

# مطالعه وضعیت حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵

مرضیه هاشم‌آبادی<sup>۱</sup>  
سید محمد میرکمالی<sup>۲</sup>  
جواد پورکرمی<sup>۳</sup>

## چکیده

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

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۲۶

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

<sup>۲</sup>. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، ایران، مسئول مکاتبه، پست الکترونیک: M\_hashemabadi@ut.ac.ir

<sup>۳</sup>. استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، ایران، پست اکترونیک: Mkamali.ut.ac.ir

<sup>۴</sup>. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، ایران، پست اکترونیک: Jpkarimi.ut.ac.ir

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

تحلیل گردیده است. این پژوهش توصیفی- پیمایشی از نوع مقطوعی و در زمرة مطالعات مورדי است. جامعه آماری پژوهش به لحاظ موقعیت جغرافیایی شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های واقع در شهر تهران «دانشگاه تهران» با تعداد ۱۵۹۳ نفر است. با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، ۱۶۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بوده است. پس از روایی صوری و محتوایی از دیدگاه متخصصان این حوزه، اعتبار پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی در نرمافزار Pls بررسی و تایید شد. همچنین پرسشنامه از قابلیت اعتماد بالایی (با ضریب آلفای کرونباخ  $.93$ ) برخوردار بوده است. نتایج گویای آن است که وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران مطلوب است، اما وضعیت مؤلفه‌های خودتنظیمی گروه همکاران، پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای و پاییندی به داشت پداگوژی نسبتاً مطلوب بوده است. مهم‌ترین راهکار پیشنهادی به منظور بهبود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی، طراحی و ایجاد انجمن حرفه‌ای مختص حرفه استادی (فراتر از رشته تخصصی) است.

**واژگان کلیدی:** حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی<sup>۱</sup>، قابلیت حرفه‌ای بودن<sup>۲</sup>، حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی، رهیافت فردگرایانه، دانشگاه تهران.

### مقدمه و بیان مسئله

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

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

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

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

۱. Evans, L

۲. Barnett, R.

۳. Super complexity

۴. Williams, K.

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

<sup>۱</sup>. سومین برنامه راهبردی دانشگاه تهران (۱۳۹۶). قابل دسترسی در سایت دانشگاه تهران به آدرس: [ut.ac.ir](http://ut.ac.ir).

<sup>۲</sup>. بیان تحلیلی فوق، از استاد گرانقدر آقای دکتر احمد فرامرز قراولکی (استاد گروه فلسفه و حکمت اسلامی دانشگاه تهران) است.

## ادیبات پژوهش

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

در رابطه با حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی، دو اصطلاح «حرفه»<sup>۱</sup> و «استاد دانشگاه»<sup>۲</sup> که دارای ریشه‌های معرفت‌شناختی در لاتین به معنای عمل توام ممارست (ورزیدگی) و ادعا کردن در مورد حرفه و تدریس کردن به عنوان استاد<sup>۳</sup> می‌باشد، مطرح است. در واقع، فرد برای حرفه‌ای یا استاد بودن به برخی مهارت‌ها یا دانش تخصصی مورد نظر نیاز دارد تا کارکشته و با تجربه باشد (بیگنی، ۲۰۰۵؛ به نقل از دمیرکاسی مغلو، ۲۰۱۰)، اما

<sup>۱</sup>. Fenwick, T.

<sup>۲</sup>. Hidden Curriculum

<sup>۳</sup>. Schwartz, A.

<sup>۴</sup>. Profession

<sup>۵</sup>. Professor

<sup>۶</sup>. Profess: a. to practice or claim to be versed in (a profession), b. to teach as a professor.  
at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/profess>.

<sup>۷</sup>. Demirkasimoğlu, N

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

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

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

۱. Kolsaker, A

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

۱. Hoyle, E  
۲. Professionality  
۳. Gewirtz, Sh., & et al.

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

مطالعه حرفه‌ای‌گرایی با دو رویکرد فردگرایانه و رویکرد سازمانی مطرح است (فرامرز قرامملکی، ۱۳۹۵. الف). در رابطه با هر یک از این رویکردها مدل‌هایی ارائه شده است. البته مطالعه و توجه به رهیافت فردگرایانه در مقایسه با رهیافت سازمانی در حرفه‌های مختلف بیشتر بوده است، اما با پیچیده شدن سازمان‌ها از جمله دانشگاه تحلیل رفتار حرفه‌ای‌گرایی افراد در سازمان حائز اهمیت است. از آنجایی که نمی‌توان از ترکیب‌شدگی‌هایی (هایبریدها) چون حرفه‌ای- مدیریتی چشم پوشی کرد و حرفه‌ای‌گرایی محض و کنترل شده نیز برای حل چالش‌ها و مسائل حرفه‌مند‌ها از جمله اعضای هیأت علمی در سازمان دانشگاه کافی نیست، مطالعه و تحلیل رویکردها و مدل‌های جدید از حرفه‌ای‌گرایی همچون حرفه‌ای‌گرایی شغلی و سازمانی (اوتس، ۲۰۰۹؛ به نقل از گبورتز و همکاران، ۲۰۰۹) و حرفه‌گرایی مدیریتی (ترکیبی) و فرا ترکیبی (سازمان‌دهی‌کننده) ضرورت دارد. به همین دلیل، سازمان‌دهی مجدد امور حرفه‌ای، امری ضروری و مهم به شمار می‌رود (نوردگرف، ۲۰۱۵). در این پژوهش مدل‌ها و مؤلفه‌های تشکیل دهنده حرفه‌ای‌گرایی بویژه در دانشگاه به دلیل گام نخست پژوهش با رهیافت فردگرایانه مطالعه شد. مدل‌های مختلفی در حوزه حرفه‌ای‌گرایی با رهیافت فردگرایانه معرفی شده است که برخی از آنها به عنوان مدل عمومی و برای حرفه‌های گوناگون به کار گرفته شده است. یک. مدل ویژگی؛ یکی از مدل‌های پایه و عام حرفه‌ای‌گرایی است که به صفات، ویژگی‌ها یا مشخصاتی که وجه تمایز میان حرفه‌هاست، می‌پردازد. ویژگی‌هایی چون کاربرد مهارت‌ها براساس دانش نظری، آموزش و پرورش براساس مهارت‌های تأییدشده از طریق آزمون، کدهای رفتار حرفه‌ای به «نفع عموم» و داشتن سازمان حرفه‌ای قدرتمند که ماهیت حرفه‌هایی از قبیل پزشکی و حقوق را منعکس می‌کند در حقیقت، مشاغلی که کاملاً به چنین معیارهایی دست نیافته‌اند، عنوان «شبه» یا «نیمه» حرفه به آنها داده می‌شود (ویتی و ویزبی، ۲۰۰۶). این مدل برای اولین بار توسط هال<sup>۲</sup> (۱۹۶۸) طی بررسی گسترده در حرفه‌های مختلف از جمله پزشکان، پرستاران،

