



Designing a Model of Faculty Members Work Engagement

Afsaneh Dehghanpour Farashah (Ph. D.)¹

Aliasghar Pourezzat (Ph. D.)²

Aryan Gholipour (Ph. D.)³

Reza Vaezi (Ph. D.)⁴

Abstract

Nowadays, employee engagement as one of the most important factors affecting productivity and performance, has been increasingly considered by leading organizations. However, the lack of attention paid to work engagement of faculty members as major actors at universities is very noticeable. In this respect, presenting a model on the current state of faculty members' work engagement at Iranian universities can pave the way for taking necessary measures for its improvement and can facilitate universities' movement to a desirable state. This qualitative research aims to design a model on faculty members' work engagement. To this end, a theoretical sampling was conducted. The researchers collected data via semi structured interviews from the highly engaged faculty members and analyzed them with Charmaz constructivist grounded theory approach. Finally, a model on the current state of faculty members' work engagement was presented. Additionally, some suggestions were put forth so that in the presence of highly engaged faculty members we have more highly engaged students and be able to take long leaps to reach the desired state.

Keywords: *Work Engagement Model; Faculty Members; Work Experience; Negative Dynamics; Constructivist Grounded Theory.*

-
1. Ph. D. of Public Administration, Human Resource Management, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author), dehghanpur@ut.ac.ir.
 2. Professor of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran.
 3. Professor of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran.
 4. Professor of Public Administration, Faculty of Management and Accounting, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.



طراحی مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه^۱

افسانه دهقانپور فراشاه*، علی اصغر پورعزت**

آرین قلی پور***، رضا واعظی****

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

چکیده

امروزه اشتیاق کاری کارکنان به منزله یکی از مهم ترین عوامل مؤثر بر بهبود بهره وری و عملکرد، بیش از پیش مورد توجه سازمان های پیشرو قرار گرفته است. با این حال، جای خالی توجه به اشتیاق کاری استادان دانشگاه، به عنوان یکی از مهم ترین کنشگران دانشگاه بسیار محسوس است. در این خصوص ارائه مدلی از وضع موجود اشتیاق کاری استادان مشتاق دانشگاه های ایران، می تواند زمینه ساز توجه به این مهم و انجام اقدامات لازم برای بهبود آن باشد و حرکت دانشگاه ها به سمت وضع مطلوب را تسهیل و تسریع نماید. هدف از این پژوهش که به شیوه کیفی انجام شده است، طراحی مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه های ایران است. بدین منظور نمونه گیری به شیوه نظری انجام شد، پژوهشگران با مصاحبه های نیمه ساختاریافته داده ها را از استادان مشتاق دانشگاه ها، گردآوری نموده و به تحلیل مصاحبه ها با راهبرد نظریه پردازی داده بنیاد، رویکرد ساخت گرای چارمز پرداختند. در نهایت مدلی از وضع موجود اشتیاق کاری استادان مشتاق ارائه و برای بهبود، سازوکارهایی پیشنهاد شد تا با حضور استادان پرشور و مشتاق، دانشجویانی مشتاق تر داشته باشیم و در راستای رسیدن به وضع مطلوب گام برداریم.

کلیدواژه: مدل اشتیاق کاری؛ استادان دانشگاه؛ تجربه کاری؛ پویایی های منفی؛ نظریه پردازی داده بنیاد ساخت گرا.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

*. دانش آموخته دکتری مدیریت دولتی، مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
dehghanpur@ut.ac.ir

** .استاد مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

*** .استاد مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

**** .استاد مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مقدمه

در دنیای پرتلاطم کنونی، رهبران سازمان‌ها بیش از پیش دریافته‌اند برای مقابله با پیچیدگی‌های فزاینده و تغییرات سریع محیطی، به کارکنانی نیاز دارند که توجه، تمرکز و انرژی کامل خود را برای انجام وظایف درون‌نقشی و فرانشی خود سرمایه‌گذاری کنند (لای، تانگ، لو، لی و لین^۱، ۲۰۲۰: ۱)؛ به بیان دیگر به کارکنان مشتاق نیاز دارند. از این رو اشتیاق کاری^۲ جایگاه قابل توجهی در سازمان‌ها یافته و برای افزایش تعهد کارکنان و بهبود عملکرد سازمان‌ها، مورد توجه ویژه قرار گرفته است.

آشکار است که تفاوت بسیاری میان ماهیت شغل استادان دانشگاه و کارکنان سازمان‌ها وجود دارد، علاوه بر این استادان و معلمان در برخی از وظایف و نقش‌ها متمایزند که توجه خاص به اشتیاق کاری آنان را ضروری می‌سازد. استادان به‌عنوان مهم‌ترین رکن نظام آموزش عالی باید فراتر از تدریس، پژوهش، خلق دانش و راهنمایی دانشجویان در امور آموزشی و پژوهشی، ارتباط مناسبی با دانشجویان برقرار نمایند و بر اشتیاق تحصیلی آنها بیفزایند (دهقانپور فراشاه، پورعزت، قلی‌پور و واعظی^۳، ۱۳۹۸: ۱۰).

نقش مهم دانشگاه‌ها در توسعه، پیشرفت و تعالی کشور بر کسی پوشیده نیست و وضعیت کنونی دانشگاه‌های ایران، نشان‌دهنده عملکرد و بهره‌وری پایین آنها و فاصله آنها از وضع مطلوب است. اعضای هیئت علمی، یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را در دانشگاه برعهده دارند (اومباخ و واورزینسکی^۴، ۲۰۰۵) به طوری که در بهبود وضعیت دانشگاه‌ها، اشتیاق تحصیلی دانشجویان (کلم و کانل^۴، ۲۰۰۴)، تعلیم و تربیت نیروی انسانی (مهرعلیزاده و همکاران، ۱۳۸۴) و بهبود یادگیری و تجربه دانشجویان (اومباخ و واورزینسکی، ۲۰۰۵) نقش بنیادی دارند. با توجه به تأثیر اشتیاق کاری استادان بر عملکرد کیفی و کمی استادان، به نظر می‌رسد به منظور بهبود وضعیت دانشگاه‌ها و حرکت به سمت وضع مطلوب، از مهم‌ترین مواردی که قابل توجه است، برخوردار بودن استادان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین کنشگران اصلی دانشگاه، از اشتیاق کافی است.

شواهد گوناگون حاکی از آن است که برخی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ما، از اشتیاق کاری لازم و کافی برخوردار نیستند. شواهد مستند دال بر وجود مسئله در این حوزه عبارتند از:

1. Lai, Tang, Lu, Lee & Lin
2. Work Engagement
3. Umbach & Wawrzynski
4. Klem & Connell

- تمایل اعضای هیئت علمی دانشگاه به پذیرش فرصت‌های کاری، علاوه بر کار استادی و صرف وقت و توجه بیشتر به فعالیت‌های دیگر نسبت به فعالیت‌های مربوط به شغل استادی (دهقان‌پور فریاد و همکاران، ۱۳۹۸)؛
 - کاهش عملکرد کمی و کیفی استادان و حضور کم‌رنگ در مجامع بین‌المللی (عزیزی، ۱۳۹۲)؛
 - غیبت کردن و نداشتن حضور مؤثر برخی از اعضای هیئت علمی (حسنقلی‌پور و امیری، ۱۳۹۶)؛
 - منفعل بودن و بی‌انگیزگی برخی اعضای هیئت علمی به حضور فعال و مؤثر در دانشگاه و کاهش تعهد نسبت به دانشگاه (حسنقلی‌پور و امیری، ۱۳۹۶)؛
 - به روز نبودن پژوهش‌های برخی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها (عزیزی، ۱۳۹۲)؛
 - عدم تلاش برای توسعه فردی خود و به‌کارگیری شیوه‌های نوین و بهینه آموزشی (حسنقلی‌پور و امیری، ۱۳۹۶)؛
 - بی‌انگیزگی و ناامید شدن دانشجویان در مسیر تولید علم (حسنقلی‌پور و امیری، ۱۳۹۶)؛
 - بهره‌وری و رتبه‌های پایین دانشگاه‌های ایران (رتبه‌بندی دانشگاهی جهانی کیو اس^۱، ۲۰۲۰)؛
 - کاهش نقش مرجعیت دانشگاه در تصمیم‌گیری و حل مسائل کشور (حسنقلی‌پور و امیری، ۱۳۹۶).
- با توجه به این شواهد و تأثیر قابل توجه اشتیاق کاری استادان بر اشتیاق دانشجویان (المهرزی و سینق^۲، ۲۰۱۶؛ کانگ^۳، ۲۰۱۴)، بهبود وضعیت دانشگاه‌ها و ارتقای سطح علمی کشور، توجه به اشتیاق اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها و روابط میان آنها ضروری است؛ بنابراین پژوهش کنونی با هدف طراحی مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، در پی پاسخ به این پرسش است که مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه چیست؟
- این مدل می‌تواند توجه مسئولان و خط‌مشی‌گذاران را به علل و عوامل مؤثر و موانع اشتیاق کاری

1. The QS World University Rankings
2. Al Mehrzi & Singh
3. Kang

استادان جلب نموده و آنان را متقاعد سازد تا با درکی روشن از اشتیاق کاری استادان، اقدامات لازم برای بهبود وضع موجود اشتیاق آنان و تعالی نظام آموزش عالی کشور انجام دهند.

