوهش، در تبیین آن‌ها اقدام شد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی

اعضای هیئت‌علمی پژوهشی			اعضای هیئت‌علمی آموزشی		
استادان	ابعاد مشخصه	آمار توصیفی	استادان	ابعاد مشخصه	آمار توصیفی
مرتبه علمی	**استاد**	۰	مرتبه علمی	**استاد**	۲
	دانشیار	٦		**دانشیار**	٥
	استادیار	٤		**استادیار**	٤
وضعیت استخدامی	**رسمی – قطعی**	٦	وضعیت استخدامی	**رسمی – قطعی**	۸
	رسمی – آزمایشی	٤		**رسمی – آزمایشی**	۳

یافته‌های پژوهش

مقوله‌های به‌دست‌آمده از داده‌های این مطالعه همگی پیرامون تجربه اعضای هیئت‌علمی 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
٤. Morrow

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

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

جدول ۲: تجربه اعضای هیئت‌علمی از روند ارتقاء مرتبه علمی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	زیر مقوله فرعی	کد
ارتقای آکادمیک اعضای هیئت‌علمی	کلیت آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی	قوانین و ضوابط	○ ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی ○ تمرکزگرایی در جذب و استخدام اعضای هیئت‌علمی ○ حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار ○ ضعف نظام مشوق‌ها ○ نقض قوانین بالادستی
		ارزیابی	○ قائم به فرد بودن ○ کاستی مشارکت گروه‌های علمی ○ نادیده انگاشتن اثربخشی فعالیت‌های علمی ○ کژتابی‌های معیارهای ارزیابی ○ نگاه فرمالیستی ○ نگاه ابزاری یکسان‌نگر ○ بی‌اعتباری نظرسنجی از دانشجویان ○ صلاحیت عمومی
		کاستی در انعطاف‌پذیری	○ کمبود توجه به سبک‌های گوناگون زندگی علمی اعضای هیئت‌علمی ○ کمبود توجه به پویایی فعالیت‌های پژوهشی در همه بخش‌ها

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1397.10.1.6.9]

			○ کمبود توجه به مشارکت اجتماعی اعضای هیئت‌علمی
		ماده فرهنگی	○ آسیب به اهداف فرهنگی ○ مبهم بودن ○ نبود شاخص مناسب برای امتیازدهی
	فرایند اداری ارتقا	ساختار تشکیلاتی و قانونی معیوب در فرایند ارتقاء	○ کاستی در انطباق فرایندها و معیارهای ارتقا با بافت آموزش عالی ○ دستی بودن ○ بروکراسی و کاغذبازی ○ کمبود برنامه‌ریزی مدون
		زمان‌بر و طولانی بودن فرایند	○ طولانی بودن فرایند ارتقاء ○ وقت‌گیر و مشکل بودن جمع‌آوری مستندات ○ فرسودگی
		کاستی در شفافیت و پیچیدگی فرایند	○ فرسایشی بودن ○ کمبود آگاهی از روند ارتقا ○ ابهام و سردرگمی در تکمیل فرم‌ها
	نهادهای ارزیابی	دخالت و سلیقه‌ای عمل کردن گروه و اعضای آن	○ نداشتن چارچوب خاص امتیازدهی ○ اعمال سلیقه فردی
		موازی کاری و سطحی‌نگری	○ همپوشانی فعالیت‌های کمیته‌های ارتقاء ○ ترکیب نامناسب اعضاء ○ عدم دقت ناعادلانه کمیته‌ها در بررسی
		مدیریت نامناسب جلسات	○ تشکیل نامنظم جلسات

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

			○ 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 هیئت‌علمی پیرامون روند ارتقا را نمایان کرد که این امر به خواننده در فهم واقعیت فرایند ارتقای مرتبه علمی اعضای هیئت‌علمی کمک می‌کند. مقوله اصلی «ارتقای آکادمیک اعضای هیئت‌علمی «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 هیئت‌علمی‌شده 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 هیئت‌علمی، ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی، حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار، رابطه گرایی در اجرای ضوابط و قوانین ارتقاء، ضعف نظام پاداش و تشویق، نقض قوانین بالادستی ازجمله کدهای اولیه دیگر این محور هستند.

