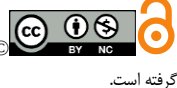




شبهه استناددهی: میرزاحسینی، عباس، کردستانی، فرشته، و دلگشایی، یلدا. (۱۴۰۶). واکاوی عوامل مؤثر بر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی: مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران. آموزش، تربیت و توسعه پایدار، ۵ (۳)، ۱-۲۲.



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

واکاوی عوامل مؤثر بر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی: مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران

عباس میرزاحسینی^۱، فرشته کردستانی^۲، یلدا دلگشایی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: fe.kordestani92@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی در دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای روش داده بنیاد انجام شد. جامعه مشارکت کنندگان شامل اعضای هیئت علمی و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و مسئولیت اجتماعی بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و گلوله‌برفی انجام شد و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته تا دستیابی به اشباع نظری با ۲۰ نفر ادامه یافت. داده‌ها پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها، از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با کمک نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت کنندگان، مشارکت چند پژوهشگر در فرایند تحلیل و درگیری طولانی مدت با داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی در قالب ۶ بعد، ۲۳ مؤلفه و ۶۰ شاخص قابل تبیین است. عوامل علی شامل سبک رهبری انسانی، حمایت سازمانی، نظام ارزیابی و فرهنگ سازمانی اعتمادمحور بود. عوامل زمینه‌ای شامل تعاملات انسانی، ساختار اداری، فرهنگ سازمانی، منابع علمی، کیفیت زندگی کاری و شرایط اجتماعی و سیاست‌های کلان آموزشی شناسایی شد. عوامل مداخله‌گر شامل بی‌ثباتی مدیریتی و ناهماهنگی ساختاری، بی‌عدالتی در ارزیابی و تخصیص منابع، بوروکراسی اداری، فرسودگی شغلی، محدودیت منابع پژوهشی، فشارهای کاری، محدودیت ارتباطات علمی و انزوای علمی بود. همچنین راهبردها در ابعاد فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی و اجتماعی و پیامدها در سطوح فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی و اجتماعی استخراج شدند. نتایج نشان می‌دهد که انگیزش اعضای هیئت علمی در چارچوب مسئولیت اجتماعی، پدیده‌ای چندبعدی و وابسته به تعامل عوامل فردی، سازمانی و اجتماعی است. تقویت رهبری انسانی، عدالت در ارزیابی، حمایت سازمانی، کاهش موانع اداری و توسعه فرهنگ اعتماد می‌تواند زمینه افزایش انگیزش، رضایت شغلی، کیفیت آموزش و پژوهش و تقویت نقش اجتماعی دانشگاه را فراهم سازد.

کلیدواژه‌گان: انگیزش؛ اعضای هیئت علمی؛ مسئولیت اجتماعی؛ دانشگاه آزاد اسلامی؛ الگوی داده بنیاد.

تاریخ ارسال: ۸ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱ تیر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۷ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۲۲ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۶



How to cite: Mirzahosseini, A., Kordestani, F., & Delgoshaei, Y. (2027). Exploring the Factors Affecting the Motivational Pattern of Faculty Members with a Social Responsibility Approach: A Case Study of Islamic Azad University in Tehran. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(3), 1-22.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Exploring the Factors Affecting the Motivational Pattern of Faculty Members with a Social Responsibility Approach: A Case Study of Islamic Azad University in Tehran

Abbas Mirzahosseini¹, Fereshteh Kordestani^{2*}, Yalda Delgoshaei³

1. PhD Student, Department of Higher Education Management, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Department of Educational Management and Higher Education, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Department of Educational Governance and Human Capital, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: fe.kordestani92@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify and explain the factors affecting the motivational pattern of faculty members with a social responsibility approach at Islamic Azad University in Tehran. This qualitative study was conducted using a grounded theory approach. The participants consisted of faculty members and experts in educational management, higher education management, faculty professional development, and social responsibility. Purposeful and snowball sampling methods were used, and semi-structured interviews continued with 20 participants until theoretical saturation was achieved. After full transcription of the interviews, the data were analyzed through open, axial, and selective coding with the aid of MAXQDA software. To enhance credibility, member checking, prolonged engagement with the data, and review of coding by multiple researchers were employed. The findings indicated that the motivational pattern of faculty members with a social responsibility approach can be explained through 6 dimensions, 23 components, and 60 indicators. The causal factors included human-centered leadership, organizational support, evaluation system, and trust-based organizational culture. The contextual factors comprised human interactions, administrative structure, organizational culture, scientific resources, quality of work life, and social conditions and macro-level educational policies. The intervening factors included managerial instability and structural inconsistency, injustice in evaluation and resource allocation, administrative bureaucracy, job burnout, limited research resources, workload pressure, restricted scientific communication, and academic isolation. Strategic factors were identified at the individual, educational, research, organizational, and social levels, while the consequences were categorized into individual, educational, research, organizational, and social outcomes. The results suggest that faculty motivation within the framework of social responsibility is a multidimensional phenomenon shaped by the interaction of individual, organizational, and social factors. Strengthening human-centered leadership, fair evaluation, organizational support, administrative facilitation, and a culture of trust can enhance faculty motivation, job satisfaction, teaching and research quality, and the university's social role.

Keywords: Motivation; Faculty Members; Social Responsibility; Islamic Azad University; Grounded Theory Model.

Submit Date: 28 January 2026

Revise Date: 22 June 2026

Accept Date: 28 June 2026

Initial Publish: 13 July 2026

Final Publish: 23 August 2027

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی و دانشگاهی با دگرگونی‌های عمیقی در مأموریت‌ها، انتظارات اجتماعی، فناوری‌های یادگیری، شیوه‌های حکمرانی و الگوهای تعامل با جامعه روبه‌رو شده‌اند. دانشگاه در معنای معاصر آن دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش رسمی یا تولید مقاله نیست، بلکه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی، فرهنگی، علمی و توسعه‌ای، در برابر جامعه، دانشجویان، صنعت، محیط پیرامون و آینده زیست جمعی مسئولیت دارد. چنین برداشتی از دانشگاه با تحولات نظری در حوزه برنامه درسی، جامعه‌شناسی آموزش، یادگیری ترکیبی، فناوری آموزشی و مسئولیت اجتماعی پیوند خورده است. از این منظر، کیفیت عملکرد دانشگاه به میزان توانایی آن در ایجاد پیوند میان دانش تخصصی، نیازهای واقعی جامعه و ظرفیت‌های انسانی درون سازمانی وابسته است. در این میان، اعضای هیئت علمی مهم‌ترین سرمایه فکری دانشگاه محسوب می‌شوند؛ زیرا آنان نه تنها در فرایند آموزش و پژوهش نقش آفرین‌اند، بلکه در شکل‌دهی به فرهنگ علمی، جهت‌دهی به برنامه‌های درسی، تولید دانش کاربردی، تربیت شهروندان مسئول و ایجاد ارتباط میان دانشگاه و جامعه نیز جایگاه محوری دارند (Karanj et al., 2024; Nili, 2024; Ahmadabadi et al., 2024; Yan, 2024). بر همین اساس، بررسی انگیزش اعضای هیئت علمی از منظر مسئولیت اجتماعی، موضوعی راهبردی برای بازاندیشی در کارکردهای دانشگاهی و ارتقای اثربخشی نظام آموزش عالی است.

مفهوم انگیزش در محیط دانشگاهی باید فراتر از برداشت‌های سنتی و صرفاً فردمحور مورد توجه قرار گیرد. اگرچه در ادبیات رفتار سازمانی، انگیزش معمولاً به نیروهای درونی و بیرونی جهت‌دهنده رفتار انسان اشاره دارد، اما در محیط‌های علمی، انگیزش با معنا، استقلال حرفه‌ای، هویت دانشگاهی، عدالت سازمانی، حمایت مدیریتی، فرصت رشد، کیفیت تعاملات انسانی و احساس اثرگذاری اجتماعی پیوند دارد. اعضای هیئت علمی زمانی بیشترین سطح انگیزش را تجربه می‌کنند که فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی آنان معنادار تلقی شود، نظام دانشگاهی از آنان حمایت کند، معیارهای ارزیابی منصفانه و روشن باشد و تلاش علمی آنان در حل مسائل واقعی جامعه دیده شود. از این رو، انگیزش علمی صرفاً تابع پاداش مادی یا ارتقای شغلی نیست، بلکه از تعامل میان ویژگی‌های فردی، فرهنگ سازمانی، سیاست‌های آموزشی، ساختارهای اداری و انتظارات اجتماعی شکل می‌گیرد. این نگاه با دیدگاه‌های معاصر رفتار سازمانی همسو است که بر نقش فرهنگ، رهبری، مشارکت و ادراک عدالت در شکل‌گیری انگیزش و تعهد حرفه‌ای تأکید دارند (Moorhead, 2017).

از سوی دیگر، مسئولیت اجتماعی دانشگاه مفهومی است که ضرورت بازتعریف رابطه دانشگاه با جامعه را برجسته می‌سازد. در این رویکرد، دانشگاه باید نسبت به پیامدهای آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی خود پاسخگو باشد و فعالیت‌های علمی را به سمت حل مسائل واقعی جامعه هدایت کند. سندهای بین‌المللی آموزش نیز بر این نکته تأکید دارند که آینده آموزش باید بر پایه قرارداد اجتماعی نوینی بازسازی شود؛ قراردادی که در آن یادگیری، عدالت، مشارکت، پایداری، مسئولیت‌پذیری و همکاری جمعی در مرکز قرار گیرد (Unesco, 2023). در چنین بستری، اعضای هیئت علمی تنها انتقال‌دهندگان دانش نیستند، بلکه عاملان اجتماعی و علمی‌اند که می‌توانند از طریق آموزش، پژوهش و تعاملات دانشگاهی به بازسازی سرمایه اجتماعی، توسعه فرهنگی و حل مسائل عمومی کمک کنند. بنابراین، هرگونه الگوی انگیزشی برای اعضای هیئت علمی باید با رسالت اجتماعی دانشگاه هماهنگ باشد و انگیزش آنان را در نسبت با نقش‌های آموزشی، پژوهشی، سازمانی و اجتماعی تبیین کند.

توسعه فناوری‌های آموزشی و گسترش یادگیری ترکیبی نیز شرایط تازه‌ای را برای بازاندیشی در انگیزش دانشگاهی فراهم کرده است. یادگیری ترکیبی، به‌عنوان تلفیقی از آموزش حضوری و برخط، نه تنها شیوه انتقال محتوا را تغییر داده، بلکه نقش استاد، تعامل آموزشی، طراحی برنامه درسی، ارزیابی یادگیری و تجربه دانشجویان را نیز دگرگون ساخته است. در ادبیات جدید، یادگیری ترکیبی صرفاً ترکیب ابزارها نیست، بلکه نوعی بازطراحی نظام آموزشی برای افزایش انعطاف‌پذیری، تعامل، دسترسی و کیفیت یادگیری است (Garrison & Vaughan, 2023; Hrastinski, 2022). تجربه‌های پس از همه‌گیری نیز نشان داده‌اند که آموزش ترکیبی در صورتی اثربخش است که زیرساخت مناسب، طراحی آموزشی منسجم، آمادگی استادان و حمایت سازمانی وجود داشته باشد (H. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; Susanto, 2024).

(et al., 2025). این مسئله به‌طور مستقیم با انگیزش اعضای هیئت علمی ارتباط دارد؛ زیرا استنادی که با فناوری‌های نوین، انتظارات متنوع دانشجویان و فشارهای سازمانی روبه‌رو هستند، برای ایفای نقش مؤثر به حمایت، آموزش، منابع، استقلال حرفه‌ای و نظام ارزیابی عادلانه نیاز دارند.

