



Research in Curriculum Planning

Vol 22, No 58(continus 85)
Summer 2025, Pages 1-16

پژوهش در برنامه ریزی درسی

سال بیست و دوم، دوره دوم، شماره 58 (پیاپی 85)
تابستان 1404، صفحات 1-16

A comparative study of the programs of faculty development centers in the field of education in ten selected Iranian universities with an emphasis on the application of technologies

Atefeh Gholami¹, Ahmadrza NasrEsfahani², Azam Esfijani³

¹Graduated PhD in Curriculum, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

²Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

³Assistant Professor, Department of Educational technology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

Abstract

Empowerment of faculty members with the aim of improving the quality of education has long been the focus of universities. Most domestic universities use less structured centers to organize professional development programs, and most executive programs also need to be restructured and integrated with new elements such as educational technologies. The main goal of the current research is to first examine the status of faculty development programs in selected domestic universities and then to draw the status of the application of technologies in these programs. To achieve this goal, the top ten domestic universities based on the Times 2022 ranking were compared in a targeted manner of selection and empowerment programs, in both face-to-face and technology-based platforms. The research method was in the form of a comparative study in the Bereday method. The results of the study showed that all the universities studied felt the need to pay attention to providing empowerment programs, although medical universities are the leaders in this field, followed by comprehensive universities and finally industrial universities. Also, the platform for presenting programs is oriented towards virtual, but the priority and how the space for presenting programs depends on the inherent functions of the program, the types of limitations of the audience and the program provider, the type of content and the degree of dependence on human interactions.

Keywords: Comparative Study, Faculty Members, Higher Education, Teaching and Learning Development Center, Technology.

بررسی تطبیقی برنامه‌های مراکز بالندگی هیئت علمی ده دانشگاه منتخب ایران با تاکید بر کاربست فناوری‌ها

عاطفه غلامی^{۱*}، احمد نصر اصفهانی^۲، اعظم اسفجانی^۳

^۱دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
^۲استاد گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۳استادیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

توانمندسازی اعضای هیئت علمی باهدف بهبود کیفیت آموزش، از دیرباز مورد توجه دانشگاه‌ها بوده است. برای دستیابی به این مقصود، اکثر دانشگاه‌های خارجی مراکز مستقلی را تحت عنوان "مرکز توسعه تدریس و یادگیری"، برای سازمان‌دهی برنامه‌های بالندگی خود تشکیل داده‌اند. این در حالی است که اغلب دانشگاه‌های داخلی، کمتر از مراکز سازمان‌یافته برای سازمان‌دهی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای استفاده می‌کنند، همچنین اغلب برنامه‌های اجرایی نیز، نیاز به ساختاردهی مجدد و تلفیق با عناصر جدیدی مانند فناوری‌های آموزشی دارند. بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر در ابتدا بررسی وضعیت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های منتخب داخلی و سپس ترسیم وضعیت میزان کاربست فناوری‌ها در این برنامه‌ها است. برای دستیابی به این هدف، ده دانشگاه برتر داخلی بر اساس رتبه‌بندی تایمز 2022 به شیوه هدفمند انتخاب و بر اساس انواع متعدد برنامه‌های توانمندسازی، در دو بستر حضوری و مبتنی بر فناوری مورد مقایسه قرار گرفت. روش پژوهش به‌صورت مطالعه تطبیقی به شیوه بردی بوده است. نتایج پژوهش نشان داد در تمامی دانشگاه‌های مورد مطالعه ضرورت توجه به ارائه برنامه‌های توانمندسازی احساس شده، هر چند که دانشگاه‌های علوم پزشکی پیش‌تاز این عرصه و در رتبه‌های بعدی دانشگاه‌های جامع و در آخر دانشگاه‌های صنعتی قرار دارند. همچنین بستر ارائه برنامه‌ها به سمت مجازی گرایش یافته اما اولویت و چگونگی فضای ارائه برنامه‌ها وابسته به کارکردهای ذاتی برنامه، انواع محدودیت‌های مخاطب و ارائه‌دهنده برنامه، نوع محتوا و میزان وابستگی به تعاملات انسانی متفاوت است.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، اعضای هیات علمی، فاوا، مرکز توانمندسازی و بهسازی تدریس، مطالعه تطبیقی.

مقدمه

بالندگی اعضای هیئت علمی (Faculty Development) به فعالیتهای گوناگون برای کمک به دانشگاهیان در ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای خود که برای انجام تدریس، تحقیق و یا فعالیتهای اداری حیاتی هستند، اشاره دارد (Bilal et al., 2019, p. 2). توسعه اعضای هیئت علمی شامل طیف وسیعی از فعالیتهاست که اغلب باهدف کمک به اساتید برای بهبود شایستگی خود به‌عنوان معلم و در نتیجه بهبود یادگیری دانشجویان طراحی شده‌اند (Lotti, 2020, p. 6). این تعریف، حاصل توجه جدی به توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی است که در پاسخ به درخواست جنبش دانشجویان دهه 1960 برای آموزش بهتر صورت گرفت (Jacob et al., 2019, p. 2). در این راستا، یکی از اولین مراکز توسعه تدریس در سال 1962 در دانشگاه میشیگان تأسیس شد (Forgie et al., 2018, p. 3). در طول زمان، توجه به کیفیت آموزش و یادگیری دانشجویان افزایش یافت که این مورد باعث شد، در حدود هزار مرکز توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در ایالات متحده آمریکا و به‌موازات آن در کانادا، انگلستان، استرالیا، ژاپن و سایر کشورها تشکیل شود (Li, 2017, p. 1303). انواع برنامه‌ها مانند کارگاه، مشاوره، بودجه برای تحقیق در آموزش و یادگیری و مواردی دیگر در این مراکز به اعضای هیئت علمی و دستیاران تدریس ارائه می‌شود (Forgie et al., 2018). در ایران نیز با تأثیر از روند شکل‌گیری این مراکز در خارج، فعالیت رسمی اولین مرکز توسعه آموزش اعضای هیئت علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز با نام مرکز منطقه‌ای تربیت مدرس (Regional Teacher Training Center) در سال 1351 آغاز شد. فعالیتهای این مرکز تا سال 1372 ابتدا با پیشرفت، در ادامه با تعلیق و در نهایت با ادغام با مرکز مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی همراه بود. در ادامه کلیه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور به‌مرور به تأسیس مراکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی اقدام کردند (Kalbasi & Nasr, 2011). فعالیتهای این مراکز اغلب باهدف پژوهش در آموزش، آموزش اعضای هیئت علمی،

آموزش مداوم، ارزیابی و نظارت بر فعالیتهای آموزشی (Jalili et al., 2004) و در قالب اجرای کارگاه‌های آموزشی، راه‌اندازی و برگزاری دوره، تدوین طرح درس، بازنگری برنامه‌های آموزشی، انتشار نشریات، برگزاری همایش‌های کشوری، انجام ارزشیابی اعضای هیئت علمی صورت گرفته است. از سوی دیگر، دانشگاه‌های تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (عتف) به‌طور رسمی طی دوره شش‌ساله در جریان برنامه سوم توسعه از سال ۱۳۸۰ نسبت به ارائه کارگاه‌های آموزشی اقدام کرده‌اند اما پس‌ازاین دوره، این برنامه‌ها رو به افول گذاشته (Aalami et al., 2020) و بار دیگر در سال ۱۳۹۰ در آیین‌نامه طرح دانش‌افزایی و توانمندسازی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی (Nili Ahmadabadi et al., 2019) مورد توجه قرار گرفت. بررسی‌ها نشان می‌دهد اغلب دانشگاه‌های وزارت عتف تا چند سال اخیر توجه جدی به ایجاد مراکز توسعه نداشته‌اند؛ باین‌حال بنا به اهمیت موضوع، اخیراً دانشگاه‌های تهران، اصفهان و فردوسی مشهد نسبت به پایه‌گذاری این مراکز اقدام کرده‌اند که هرچند نویدبخش به نظر می‌رسد باین‌حال کفایت لازم را ندارد. با توجه به این جاماندگی تاریخی، انجام پژوهش برای شناخت وضع موجود و نقش کاتالیزوری فناوری‌های آموزشی برای کاهش شکاف موجود، مورد توجه پژوهش حاضر قرار گرفته است.

