





## Designing a Model for the Learning Center of Allameh Tabatabai University Faculty Members in Order to Empower them

- Marzieh Ghasemi Rad**  Ph.D. Student in Higher Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [Ghasemirad.marziye2@gmail.com](mailto:Ghasemirad.marziye2@gmail.com)
- Abbas Abbaspour\***  *Corresponding Author*, Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [Abbaspour@atu.ac.ir](mailto:Abbaspour@atu.ac.ir)
- Hamid Rahimian**  Associate Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [rahimian@atu.ac.ir](mailto:rahimian@atu.ac.ir)
- Hossein Abdullahi**  Associate Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. E-mail: [abdollahi@atu.ac.ir](mailto:abdollahi@atu.ac.ir)
- Morteza Taheri**  Associate Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [m.taheri@atu.ac.ir](mailto:m.taheri@atu.ac.ir)

### ABSTRACT

Learning centers, as an institution created and managed by the community to increase knowledge, skills, expertise and talents, are responsible for preparing community members to be more independent in meeting their needs, especially in the faculty empowerment program. Therefore, the current research was conducted with the aim of presenting a model for designing learning centers for faculty members of Allameh Tabatabai University in order to empower them. In this research, a mixed method and a two-stage exploratory design were used, and the field of study in the qualitative part was all relevant research documents and experts and informants familiar with the learning center and faculty members. The research tool in the qualitative part of the semi-structured interview and the research participants were selected purposefully. The data analysis in this section was done in the form of foundation data in three stages of open, central and selective coding. The statistical population of the research in the quantitative part of the research included all the professors of Allameh Tabatabai University, 250 of whom were randomly selected. Based on the dimensions, the skills needed by the faculty members of Allameh Tabatabai University in the direction of empowerment are: social factors, economic factors and educational factors. In the quantitative part, the results showed that the faculty members have a better status than the educational content and facilities. Also, the results of the factor analysis showed that the measurement scale in all factor analysis indicators is at a desirable and acceptable level and the measurement tool is of appropriate quality.

**Keywords:** Faculty members, Center for learning, Learning, empowerment

**Cite this Article:** Ghasemi Rad, M., Abbaspour, A., Rahimian, H., Abdullahi, H., Taheri, M. (2024). Designing a Model for the Learning Center of Allameh Tabatabai University Faculty Members in Order to Empower them. *Educational Leadership Research*, 7(28), 128-159. doi: 10.22054/JRLAT.2024.77935.1709



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press  
**Publisher:** Allameh Tabataba'i University Press  
**DOI:** 10.22054/JRLAT.2024.77935.1709

## طراحی مدل برای مرکز یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی در راستای توانمندسازی آنان

دانشجوی دکتری آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

Ghasemirad.marziye2@gmail.com

نویسنده مسئول، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،

ایران. رایانامه: Abbaspour@atu.ac.ir

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

rahimian@atu.ac.ir

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

abdollahi@atu.ac.ir

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

m.taheri@atu.ac.ir

مرضیه قاسمی راد

عباس عباس پور \*

حمید رحیمیان

حسین عبداللهی

مرتضی طاهری

### چکیده

مراکز یادگیری به عنوان نهادی که توسط جامعه برای افزایش دانش، مهارت‌ها، تخصص و استعدادها ایجاد و مدیریت می‌شود، مسئول آماده‌سازی اعضای جامعه برای استقلال بیشتر در رفع نیازهای خود به ویژه در برنامه توانمندسازی اعضای هیئت علمی است؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی برای طراحی مراکز یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی در راستای توانمندسازی آنان انجام شد. در این پژوهش از روش آمیخته و طرح اکتشافی دومرحله‌ای استفاده شد و میدان مطالعه در بخش کیفی کلیه اسناد پژوهشی مرتبط و متخصصان و مطلعان آشنا با مرکز یادگیری و اعضای هیئت علمی بودند. ابزار پژوهش در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته و شرکت کنندگان پژوهش به صورت هدفمند انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها در این بخش به صورت داده بنیاد در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. جامعه آماری تحقیق در بخش کمی پژوهش، شامل تمام اساتید دانشگاه علامه طباطبائی بود که ۲۵۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شد. بر اساس ابعاد، مهارت‌های مورد نیاز اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی در راستای توانمندسازی عبارت‌اند از: عوامل اجتماعی، عوامل اقتصادی و عوامل آموزشی. در بخش کمی نتایج نشان داد که مؤلفه اعضای هیئت علمی وضعیت بهتری نسبت به محتوای آموزشی و امکانات را دارا است. همچنین نتایج حاصل از انجام تحلیل عاملی نیز نشان داد که مقیاس اندازه‌گیری در تمام شاخص‌های تحلیل عاملی در سطح مطلوب و قابل قبولی است و ابزار اندازه‌گیری از کیفیت مناسب برخوردار است.

**کلیدواژه‌ها:** اعضای هیئت علمی، مرکز یادگیری، یادگیری، توانمندسازی

**استناد به این مقاله:** قاسمی راد، مرضیه، عباس پور، عباس، رحیمیان، حمید، عبداللهی، حسین، طاهری، مرتضی. (۱۴۰۲).

طراحی مدل برای مرکز یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی در راستای توانمندسازی آنان. پژوهش‌های

رهبری آموزشی، ۲۸(۲۸)، ۱۵۹-۱۲۸. doi: 10.22054/JRLAT.2024.77935.1709

## مقدمه

آموزش یکی از عناصر مهم در زندگی انسان برای رفع نیازهاست. نیروی انسانی با آموزش می‌تواند به دانشی دست یابد که بتوان از آن برای حل مشکلات استفاده کرد و نسلی باهوش و خلاق را تشکیل داد. آموزش شامل فرآیندهای رسمی و غیررسمی است که می‌تواند به‌عنوان سرمایه‌گذاری در منابع انسانی برای زندگی مورد استفاده قرار گیرد (Suwahyu, 2018). در مواجهه با رقابت پیشرفته جهانی کنونی، توسعه منابع انسانی به سرمایه برجسته موجود در روابط بین‌الملل تبدیل می‌شود. منابع انسانی<sup>۱</sup> می‌تواند کشوری انعطاف‌پذیرتر، با بصیرت، برتر و ماهرتر را بر اساس ارزش‌های فرهنگی، مذهبی و زیست‌محیطی محلی تشکیل دهد. در تلاش برای ارتقای کیفیت نیروی انسانی، دو نکته مهم باید در نظر گرفته شود: ارتقای کیفیت نیروی انسانی فیزیکی از طریق ارتقای کیفیت سلامت و آمادگی جسمانی و همچنین کیفیت تغذیه جامعه و ارتقای آموزش و مهارت‌ها، رشد ذهنی و معنوی و افزایش بهره‌وری کار. (Tohani, 2010; Darmanto et al., 2020). در رابطه با این موضوع، Bhardwaj (2016) معتقد است که در میان آن ملاحظات، آموزش به‌عنوان اولویت اصلی است زیرا منجر به توسعه همه‌جانبه افراد، جوامع و ملت‌ها می‌شود. با در نظر گرفتن این موضوع، ارتقای کیفیت آموزش برای حمایت از توسعه در همه جنبه‌ها بسیار حیاتی است. آموزش یکی از راه‌های تسریع در جنبه‌های مختلف توسعه است. با منابع انسانی تحصیل کرده، توسعه عادلانه می‌تواند به‌درستی انجام شود (Sunarsi, 2018). علاوه بر این، Hatimah (2006) معتقد است که آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی عمل می‌کند که حفظ ارزش‌های اجتماعی-فرهنگی را انجام می‌دهد. در هر جامعه‌ای، سیستم یادگیری بومی در حفظ تعادل مقاومت دارد. از طریق مفهوم آموزش مبتنی بر جامعه، انتظار می‌رود برنامه‌های آموزشی خارج از مدرسه بتوانند با پیشرفت‌های تکنولوژیک سازگار شوند و از آن بهره‌برند و با شرایط محیط فرهنگی-اجتماعی جامعه سازگار شوند. فرصت کافی برای آموزش به جامعه‌ای که اهداف آن می‌تواند بر اساس سن، محیط فرهنگی-اجتماعی، جنسیت، معیشت، سطح تحصیلات و همچنین گروه‌های خاص برای جامعه و متعلق به جامعه باشد، در مرکز فعالیت‌های یادگیری جامعه تجسم یافته است.

مرکز فعالیت یادگیری<sup>۱</sup> جامعه یکی از واحدهای آموزشی غیررسمی<sup>۲</sup> است که از نظر مفهومی مبتنی بر جامعه است و همیشه برای تولید برنامه‌های توانمندسازی جامعه نیاز به نوآوری دارد و می‌تواند به بهترین روش تبدیل شود (Setiawan, 2020). در همین حال، Hatimah (2006) و Ibrahim و همکاران (2018) تعریف می‌کنند که مراکز یادگیری یک مؤسسه آموزشی مبتنی بر جامعه است که توسط جامعه برای گسترش فرصت‌های یادگیری در جامعه طراحی شده است تا آن‌ها توانمند شوند و از طریق تعامل با محیط خود قدرت ایجاد کنند.

یولیانتورو (۲۰۰۸) و Hermawan and Suryono (2016) بیان می‌کنند که مراکز یادگیری مکانی برای یادگیری است که با استفاده از امکانات، زیرساخت‌ها و امکانات موجود، خدمات آموزشی را در قالب انواع مهارت‌ها ارائه می‌کند. Putra (2017) ادعا می‌کند که مراکز یادگیری به‌عنوان تلاشی برای گسترش فرصت‌های جامعه برای به دست آوردن خدمات آموزشی تأسیس شده است. استقومه و همکاران (2017) بیان می‌کنند که مراکز یادگیری مکانی است که فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر را برای همه افراد جامعه فراهم می‌کند تا افراد را برای مستقل شدن، بهبود کیفیت زندگی و توسعه جوامع در جامعه توانمند کند. به‌طور خلاصه، مراکز یادگیری می‌تواند برگزارکننده اصلی برنامه‌های آموزشی باشد که قادر به پاسخگویی واقعی به نیازهای جامعه باشد؛ زیرا فرآیند یادگیری سازمان‌دهی شده توسط مراکز یادگیری یک برنامه یادگیری سرگرم‌کننده است (Almaidah, 2017; Danial et al., 2020).

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها به شایستگی و پویایی اعضای هیئت‌علمی بستگی دارد. این امر در ارتباط مستقیم با توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی است زیرا منجر به ارتقای شایستگی آن‌ها و در نتیجه ارتقای دانشگاه‌ها و دانشجویان می‌شود (Mulang, 2020; Murkatik et al., 2020). همچنین کارشناسان آموزش معتقدند برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی باید به گونه‌ای طراحی شود که توانایی‌های لازم را برای نقش اصلی‌شان در آموزش در اختیار آن‌ها قرار دهد (Suriansyah, et al., 2019; Nawabi et al., 2020). Steinert و همکاران (2016) بیان می‌کنند که کارایی و

---

1. PKBM

2. PNF

توانمندسازی معلمان مبنای کارآمدی نتایج آموزشی است. توانمندسازی اعضای هیئت علمی ممکن است رویکردی برای تغییر کارآمدی اساتید باشد که به‌طور غیرمستقیم بر یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد (Steinert et al., 2016).

