ISSN: 2008-8000

Reflections on Professionalism in Higher Education Management in Iran and Selected Countries[1]

Article Type: Research

Fatemeh Enayatizadeh

PhD student in educational administration, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: enayatizadeh76@gmail.com

Davood Ghorooneh

*Corresponding Author:*Associate Professor, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. d.ghoroneh@um.ac.ir

Abstract

Objective: Universities are facing increasing challenges in the third millennium and solving such challenges requires professional managers. If the professionalism of university presidents is neglected in any way, it will lead to a decrease in the quality of universities. The present study aimed to systematically review studies related to professionalism and conduct a comparative study of the professionalism of presidents of top universities in Iran and selected countries.

Method: To achieve this goal, while utilizing the systematic review document research method to review 109 scientific documents in the field of professionalism, a comparative survey method was used to conduct a comparative study of the scientific-executive resumes of the presidents of top universities in the world (MIT, Oxford, Stanford, Imperial College London, and the National University of Singapore) and in Iran (University of Tehran, Shahid Beheshti, Ferdowsi, Shiraz University, and Isfahan University). These universities were selected based on a purposive sampling method.

Results: The results obtained indicate that six key themes can be inferred from the analysis of scientific resources in this field: components of professionalism, factors affecting it, redefining the concept of professionalism, linking professionalism with other concepts, evaluating professionalism, the risk of university commercialization, and ways out of it. There is also a significant difference between the selection and appointment methods of university presidents in Iran and around the world, and the professionalism of university presidents is on a continuum, with managers at one end having the maximum experience and specialized knowledge required in the field of higher education management, and managers with minimal managerial experience and expertise in this field at the other end.

Conclusion: The results indicate that professionalism in university management is a multidimensional construct including academic qualifications, managerial experience, participation in professional networks, university leadership ability, and merit-based selection mechanisms. Also, a comparison of the presidents of selected universities in Iran and in other countries showed that in the world's top universities, diverse managerial experiences, presence in national and international institutions, and participatory selection processes play an important role in the appointment of university managers; while in Iran, the appointment of presidents is mainly based on centralized administrative mechanisms. Accordingly, establishing a merit-based selection system, designing a professional path for university management, and developing specialized higher education leadership training can help promote the professionalism of university management.

Keywords: professionalism, systematic review, university managers, higher education

[1] This article is based on an independent research conducted by the researchers in 2024.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

تأملی بر حرفه‌ای‌گرایی در مدیریت آموزش عالی ایران و کشورهای منتخب[۱]

نوع مقاله: پژوهشی

فاطمه عنایتی زاده
دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. enayatizadeh76@gmail.com

داود قرونه *
نویسنده مسئول: دانشیار رشته مدیریت آموزش عالی. گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.d.ghoroneh@um.ac.ir

چکیده

هدف: دانشگاه‌ها در هزاره سوم میلادی با چالش‌های فزاینده‌ای روبرو هستند، حل و فصل این‌گونه چالش‌ها مستلزم برخورداری از مدیران حرفه‌ای می‌باشد. اگر حرفه‌ای‌گرایی روسا دانشگاه مورد غفلت قرار گیرد، کاهش کیفیت دانشگاه‌ها را به دنبال خواهد داشت. حرفه‌ای‌گرایی در این پژوهش به مجموعه‌ای از شایستگی‌های تخصصی، تجربه مدیریتی، تعهد حرفه‌ای، توان راهبری دانشگاه، مشارکت در شبکه‌های علمی و برخورداری از صلاحیت‌های لازم برای اداره مؤثر دانشگاه تعریف شده است .بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مرور نظام‌مند مطالعات مرتبط با حرفه‌ای‌گرایی و مطالعه تطبیقی حرفه‌ای‌گرایی رؤسای دانشگاه‌های برتر ایران و کشورهای منتخب انجام شد.

روش: برای دستیابی به این هدف ضمن بهره‌گیری از روش پژوهش اسنادی از نوع مرور نظام‌مند به منظور مرور ۱۰۹ سند علمی در زمینه حرفه‌ای‌گرایی، از روش مطالعه تطبیقی از نوع بردی جهت تحلیل رزومه علمی-اجرایی روسای دانشگاه‌های برتر جهان (شامل امای‌تی، آکسفورد، استنفورد، امپریال کالج لندن، و دانشگاه ملی سنگاپور) و ایران (شامل دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، فردوسی مشهد، شیراز و اصفهان) استفاده گردید. این دانشگاه‌ها براساس روش نمونه‌گیری هدفمند (جامع بودن دانشگاه، جایگاه برتر آن دانشگاه در رتبه‌بندی‌های علمی و میزان برخورداری روسای آنها از حرفه‌ای‌گرایی) انتخاب شدند.

یافته‌ها: نتایج به دست آمده حکایت از آن دارد که از تحلیل منابع علمی این حوزه می‌توان شش مضمون کلیدی را استنباط کرد: مولفه‌های حرفه‌ای‌گرایی، عوامل موثر بر آن، باز تعریف مفهوم حرفه‌ای‌گرایی، پیوند حرفه‌ای‌گرایی با سایر مفاهیم، ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی، خطر تجاری‌سازی دانشگاه و راه‌های برون رفت از آن. همچنین بین روش انتخاب و انتصاب روسای دانشگاه‌های ایران و جهان تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد و حرفه‌ای‌گرایی روسای دانشگاه‌ها بر روی یک پیوستاری قرار دارد که یک سر آن مدیرانی دیده می‌شوند که از حداکثر تجربه و دانش تخصصی مورد نیاز در زمینه مدیریت آموزش عالی برخوردار هستند و سر دیگر آن مدیرانی با حداقل تجربه مدیریتی و تخصص در این حیطه حضور دارند.

نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از آن است که حرفه‌ای‌گرایی در مدیریت دانشگاهی سازه‌ای چندبعدی مشتمل بر صلاحیت‌های علمی، تجربه مدیریتی، مشارکت در شبکه‌های حرفه‌ای، توان راهبری دانشگاه و سازوکارهای انتخاب مبتنی بر شایستگی است .همچنین مقایسه رؤسای دانشگاه‌های منتخب ایران و جهان نشان داد که در دانشگاه‌های برتر جهان، تجربه‌های مدیریتی متنوع، حضور در نهادهای ملی و بین‌المللی و فرآیندهای انتخاب مشارکتی نقش مهمی در انتصاب مدیران دانشگاهی دارد؛ در حالی که در ایران انتصاب رؤسا عمدتاً مبتنی بر سازوکارهای متمرکز اداری است .بر این اساس، استقرار نظام شایسته‌گزینی، طراحی مسیر حرفه‌ای مدیریت دانشگاهی و توسعه آموزش‌های تخصصی رهبری آموزش عالی می‌تواند به ارتقای حرفه‌ای‌گرایی مدیریت دانشگاه‌ها کمک کند.

واژه‌های کلیدی: حرفه‌ای‌گرایی، مرور نظام‌مند، مدیران دانشگاهی، آموزش عالی

۱. این مقاله برگرفته از پژوهشی آزاد است که در سال ۱۴۰۳ توسط پژوهشگران انجام شده است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

مقدمه

مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها رکن اصلی در پیشرفت همه‌جانبه هر کشور و یکی از مهمترین نهادها در جهت آموزش، توسعه و تأمین منابع انسانی محسوب می‌شوند (Majdzadeh et al., 2019). دانشگاه به عنوان سازمان پیچیده‌ای که رسالت تربیت نیروی انسانی متخصص و توسعه علوم و فناوری را در جامعه برعهده دارد، به مدیران و رهبران کارآمد نیاز دارد و لذا نقش مدیریت و رهبری دانشگاه، مهم و انکارناپذیر است (Chitsaz & Khezai, 2011). طبق آیین نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری (۲۰۱۰)، رئیس دانشگاه بالاترین مقام اجرایی دانشگاه می‌باشد که بعد از هیات امنا دومین رکن آن است و در قبال کلیه امور دانشگاه در حدود مقررات مصوب، مسئول و نماینده حقوقی آن در نزد مراجع ذیصلاح می‌باشد. مروری بر مطالعات صورت گرفته پیرامون نقش‌ها و وظایف روسای موفق دانشگاه‌ها حاکی از آن است که اداره کلی مؤسسه و تعیین اهداف، نقش‌ها و دامنه مناسب فعالیت‌های دانشگاهی، ایجاد ساختار سازمانی لازم برای اجرای ماموریت‌ها، انتصاب کارکنان دانشگاه، پیگیری امور مالی و بودجه‌ای، نماینده نهادی دانشگاه و تنظیم روابط به عنوان وظایف روسای دانشگاه گزارش شده است (Burgos, 2020). بر مبنای ماده ۴ آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (۲۰۱۰)، مدیریت، برنامه‌ریزی، سازماندهی و تعیین خط‌مشی اجرایی فعالیت‌های دانشگاه از وظایف و اختیارات رئیس دانشگاه به شمار می‌رود.

نتایج پژوهش‌های ملی و بین المللی صورت گرفته، بیانگر علاقه روزافزون پژوهشگران نسبت به مطالعه شایستگی‌های مورد نیاز روسای دانشگاه می‌باشد به گونه‌ای که شایستگی‌هایی نظیر حکمرانی اشتراکی، رهبری الهام بخش، درک عمیق از دانشگاه، حسن شهرت، و رعایت عدالت (Rupp, 2019)، اعتبار علمی، تجربه و مهارت‌های انسانی (Spendlove, 2007)، شایستگی‌های ارزشی و اعتقادی؛ فردی و شخصیتی؛ علمی و فناورانه؛ مدیریتی و اجرایی؛ ارتباطی و میان‌فردی؛ تحلیلی، ذهنی و فکری (Gholipour et al., 2018)، سابقه مدیریت دانشگاهی، تناسب رشته با مدیریت، دوراندیشی علمی، مدیریت ارتباطات، قدرت تصمیم‌گیری، توانمندی علمی و تفکر استراتژیک، و صلاحیت علمی (Shavaran et al., 2021) برای روسای دانشگاه برشمرده‌اند. از سوی دیگر، با نظر به اینکه رؤسای دانشگاه‌ها با چالش‌هایی همچون فساد اداری، اقدامات اعتصابی، نفوذ سیاسی، ناامنی، عدم انگیزه و خودمختاری نهادی، محدودیت بودجه، امکانات زیرساختی و کارکنان ناکافی مواجه‌اند (Ndubuisi & Jacob, 2021) ، انتخاب و انتصاب رؤسای دانشگاه‌ها را نمی‌توان تنها به توانایی‌های علمی و تجربی محدود کرد، بلکه اعتقاد به برخورداری از مجموعه‌ای از شایستگی‌های خاص، رویکرد و معیار کامل‌تری محسوب می‌شود (Rahimian et al., 2019). لذا، با توجه به نقش و حساسیت ویژه‌ای که مدیران دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به عنوان رهبران جامعه مبتنی بر دانایی دارند، حرفه‌ای‌گرایی[1] روسای دانشگاه موضوعی مهم قلمداد می‌شود.

مقصود از حرفه‌ای‌گرایی تعهد اعضای یک حرفه یا شغل خاص به موقعیت حرفه خود و استراتژی‌هایی که به منظور بهبود وضعیت و شرایط کار خود به کار می‌برند، می‌باشد (Hoyle, 1995; DiBenigno, 2022). در واقع حرفه‌ای‌گرایی زمانی رخ می‌دهد که اعضای یک حرفه به این مهم اعتقاد و باور داشته باشند که تخصص آنها برای مشتریان خود و جامعه مربوطه بسیار ارزشمند و حیاتی است (Vesali

[1] professionalism

et al., 2021). به باور باورکبده[1] و همکاران (۲۰۱۸) حرفه‌ای‌گرایی پنج بعد نگرشی احساس هویت با گروه حرفه‌ای، اعتقاد به بازتاب عمومی خدمت در جامعه، خودکنترلی، جذابیت حرفه و استقلال عمل در کار را در بر می‌گیرد.

مبنای نظری پژوهش حاضر بر نظریه حرفه‌ای‌گرایی ایوانز[2] (۲۰۱۵) استوار است. از دیدگاه ایوتز، حرفه‌ای‌گرایی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، دانش تخصصی، استقلال حرفه‌ای، پاسخگویی و تعهد اخلاقی است که به افراد امکان می‌دهد تصمیمات مبتنی بر شایستگی اتخاذ کنند. حرفه‌ای‌گرایی رئیس دانشگاه نیز عنصری اساسی در موفقیت دانشگاه است (Rigi et al., 2020). از سوی دیگر عدم توجه به این امر مهم، علاوه بر آنکه می‌تواند باعث کاهش و افت کیفیت یک موسسه آموزش عالی گردد، ممکن است موجبات نارضایتی ذینفعان آن را فراهم سازد و نتیجه این موارد، افت اعتبار دانشگاه و از دست دادن اعتماد عمومی خواهد بود (Chui et al., 2016).

