

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال دوازدهم، زمستان ۴۷

زمستان ۱۴۰۴

- 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 دوازدهم، شماره ۴۷، زمستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباصلت 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	مرتبه 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

۱. نادر برزگر: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر.
۲. دکتر محمد جوادی پور: دانشیار دانشگاه تهران
۳. دکتر اسماعیل جعفری: عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر حامد حسینی ضراب: عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
۵. دکتر مژگان عبداللهی: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی کرج
۶. دکتر غلامرضا شمس مرکانی (دانشیار دانشگاه شهید بهشتی)
۷. دکتر فیروز نوری کلخوران: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا.

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
- مشارکت طلبی 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 Nazanin B 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.

■ 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 نایستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.

فهرست مطالب

- رابطه ی رهبری توزیع شده با کارآفرینی سازمانی در کارکنان سازمان صنعتی
محمد رضا نظری هاشمی، اباضلت خراسانی، عبدالله یمنی توانا..... ۱
- طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان با استفاده از رویکرد ترکیبی
دلفی-دیمتل فازی
- علی رئیس پور..... ۲۷
- واکاوی ابعاد و مؤلفه های منتورینگ در برنامه های کارورزی دانشجویان: سنتز پژوهی بر اساس
مدل روبرتس
- زینب سرزهی، هادی پور شافعی، محمد اکبری بورنگ..... ۷۲
- الگوی شایستگی های مدیران اقتصادی سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح
سیدمجید ابن الرضا، امین پاشایی هولاسو..... ۹۹
- از شایستگی دیجیتال تا رفتار کاری نوآورانه: واکاوی میانجی گری اشتیاق شغلی (مثلث تحول در
آموزش ابتدایی)
- صابر عبدالملکی، جمال عبدالملکی، فائزه اسدی، فرشته قهرمانی فرد..... ۱۳۵
- راه حل های نوآورانه برای توسعه حرفه ای معلمان کارآفرین
- فرنوش اعلامی، زهرا سایهوند، سارا سلیمی نمین..... ۱۶۹

رابطه ی رهبری توزیع شده با کارآفرینی سازمانی در کارکنان سازمان صنعتی

محمد رضا نظری هاشمی^۱

اباصلت خراسانی^۲

عبدالله یمنی توانا^۳*

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۱)

چکیده

در این باره باید به پردازیم که پژوهش حاضر با هدف بررسی های رابطه رهبری توزیع شده و کارآفرینی های سازمانی در میان کارکنان سازمان صنعتی انجام گرفته است. این مطالعه از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش شناسی، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری نشان داده که شامل کلیه کارکنان شاغل سازمان صنعتی در سال ۱۳۹۴-۱۳۹۵ (۷۸۹ نفر) بوده که بر اساس روش نمونه گیری های تصادفی ساده، ۲۳۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری های داده ها از پرسشنامه های رهبری توزیع شده و پرسشنامه های کارآفرینی سازمانی مارگریت هیل (۲۰۰۳) استفاده شده است. ابزارها بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت سنجش شده اند. تجزیه و تحلیل های داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام پذیرفته است. یافته ها نشان داده است که رهبری توزیع شده با کارآفرینی های سازمانی رابطه ای منفی دارد. همچنین تمامی مؤلفه های رهبری توزیع شده ارتباط منفی و معناداری با کارآفرینی های سازمانی نشان داده اند. در تحلیل رگرسیون گام به گام، مؤلفه های تصمیم گیری مشارکتی، اعتماد، فرهنگ سازمانی و مأموریت، چشم انداز و اهداف به ترتیب وارد مدل پیش بینی شده اند و در هر چهار تا گام دارای اثر معنادار باقی مانده اند. سایر مؤلفه ها شامل توسعه حرفه ای، حمایت همه جانبه و رفتارهای رهبری تأثیر معناداری بر کارآفرینی سازمانی نداشته اند.

کلیدواژه ها: رهبری، رهبری توزیع شده، کارآفرین و کارآفرینی سازمانی.

^۱ دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. Drnazarihashemi@gmail.com

^۲ دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. Drkhorasanitr@gmail.com

^۳ کارشناس ارشد دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). Y.tavana@yahoo.com

مقدمه

در عصر حاضر که از آن به عنوان «عصر عدم تداوم» یاد می‌شود، تجربیات و راه‌حل‌های گذشته دیگر پاسخگوی مسائل جدید نیستند و سازمان‌ها برای دستیابی به موفقیت ناگزیر به توجه جدی به کارآفرینی و نوآوری هستند (۱). دانش و فناوری تنها در صورتی می‌توانند به ثروت و رفاه تبدیل شوند که افراد کارآفرین و خلاق در سازمان‌ها حضور داشته باشند (۲). تجربه کشورهای مختلف نیز نشان داده است که توجه به توسعه کارآفرینی نقش مهمی در مدیریت بحران‌های اقتصادی ایفا می‌کند (۳).

در این میان، کارآفرینی سازمانی به فعالیت افرادی در درون سازمان اشاره دارد که با بهره‌گیری از خلاقیت و نوآوری، در جهت تحقق ایده‌های جدید و ایجاد ارزش افزوده تلاش می‌کنند (۴). از آنجا که سازمان‌ها نظام‌هایی باز هستند، برای بقا و تداوم حیات خود باید با تغییرات محیطی هماهنگ شوند (۵) و تنها سازمان‌هایی موفق خواهند بود که به استقبال تغییر بروند (۶). تحقق این امر مستلزم حضور افرادی آینده‌نگر و توانمند در پیش‌بینی تحولات و تغییرات محیطی است (۷).

در سال‌های اخیر، کاهش درآمد سرانه، افت سرمایه‌گذاری، پایین بودن بهره‌وری و تعدیل نیروی انسانی، بیکاری را به یکی از مهم‌ترین مسائل اقتصادی و اجتماعی تبدیل کرده است. از این‌رو، سیاست‌گذاران توسعه خوداشتغالی و کارآفرینی را به عنوان یکی از راهکارهای اساسی برای مقابله با این معضل مورد توجه قرار داده‌اند (۸). در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران، با وجود برخورداری از منابع انسانی و طبیعی گسترده، به دلیل بهره‌برداری نامناسب و وجود برخی چالش‌های ساختاری، مشکلات سنتی و مدرن همچنان پابرجاست و نیاز به راه‌حل‌های نوآورانه بیش از پیش احساس می‌شود (۹).

نوآوری و کارآفرینی در سازمان‌ها امری اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا همان‌گونه که شکل‌گیری سازمان‌ها به توانمندی مؤسسان آن‌ها وابسته است، رشد و بقای آن‌ها نیز به خلاقیت و نوآوری منابع انسانی بستگی دارد (۱۰). در محیط‌های پیچیده، رقابتی و پویا، سازمان‌ها برای دستیابی به اهداف خود به نوآوری‌های فناورانه و سازمانی نیاز دارند که این امر از طریق اتخاذ راهبردهای کارآفرینانه تحقق می‌یابد (۱۱). افزون بر این، توسعه کارآفرینی از ابزارهای مهم پیشرفت اقتصادی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه محسوب می‌شود (۱۲) و نقش اساسی در رهبری، مدیریت، نوآوری، ایجاد اشتغال، افزایش رقابت و ارتقای بهره‌وری ایفا می‌کند (۱۳).

پینکات، کارآفرینی سازمانی را «رنسانس سازمان‌ها» نامیده و معتقد است که این پدیده نه تنها امکان‌پذیر، بلکه برای موفقیت سازمان‌ها حیاتی است (۱۰). کارآفرینی سازمانی به فرایند کسب، ترکیب و بهره‌گیری از دانش در سازمان اشاره دارد (۱۴). دراکر (۱۵) نیز سازمان‌های قرن بیست و یکم را سازمان‌هایی مبتنی بر دانش می‌داند و بر اهمیت اعتماد به کارکنان، توانمندسازی آنان و تقویت روابط انسانی در سازمان تأکید می‌کند.

رفتارهای خلاقانه و نوآورانه اعضای سازمان به شدت تحت تأثیر نحوه تعامل و ارتباط مدیران با کارکنان قرار دارد؛ زیرا مدیریت می‌تواند نقش تسهیل‌کننده‌ای اساسی در بروز رفتارهای کارآفرینانه ایفا کند (۱۶). نوآوری و خلاقیت از اجزای جدایی‌ناپذیر کارآفرینی محسوب می‌شوند (۱۷) و رهبری نیز با مفاهیمی چون نوآوری، خلاقیت و پیشگامی پیوندی تنگاتنگ دارد (۱۸).

کارآفرینان، حتی در شرایط دشوار اقتصادی و محیطی، زمانی رضایت شغلی بیشتری تجربه می‌کنند که بتوانند در کار خود استقلال داشته باشند و تصمیم‌گیری‌ها را به شیوه دلخواه خود انجام دهند (۱۹). نگرش مدیریتی نسبت به کارآفرینی، میزان حمایت سازمان از کارآفرینان، و عواملی مانند نظام تشویق و پاداش، ساختار سازمانی، ریسک‌پذیری و دسترسی به منابع، از جمله عوامل مؤثر در موفقیت فعالیت‌های کارآفرینانه محسوب می‌شوند (۲۰).

با این حال، موانع متعددی بر سر راه کارآفرینی در سازمان‌ها وجود دارد که بسیاری از آن‌ها به شیوه مدیریت و رهبری سازمان بازمی‌گردد. از جمله این موانع می‌توان به ناآگاهی مدیران از مفهوم کارآفرینی، حاکمیت ساختارهای سنتی و وظیفه‌محور، نبود مدیریت مشارکتی، سیاست‌های تشویقی نامناسب، عدم تحمل اشتباه و تغییر، حمایت ناکافی از فعالیت‌های نوآورانه و فقدان چشم‌انداز روشن اشاره کرد (۲۰). علاوه بر این، برخی سازمان‌ها با وجود برخورداری از نیروی انسانی متخصص، به دلیل ضعف در ارتباط و تعامل مدیران با کارکنان، قادر به بهره‌گیری مؤثر از این سرمایه انسانی نیستند (۲۱).

مدیران می‌توانند با به‌کارگیری سبک‌های رهبری مشارکتی، به‌ویژه رهبری توزیعی، زمینه شکوفایی خلاقیت و کارآفرینی را در سازمان فراهم کنند. رهبری توزیعی که هانت (۲۲) آن را نه یک نقش رسمی، بلکه فرآیندی مبتنی بر تعامل تیمی برای هدایت اهداف و مسئولیت‌ها می‌داند، بر روابط انسان‌گرایانه‌ای همچون کار تیمی، مشارکت، توانمندسازی، ریسک‌پذیری و تسهیم قدرت تأکید دارد. این رویکرد با فراهم ساختن امکان دسترسی همه اعضای سازمان به اطلاعات مربوط به برنامه‌ها و رویه‌های کاری، می‌تواند نقش مؤثری در توسعه کارآفرینی سازمانی ایفا کند (۲۳). از این‌رو، مدیریت و سبک‌های رهبری مشارکتی، به‌ویژه رهبری توزیعی، جایگاه مهمی در تقویت کارآفرینی سازمانی دارند.

در این میان، رهبری به عنوان فرآیندی اجتماعی برای تأثیرگذاری بر دیگران و هدایت فعالیت‌های سازمانی، نقشی کلیدی ایفا می‌کند (۲۴). در میان سبک‌های مختلف رهبری، رهبری توزیعی به عنوان یکی از رویکردهای نوین و مؤثر مطرح شده است که بر اعتماد، تفویض اختیار و بهره‌گیری از توان جمعی اعضای سازمان تأکید دارد (۲۵؛ ۲۶). در این سبک، قدرت و فرایند تصمیم‌گیری میان اعضای سازمان توزیع می‌شود و همه افراد در تحقق اهداف سازمانی نقش فعال دارند (۲۷). رهبری توزیعی با مفاهیمی همچون تصمیم‌گیری مشارکتی، همکاری و دموکراسی سازمانی پیوندی نزدیک دارد و موجب تسهیم دانش و توزیع قدرت میان اعضای سازمان می‌شود (۲۸؛ ۲۹).

در سازمان‌هایی که سبک مدیریتی سنتی و بوروکراتیک حاکم است، معمولاً تمایل چندانی به تغییر و نوآوری وجود ندارد. بسیاری از مدیران، به جای حمایت از ایده‌ها و نوآوری‌های کارکنان، آن‌ها را تهدیدی برای موقعیت خود تلقی می‌کنند. در چنین شرایطی، کارآفرینان سازمانی در محیطی یکنواخت و فاقد پویایی فعالیت می‌کنند و به تدریج منزوی می‌شوند (۲۰). پیامد این وضعیت آن است که افراد خلاق و نوآور سازمان را ترک کرده و خود اقدام به تأسیس سازمان‌های جدید می‌کنند؛ امری که نشان می‌دهد بسیاری از سازمان‌ها هنوز توانایی ایجاد محیطی کارآفرینانه را ندارند (۳۰). تداوم چنین شرایطی می‌تواند به شکل‌گیری محیطی ایستا و کم‌تحرک در سازمان‌ها منجر شود (۳۱).

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که رهبری توزیعی با متغیرهای سازمانی گوناگونی از جمله رفتار شهروندی سازمانی (۳۲)، عملکرد کارکنان (۲۳)، توسعه فردی کارکنان (۳۳) و تعهد سازمانی (۳۴) رابطه مثبت دارد. همچنین رابطه کارآفرینی سازمانی با سبک‌های مختلف رهبری مانند رهبری تحول‌گرا (۳۵)، رهبری معنوی (۳۶) و رهبری خدمتگزار (۳۷) مورد بررسی قرار گرفته است. با این حال، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که رابطه میان «رهبری توزیعی» و «کارآفرینی سازمانی» در سازمان‌های ایران کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است؛ از این رو انجام پژوهشی در این زمینه می‌تواند به پر کردن این خلأ علمی کمک کند.

اهمیت تمرکز بر سازمان‌های دفاعی در این پژوهش از آن جهت است که این سازمان‌ها نقش اساسی در حفظ استقلال، امنیت و تمامیت ارضی کشور ایفا می‌کنند و توان عملیاتی آن‌ها به میزان قابل توجهی به توانمندی نیروی انسانی وابسته است. در چنین محیط‌های حساسی، وجود نیروی انسانی کارآفرین می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در تدوین راهبردها، بهره‌گیری مؤثر از منابع و هماهنگی امکانات در شرایط مختلف ایفا کند.

ویژگی‌های متمایز این پژوهش را می‌توان در چند محور اساسی تبیین کرد که آن را از بسیاری از مطالعات مشابه متمایز می‌سازد.

نخست، پیچیدگی و ماهیت خاص رهبری در سازمان‌های دفاعی است. سازمان‌های دفاعی به دلیل مأموریت‌های حساس و نقش حیاتی در حفظ امنیت و تمامیت ارضی کشور، با شرایطی مواجه‌اند که از نظر محیطی، ساختاری و عملیاتی با بسیاری از سازمان‌های دیگر تفاوت دارد. فرماندهان و مدیران در این سازمان‌ها علاوه بر انجام وظایف مدیریتی معمول، باید در شرایطی مانند بحران‌ها، تهدیدات امنیتی و حتی موقعیت‌های نبرد تصمیم‌گیری‌های سریع، دقیق و سرنوشت‌سازی انجام دهند. از این‌رو، رهبری در چنین سازمان‌هایی صرفاً به هدایت فعالیت‌های روزمره محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم برخورداری از مهارت‌های پیشرفته در زمینه ایجاد اعتماد، تقویت روحیه جمعی، مدیریت شرایط بحرانی و هدایت نیروها در وضعیت‌های پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی است.

در این چارچوب، سبک‌های نوین رهبری، به‌ویژه رهبری توزیعی، می‌توانند نقش مهمی در افزایش اثربخشی سازمان‌های دفاعی ایفا کنند. در رهبری توزیعی، فرآیند هدایت و تصمیم‌گیری تنها در اختیار یک فرد یا یک سطح خاص از سازمان قرار ندارد، بلکه میان اعضای مختلف سازمان توزیع می‌شود و افراد در سطوح مختلف در تحقق اهداف سازمانی مشارکت فعال دارند. چنین رویکردی می‌تواند در سازمان‌های دفاعی، ضمن حفظ انسجام و انضباط سازمانی، زمینه مشارکت بیشتر نیروها در تصمیم‌گیری‌ها و ارائه ایده‌های نوآورانه را فراهم کند.

از سوی دیگر، مهارت‌های رهبری فرماندهان در سازمان‌های دفاعی می‌تواند در شرایط مختلف آثار متفاوت اما مکملی داشته باشد. در زمان صلح، این مهارت‌ها موجب افزایش انگیزه، تعهد سازمانی، انضباط کاری و احساس مسئولیت در میان کارکنان می‌شود و زمینه ارتقای کارایی و اثربخشی سازمان را فراهم می‌آورد. در مقابل، در شرایط بحرانی و زمان نبرد، همین مهارت‌ها می‌تواند موجب تقویت روحیه ایثار، فداکاری، شجاعت و از خودگذشتگی نیروها شود و توان عملیاتی سازمان را به میزان قابل توجهی افزایش دهد. بنابراین بررسی سبک‌های رهبری در چنین سازمان‌هایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

ویژگی متمایز دیگر این پژوهش، توجه به کاربردهای عملی نتایج آن است. نتایج این تحقیق می‌تواند با ارائه شواهد علمی و راهکارهای کاربردی، به مدیران و فرماندهان سازمان‌های دفاعی کمک کند تا درک دقیق‌تری از نقش سبک‌های رهبری در توسعه کارآفرینی سازمانی به دست آورند. در واقع، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به تغییر نگرش مدیران نسبت به شیوه‌های سنتی مدیریت و حرکت به سوی سبک‌های مشارکتی و نوآورانه، به‌ویژه رهبری توزیعی، کمک کند. چنین تغییری می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد محیطی

پویا، خلاق و کارآفرین در سازمان‌های دفاعی شود و ظرفیت‌های بالقوه منابع انسانی را در جهت تحقق اهداف سازمانی فعال سازد.

به طور کلی، با وجود تفاوت در ماهیت فعالیت‌ها و چالش‌های سازمان‌های مختلف، نیروی انسانی کارآفرین همواره یکی از عوامل کلیدی در موفقیت و پیشرفت سازمان‌ها به شمار می‌رود. کارکنان کارآفرین با ارائه ایده‌های نو، شناسایی فرصت‌های جدید و تلاش برای بهبود روش‌ها و فرآیندهای کاری، می‌توانند نقش مهمی در افزایش بهره‌وری و ارتقای عملکرد سازمان ایفا کنند. از این‌رو مدیران سازمان‌ها باید با ایجاد محیطی حمایتی، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری و تشویق خلاقیت، زمینه رشد و شکوفایی این نوع از سرمایه انسانی را فراهم سازند.

در واقع، توسعه و پیشرفت سازمان‌های صنعتی، اجتماعی، اقتصادی و نظامی تا حد زیادی به نحوه بهره‌گیری از منابع در اختیار آن‌ها بستگی دارد. در میان این منابع، منابع انسانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا سایر منابع سازمانی نیز از طریق نیروی انسانی به کار گرفته می‌شوند. به همین دلیل، سازمان‌هایی که بتوانند از ظرفیت‌های خلاقانه و کارآفرینانه کارکنان خود به شکل مؤثرتری استفاده کنند، در مقایسه با سایر سازمان‌ها از مزیت رقابتی بیشتری برخوردار خواهند بود.

در این میان، سازمان‌های دفاعی از جایگاه خاص و راهبردی برخوردارند؛ زیرا امنیت ملی، ثبات سیاسی و حتی امکان فعالیت بسیاری از سازمان‌های اقتصادی و اجتماعی کشور به کارایی و توانمندی این سازمان‌ها وابسته است. در چنین شرایطی، بهره‌گیری مؤثر از تمامی ظرفیت‌های موجود، به‌ویژه ظرفیت‌های انسانی، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. کارکنان خلاق و کارآفرین می‌توانند با ارائه راهکارهای نوآورانه، به بهبود فرآیندها، افزایش کارایی و ارتقای توان عملیاتی سازمان‌های دفاعی کمک کنند.

با این حال، تحقق این امر بدون وجود رهبری مؤثر امکان‌پذیر نیست. فرماندهان و مدیران سازمان‌های دفاعی باید بتوانند با استفاده از سبک‌های رهبری مناسب، محیطی ایجاد کنند که در آن کارکنان احساس اعتماد، مشارکت و مسئولیت‌پذیری بیشتری داشته باشند. چنین محیطی می‌تواند زمینه‌ساز بروز خلاقیت، نوآوری و رفتارهای کارآفرینانه در میان کارکنان شود و در نهایت به افزایش توانمندی و پویایی سازمان منجر گردد.

با توجه به اهمیت این موضوع و خلأ پژوهشی موجود در زمینه بررسی ارتباط میان سبک‌های نوین رهبری و کارآفرینی سازمانی در سازمان‌های دفاعی کشور، پژوهش حاضر تلاش می‌کند رابطه میان

رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی را در میان کارکنان یک سازمان صنعتی کشور مورد بررسی قرار دهد.

بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر به صورت زیر مطرح می شود:

«آیا بین رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی در میان کارکنان یک سازمان صنعتی کشور رابطه معناداری وجود دارد؟»

روش شناسی پژوهش:

نوع این تحقیق کاربردی و با در نظر گرفتن موضوع پژوهش که رابطه ی رهبری توزیع شده با کارآفرینی سازمانی است، روش آن توصیفی از نوع همبستگی بوده است. این پژوهش از این منظر که نظرات کارکنان را پیرامون رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی مورد بررسی قرار داده، توصیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کارکنان مشغول به خدمت سازمان سازمان صنعتی در سال ۱۳۹۴-۹۵ می باشند. حجم جامعه ی آماری ۵۵۰ نفر است. در این تحقیق حجم نمونه بر اساس جدول مورگان تعیین گردید. با توجه به جامعه ای به حجم ۵۵۰ نفر بر اساس جدول مذکور، نمونه ای به حجم ۲۳۱ نفر برای انجام تحقیق حاضر انتخاب شد. در پژوهش حاضر، روش نمونه گیری بکار گرفته شده روش تصادفی طبقه ای نسبتی است. در پژوهش حاضر از پرسشنامه برای جمع آوری اطلاعات استفاده شده است. در این پژوهش دو پرسشنامه استاندارد برای بررسی متغیرهای رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی به عنوان ابزار اصلی گردآوری داده ها مورد استفاده قرار گرفته اند.

در این پژوهش، متغیر «رهبری توزیع شده» با استفاده از پرسشنامه DLI و DERDC سنجیده شده که در قالب ۲۱ گویه، هفت بعد شامل فرهنگ رهبری، تصمیم گیری مشارکتی، توسعه حرفه ای، اعتماد، حمایت همه جانبه، مأموریت/چشم انداز و رفتارهای رهبری را پوشش می دهد. همچنین برای سنجش «کارآفرینی سازمانی» از پرسشنامه ۱۳ گویه مارگریت هیل (۲۰۰۳) بهره گرفته شده که چهار بعد افعال سازمانی، نگرش فردی، انعطاف پذیری و فرهنگ کارآفرین را در بر می گیرد. هر دو ابزار بر اساس طیف ۵ قسمتی لیکرت تنظیم شده اند و پایایی آن ها در مطالعات پیشین (باسینی و همکاران، ۱۳۹۲ با ضریب ۰.۷۴ و طالب پور، ۱۳۸۸ با ضریب ۰.۷۳) مورد تأیید قرار گرفته است.

به منظور تضمین دقت علمی، روایی ابزارها از طریق روایی صوری و محتوایی با جلب نظر اساتید و خبرگان تأیید شد و جهت اطمینان از کفایت در جامعه آماری، طی یک پیش آزمون، ابهامات و نواقص احتمالی گویه ها اصلاح گردید. در بررسی پایایی به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ)، ضرایب

به دست آمده برای رهبری توزیع شده (۰.۸۶) و کارآفرینی سازمانی (۰.۷۹) محاسبه شد. با توجه به اینکه تمامی این مقادیر از حد استاندارد ۰.۷۰ فراتر هستند، ابزارهای پژوهش از قابلیت اعتماد و ثبات درونی لازم برای سنجش دقیق مفاهیم مورد نظر برخوردار بوده و برای تحلیل نهایی تأیید شده‌اند.

در پژوهش حاضر از روشهای آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره گرفته شده است. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی همچون میانگین، انحراف استاندارد جهت نشان دادن وضعیت داده‌ها و استفاده شده است. در بخش آمار استنباطی نیز از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری (سبک گام به گام) برای آزمون فرضیات پژوهشی، استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش:

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تحقیق به صورت جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	فراوانی	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
کارآفرینی سازمانی	۲۳۱	۱۳	۶۵	۴۲.۹۹	۸.۹۵
رهبری توزیع شده	۲۳۱	۲۱	۱۰۵	۵۷.۳۲	۱.۷۵

* حداقل و حداکثر نمره ممکن ۵-۱ (میانگین نظری برای متغیر کارآفرینی سازمانی ۳۲.۵ و برای متغیر رهبری توزیع شده ۵۲.۵)

اولین هدف مطالعه حاضر اندازه‌گیری میزان متغیرهای مورد پژوهش در افراد مورد مطالعه بود. متغیر کارآفرینی سازمانی با طیف پاسخ گویه‌ها از یک (خیلی زیاد) تا پنج (خیلی کم) و متغیر رهبری توزیع شده با طیف پاسخ گویه‌ها از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) درجه بندی شده است. نمرات متغیرها در این پژوهش از ۵-۱ در نوسان بود. علاوه بر این میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای فوق نیز محاسبه شدند. پاسخ‌ها، احساس بالاتر از میانگین کارآفرینی سازمانی (۴۲.۹۹) (با میانگین نظری ۳۲.۵) را در سازمان‌شان نشان می‌دهد. بر این اساس این سازمان طبق اظهار نظر کارمندان این سازمان از نظر کارآفرینی در سطح پایینی قرار دارد. و همچنین احساس بالاتر از میانگین رهبری توزیع شده (۵۷.۳۲) (با میانگین نظری ۵۲.۵) را در سازمان‌شان نشان می‌دهد. بر این اساس این سازمان طبق اظهار نظر کارمندان خود این سازمان از نظر رهبری توزیع شده در سطح بالایی قرار دارد.

در این قسمت با استفاده از آزمونهای ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام به آزمون فرضیات پژوهشی پرداخته شده است. ابتدا قبل از اجرای آزمون همبستگی، آزمون ناپارامتری کولموگروف-اسمیرنوف (Kolmogorov – Smirnov Z) برای تعیین نرمال بودن توزیع داده ها اجرا شد. نتایج این آزمون حاکی از نرمال بودن داده ها در هر چهار متغیر مورد مطالعه بود (جدول شماره ۴-۶).

جدول ۲-آزمون کولموگروف – اسمیرنوف برای نرمال بودن متغیر های پژوهش

متغیر	آماره آزمون	P – value
کارآفرینی سازمانی	۱/۰۸	۰/۱۹
رهبری توزیع شده	۱/۳۳	۰/۰۵۷

فرضیه ۱: بین رهبری توزیع شده و کار آفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

بین دو متغیر (رهبری توزیع شده و کار آفرینی سازمانی) ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$$H_0 : \rho = 0$$

بین دو متغیر (رهبری توزیع شده و کار آفرینی سازمانی) ارتباط معنی داری وجود دارد.

$$H_1 : \rho \neq 0$$

جدول ۳- همبستگی بین متغیرهای رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
-۰/۷۱۹**	ضریب همبستگی پیرسون	رهبری توزیع شده
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

برای آزمون فرضیه اول و محاسبه میزان همبستگی بین دو متغیر رهبری توزیع شده و کار آفرینی سازمانی با توجه به کمی بودن دو متغیر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. با توجه به جدول (۳) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -۰.۷۱۹$ و $P = ۰.۰۰۰$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش رهبری توزیع شده در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

با توجه به میزان همبستگی دو متغیر فوق ضریب تعیین برابر با ۳ درصد ($R^2 = 0/03$) می باشد. یعنی در پژوهش حاضر ۳ درصد از واریانس اخلاق حرفه ای بوسیله متغیر مستقل سیاست ادراک شده سازمانی تبیین می شود. نمودار زیر خط پراکنش مربوط به دو متغیر را نشان می دهد.

فرضیه ۲: بین مؤلفه های رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

بین فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$H_1 : \rho \neq 0$ بین فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۴- همبستگی بین فرهنگ سازمانی و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
۰/۶۲۹**	ضریب همبستگی پیرسون	فرهنگ سازمانی
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۴) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -0.629$ و $P = 0.000$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش فرهنگ سازمانی در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

بین تصمیم‌گیری مشارکتی و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین تصمیم‌گیری مشارکتی و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$H_1 : \rho \neq 0$ بین تصمیم‌گیری مشارکتی و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۵- همبستگی بین تصمیم‌گیری مشارکتی و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
-۰/۶۵۸**	ضریب همبستگی پیرسون	تصمیم‌گیری مشارکتی
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۵) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -۰.۶۵۸$ و $P = ۰.۰۰۰$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر تصمیم‌گیری مشارکتی و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش تصمیم‌گیری مشارکتی در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

بین توسعه حرفه‌ای و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین توسعه حرفه‌ای و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$H_1 : \rho \neq 0$ بین توسعه حرفه‌ای و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۶- همبستگی بین توسعه حرفه‌ای و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
-۰/۵۸۶**	ضریب همبستگی پیرسون	توسعه حرفه‌ای
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۶) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -۰.۵۸۶$ و $P = ۰.۰۰۰$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر توسعه حرفه‌ای و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش توسعه حرفه‌ای در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

بین اعتماد و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین اعتماد و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$H_1 : \rho \neq 0$ بین اعتماد و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۷- همبستگی بین اعتماد و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
۰/۶۲۹**	ضریب همبستگی پیرسون	اعتماد
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۷) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -۰.۶۲۹$ و $P = ۰.۰۰۰$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر اعتماد و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش اعتماد در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

۲-۵- بین حمایت همه جانبه و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین حمایت همه جانبه و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$H_1 : \rho \neq 0$ بین حمایت همه جانبه و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۸- همبستگی بین حمایت همه جانبه و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
۰/۵۷۷**	ضریب همبستگی پیرسون	حمایت همه جانبه
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۸) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -0.577$ و $P = 0.000$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر حمایت همه جانبه و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش حمایت همه جانبه در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

بین ماموریت، چشم انداز و اهداف و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین ماموریت، چشم انداز و اهداف و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

بین حمایت ماموریت، چشم انداز و اهداف و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

$H_1 : \rho \neq 0$

جدول ۹- همبستگی بین ماموریت، چشم انداز و اهداف و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
-0.561^{**}	ضریب همبستگی پیرسون	ماموریت، چشم انداز و اهداف
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۹) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -0.561$ و $P = 0.000$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر ماموریت، چشم انداز و اهداف و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش ماموریت، چشم انداز و اهداف در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

رفتار های رهبری و کارآفرینی سازمانی رابطه وجود دارد.

فرضیه آماری متناظر:

$H_0 : \rho = 0$ بین رفتار های رهبری و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود ندارد.

$H_1 : \rho \neq 0$ بین رفتار های رهبری و کارآفرینی سازمانی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۱۰- همبستگی بین رفتار های رهبری و کارآفرینی سازمانی

کارآفرینی سازمانی	متغیر	
-۰/۶۲۶**	ضریب همبستگی پیرسون	رفتار های رهبری
۰۰۰	مقدار P	
۲۳۱	تعداد	

با توجه به جدول (۱۰) ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r = -۰.۶۲۶$ و $P = ۰.۰۰۰$ می باشد. لذا با ضریب اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که فرض صفر رد شده و در نتیجه رابطه منفی معناداری بین دو متغیر رفتار های رهبری و کارآفرینی سازمانی وجود دارد. به عبارتی افزایش رفتار های رهبری در سازمان همراه با کاهش کارآفرینی در سازمان را در پی خواهد داشت.

آیا می توان بر اساس مؤلفه های رهبری توزیع شده کارآفرینی سازمانی را پیش بینی کرد؟

برای پاسخگویی به این سؤال، از رگرسیون چندمتغیری سبک گام به گام استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل رگرسیون، مفروضه های این تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. این مفروضه ها شامل: (۱) نرمال بودن متغیرها، (۲) استقلال خطاها، (۳) عدم وجود هم خطی چندگانه. مفروضه اول که در بخش های قبلی این فصل مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده ها نرمال می باشد. نتایج مفروضه های دوم و سوم در جدول ۱ گزارش شده اند.

جدول ۱۱: نتایج بررسی استقلال خطاها و هم خطی چندگانه در تحلیل رگرسیون

آزمون	حداکثر مقدار به دست آمده	مقدار مجاز	نتیجه
دوربین-واتسون	۱/۷۳	بین ۱/۵ تا ۲/۵	استقلال خطاها وجود دارد
VIF	۳/۸۲	کمتر از ۱۰	هم خطی چندگانه وجود ندارد

با توجه به جدول ۱۱ مقدار آماره دوربین-واتسون در تحقیق حاضر ۱/۷۳ می باشد. مقادیر بین ۱/۵ تا ۲/۵ نشانگر وجود استقلال خطاها در داده ها هستند. بنابراین می توان گفت که در تحقیق حاضر برای

انجام رگرسیون چند متغیری استقلال خطاها وجود دارد. حداکثر آماره عامل تورم واریانس (VIF) در تحقیق حاضر ۳/۸۲ بدست آمد که عدد کم‌تر از ۱۰ نشانگر عدم وجود چند هم‌خطی است. بنابراین می‌توان گفت که در تحقیق حاضر بین متغیرهای مستقل هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. با توجه به این موارد می‌توان از تحلیل رگرسیون چند متغیری استفاده نمود.

برای پیش‌بینی کارآفرینی سازمانی از روی فرهنگ سازمانی، تصمیم‌گیری مشارکتی، توسعه حرفه‌ای، مأموریت، چشم‌انداز و اهداف، اعتماد، حمایت همه‌جانبه و رفتارهای رهبری در گام اول متغیر تصمیم‌گیری مشارکتی، در گام دوم متغیر اعتماد، در گام سوم متغیر فرهنگ سازمانی و در گام چهارم متغیر مأموریت، چشم‌انداز و اهداف وارد معادله شده و معنی‌داری خود را در طی این چهار گام حفظ نمودند. بقیه متغیرها شامل متغیرهای توسعه حرفه‌ای، حمایت همه‌جانبه و رفتارهای رهبری چون تأثیر معنی‌داری بر کارآفرینی سازمانی نداشتند از معادله حذف شدند. در جدول ۱۲ نتایج تحلیل رگرسیون گزارش شده‌اند.

جدول ۱۲: همبستگی بین مؤلفه‌های رهبری توزیع شده با کارآفرینی سازمانی

Adj. R ²	R ²	R	sig	F	مجدور میانگین	df	مجموع مجدورات	
۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۶۶	۰/۰۰۰	۱۷۵/۶۹	۸۰۲۲/۷۸	۱	۸۰۲۲/۷۸	رگرسیون
					۴۵/۶۶	۲۲۸	۱۰۴۱۱/۰۶	باقیمانده
۰/۴۹	۰/۴۹	۰/۷۰	۰/۰۰۰	۱۱۲/۴۹	۴۵۸۸/۰۲	۲	۹۱۷۶/۰۵	رگرسیون
					۴۰/۷۸	۲۲۷	۹۲۵۷/۷۹	باقیمانده
۰/۵۱	۰/۵۲	۰/۷۲	۰/۰۰۰	۸۲/۶۳	۳۲۱۴/۳۴	۳	۹۶۴۳/۰۲	رگرسیون
					۳۸/۸۹	۲۲۶	۸۷۹۰/۸۲	باقیمانده
۰/۵۲	۰/۵۳	۰/۷۲	۰/۰۰۰	۶۳/۹۵	۲۴۵۱/۹۳	۴	۹۸۰۷/۷۳	رگرسیون
					۳۸/۳۳	۲۲۵	۸۶۲۶/۱۰	باقیمانده
					ضرایب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد	متغیرهای پیش‌بین
	sig		t	Beta	خطای معیار	B		
	۰/۰۰۰		۴۵/۷۸			۱/۳۹	۶۳/۶۷	مقدار ثابت
	۰/۰۰۱		-۳/۲۳		-۰/۲۵۰	۰/۲۳	-۰/۷۵	تصمیم‌گیری مشارکتی

	۰/۰۰۰		-۳/۵۳	-۰/۲۴۱	۰/۲۰	-۰/۷۱	اعتماد
	۰/۰۰۲		-۳/۱۷	-۰/۲۲۵	۰/۲۰	-۰/۶۵	فرهنگ سازمانی
	۰/۰۳		-۲/۰۷	-۰/۱۳۱	۰/۱۸	-۰/۳۹	مأموریت، چشم انداز و اهداف

گام ۱: متغیر پیش بین: تصمیم گیری مشارکتی

گام ۲: متغیر پیش بین: تصمیم گیری مشارکتی، اعتماد

گام ۳: متغیر پیش بین: تصمیم گیری مشارکتی، اعتماد، فرهنگ سازمانی

گام ۴: متغیر پیش بین: تصمیم گیری مشارکتی، اعتماد، فرهنگ سازمانی، مأموریت، چشم انداز و اهداف

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۱۳ می توان نتیجه گرفت در تبیین کارآفرینی سازمانی از روی متغیرهای تصمیم گیری مشارکتی، اعتماد، فرهنگ سازمانی و مأموریت، چشم انداز و اهداف، مجموع متغیرهای پیش بین $R^2 = ۰/۵۳$ از واریانس متغیر ملاک را تبیین و پیش بینی می کنند. یعنی متغیرهای پیش بین ۵۳ درصد نمره کارآفرینی را تبیین می کنند.

همچنین براساس جدول ۲؛ $R = ۰/۷۲$ ، $F_{(۴, ۲۲۵)} = ۶۳/۹۵$ و $P < ۰/۰۱$ ، نشان داد که با اطمینان ۹۹ درصد مولفه های رهبری توزیع شده به گونه ای معنی داری ۵۳ درصد مولفه ی کارآفرینی سازمانی را تبیین می نمایند، که به ترتیب، سهم تصمیم گیری مشارکتی ($\beta = -۰/۲۵۰$)، اعتماد ($\beta = -۰/۲۴۱$)، فرهنگ سازمانی ($\beta = -۰/۲۲۵$) و مؤلفه مأموریت، چشم انداز و اهداف ($\beta = -۰/۱۳۱$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی دار است که علائم منفی نشان می دهند با کاهش این مؤلفه ها، میزان کارآفرینی سازمانی افزایش می یابد.

براساس نتایج جدول ۲ معادله رگرسیون غیر استاندارد کارآفرینی سازمانی از روی متغیرهای تصمیم گیری مشارکتی، اعتماد، فرهنگ سازمانی و متغیر مأموریت، چشم انداز و اهداف به صورت زیر می باشد:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4$$

کارآفرینی سازمانی = $(۶۳/۶۷) + (-۰/۳۹) \times$ مأموریت، چشم انداز و اهداف + $(-۰/۶۵) \times$ فرهنگ سازمانی + $(-۰/۷۱) \times$ اعتماد + $(-۰/۷۵) \times$ تصمیم گیری مشارکتی

تفسیر این معادله بدین صورت است که با افزایش هر واحد متغیر مستقل، نمره متغیر وابسته به اندازه چند واحد ضریب رگرسیون (b) تغییر می کند. پس می توان گفت که با افزایش یک واحد تصمیم مشارکتی ۰/۷۵- واحد از کارآفرینی سازمانی کاسته می شود، با افزایش یک واحد اعتماد، ۰/۷۱- واحد از کارآفرینی سازمانی کاسته می شود، با افزایش یک واحد فرهنگ سازمانی، ۰/۶۵- واحد از کارآفرینی سازمانی کاسته می شود، و در نهایت با افزایش یک واحد بر مأموریت، چشم انداز و اهداف ۰/۳۹- واحد از کارآفرینی سازمانی کاسته می شود.

معادله رگرسیون استاندارد نیز به این صورت نوشته می شود:

$$Z = B_1Z_1 + B_2Z_2 + B_3Z_3 + B_4Z_4$$

کارآفرینی سازمانی = (۰/۱۳-) × مأموریت، چشم انداز و اهداف + (۰/۲۲-) × فرهنگ سازمانی + (۰/۲۴-) × اعتماد + (۰/۲۵-) × تصمیم گیری مشارکتی

ارقام مندرج در این معادله به این معناست که با افزایش یک واحد انحراف استاندارد در تصمیم گیری مشارکتی میزان کارآفرینی سازمانی به اندازه ۰/۲۵- انحراف استاندارد کاهش می یابد، با افزایش یک واحد انحراف استاندارد در اعتماد ۰/۲۴- واحد انحراف استاندارد، کارآفرینی سازمانی کاهش می یابد، با افزایش یک واحد انحراف استاندارد فرهنگ سازمانی ۰/۲۲- واحد انحراف استاندارد، کارآفرینی سازمانی کاهش می یابد و در نهایت با افزایش یک واحد بر مأموریت، چشم انداز و اهداف ۰/۱۳- واحد از کارآفرینی سازمانی کاسته می شود.

بحث و نتیجه گیری:

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی در میان کارکنان دانشگاه شهید بهشتی بود. نتایج پژوهش نشان داد که برخلاف بسیاری از مطالعات پیشین، میان رهبری توزیع شده و کارآفرینی سازمانی رابطه ای منفی و معنادار وجود دارد. همچنین میان تمامی مؤلفه های رهبری توزیع شده شامل فرهنگ سازمانی، تصمیم گیری مشارکتی، توسعه حرفه ای، مأموریت، چشم انداز و اهداف، اعتماد، حمایت همه جانبه و رفتارهای رهبری با کارآفرینی سازمانی رابطه منفی و معنادار مشاهده شد. این یافته ها بیانگر آن است که در بستر مورد مطالعه، افزایش شاخص های رهبری توزیع شده الزاماً به تقویت رفتارهای کارآفرینانه منجر نشده و حتی ممکن است زمینه کاهش آن را فراهم سازد.

پژوهش حاضر با هدف واکاوی رابطه میان رهبری توزیع‌شده و کارآفرینی سازمانی در میان کارکنان یک دانشگاه انجام شد. یافته‌های آماری این تحقیق، دریچه‌ای نوین و متمایز را در ادبیات مدیریت آموزشی و دانشگاهی گشوده است؛ چرا که نتایج نشان داد میان رهبری توزیع‌شده و تمامی مؤلفه‌های آن با کارآفرینی سازمانی، رابطه‌ای معکوس و معنادار وجود دارد. به بیانی دیگر، در بستر دانشگاهی مورد مطالعه، با افزایش شاخص‌های رهبری مشارکتی و توزیع قدرت، میزان رفتارهای کارآفرینانه کاهش یافته است. این یافته، فرضیات رایج در بسیاری از متون کلاسیک و مدرن مدیریت [۱۰، ۱۶، ۳۳، ۳۵] را که همواره بر رابطه مستقیم و مثبت میان سبک‌های رهبری دموکراتیک و نوآوری تأکید داشته‌اند، به چالش می‌کشد.

یافته اصلی پژوهش (رابطه منفی و معنادار) را می‌توان به عنوان یک «مشارکت علمی جدید» در حوزه مدیریت آموزش عالی تلقی کرد. در حالی که پژوهشگرانی نظیر دراگر [۱۵] و پینچات [۴] بر نقش آزادی عمل و کاهش سلسله‌مراتب در ارتقای کارآفرینی سازمانی تأکید می‌ورزند، نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که در دانشگاه مورد مطالعه، «توزیع گسترده فرآیند رهبری» ممکن است به مثابه یک عامل بازدارنده عمل کرده باشد.

دلیل اصلی این پدیده را باید در ماهیت ساختاری و بروکراسی حرفه‌ای دانشگاه جست‌وجو کرد. دانشگاه‌ها اگرچه محیط‌هایی علمی هستند، اما غالباً با تعدد مراکز تصمیم‌گیری و قوانین پیچیده اداری روبه‌رو می‌باشند. در این محیط‌ها، توزیع بیش از حد قدرت و درگیر کردن لایه‌های مختلف در فرآیندهای رهبری، ممکن است به جای توانمندسازی، موجب «کندی در تصمیم‌گیری»، «تعدد جلسات اداری» و «فرسایش نیروی انسانی» شود. همان‌طور که سادات هاشمی [۳۸] در پژوهش خود نشان داده است (که در اینجا قابل تعمیم به انضباط اداری است)، در محیط‌های ساختاریافته، سبک‌های وظیفه‌مدار گاهی کارایی بالاتری دارند. در واقع، هنگامی که ساختار دانشگاه از حالت هدایت‌شده خارج و به سمت توزیع‌یافتگی مفرط حرکت می‌کند، کارکنان با نوعی «سردرگمی نقش» و «تداخل مسئولیت‌ها» [۲۹] مواجه می‌شوند که نتیجه آن کاهش جسارت در اقدامات کارآفرینانه و نوآورانه است.

علی‌رغم رابطه منفی کلی، نتایج تحلیل رگرسیون گویای آن است که چهار متغیر «تصمیم‌گیری مشارکتی»، «اعتماد»، «فرهنگ سازمانی» و «مأموریت، چشم‌انداز و اهداف» توانایی پیش‌بینی معنادار کارآفرینی سازمانی را در دانشگاه دارند. این بدان معناست که حتی در یک ساختار پیچیده دانشگاهی، این عوامل ارکان اصلی تغییر هستند:

۱. **تصمیم‌گیری مشارکتی:** این متغیر قوی‌ترین پیش‌بین در مدل بود. با ارجاع به دیدگاه‌های اسپیلمن [۲۶] و تیمپرلی [۲۸]، مشارکت باید تخصصی و معطوف به نتایج باشد. در دانشگاه، احتمالاً مشارکت زمانی به کارآفرینی منجر می‌شود که اعضای هیئت علمی و کارکنان در حوزه‌های تخصصی خود صاحب اختیار باشند، نه اینکه درگیر بروکراسی‌های کلان اداری گردند.

۲. **اعتماد:** یافته‌های این بخش با نتایج یاسینی و همکاران [۳۴] همسو است که اعتماد را رکنی اساسی در محیط‌های آموزشی می‌دانند. در دانشگاه، اگر اعتماد میان مدیران ارشد و بدنه کارشناسی وجود نداشته باشد، کارکنان از بیم قضاوت‌های اداری یا شکست پروژه‌ها، هرگز به سمت نوآوری و ریسک‌پذیری (که از ارکان کارآفرینی است [۸]) حرکت نخواهند کرد.

۳. **فرهنگ سازمانی و مأموریت:** طبق نظر دلوی و ابزری [۳۱] و هادی‌زاده [۷]، فرهنگ سازمانی بستر رشد نوآوری است. در دانشگاه، کارآفرینی باید در مسیر «مأموریت‌های علمی و تولید ثروت از دانش» باشد [۵]. نتایج نشان می‌دهد که هرچه کارکنان مأموریت دانشگاه را بهتر درک کنند، رفتارهای کارآفرینانه آن‌ها (حتی در یک ساختار بروکراتیک) هدفمندتر می‌شود.

عدم معناداری مؤلفه‌هایی چون «توسعه حرفه‌ای» و «حمایت همه‌جانبه» در مدل پیش‌بینی کارآفرینی سازمانی، نشان‌دهنده آن است که در دانشگاه‌های به شدت متمرکز یا قانون‌مدار، صرف‌بزرگاری دوره‌های آموزشی [۲۸] یا حمایت‌های کلامی مدیر [۱۷] نمی‌تواند بر موانع ساختاری چیره شود. در بازارهای تحت نظارت و نهادهای دولتی [۳]، محدودیت‌های بودجه‌ای و قوانین بالادستی چنان قدرتمند هستند که ابزارهای سنتی توسعه منابع انسانی ممکن است کارایی لازم برای تحریک «کارآفرینی دانشگاهی» را نداشته باشند.

یافته مذکور از مهم‌ترین نتایج جدید این پژوهش محسوب می‌شود؛ زیرا اغلب مطالعات داخلی و خارجی، رابطه‌ای مثبت میان سبک‌های رهبری مشارکتی و کارآفرینی سازمانی گزارش کرده‌اند. در واقع، بخش عمده ادبیات نظری بر این فرض استوار است که توزیع قدرت، مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری و افزایش اعتماد سازمانی، زمینه رشد خلاقیت، نوآوری و رفتارهای کارآفرینانه را فراهم می‌کند. با این حال، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تأثیر سبک‌های رهبری به شدت وابسته به نوع سازمان، ساختار حاکم، مأموریت‌ها و شرایط محیطی آن است و نمی‌توان نسخه‌ای یکسان برای همه سازمان‌ها ارائه کرد.

یکی از مهم‌ترین دلایل این ناهمخوانی را می‌توان در ماهیت خاص سازمان‌های نظامی و دفاعی جست‌وجو کرد. این سازمان‌ها در مقایسه با سایر سازمان‌های صنعتی، تجاری یا خدماتی، از ساختاری سلسله‌مراتبی، رسمی و مبتنی بر انضباط برخوردارند. در چنین محیط‌هایی، سرعت در تصمیم‌گیری، اجرای دقیق دستورات، تبعیت از قوانین و حفظ انسجام سازمانی اهمیت بسیار بالایی دارد. از این‌رو، سبک‌های رهبری اقتدارگرا و ساختارمند معمولاً اثربخشی بیشتری نسبت به سبک‌های مشارکتی دارند.

در سازمان‌های نظامی، بسیاری از فعالیت‌ها مبتنی بر رویه‌های استاندارد، دستورالعمل‌های مشخص و فرآیندهای از پیش تعیین‌شده است. در شرایط بحرانی و به‌ویژه در موقعیت‌های نبرد، فرصت کافی برای مشارکت گسترده در تصمیم‌گیری وجود ندارد و فرمانده باید بتواند در کوتاه‌ترین زمان ممکن تصمیمات قطعی و الزام‌آور اتخاذ کند. بنابراین، توزیع گسترده اختیار و مشارکت بیش از حد در تصمیم‌گیری ممکن است موجب کاهش سرعت عمل، ابهام در مسئولیت‌ها و تضعیف انسجام فرماندهی شود. این مسئله می‌تواند یکی از عوامل تبیین‌کننده رابطه منفی میان رهبری توزیع‌شده و کارآفرینی سازمانی در این پژوهش باشد.

نتایج این تحقیق تا حدودی با یافته‌های سادات هاشمی (۳۸) همخوانی دارد. وی نشان داد که در محیط‌های نظامی، سبک وظیفه‌مدار و ساختارگرا با شاخص‌های انضباط نظامی رابطه مثبت دارد، در حالی که سبک‌های رابطه‌مدار لزوماً موجب بهبود عملکرد نمی‌شوند. بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که در سازمان‌های دفاعی، تأکید بیش از حد بر مشارکت و توزیع قدرت ممکن است با الزامات انضباطی و ساختار رسمی سازمان در تعارض قرار گیرد.

از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم کارآفرینی در سازمان‌های نظامی ممکن است با تعاریف رایج آن در سازمان‌های تجاری و اقتصادی متفاوت باشد. در سازمان‌های اقتصادی، کارآفرینی غالباً با استقلال عمل، ریسک‌پذیری و آزادی در تصمیم‌گیری همراه است؛ در حالی که در سازمان‌های دفاعی، نوآوری و خلاقیت باید در چارچوب قوانین، سلسله‌مراتب و الزامات امنیتی صورت گیرد. بنابراین، رفتارهای کارآفرینانه در این سازمان‌ها بیشتر در قالب بهبود عملکرد، ارتقای کارایی عملیاتی و ارائه راهکارهای اجرایی در چهارچوب مقررات سازمانی معنا پیدا می‌کند، نه در قالب استقلال گسترده در تصمیم‌گیری.

در بخش دیگری از پژوهش، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان مؤلفه‌های رهبری توزیع‌شده، متغیرهای تصمیم‌گیری مشارکتی، اعتماد، فرهنگ سازمانی و مأموریت، چشم‌انداز و اهداف توانایی پیش‌بینی کارآفرینی سازمانی را دارند. این یافته حاکی از آن است که اگرچه رابطه کلی میان رهبری

توزیع شده و کارآفرینی منفی بوده است، اما برخی ابعاد این سبک رهبری همچنان می توانند در تبیین تغییرات مربوط به کارآفرینی سازمانی نقش داشته باشند.

در این میان، تصمیم گیری مشارکتی بیشترین قدرت پیش بینی را داشت. این نتیجه نشان می دهد که حتی در سازمان های نظامی نیز مشارکت محدود و هدفمند کارکنان در فرآیندهای تصمیم گیری می تواند احساس تعلق، مسئولیت پذیری و انگیزه آنان را افزایش دهد. البته به نظر می رسد این مشارکت زمانی اثربخش است که در چهارچوب ساختار رسمی سازمان و متناسب با شرایط عملیاتی صورت گیرد.

متغیر اعتماد نیز از دیگر عوامل پیش بینی کننده کارآفرینی سازمانی بود. اعتماد سازمانی می تواند موجب افزایش تعامل میان کارکنان و مدیران، تقویت روحیه همکاری و تسهیل انتقال ایده ها شود. در محیط های نظامی که انسجام و هماهنگی از اهمیت بالایی برخوردار است، وجود اعتماد متقابل میان فرماندهان و کارکنان می تواند زمینه بروز رفتارهای خلاقانه را افزایش دهد؛ هر چند این خلاقیت همچنان در چارچوب ساختار رسمی سازمان تعریف می شود.

همچنین فرهنگ سازمانی و مؤلفه مأموریت، چشم انداز و اهداف نیز در پیش بینی کارآفرینی سازمانی نقش معناداری داشتند. این یافته نشان می دهد که هر اندازه کارکنان شناخت روشن تر و عمیق تری از اهداف، مأموریت ها و ارزش های سازمان داشته باشند، احتمال همسویی رفتارهای آنان با اهداف توسعه ای و نوآورانه سازمان افزایش می یابد. در واقع، در سازمان های دفاعی، کارآفرینی زمانی اثربخش خواهد بود که در راستای مأموریت ها و اهداف کلان سازمان هدایت شود.

در مقابل، مؤلفه های توسعه حرفه ای، حمایت همه جانبه و رفتارهای رهبری نتوانستند تأثیر معناداری بر کارآفرینی سازمانی داشته باشند. این نتیجه ممکن است ناشی از محدودیت های ساختاری و رسمی موجود در سازمان های نظامی باشد؛ به گونه ای که حتی حمایت مدیران یا برنامه های توسعه حرفه ای نیز لزوماً به بروز رفتارهای کارآفرینانه منجر نمی شود، زیرا دامنه اختیار و آزادی عمل کارکنان در چنین سازمان هایی محدودتر است.

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می دهد که تأثیر سبک های رهبری بر کارآفرینی سازمانی، پدیده ای وابسته به زمینه و شرایط سازمانی است. برخلاف بسیاری از سازمان های مدنی که رهبری توزیع شده می تواند زمینه ساز خلاقیت و نوآوری گسترده باشد، در سازمان های دفاعی وجود ساختارهای رسمی، الزامات انضباطی و شرایط خاص عملیاتی ممکن است موجب کاهش اثربخشی این سبک رهبری شود.

با این حال، این یافته‌ها به معنای ناکارآمدی کامل رهبری توزیع‌شده در سازمان‌های نظامی نیست؛ بلکه نشان می‌دهد که اجرای این سبک رهبری باید متناسب با ماهیت و مأموریت سازمان تعدیل شود. به عبارت دیگر، سازمان‌های دفاعی نیازمند نوعی «رهبری توزیعی کنترل‌شده» هستند؛ رویکردی که ضمن حفظ اقتدار فرماندهی و انسجام ساختاری، امکان مشارکت محدود، هدفمند و تخصص‌محور کارکنان را نیز فراهم سازد.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود مدیران و فرماندهان سازمان‌های دفاعی، به جای استفاده افراطی از سبک‌های کاملاً اقتدارگرا یا کاملاً مشارکتی، از رویکردی ترکیبی بهره‌گیرند تا ضمن حفظ نظم و انضباط سازمانی، زمینه استفاده از ظرفیت‌های خلاقانه و نوآورانه کارکنان نیز فراهم شود. همچنین طراحی نظام‌های پیشنهاددهی، تقویت اعتماد سازمانی، ایجاد بسترهای مشارکت تخصصی و حمایت از ایده‌های نو در چارچوب الزامات امنیتی و ساختاری می‌تواند به ارتقای کارآفرینی سازمانی در این سازمان‌ها کمک کند.

این پژوهش ثابت کرد که نسخه واحدی برای «رهبری کارآفرینانه» وجود ندارد و تأثیر سبک‌های رهبری به شدت به «بافت سازمانی» وابسته است [۲]. در دانشگاه مورد مطالعه، رهبری توزیع‌شده نباید به معنای رهاسازی هدایت مرکزی و غرق شدن در دموکراسی اداری تعبیر شود.

یافته جدید این تحقیق به رؤسا و مدیران دانشگاهی پیشنهاد می‌دهد که به جای استقرار کامل و بی‌قید و شرط مدل‌های رهبری توزیع‌شده (که طبق نتایج این تحقیق، در این بستر خاص با کارآفرینی رابطه معکوس دارد)، از مدل «رهبری توزیعی هدایت‌شده» استفاده کنند. در این مدل، ضمن حفظ «انضباط ساختاری و چارچوب‌های قانونی» [۳۸]، فضاهای کوچکی برای «مشارکت تخصصی» و «اعتماد متقابل» ایجاد می‌شود تا کارآفرینی سازمانی (مانند نوآوری در مدل‌های درآمدزایی دانشگاهی [۹]) نه در تضاد با ساختار، بلکه به عنوان مکمل آن شکل بگیرد.

پژوهش حاضر با ارائه شواهدی متفاوت از یافته‌های رایج، بر اهمیت توجه به بافت سازمانی در تحلیل روابط میان سبک‌های رهبری و کارآفرینی سازمانی تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که الگوهای مدیریتی و رهبری باید متناسب با ویژگی‌ها، مأموریت‌ها و الزامات هر سازمان طراحی و اجرا شوند. در نهایت، این مطالعه تأکید می‌کند که پژوهش‌های آتی باید بر شناسایی «نقطه بهینه توزیع قدرت» در محیط‌های دانشگاهی تمرکز کنند؛ نقطه‌ای که در آن نه تمرکز بیش از حد مانع خلاقیت شود و نه توزیع بیش از حد قدرت، موجب کندی فرآیندها و کاهش انگیزه کارآفرینانه کارکنان گردد.

پیامدهای عملی و پیشنهادات:

بر اساس این نتایج، سازمان‌ها می‌توانند با اتخاذ و تقویت رویکردهای رهبری توزیع‌شده، زمینه را برای شکوفایی کارآفرینی سازمانی فراهم آورند. این امر مستلزم:

- آموزش رهبران: برگزاری دوره‌های آموزشی برای ارتقاء مهارت‌های رهبران در زمینه تفویض اختیار، ایجاد اعتماد، تسهیل مشارکت و تشویق نوآوری.
- بازنگری در ساختارهای سازمانی: اصلاح ساختارها به منظور تسهیل جریان اطلاعات و تصمیم‌گیری در سطوح پایین‌تر و ایجاد تیم‌های خودگردان.
- ایجاد سیستم‌های حمایتی: طراحی سازوکارهایی برای شناسایی، ارزیابی و حمایت از ایده‌های نوآورانه کارکنان، از جمله تخصیص منابع و زمان لازم.
- ترویج فرهنگ سازمانی مشارکتی: تشویق به تبادل نظر، بازخورد سازنده و پذیرش ریسک‌های متعارف در محیط کار.

محدودیت‌ها و تحقیقات آتی:

هرچند این پژوهش نتایج ارزشمندی را ارائه می‌دهد، اما محدودیت‌هایی نیز دارد. برای مثال، ماهیت مقطعی تحقیق، امکان استنتاج روابط علی و معلولی را محدود می‌کند. تحقیقات آتی می‌توانند با اتخاذ طرح‌های طولی، تأثیر پویای رهبری توزیع‌شده بر کارآفرینی سازمانی را در طول زمان بررسی کنند. همچنین، بررسی نقش متغیرهای میانجی (مانند خلاقیت فردی، هوش هیجانی) و متغیرهای تعدیل‌گر (مانند اندازه سازمان، صنعت) می‌تواند درک عمیق‌تری از این رابطه فراهم آورد. بررسی سایر ابعاد کارآفرینی سازمانی و همچنین مقایسه اثربخشی مدل‌های مختلف رهبری توزیع‌شده در صنایع گوناگون نیز از دیگر زمینه‌های پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی است.

در مجموع، این مطالعه بر اهمیت حیاتی رهبری توزیع‌شده به عنوان یک پیشران کلیدی برای ارتقاء فرهنگ و ظرفیت‌های کارآفرینی در سازمان‌ها تأکید دارد و راهگشای مدیران در طراحی استراتژی‌های مؤثر برای دستیابی به مزیت رقابتی پایدار در محیط‌های پیچیده امروزی است.

منابع

۱. خانه کارآفرینان. کارآفرینی و ایجاد اشتغال، قابل دسترس در اینترنت، سایت خانه کارآفرینان. ۱۳۸۵.
۲. کوشکی جهرمی، علیرضا، بولایی، حسن، نریمانی، مهدی. ویژگی های سازمانی و تأثیر آنها بر کارآفرینی سازمان (مطالعه موردی: شرکت نفت و گاز پارس). فصلنامه علمی و پژوهشی مدیریت و منابع انسانی در صنعت نفت. ۱۳۸۹. ۴(۱۳)، صص ۱۲۹-۱۱۴.
3. GURSES, Kerem; OZCAN, Pinar. Entrepreneurship in regulated markets: Framing contests and collective action to introduce pay TV in the US. *Academy of Management Journal*, 2015, 58.6: 1709-1739.
4. Pinchot, G. . *Intrapreneuring*. New York: Harper & Rowe. 1985.
5. Luke, B. Exploring strategic entrepreneurship in the public sector, *Qualitative Research in Accounting & Management*. 2006. 3(1): 4-26.
6. Rutherford MW, Holt DT. Corporate entrepreneurship: an empirical look at the innovativeness dimension and its antecedents. *J Organ Chang Manag*. 2007;20(3):429-446.
۷. هادی‌زاده؛ اکرم و رحیمی فیل آبادی، فرج الله.. کارآفرینی سازمانی. چاپ اول، تهران: نشر جانان. ۱۳۸۴.
۸. شکر شکن؛ حسین، برومندنسب؛ مسعود، نجاریان؛ بهمن و شهنی ییلاق؛ منیجه.. بررسی رابطه ی ساده و چنگانه ی خلاقیت، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی. ۱۳۸۱، ۴ و ۳، ۲۴-۱.
۹. فرتاش، کیارش، حبیبی آشتیانی، علیرضا. تأثیر نوآوری در مدل کسب و کار بر عملکرد شرکت‌های مستقر در پارک علم و فناوری دانشگاه شریف. مدیریت بازرگانی، ۱۴۰۱؛ ۱۴(۳): ۴۱۷-۴۰۱.
۱۰. پرداختچی، حسن و شفیق زاده، حمید. (۱۳۸۵). درآمدی بر کارآفرینی سازمانی. نشر ارسباران، تهران.
۱۱. صمد آقایی، جلیل. سازمان های کارآفرین. چاپ دوم، تهران: انتشارات مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی. (۱۳۸۲).
12. Archibong, Chi, Anyansi. . *Technology, Infrastructure and Entrepreneurship: Role of the Government in Building a sustainable Economy*, School of Business and Economics Nrtoh Carolina A & T State University. 2004. 82, 582-593.
13. Luthans fred martikomark «the practic"e of supervision and management mcbawhill 1979

14. Floyd, S.W. & Wooldridge. B. "Knowledge creation and Social Networks in corporate entrepreneurship: The renewal of organizational Capability". *Entrepreneurship Theory and Practice*. 1999. Vol.23, No .3, pp.123-144
15. Drucker, P. F. *The next society - A survey of the near future*. *The Economist*. 2001., 361 (8246), 1-5
16. Jong, J. & Hartog, D. How leaders influence employee's innovative behavior? *European Journal of Innovation Management* 2007, Vol. 10, No. 1, pp. 41-64.
17. Fry, L.W, Hannah, S. T., Noel, M., Walumbwa, F. O. "Impact of spiritual leadership on unit performance". *The Leadership Quarterly*. 2011, Vol. 22, No. 2, PP: 259-270.
18. Bennis, W. "O586 n becoming a Leader "Reading, Mass: Addition Wesley. 1997, P.7.
19. Jennings, D. Zetihaml, C. Locus of control: A review and direction for Entrepreneurial Research, *National Academy of management proceedings*. 1983, 42-46.
۲۰. ناهید، مجتبی. چیستی و چرایی کارآفرینی و کارآفرینی سازمانی در یک نگاه، مجله بررسی های بازرگانی. ۱۳۸۸، شماره ۳۴، صص ۵۸-۳۹.
۲۱. احمدی، کیومرث، الوانی، سیدمهدی، و معمارزاده طهران، غلامرضا. سیر تکوینی پاسخگویی اجتماعی سازمانی و ارائه مدلی برای بسط مفهومی آن در سازمان های ایرانی. *مدیریت صنعتی*. ۱۳۹۰، ۶(۱۸)، ۹۷-۱۱۶.
22. Hunt, J. G. *Leadership: a new synthesis*. Newbury Park 1991, CA: Sage
۲۳. یاسینی، علی. در نقش سبک رهبری توزیع شده در رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه (مطالعه ۶-ی موردی مدارس راهنمایی شهر تهران). رفتار سازمانی در آموزش و پرورش. ۱۳۹۲، سال اول، شماره اول، صص ۱۸-۵.
۲۴. بوش، تونی. تئوری های رهبری و مدیریت آموزشی، ترجمه ی محمد حسنی، مریم سامری و نرگس سکوتی. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه (۲۰۰۳).
25. Gronn, P. The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 2008, 46(2) 141-158.
26. Spillane J. P. *Distributed leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons. 2002.
27. Flessa, J. *Educational Micropolitics and Distributed Leadership*. Peabody *Journal of Education*. 2009, 84: 331-349

28. Timperley, H. S. Distributed leadership: developing theory from practice. *J. Curriculum Study* 200, 37(4) 395-420

29. Mayrowetz, D. Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly* 2008, 44 (3) 424-435.

۳۰. فروزانفر، حمید، فروزانفر، هومن و باروج، صمد. کارآفرینی با گرایش کارآفرینی سازمانی. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران. ۱۳۹۱.

