



RESEARCH ARTICLE

Future-Oriented Revising The Teaching & Education Criteria in Faculty Member Promotion Regulations in Humanities, Social Sciences and Arts

Sahar Kousari^{ID}

Associate Professor of Future Studies of Science and Technology, National Research Institute for Science Policy, Tehran, Iran

Corresponding Author's Email: kousari@nrsp.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109039>

Received: 23 May 2026

Accepted: 23 July 2026

ABSTRACT

The teaching component of faculty promotion regulations, as a key pillar of the higher education evaluation system, plays a decisive role in guiding the quality of university teaching activities. However, existing evidence indicates that this component—especially in the humanities and social sciences—faces challenges and shortcomings that limit its effectiveness in achieving qualitative educational goals. The main issue addressed in this article is the inefficiency of teaching evaluation mechanisms within faculty promotion regulations in the fields of humanities, social sciences, and arts. Aiming to diagnose these issues and propose corrective solutions, this study adopts an analytical–critical approach combined with a comparative review. Data were collected and thematically analyzed through document analysis of promotion regulations in selected universities in the humanities and social sciences, critical review of previous research, Legal and factual questionnaire and ten expert panel sessions. The findings indicate that the main challenges include the dominance of quantitative indicators over qualitative components, overreliance on student evaluations, lack of multidimensional assessment mechanisms, and neglect of mission-specific and disciplinary differences among universities. In contrast, a comparative study of leading international universities shows that teaching evaluation in these systems is based on a combination of qualitative and quantitative indicators, peer review, direct observation of teaching, professional self-assessment, and structured feedback, treating teaching as a professional and development-oriented practice. From a holistic perspective, innovative revision of the teaching component in faculty promotion regulations requires a shift from a purely point-based approach to a qualitative–combined model, the design of distinctive and flexible indicators suitable for humanities, social sciences, and arts, and the strengthening of links between teaching and faculty professional development. The findings of this article can provide a foundation for reforming policies aimed at enhancing teaching quality in Iran.

Keywords: Higher Education Policy, Teaching Quality Assessment, Faculty Member Promotion, Teaching & Education Criteria, Future- Oriented.

Citation: Kousari, Sahar (2026). Future-Oriented Revising The Teaching & Education Criteria in Faculty Member Promotion Regulations in Humanities, Social Sciences and Arts. *Iranian Journal of Public Policy*, 12 (3), 117-143.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109039>

Published by University of Tehran



This Work Is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مقاله پژوهشی

بازنگری آینده‌نگرانه ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی حوزه علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر

سحر کوثری 

دانشیار مطالعات آینده علم و فناوری، مؤسسه تحقیقات سیاست علمی کشور، تهران، ایران

رایانامه نویسنده مسئول: kosari@nrisp.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109039>

تاریخ دریافت: ۲ خرداد ۱۴۰۵
تاریخ پذیرش: ۱ مرداد ۱۴۰۵

چکیده

ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی، به عنوان یکی از ارکان کلیدی نظام ارزیابی آموزش عالی، نقشی تعیین کننده در جهت‌دهی به کیفیت فعالیت‌های آموزشی ایفا می‌کند. با این حال، شواهد موجود حاکی از آن است که این ماده، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، با چالش‌ها و آسیب‌هایی مواجه است که اثربخشی آن را در تحقق اهداف آموزش محدود ساخته است. مسئله اصلی این مقاله، ناکارآمدی سازوکارهای ارزیابی فعالیت‌های آموزشی در آیین‌نامه ارتقا در حوزه علوم انسانی، اجتماعی و هنر است. با هدف آسیب‌شناسی و ارائه راهکارهای اصلاحی، از رویکردی تحلیلی-انتقادی و مطالعه تطبیقی بهره گرفته شده است. داده‌ها از طریق تحلیل اسنادی آیین‌نامه‌های دانشگاه‌های منتخب حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی، مرور انتقادی پژوهش‌های پیشین، و تحلیل مضمون ده نشست خبرگانی و پرسش‌نامه‌های حقیقی و حقوقی انجام شده است. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد که مهم‌ترین آسیب‌ها شامل غلبه شاخص‌های کمی بر مؤلفه‌های کیفی، اتکای بیش از حد به ارزشیابی دانشجویی، فقدان سازوکارهای ارزیابی چندبعدی، و بی‌توجهی به تفاوت‌های مأموریتی و رشته‌ای دانشگاه‌هاست. در مقابل مطالعه تطبیقی دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی نشان می‌دهد که ارزیابی آموزش در این نظام‌ها مبتنی بر ترکیب شاخص‌های کیفی و کمی، ارزیابی همتایان، مشاهده مستقیم تدریس، خودارزیابی حرفه‌ای و بازخوردهای ساخت‌یافته است و آموزش به مثابه کنشی حرفه‌ای و توسعه‌محور تلقی می‌شود. بر اساس نگاه کل‌نگر، بازنگری آینده‌نگرانه ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقا مستلزم گذار از رویکرد امتیازمحور به الگوی کیفی-ترکیبی، طراحی شاخص‌های تمایزبخش و انعطاف‌پذیر، متناسب با حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی و هنر، و تقویت پیوند آموزش با توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی است. یافته‌های این مقاله می‌تواند مبنایی برای اصلاح سیاست‌های ارتقای کیفیت آموزش در ایران فراهم آورد.

واژگان کلیدی: سیاستگذاری آموزش عالی، ارزیابی کیفیت آموزش، ارتقای مرتبه، ماده آموزشی، آینده‌نگرانه.

استناد: کوثری، سحر (۱۴۰۵). بازنگری آینده‌نگرانه ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی حوزه علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر. فصلنامه سیاستگذاری عمومی، ۱۲ (۳)، ۱۱۷-۱۴۳.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109039>



ناشر: دانشگاه تهران

مقدمه

آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی، نقشی محوری در تعیین رویه‌ها و خط‌مشی‌های نظام سنجش و ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی ایفا می‌کند. از این رو، کیفیت تدوین و طراحی این آیین‌نامه به‌طور مستقیم بر فعالیت‌ها، جهت‌گیری‌ها و انگیزه‌های علمی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی تأثیرگذار است (کوثری، ۱۴۰۳). در ایران، آیین‌نامه‌های ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی غالباً با رویکردی کمی، کلی و یکسان برای تمامی حوزه‌های علمی طراحی می‌شوند. اگرچه این شیوه از نظر اجرایی ساده‌تر است، اما در بلندمدت به تضعیف عدالت علمی، کاهش انسجام در فرآیندهای ارزیابی و افت کارآمدی نظام آموزش عالی منجر شده است (کوثری و عبدی، ۲۰۲۵). بررسی‌ها نشان می‌دهد که یکی از ضعف‌های اصلی آیین‌نامه فعلی (نسخه مصوب سال ۱۳۹۴)، ناکافی بودن و کم‌اهمیت شمردن بندهای مربوط به ماده آموزشی است. این موضوع موجب می‌شود که فعالیت‌های آموزشی که از ارکان اساسی مأموریت‌های اعضای هیئت علمی هستند، به‌طور شایسته‌ای مورد توجه قرار نگیرند و ارزش علمی و آموزشی آن‌ها کمتر مورد ارزیابی قرار گیرد. آموزش و تدریس، به عنوان نخستین و مهم‌ترین وظیفه اعضای هیئت علمی، نقش بنیادینی در پیشبرد اهداف علمی و ارتقای کیفیت آموزش عالی کشور دارد. به همین دلیل، شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های موجود در ماده آموزشی و ارائه راهکارهای عملی و راهبردی برای رفع آن‌ها، از ضرورت‌های اجتناب‌ناپذیر در فرآیند بازنگری آیین‌نامه ارتقا محسوب می‌شود. ماده آموزشی با هدف شناسایی و تقویت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی و تأکید بر اهمیت آموزش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی تدوین شده است؛ با این حال، تجربیات عملی و نقدهای موجود نشان می‌دهد که این ماده در عمل، توانایی لازم برای ارزیابی جامع و صحیح فعالیت‌های آموزشی را ندارد و نقاط ضعف آن، در قالب کمبود شاخص‌های دقیق، نبود معیارهای کیفی مشخص و نادیده گرفتن نقش نوآوری در آموزش، بروز می‌کند. هدف این مقاله، بررسی دقیق وضعیت موجود ماده آموزشی آیین‌نامه فعلی (نسخه مصوب سال ۱۳۹۴)، شناسایی چالش‌ها و آسیب‌های آن و ارائه راهکارهای آینده‌محور برای بهبود و بازنگری نوآورانه این ماده است. برخلاف مطالعات پیشین که عمدتاً بر ارزیابی کلی آیین‌نامه ارتقا متمرکز بوده‌اند، این پژوهش با تمرکز ویژه بر ماده آموزشی، تلاش می‌کند تا با بهره‌گیری از خرد جمعی، نمونه‌های موفق بین‌المللی و تجارب عملی دانشگاهیان، راهکارهای قابل اجرا برای ارتقای کیفیت آموزش در نظام ارتقای اعضای هیئت علمی ارائه دهد. در واقع این مقاله تلاش می‌کند فاصله میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب در ماده آموزشی را با ارائه تحلیل دقیق، شناسایی نقاط ضعف و ارائه پیشنهادات کاربردی کاهش دهد و بدین ترتیب مسیر بازنگری و اصلاح ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقا را هموار سازد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش و تدریس از مهم‌ترین وظایف اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به شمار می‌آید و کیفیت آن نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای سطح علمی و توسعه نظام آموزش عالی کشور دارد. ماده آموزشی در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی با هدف شناسایی، ارزیابی و تقویت فعالیت‌های آموزشی تدوین شده است؛ با این حال، شواهد حاصل از مطالعات پیشین و تجربیات اجرایی نشان می‌دهد که این ماده با چالش‌ها و کاستی‌های متعددی مواجه است که کارآمدی آن را در تحقق اهداف آموزشی محدود می‌کند. از این رو، در ادامه، به مرور و تحلیل انواع آسیب‌های شناسایی‌شده در خصوص ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی پرداخته می‌شود تا تصویری جامع از وضعیت موجود این ماده فراهم گردد. یکی از اساسی‌ترین آسیب‌های ماده آموزشی در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی، رویکرد «یکسان‌نگری رشته‌ای» است. در این رویکرد، شاخص‌های ارزیابی آموزشی بدون توجه به تفاوت‌های معرفت‌شناختی و کارکردی رشته‌ها، به‌صورت مشابه برای علوم انسانی، علوم اجتماعی، هنر، علوم پایه و فنی-مهندسی اعمال می‌شود. این امر موجب نادیده گرفتن ماهیت تفسیری، انتقادی و تربیتی آموزش در علوم انسانی و اجتماعی شده و کارآمدی و عدالت ارزیابی آموزشی را تضعیف می‌کند (سلیمان‌زاده و گل‌دسته، ۱۴۰۳؛ بیات و موسوی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر،

عدم توازن میان وزن آموزش و پژوهش در نظام ارتقای مرتبه، به عنوان یک چالش ساختاری مهم مطرح است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی بر اهمیت آموزش، در عمل امتیازات پژوهشی، نقش تعیین‌کننده‌تری در تصمیم‌گیری‌ها دارند و فعالیت‌های آموزشی اثرگذاری محدودی دارند. این وضعیت منجر به غلبه منطق پژوهش‌محور بر نظام ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی شده است (یوسفی، ۱۴۰۱). علاوه بر این، آیین‌نامه ارتقا از انعطاف‌پذیری کافی برای پاسخ‌گویی به مأموریت‌های متنوع دانشگاه‌ها و تفاوت‌های رشته‌ای برخوردار نیست. نبود مسیرهای متنوع ارتقا مبتنی بر مأموریت آموزشی، نوآوری‌های آموزشی را به حاشیه رانده و امکان شناسایی الگوهای متفاوت موفق آموزشی را محدود کرده است (رضایان و همکاران، ۱۴۰۳؛ کوثری، ۱۴۰۱). در سطح مفهومی، غلبه رویکرد کمی بر ارزیابی کیفی آموزش یکی از مهم‌ترین آسیب‌های ماده آموزشی محسوب می‌شود. تمرکز آیین‌نامه بر شاخص‌هایی نظیر تعداد ساعات تدریس، عناوین دروس و فهرست فعالیت‌ها، باعث غفلت از کیفیت تدریس، نوآوری آموزشی و میزان اثربخشی یادگیری شده است (بیات و موسوی، ۱۳۹۹). همچنین، تعریف فعالیت‌های آموزشی معتبر در آیین‌نامه محدود و مبهم است و آموزش غالباً به کلاس رسمی و تدریس سنتی تقلیل می‌یابد. در نتیجه، آموزش‌های غیررسمی، میان‌رشته‌ای، اجتماعی و مسئله‌محور که نقش مهمی در پاسخ‌گویی به نیازهای نوین آموزش عالی دارند، کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند (یوسفی، ۱۴۰۱؛ رضایان و همکاران، ۱۴۰۳). افزون بر این، نقش تربیتی استادان علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر در پرورش تفکر انتقادی، اخلاق علمی و هویت حرفه‌ای دانشجویان در آیین‌نامه به صورت کم‌رنگ بازتاب یافته است؛ در حالی که این نقش، یکی از مؤلفه‌های اساسی کیفیت آموزش در این حوزه‌ها به شمار می‌رود (سلیمان‌زاده و گلدسته، ۱۴۰۳). در سطح اجرا، یکی از چالش‌های جدی، تفاوت در تفسیر ماده آموزشی توسط کمیته‌های تخصصی و هیئت‌های ممیزه است. این امر موجب فقدان وحدت رویه در ارزیابی فعالیت‌های آموزشی شده و احساس نااطمینانی و بی‌اعتمادی را در میان اعضای هیئت‌علمی تقویت می‌کند (رضایی و احمدی، ۱۴۰۰). علاوه بر این، فرایند ارزیابی آموزشی به تدریج بوروکراتیزه شده و تمرکز آن از بهبود واقعی کیفیت آموزش به مستندسازی صوری و اداری تغییر یافته است. پیامد این وضعیت، کاهش انگیزه نوآوری آموزشی و گرایش اعضای هیئت‌علمی به حداقل‌گرایی و انتخاب فعالیت‌های کم‌ریسک اما امتیازآور است (رضایی و احمدی، ۱۴۰۰؛ یوسفی، ۱۴۰۱). از منظر عدالت آموزشی، ناعدالتی رویه‌ای در نظام ارزیابی و ارتقا یکی از آسیب‌های بنیادین ماده آموزشی محسوب می‌شود. عدم تناسب میان تلاش واقعی آموزشی و نتایج ارزیابی، به‌ویژه در علوم انسانی، احساس بی‌عدالتی و نارضایتی حرفه‌ای را در میان اعضای هیئت‌علمی افزایش می‌دهد. در چنین شرایطی، اخلاق حرفه‌ای آموزش نیز تضعیف می‌شود؛ زیرا آموزش به تدریج از یک کنش مسئولانه و اجتماعی به ابزاری برای کسب امتیاز ارتقا تقلیل می‌یابد و فاصله دانشگاه با رسالت فرهنگی و اجتماعی خود افزایش پیدا می‌کند (نصراللهی و کریمی، ۱۳۹۸). یکی از کاستی‌های مهم ماده آموزشی، فقدان رویکرد آینده‌نگرانه و هم‌راستا با تحولات آموزش عالی است. بی‌توجهی به یادگیری دیجیتال، آموزش ترکیبی و نوآوری‌های فناورانه موجب شده آیین‌نامه نتواند پاسخ‌گوی مأموریت‌های نوین دانشگاه‌ها باشد (رضایان و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، نادیده گرفتن نقش علوم انسانی و علوم اجتماعی در تحلیل و حل مسائل پیچیده اجتماعی آینده، جایگاه این علوم را در نظام ارتقا تضعیف کرده است؛ در حالی که تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد نظام‌های ارتقای دانشگاهی موفق، به تنوع مأموریت‌های آموزشی و نقش اجتماعی دانشگاه توجه ویژه دارند (تایشلر، ۲۰۱۷). مرور انتقادی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که ماده آموزشی در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت‌علمی، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، مفهومی و اجرایی مواجه است. اغلب مطالعات بر این نکته اتفاق نظر دارند که غلبه رویکرد کمی و یکسان‌نگر در طراحی شاخص‌های آموزشی، مهم‌ترین آسیب این ماده محسوب می‌شود؛ رویکردی که بدون توجه کافی به تفاوت‌های ماهوی علوم انسانی، با علوم پایه و فنی مهندسی تدوین شده است. از منظر تحلیلی، بررسی پیشینه نشان می‌دهد که شاخص‌های آموزشی آیین‌نامه، بیش از آنکه بر کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری، نوآوری آموزشی، تربیت تفکر انتقادی و تأثیر اجتماعی آموزشی تمرکز داشته باشند، بر معیارهای صوری و قابل امتیازدهی سریع (مانند تعداد ساعات تدریس یا عناوین رسمی فعالیت‌ها) تکیه دارند. این امر

