

Research Paper

“Analyzing Faculty Members’ Lived Experiences and Attitudes Toward Educational Change: A Concurrent Mixed-Methods Case Study at Shiraz University”

Masoumeh mohtaram^{*1} , Fateme keshtkar² , Mehdi mohammadi³ , Jafar Turkzadeh⁴ 

¹ Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. Shiraz. Iran

² Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. Shiraz. Iran

³ Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. Shiraz. Iran

⁴ Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. Shiraz. Iran



10.22080/EPS.2025.30277.2377

Received:

October 13, 2025

Accepted:

December 18, 2025

Available

online:

March 6, 2026

Keywords:

Attitude towards change, cognitive attitude, emotional attitude, behavioral attitude, educational changes

Abstract

Aim: Educational changes in universities are among the main pillars for enhancing learning quality and promoting the professional development of faculty members. Accordingly, the purpose of this study was to explore the experiences of Shiraz University faculty members and to assess their evaluations and perceptions of these educational changes.

Methodology: This study utilized a concurrent mixed-methods design, incorporating both quantitative and qualitative phases. The quantitative phase employed a descriptive-survey approach with a statistical population of 924 faculty members at Shiraz University. A stratified random sample of 162 faculty members was selected. The research instrument, the “Recipients of Change Scale,” was validated and tested for reliability prior to distribution. Quantitative data were analyzed using a one-sample t-test in SPSS version 21. The qualitative phase followed a descriptive phenomenological methodology, involving eleven faculty members selected through criterion sampling. Data collection continued until theoretical saturation was reached, employing semi-structured interviews for data collection. The qualitative data were analyzed using thematic analysis.

Results: The quantitative findings indicated that faculty members at Shiraz University had a positive cognitive attitude toward educational changes, as their scores were above the criterion mean. However, their affective and behavioral attitudes were below the criterion mean, suggesting a negative orientation. Thus, it can be concluded that faculty members exhibit negative affective and behavioral responses to educational changes. In the qualitative phase, the analysis revealed 19 basic themes organized into three overarching themes that represented the cognitive, affective, and behavioral attitudes of faculty members toward these changes.

Conclusions and suggestions: The findings indicated that Shiraz University faculty members exhibit a positive cognitive attitude but negative affective and behavioral attitudes toward educational changes. To improve this situation, it is recommended to enhance faculty members’ motivation and emotional engagement, improve organizational structure and culture, and align performance evaluation indicators with educational changes.

*Corresponding Author: Masoumeh mohtaram

Address: Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. Shiraz. Iran Code: PO Box 888-14665

Email: mmohtaram@shirazu.ac.ir

Tel: 09176880016

Innovation and originality: The novelty of this study lies in the integration of quantitative and qualitative data to comprehensively examine the cognitive, affective, and behavioral dimensions of faculty members' attitudes toward educational changes.

Extended Abstract

Introduction

In the dynamic landscape of higher education, universities must continuously adapt to evolving pedagogical approaches, technological advancements, and shifting societal demands (Lara-Navarra, Sánchez-Navarro, Fitó-Bertran, & López-Ruiz, 2024). In response, universities face a range of educational changes, including curriculum revisions, the integration of emerging technologies such as ChatGPT, and the adoption of active and project-based learning methods (Omar, Shaqour, & Khlaif, 2024). These developments highlight the necessity for universities to effectively manage educational change. As central institutions in educational transformation, universities actively implement innovative teaching practices to enhance instructional quality and student learning outcomes. However, recent studies indicate that the success of such reforms heavily depends on faculty members' attitudes and readiness to embrace change, as their perceptions play a decisive role in the effective implementation of educational innovations (Khalid, Alsalhi, & Alghamdi, 2024). Therefore, the challenge is not merely providing technology or infrastructure but also addressing faculty members' attitudes toward educational change, which can determine the success or failure of reforms.

Previous research underscores the critical role of faculty attitudes in shaping university performance and achieving institutional goals. Positive faculty attitudes foster supportive, engaging, and motivating learning environments, enhancing student engagement, academic achievement, and satisfaction (Busari, Oladeji, & Sulaimon, 2023; Raboca & Carbuñarean, 2024). Conversely, negative or disengaged attitudes can hinder student motivation and academic performance (Tang, 2022). Studies also indicate that faculty members' emotional and behavioral responses to change are influenced by factors such as job burnout, professional development opportunities, and organizational support (Shahriari & Rezadoost, 2021; Abun, Magallanes, & Incarnación, 2019).

Educational changes encompass not only curriculum and teaching innovations but also organizational processes and policies aimed at enhancing teaching quality and active faculty engagement. These changes influence faculty attitudes across cognitive, affective, and behavioral dimensions, which in turn affect their participation in implementing reforms (Kezar et al., 2024; ALShidi, 2025). Despite prior studies examining these dimensions separately, there remains a paucity of research that integrates all three dimensions simultaneously, particularly in the context of Iranian universities using a concurrent mixed-methods design (Yi et al., 2024).

To address these gaps, the present study aimed to evaluate faculty members' multidimensional attitudes—cognitive, affective, and behavioral—toward ongoing educational changes at Shiraz University. Specifically, the study investigates how faculty experiences and perceptions relate to the acceptance and implementation of reforms, identifying barriers and facilitators in this process. The study employed a concurrent mixed-methods design, integrating quantitative surveys and qualitative semi-structured interviews, to provide a comprehensive understanding of faculty attitudes.

The research questions guiding this study were:

Quantitative: What are the attitudes of Shiraz University faculty members toward educational changes?

Qualitative: How do Shiraz University faculty members describe their lived experiences of educational change?

Methodology

This study employed a concurrent mixed-methods design to explore Shiraz University faculty members' experiences of educational changes and their cognitive, affective, and behavioral attitudes toward these changes. In the quantitative phase, a descriptive survey was conducted with 162 faculty members selected via stratified random sampling from the total population ($N = 924$). The Recipients of Change Scale (CRRE; Tsaousis & Vakola, 2018) was used to measure attitudes across three dimensions. The instrument demonstrated strong validity (cognitive = 0.76, affective = 0.81, behavioral = 0.86) and reliability (Cronbach's alpha: cognitive = 0.97, affective = 0.89, behavioral = 0.95). Data were analyzed using a one-sample t -test in SPSS 21.

In the qualitative phase, eleven faculty members were purposefully selected for semi-structured interviews to capture their lived experiences of educational changes. Data credibility and reliability were ensured through triangulation, member checking, and inter-rater agreement. Thematic analysis was conducted to identify basic, organizing, and global themes.

This integrated approach provided a comprehensive understanding of faculty attitudes and experiences, highlighting how cognitive, affective, and behavioral dimensions interact to influence the acceptance and implementation of educational reforms.

Findings

The quantitative findings revealed that Shiraz University faculty members exhibited a positive cognitive attitude toward educational changes ($M = 3.3 > \text{criterion mean } 3.0, p < .001$), indicating that they perceive these changes as meaningful, necessary, and rational. However, their affective ($M = 2.7$) and behavioral attitudes ($M = 2.2$) were below the criterion mean ($p < .001$), suggesting limited emotional engagement and practical support for the reforms. In other words, faculty members accepted the changes conceptually but did not fully translate this acceptance into feelings or actions, highlighting potential structural barriers, organizational pressures, or past negative experiences.

The qualitative findings identified three organizing themes corresponding to cognitive, affective, and behavioral dimensions. Within the cognitive dimension, faculty acknowledged the potential benefits of changes but expressed uncertainty about their practical outcomes and questioned the goal-directedness of some reforms. In the affective dimension, participants reported feelings of work-related stress, anxiety, and decreased job satisfaction due to frequent or poorly supported changes. In the behavioral dimension, faculty emphasized the increased workload associated with implementing reforms and conditional support dependent on clear plans and practical institutional support.

A joint display analysis integrating quantitative and qualitative data showed areas of alignment and divergence. Some positive cognitive attitudes were reflected in both data types, suggesting successful adoption in certain domains. Conversely, in several themes, quantitative and qualitative results diverged, revealing gaps in faculty understanding, inconsistent application of positive attitudes, or unaddressed negative perceptions, which indicate areas requiring targeted organizational support and intervention.

Overall, these findings demonstrate a multidimensional and nuanced understanding of faculty attitudes toward educational change, emphasizing the importance of addressing cognitive, affective, and behavioral factors simultaneously to ensure effective implementation and sustained educational improvement.

Conclusion

The quantitative results indicated that Shiraz University faculty members demonstrated a positive cognitive attitude toward educational changes, with mean scores significantly above the criterion,

reflecting their conceptual agreement and perceived value of the reforms. In contrast, their affective and behavioral attitudes were significantly below the criterion, suggesting limited emotional engagement and practical support.

These findings were supported by qualitative evidence, where faculty acknowledged the logic and necessity of changes but cited organizational barriers, promotion regulations, research pressures, and resource limitations as factors negatively influencing their emotional and behavioral responses. Faculty often agreed with the reforms in principle but experienced stress, confusion, and reluctance in practice.

Overall, attitudes were shaped by the interaction of cognitive, affective, and behavioral dimensions, highlighting that conceptual agreement alone does not automatically translate into supportive behavior. The results suggest that fostering positive cognitive and emotional strategies, along with organizational support, can enhance faculty adaptation, reduce self-limiting behaviors, and promote active participation in educational reforms.

