اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها با تأکید بر حرفه‌ای گرایی

مطالعه موردی: دانشگاه تهران

مرضیه هاشـــم آبادی•

حرفه‌ای‌گرایی[1] مفهومی تاریخی است که طرح آن به افلاطون نسبت می‌دهند. افلاطون معتقد بود که فرد حرفه‌ای واقعی، نه تنها دانش و مهارت عملی حرفه (تخصص) دارد؛ بلکه در فضیلت اخلاقی نیز تربیت یافته اســـت. کمتر از یک دهه اخیر، با رشد حرفه‌ها و تسلط سازمان بر آن‌ها معنای جدیدی از آن در حال تکامل اســـت. دانشگاه به‌مثابه سازمان و در یک رابطه هم‌زیستانه با مفهوم حرفه، نقش و رسالت ویژه‌ای برای جامعه ایفا می‌کند. مفهوم جدید «حرفه‌ای ـ گرایی دانشگاهی[2]» اصطلاحی است که حرفه‌ای‌گرایی را، همچون گذشته، صرفاً به کسب شایستگی‌های کاربست‌پذیر به افرادی که در حرفه‌های کلاسیک پزشکی و حقوق کار کرده‌اند، منحصر نمی‌داند بلکه اصطلاحی کاربردی به منظور مشخص‌کردن ویژگی‌های اصلی شخصیت حرفه‌ای افراد در حرفه و فراتر از تخصص‌های فنی است. به‌علاوه، حرفه‌ای‌گرایی در این مفهوم به‌عنوان مبنایی برای توسعه حرفه‌ای مورد توجه است.مسئله این پژوهش بررسی پایبندی اعضای هیئت‌علمی در فعالیت‌های دانشگاهی به اصول اخلاق حرفه‌ای با تأکید بر حرفه‌ای‌گرایی است. از آنجا که یکی از تمایزهای حرفه از مشاغل تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی است بدون ارتقای اخلاق حرفه‌ای امکان حرفه‌ای‌گرایی آموزشی و پژوهشی وجود ندارد. بنابراین، سؤال این است که «دانشگاهیان باید به چه ویژگی‌هایی متصوف باشند تا مصداق حرفه‌ای‌گرایی و قابلیت حرفه‌ای بودن[3] را داشـــته باشند؟». ضرورت این مطلب زمانی نمایانگر می‌شود که تا دانشگاهیان خود حرفه‌ای نشوند، رشته‌ها حرفه‌ای نخواهند شد و مهم‌تر از آن تربیت حرفه‌ای افراد معنایی ندارد. در این رابطه، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی، از نظرگاه خود آن‌ها و ملهم از الگو ایوانس صورت گرفت.روش پژوهش توصیفی ـ پیمایشـــی از نوع مقطعی و در حیطه مطالعه‌های موردی قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش، به لحاظ موقعیت جغرافیایی شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های واقع در شهر تهران «دانشگاه تهران» با تعداد ۱۵۹۳ نفر است. از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد و داده‌های حاصل از پرسشنامه ۱۶۴ نفر به‌عنوان نمونه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر الگو ایوانس[4] تهیه شد. پایایی و روایی پرسشنامه مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در پایان، ضمن ارائه نتایج تحقیق، راهکارهایی بر اساس تحلیل نتایج و الگوبرداری از تجارب دانشگاه‌های سایر کشورها، جهت بهبود وضعیت حرفه‌ای‌گرایی دانشـــگاه تهران ارائه شد که می‌تواند مورد استفاده سایر دانشگاه‌های کشور نیز قرار گیرد.

واژگان کلیدی: اخلاق حرفه‌ای، حرفه‌ای‌گرایی، قابلیت حرفه‌ای‌بودن، حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی.

• کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران
hamayesh.akhlagh96@gmail.com

1 . Professionalism
2 . Academic professionalism
3 . professionality
4 . Evans, L

دانشگاه یك مرکز پژوهشی و آموزشی است که با دانشجو، استاد، کارکنان و محیط بیرونی در تعامل است؛ بنابراین باید اخلاقی باشد. فراتر از این توجه به نقش راهبردی دانشگاه در ترویج اخلاق حرفه‌ای در مشاغل و سازمان‌ها ضرورت اخلاقی بودن سازمان دانشگاه را بیشتر نشان می‌دهد. دانشگاه برای اینکه اخلاق را در فرهنگ خود نهادینه سازد محتاج ترویج مستمر و اثربخش اخلاق در همه ارکان سازمانی (استادان، مدیران، دانشجویان، کارکنان، شرح وظایف، ساختار و...) است

جوانان در مکتب‌خانه
از کتاب اخلاق ناصری

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسئولیت‌های مدیریت سازمان‌های آموزشی و پژوهشی، «ترویج اخلاق در سازمان‌ها» است. دانشگاه یک مرکز پژوهشی و آموزشی است که با دانشجو، استاد، کارکنان و محیط بیرونی در تعامل است؛ بنابراین باید اخلاقی باشد. فراتر از این توجه به نقش راهبردی دانشگاه در ترویج اخلاق حرفه‌ای در مشاغل و سازمان‌ها ضرورت اخلاقی بودن سازمان دانشگاه را بیشتر نشان می‌دهد. دانشگاه برای اینکه اخلاق را در فرهنگ خود نهادینه سازد محتاج ترویج مستمر و اثربخش اخلاق در همه ارکان سازمانی (استادان، مدیران، دانشجویان، کارکنان، شرح وظایف، ساختار و...) است (فرامرزقراملکی، ۱۳۸۸) که در این میان اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در درجه اول اهمیت قرار دارد. کار اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها به‌مثابه حرفه است (Cheng, 2099; Williams, 2008; Hamilton, Nixon et al., 2001; Evans, 2008). آنچه حرفه را از شغل متمایز می‌کند، یکی از مؤلفه‌های اخلاقیِ حرفه یعنی تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی است. این نکته نشان می‌دهد که حرفه، بر خلاف شغل از اخلاق جداناپذیر است. مراد از اخلاق، مسئولیت‌پذیری در قبال حقوق صاحبان حق در محیط حرفه‌ای سیصدوشصت درجه است (فرامرزقراملکی، ۱۳۹۵). در این رابطه، استادان

در قبال دانشجویان، همکاران، دانشگاه و غیره، از منظر مفهوم اخلاق حرفه‌ای، وظایفی دارند. از سویی، انجام وظایف با کیفیت، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی را ایجاب می‌کند و باعث ارتقای نگاه سنتی شغل یا شبه حرفه دانســـتن کار استادان (نسبت دادن به محتوای رشته علمی صرف) به نگاه نوین حرفه (حرفه ناب استادی و تدریس) می‌شود. از سوی دیگر، ویژگی اصلی ایدئولوژی حرفه‌ای‌گرایی نیز ارائه خدمات با کیفیت است که این امر با نیروی محرکه اخلاق حرفه‌ای با تأکید بر تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی میسر است.

حرفه‌ای‌گرایـــی، به‌عنوان یکـــی از مفاهیم چالش‌برانگیز در گروه‌های حرفـــه‌ای مختلف، به‌ویژه در حیطه دانشـــگاه، در طول تاریخ جامعه‌شـــناختی شـــناخته می‌شـــود؛ طوری که ابهام و فقدان چارچوب نظری در ایـــن زمینه باعث شـــده، همچنان موضوع مورد مطالعه و بررســـی در بســـیاری از بحث‌های علمی باشـــد (Demirkasımoğlu, 2010; Evans 2008 ;Kolsaker,2008). وجود ابهام‌ها، نشان از کاستی در کار نظریه‌پردازان نیســـت؛ صرفاً آنچه که به واقع دشـــوار اســـت، بیان قوانین نظام‌نامه و ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی آن‌هاست (Kolsaker, 2008).

