

## Development and Validation a Model of the Evaluation Process of Promotion of Faculty Members

Zahra Tabatabaiejabali\*

Ali Delavar\*\*

Noorali Farrokhi \*\*\*

Mohammad Asgari\*\*\*\*

### Introduction

The current process of evaluating the promotion of faculty members is not in line with the higher education literature and the world's top universities' experiences. Accordingly, this study was conducted to develop and validate a model of the evaluation process of the promotion of faculty members.

### Method

In this study at first, using a comparative study of the evaluation process in the world's top universities and reviewing the research literature, the initial model was developed. Experts in higher education modified the model. Then, by conducting a survey research; the validity and reliability of the model were assessed using an electronic questionnaire in sampling from faculty members of humanities and social sciences, which constitute this study's statistical population.

### Results

The results of the comparative study showed that in most of the top universities studied, there are several points: 1) the basic role of in-university institutions in evaluating faculty members 2) choosing the best source of

---

\* Ph.D. Student of Measurement and Assessment, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. *Corresponding Author:* [Zahra.tabae@gmail.com](mailto:Zahra.tabae@gmail.com)

\*\* Professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

\*\*\* Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

\*\*\*\* Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

evaluation and emphasizing in-depth evaluation 3) the importance of transparency and accountability in evaluation. Quantitative research findings showed that faculty members approve the proposed model for evaluating faculty members' promotion at three levels of department, college, and university and 10 actions.

### **Discussion**

The proposed evaluation process begins with an annual review to identify strengths and weaknesses in the proposed model. In the proposed model the formal evaluation process of promotion starts from the department level and by internal and external peer reviews as the most important source of evaluation. Then, the college committee's evaluation of the promotion at the college level is done, and finally, the evaluation of the faculty promotion is done by the university committee. In this model, the college and the university committee have a more supervisory role in the evaluation process. Besides, the proposed model emphasizes the writing of teaching and research Statements by the candidate and the reporting of written and detailed evaluation results by evaluation committees to increase transparency and accountability in evaluation. Also, in the proposed model, faculty members have the opportunity to appeal to promotion decisions after the evaluation of each committee. In general, the proposed model of the promotion evaluation process emphasizes peer evaluation, transparency, and accountability in the evaluation process.

**Keywords:** evaluation process, promotion system, faculty evaluation, reward system

---

**Author Contributions:** This research is part of a Phd dissertation of Ms. Zahra Tabatabaiejabali which was done by helping of Dr Ali Delavar and Dr. Noorali Farrokhi as Supervisor Professors and Dr. Mohammad Asgari as Advisor Professor.

**Acknowledgments:** I would like to thank Dr. Hamid Javadani for his guidance throughout this research.

**Conflict of Interest:** There is no conflict of interest between authors.

**Funding:** This research has been done at the expense of the main author and no financial support has been received for it.

---

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۱۰  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۱۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
پاییز و زمستان ۱۳۹۹، دوره‌ی ششم، سال ۲۷  
شماره‌ی ۲، صص: ۲۷۶-۲۵۳

مقاله پژوهشی

## تدوین و اعتباریابی مدل فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی

زهرا طباطبایی جبلی\*

علی دلاور\*\*

نورعلی فرخی\*\*\*

محمد عسگری\*\*\*\*

### چکیده

فرایند کنونی ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی با ادبیات آموزش عالی و تجربه‌های دانشگاه‌های برتر جهان همسویی ندارد. لذا این پژوهش با هدف تدوین و اعتباریابی فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای علمی انجام شد. ابتدا با استفاده از مطالعه تطبیقی فرایند ارزشیابی در دانشگاه‌های برتر جهان و ایران مقایسه شد. بر اساس یافته‌های مطالعه تطبیقی و ادبیات پژوهش مدل اولیه فرایند ارزشیابی تدوین شد. در بخش پیمایشی بر اساس یافته‌های مطالعه تطبیقی پرسشنامه محقق ساخته تدوین شد. روایی محتوای پرسشنامه از طریق متخصصان و پایایی آن با روش بازآزمایی بررسی و تأیید شد. جامعه آماری بخش مطالعه تطبیقی اسناد و مدارک فرایند ارزشیابی دانشگاه‌های برتر جهان بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و جامعه آماری بخش پیمایشی پژوهش اعضای علمی دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتیجه مطالعه تطبیقی نشان داد که در اکثر دانشگاه‌های برتر مورد مطالعه چند نکته برجسته است (۱) نقش اساسی نهادهای درون دانشگاهی در ارزشیابی اعضای علمی (۲) انتخاب بهترین منبع ارزشیابی و تأکید بر ارزشیابی عمیق (۳) اهمیت شفافیت و پاسخگویی در ارزشیابی. نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد که از

- مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی است

\* دانشجوی دکتری رشته سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده‌ی مسئول)

Zahra.tabae@gmail.com

\*\* استاد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

\*\*\* دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

\*\*\*\* دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

دیدگاه اعضای علمی اقداماتی مانند ارزشیابی عمیق پژوهش، بررسی دقت و عدالت در ارزشیابی به‌وسیله کمیته دانشگاه، فرصت فرجام‌خواهی بعد از ارزشیابی به‌وسیله هر یک از کمیته‌ها بیشترین ضرورت را به‌ویژه در ارزشیابی ارتقاء دارند. برای فرایند ارزشیابی ارتقاء فعلی پیشنهاد می‌شود (۱) تخصصی‌تر کردن مراحل ارزشیابی کیفیت با اقداماتی مانند افزایش نقش گروه‌های علمی در فرایند و تعیین ملاک‌های ارزشیابی (۲) شفاف‌سازی در مورد مرجع نظارت‌کننده بر کمیته‌های ارزشیابی (۳) افزایش شفافیت و پاسخگویی ارزشیابی با اضافه کردن اقداماتی مانند ارائه گزارش تفصیلی از چگونگی ارزشیابی و دلایل رد و قبول متقاضی به کمیته‌های ارزشیابی بالاتر و متقاضی.

**واژه‌های کلیدی:** فرایند ارزشیابی، نظام ارتقاء و ترفیع، ارزشیابی اعضای هیأت علمی، نظام پاداش‌دهی

### مقدمه

انتقادهای بسیاری به نظام ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در دهه گذشته شده است. از یک‌سو افزایش تعداد اعضای هیأت علمی در مرتبه استادیاری (Higher Education Research and Planning Institute, 2016-2017, 2) و گره‌خوردن شئون دانشگاه با مرتبه علمی، تلاش برای ارتقاء را در دانشگاه‌ها افزایش داده است. از سوی دیگر، از نظر دانشگاهیان نظام ارزشیابی ارتقاء و ترفیع موجود نه تنها از نظر ملاک‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بلکه از نظر فرایند ارزشیابی و ساختار کمیته‌های ارزیابی‌کننده با مسائل مختلفی دست به گریبان است (Javadani, 2016, 9-10). از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی فرایند ارزشیابی فعلی، ارزشیابی را به یک فعالیت اداری، مکانیکی تبدیل کرده است و منجر به کاهش کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی و افزایش کژ رفتاری‌هایی همچون تقلب و دستبرد علمی شده است (Ehsani; Najafi, 2017, 3-23). حال این سؤال پیش می‌آید که از نظر آسیب‌شناسی فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع فعلی اعضای هیأت علمی چگونه است؟ و آیا فرایند ارزشیابی موجود با فلسفه چنین ارزشیابی‌هایی همسویی دارد؟

طبق آیین‌نامه ارتقاء<sup>۱</sup> ۱۳۹۵، فرایند ارزشیابی پرونده متقاضیان ارتقاء مرتبه از سطح دانشکده و به ترتیب به‌وسیله کمیته منتخب دانشگاه، کمیسیون تخصصی و هیأت ممیزه انجام می‌شود (Ministry of Science Research and Technology, 2016, 43). مرور ساختار کمیته‌های ارزشیابی نشان می‌دهد که نقش گروه‌های علمی در فرایند ارزشیابی کم‌رنگ و محدود به ۳ عضو کمیته منتخب است که آن هم بوسیله مدیر گروه معرفی می‌شوند (Javadani, 2016, 17). این در