۳۱. دلوی، محمد رضا، ابرزی، مهدی. مدل اسکیمویی فرهنگ و تعالی سازمان. نشریه علمی راهبردهای بازرگانی، ۱۳۹۹؛ ۸(۴۴): ۴۹۵-۴۷۷.

۳۲. ملکی، محمدرضا، جعفری، حسن، صفری، حسین و خدایاری زرنق، رحیم. (۱۳۹۰). رابطه رهبری معنوی و کیفیت زندگی کاری کارکنان در مرکز آموزشی و درمانی شهید هاشمی نژاد شهر تهران، مدیریت اطلاعات سلامت.

۳۳. حسین پور، داود و آهوپای، مریم. در بررسی تأثیر سبک رهبری خدمت گذار و سرمایه فکری بر کارآفرینی سازمانی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول). ۱۳۹۲. سال ۲۳، شماره ۷، صص ۱۴۹-۱۳۵

۳۴. یاسینی، علی، زین آبادی، حسن رضا، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و آراسته، حمیدرضا. تأثیر سبک رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروند سازمانی: بررسی نقش میانجی متغیر اعتماد در مدرسه. مدیریت بر آموزش سازمان ها، ۱۳۹۱. شماره ۱، صص ۴۷-۹.

۳۵. حمیدیان پور، فخریه و زراعی، راضیه. بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین و کارآفرینی سازمانی (مرور برخی پژوهش های صورت گرفته در این زمینه)، اولین کنفرانس بین المللی اقتصاد، مدیریت، حسابداری و علوم اجتماعی، رشت، ۱۳۹۳.

۳۶. مطهری نیا، رسول و رضایی، حمیدرضا و حمیدی، کامبیز. رابطه بین رهبری معنوی و سلامت سازمانی با کارآفرینی سازمانی، ششمین کنفرانس بین المللی حسابداری و مدیریت و سومین کنفرانس کارآفرینی و نوآوری های باز، تهران، ۱۳۹۵.

۳۷. خلیفه سلطانی، مرضیه. بررسی رابطه رهبری خدمتگزار و کارآفرینی سازمانی، اولین همایش ملی تحولات علوم ورزشی در حوزه سلامت، پیشگیری و قهرمانی، قزوین، ۱۳۹۵.

۳۸. سادات هاشمی، صدیقه. بررسی تأثیر سبک فرماندهان صف بر رضایت و عملکرد دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی). فصلنامه مدیریت نظامی ۱۳۹۳، شماره ۵۳، سال چهاردهم، صص ۱۲۵-۱۴۵.

طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان با استفاده از رویکرد ترکیبی دلفی-دیمتل فازی

علی رئیس پور^۱

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۷)

چکیده

در عصر اقتصاد دانش‌محور، شرکت‌های دانش‌بنیان نقش مهمی در نوآوری و توسعه پایدار ایفا می‌کنند. کارکنان دانشی، به‌عنوان سرمایه‌های کلیدی این شرکت‌ها، نیازمند نظام‌هایی دقیق برای شناسایی، توسعه و ارزیابی شایستگی‌های خود هستند. با این حال، نبود مدل‌های بومی و علمی در این زمینه یکی از چالش‌های اساسی مدیریت منابع انسانی در این شرکت‌ها به‌شمار می‌رود. هدف این پژوهش، طراحی مدلی جامع از شایستگی‌های کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان با استفاده از روش دیمتل فازی است. پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی انجام شد. ابتدا با مرور ادبیات علمی، ۲۰ مؤلفه شایستگی شناسایی گردید. در ادامه، با استفاده از روش دلفی و نظر ۱۸ نفر از خبرگان، این مؤلفه‌ها به ۱۲ مورد نهایی تقلیل یافت. سپس، با بهره‌گیری از روش دیمتل فازی، روابط علی بین مؤلفه‌ها تحلیل شد و میزان اثرگذاری و اثرپذیری آن‌ها محاسبه گردید. نتایج تحلیل دیمتل فازی نشان داد که مؤلفه‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت، رهبری دانش و مدیریت دانش، در زمره عوامل علی (اثرگذار) قرار دارند، در حالی که مؤلفه‌هایی همچون یادگیری مستمر، هوش هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و کار تیمی، به‌عنوان عوامل معلولی (اثرپذیر) طبقه‌بندی شدند. مدل نهایی روابط علی میان مؤلفه‌ها را به‌صورت شبکه‌ای نشان داد. مدل ارائه‌شده می‌تواند به‌عنوان ابزاری راهبردی برای طراحی فرآیندهای جذب، آموزش، ارزیابی و توسعه کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان مورد استفاده قرار گیرد. این مدل با تبیین ساختار شایستگی‌ها و اولویت‌بندی مؤلفه‌های کلیدی، مسیر تصمیم‌سازی برای مدیران منابع انسانی و سیاست‌گذاران این حوزه را تسهیل می‌کند. در مجموع، این تحقیق از جنبه‌های موضوعی، روشی و کاربردی واجد نوآوری بوده و می‌تواند به غنای ادبیات علمی و توسعه عملی در حوزه مدیریت منابع انسانی شرکت‌های دانش‌بنیان کمک شایانی نماید.

کلیدواژه‌ها: مدل شایستگی؛ کارکنان دانشی؛ شرکت‌های دانش‌بنیان؛ دلفی؛ دیمتل فازی؛ مدل‌سازی علی.

^۱ . استادیار، گروه مدیریت دولتی، واحد رامهرمز، دانشگاه آزاد اسلامی، رامهرمز، ایران. Ali106@iau.ac.ir

مقدمه

در دنیای پرشتاب و رقابتی امروز، شرکت‌های دانش‌بنیان به عنوان موتور محرکه نوآوری و توسعه اقتصادی شناخته می‌شوند. این شرکت‌ها با تکیه بر دارایی‌های دانشی و انسانی خود، نقش مهمی در پیشرفت فناوری و افزایش بهره‌وری ایفا می‌کنند (۱). از این رو، مدیریت منابع انسانی در این سازمان‌ها، به ویژه در حوزه شایستگی‌های کارکنان دانشی، اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. کارکنان دانشی، افرادی هستند که بخش عمده‌ای از فعالیت‌های آن‌ها مبتنی بر دانش، تفکر تحلیلی و حل مسئله است (۲). طراحی یک مدل شایستگی جامع برای این کارکنان می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر بهبود عملکرد سازمانی، افزایش نوآوری و ارتقای رقابت‌پذیری شرکت‌های دانش‌بنیان داشته باشد. شایستگی‌های کارکنان دانشی شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و توانمندی‌هایی است که منجر به اثربخشی عملکردی آن‌ها در محیط‌های کاری پیچیده و پویا می‌شود (۳). امروزه پیشرفت فناوری و تغییر نگرش اقتصادی کشورهای توسعه یافته به ارزش آفرینی، منجر به ظهور و رشد کسب و کارهای دانش بنیان و ثروت آفرینی پایدار در این کشورها شده و توجه کشورهای در حال توسعه از جمله ایران را نیز به خود معطوف ساخته است. با این حال، اغلب مطالعات انجام شده پیرامون شرکت‌های دانش بنیان ایرانی، بدون در نظر گرفتن الزامات و شرایط حاکم بر این شرکت‌ها، به واکاوی ادبیات و نقل اقدامات و تجربیات سایر کشورها پرداخته اند (۴). آخرین گزارش مربوط به شاخص‌های جهانی نوآوری در سال ۲۰۲۳ که توسط کنوانسیون سازمان جهانی مالکیت معنوی ارائه شده نشان می‌دهد که کشور ایران در حوزه عملکرد نوآورانه در میان ۱۳۲ کشور در رتبه ۸۷ قرار گرفته است: به این معنی که سرمایه گذاری و تخصیص منابع در ایران برای فعالیتهای نوآورانه کاهش چشمگیری یافته است (۵).

در دنیای پیچیده و پویای امروز که سازمان‌ها در حال تجربه تغییرات سریع فناورانه، اقتصادی و اجتماعی هستند، رقابت بر سر بقا و رشد دیگر تنها وابسته به سرمایه فیزیکی یا منابع مالی نیست، بلکه بیش از هر چیز، سرمایه دانشی و انسانی به‌عنوان مزیت رقابتی پایدار سازمان‌ها شناخته می‌شود (۱). در این میان، شرکت‌های دانش‌بنیان به‌عنوان نهادهایی که مبتنی بر تولید و بهره‌برداری از دانش شکل گرفته‌اند، نقشی بی‌بدیل در اقتصاد دانش‌محور ایفا می‌کنند. این شرکت‌ها با تکیه بر توان نیروی انسانی متخصص و خلاق خود، مسیر توسعه علمی، تجاری‌سازی فناوری، و نوآوری را هموار می‌سازند. در چنین سازمان‌هایی، کارکنان دانشی، که مأموریت اصلی آن‌ها تولید، تفسیر، به‌کارگیری و انتشار دانش است، عنصر محوری موفقیت به‌شمار می‌آیند (۲). اما موضوع چالش‌برانگیز آن است که شناسایی و توسعه شایستگی‌های این افراد، برخلاف کارکنان عملیاتی یا وظیفه‌محور، از پیچیدگی‌های خاصی برخوردار

است. این پیچیدگی ناشی از ماهیت ذهنی و کیفی فعالیت‌های آن‌ها، سطح بالای استقلال کاری، و اهمیت مهارت‌های نرم و فراشناختی در عملکردشان است (3).

اگرچه پژوهش‌های متعددی به شایستگی‌های منابع انسانی در حوزه‌های گوناگون پرداخته‌اند، اما بیشتر آن‌ها یا به صورت عمومی به این موضوع نگاه کرده‌اند یا به بستر خاصی همچون سازمان‌های دولتی یا صنعتی پرداخته‌اند. در حالی که شرکت‌های دانش‌بنیان، به دلیل ویژگی‌هایی چون ساختارهای غیررسمی، فضای نوآورانه، تصمیم‌گیری مشارکتی و نقش پررنگ فناوری‌های نو، به مدلی متناسب با ویژگی‌های خود نیاز دارند (6). نبود چنین مدلی، منجر به انتخاب نادرست در جذب، نبود مسیر شفاف در توسعه فردی و سازمانی و ضعف در ارزیابی عملکرد کارکنان دانشی می‌شود.

از سوی دیگر، شایستگی‌های کارکنان دانشی صرفاً مفاهیم فردی نیستند، بلکه دارای روابط علی و تأثیرات متقابل هستند؛ برای مثال، خلاقیت ممکن است بر انگیزه یادگیری تأثیر بگذارد یا مهارت ارتباطی زمینه‌ساز به اشتراک‌گذاری دانش شود. لذا، استفاده از رویکردهایی همچون روش دلفی جهت غربال‌سازی و اجماع نظرات خبرگان، و همچنین روش ¹DEMATEL فازی برای تحلیل روابط بین شایستگی‌ها، می‌تواند مدلی نظام‌مند و دقیق برای تبیین این ساختار پیچیده فراهم آورد (7).

بنابراین، مسأله اصلی این پژوهش آن است که علی‌رغم اهمیت حیاتی کارکنان دانشی در موفقیت شرکت‌های دانش‌بنیان، مدل بومی، علمی و تصمیم‌محور برای شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی شایستگی‌های آنان وجود ندارد. این خلأ، برنامه‌ریزی منابع انسانی را دچار ابهام کرده و مانعی بر سر راه توسعه سرمایه انسانی در این شرکت‌هاست. این پژوهش در تلاش است تا با طراحی مدلی ترکیبی و داده‌محور با استفاده از روش‌های دلفی و دیمتل فازی، گامی در جهت پر کردن این شکاف علمی و کاربردی بردارد.

با گسترش اقتصاد دانش‌محور در دهه‌های اخیر، شرکت‌های دانش‌بنیان به عنوان نهادهایی نوظهور اما تأثیرگذار، جایگاه ویژه‌ای در نظام اقتصادی کشورها یافته‌اند. در ایران نیز، توسعه این شرکت‌ها در سال‌های اخیر مورد توجه جدی سیاست‌گذاران و نهادهای حمایتی همچون معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری قرار گرفته است. با این حال، رشد پایدار و اثربخش این شرکت‌ها نیازمند زیرساخت‌هایی

¹ Decision Making Trial and Evaluation Laboratory

فراتر از سرمایه‌گذاری مالی است؛ به‌ویژه آنکه موفقیت این شرکت‌ها بیش از هر چیز وابسته به منابع انسانی دانشی و توانمند آن‌هاست (6).

کارکنان دانشی، که دارایی اصلی شرکت‌های دانش‌بنیان محسوب می‌شوند، نقشی کلیدی در فرآیندهای خلق نوآوری، حل مسائل پیچیده، به‌روزرسانی فناوری و تولید دانش جدید دارند (2). بنابراین، شناخت و توسعه شایستگی‌های این افراد نه تنها یک نیاز سازمانی، بلکه یک ضرورت راهبردی در حفظ و گسترش مزیت رقابتی شرکت‌ها به‌شمار می‌آید. با وجود این اهمیت، همچنان بسیاری از شرکت‌های دانش‌بنیان از نبود چارچوب‌های علمی و بومی برای مدیریت شایستگی‌های کارکنان خود رنج می‌برند.

از سوی دیگر، با توجه به ویژگی‌های خاص کارکنان دانشی مانند استقلال بالا، نیاز به خودرهبری، تمایل به یادگیری مستمر، و انگیزش درونی بالا؛ نمی‌توان از مدل‌های سنتی مدیریت منابع انسانی برای تحلیل عملکرد یا توسعه آنان استفاده کرد (3). در نتیجه، لازم است مدلی طراحی شود که بتواند به طور خاص و دقیق، شایستگی‌های مؤثر این دسته از کارکنان را شناسایی کرده و بر اساس تحلیل روابط علی میان آن‌ها، اولویت‌بندی مناسبی ارائه دهد.

اهمیت دیگر این تحقیق از جنبه روش‌شناسی آن قابل توجه است. به‌کارگیری روش ترکیبی دلفی و دیمتل فازی، که هم اجماع نظرات خبرگان را پوشش می‌دهد و هم روابط علی و تأثیرات متقابل شایستگی‌ها را استخراج می‌کند، موجب افزایش دقت و کاربردپذیری مدل نهایی خواهد (7). استفاده از منطق فازی نیز باعث کاهش ابهام و تقویت استحکام نتایج در شرایط واقعی خواهد شد که در آن، بسیاری از مفاهیم کیفی مانند "خلاقیت" یا "تفکر انتقادی" به‌سختی با مقیاس‌های کلاسیک قابل سنجش هستند.

بنابراین، مسأله اصلی این پژوهش آن است که علی‌رغم اهمیت حیاتی کارکنان دانشی در موفقیت شرکت‌های دانش‌بنیان، مدل بومی، علمی و تصمیم‌محور برای شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی شایستگی‌های آنان وجود ندارد. این خلأ، برنامه‌ریزی منابع انسانی را دچار ابهام کرده و مانعی بر سر راه توسعه سرمایه انسانی در این شرکت‌هاست. این پژوهش در تلاش است تا با طراحی مدلی ترکیبی و داده‌محور با استفاده از روش‌های دلفی و دیمتل فازی، گامی در جهت پر کردن این شکاف علمی و کاربردی بردارد.

بنابراین سؤال اصلی پژوهش به صورت زیر است:

در راستای تدوین مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان چه نوع مدلی می توان طراحی نمود و مختصات آن کدامند؟

مبانی نظری

در عصر حاضر که با عنوان "عصر دانش" شناخته می شود، ساختارهای سنتی کار و اشتغال دستخوش تحولاتی بنیادین شده اند. نقش منابع انسانی در سازمان ها دیگر صرفاً به اجرای وظایف یدی یا عملیاتی محدود نمی شود، بلکه بخش قابل توجهی از ارزش آفرینی سازمان ها بر دوش افرادی است که توانایی تحلیل، تفسیر، تولید و به کارگیری دانش را دارند. این گروه از افراد، که اصطلاحاً "کارکنان دانشی" (Knowledge Workers) نامیده می شوند، نخستین بار توسط پیتر دراکر در دهه ۱۹۵۰ معرفی شدند و امروزه به عنوان یکی از حیاتی ترین اجزای سرمایه انسانی در سازمان های مدرن، به ویژه شرکت های دانش بنیان شناخته می شوند (2).

کارکنان دانشی به افرادی گفته می شود که بخش عمده ای از کار آن ها مبتنی بر استفاده از دانش تخصصی، اطلاعات تحلیلی و توانایی حل مسئله است. این افراد برای انجام وظایف خود از فکر و دانش بهره می گیرند، نه صرفاً از نیروی بدنی. پیتر دراکر (1999) در کتاب "چالش های مدیریت در قرن بیست و یکم" بیان می کند که کارکنان دانشی کسانی هستند که "اطلاعات را برای تصمیم گیری، نوآوری و ارائه خدمات به کار می گیرند". در تعریفی دیگر، (۸) کارکنان دانشی را افرادی می داند که وظایف آن ها نیازمند سطوح بالایی از تخصص، حل مسئله و تصمیم گیری مستقل است. کارکنان دانشی دارای مجموعه ای از ویژگی های متمایز هستند که آن ها را از سایر گروه های شغلی متمایز می سازد: دانش تخصصی و به روز، تفکر تحلیلی و انتقادی، خلاقیت و نوآوری، یادگیری مستمر، استقلال در تصمیم گیری، مهارت های ارتباطی و همکاری تیمی و تمایل به مشارکت در تصمیم سازی ها. این افراد دائماً در حال یادگیری و به روزرسانی دانش خود هستند.

آن ها نسبت به تغییرات تکنولوژیک و علمی حساس بوده و سعی دارند از آخرین دستاوردهای حوزه خود مطلع باشند (9). توانایی تحلیل شرایط پیچیده و تفسیر اطلاعات به منظور اتخاذ تصمیم های اثربخش از ویژگی های اصلی کارکنان دانشی است (10). آنان قادرند ایده های جدید خلق کرده و در طراحی راه حل های نوآورانه مشارکت فعال داشته باشند. خلاقیت یکی از وجوه تمایز جدی میان کارکنان دانشی و نیروی کار عملیاتی است (1). کارکنان دانشی نه تنها به یادگیری گرایش دارند، بلکه آن را یک نیاز اساسی در مسیر توسعه حرفه ای خود می دانند. یادگیری مستمر لازمه بقا در محیط های دانش محور است (11). به دلیل ماهیت غیرروتین و وظایفشان، این کارکنان نیاز دارند به صورت مستقل و مبتنی بر

تحلیل شرایط تصمیم‌گیری کنند، نه براساس دستورالعمل‌های ثابت (12). با وجود استقلال فکری، کارکنان دانشی باید توانایی کار تیمی، به‌ویژه در پروژه‌های بین‌رشته‌ای را داشته باشند تا بتوانند دانش خود را به اشتراک بگذارند و از هم‌افزایی درون‌سازمانی بهره‌مند شوند (13). کارکنان دانشی معمولاً علاقه‌مند به مشارکت در فرآیندهای راهبردی سازمان هستند و صرفاً به عنوان مجری نقش ایفا نمی‌کنند، بلکه خواهان اثرگذاری واقعی در مسیر حرکت سازمان می‌باشند (14). در شرکت‌های دانش‌بنیان که بخش عمده‌ای از سرمایه آن‌ها مبتنی بر دانش و نوآوری است، کارکنان دانشی نقش ستون فقرات را ایفا می‌کنند. این شرکت‌ها بدون بهره‌گیری از نیروهای دانشی توانمند، قادر به تولید فناوری، ارائه راهکارهای نوآورانه یا رقابت در بازارهای جهانی نخواهند بود (15). کارکنان دانشی با درک عمیق از بازار، نیاز مشتریان، فناوری‌های نوظهور و روش‌های مدیریتی پیشرفته، بستر لازم برای پیشرفت این شرکت‌ها را فراهم می‌سازند. مدیریت کارکنان دانشی با چالش‌هایی جدی روبروست؛ از جمله مشکل در ارزیابی عملکرد، نگهداشت نیروهای کلیدی، و ضرورت ایجاد فرهنگ اشتراک‌گذاری دانش. به‌دلیل ماهیت کیفی و پیچیده کار این افراد، سنجش عملکرد آن‌ها به‌راحتی امکان‌پذیر نیست. کارکنان دانشی به دنبال محیط‌های یادگیرنده، فرصت‌های رشد، آزادی عمل و مشارکت در تصمیم‌گیری هستند. در صورت نبود این موارد، تمایل به ترک سازمان پیدا می‌کنند (16). اگر فرهنگ سازمانی رقابتی یا انحصارطلبانه باشد، کارکنان دانشی از انتقال دانش خود به دیگران خودداری می‌کنند. برای مدیریت مؤثر این گروه از کارکنان، راهکارهایی نظیر طراحی مدل‌های شایستگی، ایجاد ساختارهای تیمی منعطف، نظام‌های پاداش متناسب با خلاقیت و نوآوری، فرصت‌های یادگیری مداوم و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها پیشنهاد می‌شود. کارکنان دانشی به عنوان موتور محرک سازمان‌های نوآور و دانش‌بنیان، نقشی حیاتی در پیشبرد اهداف استراتژیک و توسعه پایدار ایفا می‌کنند. شناخت دقیق ویژگی‌ها، نیازها و انتظارات این گروه، نخستین گام در مسیر طراحی نظام‌های منابع انسانی کارآمد و اثربخش برای چنین سازمان‌هایی است. پژوهش و سیاست‌گذاری در این حوزه باید به گونه‌ای باشد که امکان رشد و شکوفایی پتانسیل‌های کارکنان دانشی را فراهم سازد.

شرکت‌های دانش‌بنیان

شرکت‌های دانش‌بنیان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بازیگران عرصه اقتصاد نوآوری‌محور، در دهه‌های اخیر به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، جایگاه ویژه‌ای در سیاست‌های کلان علمی، اقتصادی و فناورانه پیدا کرده‌اند. این شرکت‌ها برخلاف بنگاه‌های سنتی، نه بر پایه سرمایه فیزیکی یا منابع طبیعی، بلکه بر مبنای خلق، توسعه و بهره‌برداری از دانش تخصصی، فناوری‌های نوین و ظرفیت‌های ذهنی و خلاق نیروی

انسانی شکل می‌گیرند (17). به همین دلیل، از آن‌ها به‌عنوان محور تحول در نظام‌های اقتصادی دانش پایه یاد می‌شود.

در تعریف عمومی، شرکت‌های دانش‌بنیان بنگاه‌هایی هستند که محصولات یا خدمات آن‌ها مبتنی بر فناوری پیشرفته، دانش فنی تخصصی، و توان تحقیق و توسعه است. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) این شرکت‌ها را کسب‌وکارهایی می‌داند که فعالیت اصلی‌شان مبتنی بر تحقیق، توسعه فناوری و کاربرد دانش در فرآیند تولید است (18). این شرکت‌ها معمولاً در حوزه‌هایی چون فناوری اطلاعات و ارتباطات، نانو فناوری، زیست‌فناوری، انرژی‌های نو، هوافضا، الکترونیک، داروسازی و علوم شناختی فعالیت دارند (19).

آنچه شرکت‌های دانش‌بنیان را از سایر بنگاه‌ها متمایز می‌سازد، وابستگی عمیق آن‌ها به سرمایه انسانی است. در این شرکت‌ها، دانش، تجربه، نوآوری و شایستگی کارکنان مهم‌ترین منبع خلق ارزش محسوب می‌شود. بنابراین، سرمایه دانشی و فکری جایگزین سرمایه‌های ملموس همچون زمین، تجهیزات و منابع مالی می‌شود (20). از این‌رو، توسعه و نگهداشت نیروی انسانی توانمند، مهم‌ترین چالش و در عین حال عامل موفقیت این شرکت‌هاست.

در ایران، مفهوم شرکت‌های دانش‌بنیان به‌طور رسمی از اوایل دهه ۱۳۹۰ با تصویب «قانون حمایت از شرکت‌ها و مؤسسات دانش‌بنیان» نهادینه شد. هدف این قانون، فراهم آوردن زیرساخت‌های حمایتی از توسعه فناوری و تجاری‌سازی دستاوردهای پژوهشی بود. بر اساس آیین‌نامه اجرایی این قانون، شرکت دانش‌بنیان شرکتی است که با استفاده از دانش، نسبت به تولید کالا یا خدمات با ارزش افزوده بالا و بر پایه فناوری اقدام می‌کند و توسط نیروی انسانی متخصص اداره می‌شود. یکی از ویژگی‌های بنیادین شرکت‌های دانش‌بنیان، ساختار سازمانی پویا، غیرسنتی و انعطاف‌پذیر آن‌هاست. برخلاف سازمان‌های بوروکراتیک، این شرکت‌ها عمدتاً ساختاری ماتریسی، تیم‌محور و پروژه‌محور دارند و تصمیم‌گیری‌ها در آن‌ها اغلب مشارکتی و مسطح است (21). این ویژگی به آن‌ها اجازه می‌دهد سریع‌تر با تغییرات محیطی سازگار شوند و ایده‌های نوآورانه را به‌سرعت به محصول یا خدمت تبدیل کنند.

از سوی دیگر، فرایند مدیریت منابع انسانی در شرکت‌های دانش‌بنیان تفاوت اساسی با سازمان‌های سنتی دارد. در این شرکت‌ها، تمرکز بر جذب، نگهداشت و توسعه کارکنان دانشی است؛ افرادی که با برخورداری از توانایی‌هایی چون یادگیری مستمر، خلاقیت، استقلال فکری، مسئولیت‌پذیری و کار تیمی می‌توانند موتور محرک نوآوری سازمان باشند (8). به همین دلیل، طراحی نظام‌های ارزیابی عملکرد، آموزش و انگیزش در این شرکت‌ها باید با رویکردی شایستگی‌محور و متناسب با ماهیت دانش پایه آن‌ها

انجام گیرد. یکی دیگر از چالش‌های مهم شرکت‌های دانش‌بنیان، تأمین منابع مالی برای توسعه فناوری و تجاری‌سازی ایده‌هاست. از آنجا که این شرکت‌ها در مراحل اولیه اغلب فاقد دارایی‌های فیزیکی یا وثیقه‌های مرسوم هستند، دسترسی به سرمایه‌گذاری خطرپذیر (venture capital) و حمایت‌های دولتی نقش حیاتی در رشد آن‌ها دارد (22). خوشبختانه در سال‌های اخیر، اکوسیستم نوآوری کشور با راه‌اندازی شتاب‌دهنده‌ها، مراکز رشد، صندوق‌های پژوهش و فناوری، و معافیت‌های مالیاتی، گام‌های مؤثری در حمایت از این شرکت‌ها برداشته است. در سطح بین‌المللی نیز، کشورهایی مانند کره جنوبی، سنگاپور، فنلاند و آلمان با تدوین سیاست‌های هوشمندانه و سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های علمی و فناوری، موفق به توسعه پایدار شرکت‌های دانش‌بنیان و حضور مؤثر در بازارهای جهانی شده‌اند (23). این کشورها با تمرکز بر تقویت ارتباط دانشگاه، صنعت و دولت بستر رشد این شرکت‌ها را فراهم کرده‌اند.

در مجموع، شرکت‌های دانش‌بنیان نه تنها به عنوان مولد ثروت و اشتغال با کیفیت، بلکه به عنوان پیشران توسعه پایدار، انتقال فناوری و ارتقای جایگاه علمی کشور عمل می‌کنند. توسعه این شرکت‌ها نیازمند رویکردی نظام‌مند در حوزه سیاست‌گذاری، تأمین منابع، توسعه زیرساخت‌ها و از همه مهم‌تر، سرمایه‌گذاری هوشمندانه در منابع انسانی و شایستگی‌های کارکنان آن‌هاست.

مدل‌های شایستگی

مدل‌های شایستگی به عنوان ابزارهایی راهبردی در مدیریت منابع انسانی، چارچوب‌هایی ساختاریافته برای شناسایی، توسعه و ارزیابی ویژگی‌ها، توانمندی‌ها، مهارت‌ها و رفتارهایی هستند که برای انجام مؤثر یک نقش یا شغل خاص در سازمان ضروری‌اند. این مدل‌ها با تعیین انتظارات شغلی و هم‌راستا کردن آن‌ها با اهداف کلان سازمان، نقشی کلیدی در ارتقای عملکرد فردی و سازمانی ایفا می‌کنند (24).

مدل‌های شایستگی را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد: نخست، مدل‌های عمومی یا پایه که مجموعه‌ای از شایستگی‌های مشترک و قابل کاربرد در کلیه مشاغل و سطوح سازمانی را شامل می‌شوند؛ مانند ارتباطات مؤثر، کار تیمی، یادگیری مستمر و مسئولیت‌پذیری. این شایستگی‌ها معمولاً به عنوان ارزش‌های رفتاری سازمانی تلقی می‌شوند و از الزامات فرهنگی سازمان به شمار می‌روند. دسته دوم، مدل‌های شایستگی اختصاصی هستند که متناسب با ویژگی‌های خاص یک صنعت، حرفه یا جایگاه شغلی خاص طراحی می‌شوند. این مدل‌ها معمولاً شامل شایستگی‌های فنی، تخصصی یا مدیریتی هستند که عملکرد اثربخش در یک حوزه خاص را تسهیل می‌کنند (25).

یکی از معروف‌ترین مدل‌های شایستگی، مدل بویاتزیس (1982) است که بر پایه پژوهش‌های میدانی و تجارب مدیریتی توسعه یافته و شایستگی را به عنوان ویژگی‌های زیرساختی فرد (مانند انگیزش، صفات شخصیتی، ارزش‌ها، مهارت‌ها و دانش) معرفی می‌کند که با عملکرد برتر در شغل مرتبط هستند. در این مدل، شایستگی‌ها در سه سطح اصلی طبقه‌بندی می‌شوند: شایستگی‌های آستانه‌ای (حداقل‌های لازم برای انجام شغل)، شایستگی‌های افتراقی (عوامل تمایزبخش کارکنان برتر از متوسط) و ویژگی‌های شخصیتی زیربنایی.

مدل اسپنسر و اسپنسر (1993) نیز از دیگر چارچوب‌های مرجع در این حوزه است که با تأکید بر شایستگی‌های رفتاری، سعی در سنجش عملکرد شغلی بر اساس رفتارهای قابل مشاهده دارد. آن‌ها در کتاب «شایستگی در کار» پنج نوع شایستگی کلیدی را معرفی می‌کنند: انگیزه، ویژگی‌های شخصیتی، خودانگاره، دانش و مهارت. این شایستگی‌ها در قالب «مدل یخی» نشان داده شده‌اند؛ به طوری که برخی از آن‌ها قابل مشاهده و برخی دیگر پنهان و درونی هستند (مانند انگیزش)، اما نقش اساسی در عملکرد شغلی دارند.

چارچوب SHL نیز از جمله مدل‌های معتبر بین‌المللی است که به طور گسترده در ارزیابی، انتخاب و توسعه منابع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مدل که توسط شرکت SHL انگلستان توسعه یافته، مبتنی بر دسته‌بندی شایستگی‌ها در حوزه‌های عملکردی مانند رهبری، حل مسئله، مدیریت خود، تعاملات بین فردی و دستیابی به نتایج است. مزیت اصلی این چارچوب، انعطاف‌پذیری آن در تطبیق با فرهنگ سازمانی و نیازهای استراتژیک سازمان‌هاست (26).

در سال‌های اخیر، گرایش به طراحی مدل‌های شایستگی مبتنی بر شواهد (Evidence-based) افزایش یافته است. در این رویکرد، به جای تکیه صرف بر قضاوت‌های کیفی، از داده‌های تجربی، تحلیل شغل، و نظرات خبرگان برای شناسایی مؤلفه‌های کلیدی استفاده می‌شود. این مدل‌ها از دقت بالاتری برخوردارند و قابلیت پایش و به‌روزرسانی منظم دارند (27).

مدل‌های شایستگی به سازمان‌ها کمک می‌کنند تا فرآیندهایی مانند جذب و استخدام، آموزش و توسعه، ارزیابی عملکرد، جانشین‌پروری و مسیرهای شغلی را بر اساس معیارهای شفاف، منسجم و قابل اندازه‌گیری انجام دهند. به طور خاص در شرکت‌های دانش‌بنیان، که ماهیت فعالیت‌ها بر پایه دانش و نوآوری است، بهره‌گیری از مدل‌های شایستگی می‌تواند به شناخت دقیق‌تر ویژگی‌های مورد نیاز برای کارکنان دانشی و طراحی مسیرهای توسعه‌ای متناسب با آن‌ها منجر شود.

در سال‌های اخیر، موضوع شایستگی‌های منابع انسانی در مطالعات مدیریتی و رفتار سازمانی مورد توجه قرار گرفته است، اما بخش عمده‌ای از این پژوهش‌ها یا به صورت کلی به شایستگی‌های عمومی کارکنان پرداخته‌اند، یا محدود به سازمان‌های دولتی، صنعتی یا خدماتی بوده‌اند. همچنین، در تعداد محدودی از پژوهش‌ها که به کارکنان دانشی پرداخته شده، بستر خاص شرکت‌های دانش‌بنیان که ویژگی‌های منحصر به فردی دارند، به درستی مدنظر قرار نگرفته است (6).

پیشینه پژوهش

جدول ۱. پیشینه پژوهش

ردیف	نویسنده / نویسندگان (سال پژوهش)	عنوان پژوهش	مهم‌ترین یافته‌ها و نتایج مرتبط با پژوهش
۱	Mulder (2001)	شایستگی کارکنان دانشی در سه بُعد «دانش، نگرش و توانایی اقدام»	شایستگی کارکنان دانشی در سه بُعد «دانش، نگرش و توانایی اقدام» تعریف شده که به‌طور کامل دربرگیرنده مؤلفه‌هایی نظیر تفکر انتقادی، یادگیری مستمر، نگرش کارآفرینانه و مهارت‌های تصمیم‌گیری است. همچنین، در مدل پنج‌بعدی خود، شایستگی‌هایی همچون خلاقیت، کار تیمی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری را در زمره قابلیت‌های ضروری کارکنان دانشی معرفی می‌کنند که با یافته‌های تحقیق حاضر کاملاً همسو هستند.
۲	Athey Orth (1999)	رهبری دانشی و قابلیت مدیریت دانش به‌عنوان شایستگی‌های آینده‌محور	تأکید می‌شود که مؤلفه‌هایی مانند رهبری مبتنی بر دانش، خلاقیت سازمانی و توانایی سازگاری، پیشران‌هایی هستند که نه تنها تأثیر مستقیمی بر سایر شایستگی‌ها دارند، بلکه با تغییر در آنها، بخش زیادی از شایستگی‌های رفتاری و بین‌فردی نیز تغییر می‌یابد. این نگاه، کاملاً با تحلیل علی-معلولی در مدل دیمتل همخوانی دارد.

جدول ۱. پیشینه پژوهش

ردیف	نویسنده / نویسندگان (سال پژوهش)	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته‌ها و نتایج مرتبط با پژوهش
۳	Sanghi (2007)	تأکید ویژه بر مهارت‌های نرم از جمله هوش هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و نگرش کارآفرینانه	تأکید ویژه‌ای بر مهارت‌های نرم از جمله هوش هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و نگرش کارآفرینانه شده است. او بیان می‌کند که در سازمان‌های دانش‌محور، این شایستگی‌ها مهم‌تر از دانش فنی صرف هستند؛ نگاهی که با تأکید تحقیق حاضر بر اخلاق حرفه‌ای، مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و نگرش کارآفرینانه هم‌خوانی دارد.
۴	Horton (2000)	تفکیک میان شایستگی‌های راهبردی و عملیاتی	در طراحی مدل‌های شایستگی، ابتدا باید مؤلفه‌هایی چون رهبری دانشی، خلاقیت ساختاریافته، و آینده‌نگری به‌عنوان ورودی‌های علی مدل مشخص شوند تا از طریق آن‌ها، سایر توانایی‌ها مانند ارتباطات و یادگیری مستمر به‌صورت طبیعی و کارآمد توسعه یابند
۵	Zhu et al.(2019)	بررسی شایستگی‌های کلیدی در شرکت‌های فناوری شرقی	با بررسی شایستگی‌های کلیدی در شرکت‌های فناوری آسیای شرقی، به این نتیجه رسیدند که قابلیت‌های شناختی، بین‌رشته‌ای و نگرشی مانند تفکر انتقادی و بینش سیستمی، مؤلفه‌هایی علی هستند که موجب تقویت مؤلفه‌هایی مانند انگیزش، همکاری تیمی و تمایل به یادگیری می‌شوند. تحلیل آن‌ها نشان داد که مؤلفه‌های رفتاری به‌تنهایی قابل توسعه نیستند، مگر آنکه زیرساخت‌های شناختی و

جدول ۱. پیشینه پژوهش

ردیف	نویسنده / نویسندگان (سال پژوهش)	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته‌ها و نتایج مرتبط با پژوهش
			نگرشی لازم در کارکنان پرورش یافته باشند.
۶	Delamare Le Deist Irfan (2013)	بررسی مفهوم "شایستگی پویا" در سازمان‌های دانش محور	در بررسی مفهوم "شایستگی پویا" در سازمان‌های دانش محور، تأکید دارند که شایستگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، تحمل ابهام، و رهبری در شرایط نامطمئن به عنوان عوامل علی عمل می‌کنند. آن‌ها همچنین نتیجه گرفتند که شایستگی‌های رفتاری مانند مشارکت، برقراری ارتباط مؤثر و هوش هیجانی، تابعی از ساختار انگیزشی و راهبردی هستند و رشد آن‌ها نیازمند مداخله در مؤلفه‌های بنیادی تر است.
۷	Mansfield (1996)	تعریف از مدل شایستگی	بر اساس تحلیل وی، بسیاری از شایستگی‌های اجتماعی از جمله ارتباطات بین فردی و هوش هیجانی، بازتابی از بلوغ مؤلفه‌های علی‌تر مانند رهبری تحول آفرین و خودآگاهی سازمانی هستند.
۸	Boak (2002)	چارچوبی برای توسعه شایستگی مدیران	در چارچوب خود برای توسعه شایستگی مدیران، مؤلفه‌هایی مانند اخلاق حرفه‌ای، رهبری مشارکتی و هوش هیجانی را به عنوان زیربنای عملکرد مؤثر معرفی می‌کند؛ مؤلفه‌هایی که در این تحقیق نیز با تأکید بر ارزش‌های فردی و مهارت‌های ارتباطی، در جایگاه مؤلفه‌های معلولی اما بسیار مهم قرار گرفته‌اند.

جدول ۱. پیشینه پژوهش

ردیف	نویسنده / نویسندگان (سال پژوهش)	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته‌ها و نتایج مرتبط با پژوهش
۹	Roe (2002)	تفکیک شایستگی‌ها به مهارت‌های شناختی و مهارت‌های بین فردی	مؤلفه‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، هوش هیجانی و کار تیمی را در مرکز شایستگی حرفه‌ای معرفی می‌کند که با مدل استخراج شده در این تحقیق هم‌راستا است.

وجه نوآوری پژوهش

نوآوری نخست این پژوهش، تمرکز بر طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در بستر خاص شرکت‌های دانش‌بنیان ایرانی است. این شرکت‌ها با ساختارهای منعطف، محیط‌های کاری غیربوروکراتیک، و وابستگی شدید به دانش و فناوری، نیازمند مدلی اختصاصی هستند که متناسب با ماهیت و نیازهای آن‌ها باشد. طراحی چنین مدلی بر اساس شرایط بومی و فضای واقعی این شرکت‌ها، می‌تواند خلأ موجود در ادبیات داخلی و خارجی را تا حد زیادی پوشش دهد.

نوآوری دوم تحقیق، استفاده همزمان و ترکیبی از روش‌های دلفی و دیمتل با منطق فازی است. این ترکیب روشی در کمتر پژوهشی در حوزه شایستگی‌های منابع انسانی مورد استفاده قرار گرفته و این در حالی است که این رویکرد می‌تواند قدرت تحلیلی بسیار بالایی در استخراج معیارهای کلیدی و تحلیل روابط بین آن‌ها ارائه دهد. روش دلفی کمک می‌کند تا نظرات خبرگان به صورت هدفمند گردآوری و اجماع‌سازی شود، در حالی که روش دیمتل فازی امکان تحلیل اثرات علی و تعاملات میان شایستگی‌ها را با در نظر گرفتن ابهام و عدم قطعیت در قضاوت‌های انسانی فراهم می‌کند (7).

نوآوری سوم پژوهش، ساخت مدل مفهومی بومی‌سازی شده‌ای از شایستگی‌ها برای کارکنان دانشی است که قابلیت استفاده در حوزه‌های مختلف مدیریت منابع انسانی شرکت‌های دانش‌بنیان از جمله جذب و استخدام، آموزش و توسعه، مدیریت عملکرد و نگهداشت را دارد. این مدل نه تنها در حوزه آکادمیک قابل استفاده است، بلکه از منظر اجرایی نیز می‌تواند ابزاری راهبردی برای مدیران و سیاست‌گذاران باشد.

در مجموع، این تحقیق از جنبه‌های موضوعی، روشی و کاربردی واجد نوآوری بوده و می‌تواند به غنای ادبیات علمی و توسعه عملی در حوزه مدیریت منابع انسانی شرکت‌های دانش‌بنیان کمک شایانی نماید.

بررسی ادبیات پژوهش داخلی و خارجی نشان می‌دهد که:

- عمده مدل‌های شایستگی عمومی هستند و بستر خاص شرکت‌های دانش‌بنیان را لحاظ نکرده‌اند.
- تحلیل روابط بین شایستگی‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است.
- رویکردهای ترکیبی (کیفی-کمی) در این حوزه، به‌ویژه در فضای مدیریتی ایران، به‌ندرت اجرا شده‌اند.

در نتیجه، پژوهش حاضر تلاش دارد تا با بهره‌گیری از ترکیب دلفی و دیمتل فازی، مدلی ساختاریافته، بومی‌شده و کاربردی برای شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان ایرانی ارائه دهد.

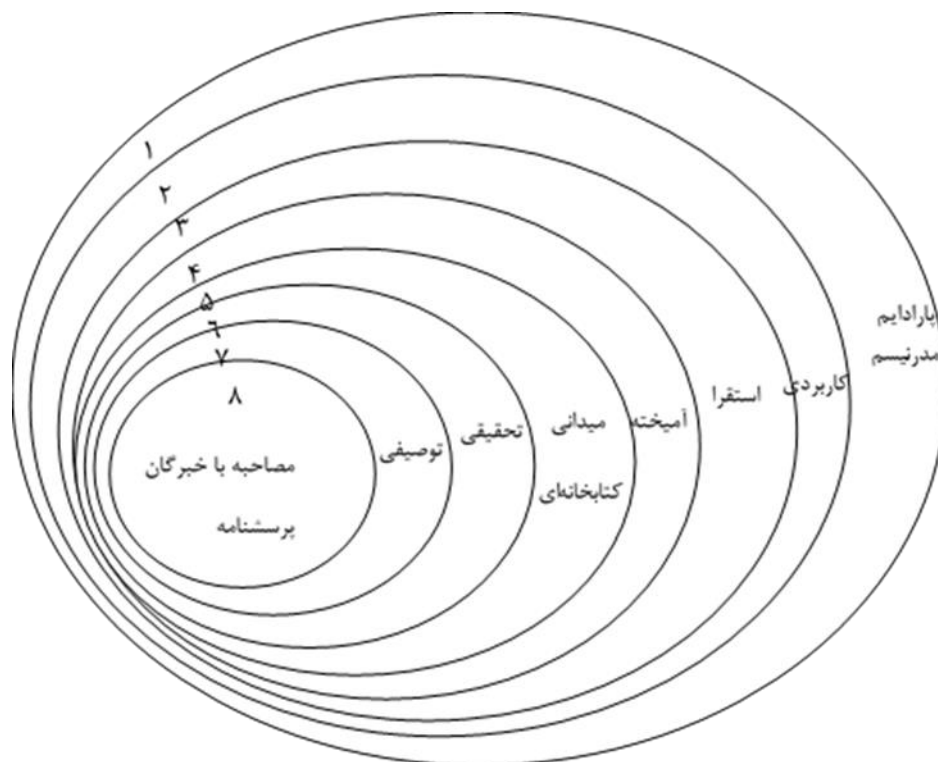
در نهایت، یافته‌های این تحقیق می‌تواند در سه سطح دارای جنبه نوآوری باشد:

۱. در سطح نظری، با ارائه مدلی بومی و علمی به ادبیات مدیریت منابع انسانی در حوزه شرکت‌های دانش‌بنیان کمک می‌کند.
۲. در سطح کاربردی، به مدیران و سیاست‌گذاران این شرکت‌ها در جذب، آموزش، نگهداشت و ارزیابی کارکنان دانشی یاری می‌رساند.
۳. در سطح سیاست‌گذاری کلان، می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های حمایتی از توسعه سرمایه انسانی در شرکت‌های دانش‌بنیان قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

مراحل مختلف روش تحقیق حاضر را می‌توان مطابق پیاژ پژوهش زیر نشان داد:

شکل ۱. پیاژ پژوهش



شکل ۱. پیاز پژوهش

تحقیق حاضر از جهت نوع و روش گردآوری داده‌ها تلفیقی از مطالعات کتابخانه‌ای و مطالعات پیمایشی و به لحاظ شیوه تحلیل داده‌ها، جزء مطالعات توصیفی - پیمایشی می‌باشد. تحقیق توصیفی شامل جمع‌آوری داده‌ها به منظور پاسخ به سؤالات تحقیق انجام می‌گیرد و با توجه به اینکه با کمک ۱۸ نفر خبره فعال در حوزه مدیریت منابع انسانی انجام شده است تا نگرش‌ها و افکار افراد متخصص فعال در این سازمان‌ها را در رابطه با مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش بنیان ارزیابی کند، از نوع پیمایشی می‌باشد. به این صورت که داده‌های پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه گردآوری شده و با استفاده از روش دلفی و دیمتل فازی تحلیل می‌شوند.

از نظر زمانی این پژوهش در بازه ۱۴۰۳ تا ۱۴۰۴ قرار دارد. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر ۱۸ نفر از خبرگان هستند که در مجموعه‌های دانش بنیان فعالیت می‌کنند.

پرسشنامه های مورد استفاده در پژوهش

الف) پرسشنامه روش دلفی و دیمتل

برای دریافت نظر خبرگان درباره دسته بندی مولفه های ۲۰ گانه مرتبط با مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان، پرسشنامه ای طراحی شد و برای آنها فرستاده شد. پس از جمع آوری آرای خبرگان و یکپارچه سازی نظرات بار دیگر پرسشنامه ای که شامل دسته بندی مولفه های اثرگذار و اثرپذیر است برای خبرگان ارسال شد تا میزان موافقت خود را اعلام نمایند. در این مرحله اجماع حاصل شد و برای بار سوم پرسشنامه ای دیگر (پیوست ۱۲) برای خبرگان ارسال شد تا مقایسات زوجی انجام شود. داده های این مرحله بعنوان ورودی دیمتل مورد استفاده قرار می گیرد.

ب) روایی و پایایی پرسشنامه

مقصود از روایی (اعتبار) این است که پرسشنامه مورد نظر تا چه اندازه می تواند پاسخگوی سؤالات و فرضیات ما باشد. به عبارت دیگر مفهوم روایی به این سؤال پاسخ می دهد که پرسشنامه طراحی شده تا چه حد موضوعات و اهداف مورد نظر را ارزیابی می نماید. باید مطمئن شد که در پرسشنامه اولاً آیتم ها از انسجام و هماهنگی کافی برای نشان دادن ابعاد و اجزای متغیر مورد نظر برای یک اندازه گیری دقیق برخوردار هستند، و ثانیاً آیا همه پاسخ دهندگان برداشت یکسان و واحدی از هر آیتم مطرح شده دارند. پرسشنامه ای که چنین ویژگی هایی داشته باشد به اصطلاح از سازگاری درونی برخوردار است. در روش دلفی تحقیق حاضر به دلیل اینکه در چند دور، رفت و برگشت سؤالات انجام گرفت تا حد زیادی نظرات قابل اصلاح است لذا اعتماد به این ویژگی بالاست از طرفی چون در این تحقیق مولفه های مربوط به مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان، از منابع مهم و دارای ارجاع بالا صورت گرفته و از طرفی خبرگان کاملاً آشنا به موضوع بودند تا حد زیادی پایایی روش بالاست. یکی از نکات مهم در روش دلفی اجماع است. منظور از اجماع، رسیدن به اتفاق نظر در مورد یک ایده و گاه تلاش برای مشخص ساختن تفاوت ها است. اجماع به معنی یافتن پاسخ صحیح نیست، بلکه صرفاً توافق شرکت کنندگان در یک سطح خاص در موضوع است. از این مفهوم تحت عنوان نسبت روایی محتوا نام برده می شود.

$$CVR = \frac{NE - N/2}{N/2} \quad (1-3)$$

در این فرمول N_E حداکثر خبرگانی که بر نوع اهمیت یک فاکتور اتفاق نظر دارند و N تعداد کل خبرگان است.

در اینجا شرکت کنندگان به طور تصادفی انتخاب نمی شوند، بنابراین نمایندگی تضمین نمی شود. بلکه آن‌ها برای هدفی انتخاب می شوند تا دانش خود را بر روی یک مسئله خاص بر اساس معیارهایی که از ماهیت مسئله مورد بررسی ایجاد می شود، اعمال کنند (۲۸). در حالی که هیچ قانون روشن و صریحی و هیچ فرمولی جهت تعیین حجم نمونه یا انتخاب تعداد متخصصین شرکت کننده در مطالعه وجود ندارد، تعداد متخصصین وابسته به فاکتورهای همگن یا ناهمگن بودن نمونه، هدف دلفی، وسعت مشکل، کیفیت تصمیم، توانایی تیم تحقیق در اداره مطالعه، اعتبار داخلی و خارجی، زمان جمع آوری داده‌ها و منابع در دسترس، دامنه مسئله و پذیرش پاسخ است. معمولاً تعداد شرکت کنندگان بین ۱۵ تا ۲۰ نفر است (۲۹). به دلیل اینکه معیار قضاوت خبرگان در مورد مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان مدنظر است لذا از تکنیک دلفی در این پژوهش بهره می گیریم. اساس و پایه روش یا تکنیک دلفی بر این است که نظر متخصصان هر حوزه علمی در مورد پیش بینی آینده صائب ترین نظر است. بنابراین برخلاف روش های تحقیق پیمایشی، اعتبار روش دلفی نه به تعداد شرکت کنندگان در تحقیق که به اعتبار علمی متخصصان شرکت کننده در پژوهش بستگی دارد. در این تحقیق تعداد ۱۸ نفر از خبرگان مورد سؤال قرار گرفته اند. در ادامه ملاک انتخاب خبرگان در جدول ۲ آمده است. برای انتخاب هر خبره دارا بودن مدرک در رشته مهندسی یا مدیریت بعلاوه برخورداری از شرایط حداقل دو آیتیم دیگر که در جدول ذکر شده ضروری بوده است.

جدول ۲. ملاک انتخاب خبرگان برای اجرای تکنیک دلفی

تجربه دولتی	تجربه آکادمیک	تجربه صنعتی
داشتن حداقل ۵ سال تجربه در حوزه دانش بنیان	برخورداری از حداقل ۵ سال تجربه آموزش در حوزه مدیریت منابع انسانی	۵ سال تجربه کار در حوزه دانش بنیان
برخورداری از جایگاه مدیریتی بالا	داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد در یکی از رشته های مدیریت	فارغ التحصیل یکی از رشته های مدیریت
تسلط کامل بر مباحث مدیریت منابع انسانی	داشتن مقالات علمی معتبر در حوزه مدیریت منابع انسانی	برخورداری از جایگاه مدیریتی بالا
فارغ التحصیل یکی از رشته های مدیریت	-	تسلط بر دانش منابع انسانی

برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش از فن دلفی و ابزار پرسشنامه استفاده شده است.

یکی از نکات مهم در روش دلفی اجماع است. منظور از اجماع، رسیدن به اتفاق نظر در مورد یک ایده و گاه تلاش برای مشخص ساختن تفاوت‌ها است. اجماع به معنی یافتن پاسخ صحیح نیست، بلکه صرفاً توافق شرکت‌کنندگان در یک سطح خاص در موضوع است. از این مفهوم تحت عنوان نسبت روایی محتوا نام برده می‌شود (۳۰).

برای تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق حاضر از روش دیمتل فازی استفاده شده است.

مراحل اجرای دیمتل فازی در تحقیق حاضر به صورت زیر است:

مرحله اول: طراحی مقیاس کلامی فازی

در این مرحله مجموعه‌ای از معیارها برای ارزیابی تعیین گردید و پس‌از آن مقیاس کلامی فازی برای سنجش میزان تأثیر مستقیم هر عامل بر سایر عوامل مشخص شد. با توجه به ابهامات موجود در ارزیابی‌های خبرگان با متغیرهای کلامی، در این تحقیق از مجموعه‌های فازی استفاده شده است. استفاده از منطق فازی می‌تواند مشکل ابهام موجود در متغیرهای کلامی را تا حد زیادی جبران نماید. در مواردی که با متغیرهای کلامی مواجهیم استفاده از شیوه‌های قطعی و غیرفازی می‌تواند به دو دلیل مورد انتقاد قرار گرفت.

۱- این شیوه‌ها ابهام مرتبط با قضاوت‌های افراد و تغییرات ارزش آن‌ها را هنگام انتقال به اعداد نادیده می‌گیرند؛

۲- قضاوت ذهنی، انتخاب و اولویت ارزیابی‌کنندگان تأثیر زیادی روی نتایج این روش‌ها دارد. لذا در این تحقیق از اعداد فازی مثلثی که در جدول ۳- نشان داده شده، استفاده گردیده است. یک عدد فازی مثلثی به صورت $\tilde{n} = (l \cdot m \cdot u)$ تعریف می‌شود.

جدول ۳. تبدیل متغیر زبانی به عدد فازی

متغیر زبانی	کد	عدد فازی مثلثی
بدون تأثیر	NO	(۰.۳, ۰.۱, ۰)
تأثیر خیلی کم	VLI	(۰.۵, ۰.۳, ۰.۱)

متغیر زبانی	کد	عدد فازی مثلثی
تأثیر کم	LI	(۰.۷, ۰.۵, ۰.۳)
تأثیر زیاد	HI	(۰.۹, ۰.۷, ۰.۵)
تأثیر خیلی زیاد	VHI	(۱, ۰.۹, ۰.۷)

مرحله دوم: جمع‌آوری ارزیابی تصمیم‌گیرندگان و تشکیل ماتریس رابطه مستقیم

به منظور ارزیابی روابط موجود بین معیارها $\{c_i | i = 1, 2, \dots, n\}$ ، یک گروه تصمیم‌گیر متشکل از K کارشناس (جامعه آماری)، مورد سؤال قرار گرفتند تا مجموعه‌ای از مقایسات زوجی برحسب عبارات کلامی به دست آید. از این رو تعداد k ماتریس فازی با استفاده از نظرات هر کارشناس تهیه شد. سپس با استفاده از رابطه بالا میانگین نظرات گرفته تا ماتریس رابطه مستقیم فازی \tilde{Z} که حاصل ماتریس‌های $\tilde{Z}_1, \tilde{Z}_2, \tilde{Z}_3, \dots, \tilde{Z}_k$ است، به دست آید. به عبارتی میانگین حسابی ماتریس نظرات خبرگان را به دست می‌آوریم.

$$\tilde{Z} = (\hat{Z}_{ij})_{n \times n} = \left(\frac{Z_{ij1} + Z_{ij2} + Z_{ijK}}{K} \right)_{n \times n}$$

مرحله سوم: بی‌مقیاس‌سازی ماتریس رابطه مستقیم فازی

برای بی‌مقیاس‌سازی و تبدیل مقیاس معیارها به مقیاس‌های قابل مقایسه، از تبدیل مقیاس خطی به‌عنوان یک رابطه بی‌مقیاس‌سازی استفاده گردید. ماتریس فازی رابطه مستقیم بی‌مقیاس شده (نرمال) که با علامت \tilde{X} مشخص می‌شود، با استفاده از رابطه (۳-۶) محاسبه گردید.

$$\tilde{X}_{ij} = \left(\frac{\hat{Z}_{ij}}{r} = \frac{l_{ij}}{r} \cdot \frac{m_{ij}}{r} \cdot \frac{u_{ij}}{r} \right); r = \max_{1 \leq i \leq n} (\sum_{j=1}^n u_{ij})$$

مرحله چهارم: محاسبه ماتریس فازی ارتباط کل

برای ادامه تحلیل، لازم است که کران‌های پایین، میانی و بالای مثلث فازی ماتریس \tilde{X} از هم جدا شود تا از عملیات ماتریسی مناسب استفاده شود:

$$\hat{X} = (\hat{X}_{ij})_{n \times n} = (l^*_{ij} \cdot m^*_{ij} \cdot u^*_{ij})_{n \times n} \xrightarrow{so} \begin{cases} x_l = (l^*_{ij})_{n \times n} \\ x_m = (m^*_{ij})_{n \times n} \\ x_u = (u^*_{ij})_{n \times n} \end{cases}$$

$$X_l = (\hat{x}_{ij})_{n \times n} = \begin{pmatrix} 0 & l^*_{12} & \cdots & l^*_{1n} \\ l^*_{21} & 0 & \cdots & l^*_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ l^*_{n1} & l^*_{n2} & \cdots & 0 \end{pmatrix}$$

$$X_m = (\hat{x}_{ij})_{n \times n} = \begin{pmatrix} 0 & m^*_{12} & \cdots & m^*_{1n} \\ m^*_{21} & 0 & \cdots & m^*_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ m^*_{n1} & m^*_{n2} & \cdots & 0 \end{pmatrix}$$

$$X_u = (\hat{x}_{ij})_{n \times n} = \begin{pmatrix} 0 & u^*_{12} & \cdots & u^*_{1n} \\ u^*_{21} & 0 & \cdots & u^*_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ u^*_{n1} & u^*_{n2} & \cdots & 0 \end{pmatrix}$$

با رویه‌های انجام‌شده در مراحل قبل، ماتریس رابطه کل فازی \tilde{T} ، با استفاده از معادلات بالا به دست آمد.

$$\hat{T} = \begin{pmatrix} \hat{t}_{11} & \hat{t}_{12} & \cdots & \hat{t}_{1n} \\ \hat{t}_{21} & \hat{t}_{22} & \cdots & \hat{t}_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \hat{t}_{n1} & \hat{t}_{n2} & \cdots & \hat{t}_{nn} \end{pmatrix}$$

$$t_{ij} = (l^{**}_{ij} \cdot m^{**}_{ij} \cdot u^{**}_{ij}) \xrightarrow{so} \begin{cases} (l^{**}_{ij}) = X_l \times (I - X_l)^{-1} \\ (m^{**}_{ij}) = X_m \times (I - X_m)^{-1} \\ (u^{**}_{ij}) = X_u \times (I - X_u)^{-1} \end{cases}$$

به عبارت دیگر ابتدا معکوس ماتریس نرمال را محاسبه نموده و سپس آن را از ماتریس یکه کم می‌کنیم و در آخر ماتریس نرمال را در ماتریس حاصل ضرب می‌کنیم.

مرحله پنجم: پس از محاسبه \bar{T} ، محاسبه $\bar{D}_i + \bar{R}_i$ و محاسبه $\bar{D}_i - \bar{R}_i$ به آسانی میسر است. زیرا \bar{D}_i و \bar{R}_i به ترتیب مجموع سطرها و ستون‌های \bar{T} می‌باشند. بعد از اینکه $\bar{D}_i + \bar{R}_i$ و $\bar{D}_i - \bar{R}_i$ محاسبه شدند، به منظور قطعی سازی داده‌ها از رابطه (۱۴-۳) استفاده می‌شود.

$$(11-3) T = (t_{ij})_{n \times n}$$

$$t_{ij} = \frac{l^{**ij} + m^{**ij} + u^{**ij}}{3}$$

پس از فازی زدایی، نمودار شدت اثرگذاری و اثرپذیری رسم می‌شود که در واقع مبنای تصمیم‌گیری است. $\bar{D}_i + \bar{R}_i$ بر روی محور افقی و $\bar{D}_i - \bar{R}_i$ روی محور عمودی قرار می‌گیرند. ارزش‌های $\bar{D}_i + \bar{R}_i$ اهمیت هر عامل را نشان می‌دهد و هرچه عاملی مقدار بالاتری از این ارزش را به خود اختصاص دهد از اهمیت بالاتری نیز برخوردار خواهد بود. $\bar{D}_i - \bar{R}_i$ که در محور عمودی قرار می‌گیرد، عوامل را به دو گروه علت و معلول تقسیم می‌نماید. به طوری که اگر $\bar{D}_i - \bar{R}_i$ مثبت شود عامل مورد نظر به گروه علت و اگر منفی شود به گروه معلول تعلق دارد.

یافته‌های پژوهش

در ابتدا با توجه به ادبیات تحقیق و مرور نظام‌مند کتب و مقالات مختلف تعداد ۲۰ مولفه های مهم مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان به شرح جدول ۴ شناسایی شدند.

جدول ۴. مولفه های مهم مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان

ردیف	مولفه	منابع
۱	تفکر انتقادی	Paul & Elder (2013); Yusof et al. (2012)
۲	خلاقیت و نوآوری	Amabile (1996); Nonaka & Takeuchi (1995)
۳	حل مسئله	Heppner & Petersen (1982); Bontis (2001)
۴	تصمیم‌گیری	Drucker (1999); Mintzberg et al. (1976)
۵	یادگیری مستمر	Kolb (1984); Rowe (2013)

منابع	مؤلفه	ردیف
Davenport & Prusak (1998); Wiig (1997)	مدیریت دانش	۶
Robbins & Judge (2017); Goleman (1995)	مهارت‌های ارتباطی	۷
Goleman (1995); Salovey & Mayer (1990)	هوش هیجانی	۸
Katzenbach & Smith (1993); Robbins (2013)	کار تیمی	۹
Viitala (2004); Jackson & Schuler (2005)	رهبری دانش	۱۰
Pulakos et al. (2000); Judge et al. (1999)	انعطاف‌پذیری و سازگاری	۱۱
Covey (1989); Macan (1994)	مدیریت زمان و اولویت‌بندی	۱۲
Senge (1990); Jackson (2000)	تفکر سیستمی	۱۳
Kuratko (2007); Ahmad & Xavier (2012)	نگرش کارآفرینانه	۱۴
McClelland (1973); Luthans (2011)	مسئولیت‌پذیری	۱۵
Turban et al. (2018); Laudon & Laudon (2015)	مدیریت فناوری اطلاعات	۱۶
Cross & Parker (2004); Nahapiet & Ghoshal (1998)	شبکه‌سازی و تعاملات بین‌سازمانی	۱۷
OECD (2021)؛ یوسفی (1398)	درک محیط کسب‌وکار دانش‌بنیان	۱۸
Ferrell & Fraedrich (2012)؛ هاشمی (1397)	اخلاق حرفه‌ای	۱۹
Zeithaml et al. (2006); Kotler & Keller (2016)	مشتری‌مداری	۲۰

در مرحله بعد از خبرگان در مورد دسته بندی این مؤلفه ها پرسش شد؛ بدین صورت که خبرگان مؤلفه های ۲۰ گانه فوق را در دسته‌های کلی‌تر طبقه‌بندی نمایند. از طریق روش دلفی در قالب ۱۸ نفر تصمیم‌گیرنده خبره مراحل مختلف روش دلفی انجام و مؤلفه های اصلی در مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان شناسایی شدند. پس از دو بار رفت و برگشت سؤالات، دسته بندی زیر مورد تائید همه آن‌ها قرار گرفت. این مؤلفه ها در ۱۲ دسته مطابق جدول ۴-۲ طبقه بندی گردید.