Practical implications include designing innovative professional development programs to strengthen knowledge and cognitive engagement, implementing emotional support systems and open dialogue to reduce anxiety and resistance, and establishing structured incentives and feedback mechanisms to encourage behavioral alignment with educational change.



مقاله پژوهشی

تحلیل تجارب و نگرش اعضای هیأت علمی نسبت به تغییرات آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه شیراز)

معصومه محترم^{۱*} ID، فاطمه کشت کار^۲ ID، مهدی محمدی^۳ ID، جعفر ترک زاده^۴ ID.

^۱ استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
^۲ دانشجوی دکتری مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
^۳ دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
^۴ استاد گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

doi 10.22080/EPS.2025.30277.2377

چکیده

هدف: تغییرات آموزشی در دانشگاه‌ها یکی از محورهای اصلی ارتقای کیفیت یادگیری و توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی است. از این رو، هدف این پژوهش، واکاوی تجارب اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز و ارزیابی آنان از تغییرات آموزشی به این تغییرات بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با طرح ترکیبی مدل موازی همزمان انجام شد. بخش کمی، از نوع توصیفی پیمایشی و جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز (۹۲۴ نفر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۱۶۲ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مقیاس واکنش‌های دریافت‌کنندگان تغییر بود که پس از محاسبه روایی و پایایی بین گروه نمونه توزیع و داده‌ها با آزمون تی تک نمونه‌ای با استفاده از نرم افزار spss21 تحلیل گردید. روش شناسی پژوهش در بخش کیفی، از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. از میان اعضای هیأت علمی دانشگاه تعداد ۱۱ نفر به روش نمونه‌گیری بارز و تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند. روش گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود و تجزیه و تحلیل با رویکرد تحلیل مضمون انجام شد.

یافته‌ها: نتایج بخش کمی نشان داد: ۱- نگرش شناختی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی از میانگین معیار بالاتر بوده و مثبت است. ۲- نگرش عاطفی و رفتاری اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی از میانگین معیار پایین‌تر بوده و منفی است. بنابراین در بعد عاطفی و رفتاری اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز رویکرد منفی به تغییرات آموزشی دارند. یافته‌های بخش کیفی، ۱۹ مضمون پایه و ۳ مضمون سازمان‌دهنده را که نشان‌دهنده نگرش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری اعضای هیأت علمی بود آشکار ساخت.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها: یافته‌ها نشان دادند که اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز نگرش مثبت شناختی، اما نگرش منفی عاطفی و رفتاری نسبت به تغییرات آموزشی دارند. برای بهبود این وضعیت، توصیه می‌شود انگیزه و درگیری عاطفی اعضای هیأت علمی تقویت، ساختار و فرهنگ سازمانی بهبود و شاخص‌های ارزیابی عملکرد همسو با تغییرات آموزشی بازنگری شود.

نوآوری و اصالت: نوآوری پژوهش در ادغام داده‌های کیفی و کمی و بررسی یکپارچه‌ی ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری نگرش اعضای هیأت علمی نسبت به تغییرات آموزشی است.

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۰۷/۲۱

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۰۹/۱۷

تاریخ انتشار:

۱۴۰۴/۱۲/۱۵

کلیدواژه‌ها:

نگرش به تغییر،
نگرش شناختی،
نگرش عاطفی،
نگرش رفتاری،
تغییرات
آموزشی

* نویسنده مسئول: محترم معصومه

آدرس: استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
 ایمیل: m.mohtaram2016@gmail.com
 تلفن:

مقدمه

در چشم‌انداز پویای آموزش عالی، دانشگاه‌ها باید پیوسته خود را با رویکردهای آموزشی در حال تکامل، پیشرفت‌های فن‌آوری و تغییر تقاضاهای اجتماعی وفق دهند (Lara-Navarra, Sánchez-Navarro, Fitó, 2024). در همین راستا، دانشگاه‌ها با مجموعه‌ای از تغییرات آموزشی مواجه هستند که شامل بازنگری برنامه‌های درسی، به‌کارگیری فناوری‌های نو ظهور مانند ChatGPT و روش‌های تدریس فعال و پروژه‌محور است (Omar, Shaqour & Khlaif, 2024). این زمینه نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها باید تغییرات آموزشی را مدیریت کنند. دانشگاه‌ها به عنوان نهادهای محوری در تحول آموزشی، به‌طور فعال در پی اجرای نوآوری‌های آموزشی برای ارتقای کیفیت تدریس و بهبود یادگیری دانشجویان هستند. با این حال، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که موفقیت این اصلاحات به‌طور چشمگیری به نگرش و آمادگی اعضای هیأت علمی برای پذیرش تغییر بستگی دارد، زیرا نگرش آنان نقش تعیین‌کننده‌ای در اجرای مؤثر تغییرات آموزشی ایفا می‌کند (Khalid, Alsalhi, & Alghamdi, 2024). بنابراین، مسئله فقط تأمین فناوری یا زیرساخت نیست، بلکه نگرش اعضای هیأت علمی نسبت به تغییرات آموزشی است که می‌تواند موفقیت یا شکست اصلاحات را تعیین کند.

در همین راستا، پژوهش خشکاب (2022) در فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی نشان می‌دهد که توسعه نقش‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی در گرو نگرش مثبت آنان به تغییر و تحول آموزشی است و نگرش‌های آنان می‌تواند مسیر توسعه سرمایه انسانی دانشگاه را شکل دهد. (Khoshkab, 2022).

نگرش، نقش محوری در شکل‌دهی عملکرد دانشگاه و توانایی آن در دستیابی به اهداف نهادی ایفا می‌کند. بنابراین، توجه به اثرات نگرش‌های مثبت و منفی بر محیط آموزشی اهمیت دارد. نگرش‌های اساتید، به ویژه، تأثیر عمیقی بر محیط آموزشی دارند و هم بر کیفیت تدریس و هم بر نتایج دانشجویان تأثیر می‌گذارند (Chhibber et al., 2024). نگرش‌های مثبت اساتید، زمینه‌های یادگیری حمایتی، جذاب و انگیزشی را تقویت می‌کنند که با انگیزه بالاتر دانشجویان، افزایش پیشرفت تحصیلی و رضایت بیشتر دانشجویان مرتبط است (Busari, Oladeji & Sulaimon, 2023). مطالعات نشان می‌دهد که وقتی اساتید حرفه‌ای بودن، ارتباط مؤثر و نگرانی واقعی نسبت به نیازهای دانشجویان را نشان می‌دهند، دانشجویان به احتمال بیشتری در یادگیری خود مشارکت فعال دارند و دستاوردهای قابل توجهی در دانش و توسعه شخصی تجربه می‌کنند (Raboca & Carburnarean, 2024). برعکس، نگرش‌های منفی یا دلسردکننده در میان اساتید می‌تواند انگیزه دانشجویان را کاهش داده و مانع عملکرد تحصیلی شود. بنابراین، پرورش نگرش‌های سازنده در میان کارکنان دانشگاه نه تنها برای افزایش موفقیت فردی دانشجویان، بلکه برای پیشبرد مأموریت و اعتبار آموزشی گسترده‌تر موسسه نیز ضروری است (Tang, 2022). بنابراین، پرورش نگرش‌های سازنده برای موفقیت دانشگاه و دانشجویان ضروری است.

از سوی دیگر، مطالعه حیدری و همکاران (2021) در همین فصلنامه، نشان داد که تجربه «فلات زدگی شغلی» در میان اعضای هیأت علمی با نگرش‌های عاطفی و رفتاری آنان نسبت به تغییر و نوآوری آموزشی ارتباط مستقیم دارد. یافته‌های آنان بیانگر این است که انگیزه پایین و احساس رکود می‌تواند مانع از مشارکت مؤثر استادان در فرایندهای اصلاح آموزشی شود (Shahriari & Rezadoost, 2021).

نگرش‌های شناختی منعکس‌کننده باورها و ادراکات اعضای هیأت علمی درباره ارزش و اثربخشی این تغییرات است (Abun, Magallanes & Incarnacion, 2019)، نگرش‌های عاطفی احساسات و واکنش‌های عاطفی آنها را نشان می‌دهد و نگرش‌های رفتاری نشان‌دهنده آمادگی آن‌ها برای حمایت یا مقاومت در برابر اصلاحات از طریق اقداماتشان است. درک این نگرش‌های چند بعدی ضروری است، زیرا آنها مستقیماً بر مشارکت اساتید، فرآیند اجرا و در نهایت کیفیت آموزش ارائه شده تأثیر می‌گذارند (Khojasteh, Karimian, Nasiri & Kafipour, 2025).

تغییرات آموزشی به مجموعه اقداماتی گفته می‌شود که با هدف ارتقای کیفیت تدریس، یادگیری و بهبود روابط آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها اعمال می‌شوند و باعث تحول در نگرش‌های استادان از جنبه شناختی، عاطفی و رفتاری می‌گردند. نمونه‌هایی از تغییرات آموزشی شامل **تغییر برنامه‌های درسی** مانند افزودن محتوای جدید، روش‌های تدریس فعال یا پروژه‌محور باعث ارتقاء نگرش شناختی استادان نسبت به خود یادگیری و شیوه انتقال مفاهیم می‌شود. **دوره‌های توسعه حرفه‌ای** مانند شرکت در کارگاه‌های آموزشی نوین یا آموزش معلمان درباره عدالت آموزشی و تعامل اجتماعی نقش کلیدی در ارتقاء نگرش عاطفی استادان مانند افزایش همدلی، اعتماد، گوش دادن به دانشجویان و درک متقابل ایفا می‌کند. **اجرای نظام ارزشیابی جدید** موجب اصلاح نگرش رفتاری و سبک مدیریتی استادان می‌شود؛ برای مثال، جایگزینی ارزشیابی سنتی با بازخورد مستمر و سازنده، استادان را به حمایت از استقلال یادگیری سوق می‌دهد (ALShidi, 2025).