۱. Semi-profession

۲. Hammer. D. P

۳. Whitty, G & Wisby, E

۴. Hall (۱۹۶۸)

حسابداران، معلمان، مددکاران اجتماعی، حقوقدانان، کتابداران، مهندسان، مدیران تبلیغات و مدیران کارکنان بدست آمد که توسط اسنیزک<sup>۱</sup> (۱۹۷۲) اعتبارسنجی شد (اسنیزک، ۱۹۷۲). دو. مدل فرآیندی؛ از آن جهت فرآیندی خوانده می‌شود که از مجموع کش‌ها و اقداماتی پیوسته به لحاظ شرایط زمانی و مکانی تشکیل شده است. همچنین هر بک از مراحل اثر مستقیم بر روی مرحله قبلی می‌گذارد. مرحله اول، همان شرط اولیه حرفه یعنی اشتغال تمام وقت است. مرحله دوم، استقرار گروه‌ها و تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی است. مرحله سوم، تشکیل انجمن‌ها و جمعیت‌های حرفه‌ای به منظور دست‌یابی به شرایط احراز، گواهی‌نامه‌ها و مجوزها برای افتراق خدمات یک حرفه از دیگر حرفه‌ها و تمیز متخصصان حرفه‌ای از غیرحرفه‌ای است. مرحله چهارم، تعیین کدهای اخلاقی می‌باشد. نهایتاً، مرحله پنجم مستلزم حمایت قانونی است (مک‌کونل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از NICE، ۲۰۱۲<sup>۳</sup>). سه. مدل قارت؛ به مثابه مدل بازار به منظور ایجاد انگیزه در مشتریان و ذینفعان در ارائه خدمات با کیفیت و بدست آوردن حق امتیاز بازار شناخته می‌شود (لاو و کیم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵).

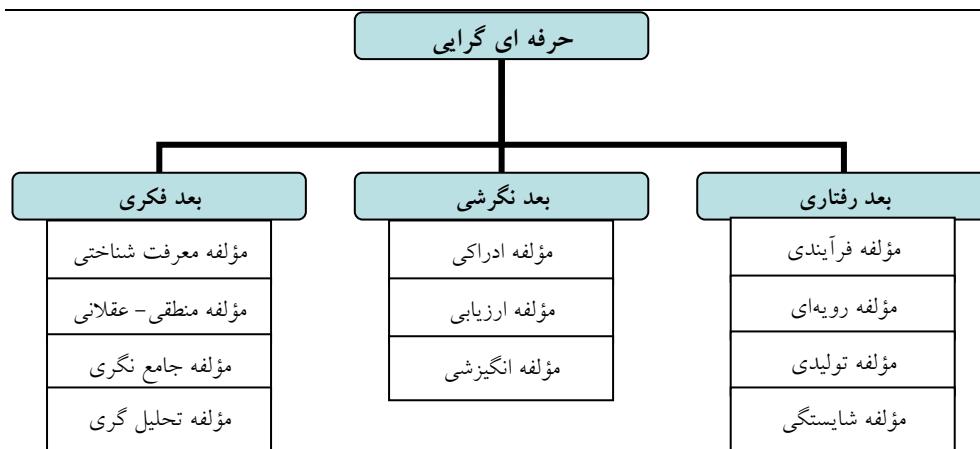
در یک دهه اخیر مطالعات خاص سازمان‌های آموزش و پرورش رسمی مانند مدارس و دانشگاه‌ها انجام گرفته است، از جمله؛ مدل محدود- توسعه یافته (هوبل، ۲۰۰۸). این مدل برای معلمان معرفی شده است اما به دلیل نگاه پیوستاری و مستمر به حرفه‌ای گرایی، متناسب با سازمان دانشگاه و اعضای هیأت علمی نیز معرفی شده است (ایوانس، ۲۰۰۸). ساختار مفهومی حرفه‌ای گرایی دانشگاهی (ایوانس، ۲۰۰۸ - ۲۰۱۵) به عنوان ساختاری ویژه سازمان دانشگاه معرفی شده است. شکل (۱) نمایی از این الگوی مفهومی است. از آنجا که در این پژوهش از الگوی مفهومی ایوانس برای مولفه‌های تشکیل دهنده حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی گرفته شده، به توضیح آن پرداخته می‌شود. ایوانس طی مطالعات کیفی خود (از سال ۲۰۰۸ - ۲۰۱۵) در دانشگاه‌های اروپا (از جمله انگلستان و فرانسه)، سرانجام به الگویی اصلی از حرفه‌ای گرایی دانشگاهیان از جمله اعضای هیأت علمی دست یافت. وی حرفه‌ای گرایی را در این حوزه شامل سه بُعد و یا زده مؤلفه دانسته است. سه بخش اصلی عبارتند از: ابعاد رفتاری، نگرشی و فکری است که هریک مؤلفه‌هایی را در بر می‌گیرند. الگو وی به عنوان چارچوبی تحلیلی برای مطالعه حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی و رهبران دانشگاه در اروپا شناخته شده است.

<sup>۱</sup>. Snizek

<sup>۲</sup>. McConnell, S.

<sup>۳</sup>. National Initiative for Cybersecurity Education

<sup>۴</sup>. Law, M., & Kim, S.