خدمات مرسوم مراکز، هرچند اغلب رضایت اعضای هیئت علمی را جلب کرده است (Steinert et al., 2016) اما همواره محدودیت‌هایی مانع از امکان بهره‌وری حداکثری، از انواع خدمات بوده است. برای مثال مربیان برای استفاده مناسب از فرصت‌هایی که مراکز در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند با محدودیت‌های زمانی و مکانی مواجه‌اند (Villar-Angulo & Rosa, 2013, p. 146). همچنین محدودیت‌های فاصله مکانی و الزام به حضور فیزیکی در شیوه‌های سنتی، امکان دسترسی مخاطبان به انواع برنامه‌ها را کم می‌کند (Bali & Caines, 2018; Cook & Steinert, 2013; Rizzuto, 2017; Sipes et al., 2020). علاوه بر این، فقدان انگیزه، پیچیدگی و تنوع

باین حال، اجرای پژوهشی منسجم در مورد وضعیت توجه این مراکز در بهره‌گیری از فناوری‌ها در انواع برنامه‌های توانمندسازی مورد پژوهش قرار نگرفته است. بر این اساس در پژوهش حاضر دو محور مغفول "مراکز توسعه تدریس دانشگاه‌های داخلی" و "فناوری‌ها" ذیل دو سؤال کلی مورد بررسی قرار می‌گیرند:

۱. وضعیت انواع برنامه‌های مراکز توسعه توانمندی‌های اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش در ده دانشگاه برتر ایران چگونه است؟
۲. وضعیت کاربرد فناوری در انواع برنامه‌های مراکز توسعه توانمندی‌های اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش در ده دانشگاه برتر ایران چگونه است؟

روش

پژوهش پیش رو با رویکرد کیفی و به دلیل ماهیت مقایسه‌ای با روش مطالعه‌ی تطبیقی انجام شده است. در این روش ابتدا باید مفهوم «واحد تجزیه و تحلیل» مشخص شود (Bray & Jiang, 2014, p. 98). در پژوهش حاضر واحد تجزیه و تحلیل هر نوع از مراکز، بخش‌ها یا واحدهای توسعه اعضای هیئت علمی در زمینه‌ی آموزشی در دانشگاه‌ها هستند که با عناوین گوناگونی فعالیت می‌کنند. مدل‌های متنوعی برای انجام پژوهش‌های تطبیقی وجود دارد که از این میان، مدل پژوهشی بردی انتخاب شده است. این مدل شامل چهار مرحله اصلی توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه هم‌زمان است (Bereday, 1966). در گام اول، یعنی توصیف، دانشگاه‌های منتخب بر اساس تارنمای اصلی دانشگاه با کلیدواژه‌های مرتبط با "مرکز توسعه آموزش/تدریس"، "توسعه اعضای هیئت علمی"، "آموزش اعضای هیئت علمی"، "آموزش ضمن خدمت" و کلیدواژه‌های معادل مورد بررسی قرار گرفت. همچنین بخش‌های اصلی و فرعی بر اساس نمودار سازمانی هر دانشگاه ابتدا به صورت کلی بررسی و در صورت وجود بخش یا مرکز متولی امر توسعه اعضای هیئت علمی در زمینه تدریس، تشریح و سپس بر اساس نقش فناوری تحلیل شده است.

وظایف و همچنین فرصت‌های توسعه حرفه‌ای اغلب ناهماهنگ باهدف، موانعی را برای رشد اعضای هیئت علمی ایجاد کرده است (Pelletreau et al., 2018). در جهت کاهش محدودیت‌های شیوه‌های سنتی و همچنین با توجه به پتانسیل فناوری‌های آموزشی برای افزایش ارتباطات و به اشتراک‌گذاری شیوه‌های تدریس، بسیاری از مربیان معتقد به تغییر ماهیت توانمندسازی اعضای هیئت علمی در جهت کاربری فناوری‌ها هستند (Bali & Caines, 2018, p. 4). دسترسی گسترده به اینترنت و رسانه‌های اجتماعی، تعاملات توسعه حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار داده و فرصت‌های جدیدی را بدون محدودیت‌های شیوه سنتی فراهم می‌کند (Sipes et al., 2020, p. 187). برنامه‌هایی مانند: کارگاه‌های آنلاین یا ترکیبی (White & Sharf, 2014, p. 5)، خبرنامه‌های الکترونیکی، تیم پشتیبانی فنی تلفنی و چت آنلاین (James Jacob et al., 2015, p. 24)، جوامع تمرین آنلاین (Lindberg & Olofsson, 2010, p. 60; Merillat & Scheibmeir, 2016) و موارد دیگر حاصل به کارگیری فناوری‌ها در برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی هستند. همچنین شواهدی از تأثیر مثبت ترکیب برنامه‌های توسعه با فناوری‌ها وجود دارد. برای مثال داده‌های به دست آمده از Rizzuto (2017) پژوهش نشان داد که اساتید به دوره‌های توانمندسازی آنلاین به عنوان یک تجربه مثبت و مفید نگاه می‌کنند. در پژوهشی دیگر (Kelley et al., 2017) می‌گویند: "مطالعه ما، قدرت دگرگون‌کننده فناوری و تأثیر آن بر ساختار سازمانی مراکز توسعه تدریس را تأیید می‌کند". در بررسی پیشینه مرتبط با پژوهش حاضر، سه مطالعه تطبیقی (Jamali Zavareh et al., 2018, Gholami et al., 2023, Jacob et al., 2019) به بررسی عملکرد مراکز توسعه تدریس دانشگاه‌های برتر خارجی پرداخته‌اند، باین حال، پژوهشی که دانشگاه‌های داخلی را مورد مطالعه قرار داده باشد یافت نشد. در زمینه توجه به عنصر فناوری نیز، هرچند پژوهش‌های خارجی به طور پراکنده به کاربرد فناوری‌ها در مراکز توسعه حرفه‌ای و برخی اثرات آن اشاره داشته‌اند

زیر ۱۰۰۰ جهانی با شیوه‌ی هدفمند تنوعی از همه‌ی انواع دانشگاه‌های ایران، شامل دانشگاه‌های مادر (جامع)، دانشگاه‌های صنعتی و دانشگاه‌های علوم پزشکی، انتخاب و مورد توجه قرار گرفت که اطلاعات آن در جدول شماره ۱ به نمایش درآمده است. منابع جمع‌آوری داده‌ها، شامل کلیه مطالب و اسناد آنلاین در تارنمای مراکز توسعه اعضای هیئت‌علمی، پژوهش‌ها و گزارش‌های منتشرشده در نمونه منتخب پژوهشی است.