البته، بنا به نظر هولروید[3] (۲۰۰۰) دانشگاهیان هنوز در دوران پیش‌حرفه‌ای مانده‌اند، به طوری که در سیستم بسیار سنتی حاکم بر دانشگاه‌ها، هنوز احساس نیاز به حرفه‌ای‌گرایی در میان دانشگاهیان به چشم نمی‌خورد. از این رو می‌توان مدیران دانشگاهی را به دلیل عدم تخصص آنها در زمینه رهبری و مدیریت دانشگاهی به باد انتقاد گرفت و آنها را وا داشت تا در راستای حرکت به سمت حرفه‌ای‌گرایی گامی بردارند، در غیر این صورت، نزول به سمت یک تجارت‌گرایی کور و در نتیجه آن نابودی دانشگاه‌ها در انتظار است (Bryan & Clegg, 2006). پولی[4] (۲۰۰۱) نیز بر این باور است که مدیران دانشگاه‌ها عمدتا فاقد صلاحیت‌های مورد نیاز مدیریتی‌اند و بسیاری از دانشگاه‌ها راهی به حرفه‌ای‌گرایی نبرده‌اند (Khalsiah et al., 2018). فعالیت‌هایی نیز به منظور توسعه حرفه‌ای‌گرایی در مدیریت دانشگاهی معرفی شده که می‌توان به طراحی و ایجاد انجمن حرفه‌ای (Hashemabadi et al., 2017)، نظارت بر سطح حرفه‌ای‌گرایی (Mat & Zabidi, 2010)، شناسایی شیوه‌های توسعه حرفه‌ای‌گرایی (Nixon et al., 2015)، افزایش انتقادگری نسبت به مسائل (Nixon, 2007)، مطالبه حرفه‌ای‌گرایی (Shakour et al., 2018)، ایجاد برنامه‌های آموزش حرفه‌ای‌گرایی (Khalsiah et al., 2018) اشاره کرد.

با وجود اهمیت بحث حرفه‌ای‌گرایی روسای دانشگاه‌ها، مطالعه‌ای در مورد حرفه‌ای‌گرایی در زمینه آموزش عالی انجام نشده است و مطالعات پیشین عمدتاً بر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت علمی، معلمان، پزشکان و سایر گروه‌های حرفه‌ای متمرکز بوده‌اند و پژوهش مستقلی که مفهوم حرفه‌ای‌گرایی را در سطح مدیریت و رهبری دانشگاهی واکاوی کرده باشد، بسیار محدود است. همچنین تاکنون چارچوبی منسجم برای مقایسه حرفه‌ای‌گرایی رؤسای دانشگاه‌ها در نظام‌های آموزش عالی ایران و کشورهای پیشرو ارائه نشده است. از این رو، به نظر می‌رسد مطالعه حرفه‌ای‌گرایی مدیریت و رهبری آموزش عالی در ایران نیاز به توجه بیشتر و مطالعات عمیق‌تری دارد. بر این بنیان، هدف پژوهش حاضر آن است تا ضمن مرور نظام‌مند[5] اسناد علمی در زمینه حرفه‌ای‌گرایی، به مطالعه تطبیقی رزومه علمی-اجرایی برخی از روسای دانشگاه‌های برتر ایران و دنیا بپردازد. این مطالعه می‌تواند زمینه‌ای جهت شناسایی حرفه‌ای‌گرایی روسای دانشگاه‌ها در ایران و استفاده از تجارب ویژه دانشگاه-های برتر دنیا به ارمغان آورد.

[1] Kebede
[2] Evans
[3] Holroyd
[4] Poole
[5] Systematic review

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نظر هدف، کاربردی است. روش مورد استفاده پژوهش شامل دو بخش است. در بخش اول روش اسنادی[1] از نوع مرور نظام‌مند به‌منظور مرور تحقیقات انجام شده در زمینه حرفه‌ای‌گرایی به‌کار گرفته شده‌است و در بخش دوم از روش تطبیقی در جهت تطابق رزومه پژوهشی و اجرایی روسای دانشگاه‌های برتر ایران و جهان بهره گرفته شد. روش پژوهش اسنادی به تجزیه و تحلیل اسنادی اطلاق می‌شود که حاوی اطلاعاتی درباره پدیده موردنظر برای مطالعه باشد (Mogalakwe, 2009). با بهره‌گیری از مرور نظام‌مند ضمن غلبه بر حجم نمونه محدود و ترکیب نتایج حجم وسیعی از مطالعات، می‌توان قدرت تفسیر نتایج را افزایش داد (Snyder, 2019). طبق چارچوب پیشنهادی واردلا[2](۲۰۱۰)، کلید واژه‌های مورد استفاده در این پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول (۱) واژه شناسی پژوهش

کلید واژه های لاتین	کلید واژه های فارسی
Professionalism	حرفه‌ای‌گرایی
Professionalism of academic managers	حرفه‌ای‌گرایی مدیران دانشگاهی
The professionalism of the university president	حرفه‌ای‌گرایی رئیس دانشگاه
Professionalism in higher education	حرفه‌ای‌گرایی در آموزش عالی

پژوهشگران با استفاده از کلید واژه‌های جدول ۱ به جست و جو در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر (شامل پایگاه‌های اسکوپوس[3]، وب آو ساینس[4]، گوگل اسکولار[5]، مگ ایران[6]، اس آی دی[7]، سایت جامع علوم انسانی[8]، ایرانداک[9]، اریک[10]) پرداختند. در مجموع ۳۴۱۰ رکورد اولیه، تعداد ۳۲۰۵ مورد به دلیل تکراری بودن و همچنین پس از بررسی عنوان به علت عدم ارتباط با موضوع حرفه‌ای‌گرایی کنار گذاشته شد. از ۲۰۵ مطالعه باقیمانده، ۵۳ مقاله پس از بررسی چکیده حذف گردید. در مرحله بررسی متن کامل نیز ۴۳ مطالعه به علت فقدان داده‌های کافی، عدم دسترسی به متن کامل یا عدم انطباق با اهداف پژوهش کنار گذاشته شدند و در نهایت ۱۰۹ مطالعه به‌عنوان منابع مرتبط جهت بررسی وارد مرور سیستماتیک شدند.

در ادامه به منظور تطابق رزومه پژوهشی و اجرایی روسا دانشگاه‌های برتر ایران و جهان از روش تطبیقی بهره گرفته شد. مطالعات تطبیقی راهبردی عقلایی جهت استفاده از تجارب دیگران می‌باشد که در آن از طریق مقایسه دو یا چند پدیده اختلاف و یا تشابه آنها تجزیه و تحلیل و شناسایی می‌شود (Aghazadeh, 2007). با توجه به اینکه پژوهشگران بر آن هستند تا به توصیف و مقایسه حرفه‌ای‌گرایی روسای

[1] Documentary research method
[2] Wardlaw
[3] Scopus
4 Web of science
5 Google scholar
6 Magiran
7 Sid
8 Ensani
9 Irandoc
10 Eric

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

دانشگاه‌های برتر ایران و جهان در سال ۱۴۰۳ (۲۰۲۴) بپردازند، کاربرد این روش منطقی به نظر می‌رسد. جهت دستیابی به میزان حرفه‌ای-گرایی روسای دانشگاه‌های ایران و کشورهای منتخب، نخست با مراجعه به نظام رتبه‌بندی شانگهای[1] از میان دانشگاه‌های فهرست شده، ۱۰ دانشگاه برتر دنیا و بر مبنای رتبه‌بندی تایمز[2] ۱۰ دانشگاه برتر ایران شناسایی شدند که در این میان پنج دانشگاه برتر دنیا (شامل موسسه فناوری ماساچوست، آکسفورد، استنفورد، امپریال کالج لندن، دانشگاه ملی سنگاپور) و پنج دانشگاه برتر ایران (شامل دانشگاه‌های تهران، شهیدبهشتی، فردوسی مشهد، شیراز و اصفهان) به‌صورت هدفمند و بر اساس ملاک‌هایی چون قرارگیری دانشگاه در بین دانشگاه‌های جامع، برتر بودن در رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان و رتبه بندی تایمز و همچنین میزان برخورداری روسای آنها از حرفه‌ای‌گرایی، انتخاب شدند. سپس، با مراجعه به صفحه دانشگاهی و تحلیل روزمه پژوهشی و اجرایی هر یک، اطلاعاتی در مورد فعالیت‌های آنان جمع‌آوری شد. رزومه‌های علمی و اجرایی رؤسای دانشگاه‌ها به عنوان شاخصی برای بررسی ابعاد قابل مشاهده حرفه‌ای‌گرایی مورد تحلیل قرار گرفت.

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش نخست، با استفاده از روش استراوس و کوربین[3] صورت گرفت و کدگذاری در دو مرحله کدگذاری باز (به دست آوردن مفاهیم اولیه) و کدگذاری محوری (به دست آوردن مقولات مهم و اساسی) انجام شد. به‌منظور افزایش شفافیت فرآیند تحلیل داده‌ها، نمونه‌ای از کدگذاری انجام‌شده در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) نمونه‌ای از فرآیند کدگذاری داده‌ها

کد گذاری محوری	کد گذاری باز
مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی	کنترل بر مجموعه‌ای از دانش تخصصی و تعهد به استفاده از دانش خود در جهت رفاه جامعه (Sethy, 2018)
	دانش و مهارت‌های فنی، و فضیلت‌های شخصیتی (Wagner et al.,2007).
	نوع دوستی، شرافت کاری، عدالت، احترام و تعالی (Vesali et al.,2021).
	اخلاق حرفه‌ای، هم‌شکلی هنجاری، توجه به مسئولیت اجتماعی، شهروندمداری (Mohammadi et al.,2021).
عوامل موثر بر حرفه‌ای‌گرایی	انگیزه، عوامل روانشناختی، عدم مشکلات مالی، کارآمدی حرفه‌ای، دیدگاه نسبت به ساختار سازمانی، نوع رهبری و یا مدیریت سازمان، اعتماد و نوع نگرش نسبت به کار .(Hosseini & Khosravi, 2015)
	ساختار آموزشی، عوامل فردی، عوامل انسانی، الگوی مناسب، عوامل محیطی، تجارب فراگیران، بهره‌گیری از نظریه‌های یادگیری مناسب، هنجارها، عوامل انگیزشی و ارزشیابی مناسب (Vesali et al.,2021).
	برنامه درسی (Day, 2020).

[1] رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان (Academic Ranking of World Universities) که با نام رتبه‌بندی شانگهای (Shanghai Ranking) نیز شناخته می‌شود، یکی از انتشارات سالانه رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان است. این رتبه‌بندی در ابتدا توسط دانشگاه جیائو تونگ شانگهای در سال ۲۰۰۳ گردآوری و صادر شد و آن را به اولین رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان با شاخص‌های مختلف تبدیل کرد.

[2] Times Higher Education (THE)

[3] Strauss & Corbin

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

در ادامه، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روش تطبیقی، از میان مدل‌های پژوهش‌های تطبیقی مدل پژوهشی بردی[1] (۱۹۶۶) به دلیل ساختار ساده، نظام‌دار و مرحله‌ای و همچنین قابلیت انعطاف برای ترکیب با اعداد کمی، بر سایر مدل‌های تطبیقی ترجیح داده شد. این مدل شامل چهار مرحله متوالی توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه هم زمان[2] است (Parvar et al.,2014). به منظور اعتباریابی نتایج پژوهش چهار معیار مقبولیت، قابلیت اعتماد ، تأییدپذیری و قابلیت انتقال گوبا[3]و لینکلن[4](۱۹۹۴) مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

تعداد کل پژوهش‌های مرور شده در بخش اول برابر با ۱۰۹ پژوهش است که از این میان ۸۵ پژوهش بین‌المللی (۷۸درصد) و ۲۴ پژوهش داخل کشور (۲۲ درصد) به بررسی حرفه‌ای گرایی پرداخته‌اند. مرور پژوهش‌ها همچنین نشان از پراکندگی زمانی پژوهش‌ها از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۴ دارد به‌گونه‌ای که از سال ۲۰۰۰ به این سو روند افزایشی را نشان می‌دهد. در نتیجه تجزیه و تحلیل نتایج مقالات مورد بررسی شش محور اصلی حاصل گردید: ۱. مولفه‌های حرفه‌ای‌گرایی، ۲. عوامل موثر بر حرفه‌ای گرایی، ۳. باز تعریف مفهوم حرفه‌ای‌گرایی، ۴. پیوند حرفه‌ای‌گرایی با سایر مفاهیم، ۵. ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی، و ۶. خطر تجاری‌سازی دانشگاه و راه‌های برون رفت از آن. در ادامه، هر یک از این شش محور به تفصیل بیان می‌شود.