در سطح مدرسه و دانشگاه، پژوهش‌های مرتبط با آموزش ترکیبی نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری، تعامل دانشجویان، انگیزش تحصیلی و پیشرفت آموزشی را بهبود بخشد، اما تحقق این پیامدها وابسته به کیفیت اجرا و آمادگی کنشگران آموزشی است (Ahmadi et al., 2025; M. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; Zarinkolah et al., 2023). همچنین بررسی نگرش دانش‌آموزان و فراگیران نسبت به آموزش ترکیبی بیانگر آن است که پذیرش این نوع آموزش، تا حد زیادی به تجربه تعامل، وضوح ساختار آموزشی، کیفیت محتوا و حمایت معلم یا استاد بستگی دارد (Izadi & Nasiri, 2023). از این منظر، نقش اعضای هیئت علمی در موفقیت نوآوری‌های آموزشی بسیار تعیین‌کننده است. اگر استادان نسبت به تغییرات آموزشی انگیزه کافی نداشته باشند یا احساس کنند که سازمان دانشگاهی از آنان حمایت نمی‌کند، حتی پیشرفته‌ترین فناوری‌ها نیز نمی‌توانند به بهبود واقعی کیفیت آموزش منجر شوند. بنابراین، انگیزش اعضای هیئت علمی شرط بنیادین اجرای موفق سیاست‌های نوآورانه در آموزش عالی است.

ادبیات برنامه درسی نیز نشان می‌دهد که کیفیت آموزش دانشگاهی وابسته به هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی، محیط یادگیری و نیازهای اجتماعی است. برنامه درسی در معنای معاصر آن صرفاً مجموعه‌ای از سرفصل‌ها نیست، بلکه نظامی پویا از تصمیمات آموزشی، ارزش‌ها، تجربه‌های یادگیری و جهت‌گیری‌های اجتماعی است (Fathi Vajargah, 2022; Mehrmohammadi, 2020). پژوهش‌های مربوط به چارچوب‌های برنامه درسی ترکیبی نیز بر عوامل کلیدی موفقیت، از جمله طراحی منعطف، پشتیبانی فناورانه، تعامل آموزشی، ارزشیابی مناسب و آمادگی منابع انسانی تأکید کرده‌اند (Esmaeili et al., 2024). در چنین چارچوبی، عضو هیئت علمی در مرکز اجرای برنامه درسی قرار دارد و انگیزش او می‌تواند کیفیت طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزشی را متأثر سازد. اگر استادان درک کنند که برنامه‌های آموزشی با نیازهای جامعه، رشد دانشجویان و مسئولیت اجتماعی دانشگاه ارتباط دارد، احتمال مشارکت فعال‌تر و خلاقانه‌تر آنان افزایش می‌یابد. در کنار برنامه درسی رسمی، برنامه درسی پنهان نیز در شکل‌دهی به ارزش‌ها، نگرش‌ها، روابط و هویت‌های اجتماعی در محیط آموزشی نقش مهمی دارد. برنامه درسی پنهان از طریق فرهنگ سازمانی، روابط قدرت، شیوه تعامل استاد و دانشجو، عدالت ادراک‌شده، الگوهای ارتباطی و هنجارهای غیررسمی بر تجربه آموزشی اثر می‌گذارد (Hafezi et al., 2021; Shafiei et al., 2020; Shiro, 2020). از این منظر، انگیزش اعضای هیئت علمی تنها تحت تأثیر سیاست‌های رسمی نیست، بلکه از فضای غیررسمی دانشگاه، میزان اعتماد، احترام متقابل، احساس تعلق و فرهنگ همکاری نیز تأثیر می‌پذیرد. مطالعات مرتبط با فرهنگ مدرسه و درس‌پژوهی نیز نشان داده‌اند که فرهنگ مشارکتی و یادگیرنده می‌تواند زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود کیفیت آموزشی شود (Tahmasbzadeh Sheiklar et al., 2020). به همین قیاس، در دانشگاه نیز فرهنگ سازمانی اعتمادمحور و حمایتگر می‌تواند یکی از مهم‌ترین بسترهای تقویت انگیزش اعضای هیئت علمی باشد.

تحولات فناوری، هوش مصنوعی و محیط‌های یادگیری داده‌محور نیز اهمیت انگیزش و آمادگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را دوچندان کرده است. پژوهش‌های جدید در زمینه محیط‌های یادگیری مبتنی بر عامل آموزشی، هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و مدل‌های داده‌محور نشان می‌دهند که فناوری می‌تواند تجربه یادگیری را شخصی‌سازی، تعاملی و کارآمدتر کند؛ اما موفقیت آن به نقش راهبرانه استاد، طراحی آموزشی مناسب و پذیرش سازمانی وابسته است (Hang et al., 2024; Nili Ahmadabadi et al., 2024; Yan, 2024). همچنین پژوهش‌های مربوط به نقش فناوری آموزشی در تحول تدریس نشان داده‌اند که فناوری زمانی به بهبود کیفیت منجر می‌شود که در خدمت اهداف تربیتی، تعامل انسانی و یادگیری معنا دار قرار گیرد (Jani et al., 2020). بنابراین، در محیط دانشگاهی امروز، عضو هیئت علمی باید همزمان نقش مدرس، پژوهشگر، طراح یادگیری، تسهیلگر فناوری، راهنمای اخلاقی و کنشگر اجتماعی را ایفا کند؛ ایفای چنین نقش‌های چندگانه‌ای بدون انگیزش پایدار و حمایت سازمانی امکان‌پذیر نیست.

یکی از ابعاد مهم انگیزش اعضای هیئت علمی، ارتباط میان ساختار سازمانی و تجربه حرفه‌ای آنان است. ساختارهای پیچیده، بوروکراسی اداری، فقدان منابع، ابهام در مقررات و نظام‌های ارزیابی نامتوازن می‌توانند انگیزش استادان را کاهش دهند. مطالعات مرتبط با چالش‌های زیرساختی آموزش ترکیبی در ایران نشان داده‌اند که کمبود امکانات، ضعف زیرساخت، نابرابری دسترسی و ناهماهنگی مدیریتی از موانع اصلی تحول آموزشی هستند (Rezapour & Moharramzadeh, 2021). همچنین سیاست‌های آموزش مجازی و ترکیبی در دوره همه‌گیری نشان داد که نهادهای آموزشی برای سازگاری با شرایط جدید نیازمند سیاست‌گذاری دقیق، پشتیبانی فنی و توانمندسازی منابع انسانی هستند (Ministry of Science & Technology, 2020; Shomali Ahmadabadi & Barkhordari Ahmadabadi, 2021). این یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزش اعضای هیئت علمی را نمی‌توان بدون توجه به شرایط نهادی، زیرساختی و مدیریتی تحلیل کرد. هرچه ساختار دانشگاهی تسهیلگرتر، شفاف‌تر و عادلانه‌تر باشد، احتمال بروز انگیزش درونی و مشارکت مسئولانه بیشتر خواهد شد.

از منظر جامعه‌شناسی آموزش، دانشگاه میدان اجتماعی خاصی است که در آن سرمایه فرهنگی، سرمایه علمی، روابط قدرت، هویت حرفه‌ای و انتظارات اجتماعی با یکدیگر تلاقی می‌کنند. تحلیل‌های جامعه‌شناختی آموزش نشان می‌دهند که نهادهای آموزشی نه تنها دانش را منتقل می‌کنند، بلکه ارزش‌ها، هنجارها، نابرابری‌ها و فرصت‌های اجتماعی را نیز بازتولید یا بازسازی می‌کنند (Mohammadi, 2019; Sharepour, 2020). از این منظر، مسئولیت اجتماعی دانشگاه مستلزم آن است که اعضای هیئت علمی نسبت به پیامدهای اجتماعی آموزش و پژوهش حساس باشند و دانش را در نسبت با عدالت، توسعه، فرهنگ و نیازهای جامعه به کار گیرند. همچنین مطالعات مربوط به تربیت شهروندی و بازسازی اجتماعی نشان می‌دهد که نقش معلمان و استادان در پرورش شهروندان مسئول و آگاه، نقشی بنیادین است (Kim & Park, 2019; Malenkov, 2021). بنابراین، انگیزش هیئت علمی باید در پیوند با رسالت تربیت اجتماعی، توسعه شهروندی و پاسخگویی دانشگاه به جامعه فهم شود.

در حوزه ارزشیابی آموزشی نیز روشن است که نوع نظام ارزیابی می‌تواند بر رفتار، انگیزش و اولویت‌های کنشگران آموزشی تأثیر بگذارد. اگر نظام ارزیابی صرفاً بر شاخص‌های کمی، تولید مقاله یا معیارهای اداری متمرکز باشد، ممکن است ابعاد مهمی مانند کیفیت تدریس، اثرگذاری اجتماعی پژوهش، نوآوری آموزشی، تعامل با جامعه و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای نادیده گرفته شود. طبقه‌بندی مدل‌های ارزشیابی آموزشی نشان می‌دهد که ارزشیابی باید متناسب با هدف، زمینه، فرایند و پیامدهای یادگیری طراحی شود و به بهبود کیفیت کمک کند، نه اینکه صرفاً ابزاری برای کنترل اداری باشد (Tahmasbi & Rezaei, 2020). در همین راستا، پژوهش‌های مربوط به انسجام آموزشی و اجرای برنامه درسی در محیط‌های ترکیبی نیز نشان می‌دهند که موفقیت آموزشی نیازمند هماهنگی میان اهداف، محتوا، فعالیت‌ها و ارزشیابی است (Santagata et al., 2023). بنابراین، طراحی نظام ارزیابی منصفانه، کیفی و مسئولیت‌محور برای اعضای هیئت علمی می‌تواند یکی از عوامل کلیدی تقویت انگیزش آنان باشد.

از سوی دیگر، کیفیت محیط یادگیری و منابع آموزشی نیز در تجربه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی نقش اساسی دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فضای آموزشی، منابع، امکانات و محیط فیزیکی و فناورانه می‌توانند بر اثربخشی برنامه درسی و کیفیت یادگیری اثر بگذارند (Mohammadi, 2020). در محیط‌های یادگیری جدید، چالش‌ها و فرصت‌های آموزش ترکیبی به‌ویژه در زمینه دسترسی، تعامل، انعطاف‌پذیری، کیفیت محتوا و عدالت آموزشی اهمیت یافته است (Baldry et al., 2023; Karanj et al., 2024). همچنین چارچوب‌های نهادی برای پذیرش و اجرای یادگیری ترکیبی بر ضرورت سیاست‌گذاری سازمانی، توسعه حرفه‌ای، زیرساخت و فرهنگ مشارکت تأکید دارند (Graham et al., 2019). از این منظر، انگیزش اعضای هیئت علمی در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه متأثر از محیط یادگیری، کیفیت منابع و میزان پشتیبانی دانشگاهی است.

ابعاد اخلاقی، مراقبتی و اجتماعی آموزش نیز در تبیین انگیزش مسئولیت‌محور اهمیت دارد. برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت بر رابطه انسانی، مسئولیت‌پذیری، توجه به دیگری و نقش عاطفی - اخلاقی آموزش تأکید می‌کند (Tajeri, 2021). همچنین طراحی برنامه‌های درسی

حساس به موضوعات اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی نشان می‌دهد که آموزش باید متناسب با نیازهای واقعی زندگی و رشد همه‌جانبه فراگیران باشد (Mohammadbeigi et al., 2017). از سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به ارزش زبانی و آموزشی جابه‌جایی کد در کلاس‌های دانشگاهی نشان می‌دهد که تعامل آموزشی، زبان، فرهنگ و ارتباط میان استاد و دانشجو از عناصر اثرگذار در کیفیت یادگیری‌اند (Bravo-Sotelo & Metila, 2021). این دیدگاه‌ها اهمیت نقش انسانی، اخلاقی و ارتباطی استاد را برجسته می‌کنند و نشان می‌دهند که انگیزش اعضای هیئت علمی باید با هویت حرفه‌ای، ارتباطات انسانی و مسئولیت تربیتی آنان پیوند داده شود.