مبانی نظری پژوهش

اشتیاق کاری، مفهومی است که در مطالعات رفتار سازمانی مثبت‌گرا، مطرح است. رفتار سازمانی مثبت‌گرا یک رویکرد مثبت، نه‌تنها در روان‌شناسی، که در مدیریت است (باکر و شوافلی^۱، ۲۰۰۸: ۱۴۸). رفتار سازمانی مثبت‌گرا، عبارت است از مطالعه و کاربرد نقاط قوت و ظرفیت‌های روان‌شناختی قابل اندازه‌گیری و توسعه منابع انسانی که در بهبود عملکرد کارکنان نقش مؤثری دارند. پژوهش‌های رفتار سازمانی مثبت‌گرا به رفتارهای برتر شغلی توجه دارند و در پی ایجاد نقاط قوت رفتاری در کارکنان هستند (کلوی^۲، ۲۰۱۱؛ لوتانز و یوسف^۳، ۲۰۰۷).

امروزه اشتیاق کاری، جایگاه قابل توجهی در سازمان‌ها یافته، برای انگیزش، نگهداشت کارکنان و بهبود بهره‌وری و عملکرد سازمان‌ها، بیش‌ازپیش، مورد توجه قرار گرفته است؛ البته قابل تأمل است که آرای پژوهشگران درباره تعریف آن بسیار متنوع است (دهقانپور فراشاه و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۱). کان^۴ (۱۹۹۰) اشتیاق را دال بر ضرورت به‌کارگیری همه ابعاد فیزیکی، شناختی و عاطفی فرد برای انجام نقش‌های کاری می‌داند (کان، ۱۹۹۰: ۶۹۴)؛ درحالی‌که ماسلاچ، شوافلی و لیتز^۵ (۲۰۰۱) بر آنند که اشتیاق کاری، نقطه مقابل فرسودگی شغلی است، خستگی، فرسودگی، بدبینی و بی‌کفایتی، از مشخصه‌های فرسودگی شغلی است و در قطب مخالف آنها انرژی، عجزین‌شدن و کفایت، از مشخصه‌های اشتیاق کاری‌اند (ماسلاچ، شوافلی و لیتز، ۲۰۰۱: ۴۱۶). اشتیاق کاری از نظر شوافلی و بکر (۲۰۰۲) نیز بر یک حالت ذهنی مثبت، رضایت‌بخش و مرتبط با کار دلالت داشته، شامل سه بعد انرژی^۶، جذب^۷ و وقف^۸ در کار است. انرژی، همان تلاش فراوان فرد در کار، مقاومت بالای فرد در برابر سختی‌ها یا به‌عبارت‌دیگر

1. Bakker & Schaufeli
2. Kelloway
3. Luthans & Youssef
4. Kahn
5. Maslach, Schaufeli & Leiter
6. vigor
7. absorption
8. dedication

تاب آوری بالای اوست؛ جذب، بیانگر درگیری عمیق با کار یا غرق شدن در کار است به طوری که فرد گذر زمان را درک نکند و وقف اشاره به وابستگی روانی فرد به شغل، احساس افتخار و رضایت وی از شغل دارد (شاوفلی، سالانوا^۱، گونزالز-روما^۲ و باکر، ۲۰۰۲: ۷۴). در این پژوهش، اشتیاق کاری بر مبنای این تعریف که پرکاربردترین تعریف در پژوهش های این حوزه می باشد، مدنظر است.

اشتیاق کاری، مفهومی متفاوت از عجین شدن با شغل^۳ است. عجین شدن با شغل به میزانی که فرد به لحاظ روان شناختی هویت خود را، از کارش می گیرد یا کار را در شناخت تصویر خود^۴ مهم می پندارد (لودال و کجنر^۵، ۱۹۶۵: ۲۴). عجین شدن با شغل مربوط به عجین شدن باطنی و عاطفی (لاولر و هال^۶، ۱۹۷۰؛ وروم^۷، ۱۹۶۲) و همچنین مرتبط با هویت فرد است (کانگو^۸، ۱۹۸۲؛ کوهنل، سونتتاگ و وستمن^۹، ۲۰۰۹) انرژی بالا و عجین شدن با شغل از مشخصه های مهم اشتیاق کاری اند. برخورداری از اهداف مشخص و تأکید بر انرژی، اشتیاق را از سایر مفاهیم مشابه متمایز می کند؛ زیرا اشتیاق بر تلاش و کوشش فروان دلالت دارد، نه فقط احساس رضایت یا تعیین هویت خود با کار (میسی، اشنایدر، باربرا و یانگ^{۱۰}، ۲۰۰۹)

همچنین اشتیاق کاری متفاوت از اعتیاد به کار می باشد. نیاز غیرقابل کنترل به کار کردن پیوسته و مستمر، اعتیاد به کار نامیده می شود. در اعتیاد به کار، فرد شیفته کارش است ولی لذتی از آن نمی برد؛ پیوسته و مداوم کار می کند، حتی در وقت آزاد خود نیز به کار فکر می کند (شاوفلی، تاریس^{۱۱} و باکر، ۲۰۰۶: ۱۹۳-۲۱۷). به طور کلی، می توان اختصاص افراطی زمان به کار (بورک^{۱۲}، ۲۰۰۰: ۵۲۳)، لذت نبردن از کار (شاوفلی و همکاران، ۲۰۰۶؛ بورک، ۲۰۰۰) و آسیب به سلامت جسمی و روحی با کار افراطی (اوتس^{۱۳}، ۱۹۷۱)، را به عنوان مشخصه های اصلی افراد معتاد به کار برشمرد؛ در حالی که افراد مشتاق

1. Salanova
2. González-Romá
3. Job involvement
4. Self image
5. Lodahl & Kejner
6. Lawler & Hall
7. Vroom
8. Kanungo
9. Kühnel, Sonnentag & Westman
10. Macey, Schneider, Barbera & Young
11. Taris
12. Burke
13. Oates

به کار، با شور و شوق و پرانرژی کار می‌کنند، ارتباط عمیقی با سازمان خود احساس می‌کنند (کربتری^۱، ۲۰۰۴)، عاشق کارشان هستند، احساس می‌کنند بخش مهمی از سازمان هستند و انرژی و نوآوری آنها برای سازمان مزیت رقابتی و موفقیت به همراه دارد (کولان^۲، ۲۰۰۹: ۲-۳) همچنین با برنامه‌ریزی مناسب در زندگی شخصی و شغلی، قادر به ایجاد تعادل میان کار و زندگی هستند (داگلاس و موریس^۳، ۲۰۰۶: ۳۹۴-۴۱۵).

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های حوزه اشتیاق کاری کارکنان و معلمان اغلب کمی بوده و بیشتر برآند تا روابط میان متغیرهای خاص و اشتیاق کاری را بررسی کنند. اشتیاق کاری اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها موضوع مهمی است که به تازگی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (دهقانپور فریاد و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۵). از پژوهش‌های حوزه اشتیاق کاری استادان دانشگاه، می‌توان به پژوهش وندن‌برگ، باکر و تن کیت^۴ (۲۰۱۳) اشاره نمود که اشتیاق کاری استادان مرکز علوم پزشکی هلند به وظایف تدریس و پژوهش و مراقبت از بیماران را بررسی و مقایسه کردند. آنان عامل کاهش اشتیاق به تدریس استادان را ترکیب وظایف متعدد آنان شناسایی کردند و سیاست‌های ترکیب‌کننده وظایف تدریس، پژوهش و مراقبت از بیمار را در مورد استادان حرفه پزشکی، به چالش کشیدند و تدریس در حوزه تخصصی خود، آزادی برای انتخاب درس، آموزش به گروه‌های کوچک، بازخور تدریس و قدردانی از تدریس خوب را به‌عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر افزایش اشتیاق استادان تشخیص دادند.

وندن‌برگ، مستبروک، شپیر و جرزما^۵ (۲۰۱۷) در مقاله خود به این نکته اشاره داشتند که استادان دانشگاه، میزان اشتیاق کاری متفاوتی به نقش‌های گوناگون خود دارند و این تفاوت، به دلیل متفاوت بودن مشخصه‌های نقش‌های گوناگون شغلی است. آنها به این نکته که استادان حرفه پزشکی، اشتیاق کاری بیشتری به طبابت و پژوهش نسبت به تدریس دارند، اشاره کرده و بیان می‌کنند معمولاً دانشجویان،

1. Crabtree
2. Colan
3. Douglas & Morris
4. Van den Berg, Bakker & Ten Cate
5. Mastenbroek, Scheepers & Jaarsma

استادانی را که اشتیاق بیشتری به مراقبت از بیمار نسبت به تدریس دارند، به عنوان استاد برتر شناسایی نمی کنند؛ در حالی که استادان مشتاق تر به تدریس، معمولاً به منزله بهترین راهنما، الگو شناخته می شوند. در این پژوهش برای حمایت از اشتیاق به تدریس، بهبود حمایت اجتماعی، بازخور حمایتی و سازنده، شناسایی و تقدیر از تدریس، مداخله به منظور افزایش منابع شخصی همانند برنامه های توسعه فردی، کمی کردن و سنجش اشتیاق استادان و نتایج مداخله های بهبوددهنده اشتیاق، پیشنهاد شده است.

ون دن برگ با همکاری وربرگ^۱، شیپر، جرزما، اراه^۲ و لومبارتس^۳ در سال ۲۰۱۸، پژوهش دیگری در این حوزه انجام دادند که به بررسی تأثیر اشتیاق کاری در نقش مراقب بیمار و معلم بر بازآفرینی شغلی^۴ استادان حرفه پزشکی پرداختند. آنان بیان کردند که اشتیاق کاری بالای استادان، مانع فرسودگی شغلی بوده و بهبود عملکرد آنان را در پی دارد که این امر می تواند از طریق تلاش برای بهبود محیط کاری پیگیری شود. در این پژوهش استادان حرفه پزشکی که تدریس کلاسی و بالینی داشتند، مشارکت کردند. همچنین بازآفرینی شغلی و اشتیاق کاری در فعالیتهای تدریس بالینی و کلاسی اندازه گیری شد. یافته های این پژوهش نشان داد که اشتیاق بالا به تدریس به بازآفرینی شغلی و وظیفه تدریس آنان منجر می شود.

