

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال یازدهم، زمستان ۴۳

زمستان ۱۴۰۳

- این فصلنامه براساس نامه شماره ۶۵۷۵۱ / ۳ / ۱۸ / از جلسه کمیسیون بررسی نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۱۳۹۴ / ۰۳ / ۲۰ موفق به دریافت اعتبار علمی - پژوهشی گردیده است.
- این فصلنامه براساس نامه شماره ۹۴ / ۹۶۳۳ مورخ ۱۳۹۴ / ۰۵ / ۰۵ از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی موفق به دریافت پروانه انتشار گردیده است.
- این فصلنامه در پایگاه علوم جهان اسلام (ISC) نمایه شده است.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال یازدهم، شماره ۴۳، زمستان ۱۴۰۳

صاحب امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباضلت خراسانی

سر دبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

اکرم دهباشی

ویراستار انگلیسی:

زهرا حیدری

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

زهرا تقدیری

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

زهرا تقدیری

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران، ولنجک، دانشگاه شهید بهشتی، دبیرخانه انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی

رایانامه: journal@istd.ir

نشانی اینترنتی: www.istd.ir

تلفن: ۸۶۰۳۶۸۱۲

دورنگار: ۸۶۰۳۶۸۱۴

هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبۀ علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	مارتین هیدن، استاد	استاد	آموزش عالی و منابع انسانی	ساترن کراس یونیورسیتی استرالیا
۲	علی تقی پور ظهیر	استاد	برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۳	محمد حسن پرداختچی	استاد	مدیریت آموزشی	استاد بازنشسته دانشگاه شهید بهشتی
۴	آرین قلی پور	استاد	مدیریت سیاستگذاری	دانشگاه تهران
۵	سید حسین ابطحی	استاد	مدیریت و بهسازی منابع انسانی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۶	خدایار ابیلی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه تهران
۷	ابراهیم صالحی عمران	استاد	آموزش عالی	دانشگاه مازندران
۸	غلامعلی طبرسا	استاد	مدیریت دولتی	دانشگاه شهید بهشتی
۹	داود معصومی	دانشیار	آموزش	دانشگاه گاول سوئد
۱۰	بهروز قلیچلی	استادیار	مدیریت رفتار سازمانی	دانشگاه شهید بهشتی

داوران علمی این شماره به ترتیب الفبا

<p>۱. دکتر نادر برزگر: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر</p> <p>۲. دکتر سیداحمد بزاز جزایری: دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی</p> <p>۳. دکتر سعید صفایی موحد: مشاور شرکت ملی نفت ایران</p> <p>۴. دکتر مژگان عبداللهی: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی کرج</p> <p>۵. دکتر فیروز نوری کلخوران: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا</p>
--

اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی به منظور ارائه تازه‌ترین نظریه‌ها و یافته‌های علمی در حوزه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی و همچنین به جهت تبادل و نشر افکار و اندیشه‌های بدیع، از اندیشمندان، صاحب‌نظران، دانش‌پژوهان، کارشناسان، استادان و دانشجویان دعوت می‌نماید تا با مدنظر قرار دادن نکات زیر، دانسته‌ها و یافته‌های خود را در قالب مقاله‌های علمی-پژوهشی برای چاپ و انتشار در فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی به نشانی اعلام شده ارسال نمایند؛ از این‌رو اهداف این نشریه به شرح ذیل اعلام می‌شود:

اهداف فصلنامه

- کمک به ارتقای تحقیقات علمی آموزش و توسعه منابع انسانی در سطح ملی و بین‌المللی
- کمک به ارتقای سطح فرهنگ و دانش علمی و فنی متخصصان، کارشناسان، دست‌اندرکاران و علاقه‌مندان در رشته‌های مرتبط با زمینه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی کشور
- کمک به ایجاد ارتباط میان مراکز آموزشی و تحقیقاتی و همچنین پژوهشگران و کارشناسان به منظور انتقال و تبادل آموخته‌ها و تجربیات و کسب دستاوردهای تازه علمی
- مشارکت‌طلبی محققان، مدیران و کارشناسان آموزش و توسعه منابع انسانی در تدوین مقالات

شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

- همسو بودن با اهداف فصلنامه باشد.
- جنبه‌های علمی و پژوهشی داشته باشد.
- حاصل مطالعات، تجربه‌ها و پژوهش‌های نویسنده/ نویسندگان باشد.
- برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال یا در هیچ نشریه‌ای چاپ نشده باشد.

ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

- تأیید داوران منتخب شورای علمی فصلنامه
- موافقت شورای علمی فصلنامه

«راهنمای نگارش مقاله برای چاپ در نشریه آموزش و توسعه منابع انسانی»

رعایت دستورالعمل زیر در نگارش مقاله‌هایی که برای چاپ به نشریه علمی- پژوهشی ارسال می‌گردند، ضروریست.

- مشخصات کامل نویسندگان به فارسی و انگلیسی در سامانه فصلنامه (کاملاً منطبق با موارد ستاره‌دار و الزامی سامانه) درج گردد.
- بطور کلی فایل‌های مقاله (فایل‌های ورد و پی دی اف) که در سامانه بارگذاری می‌گردد، بایستی فاقد اسامی و اطلاعات نویسندگان باشد.
- ارسال فرم تعهد نویسندگان بصورت فایل JPG و بارگذاری در سامانه.

۱- نوع مقاله

مقاله‌های پژوهشی مرتبط با هر یک از زمینه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی که به زبان فارسی نوشته شده و برای نخستین بار منتشر می‌شوند جهت چاپ، مورد بررسی هیأت تحریریه مجله قرار خواهند گرفت. استفاده از مقالات منتشر شده در این فصلنامه در سایر مجلات یا کتاب‌ها، بدون ذکر نام مأخذ ممنوع است.

۲- روش تدوین

مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه‌ای ۵.۳۵ سانتی‌متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی‌متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم‌فاصله، بدون اشتباه و خط‌خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود. مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

۲-۱- صفحه عنوان

صفحه اول مقاله فقط شامل عنوان مقاله و چکیده مقاله باشد. چکیده فارسی، با فونت بی‌نازنین و سایز ۱۰ و با فاصله ۱ سانتی‌متر نوشته شود.

۲-۲- چکیده

چکیده بایستی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد و شامل هدف، روش، یافته‌ها و واژه‌های کلیدی باشد.

۲-۳- واژه‌های کلیدی

حداکثر ۵ واژه کلیدی، درباره موضوع مورد پژوهش در انتهای چکیده ارائه شود.

۲-۴- مقدمه

مقدمه بایستی با طرح مسأله و مرور پژوهش‌های انجام شده و جمع‌بندی آن‌ها هدف پژوهش را توجیه کند.

۲-۵- روش پژوهش

شیوه اجرای پژوهش، طرح آماری و روش‌های شناسایی و ارزیابی توضیح داده شود.

۲-۶- یافته‌های پژوهش

تمامی نتایج کیفی و کمی به‌دست آمده در این قسمت ارائه گردد. در صورت نیاز می‌توان موضوعات را طبقه‌بندی نموده و از جدول، منحنی، نمودار و یا تصویر استفاده کرد.

۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به هدف و یافته‌های سایر پژوهش‌ها، نتایج حاصله از پژوهش تجزیه و تحلیل شده و درباره آن‌ها نتیجه‌گیری لازم را بیان نماید.

۸-۲- منابع

■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

ارجاع به منابع در همه موارد لازم به صورت کامل رعایت شود. برای ارجاع به یک منبع از سیستم شماره گذاری استفاده گردد. بدین شکل که منابع در قسمت فهرست منابع و براساس ترتیب استفاده در متن طبقه بندی گردیده و به ترتیب شماره گذاری شوند. در هر کجای لازم متن، عدد مربوط به منبع مورد نظر در پرانتز آورده شود. در صورت استفاده از نرم افزار EndNote در بخش استایل گزینه Vancouver را انتخاب نمایید.

■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

منابع بایستی با فونت Times New Roman و اندازه ۱۰ سانتی متر (فقط به صورت انگلیسی). منابع فارسی را نیز از قسمت چکیده انگلیسی آن استفاده کرده و آنرا به صورت انگلیسی ارجاع دهید. رفرنس ها به فرمت کلی و نکوور درج می گردد.

- 1- Lancaster S, Milia LD, Cameron R. Supervisor Behaviors that Facilitate Training Transfer. *Journal of Workplace Learning*. 2013; 25(1): 6-22.
- 2- Abtahi H. Training and Development of Human Capitals. 2004. Tehran: Pooyand Publication.
- 3- Paul S, Stein F, Ottenbacher K.J, Liu Y. The Role of Training on Research Productivity among Managers. *Training Journal*. 2010; 9(1): 24-40.

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه ای ۵.۳۵ سانتی متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم فاصله، بدون اشتباه و خط خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود.

۲- عناوین بخش‌ها، با فونت بی‌نازنین (B Nazanin) بصورت بولد (Bold) و سایز ۱۲ سانتی‌متر نوشته شود.

۳- ابتدای هر پاراگراف در متن مقاله، بایستی دارای تو رفتگی باشد.

۴- معادل‌های لاتین اسامی و اصطلاحات مهم بایستی حتماً پانویس شوند. ارجاعات زیرنویس شده بایستی با فونت Times New Roman و اندازه ۸ سانتی‌متر و حرف اول بصورت بزرگ نوشته شده و به ترتیب عدد، نقطه بعد از عدد و ارجاع مورد نظر باشد.

۵- رعایت اصل نیم‌فاصله در نگارش مطالب کل مقاله الزامی است. بطور مثال:

• می‌گردد	×	می‌گردد ✓
• صفحه‌های	×	صفحه‌های ✓
• ساخته‌اند	×	ساخته‌اند ✓
• یافته‌ها	×	یافته‌ها ✓
• سازمان‌ها	×	سازمان‌ها ✓

۶- در تنظیم جداول، منحنی‌ها، اشکال و تصاویر رعایت نکات زیر الزامی است:
- اطلاعات جداول، نباید به صورت منحنی و یا به شکل دیگر در مقاله تکرار شوند. شماره و عنوان جداول‌ها در بالا و منبع آن‌ها در پایین ذکر گردد (تمامی جداول و اشکال بایستی رفرنس داده شوند).

- مطالب جداول و شکل‌ها بایستی بصورت فایل ورد بوده و با فرمت بی‌نازنین (برای موارد فارسی) و Times New Roman برای موارد لاتین و با اندازه ۱۰ سانتی‌متر نوشته شوند.
- هر ستون جدول باید دارای عنوان و واحد مربوط به خود باشد و چنانچه تمام ارقام جدول دارای واحد یکسان باشند، می‌توان واحد را در عنوان جدول در پرانتز یا شکل خاص دیگر ذکر نمود.

- توضیحات اضافی عنوان و متن جدول، به صورت زیر نویس ارائه می‌گردد. نتایج بررسی‌های آماری، باید به یکی از روش‌های علمی در جدول منعکس شود و در هر صفحه نباید بیش از دو جدول آورده شود.

- شکل‌ها باید به صورت سیاه و سفید و با کیفیت مناسب و مطلوب تهیه شده و شماره، عنوان منابع آنها در پایین بیاید.

عکس‌ها باید واضح، مطالب آنها خوانا و دارای مقیاس باشند. ذکر مأخذ عکس‌ها یا شکل‌هایی که از منابع دیگر اقتباس شده‌اند الزامی است.

- جداول، شکل‌ها، نمودارها و عکس‌ها در داخل متن و نزدیک موضوع مربوطه و به شکل معمول تایپ گردد.

- در صورتی که مقاله حاصل پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری باشد، ذکر اسامی کلیه نویسندگان (دانشجو، استادان راهنما و مشاور) الزامی است.

- مسئولیت کلیه مطالب مندرج در مقاله اعم از جداول، اعداد و ارقام و... به عهده نویسنده یا نویسندگان مقاله است؛ همچنین «فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی» در انتخاب، ویرایش و تلخیص مقاله‌های دریافتی آزاد است.

*** مجله آموزش و توسعه منابع انسانی حق رد، پذیرش و یا ویراستاری فارسی و انگلیسی مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد و از اعاده مقالات دریافتی معذور است.

*** پذیرش مقالات از طریق سامانه نشریه به آدرس www.istd.saminattech.ir انجام می‌گیرد.

*** از زمان انجام مطالعه تا ارسال مقاله نوبستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.

فهرست مطالب

- تأثیر فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش: با تأکید بر نقش میانجی بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده (مورد مطالعه: شهرداری‌های شهر شیراز)
- ابراهیم رجب پور، نجمه پارسایی، حمیدرضا نعمت الهی ۱
- آسیب شناسی و ارزیابی عوامل موثر بر اثربخشی آموزش های سازمانی مهارت نرم در صنعت بر اساس مدل هالتون (مطالعه موردی شرکت پتروشیمی جم)
- فهیمة کشاورزی، لیلا شاطر، رحمت اله مرزوقی، مهدی محمدی ۲۸
- شناسایی ابعاد، مولفه ها و شاخص های توسعه ای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان
- سمیه خداپرست، کلثوم نامی، مختار ذاکری..... ۴۸
- بررسی عوامل موثر بر رضایت متنی ها از جلسات منتورینگ؛ نادیده‌انگاری نقش خود
- حامد حسینی ضرابی، مرتضی رضائی زاده، علی محمد رازقی..... ۷۴
- پیاده‌سازی یادگیری خُرد (میکرولرنینگ) در سازمان‌ها
- کامران مالک‌پور لپری، زهرا تقدیری..... ۹۸
- طراحی الگوی برنامه آموزش توسعه رهبری مدیران مبتنی بر رویکرد بالندگی در صنعت خودروسازی ایران
- بابک جهانگیری خونساری، علیرضا محمدی نژاد گنجی، مژگان عبداللهی، رمضان جهانیان..... ۱۲۷

تأثیر فلات شغلی بر پنهان سازی دانش: با تأکید بر نقش میانجی بی اعتمادی و بی تفاوتی سازمانی ادراک شده (مورد مطالعه: شهرداری های شهر شیراز)

ابراهیم رجب پور^۱

نجمه پارسایی^۲

حمیدرضا نعمت الهی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۱۸)

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر فلات شغلی بر پنهان سازی دانش با تأکید بر نقش میانجی بی اعتمادی و بی تفاوتی سازمانی ادراک شده در بین کارکنان شهرداری های شهر شیراز می پردازد. این پژوهش در زمره پژوهش های کمی و همچنین از حیث فلسفه تحقیق دارای رویکرد قیاسی است. جامعه آماری این پژوهش ۲۱۲ نفر از کارمندان شهرداری شیراز هستند. ابزار گردآوری داده ها، پرسش نامه در مقیاس پنج درجه ای لیکرت بود. برای سنجش روایی از روش اعتبار محتوا و برای آزمون پایایی پرسش نامه از شیوه آلفای کرونباخ استفاده شده است. بر اساس نتایج مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای متغیرهای فلات شغلی، پنهان سازی دانش، بی اعتمادی سازمانی و بی تفاوتی سازمانی ادراک شده به ترتیب برابر با ۰.۹۳۰، ۰.۸۷۰، ۰.۹۰۶، ۰.۸۸۶ محاسبه گردید، که مقداری بیشتر از ۰.۷ هستند. در این پژوهش برای بررسی و آزمون فرضیه های پژوهشی رویکرد مدل سازی معادلات ساختاری و نرم افزار spss و pls به کار رفت. یافته های پژوهش نشان داد که فلات شغلی بر پنهان سازی دانش، فلات شغلی بر بی اعتمادی سازمانی ادراک شده فلات شغلی بر بی تفاوتی سازمانی ادراک شده، بی اعتمادی سازمانی ادراک شده بر پنهان سازی دانش، بی تفاوتی سازمانی ادراک شده بر پنهان سازی دانش تأثیر معناداری دارند. در انتها بر اساس یافته های پژوهش رهنمودهایی به مدیران ارشد شهرداری های شیراز ارائه شده است.

کلیدواژه ها: فلات شغلی، پنهان سازی دانش، بی اعتمادی سازمانی، بی تفاوتی سازمانی ادراک شده

۱. دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده کسب و کار و اقتصاد، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران. (نویسنده مسئول)

E.rajabpour@pgu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد، مدیریت بازرگانی، دانشکده کسب و کار و اقتصاد، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران.

Najme.parsaee76@gmail.com

۳. کارشناسی ارشد، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hr.nematollahi@ut.ac.ir

مقدمه

امروزه منابع انسانی در سازمان‌ها نقش مهمی بازی می‌کنند. منابع انسانی و به تبع آن دانش و اطلاعات آن‌ها به عنوان دارایی‌های راهبردی سازمان‌ها محسوب می‌شوند [۳۵]. از طرفی، دانش منبع ارزشمندی است که کلید مزیت رقابتی سازمان‌ها است. با این حال، مطالعات نشان می‌دهد که بین ۵۰ تا ۷۵ درصد از کارکنان به طور تعمدی از ارائه دانش به دیگران در صورت درخواستشان خودداری می‌کنند. این رفتار به پنهان‌سازی دانش معروف است [۷]. پنهان کردن دانش از سایر اعضای سازمان، خلاقیت را در سازمان تضعیف کرده، در کار سازمان اختلال ایجاد می‌کند و منجر به ازهم‌گسیختگی روابط بین فردی می‌شود [۴۶]. طبق مطالعات بابکاک (۲۰۰۴) در ۵۰۰ شرکت ایالات متحده آمریکا مشخص شد که مخفی کردن دانش توسط کارکنان در سازمان حدود ۳۱/۵ میلیارد دلار هزینه بر سازمان تحمیل می‌کند [۲۰]. لین (۲۰۰۷) بیان می‌کند که پنهان کردن دانش باید به عنوان یک موضوع اخلاقی مهم در نظر گرفته شود؛ زیرا پنهان کردن دانش منافع اصلی سازمان را تهدید می‌کند.

در واقع پنهان کردن دانش شامل استفاده از تاکتیک‌های فریبنده برای منافع شخصی (مانند حفاظت از دانش) با هزینه‌ای برای سایر ذی‌نفعان است [۲۴]، که با اصول سازمانی (مانند: همکاری و تعالی در راستای اهداف سازمان) و اخلاقی (مانند: صداقت و خیرخواهی) همخوانی ندارد [۳۲]. به طور قابل توجهی، یک وجه مشترک در میان نظریه‌ها این است که پنهان‌سازی دانش یک رفتار نامطلوب بوده که توسط افراد در برابر رفتارهای منفی مرتبط با محل کار، رهبری یا ویژگی‌های شغلی، مانند طرد شدن از محل کار توضیح داده می‌شود [۴۸]. عمل پنهان‌سازی دانش، که شامل فریب است و می‌تواند به منافع سازمان یا اعضای آن آسیب برساند، استانداردهای سازمانی رایج را نقض می‌کند و بهره‌وری و ارتقا محیط سازمان را تهدید می‌کند [۱۲]. با در نظر گرفتن این دریچه، صرفاً فکر پنهان‌سازی دانش از همکار خود احتمالاً باعث ایجاد خودارزیابی منفی می‌شود که باید افراد را از رفتارهای این چنینی بازدارد [۹]. با تکیه بر این بینش‌ها و عوامل موثر بر پنهان‌سازی دانش، می‌توان فلات شغلی را - که منعکس‌کننده فرصت محدود برای بهبود دانش و مهارت‌های شغلی است - به عنوان یک موقعیت تهدیدکننده شخصی که باعث عمل پنهان‌سازی دانش می‌شود در نظر گرفت [۳۴] و [۳۲]. از این رو، افرادی که سطح بالایی از فلات شغلی دارند دارای تمایل به اعمالی مانند پنهان‌سازی دانش هستند، که به‌ویژه با تحت تأثیر قرار گرفتن از عواملی مانند (الف) سرزنش همکاران به عنوان افرادی که نمی‌توان به آنها اعتماد کرد [۱۰] در اینجا به عنوان "بی‌اعتمادی درک شده به همکاران" و (ب) سرزنش فرآیند تبادل دانش در سازمان و عوامل محرک در جهت بی‌تفاوتی سازمانی که در اینجا به عنوان "بی‌تفاوتی سازمانی درک شده" نامیده می‌شود، زمینه‌سازی را در جهت بروز رفتارهایی مانند پنهان‌سازی دانش فراهم می‌کنند [۲۵]. در خصوص اعتماد

سازمانی، چندین ویژگی را شناسایی شده است که باعث توسعه اعتماد می‌شود، مانند صداقت، گشاده‌رویی و نگرانی برای ایمنی و رفاه دیگران. با این حال، ادبیات موجود به دنبال شناسایی عواملی است که به توسعه بی‌اعتمادی در ایمنی محل کار منجر می‌شود [۲۴]. این دو موضوع می‌توانند به هم مرتبط باشند زیرا بی‌تفاوتی می‌تواند بی‌اعتمادی را ایجاد کند. اگر کارکنان احساس کنند که سازمان نسبت به نیازها و نگرانی‌های آنها بی‌تفاوت است، به احتمال زیاد به انگیزه‌ها و تصمیمات آن بی‌اعتماد خواهند شد [۲۶]. بی‌تفاوتی سازمانی و بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده مفاهیم مرتبطی هستند که می‌توانند به طور قابل توجهی بر آموزش و مدیریت دانش در سازمان‌ها تأثیر بگذارند. به عنوان مثال کارکنانی که احساس می‌کنند سازمان نسبت به آنها بی‌تفاوت است یا نمی‌توان به آنها اعتماد کرد، انگیزه کمتری برای شرکت در آموزش، جستجوی دانش جدید یا به اشتراک گذاشتن تخصص خود با دیگران دارند [۱۳]. همچنین، بی‌اعتمادی می‌تواند جو بدگمانی و ترس ایجاد کند که در آن کارکنان حاضر به اشتراک‌گذاری دانش خود از ترس یا سوءاستفاده نیستند. بی‌اعتمادی می‌تواند منجر به بی‌تفاوتی شود، جایی که کارکنان ارزشی را در به اشتراک گذاشتن دانش نمی‌بینند، زیرا معتقدند آن را قدردانی یا به رسمیت نمی‌شناسند. از طرفی اگر کارکنان به سازمان بی‌اعتماد باشند یا احساس بی‌تفاوتی کنند، ممکن است آنچه را در برنامه‌های آموزشی آموخته‌اند، کمتر در شغل خود به کار ببرند. آنها ممکن است، بر این باور باشند که سازمان از آنها در اجرای ایده‌های جدید حمایت نمی‌کند یا تلاش‌های آنها به رسمیت شناخته نمی‌شود [۱۵]. در پیوند با موارد ذکر شده، افراد دارای سطح بالای فلات شغلی می‌توانند، با توجه به بی‌اعتمادی سازمانی و بی‌تفاوتی سازمانی درک شده و تأثیرپذیری از آنها به پنهان‌سازی دانش روی آوردند [۲۰].

در سازمان‌های دولتی و خصوصی در ایران نیز بحث‌های مربوط به فلات شغلی و پنهان‌سازی وجود دارد و اگرچه در تحقیقات به آن‌ها پرداخته نشده است؛ اما از مسائل مهم به‌روز در حال حاضر است. از این‌رو، در پژوهش حاضر شهرداری‌های شهر شیراز به عنوان سازمان‌های انتخابی در جهت بررسی متغیرهای ذکر شده انتخاب گردید؛ چراکه شهرداری‌های شهر شیراز به عنوان یکی از شرکت‌های فعال در خدمات مدیریت منابع انسانی شناخته می‌شود. نظر به اهمیت و توسعه فعالیت‌های این شرکت در این زمینه، این شرکت به عنوان یکی از مراکز پژوهشی منابع انسانی در جنوب کشور انتخاب شده که بر طبق گزارشی که اخیراً منتشر شده نموده‌ای از بی‌اعتمادی سازمانی و بی‌تفاوتی سازمانی و رسیدن به نقطه‌ای که فرد دیگر مشتاق پیشرفت نیست، در آن نمایان شده است [۱]. همچنین یکی از مهم‌ترین آسیب‌های سازمانی موجود، در شرکت‌های دولتی در شهر شیراز از جمله شهرداری‌ها شامل پنهان‌سازی دانش است. از این‌رو، با توجه به آنچه ذکر شد پژوهش حاضر به دنبال اهمیت این موضوع است که آیا فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش با نقش میانجی بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده تأثیرگذار است؟

در این قسمت به تشریح متغیرهای پژوهش پرداخته و عوامل ذیل هریک تبیین می شود.

فلات شغلی

فلات شغلی به بهترین وجه به عنوان دوره‌ای از یک حرفه یا شغل تعریف می‌شود که در آن فرد احساس می‌کند به نقطه‌ای رسیده است که نمی‌تواند پیشرفت کند [۲۶]، و علائم شامل احساس گیر کردن در یک شغل/موقعیت، احساس بی‌حوصلگی مداوم و یافتن رضایت برایش مشکل است [۴۶]. دلیل مشکلات شغلی منحصر به تجربه هر فرد است. این عوامل به دو دسته عوامل داخلی و عوامل خارجی سازماندهی می‌شوند [۴۴]. دلایل درونی ایجاد شغل می‌تواند عدم اعتماد به نفس به دلیل یک رویداد در زندگی شخصی یا اعتماد به نفس فراتر از محدودیت‌ها به مهارت‌ها یا توانایی‌های شما مربوط می‌شود. برخی از افراد دیگر در مورد کار خود احساس چالش یا هیجان نمی‌کنند که می‌تواند توسط مدیران به عنوان کمبود انگیزه درک شود [۲۸،۳۶]. با این حال، مهم است که توجه داشته باشید که فلات‌های شغلی همیشه بد نیستند [۴۱]: اغلب فلات‌های شغلی بیشتر بر حفظ شغل و تمایل به سطح پایدار درآمد، استرس و مسئولیت متمرکز هستند تا بالا رفتن از نردبان شغلی. خوش گذرانی و صرف زمان بیشتر برای مسائل دیگر زندگی، اتفاقات مثبتی است [۳۱]. تیپ‌های مختلفی از فلات زندگی وجود دارد: فلات زندگی ساختاری (فلات زندگی سلسله‌مراتبی) و فلات زندگی محتوایی. فلات زندگی سلسله‌مراتبی زمانی حاصل می‌گردد که یک فرد شانس کمی برای حرکت عمودی در یک سازمان داشته باشد. از طرف دیگر، فلات زندگی محتوایی زمانی رخ می‌دهد که فرد با کار یا مسئولیت‌های شغلی‌اش به چالش کشانده نشده باشد. این مسئله آثار مخرب بسیار دارد که فرسودگی شغلی از مهم‌ترین پیامدهای آن است [۴۵].

پنهان‌سازی دانش

تمایل به امتناع از به اشتراک گذاشتن دانش در صورت درخواست، پنهان‌سازی دانش نامیده می‌شود [۱۷]. اخیراً مشخص شده است که اشتراک دانش و تبادل نسخه‌های جدید در سازمان‌ها می‌تواند باعث ایجاد مشکلاتی در برخی رفتارها در بین کارکنان شود. این رفتار به عنوان پنهان کردن دانش شناخته می‌شود [۵۰].

در تحقیقات قبلی بارها گزارش شده است که سازمان‌ها علاوه بر اینکه دانش را دارایی مؤثری در مسیر مدیریت سودمند می‌دانند، باید خطرات دانش را نیز در نظر بگیرند [۵۰]. از جمله این خطرات شناسایی شده می‌توان به پنهان‌سازی دانش اشاره کرد که ارتباط تنگاتنگی با جذب دانش دارد [۲۲،۲۱].

پنهان کردن دانش شامل سه تاکتیک فریبنده رایج است: گنگ‌بازی، پنهان کردن فرارمنشانه و پنهان کردن منطقی [۲۴]. گنگ بازی تظاهر به بی‌اطلاعی از پرسش جوینده دانش برای اجتناب از کمک است. پنهان‌کاری فرار منشانه شامل فریب نیز می‌شود، زیرا پنهان‌کننده دانش عمداً اطلاعات نادرست یا گمراه‌کننده ارائه می‌کند یا سعی می‌کند فرآیند را به تأخیر بیندازد [۶]. بنابراین، هر یک از این دو بعد یک استراتژی فریبنده صریح برای خودداری از دانش درخواستی را در بر می‌گیرد. بعد سوم، پنهان‌سازی منطقی، شامل توضیح دادن به دیگران است که چرا فرد در موقعیتی نیست که دانش را به اشتراک بگذارد [۲۵]. پنهان‌سازی منطقی منعکس‌کننده شکلی از فریب است که در آن فرد مسئولیت پنهان کردن عمدی خود را بر عهده نمی‌گیرد و در عوض مسئولیت پنهان‌سازی دانش را به شخص یا شرایط دیگری منتقل می‌کند [۳۷،۸].

بی‌تفاوتی و بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده

کارکنان یک سازمان همواره بر اساس برنامه‌هایی که برای اطمینان از رفاه، رفاه و ایمنی و ارزشی که سازمان برای آنها قائل است، سطح معینی از اعتماد و علاقه به سازمان ایجاد می‌کنند [۱۳]. وضعیتی که وقوع یا عدم وقوع رویدادهای بیرونی و به ویژه دستیابی یا عدم تحقق اهداف سازمانی (موفقیت یا شکست سازمانی) باعث تغییر در عضو یا گروهی از اعضا نشود، "بی تفاوتی سازمانی" نامیده می‌شود [۴۹]. از سوی دیگر به نظر می‌رسد یکی از مشکلات کنونی در اکثر سازمان‌های دولتی بی‌توجهی یا بی‌تفاوتی کارکنان است [۸]. بی‌تفاوتی سازمانی انگیزه کار و تلاش را از آنها می‌گیرد و البته کارکنان بی تفاوت، سازمان بی تفاوت را می‌سازند [۳۰]. کارکنان بی تفاوت تعهد کمی نسبت به سازمان دارند و در نتیجه تأثیر مستقیم و منفی بر عملکرد سازمان می‌گذارند. افرادی که از این پدیده رنج می‌برند، توجهی به آینده ندارند، زیرا بر اساس اعتقاد آنها، حال، گذشته و آینده با یکدیگر متفاوت است و میزان بی‌دقتی سازمانی تا حدودی دلیل این امر است [۱۵] و در سطح سازمانی، افرادی که هیچ علاقه‌ای به کار ندارند، به تدریج دچار فرسودگی و در نهایت سرخوردگی می‌شوند [۱۶]. بی تفاوتی سازمانی ادراک شده به احساس کارکنان مبنی بر اینکه سازمانشان به نیازها، نظرات یا مشارکت آنها اهمیت نمی‌دهد اشاره دارد. این تصور می‌تواند منجر به موارد زیر شود:

کاهش مشارکت: کارکنان ممکن است برای شرکت در ابتکارات به اشتراک گذاری دانش کمتر احساس کنند اگر معتقد باشند که ورودی آنها کم ارزش است.

سطوح پایین تر اعتماد: وقتی کارکنان بی تفاوتی را درک می‌کنند، می‌تواند اعتماد به سازمان را از بین ببرد و منجر به بی میلی برای به اشتراک گذاشتن بینش‌ها یا اطلاعات ارزشمند شود.

انباشت دانش: کارکنان ممکن است از ترس اینکه به اشتراک گذاری می تواند ارزش شخصی آنها را در سازمان کاهش دهد، دانش را به عنوان یک اقدام محافظتی دریغ کنند [۹].

در خصوص بی اعتمادی سازمانی ادراک شده نیز، یکی از نیازهای هر انسان و جامعه ای مشارکت و ارتباط با سایر افراد است که این امر نیازمند وجود جو حاکی از اعتماد و داشتن امنیت روانی و احساس خوش آیند از حضور در جمع مذکور می باشد [۱۱]، از بین رفتن اعتماد در سازمان یکی از دغدغه‌هایی است که همواره مدیران یک مجموعه‌ای با خود به همراه دارند. می‌دانیم که اعتماد سازمانی، به عنوان اصلی‌ترین عامل رشد و خلاقیت در سازمان است اما از طرفی بی‌اعتمادی در سازمان موجب می‌شود تا کارکنان، انگیزه خود را از دست دهند و در نهایت، مجموعه، زیر بار ضرر و زیان‌های وارده از بین می‌رود [۴۳]. اما باید بدانیم که در فضای سازمان، چه چیزهایی باعث از بین رفتن زحماتمان در اعتمادسازی می‌شود. اعتماد، لازمه هر نوع ارتباط موثر و کارآمد است که همواره در شرایط مختلف اهمیت دارد [۱۱]. از این رو ضرورت یک فعالیت مشارکتی و سودمند، بر اعتماد دوطرفه میان نیروی انسانی و مدیران کسب و کار استوار است. سازمان‌ها در موقعیت‌های مختلفی ممکن است با نشانه‌هایی نسبت به بی‌اعتمادی کارکنان به مدیر مواجه شوند و نیروی انسانی نتواند آنطور که باید در سازمان فعالیت اثربخش داشته باشد [۱۴]. در رابطه با پنهان کردن دانش، چنین تحریفی می‌تواند شامل این تصور باشد که همکاران قابل اعتماد نیستند [۳۳]. بی‌اعتمادی درک شده و بی‌تفاوتی در همکاران به «عدم اعتماد به سایر اعضای سازمان» اشاره دارد [۱۷]. و نگرانی از اینکه دیگران ممکن است به گونه‌ای عمل کنند که به کسی آسیب برسانند و دیگران به رفاه او اهمیتی ندهند و در نتیجه قصد آسیب رساندن یا خصومت را داشته باشند». این نشان دهنده انتساب منفی قصد و رفتار یک همکار است [۴۷]. اینکه آیا می‌توان به کسی اعتماد کرد یکی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که افراد هنگام تصمیم‌گیری برای به اشتراک گذاشتن دانش ارزیابی می‌کنند. بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده شامل باورهای کارکنان است که سازمان به نفع آنها عمل نمی‌کند یا ممکن است از اطلاعات مشترک سوء استفاده کند. این ادراک می‌تواند به چند شکل ظاهر شود: شک و تردید نسبت به مدیریت: کارکنان ممکن است به نیت رهبری در مورد شفافیت و انصاف شک کنند، که می‌تواند مانع از ارتباطات باز شود. ترس از عواقب: نگرانی در مورد اینکه چگونه دانش مشترک ممکن است علیه آنها استفاده شود، می‌تواند باعث شود که کارمندان بیشتر مراقب بینش خود باشند. همکاری بازدارنده: بی‌اعتمادی می‌تواند تلاش‌های مشترک را خفه کند، زیرا کارکنان ممکن است تمایلی به تعامل با همکاران نداشته باشند، اگر احساس کنند که کمک‌های آنها ممکن است مورد سوء استفاده قرار گیرد یا کم ارزش باشد [۴۵]. در نتیجه در زمینه سازمان‌ها، بی‌تفاوتی سازمانی و بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده، عوامل حیاتی هستند که می‌توانند به طور قابل توجهی بر اشتراک دانش در بین کارکنان تأثیر بگذارند. هر دو مفهوم به نحوه درک کارکنان از تعهد سازمان خود به رفاه و ارزشی که برای

مشارکت آنها گذاشته می شود، مربوط می شود. با پرداختن به این ادراکات، سازمان‌ها می‌توانند شیوه‌های به اشتراک گذاری دانش را تقویت کنند و منجر به بهبود عملکرد و نوآوری شوند.

پیشینه پژوهش

در این بخش به طور خلاصه برخی از مهم‌ترین پژوهش‌هایی که به حیطه موضوعی پژوهش حاضر پرداخته‌اند، معرفی می‌شوند. در پایان خلأ تئوریک و نوآوری پژوهش نسبت به پژوهش‌های پیشین تشریح می‌شود.

جدول ۱. پیشینه پژوهش

عنوان مقاله	نویسندگان	سال	خلاصه موضوع و یافته‌های پژوهش
بررسی ارتباط بین فلات محتوای شغلی و پنهان‌شدن دانش از منظر اخلاقی: نقش واسطه‌ای بی‌اعتمادی و استثمار درک شده	هو و همکاران ^۱	۲۰۲۳	نتایج از نقش میانجی بی‌اعتمادی درک شده در همکاران و بهره‌برداری درک شده در فرایند تبادل دانش سازمان پشتیبانی می‌کند و دری را برای تحقیقات آینده برای درک بهتر پنهان‌شدن دانش از دیدگاه اخلاقی باز می‌کند.
تأثیر فلات شغلی بر پنهان‌کردن دانش کارکنان دانش	یونشیا سو ^۲	2021	نتایج این مقاله پشتیبانی نظری و روشنگری مدیریتی را برای کاوش بیشتر مکانیسم فلات شغلی و پنهان‌شدن دانش در شرکت‌های چینی فراهم می‌کند.

^۱ Hu

^۲ Yunxia Su

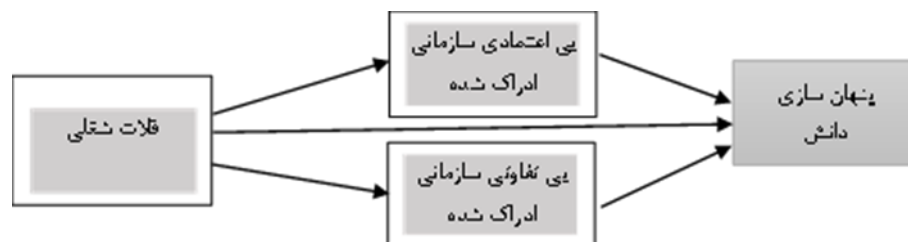
عنوان مقاله	نویسندگان	سال	خلاصه موضوع و یافته‌های پژوهش
آیا فلات شغلی منجر به سکوت کارکنان خواهد شد؟ یک مدل میانجیگری تعدیل شده	جینگ و همکاران ۱	۲۰۲۲	نتایج نشان‌دهنده همبستگی مثبت و معنادار بین فلات شغلی و رفتار خاموش کارکنان است. تعهد عاطفی نقش واسطه‌ای جزئی بین سطح شغلی و رفتار خاموش کارکنان ایفا می‌کند. عدالت سازمانی نه تنها رابطه بین فلات شغلی و تعهد عاطفی را تعدیل منفی کرد، بلکه از طریق تعهد عاطفی تأثیر غیرمستقیم فلات شغلی را بر رفتار خاموش تعدیل کرد.
تأثیر ناامنی شغلی بر رفتار پنهان دانش: میانجیگری امنیت روانی و تعدیل رهبری خدمتگزار	جونگ همکاران ۲	2023	نتایج نشان داد که کارکنانی که احساس ناامنی شغلی می‌کنند، کمتر احتمال دارد امنیت روانی را درک کنند، و در نهایت رفتار پنهان کردن دانش خود را افزایش می‌دهند. ما همچنین دریافتیم که رهبری خدمتگزار به‌عنوان یک تعدیل‌کننده مثبت عمل می‌کند که تأثیر منفی ناامنی شغلی بر ایمنی روانی را مهار می‌کند. مشارکت‌های نظری و عملی شرح داده شده است.
نقش میانجی بی‌تفاوتی سازمانی در رابطه میان فلات زدگی شغلی با سلامت اداری کارکنان ادارات آموزش و پرورش شهر تبریز	جواد مهربان	۱۴۰۰	یافته‌های پژوهش نشان داد که میان فلات زدگی شغلی و بی‌تفاوتی سازمانی با سلامت اداری کارکنان رابطه منفی و معناداری وجود دارد و بی‌تفاوتی سازمانی در رابطه میان زدگی شغلی با سلامت اداری نقش میانجی داشته است.

¹ Jing et al² Jeong et al

عنوان مقاله	نویسندگان	سال	خلاصه موضوع و یافته‌های پژوهش
تأثیر فلات زدگی شغلی بر قصد ترک سازمان، نقش متغیرهای حمایت سازمانی ادراک شده، یادگیری خودکارآمدی، محوریت کار و متغیرهای تعدیلگر قدرت تحمل ابهام و مربیگری	علیرضا صارمی	1401	<p>نتایج نشان داد متغیرهای حمایت سازمانی ادراک شده و یادگیری خودکارآمدی بر فلات ساختاری و محتوایی و همچنین فلات زدگی ساختاری و محتوایی بر قصد ترک سازمان تأثیر منفی و معناداری دارد. محوریت کار بر فلات ساختاری تأثیر منفی و معناداری دارد، اما این تأثیر بر فلات زدگی محتوایی رد شد. نتایج حاصل از متغیرهای تعدیلگر نشان داد که مربیگری به طور منفی رابطه بین فلات زدگی ساختاری و محتوایی با قصد ترک سازمان تحت تأثیر قرار می‌دهد. متغیر قدرت تحمل ابهام به طور مثبت رابطه بین فلات زدگی ساختاری با قصد ترک سازمان تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس افرادی که قدرت تحمل ابهام بالایی دارند با درک فلات زدگی ساختاری تمایل به ترک سازمان در آنان تقویت می‌شود، ضمن اینکه این تأثیر در مورد فلات زدگی محتوایی رد شد.</p>
بررسی تأثیر فلات زدگی شغلی بر عملکرد سازمانی با توجه به نقش میانجی عدالت سازمانی کارکنان اداره کل مالیاتی شمال تهران	رجبی فرجاد و همکاران	۱۳۹۹	<p>نتایج نشان داد که فلات زدگی شغلی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق عدالت سازمانی بر عملکرد سازمانی تأثیر دارد.</p>

عنوان مقاله	نویسندگان	سال	خلاصه موضوع و یافته‌های پژوهش
تأثیر فلات شغلی بر روی سکوت سازمانی	دامغانیان و شهباز	۱۳۹۹	یافته‌ها حکایت از آن داشت که دچار فلات کارکنان سازمان آب منطقه ای هستند. زدگی شغلی و سکوت سازمانی همچنین مشخص شد فلات زدگی را در پی دارد. از سکوت سازمانی شغلی سوی دیگر، بررسی‌ها نشان داد که فلات زدگی شغلی از طریق متاثر ساختن انگیزه های کارکنان می‌تواند سکوت را در آنان موجب شود.
تبیین رابطه فلات زدگی شغلی با بی‌تفاوتی سازمانی و تمایل خروج از خدمت کارکنان	صالح سیدنقوی اردستانی	۱۳۹۵	نتایج این پژوهش وجود فلات زدگی شغلی در میان کارکنان شرکت بیمه ایران را نشان می‌دهد، اما برخلاف انتظار این پدیده رابطه زیادی با تمایل خروج از خدمت کارکنان نداشته، اما با متغیر "بی‌تفاوتی سازمانی" رابطه قوی را نشان می‌دهد.

طبق بررسی‌هایی انجام شده، مطالعات فعلی از کمبودها و کاستی‌های زیادی رنج می‌برند. محققان در مطالعات خود به صورت صریح در مورد چگونگی تأثیر فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش با نقش بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی به جمع‌بندی خاصی نرسیده‌اند و در پژوهش‌های داخلی مطالعه‌ای که به این حیطة پرداخته باشد یافت نشد. عموم پژوهش‌ها به بررسی تأثیرات فلات شغلی بر ابعادی دیگر از جمله: عملکرد و نرخ خروج و رضایت و... پرداخته‌اند و یا از چند منظر فقط به تأثیر پیامدهای فلات شغلی بر ابعاد مختلف سازمانی نگاه کرده‌اند، در پژوهش‌های بین‌المللی نیز مطالعاتی که به صورت صریح نقش میانجی بی‌تفاوتی و بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده را در رابطه میان فلات شغلی و پنهان‌سازی دانش مورد بررسی قرار دهد یافت نشد. همچنین گستردگی جامعه آماری این پژوهش نسبت به دیگر مطالعات از وجوه تمایز آن با پیشینه پژوهش بوده که قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را دوچندان می‌کند. از این رو با توجه به خلا نظری در پژوهش‌های پیشین و ضرورت انجام پژوهشی با محوریت بررسی تأثیرات فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش با نقش بی‌اعتمادی سازمانی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده، احساس شد، که در شکل زیر مدل مفهومی آن ترسیم شده است.



شکل ۱. مدل پژوهش. مدل اولیه پژوهش برگرفته از پژوهش هوو و همکاران^۱ (۲۰۲۳) است.

فرضیه‌های پژوهش

- (۱) فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش تأثیر مثبت و معناداری دارد.
- (۲) فلات شغلی بر بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده تأثیر مثبت و معناداری دارد.
- (۳) فلات شغلی بر بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده تأثیر مثبت و معناداری دارد.
- (۴) بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده بر پنهان‌سازی دانش تأثیر مثبت و معناداری دارد.
- (۵) بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده بر پنهان‌سازی دانش تأثیر مثبت و معناداری دارد.
- (۶) بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده نقش میانجی‌گری مثبت بین فلات شغلی و پنهان‌سازی دانش ایفا می‌کند.
- (۷) بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده نقش میانجی‌گری مثبت بین فلات شغلی و پنهان‌سازی دانش ایفا می‌کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث مبانی فلسفی در زمره پژوهش‌های اثبات‌گرا با رویکرد قیاسی و روش پژوهش کمی است که بنا به ذات پژوهش از استراتژی پژوهشی پیمایش پیروی می‌کند. همچنین، در گروه پژوهش‌های کاربردی دسته‌بندی می‌شود؛ از سویی بر اساس معیار زمان گردآوری داده‌ها، یک پژوهش مقطعی محسوب می‌شود. روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت میدانی با استفاده از ابزار پرسش‌نامه با

¹- Hu et al

درجه‌بندی طیف لیکرت است. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار نمونه‌گیری **spss sample power** برابر ۲۱۲ نفر برآورد شد. به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش ابتدا با استفاده از نرم‌افزار **SPSS** همبستگی بین متغیرها مورد سنجش قرار گرفت. سپس رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق، با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به‌وسیله نرم‌افزار **Smart PLS** آزمون شد. پرسش‌نامه مورد استفاده شامل: بی‌اعتمادی سازمانی از مک‌آلیستر^۱ (۱۹۹۵) و مویجمن و همکاران^۲ (۲۰۱۷) بوده که دارای دو بعد شناختی و احساسی است. بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده نیز از دو پرسش‌نامه جون^۳ (۲۰۱۱) و افرات و همکاران^۴ (۲۰۱۹) استخراج شده و فلات شغلی نیز با دو بعد (ساختاری و محتوایی) از پژوهش (نامداری، ۱۳۹۴) و پنهان‌سازی دانش از کانلی و همکاران^۵ (۲۰۱۲) گرفته شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کارکنان شهرداری‌های شهر شیراز است، جهت تعیین حجم نمونه پژوهش از نرم‌افزار **Spss Sample Power** استفاده شد و شیوه نمونه‌گیری تصادفی است.

برای اطمینان از روایی پرسش‌نامه پژوهش از روایی محتوایی و سازه بهره گرفته شده است. بدین صورت که روایی محتوایی توسط اساتید دانشگاهی و خبرگان حوزه مدیریت مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی کمک گرفته شد. بدین منظور، گویه‌هایی که بار عاملی کمتر از (۰/۵) دارند باید از پرسش‌نامه حذف شوند. روایی همگرایی پرسش‌نامه بر اساس میانگین واریانس استخراج شده به دست آمد. نتایج نشان داد که همگی مؤلفه‌ها از روایی همگرایی قابل قبولی برخوردار هستند. همچنین، به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه یک مطالعه مقدماتی روی (۳۰) نفر از جامعه آماری انجام و با توجه به ساختار پرسش‌نامه، ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای پایایی پرسش‌نامه محاسبه گردید. براین‌اساس، ضریب آلفای کرونباخ برای متغیرهای فلات شغلی، پنهان‌سازی دانش، بی‌اعتمادی سازمانی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده به ترتیب برابر با ۰.۹۱۶، ۰.۸۱۸، ۰.۸۴۴، ۰.۸۰۴ محاسبه گردید که پایایی بالای ابزار این پژوهش را نشان می‌دهد. در جدول شماره (۲) روایی و پایایی پژوهش به همراه آمار توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

¹ McAllister

² Mooijman et al

³ Junni

⁴ Ephrat et al

⁵ Connelly et al

جدول ۲. روایی و پایایی پرسش‌نامه

متغیر	KMO	Sig	آلفای کرونباخ	میانگین	پایایی مرکب	واریانس استخراج شده	میانگین
فلات شغلی	۰.۹۱۶	۰/۰۰۰	۰.۹۳۰	۳.۲۱۴	۴.۹۳۷	۷۰.۵۳۲	
پنهان‌سازی دانش	۰.۸۱۸	۰/۰۰۰	۰.۸۷۰	۳.۳۶۱	۴.۱۹۸	۵۲.۴۷۵	
بی‌اعتمادی سازمانی	۰.۸۴۴	۰/۰۰۰	۰.۹۰۶	۳.۴۷۷	۴.۳۶۹	۶۲.۴۲۰	
بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده	۰.۸۰۴	0.000	۰.۸۸۳	۳.۵۸۵	۳.۶۵۱	۶۰.۸۴۳	

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا آمار توصیفی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان از نمونه آماری با به‌کارگیری نرم‌افزار **spss** در جدول ۳ ارائه شده است و سپس به بررسی برازش و آزمون فرضیات پژوهش در قالب آمار استنباطی پرداخته می‌شود. با توجه به ۲۱۲ نمونه معتبر تحقیق، در جدول (۳) آمار توصیفی پاسخ‌دهندگان را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول نمایان است، کارکنان مرد ۱۳۲ درصد و کارکنان زن ۸۰ درصد از تعداد کل پاسخ‌دهندگان را تشکیل می‌دهند.

جدول ۳. آمار توصیفی پاسخ‌دهندگان

سن				جنسیت					
بیشتر از ۵۰ سال		۴۱ تا ۵۰ سال	۳۱ تا ۴۰ سال	کمتر از ۳۰	زن			مرد	
۳۹		۴۲	۶۴	۶۷	۸۰			۱۳۲	
سابقه کاری					تحصیلات				
بالا ۲۰ سال	۱۶ تا ۲۰ سال	۱۱ تا ۱۵ سال	۶ تا ۱۰ سال	کمتر از ۵ سال	دکتر	فوق لیسانس	لیسانس	فوق دیپلم	دیپلم و کمتر
۲۵	۳۸	۵۴	۴۰	۵۵	۲۰	۹۸	۶۵	۲۴	۵

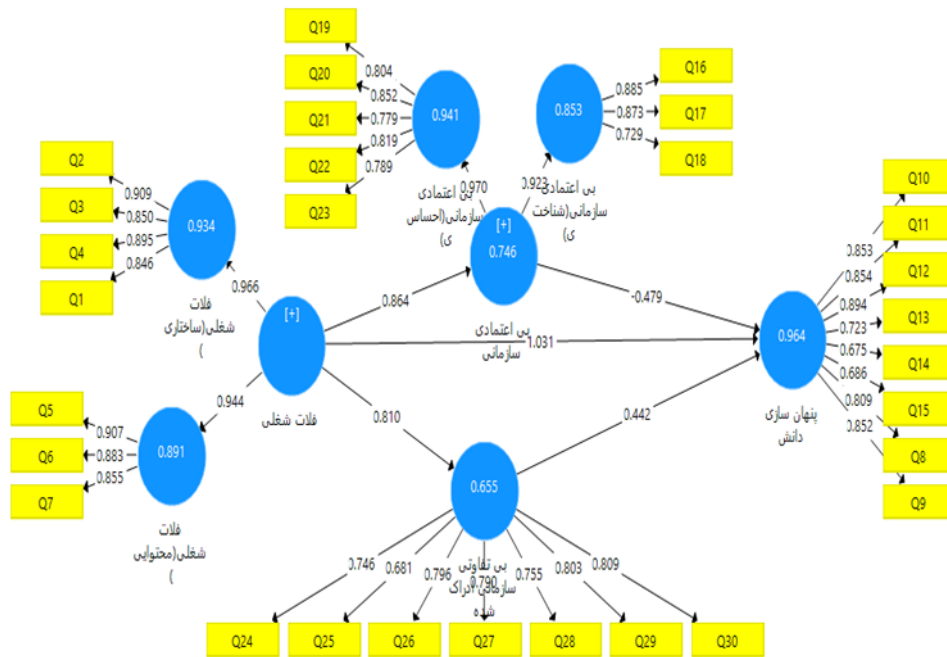
آزمون مدل مفهومی و فرضیه‌های پژوهش

در این بخش آزمون مدل ساختاری با استفاده از ضرایب مسیر و ضریب تعیین (R^2) مربوط به متغیرهای درون‌زا (وابسته) انجام شده است. اگر متغیری به حداقل آستانه (۰.۱) مورد نظر برای ضریب تعیین دست نیافت دلالت بر آن دارد که این متغیر به سایر عواملی که این مطالعه آنها را شامل نمی‌شود مقید شده است [۴۵]. همانگونه که مشخص گردید، شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری، وضعیت برازش مطلوبی از مدل را نشان می‌دهند بنابراین، با اطمینان می‌توان نسبت به بررسی فرضیه‌های پژوهش اقدام نمود. جدول ۴ نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌های پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضریب تعیین

متغیرها	ضریب تعیین	میزان برازش
بی‌اعتمادی سازمانی	۰.۷۴۶	قوی
بی‌اعتمادی سازمانی (احساسی)	۰.۹۴۱	قوی
بی‌اعتمادی سازمانی (شناختی)	۰.۸۵۳	قوی
بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده	۰.۶۵۵	قوی
فلات شغلی (ساختاری)	۰.۹۳۴	قوی
فلات شغلی (محتوایی)	۰.۸۹۱	قوی
پنهان‌سازی دانش	۰.۹۶۴	قوی

ضریب مسیر نشان دهنده تأثیر مثبت یا منفی متغیرها بر یکدیگر است. لازم به ذکر است که مقدار بار عاملی تمام گویه‌های پژوهش مقداری بیشتر از ۰.۵۰ دارند که گویای روایی مطلوب برای پژوهش است. شکل ۳ نشان دهنده ضریب مسیر و بار عاملی الگوی مفهومی پژوهش است.