همچنین، شهریار و رضادوست (2018) در پژوهش خود درباره چالش‌ها و فرصت‌های برنامه‌ریزی دانشگاهی تأکید کرده‌اند که تغییرات آموزشی، زمانی مؤثر است که با مشارکت فعال اعضای هیأت علمی و نگرش مثبت آنان نسبت به اصلاحات همراه شود. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که بدون درک عمیق از دیدگاه‌های شناختی و احساسی استادان، برنامه‌ریزی آموزشی با موانع ساختاری و فرهنگی مواجه خواهد شد (Heydari, Naderi, 2018). (Ahmadi &).

تغییرات آموزشی نه تنها شامل فناوری و روش تدریس می‌شود، بلکه شامل فرایندها و سیاست‌های سازمانی نیز هست که هدف آن‌ها ارتقای کیفیت آموزش و تعامل فعال اساتید در فرایندهای یادگیری است. شناسایی تجربه‌ها و واکنش‌های استادان نسبت به این تغییرات، زمینه‌ساز تدوین راهکارهای مؤثر و سیاست‌گذاری آموزشی در دانشگاه‌ها است (Kezar et al., 2024).

در این پژوهش، «تغییرات آموزشی» به صورت عملیاتی به مجموعه اقدامات و اصلاحات اخیر دانشگاه شیراز در زمینه‌های چون به‌روزرسانی برنامه‌های درسی، تغییر رویه‌های ارزشیابی دانشجویان، توسعه آموزش الکترونیکی و تعدیل روش‌های تدریس و ... تعریف می‌شود.

اگرچه طی سال‌های اخیر پژوهش‌هایی به بررسی ترکیبی نگرش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری اعضای دانشگاهی پرداخته‌اند، اما هنوز کمبودهایی در ارزیابی جامع و یکپارچه این سه بعد همزمان، به ویژه در محیط دانشگاه‌های ایران یا با استفاده از طرح‌های ترکیبی همزمان دیده می‌شود (Yi et al, 2024). این کمبودها نشان می‌دهد که بررسی جامع نگرش‌ها هنوز انجام نشده است. اکثر مطالعات موجود تمایل دارند بر جنبه‌های خاصی یا عوامل انگیزشی (Jacobson & Cole, 2020) تمرکز کنند و اغلب از تعامل بین اجزای مختلف نگرش و تأثیر جمعی آنها بر

اجرای تغییر غافل می‌شوند. علاوه بر این، هنوز مطالعات محدودی به طور سیستماتیک بررسی کرده‌اند که چگونه ادراکات، احساسات و اقدامات اعضای هیأت علمی بر پذیرش و مشارکت آن‌ها در اصلاحات آموزشی تأثیر می‌گذارد (Acosta- Enriquez et al., 2024). تنوع در پاسخ‌های اعضای هیأت علمی درک نگرش‌ها نسبت به تغییر را پیچیده‌تر می‌کند، با این حال مطالعات کمی به این تفاوت‌ها به طور عمیق یا در محیط‌های دانشگاهی متنوع می‌پردازند. پرداختن به این شکاف‌ها برای توسعه استراتژی‌های هدفمند که از اعضای هیأت علمی در طول فرآیندهای تغییر حمایت می‌کنند و برای اطمینان از اینکه اصلاحات منجر به بهبودهای معنادار در نتایج تدریس و یادگیری می‌شوند، بسیار مهم است. تمرکز اصلی این پژوهش بر واکاوی تجربیات واقعی اعضای هیأت علمی در مواجهه با تغییرات آموزشی است تا نشان دهد چگونه عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری با پذیرش و اجرای تغییرات مرتبط هستند و چه موانع و فرصت‌هایی بر این فرایند تأثیر می‌گذارند. بنابراین، مسأله پژوهش این است که چگونه اعضای هیأت علمی به صورت چندبعدی - در ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری - نسبت به تغییرات آموزشی واکنش نشان می‌دهند و این واکنش‌ها چه تأثیری بر پذیرش و اجرای اصلاحات دارند.

تحقیقات نشان می‌دهد نگرش اعضای هیأت علمی، نسبت به تغییرات آموزشی و فناوری‌های جدید، نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان مقاومت یا پذیرش آن‌ها دارد. (Khalid, Alsalmi & Alghamdi, 2024). این اهمیت نگرش‌ها به ویژه زمانی آشکار می‌شود که دانشگاه‌ها با اصلاحات آموزشی گسترده مواجه هستند، زیرا موفقیت این تغییرات نیازمند مشارکت فعال اعضای هیأت علمی است. انگیزه، حمایت سازمانی درک‌شده و پاسخ‌های احساسی می‌تواند تعیین کند که آیا شیوه‌های آموزشی جدید اتخاذ شده یا مقاومت می‌شوند (Snook, Schram & Jones, 2021).

مطالعات قبلی پیچیدگی نگرش‌های اساتید در آموزش عالی را برجسته کرده‌اند و نشان می‌دهند که نگرش‌ها تحت تأثیر عواملی مانند حمایت نهادی، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و ارتباط درک شده تغییرات قرار دارند (Lee, 2024). علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که مقاومت در برابر تغییر و کمبود آگاهی اعضای هیأت علمی از مدل‌ها و شیوه‌های نوین آموزشی به عنوان موانع اصلی عمل می‌کنند و ضرورت طراحی مداخلات هدفمند و سیستم‌های حمایتی برای تضمین موفقیت اصلاحات آموزشی را برجسته می‌سازند (Santos & Rodrigues, 2022). این موضوع نشان می‌دهد که درک دقیق نگرش‌ها و تجربه‌های اساتید نسبت به تغییر آموزشی، یک گام اساسی برای طراحی سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای موثر است.

بررسی نگرش اعضای هیأت علمی نسبت به تغییرات آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است؛ زیرا مشارکت فعال آنان یکی از عوامل کلیدی موفقیت اصلاحات آموزشی محسوب می‌شود. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که بدون حمایت و پذیرش ذهنی اعضای هیأت علمی، حتی نوآورانه‌ترین برنامه‌های تغییر نیز با شکست مواجه خواهند شد (Ahmad, Salam, & Yusof, 2023). ثانیاً، شناسایی ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری نگرش‌های اساتید به رهبران دانشگاه امکان می‌دهد تا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و مکانیسم‌های حمایتی را به گونه‌ای طراحی کنند که نگرانی‌ها و انگیزه‌های خاص اعضای هیأت علمی را مدنظر قرار دهد (Salinas, 2024).

بنابراین، این مطالعه با هدف ارزیابی نگرش چندبعدی اعضای هیأت علمی دانشگاه نسبت به تغییرات مداوم آموزشی انجام شد. انتخاب این موضوع به دلیل اهمیت بالای نگرش اعضای هیأت علمی در موفقیت اصلاحات

آموزشی و کمبود پژوهش‌های جامع و به‌روز در این حوزه صورت گرفته است. در نهایت، این تحقیق بینش‌های عملی و علمی برای مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاه فراهم می‌کند تا فرهنگ مثبت‌تر و مشارکتی‌تری ایجاد شود که منجر به بهبود آموزشی پایدار گردد (Snook, Schram & Jones, 2021). در راستای این هدف سوالات زیر در کانون توجه قرار گرفت:

پرسش بخش کمی: نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز نسبت به تغییرات آموزشی چگونه است؟

پرسش بخش کیفی: اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز چگونه تجربه زیسته خود از تغییرات آموزشی را توصیف می‌کنند؟

روش‌شناسی

در راستای « واکاوی تجارب اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز از تغییرات آموزشی و نگرش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آنان به این تغییرات » رویکرد ترکیبی، از نوع هم‌زمان موازی به عنوان راهبرد پژوهش استفاده شد. این رویکرد به پژوهشگر امکان می‌دهد که داده‌های کمی و کیفی به صورت هم‌زمان جمع‌آوری و تحلیل شوند تا تصویری جامع از نگرش و تجربه اعضای هیأت علمی ارائه شود.

در بخش کمی، با توجه به هدف جهت‌آزمایی نگرش اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی در دانشگاه شیراز از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز (N=924) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس مرتبه علمی با استفاده از نرم افزار G power برای آزمون one sample t test با اندازه اثر ۰/۵، آلفای ۰/۰۵ و سطح اطمینان ۰/۹۵، ۱۶۲ نفر (۳۶ مری، ۷۱ استادیار، ۳۶ دانشیار و ۱۷ استاد) به عنوان حجم نمونه انتخاب شد. ابزار پژوهش، مقیاس واکنش‌های دریافت‌کنندگان تغییر CRRE^۱ (Tsaousis & Vakola, 2018) که دارای سه مولفه (شناختی، عاطفی و رفتاری) و ۲۱ گویه بود که هر خرده مولفه از هفت گویه تشکیل شده است، استفاده گردید. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری شد. نمره هر زیرمقیاس با محاسبه میانگین گویه‌های مربوطه به دست آمد و در مواردی که آیت‌م معکوس بود، نمره آن برعکس شد تا جهت نمره‌ها همسو گردد. با توجه به ضرایب روایی بعد شناختی (۰/۷۶)، بعد عاطفی (۰/۸۱) و بعد رفتاری (۰/۸۶) روایی ابزار پژوهش تایید گردید. پایایی مقیاس مذکور نیز با ضریب آلفای کرونباخ در بعد شناختی ۰/۹۷، در بعد عاطفی ۰/۸۹ و در بعد رفتاری ۰/۹۵ مورد تایید قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده و به منظور پاسخگویی به سوال (۱) پژوهش، از آزمون تی تک نمونه‌ای مورد استفاده شد. کلیه تحلیل‌ها در محیط spss نسخه ۲۱ تحلیل شدند.