در پژوهش دیگری که با هدف بررسی نقش توانمندسازی روان شناختی در اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه های چین انجام شد، ۱۶۲ نفر از اعضای هیئت علمی چین، سنجه های توانمندسازی روان شناختی و سنجه اشتیاق کاری یوترکت^۵ را تکمیل کردند. یافته های این مطالعه نشان داد که استادان با سن، مدرک تحصیلی، جنسیت و مرتبه علمی متفاوت، سطح توانمندسازی روان شناختی و اشتیاق کاری متفاوتی را تجربه می کنند و توانمندسازی روان شناختی با همه ابعاد اشتیاق کاری همبستگی مثبت دارد. براساس نتایج این پژوهش، برای بهبود بهره وری دانشگاه ها، توجه به نقش توانمندسازی روان شناختی و ایجاد محیط حمایتی برای ارتقای توسعه حرفه ای استادان ضروری است. همچنین استادان بالای ۵۰ سال از استادان کم سن تر و استادان با مرتبه علمی استاد تمامی، از استادیاران و دانشیاران به لحاظ روان شناختی توانمندترند و نیز اشتیاق کاری بیشتری دارند (منگ و سان، ۲۰۱۹).

1. Verberg
2. Arah
3. Lombarts
4. job crafting
5. Utrecht
6. Meng & Sun

با مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اشتیاق، مشاهده شد که بیشتر پژوهش‌های این حوزه در خصوص اشتیاق کارکنان و معلمان بوده، کمی هستند، رابطه یا تأثیر متغیرها را در نظر داشته‌اند (دکاپیر^۱ و شاوفلی، ۲۰۲۰؛ ری و ویگک^۲، ۲۰۲۰؛ هاینی و مسشولدر و هریس^۳، ۲۰۱۶؛ موترو^۴، ۲۰۱۷؛ ویلاوی سنسیو، جارادو کاردناس، ولنسیا کراز^۵، ۲۰۱۴؛ استورم، سیرز و کلی^۶، ۲۰۱۴؛ مصطفی و عابدالمطلب^۷، ۲۰۲۰؛ گراسا، پاپیس، مونیکو، داس سانتوس، فرارو و برگر^۸، ۲۰۱۹؛ دگازمن و دامنتای^۹، ۲۰۱۹؛ منگ و سان، ۲۰۱۹؛ ون دن برگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ مانالو و دکاسترو^{۱۰}، ۲۰۲۰؛ لاو، فیندلی، راب و مک گریو^{۱۱}، ۲۰۱۹؛ پارک، لیم و جو^{۱۲}، ۲۰۱۶؛ پرا، گرانزیرا و مک‌یلوین^{۱۳}، ۲۰۱۸؛ تیلور، ۲۰۱۷؛ اسکالویچ و اسکالویچ^{۱۴}، ۲۰۱۴).

بررسی‌ها حاکی از آن است، اشتیاق کاری اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها به‌تازگی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و پژوهش‌های اندکی در این حوزه انجام شده است (ون‌دن‌برگ و همکاران، ۲۰۱۳، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸؛ منگ و سان، ۲۰۱۹؛ دگازمن و دامنتای، ۲۰۱۹؛ گراسا، ۲۰۱۹؛ کریستنسن دیرستاد و اینسترنند^{۱۵}، ۲۰۲۰). با مرور آنها می‌توان چنین ادعان نمود که در این موارد نیز بیشتر به بررسی اشتیاق کاری مدرسان رشته پزشکی توجه شده است (ون‌دن‌برگ و همکاران، ۲۰۱۳، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸) و به‌دلیل ویژگی‌های خاص این رشته، اشتیاق به تدریس، پژوهش و مراقبت از بیماران مدنظر قرار گرفته و از ارتباط با صنعت و فعالیت‌های اجتماعی غفلت شده است. همچنین در بررسی‌های انجام‌شده فقدان مدل جامعی که بتواند با توجه به ماهیت ویژه و متمایز استادی دانشگاه، بیانگر اشتیاق اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها باشد، مشهود است.

1. Decuyper
2. Ree & Wiig
3. Haynie, Mossholder, & Harris
4. Mutero
5. Villavicencio, Jurado-Cárdenas & Valencia-Cruz
6. Strom, Sears & Kelly
7. Mostafa & Abed El-Motalib
8. Graça, Pais, Mónico, Dos Santos, Ferraro & Berger
9. De Guzman & Dumantay
10. Manalo, de Castro
11. Love, Findley, Ruble & McGrew
12. Park, Lim & Ju
13. Perera, Granziera & McIlveen
14. Skaalvic & Skaalvic
15. Christensen, Dyrstad & Innstrand

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش کاربردی حاضر به شیوه کیفی مبتنی بر فلسفه تفسیرگرایی و رویکرد استقرایی انجام شد. داده‌های مقطعی با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، گردآوری و به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل، از راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، رویکرد ساخت‌گرایی چارمز^۱ استفاده شد. روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد شامل رهنمودهای نظام‌مند و منعطف برای گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی و ساخت نظریه از آنهاست؛ بنابراین در این شیوه پژوهشگران نظریه‌ای را می‌سازند که ریشه در دل داده‌ها دارد (چارمز^۲، ۲۰۱۴). چارمز نماینده طرح نظریه داده‌بنیاد ساخت‌گرا در سال ۱۹۹۹، آن را در مرز دنیای مدرن و پست‌مدرن، براساس این باور که واقعیت‌های موجود چندگانه هستند، بنا نهاد. به بیان دیگر وی معتقد بود از واقعیت‌های بیرونی، ادراک و برداشت‌های گوناگونی در ذهن انسان‌ها شکل می‌گیرد و جهان به‌صورت اجتماعی ساخته می‌شود (چارمز، ۲۰۰۶: ۱۲۹-۱۳۰). چارمز معتقد است که پژوهشگر نظریه داده‌بنیاد باید راهبردهای انعطاف‌پذیری داشته باشد تا بتواند معنایی را که مشارکت‌کنندگان در فرایند پژوهش به موقعیت‌ها نسبت می‌دهند، شناسایی کند. رویکرد ساخت‌گرایی چارمز، برخلاف رویکرد کلاسیک گلیزری به مرور ادبیات پیش از شروع گردآوری داده‌ها تأکید می‌کند (رامالو، آدامز، هاگارد و هوآر^۳، ۲۰۱۵)، یک رویه مرحله‌ای و خطی به گردآوری و تحلیل داده‌ها ندارد و به‌جای معرفی رویه‌ای مشخص، معیارهایی تعیین می‌کند که پژوهشگران ملزم به رعایت آنها هستند. این معیارها عبارتند از: گردآوری داده‌های غنی، گردآوری و تحلیل هم‌زمان داده‌ها، فرایند کدگذاری مقدماتی و متمرکز، یادداشت‌برداری شخصی، نمونه‌گیری نظری، اشباع نظری و مهم‌تر از همه عدم تحمیل الگوی پارادایمی معین به داده‌ها (چارمز، ۲۰۰۶).

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از مطالعات کتابخانه‌ای و مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته استفاده شد؛ مصاحبه‌هایی که با استادان برجسته و مشتاق دانشگاه‌ها، با روش نمونه‌گیری نظری تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد. نمونه‌گیری نظری نوعی نمونه‌گیری هدف‌مند است که در آن پژوهشگر از رویدادها یا افراد براساس سهم بالقوه آنها در توسعه و آزمون سازه‌های نظری، نمونه‌گیری می‌کند. در این شیوه پژوهشگر پس از انتخاب نمونه اولیه و تحلیل داده‌های آن، نمونه‌های بیشتری را برای پالایش مقوله‌ها

1. Constructing grounded theory
2. Charmaz
3. Ramalho, Adams, Huggard & Hoare

و نظریه در حال ظهور، مجدداً انتخاب می‌کند و این فرایند را تا رسیدن به اشباع نظری ادامه می‌دهد؛ یعنی زمانی که هیچ بینش و ایده تازه‌ای از نمونه‌های بیشتر حاصل نشود (محمدپور، ۱۳۹۷: ۳۶۶-۳۶۷). مصاحبه‌شوندگان، ۲۲ نفر از اعضای هیئت علمی برجسته دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند که به‌عنوان استاد برجسته آموزشی یا پژوهشی یا به‌عنوان استاد نمونه یا برتر در رشته خود مطرح هستند و آنها را همکاران یا دانشجویانشان به‌عنوان استاد مشتاق تأیید کردند. پس از هجدهمین مصاحبه و تحلیل آن، مشاهده شد که از مصاحبه ۱۵ به بعد، کد جدیدی یافت نشده است؛ اما از آنجا که صاحب‌نظران پژوهش‌های کیفی، تأکید دارند تعداد بیشتری مصاحبه می‌باید انجام شود؛ برای اطمینان از اشباع نظری، مصاحبه‌ها تا مصاحبه شماره ۲۲ ادامه یافت.