موجب شده است که فعالیت‌های عمیق، خلاقانه و مسئله‌محور در آموزش علوم انسانی، یا نادیده گرفته شوند یا امتیاز متناسبی دریافت نکنند. مطالعات تجربی و مبتنی بر دیدگاه اعضای هیئت‌علمی نیز حاکی از آن است که **عدم شفافیت در تفسیر ماده آموزشی** و تفاوت در برداشت کمیته‌های تخصصی و هیئت‌های ممیزه، به نوعی «ناعدالتی رویه‌ای» در فرایند ارتقا منجر شده است. در این پژوهش‌ها، اعضای هیئت‌علمی علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر، ماده آموزشی را بیش از آنکه مشوق ارتقای کیفیت آموزش بدانند، عاملی برای **حداقل‌گرایی آموزشی** و تمرکز بر فعالیت‌هایی توصیف می‌کنند که بیشترین امتیاز را با کمترین ریسک فراهم می‌سازد. در سطحی عمیق‌تر، نقدهای اخلاقی و عدالت‌محور نشان می‌دهند که ساختار فعلی ماده آموزشی، به‌طور غیرمستقیم، به **تضعیف هویت آموزشی دانشگاه** و حاشیه‌راندن نقش استاد به‌عنوان «کنشگر تربیتی و فرهنگی» منجر شده است. این پژوهش‌ها استدلال می‌کنند که زمانی که آموزش در نظام ارتقا به‌عنوان یک مؤلفه فرعی و کم‌اثر تلقی می‌شود، انگیزه سرمایه‌گذاری بلندمدت در بهبود کیفیت تدریس، طراحی برنامه‌های درسی نوآورانه و تعامل آموزشی معنادار با دانشجویان کاهش می‌یابد. در مقابل، پژوهش‌های پیشنهاددهنده اصلاحات و بازنویسی آیین‌نامه، بر **ضرورت بومی‌سازی و رشته‌محوری شاخص‌های آموزشی** تأکید دارند. این مطالعات با اذعان به ناکارآمدی الگوی «یک آیین‌نامه برای همه رشته‌ها»، خواستار حرکت به‌سوی مدل‌های انعطاف‌پذیر، کیفی و مأموریت‌محور هستند که در آن، آموزش در علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر نه صرفاً به‌عنوان فعالیتی اجرایی، بلکه به‌مثابه کنشی معرفتی، فرهنگی و اجتماعی ارزیابی شود. با توجه به آسیب‌های ساختاری، محتوایی، اجرایی و اخلاقی شناسایی‌شده در پژوهش‌های پیشین، ماده آموزشی در آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر با نوعی ناهماهنگی بنیادین میان اهداف اعلام‌شده آموزش عالی و سازوکارهای عملی ارزیابی مواجه است. این وضعیت، ضرورت بازاندیشی انتقادی و آینده‌نگر در این ماده را برجسته می‌سازد؛ بازاندیشی‌ای که نه تنها به اصلاح شاخص‌ها، بلکه به بازتعریف جایگاه آموزش در نظام ارتقا منجر شود. از این‌رو، مقاله حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌های اساسی است که: آسیب‌های اصلی ماده آموزشی در آیین‌نامه ارتقا در حوزه علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر کدام‌اند؟ چه راهکارهای آینده‌نگرانه‌ای می‌تواند مبنای بازطراحی ماده آموزشی متناسب با اقتضائات علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر و تحولات نوین آموزش عالی قرار گیرد؟ در مجموع، می‌توان گفت که خلأ اصلی پژوهش‌های پیشین، علی‌رغم نقدهای گسترده، هم به لحاظ دامنه موضوعی در احصا چالش‌ها و هم به لحاظ دامنه جغرافیایی از حیث ارایه راهکار به میزان کافی جامع نیستند؛ علاوه بر اینکه رویکردی اکتشافی در احصا چالش‌ها و راهکارها دارند (و نه هنجاری). به همین دلیل در ادامه، مقاله در احصا چالش‌های آیین‌نامه فعلی و ارایه راهکارها از متخصصین بومی و تجربه دانشگاه‌های منتخب حوزه علوم انسانی^۱ و علوم اجتماعی استفاده شده است. تمامی چالش‌های کارکردی اعم از ساختاری، مفهومی، اخلاقی و اجرایی در پنج حوزه موضوعی آموزش اعم از فعالیت‌های مربوط به کلاس درس، فعالیت‌های مرتبط با کیفیت محتوای آموزشی، فعالیت‌های مرتبط با کیفیت محتوای آموزشی و فعالیت‌های مرتبط با نظارت و سرپرستی دانشجویان و سرآمدی آموزش (صفوی و همکاران، ۱۴۰۳) است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، کیفی و از نظر هدف، کاربردی-تحلیلی است و با بهره‌گیری از رویکرد قیاسی (مبتنی بر چارچوب آیین‌نامه ارتقا مرتبه مصوب سال ۱۳۹۴) انجام شده است. تمرکز اصلی پژوهش بر واکاوی ماده آموزشی در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت‌علمی و شناسایی آسیب‌ها، کاستی‌ها و ارایه راهکارهایی با استفاده از تجربه زیسته خبرگان و دانشگاه‌های منتخب در حوزه علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر است. مقاله مبتنی بر مطالعه کتابخانه‌ای، اخذ نظرات خبرگان (از طریق برگزاری نشست‌های کارشناسی و طراحی پرسشنامه‌های حقیقی و حقوقی) و تحلیل تطبیقی است. در این راستا، از تلفیق سه راهبرد مکمل

۱. هنر در زمره حوزه علوم انسانی در نظر گرفته شده است.

شامل مرور انتقادی پیشینه پژوهش، تحلیل محتوای کیفی نشست‌های خبرگانی و پرسشنامه‌های حقیقی و حقوقی و مطالعه تطبیقی سیاست‌های آموزشی استفاده شده است. این ترکیب روش‌شناختی امکان تحلیل چندلایه ماده آموزشی را از منظر ساختاری، مفهومی و اجرایی فراهم کرده است. بدین منظور، ده نشست کارشناسی، با حضور ذی‌نفعان آیین‌نامه ارتقا مرتبه اعضای هیئت علمی تشکیل شد. منطق محوریت موضوعی نشست‌ها مبتنی بر مواردی از جمله تفاوت شرایط و گرایش رشته‌ها در حوزه علوم انسانی- اجتماعی و هنر؛ تفاوت‌های نهادی (دانشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها و ...); تفاوت‌های کارکردی (هیئت ممیزه، کمیسیون و ...) و تنوع جغرافیایی ایران بود. نقاط قوت و ضعف، پیامدهای مثبت و منفی آیین‌نامه ارتقای مرتبه فعلی، اقتضائات در نظر گرفته شده در حوزه علوم انسانی- اجتماعی و هنر، تنوع شاخص‌ها و تفاوت‌های متأثر بر امتیازدهی رشته‌ها و گرایش‌های مختلف علوم انسانی، اصلاح رویه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی و راهکارها برای پر کردن خلأهای شناسایی شده، از جمله موضوعات و مسائلی بود که در این نشست‌ها مورد بحث قرار گرفت. همچنین پرسشنامه‌های حقیقی و حقوقی به ترتیب از سامانه جمع‌سپاری شورای عالی انقلاب فرهنگی و از طریق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارسال شد. روند جمع‌آوری اطلاعات و برگزاری نشست‌ها تا جایی ادامه یافت که به نظر نمی‌رسید اطلاعات جدیدی حاصل شود و اشباع نظری صورت گرفته است. جزئیات مربوط به نشست‌ها در جدول زیر تشریح شده است:

جدول ۱. مشارکت کنندگان در نشست‌های خبرگانی

نشست	تاریخ	گروه هدف	شرکت کنندگان
اول	۱۴۰۳/۲/۲۹	گروه علوم انسانی- اجتماعی و هنر	معاونان آموزشی و پژوهشی و اساتید و هیئت علمی منتخب پژوهشگاه‌ها و دانشگاه‌های تراز اول دولتی کشور، (دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی، تربیت مدرس، شهید بهشتی و صنعتی شریف در حوزه علوم انسانی- اجتماعی و هنر)
دوم	۱۴۰۳/۳/۲۱	رشته ادبیات و زبان‌های خارجی	اساتید و معاونان آموزشی و پژوهشی دانشکده‌های رشته‌های ادبیات و زبان‌های خارجی
سوم	۱۴۰۳/۴/۳	هیئت ممیزه دانشگاه‌های منتخب تهران	اعضای محترم هیئت ممیزه دانشگاه‌های تهران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی
چهارم	۱۴۰۳/۴/۱۷	رشته‌های باستان‌شناسی، تاریخ و جغرافیا	اساتید رشته‌های باستان‌شناسی، تاریخ و جغرافیا از دانشگاه‌های دولتی و آزاد.
پنجم	۱۴۰۳/۴/۲۰	منتخبان اعضای هیئت ممیزه کل کشور	حضور دبیران و اعضای هیئت ممیزه دانشگاه‌های سراسر کشور
ششم	۱۴۰۳/۴/۱۴	مؤسسات پژوهشی منتخب	جمعیت از نمایندگان و اعضای هیئت علمی مؤسسات پژوهشی
هفتم	۱۴۰۳/۵/۲۹	زیرنظام‌های آموزش عالی	نمایندگان هیئت ممیزه، مدیران و اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، پیام نور، جامع علمی کاربردی، فرهنگیان، دانشگاه ملی مهارت و مؤسسات غیردولتی غیرانتفاعی
هشتم	۱۴۰۳/۶/۷	دانشگاه‌های استان‌های برخوردار و کم‌برخوردار	دبیران و اعضای هیئت ممیزه دانشگاه‌های واقع در استان‌های سرتاسر کشور مانند سیستان و بلوچستان، بیرجند، بجنورد، لرستان، کردستان، سمنان، بوشهر، ارومیه، اهواز، چابهار و اراک
نهم	۱۴۰۳/۶/۲۰	رشته‌های حقوق و علوم سیاسی، الهیات و معارف اسلامی	معاونان آموزشی- پژوهشی دانشکده‌های حقوق و علوم سیاسی، الهیات و معارف اسلامی.
دهم	۱۴۰۳/۷/۳	رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی، تربیت بدنی اقتصاد و مدیریت	معاونان آموزشی- پژوهشی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی تربیت بدنی اقتصاد و مدیریت

جامعه پژوهش شامل آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی (مصوب ۱۳۹۴) با تمرکز بر حوزه علوم انسانی، اجتماعی و هنر است. واحد تحلیل، ماده آموزشی آیین‌نامه و مؤلفه‌های مرتبط با آن، از جمله شاخص‌های ارزیابی فعالیت‌های آموزشی، نحوه امتیازدهی، سازوکارهای اجرایی و تفاسیر رایج در فرآیند ارتقا بوده است. گردآوری داده‌ها به صورت ترکیبی از