طالبی، غیاثی و خورسندی (۱۴۰۲) بیان می‌کنند که توانمندسازی معلمان از دو بعد کلان و خرد با موانع متعددی مواجه است. ضعف جایگاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی معلمان از منظر کلان و ضعف آموزش‌های بدو خدمت، ضمن خدمت، حمایت از توسعه مستمر حرفه‌ای و فقدان سیاست جذب فراگیر مناسب از منظر خرد مانع توانمندسازی معلمان شده است. توانمندسازی یک فرآیند اجتماعی چندبعدی است که از طریق آن افراد می‌توانند زندگی خود را تنظیم کنند و با توجه به موضوعات مهم برای خود توانمند شوند. توانمندسازی کارکنان مجموعه‌ای از سیستم‌ها، روش‌ها و فعالیت‌هایی است که از طریق توسعه قابلیت‌ها و شایستگی‌های افراد با هدف بهبود و افزایش بهره‌وری، رشد و توسعه سازمان و منابع انسانی بر اساس اهداف سازمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. مطالعات مختلف بیان کرده‌اند که عملکرد اساتید با شایستگی و قابلیت‌های آن‌ها مرتبط است (Kuivila et al., 2020؛ Cantillon et al., 2019). توانمندسازی هیئت علمی را به‌عنوان «طیف گسترده‌ای از فعالیت‌هایی که مؤسسات برای رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی در نقش‌های مختلف در فرایند آموزشی استفاده می‌کنند» تعریف می‌کنند (Yelon et al., 2014). به‌عبارت‌دیگر، توانمندسازی اعضای هیئت علمی معرف طیف وسیعی از فعالیت‌هایی است که برای حمایت از معلمان دانشگاه در توسعه مهارت‌های لازم برای انجام وظایف آموزشی، پژوهشی یا اجرایی-مدیریتی طراحی شده‌اند. تمرکز برنامه‌های توانمندسازی بیشتر بر روی تقویت حوزه تدریس اعضای هیئت علمی است (Ten Cate, et al., 2014). بر همین اساس هدف اصلی از توانمندسازی اعضای هیئت علمی در حیطه آموزش، ارتقای کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری است (Bligh, 2005).

ویلکرسون و ایربی بیان می‌کنند که یک پلت فرم توسعه جامع هیئت علمی باید شامل توسعه حرفه‌ای، توسعه آموزشی، توسعه رهبری و توسعه سازمانی باشد که اعضای هیئت علمی را قادر می‌سازد تا در نقش خود به‌عنوان مربی بهترین باشند (Wilkerson, 1998). تحقیقات قبلی انجام‌شده در دهه گذشته بر روی هیئت علمی نشان می‌دهد که پیشرفت حرفه‌ای هیئت علمی به‌اندازه کافی ارتقاء نیافته است؛ بنابراین، شفاف‌سازی نیازهای

اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزی برای برآوردن آن‌ها امری حیاتی است. با توجه به اینکه توانمندسازی و شناخت نیازهای اعضای هیئت علمی متأثر از عملکرد آموزشی و فرهنگ دانشگاه است، انجام مطالعاتی با هدف شناسایی مهارت‌های مورد نیاز اعضای هیئت علمی در راستای توانمندسازی آنان و استفاده از راهکارهای مناسب برای رفع نیازهای آنان ضروری به نظر می‌رسد. بررسی برنامه‌های توانمندسازی حاکی از وجود ذهن آگاهی واضح در هر برنامه است، به طوری که راهبردهای مختلفی برای ارضای نیازها و دستیابی به اهداف آموزشی به کار گرفته می‌شود (Berk, 2009).

برنامه‌های توسعه هیئت علمی برای اعضای هیئت علمی به دلیل نقش قابل توجهی که در جنبه‌های مختلف سلامت جامعه دارد از اهمیت بالایی برخوردار است (Orr & Sonnadara, 2019). این برنامه‌ها به کلیه فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده با هدف آماده‌سازی یا کمک به اساتید برای ایفای نقش‌های مختلف خود اشاره دارد (Brits et al., 2022). برنامه‌های توسعه هیئت علمی برای اساتید فرصت‌های مناسبی برای ارتقای مهارت‌های آموزشی و ارتقای فرآیند آموزش است (Steinert, O'Sullivan & Irby, 2019). علیرغم زمان و تلاش قابل توجهی که در دانشگاه‌ها برای ارائه برنامه‌های توسعه هیئت آموزشی برای اعضای هیئت علمی صرف شده است، نتایج حاکی از کارایی پایین به دلیل برخی چالش‌ها و محدودیت‌ها است. برخی از این موانع، حجم کار زیاد اعضای هیئت علمی و زمان محدود آن‌هاست (Tricio et al., 2017; Salajegheh & Norouzi, 2021).

در همین رابطه مرور شواهد نشان می‌دهد که توانمندسازی اعضای هیئت علمی می‌تواند اساتید را بهتر برای عملکرد مؤثر در محیط آکادمی آماده کند، مهارت لازم در به کارگیری روش‌های آموزشی مورد نیاز را برای ایشان فراهم کند و فرهنگ و محیط سازمانی را متحول کند. همچنین افراد را بهتر برای رقابت در محیط‌های دانشگاهی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی آماده می‌کند (Ungard, et al., 2020). حسینی مطلق و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود گزارش دادند که فعالیت‌های آموزش مجازی در زمینه تعداد برنامه‌های توانمندسازی اساتید در زمینه آموزش مجازی، تعداد دروس فعال، نسبت دروس فعال و تعداد مدرسین فعال در سامانه نوید در دانشگاه علوم پزشکی بابل مثبت بوده است و طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه توانمندسازی اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش مجازی سبب موفقیت

دانشگاه علوم پزشکی بابل در گزارش‌های پایش فعالیت‌های مجازی و همچنین افزایش رضایت اساتید شرکت‌کننده در کارگاه‌ها شده است.

کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و بهنگام سازی آن مستلزم توسعه مستمر حرفه‌ای در سه حوزه دانش فنی، مهارت‌های تخصصی و ویژگی‌های فردی مانند مشارکت در کار گروهی، حل مشکل و توسعه مهارت‌های مدیریتی عمومی است (Roscoe, 2010). از نقطه نظر Yelon و همکاران (2014)، برای تدوین و اجرای مؤثرتر برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی اشاره کردند که استفاده از روش‌های آموزشی جدید در زمینه توانمندسازی رسمی و غیررسمی اعضای هیئت‌علمی و نیاز به طراحی پروژه در برنامه‌های توانمندسازی کمک‌کننده خواهد بود (Yelon et al; 2014). به همین منظور روشن کردن هدف از برنامه‌های توانمندسازی و تعیین زمینه و مخاطبین و شناسایی مهارت‌های آموزشی مورد نیاز ضروری است (Boillat et al; 2012). شناسایی توانمندی‌های اعضای هیئت‌علمی به منظور کمک به رشد حرفه‌ای آنان، سطح توانمندی‌های آنان را مشخص می‌کند و امکان برنامه‌ریزی برای ارتقای آن‌ها را فراهم می‌سازد (Cilliers & Mclean, 2008). طبق ماده ۴۶ در آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی اعضای هیئت‌علمی مؤسسه موظف است بر مبنای نتایج حاصل از ارزیابی عملکرد سالانه عضو و به منظور ارتقای سطح کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها و توانمندسازی وی در ایفای هر چه بهتر تکالیف محول، برنامه‌های آموزشی لازم را جهت متناسب ساختن نگرش، دانش و مهارت عضو با شغل مورد نظر، طراحی و به‌مورد اجرا گذارد. همچنین در ماده‌ی ۴۷ این آیین‌نامه، عضو موظف است بر اساس ضوابط و مقررات مربوط، همواره نسبت به توانمندسازی و افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های شغلی خود اقدام نماید (آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی اعضای هیئت‌علمی، ۱۳۹۵). تجربیات گزارش‌شده‌ی اخیر در این زمینه در کشورهای غربی مؤید این نظریه است که رسانه‌های تازه و به‌کارگیری آن‌ها در کلاس درس توانسته است فوریت و تنوع اطلاعاتی بیشتر را در این کلاس‌ها ایجاد کند و در نتیجه یادگیری بهتری را ارائه دهند (Mayer, 2001). با توجه به اینکه انتظار داریم اعضای هیئت‌علمی توسعه یافته باشند و همگام با پیشرفت‌های علمی- فناوری در تمامی زمینه‌های علمی و آموزشی پیش بروند برنامه جامع و منسجمی در ارتباط با مرکزی تحت عنوان یادگیری هیئت‌علمی به‌جز حوزه‌ی علوم پزشکی تدوین نشده است. طی مطالعاتی که انجام گرفت هنوز مرکز یادگیری دانشگاهی مختص اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها

تأسیس نشده که به صورت تخصصی بر توانمندسازی آنان تمرکز داشته باشد و از این نظر این پژوهش جدیدی در این بخش است. با توجه به اینکه دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان نماد قطب علوم انسانی آموزش عالی و جزو بزرگ‌ترین و جامع‌ترین دانشگاه‌های دولتی کشور است، انتظار تحرک، پویایی، خلاقیت و پاسخگویی بیشتر را داریم. به نظر می‌رسد که چنین انتظاراتی بدون توجه به اینکه چه نیازهایی در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیئت علمی دارند مخصوصاً در زمینه‌های خدمات و پژوهش قابل تحقق نخواهد بود؛ بنابراین، با توجه عدم کفایت پژوهش‌های انجام‌شده جهت شناخت مراکز یادگیری مختص اعضای هیئت علمی در دانشگاه علامه طباطبایی و نیز از آنجا که الگوهای ارائه‌شده در کشور عموماً در دانشگاه‌های علوم پزشکی آن‌هم به صورت محدود و تخصصی و برگرفته از الگوهای خارجی است، این پژوهش که با هدف طراحی مدلی برای مرکز یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی از روش آمیخته و راهبرد اکتشافی متوالی (کیفی و کمی) استفاده خواهد کرد در پی پاسخ به این سؤالات است که مدل مرکز یادگیری دانشگاه علامه طباطبایی دارای چه مؤلفه‌ها یا ابعادی است؟ آیا این مؤلفه‌ها بر اساس آزمون‌های آماری دارای اعتبار لازم هستند؟

### پیشینه پژوهش

توسعه‌ی تکنولوژی آموزشی رسانه‌ای و نظام‌های فرا رسانه‌ای رایانه‌ای و نیز افزایش علاقه به آموزش انفرادی و آموزش در قالب گروه‌های کوچک منجر به ایجاد محیط‌های یادگیری خاصی شد که عموماً مرکز یادگیری گفته می‌شود (زارعی زوارکی، ۱۳۸۴). معمولاً این مراکز که از جمله مراکز منابع یادگیری علمی محسوب می‌شوند به منظور برنامه‌ریزی، طراحی و بهره‌گیری از مجموعه‌ای از منابع و مراجع یادگیری جدید با استفاده از رسانه‌ها، نرم‌افزارها، سخت‌افزارها و مواد و منابع اطلاعاتی انجام‌وظیفه می‌کنند. این مراکز می‌توانند بخشی از یک اتاق یک ساختمان یا بخشی و ساختمانی کاملاً مستقل و مجهز باشند. هدف اصلی مراکز یادگیری فراهم آوردن امکانات یادگیری برای مطالعه مستقل و خودجوش یادگیرندگان و ارائه‌ی خدمات یادگیری رایگان، آسان و لذت‌بخش برای کاربران است (اولسون به نقل از افضل نیا، ۱۳۸۴). معمولاً این مراکز که از جمله مراکز منابع یادگیری علمی محسوب می‌شوند به منظور برنامه‌ریزی، طراحی و بهره‌گیری از مجموعه‌ای از منابع و مراجع یادگیری جدید با استفاده از رسانه‌ها، نرم‌افزارها، سخت‌افزارها و مواد و منابع اطلاعاتی