تمرکزگرایی در جذب و استخدام اعضای هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی (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 پر فیلتری که فرد هم طی کرده تا به جذب برسد را دیگران درک نمی‌کنند.» عضو هیئت‌علمی دیگری (شماره ۱۹) یادآور شد: «نکته بسیار مهم برای جذب هیئت‌علمی داشتن یکسری ویژگی‌ها و سجایای اخلاقی است. همچنین، لزوم داشتن انگیزه شوق معلمی است که فرد انتخاب‌شده باید باانگیزه باشد و تنها به‌عنوان یک شغل به این مسئله نگاه نکند. زیرا این فرد که به‌عنوان استاد

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1397.10.1.6.9]

انتخاب می‌شود، دانشجویان را تربیت خواهد کرد که در آینده به‌عنوان فرزندان این کشور مسئولیت‌های آن را بر عهده خواهند گرفت. آیا به‌راستی با یک چنین سیستم متمرکزی که اکتفا به رزومه افراد می‌کند و جذب هیئت‌علمی یعنی رقابت بین رزومه‌هاست می‌تواند در انتخاب فرد اصلح موفق باشد؟»

ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی ازجمله چالش‌های عنوان‌شده توسط استادان در این حوزه، وجود ابهام و تفسیرپذیری قوانین و نبود شفافیت و اطلاع‌رسانی کافی و به‌موقع، برای ارتقاء و تبدیل وضعیت است. عضو هیئت‌علمی (شماره ۱۵) می‌گوید:» در هرسال فرم ترفیع برای دریافت پایه داریم کارهایمان را می‌فرستیم و امتیاز می‌گیریم بعد از گذشت سه سال من هنوز نمی‌دانم 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 هیئت‌علمی دانشگاه شده بود، بیان نمود: «شاخص‌های ترفیع مشخص نیست. در کانادا از راه‌های مختلف (بروشور و کتابچه...) اطلاع‌رسانی می‌کنند. اینجا حتی یک کلاس یا کارگاه آموزشی جهت اطلاع‌رسانی و آگاهی بخشی درباره امتیازات لازم جهت ارتقای مرتبه علمی وجود ندارد.»

حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار اکثر شرکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشتند که مزایا و حقوق مناسبی در قبال حجم کار انجام شده به آنان داده نمی‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۸ این‌چنین بیان می‌کند: «حقوق یک استاد دانشگاه در قبال کارآموزشی و پژوهشی که انجام می‌دهد، خیلی ناچیز است. حجم کار من آن‌قدر زیاد است که معمولاً کارها را در منزل نیز انجام می‌دهم ولیکن حقوقی که به من می‌دهند از یک پیتزافروش هم کمتر است.» مشارکت‌کننده‌ی شماره ۲۰ می‌گوید «حقوق اعضای هیئت‌علمی در شاخه علوم انسانی به نسبت مهندسی‌ها و فنی‌ها پایین‌تر است از سویی در کل حقوق وزارت علوم به‌خصوص در مقایسه با وزارت بهداشت بسیار پایین است. حقوق دریافتی کفاف اجاره خانه را نمی‌دهد چه رسد به مدرسه مناسب برای فرزندان و امکانات رفاهی و غیره آن‌هم در حد یک استاد دانشگاه به‌تبع وقتی درآمد کافی نباشد به‌طور حتم به ورزش و سلامت جسم هم شخص نمی‌رسد و درنتیجه چالش‌های روحی و روانی نیز خودبه‌خود به وجود می‌آید.»

ضعف نظام پاداش و تشویق به عقیده مشارکت‌کننده (شماره ١٤)، آیین‌نامه ارتقاء بر اساس یک نگاه سلبی، ایدئال که ابزارگرا و فرد محور است طراحی شده است. در این سیستم نظام مشوق‌ها به‌درستی شکل نگرفته است. عضو هیئت‌علمی (شماره ۱۲) می‌گوید: «سیستم رفتارهای درست و نادرست نمی‌تواند ببیند یا اگر ببیند نمی‌تواند تمیز بدهد یا اگه تمیز بدهد نمی‌تواند متناسب با اون تشویق و تنبیه کند؛ بنابراین، وقتی نبیند یعنی شما کار خیلی خوب