در پژوهش کیفی به‌جای کاربرد معیار اعتبار و روایی که در پژوهش‌های کمی مرسوم است، معیار "اعتمادپذیری"^۱ برای بررسی ارزیابی کیفیت یافته‌ها و قابل‌اعتمادبودن آن استفاده می‌شود. اعتمادپذیری، میزانی است که می‌توان به یافته‌های پژوهش کیفی، اعتماد کرد (محمدپور، ۱۳۹۷: ۴۹۶). در پژوهش حاضر، برای بررسی اعتمادپذیری و ارزیابی کیفیت داده‌ها و نتایج پژوهش از معیارهای اعتباریابی نظریه‌پردازی داده‌بنیاد چارمز (چارمز، ۲۰۰۶: ۱۸۲-۱۸۳) (باورپذیری^۲، اصالت^۳، بازتاب‌پذیری^۴ و فایده^۵) استفاده شد (محمدپور، ۱۳۹۷: ۳۰۳-۳۰۴) که در ادامه شرح داده می‌شوند:

الف) باورپذیری: با توجه به حضور فعالانه و مستمر پژوهشگران در دانشگاه می‌توان گفت پژوهشگران آشنایی نزدیکی با میدان (دانشگاه) و موضوع پژوهش (اشتیاق کاری) داشتند. علاوه بر این با توجه به زمان طولانی پژوهش (حدود ۲۴ ماه)، آنها سرمایه‌گذاری زمانی بلندمدت و مستمری در دانشگاه داشتند که ارتباط با مشارکت‌کنندگان برای دستیابی به تجربیاتشان را فراهم ساخت. پژوهشگران برای افزایش باورپذیری پژوهش، تعداد ۲۲ مصاحبه تا رسیدن به اشباع انجام دادند و برای برقراری ارتباط عمیق با داده‌ها زمان لازم و کافی برای مصاحبه‌ها و گردآوری و تحلیل داده‌ها (حدود ۸ ماه) صرف کردند. پژوهشگران همه گفته‌های

1. Trustworthiness
2. Credibility
3. Originality
4. Reflection
5. Utility

مصاحبه‌شوندگان را بی‌کم و کاست، پس از هر مصاحبه پیاده‌سازی کرده، سپس در بستر نرم‌افزار (MAXQDA-2018) وارد نموده، به کدگذاری و تحلیل آنها پرداختند. شایان توجه است مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی برای بررسی و تأیید در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت. همچنین برای بررسی پیوند منطقی میان داده‌ها، مدل استخراج شده، برای اعلام نظر در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت.

(ب) اصالت: پرسش‌های مطرح شده در این معیار، عبارتند از:

- آیا مقوله‌های شما جدید هستند؟ آیا دیدگاه نویی را ارائه می‌کنند؟
- آیا تجزیه و تحلیل شما ارائه مفهومی تازه‌ای از داده‌ها را فراهم می‌کند؟
- اهمیت اجتماعی و نظری این پژوهش چیست؟
- نظریه داده‌بنیاد شما چگونه ایده‌ها، مفاهیم و شیوه‌های کنونی را به چالش کشیده، توسعه داده یا پالایش می‌کند؟

مدل پژوهش کنونی به لحاظ توجه به مقوله‌های تجربه کاری، علاقه کاری و پیشران‌های آنها از بداعت و اصالت ویژه‌ای برخوردار است و دیدگاه نویی را به اشتیاق کاری ارائه می‌دهد.

(ج) بازتاب‌پذیری: برای بررسی بازتاب‌پذیری و اینکه که آیا مدل حاصل برای مشارکت کنندگان معنایی دارد و تجربه آنها را به تصویر می‌کشد، مدل ساخته شده برای اعلام نظر در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار داده شد و نظرات آنان مورد توجه قرار گرفت.

(د) فایده: منظور از فایده، سهم پژوهش ما در دانش و معرفت این حوزه است. در این خصوص می‌توان گفت بسیاری از کدهای متمرکز پژوهش (همانند کدهای گرایش‌های سازنده، منزوی‌سازی اجتماعی، تجربه استادان، تجربه کاری، تجربه غیر کاری و ...) جدید و نوظهور هستند و بینش‌های جدیدی را ارائه می‌دهند. به‌عنوان نمونه در حالی که در پژوهش‌های گذشته از اثر اشتیاق معلم بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان صحبت شده است، در این پژوهش اشتیاق دانشجویان به‌عنوان عاملی مهم در مدل اشتیاق استادان معرفی می‌شود. همچنین با اینکه در مدل‌های پیشین اشتیاق کاری کارکنان یا معلمان، اشاره‌ای به تجربه نشده بود، تجربه استادان و انواع آن، به‌عنوان یک کد متمرکز بسیار حیاتی مطرح می‌شود که تجربه را به‌عنوان متغیری مهم در بحث‌های اشتیاق کاری وارد می‌کند.

تحلیل داده‌های پژوهش، با راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد رویکرد ساخت‌گرای چارمز انجام شد. در این رویکرد فعالیت اصلی پژوهشگر وارد شدن به دنیای کنشگران، گوش دادن به آنها و بازسازی تجارب و معانی و خلق نظریه است (فراستخواه، ۱۳۹۵). چارمز معتقد است نظریه باید از دل داده‌ها برآید و نمی‌توان یک لباس تنگ نظریه‌ای را بر تن همه داده‌ها کنیم؛ بنابراین یکی از ویژگی‌های بسیار مهم این رویکرد "عدم تحمیل الگوی پارادایمی ثابت و مشخص" است و می‌توان براساس ماهیت داده‌ها و موضوع پژوهش، ساختار یا بخش‌هایی از مدل پارادایمی استراوس و کوربین را تغییر داد، حذف کرد یا بخش‌های جدیدی به آن افزود؛ به‌عنوان مثال مدل می‌تواند بیش از یک مقوله محوری داشته باشد. همچنین وی بر این باور است که "ما بخشی از جهان مورد بررسی و داده‌هایی که گردآوری می‌کنیم هستیم؛ هیچ نظریه‌ای کشف نمی‌شود و ما نظریه‌های داده‌بنیاد را براساس مشارکت‌ها و مراودات کنونی و پیشین خود با افراد، دیدگاه‌ها و فعالیت‌های پژوهش می‌سازیم" (چارمز، ۲۰۰۶: ۱۰). در پژوهش حاضر پژوهشگران، رویکردی نزدیک به رویکرد ساخت‌گرای چارمز اتخاذ کرده و از الگوهای استاندارد از پیش تعیین شده استفاده نمی‌کنند و در تلاش هستند تا نظریه از دل داده‌ها برآید. در رویکرد ساخت‌گرای چارمز، کدگذاری مقدماتی، متمرکز، محوری و نظری انجام می‌شود تا نظریه ساخته شود که در این پژوهش برای افزایش دقت (فراستخواه، ۱۳۹۵: ۲۱۲)، کدگذاری‌ها با به‌کارگیری نرم‌افزار (MAXQDA-2018) انجام شد.

یافته‌های پژوهش

پژوهشگران پس از انجام مصاحبه‌های عمیق و تحلیل داده‌ها با روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد ساخت‌گرا، در نهایت ابعاد و مؤلفه‌های مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های ایران را شناسایی کردند. در مرحله کدگذاری مقدماتی ۱۰۷ کد مقدماتی با فراوانی ۳۴۵ و در مرحله کدگذاری متمرکز پس از چندین مرحله کدگذاری، ۱۶ کد متمرکز شناسایی شدند. علاوه‌براین در کدگذاری محوری، کدهای متمرکز "علاقه کاری" و "تجربه" به‌عنوان مقوله‌های محوری، انتخاب و روابط میان مقوله‌ها مشخص شدند و در نهایت در مرحله کدگذاری نظری، ۸ مقوله اصلی ایجاد شدند. شایان توجه است برای آگاهی از اشباع نظری داده‌ها، پس از هر مصاحبه، پیاده‌سازی مصاحبه و کدگذاری‌ها انجام شده است. نتایج کدگذاری‌های پژوهش در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱. نتایج کدگذاری‌های مقدماتی، متمرکز و نظری

کدهای نظری	کدهای متمرکز		کدهای مقدماتی	
الف) پیشران‌های علاقه کاری	۱. منابع فردی	انگیزه‌های درونی	انگیزه درونی پاداش معنوی	
		باورهای مولد	باور به اهمیت بالای استادی اعتقادات مذهبی مولد	
		ویژگی‌های شخصیتی خاص	کنجکاوی معرفتی وجدان کاری	
		دانش و مهارت	تسلط علمی مهارت‌های معلمی	
		گرایش‌های سازنده	میل به یادگیری میل به خودشکوفایی میل به دیگر شکوفایی	تنوع وظایف فرصت رشد و یادگیری چالش برانگیزی
				آزادی و اختیار استقلال عمل
	۲. منابع شغلی	معنی‌داری شغل	مهم بودن شغل استادی اعتبار بالای استادی	
		استقلال عمل		
		اهمیت و اعتبار شغل		
	ب) علاقه کاری	۳. علاقه کاری		علاقه به تدریس علاقه به پژوهش علاقه به پرورش
	ج) پیشران‌های تجربه	۴. پیشران‌های تجربه		استادان فرد دانشجویان جو و فرهنگ دانشکده همکاران رئیس
	د) تجربه	۵. تجربه کاری		تجربه حاصل از مراوده با دانشجو تجربه حاصل از مراوده با همکاران تجربه حاصل از مراوده با رئیس

کدهای نظری	کدهای متمرکز			کدهای مقدماتی		
	۶. تجربه غیر کاری			تجربه حاصل از مراوده با جامعه		
				تجربه حاصل از مراوده با استادان خود		
۵ عوامل بازدارنده	۷. موانع سازمانی	موانع ساختاری	عدم حاکمیت شایسته‌گماری	فقدان شایسته‌سالاری		
				عدم تناسب فرد با شغل		
				استخدام بر اساس رابطه مراد و مریدی و توجه پروری		
				ناکارآمدی سامانه جذب و استخدام		
				عدم توجه به اشتیاق و علاقه فرد در استخدام		
				غالب بودن روابط بر ضوابط در استخدام		
				عدم توجه به استقلال علمی افراد هنگام استخدام		
				تأکید بر رزومه پژوهشی		
				فقدان تخصص و مهارت کافی		
				استخدام بر اساس کمیت مقالات و کتاب‌ها		
				حقوق و مزایای پایین و ناکافی		
				عدم تأمین حداقل‌های لازم برای گذران زندگی		
				موانع فقدان نظام	ناکارآمدی نظام ارتقا	به‌حاشیه‌راندن آموزش
						غلبه کمیت بر کیفیت
		خردمندانه نبودن آیین‌نامه ارتقا				
		زمینه ساز برده داری علمی				
		عدم توانایی سنجش تخصص علمی				
		عدم توانایی سنجش هویت استادی				
		یکسان دیده‌شدن دانشکده‌های مختلف در آیین‌نامه ارتقا				
		نامناسب بودن ملاک‌های ارزشیابی				
		عدم ارزشیابی صحیح				
		وزن بیشتر پژوهش به آموزش				
		برابر دانستن پژوهش با نگارش مقاله و کتاب				
		عدم سنجش کیفیت رزومه				
		عدم آموزش شیوه تدریس مناسب				