حرفه‌ای‌گرایی عبارت از «عزم ملی و جریان عمومی جامعه در دســـتیابی 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) شـــش مؤلفه اصلی، دانش تخصصی، تجربه شغلی، مهارت، توانایی، نگرش متمایز و تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی را شـــامل می‌شود. همچنین، حرفه‌مندها با جمعیت حرفه‌ای مربوط به حرفه شامل کاربران، کاروران، دانشمندان و فیلسوفان، در تعامل هستند. در جوامعی که حرفه‌ای‌گرایی مغفول مانده است، تعامل زایا بین این چهار گروه حرفه‌ای در حرفه وجود ندارد» (فرامرزقراملکی،۱۳۹۴).

داشتن عزم ملی و جریان عمومی، مؤید مشارکت تمام ذی‌نفعان جامعه حرفه‌ای است. نقطه قوت تعریف این اســـت که حرفه‌ای‌گرایی با مؤلفه‌های ضروری حرفه به‌ویژه با نگاه اخلاق‌مدارانه (تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی) همراه اســـت. همچنین، وجود تعامل زایا در بین چهار گروه حرفه‌مند، بیانگر آنست که حرفه‌ای‌گرایی برخلاف گذشته مفهومی ایدئالیست و فرضی در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه به حیطه عمل کشیده شده و در واقعیت امور اثرگذار است.

حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی عبارتســـت از: «داشـــتن ارزش‌های مشـــترک، نگرانی نوع‌دوستانه به دانشجویان، تخصص آموزشی، سطح بالایی از استقلال، تولید دانش جدید، کاربرد منطق، کاربرد مدارک، دقت مفهومی و نظری و پیگیری بی‌غرضانه از حقیقت» (Kolsaker, 2008).

اگرچه، برشمردن ویژگی‌های حرفه اعضای هیئت‌علمی تعریف محسوب نمی‌شود، اما این ویژگی‌ها در برگرفته ابعاد مهم نگرشی، رفتاری و تحلیلی اعضای هیئت‌علمی است که ماهیت کار آن‌ها را از این سه بعد نشان می‌دهد. حرفه‌ای‌گرایی استادان، «داشتن قابلیت حرفه‌ای افراد با قرارگرفتن در موقعیت پیوستاری محدود ـ توسعه‌یافته، به‌طوری که هر اندازه فرد به انتهای پیوستار توسعه‌یافته نزدیک باشد، حرفه‌ای خوانده می‌شود» (Hoyle, 2008).

جدول (۱) ویژگی‌های الگو محدود ـ توسعه‌یافته حرفه‌ای‌گرایی

حرفه‌ای «محدود» مشخص می‌شود به وسیله...	حرفه‌ای توسعه‌یافته مشخص می‌شود به وسیله...
مهارت‌های منتج‌شده از تجربه	مهارت‌های منتج‌شده از تعامل بین تجربه و نظریه
دیدگاه محدود یافته به فوریت زمان و مکان	دیدگاهی که شرایط و موقعیت اجتماعی گسترده تعلیم‌وتربیت در برمی‌گیرد
داشتن نگاهی گذشته‌نگر به روش و متدها	مقایسه روش‌ها و متدها با همکاران خود و ارائه گزارش‌هایی از عملکرد آن‌ها
استقلال فرد ارزش است	همکاری‌های حرفه‌ای ارزش است
داشتن مطالعه محدود و کم ادبیات حرفه‌ای	داشتن مطالعه منظم ادبیات حرفه‌ای
در نظرگرفتن تدریس به‌عنوان فعالیتی شهودی و تجربی	در نظرگرفتن تدریس به‌عنوان فعالیتی عقلانی و فکری

این تعریف، دو رهیافت حرفه‌ای‌گرایی استادان در ارتباط با حرفه و مواجهه با مسائل آن را به‌صورت محدود و توسعه یافته بیان می‌کند. توجه به تمایز این دو، باعث شده که شناسایی دو مفهوم شبه‌حرفه‌ای و حرفه‌ای در حرفه استادی از یکدیگر به خوبی درک شود.

با بررسی منابع مختلف در دسترس، تعریف زیر را می‌توان تعریف جامع از حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی دانست: «ایدئولوژی که تابع عوامل نگرشی، فکری و معرفت‌شناختی افراد و عملکرد آن‌ها در ارتباط با حیطه حرفه‌ای که به آن تعلق دارند، به‌طوری که عملکردهای حرفه‌ای‌شان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و بسته به میزان قابلیت حرفه‌ای‌بودن، آنان را در پیوستاری از محدود ـ توسعه یافته قرار می‌دهد» (Evans 2008).

Evans (2008) در تعریف خود از هویل الهام گرفته است و به بیان خود حرفه‌ای‌گرایی را هر آنچه که فرد حرفه‌ای باید دارا باشـــد، می‌داند و میزان برخوداری حرفه‌مند از ماهیت حرفه‌ای را نیز به‌صورت پیوستاری بیان می‌کند. عنوان ایدئولوژی، نشـــان می‌دهد که ابعاد مختلفی در حرفه دخیل است که ایوانس آن‌ها را شامل سه بعد مهم نگرشی، رفتاری (عملکرد) و فکری (عقلانی) بیان می‌کند. جهان‌بینی او در خلأ شکل نگرفته است بلکه در بســـتر و زمینه یعنی همان محیط فعالیت حرفه‌ای افراد است. تحت‌تأثیر بودن افراد حرفه‌ای به محیط نشانگر وجود تعاملی دو طرفه و زایایی که در تعریف اول از حرفه‌ای‌گرایی نیز آمده بود، اســـت. تعاملی که از طریق گفتمان حرفه‌ای‌گرایی برقرار می‌شود. گفتمان حرفه‌ای‌گرایی با خدمات‌رسانی متعهدانه و تصمیم‌گیری مســـتقل و استقلال حرفه‌ای شناخته می‌شود. در این حالت ارزش‌هایی که از بالا (دولت و ســـایر نهادها) به افراد حرفه‌ای وضع و تحمیل می‌شـــوند با یک گفتمان گزینشی، برای تقویت و تسهیل تغییر حرفه‌ای و به‌عنوان یک مکانیسم انضباطی از سوی افراد مستقل در انجام رفتارهای مناسب به کار می‌رود (Evetts, 2003; 2009; quoted by Gewirtz et al., 2009).

اخلاق‌مداری اعضای هیئت‌علمی با تأکید بر حرفه‌ای‌گرایی در شش اصلی که برای حرفه‌ای‌گرایی آنان و نیز گروه‌های مربوط به همکاران حرفه‌ای در دانشگاه بیان می‌کند، نمایانگر است (Hamilton, 2008).

۱. هر عضو هیئت‌علمی برای مواجهه با وظایف اخلاقی؛ با حداقل استانداردهای شایستگی و مجموعه رفتار اخلاقی که توسط همکاران هم در حرفه و رشته علمی و هم در دانشگاه مشخص‌شده موافقت کند (از جمله توجه به مأموریت مقرر انجمن خود).

۲. هـــر عضو هیئت‌علمی باید فراتر از حرفه خود برای درک اخلاق آرمانی تلاش کند. آرمان‌ها و ارزش‌های اصلی حرفه دانشـــگاهی، رشته علمی اســـتادان، انجمن و نهادهای اســـتادان از جمله درونی‌سازی بالاترین استانداردها برای مهارت‌های حرفه‌ای.