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

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 علّت این امر در داشتن نظام مشوق قوی است و آیین‌نامه‌های روشن که به‌راحتی دوغ را از دوشاب تشخیص می‌دهد. سیستم آموزش عالی ما باید به فکر سامانه‌ای قوی باشد که به‌راحتی 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، هرسال 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 هیئت‌علمی (شماره ۱۵) می‌گوید، ازآنجاکه 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. دراین‌ارتباط داستان خود را این‌گونه روایت می‌کند: «بر طبق قانونی که به‌صورت 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 نکند یعنی خداحافظ؛ و یک‌جور بیرون کردن از بازی است تمام این موارد فشار مضاعفی برای افراد به وجود می‌آورد ازیک‌طرف قانون پایین‌دستی قانون بالادستی را نقض می‌کند از طرفی دیگر قانون نانوشته شده درگروه فقط برای عده‌ای است که حامی ندارند. اگر قانون است برای همه است نه یک عده خاص.»

ب. ارزیابی: مرور داده‌های به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که شیوه ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی بر اساس آیین‌نامه ارتقا از جنبه‌های گوناگون به‌عنوان 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.

ازنظر مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۱،۳،۶،۸،۱۱) ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی بسیار سلیقه‌ای و رابطه‌ای به‌گونه‌ای که کمتر از مشارکت تیم تخصصی و علمی استفاده می‌شود. دراین‌ارتباط عضو هیئت‌علمی شماره ۱ بیان

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1397.10.1.6.9]

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 هیئت‌علمی از سوی اعضای غیر هیئت‌علمی و با سوگیری‌های شخصی انجام می‌شود.» از دیگر موضوعات قابل‌توجه 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،۱۰،۱٤) 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؟ دراین‌ارتباط یکی از اعضای هیئت‌علمی (شماره ۲) آن را به دور از فضای علمی دانسته و بیان می‌کند که «آیین‌نامه ارتقا به‌تبع و روح علمی در فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی توجهی ندارد «و یا دیگری (شماره ٦) بیان می‌کند که «شیوه درست ارزیابی فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی، دادن نمره (اشاره به نگاه کمّی) به مقاله یا طرح نیست. بلکه آیین‌نامه می‌بایستی اثرگذاری تولیدات علمی اعضای هیئت‌علمی 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 ۳،۱۷،۲۰،۱۱) از زوایای مختلف به آن اشاره‌کرده‌اند. «معیارها و ملاک‌های ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی در این آیین‌نامه، دارای دیدگاه رشته‌ای است درحالی‌که فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی 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 روایی لازم را ندارند.» همچنین چندی دیگر از مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۱،۳،۷،۹،۱۵) باور دارند که «معیارهای تدوین‌شده غیردانشگاهی بوده و بر پایه فضای بوروکراتیک و اداری تدوین‌شده و از فضای حاکم بر کار ویژه‌های اعضای هیئت‌علمی دور است.» ازجمله کدهای دیگری که موردتوجه اعضای هیئت‌علمی موردمطالعه قرار گرفته است و بازهم بر چیرگی فضای بوروکراتیک در دانشگاه‌ها تأکید می‌کند، وجود نگاه فرمالیستی در ارزیابی فعالیت‌های علمی است. عضو هیئت‌علمی شماره ۲ اشاره به این موضوع داشتند که: «آیین‌نامه ارتقا به ارزیابی شکلی و فرمالیته فعالیت می‌پردازد و وارد محتوای علمی فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی نمی‌شود «و در این باب روایت می‌کند: «در فرایند ارتقای علمی که پشت سر گذاشتم بااینکه 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 این‌قدر که تکمیل فرم‌ها و قرار

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

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: «ابن‌سینا، 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 هیئت‌علمی شماره ۱ می‌گوید «واقعیت موجود این است که آیین‌نامه ارتقا ابزاری است برای سنجش عملکرد اعضای هیئت‌علمی، یکی از اشکالات این ابزار یکسان نگری است.» مشارکت‌کننده دیگری (شماره ۵) معتقد است «انواع مسیرهای ارتقای برای اعضای هیئت‌علمی گشوده شود. تنوع مدل‌های گوناگون کار علمی در آیین‌نامه وجود ندارد»؛ و یا دیگری می‌گوید «یکسان نگری به‌گونه‌ای 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 هیئت‌علمی، 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 هیئت‌علمی شماره ۲ اشاره به این موضوع دارد که «تنها با تکمیل یک فرم کیفیت تدریس اعضا هیئت‌علمی 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 درنهایت 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 هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