در گام دوم برنامه‌های اجرایی در هر دانشگاه به‌طور تلخیص شده، بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها تفسیر و طبقه‌بندی مفهومی جدیدی از انواع برنامه‌ها معرفی شد. در گام سوم و چهارم، هم‌جواری و مقایسه، برنامه‌های توسعه دانشگاه‌های منتخب بر اساس انواع برنامه‌های ارائه‌شده و همچنین در دو بستر حضوری و مبتنی بر فناوری مورد هم‌جواری و مقایسه قرار گرفته است. نمونه پژوهش بر اساس رتبه‌بندی تایمز در سال ۲۰۲۲ انتخاب شده است. بر این اساس ده دانشگاه داخلی در رتبه‌های

جدول ۱. دانشگاه‌های منتخب داخلی بر اساس رتبه‌بندی تایمز ۲۰۲۲

ردیف	شهر	نام مرکز، گروه، واحد یا دفتر مرتبط با توسعه آموزش	نام دانشگاه
۱	تهران	اداره امور هیئت‌علمی	دانشگاه صنعتی امیرکبیر
۲	کاشان	مدیریت نظارت، سنجش و کیفیت آموزش	دانشگاه کاشان
۳	مشهد	مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی مشهد	دانشگاه علوم پزشکی مشهد
۴	تهران	مرکز برنامه‌ریزی راهبردی و توسعه منابع، مرکز آموزش‌های الکترونیکی شریف	دانشگاه صنعتی شریف
۵	تهران	مرکز مطالعات و توسعه آموزش دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران	دانشگاه علوم پزشکی تهران
۶	قزوین	مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی	دانشگاه بین‌المللی امام خمینی
۷	تهران	مرکز مطالعات و توسعه آموزش دانشگاه علوم پزشکی ایران	دانشگاه علوم پزشکی ایران
۸	تهران	دفتر برنامه‌ریزی و توسعه آموزش	دانشگاه علم و صنعت
۹	مشهد	مرکز آموزش، یادگیری و سنجش (آیس)	دانشگاه فردوسی
۱۰	اصفهان	مرکز توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس	دانشگاه اصفهان

یافته‌ها

گام توصیف: دانشگاه علوم پزشکی مشهد (یک نمونه)
در کاوش تارنما دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشخص شد "مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی" به‌صورت سازمان‌دهی شده به موضوع توسعه اعضای هیئت‌علمی در این دانشگاه می‌پردازد. فعالیت‌های توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی بر اساس نوع برنامه مورد استفاده، در جدول شماره ۲ خلاصه شده است.

بر اساس گام‌های چهارگانه بردی شامل توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه، در بخش یافته‌ها، ابتدا به‌اختصار به توصیف یک نمونه از دانشگاه‌های مورد مطالعه پرداخته، در ادامه تفسیر حاصل از بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های دانشگاه‌ها در قالب جدول طبقه‌بندی مفهومی ارائه و در ادامه هم‌جواری داده‌ها بر اساس نام دانشگاه، انواع برنامه‌ها و نوع فضای ارائه صورت می‌گیرد. شایان ذکر است گام تفسیر در قسمت بحث و نتیجه‌گیری ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه فعالیت‌های بخش‌های مرتبط با توسعه اعضای هیئت علمی در دانشگاه علوم پزشکی مشهد

نوع	بستر	فعالیت‌ها
دوره	حضوری	دوره‌های آموزشی مرتبط با آموزش علوم پزشکی مبتنی بر نیازهای دانشجویان؛ دوره‌های پژوهش در آموزش
	مجازی	دوره‌های پژوهش در آموزش
کارگاه	حضوری	کارگاه‌های آمادگی برای ترم جدید، طراحی آزمون‌های الکترونیکی در سامانه نوید، اصول تهیه اسلاید در یادگیری الکترونیک، آموزش وبینار، آموزش سامانه نوید، آموزش نرم‌افزار کم‌تازیا، آموزش مجازی ویژه کارشناسان آموزش مجازی؛ ارزشیابی؛ ارتقا سطح مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و موارد دیگر
	مجازی	کارگاه‌ها با عناوین متنوع از طریق سایت سازه (سامانه آموزش باز هوشمند)
مشاوره	حضوری	مشاوره ارتقا مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزشی، مشاوره‌های فردی و گروهی مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزشی؛ مشاوره روش‌های نوین سنجش و ارزشیابی به اساتید و گروه‌های آموزشی
بررسی هم‌تا	مجازی	مشاوره هم‌تا در حوزه پژوهش آموزشی
مجله، نشریه	چاپی	توزیع منظم مجله در زمینه آموزش پزشکی در سطح گروه‌های آموزشی
	مجازی	دوفصلنامه افق توسعه آموزش علوم پزشکی
انجمن، شبکه	حضوری	تشکیل جلسات ماهانه به صورت سخنرانی و اجلاس با محوریت موضوعات آموزش پزشکی؛ دعوت از اساتید برجسته ایرانی و خارجی برای برگزاری جلسات آموزشی؛ کارگروه دانش آینده‌پژوهی در آموزش
	مجازی	تالارهای گفت‌وگو مرتبط با هر یک از واحدهای دوازده‌گانه و برنامه‌های زیرمجموعه آن
سمینار، همایش، وبینار	حضوری	سمینارهای مرتبط با آموزش علوم پزشکی مبتنی بر نیازهای دانشجویان؛ همایش‌ها و جشنواره‌ها در برنامه‌های آموزشی ملی و بین‌المللی مرتبط با آموزش علوم پزشکی
	مجازی	همایش با موضوع آموزش پزشکی در سامانه وبینار؛ وبینار جامع آموزش مجازی
اسناد و فرم‌ها	مجازی	فرم‌ها، آئین‌نامه‌ها، اسناد راهبردی و چک لیست‌های طرح درس، طرح دوره، راه‌اندازی رشته/دوره/گروه؛ سیاست‌های تشویقی مناسب جهت پژوهش در آموزش
مقاله، کتاب، گزارش پروژه یا پژوهش	چاپی/مجازی	کتابخانه مرکز آموزش پزشکی؛ کتابخانه الکترونیکی اختصاصی پژوهش در آموزش؛ کتاب‌های مفید حوزه آموزش پزشکی در فروشگاه کتاب، معرفی مجلات داخلی و خارجی معتبر در حوزه آموزش پزشکی؛ تألیف و ترجمه کتب مرتبط با آموزش علوم پزشکی
راهنمای نوشتاری	مجازی	مفاهیم پایه در دانش پژوهی، سامانه دانش پژوهی، معیارهای ارزیابی دانش پژوهی، فرایند ارزیابی فعالیت‌های دانش پژوهی؛ فرم‌های همکاری با مرکز به تفکیک واحدهای دوازده‌گانه؛ تهیه رفرنس‌های آموزشی بومی؛ راهبردهای آموزش علوم پزشکی مجازی، فناوری واقعیت افزوده، آموزش پزشکی در آموزش مجازی، فناوری‌های نوین آموزشی، دانشگاه الکترونیکی
فیلم	مجازی	فیلم‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های بالینی؛ محتوای چندرسانه‌ای یادگیری مسئله محور
لینک، وبسایت	مجازی	لینک به دفاتر آموزش مجازی در دانشکده‌ها؛ لینک به منابع علمی معتبر در حوزه ارزشیابی؛ اتصال به مراکز توسعه آموزش در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های زیرمجموعه؛ اتصال به مجموعه‌های وزارتی و دیگر مراکز توسعه آموزش دانشگاه‌های علوم پزشکی
سامانه‌های جامع	مجازی	سیستم مدیریت یادگیری نوید، کتابخانه الکترونیکی اختصاصی

ابزارهای طراحی و تولید محتوا	فیزیکی/ مجازی	تهیه و تولید محتوای واقعیت افزوده و مجازی، تهیه و تولید مولاژهای آموزشی، تهیه چند رسانه‌ای‌ها و فیلم آموزشی، تهیه نرم‌افزارهای آموزشی؛ دوربین‌های تخصصی در فضاها، بالینی، استودیوهای مختلف (استودیو مجهز به پنل لمسی، اتاق سبز، تصویربرداری در بالین، تصویربرداری در استودیو پردیس مناسب مصاحبه‌های گروهی، تهیه پادکست، صداگذاری یا تصویربرداری در استودیو)
بسترهای ارائه محتوا	مجازی	سامانه‌ها، ابزارها و برنامه‌های خارجی و داخلی برگزارکننده وینار؛ تجهیزات جدید انواع مدل‌ها و مانکن‌های شبیه‌سازی آناتومی بدن انسان
بسترهای مدیریت محتوا	مجازی	بانک نرم‌افزارهای مورد نیاز
بسترهای اشتراک‌گذاری	مجازی	نرم‌افزارهای آموزشی مبتنی بر تلفن همراه؛ سامانه پیام یاد آموزشی
ابزارهای ارزیابی	فیزیکی/ مجازی	ارائه تکالیف از طریق سامانه؛ امکانات آزمون ارزیابی صلاحیت بالینی
کمک‌هزینه، بورس	حضور	کمک‌هزینه طرح‌های پژوهش آموزشی؛ اعطای تسهیلات بهره‌مندی از رتبه پژوهشی (گرت استادپاران جوان) و تسهیلات جذب در موسسه‌های علمی (جایزه دکتر کاظمی آشتیانی)
مسابقه و جوایز	حضور	طرح شهید تهرانی مقدم و طرح شهید احمدی روشن؛ معرفی پژوهشگر برتر در هفته پژوهش و آموزش؛ جشنواره استاد شهید مطهری؛ جشنواره ایده‌های نوآورانه آموزشی
	مجازی	سامانه ملی ثبت فعالیت‌های نوآورانه آموزشی
ارزیابی توسط دانشجویان	مجازی	بررسی اثربخشی ارزشیابی اساتید در کیفیت تدریس ارائه‌شده
ارزیابی همتا	حضور	ارزیابی همتا در قالب کمیته ارزشیابی اساتید
ارزیابی متخصص داخلی	حضور	کمیته ارزیابی درونی (ارزشیابی مستمر اساتید و مدیران گروه‌های آموزشی)
ارزیابی متخصص خارجی	حضور	اجرا توسط کمیته ارزیابی بیرونی دانشگاه