شکل ۳. مدل اجرا شده در نرم افزار پی ال اس به همراه ضرایب مسیر و بارهای عاملی

در سطح اطمینان ۰.۹۰ مقدار آماره تی باید بیشتر از مقدار ۱.۶۵ باشد. در سطح اطمینان ۰.۹۵ مقدار آماره تی باید بیشتر از مقدار ۱.۹۶ و در سطح اطمینان ۰.۹۹ بیشتر از مقدار ۲.۵۸ باشد تا فرضیه مورد نظر تایید شود و تأثیر معنادار متغیرها بر یکدیگر نشان داده شود. شکل ۴ نشان دهنده مقدار آماره تی الگوی مفهومی پژوهش می باشد.



شکل ۴. مدل اجرا شده در نرم افزار pls همراه آماره تی

جدول ۵: خلاصه نتایج فرضیه های تحقیق

فرضیه	متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	آماره (T) آزمون	سطح معناداری	نتیجه
اول	فلات شغلی	پنهان سازی دانش	۱.۰۳۱	۵۴.۸۶۷	۰.۰۰۰	پذیرش
دوم	فلات شغلی	بی اعتمادی سازمانی ادراک شده	۰.۸۶۴	۷۷.۸۷۹	۰.۰۰۰	پذیرش
سوم	فلات شغلی	بی تفاوتی سازمانی ادراک شده	۰.۸۱۰	۴۹.۵۸۷	۰.۰۰۰	پذیرش
چهارم	بی اعتمادی سازمانی ادراک شده	پنهان سازی دانش	-۰.۴۷۹	۸.۱۱۴	۰.۰۰۰	پذیرش
پنجم	بی تفاوتی سازمانی ادراک شده	پنهان سازی دانش	۰.۴۴۲	۸.۶۷۳	۰.۰۰۰	پذیرش

ردیف	متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	ضریب مسیر	آماره آزمون (T)	سطح معناداری	نتیجه
------	-------------	--------------	--------------	-----------	-----------------	--------------	-------

پذیرش	۰.۰۰۰	۸.۳۴۹	۰.۳۵۸	پنهان‌سازی دانش	بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده	فلات شغلی	فرضیه میانجی ۱
پذیرش	۰.۰۰۰	۸.۰۸۷	-۰.۴۱۳	پنهان‌سازی دانش	بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده	فلات شغلی	فرضیه میانجی ۲

اطلاعات جدول و شکل نشان می‌دهد که داده‌های تجربی جمع‌آوری شده همه فرضیه‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهند. در این فرضیات به دلیل اینکه مقدار بحرانی محاسبه شده بیشتر از (۱.۹۶) است و ضرائب مسیر مربوطه نیز همگی مثبت به جز بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده بر پنهان‌سازی دانش و همچنین بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده نقش میانجی‌گری منفی بین فلات شغلی و پنهان‌سازی دانش ایفا می‌کند ، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های تجربی تأثیر مثبت و مستقیم این فرضیه‌ها را تأیید کرده و ضرائب تأثیر برآورد شده معنادار هستند. از این رو طبق یافته‌های پژوهش تأثیر فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش می‌تواند تحت تأثیر نقش واسطه‌ای بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده باشد. فلات شغلی به وضعیتی اشاره دارد که در آن کارکنان احساس می‌کنند در شغل خود دچار رکود هستند و فرصت‌های محدودی برای رشد و پیشرفت دارند. این می‌تواند منجر به پنهان‌سازی دانش شود که عمل پنهان کردن اطلاعات از دیگران در یک سازمان است. بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده می‌تواند نقش مهمی در رابطه بین فلات شغلی و پنهان‌سازی دانش داشته باشد. هنگامی که کارکنان احساس می‌کنند که سازمان آنها از پیشرفت شغلی آنها حمایت نمی‌کند یا مشارکت آنها به رسمیت شناخته نمی‌شود، ممکن است از مشارکت خارج شوند و تمایل کمتری برای به اشتراک گذاشتن دانش خود داشته باشند. این امر می‌تواند منجر به فقدان نوآوری و همکاری در سازمان شود و در نهایت عملکرد آن را مختل کند. برای کاهش اثرات منفی فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش، سازمان‌ها می‌توانند بر ایجاد یک محیط کاری حمایتی که اعتماد، انصاف و فرصت‌های رشد شغلی را تقویت می‌کند، تمرکز کنند از این رو با پرداختن به نقش میانجی بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده، سازمان‌ها می‌توانند کارکنان را تشویق کنند تا دانش خود را به اشتراک بگذارند و به موفقیت کلی سازمان کمک کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که پنهان‌سازی دانش، تا حد زیادی مبنی بر فلات شغلی کارکنان شهرداری خواهد بود و این به اشتراک‌گذاری دانش و آشکارسازی دانش شکل نخواهد گرفت مگر در سایه تلاش سازمان به منظور بهبود فلات شغلی (تلاش برای ارتقا شغلی، یادگیری موضوعات جدید، کسب مهارت‌های جدید شغلی). در این قسمت با توجه به یافته‌ها و نتایج پژوهش به بررسی و

بحث در رابطه با تأثیرات هر یک از متغیرهای کلیدی پژوهش پرداخته می‌شود. همچنین بر پایه نتایج پژوهش پیشنهادهایی ارائه شده است.

نتایج پژوهش نشان داد که فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش کارکنان شهرداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. این بدان معنی است که با بهبود فلات شغلی کارکنان شهرداری (تلاش برای ارتقا شغلی، یادگیری موضوعات جدید، کسب مهارت‌های جدید شغلی) پنهان‌سازی دانش کمتر می‌شود (افزایش کمک به همکاران، به اشتراک گذاشتن اطلاعات مرتبط در اختیار همکاران، قرار دادن اطلاعات موردنیاز همکاران به آنها). با توجه به این فرضیه به مدیران سازمان شهرداری توصیه می‌شود به شرایط ارتقا شغلی در دوران بازنشستگی را طور واضح برای کارکنان شرح داده و به آنها اطمینان دهند که در صورت واجد شرایط بودن ارتقا شغلی انجام خواهد شد، همچنین توصیه می‌شود همواره موضوعاتی برای یادگیری سازمانی کارکنان وجود داشته باشد و با برگزاری دوره‌های آموزشی دانش کارکنان به‌روز شود. با این اقدامات فلات شغلی کارکنان کاهش خواهد یافت و لذا پنهان‌سازی دانش کمتری نیز خواهند داشت. نتایج فرضیه اول پژوهش همسو با مطالعات هو و همکاران (۲۰۲۳)، یونشیا سو (۲۰۲۱) و رجبی فرجاد و همکاران (۱۳۹۹) است. همچنین تحلیل یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فلات شغلی بر بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده کارکنان شهرداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. در واقع این بدین معنی است که هر چه فلات شغلی کارکنان شهرداری (تلاش برای ارتقا شغلی، یادگیری موضوعات جدید، کسب مهارت‌های جدید شغلی) بهبود یابد، اعتمادسازمانی درک شده توسط کارکنان شهرداری افزایش خواهد یافت (کاهش احتیاط در ارتباط بین همکاران، افزایش صداقت بین همکاران، افزایش باور به حقیقت‌گویی همکاران). با توجه به یافته‌های این فرضیه توصیه می‌شود به منظور کاهش بدبینی بین پرسنل و افزایش اعتماد بین آنها در سازمان هر چند ماه یک بار جلساتی ترتیب داده شود که پرسنل رو در روی یکدیگر قرار گیرند و از مسائل و چالش‌های شغلی خود صحبت کنند تا بدین گونه سو تفاهات بین پرسنل کاهش یابد و در صورت بدبینی پرسنل نسبت به یکدیگر این مشکل برطرف شود. نتایج فرضیه دوم پژوهش همسو با مطالعات یونشیا سو (۲۰۲۱)، جینگ و همکاران (۲۰۲۲) و دامغانیان و شهباز (۱۳۹۹) است.

با توجه به یافته‌های پژوهش فلات شغلی بر بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده کارکنان شهرداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. در واقع این بدین معنی است که هر چه فلات شغلی کارکنان شهرداری (تلاش برای ارتقا شغلی، یادگیری موضوعات جدید، کسب مهارت‌های جدید شغلی) بهبود یابد، بی‌تفاوتی سازمانی درک شده توسط کارکنان شهرداری کاهش خواهد یافت (افزایش باور به عادلانه‌بودن فرایند دانش در سازمان، کاهش نگرانی در مورد سو استفاده دیگران از دانش یکدیگر، افزایش منفعت کارکنان

در قراردادهای پرسنلی سازمانی، افزایش امنیت شغلی). با توجه به یافته‌های این فرضیه توصیه می‌شود به منظور کاهش احساس بی‌تفاوتی سازمانی بین پرسنل، سازمان برای پرسنلی که بدون چشم داشت دانش خود را به اشتراک می‌گذارند تقدیر مادی و معنوی در نظر گیرد. همچنین به عنوان پیشنهادی دیگر سازمان در قبال اضافه کاری پرسنل پرداخت دستمزد بابت ساعات اضافی کارکرد داشته باشد. نتایج فرضیه سوم پژوهش همسو با مطالعات جونگ و همکاران (۲۰۲۳)، هو و همکاران (۲۰۲۳)، یونشیا سو (۲۰۲۱) است.

در خصوص نقش میانجی متغیرهای ذکر شده نیز یافته‌ها نشان داد که بی‌اعتمادی سازمانی ادراک شده بر پنهان‌سازی دانش کارکنان شهرداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. این بدان معنی است که با افزایش اعتماد سازمانی پرسنل شهرداری (کاهش احتیاط در ارتباط بین همکاران، افزایش صداقت بین همکاران، افزایش باور به حقیقت‌گویی همکاران) پنهان‌سازی دانش کمتر می‌شود (افزایش کمک به همکاران، به اشتراک گذاشتن اطلاعات مرتبط در اختیار همکاران، قرار دادن اطلاعات مورد نیاز همکاران به آنها). با توجه به این فرضیه به پرسنل شهرداری توصیه می‌شود به منظور کاهش بی‌اعتمادی همکاران نسبت به یکدیگر، در صورت دستور عدم ارائه اطلاعات از سوی مدیریت سازمان به پرسنل، به همکاران به طور شفاف توضیح داده شود که عدم ارائه اطلاعات به دلیل دستور مدیریت سازمان می‌باشد. همچنین به منظور کاهش ابهامات در نتیجه عدم افشا اطلاعات مدیریت سازمان جلساتی ترتیب دهد و طی جلسات برای پرسنل مشخصاً اعلام نماید که اجازه افشا چه اطلاعاتی را دارند و چه اطلاعاتی می‌بایست محرمانه باقی بماند. با اینکار در صورت عدم ارائه اطلاعات از سوی پرسنل، افراد این موضوع رو سو برداشت شخصی نخواهند کرد. همچنین بی‌تفاوتی سازمانی ادراک شده بر پنهان‌سازی دانش کارکنان شهرداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. این بدان معنی است که با کاهش بی‌تفاوتی سازمانی کارکنان شهرداری (افزایش باور به عادلانه بودن فرایند دانش در سازمان، کاهش نگرانی در مورد سو استفاده دیگران از دانش یکدیگر، افزایش منفعت کارکنان در قراردادهای پرسنلی سازمانی، افزایش امنیت شغلی) پنهان‌سازی دانش کمتر می‌شود (افزایش کمک به همکاران، به اشتراک گذاشتن اطلاعات مرتبط در اختیار همکاران، قرار دادن اطلاعات مورد نیاز همکاران به آنها). با توجه به این فرضیه به مدیران سازمان شهرداری توصیه می‌شود به منظور کاهش پنهان‌سازی دانش کارکنان فرایند تبادل دانش در سازمان مشخصاً از سوی مدیریت به کارکنان ابلاغ شود تا کارکنان این موضوع را شخصی نکنند و اطلاعات را بنا به علاقه شخصی به اشتراک بگذارند. نتایج فرضیه نتایج فرضیه چهارم و پنجم پژوهش همسو با مطالعات یونشیا سو (۲۰۲۱)، جینگ و همکاران (۲۰۲۲) و جونگ و همکاران (۲۰۲۳) است.

در نتیجه تأثیر فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش موضوع پیچیده‌ای است که پویایی‌های سازمانی و رفتار کارکنان را شامل می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که فلات شغلی می‌تواند منجر به رفتارهای منفی مانند پنهان‌شدن دانش در بین کارکنان شهرداری رسیدگی مؤثر به این موضوع، سازمان‌ها به‌ویژه شهرداری‌ها می‌توانند پیشنهادهای عملی زیر را اجرا کنند.

ابتدا از این طریق که خوداندیشی و هدف‌گذاری را تشویق کنید و به دنبال فرصت‌هایی برای رشد و توسعه باشید به‌گونه‌ای که مهارت‌های افراد را تقویت شود و پیشرفت حرفه‌ای را دنبال کنند، مانند برنامه‌های آموزشی و حرکت‌های جانبی.

استراتژی‌هایی را برای جلوگیری از پنهان‌کردن دانش اجرا کنید، مانند ایجاد فرهنگ باز بودن و ارائه ابعاد مدیریت دانش - با پرداختن به فلات‌های شغلی، تقویت اعتماد و ممانعت از پنهان‌کردن دانش، سازمان‌ها می‌توانند در جهت ایجاد محیط بازتر و حمایت‌کننده‌تر که تأثیر منفی فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش را به حداقل می‌رساند، تلاش کنند.

برنامه‌ریزی شغلی: بهبود توانایی‌های برنامه‌ریزی شغلی برای فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در چارچوب اصلاحات برنامه درسی جدید. این می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا ارتباط یادگیری و مشاغل آینده را بهتر درک کنند و پنهان‌کردن دانش را کاهش دهد.

کنترل اضطراب: اضطراب وضعیت را در میان کارمندانی که در حال تجربه فلات شغلی هستند، شناسایی و برطرف کنید. این را می‌توان با ارائه فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای، آموزش و برنامه‌های مربیگری انجام داد که می‌تواند به پیشرفت کارمندان در حرفه خود کمک کند.

تشویق وابستگی به هدف: ایجاد حس وابستگی به هدف مشارکتی در بین کارکنان. این می‌تواند به تنظیم رابطه بین فلات سلسله‌مراتبی و اضطراب وضعیت کمک کند و در نهایت احتمال پنهان‌سازی دانش را کاهش دهد.

ترویج اعتماد و ارتباطات باز: فرهنگ اعتماد و ارتباطات باز را در سازمان تشویق کنید. برای تقویت اعتماد و کاهش بی‌اعتمادی سازمانی، کانال‌های باز برای ارتباط ایجاد کنید. تشویق گفتگوی صادقانه می‌تواند به کاهش تمایلات پنهان‌کردن دانش کمک کند. این را می‌توان با فراهم‌کردن فرصت‌هایی برای کارکنان برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، نگرانی‌ها و دانش خود بدون ترس از مجازات یا پیامدهای منفی به دست

آورد و در همین راستا تقویت اعتماد از طریق ارتباطات شفاف و شیوه‌های سازمانی منصفانه پیگیری شود.

تقویت حس مهم بودن: اطمینان حاصل کنید که کارمندان احساس می‌کنند کارشان معنا و هدف دارد. این می‌تواند به کاهش اثرات منفی فلات شغلی و تشویق به اشتراک‌گذاری دانش کمک کند.

تشویق به اشتراک‌گذاری دانش: سیاست‌ها و شیوه‌هایی را اجرا کنید که به اشتراک‌گذاری دانش را تشویق می‌کند، مانند تیم‌های متقابل، پلت فرم‌های اشتراک دانش، و برنامه‌های شناسایی برای کارکنانی که دانش خود را به اشتراک می‌گذارند.

نظارت و رفع بی‌اعتمادی: به طور مرتب سطوح بی‌اعتمادی در سازمان را ارزیابی کنید و برای رفع هر گونه مشکل گام بردارید. این می‌تواند شامل ارائه مکانیسم‌های بازخورد، رسیدگی به تعارضات، و ترویج یک محیط کاری مثبت باشد و با ارائه فرصت‌هایی برای رشد و توسعه، بی‌تفاوتی ادراک شده سازمانی را برطرف کنید. همچنین به علل ریشه‌ای بی‌اعتمادی و بی‌تفاوتی سازمانی، مانند عدم شفافیت، ارتباطات ضعیف یا نیازهای برآورده نشده کارکنان، رسیدگی کنید تا به ایجاد اعتماد و تعهد در میان کارکنان کمک کنید.

پرداختن به عوامل دخیل در بهره‌برداری: به هر گونه عامل تأثیرگذار بر بهره‌برداری در سازمان رسیدگی کنید، زیرا می‌تواند به پنهان‌سازی دانش کمک کند. این می‌تواند شامل بازنگری بسته‌های پاداش و مزایا، رسیدگی به مسائل مربوط به تعادل بین کار و زندگی و اطمینان از رفتار منصفانه با کارکنان باشد.

ارتقای پیشرفت شغلی: کارکنان را تشویق کنید تا فرصت‌های جدیدی را در سازمان دنبال کنند، مانند بر عهده گرفتن مسئولیت‌های اضافی، شرکت در برنامه‌های آموزشی، یا جستجوی مربی. این می‌تواند به کارکنان کمک کند تا احساس مشارکت و انگیزه بیشتری داشته باشند و احتمال پنهان کردن دانش را کاهش دهد. ارائه برنامه‌های توسعه شغلی برای کارکنان در شهرداری‌ها به منظور رسیدگی به مشکلاتی مانند برنامه‌های شغلی نامشخص و عدم توجه به مهارت‌های عملیاتی. این می‌تواند به جلوگیری از فلات شغلی و کاهش پنهان‌سازی دانش کمک کند .

به اشتراک‌گذاری دانش را بشناسید و به آنها پاداش دهید: کارکنانی را که فعالانه دانش و تخصص خود را به اشتراک می‌گذارند، قدردانی کنید و به آنها پاداش دهید. این را می‌توان از طریق ارزیابی عملکرد، پاداش، یا به رسمیت شناختن عمومی انجام داد. پروژه‌های مشارکتی را ترویج دهید که کارکنان را ملزم

به همکاری با یکدیگر و به اشتراک گذاشتن دانش خود می‌کند. این می‌تواند به شکستن سیلوها و تشویق به اشتراک‌گذاری دانش کمک کند.

فرصت‌های رشد را فراهم کنید: برنامه‌های آموزشی، ابتکارات توسعه مهارت و فرصت‌هایی برای پیشرفت شغلی برای مبارزه با احساس رکود مرتبط با فلات شغلی ارائه دهید. توانمندسازی کارکنان با چشم‌انداز رشد می‌تواند تعامل را افزایش داده و رفتارهای پنهان دانش را کاهش دهد.

تقویت حمایت سازمانی: یک محیط کاری حمایتی ایجاد کنید که در آن کارکنان احساس ارزشمندی و حمایت کنند. شناسایی و پاداش‌دادن به مشارکت‌ها برای ایجاد انگیزه در کارکنان و کاهش احساس بی‌تفاوتی که ممکن است به پنهان‌کاری دانش منجر شود.

پرداختن به عدالت سازمانی: اطمینان حاصل کنید که کارکنان احساس می‌کنند در سازمان منصفانه و منصفانه با آنها رفتار می‌شود. عدالت سازمانی می‌تواند رابطه بین سطح شغلی و پنهان‌کاری دانش را تعدیل کند.

نظارت بر پنهان‌سازی دانش و رسیدگی به آن: مرتباً سطح پنهان‌سازی دانش را در سازمان ارزیابی کنید و برای رفع هرگونه مشکل گام بردارید. این می‌تواند شامل ارائه آموزش‌های اضافی، رسیدگی به هرگونه مسائل اساسی، یا تجدید ساختار سازمان برای ترویج ارتباطات بازتر باشد.

تشویق همکاری و کارگروهی: محیط کاری مشترکی را ایجاد کنید که در آن کارکنان احساس راحتی کنند تا دانش و تخصص خود را با همکاران خود به اشتراک بگذارند که می‌تواند به شکستن موانع و ترویج اشتراک دانش کمک کند. کارمندان را برای مشارکت‌هایشان در سازمان قدردانی کنید و به آنها پاداش دهید که می‌تواند به تقویت روحیه و انگیزه آنها برای به اشتراک گذاشتن دانش کمک کند. پژوهش انجام شده نیز مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی رو به رو بوده است؛ مانند آن که مطالعه ذکر شده به صورت موردی است، مانند شهرداری‌ها، تعمیم‌یافته‌ها به سایر صنایع یا مناطق مانند: شرکت‌های بیمه و مدارس در مناطق خاص ممکن است به دلیل تفاوت‌های زمینه‌ای نیاز به احتیاط داشته باشد. همچنین استفاده خاص از یک روش (روش کمی) و توزیع پرسش‌نامه به صورت از دیگر محدودیت‌ها برای تعمیم‌پذیری نتایج بوده است. در آخر نیز این پژوهش به مطالعات آتی پیشنهاد می‌کند که با انجام حیطه پژوهش در دیگر بسترها مانند شرکت‌های خصوصی و صنایع مختلف به مقایسه نتایج بپردازند و همچنین با انجام مطالعات کیفی به شناسایی علل و مؤلفه‌هایی زمینه‌ساز در راستای موضوع پژوهش، آسیب‌شناسی و ارائه راهکار بپردازند. همچنین با رتبه‌بندی عوامل به دست آمده به ارائه فهرستی

از عوامل مهم و ضروری در راستای اهمیت اجرایی‌سازی نائل آیند. در ادامه نیز انجام مطالعات طولی می‌تواند درک عمیق‌تری از چگونگی تکامل فلات شغلی در طول زمان و اثرات طولانی آن بر پنهان‌سازی دانش در میان کارکنان در شهرداری‌ها یا محیط‌های مشابه ارائه دهد. همچنین مطالعات مقایسه‌ای در بخش‌ها یا مناطق مختلف می‌تواند به شناسایی تغییرات در تأثیر فلات شغلی بر پنهان‌سازی دانش کمک کند، چالش‌ها و راه‌حل‌های خاص صنعت را روشن کند. با پرداختن به این محدودیت‌ها و ترکیب این پیشنهادات، مطالعات آینده می‌تواند به طور قابل توجهی به درک این موضوع کمک کند.

منابع

۱. صفرعالی، نساء و رضامعین، سعید و حافظی، شهرام، (۱۳۹۸)، بررسی تأثیر توسعه حرفه ای بر فلات شغلی کارکنان در حوزه معاونت شهرسازی و معماری شهرداری شیراز، هشتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری، بابل.
۲. مهربان، جواد. (۱۴۰۰). نقش میانجی بی‌تفاوتی سازمانی در رابطه میان فلات زدگی شغلی با سلامت اداری کارکنان ادارات آموزش و پرورش شهر تبریز. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش، ۳(۱)، ۵۵-۸۲. doi: ۱۰.۲۲۰۳۴/jmep.۱۰۵۴/۲۰۲۱.۲۷۹۱۳۳.۱۰۵۴
۳. صارمی، علیرضا. (۱۴۰۱). تأثیر فلات‌زدگی شغلی بر قصد ترک سازمان، نقش متغیرهای حمایت سازمانی ادارک شده، یادگیری خودکارآمدی، محوریت کار و متغیرهای تعدیلگر قدرت تحمل ابهام و مربیگری. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۱۴(۱)، ۱۸۹-۲۱۷. doi: ۱۰.۲۲۰۶۷/tmj.۱۰۲۷/۲۰۲۲.۶۸۳۱۲.۱۰۲۷
۴. رجبی فرجاد، حاجیه، میرسپاسی، نیلوفر و اکبری منجرموئی، فاطمه. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر فلات‌زدگی شغلی بر عملکرد سازمانی با توجه به نقش میانجی عدالت سازمانی کارکنان اداره کل مالیاتی شمال تهران. فصلنامه انجمن علوم مدیریت ایران، ۱۵(۶۰)، ۱۰۷-۱۲۹.
۵. صالح اردستانی، عباس، و سیدنقوی، میرعلی. (۱۳۹۵). تبیین رابطه فلات زدگی شغلی با بی‌تفاوتی سازمانی و تمایل خروج از خدمت کارکنان. پژوهش های مدیریت عمومی، ۹(۳۱)، ۱۴۵-۱۶۰. SID. /fa۲۲۲۱۶\https://sid.ir/paper/
6. Agarwal, U. A., Avey, J., & Wu, K. (2022). How and when abusive supervision influences knowledge hiding behavior: Evidence from India. *Journal of Knowledge Management*, 26(1), 209–231.
7. Anand, A., Offergelt, F., & Anand, P. (2022). Knowledge hiding—A systematic review and research agenda. *Journal of Knowledge Management*, 26(6), 1438–1457.

8. Bavik, Y. L., Tang, P. M., Shao, R., & Lam, L. W. (2018). Ethical leadership and employee knowledge sharing: Exploring dual-mediation paths. *The Leadership Quarterly*, 29(2), 322–332.
9. Boz Semerci, A. (2019). Examination of knowledge hiding with conflict, competition and personal values. *International Journal of Conflict Management*, 30(1), 111–131.
10. Connelly, C. E., & Zweig, D. (2015). How perpetrators and targets construe knowledge hiding in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(3), 479–489.
11. Connelly, C. E., Zweig, D., Webster, J., & Trougakos, J. P. (2012). Knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 33(1), 64–88.
12. Chatterjee, S., Chaudhuri, R., Thrassou, A., & Vrontis, D. (2021). Antecedents and consequences of knowledge hiding: The moderating role of knowledge hidiers and knowledge seekers in organizations. *Journal of Business Research*, 128 .
13. D'Amato, D., Korhonen-Kurki, K., Lyytikainen, V., Matthies, B. D., & Horcea-Milcu, A. I. (2022). Circular bioeconomy: Actors and dynamics of knowledge co-production in Finland. *Forest Policy and Economics*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2022.102820>
14. Fong, P. S., Men, C., Luo, J., & Jia, R. (2018). Knowledge hiding and team creativity: The contingent role of task interdependence. *Management Decision*, 56(2), 329–343.
15. Hendy, N. T. (2022). The Role of Intellectual Humility in Leadership and Promoting Workplace Diversity, Equity, Inclusion, and Belongingness. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4023-0.ch005>
16. Huysmans, E., Audet, C., Delvaux, T., Galle, A., Semaan, A., Asefa, A., & Benova, L. (2021). How COVID-19 Challenged Care for Women and Their Newborns: A Qualitative Case Study of the Experience of Belgian Midwives During the First Wave of the Pandemic. *MedRxiv*.
17. Huang, Y. S., Greenbaum, R. L., Bonner, J. M., & Wang, C. S. (2019). Why sabotage customers who mistreat you? Activated hostility and subsequent devaluation of targets as a moral disengagement mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 104(4), 495–510.
18. Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Clark, S. (2017). Job content plateaus: Justice, job satisfaction, and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 44(4), 283–296.

19. Hu, X., Yan, H., Jiang, Z., & Yeo, G. (2023). An examination of the link between job content plateau and knowledge hiding from a moral perspective: The mediating role of distrust and perceived exploitation. *Journal of Vocational Behavior*, 145, [103911]. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103911> .
20. Jahanzeb, S., De Clercq, D., & Fatima, T. (2021). Organizational injustice and knowledge hiding: The roles of organizational dis-identification and benevolence. *Management Decision*, 59(2), 446–462.
21. Jarvenpaa, S. L., & Majchrzak, A. (2008). Knowledge collaboration among professionals protecting national security: Role of transactive memories in ego-centered knowledge networks. *Organization Science*, 19(2), 260–276.
22. Jha, J. K., & Varkkey, B. (2018). Are you a cistern or a channel? Exploring factors triggering knowledge-hiding behavior at the workplace: Evidence from the Indian R&D professionals. *Journal of Knowledge Management*, 22(4), 824–849.
23. Jing, S., Zeng, Y., Xu, T., Yin, Q., Ogbu, K.O. and Huang, J. (2022), "Will career plateau lead to employee silence? A moderated mediation model", *Nankai Business Review International*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/NBRI-04-2022-0036>
24. Koay, K. Y., Sandhu, M. S., Tjiptono, F., & Watabe, M. (2022). Understanding employees' knowledge hiding behaviour: the moderating role of market culture. *Behaviour and Information Technology*, 41(4). <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1831073>
25. Ma, B., & Zhang, J. (2022). Are overqualified individuals hiding knowledge: the mediating role of negative emotion state. *Journal of Knowledge Management*, 26(3). <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2021-0022>
26. McNall, L., Bennett, M., & Nicklin, J. (2021). Work-Family Enrichment. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_4054-2
27. Miminoshvili, M., & Černe, M. (2022). Workplace inclusion–exclusion and knowledge-hiding behaviour of minority members. *Knowledge Management Research and Practice*, 20(3). <https://doi.org/10.1080/14778238.2021.1960914>.
28. Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods*, 17, 437–445.
29. Mehraban, .J (1400). The mediating role of organizational indifference in the relationship between job burnout and administrative health of Tabriz education department employees. *Education Management and Perspective Quarterly*, 3(1), 55-82. [In Persian]

30. Moore, C., Detert, J. R., Treviño, L. K., Baker, V. L., & Mayer, D. M. (2012). Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel Psychology*, 65(1), 1–48.
31. Moore, C., Mayer, D. M., Chiang, F. F., Crossley, C., Karlesky, M. J., & Birtch, T. A. (2019). Leaders matter morally: The role of ethical leadership in shaping employee moral cognition and misconduct. *Journal of Applied Psychology*, 104(1), 123
32. Mubarak, N., Osmadi, A., Khan, J., Mahdiyar, A., & Riaz, A. (2021). What makes people hide knowledge? Influence of passive leadership and creative self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 4350.
33. Nguyen, T. M., Malik, A., & Budhwar, P. (2022). Knowledge hiding in organizational crisis: The moderating role of leadership. *Journal of Business Research*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.026>
34. Nerstad, C. G., Searle, R., Cerne, M., Dysvik, A., Skerlavaj, M., & Scherer, R. (2018). Perceived mastery climate, felt trust, and knowledge sharing. *Journal of Organizational Behavior*, 39(4), 429–447.
35. Peng, J., Nie, Q., & Cheng, Y. (2023). Team abusive supervision and team behavioral resistance to change: The roles of distrust in the supervisor and perceived frequency of change. *Journal of Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1002/job.2697>.
36. Peer, E., Brandimarte, L., Samat, S., & Acquisti, A. (2017). Beyond the Turk: Alternative platforms for crowdsourcing behavioral research. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 153–163.
37. Pradhan, S., Srivastava, A., & Mishra, D. K. (2020). Abusive supervision and knowledge hiding: The mediating role of psychological contract violation and supervisor directed aggression. *Journal of Knowledge Management*, 24(2), 216–234.
38. Rajabi, F., Mirspasi, N., & Akbari Manjarmoi, F. (2019). Investigating the impact of job plateauing on organizational performance with regard to the mediating role of organizational justice employees of the North Tehran General Tax Administration. *Quarterly Journal of Iranian Society of Management Sciences*. 15(60), 107-129.
39. Saleh A., Abbas., and Seyed Naqvi, M. (2015). Explaining the relationship between job burnout and organizational indifference and the desire to leave the service of employees. *Public Management Research*. 9(31), 145-160 .

40. Safar Ali ,N., Reza Moin, S., & Hafizi, Sh. (2018), Investigating the effect of professional development on the career plateau of employees in the field of Shiraz Municipality Urban Development and Architecture Deputy, 8th National Conference on New Approaches in Management, Economics and Accounting, Babol .
41. Su, Y. (2021). The Influence of Career Plateau on Knowledge Hiding of Knowledge Workers. *Journal of Business Administration Research*, 4.(۲)
42. Su, Y. (2021). The Influence of Career Plateau on Knowledge Hiding of Knowledge Workers. *Journal of Business Administration Research*, 4(2). <https://doi.org/10.30564/jbar.v4i2.3012>.
43. Serenko, A., & Bontis, N. (2016). Understanding counterproductive knowledge behavior: Antecedents and consequences of intra-organizational knowledge hiding. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1199–1224.
44. Tenbrunsel, A. E., & Messick, D. M. (2004). Ethical fading: The role of self-deception in unethical behavior. *Social Justice Research*, 17(2), 223–236.
45. Vala, J., & Pereira, C. R. (2020). Immigrants and refugees: From social disaffection to perceived threat. In *Societies under threat: A pluri-disciplinary approach* (pp. 127–140).
46. Wang, L., Law, K. S., Zhang, M. J., Li, Y. N., & Liang, Y. (2019). It's mine! Psychological ownership of one's job explains positive and negative workplace outcomes of job engagement. *Journal of Applied Psychology*, 104(2), 229–246.
47. Xiong, C., Chang, V., Scutto, V., Shi, Y., & Paoloni, N. (2021). The social-psychological approach in understanding knowledge hiding within international R&D teams: An inductive analysis. *Journal of Business Research*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.04.009>
48. Yao, Z., Luo, J., & Zhang, X. (2020). Gossip is a fearful thing: The impact of negative workplace gossip on knowledge hiding. *Journal of Knowledge Management*, 24(7), 1755–1775.
49. Zhao, H., Liu, W., Li, J., & Yu, X. (2019). Leader–member exchange, organizational identification, and knowledge hiding: The moderating role of relative leader–member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 40(7), 834–848 .
50. Zakariya, R., & Bashir, S. (2021). Can knowledge hiding promote creativity among IT professionals. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 51(5). <https://doi.org/10.1108/VJKMS-02-2020-0031>.

آسیب شناسی و ارزیابی عوامل موثر بر اثربخشی آموزش های سازمانی مهارت نرم در صنعت بر اساس مدل هالتون (مطالعه موردی شرکت پتروشیمی جم)

فهیمة کشاورزی^۱

لیلا شاطر^۲

رحمت اله مرزوقی^۳

مهدی محمدی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر آسیب شناسی و ارزیابی عوامل موثر بر اثربخشی آموزش های سازمانی مهارت نرم در صنعت بر اساس مدل هالتون می باشد. این پژوهش کمی از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش توصیفی-پیمایشی می باشد. جامعه آماری پژوهش کلیه کارکنان آموزش دیده هستند که از این تعداد ۲۳۲ نفر به روش نمونه گیری هدفمند و نمونه گیری در دسترس، افراد شرکت کننده در امور مختلف شرکت پتروشیمی جم به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ی انتقال یادگیری (والر، ۲۰۱۲) بود که پس از تایید روایی و پایایی آن با استفاده از روش های تحلیل گویه و آلفای کرونباخ در بین افراد نمونه توزیع و داده های جمع آوری شده با آزمون های آماری تی تک نمونه ای و تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر و با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۱ تحلیل شدند. نتایج مطالعه نشان داد که: ۱- در مقایسه ی میانگین اهمیت عوامل فردی موثر بر عدم انتقال آموخته ها با میانگین معیار، کارکنان پتروشیمی جم، به ترتیب، اهمیت عدم وجود نتایج فردی مثبت انتقال آموخته ها به محیط کار و عدم تحقق انتظاراتشان از پیامدهای عملکرد را به عنوان عوامل موثر در عدم تمایلشان به انتقال آموخته ها به محیط واقعی کار تلقی می کنند؛ اما سایر عوامل اثر معنی داری را بر عدم تمایل آنان نداشته اند. ۲- در مقایسه ی میانگین اهمیت عوامل آموزشی موثر بر عدم انتقال آموخته ها با میانگین معیار، کارکنان شرکت پتروشیمی جم، اعتبار محتوا و طرح انتقال را عوامل مهمی در عدم انتقال آموخته هایشان از دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار ارزیابی ننموده اند. ۳- در مقایسه ی میانگین اهمیت عوامل سازمانی موثر بر عدم انتقال آموخته ها با میانگین معیار، کارکنان شرکت پتروشیمی جم، اهمیت عدم حمایت همکار، عدم حمایت سرپرست و فرصت کاربرد آموخته هایشان در محیط واقعی را به عنوان عوامل موثر در عدم تمایلشان به انتقال آموخته هایشان به محیط واقعی کار تلقی می کنند؛ اما سایر عوامل اثر معنی داری را بر عدم تمایل آنان نداشته اند. ۴- بین اهمیت عوامل سه گانه ی فردی، آموزشی و سازمانی در عدم انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار تفاوت معنی داری وجود ندارد.

کلیدواژه ها: آموزش های سازمانی، انتقال یادگیری، مهارت های نرم، صنعت نفت.

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. fahimehkishavarz@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. lailashateri@yahoo.com

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. rmarzoghi@yahoo.com

۴. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. m48r52@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

تغییرات چشمگیر ناشی از انقلاب صنعتی چالش های جدیدی برای دنیای آموزش های سازمانی ایجاد کرده است. این انقلاب صنعتی نیازمند نیروی انسانی باکیفیت که واجد شرایط، چابک تر، سازگارتر و پاسخگوی تغییرات سریع آموزش با سرعت اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فناوری باشد (۱). آموزش های سازمانی مشروط به اینکه با توجه به اصول و روش های علمی پایه گذاری شود به عنوان یک عامل توانمندساز، نقش مهمی در بروز رسانی دانش، مهارت و نگرش کارکنان دارد چرا که به آنها کمک می کند تا با آموزش مداوم نیروی کار خود، رقابتی باقی بمانند (۲). آموزش های سازمان یافته در راستای اشتغال کارکنان و با هدف بهبود نظام مند و مستمر کارکنان از نظر دانش ها، مهارت ها و رفتارها، هماهنگ نمودن اهداف، علایق و نیازهای آتی مستخدم با نیازهای بعدی سازمان از طریق افزایش کارایی کارکنان، ایجاد سازش با محیط و افزایش خدمات به اجرا درمی آیند (۳). آموزش باعث به کارگیری استعداد های نهفته، به کار اندازی قدرت خلاقیت، مدیریت، رهبری و به وجود آمدن حس انعطاف پذیری فکری لازم در کارکنان خواهد شد چرا که با توجه به اقتصاد نامطمئن، جهانی شدن و رقابت بیشتر، سازمان ها روی آموزش های رسمی برای کارکنان خود سرمایه گذاری نموده اند، به این امید که این سرمایه گذاری به واسطه بهبود عملکرد و مزایای رقابتی دیگر جبران شود. لذا با توجه به هزینه و زمانی که اغلب در سازمانها به منظور رفع نیازهای فردی و سازمانی صرف آموزش می گردد، شناخت عوامل مؤثر بر انتقال آموخته ها و به کار گرفتن آنها در بازگشت سرمایه آموزشی نقش اساسی خواهد داشت (۴). اگر چه کارکنان ممکن است دانش و یا مهارت جدیدی را از طریق برنامه آموزشی کسب نمایند اما بسیاری از سازمان ها در بهبود مهارت ها و پیش بینی نیازهای آموزشی با شکست مواجه می شوند و حجم زیادی از آموزش ها به شغل فرد منتقل نمی شود. بنابراین آموزش به تنهایی برای اثربخشی کافی نیست. آنچه از اهمیت زیادی برخوردار است انتقال آموزش و یادگیری حاصل از آن به شغل فرد می باشد که منجر به تغییرات مثبت در عملکرد شغلی فرد آموزش دیده می گردد (۵). گورا^۱ (۲۰۱۹) سازمان هایی را که کارکنان فنی آنها در مدیریت تعارض ناتوان بوده و منجر به افزایش جابجایی و کاهش کارایی سازمانی شده اند مورد بررسی قرار داد و دریافت علت این جابه جایی و کاهش عملکرد به ضعف کارکنان در مهارت های خلاقیت، مدیریت تعارض، تفکر انتقادی، ارائه، رهبری، مهارت های ارتباطی، انعطاف پذیری می داند (۶) همچنین بلانک شپ^۲ در سال (۲۰۱۷) نشان داد که شرکت ها تا ۱۶٪ از کارکنان فنی را به دلیل فقدان مهارت های نرم مانند ارتباطات و کار گروهی از دست می دهند (۷). دیلوتی^۳ در

¹. Gura

². Blankenship

³ Deloitte

سال (۲۰۱۸)، یازده هزار رهبر تجاری را مورد بررسی قرار داد و متوجه شد که شرکت‌ها استخدام کارمندان با مهارت‌های نرم را در مقابل مهارت‌های سخت ارزشمندتر می‌دانند (۸). چرا که مهارت‌های فنی از طریق آموزش، یا آموزش در حین کار یاد گرفته می‌شوند، اما مهارت‌هایی مانند ارتباطات، تفکر انتقادی، کار تیمی و رهبری به سادگی قابل اکتساب نیستند (۹). در تعریف مفهومی مهارت‌های نرم از نظر سیماتی (۲۰۱۶)، به دامنه‌ی گسترده‌ای از مهارت‌های میان فردی و بین فردی (اجتماعی - عاطفی) گفته می‌شود که تضمین‌کننده‌ی موفقیت فردی، تحصیلی و حرفه‌ای است (۱۰). در واقع مهارت‌های نرم مشخصه‌هایی فردی هستند که روی بهینگی در کار کردن و همینطور تعامل با دیگران تاثیر می‌گذارند. این مهارت‌ها باعث می‌شوند شکل دادن ارتباط با دیگران، ایجاد اعتماد، اتکاپذیری و مدیریت تیم‌ها شکلی بسیار آسان به خود بگیرند (۱۱). چرا که وقتی یک کارمند فاقد مهارت‌های نرم باشد، بر سازمان تأثیر منفی می‌گذارد و منجر به جابجایی کارکنان، کاهش ارتباطات و افزایش تنش در محل کار می‌شود (۱۲). آدهواربو (۲۰۱۷) دریافت که کارگرانی که آموزش مهارت‌های نرم را دریافت کرده‌اند، ۱۲ درصد بهره‌ورتر از آن‌هایی هستند که بدون مهارت‌های نرم آموزش مهارت‌های فنی را دریافت کرده‌اند. بنابراین عامل انسانی تأثیر مهمی بر عملکرد دارد (۱۳). چرا که عامل انسانی را به عنوان یک جزء اساسی عملکرد موثر در سازمان‌ها می‌دانند و این واقعیت را برجسته می‌کند که مهارت‌های نرم مکمل مهارت‌های سخت هستند (۱۴). در این رابطه برخی بر این باورند که داشتن مهارت‌های فنی قابل توجه یا دانش نظری کافی نیست اگر کارکنان دارای مهارت‌های نرم نتوانند مهارت خود را به طور مداوم و به طور موثر در محیط کار به کار گیرند، برای اجرای مهارت‌های سخت با دشواری بسیار زیادی روبه‌رو می‌شوند (۱۵). بر اساس این دیدگاه، اجرای مهارت‌های سخت به مهارت‌های نرم بستگی دارد (۱۶). همانطور که فوتی^۱ (۲۰۱۹) گزارش داد، ظهور صنعت چهارم باعث پیدایش نیاز به ویژگی‌های منحصر به فرد انسانی، مانند خلاقیت، کنجکاوی و همدلی، بیشتر از همیشه شد و فقط افراد دارای چنین مهارت‌هایی می‌توانند به سازمان‌ها تا جایی که ماشین‌ها و فن‌آوری‌ها نمی‌توانند سازگار شوند و رقابت کنند، کمک کنند (۱۷). چرا که جهانی شدن کسب و کارها باعث تعامل فزاینده‌ای بین افراد و شرکت‌ها از کشورهای و قاره‌های مختلف را فراهم می‌کند و باعث افزایش رقابت از این طریق می‌شوند و قطعاً در این مسیر داشتن مهارت‌های ارتباطی و بین فردی برای موفقیت بلندمدت بسیار مهم است (۱۸). دریک مطالعه منافع عمومی که توسط مک دونالد در انگلستان انجام شد بیان کرد که بیش از نیم میلیون نفر در سال ۲۰۲۰ به دلیل کمبود مهارت‌های نرم از بخش‌های شغلی محروم می‌شوند همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند ۶۰ درصد از دانش و مهارت‌های یاد

^۱. Fouty

گرفته شده به واسطه عدم وجود فضا و شرایط لازم در محیط کار حداکثر سه ماه پس از برگزاری فعالیت های آموزش و توسعه منابع انسانی کنار گذاشته می شود (۱۹) و بیشتر سرمایه های رسمی در آموزش و بهسازی سازمانی به دلیل اینکه اکثر دانش و مهارت های کسب شده در آموزش به صورت کامل توسط فراگیران به کار گرفته نشده اند تلف شده اند (۲۰). بر این اساس یکی از مهمترین اقداماتی که سازمان های موفق برای انتقال آموزش و اثربخشی خود انجام می دهند، آسیب شناسی صحیح و به موقع است که این امکان را به مدیران می دهد تا همواره از مسائل و آسیب های جاری سازمان خود مطلع باشند و از حد شدن آن جلوگیری کنند (۲۰). با درک اهمیت جایگاه آموزش به صورت مداوم و پیگیرانه در سازمان ها و ضرورت انجام آسیب شناسی و ارزیابی مداوم آموزش ها به صورت پی در پی جهت اتخاذ اقدامات راهبردی، هدف پژوهش حاضر آسیب شناسی آموزش های سازمانی مهارت های نرم شرکت پتروشیمی جم و به بررسی علل شکل گیری چنین آسیبی هایی پرداخته می شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پیشرفت های سریع در فناوری دیجیتال، یک تغییر پارادایم عمیق را در نحوه تعامل شرکت ها با مشتریان ایجاد کرده است در این عصر دیجیتال، موفقیت یک شرکت تنها به مهارت فنی و تخصصی بستگی ندارد بلکه مهارت افراد در مدیریت روابط بین فردی که در نتیجه درک عمیق و تسلط بر پویایی های فردی و بین فردی در محیط دیجیتال به عنوان محوری مهم برای دستیابی به موفقیت تجاری پایدار ظاهر می شود (۲۲). محیط کسب و کار در عصر تحول دیجیتال، با تغییرات سریع و پیشرفت های تکنولوژیکی، نقش منابع انسانی را محوری تر می کند لذا پرورش مهارت های نرم، دربرگیرنده ارتباطات بین فردی، رهبری و کار تیمی، مدیریت زمان، انعطاف پذیری، حل مسأله برای پرورش تیم پاسخ گو و نوآور که قادر به پیشرفت در میان تغییرات مداوم لازم است. در نتیجه، سرمایه گذاری در توسعه مهارت های نرم برای شرکت ها ضروری است تا پتانسیل منابع انسانی با موفقیت خواسته های چشم انداز کسب و کار در حال تحول را برآورده کند (۲۳). آموزش بزرگسالان در اوایل قرن بیستم بر اساس نظریه پداگوژی^۱ به نحوی سازماندهی شد، که مسئولیت کامل تمامی تصمیم های مربوط به محتوا، روش یاددهی-یادگیری، زمان و مکان یادگیری و ارزشیابی آموخته ها بر عهده مدرس یا نهاد آموزشی مربوطه بود. و یادگیرندگان شخصیت هایی وابسته هستند و تنها آن چیزی که برای آن ها تعیین می شود، می توانند یاد بگیرند. در واقع بزرگسالان به نحوی مورد آموزش قرار می گرفتند که گویی کودکی بیش نیستند (۲۴). نولز^۲ این

^۱. Pedagogy

^۲. Knowles

شرایط را دلیل عمده آسیب‌هایی نظیر نرخ بالای انصراف از برنامه آموزشی، سطح انگیزش بسیار پایین و عملکرد یادگیری ضعیف می‌دانست. بر این اساس از دهه ۱۹۵۰ پژوهش‌های تجربی و میدانی بر روی یادگیرندگان بزرگسالان آغاز آموزش بزرگسالان آغاز شد. و ایده تفاوت بین آموزش و یادگیری کودکان و بزرگسالان با جدیت بیشتری مطالعه شد. این مطالعات دانش مربوط به بزرگسالان را به دیگر حوزه‌های علمی بسط داده و نظریه‌ی جدیدی را که بزرگسالان یادگیرندگانی خود راهبر^۱ هستند به نام آندراگوژی^۲ به وجود آورد (۲۵). مالکوم نولز که نام وی با مفهوم آندراگوژی در هم آمیخته است، مفروضه‌های نظریه آندراگوژی را بر اساس تحلیل مجموعه پژوهش‌های انجام شده به صورت موارد زیر ارائه می‌دهد:

۱- بزرگسالان نیازمند این هستند که بدانند چرا باید چیزی را بیاموزند. ۲- بزرگسالان به شدت نیازمند این هستند که خود راهبر باشند. ۳- بزرگسالان نسبت به کودکان تجربه‌های بیشتر و متفاوت‌تری دارند. ۴- بزرگسالان هنگامی برای یادگیری آمادگی پیدا می‌کنند که در موقعیت‌های واقعی نیاز به دانستن یا توانایی انجام دادن امور به نحوی اثربخش‌تر و رضایتمندانه‌تر حس کنند. ۵- بزرگسالان با نوعی نگاه وظیفه‌محور وارد یک تجربه یادگیری می‌شوند. ۶- بزرگسالان تحت تاثیر هر دو دسته عوامل درونی و بیرونی برای یادگیری برانگیخته می‌شوند (۲۴). که برطبق این نظریه مدل فرآیندی آموزش بزرگسالان دارای گام‌های آماده‌سازی یادگیرندگان، جو مناسب، برنامه‌ریزی- فرآیند، نیازسنجی، تدوین اهداف، طراحی برنامه یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی می‌باشد (۲۵)، اما در قرن ۲۱ با توجه به سرعت بالای تغییرات، استناد به نظریه پداگوژی و آندراگوژی کافی نیست. چرا که سازمان‌ها امروزه نیازمند افرادی هستند یادگیرنده، خلاق، نوآور، دارنده مهارت و انگیزه که قادر باشند با تغییرات سریع همسو باشند؛ بر این اساس بلاشک و هیس^۳ (۲۰۱۶) اصولی اساسی برای آموزش‌های سازمانی را مد نظر قرار دادند که به نظریه هیوتاگوژی^۴ معروف شد (۲۴). بر طبق این نظریه عاملیت انسان در یادگیری، یک اصل مهم و بنیادی است و اصل دوم این نظریه، توانمندی^۵ که با خودکارآمدی یادگیرنده، ارتباط، خلاقیت، همکاری، حل مسئله و مشارکت و دیگر ارزش‌های مثبت مدنظر قرار می‌گیرد (۲۶). همچنین در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ صنعت نفت ایران، برای دستیابی به اهداف سند راهبردی، توجه به نقش توسعه منابع انسانی انکارناپذیر است. زیرا این سند بر اقتصادی مبتنی بر صنعت نفت دانش‌محور و شناخت چالش‌ها و الزامات لازم برای دستیابی به اهداف سند، توجه دانشمندان، دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران

^۱. Self-directed

^۲. Andragogy

^۳. Blaschke & Hase

^۴. Heutagogy

^۵. capability

را به خود جلب نموده و نیاز به برنامه ریزی استراتژیک در آموزش های سازمانی را به صورت قاطعانه تری مطرح کرده است (۲۷). علاوه بر آن در تحقیقات اسپینا رومرو^۱ و همکاران (۲۰۲۳) که به تجزیه و تحلیل ۷۵۳ نشریه در **scopus** مربوط به مهارت های نرم و آموزش سازمانی طی دوره زمانی ۲۰۲۱-۱۹۹۹ در کشور انگلستان پرداخته بودند، نشان داد دو کلید واژه آموزش پرسنل و مهارت های نرم بیشترین همبستگی را داشتند (۲۸). در این زمینه مهمترین مطالعات خارجی که در زمینه آسیب شناسی آموزش های سازمانی مهارت نرم می توان اشاره کرد: تقی و طالب (۲۰۲۳) که به بررسی آسیب های آموزش سازمانی شرکت نفت کویت پرداخته بودند دریافتند که مهارت های رهبری در بخش نفت و گاز کویت به طور قابل توجهی برای چالش هایی که در پیش و رو است، آماده نشده است. و علاوه بر مهارت رهبری، نیاز به آموزش و تقویت مهارت دانش کسب و کار، مهارت فنی، مهارت های ارتباطی، مهارت های تصمیم گیری و مهارت های مدیریت با توجه به تکنولوژی سریع در حال تغییر در بخش نفت و گاز وجود دارد (۲۹). و یا در پژوهش گالستر^۲ و همکاران (۲۰۲۳) که به بررسی عوامل موثر بر آموزش های سازمانی مهارت نرم در صنعت نیوزلند پرداخته بودند در این پژوهش ۱۷ مهارت نرم (تحلیل، مشارکت، ارتباطات عمومی، ارتباطات شفاهی، ارتباطات نوشتاری، آگاهی های فرهنگی، خلاقیت، تنوع، همدلی، استقلال، روابط فردی، رهبری، گوش دادن، مربیگری، مذاکره، حل مسئله و تیم) برای متخصصان بخش فنی شناسایی شد که این مهارت های نرم به اندازه شرکت بستگی ندارند و توزیع مهارت ها بر اساس کسب و کار اصلی است. و صرف نظر از کسب و کار اصلی، در شرکت های نرم افزاری مهارت های ارتباطی بیشتر از مهارت های مربوط به ارزش های انسانی یا اجتماعی (آگاهی های فرهنگی و همدلی) لازم می باشند (۳۰). و همچنین در پژوهش پلاکوا^۳ و همکاران (۲۰۲۳) که به بررسی مسائل چالش برانگیز در آموزش های سازمانی مهارت های نرم پرداخته بودند عمده چالش ها به تفاوت در تعاریف و مفهوم سازی مهارت های نرم است. و رشد این مهارت ها به تعامل بین ویژگی های فردی (شخصیت و توانایی) و عوامل زمینه ای در سازمان مربوطه است و مهمترین مهارت های شناسایی شده برای صنعت پنجم مهارت حل مسئله، مهارت ارتباطی، مهارت، مهارت مدیریتی، مهارت کار تیمی، مهارت رهبری، مهارت جهت گیری ارزشی، مهارت تفکر تحلیلی و انتقادی، مهارت انعطاف پذیری، مهارت مشارکت و ابتکار، مهارت یادگیری، مهارت تمرکز، مهارت مسئولیت پذیری و مهارت هوش هیجانی است. علاوه بر این افراد باید هر دو مهارت نرم و سخت را به صورت متعادل برای رشد و پیشرفت های سازمان داشته باشند و تقاضا برای مهارت های فنی باعث تعیین نوع مهارت نرم مرتبط با آن

^۱. Espina-Romero

^۲. Galster

^۳. Polakov

می گردد برای مثال تقاضا برای برنامه نویسی باعث افزایش تقاضا برای مهارت های نرم کار تیمی و خلاقیت می گردد (۳۱). علاوه بر این گریمز^۱ و همکاران (۲۰۲۲) در بررسی رابطه بین برنامه آموزش مهارت های نرم و آموزش سواد مالی جوانان فقیر و آسیب پذیر در اندونزی (آژانس توسعه بین المللی ایالات متحده) پس از دو سال آموزش، نشان دادند که ارتباط قابل توجهی بین مهارت های نرم و رفتارهای مالی وجود دارد. آموزش مهارت های نرم همزمان با آموزش های مالی باعث افزایش قابل توجهی در رفتارهای مالی مسئولانه شده است. اکثریت قریب به اتفاق از شرکت کنندگان به شدت توافق کردند که آنها چیزهای زیادی در مورد مهارت های نرم و سواد مالی یاد گرفته اند و چون آموزش سواد مالی، رفتارهای مالی را و کسب مهارت های نرم، خود کارآمدی را بهبود بخشیده است در نتیجه به اشتغال جدید یا بهتر شدن همان عملکرد شغلی منجر شده است (۳۲). و یا در پژوهش های داخلی از جمله پرکار و همکاران (۱۴۰۲) آسیب شناسی آموزش کارکنان سامانه فرماندهی حادثه در بیمارستانهای استان گیلان با استفاده از الگوی آسیب شناسی سه شاخگی نتایج بخش کمی نشان داد، عوامل فرایندی (سیاستگذاری و اجرایی و فرایندهای سازمانی و آموزشی)، آسیب زنده تر از عوامل زمینه ای (مدیریت و پشتیبانی و اهداف سازمانی و اقدامات تخصصی) و ساختاری (کالبدی زیربنایی و راهبردی) در فرایند آموزش هستند (۲۱). و یا در پژوهش روان پیکر و همکاران (۱۴۰۱) که به بررسی آسیب شناسی راهبردی نظام مدیریت منابع انسانی بر اساس خط مشی های شایستگی بین المللی در شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب پرداخته بودند یافته های حاصل از آسیبهای نظام مدیریت منابع انسانی در شش بعد که شامل: ۱- نظام تامین منابع انسانی ۲- نظام جبران خدمت منابع انسانی، ۳- نظام مدیریت عملکرد منابع انسانی، ۴- نظام آموزش و توسعه منابع انسانی، ۵- نظام نگهداری منابع انسانی و ۶- نظام روابط کار منابع انسانی طراحی گردید و ۲۵ زیر عامل به عنوان آسیبهای نظامهای مدیریت منابع انسانی در شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب تعیین گردید و در بین تمامی آسیب ها، آسیب قدرت انگیزش کارکنان بیشترین وزن و اهمیت اول را کسب کرده است (۲۷). و همچنین در پژوهش رشیدی و همکاران (۱۴۰۰) که به بررسی چارچوب کارکنان راکد در صنعت نفت، چالش های آموزش سازمانی و توسعه مدیریت منابع انسانی کارکنان راکد بر اساس چهار نوع (کارکنان مازاد محور، کارکنان انباشت محور، کارکنان ارزش محور و کارکنان دانش محور) پرداخته بودند آسیب شناسی صورت گرفته با چهارچوب ارائه شده در چهارگانه های کارکنان راکد به ترتیب نشان می دهد؛ آموزش و توسعه کارکنان مازاد محور با ارزش استراتژیک پایین و شایستگی عمومی، آموزشهای سازمانی به صورت محدود و در راستای شناساندن شرح وظایف و یادگیری مهارتهای خاص نیست؛ در کارکنان انباشت محور با عنایت به ارزش استراتژیک بالا

^۱.Grimes

و شایستگی عمومی آن‌ها مبتنی بر فرهنگ سازمانی، توسعه مسیر شغلی و تجربیات کاری نبوده؛ در کارکنان ارزش محور با ملاحظه به ارزش استراتژیک بالا و شایستگی خاص، آموزش به صورت مستمر و در راستای فرصت‌های رشد و ارتقاء و توسعه، مبتنی بر خودارزیابی نبوده و در آخر در کارکنان دانش محور با توجه به ارزش استراتژیک پایین و شایستگی خاص، آموزش مختص کارکنان توانمند و توسعه مهارت‌های سازمانی و مبتنی بر خلاقیت و شایستگی نیست (۳۳). همچنین مرزبان و همکاران (۱۴۰۱) علل و عواملی آسیب‌های آموزشی در سازمان‌های دولتی با بهره‌گیری از روش تحلیل لایه ای علت‌ها^۱ (CLA) در سطوح و لایه‌های مختلف سازمانی بررسی نموده و علل ناکارآمدی روش‌ها و رویکردهای آموزشی در سازمانهای دولتی، در چهار سطح لیتانی، ساختاری، گفتمان-جهانبینی و استعاره-اسطوره می‌دانند. و شناخت هنجارها و چالش‌هایی که ریشه در جهانبینی، فرهنگ و طرز تفکر یک جامعه دارد (سطح سوم) پیشنهادی ضروری و سودمند برای اتخاذ رویکردها و طراحی روشهای آموزشی در یک بستر اجتماعی و گفتمانی است. سازمانهای دولتی در ایران، بر اساس یافته‌های این پژوهش، بیش از هر چیز متأثر از گفتمان‌های پدرسالاری، صنعتی و ایدئولوژیک هستند که غالباً تقویت‌کننده رویکردهای سنتی (از جمله ارتباط یکسویه، سلسله مراتب، یکسانسازی، اطاعت‌پذیری و ابزارانگاری) است و در برابر گفتمان‌های نوین در حوزه آموزش (از جمله تفکر انتقادی، جامعه محوری، مشارکت، گزینش‌گری، تنوع، خلاقیت پروری و شایستگی محوری) دارای مقاومت است. در نتیجه، پیش شرط رفع چالش‌ها و مسائل آموزشی در این سطح و خلق راهکارهای بدیل برای ارتقای اثربخشی آموزشی و توسعه سرمایه‌های انسانی، تغییر در گفتمان فرهنگی و اجتماعی غالب (از جمله در حوزه‌های فرهنگ سازمانی، رویکرد رهبری و ارزش‌های محوری) در سازمان‌هاست (۳۴). عزیزی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با هدف تبیین تغییر پارادایم آموزش و بهسازی نیروی انسانی با تمرکز بر مدل توسعه فردی (IDP) که متمرکز بر شناسایی تجربیات ضروری برای رشد و بهسازی هر یک از افراد در راستای تحقق اهداف مشترک توسعه حرفه‌ای افراد در بهسازی و ارتقای سازمانی می‌باشد، در این فرایند به تصمیم‌گیری و اتخاذ تصمیم مشترک با مشارکت خود کارمند، سرپرست، مدیر واحد، ناظر و یا مربی تأکید می‌کند و این مدل از برنامه‌ریزی می‌تواند در قالب یک فرایند مداوم و پویا جهت تعالی کارکنان و دستیابی به اهداف سازمان مورد توجه قرار گیرد (۳۵). و یا در پژوهش دیوار و سلیمان پور عمران (۱۳۹۸) در بررسی آسیب‌شناسی آموزش کارکنان شرکت ملی پخش فرآورده‌های نفتی بر اساس رویکرد نظریه داده بنیاد، یافته‌های آنها نشان داد عامل فقدان انگیزه نقش بسزایی در ایجاد آسیب‌های وارده به فرایند آموزش داشت. و در بعد ساختاری مقوله طراحی آموزشی نقش بسزایی در ایجاد آسیب‌های وارده به فرایند آموزش داشت. و در بعد زمینه‌ای یا محیطی مقوله ارتباط با دانشگاه و نقش مولفه‌های آن آسیب‌جدی به آموزش‌های

^۱. casual layered analysis

سازمانی وارد نموده اند (۳۶). روشن است که این تغییرات اساسی در محیط کسب و کار تهدیدها و فرصت‌های فراوانی را پیش روی شرکت‌های نفتی قرار داده است تا آنها مبتنی بر نظام مطلوب مدیریت منابع انسانی، شایستگی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی خود را جهت مقابله با این تهدیدات و بهره‌برداری از فرصت‌های به وجود آمده، ارتقاء دهند (۳۷). توجه به نتایج تحقیقات آموزش‌های مهندسی مورد نیاز صنعت در کشور ایران، مهمترین مهارت‌های مورد نیاز کارکنان برای موفق شدن در صنعت عبارت‌اند از: توانایی علمی در رشته مورد نظر، آشنایی با علوم و فنون نوین آشنایی با مباحث مدیریت، اقتصاد و مالی، دارا بودن انگیزه کافی، توانایی یادگیری مادام‌العمر و به روز کردن خود، توانایی انجام دادن کار تیمی و گروهی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی تشخیص، تحلیل و حل مسائل مهندسی، توانایی طراحی، ساخت و بهره‌برداری سیستم، توانایی خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و اخلاق مهندسی، توانایی تصمیم‌گیری و انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزش سازمانی برای برآوردن نیازهای صنعت لازم است (۳۸). از طرف دیگر، شرکت پتروشیمی جم از نظر آمار نیروی انسانی یکی از بزرگترین شرکت‌های جنوب کشور که در فروش محصولات خود در رقابت بسیار بالایی با دیگر کشورهای بین‌المللی همراستای خود می‌باشد و با توجه به نقش مهم منابع انسانی در این شرکت، توجه به مهارت‌ها، تکنیک‌های منحصر به فرد، سابقه کار، تجربیات کاری، شایستگی کارکنان و آسیب‌شناسی حوزه منابع انسانی امری ضروری است چرا که این شرکت نزدیک به دو دهه که در آموزش‌های سازمانی خود از مدل‌های استاندارد مدیریت کیفیت (IMS) و مدل تعالی سازمانی (EFQM)، مدل تعالی مدیریت پروژه، ایزو ۱۰۰۱۵، حل مساله و کانون ارزیابی استفاده کرده است، اما هنوز این شرکت به یک سازمان یادگیرنده با کارکنانی که مشتاق و دارای انگیزه یادگیری با توان حل مساله و انعطاف‌پذیر باشد، نرسیده است. و همچنین تمایل به تداوم و حفظ وضعیت موجود دارند و ساختار سازمانی سنتی است و نگاه آنها به منافع اقتصادی کوتاه مدت است. علاوه بر آن کلیه پژوهش‌های فوق‌نشان داد که هر سازمانی شرایط و ویژگی‌های خاص خود را دارد و مدل‌ها و الگوهای بکار برده شده، قابلیت استفاده کامل و همه‌جانبه در سایر صنایع را ندارند، و هر یک بعدی از مجموعه ابعاد در حوزه مفهوم مهارت‌های نرم به عبارتی از منظری متفاوت به آن پرداخته و عناصر و عوامل موثر و فرآیندهای آن را مورد واکاوی قرار داده‌اند. لذا شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای سیستم‌ها و فرآیندهای آموزش منابع انسانی در هر سازمانی می‌تواند بر عملکرد شغلی آن سازمان تأثیر بگذارد. در این راستا و با توجه به آنچه در شرکت پتروشیمی جم طی دو دهه در ارتباط با آموزش‌ها رقم خورده است، کارکنان مجموعه‌ای از مهارت‌های سخت را به خوبی فراگرفته‌اند و در رفتار و عملکرد آنان بارز می‌باشد اما مهارت‌های نرم همچون کارگروهی، همفکری، مشارکت، حل مسأله، همدلی و انعطاف‌پذیری در مجموعه فعالیت‌های آنان دیده نمی‌شود و به عنوان یک دغدغه برای مدیران میانی و ارشد مطرح می‌باشد. لذا هدف پژوهش حاضر آسیب‌شناسی

و ارزیابی عوامل موثر بر اثربخشی آموزش های سازمانی مهارت نرم در صنعت بر اساس مدل هالتون می باشد و در راستای این هدف سؤالات زیر در کانون توجه قرار می گیرند:

- ۱- اهمیت عوامل فردی موثر بر انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟
- ۲- اهمیت عوامل آموزشی موثر بر انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟
- ۳- اهمیت عوامل سازمانی موثر بر انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟
- ۴- موثرترین عامل (فردی، آموزشی و سازمانی) در عدم انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم کدام است؟

روش شناسی پژوهش

از آن جا که این پژوهش به آسیب-شناسی و ارزیابی عوامل موثر بر عدم انتقال آموخته-های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار می پردازد، از نظر طرح جزء طرح کاربردی بوده، و به دلیل آن که داده ها به صورت میدانی و در سازمان جمع آوری می شود، روش پژوهش، توصیفی- پیمایشی با رویکرد ارزشیابی می باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کارکنان شرکت پتروشیمی جم بود که در دوره های آموزشی مهارت-های سخت، مهارت-های نرم و مهارت عمومی شرکت کرده اند و با رویکرد نمونه گیری هدفمند و نمونه گیری دردسترس از میان جامعه آماری، افراد شرکت کننده در امور مختلف شرکت پتروشیمی جم به عنوان نمونه انتخاب شدند که تعداد آن ها ۲۳۲ نفر می باشد.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور آسیب شناسی و ارزیابی عوامل موثر بر اثربخشی آموزش های سازمانی مهارت نرم در صنعت بر اساس مدل هالتون از یک ابزار تحت عنوان پرسشنامه ی انتقال یادگیری والر (۲۰۱۲)

استفاده شد که بر اساس مدل انتقال یادگیری هالتون (۲۰۰۵) و عوامل و ابعاد مطرح شده در آن، طراحی و تنظیم کرده است. این پرسشنامه شامل دو بخش می‌باشد.

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

این بخش شامل اطلاعات مربوط به سن (۳۰ سال به پایین - ۳۱ تا ۴۰ سال - ۴۱ تا ۵۰ سال - ۵۱ سال به بالا)، سطح تحصیلات (فوق دیپلم به پایین - لیسانس - فوق لیسانس به بالا) و سابقه‌ی خدمت (۱۰ سال به پایین - ۱۱ تا ۲۰ سال - ۲۱ سال به بالا) کارکنان می‌باشد.

گویه‌های پرسشنامه

این بخش از پرسشنامه شامل ۸۶ گویه است که در ۱۶ عامل زیرمجموعه‌ی سه عامل کلی مدل انتقال هالتون (۲۰۰۵) جای می‌گیرند گزینه‌های پاسخ گویه‌ها، طیف ۵ گزینه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، نه مخالفم نه موافقم = ۳، موافقم = ۴، کاملاً موافقم = ۵) می‌باشد.

جدول ۱- ابعاد و گویه‌های پرسشنامه‌ی انتقال یادگیری والر (۲۰۱۲)

ردیف	عوامل	گویه‌ها
۱	عوامل فردی	
۱-۱	آمادگی یادگیرنده	۱-۹-۱۰-۱۳
۲-۱	انگیزه‌ی انتقال	۲-۳-۴-۵
۳-۱	ظرفیت فرد برای انتقال	۱۱-۱۲-۱۹-۲۰-۲۵-۲۶-۲۷
۴-۱	نتایج فردی مثبت	۶-۷-۸-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۲۲
۵-۱	نتایج فردی منفی	۱۴-۲۱-۲۳-۲۴
۶-۱	انتظارات از تلاش برای انتقال	۶۳-۶۶-۶۸
۷-۱	انتظارات از پیامدهای عملکرد	۶۹-۶۷-۶۵-۶۴-۶۲
۸-۱	خودکارآمدی عملکرد	۷۹-۸۰-۸۱-۸۲
۲	عوامل آموزشی	
۱-۲	اعتبار محتوا	۴۵-۴۶-۴۷-۵۶-۵۷
۲-۲	طرح انتقال	۵۰-۵۱-۵۲-۵۳
۳	عوامل سازمانی	
۱-۳	حمایت همکار	۲۸-۲۹-۳۰-۳۱

ردیف	عوامل	گویه‌ها
۲-۳	حمایت سرپرست	۳۲-۳۳-۳۷-۳۸-۳۹-۴۲
۳-۳	مجوز سرپرست	۳۴-۳۵-۳۶-۴۰-۴۱-۴۳-۴۴
۴-۳	فرصت کاربرد	۴۸-۴۹-۵۴-۵۵-۵۸-۵۹-۶۰-۶۱
۵-۳	فرصت تغییر	۷۰-۷۱-۷۲-۷۳-۷۴-۷۵
۶-۳	هدایت عملکرد	۷۶-۷۷-۷۸-۸۳-۸۴-۸۵-۸۶

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات پرسشنامه‌ی انتخاب شده بر مبنای مدل هالتون و پاسخگوی به سوالات پژوهش، از روش‌های آماری زیر استفاده می‌گردد:

- ۱- اهمیت عوامل فردی موثر بر انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟ (روش آزمون تی تک نمونه‌ای)
- ۲- اهمیت عوامل آموزشی موثر بر انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟ (روش آزمون تی تک نمونه‌ای)
- ۳- اهمیت عوامل سازمانی موثر بر انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟ (روش آزمون تی تک نمونه‌ای)
- ۴- موثرترین عامل (فردی، آموزشی و سازمانی) در عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم کدام است؟ (روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر)

یافته‌های پژوهش

- ۱- اهمیت عوامل فردی موثر بر عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟

برای پاسخ به این سوال از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. جدول شماره (۲) میانگین و انحراف استاندارد عوامل فردی موثر بر عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار را از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم و مقایسه‌ی آن با میانگین معیار ۳ نشان می‌دهد.

جدول ۲- مقایسه‌ی میانگین اهمیت عوامل فردی موثر بر عدم انتقال آموخته‌ها با میانگین معیار

میانگین معیار: ۳						
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	sig
آمادگی	۲۳۱	2.8857	.67834	-2.561	۲۳۰	.011
انگیزه	۲۳۱	2.1807	.76724	-16.229	۲۳۰	.000
ظرفیت	۲۳۱	2.8857	.67834	-2.561	۲۳۰	.011
نتایج فردی مثبت	۲۳۱	3.2176	1.03143	3.207	۲۳۰	.002
نتایج فردی منفی	۲۳۱	2.7096	.64741	-6.818	۲۳۰	.000
انتظارات از تلاش برای انتقال	۲۳۱	2.4710	.99727	-8.044	۲۳۰	.000
انتظارات از پیامدهای عملکرد	۲۳۱	3.1313	.92305	2.157	۲۳۰	.032
خودکارآمدی عملکرد	۲۳۱	2.5080	.68678	-10.865	۲۳۰	.000

هم‌چنان‌که ملاحظه می‌شود، در مقایسه با میانگین معیار ۳ و سطح معنی داری به دست آمده، کارکنان پتروشیمی جم، اهمیت عدم وجود نتایج فردی مثبت انتقال آموخته‌هایشان به محیط کار (با میانگین ۳/۲۱) را به عنوان یکی از عوامل موثر در عدم تمایلشان به انتقال آموخته‌هایشان به محیط واقعی کار تلقی می‌کنند و در رده بعدی عدم تحقق انتظاراتشان از تحقق عملکرد واقعی آموخته‌ها در محیط واقعی کار (با میانگین ۳/۱۳) را عامل موثر ارزیابی نموده‌اند. اما سایر عوامل اثر معنی داری را بر عدم تمایل آنان نداشته‌اند.

۲- اهمیت عوامل آموزشی موثر بر عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟

برای پاسخ به این سوال از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. جدول شماره (۳) میانگین و انحراف استاندارد عوامل آموزشی موثر بر عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار را از دیدگاه شرکت پتروشیمی جم و مقایسه‌ی آن با میانگین معیار ۳ نشان می‌دهد.

جدول ۳- مقایسه‌ی میانگین اهمیت عوامل آموزشی موثر بر عدم انتقال آموخته‌ها با میانگین معیار

میانگین معیار: ۳						
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	sig
اعتبار محتوا	۲۳۱	2.8113	.83579	.83579	۲۳۰	.001
طرح انتقال	۲۳۱	2.7338	.84442	.84442	۲۳۰	.000

همچنان‌که ملاحظه می‌شود، در مقایسه با میانگین معیار ۳ و سطح معنی داری به دست آمده کارکنان شرکت پتروشیمی جم، اعتبار محتوا (با میانگین ۲/۸۱) و طرح انتقال (با میانگین ۲/۷۳) را عوامل مهمی در عدم انتقال آموخته‌هایشان از دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار ارزیابی نموده‌اند.

۳- اهمیت عوامل سازمانی موثر بر عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم به چه میزان است؟

برای پاسخ به این سوال از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. جدول شماره (۴) میانگین و انحراف استاندارد عوامل فردی موثر بر عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار را از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم و مقایسه‌ی آن با میانگین معیار ۳ نشان می‌دهد.

جدول ۴- مقایسه‌ی میانگین اهمیت عوامل سازمانی موثر بر عدم انتقال آموخته‌ها با میانگین معیار

میانگین معیار: ۳						
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	sig
حمایت همکار	۲۳۱	3.0245	.95749	.389	۲۳۰	.697
حمایت سرپرست	۲۳۱	2.9113	.96054	-1.404	۲۳۰	.162
مجوز سرپرست	۲۳۱	2.4874	.80225	-9.710	۲۳۰	.000
فرصت کاربرد	۲۳۱	2.9439	.82026	-1.040	۲۳۰	.299
فرصت تغییر	۲۳۱	2.8222	.85081	-3.168	۲۳۰	.002
هدایت عملکرد	۲۳۱	2.7405	.86766	-4.546	۲۳۰	.000

همچنان‌که ملاحظه می‌شود، در مقایسه با میانگین معیار ۳ و سطح معنی داری به دست آمده، کارکنان پتروشیمی جم، اهمیت عدم حمایت همکار (با میانگین ۳/۰۲)، عدم حمایت سرپرست (با میانگین ۲/۹۱) و نبود فرصت کاربرد آموخته‌هایشان در محیط واقعی (با میانگین ۲/۹۴)، را به عنوان عوامل موثر در عدم تمایلشان به انتقال آموخته‌هایشان به محیط واقعی کار تلقی می‌کنند. اما سایر عوامل اثر معنی داری را بر عدم تمایل آنان نداشته‌اند.

۴- موثرترین عامل (فردی، آموزشی و سازمانی) در عدم انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم کدام است؟

بر اساس جدول شماره (۵) از بین عوامل عدم انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار از دیدگاه کارکنان پتروشیمی جم بالاترین میانگین اهمیت متعلق به عامل سازمانی (۲/۸۰) و پایین ترین میانگین اهمیت متعلق به عامل فردی (۲/۷۴) می باشد. با توجه به این که مقدار ماچلی (۰/۸۲) با درجه آزادی ۲ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار به دست آمده است پس مفروضه کروییت برقرار نیست (کواریانس های عوامل سه گانه برابر نیست) و بنابراین از آزمون درون گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است.

نتایج حاصل از تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر در مقایسه ی اهمیت عوامل فردی، سازمانی و آموزشی از دیدگاه کارکنان نشان می دهد که بر اساس آزمون گرین هاوس-گیسر، مقدار $F(۲/۰۸)$ در درجه آزادی (۱/۷۰ و ۳۹۰/۹۷) معنی دار به دست نیامده است. بنابراین از دیدگاه کارکنان، بین اهمیت عوامل سه گانه ی فردی، آموزشی و سازمانی در عدم انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۵- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر- شاخص های معنی داری تفاوت اهمیت عوامل عدم انتقال آموخته های دوره های آموزشی مهارت های نرم به محیط کار

منابع تغییرات	شاخص	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
عوامل عدم انتقال آموخته	گرین هاوس-گیسر	۰/۳۹	۴/۲۵ و ۲۱۴	۰/۲۳	۲/۰۸	۰/۱۳

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به آسیب شناسی و ارزیابی عوامل موثر بر اثربخشی آموزش های سازمانی مهارت های نرم در صنعت بر اساس مدل هالتون پرداخت. در **سوال اول پژوهش**، مقایسه ی میانگین اهمیت عوامل فردی موثر بر عدم انتقال آموخته ها با میانگین معیار نشان داد که کارکنان پتروشیمی جم، اهمیت عدم وجود نتایج فردی مثبت انتقال آموخته هایشان به محیط کار را به عنوان یکی از عوامل موثر در عدم تمایلشان به انتقال آموخته هایشان به محیط واقعی کار تلقی می کنند و در رده بعدی عدم تحقق

انتظارانشان از تحقق عملکرد واقعی آموخته‌ها در محیط واقعی کار را عامل موثر ارزیابی نموده‌اند. اما سایر عوامل اثر معنی‌داری را بر عدم تمایل آنان نداشته‌اند. بنابراین یافته‌های سوال اول بیانگر این امر هستند که انتقال آموخته‌های آموزش سازمانی مهارت‌های نرم به محیط کار نتوانسته نتایج مثبت فردی را برای کارکنان شرکت پتروشیمی جم به همراه داشته باشد و انتظارات آنان را از تحقق عملکرد واقعی آموخته‌ها در محیط کار برآورده نساخته است و این عوامل منجر به عدم تمایل کارکنان به انتقال آموخته‌ها در محیط کار واقعی و در نتیجه کاهش اثربخشی آموزش‌های سازمانی مهارت‌های نرم می‌گردد. به این ترتیب نتایج حاضر همراستا با پژوهش گریمز و همکاران (۲۰۲۲) می‌باشد که نتایج این پژوهش بر تاثیر نتایج فردی مثبت در انتقال آموخته‌ها و در نتیجه اثربخشی آموزش مهارت‌های نرم تاکید داشت به نحوی که انتقال آموخته‌های آموزش مهارت‌های نرم در کارکنان باعث افزایش سواد مالی، بهبود عملکرد شغلی آنان و حتی اشتغال جدید برای آنان گردید و با نتایج فردی مثبت همراه بود.

همچنین عزیزی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود دریافتند که برنامه توسعه فردی که متمرکز بر شناسایی تجربیات ضروری برای رشد و بهسازی هریک از کارکنان باشد، در بهسازی و ارتقای سازمانی موثر است که این نتایج با نتایج پژوهش حاضر همراستاست؛ چرا که براساس نتایج پژوهش حاضر، عدم تمایل کارکنان پتروشیمی جم به انتقال آموخته‌های آموزش مهارت‌های نرم به محیط واقعی کار، بیش از هر چیز ناشی از عدم وجود نتایج فردی مثبت و عدم تحقق انتظارات از پیامدهای عملکرد می‌باشد؛ این فقدان می‌تواند بیانگر بی‌توجهی و مورد غفلت واقع شدن اهداف، نیازها و شرایط توسعه فردی هر یک از کارکنان، عدم شناسایی تجارب ضروری برای بهسازی آنان و عدم تمرکز بر ایجاد تجارب یادگیری مطابق با اهداف، نیازها، شرایط و انتظارات هر یک از آنان باشد که منجر به کاهش یا فقدان نتایج فردی مثبت و عدم تحقق انتظارات از پیامدهای عملکرد و در نتیجه عدم تمایل کارکنان به انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی کار گردیده است.

در **سوال دوم پژوهش**، مقایسه‌ی میانگین اهمیت عوامل آموزشی موثر بر عدم انتقال آموخته‌ها با میانگین معیار نشان داد که کارکنان پتروشیمی جم، اعتبار محتوا و طرح انتقال را عوامل مهمی در عدم انتقال آموخته‌هایشان از دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار ارزیابی ننموده‌اند.

در **سوال سوم پژوهش**، مقایسه‌ی میانگین اهمیت عوامل سازمانی موثر بر عدم انتقال آموخته‌ها با میانگین معیار نشان داد که کارکنان پتروشیمی جم، به ترتیب اهمیت عدم حمایت همکار، عدم حمایت سرپرست و نبود فرصت کاربرد آموخته‌هایشان در محیط واقعی را به عنوان عوامل موثر در عدم تمایلشان به انتقال آموخته‌هایشان به محیط واقعی کار تلقی می‌کنند. اما سایر عوامل اثر معنی‌داری بر عدم تمایل آنان نداشته‌اند. یافته‌های مذکور همراستا با نتایج پژوهش مرزبان و همکاران (۱۴۰۱) می‌باشد که دریافتند

که سازمان‌های دولتی در ایران بیش از هر چیز متأثر از گفتمان‌های پدرسالاری، صنعتی و ایدئولوژیک هستند که غالباً تقویت‌کننده رویکردهای سنتی (از جمله ارتباط یکسویه، سلسله‌مراتب، یکسان‌سازی، اطاعت‌پذیری و ابزارانگاری) است و در برابر گفتمان‌های نوین در حوزه آموزش (از جمله تفکر انتقادی، جامعه‌محوری، مشارکت، گزینش‌گری، تنوع، خلاقیت‌پروری و شایستگی‌محوری) دارای مقاومت است. از یک سو این رویکردهای سنتی می‌توانند با عدم حمایت سرپرست از انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط واقعی کار همراه باشند و از سوی دیگر مقاومت در برابر گفتمان‌های نوین در حوزه آموزش می‌تواند منجر تهدیدهایی بر سر راه کاربرد آموخته‌ها در محیط واقعی ایجاد کند.

یافته‌های **سوال چهارم پژوهش** نشان داد که از دیدگاه کارکنان شرکت پتروشیمی جم، بین اهمیت عوامل سه‌گانه‌ی فردی، آموزشی و سازمانی در عدم انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم به محیط کار تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

این نکته حائز اهمیت است که یکی از مهمترین اقداماتی که سازمان‌های موفق برای انتقال آموزش و اثربخشی خود انجام می‌دهند، آسیب‌شناسی صحیح و به موقع است که این امکان را به مدیران می‌دهد تا همواره از مسائل و آسیب‌های جاری سازمان خود مطلع باشند و از حاد شدن آن جلوگیری کنند (پرکار، ۲۰۲۳). بنابراین با درک اهمیت جایگاه آموزش به صورت مداوم و پیگیرانه در سازمان‌ها و ضرورت انجام آسیب‌شناسی و ارزیابی مداوم آموزش‌ها به صورت پی در پی جهت اتخاذ اقدامات راهبردی، پژوهش حاضر به آسیب‌شناسی آموزش‌های سازمانی مهارت‌های نرم شرکت پتروشیمی جم و به بررسی علل شکل‌گیری چنین آسیب‌هایی پرداخته است. یافته‌ها نشان دادند که از منظر کارکنان شرکت پتروشیمی جم هر سه عامل فردی، آموزشی و سازمانی در تمایل کارکنان به انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم موثر هستند و اگرچه فقدان هریک از مولفه‌های یاد شده در عوامل مذکور می‌تواند منجر به عدم تمایل کارکنان به انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی کار شود، با اینحال از منظر کارکنان شرکت پتروشیمی جم، عدم وجود نتایج فردی مثبت، عدم تحقق انتظارات از پیامدهای عملکرد، عدم حمایت سرپرست، عدم حمایت همکار و نبود فرصت کاربرد آموخته‌ها در محیط واقعی بر عدم تمایل آنان به انتقال آموخته‌ها به محیط کار و در نتیجه کاهش اثربخشی دوره‌های آموزشی مهارت‌های نرم موثر است. در خاتمه با توجه به نتایج حاضر پیشنهادهایی به شرح زیر مطرح می‌شود:

- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه پژوهش حاضر در شرکت‌هایی با شرایط مشابه شرکت پتروشیمی جم انجام شود تا بتوان به بررسی و مقایسه نتایج حاصل پرداخت.

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه با هدف پژوهش حاضر با روش کیفی انجام شود تا بتوان از طریق مصاحبه با کارکنان به اطلاعات کامل‌تری دست یافت و دیگر عوامل موثر در انتقال آموخته‌های دوره‌های آموزشی مهارت نرم را شناسایی و بررسی کرد.

- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری مشابه پژوهش حاضر به منظور بررسی دیدگاه سایر افراد حاضر در این برنامه یعنی مدیران، برنامه‌ریزان و مدرسان دوره‌های آموزشی انجام شود و با مقایسه نگرش همه کاربران بتوان به افق بازتری دست یافت.

منابع

1. 1. Asbari, M. (2024). The Influence of Hard skills, Organizational learning and Soft skills on Teacher innovation capability during digital era. JOURNAL OF P ROFESOR, Vol. 1 No.
2. 2. Sharaf Z, Nili Ahmedabadi M, Leyaghatdar M J. Investigation and pathology of organizational training of water and electricity industry engineers. Traning and development of human resources, 2023, 38(10): 154-181.
3. 3. Fathi Vajargah, Korosh. (2004). Planning in-service training for employees. Tehran, Samit Publications.
4. 4. Erfani Khanghahi M, Bagheri S. Study of the Effective Factors on Transfer of Education among the Staff Universities of Medical Sciences in Tehran (Model Presentation). Educ Strategy Med Sci 2023; 16(2):183-189
5. 5. García EE.(2005). Teaching and learning in two languages: Bilingualism & schooling in the United States: Teachers College Press;
6. 6.Gura, O. (2019). Specifics of soft skills development of IT-students by the means of educational scrum projects. ScienceRise: Pedagogical Education, 4(31), 8-15. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.172007>
7. 7.Blankenship, C. M. (2017). Human resource managers' perceptions of soft skills, involuntary employment turnover, and the efficacy of a proposed career pathway model. (Publication No. 10260656) [Doctoral dissertation, Mississippi State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

8. 8.Barwick, T. (2018). Is your company “soft” enough. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/insights-intelai/2018/11/29/is-your-company-soft-enough/?sh=4c5f2410552e>
9. 9. Cacciolatti, L., Lee, S. H., & Molinero, C. M. (2017). Clashing institutional interests in skills between government and industry: An analysis of demand for technical and soft skills of graduates in the UK. *Technological Forecasting & Social Change*, 119, 139-153.
10. 10. Mitsea ,E.,Drigas.,A,and Mantas,p .(2021). Soft skills & Metacognition as Inclusion Amplifiers in the 21 st century. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 17(14).121-132.
11. 11. Basiri, M., Rafati Khosrow Shahi, S. (2022). The book of soft skills for improving individual and organizational performance based on the recommendations of the World Trade Organization, *Dibagaran Cultural and Artistic Institute*, Tehran, 154.
12. 12. Tomić, B., Jovanović, J., Milikić, N., Devedžić, V., Dimitrijević, S., Đurić, D., & Švarac, Z. (2019). Grading students' programming and soft skills with open badges: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 518-530. <https://doi.org/10.1111/bjet.12564>
13. 13. Latorre, F., Guest, D., Ramos, J. and Gracia, F.J. (2016), “High commitment HR practices, the employment relationship and job performance: a test of a mediation model”, *European Management Journal*, Vol. 34 No. 4, pp. 328-337, doi: 10.1016/j.emj.2016.05.005.
14. 14. Stek, K. and Schiele, H. (2021), “How to train supply managers – necessary and sufficient purchasing skills leading to success”, *Journal of Purchasing and Supply Management*, Vol. 27 No. 4, 100700, doi: 10.1016/j.pursup.2021.100700.
15. 15. Wesley, S.C., Jackson, V.P. and Lee, M. (2017), “The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses”, *Employee Relations*, Vol. 39 No. 1, pp. 79-99, doi: 10.1108/ER-03-2016-0051.

16. 16. Wats, M. and Wats, R.K. (2009), “Developing soft skills in students”, The International Journal of Learning, Vol. 15 No. 12, pp. 1-10, doi: 10.18848/1447-9494/cgp/v15i12/46032.
17. 17. Foutty, J. (2019), “Wall Street Journal”, available at: <https://deloitte.wsj.com/articles/aspire-to-lead-inindustry-4-0-hone-your-soft-skills-01548295335#>
18. 18. Onsardi, Ranidiah, F. and Bahrin, K. (2019), “Human resource competencies in the era of globalization. Bengkulu, Indonesia”, International Conference on Islamic Studies, pp. 213-223.

شناسایی ابعاد، مولفه ها و شاخص های توسعه ای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان

سمیه خداپرست^۱

کلتوم نامی^۲

مختار ذاکری^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۲)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد، مولفه ها و شاخص های توسعه ای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان انجام پذیرفت که از حیث هدف کاربردی و با استفاده از روش کیفی انجام پذیرفته است. در این راستا شناسایی ابعاد، مولفه ها و شاخص های توسعه ای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان جهت بهبود وظایف محوله کارکنان، اقدامی مثبت و راهبردی می باشد که از یک سوجهت رضایتمندی فردی و از سویی دیگر نقشی به سزا در توسعه و بهبود سازمان دارد. مشارکت کنندگان در بخش کیفی از خبرگان و متخصصان و صاحب نظران حوزه مدیریت و مدیران آموزشی براساس روش هدفمند انتخاب و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون و بر مبنای مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۲ نفر از خبرگان به ارائه مدل کیفی پرداخته شده است. نتایج حاصل از کدگذاری باز و محوری، به استخراج ۹ بُعد (۱. مکانیزم های مدیریتی ۲. پویایی محیط ۳. پتانسیل آموزش ۴. عامل های فردی ۵. عامل های سازمانی ۶. سازمان پاسخگو ۷. انتقال یادگیری ۸. بسترهای فرهنگی و ۹. فرهنگ انتقال یادگیری) که از ۲۵ مولفه و ۱۳۱ مفهوم منجر شد. یافته های این مطالعه می تواند ضمن ارائه بینش عمیق به تصمیم گیران ارشد و مدیران شرکت ها و سازمانها، زمینه ساز یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان در بهره وری سازمان و شرکت ها نقش موثری داشته باشد.

کلیدواژه ها: یادگیری فراگیر، یادگیری فراگیر محور، یادگیری جامع

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران.

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳ گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

یادگیری فراگیر مفهومی نسبتاً جدید است که توجه را به نیاز به رویکردهای انعطاف پذیرتر برای حمایت از یادگیری افرادی که به طور سنتی از یادگیری رسمی کنار گذاشته شده‌اند و کسانی که نیازهای یادگیری فردی آنها در حال حاضر در آموزش رسمی برآورده نشده است، جلب می‌کند. یادگیری فراگیر بر ظرفیت شرکت‌ها و سازمان‌ها برای درک و پاسخگویی به الزامات و حقوق آموزشی یک یادگیرنده متمرکز است و کارکنان به عنوان افرادی دیده می‌شوند که به روش‌های مختلف یاد می‌گیرند. به این ترتیب از برچسب زدن و انگ زدن به فراگیران خودداری شده و در عوض اولویت با ایجاد محیط‌های سازمانی مناسب و پاسخگو است. تنوع در آموزش صرفاً بازتابی از تنوع در جامعه است (۱).

طی دهه‌های گذشته، استانداردهای آموزشی بر ارزش بالقوه محیط‌های یادگیری فراگیرمحور تأکید کرده‌اند که در آن فراگیران به طور فعالانه در فعالیت‌های یادگیری سطح بالا درگیر می‌شوند. محیط‌های یادگیری فراگیرمحور نیازمند استفاده از روش‌های یادگیری فعال در کلاس درس از جمله حل مسئله در گروه‌های کوچک، خودارزیابی و ارزیابی توسط همتایان و بحث گروهی است. این در حالی است که ایجاد چنین محیط‌هایی یک چالش به شمار می‌آید؛ مدرسان اغلب آمادگی لازم را برای به کارگیری فنون آموزشی جدید یا حمایت از گسترش نقش و مسئولیت‌های مرتبط با یادگیری فراگیرمحور را ندارند، این یک چالش در طراحی و حمایت از آموزش در جهت یادگیری فراگیر محور است (۲).

از پایه‌گذاران و پیروان نظریه سازنده‌گرایی میتوان از دیویی، پیاژه، برونر، ویگوتسکی و آزوبل را نام برد. سازنده‌گرایان معتقدند که یادگیرندگان دنیای خود را خودشان می‌سازند یا حداقل آن را بر مبنای درک و دریافته‌شان از تجربه‌ها تفسیر میکنند. بنابراین، دانش یک فرد، تابعی از تجربیات قبلی، ساختارهای فکری و انتقادات او است که وی با استفاده از آن، اشیاء و وقایع را تفسیر می‌کند (۱). سازنده‌گرایی به عنوان منبع مهمی برای نظریه حل مسئله و یادگیری فعال محسوب می‌شود (۳).

بخشی از ادبیات یادگیری فراگیر محور توسط بوشامپ و ورلگر مطرح شد با این توضیح که یادگیری فراگیرمحور شامل از یادگیری فعال، سازنده‌گرایی و یادگیری به کمک همتایان میشود. یادگیری به کمک همتایان به معنی کسب مهارت و دانش از طریق حمایت فعال در یک وضعیت یکسان یا همسالان یکسان است که اریک مازور از پایه‌گذاران این نظریه در دانشگاه هاروارد است. یادگیری فعال نیز شامل هر نوع آموزشی میشود که فراگیر را در جریان فرایند یادگیری درگیر کند،

بهبیاندیگر، یادگیری فعال نیازمند آن است که فراگیران فعالیتهای یادگیری را به صورت معناداری انجام داده و در مورد آنها فکر کنند (۴).

بخشی دیگری از یادگیری فراگیر محور نیز در نظریه های فوت و هوز وجود دارند که زمینه ای را برای ترسیم ارتباطات در یادگیری از طریق همتایان فراهم کرده اند. آنها به طور خاص به سازنده گرایی و یادگیری مشارکتی در نظریه ناهمگنی شناختی پیازه و یادگیری همیارانه از نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی اشاره میکنند (۵). بنابراین یادگیری از طریق همتایان به مثابه چتری، بخش عمدهای از این دو نظریه را در برمیگیرد. سرانجام، آنچه در ادبیات یادگیری فراگیر محور بر نقش منحصر به فرد آن تأکید می شود، سبک های یادگیری است که به طور نمونه میتوان به نظریه یادگیری تجربی کولب اشاره کرد که از نظریه های پیازه، دیویی و لوین، نشأت میگیرد. در واقع این نظریه ها، اساس سبک های یادگیری کولب محسوب میشود (۶).

لذا یکی از شیوه های موثر برای بهینه سازی سیستم آموزشی در ایران و بخصوص در شرکت ها و سازمان ها، شیوه ی فراگیر محوری است که خود یکی از زیر مجموعه های فرایند ارزش محوری است که رویکرد تدریس تیمی نیز نامیده می شود. مزایای استفاده از این شیوه توجه به ارزشهای انسانی، افزایش آگاهی شخص از خود، فهم دیگران، اهمیت توجه به احساسات و عواطف انسانی می باشد. همکارانی که این روش را در کلاس های خود به کار برده اند عملاً موفقیت خود را مشاهده کرده اند. پایه گذار این روش کارل راجرز بود. سقراط این روش را پرسش و پاسخ می نامید روش تجربی، التقاطی، نظارتی فعال، مشارکی نامهای دیگر این فرایند است که هدفش فاصله گرفتن از روش تدریس سنتی (معلم محور) و رسیدن به روش فراگیر محوری است. در شیوه های سنتی، توجه بر انتقال دانش و مهارت از معلم به فراگیر بود و اختیار و تصمیم گیری و اجرای آن هم به طور کاملدر دست معلم می باشد. بنابراین روند آموزش روندی انفعالی و غیر فعال خواهد بود. اطاعت پاداش و تنبیه بر رابطه ی معلم و شاگرد حکمفرماست و عدم اعتماد، تضاد، تناقض و حتی ترس، بخشی از پیکره ی نظام آموزشی سنتی می باشد (۷).

طی دهه های گذشته، استانداردهای آموزشی بر ارزش بالقوه محیط های یادگیری فراگیرمحور تأکید کرده اند که در آن فراگیران به طور فعالانه در فعالیت های یادگیری سطح بالا درگیر میشوند. محیط های یادگیری فراگیرمحور نیازمند استفاده از روشهای یادگیری فعال در کلاس درس از جمله حل مسئله در گروههای کوچک، خودارزیابی و ارزیابی توسط همتایان و بحث گروهی است، این در حالی است که ایجاد چنین محیط هایی یک چالش به شمار می آید؛ مدرسان اغلب آمادگی لازم را

برای به کارگیری فنون آموزشی جدید یا حمایت از گسترش نقش و مسئولیت های مرتبط با یادگیری فراگیرمحور را ندارند، این یک چالش در طراحی و حمایت از آموزش فراگیر محور است (۲). مدرسان اغلب گزارش می دهند که در زمینه مدیریت زمان و تعامل های چهره به چهره در کلاس درس برای رسیدن به یک تعادل مؤثر بین سخنرانی و راهبردهای یادگیری فعال با مشکلاتی مواجه اند. از این رو، یکی از پرسش هایی که معمولاً پاسخ آن برای مدرسان مهم است این است که چگونه می توان همه نیازهای یادگیری فراگیران را مورد توجه قرارداد؟ اگرچه ممکن است، کلاسهای بزرگ با فراگیران و استانداردها متفاوت و محدودیت های زمان کلاس درس مانع حمایت مدرس از همه فراگیران شود، اما امروزه فواید فن آوری از طریق رویکرد کلاس معکوس می تواند به این سؤال پاسخ دهد. کلاس معکوس یکی از فن آوری های پرطرفدار است که در دهه اخیر ظهور پیدا کرده است و الگوهای یادگیری را تقویت می کند (۸). این الگو تلاش می کند با اختصاص زمان بیشتر به کلاس درس برای روش های یادگیری فعال و دسترسی بیشتر به فن آوری های پیشرفته برای حمایت از یک رویکرد یادگیری ترکیبی به این چالش ها پاسخ دهد (۲). به بیان دیگر، این الگو به چالش هایی از جمله مدیریت زمان کلاس درس و کمبود تعاملات چهره به چهره برای موضوع های کاملاً متفاوت و ترکیب مخاطبان می پردازد. این رویکرد می تواند فراگیران را بر اساس سرعت و برنامه زمانی خودشان برای سخنرانی آماده کند. مدرسان نیز به نوبه خود توضیح بیشتری را در زمان کلاس درس برای بازخورد فوری گروهی و فردی فراگیران فراهم کنند (۹).

از آنجائی که، سطح بالای یادگیری فراگیر کارکنان منعکس کننده جو سازمانی بسیار مطلوب است که مستمر به یادگیری فراگیرمحور کارکنان می شود. یادگیری فراگیر پایین در سازمانها، ادارات و مؤسسات مختلف ناشی از عوامل گوناگونی است. متناسب با این عوامل روش های متفاوتی نیز برای رفع مشکلات وجود دارد. بهبود یادگیری فراگیر محور در سازمانها موجب می شود نیروی انسانی بتواند بهتر فکر کند، بیندیشد، بیافریند، نوآوری کند و نگرش سیستماتیک پیدا کند، تفکری که هدف گیری آن به جای حال و گذشته خلق و ساختن آینده است (۱۰).

لذا به رغم مزایا و نتایج مثبت حاصل از استقرار یادگیری فراگیر، عدم توجه به عوامل و مؤلفه های یادگیری فراگیر محور موجب بروز مشکلات و مسایل عدیده ای می شود که نه تنها افزایش عملکرد را به همراه نخواهد داشت بلکه در مواردی به شکست های اساسی نیز منجر می شود. بر این اساس، آسیب شناسی سازمان برای یادگیری فراگیر، عوامل تشکیل دهنده و اثرگذار بر ایجاد آن و دست یابی به یادگیری فراگیر کارا و اثربخش در افراد بسیار ضروری می نماید. همچنین برای موفقیت در محیط های کاری و در پاسخ به چالش هایی که سازمان ها با آن ها روبرو هستند، ضروری است که دانش و مهارت،

تجربه، تخصص و دیدگاه های تمامی کارکنان با یکدیگر ترکیب شده و فعالیت های آموزشی آن ها در قالب یادگیری فراگیر و جامع صورت پذیرد. با توجه به مسائل عنوان شده در بالا، پژوهشگر با یک مساله اساسی روبرو می باشد:

-ابهام در ابعاد و مولفه های یادگیری فراگیر و جامع کارکنان

لذا برای رسیدن به اهداف مورد نظر و رفع این نواقص محقق در جستجوی پاسخ به این سوال است که آیا همه شرایط و امکانات جهت پیاده سازی یادگیری فراگیر و جامع کارکنان از لحاظ سخت افزاری، نرم افزاری، منابع مالی و پشتیبانی، محتوای الکترونیکی، فرهنگ سازی و نیروی انسانی و بهره گیری از سیستم جهت بهینه کردن امر یادگیری فراگیر و جامع کارکنان وجود دارد یا خیر؟ این امر پژوهشگر را بر آن داشت که با توجه به نبود شفافیت در مدل های ارائه شده در حوزه یادگیری فراگیر و جامع کارکنان به شناسایی ابهام در این که ابعاد و مولفه های تاثیرگذار بر یادگیری فراگیر و جامع کارکنان چه هستند، بپردازد.