پی‌درپی و عدم تناسب آن با دوره زمانی: اعضای هیئت‌علمی اذعان کردند که صلاحیت عمومی باید به‌صورت 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 هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی، کمبود توجه به پویایی فعالیت‌های پژوهشی در بخش‌های مختلف و در آخر، کمبود توجه به مشارکت اجتماعی اعضای هیئت‌علمی تشکیل شده است. در این بخش، مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۱،۲،۳،٤،۵،۱۳،۱٦،۲۰) بر این باورند که در آیین‌نامه ارتقا به فعالیت‌های اجتماعی بسان یکی از کارویژه‌های اعضای هیئت‌علمی 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 ٤) «از کم‌رنگ بودن عضویت اعضای هیئت‌علمی در انجمن‌ها، خیریه‌ها و ارائه خدمات مشاوره‌ای در خارج از دانشگاه بسان کارکرد سوم اعضای هیئت‌علمی شکایت می‌کند.» برخی دیگر از اعضای هیئت‌علمی مشارکت‌کننده (شماره ۲،۳،٦،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 هیئت‌علمی پژوهشی می‌دانند و بر این باورند که آیین‌نامه برای اعضای هیئت‌علمی 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 موردتوجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفته است، تفاوت در سبک زندگی اعضای هیئت‌علمی است. یکی از اعضای هیئت‌علمی (شماره ۲۸) برای نشان دادن اهمیت گوناگونی در سبک زندگی اعضای هیئت‌علمی 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 میرزاخانی که به‌عنوان نابغه قرن شناخته شده است با این آیین‌نامه می‌تواند استاد تمام شود

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

د. ماده فرهنگی: پاره‌ای از مشکلاتی که به‌طور تقریبی همه شرکت‌کنندگان در آن اتفاق‌نظر 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 هیئت‌علمی شماره ۲؛ نادیده گرفتن مشارکت اجتماعی اعضای هیئت‌علمی را این‌گونه توضیح می‌دهند که «به‌جای کارویژه مشارکت‌های اجتماعی اعضای هیئت‌علمی، چیزی به نام شاخص فرهنگی گذاشته شده است که در حقیقت برای اعضای هیئت‌علمی 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 نظرم 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.زمان‌بر و طولانی بودن فرایند، ج.کاستی در شفافیت و پیچیدگی فرایند**»است.

الف. ساختار تشکیلاتی و قانونی معیوب در فرایند ارتقا: عضو هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی ازآنچه بر آنان در فرایند ارتقا می‌گذرد آگاهی کافی پیدا نمی‌کنند»؛ و یا شرکت‌کننده شماره ۳ در توضیح ماهیت اداری فرایند ارتقا نقل‌قول 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 به‌اتفاق مشارکت‌کنندگان (شماره‌های

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1397.10.1.6.9]

۳،۱٤،۱۹،۷) بر آن تأکید و باور دارند. هنگامی‌که از اعضای هیئت‌علمی موردمطالعه سؤال شد که به‌طورکلی فرایندها و معیارهای آیین‌نامه ارتقا را چگونه ارزیابی می‌کنید، عباراتی ازاین‌دست در سخنان آنان به‌روشنی قابل‌بازشناسی است که «در ایران نظام ارتقای اساتید وجود ندارد و در چنین شرایطی نوشتن هرگونه آیین‌نامه‌ای بدون پشتوانه، موقتی است ««آیین‌نامه ارتقا توجهی به مأموریت‌های نهادهای آموزشی و پژوهشی ندارد «و یا «معیارهای ارزیابی با اهداف و کارویژه‌های دانشگاهی ناهم‌سو است.»