گام تفسیر: ارائه طبقه‌بندی مفهومی

در گام تفسیر و با بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های کلی دانشگاه‌های مورد مطالعه مشخص شد، هرچند برخی از دانشگاه‌های مورد بررسی، مراکز مستقل برای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی خود ندارند بااین‌حال همه دانشگاه‌های منتخب، از برنامه‌های متنوع اما نسبتاً مشابهی برای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی استفاده کرده‌اند. برای مثال دوره‌ها و کارگاه‌ها با کارکردهای مشابه در اغلب دانشگاه‌ها مورد توجه بوده‌اند که می‌توانند ذیل یک دسته با نام برنامه‌های آموزش عمومی

طبقه‌بندی شده و از سایر برنامه‌ها متمایز شوند. این نگاه مقایسه‌ای منجر به تشکیل طبقه‌بندی مفهومی برنامه‌های توانمندسازی بر اساس ساختار و کارکرد نهایی آن‌ها شد که در جدول شماره 3 با جزییات بیشتر تبیین شده است. از طرف دیگر در مقایسه برنامه‌های استخراج‌شده از دانشگاه‌های مورد مطالعه با برنامه‌های توانمندسازی در پیشینه پژوهش، به نظر می‌رسد برخی از انواع برنامه‌های توانمندسازی در هیچ یک از دانشگاه‌های مورد مطالعه به کار گرفته نشده‌اند. برای مثال پودمان‌های خودآموز، پشتیبانی‌های فنی، مربیگری

از جمله برنامه‌های پرکاربرد در حوزه توانمندسازی اعضای هیئت علمی هستند که در دانشگاه‌های منتخب مورد مطالعه مغفول واقع شده‌اند و یا مستندات و گزارش‌های آن‌ها ثبت نشده است. این در حالی است که عدم توجه به این برنامه‌ها می‌تواند ساختاری ناقص از برنامه‌های لازم برای توانمندسازی اعضای هیئت علمی را شکل دهد. بر

این اساس در پژوهش حاضر، این نوع برنامه‌ها برای افزایش غنای پژوهش و توجه به برنامه‌های مغفول، در تحلیل دخالت داده شده‌اند. علاوه بر تنوع برنامه‌ها، تنوع بستر ارائه برنامه‌ها شامل حضوری (فیزیکی/چاپی) و مجازی بوده که به تفکیک مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

جدول 3. طبقه‌بندی مفهومی برنامه‌های توسعه اعضای هیئت علمی

ردیف	عنوان	تعریف
1	آموزش عمومی	برنامه‌های آموزش عمومی به برنامه‌هایی مانند؛ دوره، کارگاه، آزمایشگاه، پودمان خودآموز اطلاق می‌شود.
2	پشتیبانی فردی	برنامه‌های پشتیبانی فردی شامل برنامه‌هایی مثل مشاوره، پشتیبانی فنی، مربیگری، آموزش تحت نظر استاد راهنما و آموزش هم‌تا می‌شود.
3	اشتراک‌گذاری جمعی	اشتراک‌گذاری جمعی نوعی برنامه هم‌افزایی دانش تخصصی، تجربی و مبتنی بر علایق به‌طور به‌روز در قالب نشریات (مجله، نشریه، خبرنامه) همایش‌ها (سمینار، کنفرانس، همایش، وبینار، رویداد) یا انجمن‌ها (جوامع تمرین، آکادمی، شبکه) است.
4	ارائه منابع آموزشی	منابع آموزشی در انواع اسناد و فرم‌ها، مقاله، کتاب، گزارش پروژه یا پژوهش، راهنمای نوشتاری، راهنمای تصویری، پوستر، نمایشگاه، پادکست، راهنمای چندرسانه‌ای، فیلم، لینک، وبسایت، وبلاگ، دامنه، بانک اطلاعاتی ارائه می‌شود.
5	ارائه منابع فناوری	برنامه ارائه منابع فناوری اعم از امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری در قالب‌های سامانه‌های جامع، ابزارهای طراحی و تولید محتوای یادگیری، بسترهای ارائه محتوای یادگیری، بسترهای مدیریت محتوا، بسترهای اشتراک‌گذاری یادگیری و ابزارهای ارزیابی یادگیری به مخاطبان عرضه می‌شود.
6	پشتیبانی مالی	برنامه پشتیبانی مالی در دو نوع کمک‌هزینه (بورس) و مسابقه (جوایز) با رقابت میان مدرسان و باهدف کاهش موانع مالی برای فرد، ایجاد انگیزه در انجام پژوهش و نوآوری‌های آموزشی و اشتراک آن با دیگران انجام می‌شود.
7	ارزیابی آموزش	برنامه‌ی ارزیابی آموزشی در قالب‌های ارزیابی توسط دانشجویان و دانش‌آموختگان، ارزیابی هم‌تا، ارزیابی متخصص داخلی، ارزیابی متخصص خارجی و خودارزیابی اجرا می‌شوند.

گام هم‌جواری:

دانشگاه‌های منتخب و به تفکیک بستر ارائه در جدول

شماره 4 تلخیص شده است:

برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی بر اساس

هفت عنوان طبقه‌بندی مفهومی با هم‌جواری

جدول 4. برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش در 10 دانشگاه منتخب داخلی

برنامه‌ها	بستر	صنعتی امیرکبیر	کاشان	علوم پزشکی مشهد	صنعتی شریف	علوم پزشکی تهران	بین‌المللی امام خمینی	علوم پزشکی ایران	علم و صنعت	اصفهان	فردوسی	فراوانی	درصد فراوانی	درصد اختلاف دو بستر
آموزش عمومی	حضور	۱	۱	۲	۰	۲	۲	۱	۲	۱	۱	۱۳	۴۳.۳	▼ ۱۰
	مجازی	۱	۱	۲	۰	۲	۰	۱	۱	۱	۱	۱۰	۳۳.۳	
پشتیبانی فردی	حضور	۰	۰	۲	۰	۲	۰	۱	۱	۲	۱	۹	۳۰	▼ ۱۳.۴
	مجازی	۰	۰	۱	۰	۲	۰	۱	۱	۰	۰	۵	۱۶.۶	
اشتراک‌گذاری جمعی	حضور	۰	۱	۳	۰	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۸	۲۶.۶	▲ ۶.۶
	مجازی	۰	۰	۳	۰	۲	۰	۳	۰	۱	۱	۱۰	۳۳.۳	
ارائه منابع آموزشی	چاپی	۰	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۶	۱۰	▲ ۲۸.۳
	مجازی	۱	۱	۵	۰	۵	۱	۵	۲	۱	۲	۲۳	۳۸.۳	
ارائه منابع فناوری	فیزیکی	۰	۰	۲	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۵	▲ ۳۰
	مجازی	۱	۰	۶	۵	۲	۰	۴	۱	۱	۱	۲۱	۳۵	
پشتیبانی مالی	حضور	۰	۱	۲	۰	۲	۱	۱	۱	۰	۰	۸	۴۰	▼ ۲۵
	مجازی	۰	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۳	۱۵	
ارزیابی آموزش	حضور	۱	۱	۳	۰	۴	۲	۴	۱	۱	۱	۱۸	۳۶	▼ ۱۰
	مجازی	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۳	۱	۱	۱	۱۳	۲۶	
مجموع	حضور	۲	۴	۱۵	۱	۱۳	۵	۱۰	۶	۵	۴	۶۵	۲۳.۲	▲ ۷.۱
	مجازی	۵	۳	۱۹	۶	۱۵	۲	۱۸	۶	۵	۶	۸۵	۳۰.۳	

"ارائه منابع آموزشی" بیشترین تفاوت را به نفع مجازی و "پشتیبانی مالی" بیشترین اختلاف را به نفع حضوری نشان می‌دهد. کمترین اختلاف تفاوت بستر به "اشتراک‌گذاری جمعی" اختصاص یافته است. در مجموع، فارغ از نوع برنامه، می‌توان برتری را به بستر مجازی نسبت داد.

