

طراحی مدل بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

سارا علیپور رعیت^۱، لیلا حسینی طبقدهی^۲، مجتبی رضایی راد^۳، کامبیز اسمعیل نیا شیروانی^۱

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران.
۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد رامسر، دانشگاه آزاد اسلامی، رامسر، ایران.
۳. گروه تکنولوژی آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: lhtabaghdehi@iaui.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی مدل بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری انجام شد. این مطالعه از نظر هدف کاربردی و با رویکرد آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) انجام شد. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته دلفی با ۱۵ نفر از خبرگان علمی منتخب گردآوری و با روش‌های کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. بر اساس یافته‌های کیفی، پرسشنامه‌ای محقق ساخته با ۹۲ گویه در شش مقوله اصلی (شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) طراحی و روایی محتوایی آن تأیید گردید. در بخش کمی، ۲۲۵ نفر از اعضای هیئت علمی تمام‌وقت، نیمه‌وقت و مدعو دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به روش تصادفی انتخاب شدند. داده‌های کمی با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS و با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، آزمون تی تک‌نمونه‌ای و مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد همه ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده دارای بار عاملی و مقادیر T معنادار و مثبت هستند و در بالندگی حرفه‌ای استادان اثرگذارند. شاخص‌های برازش مدل از جمله $RMSEA=0.063$ ، $CFI=0.912$ و $IFI=0.931$ در محدوده قابل قبول قرار گرفت و مدل پیشنهادی تأیید شد. این مدل نشان داد توانمندسازی تخصصی، حرفه‌ای و عمومی همراه با فراهم کردن شرایط علی و زمینه‌ای و مدیریت عوامل مداخله‌گر می‌تواند توسعه حرفه‌ای و تربیت استادان فکور را تسهیل کند. مدل طراحی شده چارچوبی علمی و بومی برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای، توانمندسازی و پرورش استادان فکور ارائه می‌دهد. توجه به محیط‌های حمایتی، ارزش‌های فردی و سازمانی، و راهبردهای توانمندسازی می‌تواند کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها را افزایش داده و جایگاه آموزش عالی را بهبود بخشد.

کلیدواژه‌گان: بالندگی حرفه‌ای، استاد فکور، توانمندسازی، آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی

تاریخ ارسال: ۲ تیر ۱۴۰۴

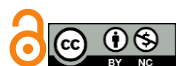
تاریخ بازنگری: ۲۴ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱۳ آبان ۱۴۰۴



How to cite: Alipoor Rayat, S., Hosseini Tabaghdehi, L., Rezaei Rad, M., & Esmailnia Shirvani, K. (2025). Designing the Professional Growth Model of Professors with the Approach of Reflective Teacher Training in Islamic Azad University, Sari Branch. *Training, Education, and Sustainable Development*, 3(4), 1-16.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Designing the Professional Growth Model of Professors with the Approach of Reflective Teacher Training in Islamic Azad University, Sari Branch

Sara Alipoor Rayat¹, Leila Hosseini Tabaghdehi^{2*}, Mojtaba Rezaei Rad³, Kambiz Esmailnia Shirvani¹

1. Department of Educational management, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran

2. Department of educational management, Ram. C. Islamic Azad University, Ramsar, Iran.

3. Department of Educational Technology, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.

*Corresponding Author's Email: lhtabaghdehi@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to design and validate a professional development model for faculty members based on the reflective instructor approach at the Islamic Azad University, Sari Branch. This applied research employed a mixed-methods exploratory design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured Delphi interviews with 15 academic experts selected purposefully until theoretical saturation and analyzed using open, axial, and selective coding. Based on qualitative findings, a 92-item researcher-developed questionnaire covering six main categories (causal conditions, central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and outcomes) was constructed and content validated. In the quantitative phase, 225 full-time, part-time, and adjunct faculty members from the 2023–2024 academic year were randomly selected. Data were analyzed using SPSS and AMOS through exploratory and confirmatory factor analyses, one-sample t-tests, and structural equation modeling. All identified components showed significant and positive t-values and factor loadings, indicating their meaningful effect on faculty professional growth. Model fit indices were acceptable (RMSEA=0.063, CFI=0.912, IFI=0.931), confirming the validity of the proposed model. The findings revealed that specialized, professional, and general empowerment strategies, along with supportive causal and contextual conditions and controlled intervening factors, effectively foster reflective instructor development. The validated model offers a localized, evidence-based framework for enhancing professional competencies and cultivating reflective instructors. Emphasizing supportive environments, individual and organizational values, and empowerment strategies can improve teaching and research quality and strengthen higher education institutions.

Keywords: Professional development, Reflective instructor, Empowerment, Higher education, Islamic Azad University

Submit Date: 23 June 2025

Revise Date: 15 September 2025

Accept Date: 24 September 2025

Publish Date: 04 November 2025

تحولات پرشتاب علمی، فناوریانه و اجتماعی در دهه‌های اخیر، نظام آموزش عالی را با چالش‌های جدی در حفظ و ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی مواجه کرده است. در این بستر، توجه به بالندگی حرفه‌ای استادان به عنوان راهبردی اساسی برای پاسخگویی به نیازهای روزافزون دانشگاه‌ها و جامعه علمی، اهمیت ویژه‌ای یافته است (Bilal & Chen, 2019). بالندگی حرفه‌ای نه تنها بر ارتقای توانایی‌های علمی و آموزشی اعضای هیئت علمی اثر می‌گذارد، بلکه زمینه‌ساز ایجاد محیط‌های یادگیری نوآورانه و پویا برای دانشجویان و ارتقای سطح تولید علم در دانشگاه‌ها است (De Golia et al., 2019). یکی از رویکردهای نوین در این مسیر، تربیت استاد فکور است که با تمرکز بر تقویت مهارت‌های انتقادی، بازاندیشی و خودارزایی، استادان را از نقش صرفاً انتقال‌دهنده دانش فراتر می‌برد و آن‌ها را به کنشگرانی خلاق و اثرگذار در توسعه علمی و اجتماعی تبدیل می‌کند (Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2018).

توسعه حرفه‌ای استادان فرآیندی پیچیده و چندبعدی است که نیازمند ساختارهای حمایتی، برنامه‌های هدفمند و رویکردهای علمی معتبر است (Eiselein et al., 2019). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه‌های توانمندسازی و آموزش مستمر می‌تواند کیفیت عملکرد استادان را به شکل چشمگیری افزایش دهد و تعهد سازمانی و انگیزش شغلی آنان را تقویت کند (Algazlan et al., 2022; Eliyana & Anwar, 2022). در این میان، ارتقای کیفیت زندگی کاری استادان به عنوان بخشی از راهبردهای توسعه حرفه‌ای نقش مهمی دارد؛ زیرا رضایت شغلی، احساس ارزشمندی و امنیت شغلی از عوامل کلیدی در حفظ و جذب نیروهای متخصص و توانمند در دانشگاه‌ها است (An Le et al., 2021). همچنین، بکارگیری مدل‌های شناختی و فناوریانه در آموزش عالی می‌تواند شایستگی‌های علمی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را ارتقا دهد و مسیر رشد آن‌ها را تسریع کند (Aleshinskaya & Albatsha, 2020).

یکی از روندهای برجسته در آموزش عالی، گذار به سمت یادگیری دیجیتال و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین است که فرصت‌های جدیدی برای توسعه مهارت‌های استادان فراهم کرده است (Basantes-Andrade et al., 2022). ارائه دوره‌های کوتاه‌مدت دیجیتال (مانند NANO-MOOCs) سبب تقویت توانایی‌های فناوریانه و یادگیری مادام‌العمر در میان استادان می‌شود (Bishop-Monroe et al., 2022). چنین ابزارهایی علاوه بر تسهیل یادگیری، زمینه‌ای برای انعطاف‌پذیری بیشتر و پاسخ‌گویی به نیازهای متغیر محیط دانشگاهی فراهم می‌کنند (Cavallo et al., 2024). با این حال، استفاده مؤثر از فناوری مستلزم توانمندسازی تخصصی و حرفه‌ای استادان و آموزش آن‌ها در زمینه کاربردهای فناوریانه و مهارت‌های دیجیتال است (Assyne et al., 2022).