در بخش کیفی نیز با توجه به هدف آن یعنی تجربه زیسته‌ی اعضای هیأت علمی از فرایند تغییرات آموزشی از روش پدیدارشناسی هوسرلی (توصیفی) استفاده شد. مشارکت‌کنندگان گروهی از اعضای هیأت علمی

^۱ Change Recipients' Reactions

بخش کمی که تجربه عملی از تغییرات آموزشی و تاثیر آن بر موقعیت شغلی خود داشتند، انتخاب شدند تعداد مصاحبه‌شوندگان ۱۱ نفر بود. بنابراین رویکرد نمونه‌گیری تصادفی و روش نمونه‌گیری بارز انتخاب شد. برای گردآوری داده‌های کیفی، از مصاحبه نیمه ساختمند با اعضای هیأت علمی استفاده شد. میانگین زمان مصاحبه‌ها ۴۵-۶۰ دقیقه بود. برای اعتباریابی داده‌های کیفی از روش‌های اعتبار پذیری و اعتماد پذیری با کمک تکنیک همسوسازی داده استفاده شد. بررسی صحت انتقال مفاهیم با مشارکت‌کنندگان و تحلیل بین‌داوری برای اطمینان از پایایی کدگذاری و برای تحلیل داده‌های کیفی از تحلیل مضمون (مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر) استفاده شد.

جدول ۱- ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان بخش کیفی

جنسیت	مرتبه علمی	سابقه خدمت	رشته تحصیلی	کد
مرد	دانشیار	۱۶	حقوق	۱
مرد	دانشیار	۲۰	مدیریت آموزشی	۲
زن	دانشیار	۱۵	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	۳
مرد	استاد	۲۲	حقوق	۴
زن	استادیار	۵	حقوق	۵
مرد	استادیار	۱۵	مدیریت	۶
زن	دانشیار	۲۰	مدیریت آموزشی	۷
زن	استادیار	۱۲	علوم سیاسی	۸
زن	استادیار	۱۲	زبان انگلیسی	۹
زن	دانشیار	۱۰	برنامه‌ریزی آموزشی	۱۰
مرد	استادیار	۴	مدیریت آموزشی	۱۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

یافته‌های پژوهش

۱- سوال اول: نگرش اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی در دانشگاه شیراز چیست؟ جدول شماره (۲) میانگین نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی و نیز مقایسه این میانگین ها با میانگین معیار (۳) را نشان می دهد. ملاحظه می شود که میانگین نگرش شناختی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز (۳/۳) از میانگین معیار (۳) بالاتر بوده و تفاوت دو میانگین در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار شده است. بنابراین اعضای هیأت علمی نگرش شناختی مثبتی به تغییرات آموزشی داشتند. این نتیجه بیانگر آن است که اعضای هیأت علمی از نظر ذهنی و ادراکی تغییرات آموزشی را معنادار، ضروری یا منطقی ارزیابی کرده‌اند و به عبارتی از نظر استدلالی با تغییرات همدلی و همراهی دارند. اما میانگین نگرش عاطفی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز (۲/۷) و نگرش رفتاری اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز (۲/۲) از میانگین معیار (۳) پایین تر بوده و تفاوت دو میانگین در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار شده است. بنابراین اعضای هیأت علمی در بعد های عاطفی و رفتاری نگرش منفی به تغییرات آموزشی داشتند. بنابراین اعضای هیأت علمی در بعد های عاطفی و رفتاری نگرش منفی به تغییرات آموزشی داشتند. این یافته نشان می‌دهد که اگرچه اعضای هیأت علمی از نظر شناختی تغییرات را می‌پذیرند، اما از نظر احساسی احساس رضایت، آسودگی یا همدلی نسبت به این تغییرات ندارند و در عمل و رفتار حرفه‌ای نیز همراهی لازم با این تغییرات را نشان نمی‌دهند. به بیان دیگر، اعضای هیأت علمی تغییرات آموزشی را در سطح تصور و ذهن قابل قبول می‌دانند، اما در سطح احساس و اقدام، هنوز باورمند و همراه نشده‌اند. این عدم همسویی میان شناخت و رفتار می‌تواند نشان‌دهنده وجود موانع ساختاری، فشارهای سازمانی، یا تجربه‌های گذشته ناموفق در اجرای تغییرات باشد.

جدول ۲- نگرش اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی در دانشگاه شیراز

متغیر	ابعاد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار (۳)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
نگرش به	شناختی	۱۶۲	۳/۳	۰/۶۴	۳	۵/۹۰	۱۶۱	۰/۰۰۱
تغییرات	عاطفی	۱۶۲	۲/۷	۰/۸۲	۳	۳/۷۷	۱۶۱	۰/۰۰۱
آموزشی	رفتاری	۱۶۲	۲/۲	۰/۵۴	۳	۱۸/۰۴	۱۶۱	۰/۰۰۱

۲- سوال دوم: اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز تجارب خود از تغییرات آموزشی را چگونه توصیف می کنند؟

در این قسمت یافته های بخش کیفی مورد بررسی قرار گرفته است. در مرحله نخست مصاحبه های صورت گرفته با اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز مورد تحلیل قرار گرفته و مضمون پایه استخراج گردید و در مرحله بعد با حذف، تغییر و ادغام آنها، مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضمون فراگیر در دانشگاه شیراز شکل گرفتند که در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳- مضامین پایه و سازمان دهنده و فراگیر نگرش اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده مرحله ۳	مضامین سازمان دهنده مرحله ۲	مضامین سازمان دهنده مرحله ۱	مضامین پایه
نگرش اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی	شناختی	اعتقاد اعضای هیأت علمی به پیامد های تغییرات آموزشی	شواهد مثبت ۹ شواهد منفی ۱	- آگاهی از فلسفه تغییر - بهبود نتایج آموزشی - پاسخگویی به نیاز های متنوع دانشجویان - به روز رسانی دانش نسبت به تغییرات آموزشی - ارتقای علمی اعضای هیأت علمی - افزایش کیفیت بخشی آموزشی - افزایش انعطاف پذیری اعضای هیأت علمی - تجاری سازی دانش - برگزاری شیوه های مختلف آموزشی
				تعاملات نا مناسب بین استاد و دانشجو
				- مدیریت اثربخش تغییرات آموزشی - یکپارچه سازی تکنولوژیک - افزایش اتخاذ شیوه های جدید توسط اعضای هیأت علمی - ارتقای مهارت های تدریس - انطباق با نیاز های آموزشی معاصر
		اعتقاد اعضای هیأت علمی به اثربخشی تغییرات آموزشی	۵ شواهد مثبت ۳ شواهد منفی	- تاثیر فقدان شفافیت سازمانی در موفقیت اصلاحات آموزشی - عدم مشارکت اساتید در اثربخشی تصمیمات آموزشی - تسلط فرهنگ فردگرایی در محیط دانشگاهی و تاثیر آن بر اصلاحات آموزشی

اعتقاد اعضای هیأت
علمی به هدفمندی
تغییرات آموزشی

۶ شواهد مثبت

- همسوسازی اهداف فردی با اهداف
استراتژیک دانشگاه در فرایند توسعه
آموزشی
- تأثیر اطلاع‌رسانی و آموزش مستمر بر
پذیرش و درک تغییرات آموزشی توسط
اساتید
- نقش تعامل و بارش فکری در کارگاه‌ها
در تقویت برنامه‌ریزی آموزشی اساتید
- دسترسی و بهره‌گیری از منابع اطلاع
رسانی در فرایند تغییر
- نقش شفاف‌سازی و ارائه اطلاعات
دقیق در کاهش ابهام و تقویت
هدفمندی آموزشی
- تسهیل بستر تغییرات آموزشی به‌عنوان
عاملی برای افزایش کنجکاوی و شناخت
اهداف دانشگاه

- تأثیر تعدد تغییرات آموزشی و عدم
مطالعه بخشنامه‌ها بر کیفیت یادگیری
و رضایت دانشجویان
- پیامد تغییرات مکرر بر کاهش آگاهی،
افزایش مقاومت و ناکامی دانشگاه در
تحقق اهداف آموزشی
- نقش شفافیت ناکافی در بخشنامه‌های
آموزشی در محدود شدن آگاهی و درک
نتایج تغییرات
- تغییر اولویت‌های دانشگاه از آموزش به
پژوهش و تأثیر آن بر بی‌توجهی به
آگاهی آموزشی
- افزایش بار پژوهشی به‌عنوان مانعی
برای ارتقای آگاهی نسبت به تغییرات
آموزشی

۵ شواهد منفی

در ادامه، بخشی از مصادیق و گفته‌های مشارکت‌کنندگان که نشان‌دهنده مضامین شناسایی شده در سه بُعد شناختی، عاطفی و رفتاری است ارائه می‌شود.