مولفه‌های حرفه‌ای‌گرایی

هر یک از پژوهش‌های پیشین به مؤلفه‌ها یا شاخص‌های ویژه‌ای برای حرفه‌ای‌گرایی اشاره کرده‌اند. به طور نمونه حبیبی و همکاران (۲۰۲۲) پیروی از اخلاق مراقبت، اخلاق عدالت‌گرا و اخلاق انتقادی را به عنوان اصول راهنما در امور رهبران دانشگاهی ضروری می‌دانند. سایر مؤلفه‌هایی که برای حرفه‌ای گرایی توسط پژوهشگران شناسایی شده است عبارتند از: درک احساسات همکاران، داشتن توانایی گوش دادن و احساس همدلی، داشتن توانایی خودکنترلی یا توانایی مدیریت احساسات و بهبود روابط کاری (Prasetyo et al.,2022)، کنترل بر مجموعه‌ای از دانش تخصصی و تعهد به استفاده از دانش خود در جهت رفاه جامعه (Sethy, 2018)، تسلط در آموزش و صلاحیت فرهنگی (Sullivan et al.,2014)، دانش و مهارت‌های فنی، و فضیلت‌های شخصیتی(Wagner et al.,2007)، صداقت، مسئولیت-پذیری، شفقت و یادگیری خودراهبر (Kebede et al.,2018)، نوع دوستی، شرافت کاری، عدالت، احترام و تعالی (Vesali et al.,2021)، مسئولیت‌پذیری و خوداندیشی (Blue et al.,2009)، تعهد به تغییر و بهبود مستمر، دانش موضوعی، و دانش آموزشی (Swezey & Finn, 2012) ، صلاحیت‌های مدیریتی به منظور استفاده بهینه از منابع، توانمندسازی بهینه منابع انسانی، انگیزه لازم، عدالت، مسئولیت‌پذیری، قابل اعتماد بودن، استقبال برای یادگیری و همکاری(Karatas, 2019; Pamuji & Limei, 2024; Day, 2020) ، اخلاق حرفه‌ای، هم‌شکلی هنجاری، توجه به مسئولیت اجتماعی، شهروندمداری (Mohammadi et al.,2021)، صداقت، آموزش، دانش تخصصی (Schneider, 2009)، تعهد آموزشی، تعهد پژوهشی، تعهد شخصیتی، تعهد اخلاقی، تعهد ارتباطی، تعهد سازمانی Ahanchian (& Soleimani, 2017).

[1] Bereday
[2] Description, Interpretation, Juxtaposition, and Simultaneous Comparison
[3] Guba
[4] Lincoln

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

عوامل موثر بر حرفه‌ای‌گرایی

به استناد مطالعات صورت گرفته می‌توان به برخی عواملی که در ایجاد و تقویت حرفه‌ای‌گرایی سهیم‌اند، اشاره نمود. باتمانی و همکاران (۲۰۱۸) سه مقوله محیطی، سازمانی و فردی شناسایی کردند. اسدی و همکاران (۲۰۲۱) نیز ظرفیت‌های فردی و عوامل سازمانی-کارکردی را معرفی کردند. همچنین در پژوهشی که توسط راوند و همکاران (۲۰۱۷) شد، نقش عوامل فردی، سازمانی و فراسازمانی مورد تاکید قرار گرفته است. در پژوهش‌های حوزه آموزش عالی عوامل درونی مانند انگیزه، عوامل روانشناختی، عدم مشکلات مالی، کارآمدی حرفه‌ای، دیدگاه نسبت به ساختار سازمانی، نوع رهبری و یا مدیریت سازمان، اعتماد و نوع نگرش نسبت به کار (Hosseini & Khosravi, 2015) ، ساختار سازمانی (Mat & Zabidi, 2010) شناسایی شده است. در بستر آموزش پزشکی نیز برنامه درسی، ساختار آموزشی، عوامل فردی، عوامل انسانی، الگوی مناسب، عوامل محیطی، تجارب فراگیران، بهره‌گیری از نظریه‌های یادگیری مناسب، هنجارها، عوامل انگیزشی و ارزشیابی مناسب (Vesali et al.,2021)، و ثبات مدیریت (Rezaei Manesh et al.,2021) از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر حرفه‌ای‌گرایی به شمار آمده است. فرهنگ نیز می‌تواند تسهیلگر و یا مانع آموزش و یادگیری حرفه‌ای‌گرایی باشد (Shakour et al., 2018) به گونه‌ای که به زعم هلسبی[1](۱۹۹۶) زمینه‌های محلی و به‌ویژه فرهنگ‌های دپارتمان در شکل‌دهی حس حرفه‌ای‌گرایی اساتید ضروری است. استفاده از تبلیغات نیز می‌تواند نگرش افراد را نسبت به حرفه‌ای‌گرایی تغییر دهد (Mayer & Mills , 2021).

سیاست به مثابه عامل کلیدی در حرفه‌ای‌گرایی

ایوانز و کاسنافی (۲۰۲۳) در پژوهشی اذعان داشتند که تکامل حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی جدید هم به سیاست‌های اجرا شده توسط وزارت آموزش عالی فرانسه و هم به نگرش‌های جامعه دانشگاهی آن بستگی دارد. دانشگاه‌های آمریکا از نظر تولید دانش آکادمیک مسیر موفقیت‌آمیزی را طی کرده‌اند، اما بی‌اعتمادی گسترده عمومی به سیاست، نهادها و مقامات در آن فریاد می‌زند و راه برون رفت از آن افزایش خودآگاهی و احیای دموکراسی است (Dzur, 2010). کولساکر (۲۰۰۷) نیز به این نتیجه دست یافته است که دانشگاهیان تمایل دارند تغییرات اجتماعی و سیاسی گسترده را عامل بدتر شدن شرایط حرفه‌ای‌گرایی در دانشگاه‌ها بدانند. مایرز و میلز(۲۰۲۱) در مطالعه‌ای نشان دادند سیاست‌های حرفه‌ای‌گرایی، بیشتر معلمان را حرفه‌ای‌زدایی می‌کند. همچنین هال و شولز (۲۰۰۳) گزارش کردند که در انگلستان، حرفه-ای‌گرایی معلمان از طریق یک دستور کار حرفه‌ای که در آن استانداردها به شدت مشخص شده و عناصر برنامه درسی آموزش معلمان اجباری است، تحت فشار زیادی از سوی دولت ملی قرار دارد. به زعم دایموند و بولفین[2](۲۰۲۳) گفتمان‌های سیاست غالب در استرالیا حرفه‌ای‌گرایی معلم را به عنوان یک دستاورد فنی تعریف می‌کند. ایوانز (۲۰۱۵) نیز بر این باور است که شکل واقعی حرفه‌ای‌گرایی معلمان ترسیم‌کننده تصویری است که آنها برای خود، در محدودیت‌های زمینه‌ای که توسط دولت و سیاست تعیین می‌شود، بسازند. بسیاری از رهبران آموزشی برنامه‌های خود را با اصلاحاتی هماهنگ کرده‌اند که اقتدار و موقعیت حرفه‌ای آنها را تضعیف می‌کند(Hilferty, & Holloway, 2021 ; Randle & Brady, 1997; Brass 2008).

برنامه‌درسی پنهان و آشکار: سازوکارهای نهادینه‌سازی حرفه‌ای‌گرایی

[1] Helsby
[2] Diamond & Bulfin

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

پژوهشگران اهمیت برنامه درسی مرتبط با حرفه‌ای‌گرایی را در مرکز توجه قرار داده‌اند (Vesali et al.,2021) .در میان دانشگاهیان، برنامه درسی مؤلفه کلیدی است (Day, 2020). نتایج پژوهش کولساکر (۲۰۰۷) حاکی از آن است که مدل‌های مدیریت رسمی دانشگاهی کمتر مورد استقبال دانشگاهیان واقع می‌شود. برانچ[1] (۲۰۱۰) ویژگی‌های کلیدی برنامه‌های آموزشی حرفه‌ای‌گرایی را شناسایی کرد. به زعم آلترکاوی[2](۲۰۱۴) اجرای برنامه آموزش حرفه‌ای‌گرایی در دانشکده‌های پزشکی یک ضرورت است و باید در تمام جنبه‌های آموزش پزشکی نفوذ و از مرزهای دپارتمان عبور کند. الاراکی[3](۲۰۱۵) و باردن و همکاران (۲۰۱۳) بر این باورند که آموزش حرفه‌ای‌گرایی پزشکی هم ضروری و هم چالش برانگیز است و هیچ اتفاق نظری در مورد مدل ادغام آموزش حرفه‌ای در آموزش پزشکی وجود ندارد. رهبان و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه دست یافته‌اند که اکثر کارآموزان اظهار داشتند که حرفه‌ای‌گرایی باید فراتر از یک دوره تئوری آموزش داده شود. یافته‌های پژوهش وسیلی و همکاران (۲۰۲۱) و شوشتری زاده و همکاران(۲۰۱۸) بیانگر آن است که نوع برنامه‌ریزی درسی در فرآیند حرفه‌ای‌گرایی نقش برجسته‌ای دارد. حرفه‌ای‌گرایی در آموزش عالی در دو قالب رویکرد آشکار و ضمنی به وقوع می‌پیوندد (Schwartz et al.,2009). در مطالعه موک و همکاران (۲۰۰۹) می‌توان دریافت که آموزش حرفه‌ای‌گرایی شامل یک برنامه درسی رسمی و ساختاریافته می‌باشد و اختصاص زمان به دوره‌های رسمی حرفه‌ای‌گرایی افزایش رضایت از آموزش آن را به همراه دارد. همچنین، توجه به اهمیت الگوها در توسعه رفتار حرفه‌ای یکی از ویژگی‌های آموزش ضمنی حرفه‌ای‌گرایی است (Schwartz et al.,2009). طبق پژوهش بیزوسکی[4] و همکاران (۲۰۱۲) و پارک[5] و همکاران (۲۰۱۰) اکثر دانشجویان الگوها را به عنوان منبع غالب آموزش حرفه‌ای‌گرایی می‌دانند. وسیلی و همکاران (۲۰۲۱) نقش برنامه درسی پنهان و الگوسازی اساتید را در شکل‌گیری اعتماد در روابط حرفه‌ای حیاتی می‌دانند. باردن و همکاران (۲۰۱۴) نیز بر این باورند که الگوبرداری و تأملات شخصی مؤثرترین تکنیک برای توسعه حرفه‌ای‌گرایی است.

باز تعریف مفهوم حرفه‌ای‌گرایی

مرور مطالعات نشان از آن دارد که با توجه به ماهیت حرفه‌ای‌گرایی نیاز به اصلاحات اساسی آن در دانشگاه‌ها و مدارس ضروری به نظر می‌رسد (Aljassar et al.,2023 ; Plowright & Barr , 2012). بر اساس یافته‌های پژوهش کولساکر (۲۰۱۴) با نظر به تغییرات حاکم بر آموزش عالی، اکثریت دانشگاهیان نگرانی خود را در مورد تغییر نقش خود و عدم دستیابی به حرفه‌ای‌گرایی ابراز می‌کنند. افزایش سطح آگاهی و الزامات پاسخگویی بیانگر آن است که دانشگاهیان در مسیر ارتقای حرفه‌ای‌گرایی برای درک و پذیرش ارزش‌های دیگران و مشارکت با آنها نیز تلاش می‌ورزند (Cheng, 2009). از سوی دیگر عدم اطمینان در مورد بودجه دانشگاه، جذب دانشجو، و رقابت جهانی ممکن است نشان‌دهنده نیاز به یک فلسفه کاملا جدید در رابطه با حرفه‌ای‌گرایی کادر علمی و مدیریتی است (Fenwick, 2014; Kolsaker, 2014). به باور نیکسون (۲۰۰۱) ارزش‌های حرفه‌ای‌گرایی جدید دانشگاهی هنوز به طور کامل تبیین نشده است و آنچه مورد نیاز است، شیوه‌های جدید نیست، بلکه فراخوانی جدیدی از ارزش‌های بنیادین آن شیوه‌هاست. چنین تغییری نمی‌تواند از طریق قانون‌گذاری، تحمیل و اصرار مدیران رخ دهد، بلکه این یک فرآیند تکاملی کُند است (Evans & Cosnefroy, 2023). هارگریوز[6] (۲۰۰۰) در پژوهش خود توسعه حرفه‌ای‌گرایی معلمان را به‌عنوان گذر از چهار مرحله تاریخی پیش‌حرفه‌ای‌گرایی، عصر حرفه‌ای‌گرایی خودمختار،

[1] Branch
[2] Altirkawi
[3] Al-Eraky
[4] Byszewski
[5] Park
[6] Hargreaves

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی و پست‌حرفه‌ای‌گرایی مفهوم‌سازی می‌کند. ایوانز (۲۰۱۱) شکل‌گیری مجدد حرفه‌ای‌گرایی معلم را یک فرآیند چند عاملی و دائماً در حال تکامل می‌داند. پاموجی و لیمی(۲۰۲۴) بیان داشته است که حرفه‌ای‌گرایی یک ایده، جریان یا نظر است که باید توسط متخصصان با اشاره به هنجارهای حرفه‌ای انجام شود. به اعتقاد وینیا[1] و همکاران (۲۰۱۴) حرفه‌ای‌گرایی باید فراتر از تهیه فهرستی از ارزش‌ها و رفتارهای مطلوب و برگرفته از یک نظام باورها باشد.