همزمان، توانایی تفکر انتقادی و بازاندیشی استادان به عنوان یکی از هسته‌های تربیت استاد فکور اهمیت یافته است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تقویت این مهارت‌ها به استادان کمک می‌کند محتوای آموزشی را متناسب با نیازهای دانشجویان و تحولات علمی بازطراحی کنند و محیطی تعاملی و خلاق ایجاد نمایند (Aston, 2023; Davis et al., 2023). در حقیقت، بازاندیشی منظم و انتقادی می‌تواند به بازسازی نقش استاد از یک ارائه‌دهنده منفعل محتوا به یک مربی فعال و الهام‌بخش منجر شود (Ramezani & Mirkazemi, 2025). چنین تغییر نگرشی، نیازمند برنامه‌های ساختاریافته و مدل‌های بومی‌سازی شده برای توسعه حرفه‌ای است تا استادان بتوانند در شرایط پیچیده و پویا به‌خوبی ایفای نقش کنند.

پژوهش‌های اخیر در آموزش عالی ایران نیز تأکید کرده‌اند که مدل‌های توسعه حرفه‌ای باید بافت‌محور و متناسب با نیازهای محلی طراحی شوند (Zhao, 2025). در غیر این صورت، برنامه‌های وارداتی و غیرسازگار با فرهنگ و ساختار دانشگاهی، کارایی لازم را نخواهند داشت و حتی ممکن است مقاومت و کاهش انگیزه ایجاد کنند. بنابراین، ضرورت دارد مدل‌هایی علمی و مبتنی بر شواهد، با در نظر گرفتن شرایط فرهنگی، سازمانی و فردی استادان تدوین و اعتبارسنجی شوند تا علاوه بر پاسخگویی به نیازهای آموزشی و پژوهشی، توانمندی‌های رفتاری، اخلاقی و اجتماعی آنان را نیز ارتقا دهند (Abacioglu et al., 2022).

از سوی دیگر، مفهوم کیفیت زندگی کاری و ارتباط آن با قصد ماندگاری یا ترک خدمت اعضای هیئت علمی، در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را جلب کرده است (Algazlan et al., 2022; Eliyana & Anwar, 2022). محیط کاری غنی و حمایت‌گرانه، منابع آموزشی مناسب و مسیر پیشرفت شغلی شفاف می‌تواند انگیزش استادان را افزایش داده و تعهد آنان به دانشگاه را تقویت کند (An Le et al., 2021). چنین عواملی نه تنها باعث رشد فردی می‌شوند، بلکه پیامدهای سازمانی مهمی از جمله ارتقای کیفیت تدریس و پژوهش و بهبود جایگاه علمی دانشگاه‌ها را به دنبال دارند (Brouwer et al., 2022).

افزون بر این، مدل‌های نوین توسعه حرفه‌ای بر توانمندسازی چندسطحی تمرکز دارند. توانمندسازی تخصصی شامل ارتقای دانش علمی و مهارت‌های تدریس است، توانمندسازی حرفه‌ای به رشد مهارت‌های ارتباطی، رهبری آموزشی و بازاریابی می‌پردازد، و توانمندسازی عمومی به بهبود مهارت‌های اجتماعی، اخلاق حرفه‌ای و تعهد فردی توجه دارد (Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2018; De Golia et al., 2019). این سطوح توانمندسازی اگر با رویکردهای یادگیری فعال و فناوری‌های نوین ترکیب شوند، می‌توانند به توسعه متوازن و پایدار اعضای هیئت علمی منجر گردند (Basantes-Andrade et al., 2022; Cavallo et al., 2024).

همچنین، ضرورت ایجاد مسیرهای شغلی روشن و فرصت‌های پیشرفت حرفه‌ای از دیگر عوامل کلیدی در مدل‌های بالندگی استادان است (Ramezani & Mirkazemi, 2025). بدون وجود چشم‌اندازی شفاف برای رشد و ارتقاء، حتی استادان توانمند و خلاق نیز ممکن است انگیزه و رضایت شغلی خود را از دست بدهند. از این رو، مدل‌های توسعه حرفه‌ای باید به طراحی نظام‌های حمایتی و تشویقی بپردازند که ضمن افزایش امنیت و منزلت شغلی، مسیر رشد مستمر استادان را تسهیل کنند (Abacioglu et al., 2022; Aleshinskaya & Albatsha, 2020).

با توجه به این ضرورت‌ها، پژوهش حاضر درصدد است مدلی جامع و علمی برای بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور طراحی و اعتبارسنجی کند که بتواند ابعاد مختلف توانمندسازی فردی، حرفه‌ای و سازمانی را پوشش دهد و از یافته‌های به‌روز حوزه آموزش عالی و توسعه شغلی بهره‌بردار. چنین مدلی با تکیه بر شواهد علمی و تجربه‌های موفق جهانی و محلی، می‌تواند چارچوبی معتبر برای ارتقای کیفیت تدریس، پژوهش و نقش‌آفرینی اجتماعی استادان فراهم آورد و مسیر توسعه پایدار آموزش عالی در کشور را هموار سازد. هدف این مطالعه ارائه و تأیید مدل بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری است تا بتواند الگویی بومی و کارآمد برای رشد و ارتقای مستمر اعضای هیئت علمی ارائه دهد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است که با رویکرد آمیخته (کیفی و کمی) با طرح اکتشافی انجام شد. در رویکرد کیفی از روش دلفی (مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته دلفی (اشباع نظری)) و در رویکرد کمی، از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شد. هدف اصلی مرحله کیفی از پژوهش، بررسی و کاوش مفاهیم و مقوله‌های مرتبط با شرایط علی اثرگذار بر بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی و ساخت پرسش‌نامه برای بخش کمی بود. بنابراین در این مرحله به دنبال دستیابی به شاخص‌های شرایط علی اثرگذار بر بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و اکتشافی به صورت انفرادی با خبرگان علمی که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، داده‌های کیفی لازم جمع‌آوری و مفاهیم، مقوله‌ها شناسایی و مورد تحلیل قرار گرفت. این مفاهیم و مقوله‌ها مبنای تدوین ابزار (پرسش‌نامه) برای شرایط علی اثرگذار بر بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی گردید به این ترتیب در این مرحله «بررسی کیفی» انجام پذیرفت. روش تحقیق در بخش کمی تحقیق، از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش از نوع معادلات ساختاری بود که با توجه به نتایج حاصل بخش کیفی، مراحل بخش کمی گردآوری گردید.

جامعه آماری در بخش کیفی شامل تمام خبرگان و صاحب‌نظران دانشگاهی که هیات علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران بود. ملاک‌های ورود در بخش کیفی تحقیق شامل مشغول به فعالیت در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳، دارا بودن حداقل ۵ سابقه تدریس و تحصیل در حوزه مرتبط با موضوع رساله، دارای مدرک دکتری تخصصی و عضو هیئت علمی در رشته‌های مدیریت آموزشی، مدیریت دولتی، برنامه‌ریزی درسی؛ مدیریت آموزش عالی بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل کلیه اساتید تمام وقت و نیمه وقت و مدعو دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند که با توجه به استعلام از واحد کارگزینی دانشگاه، تعداد جامعه آماری برابر با ۵۴۰ نفر بود. حجم نمونه‌ی آماری برابر جامعه‌ی آماری در بخش کیفی ۱۵ نفر تا رسیدن به اشباع نظری از طریق مصاحبه‌های دلفی نیمه‌ساختاریافته بود. در بخش کیفی، نمونه‌گیری برای انتخاب خبرگان و صاحب‌نظران، به طور هدفمند و نظری بود، زیرا انتخاب این افراد بر اساس داوری و قضاوت گروه پژوهشی صورت گرفت و نمونه‌هایی انتخاب شدند که به نظر گروه تحقیق برای ارائه اطلاعات موردنیاز در بهترین موقعیت قرار داشتند. در این بخش پژوهشگر پس از هماهنگی‌های لازم در محل کار مصاحبه‌شونده حضور یافته و با استفاده از ضبط صوت و با کسب اجازه از مصاحبه‌شونده مکالمات مصاحبه را ضبط کرد تا کدها را استخراج کند و البته این عمل بعد از هر بار مصاحبه صورت گرفت و پژوهشگر در مصاحبه ۱۴ و ۱۵ دریافت که کد جدیدی به کدهای قبلی اضافه نشد، بنابراین فرایند مصاحبه را با مصاحبه‌شونده بعدی ادامه نداد، البته به غیر از پژوهشگر یک متخصص آمار و یکی از اساتید دانشگاه درباره کدها نظر دادند. در حین مصاحبه به جمع‌آوری نظرات در مورد شاخص، مولفه‌ها و ابعاد سازنده بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور پرداخته شد و عوامل اصلی بررسی و نهایی شد. شایان ذکر است که مدت زمان انجام مصاحبه بین ۳۰ تا ۹۰ دقیقه بود و در تابستان و پاییز سال ۱۴۰۲ انجام شد. در بخش کمی بر اساس فرمول کوکران در سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای اندازه‌گیری $\alpha = 5\%$ ، تعداد ۲۲۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش اسنادی (کتابخانه‌ای) و میدانی استفاده شده است. در بخش میدانی به دو شیوه انجام شده است: ابتدا برای انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به صورت هدفمند تعدادی از خبرگان دانشگاهی انتخاب شده و پس از اعمال هماهنگی‌های لازم در محل کار آن‌ها حضور یافته و با آن‌ها مصاحبه شد. سپس برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز در بخش کمی با اعمال هماهنگی‌های لازم، پرسشنامه‌ها در بین نمونه‌های آماری توزیع و جمع‌آوری شده و مجموع داده‌های جمع‌آوری شده وارد سیستم شده و به دو صورت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش کیفی از روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی استفاده شد. پس از این مرحله محقق به منظور آزمون کدهای تدوین شده با استفاده از روش‌های تحقیق کمی، داده‌های حاصل از مرحله کیفی را مورد آزمون قرار داده و اعتبار مدل را مورد سنجش قرار داد. مرحله کمی پژوهش شامل استفاده از دو پرسش‌نامه بود.

پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی: در سؤال‌های عمومی (اطلاعات جمعیت شناختی) هدف کسب اطلاعات کلی و جمعیت شناختی پاسخگویان بود. این قسمت شامل چهار مورد بود و ویژگی‌هایی مانند جنسیت، سن، وضعیت تاهل و مقطع تحصیلی در آن مطرح شده‌اند.

پرسش‌نامه محقق ساخته حاصل از مصاحبه: این پرسش‌نامه دارای ۹۲ سؤال بود که ۶ مقوله اصلی «شرایط علی (۶ بُعد و ۳۸ گویه)، پدیده محوری (۳ بُعد و ۳ گویه)، شرایط زمینه‌ای (۳ بُعد و ۱۶ گویه)، شرایط مداخله‌گر (۲ بُعد و ۱۱ گویه)، راهبردها (۳ بُعد و ۱۷ گویه) و پیامدها (۳ بُعد و ۸ گویه)» می‌باشد (جدول ۱) که در طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، نظری ندارم، زیاد، خیلی زیاد) طراحی و تنظیم شده و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری گردید.

جدول ۱. اطلاعات مربوط به پرسش‌نامه محقق ساخته

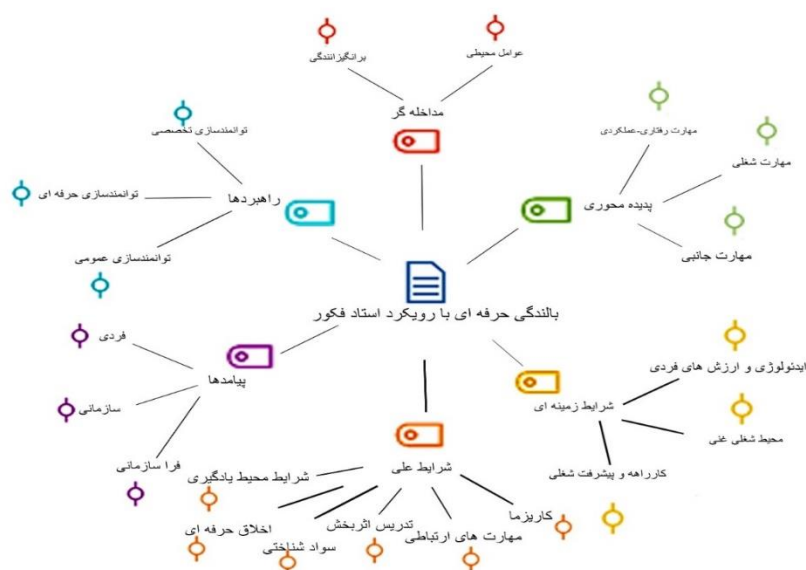
متغیر	بعد	تعداد گویه	شماره گویه
شرایط علی	کاریزما و ویژگی‌های شخصیتی	۹	۱ تا ۹
	مهارت‌های ارتباطی	۶	۱۰ تا ۱۵
	تدریس اثربخش	۷	۱۶ تا ۲۲
	سواد شناختی	۷	۲۳ تا ۲۹
	اخلاق حرفه‌ای	۵	۳۰ تا ۳۴

شرایط محیط یادگیری	۴	۳۵ تا ۳۸
مهارت رفتاری-عملکردی	۱	۳۹
مهارت شغلی	۱	۴۰
مهارت جانبی	۱	۴۱
شرایط زمینه ای	۴	۴۲ تا ۴۶
کارراه و مسیر پیشرفت شغلی	۴	۴۷ تا ۵۰
محیط شغلی غنی	۴	۵۱ تا ۵۴
شرایط مداخله گر	۲	۵۵ تا ۵۶
عوامل محیطی	۹	۵۷ تا ۶۵
راهبردها	۴	۶۶ تا ۶۹
توانمندسازی تخصصی	۷	۷۰ تا ۷۶
توانمندسازی عمومی	۶	۷۷ تا ۸۲
پیامدها	۳	۸۳ تا ۸۵
فردی	۵	۸۶ تا ۹۰
سازمانی	۲	۹۱ تا ۹۲

روش تحلیل داده‌ها در بخش کیفی کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری انتخابی بود. در بخش کمی از آزمون‌هایی نظیر تی تک نمونه‌ای، تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل عاملی اکتشافی، و معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-v23، AMOS بهره گرفته شد.

یافته‌ها

در بخش کیفی ابتدا نکات کلیدی مربوط به هر مصاحبه نیمه ساختار یافته، از طریق گوش دادن به مصاحبه‌های ضبط شده و مطالعه یادداشت برداری‌های حین مصاحبه به صورت مکتوب علامت‌گذاری شد، سپس نکته‌های کلیدی و اساسی از داخل هر مصاحبه استخراج شد. در ادامه با استفاده از دسته‌بندی نکات کلیدی در قالب اصطلاحات حرفه‌ای، کدگذاری‌ها و گروه بندی کردن مضامین یکپارچه، برچسب‌گذاری لازم انجام شد. سپس اصطلاحات برچسب‌گذاری شده‌ی هر مصاحبه شونده در قالب جدول سازماندهی و براساس ارتباط و تناسبی که با هم داشتند، در قالب ابعاد دسته‌بندی شدند. در ادامه، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر، پدیده محوری، راهبردها و پیامدهای به شرح شکل شماره ۱ ارائه و نهایتاً مدل مفهومی پژوهش طراحی گردید.



شکل ۱. کدهای استخراجی از مصاحبه با خبرگان

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که از دیدگاه پاسخگویان زیرمolfه "مهارت‌های ارتباطی" با میانگین ۴/۴۱ دارای بیشترین امتیاز و زیرمolfه "توانمندسازی عمومی" با میانگین ۴/۰۱ دارای کمترین امتیاز در طراحی مدل بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری می‌باشد.

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای اصلی بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور

ردیف	مolfه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
۱	کاريزما و ویژگی‌های شخصیتی	۲۲۵	۴/۳۳	۰/۶۴۸	۳	۵
۲	مهارت‌های ارتباطی	۲۲۵	۴/۴۱	۰/۶۷۹	۳	۵
۳	تدریس اثربخش	۲۲۵	۴/۰۹	۰/۶۹۵	۳	۵
۴	سواد شناختی	۲۲۵	۴/۲۷	۰/۷۲۰	۳	۵
۵	اخلاق حرفه‌ای	۲۲۵	۴/۲۵	۰/۷۳۲	۳	۵
۶	شرایط محیط یادگیری	۲۲۵	۳/۹۷	۰/۷۵۰	۳	۵
۷	مهارت رفتاری-عملکردی	۲۲۵	۴/۲۳	۰/۷۱۹	۳	۵
۸	مهارت شغلی	۲۲۵	۳/۴۲	۰/۶۵۳	۲	۵
۹	مهارت جانبی	۲۲۵	۳/۱۷	۰/۹۲۰	۲	۵
۱۰	ایدئولوژی و ارزش‌های محوری فردی	۲۲۵	۴/۰۵	۰/۸۳۷	۳	۵
۱۱	کارراه و مسیر پیشرفت شغلی	۲۲۵	۴/۱۹	۰/۶۹۴	۳	۵
۱۲	محیط شغلی غنی	۲۲۵	۴/۲۴	۰/۷۸۷	۳	۵
۱۳	توانمندسازی تخصصی	۲۲۵	۳/۲۳	۱/۰۰۳	۱	۵
۱۴	توانمندسازی حرفه‌ای	۲۲۵	۳/۴۰	۱/۳۸۳	۲	۵
۱۵	توانمندسازی عمومی	۲۲۵	۳/۰۹	۰/۸۵۴	۲	۵
۱۶	فردی	۲۲۵	۴/۳۰	۱/۲۷۴	۱	۵
۱۷	سازمانی	۲۲۵	۴/۰۸	۱/۰۶۴	۱	۵
۱۸	فراسازمانی	۲۲۵	۴/۱۵	۰/۵۴۴	۲	۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بار عاملی کلیه ی گویه‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار و اعداد معناداری کلیه ی گویه‌ها بزرگتر از ۱/۹۶ بوده، بنابراین در تحلیل‌های بعدی در مدل باقی می‌ماند.