در نهایت، مطالعات مربوط به مدرسه اثربخش، پژوهش در عمل و دانش پژوهی درگیرانه نشان می‌دهد که سازمان‌های آموزشی زمانی پویاتر و اثربخش‌تر می‌شوند که کنشگران آن‌ها در فرایندهای یادگیری سازمانی، حل مسئله، پژوهش مشارکتی و اصلاح مستمر درگیر شوند (Maleki Avarsin et al., 2019; Van de Ven, 2018). بازخوانی سهم نظریه‌پردازانی مانند آیزنر در مطالعات برنامه درسی نیز اهمیت هنر تدریس، قضاوت حرفه‌ای، کیفیت تجربه آموزشی و فهم چندبعدی یادگیری را نشان می‌دهد (Craig et al., 2021). چنین رویکردهایی با ایده دانشگاه مسئولیت‌پذیر همخوان‌اند؛ دانشگاهی که در آن اعضای هیئت علمی نه تنها مجریان سیاست‌های آموزشی، بلکه مشارکت‌کنندگان فعال در تولید دانش، بهبود سازمانی و پاسخگویی اجتماعی هستند. بنابراین، برای تحقق دانشگاهی پویا، مسئول و اثرگذار، باید الگویی طراحی شود که عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردی و پیامدی انگیزش اعضای هیئت علمی را در پیوند با مسئولیت اجتماعی شناسایی و تبیین کند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر واکاوی عوامل مؤثر بر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی در دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران است.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی انجام شد. در مرحله نخست، بخش کیفی پژوهش بر پایه مطالعه نظام‌مند پیشینه‌های علمی مرتبط شکل گرفت و در مرحله دوم با بهره‌گیری از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ادامه یافت. مؤلفه‌های اولیه پژوهش از طریق رویکرد داده‌بنیاد و با استفاده از روش گرند تئوری استخراج شدند. جامعه مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های آزاد بودند که دارای تحصیلات مرتبط و سوابق علمی مؤثر از جمله تألیف کتاب، انتشار مقاله علمی یا سابقه تدریس در حوزه موضوع پژوهش بودند.

معیارهای ورود به مطالعه شامل خبرگانی بود که حداقل سه سال سابقه فعالیت دانشگاهی در حوزه‌های مدیریت آموزشی، توسعه حرفه‌ای و مسئولیت اجتماعی داشته و دارای مدرک دکتری در رشته‌های مرتبط با برنامه درسی و موضوع پژوهش بودند. در این مرحله، نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با بهره‌گیری از روش گلوله‌برفی انجام شد؛ به این معنا که انتخاب مشارکت‌کنندگان به‌صورت غیرتصادفی و بر اساس شایستگی‌های علمی و تخصصی آنان صورت گرفت.

در این پژوهش، نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی انجام شد و مصاحبه‌ها در بازه زمانی تابستان و پاییز سال ۱۴۰۴ صورت پذیرفت. میانگین مدت زمان هر مصاحبه حدود ۷۳ دقیقه بود. پس از انجام مصاحبه‌ها، فایل‌های صوتی به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با فرایند گردآوری اطلاعات و با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام گرفت. بدین منظور، متن مصاحبه‌ها چندین مرتبه بازخوانی شد تا پژوهشگر به فهمی عمیق‌تر از داده‌ها دست یابد. سپس مضامین اولیه استخراج گردید و مفاهیم مشابه در قالب طبقات اولیه طبقه‌بندی شدند. این طبقات به‌تدریج با یکدیگر ادغام شده و در نهایت به شکل‌گیری درون‌مایه‌های اصلی انجامید.

به‌منظور افزایش دقت و صحت تحلیل، نسخه‌ای از کدهای استخراج‌شده برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد و تأیید آنان دریافت گردید. همچنین برای اطمینان از اعتبار داده‌ها، پژوهشگران درگیری طولانی‌مدتی با داده‌ها داشتند و علاوه بر پژوهشگر اصلی، دو پژوهشگر دیگر نیز در فرایند تحلیل مشارکت کردند. دست‌نوشته‌ها و کدگذاری‌ها توسط این پژوهشگران مورد بازبینی قرار گرفت و برای افزایش تأییدپذیری، در مراحل مختلف مراجعه مجدد به مشارکت‌کنندگان انجام شد. رعایت حداکثر تنوع در نمونه‌گیری و برگزاری مصاحبه‌های نسبتاً طولانی از دیگر

راهکارهای افزایش اعتبار داده‌ها بود. فرایند تحلیل از نخستین مصاحبه آغاز شد و استخراج و پالایش مضامین در تمامی واحدهای تحلیل ادامه یافت تا درون‌مایه‌ها به‌طور کامل آشکار شوند. مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری داده‌ها ادامه پیدا کرد. تحلیل محتوای کیفی با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها

سوال اول: عوامل علی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی کدامند؟

برای پاسخ به این سوال مصاحبه‌هایی با سوالات نیمه ساختار یافته طراحی شد و از خبرگان امر آموزش مصاحبه (جدول ۱) به عمل آمد. در نهایت برای عوامل انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی ۶ بُعد و ۲۳ مولفه و ۶۰ شاخص طراحی گردید که در جدول ۲ به آنها اشاره شده است.

جدول ۱. مشارکت کنندگان در بخش کیفی

متغیر	طبقه	فراوانی
محل خدمت	خبرگان و اساتید دانشگاهی در حوزه آموزش و توسعه حرفه‌ای	۲۰
تحصیلات	فوق لیسانس	۰
	دکتری تخصصی	۲۰
جنسیت	زن	۹
	مرد	۱۱
سن	کمتر از ۳۹ سال	۱
	۴۰ تا ۴۵ سال	۳
	۴۶ تا ۵۰ سال	۸
	بالای ۵۰ سال	۸
سابقه کار	کمتر از ۱۰ سال	۶
	۱۱ تا ۲۰ سال	۱۱
	بیش از ۲۰ سال	۳

جدول ۲. عوامل علی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی

کد انتخابی / بعد پارادایمی	کد محوری / مؤلفه	کد باز / شاخص	کد شاخص	کد خبرگان
عوامل علی	سبک رهبری انسانی	حفظ کرامت و احترام به منزلت علمی اعضای هیئت علمی	C۱	I۱۰, I۶, I۱۵, I۱, I۷
		ایجاد فضای گفت‌وگو و تعامل میان مدیریت و اساتید	C۲	I۳, I۱۱, I۵
		رفع موانع اداری در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی	C۳	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱
		اتخاذ سبک مدیریتی مشارکتی و حمایتگر	C۴	I۳, I۴, I۲۱, I۵
	حمایت سازمانی	تخصیص مناسب بودجه‌های پژوهشی	C۵	I۱۰, I۱۸, I۳
		تسهیل فرایندهای اجرایی مرتبط با پژوهش	C۶	I۱۰, I۱۹, I۱, I۶, I۱۱
		ارائه بازخورد مثبت و قدردانی از عملکرد علمی	C۷	I۶, I۸, I۱۰, I۱۳, I۱۴
	نظام ارزیابی	توجه به نوآوری در ارزیابی عملکرد اساتید	C۸	I۱۰, I۸, I۱, I۱۳, I۴
		توجه به کیفیت و اثرگذاری اجتماعی فعالیت‌های علمی	C۹	I۳, I۱, I۵, I۴, I۶
	فرهنگ سازمانی اعتمادمحور	تقویت احترام متقابل میان اساتید و مدیران	C۱۰	I۶, I۱, I۲
		به رسمیت شناختن و دیده شدن تلاش‌های علمی اساتید	C۱۱	I۱۱, I۷, I۱۰, I۳, I۱۸
		تقویت احساس تعلق سازمانی در میان اعضای هیئت علمی	C۱۲	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق برای عوامل علی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی ۴ مولفه و ۱۲ شاخص استخراج گردید.

بررسی روایت‌های خبرگان در بخش عوامل علی نشان می‌دهد که شکل‌گیری انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، پیش از هر چیز، وابسته به کیفیت تجربه آنان از رهبری، حمایت، عدالت و اعتماد در محیط دانشگاهی است. آنچه از مضامین مصاحبه‌ها به‌وضوح برمی‌آید، این است که اعضای هیئت علمی تنها در شرایطی می‌توانند با انگیزه، خلاقیت و تعهد بیشتری در دانشگاه حضور پیدا کنند که از سوی مدیریت، به‌عنوان کنشگرانی علمی، ارزشمند و دارای شأن حرفه‌ای دیده شوند.

مجموعه اظهارات خبرگان نشان می‌دهد که سبک رهبری انسانی، فراتر از یک شیوه مدیریتی، نوعی بستر روانی و ارتباطی برای تقویت انگیزش فراهم می‌کند. وقتی مدیران دانشگاه با احترام، همدلی، درک متقابل و انعطاف منطقی با اعضای هیئت علمی برخورد می‌کنند، احساس ارزشمندی، تعلق و اعتماد در آنان افزایش می‌یابد. در کنار آن، حمایت سازمانی نیز به‌عنوان یکی از پایه‌های مهم انگیزش حرفه‌ای مطرح شد؛ به‌گونه‌ای که استادان زمانی برای فعالیت‌های علمی، آموزشی و پژوهشی انرژی بیشتری صرف می‌کنند که بدانند دانشگاه از تلاش‌های آنان پشتیبانی می‌کند و موانع پیش‌روی آنان را کاهش می‌دهد.

همچنین، روایت‌های خبرگان به‌روشنی نشان داد که نظام ارزیابی عادلانه و شفاف از مهم‌ترین پیشران‌های انگیزش است. هرچه اعضای هیئت علمی بیشتر احساس کنند عملکردشان بر اساس معیارهای روشن، جامع و منصفانه ارزیابی می‌شود، تمایل آنان برای مشارکت فعال‌تر در امور دانشگاهی افزایش می‌یابد. برعکس، ادراک بی‌عدالتی و ابهام در ارزیابی، به کاهش انگیزش، بی‌تفاوتی و فاصله گرفتن از دانشگاه منجر می‌شود. در نهایت، فرهنگ سازمانی اعتمادمحور نیز به‌عنوان بستری اساسی برای رشد انگیزش شناخته شد. امنیت روانی، امکان بیان آزاد دیدگاه‌ها، اعتماد متقابل میان استادان و مدیران، و کاهش فضای کنترل‌گرایانه، همگی شرایطی هستند که انگیزش حرفه‌ای را از سطحی شکننده و ناپایدار به سطحی عمیق و درونی ارتقا می‌دهند.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که عوامل علی شناسایی شده در این پژوهش، صرفاً مجموعه‌ای از شرایط اداری یا مدیریتی نیستند، بلکه هسته‌های اصلی شکل‌گیری تجربه انگیزشی اعضای هیئت علمی را تشکیل می‌دهند. این عوامل، زیرساخت‌های روانی، سازمانی و ارتباطی لازم برای ظهور پدیده محوری را فراهم می‌کنند و به همین دلیل، در مدل پارادایمی پژوهش، جایگاه بنیادین و آغازگر دارند.

سوال دوم: عوامل زمینه‌ای الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی کدامند؟

شرایط زمینه‌ای در مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین به مجموعه عواملی اشاره دارند که بستر و زمینه شکل‌گیری پدیده محوری را فراهم می‌کنند. این شرایط به‌طور مستقیم علت پدیده نیستند، اما محیطی را ایجاد می‌کنند که در آن پدیده محوری می‌تواند تقویت یا تضعیف شود. در این پژوهش، تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با خبرگان نشان داد که عواملی نظیر تعاملات انسانی در محیط دانشگاه، ساختارهای اداری و سازمانی، فرهنگ سازمانی، دسترسی به منابع علمی، کیفیت زندگی کاری و شرایط اجتماعی و سیاست‌های کلان آموزش عالی از جمله مهم‌ترین زمینه‌هایی هستند که بر انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اثر می‌گذارند.

خبرگان در مصاحبه‌های خود بارها تأکید کردند که انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تنها به عوامل مدیریتی یا فردی محدود نمی‌شود، بلکه تا حد زیادی به فضای عمومی دانشگاه و شرایط محیطی فعالیت علمی وابسته است. به بیان دیگر، حتی اگر عوامل علی مانند رهبری مناسب یا حمایت سازمانی وجود داشته باشد، در صورتی که بستر سازمانی و اجتماعی دانشگاه مناسب نباشد، شکل‌گیری انگیزش حرفه‌ای پایدار با چالش مواجه خواهد شد. از این رو، شرایط زمینه‌ای شناسایی شده در این پژوهش را می‌توان به‌عنوان بافت سازمانی و محیطی مؤثر بر انگیزش اعضای هیئت علمی در نظر گرفت.