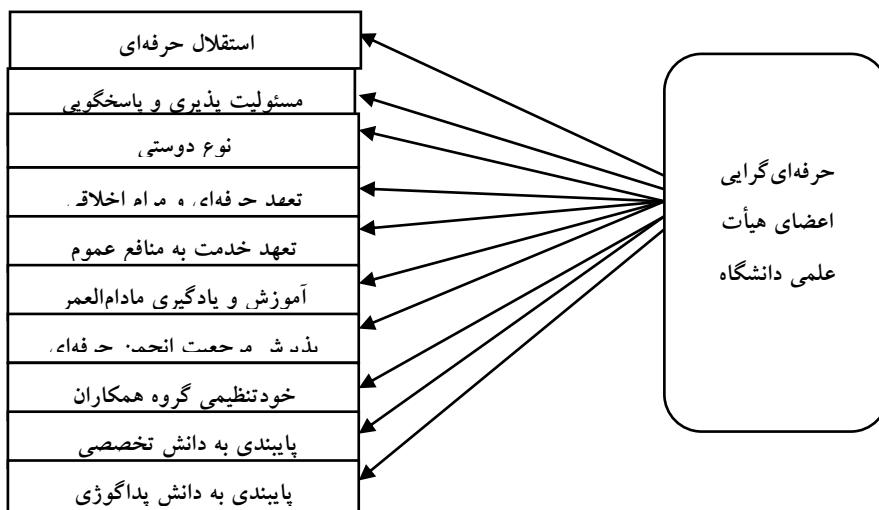


شکل ۱: الگوی مفهومی حروفهای گرایی دانشگاهی (ایوانس، ۲۰۱۵)

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

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

موضوع است. با توجه به شکل (۲) به تحلیل مؤلفه ها و ارتباط آنها با یکدیگر و با حرفه ای گرایی اعضای هیأت علمی در ادامه پرداخته می شود.



شکل ۲: مؤلفه های مفهومی تشکیل دهنده حرفه ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه

سه مفهومی که در حرفه ای گرایی استادان در ارتباط بسیار نزدیک با یکدیگرند عبارتند از: دانش حرفه ای، استقلال حرفه ای، مسئولیت پذیری و پاسخگویی (رابسون، ۲۰۰۶). از آنجا که دانشگاه های جدید در شرایط فوق العاده پیچیده ای قرار گرفته اند، به طوری که حرفه ای ها از جمله استادان با این شرایط غیرقابل پیش بین و نامطمئن مواجه هند؛ لذا، آنان برای مواجهه مناسب با این وضعیت به ساختاری از دانش حرفه ای و تخصصی نیازمندند. از طرفی دیگر، برای کاربرت دانش تخصصی خود به استقلال حرفه ای، به منظور تصمیم گیری و قضاوت کردن در حرفه، نیاز دارند. اعطای استقلال حرفه ای الزاماً ایجاب می کند تا آنان با مسئولیت پذیری رفتار کنند به طوری که پاسخگوی اعمال و رفتار خود در برابر ذینفعان درون و بروون سازمان دانشگاه از جمله همکاران، کارکنان، مشتریان (دانشجویان) و جامعه باشند (فورلانگ و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از رابسون، ۲۰۰۶). مسئولیت پذیری حرفه ای و پاسخگویی در مقابل آن می تواند پیش بینی پذیری را بهبود بخشد (فرامرز قرامکی، ۱۳۹۵. ب). از سویی دیگر، مسئولیت ها با مفاهیمی چون صداقت در روابط حرفه ای، محافظت

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

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

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

آموزش و یادگیری مادام‌العمر فراتر از یادگیری تحصیلی سنتی است و سرتاسر زندگی حرفه‌ای‌ها را در بر می‌گیرد. چنان که «یادگیری برای یادگیری<sup>۳</sup>» است. یادگیری مادام‌العمر به طور آهسته، خلاقیت، ابتکار و

۱. Olitalia, R., & et al.

۲. Shon, Ch.

۳. Learning to learn

پذیرش را به افراد القا می کند که در نتیجه، آنان را قادر می سازد تا انطباق و سازگاری خود را با جامعه پساصنعتی از طریق افزایش مهارت های لازم نشان دهند. در اینجا تأکید بر یادگیری برای یادگیری و توانایی حفظ یادگیری در طول زندگی می باشد. از طرفی دیگر، دانشگاهیان (به ویژه استادان) به عنوان بخش اصلی برای ترویج یادگیری مدامالعمر در بین افراد جامعه به حساب می آیند. بنابراین، اهمیت استادان دانشگاه به عنوان ساختارهای کلیدی در طرح ریزی شالوده ای معتبر برای یادگیری مدامالعمر به منظور تربیت حرفه ای افراد در آینده شناخته شده است (دویتا و رافائل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، یادگیری مدامالعمر در ارتباط با استادان، یادگیری چگونگی یادگیری و تبدیل دانش خود به عمل به نفع رشد دانشجویان خود است (آوالاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). به منظور تحقق این امر، جمعیت حرفه ای استادان نیازمند بستری هستند تا در آن به مشارکت و گفتمان حرفه ای گرایی پردازنند و فراتر از آن موجبات خودتنظیمی را در بین جمعیت حرفه ای خود فراهم کنند. بنابراین دو مؤلفه دیگر در این رابطه مطرح می شود: پذیرش مرجعیت انجمن حرفه ای و خودتنظیمی گروه همکاران. فریدسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) بیان می کند: «پایبندی به ارزش متعالی، استقلال حرفه را معنادار و موجه می سازد». این پایبندی می تواند از طریق پذیرش عضویت در انجمن حرفه ای حاصل شود. علاوه بر این، عضویت در انجمن پایبندی به مجموعه اصول و هنجره های تعریف شده در حرفه را به وجود می آورد (پلورایت و بار<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). این امر موجب تقویت تعهد حرفه ای و تعهد خدمت به اجتماع می گردد. از سویی دیگر، افراد حرفه ای با عضویت در گروه و انجمن حرفه ای، خودتنظیمی یکدیگر را در جهت ارتقا و کسب منزلت اجتماعی حرفه خود ایجاد و دنبال می کنند؛ چنان که این دو مؤلفه در ارتباط با یکدیگر تقویت می شوند. در واقع، قابلیت خودتنظیمی یکی از ویژگی های اساسی حرفه ای گرایی است و بیشتر گروه های حرفه ای به دنبال آن هستند. گروه حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشگاه، نیز برای تنظیم و کنترل خود در جهت تامین منافع عموم به یکدیگر اعتماد می کنند (چمپن و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). از آنجایی که دست یابی به وضعیت خودتنظیمی، پیامی را به جامعه در مورد تخصص و حرفه ای گرایی گروه های شغلی می دهد، اعضای حرفه فرصتی را برای کنترل بر آینده خود و تمام حرفه شان به دست می آورند. فقدان خودتنظیمی گروه همکاران، در بهترین حالت، این است که افراد درجه دوم (خارج از گروه همکاران) به ارزیابی گروه پردازنند. بنابراین، ایجاد حرکت به سمت خودتنظیمی حرفه ای در هر