انجام وظیفه می‌کنند (نجفی زند، ۱۳۷۲). **عمده‌ترین** مزایای مراکز یادگیری عبارت‌اند از: ۱. کمک انفرادی به یادگیرندگان ۲. پذیرش مسئولیت یادگیری خود ۳. یادگیری بر اساس آهنگ خود ۴. به حداقل رساندن امکان شکست ۵. به حداکثر رساندن احتمال موفقیت ۶. مشارکت فعال در تجربه یادگیری ۷. فراهم‌سازی پاسخ و بازخورد فوری برای پاسخ یادگیرنده ۸. گذراندن زمان بیشتر روی تکلیف یادگیری (زارعی زوارکی، ۱۳۸۷). مؤلفه‌های مرکز یادگیری شامل محیط فیزیکی، نیروی انسانی، سیستم تشکیلات، رسانه‌ها، مواد و تجهیزات و محتوا هستند. مهم‌ترین و حیاتی‌ترین دارایی هر سازمان، نیروی انسانی آن سازمان است (Dent, 2017). آموزش عالی متشکل از نیروهای متخصص، متعهد و خلاق است که با استفاده از امکانات و تجهیزات علمی مشغول می‌باشند و این نیروی انسانی متخصص با استفاده از منابع، اهداف سازمان را محقق می‌سازند و موجبات شکوفایی و پیشرفت جامعه را فراهم می‌آورند (Dolan & Shuler, 2009). این مراکز اسامی مختلفی از جمله مرکز توسعه علمی، مرکز آموزش و یادگیری، مرکز یادگیری، مرکز توسعه آموزش، مرکز پشتیبانی دانشگاهی و غیره دارند (زارعی، ابوالقاسمی، ۱۳۹۵).

از نظر دراکر، رشد اقتصادی رهون توانمند کردن کارکنان فرهیخته است (Arturk, 2010). طبق ماده ۴۶ در آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی اعضای هیئت علمی مؤسسه موظف است بر مبنای نتایج حاصل از ارزیابی عملکرد سالانه عضو و به منظور ارتقای سطح کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها و توانمندسازی وی در ایفای هر چه بهتر تکالیف محول، برنامه‌های آموزشی لازم را جهت متناسب ساختن نگرش، دانش و مهارت عضو با شغل موردنظر، طراحی و به‌مورد اجرا گذارد همچنین در ماده‌ی ۴۷ این آیین‌نامه، عضو موظف است بر اساس ضوابط و مقررات مربوط، همواره نسبت به توانمندسازی و افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های شغلی خود اقدام نماید. (آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی اعضای هیئت علمی، ۱۳۹۵). تجربیات گزارش‌شده‌ی اخیر در این زمینه در کشورهای غربی **مؤید** این نظریه است که رسانه‌های تازه و به‌کارگیری آن‌ها در کلاس درس توانسته است فوریت و تنوع اطلاعاتی بیشتر را در این کلاس‌ها ایجاد کند و در نتیجه یادگیری بهتری را ارائه دهند (Mayer, 2001). داشتن نیروی انسانی توانا و کارآمد که بنیاد ثروت ملی و دارائی‌های حیاتی سازمان به حساب می‌آیند، منافع بسیار زیادی برای سازمان‌ها، شرکت‌ها و بنگاه‌های اقتصادی به دنبال خواهد داشت (بزاز جزایری، ۱۳۸۴). مراکز یادگیری معمولاً خدماتی را در راستای پیشرفت

شغلی هیئت علمی و مدرسان دانشگاه‌ها به‌ویژه برای کمک به بهبود مهارت‌های آموزشی و حرفه‌ای اساتید ارائه می‌دهند. بسته به نوع سیاست‌های مؤسسه آموزش عالی، این خدمات ممکن است برای اساتید اختیاری و یا برای اساتید جدید و اساتیدی که با مشکلاتی در عملکرد آموزشی خود روبرو هستند اجباری باشد (زارعی، ابوالقاسمی، ۱۳۹۵). متحول شدن برنامه‌های توانمندسازی اساتید دانشگاه به معنای اعتلای سطح کیفی منابع انسانی و ایجاد عدالت آموزشی در مناطق مختلف کشور است که لازمه آن تجهیز دانشگاه‌ها به ابزارها و روش‌های نوینی است که به موازات آموزش، کیفیت و کارایی آن آموزش‌ها را در محیطی خلاق و بانشاط علمی تضمین نماید.

سازمان‌ها باید به سمت یادگیری حرکت کنند و یادگیری از راه فرایندهای تجزیه و تحلیل منابع انسانی و توانمندسازی، ایجاد می‌شود. از این رو، توانمندسازی ضروری است، زیرا کارکنان در سازمان‌های امروزی به آزادی عمل برای ایجاد خلاقیت و گروه‌های خلاق و تغییر دادن خواسته‌های مشتریان نیازمندند. سازمان‌های امروزی نیازمند به انعطاف، چابکی و توانایی کارکنان، برای پذیرش انجام کار هستند، بنابراین برنامه‌ریزی در راستای توانمندسازی منابع انسانی، جزو برنامه‌های راهبردی است و سنگ زیربنای توانمندسازی منابع انسانی، شناخت الگوهایی است که بر تصمیمات سازمانی مؤثرند (طالبیان، ۱۳۸۸). در این تحقیق، به پژوهش‌های انجام گرفته در داخل و خارج از کشور پرداخته شده است. برخی از پژوهش‌ها با اینکه از لحاظ موضوعی شاید مرتبط نباشد ولی محتوای برخی از پیشینه‌های پژوهشی به موضوع پژوهش حاضر نزدیک است و به همین جهت در این پژوهش به آن اشاره شده و نتایج مربوط به آن بررسی شده است.

Ghasemi و همکاران (2023) در پژوهشی به دنبال تبیین شایستگی‌ها بر اساس نقش و وظیفه با دو زیرمضمون وظایف و قابلیت‌ها و توسعه و تعالی ویژگی‌های فردی و بهترین راهبردها برای توانمندسازی معلمان با چهار موضوع فرعی شامل یادگیری مبتنی بر مشکل، ادغام روش‌ها، آموزش مبتنی بر ارزشیابی و بورسیه تحصیلی در آموزش<sup>۱</sup> بود ایشان راهبردهایی توضیح می‌دهند که به باور ایشان می‌تواند از رشد معلمان حمایت کند و گذشته از این همه این مفاهیم در دانشگاه‌های علوم پزشکی با یکدیگر مرتبط بودند. Ghasemi and Salehi (2017) در پژوهش خود متذکر می‌شوند که دو دسته مانع و چالش جدی در

حوزه‌ی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی بر سر راه اعضای هیئت‌علمی وجود دارد و اظهار می‌دارند که باید قانون تأسیس مراکز آموزشی ویژه برای اعضای هیئت‌علمی به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی جدیدالورود و برگزاری دوره‌های تخصصی به‌منظور طراحی، سازمان‌دهی و اجرای برنامه‌های آموزش اعضای هیئت‌علمی در سطح وزارت علوم تصویب و به دانشگاه‌ها ابلاغ گردد. در ارتباط با متغیر توانمندسازی Ahmadi و همکاران (2016) متذکر می‌شوند که بهبود ظرفیت مدیریت دانش چگونه و تا چه میزان بر ارتقاء ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی در سازمان تأثیر می‌گذارد و به اعتقاد ایشان مدیریت دانش بر همه ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی تأثیری معنادار و مثبت خواهد داشت. زارعی زوارکی و ابوالقاسمی (۱۳۹۵) در کتابشان به مرکز یادگیری دانشگاه و چگونگی ایجاد آن پرداخته‌اند و نقش آن را به‌عنوان یکی از منابع یادگیری مورد تحلیل قرار داده‌اند. کتاب حاضر مشتمل بر پنج فصل است که در آن در باب موضوعات کلیات مرکز یادگیری، چگونگی ایجاد مرکز یادگیری، مرکز یادگیری دانشگاه، مطالعه تطبیقی مرکز یادگیری دانشگاه و طرح جامع مرکز یادگیری دانشگاه بحث شده است. در این کتاب سعی شده است ضمن معرفی مراکز یادگیری دانشگاه‌های بین‌المللی، مرکز یادگیری دانشگاه علامه طباطبائی به‌عنوان یکی از مراکز یادگیری ملی معرفی و چگونگی استقرار مرکز یادگیری برای دانشگاه و تجمیع مراکز یادگیری دانشکده‌ها در سطح دانشگاه، طرح پیشنهادی ارائه گردد. Akay and eldirim (2014) در پژوهش خود به این مطلب اشاره دارند که دانشگاه‌هایی که عالی‌ترین مؤسسات آموزشی جوامع هستند ملزم به ارائه سایر نیازهای آموزشی با کارکنان دانشگاهی، دانش و فرصت‌ها و همچنین برنامه‌های آموزشی موجود هستند. بسیاری از دانشگاه‌ها مراکز آموزش مداوم را برای ارائه یادگیری مادام‌العمر برای افراد ایجاد کرده‌اند و آن‌ها پاسخگوی این نیازها بوده‌اند. آن‌ها سعی می‌کنند از دانش خود به نفع جامعه استفاده کنند. در این تحقیق هدف آشکارسازی فرم‌های سازمان، برنامه‌های آموزشی موجود و شرکت‌کنندگان در مراکز آموزش مداوم بوده است. Akay and eldirim اشاره کردند که به‌طورکلی محبوب‌ترین برنامه‌های یادگیری مادام‌العمر دوره‌های خودسازی هستند و به‌ویژه دوره‌های موسیقی توجه جامعه را به خود جلب می‌کند. سپس دوره‌های توسعه حرفه‌ای و دوره‌های آموزش حرفه‌ای برگزار می‌شود. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بیشتر توسط شرکت‌ها یا سازمان‌ها برای کارکنان خود درخواست می‌شود. همچنین بسیاری از برنامه‌های توسعه

حرفه‌ای توسط مراکز آموزش مداوم برای توسعه فردی ارائه می‌شود. یافتن انواع مختلف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از دوره‌ای به دوره دیگر امکان‌پذیر است. گذشته از این در این پژوهش نشان داده می‌شود که مردان و زنان با توجه به علایق خود به دوره‌ها می‌روند و همچنین متداول‌تر شدن این مراکز و تأمین مشارکت‌های بیشتر برای آینده امیدوارکننده خواهد بود. soko (2020) نیز در پژوهش خود اشاره می‌کند که باید در جهت حمایت از تدریس و مرکز آموزشی، سخنرانی‌های ویژه در مورد روش‌های تدریس، بحث‌های مشاوره، جلسات پژوهشی روش تدریس و اتاق‌های منابع آموزشی راه‌اندازی شود.