جدول ۳. عوامل زمینه‌ای الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی

کد خبرگان	کد شاخص	کد باز / شاخص	کد محوری / مؤلفه	کد انتخابی / بعد	پارادایمی عوامل زمینه‌ای
I۴, I۳, I۲, I۸, I۱۶	C۱۳	تقویت روابط همکارانه میان اعضای هیئت علمی	تعاملات انسانی		
I۳, I۹, I۵, I۴, I۲	C۱۴	ایجاد امنیت روانی در محیط دانشگاهی			
I۵, I۱۸, I۱۷, I۶, I۴	C۱۵	گسترش همکاری‌های علمی و پژوهشی بین اساتید			
I۵, I۱۱, I۴, I۳	C۱۶	وجود پیچیدگی در فرآیندهای اداری دانشگاه	ساختار اداری		
I۱, I۲, I۹, I۷, I۵	C۱۷	تسهیل و ساده‌سازی فرآیندهای اجرایی دانشگاه			
I۸, I۷, I۱۱, I۱۵	C۱۸	توزیع منصفانه منابع و امکانات دانشگاهی			
I۱, I۹, I۱۳	C۱۹	غلبه رقابت کمی در تولیدات علمی	فرهنگ سازمانی		
I۳, I۷, I۱۳	C۲۰	ارزش‌گذاری واقعی بر فعالیت‌های علمی			
I۱۱, I۳, I۱۴, I۲, I۹	C۲۱	جهت‌گیری مسئله‌محور در فعالیت‌های علمی			
I۱۰, I۱, I۲۰, I۴	C۲۲	دسترسی مناسب به منابع علمی و اطلاعاتی	منابع علمی		
I۳, I۸, I۶, I۴	C۲۳	دسترسی به پایگاه‌های اطلاعاتی و بانک‌های علمی بین‌المللی			
I۷, I۵, I۹	C۲۴	به‌روز بودن کتابخانه‌ها و زیرساخت‌های اطلاعاتی دانشگاه			
I۶, I۷, I۵, I۴	C۲۵	تأمین رفاه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی	کیفیت زندگی کاری		
I۱۰, I۳, I۸, I۲	C۲۶	ایجاد تعادل میان زندگی شخصی و شغلی			
I۱۱, I۸, I۴, I۱۹	C۲۷	نگرش جامعه نسبت به علم و دانشگاه	شرایط اجتماعی و سیاست‌های کلان آموزشی		
I۴, I۲, I۶	C۲۸	ثبات مدیریتی در دانشگاه			
I۴, I۲, I۱۸, I۵, I۹	C۲۹	پایداری سیاست‌های کلان آموزش عالی			

برای عوامل زمینه‌ای ۶ مؤلفه و ۱۶ شاخص استخراج گردید. تحلیل روایت‌های خبرگان نشان می‌دهد که شرایط زمینه‌ای در این پژوهش به مجموعه‌ای از عوامل محیطی، سازمانی و اجتماعی اشاره دارد که بستر فعالیت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را شکل می‌دهند. این عوامل اگرچه به‌طور مستقیم محرک انگیزش نیستند، اما نقش تعیین‌کننده‌ای در تسهیل یا محدود کردن شکل‌گیری انگیزش حرفه‌ای دارند.

بر اساس دیدگاه خبرگان، وجود تعاملات انسانی مثبت و روابط حرفه‌ای سازنده در میان اعضای هیئت علمی می‌تواند حس تعلق به جامعه علمی را تقویت کند و زمینه همکاری‌های علمی و پژوهشی را فراهم سازد. در کنار آن، ساختارهای اداری کارآمد و تسهیل‌گر نیز نقش مهمی در کاهش فشارهای غیرعلمی و افزایش تمرکز اعضای هیئت علمی بر فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی ایفا می‌کنند. همچنین فرهنگ سازمانی دانشگاه به‌عنوان یکی از عناصر بنیادین محیط علمی، می‌تواند جهت‌گیری فعالیت‌های علمی را مشخص کند و بر نوع رفتارهای حرفه‌ای استادان اثر بگذارد.

از سوی دیگر، خبرگان بر اهمیت زیرساخت‌های علمی و دسترسی به منابع پژوهشی تأکید کردند؛ زیرا فعالیت علمی بدون دسترسی به اطلاعات و منابع معتبر با محدودیت‌های جدی مواجه می‌شود. علاوه بر این، کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی نیز به‌عنوان یکی از عوامل مهم زمینه‌ای مطرح شد که می‌تواند به حفظ انرژی، رضایت و انگیزه حرفه‌ای آنان کمک کند. در نهایت، شرایط اجتماعی و سیاست‌های کلان آموزش عالی نیز به‌عنوان بستری کلان معرفی شد که بر نگرش استادان نسبت به حرفه دانشگاهی و نقش اجتماعی آن تأثیر می‌گذارد.

در مجموع، می‌توان گفت که شرایط زمینه‌ای شناسایی‌شده در این پژوهش، چارچوبی از عوامل محیطی را ترسیم می‌کنند که در آن انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه شکل می‌گیرد. هرچه این بستر سازمانی و اجتماعی مناسب‌تر و حمایتگرتر باشد، احتمال شکل‌گیری و تداوم انگیزش حرفه‌ای در میان اعضای هیئت علمی افزایش خواهد یافت.

سوال سوم: عوامل مداخله‌گر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی کدامند؟

در مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین، شرایط مداخله‌گر به عواملی اشاره دارند که می‌توانند فرآیند شکل‌گیری پدیده محوری و اجرای راهبردها را تسهیل یا تضعیف کنند. این شرایط معمولاً خارج از کنترل مستقیم کنشگران قرار دارند، اما به‌طور قابل توجهی بر نحوه واکنش آنان نسبت به شرایط و راهبردهای موجود تأثیر می‌گذارند.

در این پژوهش، تحلیل داده‌های مصاحبه نشان داد که برخی عوامل ساختاری و سازمانی در دانشگاه می‌توانند بر میزان انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اثرگذار باشند. مهم‌ترین این عوامل شامل بی‌ثباتی مدیریتی، بی‌عدالتی در ارزیابی و تخصیص منابع، بوروکراسی اداری، محدودیت منابع پژوهشی، فشارهای کاری و محدودیت ارتباطات علمی است. خبرگان معتقد بودند که وجود چنین شرایطی می‌تواند حتی در صورت وجود عوامل علی مناسب، مانع از شکل‌گیری کامل انگیزش حرفه‌ای در میان اعضای هیئت علمی شود. به بیان دیگر، شرایط مداخله‌گر در این پژوهش به‌عنوان موانع یا محدودیت‌هایی شناخته شدند که بر تجربه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اثر می‌گذارند و ممکن است تلاش‌های فردی یا سازمانی برای تقویت انگیزش حرفه‌ای را با چالش مواجه سازند.

جدول ۴. عوامل مداخله‌گر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی

کد انتخابی / بعد پارادایمی	کد محوری / مؤلفه	کد باز / شاخص	کد شاخص	کد خبرگان
عوامل مداخله‌گر	بی‌ثباتی مدیریتی و ناهماهنگی ساختاری	تغییرات مکرر مدیریتی در سطوح دانشگاهی	C۳۰	I۱۵, I۱۶, I۱۴, I۱۳
	بی‌عدالتی در ارزیابی و تخصیص منابع	ابهام در آیین‌نامه‌ها و مقررات اجرایی	C۳۱	I۱, I۲۰, I۲۱, I۷, I۱۰
	بوروکراسی اداری و فرسودگی شغلی	غلبه ارزیابی کمی و مبهم در عملکرد اساتید	C۳۲	I۱۱, I۹, I۱۰, I۱۴, I۵
	محدودیت منابع پژوهشی	ادراک تبعیض در دسترسی به فرصت‌های علمی	C۳۳	I۶, I۱, I۲
	فشارهای کاری	وجود فرآیندهای اداری پیچیده و زمان‌بر	C۳۴	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲
	ارتباطات علمی	افزایش احساس خستگی و فرسودگی شغلی	C۳۵	I۴, I۳, I۲۱, I۸, I۶
	انزوای علمی	کاهش اعتماد اعضای هیئت علمی به نظام مدیریتی	C۳۶	I۳, I۹, I۵, I۴, I۲
		کمبود حمایت مالی برای طرح‌های پژوهشی	C۳۷	I۷, I۱۰, I۶
		محدودیت امکانات و تجهیزات پژوهشی	C۳۸	I۵, I۳, I۸
		افزایش حجم وظایف آموزشی و اداری	C۳۹	I۶, I۴, I۳
		محدود شدن زمان برای انجام فعالیت‌های پژوهشی	C۴۰	I۲, I۸, I۵
		محدودیت در تعاملات علمی با دانشگاه‌های دیگر	C۴۱	I۳, I۶, I۹
		محدودیت در همکاری‌های علمی بین‌المللی	C۴۲	I۵, I۱۸, I۷, I۶, I۴
		محدود بودن فرصت‌های حضور در شبکه‌های علمی	C۴۳	I۹, I۱۱, I۲
		احساس فاصله علمی با مراکز پژوهشی پیشرو	C۴۴	I۵, I۱۸, I۷, I۶, I۴
		احساس انزوای علمی در محیط دانشگاهی	C۴۵	I۲, I۶, I۷, I۱۹

در نهایت برای عوامل مداخله‌گر در این پژوهش ۷ مؤلفه و ۱۶ شاخص استخراج گردید. بررسی دیدگاه‌های خبرگان نشان می‌دهد که شرایط مداخله‌گر در این پژوهش عمدتاً به مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، مدیریتی و محیطی اشاره دارد که می‌توانند بر میزان اثربخشی عوامل علی و راهبردهای انگیزشی تأثیر بگذارند. این عوامل اگرچه به‌طور مستقیم عامل شکل‌گیری پدیده محوری نیستند، اما می‌توانند مسیر تحقق آن را تسهیل یا با مانع مواجه کنند.

از دیدگاه خبرگان، بی‌ثباتی مدیریتی و تغییرات مکرر در سطوح تصمیم‌گیری می‌تواند موجب کاهش اعتماد و کاهش تمایل اعضای هیئت علمی به مشارکت در برنامه‌های بلندمدت دانشگاه شود. همچنین ابهام در مقررات و بی‌عدالتی در ارزیابی عملکرد از جمله عواملی هستند که احساس نابرابری و بی‌اعتمادی را در میان اعضای هیئت علمی تقویت می‌کنند و در نتیجه بر انگیزش حرفه‌ای آنان اثر منفی می‌گذارند. علاوه بر این، بوروکراسی اداری، محدودیت منابع پژوهشی و افزایش فشارهای کاری نیز به‌عنوان چالش‌های مهمی مطرح شدند که می‌توانند زمان و انرژی اعضای هیئت علمی را از فعالیت‌های علمی و پژوهشی دور کنند. در نهایت، محدودیت در ارتباطات علمی و احساس انزوای علمی نیز از دیگر عواملی بودند که خبرگان آن را مانعی برای پویایی علمی و انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانستند. به‌طور کلی، نتایج این بخش نشان می‌دهد که برای تقویت انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، توجه به کاهش موانع ساختاری و مدیریتی در محیط دانشگاه ضروری است. هرچه این موانع کمتر باشد، زمینه برای اجرای مؤثر راهبردهای انگیزشی و تحقق پدیده محوری پژوهش فراهم‌تر خواهد شد.

سوال چهارم: عوامل راهبردی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی کدامند؟

در مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین، راهبردها به اقدامات و کنش‌هایی اشاره دارند که کنشگران برای مدیریت یا پاسخ به پدیده محوری اتخاذ می‌کنند. در این پژوهش، راهبردها به مجموعه اقداماتی اشاره دارند که می‌تواند به تقویت انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه کمک کند.