۱- این آیین‌نامه در سال ۱۳۹۴ تصویب و از سال ۱۳۹۵ تا به اکنون در حال اجرا است

حالی است که فعالیت‌های اعضای علمی تخصصی است و برای ارزشیابی این فعالیت‌ها نیاز به دیدگاه حرفه‌ای و دانش در زمینه محتوای فعالیت‌های آن‌ها است (Bernstein et al., 2006). همچنین با توجه به تعریف ارتقاء مرتبه علمی که حاصل "ارزیابی جامع از انجام فعالیت‌های فراتر از وظایف معمول عضو علمی ... و گسترش پژوهش تا حد شکستن مرزهای دانش در حوزه تخصصی ... است (Rezaei, 2011). نیاز به ارزشیابی برتری و برجستگی علمی متقاضی است (Buller, 2012, 176). بر این اساس در دانشگاه‌های برتر، بررسی هم‌تایان زیربنای ارزشیابی دانشگاه است و ارزشیابی اعضای هیأت‌علمی با ارزشیابی درونی و به وسیله هم‌تایان گروه آغاز می‌شود (Javadani, 2016, 13). به عنوان مثال، در سیاست‌های ارتقاء دانشگاه مریند بیان شده که بار ارزیابی شایستگی‌های متقاضی ارتقاء در سطح گروه بیشتر است. در این دانشگاه به اصل بررسی هم‌تایان اهمیت بسیاری داده می‌شود. کمیته‌های ارزشیابی ساختار اداری ندارند به همین دلیل مدیر گروه و رئیس دانشکده در کمیته‌های ارزشیابی حق رأی ندارند (University of Maryland, 2020, 25). نکته دیگر در فرایند ارزشیابی ارتقاء فعلی این است که در اسناد و مدارک موجود وظایف کمیته‌های ارزشیابی، تفاوت و ارتباط عملکرد آن‌ها مشخص نیست. چنین به نظر می‌رسد که کمیته‌ها، بدون توجه به ارزیابی‌های قبل به گونه‌ای مستقل به ارزیابی پرونده متقاضی می‌پردازند (Javadani, 2016, 17) به عنوان مثال، اگر چه بر مبنای آیین‌نامه وظیفه هیأت ممیزه "ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های اعضای هیأت علمی و احراز شایستگی برای ارتقاء مرتبه از جمیع جهات" بیان شده است (Ministry of Science Research and Technology, 2016, 43) که آن هم احتمالاً به دلیل انتقادهای موجود در مورد کیفیت فعالیت‌های اعضای هیأت‌علمی باید دانست. اما بر خلاف وظیفه بیان شده نه تنها در اسناد موجود چگونگی ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های عضو علمی به وسیله هیأت ممیزه روشن نیست. بلکه عملکرد هیأت‌ممیزه یعنی کاربرگ ب ۴ همانند کاربرگ دو کمیته قبل است. بر خلاف آنچه در نظام ارتقاء ایران وجود دارد در دانشگاه‌های برتر جهان، ملاک‌های ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های اعضای علمی بوسیله گروه مشخص می‌شود وظیفه بالاترین نهاد ارزشیابی، ارزشیابی مجدد نیست بلکه ارائه مشورت به رئیس دانشگاه و حفظ ارزش‌های کلی دانشگاه است. همچنین اگر در فرایند ارزیابی، دیدگاه‌های متفاوتی در سطوح مختلف وجود داشته‌باشد، این نهاد در روشن ساختن آنها کوشش می‌کند (Javadani, 2016, 15). علاوه بر این، گزارش ارائه شده به وسیله هر سه کمیته با رویکرد

کمی‌گرایی و در چارچوب اعداد و ارقام است. هر چند در برگه‌های ارزشیابی ستونی با نام ملاحظات در نظر گرفته شده است اما به نظر کمتر از آن برای روشن ساختن دلیل چگونگی ارزشیابی استفاده می‌شود (Javadani, 2016, 55). نبود توضیح کتبی در مورد دلایل رأی ارزیابان و وضعیت متقاضی در گزارش‌های ارزشیابی کمیته‌ها منجر به عدم شفافیت و پاسخگویی در چگونگی ارزشیابی می‌شود در تأیید مطالب فوق نتایج پژوهش‌های مختلف از جمله Shirbegi and Saed Mochshi (2018, 72) نشان می‌دهد که از دیدگاه اعضای هیأت علمی ابهام در فرایند ارزشیابی، فقدان توضیح لازم و مستند در خصوص پرونده ارتقاء منجر به عدم شفافیت در روند ارزشیابی ارتقاء، سوگیری و عدم اعتماد اعضای علمی به کمیته‌های ارزشیابی شده است.

بازکاوی فرایند ارزشیابی ارتقاء در فوق و نتایج پژوهش‌های مختلف مانند: Javadani (2016); Shirbegi and Saed Mochshi (2018); Karimi Munqi, Zianifard, Jafarzadeh, Behnam, Tavakol and Afshari (2014); در فرایند ارزشیابی، چیره‌گی رویکرد کمی‌گرایی و عدم عملکرد مؤثر کمیته‌های ارزشیابی است. با توجه به این که عدم شکل‌گیری فرایند ارزشیابی کیفی و تخصصی می‌تواند منجر به کاهش کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، نارضایتی و افزایش کژ رفتاری‌هایی مانند سرقت علمی شود (Ehsani & Najafi, 2017, 3-23) و افت کمی و کیفی اعضای علمی تأثیر مستقیمی بر عملکرد دانشگاه‌ها و به تبع آن نظام آموزش عالی دارد (Romiani et al., 2019, 178). لذا تدوین فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی که مورد پذیرش نخبگان علمی باشد و کاستی‌های نظری و تجربی کمتری از نظام ارزشیابی فعلی داشته باشد ضروری است. به‌ویژه که نتایج پژوهش‌های مختلف Amir Farahabadi, (2018, 112); Ghasemetal (2018, 25); Roshan and Ghasemi (2018, 1); Shirbegi and Saed Mochshi (2018, 75-74); است نیز حاکی از کاستی‌های مختلف این نظام و اهمیت موضوع است. بر این اساس این نوشتار درصدد پاسخگویی به این سؤال است که: (۱) با الگوگیری از دانشگاه‌های برتر و همچنین دیدگاه دانشگاهیان چه مراحل برای فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی لازم است؟ (۲) آیا این مراحل بر اساس نوع ارزشیابی (ارتقاء/ترفیع) متفاوت است؟

### روش پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی (مطالعه تطبیقی) و کمی (پیمایش) برای تدوین مدل فرایند ارزشیابی ارتقاء، بررسی اعتبار و پایایی مدل و پاسخ به سؤال‌های پژوهش استفاده شد.

### بخش کیفی (مطالعه تطبیقی)

مقایسه و بررسی فرایند و اقدام‌های ارزشیابی ارتقاء اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های برتر جهان می‌تواند به توسعه الگوی ارزشیابی ارتقاء اعضای علمی کمک کند. به همین دلیل در این پژوهش ابتدا از روش مطالعه تطبیقی در چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه استفاده شد و اقدامات ارزشیابی ارتقاء که در اسناد و مدارک، کتابچه راهنما و یا سایت دانشگاه‌های برتر جهان (جدول ۱) به طور آشکار یا ضمنی مطرح شده بود جمع‌آوری و به طور دقیق مطالعه شدند، سپس این اطلاعات در قالب جدول طبقه‌بندی گردید. بدین ترتیب به اطلاعات مربوط به فرایند ارزشیابی دانشگاه‌ها نظم داده شد. سپس تشابهات و تفاوت‌ها دانشگاه‌های مورد مطالعه و فرایند ارزشیابی دانشگاه‌های ایران تعیین گردید و در نهایت بر اساس این تشابهات و تفاوت‌ها و همچنین بررسی ادبیات پژوهش اقدامات کلی فرایند ارزشیابی ارتقاء اعضای علمی مشخص شد. سپس این اقدامات بر اساس سطح ارزشیابی در سه سطح گروه، دانشکده و دانشگاه طبقه‌بندی شدند (جدول ۲).

### بخش کمی (پژوهش پیمایشی)

برای بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های ایران در مورد مدل اولیه و بررسی اعتبار و پایایی آن و مقایسه میزان ضرورت اقدام‌های ارزشیابی به تفکیک برای ارتقاء مرتبه و ترفیع سالانه از روش پیمایشی استفاده شد، به این صورت که با استفاده از یافته‌های بخش تطبیقی (مدل اولیه تدوین شده) پرسشنامه‌ای ساخته شد که گویه‌های آن شامل مراحل ارزشیابی بود. از گروه نمونه خواسته شد که میزان ضرورت هر مرحله را به تفکیک برای ارزشیابی ارتقاء مرتبه علمی و ترفیع سالانه از ۱ تا ۱۰ امتیاز دهند. بدین صورت که امتیاز ۱۰ نشان‌دهنده حداکثر ضرورت و امتیاز ۱ نشان‌دهنده حداقل ضرورت بود. سپس اعتبار صوری و محتوایی پرسشنامه توسط ۵ نفر از متخصصان آموزش عالی و ارزشیابی بررسی شد پس از اعمال نکته نظرات اصلاحی متخصصان، پرسشنامه با ۶ سؤال جمعیت‌شناختی و ۱۰ سؤال در مورد میزان ضرورت اقدام‌های استخراج‌شده نهایی گردید. به دلیل اینکه پرسشنامه یک پرسشنامه نگرش سنج بود برای بررسی پایایی آن از روش بازآزمایی استفاده شد. بدین منظور نمونه اولیه شامل ۲۵ نفر از اعضای جامعه انتخاب و پرسشنامه الکترونیک درباره زمانی دو هفته‌ای دو بار برای آنها ارسال گردید. در اجرای اول ۲۱ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند که از این