مضمون سازمان‌دهنده: نگرش شناختی اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی

مضمون ۱-۱: اعتقاد اعضای هیأت علمی به پیامدهای تغییرات آموزشی

((به‌طور کلی فکر می‌کنم بخشی از این تغییرات می‌تواند کیفیت آموزش را بهبود دهد، اما هنوز نتایج قطعی آن در عمل مشاهده نشده است.)) (شرکت‌کننده ۵)

((اگرچه هدف از این تغییرات، ارتقای فرایند تدریس و یادگیری است، اما پیامدهای آن برای ما و دانشجویان هنوز روشن و قابل ارزیابی نیست.)) (شرکت‌کننده ۱۱)

- نقش ارزیابی مستمر رضایت دانشجویان در بهبود کیفیت یادگیری و رشد حرفه‌ای اساتید
- اهمیت اولویت‌بندی تغییرات آموزشی در راستای افزایش موفقیت و انطباق با تحولات آموزش عالی
- تأثیر بهره‌گیری از فناوری‌های نوین بر ارتقای تجربه یادگیری و همسویی با انتظارات دانشجویان
- نقش ادغام فناوری در آموزش برای ایجاد محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیر و پاسخگو به نیازهای متنوع دانشجویان
- آگاهی از پیشرفت‌های فناوری و نقش آن در تحقق عدالت آموزشی و کاهش نابرابری‌ها
- تأثیر تناسب تغییرات آموزشی با نیازهای اساتید بر پذیرش و انطباق در راهبردهای تدریس

۹ شواهد مثبت

اعتقاد اعضای هیأت
علمی به مناسب
بودن تغییرات
آموزشی

- ناتوانی روش‌های سنتی در پاسخ‌گویی به نیازهای آموزش نوین و ضرورت تحول در شیوه‌های تدریس
- فقدان خلاقیت در سیاست‌های آموزشی به‌عنوان عاملی بازدارنده در پذیرش نوآوری و تغییرات آموزشی

۲ منفی

۱۰ شواهد مثبت

مضمون ۱-۲: اعتقاد اعضای هیأت علمی به هدفمندی تغییرات آموزشی ((به نظر می‌رسد برخی تغییرات بیشتر شکل اداری و نمایشی دارند تا اینکه بر اساس نیاز واقعی کلاس‌ها طراحی شده باشند.)) (شرکت‌کننده ۲)

((در بخشنامه‌ها و جلسات، هدف تغییرات گفته می‌شود، اما در عمل نمی‌دانیم این تغییرات دقیقاً چه مشکلی را قرار است حل کنند.)) (شرکت‌کننده ۹)

مضمون سازمان‌دهنده: نگرش عاطفی اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی

مضمون ۱-۲: احساس اعضای هیأت علمی از تغییرات آموزشی

((این حجم از تغییرات احساس فرسودگی ایجاد می‌کند. هنوز به یکی عادت نکرده‌ایم، دستورالعمل جدید می‌رسد.)) (شرکت‌کننده ۷)

- شفافیت در تغییرات آموزشی به‌عنوان عاملی برای تقویت اعتماد، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری آگاهانه اساتید
- تمرکز بر وضوح تغییرات آموزشی و تأثیر آن بر انسجام و یکپارچگی سازمانی دانشگاه
- تأثیر تغییرات آموزشی مبتنی بر نیازهای فراگیران در تقویت نگرش مثبت اساتید
- نقش تغییرات خلاقانه و اقتضایی در سازگاری شناختی و بهبود اثربخشی آموزشی
- افزایش همکاری و ارتباطات شفاف به‌عنوان محرکی برای ارتقای آگاهی و تعامل آموزشی اساتید
- ضرورت چابکی آموزشی برای مواجهه با پیچیدگی‌های نظام آموزش مدرن
- آگاهی از پیامدهای مثبت تغییرات آموزشی به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده پذیرش و مشارکت فعال
- تحمیل تغییرات بدون توجه به تخصص اساتید و نیازهای دانشجویان
- بدبینی اعضای هیأت علمی به توسعه دانشگاه
- عدم آمادگی شناختی اعضای هیأت علمی به توسعه
- امتناع از شناخت تغییرات بوروکراتیک
- عدم پذیرش تغییرات متعدد در جهت توسعه
- نگرش محافظه کارانه اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات بدون اعمال نظر آنها
- تصمیم‌گیری متمرکز و گسست میان خطمشی و عمل آموزشی
- اطمینان اعضای هیأت علمی از رابطه تعهد و کیفیت تدریس
- اطمینان از تأثیر نتایج تغییر بر دانشجویان
- اعتقاد اعضای هیأت علمی به تأثیرات تغییرات آموزشی و ۱ منفی
- اعتقاد اعضای هیأت علمی به توسعه دانشگاه در اثر تغییرات آموزشی و ۱۱ شواهد منفی
- تردید/عدم تردید
- اعضای هیأت علمی از نتایج تغییرات آموزشی و ۲ شواهد مثبت و ۹ شواهد منفی

((گاهی حس می‌کنم تغییرات بیشتر از اینکه انگیزه ایجاد کند، اضطراب و نگرانی به همراه دارد.)) (شرکت‌کننده (۴))

مضمون ۲-۲: رضایت شغلی اعضای هیأت علمی از تغییرات آموزشی

- زیر سوال بردن ظرفیت فکری تصمیم گیرندگان تغییر
- تردید از امکان اجرایی شدن تغییرات در شرایط واقعی
- تمرکز بر شناسایی نقص‌ها به جای پذیرش تغییر
- نگرش شکاکانه در مقابل احساس از دست دادن استقلال اعضای هیأت علمی
- تردید در عدم اثربخشی تغییرات
- بدبینی نسبت به تجارب نامطلوب اجرای تغییرات گذشته

- تمایل به مشارکت در تصمیم‌گیری و افزایش رضایت اساتید
- انعکاس شادی و رضایت دانشجویان بر انگیزش و رفتار عاطفی استاد
- نقش پاداش‌های انگیزشی در تقویت تمایل به نوآوری و مشارکت آموزشی
- تأثیر فرصت‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای بر افزایش اعتمادبه‌نفس و نگرش مثبت به تغییرات آموزشی

- احساس نگرانی از در مقابل تغییرات بوروکراتیک
- عصبانیت اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات ناگهانی
- تغییرات برنامه‌ریزی نشده و ایجاد احساس ناآمادگی و اضطراب
- تضاد تغییرات بوروکراتیک با ارزش‌های آزادی آکادمیک و ایجاد تنش در دانشگاه
- کاهش همکاری در مقابل تغییرات سیاسی

- سردرگمی اعضای هیأت علمی از تعارض انتظارات و بودجه اختصاص داده شده
- بی تفاوتی اعضای هیأت علمی از تعارض انتظارات و عدم حمایت‌های انگیزشی
- انتقاد اعضای هیأت علمی از تعارض انتظارات و امکانات مورد نیاز

۴ شواهد مثبت و
۷ شواهد منفی

احساس اعضای
هیأت علمی از
تغییرات آموزشی

عاطفی

۹ شواهد منفی

سردرگمی اعضای
هیأت علمی از
تغییرات آموزشی

- تغییرات ناگهانی خطمشی و تصمیمات اداری و ایجاد سردرگمی و احساس ناآمادگی

- استقبال از تغییرات با هدف ارتقا تجربیات دانشجویان
- علاقه در به کارگیری روش های جدید و خلاقانه

- مخالفت در مقابل تغییرات به علت عادت به روش های سنتی
- ترس از تضاد های ایدئولوژیک تغییرات آموزشی
- نگرانی برای از دست دادن استقلال حرفه‌ای و کیفیت آموزش
- عدم علاقه اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات به علت نتایج نامطلوب تغییرات گذشته

۳ شواهد مثبت
و ۸ منفی

علاقه اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی

- عدم انجام تغییرات آموزشی به علت ناهماهنگی حجم کار و پیشرفت شغلی
- فرسودگی شغلی در مقابل تغییرات آموزشی مداوم
- فرسودگی شغلی در مقابل اضافه کاری برای تطبیق با تغییرات آموزشی
- محدودیت‌های مالی و نبود جبران زمان اضافی باعث کاهش انگیزه و نارضایتی تمرکز تصمیم‌گیری در سطوح بالا و کاهش تمایل به بیان نظرات
- سکوت سازمانی اعضای هیأت علمی به علت ترس از عواقب سازمانی

۱۱ شواهد منفی

رضایت شغلی اعضای هیأت علمی از تغییرات آموزشی

- انگیزه اعضای هیأت علمی در به کارگیری روش‌های نوین آموزشی و بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری
- گرایش به تغییرات آموزشی در مقابل ارزش گذاری به کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی
- گرایش به ریسک کردن در برابر فرصت های نوآورانه