جدول ۵. مولفه های ۱۲ گانه مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان

ردیف	کارکرد	تعریف
D	تفکر انتقادی	تفکر انتقادی به معنای توانایی تحلیل منطقی و ارزیابی عمیق اطلاعات و داده‌ها برای رسیدن به نتایجی دقیق و معتبر است. کارکنان دانشی، درگیر حجم زیادی از داده‌ها هستند و بدون برخوردی تحلیلی و نقادانه، نمی‌توانند از صحت و اعتبار اطلاعات اطمینان حاصل کنند. این شایستگی به آن‌ها کمک می‌کند تا از باورهای شخصی فاصله بگیرند و بر اساس شواهد علمی و تجربی تصمیم‌گیری کنند. در شرکت‌های دانش‌بنیان که نوآوری و تولید دانش حیاتی است، تفکر انتقادی زیربنای بسیاری از تصمیمات خلاقانه و فناورانه است.
B	حل مسئله	یکی از ویژگی‌های کلیدی محیط‌های دانش‌بنیان، مواجهه مداوم با مسائل پیچیده، مبهم و جدید است. توانایی شناسایی، تحلیل و ارائه راهکار برای این مسائل، شایستگی حیاتی برای کارکنان دانشی محسوب می‌شود. حل مسئله نه تنها شامل پاسخ‌گویی به چالش‌های موجود، بلکه شامل پیش‌بینی و پیشگیری از مشکلات آتی نیز می‌گردد. کارکنانی که در این حوزه توانمند هستند، معمولاً نقش پررنگی در تیم‌های نوآوری و R&D دارند.
C	خلاقیت و نوآوری	در شرکت‌های دانش‌بنیان که بقای آن‌ها به تولید ایده‌های نو بستگی دارد، خلاقیت نه تنها یک شایستگی فردی، بلکه یک مزیت رقابتی سازمانی است. کارکنان دانشی باید قادر باشند تا از چارچوب‌های سنتی فراتر روند و راه‌حل‌های نو و کاربردی ارائه دهند. نوآوری از دل خلاقیت می‌جوشد و موجب تحول در محصولات، خدمات و فرآیندها می‌گردد. این شایستگی پیوند نزدیکی با محیط کاری آزاد، انگیزه درونی و امکان ریسک‌پذیری دارد.
A	یادگیری مستمر	دانش به‌سرعت در حال تغییر است و کارکنان دانشی نمی‌توانند تنها به دانسته‌های گذشته تکیه کنند. یادگیری مستمر به معنای جستجوی مداوم برای اطلاعات جدید، توانایی به‌روزرسانی دانش تخصصی و یادگیری از تجربه‌های پیشین است. کارکنان دارای این ویژگی همگام با تحولات تکنولوژیکی و علمی حرکت می‌کنند و برای خود و سازمان ارزش‌آفرینی دائمی دارند.
E	مهارت‌های ارتباطی	توانایی بیان ایده‌ها، شنیدن فعال، نگارش دقیق و تعامل سازنده از ملزومات اساسی برای موفقیت کارکنان دانشی است. چون اغلب در تیم‌های میان‌رشته‌ای کار می‌کنند، باید بتوانند مفاهیم تخصصی خود را به شکلی ساده و قابل فهم منتقل کنند. همچنین، مهارت‌های ارتباطی مؤثر نقش زیادی در اشتراک‌گذاری دانش و انتقال تجارب درون‌سازمانی دارد.
F	هوش هیجانی	کارکنان دانشی با طیف گسترده‌ای از همکاران، مدیران و مشتریان در تعامل هستند. توانایی درک احساسات خود و دیگران، کنترل هیجانات، همدلی و تنظیم روابط حرفه‌ای در موقعیت‌های فشارزا، در قالب هوش هیجانی تعریف می‌شود. این شایستگی باعث افزایش تعاملات مثبت، کاهش تعارضات و ارتقای بهره‌وری تیمی می‌شود.

ردیف	کارکرد	تعریف
G	کار تیمی	هیچ دانشی به تنهایی کامل نیست؛ بنابراین کارکنان دانشی نیازمند مشارکت مؤثر در تیم‌های کاری هستند. شایستگی کار تیمی شامل اعتماد، همکاری، احترام متقابل و درک نقش خود در تیم است. همکاری در پروژه‌های تحقیقاتی، توسعه محصولات یا فعالیت‌های بین‌رشته‌ای بدون توانایی در کار تیمی امکان‌پذیر نیست.
H	رهبری دانش	کارکنان دانشی توانمند تنها دریافت‌کننده اطلاعات نیستند بلکه می‌توانند نقش رهبری در جریان دانش ایفا کنند. رهبری دانش شامل الهام‌بخشی، تسهیل اشتراک‌گذاری، توانایی هدایت پروژه‌های دانشی و تشویق دیگران به نوآوری است. این شایستگی در توسعه فرهنگ یادگیری، خلق ایده‌های نو و سازمان‌دهی دانش ضمنی بسیار مؤثر است.
I	انعطاف‌پذیری و سازگاری	محیط شرکت‌های دانش‌بنیان دائماً در حال تغییر است؛ از فناوری گرفته تا ساختارها، نیازهای بازار و الزامات قانونی. کارکنان دانشی باید قادر باشند خود را با شرایط جدید تطبیق دهند، بدون اینکه بهره‌وری‌شان کاهش یابد. انعطاف‌پذیری نه تنها ذهنی، بلکه رفتاری نیز هست و برای بقا و رشد در محیط‌های پویای دانش‌محور حیاتی است.
J	مدیریت دانش	این شایستگی به توانایی فرد برای خلق، مستندسازی، ذخیره‌سازی، به‌اشتراک‌گذاری و به‌کارگیری مؤثر دانش گفته می‌شود. در شرکت‌های دانش‌بنیان که دارایی اصلی‌شان دانش است، این توانایی موجب جلوگیری از اتلاف دانش، انتقال تجربیات ارزشمند و ارتقای مزیت رقابتی می‌گردد. کارمندان دانشی با تسلط بر مدیریت دانش، جریان اطلاعات در سازمان را تسهیل می‌کنند.
K	نگرش کارآفرینانه	نگرش کارآفرینانه بیانگر روحیه ابتکار، نوآوری، فرصت‌یابی، ریسک‌پذیری معقول و انگیزه برای ایجاد ارزش است. کارکنانی که این نگرش را دارند، محدود به شرح وظایف نیستند بلکه با نگاه استراتژیک و خلاقانه، سازمان را به سوی پیشرفت هدایت می‌کنند. چنین افرادی در شرکت‌های دانش‌بنیان تبدیل به محرک‌های تحول و توسعه می‌شوند.
L	اخلاق حرفه‌ای	پایبندی به اصول صداقت، شفافیت، مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق مالکیت فکری، و امانت‌داری، از مهم‌ترین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای است. در محیط‌های دانشی که تبادل اطلاعات بسیار زیاد است، رعایت این اصول باعث اعتمادسازی، کاهش سوءتفاهم‌ها و حفظ ارزش‌های سازمانی می‌شود. اخلاق حرفه‌ای ضامن بقای فرهنگی سالم و پایدار در شرکت‌های دانش‌بنیان است.

در گام بعدی مقایسات زوجی بین مولفه‌های ۱۲ گانه توسط خبرگان انجام گرفت که به منظور تجزیه و تحلیل آن‌ها از روش دیمتل فازی استفاده گردیده که در ادامه به شرح آن می‌پردازیم.

جدول ۶. محاسبه کران پایین

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	HL*(I-HL)^-1
0.28928	0.287977	0.223709	0.340450279	0.354549	0.250953	0.403922	0.400389	0.284459	0.345583	0.228395	0.176634	A
0.24754	0.252673	0.272016	0.237265791	0.249961	0.234454	0.263345	0.286224	0.250558	0.273653	0.181739	0.244195	B
0.327038	0.335562	0.310992	0.364050916	0.422963	0.367289	0.454076	0.463212	0.296875	0.308782	0.266907	0.327781	C
0.235052	0.235028	0.174462	0.217192794	0.250217	0.205893	0.310217	0.29048	0.168766	0.24792	0.303175	0.163651	D
0.317366	0.276404	0.246229	0.343924212	0.339024	0.206657	0.366377	0.272834	0.243726	0.343025	0.25515	0.173343	E
0.2212	0.200687	0.231433	0.220532615	0.244571	0.203303	0.205155	0.285452	0.216701	0.264973	0.252282	0.157439	F
0.353037	0.248302	0.340818	0.383771135	0.321867	0.239319	0.376487	0.367007	0.338827	0.356594	0.344099	0.332038	G
0.116679	0.094777	0.172423	0.188354897	0.125465	0.117703	0.151445	0.163354	0.09996	0.173379	0.187802	0.087993	H
0.341637	0.194384	0.216742	0.221685266	0.357265	0.278106	0.293258	0.368272	0.293404	0.286379	0.298651	0.185248	I
0.330473	0.225564	0.190317	0.348431756	0.337639	0.265007	0.29234	0.344576	0.215973	0.277621	0.239376	0.204685	J
0.255177	0.205882	0.204547	0.28471498	0.353481	0.255346	0.377369	0.390285	0.308692	0.355187	0.282819	0.277997	K
0.234506	0.311404	0.292959	0.253801657	0.285125	0.317693	0.343521	0.37224	0.274278	0.384254	0.265412	0.269706	L

جدول ۷. محاسبه کران میانی

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	HM*(I-HM)^-1
0.199852	0.264758	0.16058	0.202901237	0.283216	0.211964	0.262845	0.211176	0.198309	0.243915	0.171455	0.19075	A
0.295947	0.298934	0.232225	0.308632957	0.325679	0.26264	0.358789	0.388986	0.369078	0.278255	0.244521	0.419804	B
0.309606	0.296792	0.246545	0.302897701	0.335948	0.352529	0.311239	0.411792	0.249979	0.214124	0.264348	0.324702	C
0.362442	0.308274	0.246272	0.333018642	0.376472	0.368847	0.437397	0.421515	0.290488	0.38326	0.321492	0.395223	D
0.285097	0.253374	0.194718	0.307420815	0.281368	0.321354	0.382099	0.27069	0.254869	0.232311	0.351124	0.402532	E
0.285464	0.286389	0.237135	0.260030797	0.277565	0.312242	0.26023	0.333531	0.348304	0.290854	0.270618	0.325168	F
0.289708	0.166352	0.191702	0.229032843	0.202799	0.204074	0.245199	0.329322	0.26435	0.261677	0.251332	0.275547	G
0.317033	0.365898	0.325086	0.33544647	0.299998	0.383038	0.431336	0.458641	0.404558	0.289357	0.419881	0.376665	H
0.297067	0.265759	0.321372	0.249694104	0.377104	0.392477	0.334902	0.389654	0.396099	0.298699	0.313189	0.422195	I
0.371374	0.237819	0.19777	0.269753276	0.328799	0.341204	0.354362	0.372918	0.283315	0.30885	0.366988	0.382657	J
0.297012	0.23519	0.269447	0.347455584	0.387397	0.313649	0.381809	0.385515	0.363681	0.318211	0.306863	0.362532	K
0.257982	0.234803	0.277804	0.333010057	0.355583	0.363424	0.34241	0.398356	0.377179	0.276097	0.372991	0.407447	L

جدول ۸. محاسبه کران بالا

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	HU*(I-HU)^-1
0.261402	0.221597	0.199574	0.179081152	0.193589	0.192896	0.317207	0.12966	0.328268	0.275053	0.210704	0.15537	A
0.351234	0.361713	0.253206	0.262410826	0.287071	0.396822	0.433327	0.23746	0.368052	0.333132	0.263124	0.249537	B
0.38758	0.332934	0.299941	0.320071377	0.269177	0.355213	0.433395	0.304444	0.425288	0.297263	0.329039	0.354927	C
0.381405	0.323073	0.343939	0.257543773	0.289875	0.362368	0.446447	0.201153	0.307265	0.32247	0.375263	0.278203	D
0.342823	0.324179	0.310834	0.26036624	0.252612	0.277289	0.352827	0.180508	0.346566	0.367637	0.373813	0.347752	E
0.331908	0.238673	0.212788	0.252578375	0.275231	0.306546	0.275933	0.187492	0.337353	0.30041	0.294017	0.190057	F
0.24336	0.226307	0.156513	0.133480331	0.146119	0.17046	0.263248	0.129482	0.205704	0.245912	0.271924	0.184831	G
0.274043	0.3582	0.321613	0.272490392	0.202654	0.35809	0.397042	0.276901	0.375799	0.322551	0.303046	0.257355	H
0.402053	0.375062	0.292349	0.21621637	0.2895	0.399538	0.427083	0.260643	0.42409	0.334806	0.351171	0.23826	I
0.28841	0.2072	0.171048	0.180040348	0.195342	0.227692	0.321199	0.192168	0.294525	0.239292	0.235122	0.207676	J
0.251535	0.206466	0.259486	0.243511359	0.207145	0.293326	0.348989	0.191152	0.340138	0.321379	0.252516	0.23887	K
0.282887	0.257417	0.350655	0.248204706	0.239473	0.326465	0.431945	0.209795	0.388171	0.38945	0.313377	0.346287	L

جدول ۹. ماتریس مستقیم فازی \tilde{T} برای کران‌های پایین

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	HL
0.0615385	0.0923077	0.0222222	0.1076923	0.0974359	0.0461538	0.1384615	0.1230769	0.0769231	0.0923077	0	0	A
0.0538462	0.0846154	0.1128205	0.0307692	0.0307692	0.0615385	0.0307692	0.0461538	0.0769231	0.0615385	0	0.0923077	B
0.0538462	0.1076923	0.0735043	0.0717949	0.1230769	0.1384615	0.1384615	0.1384615	0.0461538	0	0	0.1230769	C
0.0615385	0.0769231	0.0068376	0.0358974	0.0564103	0.0461538	0.1076923	0.0769231	0	0.0461538	0.1384615	0.0153846	D
0.1076923	0.0923077	0.0564103	0.1380427	0.0974359	0	0.1230769	0	0.0461538	0.1076923	0.0461538	0	E
0.0461538	0.0461538	0.0786325	0.0376068	0.0512821	0.0461538	0	0.0769231	0.0615385	0.0769231	0.0923077	0.0153846	F
0.0923077	0.0153846	0.1230769	0.1230769	0.0307692	0	0.0769231	0.0461538	0.1076923	0.0769231	0.1076923	0.1384615	G
0	0	0.0769231	0.0769231	0	0.0153846	0.0307692	0.0307692	0	0.0615385	0.0923077	0	H
0.1384615	0	0.0153846	0	0.1376068	0.0923077	0.0461538	0.1230769	0.1076923	0.0461538	0.0923077	0.0153846	I
0.1230769	0.0461538	0	0.1384615	0.108547	0.0769231	0.0512821	0.0923077	0.0205128	0.0410256	0.0358974	0.0410256	J
0.0307692	0	0	0.0461538	0.1034188	0.0564103	0.1076923	0.1179487	0.1076923	0.1076923	0.0666667	0.1076923	K
0	0.1076923	0.0923077	0	0.0205128	0.1128205	0.0615385	0.0871795	0.0615385	0.1333333	0.0512821	0.0769231	L

جدول ۱۰. ماتریس مستقیم فازی \tilde{T} برای کران‌های میانی

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	HM
0.0384615	0.1153846	0.017094	0.0393162	0.1076923	0.0307692	0.0769231	0	0.0153846	0.0923077	0	0	A
0.0615385	0.0769231	0.0393162	0.0752137	0.0615385	0	0.0769231	0.1076923	0.1230769	0.0461538	0	0.1384615	B
0.0846154	0.1	0.0581197	0.0786325	0.0974359	0.1076923	0.0461538	0.1384615	0	0	0.0153846	0.0461538	C
0.1	0.0615385	0.0222222	0.0700855	0.0923077	0.0769231	0.1384615	0.0923077	0	0.1384615	0.0461538	0.0769231	D
0.0692308	0.0461538	0.008547	0.0957265	0.0410256	0.0923077	0.1384615	0	0	0.0153846	0.1384615	0.1384615	E
0.0615385	0.0923077	0.0615385	0.0410256	0.0358974	0.0769231	0	0.0615385	0.1230769	0.0769231	0.0461538	0.0615385	F
0.1076923	0	0.0461538	0.0461538	0	0	0.0307692	0.1076923	0.0769231	0.0923077	0.0615385	0.0461538	G
0.0307692	0.1230769	0.1076923	0.0615385	0	0.0923077	0.1076923	0.1230769	0.1076923	0.0153846	0.1384615	0.0307692	H
0.0307692	0.0307692	0.1230769	0	0.108547	0.1230769	0.0307692	0.0769231	0.1384615	0.0461538	0.0461538	0.1230769	I
0.1384615	0.0153846	0	0.0307692	0.074359	0.0871795	0.0820513	0.0769231	0.0205128	0.0871795	0.1230769	0.0923077	J
0.0461538	0	0.0615385	0.1076923	0.1222222	0.0358974	0.0923077	0.0769231	0.0974359	0.0820513	0.0461538	0.0615385	K
0	0	0.0769231	0.0923077	0.0897436	0.0974359	0.0461538	0.0923077	0.1128205	0.0307692	0.1179487	0.1025641	L

جدول ۱۱. ماتریس مستقیم فازی \tilde{T} برای کران‌های بالا

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	HU
0.0692308	0.0538462	0.034188	0.0307692	0.0461538	0	0.0923077	0	0.1230769	0.0923077	0.0307692	0	A
0.0846154	0.1230769	0.0239316	0.0598291	0.0871795	0.1384615	0.1230769	0.0615385	0.0769231	0.0615385	0	0.0307692	B
0.0923077	0.0692308	0.0512821	0.1076923	0.0461538	0.0769231	0.0923077	0.1230769	0.1076923	0	0.0461538	0.1230769	C
0.1076923	0.0769231	0.1213675	0.0512821	0.0820513	0.0923077	0.1230769	0.0153846	0	0.0461538	0.1230769	0.0615385	D
0.0769231	0.0846154	0.0923077	0.0598291	0.0512821	0.0153846	0.0307692	0	0.0461538	0.1076923	0.1384615	0.1384615	E
0.1076923	0.0230769	0.0119658	0.0837607	0.1076923	0.0769231	0	0.0307692	0.0923077	0.0769231	0.0769231	0	F
0.0769231	0.0769231	0.0153846	0	0.0153846	0	0.0615385	0.0153846	0.0153846	0.0769231	0.1230769	0.0461538	G
0	0.1230769	0.1076923	0.0769231	0	0.1076923	0.0923077	0.1076923	0.0923077	0.0615385	0.0461538	0.0461538	H
0.1230769	0.1230769	0.0461538	0	0.0769231	0.1230769	0.0923077	0.0769231	0.1230769	0.0461538	0.0769231	0	I
0.0923077	0.0307692	0	0.0307692	0.0444444	0.0358974	0.0923077	0.0666667	0.0820513	0.0410256	0.0461538	0.0461538	J
0.0153846	0	0.0769231	0.0769231	0.034188	0.0769231	0.0871795	0.0410256	0.0974359	0.1076923	0.0358974	0.0615385	K
0	0.0153846	0.1384615	0.0461538	0.0316239	0.0717949	0.1179487	0.0307692	0.0923077	0.1333333	0.0615385	0.1384615	L

پس از نرمال‌سازی؛ ماتریس ارتباط کل را محاسبه و ماتریس قطعی ارتباط کل مطابق جدول زیر به دست می‌آید:

جدول ۱۲. ماتریس قطعی ارتباط کل

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	DF
0.2250151	0.2614346	0.1711019	0.2218561	0.280167	0.2152845	0.2954182	0.2291256	0.2343271	0.2660491	0.1874865	0.1825007	A
0.2970933	0.3016872	0.2388572	0.2890347	0.306625	0.2803058	0.3553043	0.346605	0.3491539	0.2866343	0.2371576	0.3621583	B
0.325507	0.3092771	0.2572863	0.3159522	0.3393218	0.3554366	0.3554044	0.4024706	0.2870129	0.2437567	0.2755563	0.3302525	C
0.3443706	0.2985325	0.2343038	0.3011352	0.3409963	0.3406084	0.4177089	0.3629487	0.2729971	0.3505713	0.3274008	0.3371244	D
0.3000964	0.2690128	0.203303	0.3056623	0.286185	0.2948938	0.3745997	0.2560171	0.2682947	0.2733181	0.3389095	0.3552042	E
0.282494	0.264153	0.2361848	0.2522057	0.2716771	0.2931365	0.2536682	0.3011782	0.3245452	0.2881331	0.2714621	0.2746947	F
0.2925378	0.1900026	0.2165546	0.2388971	0.2131966	0.2043462	0.2700884	0.3022958	0.2669884	0.274869	0.2702251	0.2698427	G
0.2764755	0.3194279	0.2996424	0.3004385	0.2546848	0.3346578	0.3789716	0.3791365	0.3489989	0.2755599	0.3617287	0.3086682	H
0.3219928	0.27208	0.303934	0.2394463	0.3591971	0.3745922	0.3433245	0.3645885	0.3836481	0.3026639	0.3171861	0.3520481	I
0.35073	0.2306735	0.1965277	0.2679142	0.3080297	0.309586	0.3384978	0.3380695	0.2739598	0.2920521	0.3237418	0.3238313	J
0.2824598	0.2255177	0.2586304	0.3196748	0.3517024	0.3005444	0.3755989	0.3539164	0.3505922	0.3249014	0.2937979	0.3278325	K
0.2582199	0.2513386	0.2803299	0.3056744	0.3244884	0.3496421	0.3575173	0.3625764	0.3618608	0.313015	0.3451253	0.3742967	L

حالا بایستی میزان اثرگذاری و اثرپذیری مولفه ها را به دست آوریم. جمع عناصر هر سطر (D) نشانگر میزان تأثیرگذاری آن مولفه بر سایر مولفه های مدل است و مجموع عناصر ستون (R) برای هر مولفه نشانگر میزان تأثیرپذیری آن مولفه از سایر مولفه های سیستم است. همچنین جهت ترسیم گراف ارتباط کل بین مولفه های بالقوه مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان، میزان ارزش آستانه محاسبه گردید که این مقدار ۰.۲۹۸۴۱۱ تخمین زده شده است.

جدول ۱۳. میزان اثرگذاری و اثرپذیری مولفه ها

L	K	J	I	H	G	F	E	D	C	B	A	
7.4410772	6.9583063	6.4502694	7.2925932	7.4746619	6.6628787	7.4296347	7.5244248	7.6510767	7.2887582	7.2003944	6.5682208	D+R
0.3270926	0.5720311	0.6569575	0.5768101	0.2021196	-0.6431899	-0.8025695	-0.4734318	0.2063189	0.3057104	0.1008391	-1.028688	D-R

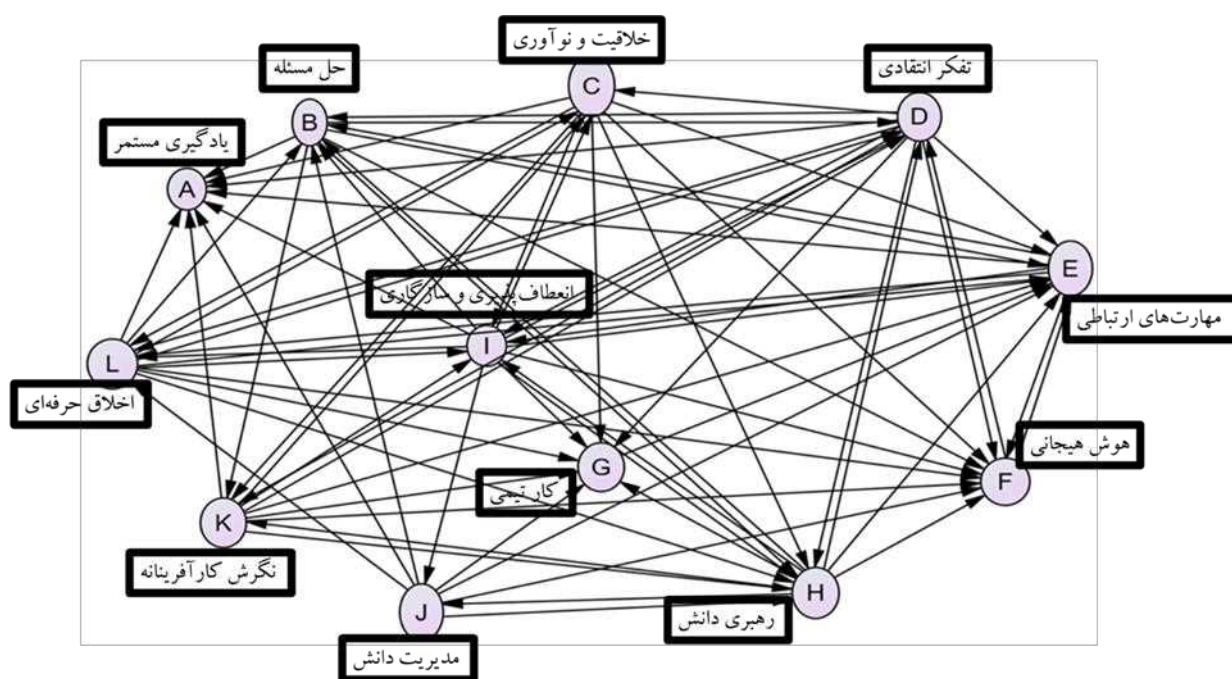
تجزیه و تحلیل نتایج دیمتل فازی

با توجه به مقدار D-R در جدول بالا می توان مولفه های بالقوه در مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان را به دو گروه علت و معلول تقسیم نمود. بر اساس نتایج به دست آمده برای D-R، مولفه های تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، رهبری دانش، انعطاف پذیری و سازگاری، مدیریت دانش، نگرش کارآفرینانه و اخلاق حرفه ای به خاطر مقدار مثبت در گروه مولفه های علت مطرح می باشند. و مولفه های یادگیری مستمر، مهارت های ارتباطی، هوش هیجانی و کار تیمی نیز با توجه به منفی بودن D-R در گروه کارکردهای معلول قرار می گیرند.

جدول ۱۴. جدول تعیین کارکردهای علت و معلول

طبقه	D-R	D+R	R	D	کارکرد	ردیف
معلول	-1.0287	6.56822	3.79845	2.76977	A	۱
علت	0.10084	7.20039	3.54978	3.65062	B	۲
علت	0.30571	7.28876	3.49152	3.79723	C	۳
علت	0.20632	7.65108	3.72238	3.9287	D	۴
معلول	-0.4734	7.52442	3.99893	3.5255	E	۵
معلول	-0.8026	7.42963	4.1161	3.31353	F	۶

ردیف	کارکرد	D	R	D+R	D-R	طبقه
۷	G	3.00984	3.65303	6.66288	-0.6432	معلول
۸	H	3.83839	3.63627	7.47466	0.20212	علت
۹	I	3.9347	3.35789	7.29259	0.57681	علت
۱۰	J	3.55361	2.89666	6.45027	0.65696	علت
۱۱	K	3.76517	3.19314	6.95831	0.57203	علت
۱۲	L	3.88408	3.55699	7.44108	0.32709	علت

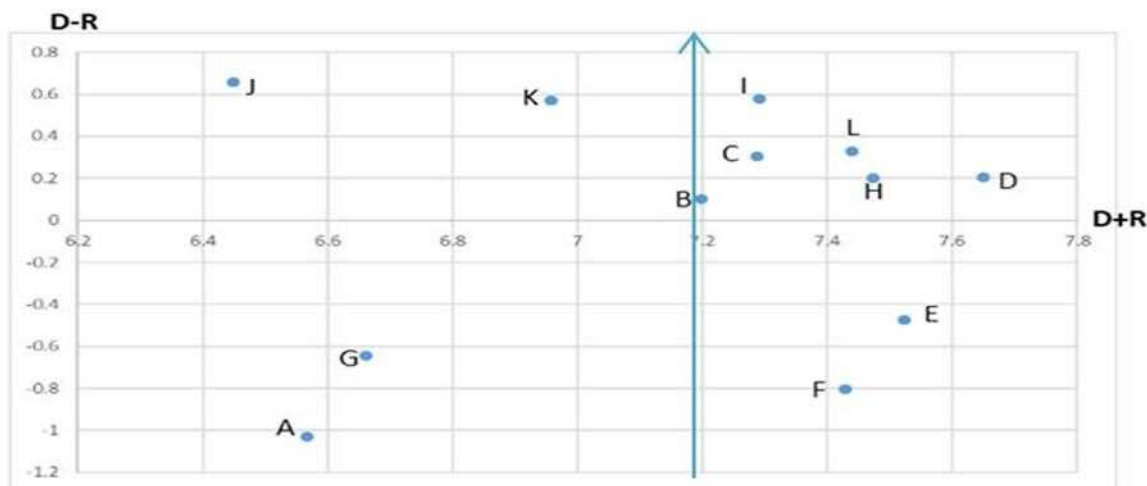


شکل ۲. مدل ارتباطی بین مولفه های بالقوه مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان

شکل ۲ نشان دهنده شدت اثرگذاری و اثرپذیری بین مولفه های بالقوه در مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان می باشد. بردار افقی (D+R)، میزان تأثیر و تأثر مولفه مورد نظر در سیستم است. هر چه مقدار D+R مولفه ای بیشتر باشد، آن مولفه تعامل بیشتری با سایر مولفه های

سیستم دارد. بردار عمودی (D-R)، قدرت تأثیرگذاری هر مولفه را نشان می‌دهد. به طور کلی اگر D- مثبت باشد، متغیر یک متغیر علی محسوب می‌شود و اگر منفی باشد، معلول محسوب می‌شود. بنابراین در شکل ۲ مولفه‌هایی که در بالای محور افقی قرار گرفته‌اند به گروه علت تعلق داشته و اثرگذارند و مولفه‌هایی که در پایین محور افقی قرار گرفته‌اند، به گروه معلول تعلق داشته و اثرپذیرند. بر اساس شکل ۲ در دسته مولفه‌های علت، مدیریت دانش در قسمت بالای نمودار قرار گرفته که نشان می‌دهد این مولفه تأثیرگذارترین مولفه می‌باشد؛ ولی در عین حال از نظر اهمیت بر اساس مقدار محاسبه شده برای D+R کمترین اهمیت را در بین مولفه‌های بالقوه در مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش بنیان دارد که در شکل نیز به وضوح این امر نشان داده شده است. برای سایر مولفه‌ها نیز می‌توان بر اساس مقدار D+R و D-R وضعیت قرارگیری آن‌ها در نمودار علی مولفه‌های بالقوه در مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش بنیان را مورد بررسی قرار داد. همچنین از شکل ۲ می‌توان دریافت که بر اساس قرارگیری مولفه‌ها در این شکل، مدیریت دانش (J) تأثیرگذارترین مولفه و یادگیری مستمر (A) تأثیرپذیرترین مولفه می‌باشند. سایر متغیرها نیز به نوعی نقش واسطی از نظر تأثیرگذاری، تأثیرپذیری دارند. با محاسبه میانگین (D+R)؛ این مقدار برابر ۷/۱۵ محاسبه گردید که محور عمودی آبی رنگ در شکل ۲ از این عدد عبور می‌کند؛ عوامل در ربع اول به عنوان عوامل اصلی شناسایی می‌شوند زیرا دارای اهمیت و ارتباط بالایی هستند. این عوامل حیاتی بوده و بر عوامل دیگر می‌توانند پویایی زیادی ایجاد نمایند. عوامل در ربع دوم به عنوان عوامل پشیرنده شناخته می‌شوند زیرا دارای اهمیت کم اما ارتباط زیاد هستند. این عوامل تاحدی مستقل بوده؛ بر برخی عوامل اثرگذارند اما به آسانی تأثیر نمی‌پذیرند. عوامل در ربع سوم دارای اهمیت و ارتباط کم هستند و نسبتاً از سیستم جدا هستند به نوعی مستقل و اثرپذیر هستند. عوامل در ربع چهارم دارای اهمیت بالا اما رابطه کم به نام عوامل فرعی (عوامل تأثیر یا گیرنده‌های در هم تنیده) هستند که تحت تأثیر عوامل دیگر قرار می‌گیرند و نمی‌توانند مستقیماً بهبود یابند.

شکل ۳. نمودار علی کارکردهای بالقوه مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش بنیان



شکل ۳. نمودار علی کارکردهای بالقوه مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان

براین اساس مولفه های (B,C,D,L,H,I) در ربع اول و مولفه های (J,K) در ربع دوم و مولفه های (A,G) در ربع سوم و مولفه های (F,E) در ربع چهارم قرار دارد. بعبارتی مولفه های حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، تفکر انتقادی، اخلاق حرفه‌ای، رهبری دانش و انعطاف‌پذیری و سازگاری در گروه مولفه های اصلی و مولفه های مدیریت دانش و نگرش کارافرینانه در گروه پیش برنده یا مستقل قرار دارند. مولفه های یادگیری مستمر و کار تیمی در گروه مستقل قرار می‌گیرند. نهایتاً مولفه های مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی در گروه مولفه های فرعی قرار گرفتند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته های پژوهش در فرآیندی دو مرحله ای و یکپارچه حاصل شده است به اینصورت که ابتدا مولفه های بالقوه در طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان را از ادبیات مرتبط استخراج کردیم سپس با استفاده از روش دلفی دسته بندی مشخصی از این مولفه ها به دست آوردیم وبا تکنیک دیمتل فازی مولفه های تاثیرگذار و تاثیرپذیر را مشخص نمودیم که در ادامه این بخش با توجه به نتایج بدست آمده به سوالات پژوهش پاسخ می دهیم.

سوال ۱: مولفه های های مختلف در طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان کدامند؟

نتایج تحقیق در بخش اول که به دنبال مولفه های بالقوه در طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان است و به کمک فن دلفی و بکارگیری روش دیمتل فازی صورت گرفت؛ نشان می دهد که مولفه های: تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، رهبری دانش، انعطاف پذیری و سازگاری، مدیریت دانش، نگرش کارآفرینانه، اخلاق حرفه ای، یادگیری مستمر، مهارت های ارتباطی، هوش هیجانی و کار تیمی مولفه های بالقوه در طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان هستند. نتایج به دست آمده از این بخش، حاکی از آن است که مولفه هایی نظیر تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، رهبری دانش، انعطاف پذیری و سازگاری، مدیریت دانش، نگرش کارآفرینانه، اخلاق حرفه ای، یادگیری مستمر، مهارت های ارتباطی، هوش هیجانی و کار تیمی از جمله شایستگی های بالقوه ای هستند که می توانند در طراحی مدل شایستگی برای کارکنان دانشی در شرکت های دانش بنیان مورد استفاده قرار گیرند. این یافته ها نه تنها با اقتضائات محیط های کاری دانش محور سازگاری دارند، بلکه با ادبیات معتبر حوزه منابع انسانی و شایستگی نیز همراستا هستند.

برای مطابقت با تحقیقات مشابه، تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت از جمله شایستگی هایی هستند که در مدل "The Great Eight" که توسط بارترم (2005) ارائه شده، به عنوان زیرساخت تصمیم گیری و حل چالش های پیچیده در سازمان های پویا مطرح شده اند. از سوی دیگر، مفاهیمی مانند رهبری دانش و مدیریت دانش که در این تحقیق برجسته شده اند، ارتباط مستقیمی با مدل هایی دارند که توسط لوسیا و لپسینگر (۱۹۹۹) معرفی شده اند. در مقاله ی لودیست و وینترتون (۲۰۰۵) شایستگی ها به سه دسته فنی، مفهومی و اجتماعی تقسیم شده اند که در این میان، یادگیری مداوم و توانایی انطباق با شرایط متغیر، بخش مهمی از شایستگی های مفهومی و اجتماعی محسوب می شوند. نگرش کارآفرینانه نیز از نگاه پری (۱۹۹۸) یکی از محرک های اصلی نوآوری در سازمان و عامل کلیدی در حفظ پویایی و انعطاف ساختارهای کاری است. اخلاق حرفه ای و هوش هیجانی نیز از جمله شایستگی هایی اند که پژوهشگران متعددی، از جمله دراگانیدیس و منتزاس (۲۰۰۶)، بر نقش آن ها در عملکرد مؤثر منابع انسانی تأکید کرده اند. در فضای دانش بنیان که تعاملات انسانی و تصمیم گیری های مبتنی بر ارزش ها اهمیت دارد، این دو مولفه از جایگاه ویژه ای برخوردارند. همچنین، مهارت های ارتباطی و کار تیمی که در این پژوهش به عنوان مولفه های کلیدی شناسایی شده اند، در مرور تجربی شرکت ها توسط شیپمن و همکاران (۲۰۰۰) نیز مورد توجه قرار گرفته اند و از آن ها به عنوان قابلیت هایی یاد شده که پایه و اساس موفقیت در فعالیت های گروهی و پروژه محور هستند. به منظور اعتبارسنجی بیشتر این یافته ها، این مؤلفه ها با پیشینه

پژوهش‌های معتبر بین‌المللی تطبیق داده شده‌اند که نتایج نشان‌دهنده هم‌راستایی کامل بین یافته‌های تحقیق و ادبیات نظری موجود است. برای نمونه، در پژوهش (Mulder 2001)، شایستگی کارکنان دانشی در سه بُعد «دانش، نگرش و توانایی اقدام» تعریف شده که به‌طور کامل دربرگیرنده مؤلفه‌هایی نظیر تفکر انتقادی، یادگیری مستمر، نگرش کارآفرینانه و مهارت‌های تصمیم‌گیری است. همچنین، Kurz و Bartram (2002) در مدل پنج‌بعدی خود، شایستگی‌هایی همچون خلاقیت، کار تیمی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری را در زمره قابلیت‌های ضروری کارکنان دانشی معرفی می‌کنند که با یافته‌های تحقیق حاضر کاملاً همسو هستند. در کتاب (Sanghi 2007) نیز تأکید ویژه‌ای بر مهارت‌های نرم از جمله هوش هیجانی، مهارت‌های بین‌فردی، مهارت‌های ارتباطی و نگرش کارآفرینانه شده است. او بیان می‌کند که در سازمان‌های دانش‌محور، این شایستگی‌ها مهم‌تر از دانش فنی صرف هستند؛ نگاهی که با تأکید تحقیق حاضر بر اخلاق حرفه‌ای، مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و نگرش کارآفرینانه هم‌خوانی دارد. در مقاله (Athey Orth 1999) نیز رهبری دانشی و قابلیت مدیریت دانش به‌عنوان شایستگی‌های آینده‌محور معرفی شده‌اند که کارکنان را در مواجهه با تغییرات محیطی توانمند می‌سازند. این پژوهش نیز رهبری دانش و مدیریت دانش را در میان مؤلفه‌های علی و کلیدی مدل شایستگی خود قرار داده است. از سوی دیگر، مطالعه (Gonczi, Hager, Athanasou 1993) تأکید دارد که در نظام‌های آموزشی و سازمان‌های یادگیرنده، پرورش شایستگی‌هایی مانند خلاقیت، تفکر مستقل و انعطاف‌پذیری، مهم‌ترین وجه تمایز کارکنان دانشی است که این سه مؤلفه دقیقاً در مدل نهایی این تحقیق نیز برجسته شده‌اند.

Boak (2002) در چارچوب خود برای توسعه شایستگی مدیران، مؤلفه‌هایی مانند اخلاق حرفه‌ای، رهبری مشارکتی و هوش هیجانی را به‌عنوان زیربناهای عملکرد مؤثر معرفی می‌کند؛ مؤلفه‌هایی که در این تحقیق نیز با تأکید بر ارزش‌های فردی و مهارت‌های ارتباطی، در جایگاه مؤلفه‌های معلولی اما بسیار مهم قرار گرفته‌اند. همچنین، در تحلیل تجربی Miller و Rankin (1999) در سازمان‌های بین‌المللی، کار تیمی، مهارت‌های ارتباطی و سازگاری به‌عنوان عناصر کلیدی و پایدار در تمام مدل‌های شایستگی گزارش شده‌اند. این هم‌پوشانی کامل نشان‌دهنده اعتبار بالای مدل پیشنهادی تحقیق حاضر در بستر عملی است.

مطالعه (Roe 2002) نیز با تفکیک شایستگی‌ها به مهارت‌های شناختی و مهارت‌های بین‌فردی، مؤلفه‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، هوش هیجانی و کار تیمی را در مرکز شایستگی حرفه‌ای معرفی می‌کند که با مدل استخراج‌شده در این تحقیق هم‌راستا است. در پژوهش میدانی Wang, Zhu و Ma (2019) در صنعت فناوری اطلاعات چین، سه مؤلفه مدیریت دانش، حل مسئله و تصمیم‌گیری

چندمعیاره، شایستگی‌های کلیدی کارکنان دانش‌محور معرفی شده‌اند. این تأکید بر مؤلفه‌های تحلیلی، با یافته‌های این تحقیق در جایگاه بالای تفکر انتقادی، حل مسئله و مدیریت دانش هم‌هنگ است. و در نهایت، مقاله Blancerو Boroski (1996) و Dyer بر تعهد اخلاقی، یادگیری مستمر، و رهبری مشارکتی در کارکنان دانشی تأکید می‌کند و آن‌ها را زمینه‌ساز ارتقاء سرمایه اجتماعی سازمان می‌داند؛ مؤلفه‌هایی که در تحقیق حاضر نیز در زمره شایستگی‌های بنیادین در شرکت‌های دانش‌بنیان قرار گرفته‌اند. بنابراین می‌توان گفت که کلیه مؤلفه‌های نهایی شناسایی شده در این تحقیق، هم از منظر کاربردی و هم از نظر مبانی نظری و پیشینه تجربی جهانی، از اعتبار علمی بالا برخوردارند و می‌توانند مبنای طراحی یک مدل جامع، بومی‌سازی شده و اثربخش برای مدیریت شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان کشور قرار گیرند.

سوال ۲: مولفه‌های تأثیرگذار و تأثیرپذیر در طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان کدام‌اند؟

نتایج به‌دست آمده از تحلیل مقادیر D-R در جدول مربوط به روش دیمتال فازی، امکان تقسیم‌بندی مؤلفه‌های شایستگی به دو دسته‌ی علت و معلول را فراهم می‌سازد، که این تقسیم‌بندی از منظر نظری و تجربی نیز دارای پشتوانه‌ای معتبر در ادبیات موضوع است. مؤلفه‌هایی چون تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، رهبری دانش، انعطاف‌پذیری و سازگاری، مدیریت دانش، نگرش کارآفرینانه و اخلاق حرفه‌ای به عنوان مؤلفه‌هایی با نقش علی شناسایی شده‌اند. این بدان معناست که آن‌ها به‌عنوان پیشران‌هایی عمل می‌کنند که سایر مؤلفه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در طراحی مدل شایستگی از جایگاه ساختاری بالادستی برخوردارند.

این نتیجه با یافته‌های مطرح شده در مطالعات پیشین کاملاً هم‌خوان است. برای نمونه، در چارچوب مفهومی مطرح شده توسط Bartram (2005)، شایستگی‌هایی نظیر تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله در زمره‌ی قابلیت‌های بنیادینی قرار دارند که زیربنای تصمیم‌گیری مؤثر و عملکرد خلاقانه در سازمان‌ها هستند. همچنین (31) تأکید می‌کند که ابعاد شناختی شایستگی نظیر تحلیلگری و مهارت‌های مفهومی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به رفتارها و توانمندی‌های دیگر افراد در محیط‌های دانشی دارند. بنابراین، حضور این مؤلفه‌ها در دسته‌ی «علت‌ها» نه تنها با تحلیل ریاضی مدل هم‌راستا است، بلکه با مبانی نظری نیز انطباق دارد. از سوی دیگر، مؤلفه‌هایی مانند یادگیری مستمر، مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و کار تیمی در گروه معلول‌ها قرار گرفته‌اند که به معنای تأثیرپذیری بالای آن‌ها از مؤلفه‌های دیگر است. این موضوع نیز با تئوری‌های موجود در حوزه توسعه منابع انسانی هم‌راستا است. برای نمونه، (32) در بررسی خود از رویکردهای مدیریت مبتنی بر شایستگی، اشاره

می‌کنند که مهارت‌های ارتباطی و کار تیمی اغلب به صورت نتایج از توانمندسازی شناختی و محیط حمایتی در سازمان شکل می‌گیرند. به عبارت دیگر، این شایستگی‌ها، بازتابی از فرهنگ سازمانی، سبک رهبری و فرآیندهای یادگیری سازمانی‌اند که خود تحت تأثیر مؤلفه‌های علی قرار دارند. همچنین، هوش هیجانی که توسط بسیاری از پژوهشگران از جمله Goleman و در مرور مقالاتی نظیر مطالعه‌ی (33) بررسی شده، یک سازه‌ی پیچیده است که در تعامل با مؤلفه‌های نگرشی و ارزشی مانند اخلاق حرفه‌ای و رهبری توسعه می‌یابد.

سوال ۳: مدل ارتباطی بین مولفه‌های اثرگذار و اثرپذیر در مدل شایستگی کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش بنیان چگونه است؟

به منظور درک عمیق‌تر روابط بین مؤلفه‌های شایستگی در مدل طراحی شده، پس از تفکیک مؤلفه‌ها به علل و معلول‌ها از طریق تحلیل (D-R)، از تحلیل مکمل D+R استفاده شد که نقش هر مؤلفه را در شبکه روابط (میزان تعامل کل با سایر مؤلفه‌ها) مشخص می‌کند. بر اساس این تحلیل، مقدار میانگین D+R برابر با ۷.۱۵ محاسبه شد و این عدد به عنوان محور تفکیک چهار ربع ماتریس دیمتل (شکل ۴-۱) مورد استفاده قرار گرفت.

در این چارچوب، مؤلفه‌ها بر اساس اهمیت (D+R) و نقش (D-R) به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

۱. ربع اول (عوامل کلیدی/اصلی): این مؤلفه‌ها دارای اهمیت بالا و تأثیرگذاری مستقیم قوی بر سایر مؤلفه‌ها هستند و معمولاً موتورهای محرکه مدل تلقی می‌شوند. در مدل حاضر، مؤلفه‌های حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، تفکر انتقادی، اخلاق حرفه‌ای، رهبری دانش و انعطاف‌پذیری و سازگاری در این ربع قرار دارند. این مؤلفه‌ها، قابلیت ایجاد پویایی در سایر مؤلفه‌ها را دارند و به عنوان محورهای اصلی طراحی مدل باید مورد توجه ویژه قرار گیرند.

در مطالعه (34) نیز شایستگی‌هایی مانند خلاقیت، انعطاف‌پذیری و تفکر تحلیلی به عنوان مؤلفه‌های بنیادی در سازمان‌های نوآور معرفی شده‌اند که می‌توانند شبکه شایستگی را هدایت کنند.

۲. ربع دوم (عوامل پیش‌برنده/مستقل): مؤلفه‌های این بخش از نظر ارتباط با سایر مؤلفه‌ها در سطح بالایی قرار دارند اما از اهمیت پایین‌تری برخوردارند. به عبارتی، آن‌ها نسبتاً مستقل هستند و گرچه بر برخی مؤلفه‌ها اثر دارند، اما تأثیرپذیری اندکی دارند. در این تحقیق، مدیریت دانش و نگرش کارآفرینانه در این ربع قرار گرفتند. این دو مؤلفه بر اساس تحلیل دیمتل فازی، گرچه کمتر از عوامل اصلی تأثیر می‌پذیرند، اما توان ایجاد تغییر در سایر بخش‌ها را دارند.

مطابق تحلیل (35)، نگرش کارآفرینانه و مدیریت دانشی شایستگی‌هایی هستند که در سازمان‌های یادگیرنده می‌توانند اثرات پیشران داشته و موجب شکل‌گیری سایر قابلیت‌ها شوند، حتی اگر به‌طور مستقیم چندان دیده نشوند.

۳. ربع سوم (عوامل مستقل/کم‌اهمیت): مؤلفه‌های این ربع، دارای ارتباط و اهمیت پایین هستند و در ساختار مدل، نسبتاً منفعل تلقی می‌شوند. در مدل شایستگی این تحقیق، مؤلفه‌های یادگیری مستمر و کار تیمی در این ربع قرار گرفتند. این مؤلفه‌ها در صورت ایجاد بستر مناسب رشد می‌کنند، اما خود به‌تنهایی نیروی محرکه‌ای ایجاد نمی‌کنند.

در پژوهش (36) نیز شایستگی‌هایی نظیر همکاری تیمی، به‌عنوان شایستگی‌هایی نتیجه‌محور معرفی شده‌اند که بر پایه شکل‌گیری سایر مؤلفه‌ها (مانند رهبری، انگیزش و ساختار سازمانی) رشد می‌کنند.

۴. ربع چهارم (عوامل فرعی/اثرپذیر): این مؤلفه‌ها دارای اهمیت بالا ولی تأثیرگذاری کم هستند و عمدتاً از سایر مؤلفه‌ها تأثیر می‌پذیرند. در این پژوهش، مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی در این ربع قرار گرفتند. اگرچه این مؤلفه‌ها برای موفقیت شغلی بسیار حیاتی هستند، اما نمی‌توانند به‌تنهایی محرک سایر شایستگی‌ها باشند.

بر اساس یافته‌های (37) شایستگی‌هایی مانند هوش هیجانی و ارتباطات اثربخش، معمولاً در زمره پیامدهای توسعه مؤلفه‌های زیرساختی‌تر از قبیل رهبری، اخلاق و انگیزش طبقه‌بندی می‌شوند و برای ارتقاء آن‌ها نیاز به سرمایه‌گذاری در سایر حوزه‌هاست.

در جمع‌بندی می‌توان گفت که نتایج تحلیل دیمتل فازی درخصوص تفکیک مؤلفه‌ها به علت و معلول، نه‌تنها بر پایه محاسبات دقیق و داده‌های کارشناسانه استوار است، بلکه با مبانی نظری شایستگی و یافته‌های پژوهش‌های پیشین در حوزه مدیریت منابع انسانی و توسعه کارکنان نیز سازگاری کامل دارد. این هم‌راستایی نظری و تجربی، صحت و اعتبار تحلیل را تقویت کرده و بر استحکام مدل نهایی شایستگی برای کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان می‌افزاید. بنابراین طبق پژوهش انجام شده بیان شد می‌شود که مؤلفه‌هایی مانند رهبری مبتنی بر دانش، خلاقیت سازمانی و توانایی سازگاری، پیشران‌هایی هستند که نه‌تنها تأثیر مستقیمی بر سایر شایستگی‌ها دارند، بلکه با تغییر در آن‌ها، بخش زیادی از شایستگی‌های رفتاری و بین‌فردی نیز تغییر می‌یابد. این نگاه، کاملاً با تحلیل علی-معلولی در مدل دیمتل همخوانی دارد.

در چارچوب طراحی شایستگی‌های آینده‌محور ارائه‌شده مؤلفه‌هایی چون یادگیری مستمر و کار تیمی در گروه شایستگی‌های خروجی‌محور (Outcome Competencies) معرفی می‌شوند که شکل‌گیری آن‌ها وابسته به محیط یادگیری، فرهنگ سازمانی، و توسعه مهارت‌های زیربنایی است. مطالعه‌ای که توسط (Mansfield, 1996) انجام شد نیز به نتایجی مشابه رسید. وی در تعریف خود از مدل شایستگی، مؤلفه‌هایی نظیر تفکر راهبردی، انگیزش عملکرد، و توانمندی در مدیریت دانش را به‌عنوان قابلیت‌هایی معرفی می‌کند که سایر شایستگی‌ها را تغذیه می‌کنند و پایه‌گذار شایستگی‌های سطح فردی هستند. بر اساس تحلیل وی، بسیاری از شایستگی‌های اجتماعی از جمله ارتباطات بین فردی و هوش هیجانی، بازتابی از بلوغ مؤلفه‌های علی‌تر مانند رهبری تحول‌آفرین و خودآگاهی سازمانی هستند. در مطالعه‌ای تطبیقی، (Zhu et al, 2019) با بررسی شایستگی‌های کلیدی در شرکت‌های فناوری آسیای شرقی، به این نتیجه رسیدند که قابلیت‌های شناختی، بین‌رشته‌ای و نگرشی مانند تفکر انتقادی و بینش سیستمی، مؤلفه‌هایی علی هستند که موجب تقویت مؤلفه‌هایی مانند انگیزش، همکاری تیمی و تمایل به یادگیری می‌شوند. تحلیل آن‌ها نشان داد که مؤلفه‌های رفتاری به‌تنهایی قابل توسعه نیستند، مگر آنکه زیرساخت‌های شناختی و نگرشی لازم در کارکنان پرورش یافته باشند. از زاویه‌ای دیگر، (Delamare Le Deist Irfan, 2013) در بررسی مفهوم "شایستگی پویا" در سازمان‌های دانش‌محور، تأکید دارند که شایستگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، تحمل ابهام، و رهبری در شرایط نامطمئن به‌عنوان عوامل علی عمل می‌کنند. آن‌ها همچنین نتیجه گرفتند که شایستگی‌های رفتاری مانند مشارکت، برقراری ارتباط مؤثر و هوش هیجانی، تابعی از ساختار انگیزشی و راهبردی هستند و رشد آن‌ها نیازمند مداخله در مؤلفه‌های بنیادی‌تر است.

در مجموع، تقسیم‌بندی چهار ربعی مبتنی بر تحلیل‌های (D+R) و (D-R) نه تنها به تصمیم‌گیری‌های مدیریتی در اولویت‌بندی توسعه شایستگی‌ها کمک می‌کند، بلکه ساختار منسجم‌تری برای برنامه‌ریزی آموزشی، توسعه شغلی و طراحی نظام‌های ارزیابی عملکرد در شرکت‌های دانش‌بنیان فراهم می‌سازد.

نتایج کاربردی تحقیق

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش، مجموعه‌ای از نتایج کاربردی ارائه می‌گردد که می‌تواند برای مدیران، سیاست‌گذاران، متخصصان منابع انسانی و مشاوران توسعه سرمایه انسانی در شرکت‌های دانش‌بنیان مفید واقع شود. این نتایج در قالب راهکارهایی عملی و قابل پیاده‌سازی در محیط واقعی کسب‌وکار ارائه شده‌اند:

- اولویت‌بندی مؤلفه‌های کلیدی برای جذب و توسعه کارکنان دانشی

بر اساس روش دیمتل فازی، مؤلفه‌هایی نظیر تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، رهبری دانش، انعطاف‌پذیری و سازگاری، مدیریت دانش، نگرش کارآفرینانه و اخلاق حرفه‌ای به‌عنوان عوامل علی (تأثیرگذار) شناسایی شدند. این امر نشان می‌دهد که توسعه این شایستگی‌ها می‌تواند سایر توانمندی‌های کارکنان دانشی را نیز تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، شرکت‌های دانش‌بنیان می‌توانند در طراحی برنامه‌های استخدام، آموزش و ارزیابی عملکرد، تمرکز ویژه‌ای بر این شایستگی‌ها داشته باشند.

- طراحی برنامه‌های توسعه منابع انسانی مبتنی بر شایستگی

با توجه به مدل نهایی استخراج‌شده از طریق تحلیل‌های دلفی و دیمتل، شرکت‌ها می‌توانند چارچوب‌های توسعه شایستگی را برای کارکنان خود تنظیم کنند. این چارچوب‌ها می‌تواند شامل:

برنامه‌های آموزشی هدفمند برای توسعه مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت،

کارگاه‌های ارتقاء اخلاق حرفه‌ای و کار تیمی،

استفاده از مربی‌گری و کوچینگ برای بهبود هوش هیجانی و رهبری دانش باشد.

- اصلاح فرآیندهای ارزیابی عملکرد

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که برخی شایستگی‌ها مانند یادگیری مستمر و مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان عوامل معلول (تأثیرپذیر) هستند و تحت تأثیر سایر مؤلفه‌ها رشد می‌کنند. لذا می‌توان از آن‌ها به‌عنوان شاخص‌های کلیدی عملکرد (KPI) در فرآیندهای ارزیابی عملکرد استفاده کرد. افزایش این شاخص‌ها نشانگر اثربخشی برنامه‌های توسعه‌ای دیگر خواهد بود.

- بهبود فرهنگ سازمانی دانش‌بنیان

ترویج مؤلفه‌هایی چون نگرش کارآفرینانه، رهبری دانش و خلاقیت نه‌تنها در بهبود فردی کارکنان مؤثر است، بلکه به ارتقاء نوآوری سازمانی و مزیت رقابتی پایدار نیز منجر می‌شود. مدیران منابع انسانی می‌توانند از این نتایج برای ایجاد فضای خلاق و یادگیرنده در سازمان استفاده کنند.

- الگوبرداری برای سیاست‌گذاری کلان

مدل ارائه شده می‌تواند به عنوان یک الگوی بومی و علمی برای سیاست‌گذاری‌های سطح کلان در حوزه اقتصاد دانش‌بنیان و سرمایه انسانی مورد استفاده نهادهایی چون معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری، وزارت علوم، وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی و سایر نهادهای ذی‌ربط قرار گیرد.

محدودیت های تحقیق

هر پژوهشی به‌رغم تلاش‌های پژوهشگر برای دستیابی به دقت و جامعیت، با محدودیت‌هایی روبه‌رو است که می‌تواند بر تفسیر یا تعمیم‌پذیری نتایج آن تأثیرگذار باشد. تحقیق حاضر نیز از این قاعده مستثنی نبوده و محدودیت‌های زیر در فرآیند انجام آن وجود داشته است:

یکی از مهم‌ترین مراحل پژوهش، بهره‌گیری از نظرات خبرگان در حوزه منابع انسانی شرکت‌های دانش‌بنیان بود. اگرچه تلاش شد از متخصصانی با تجربه و آشنایی کامل با حوزه کارکنان دانشی استفاده شود، اما محدودیت زمانی، مکانی و محدود بودن تعداد خبرگان در این حوزه باعث شد نمونه‌گیری به صورت گلوله‌برفی انجام شود و نتایج تا حدی وابسته به داوری این گروه محدود باشد. این پژوهش صرفاً در بستر شرکت‌های دانش‌بنیان در ایران انجام شده است و شرایط فرهنگی، اقتصادی و ساختاری خاص این شرکت‌ها ممکن است با شرایط مشابه در سایر کشورها متفاوت باشد. از این رو، تعمیم نتایج به سایر حوزه‌ها یا کشورها باید با احتیاط و در نظر گرفتن تفاوت‌های محیطی انجام گیرد. در بررسی ادبیات مفهومی و تکنیکی مرتبط با مدل شایستگی کارکنان دانشی، مشاهده شد که منابع علمی و پژوهشی داخلی نسبتاً محدود بوده و پژوهشگر ناگزیر به استفاده از مطالعات خارجی بود. این مسئله ممکن است با تفاوت‌های زمینه‌ای همراه باشد و در برخی موارد نیاز به بومی‌سازی مفاهیم احساس شد. پیاده‌سازی روش فازی نیازمند دقت بالا در تعیین اعداد فازی، تبدیل آن‌ها و تحلیل ماتریس روابط مستقیم و غیرمستقیم بود. در این فرآیند، خطاهای احتمالی نرم‌افزاری یا محاسباتی می‌توانست بر نتایج تأثیر بگذارد؛ هرچند تمامی تلاش‌ها جهت کاهش این خطاها انجام گرفت.

پیشنهاد های پژوهشی

با توجه به یافته‌های این تحقیق پیشنهادهایی برای پژوهشگران آتی ارائه می‌گردد که می‌تواند زمینه‌ساز مطالعات تکمیلی و توسعه دانش در حوزه شایستگی‌های کارکنان دانشی در شرکت‌های دانش‌بنیان باشد:

➤ از آنجا که شرکت‌های دانش‌بنیان حوزه‌های تخصصی متنوعی دارند (مانند فناوری اطلاعات، زیست‌فناوری، نانو، کشاورزی نوین و غیره)، پیشنهاد می‌شود مدل شایستگی کارکنان

دانشی در صنایع خاص به صورت موردی مورد بررسی قرار گیرد تا تفاوت‌های زمینه‌ای شناسایی شده و مدل‌ها دقیق‌تر بومی‌سازی شوند.

➤ پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، رابطه میان سطح شایستگی کارکنان دانشی و شاخص‌های عملکرد سازمانی (مانند نوآوری، بهره‌وری، رضایت شغلی، نرخ نگهداشت نیرو) به صورت تجربی و آماری بررسی شود تا بتوان تأثیر عملی این شایستگی‌ها را اثبات کرد.

➤ در ادامه این تحقیق که به شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های شایستگی منجر شد، پیشنهاد می‌شود مدلی برای طراحی، پیاده‌سازی و ارزیابی برنامه‌های توسعه شایستگی در محیط‌های واقعی طراحی شود. این مدل می‌تواند به سازمان‌ها در استقرار سیستم‌های آموزش و توسعه نیروی انسانی مبتنی بر شایستگی کمک کند.

➤ با توجه به اینکه بخش عمده‌ای از منابع استفاده‌شده در این تحقیق برگرفته از مطالعات خارجی بود، پیشنهاد می‌شود مطالعات تطبیقی در زمینه مدل‌های شایستگی کارکنان دانشی در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه انجام گیرد تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها مشخص شده و از تجربیات موفق بین‌المللی بهره‌گیری شود.

➤ پژوهشگران آتی می‌توانند بر اساس مؤلفه‌های نهایی شناسایی‌شده در این تحقیق، ابزارهایی معتبر و پایا طراحی کنند که برای ارزیابی سطح شایستگی کارکنان در سازمان‌ها مورد استفاده قرار گیرند.

منابع

1. Ahmad, N. H., & Xavier, S. R. (2012). "Entrepreneurial Inclination of Government and Private University Students." *Education & Training Journal*. DOI:[10.1108/NEJE-13-01-2010-B005](https://doi.org/10.1108/NEJE-13-01-2010-B005)
2. Alvesson, M. (2004). *Knowledge Work and Knowledge-Intensive Firms*. Oxford University Press. DOI: [10.1016/j.scaman.2005.11.003](https://doi.org/10.1016/j.scaman.2005.11.003)
3. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429501234>
4. Athey, T. R., & Orth, M. S. (1999). "Emerging competency methods for the future." *Human Resource Management*, 38(3), 215–225. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199923\)38:3<215::AID-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199923)38:3<215::AID-)
5. Audretsch, D. B., & Thurik, A. R. (2001). What's new about the new economy? Sources of growth in the managed and entrepreneurial economies. *Industrial and corporate change*, 10(1), 267-315. <https://academic.oup.com/journals>
6. Barani, S., & Ashrafzadeh, A. (2023). The role of human resource management system and strategies on radical innovation of knowledge-based companies by explaining the mediating role of entrepreneurial orientation. *Innovation Management in Defensive Organizations*, 6(2) 29-48 DOI: [10.22034/qjimdo.2023.387198.1568](https://doi.org/10.22034/qjimdo.2023.387198.1568) [In Persian]
7. Boak, G. (2002). *Developing Managerial Competence*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.4324/9780203020395>
8. Bontis, N. (2001). "Assessing Knowledge Assets: A Review of the Models Used to Measure Intellectual Capital." *International Journal of Management Reviews*. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00053>
9. Boyatzis, R. E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, USA. <https://doi.org/10.1002/smj.4250040413>
10. Boyatzis, R. E., & Saatchioglu, A. (2008). "A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education." *Journal of Management Development*, 27(1), 92–108. DOI:[10.1108/02621710810840785](https://doi.org/10.1108/02621710810840785)
11. Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). *Doing competencies well: Best practices in*

- competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>
12. Chang, W. Y., & Wang, C. H. (2013), "A hybrid MCDM model for evaluating knowledge worker competencies", *Applied Soft Computing*, 13(11), 4493–4500. DOI:10.3390/math9060587
 13. Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective PeoPress*. <https://www.stephencovey.com/7habits/7habits.php>
 14. Cross, R., & Parker, A. (2004). *The Hidden Power of Social Networks*. Harvard Business Review Press. DOI:10.1007/978-3-658-21742-6_31
 15. Davenport, T. H. (2005). *Thinking for a Living: How to Get Better Performances and Results from Knowledge Workers*. Harvard Business Press. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1221>
 16. Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business Press. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1221>
 17. Delamare Le Deist, F., & Irfan, A. (2013). "Dynamic competencies in knowledge organizations: An empirical investigation." *Journal of Organizational Change Management*, 26(2), 215–232. DOI:10.1108/JOCM-01-2015-0019
 18. Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. HarperBusiness. Boyatzis, R. E. (2008). "Competencies in the 21st century." *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. DOI:10.4324/9781003057123
 19. Dutta, S., Lanvin, B., Rivera León, L., & Wunsch-Vincent, S. (Eds.). (2023). *Global Innovation Index 2023 Innovation in the face of uncertainty*. Geneva: WIPO.: <https://doi.org/10.34667/tind.48588>
 20. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
 21. Ferrell, O. C., & Fraedrich, J. (2012). *Business Ethics: Ethical Decision Making and Cases*. Cengage Learning. <https://doi.org/10.1177/02734753241292830>
 22. Gholipour, R., Hosseinzadeh, M., & Asadi, M. (2015). "The study of key success factors in knowledge-based companies." *Iranian Journal of*

- Management Studies, 8(3), 423-441.
<https://doi.org/10.22067/tmj.2022.69632.1077>
23. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books. DOI:[10.5958/2321-5828.2018.00107.9](https://doi.org/10.5958/2321-5828.2018.00107.9)
24. Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). "The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory." Journal of Counseling Psychology. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
25. Hislop, D. (2013). Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction. Oxford University Press. DOI:[10.13140/RG.2.2.13573.32480](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13573.32480)
26. Jackson, M. C. (2000). Systems Approaches to Management. Springer. DOI:[10.1007/978-1-84882-809-4](https://doi.org/10.1007/978-1-84882-809-4)
27. Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (2005). Managing Human Resources Through Strategic Partnerships. South-Western College Pub. DOI:[10.1108/pr.2002.31.1.114.2](https://doi.org/10.1108/pr.2002.31.1.114.2)
28. Jacob, R. (2002). "Definition and Characteristics of Competency-Based Training." International Labour Organization. DOI:[10.1080/00220272.2013.812680](https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812680)
29. Judge, T. A., et al. (1999). "The Big Five Personality Traits, General Mental Ability, and Career Success Across the Life Span." Personnel Psychology. DOI:[10.1111/j.1744-6570.1999.tb00174.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00174.x)
30. Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). The Wisdom of Teams. Harvard Business Review Press. http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo_vol20_no2_pages_43-53.pdf
31. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall. DOI:[10.4236/ce.2014.512125](https://doi.org/10.4236/ce.2014.512125)
32. Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). Marketing Management. Pearson Education. DOI: [10.4236/ajibm.2020.102025](https://doi.org/10.4236/ajibm.2020.102025)
33. Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurship: Theory, Process, and Practice. South-Western College Pub. doi: [10.4236/ojbm.2022.101018](https://doi.org/10.4236/ojbm.2022.101018).
34. Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2015). Management Information Systems: Managing the Digital Firm. Pearson. doi: [10.4236/ojbm.2019.73098](https://doi.org/10.4236/ojbm.2019.73098).

35. Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. doi: [10.4236/jss.2020.810002](https://doi.org/10.4236/jss.2020.810002).
36. Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach*. McGraw-Hill. doi: [10.4236/oalib.1110418](https://doi.org/10.4236/oalib.1110418).
37. Macan, T. H. (1994). "Time Management: Test of a Process Model." *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
38. Mansfield, R. S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35(1), 7–18. DOI:[10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199621\)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199621)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2)
39. Marshall, M. N. (1996). "Sampling for qualitative research." *Family Practice*, 13(6), 522–526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
40. McClelland, D. C. (1973). "Testing for Competence Rather Than for Intelligence." *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
41. Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Théorêt, A. (1976). "The Structure of 'Unstructured' Decision Processes." *Administrative Science Quarterly*. DOI: [10.4236/as.2018.93024](https://doi.org/10.4236/as.2018.93024)
42. Mulder, M. (2001). "Competence development – some background thoughts." *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 7(4), 147–158. DOI:[10.1080/13892240108438822](https://doi.org/10.1080/13892240108438822)
43. Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). "Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage." *Academy of Management Review*. DOI:[10.2307/259373](https://doi.org/10.2307/259373)
44. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. DOI:[10.1080/23735082.2023.2272611](https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2272611)
45. OECD (2012). *Science, Technology and Industry Outlook 2012*. OECD Publishing. DOI: [10.4236/ce.2013.47A2016](https://doi.org/10.4236/ce.2013.47A2016)
46. OECD (2021). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2021*. [10.30495/jedu.2021.26823.5366](https://doi.org/10.30495/jedu.2021.26823.5366)
47. Parry, S. B. (1998). Just what is a competency (and why should we care)? *Training*, 35(6), 58–64. [10.30495/jedu.2021.26823.5366](https://doi.org/10.30495/jedu.2021.26823.5366)

48. Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson. doi: [10.4236/ce.2022.134090](https://doi.org/10.4236/ce.2022.134090).
49. 28). "Adaptability in the Workplace: Development of a Taxonomy of Adaptive Performance." *Journal of Applied Psychology*. DOI: [10.1037/0021-9010.85.4.612](https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612)
50. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior*. Pearson Education. doi: [10.4236/jhrss.2025.132013](https://doi.org/10.4236/jhrss.2025.132013).
51. Roe, R. A. (2002). "What makes a competent professional?" *The Psychologist*, 15(3), 124–126. DOI: [10.1027//1016-9040.7.3.192](https://doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192)
52. Rowe, A. D. (2013). "Developing Lifelong Learners in the 21st Century." *International Education Studies*. DOI: [10.1080/14748460701440905](https://doi.org/10.1080/14748460701440905)
53. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence." *Imagination, Cognition and Personality*. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
54. Sanghi, S. (2007). *The Handbook of Competency Mapping*. Response Books. DOI: [10.4135/9788132108481](https://doi.org/10.4135/9788132108481)
55. Scarbrough, H. (1999). "Knowledge as work: Conflicts in the management of knowledge workers." *Technology Analysis & Strategic Management*, 11(1), 5–16. DOI: [10.1080/095373299107546](https://doi.org/10.1080/095373299107546)
56. Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930290308>
57. Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., & Sanchez, J. I. (2000). "The practice of competency modeling." *Personnel Psychology*, 53(3), 703–740. DOI: [10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x)
58. SHL Group. (2010). *Competency Framework Manual*. SHL Ltd. www.equalityhumanrights.com
59. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons. doi: [10.4236/jhrss.2019.72017](https://doi.org/10.4236/jhrss.2019.72017).
60. Stewart, T. A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. Doubleday. doi: [10.4236/ojbm.2016.44061](https://doi.org/10.4236/ojbm.2016.44061).

61. Sullivan, R. (2000), *The Impact of High-Tech Industry on Regional Development*, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499609.014>
62. Turban, E., Pollard, C., & Wood, G. (2018). *Information Technology for Management*. Wiley. <https://doi.org/10.1080/10580530902797540>
63. Wiig, K. M. (1997). "Knowledge Management: An Evolutionary View." *The Knowledge Management Handbook*. CRC Press. doi.org/10.5771/9780810876989
64. Wong, P. K., Ho, Y. P., & Autio, E. (2009). Entrepreneurship, innovation and economic growth: Evidence from GEM data. *Small Business Economics*, 32(2), 203-218. DOI: [10.1007/s11187-005-2000-1](https://doi.org/10.1007/s11187-005-2000-1)
65. Yoon, J., & Lee, K. (2010). Economic policy and growth of small and medium-sized enterprises: Evidence from Korea. *World Economy*, 33(10), 1514-1535. DOI: [10.3390/su12010347](https://doi.org/10.3390/su12010347)
66. Yusof, H. M., et al. (2012). "Critical Thinking Disposition among Polytechnic Students." *International Journal of Humanities and Social Science*. DOI: [10.14419/ijet.v7i3.25.17597](https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.25.17597)
67. Zhu, C., Wang, D., & Ma, Z. (2019). "Competency-based development in knowledge-intensive firms: A study from China's tech industry." *International Journal of Human Resource Management*, 30(10), 1603–1628. DOI: [10.32575/ppb.2022.4.2](https://doi.org/10.32575/ppb.2022.4.2)

واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی دانشجویان: سنتز پژوهی بر اساس مدل روبرتسی

زینب سرزهی^۱

هادی پور شافعی^۲

محمد اکبری بورنگ^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۴)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشجویان انجام گرفت. رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن سنتزپژوهی است. حوزه پژوهش، متشکل از ۱۹۳ مقاله علمی پژوهشی است که بین سال‌های ۱۳۹۲ شمسی و ۲۰۱۲ میلادی تا ۱۴۰۴ شمسی و ۲۰۲۵ میلادی ارائه شده‌اند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ مقاله پژوهشی است که به صورت هدفمند جمع‌آوری و براساس پایش موضوعی داده‌ها انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی اسناد مورد مطالعه مبتنی بر رویکرد تحلیل مضمون در سه سطح مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، گردآوری شده‌اند. بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌ها، مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های درسی کارورزی دانشجویان در ۴ بُعد و ۶۳ عامل طبقه‌بندی شدند. این مؤلفه‌ها شامل زیرساخت‌ها و بسترهای نهادی (مشمتمل بر محورهای چون ترویج فرهنگ یادگیری، مدیریت و بهینه‌سازی منابع و سیاست‌گذاری و نهادسازی)، شایستگی‌های کنشگران (ویژگی‌های منتهی و منتور)، طراحی محتوایی (مشمتمل بر محورهایی چون مساله‌محوری و تجربه‌گرایی)، توجه به یادگیری مادام‌العمر و پیوند بین نظریه و عمل) و رویکردهای آموزشی (مشمتمل بر محورهایی چون رویکرد مشارکتی و رویکرد موقعیتی و اقتضائی) است. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که توجه به منتورینگ در برنامه‌های درسی چون کارورزی علاوه بر تغییر در برنامه‌های درسی نیازمند تحول در رویکردهای آموزشی است.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، منتورینگ، کارورزی، دانشجویان.

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

^۲ دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول).

Hpourshafei@birjand.ac.ir

^۳ دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

مقدمه

تربیت معلم، مهم‌ترین مؤلفه نظام‌های آموزشی برای تضمین کیفیت آموزش و یادگیری در سطح مدرسه محسوب می‌شود. در همین راستا، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد رسمی تربیت معلم در ایران، مأموریتی بنیادین در زمینه آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای و توانمند برای مواجهه با چالش‌های آموزشی قرن ۲۱ بر عهده دارد (۱ و ۲). عمده آموزش و آماده‌سازی معلمان برای ورود به نظام آموزشی در کشور ما بر عهده دانشگاه فرهنگیان است. طراحی نظام آموزشی تربیت‌معلم در ایران مبتنی بر دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر کسب شایستگی‌های چهارگانه (شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی - موضوعی و شایستگی‌های عمومی) است (۳) که این موضوع برای درونی سازی و فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه یعنی آموزش و پرورش حیاتی است. هدف اصلی از برنامه‌های ارائه‌شده در دانشگاه فرهنگیان «تربیت‌معلم فکور» است که سرلوحه برنامه‌های این دانشگاه در بخش‌های مختلف می‌باشد؛ معلم فکور به معنای اطلاق می‌شود که قابلیت‌های گسترده‌ای در ادراک و درک موقعیت، چارچوب‌بندی مسائل، ارائه راه‌حل‌های جدید و خلاقانه و تحلیل و قضاوت در مورد پیامدهای راه‌حل‌های خود دارد (۴). برنامه‌های درسی مهم‌ترین رکن آموزشی در نظام آموزش عالی است (۵) و زمینه تحول در آموزش را فراهم می‌کند (۶ و ۷) اما یکی از چالش‌های عمده که نیاز به برنامه درسی جدید در دانشگاه فرهنگیان را بیشتر مورد توجه قرار داد، عدم توانایی در تطبیق مباحث نظری در عمل و به‌کارگیری آن توسط دانشجویان و دانش‌آموختگانی بود که پا به عرصه کلاس درس می‌گذاشتند (۳). به‌عبارت‌دیگر، اگر چه برنامه‌های دانشگاه در دروس نظری توانسته بود یک چارچوب نظری مساعد برای دانشجویان فراهم سازد اما در بعد عملی همچنان مشکلاتی وجود داشت (۸). به همین دلیل در ایران و پس از احیای نظام تربیت‌معلم پس از تاسیس دانشگاه فرهنگیان، برنامه کارورزی در این دانشگاه با بازنگری اساسی همراه شد و توجه ویژه به برنامه کارورزی و توانایی آن در جلب بیشترین توجه در میان انبوه برنامه‌های این دانشگاه سبب شد نقطه عطف مهمی در پیوند بین نظریه و عمل در دانشگاه فرهنگیان رقم بخورد. بنابراین درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان توانست با مبنای پژوهشی و علمی و تطبیقی خود به برنامه‌های ویژه در این دانشگاه مبدل گردد (۹).

کارورزی به عنوان رکن میدانی تربیت معلم، نقشی کلیدی در پیوند میان نظر و عمل ایفا می‌کند و می‌تواند بستری غنی برای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای، اخلاقی و هویتی دانشجو معلمان فراهم سازد (۱۰). به عبارت دیگر، برنامه درسی کارورزی را می‌توان نقطه تلاقی بین اهداف کلان تربیت معلم و واقعیت‌های آموزشی مدرسه دانست؛ نقطه‌ای که کیفیت آن، بر تمام ابعاد کارآمدی معلم اثرگذار است (۱۱). کارورزی به‌عنوان جزئی مهم از چرخه یادگیری به دلیل مزایای بسیار آن، یک برنامه درسی مهم

و حیاتی است که از نظر دانشجویان نیز سودمندترین برنامه در میان برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان است (۴ و ۸). برای مفهوم کارورزی تعاریف متعددی ارائه شده است. برخی از اهالی فن، کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرایند منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد (۱۲). کارورزی انتقال از مبتدی بودن به سوی حرفه‌ای بودن تعریف شده و کارورزان خود را در بین دو نقش هم‌زمان دانشجویی و معلمی در تعامل یا رفت‌وبرگشت می‌دانند که این سبب می‌شود به نقش‌های هر دو بیشتر اشراف پیدا کنند (۱۳). با این وجود در یک تعریف مبتنی بر برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان، می‌توان گفت که در واقع دانشجویان و معلمان برای نیل به اهداف تعیین شده از طرف نهاد آموزش، موظف به گذراندن دوره‌های تجربی در قالب کارورزی هستند تا با محیط کاری آینده خود آشنا شده و به صورت عملی تجربیات خود را توسعه دهند (۱۴). یکی از روابط قابل توجه در برنامه کارورزی، رابطه استاد راهنما و دانشجو معلم است، که به عنوان دو وجه اصلی برای یک هدف در تلاش‌اند و از آن در منابع علمی با عنوان "منتورینگ" یاد می‌شود (۱۵).

یکی از ابعاد حیاتی در تحقق یادگیری حرفه‌ای در محیط کارورزی، نظام «منتورینگ» یا «راهنمایی حرفه‌ای» است. منتورینگ فرآیندی است بین فردی، آگاهانه و هدفمند که طی آن، معلمان مجرب (منتورها) مسئولیت هدایت، حمایت، بازخورددهی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم را بر عهده می‌گیرند (۱۲). در تعریف منتورینگ، ویژگی‌ها و مشخصه‌هایی است که آن را از سایر تعاریف مرتبط همانند مربیگری و مشاوره متمایز می‌سازد؛ اول اینکه منتورینگ یک رابطه دوطرفه بین یک فرد باتجربه (منتور) و یک فرد کم‌تجربه (منتی) است. دوم اینکه، این ارتباطات دوطرفه (متقابل) و هم نامتقارن است. بدین معنی که این رابطه باید هم برای منتور و هم منتی منفعت به دنبال داشته باشد ولی تمرکز اصلی بر روی رشد و توسعه شاگرد است. سوم اینکه، رابطه منتورینگ پویا است؛ به این معنا که این فرایند ارتباطی در طول زمان و به تدریج دچار تغییراتی نیز می‌شود و جایگاه منتور و منتی قابل جابه‌جایی است (۱۶). با توجه به پویایی و چندبعدی بودن رابطه منتورینگ و تأکید آن بر پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع منتی‌ها در موقعیت‌های مختلف، نحوه سازمان‌دهی و اجرای این رابطه نیز می‌تواند در قالب مدل‌های متنوعی صورت گیرد.

مدل‌های مختلف اجرای منتورینگ در ساختار و عملکرد متفاوت‌اند؛ هر ساختاری از منتورینگ برای حمایت از عملکردها و دستیابی به نتایج خاصی از منتورینگ مناسب است. صاحب‌نظران در یک دسته‌بندی کلی انواعی از آن را دسته‌بندی نموده‌اند. منتورینگ گروهی مشتمل بر استفاده هم‌زمان چند نفر منتی از دانش و تجربه یک منتور است (۱۷). منتورینگ معکوس شامل استفاده از یک نفر جوان برای آموزش و کمک به یک فرد مسن و سالخورده که عمدتاً در مباحث مربوط به فناوری اطلاعات و

ارتباطات و محاسبات می‌باشد استفاده می‌شود (۱۳). منتورینگ مجازی که ترکیب ارتباط الکترونیکی و اینترنت با زندگی فردی و کسب‌وکار انسان‌ها است، این نوع جدیدی از منتورینگ بر اساس ابزارهای ارتباطی الکترونیکی، برای تسهیل ارتباط بین منتور و منتهی به وجود آمده است. منتورینگ فردبه‌فرد (سنتی)، در این مدل از منتورینگ، منتور از لحاظ حرفه‌ای، فردی موفق و زبده (عموماً باتجربه و مسن) به شمار می‌رود که به‌منظور پیشرفت و رشد شبکه‌های ارتباطی و شغل منتهی (فرد جوان و کم‌تجربه)، با وی رابطه برقرار می‌کند (۱۷). منتورینگ هم‌تا، نوعی از منتورینگ است که به‌موجب آن منتهی و منتور با ارائه مهارت و حرفه به یکدیگر به یادگیری و حمایت عاطفی از یکدیگر کمک می‌کنند. برنامه منتورینگ هم‌تا، منتهی و منتور را ملزم می‌کند که باهم کار کنند (۱۸) که به‌تناسب سازمان مدنظر و شرایط مختلف، متفاوت مورد استفاده قرار می‌گیرد.

منتورینگ بر عواملی همچون افزایش اعتمادبه‌نفس، افزایش باورهای کارآمد، یادگیری فراگیران و اشتیاق به کار (۱۹)؛ احساس همبستگی، بهبود توانایی کنار آمدن و توانمندسازی (۲۰)؛ توانمندسازی‌های فردی، اجتماعی و تخصصی (۲۱)؛ افزایش قدرت صبر و تحمل، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، افزایش انگیزه تحصیلی، بهبود سازگاری گروهی، ارتقای سطح اعتمادبه‌نفس، افزایش تمایل به همکاری و به‌عهده‌گیری نقش‌های فعالانه (۲۲)، تلفیق نظریه و عمل، افزایش اعتمادبه‌نفس افراد (۱۸)؛ تسهیم دانش، خود کارایی و توسعه فردی (۱۶) تأثیرگذار است.

در مجموع می‌توان گفت منتورینگ به‌عنوان راهبردی اساسی در تربیت حرفه‌ای دانشجویان و توسعه حرفه‌ای آنان، جایگاهی فزاینده در برنامه‌های آموزشی، به‌ویژه در دوره‌های کارورزی یافته است. تلفیق تئوری و عمل در بستر کارورزی، فرصتی بی‌بدیل برای یادگیری معنادار فراهم می‌سازد که در آن دانشجویان نه‌فقط مهارت‌های تخصصی، بلکه شایستگی‌های انسانی و بین‌فردی را نیز پرورش می‌دهند. منتور، به‌عنوان فردی باتجربه و آگاه، می‌تواند با ایفای نقش‌های متنوعی همچون تسهیل‌گر، مدل‌ساز، پشتیبان و ارزیاب، مسیر یادگیری دانشجویان را هموار سازد و آن‌ها را به سطحی از استقلال و کفایت برساند که در غیاب این حمایت‌ها به‌سختی دست‌یافتنی بود (۱۲ و ۱۴). با این حال، موفقیت منتورینگ وابسته به شناسایی دقیق و جامع ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر این فرایند است؛ مؤلفه‌هایی که به تجربه‌های یادگیری کیفیت می‌بخشند، تعهد حرفه‌ای را تقویت می‌کنند و پیوندهای انسانی را در محیط‌های آموزشی و بالینی تعمیق می‌بخشند (۲۳). آنچه در ادبیات پژوهش کمتر مورد توجه قرار گرفته، تلاش برای تلفیق و یکپارچه‌سازی یافته‌های پژوهشی متعدد در قالب مدلی منسجم برای تبیین ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی است. از این‌رو، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد سنتزپژوهی و با تکیه بر مدل مفهومی روبرتس، درصدد است تا با واکاوی و دسته‌بندی نظام‌مند

پژوهش‌های صورت‌گرفته، چارچوبی علمی برای درک عمیق‌تر از منتورینگ در بافت کارورزی ارائه دهد. مدلی که نه تنها بتواند بنیانی نظری برای سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های تربیتی فراهم سازد، بلکه راهنمایی عملی برای ارتقاء کیفیت تعاملات منتور-منتی در محیط‌های دانشگاهی و حرفه‌ای باشد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

با توجه به پرداخت مفهومی به منتورینگ در مقدمه به‌منظور تبیین مسئله پژوهش، در این بخش تمرکز بر استفاده از مبانی نظری به‌عنوان چارچوب تحلیلی برای تفسیر داده‌های پژوهش و مرور مطالعات پیشین مرتبط است. منتورینگ یک فرآیند ارتباطی و حمایتی است که در آن یک فرد باتجربه (منتور) مسئول هدایت، حمایت، و رشد حرفه‌ای یک فرد کم‌تجربه (منتی) می‌باشد. این رابطه می‌تواند در ابعاد مختلف فردی، حرفه‌ای و اجتماعی تأثیرات مثبتی به‌دنبال داشته باشد. منتورینگ به‌عنوان یک فرآیند حرفه‌ای در آموزش معلمان، نقش بی‌بدیلی در رشد و توسعه دانشجومعلمانی ایفا می‌کند. این فرآیند بین‌فردی و هدفمند شامل ارتباط متقابل میان یک فرد باتجربه (منتور) و فرد کم‌تجربه (منتی) است که به‌منظور هدایت، بازخورددهی و توسعه حرفه‌ای در حوزه‌های مختلف صورت می‌گیرد (۱۹). منتورینگ برخلاف سایر روش‌های آموزشی مانند مشاوره یا مربیگری، تمرکز اصلی خود را بر رشد و توسعه شاگرد قرار داده و رابطه‌ای پویا و قابل‌تغییر در طول زمان ایجاد می‌کند که باعث می‌شود منتور و منتی به تدریج نقش‌های خود را تغییر دهند (۲۱). این ویژگی‌ها منتورینگ را به ابزاری مهم برای تقویت پیوند نظریه و عمل در برنامه‌های تربیت معلم تبدیل کرده است. درواقع، منتورینگ در زمینه تربیت معلم، به‌عنوان یک سازوکار کلیدی، به معلمان تازه‌کار کمک می‌کند تا توانایی‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند و در مواجهه با چالش‌های واقعی آموزش و یادگیری، آمادگی پیدا کنند.

در زمینه حیطة موضوعی تحقیقاتی صورت گرفته است، در پژوهشی که توسط اوضاعی و همکاران (۳۶) انجام شد، نشان داده شد که برنامه منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به‌عنوان یک رویکرد نوین در توسعه حرفه‌ای اساتید و دانشجومعلمانی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، در تحقیقی دیگر توسط بمبئی‌رو و همکاران (۲۱)، منتورینگ به‌عنوان یک ابزار مؤثر در افزایش توانمندی‌های فردی، اجتماعی و تخصصی دانشجومعلمانی معرفی شد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که منتورینگ می‌تواند به‌عنوان یک سازوکار مؤثر برای تقویت پیوند میان نظریه و عمل در تربیت معلمان، نقشی محوری ایفا کند.

در پژوهش‌های خارجی انجام شده در این زمینه، مطالعات زیادی به تأثیر منتورینگ بر عملکرد و رشد حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال، در پژوهشی که توسط نوشینقام و همکاران (۱۹) انجام

شد، نشان داده شد که منتورینگ موجب افزایش اعتماد به نفس، بهبود مهارت‌های تدریس و ارتقای یادگیری مشارکتی در معلمان تازه کار می‌شود. این نتایج نشان‌دهنده اهمیت منتورینگ در ارتقای عملکرد معلمان و تسهیل فرآیند یادگیری در محیط‌های آموزشی است. همچنین، در تحقیقی که کیم و همکاران (۲۰) صورت گرفت، منتورینگ به عنوان عاملی برای افزایش توانمندسازی فردی و اجتماعی معلمان مورد بررسی قرار گرفت که منجر به بهبود توانایی‌های مقابله‌ای و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای در دانشجومعلمان شد. این یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیرات مثبت منتورینگ بر جنبه‌های مختلف رشد معلمان است.

با توجه به این پژوهش‌ها، به نظر می‌رسد که منتورینگ به عنوان یک مؤلفه کلیدی در تربیت معلم، بهبود عملکردهای حرفه‌ای، هیجانی و اجتماعی معلمان را تسهیل می‌کند و می‌تواند به عنوان یک ابزار مؤثر در پیوند بین نظریه و عمل در برنامه‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان مورد استفاده قرار گیرد. از این رو پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی دانشجویان با توجه به پیشینه پژوهشی انجام شده است. از این رو سؤال اصلی پژوهش این است که ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه درسی دانشجویان با توجه به پیشینه پژوهشی چیست؟

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر سنتز پژوهی^۱ است. که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتز پژوهی در برخی از موارد به عنوان فرا تحلیل کیفی شناخته شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند. برای سنتز پژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل مضمون استفاده شد. داده‌های بدست آمده از این پژوهش بر اساس تحلیل مضمون در سه سطح پایه، سازمان دهنده و فراگیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به این صورت که ابتدا با مضمون‌بندی مقوله‌ها از اسناد استخراج شد و سپس با طبقه‌بندی مضامین پایه هم‌جنس در یک مقوله، مضامین سازمان دهنده تحقیق بدست آمد. در نهایت مضامین سازمان دهنده شناسایی شده در ابعاد متناسب با خود قرار گرفتند و مضامین فراگیر حاصل شدند. اطمینان از نحوه مضمون‌بندی از چهار نفر ارزشیاب جهت مضمون‌بندی مجدد یافته‌ها استفاده شد که به منظور تأیید پایایی، از فرمول ضریب کاپای کوهن، استفاده شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان عدد ۸۰ بدست آمد که نشان دهنده ۸۰ درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود. در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس شامل مراحل؛ ۱- شناسایی نیاز، اجرای جست و جوی

^۱ The- synthesis research

مقدماتی، شفاف سازی نیاز، ۲- اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات، ۳- گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات، ۴- چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، ۵- پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس و ۶- ارائه نتایج استفاده شد. همچنین برای کدگذاری داده‌ها از نرم افزار MAXQDa10 استفاده شد.

$$C.R = \frac{55+48+51+49}{4 \times 63} \times 100 = 80/05$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد مقوله موردهای توافق}}{\text{تعداد کل مقوله ها}} \times 100$$

در ادامه به تشریح و تخصیص مراحل سنتز پژوهی مدل روبرتس پرداخته می‌شود:

مرحله اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی نیاز: چارچوب و مفهوم شناسی پیرامون منتورینگ در برنامه های دانشجویان دارای گستردگی و در نتیجه ابهام است. با عنایت به مطالب ارائه شده و نیز با توجه به بهره‌مندی از مبانی این حوزه و همچنین گستره حوزه پژوهشی مربوط به آن، می‌بایست ابعاد این مؤلفه مورد بررسی جامع قرار گیرد. با اینکه موارد ذکر شده دارای اهمیت ویژه‌ای است، ولی پژوهش‌های انجام پذیرفته تاکنون، بررسی اثربخشی آن و یا احصا مؤلفه‌های های منتورینگ از جنبه ای خاص را مدنظر قرار داده‌اند و پرداختن جامع به این موضوع مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار نگرفته است، لذا هدف از پژوهش حاضر واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان می‌باشد.

مرحله دوم: اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات: این مرحله در راستای دستیابی به منابع اولیه داده‌ای مربوط به نیاز اصلی پژوهش و به‌واقع مواد خام مورد نیاز پژوهش را فراهم می‌کند. به این منظور، پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی همچون نورمگز، مگیران و پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (irandoc) و جویسگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر خارجی همچون Taylor & Francis، Science Direct، Scopus، Emerald، Sage، Scientific، ProQuest، Wiley، Eric، Springerlink و موتور جست‌وجوگر Google Scholar در راستای اهداف پژوهش و بر اساس معیارهای مذکور مورد بررسی و جمع‌آوری مستندات پژوهشی قرار گرفتند.

مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات: در این مرحله از پژوهش باید متخصصان حوزه موضوعی با تعیین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مقالات به داوری درباره پژوهش‌های مرتبط

بپردازند. در همین راستا معیارهای زیر به عنوان معیارهای ورود (inclusion criterion) به پژوهش شناسایی گردید:

۱- پژوهش‌های انجام پذیرفته با کلیدواژه‌هایی از قبیل "منتورینگ" و معادل‌های لاتین آن در عنوان

۲- پژوهش‌ها باید از حیث اطلاعات و داده‌های پژوهشی در راستای اهداف پژوهشی بود و به‌طور خاص در این پژوهش، گزارش یافته‌های آن‌ها یا بخشی از آن مشتمل بر مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان باشد.

۳- جهت دستیابی به اطلاعات بروز، بازه زمانی پژوهش‌های انجام پذیرفته نیز دهه اخیر (۲۰۲۵-۲۰۱۲ و ۱۴۰۴-۱۳۹۰) ملاک قرار گرفت.

معیارهای خروج مقالات نیز شامل موارد زیر بوده است:

۱- پژوهش‌هایی که از حیث یافته‌ها و گزارش تحقیقاتی به اهداف پژوهش نزدیک نیست و در این زمینه کاربرد ندارد.

۲- پژوهش‌های رابطه‌ای که به بررسی مؤلفه پژوهشی اصلی با سایر مؤلفه‌های پژوهشی پرداخته باشد.

۳- پژوهش‌های فاقد کیفیت لازم علمی که در مجلات فاقد درجه اعتباری مشخص به چاپ رسیده‌اند.

در این مرحله پژوهش‌هایی که از فیلترهای مذکور عبور کرده و دارای معیارهای انتخاب بودند در یک بررسی از حیث کاربردی بودن مورد بازبینی قرار گرفتند. بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است؛ کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۱۹۳ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی عناوین ۱۰۳ مورد، حذف پژوهش‌های نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات ۴۵ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی متن کامل ۱۴ مورد، کل تحقیقات نهایی ۳۱ مورد، بنابراین در این پژوهش ۲۶ مورد از مطالعات خارجی و ۵ مورد از مطالعات داخلی انتخاب شدند.

مرحله چهارم: تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با مستندات پژوهشی

این مرحله در راستای پیونددهی بین اطلاعات و مستندات پژوهشی حول محور موضوعی انجام می‌پذیرد (۲۴). در همین راستا چارچوب ادراکی شکل‌گرفته در پژوهش حاضر حول مفهوم اصلی شهروندی الکترونیک است.

یافته‌ها

مرحله پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده ملموس: با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش و ملاک قراردادن معیارهای اشاره‌شده، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها و ابعاد با انجام فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ در این راستا جدول شماره ۱ حاصل از یافته‌های پژوهشی مبتنی بر پژوهش‌های مرتبط در سه بخش پژوهشگران، سال انتشار و ابعاد و مؤلفه‌های اشاره‌شده تدوین گردید و بر مبنای سال انتشار شماره‌گذاری گردید که در ادامه به آن پرداخته شده است.

جدول ۱. مولفه‌های برنامه‌منتورینگ برای دانشجویان

ردیف	نویسنده	سال	عنوان پژوهش
۱	Dreer-Goethe (۲۵)	۲۰۲۵	مهربانی و عطوفت؛ استمرار و پیوستگی؛ تطبیق انتظارات و برنامه‌ها؛ کسب منافع متقابل و رشد حرفه‌ای و شخصی؛ مبتنی بر مسائل حیاتی سازمان؛ هم‌رشته‌ای بودن همتایان
۲	Mpate (۲۶)	۲۰۲۴	توجه به فنون و تکنیک‌ها و سبک‌های یادگیری؛ توجه به راهبردهای مطالعه؛ خودسازماندهی؛ انگیزه‌بخشی؛ آگاهی نسبت به نقاط ضعف و مشکلات آموزش؛ تدوین اهداف به شکل تعاملی؛ تمرکز بر اهداف بلندمدت و رفتار کوتاه‌مدت؛
۳	Levin & Flavian (۲۷)	۲۰۲۲	یادگیری مبتنی بر پروژه و هم‌اندیشی؛ آمادگی برای ارائه و پذیرش بازخورد؛ تحلیل بازتابی ناظران از تجربه؛ گسترش دیدگاه خود نسبت به موقعیت؛ پیوند مسائل علمی و تجربی؛ جامعیت فرایند
۴	Jacobsen et Al (۲۸)	۲۰۲۲	دستیابی به صلاحیت بالینی و اعتماد به نفس؛ بهره‌گیری از موقعیت‌های آموزشی و یادگیری؛ درک اهمیت شرایط یادگیری و مسئولیت یادگیری؛ مدیریت منابع بین‌فردی؛ انگیزش درونی
۵	Hardt et Al (۲۹)	۲۰۲۲	توجه به ظرفیت فضای مجازی، راهنمایی، مشاوره و یادگیری الکترونیک؛ تدوین اهداف واقع‌گرایانه؛ ترکیب منتورینگ حضوری

و مجازی اعتماد بین منتهی و منتور؛ به وجود آوردن نگرش مثبت بین طرفین؛			
تدوین و ادغام آموزش مدرسه‌ای و نظری؛ گفت‌وگو و ارتباط مستمر؛ استفاده از آموزش‌های غنی؛ استفاده از رویکردهای مبتنی بر مشارکت و پژوهش؛ انگیزه‌بخشی به یکدیگر؛ استفاده از گروه-های اقدام‌پژوهی مشترک؛ پیشرفت حرفه‌ای؛ کارایی حرفه‌ای؛ رضایت؛ انگیزه و طول مدت شغلی؛	۲۰۲۲	Lim et Al (۳۰)	۶
عوامل بین‌فردی (علاقه مشترک؛ شفافیت تعاملات؛ اعتماد دوطرفه؛ ارتباطات؛ درک متقابل)؛ عوامل فرهنگی (فرهنگ‌پذیری منتورینگ و حمایت‌های اجتماعی)؛ عوامل سازمانی (فرهنگ سازمانی؛ یادگیری سازمانی؛ کنترل سازمانی؛ شایسته‌سالاری؛ حمایت سازمانی؛ ساختار سازمانی؛ توانمندسازی؛ جو سازمانی؛ قوانین سازمانی) و عوامل کلان (زیرساخت‌های اجتماعی؛ حمایت-های کلان دولتی؛ نگرش سیستمی و کیفیت‌مداری؛ شایسته-سالاری)؛	۱۴۰۲	نیرومند و همکاران (۳۱)	۷
مشاوره و پشتیبانی عاطفی؛ رشد توانمندی‌های ارتباطی؛ در دسترس بودن؛ تقویت مهارت‌های فنی و حرفه‌ای؛	۱۴۰۲	قاسمی و همکاران (۳۲)	۸
مولفه‌های فردی - شخصیتی • مشتمل بر عوامل شخصی‌سازی؛ مدیریت فرایند؛ انگیزش؛ علاقه و ویژگی‌های شناختی؛ تعلق حرفه‌ای؛ بعد اجتماعی- فرهنگی (مشتمل بر عوامل توجه به فرهنگ یادگیری؛ ایجاد اجتماعات حرفه‌ای و هم‌کنشی مؤثر)؛ بعد سازمانی (مشتمل بر عوامل حمایت و پشتیبانی)؛ مولفه‌های مشاوره‌ای (مشتمل بر عوامل مهارت‌های ارتباطی؛ اخلاق‌مداری؛ نظارت بالینی)؛ مولفه‌های آموزشی (مشتمل بر عواملی چون تخصص‌محوری؛ یادگیری مشارکتی؛ آموزش اصیل و فناوری آموزشی) و مولفه‌های پژوهشی (مشتمل بر عوامل مهارت‌های پژوهشی و تلفیق نظریه و عمل)؛	۱۴۰۲	یساول و همکاران (۳۳)	۹
توسعه توانایی‌های ذهنی و تفکر انتقادی؛ ارائه بازخورد؛ افزایش مهارت‌های یادگیری؛ تمرکز بر پروژه‌محوری؛ تقویت مهارت خودانتقادی؛ بهبود همکاری و انسجام؛ گسترش بنیان مهارت‌ها و شایستگی‌ها؛ توسعه سیاست‌های روشن‌تر؛ افزایش آگاهی نسبت	۱۴۰۱	قلی‌پور و همکاران (۳۴)	۱۰

به خلاءهای آموزشی خود و نیازسنجی؛ افزایش رضایت شغلی؛ کمک به برنامه‌ریزی جانشین‌پروری؛ بهبود اعتماد به نفس کارکنان؛ افزایش کار تیمی و همکاری؛ بهبود وجهه سازمان؛ ارتقا فرهنگ اعتماد و رازداری؛ گسترش افق‌های حرفه‌ای و سازمانی؛ تسهیل ارتباطات درون و برون سازمانی؛ افزایش مهارت‌های انعکاسی؛ حل مساله و یادگیری تجربی؛			
حمایت دوسویه سازمانی؛ مداوت در گفتگو و ارتباط؛ صداقت؛ توجه به توسعه حرفه‌ای؛	۱۴۰۱	قاسمی و همکاران (۳۵)	۱۱
بعد فردی (مهارت‌های شغلی؛ مهارت رهبری؛ تعادل‌گرایی؛ مهارت تصمیم‌گیری؛ مهارت حل مساله؛ مهارت‌های ادراکی؛ دسترسی-پذیری؛ ابعاد شخصیتی؛ انگیزش)؛ بعد سازمانی (توسعه حرفه‌ای؛ حمایت و تشویق؛ زیرساختی؛ توجه به مولفه‌های حرفه‌ای؛ ساختار سازمانی و مدیریتی)؛ بعد فرهنگی (توجه به الزامات فرهنگی) و بعد الزامات و بایسته (حفظ کرامت؛ مدیریت دانش پداگوژیک؛ استراتژی روشن؛ شخصی‌سازی فرایند؛ به‌صرفه بودن و تخصیص اعتبارات؛ امنیت؛ مبتنی بر اصول برنامه درسی محیط کار؛ مبتنی بر هیوتاگوژی؛ الزامات برنامه و توجه به نقش) و ارتباطات (ارتباطات مثبت؛ ارتباطات اجتماعی؛ ارتباط در روابط و سودمندی)	۱۴۰۱	اوضاعی و همکاران (۳۶)	۱۲
توسعه مهارت‌های فنی؛ توسعه مهارت‌های ارتباطی؛ توسعه مهارت‌های محیطی؛ مولفه‌های عملکرد نوآورانه؛ مزیت رقابتی پایدار و کیفیت آموزشی؛	۱۴۰۱	فروغی و همکاران (۳۷)	۱۳
فرهنگ مبتنی بر یادگیری؛ بلوغ فرایندهای منابع انسانی؛ توان مالی سازمان؛ وجود دید استراتژیک؛ ارتباطات باز؛ همکاری و استقلال مستمر؛ شور و اشتیاق؛ توجه به تدوین اهداف منطقی؛ احترام دوجانبه و اعتماد؛ حفظ روابط بین‌فردی؛ توجه به تجارب؛ تبادل دانش و توجه به مدیریت تسهیم دانش مستمر؛	۱۴۰۱	اکبری و همکاران (۳۸)	۱۴
تقویت و بهبود تفکر انتقادی؛ افزایش رضایت و تعهد شغلی؛ شفافیت اهداف و سیاست‌های برنامه‌منتورینگ؛ توسعه چشم‌انداز مشترک؛ تداوم حمایت حرفه‌ای؛	۲۰۲۱	Zeichner (۳۹)	۱۵

منابع مالی با ثبات؛ تدارک فرصت تبادل آزاد و بازخورد مستمر؛ خلق فرصت بحث و هم‌اندیشی حرفه‌ای در قالب اجتماعات یادگیری حرفه‌ای؛ تسهیل و روشنی رشد و توسعه حرفه‌ای در مسیر شغلی؛	۲۰۲۱	Seery et Al (۴۰)	۱۶
اشتراک‌گذاری دانش؛ تقویت حس تعلق حرفه‌ای؛ بازخوردمحوری؛ توجه به تقویت استقلال شخصی؛ مشارکت نهادی؛	۲۰۲۱	Marshall et Al (۴۱)	۱۷
پیامدها و نتایج کاربست منتورینگ در توسعه حرفه‌ای عبارتند از: ارتقای دانش (شامل ابعاد خودشناسی (در رابطه با راهبردهای یادگیری)؛ کاهش آزمون و خطا؛ شناخت قوانین و مقررات)؛ بهبود نگرش (شامل جامعه‌پذیری، افزایش اعتماد به نفس؛ افزایش انعطاف‌پذیری؛ افزایش انگیزه؛ کاهش استرس)؛ ارتقای مهارت (شامل نحوه بازخورد دادن؛ خلاقیت؛ نحوه برقراری ارتباط با ذی‌نفعان؛ بهبود مهارت تصمیم‌گیری و مدیریت مؤثر منابع)؛	۱۴۰۰	صفدری و قرونه (۴۲)	۱۸
حمایت‌های فرابخشی و بخشی از برنامه منتورینگ؛ توسعه زیرساخت‌های فرهنگی حمایت حرفه‌ای و یادگیری سازمانی؛ توسعه جو سازمانی به اشتراک‌گذاری دانش؛ بهره‌گیری از روش‌های منعطف؛ همخوانی اهداف و سیاست‌ها؛ کاستن از موانع ارتباطی درون و برون سازمانی؛	۲۰۲۰	Andersen & West (۴۳)	۱۹
فرایندهای ارزشیابی سازمانی؛ تصریح اهداف و اولویت‌های سازمانی در راستای برنامه‌های منتورینگ؛ سیاست‌های مستمر سازمانی؛ توجه به منابع مالی و انسانی سازمانی؛	۲۰۲۰	Haqee et Al (۴۴)	۲۰
در نظرگیری ابعاد روانشناختی مانند همدلی، مهارت‌های ارتباطی و اعتماد دوجانبه؛ توسعه زیرساخت ارتباطی کارآمد و اثربخش؛ حمایت‌های سازمانی و فراسازمانی؛ نظام ارزشیابی مؤثر و مرتبط با فرایند منتورینگ؛	۲۰۲۰	Lane et Al (۴۵)	۲۱
خودسازی مشارکتی؛ توسعه حرفه‌ای متقابل و رفاه معلمان؛ ابتکار و خلاقیت؛ تدوین زمان‌بندی؛ تدوین اهداف یادگیری به صورت تعاملی؛ خودگردانی و خودراهبری فرایند؛ دیدگاه انتقادی به دانش موجود؛ تلفیق دانش نظری؛ عملی؛ خودتنظیمی و شرایط اجتماعی - فرهنگی؛	۲۰۱۹	Kupila & Karila (۴۶)	۲۲
استفاده از کار گروهی؛ پروژه‌های گروهی و یادگیری مشارکتی؛ دریافت بازخورد همتا؛ توجه به بهزیستی منتهی و منتور در زمینه-	۲۰۱۷	Miquel & Duran	۲۳

های مستقل بودن؛ تسلط بر محیط؛ رشد شخصی؛ روابط مثبت با دیگران؛ هدف در زندگی و پذیرش خود؛	(۴۷)		
توجه به هویت حرفه‌ای؛ ادغام تئوری و عمل؛ ساخت‌گرایی اجتماعی؛ پیوستگی اهداف؛ گفت‌وگو؛ اشتراک دانش؛ پیوستگی و استمرار؛ حمایت از یادگیری مادام‌العمر؛ تدوین مسیر توسعه شغلی و حرفه‌ای معلم؛ توسعه فرایندهای تفکر و تحقیق؛	۲۰۱۷	Korhonen et Al (۴۸)	۲۴
توجه به جنبه‌های یادگیری مادام‌العمر؛ مهارت‌های فناوریانه؛ دسترسی‌پذیری؛ خودارزیابی و تفکر انتقادی؛ رضایت مربیان در محیط یادگیری؛ حمایت‌های اخلاقی و نگاه مالی؛ به اشتراک-گذاری ایده‌ها و تجربیات؛ افزایش اعتماد به نفس و ایجاد وقت برای گوش دادن؛ توسعه شیوه‌های دانش‌آموزی مانند برنامه‌ریزی، آماده‌سازی، آموزش استراتژی‌ها، مهارت‌های پرسش‌گری؛	۲۰۱۷	Altnay (۴۹)	۲۵
محیط حمایتی؛ رازداری؛ اعتماد؛ خودافشایی؛ مهارت در دادن و دریافت بازخورد؛ حفظ استقلال؛ احساس امنیت؛ انعطاف‌پذیری بر اساس نیازهای فردی؛ تعامل و تعهد؛ روشن کردن انتظارات؛ توسعه روابط؛ اشتراک‌گذاری اطلاعات؛ همخوانی برنامه با اهداف؛ مدیریت زمان؛ مقابله با استرس و تسهیل رشد حرفه‌ای؛	۲۰۱۵	Bryant et Al (۵۰)	۲۶
تدوین الگوی نقش‌ها؛ حمایت و پشتیبانی سازمانی؛ اعتماد؛ ماهیت حرفه‌ای روابط؛ توانایی مدیریت زمان و تعهد زمانی؛ دادن و گرفتن بازخورد؛	۲۰۱۵	Kissau & King (۵۱)	۲۷
مبتنی بر یادگیری خودگردان؛ ایجاد کارراه شغلی در سازمان؛ رضایت شخصی؛ افزایش مشارکت‌های سازمانی و حرفه‌ای؛ ایجاد سازمان یادگیرنده؛ نوع‌دوستی؛ فهمیده بودن؛ صبوری؛ مسئولیت-پذیری؛ شنونده فعال بودن؛ برانگیزاننده؛ دسترسی هم‌تایان؛ درگیری همه اعضا؛	۲۰۱۴	Singh et Al (۵۲)	۲۸
رازداری طرفین؛ یکدلی؛ اخلاق‌مداری در روابط؛ درک و فهم متقابل؛ خودآگاهی؛ تفکر انتقادی؛ حل مساله؛ سواد روانشناختی افراد و صلاحیت فرهنگی؛ مدیریت زمان برنامه‌ریزی مناسب؛ اعتماد به نفس؛ آگاهی از ارزیابی‌ها و ظرفیت نظارت بر پیشرفت فرایند؛ توجه به رویکردهای یادگیری عمیق و استراتژیک؛	۲۰۱۳	Chester et Al (۵۳)	۲۹
ابعاد شخصی (اعتماد به نفس، مسئولیت‌پذیری، همدلی)؛ توجه به پیشرفت شغلی؛ توجه به مهارت‌های رهبری؛ انگیزشی عمیق؛	۲۰۱۲	Beltman & Schaeben (۵۴)	۳۰

پذیرش تغییرات سازمانی مثبت؛ خودآگاهی؛ مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی؛ روحیه انتقادپذیری؛ مقبولیت منتور؛ آزادی در انتخاب هم‌تا؛ گسترش شبکه‌های اجتماعی در سازمان؛			
--	--	--	--

ارائه نتایج ترکیب

در این بخش، با توجه به فرآیند و فرآورده‌های سنتز پژوهی، در یک نمای کلی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان مورد بررسی قرار می‌گیرد. ابتدا در قسمت فرآیند سنتز پژوهی، استخراج مؤلفه‌ها منتورینگ در برنامه های دانشجویان صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات کلیه ابعاد از طریق فرآیند کدگذاری باز شناسایی می‌شود و سپس در قسمت فرآورده سنتز پژوهی، از آنجا که هدف سنتز پژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا تحلیل کیفی مضامین پایه در کنار هم قرار گرفته و با مضمون‌بندی مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مؤلفه‌ها (مضامین سازمان‌دهنده) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته‌بندی کردن کلیه ابعاد و مؤلفه‌های الگوی منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق مضمون‌بندی مجدد مضامین سازنده بر مبنای مفهوم مشترک، ارائه شده است که منجر به شناسایی چهار بُعد (مضمون فراگیر) شد، که نتایج تحلیل مضامین در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان

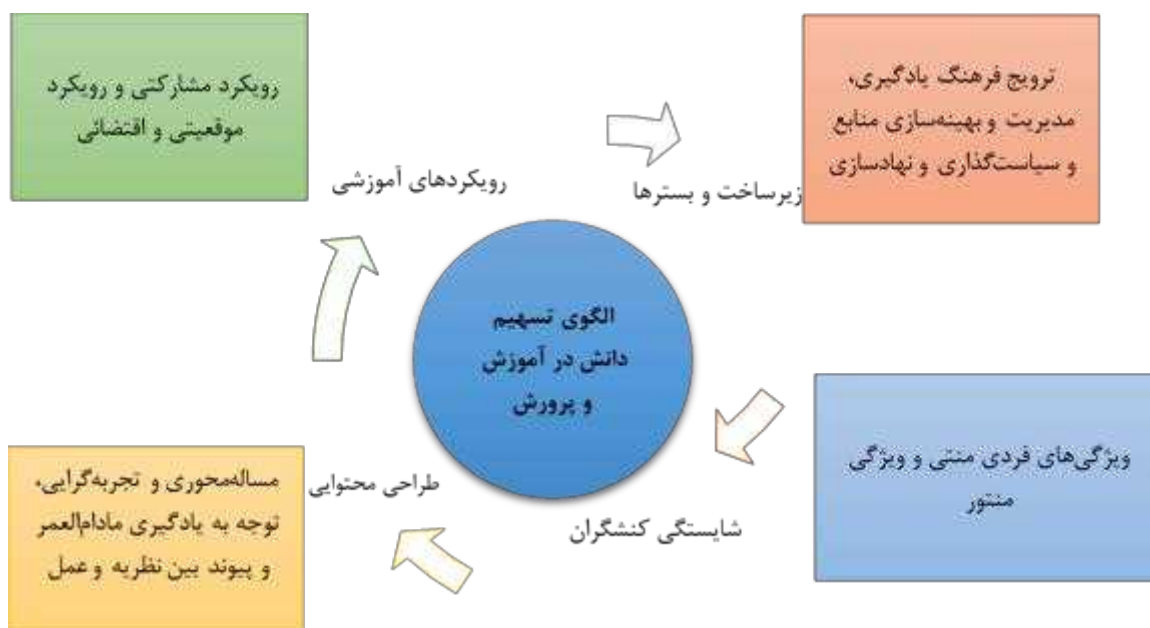
شماره مقالات	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
۲۳؛ ۲۲؛ ۷	همکاری و مشارکت در یادگیری	ترویج فرهنگ یادگیری و توسعه حرفه‌ای	زیرساخت‌ها و بسزهای نهادی
۹؛ ۷؛ ۱۴؛ ۱۷؛ ۱۹؛ ۲۴؛ ۲۶	دانش‌آفرینی و تسهیم دانش		
۲۸؛ ۲۵	یادگیری سازمانی و مادام‌العمر		
۱۳؛ ۷	کیفیت‌مداری		
۳۰	پذیرش تغییر (مثبت)		
۹؛ ۷	شایسته‌گزینی و شایسته‌سالاری		
۲۶؛ ۱	مطابقت انتظار و برنامه		
۱۶	ثبات اقتصادی و بودجه‌ای	مدیریت و	بهینه‌سازی منابع برنامه منتورینگ
۱۲	تخصیص اعتبارات لازم در آموزش		
۱۸؛ ۴	مدیریت مؤثر منابع		

۱۴	تأکید بر مدیریت دانش سازمانی	سیاست‌گذاری و نهادسازی در منتورینگ	
۱۵؛ ۲	توسعه چشم‌اندازها و برنامه‌های استراتژیک		
۲۰؛ ۱۸؛ ۱۵؛ ۱۲؛ ۱۰	شفافیت قوانین، مقررات، استراتژی و اهداف		
۱۴؛ ۵	واقع‌گرایی در تدوین اهداف و سیاست‌ها		
۲۸؛ ۲	توسعه تعاملی اهداف برنامه		
۲۳	یکپارچگی و پیوستگی اهداف و سیاست‌ها		
۱۸	جامعه‌پذیری سازمانی		
۱۹؛ ۱۰؛ ۸	تسهیل ارتباطات درون‌بخشی		
۱۹؛ ۱۰	تقویت و مانع‌زدایی ارتباطات برون‌سازمانی		
۱۱	تمرکز بر فرایند توسعه حرفه‌ای		
۲۸؛ ۲۴؛ ۱۶	روشنی و وضوح کارراهه شغلی		
۲۵؛ ۲۱؛ ۱۹؛ ۱۵؛ ۹	حمایت و پشتیبانی نهادی		
۲۷؛ ۲۶			
۱۴؛ ۷	همراستایی و انسجام فرایندهای منابع انسانی در سازمان		
۱۰	توجه به برنامه‌های جانشین‌پروری	ویژگی‌های فردی منتهی	شناختی های کنشگران
۲۲؛ ۱۳	نوآوری سازمانی		
۱۲	توسعه ساختار سازمانی (چابکی و گسترش افقی)		
۱۷	پیوستگی بین‌نهادی (آموزش و پرورش، آموزش عالی و ...)		
۲۶؛ ۶؛ ۱	استمرار در توسعه حرفه‌ای		
۱۸؛ ۱۴؛ ۹؛ ۶	علاقه‌مندی و انگیزش درونی		
۱۷؛ ۹	احساس تعلق حرفه‌ای - سازمانی		
۳۰؛ ۲۳	باورمندی به بهبود و یادگیری مستمر و ساخت هویت حرفه‌ای		
۳۰	انتقادپذیری		
۳	تأکید بر تقویت مهارت خودارزیابی		
۲۷؛ ۲۶؛ ۲۱	رازداری		
۱۱؛ ۶	استمرار روابط حرفه‌ای غیررسمی		
۲۸؛ ۲۳؛ ۱۷	هدایت در راستای استقلال حرفه‌ای		

۳۰؛ ۱۱	الگو بودن (مقبولیت، صداقت، سرآمدی و توانمندی)	ویژگی های منتور		
۲۸؛ ۲۱	صوری			
۷؛ ۹؛ ۱۲؛ ۱۳؛ ۱۸؛	توسعه ارتباط مؤثر و مداوم (درک متقابل، همدلی، شنونده فعال و ...)			
۲۳؛ ۲۱				
۸؛ ۱	مهربانی و عطوفت			
۲۶؛ ۱۵	تعهد حرفه‌ای			
۲۵؛ ۱۲؛ ۸	در دسترس بودن			
۲۹؛ ۹؛ ۵	اخلاق مداری در روابط			
۱	تمرکز بر مسائل و دغدغه‌های حرفه‌ای	مسئله‌محوری و تجربه‌گرایی	طراحی محتوایی	
۲۲؛ ۱۰؛ ۳	آموزش عملی و موقعیتی			
۲۴؛ ۱۰؛ ۹؛ ۶؛ ۳	تأکید بر اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی			
۱۴	پیوستگی با تجارب شخصی			
۱۸	توسعه راهبردهای یادگیری	توجه به یادگیری مادام‌العمر		
۱۸؛ ۱۰	پرورش نگرش حرفه‌ای یادگیری			
۲۹؛ ۲۵؛ ۲۲؛ ۱۵؛ ۱۰	توسعه تفکر انتقادی			
۱۸	ارتقای مهارت‌های فنی	پیوند بین نظریه و عمل		
۱۸	بهبود دانش موضوعی و حرفه‌ای			
۲۶	تطبیق محتوا با اهداف و سیاست‌ها			
۵	بهره‌گیری از منتورینگ مجازی	رویکرد مشارکتی		رویکردهای آموزشی
۳۰؛ ۱۶	توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای			
۱۹	انعطاف و پویایی رویکرد			
۱	استمرار و پیوستگی ارتباط گروهی			
۴	انعطاف و پویایی رویکرد	رویکرد موقعیتی و اقتضائی		
۲۲؛ ۱۰	تأکید بر خودسازماندهی حرفه‌ای			
۱۰	شناخت دقیق وضعیت موجود			
۱۰	نیازسنجی آموزشی اعضا			
۱۲؛ ۹؛ ۲	توجه به تفاوت‌های فردی متنی‌ها			
۲۹؛ ۱۲	انتخاب رویکرد حل مساله			

الگوی مفهومی و چارچوب نظری می‌تواند به فهم بهتر الگوی مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه درسی کارورزی کمک کند. لذا می‌توان با ترکیب پیشینه نظری و پژوهشی، ابعاد الگوی برنامه درسی کارورزی

در دانشگاه مبتنی بر رویکرد منتورینگ را در زیر مجموعه ۴ بُعد کلی شامل زیرساخت‌ها و بسترهای نهادی، شایستگی‌های کنشگران، طراحی محتوایی و رویکردهای آموزشی مورد سازماندهی قرار داد. شکل ۱ مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه درسی کارورزی را نشان می‌دهد همان‌طور که آورده شده تمام عوامل دارای ارتباط متقابل با هم می‌باشد. تمام این ابعاد بریکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آن‌ها غیر خطی است.



شکل ۱: مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی مبتنی بر منتورینگ

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان است. برای دستیابی به این هدف، از روش سنتزپزوهی استفاده شده که در مرحله نخست، تمرکز اصلی بر تحلیل دقیق پیشینه‌های نظری و تجربی موجود در داخل و خارج کشور بوده است تا با تلفیق یافته‌های کلیدی، چارچوبی منسجم از مؤلفه‌های مؤثر در منتورینگ آموزشی استخراج شود. در این راستا، تلاش شده است تا پژوهش‌هایی انتخاب شوند که نه تنها با اهداف این مطالعه هم‌راستا بوده‌اند، بلکه توانایی هدایت مفهومی و غنابخشی نظری به فرآیند طراحی ابعاد منتورینگ را نیز داشته باشند. به بیان دیگر،

داده‌ها و دانسته‌های پژوهش‌های پیشین به صورت نظام‌مند گردآوری، تحلیل و بازسازماندهی شده‌اند. که در ادامه ابعاد اصلی و محورهای به دست آمده تبیین می‌گردد.

در ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجویان، کد منتخب «زیرساخت‌ها و بسترهای نهادی» نقش محوری در شکل‌گیری و پایداری برنامه‌های مؤثر ایفا می‌کند. توجه به زیرساخت در برنامه‌های درسی و اجرای آن یکی از الزامات اجرایی مهم به شمار می‌رود (۵). این بُعد سه محور اصلی را در بر می‌گیرد: «ترویج فرهنگ یادگیری و توسعه حرفه‌ای»، «مدیریت و بهینه‌سازی منابع برنامه منتورینگ» و «سیاست‌گذاری و نهادسازی در منتورینگ». یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که بدون بسترسازی نهادی، تلاش‌ها برای ارتقای کیفیت کارورزی در سطح شعار باقی می‌ماند. به عنوان مثال، ترویج فرهنگ یادگیری مستمر نیازمند تغییر نگرش نهادی نسبت به نقش معلم به مثابه یادگیرنده حرفه‌ای است. همچنین، تخصیص هدفمند منابع انسانی و مالی برای برنامه‌های منتورینگ، از دیگر ضرورت‌هایی است که باید در بسترهای مدیریتی و سازمانی مناسب صورت گیرد. محور سوم، یعنی سیاست‌گذاری و نهادسازی، به معنای تعریف ساختارهای پایدار، تعیین نقش‌ها و تدوین اسناد بالادستی در حمایت از منتورها و معلمان تازه‌کار است. این نتایج با یافته‌های هارت و همکاران (۲۹) همخوان است که تأکید می‌کنند پایداری و اثربخشی برنامه‌های منتورینگ وابسته به سیاست‌های کلان و حمایت نهادی است. همچنین با نتایج پژوهش اوضاعی و همکاران (۳۶) نیز هم‌راستا است که بر لزوم نهادینه‌سازی رویکرد منتورینگ در نظام تربیت معلم ایران تأکید دارند.

در تحلیل ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی دانشجویان، کد منتخب «شایستگی‌های کنشگران» جایگاهی بنیادین دارد، زیرا اثربخشی فرآیند منتورینگ وابسته به کیفیت تعامل میان منتور و منتهی است. این کد در دو محور اصلی «ویژگی‌های فردی منتهی» و «ویژگی‌های منتور» سازمان‌دهی می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهند که موفقیت در یادگیری تجربی دانشجویان معلمان تا حد زیادی به میزان انگیزه، خودآگاهی، انعطاف‌پذیری، و مسئولیت‌پذیری آنان بستگی دارد. از سوی دیگر، ویژگی‌هایی همچون تعهد حرفه‌ای، توانمندی در بازخورددهی، مهارت‌های بین فردی و تجربه میدانی منتورها نقشی تعیین‌کننده در کیفیت حمایت آموزشی ایفا می‌کند. نتایج این پژوهش با یافته‌های یساول و همکاران (۳۳) هم‌راستا است که نشان دادند ویژگی‌های شخصیتی و آمادگی ذهنی کنشگران دو سوی رابطه منتورینگ، پیش شرط تحقق تعاملات حرفه‌ای اثربخش در برنامه کارورزی است. همچنین، پژوهش کوپیلا و کاریلا (۴۶) نیز بر اهمیت تقویت شایستگی‌های تعاملی منتورها و توجه به خصوصیات منتهی‌ها در طراحی مدل‌های مؤثر منتورینگ تأکید کرده‌اند. بر این اساس، توانمندسازی دو سوی رابطه منتورینگ

می‌تواند بستری مناسب برای تحقق یادگیری حرفه‌ای و توسعه مهارت‌های معلمی در دوره کارورزی فراهم آورد.

در واکاوی مؤلفه‌های کلیدی منتورینگ در برنامه‌های کارورزی، کد منتخب «طراحی محتوایی» به‌عنوان یکی از ارکان اساسی به‌شمار می‌رود که جهت‌دهی محتوای یادگیری را در مسیر توسعه حرفه‌ای هدفمند ممکن می‌سازد. این کد دربرگیرنده سه کد محوری «مسأله‌محوری و تجربه‌گرایی»، «توجه به یادگیری مادام‌العمر» و «پیوند بین نظریه و عمل» است. یافته‌ها حاکی از آن است که طراحی محتوای منتورینگ باید به‌گونه‌ای باشد که دانشجومعلم‌ان را درگیر موقعیت‌های واقعی، چالش‌برانگیز و معنادار کند و از طریق رویکردهای تجربه‌محور، فرصت تعمیق یادگیری را فراهم آورد. همچنین تأکید بر یادگیری مادام‌العمر در طراحی برنامه، موجب نهادینه‌شدن نگرش یادگیرنده‌محور و تقویت انگیزه درونی برای رشد مداوم حرفه‌ای می‌شود. محور سوم نیز بر آن است که فرایند منتورینگ باید بستری باشد برای تلفیق دانش نظری با کنش‌های عملی در کلاس درس. این یافته‌ها با پژوهش نیس و همکاران (۵۵) هم‌راستا است که تأکید دارند طراحی محتوای منتورینگ باید بر پایه یادگیری موقعیتی، تأملی و حل مسأله باشد. همچنین، نتایج با پژوهش مارشال و همکاران (۴۱) نیز مطابقت دارد که نشان دادند پیوند مؤثر بین نظریه و عمل در محتوا، اثربخشی منتورینگ را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد.

در چارچوب واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی دانشجویان، کد منتخب «رویکردهای آموزشی» نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌دهی به فرایند یادگیری دارد. این کد شامل دو محور اساسی «رویکرد مشارکتی» و «رویکرد موقعیتی و اقتضائی» است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به‌کارگیری رویکرد مشارکتی در منتورینگ، سبب ارتقای تعاملات دوسویه، تسهیم تجارب، و ایجاد فضای یادگیری مشترک بین منتور و منته می‌شود. در این فضا، دانشجومعلم نه دریافت‌کننده منفعل، بلکه کنشگر فعال در فرآیند یادگیری است. از سوی دیگر، رویکرد موقعیتی و اقتضائی بر انطباق فعالیت‌های یاددهی-یادگیری با موقعیت‌های خاص کلاس، نیازهای منته، و بافت فرهنگی مدرسه تأکید دارد. بر این اساس، منتور باید توانایی تشخیص موقعیت‌ها و اتخاذ شیوه‌های متناسب با آن‌ها را داشته باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش نیرومند و همکاران (۳۱) همخوان است که بر اهمیت زمینه‌مندی و انعطاف‌پذیری در فرایند منتورینگ تأکید کرده‌اند. همچنین، پژوهش‌های میگوئل و دوران (۴۷) و کیسیه و کینگ (۵۱) نیز تأیید می‌کنند که بهره‌گیری از رویکردهای مشارکتی و اقتضائی می‌تواند به تعمیق یادگیری حرفه‌ای و افزایش اثربخشی تجربه کارورزی بینجامد.

در این پژوهش سعی شد با بررسی پیشینه پژوهشی به شناسایی مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشجویان به‌عنوان رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای پرداخته شود. یافته‌ها نشان داد که

منتورینگ نه صرفاً یک راهبرد حمایتی مکمل، بلکه مؤلفه‌ای بنیادین در بازتعریف برنامه درسی کارورزی دانشجویان و تضمین یادگیری حرفه‌ای معنادار است. تحلیل و یکپارچه‌سازی پیشینه‌های نظری و تجربی بر اساس مدل روبرتس آشکار ساخت که اثربخشی کارورزی، در گرو هم‌افزایی میان زیرساخت‌های نهادی، رویکردهای آموزشی انعطاف‌پذیر و تعاملات انسانی هدفمند در رابطه منتور-منتی است. منتورینگ، با ایجاد پیوندی نظام‌مند میان دانش نظری و زیست‌جهان حرفه‌ای مدرسه، زمینه را برای گذار دانشجو از «یادگیرنده وابسته» به «کنشگر فکور و مستقل حرفه‌ای» فراهم می‌سازد؛ گذاری که بدون حمایت موقعیتی، بازخورد تأمل‌برانگیز و الگوهای زیسته حرفه‌ای، به‌سختی محقق می‌شود. از سوی دیگر، یافته‌ها نشان می‌دهد که فقدان نگاه نهادی، سیاست‌گذاری پایدار و طراحی آگاهانه منتورینگ در برنامه درسی، موجب تقلیل کارورزی به تجربه‌ای صوری و ناپیوسته خواهد شد. بر این اساس، منتورینگ باید به‌عنوان رویکردی تحول‌آفرین در برنامه‌های تربیت معلم نهادینه شود؛ رویکردی که با اتکا به شواهد پژوهشی پیشین، ظرفیت ارتقای کیفیت یادگیری، تعمیق هویت حرفه‌ای و تقویت شایستگی‌های تربیتی، انسانی و اجتماعی دانشجومعلم را داراست و می‌تواند پاسخی علمی به چالش دیرپای گسست میان نظریه و عمل در نظام تربیت معلم باشد. امید است یافته‌های پژوهش حاضر گامی هر چند کوچک در زمینه بهبود وضعیت نظام آموزش عالی و برنامه‌های درسی مبتنی بر عمل برداشته باشد. ضعف دسترسی به منابع و پایگاه‌های داده یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که سعی شد با بهره‌گیری از پایگاه‌های داده برخی از دانشگاه‌ها این مهم رفع شود. با توجه به یافته‌ها پیشنهادها زیر ارائه می‌شود:

- نهادینه‌سازی منتورینگ در برنامه درسی کارورزی در این زمینه پیشنهاد می‌شود منتورینگ به‌عنوان یک مؤلفه رسمی و ساختاریافته در برنامه درسی کارورزی تعریف شود؛ به‌گونه‌ای که اهداف، نقش‌ها، وظایف منتورها و منتی‌ها، و شاخص‌های ارزشیابی آن در اسناد بالادستی و راهنمای برنامه درسی تصریح گردد.
- توسعه و توانمندسازی حرفه‌ای منتورها بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی، طراحی دوره‌های هدفمند توانمندسازی منتورها با تمرکز بر شایستگی‌های ارتباطی، بازخورددهی تأمل‌محور، رویکردهای مشارکتی و اقتضائی، و درک بافت‌مند از موقعیت‌های آموزشی، ضرورتی انکارناپذیر است.
- طراحی تجربه‌های یادگیری مشارکتی و موقعیتی در کارورزی در این زمینه پیشنهاد می‌شود برنامه‌های کارورزی باید به‌گونه‌ای بازطراحی شوند که دانشجومعلم در تعامل فعال با منتورها، در موقعیت‌های واقعی و متنوع آموزشی قرار گیرند و فرصت تحلیل، تأمل و بازسازی تجربه‌های حرفه‌ای را به‌صورت مستمر داشته باشند.