۳. هر عضو هیئت‌علمی با عمل‌کردن به‌عنوان فردی متعهد و امین موافقت کند (متناســـب با وظایف برای اجتناب از تعارضات منافع) در جایی که منافع خود را از طریق از خودگذشـــتگی و ایثار برای خدمت هم به دانشجو از طریق تدریس و هم برای پیشرفت دانش از طریق تحصیل دانش (یادگیری مادام‌العمر) نشان می‌دهد.

۴. هر عضو هیئت‌علمی باید فراتر از حرفه، خود را در وجدان شخصی و تحقق بخشیدن وظایف حرفه از جمله داشتن توانایی و قابلیت برای خودشناسی و نیز برای گفتمان اخلاقی با همکاران، دانشجویان، رهبران مدیریتی و هیئت‌مدیره دانشگاه رشد دهد.

۵. هر عضو هیئت‌علمی به‌مثابه بدنه دانشگاه با تمامی این موارد موافقت کند: حفظ پاسخ‌گویی به یکدیگر، دســـت‌یابی به حداقل استانداردهای حرفه (رشته علمی)، برگزاری اجتماع و انجمن، همچنین ترغیب‌کردن یکدیگر برای درک ارزش‌های اصلی و آرمانی.

۶. و هر عضو هیئت‌علمی با خدمات عمومی که در ســـیطره مســـئولیت‌پذیری حرفه به آن‌ها متعهد شده، چنان‌کـــه در قرارداد اجتماعی ضمنی آن‌ها وجود دارد، همچنین به دلیل اینکه وی باید زمان حرفه‌ای را به خدمات عمومی جامعه اختصاص دهد، موافقت کند.

در طی مطالعات کیفی خود در دانشـــگاه‌های اروپا (از جمله انگلستان و فرانسه)، سرانجام به الگویی اصلی

از حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان دست یافت. وی حرفه‌ای‌گرایی را شامل سه بُعد و ۱۱ مؤلفه دانسته است. سه بخش اصلی عبارت‌اند از: ابعاد رفتاری، نگرشـــی و عقلانی که هریـــک مؤلفه‌هایی را در برمی‌گیرند. الگو وی به‌عنوان چارچوبی تحلیلی برای مطالعه حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی و رهبران دانشـــگاه در اروپا نشان داده می‌شـــود. مفهوم رفتاری حرفه‌ای‌گرایی مربوط می‌شود به آنچه متخصصان به‌طور فیزیکی در کار انجام می‌دهند. مؤلفه‌های آن شامل فرایندها، رویه‌ها، تولیدی و شایستگی حرفه‌ای‌گرایی است که به ترتیب: فرایندها و رویه‌هایی که افراد برای کار خود به کار می‌برند؛ خروجی‌ها، بهره‌وری و دستاورد (چه مقدار افراد انجام دادند و آنچه آن‌ها دست یافتند)؛ و مهارت‌ها و شایستگی‌ها. بُعد نگرشی برای حفظ نگرش‌ها مربوط می‌شود. مؤلفه‌های آن شامل ادراکی، ارزیابی و انگیزشی از حرفه‌ای‌گرایی است که به ترتیب عبارت‌اند از: حفظ برداشت‌ها، باورها و عقاید (متشکل از آنچه مربوط به خود می‌شود. از این‌رو درک از خود)؛ ارزش‌های افراد؛ انگیزش‌های افراد، رضایت شغلی و روحیه. در ن‌هایت، بُعد عقلانی از حرفه‌ای‌گرایی است که مرتبط است با دانش متخصصان و درک و فهم آن‌ها همچنین ساختار دانشی آن‌ها در برمی‌گیرد. مؤلفه‌های آن: ابعاد معرفت‌شناختی، عقلانیت، جامع‌گرایانه و تحلیلی است که به ترتیب مرتبط با: اساس و مبنای دانش افراد؛ ماهیت و درجه‌ای از عقلانیتی که آن‌ها برای عمل‌شـــان به کار می‌برند؛ آنچه آن‌ها می‌دانند و درک می‌کنند و ماهیت و درجه تحلیلی‌شان (Evans, 2008; 2015).

پژوهشـــی با هدف برداشـــت اعضای هیئت‌علمی از حرفه‌ای‌گرایی استادان در ۱۰ دانشکده مسیحی ایالت متحده توســـط Swezey & Finn (2014) ارائه شـــد. این پژوهش کمّی، چهار بُعد حرفه‌ای‌گرایی استاد شامل ویژگی‌های فردی، تعهد به تغییر و رشد مستمر، دانش تخصصی و پداگوژی و در نهایت، تعهدات فراتر از محیط تدریس دانست که ارتباط خطی متوسط رو به بالایی بین چهار بُعد وجود داشت.

در مطالعه کیفی مفهوم و شـــیوه‌های حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک را معرفی کردنـــد. در این پژوهش، دیدگاه شـــرکت‌کنندگان بر حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک در سه موضوع (تم) و هفت زیرموضوع (تم) از طریق گروه‌های کانونی گزارش شـــده است. محقق در این مطالعه به ســـه تم اصلی و زیرتم‌های مرتبط با آن برای سنجش حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک دست‌یافته است (Ibrahim & et al, 2012).

جدول (۲) مؤلفه‌های مستخرج حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک پژوهش کیفی (۲۰۱۲)

	تم‌ها	زیرتم‌ها
۱	دیدگاه‌های گوناگون در تعریف حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک	- ایجاد و ارتقای تخصص فردی؛ - از نظر اخلاقی با توجه به حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک به‌عنوان خدمتی به جامعه است و - انطباق با قوانین و مقررات سازمانی.
۲	معضل دوراهی بین نیازهای فرد و سازمان	- رابطه آموزش‌وپژوهش (معضل: به بخش تحقیقاتی بیش از آموزش و یادگیری توجه می‌شود).
۳	اثربخشی و ثبات در اجرای برنامه‌های سازمانی	- نبود وجود یا نبود سیستم خدمات پشتیبانی؛ - تأکید بر عوامل غیرانسانی در سیستم مدیریت کیفیت و - ناسازگاری در برنامه‌ریزی استراتژیک بلندمدت.

در پژوهشی به منظور اعتبارســـنجی ابزار برای اندازه‌گیری رفتارهای حرفه‌ای‌گرایی در دانشگاه داروسازی در پنج بُعد شامل موارد زیر شناسایی کردند: ۱. قابلیت اطمینان، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی؛ ۲. یادگیری مادام‌العمـــر و انطباق‌پذیری؛ ۳. روابط با دیگران؛ ۴. حفظ اصـــول صداقت و احترام و ۵. کاندیدای حرفه‌ای و شهروندی (Kelley & et al., 2011).