## روش

برای انجام پژوهش از روش آمیخته و طرح اکتشافی استفاده شد. پژوهش حاضر از نظر ماهیت کیفی، از حیث بُعد مطالعه از نوع کتابخانه‌ای و میدانی، بر اساس هدف پژوهش، بنیادی و از نظر زمان گردآوری داده‌ها، مقطعی است. هدف از طرح اکتشافی دو مرحله‌ای که از آن به عنوان طرح متوالی اکتشافی نیز یاد می‌شود، این است که نتایج روش اول (کیفی) می‌تواند به رشد و گسترش تحقیق کمک کرده و یا برای دومین روش (کمی) نقش اطلاع دهنده داشته باشند. رویکرد و راهبرد پژوهش حاضر در بخش کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد است. میدان مطالعه در مرحله کیفی شامل کلیه اسناد پژوهشی اعم از مقاله، رساله، گزارش و طرح پژوهشی مرتبط با موضوع پژوهش از سال ۲۰۰۰ تاکنون و مشارکت کنندگان اساتید دانشگاه، متخصصان و مطلعانی که با مرکز یادگیری و اعضای هیئت علمی آشنایی داشتند، بود. نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند انجام گرفت؛ بنابراین، حداکثر اسناد پژوهشی اعم از مقاله، رساله، گزارش و طرح پژوهشی از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ میلادی که بیشترین ارتباط را با موضوع پژوهش داشتند انتخاب گردید. علاوه بر اسناد، ابزار دیگر برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه (نیمه ساختاریافته) بود. برای تدوین سؤالات مصاحبه ابتدا پیشینه نظری موضوع به صورتی عمیق مورد مطالعه قرار گرفت و سپس با کمک اساتید راهنما و مشاوران سؤالات نهایی تدوین شدند. برای تدوین سؤالات مصاحبه ابتدا پیشینه نظری موضوع به صورتی عمیق مورد مطالعه قرار گرفت و سپس با کمک اساتید راهنما و مشاوران سؤالات نهایی تدوین شدند که به پیوست خواهد آمد. قبل از شروع مصاحبه، خلاصه‌ای از طرح پژوهش، اهداف و سؤالات پژوهش برای مصاحبه‌شوندگان توضیح داده شد. سپس نسبت به طرح سؤالات مصاحبه و انجام فرایند

مصاحبه اقدام شد. در این پژوهش برای بررسی روایی و پایایی مرحله کیفی، از مفهوم قابلیت اعتماد<sup>۱</sup> گوبا و لینکن (۱۹۸۱) استفاده شد که دربرگیرنده مجموعه‌ای از ملاک‌ها شامل قابلیت اعتبار یا قابل قبول بودن، قابلیت انتقال/ انتقال پذیری، قابلیت سازگاری و قابلیت تأیید یا بی طرفی است (Razavi et al., 2014). در پژوهش حاضر، پس از مصاحبه با ۱۰ نفر، اشباع نظری در جمع‌آوری داده‌ها در مرکز یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه حاصل شد. توزیع افراد شرکت کننده به شرح ذیل بود: اعضای هیئت علمی رسمی (۴ نفر مرد، دانشیار و استادیار، مدت مصاحبه ۴۵ دقیقه، رشته تحصیلی تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی)، اعضای هیئت علمی پیمانی (۲ نفر مرد، استادیار، مدت مصاحبه ۵ سال، رشته تحصیلی ارتباطات اجتماعی و اقتصاد)، متخصصان دانشگاهی (۲ نفر، دکتری، مدت مصاحبه ۳۰ دقیقه، رشته تحصیلی برنامه‌ریزی درسی) و مدیران مطلع دانشگاهی (۲ نفر مرد، دکتری، مدت مصاحبه ۳۰ دقیقه، رشته تحصیلی مشاوره). تلاش پژوهشگر در مصاحبه‌های اجرا شده بر آن بوده تا در زمان اجرا، به کمک یادداشت برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی ابهامی باقی نماند. درواقع، پژوهشگر در تحلیل داده‌های هر مصاحبه با اساتید مشارکت کننده، در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی، داده‌ها را مورد تحلیل قرار داده است. کدگذاری باز عبارت است از نسبت دادن کدهای مفهومی و مقوله‌ای به هر کوچک‌ترین واحد معنادار از محتوای متنی هدف. کدگذاری محوری مرحله‌ای از تحلیل است که در آن مقولات و مفاهیم به دست آمده از مرحله کدگذاری باز را با هم مقایسه می‌کند و در چند نقطه وصل یا در چند محور اصلی یا در چند ربط نظری مرتب‌سازی می‌کند. کدگذاری انتخابی ... در طی کدگذاری از و محوری بذره‌های آن جوانه می‌زند (Farasatkah, 2016). سرانجام مفاهیم و مقوله‌ها حاصل از داده‌های مصاحبه پس از تحلیل کدهای باز، محوری و گزینشی، استخراج شده‌اند. بخش کمی پژوهش در چند مرحله انجام گرفت. در مرحله اول به اعتبارسنجی ابعاد و شاخص‌های مراکز یادگیری اعضای هیئت علمی پرداخته شد. در مرحله دوم، برای بررسی پایایی ابزار به اجرای آزمایشی ابزار پژوهش اقدام شد. جامعه آماری تحقیق در بخش کمی برای پاسخگویی به سؤال چهارم پژوهش (اعتبارسنجی الگوی طراحی شده در بخش کیفی) و برای پاسخگویی به

سؤال دوم پژوهش (بررسی وضعیت موجود)، بود که جامعه آماری را اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی که در سال ۱۴۰۱ مشغول به کار بودند را تشکیل داد که با توجه به فرمول کوکران ۲۵۰ به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کمی پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود که سؤالات این پرسشنامه از اسناد و مصاحبه‌های انجام گرفته به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار (۰/۹۱٪) تعیین شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله کمی از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از معادلات ساختاری جهت طراحی و اعتبار سنجی مدل استفاده شده است.

### یافته‌ها

چنانچه ذکر شد، تحلیل محتوی در قالب سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، ابتدا تک تک مصاحبه‌های انجام شده به ترتیب، توسط یک کارشناس متبحر در این کار، پیاده‌سازی شده و پس از پیاده‌سازی هر مصاحبه، متن پیاده شده مورد تحلیل قرار گرفته است. در واقع با مطالعه دقیق و خط به خط جملات، مصاحبه‌ها و مضامین توصیفی توسط محقق به هر قطعه از جملات نسبت داده شده و البته گاهی جملات از منظر مختلف، کدهای مختلف را به خود گرفته به داده‌هایی که از نظر مفهوم شبیه به یکدیگر هستند، با نام‌های متناسب، برچسب زده شده است. مفاهیم استخراج شده در این قسمت در جدول ۲ طبقه‌بندی شده است.

جدول ۱. کدهای باز، ارجاع داده شده از طرف مشارکت‌کنندگان

کدهای باز	کدهای باز
امکانات کافی	- دانش به‌روز اعضای هیئت علمی
هماهنگی در کل نظام آموزشی	- یادگیری مداوم اعضای هیئت علمی
تبادل نظریات و تجربیات	- برنامه جامع آموزشی در توانمندسازی اعضا
توانمندی اساتید در بحث آموزش و پژوهش	- دسترسی مراکز یادگیری الکترونیکی
تقویت مهارت‌های ارتباطی، پژوهشی و توانمندی دانشجویان	- دسترسی به محتوای الکترونیکی و فیزیکی
تقویت آموزش مهارت توانمندسازی	- نیروی انسانی کارآمد

کدهای باز	کدهای باز
ارتقا مهارت توانمندسازی پژوهش	مهارت اساتید در حوزه‌های مختلف آموزشی
نیروی انسانی کارآمد در تشکیلات مدیریتی	پژوهشی و ارتباطی
بهره‌گیری از شیوه‌های نوین تدریس در آموزش	تقویت کارآمدی و برنامه‌ریزی در مراکز یادگیری
تعامل اساتید با اساتید دیگر کشورها	تأمین اعتبار کافی
روش‌های تدریس و پژوهش به‌روز	دستاوردهای آکادمیک علمی در تدریس
ایجاد یک ساختار منسجم در مراکز یادگیری	به‌کارگیری برنامه‌های <b>Mobility</b> توسط اساتید
اعتبارات کافی برای ایجاد و برگزاری کارگاه و خدمات	به‌کارگیری تکنیک‌های آموزشی و پژوهشی جدید
ارتباط مراکز یادگیری با مراکز یادگیری سایر کشورها	تجهیز مراکز یادگیری به گروه کارآمد و متخصص
مرتبط بودن مهارت‌های مرتبط با توانمندسازی بر اساس رویکردهای نوین	ساختار مستقل مراکز یادگیری
تسهیل قوانین مربوط توانمندسازی اعضا در مراکز یادگیری	به‌روز بودن مهارت‌های مرتبط با توانمندسازی اعضا
ایجاد انگیزه در اساتید	ارتباط یک نهاد مستقل با توانمندسازی اعضا
نظارت در مراکز یادگیری	معجاب کردن اساتید نسبت به فناوری‌های جدید
دریافت آموزش‌های لازم در راستای توانمندسازی اعضای هیئت علمی	واحد نظارتی در آموزش اساتید
اقدامات لازم جهت رشد حرفه‌ای و آشنایی با توانمندسازی	تعیین اهداف آموزشی و پژوهشی در توانمندسازی اعضای هیئت علمی
مدنظر قرار دادن اختیارات توانمندسازی	تربیت اساتید با الزامات علم و فناوری و پداگوژی
فاقد ساختار اداری بودن مراکز یادگیری	آشنایی با آیین‌نامه‌های ارتقا و دستورالعمل‌های توانمندسازی
حل مشکلات توانمندسازی در مراکز یادگیری	در نظر گرفتن مرکز یادگیری به‌عنوان یک نیاز اساسی
مجهر بودن توانمندسازی به نرم‌افزارهای به‌روز و کارآمد	سیال و پویا بودن مراکز یادگیری
ایجاد زیرساخت‌های لازم جهت بسترسازی مراکز یادگیری	انگیزه کافی برای شرکت در مراکز یادگیری
	شرکت در کنفرانس‌های خارجی و بین‌المللی

در این تحقیق با استفاده از مقایسه مستمر و چندین باره کدهای توصیفی تولید شده در مرحله قبل، کدهای تفسیری ایجاد شدند. برای تولید کدهای تفسیری، چندین کد توصیفی در ذیل چتر یک کد تفسیری جمع شده و آن را تشکیل داده‌اند. این محورها عبارت‌اند از:

- تکنولوژی
- قابلیت‌ها و استعدادها
- تجربه‌ها و یادگیری
- عوامل اقتصادی
- قوانین و مقررات
- روابط و شبکه‌های اجتماعی
- هدف‌گذاری آموزشی
- محتوای آموزشی
- راهبردهای یاددهی-یادگیری
- نظارت و ارزشیابی

با توجه به مفاهیم به دست آمده از مرحله قبل، در مرحله کدگذاری انتخابی، با انجام بارها مطالعه و بررسی مجدد و فرآیند رفت و برگشت بین مفاهیم و مقولات، با در نظر گرفتن مطالعات مختص به هر مقوله، نتایج مطالعات اصلی و اساسی مربوط به آن مقوله در کنار هم قرار گرفته و با بررسی نقش عوامل و اثر آن بر توانمندسازی اعضای، ارتباط بین مقولات و استراتژی‌ها شناسایی و تحلیل شده است. در نهایت، حاصل کار تعداد ۳ کد اصلی بود که معرف ابعاد توانمندسازی و ۸ کد محوری که معرف مؤلفه‌های ابعاد بود. همچنین تعداد ۵۰ کد باز مشخص شد که پس از ادغام به ۲۸ کد باز کاهش یافت. شرح چگونگی شکل‌گیری ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۲. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های حاصل از کدگذاری انتخابی