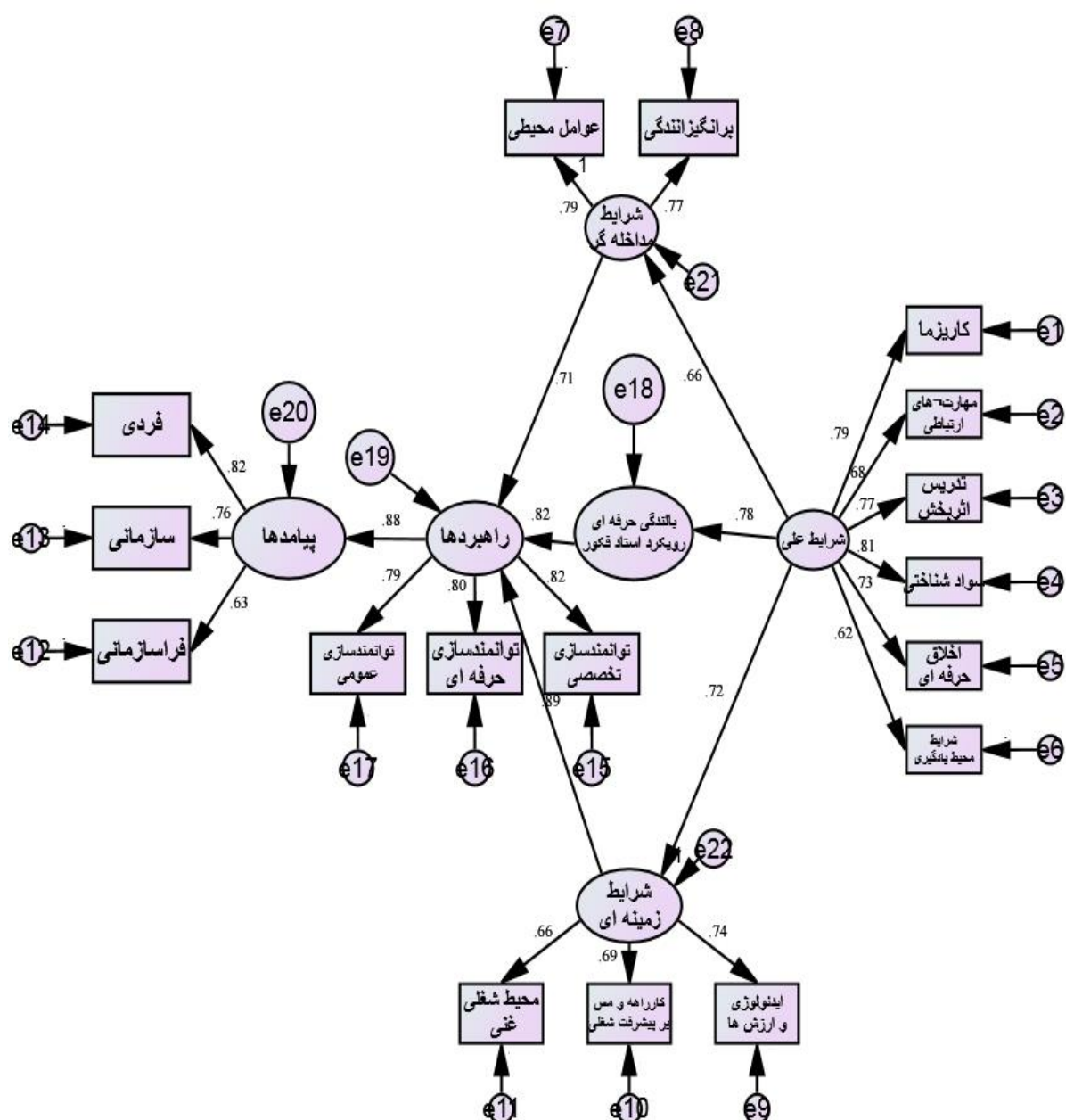
جدول ۳. بار عاملی و اعداد معناداری گویه‌های پژوهش

بالندگی حرفه ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور				متغیر گویه ها
معنی‌داری	p	CR	بار عاملی	
تایید	۰/۰۰۱	۲۰/۴۱۸	۰/۷۶۲	خوش‌رویی و خلق حسن
تایید	۰/۰۰۱	۲۱/۰۴۳	۰/۵۶۴	داشتن روحیه تحمل و بردباری و سعه صدر در برخورد با دانشجویان
تایید	۰/۰۰۱	۲۹/۲۳۱	۰/۵۷۱	متانت در گفتار و رفتار
تایید	۰/۰۰۱	۴۱/۰۳۵	۰/۵۶۶	داشتن روحیه همدلی
تایید	۰/۰۰۱	۳۵/۸۶۸	۰/۷۱۸	سعه صدر و انتقاد پذیری
تایید	۰/۰۰۱	۳۵/۱۰۳	۰/۷۶۲	داشتن شخصیت الگو بودن (رفتاری و منشی)
تایید	۰/۰۰۱	۲۱/۳۰۱	۰/۶۴۴	پوشیدن لباس متناسب با منزلت استاد
تایید	۰/۰۰۱	۱۹/۸۱۳	۰/۵۹۴	داشتن ظاهر مناسب و آراسته
تایید	۰/۰۰۱	۱۹/۶۹۶	۰/۶۰۵	داشتن سلامت جسمانی، نشاط و تقویت اراده
تایید	۰/۰۰۱	۲۱/۱۸۸	۰/۷۵۷	توانایی استاد در برخورد مناسب با رفتارهای ناهنجار برخی دانشجویان
تایید	۰/۰۰۱	۲۰/۱۸۹	۰/۵۲۴	توانایی اساتید در ایجاد علاقه در دانشجویان نسبت به موضوعات درسی
تایید	۰/۰۰۱	۲۶/۲۶۵	۰/۶۵۹	اشتیاق اساتید به پاسخگویی به سوالات دانشجویان
تایید	۰/۰۰۱	۲۲/۴۰۸	۰/۵۶۳	داشتن روحیه انتقادپذیری از سوی اساتید