ب. زمان‌بر بودن: از دیگر نکاتی که موردتوجه مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۳،۲،۱۳،۱۵،۵،۱،٦) تبدیل‌شدن ارتقا به یک مارتن طولانی است که نقل‌قول‌هایی چون «فاصله‌های پنج سال و سه سال از نظام ارتش گرفته شده است و صرف گذشت زمان و کسب تجربه زمینه ارتقای فرد را فراهم می‌کند.» «در حوزه علم توقف معنی ندارد. فرد می‌تواند در یک سال نوآوری کند ««طولانی بودن آیین‌نامه وجود دارد در کنار آن روند اداری رسیدگی به پرونده هم دو تا سه سال طول می‌کشد که خود طولانی شدن این فرایند را دوچندان می‌کند «و «فرایند رسیدگی به درخواست اعضای هیئت‌علمی به‌قدری طولانی است که فرد دچار فرسودگی می‌شود.» در همین راستا، مشارکت‌کننده شماره ۷ بر این باور است که «آیین‌نامه ارتقا مکانیسم تجدیدنظر و فرجام‌خواهی و زمان‌بندی مشخصی ندارد و عضو هیئت‌علمی در جریان کار خود قرار نمی‌گیرد که بتواند در زمان درست اعتراض کند «همچنین، عضو هیئت‌علمی (شماره ۲۰) دراین‌ارتباط می‌گوید: «فرایند ارتقا طولانی است. عیب دیگری که این فرایند دارد این است که به‌صورت دستی است؛ یعنی شما مرحله‌به‌مرحله باید مستندات را حاضر کنید، مستنداتی که شاید ۵ سال،٦ سال... از انجام آن گذشته باشد خیلی وقت‌ها می‌بینید که مستندات را گم کردی و باید به دنبال کپی و المثنی آن باشی.»

ج.کاستی در شفافیت و پیچیدگی فرایند: مشارکت‌کنندگان (شماره‌های ۳،٤،۵،۹،۱٤،۲۱) اشاره داشتند که: «مکانیسم پاسخگویی در هر یک از فرایندهای ارتقا را به‌سان یکی از چالش‌های اساسی و سردرگمی اعضای هیئت‌علمی می‌داند. شرکت‌کننده شماره ٤ بیان می‌کند که «باوجود قوانین و تبصره‌های فرجام‌خواهی، اما همچنان پاسخگویی وجود ندارد «و یا اینکه شرکت‌کننده شماره ۵ نقل‌قول می‌کند که «در چیدمان اعضای نهادهای ارزیابی‌کنند شفافیت و پاسخگویی وجود ندارد«

عضو دیگر (شماره ٦) اشاره به سردرگمی و ابهام در تکمیل کردن فرم‌ها و جداول داشت که باعث تلف شدن زمان آن‌ها می‌شود. در همین راستا، استاد شماره ۲ بیان می‌کند که «روال‌های واحدی برای همه افراد وجود ندارد. بلکه گاهی افراد مختلف با چندین استاندارد گوناگون مواجه هستند«و یا شرکت‌کننده دیگری (شماره ٤)، فرایند ارتقا را

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

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 هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی 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 پس‌ازآن سهم هر یک از مشارکت‌کنندگان مشخص می‌شد.»

ب.موازی‌کاری 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 هیئت‌علمی شماره ۳ بر این باور است که «آیین‌نامه ارتقا مکانیسم تجدیدنظر و فرجام‌خواهی و زمان‌بندی مشخصی ندارد و عضو هیئت‌علمی در جریان کار خود قرار نمی‌گیرد که بتواند در زمان درست اعتراض کند»؛ و در ادامه عضو هیئت‌علمی 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2008800.1397.10.1.6.9]

تحقق اهداف و اثربخشی نهادهای آموزشی و پژوهشی درگرو ارتقای علمی نقش‌آفرینان اصلی این نهادها در انجام کار ویژه‌های خود که همانا آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است، امکان‌پذیر است. مطالعه حاضر با رویکردی تفسیرگرایانه در گام نخست به دنبال درک واقعیت جاری در بافت آموزش عالی ایرانی از منظر اعضای هیئت‌علمی و تجربه‌ی زیسته‌ی آنان در ارتباط با ارتقای مرتبه علمی بود تا راهی در مسیر شناسایی وضعیت موجود بگشاید. درواقع آیین‌نامه‌ی ارتقا به‌سان ابزاری در زندگی کاری اعضای هیئت‌علمی جایگاهی رفیع دارد که می‌تواند مسیر شغلی آنان و پیشرفت و رکود را برایشان تعریف کند؛ بنابراین، در این نگاه اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان کاربران این ابزار می‌توانند داده‌بخشانی اثرگذار در تحلیل کارایی این آیین‌نامه و پیشنهاد اصلاحات لازم برای آن باشد؛ اما قابل‌توجه است که پژوهش کیفی هیچ‌گاه به دنبال تعمیم‌یافته‌های به‌دست‌آمده نیست. لذا آسیب‌های عنوان‌شده تنها از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بوده و می‌کوشد تا با گفتگو با آن دسته از اعضای هیئت‌علمی که خود درگیر فرایند ارتقا بوده‌اند، تجربه زیسته آن‌ها را به معنای خاص، پایه و مبنای شناخت و تفسیر آسیب‌های آیین‌نامه قرار دهد. نگاهی دوباره به یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها که در قالب مقوله‌های بیان‌شده و درگیری سالیان طولانی پژوهش‌گران با فضای ارتقاء اعضای هیئت‌علمی و آیین‌نامه‌ی آن، نشان می‌دهد که آسیب‌های ناظر بر شیوه‌ی ارتقای اعضای هیئت‌علمی را می‌توان در دودسته کلی بیان نمود. دسته‌ی نخست آسیب‌هایی است که به ساختار کلان آموزش عالی در ایران مرتبط می‌شوند مانند ضعف در تمرکززدایی، نادیده انگاشتن استقلال دانشگاه و آزادی علمی و باور نداشتن به اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان منابعی در حل مسائل و بازآفرینی علم (نتایج این یافته‌ها همسو با پژوهش رشیدی،۱۳۹۷) و دسته‌ی دوم آسیب‌ها مربوط به محتوای آیین‌نامه (پورفرد، ۱۳۹۰) است که این بخش بیشترین حجم یافته‌های پژوهش را به خود اختصاص داده است.