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کد باز
عوامل آموزش	تکنولوژی	دانش به‌روز اعضای هیئت‌علمی به‌کارگیری برنامه‌های Mobility توسط اساتید به‌کارگیری تکنیک‌های آموزشی و پژوهشی جدید
		نیروی انسانی کارآمد



کدهای انتخابی	کدهای محوری	کد باز
	قابلیت‌ها و استعدادها	مهارت اساتید در حوزه‌های مختلف آموزشی پژوهشی و ارتباطی دستاوردهای آکادمیک علمی در تدریس
	تجربه‌ها و یادگیری	یادگیری مداوم اعضای هیئت‌علمی برنامه جامع آموزشی در توانمندسازی اعضا دریافت آموزش‌های لازم در راستای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی اقدامات لازم جهت رشد حرفه‌ای و آشنایی با توانمندسازی
عوامل اقتصادی	قوانین و مقررات	تأمین اعتبار کافی
عوامل اجتماعی	روابط و شبکه‌های اجتماعی	آشنایی با آیین‌نامه‌های ارتقا و دستورالعمل‌های توانمندسازی تسهیل قوانین مربوط توانمندسازی اعضا در مراکز یادگیری شرکت در کنفرانس‌های خارجی و بین‌المللی تبادل نظریات و تجربیات تقویت مهارت‌های ارتباطی، پژوهشی و توانمندی دانشجویان تعامل اساتید با اساتید دیگر کشورها
	هدف‌گذاری آموزشی	تعیین اهداف آموزشی و پژوهشی در توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی
	نظارت و ارزشیابی	واحد نظارتی در آموزش اساتید نظارت در مراکز یادگیری
عوامل آموزش	مراکز یادگیری	دسترسی مراکز یادگیری الکترونیکی دسترسی به محتوای الکترونیکی و فیزیکی تقویت کارآمدی و برنامه‌ریزی در مراکز یادگیری تجهیز مراکز یادگیری به گروه کارآمد و متخصص ساختار مستقل مراکز یادگیری ارتباط یک نهاد مستقل با توانمندسازی اعضا سیال و پویا بودن مراکز یادگیری ایجاد زیرساخت‌های لازم جهت بسترسازی مراکز یادگیری

در نهایت، تعداد ۳ کد اصلی که معرف ابعاد توانمندسازی و ۸ کد محوری که معرف مؤلفه‌های ابعاد بود شناسایی شد. همچنین تعداد ۵۰ کد باز مشخص شد که پس از ادغام به ۲۸ کد باز کاهش یافت. بر اساس ابعاد، مهارت‌های مورد نیاز اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علامه طباطبایی در راستای توانمندسازی عبارت‌اند از:

عوامل اجتماعی: در این زمینه چکیده مصاحبه یکی از اساتید در دانشگاه در توصیف عوامل اجتماعی چنین است:

ما برای ایجاد ذهنیت مثبت در جهت ایجاد ارتباطات اجتماعی باید توجه اساتید را به امر جلب کنیم که با پیشرفت تکنولوژی و فناوری‌های نوین باید اساتید توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دانشجویان را دارا باشند و در حوزه آموزش از توانمندی لازم برخوردار باشند و همچنین در ایجاد مهارت‌های پژوهشی دانشجویان توانمندی لازم را دارا باشند. عوامل اقتصادی: در این زمینه چکیده مصاحبه یکی از اساتید در توصیف عوامل اقتصادی چنین است:

هدف ما تسهیل و تسریع در ارتباطات است. امروزه خیلی سریع‌تر و ساده‌تر کار انجام می‌شود؛ بنابراین باید زیرساخت‌های لازم جهت بسترسازی مرکز یادگیری ایجاد شود و ساختاری سیال و پویا داشته باشد.

عوامل آموزشی: در این زمینه چکیده مصاحبه یکی از اساتید در توصیف عوامل آموزشی چنین است:

در این زمینه بحثی که به ذهن خطور می‌کند این است که چگونه به بهبود فضا در دانشگاه با توجه به فناوری‌های نوین کمک کنیم؟ بنابراین باید به دنبال این باشیم که جوی در دانشگاه ایجاد شود که شیوه‌های تدریس اعضای هیئت‌علمی با استفاده از تکنولوژی باشد و برنامه‌های آموزشی برای مجاب کردن اساتید نسبت به فناوری‌های جدید ایجاد شود. در جدول زیر نتایج حاصل از تحلیل t تک نمونه‌ای یا تی تک گروهی آمده است. در این جدول وضعیت مؤلفه‌های توانمندسازی آمده است.

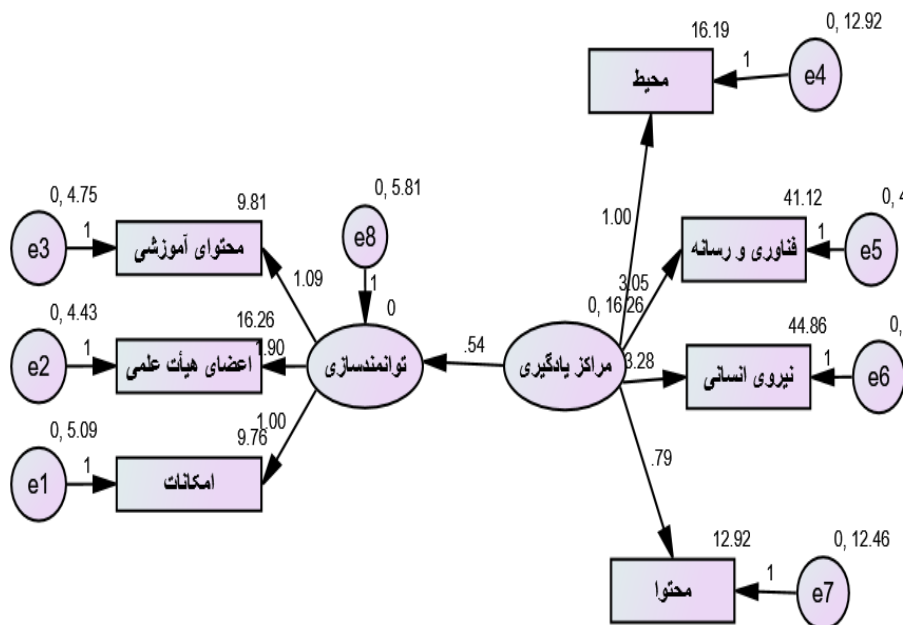
جدول ۳. تحلیل t تک نمونه‌ای یا تی تک گروهی وضعیت موجود توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	t	p
محتوای آموزشی	۹/۸۱	۴/۱۶	۹/۸	۲۳۷/۳۷	$p < ۰/۰۰۰$
اعضای هیئت‌علمی	۱۵/۴۳	۶/۵۶	۱۶/۲۵	۳۹/۱۶	$p < ۰/۰۰۰$
امکانات	۹/۲۶	۳/۹۷	۹/۷۵	۳۸/۸۲	$p < ۰/۰۰۰$

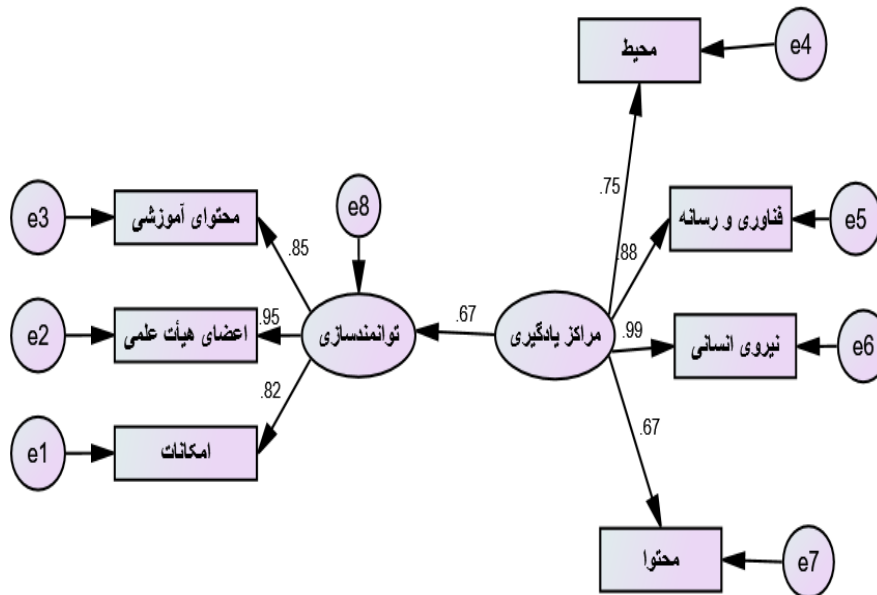
همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود میانگین مؤلفه اعضای هیئت‌علمی نسبت به مؤلفه محتوای آموزشی و امکانات بالاتر بوده و از وضعیت بهتری برخوردار است. با توجه به نمره P در هر سه مؤلفه  $p < ۰/۰۰۰$  مشخص است که وضعیت این مؤلفه در گروه از تفاوت

معناداری برخوردار است و مؤلفه اعضای هیئت علمی با نمره میانگین (۱۵/۴۳) وضعیت بهتری نسبت به محتوای آموزشی با میانگین (۹/۸۱) و امکانات با نمره میانگین (۹/۲۶) را دارا است. بررسی برازش مدل مفهومی مدل در دو مرحله صورت پذیرفته است. نخست ارزیابی برازش بخش اندازه‌گیری مدل و دوم ارزیابی برازش بخش ساختاری مدل که در ادامه به تفصیل در مورد آن‌ها بحث شده است.

مدل ۱. ضریب رگرسیونی غیراستاندارد مدل پژوهش



مدل ۲. ضریب رگرسیونی استاندارد شده مدل پژوهش



جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	مجدور کای	CFI	NFI	RMSRA	GFI
مدل مفهومی	۹/۵۹۳	۰/۵۰۳	۰/۹۲۱	۰/۹۱۴	۰/۰۷۷

CFI و NFI، شاخص‌هایی هستند که برازش مدل پیشنهاد شده به مدل مستقل (که فرض می‌کند بین داده‌ها رابطه‌ای وجود ندارد) را می‌سنجد و به ترتیب در مدل برابر ۰/۹۲۱ و ۰/۹۱۴ هستند. با توجه به این که مقادیر ۰/۹ و بالاتر قابل قبول می‌باشند، این اندازه‌ها نیز نمایانگر برازش قابل قبول مدل هستند.