۱. Duta, N., &, Rafai, E.

۲. Avalos, B

۳. Feridson, E

۴. Plowright, D., & Barr, G.

۵. Chapman, C., & et al.

گروه شغلی، پس از بررسی اندیشمندانه خود گروه به دست می‌آید که مزایای فوق العاده‌ای دارد؛ اما به همراه مزايا، هزینه‌ها و مسئولیت‌های را نیز برای افراد حرفه‌ای ایجاد می‌کند (راندال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰).

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

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

<sup>۱</sup>. Randall, G.

<sup>۲</sup>. Winch, Ch.

<sup>۳</sup>. Steward, A.

پژوهشی با هدف برداشت و درک اعضای هیأت علمی از حرفه ای گرایی استادان در ده دانشکده مسیحی ایالات متحده توسط سوئزی و فین<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) انجام شده است. این پژوهش کمی در چهار بُعد شامل: ویژگی های فردی، تعهد به تغییر و رشد مستمر، پایبندی به دانش تخصصی و داشن پدagogی و تعهدات فراتر از محیط تدریس را با ۲۴ گوییه حرفه ای گرایی اعضای هیأت علمی بررسی کرده است. نتایج معنادار بودن تحلیل واریانس آماری را در ۱۸ گوییه نشان داد. تمامی ابعاد به جز ویژگی های فردی حرفه ای گرایی معنادار بودند. بیشترین و کمترین میانگین به ترتیب مربوط به بعد ویژگی های فردی و تعهد به تغییر و رشد مستمر بوده است. همچنین، از طریق همبستگی پیرسون ارتباط خطی متوسط رو به بالایی بین چهار بُعد وجود داشت. کلمن کتیس و ورکو<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) پژوهش آمیخته ای (کیفی - کمی) را با هدف توسعه و اعتبار بخشی یک مقیاس ارزیابی حرفه ای گرایی در دانشگاه پزشکی به منظور شناسایی مؤلفه های تشکیل دهنده آن مطالعه و بررسی کرده اند. سه مؤلفه اصلی با نشانگرهای مرتبط به هریک از آن شناسایی شد: مؤلفه همدلی و نوع دوستی دارای نشانگرهای حفظ اصول شرافت، احترام گذاشتن به دیگران، برقراری ارتباطات توان با احترام و انصاف داشتن. مؤلفه روابط و توسعه حرفه ای با نشانگرهای وظیفه - پاسخگویی، تعالی - استقلال حرفه ای / وظیفه، عادت کردن به فعالیت های حرفه - ای و احترام گذاشتن به دیگران؛ مؤلفه مسئولیت پذیری با نشانگرهایی همچون مسئولیت پذیری، پاسخگویی نوع دوستانه. نتایج بیانگر آن بود که مقیاس ارزیابی، معتبر و قابل اعتماد است و می توان از آن برای ارزیابی حرفه ای گرایی در مقطع کارشناسی دانشجویان پزشکی و خود ارزیابی نیز استفاده شود. وضعیت در هر سه مؤلفه اصلی حرفه ای گرایی مطلوب گزارش شده است. سولیوان و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) پژوهش آمیخته دیگری را با هدف توسعه یک چارچوبی جامع برای حرفه ای گرایی اعضای هیأت علمی جراحان دانشگاه پزشکی انجام دادند. در این رابطه، مؤلفه های تشکیل دهنده حرفه ای گرایی جراحان از دیدگاه دانشجویان پزشکی (سال سوم به بالا) با انجام مصاحبه های ژرف نگر و تشکیل گروه های کانونی بدست آمد. بر این اساس پرسشنامه کمی نیز تدوین شده است. مؤلفه ها عبارتند از: شایستگی بالینی، شایستگی فرهنگی، نوع دوستی، رهبری، مسئولیت پذیری و پاسخ گویی، مهارت های فردی، آموزش و پرورش، صورت ظاهری (سیما)، اخلاق / قانون، احترام و بهبود عمل. نتایج نشان داده است که دانشجویان به ترتیب مؤلفه های احترام (به عنوان مهم ترین ویژگی حرفه ای گرایی) با ۵۶ درصد، نوع دوستی با ۲۱ درصد و مهارت های فردی با ۸ درصد مشخص و الیت بندی کرده اند. یک مطالعه کیفی با تشکیل گروه های کانونی و با هدف مشخص کردن و درک مفهوم و شیوه های