پژوهشـــی با عنوان «حرفه‌ای‌گرایی در عمل: یک مطالعه مقدماتی بر دانشگاه‌های عمومی مالزی» صورت گرفت (مت و زبیدی، ۲۰۱۰). در این پژوهش، از مقیاس تعدیل‌شده حرفه‌ای‌گرایی هال (Hall, 1968) استفاده شده اســـت. ابعاد این مقیاس، شامل پنج بُعد حرفه‌ای‌گرایی اســـت: ۱. عضویت در انجمن حرفه‌ای۲. تعهد

اجتماعی ۳. اعتقاد به مقررات خود ۴. از خودگذشـــتگی به حرفه (احســـاس تعهد به حرفه[1]) و ۵. اســـتقلال حرفه‌ای. نتایج یافته‌ها نشـــان داد که بُعد استقلال حرفه‌ای، نیاز ضروری حرفه‌ای‌گرایی در میان دانشگاهیان اســـت. علاوه بر این، شـــرکت‌کنندگان در دو بُعد دیگر عضویت در انجمن حرفه‌ای و تعهد اجتماعی، نمرات بالاتری دریافت کرده‌اند و برخلاف انتظار، کم‌ترین امتیاز مربوط به از خودگذشتگی (احساس تعهد به حرفه) بوده است. در کل، وضعیت حرفه‌ای‌گرایی در این پژوهش مطلوب برآورد شد.

پژوهشـــی ویژه در زمینه حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک، تحقیق Kolsaker (2008) است. ویژگی‌های کلیدی که در این پژوهش برای حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی در این زمینه دست یافته است، عبارت‌اند از: داشتن ارزش‌های مشترک، توجهات نوع‌دوستانه و ایثارگرانه به دانشجو، دارای تخصص‌های آموزشی، سطح بالایی از اســـتقلال حرفه‌ای، تولید دانش جدید، کاربرد منطق، کاربرد شواهد، دقت بالای نظری و مفهومی و پیگیری بی‌غرضانه از حقیقت. همچنین وی، اســـاس تحقیق خود را شـــناختن توانمندی و شایستگی شرح کسانی می‌داند که در تدریس، یادگیری و پژوهش در دانشـــگاه‌ها به‌عنوان اعضای حرفه کار می‌کنند. همچنین وی اثرات ایدئولوژی مدیریتی را بر حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک بررســـی کرده اســـت و دریافت که دانشـــگاهیان در دانشـــگاه‌های انگلســـتان، دیدگاه‌های مثبت و عملگرایانه تحت رویکرد اداره جدید دانشگاه دارند. در نهایت، وضعیت حرفه‌ای‌گرایی در پژوهش حاضر، مطلوب ارزیابی شد.

دلایلی را برای بررسی ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی در دانشگاه ارائه می‌دهد. دلیل اول: مطالعه ساختاری صرف، حرفه را «شبه حرفه[2]» تلقی می‌کند و کاملاً برخی از ویژگی‌های حرفه از جمله استقلال حرفه‌ای یا تعادل و روابط میان اعضا را در برنمی‌گیرد. دلیل دوم: اعضای حرفه دانشگاهی هم از طریق در اختیار داشتن ویژگی‌های ساختاری و نگرشی و هم رفتارها، می‌توانند به‌طور کامل به موقعیت حرفه‌ای دست یابند. سومین دلیل: ضرورت دارد که تمامی دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها برای کمک به دانشجویان خود حرفه‌ای شوند؛ بنابراین درک ویژگی‌ها برای این مهم لازم است (Hammer,2000).

بنابراین، ویژگی حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک در رابطه با حرفه‌ای‌گرایی دیگر سازمان‌ها، نه تنها به مسئولیت‌های دانشگاهی بلکه مسئولیت‌های در قبال جامعه بستگی دارد که آن هم به نوبه خود، ضرورتاً و اصولاً وابسته است به: آنچه دانشگاهیان در زمینه زندگی کاری‌شان انجام می‌دهند؛ چگونه آن را انجام می‌دهند؛ آنچه را که درک می‌کنند؛ چگونه و از چه منابعی دانش و درک خود را به دست می‌آورند؛ چه نگرش‌هایی دارند ؛ به چه کدهای رفتاری پایبند هستند؛ آنچه عملکردشان است؛ چه اهدافی را دنبال می‌کنند؛ چه کیفیتی از خدمات را ارائه می‌کنند و چه سطحی از ارتباط منطقی بین تمامی این‌ها را شامل می‌شود. حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک به سادگی همین تفاسیر است (Evans, 2008; 2015).

از این‌رو، در پژوهش حاضر، به منظور دست‌یابی به الگوی مناسب حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی با در نظر گرفتن تفاوت در اهداف، ارزش‌ها و فرایندها، رسالت، سیاست و خط‌مشی‌های سازمان‌های مختلف و اینکه «حرفه‌ای‌گرایی» از سازمانی به سازمان دیگر متمایز است و با توجه به این نکته که مأموریت اصلی نظام آموزش عالی و دانشگاه آموزش، پژوهش و ارائه خدمات حرفه‌ای است، به علاوه از طریق تربیت نیروهای متخصص و حرفه‌ای بستر توسعه جامعه را فراهم می‌سازد و تمایز اساسی با دیگر سازمان‌ها دارد؛ پژوهشگر با بهره‌مندی از منابع در دسترس، از چندین زاویه به مسئله پیش‌رو توجه کرد. به‌طوری که تقریباً بتواند ابعاد حرفه‌ای‌گرایی را به خوبی پوشش دهد. روش‌های دست‌یابی به الگو عبارت‌اند از: استفاده از مبانی نظری، پیشینه داخلی و خارجی و در نهایت، در زمینه حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهی از الگوی ایوانس به‌عنوان توسعه‌یافته‌ترین الگو. این الگو را در دانشگاه‌های برتر دنیا استفاده شده و می‌شود. چنانچه مؤلفه‌های استقلال حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی؛ تعهد خدمت به منافع عموم (تعهد اجتماعی)، دانش تخصصی، دانش پداگوژی و یادگیری مادام‌العمر الگوی پژوهش حاضر ملهم از آن است. در زیر هریک از ویژگی‌ها که به‌عنوان مؤلفه‌های الگو پژوهش می‌باشند، توضیح داده شده است.

1. Dedication to the profession
2. Semi-profession

استقلال حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی. سه مفهوم در حرفه‌ای‌گرایی استادان در ارتباط بسیار نزدیکی به یکدیگر هستند که عبارت‌اند از: دانش حرفه‌ای، استقلال حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی (Robson, 2006). از آنجا که حرفه‌ای‌ها با شرایط پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی‌بودن مواجه هستند آن‌ها نیازمند ساختاری از دانش تخصصی می‌باشند. از طرفی، برای کاربست دانش تخصصی خود احتیاج به استقلال حرفه‌ای برای تصمیم‌گیری و قضاوت کردن‌ها در حرفه خود دارند. اعطای استقلال حرفه‌ای، الزاماً ایجاب می‌کند، آن‌ها با مسئولیت‌پذیری رفتار کنند به‌طوری که پاسخ‌گوی اعمال و رفتار خود در برابر مشتریان، ذی‌نفعان و جامعه باشند (فورلانگ و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از رابسون، ۲۰۰۶). به بیان دیگر، استقلال حرفه‌ای مشخصه مهمی از کار حرفه‌ای است؛ چنان‌که بر ساختار خاصی از دانش و مهارت استوار است؛ به‌طوری که افراد خارج از حرفه به آن تسلط ندارند. گرچه استادان به‌عنوان افراد حرفه‌ای موضوعات کاری و مسائل حرفه‌ای خود را تحلیل می‌کنند؛ اما به‌عنوان مثال، قوانین یا اهداف سازمانی آزادی آن‌ها را برای پرداختن به مشتریان خود (دانشجویان) در راهی که خواستار آن هستند یا درک می‌کنند که باید آن‌طور باشد، محدود می‌کند. از این‌رو، استقلال حرفه‌ای و میزان آن به احتمال زیاد از شرایط کار نشئت می‌گیرد (Mastekaasa, 2011). چنان‌که این دو مؤلفه در الگو (Evans, 2015)، در بُعد نگرشی قرار گرفته است.