طریق بررسی اسناد و منابع مکتوب و بررسی‌های میدانی انجام شده است. این منابع شامل متن رسمی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت‌علمی، پژوهش‌های منتشرشده در قالب مقالات علمی، گزارش‌های سیاستی و نظرات خبرگانی و اسناد، دستورالعمل‌ها و چارچوب‌های ارزیابی آموزشی دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی به‌منظور انجام تحلیل تطبیقی است. تحلیل داده‌ها در چند گام نظام‌مند انجام شده است. ابتدا پیشینه پژوهش بررسی و شکاف تحقیقاتی احصا و سپس مفاد مرتبط با ماده آموزشی از طریق **کدگذاری کیفی مفهومی** استخراج شد. سپس کدها بر اساس شباهت‌های مفهومی در قالب محورهای سازمان‌یافته و فراگیر در زمره آسیب‌ها و راهکارها دسته‌بندی شدند. در گام بعد، یافته‌های به‌دست‌آمده با الگوهای سیاستی دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی مقایسه شد تا مصادیق بین‌المللی معادل راهکارهای پیشنهادی خبرگان در ماده آموزشی شناسایی شود. در روش مطالعات تطبیقی یا هم‌سنجی، چند مورد که می‌توانند در قالب واحدهای کلان، خرد و میانی دسته‌بندی شوند، در کنار هم قرار می‌گیرند و مقایسه می‌شوند تا در نتیجه این مقایسه، الگویی برای مسئله مورد بررسی ارائه شود (آنتال، دیرکس و وایلر، ۱۹۸۷). در مطالعات تطبیقی انجام شده گزینش و بررسی کشورها براساس سه منطق زیر صورت گرفت: برای دستیابی به معیارها و شاخص‌های ارزیابی آیین‌نامه ارتقا باید دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی فعال در حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی در نظر گرفته شوند. بنابراین در وهله اول تنها دانشگاه‌هایی برای مطالعه انتخاب شدند که به‌طور تخصصی متمرکز بر حوزه‌های هنر و علوم انسانی-اجتماعی باشند. منطق دوم که برای انتخاب دانشگاه مدنظر قرار داده شد رتبه بین‌المللی دانشگاه بود که برای این منظور دو نظام رتبه‌بندی جهانی تایمز^۱ و کیواس^۲ به‌دلیل اینکه بیش از سایر نظام‌های رتبه‌بندی قابل ارجاع هستند و پوشش جغرافیایی بالایی نیز دارند به‌عنوان ملاک اعتبار دانشگاه‌های جهان انتخاب شدند. در نهایت دانشگاه‌های فعال در حوزه علوم انسانی و اجتماعی از کشورهای مختلف با رتبه‌های برتر، شناسایی و فهرست شدند. در فهرست تهیه‌شده، باید حداقل یک دانشگاه در هر کدام از کشورهای پیشروی علم قرار داشته باشد. سپس مطالعات تطبیقی بر مبنای کشورهای مختلف در دو گروه کشورهای حوزه آمریکای شمالی و اسکاندیناوی و کشورهای اروپای جنوبی و استرالیا دسته‌بندی شد. شواهد بین‌المللی متناظر در پاسخ به چالش‌ها و راهکارهای متناظر کدگذاری شده در ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی (مصوب ۱۳۹۴) با کدگذاری مطالعه تطبیقی (آقای، ۱۴۰۳ و صفوی، ۱۴۰۳) تطبیق داده شد. در نهایت، بر اساس نتایج تحلیل انتقادی و تطبیقی، راهکارهای اصلاحی و قابل اجرا پیشنهاد شد. به‌منظور افزایش اعتبار و اتقان یافته‌ها، از مثلث‌سازی منابع شامل تجربه زیسته خبرگان، پژوهش‌های داخلی و تجربه دانشگاه‌های بین‌المللی در حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی استفاده شده است (غفارزادگان و قاضی نوری، ۱۴۰۴). اتکا به منابع داور شده و الگوهای معتبر جهانی، زمینه کاهش سوگیری تفسیری و افزایش قابلیت اعتماد نتایج را فراهم کرده است.

یافته‌ها

گام اول. شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های ماده آموزشی براساس تحلیل محتوای نشست‌های کارشناسی، پرسشنامه‌های حقیقی و حقوقی و سایر مطالعات

به منظور شناسایی و استخراج ابعاد جامع‌تر و کاربردی‌تر در ارزیابی آموزشی، مجموعه‌ای از نشست‌های کارشناسی و خبرگانی با مشارکت صاحب‌نظران و اعضای هیأت علمی برگزار گردید. در کنار این نشست‌ها از داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های اعضای هیأت علمی (حقیقی) و مدیران و نهادهای آموزشی ذی‌ربط (حقوقی) و نیز نتایج مطالعات پیشین، مقالات علمی و طرح‌های پژوهشی مرتبط با موضوع، بهره‌برداری شده است. تحلیل محتوای داده‌ها نشان داد که دغدغه‌های اساتید و دانشگاه‌ها صرفاً به چارچوب رسمی آیین‌نامه محدود نبوده و مسائلی چون توانمندسازی دانشجویان، ارتباط آموزش با نیازهای جامعه، نوآوری در

1. Times Higher Education

2. QS

روش های تدریس، تعامل مؤثر با دانشجویان، پشتیبانی نهادی از بهبود آموزش و توجه به فرآیندهای یاددهی-یادگیری عمیق، نقشی محوری در نگرش و عملکرد آموزشی آن ها ایفا می کند. در مرحله نخست، با کدگذاری محتوای نشست ها، پرسشنامه ها و سایر مطالعات، مجموعه ای از مضامین پایه (کدهای باز) استخراج گردید که بازتاب دهنده مستقیم دغدغه ها، تجربیات و پیشنهادات مطرح شده توسط شرکت کنندگان بود. در مرحله دوم و با هدف سازمان دهی، این مضامین پایه از طریق فرآیند تجمیع و در قالب طبقه بندی مضامین پایه شکل گرفت. طبقه بندی مضامین پایه با نگاهی ساختاریافته به دو دسته کلیدی تقسیم بندی شدند: دسته آسیب ها (مضامین اکتشافی/توصیفی): این دسته به شناسایی و تبیین چالش ها، کاستی ها و موانع موجود در سیستم ارزیابی آموزشی فعلی و محیط آموزش عالی می پردازد. دسته راهکارهای پیشنهادی (مضامین هنجاری/تجویزی): این دسته شامل پیشنهادهای راه حل ها و اقدامات اصلاحی است که از نشست ها، پرسشنامه ها و مطالعات برای بهبود ماده آموزشی و نظام ارزیابی عملکرد احصا شده است. این دو گانه بندی (آسیب/راهکار) امکان درک جامع تری از فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب را فراهم کرده و چارچوبی روشن برای ارائه پیشنهادهای عملیاتی در اختیار قرار می دهد. در مرحله سوم، با تکیه بر نتایج مراحل پیشین، مضامین پایه و طبقه بندی شده در دو حوزه «آسیب ها» و «راهکارهای پیشنهادی» مورد تحلیل عمیق تر و خوشه بندی مفهومی قرار گرفتند. در این مرحله تلاش شد تا از دل تجمیع و مقایسه نظام مند مضامین، مؤلفه های محوری و عرصه های اثرگذار آموزشی که فراتر از شاخص های مرسوم و رسمی ارزیابی آموزشی قرار دارند، شناسایی و تبیین شوند.

جدول ۲. شناسایی و کدگذاری مضامین فراگیر/کلان مستخرج از مضامین سازمان دهنده

مضامین فراگیر/کلان	مضامین سازمان دهنده	
	راهکارهای پیشنهادی	آسیب ها
فعالیت های مربوط به کلاس درس (S''2)	لزوم رعایت مسئولیت پذیری اجتماعی مانند نظم و انضباط و حضور تمام وقت (۱) (S'B22)	عدم خودانضباطی (۳) (S'A1) تفاوت اندک بین خوب و بد (۱) (S'A16) عدم خودسازماندهی (۳) (S'A17)
	اندازه معقول و منطقی تنوع تدریس واحد به منظور کسب دانش و علم جدید (جلوگیری از پراکندگی) (۳) (S'B15) مشخص کردن دقیق نوع فعالیت های آموزشی برای تخصیص امتیاز (۳) (S'B19) برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی برای دانش آموختگان و سایرین در جهت کمک به اساتید و اختصاص امتیاز به آن ها (۲) (S'B21) برخورداری از یک هسته پژوهش دقیقاً مرتبط با تخصص و تدریس استاد (۱) (S'B25) توسعه مهارت ها و استعداد های دانشجویان براساس گروه های علمی خاص (۵) (S'B26)	تدریس دروس تکراری (۲) (S'A12) عدم اعطای امتیاز به فعالیت های آموزشی غیررسمی (۵) (S'A14) اعطای امتیاز معادل مقاله به پروژه های کلاسی که براساس آموزش های استاد و با راهنمایی او به دانشجو محول می شود (۳) (S'A13)
فعالیت های مرتبط با تولید محتوای آموزشی (S''1)	ضرورت تقدم آموزش با کیفیت بر پژوهش (۳) (S'B2) لزوم به کارگیری دقت در رصد تدریس با حضور ناظر (۱) (S'B18)	وابستگی کیفیت آموزش به میانگین امتیازدهی از طریق فرم ارزشیابی و عواملی همچون نمره و سهل گیری دانشجویان (۶) (S'A7) عدم اعتبار ارزشیابی صرفاً از طریق دانشجویی (۴) (S'A8) لزوم ارزیابی همتایان برای ارتقای کیفیت آموزشی استادان در غیاب معیارهای مناسب در آیین نامه فعلی (۵) (S'A9)
	لزوم جامعیت محتوای ارتقا مبنی بر اهمیت شخصیت علمی و منش یک عضو هیئت علمی در کنار سایر برون داد ها (۱) (S'B24) تغییر فرایند ارزشیابی های دانشجویی (۷) (S'B1) تخصیص شاخص های خاص برای تدریس (کمی و کیفی) (۲) (S'B12) تخصیص امتیاز برای تدریس عالی (۱) (S'B5)	تمایل کم اساتید به بالا بردن بازدهی آموزش (۱۶) (S'A11) سنجش دشوار بخش آموزش به دلیل وجه غالب کیفی آن (۱) (S'A15) گذار از یکسان نگری کمی به تنوع بخشی مأموریت محور در مسیرها و نظام امتیازدهی ارتقای آموزشی (۷) (S'A21)

مضامین فراگیر/کلان	مضامین سازمان‌دهنده	
	راهکارهای پیشنهادی	آسیب‌ها
فعالیت‌های مرتبط با نظارت/سرپرستی دانشجویان (S''3)	تمرکز استادان بر رویکرد آموزشی هدایت دانشجویان به جای رویکرد پژوهشی (۴) (S'B16) انتقال و تثبیت جایگاه پایان‌نامه و رساله در ماده آموزشی با تقویت امتیاز آموزش (۵) (S'B30) تأکید بر کاربردی بودن پژوهش‌های تحصیلات تکمیلی (۵) (S'B31) اختصاص امتیاز به دفاع دکتری در سطح بین‌المللی (۱) (S'B32)	عدم توجه به پایان‌نامه و رساله از بعد آموزشی (۱) (S'A18) ناهم‌ترازی امتیازدهی کمیت تدریس با مأموریت آموزشی مقاطع کاردانی و کارشناسی (۷) (S'A19)
توسعه مهارت‌های آموزشی فردی (S''4)	اهمیت شاگردپروری در آموزش (شاخصی مثل کار تیمی) (۴) (S'B13) تعیین معیارهای شاگردپروری و توسعه آن فراتر از فعالیت‌های تیمی (۲) (S'B14) عدم نیاز به امتیازدهی در مواردی همچون صلاحیت علمی و شاگردپروری و پیش نبردن آیین‌نامه به سمت جمع‌آوری امتیاز (۳) (S'B23) مشارکت در برنامه‌ریزی درسی (۱) (S'B6) طرح موضوعات علمی جدید و به‌روز در کلاس‌های درس (۹) (S'B3) نوآوری در آموزش و شیوه تدریس (۷) (S'B4) وتویی بودن امتیاز آموزشی از مسیر آموزشی (۵) (S'B11) اختصاص امتیاز وتویی برای نوآوری در شیوه تدریس (۲) (S'B17) شرکت در دوره‌های توانمندسازی و یا مهارت‌آموزی ضمن خدمت (مثلاً آشنایی با مباحث هوش مصنوعی در دنیای دیجیتال) (۲) (S'B20) راه‌اندازی رشته‌های بین‌گروهی با برنامه درسی ترکیبی به جای بازنگری صرف رشته‌های موجود (۵) (S'B27) تقویت و گسترش فعالیت‌های آموزشی متنوع با رویکرد نوآورانه و مدیریتی (۷) (S'B28) بازنگری برنامه‌ها و درس‌های تحول‌محور علوم انسانی (۳) (S'B29)	فقدان شاگردپروری در مقاطع مختلف (۷) (S'A2) اكتفای استاد به تدریس ساده (۳) (S'A3) مشخص نبودن نحوه اعمال فعالیت‌های متنوع آموزشی در آیین‌نامه (۵) (S'A10) کاهش انسجام برنامه‌های درسی در بازنگری سرفصل‌ها (۲) (S'A20) کیفیت‌محوری، نوآوری و یادگیری تحول‌یافته در بازطراحی فعالیت‌های آموزشی (۸) (S'A22) عدم برگزاری دوره‌های توانمندسازی و یا مهارت‌آموزی ضمن خدمت (۱) (S'A23)
سرآمدی آموزشی (S''5)	اهمیت سرآمدی و برجستگی آموزشی اعضای هیئت علمی (۲) (S'B8) اهمیت آثار ماندگار و کارهای تحول‌آفرین اساتید به اندازه مقاله (۱) (S'B7) لزوم تعیین شاخصه‌های سرآمدان آموزشی در کشور و دانشگاه‌ها (۱) (S'B9) توجه به اساتید برجسته آموزشی و گستردگی دامنه وتویی (۱) (S'B10)	کم‌رنگ بودن معیارهای سرآمدی و نحوه تدریس در آیین‌نامه ارتقا (۱) (S'A4) مشخص نبودن نحوه اعمال امتیاز سرآمدی در آیین‌نامه (۱) (S'A5) عدم تعیین شاخصه‌های سرآمدان آموزشی (۱) (S'A6)

بر این اساس، مضامین مرتبط با آسیب‌ها و راهکارها به‌صورت تفکیک‌شده سامان‌دهی و کدگذاری نهایی شدند. لازم به ذکر است که مضامین ارائه‌شده با عنوان «راهکارهای پیشنهادی» به‌طور مستقیم با مضامین شناسایی‌شده با عنوان «آسیب‌ها» مرتبط هستند؛ به این معنا که هر راهکار، پاسخی هدفمند به یک یا چند آسیب مشخص است. این ارتباط دوسویه نشان می‌دهد که تحلیل نه تنها به تفکیک چالش‌ها و پیشنهادها پرداخته، بلکه زمینه‌ای برای فهم رابطه علت و معلولی میان وضعیت موجود و اقدامات اصلاحی فراهم کرده است. بدین ترتیب، جدول فوق تصویر یکپارچه‌ای از فاصله میان وضعیت فعلی و مطلوب ارائه می‌دهد.