پیوند حرفه‌ای‌گرایی با سایر مفاهیم

نتایج حاصل از مرور پژوهش‌ها روایتگر آن است که بین حرفه‌ای‌گرایی و مفاهیمی چون تعهد حرفه‌ای رفتارمحور و تعهد حرفه‌ای فضیلت محور (Vesali et al.,2021)، هوش معنوی و خود ارزیابی (Karimi Monaghi et al.,2013)، تجربه، صلاحیت‌های عالی، عضویت در سازمان‌ها و گواهی تخصصی (Wynd et al.,2003)، تعالی عملکرد کارکنان (Sarboland, 2019)، اثربخشی (Ghanbari et al.,2018)، نظارت انجام شده توسط مدیر (Winarno et al.,2021)، توسعه مشارکت (Schulz & Hall, 2003)، سطح خودمختاری و استقلال (Genc,2022)، حضور در شبکه‌های حرفه‌ای (Talbert & McLaughlin , 1994)، ساختار پاداش حرفه‌ای و رضایت شغلی (Boyt et al.,2001; Dargahi et al.,2018)، و تعهد سازمانی (Guliyev et al., 2019) رابطه مثبت و معناداری بر قرار است. همچنین، تعامل حداکثری بین حرفه‌ای‌گرایی و مدیریت، همزیستی، همکاری، میانجیگری، مذاکره، ادغام و انطباق به جای درگیری، هژمونی و مقاومت وجود دارد (Numerato et al., 2012).

ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی

نتایج بیانگر آن است که ارزشیابی حرفه‌ای‌گرایی می‌تواند علاوه بر نقشی که در شناسایی افراد مستعد از نظر بروز رفتارهای غیرحرفه‌ای در آینده داشته باشد، نقش مهمی در آموزش حرفه‌ای‌گرایی ایفا کند (Vesali et al.,2021). برینت و ایلهان (۲۰۲۲) به بررسی مفهوم حرفه‌ای‌گرایی در تحقیقات دانشگاه‌های ایالات متحده پرداختند. نتایج پژوهش هاشم آبادی و همکاران (۲۰۱۷) گویای آن است که وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران مطلوب و رضایت بخش است، اما وضعیت مؤلفه‌های خودتنظیمی گروه همکاران، پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای و پایبندی به دانش پداگوژی نسبتا مطلوب بوده است. ستی (۲۰۱۸) در بررسی حرفه‌ای‌گرایی اساتید در آموزش عالی هند به این نتیجه دست یافته است که اعضای هیئت علمی از چهار جنبه از قوانین رفتار حرفه‌ای‌گرایی آسیب شخصی، تقلب درجه، بی‌احتیاطی در انجام وظایف و ناآگاهی نسبت به تفاوت کار شخصی و حرفه‌ای تخطی می‌کنند (Prasetyo et al., 2022). مطالعه هور[2] (۲۰۰۹) در کره حکایت از آن دارد که میانگین نمرات خودارزیابی اکثر دانشجویان بالاتر از آنچه که توسط اساتید ارائه شده، می‌باشد. یافته‌های پژوهش کولساکر(۲۰۱۴) در انگلیس، آشکار کرد که اگرچه مدیران خود را در برابر ویژگی‌های کلیدی به خوبی ارزیابی می‌کنند اما رفتار و عملکرد آنها کمتر رنگ و بوی حرفه‌ای‌گرایی به خود گرفته است. به زعم پولی(۲۰۰۱) مدیران دانشگاه‌های استرالیا نیز فاقد تعهد و سایر صلاحیت‌های مدیریتی کافی هستند. یافته‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از دانشگاه‌ها با وجود اینکه فارغ التحصیلان زیادی داشته‌اند، اما به حرفه‌ای‌گرایی منجر نشده‌اند و هنوز در رده خوبی قرار ندارند (Khalsiah et al., 2018). به زعم هور (۲۰۰۹) فارغ التحصیلان پزشکی مهارت‌های حرفه‌ای کافی نداشتند در حالی که دانشجویان خود را به عنوان کمی بالاتر از سطح متوسط ارزیابی کردند. در مطالعه سالیوان و

[1] Wynia
[2] Hur

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

همکاران (۲۰۱۴) اذعان شده است که ۵۳ درصد از دانشجویان شاهد رفتارغیرحرفه‌ای اعضای هیئت علمی در حین کارآموزی جراحی بوده‌اند (Campbell et al., 2007). نتایج پژوهش هولروید (۲۰۰۰) در باب ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان حکایت از آن دارد که دانشگاهیان در دوران پیش‌حرفه‌ای قرار دارند. دانشگاهیان یکی از گروه‌ها در بخش دولتی هستند که استقلال در تصمیم‌گیری را جنبه مهمی برای تبدیل شدن به حرفه‌ای‌گرایی می‌دانند(Mat & Zabidi, 2010) . بر اساس پژوهش چنگ (۲۰۰۹) و ویسنته[1] (۲۰۱۴) ارزیابی عملکرد، حرفه‌ای‌گرایی را از طریق کاهش استقلال، توزیع مجدد قدرت، کاهش خودتنظیمی، از دست دادن اختیار و تضاد با ارزش‌های اصلی حرفه تحت شعاع خود قرار می دهد. این در حالی است که به زعم هولروید(۲۰۰۰) تنها مؤثرترین راه برای افزایش یادگیری در آموزش عالی، بهبود روش‌های ارزیابی است چرا که ارزشیابی هسته اصلی نقش آکادمیک اساتید است.

با وجود مطالعات مختلف، معیار پذیرفته شده جهانی برای حرفه‌ای‌گرایی در رهبران آموزشی دانشگاهی وجود ندارد (Habibi et al., 2022). یافته‌ها بیشتر این مفهوم را تقویت می‌کنند که ارزیابی‌های حرفه‌ای باید مبتنی بر شایستگی باشد.. حرفه‌ای‌گرایی را نمی‌توان به یک تعریف و روش ارزیابی استاندارد و تقلیل‌گرا محدود کرد (Tay et al., 2020). با این حال، ابزارهای مختلفی برای اندازه گیری حرفه‌ای‌گرایی ساخته و در بسیاری از مطالعات تجربی استفاده شده است (Habibi et al., 2022). متداول ترین ابزارهای ارزیابی مورد استفاده، ابزارهای پیمایشی هستند که از مقیاس لیکرت مرتبط با ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی کمک می‌گیرند (Nittur & Kibble, 2017).

خطرتجاری‌سازی دانشگاه و راه‌های برون رفت

به زعم بریان و کلیگ (۲۰۰۶) در سیستم بسیار سنتی، هنوز دانشگاهیان بر این باورند که نیازی به حرفه‌ای‌گرایی ندارند. از این جهت، ضروریست مدیران دانشگاهی را به دلیل عدم تخصص آنها در زمینه رهبری و مدیریت مورد انتقاد قرار داد و آنها را واداشت تا اقداماتی انجام دهند؛ در غیر این صورت، نزول آموزش عالی به سمت یک تجارت‌گرایی کور، با تضاد دائمی آن بین مدیر و دانشگاهیان، می‌تواند دانشگاه‌ها را نابود کند. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته، حکایت از علاقه روزافزون پژوهشگران نسبت به مطالعه راه‌حل‌هایی جهت افزایش حرفه‌ای‌گرایی در آموزش عالی دارد به گونه‌ای که ایجاد انجمن حرفه‌ای مختص حرفه (Hashemabadi et al., 2017)، نظارت بر سطح حرفه‌ای‌گرایی (Mat & Zabidi, 2010)، شناسایی شیوه‌های تجربی و استقبال از تفاوت‌های بین رشته‌ای (Nixon et al., 2015)، توجه حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی فراتر از مرزهای خود، افزایش انتقادگری و هوشیاری نسبت به مسائل بین المللی (Nixon, 2001)، رهبری فعال مدیران دانشگاه‌ها و مطالبه‌گری حرفه‌ای‌گرایی (Shakour et al., 2018)، مشارکت در برنامه‌های آموزش و توسعه حرفه‌ای‌گرایی (Khalsiah et al., 2018) در سطح آموزش عالی برشمرده‌اند. در آموزش پزشکی نیز راهکارهایی معرفی شده است از جمله ارتقای شیوه‌های یادگیری مبتنی بر محل کار (Mook et al., 2009) ، ایجاد فرصت‌هایی برای درونی‌سازی ارزش‌ها (Cruess & Cruess, 2006)، ارتقای محیط حرفه‌ای، آموزش اعضای هیئت علمی جهت آموزش حرفه‌ای‌گرایی، پرورش الگوسازی، در نظر گرفتن جنبه‌های دیجیتال حرفه‌ای‌گرایی (Al-Eraky, 2015)، خودآزمایی ساختاریافته و تأملی همکاران (Park et al., 2010). در آموزش و پرورش نیز نظارت علمی و ارزیابی عملکرد معلمان، برگزاری سمینارها و کارگاه‌های خارج از مدرسه (Silviani et al., 2022) و آموزش و کارآموزی (Mayer & Mills, 2021) به عنوان راهکارهای دستیابی به حرفه‌ای‌گرایی گزارش شده است.

[1] Vicente

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

در ادامه به منظور تکمیل نتایج حاصل از مرور پیشینه پژوهش، حرفه‌ای‌گرایی مدیران دانشگاهی به صورت میدانی نیز مورد بررسی قرار گرفت و برای این منظور روسای برخی از دانشگاه‌های برتر جهان و ایران انتخاب شدند و در یک مطالعه تطبیقی حرفه‌ای‌گرایی در این دو گروه از دانشگاه‌های مورد مطالعه قرار گرفت که رزومه‌های پژوهشی و اجرایی آنها از نظر رشته تخصصی، سوابق مدیریتی، سایر سوابق حرفه‌ای و نحوه انتخاب آنان در قالب جدول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول (۳) مشخصات حرفه‌ای مدیران دانشگاهی در دانشگاه‌های منتخب جهان

نام دانشگاه	رشته تخصصی	سوابق مدیریتی	دستاورهای علمی (تالیفات)	نحوه انتخاب
موسسه فناوری ماساچوست (MIT)	علوم سیاسی، زیست شناس سلولی	رئیس دانشگاه دوک، معاون رئیس علوم پایه در دانشکده پزشکی دوک، عضو آکادمی ملی پزشکی، عضو آکادمی ملی مخترعان، عضو آکادمی هنر و علوم آمریکا	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد (تالیفاتی در مورد تکثیر سلولی و مرگ سلولی دارد)	اکثریت آرا اعضای موسسه (نمایندگانی از همه ذی‌نفعان)
آکسفورد	تاریخ مدرن	دستیار و منشی سیاسی لرد کارینگتون و لرد وایتلو، رئیس حزب محافظه کار، معاون پارلمانی وزیر امور خارجه، معاون امور خارجه در وزارت آموزش و علوم، وزیر توسعه خارج از کشور در دفتر امور خارجه و مشترک المنافع، صدراعظم دانشگاه نیوکاسل	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد (تالیف کتاب‌های در حوزه سیاست و دیپلماسی)	پارلمان
استنفورد	تاریخ و یونان باستان	رئیس دانشکده علوم انسانی و علوم در استنفورد، رئیس دانشگاه شیکاگو، رئیس بخش علوم اجتماعی دانشگاه شیکاگو، رئیس بخش کلاسیک در استنفورد، مدیر دانشکده موسسه حرفه ای برجسته استنفورد، عضو کمیته کمک های مالی دانشگاه هنگ کنگ	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد (کتاب‌هایی در زمینه تاریخ و امپراطوری روم)	هیئت مدیره استنفورد
امپریال کالج لندن	پزشکی عمومی و نفرولوژی	معاون و رئیس دانشگاه بریستول، رئیس دانشگاه کالج دوبلین، عضو شورای کالج سلطنتی هنر و اتحادیه دانشگاه‌های تحقیقاتی اروپا، رئیس گروه مشاوره متخصص اصلاحات بهداشت عمومی ایرلند، عضو سازمان آموزش عالی ایرلند	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد	شورای کالج و رئیس مجلس سنا
دانشگاه ملی سنگاپور (NUS)	ریاضیات	پست های نظارتی در دانشگاه های مختلف، رئیس انجمن ریاضی سنگاپور، رئیس انجمن ریاضیات جنوب شرقی آسیا، عضو هیئت مدیره بنیاد ملی تحقیقات، رئیس دانشگاه ۲۱، مدال طلای مدیریت عمومی، دکترای افتخاری مدیریت از دانشگاه مالایا	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد (سه کتاب در مورد ریاضیات)	هیئت امنا (با مشورت رئیس)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

نتایج مرور پشینه روسای دانشگاه‌های برتر ایران و مشخصات حرفه‌ای آنها نیز در جدول ۴ آمده است.