مسئولیت‌پذیری، ارتباطِ نزدیکی با پاسخگویی دارد و با اعطای استقلال حرفه‌ای همراه است. از آنجایی که استادان به‌عنوان متخصصان حرفه‌ای فرصتی برای تصمیم و انتخاب‌کردن و قضاوت‌ها در مورد بهترین شیوه دوره‌های تدریس خود دارند، دقیقاً مسئولیت‌هایی برای آن‌ها ایجاد می‌شود. به‌عنوان مثال، آن‌ها مسئولیت‌هایی دارند تا به خوبی در حرفه خود عمل کنند تا اینکه مطابق با ارزش‌های حرفه‌ای خود شوند (فورلانگ و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از رابسون، ۲۰۰۶). مسئولیت‌ها با مفاهیمی چون صداقت در روابط حرفه‌ای، محافظت از دیگران و حتی ایثار و از خودگذشتگی (نوع‌دوستی) در برابر آن‌ها، گره خورده و ارتباط دارد. «اگر ذی‌نفعان (دانشجویان، کارکنان و همکاران) به‌طور کامل به صداقت استادان به‌عنوان افراد حرفه‌ای اعتماد داشته باشند، پس برای آن‌ها منافع دیگری (به جز ذی‌نفعان) نباید درک شود. چنان‌که منافع آن‌ها قبل از عملکرد فعالیت حرفه‌ای موردتوجه قرار خواهد گرفت» (بیکر، ۱۹۷۰؛ به نقل از رابسون، ۲۰۰۶). از این‌رو، به همراه مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، نوع‌دوستی به‌عنوان مؤلفه دیگر در حرفه دانشگاهی حائز اهمیت است.

نوع‌دوستی (ایثار و از خودگذشتگی). 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 آن‌ها 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 معلمی، نوع‌دوستی است. نوع دوستی، نگرشی برای توجه به رفاه و خیر دیگران بدون توجه به خود است (Olitalia & et al., 2013). از این‌رو، حرفه استادی ایجاب می‌کند که آن‌ها نیز توجه بیشتری را به رفاه دانشجویان خود اختصاص دهند. چنان‌که نوع دوستی را به‌عنوان انگیزه توجه به منافع دیگران در نظر می‌گیرند (Olitalia & et al., 2013). اسکات و دینهام (۱۹۹۹) بیان می‌دارند که از قوی‌ترین عوامل انگیزشی برای حرفه استادان، نوع‌دوستی، تعهد و بهبود شخصی است. نوع‌دوستی، توجهی فداکارانه نسبت به دیگران بدون داشتن هیچ‌گونه انتظاری است (Olitalia & et al., 2013). نوع‌دوستی نشان‌دهنده ادغام عوامل درونی و بیرونی است؛ به‌طوری که فرد خود را در برابر دیگران مسئول دانسته و نیز به ایثارکردن چیزهایی از صمیم قلب خود می‌پردازد. در نتیجه، خدمات فداکارانه به دیگران را نوع‌دوستی گویند. (تامپسون، ۱۹۹۴؛ به نقل از آلیتلیا و همکاران، ۲۰۱۳).

تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی؛ تعهد خدمت به منافع عموم (تعهد اجتماعی). تعهد حرفه‌ای، عشق به حرفه است. این امر در همان معنای عام و مطلق کلمه و برحسب حرفه‌ها متفاوت می‌شود. به بیان دیگر؛ تعهد حرفه‌ای یعنی، نسبت به حرفه دلباخته‌بودن، دلداده‌بودن و عشق‌ورزیدن. مرام اخلاقی

حرفه، نیز اصولی‌اند که حرفه‌ای‌ها به‌مثابه خط قرمز، بر حرمت آن‌ها تأکید دارند. این اصول را بیشـــتر در کدهای اخلاقی حرفه می‌آورند؛ اما پایبندی به این اصول را مرام داشتن در اخلاق می‌نامند (فرامرزقراملکی و همکاران، ۱۳۹۵). علاوه بر تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، اســـتادان به‌عنوان متخصصان حرفه‌ای متعهد می‌شوند که توجه و نگرانی اول آن‌ها، رفاه مشتریان (دانشجویان، صنعت و جامعه) است. 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 فرایند قانونی برای گزارش به ناظران استفاده می‌شود (Shon, 2006)، در الگو حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک خود، این دو مؤلفه را در بُعد رفتاری دانشگاهیان گنجانده است؛ به‌طوری که شامل فرایندها و رویه‌هایی که اعضای هیئت‌علمی در ارتباط با کار خود مقرر کرده و به آن‌ها پایبند هستند و سعی می‌کنند همان‌گونه رفتار کنند (Evans, 2015).

یادگیری مادام‌العمر. یادگیری مادام‌العمر فراتر از یادگیری تحصیلی سنتی (مدارس و دانشگاه) است و سراســـر زندگی حرفه‌ای‌ها را در برمی‌گیرد. چنان‌که «یادگیری برای یادگیری[1]» است. یادگیری مادام‌العمر به‌طور آهسته، خلاقیت، ابتکار، و پذیرش را در افراد القا می‌کند که در نتیجه، آن‌ها را قادر می‌سازد تا انطباق و ســـازگاری خود را با جامعه پســـاصنعتی از طریق افزایش مهارت‌های لازم نشان دهند. تأکید بر «یادگیری برای یادگیری» و توانایی حفظِ یادگیری در طول زندگی اســـت، حال آن‌که دانشـــگاهیان (به ویژه استادان) به‌عنوان بخش اصلی برای ترویج یادگیری مادام‌العمر در بین افراد جامعه هســـتند. اهمیت استادان دانشگاه به‌عنوان ســـاختارهای کلیدی در طرح‌ریزی شـــالوده‌ای معتبر برای یادگیری مادام‌العمر شناخته شده است (Duta & Rafai, 2014). یادگیـــری مادام‌العمـــر در ارتباط با اســـتادان، یادگیری چگونگی یادگیری و تبدیل دانش خود به عمل به نفع رشـــد دانشـــجویان خود است (Avalos, 2011). این مؤلفه نیز، در بُعد عقلانی الگو حرفه‌ای‌گرایی در نظر گرفته شـــده است. چرا که دانشگاهیان به‌ویژه استادان، به‌عنوان فرد حرفه‌ای، نیازمند درجه‌ای از عقلانیتی منطبق با شرایط و تغییرات جامعه برای پیشبرد کارهای خود هستند. از این‌رو، آنچه آن‌ها از پدیده‌ها درک می‌کنند و دانش به روز، آن‌ها را یاری می‌کند، حائز اهمیت است (Evans, 2015).