۱. Swezey James A., & Finn Donald, E.

۲. Klemenc-Ketis, Z., & Vrecko. H

۳. Sullivan, M. E & et al

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

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

۱. Ibrahim, R & et al

۲. Kelley, K. A & et al

۳. Mat & Zabidi

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

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

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

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

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

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی- پیمایشی از نوع مقطعي و جزء مطالعه موردي است. همچنین نوع پژوهش از نظر هدف کاربردي بود. جامعه آماري پژوهش، به لحاظ موقعیت جغرافیاگی شامل كلیه اعضای هيأت علمی دانشکده‌های واقع در شهر تهران «دانشگاه تهران» با تعداد ۱۰۹۳ نفر طبق آمار اعلام شده معاونت برنامه‌ریزی و فناوري اطلاعات دانشگاه تهران در سال تحصيلي ۱۳۹۴-۹۵ بوده است. حجم نمونه مورد نياز با استفاده از فرمول کوکران ۱۷۴ نفر برآورد شد که از اين تعداد ۱۶۴ پرسشنامه برگشتی بدون نقص به دست آمد. به منظور انتخاب نمونه مناسب و كافي، روش نمونه‌گيری طبقه‌اي نسياني استفاده شد. برای جمع‌آوري داده‌ها و اطلاعات مورد نياز پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. پرسشنامه شامل سه قسمت سؤال بود؛ اول- سوالات مربوط به مشخصات فردی و سازمانی اعضاء نمونه، دوم- سوالات اصلی؛ گوييه‌ها اين بخش به صورت بسته پاسخ و بر مبناي طيف پنج درجه‌اي ليکرت از خيلی ضعيف تا خيلی خوب طراحي شده بود. سوم- سؤال باز پاسخ. برای تعين و اطمینان از روایي پرسشنامه، پس از تدوين و جمع‌آوري مصاديق مربوط به هريک از مؤلفه‌هاي پژوهش، ضمن استفاده از منابع علمي، از راهنمایي‌ها و نظرات استادان در حوزه دانشگاه و بویژه اعضائي هيأت علمي که به حوزه تخصصي حرفه‌اي گرایي اشرف داشتند، استفاده شد. به علاوه از طريق تحليل عاملی تأييدی اعتبار گوييه‌هاي پرسشنامه تأييد شد؛ با انجام اين روش گوييه‌هاي پرسشنامه از ۶۰ به ۵۱ گوييه تقليل يافت. همچنین با اجرای آزمایشي، نکات مهم و نامفهموم گوييه‌ها تا حد امکان اصلاح گردید. پايابي پرسشنامه با استفاده از ضريب آلفاي كرونباخ ۰.۹۳ برآورد گردید.

### يافته‌های پژوهش

این پژوهش دارای ۱۶۴ نفر نمونه آماري بود که ۷۳/۲ درصد آنها مرد و ۲۶/۸ درصد آنها نيز زن بودند. در واقع، نسبت مردان تقربياً دو برابر زنان بود. از حيث سن ۳۰/۵ درصد افراد در بازه سنی ۴۰ سال و پايان‌تر، ۲۹/۳ درصد اعضاء نمونه در محدوده سنی ۴۰ تا ۴۹ سال، ۲۹/۹ درصد از اعضاء نمونه در محدوده سنی ۵۰ تا ۵۹ سال و ۶۰ سال و بيشتر ۱۰/۴ درصد قرار داشتند. همچنین، در رابطه با اعضائي هيأت علمي، ۴۱/۵ درصد اعضاء دارای سنتات خدمت اتا ۱۰ سال، ۲۴/۴ درصد در دوره خدمتی ۱۱ تا ۲۰ سال، ۲۳/۲ درصد اعضاء نيز سابقه خدمت ۲۱ تا ۳۰ سال و ۱۱/۰ درصد بيشتر از ۳۰ سال را داشتند. از نظر رتبه علمي، رتبه استاديار با بيشترین نسبت ۴۳/۹ درصد را به خود اختصاص دادند. پس از آن به ترتيب، ۳۱/۷ درصد دانشيار، ۲۰/۷ درصد استاد و فقط ۳/۷ درصد مربطي بودند. به علاوه، نمونه آماري از نظر دانشکده محل خدمت ۲۹/۲۶ درصد عضو دانشکده فني و مهندسي، ۱۲/۱۹ درصد علوم پايه، ۳۴/۱۴ درصد از علوم انساني و ۲۴/۳۹ درصد از دانشکده علوم اجتماعي بودند.

## ۶۹ مطالعه وضعیت حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در...

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

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

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

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

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

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

می‌گیرد. بعلاوه، دو مؤلفه پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای با میانگین  $302 \pm t$  محاسبه شده ( $0/50$ ) در سطح معناداری ( $0/58$ ) و خودتنظیمی گروه همکاران با میانگین  $305 \pm t$  بدست آمده ( $0/94$ ) در سطح معناداری ( $0/34$ ) قرار گرفته‌اند. با توجه به سطح معناداری بدست آمده و بالاتر بودن آن از آلفای  $0/05$  فرض صفر تایید می‌شود. به بیان دیگر، بین میانگین فرضی تفاوت معناداری مشاهده نشد و می‌توان گفت که این دو مؤلفه نیز در سطح متوسط و نسبتاً مطلوب قرار دارند.

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

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

ارزش آزمون $t=3$						
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار $T$	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیأت علمی
۱.۱۰	۰.۰۰۰	۱۶۳	۳۲.۳۰	۰.۴۳	۴.۱۰	استقلال حرفه‌ای
۱.۲۶	۰.۰۰۰	۱۶۳	۳۸.۷۵	۰.۴۱	۴.۲۶	نوع دوستی
۰.۹۸	۰.۰۰۰	۱۶۳	۶۲.۷۰	۰.۴۷	۳.۹۸	مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی
۰.۵۶	۰.۰۰۰	۱۶۳	۱۴.۳۸	۰.۶۷	۳.۷۰	اعتقاد تعهد خدمت به عموم
۱.۱۱	۰.۰۰۰	۱۶۳	۳۳.۳۵	۰.۶۶	۴.۱۱	تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی
۰.۷۳	۰.۰۰۰	۱۶۳	۲۰.۲۷	۰.۴۶	۳.۷۳	آموزش و پادگیری مادام‌العمر
۰.۰۲	۰.۵۸	۱۶۳	۰.۵۰	۰.۷۴	۳.۰۲	پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای
۰.۰۵	۰.۳۴	۱۶۳	۰.۹۴	۰.۶۸	۳.۰۵	خودتنظیمی گروه همکاران
۰.۸۱	۰.۰۰۰	۱۶۳	۲۲.۲۶	۰.۴۱	۳.۸۱	پایبندی به دانش