تعداد ۶ پرسشنامه قابلیت پیگیری نداشت. در اجرای دوم بعد از چندین بار پیگیری ۷ نفر بعد از یک ماه و نیم به پرسشنامه پاسخ دادند. در نتیجه با استفاده از ۸ پرسشنامه که در هر دو مرحله اول و دوم کامل و در بازه زمانی دو هفته‌ای تکمیل شده بودند پایایی با روش همبستگی اسپیرمن برای هر کدام سؤال‌ها محاسبه شد. که این میزان برای سؤالات مختلف بین ۰/۶۳ تا ۰/۹۳ به دست آمد. سؤالی که مقدار پایایی آن کم بود در مفهوم آن توجه بیشتری شد تا ابهام آن کاسته شود (سعی شد اقدامات کوتاه و روشن بیان شوند). در نهایت پس از اجرای پرسشنامه میزان ضرورت هر یک از اقدام‌ها بوسیله شاخص‌های توصیفی مشخص شد و برای مقایسه میزان ضرورت اقدام‌های پیشنهادی در ارزشیابی ارتقاء و ترفیع سالانه از آزمون ناپارامتریک ویلکاکسون<sup>۱</sup> استفاده شد. یافته‌های بخش کمی پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری بخش مطالعه تطبیقی شامل اسناد و مدارک، کتابچه‌های راهنما و سایت دانشگاه‌های برتر جهان (جدول ۱) و پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به ارزشیابی و ارتقاء اعضای هیأت علمی بود. برای انتخاب نمونه از این جامعه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین صورت که مستندات مربوط به دانشگاه‌هایی که در رتبه‌بندی‌های جهانی دانشگاه‌ها مانند رتبه‌بندی شانگهای و تایمز در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی برتر شناخته شده‌اند و مدارک مربوط به چگونگی فرایند ارزشیابی اعضای علمی در سایت این دانشگاه‌ها در دسترس بود انتخاب شدند. همچنین پژوهش‌های داخلی و خارجی که در رابطه با فرایند ارزشیابی ارتقاء اعضای هیأت علمی بود انتخاب شدند.

جامعه آماری بخش کمی پژوهش شامل اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی و متخصصان و صاحب‌نظران آموزش عالی بود. به همین دلیل بر اساس منطقه‌بندی ۱۰ گانه مراکز آموزش عالی کشور از هر منطقه دانشگاه‌هایی انتخاب شدند که بیشترین عضو هیأت علمی علوم انسانی و اجتماعی را داشتند. بر این اساس ۲۷ دانشگاه انتخاب شدند (دانشگاه‌های الزهرا، دانشگاه اصفهان، دانشگاه بوعلی همدان، دانشگاه بجنورد، دانشگاه بیرجند، دانشگاه بهشتی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه تبریز،



دانشگاه خوارزمی، دانشگاه چمران اهواز، دانشگاه شیراز، دانشگاه سمنان، دانشگاه سنندج، دانشگاه لرستان، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشگاه رازی، دانشگاه زنجان، دانشگاه یزد، دانشگاه باهنر کرمان، دانشگاه گلستان، دانشگاه کردستان، دانشگاه مازندران). همچنین مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی نیز به این دلیل که یکی از فعالیتهای این مؤسسه پژوهش در حیطه آموزش عالی و ارزشیابی اعضای علمی است انتخاب شد. به دلیل فراگیری بیماری COVID19 و غیرحضور شدن دانشگاه‌ها در زمان اجرای این پژوهش برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و پرسشنامه محقق ساخته به دو صورت کاغذی و الکترونیکی به سه روش در دسترس گروه نمونه قرار داده شد.

۱) لینک پرسشنامه و توضیحات آن به ایمیل همه اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی موجود در سایت دانشگاه‌های مورد نظر فرستاده شد. همچنین لینک پرسشنامه برای تمام رؤسا و معاونین دانشگاه‌ها و دانشکده‌های نمونه و همه اعضای هیأت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی فرستاده شد.

۲) با همکاری اساتید راهنما، مشاور و دیگر اعضای علمی لینک پرسشنامه و توضیحات آن در گروه‌های مجازی اعضای علمی ارسال شد.

۳) از طریق شبکه ارتباطی محقق از اعضای هیأت علمی در دسترس تقاضای تکمیل پرسشنامه شد. در نهایت ۱۸۸ نفر پرسشنامه را تکمیل کردند. که از این تعداد ۲۷ درصد زن و ۷۳ درصد مرد بودند. از نظر مرتبه علمی نیز ۷ درصد استاد، ۳۱ درصد دانشیار، ۵۹ درصد استادیار و ۳ درصد مربی بودند. همچنین از نظر پست سازمانی ۵۵ درصد هیأت علمی، ۱۷ درصد مدیر گروه، ۴ درصد معاون دانشکده، ۳/۷ درصد رئیس دانشکده، ۱/۶ درصد معاون دانشگاه و ۲ درصد عضو کمیته‌های ارزشیابی بودند.

جدول ۱. فهرست دانشگاه‌های مورد مطالعه

کشور	دانشگاه	کشور	دانشگاه	کشور	دانشگاه
Country	University	Country	University	Country	University
امریکا	استنفورد	انگلستان	منچستر	امریکا	مینه سوتا
امریکا	مریلند	کانادا	البرتا	امریکا	فلوریدا
استرالیا	آریزونا	امریکا	کالیفورنیا	کانادا	بریتیش کلمبیا
ژاپن	دانشگاه‌های ژاپن	امریکا	پورتلند	امریکا	هاروارد

Table 1. List of studied universities

## یافته‌های پژوهش

جدول ۲. اقدام‌های ارزشیابی ارتقاء دانشگاه‌های مورد مطالعه و مقایسه با فرایند ارزشیابی در دانشگاه‌های ایران

Table 2. Evaluation measures for the promotion of the studied universities and comparison with the evaluation process in Iranian universities

فرایند ارزشیابی ارتقاء عضو علمی در دانشگاه‌های ایران با توجه به هر یک از اقدامات پیشنهادی	منبع reference	اقدام‌های ارزشیابی در هر سطح Evaluation actions at each level	سطح ارزشیابی Evaluation level
در فرایند ارزشیابی ارتقاء موجود اقدامی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و بهبود فعالیت‌های اعضای هیأت علمی وجود ندارد	University of Florida (2021), Arizona (2019), Harvard (2019), Maryland (2020)	ارزشیابی سالانه با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف متقاضی	سطح ارزشیابی
پرونده ارتقاء فقط شامل مدارک فعالیت‌های متقاضی است.	University of Minnesota (2017), Florida (2021), Harvard (2019), Alberta (2012), Maryland (2020), Arizona (2019), California (2020), Manchester (2020), Stanford (2019)	آماده کردن پرونده و ارائه توضیحی در مورد فعالیت‌های متقاضی برای درک بهتر داوران	سطح ارزشیابی
شروع ارزشیابی بوسیله کمیته منتخب است. سه عضو آن از گروه علمی با معرفی مدیر گروه و تأیید رئیس دانشکده و رئیس مؤسسه انتخاب می‌شوند	University of Minnesota (2017), Florida (2021), UBC (2018), Harvard (2019), Stanford (2019), California (2020), Manchester (2020), Javadani (2015), Alberta (2012), Maryland (2020), Portland (2018), Arizona (2019)	ارزشیابی بوسیله کمیته گروه بر اساس ملاک‌های گروه و رشته	سطح ارزشیابی
در فرایند ارزشیابی موجود کمیته‌ای مستقل برای ارزشیابی عمیق پژوهش وجود ندارد	University of Minnesota (2017)	بررسی عمیق و دقیق پژوهش‌های متقاضی به وسیله کمیته بررسی گروه	گروه
اقدامی مستقل تحت عنوان ارزشیابی بوسیله داوران بیرونی وجود ندارد ولی در کمیسیون تخصصی علاوه بر عضو داخلی، از حداقل یک عضو خارجی نیز دعوت می‌شود اما ساز و کار آن تشریح نشده است	University of Minnesota (2017), Florida (2021), UBC (2018), Harvard (2019), Stanford (2019), Javadani (2016), Alberta (2012), Maryland (2020), Portland (2018), Arizona (2019)	ارزشیابی بوسیله هم‌تایان بیرونی (هم‌تایان بیرونی از گروه علمی متقاضی هستند که در دانشگاه‌های دیگر خدمت می‌کنند)	گروه
گزارش‌های ارزشیابی انجام شده توسط کمیته‌ها بصورت کمیته رایه می‌شود	University of Minnesota (2017), Florida (2021), UBC (2018), Harvard (2019), Maryland (2020), Portland (2018), Manchester (2020), Stanford (2019), Arizona (2019)	ارائه گزارش توضیحی و مفصل از چگونگی و نتایج ارزشیابی کمیته گروه (برای متقاضی و نهاد ارزشیابی بالاتر)	گروه
بر اساس این نامه ارتقاء فرجام خواهی در آخرین مرحله ارزشیابی یعنی بعد از ارزشیابی توسط هیأت ممیزه است.	University of UBC (2018), Javadani (2016), Maryland (2020), Portland (2018), Manchester (2020), Stanford (2019)	فرصت درخواست تجدیدنظر به متقاضی بعد از ارزشیابی کمیته گروه	گروه
ارزشیابی در سطح دانشکده بوسیله کمیته منتخب و کمیسیون تخصصی انجام می‌شود.	University of Minnesota (2017), Florida (2021), UBC (2018), Javadani (2016), Manchester (2020), Maryland (2020), Arizona (2019), University of Japan cited in UNESCO (2017), Portland (2018), Manchester (2020), Stanford (2019)	ارزشیابی کمیته دانشکده بر اساس ملاک دانشکده	دانشکده
گزارش‌های ارزشیابی انجام شده توسط کمیته‌ها بصورت کمیته رایه می‌شود	University of Minnesota (2017), Florida (2021), Maryland (2020), Portland (2018), Manchester (2020), Stanford (2019), Arizona (2019)	ارائه گزارش مفصل از چگونگی ارزشیابی و نتایج ارزشیابی بوسیله کمیته دانشکده (برای متقاضی و نهاد ارزشیابی بالاتر)	دانشکده