جدول(۴) مشخصات حرفه‌ای مدیران دانشگاهی در دانشگاه‌های منتخب ایران

نام دانشگاه	رشته تخصصی	سوابق مدیریتی	دستاورهای علمی (تالیفات)	نحوه انتخاب
دانشگاه تهران	مدیریت دولتی، مدیریت رفتار سازمانی	رئیس کمیسیون مشورتی علوم انسانی دانشگاه تهران، رئیس هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان قم، رئیس پردیس فارابی، عضو شورای اقتصاد دانش‌بنیان دانشگاه آزاد اسلامی، عضویت در هیأت ممیزه دانشگاه تهران، عضو شورای پارک علم و فناوری دانشگاه تهران، عضو هیأت اجرایی جذب هیأت علمی دانشگاه، معاون اداری و مالی دانشگاه تهران، معاون پشتیبانی پردیس فارابی دانشگاه تهران، معاون پژوهشی پردیس فارابی و ...	تالیف کتاب‌های متعدد با عناوین: سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی، اداره امور حکومت‌های محلی، کار آفرینی در نهادهای جامعه مدنی، کارآفرینی در سازمان‌های دولتی، مباحث ویژه مدیریت دولتی، منشور مدیریت در فرمان امام علی (ع) به مالک‌اشتر (نگرشی تطبیقی) و...	وزیر علوم
فردوسی مشهد	رشته شیمی – شیمی معدنی	رئیس پارک علم و فناوری خراسان رضوی، دارنده نشان سرو، رئیس انجمن زئولیت ایران	جزو یک درصد برتر دانشمندان پراستناد، برگزیده جایزه ابوریحان بیرونی، محقق برتر دانشگاه	وزیر علوم
دانشگاه شهید بهشتی	رشته فیزیک هسته‌ای	رئیس دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد	وزیر علوم
دانشگاه شیراز	انگل شناسی دامپزشکی	معاون فرهنگی دانشگاه، رییس دانشگاه شیراز، سرپرست دانشگاه	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد	وزیر علوم
دانشگاه اصفهان	علوم سیاسی	معاونت اداری و مالی دانشگاه، معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه اصفهان	دستاورد علمی مرتبط یافت نشد	وزیر علوم

در ادامه، به منظور مطالعه تطبیقی حرفه‌ای گرایی مدیران این دوسته از دانشگاه‌ها، از روش تطبیقی بردی که شامل چهار مرحله اصلی استفاده گردید که در ادامه به توضیح هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود.

گام نخست: توصیف

شاخص اول: رشته تخصصی

در میان پنج دانشگاه برتر منتخب ایران، تنوع رشته‌های تخصصی روسا قابل توجه است و ترکیبی از علوم انسانی، علوم پایه و علوم کاربردی را شامل می‌شود. به گونه‌ای که دانشگاه تهران (در سال ۱۴۰۳)، شاهد حضور فردی با زمینه علمی در مدیریت دولتی و مدیریت رفتار سازمانی است. ریاست دانشگاه فردوسی مشهد دارای تخصص شیمی معدنی است و در فهرست یک درصد دانشمندان پراستناد جهان

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

قرار دارد. تخصص ریاست دانشگاه شهید بهشتی، فیزیک هسته‌ای است که ارتباط مستقیمی با مدیریت دانشگاه ندارد. همچنین تخصص ریاست دانشگاه شیراز، انگل‌شناسی دامپزشکی می‌باشد و پیوند علمی آن با مدیریت کلان دانشگاه کمتر است. ریاست دانشگاه اصفهان، دارای تخصص علوم سیاسی است که ارتباط نسبتا بیشتری با سیاست‌گذاری و روابط عمومی دانشگاه‌ها دارد. به‌طور کلی، در دانشگاه‌های ایران رشته‌های تخصصی لزوماً با حوزه‌های مدیریتی یا حتی مأموریت‌های کلان دانشگاه منطبق نیستند.

در میان پنج دانشگاه برتر جهان، تنوع رشته‌های تخصصی گسترده است. ریاست مؤسسه فناوری ماساچوست، دارای تخصص دوگانه در علوم سیاسی و زیست‌شناسی سلولی است. ریاست دانشگاه آکسفورد دارای تخصص تاریخ مدرن می‌باشد. پیشینه علمی او در کنار سابقه گسترده سیاسی، جایگاه ویژه‌ای در تعامل با سیاست‌گذاران و نهادهای بین‌المللی برای دانشگاه فراهم کرده است. ریاست دانشگاه استنفورد متخصص تاریخ و یونان باستان است. ریاست امپریال کالج لندن، دارای تخصص پزشکی عمومی و نفرولوژی است. ریاست دانشگاه ملی سنگاپور متخصص ریاضیات می‌باشد. حوزه تخصصی وی در علوم پایه، همراه با فعالیت در انجمن‌های علمی بین‌المللی، نقش کلیدی در ارتقای جایگاه پژوهشی دانشگاه داشته است. لذا، در دانشگاه‌های جهان نیز رشته تخصصی رؤسا تنوع بسیار بالایی دارد.

شاخص دوم: سوابق مدیریتی

در میان رؤسای پنج دانشگاه برتر منتخب ایران، الگوی مشترکی از سوابق مدیریتی وجود ندارد و مسیر پیشرفت مدیریتی آنها اغلب درون دانشگاهی است. ریاست دانشگاه تهران بیش از دو دهه سابقه مدیریتی دارد، از جمله معاونت اداری و مالی، معاونت پژوهشی، ریاست پردیس‌ها، عضویت در شوراهای راهبردی، و حضور فعال در کمیته‌های آموزش عالی. این سوابق کاملاً در چارچوب ساختار اداری و بوروکراتیک دانشگاه و وزارت علوم بوده است. ریاست دانشگاه فردوسی مشهد پیش از ریاست، عضویت در هیئت‌مدیره انجمن‌های علمی ملی و ریاست دانشکده را بر عهده داشته است. ریاست دانشگاه شهید بهشتی مسیر مدیریتی خود را عمدتاً در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی طی کرده است. ریاست دانشگاه شیراز با تجربه معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه شیراز، ریاست دانشکده دامپزشکی و مسئولیت‌های مشابه، به ریاست دانشگاه رسیده است. ریاست دانشگاه اصفهان نیز سال‌ها در سمت‌های معاونت آموزشی، مالی و اداری دانشگاه اصفهان فعالیت کرده و سپس به ریاست منصوب شده است.

در دانشگاه‌های برتر جهان، سوابق مدیریتی رؤسا تنوع بسیار زیادی دارد و بسیاری از آن‌ها مسیرهایی خارج از یک دانشگاه واحد یا حتی خارج از حوزه آموزش عالی را تجربه کرده‌اند. به طور مثال، ریاست مؤسسه فناوری ماساچوست پیش از این، معاون اجرایی علوم پایه در دانشگاه دوک بوده و ریاست دانشکده‌ها و مؤسسات پژوهشی را بر عهده داشته است. ریاست دانشگاه آکسفورد پیشینه‌ای بسیار گسترده در عرصه سیاست و دیپلماسی از جمله فرمانداری هنگ‌کنگ، وزارت و عضویت در مجلس اعیان بریتانیا دارد. رهبر دانشگاه استنفورد سابقه ریاست دانشگاه شیکاگو و دانشکده‌های مختلف را داشته است و در انجمن‌های بین‌المللی علمی فعالیت کرده است. ریاست امپریال کالج لندن، پیش‌تر رئیس دانشگاه بریستول و کالج دوبلین بوده است و همچنین تجربه مدیریت کلان پروژه‌های تحقیقاتی ملی و اروپایی را دارد. ریاست دانشگاه ملی سنگاپور، تجربه ریاست انجمن‌های علمی بین‌المللی، عضویت در هیئت مدیره‌های اقتصادی و همکاری با دولت سنگاپور در حوزه سیاست‌گذاری علمی را دارد. این مسیرها نشان می‌دهد که در دانشگاه‌های جهان، سوابق مدیریتی می‌تواند چندبخشی، بین‌المللی و حتی خارج از آموزش عالی باشد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

شاخص سوم: سایر سوابق حرفه‌ای مدیریتی

در میان رؤسای دانشگاه‌های ایران، سایر سوابق حرفه‌ای مدیریتی غالباً در چارچوب دانشگاه، ملی و داخلی تعریف می‌شود و کمتر شاهد حضور رسمی و بلندمدت در نهادهای بین‌المللی یا شبکه‌های علمی جهانی هستیم. ریاست دانشگاه تهران علاوه بر سمت‌های مدیریتی دانشگاهی، عضو هیئت‌مدیره پارک علم و فناوری دانشگاه تهران، و شورای اقتصاد دانش‌بنیان دانشگاه بوده است. مدیریت دانشگاه فردوسی مشهد، ریاست انجمن زئولیت ایران را بر عهده داشته و در چندین کمیته علمی ملی فعالیت داشته است. ریاست دانشگاه شهید بهشتی بیشتر فعالیت‌های جانبی خود را در قالب مسئولیت‌های داخلی دانشگاهی و عضویت در شوراهای تخصصی وزارت علوم انجام داده است. ریاست دانشگاه شیراز عضو هیئت علمی دامپزشکی و فعال در برنامه‌ریزی‌های آموزشی داخلی بوده است. ریاست دانشگاه اصفهان عمدتاً در کمیته‌های تخصصی و برنامه‌ریزی‌های داخلی دانشگاه مشارکت داشته و فعالیت بین‌المللی رسمی گزارش نشده است.

در مقابل، رؤسای دانشگاه‌های برتر جهان معمولاً سوابق حرفه‌ای مدیریتی گسترده‌ای در عرصه بین‌المللی دارند که شامل عضویت در آکادمی‌های علمی معتبر، ریاست شبکه‌های دانشگاهی فراملی، و همکاری با نهادهای اقتصادی و سیاسی بین‌المللی است. به طوری که ریاست مؤسسه فناوری ماساچوست عضو آکادمی ملی علوم آمریکا و آکادمی مخترعان است و در چندین هیئت مشورتی بین‌المللی فعالیت دارد. ریاست دانشگاه آکسفورد عضو نهادهای سیاست‌گذاری بین‌المللی و کمیته‌های مشورتی اتحادیه اروپا بوده است. همچنین مدیر دانشگاه استنفورد در کمیته‌های بین‌المللی علوم انسانی، انجمن‌های جهانی دانشگاه‌ها، و برنامه‌های پژوهشی مشترک حضور فعال داشته است. ریاست امپریال کالج لندن نیز عضو اتحادیه دانشگاه‌های تحقیقاتی اروپا و چندین کمیته علمی اتحادیه اروپا است. در رزومه ریاست دانشگاه ملی سنگاپور نیز ریاست چند دانشگاه به چشم می‌خورد و علاوه بر آن عضو شورای اقتصادی–اجتماعی سازمان ملل بوده است.

شاخص چهارم: نحوه انتخاب یا انتصاب

در ایران، انتصاب رؤسای دانشگاه‌ها مستقیما توسط وزیر علوم، تحقیقات و فناوری انجام می‌شود و به تایید شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌رسد. این فرایند به‌طور کامل متمرکز و از بالا به پایین است و رأی‌گیری عمومی یا مشارکت هیئت علمی دانشگاه در انتخاب ریاست آن وجود ندارد. علاوه بر این، گزینه‌ها به افرادی که مورد اعتماد وزارت علوم هستند، محدود می‌شود و تأکید بر هماهنگی رئیس منتخب با سیاست‌های کلان آموزش عالی کشور است.