کدهای نظری	کدهای متمرکز		کدهای مقدماتی	
		محتوایی	آموزش کارآمد	عدم آموزش اصول و فنون تعلیم و تربیت
			فقدان سازو کارهایی برای آموزش های بدو خدمت	
			فقدان آموزش اخلاق حرفه ای	
		فقدان سازو کارهای انگیزشی	فقدان مشوق هایی برای تدریس بهتر	
			عدم وجود مشوق هایی برای یادگیری و توسعه خود	
			شوق افراطی به کسب رتبه	
	۸. موانع فردی	گرایش های منفی	جاه طلبی و قدرت طلبی	اشتیاق به شهرت
				عشق به قدرت
			ثروت خواهی و منفعت طلبی	منفعت گرایی
				کاسبکار شدن
		پویایی های منفی	رزومه سازی	اشتیاق به رزومه سازی
				ترجیح پژوهش به تدریس
			فعالیت های خارج از دانشگاه	حضور در پست های سیاسی
				پذیرفتن پست های خارج از دانشگاه
		راه انداختن کسب و کار خود		
(و) شرایط زمینه ای	۹. شرایط اجتماعی	منزوی سازی اجتماعی	درگیر نکردن استادان در بهبود امور جامعه	
			عدم بهره گیری از دانش استادان برای بهبود امور جامعه	
			احساس عدم تأثیر گذاری در حل مسائل جامعه	
		مشارکت دهی اجتماعی	مراجعه و بهره گیری از دانش استادان	
			مشارکت دادن در تصمیم گیری ها	
			شأن استادی در جامعه	
	شأن و منزلت علم و عالم	جایگاه علم در جامعه		
		حرمت اجتماعی استادان و معلمان		
		۱۰. شرایط قانونی	خط مشی های عام	استثنا نمودن استادان از قانون منع مداخله کارکنان دولت
				عدم وجود قانونی برای جلوگیری از پذیرفتن پست

کدهای نظری	کدهای متمرکز		کدهای مقدماتی		
کدهای نظری		خط‌مشی‌های خاص	آیین‌نامه ارتقا		
			خردمندانه‌نبودن معیارهای ارتقا		
	ز) ایجاد اشتیاق	۱۱. احساس رضایت و افتخار		احساس رضایت	
				احساس افتخار	
		۱۲. صرف انرژی و زمان کافی	صرف انرژی لازم و کافی		انجام کار با تمام توان
					تدریس پرانرژی
					خودخسارت‌پذیری به لحاظ انرژی
			صرف زمان کافی برای کار		صرف زمان برای تدریس
					وقت‌گذاشتن برای دانشجویان
					خودخسارت‌پذیری از نظر زمان
			در دسترس بودن		دسترسی سریع و آسان
					حضور تمام‌وقت در دانشگاه
					رعایت نظم و انضباط
		۱۳. رعایت اخلاق حرفه‌ای			تعهد کاری
	احترام به دانشجو				
عدم استثمار دانشجویان					
۱۴. عملکرد فراوظیفه‌ای			ارتباط دوستانه با دانشجویان		
			راهنمایی دانشجویان در مسائل غیردرسی		
ح) پیامدهای اشتیاق کاری	۱۵. پیامدهای سازمانی		تعهد نسبت به دانشگاه و تحقق اهداف آن		
			اثربخشی دانشگاه		
			کاهش ترک تحصیل دانشجویان		
	۱۶. پیامدهای فراسازمانی			اشتیاق تحصیلی دانشجویان	
				کاهش فرار مغزها	
				توسعه و پیشرفت علمی کشور	
			رشد و تعالی کشور		

الف) پیشران‌های علاقه کاری؛ انگیزه درونی، باورهای مولد، ویژگی‌های شخصیتی خاص، دانش و مهارت و گرایش‌های سازنده به‌منزله "منابع فردی" و معنی‌داری، استقلال عمل و اهمیت و اعتبار بالای شغل استادی به‌منزله "منابع شغلی"، "پیشران‌های علاقه کاری" را شکل می‌دهند و در ایجاد و توسعه علاقه

کاری استادان نقش حیاتی دارند. "گرایش های سازنده" به مجموعه ای از گرایش ها و تمایلات فردی اشاره دارد که رفتارهای مثبت در پی دارند و موجب رشد و توسعه خود و دیگران می شود.

ب) علاقه کاری؛ مفهوم علاقه کاری به عنوان مقوله محوری این پژوهش، شبیه مفهوم تمایل به کار^۱ در نظریه رهبری وضعیتی هرسی و بلانچارد^۲ است (هرسی و بلانچارد، ۱۹۷۹: ۴۲۰). با توجه به اینکه کار اصلی استادان تدریس است و پس از آن پژوهش، کمک به دانشجویان و فعالیت های اجتماعی مطرح می شود؛ علاقه کاری استاد، میل و کشش درونی قوی به آموزش، پژوهش های مسئله محور، پرورش انسان ها و فعالیت های اجتماعی است.

ج) پیشران های تجربه؛ پیشران های تجربه، اصلی ترین علل و عوامل دانشگاهی هستند که بر شکل گیری تجربه کاری استادان، به صورت مستقیم تأثیر می گذارند و شامل استادان فرد، دانشجویان، جو و فرهنگ دانشکده، همکاران و رئیس دانشکده هستند. نقش برجسته استادان به منزله الگو، در شکل گیری و تکامل شخصیت و تجارب افراد بر کسی پوشیده نیست. میزان انگیزه و تلاش و علاقه دانشجویان، مشارکت در فرایند یادگیری، امیدواری به آینده و اشتیاق تحصیلی از موارد شکل دهنده تجربه کاری استادان می باشد. همچنین کارهای گروهی، رفتارهای اخلاقی یا غیر اخلاقی همکاران و همچنین شیوه مراد و میزان حمایت، نقدپذیری و سبک تصمیم گیری رئیس دانشکده، در ایجاد تجارب مثبت و پر بار یا منفی و ناامید کننده بسیار مؤثر هستند.

د) تجربه؛ تجربه استادان به منزله مقوله محوری دیگر در این پژوهش شناخته شده است. تجارب مثبت یا منفی کاری و غیر کاری حاصل از مراد و با استادان خود، دانشجویان، همکاران، رئیس دانشکده و جامعه نقش بسیار مهمی در ایجاد یا کاهش اشتیاق کاری استادان دارند. "تجربه کاری" بیانگر مجموع ادراک استادان از مراد و های خود با دانشجویان، همکاران و رئیس دانشکده ای که در آن مشغول به فعالیت هستند، می باشد که تا حدی شبیه به مفهوم تجربه کارکنان مایلت و راید^۳ (۲۰۱۷) است. "تجربه غیر کاری" استادان نیز به عنوان مجموع ادراک آنان از مراد و های خود با استادان خود و جامعه تعریف می شود. بسیاری از مشارکت کنندگان اذعان داشتند که برخی از استادان مشتاق و موفق خود را به عنوان الگو

1. Willingness
2. Hersey & Blanchard
3. Maylett & Wride

برگزیده‌اند و تأثیر بسزای آنان را بر شکل‌گیری تجارب پربار و مثبت که مشوق آنها برای ورود و فعالیت مشتاقانه در این حرفه است تصدیق کردند. علاوه بر این، مراوده با جامعه که جزء عوامل زمینه‌ای است، تجارب مثبت و منفی بسیاری ایجاد می‌کند که بسته به نوع آنها، اثرات متفاوتی بر اشتیاق کاری استادان دارند.

ه) عوامل بازدارنده؛ عوامل بازدارنده به صورت دو کد متمرکز "موانع سازمانی" و "موانع فردی" دسته‌بندی شدند. "موانع سازمانی" مشتمل است بر "موانع ساختاری" که اشاره به عدم حاکمیت شایسته‌گماری، عدم تأمین مالی و ناکارآمدی سیستم ارتقا دارند و "موانع محتوایی" که در برگیرنده کدهای فقدان سیستم آموزش کارآمد و فقدان سازوکارهای انگیزشی هستند. مصاحبه‌شوندگان یکی از مهم‌ترین عوامل بازدارنده اشتیاق کاری استادان را عدم انتخاب درست می‌دانستند. همچنین تأکید داشتند که استادان به لحاظ مالی تأمین نیستند، به گونه‌ای که دغدغه‌های مالی و فشارهای اقتصادی مانع دغدغه‌مندی علمی و دانشگاهی آنها شده است. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان بر خردمندانه‌نبودن آیین‌نامه ارتقا و ناتوانی و ناکارآمدی نظام ارتقا در ارزشیابی تشخیص و هویت علمی استاد تأکید داشتند و معتقد بودند که معیارهای نامناسب ارتقا، زمینه‌ساز برده‌داری علمی و استعمار دانشجویان توسط استادان برای نگارش مقاله، مغفول‌ماندن آموزش و کاهش اشتیاق استادان به تدریس هستند. همچنین فقدان آموزش‌های کارآمد، موجب درماندگی استادان در تدریس و اخذ بازخور منفی از دانشجویان می‌شود. "موانع فردی" دو دسته "گرایش‌های منفی" و "پویایی‌های منفی" را دربرمی‌گیرد. "گرایش‌های منفی" دلالت بر جاه‌طلبی، قدرت‌طلبی، ثروت‌خواهی و منفعت‌طلبی دارد و به مجموعه‌ای از تمایلات و گرایش‌هایی گفته می‌شود که رفتارها و پویایی‌های منفی در پی دارند (دهقانپور فراشاه و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۶). "پویایی‌های منفی"، به مجموعه‌ای از فعالیت‌های اشتباه یا خارج از وظایف کاری استادی، نظیر رزومه‌سازی، فعالیت‌ها و پست‌های خارج از دانشگاه، اشاره دارند که موجب هدررفت زمان و انرژی آنها شده، آنان را از تدریس و پژوهش مفید باز داشته و کاهش اشتیاق آنان را در پی دارند (دهقانپور فراشاه و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۷).