چارچوب نظری و پیشینه تحقیق

۱-۲. یادگیری فراگیر محور

یادگیری فراگیر محور مجموعه ای از نظریه ها و روش هاست که در پشت مفهوم کلاس معکوس قرار دارد و بر انتقال مسئولیت پذیری یادگیری از معلم به فراگیر تأکید دارد. فراگیران به صورت فعالانه یاد می گیرند و انجام میدهند، آنها همچنین بر رشد یادگیری مستقل خود تأکید دارند و نقش مدرسان نیز بیشتر تسهیل کننده است. یادگیری فراگیر محور مبتنی بر نظریه یادگیری سازنده گرای^۱ است و اصل مسلم آن این است که یادگیری یک فرآیند سازنده است. در دیدگاه سازندگی، دانش توسط فراگیر ساخته می شود، آنها تلاش میکنند تجربیات را درک کرده و کسب دانش زمانی صورت می گیرد که اطلاعات جدید به وسیله ی دانش قبلی باهم متصل شوند، به عبارت دیگر، یادگیری یک فرآیند مفهوم سازی فعال از ساخت دانش است. بنابراین، سازنده گرای^۱ یک رویکرد یادگیری است که بر فعال بودن یادگیرنده در ساخت دانش و فهم تأکید می کند (۱۱).

¹ Constructivism

از پایه گذاران و پیروان نظریه سازنده گرایی میتوان از دیویی^۱، پیاژه^۲، برونر^۳، ویگوتسکی^۴ و آزوئل^۵ را نام برد. سازنده گرایان معتقدند که یادگیرندگان دنیای خود را خودشان می سازند یا حداقل آن را بر مبنای درک و دریافته‌شان از تجربه ها تفسیر می کنند. بنابراین، دانش یک فرد، تابعی از تجربیات قبلی، ساختارهای فکری و انتقادات او است که وی با استفاده از آن، اشیاء و وقایع را تفسیر می کند. سازنده گرایی به‌عنوان منبع مهمی برای نظریه حل مسئله و یادگیری فعال محسوب می شود.^(۳)

بخشی از ادبیات یادگیری فراگیر محور توسط بوشامپ و ورلگر مطرح شد با این توضیح که یادگیری فراگیرمحور شامل از یادگیری فعال، سازنده گرایی و یادگیری به کمک همتایان می شود. یادگیری به کمک همتایان به معنی کسب مهارت و دانش از طریق حمایت فعال در یک وضعیت یکسان یا همسالان یکسان است که اریک مازور از پایه گذاران این نظریه در دانشگاه هاروارد است. یادگیری فعال نیز شامل هر نوع آموزشی می شود که فراگیر را در جریان فرایند یادگیری درگیر کند، به‌بیان دیگر، یادگیری فعال نیازمند آن است که فراگیران فعالیتهای یادگیری را به صورت معناداری انجام داده و در مورد آنها فکر کنند^(۴).

بخشی دیگری از یادگیری فراگیر محور نیز در نظریه های فوت و هوز وجود دارند که زمین های را برای ترسیم ارتباطات در یادگیری از طریق همتایان فراهم کرده اند. آنها به طور خاص به سازنده گرایی و یادگیری مشارکتی در نظریه ناهمگنی شناختی پیاژه و یادگیری همیارانه از نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی اشاره می کنند^(۵).

بنابراین یادگیری از طریق همتایان به مثابه چتری، بخش عمدهای از این دو نظریه را در برمی گیرد. سرانجام، آنچه در ادبیات یادگیری فراگیر محور بر نقش منحصر به فرد آن تأکید می شود، سبک های یادگیری است که به طور نمونه می توان به نظریه یادگیری تجربی کولب اشاره کرد که از نظریه های پیاژه، دیویی و لوین، نشأت می گیرد. درواقع این نظریه ها، اساس سبک های یادگیری کولب محسوب می شود^(۶).

¹ Dewey

² Piaget

³ Bruner

⁴ Vygotsky

⁵ Ausubel

۲-۲- یادگیری جامع

دنیای امروزی با تکنولوژی و پر از حواس پرتی بیشتر از همیشه است! این حواس پرتی اغلب منجر به تأثیرات منفی بر روند یادگیری می شود. حال سوال اینجاست که چگونه می توان این حواس پرتی را به حداقل رساند و یادگیری را بهتر و موثرتر کرد؟ خوب، یادگیری جامع پاسخ است! این تکنیکی است که از یک محیط مصنوعی برای یادگیری استفاده می کند. این نه تنها عوامل حواس پرتی را از بین می برد، بلکه با ارائه تجسم های تحریک کننده، یکنواختی را در فرآیند یادگیری و توسعه از بین می برد. در اینجا همه چیزهایی است که باید در مورد یادگیری جامع و چگونگی تغییر آن در دنیای آموزش دانست (۱۲).

در این عصر حواس پرتی، جلب توجه فراگیران ممکن است آسان باشد، اما درگیر نگه داشتن آنها در طول جلسه یادگیری بزرگترین چالش است. به همین دلیل است که نیاز به راه حلی وجود دارد که بتواند تعامل یادگیرنده را تقویت کند و از این رو یادگیری را سازنده تر و ارزشمندتر کند. یادگیری فراگیر تکنیکی است که از یک محیط مصنوعی یا شبیه سازی شده استفاده می کند که از طریق آن فراگیران می توانند به طور کامل در فرآیند یادگیری غوطه ور شوند. این پتانسیل را دارد که سناریوهای یادگیری انتزاعی را زنده کند، بنابراین وظیفه بسیار مهم، اما دشوار بازآفرینی تعاملات برای فراگیران را واقعی می کند (۱۳).

یادگیری جامع به یادگیرندگان اجازه می دهد تا با پیوند دادن آنها با تجربیات واقعی، اما در یک محیط امن تر، نتایج را کنترل کنند. علاوه بر بهبود سطح تعامل، انگیزه آنها را نیز افزایش می دهد زیرا آنها مسئول دنیای مجازی هستند که در آن حضور دارند. یکی دیگر از ویژگی های جالب این است که یک محیط بسیار تعاملی را برای کاربران، هم به صورت مجازی و هم به صورت فیزیکی فراهم می کند. با استفاده از این، شما می توانید به طور مجازی محیط های فیزیکی مختلفی را که در داخل دیوارهای کلاس قابل دسترسی نیستند، بازسازی کنید. محتوای مجازی به قدری جذاب است که تأثیر زیادی بر روان یک زبان آموز می گذارد (۱۴).

۳-۲. پیشینه تحقیق

- کازی^۱ (۱۵) در مطالعه ای بر اساس رویکرد چند وجهی عوامل مؤثر بر اثربخشی آموزش فراگیر انجام دادند. نتایج نشان داد پرداختن به این چالش ها مستلزم رویکردی چند وجهی است که شامل ارزیابی مجدد آموزش معلمان، افزایش توسعه حرفه ای و حصول اطمینان از گنجاندن شیوه های فراگیر در تمام جنبه های زندگی مدرسه است. با اقدام جمعی، مدارس و مربیان می توانند یک محیط یادگیری موثر و فراگیر را فراهم کنند که نیازهای همه دانش آموزان را برآورده کند.

- اورتون و همکاران^۲ (۱۶) در مطالعه ای به بررسی عوامل تبیین کننده قصد معلمان برای اجرای شیوه های فراگیر در کلاس درس نشانه های مبتنی بر نظریه رفتار برنامه ریزی شده پرداختند. داده ها از ۵۸۵ معلم دبستان در آلمان جمع آوری شد. مدل های رگرسیون چند متغیره چند سطحی برای آزمایش همبستگی نگرش ها، هنجارها و کنترل رفتاری درک شده با قصد معلم برای اجرای شمول محاسبه شد. تمامی مولفه های مورد بررسی با قصد معلم رابطه معناداری نشان دادند. امتحان متمایز نشانه هایی از فرصت هایی برای توسعه یک سیستم مدرسه فراگیر ارائه می دهد.

- آریاس و همکاران^۳ (۱۷) در مطالعه ای که به بررسی چالش ها و اجرای آموزش فراگیر در کشورهای منتخب آسیایی بر اساس روش فراترکیب انجام دادند. داده های ترکیب شده با استفاده از تحلیل موضوعی شش مرحله ای براون و کلارک، که با هشت موضوع فرعی پدید آمد: منابع ناکافی، عدم آموزش هدفمند و توسعه حرفه ای، متضاد قوانین و سیاست های آموزش فراگیر، حمایت ضعیف دولت، برنامه درسی مناسب و سازماندهی مناسب کلاس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. شیوه های ارزیابی، آگاهی از اینترنت اکسپلورر، و همکاری مداوم بین ذینفعان مختلف. چالش ها و اجرای آموزش فراگیر در کشورهای منتخب آسیایی به عنوان فرامضمون مطالعه ظاهر شد. این مطالعه توصیه می کند که دولت ها و مؤسسات آموزش معلمان (TEI) بودجه کافی را تخصیص دهند و قوانین و سیاست های موجود، برنامه های توسعه حرفه ای و حمایت اداری را مجدداً بررسی و تقویت کنند.

- روات و متیکا^۴ (۱۸) در مطالعه ای به گنجاندن آموزشی در زمینه های محدود منابع در مدارس ابتدایی روستایی در کامبوج پرداختند. نتایج نشان داد در مقاطع تحصیلی عالی، آموزش های فراگیر

1 Kazi

2 Urton et al.

3 Arias et al.

4 Ravet & Mtika

وجود ندارد. این تأیید کرد که معلمان در مکان‌های دورافتاده به دلیل هزینه‌ها و زمان سفر، قادر به دریافت کمک‌های آموزشی یا توسعه حرفه‌ای مستمر نیستند.

- دنجل و مگدفر او^۱ (۱۹) مطالعه‌ای تحت عنوان یادگیری فراگیر پیش‌بینی شده: به تأثیر حضور، دانش قبلی و عملکرد مدرسه بر نتایج یادگیری در محیط‌های مجازی آموزشی همه جانبه انجام دادند. برای انجام این مطالعه از ۷۸ شرکت‌کننده استفاده شد. تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌های حاصل از مدل پژوهش استفاده شد و نشان داد که حضور، دانش قبلی در مورد محتوا و عملکرد مدرسه بر نتایج یادگیری تأثیر می‌گذارد. حضور بر اساس حالات عاطفی آکادمیک کاربران قبل از مطالعه و سطح غوطه وری ارائه شده پیش‌بینی شد. حالات عاطفی تحت تأثیر عملکرد مدرسه دانش‌آموزان بود. آگاهی قبلی و عملکرد مدرسه دانش‌آموزان تحت تأثیر متغیرهای انگیزشی قرار گرفت.

- ارپولز و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در مقاله‌ای با عنوان بهبود نتایج یادگیری دانشجویان با استفاده از مربیگری با بررسی تأثیرات برنامه مربیگری بر یادگیری ۳۰۰۰ دانشجوی کارشناسی ارشد در کانادا با به کارگیری مصاحبه نیمه ساختاریافته، نشان داد گسترش برنامه مربیگری با توجه به کم بودن هزینه‌های مرتبط با اجرای آن، می‌تواند تأثیرات مثبتی بر تجربیات دانشجویان بگذارد.

- دلشب و همکاران^۳ (۲۰) تأثیر عدم یادگیری سازمانی را بر عملکرد سازمانی از طریق مدیریت دانش را در باشگاه‌های ورزشی به روش توصیفی پیمایشی و با استفاده از پرسشنامه بررسی کردند و یافت‌های آن‌ها بر رابطه بین عملکرد و فراموشی سازمانی تأکید داشته است. بر اساس نتایج این پژوهش، فراموشی سازمانی منجر به تسهیل اکتساب، خلق، تسهیم، ذخیره و کاربرد دانش جدید بین اعضا می‌شود تا عملکرد بهتری داشته باشند.

- بویترز و همکاران^۴ (۲۱) در مقاله‌ای برگرفته از رساله دکتری با عنوان مربیگری مؤثر برای تسهیل تغییر مثبت عمدی به روش توصیفی همبستگی و با استفاده از پرسشنامه، مربیگری را ابزاری مؤثر برای تسهیل تغییر مثبت عمدی معرفی می‌کند و نشان داد مربیگری دستیابی به هدف را افزایش می‌دهد و با افزایش مهارت تفکر باعث یادگیری عمیق‌تر می‌شود و مربیگری شناختی رفتاری که راه حل محور است، معتبرترین رویکرد جهت دستیابی به یادگیری است.

1 Dengel, A., & Magdefrau, JK

2 Erpols et al

3 Edelshab et al

4 Boitz et al

- قبادیان و همکاران (۲۲) در مطالعه ای به شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه های آموزش فراگیر پرداختند. پس از پیاده سازی مصاحبه ها و تحلیل عمیق داده ها، ۲۸۴ نشانگر، ۱۴ مقوله و ۷ طبقه اصلی که شامل «ویژگی های شخصیتی» الف. ویژگی شخصیتی معلم و ب. ویژگی شخصیتی دانش آموزان، «تخصص و صلاحیت حرفه ای معلم» دو مقوله الف. توسعه حرفه ای معلمان و ب. تقویت مهارت های گروهی، «برنامه ریزی و استانداردسازی» الف. فرهنگ ساختاری و ب. برنامه ریزی عملکردی «فضا و امکانات آموزشی» الف. ساختار مدرسه و ب. ساختار کلاس، «اثرات روانشناختی مثبت و منفی فراگیرسازی» الف. مزایا و ب. معایب فراگیرسازی، «عوامل مربوط به خانواده» الف. سطح پایین کیفیت زندگی و ب. عملکرد ناقص خانواده و «عوامل مربوط به جامعه» الف. عوامل استرس زای محیطی و ب. گروه همسالان شناسایی شدند.

- کشتکر و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه ای به شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای آموزش فراگیر (مرور سیستماتیک) پرداختند. در این پژوهش به طور کلی ما به برخی عناصر کلیدی که در اجرای موفق آموزش فراگیر تاثیرگذار هستند؛ رسیدند از جمله: نگرش های فرهنگی، حمایت های اقتصادی، کمک به مدارس برای درک چالش های خود، فناوری مناسب، یادگیری شخصی سازی شده، منابع و امکانات، نگرش، دانش و مهارت معلمان، تکنیک های آموزشی و شیوه تدریس، برنامه ریزی و برنامه درسی انعطاف پذیر و رهبری-حمایتی.

- حصارکی (۲۳) پژوهشی تحت عنوان "ارائه مدلی راهبردی برای یادگیری سازمانی با استفاده از ابزار آینده پژوهی به منظور خلق چشم اندازهای مشترک در شهرداری تهران" به روش کیفی و بر اساس مصاحبه با خبرگان و تحلیل محتوا انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بر اساس سه آزمون پیرسون، کندال و اسپیرمن، متغیرهای توانمندسازها، محیط، استراتژیها و سیاستها و فناوری اطلاعات متغیرهای رابطه دار با یادگیری سازمانی هستند.

- شیرانی و همکاران (۲۴) در پژوهشی تحت عنوان "طراحی محیط یادگیری سازمانی شرکت گاز استان البرز" به روش تئوری داده بنیاد که ابتدا با استفاده از مطالعات کتابخانه ای، مبانی نظری متغیر مورد مطالعه و مؤلفه های آن، بررسی گردید. سپس داده های آن با استفاده از روش مشاهده مشارکتی، تکنیک مصاحبه نیمه ساختاریافته و تحلیل اسناد، جمع آوری شده و در نهایت با استفاده از تکنیک مثلث سازی ترکیب شده اند. به این نتیجه رسیدند که عوامل فردی، آموزشی، سازمانی، روان شناختی، محیطی، کاربردی کردن آموخته ها و عوامل فراسازمانی دیدگاه های آنان درباره نسبت به مدل محیط سازمانی می باشد.

- رونقی (۲۵) پژوهشی تحت عنوان "ارئه مدل ارزیابی یادگیری زدایی سازمانی مدیران و کارکنان یک شرکت فعال در حوزه تولید سیستم‌های اطلاعاتی مستقر در تهران" انجام دادند. این پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد آمیخته در سه مرحله انجام شده است. در مرحله اول با استفاده از تحلیل مطالعه‌های پیشین، ابعاد یادگیری زدایی شناسایی شد. در مرحله دوم با استفاده از روش تحلیل سلسله مراتبی فازی ابعاد براساس نظر خبرگان وزن‌دهی و سپس مدل ارزیابی یادگیری زدایی سازمانی تدوین شد. در مرحله آخر مدل در یک شرکت فعال حوزه فناوری اطلاعات به‌عنوان نمونه مطالعاتی تست شد. نتایج نشان داد که ارائه الگو ارزیابی یادگیری زدایی سازمانی و اهمیت بالای یادگیری زدایی تعدیل شونده و یادگیری زدایی عاملی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش محسوب می‌شود.

- فرهاد یار و همکاران (۲۶) پژوهشی تحت عنوان "بررسی تأثیر یادگیری سازمانی و ویژگی‌های شغلی بر عملکرد کارکنان باتوجه به نقش میانجی تعهد سازمانی در شرکت مهندسی و توسعه گاز ایران" انجام دادند. روش پژوهش این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع ماهیت از نوع پژوهشات توصیفی پیمایشی بود. نتایج به دست آمده مؤید آن است که یادگیری سازمانی و ویژگی‌های شغلی بر تعهد سازمانی و عملکرد کارکنان تأثیر مثبت و معناداری دارند. همچنین تعهد سازمانی بر عملکرد کارکنان تأثیر مثبت و معناداری دارد. در نهایت نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد کارکنان و نیز نقش میانجی تعهد سازمانی در رابطه بین ویژگی‌های شغلی و عملکرد کارکنان به اثبات رسید.

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی از نوع اکتشافی بود. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته به مدت زمان ۴۵ تا ۷۰ دقیقه بود. مصاحبه‌شوندگان شامل خبرگان و متخصص متخصصان و صاحب نظران حوزه آموزش، مدیریت و مدیران ارشد سازمان بودند. پس از انجام ۲۲ مصاحبه، کدها به حد اشباع نظری رسیدند. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد، تجربه کاری حداقل ۱۵ سال در زمینه آموزش و مدیریت بود. نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان با رویکرد هدفمند در انتخاب نمونه‌ی کیفی پژوهش استفاده و از روش نمونه‌برداری زنجیره‌ای یا گلوله برفی در شناسایی و انتخاب مطلعین کلیدی استفاده شد. در بخش روش کیفی پژوهش از روش‌های مقایسه‌ای پیوسته کدگذاری‌های آزاد توسط پژوهشگر و افراد شرکت‌کننده در مصاحبه در مراحل مختلف، در جهت تطابق همگونی میان اطلاعات و مقوله‌ها، بازبینی داده‌ها نسبت به مقوله‌ها در مرحله کدگذاری محوری، مرور مکرر داده‌ها توسط پژوهشگر و شرکت‌کنندگان، مقایسه فرایندهای انجام شده با فرایندهای موجود در

پیشینه پژوهش، استفاده از ناظران بیرونی از جمله استفاده از نظرات استادان راهنما و مشاور و سایر صاحب نظران و پژوهشگران استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها همزمان با جمع آوری داده ها و بلافاصله پس از هر مصاحبه و در قالب کدگذاری انجام شد.

یافته های پژوهش

با توجه به مفاهیم (کدهای) شناسایی شده از مصاحبه با صاحب نظران آموزش، مدیریت و مدیران ارشد سازمان در پاسخ به پرسش پژوهش که ابعاد، مولفه ها و شاخص های توسعه ای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان کدامند؟

صاحب نظران به طیفی از مولفه ها اشاره کرده اند. با توجه به تحلیل های انجام شده، مفاهیم زیر برای مولفه های اصلی شناسایی شده است. جدول (۲) دستاوردهای گام دوم کدگذاری (شناسایی مولفه های اصلی) را نشان می دهد

جدول ۱: مفاهیم (کدهای شناسایی شده) از مصاحبه با صاحب نظران

صاحب نظران	مولفه های اصلی	مفاهیم شناسایی شده
۸ و ۱۶ و ۱۵ و ۱۲ و ۷ و ۱۰ و ۱۸ و ۱۹ و ۲ و ۵ و ۲۰ و ۴ و ۱۱ و ۱۵ و ۱۹ و ۱ و ۶ و ۱۴ و ۱۷ و ۹ و ۱۳ و ۳ و ۵ و ۱۱ و ۶ و ۱۰ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۱ و ۵ و ۱۶ و ۲۲ و ۴ و ۱۹ و ۸ و ۱۲ و ۲۰ و ۲۲ و ۶ و ۱۷	مکانیزم های مدیریتی	افزایش توان رهبری جهت به کارگیری ابزارهای نوین مدیریت، ارتباط بین آموزش های گذرانده شده و ارتقای سطح شرکت ، تدوین خط مشی جابه جایی؛ وضع یک استاندارد برای سنجش آموخته های فراگیران در محیط کار، ارائه بازخورد مستمر در انجام فعالیت ها، گزارش دهی مداوم نقایص، نظام ارزیابی عملکرد مبتنی بر کیفیت، به کارگیری منتورینگ و مربی گری؛ تدوین قوانین و مقررات حمایتی و منعطف، تجدیدنظر در ماهیت کمیت گرایانه آیین نامه های ارتقا، پالایش محدودیت های قانونی و حذف قوانین و سلسله مراتب دست و پا گیر، از بین بردن خلأهای قانونی
۱۶ و ۱۹ و ۲ و ۱۱ و ۶ و ۱۵ و ۱۷ و ۴ و ۱۸ و ۲۲ و ۱۱ و		درگیر ساختن کارکنان در اجرای نوآوری ها به منزله فرصتی برای عمل به آموخته ها، فراهم ساختن سطوح بالای فرصت اجرا، ایجاد فرصت استفاده از موارد یا گرفته شده در محیط کار به صورت

صاحب‌نظران	مولفه های اصلی	مفاهیم شناسایی شده
۱۳ و ۷ و ۲۰ و ۴ و ۸	پویایی محیط	واقعی؛ فراهم ساختن محیط‌های رشد حرفه‌ای، بهبود ارتباطات میان گروه‌های کاری و یادگیرنده، تقویت ارتباطات غیررسمی بین کارکنان، ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع بین کارکنان؛ ارتباط واحد آموزش با سیستم ارزیابی عملکرد، جابجایی کارکنان در شغل‌های مختلف با در نظر گرفتن یادگیری افراد، تخصیص بودجه و اعتبارات بیش‌تر به واحد آموزش در جهت یادگیری کارکنان.
۱۱ و ۱۸ و ۲۲ و ۵ و ۲ و ۴ و ۶ و ۹ و ۱۰ و ۱۴ و ۱۵ و ۱۸ و ۹ و ۱۴ و ۱۹ و ۲ و ۱۳ و ۲۰ و ۱۱ و ۱۴ و ۱۸ و ۱۲ و ۱۷ و ۹ و ۱۶ و ۱۹ و ۷ و ۱۲ و ۱۷	پتانسیل آموزش	وجود سیاست‌های منعطف و حمایت‌گر یادگیری و انتقال آن، آیین‌نامه‌ها و ضوابط پشتیبان برای دانش‌آفرینی و انتقال دانش، داشتن چشم‌انداز روشن و آینده‌نگر نسبت به شرکت، پرهیز از جابه‌جایی زیاد کارکنان؛ میزان مشارکت بخش آموزش در تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های سازمانی؛ توجه به اختیار واحد آموزش؛ هوشمندی سیستم آموزشی؛ تحرک شغلی، پویایی شغلی، تعادل در حجم کاری، وجود چالش و تنوع در شغل.
۹ و ۱۶ و ۲ و ۱۵ و ۴ و ۱۱ و ۱۷ و ۲۱ و ۶ و ۱۳ و ۱۸ و ۵ و ۱۰ و ۱۲ و ۲۱ و ۱ و ۱۹ و ۸ و ۶ و ۱۲ و ۱۸ و ۲۱ و ۲ و ۵ و ۲۲ و ۹ و ۲۰	عامل های فردی	خروج از روزمرگی و ایجاد جذابیت در شغل کارکنان، لذت از انجام وظایف شغلی کارکنان، ارتقاء رضایت شغلی کارکنان یادگیرنده، افزایش خودآگاهی و خودباوری کارکنان یادگیرنده، افزایش اعتقاد به آموزش و یادگیری؛ توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای (بالندگی) کارکنان، افزایش تمایل به حرفه‌ای‌گرایی در کارکنان، کمک به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در کارکنان، کاهش رفتارهای انحرافی کارکنان، تلاش برای انجام وظایف بر اساس مطالب یادگیری شده؛
۱۷ و ۱۹ و ۱ و ۶ و ۱۱ و ۱۳ و ۱۴ و ۲۱ و ۸ و ۱۹ و ۲۲ و ۴ و ۱۰ و ۸ و ۱۸ و ۲۲ و ۳	عامل های	توجه به رابطه یادگیری کارکنان و بهبود عملکرد سازمانی، تحول در حوزه یاددهی و یادگیری، هدفمند کردن یادگیری، استفاده حداکثری از ظرفیت‌های آموزشی در جهت یادگیری جامع

صاحب نظران	مولفه های اصلی	مفاهیم شناسایی شده
۷ و ۲۰ و ۱۰ و ۱۵ و ۲۱	سازمانی	درون سازمانی؛ راهبردی برای دستیابی به مزیت رقابتی از طریق یادگیری کارکنان، ارتقای قابلیت های یادگیری سازمانی، ایجاد خودبسندگی، امیدواری و خوشبینی در کارکنان یادگیرنده، شکل گیری و تحقق شرکت یادگیرنده و یاددهنده؛
۷ و ۵ و ۱۸ و ۱۴ و ۱۰ و ۹ و ۱۱ و ۴ و ۱۰ و ۱۷ و ۱۹ و ۴ و ۷ و ۶ و ۱۱ و ۱۸ و ۶ و ۱۷ و ۱۳	سازمان پاسخگو	انطباق ساختار با فرایند آموزش سازمانی، انعطاف پذیری ساختار سازمانی، تیم سازی و چابک سازی شرکت، رها کردن ساختارهای سلسله مراتبی؛ حرفه ای بودن سازمان و بلوغ فرایندها و رویه های کاری، هوشیاری سازمانی، پویایی و بالندگی سازمانی، دارا بودن ابعاد سازمان یادگیرنده، دارا بودن مزیت رقابتی از طریق بنا کردن استراتژی بر پایه فهم نقاط قوت و ضعف نیروی کار؛ اختصاص دادن زمان کافی برای حل مسائل همکاران در محیط های رشد حرفه ای، کفایت بودجه های تخصیص داده شده به مقوله ی آموزش و انتقال آن متناسب با انتظارات، گسترش زیرساخت های نرم افزاری و سخت افزاری.
۴ و ۷ و ۱۰ و ۷ و ۱۳ و ۵ و ۷ و ۹ و ۱۴ و ۱۷ و ۲۰ و ۲۲ و ۱۰ و ۱۲ و ۱۵ و ۷ و ۱۱ و ۱۸ و ۲۱ و ۲ و ۹ و ۱۱ و ۱۵ و ۱۹ و ۹ و ۱۷ و ۲۰ و ۴ و ۱۰ و ۱۲ و ۱۶ و ۸ و ۱	انتقال یادگیری	توجه سازمان به موانع یادگیری و انتقال آن و برنامه ریزی جهت حذف یا کاهش موانع مذکور، برخورداری از حمایت همکاران در به کارگیری آموخته ها، پشتیبانی مدیر از عوامل کلیدی اثربخشی آموزش ها و انتقال آموخته ها؛ اعتقاد مدیران به جایگاه آموزش در تعالی سازمان، تمایل به ریسک پذیری در مدیران، نگرش مدیران به خطاهای کارکنان به منزله فرصتی برای یادگیری؛ جو انتقال حمایتی، فضای پویایی سازمانی، جو اعتماد و مشارکت بین اعضا، وجود فضای شوق آمیز یادگیری، فضای برابری، صلح آمیز و دیگر پذیر، جو همکاری برای ایجاد اجتماعی از یادگیری و تبادل حرفه ای
۵ و ۸ و ۱۳ و ۲۰ و ۲۱ و ۹		تشویق مباحثه و مناظره علمی در فضای سازمان، فرهنگ

صاحب‌نظران	مولفه های اصلی	مفاهیم شناسایی شده
۵ و ۱۱ و ۱۴ و ۱۹ و ۶ و ۱۰ و ۱۲ و ۱۵ و ۲۰ و ۲۲ و ۷ و ۱۱ و ۱۶ و ۹ و ۱۷ و ۴ و ۱۳ و ۱۸ و ۲۰ و ۷ و ۱۱ و ۱۶ و ۲۱ و ۴ و ۹ و ۱۷ و ۱۳ و ۱۸ و ۲۱ و ۷ و ۲۲ و ۶ و ۱ و ۸ و ۱۰ و ۱۷ و ۱۹	بسترهای فرهنگی	یادگیری محور، تقویت توانایی خود هدایتگری، فرهنگ یادگیری تیمی؛ فرهنگ بالنده و پویای سازمان، تقویت روحیه خودباوری و اعتمادبه‌نفس، تقویت آگاهی افراد از نقش خود، تقویت خشنودی سازمانی، فرهنگ کمال‌گرایی و رشد و خودشکوفایی اعضا، فرهنگ نگاه حرفه‌ای؛ به حداقل رساندن مرزهای درون‌سازمانی و برون‌سازمانی، تلقی هر یک از اعضای سازمان به‌عنوان یک مساعدت‌کننده بارزش، دادن آزادی به افراد برای تجربه کردن، ریسک کردن، اشتباه کردن؛ تقویت و پرورش روحیه نقدپذیری
۵ و ۱۰ و ۱۳ و ۱۹ و ۲۲ و ۹ و ۱۶ و ۱۲ و ۱۶ و ۲۰ و ۹ و ۱۲ و ۱۶ و ۱۱ و ۱۰ و ۱۷ و ۱۲ و ۱۶ و ۱۸ و ۹ و ۷ و ۱۰ و ۱۳ و ۱۶ و ۶ و ۱۵ و ۱۸ و ۸ و ۱۴ و ۱۹ و ۶ و ۱۰ و ۱۲ و ۱۴ و ۱۷ و ۳ و ۱۱ و ۵ و ۱۳ و ۱۷ و ۱۰ و ۱۵ و ۱۹ و ۳ و ۱۶ و ۵ و ۱۵ و ۱۹ و ۱۱ و ۱۳	فرهنگ انتقال یادگیری	حاکمیت فرهنگ یادگیری سازمانی، دارا بودن استراتژی در خصوص تسهیم دانش، تأکید بر یادگیرندگی در رهبری آموزشی، تبدیل شرکت به شرکتی یاد دهنده، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، افزایش مسئولیت‌پذیری شرکت در قبال تقویت یادگیری کارکنان؛ پیش‌بینی فضایی برای تبادل مهارت، ایده‌ها و تجارب؛ ایجاد بستر مناسب برای مدیریت دانش، توسعه یادگیری جمعی، مستندسازی تجارب با رویکرد انتقال تجربه، تسهیم تجارب مدیران شرکت، تسهیم تجارب در خصوص راهبردهای انتقال یادگیری به محیط کار شرکت‌ها؛ دخالت دادن کارکنان متخصص در بخش تصمیم‌گیری، وجود رهبری اشتراکی و تسهیلگر، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، ایجاد فرصت برای کارکنان جهت مشارکت در برنامه‌ریزی استراتژیک شرکت، اشاعه و تقویت تیم‌محوری، تلاش جمعی برای حل مشکلات شرکت

با توجه به تحلیل‌های انجام شده و نتایج خلاصه شده در جدول (۱) در پاسخ به سوال اول پژوهش که هدف آن شناسایی ابعاد و مولفه‌های یادگیری فراگیر محور بود با استفاده از بازکاوی مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته طی دو مرحله کدگذاری در مجموع ۹ دسته مولفه شناسایی شد که عبارتند از: ۱. مکانیزم‌های مدیریتی ۲. پویایی محیط ۳. پتانسیل آموزش ۴. عامل‌های فردی ۵. عامل‌های سازمانی ۶. سازمان پاسخگو ۷. انتقال یادگیری ۸. بسترهای فرهنگی و ۹. فرهنگ انتقال یادگیری.

جدول ۲ - مفاهیم (کدهای) و مولفه های شناسایی شده از مصاحبه با صاحب نظران

مقوله محوری	(مقوله های فرعی)	کدهای باز
مکانیزم های مدیریتی	مدیریت مسیر شغلی	افزایش توان رهبری جهت به کارگیری ابزارهای نوین مدیریت، ارتباط بین آموزش های گذرانده شده و ارتقای سطح شرکت ، تدوین خط مشی جابه جایی
	مدیریت عملکرد	وضع یک استاندارد برای سنجش آموخته های فراگیران در محیط کار، ارائه بازخورد مستمر در انجام فعالیت ها، گزارش دهی مداوم نقایص، نظام ارزیابی عملکرد مبتنی بر کیفیت، به کارگیری منتورینگ و مربی گری
	قوانین و مقررات	تدوین قوانین و مقررات حمایتی و منعطف، تجدیدنظر در ماهیت کمیت گرایانه آیین نامه های ارتقا، پالایش محدودیت های قانونی و حذف قوانین و سلسله مراتب دست و پا گیر، از بین بردن خلأ های قانونی
پویایی محیط	فرصت های کاربرد	درگیر ساختن کارکنان در اجرای نوآوری ها به منزله فرصتی برای عمل به آموخته ها، فراهم ساختن سطوح بالای فرصت اجرا، ایجاد فرصت

کدهای باز	(مقوله‌های فرعی)	مقوله محوری
استفاده از موارد یا گرفته شده در محیط کار به صورت واقعی		
فراهم ساختن محیط‌های رشد حرفه‌ای، بهبود ارتباطات میان گروه‌های کاری و یادگیرنده، تقویت ارتباطات غیررسمی بین کارکنان، ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع بین کارکنان	ارتقاء تعاملات علمی	
ارتباط واحد آموزش با سیستم ارزیابی عملکرد، جابجایی کارکنان در شغل‌های مختلف با در نظر گرفتن یادگیری افراد، تخصیص بودجه و اعتبارات بیش‌تر به واحد آموزش در جهت یادگیری کارکنان.	توجه به جایگاه واحد آموزش	
وجود سیاست‌های منعطف و حمایت‌گر یادگیری و انتقال آن، آیین‌نامه‌ها و ضوابط پشتیبان برای دانش‌آفرینی و انتقال دانش، داشتن چشم‌انداز روشن و آینده‌نگر نسبت به شرکت، پرهیز از جابه‌جایی زیاد کارکنان	سیاست‌ها و قوانین سازمانی	
میزان مشارکت بخش آموزش در تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های سازمانی؛ توجه به اختیارات واحد آموزش؛ هوشمندی سیستم آموزشی	کنترل	پتانسیل آموزش
تحرك شغلی، پویای شغلی، تعادل در حجم کاری، وجود چالش و تنوع در شغل	تخصص	

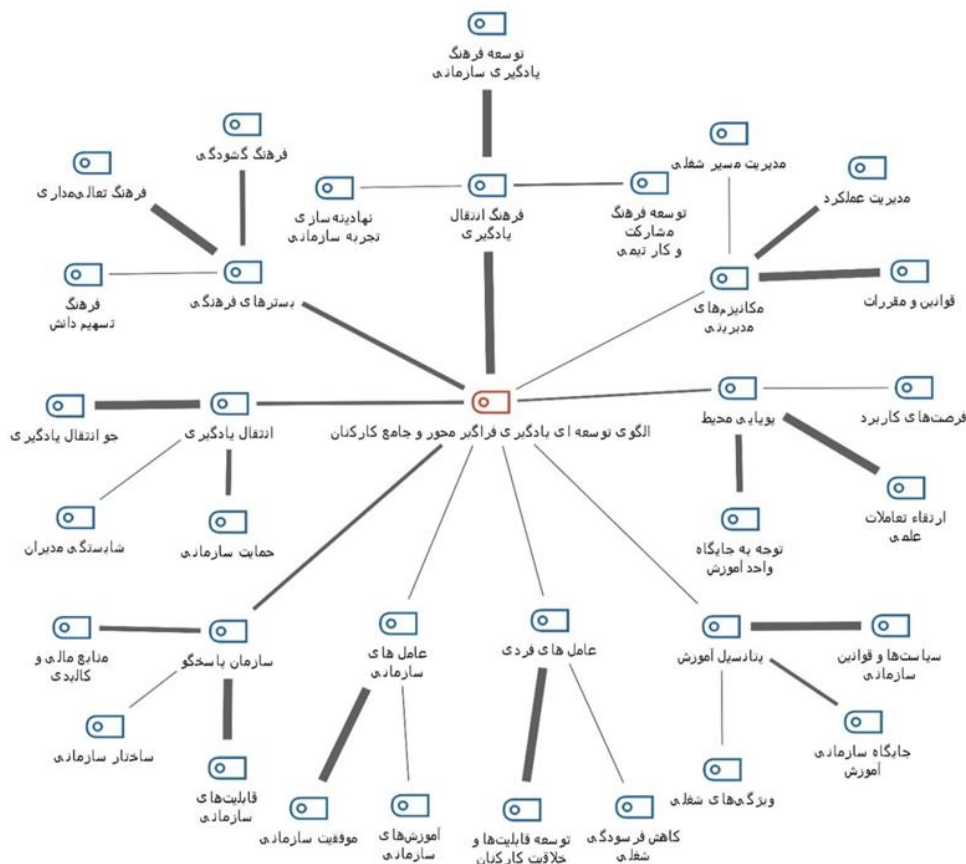
مقوله محوری	(مقوله های فرعی)	کدهای باز
عامل های فردی	کاهش فرسودگی شغلی	خروج از روزمرگی و ایجاد جذابیت در شغل کارکنان ، لذت از انجام وظایف شغلی کارکنان، ارتقاء رضایت شغلی کارکنان یادگیرنده، افزایش خودآگاهی و خودباوری کارکنان یادگیرنده، افزایش اعتقاد به آموزش و یادگیری
	توسعه قابلیت ها و خلاقیت کارکنان	توانمندسازی و توسعه حرفه ای (بالندگی) کارکنان، افزایش تمایل به حرفه ای گرایی در کارکنان، کمک به شکل گیری هویت حرفه ای در کارکنان، کاهش رفتارهای انحرافی کارکنان، تلاش برای انجام وظایف بر اساس مطالب یادگیری شده
عامل های سازمانی	آموزش های سازمانی	توجه به رابطه یادگیری کارکنان و بهبود عملکرد سازمانی ، تحول در حوزه یاددهی و یادگیری، هدفمند کردن یادگیری، استفاده حداکثری از ظرفیت های آموزشی در جهت یادگیری جامع درون سازمانی
	ظرفیت و توسعه و زیرساخت	راهبردی برای دستیابی به مزیت رقابتی از طریق یادگیری کارکنان ، ارتقای قابلیت های یادگیری سازمانی، ایجاد خودبسندگی، امیدواری و خوش بینی در کارکنان یادگیرنده، شکل گیری و تحقق شرکت یادگیرنده و یاددهنده

مقوله محوری	(مقوله‌های فرعی)	کدهای باز
سازمان پاسخگو	ساختار سازمانی	انطباق ساختار با فرایند آموزش سازمانی، انعطاف‌پذیری ساختار سازمانی، تیم سازی و چابک‌سازی شرکت، رها کردن ساختارهای سلسله‌مراتبی
	قابلیت‌های سازمانی	حرفه‌ای بودن سازمان و بلوغ فرایندها و رویه‌های کاری، هوشیاری سازمانی، پویایی و بالندگی سازمانی، دارا بودن ابعاد سازمان یادگیرنده، دارا بودن مزیت رقابتی از طریق بنا کردن استراتژی بر پایه فهم نقاط قوت و ضعف نیروی کار
	منابع مالی و کالبدی	اختصاص دادن زمان کافی برای حل مسائل همکاران در محیط‌های رشد حرفه‌ای، کفایت بودجه‌های تخصیص داده‌شده به مقوله‌ی آموزش و انتقال آن متناسب با انتظارات، گسترش زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری
انتقال یادگیری	حمایت سازمانی	توجه سازمان به موانع یادگیری و انتقال آن و برنامه‌ریزی جهت حذف یا کاهش موانع مذکور، برخورداری از حمایت همکاران در به‌کارگیری آموخته‌ها، پشتیبانی مدیر از عوامل کلیدی اثربخشی آموزش‌ها و انتقال آموخته‌ها
	شایستگی مدیران	اعتقاد مدیران به جایگاه آموزش در تعالی سازمان، تمایل به ریسک‌پذیری در مدیران، نگرش مدیران به خطاهای کارکنان به‌منزله فرصتی برای

مقوله محوری	(مقوله های فرعی)	کدهای باز
		یادگیری
	جو انتقال یادگیری	جو انتقال حمایتی، فضای پویایی سازمانی، جو اعتماد و مشارکت بین اعضا، وجود فضای شوق آمیز یادگیری، فضای برابری، صلح آمیز و دیگر پذیر، جو همکاری برای ایجاد اجتماعی از یادگیری و تبادل حرفه ای
	فرهنگ تسهیم دانش	تشویق مباحثه و مناظره علمی در فضای سازمان، فرهنگ یادگیری محور، تقویت توانایی خود هدایتگری، فرهنگ یادگیری تیمی
بسترهای فرهنگی	فرهنگ تعالی مداری	فرهنگ بالنده و پویای سازمان، تقویت روحیه خودباوری و اعتماد به نفس، تقویت آگاهی افراد از نقش خود، تقویت خشنودی سازمانی، فرهنگ کمال گرایی و رشد و خودشکوفایی اعضا، فرهنگ نگاه حرفه ای
	فرهنگ گشودگی	به حداقل رساندن مرزهای درون سازمانی و برون سازمانی، تلقی هر یک از اعضای سازمان به عنوان یک مساعدت کننده باارزش، دادن آزادی به افراد برای تجربه کردن، ریسک کردن، اشتباه کردن؛ تقویت و پرورش روحیه نقدپذیری
فرهنگ انتقال یادگیری	توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی	حاکمیت فرهنگ یادگیری سازمانی، دارا بودن استراتژی در خصوص تسهیم دانش، تأکید بر یادگیرندگی در رهبری آموزشی، تبدیل شرکت به

مقوله محوری	(مقوله‌های فرعی)	کدهای باز
		شرکتی یاد دهنده، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، افزایش مسئولیت‌پذیری شرکت در قبال تقویت یادگیری کارکنان
	نهادینه‌سازی تجربه سازمانی	پیش‌بینی فضایی برای تبادل مهارت، ایده‌ها و تجارب؛ ایجاد بستر مناسب برای مدیریت دانش، توسعه یادگیری جمعی، مستندسازی تجارب با رویکرد انتقال تجربه، تسهیم تجارب مدیران شرکت، تسهیم تجارب در خصوص راهبردهای انتقال یادگیری به محیط کار شرکت‌ها
	توسعه فرهنگ مشارکت و کار تیمی	دخالت دادن کارکنان متخصص در بخش تصمیم‌گیری، وجود رهبری اشتراکی و تسهیلگر، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، ایجاد فرصت برای کارکنان جهت مشارکت در برنامه‌ریزی استراتژیک شرکت، اشاعه و تقویت تیم‌محوری، تلاش جمعی برای حل مشکلات شرکت

بنابراین در نهایت داده‌های برآمده از روش تحلیل و کدگذاری باز و محوری نشان دهنده آن است که چارچوب اولیه الگوی مناسب جهت ارائه الگوی توسعه‌ای برای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان دارای ۹ مولفه اصلی، ۲۵ مولفه فرعی و ۱۳۱ مفهوم (کد) به شرح شکل ۴-۱ می‌باشد. شکل (۱-۴) مقوله محوری، مقوله فرعی و کدهای باز (شاخص‌ها) را نشان می‌دهد:



شکل ۴-۱- ابعاد و مولفه‌های مؤثر در جهت توسعه یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه‌ای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان انجام پذیرفت. نتایج این تحقیق نشان داد مدل پژوهش دارای ۹ بعد و ۲۵ مولفه و ۱۳۱ شاخص است. نتایج با برخی از تحقیقات پیشین از جمله کازی^۱، اورتون^۲ و همکاران^۳ (۱۶)، آریاس و همکاران^۳ (۱۷)، روات و متیکا^۴ (۱۸)، دنجل و مگدفر او^۵ (۱۹)، ارپولز و همکاران^۶ (۲۰۲۰)،

^۱ Kazi

^۲ Urton et al.

^۳ Arias et al.

^۴ Ravet & Mtika

دلش و همکاران^۱ (۲۰)، بویترز و همکاران^۲ (۲۱) و همچنین مطالعات داخلی قبادیان و همکاران (۲۲) کشتکر و همکاران (۱۴۰۱)، حصارکی (۲۳)، شیرانی و همکاران (۲۴)، رونقی محمد حسین (۲۵)، فرهادیار و همکاران (۲۶) همسو می باشد. در تبیین این نتیجه می توان گفت: یکی از مهمترین خصوصیات شرکت ها و سازمان های پیشرفته امروزی، تغییر و تحول می باشد. اگر نتوانیم با تغییر و تحولات پیچیده و سریعی که در سازمان ها رخ می دهد همگام شویم، قربانی خواهیم شد. برای رسیدن به اهداف سازمانی و منطبق شدن با محیط متغیر، اجرای آموزش فراگیر محور و جامع می تواند در بهره وری سازمان و شرکت ها نقش مؤثری داشته باشد. اگر کارکنان سازمان دارای دانش، اطلاعات، مهارت های لازم و مناسب نباشند، سازمان را با مشکلات و موانع مالی و اداری مواجه خواهند کرد. از آنجاکه تکنولوژی و دانش با سرعت رشد می-کنند بنابراین کارکنان متخصص نیز در زمان کوتاهی پس از استخدام نیازمند دریافت و آموزش مهارت و دانش، به روز می-باشند. در نتیجه نیروی انسانی مهمترین و راهبردی-ترین منبع یک سازمان به حساب می-آید، سازمان موفق مجموعه ایست متشکل از انسان-هایی با فکر و اندیشه و اهداف مشترک که با کار گروهی در نظام انعطاف پذیر سازمان، تجارب و دانش خود را با نیت پیشرفت روز افزون سازمان در اختیار قرار می دهند. رسیدن به اهداف سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط متغیر دارد. اجرای آموزش و بهسازی نیروی انسانی سبب می شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، بطور مؤثر فعالیت-هایشان را ادامه داده و برکارایی خود بیفزایند. بنابراین آموزش به خصوص آموزش فراگیر محور و جامع و بهسازی، کوشش مداوم و برنامه ریزی شده به وسیله مدیریت برای بهبود سطوح شایستگی کارکنان و عملکرد سازمانی می باشد. پس از سال های زیادی تجربه، دنیا به این نتیجه رسیده است که اگر سازمانی بخواهد در اقتصاد و امور کاری خود پیشتاز باشد و در عرصه رقابت عقب نماند باید از نیروی انسانی متخصص، خلاق و با انگیزه بالا برخوردار باشد. نظام آموزشی موثر با ارتقاء سطح مهارتهای کاری و فردی موجب کارآمدی نیروی انسانی می شود اگر نظام آموزشی کارآمد و فراگیر محور و جامع نباشد و متناسب با نیازهای زمان و کسب و کار ایجاد نشده باشد، عملاً تلاش های سازمان برای توانمندسازی نیروی انسانی به نتایج قابل مقایسه با کشورهایایی که شرایط مناسب تری دارند، نخواهد رسید. بهبود بهره وری نه یک انتخاب بلکه یک ضرورت می باشد. کوشش برای افزایش نرخ بهره وری در سازمان ها، در صورتی رخ میدهد که بتوانند دانش، بینش و رفتار بهره وری را در مدیران و کارکنان خود به صورت فراگیر محور و جامع ایجاد نمایند. چشم پوشی از امر آموزش

⁵ Dengel, A., & Magdefrau, JK

⁶ Erpols et al

¹ Edelshab et al

² Boitz et al

فراگیرمحور و جامعه کارکنان، تحقق اهداف سازمانی و بهره وری را خدشه دار خواهد ساخت و خسارتی جبران ناپذیر بر پیکره سازمان وارد خواهد ساخت. افراد انسانی چه در مرحله کنکاش و چه در مراحل تثبیت موقعیت میانی و نهایی مسیر شغلی خود، به منظور ارتقای شایستگی های فنی، توسعه شایستگی های مدیریتی و دسترسی به آزادی عمل و تحقق امنیت شغلی و در نهایت رسیدن به مرحله ابتکار عمل و خلاقیت در شرایط و مسیر شغلی خود، به آموزش فراگیرمحور و جامع نیاز دارند. با توجه به نتایج بدست آمده به مدیران پیشنهاد می شود که به کارکنان و پذیرش اشتباه از سوی آنها استقلال و فرصت خطا داده شود؛ ساختارهای سازمانی دارای پویایی و به روزرسانی باشد، از پایبندی به رویه های اداری زائد و ناکارآمد در سازمان پرهیز شود، نگرش مثبت در کارکنان برای شرکت در دوره ها و انتقال آموخته ها ایجاد شود، فرصت های متنوع و چالش برانگیز در قالب پروژه های کاری جهت کاربست آموخته ها ایجاد گردد، کارکنان در مراحل مختلف نیازسنجی آموزشی، طراحی آموزشی، اجرای آموزش، ارزشیابی و پایش مشارکت داده شوند. همچنین به محققین آتی پیشنهاد می شود پژوهش های مشابه دیگری در سایر شرکت ها و سازمان ها انجام شود که بتوان در صورت امکان الگویی کارآمد برای یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان به آنها ارائه کرد. در مطالعات دیگر به شناسایی عوامل فردی و آموزشی مؤثر بر یادگیری فراگیر محور و جامع کارکنان در شرکت ها و سازمان ها پرداخته شود.

منابع

1. Jonassen DH. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Etr & D-Educ Tech Res.* 2021;39:5-14.
2. Kim MK, Kim SM, Khera O, Getman J. The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *Internet High Educ.* 2014;22:37-50.
3. Goodsell AS. Collaborative learning: A sourcebook for higher education. PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park; 2012.
4. Sohrabi B, Iraj H. Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Comput Human Behav.* 2016;60:514-24.
5. Foot H, Howe C. The psychoeducational basis of peer-assisted learning. *Peer-assisted learning* 2018. p. 27-43.
6. Verleger MA. Analysis of an informed peer review matching algorithm and its impact on student work on model-eliciting activities: Purdue University; 2019.

7. Brands D, Guinness P. The art of teaching in an inclusive approach. first edition ed. Tehran2006.
8. Jensen JL, Kummer TA, Godoy PDdM. Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. CBE—Life Sciences Education. 2015;14(1):ar5.
9. Cruz-Neira C, Sandin DJ, DeFanti TA, Kenyon RV, Hart JC. The CAVE: Audio visual experience automatic virtual environment. Communications of the ACM. 2012;35(6):64-73. doi:10.1145/129888.92. S2CID 19283900.
10. Kaviani H, Liaqat Dar MJ, Zamani BI, Abedini Y. Learning Process In The Flipped Classroom: Representation Of The Curriculum Experienced In Higher Education. Two chapters of Higher Education Curriculum Studies. 2016;8(15):179-2014.
11. Slavin RE, Davis N. Educational psychology: Theory and practice. Educational Psychology (Online). 2016.
12. Mulders M, Buchner J, Kerres M. A framework for the use of immersive virtual reality in learning environments. Int j emerg. 2020;15(24):208-24. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.16615>.
13. Sherman WR, Craig AB. Understanding virtual reality: Interface, application, and design: Morgan Kaufmann; 2018.
14. Burdea GC, Coiffet P. Virtual reality technology. Presence: Teleoperators and Virtual Environments. 2013;12(6):663-4. doi:10.1162/105474603322955950. S2CID 60307652.
15. Kazi NH. Factors Influencing the Effectiveness of Inclusive Education: A Multifaceted Approach. Int J Educ. 2023(83):43-54.
16. Urton K, Wilbert J, Krull J, Hennemann T. Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour. Teach Educ. 2023;132:104225.
17. Arias CR, Calago CNS, Calungsod HFB, Delica MA, Fullo ME, Cabanilla Jr AB. Challenges and Implementation of Inclusive Education in Selected Asian Countries: A Meta-Synthesis. IJRES. 2023;9(2):512-34. <https://doi.org/10.46328/ijres.3089>.
18. Ravet J, Mtika P. Educational inclusion in resource-constrained contexts: a study of rural primary schools in Cambodia. Int J Incl Educ. 2021:1-22. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>.