توانایی برقراری ارتباط و همکاری با موسسات علمی، آموزشی و پژوهشی داخلی و خارجی	۰/۶۳۱	۱۴/۲۱۴	۰/۰۰۱	تایید
اجازه دادن به دانشجویان جهت مشارکت در اداره کلاس درس	۰/۵۰۲	۱۰/۹۴۸	۰/۰۰۱	تایید
استفاده بهینه و اثربخش از زمان، وسایل و راهبردهای گوناگون به منظور توسعه درک دانشجویان از لزوم فعالیت‌های یادگیری	۰/۵۶۱	۱۹/۰۸۷	۰/۰۰۱	تایید
درگیر ساختن و فعال نمودن دانشجو در فرایند تدریس	۰/۶۹۸	۲۰/۹۹۶	۰/۰۰۱	تایید
استفاده از روش‌های مختلف تدریس متناسب با ویژگی‌های فراگیران	۵۲۰	۷/۷۴۲	۰/۰۰۱	تایید
تسلط و مهارت در استفاده از رایانه و اینترنت و سایر رسانه‌های آموزشی و بکارگیری آن‌ها	۰/۶۹۲	۱۳/۴۵۷	۰/۰۰۱	تایید
به چالش کشیدن دانشجو و درگیر کردن با مباحث درسی	۰/۵۴۱	۹/۶۹۸۵	۰/۰۰۱	تایید
آشنایی با روش‌های مختلف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰/۵۳۴	۹/۱۲۰	۰/۰۰۱	تایید
انعطاف‌پذیری اساتید در استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس	۰/۵۰۶	۲۲/۴۵۶	۰/۰۰۱	تایید
تسلط بر موضوع یا موضوعات درسی تخصصی	۰/۵۸۲	۳۵/۰۹۴	۰/۰۰۱	تایید
آگاهی از حوزه‌های نوین مطالعاتی در دروس تخصصی	۰/۵۹۸	۳۲/۳۴۲	۰/۰۰۱	تایید
ارتباط با مجامع علمی معتبر	۰/۶۱۱	۳۶/۱۶۱	۰/۰۰۱	تایید
آگاهی از جدیدترین منابع انتشار یافته در بعد تئوری و نظریه رشته تخصصی-خود	۰/۶۴۰	۳۷/۱۱۹	۰/۰۰۱	تایید
ارائه مطالب جدید و روزآمد از سوی اساتید	۰/۷۰۲	۳۶/۱۲۴	۰/۰۰۱	تایید
برخورداری از علوم و فنون فرآیند یاددهی و یادگیری	۰/۶۵۷	۳۳/۹۰۱	۰/۰۰۱	تایید
تلاش برای کسب دانش به روز در زمینه رشته علمی خود	۰/۷۴۲	۳۲/۳۲۶	۰/۰۰۱	تایید
خودارزیابی، عزت نفس و رقابت با خود به جای رقابت با دیگران	۰/۷۶۹	۳۸/۲۶۵	۰/۰۰۱	تایید
کسب، حفظ، ارتقا و تداوم انگیزه شغلی	۰/۵۳۵	۱۶/۲۳۶	۰/۰۰۱	تایید
اطلاع کامل از شرح وظایف و بخشنامه‌های آموزشی و پژوهشی و انجام صحیح رعایت سلسله مراتب اداری و مراودات و مکاتبات	۰/۵۳۰	۲۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	تایید
در نظر گرفتن مصلحت سازمانی و پرهیز از سلیقه‌های شخصی	۰/۷۸۱	۲۱/۰۴۳	۰/۰۰۱	تایید
حفظ و ارتقای تعهد و وجدان در تمام دوران خدمت	۰/۶۳۷	۲۹/۲۳۱	۰/۰۰۱	تایید
توجه به ظرفیت زیرساخت‌ها، تجهیزات و قضاای آموزشی دانشگاه	۰/۵۹۳	۴۱/۰۳۵	۰/۰۰۱	تایید
حمایت همه جانبه مدیران، معاونان و روسا دانشگاهی از اساتید	۰/۵۹۴	۳۵/۸۶۸	۰/۰۰۱	تایید
وجود محیط یادگیرنده جهت بسترسازی زمینه یادگیری علمی -پژوهشی	۰/۷۱۵	۳۵/۱۰۳	۰/۰۰۱	تایید
وحدت رویه کاری، همدلی و همفکری اساتید در دانشگاه ها	۰/۶۲۴	۲۱/۳۰۱	۰/۰۰۱	تایید
مهارت رفتاری-عملکردی	۰/۵۰۶	۱۹/۸۱۳	۰/۰۰۱	تایید
مهارت شغلی	۰/۶۰۵	۱۹/۶۹۶	۰/۰۰۱	تایید
مهارت جانبی	۰/۷۰۲	۲۱/۱۸۸	۰/۰۰۱	تایید
مسائل مربوط به خودشناسی، عزت نفس، شخصیت و تعهد و اراده	۰/۶۵۷	۲۰/۱۸۹	۰/۰۰۱	تایید
عوامل روانشناختی فردی	۰/۵۷۰	۲۰/۱۸۹	۰/۰۰۱	تایید
نگرش و فلسفه شخصی	۰/۵۸۱	۲۶/۲۶۵	۰/۰۰۱	تایید
اشتياق شغلی	۰/۵۷۸	۳۲/۴۰۸	۰/۰۰۱	تایید
برنامه ریزی و طراحی دوربرد مسیر موفقیت شغلی،،	۰/۵۲۰	۳۱/۰۲۳۴	۰/۰۰۱	تایید
مهارت‌های مربوط به سواد شغلی	۰/۵۲۲	۳۳/۶۴۱	۰/۰۰۱	تایید
ارائه الگوی موفق استاد فکور،	۰/۶۱۰	۲۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	تایید
تخصص در یاددهی - یادگیری	۰/۵۶۴	۲۱/۰۴۳	۰/۰۰۱	تایید
انجام مسئولیت‌های قانونی در زمینه‌های فردی، شغلی و اجتماعی	۰/۵۷۱	۲۹/۲۳۱	۰/۰۰۱	تایید
توجه به ظرفیت‌های اثرگذار محیطی و سازمانی	۰/۵۶۶	۴۱/۰۳۵	۰/۰۰۱	تایید
تعامل اثربخش با مردم و عوامل اجرایی سازمانی	۰/۷۱۸	۳۵/۸۶۸	۰/۰۰۱	تایید
انسجام تیمی اساتید در دانشگاه	۰/۷۶۲	۳۵/۱۰۳	۰/۰۰۱	تایید
مهارت ارتباطی، سواد شناختی، تدریس اثربخش	۰/۶۴۴	۲۱/۳۰۱	۰/۰۰۱	تایید
اخلاق حرفه ای-ویژگی‌های شخصیتی	۰/۵۹۴	۱۹/۸۱۳	۰/۰۰۱	تایید

مأموریت گرا بودن دانشگاه	۰/۶۰۵	۱۹/۶۹۶	۰/۰۰۱	تایید
نگاه حاکمیتی به دانشگاه	۰/۷۵۷	۲۱/۱۸۸	۰/۰۰۱	تایید
سیطره نظام سیاسی به دانشگاه	۰/۵۲۴	۲۰/۱۸۹	۰/۰۰۱	تایید
منزلت اساتید در جامعه	۰/۶۵۹	۲۶/۲۶۵	۰/۰۰۱	تایید
اخلاق مداری در جامعه	۰/۵۶۳	۲۲/۴۰۸	۰/۰۰۱	تایید
فرهنگ همکاری و مشارکت	۰/۶۳۱	۱۴/۲۱۴	۰/۰۰۱	تایید
وضعیت اقتصادی جامعه	۰/۵۰۲	۱۰/۹۴۸	۰/۰۰۱	تایید
وضعیت اقتصادی اساتید دانشگاهی	۰/۵۶۱	۱۹/۰۸۷	۰/۰۰۱	تایید
بودجه استانی بالندگی	۰/۶۹۸	۲۰/۹۹۶	۰/۰۰۱	تایید
تاکید بر برنامه ریزی آموزشی بر اساس علائق و نیازهای دانشجویان	۰/۵۲۰	۷/۷۴۲	۰/۰۰۱	تایید
تقویت روحیه پژوهشگری و تسلط بر آخرین یافته‌های علمی	۰/۶۹۲	۱۳/۴۵۷	۰/۰۰۱	تایید
برگزاری هم‌اندیشی‌های تخصصی نیازسنجی مهارت‌های دانشی و علمی اساتید	۰/۵۴۱	۹/۶۹۸۵	۰/۰۰۱	تایید
تلاش برای به روز کردن اطلاعات علمی	۰/۵۳۴	۹/۱۲۰	۰/۰۰۱	تایید
بهره‌گیری خلاقانه از کلیه منابع و امکانات مادی، انسانی و تسهیلاتی موجود	۰/۵۰۶	۲۲/۴۵۶	۰/۰۰۱	تایید
خودارزیابی همه جانبه اساتید دانشگاهی بر اساس کلیه شاخص‌های ارزشیابی عملکرد	۰/۵۸۵	۳۵/۰۹۴	۰/۰۰۱	تایید
گردآوری، ثبت، مستندسازی و انتشار تجارب مفید اساتید در مناطق مختلف کشور	۰/۵۹۸	۳۲/۳۴۲	۰/۰۰۱	تایید
شرکت در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت و برنامه‌های آموزشی	۰/۶۱۱	۳۶/۱۶۱	۰/۰۰۱	تایید
بررسی نقاط قوت و ضعف خود و برنامه‌ریزی اولویت‌های رشد حرفه‌ای به منظور افزایش یادگیری و بهبود عملکرد حرفه‌ای خود	۰/۶۴۰	۳۷/۱۱۹	۰/۰۰۱	تایید
تأمل عمیق و ارائه بازخورد فکورانه در فرآیند تدریس	۰/۷۰۲	۳۶/۱۲۴	۰/۰۰۱	تایید
مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای و شغلی	۰/۶۵۷	۳۳/۹۰۱	۰/۰۰۱	تایید
ارایه گزارش پیشرفت تحصیلی به دانشجویان	۰/۷۴۲	۳۲/۳۲۶	۰/۰۰۱	تایید
اجرای مدیریت تغییر در برنامه‌های آموزشی	۰/۷۶۹	۳۸/۲۶۵	۰/۰۰۱	تایید
تشویق به خود راهبر نمودن دانشجویان در فرایند یادگیری	۰/۵۳۵	۱۶/۲۳۶	۰/۰۰۱	تایید
شناخت مشکلات یادگیری و رفتاری دانشجویان	۰/۵۳۰	۲۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	تایید
تقویت شیوه برخورد مناسب، علمی و منطقی با مشکلات یادگیری و رفتاری دانشجویان	۰/۷۸۱	۲۱/۰۴۳	۰/۰۰۱	تایید
حمایت‌های برانگیزاننده مادی و معنوی از اساتید خلاق، شاخص و توانمند دانشگاه با هدف ترویج و تشویق شایسته محوری	۰/۶۳۷	۲۹/۲۳۱	۰/۰۰۱	تایید
افزایش رضایت شغلی	۰/۵۹۳	۴۱/۰۳۵	۰/۰۰۱	تایید
تسهیل در روند تبدیل وضعیت	۰/۵۹۴	۳۵/۸۶۸	۰/۰۰۱	تایید
احساس ارزشمندی و کسب احترام	۰/۷۱۵	۳۵/۱۰۳	۰/۰۰۱	تایید
استقرار نظام توانمند یاددهی و یادگیری علمی و اصولی در محیط آموزشی دانشگاه	۰/۳۲۴	۲۱/۳۰۱	۰/۰۰۱	تایید
افزایش تعلق و تعهد سازمانی	۰/۵۰۶	۱۹/۸۱۳	۰/۰۰۱	تایید
جهت دهی مناسب و تسریع ارتقای مسیر پیشرفت شغلی	۰/۶۰۵	۱۹/۶۹۶	۰/۰۰۱	تایید
ارتقا اقبال عمومی به دانشگاه	۰/۷۰۲	۲۱/۱۸۸	۰/۰۰۱	تایید
ارتقا کمی و کیفی تولیدات علمی	۰/۶۵۷	۲۰/۱۸۹	۰/۰۰۱	تایید
بهبود نگرش جامعه به علم و عالم	۰/۵۷۰	۲۰/۱۸۹	۰/۰۰۱	تایید
ارتقا جایگاه علمی در سطح بین‌المللی	۰/۵۲۲	۳۳/۶۴۱	۰/۰۰۱	تایید