آخرین آیین‌نامه ارتقای (۱۳۹۵) ابلاغ‌شده از سوی وزارت علوم به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، دارای دو بخش دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی برای ارزیابی اعضای هیئت‌علمی آموزشی و پژوهشی است. مروری گذرا به معیارها و ملاک‌های ارزیابی در این دو بخش، نشان می‌دهد که ملاک‌های ارزیابی در دو بخش آموزش و پژوهش تا حد بالایی مشابه است. این در حالی است که اعضای هیئت‌علمی ازآن‌رو به دو گروه آموزشی و پژوهشی تقسیم‌شده‌اند که هریک اولویت‌بندی‌های متفاوتی در کارویژه‌های خوددارند که این اولویت‌بندی‌های متفاوت ناظر به تفاوت در مأموریت‌های سازمانی دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی است. چراکه دانشگاه‌ها با اولویت آموزش و سپس پژوهش و خدمات امور خود را می‌گذرانند درحالی‌که مأموریت اصلی نهادهای پژوهشی همانا انجام

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

پژوهش‌های کارآمد است و پس‌ازآن مأموریت‌های دیگری چون خدمات و آموزش در اولویت قرار می‌گیرند. ازاین‌رو منطقی است که انتظار داشته باشیم اعضای هیئت‌علمی این دو نهاد متفاوت خروجی‌های متفاوت و درنتیجه معیارهای ارزیابی متفاوتی نیز داشته باشند.

آسیب دیگری که بسیاری از اعضای هیئت‌علمی به آن اشاره دارند ارزیابی‌هایی است که در قالب پارادایم‌های کمّی صورت می‌گیرد. در این نگرش تنها تعداد مقالات، عدد طرح‌های پژوهشی، تعداد کتاب و هر چیزی که به اعداد برمی‌گردند اهمیت پیدا می‌کند درحالی‌که اثرگذاری و جریان سازی و مهم‌تر از همه‌ی این‌ها کمک به تولید و نشر علم موارد چشم‌گیری هستند که ازنظر مغفول می‌مانند. از سوی دیگر حتی اگر معیارهای کمی ارزیابی را بپذیریم و بنا به کار ویژه‌هایی که برای اعضای هیئت‌علمی آموزشی و پژوهشی عنوان شد، ارزیابی و اختصاص امتیاز عددی و کیفی برای اعضای هیئت‌علمی 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. به‌عنوان‌مثال اعضای هیئت‌علمی مؤسسات پژوهشی موظف هستند که سالانه دست‌کم یک طرح پژوهشی داشته باشند. این در حالی است که بیشترین زمان کاری اعضای هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی دانشگاهی مقاله‌هایی ارائه کنند نمره‌ی عددی بالاتری به‌دست‌آمده می‌آورند. این در حالی است که عضو هیئت‌علمی پژوهشی قرار است بر پژوهش متمرکز باشد؛ اما این تمرکز نه‌تنها به او در حوزه‌ی مقالات ارائه‌شده نمره بهتری نمی‌دهد بلکه باعث کاهش امتیاز او می‌شود؛ و یا در مقابل عضو هیئت‌علمی 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 ازاین‌دست در تفاوت بین کارویژه‌های اعضای هیئت‌علمی 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).