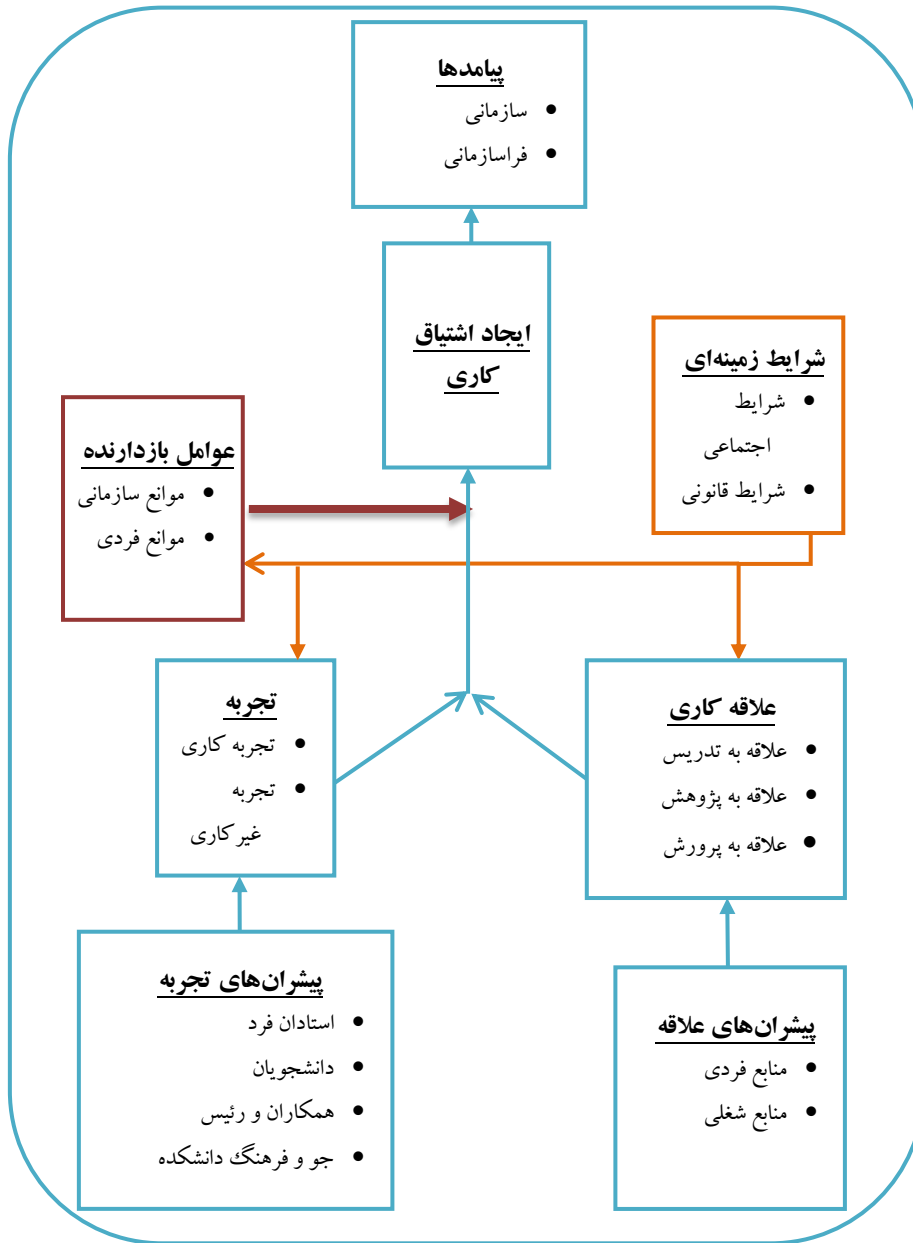
و) شرایط زمینه‌ای - "شرایط اجتماعی" و "شرایط قانونی" کدهای متمرکز مرتبط با زمینه هستند. "مشارکت‌دهی اجتماعی" (مرتبط با شرایط اجتماعی) اشاره به مراجعه، بهره‌گیری از دانش استادان و مشارکت دادن آنها در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با بهبود امور جامعه دارد. از آثار مشارکت‌دهی اجتماعی ایجاد علاقه کاری، تجربه مثبت اجتماعی، احساس مفید و مؤثر بودن و اشتیاق کاری است. در مقابل این

مفهوم "منزوی سازی اجتماعی" قرار دارد که به ادراک استادان از درگیر نکردن و مشارکت ندادن آنان در تصمیم گیری های مرتبط با بهبود امور جامعه، عدم مراجعه و عدم بهره گیری از دانش آنان برای بهبود و حل مسائل جامعه اشاره دارد. "شرایط قانونی" شامل "خط مشی های عام" و "خط مشی های خاص" است. خط مشی ها، قوانین و مقررات عام کشوری که بر فعالیت های کاری یا غیر کاری استادان اثر می گذارند، نقش قابل توجهی در اشتیاق کاری استادان دارند. در مصاحبه ها به فقدان مقررات بازدارنده حضور اعضای هیئت علمی در پست های سیاسی، فعالیت های اجرایی و پست های خارج از دانشگاه و وجود مقررات تسهیل کننده این حضور که موجب ظهور پدیده چندشغله شدن استادان و گذار از استادی به کار اداری می شود، اشاره شد. علاوه بر این، آیین نامه ها و قواعد و ضوابط خاص فعالیت های کاری و دانشگاهی استادان، همانند آیین نامه های ارتقا و انتصاب اعضای هیئت علمی دانشگاه ها، در گذار اعضای هیئت علمی از تدریس به پژوهش، تولید مقاله و پژوهش های غیر کاربردی و رزومه سازی نقش قابل توجهی دارند.

ز) ایجاد اشتیاق کاری؛ مشارکت کنندگان اشاره داشتند که به دلیل علاقه کاری فروان و همچنین کسب تجارب مثبت کاری، طی زندگی فردی و کاری خود، احساس رضایت و افتخار به شغل استادی دارند، انرژی بسیار و زمان زیادی را صرف تدریس و راهنمایی دانشجویان و مراوده با آنها می کنند، مدت زمان بسیاری را در دانشگاه بوده و به راحتی و سریع در دسترس دانشجویان قرار دارند، فراتر از وظایف کاری خود با دانشجویان ارتباط دوستانه دارند و به آنان مشاوره می دهند و اخلاق حرفه ای را رعایت می کنند.

ح) پیامدهای سازمانی و فراسازمانی؛ پیامدهایی که اشتیاق کاری استادان برای دانشگاه دارد شامل تعهد نسبت به دانشگاه و تحقق اهداف آن (تعهد سازمانی)، اشتیاق تحصیلی دانشجویان، اثربخشی دانشگاه و کاهش ترک تحصیل دانشجویان و پیامدهای فراسازمانی اشتیاق، کاهش فرار مغزها و توسعه و پیشرفت علمی و رشد و تعالی کشور هستند.

در شکل (۱) نتیجه پژوهش حاضر به صورت مدل تصویری نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها

نتیجه گیری و پیشنهادها

در پژوهش های حوزه اشتیاق کاری، به اعضای هیئت علمی دانشگاه توجه چندانی نشده است و با توجه به نقش برجسته اشتیاق در تحقق رسالت کاری آنان و توسعه علمی کشور، توجه به این مفهوم و مطالعه و پژوهش در این حوزه برای شناخت وضع موجود اشتیاق آنان، فرایند شکل گیری آن و طراحی مدلی از وضع موجود می تواند توجه مسئولان و خط مشی گذاران را به علل و عوامل مؤثر بر اشتیاق کاری استادان جلب نموده و آنان را متقاعد سازد تا با درکی روشن از اشتیاق کاری استادان، اقدامات لازم برای بهبود وضع موجود اشتیاق استادان و تعالی نظام آموزش عالی کشور انجام دهند. با توجه به اینکه هدف اصلی این پژوهش، طراحی مدل اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه هاست، همه فعالیت ها بر محور این هدف انجام شد و نتایج پژوهش کنونی به طور خلاصه عبارتند از:

الف) استادان فرد، دانشجویان، همکاران و رئیس دانشکده، جو و فرهنگ دانشکده و همچنین جامعه، تجربه استادان را شکل می دهند؛

ب) منابع فردی و منابع شغلی استادان، علاقه کاری آنان را شکل می دهند؛

ج) علاقه کاری و تجربه استادان به عنوان مقوله های محوری و اصلی، نقش بسیار حیاتی و بنیادی در ایجاد و توسعه اشتیاق کاری استادان دارند؛

د) شرایط زمینه ای، مشتمل بر شرایط اجتماعی و قانونی، با تأثیر گذاری بر علاقه کاری و تجربه استادان و همچنین عوامل بازدارنده، نقش ویژه ای در اشتیاق کاری استادان دارند؛

ه) عوامل بازدارنده مشتمل بر موانع سازمانی و فردی، مانع اشتیاق کاری استادان می شوند که باید با سازوکارهایی کاهش یابند؛

و) هرگونه افزایش اشتیاق به کار در یک حوزه از قلمرو حرفه، اشتیاق به بخش های دیگر را تحت تأثیر قرار داده، از میزان آن می کاهد؛

ه) شیوه ارزیابی و ارتقای استادان، آنها را به گذار از تدریس به پژوهش و فعالیت های خارج از دانشگاه، متمایل ساخته و نوعی بحران اساسی در اشتیاق کاری آنان، به خصوص اشتیاق به تدریس به وجود آورده است.