در دانشگاه‌های منتخب جهان، فرآیند انتخاب یا انتصاب رؤسا معمولاً مشارکتی و چندمرحله‌ای است و ترکیبی از ارزیابی داخلی، نظر هیئت‌امنا، و گاهی رأی‌گیری اعضای هیئت علمی و دانشجویان را شامل می‌شود. به عنوان مثال، انتخاب رئیس دانشگاه ام‌آی‌تی توسط هیئت امنا و پس از یک فرآیند جستجوی بین المللی که گاه یک سال یا بیشتر طول می‌کشد، صورت می‌گیرد. در دانشگاه آکسفورد فرآیند انتخابی در پارلمان دانشگاهی با رأی اعضای هیئت علمی و تأیید هیئت‌امنا انجام می‌شود. انتخاب ریاست دانشگاه استنفورد نیز توسط هیئت مدیره دانشگاه، پس از مشورت با کمیته‌ای شامل نمایندگان هیئت علمی، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رقم می‌خورد. در امپریال کالج لندن انتخاب ریاست آن از طریق شورای کالج و تأیید رئیس سنا صورت می‌پذیرد. در دانشگاه ملی سنگاپور انتخاب توسط هیئت امنا با مشورت گسترده از ذینفعان داخلی و خارجی انجام می‌شود. ویژگی مشترکی که در این فرآیندها قابل مشاهده است شفافیت، مشارکت ذی‌نفعان و وجود رقابت میان نامزدها می‌باشد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

گام دوم: تفسیر

در ایران، رشته تخصصی رؤسا الزاماً با حوزه مدیریت دانشگاهی ارتباط مستقیم ندارد، ولی انتخاب آن‌ها معمولاً به دلیل تجربه مدیریتی و آشنایی با نظام اداری کشور است. در دانشگاه‌های جهان، رشته‌های تخصصی بسیار متنوع‌اند و الزام به زمینه مدیریتی یا حتی انطباق کامل با مأموریت دانشگاه وجود ندارد. این انعطاف بیشتر ناشی از تأکید بر مهارت‌های رهبری، شبکه‌سازی و شهرت علمی است. تفاوت در الگوی رشته تخصصی بین ایران و جهان، بازتابی از تفاوت در فلسفه انتخاب رئیس دانشگاه است. در ایران، ساختار حکمرانی آموزش عالی متمرکز است و وزیر علوم نقش اصلی در انتصاب دارد. در نتیجه، رشته تخصصی بیشتر به‌عنوان یک عامل ثانویه در نظر گرفته می‌شود و تجربه مدیریتی و انطباق با سیاست‌های ملی اولویت دارد. در دانشگاه‌های منتخب جهان، به دلیل استقلال دانشگاه‌ها و رقابت بین‌المللی، انتخاب رئیس بیشتر بر مبنای اعتبار علمی، توانایی رهبری فکری و قابلیت شبکه‌سازی صورت می‌گیرد.

در تفسیر شاخص دوم یعنی سوابق مدیریتی می‌توان بیان کرد که در ایران نظام آموزش عالی دولتی و متمرکز است. مسیر ارتقاء مدیریتی بیشتر بر مبنای تجربه در داخل همان سیستم تعریف می‌شود و معمولاً به افرادی منتهی می‌شود که شناخت عمیق از بوروکراسی و قوانین داخلی دارند. در دانشگاه‌های منتخب جهان دانشگاه‌ها استقلال بیشتری دارند و برای انتخاب رئیس، به دنبال افرادی با تجربه متنوع، شبکه‌های گسترده بین‌المللی و سابقه رهبری در محیط‌های گوناگون هستند. به همین دلیل، یک رئیس دانشگاه ممکن است سابقه وزارت، ریاست سازمان بین‌المللی یا مدیریت چند دانشگاه مختلف را داشته باشد.

در ایران، ارتباطات بین‌المللی دانشگاه‌ها به دلیل محدودیت‌های سیاسی، اقتصادی و ساختاری کمتر است و در نتیجه رؤسا بیشتر در حوزه‌های ملی و داخلی فعال‌اند. در دانشگاه‌های جهان، دانشگاه‌ها به‌عنوان بازیگران کلیدی عرصه علم و فناوری جهانی، نیازمند رهبرانی هستند که در شبکه‌های بین‌المللی علمی و اقتصادی حضور پررنگ داشته باشند تا بتوانند منابع، فرصت‌ها و همکاری‌های راهبردی را جذب کنند.

در تفسیر شاخص چهارم می‌توان تاکید کرد که تفاوت در نحوه انتخاب یا انتصاب رؤسا، بازتابی از مدل حکمرانی دانشگاهی در ایران و کشورهای منتخب جهان است. به گونه‌ای که در ایران مدل حکمرانی متمرکز است و دانشگاه را بخشی از ساختار اجرایی دولت می‌بینند. هدف اصلی این مدل، تضمین هماهنگی سیاستی و اجرای برنامه‌های ملی است. در دانشگاه‌های منتخب جهان مدل حکمرانی مشارکتی است و دانشگاه را یک نهاد مستقل با مأموریت علمی و اجتماعی گسترده می‌بینند. هدف اصلی، انتخاب رهبری است که بتواند دانشگاه را در رقابت بین‌المللی پیش ببرد. بر این اساس، در ایران، مشروعیت رئیس دانشگاه بیشتر از سوی مقامات دولتی حاصل می‌شود، در حالی که در جهان مشروعیت از طریق فرآیند انتخابی و پذیرش داخلی و خارجی به دست می‌آید.

گام سوم: همجواری

در ادامه، یافته‌های این پژوهش بر اساس داده‌های استخراج‌شده از رزومه‌های پژوهشی و اجرایی رؤسای پنج دانشگاه منتخب ایران و پنج دانشگاه برتر جهان بر مبنای چهار شاخص اصلی در قالب جدول ۵ ارائه شده است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

جدول (۵) وضعیت شاخص‌های حرفه‌ای گرایی روسا دانشگاه منتخب ایران و جهان

معیار	روسا دانشگاه‌های منتخب ایران	روسا دانشگاه‌های منتخب جهان
رشته تخصصی	تنوع در رشته تخصصی (مدیریت دولتی، شیمی معدنی، فیزیک هسته‌ای، انگل‌شناسی، علوم سیاسی)	تنوع در رشته تخصصی (علوم سیاسی، زیست‌شناسی، تاریخ و یونان باستان، پزشکی، ریاضیات)
سوابق مدیریتی	تمرکز بر پست‌های داخلی و ملی (وزارت علوم، عضویت در شوراهای دانشگاه، معاونت‌ها، ریاست پردیس‌ها)	ترکیب پست‌های دانشگاهی بین‌المللی و مناصب ملی یا بین‌المللی (رئیس دانشگاه‌های معتبر، فرماندار، وزیر، ریاست نهاد‌های بین‌المللی)
سایر سوابق حرفه‌ای	عضویت در شوراها، هیئت مدیره‌ها، انجمن‌های علمی داخلی	عضویت در آکادمی‌های ملی، شوراهای بین‌المللی، هیئت مدیره شرکت‌های جهانی، ریاست شبکه‌های دانشگاهی بین‌المللی
نحوه انتخاب/ انتصاب	انتصاب مستقیم توسط وزیر علوم	فرایند انتخابی–شورایی (اکثریت آرا اعضا، هیئت امنا، پارلمان، شوراهای دانشگاهی)

گام چهارم: مقایسه

در ارتباط با شاخص اول می‌توان اشاره کرد که هر دو گروه از روسای دانشگاه‌های منتخب از تنوع رشته‌ای برخوردارند و انتخاب رئیس دانشگاه الزاماً محدود به رشته مدیریت آموزش عالی یا سیاست‌گذاری آموزشی نیست. تفاوت‌های بین آنها نشان می‌دهد که در دانشگاه‌های ایران، رشته‌های مدیریتی و برخی رشته‌های علوم پایه کاربردی غالب‌اند؛ در دانشگاه‌های منتخب جهان، رشته‌های علوم انسانی و پایه بدون الزام به حوزه مدیریتی نیز دیده می‌شوند. همچنین در این دانشگاه‌ها، رشته تخصصی اغلب با اعتبار بین‌المللی فرد و شبکه‌های علمی جهانی پیوند دارد؛ اما در ایران، بیشتر بر تجربه اجرایی داخلی و انطباق با سیاست‌های ملی تأکید می‌شود.

مقایسه روسا دانشگاه‌های منتخب ایران و جهان از حیث سوابق مدیریتی گویای آن است که هر دو گروه پیش از ریاست، تجربه مدیریت در سطوح بالای سازمانی داشته‌اند اما تفاوت در این نکته آشکار است که روسا دانشگاه‌های ایران مسیری داخلی و ملی، پیوسته و اغلب محدود به یک دانشگاه را طی کرده‌اند. این در حالی است که در رزومه روسا دانشگاه‌های منتخب جهان مسیر چندبخشی، بین‌المللی و گاه شامل مسئولیت‌های سیاسی یا اقتصادی مشاهده می‌شود. علاوه بر این می‌توان دریافت که در ایران تمرکز بر آشنایی با مقررات و ساختار داخلی است و در دانشگاه‌های جهان بر توانایی جذب منابع، توسعه شبکه‌های جهانی و تجربه چندبُعدی تاکید می‌شود.

سایر سوابق حرفه‌ای روسا دانشگاه‌ها گویای آن است که هر دو گروه عضویت در نهادهای حرفه‌ای و مدیریتی را در کارنامه خود دارند اما روسا دانشگاه‌های ایران بر شوراها و کمیته‌های داخلی و ملی تمرکز دارند این در حالی است که رزومه روسا دانشگاه‌های منتخب جهان روایتگر حضور پر رنگ و گسترده آنها در شبکه‌های بین‌المللی و سازمان‌های چندملیتی می‌باشد.

وجود مرجع رسمی نقطه مشترک انتصاب یا انتخاب روسا دانشگاه‌های منتخب ایران و جهان است. آنچه به‌عنوان وجه تمایز میان آن‌ها قابل تامل است، فرایند آن می‌باشد. به طوری که در ایران انتصاب کاملاً متمرکز، بدون فرآیند انتخابی داخلی انجام می‌شود. اما در دانشگاه‌های جهان فرآیند انتخاب رئیس دانشگاه به صورت چندمرحله‌ای، مشارکتی و شفاف برگزار می‌گردد. به عبارتی دیگر؛ در دانشگاه‌های

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

منتخب جهان، فرآیند انتخاب رئیس به‌گونه‌ای طراحی شده که مشروعیت داخلی (پذیرش از سوی هیئت علمی و دانشجویان) و مشروعیت خارجی (توانایی تعامل و رقابت بین‌المللی) را همزمان تضمین کند.

در مجموع، نتایج برخاسته از تحلیل تطبیقی داده‌ها حاکی از آن است که تفاوت اصلی در تنوع مسیر شغلی، میزان بین‌المللی بودن سوابق، و فرآیند انتخاب است. این تفاوت‌ها بازتابی از تفاوت در ساختار حکمرانی آموزش عالی، استقلال نهادی دانشگاه‌ها، و مأموریت‌های بین‌المللی آن‌هاست. به بیانی دیگر، حرفه‌ای‌گرایی رؤسای دانشگاه در ایران بیش از هر چیز با الزامات ساختار حکمرانی دولتی و تمرکز بوروکراتیک تعریف می‌شود، در حالی که در جهان با رقابت، تعامل جهانی و استقلال نهادی شکل می‌گیرد. این تفاوت‌ها، همان‌گونه که در جداول ۵ و ۶ منعکس شده است، پیامدهای مستقیمی بر راهبردهای دانشگاه‌ها در سطح ملی و بین‌المللی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر، برخورداری از نظام آموزش عالی به‌عنوان سازوکاری برای توسعه، مقابله با بحران‌ها، و برآورده‌سازی نیازهای جوامع به شمار می‌آیند. به‌طوری‌که دارا بودن این امتیاز معیاری برای سنجش پیشرفت و توسعه درکشورهای گوناگون و ابزاری قدرتمند در تمایز کشورها از نظر سطح توسعه‌یافتگی است. یکی از ارکان اصلی دانشگاه‌ها، روسای آنها هستند که نقش بی‌نظیری در موفقیت و دستیابی دانشگاه‌ها به اهداف خود دارند. از این رو ضروریست که مطالعه حرفه‌ای‌گرایی آنها مورد توجه قرار گیرد.

مرور نظام‌مند پژوهش‌ها در حوزه حرفه‌ای‌گرایی نشان می‌دهد که روند تولید دانش در این زمینه با رشد کند و تدریجی همراه بوده است. در این میان، جایگاه پژوهش‌های بومی نیز نسبتاً کمرنگ بوده و نشان از ضرورت توجه بیشتر پژوهشگران ایرانی به ابعاد نظری و کاربردی حرفه‌ای‌گرایی در مدیریت دانشگاهی دارد. در راستای نقش آموزش عالی، اگر جامعه را به مثابه انسانی در نظر بگیریم، جایگاهی که دانشگاه‌ها در جامعه دارند همانند جایگاهی است که مغز در بدن آدمی دارد. همانطور که مغز به سایر اعضای بدن دستور می‌دهد که چه کاری انجام دهند، در یک جامعه نیز این دانشگاه‌ها هستند که باید جهت‌گیری‌های لازم را برای سایر اجزاء جامعه ارائه نمایند (Ghanbari et al.,2018). بنابراین انجام پژوهش‌ها و توجه به حرفه‌ای‌گرایی نیروی انسانی مشغول در دانشگاه‌ها و به‌طور خاص مدیریت و رهبری آن که به مثابه ناخدا که این کشتی را هدایت می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد.