مطالعه وضعیت حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در... ۷۱

تخصصی	پایبندی به دانش	۳.۶۶	۰.۵۶	۱۵.۴۸	۱۶۲	۰.۰۰	۰۰.۴۵
پدآگوژی	پایبندی به دانش	۳.۶۶	۰.۵۶	۱۵.۴۸	۱۶۲	۰.۰۰	۰۰.۴۵

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

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

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

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

ردیف	هیأت علمی	راهکارهای مناسب براساس دیدگاه اعضای هیأت علمی	مفهوم استباط شده	ارتباط با مؤلفه	فراوانی	در صد
۱	توجه به کیفیت فعالیتهای علمی استادان و ارزشیابی کمی و کیفی (به ویژه کیفی) آنها برای ارتقای علمی (نه صرفاً تعداد مقالات ISI)	بازبینی در فرآیندهای ارتقای علمی استادان	- سازمانی- مدیریتی	۳۳	۸۶ / ۶۱	
۲	مطالعه همیشگی در زمینه تخصصی خود، اطلاع از دانش و کاربرد آخرین نوآوری‌های دنیا، داشتن مسئولیت مطالعه جدید برای پژوهش‌های مرتبط با دانشجویان.	به روز نگهداشت خود در فعالیتهای تخصصی	- آموزش و یادگیری مدام‌العمر	۲۶	۶۶ / ۶۶	
۳	تدوین برnameه‌های آموزش اخلاق به استادان و توجه به اخلاق حرفه‌ای.	اخلاق و روزی	- سازمانی- مدیریتی	۲۴	۶۱ / ۵۳	
۴	ارزش دادن برای خدمت به جامعه، تغییب دانشجویان در جهت انجام پژوهش‌ها، دوره‌های کارورزی و کارآموزی در راستای مسائل جامعه، مشارکت در حل مسائل جامعه.	مشارکت فعال در جامعه	اعتقاد تعهد خدمت به منافع عموم	۲۳	۵۹	
۵	تدریس پژوهش محور و مسئله محور، توجه به کیفیت خروجی‌های دانشگاه به ویژه دانشجویان	تریبیت حرفه‌ای	تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی	۲۳	۵۹	
۶	برنامه‌هایی برای عملیاتی کردن و قابلیت اندازه‌گیری اخلاق (نه صرفاً گفت‌وگو درباره اخلاق؛ بلکه در عمل آن را نهادنی کردن).	نهادینه‌سازی و سنجش‌پذیری اخلاق	- سازمانی- مدیریتی	۲۰	۵۱ / ۲۸	
۷	عمیق شدن (ژرف‌نگری) در فعالیتهای تخصصی و پرهیز از پراکندگی، داشتن نگرش سیستمی و در نظر گرفتن ابعاد مختلف برای حل موضوعات، تمایز بین مسائل شخصی و حرفه‌ای در تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای، تبادل نظر و بیان انتقادات در بین همکاران، داشتن تفکر انتقادی.	نگرش متمایز	پایبندی به دانش - تخصصی - خود تنظیمی گروه همکاران	۱۷	۴۴	
۸	ایجاد ارتباطات خوب در فضای علمی، برقراری همکاری‌های علمی بین خود استادان و وجود مراکزی جهت ایجاد چنین همکاری.	داشتن روابط حرفه‌ای	پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای	۱۶	۴۱	
۹	دلسوز نسبت به دانشجو، توجه و احترام دانشجو، ترغیب دانشجو در رشته تخصصی، بها دادن به دانشجو.	برقراری روابط سازنده میان دانشجو و استاد	نوع دوستی	۱۴	۳۶	

### مطالعه وضعیت حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران در...

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

### بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین وظایف و مسئولیت‌های دانشگاه تربیت متخصصان و نیروهای حرفه‌ای و رشد مستمر حرفه‌ها از طریق تعامل با جامعه و صنعت است. در این راستا، دانشگاهی می‌تواند موفق باشد که عوامل انسانی آن از جمله اعضای هیأت علمی، مدیران، کارکنان و... حرفه‌ای گرایی را سر لوحه نگرش، اندیشه و عمل خود گرداند. همچنین، دانشگاه از این طریق می‌تواند جامعه را به سمت و سوی این جریان ترغیب و هدایت کند. بنابراین، ارتقای مشاغل به حرفه و رشد متوازن و مستمر حرفه در جامعه از بستر حرفه‌ای گرایی و خاصه حرفه‌ای گرایی دانشگاهی می‌گذرد. در واقع، دانشگاه به مثابه مرکز آموزشی، پژوهشی، خدماتی و فناوری در تعامل با جامعه می‌تواند از طریق گفتمان حرفه‌ای گرایی راهکارهایی را برای درمان موارد، مسائل و چالش‌های عصر حاضر فراهم کند. این مسأله نتیجه قرار گرفتن دانشگاه در شرایط فوق العاده پیچیده امروزی است. از طرفی دانشگاه با افزایش ظرفیت و توان دانشی خود موجبات تغییر، پیچیدگی و غیرقابل پیش‌بین بودن را افزایش داده است و از طرف دیگر، از طریق همین ظرفیت‌ها و ارزش افزوده‌های است که می‌تواند پاسخگوی چالش‌ها و مسائل باشد. در این رابطه، دانشگاه تهران نیز باید بتواند قدم در بستر حرفه‌ای گرایی بگذارد. نخستین شرط آن حرفه‌ای گرایی منابع انسانی و در رأس آن اعضای هیأت علمی دانشگاه است. هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه وضعیت موجود حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران بوده است. نتایج بدست آمده از یافته‌ها نشان می‌دهد که وضعیت موجود حرفه‌ای گرایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران مطلوب و رضایت‌بخش است. این نتیجه با یافته‌های کلمن کتیس و ورکو (۲۰۱۴)، کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) و آروین (۱۳۹۳) [Downloaded from ilnej.ir on 2025-07-12]