- تأمین زیرساخت‌ها و حمایت نهادی پایدار تخصیص منابع انسانی، زمانی و مالی مشخص برای اجرای منتورینگ، همراه با ایجاد ساختارهای حمایتی و مدیریتی، شرط لازم برای پایداری و اثربخشی این رویکرد در سطح دانشگاه و مدرسه است.

- بهره‌گیری از شواهد پژوهشی در سیاست‌گذاری آموزشی در این زمینه توصیه می‌شود نتایج این سنتزپژوهی و سایر پژوهش‌های معتبر داخلی و خارجی، به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری در بازنگری برنامه‌های تربیت معلم مورد استفاده قرار گیرد تا فاصله میان پژوهش و عمل آموزشی کاهش یابد.

توسعه نظام ارزشیابی کیفی مبتنی بر منتورینگ در این زمینه ارزشیابی کارورزی فراتر از سنجش عملکردهای صوری، و مبتنی بر شواهد یادگیری حرفه‌ای، تأملات منتهی و بازخوردهای منتور طراحی شود تا امکان پیش‌رو واقعی رشد حرفه‌ای دانشجویان فراهم گردد.

منابع

- 1- Mahmoodi, M., & Gholampour, M. (2025). An Analysis of the Current Status of Implemented Social Studies Education Curriculum Programs at Farhangian University: A Grounded Theory Approach. *Quarterly Journal of Research in Social Studies Education*, 7(4), 1–40. [doi:10.48310/rsse.2026.19038.1257](https://doi.org/10.48310/rsse.2026.19038.1257)
- 2- van der Velden, G.R, Meeuwssen, J., Fox, Ch.(2023). Peer-mentorship and first-year inclusion: building belonging in higher education. *BMC Medical Education*, 23(1), 43-59.
- 3- Qasemian, A., Gholampour, M., & Dalgandi, A. (2025). Components of Professional Ethics among Faculty Members of Farhangian University: A Thematic Analysis Approach. *Research in Islamic Education and Training*, 4(6), 77–98. <https://doi.org/10.48310/riet.2025.18634.1381>
- 4- Ahmadi, A., & Mousapour, N. (2017). *Macro Design (Architecture) of the Teacher Education Curriculum (National Teacher Education Curriculum of the Islamic Republic of Iran)*. Tehran: Farhangian University Press.
- 5- Gholampour, M. (2025). An Analysis of the Current Status of Evaluation in the Process of Designing and Developing Curricula in Higher Education: A Contextual Analysis Approach. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 15(49), 28–45. <https://doi.org/10.22034/emes.2025.2056806.2641>
- 6- Gholampour, M., & Dehbashi, A. (2025). A Model for Utilizing Artificial Intelligence in Evaluating the Process of Designing and Developing Higher Education Curricula: A Grounded Theory Approach. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 13(25), 61–82. [Doi:10.22034/cstp.2025.546099.1101](https://doi.org/10.22034/cstp.2025.546099.1101)
- 7- Mahmoudi, M., & Gholampour, M. (2025). An Analysis of Factors Affecting the Culturalization and Acceptance of Artificial Intelligence in the Process of Enriching Engineering Curricula: A Thematic Analysis Approach. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S)*, 20(79), 133–156. <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.546554.2497>
- 8- Rahimi, E., Osareh, A., & Ahghar, Q. (2021). The Status of the Components of the Internship Curriculum Model in the Undergraduate Program of Farhangian University (Feasibility of Implementation). *Journal of Teaching Research*, 9(2), 128–155.
- 9- Bavakhani, A., Yarmohammadian, M. H., & Keshti Araei, N. (2020). Representation of Faculty Members' Lived Experiences in the Dissemination of the Indigenous Curriculum Revision at Farhangian

- University. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 14(49), 83-94.
- 10- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Harvard Education Press
 - 11- Gholampour, M., & Mahmoudi Bourang, M. (2025). The Nature and Application of Social Networks in the Educational Process from Faculty Members' Perspectives: A Qualitative Study. *Interdisciplinary Studies in Education*, 4(2), 33-58. <https://doi.org/10.48310/ise.2025.18929.1285>
 - 12- Salerni, A. (2014). Narrative writing and university internship program. *Procedia social and behavioral sciences*, 140(4), 133-137.
 - 13- Moore, L. (2013). Starting the conversation: Using the career process to make the teaching internship experience more positive and encourage collaborative reflection in internship site schools, *Symposium international*, 21, 186-195.
 - 14- Ahmadi, A., & Elhamian, N. (2020). An Examination of the Internship Curriculum with a Reflective Teacher Education Approach from the Perspective of Farhangian University Faculty Members. *Teacher Education Policy Studies*, 3(2), 9-37.
 - 15- Arroyo, M., Quinn, L. F., Paretto, L., & McCarthy, J. (2020). A Content Analysis of Coaching Novice Teachers. *Educational Research: Theory and Practice*, 31(1), 22-25.
 - 16- Gholipour, A., Akbari, M., & Rajabpour, E. (2022). Presenting a Mentoring Model and Analyzing the Factors Affecting Its Implementation. *Human Resource Management Research*, 14(2), 125-154.
 - 17- Fathi Vajargah, K., & Nouri, F. (2016). *Learning Management in Organizations: Education and Development of Human Resources in the Third Millennium*. Tehran: Elm-e Ostadan Publications.
 - 18- Abolali, R., Tahmasbi Baldaji, F., Tork Shirazi, N., & Yazdanejad, H. (2020). Design, Implementation, Evaluation, and Redesign of a Peer-Support Student System (Mentoring, Ticketing, Formative Evaluation, Empowerment, and Content Management) and Its Implementation through the Intra-University Academic System "SEPAND" (Student Support Network System) during the COVID-19 Crisis. *Jundishapur Education Development Quarterly*, 11(3), 594-597.
 - 19- Nottingham, S. L., Mazerolle, S. M., & Barrett, J. L. (2017). Roles of mentoring for novice athletic training faculty members. *Athletic Training Education Journal*, 12(4), 234-243.
 - 20- Kim, S. S., Im, J., & Hwang, J. (2015). The effects of mentoring on role stress, job attitude, and turnover intention in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 48, 68-82.

- 21- Bombeyrou, F., Zarei, R., Amiranzadeh, M., & Shahamat, N. (2020). Factors Affecting Student Mentoring in Medical Sciences Education: A Qualitative Study. *Sadra Medical Sciences Journal*, 9(1), 79–94.
- 22- Zarabi, M. A., Imanieh, M. H., Zarabi, Kh., Masjedi, M., Kajouri, J., Amini, M., Gholampour, H., Bikineh, P., & Neshatavar, R. (2017). Designing and Organizing a Mentoring Program at Shiraz Medical School and Strengthening Deep Knowledge-Based Education through This Program. *Medicine and Purification*, 26(3), 228–236.
- 23- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35.
- 24- Moffet, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical Teacher*, 37(4), 331-336
- 25- Dreer-Goethe, B. (2025). The impact of mentor support and high-quality connections on student teachers’ psychological safety and engagement during practicum. *Frontiers in Education*, 4,1-8. DOI: [10.3389/educ.2025.1499749](https://doi.org/10.3389/educ.2025.1499749)
- 26- Mpate, H.M. (2024). Mentoring student teachers during practicum: exploring experiences and limitations. *Qualitative Research Journal*, 15, 21-32.
- 27- Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 373-394.
- 28- Jacobsen, T. I., Sandsleth, M. G., & Gonzalez, M. T. (2022). Student nurses’ experiences participating in a peer mentoring program in clinical placement studies: A metasynthesis. *Nurse Education in Practice*, 61, 103328.
- 29- Hardt, D., Nagler, M., & Rincke, J. (2022). Can peer mentoring improve online teaching effectiveness? An RCT during the COVID-19 pandemic. *Labour Economics*, 78(6), 102-120.
- 30- Lim, S., Min, L. X., Chan, C. J. W., Dong, Y., Mikkonen, K., & Zhou, W. (2022). Peer mentoring programs for nursing students: A mixed methods systematic review. *Nurse Education Today*, 119, 105577
- 31- Neyromand, P., Ghahremani, J., & Ghasemzadeh Alishahi, A. (2023). Presenting a Model for Mentoring Newly Recruited Teachers in the National Educational System Based on Grounded Theory from the Perspective of Sociology of Education. *Journal of Sociological Studies*, 15(3), 225–240.
- 32- Ghasemi, M., Hosseini, M., & Sharifi Arjmand, F. (2023). The Mediating Role of Organizational Commitment in the Relationship between Mentoring

- and Job Satisfaction. *Journal of Public Management Research*, 60(16), 299–325.
- 33- Yasavol, N., Pourshafiei, H., Momeni Mahmoudi, H.; & Akbari, A. (2023). Components and Indicators of Peer Mentoring for Teachers' Professional Development: A Systematic Review Based on Wright's Model. *Quarterly Journal of Human Resource Excellence*, 2(3), 44–76.
- 34- Gholipour, A., Akbari, M., & Rajabpour, E. (2022). Presenting a Mentoring Model and Analyzing the Factors Affecting Its Implementation. *Human Resource Management Research*, 14(2), 125–154.
- 35- Ghasemi Ghasemvand, A., Chenari, V., Hamrahi, M., & Ahmadi, A. (2022). Presenting a Mentoring Model for Improving Human Resource Activities. *Quarterly Journal of Human Resource Training and Development*, 9(34), 137–162.
- 36- Ovzai, N., Asareh, A., Mehrmohammadi, M., Emam Jomeh, M., & Ahmadi, G. (2022). Characteristics of Peer Mentoring Program Elements for University Faculty: A Research Synthesis Based on Roberts' Model. *Quarterly Journal of Human Resource Training and Development*, 9(35), 98–134.
- 37- Foroughi, M., Chenari, A., & Nazem, F. (2022). Presenting a Model for the Application of Mentoring (Development of Communication, Educational, and Other Skills) in Individual Development. *Jundishapur Journal of Education Development*, 13(2), 111–127.
- 38- Akbari, M., Rajabpour, E., & Gholipour, A. (2022). Identifying the Prerequisites for Implementing a Formal Mentoring Program in Organizations. *Quarterly Journal of Human Resource Training and Development*, 9(32), 64–71.
- 39- Zeichner, K. (2021). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
- 40- Seery, C., Andres, A., Moore-Cherry, N., & O'Sullivan, S. (2021). Students as partners in peer mentoring: Expectations, experiences and emotions. *Innovative Higher Education*, 46(6), 663–681.
- 41- Marshall, M., Dobbs-Oates, J., Kunberger, T., & Greene, J. (2021). The peer mentor experience: Benefits and challenges in undergraduate programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 89–109.
- 42- Safdari, N., & Ghorouneh, D. (2021). Farayand-e bekar گیری mentoring dar tosee-ye herfehei-ye modiran-e madares [The process of applying mentoring in the professional development of school principals]. *Faslnameh Modiriat bar Amoozesh-e Sazmanha*, 10(4), 61–94.

- 43- Andersen, C. L., & West, R. E. (2020). Improving mentoring in higher education in undergraduate education and exploring implications for online learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64).
- 44- Haqquee, Z., Goff, L., Knorr, K., & Gill, M. B. (2020). The impact of program structure and goal setting on mentors' perceptions of peer mentorship in academia. *Canadian Journal of Higher Education*, 50(2), 24-38.
- 45- Lane, S. R. (2020). Addressing the stressful first year in college: Could peer mentoring be a critical strategy?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(3), 481-496.
- 46- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205-216.
- 47- Miquel, E., & Duran, D. (2017). Peer learning network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of education for teaching*, 43(3), 349-360.
- 48- Korhonen, H., Heikkinen, H. L., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163.
- 49- Altınay, Z. (2017). Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments. *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 312-320.
- 50- Bryant, A. L., Aizer Brody, A., Perez, A., Shillam, C., Edelman, L. S., Bond, S. M., ... & Siegel, E. O. (2015). Development and implementation of a peer mentoring program for early career gerontological faculty. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(3), 258-266.
- 51- Kissau, S. P., & King, E. T. (2015). Peer mentoring second language teachers: A mutually beneficial experience?. *Foreign Language Annals*, 48(1), 143-160.
- 52- Singh, S., Singh, N., & Dhaliwal, U. (2014). Near-peer mentoring to complement faculty mentoring of first-year medical students in India. *Journal of educational evaluation for health professions*, 11(7), 164-180.
- 53- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30-37.
- 54- Beltman, S., & Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33-44.

- 55- Nuis, W., Segers, M., & Beusaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 41(17), 100-165.

الگوی شایستگی‌های مدیران اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح

سیدمجید ابن‌الرضا^۱

امین پاشایی هولاسو*^۲

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۴)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی جامع برای شایستگی‌های مدیران اقتصادی ساتا انجام شده و تغییرات محیط‌های کاری و اهمیت شایستگی‌های مدیریتی را مدنظر قرار داده است. ابتدا مبانی نظری بررسی و سپس داده‌های کیفی از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ نفر از مدیران ارشد ساتا که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، جمع‌آوری شد. در این فرآیند ۹۶۸ مضمون پایه، ۴۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷ مضمون فراگیر استخراج شد و در چهار بُعد اصلی دسته‌بندی شدند. نتایج تحلیل نشان داد شایستگی‌های مدیریتی در حوزه اقتصادی ساتا شامل چهار دسته اصلی ۱. شایستگی‌های راهبردی و تصمیم‌گیری کلان شامل: (مدیریت استراتژیک و برنامه‌ریزی، مهارت تحلیل و پیش‌بینی اقتصادی، مدیریت و تحلیل داده‌های کلان اقتصادی، مدیریت تغییرات و تحولات اقتصادی و مدیریت بحران‌های اقتصادی)؛ ۲. شایستگی‌های مالی و اقتصادی شامل: (مدیریت مالی و بودجه‌ریزی، مدیریت سرمایه‌گذاری، مدیریت منابع و تأمین مالی، مدیریت پروژه‌های اقتصادی، مدیریت روابط مالی و اقتصادی و مدیریت و بهبود فرآیندهای اقتصادی)؛ ۳. شایستگی‌های ارتباطی و بین‌سازمانی شامل: (مدیریت روابط با نهادهای نظارتی و قانونی، مدیریت روابط بین‌المللی و تجارت خارجی و مدیریت ارتباطات اقتصادی و مالی)؛ ۴. شایستگی‌های منابع انسانی و فرهنگی شامل: (مدیریت منابع انسانی، مدیریت فرهنگ سازمانی و تعهد به اصول اخلاقی و مدیریت رضایت مشتری) است. این الگو به‌عنوان ابزاری برای ارزیابی، توسعه حرفه‌ای و برنامه‌ریزی جانشینی مدیران کاربرد دارد و چارچوبی عملیاتی برای بهبود فرآیندهای مدیریتی در حوزه اقتصادی ساتا ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: شایستگی‌های مدیریتی، مدیران اقتصادی، تحلیل مضمون، سازمان تأمین اجتماعی نیروهای

مسلح (ساتا).

^۱ . استادیار، مدیریت صنعتی، مجتمع دانشگاهی مدیریت و مهندسی صنایع، دانشگاه صنعتی مالک اشتر، تهران، ایران.

MajidEbnel.Reza@gmail.com

^۲ . نویسنده مسئول: استادیار، مدیریت صنعتی، مجتمع دانشگاهی مدیریت و مهندسی صنایع، دانشگاه صنعتی مالک اشتر، تهران، ایران.

pashaei@mut.ac.ir

مقدمه

مدیریت اثربخش و کارآمد یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت سازمان‌ها در محیط پیچیده و رقابتی امروز است. سازمان‌های بزرگ و حساس، به‌ویژه سازمان‌هایی که نقش کلیدی در تأمین امنیت و رفاه جامعه دارند، برای دستیابی به اهداف خود نیازمند مدیرانی با شایستگی‌های برجسته هستند (Sims, 2020). این شایستگی‌ها شامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های رفتاری است که بر عملکرد افراد و به تبع آن، بهره‌وری و اثربخشی سازمان تأثیر مستقیم دارد (Thompson, 1998). اهمیت این موضوع باعث شده است که شناسایی و ارزیابی شایستگی‌های مدیران به یکی از محورهای اصلی تحقیقات در حوزه مدیریت و منابع انسانی تبدیل شود. ریشه‌های اولیه توجه به شایستگی‌ها را می‌توان در مدیریت علمی تیلور و تحلیل شغل جست‌وجو کرد. این موضوعات از دهه ۱۹۲۰ به‌طور گسترده‌تری مورد بحث قرار گرفتند و ابزارهایی برای تحلیل و مطالعه آن‌ها توسعه یافتند. تا دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، این ویژگی‌ها عمدتاً به‌عنوان کیفیت‌های شخصیتی و حرفه‌ای شناخته می‌شدند. در دهه ۱۹۸۰، مفهوم «ویژگی‌های حرفه‌ای مهم» به‌صورت جامع و نظام‌مند تثبیت شد (Tolochek & Mashkova, 2021). یکی از نقاط عطف در این زمینه، پژوهش‌های دیوید مک‌کلند^۱ در دهه ۱۹۷۰ بود. وی با نقد روش‌های موجود ارزیابی، رویکرد جدیدی ارائه داد که بر تحلیل تفصیلی ویژگی‌ها و معیارهای شایستگی تمرکز داشت. این دیدگاه جدید به شناسایی تعداد مفصل‌تر و جامع‌تری از عملکردهای خاص در موقعیت‌های شغلی مشخص می‌پرداخت و بر عملیاتی‌سازی ارزیابی شایستگی تأکید می‌کرد (McClelland, 1973).

از سوی دیگر، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که ضعف در شایستگی‌های مدیریتی می‌تواند پیامدهای منفی قابل توجهی بر عملکرد سازمانی برجای بگذارد. مطالعات انجام‌شده در حوزه مدیریت و منابع انسانی حاکی از آن است که سازمان‌هایی که فاقد نظام شایسته‌سالاری در انتخاب و انتصاب مدیران هستند، با چالش‌هایی نظیر کاهش بهره‌وری، افت رضایت کارکنان و تضعیف اثربخشی سازمانی مواجه می‌شوند (Armstrong & Taylor, 2020; Brown et al., 2018). در مقابل، یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد سازمان‌هایی که انتخاب، ارزیابی و توسعه مدیران را بر مبنای شایستگی‌های مدیریتی انجام می‌دهند، در مقایسه با سایر سازمان‌ها از عملکرد بالاتر، تعهد سازمانی بیشتر و مزیت رقابتی پایدارتر برخوردارند (Boyatzis, 2011; Kayes et al., 2005; Mengiste, 2026). این شواهد موجب افزایش توجه پژوهشگران به مفهوم شایستگی‌های مدیریتی و تلاش برای تدوین مدل‌ها و چارچوب‌های

¹ D. McClelland

مفهومی و کاربردی در حوزه مدیریت، به‌ویژه در سازمان‌های دولتی و مالی، شده است (Bartoli & Grenda & Palmunen, 2025; Blatrix, 2015).

با وجود تحقیقات گسترده در حوزه شایستگی‌های مدیریتی، همچنان شکاف‌های پژوهشی در این زمینه وجود دارد. بسیاری از مطالعات بر شایستگی‌های عمومی مدیران تمرکز داشته‌اند، اما الگوهای شایستگی خاص برای مدیران اقتصادی در سازمان‌های نظامی-رفاهی همچنان کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. علاوه بر این، بسیاری از پژوهش‌ها عمدتاً به توصیف مفهومی شایستگی‌ها پرداخته‌اند و کمتر به ارائه الگوهای عملیاتی و کاربردی برای ارزیابی و توسعه این شایستگی‌ها پرداخته‌اند.

بر این اساس، درک شایستگی یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تحقیق و بهترین روش برای شناسایی شایستگی‌های شغلی است. مدیران مؤثر و موفق بر اساس شایستگی انتخاب می‌شوند و ویژگی‌های خاصی از جمله مهارت‌های منحصربه‌فرد، رفتارها، دانش، نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی دارند (Ganji & et al, 2022). پژوهش حاضر با توجه به اهمیت شایستگی‌های مدیریتی در تحقق اهداف سازمانی و ارتقای بهره‌وری، به دنبال ارائه الگوی جامع برای بیان شایستگی مدیران اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح است. این الگو می‌تواند به عنوان ابزاری برای شناسایی و توسعه شایستگی‌های موردنیاز مدیران، ارتقای عملکرد سازمان، تحقق مزیت رقابتی پایدار و عمل به شعار «خدمت در سایه تکریم» را محقق کند. با عنایت به موارد فوق، پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش اصلی است که: الگوی شایستگی‌های مدیران اقتصادی در سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح کدام است؟

مبانی نظری و پیشینه‌شناسی پژوهش

شایستگی‌های مدیریتی

مفهوم شایستگی مدیریتی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین موضوعات در حوزه مدیریت، طی سال‌های اخیر تحولات قابل توجهی را تجربه کرده است. پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهند که شایستگی‌های مدیریتی مجموعه‌ای از رفتارهای کارکنان است که باید برای انجام مؤثر مسئولیت‌های ناشی از موقعیت شغلی به کار گرفته شود (Dubois & Rothwell, 2004; Boyatzis, 2011). این تعریف بر اهمیت رفتار و عملکرد مدیران در دستیابی به اهداف سازمانی تأکید می‌کند و شایستگی‌های مدیریتی را مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصیتی اطلاق می‌کند که مدیران را قادر می‌سازد تا سازمان‌های خود را به‌طور مؤثر هدایت کرده و اهداف سازمانی را محقق سازند (Triana et al., 2021). این شایستگی‌ها در بهبود عملکرد سازمان و ایجاد مزیت رقابتی نقش کلیدی دارند و به مدیران کمک

می‌کنند تا منابع را به صورت بهینه ترکیب کرده و ورودی‌ها را به خروجی‌های ارزشمند تبدیل کنند (Pearce & Robinson, 2016) و در ادبیات مدیریت منابع انسانی، شایستگی‌های مدیریتی به عنوان شاخص‌هایی برای انتخاب، آموزش، ارزیابی عملکرد و توسعه شغلی مدیران در نظر گرفته می‌شود (Dubois & Rothwell, 2004)، زیرا در فضای کنونی کسب‌وکار که با تغییرات سریع، جهانی شدن و رقابت شدید همراه است، مدیران نیاز دارند تا از شایستگی‌هایی چون تفکر استراتژیک، انعطاف‌پذیری، یادگیری مستمر، هوش هیجانی و توانایی مدیریت تغییر برخوردار باشند (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2013).

بر اساس دسته‌بندی‌های رایج در ادبیات مدیریت، شایستگی‌های مدیریتی را می‌توان در دو بعد شایستگی‌های داخلی و شایستگی‌های خارجی طبقه‌بندی کرد:

الف) شایستگی‌های داخلی: شامل توانایی‌هایی است که مدیران برای مدیریت منابع داخلی سازمان به آن‌ها نیاز دارند. این موارد شامل مدیریت منابع انسانی (جذب، نگهداشت و توسعه کارکنان)، حل تعارض‌های سازمانی، مدیریت مالی و بودجه‌بندی و بهینه‌سازی فرآیندهای عملیاتی؛ ب) شایستگی‌های خارجی: به توانایی‌هایی اشاره دارد که برای تعامل با محیط بیرونی سازمان ضروری هستند. این موارد شامل مدیریت ارتباط با مشتریان و ذینفعان، تعامل با دولت و سازمان‌های نظارتی و مدیریت تأمین‌کنندگان و شرکای تجاری می‌باشند (Armstrong & Taylor, 2020).

علاوه بر این، برخی شایستگی‌های مدیریتی به عنوان شایستگی‌های کلیدی در نظر گرفته می‌شوند که مدیران را قادر می‌سازد تا سازمان را در مسیر رشد و توسعه هدایت کنند. این شایستگی‌ها شامل تفکر استراتژیک، تصمیم‌گیری مؤثر، توانایی برقراری ارتباطات سازمانی، نوآوری و رهبری هستند (Altay, Hastuti & et al, 2023).

با توجه به اهمیت این شایستگی‌ها، سازمان‌هایی که مدیران خود را بر اساس شایستگی‌های مدیریتی انتخاب و پرورش می‌دهند، از عملکرد بهتری برخوردار بوده و توانایی بیشتری در مواجهه با چالش‌های محیطی خواهند داشت (Kays & et al, 2005).

چارچوب‌های نظری معاصر در حوزه شایستگی‌های مدیریتی

تحلیل معنایی و عناصر بنیادین: یکی از مهم‌ترین پیشرفت‌های نظری اخیر در حوزه شایستگی مدیریتی، استفاده از روش تحلیل معنایی برای شناسایی عناصر بنیادین است. پژوهش‌های اخیر هفت عنصر اساسی را در شایستگی مدیریتی شناسایی کرده‌اند که شامل: نقش، مهارت، تمایل، توانایی، عمل،

زمینه و اثربخش است. پاین رویکرد تحلیلی به حل یکی از بنیادین‌ترین چالش‌های این حوزه - عدم اجماع در تعاریف و مرزهای مفهومی - کمک می‌کند (Grenda & Palmunen, 2025).

ساختارهای تحت‌عنوان "توانایی" بر بالقوگی به‌جای بالفعل بودن تأکید می‌کنند که این دو موجودیت هستی‌شناختی متفاوتی هستند. آنها دانش، مهارت‌ها و تمایلات مدیر را توصیف می‌کنند که دارای ظرفیت تحقق هستند (Modrak, 1979).

الگوهای شایستگی سطح‌محور: پژوهش‌های تجربی اخیر بر اهمیت تطبیق شایستگی‌های مدیریتی با سطوح مختلف سازمانی تأکید کرده‌اند. مطالعات نشان داده‌اند که تفکر استراتژیک، هدف‌گرایی و مدیریت عملکرد مهم‌ترین مهارت‌هایی هستند که مدیران عالی برای دستیابی به اهداف سازمانی نیاز دارند، در حالی که مدیران میانی به مهارت‌های تیم‌سازی و شبکه‌سازی نیاز دارند و مدیران پایه نیاز به قابلیت‌های پاسخگویی و تعهد دارند.

دیدگاه‌های پویا و تحولی: ادبیات نظری به‌طور فزاینده‌ای پذیرفته است که شایستگی‌های مدیریتی باید به‌عنوان ساختارهای پویا و نه ایستا در نظر گرفته شوند. پژوهش‌های اخیر نحوه تأثیر چالش‌های جهانی و تحولات تکنولوژیک بر محتوا و ماهیت الزامات شایستگی مدیریتی را بررسی کرده‌اند. این دیدگاه تأیید می‌کند که الگوهای شایستگی باید برای حفظ کارایی در محیط‌های سازمانی با تغییرات سریع، تکامل یابند.

ادغام دانش، مهارت‌ها و رفتارها: چارچوب‌های نظری معاصر به ساخت درک سنتی از شایستگی‌های مدیریتی به‌عنوان مجموعه‌های یکپارچه‌ای از دانش، مهارت‌ها، رفتارها و نگرش‌ها ادامه می‌دهند. تعاریف فعلی تأکید می‌کنند که شایستگی‌های مدیریتی مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، رفتار و نگرش‌هایی است که فرد برای مؤثر بودن در طیف وسیعی از مشاغل مدیریتی و انواع مختلف سازمان‌ها نیاز دارد (Grenda & Palmunen, 2025).

مدیران مؤثر و موفق دارای شایستگی‌های زیر هستند: مهارت‌های ارتباطی، کار تیمی، فعال بودن، دیدگاه، خودمدیریتی، نتیجه‌گرایی، جهت‌گیری راهبردی، جاه‌طلبی، پافشاری، تصمیم‌گیری، ریسک‌پذیری و خلاقیت (پاشایی هولاسو، ۱۴۰۳).

جهت‌گیری‌های آینده و شکاف‌های نظری: علی‌رغم پیشرفت‌های اخیر، چندین شکاف نظری در ادبیات شایستگی مدیریتی باقی مانده است:

- مکانیزم‌های توسعه‌ای: درحالی‌که الگوهای شایستگی آنچه را که مدیران مؤثر باید داشته باشند توصیف می‌کنند، درک نظری از نحوه توسعه و تقویت این شایستگی‌ها محدود باقی مانده است.

- تنوع‌های زمینه‌ای: اگرچه پژوهش‌ها الزامات شایستگی مختلف در سطوح مختلف سازمانی را شناسایی کرده‌اند، کار بیشتری برای درک تأثیر عوامل زمینه‌ای (صنعت، فرهنگ، اندازه سازمان) بر اثربخشی شایستگی مورد نیاز است.

- ادغام و هم‌افزایی: ادبیات نظری فاقد الگوی‌های جامعی است که تبیین کند چگونه شایستگی‌های مختلف در عمل با یکدیگر تعامل و تقویت می‌کنند.

- انطباق پویا: اگرچه پژوهشگران پذیرفته‌اند که شایستگی‌ها باید تکامل یابند، چارچوب‌های نظری برای درک و پیش‌بینی این تغییرات کمتر توسعه یافته‌اند.

بنابراین ادبیات نظری شایستگی مدیریتی طی سال‌های اخیر، به‌ویژه در زمینه ایجاد وضوح تعریفی و توسعه چارچوب‌های پیچیده‌تر، گام‌های مهمی برداشته است. با این حال، کار قابل توجهی برای توسعه نظریه‌های جامع که بتوانند جنبه‌های پویا، زمینه‌ای و توسعه‌ای شایستگی مدیریتی را تبیین کنند، باقی مانده است. پژوهش‌های آینده باید بر ساخت الگوهای نظری یکپارچه‌ای تمرکز کنند که بتوانند هم تحقیقات دانشگاهی و هم کاربردهای عملی را راهنمایی کنند.

ارزیابی شایستگی‌های مدیریتی در آینده مستلزم اتخاذ رویکردهایی چابک، فراگیر و زمینه‌محور است که توانایی سازگاری با تغییرات سریع و پیچیدگی‌های فزاینده محیطی را داشته باشند. در همین راستا، پژوهش‌ها تأکید دارند که سازمان‌ها باید از چارچوب‌های انطباق‌پذیر و پویا برای ارزیابی شایستگی‌های مدیریتی استفاده کنند (Grenda & Palmunen, 2025).

تاریخچه شکل‌گیری ارزیابی شایستگی مدیران

مفهوم ارزیابی و توسعه مبتنی بر شایستگی ریشه‌های خود را در اواسط قرن بیستم دارد و طی دهه‌های بعد به تدریج تکامل یافته است تا به یکی از ارکان اساسی مدیریت منابع انسانی و توسعه سازمانی مدرن تبدیل شود.

دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ (بنیان‌های اولیه): بنیان‌های اولیه الگوهای شایستگی در این دوره با ظهور نظریه‌های ویژگی و رفتاری رهبری شکل گرفت. پژوهشگرانی مانند استوگدیل^۱ (۱۹۴۸) و من^۲ (۱۹۵۹) تلاش کردند ویژگی‌های فردی و رفتاری را شناسایی کنند که رهبران اثربخش را از دیگران متمایز می‌سازد.

دهه ۱۹۷۰ (نقطه عطف): نقطه عطف اساسی در سال ۱۹۷۳ با انتشار مقاله مشهور دیوید مک‌کلند با عنوان «آزمون برای شایستگی به‌جای هوش» در نشریه *American Psychologist* رقم خورد. مک‌کلند با نقد آزمون‌های سنتی هوش و دانش، آن‌ها را پیش‌بینی‌کننده‌های ضعیف عملکرد شغلی دانست و رویکرد ارزیابی مبتنی بر شایستگی را به‌عنوان جایگزینی اثربخش مطرح کرد (McClelland, 1973).

دهه ۱۹۸۰ (مدیر شایسته): در سال ۱۹۸۲، ریچارد بویاتزیس^۳ با انتشار کتاب «مدیر شایسته: الگویی برای عملکرد اثربخش» نقش مهمی در تثبیت و گسترش الگوهای شایستگی مدیریتی ایفا کرد. وی با انجام پژوهش‌های گسترده، مجموعه‌ای از شایستگی‌ها را شناسایی کرد که عملکرد برتر مدیران را از عملکرد متوسط متمایز می‌سازد (Boyatzis, 1982).

دهه ۱۹۹۰ (پذیرش سازمانی گسترده): در دهه ۱۹۹۰، استفاده از الگوهای شایستگی در سازمان‌های بزرگ به‌طور چشمگیری افزایش یافت. معرفی مفهوم شایستگی‌های هسته‌ای سازمان توسط پراهالاد و هامل^۴ (۱۹۹۰) موجب تقویت رویکردهای شایستگی‌محور در سطح راهبردی سازمان‌ها شد.

پایان دهه ۱۹۹۰ و دهه ۲۰۰۰ (پالایش و یکپارچه‌سازی): در این دوره، الگوهای شایستگی به‌صورت نظام‌مند با سایر فرآیندهای مدیریت منابع انسانی مانند جذب، آموزش، ارزیابی عملکرد و توسعه مسیر شغلی یکپارچه شدند. پژوهشگرانی نظیر لوجیا و لپ‌سینگر (۱۹۹۹) چارچوب‌های کاربردی برای طراحی و پیاده‌سازی الگوهای شایستگی در سازمان‌ها ارائه کردند.

دهه‌های ۲۰۱۰ و ۲۰۲۰ (تحول دیجیتال و شایستگی‌های نوین): با گسترش تحول دیجیتال، جهانی‌شدن و صنعت ۴.۰، الگوهای شایستگی مدیریتی دچار تحول اساسی شدند. در این دوره، شایستگی‌هایی مانند سواد دیجیتال، هوش فرهنگی، نوآوری، یادگیری مستمر و سازگاری با تغییر مورد

¹ Stogdill

² Mann

³ Richard E. Boyatzis

⁴ Prahalad and Hamel

تأکید قرار گرفتند. پژوهش‌هایی نظیر هکلانو و همکاران^۱ (۲۰۱۶) چارچوب‌های شایستگی متناسب با چالش‌های عصر صنعت ۴.۰ را معرفی کرده‌اند.

در مجموع، الگوهای ارزیابی شایستگی مدیران به‌طور مستمر به‌روزرسانی شده‌اند تا پاسخگوی تغییرات محیطی، پیشرفت‌های فناورانه و تحولات اولویت‌های سازمانی باشند (پاشایی هولاسو، ۱۴۰۳).

در مجموع می‌توان بیان نمود تحولات تاریخی ارزیابی شایستگی مدیران نشان می‌دهد که این مفهوم از شناسایی ویژگی‌های فردی رهبران در نیمه دوم قرن بیستم به چارچوب‌های جامع و یکپارچه مدیریتی در قرن ۲۱ تکامل یافته است. در حالی که الگوهای اولیه عمدتاً بر ویژگی‌های ذاتی مدیران تمرکز داشتند، الگوهای مدرن بر مهارت‌های قابل یادگیری، سازگاری با تغییرات محیطی و استفاده از فناوری‌های نوین تأکید دارند. امروزه، سازمان‌ها از الگوهای داده‌محور و مبتنی بر هوش مصنوعی برای ارزیابی شایستگی‌های مدیریتی استفاده می‌کنند که امکان پیش‌بینی عملکرد را با دقت بیشتری فراهم می‌کند. این روند نشان‌دهنده گذار از ارزیابی‌های سنتی مبتنی بر ویژگی‌های فردی به الگوهای شایستگی پویا و متناسب با نیازهای سازمانی و محیطی است. با توجه به این تحولات، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن روندهای جدید، به دنبال ارائه یک الگوی جامع و کاربردی برای ارزیابی شایستگی مدیران اقتصادی در سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح است که بتواند ضمن بهره‌گیری از دستاوردهای تاریخی، به نیازهای آینده نیز پاسخ دهد.

سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا)

سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا) به‌منظور ایجاد انسجام در نظام تأمین اجتماعی نیروهای مسلح و کاهش هزینه‌ها، بر اساس ماده ۱۷۴ قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران تأسیس شده است. این سازمان دارای زیرمجموعه‌های متعددی است که هر یک به ارائه خدمات اجتماعی و اقتصادی به جامعه تحت پوشش می‌پردازند، از جمله سازمان بازنشستگی نیروهای مسلح و سازمان بیمه خدمات درمانی نیروهای مسلح. چشم‌انداز ساتا در افق ۱۴۰۶، تبدیل به سازمانی یکپارچه، هوشمند و سرآمد در ارائه خدمات تأمین اجتماعی است. مأموریت این سازمان، ارائه خدمات نوین و پایدار اجتماعی با محوریت نظام بیمه‌ای به کارکنان و بازنشستگان نیروهای مسلح و خانواده‌های آنان است. ارزش‌های محوری ساتا شامل توجه به کرامت انسانی، عدالت‌محوری و نوآوری

¹ Hecklau et al

است و اهداف کلان آن شامل دستیابی به نظام چندلایه تامین اجتماعی و بهبود معیشت و سلامت جامعه هدف می‌باشد (ابن‌الرضا و پاشایی هولاسو، ۱۴۰۳).

مدیران اقتصادی سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا)

مدیران اقتصادی سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا) افرادی هستند که مسئولیت برنامه‌ریزی، مدیریت و نظارت بر فعالیت‌های اقتصادی این سازمان را بر عهده دارند. این مدیران به‌منظور تضمین پایداری مالی و بهبود عملکرد اقتصادی سازمان، نقش حیاتی ایفا می‌کنند و وظایف اصلی مدیران اقتصادی ساتا عبارتند از:

- برنامه‌ریزی مالی و اقتصادی: تدوین استراتژی‌های مالی و اقتصادی به‌منظور افزایش درآمدها و کاهش هزینه‌ها.
- مدیریت صندوق‌های بیمه‌ای: نظارت بر عملکرد صندوق‌های بیمه‌ای و اطمینان از پایداری و بهره‌وری آن‌ها.
- تحلیل بازار و سرمایه‌گذاری: بررسی روندهای بازار و شناسایی فرصت‌های سرمایه‌گذاری به‌منظور افزایش ارزش دارایی‌ها.
- توسعه طرح‌های اقتصادی: طراحی و اجرای طرح‌های اقتصادی مولد که به بهبود معیشت و رفاه اعضای تحت پوشش کمک کند.
- هماهنگی با نهادهای مالی: برقراری ارتباط با بانک‌ها و مؤسسات مالی به‌منظور تأمین منابع مالی و بهینه‌سازی سرمایه‌گذاری‌ها.

به‌طور کلی، مدیران اقتصادی ساتا با استفاده از دانش و تخصص خود در حوزه‌های مالی و اقتصادی، تلاش می‌کنند تا منابع مالی سازمان را به‌صورت بهینه مدیریت کنند و به توسعه پایدار اقتصادی کمک نمایند. این مدیران با توجه به شرایط اقتصادی و نیازهای جامعه تحت پوشش، می‌توانند به بهبود کیفیت خدمات و افزایش رضایت‌مندی اعضا کمک کنند. بنابراین، نقش آن‌ها در دستیابی به اهداف کلان سازمان و ارتقای سطح زندگی کارکنان و بازنشستگان نیروهای مسلح بسیار حیاتی است (پاشایی هولاسو، ۱۴۰۳).

پیشینه پژوهش

گیسون و همکاران^۱ (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان «سازمان‌ها: رفتار، ساختار، فرآیندها» شایستگی‌های عمومی مدیران را مجموعه‌ای از مسئولیت‌ها و اختیارات یک مدیر بیان می‌دارند. آن‌ها شایستگی‌های مدیران را شامل هوش، ابتکار، دقت، ثبات، اعتماد به نفس، کاریزما، اشتیاق هدفمندی، خلاقیت، تحمل و پایداری برمی‌شمرند.

بویاتزی^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان «شایستگی‌های مدیریتی و رهبری: رویکرد رفتاری به عاطفی» پژوهش متمرکز بر مهارت‌های مدیریتی جهت بررسی ویژگی‌های مدیران موفق شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، نتیجه گرفته شد که ویژگی‌های شخصیتی، مانند خرد، سلطه، برونگرایی و هوش اجتماعی و عاطفی، بخش بزرگی از واریانس را در پیش‌بینی مهارت‌های عملکرد مدیران توضیح می‌دهند.

ترن^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان «گوگل: بازتابی از فرهنگ، رهبری و مدیریت» ویژگی‌های استاندارد مهارت‌های مدیریتی را تعریف کرده است. او این ویژگی‌ها را به گروه‌های رفتاری/پرسنلی: مهارت‌های میان فردی و تحلیلی، رهبری و گرایش به موفقیت؛ گروه کاری: صلاحیت حرفه‌ای، عملکرد مورد انتظار و اهداف در محل کار؛ گونه‌ها: بنیادی و خاص؛ عملکردی: مورد نیاز برای انجام یک حرفه خاص؛ و متمایز: متمایز می‌سازند که مدیران با عملکرد بالا از سایرین کمتر کارآمد متمایز می‌شوند.

زیا^۴ (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان «رهبری دانش‌محور، رفتار مدیریت دانش و عملکرد نوآوری در شرکت‌های کوچک و متوسط پروژه‌محور» درصد بررسی تأثیر مهارت‌های مدیریتی بر نتایج رفتاری کارکنان را در نمونه‌ای از شرکت‌های تولیدی پاکستان بوده است. نتایج نشان داد که مدیران باید در آموزش خود فعال‌تر عمل کنند، مدیران بالادستی باید نقش بیشتری در رشد حرفه‌ای آنان ایفا کنند و مدیران ارشد باید اقداماتی را برای بهبود مهارت‌های مدیریتی اجرا کنند. یادگیری و انعطاف‌پذیری برای موفقیت در محیط‌های شرکتی و اجتماعی که به سرعت در حال تغییر هستند، ضروری است. عدم‌اعمال این یادگیری و همسویی تأثیر منفی بر عملکرد خواهد داشت.

¹ Gibson & et al

² Boyatzis

³ Tran

⁴ Zia

سدیاستوتی و همکاران^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی تحت‌عنوان «شایستگی منابع انسانی در بنگاه‌های خرد، کوچک و متوسط در صنعت بالیمبانگ سونگکت» به این نتیجه رسیدند که رشد و توسعه کارکنان یک شرکت و دستیابی به اهداف و چشم‌انداز آن، تا حد زیادی به توانایی‌های مدیران بستگی دارد. موفقیت یک سازمان به شدت به مهارت‌های مدیریتی رهبران آن وابسته است. الگو شایستگی به عنوان ابزاری تشخیصی برای شناسایی حوزه‌هایی که نیاز به بهبود دارند، عمل می‌کند. همچنین در پژوهش فوق اشاره شد ایالات متحده و بریتانیا، اولین کشورهایی در اروپا بودند که تحقیقات گسترده‌ای در زمینه شایستگی‌ها یا ویژگی‌های اساسی یک مدیر انجام دادند.

خومیده و همکاران^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی تحت‌عنوان «الگو انتخاب و انتصاب مدیران سازمان تأمین اجتماعی را بر اساس الگوهای شایستگی با رویکرد داده‌بنیاد» با بهره‌گیری از روش کیفی و نظریه‌پردازی داده بنیاد، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۳ نفر از اساتید دانشگاه و مدیران سازمان جمع‌آوری و تحلیل گردید. نتایج نشان داد که عوامل مختلفی نظیر حمایت سازمانی، مدیریت دانش و فرهنگ سازمانی بر فرآیند انتخاب و انتصاب مدیران تأثیرگذار هستند. همچنین شرایط محیطی و درون‌سازمانی به‌عنوان عوامل مداخله‌گر در این فرآیند شناخته شدند. الگو نهایی شامل ۱۱ دسته و ۳۲ زیرمجموعه از شایستگی‌ها و عوامل مؤثر بر انتصاب مدیران می‌باشد.

پاشایی هولاسو (۲۰۲۲) در پژوهشی تحت‌عنوان «طراحی الگوی شایستگی مدیران وزارت دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح» با بررسی کتابخانه‌ای و مصاحبه با افراد صاحب‌نظر و استفاده از نظرهای خبرگان و با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون، الگوی شایستگی مدیران وزارت دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح در ۱۴۰ مضمون پایه، ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر استخراج نمود. بر اساس الگوی ارائه شده، شایستگی مدیران وزارت دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح شامل شایستگی فردی (شخصیتی، اخلاقی، نگرشی، اجتماعی، دانشی و توانایی)؛ شایستگی بین‌فردی (ارتباطی و رفتاری)؛ شایستگی سازمانی (مهارتی، مدیریتی و عملیاتی) و شایستگی ادراکی - شناختی (راهبردی و شناختی) می‌باشد.

بیرکنرووا و اوهر^۳ (۲۰۲۲) در پژوهشی تحت‌عنوان «ارزیابی مهارت‌های مدیریتی بر اساس انسجام با ویژگی‌های شخصیتی مدیران» به شناسایی شایستگی‌های مدیریتی با توجه به ویژگی‌های شخصیتی مدیران پرداختند. بررسی‌ها نشان داد که شایستگی‌های انگیزشی به‌طور مثبت با سبک همکاری مرتبط

¹ Sedyastuti & et al

² Khomideh & et al

³ Birknerová & Uher

است؛ شایستگی‌های عملکردی با سبک رقابتی و همکاری مرتبط است؛ شایستگی‌های اجتماعی با سبک همکاری، تطبیق‌پذیری و مصالحه مرتبط است. علاوه بر این، شایستگی‌های هدف با سبک رقابتی و همکاری مثبت همبستگی دارند. همچنین، روان رنجوری به‌طور منفی با شایستگی اجتماعی مدیریتی مرتبط است، برونگرایی و گشاده‌رویی با تجربه مثبت با شایستگی‌های انگیزشی و شایستگی‌های هدف همبستگی مثبت دارند. صمیمیت به‌طور مثبت با شایستگی اجتماعی مرتبط بود و سخت‌کوشی مثبت با شایستگی‌های انگیزشی، عملکردی و هدف همبستگی دارد.

دهقان پورفزا شاه و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت‌عنوان «طراحی الگو شایستگی مدیران سازمان برنامه و بودجه» با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی، شایستگی مدیران سازمان برنامه و بودجه را در قالب هشت تم اصلی دانش توسعه‌ای، مهارت رهبری اقتصادی، مهارت پژوهشگری، مهارت خط‌مشی‌گذاری مالی و اقتصادی، پایش اقتصادی، سیاسی و قانونی، اخلاق حرفه‌ای، مهارت ارتباطی و رعایت شایسته‌سالاری شناسایی کردند.

الطای هستوتی و همکاران^۱ (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت‌عنوان «تحلیل شایستگی‌های مدیریتی و عملکرد شرکت‌های دولتی در آنتالیا، ترکیه» به این نتیجه رسیدند که ارتباط مستقیم بین رهبری شایسته و موفقیت وجود دارد. مدیرانی که دارای شایستگی‌های اساسی مانند تفکر استراتژیک، تصمیم‌گیری و ارتباطات مؤثر هستند، توانسته‌اند عملکرد سازمانی بالاتر، کارایی بهبود یافته و انگیزه بیشتر در کارکنان ایجاد کنند. این تحقیق بر اهمیت سرمایه‌گذاری در برنامه‌های توسعه رهبری و ایجاد محیطی که استقلال مدیریتی را تشویق کند تأکید دارد تا نوآوری، سازگاری و رشد کلی شرکت‌های دولتی در آنتالیا تقویت شود. در نتیجه، این تحقیق نقش حیاتی شایستگی‌های مدیریتی در شکل‌دهی به عملکرد و رشد شرکت‌های دولتی در آنتالیا، ترکیه را برجسته می‌کند. رهبری شایسته با مهارت‌های قوی در تفکر استراتژیک، تصمیم‌گیری و ارتباطات، نوآوری، سازگاری و کارایی را تقویت کرده و در نهایت به موفقیت کلی این نهادهای دولتی در منطقه کمک می‌کند.

یوزی و مبوکوتا^۲ (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «شایستگی‌های رهبری تطبیقی برای تیم‌های کاری هیبریدی در بخش بانکداری آفریقای جنوبی» با بهره‌گیری از روش کیفی و رویکرد اکتشافی، به بررسی شایستگی‌ها و رویه‌های رهبری موردنیاز برای مدیریت مؤثر تیم‌های کاری هیبریدی پرداختند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از مدیران ارشد و اجرایی پنج بانک بزرگ آفریقای جنوبی

¹ Altay Hastuti & et al

² Yozi & Mbokota

گردآوری و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که شایستگی‌های رهبری موردنیاز در محیط کار هیبریدی عمدتاً شامل مهارت‌های ارتباطی، گوش‌دادن مؤثر، همدلی، ایجاد روابط اصیل، اعتماد، شفافیت و فروتنی است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که ارزیابی و خودآگاهی رهبران و حمایت سازمانی (از جمله پشتیبانی فناوری اطلاعات، تغییر در نظام مدیریت عملکرد و توجه به سلامت کارکنان) نقش مهمی در موفقیت رهبری تیم‌های هیبریدی ایفا می‌کند.

تولسا^۱ (۲۰۲۴) در پژوهشی مروری تحت‌عنوان «نقش رهبری راهبردی در سودآوری بانک‌های اتیوپی» با بهره‌گیری از روش مرور نظام‌مند ادبیات و در چارچوب دیدگاه منابع‌محور، به بررسی نقش رهبری راهبردی در بهبود سودآوری بانک‌ها پرداخت. داده‌ها از طریق تحلیل مطالعات تجربی، مقالات علمی و اسناد مرتبط با عملکرد بانک‌ها گردآوری و بررسی شد. نتایج نشان داد که رهبری راهبردی از طریق مؤلفه‌هایی مانند تصمیم‌گیری راهبردی، مدیریت ریسک، یادگیری سازمانی، نوآوری، برنامه‌ریزی و توسعه مهارت‌ها تأثیر معناداری بر سودآوری، رقابت‌پذیری و پایداری بانک‌ها دارد. همچنین ضعف در شایستگی‌های رهبری و کمبود آموزش‌های راهبردی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی عدم تحقق اهداف سودآوری بانک‌ها شناسایی شد.

منگیسته^۲ (۲۰۲۶) در پژوهشی تحت‌عنوان «تأثیر مهارت‌های مدیریتی بر عملکرد سازمانی در بانک‌های خصوصی شهر هرر» با بهره‌گیری از روش آمیخته به بررسی نقش شایستگی‌های مدیریتی در بهبود عملکرد سازمانی پرداخت. داده‌ها از طریق پرسشنامه، مصاحبه‌های عمیق و بحث‌های گروهی متمرکز و با مشارکت ۲۸۶ نفر از کارکنان و مشتریان ۱۲ شعبه بانک خصوصی گردآوری و تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که تمامی مهارت‌های مدیریتی شامل مهارت‌های ارتباطی، روابط انسانی، فنی، مفهومی و نظارتی تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد سازمانی دارند. در این میان، مهارت‌های ارتباطی، روابط انسانی و فنی بیشترین تأثیر را بر بهبود عملکرد بانک‌ها نشان دادند. یافته‌ها حاکی از آن است که توسعه شایستگی‌های مدیریتی می‌تواند از طریق افزایش تعهد کارکنان، رضایت مشتریان و کارایی عملیاتی، عملکرد سازمانی و موقعیت رقابتی بانک‌ها را تقویت کند.

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که شایستگی‌های مدیریتی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در موفقیت سازمان‌ها، هم در حوزه خصوصی و هم در بخش دولتی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. این شایستگی‌ها نه تنها شامل مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی مانند تصمیم‌گیری، رهبری و مدیریت منابع

¹ Tolesa

² Mengiste

انسانی هستند، بلکه ویژگی‌های شخصیتی نظیر اعتمادبه‌نفس، خلاقیت، هوش عاطفی و تعامل‌پذیری را نیز در بر می‌گیرند و پژوهش‌ها را می‌توان در سه دسته کلی طبقه‌بندی کرد:

۱. تمرکز بر ویژگی‌ها و مهارت‌های فردی مدیران: مانند هوش، ابتکار، پایداری و مهارت‌های ارتباطی.
۲. توسعه الگوهای شایستگی مبتنی بر زمینه سازمانی از جمله در سازمان‌های دفاعی، تأمین اجتماعی، یا کسب‌وکارهای کوچک.
۳. بررسی تأثیر شایستگی‌ها بر عملکرد سازمانی و نوآوری: به‌ویژه در شرکت‌های پروژه‌محور یا دولتی.

همچنین مطالعات کیفی بر طراحی الگوهای جامع شایستگی تأکید دارند که ضمن شناسایی عناصر رفتاری، دانشی و نگرشی، به سازگاری با شرایط خاص هر سازمان توجه کرده‌اند. از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شایستگی‌های شناختی و رهبری مؤثر، در ارتقای عملکرد، نوآوری و ماندگاری سازمان‌ها نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. علاوه بر این، در بعضی از پژوهش‌ها به نقش محیط و فرهنگ سازمانی به‌عنوان عوامل مداخله‌گر در توسعه شایستگی‌ها اشاره شده است که اهمیت تطبیق الگوهای شایستگی با زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و ساختاری هر کشور را برجسته می‌سازد. در عین حال، شکاف‌هایی در ادبیات پژوهشی از جمله کمبود مطالعات ترکیبی (کمی-کیفی) برای سنجش هم‌زمان اثربخشی شایستگی‌ها و الگوسازی آن‌ها، یا فقدان رویکردهای بومی‌سازی شده برای کشورهای در حال توسعه وجود دارد. در مجموع، پیشینه موجود حاکی از آن است که طراحی الگوهای شایستگی مدیریتی باید چندوجهی، پویا و متناسب با نیازهای متغیر سازمان‌ها باشد. به‌روزرسانی مستمر این الگوها، بهره‌گیری از تجارب محیطی و سازمانی و توجه به ابعاد نرم‌افزاری (ویژگی‌های روان‌شناختی و فرهنگی) می‌تواند به ارتقای اثربخشی مدیران در سطوح مختلف کمک کند. این یافته‌ها، مبنای نظری و تجربی محکمی برای پژوهش حاضر در زمینه طراحی یا ارزیابی شایستگی‌های مدیریتی فراهم می‌آورند.

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر به‌منظور ارائه الگوی ارزیابی شایستگی‌های مدیران اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح، از دو روش گردآوری اطلاعات استفاده شده است. نخست، به‌منظور مطالعه ادبیات و مبنای نظری مرتبط با شایستگی‌های مدیران، از روش کتابخانه‌ای بهره گرفته شده است. این بخش شامل بررسی متون علمی، مقالات و تحقیقات پیشین مرتبط با موضوع است. دوم، با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران و مدیران ارشد سازمان، از جمله مدیرعامل، معاونین و مدیران عامل زیرمجموعه‌ها، داده‌های کیفی به‌دست آمده است. این مصاحبه‌ها به‌منظور دستیابی به دیدگاه‌های

تخصصی و تجربی افراد خبره در زمینه شایستگی‌های مدیران اقتصادی انجام شده است. برای تحلیل داده‌های کیفی گردآوری‌شده از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. این روش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از طریق طبقه‌بندی و سازماندهی داده‌ها، الگوها و تم‌های معناداری را شناسایی و تحلیل کند. در این فرآیند، داده‌ها ابتدا کدگذاری شده و سپس به‌دقت تحلیل می‌شوند تا به این سوال پاسخ داده شود که «این داده‌ها چه معنایی دارند؟» پژوهشگر در مرحله نخست، به دنبال شناسایی الگوهای داده‌ها می‌گردد و پس از شناسایی این الگوها، آنها را با استفاده از تم‌ها و موضوعات مرتبط تقویت می‌کند. این فرآیند منجر به ایجاد عناوین و مقولات جدیدی می‌شود که از دل داده‌های اولیه استخراج شده و به پژوهشگر در درک عمیق‌تر موضوع کمک می‌کند (دهقانی‌پوده و پاشایی هولاسو، ۱۳۹۹)؛ (بارون و کلارک^۱، ۲۰۰۶: ۷). "در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان استفاده شده است. این روش به منظور شناسایی و انتخاب افرادی که دارای تجربه و دانش مرتبط با موضوع تحقیق باشند، به‌ویژه در سطوح مختلف مدیریتی و کارشناسی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح، به‌کار گرفته شد. به این ترتیب، افراد با ویژگی‌های خاص و مرتبط با اهداف پژوهش به‌طور عمدی و با دقت انتخاب شدند تا اطلاعات دقیق و کاربردی از منظرهای مختلف جمع‌آوری گردد". در نهایت، ترکیب یافته‌های کتابخانه‌ای و نتایج حاصل از مصاحبه‌ها به منظور تدوین یک الگوی جامع برای ارزیابی شایستگی‌های مدیران اجتماعی سازمان تأمین اقتصادی نیروهای مسلح به‌کار گرفته می‌شود. این الگو می‌تواند به‌عنوان ابزاری کارآمد برای سنجش و ارتقاء شایستگی‌های مدیریتی در این سازمان مورد استفاده قرار گیرد.

سوال‌های مطرح شده از مشارکت‌کنندگان

در این بخش، به معرفی پروتکل انجام مصاحبه و سوالات مطرح شده برای مشارکت‌کنندگان پرداخته می‌شود. هدف از این مصاحبه‌ها جمع‌آوری داده‌های کیفی و اطلاعات از افراد مرتبط با موضوع تحقیق می‌باشد. سوالات به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که به استخراج نظرات، تجربیات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان کمک کند.

¹ Braun & Clarke

جدول شماره ۲. سوالات مطرح شده از مشارکت کنندگان

ردیف	متن سوال
۱	به نظر شما، شایستگی‌های کلیدی که مدیران اقتصادی در سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح باید داشته باشند، چیست؟ لطفاً هر کدام را توضیح دهید.
۲	در ارزیابی شایستگی‌های مدیران، چه معیارها و شاخص‌هایی را پیشنهاد می‌کنید و چرا این موارد مهم هستند؟
۳	آیا الگویی برای ارزیابی شایستگی‌های مدیران اقتصادی وجود دارد که تجربه‌ای در استفاده از آن داشته باشید؟ اگر بله، لطفاً آن را توصیف کنید.
۴	چه ابزارها یا تکنیک‌هایی را برای ارزیابی شایستگی‌های مدیران اقتصادی مؤثر می‌دانید؟
۵	چالش‌های اصلی که در ارزیابی شایستگی‌های مدیران اجتماعی با آن‌ها روبه‌رو هستید، چه هستند و چگونه می‌توان به آن‌ها پاسخ داد؟
۶	در فرآیند ارزیابی شایستگی‌های مدیران اقتصادی، چه میزان به نظرات و پیشنهادات کارکنان توجه می‌شود؟ آیا این نظرات تأثیری در تصمیم‌گیری‌ها دارند؟
۷	آیا در حال حاضر سیاست یا رویه خاصی برای ارزیابی شایستگی‌های مدیران اقتصادی وجود دارد؟ اگر بله، لطفاً توضیح دهید که این سیاست‌ها چگونه تدوین و اجرا می‌شوند.
۸	آیا نکته یا پیشنهادی دیگری دارید که بخواهید در خصوص بهبود ارزیابی شایستگی‌های مدیران اقتصادی مطرح کنید؟

یافته‌های پژوهش

الف) تحلیل مضامین پایه

پس از بررسی مبانی نظری پژوهش و انجام مصاحبه‌های عمیق با خبرگان و صاحب‌نظران حوزه مورد مطالعه، داده‌ها با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون مورد مقوله‌بندی و تفسیر قرار گرفتند. در این مرحله، با تحلیل دقیق متون نظری و داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، کدهای اولیه و مفاهیم کلیدی مستقل استخراج و در قالب مضامین پایه سامان‌دهی شدند که در جدول شماره (۳) ارائه شده‌اند.

جدول شماره ۳. نمونه‌ای از مضامین مستخرج از ادبیات و مبانی نظری و مصاحبه‌های صورت گرفته

مضمون پایه	متن
<ul style="list-style-type: none"> - رعایت اصول مالی و اقتصادی - شفافیت و پاسخگویی - تعامل با ذینفعان - بهینه‌سازی منابع: مدیریت کارآمد هزینه‌ها - افزایش اعتماد و رضایت اعضا - تقویت پایداری مالی - بهبود کیفیت خدمات ارائه شده 	<p>در حوزه اقتصادی باید رعایت اصول مالی و اقتصادی در تصمیم‌گیری‌ها، راهبرد اساسی مدیران اقتصادی باشد. مدیران اقتصادی باید شفافیت و پاسخگویی مناسب به ذینفعان، بهینه‌سازی منابع و مدیریت کارآمد هزینه‌ها را سرلوحه برنامه‌های خود قرار دهند. این رویکرد نه تنها به افزایش اعتماد و رضایت اعضا کمک می‌کند، بلکه موجب تقویت پایداری مالی سازمان و بهبود کیفیت خدمات ارائه شده خواهد شد.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - مدیریت منابع مالی، اولویت برای مدیران اقتصادی - تأمین و تخصیص منابع - شفافیت و پاسخگویی - تلاش در جهت حصول به پایداری مالی - بهبود عملکرد اقتصادی - افزایش درآمدهای سازمان - ایجاد احساس امنیت و اعتماد در کارکنان و بازنشستگان نسبت به آینده مالی - مشارکت اثربخش در فرآیندهای اقتصادی 	<p>مدیریت منابع مالی سازمان، ایجاد راهکارهای بهینه و مؤثر برای تأمین و تخصیص منابع باید در صدد اولویت‌های مجموعه‌های اقتصادی باشد. راهکارها باید به گونه‌ای طراحی شوند که توانایی سازمان در پاسخگویی به نیازهای مالی و اقتصادی ذینفعان را افزایش دهند و به پایداری مالی کمک کنند. فراهم کردن این امکان نه تنها به بهبود عملکرد اقتصادی و افزایش درآمدهای سازمان منجر می‌شود، بلکه باعث می‌گردد تا کارکنان و بازنشستگان احساس امنیت و اعتماد بیشتری نسبت به آینده مالی خود داشته باشند و به عنوان بخشی کلیدی از سازمان در فرآیندهای اقتصادی مشارکت کنند.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - توانایی تحلیل و پیش‌بینی نیازهای مالی و اقتصادی - شفافیت و پاسخگویی 	<p>مدیران اقتصادی باید توانایی تحلیل و پیش‌بینی نیازهای مالی و اقتصادی دیگران، از جمله بازنشستگان (وابستگان) و کارکنان مجموعه سانا را داشته باشند و بتوانند به طور مؤثر به این نیازها پاسخ دهند.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - پایبندی به اصول اخلاقی در انجام وظایف اقتصادی و مالی - رعایت اخلاق حرفه‌ای - حفظ اعتماد و اعتبار سازمان 	<p>پایبندی به اصول اخلاقی در انجام وظایف اقتصادی و مالی باید جزء اولویت‌ها و ضروریات باشد. رعایت اخلاق حرفه‌ای سرلوحه تمامی اقدامات‌شان باشد تا اعتماد و اعتبار سازمان در بازار حفظ شود.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - خروج از رویکردهای سنتی - استفاده مؤثر از فناوری اطلاعات - استفاده از داده‌های تحلیلی 	<p>مدیران اقتصادی باید از رویکردهای سنتی خارج شده و توانایی استفاده مؤثر از فناوری اطلاعات و داده‌های تحلیلی را داشته باشند. این اقدام نه تنها موجب تسریع در فرآیندها می‌شود، بلکه به بهبود عملکرد اقتصادی و افزایش رقابت‌پذیری سازمان نیز کمک خواهد کرد.</p>

مضمون پایه	متن
<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از فناوری در تسریع فرآیندها - بهبود عملکرد اقتصادی - افزایش رقابت پذیری 	
<ul style="list-style-type: none"> - مسئولیت مدیران ارشد: ایجاد تغییرات مثبت و نوآورانه - بهبود مستمر فرآیندهای مالی و عملیاتی - بهینه سازی منابع - تلاش در جهت افزایش بهره‌وری 	<p>مدیران ارشد باید تولدایی ایجاد تغییرات مثبت و نوآورانه در سازمان‌های اقتصادی را داشته باشند و همواره به دنبال بهبود مستمر فرآیندهای مالی و عملیاتی باشند تا بتوانند بهینه‌سازی منابع و افزایش بهره‌وری را تحقق بخشند.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - رفتار عادلانه و شفاف در برخورد با کارکنان - مسئولیت مدیران در زمینه‌های اقتصادی - ایجاد اعتماد در بازار - ایجاد انگیزه برای همکاری و عملکرد بهینه در سازمان 	<p>مدیران باید در برخورد با کلیه کارکنان و افراد سازمان به‌ویژه در زمینه‌های اقتصادی، عادلانه و شفاف رفتار کنند تا اعتماد و انگیزه لازم برای همکاری و عملکرد بهینه در سازمان ایجاد شود.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تشکیل تیم منسجم و قوی در حوزه مالی - تلاش در جهت دستیابی به هدف‌های مالی و اقتصادی سازمان - مقاومت در برابر چالش‌های بازار 	<p>باید «تیم منسجم و قوی» در حوزه‌های مالی در ساتا وجود داشته باشد. بنابراین باید مسیر ساخت و رهبری یک تیم قوی و منسجم پیاده‌سازی شود تا به هدف‌های مالی و اقتصادی سازمان دست یافت و در برابر چالش‌های بازار مقاوم باشند.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - پویایی و به‌روزشوندگی - تشویق نوآوری و خلاقیت - حمایت از ایده‌های جدید و به‌روز - بهینه‌سازی فرآیندها و افزایش بهره‌وری - بهبود عملکرد مالی و رشد پایدار سازمان 	<p>پویایی و به‌روزشوندگی جزء الزامات لازم برای بقا در محیط متغیر و رقابتی امروزی است. مدیران اقتصادی باید با تشویق نوآوری و خلاقیت در میان کارکنان، فضایی را ایجاد کنند که ایده‌های جدید و به‌روز به‌منظور بهینه‌سازی فرآیندها و افزایش بهره‌وری سازمان مطرح شوند. این رویکرد می‌تواند به بهبود عملکرد مالی و رشد پایدار سازمان کمک کند.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - شبکه‌سازی الزامات موفقیت سازمان اقتصادی - برقراری ارتباطات مؤثر با محیط 	<p>«شبکه‌سازی» و «برقراری ارتباطات مؤثر با محیط» یکی از الزامات موفقیت هر سازمان اقتصادی است. مدیران ارشد باید توانایی ایجاد ارتباطات مؤثر با افراد داخل سازمان و همچنین با سایر سازمان‌ها و ذینفعان را داشته باشند، به‌عبارتی علاوه بر تعامل با کارکنان ساتا، باید با محیط اقتصادی و بازار نیز در</p>

مضمون پایه	متن
<ul style="list-style-type: none"> - توانایی مدیران ارشد در ایجاد ارتباطات مؤثر - تعامل با افراد داخل سازمان و سایر سازمان‌ها - ارتباط مؤثر با ذینفعان - شناخت محیط اقتصادی و بازار - شناسایی و مدیریت فرصت‌ها و چالش‌های جدید 	ارتباط باشند تا بتوانند فرصت‌ها و چالش‌های جدید را شناسایی و مدیریت کنند.
<ul style="list-style-type: none"> - بهبود کارایی و بهره‌وری اقتصادی سازمان - واگذاری مسئولیت‌ها و اختیارات بیشتر - تقویت احساس استقلال و مالکیت - تاثیر واگذاری اختیارات بر تصمیم‌گیری و احساس مالکیت 	مدیران ارشد در راستای بهبود کارایی و بهره‌وری اقتصادی سازمان باید نسبت به واگذاری مسئولیت‌ها و اختیارات بیشتر به مدیران رده دوم اقدام کنند تا قدرت تصمیم‌گیری آن‌ها افزایش یابد و احساس استقلال و مالکیت در فرآیندهای مالی و اقتصادی تقویت شود.