۹ شواهد مثبت و ۱ شواهد منفی

احساس رضایت اعضای هیأت علمی از به روز بودن تغییرات آموزشی

«افزایش حجم کار و فشار ناشی از به‌روزرسانی مطالب آموزشی

رفتاری

- | | | |
|--|-----------------------------|---|
| • تسهیم تجارب آموزشی بین اعضای هیأت علمی | | اشتراک گذاری |
| • ضرورت برخورداری اعضای هیأت علمی از تفکر انتقادی | | اشتراک گذاری |
| • بهسازی فردی اعضای هیأت علمی در به اشتراک گذاری | ۵ شواهد مثبت و ۶ شواهد منفی | تغییرات آموزشی با سایر همکاران |
| • مقاومت در تسهیم دانش به علت جو بی اعتمادی | | |
| • مقاومت در تسهیم دانش به علت فرهنگ فردگرا در دانشگاه | | |
| • تعامل با جامعه و صنعت در فرایند تغییرات آموزشی | | |
| • مسئولیت پذیری در برابر تغییرات آموزشی | | |
| • ادغام علم و عمل در تغییرات آموزشی | | کمک اعضای هیأت علمی به اجرای موفقیت آمیز تغییرات آموزشی |
| • اجرای تغییرات آموزشی در مقابل رهبری حمایتی | ۸ شواهد مثبت و ۳ شواهد منفی | |
| • فرهنگ سازی اعضای هیأت علمی در تغییرات آموزشی | | |
| • پرهیز از مسئولیت و نسبت دادن ناکامی‌ها به عوامل بیرونی | | |
| • به تعویق انداختن وظایف مرتبط با تغییر | | |
| • عدم برقراری ارتباط با همکاران و مدیران | | |
| • مقاومت اعضای هیأت علمی در مقابل افزایش ساعت کاری | | افزایش ساعات کاری |
| • به تعویق انداختن وظایف مرتبط با تغییرات | | اعضای هیأت علمی در اجرای موفقیت آمیز تغییرات آموزشی |
| • نارضایتی از ناهماهنگی بین حجم کار و پیشرفت شغلی | ۸ شواهد منفی | |
| • کاهش کیفیت تدریس به علت برقراری تعادل بین مسئولیت های حرفه ای و زندگی شخصی | | |
| • تاثیر در تغییر شناختی همکاران | | تلاش اعضای هیأت علمی برای متقاعد سازی همکاران از |
| • شناخت و آگاهی ام از پیامد تغییر | ۲ شواهد مثبت و ۵ شواهد منفی | |
| • به اشتراک گذاری تجربیات و نتایج مثبت حاصل از اجرای تغییرات | | |

• اجتناب از متقاعد سازی اعضای هیأت علمی به علت نگرانی از کاهش خودمختاری • انجام وظایف شخصی کافی و پرهیز از ترویج تغییر به دیگران • بی‌اعتمادی به بخشنامه‌ها و آگاه‌سازی همکاران نسبت به معایب آن	مزایای تغییرات آموزشی
پذیرش مسئولیت در مقابل قوانین جدید ایجاد فضای بدبینی نسبت به تغییرات آموزشی بی تفاوتی در فعالیت های مرتبط با تغییر آموزشی مقاومت در حفظ روش های سنتی تشویق همکاران در تدوین سیاست های دانشگاه عدم تشویق همکاران به علت جو رقابتی منصرف کردن همکاران از تغییر به علت رفتاری های تبعیض آمیز در دانشگاه تضعیف تشویق همکاران در اثر ساختار سلسله‌مراتبی و فرایندهای اداری	مبارزه اعضای هیأت علمی در جهت موفقیت تغییرات آموزشی ۱ شواهد مثبت و ۸ شواهد منفی تشویق سایر همکاران برای اعمال تغییرات آموزشی ۱ شواهد مثبت و ۵ شواهد منفی حمایت اعضای هیأت علمی از اجرای تغییرات آموزشی ۲ شواهد مثبت و ۸ شواهد منفی تعارض تغییرات آموزشی با الگوهای تدریس سنتی دلزدگی از تکرار و چرخه مداوم بخشنامه‌های تغییر اولویت‌دهی به کیفیت تدریس در برابر تکالیف اداری تغییر افزایش فشار کاری و کاهش انگیزه برای مشارکت در تغییر
((این تغییرات نه تنها رضایت شغلی را افزایش نداد، بلکه حجم کار را بیشتر و رضایت را کمتر کرده است.)) (شرکت‌کننده ۱) ((وقتی تغییرات بدون حمایت و مشارکت خود ما انجام می‌شود، احساس می‌کنم نقش ما نادیده گرفته شده و این روی رضایت شغلی تأثیر منفی دارد.)) (شرکت‌کننده ۳) مضمون سازمان‌دهنده: نگرش رفتاری اعضای هیأت علمی به تغییرات آموزشی مضمون ۱-۳: افزایش ساعات کاری در اجرای موفق تغییرات آموزشی ((برای اجرای این تغییرات باید زمان زیادی را صرف مستندسازی و تکمیل سامانه‌ها کنیم، که عملاً از زمان تدریس و پژوهش کم می‌شود.)) (شرکت‌کننده ۶)	

((اجرای تغییرات جدید وقت‌گیر است و ساعات کاری ما را بیشتر کرده، بدون اینکه پشتیبانی لازم وجود داشته باشد.)) (شرکت‌کننده ۱۰)

مضمون ۲-۳: حمایت اعضای هیأت علمی از تغییرات آموزشی

((تا وقتی برنامه مشخص و حمایت عملی وجود نداشته باشد، نمی‌توان انتظار داشت که ما از این تغییرات پشتیبانی کنیم.)) (شرکت‌کننده ۸)

«من در حدی که با برنامه‌های واقعی کلاس سازگار باشد همکاری می‌کنم، اما اینکه همه چیز را مطابق بخشنامه تغییر دهیم، برایم قابل پذیرش نیست.» (شرکت‌کننده ۲)

همان طور که در جدول ۴(دیده می‌شود، عملکرد دانشگاه در این مضامین شفاف و روشن بوده است به نحوی که اعضای هیأت علمی هم در ارزیابی کمی خود و هم بیان تجارب خود، همراهی و همسو بوده‌اند. بر این اساس می‌توانند این مضامین موفق را ادامه داده و رشد و توسعه دهند. اما همان طور که در جدول شماره (۵) مشاهده می‌شود، ارزیابی‌های کمی و تجارب کیفی اعضای هیأت علمی به طور همراهی تایید نمودند که در این مضامین موفق عمل نموده‌اند.

بر این اساس، توافق و تناسب ارزیابی‌های کمی و کیفی اعضای هیأت علمی از نگرش به تغییرات آموزشی دانشگاه شیراز، نشان دهنده موفقیت این دانشگاه در برخی از مضامین (جدول ۴) و عدم موفقیت این دانشگاه در مضامین (۵) آورده شده است. این جدول نمایانگر «نمایش مشترک داده‌ها» (Joint Display) در طراحی ترکیبی همزمان است. داده‌های کمی (میان/روند پاسخ‌ها) در کنار مضامین کیفی قرار گرفته‌اند تا مشخص شود که یافته‌های کیفی چگونه یافته‌های کمی را تأیید، تبیین، تقویت یا تعدیل می‌کنند.

جدول ۴-کمیت نگرش مثبت اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی

گویه‌های پرسشنامه کمی	نتایج کمی	میان	نتایج کیفی	شواهد کیفی	نوع ارتباط کمی- کیفی
معتقدم که تغییرات آموزشی به نفع این دانشگاه خواهد بود.	مثبت	۴	مثبت	آگاهی از فلسفه تغییر	تایید (convergence)
				بهبود نتایج آموزشی	
				پاسخگویی به نیازهای متنوع دانشجویان	
				به روز رسانی دانش نسبت به تغییرات آموزشی	
				ارتقای علمی اعضای هیأت علمی	
				افزایش کیفیت بخشی آموزشی	
				افزایش انعطاف پذیری اعضای هیأت علمی	
				تجاری سازی دانش	
				برگزاری شیوه‌های مختلف	

آموزشی

مدیریت	اثربخش	تغییرات	آموزشی	یکپارچه سازی تکنولوژیک	افزایش اتخاذ شیوه های جدید	توسط اعضای هیأت علمی	تایید (convergence)	معتقدم تغییرات آموزشی برای دانشگاه بسیار موثر خواهد بود.	مثبت ۴ مثبت	مثبت
ارتقای مهارت های تدریس	انطباق با نیاز های آموزشی معاصر	افزایش برنامه ریزی آموزشی	اعضای هیأت علمی	نقش ارزیابی مستمر رضایت دانشجویان در بهبود کیفیت یادگیری و رشد حرفه‌ای اساتید	اهمیت اولویت‌بندی تغییرات آموزشی در راستای افزایش موفقیت و انطباق با تحولات آموزش عالی	تأثیر بهره‌گیری از فناوری‌های نوین بر ارتقای تجربه یادگیری و همسویی با انتظارات دانشجویان	تایید (convergence)	معتقدم که تغییرات آموزشی برای دانشگاه مناسب است.	مثبت ۴ مثبت	مثبت
محیط‌های یادگیری	انعطاف‌پذیر و پاسخگو به نیازهای متنوع دانشجویان	آگاهی از پیشرفت‌های فناوری و نقش آن در تحقق عدالت آموزشی و کاهش نابرابری‌ها	نقش ادغام فناوری در آموزش برای ایجاد محیط‌های یادگیری	نقش ادغام فناوری در آموزش برای ایجاد محیط‌های یادگیری	انعطاف‌پذیر و پاسخگو به نیازهای متنوع دانشجویان	آگاهی از پیشرفت‌های فناوری و نقش آن در تحقق عدالت آموزشی و کاهش نابرابری‌ها				

تأثیر تناسب تغییرات آموزشی
با نیازهای اساتید بر پذیرش
و انطباق در راهبردهای
تدریس

شفافیت در تغییرات آموزشی
به‌عنوان عاملی برای تقویت اعتماد،
مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری
آگاهانه اساتید

تمرکز بر وضوح تغییرات آموزشی
و تأثیر آن بر انسجام و یکپارچگی
سازمانی دانشگاه

تأثیر تغییرات آموزشی مبتنی بر
نیازهای فراگیران در تقویت
نگرش مثبت اساتید

نقش تغییرات خلاقانه و اقتضایی
در سازگاری شناختی و بهبود
اثربخشی آموزشی

افزایش همکاری و ارتباطات
شفاف به‌عنوان محرکی برای
ارتقای آگاهی و تعامل آموزشی
اساتید

ضرورت چابکی آموزشی برای
مواجهه با پیچیدگی‌های نظام
آموزش مدرن

آگاهی از پیامدهای مثبت تغییرات
آموزشی به‌عنوان عامل
تسهیل‌کننده پذیرش و مشارکت
فعال

معتقدم که
تغییرات آموزشی
تأثیر مثبتی بر
دانشگاه خواهد
داشت.