فرصت درخواست تجدیدنظر به متقاضی بعد از ارزشیابی کمیته دانشکده	Javadani (2016), Maryland (2020), Portland (2018), Manchester (2020)	بر اساس این نامه ارتقاء فرجام خواهی در آخرین مرحله ارزشیابی یعنی بعد از ارزشیابی توسط هیأت ممیزه است.
بررسی دقت ارزشیابی کمیته‌ها به وسیله کمیته دانشگاه	University of: Minnesota (2017), California (2020), Arizona (2019)	بالاترین نهاد ارزشیابی هیأت ممیزه است که طبق اسناد و مدارک وظیفه ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های متقاضی ارتقاء را به عهده دارد
بررسی رعایت عدالت در ارزشیابی به وسیله کمیته دانشگاه	University of: UBC (2018), Maryland (2020)	در قانون تصریح نشده که نظارت بر عملکرد کمیته‌های منتخب و کمیسیون تخصصی به عهده چه مرجعی است.
ارائه گزارش کتبی و مفصل از نتایج ارزشیابی کمیته دانشگاه (برای متقاضی و ریس دانشگاه)	Maryland (2020), Arizona (2019), Javadani (2016), Portland (2018)	گزارش‌های ارزشیابی انجام شده توسط کمیته‌ها بصورت کمیته رایه می شود
فرصت درخواست تجدیدنظر بعد از ارزشیابی به وسیله هیأت ممیزه وجود دارد	Javadani (2016), Maryland (2020), Portland (2018), Arizona (2019)	فرصت درخواست تجدیدنظر بعد از ارزشیابی به وسیله هیأت ممیزه وجود دارد

دانشگاه

طبق نتایج جدول ۲، فرایند ارزشیابی ارتقاء تقریباً در بیشتر دانشگاه‌های برتر مورد مطالعه از سطح گروه بوسیله هم‌تایان داخلی و بیرونی آغاز می‌شود. سپس در سطح دانشکده و دانشگاه ادامه می‌یابد. در این دانشگاه‌ها گروه علمی در فرایند ارزشیابی به خصوص در شناسایی ملاک‌های ارزشیابی نقش مهمی دارد. وجود این فرایند براساس اصل استقلال دانشگاه‌ها قابل تبیین است. اما فرایند ارزشیابی ارتقاء در دانشگاه‌های ایران تقریباً متمرکز است و گروه علمی در این فرایند به خصوص در شناسایی ملاک‌های ارزشیابی نقش ناچیزی دارد. علاوه بر این در دانشگاه‌های برتر، ارزشیابی همه مواد و منابع در سطوح مختلف سازمانی گروه، دانشکده و دانشگاه تکرار نمی‌شود. بلکه ملاک‌های ارزشیابی در هریک از این سطوح ارزیابی متفاوت است. همچنین در اکثر دانشگاه‌های مورد مطالعه ارزشیابی بیرونی به عنوان یک اقدام مستقل و ضروری انجام می‌شود. به عنوان مثال در دانشگاه مینه‌سوتا برای ارتقاء به مرتبه دانشجویی حداقل ۵ نامه ارزشیابی از داوران بیرونی نیاز است (University of Minnesota, 2013, 12) و یا در دانشگاه هاروارد برای ارتقاء به مرتبه استادی ۱۲ تا ۱۵ داور بیرونی برای ارزشیابی انتخاب می‌شوند (University of Harvard, 2019, 14). اهمیت ارزشیابی بیرونی در این دانشگاه‌ها به چند دلیل است: (۱) در دانشگاه‌های مورد مطالعه تخصصی بودن فعالیت‌های اعضای علمی پذیرفته شده است. لذا تلاش می‌شود بهترین منبع و افرادی که بیشترین آگاهی را در مورد محتوای فعالیت متقاضی دارند برای ارزشیابی انتخاب شوند. (۲) در این دانشگاه‌ها

یکی از ملاک‌های ارزشیابی ارتقاء بخصوص برای ارتقاء به مرتبه استادی به رسمیت شناخته شدن فرد در رشته است و نتایج ارزشیابی بوسیله داوران بیرونی نشان می‌دهد که متقاضی چقدر در رشته خود در دانشگاه‌های دیگر شناخته شده است. حتی در برخی از دانشگاه‌های مورد مطالعه از داوران بیرونی خواسته می‌شود که عملکرد فرد را نسبت به افرادی که در دانشگاه‌های برجسته و یا حوزه پژوهش‌های متقاضی اخیراً ارتقا یافته مقایسه کنند تا اطمینان حاصل شود که فرد در حوزه فعلیتی خود برجسته است. به عنوان مثال در راهنمای دانشگاه استنفورد (۲۰۱۹) بیان شده که شواهد ارائه شده در پرونده متقاضی باید نشان دهند که متقاضی ارتقاء جزو بهترین‌هاست برای ارزشیابی بر اساس این ملاک از داوران بیرونی خواسته می‌شود که متقاضی را با چهار تا شش عضو برجسته در رشته مقایسه کنند (University of Stanford, 2019). برخلاف آنچه بیان شد، در فرایند ارزشیابی ارتقاء در دانشگاه‌های ایران اقدامی مستقل مبنی بر ارزشیابی بوسیله داوران بیرونی وجود ندارد. اگرچه در کمسیون تخصصی علاوه بر عضو داخلی، از حداقل یک عضو خارجی نیز دعوت می‌شود اما بطور شفاف سازوکاری برای ارزشیابی بوسیله داور بیرونی تشریح نشده است که آن هم می‌تواند به دلیل فرایند ارزشیابی متمرکز و نبود ملاک‌های کیفی مانند به رسمیت شناخته شدن در رشته باشد. نکته دیگر این که، در اکثر دانشگاه‌های برتر مورد مطالعه، در پرونده متقاضی علاوه بر مدارک فعالیت‌ها، بخشی مربوط به اظهارات متقاضی است. دلیل آن هم در ترجیح این دانشگاه‌ها به استفاده از ملاک‌های کیفی و استفاده از منابع چندگانه در ارزشیابی است. اظهارات متقاضی کمک می‌کند تا داوطلب ارتقاء روایتی از چگونگی و چرایی انجام فعالیت‌های خود ارائه کند. در نتیجه اظهارات متقاضی می‌تواند به عنوان منبع اطلاعاتی غنی و مکمل ارزشیابی کمی استفاده شود. علاوه بر این متقاضی برای نوشتن آن نیاز به تأمل و بازاندیشی در مورد فعالیت‌های خود دارد. در نتیجه اظهارات متقاضی ابزاری برای خود ارزیابی اعضای علمی نیز است. از مصادیق این موضوع می‌توان به مطالب مطرح شده در کارگاه مربوط به ارتقاء اعضای علمی دانشگاه مرینلد اشاره کرد. در این کارگاه بیان شده که: پرونده ارتقاء باید داستان فعالیت‌های عضو علمی را بیان کند. داستانی که چندین لایه و بخش دارد. عضو علمی باید اهمیت فعالیت‌ها، برنامه‌ها و دستاوردهای خود را بیان کند و بیان دقیق و صحیح این مطالب به بازاندیشی و تأمل نیاز دارد (Bertot, 2018, 12, 15). اما در فرایند ارزشیابی ارتقاء در ایران آماده کردن پرونده ارتقاء به