وجه تمایز پژوهش حاضر با پژوهش های دیگر این حوزه، توجه به اشتیاق کاری استادان دانشگاه به صورت جامع، گسترده بودن جامعه خبرگان، کیفی بودن روش پژوهش و طراحی مدل در بافتار ایران و با

در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص دانشگاه‌های ایران است. این مدل که برآمده از بافتار ایران است، بیانگر اشتیاق کاری استادانی است که در حال حاضر مشتاقانه با کارشان درگیرند و فعالیت می‌کنند.

مدل‌های پیشین برای اشتیاق کاری کارکنان و در نزدیک‌ترین حالت، اشتیاق معلمان طراحی شده‌اند، ولی تاکنون مدلی با توجه به تمایز استادی از سایر شغل‌ها، برای اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه و به‌طور خاص استادان دانشگاه‌های ایران طراحی نشده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد فقط تعداد بسیار اندکی از پژوهش‌ها، اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی را مورد توجه قرار داده‌اند که اغلب آنها نیز مدلی با توجه به ویژگی‌های خاص شغل استادی طراحی نکرده‌اند و از منظر مدل‌های پیشین (مدل منابع-الزامات شغلی)^۱ و با جامعه خبرگان محدود (استادان یک رشته خاص) اشتیاق را مورد توجه قرار داده‌اند (وندن برگ و همکاران، ۲۰۱۳، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸). همچنین اغلب مدل‌های موجود حوزه اشتیاق کاری، جامع نیستند و توجه گسترده به پیشران‌های اشتیاق کاری ندارند. به‌عنوان نمونه، مدل منابع، الزامات شغلی، بدون توجه به شرایط زمینه‌ای، تجربه، علاقه کاری، منابع شغلی و منابع شخصی را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های اشتیاق کاری معرفی می‌کند (شاوفلی و باکر، ۲۰۰۴؛ دمروتی، باکر، ناکرینر^۲ و شاوفلی، ۲۰۰۱).

همچنین مدل اشتیاق کاری کانگ (۲۰۱۴) اشتیاق را فقط حاصل دو سازه سرمایه روان‌شناختی و جو خدمت می‌داند (کانگ، ۲۰۱۴). افزون‌براین، مدل معروف اشتیاق معلم^۳ (ETS) تنها به توصیف مفهوم اشتیاق کاری معلم و معرفی ابعاد آن اکتفا نموده است (کلسن، یردلن و دارکسن^۴، ۲۰۱۳).

چوچوم (۲۰۱۶) نیز در مدل ارتباط علی اشتیاق کاری معلم تنها ابعاد منابع فردی (انگیزش درونی، مصونیت روان‌شناختی)، منابع شغلی (عدالت، روابط دانشجو-معلم، حمایت سرپرست و همکار) و مطالبات شغلی (فشار کاری، جو کاری کنترل‌شده، بدرفتاری دانشجو، مسائل کاری، محیط فیزیکی کار) را در نظر گرفته و به شرایط زمینه‌ای، پیشران‌های تجربه و تجربه کاری و غیرکاری، علاقه کاری و بازدارنده‌های فردی و سازمانی توجهی نداشته است.

کریستنسن و همکاران (۲۰۲۰)، مدلی تک‌بعدی ارائه داده‌اند که در آن فقط، سیاست اتخاذشده

1. JD-R: The Job Demands-Resources model
2. Nachreiner
3. Engaged Teacher Scale
4. Klassen, Yerdelen & Durksen

دانشگاهی به منزله منبع سازمانی در نظر گرفته شده و سایر منابع، بازدارنده‌ها (موانع فردی و سازمانی)، پیشران‌های تجربه و تجربه کاری و غیر کاری نیز، نادیده انگاشته شده‌اند.

مدل پیشنهادی اشتیاق کاری کارکنان ال مهرزی و سینق (۲۰۱۶)، متغیرهای فرهنگ سازمانی، رهبری، حمایت سازمانی ادراک شده و کار تیمی را عامل مؤثری بر اشتیاق کارکنان به واسطه انگیزش کارکنان معرفی کرده است. به بیان دیگر در این مدل تنها منابع سازمانی و شغلی به عنوان عامل مؤثر بر اشتیاق معرفی شده‌اند و منابع فردی، شرایط زمینه‌ای، پیشران‌های تجربه، تجربه کاری و غیر کاری در نظر گرفته نشده است.

در حالی که مدل پژوهش حاضر علاوه بر در نظر گرفتن متغیرهای منابع شخصی و منابع و الزامات شغلی که در برخی از مدل‌ها مورد توجه واقع شده‌اند، دارای تجربه، علاقه کاری، عوامل بازدارنده و زمینه است و افزون بر مفهوم اشتیاق کاری استادان، بیانگر فرایند اشتیاق نیز می‌باشد. از مزیت‌های برجسته مدل "تجربه-علاقه-اشتیاق" یا همان مدل اشتیاق کاری استادان (مدل پژوهش حاضر) نسبت به سایر مدل‌های حوزه اشتیاق کاری کارکنان و معلمان، توجه به "پیشران‌های تجربه"، "تجربه"، "عوامل بازدارنده" و جامعیت آن است. نکته قابل توجه در این پژوهش این است که "تجربه" به عنوان مقوله‌ای محوری و اصلی در کنار مقوله محوری "علاقه کاری" مطرح می‌شوند و همگام با هم اشتیاق کاری استادان را ایجاد می‌کنند.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش حاضر با توجه به سازه‌های گوناگون مدل عبارتند از:

الف) وزارت علوم و تحقیقات به عنوان نماد آموزش عالی ایران و همچنین ایفاکننده نقش بنیادی و اساسی در فرایند رشد و توسعه علمی کشور، با توجه به منابع فردی مدل "تجربه-علاقه-اشتیاق"، آیین‌نامه انتخاب و استخدام استادان را مورد بازنگری قرار دهد و سازوکارهایی را برای ارزشیابی انگیزه درونی، گرایش‌های سازنده، ویژگی‌های شخصیتی خاص استادان مشتاق، به منظور تحقق شایسته‌گماری در نظر بگیرد.

ب) پیشنهاد دیگر این است که رؤسای دانشکده‌ها به منزله یکی از مهم‌ترین پیشران‌های تجربه که بر شکل‌گیری تجارب کاری استادان، به صورت مستقیم تأثیر گذارند، سبک رهبری مشارکتی و حمایتی را مطمح نظر قرار دهند و به اعضای هیئت علمی، اختیارات لازم را تفویض کنند، به گونه‌ای که اعضای هیئت علمی استقلال عمل، آزادی و حمایت آنان را ادراک نمایند.

ج) باتوجه به تأکید مشارکت کنندگان در عدم تأمین مالی استادان ضروری است، دست‌اندرکاران، توجه ویژه‌ای به تأمین مالی و ارائه خدمات رفاهی به استادان معطوف دارند.

د) باتوجه به نقش کاهنده عوامل بازدارنده در اشتیاق کاری استادان، ضروری است برای رفع یا کنترل عوامل بازدارنده، خط‌مشی‌های مناسبی تدوین و اجرا شود؛ به‌عنوان نمونه برای کنترل حضور استادان در پست‌های خارج از دانشگاه راه‌حل‌هایی اندیشیده و بخشنامه‌هایی تدوین شود.

ه) باعنایت به اهمیت تجربه در ایجاد اشتیاق کاری و تأثیر فرهنگ دانشگاه بر تجارب مثبت یا منفی استادان، ضروری است با نگاه ویژه به فرهنگ دانشگاه، نهادینه‌سازی فرهنگ اشتیاق کاری مورد توجه رؤسای دانشکده، دانشگاه‌ها و دست‌اندرکاران امر قرار گیرد.

و) باتوجه به نتایج پژوهش حاضر و بعد شرایط زمینه‌ای مدل حاصل و باتوجه به نقش مشارکت‌دهی اجتماعی در اشتیاق اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، توجه ویژه به مشارکت‌دهی اجتماعی و ایجاد سازوکارهایی برای ارتباط اعضای هیئت علمی با صنعت و جامعه و به‌کارگیری دانش آنان در حل مسائل کشور ضروری است.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، باتوجه به مصاحبه با استادان همه رشته‌های دانشگاهی، لزوم آشنایی آنان با مفهوم اشتیاق کاری و سنگین‌بودن این مفهوم از نظر لغوی برای برخی از مصاحبه‌شوندگان به دلیل تخصص در رشته‌های غیرمدیریتی بود. در برخی موارد، مصاحبه‌کننده می‌بایست بارها مفهوم اشتیاق را توضیح می‌داد و مصاحبه‌شوندگان را در چارچوب موضوع هدایت می‌نمود.

به دلیل محدودیت زمانی پژوهش، همچنین دشواری وقت‌گرفتن از مشارکت‌کنندگان، زمان‌بر بودن انجام مصاحبه‌ها، پیاده‌سازی کامل و دقیق آنها پس از هر مصاحبه، تحلیل و کدگذاری داده‌ها و طراحی، اصلاح و بازبینی مدل پس از هر مصاحبه، به تعداد ۲۲ مصاحبه اکتفا شد که از مصاحبه ۱۵ اشباع نظری حاصل شد و امکان مصاحبه با تعداد بیشتری حاصل نشد.

گفتنی است، علی‌رغم تلاش پژوهشگران برای گردآوری داده‌های غنی، از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدودیت دسترسی به اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های همه استان‌ها و اکتفا به استان تهران بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش را با محدودیت‌هایی مواجه کند.