مثبت ۴ مثبت

تایید (convergence)

تغییرات به روز
آموزشی باعث
خوشحالی من می
شود.

مثبت ۴ مثبت

تایید (convergence)

انگیزه اعضای هیأت علمی در
به‌کارگیری روش‌های نوین

آموزشی و بهبود فرآیند یاددهی-
یادگیری
گرایش به تغییرات آموزشی در
مقابل ارزش گذاری به کیفیت
تدریس اعضای هیأت علمی
گرایش به ریسک کردن در برابر
فرصت های نوآورانه

تعامل با جامعه و صنعت در فرایند تغییرات آموزشی مسئولیت پذیری در برابر تغییرات آموزشی ادغام علم و عمل در تغییرات آموزشی اجرای تغییرات آموزشی در مقابل رهبری حمایتی فرهنگ سازی اعضای هیأت علمی در تغییرات آموزشی	مثبت	مثبت	۴	مثبت	حاضر موفقیت تغییرات آموزشی در دانشگاه کمک می کنم.
تایید (convergence)					

همچنین نگرش منفی دانشگاه شیراز در برخی از مضامین (جدول ۵) مشخص گردیده است.

جدول ۵-کمیت نگرش منفی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی

نوع ارتباط کمی-کیفی	شواهد کیفی	نتایج کیفی	میان	نتایج کمی	گویه های پرسشنامه کمی
بدبینی اعضای هیأت علمی به توسعه دانشگاه عدم آمادگی شناختی اعضای هیأت علمی به توسعه امتناع از شناخت تغییرات بوروکراتیک	تایید (convergence)	منفی	۲	منفی	شناختی ۱ معتقدم تغییرات آموزشی کمکی به توسعه دانشگاه نخواهد کرد.

عاطفی

۴

عدم پذیرش تغییرات متعدد در

جهت توسعه

نگرش محافظه کارانه اعضای

هیأت علمی در مقابل تغییرات

بدون اعمال نظر آنها

تصمیم‌گیری متمرکز و گسست

میان خط‌مشی و عمل آموزشی

رفتاری

۶

احساس نگرانی از در مقابل تغییرات بوروکراتیک					
عصبانیت اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات ناگهانی	منفی	۲	منفی	تغییرات آموزشی برای من ناخوشایند است.	
کاهش همکاری در مقابل تغییرات سیاسی					
عدم تمایل به تغییرات بوروکراتیک					
عدم پذیرش تغییرات آموزشی سیاسی	منفی	۲	منفی	در برابر تغییرات آموزشی در دانشگاه در صدد اعمال آن است، احساس خوبی ندارم.	
تمایل به سکوت سازمانی در فرایند تصمیم‌گیری					
ترس از دست دادن استقلال حرفه ای					
احساس نگرانی از در مقابل تغییرات بوروکراتیک					
عصبانیت اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات ناگهانی	منفی	۲	منفی	تغییرات آموزشی مرا از نظر احساسی به هم می‌ریزد.	

کاهش همکاری در مقابل تغییرات سیاسی					
تغییرات آموزشی را دوست ندارم.	منفی ۲	منفی	مقاومت در برابر تغییرات برنامه ریزی نشده	تایید (convergence)	
هر دانش یا اطلاعاتی را که برای کمک به موفقیت تغییرات آموزشی دارم با سایر همکارانم به اشتراک می‌گذارم.	منفی ۲	منفی	مقاومت در تسهیم دانش به علت جو بی اعتمادی مقاومت در تسهیم دانش به علت فرهنگ فردگرا در دانشگاه	تایید (convergence)	
برای اجرای موفقیت آمیز تغییرات آموزشی ساعات بیشتری کار می‌کنم.	منفی ۲	منفی	مقاومت اعضای هیأت علمی در مقابل افزایش ساعت کاری به تعویق انداختن وظایف مرتبط با تغییرات نارضایتی از ناهماهنگی بین حجم کار و پیشرفت شغلی کاهش کیفیت تدریس به علت برقراری تعادل بین مسئولیت های حرفه ای و زندگی شخصی	تایید (convergence)	
سعی می‌کنم همکارانم را در مورد مزایای تغییرات آموزشی متقاعد کنم.	منفی ۲	منفی	عدم حمایت از تغییرات آموزشی ناپسند فرهنگ فرد گرا در تسهیم تغییر اجتناب از متقاعد سازی اعضای هیأت علمی به علت نگرانی از کاهش خودمختاری	تایید (convergence)	

ایجاد فضای بدبینی نسبت به					
تغییرات آموزشی					
تایید (convergence)	منفی	۲	منفی	موفقیت	برای تغییرات آموزشی مبارزه میکنم.
نقش منفعلانه در فعالیت های					
مرتبط با تغییر آموزشی					

تشویق همکاران در تدوین					
سیاست های دانشگاه					
عدم تشویق همکاران به علت جو					
رقابتی	منفی	۲	منفی	سعی می کنم سایر همکارانم را تشویق کنم که تغییرات آموزشی را در برنامه های خود اعمال کنند.	
تایید (convergence)					
منصرف کردن همکاران از تغییر					
به علت رفتاری های تبعیض آمیز					
در دانشگاه					
عدم حمایت از تغییرات غیر					
منطقی					
مقاومت در برابر تغییرات متضاد					
با روش های سنتی تدریس یا					
ساختارهای موجود	منفی	۲	منفی	به طور جدی از اجرای تغییرات آموزشی حمایت می کنم.	
تایید (convergence)					
نارضایتی از تغییرات تکراری					
ترجیح کیفیت تدریس بر وظایف					
اداری مرتبط با اجرای بخش نامه					
های تغییرات آموزشی					

اما، مشکل اساسی عدم شفافیت (در مضامینی است که نتایج بخش کیفی با نتایج بخش کمی همسو نمی باشد و آنها را تایید نکرده است)، اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز در زمینه مضامینی که در جدول زیرآمده است، برداشت و ادراک صحیحی از تغییرات آموزشی نداشته اند به نحوی که در برخی در ارزیابی کمی نگرش به تغییرات آموزشی را مثبت ارزیابی نموده اند، اما نتوانسته اند نمودهای این نگرش مثبت را نشان دهند یا در برخی مضامین با وجود آن که نگرش منفی داشته اند اما در بین تجارب خود نمونه های زیادی را ذکر نموده اند که در جدول (۶)

مشخص شده است.

جدول ۶-کمیت نگرش غیر شفاف اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی

گویه های پرسشنامه کمی	نتایج کمی	میان	نتایج کیفی	شواهد کیفی	نوع ارتباط کمی- کیفی
معتقدم که تغییرات آموزشی به اهداف خود خواهد رسید.	خنثی	۳	مثبت	مشارکت کردن اعضای هیأت علمی در تصمیم گیری مربوط به تغییر آموزشی همسویی اهداف اعضای هیأت علمی با اهداف استراتژیک دانشگاه تحلیل رفتار های آموزشی مورد انتظار دانشگاه	تقویت (complementarity)
شناختی ۱ عاطفی ۳ رفتاری ۰	در مورد نتایج تغییرات آموزشی تردید دارم.	خنثی	۳	منفی	تعدیل (Expansion)
تغییرات آموزشی ناراضی ام از شغل شده است.	مستمر	۳	منفی	عدم انجام تغییرات آموزشی به علت ناهماهنگی حجم کار و پیشرفت شغلی فرسودگی شغلی در مقابل تغییرات آموزشی مداوم	تعدیل (Expansion)

فرسودگی شغلی در مقابل اضافه
کاری برای تطبیق با تغییرات
آموزشی
سکوت سازمانی اعضای هیأت
علمی به علت ترس از عواقب
سازمانی

تعدیل (Expansion)	سردرگمی اعضای هیأت علمی از تعارض انتظارات و بودجه اختصاص داده شده بی تفاوتی اعضای هیأت علمی از تعارض انتظارات و عدم حمایت های انگیزشی	منفی	۳	خنثی	ایجاد آموزشی سردرگم و گیج می کند.	تغییرات مرا
	انتقاد اعضای هیأت علمی از تعارض انتظارات و امکانات مورد نیاز					

بحث و نتیجه گیری

نتایج کمی نشان داد که میانگین نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به تغییرات آموزشی در بعد شناختی بالاتر از میانگین معیار بوده و تفاوت معنی‌دار است، که بیانگر رویکرد مثبت آنان در بعد شناختی است. در مقابل، میانگین نگرش عاطفی و رفتاری پایین‌تر از میانگین معیار بود و تفاوت معنی‌دار داشت، که نشان‌دهنده رویکرد منفی در این ابعاد است.