با توجه شکل ۲ می‌توان بارهای عاملی هر یک از سوالات پژوهش را مشاهده نمود. نتایج شکل ۲ حاکی از این است که همه مولفه‌های شناسایی شده در مدل از مقدار t و بار عاملی قابل قبول و مثبتی برخوردارند. لذا تمام مولفه‌های مطرح شده در بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور تاثیر گذار است.



شکل ۲. مدل ساختاری بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور در حالت تخمین استاندارد

براساس نتایج جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل از مقدار قابل قبول و مطلوب برخوردار بوده و مدل پژوهش تایید می‌شود. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) با مقدار ۰/۰۶۳ و CFI با مقدار ۰/۹۱۲ هستند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل عوامل موثر بر بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور

شاخص‌های برازش	مقادیر شاخص‌ها	تفسیر
کای اسکوار (کای دو)	۱۱۴/۳۵	-
درجه آزادی	۷۵	-
نسبت کای اسکوار به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۵۲۴	مطلوب
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۳۱	مطلوب
ریشه دوم میانگین خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۶۳	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۱۲	مطلوب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۰۹	مطلوب

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تمامی مؤلفه‌های شناسایی شده در مدل بالندگی حرفه‌ای استادان با رویکرد تربیت استاد فکور از نظر آماری معنادار بوده و بار عاملی مثبت و قابل قبولی دارند. این بدان معناست که ابعاد مختلف از جمله شرایط علی (کاریزما و ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های ارتباطی، تدریس اثربخش، سواد شناختی و اخلاق حرفه‌ای)، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردهای توانمندسازی تخصصی، حرفه‌ای و عمومی و پیامدهای فردی، سازمانی و فراسازمانی، همگی در ارتقای بالندگی حرفه‌ای نقش کلیدی ایفا می‌کنند. شاخص‌های برازش مدل از جمله $RMSEA=0.063$ و $CFI=0.912$ بیانگر انطباق خوب مدل با داده‌های تجربی است و این نشان می‌دهد که چارچوب ارائه شده قابلیت اعتماد و استفاده در نظام آموزش عالی را دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که شناسایی و تأیید مؤلفه‌های چندبعدی بالندگی حرفه‌ای هم‌راستا با رویکردهای جهانی توسعه استادان است. مطالعات متعددی تأکید کرده‌اند که توسعه حرفه‌ای فرآیندی پیچیده و چندسطحی است که نیازمند توجه به ابعاد فردی، سازمانی و محیطی می‌باشد (Bilal & Chen, 2019; De Golia et al., 2019). نتایج این پژوهش نشان داد ویژگی‌های فردی از جمله مهارت‌های ارتباطی و کاریزما به طور معناداری بر رشد حرفه‌ای اثر دارند؛ این یافته با پژوهش‌هایی همخوانی دارد که ارتباط مؤثر استاد با دانشجو و جامعه علمی را یکی از ارکان ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری می‌دانند (Brouwer et al., 2022; Eiselein et al., 2019). در کنار آن، مؤلفه‌های شناختی همچون سواد علمی و توانایی بازانندیشی از عوامل مهم در ایجاد استادان فکور و توانمند هستند (Aston, 2023; Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2018). این همسویی نشان می‌دهد که رویکرد فکورانه، یعنی توجه به بازانندیشی در فرایند تدریس و یادگیری، در افزایش شایستگی‌های علمی و حرفه‌ای استادان نقش غیرقابل انکار دارد.

نتایج همچنین بیانگر اهمیت شرایط زمینه‌ای و عوامل محیطی در تحقق توسعه حرفه‌ای است. محیط کاری غنی، منابع حمایتی، و فرصت‌های شغلی روشن می‌تواند انگیزش و ماندگاری استادان را افزایش دهد؛ یافته‌ای که با پژوهش‌های بین‌المللی همسو است (Algazlan et al., 2022; An Le et al., 2021; Eliyana & Anwar, 2022). ایجاد ساختارهای حمایتی و فراهم کردن امنیت شغلی برای اساتید از جمله راهبردهایی است که در ادبیات مدیریت منابع انسانی و آموزش عالی بارها مورد تأکید قرار گرفته و می‌تواند از مهاجرت یا ترک خدمت استادان بتوانند جلوگیری کند (Abacioglu et al., 2022). افزون بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد استفاده از راهبردهای توانمندسازی تخصصی و حرفه‌ای در کنار توانمندسازی عمومی، به شکل معناداری بالندگی را تقویت می‌کند؛ نتیجه‌ای که با مطالعاتی که نقش برنامه‌های آموزشی هدفمند، کارگاه‌های مهارتی و یادگیری فناورانه را در ارتقای عملکرد استادان گزارش کرده‌اند همخوان است (Basantes-Andrade et al., 2022; Bishop-Monroe et al., 2022).

از دیگر یافته‌های مهم این تحقیق، تأیید اثر فناوری‌های نوین و محیط‌های دیجیتال در فرآیند بالندگی است. توسعه پلتفرم‌های آموزشی دیجیتال و محتوای آنلاین مانند NANO-MOOCs فرصت‌های انعطاف‌پذیر برای رشد مهارت‌های تخصصی و عمومی فراهم می‌کنند (Basantes-Andrade et al., 2022). همچنین، استفاده از فناوری می‌تواند مسیر یادگیری مادام‌العمر استادان را تقویت کند و با نیازهای نسل جدید دانشجویان همسو شود (Assyne et al., 2022; Cavallo et al., 2024). این موضوع نشان می‌دهد که مدل ارائه شده در پژوهش حاضر با تحولات جهانی در آموزش عالی و گرایش به دیجیتالی‌سازی فرایندهای یاددهی و یادگیری همسویی دارد.