1. learning to learn

پایبندی به دانش تخصصی و دانش پداگوژی. حرفه اســـتادان، حرفه‌ای دوســـویه را دربر دارد. از یک ســـو، در بخش آموزش و مهارت در تخصص‌های حرفه‌ای یا علمی رشـــته خاص دانشگاهی و از سویی دیگر، استاد آموزش‌دیده و متعهد به توسعه خود در مهارت و دانش مرتبط با تدریس و دانش درجه دو برای استادان (دانش پداگوژی) واجد شرایط است. دانشی که پیش از این به‌عنوان «دانش محتوای پداگوژی ـ تعلیم‌وتربیت» توصیف شـــده اســـت. این دانش تخصصی (پداگوژی)، در برنامه‌های آموزشی و درسی خاص که استادان به یادگیرندگان خود تدریس می‌کنند، وجود دارد. از این‌رو «دانش پداگوژی تدریس» با اهمیت اســـت و شامل «دانـــش اصول کلی ســـازمان کلاس درس و مدیریت و مانند این‌ها» می‌شـــود (Plowright & Barr, 2012). همان‌طور که گفته شـــد، دانش پایه و اساسی برای تصمیم‌گیری با توجه به نیازهای منحصربه‌فرد مشتریان است. استقلال حرفه‌ای و قدرت اختیار و تصمیم‌گیری حرفه‌ای‌ها، بیش از هرچیز برگرفته از تخصص آن‌هاست (Shon, 2006). بـــه همین علت، اســـتاد موفق نیازمند هر دو دانش تخصصی و پداگوژیکی اســـت. چنان‌که Evans (2015) بُعـــد عقلانی از حرفه‌ای‌گرایی که مرتبط با دانش متخصصان و درک و فهم آن‌ها در ارتباط با ساختار دانشی است را در الگو خود نشان می‌دهد.

تمایـــز در مفهوم حرفه‌ای‌گرایی دوگانه، بین دانش موضوعی و دانش حرفه‌ای یا کاربردی (پداگوژی) نیز توسط Winch (2004) در رابطه با معلمان ابتدایی و متوسطه و استادان دانشگاهی مطرح شده است. وی به ماهیت پیشرفته‌تر دانش موضوعی معلمان متوسطه و استادان دانشگاهی اشاره می‌کند که ادعای پیشرفت آن‌ها به داشـــتن بدنه لازم دانش تخصصی اســـت. در نتیجه، واجد شـــرایط به‌مثابه فرد حرفه‌ای محسوب می‌شـــود. با این حال، وی نشـــان می‌دهد که تنها این دانش در زمینه رشته تخصصی برای استادان کافی

نیست؛ بلکه دانش تعلیم‌وتربیت (پداگوژی) نظریه‌ای و کاربردی هم موردنیاز است (Winch, 2004)، بنابراین، ارتباط تنگاتنگی بین دانش موضوعی (تخصص در رشـــته خاص) و دانش کاربردی پداگوژی برای استادان آموزش عالی وجود دارد؛ به‌طوری‌که تلفیقی از دانش موضوعی و تدریس مورد نیاز است (Steward, 2009).

پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای؛ خودتنظیمی گروه همکاران. فریدسون بیان می‌کند: «پایبندی به ارزش متعالی، استقلال حرفه را معنادار و موجه می‌سازد» (Feridson. 2001). این پایبندی از طریق پذیرش عضویت در انجمن حرفه‌ای حاصل می‌شـــود. علاوه بر این، عضویت در انجمن پایبندی به مجموعه اصول و هنجارهای تعریف شده در حرفه را به وجود می‌آورد (Plowright & Barr, 2012)، از این‌رو، موجب تقویت تعهد حرفه‌ای و تعهد خدمت به اجتماع می‌شود.

از سویی دیگر، افراد حرفه‌ای با عضویت در گروه و انجمن حرفه‌ای، خودتنظیمی یکدیگر را در جهت ارتقا و کسب منزلت اجتماعی حرفه خود دنبال می‌کنند؛ چنان‌که این دو مؤلفه در ارتباط با یکدیگر تقویت می‌شوند.

قابلیت خودتنظیمی یکی از ویژگی‌های اساسی حرفه‌ای‌گرایی است؛ چنان‌که بیشتر گروه‌های حرفه‌ای به دنبال آن هستند. گروه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه، نیز برای تنظیم و کنترل خود در جهت منافع عموم به یکدیگر اعتماد می‌کنند (Chapman & et al, 2015). به‌طوری که دست‌یابی به وضعیت خودتنظیمی، نه تنها پیامی به جامعه درباره تخصص و حرفه‌ای‌گرایی گروه‌های شغلی می‌دهد؛ بلکه اعضای حرفه فرصت اندکی را برای کنترل بر آینده خود و تمام حرفه‌شـــان به دســـت می‌آورند. فقدان خودتنظیمی همکاران، در بهترین حالت، این است که افراد درجه دوم (خارج از گروه همکاران) به ارزیابی گروه بپردازند. در نتیجه، ایجاد حرکت به ســـمت خودتنظیمی حرفه‌ای در هر گروه شغلی، پس از بررسی اندیشمندانه خود گروه به دست می‌آید. در نهایت، خودتنظیمی مزایای فوق‌العاده‌ای دارد؛ اما به همراه مزایا، هزینه‌ها و مسئولیت‌هایی را نیز برای افراد حرفه‌ای ایجاد می‌کند (Randall, 2000).

شکل (۱) مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی

پیوند مفهومی حرفه‌ای گرایی و اخلاق‌ورزی. تحلیل مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی پیوند مفهومی بین حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی و اخلاق‌ورزی آنان را نشـــان می‌دهد. چرا که بسیاری از این مؤلفه‌ها بین حرفه‌ای‌گرایی و اخلاق‌ورزی مشترک‌اند. به‌عنوان مثال خدمت به مردم، مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی، استقلال در حرفه، یادگیری مادام‌العمر از فضایل اخلاقی در حرفه هستند. فرد حرفه‌ای اخلاق‌ورز به آن‌ها پایبند است. این نکته را مطالعه تاریخی[1] نیز نشان می‌دهد، زیرا اقبال به اخلاق حرفه‌ای پیوند تاریخی با حرفه‌ای‌گرایی دارد. به همین ســـبب در دوره سنتی حرفه‌ای‌گرایی که حرفه‌ها بر دوش حرفه‌ای‌ها قوام می‌یافت اخلاق حرفه‌ای

۱. چنانکه رید (۱۹۹۸) طرح آن را به افلاطون نسبت می‌دهد.

پیشه‌وران رواج داشت و امروز که حرفه‌ای‌گرایی با سازمان عجین شده است، اخلاق سازمانی مورد اقبال قرار گرفته است (شکل ۱).

مطالعه موردی (دانشگاه تهران)

در دهه‌های اخیر، کیفیت آموزش عالی چالش پیش‌روی دانشگاهیان است. از آنجا که حرفه‌ای‌گرایی مبتنی بر ارائه خدمات با کیفیت است، بیشتر مورد توجه دانشگاهیان و پژوهشگران این حوزه در دنیا قرار گرفته و همچنان ادامه دارد، اما در ایران، درخصوص چنین حوزه متفاوت، وسیع و ویژه از حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان که مبنای توسعه حرفه‌ای است، پژوهشی صورت نگرفته و تنها مواردی پراکنده مشاهده شده که از الگوهای عمومی بهره گرفتند. به‌علاوه تا کنون پژوهشی با هدف بررسی حرفه‌ای‌گرایی دانشگاهیان در دانشگاه تهران مشاهده نشد. حال آنکه، جامعه ایرانی از دانشگاه تهران به‌عنوان نماد آموزش عالی و بزرگ‌ترین و جامع‌ترین دانشگاه دولتی کشور انتظار تحرک، پویایی و پاسخ‌گویی بیشتر را دارد. پژوهش حاضر، با هدف «بررسی وضعیت موجود ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی[1]» انجام شد. انتخاب اعضای هیئت‌علمی از آن جهت بود که آنان به‌عنوان اصلی‌ترین رکن در دانشگاه هستند. اهمیت این مطلب در دو جمله خلاصه می‌شود: ۱. تا زمانی که افراد حرفه‌ای نشوند، یک رشته تخصصی خودبه‌خود حرفه‌ای نمی‌شود. ۲. بررسی همه جانبه در این رابطه و در کل سازمان دانشگاه، نیاز به پژوهشی وسیع و گسترده‌تری دارد. برای تحقق هدف مطرح شده، سؤالات زیر بیان شد:

- وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران چگونه است؟
- وضعیت هریک از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی چگونه است؟
- راهکارهای پیشنهادی برای بهبود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران کدام‌اند؟

۱. پایان نامه کارشناسی ارشد (۱۳۹۵) مرضیه هاشم‌آبادی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی ـ پیمایشی از نوع مقطعی است. همچنین نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش، به لحاظ موقعیت جغرافیایی شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های واقع در شهر تهران «دانشگاه تهران» با تعداد ۱۵۹۳ تن طبق آمار اعلام شده معاونت برنامه‌ریزی و فناوری اطلاعات دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده است. با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی حجم نمونه مورد نیاز با استفاده از فرمول کوکران ۱۶۴ تن برآورد شد. برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. روایی صوری و محتوایی ابزار توسط متخصصان این حوزه و در نهایت با استفاده از نرم‌افزار PLS از طریق تحلیل عاملی تأییدی، بررسی و تأیید شد. همچنین، پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ از قابلیت اعتماد بالایی برخوردار بود. به‌وسیله این ابزار، دیدگاه‌های اعضای هیئت‌علمی در رابطه با وضعیت ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی انجام گرفت و نتایج بر این اساس تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به نتایج جدول (۳)، میانگین حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران براساس دیدگاه آن‌ها، معادل ۳/۷۵ است که با توجه به مقدار t محاسبه شده (۲۶/۰۸) و با درجه آزادی ۱۶۳ و سطح معناداری یک درصد می‌توان با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گرفت که فرض صفر رد می‌شود. در واقع، بین میانگین محاسبه شده و میانگین فرضی که برابر با ۳ است، برای حرفه‌ای‌گرایی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد، مقدار t و بالابودن مقدار میانگین به دست آمده در مقایسه با میانگین فرضی مؤید آن است که حرفه‌گرایی در حد بالای متوسط قرار دارد. بنابراین، وضعیت موجود دانشگاه تهران در رابطه با حرفه‌ای‌گرایی آن براساس دیدگاه اعضای هیئت‌علمی در سطحی مطلوب است.

جدول (۳) نتایج آزمون t تک نمون‌های. متغیر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار T
حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی	۳/۷۵	۰/۳۷	۱۶۳	۲۶/۰۸**

** وجود اختلاف معنی‌دار در سطح یک درصد.

همان‌طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، نتایج اجرای آزمون t برای مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی استادان دانشگاه به ترتیب استقلال حرفه‌ای(۳۲/۳۰)، نوع‌دوستی (۳۸/۷۵)، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی (۶۲/۷۰)، اعتقاد تعهد خدمت به عموم (۱۴/۳۸)، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی (۳۳/۳۵)، آموزش و یادگیری مادام‌العمر (۲۰/۲۷)، پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای (۰/۵۰)، خودکنترلی گروه همکاران (۰/۹۴)، پایبندی به دانش تخصصی (۲۲/۲۶)، پایبندی به دانش پداگوژی (۱۵/۴۸)، حرفه‌ای‌گرایی (۲۶/۰۸) نشان می‌دهد که با سطح معناداری محاسبه شده هریک از آن‌ها و درجه آزادی مربوطه، همه مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی تفاوت معناداری با میانگین فرضی دارند. همچنین، بررسی تفاوت میانگین‌ها نشان می‌دهد که همه میانگین‌ها از مقدار متفاوت مثبتی برخوردارند، اما دو مؤلفه مؤلفه‌های پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای، خودتنظیمی گروه همکاران در حد متوسط هستند. بنابراین، دو مؤلفه یاد شده از مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران براساس نظرسنجی آن‌ها در وضعیت متوسط و مابقی در حد بالای متوسط میانگین فرضی جامعه برآورده شده است. در میان مؤلفه‌ها، مؤلفه پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای، با میانگین ۳/۰۲ دارای کمترین مقدار و مؤلفه نوع دوستی، با میانگین ۴/۲۶ بالاترین مقدار را دارد.

جدول (۴) نتایج آزمون tتک نمونه‌ای مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی

مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t
استقلال حرفه‌ای	۴/۱۰	۰/۴۳	۱۶۳	۳۲/۳۰**
نوع‌دوستی	۴/۲۶	۰/۴۱	۱۶۳	۳۸/۷۵**
مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی	۳/۹۸	۰/۴۷	۱۶۳	۶۲/۷۰**
اعتقاد تعهد خدمت به عموم	۳/۷۰	۰/۶۷	۱۶۳	۱۴/۳۸**
تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی	۴/۱۱	۰/۶۶	۱۶۳	۳۳/۳۵**
آموزش و یادگیری مادام‌العمر	۳/۷۳	۰/۴۶	۱۶۳	۲۰/۲۷**
پذیرش مرجعیت انجمن حرفه‌ای	۳/۰۲	۰/۷۴	۱۶۳	۰/۰۵ns
خودتنظیمی گروه همکاران	۳/۰۵	۰/۶۸	۱۶۳	۰/۴۹ns
پایبندی به دانش تخصصی	۳/۸۱	۰/۴۱	۱۶۳	۲۲/۲۶**
پایبندی به دانش پداگوژی	۳/۶۶	۰/۵۶	۱۶۳	۱۵/۴۸**
حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت علمی	۳/۷۵	۰/۳۷	۱۶۳	۲۶/۰۸**

**: وجود اختلاف معنی‌دار در سطح یک درصد ns: عدم وجود اختلاف معنی‌دار

بحث و نتیجه گیری

از منظر رویکرد سیستمی، می‌توان توجه و تأکید بر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی را مورد بحث قرار داد. از حیث نگرش سیستمی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه، به‌عنوان یک عنصر اساسی از سیستم اجتماعی دانشگاه

محسوب می‌شوند. بنابراین، اگر آن‌ها به ویژگی حرفه‌ای‌گرایی و توسعه آن در خود با توجه به تغییرات ایجاد شده در آموزش عالی، ساختارهای سازمانی، حاکمیت از بالا و اصول مدیریتی آن‌طور که شایسته این کرسی دانشگاهی است توجه نکنند، دیر یا زود به انزوا کشیده شده و سیستم دانشگاهی هرگز نخواهد توانست به صورتی منسجم و یکپارچه عمل کند؛ چنان‌که حرفه‌ای‌گرایی برای استادان دانشگاه را در عصر حاضر «حرفه‌ای‌گرایی یکپارچه[1]» خوانده شده است؛ به‌طوری که عناصر مختلف در ارتباطی منسجم با یکدیگر هستند.

1. Integrated professionalism

هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تهران بوده است. یافته‌های پژوهش گویای آنست که متغیر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه مورد مطالعه در سطح مطلوبی قرار داشت. البته کسب مطلوبیت نباید سبب ایستایی دانشگاه و به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی در این زمینه شود به‌طوری که هویل و ایوانس حرفه‌ای‌گرایی را در قالب پیوستاری از محدود تا توسعه‌یافتگی می‌دانند. این در حالی‌ست که در رابطه با مؤلفه‌های استقلال حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، نوع دوستی (ایثار و از خودگذشتگی)، تعهد حرفه‌ای و مرام اخلاقی، یادگیری مادام‌العمر، پایبندی به دانش تخصصی وضعیت مطلوبی را دارا بود؛ اما مؤلفه‌های پذیرش عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای و خودتنظیمی گروه همکاران در مواضع قابل بهبود قرار گرفتند. لذا، براساس مبانی نظری و تجارب پژوهشی و کاربردی دانشگاه‌های دنیا در این رابطه، برای تقویت مستمر حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی، به‌ویژه با تأکید بر خلأهای موجود دانشگاه تهران در مقایسه با دیگر دانشگاه‌های برتر دنیا و مواضع قابل بهبود، راهکارهایی پیشنهاد می‌شود.