تحلیل داده‌های مصاحبه نشان داد که مهم‌ترین راهبردهای پیشنهادی خبرگان شامل تقویت فرهنگ مسئولیت اجتماعی در دانشگاه، اصلاح نظام ارزیابی عملکرد، حمایت از فعالیت‌های پژوهشی مسئله‌محور، توسعه مشارکت اجتماعی دانشگاه، ایجاد فرصت‌های رشد حرفه‌ای، و تقویت شبکه‌های علمی و همکاری‌های بین‌دانشگاهی است. این راهبردها می‌توانند به‌عنوان مجموعه‌ای از اقدامات سازمانی و مدیریتی در نظر گرفته شوند که زمینه تحقق پدیده محوری پژوهش را فراهم می‌کنند.

جدول ۵. عوامل راهبردی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی

کد انتخابی / بعد پارادایمی	کد محوری / مؤلفه	کد باز / شاخص	کد خبرگان	کد شاخص
عوامل راهبردی	بعد فردی	تقویت خودکارآمدی حرفه‌ای در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی	I۶, I۱۵, I۲	C۴۶
		تقویت تعهد حرفه‌ای نسبت به نقش دانشگاهی	I۹, I۷, I۱۰, I۳, I۸	C۴۷
		معنادار ساختن فعالیت‌های علمی و آموزشی	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	C۴۸
	بعد آموزشی	به‌کارگیری روش‌های نوآورانه در تدریس	I۴, I۳, I۵, I۹, I۶	C۴۹
		تقویت مشارکت فعال دانشجویان در فرآیند یادگیری	I۳, I۶, I۴, I۸	C۵۰
		بهبود فضای آموزشی و محیط یادگیری	I۱۰, I۶, I۵, I۱, I۷	C۵۱
	بعد پژوهشی	جهت‌دهی پژوهش‌ها به سمت حل مسائل واقعی جامعه	I۳, I۱۱, I۵	C۵۲
		تلاش برای افزایش اعتبار علمی و پژوهشی دانشگاه	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	C۵۳
	بعد سازمانی	حرکت دانشگاه به سمت سازمان یادگیرنده	I۱۰, I۸, I۳	C۵۴
		تقویت پاسخگویی دانشگاه در برابر نیازهای جامعه	I۱۰, I۱۹, I۱, I۶, I۱۱	C۵۵
	بعد اجتماعی	پاسخگویی علمی دانشگاه به مسائل جامعه	I۶, I۸, I۱۰, I۳, I۴	C۵۶
		تقویت نقش فرهنگی و اجتماعی دانشگاه	I۱۰, I۸, I۱, I۳, I۴	C۵۷

در این مقاله در مجموع ۶ مؤلفه و ۱۲ شاخص راهبردی شناسایی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه تنها به وجود شرایط علی و زمینه‌ای وابسته نیست، بلکه نیازمند مجموعه‌ای از راهبردها و کنش‌های هدفمند در سطوح فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی و اجتماعی است. در سطح فردی، راهبردهایی مانند تقویت خودکارآمدی و تعهد حرفه‌ای و معنادارسازی فعالیت‌های علمی مطرح شد که موجب تقویت انگیزش درونی اعضای هیئت علمی می‌شود. در بعد آموزشی نیز نوآوری در

تدریس، افزایش مشارکت دانشجویان و بهبود محیط یادگیری به عنوان راهبردهای مهم شناخته شد که می تواند تجربه آموزشی اثربخش تری برای استادان ایجاد کند.

همچنین در بعد پژوهشی، جهت دهی پژوهش ها به حل مسائل واقعی جامعه و ارتقای اعتبار علمی دانشگاه از راهبردهای کلیدی محسوب می شود. در سطح سازمانی نیز حرکت دانشگاه به سمت سازمان یادگیرنده و افزایش پاسخگویی به نیازهای جامعه اهمیت دارد. در بعد اجتماعی، تقویت نقش فرهنگی و اجتماعی دانشگاه و پاسخگویی علمی به مسائل جامعه می تواند احساس اثرگذاری و ارزشمندی فعالیتهای علمی را در میان اعضای هیئت علمی افزایش دهد. در مجموع، یافته ها نشان می دهد که انگیزش حرفه ای اعضای هیئت علمی حاصل تعامل میان فرد، دانشگاه و جامعه است و تحقق آن مستلزم مجموعه ای از اقدامات هماهنگ در این سطوح مختلف است.

سوال پنجم: عوامل راهبردی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی کدامند؟

در مدل پارادایمی، پیامدها به نتایج و آثار ناشی از اجرای راهبردها در ارتباط با پدیده محوری اشاره دارند. در این پژوهش، پیامدها بیانگر نتایجی هستند که در صورت تقویت انگیزش حرفه ای اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه می توان انتظار داشت. تحلیل داده های مصاحبه نشان داد که مهم ترین پیامدهای این فرایند شامل افزایش کیفیت آموزش، ارتقای کیفیت پژوهش، تقویت ارتباط دانشگاه با جامعه، افزایش رضایت شغلی اعضای هیئت علمی، ارتقای جایگاه علمی دانشگاه و توسعه نوآوری در فعالیتهای علمی است.

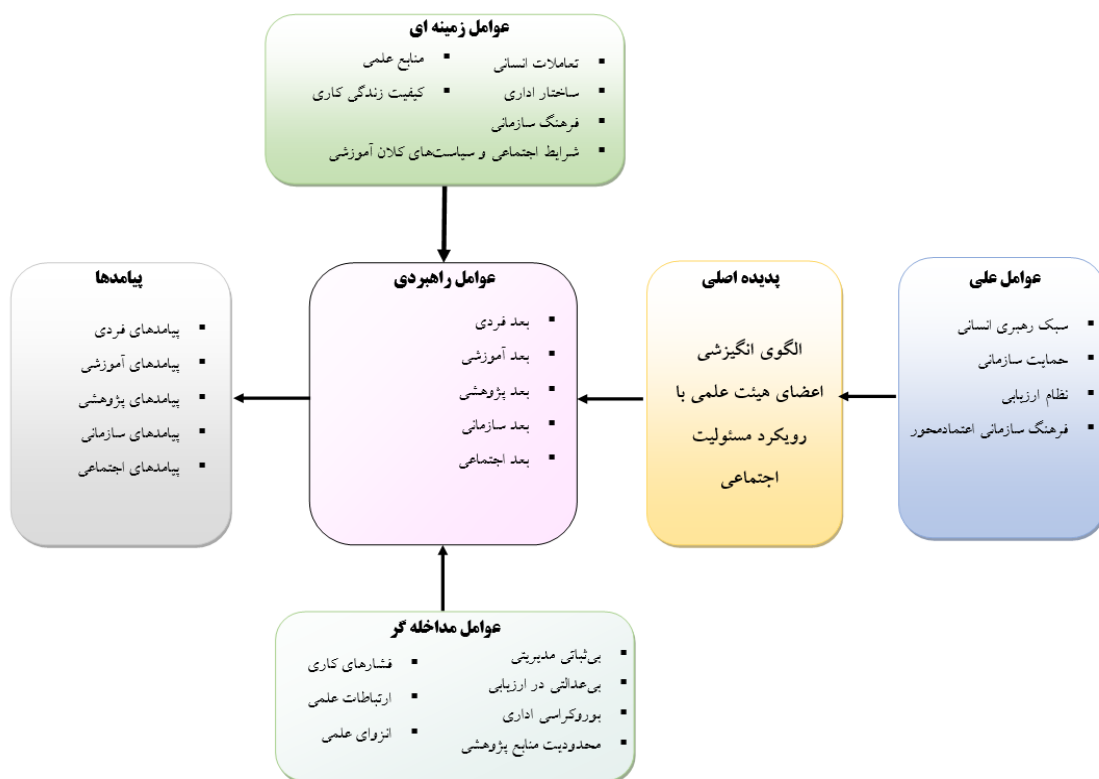
جدول ۶. عوامل راهبردی الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی

کد انتخابی / بعد	کد محوری / مؤلفه	کد باز / شاخص	کد شاخص	کد خبرگان
پیامدها	پیامدهای فردی	افزایش رضایت شغلی اعضای هیئت علمی	C۵۸	I۴, I۷, I۱۰, I۲
		تقویت تعهد حرفه ای و تعلق سازمانی	C۵۹	I۳, I۸, I۱۱, I۶
		کاهش فرسودگی و خستگی شغلی	C۶۰	I۵, I۹, I۲, I۶
پیامدهای آموزشی		ارتقای کیفیت تدریس و یاددهی	C۶۱	I۱, I۶, I۹, I۱۰
		افزایش مشارکت و درگیری یادگیری دانشجویان	C۶۲	I۳, I۵, I۸, I۱۱
پیامدهای پژوهشی		افزایش تولید دانش کاربردی و مسئله محور	C۶۳	I۴, I۷, I۱۰
		ارتقای اعتبار علمی و پژوهشی دانشگاه	C۶۴	I۲, I۶, I۹, I۱۰
پیامدهای سازمانی		افزایش پویایی و یادگیرندگی سازمانی دانشگاه	C۶۵	I۶, I۸, I۳, I۱۰
		تقویت پاسخگویی و اثربخشی نهادی دانشگاه	C۶۶	I۱, I۵, I۹, I۱۱
پیامدهای اجتماعی		افزایش اعتماد عمومی به دانشگاه	C۶۷	I۳, I۷, I۱۰, I۱۲
		تقویت نقش دانشگاه در توسعه اجتماعی و فرهنگی	C۶۸	I۴, I۸, I۱۱, I۶
		کاهش تمایل به کناره گیری و مهاجرت نخبگان علمی	C۶۹	I۲, I۵, I۹, I۱۰

در این پژوهش برای پیامدهای انگیزشی اعضای هیئت علمی ۵ مؤلفه و ۱۳ شاخص شناسایی شد. نتایج نشان می دهد که توسعه انگیزش حرفه ای اعضای هیئت علمی در چارچوب مسئولیت اجتماعی دانشگاه دارای پیامدهای چندسطحی است؛ به گونه ای که علاوه بر بهبود وضعیت روانی و حرفه ای اعضای هیئت علمی، موجب ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش، تقویت عملکرد سازمانی دانشگاه و بهبود ارتباط دانشگاه با جامعه می شود. به بیان دیگر، انگیزش حرفه ای در این چارچوب به عنوان نیرویی محرک عمل می کند که هم فرد را توانمند می سازد و هم به پویایی و اثربخشی بیشتر دانشگاه در جامعه می انجامد.

بر اساس فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی، الگوی نهایی پژوهش در قالب مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین سازمان دهی شد که در آن «توسعه انگیزش حرفه ای اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه» به عنوان پدیده محوری مطرح است. این پدیده تحت تأثیر شرایط علی (مانند سبک رهبری انسانی، حمایت سازمانی و فرهنگ اعتماد)، در بستر شرایط زمینه ای (تعاملات انسانی، ساختار و فرهنگ سازمانی، منابع علمی و کیفیت زندگی کاری) و در مواجهه با شرایط مداخله گر (بی ثباتی مدیریتی، بوروکراسی و فشار کاری) شکل می گیرد.