معنی جمع‌آوری مدارک فعالیت‌های متقاضی است. در این فرایند سازکاری برای خودارزیابی و استفاده از منابع چندگانه ارزشیابی شناسایی نشده است. نکته قابل تأمل دیگری که در فرایند ارزشیابی دانشگاه‌های برتر وجود دارد، اهمیت و توجه به شفافیت و پاسخگو بودن فرایند ارزشیابی با اقداماتی مانند نحوه گزارش از نتایج و چگونگی ارزشیابی بوسیله کمیته‌های ارزشیابی برای مراجع ارزشیابی بالاتر و متقاضی است. به عنوان مثال در کتابچه راهنمای دانشگاه هاروارد بیان شده که اگر آرای اکثر افراد گروه در مورد ارتقاء فرد مثبت بود همه افراد دلایل خود را با نوشتن نامه محرمانه به معاون دانشکده تحویل می‌دهند. این نامه فرصتی را برای هر یک از داوران فراهم می‌کند تا دلایل رأی خود را توضیح دهد. همچنین اطلاعات بیشتری در مورد پرونده برای کمیته‌های سطوح بالاتر فراهم می‌کند. این نامه به کمیته‌ها و یا مراجع سطح بالاتر ارزشیابی کمک می‌کند تا از عادلانه و منصفانه بودن فرایند ارزشیابی اطمینان حاصل کنند (University of Harvard, 2019, 18, 19). به طور کلی می‌توان گفت فرایند ارزشیابی در دانشگاه‌های برتر مورد مطالعه فرایند کیفی و پیچیده است که بوسیله افراد متخصص انجام می‌شود. در این فرایند چند نکته برجسته است (۱) نقش‌اساسی نهادهای درون دانشگاهی در ارزشیابی اعضای علمی (۲) انتخاب بهترین منبع ارزشیابی و تأکید بر ارزشیابی عمیق (۳) اهمیت شفافیت و پاسخگویی در ارزشیابی. مقایسه فرایند ارزشیابی ارتقاء دانشگاه‌های مورد مطالعه و دانشگاه‌های ایران گسترده است اما به علت کمبود فضا در اینجا فقط به بخش‌های از این تفاوت‌ها پرداخته شد.

سؤال (۱) با الگوگیری از دانشگاه‌های برتر و همچنین دیدگاه دانشگاهیان چه مراحل برای فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی لازم است؟ در جدول ۳ تعداد و درصد افرادی که میزان ضرورت هر یک از اقدامات پیشنهادی (اقدامات استخراج شده از بخش تطبیقی، جدول ۲) را در طیف ده تایی در دامنه بسیار زیاد تا بسیار کم به تفکیک برای ارزشیابی ارتقاء یا ترفیع سالانه انتخاب کرده‌اند گزارش شده است. طبق نتایج این جدول، بیش از ۵۰ درصد گروه نمونه میزان ضرورت مراحل پیشنهادی را در طیف ده‌تایی در دامنه ۷ تا ۱۰ (زیاد و بسیار زیاد) مشخص کرده‌اند. نتیجه نهایی نشان داد که از دیدگاه اعضای هیأت علمی همه اقدام‌های پیشنهادی برای ارزشیابی ارتقاء و ترفیع ضروری هستند.

سؤال (۲) آیا این مراحل براساس نوع ارزشیابی (ارتقاء / ترفیع) متفاوت است؟ برای مقایسه

جدول ۳. ضرورت هر یک از اقدام‌های پیشنهادی به تفکیک فرایند ارتقاء و ترفیع و نتایج آزمون ویلکاکسون

Table 2. The necessity of each of the proposed actions for the promotion process and the results of the Wilcoxon test

ازمون ویلکاکسون Wilcoxon Sum-Rank Test	فرایند ارزشیابی ترفیع سالانه Evaluation process of academic Horizontal promotion						فرایند ارزشیابی ارتقاء مرتبه علمی Evaluation process of academic Vertical promotion					اقدامات فرایند ارزشیابی actions for the promotion process
	کم بسیار کم	متوسط زیاد	زیاد بسیار زیاد	کم بسیار کم	متوسط زیاد	زیاد بسیار زیاد	کم بسیار کم	متوسط زیاد	زیاد بسیار زیاد	کم بسیار کم	متوسط زیاد	
P	Z	9-10	7-8	5-6	3-4	1-2	9-10	7-8	5-6	3-4	1-2	
0.406	<sup>a</sup> -0/83	60 31/9	56 29/8	35 18/6	16 8/5	21 11/2	57 30/3	45 24	48 25/5	21 11/2	17 9/1	تعداد درصد
0.000**	<sup>b</sup> -3.93	52 27.7	41 21.8	53 28.2	17 8.9	25 13.3	62 33	47 25	49 26.1	14 7.4	16 8.5	(۲) آماده کردن پرونده و ارائه توضیحی در مورد فعالیت‌های متقاضی برای درک بهتر داوران
0.000**	<sup>b</sup> -5.94	39 20.8	41 13	49 26.1	23 12.3	36 19.2	46 25	64 34	46 24.5	15 8	16 8.5	(۳) ارزشیابی به‌وسیله داوران بیرونی/همتایان بیرونی
0.000**	<sup>b</sup> -4.51	54 28.7	43 23.2	49 26.1	23 12.2	19 10.1	60 32	62 33	36 19.1	28 9.6	12 6.4	(۴) ارزشیابی ملاک گروه و رشته به‌وسیله کمیته گروه
0.000**	<sup>b</sup> -6.02	50 26.6	41 13.7	44 23.4	30 16	23 12.2	69 36.7	56 29.2	35 18.6	15 8	13 7	(۵) ارزشیابی عمیق کارهای پژوهشی به‌وسیله کمیته ویژه
0.000**	<sup>b</sup> -4.98	54 28.7	37 19.7	52 27.6	28 14.9	17 9	63 33.5	46 24.4	55 29.3	16 8.6	8 4.3	(۶) ارزشیابی ملاک دانشکده به‌وسیله کمیته دانشکده
0.000**	<sup>b</sup> -6.08	45 15.8	46 25.3	37 19.7	26 13.8	28 14.9	66 35.1	56 29.8	38 25.5	16 8	13 7	(۷) بررسی دقت ارزشیابی کمیته‌ها به‌وسیله کمیته دانشگاه
0.000**	<sup>b</sup> -4.36	81 53	43 22.8	31 16.4	18 9.6	15 8	93 49.4	47 25	26 13.8	11 5.9	11 9.5	(۸) بررسی رعایت عدالت در ارزشیابی به‌وسیله کمیته دانشگاه
0.000**	<sup>b</sup> -4.51	54 28.7	43 23.2	49 26.1	23 12.2	19 10.1	60 32	62 33	36 19.1	28 9.6	12 6.4	(۹) گزارش توضیحی از چگونگی و نتایج ارزشیابی به‌وسیله هر یک از کمیته‌های ارزشیابی (برای متقاضی و مرجع ارزشیابی بالاتر)
0.042*	<sup>b</sup> -2.03	101 53.7	33 17.8	30 16	14 7.5	10 5.3	104 55.3	40 16.3	24 12.8	13 6.9	7 3.8	(۱۰) فرصت فرجام‌خواهی بعد از ارزشیابی به‌وسیله هر یک از کمیته‌های گروه، دانشکده، دانشگاه

میزان ضرورت اقدام‌های پیشنهادی در ارزشیابی ارتقا و ترفیع سالانه و به علت عدم نرمال بودن توزیع تفاوت میانگین‌ها از آزمون ناپارامتریک ویلکاکسون<sup>۱</sup> استفاده شد. طبق نتایج آزمون ویلکاکسون (جدول ۳) میزان ضرورت اقدام‌های ۲، ۴، ۳، ۵، ۷، ۶، ۸، ۹ در فرایند ارزشیابی ارتقاء اعضای هیأت علمی به طور معنی داری بیشتر از میزان ضرورت همین اقدام‌ها در فرایند ارزشیابی ترفیع سالانه است. میزان ضرورت اقدام ۱ در فرایند ارزشیابی ارتقاء و ارزشیابی ترفیع سالانه تفاوت معنی داری وجود ندارد ( $Z=-0.83, P=0.406$ ).

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی بود. برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش ابتدا با استفاده از مطالعه تطبیقی دانشگاه‌های برتر دنیا مدل اولیه فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع تدوین شد (جدول ۲). در نهایت با استفاده از روش پیمایشی دیدگاه اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در مورد اقدامات پیشنهادی بررسی شد. نتیجه نهایی نشان داد که از دیدگاه اعضای هیأت علمی همه اقدام‌های پیشنهادی برای ارزشیابی ارتقاء و ترفیع ضروری هستند (جدول ۳) در ادامه به تبیین اقدامات پیشنهادی پرداخته می‌شود.