19. Dengel A, Mägdefrau J, editors. Immersive learning predicted: Presence, prior knowledge, and school performance influence learning outcomes in immersive educational virtual environments. 2020 6th international conference of the immersive learning research network (iLRN); 2020: IEEE.
20. Delshab V, Pyun DY, Kerwin S, Cegarra-Navarro J-G. The impact of unlearning context on organizational performance through knowledge management: A case of community sport clubs in Iran. *Sport Manage Rev.* 2020;24(1):156-78.
21. Boyatzis RE, Grant A, Passarelli A, Taylor S, editors. Desired Outcomes in Coaching: Coaching for "Sticky" Intentional Change. *Academy of Management Proceedings*; 2019: Academy of Management Briarcliff Manor, NY 10510.
22. Ghobadian M, Baghian K, Merzi MJ, Foladvand S, Rahimi R, Haqqani M. Identifying factors affecting the success of inclusive education programs. *Except Child.* 2022;22(3):57-76. (In Persian).
23. Hisarki M. Presenting A Strategic Model For Organizational Learning Using Future Research Tools In Order To Create Common Visions In Tehran Municipality. *J Hum Cap.* 2021;1(2):73-82. (In Persian).
24. Shirani NE, Abdullahi B, Jafarina S, Abbasian H. Designing the organizational learning environment of Alborz Gas Company. *Human Resource Management Quarterly in the Oil Industry.* 2021;12(37(21)):23-42. (In Persian).
25. Rounaghi MH. Presentation Of Organizational Delearning Evaluation Model. *Organizational Resource Management Researches.* 2021;11(1).
26. Farhadyar A, Farhadyar F, Dosti Safari M, Eskandrian M. Investigating the effect of organizational learning and job characteristics on employee performance according to the mediating role of organizational commitment in Iran Gas Engineering and Development Company. *J Manag Account Res.* 2021;7(1):17-32. (In Persian).

بررسی عوامل موثر بر رضایت منتهای از جلسات منتورینگ؛ نادیده‌نگاری نقش خود

حامد حسینی ضربایی^۱

مرتضی رضائی‌زاده^۲

علی محمد رازقی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۱۸)

چکیده

ارزیابی اثربخشی منتورینگ در سازمان‌ها به عنوان یک روش نیمه رسمی، شخصی‌سازی شده و گران قیمت همواره به عنوان یک چالش مطرح است. هدف پژوهش حاضر، شناسایی معیارها و عوامل موثر بر موفقیت جلسات منتورینگ سازمانی است. به همین منظور با مدیرانی که تجربه حضور در جلسات منتورینگ به عنوان منتهی داشته‌اند مصاحبه شد. این مدیران از طریق نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش نیز مصاحبه نیمه‌ساختارمند و پدیدارشناسانه بود. برای مقبولیت و اعتبار پژوهش حاضر از روش خودبازبینی محققان و روش توافق درون‌موضوعی استفاده شد. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، با روش تحلیل مضمون، کدگذاری صورت پذیرفت. بر اساس یافته‌های این پژوهش، هشت معیار شامل: تجربه حرفه‌ای منتور، تسلط موضوعی و تخصصی منتور، پرسشگری موثر، همدل بودن منتور، توجه به ویژگی‌های منتهی، شفافیت در ارتباط بین منتور و منتهی، قابل اعتماد بودن منتور، و کاربردی بودن راهکارهای منتور به عنوان عوامل موثر بر موفقیت منتورینگ سازمانی شناسایی و مورد بحث قرار گرفتند. از این معیارها می‌توان برای ارزیابی و ارتقای اثربخشی جلسات منتورینگ استفاده کرد. اما نکته مهم در این میان این بود که همه این عوامل مربوط به منتورها بودند و منتهی‌ها هیچ عاملی مرتبط با خود برای اثربخشی فرایند منتورینگ در نظر نگرفتند.

کلیدواژه‌ها: منتورینگ، ارزیابی اثربخشی، منتور، مسئولیت پذیری

۱. استادیار گروه توسعه کارآفرینی، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hamed.zarrabi@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری رفتار سازمانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

امروزه سازمان‌ها در محیطی پرشتاب و در حال تحول قرار دارند و رشد و توسعه‌ی کارکنان و به ویژه رهبران آن به توانایی آن‌ها در انطباق‌پذیری و یادگیری بستگی زیادی دارد. منتورینگ^۱، یکی از بهترین روش‌ها برای رشد این مهارت است (۱) که به عنوان یک روش توسعه حرفه‌ای و یک رابطه‌ی حرفه‌ای و توسعه‌ای بین دو نفر محسوب می‌شود و در آن یک فرد با تجربه و دارای دانش به عنوان منتور به منتهی^۲ کمک می‌کند تا عملکرد خود را بهبود و شایستگی‌های گوناگون خود، از جمله مهارت‌های ارتباطی میان‌فردی، خودآگاهی، خودکنترلی و خلاقیت را توسعه دهد (۲،۳)؛ در واقع منتورها می‌کوشند تا با ارائه‌ی بازخورد سازنده و راهنمایی به توسعه حرفه‌ای و فردی منتهی‌ها کمک و از طریق فرایند منتورینگ، دانش، نقاط قوت و تجربه‌های مرتبط و مشابه خود را به آن‌ها منتقل کنند (۴) تا در موقعیت‌ها و چالش‌های مشابه آمادگی کافی داشته باشند و خطاهای احتمالی را تکرار نکنند (۵). حضور در فرایند منتورینگ منجر به مزایای متعددی برای مدیران سازمان در مسیر توسعه رهبری خواهد شد که از آن جمله می‌توان به پیشرفت سریع‌تر، بهره‌وری بالاتر، افزایش اعتماد به نفس و امکان شبکه‌سازی بیشتر اشاره نمود (۶).

بررسی‌های گوناگون حاکی از مزایای متعدد روان‌شناختی و عملیاتی منتورینگ برای افراد، سازمان‌ها و توسعه رهبری است (۷)؛ بنابراین و با توجه به اینکه امروزه منتورینگ در سازمان‌ها یک ابزار قدرتمند توسعه رهبری است که در آن مهارت‌ها و توانمندی‌های افراد توسعه می‌یابد و بسیاری از سازمان‌ها از آن به عنوان شیوه‌ای برای پرورش و توسعه رهبران آینده خود استفاده می‌کنند (۳)، تقاضا نیز برای برنامه‌های توسعه‌ی رهبری رابطه‌محور از جمله منتورینگ و کوچینگ در محیط‌های سازمانی برای توسعه رهبران و مهارت‌های رهبری در مدیران رو به افزایش است؛ به طوری که در یکی از بررسی‌های انجام شده مشخص شد مشارکت در برنامه‌های منتورینگ برای توسعه رهبران ۵۳ درصد افزایش داشته است. اما باید توجه داشت صرف برگزاری دوره‌های منتورینگ منجر به نتایج مثبت ذکر شده نخواهد شد؛ به عبارت دیگر در صورتی که رابطه‌ای توأم با رضایت و سازنده میان منتور و منتهی‌ها برقرار نشود، توسعه و تعالی منتهی‌ها با مانع روبه رو شده و ممکن است باعث شود افراد در سایر برنامه‌های توسعه‌ای نیز با مشکل مواجه شوند (۸).

^۱ Mentoring

^۲ Mentee

با توجه به مواردی که به آن‌ها اشاره شد و هزینه‌ی نسبتاً بالای منتورینگ برای سازمان‌ها در توسعه‌ی رهبری، ارزیابی صحیح کیفیت رابطه برقرار شده در این برنامه‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است (۷)؛ و شناسایی عوامل مؤثر بر رضایت منتهی‌ها از منتور و سنجش کیفیت رابطه برقرار شده در جلسات منتورینگ، برای بهبود فرایند منتورینگ در سازمان و ایجاد تجربه‌ی مناسب برای آن‌ها و رفع چالش‌ها و موانع بالقوه حائز اهمیت است (۹)؛ بنابراین پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت جلسات منتورینگ سازمانی است.

پیشینه‌ی پژوهش

با بررسی پیشینه‌ی نظری موضوع می‌توان مجموعه عواملی که در رضایت منتهی‌ها از منتور تأثیرگذار است را در سه دسته‌ی ویژگی‌های منتور، ویژگی‌های فرایند منتورینگ و تغییرات ادراک شده ناشی از منتورینگ تقسیم‌بندی کرد.

ویژگی‌های منتور

در بررسی‌های گوناگونی که در محیط‌های گوناگون و برای ارزیابی موفقیت رابطه‌ی منتورینگ انجام شده است، خصوصیات فردی منتور نقش بسیار مهمی دارد. یکی از این ویژگی‌ها، تخصص و تجربه‌ی پیشین و موفق منتور در موضوع مورد نظر است. یکی دیگر از ویژگی‌های بسیار مهم منتور، میزان همدلی و توانایی گوش دادن فعال و نیز میزان تسهیم تجربه و دانش او در فرایند منتورینگ است. همچنین از مواردی که در افزایش رضایت منتهی‌ها از منتور نقش به‌سزایی دارد می‌توان به تلاش منتور در جهت افزایش اعتماد به نفس منتهی و قدرت شبکه‌سازی او اشاره کرد (۶،۱۰). منتورها این امکان را دارند تا با قرار دادن خود به عنوان الگو در ذهن منتهی‌ها، به افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی آن‌ها کمک کنند (۲). همچنین تعهد منتورها به فرایند منتورینگ باعث افزایش اثربخشی ادراک شده‌ی منتهی‌ها از برنامه خواهند شد (۱۱).

ویژگی‌های رابطه با منتور

برخی از موارد که منجر به افزایش رضایت منتهی‌ها از فرایند منتورینگ و منتورها می‌شود مانند ارائه‌ی بازخورد مستمر از سوی منتور به منتهی به طوری که عملکرد و پیشرفت شرکت‌کنندگان در فرایند منتورینگ به خوبی به منتهی‌ها تبیین شود، پیگیری وضعیت منتهی‌ها توسط منتور، ایجاد انگیزه در منتهی از طریق تشویق، الهام‌بخشی و ارائه‌ی پاداش مناسب، تنظیم اهداف واقع‌بینانه برای منتهی در طول فرایند،

افزایش خودآگاهی، تمرکز بر نقاط ضعف و قوت منتهی‌ها و ایجاد اعتماد و علاقه‌ی مشترک بین طرفین در زمره ویژگی‌های رابطه برقرار شده میان منتور و منتهی‌ها می‌گیرند. همچنین انجام تمرین‌هایی مانند ایفای نقش در طول جلسه منتورینگ این امکان را برای منتهی‌ها فراهم می‌آورد تا راه‌حل غلبه بر مسائل و چالش‌های خود را به صورت عملی تمرین کنند (۶،۱۱).

تغییرات ادراک شده ناشی از منتورینگ

از دیگر عوامل مؤثر بر سطح رضایت شرکت‌کنندگان در برنامه‌ی منتورینگ می‌توان به نتایج ملموس و تغییرات مثبتی اشاره کرد که در خود فرد یا محیط کار رخ می‌دهد (۱۲). به طور مثال با توسعه‌ی خودآگاهی ناشی از فرایند منتورینگ، افراد درمی‌یابند که قادر به پیشبرد اهداف خود و کمک به بهبود مهارت‌ها و عملکرد سایر افراد مرتبط با خود هستند (۱۳). همچنین منتورهای خوب تلاش می‌کنند تا به شکل‌گیری شخصیت منتهی‌ها کمک کنند (۱۴). پژوهش‌های گوناگونی با استفاده از روش‌های مختلف به بررسی موضوع رضایت ایجاد شده از منتورینگ و منتور در منتهی‌ها پرداخته‌اند که در جدول شماره‌ی ۱ مهم‌ترین آن‌ها بیان شده‌اند.

جدول ۱. پژوهش‌های مشابه انجام شده

ردیف	نویسندگان	عنوان	روش تحلیل داده‌ها	یافته‌ها
۱	اس‌تی‌جین ^۱ ، ۲۰۰۹ (۱۵)	عوامل منجر به رضایت در یک طرح منتورینگ برای کارآفرینان	رگرسیون لجستیک ترتیبی	بر اساس این پژوهش، تعداد و مدت جلسات منتورینگ تأثیری در رضایت منتهی‌ها نداشته است. همچنین در دسترس بودن منتور خارج از جلسات رسمی منتورینگ نیز تأثیر چندانی در ایجاد رضایت برای منتهی‌های نداشته است. همچنین تجربه و تخصص منتور و جنسیت او نیز به تنهایی تأثیر چندانی در ایجاد رضایت منتهی‌ها ندارد و آنچه منتور در فرایند منتورینگ انجام داده است و نوع رفتار او تأثیر به‌سزایی در ایجاد رضایت دارد. از مواردی که دارای تأثیر معنادار بر رضایت منتهی‌ها از منتورینگ هستند می‌توان به اعتماد متقابل ایجاد شده میان طرفین، درک منتور از وضعیت منتهی، تعهد منتور به برنامه‌ریزی قبلی و مشاهده نتایج منتورینگ در محیط کاری منتهی اشاره کرد

^۱ ST-Jean

<p>چهار نوع تجارب ادراک شده شرکت‌کنندگان در فرایند کوچینگ:</p> <p>۱. فرصتی برای بیان و رفع مجموعه‌ای از موضوعات و چالش‌های روزمره</p> <p>۲. یک طرح فرایندی کلی شامل آغاز، میانه و پایان</p> <p>۳. تغییرپذیری ناشی از انرژی و کیفیت کوچ</p> <p>۴. پیشرفت ناشی از ارتقای بینش</p>	<p>تحلیل داده‌های مصاحبه و تصویرسازی‌های انجام شده توسط شرکت‌کنندگان</p>	<p>چگونگی درک شواهد فرایند کوچینگ با استفاده از روایت و تصویر گرافیکی</p>	<p>هونسووا^۱، ۲۰۲۱ (۱۶)</p>	<p>۲</p>
<p>عوامل مؤثر بر موفقیت رابطه‌ی منتورینگ عبارت‌اند از:</p> <p>۱. هماهنگ شدن منتور و منتهی</p> <p>۲. آمادگی منتور و منتهی از طریق هدف‌گذاری</p> <p>۳. کیفیت و کمیت تعامل منتور و منتهی</p> <p>۴. نتایج و پیامدهای شغلی یا روان‌شناختی رابطه منتورینگ</p>	<p>آزمون فرض میانگین دو جامعه</p>	<p>منتورینگ به عنوان یک ابزار یادگیری؛ افزایش اثربخشی برنامه‌ی منتورینگ کسب‌وکار</p>	<p>دی‌آبیت و ادی^۲، ۲۰۰۸ (۱۷)</p>	<p>۳</p>

^۱ Honsová

^۲ D'Abate & Eddy

<p>- تعداد جلسات منتورینگ با هماهنگی بیشتر منتور و منتهی ارتباط دارد</p> <p>- منتهی‌ها ارتباط بهتری با منتورهایی برقرار می‌کنند که از لحاظ سن و سطح آموزشی به یکدیگر نزدیک هستند</p>	<p>استفاده از پرسشنامه‌ی ارزیابی منتورینگ مونیخ^۲ و ارزیابی جنبه‌های فردی و محتوایی منتورینگ</p>	<p>عوامل مؤثر بر رضایت منتهی در یک برنامه‌ی منتورینگ رسمی</p>	<p>گلدینگر و نشر^۱، ۲۰۲۱ (۱۸)</p>	<p>۴</p>
<p>توانایی منتورها در اجرای مناسب کارکردهای شغلی باعث افزایش رضایت منتهی‌ها خواهد شد</p>	<p>استفاده از معادلات ساختاری (SmartPLS)</p>	<p>نقش عملکرد شغلی، کیفیت روابط بر رضایت شغلی منتهی با یک رویکرد مدل تعدیل‌کننده</p>	<p>عبداله، محمد، رامامورتی، اسماعیل و شم^۳، ۲۰۲۱ (۱۹)</p>	<p>۵</p>

بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی رضایت منتهی‌ها حاکی از تمرکز عمده آن‌ها بر محیط‌های آکادمیک و غیرکسب‌وکاری است؛ بنابراین لزوم انجام پژوهش در محیط سازمانی بیشتر احساس می‌شود. همچنین اغلب پژوهش‌های انجام شده به صورت کمی انجام شده‌اند، بنابراین استفاده از رویکردی کیفی به منظور بررسی عمیق‌تر تجربه‌ی افراد حاضر در جلسات منتورینگ، امکان دستیابی به نتایج مفید را افزایش می‌دهد. یکی دیگر از مواردی که بیانگر خلأ در پژوهش‌های پیشین انجام شده است، تمرکز بیشتر بر فرآیند اجرای منتورینگ نسبت به ویژگی‌های منتور در سنجش عوامل رضایت منتهی‌ها است. این در حالیست که در پژوهش حاضر تمرکز اصلی بر عوامل رضایت از منتور در جلسات

^۱ Goldinger & Nesher

^۲ Munich Evaluation of mentoring questionnaire

^۳ Abdullah, Mohamad, Ramamoorthy, Ismail & Sham

منتورینگ است. در واقع هدف اصلی این پژوهش شناسایی عواملی است که منجر به موفقیت جلسات منتورینگ سازمانی از نگاه منتهی‌ها می‌شود.

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی است و با رویکرد کیفی اطلاعات گردآوری شده است. پژوهش حاضر به دنبال بررسی دیدگاه و تجارب منتهی‌ها از عوامل موثر بر رضایت آن‌ها در جلسات منتورینگ است به همین علت در این پژوهش از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. روش پدیدارشناسی یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که به بررسی و تحلیل عمیق دیدگاه‌ها، احساسات، و تجارب گروه نمونه در رابطه با پدیده یا پدیده‌های خاصی می‌پردازد. همچنین، پژوهشگر برای فهم تجربه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش، تجربه‌های شخصی خود را نادیده می‌گیرد (۲۰). در این پژوهش کیفی از طریق مصاحبه با ۱۲ منتهی و روش کدگذاری تحلیل مضمون^۱، داده‌ها گردآوری و تحلیل شده‌اند. در واقع تحلیل مضمون روشی نظام‌مند برای شناسایی، سازمان‌دهی و گزارش یک الگویی از معانی (تم) از مجموعه‌ای از داده‌هاست. در این روش منعطف، پژوهشگر می‌تواند معانی را از بین مجموعه‌ای از داده‌ها تحلیل کند یا به بررسی عمیق یک پدیده یا جنبه خاصی از آن بپردازد. به همین جهت برای شناسایی پدیده تعامل در فرایند یادگیری از این روش استفاده گردیده است (۲۱).

مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، از طریق نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. اعضای نمونه شامل مدیرانی از سازمان بودند که در جلسات منتورینگ شرکت کردند. در روش نمونه‌گیری هدفمند پژوهشگر کار را تا جایی ادامه می‌دهد که به اشباع نظری دست یابد و در این پژوهش نیز پژوهشگران، در دوازدهمین مصاحبه با مصاحبه شونده‌گان به اشباع نظری دست یافتند.

ابزار پژوهش نیز مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود. برای مقبولیت و اعتبار پژوهش حاضر از روش خودبازبینی محقق و روش توافق درون‌موضوعی استفاده شد. در روش توافق درون‌موضوعی دو کدگذار از یک محقق خبره دیگر نیز درخواست می‌شود تا به عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش شرکت کند. سپس این دو پژوهشگر به کدگذاری سه مصاحبه می‌پردازند و درصد توافق درون‌موضوعی محاسبه می‌گردد. جدول شماره ۲ نتایج حاصل از کدگذاری بین دو پژوهشگر را برای سه مصاحبه که به صورت تصادفی انتخاب شدند را نشان می‌دهد.

¹ thematic Analysis

جدول شماره ۲: محاسبه درصد توافق درون موضوعی بین دو کدگذار

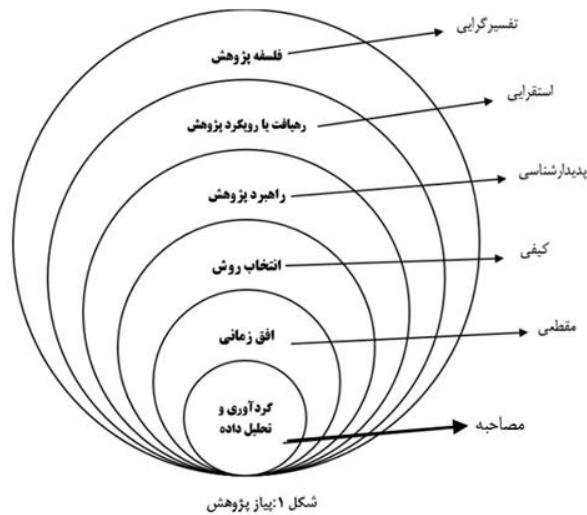
پایایی بین دو کدگذار	تعداد مفاهیم عدم توافق	تعداد مفاهیم مورد توافق	تعداد کل مفاهیم استخراج شده	کد مصاحبه
۸۶٪	۵۳	۴۰	۹۳	مصاحبه کد ۲
۶۴٪	۴۴	۲۱	۶۵	مصاحبه کد ۷
۸۵٪	۳۲	۲۴	۵۶	مصاحبه کد ۱۲
۷۵٪	۱۲۹	۸۵	۲۲۴	جمع

همانطور که در جدول شماره ۲ نیز مشاهده می‌شود، تعداد کل کدهایی که پژوهشگر و همکار وی ثبت نموده‌اند برابر ۲۲۴، تعداد کل توافقات بین این کدها ۸۵ و تعداد کل عدم توافقی‌ها بین کدها برابر ۱۲۹ می‌باشد. جهت بررسی پایایی بین دو کدگذار از رابطه زیر استفاده شد:

$$\text{درصد توافق درون موضوعی} = \frac{2 \times \text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

با قرار دادن اطلاعات لازم در فرمول فوق، درصد توافق درون موضوعی یا توافق بین دو کدگذار ۷۵٪ به دست آمد. با توجه به اینکه این میزان پایایی بیش از ۶۰٪ است، بنابراین می‌توان گفت که درصد پایایی بین دو کدگذار در این پژوهش مورد تأیید است.

روش پژوهش حاضر با توجه به مدل پیاز پژوهش (۲۲) به‌طور خلاصه در شکل شماره ۱ قابل مشاهده است.



نتایج

هدف پژوهش حاضر، بررسی عوامل موثر بر موفقیت جلسات منتورینگ سازمانی از دیدگاه منتهی‌ها است. نتایج این پژوهش کیفی، معیارها و عواملی است که از دیدگاه منتهی‌ها برای برگزاری جلسات منتورینگ اثربخش، ضروری به نظر می‌رسد. این ۸ معیار عبارتند از: (۱) تجربه حرفه‌ای منتور، (۲) تسلط موضوعی و تخصصی منتور، (۳) پرسشگری موثر، (۴) همدل بودن منتور، (۵) توجه به ویژگی‌های منتهی، (۶) شفافیت در ارتباط بین منتور و منتهی، (۷) قابل اعتماد بودن منتور و (۸) کاربردی بودن راهکارهای منتور. در جدول شماره ۳ تعریف هر یک از تم‌ها یعنی معیارهای اثربخشی جلسات منتورینگ قابل مشاهده است.

جدول ۳. عوامل موثر بر رضایت منتهی‌ها از جلسات منتورینگ		
تعریف	معیارها	
با تجربه بودن منتور در زمینه تخصصی و دارا بودن نقش و جایگاه حرفه‌ای از دید منتهی به گونه‌ای که منتهی او را تاحدی آینده خود ببینید و مسیرهای مورد نظرش را قبلا طی کرده باشد.	تجربه حرفه‌ای منتور	

تسلط بر دانش تخصصی به گونه‌ای که مسائل و مشکلات منتهی را به صورت منسجم شناسایی و تحلیل نماید و با بیان ساده و گویای مفاهیم تخصصی، مصادیق آن را در شرایط و موقعیت منتهی به صورت روشن و ملموس توضیح دهد.	تسلط موضوعی و تخصصی منتور	
پرسیدن سوالات مناسب و به موقع به طوری که منتهی را به عمیق تر فکر کردن ترغیب کند و مسئله را شفاف نماید.	پرسشگری موثر	
با صبر و حوصله و فعالانه صحبت‌های منتهی را می‌شنود و به احساسات و هیجانات منتهی توجه دارد.	همدل بودن منتور	
تفاوت‌های فرهنگی و فردی منتهی و در نظر گرفتن این تفاوتها به هنگام بررسی دغدغه‌ها و مشکلات منتهی را درک نماید.	توجه به ویژگی‌های منتهی	
منتور در ابتدای جلسه، انتظارات و هدف‌گذاری را به طور شفاف بیان کند و در حین فرایند منتورینگ فضای گفت‌وگو که چه موضوعاتی مطرح شود یا نشود و حد و مرز تعامل با منتهی مشخص است.	شفافیت در ارتباط بین منتور و منتهی	
یک رابطه دوستانه و فضای امن روانی برای منتهی از طریق قضاوت نکردن او و پیدا کردن نکات مشترک با او ایجاد کند	قابل اعتماد بودن منتور	
ادراک منتهی از موثر و راهگشا بودن راهکارهای پیشنهادی منتور و نتایج حاصل از آن است که این نتایج منجر به حل مشکلات شخصی و حرفه‌ای منتهی از طریق ایجاد دانش یا مهارت جدید، تغییر نگرش و ایجاد عاملیت و خودآگاهی در فرد می‌شود.	کاربردی بودن راهکارهای منتور	

در جدول فوق هریک از معیارها به همراه تعاریف آن ذکر گردید در ادامه هریک از این معیارها توضیح داده می‌شود.

۱. تجربه حرفه‌ای منتور

منتور به عنوان فردی که با اصول و مهارت‌های منتورینگ آشنا است به واسطه تجربه خود در برخی موضوعات که منتهی در آنها تجربه چندانی نداشته است به ارائه‌ی تجربیات خود می‌پردازد تا به پرسش‌های منتهی پاسخ دهد و یا از اشتباهات احتمالی و مشابه که ممکن است در مسیر آینده منتهی رخ دهد، جلوگیری کند. این موضوع باعث می‌شود منتور به عنوان فردی الهام‌بخش در ذهن منتهی فراتر از

فردی باشد که بدون تجربه صرفاً به بیان برخی نکات می‌پردازد. در همین خصوص مصاحبه‌شونده‌ی (۴) بیان کرد:

«تصور می‌کردم که منتورم یک فرد مجربی هست که این توانایی را دارد تا برای برخی مسائل به من راهکار بدهد و من خودم را بر اساس راهی که او تجربه کرده است یا می‌داند، توسعه بدهم.»

همچنین مصاحبه‌شونده‌ی (۲) نظرش را درباره‌ی منتور خود این‌گونه بیان کرد: «منتورم خیلی فرد با شخصیت و انسان بسیار قابل احترام و قابل تعاملی بود.»

ارائه‌ی تجربیات مشابه منتور به منتهی در صحبت مصاحبه‌شونده‌ی (۷) نیز مشهود است: «منتور من فرد باتجربه‌ای بود و علت اینکه او را انتخاب کردم این بود که انگار آینده خود من هست. چون مهندس بود و یک کسب و کار راه‌اندازی کرده بود و احساس می‌کردم راه بلد هست و موضوعات را تجربه کرده است فقط مفاهیم و دسته‌بندی‌های نظری را نمی‌گوید.»

یکی از نکات مهم در زمینه تجربه‌مند بودن منتور این است که باید مراقب بود که این تجربیات عیناً و بدون تامل لازم توسط منتهی تکرار نشوند. با توجه به تفاوت‌های فردی و نیز تفاوت در محیط و زمان‌های مختلف، تجربه‌های منتور باید توسط منتهی بازسازی شوند و نه کپی‌برداری. در این بازسازی تجربه باید شرایط خاص منتهی در نظر گرفته شود و بر اساس این شرایط، تجربه منتور متناسب‌سازی شود. این متناسب‌سازی باید توسط خود منتهی انجام شود ولی منتور می‌تواند راهکارها و فرایندهای آن را به منتهی نشان دهد (۲۳).

۲. تسلط موضوعی و تخصصی

منتور باید در موضوعات مورد نظر دارای دانش عمیق و گسترده‌ای باشد به نحوی که بتواند با آگاهی از آخرین موضوعات و دانش روز، مفاهیم پیچیده و دانش تخصصی خود را به زبانی ساده و گویا برای منتهی توضیح و دانش خود را به او انتقال دهد. این ویژگی باعث خواهد شد تا دانش منتهی از سطح مبتدی تا پیشرفته ارتقاء یابد.

مصاحبه‌شونده‌ی (۵) در خصوص تخصص منتور این‌گونه نظر خود را اعلام کرد: «تعامل با منتورم خیلی خوب بود. رابطه منتور با من استاد-شاگردی بود و من ایشان را در دو جلسه اول به واسطه تسلط و تخصصی که داشت به عنوان استاد پذیرفتم و رابطه صمیمانه‌ای شکل گرفت. فرد مجرب و با شخصیت و آشنا به مباحث مدیریتی، رفتار سازمانی بود.»

همچنین ارائه‌ی ساده و گویای مطالب از سوی منتور در گفته‌ی مصاحبه‌شونده‌ی (۱۱) مشهود است: «من خیلی ذوق کردم که مهارت‌های مهم مدیریتی را در یک نگاه دیدم و به آن فکر کردم و منتورم با ذکر دسته‌بندی ساده و جذاب به افکار و دانشی که پراکنده نسبت به موضوع داشتم نظم داد.»

مصاحبه‌شونده‌ی (۱) نیز انگیزه‌ی خود را از حضور در جلسات منتورینگ به این شکل اعلام نمود: «بهبود عملکردم و کسب دانش از طریق توصیه گرفتن از یک فرد مطلع، متخصص و با تجربه بود.»

نکته مهم در زمینه دانش تخصصی منتور این است که این دانش نباید منتهی را از جستجوی دانش به‌روزتر و کامل‌تر که تناسب بیشتری با نیازها و ضرورت‌های کاری وی دارد دور نماید. شعله ور کردن نیاز درونی منتهی به یادگیری و جستجوی دانش، وظیفه بسیار مهم‌تری نسبت به ارائه دانش تخصصی برای یک منتور است (۲۴).

۳. پرسشگری موثر

منتور باید این توانایی را داشته باشد که با پرسش‌های خود، منتهی را در مسیری هدایت کند که با تفکر بیشتر، به موضوعاتی که کمتر توجه داشته است، تأمل کند. به عبارت دیگر، منتور نباید پرسش‌هایی را مطرح کند که پاسخ‌های آن از پیش برای خودش مشخص است. این سؤالات باید باز و کاوشگرانه باشند تا منتهی ترغیب شود تجربیات و احساسات خود را بیان و در نهایت به راه‌حل دست پیدا کند.

مهارت پرسشگری منتور در جلسات منتورینگ از نظر مصاحبه‌شونده‌ی (۱۰) اینگونه بیان شده است: «ما خیلی مسئله‌محور پیش نمی‌رفتیم و گفتگو محور پیش رفتیم. در این فرایند گفتگو، سوالاتی مطرح شد که من متوجه شدم موضوعاتی وجود دارد که به آن بی‌توجه هستم یا آن را انکار می‌کنم و در جلسه آخر آن خط سیر مورد نظر اتفاق افتاد و ترکیب پاسخ‌های این سوالات به همراه پیشنهاداتی که به من شده بود؛ نتیجه خوبی داشت.»

همچنین مصاحبه‌شونده‌ی (۳) نیز هدایت خود از سوی منتور به تأمل بیشتر را به این شکل ابراز کرد: «من زوایای پنهانی را نمی‌دیدم اما منتورینگ کمک کرد به آن‌ها فکر کنم؛ یعنی سوالاتی از من پرسیده می‌شد که یک لحظه کاملاً در فکر فرو می‌رفتم.»

یکی از ابعاد مهم این پرسشگری این است که سوالات باید منتهی را به سمت عمق بیشتر در تفکر و بررسی‌های وی درباره خودش هدایت کند. به عبارت بهتر، این پرسش‌ها باید بجای اینکه صرفاً یادآور

اتفاقات و رویدادهای گذشته باشند، منتهی را به سمت تجزیه و تحلیل و ارزیابی آن موقعیت‌ها و ایده‌پردازی‌های جدید بر مبنای این تجزیه و تحلیل‌ها پیش ببرند (۲۵).

۴. همدل بودن منتور

منتور باید تلاش کند تا با درک شرایط، جایگاه، احساسات و دیدگاه‌های منتهی، به شکل محترمانه با او ارتباط برقرار کند. در واقع منتور باید از تلاش برای تغییر سریع و اجباری منتهی اجتناب و به او کمک کند تا خودش مسیر صحیح را برای رشد و توسعه پیدا کند. این موضوع نیازمند اعتماد، صبر و حوصله و نگاه مثبت منتور به منتهی است تا منتهی بتواند به راحتی و بدون دغدغه در برقراری ارتباط مسائل و چالش‌های خود را با منتور مطرح کند. همدلی و شنونده‌ی فعال بودن منتور نسبت به منتهی‌ها در نظرات مصاحبه‌شونده‌های (۷) و (۱۰) قابل ملاحظه است:

«منتوری که من باهاش جلسات را پیش می‌بردم فردی بود که دغدغه‌های من را به خوبی درک کرد و من به راحتی توانستم در حوزه‌های مختلف با ایشان صحبت کنم و کاملاً گوش می‌داد.»

«منتورم کاملاً به احساسات و زبان بدن من توجه داشت و حتی وقتی موضوعی را تعریف می‌کردم، بهم گفت وقتی فلان چیز را می‌گفتی لحنت تغییر کرد و احساس خاصی دیدم؛ می‌خواهی بیشتر درباره‌اش باهام صحبت کنی. خب این خیلی خوبه که به احساسات من توجه داشت.»

یکی از نکات مهم در این همدلی این است که باید بر اساس باورهای درونی فرد باشد و نه اینکه در قالب ظاهری و شکلی انجام شود. به این معنا که منتور باید به آن همدلی که با منتهی می‌کند باور داشته باشد و نه اینکه صرفاً در قالب زبانی این همدلی را ابراز نماید. اساساً یکی از پیش‌نیازهای مهم در موفقیت منتور، همراهی‌دلی و زبان وی می‌باشد (۲۶).

۵. توجه به ویژگی‌های منتهی

در صورتی که منتور بتواند با درک مناسب ویژگی‌ها و شرایط منتهی بین او و سایر منتهی‌ها تمایز قائل شود و برای همه افراد از یک رویکرد یکسان استفاده نکند یا آنها را با خود مقایسه نکند، منتهی با رضایت بیشتری در جلسات منتورینگ حضور پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر منتور باید بتواند با درک زمینه‌های گوناگون فرهنگی، مذهبی، محیطی و ... منتهی، فضای جلسه منتورینگ را به نحوی پیش ببرد که منتهی بتواند با توجه به سلیقه و علایق مختص خود به دنبال حل مسائلش باشد.

در همین زمینه مصاحبه‌شونده‌ی (۴) رضایت خود را از درک سریع منتور نسبت به شرایط خود به این نحو ابراز کرد: «جذاب‌ترین اتفاق برای من این بود که منتور خیلی سریع (بعد از دو جلسه) نکات مدنظر من را شناسایی کرد.»

همچنین مصاحبه‌شونده‌ی (۵) نیز بر لزوم توجه منتور به مسائل مختص خود به این شکل تأکید نمود: «تعامل با منتورم خیلی خوب بود. ایشان درک بالایی داشتند که به نظرم ناشی از تجربه بالای ایشان بود و می‌دانستند که با هر فردی با توجه به مشکلاتی که دارد به طور مناسب برخورد کنند.»

مصاحبه‌شونده‌ی (۲) نیز به شکل شفاف‌تر و کامل‌تر، این یافته پژوهش را بیان کرد: «با توجه به صمیمی بودن فضای جلسات منتورینگ و شناختی که از هم داشتیم مسئله را از جنبه‌های اعتقادی و مذهبی هم بررسی کردیم که این خیلی تجربه جذاب و ویژه‌ای بود چون چنین فضایی کمتر پیش می‌آید که هم با دانش آکادمیک و هم مبانی روایی و دینی موضوع را ببینم.»

یکی از ابزارهایی که به منتور برای توجه به ویژگی‌های منتهی کمک می‌کند، هم‌زمانی منتور با منتهی است. منظور از هم‌زمانی این است که وی خود را در چارچوب ارزش‌ها و نظام باورهای وی قرار دهد و با او صحبت کند و نه این که از منتهی انتظار داشته باشد تا خود را با نظام ارزش‌ها و باورهای منتور تطبیق دهد. نتیجه این تطبیق منتور با نظام ارزش‌های منتهی، هم‌زمانی وی با منتهی خواهد بود و این هم‌زمانی به او و منتهی برای درک بهتر متقابل کمک شایانی خواهد کرد (۲۷).

۶. شفافیت در ارتباط بین منتور و منتهی

بنابر یافته‌های به دست آمده، هدف‌گذاری و تبیین شفاف ارتباط میان منتور و منتهی اهمیت ویژه‌ای دارد. اینکه جلسات منتورینگ بر اساس اهداف شفاف تعیین شده در ابتدا یا در طول دوره منتورینگ پیش برود از دیگر مواردی است که منجر به رضایت منتهی از منتور خواهد شد. در واقع منتهی باید به شکل صریح و بدون ابهام انتظارات خود را از حضور در جلسات منتورینگ با منتور مطرح کند تا منتور بر همین مبنا جلسات منتورینگ را پیش ببرد. از سوی دیگر منتور نیز باید درباره‌ی توانمندی‌ها، پیشرفت و مسائل گوناگون منتهی با صراحت با او صحبت کند. دو مصاحبه‌شونده‌ی (۵) و (۸)، به شکل زیر به ضرورت تبیین انتظارات به شکل شفاف اشاره کردند:

«دوست دارم همیشه یک فرد متخصص در کنارم باشد و به من کمک کند تا بهتر شوم. انتظارات از حضور در جلسه منتورینگ این بود بتوانم مشکلاتی که در مسیر مدیریتی دارم با منتور حل کنم. می‌دانستم که منتور قرار هست آگاهی بدهد و درباره این موضوع در ابتدای جلسه با منتور صحبت کردم.»

«حد و مرز و حقوق تعریف شده در همه جا کمک می‌کند حتی در جلسات اینچنینی. اگر برای خودمان حقوق تعریف شده داشته باشیم بر اساس آن، خط قرمز برای تعامل و ارتباط با سایرین داریم. منتورم به من گفتند حقوق و حد و مرز خودت را در هر ارتباطی بنویس نه تنها در ارتباط بین منتور و منتهی بلکه با هر فردی.»

یکی از ابزاری که به ایجاد و حفظ شفافیت در روابط بین منتور و منتهی کمک زیادی می‌کند، تنظیم ارتباطات متقابل منتور و منتهی در همان ابتدای شکل‌گیری رابطه حرفه‌ای‌شان می‌باشد. مهمترین کلمه در این فرایند، واژه «متقابل» می‌باشد، به این معنی که هم منتور از منتهی و هم منتهی از منتور باید انتظاراتشان را تعیین و تبیین نمایند. این انتظارات روشن و شفاف همانند یک راهنما در طول فرایند ارتباط منتور و منتهی، تعیین کننده حدود و چگونگی تعاملات آن‌ها با همدیگر می‌باشند (۲۸).

۷. قابل اعتماد بودن منتور

منتور باید با رعایت اصول اخلاقی و انصاف در تعامل با منتهی، و بدون اینکه سعی در قضاوت یا سرزنش او داشته باشد، اطلاعات مورد نیاز منتهی را بدون تحریف در اختیار او قرار دهد. همچنین منتهی باید این اطمینان را داشته باشد که منتور، اطلاعات شخصی او را حفظ می‌کند تا بتواند به راحتی مسائل و چالش‌های خود را در جلسات منتورینگ مطرح کند.

مصاحبه‌شونده (۳) توصیف خود را از منتورش به این شکل اعلام کرد: «من اگر بخواهم منتورم را در قالب یک جمله توصیف کنم می‌گویم که یک دوست قابل اعتماد هستید. جوری که در یک موضع برابر و دوستانه بود؛ بدون نگاه از بالا به پایین و قضاوتی که مثلاً من یک متخصص باتجربه هستم و تو آشنا با موضوعات و مدل‌های تخصصی نیستی!»

مصاحبه‌شونده (۱۲) نیز رضایت خود را از ایجاد فضایی توأم با اعتماد در منتورینگ با این وصف اعلام کرد: «من تجربه منتورینگ به این شکل را نداشتم اما برایم جذاب شد که فضایی شفاف ایجاد شود و فرد بیرون از محدودیت‌های موجود، خودافشایی کند و دغدغه‌هایش را مطرح کند. راستش من شناخت زیادی از منتورها نداشتم. توقع این را داشتم که فضایی سالم و قابل اعتماد و خارج از ملاحظات ایجاد شود و قضاوت نشویم، که به نظرم این اتفاق افتاد.»

همچنین احساس خوب ناشی از اعتماد میان منتهی و منتور به عنوان یک عامل رضایت از منتورینگ در گفته مصاحبه‌شونده‌ی (۹) مشهود است: «در جلسه اول ارتباط خوبی برقرار کردم و نقاط مشترک زیادی با هم پیدا کردیم. تجربه مشترک زیادی داشتیم و ارتباط خیلی خوبی شکل گرفت و حس اعتماد خوبی در من شکل گرفت.»

قابل اعتماد بودن منتور از اهمیت زیادی در شکل‌گیری روابط بین منتهی و منتور برخوردار است. اما نکته مهم این است که این قابلیت اعتماد به خودی خود بدست نمی‌آید. منتور برای قابل اعتماد بودن باید واجد یک سری ویژگی‌ها و شایستگی‌هایی باشد که از آن جمله می‌توان به: راستگویی، توانمندی تخصصی، تعصب نداشتن، وفاداری، و خسارت‌پذیری اشاره کرد (۲۹). منظور از خسارت‌پذیری در این مطالعات این است که منتور باید اشتباهات خودش و منتهی را بپذیرد و بجای انکار آن‌ها، سعی در اصلاح و یادگیری از آن اشتباهات داشته باشد. وجه دیگر خسارت‌پذیری این است که منتور باید از داشته‌های خودش اعم از دانش، ارتباطات، تجربه، و سایر دارایی‌هایی که دارد، در اختیار منتهی بگذارد و آنها را دریغ ننماید.

۸. کاربردی بودن راهکارهای منتور

تا زمانی که منتهی نتایج حاصل از حضور خود در جلسات منتورینگ را به شکل ملموس درک نکند، رضایت در او ایجاد نخواهد شد. در واقع منتهی باید بر اساس اهداف و انتظاراتی که پیش از حضور در جلسات منتورینگ برای خود تعیین کرده است، پیشرفت حاصل از این جلسات را در قالب رشد و توسعه فردی یا حل مسائل و چالش‌های خود در محیط کار بر اساس راهکارهای ارائه شده توسط منتور ملاحظه کند. در همین خصوص افراد گوناگونی بر اهمیت اثربخشی راهکارهای ارائه شده توسط منتور صحنه گذاشتند که از آن جمله می‌توان به نظرات مصاحبه‌شونده‌های (۱)، (۵)، (۷) و (۱۰) اشاره نمود:

«انتظار من این بود که در جلسات منتورینگ یک نفر من را برای انجام کارهایم راهنمایی کند که تقریباً این انتظار برآورده شد.»

«جلسات منتورینگ باعث شناخت و آگاهی بیشتر من شد و دوست دارم آن را ادامه بدهم و در این فرایند روی نقاط قابل بهبود بیشتر کار کنم. برگشتن به عقب و دیدن مسیری که طی کردم از مهم‌ترین نتایج منتورینگ برای من بود.»

«تجربه منتورینگ در زندگی شخصی هم برای من مفید بود. توانستم با کنترل و آگاهی بیشتری با اطرافیانم رفتار کنم. مثلاً من خودم را کمال‌گرا می‌دانستم. بعد از جلسات منتورینگ و صحبت با منتور و کتاب معرفی شده توسط ایشان در خصوص کمال‌گرایی، به این نتیجه رسیدم که برخی مواقع ممکن است کمال‌گرایی به تهدید تبدیل شود.»

«مهم‌ترین تجربه برای من این بود منتور به می‌گفت بعضی مواقع افراد به خودشان برچسب می‌زنند. حتی چندین مورد را تا جلسه آخر به من گوشزد می‌کردند. که باعث شد به مرور اعتماد به نفسم افزایش پیدا کرد و من توانستم محکم‌تر صحبت کنم. منتور در جلسات ابتدایی دیدن چند فیلم را به من توصیه کردند. من از ۷-۸ تا فیلم نصف آن‌ها را دیدم و باعث شد نگاهم تغییر کند و از حالت ایده‌آلی که فکر می‌کردم بیرون بیایم و متوجه شوم که واقعیت آن چیزی که دوست دارم نمی‌شود و این به من کمک کرد.»

منتورینگ فرایند کمک به منتهی برای تغییر کردن است و در این فرایند تغییر باید اصول حاکم بر مدیریت تغییر را نیز رعایت کرد. یکی از الگوهای مهم در مدیریت فرایند تغییر، الگوی کاتر است که بیان می‌دارد در یکی از مراحل مدیریت تغییر، باید دستاوردهای کوچکی که فرد یا سازمان در حال تغییر به آن‌ها دست یافته است را به وی نشان داد. کاتر از این تغییرات کوچک با عنوان **(Short wins)** یاد می‌کند و آنها را تضمینی برای استمرار حرکت تغییر شونده در فرایند تغییر می‌داند (۳۰).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی عوامل موثر بر رضایت منتهی‌ها از جلسات منتورینگ بود که پس از مصاحبه کیفی و تحلیل یافته‌ها، هشت معیار به دست آمد. این عوامل شامل (۱) تجربه حرفه‌ای منتور، (۲) تسلط موضوعی و تخصصی منتور، (۳) پرسشگری موثر، (۴) همدل بودن منتور، (۵) توجه به ویژگی‌های منتهی، (۶) شفافیت در ارتباط بین منتور و منتهی، (۷) قابل اعتماد بودن منتور و (۸) کاربردی بودن راهکارهای منتور است. با نگاهی نزدیک تر و عمیق تر به این هشت یافته می‌توان دو استنتاج کلی تر از این یافته‌ها داشت: ۱. اهمیت نقش منتور در موفقیت منتورینگ. ۲. غافل بودن منتهی‌ها از اهمیت و ویژگی‌های نقش خودشان در فرایند منتورینگ. در ادامه هر کدام از این دو استنتاج نهایی مورد بحث و بررسی قرار گرفته شده است.

در نگاه نخست، بررسی هشت عامل شناخته شده در این تحقیق نشان می‌دهد که همگی این هشت عامل به نوعی مرتبط با منتورها هستند. به عبارت دیگر، این هشت عامل، هشت «باید» برای منتورها هستند:

منتورها «باید» تجربه حرفه‌ای داشته باشند، دانش تخصصی داشته باشند، پرسشگری موثر داشته باشند، و ... این بایدها نشان‌دهنده اهمیت ویژه نقش منتورها در موفقیت فرایند منتورینگ است. این نقش ویژه منتورها را باید یک واقعیت مهم در منتورینگ دانست و بر روی آن تأمل نمود. بدون داشتن یک منتور قوی که واجد این بایدها باشد، نمی‌توان امیدی به موفقیت فرایند منتورینگ داشت. این یافته هم راستا با برخی دیگر از تحقیقات پیشین است که به اهمیت نقش منتورها در فرایند منتورینگ اشاره می‌کند (۳۱). اگر این اهمیت را بپذیریم، باید به برنامه‌های تربیت و آموزش منتورها اهمیت زیادی بدهیم چرا که بدون برخورداری از یک آموزش درست و دقیق، نمی‌توان به برخورداری منتورها از توانمندی‌هایی که باید داشته باشند اطمینان حاصل کرد (۳۲). اهمیت این آموزش زمانی مشخص می‌شود که بدانیم حضور و فعالیت منتورهایی که از قابلیت‌های لازم برخوردار نباشند، می‌تواند ریسک‌ها و مشکلات زیادی را برای منتی‌ها ایجاد نماید (۳۳).

و اما در نگاهی عمیق‌تر به این یافته‌های هشت‌گانه متوجه می‌شویم که تمامی آن‌ها فقط به منتورها تعلق دارند. در واقع منتی‌ها هیچ نقشی در موفقیت رابطه منتورینگ برای خود متصور نشدند، در حالی که کیفیت سوالاتی که منتی در جلسات مطرح می‌کند، می‌تواند بر فرایند منتورینگ تأثیر ویژه‌ای داشته باشد. این یافته تأمل برانگیز و مهمی است که نیاز به بحث بیشتر دارد. منتورینگ یک رابطه دوطرفه بین منتور و منتی است و برای موفقیت آن، هر دو سوی این رابطه باید نقش ایفا کنند (۳۴). اینکه منتورها، افراد توانمند آموزش دیده‌ای باشند، حتماً برای موفقیت منتورینگ لازم است ولی کافی نیست. برای تکمیل این موفقیت، منتی‌ها هم باید واجد شرایط و ویژگی‌هایی باشند که بدون برخورداری از آن‌ها، این فرایند تکمیل نمی‌شود. به عنوان مثال، آمبروستی^۱ و دکرز^۲ (۳۵) بیان داشته‌اند که منتی‌ها باید از ذهن باز و بدون تعصب برخوردار باشند، مشاهده‌گر فعال باشند، گوش شنوا داشته باشند، احساس نیاز به یادگیری داشته باشند، تأمل‌گرا باشند، هدف‌گذاری نمایند، خودشان را ارزیابی و مانیتور نمایند، نسبت به توسعه خودشان تعهد داشته باشند و اقدام نمایند، و فرایند توسعه خودشان را مستند و مکتوب نمایند. نگاهی به این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که آن‌ها برای موفقیت منتورینگ، کاملاً ضروری و موردنیاز هستند. بدون برخورداری از این ویژگی‌های منتی، هر چقدر هم که منتور قوی و موفق باشد، باز هم فرایند منتورینگ به جایی نمی‌رسد.

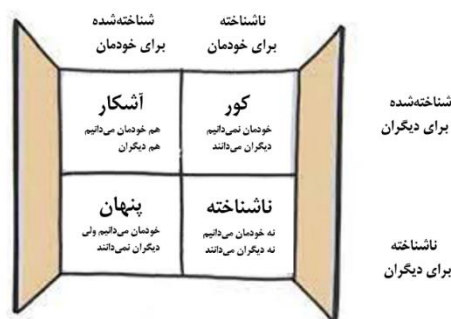
اما به‌رغم اهمیت ویژگی‌های منتی، حتی یکی از این ویژگی‌ها را هم نمی‌توان در یافته‌های این تحقیق مشاهده کرد. منتی‌های مشارکت‌کننده در این تحقیق بر این باور هستند که این فقط منتورها هستند

¹ Ambrosetti

² Dekkers

که باید یک سری ویژگی‌ها را داشته باشند و گویی آن‌ها نباید هیچ ویژگی و توانایی را به آوردگاه منتورینگ بیاورند. این در حالی است که اگر منتهی‌ها ویژگی‌های مورد نظر را نداشته باشند، منتورها حتی به رغم برخورداری از ویژگی‌هایی که باید داشته باشند هم نمی‌توانند کاری انجام دهند. در تحقیقی در همین زمینه، آمبروستی و دکرز (۳۵) جدولی از تلاقی ویژگی‌های موردنیاز منتور و منتهی را ترسیم کرده و نشان داده‌اند که چگونه ایفای نقش منتورها وابسته به وجود یک سری ویژگی‌های خاص از سوی منتهی‌ها است. به عنوان مثال، منتور باید یک الگوی نقش برای منتهی باشد. اما اگر منتهی، دارای توانایی مشاهده‌گری فعال، تامل‌گری، و هدف‌گذاری نباشد، نمی‌تواند از ظرفیت الگوی نقش مربی، استفاده درست و کامل را ببرد و از وی یاد بگیرد.