در مقایسه میان دانشگاه‌ها نیز، فارغ از نوع بستر، هر سه دانشگاه علوم پزشکی تهران، مشهد و ایران بیشتر از سایر دانشگاه‌ها از انواع برنامه‌ها بهره برده‌اند. از نظر نوع بستر مورد توجه، کمترین کاربرد برنامه‌ها در بستر حضوری به ترتیب مربوط به دانشگاه‌های صنعتی شریف

مطابق موارد مطرح‌شده در جدول شماره 4 می‌توان اشاره داشت؛ پرکاربردترین برنامه‌های توانمندسازی فارغ از نوع بستر، به ترتیب "آموزش عمومی" و "ارزیابی آموزش" است که البته به همراه سایر برنامه‌ها کمتر از سطح متوسط ارائه‌شده‌اند. کم‌کاربردترین برنامه نیز "ارائه منابع فناوری" است. از منظر استفاده از بسترها، برنامه‌ی "آموزش عمومی" پرکاربردترین برنامه حضوری است در حالی که "ارائه منابع آموزشی" در مجازی پرکاربردتر است. کم‌کاربردترین برنامه حضوری به "ارائه منابع فناوری" و مجازی به "پشتیبانی مالی" اختصاص دارد. از لحاظ اختلاف بستر نیز، "ارائه منابع فناوری" و

آموزش اغلب دارای محتوای عملی و مهارتی است که ارائه آن در قالب کارگاه عملی مفیدتر از دوره‌های نظری است (Maleki et al., 2022). همچنین پودمان خودآموز، ازجمله برنامه‌های آموزشی است که هرچند انعطاف بالایی در زمان استفاده به مخاطب می‌دهد، بااین حال به خاطر نبود امکان تعامل بین شرکت کنندگان و ارائه دهنده و همچنین تعامل میان شرکت کنندگان با هم، در مقایسه با دو برنامه دیگر، از کاربرد خارج شده است. در تحلیل نوع بستر ارائه نیز، هرچند در هر دو برنامه دوره و کارگاه، بستر حضوری بیشتر از مجازی ارائه شده است اما کمتر بودن اختلاف دو بستر در دوره‌ها در مقایسه با کارگاه‌ها نشان می‌دهد، دوره‌ها با محتوای نظری، در هر دو بستر حضوری و مجازی به خوبی قابلیت ارائه دارند (Kamel, 2016)، درحالی که کارگاه‌ها با محتوای عملی، ارائه برنامه‌ها در بستر حضوری اولویت بیشتری نسبت به مجازی دارد.

۲. برنامه‌های پشتیبانی فردی؛ مشاوره، پشتیبانی

فنی و مربیگری ازجمله برنامه‌های توانمندسازی انفرادی است که در تکمیل برنامه‌هایی مانند آموزش عمومی ارائه می‌شود. در انواع برنامه‌های پشتیبانی فردی، مشاوره در مقایسه با مربیگری، بیشتر استفاده شده است. همچنین پشتیبانی‌های فنی، کاملاً مغفول واقع شده است. در تحلیل این موضوع می‌توان اظهار داشت، برنامه‌های مشاوره و پشتیبانی فنی بیشتر از هر عنصری، متکی بر نیروی انسانی مراکز و یا واحدهای ارائه دهنده برنامه‌های توسعه آموزشی هستند. دانشگاه‌هایی که مراکز اختصاصی توسعه اعضای هیئت علمی دارند با استفاده از نیروهای انسانی خود این خدمات را فراهم می‌کنند (Truong et al., 2016)، درحالی که سایر دانشگاه‌های مورد مطالعه که مراکز مستقلی در این زمینه ندارند، کمتر موفق به ارائه این خدمت شده‌اند (Saghafi et al., 2021). در مورد پشتیبانی‌های فنی اما به نظر می‌رسد محدودیت منابع انسانی به عنوان افرادی که به صورت فوری و در بازه‌های زمانی منعطف، همواره در دسترس باشند، مانع از ارائه این برنامه است. از طرف دیگر، اغلب پشتیبانی‌های فنی

و صنعتی امیرکبیر است درحالی که بیشترین کاربرد به دانشگاه‌های علوم پزشکی اختصاص دارد. در بستر فناوری‌ها نیز، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، بالاترین فعالیت در تمام انواع برنامه‌ها را دارد که پس از آن، رتبه‌های بعدی به ترتیب به دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران و علوم پزشکی تهران می‌رسد. درحالی که دانشگاه بین‌المللی امام خمینی کمترین استفاده و پس از آن دانشگاه کاشان کمترین توجه را به بسترهای مبتنی بر فناوری داشته است. از نظر تفاوت اختلاف استفاده از دو بستر، بیشترین تفاوت با برتری بستر مجازی مربوط به دانشگاه علوم پزشکی ایران است درحالی که بیشترین تفاوت با برتری بستر حضوری مربوط به دانشگاه بین‌المللی امام خمینی است. کمترین تفاوت دو بستر نیز به دانشگاه‌های علم و صنعت و اصفهان اشاره دارد. درمجموع فارغ از نام دانشگاه، پیشی گرفتن بستر مجازی بر حضوری با میزان 7.1 درصد ملاحظه می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی وضعیت برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش به صورت کلی و وضعیت کاربرد فناوری‌ها در آن‌ها صورت گرفت که به علت حالت مقایسه‌ای در ارتباط با هم تحلیل می‌شوند. در ادامه متناسب با گام‌های توصیف، تفسیر و هم‌جواری یافته‌ها در روش بردی، گام مقایسه و تحلیل هم‌زمان انواع برنامه‌ها وابسته به نوع برنامه، دانشگاه و بستر ارائه تشریح می‌شود:

۱. برنامه‌های آموزش عمومی؛ دوره‌ها، کارگاه‌ها و

پودمان خودآموز به عنوان پرکاربردترین برنامه‌های توسعه اعضای هیئت علمی در عرصه آموزش، در اکثر دانشگاه‌های مورد مطالعه و در هر دو بستر ارائه می‌شوند. این موضوع می‌تواند نشان از اهمیت این برنامه‌ها در راستای دستیابی به اهداف رسمی دانشگاه باشد. در تحلیل سه نوع از برنامه‌های آموزش عمومی، فراوانی کاربرد کارگاه‌ها بیشتر از دوره‌ها بوده که می‌تواند ناشی از نوع محتوای برنامه‌های توسعه باشد، زیرا که حوزه

ارائه داده‌اند و از شکل مکتوب صرف‌نظر کرده‌اند. بر این اساس به نظر می‌رسد نگاه این برنامه‌ها به سمت تغییر نوع بستر از شکل مکتوب به شکل مجازی باشد. در تحلیل انجمن‌ها، بستر حضوری کمی بیشتر از بستر مجازی مورد توجه واقع شده که می‌تواند ناشی از علاقه‌مندی افراد برای برقراری تعامل اجتماعی نزدیک‌تر با دیگر هم‌تایان باشد (FathiVajargah & Noori, 2022). هرچند قابلیت‌های بستر مجازی در کنار بستر حضوری برای شکل دادن انجمن‌ها مورد توجه برخی دانشگاه‌ها بوده است. همایش‌ها با ارجحیت بستر مجازی روبرو بوده که می‌تواند ناشی از تلاش برای ایجاد پوشش حداکثری مخاطبان و کم کردن محدودیت‌هایی مانند فاصله مکانی باشد (Lieser et al., 2018). با این حال از بستر حضوری برای ارائه این خدمت صرف‌نظر نشده است، زیرا نیاز انسان به تعاملات بین فردی در بستر حضوری نیز باید مدنظر قرار گیرد (Berry, 2019, Kazemi et al., 2018).