ب) جمع‌بندی مضامین سازمان دهنده

از تحلیل مضامین پایه به مضامین سازمان دهنده فراگیر رسیده می‌شود و از مضامین سازمان دهنده نیز به مضامین فراگیر رسیده می‌شود که در جدول شماره ۴ به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

جدول شماره ۴: جمع‌بندی برخی از مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
مدیریت مالی و بودجه‌ریزی	برنامه‌ریزی مالی	تعیین اهداف مالی + تحلیل وضعیت مالی + بودجه‌بندی + مدیریت ریسک + سرمایه‌گذاری + نظارت و ارزیابی + پیش‌بینی مالی + مدیریت نقدینگی + بهبود کارایی و بهره‌وری اقتصادی سازمان + واگذاری مسئولیت‌ها و اختیارات بیشتر + تقویت احساس استقلال و مالکیت + واگذاری اختیارات بر تصمیم‌گیری و احساس مالکیت
	مدیریت هزینه‌ها	شناسایی هزینه‌ها + طبقه‌بندی هزینه‌ها + بودجه‌بندی هزینه‌ها + کنترل هزینه‌ها + تحلیل هزینه-سود + کاهش هزینه‌ها + نظارت بر هزینه‌ها + گزارش‌دهی هزینه‌ها + بهینه‌سازی منابع: مدیریت کارآمد هزینه‌ها + بهبود کیفیت خدمات ارائه‌شده + بهینه‌سازی منابع

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
تجزیه و تحلیل صورت‌های مالی + نسبت‌های مالی + تجزیه و تحلیل روند + تحلیل نسبت‌های عملکرد + پیش‌بینی مالی + ارزیابی ریسک + تحلیل جریان نقدی + مقایسه با رقبا	تحلیل مالی	
شناسایی فرصت‌های سرمایه‌گذاری + ارزیابی ریسک و بازده + تحلیل بنیادی + تحلیل تکنیکال + بررسی روندهای بازار + مقایسه گزینه‌های سرمایه‌گذاری + پیش‌بینی عملکرد آینده + نظارت و ارزیابی مستمر	تحلیل سرمایه‌گذاری	
تعیین اهداف سرمایه‌گذاری + شناسایی و انتخاب دارایی‌ها + تنوع‌بخشی به پرتفوی + ارزیابی ریسک و بازده + نظارت بر عملکرد پرتفوی + تحلیل بازار و روندها	مدیریت پرتفوی	مدیریت سرمایه‌گذاری
شناسایی و ارزیابی ریسک‌ها + تعیین استراتژی‌های مدیریت ریسک + تنوع‌بخشی به سبد سرمایه‌گذاری + استفاده از ابزارهای مالی + نظارت و کنترل ریسک + تحلیل سناریوهای مختلف + گزارش‌دهی و بازنگری مستمر	مدیریت ریسک سرمایه‌گذاری	
شناسایی نیازهای آموزشی + طراحی برنامه‌های آموزشی + برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌ها + استفاده از آموزش آنلاین + توسعه مهارت‌های نرم + مشاوره و راهنمایی شغلی	توسعه و آموزش کارکنان اقتصادی	مدیریت منابع انسانی اقتصادی
رفتار عادلانه و شفاف در برخورد با کارکنان + تعیین معیارهای عملکرد + ارزیابی عملکرد + بازخورد مستمر + توسعه و آموزش + تعیین اهداف سازمانی + مدیریت پاداش و انگیزش + برنامه‌ریزی جانشینی + نظارت و بهبود مستمر	مدیریت عملکرد کارکنان	
بررسی عوامل کلان اقتصادی + تحلیل بازار و صنعت + شناسایی روندهای اقتصادی + ارزیابی رقبا + تحلیل سیاست‌های دولتی + بررسی تأثیرات اجتماعی و فرهنگی + تحلیل ریسک‌های اقتصادی + پیش‌بینی تغییرات آینده + مشارکت اثربخش در فرآیندهای اقتصادی + توانایی تحلیل و پیش‌بینی نیازهای مالی و اقتصادی	تحلیل محیط اقتصادی	مدیریت استراتژیک و برنامه‌ریزی
تحلیل محیط داخلی و خارجی + تعیین اهداف اقتصادی + شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها + توسعه گزینه‌های استراتژیک + ارزیابی و انتخاب استراتژی + برنامه‌ریزی اجرایی + تخصیص منابع + نظارت و ارزیابی عملکرد	تدوین استراتژی‌های اقتصادی	
تعیین معیارهای عملکرد + ارزیابی اهداف استراتژیک + بررسی نتایج مالی + تحلیل بازخورد ذینفعان + مقایسه با رقبا + نظارت بر پیشرفت + اصلاح و بهبود استراتژی‌ها	ارزیابی عملکرد استراتژیک	
شناسایی نیاز به تغییر + برنامه‌ریزی تغییرات + ارزیابی تأثیر تغییرات + مدیریت مقاومت + ارتباطات مؤثر + آموزش و توسعه + نظارت بر پیاده‌سازی + ارزیابی و بهبود مستمر + شناخت محیط اقتصادی و بازار + شناسایی و مدیریت فرصت‌ها و چالش‌های جدید + مقاومت در برابر چالش‌های بازار	مدیریت تغییرات اقتصادی	مدیریت تغییر و نوآوری اقتصادی

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
شناسایی فرصت‌های نوآوری + بهبود فرآیندهای موجود + فناوری‌های نوین + شناخت الگوهای کسب‌وکار جدید + تجزیه و تحلیل داده‌ها + همکاری با استارت‌آپ‌ها + ارزیابی و پیاده‌سازی ایده‌ها + پویایی و به‌روزشوندگی + تشویق نوآوری و خلاقیت + حمایت از ایده‌های جدید و به‌روز	نوآوری در فرآیندهای اقتصادی	
ایجاد اعتماد در بازار + شبکه‌سازی + شناسایی ذینفعان + تحلیل نیازها و انتظارات + ارتباطات مؤثر + مدیریت بحران + ایجاد اعتماد + همکاری و مشارکت + حفظ ارتباطات بلندمدت + افزایش اعتماد و رضایت اعضا + رعایت اخلاق حرفه‌ای	برقراری روابط با ذینفعان مالی	مدیریت روابط مالی و اقتصادی
شناسایی انتظارات ذینفعان + تقویت پایداری مالی + تعیین اهداف مالی + ارتباطات شفاف + مدیریت ریسک + تنظیم انتظارات واقع‌بینانه + نظارت بر عملکرد مالی + گزارش‌دهی منظم + بازخورد و بهبود مستمر	مدیریت انتظارات مالی	

در مجموع بر اساس اطلاعات و داده‌های به‌دست‌آمده می‌توان ابعاد و مولفه‌های الگوی ارزیابی شایستگی مدیران اقتصادی سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح را به شرح جدول شماره ۵ ارائه کرد:

جدول شماره ۵. الگوی ارزیابی شایستگی مدیران اقتصادی سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح

ابعاد	مولفه	سنجه
مدیریت مالی و بودجه‌ریزی	برنامه‌ریزی مالی	توانایی در تدوین برنامه‌های مالی و بودجه‌ریزی بلندمدت.
	مدیریت هزینه‌ها	تولنایی در کنترل و کاهش هزینه‌ها برای بهینه‌سازی منابع.
	تحلیل مالی	توانایی در تحلیل صورت‌های مالی و ارائه گزارش‌های مالی دقیق.
مدیریت سرمایه‌گذاری	تحلیل سرمایه‌گذاری	توانایی در تحلیل و ارزیابی فرصت‌های سرمایه‌گذاری.
	مدیریت پرتفوی	توانایی در مدیریت و بهینه‌سازی پرتفوی سرمایه‌گذاری.
	مدیریت ریسک سرمایه‌گذاری	توانایی در شناسایی و مدیریت ریسک‌های مرتبط با سرمایه‌گذاری.
مدیریت منابع انسانی	توسعه و آموزش کارکنان اقتصادی	توانایی در شناسایی نیازهای آموزشی و توسعه‌ای برای کارکنان اقتصادی.
	مدیریت عملکرد کارکنان	توانایی در ارزیابی و بهبود عملکرد کارکنان اقتصادی.
	برنامه‌ریزی و مدیریت حقوق و مزایا	توانایی در برنامه‌ریزی و مدیریت حقوق و مزایای کارکنان.

ابعاد	مؤلفه	سنجه
مدیریت استراتژیک و برنامه‌ریزی	تحلیل محیط اقتصادی	توانایی در تحلیل محیط اقتصادی و شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها.
	تدوین استراتژی‌های اقتصادی	توانایی در تدوین و پیاده‌سازی استراتژی‌های اقتصادی.
	ارزیابی عملکرد استراتژیک	توانایی در ارزیابی و بازبینی اثربخشی استراتژی‌های اقتصادی.
مدیریت روابط مالی و اقتصادی	برقراری روابط با ذینفعان مالی	توانایی در برقراری و مدیریت روابط با ذینفعان مالی و اقتصادی.
	مدیریت انتظارات مالی	توانایی در مدیریت انتظارات و نیازهای مالی ذینفعان.
مهارت تحلیل و پیش‌بینی اقتصادی	تحلیل داده‌های اقتصادی	توانایی در تحلیل و تفسیر داده‌های اقتصادی.
	پیش‌بینی اقتصادی	توانایی در پیش‌بینی روندهای اقتصادی و تأثیرات آن بر سانا.
مدیریت پروژه‌های اقتصادی	برنامه‌ریزی پروژه‌های اقتصادی	توانایی در برنامه‌ریزی و اجرای پروژه‌های اقتصادی.
	مدیریت ریسک پروژه‌ها	توانایی در شناسایی و مدیریت ریسک‌های مرتبط با پروژه‌های اقتصادی
مدیریت ارتباطات اقتصادی و مالی	ارتباط با سرمایه‌گذاران	توانایی در برقراری و حفظ ارتباطات مؤثر با سرمایه‌گذاران و سهام‌داران.
	مدیریت ارتباط با نهادهای مالی	توانایی در تعامل و مدیریت روابط با نهادهای مالی و بانکی.
مدیریت و تحلیل داده‌های کلان اقتصادی	تحلیل داده‌های کلان	توانایی در تحلیل داده‌های کلان اقتصادی و استفاده از آن‌ها برای تصمیم‌گیری.
	مدیریت پایگاه داده‌های اقتصادی	توانایی در مدیریت و به‌روزرسانی پایگاه‌های داده اقتصادی.
مدیریت روابط با نهادهای نظارتی و قانونی	رعایت قوانین و مقررات نظارتی	توانایی در اطمینان از رعایت مقررات و قوانین نظارتی مربوط به فعالیت‌های اقتصادی.
	مدیریت تعامل با نهادهای نظارتی	توانایی در مدیریت و تعامل مؤثر با نهادهای نظارتی و قانونی.
مدیریت بحران‌های اقتصادی	برنامه‌ریزی بحران	توانایی در تدوین برنامه‌های مواجهه با بحران‌های اقتصادی.
	مدیریت بحران	توانایی در مدیریت بحران‌های اقتصادی و بازبایی از آن‌ها.
مدیریت رضایت مشتری	تحلیل نیازهای مشتریان	توانایی در تحلیل و شناسایی نیازهای مشتریان و ذینفعان.

ابعاد	مؤلفه	سنجه
	برنامه‌ریزی برای افزایش رضایت مشتری	توانایی در ایجاد و پیاده‌سازی برنامه‌های افزایش رضایت مشتریان و ذینفعان [بازنشستگان و خانواده نیروهای مسلح]
مدیریت و بهبود فرآیندهای اقتصادی	مدیریت فرآیندها	توانایی در طراحی، اجرا و بهبود فرآیندهای اقتصادی.
	مدیریت بهبود مستمر	توانایی در شناسایی و پیاده‌سازی راهکارهای بهبود مستمر در فرآیندهای اقتصادی.
مدیریت روابط بین‌المللی و تجارت خارجی	مدیریت روابط بین‌المللی	توانایی در برقراری و مدیریت روابط با سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی.
	مدیریت تجارت خارجی	توانایی در مدیریت و تحلیل جنبه‌های اقتصادی تجارت خارجی و بین‌المللی.
مدیریت منابع و تأمین مالی	تأمین مالی پروژه‌ها	توانایی در شناسایی و تأمین منابع مالی مورد نیاز برای پروژه‌ها.
	مدیریت منابع مالی	توانایی در مدیریت منابع مالی و تخصیص بهینه آنها به پروژه‌ها و فعالیت‌های ساتا.
مدیریت فرهنگ سازمانی و تعهد به اصول اخلاقی	پیشبرد اصول اخلاقی	توانایی در پیاده‌سازی و ارتقاء اصول اخلاقی در فعالیت‌های اقتصادی.
	توسعه فرهنگ سازمانی	توانایی در ترویج و توسعه فرهنگ سازمانی بر اساس ارزش‌های اقتصادی و مالی.
مدیریت تغییرات و تحولات اقتصادی	پیش‌بینی تحولات اقتصادی	توانایی در پیش‌بینی تغییرات و تحولات اقتصادی و تأثیر آن بر ساتا.
	مدیریت سازگاری با تغییرات	توانایی در تطبیق با تغییرات و تحولات اقتصادی به منظور حفظ و بهبود عملکرد ساتا.
	نوآوری در فرآیندهای اقتصادی	توانایی در ایجاد و پیاده‌سازی ابتکارات و نوآوری‌های اقتصادی.

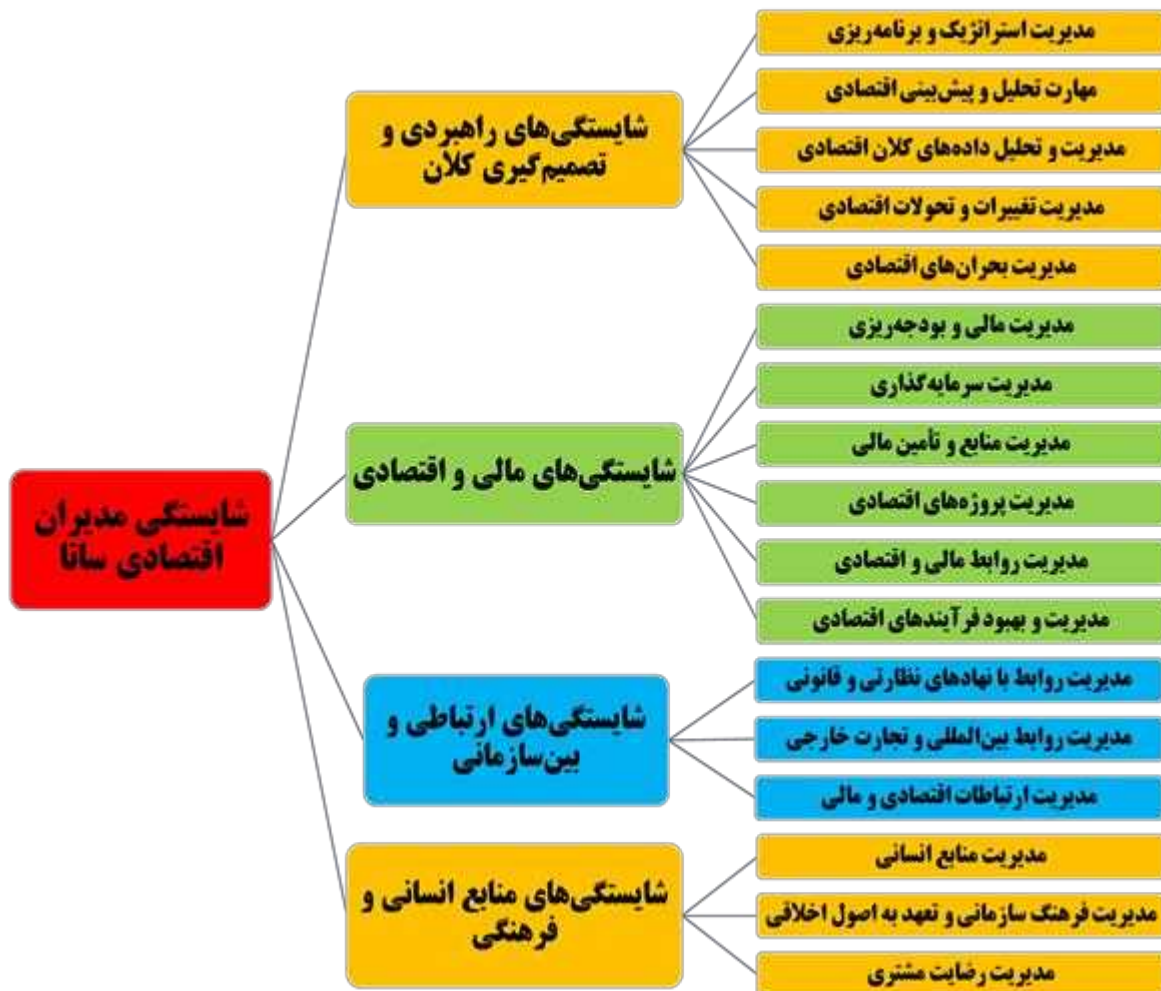
در مجموع به‌منظور جامع‌تر نمودن الگو، ابعاد با هم ادغام و الگو شایستگی مدیران اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح در قالب تعداد محدودتر و کلان‌تری از ابعاد یا شایستگی‌های اصلی به شرح ذیل دسته‌بندی شدند:

۱. شایستگی‌های راهبردی و تصمیم‌گیری کلان

- مدیریت استراتژیک و برنامه‌ریزی

- مهارت تحلیل و پیش‌بینی اقتصادی

- مدیریت و تحلیل داده‌های کلان اقتصادی
- مدیریت تغییرات و تحولات اقتصادی
- مدیریت بحران‌های اقتصادی
- ۲. شایستگی‌های مالی و اقتصادی
 - مدیریت مالی و بودجه‌ریزی
 - مدیریت سرمایه‌گذاری
 - مدیریت منابع و تأمین مالی
 - مدیریت پروژه‌های اقتصادی
 - مدیریت روابط مالی و اقتصادی
 - مدیریت و بهبود فرآیندهای اقتصادی
- ۳. شایستگی‌های ارتباطی و بین‌سازمانی
 - مدیریت روابط با نهادهای نظارتی و قانونی
 - مدیریت روابط بین‌المللی و تجارت خارجی
 - مدیریت ارتباطات اقتصادی و مالی
- ۴. شایستگی‌های منابع انسانی و فرهنگی
 - مدیریت منابع انسانی
 - مدیریت فرهنگ سازمانی و تعهد به اصول اخلاقی
 - مدیریت رضایت مشتری



نمودار شماره ۱. الگوی شایستگی مدیران اقتصادی سازمان تامین اجتماعی نیروهای مسلح

اگرچه برخی از شایستگی‌های شناسایی شده در این پژوهش در ادبیات عمومی مدیریت نیز مطرح شده‌اند، اما یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که محتوا، کارکرد و اولویت این شایستگی‌ها در بستر سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا) ماهیتی متمایز و زمینه‌محور دارد. به‌طور خاص، شایستگی‌هایی نظیر مدیریت اقتصادی در شرایط محدودیت‌های امنیتی، تعامل هم‌زمان با نهادهای چندگانه حاکمیتی، مدیریت سرمایه‌گذاری با رویکرد پایداری و ریسک‌گریزی نهادی و مدیریت فرهنگ سازمانی مبتنی بر ارزش‌های سازمان‌های دفاعی و اخلاقی، از جمله مؤلفه‌هایی هستند که در مدل‌های عمومی شایستگی

مدیریتی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و تنها از طریق پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر تجربه خبرگان ساتا قابل شناسایی بوده‌اند. از این‌رو، نوآوری اصلی پژوهش حاضر نه در نام‌گذاری شایستگی‌ها، بلکه در تبیین شایستگی‌های مدیریتی متناسب با بستر نهادی - امنیتی ساتا و بازتعریف آن‌ها در چارچوب مأموریت‌ها و الزامات خاص این سازمان نهفته است.

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهاد

بحث

در پژوهش حاضر، بررسی شایستگی‌های مدیریتی به‌ویژه در زمینه‌های اقتصادی، یکی از موضوعات حیاتی و راهبردی برای ارتقاء عملکرد و بهره‌وری سازمانی است. شایستگی‌های مدیریتی در عرصه‌های مختلف اقتصادی، نقش بسزایی در هدایت سازمان‌ها به سوی موفقیت و تحقق اهداف استراتژیک دارند. این پژوهش با هدف شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های مختلف شایستگی‌های مدیریتی در سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا)، به‌طور جامع و دقیق به ابعاد مختلف این شایستگی‌ها پرداخته است.

شایستگی‌های مدیریتی، مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش‌ها و ویژگی‌های رفتاری هستند که به مدیران این امکان را می‌دهند تا تصمیمات مؤثری اتخاذ کنند و در مواجهه با چالش‌ها و تحولات اقتصادی، به‌طور کارآمد عمل نمایند. در این راستا، شایستگی‌ها در بخش‌های مختلف اقتصادی به‌ویژه در زمینه مدیریت مالی، سرمایه‌گذاری، منابع انسانی، استراتژیک، تغییر و نوآوری، روابط مالی، تحلیل داده‌های اقتصادی، و مدیریت پروژه‌های اقتصادی به‌عنوان اجزای اصلی الگو شایستگی‌های مدیریتی مطرح شدند. هر یک از این اجزاء، به‌طور مستقیم بر عملکرد فردی مدیران و در نهایت، بر بهره‌وری و کارایی کل سازمان تأثیرگذارند.

مضامین فراگیر و مؤلفه‌های شایستگی‌های مدیریتی

۱. مدیریت مالی و بودجه‌ریزی: مدیریت مالی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی شایستگی‌های مدیریتی در این الگو مورد توجه قرار گرفته است. در یک محیط اقتصادی پویا، مدیران باید توانایی تدوین برنامه‌های مالی و بودجه‌ریزی دقیق و مؤثر را داشته باشند تا منابع مالی سازمان را به‌طور بهینه تخصیص دهند. این امر شامل شایستگی‌هایی چون برنامه‌ریزی مالی، کنترل هزینه‌ها، و تحلیل دقیق صورت‌های مالی می‌شود. برای مثال، مدیریت هزینه‌ها و کنترل منابع مالی در شرایط بحرانی به مدیران این امکان را می‌دهد که سازمان را در مسیری پایدار و مؤثر هدایت کنند و از هدررفت منابع جلوگیری کنند.

۲. مدیریت سرمایه‌گذاری: در شرایطی که سازمان‌ها با فرصت‌ها و چالش‌های متعدد در زمینه سرمایه‌گذاری مواجه هستند، توانایی تحلیل دقیق فرصت‌های سرمایه‌گذاری و انتخاب گزینه‌های مناسب از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مدیران باید بتوانند فرصت‌های سرمایه‌گذاری را شناسایی کرده و با استفاده از تحلیل‌های مالی و اقتصادی، سرمایه‌گذاری‌های مناسب را انتخاب کنند. علاوه بر این، توانایی در مدیریت ریسک‌های سرمایه‌گذاری و بهینه‌سازی پرتفوی‌های سرمایه‌گذاری برای دستیابی به بازده‌های مطلوب، جزء شایستگی‌های ضروری در این زمینه است.

۳. مدیریت منابع انسانی: یکی از ابعاد مهم شایستگی‌های مدیریتی، مدیریت منابع انسانی است. در این حوزه، توانایی مدیران در شناسایی نیازهای آموزشی و توسعه‌ای برای کارکنان و همچنین ارزیابی عملکرد آن‌ها، به افزایش بهره‌وری و ارتقاء کارایی سازمان کمک می‌کند. در این راستا، آموزش‌های مستمر و توانمندسازی کارکنان اقتصادی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود عملکرد فردی و گروهی در سازمان شود. به‌ویژه در بخش‌های اقتصادی، این شایستگی‌ها به‌طور مستقیم بر بهینه‌سازی فرآیندها و ارتقاء عملکرد مالی سازمان تأثیر می‌گذارند.

۴. مدیریت استراتژیک و برنامه‌ریزی: در دنیای پیچیده و متغیر اقتصادی، توانایی تحلیل محیط اقتصادی و شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها برای تدوین استراتژی‌های اقتصادی مؤثر، از اهمیت بالایی برخوردار است. این شایستگی‌ها مدیران را قادر می‌سازد تا استراتژی‌های اقتصادی مناسبی را تدوین کرده و پیاده‌سازی آن‌ها را به‌طور مؤثر مدیریت کنند. همچنین، ارزیابی و بازنگری استراتژی‌ها در طول زمان به‌منظور تطابق با شرایط جدید اقتصادی و بهبود مستمر، از ابعاد دیگر این حوزه است.

۵. مدیریت روابط مالی و اقتصادی: توانایی در برقراری و حفظ روابط مالی و اقتصادی با ذینفعان مختلف، از دیگر مؤلفه‌های حیاتی شایستگی‌های مدیریتی است. این روابط می‌توانند شامل تعامل با نهادهای مالی، سرمایه‌گذاران، بانک‌ها، و سایر ذینفعان اقتصادی باشند. همچنین، مدیریت انتظارات مالی ذینفعان و جذب منابع مالی برای سازمان، به‌عنوان ابزاری کلیدی برای پایداری و رشد اقتصادی سازمان در نظر گرفته می‌شود. تعامل مؤثر با این گروه‌ها می‌تواند به تأمین مالی پروژه‌ها و ارتقاء منابع مالی سازمان کمک کند.

۶. مهارت تحلیل و پیش‌بینی اقتصادی: در دنیای اقتصادی که تغییرات سریع و پیچیده‌ای دارد، توانایی در تحلیل داده‌های کلان اقتصادی و پیش‌بینی روندهای اقتصادی، به مدیران این امکان را می‌دهد تا تصمیمات استراتژیک و پیش‌بینی‌شده اتخاذ کنند. توانایی پیش‌بینی تغییرات اقتصادی و اثرات آن بر

عملکرد سازمان، به مدیران کمک می‌کند تا اقدامات پیشگیرانه انجام دهند و سازمان را در مسیر رشد و پایداری قرار دهند.

۷. مدیریت پروژه‌های اقتصادی: مدیریت پروژه‌های اقتصادی نیز به‌عنوان یکی از ابعاد کلیدی شایستگی‌های مدیریتی در سازمان‌ها مطرح است. توانایی در برنامه‌ریزی و اجرای پروژه‌های اقتصادی به‌منظور تحقق اهداف سازمانی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این توانمندی‌ها شامل شایستگی‌هایی چون مدیریت ریسک پروژه‌ها، تخصیص منابع بهینه و ارزیابی عملکرد پروژه‌ها در طول زمان می‌شود.

۸. مدیریت ارتباطات اقتصادی و مالی: مدیریت ارتباطات اقتصادی و مالی یکی از ابعاد اساسی شایستگی‌های مدیریتی است که نقش کلیدی در تأمین منابع مالی و بهبود فرآیندهای سازمانی دارد. مدیران باید توانایی برقراری ارتباطات مؤثر با سرمایه‌گذاران، ذینفعان، نهادهای مالی و بانکی را داشته باشند. این روابط تأثیر مستقیمی بر تأمین مالی سازمان، جذب سرمایه و به‌طور کلی بر استحکام وضعیت مالی و اقتصادی آن دارند. همچنین، توانایی در حفظ و ارتقاء روابط با نهادهای مختلف اقتصادی موجب تقویت اعتبار سازمان و افزایش فرصت‌های تجاری و مالی برای توسعه بیشتر خواهد شد.

۱۰. مدیریت و تحلیل داده‌های کلان اقتصادی: در دنیای امروز، تصمیم‌گیری‌های راهبردی بدون داده‌های دقیق و به‌روز به‌طور مؤثری امکان‌پذیر نیست. توانایی در تحلیل داده‌های کلان اقتصادی به مدیران این امکان را می‌دهد که روندهای اقتصادی را شبیه‌سازی کرده و پیش‌بینی‌های دقیقی انجام دهند. این تحلیل‌ها می‌تواند به تصمیم‌گیری‌های آگاهانه در زمینه سرمایه‌گذاری، تخصیص منابع، و طراحی استراتژی‌های اقتصادی کمک کند. علاوه بر این، توانمندی در مدیریت و به‌روزرسانی پایگاه‌های داده اقتصادی، به مدیران کمک می‌کند که به سرعت به اطلاعات مورد نیاز دسترسی داشته باشند و بتوانند آن‌ها را برای بهبود فرآیندها و کاهش هزینه‌ها استفاده کنند.

۱۱. مدیریت بحران‌های اقتصادی: بحران‌های اقتصادی می‌توانند به‌طور غیرمنتظره و سریع بر سازمان‌ها تأثیر بگذارند. بنابراین، توانایی در مدیریت بحران‌های اقتصادی به‌ویژه در شرایط بحرانی و ناپایدار برای مدیران ضروری است. این شایستگی‌ها شامل تدوین برنامه‌های واکنش به بحران، مدیریت منابع در شرایط بحرانی، و اجرای اقداماتی برای بازیابی و بازسازی سازمان پس از بحران می‌باشد. مدیران باید توانایی شناسایی علائم بحران و آماده‌سازی سازمان برای مقابله با آن‌ها را داشته باشند. همچنین، توانایی در مدیریت بحران بازیابی پس از بحران، موجب حفظ ثبات و ادامه عملکرد سازمان در شرایط پس از بحران خواهد شد.

۱۲. مدیریت رضایت مشتری: در دنیای اقتصادی رقابتی امروز، رضایت مشتری به‌عنوان یکی از ارکان اصلی موفقیت سازمان‌ها شناخته می‌شود. توانایی در شناسایی نیازها و ترجیحات مشتریان و تحلیل بازخوردهای آن‌ها به مدیران این امکان را می‌دهد که خدمات و محصولات خود را بهبود بخشند. مدیران باید توانایی طراحی و پیاده‌سازی برنامه‌های افزایش رضایت مشتری را داشته باشند تا بتوانند کیفیت خدمات و محصولات را ارتقاء دهند و از این طریق مشتریان جدید جذب کرده و مشتریان قبلی را حفظ کنند. در این راستا، تمرکز بر مشتری‌مداری و بهینه‌سازی فرآیندهای خدماتی و تولیدی، از کلیدی‌ترین شایستگی‌های مدیریتی به‌ویژه در بخش اقتصادی است.

۱۳. مدیریت و بهبود فرآیندهای اقتصادی: مدیریت و بهبود مستمر فرآیندهای اقتصادی یکی از شایستگی‌های حیاتی است که در هر سازمان اقتصادی باید به‌طور مستمر انجام شود. توانایی در طراحی، اجرا و بهبود فرآیندهای اقتصادی موجب می‌شود که سازمان بتواند کارایی خود را افزایش دهد، هزینه‌ها را کاهش دهد و در نتیجه عملکرد کلی سازمان را بهبود بخشد. مدیران اقتصادی باید توانایی شناسایی نقاط ضعف در فرآیندهای موجود و پیاده‌سازی راهکارهای بهبود مستمر را داشته باشند. این شایستگی‌ها به‌ویژه در زمینه تولید، تأمین منابع، و توزیع خدمات یا محصولات بسیار حائز اهمیت هستند.

۱۴. مدیریت روابط بین‌المللی و تجارت خارجی: با توجه به جهانی شدن تجارت و رقابت‌های اقتصادی بین‌المللی، توانایی در مدیریت روابط بین‌المللی و تجارت خارجی برای سازمان‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مدیران اقتصادی باید توانایی برقراری روابط مؤثر با سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی را داشته باشند تا از این طریق بتوانند به گسترش همکاری‌های تجاری، تبادل اطلاعات، و توسعه بازارهای جدید بپردازند. همچنین، توانایی در مدیریت جنبه‌های اقتصادی تجارت خارجی و تحلیل آن‌ها، به بهبود عملکرد سازمان در بازارهای جهانی و افزایش صادرات و واردات کمک می‌کند.

۱۵. مدیریت منابع و تأمین مالی: توانایی در تأمین منابع مالی مورد نیاز برای پروژه‌ها و فعالیت‌های سازمانی از دیگر شایستگی‌های مدیریتی مهم است. مدیران باید توانایی شناسایی منابع مالی مختلف، از جمله وام‌ها، سرمایه‌گذاری‌ها و دیگر ابزارهای مالی را داشته باشند تا از این طریق منابع لازم برای تأمین پروژه‌ها و فعالیت‌های سازمانی تأمین شود. همچنین، مدیریت منابع مالی و تخصیص بهینه آن‌ها به فعالیت‌ها و پروژه‌های مختلف، موجب بهبود بهره‌وری و کارایی سازمان خواهد شد.

۱۶. مدیریت فرهنگ سازمانی و تعهد به اصول اخلاقی: در هر سازمان، فرهنگ سازمانی و اصول اخلاقی نقش بسزایی در شکل‌دهی به رفتار کارکنان و مدیران دارد. توانایی در پیشبرد اصول اخلاقی در سازمان و ترویج فرهنگ سازمانی مبتنی بر ارزش‌های اقتصادی و اجتماعی، موجب حفظ اعتبار سازمان

و بهبود روابط درون سازمانی می‌شود. به‌ویژه در سازمان‌های اقتصادی، ترویج فرهنگ کار گروهی، صداقت، و مسئولیت‌پذیری می‌تواند به ایجاد یک محیط کاری مثبت و ارتقاء روحیه کارکنان منجر شود. از سوی دیگر، مدیریت اصول اخلاقی و تعهد به مسئولیت‌های اجتماعی، موجب جلب اعتماد مشتریان، سهامداران و سایر ذینفعان خواهد شد.

۱۷. مدیریت تغییرات و تحولات اقتصادی: توانایی در پیش‌بینی و انطباق با تغییرات و تحولات اقتصادی یکی از شایستگی‌های اساسی برای موفقیت در محیط‌های اقتصادی پویا و متغیر است. مدیران باید توانایی شناسایی روندهای آینده اقتصادی و پیش‌بینی تأثیرات آن‌ها بر سازمان را داشته باشند. این شایستگی‌ها موجب می‌شود که سازمان‌ها بتوانند به‌طور مؤثری خود را با تغییرات سازگار کنند و در شرایط جدید بازار و اقتصاد، عملکرد مطلوبی داشته باشند. توانایی در مدیریت سازگاری با تغییرات، به سازمان‌ها کمک می‌کند که در مواجهه با بحران‌ها و تحولات غیرمنتظره اقتصادی، به‌طور انعطاف‌پذیر و مؤثر عمل کنند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که شایستگی‌های مدیریتی اقتصادی، که شامل مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های رفتاری هستند، نقش بسیار مهمی در بهبود عملکرد سازمان‌ها و دستیابی به اهداف استراتژیک آن‌ها ایفا می‌کنند. در سازمان‌هایی مانند ساتا، که با چالش‌ها و تحولات سریع اقتصادی مواجه هستند، برخورداری از شایستگی‌های مدیریتی می‌تواند عامل تعیین‌کننده‌ای در موفقیت و کارایی سازمان باشد. این شایستگی‌ها در مدیریت مالی، منابع انسانی، نوآوری و تحلیل اقتصادی به مدیران کمک می‌کند تا در برابر چالش‌های اقتصادی و تحولات بازار به‌طور مؤثر واکنش نشان دهند و عملکرد سازمان را بهبود بخشند.

این پژوهش همچنین تأکید دارد که شایستگی‌های مدیریتی باید به‌طور مستمر ارزیابی و به‌روزرسانی شوند تا بتوانند با شرایط اقتصادی و اجتماعی در حال تغییر همگام شوند. در شرایط بحران‌های اقتصادی و نوسانات مالی، توانایی در مدیریت تغییر، پیش‌بینی و نوآوری اقتصادی به مدیران این امکان را می‌دهد که سازمان را به‌طور مؤثری در مسیر رشد و پایداری هدایت کنند.

در مجموع، شایستگی‌های مدیریتی در عرصه اقتصادی به‌ویژه در زمینه‌های مدیریت مالی، سرمایه‌گذاری، منابع انسانی، استراتژیک، نوآوری، روابط مالی و تحلیل اقتصادی، برای مدیران اقتصادی ضروری است تا به‌طور مؤثر با چالش‌ها و تحولات اقتصادی مقابله کنند. در سازمان‌های تأمین اجتماعی

نیروهای مسلح (ساتا)، این شایستگی‌ها می‌توانند نقشی کلیدی در بهبود عملکرد و بهره‌وری سازمان ایفا کرده و موجب پایداری و موفقیت بلندمدت آن در شرایط اقتصادی پیچیده و نوسانی شوند.

بررسی نتایج پژوهش حاضر در مقایسه با پیشینه‌ها

مقایسه نتایج پژوهش حاضر با پیشینه‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بخش قابل‌توجهی از شایستگی‌های شناسایی‌شده برای مدیران اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا) با یافته‌های مطالعات پیشین در حوزه مدیریت و شایستگی‌های مدیریتی هم‌راستا است. شایستگی‌هایی نظیر مدیریت مالی و بودجه‌ریزی، مدیریت سرمایه‌گذاری، مدیریت منابع انسانی، مدیریت استراتژیک و برنامه‌ریزی، تحلیل و پیش‌بینی اقتصادی، مدیریت پروژه‌ها و بهبود فرآیندهای اقتصادی در پژوهش‌های مختلف به‌عنوان عوامل کلیدی اثربخشی مدیران معرفی شده‌اند و یافته‌های پژوهش حاضر نیز بر اهمیت آن‌ها تأکید دارد (Sedyastuti et al., Zia, 2020; Boyatzis, 2011; Gibson et al., 2002). (2021).

در عین حال، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برخی شایستگی‌ها در بستر سازمان ساتا برجستگی و اهمیت مضاعفی یافته‌اند. به‌ویژه شایستگی‌هایی نظیر مدیریت روابط با نهادهای نظارتی و قانونی، مدیریت بحران‌های اقتصادی، مدیریت روابط بین‌المللی و تجارت خارجی، و مدیریت ارتباطات اقتصادی و مالی، در مقایسه با بسیاری از پژوهش‌های پیشین، نقش پررنگ‌تری در الگوی شایستگی مدیران اقتصادی ساتا ایفا می‌کنند. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی که بر نقش محیط نهادی، الزامات قانونی و پیچیدگی‌های محیطی در شکل‌گیری شایستگی‌های مدیریتی تأکید دارند هم‌سو است (Khomideh et al., 2022; Dehghanpour Farashah et al., 2023; Tran, 2017).

همچنین، تأکید پژوهش حاضر بر مدیریت فرهنگ سازمانی، تعهد به اصول اخلاقی، مدیریت رضایت ذی‌نفعان و توانایی سازگاری با تغییرات و تحولات اقتصادی نشان‌دهنده نگاه جامع‌تر به شایستگی‌های مدیریتی است که فراتر از مهارت‌های فنی و مالی صرف قرار می‌گیرد. این نتایج با رویکردهای نوین شایستگی‌محور که بر ابعاد رفتاری، ارزشی و انطباق‌پذیری مدیران تأکید دارند، هم‌راستا بوده و یافته‌های پژوهش‌های پیشین را در بستر خاص ساتا تکمیل و تعمیق می‌کند (Grenda & Palmunen, 2025; Birknerová & Uher, 2022; Boyatzis, 2011).

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پیشینه‌ها همخوانی و هم‌راستایی دارد و نشان‌دهنده اهمیت ابعاد مختلف شایستگی‌های مدیریتی در موفقیت سازمان‌ها است. این پژوهش به‌ویژه بر مدیریت مالی،

سرمایه‌گذاری، منابع انسانی و استراتژیک تأکید دارد که در مطالعات قبلی نیز به‌عنوان عوامل کلیدی شناسایی شده‌اند.

در مجموع، اگرچه یافته‌های پژوهش حاضر در بسیاری از موارد با ادبیات موجود هم‌خوانی دارد، اما بازتعریف و اولویت‌بندی شایستگی‌ها در چارچوب نهادی - امنیتی ساتا، ارزش افزوده اصلی این پژوهش را شکل می‌دهد و نشان می‌دهد که شایستگی‌های مدیریتی نه‌تنها ماهیتی عمومی، بلکه زمینه‌محور و سازمان‌ویژه دارند.

یکی از نوآوری‌های اصلی این پژوهش، طراحی الگوی جامع و نظام‌مند شایستگی‌های مدیران اقتصادی ساتا است. این الگو به‌صورت خاص بر روی نیازها و چالش‌های منحصر به فرد این سازمان تمرکز دارد و می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای شناسایی و توسعه شایستگی‌های مدیریتی مورد استفاده قرار گیرد. این رویکرد به‌ویژه در مقایسه با پژوهش‌های پیشین که عمدتاً به تحلیل شایستگی‌های عمومی مدیران پرداخته‌اند، مزیت قابل توجهی دارد. در این پژوهش، با استفاده از روش کیفی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، به شناسایی دقیق‌تر نیازهای خاص مدیران اقتصادی ساتا پرداخته شده است.

در نهایت این پژوهش تأکید می‌کند که سرمایه‌گذاری در توسعه شایستگی‌های مدیریتی نه‌تنها به نفع سازمان، بلکه به نفع تمامی ذینفعان آن خواهد بود. با توجه به اهمیت شایستگی‌های مدیریتی در تحقق اهداف سازمانی و ارتقای بهره‌وری، الگوی ارائه‌شده می‌تواند به‌عنوان ابزاری کارآمد برای سنجش و ارتقاء شایستگی‌های مدیریتی در ساتا مورد استفاده قرار گیرد.

این الگو به سازمان کمک خواهد کرد تا به‌عنوان یک نهاد پیشرو در ارائه خدمات تأمین اجتماعی، به اهداف خود دست یابد و به بهبود معیشت و سلامت جامعه تحت پوشش خود بپردازد. در نهایت، توجه به شایستگی‌های مدیریتی و پیاده‌سازی الگوی ارزیابی پیشنهادی می‌تواند به‌صورت مؤثری به ارتقای عملکرد سازمان کمک کند و به تحقق شعار «خدمت در سایه تکریم» بینجامد.

پیشنهادات

در راستای بهبود شایستگی‌های مدیریتی مدیران اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح (ساتا) و ارتقاء عملکرد سازمان، پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

الف) پیشنهادات پژوهشی

- بررسی ارتباط بین شایستگی‌های مدیریتی و عملکرد اقتصادی سازمان‌های تأمین اجتماعی نیروهای مسلح.
- تحلیل روش‌های بهبود شایستگی‌های مدیریتی مدیران اقتصادی با تمرکز بر نیازهای خاص سازمان‌های دولتی و نظامی.
- مطالعه بر نحوه تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و تخصصی مدیران اقتصادی بر فرآیند تصمیم‌گیری و مدیریت منابع در سازمان.
- شناسایی نیازهای آموزشی ویژه برای ارتقاء شایستگی‌های مدیریتی در مدیران اقتصادی با توجه به شرایط خاص سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح.
- بررسی تأثیر استراتژی‌های مدیریت منابع انسانی بر توسعه شایستگی‌های مدیریتی در بخش اقتصادی سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح.

ب) پیشنهادات اجرایی

- برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی بر اساس نیازهای شایستگی‌های مدیریتی مدیران اقتصادی و به‌ویژه تمرکز بر مسائل مالی و اقتصادی سازمان.
- راه‌اندازی سیستم‌های مشاوره و منتورینگ برای کمک به مدیران جوان در شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های مدیریتی در بخش اقتصادی.
- ایجاد برنامه‌های ارزیابی عملکرد مدیریتی با تأکید بر شاخص‌های مرتبط با کارایی اقتصادی و بهبود تصمیم‌گیری در حوزه‌های مالی.
- توسعه فرآیندهای مدیریتی بر اساس تحلیل داده‌ها و اطلاعات مالی به‌منظور بهبود تصمیم‌گیری‌های اقتصادی و تخصیص منابع.
- استفاده از فناوری‌های نوین در مدیریت مالی و اقتصادی سازمان به‌منظور افزایش دقت و کارایی در فرایندهای اقتصادی.
- تقویت همکاری بین بخش‌های مختلف سازمان تأمین اجتماعی نیروهای مسلح به‌منظور بهره‌برداری بهتر از منابع مالی و بهبود عملکرد اقتصادی سازمان.

منابع

- Alserhan, H.F.; Al Shbail, M.O (2020). The role of organizational commitment in the relationship between human resources management practices and competitive advantage, Jordanian private universities. *J. Grow. Sci.* 10, 3757–3766.
- Altay Hastuti, Nureddin; Nebati Mehmood, Bülent; Tezcan Kraus, Engin (2023). Analysis of Managerial Competencies and Performance of State Corporations in Antalya, Turkey. *Journal of Human Resource & Leadership*, 7(4), 11-20. <https://doi.org/10.53819/81018102t5217>.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice* (15th ed.). Kogan Page.
- Bartoli, A., & Blatrix, C. (2015). *Management Dans Les Organisations Publiques - 4e Edition: Defis Et Logiques D'Action*. Dunod.
- Birknerová, Zuzana; Uher, Ivan (2022). Assessment of Management Competencies According to Coherence with Managers' Personalities, *Personalities. Sustainability* 2022, 14, 170. <https://doi.org/10.3390/su14010170>.
- Boyatzis, R.E. Managerial and leadership competencies: A behavioral approach to emotional, social and cognitive intelligence. *Vis. J. Bus. Perspect.* 2011, 15, 91–100.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, L; George, B; Mehaffey-Kultgen, C (2018). The development of a competency model and its implementation in a power utility cooperative: an action research study. *Ind Commer Train.* 50 (3):123-35. doi: 10.1108/ict-11-2017-0087.
- Comer, L. B., & Drollinger, T. (1999). Active empathetic listening and selling success: a conceptual framework. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 19(1), 15–29.
- Czaja, J. (2019). What Does Managerial Competencies Mean? *Career Trend*.
- Dehghani Poodeh, Hussein; Pashaei Holasoo, Amin (2020). Designing the Commanding Model of Shahid Ghasem Suleimani, *Scientific Journal of Islamic Management*, 2 (28), 13- 37. [In persian].
- Dehghanpour Farashah, Alireza; Pourezzat, Ali Asghar; Dehghanpour Farashah, Afsaneh (2023). Designing a Competency Model for Plan and Budget Organization's Managers. *Journal of Research in Human Resources Management*, 15(1), 121-153. [In persian].
- Dubois, D. D., & Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. HRD Press.
- Ganji, Mazaher; Dalvi, Mohammad Reza; Shirvani, Alireza (2022). Management competencies: A model for introducing the competence of senior managers of

medical sciences universities, *Journal of Multidisciplinary Care (JMDC)*, 11(3):143-148, doi: 10.34172/jmdc.2022.1136.

Gibson, J.L.; Ivancevich, J.; Donnelly, J (2002). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. MN; McGraw-Hill Education (ISE Editions): New York, NY, USA.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.

Grenda, Dennis; Palmunen, Lauri-Matti (2025). Constructing clarity in managerial competence: Seven primitives for future research. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-025-00501-z>

Kayes, D. C., Kayes, A. B., & Yamazaki, Y. (2005). Essential competencies for cross-cultural knowledge absorption. *Journal of Managerial Psychology*, 20(7), 578–589. <https://doi.org/10.1108/02683940510623399>

Khomideh, Kh., Rangriz, H., Khastar, H., & Kheirandish, M. (2022). Redesign the model of selection and appointment of managers of the social security organization based on competency models with a data-based approach. *Journal of Psychological Science*, 21(118), 1943-1956.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Vol 28, Pp: 1–14.

Mengiste, A. Z. (2026). Influence of managerial skills on organizational performance in private banks in Harar City. *Journal of Human Resource Management*, 14(1), 70–74. <https://doi.org/10.11648/j.jhrm.20261401.17>

Modrak, D. K. (1979). Forms and compounds. In *Aristotle's Theory of Language and Meaning* (pp. 35-64). Cambridge University Press.

Pashaei Houlaso, Amin (2022). Designing a competency model for managers of the Ministry of Defense and Armed Forces Support, *Scientific Quarterly journal of Defense Strategy*, Volume 20, Issue 78 - Serial Number 78, pp 75 – 106. [In persian].

Pashaei Houlaso, Amin (2024). *Strategic Human Resource Management (Presenting a Model for Evaluating the Competencies of Socio-Economic Managers of the Armed Forces Social Security Organization)*, Project, Tehran: Armed Forces Social Security Organization – Strategic Studies Center. (In persian)

Pearce, B; Robinson, M (2016). Personality and social networks in organizations: A review and future directions. *Journal Organ. Behav.* 37 (Suppl. S1), S107–S121.

Rahmani, M; Hashemi, SA; Bagheri, M (2019). Explaining the competency model of managers based on entrepreneurial behavior and organizational trust of managers. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Administration of Islamic Azad University, Garmsar Branch*;13(2): 28 – 111.

Sedyastuti, K., Suwarni, E., Rahadi, D. R., & Handayani, M. A. (2021). Human Resources Competency at Micro, Small and Medium Enterprises in Palembang Songket Industry. In *2nd Annual Conference on Social Science and Humanities*; pp. 248-251. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210413.057>.

Seyyed Majid Ebnelreza, Pashaei Goulaso, Amin (2024). *Service Under the Shadow of Honor: The Management Model of the Armed Forces Social Security Organization*, First Edition, Tehran: Defense Industries Educational and Research Institute. (In persian)

Shum, C; Gatling, A; Shoemaker, S (2018). A model of hospitality leadership competency for frontline and director-level managers: which competencies matter more? *Int J Hosp Manag*, pp: 57 – 74. doi: 10.1016/j.ijhm.2018.03.002.

Sims, R. R. (2020). *Managing Organizational Behavior*. Praeger.

Springer. (2025). Constructing clarity in managerial competence: Seven primitives for future research. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-025-00501-z>

Tippins, M. J., & Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link? *Strategic Management Journal*, 24(8), 745–761.

Tolesa, S. F. (2024). Role of strategic leadership in the profitability of Ethiopian banks: An analysis of the Ethiopian system of evidence. *Asian Journal of Marketing*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.3923/ajm.2024.1.13>.

Tolochek, Vladimir A; Mashkova, Anna S (2021). the phenomenon of “competence”: assessment of the competencies of managers (factors of preference), *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2021. No. 1. pp. 57–78. doi: 10.11621/vsp.2021.01.03.

Tran, S.K (2017). Google: A reflection of culture, leader, and management. *Int. J. Corp. Soc. Responsib*, vol 2, 1–4.

Triana, M.C.; Gu, P.; Chapa, O.; Richard, O.; Colella, A (2021). Sixty years of discrimination and diversity research in human resource management: A review with suggestions for future research directions. *Hum. Resour. Manag.* 60, 145–204.

Thompson, J. L. (1998). Competency and measured performance outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 10(5), 219-231.

Yozi, K., & Mbokota, G. (2024). Adaptive leadership competencies for hybrid work teams in the South African banking sector. *South African Journal of Business Management*, 55(1), a4060. <https://doi.org/10.4102/sajbm.v55i1.4060>.

Zia, N. U. (2020). Knowledge-oriented leadership, knowledge management behaviour and innovation performance in project-based SMEs. The moderating role of goal orientations. *Journal of Knowledge Management*, 24(8), 1819-1839. <https://doi.org/10.1108/JKM-02-2020-0127>.

از شایستگی دیجیتال تا رفتار کاری نوآورانه: واکاوی میانجی‌گری اشتیاق شغلی (مثلث تحول در آموزش ابتدایی)

صابر عبدالملکی^۱

جمال عبدالملکی^۲

فائزه اسدی^۳

فرشته قهرمانی فرد^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۵)

چکیده

در عصر گذار به جامعه نسخه پنچ، نظام آموزشی ایران با ضرورت تحول بنیادین و تقویت نوآوری در میان معلمان مواجه است. این پژوهش با هدف واکاوی نقش میانجی اشتیاق شغلی در رابطه بین شایستگی‌های دیجیتال و رفتار کاری نوآورانه معلمان ابتدایی انجام شد. این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی با تأکید بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش شامل ۶۰۸ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهرستان قروه بود که از این میان، ۴۰۴ نفر (۳۱۰ زن و ۹۴ مرد) با روش دانیل وستلند (۲۰۲۵) و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از سه پرسشنامه استاندارد شایستگی دیجیتال ماخمود و همکاران (۲۰۲۱)، اشتیاق شغلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲) و رفتار کاری نوآورانه لامبریکس-اشمیتز و همکاران (۲۰۲۰) گردآوری شد. روایی و پایایی ابزارها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تأیید شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Lisrel v10.20 و با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. یافته‌ها بیانگر تأثیر مستقیم و معناداری شایستگی دیجیتال بر رفتار کاری نوآورانه بود. همچنین شایستگی دیجیتال بر اشتیاق شغلی و اشتیاق شغلی نیز به‌نوبه خود بر رفتار کاری نوآورانه تأثیر مستقیم و معناداری نشان داد. نقش میانجی اشتیاق شغلی در رابطه بین شایستگی دیجیتال و رفتار کاری نوآورانه نیز تأیید گردید. در مجموع، مدل پژوهش توانست ۴۷ درصد از واریانس رفتار کاری نوآورانه را تبیین نماید. لذا توسعه شایستگی‌های دیجیتال معلمان هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق تقویت اشتیاق شغلی، بستر لازم برای ظهور و تثبیت رفتارهای نوآورانه را فراهم می‌آورد. این یافته‌ها بر ضرورت توجه همزمان به توانمندسازی فنی و غنابخشی روان‌شناختی معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: شایستگی دیجیتال، رفتار کاری نوآورانه، اشتیاق شغلی، معلمان ابتدایی، تحول در آموزش

ابتدایی

^۱ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده) s.abdolmalaki@cfu.ac.ir

^۲ دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا و فرهنگی آموزش و پرورش، شهرستان قروه، کردستان، ایران

^۳ دکترای برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران

^۴ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

مقدمه

در جوامع دانش‌بنیان که رقابت جایگاه برجسته‌ای دارد، رفتار کاری نوآورانه پیش‌نیاز کلیدی برای بقا و موفقیت هر سازمانی محسوب می‌شود (آمابیل و پرات^۱، ۲۰۱۶) لذا رفتار کاری نوآورانه به عنوان قلب نوآوری در کانون توجه پژوهشگران است (آتاتسی و همکاران^۲، ۲۰۲۲؛ فان و همکاران^۳، ۲۰۲۱؛ هاکه و یامواه^۴، ۲۰۲۱). رفتار کاری نوآورانه متمایز از رفتار خلاق است، زیرا نه تنها شامل خلق، بلکه دربرگیرنده اقتباس و اجرای نوآوری نیز می‌شود (ایسیک و همکاران^۵، ۲۰۲۱). در عصر انقلاب صنعتی چهارم که موتور محرک فناوری‌هاست و گذار به جامعه ۵.۰ که چشم‌انداز انسانی استفاده از این فناوری‌هاست؛ نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با ضرورت تحول بنیادین مواجه شده‌اند؛ لذا در این تحولات پرشتاب، نقش معلمان از آموزش‌دهنده صرف به تسهیل‌گران فرآیند یادگیری مادام‌العمر، سازندگان دانش زمینه مند و پژوهشگران حوزه عمل در محیط‌های آموزشی پیچیده تکامل یافته است (تورا و آکباشلی^۶، ۲۰۲۴؛ حسینی و شیرازی^۷، ۲۰۲۱). طوری که در محیط‌های آموزشی معاصر، رفتار نوآورانه معلمان نقشی حیاتی در پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان و چالش‌های فناورانه ایفا می‌کند (گکونتوس و همکاران^۸، ۲۰۲۲)؛ لذا ایجاد نوآوری در آموزش، به طور مستقیم به رفتارهای نوآورانه معلمان وابسته است (لامبریکس اشمیتز و همکاران^۹، ۲۰۲۰؛ کوسلاگ-کرونن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۸) زیرا رفتار کاری نوآورانه معلمان عاملی کلیدی در عملکرد نوآورانه سازمان آموزشی است (فردیناند و لینداواتی^{۱۱}، ۲۰۲۱؛ سالی و اچورز^{۱۲}، ۲۰۲۰؛ سانتوسو و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۹). همچنین توانایی یک معلم برای نوآوری به ارتقای کیفیت فعالیت‌های یادگیری و بهبود کیفیت کلی آموزش کمک می‌کند (پراستیا و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰). لذا معلمانی که این رفتار را از خود نشان می‌دهند، به عنوان مربیان خلاق دسته‌بندی می‌شوند که ایده‌هایی برای ارتقای عملکرد مدرسه ارائه می‌کنند (جوهری و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱)؛ بنابراین رفتار کاری

-
- 1 . Amabile & Pratt
 - 2 . Ataisi et al
 - 3 . Fan et al
 - 4 . Haque & Yamoah
 - 5 . Isik et al
 - 6 . Tura & Akbaşlı
 - 7 . Hosseini & Shirazi
 - 8 . Gkontelos et al
 - 9 . Lambriex-Schmitz et al
 - 10 . Koeslag-Kreunen et al
 - 11 . Ferdinand & Lindawati
 - 12 . Salessi & Etchevers
 - 13 . Santoso et al
 - 14 . Prasetya et al
 - 15 . Johari et al

نوآورانه معلمان به اقداماتی اطلاق می‌شود که برای ایجاد تغییرات جدید به منظور دستیابی به اهداف آموزشی و بهبود کیفیت آموزش انجام می‌گیرند.

در قرن بیست و یکم، جنبه حیاتی دیگری در دنیای آموزش مطرح است: معلمان باید از حس خلاقیت برای ساختن یادگیری و رفتار نوآورانه از طریق تلفیق فناوری در فعالیتهای یادگیری برخوردار باشند که این امر در قالب «شایستگی دیجیتال» متجلی می‌شود (جراد و شعلان^۱، ۲۰۲۰؛ هرلیانی و واهیدین^۲، ۲۰۱۸). شایستگی دیجیتال معلمان یک مفهوم چندبعدی و پویا است که فراتر از تسلط فنی صرف، شامل ادغام عمیق فناوری در سطوح سیاست‌گذاری، برنامه درسی، پداگوژی، ارزشیابی و توسعه حرفه‌ای می‌شود (ماخمود و همکاران^۳، ۲۰۲۱). برای اینکه معلمان بتوانند فاوا را به شکلی پویا در کلاس‌های درس ادغام کنند، به شایستگی دیجیتال نیاز دارند تا فرآیند یادگیری را با رویکردی نوآورانه، نقاد، خلاق و ایمن به اجرا درآورند (پیلانو-ولیک و همکاران^۴، ۲۰۲۱). زیرا این شایستگی، مشارکت در فرآیند یادگیری را تشویق می‌کند؛ لذا انتظار می‌رود معلمان دارای شایستگی دیجیتال بتوانند بهتر با محیطی که پیوسته در حال تغییر است، سازگار شده و سطوح بالاتری از رفتار کاری نوآورانه را از خود نشان دهند (ساری و همکاران^۵، ۲۰۲۳). از آنجا که نوآوری محصول فعالیت انسانی است که تنها از طریق تلاش‌های نظام‌مند و مستمر قابل دستیابی است (گکونتوس و همکاران، ۲۰۲۲)؛ لذا برای پرورش رفتار نوآورانه در کار، معلمان باید دارای شایستگی دیجیتال باشند (ساری و همکاران، ۲۰۲۳).

شکل‌گیری رفتار کاری نوآورانه معلمان صرفاً ناشی از یک عامل نیست. بلکه چندین عامل در شکل‌گیری آن نقش دارند؛ زیرا رفتارهای کاری نوآورانه صرفاً از کیفیت‌های ذاتی یک فرد ناشی نمی‌شود، بلکه از اشتیاق شغلی آنان شامل انرژی، فداکاری و جذب نیز سرچشمه می‌گیرد (کوون و کیم^۶، ۲۰۲۰؛ شافلی و همکاران^۷، ۲۰۰۲)؛ زیرا معلمان مشتاق قادرند منابع شخصی و انرژی خود را در عملکرد کاری خود سرمایه‌گذاری کنند؛ لذا این سرمایه‌گذاری شخصی، اشتیاق و انرژی معلمان مشتاق به رفتار کاری نوآورانه منجر می‌شود (اسلام و همکاران^۸، ۲۰۲۴؛ جیسون و گیتا^۹، ۲۰۲۱). بنابراین اشتیاق شغلی عاملی مهم و اساسی در رفتار کاری نوآورانه معلمان است؛ چون که معلمان با وظایف متنوعی مواجه هستند که در

-
- 1 . Jarad & Shaalan
 - 2 . Herliani & Wahyudin
 - 3 . Machmud et al
 - 4 . Pilav-Velic et al
 - 5 . Sary et al
 - 6 . Kwon & Kim
 - 7 . Schaufeli et al
 - 8 . Islam et al
 - 9 . Jason & Geetha

صورت اشتیاق بالا در کارشان، می‌توانند خلاقانه و نوآورانه تر انجام دهند (اکمکچی اوغلو و اونر^۱، ۲۰۲۴؛ جیا و همکاران^۲، ۲۰۲۲؛ آپاتامپراچا و لیو^۳، ۲۰۲۲؛ یوسف و همکاران^۴، ۲۰۱۹). زیرا اشتیاق شغلی به افراد انگیزه می‌دهد تا در شرایط دشوار مقاومت کرده و در عین حال متمرکز و متعهد باقی بمانند. بدون اشتیاق شغلی افراد ممکن است در درگیر شدن با کار و دستیابی به اهداف خود مشکل داشته باشند که به طور بالقوه باعث ایجاد مشکلاتی شده و توانایی آنان را برای توسعه و اجرای ایده‌های جدید مختل می‌کند (ابراهیم و همکاران^۵، ۲۰۲۴؛ اشفق و همکاران^۶، ۲۰۲۱).

شایستگی‌های دیجیتالی صرفاً یک فناوری نیست، بلکه عوامل انسانی نیز در تعامل با فناوری نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (ژان و زی^۷، ۲۰۲۵؛ هس و همکاران^۸، ۲۰۲۰). شایستگی‌های دیجیتالی به عنوان یک منبع شغلی در نظر گرفته می‌شوند که کارکنان را ترغیب می‌کند تا انرژی و منابع شناختی خود را به سمت کار هدایت کنند، لذا اشتیاق شغلی کارکنان را افزایش می‌دهند (پاتنایک و پاندا^۹، ۲۰۲۰). نبود اشتیاق شغلی می‌تواند تبیین‌کننده نرخ بالای شکست فرآیند عملیاتی‌سازی شایستگی‌های دیجیتالی افراد در عمل باشد (سید و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۳؛ مسکه و جونگلاس^{۱۱}، ۲۰۲۱) از این رو اشتیاق شغلی، شرط اساسی جهت اثربخشی عملیاتی کردن شایستگی‌های دیجیتالی به شمار می‌رود (سید و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۳؛ دی جولینو و وکی^{۱۳}، ۲۰۲۳). از آنجا که کاربست شایستگی‌های دیجیتالی در عمل، انجام وظایف را تسهیل کرده و افراد را از وظایف تکراری رها می‌سازد این امر به نوبه خود می‌تواند اشتیاق شغلی و رفتار کاری نوآورانه در انجام وظایف را افزایش دهد (مسکه و جونگلاس^{۱۳}، ۲۰۲۱؛ چان و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۱)؛ بنابراین اشتیاق شغلی دارای قابلیت میانجی‌گری نقش شایستگی‌های دیجیتالی در رفتار کاری نوآورانه معلمان را دارد.