یکی دیگر از دستاوردهای پژوهش، تأکید بر نقش تفکر انتقادی و انعطاف‌پذیری در تدریس است. نتایج حاکی از آن بود که اساتیدی که توانایی بازانندیشی در محتوای آموزشی، شیوه‌های تدریس و ارزیابی را دارند، می‌توانند محیط‌های یادگیری پویا و خلاق ایجاد کنند و کیفیت آموزش را افزایش دهند (Aston, 2023; Davis et al., 2023). این یافته با مطالعاتی هم‌راستا است که نشان می‌دهند بازانندیشی و تفکر تحلیلی در آموزش عالی به ارتقای استقلال علمی و خلاقیت استادان منجر می‌شود (Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2018; Ramezani & Mirkazemi, 2025).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد طراحی مدل بومی شده بر اساس نیازها و فرهنگ سازمانی دانشگاه‌های ایران ضروری است. بسیاری از مدل‌های خارجی بدون انطباق با شرایط محلی کارایی محدودی دارند و حتی ممکن است مقاومت سازمانی ایجاد کنند (Zhao, 2025). مدل حاضر با استفاده از داده‌های کیفی و نظر خبرگان داخلی، توانسته است مؤلفه‌های بومی و مرتبط با محیط آموزشی کشور را لحاظ کند و این امر ضامن کارآمدی و پذیرش بالای مدل در دانشگاه‌های ایرانی است.

این پژوهش همچنین تأکید کرد که توسعه حرفه‌ای باید به‌عنوان یک فرآیند پویا و مستمر تلقی شود، نه رویدادی مقطعی. یافته‌ها نشان می‌دهد استمرار آموزش، بازخوردگیری، و خودارزیابی برای تقویت انگیزش و ارتقای عملکرد اساتید ضروری است (Bilal & Chen, 2019; Eiselein et al., 2019). این موضوع با توصیه‌های پژوهش‌های بین‌المللی همسو است که بر طراحی چرخه‌های یادگیری و توسعه مستمر تأکید دارند (Brouwer et al., 2022; De Golia et al., 2019).

از منظر پیامدها، مدل حاضر نشان داد بالندگی حرفه‌ای نه تنها به رشد فردی استادان از نظر دانش و مهارت‌های تخصصی منجر می‌شود بلکه ارتقای عملکرد سازمانی و افزایش اعتبار و جایگاه دانشگاه را نیز در پی دارد. این یافته با مطالعاتی مطابقت دارد که نشان می‌دهند توسعه حرفه‌ای باعث افزایش تعلق سازمانی و ارتقای کیفیت خدمات آموزشی می‌شود (Abacioglu et al., 2022; Cavallo et al., 2024). همچنین، پیامدهای فراتر از سازمانی مانند ارتقای جایگاه علمی کشور و افزایش تعاملات بین‌المللی، از دیگر دستاوردهای مدل است که با پژوهش‌های جهانی هم‌راستا است (Basantes-Andrade et al., 2022; Bishop-Monroe et al., 2022).

این پژوهش با وجود ارائه نتایج ارزشمند، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه جامعه آماری بخش کیفی به خبرگان دانشگاهی در استان مازندران و بخش کمی به اعضای هیئت علمی یک واحد دانشگاهی خاص محدود شد که ممکن است قابلیت تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها و مناطق کشور را کاهش دهد. دوم، گردآوری داده‌ها بر اساس پرسشنامه محقق ساخته هرچند روایی آن تأیید شد، اما امکان بروز سوگیری پاسخ‌دهندگان و اثرات عوامل فردی یا سازمانی در پاسخ‌ها وجود دارد. سوم، تغییرات سریع در سیاست‌های آموزش عالی و فناوری‌های آموزشی می‌تواند در طول زمان اعتبار مدل را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین محدودیت منابع مالی و زمانی پژوهش اجازه استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و چندمرکزی را نداد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی این مدل را در محیط‌های دانشگاهی متنوع‌تر و در سطح ملی و بین‌المللی اعتبارسنجی کنند تا قابلیت تعمیم و پایداری آن افزایش یابد. انجام مطالعات مقایسه‌ای میان رشته‌های مختلف و دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی می‌تواند غنای مدل را بیشتر کند. همچنین، بررسی تأثیر فناوری‌های نوظهور مانند هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی بر توسعه حرفه‌ای استادان می‌تواند زمینه‌های جدیدی برای تکمیل مدل فراهم کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند نقش فرهنگ سازمانی، سبک‌های رهبری دانشگاهی و سیاست‌های کلان آموزش عالی را در تقویت یا تضعیف مؤلفه‌های مدل تحلیل کنند.

اجرای برنامه‌های توانمندسازی چندسطحی در دانشگاه‌ها ضروری است؛ از جمله طراحی کارگاه‌های تخصصی برای ارتقای مهارت‌های تدریس و پژوهش، ایجاد پلتفرم‌های یادگیری دیجیتال و شبکه‌های تبادل تجربه میان استادان. همچنین دانشگاه‌ها باید نظام‌های حمایتی مانند مسیرهای شغلی شفاف، پاداش‌های انگیزشی و امکانات توسعه حرفه‌ای مستمر را فراهم کنند. تقویت محیط‌های یادگیرنده، ایجاد فرهنگ بازخورد سازنده و حمایت از نوآوری آموزشی نیز می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش کمک کند و در نهایت جایگاه علمی و اجتماعی دانشگاه‌ها را بهبود بخشد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافع وجود ندارد.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Higher education worldwide is experiencing rapid and complex transformations driven by globalization, technological advancements, and shifting labor market needs. These changes have increased the urgency for faculty professional development (FPD) to ensure that universities can maintain high standards of teaching and research while preparing students for dynamic and uncertain futures (Bilal & Chen, 2019; De Golia et al., 2019). Faculty professional growth is not a one-dimensional process; rather, it is multifaceted, involving the strengthening of subject-matter expertise, pedagogical skills, reflective practice, and professional identity (Eiselein et al., 2019). Traditional faculty development models have often been criticized for their fragmented and event-driven nature, which fails to foster continuous and integrated improvement (Brouwer et al., 2022). As a result, new frameworks are required that emphasize sustained empowerment, contextual adaptation, and reflective teaching practice (Aston, 2023; Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2018).

One promising direction is the reflective instructor approach, which encourages faculty to critically examine their teaching practices, beliefs, and professional growth pathways. This approach helps educators transcend the role of mere knowledge transmitters and become intellectual leaders and facilitators of active learning (Aston, 2023; Davis et al., 2023). International evidence shows that faculty who adopt reflective and critical thinking strategies can respond better to student needs, adapt to technological and curricular innovations, and maintain relevance in their disciplines (Ramezani & Mirkazemi, 2025). Yet, developing reflective instructors requires holistic frameworks that integrate individual competencies, organizational support, and contextual considerations (Abacioglu et al., 2022).

Concurrently, digital transformation and e-learning technologies have emerged as vital enablers of faculty development. Programs such as NANO-MOOCs provide flexible and scalable opportunities for academic staff to improve digital literacy and integrate technology-enhanced learning in their classrooms (Basantes-Andrade et al., 2022; Bishop-Monroe et al., 2022). However, technological training must be embedded in broader professional development strategies to ensure meaningful adoption (Assyne et al., 2022; Cavallo et al., 2024). Moreover, research highlights the influence of quality of work life (QWL) factors, such as job security, motivation, and organizational climate, on faculty retention and professional engagement (Algazlan et al.,

2022; An Le et al., 2021; Eliyana & Anwar, 2022). Without adequate support systems and career progression opportunities, even highly skilled faculty may become disengaged or consider leaving their institutions.

In Iran's higher education system, the need for localized and evidence-based models of professional development is particularly acute. Imported frameworks are often incompatible with local academic culture, governance, and resources, limiting their effectiveness (Zhao, 2025). Thus, the present study sought to design and validate a Professional Growth Model for Professors with a Reflective Instructor Approach tailored to the context of Islamic Azad University, Sari Branch. By integrating qualitative insights from academic experts and quantitative validation through structural equation modeling, this study provides a robust, contextually relevant framework that can inform institutional policy and practice.

Methods and Materials

This study adopted an exploratory mixed-methods design with sequential qualitative and quantitative phases. The qualitative phase aimed to explore and conceptualize the key components of professional growth with a reflective instructor focus. Semi-structured Delphi interviews were conducted with 15 academic experts and faculty development specialists until theoretical saturation was reached. Using open, axial, and selective coding, researchers identified major categories and subcomponents influencing faculty growth.