چه بسا اگر این تحقیق با یک جامعه آماری منتورها انجام شده بود، آن‌ها بیشتر به ویژگی‌های موردنیاز منتهی‌ها برای موفقیت منتورینگ اشاره کرده بودند. این نکته بیانگر این واقعیت است که هر کدام از دو طرف فرایند منتورینگ یعنی منتورها و منتهی‌ها، شاید کمتر به نقش خود در موفقیت فرایند منتورینگ توجه می‌نمایند. این نادیده انگاشتن نقش خود را می‌توان نتیجه برخورداری افراد از یک ناحیه کور در شناخت فردی دانست. بر اساس پنجره جوهری، انسان‌ها از چهار ناحیه در شناخت خودشان برخوردارند. این چهار ناحیه در شکل ۱ نشان داده شده است:



شکل ۱. ناحیه‌های ۴ گانه شناخت خود بر اساس پنجره جوهری

همان‌طور که در شکل ۱ دیده می‌شود، یکی از ابعاد مهم شناخت ما در ناحیه ای به نام «ناحیه کور» قرار گرفته است. ناحیه کور، بخشی از واقعیت وجودی و پیرامونی ما است که از دید ما مورد غفلت قرار می‌گیرد حال آنکه وجود دارد و چه بسا از اهمیت زیادی هم برخوردار است. برای تکمیل شناخت از خود، باید بر ناحیه کور غلبه پیدا کرد و برای این غلبه باید از ظرفیت دیگران برای شناخت خود استفاده کرد (۳۶). بر این اساس، وقتی منتهی‌ها درباره عوامل موثر بر موفقیت منتورینگ صحبت می‌کنند، بیشتر به

ویژگی‌های منتورها اشاره می‌کنند و هرگاه همین سوال از منتورها پرسیده شود احتمالاً بیشتر درباره ویژگی‌های منتهی‌ها صحبت می‌کنند. از این رو، هیچکدام از این دو دسته تحقیقات به تنهایی نمی‌توانند ما را به برداشت درستی از واقعیت برسانند. برای برخورداری از یک برداشت صحیح‌تر و کامل‌تر باید هم دیدگاه منتهی‌ها و هم دیدگاه منتورها را در زمینه عوامل موثر بر منتورینگ در نظر گرفت و تلفیقی از تحقیق‌هایی که این نظرات را جویا شده‌اند دنبال کرد.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آتی، به بررسی دیدگاه منتورهای ایرانی در زمینه عوامل موثر بر موفقیت منتورینگ پرداخته و نتایج آن تحقیقات را با نتایج این تحقیق مقایسه و بررسی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود تا ضریب اهمیت هر کدام از این عوامل نیز بررسی شود چرا که میزان اهمیت و اثرگذاری هر کدام از این عوامل بر روی موفقیت منتورینگ می‌تواند متفاوت باشد. پیشنهاد دیگر این تحقیق برای پژوهش‌های آینده این است که میزان روابط علی - معلولی این عوامل بر روی همدیگر را هم بررسی نمایند. پژوهش‌های پیشین بر اهمیت شناسایی روابط بین این متغیرها برای برخورداری از فهم دقیق‌تر نسبت به آن‌ها اشاره کرده‌اند (۳۷).

از دید کاربردی یافته‌های این پژوهش می‌تواند به عنوان معیارهایی برای ارزیابی اثربخشی جلسات منتورینگ در نظر گرفته شود می‌توان گفت این معیارها توسط مدیران و متخصصان منابع انسانی برای ارزیابی کیفیت ارتباط منتورینگ و اثربخشی جلسات در سازمان به کار گرفته شود. در واقع ارزیابی فرایند و اثربخشی منتورینگ به عنوان یک روش نیمه رسمی، شخصی‌سازی شده و گران قیمت در سازمان‌ها به عنوان یک چالش مطرح است که معیارهای شناسایی شده در این پژوهش می‌تواند مبنایی برای ارزیابی اثربخشی جلسات منتورینگ باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن ابزار گردآوری داده‌ها است در صورتیکه اگر از روش‌های دیگری مانند گروه کانونی در کنار مصاحبه استفاده می‌گردید، می‌توانست غنای یافته‌ها را بیشتر کند که به دلیل محدودیت اجرایی در حضور همزمان مدیرانی که جلسات منتورینگ شرکت کرده‌اند، میسر نشد.

منابع

1. Nour D. Where your work meets your life . Continuous Learning The Best Mentorships Help Both People Grow. Harv Bus Rev. 2022;
2. Sims C, Carter A, Moore De Peralta A. Do servant, transformational, transactional, and passive avoidant leadership styles influence mentoring competencies for faculty? A study of a gender equity leadership development program. Hum Resour Dev Q. 2021;32(1):55-75.

3. Grocutt A, Gulseren D, Weatherhead JG, Turner N. Can mentoring programmes develop leadership? *Hum Resour Dev Int* [Internet]. Routledge; 2022;25(4):404–14. Available from: <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1850090>
4. Rounpel S, Rinfret N, Grenier J. Leadership development: three programs that maximize learning over time. *J Leadersh Educ*. 2019;18(2).
5. Kouzes J, Posner B. *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. New Jersey: John Wiley & Sons; 2023.
6. Turner-moffatt BC. Strengthening Women in Leadership Roles. *Am Soc Saf Eng*. 2019;64(August):2017–20.
7. Murrell AJ, Blake-Beard S, Porter DM. The importance of peer mentoring, identity work and holding environments: A study of African American leadership development. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;18(9).
8. Cheong CWS, Chia EWY, Tay KT, Chua WJ, Lee FQH, Koh EYH, et al. A systematic scoping review of ethical issues in mentoring in internal medicine, family medicine and academic medicine. *Adv Heal Sci Educ* [Internet]. Springer Netherlands; 2020;25(2):415–39. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09934-0>
9. Yarbrough C. *Leveraging Coaching and Mentoring to Create More Effective Leaders*. Res Rep. 2022;
10. Landry A, Lewiss RE. What Efficient Mentorship Looks Like. *Harv Bus Rev*. 2020;August:2–5.
11. Wang XH, Wei XN, Van Wart M, McCarthy A, Liu C, Kim S, et al. The role of E-leadership in ICT utilization: a project management perspective. *Inf Technol Manag* [Internet]. Springer US; 2023;24(2):99–113. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10799-021-00354-4>
12. Banerjee-Batist R, Reio TG, Rocco TS. Mentoring Functions and Outcomes: An Integrative Literature Review of Sociocultural Factors and Individual Differences. *Hum Resour Dev Rev*. 2019;18(1):114–62.
13. Lleó A, Agholor D, Serrano N, Prieto-Sandoval V. A mentoring programme based on competency development at a Spanish university: an action research study. *Eur J Eng Educ*. 2018;43(5):706–24.
14. Dance A. *What the best mentors do*. Nature. 2020;

15. St-jean E, Management D De. Factors Leading to Satisfaction in a Mentoring Scheme for Novice Entrepreneurs. 2009;7(1):148–61.
16. Honsová P. How coachees perceive the coaching process: Evidence using narration and graphical illustration. *Consult Psychol J Pract Res*. 2021;73(2):145–62.
17. D'Abate CP, Eddy ER. Mentoring as a learning tool: Enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentor Tutoring Partnersh Learn*. 2008;16(4):363–78.
18. Goldinger G, Neshet L. Mind the gap, factors that affect mentee's satisfaction in a formal mentorship program with arbitrary matching. *MedEdPublish*. 2021;10(1):1–13.
19. Abdullah N, Mohamad A, Ramamoorthy J, Ismail A, Md Sham F. The role of career function, quality relationship on mentee's job satisfaction: A moderating model approach. *Ilkogor Online-Elementary Educ Online [Internet]*. 2021;20(4):695–705. Available from: <http://ilkogretim-online.org>
20. Creswell JW. *Educational Research. Doing Qualitative Research*. 2011.
21. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology Virginia. *Foreign Affairs*. 2006;91(5):1689–1699.
22. Saunders M, Lewis P, Thornhill A. *Research methods for business students*. Fifth edition. Harlow: Pearson Education; 2011.
23. Hunt I, Ryan A, hAodha MÓ, Rezaei-Zadeh M. Industry requirements, thesis-writing and the emergence of flexible educational programmes: Reflections on the university learner experience. *Ind High Educ*. 2022;36(3):319-333.
24. Barari N, Moeini A, Rezaei Zadeh M, Abbas Kasani H. Future teacher; change in roles and tasks in the digital environments based on the Connectivism theory. *Technol Educ J (TEJ)*. 2017;11(2):161-170.
25. Barari N, Alami F, Rezaeizadah M, Khorasani A. Evaluating the Goals of High Levels of Learning in E-Learning Environments (Standards & Indicators). *J Instr Eval*. 2019;12(45):111-132.
26. Jashni Arani M, Mohammadi Elyasi G, Seidjavadin SR, Rezaei-Zadeh M. Identify the required competencies of managers for coaching in the power plant industry. *Organ Cult Manag*. [Year unavailable].

27. Mafi B, Mohammadi Elyasi G, Rezaezadeh M. The effects of coaching methods on entrepreneurial behavior of nascent entrepreneurs in accelerator centers. *J Entrepreneurship Dev.* 2020;13(1):81-100.
28. Rezaei-Zadeh M, O'Reilly J, Hogan M, Cleary B, Murphy E. Designing a specific tool for measuring students' and tutors' mutual expectations from each other in an e-learning platform. In: ICELW 2013 conference proceeding.
29. Notash H, Rezaei-Zadeh M, Elyasi GM, Talebi K. Identifying and Modelling Trustworthiness Competencies of Cluster Development Agents (CDAs). *J Enterprising Cult.* 2019;27(01):61-91.
30. Rajan R, Ganesan R. A critical analysis of John P. Kotter's change management framework. *Asian J Res Bus Econ Manag.* 2017;7(7):181-203.
31. Meeuwissen SN, Stalmeijer RE, Govaerts M. Multiple-role mentoring: mentors' conceptualisations, enactments and role conflicts. *Med Educ.* 2019;53(6):605-615.
32. Sheri K, Too JYJ, Chuah SEL, Toh YP, Mason S, Radha Krishna LK. A scoping review of mentor training programs in medicine between 1990 and 2017. *Med Educ Online.* 2019;24(1):1555435.
33. Fraina M, Hodge SR. Mentoring relationships among athletes, coaches, and athletic administrators: A literature review. *J Study Sports Athletes Educ.* 2020;14(2):140-164.
34. Chenari Z, Rezaei Zadeh M, Mohammadi Elyasi G, Bandali B. Identifying and explaining ways to improve the coaching process in managing organizational talent. *Career Organ Counsel.* 2021;12(45):177-200.
35. Ambrosetti A, Dekkers J. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Aust J Teach Educ.* 2010;35(6):42-55.
36. Oliver S, Duncan S. Looking through the Johari window. *Res All.* 2019;
37. RezaeiZadeh M, Hogan M, O'Reilly J, Cunningham J, Murphy E. Core entrepreneurial competencies and their interdependencies: insights from a study of Irish and Iranian entrepreneurs, university students and academics. *Int Entrepreneurship Manag J.* 2017;13:35-73.

پیاده‌سازی یادگیری خرد (میکرولرنینگ) در سازمان‌ها

کامران مالک‌پور لپری^۱

زهرا تقدیری^۲

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۱۸)

چکیده

پیاده‌سازی رویکرد نوین یادگیری خرد در سازمان‌ها ضرورت ویژه‌ای دارد چرا که این رویکرد با ارائه آموزش‌های کوچک، هدفمند و به‌موقع، توانایی کارکنان را به سرعت ارتقا می‌بخشد و به سازمان‌ها کمک می‌کند تا با تغییرات سریع محیطی و تکنولوژیکی سازگار شوند. لذا هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل پیاده‌سازی یادگیری خرد (میکرولرنینگ) در سازمان‌ها بوده است. این پژوهش از لحاظ هدف، تحقیقی توسعه‌ای و از لحاظ شیوه گردآوری یافته‌ها، تحقیقی کیفی و با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون انجام شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل اساتید حوزه علوم تربیتی و مدیریت منابع انسانی و کارشناسان و مدیران یادگیری و آموزش سازمانی بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند معیار تعداد ۳۵ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند و با استفاده از راهبرد کدگذاری سه مرحله‌ای مورد تحلیل قرار گرفتند. بر اساس نتایج پژوهش تعداد ۳۰۸ مضمون پایه، ۴۹ مضمون سازمان‌دهنده ۶ مضمون فراگیر شناسایی و طبقه‌بندی شدند. بدین ترتیب تحلیل نیازها، طراحی و توسعه محتوا، استفاده از فناوری، مدیریت و پشتیبانی، ترویج و فرهنگ‌سازی یادگیری خرد و سازگاری و انعطاف‌پذیری از عوامل پیاده‌سازی یادگیری خرد در سازمان‌ها بود. با توجه به این نتایج پیشنهاد می‌گردد که کارشناسان و مدیرانی که در بخش آموزش سازمانها و صنایع فعالیت دارند به عوامل شناسایی شده در این پژوهش توجه نمایند.

کلیدواژه‌ها: یادگیری خرد، میکرولرنینگ، ترویج و فرهنگ‌سازی یادگیری خرد

^۱. دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران malekpour.k92@gmail.com

^۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

zahra_taghdiri@yahoo.com

مقدمه

در دنیای پیچیده و متغیر امروزی، سازمان‌ها با چالش‌های متعددی مواجه هستند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به نیاز مداوم به توسعه مهارت‌های کارکنان و به‌روزرسانی دانش حرفه‌ای اشاره کرد. پیشرفت سریع فناوری، تغییرات سریع بازار و تحولات اجتماعی-اقتصادی نیاز به پاسخ‌گویی فوری و مناسب سازمان‌ها را بیش از پیش برجسته کرده است. در این میان، روش‌های سنتی آموزش سازمانی، که معمولاً بر پایه دوره‌های آموزشی طولانی‌مدت و حضوری استوار هستند، نمی‌توانند به سرعت و با کارایی لازم به این تغییرات پاسخ دهند (تیلور و هانگ^۱، ۲۰۲۲). این روش‌ها اغلب با محدودیت‌هایی مانند نیاز به زمان طولانی، هزینه‌های بالا و عدم انعطاف‌پذیری همراه هستند، که باعث کاهش اثربخشی و کارایی آموزشی می‌شود. یادگیری خرد^۲ به عنوان یک راهکار نوین آموزشی، پاسخی موثر به این چالش‌ها محسوب می‌شود (دولاسینسکی و رینالد^۳، ۲۰۲۰). این شیوه نه تنها از نظر زمانی و مکانی بسیار انعطاف‌پذیر است (سیلوا^۴ و همکاران، ۲۰۲۵)، بلکه از نظر روان‌شناختی نیز با الگوهای یادگیری بزرگسالان و نیاز به کنترل فردی بر فرایند آموزش سازگاری دارد (یونیانتی و همکاران^۵، ۲۰۲۵).

یکی از روش‌های نوین که در سال‌های اخیر توجه بسیاری از مدیران آموزشی و توسعه منابع انسانی را به خود جلب کرده است، یادگیری خرد است (لیندر^۶، ۲۰۰۷؛ محمد و همکاران^۷، ۲۰۱۸). یادگیری خرد به عنوان رویکردی آموزشی، اطلاعات را به بخش‌های کوچک و مختصر تقسیم می‌کند که معمولاً در بازه‌های زمانی کوتاه ارائه می‌شوند (لیندرنر، ۲۰۰۷). این رویکرد، به دلیل انعطاف‌پذیری و قابلیت دسترسی بالا، با سبک زندگی پرمشغله افراد و نیازهای سریع آموزشی سازمان‌ها هماهنگی دارد (بوخم و هملمن^۸، ۲۰۱۰). این رویکرد، با تمرکز بر ارائه محتوای آموزشی به صورت مختصر، دقیق و در بازه‌های زمانی کوتاه، امکان یادگیری مداوم و پایدار را برای کارکنان فراهم می‌کند (کاپ و دفلیس^۹، ۲۰۱۹). در این روش، محتوا به گونه‌ای طراحی می‌شود که در قالب ویدئوهای کوتاه (فیتریا^{۱۰}، ۲۰۲۰)، مقالات،

1. Taylor & Hung

2. Microlearning

3. Dolasinski & Reynolds

4. Silva et al

5. Yuniati et al

6. Lindner

7. Mohammed

8. Buchem & Hamelmann

9. Kapp & Defelice

10. Fitria

آزمون‌ها (کرس^۱، ۲۰۰۷) و فعالیت‌های تعاملی (دنن^۲ و دیگران، ۲۰۲۴) ارائه شود، که نه تنها موجب افزایش انگیزه (لوهمان^۳، ۲۰۲۴) و مشارکت یادگیرندگان می‌شود، بلکه به یادگیری عمیق‌تر و حفظ بهتر اطلاعات کمک می‌کند (فیالهو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴).

پایه‌سازی یادگیری خُرد در سازمان‌ها می‌تواند به عنوان یک پاسخ مؤثر به چالش‌های آموزشی موجود، مانند کمبود زمان، محدودیت منابع و نیاز به آموزش مستمر در محیط‌های کاری پویا، مطرح شود (جاووریک و همکاران^۵، ۲۰۲۳). یادگیری خُرد به کارکنان امکان می‌دهد تا بدون نیاز به حضور فیزیکی در کلاس‌های طولانی مدت و با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، به سرعت و در هر مکان و زمانی که مناسب است، به محتوای آموزشی دسترسی پیدا کنند (سالاما و همکاران^۶، ۲۰۲۳). این نوع یادگیری، با ارائه اطلاعات به صورت کوتاه و متمرکز، باعث افزایش بهره‌وری و کارایی کارکنان می‌شود و آن‌ها را قادر می‌سازد تا به سرعت مهارت‌های جدید را کسب کرده و دانش خود را به‌روزرسانی کنند (فیدان^۷، ۲۰۲۳).

از دیدگاه مدیران آموزشی، یادگیری خُرد یک ابزار ارزشمند برای ارتقای یادگیری و توسعه سازمانی است. این رویکرد به آن‌ها اجازه می‌دهد که برنامه‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که با اهداف سازمانی و نیازهای خاص کارکنان هماهنگ باشد. علاوه بر این، استفاده از فناوری‌های مدرن مانند اپلیکیشن‌های موبایل، سیستم‌های مدیریت یادگیری (LMS)، و ابزارهای آموزش آنلاین، به مدیران امکان می‌دهد تا یادگیری خُرد را به صورت مقرون‌به‌صرفه و با دسترسی گسترده پایه‌سازی کنند (لی^۸، ۲۰۲۳). این فناوری‌ها همچنین قابلیت پیگیری پیشرفت یادگیرندگان و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی را فراهم می‌کنند، که این امر به سازمان‌ها کمک می‌کند تا بازده سرمایه‌گذاری خود در آموزش را بهبود بخشند (کارلسن و همکاران^۹، ۲۰۲۳).

به طور کلی، پایه‌سازی یادگیری خُرد در سازمان‌ها نه تنها به بهبود عملکرد کارکنان کمک می‌کند، بلکه به سازمان‌ها امکان می‌دهد تا در برابر تغییرات سریع و پیچیده بازار واکنش نشان دهند (کوهنک و

1 . Kerres

2 . Dennen

3 . Lohman

4 . Fialho

5 . Javorcik et al

6 . Samala et al

7 . Fidan

8 . Lee

9 . Karlsen et al

همکاران^۱، ۲۰۲۴). یادگیری خُرد به عنوان یک استراتژی کلیدی در توسعه منابع انسانی، به سازمان‌ها کمک می‌کند تا نه تنها کارکنانی ماهر و با دانش به‌روز داشته باشند، بلکه فرهنگ یادگیری مستمر و نوآوری را در میان آن‌ها ترویج دهند (سانگ و همکاران^۲، ۲۰۲۳). این روش یادگیری، با انعطاف‌پذیری و کارایی بالا، می‌تواند به عنوان یک ابزار استراتژیک برای تحقق اهداف آموزشی و ارتقای قابلیت‌های سازمانی مورد استفاده قرار گیرد (کوند کابالرو^۳ و دیگران، ۲۰۲۴). از این رو، شناخت و بهره‌گیری از مزایای یادگیری خُرد، نه تنها برای سازمان‌ها، بلکه برای هر فردی که به دنبال توسعه مهارت‌ها و پیشرفت شغلی است، اهمیت دارد. با توجه به روند رو به رشد استفاده از این رویکرد در سازمان‌های پیشرو، بررسی عمیق‌تر در مورد پیاده‌سازی و به‌کارگیری یادگیری خُرد می‌تواند به شناسایی بهترین روش‌ها و استراتژی‌ها برای بهبود آموزش و توسعه منابع انسانی در سازمان‌ها منجر شود (بستی^۴، ۲۰۲۳). با این حال، پیاده‌سازی یادگیری خُرد در سازمان‌ها چالش‌های خاص خود را دارد. از جمله مهم‌ترین این چالش‌ها می‌توان به نیاز به زیرساخت‌های فناورانه مناسب، طراحی محتوای آموزشی با کیفیت و تطابق آن با اهداف سازمانی اشاره کرد. همچنین، تغییر فرهنگ سازمانی و پذیرش یادگیری خُرد به عنوان یک روش آموزشی معتبر و موثر نیز نیازمند زمان و تلاش مستمر است (دندن و همکاران، ۲۰۲۴).

یکی از دغدغه‌های اصلی سازمان‌ها در پیاده‌سازی یادگیری خُرد، اطمینان از ارتباط محتوا با نیازهای واقعی و روزمره کارکنان است. عدم تطابق محتوای آموزشی با وظایف و نیازهای واقعی می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و مشارکت کارکنان شود. بنابراین، طراحی و توسعه محتوای یادگیری خُرد باید بر اساس تحلیل دقیق نیازهای آموزشی و مهارتی کارکنان انجام شود. از طرفی، با توجه به گسترش استفاده از فناوری‌های نوین مانند هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی در محیط‌های کاری، سازمان‌ها باید اطمینان حاصل کنند که محتوای آموزشی خُرد نه تنها به روز و مرتبط است، بلکه به کارکنان کمک می‌کند تا مهارت‌های لازم برای بهره‌برداری از این فناوری‌ها را به دست آورند (هامیلتون و همکاران^۵، ۲۰۲۱).

همچنین، پیاده‌سازی یادگیری خُرد نیازمند تغییراتی در ساختارها و فرآیندهای سازمانی است. از جمله این تغییرات می‌توان به توسعه سیستم‌های مدیریت یادگیری که امکان ارائه و پیگیری محتوای خُرد را فراهم می‌آورند، اشاره کرد (تورگرسون و لانون^۶، ۲۰۱۹). این سیستم‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که

¹ . Kohnke et all

² . Sung

³ . Conde-Caballero

⁴ . Beste

⁵ . Hamilton

⁶ . Torgerson & Iannone

دسترسی آسان به محتوا، پیگیری پیشرفت یادگیرندگان و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی را ممکن سازند (کینگ^۱، ۲۰۲۱). علاوه بر این، استفاده از یادگیری خُرد به مدیران منابع انسانی و آموزشی امکان می‌دهد تا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای کارکنان را با توجه به نیازهای متغیر بازار و تکنولوژی‌ها به‌روزرسانی کنند (امرسون و برگ^۲، ۲۰۱۸)

در نهایت، با توجه به اهمیت و ضرورت پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی در سازمان‌های امروزی، پیاده‌سازی یادگیری خُرد می‌تواند به عنوان یک استراتژی کلیدی برای ارتقای بهره‌وری و کارایی سازمان‌ها مورد استفاده قرار گیرد. این رویکرد، با تسهیل یادگیری مداوم و انعطاف‌پذیر، به سازمان‌ها کمک می‌کند تا نه تنها مهارت‌های فعلی کارکنان را بهبود بخشند، بلکه آن‌ها را برای چالش‌های آینده نیز آماده کنند (مارگول^۳، ۲۰۱۴). از این رو، بررسی دقیق عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی موفق یادگیری خُرد و شناسایی بهترین شیوه‌ها برای بهره‌برداری از این رویکرد آموزشی، اهمیت ویژه‌ای دارد. این بررسی می‌تواند راهنمایی ارزشمند برای سازمان‌ها در مسیر بهبود و توسعه منابع انسانی و پاسخ‌گویی به نیازهای پویا و متغیر محیط کسب‌وکار باشد. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سوالاتی از جمله؛ چگونه می‌توان نیازهای آموزشی کارکنان را شناسایی کرد و یادگیری خُرد را با این نیازها تطابق داد؟ چه روش‌ها و ابزارهایی برای پیاده‌سازی مؤثر یادگیری خُرد در سازمان‌ها وجود دارد؟ نقش فناوری‌های نوین و ابزارهای دیجیتال در بهبود فرآیند یادگیری خُرد چیست؟ می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف طراحی و پیاده‌سازی یادگیری خُرد (میکرولرنینگ) در سازمان‌ها انجام شده و از منظر هدف، در زمره تحقیقات توسعه‌ای قرار می‌گیرد؛ به این معنا که در پی توسعه دانش موجود و کاربردی‌سازی مفاهیم نظری در بستر واقعی سازمان‌هاست. از نظر روش گردآوری داده‌ها، این مطالعه ماهیتی کیفی دارد و با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل مضمون^۴ صورت پذیرفته است؛ روشی که برای تحلیل محتوای کیفی متون گفتاری و نوشتاری به کار می‌رود و با تمرکز بر شناسایی مضامین معنادار، امکان استخراج الگوهای مفهومی پنهان در داده‌ها را فراهم می‌سازد. جامعه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دو گروه اصلی، یعنی اساتید دانشگاهی متخصص در حوزه‌های علوم تربیتی و مدیریت

1 . King

2 . Emerson & Berge

3 . Margol

4 . Thematic Analysis

منابع انسانی و مدیران، کارشناسان و متخصصان حوزه یادگیری و آموزش سازمانی بوده است. این ترکیب از مشارکت‌کنندگان با هدف بهره‌مندی از دیدگاه‌های نظری و تجربی، و به منظور ارتقاء غنای داده‌های گردآوری‌شده انتخاب شده است. فرآیند نمونه‌گیری به صورت **هدفمند با رویکرد معیارمحور** انجام گرفت؛ بدین معنا که انتخاب افراد بر اساس دارا بودن شرایط خاصی نظیر تجربه حرفه‌ای، سابقه تحقیقاتی، یا مسئولیت اجرایی در حوزه یادگیری و آموزش صورت گرفت. در مجموع، ۳۵ نفر که واجد معیارهای مدنظر بودند، به عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی انتخاب شدند. در این پژوهش مصاحبه هر فرد به طور متوسط ۱ ساعت به طول انجامید و روند اشباع داده‌ها از مصاحبه بیست و سوم آغاز شد. فرایند مقوله‌سازی و کدگذاری تا جایی ادامه یافت که داده‌ها به بهترین شکل تبیین شود. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود که از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار است و به پژوهشگر امکان می‌دهد ضمن رعایت چارچوب کلی مصاحبه، با طرح پرسش‌های تکمیلی و تعقیبی به عمق افکار و تجربیات مشارکت‌کنندگان نفوذ کند.

تحلیل داده‌ها بر اساس راهبرد **کدگذاری سه‌مرحله‌ای** انجام شد. در **کدگذاری باز**، نخستین گام، شناسایی و برجسب‌گذاری بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها بود که حاوی معنا و مفهوم خاصی بودند. این کدها که از خود اظهارات مشارکت‌کنندگان نشأت می‌گرفتند، به عنوان **مضامین فرعی** دسته‌بندی شدند؛ مضامینی که مستقیماً از دل داده‌ها بیرون آمده‌اند و بیانگر ادراکات، تجارب و دیدگاه‌های اولیه شرکت‌کنندگان هستند. در مرحله بعد، یعنی **کدگذاری محوری**، پژوهشگر با بررسی ارتباط بین مضامین فرعی، آن‌ها را در قالب دسته‌های منسجم‌تر طبقه‌بندی کرد؛ این دسته‌ها که **مضامین سازمان‌دهنده** نامیده می‌شوند، به ساختاردهی معنا کمک می‌کنند و امکان شکل‌گیری روایت‌های مفهومی روشن‌تری را فراهم می‌سازند. در نهایت، در مرحله **کدگذاری انتخابی**، پژوهشگر با نگاهی کل‌نگر، مضامین سازمان‌دهنده را تجمیع و تحلیل کرد تا به **مضامین فراگیر** دست یابد؛ این مضامین فراگیر، در واقع چترهای مفهومی اصلی پژوهش هستند که می‌توانند پاسخی جامع به سؤال اصلی تحقیق ارائه دهند. این سه‌مرحله تحلیل، به صورت رفت‌وبرگشتی و با بررسی‌های مکرر داده‌ها انجام شد تا انسجام و عمق لازم در تحلیل فراهم شود. ضمن این‌که در کل فرایند، هم تحلیل‌های دستی صورت گرفت و هم از ابزارهای نرم‌افزاری برای سامان‌دهی کدها و مضامین بهره گرفته شد.

برای اعتباریابی یافته‌های حاصل از این مطالعه، از چهار معیار پیشنهادی لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵)، شامل **باورپذیری^۲**، **انتقال‌پذیری^۳**، **اطمینان‌پذیری^۴** و **تأییدپذیری^۵** بهره‌گیری شد. در راستای تحقق معیار باورپذیری، پژوهشگر از تکنیک توصیف هم‌تایان استفاده کرد؛ به گونه‌ای که دو نفر از دانشجویان دکتری که پیش‌تر تجربه کار با روش تحلیل مضمون را داشته‌اند، به‌طور مستقل بخشی از مصاحبه‌ها را مجدداً کدگذاری نمودند. این اقدام به منظور اطمینان از صحت تحلیل اولیه پژوهشگر و کنترل سوگیری‌های احتمالی در فرایند تفسیر داده‌ها صورت گرفت. به منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها نیز از **روش نمونه‌گیری هدفمند معیارمحور** استفاده شد که ضمن تأمین تنوع مشارکت‌کنندگان، امکان تعمیم نتایج به بافت‌های مشابه در دیگر سازمان‌ها را فراهم ساخت. برای اطمینان‌پذیری تحلیل‌ها، از **مشورت مستمر با خبرگان موضوعی**، و **صاحب‌نظران در حوزه آموزش سازمانی** استفاده شد که بازخوردهای آن‌ها به اصلاح مسیر تحقیق و افزایش دقت فرایندها منجر گردید. در راستای دستیابی به معیار تأییدپذیری، پژوهشگر با **ثبات و ضبط مستمر یادداشت‌های میدانی**، **بازتاب‌های ذهنی**، و **جزئیات روند تحلیل**، تلاش نمود تا امکان ارزیابی مجدد یافته‌ها توسط دیگر پژوهشگران فراهم شود.

برای افزایش روایی و دقت نهایی تحلیل‌ها، پژوهشگر همچنین از **روش بازبینی فرآیند توسط خود^۶** استفاده کرد؛ بدین صورت که تمامی مراحل گردآوری، کدگذاری، و تحلیل داده‌ها چندین مرتبه بازبینی و اصلاح شد تا احتمال بروز خطا به حداقل برسد. یکی از اقدامات تکمیلی به‌منظور سنجش پایایی یافته‌ها، استفاده از **ضریب توافق بین کدگذاران** بود. در این روش، یکی از دانشجویان دکتری بدون اطلاع از کدگذاری اولیه، اقدام به انجام کدگذاری ثانویه نمود. در کدگذاری اولیه، تعداد ۱۲ شاخص مفهومی استخراج شده بود و در کدگذاری دوم، ۱۵ شاخص شناسایی شد که در ۳ مورد بین دو کدگذار اختلاف نظر وجود داشت. با محاسبه ضریب کاپای کوهن بر اساس فرمول زیر، عدد $0/80$ به دست آمد که نشان‌دهنده **پایایی بالا و قابل‌قبول ابزار تحلیل کیفی** است، زیرا این عدد از آستانه قابل‌قبول $0/60$ فراتر رفته است و بیانگر همگرایی ذهنی قابل توجه بین تحلیل‌گران است. این نتیجه مؤید آن است که کدگذاری‌های انجام‌شده از ثبات و قابلیت بازتولید کافی برخوردار بوده‌اند.

1. Lincoln & Guba

2. Credibility

3. Transferability

4. Dependability

5. Confirmability

6. Self-Audit

$$\frac{\text{تعداد توافقی}}{\text{تعداد توافقی پذیر}} > \frac{12}{15} = 0/8$$

یافته‌های پژوهش

در این بخش از مقاله، یافته‌های پژوهش به طور جامع و دقیق ارائه شده است. این یافته‌ها به بررسی نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و تأثیرات آن‌ها بر مباحث مورد بررسی در پژوهش می‌پردازد. هدف این بخش، ارائه شواهد و اطلاعات کلیدی است که به روشن شدن موضوعات تحقیقاتی کمک می‌کند و پایه‌گذار استنباط‌های علمی و پیشنهادات آینده‌نگر در زمینه مورد نظر خواهد بود.

جدول شماره (۱): کدگذاری باز، محوری و انتخابی برای شناسایی عوامل پیاده‌سازی یادگیری خرد

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
تحلیل نیازها	شناسایی نیازهای آموزشی	شناسایی مهارت‌های مورد نیاز برای بهبود عملکرد، تحلیل شکاف‌های دانش و مهارت‌های فعلی، بررسی نیازهای شغلی کارکنان، ارزیابی تغییرات محیطی و تأثیر آن‌ها بر نیازهای آموزشی، جمع‌آوری بازخورد از کارکنان در مورد نیازهای آموزشی.
	تنظیم اهداف آموزشی	تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت آموزشی، همسو کردن اهداف آموزشی با استراتژی‌های سازمانی، تعریف شاخص‌های قابل اندازه‌گیری برای ارزیابی پیشرفت، شناسایی منابع و ابزارهای مورد نیاز برای دستیابی به اهداف، مشارکت ذینفعان در تعیین اهداف آموزشی، بازنگری و به‌روزرسانی اهداف آموزشی بر اساس بازخوردها و تغییرات محیطی.
	ارتباط با ذینفعان	شناسایی ذینفعان کلیدی، تحلیل نیازها و انتظارات ذینفعان، ایجاد کانال‌های ارتباطی موثر و دوطرفه، تنظیم جلسات منظم و گفتگوهای باز با ذینفعان، جمع‌آوری و بررسی بازخوردها به منظور بهبود مداوم، اطلاع‌رسانی شفاف و مستمر در مورد تغییرات و پیشرفت‌ها.
	استفاده از داده‌های عملکرد	جمع‌آوری داده‌های مرتبط با عملکرد کارکنان، تحلیل داده‌های آموزشی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف، استفاده از داده‌ها برای تعیین نیازهای آموزشی خاص، پیگیری پیشرفت کارکنان بر اساس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
		داده‌های آموزشی، استفاده از داده‌های بازخورد برای بهبود محتوا و روش‌های یادگیری، ارزیابی تأثیر یادگیری خرد بر عملکرد کلی سازمان.
	تجزیه و تحلیل روندهای صنعت	شناسایی روندهای جدید و نوآوری‌ها در صنعت، بررسی تأثیر روندهای صنعت بر نیازهای آموزشی، تحلیل رقبا و وضعیت بازار برای تعیین نیازهای یادگیری، پیش‌بینی تغییرات آینده در صنعت و تأثیر آن بر آموزش، شناسایی مهارت‌های جدید مورد نیاز بر اساس تغییرات صنعت، ارزیابی میزان تطابق آموزش‌های فعلی با روندهای صنعت
	بررسی منابع موجود	ارزیابی کیفیت و میزان منابع آموزشی موجود، شناسایی منابع داخلی و خارجی مرتبط با یادگیری خرد، تحلیل قابلیت‌های منابع موجود برای پشتیبانی از یادگیری، بررسی هزینه‌ها و بودجه منابع آموزشی، شناسایی نیاز به به‌روزرسانی یا ارتقاء منابع موجود، بررسی دسترسی و قابلیت استفاده از منابع آموزشی برای کارکنان.
	تغییرات محیطی و تکنولوژیکی	شناسایی تأثیر تغییرات تکنولوژیکی بر نیازهای آموزشی، تحلیل تغییرات محیطی و تأثیر آن بر عملکرد سازمان، بررسی نیاز به ابزارها و فناوری‌های جدید برای یادگیری، ارزیابی تغییرات در محیط کار و نیاز به سازگاری در آموزش، شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از تغییرات محیطی، پیگیری روندهای نوین در تکنولوژی آموزشی
	اقدامات و راهبردهای آینده	تعیین اهداف آموزشی بلندمدت و کوتاه‌مدت، طراحی راهبردهای آموزشی برای مقابله با چالش‌ها، تحلیل تأثیر اقدامات آینده بر یادگیری خرد، پیش‌بینی نیازهای آموزشی بر اساس برنامه‌های استراتژیک، بررسی هماهنگی اقدامات آموزشی با اهداف سازمانی، ارزیابی و اصلاح راهبردهای آموزشی بر اساس بازخورد.
	تحلیل وظایف و عملکرد	بررسی وظایف فعلی و شناسایی نیازهای آموزشی مرتبط، تحلیل ارتباط بین عملکرد و نیازهای آموزشی، ارزیابی تأثیر آموزش‌های گذشته بر عملکرد وظایف، شناسایی نقاط قوت و ضعف در عملکرد کارکنان، تحلیل نیاز به آموزش‌های تخصصی بر اساس وظایف شغلی، بررسی تغییرات در وظایف و تأثیر آن بر برنامه‌های آموزشی.

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	ویژگی‌های کارکنان	شناسایی ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای کارکنان، تحلیل نیازهای یادگیری بر اساس ویژگی‌های کارکنان، ارزیابی مهارت‌ها و دانش قبلی کارکنان، بررسی قابلیت‌ها و استعداد‌های کارکنان برای یادگیری، تحلیل نیاز به آموزش‌های شخصی‌سازی شده، بررسی تأثیر ویژگی‌های کارکنان بر روش‌های یادگیری
طراحی و توسعه محتوا	محتوای خرد و هدفمند	محتوای آموزشی کوچک و خاص، تمرکز بر موضوعات کاربردی و عملی، تقسیم محتوا به بخش‌های قابل هضم و اجرایی، طراحی محتوای متناسب با نیازهای فوری، تأکید بر توانمندی‌های کلیدی و مهارت‌های مورد نیاز، ساختاردهی محتوا به صورت هدفمند و مشخص، بخش‌های آموزشی کوتاه که به موضوعات خاص و عملی پرداخته و نیازهای فوری
	به‌روزرسانی مستمر محتوا	ارتقاء دوره‌ای محتوای آموزشی بر اساس جدیدترین اطلاعات، اصلاح و به‌روزرسانی بر اساس بازخورد کاربران، اضافه کردن اطلاعات جدید به محتوای موجود، مرور و به‌روزرسانی منظم بر اساس تغییرات محیطی، تطابق با پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیکی، حفظ به‌روز بودن محتوای آموزشی.
	تنظیم محتوای آموزشی برای استفاده آسان	طراحی محتوای آموزشی با رابط کاربری ساده و کاربرپسند، ارائه مطالب به صورت قابل فهم و ساختار یافته، استفاده از فرمت‌های آموزشی متنوع و سازگار، کاهش پیچیدگی‌های غیرضروری در ارائه محتوا، تهیه راهنمایی‌های واضح برای استفاده از محتوا، تسهیل دسترسی به محتوای آموزشی
	یکپارچگی محتوا با اهداف آموزشی سازمان	همانگی محتوا با اهداف و استراتژی‌های آموزشی سازمان، ارتباط مستقیم محتوا با نیازهای آموزشی سازمان، طراحی محتوای متناسب با خط مشی‌های سازمانی، تطابق محتوا با چشم‌انداز و مأموریت سازمان، انطباق محتوای آموزشی با برنامه‌های توسعه سازمان، همسویی محتوا با معیارهای عملکرد سازمان.
	تمرکز محتوا بر کاربرد عملی	طراحی محتوا برای حل مشکلات واقعی و فوری کارکنان، ارائه مثال‌های کاربردی و عملی از مسائل روزمره، تمرکز بر مهارت‌های عملی و توانمندی‌های اجرایی، ایجاد محتوا که به راحتی در محیط

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		کار قابل استفاده باشد، ارائه راهکارهای عملی برای چالش‌های موجود، آموزش مهارت‌های کلیدی و عملیاتی.
	دسترس پذیری و سازگاری محتوا	اطمینان از دسترسی آسان به محتوا از طریق پلتفرم‌های مختلف، سازگاری محتوا با انواع دستگاه‌ها و سیستم‌عامل‌ها، طراحی محتوای قابل استفاده در موبایل، تبلت و کامپیوتر، فراهم کردن قابلیت‌های جستجو و فیلتر برای سهولت در پیدا کردن محتوا، ارائه محتوای آموزشی در زمان و مکان مناسب، تطابق با نیازهای مختلف کاربران.
	امکان به‌روزرسانی و اصلاح محتوا	قابلیت به‌روزرسانی سریع و آسان محتوای آموزشی، فراهم کردن ابزارهای لازم برای اصلاح محتوای موجود، امکان اصلاح و تغییر محتوا بر اساس بازخورد کاربران، پشتیبانی از به‌روزرسانی‌های منظم و سیستماتیک، انطباق محتوای آموزشی با تغییرات جدید، امکان تجدید نظر در محتوای آموزشی به‌طور مستمر.
	یکپارچگی فناوری‌ها در آموزش	هماهنگی و انسجام میان ابزارهای فناوری مختلف، طراحی سیستم‌های آموزشی که از فناوری‌های متنوع به صورت یکپارچه استفاده کنند، پیاده‌سازی پلتفرم‌های آموزشی چندمنظوره، تطابق فناوری‌های آموزشی با استانداردهای سازمانی، استفاده از فناوری‌های سازگار برای تسهیل یادگیری، یکپارچه‌سازی سیستم‌های مدیریت یادگیری و ابزارهای آموزشی، بررسی و انتخاب فناوری‌هایی که مکمل یکدیگر باشند
استفاده از فناوری	دسترس پذیری و استفاده آسان از فناوری	طراحی رابط‌های کاربری ساده و قابل فهم، ارائه آموزش‌های اولیه برای استفاده از فناوری، تضمین دسترسی به فناوری برای تمامی کاربران، ایجاد مستندات و راهنماهای آموزشی برای کاربران، پیاده‌سازی فناوری‌های با قابلیت دسترسی از هر دستگاه و مکان، بررسی و رفع مشکلات دسترسی فناوری، ایجاد امکان استفاده آسان برای افراد با نیازهای ویژه.
	ایجاد محتوای تعاملی و هوشمند	تولید محتوای آموزشی که قابلیت تعامل با کاربر را داشته باشد، استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی برای طراحی محتوای آموزشی، توسعه شبیه‌سازی‌ها و تمرین‌های تعاملی، ارائه بازخورد و ارزیابی آنی به یادگیرندگان، استفاده از فناوری‌های واقعیت افزوده و مجازی،

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
		طراحی محتوای آموزشی بر اساس نیازهای فردی یادگیرندگان، ارتقاء تجربه یادگیری از طریق محتوای تعاملی
	پشتیبانی و به‌روزرسانی فناوری	ارائه پشتیبانی فنی مستمر برای کاربران فناوری، به‌روزرسانی منظم نرم‌افزارها و ابزارهای آموزشی، بررسی و رفع مشکلات و خطاهای فناوری، ارتقاء و توسعه ویژگی‌های فناوری به‌طور مستمر، تامین منابع و امکانات لازم برای به‌روزرسانی فناوری، نظارت و ارزیابی وضعیت فناوری به‌طور دوره‌ای، فراهم کردن آموزش‌های مداوم برای کاربران در مورد فناوری‌های جدید
	خلاقیت و نوآوری در استفاده از فناوری	طراحی و پیاده‌سازی راه‌حل‌های نوآورانه در یادگیری، استفاده از فناوری‌های جدید و پیشرفته برای بهبود فرآیندهای آموزشی، بررسی و تست فناوری‌های نوین در محیط‌های آموزشی، تشویق به خلاقیت در کاربرد فناوری‌ها، پیاده‌سازی پروژه‌های ابتکاری و تحقیقاتی با استفاده از فناوری، ایجاد فضای باز برای ایده‌های نوآورانه، استفاده از تجربیات موفق دیگر سازمان‌ها در زمینه فناوری
	همکاری و تعامل با فناوری	ایجاد فضای همکاری میان تیم‌های مختلف در استفاده از فناوری، پیاده‌سازی ابزارهای فناوری برای تسهیل تعاملات گروهی، استفاده از فناوری‌های ارتباطی برای برقراری ارتباطات موثر، تسهیل همکاری بین یادگیرندگان و مدرسین از طریق فناوری، ایجاد و مدیریت گروه‌های کاری مبتنی بر فناوری، هماهنگی و هم‌افزایی در استفاده از فناوری‌های مشترک، استفاده از فناوری برای ارتقاء تعاملات درون سازمانی
	ایجاد محیط‌های یادگیری هوشمند	طراحی و پیاده‌سازی محیط‌های یادگیری دیجیتال و مجازی، استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی برای ایجاد محیط‌های یادگیری شخصی‌سازی شده، به‌کارگیری ابزارهای فناوری برای نظارت و مدیریت فرآیندهای یادگیری، فراهم کردن فضاهای یادگیری با قابلیت تطابق با نیازهای یادگیرندگان، استفاده از داده‌های یادگیری برای بهبود محیط‌های آموزشی، ایجاد فضاهای یادگیری مبتنی بر فناوری‌های پیشرفته، توسعه محیط‌های آموزشی که توانایی یادگیری خودکار و هوشمند دارند

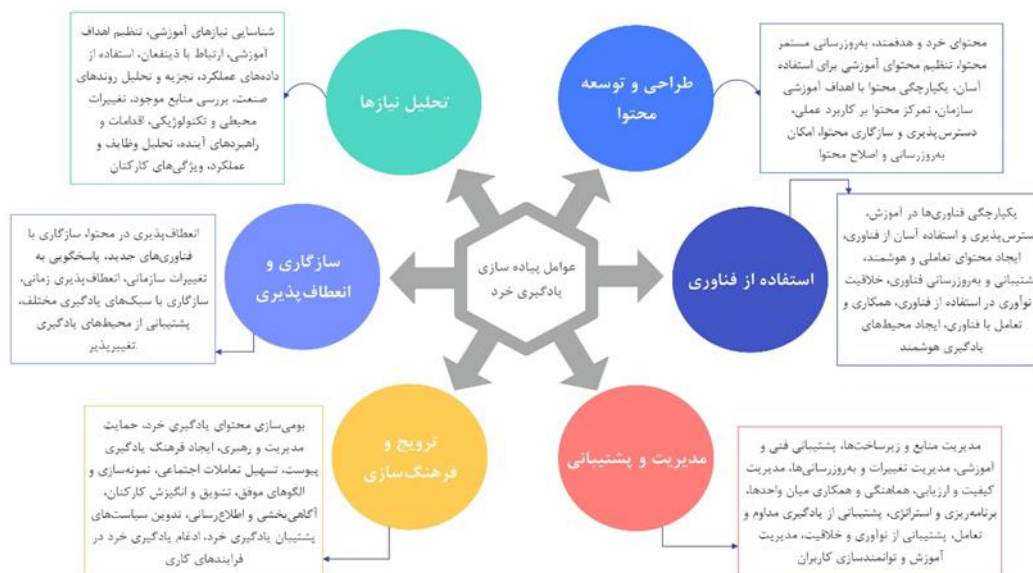
مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
مدیریت و پشتیبانی	مدیریت منابع و زیرساخت‌ها	تخصیص منابع مالی مناسب برای پیاده‌سازی یادگیری خُرد، ارزیابی و تامین زیرساخت‌های فناوری لازم، مدیریت و بهینه‌سازی منابع انسانی برای پشتیبانی از یادگیری خُرد، بررسی و بهبود زیرساخت‌های فنی و نرم‌افزاری، نظارت بر استفاده بهینه از منابع و امکانات موجود، پیاده‌سازی سیستم‌های مدیریت منابع برای نظارت بر عملکرد و هزینه‌ها، برنامه‌ریزی برای ارتقاء و توسعه زیرساخت‌ها بر اساس نیازهای یادگیری خُرد
	پشتیبانی فنی و آموزشی	ارائه خدمات پشتیبانی فنی برای رفع مشکلات کاربران، برگزاری دوره‌های آموزشی برای آشنایی با ابزارهای یادگیری خُرد، فراهم کردن منابع آموزشی برای ارتقاء مهارت‌های فنی کاربران، ایجاد راهنماها و مستندات آموزشی برای استفاده بهتر از فناوری‌های یادگیری خُرد، پشتیبانی از رفع مشکلات فنی به‌صورت سریع و موثر، ارائه مشاوره و کمک‌های فنی در مراحل مختلف پیاده‌سازی یادگیری خُرد، توسعه سیستم‌های پشتیبانی آنلاین و تعامل با کاربران برای حل مسائل فنی
	مدیریت تغییرات و به‌روزرسانی‌ها	برنامه‌ریزی و اجرای تغییرات منظم در محتوای یادگیری خُرد، نظارت بر روند به‌روزرسانی فناوری‌های آموزشی، مدیریت و ارزیابی تأثیر تغییرات بر فرآیند یادگیری، هماهنگی با تیم‌های مختلف برای پیاده‌سازی تغییرات به‌صورت مؤثر، تحلیل نیازها و به‌روزرسانی محتوای آموزشی بر اساس بازخورد کاربران، طراحی فرآیندهای مدیریت تغییر برای کاهش اختلالات، بررسی و پیاده‌سازی جدیدترین تکنولوژی‌ها و روش‌های آموزشی
	مدیریت کیفیت و ارزیابی	طراحی و پیاده‌سازی معیارهای ارزیابی کیفیت محتواهای خُرد، جمع‌آوری و تحلیل بازخورد کاربران برای بهبود کیفیت، نظارت بر عملکرد سیستم‌های یادگیری و شناسایی مشکلات کیفیتی، ارزیابی اثربخشی محتوای یادگیری خُرد در ارتقاء مهارت‌ها، بهبود مستمر بر اساس نتایج ارزیابی و بازخوردها، توسعه سیستم‌های کنترل کیفیت برای پایش منظم محتوای آموزشی، پیاده‌سازی فرآیندهای ارزیابی برای اندازه‌گیری موفقیت برنامه‌های یادگیری خُرد

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	هماهنگی و همکاری میان واحدها	ایجاد فرآیندهای ارتباطی مؤثر میان واحدهای مختلف سازمان، تسهیل همکاری میان تیم‌های آموزشی و فنی برای پیاده‌سازی یادگیری خرد، هماهنگی منابع و فعالیت‌های مختلف برای اجرای یکپارچه یادگیری خرد، برنامه‌ریزی جلسات و کارگاه‌های مشترک برای تبادل نظر و تجربیات، مدیریت پروژه‌های مشترک برای توسعه و بهبود محتوای یادگیری خرد، ایجاد شبکه‌های ارتباطی برای بهبود تعاملات میان واحدها، حمایت از همکاری‌های میان واحدهای مختلف برای اجرای مؤثر استراتژی‌های یادگیری خرد
	برنامه‌ریزی و استراتژی	تدوین استراتژی‌های جامع برای پیاده‌سازی یادگیری خرد در سازمان، برنامه‌ریزی بلندمدت و کوتاه‌مدت برای رسیدن به اهداف یادگیری خرد، تحلیل نیازها و تدوین برنامه‌های عملیاتی برای پیاده‌سازی مؤثر، بررسی و انتخاب تکنولوژی‌های مناسب برای ارتقاء یادگیری خرد، نظارت بر پیاده‌سازی و ارزیابی پیشرفت استراتژی‌های یادگیری خرد، توسعه و به‌روزرسانی برنامه‌های آموزشی بر اساس تغییرات نیازها و فناوری‌ها، تعیین مسئولیت‌ها و زمان‌بندی‌های مربوط به پیاده‌سازی استراتژی‌ها
	پشتیبانی از یادگیری مداوم و تعامل	فراهم کردن فرصت‌های یادگیری مداوم برای کاربران، ایجاد فضاهای تعاملی برای به اشتراک‌گذاری تجربیات و دانش، ارائه منابع و ابزارهایی برای یادگیری خودآموز و مداوم، پشتیبانی از تعامل و همکاری میان کاربران برای ارتقاء یادگیری، توسعه سیستم‌های یادگیری مداوم برای پاسخ به نیازهای متغیر کاربران، طراحی برنامه‌های یادگیری تعاملی برای بهبود تجربه یادگیری، ایجاد شبکه‌های پشتیبانی برای ارتقاء یادگیری مداوم و تعامل کاربران
	پشتیبانی از نوآوری و خلاقیت	تشویق و حمایت از نوآوری در طراحی محتوای یادگیری خرد، ارائه منابع و امکانات برای آزمایش ایده‌های خلاقانه، توسعه فرآیندهای حمایت از پروژه‌های نوآورانه در یادگیری خرد، ارزیابی و پذیرش تکنولوژی‌های جدید برای ارتقاء یادگیری خرد، تشویق به استفاده از روش‌های خلاقانه برای حل مشکلات یادگیری، به‌کارگیری نوآوری‌های آموزشی برای بهبود محتوای یادگیری خرد، حمایت از پژوهش‌ها و مطالعات جدید در زمینه یادگیری خرد

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	مدیریت آموزش و توانمندسازی کاربران	ارائه برنامه‌های آموزشی برای توانمندسازی کاربران در استفاده از یادگیری خُرد، طراحی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای ارتقاء مهارت‌های کاربران، ایجاد منابع و مواد آموزشی برای کمک به کاربران در یادگیری مؤثر، پشتیبانی از فرایندهای آموزشی و کمک به کاربران در تسلط بر ابزارها، ارزیابی نیازهای آموزشی و تنظیم برنامه‌های توانمندسازی متناسب، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری و توسعه برای کاربران، ایجاد فضاهای یادگیری و منابع آموزشی برای ارتقاء توانمندی کاربران
ترویج و فرهنگ‌سازی	بومی‌سازی محتوای یادگیری خُرد	تنظیم محتوا با فرهنگ سازمانی، استفاده از مثال‌های محلی، تطبیق زبان با مخاطبان سازمان، ارائه محتوای مختص واحدها، شخصی‌سازی محتوا بر اساس نیازهای خاص، ترجمه محتوای بین‌المللی به زبان محلی.
	حمایت مدیریت و رهبری	جلب حمایت مدیران ارشد، تخصیص منابع مالی، تاکید بر یادگیری خُرد در جلسات مدیریت، تشویق مدیران به مشارکت در برنامه‌های یادگیری، ارائه راهنمایی و مشاوره توسط مدیران، تبیین اهمیت یادگیری خُرد در جلسات استراتژیک
	ایجاد فرهنگ یادگیری پیوست	ترویج یادگیری به عنوان ارزش سازمانی، تاکید بر یادگیری مداوم، ارائه فرصت‌های آموزشی منظم، تشویق به خودآموزی، سازماندهی رویدادهای یادگیری، ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی.
	تسهیل تعاملات اجتماعی	برگزاری جلسات گروهی، ایجاد شبکه‌های یادگیری، تقویت همکاری میان کارکنان، استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای تبادل دانش، تشویق به اشتراک‌گذاری تجربیات، برگزاری کارگاه‌های آموزشی.
	نمونه‌سازی و الگوهای موفق	معرفی داستان‌های موفق یادگیری خُرد، ارائه الگوهای عملی، دعوت از کارکنان موفق برای به اشتراک‌گذاری تجربیات، استفاده از مطالعات موردی، تشویق به استفاده از رویکردهای موفق، نمایش نتایج مثبت یادگیری خُرد.
	تشویق و انگیزش کارکنان	ارائه پاداش‌ها برای مشارکت در یادگیری، ایجاد نظام‌های امتیازدهی، تشویق به یادگیری از طریق چالش‌ها، ارائه برنامه‌های انگیزشی، فراهم‌سازی فرصت‌های رشد شغلی، تشویق به یادگیری فعال.