مسئله در گذار به سمت جامعه‌ی دانش‌بنیان، معلمان مدارس ابتدایی ایران در خط مقدم این تحول آموزشی قرار دارند. آنان نه تنها پایه‌گذار سواد پایه، بلکه شکل‌دهنده‌ی نگرش و مهارت‌های نسل آینده‌ی

-
1. Ekmekcioglu & Öner
 2. Jia et al
 3. Uppathampracha & Liu
 4. Yousaf et al
 5. Ibrahim et al
 6. Ashfaq et al
 7. Zhan & Xie
 8. Hess et al
 9. Pattnaik & Panda
 10. Syed et al
 11. Meske & Junglas
 12. Di Giulio & Vecchi
 13. Chan et al

ایران در مواجهه با فناوری‌های نوین هستند. با این حال، سیستم آموزشی ایران با چالش‌هایی چون کمبود منابع، روش‌های سنتی تدریس و فاصله‌ی فناوریانه مواجه است. از این رو، پژوهش در این زمینه نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت ملی برای ترسیم نقشه‌ی راهی است که بتواند ظرفیت‌های بالقوه‌ی معلمان ایرانی را برای نوآوری در آموزش شکوفا کند و کیفیت آموزشی را در بنیادی‌ترین مرحله ارتقا بخشد. اگرچه نقش حیاتی رفتار کاری نوآورانه در نظام آموزشی ترسیم شده، اما این پرسش اساسی مطرح است که چگونه می‌توان این رفتار را در بین معلمان مدارس ابتدایی ایران تقویت کرد؟ با توجه به نظریات و مطالعات، شایستگی دیجیتال به عنوان یک توانمندساز کلیدی، از طریق مکانیسم‌های روان‌شناختی مانند اشتیاق شغلی، می‌تواند زمینه‌ساز بروز رفتارهای کاری نوآورانه در معلمان شود. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش، بررسی نقش میانجی اشتیاق شغلی در رابطه بین شایستگی‌های دیجیتال و رفتار کاری نوآورانه معلمان ابتدایی است.

یافته‌های این مطالعه از چند جنبه دارای اهمیت بنیادی است. از نظر علمی، این پژوهش با ارائه یک مدل علی در بافت آموزشی ایران، شکاف نظری در مورد چگونگی تأثیر شایستگی دیجیتال بر نوآوری را از طریق مکانیسم روان‌شناختی اشتیاق شغلی پر می‌کند. در سطح کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند مبنای علمی مناسبی برای سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و مدیران مدارس باشد تا با طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند برای ارتقای شایستگی دیجیتال معلمان و افزایش اشتیاق شغلی آنان، بستر لازم برای ظهور و تثبیت رفتارهای نوآورانه را در کلاس‌های درس فراهم آورند. در نهایت، اجرایی شدن این یافته‌ها به ارتقای کیفیت آموزش، توانمندسازی نسل آینده و همگامی هرچه بیشتر نظام آموزشی ایران با تحولات جهانی منجر خواهد شد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش:

شایستگی‌های دیجیتال:

شایستگی، توانایی فرد برای سازماندهی و انطباق مستمر ترکیبی از مهارت‌ها، قابلیت‌ها و دانش به منظور انجام موفقیت‌آمیز یک وظیفه در موقعیت کاری مورد نیاز است (موندی و مارتوکیو^۱، ۲۰۱۴). در میان شایستگی‌های مورد نیاز در عصر حاضر، یکی از شایستگی‌های ضروری، «شایستگی دیجیتال» محسوب می‌شود. شایستگی دیجیتال مجموعه‌ای از مهارت‌هایی است که برای تبدیل کردن فناوری به یک تأثیر مثبت مورد نیاز است. (مارگونا^۲، ۲۰۲۰). این شایستگی به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های فرد

1 . Mondy & Martocchio
2 . Marguna

برای دسترسی، استفاده، ایجاد و اشتراک‌گذاری منابع دیجیتال به صورت کارآمد و نیز برقراری ارتباط و همکاری با دیگران با استفاده از فناوری دیجیتال به منظور دستیابی به اهداف خاص مرتبط است (پریفانو و اکونومیدس^۱، ۲۰۱۹). شایستگی‌های معلمی در حال حاضر همگام با نیازهای زمانه، در حال توسعه به سمت شایستگی‌های دیجیتال هستند. تعریف شایستگی دیجیتال در معلمان، عبارت است از مجموعه‌ای از مهارت‌ها و ظرفیت‌ها که به نتایج مطلوب در ادغام و استفاده مناسب از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای منابع روش‌شناختی منجر می‌شود. این شایستگی در درون فعالیت‌های یادگیری و تدریس تلفیق شده و فناوری‌های یادگیری مبتنی بر فاوا را که می‌توان در مدارس به کار گرفت، متحول می‌سازد (ساری و همکاران، ۲۰۲۳). شایستگی دیجیتال معلمان را می‌توان به عنوان «توانایی بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات به منظور تسهیل، غنی‌سازی و دگرگونی فرآیندهای تدریس و یادگیری» تعریف کرد (ماخمود و همکاران، ۲۰۱۸). این تعریف فراتر از مهارت‌های فنی پایه رفته و شامل ادغام فناوری در آموزش، برنامه درسی، ارزشیابی و توسعه حرفه‌ای می‌شود. بر اساس چارچوب یونسکو، معلم واجد شایستگی دیجیتال، فردی است که می‌تواند فاوا را به صورت معنادار و متناسب با اهداف آموزشی به کار گیرد (یونسکو^۲، ۲۰۱۳).

اهمیت شایستگی دیجیتال برای معلمان را می‌توان در چند محور اصلی خلاصه کرد: ۱) تغییر نقش معلم: فناوری، نقش معلم را از منبع اصلی دانش (روش معلم‌محور) به راهنمای فرآیند یادگیری (روش دانش‌آموز‌محور) تغییر داده است (ماخمود و همکاران، ۲۰۲۱؛ سومینتونو و همکاران^۳، ۲۰۱۲) ۲) تسهیل یادگیری معنادار: فناوری می‌تواند با ارائه زمینه‌های واقعی و اصیل، یادگیری را برای دانش‌آموزان معنادارتر کند و ارتباط مؤثری بین معلم و دانش‌آموز ایجاد نماید (کینگ و ساوت^۴، ۲۰۱۷؛ ویتانوا و همکاران^۵، ۲۰۱۵) ۳) پرورش مهارت‌های قرن بیست و یکم: شایستگی دیجیتال به معلمان امکان می‌دهد تا محیط‌های یادگیری را به گونه‌ای طراحی کنند که مهارت‌های حیاتی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و همکاری را در دانش‌آموزان تقویت کنند (آتسولو و جیمویانیس^۶، ۲۰۱۲؛ کاریوتاکي و دریگاس^۷، ۲۰۱۶). ۴) کارآمدی و اثربخشی: استفاده از فاوا می‌تواند فرآیندهای آموزشی و اداری را کارآمدتر و اثربخش‌تر کند، از جمله در زمینه ارزشیابی و توسعه مواد آموزشی (مارینا^۸، ۲۰۱۶؛

-
- 1 . Perifanou & Economides
 - 2 . UNESCO
 - 3 . Sumintono et al
 - 4 . King & South
 - 5 . Vitanova et al
 - 6 . Atsoglou & Jimoyiannis
 - 7 . Karyotaki & Drigas
 - 8 . Marina

سارواناکومار^۱، (۲۰۱۸). ۵) توسعه حرفه‌ای مستمر: فناوری، دروازه‌ای برای دسترسی معلمان به منابع بی‌پایان دانش، شبکه‌های حرفه‌ای و فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر است (ثکرال^۲، ۲۰۱۵؛ ماخمود و همکاران؛ ۲۰۲۱).

ماخمود و همکاران (۲۰۲۱) با الهام از چارچوب شایستگی فاوا برای معلمان یونسکو، شش مولفه اصلی را برای سنجش شایستگی دیجیتال معلمان معرفی کرده است (ماخمود و همکاران؛ ۲۰۲۱؛ ۲۰۱۹؛ ۲۰۱۸). ۱) درک فاوا برای سیاست‌های آموزشی: این مولفه بر درک معلمان از سیاست‌های کلان ملی در حوزه فاوا و توانایی آنان در اجراء، تعدیل و حتی نقد این سیاست‌ها در بستر آموزشی تأکید دارد. سیاست‌های آموزشی مؤثر باید بر اساس نیازهای کاربران و درک پداگوژیک طراحی شوند (ماخمود و همکاران؛ ۲۰۱۹؛ وتینو^۳، ۲۰۰۳). برنامه درسی و ارزشیابی: این مولفه بر دانش ممتاز معلم در مورد استانداردهای برنامه درسی، راهبردهای ارزشیابی و ویژگی‌های دانش‌آموزان برای خلق موقعیت‌های یادگیری پیچیده و یکپارچه‌سازی فاوا در برنامه درسی تأکید دارد. دانش برنامه درسی، توانایی معلم در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی است (ب) (ماخمود و همکاران؛ ۲۰۲۱؛ بهار و همکاران^۴، ۱۹۹۴). ۳) دانش آموزشی: این مولفه بر شناخت معلم از موقعیت‌های مناسب برای به کارگیری فاوا در فعالیت‌های کلاسی، نقش‌آفرینی به عنوان الگو، راهنمای درک دانش‌آموزان و خالق موقعیت‌هایی برای پرورش مهارت‌های آنان متمرکز است. فاوا به عنوان یک ابزار پداگوژیک، دانش، مهارت‌ها و نگرش معلمان را در استفاده از فناوری برای فعالیت‌های حرفه‌ای در بر می‌گیرد (ماخمود و همکاران؛ ۲۰۱۸). ۴) مهارت‌های دیجیتال: این مولفه بر توانایی معلمان در انتخاب و ارزیابی منابع و رسانه‌های آموزشی دیجیتال مناسب و همچنین دانش آنان در مورد عملیات پایه فاوا تأکید دارد. مهارت‌های دیجیتال ضروری برای معلمان شامل پردازش متن، مدیریت اطلاعات، استفاده از شبکه‌های الکترونیکی و ارائه محتوا است (ماخمود و همکاران؛ ۲۰۱۹). ۵) سازمان و مدیریت: این مولفه بر تضمین دسترسی به اینترنت برای تمام کلاس، فعالیت‌های فردی و گروهی، و به کارگیری انعطاف‌پذیر فناوری برای پشتیبانی از یادگیری مشارکتی متمرکز است. یافته‌ها یک چالش عمده را در این حوزه نشان می‌دهند: استفاده کم معلمان از امکانات ارائه شده توسط مدرسه (مانند آزمایشگاه رایانه). دلیل اصلی این امر، کمبود و محدودیت امکانات، به‌ویژه در مدارس مناطق دورافتاده است (ماخمود و همکاران؛ ۲۰۲۱). ۶) توسعه حرفه‌ای معلم: این مولفه بر توانایی معلمان در به کارگیری فاوا برای تهیه مواد یادگیری اضافی، توسعه دانش پداگوژیک و همکاری با متخصصان و همکاران

1 . Saravanakumar
2 . Thakral
3 . Bottino
4 . Behar et al

برای حمایت از حرفه‌ای‌گرمی آنان تأکید دارد. فاوا ابزاری قدرتمند برای تسهیل توسعه حرفه‌ای معلمان است (نکرال، ۲۰۱۵؛ ماخمود و همکاران، ۲۰۲۱؛ ۲۰۱۹).

رفتار کاری نوآورانه:

رفتار نوآورانه کاری را می‌توان به عنوان خلق، معرفی و به کارگیری ایده‌های جدید و دقیق در درون مسئولیت‌های کاری که مستقیماً بر عملکرد تأثیر می‌گذارند، توصیف کرد (اسلام و همکاران، ۲۰۲۴). این سازه ابعادی مانند تولید ایده‌های جدید، ترویج راه‌حل‌های نوین و درک چگونگی اجرای ایده‌های مذکور را در بر می‌گیرد (زرگر و همکاران^۱، ۲۰۲۵). رفتارهای نوآورانه در میان کارکنان منزوی نیستند، بلکه در فازهای مختلف (تولید راه‌حل‌های خلاق، طرفداری از کاربرد آن‌ها و اجرای آن‌ها) ظاهر می‌شوند (آپتامپراچا و لیو، ۲۰۲۲). به عبارت دیگر رفتار کاری نوآورانه را می‌توان به عنوان فرآیندی توصیف کرد که در آن ایده‌های جدید در یک نقش کاری، گروه کاری یا سازمان ایجاد، توسعه، ترویج و تحقق می‌یابد و به عملکرد کاری سود می‌رساند (فرخ و همکاران^۲، ۲۰۲۳).

رفتار کاری نوآورانه یک فرآیند تکراری و چندمرحله‌ای تعریف شده است که در آن رفتار کارکنان هدفمندانه به ایجاد مفاهیم نوین پس از کاوش احتمالات مختلف می‌پردازد. این فرآیند همچنین شامل برنامه‌ریزی برای اجرا و خود اجرا است، بدون آنکه بررسی پایداری این ایده‌ها و اقدامات لازم برای سود بردن کل سازمان در درازمدت نادیده گرفته شود (لامبریکس-اشمیتز و همکاران، ۲۰۲۰). لذا رفتار کاری نوآورانه یک مفهوم چندبعدی و پویا است که فعالیتی تکراری، پیچیده، غیرخطی و وابسته به بافت است طوری که پژوهشگران ابعاد مختلفی را برای آن برشمرده‌اند که در یک مدل تلفیقی می‌توان آن را در پنج بعد اصلی خلاصه کرد: کاوش فرصت‌ها^۳؛ شناسایی فعالانه مشکلات، نیازها و فرصت‌های بهبود در محیط کار؛ تولید ایده^۴؛ خلق و توسعه راه‌حل‌های اصیل و نوآورانه برای مسائل شناسایی شده؛ ترویج ایده^۵؛ متقاعد کردن ذی‌نفعان (همکاران، مدیران، اولیاء) و جذب حمایت و منابع لازم؛ تحقق ایده^۶؛ توسعه، آزمایش و پیاده‌سازی عملی ایده‌ها و تبدیل آن‌ها به یک کاربرد؛ تثبیت و نهادینه‌سازی^۷؛ ادغام نوآوری‌های موفق در فرهنگ و ساختار سازمان و تضمین تداوم آن‌ها (ویسوانادها و چاودری^۸، ۲۰۲۱)؛

-
- 1 . Zargar et al
 - 2 . Farrukh et al
 - 3 . Opportunity Exploration
 - 4 . Idea Generation
 - 5 . Idea Promotion
 - 6 . Idea Realization
 - 7 . Idea Sustainability/Institutionalization
 - 8 . Viswanadham & Chowdhury

لامبریکس-اشمیتز و همکاران، ۲۰۲۰؛ مسمن و مولدر^۱، ۲۰۱۲؛ دی یونگ و دن هارتوگ^۲، ۲۰۱۰؛ یانسن^۳، ۲۰۰۰؛ اسکات و بروس^۴، ۱۹۹۴؛ کانتر^۵، ۱۹۸۸).

رقابت فزاینده بین سازمان‌ها، مدیریت منابع انسانی را بر آن داشته تا به توسعه نوآوری در درون سازمان بپردازد (کاستر و بنداء^۶، ۲۰۲۰). این امر در مورد مؤسسات آموزشی نیز صادق است، چرا که مدارس برای بقا و موفقیت نیازمند توسعه مدیریت نوآوری هستند. در بافت مدرسه، کسب مداوم دانش، بین‌رشته‌ای بودن، ویژگی چندفرهنگی کلاس‌ها و همچنین انتظارات بالای جامعه، نیاز به توسعه روش‌های نوآورانه را نشان می‌دهند؛ علاوه بر این، خواست‌های فزاینده جامعه از سوی دانش‌آموزان و معلمان (برنسفورد و همکاران^۷، ۲۰۰۵)، در ترکیب با توسعه و ادغام فناوری‌های جدید در محیط‌های آموزشی (تورلینگز و همکاران^۸، ۲۰۱۵) و همچنین نقش مدرسه به عنوان عاملی کلیدی در حفظ رقابت‌پذیری جامعه و توسعه رفتار نوآورانه کاری در شهروندان (آندیلیو و مورفی^۹، ۲۰۱۰) بر ضرورت تقویت رفتار نوآورانه کاری معلمان تأکید دارند. به گفته جیا و همکاران (۲۰۲۲) بافت سازمان آموزشی سطح بالایی از تعادل میان نقش‌های تدریس، پژوهش و اداری است که رفتار نوآورانه کاری را برای تعیین رقابت‌پذیری، سازگاری و تاب‌آوری خود حیاتی می‌سازد (حسینی و حقیقی شیرازی، ۲۰۲۱). این امر سازمان‌های آموزشی و همچنین معلمان را قادر می‌سازد تا تلاش‌های خود را با نیازهای در حال تغییر سریع فراگیران و روندهای اجتماعی از طریق ارائه رفتارهای کاری نوآورانه همسو کنند (جهانزب و مشتاق^{۱۰}، ۲۰۲۵؛ فاروخ و همکاران، ۲۰۲۲) همچنین بر اساس تحقیقات پیشین، رفتارهای کاری نوآورانه در میان مربیان مدارس برای همگام ماندن با تغییرات و تحولات سریع جامعه ضروری است (جوهری و همکاران، ۲۰۲۱؛ عزتی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۳). رفتار نوآورانه کاری معلمان ابعاد را در بر می‌گیرد: (الف) کاوش فرصت، (ب) تولید ایده، (ج) ترویج ایده، (د) تحقق ایده، و (ه) پایداری ایده (ساری و نجم‌دین^{۱۲}، ۲۰۲۱؛ لامبریکس اشمیتز و همکاران، ۲۰۲۰؛ مسمن و مولدر، ۲۰۱۲؛ کارملی و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۶؛

-
- 1 . Messmann & Mulder
 - 2 . De Jong & Den Hartog
 - 3 . Janssen
 - 4 . Scott & Bruce
 - 5 . Kanter
 - 6 . Koster & Benda
 - 7 . Bransford et al
 - 8 . Thurlings et al
 - 9 . Andiliou & Murphy
 - 10 . Jehanzeb & Mushtaq
 - 11 . Izzati et al
 - 12 . Sari & Najmudin
 - 13 . Carmeli et al

جانسن، ۲۰۰۰). لذا رفتار کاری نوآورانه معلمان به عنوان یک فرآیند پویا و چندبعدی تعریف می‌شود که "معلم نوآور" را به عنوان عامل تغییر و تسهیل‌گر آموزشی قادر می‌سازد با درک پویا و زمینه مند از محیط آموزشی (گکونتوس و همکاران، ۲۰۲۲) و شناخت عمیق از تنوع نیازهای یادگیرندگان (کورنیوان و همکاران^۱، ۲۰۲۳)، به شناسایی فعالانه فرصت‌های بهبود و خلق ایده‌های نوآورانه و کاربردی (شرلی و همکاران^۲، ۲۰۲۴) بپردازد. این کنشگر آموزشی با بهره‌گیری از بینش سیستمی و رویکرد طراحی محور (حسینی و حقیقی شیرازی، ۲۰۲۱) و ادغام یافته‌های پژوهشی روزآمد، از طریق ترویج و جذب حمایت از ذی‌نفعان آموزشی، اجرای نظام‌مند نوآوری‌ها در عمل تدریس و در نهایت نهادینه‌سازی و تثبیت تغییرات مثبت در فرهنگ آموزشی (تورا و آکباشلی، ۲۰۲۴) عمل می‌کند. این رفتار که فراتر از وظایف رسمی معلمی قرار دارد، مستلزم تعامل مستمر با بافت پیچیده آموزشی، درک عمیق از نیازهای متنوع دانش‌آموزان و توانایی تطبیق مستمر با تحولات محیط آموزشی است. در مورد معلمان، رفتار نوآورانه می‌تواند در اشکال متنوعی ظاهر شود که فراتر از یکپارچه سازی صرف فناوری است. این اشکال شامل نوآوری در چیدمان فضاهای آموزشی، زمان بندی، محتوای درسی، روش های تدریس، فعالیت های یادگیری، نقش ها، روابط و اهداف آموزشی می‌گردد (ریواس-ناوارو^۳، ۲۰۰۰؛ مسمن و همکاران، ۲۰۱۷).

اشتقاق شغلی:

اشتقاق شغلی به عنوان نگرشی مثبت و رضایت‌بخش نسبت به کار که با سرزندگی، فداکاری و غرق‌شدگی تعریف می‌شود (کارمونا-هالتی و همکاران^۴، ۲۰۱۹؛ لیسبونا و همکاران^۵، ۲۰۱۸)، ممکن است به حالتی عاطفی-ذهنی بادوام‌تر و اجتناب‌ناپذیر اشاره داشته باشد که برخلاف حالت‌های گذرا و مشخص، معطوف به موضوع، رویداد، فرد یا رفتار خاصی نیست. اشتقاق شغلی که ریشه در روان‌شناسی مثبت‌نگر دارد، به‌عنوان یک سازه انگیزشی شناخته می‌شود و به عنوان «حالتی روان‌شناختی، مثبت و سودمند مرتبط با کار که با سه ویژگی سرزندگی، فداکاری و غرق‌شدگی در کار مشخص می‌گردد» تعریف شده است (شوفلی و همکاران^۶، ۲۰۰۹). سرزندگی به تمایل روان‌شناختی و سرزندگی جسمانی فرد برای سرمایه‌گذاری تلاش در کار حتی در شرایط دشوار اشاره دارد. فداکاری به شور و اشتیاق فرد در فرآیند انجام کار به منظور دستیابی به نتایج هدف‌مند مربوط می‌شود. غرق‌شدگی نیز به حالت ذهنی‌ای اطلاق می‌گردد که در آن فرد کاملاً مجذوب و غرق در فعالیت‌های شغلی خود می‌شود. نظریه اشتقاق شغلی

-
- 1 . Kurniawan et al
 - 2 . Sherly et al
 - 3 . Rivas-Navarro
 - 4 . Carmona-Halty et al
 - 5 . Lisbona et al
 - 6 . Schaufeli et al

نشان می‌دهد که یک فرد مشتاق، از نگرش مثبتی برخوردار است که با سرزندگی، انرژی و عزم بی‌پایان برای تلاش و سرمایه‌گذاری زمان و کوشش در جهت یک هدف نمایان می‌شود (وانگ و وانگ^۱، ۲۰۲۵؛ صدیق و همکاران^۲، ۲۰۲۲) و بر اساس این توصیف، اشتیاق شغلی را می‌توان یک سازه پویا در نظر گرفت که عناصر انگیزشی را به همراه سایر جنبه‌های روان‌شناختی و عاطفی در بر می‌گیرد، جایی که آن دسته از افرادی که سطوح بالاتری از اشتیاق دارند، مستعد سرمایه‌گذاری سطح انرژی بالاتری برای انجام نقش‌های خود هستند. (زرگر و همکاران، ۲۰۲۵). اشتیاق شغلی معلمان می‌تواند پیامدهای متعددی در ابعاد عملکردی، فردی، اجتماعی-هیجانی و انگیزشی داشته باشد طوری که معلمان مشتاق در محیط کار مولدتر و نوآورتر هستند؛ زیرا ز پیوند اجتماعی مستحکم‌تری با همکاران برخوردارند، از آمادگی فکری برای مشارکت برخوردارند، در محیط کار حضوری فعال دارند و از ابراز فردیت خود در فضای شغلی لذت می‌برند (صدیق و همکاران، ۲۰۲۲).

مطالعات متعددی رابطه مستقیم بین شایستگی‌های دیجیتال و رفتار کاری نوآورانه را تأیید کرده‌اند. گالگو جویا و همکاران^۳ (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند بین‌المللی، چارچوب‌های مختلف توسعه شایستگی دیجیتال معلمان را بررسی کرده و نتیجه گرفتند که این شایستگی‌ها موجب افزایش اعتماد به نفس، خودکارآمدی و رفتارهای نوآورانه در محیط مدرسه می‌شوند. آنتونوپولو و همکاران^۴ (۲۰۲۵) نشان دادند که رهبری دیجیتال و شایستگی‌های فناورانه معلمان نقش مهمی در ارتقای نوآوری آموزشی و بهبود تعاملات یادگیری دارند. آنان تأکید کردند که معلمان با سطح بالای شایستگی دیجیتال، تمایل بیشتری به طراحی فعالیت‌های نوآورانه و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های فناورانه مدرسه دارند. استنبوم و گی‌یر^۵ (۲۰۲۵) دریافتند که درک معلمان از تحول دیجیتال و نقش آنان در این فرایند، با رفتارهای نوآورانه در کلاس درس ارتباط مستقیم دارد. تزافیلوکو و همکاران^۶ (۲۰۲۳) با طراحی ابزار سنجش جدید، نشان دادند که شایستگی دیجیتال معلمان در سطوح ابتدایی و متوسطه با عناصر حرفه‌ای و پداگوژیک تلفیق شده و زمینه‌ساز نوآوری آموزشی است. بر اساس پژوهش هو^۷ (۲۰۲۳)، شایستگی دیجیتال نقش کلیدی در تقویت رابطه بین خودمختاری دیجیتال و رفتار نوآورانه کاری ایفا می‌کند پژوهش ساری و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که شایستگی دیجیتال تأثیر مثبت و معناداری بر رفتار نوآورانه معلمان دارد. قماتیش

-
- 1 . Wang et al
 - 2 . Siddique et al
 - 3 . Gallego Joya et al
 - 4 . Antonopoulou et al
 - 5 . Stenbom & Geijer
 - 6 . Tzafilkou et al
 - 7 . Huu

و سیاهریزال^۱ (۲۰۲۲) دریافتند که شایستگی‌ها یک عامل موفقیت حیاتی هستند که تأثیری مثبت بر رفتار نوآورانه در کار دارند. همچنین سوکادانا و ماهیونی^۲ (۲۰۲۱) و سانتوسو و همکاران^۳ (۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که شایستگی دیجیتال به طور مستقیم با رفتارهای نوآورانه در کار مرتبط است. شایستگی دیجیتال با توانمندسازی معلمان در استفاده از فناوری‌های نوین، امکان خلق ایده‌های جدید، ترویج و اجرای نوآوری در فرآیند تدریس را فراهم می‌آورد. تامونوسیکی-آمادی و اوگون^۴ (۲۰۱۸) نیز رابطه بین شایستگی و رفتار نوآورانه در کار را بررسی کردند و نتایج آنان حاکی از آن بود که برخورداری از شایستگی می‌تواند رفتار نوآورانه در کار کارکنان را بهبود بخشد. با این حال، پژوهش آنان همچنین آشکار می‌سازد که اگرچه شایستگی تأثیری محدود بر تولید و توسعه ایده دارد، اما بر اجرای ایده تأثیر معناداری دارد.

بر اساس مدل الزامات - منابع شغلی باکر و دمروتی^۵ (۲۰۰۸) شایستگی دیجیتال به عنوان یک منبع شغلی عمل می‌کند که می‌تواند اشتیاق شغلی معلمان را افزایش دهد. مطالعه آماریا و باگیو^۶ (۲۰۲۵) در فیلیپین نشان داد که شایستگی دیجیتال معلمان موجب افزایش اشتیاق شغلی آنان از طریق ارتقای خودکارآمدی و تعامل حرفه‌ای می‌شود. آنان تأکید کردند که معلمان با مهارت‌های دیجیتال بالا، مشارکت فعال‌تری در فرایندهای آموزشی دارند. در مرور نظام‌مند دومینگز-گونزالس و همکاران^۷ (۲۰۲۵)، مشخص شد که توسعه شایستگی‌های دیجیتال معلمان با افزایش رضایت شغلی، انگیزش درونی و اشتیاق شغلی همراه است. این مطالعه بر اهمیت آموزش مستمر دیجیتال در حفظ انگیزه حرفه‌ای تأکید دارد. مطالعه آمه‌ماسور و همکاران^۸ (۲۰۲۵) در غنا نشان داد که آموزش حرفه‌ای دیجیتال موجب بهبود نگرش معلمان نسبت به فناوری و افزایش اشتیاق شغلی آنان در محیط‌های یادگیری دیجیتال می‌شود. مطالعه تهری و پنینگتون^۹ (۲۰۲۴) در ایالات متحده نشان داد که آموزش معلمان پیش خدمت در زمینه سواد دیجیتال موجب افزایش اعتماد به نفس و اشتیاق شغلی آنان در محیط‌های یادگیری ترکیبی می‌شود. مطالعه جونگ و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۴) در کره جنوبی نشان داد که تجربه‌های دیجیتال معلمان ابتدایی در کلاس‌های مجازی موجب افزایش احساس معنا و اشتیاق شغلی آنان شده است. پاتنایک و پاندا (۲۰۲۰) تأکید می‌کنند که شایستگی‌های دیجیتال کارکنان را ترغیب می‌کند تا انرژی و منابع شناختی خود را

-
- 1 . Qomatih & Syahrizal
 - 2 . Sukadana & Mahyuni
 - 3 . Santoso et al
 - 4 . Tamunosiki-Amadi & Ogoun
 - 5 . Bakker & Demerouti
 - 6 . Amarila & Baguio
 - 7 . Domínguez-González et al
 - 8 . Amemasor et al
 - 9 . Taheri et al
 10. Jung et al

به سمت کار هدایت کنند. همچنین مطالعات نشان می‌دهند که شایستگی دیجیتال با آزادسازی معلمان از وظایف تکراری و پیش‌پافتاده (لیلجا^۱، ۲۰۲۰) و تسهیل انجام وظایف پیچیده آموزشی (مسکه و جونگلاس، ۲۰۲۱)، زمینه افزایش سرزندگی، فداکاری و غرق‌شدگی در کار را فراهم می‌آورد. اشتیاق شغلی به عنوان یک حالت روان‌شناختی مثبت، نقش تعیین‌کننده‌ای در بروز رفتارهای نوآورانه دارد. معلمان مشتاق از سطوح بالاتری از انرژی روان‌شناختی برخوردارند که آنان را قادر می‌سازد در شرایط دشوار مقاومت کرده و بر اجرای ایده‌های نوآورانه متمرکز باقی بمانند (جیسون و گیتا، ۲۰۲۱) و این تاثیر در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. آماریا و باگیو (۲۰۲۵) نشان دادند که اشتیاق شغلی نه تنها پیامد نوآوری است، بلکه خود می‌تواند محرک نوآوری باشد. کرنیاوان و همکاران (۲۰۲۵) مدل رفتار کاری نوآورانه معلمان را توسعه داده و نشان دادند که اشتیاق شغلی نقش واسطه‌ای بین عوامل سازمانی و نوآوری آموزشی ایفا می‌کند. گارسیا-پریئو و همکاران^۲ (۲۰۲۵) نشان دادند که اشتیاق شغلی معلمان با نوآوری در روش‌های ارزشیابی و یادگیری فعال همبستگی دارد. پراسیتو و نوگروهو^۳ (۲۰۲۳) دریافتند که خودمختاری شغلی و تعهد سازمانی، از طریق افزایش اشتیاق شغلی، موجب ارتقای رفتار کاری نوآورانه در معلمان مدارس ابتدایی می‌شوند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که اشتیاق شغلی می‌تواند به عنوان یک سازوکار روان‌شناختی برای فعال‌سازی ظرفیت‌های نوآورانه معلمان عمل کند. آک‌کایا و همکاران^۴ (۲۰۲۴) نشان دادند که اشتیاق شغلی نقش واسطه‌ای بین رهبری تحول‌آفرین و رفتار نوآورانه معلمان ایفا می‌کند. این مطالعه بر اهمیت حمایت رهبری در تقویت اشتیاق و نوآوری تأکید دارد. مطالعات گمدا و لی^۵ (۲۰۲۰) و کوان و کیم (۲۰۲۰) همبستگی معناداری بین اشتیاق شغلی و رفتارهای کاری نوآورانه نشان داده‌اند. معلمان مشتاق تمایل بیشتری به سرمایه‌گذاری انرژی و منابع شناختی در تولید، ترویج و اجرای ایده‌های نوآورانه دارند.

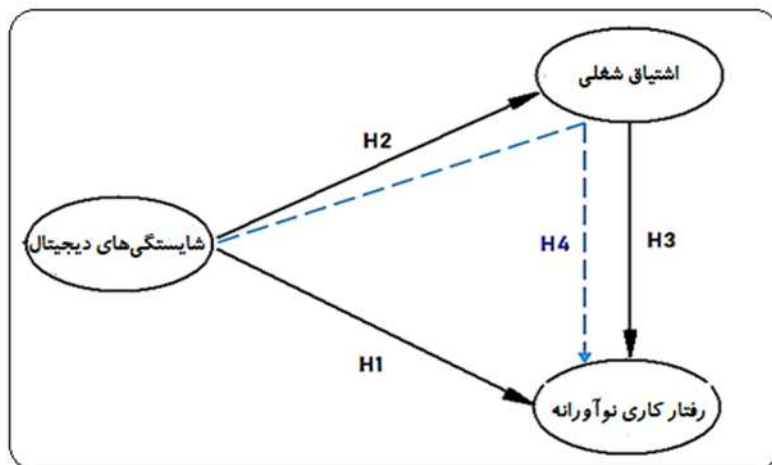
با توجه به مسئله پژوهش، مبانی نظری و تجربی آن در ادامه به بررسی و آزمون چهار فرضیه به شرح زیر اقدام می‌شود:

(۱) شایستگی‌های دیجیتال معلمان بر رفتار کاری نوآورانه آنان اثر مستقیم دارد.

(۲) شایستگی‌های دیجیتال معلمان بر اشتیاق شغلی آنان اثر مستقیم دارد.

-
- 1 . Lilja
 - 2 . García-Prieto et al
 - 3 . Prasetyo & Nugroho
 - 4 . Akkaya et al
 - 5 . Gameda & Lee

- ۳) اشتیاق شغلی معلمان بر رفتار کاری نوآورانه آنان اثر مستقیم دارد.
- ۴) شایستگی‌های دیجیتال معلمان با میانجی‌گری اشتیاق شغلی معلمان بر رفتار کاری نوآورانه آنان اثر غیرمستقیم دارد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش:

روش پژوهش حاضر از نوع کمی-توصیفی و در زمره مطالعات همبستگی قرار دارد که با تأکید بر مدل‌یابی معادلات ساختاری طراحی شده است. این رویکرد به منظور بررسی روابط میان متغیرهای پنهان و مشاهده شده در چارچوب یک مدل نظری انجام شده و امکان آزمون همزمان چندین فرضیه را فراهم می‌سازد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۶۰۸ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهرستان قروه در استان کردستان است بر اساس محاسبات انجام شده با استفاده از ماشین حساب آنلاین دانیل وستلند^۱ (۲۰۲۵) و شیوه محاسبه حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری (وستلند^۲، ۲۰۱۰) حجم نمونه مورد نیاز برای تحلیل مدل معادلات ساختاری با در نظر گرفتن ۳ متغیر پنهان، ۱۴ متغیر مشاهده شده، اندازه اثر مورد انتظار برابر با ۰/۲۰، سطح توان آماری ۰/۸۰ و سطح معناداری ۰/۰۱ برابر با ۴۰۴ نفر برآورد شد. با توجه به متغیر طبقه‌ای جنسیت در جامعه پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی

1. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>

۲. Westland

استفاده شد؛ لذا ابتدا جامعه آماری به دو طبقه زن و مرد تقسیم شد و سپس با توجه به نسبت تعداد افراد هر طبقه در کل جامعه (۴۶۶ زن و ۱۴۲ مرد)، تعداد نمونه‌های مورد نیاز از هر طبقه به صورت نسبتی تعیین گردید. در نتیجه، از میان معلمان دوره ابتدایی شهرستان قروه، تعداد ۳۱۰ نفر زن و ۹۴ نفر مرد به صورت تصادفی انتخاب شدند و در فرایند گردآوری داده‌ها مورد بررسی قرار گرفتند.

جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد؛ لذا جهت سنجش شایستگی دیجیتال معلمان از پرسشنامه سی و دو گویه ای ماخمود و همکاران (۲۰۲۱) شامل شش شایستگی: درک فاوا برای سیاست‌های آموزشی (گویه‌های ۱ تا ۵)؛ برنامه درسی و ارزشیابی (گویه‌های ۶ تا ۱۰)؛ آموزشی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۶)؛ مهارت‌های دیجیتال (گویه‌های ۱۷ تا ۲۳)؛ سازمان و مدیریت (گویه‌های ۲۴ تا ۲۷) و توسعه حرفه‌ای معلم (گویه‌های ۲۸ تا ۳۲) که بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای تنظیم شده است، استفاده شد. جهت سنجش اشتیاق شغلی معلمان، از پرسشنامه هفده گویه ای شافلی و همکاران (۲۰۰۲) شامل سه بعد شور و نشاط (گویه‌های ۱ تا ۶)، بعد فداکاری (گویه‌های ۷ تا ۱۱) و بعد غرق کار شدن (گویه‌های ۱۲ تا ۱۷) در طیف لیکرت پنج درجه ای بهره گرفته شد. در نهایت جهت سنجش رفتار کاری نوآورانه معلمان از پرسشنامه چهل و چهار گویه ای لامبریکس-اشمیتز و همکاران (۲۰۲۰) شامل پنج بعد: کاوش فرصت (گویه‌های ۱ تا ۴)؛ تولید ایده (گویه‌های ۵ تا ۱۱)؛ ترویج ایده (گویه‌های ۱۲ تا ۱۸)؛ تحقق ایده (گویه‌های ۱۹ تا ۲۷) و پایداری ایده (گویه‌های ۲۸ تا ۴۴) که بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای تنظیم شده است، استفاده شد. روایی ابزار پژوهش با روش روایی سازه و تکنیک‌های روایی همگرا- واگرا و تحلیل عاملی تأییدی بررسی شدند همچنین پایایی پرسشنامه‌های پژوهش با روش‌های آلفای کرانباخ، پایایی ترکیبی و شاخص امگا مک دونالد بررسی شدند که نتایج روایی و پایایی ابزار پژوهش در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): بررسی روایی و پایایی ابزار پژوهش

۳	۲	۱	پرسشنامه	
-	-	۰/۸۲۴	(۱) شایستگی های دیجیتال	
-	۰/۸۳۳	۰/۳۴	(۲) اشتیاق شغلی	
۰/۸۳۲	۰/۳۷	۰/۶۰	(۳) رفتار کاری نوآورانه	
۰/۶۹۳	۰/۶۹۴	۰/۶۷۹	AVE	
۰/۸۳۲	۰/۸۳۳	۰/۸۲۴	\sqrt{AVE} فورنل و لارکر	
۱۴۴۴/۱۷	۱۷۲/۸۴	۹۲۹/۷۴	χ^2	
۸۹۷	۱۱۶	۴۵۸	df	

۱/۶۱	۱/۴۹	۲/۰۳	χ^2/df	
۰/۰۳۵	۰/۰۳۹	۰/۰۵۱	RMSEA	تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم
۰/۰۳۸	۰/۰۳۶	۰/۰۴۲	SRMR	
۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۴	CFI	
۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۲	GFI	
۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۰	AGFI	
۰/۹۳۵	۰/۹۰۲	۰/۹۳۶	آلفا	پایایی
۰/۹۱۹	۰/۸۷۲	۰/۹۲۷	ترکیبی	
۰/۹۲۴	۰/۸۹۱	۰/۹۳۱	امگا	

از منظر روایی سازه، شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای هر سه سازه بالاتر از ۰/۵۰ بوده و معیار فورنل و لارکر (مقایسه جذر AVE با همبستگی بین سازه‌ها) نیز تأییدکننده روایی واگرا است؛ همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل‌های اندازه‌گیری برای سه سازه اصلی پژوهش شامل شایستگی‌های دیجیتال، اشتیاق شغلی و رفتار کاری نوآورانه است. شاخص‌های برازش نظیر نسبت خی دو بر درجات آزادی (کمتر از ۳)، RMSEA (کمتر از ۰/۰۶)، SRMR (کمتر از ۰/۰۵)، و همچنین مقادیر قابل قبول CFI، GFI و AGFI (همگی بالاتر از ۰/۹۰) حاکی از کفایت مدل‌های مفهومی در تبیین ساختارهای نهفته هر سازه هستند. شاخص‌های پایایی شامل آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و ضریب امگا برای هر سه سازه در دامنه‌ای بالاتر از ۰/۸۷ قرار دارند که نشان‌دهنده انسجام درونی و ثبات اندازه‌گیری مطلوب ابزارهاست. این نتایج به‌طور کلی مؤید روایی و پایایی مناسب ابزارهای به‌کاررفته در پژوهش حاضر برای سنجش مفاهیم مورد نظر هستند. جهت تحلیل داده‌ها از رویکردهای آماری توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد؛ لذا ابتدا از شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی پیرسون جهت بررسی وضعیت سازه‌های پژوهش و همبستگی بین آن‌ها استفاده شد و سپس به‌منظور آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی روابط ساختاری مدنظر، از مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Lisrel v10.20 بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

جدول (۲): ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

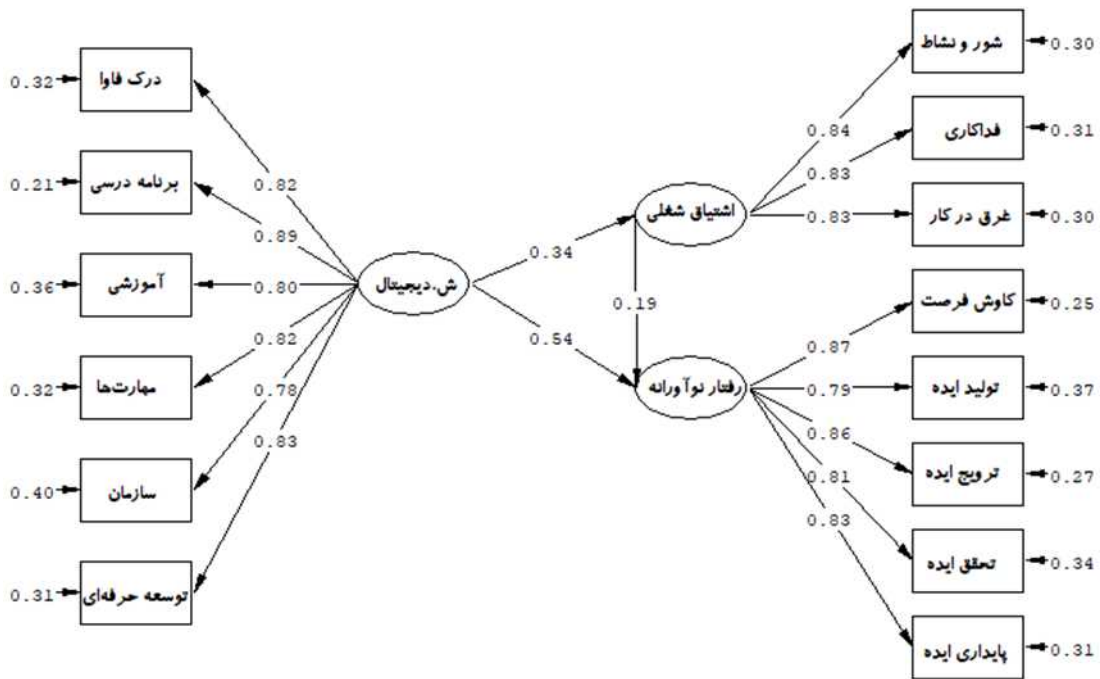
متغیر	۱	۲	۳
۱ شایستگی های دیجیتال	۱	-	-
۲ اشتیاق شغلی	۰/۳۴	۱	-
۳ رفتار کاری نوآورانه	۰/۶۰	۰/۳۷	۱
میانگین	۲/۴۰	۲/۹۰	۲/۷۱
توصیف	انحراف استاندارد	۰/۹۴۵	۱/۰۳
کجی	۰/۲۱۹	۰/۱۹۱	۰/۲۳۱
کجی استاندارد شده (Z)	۱/۸۰	۱/۵۷	۱/۹۰
توزیع داده ها	کشیدگی	۰/۴۵۹	۰/۳۹۸
کشیدگی استاندارد شده (Z)	۱/۸۹	۱/۶۳	۱/۹۲

با توجه به نتایج جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای شایستگی‌های دیجیتال معلمان (۲/۴۰ و ۰/۹۴۵)، اشتیاق شغلی (۲/۹۰ و ۱/۰۳) و رفتار کاری نوآورانه (۲/۷۱ و ۰/۹۷۶) گزارش شد؛ شاخص‌های کجی، خطای کجی (نمونه ۴۰۴ نفر برابر با ۰/۱۲۱) و کجی استاندارد شده سه سازه و کشیدگی، خطای کشیدگی (نمونه ۴۰۴ نفر برابر با ۰/۲۴۳) و کشیدگی استاندارد شده آن‌ها در دامنه توزیع نرمال (۲/۵+ و ۲/۵-) قرار داشتند. ماتریس همبستگی بیانگر روابط مثبت و معنادار شایستگی‌های دیجیتال معلمان با اشتیاق شغلی (۰/۳۴) و رفتار کاری نوآورانه (۰/۶۰) در سطح ۰/۰۵ بود، همچنین اشتیاق شغلی دارای رابطه مثبت و معنادار با رفتار کاری نوآورانه (۰/۳۷) در سطح ۰/۰۵ نشان داد.

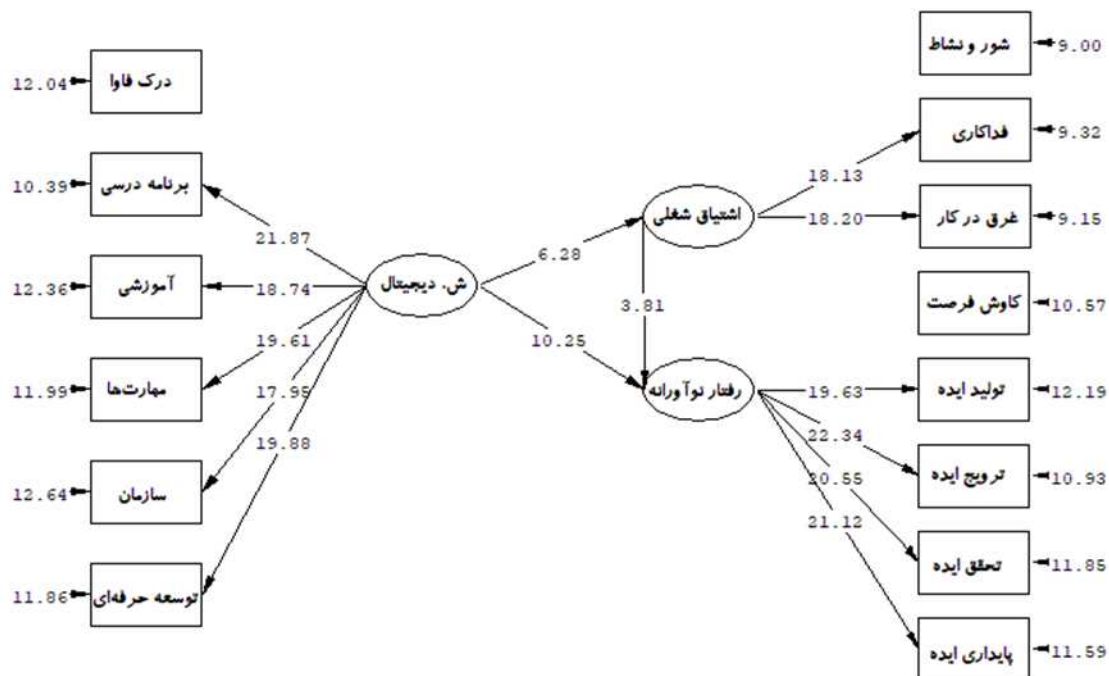
در بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش، شاخص‌های متعددی مورد ارزیابی قرار گرفت که همگی حاکی از برازش مطلوب و قابل قبول مدل هستند. مقدار χ^2 دو برابر با ۱۴۸/۸۵ با درجه آزادی ۷۴ به دست آمد که نسبت χ^2 دو برابر به درجه آزادی برابر با ۲/۰۱ می‌باشد؛ این مقدار کمتر از ۳ است که نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل می‌باشد. همچنین شاخص‌های برازش مطلق شامل RMSEA برابر با ۰/۰۵ و SRMR برابر با ۰/۰۳۱ بوده که هر دو پایین‌تر از حد بحرانی ۰/۰۸ قرار دارند و نشان از خطای برآورد پایین مدل دارند. در بخش شاخص‌های برازش تطبیقی، مقادیر CFI برابر با ۰/۹۹، GFI

برابر با ۰/۹۵ و AGFI برابر با ۰/۹۳ حاصل شد که همگی بالاتر از حد مطلوب ۰/۹۰ قرار دارند و حاکی از برازش عالی مدل با داده‌های پژوهش می‌باشند.

شکل ۲: ضرایب مسیر استاندارد متغیرها در مدل تجربی پژوهش



Chi-Square=148.85, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.050



Chi-Square=148.85, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

شکل ۳: شاخص T معناداری ضرایب مسیر استاندارد متغیرها در مدل تجربی پژوهش

جدول ۳: آزمون فرضیات پژوهش

فرضیه	مستقل	میانجی	وابسته	مسیر	T	نتیجه	R ²
۱	شایستگی های دیجیتال	-	رفتار کاری نوآورانه	۰/۵۴	۱۰/۲۵	✓	۰/۴۰
۲	شایستگی های دیجیتال	-	اشتیاق شغلی	۰/۳۴	۶/۲۸	✓	T: ۸۵/۵۱
۳	اشتیاق شغلی	-	رفتار کاری نوآورانه	۰/۱۹	۳/۸۱	✓	
۴	شایستگی های دیجیتال	اشتیاق شغلی	رفتار کاری نوآورانه	۰/۰۶	۳/۳۶	✓	

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول آزمون فرضیات پژوهش، کلیه فرضیات پژوهش مورد تایید قرار گرفتند و اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها معنادار شدند. در فرضیه اول، شایستگی های دیجیتال معلمان اثر مستقیم، مثبت و قوی بر رفتار کاری نوآورانه معلمان داشته است ($\beta=0.54, t=10.25$).

همچنین در فرضیه دوم، شایستگی های دیجیتال معلمان به طور مستقیم و معناداری بر اشتیاق شغلی معلمان تاثیرگذار بوده است ($\beta=0.34, t=6.28$). از سوی دیگر، فرضیه سوم نشان داد که اشتیاق شغلی معلمان نیز به صورت مستقیم اثر مثبت و معناداری بر رفتار کاری نوآورانه معلمان دارد ($\beta=0.19, t=3.81$).

در بررسی نقش میانجی اشتیاق شغلی، فرضیه چهارم نشان داد که شایستگی های دیجیتال معلمان از طریق متغیر میانجی اشتیاق شغلی، اثر غیرمستقیم و معناداری بر رفتار کاری نوآورانه معلمان داشته است ($\beta=0.06, t=3.36$). در مجموع، مدل پژوهش توانسته است ۴۰ درصد از واریانس متغیر وابسته یعنی رفتار کاری نوآورانه معلمان را تبیین نماید ($\beta=0.40, t=8.51$). این یافته ها حاکی از آن است که توسعه شایستگی های دیجیتال معلمان هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق افزایش اشتیاق شغلی، می تواند منجر به ارتقای رفتارهای کاری نوآورانه در میان معلمان شود.

نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی اشتیاق شغلی در رابطه بین شایستگی های دیجیتال و رفتار کاری نوآورانه معلمان ابتدایی انجام شد. یافته های حاصل از تحلیل داده ها با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری، حاکی از تأیید کلیه فرضیات پژوهش است. در ادامه، نتایج هر فرضیه به تفکیک ارائه و در پرتو مبانی نظری و پیشینه پژوهش به طور مبسوط تبیین می گردد.

یافته های پژوهش نشان داد که شایستگی های دیجیتال تأثیر مستقیم، مثبت و قوی بر رفتار کاری نوآورانه معلمان دارد. این نتیجه با یافته های مطالعات متعددی همسو است. برای نمونه، ساری و همکاران (۲۰۲۳) به طور مستقیم به تأثیر مثبت و معنادار شایستگی دیجیتال بر رفتار نوآورانه معلمان اشاره کرده اند. به طور مشابه، سوکادانا و ماهیونی (۲۰۲۱) و سانتوسو و همکاران (۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که شایستگی دیجیتال به طور مستقیم با رفتارهای نوآورانه در کار مرتبط است. مطالعات آنونوپولو و همکاران (۲۰۲۵) و تزافیلوکو و همکاران (۲۰۲۳) نیز نشان دادند که معلمان دارای شایستگی دیجیتال بالا، تمایل بیشتری به طراحی فعالیت های نوآورانه دارند. از سوی دیگر، قماتیش و سیاهریزال (۲۰۲۲) دریافتند که شایستگی ها عاملی حیاتی با تأثیری مثبت بر رفتار نوآورانه هستند. این یافته قوی را می توان در چارچوب ماهیت توانمندساز شایستگی دیجیتال تبیین کرد. شایستگی دیجیتال، با دربرگرفتن ابعادی همچون مهارت های فنی، دانش پداگوژیک و درک از برنامه درسی (ماخمود و همکاران، ۲۰۲۱)، به معلمان این توانایی را می دهد که نه تنها ابزارهای جدید را بفهمند، بلکه بتوانند آن ها را به صورت معنادار در فرآیند پیچیده تدریس ادغام کنند. این ادغام، خود را در قالب رفتار کاری نوآورانه نشان می دهد. برای

مثال، معلمی که در "برنامه درسی و ارزشیابی" شایستگی دارد، می‌تواند از نرم‌افزارهای طراحی آزمون تعاملی برای سنجش سطح بالای شناختی دانش‌آموزان استفاده کند (تحقق ایده). معلمی که در "مهارت‌های دیجیتال" قوی است، می‌تواند منابع آموزشی جدید و جذابی خلق کند (تولید ایده) و معلمی که "درک فاوا برای سیاست‌های آموزشی" دارد، می‌تواند نوآوری‌های خود را با اهداف کلان نظام آموزشی همسو کرده و برای جذب حمایت تلاش کند (ترویج ایده). بنابراین، شایستگی دیجیتال به عنوان یک منبع کلیدی، ابزارها و دانش لازم برای عمل نوآورانه را در اختیار معلم قرار می‌دهد و مسیر مستقیم و همواری را برای بروز رفتارهای نوآورانه ایجاد می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر وجود یک رابطه مستقیم و مثبت بین شایستگی‌های دیجیتال و اشتیاق شغلی معلمان را تأیید کرد. این یافته با چارچوب نظری مدل الزامات-منابع شغلی (باکر و دمروتی، ۲۰۰۸) و همچنین یافته‌های تجربی چندین مطالعه همخوانی دارد. پانتایک و پاندا (۲۰۲۰) به طور صریح تأکید می‌کنند که شایستگی‌های دیجیتال کارکنان را ترغیب می‌کند تا انرژی و منابع شناختی خود را به سمت کار هدایت کنند، که این خود هسته اصلی اشتیاق شغلی است. آماریا و باگیو (۲۰۲۵) نیز در مطالعه خود نشان دادند که شایستگی دیجیتال معلمان موجب افزایش اشتیاق شغلی آنان از طریق ارتقای خودکارآمدی و تعامل حرفه‌ای می‌شود. مطالعات دومینگز-گونزالس و همکاران (۲۰۲۵) و آمه‌ماسور و همکاران (۲۰۲۵) نیز بر ارتباط مثبت بین توسعه شایستگی‌های دیجیتال و افزایش اشتیاق شغلی تأکید داشته‌اند. این رابطه را می‌توان از طریق مکانیسم‌های روان‌شناختی متعددی توضیح داد. اول، تسلط بر فناوری، احساس خودکارآمدی و کفایت شخصی معلم را افزایش می‌دهد. هنگامی که یک معلم می‌تواند به خوبی با چالش‌های فناورانه کلاس درس کنار بیاید، احساس موفقیت و سرزندگی (بعد اول اشتیاق) در او تقویت می‌شود. دوم، شایستگی دیجیتال با آزادسازی معلمان از وظایف تکراری و پیش‌پاافتاده (لیلجا، ۲۰۲۰) و تسهیل انجام وظایف پیچیده آموزشی (مسکه و جونگلاس، ۲۰۲۱)، این فرصت را به آنان می‌دهد تا بر جنبه‌های معنادار و خلاقانه کار خود متمرکز شوند که این امر به فداکاری (بعد دوم اشتیاق) منجر می‌گردد. سوم، طراحی محیط‌های یادگیری جذاب دیجیتال یا حل مسائل آموزشی با کمک فناوری، می‌تواند حالت غرق‌شدگی (بعد سوم اشتیاق) را در معلم ایجاد کنند، حالتی که در آن زمان به سرعت می‌گذرد و فرد کاملاً در فعالیتش جذب می‌شود.

همچنین نتایج پژوهش وجود رابطه مستقیم و مثبت بین اشتیاق شغلی و رفتار کاری نوآورانه را نشان داد. این نتیجه از پشتوانه نظری و تجربی قوی برخوردار است. جیسون و گیتا (۲۰۲۱) به وضوح بیان می‌دارند که معلمان مشتاق از سطوح بالاتری از انرژی روان‌شناختی برخوردارند که آنان را قادر می‌سازد در شرایط دشوار مقاومت کرده و بر اجرای ایده‌های نوآورانه متمرکز باقی بمانند. کوان و کیم (۲۰۲۰)

نیز در مرور نظام‌مند خود به همبستگی معنادار بین اشتیاق شغلی و رفتارهای کاری نوآورانه اشاره کرده‌اند. گارسیا-پریو و همکاران (۲۰۲۵) رابطه مثبت اشتیاق شغلی با نوآوری آموزشی و نوآوری در روش‌های ارزشیابی را گزارش کرده‌اند. اشتیاق شغلی به عنوان یک حالت روان‌شناختی مثبت، سوخت لازم برای موتور نوآوری را تأمین می‌کند. یک معلم مشتاق (دارای سرزندگی)، انرژی و تاب‌آوری لازم برای پیگیری ایده‌های جدید و عبور از موانع را دارد. معلمی که به کارش فداکاری دارد، با اشتیاق و علاقه درونی به کاوش فرصت‌های جدید برای بهبود تدریس می‌پردازد و برای تحقق ایده‌های سرمایه‌گذاری عاطفی می‌کند. در نهایت، معلمی که در کارش غرق می‌شود، تمایل دارد به طور مستمر در جستجوی راه‌حل‌های بهتر و خلاقانه‌تر باشد. این سه ویژگی در کنار هم، فرد را از حالت انجام وظیفه محض خارج کرده و به سمت رفتاری پیشگیرانه، خلاق و نوآورانه سوق می‌دهند. اشتیاق، انگیزه درونی برای نوآوری ایجاد می‌کند و نوآوری را از یک "باید" سازمانی به یک "خواست" شخصی تبدیل می‌نماید.

شایستگی‌های دیجیتال معلمان با میانجی‌گری اشتیاق شغلی معلمان بر رفتار کاری نوآورانه آنان اثر غیرمستقیم دارد. این فرضیه که هسته مرکزی مدل مفهومی پژوهش را تشکیل می‌دهد، به طور کامل تأیید شد. یافته‌ها نشان دادند که شایستگی‌های دیجیتال علاوه بر تأثیر مستقیم، به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری اشتیاق شغلی بر رفتار کاری نوآورانه معلمان تأثیر می‌گذارد. این مسیر میانجی از لحاظ آماری معنادار بود. این نتیجه با دیدگاه‌های سید و همکاران (۲۰۲۳) و دی جولینو و کی (۲۰۲۳) که اشتیاق شغلی را شرط اساسی برای اثربخشی عملیاتی کردن شایستگی‌های دیجیتال می‌دانند، کاملاً هماهنگ است. همچنین، کرنیاوان و همکاران (۲۰۲۵) و آک‌کایا و همکاران (۲۰۲۴) نیز در مدل‌های خود به نقش واسطه‌ای اشتیاق شغلی بین عوامل سازمانی و نوآوری آموزشی پی برده‌اند. تأیید این فرضیه، درک ما را از چگونگی تأثیر شایستگی دیجیتال بر نوآوری، از یک رابطه خطی و ساده به یک رابطه پویا و چندلایه ارتقا می‌دهد. این یافته نشان می‌دهد که شایستگی دیجیتال تنها از طریق فراهم آوردن "ابزار" و "دانش" فنی (مسیر مستقیم) موجب نوآوری نمی‌شود، بلکه بخشی از تأثیر آن از طریق ایجاد یک "حالت روان‌شناختی مطلوب" و پراورزی در معلم (یعنی اشتیاق شغلی) محقق می‌گردد (مسیر غیرمستقیم). به عبارت دیگر، شایستگی دیجیتال یک "قابلیت عینی" است، اما برای تبدیل این قابلیت به "عمل نوآورانه"، اغلب به یک "محرک درونی" نیاز است. اشتیاق شغلی دقیقاً همین نقش را ایفا می‌کند. ممکن است معلمی از مهارت‌های دیجیتال بالایی برخوردار باشد (مثلاً نحوه کار با نرم‌افزارهای مختلف را بداند)، اما به دلیل فرسودگی یا بی‌انگیزگی (فقدان اشتیاق)، تمایل و انرژی لازم برای به کارگیری این مهارت‌ها در راستای خلق و اجرای ایده‌های جدید را نداشته باشد. در مقابل، معلمی که هم شایستگی دیجیتال دارد و هم از اشتیاق شغلی بالایی برخوردار است، نه تنها "می‌تواند" نوآوری کند، بلکه "می‌خواهد" نوآوری کند. او با اشتیاق، به کاوش قابلیت‌های جدید فناوری می‌پردازد، با پشتکار

ایده‌هایش را دنبال می‌کند و با انرژی، آن‌ها را در کلاس درس به اجرا درمی‌آورد. این مسیر میانجی، بر اهمیت "تجربه کاربری" معلم از فناوری تأکید دارد. اگر ادغام فناوری در کار معلم، تجربه‌ای مثبت، توانمندکننده و لذت‌بخش باشد، منجر به افزایش اشتیاق می‌شود و این اشتیاق، نوآوری بیشتری را به دنبال خواهد داشت. بنابراین، توسعه شایستگی دیجیتال باید به گونه‌ای طراحی شود که نه تنها بر آموزش فنون متمرکز باشد، بلکه حس کفایت، معناداری و لذت را در معلمان تقویت کند تا چرخه شایستگی-اشتیاق-نوآوری به جریان افتد.

یافته‌های این پژوهش پیام‌های روشنی برای سیاست‌گذاران، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان درسی دارد که در ادامه ارائه شده اند: **برای سیاست‌گذاران:** طراحی و اجرای «برنامه ملی توسعه شایستگی دیجیتال معلمان» باید به گونه‌ای باشد که صرفاً به آموزش مهارت‌های فنی محدود نباشد، بلکه با ایجاد تجربیات مثبت و معنادار، اشتیاق شغلی آنان را نیز تقویت کند. این برنامه باید بر اساس مدل‌های جامعی مانند مدل به کار گرفته شده در این پژوهش (شامل درک سیاست‌ها، برنامه درسی، پداگوژی، مهارت‌ها، سازمان و مدیریت و توسعه حرفه‌ای) طراحی گردد. **برای مدیران مدارس:** ایجاد یک «فرهنگ سازمانی حامی نوآوری و فناوری» امری ضروری است. مدیران می‌توانند با فراهم آوردن زیرساخت‌های فنی پایدار، تشویق به آزمایشگری و ریسک‌پذیری آموزشی، و قدردانی از رفتارهای نوآورانه معلمان، هم شایستگی دیجیتال و هم اشتیاق شغلی آنان را تقویت کنند. کاهش بار کاری اداری و تکراری از دوش معلمان، زمان و انرژی لازم برای سرمایه‌گذاری در نوآوری را برای آنان فراهم می‌سازد. **برای مراکز تربیت معلم:** گنجاندن واحدهای درسی مربوط به «سواد دیجیتال پداگوژیک» و «سلامت روانی-شغلی معلمی» در برنامه‌های درسی دانشجو-معلمان، می‌تواند پایه‌ای مستحکم برای پرورش نسل آینده معلمان نوآور و مشتاق فراهم آورد.

در مجموع، مدل نهایی پژوهش که چهل درصد از واریانس رفتار کاری نوآورانه معلمان را تبیین می‌کند، نشان می‌دهد که شایستگی دیجیتال هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق اشتیاق شغلی، پیش‌بینی‌کننده قدرتمندی برای رفتار نوآورانه است. این مدل پیامی روشن برای نظام‌های آموزشی دارد: سرمایه‌گذاری بر توسعه شایستگی دیجیتال معلمان، اگر با توجه همزمان به عوامل انگیزشی و روان‌شناختی آنان (مانند اشتیاق شغلی) همراه باشد، ثمربخشی بسیار بیشتری خواهد داشت. در عصر تحول دیجیتال، موفقیت آموزشی در گرو پرورش "معلمانی است که هم می‌دانند و هم می‌خواهند"؛ هم از ابزارهای نو آگاهی دارند و هم اشتیاق به کار بستن خلاقانه این ابزارها را در خود احساس می‌کنند. این پژوهش با ارائه مدلی یکپارچه، گامی در جهت عملیاتی کردن این چشم‌انداز در بافت آموزشی ایران برداشته است. در پایان باید بر این نکته تأکید کرد که اگرچه این پژوهش در بافت خاصی از ایران انجام

شده، اما کاربست آن می‌تواند برای بسیاری از نظام‌های آموزشی که با چالش تلفیق فناوری و نوآوری در آموزش مواجه هستند، راهگشا باشد. سرمایه‌گذاری بر روی معلمان، به عنوان عاملان اصلی تغییر، و درک پیچیدگی روابط بین توانمندی‌های فنی و حالات روان‌شناختی آنان، کلید تحقق آموزش کیفی و همگام با تحولات جهان در حال گذار است. آینده آموزش از آن جوامعی است که معلمان خود را نه تنها مسلح به فناوری، بلکه مشتاق و توانمند برای بازآفرینی فرآیند یادگیری می‌کنند.