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

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

بخش بوده است. پژوهش ابراهیم و همکاران (۲۰۱۲) مؤید آنست که حرفه ای گرایی دانشگاهی از نظر اخلاقی حرفه ای گرایی خدمت به جامعه می باشد. کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) کاندیدای حرفه ای و شهروندی شدن را در این رابطه بیان کرده اند. اگرچه تعهد حرفه ای و مرام اخلاقی در پیشینه پژوهشی با این عنوان یافت نگردید، اما یکی از شش مؤلفه تمایز حرفه از شغل است. به طوری که بیانگر پایبندی دائمی و واقعی به مجموعه ای از اصول و رموز اخلاقی و ارزش ها، هنجارها، نظام مندی و قانون مندی در حرفه است (فرامرز قراملکی، ۱۳۹۵، ج). با این توضیح، نتایج این مؤلفه با یافته های سولیوان و همکاران (۲۰۱۴) و کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد. این پژوهش ها اصول و ارزش های حرفه ای و اخلاقی در حرفه را اخلاق و شایستگی ها، احترام و بهبود عمل، رعایت اصول صداقت، شرافت و احترام به دیگران و رعایت حقوق و رازداری دانسته اند که در همگی مطلوب برآورده شده است. علی رغم اینکه، نتایج یافته ها بیانگر آن بود که مؤلفه های نوع دوستی، تعهد حرفه ای و مرام اخلاقی و تعهد خدمت به منافع عموم مطلوب اند، اما اعضای هیأت علمی همچنان پیشنهادهایی به منظور بهبود حرفه ای گرایی در ارتباط با این مؤلفه ها ارائه کرده اند. البته نوع دوستی با کمترین درصد پیشنهاد در انتهای راهکار های بهبود قرار گرفته است. این امر نشان می دهد که دستیابی به مطلوبیت نباید افراد حرفه ای را از حرکت خوب به عالی باز دارد. به تعبیر کالینز خوب دشمن عالی است (کالینز، ۱۳۹۶). همچنین، نتایج بدست آمده در مورد پذیرش مرجعیت انجمن حرفه ای با ارائه راهکار های بهبود آن مطابقت دارد که نیازمند توجه بیشتر است.

مؤلفه های مرتبط با ابعاد رفتاری و فکری (عقلانی) استقلال حرفه ای، مسئولیت پذیری و پاسخگویی، آموزش و یادگیری مدام اعمر، خود تنظیمی گروه همکاران، پایبندی به دانش تخصصی و داشت پداگوژی است. وضعیت تمام این مؤلفه ها در این پژوهش مطلوب و رضایت بخش بوده، به جز دو مؤلفه خود تنظیمی گروه همکاران و پایبندی به داشت پداگوژی که نسبتاً مطلوب بدست آمده است. استقلال حرفه ای به عنوان ضروری ترین نیاز هر حرفه شناخته می شود. در این رابطه، پژوهش حاضر با پژوهش های مت و زیبدی (۲۰۱۰) و آروین (۱۳۹۳) همخوان است. نتایج یافته ها در رابطه با مؤلفه مسئولیت پذیری و پاسخگویی با پژوهش های کلمن کنیس و ورکو (۲۰۱۴) و کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت و همخوانی دارد، اما با پژوهش موناغی و همکاران (۲۰۱۳) همخوان و هم راست نیست. نتایج این پژوهش نشان داد که عملکرد مسئولیت های حرفه ای نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. نتایج مطلوبیت مؤلفه آموزش و یادگیری مدام اعمر با پژوهش کاترین کلی و همکاران (۲۰۱۱) همخوان است، اما با پژوهش سوئزی و فین (۲۰۱۴) مطابقت ندارد. پژوهش سوئزی و فین بیانگر این بود که تعهد به تغییر و رشد مستمر در بین اعضای هیأت علمی را با کمترین میانگین نامطلوب است. در این خصوص، پژوهش سولیوان و همکاران (۲۰۱۴) آموزش و پرورش را یکی از مؤلفه های حرفه ای گرایی معرفی

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

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

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

<sup>۱</sup>. Integrated professionalism

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

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

#### منابع

- آروین، محسن (۱۳۹۳). تأثیر حرفه‌گرایی مدرسین دانشگاه بر کیفیت آموزشی آنان مورد مطالعه مدرسین و دانشجویان ارشد دانشگاه علامه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مدیریت دولتی. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده مدیریت و حسابداری.
- بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف، و اصحابی، فاخته (۱۳۸۶). فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عمل). تهران: نشر دوران.
- برنامه دوم دانشگاه تهران، ۱۳۹۰-۱۳۹۴ (۱۳۹۴). معاونت برنامه‌ریزی و فناوری اطلاعات اداره کل برنامه، بودجه و تحول سازمانی.
- فرامرز قرامملکی، احمد (۱۳۹۵، الف). اخلاق حرفه‌ای (نگارش نو). چاپ پنجم. تهران: نشر مجnoon.
- فرامرز قرامملکی، احمد (۱۳۹۵، ب). اخلاق سازمانی. چاپ سوم. تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.
- فرامرز قرامملکی، احمد (۱۳۹۵، ج). درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای. چاپ نهم. تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.
- فرامرز قرامملکی، احمد؛ برخورداری، زینب؛ موحدی، فائزه (۱۳۹۵). اخلاق حرفه‌ای در مدرسه. چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه خیریه آموزشی، فرهنگی شهید مهدوی.
- کالینز، جیمز (۱۳۹۶). از خوب به عالی، ترجمه ناهید سپهرپور. تهران: نشر آوین.
- Avalos, B. (۲۰۱۱). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, ۲۷(۱), ۱۰-۲۰.
- Demirkasimoğlu, N. (۲۰۱۰). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۹, ۲۰۴۷-۲۰۵۱.