گام دوم. شناسایی راهکارهای تکمیلی ماده آموزشی و تکمیل چارچوب مبتنی بر مطالعات تطبیقی

در گام دوم، هدف پژوهش فراتر رفتن از شواهد داخلی و یافته‌های حاصل از نشست‌ها و تحلیل مضامین کلان بود و با تمرکز بر شواهد و تجربیات تطبیقی، راهکارهای تکمیلی برای بهبود ماده آموزشی شناسایی شد. این مرحله بر اساس بررسی مطالعات

تطبیقی کشورهای «حوزه آمریکای شمالی و اسکانندیناوی» و «حوزه اروپا بویژه اروپای جنوبی و استرالیا» انجام شد تا چارچوب پیشنهادی برای ارزیابی عملکرد آموزشی، جامع تر و کاربردی تر شود.

جدول ۳. شناسایی و کدگذاری مضامین مستخرج از شواهد تطبیقی در حوزه فعالیت های آموزشی

تمرکز	نام دانشگاه	شواهد تطبیقی (C)
کشورهای حوزه آمریکای شمالی و اسکانندیناوی	Stanford University (A)	سبک تعامل مثبت با دانشجویان (CA1)، طراحی نوآورانه برنامه درسی (CA2)، اهمیت نوآوری و خلاقیت (CA3)؛ اعضای هیئت علمی با برچسب وظیفه های «آموزشی» در این دانشگاه، مسیر متفاوتی را نسبت به همپایان خود با برچسب وظیفه های «پژوهشی» برای ارتقای شغلی طی می کنند (CA4).
	Massachusetts Institute of Technology (B)	ارائه فهرستی از افراد تحت مشاوره در دوره کارشناسی، تحصیلات تکمیلی و (در صورت لزوم) پساکتری در گذشته و حال حاضر (CB1)؛ درگیر کردن دانشجویان در فرایند یادگیری (CB2)؛ تمام انتصابات بدون هیچ گونه پیش داوری و با توجه به مسئولیت های فرزندپروری و سایر شرایطی که ممکن است به مساعدت معقول طبق قوانین قابل اجرا نیاز داشته باشد، انجام می شود (CB3)؛ آنچه به عنوان شواهدی از تأثیرات و دستاوردهای علمی و پژوهشی تلقی می شود، براساس رشته و شیوه های پژوهشی آن متفاوت خواهد بود (CB4).
	Harvard University (C)	برای حمایت از پیشرفت حرفه ای و توسعه شغلی دانشجویان مربی گری رسمی و هم موارد غیررسمی را شامل می شود که دپارتمان از طریق نظرسنجی، بازخوردی را از این افراد دریافت می کند (CC1)؛ در بخش آموزش، مشاوره و مربی گری اشاره به ارائه راهنمایی فکری به دانشجویان در همه مقاطع از کارشناسی تا فوق دکتری می کند (CC2)؛ نحوه تعامل متقاضی با دانشجویان، مشاوران و مربیان در سطوح مختلف (CC3).
	Princeton University (D)	ارزیابی متقاضی توسط دانشجویان تحت راهنمایی وی (CD1)؛ دسترسی به ارزیابی های کامپیوتری دوره های تدریس شده توسط متقاضی (CD2)؛ جایگاه در رشته تخصصی، چگونگی تناسب متقاضی با دپارتمان به لحاظ تدریس و پژوهش (CD3)؛ در بخش تدریس، اطلاعات مربوط به نظارت بر دانشجویانی آمده است که روی پایان نامه های ارشد و دکتری کار می کنند (CD4)؛ برای کمیته بسیار مهم است که تا حد امکان درک کاملی از ماهیت و کیفیت تدریس داوطلب داشته باشد (CD5).
	University of Toronto (E)	بازدید کلاس های درس و بررسی دوره های تدریس شده توسط متقاضی (CE1)؛ ارزیابی های کتبی از اثربخشی تدریس متقاضی، مطابق با دستورالعمل های تأیید شده دانشکده یا بخش مربوطه (شواهدی از همپایان داوطلب و دانشجویان) (CE2)؛ فهرستی از دانشجویانی که کار پژوهشی آن ها تحت نظارت متقاضی بوده است، همراه با موضوعات پایان نامه و تاریخ دوره نظارت باید درج شود (CE3)؛ به چالش کشیدن توانایی فکری دانشجویان (CE4)؛ تعالی در آموزش یا تعالی در فعالیت های علمی که طی سالیان متمادی (نه فقط در دوره مورد بررسی برای ارتقا) ادامه داشته باشد، به تنهایی و به خودی خود می تواند ارتقا به درجه استادی را توجیه کند (CE5)؛ اهمیت مسئولیت اصلی طراحی یک دوره (CE6).
	University of British Columbia (F)	پاسخگویی و در دسترس بودن برای دانشجویان (CF1)؛ استفاده از انواع ارزیابی اعم از ارزیابی همپایان و خودارزیابی (CF2)؛ نتایج نظرسنجی تجربه دانشجویان از آموزش (CF3)؛ جمع بندی ارزیابی توسط همپایان از تدریس (CF4)؛ توجه به توانایی و تمایل داوطلب برای تدریس طیف وسیعی از موضوعات و در سطوح مختلف آموزشی (CF5)؛ نظرات کیفی ثبت شده در نظرسنجی های SEI در مورد شیوه های تدریس کلاس؛ مواد درسی، تکالیف و شیوه های نمره دهی متقاضی، کیفیت مقالات و پایان نامه های تحت نظارت متقاضی (CF6)؛ برای ارتقا به رتبه دانشیار داشتن شهرت ملی الزامی است. برای ارتقا به رتبه استاد تمام، شهرت بین المللی ضروری است (CF7)؛ رتبه «استاد آموزشی»، نشان دهنده تعهد دانشگاه به شناسایی و پاداش دادن به رهبری آموزشی و تدریس برجسته است (CF8)؛ توانایی تأثیر گذاری بر رشد فکری و علمی دانشجویان (CF9)، اصلاحات برنامه درسی که درک علمی را تغییر داده یا به طور قابل توجهی به تدریس در یک رشته یا زمینه کمک کرده اند (CF10)؛ آشنایی با پیشرفت های اخیر در موضوع و زمینه تدریس (CF11)؛ اصالت یا نوآوری در فعالیت علمی آموزشی (CF12)؛ تأثیر قابل مشاهده در یک زمینه یا رشته خاص (CF13)؛ رعایت ملاحظات در مورد استانداردهای مناسب برتری در بین دانشکده ها و رشته های مختلف و توجه عینی به ماهیت هر مورد خاص (CF14).
	University of Copenhagen (G)	از شروط انتصاب به عنوان استاد، تجربه راهنمایی (سوپرویزن) دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد، دانشجویان دکتری و/یا پساکتری است که در بخش آموزش به آن اشاره شده است (CG1)؛ علاقه به توسعه مهارت های تدریس خود (CG2)؛ در رتبه استادیاری ممکن است با مرخصی زایمان (هم برای پدر و هم برای مادر) و/یا مرخصی فرزندخواندگی تمدید شود (CG3).
	Lund University (H)	الزام به داشتن تجربه بین المللی باید با نظر گرفتن ویژگی های رشته و موضوع ارزیابی شود (CH1).
	University of Helsinki (I)	تعیین معیارها و اهداف فردی برای تمام استادیاران و دانشیاران در مسیر تصدی آن ها است. پس از جذب در مسیر تصدی، هر فرد مسئول پیشرفت خود است (CI1)؛ همه استادیاران و دانشیاران مسیرهای شغلی و اهداف فردی خود را دارند و از پیشرفت شغلی آن ها حمایت می شود (CI2).
	University of Oslo (J)	-
کشورهای حوزه اروپا	Cambridge university (K)	با در نظر گرفتن شواهدی از ورودی ها و خروجی ها برای سطح مورد نظر (CK1)؛ ایجاد محیط کاری مثبت و ترویج احترام متقابل به عنوان یک الگو (CK2)؛ هر دانشکده باید در آیین نامه خود، توازن انتظارات را بین تدریس (کارشناسی/ کارشناسی ارشد) و توسعه محقق (دکتری/ پساکتری) نشان دهد (CK3)؛ ارتقا به بالاترین درجه استادی (درجه ۱۲) مستلزم موفقیت برجسته در تحقیقات و رهبری تحقیقاتی است.

تمرکز	نام دانشگاه	شواهد تطبیقی (C)
		که با ارجاع به تعالی در سطوح بین‌المللی ارزیابی می‌شود (CK4)؛ ارائه کار در کنفرانس‌ها و مؤسسات بزرگ ملی و بین‌المللی (CK5)؛ نرخ بالای تکمیل دوره دانشجوی پژوهشی (CK6).
	UCL (L)	رهبری پایدار و قابل توجه در فعالیت‌های تعاملی با دانشجویان و بازخوردهای آنان به‌عنوان پیش‌نیاز هدایت برنامه درسی یا سایر تغییرات آموزشی (CL1)؛ یکی از شاخص‌های معیار پژوهش برای ارتقا به درجه ۸، نظارت و راهنمایی مؤثر بر دانشجویان دکتری ثبت شده است (CL2)؛ رهبر برنامه تعالی آموزش و اصلاح برنامه درسی در صورت لزوم (CL3).
	Melborne university (M)	فرصت‌های برنامه درسی و فوق برنامه طراحی شده برای تقویت کارآفرینی دانشجویان (CM1)؛ نظارت بر تحقیقات مقاطع بالای تحصیلی (نرخ تکمیل، انتشارات فرد، دستاوردها و پیشرفت‌های فارغ‌التحصیلان) (CM2)؛ مشاوره‌های خارجی مبتنی بر تحقیقات (بین‌المللی، ملی) (CM3)؛ اصالت و پایداری طراحی مجدد برنامه درسی (CM4)؛ تعامل با دولت، تجارت، حرفه‌ها و جوامع مرتبط با طراحی و ارائه برنامه درسی (CM5)؛ طراحی یادگیری شیء‌گرا و یکپارچه با کار (شامل دوره‌های کارآموزی، برنامه‌های داوطلبانه و تجربه‌محور بین‌المللی) (CM6).
	Heidelberg Universität (N)	تمرین صداقت فکری/خودانضباطی انتقادی و قضاوت (CN1)؛ استفاده از آموزش تخیلی و خلاقانه (CN2)؛ شرکت در جلسات کارگاه‌های آموزشی دوره‌ای دانشگاه (CN3)؛ شرکت در برنامه راهنمایی همتایان (CN4)؛ شرکت در کارگاه‌ها، دوره‌ها یا آموزش‌های مرتبط با تدریس خارج از دانشگاه (CN5)؛ شرکت در کنفرانس یا سایر فعالیت‌های حرفه‌ای مرتبط با تدریس (CN6).
	University of Manchester (O)	-
	University of Groningen (P)	نظم و انضباط در راهنمایی، رهبری تیم و مسئولیت‌های بازبینی عملکرد و توسعه (CP1)؛ در بخش پژوهش راهنمایی یا نظارت بر حداقل چهار دانشجوی دکتر در طول پنج تا هفت سال قبل از ارزیابی تأکید شده است (CP2)؛ استفاده از پیشرفته‌ترین و متنوع‌ترین موارد آموزشی (CP3)؛ شرکت در فعالیت‌های حرفه‌ای‌سازی همچون کارگاه‌ها، سمینارها، دوره‌های آموزشی اساتید و مانند آن (CP4).
	University of Glasgow (Q)	رهبری و نظارت بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌عنوان استاد راهنمای اول در بخش پژوهش ارائه شده است (CQ1)؛ رهبری مؤثر همکاری‌های موفق ملی/بین‌المللی با بودجه خارجی و فعالیت‌های نوآورانه با سایر مؤسسات آموزش عالی (CQ2)؛ به‌عنوان یک متخصص، رهبر و مدیر آموزش که بر فعالیت داخلی یا بین‌رشته‌ای تأثیر گذارد (CQ3)؛ موفقیت دانشجویان تحت نظارت (CQ4)؛ نرخ تکمیل دوره تحصیلی دانشجویان (CQ5)؛ جوایز آموزشی (CQ6)، تشخیص کیفیت توسط همتایان (CQ7)؛ عضویت در هیئت تحریریه یا موارد مشابه برای مجلات یا ناشران و/یا نقش داوری برای نهادهای سرمایه‌گذاری خارجی، در سطح ملی و بین‌المللی (CQ8)؛ توسعه برنامه‌های درسی جدید (CQ9)، مشارکت در طراحی و توسعه دوره‌ها یا برنامه‌ها در حوزه موضوعی مربوطه (CQ10)؛ نظارت پایدار بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی طی چندین سال بیش از ۷۵ درصد گروه راسل برای این رشته (CQ11).
	University of Adelaide (R)	رفتار دانشگاهی فرد که از فرهنگ مثبت تعالی در تدریس حمایت می‌کند. مثلاً در اجتماعات کاربردی مرتبط با یادگیری و تدریس شرکت می‌کند (CR1)؛ هماهنگ‌سازی و مدیریت مؤثر برنامه‌های متقاطع و رهبری برجسته برنامه درسی (CR2)؛ فرد، دانش عمیقی در حوزه رشته دارد و از طریق بورس تحصیلی/تحقیقاتی در جریان تحولات روز قرار می‌گیرد (CR3)؛ مشارکت معنادار در سازماندهی رویدادهای دانشکده و دانشگاه (CR4)؛ در بخش پژوهش به داشتن سابقه‌ای پایدار از تکمیل موفقیت‌آمیز و به‌موقع دوره تحصیلات تکمیلی (به‌عنوان استاد راهنما) اشاره شده است (CR5)؛ فرد، سابقه‌ای پایدار از تکمیل موفقیت‌آمیز و به‌موقع دوره تحصیلات تکمیلی (به‌عنوان استاد راهنما) داشته باشد (CR6)؛ دریافت جوایز سطح دانشگاه و/یا خارجی برای برتری در تدریس (CR7)؛ توسعه حرفه‌ای مستمر در یادگیری و تدریس به‌طور منظم (CR8)، شواهدی از جذب دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیشتر به‌واسطه شهرت این فرد در تحقیقات علمی (CR9)؛ به‌طور فعال دانشجویان تحصیلات تکمیلی را در جهت تکمیل موفقیت‌آمیز دوره آموزشی توسعه می‌دهد و نظارت می‌کند یا با آن‌ها همکاری دارد (CR10).
	University of Navarra (S)	اعتبارنامه استاد تمامی مبنی بر دریافت گواهی ارزیابی تحقیقات و تعالی تدریس (CS1)؛ دانشگاه به‌عنوان نهادی با فرهنگ مسئولیت‌پذیر در مقابل خانواده، ایجاد آشتی بین زندگی کاری و خانوادگی (CS2).
	دانشگاه‌های فرانسه (T)	ارزیابی‌های منظم توسط دانشجویان با تمرکز بر وضوح آموزش، مشارکت در کلاس و اثربخشی کلی (CT1)؛ تعامل مستمر بر تدریس (CT2)؛ سازماندهی رویدادهای دانشگاهی مانند کنفرانس‌ها، سمینارها، کارگاه‌ها و سخنرانی‌های عمومی که به حیات فکری دانشگاه کمک می‌کند (CT3)؛ راهنمایی موفق دانشجویان دکتری در بخش معیارهای پژوهشی اشاره شده است (CT4)؛ تجدیدنظر در برنامه‌های درسی موجود برای افزایش نتایج یادگیری (CT5)؛ استفاده از روش‌های آموزشی نوآورانه، مانند ادغام فناوری، استراتژی‌های یادگیری فعال یا رویکردهای بین‌رشته‌ای (CT6)؛ مشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌ها یا دوره‌های جدید دانشگاهی (CT7).