منابع

- حسنقلی پور، حکیمه و امیری، مجتبی (۱۳۹۸)، شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر نگهداشت اعضای هیئت علمی در آموزش عالی با استفاده از تکنیک TOPSIS، *نامه آموزش عالی*، ۱۲(۴۵): ۶۹-۹۲.
- دهقانپور فریاد، افسانه؛ پورعزت، علی اصغر؛ قلی پور، آریین و واعظی، رضا (۱۳۹۸)، رصد عوامل مؤثر بر کاهش اشتیاق کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی ایران، *مجله پژوهش های مدیریت عمومی*، ۱۲(۴۶): ۵-۳۵.
- ذاکری صالحی، غلامرضا (۱۳۹۷)، *مسائل آموزش عالی ایران*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- عزیزی، نعمت اله (۱۳۹۲)، بررسی راه های بهبود عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در علوم انسانی، *فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ*، ۶(۲۱): ۷-۳۳.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵)، *روش تحقیق در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه*، تهران: آگاه.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۷)، *ضدروش: زمینه های فلسفی و رویه های عملی در روش شناسی کیفی*، ویراست دوم، قم: انتشارات لوگوس.
- مهرعلیزاده، یداله؛ سپاسی، حسین و فرانک امیدیان (۱۳۸۴)، بررسی رابطه بین جو سازمانی دانشگاه و مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم گیری های دانشگاهی، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، بهار و تابستان، ۱۱(۱): ۱-۳۶.
- Al Mehrzi, N., & Singh, S. K. (2016). Competing through employee engagement: a proposed framework. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(6), 831-843.
- Azizi, N. (2013). A Study of Ways to Improve Research Performance of Humanities Faculty Members. *Journal of cultural strategy*, 6(21), 7-33. (in Persian)
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(2), 147-154.
- Burke, R. J. (2000). Workaholism among women managers: Personal and workplace correlates. *Journal of Managerial Psychology*, 15(6), 520-534.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: sage publications.

- Christensen, M., Dyrstad, J. M., & Innstrand, S. T. (2020). Academic work engagement, resources and productivity: empirical evidence with policy implications. **Studies in Higher Education**, 45(1), 86-99.
- Colan, L. J. (2009). **Engaging the hearts and minds of all your employees: How to ignite passionate performance for better business results**. US: McGraw-Hill.
- Crabtree, S., (2004). **Getting personal in the workplace**. Gallup Management Journal.
- De Guzman, A. B., & Dumantay, M. C. F. (2019). Examining the role of future time perspective (FTP) and affective commitment on the work engagement of aging Filipino professors: A structural equation model. **Educational Gerontology**, 45(5), 324-333.
- Decuyper, A., & Schaufeli, W. (2020). Leadership and work engagement: Exploring explanatory mechanisms. **German Journal of Human Resource Management**, 34(1), 69-95.
- Dehghanpour Farashah, A., Pourezzat, A., Gholipour, A., & Vaezi, R. (2020). Exploring the Factors Affecting Work Engagement Decline of Faculty Members of Public Universities in Iran. **public Management Researches**, 12(46), 5-35. doi: 10.22111/jmr.2020.31939.4817. (in persian)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. **Journal of Applied Psychology**, 86, 499-512.
- Douglas, E. J., & Morris, R. J. (2006). Workaholic, or just hard worker?. **Career Development International**, 11(5), 394-417.
- Frasatkah, M. (2016). **Qualitative Methodology in Social Science with emphasis on Grounded Theory**. Tehran: Agah Publication. (in persian)
- Graça, M., Pais, L., Mónico, L., Dos Santos, N. R., Ferraro, T., & Berger, R. (2019). Decent Work and Work Engagement: A Profile Study with Academic Personnel. **Applied Research in Quality of Life**, 1-23.
- Hasangholipour, H., & Amiry, M. (2019). Identifying and Ranking the Factors Affecting Retention of Faculty Members in Higher Education Using TOPSIS Technique. **Higher Education Letter**, 12(45), 69-92. (in Persian)
- Haynie, J. J., Mossholder, K. W., & Harris, S. G. (2016). Justice and job engagement: The role of senior management trust. **Journal of Organizational Behavior**, 37(6), 889-910.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., Natemeyer, W. E. (1979). Situational Leadership, Perception, and the Impact of Power. **Group & Organization Management**, 4(4), 418-428.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of management journal**, 33(4), 692-724.
- Kang, H. J. (2014). **A model of hospitality employee engagement**. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. **Journal of Applied Psychology**, 67, 341-349.
- Kelloway, E. K. (2011). Positive organizational scholarship. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, 28(1), 1-3.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W., & Woods-Mcconney, A. (2012). Teachers engagement at work: An international validation study. **Journal of Experimental Education**, 80(4), 317-337.

- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). **Frontline Learning Research**, 1(2), 33-52.
- Klem, A. M., Connell, J. P. (2004). Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. **Journal of School Health**, 74 (7). 262-273.
- Kühnel, J., Sonnentag, S., & Westman, M. (2009). Does work engagement increase after a short respite? The role of job involvement as a double-edged sword. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 82, 575–594.
- Lai, F. Y., Tang, H. C., Lu, S. C., Lee, Y. C., & Lin, C. C. (2020). **Transformational Leadership and Job Performance: The Mediating Role of Work Engagement**. SAGE Open, 10(1).
- Lawler, E. E., & Hall, D. T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. **Journal of Applied Psychology**, 54, 305–312.
- Lodahl, T. M., & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. **Journal of applied psychology**, 49(1), 24.
- Love, A. M., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 35(1), 47-54.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. **Journal of management**, 33(3), 321-349.
- Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K. M., & Young, S. A. (2009). **Employee engagement: Tools for analysis, practice, and competitive advantage**. John Wiley & Sons.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. **Annual review of psychology**, 52(1), 397-422.
- Maylett, T., & Wride, M. (2017). **The employee experience: How to attract talent, retain top performers, and drive results**. John Wiley & Sons.
- Mehralizadeh, Y., Sepasi, H., & Omidian, F. (2005). Investigating the Relationship between University Climate and Faculty Members' Participation in Academic Decision Making. **Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education**, 11 (1), 1–36. (in persian)
- Meng, Q., & Sun, F. (2019). The Impact Of Psychological Empowerment On Work Engagement Among University Faculty Members In China. **Psychology research and behavior management**, 12, 983-990.
- Mohammadpour, A. (2018). **Counter-Method: The Philosophical underpinnings and practical and procedures of Qualitative Methodology**. Second Edition. Qom: Logos Publications. (in persian).
- Mostafa, A. M. S., & Abed El-Motalib, E. A. (2020). Ethical leadership, work meaningfulness, and work engagement in the public sector. **Review of Public Personnel Administration**, 40(1), 112-131.
- Mutero, D. W. (2017). **The Influence of Organizational Justice on Employee Engagement in Energy Solution Providers in Kenya: A Case Study of Premier**

- Gas Company Limited.** Doctoral dissertation, United States International University-Africa.
- Oates, W. E. (1971). **Confessions of a workaholic: The facts about work addiction.** World Publishing Company.
- Park, C. K., Lim, D. H., & Ju, B. (2016). **Transformational leadership and teacher engagement in an international context.** In O. Onchwari, J. G. Mbae, & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on global issues in next-generation teacher education* (22-46). Hershey, PA: IGI Global.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. **Personality and Individual Differences, 120**, 171-178.
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. **In Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 16**(3), 1-13.
- Ree, E., & Wiig, S. (2020). Linking transformational leadership, patient safety culture and work engagement in home care services. **Nursing Open, 7**(1), 256-264.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. **Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 30**(7), 893-917.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness studies, 3**(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2006). Dr. Jekyll or Mr. Hyde: On the differences between work engagement and workaholism. **Research companion to working time and work addiction, 193-217.**
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. **Journal of Organisational Behavior, 25**(3), 293-315.
- Shuck, B., & Wollard, K. (2010). Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. **Human Resource Development Review, 9**(1), 89-110.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological reports, 114**(1), 68-77.
- Sokolov, C. K. (2017). **Teacher Engagement In Grades 4-8.** Pepperdine University.
- Strom, D. L., Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2014). Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. **Journal of Leadership & Organizational Studies, 21**(1), 71-82.
- Taylor, A. J. (2017). **Examining the Relationship between Teacher Turnover and Teacher Engagement,** Doctoral dissertation.
- The QS World University Rankings (2020). <https://www.topuniversities.com/>.
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. **Research in Higher education, 46**(2), 153-184.

- Van den Berg, B. A. M., Bakker, A. B., & Ten Cate, T. J. (2013). Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. **Perspectives on medical education**, 2(5-6), 264-275.
- Van den Berg, J. W., Mastenbroek, N. J., Scheepers, R. A., & Jaarsma, A. D. C. (2017). Work engagement in health professions education. **Medical teacher**, 39(11), 1110-1118.
- Van den Berg, J. W., Verberg, C. P., Scherpbier, A. J., Jaarsma, A. D. C., Arah, O. A., & Lombarts, K. M. (2018). Faculty's work engagement in patient care: impact on job crafting of the teacher tasks. **BMC medical education**, 18(1), 312.
- Villavicencio-Ayub, E., Jurado-Cárdenas, S., & Valencia-Cruz, A. (2014). Work engagement and occupational burnout: Its relation to organizational socialization and psychological resilience. **Journal of Behavior, Health & Social Issues**, 6(2), 45-55.
- Vroom, V. H. (1962). Ego-involvement, job satisfaction, and job performance. **Personnel Psychology**, 15, 159-177.
- Zakar Salehi, G. (2019). **Iranian Higher Education Issues**. Tehran: Institute for Social and Cultural Studies. (in persian)