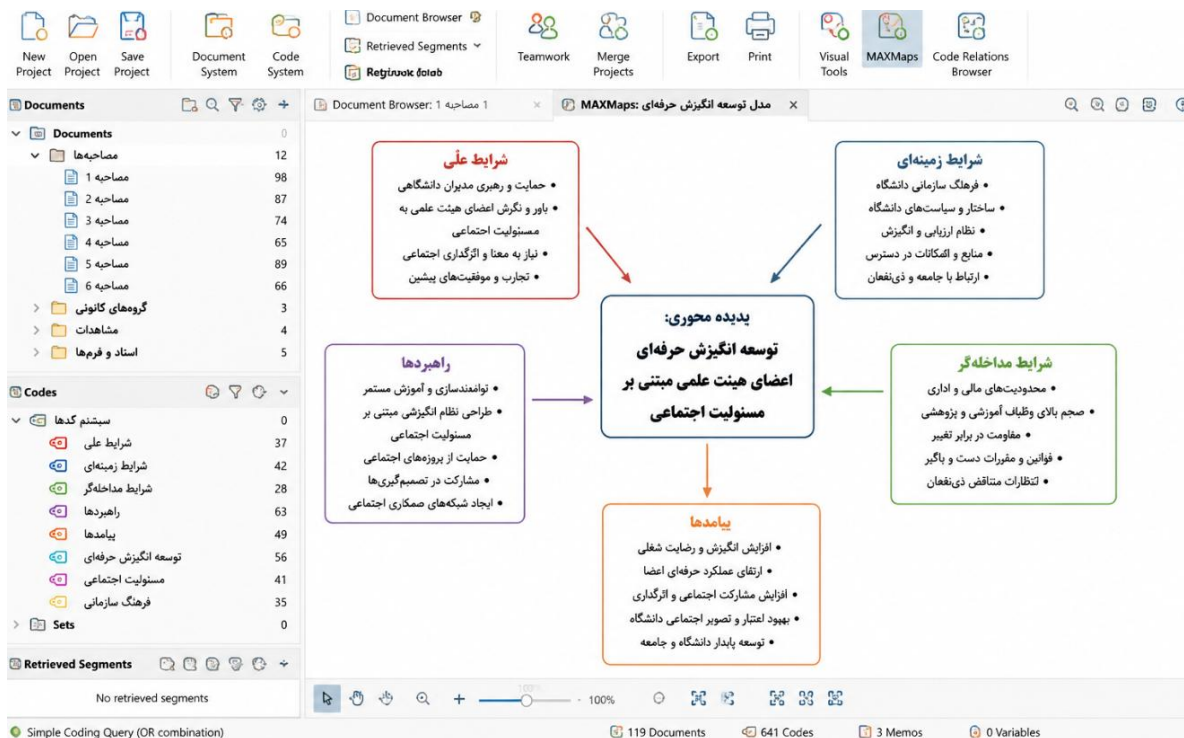
در پاسخ به این شرایط، راهبردهایی در سطوح فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی و اجتماعی اتخاذ می‌شود که پیامد آن‌ها افزایش رضایت و تعهد اعضای هیئت علمی، ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش، تقویت یادگیرندگی سازمانی دانشگاه و افزایش اعتماد و نقش اجتماعی دانشگاه است.



شکل ۱. مدل پارادایمی عوامل انگیزشی اعضای هیأت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی



شکل ۲. خروجی نرم افزار مکس کیو دی ای برای ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های عوامل انگیزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها با رویکرد مسئولیت اجتماعی



شکل ۳. خروجی نرم افزار مکس کیو دی‌ای برای ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های عوامل انگیزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها با رویکرد مسئولیت اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی با رویکرد مسئولیت اجتماعی در دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران، الگویی چندبعدی و فرایندی است که در قالب عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردی و پیامدی قابل تبیین است. بر اساس نتایج، عوامل علی شامل سبک رهبری انسانی، حمایت سازمانی، نظام ارزیابی و فرهنگ سازمانی اعتمادمحور بودند؛ عواملی که نقش آغازگر و بنیادین در شکل‌گیری انگیزش حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دارند. این یافته بیانگر آن است که انگیزش اعضای هیئت علمی صرفاً پیامد ویژگی‌های فردی یا مشوق‌های بیرونی نیست، بلکه به کیفیت تجربه آنان از مدیریت دانشگاهی، عدالت سازمانی، احترام حرفه‌ای و میزان دیده‌شدن فعالیت‌های علمی و اجتماعی وابسته است. این نتیجه با دیدگاه‌های رفتار سازمانی همسو است که انگیزش و تعهد حرفه‌ای را محصول تعامل میان ساختار سازمان، سبک مدیریت، فرهنگ سازمانی و نیازهای روان‌شناختی کارکنان می‌دانند (Moorhead, 2017). همچنین از منظر دانش‌پژوهی درگیرانه، هنگامی که دانشگاه امکان مشارکت واقعی اعضای علمی در تصمیم‌سازی، حل مسئله و تولید دانش اجتماعی را فراهم کند، انگیزش آنان از سطح انجام وظیفه اداری فراتر رفته و به نوعی تعهد حرفه‌ای و اجتماعی تبدیل می‌شود (Van de Ven, 2018). بنابراین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری انسانی و حمایت‌گر در دانشگاه، نه تنها عامل تسهیل‌کننده عملکرد علمی، بلکه یکی از شروط اصلی پیوند دادن انگیزش فردی اعضای هیئت علمی با مسئولیت اجتماعی دانشگاه است.

در تبیین یافته مربوط به نقش «سبک رهبری انسانی» می‌توان گفت که اعضای هیئت علمی زمانی انگیزش بیشتری برای مشارکت آموزشی، پژوهشی و اجتماعی نشان می‌دهند که احساس شأن علمی، استقلال حرفه‌ای و توان تخصصی آنان به رسمیت شناخته می‌شود. رهبری انسانی با ایجاد فضای گفت‌وگو، مشارکت، احترام متقابل و کاهش فاصله قدرت میان مدیران و استادان، زمینه شکل‌گیری اعتماد و تعلق سازمانی را فراهم می‌سازد. این یافته با پژوهش‌هایی که بر نقش فرهنگ مدرسه، فرهنگ سازمانی و تعامل حرفه‌ای در ارتقای فعالیت‌های آموزشی تأکید داشته‌اند، همخوانی دارد (Maleki Avarsin et al., 2019; Tahmasbzadeh Sheiklar et al., 2020). در واقع،

همان‌گونه که فرهنگ مشارکتی در مدارس می‌تواند زمینه درس‌پژوهی، رشد حرفه‌ای و بهبود کیفیت آموزش را تقویت کند، در دانشگاه نیز فرهنگ مبتنی بر اعتماد و رهبری مشارکتی می‌تواند انگیزش استادان را برای ایفای نقش‌های گسترده‌تر علمی و اجتماعی افزایش دهد. این نتیجه همچنین با دیدگاه‌هایی همسو است که مدرس و استاد را کنشگری حرفه‌ای، خلاق و دارای قضاوت تربیتی می‌دانند، نه صرفاً مجری برنامه‌های رسمی آموزشی (Craig et al., 2021).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که «حمایت سازمانی» و «نظام ارزیابی عادلانه» از مهم‌ترین عوامل علی مؤثر بر انگیزش اعضای هیئت علمی هستند. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که در بسیاری از دانشگاه‌ها، نظام ارزیابی بیشتر بر شاخص‌های کمی مانند تعداد مقالات، واحدهای تدریس یا فعالیت‌های اداری متمرکز است و کمتر به کیفیت آموزش، اثرگذاری اجتماعی پژوهش، نوآوری آموزشی و مسئولیت‌پذیری دانشگاهی توجه می‌کند. در حالی که نتایج این پژوهش نشان داد اعضای هیئت علمی زمانی انگیزش بیشتری دارند که بدانند فعالیت‌های معنادار، کیفی و جامعه‌محور آنان در نظام ارزیابی دیده می‌شود. این نتیجه با مباحث ارزشیابی آموزشی هماهنگ است که تأکید می‌کند ارزشیابی باید در خدمت بهبود کیفیت، شفافیت، عدالت و ارتقای عملکرد باشد، نه صرفاً کنترل صوری و اداری (Tahmasbi & Rezaei, 2020). همچنین پژوهش‌های مرتبط با انسجام آموزشی و اجرای برنامه درسی در محیط‌های ترکیبی نشان می‌دهند که ارزشیابی زمانی اثربخش است که با اهداف آموزشی، راهبردهای یاددهی - یادگیری و پیامدهای مورد انتظار هماهنگ باشد (Santagata et al., 2023). بر این اساس، در دانشگاه مسئولیت‌پذیر اجتماعی، نظام ارزیابی اعضای هیئت علمی باید علاوه بر تولیدات علمی، کیفیت تدریس، میزان تعامل با دانشجویان، پژوهش‌های مسئله‌محور و مشارکت اجتماعی را نیز پوشش دهد.

در بخش عوامل زمینه‌ای، یافته‌ها نشان داد که تعاملات انسانی، ساختار اداری، فرهنگ سازمانی، منابع علمی، کیفیت زندگی کاری و سیاست‌های کلان آموزشی، بستر اصلی شکل‌گیری یا تضعیف انگیزش اعضای هیئت علمی را فراهم می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که حتی اگر اعضای هیئت علمی از نظر فردی دارای توانمندی و علاقه حرفه‌ای باشند، نبود بستر مناسب سازمانی می‌تواند انگیزش آنان را کاهش دهد. دسترسی به منابع علمی، امکانات پژوهشی، زیرساخت‌های فناورانه و محیط کاری مناسب، از شروط ضروری انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی باکیفیت است. این یافته با مطالعاتی همسو است که نقش فضا، منابع آموزشی و زیرساخت‌های یادگیری را در اثربخشی برنامه‌های آموزشی برجسته کرده‌اند (Mohammadi, 2020; Rezapour & Moharramzadeh, 2021). همچنین پژوهش‌های مربوط به آموزش ترکیبی نشان داده‌اند که موفقیت نوآوری‌های آموزشی به وجود زیرساخت مناسب، پشتیبانی فنی، آمادگی معلمان و استادان و انسجام سازمانی وابسته است (Garrison & Vaughan, 2023; Graham et al., 2019; Hrastinski, 2022). بنابراین، کیفیت زندگی کاری و دسترسی به منابع علمی را باید بخشی از زیرساخت انگیزشی دانشگاه دانست، نه اموری حاشیه‌ای یا صرفاً رفاهی.

از منظر فرهنگ سازمانی و برنامه درسی پنهان نیز یافته‌های پژوهش قابل تبیین است. نتایج نشان دادند که فرهنگ سازمانی اعتمادمحور، تعاملات انسانی مثبت و احساس امنیت روانی در محیط دانشگاهی، انگیزش اعضای هیئت علمی را تقویت می‌کند. این یافته با ادبیات برنامه درسی پنهان همخوان است؛ زیرا بسیاری از ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای حرفه‌ای در محیط آموزشی نه از طریق آیین‌نامه‌های رسمی، بلکه از طریق روابط غیررسمی، هنجارهای سازمانی، شیوه برخورد مدیران، مناسبات استادان و فضای ارتباطی دانشگاه شکل می‌گیرند (Hafezi et al., 2021; Shafiei et al., 2020; Shiro, 2020). در چنین فضایی، اگر اعضای هیئت علمی احساس کنند که مشارکت آنان ارزشمند است، دیدگاه‌هایشان شنیده می‌شود و تلاش علمی آنان دیده می‌شود، انگیزش حرفه‌ای آنان تقویت خواهد شد. از سوی دیگر، اگر فرهنگ سازمانی بر رقابت کمی، بی‌اعتمادی، کنترل اداری و کم‌توجهی به فعالیت‌های کیفی استوار باشد، حتی سیاست‌های رسمی انگیزشی نیز اثربخشی محدودی خواهند داشت.

در خصوص عوامل مداخله‌گر، پژوهش حاضر نشان داد که بی‌ثباتی مدیریتی، ناهماهنگی ساختاری، بی‌عدالتی در ارزیابی و تخصیص منابع، بوروکراسی اداری، فرسودگی شغلی، محدودیت منابع پژوهشی، فشارهای کاری، محدودیت ارتباطات علمی و انزوای علمی می‌توانند مسیر

شکل‌گیری انگیزش حرفه‌ای را مختل کنند. این یافته بیانگر آن است که انگیزش اعضای هیئت علمی در معرض تهدیدهای ساختاری و نهادی قرار دارد و تنها با توصیه‌های فردی یا تشویق‌های مقطعی نمی‌توان آن را تقویت کرد. پژوهش‌های مرتبط با تحول آموزش مجازی و ترکیبی در دوران پسا کرونا نیز نشان داده‌اند که ضعف سیاست‌گذاری، کمبود زیرساخت، ناهماهنگی اجرایی و فشار مضاعف بر کنشگران آموزشی می‌تواند کیفیت آموزش و انگیزش حرفه‌ای را تضعیف کند (H. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; Ministry of Science & Technology, 2020; Shomali Ahmadabadi & Barkhordari Ahmadabadi, 2021). این مسئله در آموزش عالی نیز مصداق دارد؛ زیرا اعضای هیئت علمی در صورت مواجهه مستمر با پیچیدگی اداری، نبود حمایت پژوهشی و بی‌ثباتی مدیریتی، بخش قابل توجهی از انرژی حرفه‌ای خود را صرف عبور از موانع سازمانی می‌کنند، نه تولید دانش و پاسخگویی اجتماعی.