جدول ۴ تناظر میان آسیب‌های شناسایی شده و راهکارهای متناظر آن‌ها با شواهد تطبیقی را ارائه می‌کنند و هر رنگ به‌طور ویژه با یکی از پنج حوزه کلان شناسایی شده در گام پیشین مرتبط است (مضامین فراگیر جدول ۲) که شامل فعالیت‌های مربوط به کلاس درس، فعالیت‌های مرتبط با تولید محتوای آموزشی، فعالیت‌های مرتبط با نظارت و سرپرستی دانشجویان، توسعه مهارت‌های آموزشی فردی و سرآمدی آموزش است. این جدول نشان می‌دهند که تا چه اندازه راهکارهای پیشنهادی داخلی و

یافته‌های مطالعات تطبیقی با یکدیگر هم‌راستا هستند و امکان تحلیل تطبیقی و اعتباربخشی به پیشنهادها را فراهم می‌کنند. جدول مذکور، تصویری روشن از همپوشانی‌ها و تفاوت‌های بین راهکارهای داخلی و شواهد تطبیقی ارائه می‌دهد و به پژوهشگر کمک می‌کند تا اثرات احتمالی هر راهکار بر رفع آسیب‌ها و بهبود عملکرد آموزشی را با تکیه بر شواهد خارجی تحلیل کند و چارچوبی مبتنی بر بهترین شیوه‌ها شکل گیرد. تحلیل عمیق‌تر داده‌ها نشان داد که برخی از آسیب‌ها با چند راهکار متناظر مواجه هستند که منشأ آن‌ها متفاوت است: برخی تنها از راهکارهای داخلی استخراج شده‌اند، برخی صرفاً از شواهد تطبیقی نشأت گرفته‌اند و برخی نیز ترکیبی از هر دو منبع هستند. این وضعیت به‌وضوح دلالت می‌کند بر اینکه در نقاط مشخصی از چارچوب آموزشی چند گزینه یا مسیر عملیاتی پیش روی تصمیم‌گیرندگان قرار دارد و نیازمند تصمیم‌گیری و اولویت‌بندی است. شناسایی این دوگان‌ها و چندگان‌ها، علاوه بر نشان دادن پیچیدگی و چندبعدی بودن اصلاح ماده آموزشی، به تدوین بسته‌های عملیاتی هدفمند و انتخاب راهکارهای مؤثر کمک می‌کند.

گام سوم. اعتبارسنجی و نهایی‌سازی فعالیت‌های آموزشی (ردیف، تبصره، بایستگی) از طریق اجماع خبرگانی

در این گام نیز، دوگان‌ها و چندگان‌های احتمالی شناسایی شده از گام‌های پیشین، مجدداً در نشست‌های تخصصی خبرگانی مطرح شدند. هدف از این مرحله، بحث، واکاوی، اصلاح و در نهایت دستیابی به اجماع بر سر نهایی‌ترین و عملیاتی‌ترین ردیف‌ها، تبصره‌ها، بایستگی‌ها و مسیر ارتقا/ امتیاز بود. فرآیند گفت‌وگوی ساختاریافته در این نشست‌ها، با ارائه یافته‌های مراحل پیشین آغاز شد. سپس، هر یک از ردیف‌های پیشنهادی، از جنبه‌های مختلفی چون ارتباط با اهداف آموزشی دانشگاه، قابلیت سنجش و ارزیابی عملی، تناسب با بافت آموزش عالی کشور و همسویی با اسناد بالادستی مورد نقد و بررسی عمیق شرکت‌کنندگان قرار گرفت. در مواردی که پیشنهادات متعدد یا حتی متعارضی وجود داشت (دوگان/چندگان)، با روش‌هایی همچون بحث گروهی متمرکز، اولویت‌بندی جمعی و در نهایت رأی‌گیری اجماع‌محور، راهکار بهینه انتخاب گردید. با این حال، در برخی موارد، اختلاف‌نظرها به حدی بود که بر سر هیچ راهکار مشخصی، اجماع حاصل نشد. این ردیف‌ها به دلیل تفاوت دیدگاه‌ها، تضاد میان اولویت‌ها یا محدودیت‌های عملیاتی، نیازمند تحلیل و تصمیم‌گیری تکمیلی در مراحل بعدی باقی ماندند. شناسایی این موارد، علاوه بر برجسته کردن پیچیدگی و چندبعدی بودن اصلاح ماده آموزشی، نقاط حساسی را نشان می‌دهد که تصمیم‌گیرندگان باید با رویکردی راهبردی و مبتنی بر شواهد به آن‌ها بپردازند. در ادامه و در جدول ۴، اجماع خبرگانی به منظور نهایی‌سازی پیشنهاد اصلاح ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقا (مصوب سال ۱۳۹۴) ارایه شده است. در واقع به‌منظور شفاف‌سازی ارتباط ردیف‌ها، تبصره‌ها، بایستگی‌ها و حتی مسیرهای ارتقا با راهکارهای مستخرج از نشست‌ها، مطالعات تطبیقی و نیز دوگان‌ها و چندگان‌های شناسایی شده، به‌صورت نظام‌مند مورد ردیابی قرار گرفت. بر این اساس، مشخص شد که هر یک از اجزای نهایی ماده آموزشی، متأثر از کدام راهکارهای پیشنهادی، شواهد تطبیقی یا گزینه منتخب دوگان و چندگان بوده است. به همین دلیل در جدول زیر آن دسته از راهکارها و شواهدی که نقش مستقیم و تعیین‌کننده‌ای در انتخاب یا ترجیح یک ردیف، تبصره یا بایستگی داشته‌اند، با رنگ قرمز مشخص شده‌اند تا چگونگی هراتنخاب به‌صورت شفاف و قابل پیگیری برای خواننده و تصمیم‌گیرندگان نمایان شود.

جدول ۴. نقطه اثر آسیب‌ها، راهکارها، شواهد طبیعی و دوگان و چندگان‌ها در تمامی حوزه‌های فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر اجماع خبرگانی

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان		شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف					
رعایت قوانین، مقررات و شئونات آموزشی (بر حسب نمره) (Tsa'1)		✓			-			(S'B22)	(S'A1) (S'A16) (S'A17)
حضور در زمان‌های تعیین‌شده مراجعات دانشجویی (Tsa'2)				✓		(CA1) (CF4)			
انجام صحیح امور محوله (Tsa'3)				✓		(CP1) (CN1)			
فرایند و نحوه عملکرد کمیته ارزشیابی باید با پیشنهاد مؤسسه و با تأیید هیئت ممیزه باشد (Tsa'4)			✓		-	(CD5)			
عدم اجماع					تنوع (UA1)	چندگان کمیت تدریس ۲ (UA)	(CF5) (CR3) (CK3)	(S'B15) (S'B25)	
					تخصص (UA2)				
					ترکیبی (UA3)				
اگر عضو هیئت علمی در یک نیم‌سال تحصیلی یک درس را در چند کلاس به صورت مکرر تدریس نماید، امتیاز کسب شده برای اولین کلاس با ضریب یک و برای کلاس‌های تکراری با ضریب یک‌دوم (۰/۵) محاسبه می‌شود (Tsa''1). امتیاز تدریس دروس برای اولین بار توسط عضو هیأت علمی تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (Tsa''2). اگر چند مدرس یک درس را به طور مشترک تدریس نمایند، امتیاز آن درس بین ایشان به میزان مشارکت در تدریس تقسیم می‌شود، به شرط آن‌که تمام مدرسين در طول برنامه آموزشی حضور فعال داشته باشند (Tsa''3).			✓						(S'A12)

۱. به استناد ماده واحده بازنگری آیین نامه ارتقا مرتبه اعضای هیئت علمی (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۴۰۳) منظور از مسیر، مسیر آموزشی، مسیر پژوهشی، مسیر آموزشی-پژوهشی ارتقا مرتبه اعضای هیئت علمی است.

۲. عدم اجماع توسط خبرگان

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان		شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف					
امتیاز هر واحد تدریس نظری / عملی در مقاطع مختلف (کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی) تا «۱/۵» امتیاز است(TSa''4). بهبود و پیشرفت مستمر در تدریس و ارتقای نقش مربی‌گری (TSa''5). مربی‌گری دوره‌های غیررسمی ملی و بین‌المللی معطوف به اخلاق‌مداری و ارزش‌های مرتبط با تعالیم اسلامی، بومی‌سازی، کارآمدی (رفع نیازهای جامعه و حل مشکلات کشور) و روزآمدی (TSa''6).				✓	آموزش رسمی (UB1)	چندگان نوع آموزش ۱ (UB)	(CC1) (CR4) (CM1) (CT3)	(S'B21)	(S'A14)
					آموزش غیررسمی (UB2)				
					ترکیبی ✓ (UB3)				
امتیاز تدریس در هر واحد عملی و دوره‌های کارورزی و کارآموزی در هر یک از مقاطع تحصیلی در گروه‌های مهارتی و هنر تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSa''7).			✓		-		-	(S'B26)	
امتیاز هر واحد تدریس نظری / عملی در مقاطع مختلف (کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی) تا «۱/۵» امتیاز است (TSa''4). تدریس در هریک از سطوح ۱، ۲، ۳ و ۴ حوزه‌های علمیه، به‌ترتیب معادل تدریس در دوره‌های کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری محسوب می‌شود(TSa''8).				✓	رابطه مستقیم امتیاز و مقطع تدریس (UC1)	چندگان نحوه امتیاز (UC)		(S'B19)	(S'A13)
					رابطه معکوس امتیاز و مقطع تدریس (UC2)				
					امتیاز مساوی در مقاطع مختلف تدریس (UC3)				

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان		شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف					
امتیاز هر واحد تدریس نظری / عملی در مقاطع مختلف (کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی) تا «۱/۵» امتیاز است (TSa"4).				✓	واحد نظری (UJ1) واحد عملی (UJ2) ترکیبی ✓ (UJ3)	نحوه امتیاز (UJ)	-	-	-
امتیاز تدریس به زبان دوم با اخذ مجوزهای مربوطه؛ تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSa"9).			✓						
امتیاز تدریس دروس تلفیقی با رویکرد اسلامی؛ تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSa"10).			✓						
کیفیت تدریس براساس میانگین امتیازدهی کل دانشجویان، دانشجویان چارک اول و مدیر گروه در کاربرگ‌های ارزیابی کیفیت تدریس متقاضی در طول دوره ارتقا در هر مرتبه لحاظ می‌شود (TSb1).				✓	دانشجو (چارک اول معدل) ✓ (UD1) ناظر (UD2) همتایان ✓ (UD3) ترکیبی (UD4)	چندگان عامل ارزیابی کیفیت تدریس (UD)	(CD1) (CE1) (CE2) (CF2)	(S'B2) (S'B18)	(S'A7) (S'A8) (S'A9)
کیفیت تدریس براساس میانگین امتیازدهی کل دانشجویان، دانشجویان چارک اول و مدیر گروه در کاربرگ‌های ارزیابی کیفیت تدریس متقاضی در طول دوره ارتقا در هر مرتبه لحاظ می‌شود (TSb2).				✓	ارزیابی کیفی (تأیید جامعه علمی) (UE1) ارزیابی کمی و مبتنی بر جدول امتیازات (UE2) ترکیبی ✓ (UE3)	چندگان نحوه ارزیابی (UE)	(CR1) (CR2) (CR3) (CF3) و (CF4) و (CD2) (CD3) (CT1) و (CT2) و (CK1) و (CK2)	(S'B24)	(S'A11)
				✓	مد		-	(S'B1)	-