بررسی تطبیقی حرفه‌ای‌گرایی رؤسای دانشگاه‌های منتخب ایران و جهان نشان می‌دهد که الگوی حرفه‌ای‌گرایی رؤسای دانشگاه‌های منتخب ایران و جهان تفاوت‌های معناداری دارد که ریشه آن را باید در تفاوت ساختار حکمرانی دانشگاهی و میزان استقلال نهادی جست‌وجو کرد. بر مبنای تحلیل رزومه پژوهشی و اجرایی مدیران دانشگاه‌های برتر ایران و جهان می‌توان دریافت که هر چند تنوع رشته‌های تحصیلی در میان آنها وجود دارد اما مدیران دانشگاه‌های برتر جهان حضور پر رنگ و گسترده‌تری در فعالیت‌های مدیریتی و اجرایی سازمان‌های مختلف به ویژه دانشگاه‌ها داشته‌اند. آنها اغلب از مسیرهای مدیریتی متنوع و بین‌المللی به این جایگاه رسیده‌اند و تجربه‌هایی در سطوح مختلف علمی، اجرایی، اقتصادی و حتی سیاسی در کارنامه خود دارند. در مقابل، در دانشگاه‌های ایرانی، مسیر دستیابی به جایگاه ریاست دانشگاه غالباً درون‌سیستمی و مبتنی بر تجربه‌های اجرایی داخلی است. در تبیین آن می‌توان گفت مدیران زمانی که با تجربه اندک وارد مدیریت می‌شوند ناگهان خود را در دنیایی از مسئولیت‌های جدید می‌بینند که هیچگونه آمادگی و تجربه‌ای در این رابطه ندارند و در نتیجه از طریق پرس و جو و آزمون و خطا به طریقی کارها را پیش می‌برند. هم‌راستای این یافته در پژوهش قریشی خوراسگانی (۲۰۲۶) رهبران آموزش عالی بر بین-

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

المللی سازی دانشگاه‌ها به عنوان یک محرک کلیدی برای موفقیت تأکید دارند. به‌گونه‌ای که دانشگاه باید از یک نهاد محلی به یک بازیگر جهانی تبدیل شود.

با توجه به مطالعه تطبیقی اسناد و رزومه‌های علمی- اجرایی روسای دانشگاه‌ها می‌توان اذعان نمود که یک مسئله اساسی این است که در نظام‌های آموزش عالی، حرفه‌ای‌گرایی روسای دانشگاه‌ها غالباً به تخصص و پیشینه اعضای هیئت علمی تقلیل داده می‌شود که این امر منجر به برداشت سطحی از حرفه‌ای‌گرایی روسای دانشگاه می‌گردد. به عبارتی ریاست دانشگاه علاوه بر تسلط بر حیطه فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان، بایستی از بینش و تجربه مدیریتی قابل توجهی برخوردار باشد. یک عضو هیات علمی هرچند که در کار تخصصی خود باتجربه و پیشکسوت باشد، لزوما مدیر دانشگاهی موفقی نخواهد بود. هر چه مدیران دانشگاهی دارای تخصص و تجربه مدیریتی غنی باشند، به دنبال آن دانشگاه‌های کارآمدتری حاصل می‌گردد.

از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش آن است که در ایران روسای دانشگاه توسط وزیر و بدون مشارکت و مداخله اعضای آن دانشگاه تعیین و منصوب می‌شود ولی در بسیاری از دانشگاه‌های دنیا روسای دانشگاه توسط اعضای دانشگاه (هیئت علمی، کارکنان، دانشجویان و حتی دانش آموختگان) در یک فرآیند رقابتی انتخاب می‌گردند. در برخی از دانشگاه‌ها همچون دانشگاه ملی سنگاپور نیز روسا توسط هیئت امنا (یا سهامداران) و از بین مدیران حرفه‌ای و پس از بررسی رزومه نامزدها، انتخاب می‌شوند. از این رو می‌توان گفت بین روش انتخاب و انتصاب روسای دانشگاه‌های ایران و جهان تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. به نظر می‌رسد یکی از دلایل موفقیت دانشگاه‌های برتر، مشارکت افراد ذینفع و آگاهی آنها از میزان حرفه‌ای‌گرایی روسا به منظور سکانداری دانشگاه‌ها می‌باشد. همسو با این یافته اکبری سرچقائی و همکاران (۲۰۲۵) بر این باورند که یکی از مشکلات اصلی دانشگاه‌های ایران، گرفتاری در بوروکراسی دولتی و وابستگی به تصمیم‌های بیرونی است. دانشگاه در چنین شرایطی استقلال خود را از دست می‌دهد و به نهادی اداری تبدیل می‌شود. راه ارتقا در رتبه‌های جهانی، اصلاح این وضعیت است. دانشگاه باید نهادی خود آیین، چابک و توانمند در تصمیم‌گیری باشد. تمرکززدایی، شایسته سالاری در مدیریت و آزادی عمل علمی، از ارکان این بازسازی نهادی است. تنها در چنین شرایطی، خلاقیت و کیفیت علمی مجال بروز می‌یابد و دانشگاه می‌تواند به رقابتی سالم در سطح بین المللی وارد شود.

انتهای سخن آن که، یافته‌های این گزارش نشان می‌دهد در عصر متحول امروز، درس گرفتن از تجربه‌های جهانی یک ضرورت بوده و حکایت از آن دارد که سیاست‌گذران آموزش عالی باید این مهم را درک کنند که دانشگاه به دلیل ماهیت نهادی خود و ضرورت حفظ استقلال برای پاسداشت ارزش‌های دانشگاهی، نهادی خودتنظیم است و نمی‌توان آن را از بیرون تنظیم کرد. هر سیاستی برای بهبود عملکرد و فرایندهای دانشگاه باید برآمده از نیاز درونی دانشگاه و نه فشار بیرونی باشد. از سوی دیگر نکته حائز اهمیت آن است که واگذاری دانشگاه بدون توجه به میزان حرفه‌ای‌گرایی افراد به عنوان رئیس دانشگاه پاسخگوی نیازهای حاضر و آینده دانشگاه نخواهد بود و برای این امر نیاز به بازتعریف مفهوم حرفه‌ای‌گرایی مدیریت و رهبری دانشگاه‌ها به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی است. این امر می‌تواند به ایجاد چارچوبی کارآمدتر برای گزینش و توانمندسازی مدیران دانشگاهی بینجامد. چنین رویکردی می‌تواند در بلندمدت هم‌زمان موجب افزایش مشروعیت داخلی رؤسا، بهبود کارایی مدیریتی و ارتقای جایگاه بین‌المللی دانشگاه‌ها شود. همچنین افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی در فرآیند انتخاب رؤسای دانشگاه‌ها، تقویت مسیرهای شغلی مدیریتی، ایجاد دوره‌های تخصصی مدیریت و رهبری آموزش عالی برای روسای دانشگاه‌ها،

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

برگزاری نشست‌های منظم بین مدیران دانشگاه‌های داخلی و خارجی، ایجاد سیستم ارزیابی عملکرد روسای دانشگاه‌ها و ارائه بازخورد منظم به منظور ارتقا سطح حرفه‌ای گرایی آنها پیشنهاد می‌شود.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

References

Aghazadeh, A. (2007). Comparative education. Tehran: SAMT. [In Persian]

Ahanchian, M. R., & Soleimani, E. (2017). Perceptions of faculty members regarding professionalism in Iran's higher education system. Journal of Research and Planning in Higher Education, 23(2), 1–23. [In Persian]

Akbari Sarcheghaei, A., Salimi, J., & Amini Bagh, A. (2025). A systematic review of the Iranian university ranking system: challenges, shortcomings and paths for institutional restructuring in higher education. Iranian Journal of Higher Education, 17(2), 63-81.

Al-Eraky, M. M., Chandratilake, M., Wajid, G., Donkers, J., & van Merriënboer, J. (2013). Medical professionalism: development and validation of the Arabian LAMPS. *Medical teacher*, *35*(sup1), 56-62.

Aljassar, M. A. Q., Hoque, K. E., bin Syed Ali, S. K., & Alali, A. A. A. (2023). Professionalism in sports administration: a literature review. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, *8*(1), 3.

Altirkawi, K. (2014). Teaching professionalism in medicine: what, why and how?. *Sudanese journal of paediatrics*, *14*(1), 31.

Asadi, A., Mohammadi, N., Doroudi, H., & Farahmandian, A. (2021). A model of professionalism in human resource management in public organizations: A case study of the Ministry of Industry, Mine, and Trade. Public Sector Management, 9(4), 12–26. [In Persian]

Batamani, M. A., Babashahi, J., Yazdani, H. R., Zarei Matin, H., & Akhavan Alavi, S. H. (2018). Explaining the dimensions of professionalization in human resource management: A meta-synthesis approach. Organizational Resource Management Research, 8(3), 22–44. [In Persian]

Bereday, G. Z. F. (1966). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964- 1966. *Comparative*

Birden, H., Glass, N., Wilson, I., Harrison, M., Usherwood, T., & Nass, D. (2014). Defining professionalism in medical education: a systematic review. *Medical teacher*, *36*(1), 47-61.

Blue, A. V., Crandall, S., Nowacek, G., Luecht, R., Chauvin, S., & Swick, H. (2009). Assessment of matriculating medical students' knowledge and attitudes towards professionalism. *Medical Teacher*, *31*(10), 928-932.

Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, *3*(4), 321-330.

Branch Jr, W. T. (2010). The road to professionalism: reflective practice and reflective learning. *Patient Education and Counseling*, *80*(3), 327-332.

Brass, J., & Holloway, J. (2021). Re-professionalizing teaching: The new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, *62*(4), 519-536.

Brint, S., & Ilhan, A. O. (2022). Conceptions of professionalism in US research universities: Evidence from the gradSERU survey. Minerva, 60(4), 535-565.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

Bryan, C., & Clegg, K. (Eds.). (2006). *Innovative assessment in higher education* (p. 233). London: Routledge.

Bryden, P., Ginsburg, S., Kurabi, B., & Ahmed, N. (2013). Professing professionalism: are we our own worst enemy? Faculty members' experiences of teaching and evaluating professionalism in medical education at one school. *Academic medicine*, *85*(6), 1025-1034.

Burgos, H. (2020). President for Academic Affairs. University Blvd. Kingsville, henry.burgos@tamuk.edu.

Byszewski, A., Hendelman, W., McGuinty, C., & Moineau, G. (2012). Wanted: role models-medical students' perceptions of professionalism. *BMC medical education*, *12*, 1-9.

Campbell, E. G., Regan, S., Gruen, R. L., Ferris, T. G., Rao, S. R., Cleary, P. D., & Blumenthal, D. (2007). Professionalism in medicine: results of a national survey of physicians. *Annals of Internal Medicine*, *147*(11), 795-802.

Cheng, M. (2009). Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions. *Quality in Higher Education*, *15*(3), 193-205.

Chitsaz, E., & Khezai, M. (2011). A competency model for cultural and social deputies of universities and higher education institutions. Tehran: Ministry of Science, Research, and Technology. [In Persian]

Chitsaz, E., Zolfaqari Zadeh, M. M., & Ghiyasi Nodoushan, S. (2012). Developing a core competency model for cultural and social managers of universities in Islamic Iran. Journal of Islamic University Management, 1(2), 27–48. [In Persian]

Chui, T. B., & bin Ahmad, M. S. (2016). Evaluation of service quality of private higher education using service improvement matrix. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 224, 132-140.

Comprehensive regulations for the management of universities and higher education, research and technology institutions, approved in session 684 dated 2010/12/10 . 89 Supreme Council of the Cultural Revolution.

Cruess, R. L., & Cruess, S. R. (2006). Teaching professionalism: general principles. *Medical teacher*, *28*(3), 205-208.

Dargahi, H., Jafari Pouyan, E., & Ezzatifar, A. (2019). The effect of professionalism on job satisfaction with the mediating role of professional ethics: A review study. Laboratory and Diagnosis, 11(45), 42–67. [In Persian]

Day, C. (2020). How teachers' individual autonomy may hinder students' academic progress and attainment: Professionalism in practice. *British Educational Research Journal*, *46*(1), 247-264.

Diamond, F., & Bulfin, S. (2023). Care of the profession: teacher professionalism and learning beyond performance and compliance. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.

DiBenigno, J. (2022). How idealized professional identities can persist through client interactions. *Administrative science quarterly*, *67*(3), 865-912.

Dzur, A. W. (2010). Democratizing academic professionalism inside and out. *New Directions for Higher Education*, *2010*(152).

Edmond, N., & Hayler, M. (2013). On either side of the teacher: perspectives on professionalism in education. *Journal of Education for Teaching*, *39*(2), 209-221.