۴. ارائه منابع آموزشی؛ ارائه اسناد آموزشی، مقاله و کتاب، راهنمای تصویری، پادکست، راهنمای چندرسانه‌ای و وبسایت از دیگر راهکارهای توسعه توانمندی‌های آموزشی اعضای هیئت‌علمی هستند که بیشتر از هر چیز بر محتوا آموزشی تأکید دارند. در تحلیل این منابع، اسناد و فرم‌ها که بیشتر بر بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های وزارتخانه‌ها و یا دانشگاه‌های متبوع دلالت دارند، دارای کاربرد حداکثری هستند، این درحالی‌است که سایر منابع آموزشی در حد متوسط و یا کمتر از آن ارائه می‌شود. بر این اساس به نظر می‌رسد استفاده از منابع آموزشی به‌عنوان یکی از روش‌های نسبتاً کم‌هزینه در مقایسه با سایر روش‌ها، توسط دانشگاه‌های غیر علوم پزشکی مورد مطالعه مورد غفلت قرار گرفته است. هرچند علت این امر را می‌توان در عدم پویایی برخی از این منابع در بستر حضوری و نیاز به وجود ترغیب‌کننده‌هایی برای مراجعه خودانگیخته مخاطبان به این منابع تلقی کرد (Karamigazafi & Saiahi, 2020)، اما دانشگاه‌های علوم پزشکی ارائه‌دهنده این خدمات توانسته‌اند با استفاده از قابلیت‌های بستر مجازی مانند

مرتبط با آموزش اغلب به‌طور غیررسمی از طریق روابط بین فردی یا گروه‌های آموزشی پاسخ داده می‌شود و از ضرورت توجه به پشتیبانی‌های فنی از طریق مراکز توسعه کاسته است. در تحلیل مربیگری نیز، وابستگی این برنامه به نیروی انسانی داوطلب خارج از مراکز یا واحدهای توسعه و اغلب به‌طور هم‌تا با فرد متقاضی دریافت خدمت مربیگری، محدودیت‌هایی را ایجاد می‌کند (Rajabpour et al., 2016, Daneshmandi et al., 2017)، که منجر به ارائه این برنامه‌ها در سطح حداقلی شده است که البته می‌تواند ناشی از مسائل فرهنگی و محدودیت‌های فردی نیز باشد (Mohamadi et al., 2021, Ahanchian et al., 2017). در تحلیل نوع بستر مورد توجه در این برنامه‌ها می‌توان اشاره داشت، مشاوره‌های آموزشی در هر دو بستر امکان ارائه داشته و شاید به دلیل نیاز به ایجاد ارتباط و تعامل نزدیک بین مخاطب و مشاور، بستر حضوری برای آن امکان‌پذیرتر از بستر مجازی باشد. در برنامه‌های مربیگری، عدم وابستگی این برنامه به مکان یا زمان خاص و انعطاف لازم برای ایجاد تعامل مطلوب بین مربی و مخاطب، ضرورت توجه به بستر مجازی در کنار بستر حضوری را در مربیگری آشکار می‌کند (Haran & Jeyaraj, 2019؛ Chong et al., 2020) که اختلاف کم بسترها برای این برنامه می‌تواند ناشی از این دلیل باشد.

۳. برنامه‌های اشتراک‌گذاری جمعی؛ نشریات، انجمن‌ها و همایش‌ها از دیگر برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی هستند که تعامل بین فردی با محوریت دانش آموزشی را در دستور کار قرار داده‌اند. در میان دانشگاه‌های مورد مطالعه، هر سه برنامه در دانشگاه‌های علوم پزشکی حداکثر کاربرد را داشته، درحالی‌که در سایر دانشگاه‌ها تقریباً بدون استفاده بوده‌اند. در تحلیل این موضوع، این برنامه‌ها اغلب زمانی قابلیت تدوین و ارائه پیدا می‌کنند که یک متولی اصلی مانند مراکز توسعه برای سازمان‌دهی برنامه در طول زمانی چندماهه اقدام به فعالیت کند. در تحلیل نوع بستر نیز، در نشریات، برخی دانشگاه‌ها به ارائه مجلات در قالب مکتوب پرداخته و برخی دیگر آن را صرفاً در بستر مجازی

چند رسانه‌ای‌ها و وبسایت‌ها، در کنار منابع آموزشی مثل مقاله و کتاب که در هر دو بستر مکتوب و مجازی ارائه می‌شود، از فواید این نوع از برنامه‌ها بهره ببرند. در تحلیل نوع بستر به نظر می‌رسد در این منابع، چرخش از نوع مکتوب به مجازی اتفاق افتاده و یا در حال وقوع است که می‌تواند با توجه به جذابیت‌های بستر مجازی (Bandali et al., 2019) و کمبود منابع مالی و فضای نگهداری (KhoramiRad et al., 2011) در مراکز توسعه، توجیه شود.

۵. منابع فناوری؛ ضرورت توجه دانشگاه‌ها به استفاده از فناوری‌ها در ارائه خدمات به دانشجویان و لزوم آماده‌سازی اعضای هیئت علمی برای استفاده مؤثر از فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس خود، مراکز توسعه را ملزم به ارائه خدماتی کرده تا اعضای هیئت علمی را برای به‌کارگیری فناوری در برنامه‌های خود آماده کند. در تحلیل ارائه منابع فناوری فراهم‌سازی سامانه‌های جامع مانند سیستم مدیریت یادگیری مجازی به‌عنوان پایه‌ای‌ترین خدمت دانشگاه برای استفاده از بستر مجازی در آموزش‌های دانشگاهی توسط اکثریت دانشگاه‌ها پوشش داده شده است، این در حالی است که سایر امکانات لازم برای طراحی، تولید، مدیریت، ارائه، اشتراک و ارزیابی محتوا چه به‌صورت فیزیکی (سخت‌افزاری) و چه به‌صورت مجازی (نرم‌افزاری) کمتر مورد توجه دانشگاه‌ها قرار گرفته است، که به‌عنوان یک خلع جدی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای احساس می‌شود (Malekipour, 2021).

۶. پشتیبانی مالی؛ کمک‌هزینه‌ها و جوایز در قالب مسابقات، ازجمله پشتیبانی‌های مالی برای حمایت از توسعه توانمندی‌های آموزشی است. در تحلیل این برنامه‌ها، کمک‌هزینه‌های آموزشی در مقایسه با مسابقات کمتر مورد استفاده قرار گرفته است که می‌تواند ناشی از نبود مرکز متولی برای ارائه دنباله‌دار این خدمت و همچنین محدودیت‌های مالی مراکز توسعه توانمندی‌ها باشد. این در حالی است که مسابقات هرچند نیازمند متولی ارائه‌دهنده خدمت هستند اما از آنجاکه به‌صورت

مقطعی و در زمان‌های خاص ارائه می‌شوند، همچنین منابع مالی محدودتری نیاز دارند، کاربرد بیشتری یافته‌اند. همچنین این کاربرد می‌تواند ناشی از کارکردهای انگیزشی مسابقات (Chism, 2004) در برابر کارکرد رفع محدودیت‌های مالی کمک‌هزینه آموزشی باشد. بستر ارائه، برنامه‌های کمک‌هزینه، نیازمند تعامل نزدیک متقاضی و ارزیاب ارائه‌دهنده بورس در بستر حضوری است (Holt et al., 2011) درحالی‌که مسابقات وابسته به موضوع و همچنین شیوه اجرا (هم‌زمان/زنده یا غیرهم‌زمان/غیرزنده) می‌تواند در هر دو بستر ارائه شوند.