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان		شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف					
کیفیت تدریس براساس میانگین امتیازدهی کل دانشجویان، دانشجویان چارک اول و مدیر گروه در کاربرگ‌های ارزیابی کیفیت تدریس متقاضی در طول دوره ارتقا در هر مرتبه لحاظ می‌شود (TSb3).					(UF2)	چندگان نحوه ارزیابی (UF)			
محاسبه امتیاز کیفیت عملکرد آموزشی، بر مبنای ۲۰ است و برای محاسبه نمره ارزشیابی کیفیت تدریس، میانگین نمره‌های کل زمان توقف در هر مرتبه علمی لحاظ می‌شود (TSb4).			✓		✓ میانگین (UF1)				
کاربرگ ارزیابی کیفیت تدریس با رعایت معیارهای شاگردپروری، مسئولیت‌پذیری نسبت به دانشجویان و جامعه، امیدآفرینی، اخلاق حرفه‌ای و ... به پیشنهاد مؤسسه و با تأیید هیئت ممیزه تعیین می‌شود (TSb5).			✓		-	(CB1)	(S'B12)		(S'A15)
نمره ارزشیابی کیفیت تدریس در طول دوره ارتقا (برحسب نمره) (TSb6).		✓			-		(S'B5)		
حذف ۲۰٪ ارزشیابی‌های یک واحد درسی، مشروط به اختلاف ۴ امتیازی با میانگین سایر ارزشیابی‌ها، بلامانع است. (TSb7).			✓		-	(CT1)	-	-	
حداقل امتیازهای لازم برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در مسیر آموزشی (TSa"11). حداقل امتیازهای لازم برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در مسیر آموزشی _ پژوهشی (زیر مسیر لبه دانش) (TSd36) حداقل امتیازهای لازم برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در مسیر آموزشی - پژوهشی (حل مسائل کشور) (TSc15)	✓				-	(CI1) (CI2) (CA2)	(S'B12)		(S'A21)
راهنمایی پایان‌نامه و رساله (TSc1).				✓	در ماده ۲ (UG1)	دوگان جایابی راهنمایی و مشاوره (UG)	(CC2) (CG1) (CF6) (CD4) (CE3)	(S'B16) (S'B30)	(S'A19)
					در ماده ۳				

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان		شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف					
					(UG2)	(CL2) (CQ1) (CR5) (CM2) (CT4)			
برای ارتقا به مرتبه استادی راهنمایی حداقل ۵ رساله دکتری مشروط به دایر بودن و دانش‌آموخته داشتن در دوره دکتری رشته متقاضی در مؤسسه محل خدمت الزامی است (TSc2).			✓		-	(CP2)	-	-	
برای ارتقا به مرتبه دانشیاری اعضای هیئت علمی، راهنمایی حداقل ۴ پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشروط به دایر بودن و دانش‌آموخته داشتن در دوره کارشناسی ارشد رشته متقاضی در مؤسسه محل خدمت الزامی است (TSc3).			✓			(CQ11)			
سقف امتیاز راهنمایی و مشاوره پارساهای مشترک با دانشگاهی معتبر در سطح بین‌المللی با موافقت مؤسسه؛ تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSc4).			✓			-			(CM3) (CQ2)
سقف امتیاز راهنمایی و مشاوره در به طول انجامیدن بیش از زمان معمول پارساها به دلیل برخورداری دانشجو از تسهیلات مندرج در قانون حمایت از خانواده و جوانی جمعیت تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSc5).			✓		-	(CB3) (CG3)			
سقف امتیاز راهنمایی و مشاوره پارساهای معطوف به حل یکی از مسائل اولویت‌دار فرهنگی، اجتماعی، تحکیم خانواده و مواجهه با آسیب‌های اجتماعی تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSc6).			✓			(CS2)			
سقف امتیاز راهنمایی و مشاوره پارساهای معطوف به اخلاق‌مداری و ارزش‌های مرتبط با تعالیم اسلامی، بومی‌سازی، کارآمدی (رفع نیازهای جامعه و حل			✓						

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان	شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف				
مشکلات کشور و روزآمدی؛ تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSc7). سقف امتیاز راهنمایی و مشاوره پارساهای معطوف به ارائه دیدگاه- های بنیادین بر مبنای حکمت و مبانی اسلامی، نظریه‌پردازی، مطالعات انتقادی و معرفی مکاتب و جریان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی و معرفتی رایج در علم و مطالعات میان‌رشته‌ای؛ تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSc8).								
راهنمایی پایان‌نامه / رساله (TSc9).		✓						
رساله دکتری تخصصی یا سطح ۴ حوزه (TSc10). پایان‌نامه‌کارشناسی ارشد یا سطح ۳ حوزه (TSc11). پروژه کاردانی (TSc12)				✓	-	(CR6)	(S'B31)	(S'A18)
برای ارتقا به مرتبه دانشیاری، راهنمایی رساله دکتری می‌تواند جایگزین راهنمایی پایان‌نامه کارشناسی ارشد شود (TSc13)			✓			(CR10)		
مؤسسه می‌تواند اعضای هیئت علمی شاغل در گروه‌های معارف اسلامی را از کسب حداقل امتیاز این بند در کلیه مسیرهای ارتقاء، معاف نماید (TSc14)			✓			(CB4) (CF14) (CH1)		(S'A21)
ت) سرآمدی شاگردپروری (تیم‌سازی) با نشانه‌هایی همچون: (TSd1)				✓			(S'B13) (S'B14)	
احراز مصادیق ذکر شده در صورت تأثیرگذاری مستقیم متقاضی بر دانشجویان با تشخیص و تأیید کمیسیون تخصصی ذی‌ربط است (TSd2)			✓			(CA1)		(S'A2)
نقش استاد در یادگیری مولد، کارآفرین و مهارت محور؛ (TSd3)				✓		(CB2)	(S'B23)	
نقش آفرینی استاد در شکل‌گیری ذهنیت و شخصیت فردی و اجتماعی دانشجو و کشف استعدادهای و بارور ساختن ایده‌ها				✓		(CC3)		

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان	شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف				
برای تولید علم و یا پیشبرد اهداف علوم انسانی-اجتماعی و اسلامی (TSd4)								
کسب افتخارات توسط دانشجویان متقاضی (پایان‌نامه/ رساله برگزیده جشنواره‌های معتبر با تأیید معاونت آموزشی/ پژوهشی وزارت عتف، دانشجویی سرآمد براساس آیین‌نامه انتخاب دانشجویان سرآمد دانشگاه/ وزارتین، موفقیت دانشجو در ثبت دارایی‌های فکری مستخرج از پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها در مقاطع مختلف) (TSd5)				✓		(CF9)		
جذب دانشجویان فارغ‌التحصیل شده متقاضی به عنوان عضو هیئت علمی در سایر مؤسسات (TSd6)								
اشتغال دانشجویان فارغ‌التحصیل شده متقاضی به عنوان مدیر عامل یا عضو هیئت مدیره شرکت‌های دانش‌بنیان (TSd7)								
مشارکت در تربیت دانشجویان نخبه و استعدادهای درخشان و بهره‌بردار از تسهیلات بنیاد ملی نخبگان (استاد راهنما) (TSd8)				✓		(CE4)		
تدوین/ بازنگری برنامه آموزشی دانشگاهی و عمومی (TSd9)				✓		(CA2)	(S'B6)	-
مشارکت در بازنگری برنامه آموزشی دانشگاهی و عمومی (TSd10)				✓	-	(CF10) (CT5)		
مجری بازنگری برنامه آموزشی دانشگاهی و عمومی (TSd11)				✓		(CL3)		
مشارکت در تدوین برنامه آموزشی دانشگاهی و عمومی (TSd12)				✓		(CQ9)		
مجری تدوین برنامه آموزشی دانشگاهی و عمومی (TSd13)				✓		(CM4)		
در صورتی که رویکرد «تدوین/ بازنگری برنامه آموزشی» و «راه‌اندازی رشته تحصیلی» معطوف به اخلاق‌مداری و ارزش‌های مرتبط با تعالیم اسلامی، بومی‌سازی، کارآمدی (رفع نیازهای جامعه و حل مشکلات کشور) و			✓			(CM5)		

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان	شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف				
روزآمدی باشد، تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSd14)								
اشاعه برنامه درسی مشروط به نقش مؤثر در تدوین و بازنگری (TSd15)				✓				
بهبود و پیشرفت مستمر در تدریس و ارتقای نقش مربی‌گری (TSd16)				✓		(CE5)		
ارائه طرح درسی به‌روزشده متناسب با برنامه درسی در تارنمای مؤسسه با تأیید معاونت آموزشی (TSd17)				✓		(CR8)	(S'B3)	(S'A3)
امتیاز ارائه طرح درسی به‌روزشده در تارنمای مؤسسه به زبان‌های بین‌المللی با اخذ مجوزهای مربوطه و تأیید معاونت آموزشی مؤسسه تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSd18)			✓			(CF11)		
نوآوری (موضوع/ روش/ محتوا) (TSd19)				✓		(CA3)	(S'B4)	
امتیاز برحسب میزان فراگیر بودن محصول (محدود به مؤسسه یا امکان انتشار یا تولید در سطح ملی) و سطح نوآوری (برای نخستین بار در جهان، کشور و مؤسسه) متفاوت خواهد بود (TSd20)			✓				(S'B17)	
ارائه دیدگاه‌های بنیادین بر مبنای حکمت و مبانی اسلامی، نظریه-پردازی، مطالعات انتقادی و معرفی مکاتب و جریان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی و معرفتی رایج در علم و مطالعات میان‌رشته‌ای تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSd21)			✓			(CF12)	(S'B28)	-
تدریس دوره‌های بالندگی و دانش‌افزایی در خصوص روش‌ها و فنون اثربخش تدریس با تأیید معاونت آموزشی/ پژوهشی مؤسسه (TSd22)				✓		(CG2)		
بهبود فرآیندهای یادگیری و تولید محتوای الکترونیکی (دوره آموزشی) در سکوها آموزشی				✓		(CP3)		

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان	شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف				
معتبر کشور با تأیید معاونت آموزشی/ پژوهشی مؤسسه (TSd23)								
آموزش موضوعات هدفمند و تحول‌گرا؛ مبتنی بر مواجهه انتقادی و تحولی با گفتمان‌های موجود در علوم انسانی با الهام از تعالیم و ارزش‌های ایرانی-اسلامی با تأیید معاونت آموزشی/ پژوهشی مؤسسه (TSd24)				✓		(CN2)		
کاربرد روش‌های اثربخش در آموزش نظری و عملی و همچنین کاربری روش‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی/ ارزشیابی معطوف به اخلاق‌مداری و ارزش‌های مرتبط با تعالیم اسلامی، بومی‌سازی، کارآمدی (رفع نیازهای جامعه و حل مشکلات کشور) و روزآمدی با تأیید معاونت آموزشی/ پژوهشی مؤسسه (TSd25)				✓		(CT6)		
راه‌اندازی رشته تحصیلی (TSd26)				✓	-		(S'B27)	(S'A20)
مجری راه‌اندازی رشته تحصیلی (TSd27)				✓		(CE6)		
مشارکت در راه‌اندازی رشته تحصیلی (TSd28)				✓		(CF13) (CT7)		
اشاعه محتوای آموزشی (TSd29) اشاعه رشته تحصیلی مشروط به نقش مؤثر در راه‌اندازی (TSd30).				✓		(CQ10)		
راه‌اندازی رشته‌های دارای برنامه درسی مرکب بین گروه‌ها و دانشکده‌های مختلف (میان‌رشته‌ای) تا ضریب ۱/۵ برابر قابل افزایش است (TSd31)			✓					
کسب امتیاز از ردیف‌های الف و ب منوط به تصویب برنامه/ رشته در مراجع قانون ملی مورد تأیید وزارتین یا معاونت آموزشی نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها است (TSd32)			✓				(S'B29)	
روزآمدی (TSd33)				✓	-	(CN3) (CM6)	(S'B20)	(S'A23)

فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی	اعمال بر				دوگان و چندگان		شواهد تطبیقی	راهکارها	آسیب‌ها
	مسیر/امتیاز ۱	بایستگی	تبصره	ردیف					
شرکت در دوره‌ها و روش‌های نوین تدریس با تأیید مراجع ذی-صلاح (TSd34)				✓			(CN4) (CN5) (CN6) (CP4)		
در جدول حداقلی در ستون مرتبط با بند مربوطه لحاظ شده است (TSd35)	✓				امتیاز وتویی (فقط در ارتقاء از مسیر آموزش) (UH1) ✓ در امتیاز کل (UH2)	نحوه امتیاز (UH)	-	(S'B11)	(S'A10)
در سطح دانشکده / مؤسسه (TSe1)				✓			(CK5)	(S'B8)	
در سطح ملی و بین‌المللی (TSe2)				✓			(CF7) (CK4)	(S'B7)	(S'A4)
سرامدان آموزشی (TSe3)				✓			(CQ3)		
استاد نمونه آموزشی (TSe4)				✓			(CF8)		
استاد ممتاز (TSe5)				✓			(CK6) (CQ4)		
ارزیابی شهرت علمی با سازوکار ارزیابی همپایان به شیوه مورد تأیید هیئت ممیزه (TSe6)				✓			(CR9)		
ارزیابی شهرت علمی با سازوکار ارزیابی همپایان به شیوه مورد تأیید هیئت ممیزه (TSe7)				✓			(CQ5) (CQ7)	(S'B9)	(S'A6)
دریافت نشان دانش در حوزه آموزش (TSe8)				✓			(CQ6) (CR7) (CS1)		
امتیاز کسب شده بانوان دارای فرزند را می‌توان تا ضریب ۱/۵ برابر افزایش داد (TSe9)	✓								
در جدول حداقلی در ستون مرتبط با بند مربوطه لحاظ شده است (TSe10)	✓				امتیاز وتویی (فقط در ارتقاء از مسیر آموزش) (UI1) ✓ احتساب در امتیاز کل (UI2)	دوگان نحوه امتیاز (UI)	-	(S'B10)	(S'A5)