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	آگاهی‌بخشی و اطلاع‌رسانی	برگزاری جلسات آموزشی توجیهی، استفاده از رسانه‌های سازمانی برای اطلاع‌رسانی، ارسال پیام‌های منظم آموزشی، ایجاد محتوای آموزشی قابل دسترس، برگزاری کارگاه‌های آموزشی، استفاده از پوسترها و ابزارهای تبلیغاتی.
	تدوین سیاست‌های پشتیبان یادگیری خُرد	تنظیم قوانین حمایت از یادگیری خُرد، تدوین خط‌مشی‌های یادگیری، ایجاد ساختارهای پشتیبان، تعریف معیارهای ارزیابی، تدوین سیاست‌های تشویقی، تعیین مسئولیت‌های آموزشی.
	ادغام یادگیری خُرد در فرایندهای کاری	ارائه محتوا در قالب‌های قابل استفاده روزانه، پیاده‌سازی یادگیری خُرد در سیستم‌های مدیریت منابع انسانی، یکپارچه‌سازی یادگیری با ابزارهای کاری، ارائه فرصت‌های یادگیری در جریان کار، استفاده از ابزارهای دیجیتال برای یادگیری، تسهیل دسترسی به منابع یادگیری.
سازگاری و انعطاف‌پذیری	انعطاف‌پذیری در محتوا	امکان تنظیم و تغییر سریع محتوای یادگیری خُرد بر اساس نیازهای جدید سازمان، استفاده از محتوای قابل شخصی‌سازی، دسترسی به محتوای خُرد در قالب‌های مختلف (ویدئو، متن، پادکست)، ارائه محتوای یادگیری خُرد در چندین زبان، تطبیق محتوا با مخاطبان مختلف.
	سازگاری با فناوری‌های جدید	یکپارچه‌سازی یادگیری خُرد با پلتفرم‌های دیجیتال موجود، استفاده از فناوری‌های نوین مانند هوش مصنوعی برای شخصی‌سازی یادگیری خُرد، قابلیت اجرا بر روی دستگاه‌های مختلف (موبایل، تبلت، کامپیوتر)، ارتقاء سیستم‌ها برای پشتیبانی از انواع مختلف محتواهای یادگیری خُرد، به‌روزرسانی منظم فناوری‌های مورد استفاده در یادگیری خُرد.
	پاسخگویی به تغییرات سازمانی	تطبیق سریع برنامه‌های یادگیری خُرد با تغییرات استراتژیک و ساختاری سازمان، امکان پاسخگویی به نیازهای جدید آموزشی با ارائه محتوای خُرد به‌روز، هماهنگی میان یادگیری خُرد و اهداف جدید سازمان، توسعه محتوای خُرد بر اساس بازخوردهای کارکنان و ذینفعان، ارائه راه‌حل‌های یادگیری خُرد برای پروژه‌ها و وظایف جدید

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	انعطاف‌پذیری زمانی	ارائه یادگیری خُرد به صورت خودآموز و در زمان‌های مورد نیاز کارکنان، دسترسی به محتوای آموزشی در هر زمان و مکان، امکان توقف و ادامه دادن به آموزش در زمان‌های دلخواه، تطبیق برنامه‌های یادگیری خُرد با برنامه‌های زمانی متنوع کارکنان، استفاده از محتوای خُرد در قالب‌های کوتاه برای زمان‌های محدود
	سازگاری با سبک‌های یادگیری مختلف	ارائه محتوای یادگیری خُرد در قالب‌های متنوع برای پاسخگویی به سبک‌های مختلف یادگیری (بصری، شنیداری، عملی)، استفاده از ارزیابی‌های تطبیقی برای تشخیص سبک یادگیری کارکنان و تنظیم محتوا بر اساس آن، امکان انتخاب و تطبیق محتوا با نیازهای فردی، تشویق به استفاده از محتوای یادگیری خُرد متناسب با سبک‌های یادگیری متنوع، ارائه گزینه‌های آموزشی مختلف برای دستیابی به اهداف یادگیری.
	پشتیبانی از محیط‌های یادگیری تغییرپذیر	فراهم‌سازی ابزارها و پلتفرم‌های مختلف برای یادگیری خُرد در محیط‌های کاری متنوع (دفتر، دورکاری، فضاها آموزشی)، امکان استفاده از یادگیری خُرد در محیط‌های مجازی و حضوری، ارائه راهکارهای یادگیری خُرد برای تیم‌های مختلف و شرایط کاری متفاوت، تنظیم محتوا بر اساس دسترسی‌های مختلف کاربران، به‌کارگیری ابزارهای تعاملی برای ایجاد تجربه یادگیری انعطاف‌پذیر



شکل (۱): عوامل پیاده سازی یادگیری خرد در سازمان، منبع: یافته‌های پژوهشگر

بر اساس نتایج جدول و نمودار شماره (۱)، پس از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده تعداد ۳۰۸ مضمون پایه در مرحله کدگذاری باز شناسایی و استخراج شد. مضامین پایه در مرحله کدگذاری محوری به ۴۹ مضمون سازمان‌دهنده از جمله، شناسایی نیازهای آموزشی، تنظیم اهداف آموزشی، ارتباط با ذینفعان، استفاده از داده‌های عملکرد، تجزیه و تحلیل روندهای صنعت، بررسی منابع موجود، تغییرات محیطی و تکنولوژیکی، اقدامات و راهبردهای آینده، تحلیل وظایف و عملکرد، ویژگی‌های کارکنان، محتوای خرد و هدفمند، به‌روزرسانی مستمر محتوا، تنظیم محتوای آموزشی برای استفاده آسان، یکپارچگی محتوا با اهداف آموزشی سازمان، تمرکز محتوا بر کاربرد عملی، دسترس‌پذیری و سازگاری محتوا، امکان به‌روزرسانی و اصلاح محتوا، یکپارچگی فناوری‌ها در آموزش، دسترس‌پذیری و استفاده آسان از فناوری، ایجاد محتوای تعاملی و هوشمند، پشتیبانی و به‌روزرسانی فناوری، خلاقیت و نوآوری در استفاده از فناوری، همکاری و تعامل با فناوری، ایجاد محیط‌های یادگیری هوشمند، مدیریت منابع و زیرساخت‌ها، پشتیبانی فنی و آموزشی، مدیریت تغییرات و به‌روزرسانی‌ها، مدیریت کیفیت و ارزیابی، هماهنگی و همکاری میان واحدها، برنامه‌ریزی و استراتژی، پشتیبانی از یادگیری مداوم و تعامل، پشتیبانی از نوآوری و خلاقیت، مدیریت آموزش و توانمندسازی کاربران، بومی‌سازی محتوای یادگیری خرد، حمایت مدیریت و رهبری، ایجاد فرهنگ یادگیری پیوسته، تسهیل تعاملات اجتماعی، نمونه‌سازی و الگوهای موفق، تشویق

و انگیزش کارکنان، آگاهی‌بخشی و اطلاع‌رسانی، تدوین سیاست‌های پشتیبان یادگیری خُرد، ادغام یادگیری خُرد در فرایندهای کاری، انعطاف‌پذیری در محتوا، سازگاری با فناوری‌های جدید، پاسخگویی به تغییرات سازمانی، انعطاف‌پذیری زمانی، سازگاری با سبک‌های یادگیری مختلف، پشتیبانی از محیط‌های یادگیری تغییرپذیر تقلیل یافتند و نهایتاً در مرحله کدگذاری انتخابی، مضامین سازمان دهنده به ۶ مضمون فراگیر با عناوین؛ تحلیل نیازها، طراحی و توسعه محتوا، استفاده از فناوری، مدیریت و پشتیبانی، ترویج و فرهنگ‌سازی، سازگاری و انعطاف‌پذیری دسته‌بندی شدند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر پیاده‌سازی یادگیری خُرد (میکرولرنینگ) در سازمان‌ها بوده است. روش کار این پژوهش بدین صورت بود که محقق با ۳۵ نفر از اساتید حوزه علوم تربیتی، مدیریت منابع انسانی و کارشناسان و مدیران آموزش و یادگیری سازمانی مصاحبه کرده و نتایج را مورد تحلیل قرار داد. در مرحله کدگذاری باز تعداد ۳۰۸ مضمون پایه از مصاحبه‌ها شناسایی و استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری تعداد این مفاهیم به ۴۹ کد محوری تقلیل یافتند و در مرحله کدگذاری انتخابی به ۶ مضمون فراگیر از جمله تحلیل نیازها، طراحی و توسعه محتوا، استفاده از فناوری، مدیریت و پشتیبانی، ترویج و فرهنگ‌سازی، سازگاری و انعطاف‌پذیری دسته‌بندی شدند. در ادامه به شرح و تبیین هر کدام از مضامین فراگیر پرداخته شده است.

۱. تحلیل نیازها

بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش، یکی از الزامات اساسی و زیرساختی در فرآیند پیاده‌سازی اثربخش یادگیری خُرد در سازمان‌ها، تحلیل دقیق و چندلایه نیازهای آموزشی است. این مؤلفه، که از تجمیع عناصر مختلفی نظیر شناسایی علمی و نظام‌مند نیازهای آموزشی، تدوین اهداف آموزشی مبتنی بر شواهد، برقراری ارتباط اثربخش با ذی‌نفعان، استفاده هدفمند از داده‌های عملکردی، تحلیل روندهای جاری در صنعت، ارزیابی منابع و زیرساخت‌های درون‌سازمانی، درک تحولات محیطی و فناوری، توجه به راهبردهای آینده‌محور، تحلیل وظایف شغلی و عملکرد شغلی، و در نهایت بررسی ویژگی‌های فردی و سازمانی کارکنان شکل گرفته است، نقشی بنیادین در جهت‌دهی راهبردی به طراحی و اجرای یادگیری خُرد ایفا می‌کند. هم‌سویی نتایج این بخش با مطالعات پیشین نظیر پژوهش‌های دولاسینیکی و رینالد (۲۰۲۰) و نیز کاپ و دفلیس (۲۰۱۹) گواهی بر اهمیت و اجماع نظری در مورد جایگاه تحلیل نیازها به‌عنوان نقطه شروع طراحی مداخلات آموزشی در بسترهای فناورانه و نوین است. از منظر تبیینی، تحلیل

نیازهای آموزشی را می‌توان به‌مثابه فرآیندی نظام‌مند برای شناخت شکاف‌های دانشی، مهارتی و نگرشی تلقی کرد که مسیر برنامه‌ریزی آموزشی را از تصمیم‌گیری‌های شهودی به سمت تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر داده و شواهد هدایت می‌کند. در چنین چارچوبی، سازمان نه تنها قادر به شناسایی نیازهای واقعی و جاری کارکنان می‌شود، بلکه می‌تواند با در نظر گرفتن روندهای آینده، برنامه‌های یادگیری خُرد را در راستای توسعه پایدار سرمایه انسانی طراحی نماید. افزون‌براین، تحلیل نیازها این قابلیت را دارد که فرایند طراحی محتوای آموزشی را هدفمند و متناسب با بافت سازمانی هدایت کند. این موضوع از آن جهت حائز اهمیت است که در یادگیری خُرد، محتوا باید مختصر، کاربردی، مرتبط با وظایف شغلی، و در عین حال با نیازهای لحظه‌ای کارکنان منطبق باشد. در غیاب تحلیل نیازهای دقیق، خطر تولید محتوای آموزشی نامرتبط، تکراری یا فاقد ارزش واقعی افزایش می‌یابد و این امر موجب اتلاف منابع سازمان و کاهش انگیزش یادگیرندگان خواهد شد. از منظر راهبردی نیز، تحلیل نیازهای آموزشی کمک می‌کند تا اهداف آموزشی روشن، قابل اندازه‌گیری و هم‌راستا با اهداف کلان سازمانی تدوین گردد. این انطباق میان اهداف خُرد و کلان، ضامن اثربخشی برنامه‌های یادگیری خُرد و نیز تسهیل ارزیابی نتایج آن در سطوح مختلف سازمانی است. افزون بر این، در محیط‌های کاری پویایی که پیوسته با تحولات فناورانه و تغییرات محیطی روبرو هستند، تحلیل مستمر نیازها می‌تواند به‌عنوان مکانیزمی تطبیقی عمل کرده و زمینه‌ساز ارتقاء چابکی آموزشی و انطباق‌پذیری سازمانی شود.

۲. طراحی و توسعه محتوا

یکی دیگر از یافته‌های محوری این پژوهش، اهمیت طراحی و توسعه محتوای آموزشی متناسب با ویژگی‌های یادگیری خُرد است. این یافته دلالت بر آن دارد که موفقیت در پیاده‌سازی یادگیری خُرد به میزان قابل توجهی در گرو تولید محتوایی است که با منطق، ساختار و فلسفه این رویکرد نوین آموزشی هم‌راستا باشد. در این چارچوب، محتوای آموزشی نه تنها باید از نظر حجم، ساختار و زمان ارائه، با اصول یادگیری خُرد انطباق داشته باشد، بلکه باید به گونه‌ای طراحی شود که بتواند پاسخ‌گوی نیازهای فوری، موقعیت‌محور و کاربردی یادگیرندگان در محیط‌های کاری باشد. این یافته پژوهشی، حاصل ترکیب مضامین سازمان‌دهنده‌ای است که شامل: خُردسازی و هدفمندی محتوا، به‌روزرسانی مستمر محتوا متناسب با تغییرات محیطی و فناوری، تنظیم ساختار محتوا برای استفاده آسان و سریع، یکپارچگی محتوای یادگیری با اهداف راهبردی سازمان، تأکید بر کاربرد عملی و میدانی محتوا، تضمین دسترس‌پذیری چندمنظوره از طریق پلتفرم‌های فناورانه و امکان‌پذیری اصلاحات سریع و مستمر در محتوای تولیدشده می‌باشد. این عناصر در کنار یکدیگر، بنیان‌های طراحی محتوای

اثربخش برای پیاده‌سازی یادگیری خُرد را شکل می‌دهند و در مجموع به تولید دانش سازمانی کاربردی، لحظه‌ای و قابل دسترس می‌انجامند. یافته‌های حاصل با مطالعات فیتزیا (۲۰۲۰)، لیندرنر (۲۰۰۷) و کوند کابلرو و همکاران (۲۰۲۴) هم‌راستا هستند و بر اهمیت نقش محتوای خُرد و پویای آموزشی در بهره‌گیری اثربخش از ظرفیت‌های یادگیری خُرد تأکید می‌ورزند. از منظر نظری، طراحی محتوا در یادگیری خُرد را می‌توان با مفاهیمی همچون **طراحی یادگیری موقعیت‌محور و نظریه شناخت توزیعی** مرتبط دانست؛ جایی که یادگیری در بستر واقعی، با تمرکز بر حل مسئله و تجربه‌محور بودن آن رخ می‌دهد. بنابراین، محتوای آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که بتواند در قالب‌های کوتاه، معنادار و قابل استفاده فوری ارائه گردد. این محتوا باید همسو با سناریوهای واقعی کاری و متناسب با زمینه‌های فرهنگی، شغلی و فناورانه سازمان باشد. اگر محتوا فاقد چنین ویژگی‌هایی باشد، صرفاً به یک انباشت اطلاعات بدل می‌شود که نه تنها یادگیری را تسهیل نمی‌کند، بلکه موجب اتلاف زمان و منابع خواهد شد. افزون‌براین، در دنیای پرشتاب کنونی که تحولات فناورانه به‌صورت لحظه‌ای بر نیازهای آموزشی تأثیر می‌گذارند، محتوا باید از **انعطاف‌پذیری کافی برای به‌روزرسانی سریع و متناسب با داده‌های جدید** برخوردار باشد. در این زمینه، طراحی ماژولار و ساخت‌یافته محتوا، استفاده از فناوری‌های مدیریت یادگیری، و بهره‌گیری از الگوریتم‌های شخصی‌سازی یادگیری می‌تواند زمینه را برای تطبیق بهتر محتوا با نیازهای فردی کارکنان فراهم آورد. دسترس‌پذیری نیز عاملی تعیین‌کننده در این زمینه است؛ بدین معنا که محتوا باید در فرمت‌هایی طراحی شود که از طریق ابزارها و پلتفرم‌های مختلف (موبایل، تبلت، وب و ...) به راحتی قابل استفاده باشد و تجربه یادگیری را برای کاربران تسهیل کند. در نهایت، محتوایی که در بستر یادگیری خُرد طراحی می‌شود، **باید با اهداف استراتژیک سازمان یکپارچه باشد** و از سطح انتزاعی به کاربرد عملی در سطح شغلی پیوند بخورد. این هم‌راستایی، نه تنها اثربخشی یادگیری را افزایش می‌دهد، بلکه باعث می‌شود آموزش، در خدمت توسعه سرمایه انسانی و ارتقاء عملکرد کلی سازمان قرار گیرد. بنابراین، طراحی و توسعه محتوا در یادگیری خُرد نباید صرفاً به‌عنوان یک فعالیت فنی یا اجرایی نگریسته شود، بلکه یک **فرآیند استراتژیک، داده‌محور و مبتنی بر تحلیل زمینه‌ای سازمانی** است که نقشی حیاتی در موفقیت یا ناکامی سیاست‌های آموزشی نوین ایفا می‌کند.

۳. استفاده از فناوری

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که استفاده از فناوری و دیجیتال یکی دیگر از عوامل پیاده‌سازی یادگیری خُرد در سازمان‌ها می‌باشد. این یافته پژوهشی حاصل ترکیب مضامین یکپارچگی فناوری‌ها در آموزش،

دسترس‌پذیری و استفاده آسان از فناوری، ایجاد محتوای تعاملی و هوشمند، پشتیبانی و به‌روزرسانی فناوری، خلاقیت و نوآوری در استفاده از فناوری، همکاری و تعامل با فناوری و ایجاد محیط‌های یادگیری هوشمند می‌باشد. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات (لی، ۲۰۲۳)، (کارلسن و همکاران، ۲۰۲۳) و (سالاما و همکاران، ۲۰۲۳) همسو می‌باشد. در راستای تایید این یافته پژوهشی می‌توان اذعان نمود که استفاده از فناوری در پیاده‌سازی یادگیری خُرد به عنوان یک عامل کلیدی و اساسی، به دلایل مختلفی ضروری است. نخست، یکپارچگی فناوری‌ها در آموزش، امکان استفاده مؤثر از ابزارها و پلتفرم‌های مختلف را برای انتقال محتوای خُرد فراهم می‌آورد. دسترس‌پذیری و استفاده آسان از فناوری، کارکنان را قادر می‌سازد تا به سرعت و به راحتی به منابع آموزشی دسترسی پیدا کنند، بدون نیاز به وقت‌گذرانی زیاد یا پیچیدگی‌های اضافی. ایجاد محتوای تعاملی و هوشمند، نه تنها جذابیت یادگیری را افزایش می‌دهد بلکه به یادگیرندگان کمک می‌کند تا مفاهیم را به طور عمیق‌تری درک کنند و به کاربرد عملی آنها پی ببرند. پشتیبانی و به‌روزرسانی فناوری نیز نقش مهمی دارد تا مطمئن شویم ابزارهای مورد استفاده همیشه به روز و کارآمد باقی می‌مانند. خلاقیت و نوآوری در استفاده از فناوری، فرصت‌های جدیدی برای طراحی و ارائه محتوای آموزشی ایجاد می‌کند که می‌تواند به بهبود تجربه یادگیری کمک کند. همکاری و تعامل با فناوری، امکان یادگیری اجتماعی و اشتراک‌گذاری دانش را فراهم می‌آورد که در یادگیری خُرد اهمیت ویژه‌ای دارد. ایجاد محیط‌های یادگیری هوشمند نیز موجب می‌شود که یادگیری به صورت مداوم و سازگار با نیازهای فردی و سازمانی صورت گیرد، در نتیجه، بهره‌وری و اثربخشی فرآیند یادگیری به طرز قابل توجهی افزایش می‌یابد.

۴. مدیریت و پشتیبانی

یکی دیگر از نتایج اساسی این پژوهش، نقش فناوری‌های نوین و ابزارهای دیجیتال به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده و ضروری در پیاده‌سازی یادگیری خُرد در سازمان‌ها است. این یافته که از ترکیب مضامین سازمان‌دهنده‌ای همچون یکپارچگی فناوری‌ها در فرآیند آموزش، سهولت دسترسی و کاربری فناوری، تولید محتوای تعاملی و هوشمند، به‌روزرسانی و پشتیبانی فنی مداوم، خلاقیت و نوآوری در بهره‌گیری از ابزارهای فناورانه، تعامل‌پذیری و یادگیری مشارکتی مبتنی بر فناوری، و طراحی محیط‌های یادگیری هوشمند حاصل شده است، نشان می‌دهد که بدون بهره‌گیری هدفمند از فناوری، پیاده‌سازی اثربخش یادگیری خُرد تقریباً غیرممکن خواهد بود. یافته مذکور با مطالعات اخیر لی (۲۰۲۳)، کارلسن و همکاران (۲۰۲۳) و سالاما و همکاران (۲۰۲۳) هم‌راستا است؛ این پژوهش‌ها نیز بر اهمیت فناوری به‌عنوان زیرساخت کلیدی یادگیری‌های نوین و انعطاف‌پذیر سازمانی تأکید دارند. در این راستا، می‌توان اذعان نمود که فناوری نه‌تنها نقش پشتیبان را در یادگیری خُرد ایفا

می‌کند، بلکه به‌عنوان **بستر اصلی طراحی، ارائه، ارزیابی و به‌روزرسانی محتوای آموزشی** نیز عمل می‌کند. یکپارچه‌سازی فناوری با فرآیند آموزش موجب می‌شود محتوای خرد از طریق ابزارهایی چون اپلیکیشن‌های یادگیری، پلتفرم‌های مدیریت دانش، سامانه‌های مدیریت یادگیری، واقعیت افزوده و هوش مصنوعی، به‌صورت کارآمد و منطبق بر نیازهای خاص هر فرد یا شغل ارائه گردد. این یکپارچگی باعث تسریع در انتقال دانش، افزایش اثربخشی یادگیری، و ارتقاء تجربه یادگیرنده می‌شود. **سهولت دسترسی به محتوا از طریق فناوری‌های قابل حمل و مبتنی بر فضای ابری**، مزیتی رقابتی برای سازمان‌ها در محیط‌های پویا و پیچیده امروزی فراهم می‌آورد. در عین حال، طراحی محتوای تعاملی و هوشمند، با استفاده از مولفه‌هایی نظیر بازخورد بلادرنگ، شبیه‌سازی، آزمون‌های انطباقی، و مسیرهای یادگیری شخصی‌شده، نقش بسزایی در **افزایش انگیزش، درگیری شناختی، و به‌کارگیری عملی دانش کسب‌شده** دارد. به‌روزرسانی مستمر زیرساخت‌ها و پشتیبانی فنی، تضمین می‌کند که ابزارها همواره متناسب با تغییرات فناورانه و نیازهای سازمانی به‌روزرسانی شده و مانع از کهنگی یا ناکارآمدی سیستم‌ها شوند. علاوه بر این، **نوآوری فناورانه به‌عنوان مزیت رقابتی در پیاده‌سازی یادگیری خرد**، امکان توسعه الگوهای نوین آموزشی را فراهم می‌سازد؛ مانند یادگیری مبتنی بر بازی، هوش مصنوعی برای تحلیل رفتار یادگیرنده، یا الگوریتم‌های شخصی‌سازی محتوا. چنین نوآوری‌هایی به سازمان‌ها این امکان را می‌دهد که **فرآیند آموزش را از حالت خطی و ایستا، به فرآیندی پویا، تطبیقی و یادگیرنده‌محور تبدیل کنند**. نهایتاً، خلق محیط‌های یادگیری هوشمند—که در آن‌ها داده‌های رفتاری، عملکردی و تعاملی یادگیرندگان تحلیل شده و به طراحی مسیرهای یادگیری بهینه می‌انجامد—می‌تواند سطحی نوین از یادگیری را رقم زند؛ یادگیری‌ای که در آن اثربخشی، بهره‌وری، و تناسب با نیازهای فردی و سازمانی به‌طور هم‌زمان محقق می‌شود. از این منظر، فناوری نه تنها ابزار تسهیل‌کننده، بلکه **عاملی تحول‌آفرین** در راستای پیاده‌سازی اثربخش یادگیری خرد در بستر سازمانی به‌شمار می‌آید؛ عاملی که به شرط برنامه‌ریزی استراتژیک، سرمایه‌گذاری مناسب و انطباق با فرهنگ سازمانی، می‌تواند زمینه‌ساز توسعه سرمایه انسانی در عصر دیجیتال گردد.

۵. ترویج و فرهنگ‌سازی

ترویج یادگیری خرد و نهادینه‌سازی فرهنگی آن در سازمان‌ها، یکی از ارکان بنیادین در فرآیند پیاده‌سازی اثربخش این رویکرد آموزشی محسوب می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که این مؤلفه، از طریق تلفیق مضامینی همچون بومی‌سازی محتوا، حمایت فعالانه مدیریت، تقویت فرهنگ یادگیری پیوسته، تسهیل تعاملات اجتماعی، بهره‌گیری از نمونه‌های موفق، ایجاد سازوکارهای انگیزشی، ارتقاء

آگاهی و اطلاع‌رسانی اثربخش، تدوین سیاست‌های حامی یادگیری، و یکپارچه‌سازی یادگیری خُرد در فرایندهای کاری شکل گرفته است. این یافته هم‌راستا با نتایج تحقیقات دنن و همکاران (۲۰۲۴) و کارلسن و همکاران (۲۰۲۳) است که در آن‌ها نیز بر اهمیت حیاتی عوامل فرهنگی و سازمانی در نهادینه‌سازی یادگیری‌های نوین تأکید شده است. در واقع، بدون شکل‌گیری یک زیربنای فرهنگی مناسب، حتی پیشرفته‌ترین ابزارها و محتوای آموزشی نیز نمی‌توانند به تنهایی منجر به تحول یادگیری در سازمان شوند. در این زمینه، بومی‌سازی محتوا با در نظر گرفتن زمینه‌های خاص سازمانی و ویژگی‌های شغلی و رفتاری کارکنان، موجب می‌شود که یادگیری خُرد برای مخاطبان معنادار، مرتبط و عملیاتی باشد. این انطباق محتوایی با نیازها و بافت سازمانی، پیش‌نیاز کلیدی در فرایند درونی‌سازی دانش است. از سوی دیگر، حمایت مستمر مدیریت و رهبری سازمان، نقش غیرقابل‌انکاری در ایجاد فضای روانی امن برای یادگیری، مشروعیت‌بخشی به فرایند آموزش، و تحریک انگیزش درونی کارکنان ایفا می‌کند. مدیرانی که خود به عنوان الگوهای یادگیرنده عمل می‌کنند، زمینه را برای گسترش فرهنگ یادگیری در تمامی سطوح سازمان فراهم می‌سازند. علاوه بر این، ایجاد و تقویت فرهنگ یادگیری پیوسته مستلزم آن است که یادگیری نه به عنوان فعالیتی مقطعی یا تشریفاتی، بلکه به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت شغلی و سازمانی تلقی شود. این امر، زمانی تحقق می‌یابد که کارکنان در تعامل مستمر با یکدیگر، از طریق گفت‌وگو، بازخورد و اشتراک تجارب، فرایند یادگیری را به صورت جمعی و تعاملی تجربه کنند. تسهیل تعاملات اجتماعی و معرفی الگوهای موفق نیز در این مسیر نقشی کلیدی دارد، چرا که مشاهده موفقیت‌های هم‌تابان می‌تواند نقش انگیزشی و الگویی قدرتمندی داشته باشد. تشویق و پاداش‌دهی، به‌ویژه زمانی که با شفاف‌سازی مزایای ملموس یادگیری خُرد همراه باشد، می‌تواند مشارکت داوطلبانه کارکنان را افزایش داده و مقاومت‌های احتمالی در برابر تغییر را کاهش دهد. همچنین، آگاهی‌بخشی و اطلاع‌رسانی اثربخش درباره ارزش‌ها، نتایج و تأثیرات یادگیری خُرد، از طریق کانال‌های رسمی و غیررسمی ارتباطی، موجب تثبیت نگرش‌های مثبت نسبت به این رویکرد آموزشی می‌شود. در نهایت، تدوین سیاست‌های پشتیبان و نهادینه‌سازی یادگیری خُرد در ساختارهای کاری و فرآیندهای روزمره سازمان، ضامن پایداری این رویکرد آموزشی خواهد بود. سازمان‌هایی که یادگیری خُرد را نه به عنوان فعالیتی جنبی، بلکه به مثابه بخشی از نظام بهره‌وری و توسعه سرمایه انسانی خود تلقی می‌کنند، قادر خواهند بود زمینه‌های لازم برای توسعه مستمر قابلیت‌های کارکنان را فراهم آورند. بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که فرهنگ‌سازی و ترویج یادگیری خُرد، نه فقط عامل تسهیل‌کننده بلکه شرط لازم تحقق موفقیت‌آمیز و پایدار این رویکرد در بستر سازمانی است؛ رویکردی که اگر به درستی در فرهنگ و ساختار سازمان تنیده شود، می‌تواند موتور محرک یادگیری مستمر، انعطاف‌پذیری و تحول‌آفرینی باشد.

۶. سازگاری و انعطاف پذیری

نهایتاً بر اساس یافته‌های پژوهش، سازگاری و انعطاف‌پذیری به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین پیاده‌سازی یادگیری خُرد در سازمان‌ها شناسایی گردید. این عامل، حاصل تلفیق مجموعه‌ای از مؤلفه‌های کلیدی نظیر انعطاف‌پذیری در طراحی و ارائه محتوا، سازگاری با فناوری‌های نوین، واکنش‌پذیری نسبت به تغییرات محیطی و سازمانی، انعطاف‌پذیری زمانی، انطباق با سبک‌های متنوع یادگیری، و پشتیبانی از محیط‌های یادگیری سیال و تغییرپذیر است. نتایج حاصل از این بخش با مطالعات کوهنک و همکاران (۲۰۲۴)، سانگ و همکاران (۲۰۲۳) و کوند کابلرو و همکاران (۲۰۲۴) هم‌راستا و مؤید اهمیت انعطاف‌پذیری سازمانی در بهره‌برداری از یادگیری‌های نوین می‌باشد. سازگاری و انعطاف‌پذیری در یادگیری خُرد، نه صرفاً یک مزیت عملکردی، بلکه ضرورتی راهبردی در سازمان‌های امروزی است که در بستر محیط‌های پیچیده، پویا و فناورانه فعالیت می‌کنند. سازمان‌ها نیازمند آن هستند که به سرعت نسبت به تحولات فناورانه، تغییرات محیطی، نیازهای متغیر شغلی و سبک‌های متنوع یادگیری کارکنان خود واکنش نشان دهند. در چنین شرایطی، انعطاف‌پذیری در محتوا به معنای قابلیت بازآفرینی و به‌روزرسانی مداوم مطالب آموزشی است، به‌گونه‌ای که این محتوا همواره متناسب با تغییرات تکنولوژیکی و الزامات شغلی به‌روز باقی بماند. این امر ضمن ارتقاء کیفیت یادگیری، امکان انطباق بهتر آن با اهداف راهبردی سازمان را نیز فراهم می‌سازد. از سوی دیگر، سازگاری با فناوری‌های نوین نظیر پلتفرم‌های یادگیری آنلاین، سیستم‌های مدیریت یادگیری (LMS)، ابزارهای تعاملی، واقعیت افزوده و محتوای چندرسانه‌ای، به سازمان‌ها این امکان را می‌دهد که تجربه‌های یادگیری را تعاملی، شخصی‌سازی شده و دسترس‌پذیر سازند. انعطاف‌پذیری زمانی نیز به کاربران این اجازه را می‌دهد که یادگیری را متناسب با زمان آزاد خود و بدون ایجاد اختلال در فعالیت‌های کاری تجربه کنند، که این امر به‌ویژه در محیط‌های کاری پراسترس و پرمشغله، عاملی کلیدی در افزایش مشارکت آموزشی است. سازگاری یادگیری خُرد با سبک‌های مختلف یادگیری (دیداری، شنیداری، حرکتی و تعاملی) نیز عاملی اساسی در افزایش اثربخشی آموزش است، زیرا بهره‌گیری از تکنیک‌های آموزشی منطبق با ترجیحات شناختی کاربران موجب بهبود درک، یادسپاری و کاربرد عملی محتوا می‌شود. همچنین، پشتیبانی از محیط‌های یادگیری تغییرپذیر و ادغام‌پذیری یادگیری در بستر واقعی کار، یادگیری خُرد را از یک فرایند آموزشی ایزوله به بخشی از جریان طبیعی کار تبدیل می‌کند و بدین ترتیب، آموزش به عنصری درونی شده در عملکرد سازمان بدل می‌شود. با توجه به یافته‌های فوق، چند پیشنهاد کاربردی جهت استقرار اثربخش یادگیری خُرد در سازمان‌ها ارائه می‌گردد:

- سرمایه‌گذاری مستمر در فناوری‌های آموزشی نوین: سازمان‌ها باید به‌صورت پیوسته، فناوری‌های نوظهور آموزشی از جمله سامانه‌های یادگیری آنلاین، ابزارهای تعاملی، یادگیری مبتنی بر واقعیت افزوده و سیستم‌های هوشمند توصیه‌گر را پایش و پیاده‌سازی نمایند.
- به‌روزرسانی مداوم محتوای آموزشی: محتوای یادگیری خُرد باید مبتنی بر داده‌های واقعی، نیازسنجی‌های روزآمد و تحلیل‌های آینده‌نگر طراحی شده و به‌طور مستمر با تغییرات در صنعت، فرآیندها و فناوری‌ها منطبق گردد.
- ایجاد ساختارهای پشتیبان یادگیری انعطاف‌پذیر: شامل پشتیبانی فنی، زمان‌بندی‌های منعطف، ابزارهای یادگیری موبایلی، امکان یادگیری در حین کار و توسعه الگوهای مدیریتی حامی یادگیری پیوسته در سطح سازمان.
- توسعه فرهنگ سازمانی یادگیرنده: سازمان‌ها باید از طریق تقویت ارزش‌های مرتبط با یادگیری، ایجاد انگیزه‌های درونی و بیرونی، به‌رسمیت شناختن تلاش‌های یادگیری، و الگوسازی از کارکنان یادگیرنده، فرهنگ یادگیری مداوم را در سطوح مختلف سازمانی نهادینه سازند.
- توانمندسازی مدیران و رهبران سازمانی: مدیران میانی و ارشد باید با مبانی و مزایای یادگیری خُرد آشنا شده و در مقام رهبران یادگیری عمل نمایند، چراکه حمایت آن‌ها نقشی تعیین‌کننده در نهادینه‌سازی این رویکرد دارد.

منابع

- Beste, T. (2023). Knowledge transfer in a project-based organization through microlearning on cost-efficiency. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 59(2), 288-313.
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: a strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*, 21(7), 1-15.
- Conde-Caballero, D., Castillo-Sarmiento, C. A., Ballesteros-Yáñez, I., Rivero-Jiménez, B., & Mariano-Juárez, L. (2024). Microlearning through TikTok in Higher Education. An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2365-2385.
- Dennen, V. P., Arslan, Ö., & Bong, J. (2024). Optional embedded microlearning challenges. *Educational Technology & Society*, 27(1), 166-182.
- Dolasinski, M. J., & Reynolds, J. (2020). Microlearning: A new learning model. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 44(3), 551-561.
- Emerson, L. C., & Berge, Z. L. (2018). Microlearning: Knowledge Management Applications and Competency-Based Training in the Workplace. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(2), 125-132.
- Fialho, L. M. F., Neves, V. N. S., & do Nascimento, K. A. S. (2024). The use of microlearning in the educational field: an overview of worldwide scientific production. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 7-23.
- Fidan, M. (2023). The effects of microlearning-supported flipped classroom on pre-service teachers' learning performance, motivation and engagement. *Education and Information Technologies*, 28(10), 12687-12714.
- Fitria, T. N. (2022). Microlearning in teaching and learning process: A review. *CENDEKIA: Jurnal Ilmu Sosial, Bahasa Dan Pendidikan*, 2(4), 114-135.
- Hamilton, J., Hall, D., & Hamilton, T. (2021). Microlearning in the workplace of the future. In *microlearning in the digital age* (pp. 240-263). Routledge.
- Javorcik, T., Kostolanyova, K., & Havlaskova, T. (2023). Microlearning in the education of future teachers: Monitoring and evaluating students' activity in a microlearning course. *Electronic Journal of E-learning*, 21(1), 13-25.
- Kapp, K. M., & Defelice, R. A. (2019). *Microlearning: Short and sweet*. Association for Talent Development.

- Karlsen, J. T., Balsvik, E., & Rønnevik, M. (2023). A study of employees' utilization of microlearning platforms in organizations. *The Learning Organization*, 30(6), 760-776.
- Kerres, M. (2007). Microlearning as a challenge for instructional design. *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples*, 98-109.
- King, T. (2021). Microlearning for personal and professional development. In *Microlearning in the digital age* (pp. 155-167). Routledge.
- Kohnke, L., Fong, D., & Zou, D. (2024). Microlearning: A new normal for flexible teacher professional development in online and blended learning. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4457-4480.
- Lee, Y. M. (2023). Mobile microlearning: A systematic literature review and its implications. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4636-4651.
- Lindner, M. (2007). What is microlearning. In *Micromedia and Corporate Learning. Proceedings of the 3rd Microlearning 2007 Conference. Presented at the Microlearning* (pp. 52-62).
- Lohman, L. (2024). How can you deliver microlearning when learners don't want it? Designing microlearning for socially oriented learners. *Educational Technology & Society*, 27(1), 147-165.
- Margol, E. G. (2014). *Microlearning to boost the employee experience*. Association for Talent Development.
- Mohammed, G. S., Wakil, K., & Nawroly, S. S. (2018). The effectiveness of microlearning to improve students' learning ability. *International Journal of Educational Research Review*, 3(3), 32-38.
- Samala, A. D., Bojic, L., Bekiroğlu, D., Watrionthos, R., & Hendriyani, Y. (2023). Microlearning: Transforming Education with Bite-Sized Learning on the Go-- Insights and Applications. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(21).
- Silva, E. S., Costa, W. P. D., Lima, J. C. D., & Ferreira, J. C. (2025). Contribution of microlearning in basic education: A systematic review. *Education Sciences*, 15(3), 302.
- Sung, A., Leong, K., & Lee, C. (2023). A study of learners' interactive preference on multimedia microlearning. *Journal of Work-Applied Management*, 15(1), 96-119.
- Taylor, A. D., & Hung, W. (2022). The effects of microlearning: A scoping review. *Educational technology research and development*, 70(2), 363-395.

- Torgerson, C., & Iannone, S. (2019). *Designing microlearning*. Association for Talent Development.
- Yunianti, N. P. W., & Kusumawardani, D. (2025). Microlearning As A Digital Learning Strategy In Higher Health Education: Literature Review. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 22(1), 1-11.

طراحی الگوی برنامه آموزش توسعه رهبری مدیران مبتنی بر رویکرد بالندگی در صنعت خودروسازی ایران

بابک جهانگیری خونساری^{۱*}

علیرضا محمدی نژاد گنجی^۲

مژگان عبدالهی^۳

رمضان جهانیان^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۸)

چکیده

در محیط پویا و پرتلاطم صنعت خودروسازی، توسعه رهبری مبتنی بر بالندگی به عنوان کلید موفقیت سازمانی مطرح است. این پژوهش با هدف طراحی الگوی آموزش توسعه رهبری مدیران با رویکرد بالندگی انجام شد. در دنیای سازمانها یکی از مهمترین شاخصهای تأثیرگذار بر جوامع، عنصر مدیریت است، رهبری و مدیریت اثر بخش به عنوان پیش نیاز ارتقا کیفیت در سازمانها مطرح است و این امر، کلید موفقیت سازمان و دستاوردهای موفق کارکنان می باشد. لازمه حفظ حیات سازمانها در محیط های پرتلاطم و پویای امروزی ایجاد تغییرات و تحولات مستمر سازمانی، چه از بعد رفتاری و چه از بعد ساختاری می باشد. در این تحقیق تلاش شده است که با توجه به نقش رهبری بر افزایش خلاقیت و نوآوری در سازمانها تصویری اجمالی از رهبری تحولگرا به عنوان یکی از شاخص های رهبری که میتواند خلاقیت و نوآوریهای استراتژیک سازمانها تلقی گردد ارائه داد به منظور دستیابی به این دستاورد خبرگان صنعت خودروسازی که دارای مدارک کارشناسی ارشد و دکتری در سطح مدیران ارشد گروه، به عنوان جامعه هدف مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش حاضر با تحلیل ۱۴ مصاحبه نیمه ساختار یافته با مدیران ارشد صنعت خودرو سازی انجام شد. داده ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی با نرم افزار MAXQDA تحلیل شدند. الگوی نهایی شامل ۶ مولفه اصلی (شرایط علی، زمینه ای، راهبردها، شرایط مداخله گر، پیامدها و مقوله محوری) است، راهبردهای کلیدی شامل منتورینگ، برگزاری کارگاه های موقعیت محور و تحلیل سبک رهبری شناسایی شدند. این الگو نخستین چارچوب بومی است که نیازسنجی دقیق آموزشی را با الزامات سازمانی در صنعت خودروسازی تلفیق می کند.

کلیدواژه‌ها: مصاحبه نیمه ساختار یافته، کدگذاری، بالندگی مدیران، توسعه رهبری، صنعت خودروسازی.

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی کرج، کرج، ایران. Babak6498@yahoo.com

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی کرج، کرج، ایران. aganji33@yahoo.com

۳. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی کرج، کرج، ایران. mabdollahi49@gmail.com

۴. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی کرج، کرج، ایران. Ramezan.jahanian@gmail.com

مقدمه

در عصر تحولات پرشتاب فناوری و پیچیدگی های محیطی، برنامه ریزی راهبردی به عنوان سنگ بنای مدیریت اثربخش و نوین نه تنها مسیر تحقق اهداف سازمانی را ترسیم میکند، بلکه با تبدیل تهدیدها به فرصت ها، پلی بین وضعیت موجود و آرمان های آتی سازمان ایجاد می نماید. (دراکر و همکاران، ترجمه رفیعی، ۱۳۹۵). از این میان، طراحی برنامه های آموزشی هدفمند به عنوان ابزاری کارآمد برای پرورش رهبران توانمند در دستیابی به اهداف سازمانی مورد تأکید است (لطیفی و همکاران، ۱۳۹۲). در کانون این فرآیند، «آموزش مدیران» به عنوان موتور محرکه توسعه سرمایه انسانی قرار دارد؛ آموزشی که صرفاً انتقال دانش نظری نیست، بلکه باید با خلق الگوهای آموزشی مبتنی بر شایستگی، مدیران را برای مواجهه با چالش های غیرخطی و چندبعدی عصر حاضر تجهیز نماید. پژوهش ها نشان می دهد الگوهای آموزشی اثربخش باید مبتنی بر نیازسنجی دقیق و مبتنی بر شواهد، راهکارهای عملیاتی را برای پاسخ به چالش های خاص هر صنعت ارائه دهند (ستوده و مدرسی، ۱۴۰۰).

صنعت خودروسازی به عنوان محور توسعه اقتصادی کشورها، درگیر چالش هایی نظیر تحولات دیجیتال، رقابت جهانی و انتظارات فزاینده ذینفعان است. در این میان، مطالعات بین المللی حاکی از آن است که ۷۳٪ سازمان های پیشرو، کیفیت رهبری را به عنوان عامل تعیین کننده موفقیت در نوآوری و چابکی سازمانی معرفی می کنند (Murray, 2020). با این حال، گزارش مرکز آمار ایران (۱۴۰۲) نشان می دهد ۶۸٪ مدیران ارشد صنعت خودروسازی ایران فاقد مهارت های کلیدی رهبری تحولی هستند که این شکاف، ضرورت بازنگری در شیوه های بالندگی مدیران را آشکار می سازد.

مطالعه اخیر مکینزی (۲۰۲۳) بر روی ۵۰۰ مدیر ارشد صنعت خودروسازی جهان نشان می دهد که ۷۸٪ سازمان ها، شکاف مهارتی در حوزه «رهبری تحولی» را اصلی ترین مانع تحقق اهداف راهبردی خود می دانند. در ایران نیز پژوهش مرکز آمار (۱۴۰۲) حاکی از آن است که ۶۵٪ مدیران صنعت خودروسازی فاقد مهارت های کلیدی مانند «تفکر سیستمی»، «مدیریت نوآوری باز» و «رهبری چابک» هستند.

رهبری در جهان امروز فراتر از مدیریت وظایف روزمره است؛ رهبران موفق باید واجد شایستگی های چند بعدی شامل تفکر استراتژیک، مدیریت دانش، هوش هیجانی و توانایی انطباق با تغییرات باشند (Sugrue, 2015). پژوهش رابرت و همکاران (۲۰۱۸) در ۵۰ سازمان برتر جهان مؤید آن است که رهبران تحول گرا با ایجاد شبکه های ارتباطی مؤثر و پرورش فرهنگ سازمانی یادگیرنده، سهم قابل توجهی در افزایش ۴۰٪ بهره وری نیروی انسانی داشته اند. با این وجود، مطالعات داخلی (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۹) حاکی

از آن است که تمرکز غالب پژوهش‌های موجود بر مفاهیم کلی رهبری بوده و الگوهای بومی منطبق با نیازهای صنایع استراتژیک مانند خودروسازی مغفول مانده است.

اگرچه ادبیات مدیریت مملو از مطالعاتی است که بر اهمیت بالندگی حرفه‌ای مدیران تأکید دارند (Hirsch 2009؛ Zhang & Ngi, 2020) اما سه شکاف پژوهشی بنیادین در این حوزه قابل ردیابی است

۱. غفلت از پیوند آموزش و الزامات صنعت: اکثر الگوهای موجود (مانند مدل‌های کلاسیک کاردانو و یانگز، ۲۰۱۳) با تمرکز بر محیط‌های پایدار، از انعطاف لازم برای پاسخ به تحولات پرشتاب صنایع پیچیده مانند خودروسازی بی‌بهره‌اند .

۲. نادیده گرفتن بستر سازمانی: مطالعاتی مانند هوسین و ال ابری (۲۰۱۸) اگرچه بر نیازسنجی آموزشی تأکید دارند، اما نقش محوری عواملی مانند «فرهنگ سازمانی مقاوم به تغییر» و «ساختار سلسله‌مراتبی» را در شکست برنامه‌های آموزشی نادیده می‌گیرند .

۳. کمبود پژوهش‌های بومی: مرور نظام‌مند پژوهش‌های داخلی (مثال: رنجبر و همکاران، ۱۳۹۹؛ شهبازی و شاه محمدی، ۱۴۰۱) نشان می‌دهد که عمده مطالعات به کپی‌برداری از مدل‌های غربی بسنده کرده‌اند، بدون آنکه به نیازهای خاصی مانند «تحریم‌ها»، «محدودیت انتقال فناوری» و «چالش‌های زنجیره تأمین در ایران» توجه کنند .