۷. برنامه‌های ارزیابی آموزش؛ این برنامه‌ها، به‌عنوان دومین برنامه پرکاربرد در حوزه توانمندسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های مورد مطالعه به کار گرفته می‌شوند. در تحلیل انواع برنامه‌های ارزیابی آموزش، ارزیابی توسط دانشجویان و ارزیابی توسط متخصص داخلی پرکاربردتر از سایر برنامه‌ها بوده که می‌تواند ناشی از دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های رسمی باشد که بر این دو نوع از ارزیابی تأکید بیشتری از سایر انواع ارزیابی داشته‌اند. عوامل دیگری مانند میزان سهولت اجرا و ویژگی‌های فرهنگ سازمانی دانشگاه نیز می‌تواند بر این مورد اثر داشته باشد (Mujiati et al., 2019؛ Shiri & Heidarinejad, 2022). در تحلیل بستر اجرا، ارزیابی توسط دانشجویان صرفاً در بستر مجازی انجام می‌شود که می‌تواند ناشی از قابلیت‌های فناوری در کاهش محدودیت‌های ارزیابی از افراد با تعداد زیاد در زمان و مکان‌های متفاوت باشد (Sirianni et al., 2020؛ Cate & Regehr, 2019). همچنین امکاناتی مانند تحلیل خودکار و محرمانگی اطلاعات مزایای مضاعفی است که فناوری برای ارزیابی‌ها ارائه می‌دهد (Ebert-May et al., 2015) و باعث شده ارزیابی در بستر حضوری در مقایسه با مجازی، اولویت نداشته باشد. باین‌حال سایر انواع ارزیابی‌ها (مانند ارزیابی گروه آموزشی از اعضای هیئت علمی)، اغلب در بستر حضوری اجرا شده (Jafari Sani et al., 2018) و به‌ندرت در مجازی پوشش داده می‌شود که هرچند ممکن است ناشی از ویژگی‌های ذاتی

کارکردهای ذاتی برنامه، انواع محدودیت‌های مخاطب و ارائه‌دهنده برنامه، نوع محتوا و میزان وابستگی به تعاملات انسانی در بسترهای حضوری و یا مجازی ارائه می‌شود. بر این اساس ضرورت توجه به ایجاد مراکز توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی (SeyyedHatami et al., 2018) به‌ویژه به‌طور ترکیبی احساس می‌شود.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع

- Aalami, F., Khorasani, A., Kamali, H., & Shiroodi, A. (2020). Analysis of human resource management performance in identifying and meeting the needs of professional development of faculty members (case study: Shahid Beheshti University). *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, 6(22), 66–92. [In Persian]
- Ahanchian, M., & Soleimani, E. (2017). The perception of faculty members on being professional in Iran's higher education system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(2), 1–23.
- Bali, M., & Caines, A. (2018). A call for promoting ownership, equity, and agency in faculty development via connected learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–24.
- Bandali, B., Abolghasemi, M., Pardakhtchi, M., & Rezaeizadeh, M. (2019). Studying the challenges of faculty development programs at Shahid Beheshti University. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, 18(5), 25–54. [In Persian]
- Bereday, G. Z. F. (1966). Reflections on comparative methodology in education, 1964–1966. *Comparative Education*, 3(1), 169–287. <https://doi.org/10.1080/0305006670030304a>
- Berry, S. (2019). Professional development for online faculty: instructors' perspectives on
- هر یک از برنامه‌های ارزیابی باشد اما به نظر غفلت از قابلیت‌های فناوری برای ارائه خدمات ارزیابی بی‌تأثیر نبوده است.
- در تحلیل تفاوت دانشگاه‌های مورد مطالعه، می‌توان دانشگاه‌های منتخب را در دو گروه کلی دانشگاه‌های علوم پزشکی زیر نظر وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و دانشگاه‌های غیر علوم پزشکی (دانشگاه‌های جامع و دانشگاه‌های صنعتی) زیر نظر وزارت عتف تقسیم کرد. مراکز توسعه توانمندی‌های اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی که اغلب با نام "مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی" شناخته می‌شوند تحت حمایت و نظارت مستقیم مرکزی با همین نام ذیل وزارتخانه مربوطه هستند. این مرکز وزارت خانه‌ای، بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های مشخصی پیرامون فعالیت‌های اجرایی مراکز دانشگاه‌ها صادر و نسبت به عملکرد آن‌ها حمایت و نظارت‌هایی ارائه می‌کند. درحالی‌که در دانشگاه‌های زیر نظر وزارت عتف، وظیفه‌ی حمایت و توسعه کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها توسط موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی دنبال می‌شده است. باین‌حال طی سال‌های اخیر، تأکید بیشتر بر حوزه‌ی پژوهش و کاهش توجه بر حوزه‌ی آموزش، مانند کاهش توجه بر سیاست‌گذاری، حمایت و نظارت بر برنامه‌هایی که دانشگاه‌های متبوع برای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی انجام می‌دهند، باعث شده دانشگاه‌های این وزارتخانه، کمتر نسبت به اجرای برنامه‌های توسعه کیفیت تدریس اقدام کنند (Jamali Zavareh et al., 2019)؛ درنهایت می‌توان اذعان داشت در تمامی دانشگاه‌های مورد مطالعه ضرورت توجه به ارائه برنامه‌های توانمندسازی آموزشی اعضای هیئت‌علمی احساس شده است؛ باین‌حال اقدامات عملی پیرامون پاسخگویی به این ضرورت، وابسته به میزان حمایت‌هایی که وزارت عتف از دانشگاه‌های غیر علوم پزشکی و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی از دانشگاه‌های علوم پزشکی داشته است متفاوت است (Eslami et al., 2020). نوع بستر برنامه‌های توانمندسازی نیز وابسته به

- 14(2), 1–12. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-12-0222>
- Ebrahim Mazari, Kazem FathTabarFirouzjaji, Mehdi Ghanbarnia, & Soudabeh Badehban. (2015). The role of self-directed learning in human capital of higher education institutions case study in university of Tehran. *Educational Managment Innovations*, 10(2), 59–72. [In Persian]
- Eslami, N., Hoseini, M., Makarem, A., & Gholami, H. (2020). A survey on the effect of in-service training courses on the satisfaction, educational, and assessment skills of the academic staff of Mashhad University of medical sciences. *Journal of Mashhad Dental School*, 41(1), 3–13. [In Persian]
- FathiVajargah, K., & Noori, F. (2022). *Learning and development management*. Elme Ostadan. [In Persian]
- Forgie, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for teaching and learning across Canada: What's going on? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1–20.
- Gholami, A., Nasr Esfahani, A., & Esfijani, A.(2023). A comparative study of the the use of technologies in programs of faculty development centers in the top ten universities of the world. *Ihej*, 14 (4) ,80-104.
- Haran, V. V., & Jeyaraj, A. (2019). Organizational e-mentoring and learning: An exploratory study. *Information Resources Management Journal*, 32(1), 58–72. <https://doi.org/10.4018/IRMJ.2019010104>
- Holt, D., Palmer, S., & Challis, D. (2011). Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546211>
- Jacob, W. J., Xiong, W., Ye, H., Wang, S., & Wang, X. (2019). Strategic best practices of flagship university professional development centers. cultivating technical, pedagogical and content knowledge in a distance program. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 121–136. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9194-0>
- Bilal, Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4), 688–697. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
- Bray, M., & Jiang, K. (2014). Comparing systems. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods: Second Edition* (Second edi, pp. 139–166). Springer.
- Chism, N. V. N. (2004). Promoting a sound process for teaching awards programs: Appropriate work for faculty development centers. *To Improve the Academy*, 23(1), 314–361.
- Chong, J. Y., Ching, A. H., Renganathan, Y., Lim, W. Q., Toh, Y. P., Mason, S., & Krishna, L. K. R. (2020). Enhancing mentoring experiences through e-mentoring: a systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017. *Advances in Health Sciences Education*, 25(1), 195–226. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09883-8>
- Cook, D. A., & Steinert, Y. (2013). Online learning for faculty development: A review of the literature. *Medical Teacher*, 35(11), 930–937. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.827328>
- Daneshmandi, S., Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Ghlichlee, B. (2017). The application of mentoring method for university faculty members: a review study. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7(14), 77–102. [In Persian]
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Henkel, T. P., Middlemis Maher, J., Momsen, J. L., Arnold, B., & Passmore, H. A. (2015). Breaking the cycle: Future faculty begin teaching with learner-centered strategies after professional development. *CBE—Life Sciences Education*,