بحث

بر اساس دیدگاه‌ها و تجربه زیسته خبرگان و تجارب بین‌المللی، یکی از آسیب‌های محوری ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی، تفاوت اندک میان سطوح ارزیابی عملکرد «خوب» و «ضعیف» است. این آسیب که در کنار مؤلفه‌هایی نظیر عدم خودانضباطی و عدم خودسازماندهی حرفه‌ای شناسایی شده، موجب تضعیف کارکرد تمایزبخش نظام ارزیابی آموزشی می‌شود و امکان قضاوت دقیق درباره کیفیت واقعی فعالیت‌های آموزشی را کاهش می‌دهد. پیامد عملی این وضعیت، تمرکز اعضای هیئت علمی بر افزایش امتیازهای هر نیمسال به جای ارتقای کیفی نقش آموزشی است. در پاسخ به این آسیب‌ها، راهکار پیشنهادی جدول بر تدقیق ردیف‌ها و امتیازات مواد آیین‌نامه با اتکا به معیارهای فرارزیابی (سودمندی، دقت، عملیاتی‌بودن و تناسب) و نیز تأکید بر سیاست میانی استوار است. این رویکرد، با برجسته‌سازی مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیئت علمی، مؤلفه‌هایی نظیر نظم و انضباط حرفه‌ای، حضور تمام‌وقت، پاسخگویی و تعهد مستمر به نقش آموزشی را به عنوان شاخص‌های کیفی مورد توجه قرار می‌دهد. شواهد تطبیقی ارائه شده، مبتنی بر تجارب دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی، تصویر متفاوتی از ارزیابی فعالیت‌های آموزشی ارائه می‌دهد. در «دانشگاه هایدلبرگ»، بر تمرین صداقت فکری، خودانضباطی انتقادی و قضاوت حرفه‌ای به عنوان عناصر اساسی عملکرد آموزشی تأکید می‌شود؛ عناصری که نشان می‌دهد آموزش، فرایندی اخلاق محور و متکی بر تعهد درونی عضو هیئت علمی تلقی می‌شود (دانشگاه هایدلبرگ، ۲۰۲۱). این رویکرد، ارزیابی آموزشی را از سطح شاخص‌های صرفاً کمی فراتر برده و به کیفیت کنش حرفه‌ای استاد معطوف می‌سازد. در «دانشگاه استنفورد»، یکی از شاخص‌های مهم فعالیت آموزشی، «سبک تعامل مثبت و سازنده با دانشجویان» است. این شاخص بر نقش ارتباطی، حمایتی و انگیزشی عضو هیئت علمی در فرایند یاددهی-یادگیری دلالت دارد و بیانگر آن است که کیفیت آموزش، به میزان زیادی به نحوه تعامل استاد با دانشجو وابسته است (دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۴). همچنین، در «دانشگاه گرونینگن»، نظم و انضباط در راهنمایی علمی، رهبری تیم‌های آموزشی و مسئولیت‌پذیری در بازبینی عملکرد و توسعه حرفه‌ای، به عنوان مؤلفه‌های کلیدی فعالیت آموزشی شناخته می‌شود (دانشگاه گرونینگن، ۲۰۱۴). این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده نگاهی سیستمی به آموزش است که در آن، عضو هیئت علمی نه تنها مجری آموزش، بلکه عامل توسعه مستمر کیفیت آموزشی محسوب می‌شود. در «دانشگاه بریتیش کلمبیا» نیز «پاسخگویی و در دسترس بودن برای دانشجویان» از مصادیق اصلی تعهد آموزشی تلقی می‌شود؛ رویکردی که آموزش را به مثابه یک مسئولیت اجتماعی و حرفه‌ای تعریف می‌کند (دانشگاه بریتیش کلمبیا، ۲۰۲۴). همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که یکی از آسیب‌های محوری در بند «کیفیت تدریس» ماده آموزشی، وابستگی بیش از حد ارزیابی آموزش به ارزشیابی‌های دانشجویی است. این نوع ارزیابی، به‌ویژه هنگامی که به صورت میانگین امتیازات کمی اعمال می‌شود، به شدت تحت تأثیر عواملی نظیر نمره‌دهی، سهل‌گیری استاد و معدل دانشجویان قرار دارد و در نتیجه، از اعتبار لازم برای سنجش کیفیت واقعی تدریس برخوردار نیست. چنین وضعیتی منجر به شکل‌گیری ارزیابی تک‌عاملی و تقلیل‌گرایانه از فرایند پیچیده آموزش شده است. در همین راستا، نبود سازوکار ارزیابی هم‌تایان در آیین‌نامه فعلی، در تعارض آشکار با رویه‌های رایج در دانشگاه‌های معتبر جهان نظیر پرینستون (دانشگاه پرینستون، ۲۰۲۴) دانشگاه تورنتو (۲۰۲۴) و بریتیش کلمبیا (دانشگاه بریتیش کلمبیا، ۲۰۲۴) قرار دارد؛ دانشگاه‌هایی که در آن‌ها، کیفیت تدریس از طریق ترکیبی از ارزیابی دانشجویان، داوری اساتید هم‌رده، بازدید از کلاس‌ها و خودارزیابی سنجیده می‌شود. این شواهد تطبیقی مؤید آن است که اتکای صرف به یک منبع ارزیابی، به‌ویژه دانشجو، نمی‌تواند بازنمای دقیقی از اثربخشی آموزشی استاد ارائه دهد. از سوی دیگر، یافته‌ها حاکی از آن است که غلبه رویکرد کمی و جدول محور در ارزیابی تدریس، موجب نادیده گرفتن ابعاد کیفی آموزش از جمله اخلاق محوری، منش علمی، رهبری آموزشی و تعامل مؤثر با دانشجویان شده است؛ مؤلفه‌هایی که در نظام‌های دانشگاهی پیشرو مانند ادلاید (دانشگاه ادلاید، ۲۰۲۴)، کالج دانشگاهی لندن و کمبریج، به عنوان شاخص‌های کلیدی کیفیت تدریس

مورد توجه قرار می‌گیرند. این دانشگاه‌ها بر **ارزیابی کیفی مبتنی بر تأیید جامعه علمی** و شواهد رفتاری و حرفه‌ای استاد تأکید دارند. در واقع، دشواری سنجش آموزش به دلیل ماهیت غالباً کیفی آن، ضرورت **طراحی نظامی چندعاملی، ترکیبی و متوازن از شاخص‌های کمی و کیفی** را برجسته می‌سازد. بر این اساس، در نظر گرفتن، شاخص‌های اختصاصی برای تدریس، پیش‌بینی امتیاز ویژه برای تدریس عالی و تعمیم این رویکرد در سایر آیین‌نامه‌ها و شیوه‌نامه‌های ارتقاء، از جمله راهکارهای پیشنهادی خبرگان برای ارتقای اعتبار و کارآمدی ارزیابی کیفیت تدریس، به‌شمار می‌رود. بررسی آسیب‌ها و راهکارهای مرتبط با **بند کمیت تدریس ماده آموزشی** نشان می‌دهد یکی از چالش‌های اساسی، **چندگانگی کمیت تدریس** در قالب تکرار دروس مشابه، فقدان تنوع هدفمند و عدم توازن میان تخصص و گستره تدریس است. بر اساس دیدگاه خبرگان، تکرار مکرر واحدهای درسی بدون تنوع علمی معنادار، نه تنها به تعمیق یادگیری منجر نمی‌شود، بلکه می‌تواند موجب رکود علمی عضو هیئت علمی گردد. در پاسخ به این آسیب، راهکار «دستیابی به اندازه‌ای معقول و منطقی از تنوع تدریس» همراه با جلوگیری از پراکندگی و **برخورداری از یک هسته پژوهشی منسجم و مرتبط با تخصص استاد** پیشنهاد شده است؛ رویکردی که در دانشگاه‌هایی مانند بریتیش کلمبیا (دانشگاه بریتیش کلمبیا، ۲۰۲۴)، ادلاید (دانشگاه ادلاید، ۲۰۲۴) و کمبریج (دانشگاه کمبریج، ۲۰۲۱) نیز مورد توجه قرار گرفته و بر توازن میان توانمندی تخصصی، علاقه استاد و سطوح مختلف آموزشی تأکید دارد. از دیگر آسیب‌های شناسایی شده، **عدم اعطای امتیاز به فعالیت‌های آموزشی غیررسمی** و ابهام در تعریف مصادیق آن است. این مسئله موجب نادیده گرفتن بخشی از تلاش‌های آموزشی اساتید در قالب کارگاه‌ها، دوره‌های مهارتی، مربی‌گری و فعالیت‌های فوق برنامه می‌شود. راهکار پیشنهادی در این زمینه، **تعیین دقیق انواع فعالیت‌های آموزشی رسمی و غیررسمی و اختصاص امتیاز متناسب به هر یک** است. شواهد تطبیقی از دانشگاه‌هایی نظیر هاروارد، ادلاید، ملبورن و برخی دانشگاه‌های فرانسه نشان می‌دهد که این مؤسسات با به رسمیت شناختن آموزش غیررسمی، سازماندهی رویدادهای علمی و فعالیت‌های مهارتی، نقش مؤثری در حمایت از توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی ایفا می‌کنند. در بعد دیگر، **چندگانگی در نحوه امتیازدهی به کمیت تدریس**، به‌ویژه در ارتباط با مقطع تحصیلی (رابطه مستقیم، معکوس یا امتیاز مساوی در مقاطع مختلف) و نوع واحد درسی (نظری یا عملی)، از جمله آسیب‌های ساختاری این بند محسوب می‌شود. نبود معیار شفاف در این زمینه می‌تواند به بی‌عدالتی در ارزیابی عملکرد آموزشی بینجامد. از این رو، پیشنهاد می‌شود نظام امتیازدهی به گونه‌ای بازطراحی شود که **تناسب منطقی میان مقطع تدریس، ماهیت واحد درسی و میزان تلاش آموزشی استاد** برقرار گردد و از یک‌سو کیفیت آموزش و از سوی دیگر انگیزه اعضای هیئت علمی تقویت شود. همچنین، **عدم اعطای امتیاز به فعالیت‌های آموزشی غیررسمی** یکی از ضعف‌های آیین‌نامه فعلی است، در حالی که دانشگاه‌هایی چون هاروارد، ادلاید، ملبورن و دانشگاه‌های فرانسه، فعالیت‌هایی نظیر مربی‌گری، سازماندهی رویدادهای علمی و برنامه‌های فوق برنامه را بخشی از کمیت تدریس تلقی می‌کنند (دانشگاه هاروارد، ۲۰۲۴) (دانشگاه ملبورن، ۲۰۲۴) (روزنامه رسمی جمهوری فرانسه، ۲۰۲۲). بر اساس دیدگاه و تجربه زیسته خبرگان، دوگانگی در **جایابی پایان نامه و رساله میان آموزش و پژوهش** یکی از چالش‌های اصلی آیین‌نامه ارتقااست و به نابرابری ساختاری در ارتقای اعضای هیئت علمی، به‌ویژه در دانشگاه‌های فاقد تحصیلات تکمیلی، منجر می‌شود. از سوی دیگر، تمرکز افراطی بر راهنمایی رساله می‌تواند به کاهش حضور آموزشی استاد در کلاس بینجامد. در دانشگاه‌های معتبر جهان، جایگاه راهنمایی پایان‌نامه‌ها به‌طور شفاف تعیین شده است؛ به گونه‌ای که در دانشگاه‌های هاروارد و کینهاک این فعالیت در بخش آموزش لحاظ می‌شود (دانشگاه کینهاک، ۲۰۲۱) (دانشگاه هاروارد، ۲۰۲۴) در حالی که در دانشگاه‌های تورنتو، کالج دانشگاهی لندن، گلاسگو، ادلاید، ملبورن، دانشگاه‌های فرانسه و گرونینگن، عمدتاً در بخش پژوهش ارزیابی می‌گردد (دانشگاه گلاسگو، ۲۰۲۴؛ دانشگاه گرونینگن، ۲۰۱۴). همچنین یکی از آسیب‌های جدی آیین‌نامه فعلی، **فقدان تعریف و شاخص‌های مشخص برای سرآمدی آموزشی** است؛ در حالی که شاگردپروری، آثار ماندگار آموزشی و فعالیت‌های تحول‌آفرین اساتید در ادبیات علمی