مدل پیشنهادی فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع اعضای هیأت علمی با ارزشیابی سالانه برای بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی شروع می‌شود. طبق نتایج جدول ۳ اکثر گروه نمونه ضرورت وجود این اقدام را تأیید کرده‌اند. در فرایند ارزشیابی ارتقاء کنونی بین اقدامات ارزشیابی و بهبود عملکرد رابطه وجود ندارد. این در حالی است که ارتباط بین فرایند ارزشیابی و بهبود عملکرد به متقاضی کمک می‌کند که مسیر ارتقاء را آسان‌تر و با اطمینان طی کند. همچنین به مدیران در برنامه‌ریزی سیاست‌های رشد و بالندگی اعضای هیأت علمی کمک می‌کند. اولاً، ۲۰۰۸ در این بار بیان می‌کند که ارزشیابی و بهبود عملکرد دو روی یک سکه هستند. فرایند ارزشیابی که زمینه‌های رشد را مهیا نسازد منجر به مقاوت در اعضای هیأت علمی و کاهش نتیجه ارزشیابی می‌شود و تأکید بر رشد و بالندگی بدون در نظر گرفتن نتایج ارزشیابی کاری غیرعلمی است (Arreola, 2000, 78). بر این اساس در دانشگاه‌های برتر مانند

1- Wilcoxon Sum-Rank Test

آریزونا و هاروارد ارزشیابی غیررسمی از پیشرفت فرد در حیطه‌های مختلف هر سال انجام می‌شود.<sup>۱</sup> نتیجه این ارزشیابی آگاهی عضو علمی از نقاط قوت و ضعف خود، ارائه بازخورد کتبی و مشاوره برای رفع نقاط ضعف و اطمینان از پیشرفت فرد برای ارتقاء مرتبه علمی است (University of Arizona, 2019, 2; University of Harvard, 2019, 8). اقدام بعدی که ضرورت آن مورد تأیید اعضای هیأت علمی قرار گرفته‌است، آماده‌کردن پرونده ارتقاء به‌وسیله متقاضی و مدیرگروه با ارائه توضیحی کتبی در مورد فعالیت‌های متقاضی است. در فرایند ارزشیابی موجود آماده‌کردن پرونده ارتقاء به معنی جمع‌آوری مدارک فعالیت‌های متقاضی است. اما در فرایند پیشنهادی، پرونده ارتقاء هم شامل مستندات فعالیت‌های عضو علمی است و هم شامل بخش اظهارات متقاضی<sup>۲</sup> است. هدف این بخش مفهوم‌سازی فعالیت‌های متقاضی برای درک بهتر داوران است.

این اقدام از این لحاظ مورد تأیید اعضای هیأت علمی قرار گرفته که اظهارات متقاضی راهی است که فرد می‌تواند چرایی و چگونگی انجام فعالیت‌های خود را توضیح دهد و در حقیقت از کارهای خود دفاع کند. به خصوص در فرایند ارزشیابی ارتقاء فعلی که ارزشیابی بصورت متمرکز و کمی انجام می‌شود و احتمال ناآشنایی داور با محتوای کار متقاضی وجود دارد ضرورت این بخش بیشتر می‌شود. چون اظهارات متقاضی می‌تواند چارچوب فعالیت‌ها و بافت و زمینه کار عضو علمی را برای داوران نشان دهد. اضافه کردن این اقدام در فرایند ارزشیابی می‌تواند منجر به کاهش تمرکز بیش اندازه بر نتایج ارزشیابی کمی مانند نمره ارزشیابی دانشجویان شود. در تأیید این مطلب در کتابچه دانشکده آموزش دانشگاه فلوریدا (۲۰۱۸) بیان شده که:

ارزیابی دانشجویان به‌عنوان منبع اطلاعات در مورد تدریس موردنیاز است. اما باید دانست که بافت و زمینه آموزش بر ارزشیابی دانشجویان تأثیر می‌گذارد و از این رو، نباید تنها و مهم‌ترین معیار مورد استفاده برای داوران در مورد برتری در تدریس باشد. منابع دیگری مانند اظهارات متقاضی در مورد تدریس می‌تواند برتری در تدریس را نشان دهد (University of Florida, 2018, 5).

در مدل پیشنهادی اقدام‌های ۳ و ۴ مربوط به ارزشیابی یوسیله داوران بیرونی و ارزشیابی

۱. در دانشگاه هاروارد در سال دوم استخدام این ارزشیابی انجام می‌شود. اما در دانشگاه آریزونا ارزشیابی هر سال انجام می‌شود.

2. Candidate statements



به‌وسیله گروه علمی است. بیش از ۷۰ درصد اعضای هیأت علمی گروه نمونه ضرورت این دو مرحله را تأیید کرده‌اند (جدول ۳). مرور ساختار کمیته‌های ارزشیابی ارتقاء نشان می‌دهد که تأثیر گروه علمی در فرایند ارزشیابی ارتقاء اندک است و ساز و کار قانونی برای ارزشیابی به‌وسیله داوران بیرونی در فرایند فعلی تشریح نشده است. تأیید ضرورت این دو مرحله در فرایند ارزشیابی توسط اعضای هیأت علمی حاکی از تأکید آن‌ها بر تخصصی بودن فعالیت‌ها و تفاوت رشته‌ها و گروه‌های علمی با یکدیگر است و در شرایطی فعلی که ملاک‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بدون اجماع نظر گروه‌های علمی و حتی دانشگاهیان تعیین می‌شود. حداقل کار این است که ارزیابی‌کننده‌ها بر محتوای فعالیت مورد ارزیابی شناخت و آگاهی کامل داشته باشند. بر این اساس هم‌تایان گروه علمی داخلی و بیرونی بهترین منبع برای ارزشیابی فعالیت‌های اعضای هیأت علمی هستند. طبق پژوهش (Nourshahi 2013, 198, 138) در دانشگاه‌های برتر به دلیل اینکه تخصصی بودن فعالیت‌های اعضای هیأت علمی به عنوان یک اصل پذیرفته شده است. لذا گروه علمی در تمامی تصمیمات مربوط به عضو هیأت علمی نقش تعیین‌کننده دارد. علاوه‌براین، ارزشیابی به‌وسیله هم‌تایان می‌تواند به عنوان یک منبع اطلاعات استفاده می‌شود. به عنوان مثال، در راهنمای ارتقاء دانشگاه مریلند (۲۰۲۰) به صراحت در این مورد بیان شده که: فرایند ارزیابی هم‌تایان می‌تواند به بررسی دقیق و مفهوم‌سازی (هر دو بازخورد کمی و کیفی دانشجویی) کمک کند تا به ارائه بینش درباره اثربخشی تدریس کمک کند (University of Maryland, 2020, 66).

اقدام شماره ۵ ارزشیابی عمیق و بررسی کیفیت کارهای پژوهشی است. یکی از انتقاداتی که به نظام ارزشیابی ارتقاء فعلی شده است، توجه به کمیت و بی‌توجهی به کیفیت و کارآمدی در سازوکار ارزشیابی پژوهش است. برخی پژوهشگران مانند (Ehsani and Najafi 2017) نتیجه و پیامد رویکرد موجود را تولید برون دادهای ناکارآمد و بی‌کیفیت، و حتی تقلب و دستبرد علمی می‌دانند. زیرا تقلب عامل تسهیل‌گری است که تحقق اهداف کمی‌گرایانه را در زمان کم امکان‌پذیر می‌کند. از این رو، تعدادی از متخصصان به این مسئله تأکید می‌کنند که کیفیت فعالیت‌های پژوهش اهمیت داده شود و ملاک‌های کیفی جایگزین ملاک‌های کمی شود. از طرفی حتی با وجود ملاک‌های کیفی، به دلیل حجم بالای کارهای عضو علمی، عملاً امکان ارزشیابی دقیق و عمیق پرونده متقاضی ارتقاء نیست و ارزشیابی محدود به بررسی کمیت

پرونده می‌شود. در نتیجه وجود کمیته‌ای مستقل برای ارزشیابی کیفیت کارهای پژوهشی در کنار شناسایی ملاک‌ها و شاخص‌های کیفیت در فرایند ارزیابی فعلی می‌تواند مفید باشد.