یافته‌های مربوط به عوامل راهبردی نشان داد که تقویت انگیزش اعضای هیئت علمی نیازمند اقداماتی هماهنگ در سطوح فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی و اجتماعی است. در سطح فردی، خودکارآمدی حرفه‌ای، تعهد دانشگاهی و معناداری فعالیت علمی اهمیت دارد. در سطح آموزشی، نوآوری در تدریس، مشارکت فعال دانشجویان و بهبود محیط یادگیری برجسته است. در سطح پژوهشی، جهت‌دهی پژوهش‌ها به مسائل واقعی جامعه و افزایش اعتبار علمی دانشگاه اهمیت دارد. این یافته‌ها با مطالعات یادگیری ترکیبی و فناوری آموزشی همسو است که نشان می‌دهند کیفیت آموزش در گرو بازطراحی نقش استاد، افزایش تعامل، استفاده هدفمند از فناوری و توجه به نیازهای یادگیرندگان است (Ahmadi et al., 2025; Baldry et al., 2023; Susanto et al., 2025; Zarinkolah et al., 2023). همچنین پژوهش‌های جدید در زمینه عامل آموزشی، هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و مدل‌های داده‌محور نشان می‌دهند که نقش استاد در محیط‌های نوین آموزشی حذف نمی‌شود، بلکه پیچیده‌تر و راهبردی‌تر می‌گردد (Hang et al., 2024; Nili Ahmadabadi et al., 2024; Yan, 2024). بنابراین، راهبردهای انگیزشی باید استاد را برای ایفای نقش‌های جدید آموزشی و اجتماعی توانمند سازند.

در بعد مسئولیت اجتماعی، یافته‌ها نشان داد که انگیزش اعضای هیئت علمی زمانی پایدارتر می‌شود که فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی آنان با مسائل واقعی جامعه، توسعه فرهنگی، تربیت شهروندی و پاسخگویی دانشگاهی پیوند پیدا کند. این نتیجه با رویکردهای نوین آموزش و برنامه درسی همسو است که آموزش را فرایندی اجتماعی، اخلاقی و آینده‌ساز می‌دانند (Fathi Vajargah, 2022; Mehrmohammadi, 2022). از منظر جامعه‌شناسی آموزش نیز دانشگاه نهادی است که هم می‌تواند نابرابری‌ها و مناسبات موجود را بازتولید کند و هم می‌تواند از طریق تربیت، پژوهش و آگاهی‌بخشی به بازسازی اجتماعی کمک نماید (Mohammadi, 2019; Sharepour, 2020). همچنین مطالعات مربوط به تربیت شهروندی و بازسازی اجتماعی نشان می‌دهند که نقش معلمان و استادان در پرورش مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و آگاهی مدنی بسیار مهم است (Kim & Park, 2019; Malenkov, 2021). بر همین اساس، انگیزش اعضای هیئت علمی با مسئولیت اجتماعی زمانی تقویت می‌شود که استادان احساس کنند دانش و تخصص آنان در بهبود جامعه، حل مسائل عمومی و ارتقای کیفیت زندگی نقش واقعی دارد.

پیامدهای شناسایی‌شده در پژوهش حاضر نیز نشان دادند که تقویت انگیزش اعضای هیئت علمی می‌تواند به افزایش رضایت شغلی، تعهد حرفه‌ای، کاهش فرسودگی، ارتقای کیفیت تدریس، افزایش مشارکت دانشجویان، تولید دانش کاربردی، ارتقای اعتبار پژوهشی دانشگاه، یادگیرندگی سازمانی و افزایش اعتماد عمومی به دانشگاه منجر شود. این یافته با مطالعات آموزش ترکیبی، برنامه درسی و فناوری آموزشی همسو است که نشان داده‌اند تعامل مؤثر، طراحی آموزشی مناسب، نوآوری در تدریس و پشتیبانی سازمانی می‌تواند کیفیت یادگیری و مشارکت فراگیران را افزایش دهد (Esmaeili et al., 2024; M. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; Izadi & Nasiri, 2023; Karanj et al., 2024). همچنین از منظر اخلاق مراقبت و تربیت اجتماعی، وقتی آموزش با توجه به نیازهای انسانی، ارتباطی و اجتماعی طراحی شود، پیامدهای آن فراتر از یادگیری شناختی خواهد بود و به رشد مسئولیت‌پذیری، هویت اجتماعی و تعامل انسانی کمک می‌کند (Bravo-Sotelo & Metila, 2021; Mohammadbeigi et al., 2017; Tajeri, 2021). بنابراین، الگوی انگیزشی استخراج‌شده در

این پژوهش می‌تواند مبنایی برای حرکت دانشگاه از الگوی عملکرد کمی و اداری به سوی الگوی دانشگاه یادگیرنده، مسئول، جامعه‌محور و اثرگذار باشد.

این پژوهش با وجود ارائه تصویری عمیق از عوامل مؤثر بر الگوی انگیزشی اعضای هیئت علمی، با چند محدودیت همراه بود. نخست آنکه مطالعه به صورت کیفی و در بستر دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران انجام شد؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها، مناطق جغرافیایی و نظام‌های آموزش عالی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم آنکه داده‌ها بر اساس مصاحبه با خبرگان و اعضای هیئت علمی گردآوری شد و امکان دارد برخی دیدگاه‌ها تحت تأثیر تجربه‌های فردی، جایگاه سازمانی یا شرایط مقطعی مشارکت‌کنندگان قرار گرفته باشد. سوم آنکه پژوهش حاضر بر شناسایی و تبیین عوامل تمرکز داشت و روابط کمی میان ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها را آزمون نکرد؛ از این رو، شدت اثرگذاری هر عامل و اولویت‌بندی آماری مؤلفه‌ها نیازمند بررسی‌های تکمیلی است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، الگوی به‌دست‌آمده با روش‌های کمی مانند تحلیل عاملی تأییدی، مدل‌یابی معادلات ساختاری یا روش‌های آمیخته مورد آزمون قرار گیرد تا میزان برازش مدل و روابط میان ابعاد آن مشخص شود. همچنین انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام نور، غیرانتفاعی و دانشگاه‌های علوم پزشکی می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های نهادی در انگیزش اعضای هیئت علمی کمک کند. بررسی تفاوت‌های انگیزشی بر اساس مرتبه علمی، سابقه خدمت، جنسیت، رشته تحصیلی و نوع واحد دانشگاهی نیز می‌تواند یافته‌های دقیق‌تری برای سیاست‌گذاری فراهم سازد. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهایی مانند عدالت سازمانی، فرسودگی شغلی، سرمایه اجتماعی، رهبری تحول‌آفرین، کیفیت زندگی کاری و هویت حرفه‌ای در ارتباط با انگیزش مسئولیت‌محور اعضای هیئت علمی به صورت مستقل بررسی شود.

بر اساس نتایج پژوهش، مدیران دانشگاهی باید نظام‌های انگیزشی اعضای هیئت علمی را از حالت صرفاً کمی، اداری و پاداش‌محور خارج کرده و به سمت الگوهای معنادار، عادلانه، حمایتی و مسئولیت‌محور هدایت کنند. ایجاد نظام ارزیابی جامع که کیفیت تدریس، پژوهش‌های مسئله‌محور، تعامل با جامعه، نوآوری آموزشی و مشارکت سازمانی را در کنار شاخص‌های علمی متداول در نظر بگیرد، ضروری است. همچنین کاهش بوروکراسی اداری، تسهیل فرایندهای پژوهشی، تأمین منابع علمی، حمایت از همکاری‌های بین‌دانشگاهی و بین‌المللی، تقویت امنیت روانی و ایجاد فرهنگ اعتماد می‌تواند انگیزش اعضای هیئت علمی را افزایش دهد. دانشگاه‌ها باید فرصت‌هایی فراهم کنند تا استادان نقش اجتماعی دانش و پژوهش خود را به صورت ملموس تجربه کنند و احساس کنند فعالیت‌های آنان در ارتقای کیفیت آموزش، حل مسائل جامعه و افزایش اعتبار اجتماعی دانشگاه اثرگذار است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

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

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

۱۸

Introduction

In recent decades, higher education institutions have experienced major transformations in their social missions, technological infrastructures, curriculum models, and expectations for accountability. Universities are no longer viewed merely as institutions for transmitting disciplinary knowledge; rather, they are increasingly expected to act as socially responsible organizations that contribute to cultural development, civic engagement, sustainable progress, and problem-solving in society. This transformation has been intensified by the expansion of blended learning, digital education, artificial intelligence, data-driven learning environments, and post-pandemic educational restructuring (Garrison & Vaughan, 2023; Hrastinski, 2022; Susanto et al., 2025; Unesco, 2023). Within this changing context, faculty members play a central role because they are the primary agents of teaching, research, curriculum implementation, scientific innovation, student development, and university–society interaction. Their motivation can therefore directly affect the quality of education, the relevance of research, the responsiveness of universities to social needs, and the overall effectiveness of higher education institutions. Previous studies have shown that educational change is successful only when organizational support, coherent curriculum design, appropriate infrastructure, effective evaluation, and motivated educators are present (Esmaeili et al., 2024; Fathi Vajargah, 2022; Graham et al., 2019; Mehrmohammadi, 2020; Santagata et al., 2023). The literature on blended and technology-enhanced education also indicates that the role of teachers and faculty members has become more complex, requiring not only content expertise but also pedagogical innovation, digital competence, ethical responsibility, and the ability to create meaningful learning interactions (Ahmadi et al., 2025; Baldry et al., 2023; H. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; M. Ghasemi Saadatabadi et al., 2024; Izadi & Nasiri, 2023; Karanj et al., 2024; Zarinkolah et al., 2023). In addition, the emergence of artificial intelligence, virtual reality, educational agents, and data-driven teaching models has created new expectations for faculty members, while also increasing the need for organizational support and professional motivation (Hang et al., 2024; Jani et al., 2020; Nili Ahmadabadi et al., 2024; Yan, 2024). From the perspective of sociology of education and hidden curriculum theory, the motivation of faculty members is also shaped by institutional culture, informal norms, professional identity, power relations, and the social meaning attributed to teaching and research (Hafezi et al., 2021; Mohammadi, 2019; Shafiei et al., 2020; Sharepour, 2020; Shiro, 2020). Moreover, studies on civic education, care ethics, and social reconstruction emphasize that educational actors can contribute to the formation of responsible citizens and socially responsive institutions when their professional roles are meaningfully connected to social values and public needs (Bravo-Sotelo & Metila, 2021; Kim & Park, 2019; Malenkov, 2021; Mohammadbeigi et al., 2017; Tajeri, 2021). Organizational behavior studies further suggest that motivation is influenced by leadership, fairness, evaluation systems, trust, participation, and work conditions (Moorhead, 2017; Van de Ven, 2018). At the same time, evidence from curriculum transformation and virtual education policies shows that instability, weak infrastructure, bureaucratic procedures, and lack of support can reduce educational effectiveness and weaken professional commitment (Craig et al., 2021; Maleki

Avarsin et al., 2019; Ministry of Science & Technology, 2020; Mohammadi, 2020; Rezapour & Moharramzadeh, 2021; Shomali Ahmadabadi & Barkhordari Ahmadabadi, 2021; Tahmasbi & Rezaei, 2020; Tahmasbzadeh Sheiklar et al., 2020). Therefore, examining the motivational pattern of faculty members through the lens of social responsibility is essential for understanding how universities can enhance teaching quality, research relevance, organizational learning, and public trust. The present study aimed to explore the factors affecting the motivational pattern of faculty members with a social responsibility approach at Islamic Azad University in Tehran.