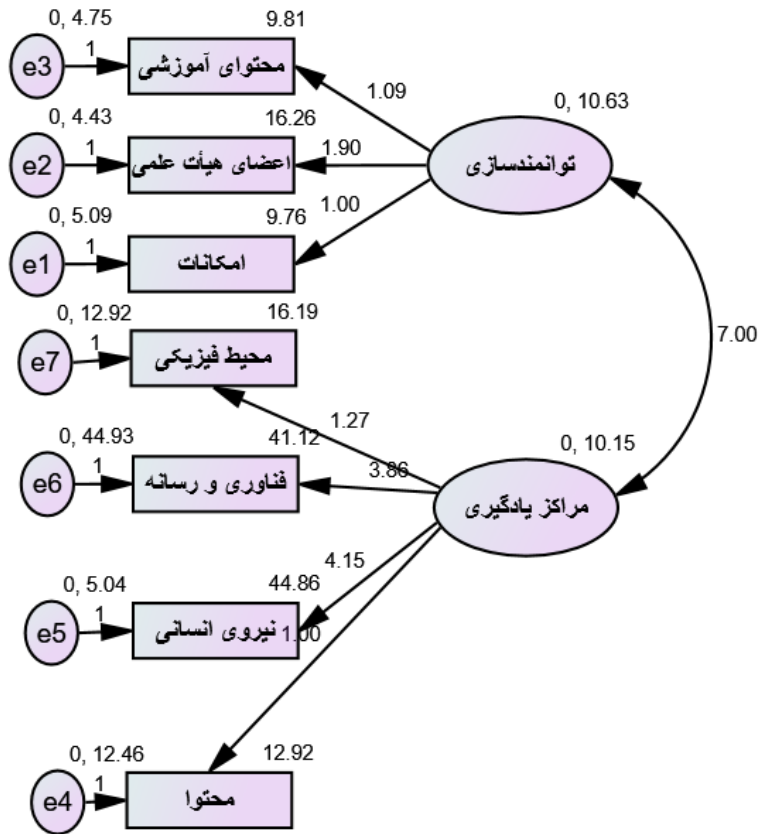
RMSEA، متوسط باقی مانده‌های بین همبستگی / کوواریانس مشاهده شده نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه است که بنا بر توصیه لوهلین مقدار کمتر از ۰/۰۸ به معنای برازش خوب است.

GFI نیز مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها را به گونه مشترک از طریق مدل ارزیابی می‌کند. ویژگی خاص شاخص GFI این است که به حجم نمونه بستگی ندارند. دامنه تغییرات این دو شاخص بین صفر و یک است و مقدار برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹۰ نمایانگر

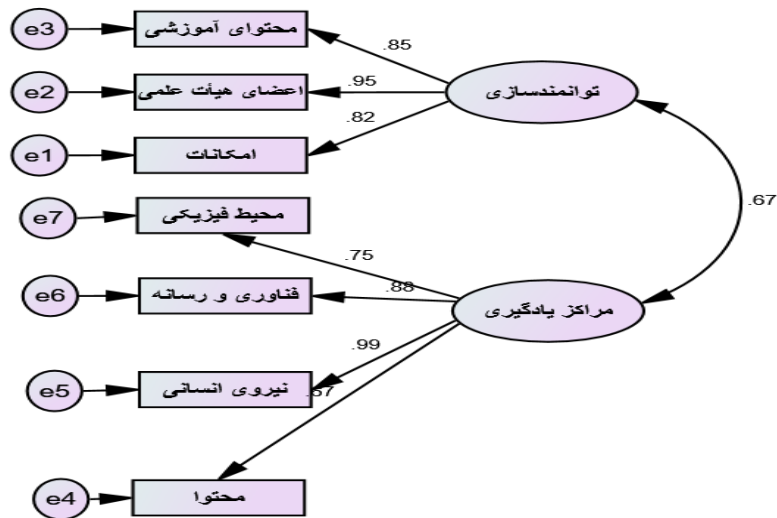
برازش مطلوب است همان‌طور که در جدول آمده است مقدار GFI برابر ۰/۹۹۶ است که نشانگر برازش مطلوب است. در نتیجه از تمامی شاخص‌ها این‌طور استنباط می‌شود که مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد.

جهت تعیین میزان اعتبار الگوی ارائه‌شده برای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که:

مدل ۳. تحلیل عاملی تأییدی (CFA) ضرایب غیراستاندارد



مدل ۴. تحلیل عاملی تأییدی (CFA) ضرایب استاندارد



بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار ارتباط شاخص‌های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شوند که اگر این مقدار برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۴ شود، مؤید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن مدل اندازه‌گیری قابل قبول است (Holland, 1999). نکته مهم در اینجا این است که اگر محقق پس از محاسبه بارهای عاملی بین سازه و شاخص‌های آن با مقادیری کمتر از ۰/۴ مواجه شد، باید آن شاخص‌ها (سؤالات پرسش‌نامه) را اصلاح نموده و یا از مدل تحقیق خود حذف نماید.

جدول ۵. نتایج سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی و روایی همگرا

متغیرها	ضریب آلفای کرونباخ (Alpha>0.7)	ضریب پایایی ترکیبی (Cr>0.7)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>0.5)
محتوای آموزشی	۰/۷۵۴	۰/۸۴۴	۰/۵۷۶
اعضای هیئت علمی	۰/۸۲۱	۰/۸۷۱	۰/۵۲۹
امکانات	۰/۷۹۱	۰/۸۵۷	۰/۵۴۷
محیط فیزیکی	۰/۸۰۳	۰/۸۶۴	۰/۵۵۹
فناوری و رسانه	۰/۷۸۸	۰/۸۷۶	۰/۷۰۲

متغیرها	ضریب آلفای کرونباخ (Alpha>0.7)	ضریب پایایی ترکیبی (Cr>0.7)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>0.5)
نیروی انسانی	۰/۸۶۷	۰/۹۰۹	۰/۷۱۵
محتوا	۰/۸۲۴	۰/۷۴۵	۰/۸۲۰

با توجه به اینکه اعداد آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (سازگاری درونی) و AVE همگی در بازه مربوطه قرار گرفته‌اند، می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی همگرای مدل پژوهش را تأیید کرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل برای مرکز یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی در راستای توانمندسازی آنان انجام گرفت. با توجه به اینکه یکی از اهداف پژوهش شناسایی و بررسی مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی در راستای توانمندسازی آنان بود. در این پژوهش روش داده بنیاد استفاده شد و در نهایت، تعداد ۳ کد اصلی که معرف ابعاد توانمندسازی و ۸ کد محوری که معرف مؤلفه‌های ابعاد بود شناسایی شد. همچنین تعداد ۵۰ کد باز مشخص شد که پس از ادغام به ۲۸ کد باز کاهش یافت. بر اساس ابعاد، مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی در راستای توانمندسازی عبارت‌اند از عوامل اجتماعی، عوامل اقتصادی و عوامل آموزشی.

مهم‌ترین یافته‌های پژوهش پس از مرور دقیق ادبیات و پیشینه داخلی و خارجی و انجام مصاحبه با خبرگان و صاحب‌نظران حوزه‌های مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی در راستای توانمندسازی آنان است. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش و مقایسه با پژوهش‌های انجام شده که در پیشینه پژوهش ذکر شده است یافته‌های پژوهش به صورت زیر تبیین شده است. بعد اول شامل بعد اجتماعی است که روابط و شبکه‌های اجتماعی را شامل می‌شود که به آشنایی با آیین‌نامه‌های ارتقا و دستورالعمل‌های توانمندسازی، تسهیل قوانین مربوط توانمندسازی اعضای در مراکز یادگیری، شرکت در کنفرانس‌های خارجی و بین‌المللی، تبادل نظریات و تجربیات، تقویت مهارت‌های ارتباطی، پژوهشی و توانمندی دانشجویان و تعامل اساتید با اساتید دیگر کشورها اشاره دارد که این نتایج با تحقیقات Morris (۱۹۹۶)، Wangyi

(2006)، Gortani (2011) و افضلی (۱۳۹۲) که بر متغیرهای حوزه‌های اجتماعی چون انتخاب منابع مفید اطلاع‌رسانی، به‌کارگیری مدیریت مشارکتی، تفکر منطقی، برقراری ارتباط، موفقیت‌مداری، روابط فردی، کسب اطلاعات، مسئولیت‌پذیری تأکید دارند، همخوانی دارد.

بعد دوم شامل بعد اقتصادی است که قوانین و مقررات را در برمی‌گیرد که به تأمین اعتبار کافی اشاره دارد که این نتیجه با تحقیقات ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۵)، Khushbatin و همکاران (2013)، زارعی زوارکی و ابوالقاسمی (۱۳۹۵) و Shabei Zavaraq (2016) که بر متغیرهای حوزه‌های اقتصادی چون حمایت و همکاری مسئولان ذی‌ربط برای ارزشیابی دقیق برنامه آموزشی کارگاه‌ها در بعد اهداف، محتوا، روش‌ها، وسایل آموزشی، کمبود منابع و تجهیزات و بودجه کافی، به‌کارگیری رایانه در فرآیند آموزشی، محیط فیزیکی، نیروی انسانی، تشکیلات، رسانه‌ها، مواد و تجهیزات تأکید دارند، همخوانی دارد. بعد سوم شامل بعد آموزشی است که تکنولوژی، قابلیت‌ها و استعدادها، تجربه‌ها و یادگیری، هدف‌گذاری آموزشی، نظارت و ارزشیابی، مراکز یادگیری، دانش‌به‌روز اعضای هیئت‌علمی را در برمی‌گیرد و به به‌کارگیری برنامه‌های Mobility توسط اساتید، به‌کارگیری تکنیک‌های آموزشی و پژوهشی جدید، نیروی انسانی کارآمد، مهارت اساتید در حوزه‌های مختلف آموزشی پژوهشی و ارتباطی، دستاوردهای آکادمیک علمی در تدریس، یادگیری مداوم اعضای هیئت‌علمی، تعیین اهداف آموزشی و پژوهشی در توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی، واحد نظارتی در آموزش اساتید، نظارت در مراکز یادگیری، دسترسی مراکز یادگیری الکترونیکی، دسترسی به محتوای الکترونیکی و فیزیکی، تقویت کارآمدی و برنامه‌ریزی در مراکز یادگیری، تجهیز مراکز یادگیری به گروه کارآمد و متخصص، ساختار مستقل مراکز یادگیری، ارتباط یک نهاد مستقل با توانمندسازی اعضا، سیال و پویا بودن مراکز یادگیری، ایجاد زیرساخت‌های لازم جهت بسترسازی مراکز یادگیری اشاره دارد که این نتایج با تحقیقات Azandriani (2018)، اسدی‌لویه و همکاران (۱۳۹۵)، احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، قاسمی و صالحی (۱۳۹۶)، Truchel and Redi (2000)، Virginica (2012)، Purslin and Goodrick (2012)، Abdullah (2013)، و Bakar و همکاران (2013)، Akai and Yildirim (2014) و Seko (2020) که بر متغیرهای حوزه آموزشی چون نیروی انسانی، روش‌های نوین تدریس، مدیریت دانش،



برگزاری دوره‌های تخصصی به‌منظور طراحی، سازمان‌دهی و اجرای برنامه‌های آموزش اعضای هیئت‌علمی، تدریس خصوصی، کارگاه‌ها و برنامه‌هایی برای دانشجویان، تدوین و اجرای برنامه‌های مخصوص هیئت‌علمی، شرکت در کارگاه‌ها، استفاده از رسانه‌ها و وبلاگ‌های آموزش الکترونیکی، برنامه‌های رقابتی محبوب آموزش الکترونیکی، روش‌های تفکر، برنامه‌های یادگیری مادام‌العمر، دوره‌های موسیقی، دوره‌های توسعه حرفه‌ای، دوره‌های آموزش حرفه‌ای تأکید دارد، همخوانی دارد.