راهکارهای پیشنهادی

- ایجاد فرهنگ مشارکت اعضای هیئت‌علمی در تیم‌های آموزشی‌وپژوهشی تحت حمایت انجمن‌های تخصصی آن‌ها.
- تدوین کدهای اخلاقی و رفتاری متناسب با حرفه و گروه‌های تخصصی؛ همچنین کسب حمایت قانونی از سوی سازمان دانشگاه و مدیران و مسئولان مربوطه به منظور ضمانت اجرائی آن‌ها.
- ایجاد فرهنگ سازنده انتقادگرایی و تقویت نگرش پیشرفت یکدیگر در گروه همکاران جهت ارتقای حرفه و انجمن حرفه‌ای.
- استقرار «انجمن حرفه‌ای تدریس»، همچون دانشگاه‌های برتر دنیا، حداقل‌المقدور در تمامی پردیس‌ها با هدایت و رهبری چندتن از متخصصان حوزه تعلیم‌وتربیت (ترجیحاً از دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی).
- ایجاد واحد ارتباطی بین دانشگاه و جامعه در خصوص هریک از رشته‌های تخصصی در تمامی دانشکده‌های دانشگاه تهران به جهت برقراری پیوند مستحکم و مستمر بین آن دو و مشارکت اجتماعی هر چه بیشتر آن‌ها.

شایان توجه اینکه، در سال‌های اخیر حاکمیت سازمان بر حرفه چالش‌هایی را برای حرفه اعضای هیئت‌علمی به وجود آورده است؛ به‌طوری که توجه به قابلیت‌های حرفه‌ای استادان، صرفاً از منظر خود آن‌ها کفایت نمی‌کند؛ چرا که به گفته نوردگرف (۲۰۱۵)، ترکیب‌شدگی از ویژگی‌های حرفه‌ای و بوروکراتیک سازمانی و اصول مدیریتی است و نمی‌توان از آن‌ها چشم پوشید؛ چنان‌که هایبریدها با در کنار هم قرارگرفتن ویژگی‌ها و ارزش‌های متفاوت و احتمالاً متناقضی، همچون استقلال و کنترل یا کیفیت و بازدهی، ویژگی‌های حرفه‌ای معاصر را به وجود می‌آورند که افراد حرفه‌ای ناگزیر به در نظرگرفتن آن‌ها در ساختار سازمانی خود می‌باشند.

بنابراین، گرچه نتیجه مطلوب برای حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت‌علمی به دست آمد، اما این وضعیت نباید بسندگی و ایستایی را ایهام کند چرا که به تعبیر جیمز کالینز خوب، دشمن عالی است. در این رابطه، این نیز مهم است که «آیا این ویژگی‌ها در تعامل با رویکردهای سازمانی و مدیریتی برای سازمان دانشگاه تهران همچنان به قوه مطلوبیت خود باقی می‌مانند؟» و آیا دانشگاهیان و در مرکز آن اعضای هیئت‌علمی می‌توانند «با توجه به ویژگی پیچیدگی فوق‌العاده دانشگاه‌ها، انتخاب‌های شایسته در عمل اتخاذ کنند؟» ■

فهرست منابع

فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۴). اخلاق حرفه‌ای. چاپ چهارم. تهران: نشر مجنون.

فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۸). مبانی ترویج اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه. فصلنامه پژوهشی پژوهش‌نامه اخلاق. سال یکم، شماره سه، صفحات ۹- ۲۴.

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

هاشم‌آبادی، مرضیه (۱۳۹۵). «بررسی وضعیت موجود حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران و ارائه راهکار جهت بهبود آن». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and teacher education, 27(1), 10-20.

Chisholm, M. A., Cobb, H., Duke, L., McDuffie, C., & Kennedy, W. K. (2006). Development of an instrument to measure professionalism. American journal of pharmaceutical education, 70(4), 85.

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

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 2047-2051.

Dingwall, R., & King, M. D. (1995). Herbert Spencer and the professions: occupational ecology reconsidered. Sociological Theory, 13, 14-14.

Duţă, N., & Rafailă, E. (2014). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers–Needs and Practical Implications. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127, 801-806.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. British journal of educational studies, 56(1), 20-38.

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.

Evans, Linda (2015). Society for Research into Higher Education (SRHE). available at:https://www.srhe.ac.uk/conference2015/downloads/LindaEvans_SRHE_NR_Conf_Think_Piece.pdf.

Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world. International sociology, 18(2), 395-415.

Feridson. Eliot (2001). Professionalism. Polity Press. ISBN 0-7456-0330-0.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (2009). Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward. Routledge.

Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2015). The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice. Routledge.

Hamilton, N. W. (2008). Faculty Professionalism: An Opportunity for Catholic Higher Education to Vitalize the Academic Profession's Social Contract. Current Issues in Catholic Higher Education, 25, 177.

Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. In Teaching: Professionalization, development and leadership (pp. 285-304). Springer Netherlands.

Ibrahim, R., Mansor, A. Z., & Amin, L. (2012). The Meaning and Practices of Academic Professionalism: Views from Academics in a Research University. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 59, 520-527.

Kelley, K. A., Stanke, L. D., Rabi, S. M., Kuba, S. E., & Janke, K. K. (2011). Cross-validation of an instrument for measuring professionalism behaviors. American journal of pharmaceutical education, 75(9), 179.

Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. Studies in Higher Education, 33(5), 513-525.

Mastekaasa, A. (2011). How important is autonomy to professional workers?. Professions and Professionalism, 1(1).

Nixon, J., Marks, A., Rowland, S., & Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: A manifesto of hope. British Journal of Sociology of Education, 22(2), 227-244.

Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. Journal of Professions and Organization, jov002.

Olitalia, Reza., Wijaya, Erik., Almakiyah, Khadijah., Saraswati, laksmiari. (2013). Altruism among Teacher. The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences 2013. Official Conference Proceedings. 302-311.

Hammer, D. P. (2000). Professional attitudes and behaviors: the" A's and B's" of professionalism. American Journal of Pharmaceutical Education, 64(4), 455.

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.

Randall, Glen E. (2000). Understanding Professional Self-Regulation. Founding Registrar of the College of Respiratory Therapists of Ontario (CRTO) 1993 - Nov 2000. available at: http://www.collegeofparamedics.sk.ca/docs/about-us/understanding-prof-self-regulation.pdf.

Reid, Heather L., (1998) "The Educational Value of Plato's Early Socratic Dialogues," Twentieth World Congress of Philosophy, Boston, Mass., 10–15 August 1998. The Paideia Project.

Robson, J. (2006). Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice. Psychology Press. available at: https://books.google.com/books?id=coNmx0VnXlsC&pg=PA11&lpg=PA11&dq.

Shon, Christopher. K (2006). Teacher Professionalism. Faculty Publications and Presentations. 6 (1).

Williams, K. (2008). Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st Century higher education. Higher Education, 56(5), 533-544.

Online. Available at: http://www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacReid.htm.

Winch, C. (2004). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. British Journal of Educational Studies, 52(2), 180-196.