Methods and Materials:

This study was conducted using a qualitative research design based on the grounded theory approach. The research process consisted of documentary review and field data collection through semi-structured interviews. The participants included faculty members and academic experts in educational management, higher education management, faculty professional development, and social responsibility. The inclusion criteria consisted of having relevant academic expertise, a doctoral degree in related fields, university teaching or research experience, and familiarity with the subject of faculty development and social responsibility. Purposeful sampling was initially used to identify information-rich participants, and snowball sampling was then applied to reach additional qualified experts. Interviews continued until theoretical saturation was achieved, and a total of 20 interviews were conducted. The interviews were carried out in a flexible but focused manner, allowing participants to describe their experiences, perceptions, and interpretations regarding the motivational conditions of faculty members. The average duration of each interview was approximately 73 minutes. After each interview, the recorded data were transcribed verbatim and prepared for analysis. Data analysis was performed through open, axial, and selective coding. The coding process was conducted simultaneously with data collection so that emerging concepts could guide subsequent interviews. MAXQDA software was used to organize, manage, and analyze the qualitative data. To enhance credibility and trustworthiness, member checking was used, extracted codes were reviewed by participants, and two additional researchers participated in the review of coding and categorization. Prolonged engagement with the data, repeated reading of interview transcripts, maximum variation in participant selection, and continuous comparison of codes and categories were also used to improve the accuracy and dependability of the findings. Ethical considerations included obtaining informed consent from all participants, ensuring confidentiality of personal information, preserving anonymity, and accurately reporting the participants' statements.

Findings:

The results of the qualitative data analysis led to the identification of a paradigmatic model for the motivational pattern of faculty members with a social responsibility approach. In total, 6 dimensions, 23 components, and 60 indicators were extracted from the interview data. The causal factors consisted of four components and twelve indicators. These components included human-centered leadership, organizational support, evaluation system, and trust-based organizational culture. The analysis showed that respect for faculty dignity, participatory management, removal of administrative barriers, allocation of research budgets, facilitation of research and educational processes, positive feedback, recognition of academic efforts, attention to innovation in performance evaluation, and emphasis on the social impact of academic activities were among the major causal indicators. The contextual factors consisted of six components and sixteen indicators. These components included human interactions, administrative structure, organizational culture, scientific resources, quality of work life, and social conditions and macro-level educational policies. The findings indicated that constructive relationships among faculty members, psychological safety, scientific collaboration, simplified administrative procedures, fair distribution of resources, access to academic databases, updated libraries, professional welfare, work-life balance, social attitudes toward science, managerial stability, and stability of higher education policies provided the necessary context for strengthening faculty motivation. The intervening factors consisted

of seven components and sixteen indicators. These included managerial instability and structural inconsistency, injustice in evaluation and resource allocation, administrative bureaucracy and job burnout, limited research resources, work pressure, restricted scientific communication, and academic isolation. The results showed that repeated managerial changes, ambiguity in regulations, quantitative and unclear evaluation criteria, perceived discrimination, complicated administrative processes, job fatigue, lack of research funding, limited research equipment, heavy educational and administrative workload, limited time for research, weak interaction with other universities, limited international cooperation, and distance from leading research centers could weaken faculty motivation. The strategic factors consisted of five main levels: individual, educational, research, organizational, and social. At the individual level, strengthening professional self-efficacy, professional commitment, and meaningfulness of academic activities were identified. At the educational level, innovative teaching methods, active student participation, and improvement of the learning environment were emphasized. At the research level, directing research toward real social problems and enhancing the scientific credibility of the university were identified. At the organizational level, movement toward a learning organization and strengthening university accountability were extracted. At the social level, scientific responsiveness to social problems and strengthening the cultural and social role of the university were identified. The consequences consisted of five components and thirteen indicators, including individual, educational, research, organizational, and social outcomes. These outcomes included increased job satisfaction, stronger professional commitment, reduced burnout, improved teaching quality, increased student participation, production of applied and problem-oriented knowledge, enhanced research credibility, increased organizational dynamism, institutional effectiveness, public trust in the university, strengthened cultural and social role of the university, and reduced tendency toward academic withdrawal and elite migration.

Discussion and Conclusion:

The findings indicate that faculty motivation within a social responsibility framework is a multidimensional, dynamic, and context-dependent phenomenon. It cannot be explained only through individual willingness, financial incentives, or formal promotion systems. Rather, it emerges from the interaction between leadership style, organizational support, evaluation justice, academic culture, work conditions, administrative structures, research resources, and the perceived social meaning of academic work. The causal factors identified in this study show that faculty members become more motivated when they feel respected, supported, fairly evaluated, and recognized as meaningful contributors to the university and society. Human-centered leadership and a trust-based organizational culture create the psychological and professional foundation for motivation because they strengthen belonging, dignity, autonomy, and commitment. Conversely, unclear regulations, bureaucratic barriers, instability, and unfair resource allocation can reduce motivation even among professionally committed faculty members. This highlights the importance of institutional reform and managerial stability in higher education. The contextual findings further suggest that motivation is not formed in isolation; it requires a supportive academic environment, constructive relationships, sufficient resources, and a reasonable quality of work life. When faculty members have access to research resources, experience collegial interaction, and work in a stable and fair academic environment, they are more likely to participate actively in educational innovation, research productivity, and social engagement. The strategic factors demonstrate that universities should strengthen motivation through integrated actions at multiple levels. Individual development alone is insufficient unless accompanied by educational innovation, research support, organizational learning, and social responsiveness. In this regard, the model developed in this study shows that socially responsible faculty motivation should be linked to meaningful teaching, problem-oriented research, student engagement, institutional accountability, and university–society interaction. The consequences identified in the study confirm that strengthening faculty motivation can benefit not only faculty members themselves but also students, universities, and society. Increased satisfaction, reduced burnout, improved

teaching, applied research, organizational dynamism, and public trust are all interconnected outcomes of a coherent motivational system. Overall, the study concludes that universities seeking to fulfill their social responsibility must design motivational systems that go beyond quantitative performance indicators and administrative rewards. Such systems should be based on human-centered leadership, fair evaluation, organizational support, professional autonomy, research facilitation, meaningful academic work, and recognition of the social impact of faculty activities. The proposed model can provide a practical and theoretical foundation for university managers and policymakers who aim to enhance faculty motivation and strengthen the social role of higher education institutions.

References

- Ahmadi, M., Karimi, Z., & Alavi, N. (2025). The effect of blended education based on personalized learning on motivation and academic achievement of secondary school students. *Quarterly Journal of Research in Learning and Instruction*, 22(1), 45-63.
- Baldry, C., Brown, L., & Lin, J. (2023). Adaptive blended learning approaches in secondary education. *Computers & Education*, 212, 22-68.
- Bravo-Sotelo, K. P., & Metila, R. A. (2021). Determining the pedagogical value of code-switching: Functions of teacher code-switching in tertiary level mathematics classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.2002332>
- Craig, C. J., Li, J., & Kelley, M. (2021). Charting waters of new seas: The scholarly contributions of Elliot Eisner. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1927193>
- Esmaeili, R., Hosseini, Z., & Bahaderzadeh, M. (2024). Key success factors and a blended curriculum framework. *Educational Technology Research Journal*, 40(1), 71-94.
- Fathi Vajargah, K. (2022). *Curriculum: Theories, Approaches, and Applications*. SAMT.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2023). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ghasemi Saadatabadi, H., Faridzadeh, M., Abbasi, E., & Khajeh Mirzaei, Z. (2024). Analysis of the role of blended education in improving the teaching-learning process in schools. *Strategic Research in Education and Training*, 23(2), 289-308.
- Ghasemi Saadatabadi, M., Faridzadeh, H., Abbasi, R., & Khajeh Mirzaei, S. (2024). Analysis of blended education experiences after COVID-19 in Iranian schools. *Educational Technology Quarterly*, 17(4), 275-298.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2019). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning. *The Internet and Higher Education*, 42, 100-113.
- Hafezi, M., Ahmadi, L., & Rezaei, S. (2021). The role of the hidden curriculum in students' social education. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 55-72.
- Hang, Y., Khan, S., Alharbi, A., & Nazir, S. (2024). Assessing English teaching linguistic and artificial intelligence for efficient learning using analytical hierarchy process and Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution. *Journal of Software: Evolution and Process*, 36(2), e2462. <https://doi.org/10.1002/smr.2462>
- Hrastinski, S. (2022). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 66(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Izadi, M., & Nasiri, N. (2023). Examining secondary school students' attitudes toward blended education. *Journal of Educational Sciences, University of Tehran*, 19(2), 40-52.
- Jani, A., Mikaeili, S., & Rahimi, M. (2020). The role of educational technology in transforming school teaching. *Educational Research*, 12(1), 119-138.
- Karanj, H., Chopra, S., & Patel, J. (2024). Expanding horizons of blended learning: Opportunities and challenges. *Educational Technology & Society*, 27(1), 117-135.
- Kim, S., & Park, J. (2019). Teachers' role in fostering social reconstruction in South Korean social studies. *Asia-Pacific Social Studies Review*, 14(2), 202-220.
- Maleki Avarsin, S., Talebi, B., & Soudi, H. (2019). Designing an interpretive structural model of the components of effective schools in lower secondary education. *School Management*, 7(1), 126-146.
- Malenkov, V. V. (2021). Functions of civic education: Teachers' priorities. *The Education and Science Journal*, 23(3), 35-57. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-35-57>
- Mehrmohammadi, M. (2020). *Curriculum: Foundations, Models, and Challenges*. Tarbiat Modares University.
- Ministry of Science, R., & Technology. (2020). *Report on virtual and blended education policies during COVID-19*.
- Mohammadbeigi, R., Faghihi, A., & Nateghi, F. (2017). Designing an optimal model of sex education curriculum in elementary school. *Educational Psychology*, 13(45), 21-39.

- Mohammadi, F. (2019). Bourdieu's view of the field of education: Beyond conflict and functionalist perspectives. *Journal of Foundations of Education*, 9(1), 5-25.
- Mohammadi, M. (2020). Examining the role of educational space and resources in the effectiveness of school curricula. *Iranian Education Research Journal*, 16(2), 98-118.
- Moorhead, G. (2017). *Organizational Behavior*. Morvarid.
- Nili Ahmadabadi, M., Farrokhi, N., Mohtadi, S., & Pourroustaei Ardakani, S. (2024). A learning environment model based on an educational agent. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 17(1), 45-56.
- Rezapour, H., & Moharramzadeh, A. (2021). Infrastructure challenges of blended education in Iran's educational system. *Quarterly Journal of Education and Development*, 6(2), 89-112.
- Santagata, R., Zannoni, F., & Stigler, J. W. (2023). Instructional coherence and curriculum implementation in blended learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103840.
- Shafiei, S., Paraz, M., & Hashemi, H. (2020). Hidden curriculum. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 3(24), 32-51.
- Sharepour, M. (2020). *Sociology of Education*. Printing and Publishing Organization Affiliated with Endowments and Charity Affairs.
- Shiro, M. (2020). *Hidden Curriculum and Social Learning in Schools*. Routledge.
- Shomali Ahmadabadi, Z., & Barkhordari Ahmadabadi, M. (2021). Transformation of curricula during virtual education. *Research in Curriculum Planning*, 9(1), 45-62.
- Susanto, H., Abdullah, A., & Setiana, D. (2025). Managing blended learning: How to integrate online and traditional learning in time and post-pandemic. In *Digital Education* (pp. 199-277). Apple Academic Press. <https://doi.org/10.1201/9781032670782-10>
- Tahmasbi, F., & Rezaei, N. (2020). Classification of educational evaluation models. *Modern Educational Research*, 15(2), 15-29.
- Tahmasbzadeh Sheiklar, D., Taghipour, K., Ghorayshi, N., & Imannejad, M. (2020). Examining the role of school culture in elementary teachers' lesson-study activities in Tabriz. *New Strategies in Teacher Education*, 6(9), 69-86.
- Tajeri, T. (2021). Care ethics-based curriculum: Continuation of the maternal role in elementary education. *Curriculum Research*, 11(1), 77-104.
- Unesco. (2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*.
- Van de Ven, A. H. (2018). *Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research*. Oxford University Press.
- Yan, J. (2024). Research on data-driven college English teaching model based on reinforcement learning and virtual reality through online gaming. *Computer-Aided Design and Applications*, 21, 197-210. <https://doi.org/10.14733/cadaps.2024.S5.197-210>
- Zarinkolah, F., Mousavi, A., & Heidari, N. (2023). The effectiveness of blended education on students' learning and interaction. *Modern Educational Research*, 18(3), 85-104.