یافته دیگر پژوهش مبنی بر وضعیت موجود توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه علامه طباطبایی بود که در این پژوهش مشخص شد میانگین مؤلفه اعضای هیئت‌علمی نسبت به مؤلفه محتوای آموزشی و امکانات بالاتر بوده و از وضعیت بهتری برخوردار است. تحقیقات پیش‌گفته که همسو با نتایج تحقیق حاضر بودند، از آن‌جهت با تحقیق حاضر تفاوت دارند که هرکدام جنبه‌هایی از مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت‌علمی را بررسی کرده و تحقیق واحدی تحت عنوان پژوهش حاضر انجام نشده است و تحقیقات پیش‌گفته هرکدام متغیر یا متغیرهای جداگانه‌ای و ابعاد متفاوتی از مهارت‌های اعضای هیئت‌علمی در راستای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی انجام داده‌اند و پیشنهادی در زمینه بررسی مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علامه طباطبایی در راستای توانمندسازی آنان یافت نشد. از این‌رو تحقیق حاضر با توجه به اهمیت موضوع مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت‌علمی در راستای توانمندسازی و با عنایت به فقدان انجام مطالعات دانشگاهی در این خصوص انجام شده است.

بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بر اساس یافته‌های پژوهش، عوامل بررسی شده می‌تواند در برنامه‌ریزی و ارزیابی آموزش مهارت‌ها در راستای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی و رفع مشکلات و موانع احتمالی موجود و ارتقای کیفیت گام بردارد. به‌روز بودن برنامه‌ها و داشتن رویکردی نظام‌مند برای برگزاری و ارتقای برنامه‌های توانمندسازی، امری اجتناب‌ناپذیر است و توصیه می‌شود که برنامه‌های بلندمدتی جهت استفاده از تجربیات ارزشمند در این زمینه تدارک دیده شود. مطالعه ما نشان داد که باید کادری از اساتید، مربیان، محققان و رهبران حرفه‌ای و شایسته برای نقش‌ها و مسئولیت‌های جدیدشان در آموزش با توجه به نیازها و رویکردهای جدید برای توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی گرفته شود.

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها به شایستگی و پویایی اعضای هیئت‌علمی بستگی دارد. این امر در ارتباط مستقیم با توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی است زیرا منجر به ارتقای شایستگی آن‌ها و در نتیجه ارتقای دانشگاه‌ها و دانشجویان می‌شود (Mulang, 2021)؛ Murkatik et al., 2020). همچنین کارشناسان آموزش معتقدند برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی باید به گونه‌ای طراحی شود که توانایی‌های لازم را برای نقش اصلی‌شان در آموزش در اختیار آن‌ها قرار دهد (Suriansyah et al., 2020)؛ Nawabi, et al., 2020). (2019).

استینرت (۲۰۱۶) بیان می‌کند که کارایی و توانمندسازی اساتید بر مبنای کارآمدی نتایج آموزشی است. توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی ممکن است رویکردی برای تغییر کارآمدی اساتید باشد و به‌طور غیرمستقیم بر یادگیری دانشجویان نیز تأثیر بگذارند (Steiner et al., 2016). ویلکرسون و ایربی بیان می‌کنند که یک پلت فرم توسعه جامع هیئت‌علمی باید شامل توسعه حرفه‌ای، توسعه آموزشی، توسعه رهبری و توسعه سازمانی باشد که اعضای هیئت‌علمی را قادر می‌سازد تا در نقش خود به‌عنوان مربی بهترین باشند (Wilkerson & Irby, 1998). تحقیقات قبلی انجام شده در دهه گذشته بر روی هیئت‌علمی نشان می‌دهد که پیشرفت حرفه‌ای هیئت‌علمی به‌اندازه کافی ارتقاء نیافته است؛ بنابراین، شفاف‌سازی نیازهای اعضای هیئت‌علمی و برنامه‌ریزی برای برآوردن آن‌ها امری حیاتی است. توانمندسازی و شناخت نیازهای اعضای هیئت‌علمی متأثر از عملکرد آموزشی و فرهنگ دانشگاه است و باید مهارت‌های موردنیاز اعضای هیئت‌علمی در راستای توانمندسازی آنان شناسایی شود تا بتوانیم از راهکارهای مناسب برای رفع نیازهای آنان استفاده نمود.

بررسی برنامه‌های توانمندسازی حاکی از وجود ذهن آگاهی واضح در هر برنامه است، به‌طوری‌که راهبردهای مختلفی برای ارضای نیازها و دستیابی به اهداف آموزشی به کار گرفته شود (Burke, 2009). برنامه‌های توسعه هیئت‌علمی برای اعضای هیئت‌علمی به دلیل نقش قابل توجهی که در جنبه‌های مختلف سلامت جامعه دارد از اهمیت بالایی برخوردار است (Orr & Sonnadara, 2019). این برنامه‌ها به کلیه فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده با هدف آماده‌سازی یا کمک به اساتید برای ایفای نقش‌های مختلف خود اشاره دارد (Brits et al., 2022). برنامه‌های توسعه هیئت‌علمی برای اساتید فرصت‌های مناسبی برای ارتقای

مهارت‌های آموزشی و ارتقای فرآیند آموزش است (Steinert et al., 2019)؛ بنابراین دانشگاه‌ها باید زمان و تلاش قابل توجهی را برای ارائه برنامه‌های توسعه هیئت آموزشی برای اعضای هیئت علمی ارائه کنند تا بتوانند چالش‌ها و محدودیت‌های لازم من جمله حجم کار زیاد اعضای هیئت علمی و زمان محدود را از میان بردارند.

توانمندسازی اعضای هیئت علمی معرف طیف وسیعی از فعالیت‌هایی است که برای حمایت از اساتید دانشگاه در توسعه مهارت‌های لازم برای انجام وظایف آموزشی، پژوهشی یا اجرایی-مدیریتی طراحی شده‌اند. تمرکز برنامه‌های توانمندسازی بیشتر بر روی تقویت حوزه تدریس اعضای هیئت علمی است (Ten Cate et al., 2014). بر همین اساس هدف اصلی از توانمندسازی اعضای هیئت علمی در حیطه آموزش، ارتقای کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری است (Bligh, 2005). در همین رابطه مرور شواهد نشان می‌دهد که توانمندسازی اعضای هیئت علمی می‌تواند اساتید را بهتر برای عملکرد مؤثر در محیط آکادمی آماده کند، مهارت لازم در به‌کارگیری روش‌های آموزشی موردنیاز را برای ایشان فراهم کند و فرهنگ و محیط سازمانی را متحول کند. همچنین افراد را بهتر برای رقابت در محیط‌های دانشگاهی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی آماده می‌کند (Ungard et al., 2020). حسینی مطلق و کالیکاس (۱۴۰۱) در پژوهش خود گزارش دادند که فعالیت‌های آموزش مجازی در زمینه تعداد برنامه‌های توانمندسازی اساتید در زمینه آموزش مجازی، تعداد دروس فعال، نسبت دروس فعال و تعداد مدرسین فعال در سامانه نوید در دانشگاه علوم پزشکی بابل مثبت بوده است و طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه توانمندسازی اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش مجازی سبب موفقیت دانشگاه علوم پزشکی بابل در گزارش‌های پایش فعالیت‌های مجازی و همچنین افزایش رضایت اساتید شرکت‌کننده در کارگاه‌ها شده است.

کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و بهنگام سازی آن مستلزم توسعه مستمر حرفه‌ای در سه حوزه دانش فنی، مهارت‌های تخصصی و ویژگی‌های فردی مانند مشارکت در کار گروهی، حل مشکل و توسعه مهارت‌های مدیریتی عمومی است (Roscoe, 2010). از نقطه نظر یلون و همکاران (۲۰۱۴)، برای تدوین و اجرای مؤثرتر برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی اشاره کردند که استفاده از روش‌های آموزشی جدید در زمینه توانمندسازی

رسمی و غیررسمی اعضای هیئت علمی و نیاز به طراحی پروژه در برنامه‌های توانمندسازی کمک‌کننده خواهد بود (Yelon et al., 2014).

شناسایی توانمندی‌های اعضای هیئت علمی به منظور کمک به رشد حرفه‌ای آنان، سطح توانمندی‌های آنان را مشخص می‌کند و امکان برنامه‌ریزی برای ارتقای آن‌ها را فراهم می‌سازد (McLean & Cilliers, 2008) طبق ماده ۴۶ در آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی اعضای هیئت علمی مؤسسه موظف است بر مبنای نتایج حاصل از ارزیابی عملکرد سالانه عضو و به منظور ارتقای سطح کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها و توانمندسازی وی در ایفای هر چه بهتر تکالیف محول، برنامه‌های آموزشی لازم را جهت متناسب ساختن نگرش، دانش و مهارت عضو با شغل موردنظر، طراحی و به‌مورد اجرا گذارد. همچنین در ماده‌ی ۴۷ این آیین‌نامه، عضو موظف است بر اساس ضوابط و مقررات مربوط، همواره نسبت به توانمندسازی و افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های شغلی خود اقدام نماید (آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی اعضای هیئت علمی، ۱۳۹۵). با توجه به اینکه انتظار داریم اعضای هیئت علمی توسعه یافته باشند و همگام با پیشرفت‌های علمی - فناوری در تمامی زمینه‌های علمی و آموزشی پیش بروند باید برنامه جامع و منسجمی در ارتباط با یادگیری هیئت علمی تدوین شود. طی مطالعاتی که انجام داده‌ام هنوز مرکز یادگیری دانشگاهی مختص اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها تأسیس نشده که به صورت تخصصی بر توانمندسازی آنان تمرکز داشته باشد و از این نظر این پژوهش جدیدی در این بخش است. با توجه به اینکه دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان نماد قطب علوم انسانی آموزش عالی و جزو بزرگ‌ترین و جامع‌ترین دانشگاه‌های دولتی کشور است، انتظار تحرک، پویایی، خلاقیت و پاسخگویی بیشتر را داریم.

## تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند»

## سپاسگزاری

از کلیه عزیزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری رساندند کمال تشکر را داریم.