در مدل پیشنهادی اقدام‌های ۶، ۷ و ۸ مربوط به ارزشیابی پرونده متقاضی توسط کمیته‌های دانشکده و دانشگاه برای بررسی دقت ارزشیابی و رعایت عدالت و بررسی ملاک‌های دانشکده و دانشگاه در مورد متقاضی است و هر سه اقدام در فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع از دیدگاه اعضای هیأت علمی ضرورت بالایی دارد (جدول ۳). این سه اقدام به نوعی بر نقش واحد نظارت در ارزشیابی تأکید دارند و ریشه در ادبیات استقلال دانشگاه‌ها دارند. همانطور که در بخش‌های قبل بیان شد، در فرایند ارزشیابی موجود هیأت ممیزه بالاترین مرجع ارزشیابی ارتقاء است که وظیفه ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های متقاضی دارد. در حقیقت در اسناد و مدارک به روشنی در مورد این که کدام مرجع وظیفه نظارت بر کمیته‌های ارزشیابی را دارد بیان نشده است. مشخص بودن یکی از وظایف کمیته‌های دانشکده و دانشگاه برای نظارت بر ارزشیابی از موازی‌کاری کمیته‌های ارزشیابی جلوگیری می‌کند و هم منجر به افزایش کیفیت و شفافیت ارزشیابی می‌شود. در این رابطه (Javadani, 2016, 15, 22) بیان می‌کند که: ارزیابی توسط کمیته دانشکده هم برای اطمینان از اجرای درست فرایند ارزشیابی گروه است و هم می‌تواند منجر به این شود که با وجود تفاوتی که در معیارهای گروه‌های مختلف وجود دارد، افراد در مرتبه‌های علمی یکسان، از شایستگی‌های نسبتاً یکسانی برخوردار باشند. وظیفه کمیته دانشگاه نیز به عنوان بالاترین نهاد ارزشیابی حفظ ارزش‌های کلی دانشگاه و حفظ رعایت انصاف نسبت به متقاضی است. از مصادیق این مورد می‌توان به سیاست‌های دانشگاه هاروارد و دانشگاه بریتیش کلمبیا اشاره کرد. در دانشگاه هاروارد، کمیته دانشگاه برای پی‌گیری هر گونه بی‌عدالتی در مورد متقاضی جلسه‌ای برگزار می‌کند که در این جلسه با مدیر گروه، رئیس دانشکده، یک عضو هیأت علمی موافق و یک عضو هیأت علمی ناموافق با ارتقاء متقاضی به‌طور جداگانه در مورد فعالیت‌های متقاضی بحث می‌شود (University of Harvard, 2019, 20). در دانشگاه بریتیش کلمبیا به‌وسیله کمیته دانشگاه تأثیر فعالیت‌های متقاضی بر دانشگاه بررسی می‌شود و پرونده متقاضی با پرونده‌های متقاضیان رشته‌های دیگر برای اطمینان از رعایت عدالت و انصاف در مورد متقاضی مقایسه می‌شود (University of UBC, 2018, 40). با توجه به مطالب بیان شده، در مدل پیشنهادی فرایند ارزشیابی، کمیته‌های دانشکده و دانشگاه

بیشتر نقش نظارتی در فرایند ارزشیابی به عهده دارند و ارزشیابی عمیق و کیفی فعالیت‌ها به وسیله کمیته گروه و هم‌تایان داخلی و بیرونی انجام می‌شود.

ارائه گزارش کتبی از نتایج ارزشیابی به وسیله کمیته‌های ارزشیابی اقدام دیگری است که در مدل پیشنهادی ارائه شده است و طبق نتایج جدول ۳ این اقدام از نظر اعضای علمی در فرایند ارزشیابی ارتقاء ضرورت بالایی دارد (جدول ۳). یکی از ایراداتی که به نظام ارزشیابی موجود گرفته شده، عدم شفافیت در رأی کمیته‌ها و وجود تعصب در قضاوت آن‌ها است (Shirbegi, Saed Mochshi, 2018, 72). نوشتن گزارش توضیحی در مورد چگونگی ارزیابی و دلایل رد و یا قبول متقاضی هم به شفافیت رأی کمیته‌ها و شناسایی تعصب‌های منفی یا مثبت در قضاوت کمک می‌کند و هم می‌تواند برای متقاضی آگاهی‌دهنده باشند. بخصوص بیان دلایل رد افراد در ارزشیابی، مسیله مهمی است که به گفته Mosaddegh and Hoseini (2016, 79) می‌تواند منجر به کاهش شکایات در مورد ارزشیابی شود. از طرفی ارائه گزارش کتبی از چگونگی ارزشیابی به متقاضی و کمیته‌های بالاتر منجر به افزایش پاسخگویی در فرایند ارزشیابی می‌شود. (Javadani 2016, 22) بیان می‌کند که برای شفافیت در ارزشیابی باید هر گونه تصمیم‌گیری در مورد ارتقاء همراه با ارائه دلایل روشن برای متقاضی و نهادهای ارزشیابی بالاتر باشد. در همین راستا در سیاست‌های دانشگاه بریتیش کلمبیا بیان شده که: در این دانشگاه از فرایند ارزشیابی عمیق و دقیق استفاده می‌شود به گونه‌ای که داوران باید نظر خود، دلایل رد یا قبول فرد و نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های فرد را کتبی توضیح دهند (University of UBC, 2018, 36). در سیاست‌های دانشگاه کالیفورنیا بیان شده که گزارش کمیته بازنگری باید شامل ارزیابی کلیه شواهد قابل توجه، مطلوب و نامطلوب باشد. این گزارش باید خاص و تحلیلی باشد و شامل ارزیابی کمیته همراه با مطالب حمایتی از ارزشیابی و به طور کافی مستند ارائه شود (University of California, 2020, 8). و یا در راهنمای دانشگاه هاروارد بیان شده که اگر آرای اکثر افراد گروه مثبت بود همه افراد دلایل خود را با نوشتن نامه محرمانه به معاون دانشکده تحویل می‌دهند. این نامه فرصتی را برای هر یک از اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند تا رأی خود را توضیح دهند همچنین اطلاعات بیشتری در مورد پرونده برای سطوح بالاتر ارزشیابی فراهم می‌کند. این اطلاعات به کمیته‌های سطح بالاتر فرصتی می‌دهد عادلانه و منصفانه بودن فرایند ارزشیابی اطمینان حاصل کنند (University of

آخرین اقدام در مدل پیشنهادی فرصت فرجام‌خواهی بعد از ارزشیابی هر یک از کمیته‌های گروه، دانشکده، دانشگاه است. این اقدام که از نظر اعضای هیأت علمی ضرورت بالایی در فرایند ارزشیابی دارد به شفافیت و پاسخگویی ارزشیابی کمک می‌کند و هم به اصلاح و بهبود فعالیت‌های متقاضی.

آخرین اقدام در مدل پیشنهادی فرصت فرجام‌خواهی بعد از ارزشیابی هر یک از کمیته‌های گروه، دانشکده، دانشگاه است. این اقدام که از نظر اعضای هیأت علمی ضرورت بالایی در فرایند ارزشیابی دارد به شفافیت و پاسخگویی ارزشیابی کمک می‌کند. Javadani (2016, 32) بیان می‌کند: اگر در هر مرحله از ارزشیابی، تصمیم مثبت یا منفی در مورد ارتقاء به آگاهی نهادهای ارزشیابی بالاتر و متقاضی برسد و در صورت رد درخواست، به متقاضی فرصت پاسخگویی و اضافه کردن مستندات جدید در مورد مسائلی که از نظر کمیته‌ها منجر به رأی منفی شده داده شود. افرادی که بهر دلیل، از جمله تضاد منافع، درخواست ارتقاء آن‌ها رد شده است در ارزشیابی مجدد قرار می‌گیرند. این روند از کزروی‌های منفی کمیته‌های ارزشیابی و متقاضی جلوگیری می‌کند. چرا که هم منجر به روشن بودن چگونگی انجام ارزیابی از سوی نهادهای ارزیابی کننده می‌شود و هم منجر به شفاف‌سازی عملکرد توسط متقاضی در پرونده علمی او می‌شود.

همانطور که در فوق بیان شد مدل پیشنهادی فرایند ارزشیابی با فرایند ارزشیابی موجود بسیار متفاوت است و طبق نتایج این پژوهش اعضای هیأت علمی ضرورت اقدام‌های پیشنهادی برای فرایند ارزشیابی ارتقاء و ترفیع را تأیید کرده‌اند. لذا با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود سیاستگذاران آموزش عالی با ریزنی و توافق جمعی دانشگاهیان و استفاده از رویکرد ارزشیابی گروه، دانشکده و دانشگاه و اقداماتی مانند، ارزشیابی سالانه برای تعیین نقاط قوت و ضعف متقاضی، ارزشیابی فعالیت‌ها به وسیله هم‌تایان علمی، ارائه گزارش کتبی از نتایج ارزشیابی، و امکان بازنگری و فرجام‌خواهی در مراحل مختلف ارزشیابی فرایند ارزشیابی را به سمت ارزشیابی کیفی، شفاف و پاسخگو هدایت کنند.