The qualitative findings informed the development of a researcher-designed questionnaire containing 92 items grouped under six main categories: causal conditions, central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and outcomes. The instrument employed a five-point Likert scale to measure the significance and presence of each factor.

For the quantitative phase, the target population comprised 540 full-time, part-time, and adjunct faculty members at Islamic Azad University, Sari Branch, during the 2023–2024 academic year. Using Cochran's sampling formula, 225 participants were selected through random sampling. Data were analyzed with SPSS v23 and AMOS using exploratory and confirmatory factor analyses (EFA and CFA), one-sample t-tests, and structural equation modeling (SEM) to validate the proposed model and test its fit indices.

Findings

The qualitative phase produced a comprehensive conceptual framework for professional growth. Six core categories emerged:

1. **Causal Conditions** — including personal charisma and characteristics, communication skills, effective teaching practices, cognitive literacy, professional ethics, and conducive learning environments.
2. **Central Phenomenon** — professional behavioral and job-related competencies that define the reflective instructor identity.
3. **Contextual Conditions** — such as personal ideology and core values, career progression pathways, and enriched work environments.
4. **Intervening Conditions** — motivational drivers and environmental factors (political, social, and economic).
5. **Strategies** — specialized, professional, and general empowerment initiatives, such as technical skill-building, leadership training, and social skill enhancement.
6. **Outcomes** — spanning individual (self-confidence, research productivity), organizational (teaching quality, collaboration), and supra-organizational (academic reputation, global competitiveness) impacts.

Quantitative analysis confirmed the reliability and validity of this structure. All items demonstrated statistically significant factor loadings above the acceptable threshold, with t-values exceeding 1.96 across categories. Fit indices indicated strong model adequacy (RMSEA=0.063; CFI=0.912; IFI=0.931), validating the proposed framework. Among causal factors, communication skills achieved the highest mean score, reflecting the

centrality of interpersonal effectiveness in faculty development, while general empowerment strategies scored lowest, suggesting an area for targeted improvement.

Overall, the model demonstrated that fostering reflective instructors requires aligning individual competencies with organizational support and adaptive strategies that consider environmental enablers and barriers.

Discussion and Conclusion

This study confirmed that professional growth among university faculty is a multidimensional and context-driven process requiring the integration of individual, organizational, and external factors. The validated model highlights that empowering faculty is not limited to providing technical training but extends to cultivating personal attributes such as critical thinking, ethical conduct, and resilience, which enable instructors to navigate dynamic academic environments (Aston, 2023; Bozkurt & Yetkin-Ozdemir, 2018).

The strong role of communication and interpersonal skills resonates with global research showing that effective faculty-student interaction and collegial collaboration enhance teaching quality and job satisfaction (Brouwer et al., 2022; Eiselein et al., 2019). Moreover, the importance of cognitive and reflective competencies underscores that true professional development involves deep self-evaluation and adaptation, echoing findings on critical thinking and thoughtful instructional adaptation (Davis et al., 2023; Ramezani & Mirkazemi, 2025).

Organizational and contextual elements emerged as powerful determinants of sustainable professional growth. This aligns with evidence that supportive work environments, fair career advancement systems, and positive quality of work life reduce turnover intention and foster long-term engagement (Algazlan et al., 2022; An Le et al., 2021; Eliyana & Anwar, 2022). Importantly, the present model integrates these contextual drivers with actionable empowerment strategies, bridging the gap between individual capacity building and institutional support.

Digital transformation was another salient dimension. While technology alone does not guarantee professional advancement, embedding digital tools such as NANO-MOOCs into comprehensive development plans can expand access and personalization (Assyne et al., 2022; Basantes-Andrade et al., 2022; Bishop-Monroe et al., 2022). This confirms the necessity of equipping faculty not just with pedagogical knowledge but also with digital fluency and adaptability to educational technologies (Cavallo et al., 2024).

The significance of local adaptation is a key contribution of this study. Many imported models have proven ineffective in Iranian higher education due to cultural and structural mismatches (Zhao, 2025). By leveraging local expert input and testing the framework within a domestic academic context, this model addresses these limitations and offers a culturally congruent pathway for faculty development.

In conclusion, this study provides a validated, context-sensitive Professional Growth Model with a Reflective Instructor Approach that can serve as a strategic tool for universities aiming to enhance teaching excellence, research productivity, and global competitiveness. The model emphasizes continuous growth rather than episodic training, integrating reflective practice with empowerment and organizational support. Its adoption can help higher education institutions cultivate adaptive, innovative, and resilient faculty capable of meeting the challenges of rapidly evolving academic landscapes.

Practical implications include guiding administrators in designing holistic development programs, shaping policies on career progression and faculty support, and aligning institutional resources with the multifaceted needs of academic staff. Ultimately, this framework contributes to advancing the quality and sustainability of higher education by positioning faculty professional growth as a cornerstone of institutional success.

References

- Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teaching and Teacher Education*, 114, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
- Aleshinskaya, E., & Albatsha, A. (2020). A cognitive model to enhance professional competence in computer science. *Procedia Computer Science*, 169, 326-329. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.191>
- Algazlan, N., Al-jedai, A., Alamri, A., Alshehri, A. M., Aldaiji, L., & Almogbel, Y. (2022). Association between intention to leave work and quality of work-life of Saudi pharmacists. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 30(2), 103-107. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2021.12.022>
- An Le, T. H., Nguyen, T. M. T., Trinh, T. A., & Nguyen, T. H. P. (2021). Factors Affecting Quality of Working Life: A Study On Front-line Employees In Vietnamese Aviation Sector. *Transportation Research Procedia*, 56, 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2021.09.014>
- Assyne, N., Ghanbari, H., & Pulkkinen, M. (2022). The essential competencies of software professionals: A unified competence framework. *Information and Software Technology*, 151, 107020. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107020>
- Aston, K. J. (2023). 'Why is this hard, to have critical thinking?' Exploring the factors affecting critical thinking with international higher education students. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874231168341>
- Basantes-Andrade, A., Cabezas-Gonzalez, M., Casillas-Martín, S., Naranjo-Toro, M., & Benavides-Piedra, A. (2022). NANO-MOOCs to train university professors in digital competences. *Heliyon*, 8, e09456. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09456>
- Bilal, S. Y. G., & 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>
- Bishop-Monroe, R., Jordan, M., Ma, Z., & Royalty, K. (2022). Enhancing business professional competencies in a virtual educational environment. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100700. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100700>
- Bozkurt, E., & Yetkin-Ozdemir, I. E. (2018). Middle School Mathematics Teachers' Reflection Activities in the Context of Lesson Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 379-394. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11126a>
- Brouwer, N., Joling, E., & Kaper, W. (2022). Effect of a person-centred, tailor-made, teaching practice-oriented training programme on continuous professional development of STEM lecturers. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103848. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103848>
- Cavallo, A., Cosenz, F., & Noto, G. (2024). Business model scaling and growth hacking in digital entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 62(4), 2058-2085. <https://doi.org/10.1080/00472778.2023.2195463>
- Davis, T. R., Sydnor, J., & Daley, S. (2023). Peeking behind the curtain of teaching: Rehearsing thoughtful adaptations. *Teaching Education*, 34(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2042511>
- De Golia, S. G., Cagande, C. C., Ahn, M. S., Cullins, L. M., Walaszek, A., & Cowley, D. S. (2019). Faculty development for teaching faculty in psychiatry: where we are and what we need. *Academic Psychiatry*, 43(2), 184-190. <https://doi.org/10.1007/s40596-018-0916-4>
- Eiselein, G., Saucier, D. A., & Macharaschwili, C. E. (2019). Designing, implementing, and sustaining faculty development: A model for large and diverse FYE programs. *The Journal of Faculty Development*, 33(2), 43-48. <https://www.ingentaconnect.com/content/magna/jfd/2019/00000033/00000002/art00007>
- Eliyana, A., & Anwar, A. (2022). Creating the path for quality of work life: A study on nurse performance. *Heliyon*, 8(1), e08685. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08685>
- Ramezani, M., & Mirkazemi, S. A. (2025). Professional Development Strategies with an Emphasis on the Innovative Work Behavior of Physical Education Teachers in South Khorasan Province. *Qualitative Research in Behavioral Sciences (QRBS)*, 3(2), 37-56. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2025.8364.1067>
- Zhao, J. (2025). An Investigation Into the Professional Development of Foreign Language Teachers From Science and Engineering and Colleges in the Background of "New Liberal Arts". 2(2), 142-149. <https://doi.org/10.62517/jhet.202515222>