## منابع

- ابوالقاسمی، ابراهیم، زارعی زوارکی، اسماعیل و احمدزاده، محمدرضا. (۱۳۹۵). مقایسه مراکز یادگیری دانشگاهی در سطح جهانی با مراکز یادگیری دانشگاهی در ایران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۰)، ۱۷-۴۶.
- احمدی، علی‌اکبر، ملک‌آورزمان، علی‌رضا و شیخ‌نور، مهدی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر اقدامات مدیریت دانش بر توانمندسازی روانی کارکنان (مطالعه موردی: کارکنان سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی). *مجله مدیریت توسعه و تحول*، ۲۸(۲)، ۱۱-۲۲.
- اسدی لویه، عطاالله، طاهری، ماهدخت و سالاری، ارسلان. (۱۳۹۵). نیازهای آموزشی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی گیلان در زمینه توانمندسازی هیئت‌علمی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۳۷-۴۸.
- افضل‌نیا، محمدرضا. (۱۳۸۳). *طراحی و آشنایی با مراکز آموزشی و منابع*. تهران: سمت.
- حسینی مطلق، سید زینب، غلام‌نیا، زینب، عباس‌زاده امیردهی، مریم، صادقی، فرزین، حبیب‌زاده عمران، یاسمن، مرادی، زهرا و قائمی امیری، مریم. (۱۴۰۱). طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی در زمینه آموزش مجازی: کاربردی از الگوی برنامه‌ریزی درسی هاردن. *مجله آموزش پزشکی*، ۱۰(۲)، ۴۵-۵۹.
- اکبری، مرتضی، رضوی، سید مرتضی، جعفرزاده، مرتضی و زالی، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی مجدد روش تحقیق ترکیبی. ناشر: موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران.
- زارعی ساروکلایی، مائده. (۱۳۹۷). *بررسی موانع سازمانی ایجاد مراکز توسعه کارایی اعضای هیئت‌علمی از دیدگاه اساتید دانشگاه شهید بهشتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه شهید بهشتی: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- سلاجقه، مهلا و نوروزی، علی. (۱۳۹۰). طراحی برنامه جامع توسعه هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان بر اساس مدل برنامه‌ریزی کرن. *گام در توسعه آموزش پزشکی*، ۱۸(۱)، ۱-۶.
- طالبی، اکرم، خورسندی، علی و غیائی، سعید. (۱۴۰۲). تحلیل انتقادی سیاست‌های توانمندسازی معلمان. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۷(۲۶)، ۱۳۵-۱۰۴. doi: 10.22054/jrlat.2024.70737.1626
- قاسمی، مجید و صالحی، کیوان. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی موانع و چالش‌های اعضای هیئت‌علمی. *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران*، ۹(۲)، ۸۱-۱۰۳.

## References

- Bakar, M. A., Jilani, J., Jailani, N., Razali, R., Shukur, Z., & Abd Aziz, M. J. (2013). Student centered learning environment for project monitoring. *Procedia Technology, 11*, 940-949.
- Abolghasemi, A., Zarei Zwarki, A., & Ahmadzadeh, M. (2015). Comparison of academic Community Learning Centers at the global level with academic Community Learning Centers in Iran. *Educational Psychology Quarterly, 12*, 17-46. [In Persian]
- Ahmadi, A., Malik Avrzaman, A., & Shikhler, M. (2017). Investigating the effect of knowledge management measures on the psychological empowerment of employees (case study: employees of the Islamic Culture and Communication Organization). *Journal of Development and Transformation Management, (28)*, 11-22. [In Persian]
- Asadi Loya, A. A., Taheri, M., & Salari, A. (2016). Educational needs of faculty members of Gilan University of Medical Sciences in the field of faculty empowerment. *Research in medical science education, 8(2)*, 37-48. [In Persian]
- Almaidah, S. (2017). Analisis Efektivitas Kinerja Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) Dalam Menyelenggarakan Program Pendidikan Berbasis Masyarakat. *Media Ekonomi dan Manajemen, 32(2)*.
- Afzalnia, M. R. (2004). *Design and familiarization with educational centers and resources*. Tehran: Samit Publications. [In Persian]
- Bligh, J. (2005). *Faculty development*. Wiley Online Library.
- Berk, R. A. (2009). Using the 360 multisource feedback model to evaluate teaching and professionalism. *Medical teacher, 31(12)*, 1073-1080.
- Brits, E. K., Archer, E., & Strydom, S. (2022). Implementing blended learning for clinician teachers: a qualitative study identifying their needs and the impact on faculty development initiatives. *MedEdPublish, 12(57)*, 57.
- Bhardwaj, A. (2016). Importance of education in human life: A holistic approach. *International Journal of Science and Consciousness, 2(2)*, 23-28.
- Cantillon, P., Dornan, T., & De Grave, W. (2019). Becoming a clinical teacher: identity formation in context. *Academic Medicine, 94(10)*, 1610-1618.
- Darmanto, S., Darmawan, D., & Bukirom, B. (2020). Peningkatan Kompetensi Warga Belajar Kejar Paket C Melalui Pelatihan Kreasi Desain Grafis. *E-Dimas: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat, 11(4)*, 586-593.
- Danial, A., Hamdan, A., & Karwati, L. (2020). Pemberdayaan Melalui Program Pendidikan Kecakapan Hidup Perempuan (PKHP) di PKBM Bumi Nurani Camp Ciamis. *Jurnal Eksistensi Pendidikan Luar Sekolah (E-Plus), 5(1)*.
- Farasatkah, M. (2016). *Research methods in social science with an emphasis on grounded theory*. Tehran: Agah publishing.
- Ghasemi, M., & Salehi, K. (2016). *Pathology of obstacles and challenges of faculty members. Iran Higher Education Scientific Research Quarterly, 9th year, 2nd issue*. [In Persian]
- Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. (2023). Faculty development strategies to empower university teachers by their educational role: A qualitative study on the faculty members and students' experiences at Iranian universities of medical sciences. *BMC Medical Education, 23(1)*, 260. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0>. [In Persian]
- Hosseini Mutlaq, S. Z., Gholam Nia, Z., Abbaszadeh Amirdehi, M., Sadeghi F., Habibzadeh Imran, Y., Moradi, Z., & Ghaemi, A. (2022). Design, implementation and evaluation of the empowerment program of academic staff

- members in the field of virtual education: application of Harden's curriculum planning model. *Journal of Medical Education*, 10 (2), 45-59. [In Persian]
- Hermawan, Y., & Suryono, Y. (2016). Partisipasi masyarakat dalam penyelenggaraan program-program pusat kegiatan belajar masyarakat Ngudi Kapinteran. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 3(1), 97-108.
- Hatimah, I. (2006). Pengelolaan pembelajaran berbasis potensi lokal di PKBM. *Mimbar pendidikan*, 1(25), 39-45.
- Ibrahim, A., Rifa'i, B., & Dewi, R. (2018). Pemberdayaan Masyarakat Melalui PKBM untuk Meningkatkan Keterampilan Masyarakat Miskin. *Tamkin: Jurnal Pengembangan Masyarakat Islam*, 3(1), 1-24.
- Kuivila, H-M., & Mikkonen, K. (2020). cher competence: a qualitative study. *Nurse Educ Today*, 84, 104210.
- Murkatik, K., Harapan, E., & Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. *J Social Work Sci Educ*, 1(1), 58-69
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584.
- Mulang, H. (2021). The Effect of Competences, work motivation, learning Environment on Human Resource performance. *Gold Ratio Hum Resource Manage*, 1(2), 84-93.
- Nawabi, S., Shaikh, S. S., Javed, M. Q., & Riaz, A. (2020). Faculty's perception of their role as a medical teacher at Qassim University, Saudi Arabia. *Cureus*, 12(7), 1-9.
- Orr, C. J., & Sonnadara, R. R. (2019). Coaching by design: exploring a new approach to faculty development in a competency-based medical education curriculum. *Advances in medical education and practice*, 10, 229-244.
- Persellin, D. C., & Goodrick, T. (2010). Faculty development in higher education: Long-term impact of a summer teaching and learning workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1-13.
- Putra, R. A. (2017). Penerapan metode pembelajaran mandiri dalam meningkatkan hasil belajar peserta didik (studi pada program pendidikan kesetaraan paket c di PKBM bina mandiri cipageran). *Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 13(1).
- Roscoe, J. (2010). Continuing professional development in higher education. *Human Resource Development International*, 5(1), 3-9. <http://jrds.ir/article-1-732-fa.pdf>
- Razavi, S. M., Akbari, M., Jafarzadeh, M., & Zali, M.R. (2013). *Revisiting the mixed research method*. Publisher: University of Tehran Printing and Publishing Institute. [In Persian]
- Suriansyah, A., Aslamiah, A., Noorhapizah, N., Winardi, I., & Dalle, J. (2019). The relationship between university autonomy, lecturer empowerment, and organizational citizenship behavior in Indonesian universities. *J Social Stud Educ Res*, 10(4), 127-52.
- Sunarsi, D. (2018). Analisis Motivasi Kerja Tenaga Pendidik Sukarela Pada Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) Bimasda Kota Tangerang Selatan. *Kreatif: Jurnal Ilmiah Prodi Manajemen Universitas Pamulang*, 6(2), 53-65.
- Suwahyu, I. (2018). Pendidikan Karakter Dalam Konsep Pemikiran Pendidikan Ki Hajar Dewantara. *INSANIA: Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 23(2), 192-204. <https://doi.org/10.24090/insania.v23i2.2290>
- Selajgeh, M., & Nowrozi, A. (2011). Designing a comprehensive program for the development of academic staff of Kerman University of Medical Sciences based on Kern's planning model. *A step in the development of medical education*, 18(1), 1-6. [In Persian]

- Setiawan, G., Nurbarkah, H. S., Nugraha, I., Solihin, I., Sopyan, I., & Kurniasari, D. (2020). Analisis Efektivitas Pemasaran Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat Masa Depan Cerah Bandung Menggunakan Analisis Swot. *AKSELERASI: Jurnal Ilmiah Nasional*, 2(1), 59-69.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38(8), 769-786.
- Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. *Academic Medicine*, 94(7), 963-968.
- Tohani, E. (2010). Pemetaan Tingkat Mutu Pendidikan pada Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (Pkbm) di Daerah Istimewa Yogyakarta. *Diklus*, 14(1).
- Tricio, J. A., Montt, J. E., Ormeño, A. P., Del Real, A. J., & Naranjo, C. A. (2017). Impact of faculty development workshops in student-centered teaching methodologies on faculty members' teaching and their students' perceptions. *Journal of Dental Education*, 81(6), 675-684. <https://doi.org/10.21815/JDE.017.014>.
- Ten Cate O. Mann K. McCrorie P. Ponzer S. Snell L. Steinert Y. (2014). Faculty development through international exchange: the IMEX initiative. *Medical teacher*. 2014;36(7):591-5.
- Ungard, J. T., Beck, E., Byington, E. A., Catalanotto, F. A., Chou, C. F., Edelstein, B. L., ... & Sabato, E. H. (2020). Outcomes from the health resources and services administration's dental faculty development program. *Journal of dental education*, 84(9), 974-982.
- Duță, N. V. (2012). Professional development of the university teacher—inventory of methods necessary for continuing training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 1003-1007.
- Dai, W. (2006). The structure dimensions of the competency of the college teachers. *Exploration of the Higher education*, 1, 89-92.
- Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, 73(4), 387-96.
- Yelon, S. L., Ford, J. K., & Anderson, W. A. (2014). Twelve tips for increasing transfer of training from faculty development programs. *Medical teacher*, 36(11), 945-950.
- Yuliantoro, G. (2008). Pemberdayaan Masyarakat Melalui Kelompok Belajar Usaha (KBU) di Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM)(Studi Kasus di PKBM “Mitra Mandiri” Kelurahan Leuwigajah, Kecamatan Cimahi Selatan, Kota Cimahi).
- Zavaraq Branch, A. (2007). *Evaluation of the program of training workshops for the professional development of the faculty members of the Islamic Azad University of Region 8 in the semester of 86-87*. Master's thesis. Islamic Azad University
- Zarei Sarukolai M. (1397). *Investigating the organizational barriers to establishing efficiency development centers for faculty members from the point of view of Shahid Beheshti University professors*. Master's thesis in educational management. Shahid Beheshti University: Faculty of Educational Sciences and Psychology.[ In Persian]