ازاین‌رو، انتظار می‌رود رویکرد آیین‌نامه در تعیین معیارها به‌گونه‌ای باشد که همگام با در نظر گرفتن اهداف تخصصی دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی که کارویژه‌های متفاوتی را برای هریک از اعضای هیئت‌علمی این دو نهاد فراهم می‌آورد، بر کارویژه‌های مشترک آنان نیز تأکید ویژه داشته باشد.

بااین‌همه، نگاهی به مجموعه معیارهای مطرح‌شده در آیین‌نامه تردیدها و تأملاتی در هر سه زمینه آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی برمی‌انگیزد. دغدغه‌هایی ازاین‌دست درباره ارتقای اعضای هیئت‌علمی و نیم‌نگاهی به کاهش

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و لزوم حاکمیت نگاهی کیفی‌گرایانه به عملکرد اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها، بازنگری و یا حتی بازاندیشی در آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را بیشتر از گذشته ضروری می‌سازد. تبدیل‌شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی به نهادهایی که تنها به اعداد مربوط به مقالات منتشرشده و یا طرح‌های خاتمه یافته می‌پردازد، فارغ از این‌که آیا معضلی در جامعه حل‌شده یا خیر و یا این‌که آیا این‌همه علم تولیدشده می‌تواند ترسیم نسبتاً روشنی از وقایع آینده جهان فراهم آورد، معضلی جدی است که به نظر می‌رسد آیین‌نامه ارتقاء چندان توجهی به آن نداشته است.

نگاهی به جایگاه علمی ایران در جهان و تعداد مقالات ISIکه توسط اعضای هیئت‌علمی ارائه‌شده، در براثر معضلات ساختاری و اجتماعی جامعه حکایت از حلقه‌ی مفقودهایی 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 به‌عنوان نهادی اجتماعی بر روند توسعه جامعه تأثیر گذاشته و از آن تأثیر بپذیرند، تنها به تولید مقالات بسنده می‌کنند (قاسمی و صالحی، ۱۳۹٦؛ نورشاهی و سمیعی، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد آیین‌نامه ارتقا با جهت‌گیری که از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر آن حاکم است نه‌تنها نقدی به این آسیب ندارد که با معیارهای کمّی خود بر آن می‌افزاید. از سوی دیگر اعضای هیئت‌علمی به‌سان 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 درحالی‌که منافع اقتصادی با فعالیت‌های علمی گره‌خورده و آیین‌نامه ارتقاء نیز بر آن تأکید می‌کند. این در حالی است که اعضای هیئت‌علمی بایستی تلاش کنند تا از چارچوب‌های علمی تعریف‌شده خارج‌شده و به اثرگذاری تولیدات خود بیندیشند. ازاین‌رو انتظار می‌رود شیوه‌ی ارتقاء نه فضایی برای منافع اقتصادی که محملی برای رشد حرفه‌ای‌ای اعضای هیئت‌علمی 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[۱] و ویلیامز[۲]،۲۰۱۰) در ادامه راهکارهای عملیاتی برای بهبود وضعیت موجود پیشنهاد شده است.

_ترویج فرهنگ ارزیابی برای بهبود توانمندی به‌جای نگاهی سوگیرانه

۱. Cochrane

۲. Williams

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

_واگذاری فرایند ارتقای اعضای هیئت‌علمی 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 هیئت‌علمی با قوانین و ضوابط آیین‌نامه ارتقا

_استقرار نظام خودارزیابی اعضا پیش از آغاز فرایند ارتقای رسمی

منابع

_احمدی، غلامرضا (۱۳۸٤). 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 هیئت‌علمی دانشگاه آزاد اسلامی ازنظر استادان دانشگاه.

_اسماعیلی، ایوب، ۱۳۸۳، اهمیت تدوین شاخص‌ها در سیستم ارزیابی، ماهنامه تدبیر، دوره شماره ۱٤۸، شهریور، ص ۳۲-۳۰.

_توتونچی، مینا؛ یمانی، نیکو؛ طالقانی، فریبا؛ چنگیز، طاهره (۱۳۹۳). ارزیابی شاخص‌های خدمات اجرایی ارتقای مرتبه علمی: دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۱٤)، ۳۰-۲۰.