- Dută, N., & Rafailă, E. (۲۰۱۴). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers—Needs and Practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۲۷, ۸۰۱-۸۰۶.
- Evans, L. (۲۰۰۸). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, ۵۶(۱), ۲۰-۳۸.
- Evans, L. (۲۰۱۰). Professionalism and professional development: what these research fields look like today—and what tomorrow should bring. *Hillary Place Papers*, ۲, ۱-۱۲.
- Evans, Linda (۲۰۱۰). Society for Research into Higher Education (SRHE). available at:[https://www.srhe.ac.uk/conference2010/downloads/LindaEvans\\_SRHE\\_NR\\_Conf\\_Think\\_Piece.pdf](https://www.srhe.ac.uk/conference2010/downloads/LindaEvans_SRHE_NR_Conf_Think_Piece.pdf)
- Evetts, J. (۲۰۰۳). The sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world. *International sociology*, ۱۸(۲), ۳۹۰-۴۱۰.
- Fenwick, T. (۲۰۱۶). Social media, professionalism and higher education: a sociomaterial consideration. *Studies in Higher Education*, 41(4), 664-677.
- Feridson. Eliot (۲۰۰۱). Professionalism. Polity Press. ISBN ۰-۷۴۵۶-۰۳۳۰-۰.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (۲۰۰۹). Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward. Routledge.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (۲۰۱۰). The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice. Routledge.
- Hammer, D. P. (۲۰۰۰). Professional attitudes and behaviors: the "A's and B's" of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(4), 400.
- Hoyle, E. (۲۰۰۸). Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. In *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. ۲۸۵-۳۰۴).
- Ibrahim, R., Mansor, A. Z., & Amin, L. (۲۰۱۲). The Meaning and Practices of Academic Professionalism: Views from Academics in a Research University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, ۵۲۰-۵۲۷.
- Kelley, K. A., Stanke, L. D., Rabi, S. M., Kuba, S. E., & Janke, K. K. (۲۰۱۱). Cross-validation of an instrument for measuring professionalism behaviors. *American journal of pharmaceutical education*, 75(9), 179.
- Klemenc-Ketis, Z., & Vrecko, H. (۲۰۱۴). Development and validation of a professionalism assessment scale for medical students. *Int J Med Educ*, 5, ۲۰۰-۲۱۱.
- Kolsaker, A. (۲۰۰۸). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-520.

- 
- Law, M. T., & Kim, S. (۲۰۰۵). Specialization and regulation: The rise of professionals and the emergence of occupational licensing regulation. *The Journal of Economic History*, ۶۰(۰۳), ۷۲۳-۷۵۶.
- Mat, N. H. N., & Zabidi, Z. N. (۲۰۱۰). Professionalism in practices: A preliminary study on Malaysian public universities. *International Journal of Business and Management*, ۵(۸), ۱۳۸
- Moonaghi, H. K., Lakeh, M. A., Makarem, A., Esmaeili, H., & Ebrahimi, M. (۲۰۱۳). Can Spiritual Intelligence affect Professionalism in Medical Faculty Members?. *Educational Research in Medical Sciences Journal*, ۲(۱), ۳-۸.
- National Initiative for Cybersecurity Education (NICE). (۲۰۱۲). A Historical Review of How Occupations Become Professions. Version ۱. available at:  
[http://csrc.nist.gov/nice/documents/the\\_path\\_towards\\_cybersecurity\\_professionalization\\_1\\_312\\_draft\\_nice\\_branded.pdf](http://csrc.nist.gov/nice/documents/the_path_towards_cybersecurity_professionalization_1_312_draft_nice_branded.pdf).
- Noordegraaf, M. (۲۰۱۰). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, jov.۰۰۲.
- Olitalia, Reza., Wijaya, Erik., Almakiyah, Khadijah., Saraswati, laksmiari. (۲۰۱۳). Altruism among Teacher. *The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences ۲۰۱۳. Official Conference Proceedings*. ۳۰۲-۳۱۱.
- Plowright, D., & Barr, G. (۲۰۱۷). An integrated professionalism in further education: a time for phronesis?. *Journal of Further and Higher Education*, ۴۱(۱), ۱-۱۶.
- Randall, Glen E. (۲۰۰۰). Understanding Professional Self-Regulation. Founding Registrar of the College of Respiratory Therapists of Ontario (CRTO) ۱۹۹۳ - Nov ۲۰۰۰. available at:  
<http://www.collegeofparamedics.sk.ca/docs/about-us/understanding-prof-self-regulation.pdf>.
- Robson, J. (۲۰۰۶). Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice. Psychology Press. available at:  
<https://books.google.com/books?id=coNmxVNXlsC&pg=PA11&lpg=PA11&dq>.
- Schwartz, A. C., Kotwicki, R. J., & McDonald, W. M. (۲۰۰۹). Developing a modern standard to define and assess professionalism in trainees. *Academic Psychiatry*, ۳۳(۶), ۴۴۲-۴۵۰.
- Shon, Christopher. K (۲۰۰۶). Teacher Professionalism. Faculty Publications and Presentations. ۱(۱).
- Snizek, W. E. (۱۹۷۲). Hall's professionalism scale: An empirical reassessment. *American sociological review*, ۱۰۹-۱۱۴.

- 
- Sullivan, M. E., Trial, J., Baker, C., Inaba, K., Etcheverry, J., Nally, M., & Crookes, P. (۲۰۱۴). A framework for professionalism in surgery: what is important to medical students?. *The American Journal of Surgery*, ۲۰۷(۲), ۲۵۰-۲۵۹.
- Steward, A. (۲۰۰۹). Continuing your professional development in lifelong learning. A&C Black.
- Swezey, J. A., & Finn, D. E. (۲۰۱۴). Faculty perceptions of teacher professionalism in Christian schools.
- Whitty, G., & Wisby, E. (۲۰۰۶). 'Collaborative'and'Democratic'Professionalisms: Alternatives to'Traditional'and'Managerialist'Approaches to Teacher Autonomy?. *Educational studies in Japan: international yearbook: ESJ*, (۱), ۲۵-۳۶.
- Williams, K. (۲۰۰۸). Troubling the concept of the 'academic profession' in ۲۱st Century higher education. *Higher Education*, ۵۶(۵), ۵۳۳-۵۴۴.
- Winch, C. (۲۰۰۴). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies*, ۵۲(۲), ۱۸۰-۱۹۷.