- and graduate students. *Research in Chemistry Education*, 2(3), 19–36. [In Persian]
- Kazemi, M., Rahimian, H., & Abbas Poor, A. (2018). Designing of training conceptual model based on learning organization. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(35), 109–146. [In Persian]
- Kelley, B., Cruz, L., & Fire, N. (2017). Moving toward the center: the integration of educational development in an era of historic change in higher education. *To Improve the Academy*, 36(1), 1–14. <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0036.102>
- KhoramiRad, A., Heidari, A., & AhmariTehran, H. (2011). Comparison of two self-learning methods(CD-Rom or Booklet) for physician education about reporting diseases cases. *Iranian Journal of Medical Education*, 11(2), 149–158. [In Persian]
- Li, Y. (2017). Reflection on the construction of center of teaching and learning development in China university. *Creative Education*, 08(08), 1302–1314. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.88092>
- Lieser, P., Taff, S. D., & Murphy-Hagan, A. (2018). The webinar integration tool: A framework for promoting active learning in blended environments. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(7), 1–8. <https://doi.org/10.5334/jime.453>
- Lindberg, J. O., & Olofsson, A. D. (2010). Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery. In *IGI Global*. Information Science Reference(IGI Global).
- Lotti, A. (2020). Brief history of faculty development for medical education in United states. Breve storia del faculty development in medicina negli stati uniti. *Tutor*, 20(1), 6–16.
- Maleki, M., Alizadeh, M., Pezeshki, A., & Mafinezhad, M. (2022). Development and implementation of faculty development programs: barriers and solutions based on the literature. *Royesh*, 14(23), 35–44.
- Professional Development in Education*, 45(5), 801–813. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1543722>
- Jafari Sani, H., JafarianRad, S. M. J., & Shahsavan, Z. (2018). Challenges and problems of guaranteeing the quality of higher education with an emphasis on universities and state higher education centers in Iran. *The First International Conference and the 12th National Conference on Quality Assessment in University Systems*, 280–290. [In Persian]
- Jalili, Z., Nouhi, E., & Malekzadeh, A. (2004). Activities of medical educational development center from the views of the faculty members of Kerman medical sciences university. *Strides in Development of Medical Education*, 1(1), 1–9. [In Persian]
- Jamali Zavareh, B., Nasr Isfahani, A., & Nili, M. R. (2018). Analyzing the regulations for the promotion of faculty members: Challenges and consequences. *Ihej*, 10(1), 79–98. [In Persian]
- Jamali Zavareh, B., Nasr Isfahani, A., & Nili, M. R. (2019). A comparative study on the missions and methods of training in professional development centers in the world top universities. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, 19(5), 151–173. [In Persian]
- James Jacob, W., Xiong, W., & Ye, H. (2015). Professional development programmes at world-class universities. *Palgrave Communications*, 1(1), 1–25. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.2>
- Kalbasi, A., & Nasr, A. (2011). Investigating the necessity of creating new educational centers at our universities. *Higher Education Letter*, 4(13), 9–28. [In Persian]
- Kamel, A. M. F. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal of Oral Sciences*, 3(2), 61–68. <https://doi.org/10.4103/1658-6816.188073>
- Karamigazafi, A., & Saiahi, F. (2020). Designing self-study educational content on the topic of electronic multiplier detectors for undergraduate

- Eghbal, A. (2016). E-coaching: web-based innovation. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, 7(2), 143–162. [In Persian]
- Ramezaniyan, M., & ZareeiDoodaji, A. (2013). Selecting enormous professors with the use of fuzzy hierarchy TOPSIS. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 18(4), 49–73. [In Persian]
- Rizzuto, M. (2017). Design recommendations for self-paced online faculty development courses. *TechTrends*, 61(1), 77–86. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0130-8>
- Saghafi, T., Gorbani, M., & Naseri, N. (2021). Developing a model for establishing coach-oriented organization with the approach of organizational learning. *Transformation Management Journal*, 12(2), 289–316.
- SeyyedHatami, S., Namvar, Y., Soleimani, T., & ZahedBabolan, A. (2018). A meta-analysis of factors influencing the development of university faculty members. *IRPHE*, 24(4), 99–121. [In Persian]
- Shiri, A., & Heidarinejad, Z. (2022). Designing a faculty members professional care framework: a case study at Chamran University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 27(4), 143–172.
- Sipes, S. M., Minix, A. L., & Barton, M. (2020). Building a social network around SoTL through digital space. In *To Improve the Academy* (Vol. 39, Issue 1). <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.108>
- Sirianni, G., Glover Takahashi, S., & Myers, J. (2020). Taking stock of what is known about faculty development in competency-based medical education: A scoping review paper. *Medical Teacher*, 42(8), 909–915. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1763285>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of <https://royesh.tums.ac.ir/article-1-67-en.html>. [In Persian]
- Malekipour, A. (2021). A 180-degree paradigm shift from instruction to learning: Insights from the Covid 19 pandemic. *Educational Development of Judishapur*, 12(1), 28–42. [In Persian]
- Merillat, L., & Scheibmeir, M. (2016). Developing a quality improvement process to optimize faculty success. *Online Learning Journal*, 20(3), 159–172. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.977>
- Mohamadi, H., Salehi, M., & Jabary, N. (2021). The impact of components of organizational culture on components of the faculty members' development. *Research IN Medical Education*, 13(2), 35–45. [In Persian]
- Mostaghaci, M., Behnamfar, R., & Noorishadkam, M. (2015). Structured planning of Yazd Educational Development Centre in conducting empowering workshops for academics during summer holiday. *Jmed*, 10(1), 92–94. [In Persian]
- Mujiati, M., Suriansyah, A., & Effendi, R. (2019). Effect of academic supervision and school culture on teacher's teaching quality in public Islamic senior high school Banjarmasin. *Journal of K6, Education, and Management*, 2(2), 126–132. <https://doi.org/10.11594/jk6em.02.02.07>
- Nili Ahmadabadi, M., Davarpanah, S., & Yadollahi Dehcheshmeh, A. (2019). Developing and validating the scale of professional development of faculty members in teaching, learning and research. *Higher Education Letter*, 12(46), 7–39. [In Persian]
- Pelletreau, K. N., Knight, J. K., Lemons, P. P., McCourt, J. S., Merrill, J. E., Nehm, R. H., Prevost, L. B., Urban-Lurain, M., & Smith, M. K. (2018). A faculty professional development model that improves student learning, encourages active-learning instructional practices, and works for faculty at multiple institutions. *CBE—Life Sciences Education*, 17(2), 1–17. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0260>
- Rajabpour, E., Afkhami Ardakani, M., & Hosseini

- learning can capitalize in today's resource-constrained context. *To Improve the Academy*, 35(1), 1–23. <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0035.102>
- Villar-Angulo, L. M., & Rosa, O. M. A.-D. La. (2013). *University teaching and faculty development research compendium*. Nova Science Publishers.
- White, M., & Sharf, R. (2014). Perceptions of success and impact of interactions on faculty development centers in higher education. *ProQuest LLC*, 3579711(February), 1-24.
- faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Ten Cate, O., & Regehr, G. (2019). The power of subjectivity in the assessment of Medical Trainees. *Academic Medicine*, 94(3), 333–337. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000002495>
- Truong, M. H., Juillerat, S., & C., G. D. H. (2016). Good, fast, cheap: How centers of teaching and