جایگاه برجسته‌ای دارند. در مقابل، دانشگاه‌هایی نظیر بریتیش کلمبیا، کمبریج و گلاسگو، سرآمدی آموزشی را از طریق شهرت علمی، رهبری آموزشی، جوایز و موفقیت دانشجویان تحت نظارت شناسایی می‌کنند (دانشگاه بریتیش کلمبیا، ۲۰۲۴؛ دانشگاه کمبریج، ۲۰۲۱؛ دانشگاه گلاسگو، ۲۰۲۴). همچنین، **ابهام در نحوه اعمال امتیاز سرآمدی آموزشی** و طرح «امتیاز وتویی» از چالش‌های سیاست‌گذاری این حوزه است. شواهد تطبیقی مانند دانشگاه ناوارا نشان می‌دهد که ارزیابی هم‌زمان تعالی پژوهش و تدریس می‌تواند مبنای اعطای اعتبار استادی باشد، بدون آنکه سرآمدی آموزشی به صورت محدودکننده اعمال شود (دانشگاه ناوارا، ۲۰۱۷). بر اساس دیدگاه و تجربه زیسته خبرگان **فقدان شاگردپروری نظام‌مند** یکی از آسیب‌های اساسی آموزش دانشگاهی است. در حالی که سیاست‌های دانشگاه‌های پیشرو بر تقویت شاگردپروری، تیم‌سازی و تعامل استاد-دانشجو تأکید دارند. برای مثال، در دانشگاه‌های استنفورد، هاروارد، ماساچوست، بریتیش کلمبیا و تورنتو، سبک تعامل، درگیرسازی فعال دانشجویان و به چالش کشیدن توان فکری آنان از شاخص‌های دانش‌پژوهی محسوب می‌شود (دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۴؛ دانشگاه ماساچوست، ۲۰۲۲). همچنین، نوآوری در برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس در دانشگاه‌هایی مانند «استنفورد، هایدلبرگ، گرونینگن، کپنهاک و دانشگاه‌های فرانسه» جایگاه ویژه‌ای دارد (دانشگاه هایدلبرگ، ۲۰۲۱؛ دانشگاه گرونینگن، ۲۰۱۴؛ روزنامه رسمی جمهوری فرانسه، ۲۰۲۲). افزون بر این، مشارکت در دوره‌های توانمندسازی و حرفه‌ای‌سازی اساتید در دانشگاه‌هایی چون هایدلبرگ، ملبورن و گرونینگن بخشی از ارزیابی دانش‌پژوهی و ارتقای کیفیت آموزش تلقی می‌شود (دانشگاه ملبورن، ۲۰۲۴). یکی دیگر از یافته‌های مهم، **بی‌توجهی ماده آموزشی به تنوع مأموریت‌های دانشگاهی و تفاوت‌های رشته‌ای، به‌ویژه در علوم انسانی و اجتماعی** است. در حالی که شواهد تطبیقی نشان می‌دهد بسیاری از دانشگاه‌های موفق، معیارهای ارزیابی آموزش را متناسب با مأموریت نهادی و ویژگی‌های رشته‌ای تنظیم می‌کنند، آیین‌نامه موجود از رویکردی یکسان‌انگارانه پیروی می‌کند. این مسئله موجب نادیده گرفتن آموزش‌های نوآورانه، مسئله‌محور، بین‌رشته‌ای و جامعه‌محور شده است؛ آموزش‌هایی که در دانشگاه‌های مورد مطالعه تطبیقی، به عنوان شاخص‌های کلیدی کیفیت آموزشی شناخته می‌شوند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که در نظام‌های تطبیقی، **پیوند آموزش با توسعه حرفه‌ای عضو هیئت علمی** به‌طور جدی مورد توجه است. ارتقای آموزشی صرفاً نتیجه انباشت فعالیت‌ها نیست، بلکه نشان‌دهنده رشد تدریجی مهارت‌های تدریس، رهبری آموزشی، شاگردپروری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی استاد است. این در حالی است که در آیین‌نامه فعلی، نبود مسیرهای روشن رشد آموزشی، موجب تقلیل آموزش به ابزاری برای کسب حداقل امتیاز ارتقا شده است. غلبه رویکرد کمی، ابهام در شاخص‌های کیفی، ضعف سازوکارهای ارزیابی چندبعدی و بی‌توجهی به مأموریت‌های متنوع آموزشی، از مهم‌ترین چالش‌های شناسایی شده است. بر اساس نتایج مطالعه تطبیقی، اصلاح ماده آموزشی مستلزم حرکت به سمت **الگوی ارزیابی ترکیبی آموزش** است؛ الگویی که در آن از ابزارهای مکملی نظیر ارزیابی همتایان، مشاهده تدریس، بررسی محتوای آموزشی، خودارزیابی حرفه‌ای و بازخورد ساخت‌یافته دانشجویان استفاده می‌شود. این رویکرد، امکان سنجش معتبرتر کیفیت آموزش و تمایز واقعی میان سطوح مختلف عملکرد آموزشی را فراهم می‌سازد. همچنین یافته‌های تطبیقی بر ضرورت **انعطاف‌پذیری آیین‌نامه در مواجهه با تفاوت‌های رشته‌ای، نهادی و مأموریتی** تأکید دارد. طراحی شاخص‌های بومی‌شده برای علوم انسانی، توجه به آموزش‌های مسئله‌محور و جامعه‌گرا، و به رسمیت شناختن فعالیت‌هایی چون شاگردپروری، نوآوری آموزشی و رهبری علمی، از جمله راهکارهایی است که می‌تواند به ارتقای معنادار جایگاه آموزش در نظام ارتقا بینجامد. در مجموع، بحث یافته‌ها نشان می‌دهد که بهره‌گیری از راهکارهای پیشنهادی مطالعه تطبیقی، می‌تواند مبنایی معتبر برای بازطراحی ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقا فراهم آورد؛ بازطراحی‌ای که آموزش را از یک الزام اداری به یک ارزش حرفه‌ای و نهادی تبدیل کند. گرچه در این مقاله تلاش شد با بهره‌گیری از روش‌شناسی ترکیبی و مطالعه تطبیقی، تحلیلی عمیق از ماده آموزشی ارائه دهد، اما با محدودیت‌هایی نیز همراه بوده است که لازم است در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست، ماهیت کیفی بخش عمده‌ای از داده‌ها، اگرچه برای کشف عمیق چالش‌ها و راهکارها مناسب است، اما تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌سازد. دوم، در مطالعه تطبیقی اگرچه سعی شد دانشگاه‌های پیشرو در حوزه علوم انسانی و اجتماعی انتخاب شوند، اما

تنوع نظام‌های آموزش عالی در جهان اقتضا می‌کند نتایج با احتیاط به سایر بافت‌ها تعمیم داده شود. همچنین، دسترسی به اسناد رسمی و دقیق همه دانشگاه‌ها به راحتی میسر نبود.

نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با اتخاذ رویکردی تحلیلی-انتقادی و بهره‌گیری از روش‌شناسی ترکیبی (شامل تحلیل اسناد، مرور نظام‌مند پیشینه، برگزاری ده نشست خبرگانی با حضور ذی‌نفعان متنوع و تنظیم پرسشنامه‌های حقیقی و حقوقی، و مطالعه تطبیقی دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی)، به واکاوی آسیب‌ها و ارائه راهکارهای آینده‌نگارانه برای بازنگری ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در حوزه علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر پرداخته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ماده آموزشی در وضعیت فعلی، با چالش‌های ساختاری، مفهومی، اجرایی و اخلاقی متعددی مواجه است که مهم‌ترین آنها عبارتند از: غلبه رویکرد کمی و یکسان‌نگر بر شاخص‌های کیفی، اتکای افراطی به ارزشیابی دانشجویی به‌عنوان تنها منبع سنجش کیفیت تدریس، فقدان سازوکارهای ارزیابی چندبعدی (همتایان، ناظران، خودارزیابی حرفه‌ای)، بی‌توجهی به تفاوت‌های ماهوی و مأموریتی رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی با علوم پایه و فنی-مهندسی، و نادیده گرفتن فعالیت‌های آموزشی غیررسمی و نوآورانه. این آسیب‌ها، نه تنها کارآمدی نظام ارزیابی آموزشی را کاهش داده، بلکه به تضعیف انگیزه‌های کیفی گرایانه اعضای هیئت علمی و حاشیه‌راندن نقش تربیتی و فرهنگی آنان منجر شده است. در مقابل، مطالعه تطبیقی دانشگاه‌های پیشرو جهان نشان می‌دهد که ارزیابی اثربخش فعالیت‌های آموزشی، مبتنی بر مدل‌های ترکیبی و چندبعدی است که در آنها ارزیابی دانشجویان تنها یکی از چندین منبع سنجش کیفیت تدریس محسوب می‌شود و نه یگانه مرجع، ارزیابی همتایان، مشاهده مستقیم تدریس، بررسی محتوای آموزشی و خودارزیابی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌عنوان مکمل‌های ضروری به کار گرفته می‌شوند، شاگردپرووری، نوآوری آموزشی، رهبری علمی، و تأثیر اجتماعی آموزش به‌عنوان شاخص‌های کلیدی کیفیت مورد توجه قرار می‌گیرند، آموزش غیررسمی (مانند مربی‌گری، سازماندهی رویدادهای علمی، و فعالیت‌های فوق‌برنامه) به رسمیت شناخته شده و ارزش‌گذاری می‌شود، تفاوت‌های رشته‌ای، نهادی و مأموریتی در طراحی شاخص‌ها و مسیرهای ارتقا لحاظ می‌گردد. بر اساس یافته‌های پژوهش و با تکیه بر اجماع خبرگان، بازنگری ماده آموزشی مستلزم حرکت از الگوی فعلی امتیازمحور صرف به سوی الگوی ترکیبی کیفیت‌محور است. در این الگو، ارتقای آموزشی نه صرفاً حاصل انباشت امتیازات کمی، بلکه نتیجه رشد تدریجی مهارت‌های تدریس، رهبری آموزشی، شاگردپرووری، و مسئولیت‌پذیری اجتماعی استاد محسوب می‌شود. جدول ۴ این مقاله، با ارائه ردیف‌ها، تبصره‌ها و بایستگی‌های پیشنهادی، نقشه راهی عملیاتی برای این بازنگری ماده آموزشی در اختیار سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران قرار می‌دهد. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که اصلاح ماده آموزشی آیین‌نامه ارتقاء، با الهام از تجارب موفق بین‌المللی و متناسب با شرایط بومی آموزش عالی ایران، می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در بازتعریف جایگاه آموزش در دانشگاه‌ها ایفا کند. چنین اصلاحی، نه تنها به ارتقای کیفیت تدریس و افزایش انگیزه‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی منجر می‌شود، بلکه دانشگاه را به نهادی یادگیرنده، مسئول و پاسخگو در قبال مأموریت‌های علمی و اجتماعی خود تبدیل می‌کند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، مدل‌هایی برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی طراحی شود که به‌طور هم‌زمان، آموزش، پژوهش و مسئولیت اجتماعی را متناسب با مأموریت هر دانشگاه وزن‌دهی کرده و کارآمدی این مدل‌ها را به‌طور آزمایشی در دانشگاه‌های منتخب مورد ارزیابی قرار دهد. همچنین، طراحی سازوکارهای اجرایی دقیق برای سنجش شاخص‌های کیفی (مانند شاگردپرووری و نوآوری آموزشی) و تضمین عدالت رویه‌ای در تفسیر ماده آموزشی توسط کمیته‌های تخصصی و هیئت‌های ممیزه، از دیگر زمینه‌های ضروری برای پژوهش‌های آتی است.

تعارض منافع

متن حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

References

1. Antal, A. B., Dierkes, M., & Weiler, H. N. (1987). Cross-national policy research: Traditions, achievements and challenges. In M. Dierkes, H. N. Weiler & A. B. Antal (Eds.), *Comparative Policy Research: Learning from Experience* (pp. 13–25). Aldershot: Gower.
2. Aghaei, P. (2024). Comparative study of faculty promotion regulations in the humanities and social sciences in Iran and selected countries (focusing on universities in North America and Scandinavia) [Research project]. National Institute for Scientific Policy Research. [in Persian].
3. Bayat, M., & Mousavi, S. A. (2020). Critical analysis of educational indicators in faculty promotion regulations. *Curriculum Planning Studies*, 16(3), 89–110. [in Persian].
4. Harvard University. (2024). "Faculty handbook: Teaching and mentoring expectations". Harvard University.
5. Ghafarzadegan, M., & Ghazinoory, S. (2024). *Research Methodology in Human Language*. Tehran: Chapar. [in Persian].
6. Heidelberg University. (2021). "Guidelines for academic performance evaluation". Heidelberg University.
7. Kousari, S. (2025). Reviewing the Academic Promotion Regulation; A path to the desired future within the context of disciplinary differences. *International Journal of Information Science and Management (IJISM)*
8. Kousari, S. (2024). Innovative revision of faculty promotion regulations in humanities, social sciences, and arts: Studies, analyses, and recommendations [Research project]. National Institute for Scientific Policy Research. [in Persian].
9. Kousari, S. (2022). Framework for transforming human resource management for research institutions in recruitment, promotion, and compensation of faculty members aligned with mission-based frameworks [Research project]. National Institute for Scientific Policy Research. [in Persian].
10. Nasrollahi, H., & Karimi, Z. (2019). Procedural justice in the evaluation and promotion system of faculty members. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 13(2), 23–44 [in Persian].
11. Princeton University. (2024). "Faculty evaluation and promotion guidelines". Princeton University.
12. Rezaei, H., & Ahmadi, F. (2021). Implementation challenges of faculty promotion regulations from the perspective of humanities faculty members. *Educational Management Research*, 12(4), 77–98. [in Persian].
13. Rezayan, A. H., Rrezayan, A., Abolmaali, F. S. and Sarmast, B. (2024). Requirements for revising and rewriting the regulations for promotion of faculty members in Iran's higher education institutions. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 30(4), 61-80. doi: 10.61838/KMAN.IRPHE.30.4.4 [in Persian].
14. Mohammad-Rozesara, M. (2024). A pathological narrative of faculty promotion regulations [Research project]. National Institute for Scientific Policy Research [in Persian].
15. Stanford University. (2024). "Teaching, mentoring, and faculty evaluation handbook". Stanford University.
16. Soleymanzadeh E, Goldasteh A. Pathology of the regulations for promotion of faculty members from the humanities experts point of view. *ihej* 2024; 15 (3) :43-67 URL: <http://ihej.ir/article-1-2016-fa.html> [in Persian].
17. Safavi, G., Aghaei, P. and Ghazinoory, S. (2024). Educational Excellence Criteria in the Promotion Process of Humanities and Social Sciences Faculty Members at Selected World Universities: A Comparative Study with Iran. *Rahyaft*, 33(4), 53-74. doi: 10.22034/rahyaf.2025.11673.1510 [in Persian].
18. Safavi, G. (2024). Comparative study of faculty promotion regulations in the humanities and social sciences in Iran and selected countries (focusing on European universities, especially Southern Europe and Australia). [Research project]. National Institute for Scientific Policy Research. [in Persian].
19. Teichler, U. (2017). Academic careers and promotion systems in higher education, *Higher Education Policy*, 30(3), 321–33
20. University of Adelaide. (2024). "Academic performance and promotion policy". University of Adelaide.
21. University of British Columbia. (2024). "Guide to reappointment, promotion and tenure". UBC.
22. University of Cambridge. (2021). "Teaching and learning framework for academic promotion". University of Cambridge.
23. University of Glasgow. (2024). "Academic promotion criteria". University of Glasgow.
24. University of Groningen. (2014). "Recognition and rewards in teaching". University of Groningen.
25. University of Melbourne. (2024). "Teaching excellence and professional development framework". University of Melbourne.
26. University of Navarra. (2017). "Integrated evaluation of research and teaching". University of Navarra.
27. University of Toronto. (2024). "Teaching dossier and peer review guidelines". University of Toronto.
28. Yousefi, Hadi. (1401). Investigation and pathology of the system of promotion of faculty members in Iranian universities. "Parliamentary Research Center, Serial Number: 18226 [in Persian].