بالندگی مدیران به عنوان فرآیندی پویا و مستمر، نه تنها به ارتقای مهارت‌های فردی می‌پردازد، بلکه با ایجاد پیوند بین یادگیری و الزامات سازمانی، بستری برای تحقق اهداف کلان فراهم می‌کند Zhang & Ngi, 2020 با این حال، اجرای برنامه‌های سنتی آموزش مدیران در صنعت خودروسازی ایران، عمدتاً با چالش‌هایی نظیر عدم نیازسنجی دقیق، غفلت از یادگیری موقعیت‌محور و نبود سیستم بازخورد اثربخش همراه بوده است (جودکی و همکاران، ۲۰۱۹). این پژوهش با عبور از رویکردهای تقلیدی و با بهره‌گیری از روش نظریه زمینه‌ای، در پی پر کردن این شکاف‌ها از طریق طراحی نخستین الگوی بومی برنامه آموزشی توسعه رهبری مدیران در صنعت خودروسازی ایران است. پرسش کلیدی این پژوهش عبارت است از: مؤلفه‌های اساسی الگوی برنامه آموزشی توسعه رهبری مدیران مبتنی بر رویکرد بالندگی در صنعت خودروسازی ایران کدامند و چگونه در تعامل با یکدیگر، اثربخشی سازمانی را تقویت می‌کنند؟

پیشینه و مبانی نظری

مطالعات متعددی به بررسی ابعاد مختلف بالندگی مدیران و توسعه رهبری پرداخته‌اند که در ادامه به صورت ساختاریافته و مبتنی بر چارچوب علمی مرور می‌شوند. کیمبر و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند که وجود جو مثبت سازمانی مبتنی بر ارتباطات بین‌فردی و مشارکت کارکنان، به عنوان بستری کلیدی، موجب ارتقای خودکارآمدی مدیران و پذیرش مسئولیت‌های پیچیده می‌شود. این مطالعه تأکید می‌کند که بالندگی مدیران نه تنها بر بهبود عملکرد فردی، بلکه بر موفقیت سازمانی تأثیر مستقیم دارد. مطالعه مهدی، حسین‌پور و مهرعلیزاده (۱۴۰۱) با موضوع شناسایی ابعاد و مولفه‌های مدل توسعه رهبری آموزش مدیران مراکز آموزش عالی استان فارس و با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای، یک الگوی سه‌لایه‌ای در زمینه توسعه رهبری را طراحی کردند که این الگو شامل سه مولفه اصلی مشتمل بر شرایط عالی (ساختار نظام آموزشی، مهارت‌های رهبری)، راهبردها (مدیریت دانش، شایسته‌سالاری)، پیامدها (توانمندسازی کارکنان، بهبود عملکرد سازمانی) می‌باشد. این پژوهش نشان داد که توسعه رهبری آموزشی نیازمند همسویی الزامات سازمانی با نیازهای فردی مدیران است. پژوهش بیزل (۲۰۱۱) در مناطق روستایی ویرجینیا با روش موردکاوی کیفی، موانع ساختاری از جمله نبود برنامه‌ریزی مبتنی بر نیازسنجی (در ۷۵٪ موارد)، محدودیت منابع مالی (۶۸٪) و فقدان زیرساخت‌های آموزشی (۵۳٪) را به عنوان عوامل اصلی شکست برنامه‌های بالندگی شناسایی کرد. مطالعه هوسین و ال ابری (۲۰۱۸) در عمان با نمونه‌گیری هدفمند از ۳۰ مدیر ارشد، ۱۵ عامل کلیدی از جمله رهبری تحولی ($\beta=0.42$) و سازگاری با تغییرات فناورانه ($\beta=0.38$) را به عنوان ضروری‌ترین نیازهای بالندگی مدیران در سازمان‌های پویا شناسایی نمودند. روپنل و همکاران (۲۰۱۹) در یک پژوهش آمیخته ($N=120$) اثربخشی برنامه‌های ترکیبی شامل آموزش رسمی (۴۰ ساعت)، مربیگری (۱۲ جلسه) و یادگیری عملی را بررسی کردند. نتایج نشان داد مدیران شرکت‌کننده بهبود ۴۰ درصدی در تصمیم‌گیری استراتژیک ($p=0.01$) و ۳۵ درصدی در مشارکت کارکنان ($p=0.03$) تجربه کردند. سرچخانی و نصیری (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای با روش نظریه زمینه‌ای، ۱۶ مقوله مؤثر بر بالندگی مدیران مدارس را شناسایی و در قالب یک مدل پارادایمی ارائه کردند. این مدل بر یادگیری سازمانی (بار عاملی ۰.۷۹) و فرهنگ مشارکتی (بار عاملی ۰.۸۵) به عنوان پایه‌های توسعه رهبری تأکید دارد.

جدول شماره (۲) جدول مطالعات و پژوهش های انجام شده

محقق / سال	روش پژوهش	جامعه آماری	یافته‌های کلیدی
روپنل و همکاران (۲۰۱۹)	آمیخته	۱۲۰ مدیر	اثربخشی آموزش ترکیبی بر تصمیم‌گیری ($p > 0.05$)
هوسین و ال ابری (۲۰۱۸)	پیمایش مقطعی	۳۰ مدیر ارشد	اولویت‌بندی ۱۵ عامل کلیدی بالندگی
کیمبر و همکاران (۲۰۱۷)	پیمایشی-تحلیلی	۲۰۰ مدیر صنعتی	ارتباط مثبت جو سازمانی با بالندگی مدیران ($r=0.65$)
بیزل (۲۰۱۱)	موردکاوی کیفی	۱۰ سازمان	شناسایی موانع ساختاری در مناطق روستایی
مهدی، حسین پور و مهرعلیزاده (۱۴۰۱)	نظریه زمینه‌ای	۱۸ مصاحبه	طراحی الگوی سه‌لایه پارادایمی

علیرغم مطالعات پیشین، دو شکاف پژوهشی عمده با عناوین و تعابیر ذیل شناسایی شد:

۱. فقدان الگوی یکپارچه: پژوهش‌های موجود عمدتاً بر تک‌عوامل (فردی یا سازمانی) متمرکز بوده‌اند، در حالی که تعامل پویای این عوامل در قالب یک الگوی نظام مند مغفول مانده است.

۲. غفلت از بستر صنعت خودسازی: با وجود اهمیت صنعت خودسازی در اقتصاد ایران، مطالعه‌ای به طراحی الگوی بالندگی مدیران در این بستر خاص نپرداخته است.

هدف و نوآوری این پژوهش با بهره‌گیری از روش نظریه زمینه‌ای، در پی طراحی یک الگوی برنامه آموزشی توسعه رهبری مدیران است که سه ویژگی متمایز دارد:

الف- تلفیق سطوح خرد و کلان: ادغام مهارت‌های فردی (خودآگاهی، تصمیم‌گیری) با الزامات سازمانی (فرهنگ یادگیری، ساختار منابع).

ب- تمرکز بر فرآیند بالندگی: حرکت از آموزش‌های مقطعی به سمت چرخه مستمر یادگیری-اجرا-بازخورد.

ج بومی‌سازی برای صنعت خودسازی: طراحی الگو مبتنی بر نیازهای خاص این صنعت (چابکی سازمانی، مدیریت زنجیره تأمین).

روش پژوهش و تجزیه و تحلیل داده‌ها

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، کیفی از نوع نظریه زمینه‌ای (گراندد تئوری با طرح سیستماتیک) است. چارچوب روش شناختی پژوهش بر اساس الگوی استراوس و کوربین (۱۹۹۸) طراحی شد که شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی است. جامعه هدف، مدیران ارشد آموزش و توسعه منابع انسانی صنعت خودروسازی با شرایط برخورداری از حداقل ۵ سال سابقه مدیریت در سطوح میانی و ارشد و برخورداری از مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد یا دکتری در رشته‌های مدیریت، آموزش یا مهندسی صنایع می‌باشند. نمونه‌گیری در این پژوهش با روش هدفمند می‌باشد. مصاحبه‌های تخصصی با ۱۴ مشارکت‌کننده سازماندهی و انجام شده است و داده‌ها بعد از مصاحبه آخر به سطح اشباع نظری رسید. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته با تأکید بر پرداختن به مهمترین چالش‌های آموزشی مدیران در مواجهه با تحولات صنعت خودروسازی و ارائه راهکارهایی برای بالندگی رهبری در شرایط تحریمی بود. طراحی پروتکل مصاحبه با تأیید سه خبره مدیریت آموزشی و با رویکرد روایی صورتی طراحی گردید.

فرایند تحلیل در سه مرحله و با استفاده از نرم افزار **MAXQDA 2020** انجام شد. در ادامه روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب جدول شماره (۳) ارائه شده است.

جدول شماره (۲) تشریح مراحل تحلیل داده‌ها

مرحله	فرایند تحلیل	خروجی
کدگذاری باز	تبدیل داده‌های خام به کد اولیه	مفاهیم پایه
کدگذاری محوری	ارتباط سنجی مقوله‌ها در قالب الگوی پارادایم	مدل پارادایمی
کدگذاری گزینشی	یکپارچه‌سازی نهایی مدل	تئوری زمینه‌ای

اعتبارسنجی داده‌های پژوهش با دور نوع از اعتبار تبیین شده است اعتبار درونی و اعتبار بیرونی. روش‌ها و داده‌های اعتبار درونی مورد استفاده عبارتند از ارائه بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان^۱ با توافق ۸۵٪ و توافق بین کدگذاران^۲ با ضریب کاپای ۰.۸۹ برآورد شده است. روش‌ها و داده‌های اعتبار بیرونی

¹ Member Checking

² Inter-coder Reliability

مورد استفاده عبارتند از ارائه توصیف غنی^۱ از زمینه پژوهش و قابلیت اطمینان (ممیزی فرایند تحلیل توسط دو پژوهشگر مستقل).

ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل اخذ رضایت نامه کتبی از مشارکت کنندگان، رمزگذاری داده‌ها با کدهای ناشناس (مثلاً M1 تا M14) و حذف اطلاعات شناسایی کننده از نقل قول‌ها می باشد.

یافته ها

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش نظریه زمینه‌ای (طرح سیستماتیک) و با هدف طراحی الگوی برنامه آموزشی توسعه رهبری مدیران انجام شد. در این پژوهش با ۱۴ مدیر ارشد صنعت خودروسازی مصاحبه گردید. مصاحبه از نوع نیمه ساختار یافته و هر مصاحبه به مدت ۴۵ تا ۶۰ دقیقه انجام گرفت و پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها فرآیند تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام گرفت. در ادامه، فرآیند تحلیل داده‌ها تمامی ۱۴ مصاحبه در فرآیند مشارکت داشتند اما به دلیل محدودیت فضای مقاله، تنها یافته‌های کلیدی به تفکیک مراحل ارائه می‌شود.

الف) کدگذاری باز (استخراج مفاهیم و مقوله‌های اولیه)

در این مرحله، داده‌های خام مصاحبه‌ها با استفاده از روش کدگذاری نکات کلیدی تحلیل شدند. برخلاف کدگذاری خرد (تحلیل تک تک کلمات)، در این پژوهش، نکات محوری هر مصاحبه شناسایی و به مفاهیم اولیه تبدیل شدند. برای مثال، جدول شماره (۴) نشان می‌دهد چگونه نقل قول‌های مشارکت کنندگان به مفاهیم و سپس مقوله‌های انتزاعی تبدیل شدند.

جدول شماره (۳) نمونه‌ای از فرآیند کدگذاری باز

مشارکت کننده	نقل قول کلیدی	مفهوم اولیه	مقوله انتزاعی
M3	«برای تصمیم‌گیری در شرایط بحران، باید از تجربه مدیران قدیمی استفاده کرد، اما فضای سازمان به نوآوری جوانان هم نیاز دارد.»	تعادل بین تجربه و نوآوری	یکپارچگی دانش سازمانی

¹ Thick Description

مشارکت کننده	نقل قول کلیدی	مفهوم اولیه	مقوله انتزاعی
M5	«آموزش مدیران بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، مثل آب در هاون کوبیدن است!»	نیازسنجی آموزشی شخصی شده	یادگیری انعطاف‌پذیر
M8	«تا زمانی که مدیران نتوانند بازخوردهای منفی را بپذیرند، رشد سازمانی متوقف می‌شود.»	پذیرش بازخورد سازنده	شفافیت ارتباطات رهبری
و ...	و ...	و ...	و ...

از مجموع ۸۵ نقل قول کلیدی، ۳۲ مفهوم اولیه استخراج شد که در نهایت در قالب ۹ مقوله انتزاعی مانند «خودآگاهی رهبری»، «یادگیری انعطاف‌پذیر» و «تعامل راهبردی» دسته‌بندی شدند.

جدول شماره (۴) مشخصات خروجی‌ها

تعداد مقوله‌های انتزاعی	تعداد مفاهیم اولیه	تعداد نقل قول‌های کلیدی	تعداد مصاحبه‌ها
۹	۳۲	۸۵	۱۴

ب) کدگذاری محوری: شکل‌دهی الگوی پارادایمی

در این مرحله، ارتباط بین مقوله‌ها در قالب الگوی پارادایمی (شرایط علی، زمینه، راهبردها، شرایط مداخله‌گر و پیامدها) سازماندهی شد. برای نمونه، مقوله «نیاز به تحول در مهارت‌های رهبری» به عنوان شرط علی شناسایی شد که منجر به شکل‌گیری راهبردهایی مانند «اجرای کارگاه‌های خودارزیابی ۳۶۰ درجه» گردید. جدول ۲ ارتباط بین مؤلفه‌های پارادایم را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۵) الگوی پارادایمی حاصل از کدگذاری محوری

مؤلفه پارادایم	تعریف	نمونه داده‌ها
شرایط علی	عوامل محرک شکل‌گیری پدیده	«فقدان سیستم بازخوردگیری منظم از مدیران» ۲
زمینه	بستر سازمانی مؤثر	«ساختار سلسله‌مراتبی و مقاومت در برابر تغییر» مدیر ۱۰

مؤلفه پارادایم	تعریف	نمونه داده‌ها
راهبردها	اقدامات اتخاذشده	«استفاده از مربیان حرفه‌ای برای توسعه فردی مدیران» مدیر ۶
پیامدها	نتایج نهایی	«کاهش تعارضات درون‌سازمانی و افزایش بهره‌وری» مدیر ۹

ج) کدگذاری گزینشی: تعیین مقوله هسته‌ای

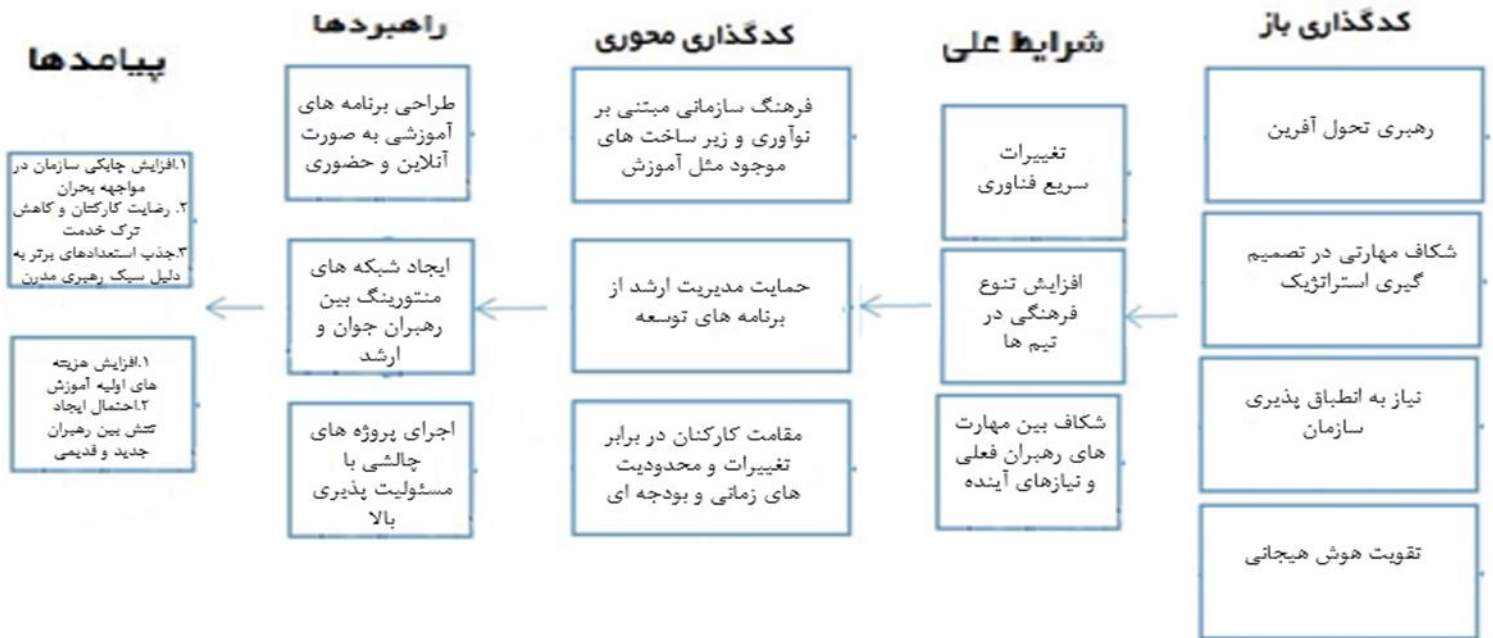
در این مرحله، «بالندگی رهبری به مثابه فرآیند تحول فردی-سازمانی» به عنوان مقوله هسته‌ای انتخاب شد. این مقوله توانست تمامی مؤلفه‌های پارادایمی را حول محور خود یکپارچه کند. جدول (۷) ارتباط مقوله هسته‌ای با زیرمقوله‌ها و مؤلفه‌های پارادایمی را تشریح می‌کند.

جدول شماره (۶) تلفیق مقوله هسته‌ای با مؤلفه‌های پارادایمی جدول

مقوله هسته‌ای	ارتباط با پارادایم	زیرمقوله‌ها
بالندگی رهبری	شرایط علی: شکاف مهارتی در رهبری راهبردها: آموزش مبتنی بر شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی پیامدها: ایجاد فرهنگ سازمانی یادگیرنده	خودآگاهی، تعامل اثربخش و یادگیری انعطاف‌پذیر

د) مدل نهایی پژوهش

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، مدل توسعه رهبری مبتنی بر بالندگی در قالب یک الگوی پویا طراحی شد (شکل ۱). این مدل نشان می‌دهد چگونه شرایط علی (مانند نیاز به تحول مهارتی) در بستر سازمانی خاص (مانند ساختار سلسله‌مراتبی) با به‌کارگیری راهبردهایی (مانند آموزش‌های تعاملی) به پیامدهای مطلوب (مانند بهبود عملکرد سازمانی) منجر می‌شود.



شکل شماره (۸) مدل توسعه رهبری مبتنی بر بالندگی (نمودار مفهومی)

منابع استنادی	مثال‌های عینی از داده‌های پژوهش (مصاحبه‌ها)	زیرمؤلفه‌ها
کیمبر و همکاران، ۲۰۱۷؛ موری، ۲۰۲۰	«مدیران ما آموزش‌های لازم برای مدیریت تحولات دیجیتال را ندیده‌اند» «رقابت با برندهای خارجی ما را مجبور به تغییر کرده است»	شکاف مهارتی در رهبری تحولی - فشارهای رقابتی بازار- نیاز به چابکی سازمانی
(هوسین و آل ابری، ۲۰۱۸)	«تصمیم‌گیری فقط در سطح مدیریت ارشد انجام می‌شود» «تغییر در این سازمان مانند حرکت کشتی بزرگ است»	ساختار سلسله‌مراتبی- فرهنگ مقاوم در برابر تغییر- وابستگی به فناوری وارداتی
(بیزل، ۲۰۱۱؛ جودکی و همکاران، ۲۰۱۹)	«بودجه آموزش اولین قربانی کاهش درآمدهاست» «تحریم‌ها دسترسی به فناوری روز را محدود کرده است»	محدودیت بودجه آموزشی- تحریم‌های بین‌المللی- تغییرات مدیریتی مکرر
(روپنل و همکاران، ۲۰۱۹)	«شبیه‌سازی بحران کمبود قطعات، بهترین تمرین برای مدیران بود» «بازخورد همکاران مسیر پیشرفت ما را مشخص کرد»	کارگاه‌های شبیه‌سازی بحران- سیستم بازخورد ۳۶۰ درجه- منتورینگ بین‌نسلی
(مهدی و همکاران، ۱۴۰۱)	«پس از اجرای برنامه، زمان تصمیم‌گیری از ۲ هفته به ۳ روز کاهش یافت» «ایده‌های جدید کارکنان ۴۰٪ افزایش یافته است»	بهبود ۳۰٪ تصمیم‌گیری استراتژیک- کاهش ۲۵٪ تعارضات سازمانی-افزایش ۳۵٪ نوآوری
(استراوس و کوربین، ۱۹۹۸)	«بالندگی مدیران باید مانند چرخه‌ای بی‌پایان از یادگیری و اجرا باشد»	«بالندگی رهبری به مثابه چرخه یادگیری تطبیقی»

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج بدست آمده، مشخص شد که الگوی برنامه آموزشی توسعه رهبری مدیران مبتنی بر رویکرد بالندگی بر ابعاد و شاخص‌هایی می‌باشد، و طبق روش گراند تئوری که هر مدل شامل ۶ جز اصلی است، این اجزاء شامل ۱. مقوله‌های علی آن که عبارتند از: عوامل سازمانی: (۱). ساختار سازمانی ۲. نوسانات محیطی ۳. سیاست‌های سازمانی ۴. استراتژی سازمان ۵. چشم‌انداز و اهداف سازمان ۶. بلوغ سازمانی ۷. شناخت ریسک‌های سازمان؛ عوامل فردی: (۱). تیپ شخصیتی مدیران ۲. توجه به

شایستگی‌ها و توسعه حرفه‌ای مدیران؛ عوامل برگزاری برنامه‌های آموزشی: (۱. نیازسنجی ۲. اجرا ۳. ارزیابی).

۲. شرایط مداخله گر نیز شامل: عوامل برون‌سازمانی: (۱. وجود بحرانهای جهانی ۲. تحولات محیطی)؛ عوامل درون‌سازمانی: (تغییرات مدیریتی ۲. بحران مالی سازمان ۳. تغییرات سازمان).

۳. مقوله محوری نیز عبارتند از: عوامل سازمانی: (۱. توجه به فرهنگ سازمانی ۲. توجه به استراتژی سازمان ۳. شناخت سبک‌های رهبری ۴. بلوغ سازمانی)؛ عوامل برگزاری برنامه‌های آموزشی: (۱. نیازسنجی دقیق ۲. برنامه‌ریزی)؛ عوامل فردی: (۱. توجه به سوابق ۲. توجه به توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران).

۴. بسترهای این مدل نیز عبارتند از: بسترهای سازمانی: (۱. وجود ساختار سازمانی ۲. فرهنگ سازمانی)؛ بسترهای حمایتی: (۱. حمایت مدیران ارشد ۲. تعیین بودجه و حمایت مالی)؛ بسترهای وجودی و تکنولوژیک آموزش: (۱. احساس نیاز به آموزش مدیران ۲. ایجاد شبکه یادگیری الکترونیکی ۳. کاربرد تکنولوژی).

و همچنین ۵. راهبردها نیز شامل: ۱. الگوبرداری از افراد و سازمان‌های موفق ۲. ایجاد فرصت مطالعاتی ۳. منتورینگ ۴. برگزاری سمینار و کارگاه آموزشی ۵. وجود روابط سازنده ۶. تحلیل سبک رهبری.

۶. پیامدهای مدنظر این مدل عبارتند از: پیامدهای فردی: (۱. توسعه قابلیت‌های سطوح سازمانی ۲. ارتقا مدیریت دانش)؛ پیامدهای سازمانی: (۱. حل مسایل سازمانی ۲. مدیریت ریسک ۳. تحقق اهداف سازمانی ۴. ایجاد جو سازمانی مناسب ۵. نوآوری ۶. ارتقا بهره‌وری سازمانی ۷. بهبود کیفیت خدمات).

مطالعات مختلفی با نتایج پژوهش حاضر همسو می‌باشد از جمله کیمبر (۲۰۱۷) که نشان داد، جو مثبت سازمان، ارتباطات بین فردی کارکنان و مدیریت مشارکتی بر بالندگی مدیران موثر است. از سوی دیگر، بالندگی مدیران تأثیری مستقیم بر موفقیت سازمان دارد. همچنین پژوهش مهدی، حسین‌پور و مهرعلی-زاده (۱۴۰۱) که به ارائه الگوی توسعه رهبری آموزشی مدیران پرداختند و نتایج نشان داد که مقوله محوری (توسعه رهبری آموزشی) تابعی از شرایط علی (ساختار نظام آموزشی، چشم انداز سازمان، مهارت‌های رهبری، سبک رهبری)، شرایط زمینه‌ای (ویژگی‌های شخصیتی رهبر، فرهنگ سازمانی و فناوری و تکنولوژی) و شرایط مداخله‌گر (توانایی‌های رهبری، نگرش رهبری، منابع مالی سازمان و عوامل سازمانی) است. این عوامل، شرایط را برای اعمال کنش‌ها و تعاملات (راهبردها) (کار تیمی و مشارکتی،

شایسته‌سالاری، آموزش برای رهبران، مدیریت منابع، توسعه رهبری، بهبود ساختار سازمان و مدیریت دانش) مهیا می‌کند که پیامدهای (توانمندسازی کارکنان، بهبود عملکرد سازمانی، ارتقاء کیفیت آموزش، توسعه پژوهشگری، ارتقاء مهارت‌های رهبری، بهبود مشارکت کارکنان، تصمیمات سازمانی، تخصیص بهینه منابع) بود. نتایج پژوهش روپنل و همکاران (۲۰۱۹) نیز نشان دادند که شرکت در برنامه‌های مختلف توسعه از جمله آموزش رسمی، مربیگری، یادگیری عملی به مدیران کمک می‌کند تا رهبران بهتری شوند و بتوانند بر عملکرد سازمانی تاثیر بگذارند، با نتایج پژوهش حاضر همسوست. همچنین سرچهنای و نصیری (۱۳۹۶) در تحقیقی به تدوین الگوی بالندگی مدیران مدارس ابتدایی استان فارس پرداختند. نتایج تحلیل داده‌ها حاکی از ۱۶ مقوله کلی بود که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی (نیاز به بهبود مستمر، تغییر در دانش و اطلاعات بنیادی، مسائل مالی و رفاهی)، پدیده محوری (برنامه بالندگی مشارکتی)، راهبردها (ایجاد مراکز بالندگی در ادارات آموزش و پرورش، روش‌های اجرایی مستقیم و غیرمستقیم)، زمینه (جو باز و حمایتی، فرهنگ مشارکتی، فناوری‌های نوین)، شرایط مداخله‌گر (قوانین و مقررات تسهیل‌کننده، شایستگی مدرسان) و پیامدها (بالندگی فردی و حرفه‌ای مدیران، موفقیت تحصیلی دانش آموزان، توسعه مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده و تربیت شهروند بالنده) بودند. نتایج پژوهش شهبازی و شاه محمدی (۱۴۰۱) نیز که به تدوین چارچوب مناسب برای بالندگی مدیران منوط به شرایط علی (سیاست‌ها و قوانین و ساختارها)، راهبردها (ایجاد مراکز بالندگی مدیران، آزادی و استقلال عمل مدیران و بازنگری در قوانین و مقررات)، شرایط مداخله‌گر (عوامل فرهنگی، عوامل اقتصادی و عوامل اجتماعی)، عوامل زمینه‌ای (عوامل فردی و شخصیتی) و پیامدهای بالندگی (کیفیت بخشی فرایندها، مسئولیت‌پذیری، روزآمدی و کارآمدی) که شامل پیامدهای اخلاقی و بالندگی اجرایی پرداختند با نتایج پژوهش حاضر همسوست. همچنین پژوهش بیزل (۲۰۱۱) که در زمینه بالندگی حرفه‌ای مدیران نتیجه گرفت در مناطق روستایی ویرجینیا، نبود برنامه ریزی و سازماندهی مناسب دانش‌اندک مدیران، سیاست‌های دولت فدرال، موقعیت جغرافیایی و... از دلایل ضعف برنامه‌های بالندگی در این مناطق است. همچنین نتایج پژوهش‌های کاردنو و یانگز (۲۰۱۳)، هیلارد (۲۰۱۵) و هوسین و ال ابری (۲۰۱۸) با نتایج پژوهش حاضر همسوست.

برنامه‌ریزی به عنوان یکی از مهمترین و با اولویت‌ترین ارکان مدیریت می‌باشد که زمان حال سازمان را به آینده آن پیوند می‌دهد. یک برنامه نیز دنباله‌ای از دستورات می‌باشد که نحوه انجام یک کار را برای رسیدن به هدفی از پیش تعیین شده بصورت دقیق مشخص نماید. همچنین آموزش امری خطیر است و نباید آن را به هر چه پیش آید خوش آید واگذار کرد. برای این که آموزش و یادگیری موثر و کارآمد شود باید به طراحی آموزش یا طراحی برنامه‌های آموزشی پرداخت. از طرفی در جهان امروز ایستایی معنی خود را از دست داده است شرایط بسیار پیچیده و پویایی و تحول در همه زمینه‌ها غیر قابل مهار و پیش

بینی است بنابراین، در دهه های اخیر تأکید فزاینده ای بر بهسازی سازمانی و بالندگی مدیران و کارکنان صورت گرفته است و بعضی سازمانها به تشکیل واحدهای به عنوان مرکز بالندگی مدیران و کارکنان اقدام کرده اند. بالندگی کوششی برنامه ریزی شده و فراگیر و هدایت شده از سوی مدیران ارشد سازمان جهت بالابردن کارایی و اثر بخشی و افزودن کیفیت عملکرد با بهره گیری از دانش و علوم رفتاری به صورت دخالت هدفمند در فراگرد سازمانی است. سازمان باید توانایی تغییر و تطبیق مداوم را با شرایط رو به تزاید تحول داشته باشد. از همین روی جهت همسو شدن با تغییرات محیطی نیازمند بهبود گسترش و توسعه رهبری هستند زیرا کیفیت رهبری در کشور و در مقایسه با سایر سازمانها، می تواند به شیوه های مختلف پیشرفت کارکنان و سازمان را تحت تأثیر خود قرار داده و به اثربخشی سازمان کمک نماید. سازمان های موفق رهبرانی دارند که دارای شایستگی ها و مهارت هایی همچون مدیریت منابع، چشم انداز رهبری، برقراری شبکه ای از ارتباطات مؤثر با کارکنان، سایر سازمان ها، مشتریان و سایر ذینفعان برنامه ریزی راهبردی، همکاری و تعاون، تفکر خلاقانه تفکر تحلیلی و حل خلاق مسئله، صفات شخصی، آگاهی از فرهنگ، ارتباطات، وظیفه انسانی، مشارکت و توانمندسازی، اخلاق مداری و رعایت هنجارهای حرفه ای و تخصصی، شناخت برنامه های آموزشی و کاری هستند. در ارتباط با بحث رهبری چنین اذعان شده است که تحقق اهداف سازمان بدون رهبری، امری محال و ناممکن است. لذا توسعه رهبری باید با توجه به نیازهای جامعه به روز شود و در حقیقت برنامه های آموزشی توسعه رهبری باید با درایت صورت گیرد. هدف هر آموزش طراحی شده یا برنامه آموزشی، فعال کردن یادگیری یادگیرنده و پشتیبانی از آن است. برای پشتیبانی از یادگیری، آموزش باید برنامه ریزی شود نه بر حسب تصادف رخ دهد. هدف آموزش برنامه ریزی شده و برنامه های آموزشی کمک به فرد است تا به طور کامل و تا حد ممکن در جهت فردیت خود رشد کند و برای مدیران نیز به توسعه هر چه بیشتر مهارت های آنها در جهت توسعه سازمان کمک می کند. فشارهای خارجی ناشی از تغییرات سریع، عدم اطمینان، غیرقابل پیش بینی بودن و پیچیدگی، توسط رهبران معدود سازمان قابل حل نیست. به همین دلیل توسعه رهبری برای سازمانها به عنوان مزیت رقابتی است؛ بنابراین اجرای برنامه هایی که بتواند فرصت هایی برای یادگیری مهارت های فردی و حرفه ای مدیران ایجاد کند، تاثیری بسیار زیاد بر بالندگی مدیران دارد و بالندگی نیز تأثیر بسزایی در توسعه رهبری دارد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و راهبردهای استخراج شده، می توان پیشنهاد داد که ۱. یکی از برنامه های آموزشی توسعه رهبری، می تواند مربی گری گروهی و دوره های آموزشی خارج از سازمان باشد چرا که گاهی شرکت، پرسنل یا زمان لازم را برای تسهیل راهنمایی فردی ندارد، و طبق تئوری مسیر-هدف این موضوع بعنوان یک الزام است؛ در این تئوری، کار رهبر، کمک و هدایت پیروان خود در دستیابی به اهداف است. همچنین می توان پیشنهاد داد که ۲. با توجه به اینکه منتور هم فکر و هماهنگ به ترقی

سازمان بسیار کمک می‌کند، این مورد هم باید مورد توجه قرار گیرد که البته این مورد هم در نظریه رفتار رهبری آمده است و گفته شده رفتار رهبر مستقیماً بر اثربخشی گروه‌های کاری تأثیر می‌گذارد. چنین عقیده‌ای باعث شد که محققان به تعیین الگوهای رفتاری بپردازند که این امکان را برای رهبران فراهم سازد تا بر روی دیگران نفوذ بیشتری داشته باشند. ۳. همچنین از آنجایی که سبک‌های رهبری در سازمان بر کارآمدی کارکنان و بهره‌وری سازمان بسیار مؤثر می‌باشد، آموزش سبک‌های رهبری مؤثر در برنامه‌های آموزشی پیشنهاد می‌گردد تا بدنبال آن رهبرانی موفق، کارکنانی باانگیزه و سازمانی کارآمد را بدنبال داشته باشد. بنابراین می‌توان به این نتیجه رسید، با توجه به بررسی تئوری‌های رهبری و راهبردهای بالندگی؛ ارزیابی ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی رهبر، همفکر بودن، مربی‌گری رهبر و تشکیل جلسات گروهی، از شیوه‌های بالندگی مناسب جهت برنامه‌ریزی آموزشی توسعه رهبری به حساب می‌آید.

منابع

- استراوس، ا. کرین، ج. (۱۹۹۸). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای (ترجمه ابراهیم افشار، ۱۴۰۱). تهران: نشر نی.
- حسین‌پور، م. مهدی، ی. مهرعلی‌زاده، ی. (۱۴۰۱). ارائه الگوی توسعه رهبری آموزشی مدیران مراکز آموزش عالی استان فارس در راستای فرهنگ سازمانی و شایسته‌سالاری. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. ۶. ۲۳۶-۲۵۰.
- دراکر، پ. واس، د. اونکن، و. (۱۳۹۵). مدیریت خود، (ترجمه شیرین رفیعی). تهران: انتشارات آموخته.
- رنجبر، ح. سلیمانی، ن. شفیعی‌زاده، ح. (۱۳۹۹). الگوی فرآیندی توسعه مهارت‌های رهبران آموزشی: پژوهشی کیفی. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه. ۳(۸)، ۴۸۴-۵۰۸.
- ستوده، م. مدرسی، م. (۱۴۰۰). طراحی برنامه آموزشی کارآفرینی برای کودکان پیش دبستانی در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان. پردیس علوم انسانی.
- سرچهانی، زهرا. نصیری، فخرالسادات. (۱۳۹۶). تدوین الگوی بالندگی مدیران مدارس ابتدایی استان فارس، پایان نامه دکتری تخصصی. دانشگاه بوعلی سینا.
- شهبازی، ا. شاه محمدی، م. (۱۴۰۱). تدوین الگوی برای بالندگی مدیران نظام آموزش عالی از راه دور (مورد مطالعه: دانشگاه پیام نور). فصلنامه کارافن. ۲۱(۲). ۸۱-۹۷.
- لطیفی، س. امیرتیموری، م. رشیدی، ح. (۱۳۹۲). اثربخشی الگوی طراحی آموزشی نمایش اجزاء در مقایسه با آموزش سنتی در میزان دستیابی به اهداف سطح یادآوری و کاربرد در درس برنامه‌نویسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

- Ababneh, R. I. (2016). Successful Leadership Component's: A Qualitative Approach. The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings.
- Ariratana, W., Sirisookslip, S., & Ngang, T. (2015). Development of Leadership Soft Skills Among Educational Administrators. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 186(20), 331-336.
- Bizzell, Brad E. (2011). Professional development of school principals in the rural Appalachian region of Virginia. *Educational Leadership and Policy Studies*, Phd, Theses, Blacksburg, Virginia.
- Cardno, C. & Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals Perceptions of Effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 256-271.
- Hilliard, A, T. (2015). Evaluating the Principals' Institute Leadership Development Program. *Merit Research Journal of Business and Management* (ISSN: 2408-7041) Vol. 3(4) pp. 034-039.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *JSD*, 30(4), 10-16.
- Hussin, S., & Al Abri, H. (2011). Professional development needs of school principals in the context of educational reform. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, Vol. 7(4), pp. 90-97.
- Joodaki, A., Mohammad khani, K., & Mohammad Davoudi, A. (2019). Presenting a Conceptual Model for Professional Development of High School Principals: Grounded Theory. *Journal of School Administration*, 7(2), 251-272.
- Kamal, A., Mahmood, Z., & Ishraq, M. (2020). Impact of School Leadership on Students Personality Development. *Journal of Education & Social Research*, 3(2), 42-49.
- Kimber, R. (2011). Improving Teacher Quality National Partnership variation-Principal Professional Development Program (PPDP).
- Klein ED and Bremm N (2020) Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In: Klein ED and Bremm N (eds), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden:Springer VS, pp. 263-285.
- Levina, E. Y., Yunusova, A. B., Fayzullina, A. R., Rassadin, S. V., Lotfullin, M. R., Nuriyeva, E. N., & Vlasova, V. K. (2015). Federal Public Administration

Implementation in Vocational Education. Review of European Studies; Vol. 7, No. 4; Pp.98-104.

Liavali, J., Abili, K., Porkarimi, J., & Soltani Arabshahi, S. (2017). Providing a Pattern of Professional Development of Clinical Department Chairs: A Case of State Universities of Medical Sciences in Tehran. *Educ Strategy Med Science*, 10(3), 202-218.

Murray, C. (۲۰۲۰). High School Principal's Understanding of Instructional Leadership: An Grounded Theory Approach. Education. Calagary: University of Calagary.

Practice. Thousand Oaks. Thousand Oaks.

Piaw, c., & Lee, T. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. 5th Confrence on Educational Science, University of Malaya. Kuala lampur: University of Malaya.

Reston, V. (2015). National Policy Board for Educational Administration Professional Standards for Educational Leaders. *American Association of Colleges of Teacher Education*, 3(11), 207-212.

Robert, K., Craig, A., Brierton, J., & Tomal, D. (2018). Superintendent Core Competencies of School Leaderships. *Lutheran Wducation Journal*, 3(9), 33.

Roupnel, Servane., Natalie, Rinfret and Grenier, Jennifer (2019) Leadership Development: Three Programs that Maximize Learning over Time, 18: 2.

Sugrue, C. (2015). Principal Professional Learning: Sources of Sustenance? *Unmasking School Leadership Journal*, 7(25), 93-120.

Voogt, J. Laferrière, Therese, Breuleux, Alain, Itow, Rebecca C, Hickey, Daniel, T. & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science, Instr Sci* (2015) 43:259–282.

Zhang, P. & Ngi, F. F. (2020). "Analysis of knowledge sharing behaviour in construction teams in Hong Kong", *Construction Management and Economics*, 30(7), pp. 557-57.

The Impact of Career Plateau on Knowledge Hiding: Emphasizing the Mediating Role of Perceived Distrust and Organizational Indifference (Case Study: Shiraz City Municipalities)

Ebrahim Rajabpour (Associate Professor, Department of Business Administration, Faculty of Business and Economics, Persian Gulf University, Bushehr, Iran)

Najme Parsaei (Master of Strategic Management, Faculty of Business and Economics, Persian Gulf University, Bushehr, Iran)

Hamidreza Nematollahi (Master's degree, Department of Leadership and Human Capital, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

(Received: 2024/08/03; Accepted: 2025/04/07)

PP.1-27

Abstract

The present study investigates the impact of career plateau on knowledge hiding, while emphasizing the mediating role of distrust and perceived organizational indifference among employees of Shiraz City municipalities. This study can be classified as quantitative research and also adopts a deductive approach in terms of research philosophy. The statistical population of this study is 212 employees from Shiraz Municipality. As for data collecting, a five-point Likert scale questionnaire was utilized to gather data. To assess the questionnaire's validity and reliability, the content validity method and Cronbach's alpha coefficient were used. Based on the findings, the values of Cronbach's alpha coefficients for the variables of career plateau, knowledge hiding, organizational distrust, and perceived organizational indifference were calculated as 0.930, 0.870, 0.906, and 0.886, respectively, all exceeding 0.7. The research hypotheses were tested using structural equation modeling as well as SPSS and PLS. The research findings showed that career plateau significantly impacts knowledge hiding, perceived organizational distrust, and perceived organizational indifference. Additionally, both perceived organizational distrust and perceived organizational indifference were found to have effects on knowledge hiding. Finally, based on the study's findings, guidelines have been recommended to senior managers of Shiraz Municipalities.

Keywords: Career Plateau, Knowledge Hiding, Perceived Organizational Distrust, Perceived Organizational Indifference

Pathology And Evaluation of Factors Affecting Effectiveness of Organizational Soft Skills Training in Industry: A Case of Jam Petrochemical Company Based on Halton Model

Fahimeh Keshavarzi (Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran)

Leila Shater (PhD student, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran)

Rahmatullah Marzooghi (Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran)

Mehdi Mohammadi (Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran)

(Received: 2024/09/07; Accepted: 2025/04/19)

PP.28-48

Abstract

The aim of the present study was to identify and evaluate the effective factors on organizational soft skills training in industry based on the Halton model. This study was quantitative with regard to purpose, and it was applied and descriptive-survey in terms of method. The statistical population of the study included all trained employees, of which 232 people were selected as research samples using purposive and available sampling who were engaged in different positions in Jam Petrochemical Company. The research tool included the Learning Transfer Questionnaire (Waller, 2012), for which validity and reliability was confirmed using item analysis and Cronbach's alpha methods. The questionnaire was distributed among the individuals and the collected data were analyzed with one-sample t-tests and repeated measures analysis of variance using SPSS 21 software. The results of the study indicated that: 1- for comparing the average importance of individual factors affecting the lack of transfer of learning with the standard average, employees of Jam Petrochemical Company, respectively, considered the lack of positive individual results of transferring learning to the workplace, and the failure to fulfill their expectations of performance outcomes as the most important factors affecting their unwillingness to transfer learning to the real work environment. In the same vein, other factors did not show any significant effects on their unwillingness; 2- for comparing the average importance of educational factors affecting the lack of transfer of learning with the standard average, employees of Jam Petrochemical Company did not evaluate the validity of the content and the transfer plan as important factors in the lack of transfer of their learning from soft skills training courses to the workplace; 3- for comparing the average importance of organizational factors affecting the lack of transfer of learning with the standard average, employees of Jam Petrochemical Company considered the importance of lack of support from colleagues, lack of support from supervisors, and the opportunity to apply their learning in the real environment as factors affecting their unwillingness to transfer their learning to the real work environment; However, other factors did not have a significant effect on their unwillingness; 4- there is no significant difference between the importance of the three factors of individual, educational, and organizational in the failure to transfer the learnings of soft skills training courses to the workplace.

Keywords: organizational training, learning transfer, soft skills, oil industry

The Dimensions, Components, And Developmental Indicators of Learner-Based and Comprehensive Employee Learning

Somayeh Khodaparast (PhD student in Educational Management, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Bandar Abbas, Iran.)

Kulthum Nami (Department of Educational Sciences, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran)

Mukhtar Zakeri (Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran)

(Received: 2024/08/30; Accepted: 2025/01/31)

PP.48-73

Abstract

The present study was conducted with the purpose of identifying the dimensions, components, and developmental indicators of learner-based and comprehensive employee learning. This study was practical in terms of purpose and using a qualitative method. In this regard, identifying the dimensions, components, and developmental indicators of learner-based and comprehensive employee learning to improve the assigned tasks of employees could be considered as a positive and guiding action that, on the one hand, creates an individual satisfaction aspect and, on the other hand, plays a significant role in the development and improvement of the organization. Participants in the qualitative part were selected from experienced practitioners, specialists, and experts in the field of management and educational managers based on a purposeful method which was continued until theoretical saturation was reached. Then a qualitative model was presented by using the content analysis technique and based on semi-structured interviews with 22 experts in the field. The results of open and axial coding led to the extraction of 9 dimensions (including: 1. management mechanisms, 2. environmental dynamics, 3. training potential 4. individual factors, 5. organizational factors, 6. responsive organization, 7. learning transfer, 8. cultural contexts, and 9. learning transfer culture) which consisted of 25 components and 131 concepts. The findings of this study can provide deep insight for senior decision makers and managers of companies and organizations, and could play an effective role in facilitating learner-based and comprehensive employee learning toward the productivity of organizations and companies.

Keywords: learner-based learning, inclusive-centered learning, comprehensive learning

The Factors Affecting Mentees' Satisfaction of Mentoring Sessions; Neglecting One's Roles

Hamed Hosseini Zarrabi (Assistant Professor, Department of Entrepreneurship Development, Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran, Tehran, Iran)

Morteza Rezaeizadeh (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Ali Mohammad Razaghi (PhD student in Organizational Behavior, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran)

(Received: 2024/08/03; Accepted: 2025/04/07)

PP.74-97

Abstract

Examination of mentoring effectiveness in organizations as a semi-formal, personalized, and costly has been constantly mentioned as a challenge. This study seeks to identify the criteria and factors affecting the success of organizational mentoring sessions. To this aim, the managers who had experience attending mentoring sessions as mentees were interviewed. These managers were selected through purposeful snowball sampling as the research sample and the research instrument included a semi-structured and phenomenological interview. In addition, researchers' self-review and intercoder agreement were applied to confirm the acceptability and validity of the research. After conducting the interviews, coding was carried out using thematic analysis. According to the findings of this research, eight criteria including mentor's professional experience, the mentor's subject matter and expertise, effective questioning, the mentor's empathy, attention to the mentee's characteristics, transparency in the relationship between the mentor and mentee, the mentor's reliability, and the applicability of the mentor's solutions were identified and discussed as factors affecting the success of organizational mentoring. These criteria could be applied for evaluating and enhancing the effectiveness of organizational mentoring sessions. However, the significant point was that all of these factors were related to the mentors, and the mentees did not consider any factors related to themselves for the effectiveness of the mentoring process.

Keywords: mentoring, effectiveness evaluation, mentor, accountability

Implementation of Microlearning in Organizations

Kamran Malekpour Lepari (PhD in Higher Education Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran)

Zahra Taghdiri (Master of Science in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran)

(Received: 2024/09/07; Accepted: 2025/04/07)

PP.98-126

Abstract

The implementation of the innovative microlearning approach in organizations is of particular importance, as it rapidly enhances employees' capabilities through the delivery of small, targeted, and timely training sessions, helping organizations adapt to fast environmental and technological changes. The purpose of the present study was to identify the factors influencing the implementation of microlearning in organizations. This research is developmental in nature, and its data collection method is qualitative, utilizing a thematic analysis approach. Participants in this study included professors in the fields of educational sciences and human resource management, as well as experts and managers in organizational learning and training. Using purposive sampling, 35 individuals were selected as the research sample. The research data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a three-stage coding strategy. Based on the results, 308 basic themes, 49 organizing themes, and 6 overarching themes were identified and categorized. These findings revealed that the factors for implementing microlearning in organizations include needs analysis, content design and development, use of technology, management and support, promotion and cultural development of microlearning, and adaptability and flexibility. Given these results, it is recommended that experts and managers working in organizational training and industry pay attention to the identified factors in this research.

Keywords: Microlearning, Implementation, Promotion and Cultural Development of Microlearning

Designing a Leadership Development Training Program Model for Managers Based on a Growth Approach in Iran's Automotive Industry

Babak Jahangiri Khonsari (Department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj, Karaj, Iran)

Alireza Mohammadinejad Ganji (Department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj, Karaj, Iran)

Mojgan Abdollahi (Department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj, Karaj, Iran)

Ramezan Jahanian (Department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj, Karaj, Iran)

(Received: 2024/12/06; Accepted: 2025/04/17)

PP.127-143

Abstract

In the dynamic and turbulent environment of the automotive industry, leadership development based on a growth approach is considered a key driver of organizational success. This study aims to design a leadership development training program model for managers grounded in the growth approach. In the realm of organizations, management is one of the most influential factors affecting societies. Effective leadership and management are regarded as prerequisites for improving quality within organizations and are seen as the cornerstone of organizational success and employee achievement. In today's volatile and rapidly changing environments, the survival of organizations necessitates continuous organizational transformation, both behaviorally and structurally. This study seeks to present an overview of transformational leadership—recognized as a key leadership dimension that can foster creativity and strategic innovation within organizations—by emphasizing the role of leadership in enhancing innovation. To achieve this objective, experts in the automotive industry holding master's and doctoral degrees at the senior management level were selected as the target population. The research was conducted through the analysis of 14 semi-structured interviews with senior managers in the automotive sector. The data were analyzed in three coding stages—open, axial, and selective—using MAXQDA software. The final model consists of six core components: causal conditions, contextual conditions, strategies, intervening conditions, consequences, and the central phenomenon. Key strategies identified include mentoring, conducting situation-based workshops, and leadership style analysis. This model represents the first localized framework that integrates precise training needs assessments with organizational requirements in the automotive industry.

Keywords: Semi-structured interview, coding, managerial growth, leadership development, automotive industry

Table of Contents

The Impact of Career Plateau on Knowledge Hiding: Emphasizing the Mediating Role of Perceived Distrust and Organizational Indifference (Case Study: Shiraz City Municipalities) Ebrahim Rajabpour, Najme Parsaei, Hamidreza Nematollahi	1
Pathology And Evaluation of Factors Affecting Effectiveness of Organizational Soft Skills Training in Industry: A Case of Jam Petrochemical Company Based on Halton Model Fahimeh Keshavarzi, Leila Shater, Rahmatullah Marzooghi, Mehdi Mohammadi	28
The Dimensions, Components, And Developmental Indicators of Learner-Based and Comprehensive Employee Learning Somayeh Khodaparast, Kulthum Nami, Mukhtar Zakeri.....	48
The Factors Affecting Mentees’ Satisfaction of Mentoring Sessions; Neglecting One’s Roles Hamed Hosseini Zarrabi, Morteza Rezaeizadeh, Ali Mohammad Razaghi.....	74
Implementation of Microlearning in Organizations Kamran Malekpour lapari.....	98
Designing a Leadership Development Training Program Model for Managers Based on a Growth Approach in Iran’s Automotive Industry Babak Jahangiri Khonsari, Alireza Mohammadinejad Ganji, Mojgan Abdollahi, Ramezan Jahanian.....	127

Editorial Board

No.	Name and Surname	Rank	Major	Address
1	Martin Hyden BA	Professor	Higher education and human resources	Southern Cross University
2	Ali Taghipour Zahir	Professor	Curriculum Studies and Higher Education Management	Allameh Tabatabaei University
3	Mohammad Hasan Pardakhtchi	Professor	Educational Administration	Shahid Beheshti University
4	Aryan Gholipour	Professor	Policy Management	Tehran University
5	Seyyed Hosein Abtahi	Professor	Management and Development of Human Resources	Allameh Tabatabaei University
6	Khodayar Abili	Professor	Educational Administration	Tehran University
7	Ebrahim Salehi Omran	Professor	Educational Planning	Mazandaran University
8	Gholam ali Tabarsa	Professor	Governmental Management	Shahid Beheshti University
9	Davood Maasumi	Associate Professor	Education	Gävle University
10	Behrooz Ghlichlee	Assistant Professor	Organizational Behavior Management	Shahid Beheshti University

Referees

1. Dr. Nader Barzegar: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch
2. Dr. Seyed Ahmad Bazaz Jazayeri: PhD in Educational Management, Shahid Beheshti University
3. Dr. Saeed Safaei Movahed: Advisor to the National Iranian Oil Company
4. Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj
5. Dr. Firoz Nouri Kalkhoran: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Buali Sina University

**Quarterly Journal of Training and Development of
Human Resources**

Vol. 11, No. 43, Winter 2025

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kourosch Fathi Vajargah

General Director:

Akram Dehbashi

English Proofreader:

Zahra Heidari

Persian Proofreader:

Zahra Taghdiri

Cover Designer:

Reza Rajae

Type and Layout:

Zahra Taghdiri

Address:

Tehran, Velenjak Street, Shahid Beheshti University, Iranian Society for Training and
Development

Phone: **86036812**

Fax: **86036814**

Email: **journal@istd.ir**

Website: **www.istd.ir**

In the Name of God

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

**Quarterly Journal of Training and
Development of Human Resources**

Vol. 11, No. 43

Winter 2025