_جاودانی، حمید (۱۳۹۵). راهنمای بازآرایی نظام پاداش دهی و کارراهۀ 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 هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها به‌عنوان پیش‌نیاز تدوین نظام پرداخت بر مبنای شایستگی، فصلنامه تخصصی جامعه‌شناسی، شماره ۱۰، فروردین ۱۳۸۷، ۱۲۰-۹۹.

_قاسمی، مجید؛ صالحی، کیوان (۱۳۹٦). آسیب‌شناسی موانع و چالش‌های فعالیت اعضای هیئت‌علمی جدیدالاستخدام، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، ۹(۲)، ۸۱-۱۰۳.

_کریمی مونقی حسین؛ ژیانی فرد، اکرم؛ جعفرزاده، حمید؛ بهنام، حمیدرضا؛ توکل افشاری، جلیل (۱۳۹۳). تجربیات اعضای هیئت‌علمی از روند ارتقای مرتبه علمی. نشریه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۱ (٤)، ٤۸۵-٤۹۹.

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

_محمدی دوستدار، محمد؛ میرحسینی، عبدالحمید (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی معیارهای ارتقای اعضای هیئت‌علمی در آموزش عالی، فصلنامه سیاست علم و فناوری، سال اول، شماره ۳، ۱۰٦-۹۲.

_نورشاهی، نسرین (۱۳۹۵). طرح پژوهشی بررسی ابعاد فرسودگی شغلی و عوامل مؤثر بر آن در میان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارائه راهکارهای مناسب برای رفع آن. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

_نورشاهی، نسرین؛ سمیعی، حسین (۱۳۹۰). بررسی کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های دولتی ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی،۵۹، ۱۱٤-۹۱.

_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، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی، ۱۳۸۷

_Beasly, B. W. Simon, S. D. & Wright, S. M. (۲۰۰٦). A time to be promoted: The Prospective study of Promotion in Academia, Journal of General Internal Medicine, ۲۱(۲), ۲۰۰٦.

_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; ۳۲,۵۹۷-٦۰٦.

_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. ۳٤, ۲۲٤-۲۳۰.

_Levander, S. & Riis, U. (۲۰۱٦). Assessing educational expertise in academic faculty promotion. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, ۲۰۱٦:۲-۳, ۳۳۷۵۹, DOI: ۱۰.۳٤۰۲/ nstep.v۲.۳۳۷۵۹

_Mayring, P. (۲۰۰۰). Qualitative content analysis. Qualitative Social Research Forum, ۱(۲).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]

_Mohammadi R, Fathabadi J, Yadegarzade GR, Mirza Mohammadi MH, Parand K. Chapter ٤. Quality Evaluation In Higher Education: Concepts, Principle, Approach and Criteria. Tehran: National Organization for Educational Testing Publication Center; ٢٠٠٦,١٠٧-١١٠.

_Park, B. and Riggs, R. (١٩٩٣). Tenure and Promotion: A Study of Practices by Institutional Type, Journal of Academic Librarianship, ١٩(٢), ١٩٩٣.

_Shen, J. (١٩٩٨), Unity and Diversity of Promotion Criteria in Us Schools, Colleges and departments of education, International Review of Education, ٤٤(١).

_Shinkfield AJ, Stufflebeam DL. Historitcal perspectives of teacher evaluation. In: Teacher evaluation: Guide to effective practice. dort: Springer; ١٩٩٥. p. ٩-٣٨.

_Smith, S. Hollerbach, A. & Sipkes Donato, A. (٢٠١٦). Streamlining Appointment, Promotion, and Tenure Procedures to Promote Early Career Faculty Success. Journal of Professional Nursing, ٣٢(٥), ٣٣٤-٤١.

_Todd, Z. Madill, A. Shaw, N. and Bown, N. (٢٠٠٨). Faculty Members` Perceptions of How Academic Work is Evaluated: Similarities and Differences by Gender, Sex Role, ٥٩.

_Westerheijden, D. F. Stensaker, B. & Rosa, M. J. (٢٠٠٧a). 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. (٢٠٠٩). Learning from experience of others: The Evaluation of Faculty Tenure and Promotion Rules in Comprehensive Institutions. The Journal of Higher Education, ٨٠(٢), ٢٠٤-٢٣٧.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.1.6.9]