Evans, L. (2011). The 'shape'of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British educational research journal*, *37*(5), 851-870.

Evans, L. (2015). *Professionalism and professional development: what these research fields look like today–and what tomorrow should bring. Hillary Place Papers, 2, 1-12.*

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

Evans, L., & Cosnefroy, L. (2023). The dawn of a new professionalism in the French academy? Academics facing the challenges of change. *Studies in Higher Education*, *38*(8), 1201-1221.

Evetts, J. (2015). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. International sociology, 18(2), 395-415.

Fenwick, T. (2016). Social media, professionalism and higher education: a sociomaterial consideration. *Studies in Higher Education*, *41*(4), 664-677.

Genc, B., (2022). Teacher autonomy and its relation with teacher professionalism, reflection and self-efflcacy: a sample of high school efl teachers in Corum, Bursa uludag university, Master's Thesis, Institute of Education sciences department of English.

Ghanbari, S., Ahmadi, M., Abdolmaleki, J., Heydari Sooroshjani, N., & Amani, M. (2018). The role of teachers' professionalism in school effectiveness. Teacher Professional Development, 3(2), 1–18. [In Persian]

Gholipour, R., Seyedjavadin, S. R., & Rouzbehan, M. V. (2018). Designing a competency model for academic managers based on the Islamic University Document. Management of Resources in Police Force, 6(2), 1–34. [In Persian]

Ghoraishi Khorasgani, M. (2026). Critical Success Factors of Universities: A Strategic Framework for Iranian Higher Education Leaders. Iranian Higher Education, 17(4), 25-49.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(163-194), 105.

Guliyev, G., Avci, T., Öztüren, A., & Safaeimanesh, F. (2019). Effects of professionalism on employee satisfaction and organizational commitment at five star hotels in Baku. Journal of East European Management Studies, 24(3), 423-446.

Habibi, H., Bigdeli, S., Sohrabi, Z., & Ebadi, A. (2022). Professionalism among academic educational leaders: A concept analysis. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *10*(4), 259.

Hall, C., & Schulz, R. (2003). Tensions in Teaching and Teacher Education: professionalism and professionalisation in England and Canada. Journal of Educational Administration, 3(33), 369-383.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, *6*(2), 151-182.

Hashemabadi, M., Mirkamali, M., & Pourkarimi, J. (2017). Study of professionalism status among faculty members of the University of Tehran in the second semester of 2015–2016. Iranian Journal of Higher Education, 9(2), 51–80. [In Persian]

Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, *22*(2), 135-148.

Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: Skills, knowledge and values for a changing Australia. *The Australian Educational Researcher*, *35*, 53-70.

Holroyd, C. (2000). Are assessors professional? Student assessment and the professionalism of academics. Active learning in higher education, 1(1), 28-44.

Hosseini, S. Y., & Khosravi, Z. (2015). Identifying factors influencing the intention of professionalism among female students: Case study of public university management students in Tehran. Women and Society, 6(2), 119–140. [In Persian]

Hoyle, E. (1995). Professional Knowledge and Professional Practice., (pp. 10-15). London. http://www.eua.be/Libraries/publications/University-Autonomy- in-Europe-2017.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

Hur, Y. (2009). Are there gaps between medical students and professors in the perception of students' professionalism level?-Secondary publication. *Yonsei medical journal*, *50*(6), 751-756.

Karatas, I. H. (2019). Principles of professionalism in school principalship. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(2), 588-599.

Karimi Monaghi, H., Akbari, M., Makarem, A., Esmaeili, H., & Ebrahimi, M. (2013). Can spiritual intelligence affect the professionalism of medical faculty members? Medical Education, 2(1), 3–8. [In Persian]

Kebede, S., Gebremeskel, B., Yekoye, A., Menlkalew, Z., Asrat, M., & Medhanyie, A. A. (2018). Medical professionalism: perspectives of medical students and residents at Ayder Comprehensive and Specialized Hospital, Mekelle, Ethiopia–a cross-sectional study. Advances in Medical Education and Practice, 2(۹), 611-616.

Khalsiah, A., & Marina, N. (2018). The Efforts of Improving the Professionalism of Lecturers towards the Presentation and Change of KKNI within the University Environment in Aceh. In *Proceedings of MICoMS 2017* (pp. 19-25). Emerald Publishing Limited.

Kolsaker, A. (2007). *Managerialism and academic professionalism in English universities*. University of Surrey (United Kingdom).

Kolsaker, A. (2014). Relocating professionalism in an English university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *36*(2), 129-142.

Majdzadeh, M., Hoveyda, R., & Rajaeepour, S. (2019). Identification and validation of dimensions and components of ethical leadership among university administrators from the viewpoint of faculty members. Management and Planning in Educational Systems, 12(2), 267–294. [In Persian]

Mat, N. H. N., & Zabidi, Z. N. (2010). Professionalism in practices: A preliminary study on Malaysian public universities. International Journal of Business and Management, 5(8), 138.

Mayer, D., & Mills, M. (2021). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 45-61.

Modi, J. N., Anshu, Gupta, P., & Singh, T. (2014). Teaching and assessing professionalism in the Indian context. *Indian pediatrics*, *51*, 881-888.

Mogalakwe, M. (2009). The documentary research method–using documentary sources in social research. Eastern Africa Social Science Research Review, 25(1), 43-58.

Mohammadi, H., Alvani, S. M., Memar Zadeh Tehran, Gh., & Hamidi, N. (2021). The status of professionalism in Iran's administrative system to facilitate the implementation of general administrative policies. Strategic and Macro Policies, 10(4), 132–152. [In Persian]

Mook, W. N., de Grave, W. S., van Luijk, S. J., O'Sullivan, H., Wass, V., Schuwirth, L. W., & van der Vleuten, C. P. (2009). Training and learning professionalism in the medical school curriculum: current considerations. European journal of internal medicine, 20(4), 96-100.

Ndubuisi, A. G., & Jacob, O. N. (2021). Challenges Facing Administrators of Public Higher Institutions in Nigeria and the Ways Forward. Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture, 2(2), 27-40.

Nittur, N., & Kibble, J. (2017). Current practices in assessing professionalism in United States and Canadian allopathic medical students and residents. *Cureus*, *9*(5).

Nixon, J., (2001). ‘Not without dust and heat’: The moral bases of the ‘new’academic professionalism. British Journal of Educational Studies, 49(2), 173-186.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

Nixon, J., Marks, A., Rowland, S., & Walker, M. (2015). Towards a new academic professionalism: A manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, *22*(2), 227-244.

Numerato, D., Salvatore, D., & Fattore, G. (2012). The impact of management on medical professionalism: a review. Sociology of health & illness, 34(4), 626-644.

Pamuji, S., & Limei, S. (۲۰۲٤). The Managerial Competence Of The Madrasa Head In Improving Teacher Professionalism And Performance At Mi Al-Maarif Bojongsari, Cilacap District. *Pengabdian: Jurnal Abdimas*, *1*(2), 66-74.

Park, J., Woodrow, S. I., Reznick, R. K., Beales, J., & MacRae, H. M. (2010). Observation, reflection, and reinforcement: surgery faculty members' and residents' perceptions of how they learned professionalism. *Academic medicine*, *85*(1), 134-139.

Parvar, Siegbert, Anoushirvani, Ali Reza and Hosseini, Mustafa. (2014). What is comparative literature?. Comparative Literature (Special Issue of the Academy), 9(5), 36-48.

Plowright, D., & Barr, G. (2012). An integrated professionalism in further education: a time for phronesis?. *Journal of Further and Higher Education*, *36*(1), 1-16.

Poole, D. (2001). Moving towards professionalism: The strategic management of international education activities at Australian universities and their Faculties of Business. *Higher education*, *42*, 395-435.

Prasetyo, M. A. M., Ilham, M., & Asvio, N. (2022). Lecturer professionalism in improving the effectiveness of higher education institutions. *International Journal of Educational Review*, *4*(1), 140-153.

Rahban, H., Allami, A., & Mohammadi, N. (2017). Attitudes toward Medical Professionalism and Professional Medical Practices in Medical Students of Qazvin. *Journal of Medical Education Development*, *10*(26), 164-174.

Rahimian, H., Abbaspour, A., Ghiyasi Nodoushan, S., & Akbari, M. N. (2019). Designing and validating a competency model for presidents of public universities in Kabul. New Approach in Educational Management, 10(4), 1–30. [In Persian]

Randle, K., & Brady, N. (1997). Managerialism and professionalism in the 'Cinderella service'. *Journal of vocational education and training*, *49*(1), 121-139.

Ravand, M., Sarlak, M. A., & Seyed Noqavi, M. A. (2017). Designing and explaining a model for professional human resource management in Iranian public organizations: A case study of the electric power industry. Journal of Transformation Management, 9(1), 24–54. [In Persian]

Rezaei Manesh, B., Sarabi, O., & Abbaspour, J. (2017). The effect of management stability on employee professionalism with a meritocracy approach. Development and Transformation Management, 11(36), 67–77. [In Persian]

Rigi, A., Azizi, N., & Pourghaz, A. (2020). A critical review of university management in achieving high rankings in global rankings. Public Administration Research, 13(47), 219–243. [In Persian]

Rupp, D. E. (2019). Criteria for the Selection of President of the University. AASCU State College and University Presidential Competency Model. Washington, DC 4701.

Sarboland, Kh. (2019). Investigating the relationship between professionalism and performance excellence of employees with the mediating role of ethical values in marine science faculties. Scientific Quarterly of Marine Science Education, 20(12), 141–152. [In Persian]

Schneider, J. A. (2009). *In pursuit of police professionalism: the development and assessment of a conceptual model of professionalism in law enforcement*. University of Pittsburgh.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]

Schwartz, A. C., Kotwicki, R. J., & McDonald, W. M. (2009). Developing a modern standard to define and assess professionalism in trainees. *Academic Psychiatry*, *33*, 442-450.

Sethy, S. S. (2018). Academic ethics: Teaching profession and teacher professionalism in higher education settings. Journal of Academic Ethics, 16(4), 287-299.

Shakour, M., Yamani, N., & Yousefi, A. (2018). The factors affecting teaching and learning professionalism among medical teachers. *The health care manager*, *37*(2), 164-174.

Shavaran, H. R., Porvari, A., & Seyadat, A. (2021). Developing an optimal model of university president selection criteria for use in Iranian universities. Iranian Journal of Higher Education, 13(3), 1–23. [In Persian]

Shoushtarizadeh, Sh., Yousefi, A., & Keshti Arai, N. (2018). Can professionalism in medicine be taught? A literature review. Medical Education, 2(1), 5–15. [In Persian]

Silviani, A., Rahman, A., & Asy'ari, H. (2022). The Principal's Strategy for Improving the Professionalism of Public Madrasah Aliyah School Teachers. *Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan*, *8*(02), 233-244.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339.

Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. International Journal of Educational Management, 21(5), 407-417.

Sullivan, M. E., Trial, J., Baker, C., Inaba, K., Etcheverry, J., Nally, M., & Crookes, P. (2014). A framework for professionalism in surgery: what is important to medical students?. *The American Journal of Surgery*, *207*(2), 255-259.

Swezey, J. A., & Finn, D. E. (2012). Faculty perceptions of teacher professionalism in Christian schools. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, *8*(1), 3.

Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. American journal of education, 102(2), 123-153.

Tay, K. T., Ng, S., Hee, J. M., Chia, E. W. Y., Vythilingam, D., Ong, Y. T., ... & Krishna, L. K. R. (2020). Assessing professionalism in medicine–a scoping review of assessment tools from 1990 to 2018. *Journal of medical education and curricular development*, *7*, 2382120520955159.

Vesali, A., Keshti Aray, N., & Yousefi, A. (2021). The manifestation of professionalism in medical students: Education and its outcomes. Iranian Journal of Medical Education, 21(13), 131–154. [In Persian]

Vicente, M. (201٤). Performance measurement and the challenges to professionalism in the Portuguese public sector. In *Paper presented at ISA RC52 Interim Conference* (Vol. 28, p. 30).

Wagner, P., Hendrich, J., Moseley, G., & Hudson, V. (2007). Defining medical professionalism: a qualitative study. *Medical education*, *41*(3), 288-294.

Wardlaw, J. M. (2010). Advice on how to write a systematic review. Retrieved February, 26, 2021.

Winarno, J., Fitria, H., & Fitriani, Y. (2021). The role of principal academic supervision in improving the professionalism of teachers of state junior high schools. *JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)*, *6*(2), 478-481.

Wynd, C. A. (2003). Current factors contributing to professionalism in nursing. Journal of professional nursing, 19(5), 251-261.

Wynia, M. K., Papadakis, M. A., Sullivan, W. M., & Hafferty, F. W. (2014). More than a list of values and desired behaviors: a foundational understanding of medical professionalism. *Academic Medicine*, *89*(5), 712-714.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.3.4]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.45]