با توجه به این که به دلیل فراگیری بیماری covid19 در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است. در نتیجه نمی‌توان نتایج پژوهش را به گروهی غیر از گروه نمونه تعمیم داد. همچنین به دلیل عدم دسترسی گروهی به خبرگان آموزش عالی امکان بحث و تبادل نظر گروهی در مورد مدل پیشنهادی نبود. لذا پیشنهاد می‌شود که این پژوهش با استفاده از

نمونه‌گیری تصادفی و روش مصاحبه کانونی انجام شود. همچنین با توجه به تفاوت رشته‌ها و گروه‌های علمی پیشنهاد می‌شود که برای هر یک از اقدامات کلی بر اساس توافق و اجماع اعضای هر یک از گروه‌های علمی اقدامات جزئی تدوین شود تا هر گروه علمی بر اساس وضعیت خود، اقدام‌های مربوط به چگونگی ارزشیابی سالانه، چگونگی ارزشیابی به‌وسیله گروه و ... را برای فرایند ارزشیابی ارتقاء ترسیم کند.

---

سهم مشارکت نویسنده: این پژوهش بخشی از رساله دکتری زهرا طباطبایی جبلی است که به راهنمایی آقایان دکتر علی دلاور و دکتر نورعلی فرخی و مشاوره آقای دکتر محمد عسگری انجام شده است

سپاسگزاری: از دکتر حمید جاودانی که با راهنمایی‌های خود به ما در اجرای این پژوهش یاری رساندن تشکر و قدردانی می‌نمایم.

تضاد منافع: در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

منابع مالی: این پژوهش با هزینه نویسنده مسئول انجام شده است و برای انجام آن هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

---

## References

- Amiri Farahabadi, J., Abolghasemi, M., & Ghahremani, M. (2018). Designing and validating the pathology model of the policy research process in Higher education in Iran. *Journal of Educational Sciences*, 25(1), 109-126. [Persian]
- Arreola, R. A. (2000). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system*. ERI
- Bernstein, D. J., Burnett, A. N., Goodburn, A., & Savory, P. (2006). *Making teaching and learning visible: Course Portfolios' and the peer review of teaching*. Massachusetts: Anker.
- Buller, J. L. (2012). *Best Practices in Faculty Evaluation: A Practical Guide for Academic Leaders* John Wiley & Sons, Incorporated proquest E book Central.

- Bertot, J. (2018). *APT Workshop: Promotion University of Maryland the office of Faculty Affairs*. Available from <https://pdc-svpaapl.umd.edu/policies/documents/promotion.pdf>
- Colbeck, C. (2002). *Evaluating faculty performance New Directions for Institutional Research, Integration: Evaluating Faculty Work as a Whole* No. 114. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ehsani, V., & Najafi, M. B. (2017). Development of Science with a Non-Scientific Approach in Iran, Case Study: Formal Reward System. *Journal of Economy and society*, 32(1), Available from [https://www.researchgate.net/publication/324532649\\_tws\\_lm\\_ba\\_rwykrdy\\_ghyrlmy\\_dr\\_ayran\\_mtal\\_mwrdy\\_nzam\\_padash\\_dhy\\_rsmyp](https://www.researchgate.net/publication/324532649_tws_lm_ba_rwykrdy_ghyrlmy_dr_ayran_mtal_mwrdy_nzam_padash_dhy_rsmyp)(Persian).
- Ghasemi, M., Roshan, M., & Mohammadi, M. (2018). From promotion to free fall: The share of Iranian researchers in the market of invalid scientific journals. *Iranian Journal of Higher Education*, 10(1), [Persian]
- Higher Education Research and Planning Institute (2017-2018). *Higher Education Statistics at a glance* <https://irphe.ac.ir/files/Statistic/files/Amar1Negah/1396-97.pdf> [Persian]
- Javadani, H. (2016). *Guide to rearranging the reward system and the career path of scientific members of Iranian knowledge production institutions*. Higher Education Research and Planning Institute [Persian]
- Karimi Munqi, H., Zianifard, A., Jafarzadeh, H., Behnam, Ha., Tavakol & Afshari, J. (2015). Investigating the obstacles and problems of the promotion process: The unspoken words of faculty members. *Journal of Educational Development in Medical Sciences*, 8(18), 73-85. [Persian]
- Ministry of Science, Research & Technology (2016). *Regulations for the promotion of faculty members*. [Persian]
- Mosaddegh, H., & Hoseini, V. S. (2016). A Proposal of an Appropriate Process into the Faculty Employment in Public Universities of Iran's Ministry of Science, Research and Technology Based on Experts' Perspectives Quarterly. *Journal of Public Organizations Management*, 4(3), 63-84. [Persian]
- Nourshahi, N. (2013). *Design and development of practical strategies for professional development of faculty members*, Ministry of Science, Research and Technology, Higher Education Research and Planning Institute. [Persian]
- Rezaei, S. (2011). *Mehr News Agency*. Available from <https://www.mehrnews.com/news/1469202>
- Roshan, M., & Ghasemi, M. (2018). Behavioral analysis of faculty members of humanities and social sciences faculties in the process of scientific promotion. *Iranian Journal of Higher Education*, 10(1), [Persian]
- Romiani, Y., Abili, Kh., Pourkarimi, J., & Farahbakhsh, S (2019). The exploration of Identification and Selection approaches of Talented Faculty Members at Comprehensive Universities with regional performance level. *Journal of Educational Sciences*. 26(1), 175-196. [Persian]

- Shirbegi, N., & Saed Mochshi, L. (2018). Phenomenology of faculty members' experiences of the process of promotion of scientific rank Iranian. *Journal of Higher Education*, 10(1), [Persian]
- Karimi Moonaghi, H., Zhianifard, A., Jafarzadeh, H., Behnam, H. R., & Afshari, T. (2014). A Survey on Obstacles and Problems of Promotion Procedure: An Untold Story of Faculty Members. *Journal of Medical Education Development*, 8(18), 73-85.
- University of Arizona (2019). *Guide to Promotion on the Tenure and Continuing-Status Tracks*. Available from: <http://facultyaffairs.arizona.edu/career-track-faculty>
- University of California (2020). *Appointment and promotion Review and appraisal committees*. Available from: [https://ucop.edu/academic-personnel-programs/\\_files/apm/apm-210.pdf](https://ucop.edu/academic-personnel-programs/_files/apm/apm-210.pdf)
- University of Florida. (2020-2021). *Guidelines and information regarding the tenure, permanent status And promotion process* Available from: <http://aa.ufl.edu/media/aaufledu/tenure-and-promotion/TP-Guidelines-2020-21final.pdf>
- University of Florida (2018). *Promotion and Tenure Criteria College of Education*. Available from: <https://education.ufl.edu/faculty-policy/files/2018/09/COE-Tenure-and-Promotion-Criteria.pdf>
- University of Minnesota (2017). *CSE Promotion and Tenure*. Available from: <http://www.academic.umn.edu/provost/faculty/tenure>
- University of Minnesota (2013). *Department of Educational psychology policies and procedures concerning faculty review, promotion, and tenure*. Available from: <http://education.umn.edu/newcollege/default.html>
- University of Stanford (2019). *Chapter 3: Promotion to Tenure*. Available from <https://facultyaffairs-humsci.stanford.edu/printpdf/174>
- University of Harvard (2019). *Tenure-Track Handbook - Faculty of Arts & Sciences – Harvard*. Available from: [https://facultyresources.fas.harvard.edu/files/facultyresources/files/final\\_2018\\_2019\\_tenure\\_track\\_hbk\\_](https://facultyresources.fas.harvard.edu/files/facultyresources/files/final_2018_2019_tenure_track_hbk_)
- University of Maryland (2020). *The APT Manual and Guidelines*. Available from: [https://faculty.umd.edu/sites/default/files/documents/APTManual\\_0.pdf](https://faculty.umd.edu/sites/default/files/documents/APTManual_0.pdf)
- University of UBC (2018). *Guide to Reappointment, Promotion and Tenure Procedures at UBC*. Available from: <https://resources-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2019/09/SAC-Guide.pdf>
- University of Manchester (2020). Available from: <https://www.staffnet.manchester.ac.uk/human-resources/current-staff/career-development/academic-promotions-procedures/policy-and-process>
- University of Alberta (2012). *Reference Manual for Faculty Evaluation Committees*
- University of Portland (2018). *Policies and procedures for the evaluation of faculty for tenure, promotion, and merit increases* Available from:

[https://www.psuaaup.net/assets/docs/2018\\_PT\\_Guidelines\\_06Jun25\\_FINAL.pdf](https://www.psuaaup.net/assets/docs/2018_PT_Guidelines_06Jun25_FINAL.pdf)

UNESCO (2017). *Recalibrating Careers in Academia: a guide for higher education institutions*, Available from: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