این نتایج با شواهد کیفی نیز همخوانی دارد. مصاحبه‌ها نشان داد که بسیاری از اعضای هیأت علمی از نظر دانش و آگاهی (بعد شناختی) با تغییرات آموزشی موافق‌اند، اما نگرانی‌ها و موانع سازمانی، آیین‌نامه‌های ارتقا، فشارهای پژوهشی و محدودیت منابع باعث می‌شود بعد عاطفی و رفتاری آنان تحت تأثیر منفی قرار گیرد. برای مثال، یکی از اساتید بیان کرد:

"من با منطق تغییرات آموزشی موافقم، اما اجرای آن در شرایط فعلی باعث فشار و سردرگمی می‌شود".

این نتایج با پژوهش (2019) Krischler & Pit-ten Cate و (2019) Abun, Magallanes, Foronda & Incarnacion همخوان است؛ آنها نشان دادند اساتید ممکن است از نظر فکری موافق باشند، اما تجربه اضطراب،

سرخوردگی یا مقاومت عاطفی و عدم تغییر رفتار تدریسی را داشته باشند. همچنین یافته‌های کیفی نشان داد که مسائل سازمانی و مدیریتی (Safarpour et al., 2022) بر نگرش منفی عاطفی و رفتاری تأثیرگذارند.

در تحلیل این نتایج می‌توان گفت که نگرش اعضای هیأت علمی تحت تأثیر ترکیبی از عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری قرار دارد و تعامل بین این ابعاد باعث می‌شود حتی نگرش شناختی مثبت نتواند به طور خودکار به رفتارهای عملی مثبت تبدیل شود. به عبارت دیگر، دانش و موافقت فکری با تغییرات کافی نیست، بلکه موانع سازمانی و فشارهای محیطی می‌توانند بر واکنش عاطفی و رفتاری اثر منفی بگذارند.

همچنین نتایج کیفی نشان داد که پرورش استراتژی‌های شناختی و عاطفی مثبت و حمایت سازمانی می‌تواند سازگاری اعضای هیأت علمی را افزایش دهد، رفتارهای خودناتوان‌کننده را کاهش دهد و مشارکت فعال در تغییرات آموزشی را ارتقا دهد (Khojasteh, Karimian, Nasiri & Kafipour, 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید همزمان به دانش، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی توجه کنند تا نه تنها درک مفهومی و شناختی افزایش یابد، بلکه تغییرات در رفتار و واکنش‌های عاطفی نیز تثبیت شود و در نهایت تغییرات آموزشی به شکل مؤثر پذیرفته و پایدار شوند.

پیشنهادهای کاربردی مبتنی بر یافته‌ها:

۱. در ارتباط با یافته بعد شناختی مثبت: پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و کارگاه‌های آموزشی نوآورانه طراحی شود تا دانش و نگرش مثبت اعضای هیأت علمی تقویت شده و به مهارت‌های عملی تبدیل شود.

۲. در ارتباط با یافته بعد عاطفی منفی: پیشنهاد می‌شود ایجاد سیستم‌های حمایت عاطفی، جلسات مشاوره و فضای گفت‌وگوی باز بین اعضای هیأت علمی و مدیران تا اضطراب و مقاومت کاهش یافته و انگیزه مشارکت افزایش یابد.

۳. در ارتباط با یافته بعد رفتاری منفی: پیشنهاد می‌شود مکانیزم‌های انگیزشی، بازخورد سازنده و ارزیابی مشارکت در تغییرات آموزشی به طور سیستماتیک اجرا شود تا رفتارهای حمایتی تقویت و مقاومت در برابر تغییر کاهش یابد.

منابع

- Abun, D., Magallanes, T., & Incarnacion, M. J. (2019). College students' cognitive and affective attitude toward higher education and their academic engagement. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 4(5), 1494-1507.
- Abun, D., Magallanes, T., Foronda, S. L., & Incarnacion, M. J. (2019). Investigation of cognitive and affective attitude of teachers toward research and their behavioral intention to conduct research in the future. *Journal of Humanities and Education Development (JHED)*, 1(5), 2581-8651.
- Acosta-Enriquez, B. G., Vargas, C. G. A. P., Jordan, O. H., Ballesteros, M. A. A., & Morales, A. E. P. (2024). Exploring attitudes toward ChatGPT among college students: An empirical analysis of cognitive, affective, and behavioral components using path analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100320.

- Ahmad, N., Salam, M., & Yusof, N. (2023). Faculty attitudes and readiness towards educational change in higher education institutions: Implications for sustainable academic innovation. *International Journal of Educational Development*, 99, 102753. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102753>
- ALShidi, S. (2025). A Scoping Review of Faculty Attitudes Towards Technology-Driven Professional Development: The Role of Institutional Support and Workload. Available at SSRN 5409488.
- Omar, A., Shaqour, A. Z., & Khlaif, Z. N. (2024, September). Attitudes of faculty members in Palestinian universities toward employing artificial intelligence applications in higher education: opportunities and challenges. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1414606). Frontiers Media SA.
- Busari, I., Oladeji, A. F., & Sulaimon, T. O. (2023). Examining the Impact of Teachers' Attitudes on College Students' Attitudes in a Mathematics Classroom. *Journal of Education and Practice* (The International Institute for Science, Technology and Education (IISTE)), 14(9), 11.
- Chhibber, S., Rawat, B., Chaubey, D. S., & Khugshal, R. (2024). Identifying factors influencing faculty attitude towards digital technology in higher education and its impact on faculty engagement and work performance: a mediating analysis. *F1000Research*, 13, 960.
- Crew, S., & Crew, V. (2020). Models of Change in Higher Education. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*.
- Heydari, M., Naderi, H., & Ahmadi, S. (2018). Comparison of job plateauing and its related factors among university faculty members. *Educational Planning Studies*, 8(15), 89–108. [in Persian] https://eps.journals.umz.ac.ir/article_2497.html
- Jacobson, W., & Cole, R. (2020). Motivations and obstacles influencing faculty engagement in adopting teaching innovations.
- Kezar, A., Hallett, R. E., Corwin, Z. B., & Hypolite, L. (2025). Moving toward institutional culture change in higher education: An exploration into cross-functional professional learning communities. *Innovative Higher Education*, 50(2), 687–714.
- Khalid, F., Alsalihi, N. R., & Alghamdi, A. (2024). Adapting amidst adversity: Investigating medical educators' attitudes towards change and resilience in the face of educational barriers during the COVID-19 pandemic. *Advances in Health Sciences Education*, 29(3), 765–781. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10473-w>
- Khalid, F., Alsalihi, N. R., & Alghamdi, A. (2024). Adapting amidst adversity: Investigating medical educators' attitudes towards change and resilience in the face of educational barriers during the COVID-19 pandemic. *Advances in Health Sciences Education*, 29(3), 765–781. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10473-w>
- Khojasteh, L., Karimian, Z., Nasiri, E., & Kafipour, R. (2025, January). Adapting amidst adversity: investigating medical educators' attitudes towards change and resilience in the face of educational barriers during COVID-19 pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1476443). Frontiers Media SA. [in Persian]
- Khoshkab, S. (2022). Design and evaluation of a human capital development model for group and organizational roles of faculty members (A mixed-method approach). *Educational Planning Studies*, 11(22), 17–48. [in Persian] https://eps.journals.umz.ac.ir/article_4261.html
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327.
- Lara-Navarra, P., Sánchez-Navarro, J., Fitó-Bertran, À., López-Ruiz, J., & Girona, C. (2024). Exploring singularity in higher education: innovating to adapt to an uncertain future. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1).
- Lee, R. (2024). University faculty attitudes towards teaching and research.
- Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. R. (2022). Resistances to educational change: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 12(5), 359.
- Raboca, H. M., & Carburnarean, F. (2024, July). Faculty support and students' academic motivation. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1406611). Frontiers Media SA.

- Safarpour, Eshaq, Abbaspour, and Salimi. (2022). Exploring the experiences and views of faculty members in the humanities and arts departments of Shiraz University regarding the promotion regulations. *Journal of Knowledge Studies*, 1(1), 29-54. [in Persian].
- Salinas, F. D. L. L. H. (2024). Cognitive, Affective and Behavioral Attitudes in English Language Learning. *Open Journal for Educational Research*, 8(1), 17-26.
- Santos, P., & Rodrigues, R. (2022). Barriers to educational innovation in higher education: Faculty perspectives and institutional strategies. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1823-1838. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1965084>
- Shahriari, M., & Rezadoost, K. (2021). Identifying opportunities and challenges of university planning and proposing a systemic model for higher education planning: Based on grounded theory. *Educational Planning Studies*, 10(20), 67-94. [in Persian] https://eps.journals.umz.ac.ir/article_3765.htm
- Snook, A. G., Schram, A. B., & Jones, B. D. (2021). Faculty's attitudes and perceptions related to applying motivational principles to their teaching: a mixed methods study. *BMC medical education*, 21, 1-12.
- Tang, Y., & Hu, J. (2022). The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 13, 985859.
- Yi, Y., Li, G., Chen, T., Wang, P., & Luo, H. (2024). Investigating the Factors That Sustain College Teachers' Attitude and Behavioral Intention toward Online Teaching. *Sustainability*, 16(6), 2286.