منابع

- Akkaya, B., Demir, M., & Yildiz, M. (2024). The mediating role of work engagement in the relationship between transformational leadership and innovative work behavior of teachers. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 89–105. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0123>.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>.
- Amarila, A. B., & Baguio, J. B. (2025). Operational support and innovative work behavior as predictors of teacher engagement among public elementary school teachers. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 23(7), 78–89. <https://hal.science/hal-05217184v1/file/Baguio2372025ARJASS138766%20%281%29.pdf>.
- Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B. B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, 1541031. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1541031>.
- An Herliani, A., & Wahyudin, D. (2018). Pemetaan kompetensi teknologi informasi dan komunikasi (TIK) guru pada dimensi pedagogik. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*, 11(2), 134-148. <https://doi.org/10.21831/jpipfip.v11i2.19825>
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.003>.
- Antonopoulou, H., Matzavinou, P., Giannoukou, I., & Halkiopoulos, C. (2025). Teachers' digital leadership and competencies in primary education: A

- cross-sectional behavioral study. *Education Sciences*, 15(2), 215. <https://doi.org/10.3390/educsci15020215>.
- Ashfaq, F., Abid, G., & Ilyas, S. (2021). Impact of ethical leadership on employee engagement: Role of self-efficacy and organizational commitment. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 962–974.
- Atatsi, E. A., Curşeu, P. L., Stoffers, J., & Kil, A. (2022). Learn in order to innovate: an exploration of individual and team learning as antecedents of innovative work behaviours in Ghanaian technical universities. *Sustainability*, 14(7), 4012. <https://doi.org/10.3390/su14074012>.
- Atsoglou, K., & Jimoyiannis, A. (2012). Teachers' decisions to use ICT in classroom practice: An investigation based on decomposed theory of planned behavior. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 3(2), 20-37. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2012040102>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career development international*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>.
- Behar, L. S., George, P. S., Taylor, P., & George, P. S. (1994). Teachers' use of curriculum knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 48–69. <https://doi.org/10.1080/01619569409538787>.
- Bottino, R. M. (2003, September). ICT, National Policies, and their impact on schools and teachers' development. In *Information and Communication Technology and the Teacher of the Future: IFIP TC3/WG3. 1 & WG3. 3 Working Conference on ICT and the Teacher of the Future January 27–31, 2003, Melbourne, Australia* (pp. 41-47). Boston, MA: Springer US.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 40, 87.
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75–90. <https://doi.org/10.1108/01437720610652853>.
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate

- university students. *Frontiers in psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>.
- Chan, A. J., Hooi, L. W., & Ngui, K. S. (2021). Do digital literacies matter in employee engagement in digitalised workplace?. *Journal of Asia Business Studies*, 15(3), 523-540. <https://doi.org/10.1108/JABS-11-2019-0333>.
- De Jong, J., & Den Hartog, D. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and innovation management*, 19(1), 23-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>
- Di Giulio, M., & Vecchi, G. (2023). Implementing digitalization in the public sector. Technologies, agency, and governance. *Public Policy and Administration*, 38(2), 133–158. <https://doi.org/10.1177/09520767211069395>.
- Domínguez-González, M. Á., Luque de la Rosa, A., Hervás-Gómez, C., & Román-Graván, P. (2025). Teacher digital competence: Keys for an educational future through a systematic review. *Contemporary Educational Technology*, 17(2), ep577. <https://doi.org/10.30935/cedtech/16168>.
- Ekmekcioglu, E. B., & Oner, K. (2024). Servant leadership, innovative work behavior and innovative organizational culture: The mediating role of perceived organizational support. *European Journal of Management and Business Economics*, 33(3), 272–288. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-11-2022-0343>.
- Fan, C., Hu, M., Shangguan, Z., Ye, C., Yan, S., & Wang, M. Y. (2021). The drivers of employees' active innovative behaviour in Chinese high-tech enterprises. *Sustainability*, 13(11), 6032. <https://doi.org/10.3390/su13116032>.
- Farrukh, M., Meng, F., Raza, A., & Wu, Y. (2022). Innovative work behaviour: The what, where, who, how and when. *Personnel Review*, 52(1), 74–98. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2021-0720> .
- Ferdinan, B. A., & Lindawati, T. (2021). The effect of transformational leadership and organizational culture on lecturer performance through innovative work behavior at catholic universities in surabaya. *International Journal of Applied Business and International Management*, 6(2), 113-123. <https://doi.org/10.32535/ijabim.v6i2.1106>
- Gallego Joya, L., Merchán Merchán, M. A., & López Barrera, E. A. (2025). Development and strengthening of teachers' digital competence: Systematic

- review. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep555. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15744>.
- García-Prieto, M., Sánchez-Ruiz, M. J., & López-García, M. (2025). Work engagement and innovation in assessment practices among Spanish primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104267.
- Gemeda, H. K., & Lee, J. (2020). Leadership styles, work engagement and outcomes among information and communications technology professionals: A cross-national study. *Heliyon*, 6(4), e03699. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03699>.
- Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2022). Teachers' innovative work behavior scale: Psychometric properties of the Greek version and measurement invariance across genders. *Social Sciences*, 11(7), 306. <https://doi.org/10.3390/socsci11070306>.
- Haque, A. ul, & Yamoah, F. A. (2021). The role of ethical leadership in managing occupational stress to promote innovative work behaviour: A cross-cultural management perspective. *Sustainability*, 13(17), 9608. <https://doi.org/10.3390/su13179608>.
- Hess, T., Matt, C., Benlian, A., & Wiesböck, F. (2020). Options for formulating a digital transformation strategy. In *Strategic information management* (pp. 151-173). Routledge.
- Hosseini, S., & Haghghi Shirazi, Z. R. (2021). Towards teacher innovative work behavior: A conceptual model. *Cogent Education*, 8(1), 1869364. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1869364>.
- Huu, P. T. (2023). Impact of employee digital competence on the relationship between digital autonomy and innovative work behavior: a systematic review. *Artificial Intelligence Review*, 56(12), 14193-14222.. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10492-6>.
- Ibrahim, N. F., Sharif, S. M., Abdullah, N., & Saleh, H. (2024). A Framework of Well-being and Innovative Work Behaviour among Educators. In 4th International Conference on Communication, Language, Education and Social Sciences (CLESS 2023) (pp. 238–247). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-196-8_26.
- Işık, C., Aydın, E., Dogru, T., Rehman, A., Alvarado, R., Ahmad, M., & Irfan, M. (2021). The nexus between team culture, innovative work behaviour and

- tacit knowledge sharing: Theory and evidence. *Sustainability*, 13(8), 4333.. <https://doi.org/10.3390/su13084333>.
- Islam, T., Zulfiqar, I., Aftab, H., Alkharabsheh, O. H. M., & Shahid, M. K. (2024). Testing the waters! The role of ethical leadership towards innovative work behavior through psychosocial well-being and perceived organizational support. *Journal of Organizational Change Management*, 37(5), 1051-1072. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2023-0282>.
- Izzati, U. A., Handayani, W., & Mulyana, O. P. (2023). Innovative behavior in elementary school teachers. *Studies in Learning and Teaching*, 4(3), 469-479. <https://doi.org/10.46627/silet.v4i3.280>.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and organizational psychology*, 73(3), 287-302. <https://doi.org/10.1348/096317900167038>.
- Jarad, G. A., & Shaalan, M. A. (2020). Assessment of Digital Competence of Employees and Teaching Staff at The Technical College of Management Kufa. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(12), 1027-1043.
- Jason, V., & Geetha, S. N. (2021). Regulatory focus and innovative work behaviour: The role of work engagement. *Current Psychology*, 40, 2791-2803. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00209-w>.
- Jehanzeb, K., & Mushtaq, M. (2025). Examining the impact of well-being-oriented HRM practices on innovative work behavior: the moderating role of servant leadership. *Cogent Business & Management*, 12(1), 2482015. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2482015>.
- Jia, K., Zhu, T., Zhang, W., Rasool, S. F., Asghar, A., & Chin, T. (2022). The linkage between ethical leadership, well-being, work engagement, and innovative work behavior: The empirical evidence from the higher education sector of China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5414. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095414>.
- Johari, A., Wahat, N. W. A., & Zaremohzzabieh, Z. (2021). Innovative Work Behavior among Teachers in Malaysia: The Effects of Teamwork, Principal Support, and Humor. *Asian Journal of University Education*, 17(2), 72-84. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i2.13387>.

- Jung, J., Choi, S., & Fanguy, M. (2024). Exploring teachers' digital literacy experiences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(2), Article 1111778. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i2.7572>.
- Kanter, R. M. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 10, pp. 169–211). JAI Press.
- Karyotaki, M., & Drigas, A. (2016). Online and other ICT-based training tools for problem-solving skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(6), 35–39. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i6.5341>.
- King, J., & South, J. (2017). Reimagining the role of technology in higher education: A supplement to the national education technology plan. *US Department of Education, Office of Educational Technology*, 10, 1-10.
- Koeslag-Kreunen, M. G., Van der Klink, M. R., Van den Bossche, P., & Gijsselaers, W. H. (2018). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>.
- Koster, F., & Benda, L. (2020). Innovative human resource management: measurement, determinants and outcomes. *International Journal of Innovation Science*, 12(3), 287-302. <http://dx.doi.org/10.1108/IJIS-03-2020-0027>
- Kurniawan, J. E., Rahmawati, K. D., & Tanuwijaya, E. (2025). School teacher's innovative work behaviour model. *International Journal of Management in Education*, 19(1), 45–62. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2025.144925>.
- Kwon, K., & Kim, T. (2020). An integrative literature review of employee engagement and innovative behavior: Revisiting the JD-R model. *Human Resource Management Review*, 30(2), 100704. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100704>.
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovative Work Behaviour Instrument. *Vocations and Learning*, 13(2), 313–340. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09246-0>.

- Lilja, J. (2020). Digitalisation and well-being at work. *Understanding work transformation and the role of acceptance through thematic narrative analysis [thesis]*. Tampere: Tampere University.
- Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., & Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, 30(1), 89–96. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.245>.
- Machmud, M. T., Rosidah, Fadhilatunnisa, D., & Fakhri, M. M. (2021). Indonesia teacher competencies in integrating information and communications technology for education. *Athens Journal of Technology and Engineering*, 8(4), 331–348. <https://doi.org/10.30958/ajte.8-4-3>.
- Machumu, H., Rabel, A., & Almasi, M. (2018, June). ICT as a pedagogical tool in secondary schools teaching and learning: policy and practices interplays. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1827-1832). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mahdumd, M., Hadriana, H., & Safriyanti, M. (2019). Exploring teacher perceptions and motivations to ICT use in learning activities in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 293–317. <https://doi.org/10.28945/4430>.
- Marguna, A. M. (2020). Pengaruh kompetensi digital (e-skills) terhadap kinerja pustakawan di UPT Perpustakaan Universitas Hasanuddin. *Jupiter*, 17(2), 104-117.
- Marina, M. (2016). Information and Communication Technology (ICT) and its role in educational assessment. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 3(1), 23-37. <https://doi.org/10.22373/ej.v3i1.664>
- Meske, C., & Junglas, I. (2021). Investigating the elicitation of employees' support towards digital workplace transformation. *Behaviour & Information Technology*, 40(11), 1120-1136. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1742382>
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894>.
- Mondy, R. W., & Martocchio, J. J. (2014). *Human resource management* (14th ed.). Pearson. Organisation for Economic Cooperation and Development. (2005).

- Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Navarro, M. R. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Pattnaik, S. C., & Panda, N. (2020). Supervisor support, work engagement and turnover intentions: evidence from Indian call centres. *Journal of Asia Business Studies*, 14(5), 621-635. <https://doi.org/10.1108/JABS-08-2019-0261>
- Perifanou, M. & Economides, A. A. (2019). *An instrument for the digital competence actions framework*. In: ICERI2019 Proceedings, 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation, pp. 11139-11145. 11-13 November, Seville, Spain, IATED Digital library <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2750>.
- Pilav-Velic, A., Černe, M., Trkman, P., Wong, S. I., & Abaz, A. K. (2021). Digital or Innovative: understanding “Digital Literacy – Practice – Innovative Work Behavior” Chain. *South East European Journal of Economics and Business*, 16(1), 107–119. <https://doi.org/10.2478/jeb-2021-0009>.
- Prasetya, E. M., Afrianty, T. W., & Prasetya, A. (2020). Pengaruh kepemimpinan dan perilaku inovasi guru terhadap mutu pendidikan, prestasi belajar dan kesempatan kerja (Studi pada karyawan PT PLN (Persero) unit induk pembangunan viii Surabaya). *Profit: Jurnal Adminitrasi Bisnis*, 78-92.
- Prasetyo, Y. D., & Purwoto, L. (2024). Work autonomy on elementary school teachers’ innovative work behavior: Mediation of intrinsic motivation and organizational commitment. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 5(4), 594-603. <https://www.jiecr.org/index.php/jiecr/article/view/1774>.
- Qomatish, D. D. (2022, July). The Influence of Competence and Innovation Commitment on Innovative Behavior: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. In *Eighth Padang International Conference On Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship (PICEEBA-8 2021)* (pp. 320-323). Atlantis Press.
- Salessi, S., & Etchevers, M. R. (2020). Innovative work behavior: Development and validation of a scale for teachers. *Acta de investigación psicológica*, 10(3), 112-123.

- Santoso, H., Abdinagoro, S. B., & Arief, M. (2019). The role of digital literacy in supporting performance through innovative work behavior: The case of indonesia's telecommunications industry. *International Journal of Technology*, 10(8), 1558-1566. <https://doi.org/10.14716/ijtech.v10i8.3432>.
- Saravanakumar, A. R. (2018). Role of ICT on enhancing quality of education. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 3(12), 717-719.
- Sari, A. P., & Najmudin, N. (2021). Perceptions of Proactive Personality and Innovative Work Behavior During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Contemporary Business*, 24(5), 162-170.
- Sary, F. P., Dudija, N., & Moslem, M. (2023). Do digital competency and self-leadership influence teachers' innovative work behavior? *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1449-1463. <https://doi.org/10.12973/eu-er.12.3.1449>.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 893-917. <https://doi.org/10.1002/job.595>.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-romá, V. *et al.* The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71-92 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607. <https://doi.org/10.2307/256701>.
- Sherly, E., Dharma, E., & Sembiring, B. K. F. (2024). Teacher innovation: The key to successful 21st-century learning. *Journal of Education and Practice*, 15(1), 1-12.
- Siddique, A., Khanum, B., & Haleem, B. (2022). Teachers Work Engagement and Job Performance: A Correlational Study. *Global Educational Studies Review*, VII(I), 502-516. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(VII-I\).48](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(VII-I).48).
- Stenbom, S., & Geijer, L. (2025). Primary school teachers' perception of digital transformation and their teaching role. *Scandinavian Journal of Educational*

- Research*, 69(5), 1131–1144.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394395>.
- Sukadana, K., & Mahyuni, L. P. (2021). Teknologi informasi, perilaku inovatif, kompetensi, kepuasan kerja, dan kinerja manajemen pendidikan 4.0. *JAMP: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan*, 4(1), 10-16.
- Sumintono, B., Wibowo, S. A., Mislana, N., & Tiawa, D. H. (2012). Penggunaan teknologi informasi dan komunikasi dalam pengajaran: Survei pada guru-guru sains SMP di Indonesia. *Jurnal Pengajaran Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam*, 17(1), 122-131.
- Syed, R., Bandara, W., & Eden, R. (2023). Public sector digital transformation barriers: A developing country experience. *Information Polity*, 28(1), 5-27.
<https://doi.org/10.3233/IP-220017>
- Taheri, R., & Pennington, S. E. (2024). The role of teacher education in improving digital literacy: A pre-service teacher case study. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 25(2), Article 6.
<https://doi.org/10.4148/2470-6353.1385>
- Tamunosiki-Amadi, J. O., & Ogoun, B. (2018). Competence and employee innovative behaviour in the Nigerian telecommunication industry. *International Journal of Business and Management*, 13(7), 210-221.
- Thakral, P. (2015). Role of ICT in professional development of teachers. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 6(1), 127-133.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
<https://doi.org/10.3102/0034654314557949>.
- Tura, B., & Akbasli, S. (2024). The evolving role of teachers in the 21st century: From knowledge transmitters to learning facilitators. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(1), 1–15.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital

- education. *Education and Information Technologies*, 28, 16017–16040. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>.
- UNESCO. (2013). *UNESCO handbook on education policy analysis and programming, volume 1: Education policy analysis*. UNESCO Digital Library.
- Uppathampracha, R., & Liu, G. (2022). Leading for innovation: Self-efficacy and work engagement as sequential mediation relating ethical leadership and innovative work behavior. *Behavioral Sciences*, 12(8), 266. <https://doi.org/10.3390/bs12080266>
- Viswanadham, B. L., & Chowdhury, P. R. (2021). Adoption of intention to apply strategic innovative work behaviour at workplace. *Elementary Education Online*, 20(1), 2487–2494.
- Vitanova, V., Atanasova-Pachemska, T., Iliev, D., & Pachemska, S. (2015). Factors affecting the development of ICT competencies of teachers in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1087-1094 <https://doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.344>.
- Wang, Y., He, L., & Wang, Q. Y. (2025). The predictive power of teaching self-efficacy and emotion regulation on work engagement for EFL teachers in higher education. *Frontiers in Psychology*, 16, 1446257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1446257>
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476–487. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.04.003>.
- Yousaf, K., Abid, G., Butt, T. H., Ilyas, S., & Ahmed, S. (2019). Impact of ethical leadership and thriving at work on psychological well-being of employees: Mediating role of voice behaviour. *Business, Management and Economics Engineering*, 17(2), 194-217. <https://doi.org/10.3846/bme.2019.11176>
- Zargar, P., Daouk, A., & Chahine, S. (2025). Driving Innovative Work Behavior Among University Teachers Through Work Engagement and Perceived Organizational Support. *Administrative Sciences*, 15(7), 246. <https://doi.org/10.3390/admsci15070246>
- Zhan, X., & Xie, S. (2025). Linking workplace digitalization to work engagement: evidence from China public sector organizations. *Frontiers in Psychology*, 16, 1455250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1455250>.

راه حل های نوآورانه برای توسعه حرفه‌ای معلمان کارآفرین

فروغ اعلامی^۱

زهرا سایه‌وند^۲

سارا سلیمی نمین^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵)

چکیده

هدف - هدف این مطالعه بررسی راه حل های نوآورانه توسعه حرفه ای است که می تواند مهارت ها و زمینه های معلم کارآفرینی را در معلمان افزایش دهد. این مطالعه کیفی با هدف بررسی راه حل های توسعه حرفه ای معلم کارآفرینی و طی تحلیل منابع چندگانه چون مصاحبه های ۱۵ معلم که با موفقیت نوآوری های آموزشی خود را گسترش داده اند، بررسی منابع و ادبیات معلم کارآفرینی و بررسی پلتفرم های معلم کارآفرینی انجام شد. تحلیل موضوعی برای شناسایی مفاهیم معنادار و دسته بندی تجربیات شرکت کنندگان به کار گرفته شد: به منظور افزایش اعتبار و روایی یافته‌ها از روش چک اعضا استفاده شد و پس از انجام کدگذاری دو مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب و پس از ارسال به فرد مصاحبه‌شونده میزان ارتباط و درستی مفاهیم تعیین شد و از قصد و منظور فرد اطمینان حاصل شد.

یافته‌ها - راه حل های توسعه معلم کارآفرینی متناظر با ویژگی ها، مهارت و اقدامات معلم کارآفرین شامل بسترسازی و توسعه مهارت های طراحی و تولید نوآوری های آموزشی شامل کشف و تعریف مسئله، توسعه مدل کسب و کار شامل طراحی بوم کسب و کار، مهارت های کارآفرینی و مهارت های ثبت نوآوری، جذب منابع و سرمایه و انتشار نوآوری و مقیاس پذیری، مدیریت ریسک و مدیریت پروژه است. این پژوهش می تواند توجه سیاست گذاران آموزشی به این پدیده را به عنوان راه حلی برای توسعه نوآوری آموزشی جلب کند و زمینه مناسبی برای طراحی برنامه آموزشی توسعه معلم کارآفرینی فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: راه حل، معلم کارآفرینی، توسعه حرفه ای.

^۱ . استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی. Farnoosh.alami@gmail.com

^۲ . دانش آموخته دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول). Msayeh74@gmail.com

^۳ . استادیار دانشکده مدیریت فناوری امیرکبیر. Sara.salimi@gmail.com

بیان مسئله

از اواسط سال های ۱۸۰۰ معلمی به عنوان یک حرفه مسیر طولانی و آرامی را به سمت حرفه‌گرایی داشته است (Berry et al., 2013) در تاریخ حرفه ای آموزش و تدریس مسائلی چون کنترل طولانی مدت توسط افراد (غیر حرفه‌ای)، فقدان وضوح و نامشخص بودن روند معلم حرفه‌ای شدن و محدود بودن اعتبار و امکانات حرفه‌ای برای جامعه معلمان وجود داشته است. اما معلم کارآفرینی در مورد معلمانی که تلاش کرده اند فراتر از شرایط موجود عمل کنند؛ از دانش و تجربه تخصصی خود برای ایجاد نوآوری و تغییر استفاده کنند و رهبری تخصصی آموزش را برعهده می‌گیرند، آنها در واقع "متخصصان کلاس درسی هستند که به‌طور منظم به دانش آموزان می‌آموزند و انگیزه زیادی هم برای پیاده‌سازی و گسترش ایده‌ها با همکاران، سرپرستان، سیاست‌گذاران، والدین و رهبران جامعه دارند (Berry et al., 2013). معلم کارآفرینی اما تلاش دارد با ایجاد مسیر های جدید برای بکارگیری تخصص معلمی و رهبری تحولات آموزشی فرآیند حرفه ای گرایی تدریس و بازمهندسی معلمی را تسریع کند. پدیده معلم کارآفرینی با رشد فزاینده در حال توسعه است به طوری که بری در سال ۲۰۱۱ پیش بینی می‌کند که در سال ۲۰۳۰، معلمان سطح بالایی از استقلال را تجربه می‌کنند، با شرکت های آموزش و یادگیری خارجی شریک و درآمد خود را از به اشتراک گذاری تجربیات حرفه ای افزایش می‌دهند. در واقع، می توان مشاهده کرد که چگونه این پیش بینی ها امروز در سال ۲۰۲۳ در سطح بین المللی در حال وقوع است. توسعه آموزش آنلاین و ظهور شرکت های آموزشی خصوصی موفق و سودآور، چشم‌اندازها و فرصت های جدیدی را به روی معلمان باز کرده است (Berry, 2011).

هدف معلم کارآفرینان اغلب رسیدگی به چالش های آموزشی، پاسخگویی به نیازهای جمعیت دانش آموزی خاص، یا معرفی رویکردهای جدید برای آموزش و یادگیری است. آنها اشتیاق خود به تدریس را با ذهنیت کارآفرینی ترکیب می کنند تا تغییرات مثبتی در آموزش ایجاد کنند. این معلمان دارای مهارت‌های کارآفرینی هستند و فعالانه شیوه‌های نوآورانه آموزش را گسترش می دهند تا نقشی حیاتی در ایجاد تغییرات آموزشی، ارتقای رهبری معلمان، و بهبود نتایج دانش آموز داشته باشند (Lindsay, 2016). با این حال، بدون درک روشنی از اینکه چه چیزی یک معلم کارآفرین را تعریف می‌کند و چگونه می‌توان از رشد و توسعه آن حمایت کرد؛ نمی‌توان به عنوان راه حل به آن توجه کرد. موانع جدی برای توسعه این معلمان وجود دارد؛ یکی از موانع اولیه در توسعه معلم کارآفرینان، شناسایی و انتخاب نامزدهای بالقوه است. شناسایی راه حل‌های توسعه حرفه ای، برنامه های آموزش کارآفرینی، و ساختارهای حمایتی می‌تواند معلمان را برای پیگیری تلاش های کارآفرینانه و ایجاد تغییر معنادار در آموزش توانمند کند.

علیرغم علاقه فزاینده به پدیده معلم کارآفرینی، پژوهش‌های محدودی برای درک این پدیده وجود دارد. برنامه‌های معمول آموزش معلمان اغلب بر مهارت‌های آموزشی و مدیریت کلاس درس تمرکز می‌کند و از مهارت‌های کارآفرینی مورد نیاز معلمان برای انجام موفقیت‌آمیز نقش‌های دوگانه معلم کارآفرینی خود غفلت می‌کنند. هدف این پژوهش رفع این شکاف با ارائه راه حل‌های مؤثر توسعه آن است.

مبانی نظری

بری^۱ و تیم اش در CTQ^۲ که یک سازمان آموزشی غیرانتفاعی است اولین بار در سال (۲۰۱۳) در نوشته علمی و آکادمیک از واژه معلم کارآفرین استفاده کردند آن‌ها معلم کارآفرینی را همچون چشم‌اندازی برای آینده آموزش تعریف کردند (Berry, 2013; Berry et al., 2013).

معلم کارآفرین (Tacherpreneur) ترکیبی از «معلم» و «کارآفرین» است. او کسی است که از تخصص، دانش و مهارت‌های خود برای ایجاد محصولات، خدمات یا ابتکارات آموزشی نوآورانه استفاده می‌کند تا از روش‌های آموزشی سنتی فراتر رود. آنها ممکن است منابع آموزشی را توسعه دهند و بفروشند، دوره‌های آنلاین ایجاد کنند، خدمات تدریس خصوصی ارائه دهند، یا راه‌اندازی استارت‌آپ‌های آموزشی را بر عهده بگیرند و کسب و کارهای آموزشی را توسعه دهند (Buckley & Nzembayie, 2016). معلم کارآفرین نقش معلمان را باز مهندسی می‌کند، به دانش‌آموزان در فضایی مجازی خدمات ارائه می‌کند. متخصص پداگوژی و سیاست آموزشی است و منابع کافی برای نوآوری تأمین می‌کند (Berry & Hess, 2013). چنین معلمانی با جستجوی فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، به دنبال افزایش دانش و بهبود شرایط کاری خود هستند (Shelton & Archambault, 2018b).

با اینکه به نظر می‌رسد پژوهشی به طور مستقل به شناسایی راه‌حلهای توسعه معلم کارآفرینی نپرداخته است. برخی پژوهش‌ها به راه‌حلهای توسعه‌ای نظیر ارائه آموزش‌های کارآفرینانه و کسب و کاری، امکان همکاری و شبکه‌سازی، ایجاد اجتماعات یادگیری مجازی، به کارگیری شبکه اجتماعی و بازارهای آموزشی آنلاین برای انتشار و مقیاس‌پذیری نوآوری آموزشی و ... اشاره کرده‌اند.

ارائه آموزش‌های کارآفرینانه به معلمان به جهت ایجاد ذهنیت و مهارت‌های کارآفرینانه برای توسعه نوآوری‌های اجتماعی، افزایش زمینه‌های یادگیری و آماده کردن دانش‌آموزان برای کارآفرینی

¹ Berry

² Center teaching quality

در آینده در پژوهش های متعدد مورد بررسی قرار گرفته است. به طور مثال در یک مطالعه کیفی با عنوان آموزش کارآفرینی بین المللی برای معلمان پیش از خدمت در یک مطالعه طولی و مصاحبه های عمیق با ۱۷ دانشجو معلم از دانشگاه دووستو (اسپانیا) نشان داد بهبود شایستگی زبان خارجی، افزایش آگاهی و درک فرهنگ های دیگر و کسب صلاحیت کارآفرینی به بهبود و توسعه مهارت های کارآفرینانه معلمان کمک می کند (Arruti & Panos-Castro, 2020).

ارتقای فرصت های همکاری و شبکه سازی بین معلمان برای توسعه خلاقیت معلمان حیاتی است. پلتفرم های مشارکتی، جوامع یادگیری و برنامه های مربیگری می توانند به اشتراک گذاری ایده ها، تجربیات و بهترین شیوه ها را تسهیل کنند. مشارکت در پروژه های مشترک با همکاران و شرکای صنعتی می تواند مهارت های کارآفرینی معلمان را افزایش دهد، شبکه های حرفه ای آنها را گسترش دهد و پشتیبانی و بازخورد ارزشمندی را ارائه دهد. در همین راستا پژوهش های انجام شده در زمینه معلم کارآفرینی نشان می دهد وجود تعامل و گفتمان های مشترک می تواند به ایده پردازی، کشف و بررسی ایده های آموزشی و توسعه حرفه ای کمک کند. به طور مثال طی مطالعه کیفی که به دنبال بررسی چگونگی تاثیر گذاری فعالیت های آموزشی چون کارگاه و کنفرانس بر توسعه معلم کارآفرینی بود؛ با ۹ نفر از معلمان دبیرستان های اتریش مصاحبه شد؛ مشخص شد حتی تداوم آموزش های معمول توسعه معلمان روند کشف ایده ها برای توسعه کسب و کار را در جریان با بحث با همکاران تسهیل می کند که می توان آن را "اتاق فکر معلم کارآفرینی" نامید. معلم کارآفرینان به طور اتفاقی در جست و جوی ایده ها نیستند بلکه اغلب از انگیزه ها، تخصص و دانش گذشته آنها ناشی می شوند. معلمان مانند کارآفرینان در کنفرانس ها شبکه ایجاد می کنند. اعتماد گروه های مختلف را جلب می کنند و برای راه اندازی ایده های خود از منابع گروه های مختلف استفاده می کنند، از این شبکه ها برای ایجاد اجتماع جدید (توییت و سایر رسانه ها اجتماعی) استفاده کنند و با همکاران خود فعالیت آنلاین معلم کارآفرینی را گسترش دهند (Gruber-Muecke, 2018).

نانی (۲۰۲۱) در پژوهش خود درباره ی تجربیات یک برنامه ی کارآفرینی آموزشی به این نتیجه رسید که همکاری بین معلمان باعث نوآوری و سایر جنبه های کارآفرینی آموزشی می شود. در حالی که مدیر اختیار رسمی دارد ولی بیشتر تصمیمات با مشارکت و همکاری معلمان اتخاذ می شود و توجه به صدای همه ی آنها به ادامه ی نوآوری کمک می کند. همچنین به کارگیری فناوری آموزشی به تغییر گسترده در کارآفرینی آموزشی کمک می کند. همچنین در این طرح کارآفرینی آموزشی معلمان برای اظهار نظرات موارد جدید تشویق می شوند و از ایده های جدید حمایت می شود (Nanni, 2021).

اجتماعات یادگیری مجازی به واسطه رسانه های اجتماعی؛ خلاصه نتایج پژوهش ها نشان می دهد این اجتماعات می تواند به ارتباط و تبادل تجربه، آگاهی از رویداد و تحولات آموزشی و توسعه همکاری، انتشار نوآوری های آموزش، حمایت از همتایان و ایجاد حس اعتماد کمک کند. به طور مثال در پژوهشی با عنوان **"کشف اینکه چگونه معلم کارآفرینان آنلاین ارتباطات مجازی بین معلم را شکل و توسعه می دهند"** معلم کارآفرینی آنلاین را معلمان کلاس درسی می‌داند که درگیر کارآفرینی آموزشی هستند، ایده‌های و منابع تدریس خود را در بازار های مجازی چون TPT به اشتراک می‌گذارند. یک رفتار مشترک میان معلم کارآفرینان همکاری مجازی در شبکه های اجتماعی خصوصی است جایی که ارتباطات شخصی و حرفه‌ای با معلم کارآفرینان هم‌تا شکل می‌گیرد. این مطالعه به بررسی یکی از این گروه ها که ۴۰ نفر از معلمان اسپانیایی عضو TPT روی فیس بوک است و روزانه با هم برای بیان اهداف بهبود کسب و کارشان تعامل دارند؛ پرداخته است. این پژوهش نشان می‌دهد که فعالیت‌های آن‌ها مشارکت، ارتباط، یادگیری و مذاکره را گسترش می‌دهد. این اجتماع یک سیکل مداوم مشغولیت یادگیری، حمایت هیجانی و توانمند سازی یکدیگر برای دستیابی به بینش های جدید در کارآفرینی و آموزش است. معلم کارآفرینی آنلاین و همکاری های مجازی فرصت‌های منحصربه‌فردی را برای توسعه حرفه معلمی و تأثیر گذاری بر آموزش و پرورش و در نهایت جامعه فراهم می‌آورد (Shelton & Archambault, 2018b).

در مقاله دیگری نیز با عنوان **"روی آوردن معلمان به معلم کارآفرینی: رفتارهای خلاقانه معلمان کارآفرینان در رسانه های اجتماعی"** شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد معلمان در رسانه‌های و شبکه‌های اجتماعی مجازی در سراسر محیط‌های رسمی و غیررسمی مشارکت می‌کنند تا مسیر برنامه درسی خود را هدایت کنند. تعاملات در فضای مجازی فرصت هایی را برای صاف کردن ساختارهای سلسله مراتبی فراهم می‌کند زیرا معلمان ممکن است به طور مستقیم یا غیرمستقیم با تصمیم‌گیری آموزشی و اجرای اصلاحات درگیر شوند. این مقاله به بررسی یک پدیده آموزشی می‌پردازد، ظهور یک اجتماع یادگیری معلمان آفرین - یعنی یک مجموعه معلمی که شیوه‌های حرفه‌ای، هنجارها و فعالیت‌های کارآفرینانه را ترویج می‌کند تا دانش زیربنای شیوه‌های آموزشی و رفتارهای کلاس درس را باز تعریف یا خلق کنند. این کار با استفاده از نمونه ای از معلمان ابتدایی الگوهای دسترسی به منابع آموزشی آنلاین را طی ۴ سال در ۱۳۵۰۰۰ پین به اشتراک گذاشته شده در Pinterest. به عنوان یک پلتفرم اجتماعی، شناسایی می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که معلمان اغلب برای منابع و مواد حرفه ای به یکدیگر مراجعه می‌کنند. این ممکن است از پیامدهایی اعتماد ایجاد شده در اجتماع معلمان کارآفرین و توانایی آنها برای رهبری و هدایت حرفه خود باشد (Torphy et al., 2020).

از طرفی پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلم کارآفرینی خود می‌تواند باعث توسعه حرفه‌ای معلمان و بازتعریف حرفه معلمی عمل کند. به طور مثال در پژوهشی با عنوان **از طریق معلم کارآفرینی آنلاین معلمان بهتری شوید؟ عوامل تاثیر گذار بر دستاوردهای درک شده معلم کارآفرینی آنلاین؛ این مطالعه بررسی کرد که چگونه معلم کارآفرینان آنلاین K-12 مطالب کلاس خود را به صورت آنلاین بازاریابی می‌کنند و بهبودهایی را در آموزش و یادگیری کلاس درس تجربه می‌کنند.** تحقیقات نشان داده است که معلمان شرکت کننده بر این باور بودند که معلم کارآفرینی آنها را برانگیخته است تا رویکردهای کلاسی منحصر به فردی را امتحان کنند، آنها را در معرض روش‌های جدید تفکر در مورد آموزش و یادگیری قرار داده و باعث نوآوری آموزشی می‌شود. با این حال، عوامل موثر بر ایجاد این مزایای آموزشی گزارش شده توضیح داده نشد. در این مطالعه، داده‌های نظرسنجی از ۲۲۶ معلم فعال TeachersPayTeachers.com (TpT) برای درک اینکه چه عواملی، در صورت وجود، بر دستاوردهای آموزشی درک شده معلمان تأثیر می‌گذارد، تجزیه و تحلیل شد. تحلیل‌های رگرسیون تسلط نشان داد که دستاوردهای آموزشی به طور قابل توجهی با همکاری با معلمان، کنش به عنوان معلم رهبر و شرکت در اقدامات کارآفرینانه پیش‌بینی می‌شود. این امر به ترتیب برای زنان، معلمان با تحصیلات تکمیلی و کسانی که بیشترین تجربه فروش در TpT را داشتند مشهودتر بود (Shelton et al., 2021).

در پژوهش دیگری روایات و تجربیات گذار حرفه‌ای معلمانی که راه اندازی یک کسب و کار آموزشی را تجربه کرده‌اند؛ بررسی می‌شود. شش مصاحبه نیمه ساختاریافته با این معلمان که قبلاً در محیط‌ها و نقش‌های آموزش معمول کار کرده بودند؛ پنج عامل اثر گذار بر فرآیند معلم کارآفرینی را نشان داد: (الف) مؤسسات آموزشی تمایل و توانایی معلمان برای خلاقیت در محیط مدرسه و کلاس درس را خفه می‌کنند، (ب) مدارس فرصت‌های توسعه را برای معلمان فراهم نمی‌کنند تا مهارت‌های تجاری و مالی مورد نیاز برای کارآفرینی را بیاموزند. (ج) فقدان مشارکت استراتژیک بین بخش‌های خصوصی، بخش‌های عمومی و دولت که به دلیل محدودیت بودجه، بر فعالیت‌های کارآفرینی معلمان فشار وارد می‌کند، (د) کارآفرینان به تحمل ریسک بالا و توانایی برای گذر از موقعیت‌های مبهم نیاز دارند که می‌تواند از طریق شبکه‌های حرفه‌ای، معلمان و اینفلوئنسرها مدیریت شود و (ه) معلم کارآفرینان به ترکیبی از شور، اشتیاق، و پشتکار برای جذب سرمایه گذاری‌های جدید نیاز دارد (Riter, 2020).

به کارگیری شبکه اجتماعی و بازارهای آموزشی آنلاین برای انتشار و مقیاس پذیری نوآوری آموزشی؛ پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلم کارآفرینان بخصوص معلم کارآفرینان آنلاین از رسانه‌های اجتماعی برای معرفی خود و محصولاتشان استفاده می‌کنند و در بازارهای آموزشی آنلاین چون TPT

فعالیت می کنند به طور مقال در پژوهشی با عنوان **به اشتراک گذاری و خود تبلیغی: تجزیه و تحلیل توئیت معلمان در زمان شروع همه‌گیری COVID-19**، محققان مجموعه‌ای از روش‌هایی را ثبت کرده‌اند که هشتگ‌های توئیتر فضاهای دیجیتالی را ارائه می‌کنند که در آن معلمان می‌توانند حول علایق و نیازها با هم ارتباط برقرار کنند. این مطالعه، داده‌های دو هشتگ از این قبیل را تجزیه و تحلیل می‌کنیم: # تدریس از راه دور و # آموزش از راه دور. ما ابتدا بیش از ۳۶۰۰۰ توئیت را استخراج کردیم و سپس یک نمونه تصادفی از ۱۱۴۸ توئیت و حساب‌هایی را که این توئیتهای را ارسال کردند، تجزیه و تحلیل کردیم. نتایج نشان می‌دهد که هشتگ‌ها به‌عنوان فضاهایی عمل می‌کنند که در آن تعدادی از ذینفعان آموزش درگیر فعالیت‌هایی هستند که شامل اشتراک دانش، اشتراک‌گذاری اجتماعی و پخش اطلاعات است. در کنار و گاه درگیر چنین اشتراک‌هایی، خود تبلیغی زیادی نیز وجود داشت (Carpenter et al., 2021).

بررسی پیشینه پژوهش‌های معلم کارآفرینی نشان می‌دهد که محققان در ابتدا تلاش کرده‌اند. این پدیده را توصیف کنند؛ ویژگی و رفتارهای این معلمان را مشخص کنند و زمینه فعالیت آنها و نقش‌های که بر عهده می‌گیرند را روشن کنند. همچنین فرآیندی که این معلمان برای توسعه نوآوری آموزشی و کارآفرین شدن طی می‌کنند مورد توجه پژوهشگران این حوزه است. یکی از خلاهای پژوهشی این حوزه که کم‌تر به آن توجه شده است راه حل‌های که می‌توان این پدیده را توسعه داد.

روش

تحقیقات کیفی این فرصت را برای پژوهشگران فراهم می‌کند تا در زمینه غوطه ور شوند، داده‌های متعددی را تجزیه و تحلیل کنند، دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان را درک کنند (Creswell & Clark, 2017). پدر این مطالعه، با هدف کشف راه حل‌های توسعه معلم کارآفرینی با معلم کارآفرینان شرکت‌کننده و مدیران مرکز نوآوری در پژوهش مصاحبه شد. جذب این شرکت‌کنندگان توسط مرکز نوآوری آموزشی آب و آینه تسهیل شده است. مشخصات دموگرافیک شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است. پس از ضبط مصاحبه برای شناسایی و دسته‌بندی مضامین از تحلیل مضمون یا تحلیل نماتیک استفاده شد. این مطالعه شش مرحله تحلیل موضوعی را دنبال کرد که شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی مضامین، بررسی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تهیه گزارش نهایی بود (Braun & Clarke, 2012). برای اطمینان از قابل اعتماد بودن مطالعه، چندین استراتژی اجرا شد. مثلث‌سازی داده‌ها با جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد، مانند مصاحبه و اسناد، برای تایید یافته‌ها استفاده شد. برای به دست آوردن بازخورد از سایر محققان از همتایان استفاده شد و در نتیجه اعتبار

مطالعه را افزایش داد. بررسی‌های اعضا برای تضمین صحت و مرتبط بودن یافته‌ها انجام شد و ممیزی‌های فرآیند و داده‌ها برای اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌ها و فرآیند تحلیل انجام شد.

جدول ۱؛ مشخصات مشارکت کنندگان

مقطع تدریس	نقش فناوری	نوع نوآوری	جنسیت	رشته تحصیلی
متوسطه اول	فناوری محور	توسعه حرفه ای معلمان برای نوآوری آموزشی، اجرای رویکرد های حل مسئله در برنامه درسی مدرسه، طراحی و الگو سازی مدرسه (سراج)	مرد	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت
متوسطه دوم	-	آموزش خلاق سواد رسانه ای، برنامه تلویزیونی در حوزه کسب و کار برای نوجوانان	مرد	کارشناسی مهندسی صنایع
متوسطه اول و دوم	فناوری محور	تاسیس موسسه آموزش های سواد رسانه ای، تالیف کتب درسی سواد رسانه ای	مرد	کارشناسی مهندسی صنایع
متوسطه دوم	-	تالیف کتاب مهارت‌های زندگی، دفترچه تمرین تعاملی در درس فیزیک، طراح اردوهای علمی دانش آموزی	زن	فیزیک و ارشد آموزش بهسازی منابع انسانی
ابتدایی	فناوری محور	موسس مدرسه مجازی برای دانش آموزان ایرانی خارج از کشور	زن	ریاضی و مدیریت پروژه
ابتدایی	-	آموزش هنر خواندن و نوشتن به کودکان محروم به روش نوآور با توجه به ساختار دستوری زبان فارسی	مرد	کارشناسی اجتماعی علوم
ابتدایی	-	مدرسه کودکان کار و آموزش های متناسب با نیاز های این کودکان	زن	دکتری روانشناسی و علوم اجتماعی
ابتدایی	فناوری محور	تولید محتوا برنامه های اینترنتی برای کودکان، معلم مدرسه با رویکرد جدید	مرد	کارشناسی علوم تربیتی
معلمان	فناوری محور	توسعه حرفه ای معلمان و راه اندازی اجتماعات یادگیری معلمان	مرد	کارشناسی ارشد علوم تربیتی
متوسطه اول	فناوری محور	راه اندازی اپلیکیشن قبولی	مرد	کارشناسی ارشد علوم تربیتی
آموزش زبان	آنلاین	تولید منابع آموزش و به اشتراک گذاری آن در , castbox فرادرس و اینستاگرام و ...	مرد	ارشد مترجمی زبان انگلیسی
سیستم مدیریت و یادگیری	فناوری محور	طراح سامانه مدیریت آموزشی و LMS	مرد	مهندسی نرم افزار

رشته تحصیلی	جن	نوع نوآوری	نقش فناوری	مقطع تدریس
۱۳ کارشناسی ارشد دبیری فیزیک	مرد	ساخت شبیه ساز فیزیک	فناوری محور	متوسطه اول
۱۴ لیسانس نرم افزار	مرد	طراح بازی و اتاق فرار های آموزشی	فناوری محور	معلمان و دانش آموزان
۱۵ فوق لیسانس آموزش بهداشت	مرد	طراحی برنامه آموزشی فناوریانه آموزش بهداشت به دانش آموزان ابتدایی	فناوری محور	ابتدایی
۱۶ فلسفه تعلیم و تربیت	مرد	خانه نوآوری تعلیم و تربیت	-	تا دیپلم
۱۷ دکترای صنایع مهندسی	زن	موسس مدرسه و مرکز نوآوری آب و آینه	-	تا دیپلم
۱۸ دکترای صنایع مهندسی	مرد	شتاب دهنده آموزشی ستاپ	-	تا دیپلم

جدول (۱) نمای کلی از شرکت کنندگان را ارائه می‌دهد که هم از معلمان با مأموریت‌های اجتماعی و هم کسانی که در سرمایه‌گذاری‌های تجاری در بخش آموزش شرکت دارند، تشکیل شده‌اند. شرکت کنندگان شامل چهار زن و یازده مرد هستند. اکثر شرکت کنندگان دارای سطح تحصیلات بالایی هستند که نشان دهنده تخصص آنها در زمینه آموزش است. در میان شرکت کنندگان، سه معلم کارآفرین بنیانگذار مدارس با رویکردهای نوآورانه در طراحی و مدیریت مدرسه بودند. علاوه بر این، پنج شرکت کننده به عنوان مبتکر در طراحی و پیاده سازی ابزارها و پلتفرم های آموزشی مختلف از جمله برنامه های کاربردی، بازی های آموزشی، سیستم های مدیریت یادگیری و شبیه سازهای آموزشی شناخته شدند. مشارکت آنها نشان دهنده توانایی آنها فناوری و آموزش و افزایش تجربیات یادگیری است. علاوه بر این، پنج شرکت کننده به طور فعال در تولید محتوا و منابع آموزشی نوآورانه مشغول هستند. این ممکن است شامل ایجاد مواد آموزشی اصلی، توسعه برنامه های درسی منحصر به فرد، یا تولید منابعی باشد که دیدگاه های جدیدی را در مورد آموزش و یادگیری ارائه می دهد. در نهایت، دو شرکت کننده به ارائه آموزش های نوآورانه اختصاص داده شده به ویژه برای کودکان محروم اختصاص داده شده اند. تمرکز آنها بر خدمت به جوامع به حاشیه و کم برخوردار بر تعهد آنها به رسیدگی به نابرابری های آموزشی و تضمین آموزش با کیفیت برای همه تاکید می کند. چگونگی شکل گیری و توسعه این نوآوری و مسیر توسعه که این معلمان از معلمی تا معلم کارآفرینی تجربه کرده اند، می تواند راه حلی برای توسعه معلم کارآفرینی نشان دهد، علاوه بر این، پیشنهادهایی که این معلمان برای توسعه معلم کارآفرینی

داشتند تجزیه و تحلیل شد. همچنین علاوه بر مصاحبه با معلم کارآفرینان برای شناسایی راه حل‌های توسعه معلم کارآفرینی با مدیران مراکز نوآوری و شناب دهنده های آموزشی مصاحبه شد.

یافته ها

پلتفرم های معلم کارآفرینی برحسب خدمات مشابه توسعه معلم کارآفرینی شناسایی و برحسب تقسیم نوع و فعالیت به دسته های بازارهای آموزشی آنلاین فعالیت معلم کارآفرینان و پلتفرم های توسعه حرفه ای و پلتفرم ها و ابزارها و منابع آموزش کارآفرینی به معلمان دسته بندی شد. مهم ترین معیار انتخاب پلتفرم های مورد بررسی این است که به طور ویژه در اهداف خود توسعه معلم کارآفرینی را مطرح کرده اند. در جدول ریز مشخصات و دسته های آنها ارائه شده است.

جدول ۲۴-۴. مشخصات پلتفرم های معلم کار آفرینی

کار کرد های	توصیف	پلتفرم	نوع
<p>۱. در دسترس ترین و محبوب ترین منابع TPT منابع آموزشی ریاضی، خواندن و نوشتن</p> <p>۲. مدل فروش و عرضه محتوا BTC , BTB؛ پرداخت توسط معلمان و والدین یا خرید اشتراک توسط مدارس</p> <p>۳. به اشتراک گذاری منابع آموزشی</p> <p>۴. برجسب گذاری منابع آموزشی با استانداردهای یادگیری^۱ CCSS</p> <p>قیمت، موضوع، تولید کننده منابع آموزشی</p> <p>۵. خرید و فروش منابع آموزشی</p> <p>عقوانین ضمنی یا صریح است که فعالیت کاربر را مدیریت می کند: مانند سیاست های حفظ حریم خصوصی</p>	<p>یک بازار آموزشی آنلاین است که به طور خاص برای معلمان طراحی شده است تا منابع آموزشی نوآورانه که تولید کرده اند مانند طرح درس و کاربرگ و فعالیت خود را به اشتراک گذاشته و خرید و فروش کنند.</p>	Teacher pay teacher (TPT)	بازار آموزشی آنلاین
<p>۱. ارزیابی اتوماتیک هویت معلمان</p> <p>۲. اشتراک گذاری منابع آموزشی همتا به همتا</p> <p>۳. سنجاق کردن منابع و طرح درس ها</p> <p>۴. دارای کتابخانه و آرشیو منابع شخصی سازی شده</p>	<p>پلتفرمی آنلاین برای تعامل معلمان، ساخت دانش و انتشار اطلاعات است. رسانه‌ی اجتماعی محبوب که به معلمان اجازه می‌دهد تا ایده‌های خود را با سنجاق کردن درس‌ها، نمونه تدریس ها و منابع در کتابخانه‌های شخصی‌سازی شده برای ارجاع بعدی طبقه بندی می کنند در سال ۲۰۱۴ این سایت جز ۵ سایت برتری انتخاب شد که معلمان برای به اشتراک گذاری فعالیت های حرفه ای خود از آن استفاده می کنند. در Pinterest، معلمان افرادی که با آنها در ارتباط هستند و پین‌ها و تابلوهایی که</p>	Pinterest	

^۱ Common Core State Standards (CCSS)

نوع	پلتفرم	توصیف	کارکرد های
		پست می کنند را دنبال کنند. معلمان با دسترسی به منابع و به اشتراک گذاری آنها، آرشدهای مدیریت شده ای از منابع آموزشی ایجاد می کنند و ایده ها و منابع را به عنوان مجموعه ای منسجم ارائه می کنند.	
	Udemy for teacherpreneur	یک پلتفرم یادگیری آنلاین شناخته شده است که به معلمان، اجازه می دهد تا دوره های آموزشی خود را با موضوعات مختلف ایجاد و بفروشند و دانش و تخصص خود را با فراگیران در سراسر جهان به اشتراک بگذارند. معلمان می توانند فروشگاه خود را در این پلتفرم ایجاد کنند تا مواد آموزشی خود را مستقیماً به والدین، دانش آموزان در خانه و سایر معلمان بفروشند.	۱. ایجاد دوره آموزشی آنلاین ۲. به اشتراک گذاری و فروش دوره ها ۳. ارسال منابع آموزشی بی واسطه به دانش آموزان ۴. ایجاد صفحه فروش شخصی
	Share my lesson	بیش از ۴۲۰۰۰۰ منبع آموزشی را ارائه می کند، از برنامه های درسی گرفته تا جزوه ها تا مقالات و ویدئوها، که همه موضوعات اصلی آکادمیک را برای دوره پیش دانشگاهی از طریق آموزش بزرگسالان و دغدغه های کلاس درس مانند مدیریت دانش آموز، یادگیری اجتماعی-عاطفی، و آموزش های آسیب دیده را پوشش می دهد. این سایت همچنین تعداد زیادی از منابع توسعه حرفه ای درخواستی را ارائه می دهد. Share My Lesson مبتنی بر جامعه است و به شما امکان می دهد به انجمن های موضوع محور بپیوندید.	۱. به اشتراک گذاری منابع آموزشی ۲. عضویت در اجتماعات و شبکه ها موضوع محور ۳. کتابخانه ای از منابع توسعه حرفه ای
پلتفرم های توسعه حرفه ای	Center for Teaching Quality (CTQ)	پلتفرمی آنلاین برای توسعه و پرورش معلم رهبران و معلم کارآفرینی است که بتوانند راه حل های نوآورانه برای بهبود آموزش و یادگیری ارائه دهند. بر رهبری جمعی، یادگیری و منتورینگ متقابل معلم ها به	۱. امکان مشارکت در پروژه های پژوهشی کاربردی ۲. دارای اجتماعات یادگیری برای موضوعات حرفه ای مختلف ۳. امکان قصه گویی و وبلاگ

نوع	پلتفرم	توصیف	کارکرد های
		کمک اجتماعات یادگیری مجاری و پژوهش ها کاربردی تاکید دارد.	نویسی معلمان ۴. بخش منابع و کتابخانه
	Edupreneur academy	آکادمی Edupreneur دوره و منابعی را برای کارآفرینانی که به دنبال تغییر مدل های آموزشی سنتی K-12 هستند؛ ارائه می دهد. آکادمی Edupreneur بهترین شیوه‌ها را در زمینه‌های استراتژی، سازمان، امور مالی، فروش، بازاریابی و عملیات برای مدل های مدارس نوآورانه ارائه می کند. این دوره از افرادی که علاقه مند به یادگیری بیشتر در مورد راه اندازی مدرسه یا نوآوری در مدل مدارس موجود هستند، حمایت می کند.	۱. ثبت نام در سایت ۲. انتخاب دوره های آموزشی ۳. شرکت در دوره ۴. اخذ گواهیتامه دوره
	Edupreneur Village	یک پلتفرم آنلاین است که هدف آن حمایت از معلمان در توسعه و راه اندازی کسب و کارهای مرتبط با آموزش است. منابع، راهنمایی و جامعه ای از افراد همفکر را برای ارائه راهنمایی و پشتیبانی ارائه می دهد.	۱. ارائه دستور العمل های و آموزش های کارآفرینانه ۲. ارائه برنامه های حمایتی
پلتفرم ها و ابزار های آموزشی کارآفرینی معلمان	td4ed	کارخانه نوآوری کسب و کار - با حمایت بنیاد بیل و ملیندا گیتس - Teachers Design for Education (TD4Ed) را توسعه داد، یک پلتفرم آنلاین برای آموزش اصول تفکر طراحی از طریق کار گروهی مشترک بین معلمان. TD4Ed با استفاده از فعالیت های عملی و یادگیری مبتنی بر پروژه، خلاقیت و مهارت های حل مسئله را که معلمان روزانه استفاده می کنند، به کار می گیرد تا رویکرد دقیق تر و هدفمندتری برای مقابله با چالش های معنادار در کلاس، مدرسه، منطقه و جامعه ارائه دهد.	۱. ایجاد پروفایل های حرفه ای ۲. انتخاب و مشارکت در یک طرح چالشی ۳. بازتعریف مسئله و ایده پردازی ۴. ایجاد نقشه دانش از مسئله ۵. طراحی آنلاین یک محصول آموزشی ۶. تولید و بارگذاری محتوا آموزشی ۷. ارزیابی محتوا توسط سایر کاربران
	toolkit	وسایت IDEO ابزارهای از تفکر طراحی	۱. ارائه ابزارهای چون نقشه

نوع	پلتفرم	توصیف	کارکرد های
	design thinking for educator .IDEO.com	را برای معلمان و آموزشکاران ارائه کرده است تا با استفاده از رویکرد و ابزارهای تفکر طراحی بتوانند تجربه های یادگیری نوآورانه را طراحی و اجرا کنند.	یادگیری، ۲.تمپلیت های طراحی پرسونای یادگیرنده، ۳.تکنیک های ایده پردازی ۴.فرم های ارزیابی نمونه اولیه

پس از شناسایی پلتفرم های توسعه معلم کارآفرینی با روش تحلیل محتوا و کارکرد پلتفرم تلاش شد ویژگی، فرآیند و فعالیت ها پلتفرم ها دسته و با سایر راه حل ترکیب شود. طی این فرآیند ویژگی ها و فرآیند های توسعه مهارت کشف نیاز و مسئله یادگیرنده، ایده پردازی و ساخت نمونه و اعتباریابی نمونه، توسعه مدل کسب و کار و جذب سرمایه و منابع و همکاری و شبکه سازی و در نهایت مقیاس پذیری و انتشار نوآوری عملکرد، تجربه و تعاملات کاربر، کیفیت محتوا بررسی می شود. در جدول (۴-۲۵) یافته های مرتبط با بررسی پلتفرم های توسعه معلم کارآفرینی، بازارهای آموزشی آنلاین معلم کارآفرینی و ابزارها و برنامه های ارائه شده است.

جدول ۲۵-۴. یافته های حاصل از بررسی پلتفرم های معلم کارآفرینی

تم اصلی	تم فرعی	کارکرد ها
کشف نیاز و همدلی	همدلی	همدلی یکی از مهارت های حیاتی طراحان تجربیات یادگیری است که به آنها اجازه می دهد جهان را از دریچه نگاه یادگیرنده بنگرند. ابزارهای طراحی تجربیات یادگیری می تواند توانایی همدلی را توسعه داده و کیفیت طراحی را افزایش می دهد. (design thinking Toolkit for educator).
	بکارگیری ابزارهای همدلی	بکارگیری ابزارهای همدلی چون چک لیست های مشاهده ای، نقشه تجربه یادگیری، نقشه ذینفعان، نقشه همدلی و طراحی پرسونا با شخصیت ای یادگیرندگان افراطی، نت نوگرافی (design thinking Toolkit for educator).
	مشخص کردن شناخت یادگیرندگان و مسئله و ویژگی های آنها	مشخص کردن مخاطبان هدف و شناخت ویژگی ها و مسئله ان اولین قدمی است که معلم کارآفرینان برای شروع لازم است به ان بپردازند (onehourprofessor.com).
ایده پردازی	معلمان به عنوان کاربران نمونه اولیه	در مرحله آزمایش ایده می تواند از معلمان حاضر در پلتفرم به عنوان کاربران پایلوت استفاده کرد. (Td4ed)

کارکردها	تم فرعی	تم اصلی
روش های ایده پردازی چون طوفان ذهنی، بدترین ایده، داستان پردازی، ذهن نویسی، زیرسوال بردن مفروضات، طراحی پرسونا با شخصیت ای یادگیرندگان افراطی (IDEO، مبانی تفکر طراحی)	روش های ایده پردازی	
ساخت یک طرح درس، یک داستان، یک بازی، یک آزمون، یک ایفای نقش، ساخت مدل (toolkit design thinking for educator).	ارائه قالب ها و تمپلیت های ساخت نمونه	ساخت نمونه
شرکت کنندگان در این دوره تحلیل، طراحی، پیاده سازی و ارزیابی برنامه درسی را خواهند آموخت. موضوعات عبارتند از: عناصر و مراحل طراحی آموزشی، طراحی و توسعه، تحلیل و ارزیابی نیازها، روش های آموزش، توسعه برنامه درسی در مقابل طراحی آموزشی، اجرا، ارائه برنامه ریزی، ارزشیابی تکوینی و جمعی (کالج آموزش معلمان کانادا، برنامه آموزش کارآفرینان آموزشی).	دوره توسعه برنامه درسی	
یک برنامه اجتماع محور است که به معلمان فعال در TPT برای رشد کسب و کارشان در رسانه های اجتماعی کمک می کند و دوره های برای ایجاد دارایی دیجیتال، طراحی و تولید محصولات دیجیتال با موباکپ و طراحی تمپلیت های کانواس ارائه می کند. دوره در دو بسته ماهانه و سالانه ارائه اغلب آموزش ها آموزش چگونگی تولید محتوا دیجیتال با قابلیت ارائه در بازارهای آموزش آنلاینی چون TPT و پیمنتراست و شبکه های اجتماعی است (باشگاه معلم کارآفرینی).	دوره های آموزش تولید محتوا آموزشی دیجیتال	
در این دوره شرکت کنندگان از طریق فرآیند گام به گام طراحی آنلاین یک واحد آموزشی به عنوان محصول نهایی راهنمایی می شوند. موضوعات عبارتند از: ویژگی های طراحی دوره آنلاین موثر، موانع در آموزش/یادگیری آنلاین، سبک های یادگیری، سیستم های مدیریت مرکزی (CMS)، فرم های ارزیابی، آپلود فایل ها، سازماندهی گرافیکی و اصطلاحات اولیه (کالج آموزش معلمان کانادا، برنامه آموزش کارآفرینان آموزشی).	طراحی آموزشی	
در Pinterest، معلمان افرادی که با آنها در ارتباط هستند و پین ها و تابلوهایی که پست می کنند را دنبال کنند. معلمان با دسترسی به منابع و به اشتراک گذاری آنها، آرشیوهای مدیریت شده ای از منابع آموزشی ایجاد می کنند و ایده ها و منابع را به عنوان مجموعه ای منسجم ارائه می کنند و دیدگاه های حرفه ای همتایان را در مورد آنچه که ارزش دانستن و به اشتراک گذاشتن دارد؛ نشان می دهند (پیمنتراست).	بازخورد گیری مستمر از همکاران در مورد کیفیت نوآوری	اعتباریابی نمونه
وینار بزرگترین اشتباه ها من در تولیداتم در TPT (کاربران، TPT).	یادگیری از اشتباه دیگران	توسعه مدل کسب و کار

تم اصلی	تم فرعی	کارکرد ها
	مربیگری معلم کارآفرینانه	برگزاری ویدیو کال های ماهانه کوچ با معلمان و ارائه بازخورد با آن در حوزه کسب و کار و تولید محصول به اشتراک گذاری و (مدرسه معلم کارآفرین).
	به اشتراک گذاری موفقیت ها و شکست ها کارآفرینانه	مطالعه موردی تجربیات کارآفرینانه به عنوان روشی برای آموزش های کسب و کاری به معلم کارآفرینان (onehourprofessor).
	مطالعه موردی کارآفرینی آموزشی	امکان به اشتراک گذاری داستان ها موفقیت ها و شکست ها (Td4ed).
	مهارت های کارآفرینانه	آموزش موضوعات ذهنیت معلم کارآفرینانه، چستی مدرسه، طراحی یک مدرسه، عملیات و کارکرد های مدرسه، مراقبت از کسب و کار و توسعه طرح کسب و کار، در نهایت پروژه طرح کسب و کار با بازخورد در مورد ایجاد یک بیگ پیکچر از مدل مدرسه، ایجاد تمرین و آموزش های عملیاتی، ایجاد برنامه مالی و در نهایت طرح اجرای نهایی مدرسه خود ارائه می کند (آکادمی کارآفرینی آموزشی).
	آموزش تولید و فروش محتوا	دوره چگونه معلم نویسنده شوم و منابع و طرح درس های آنلاین ایجاد کنم. هدف این دوره یادگیری چگونگی ایجاد و تولید منابع آموزشی و طرح درس های برای TPT در قالب کلیپ آرت و پاور پوینت و ... و بسته بندی محتوایی تولید شده و فروش آن است. و محتوا در قالبی فیلم و وبینار ارائه و توسط ویدیو کال توسط یک معلم کارآفرین مطرح در TPT کوچ می شود (مدرسه معلم کارآفرینی).
	آموزش مهارت های کارآفرینی	دوره معلم کارآفرینی یا edupreneurs با ماژول های ذهنیت معلم کارآفرینانه، چستی مدرسه، طراحی یک مدرسه، عملیات و کارکرد های مدرسه، مراقبت از کسب و کار و توسعه طرح کسب و کار، در نهایت پروژه طرح کسب و کار با بازخورد در مورد ایجاد یک بیگ پیکچر از مدل مدرسه، ایجاد تمرین و آموزش های عملیاتی، ایجاد برنامه مالی و در نهایت طرح اجرای نهایی مدرسه خود ارائه می کند (edupreneur academy).
	برگزاری برنامه های توسعه مهارت های کارفرینی	Edupreneur village برنامه های آموزشی جامع که جنبه های مختلف کارآفرینی مانند برنامه ریزی تجاری، استراتژی های بازاریابی، توسعه محصول و مدیریت مالی را پوشش می دهد. این برنامه ها به طور خاص برای معلمان کارآفرین طراحی شده اند.
مقیاس پذیری و انتشار نوآوری	امکان انتشار منابع آموزشی تولید شده	وبسایت های بازار آموزشی آنلاین مانند TeachersPayTeachers.com (TpT) به عنوان پلتفرم های تجاری ظهور کرده اند که در آن معلمان مطالب اصلی را خود به فروشگاه های مجازی منتشر می کنند (Siedel and Stylianides 2018). معلمان

تم اصلی	تم فرعی	کارکردها
		می‌توانند با کلمات کلیدی جستجو کنند و سپس درس‌ها، فعالیت‌ها و منابع تکمیلی را انتخاب و دانلود کنند، معمولاً با هزینه اندک اما اغلب به صورت رایگان. TPT گزارش می‌دهد که تقریباً ۷۰٪ از معلمان پیش‌دستانی کلاس دوازدهم (P-12) ایالات متحده یکی از میلیون‌ها منبع آن را بارگیری کرده‌اند.
	آموزش بازاریابی محتوا	یادگیری بکارگیری ایمیل خودکار و بازاریابی دیجیتال (Td4ed).
	آموزش بازاریابی محتوا	برگزاری دوره ایمیل مارکتینگ برای معلمان فروشنده TPT
	آموزش بازاریابی محتوا	نکات عکاسی از محصول برای معلم کارآفرینان TPT
	امکان تعامل و ساخت دانش و به اشتراک گذاری منابع آموزشی	امکان تعامل معلمان، ساخت دانش و انتشار اطلاعات با سنجاق کردن ایده‌های خود درس‌ها و ارائه محتوا خرد (پینترست).
جذب منابع سرمایه	ارائه لیستی از فرصت‌های جذب منابع و سرمایه	دسترسی به اطلاعات در مورد فرصت‌های تامین مالی، کمک‌های مالی و شبکه‌های سرمایه‌گذاری ویژه صنعت آموزش و کشف راه‌های حمایت مالی را برای راه‌اندازی یا گسترش سرمایه‌گذاری‌های edupreneur village
همکاری و شبکه‌سازی	خلق ارزش مشترک	ایجاد ارزش‌های که به تنهایی نمی‌توانند ایجاد کنند. خلق ارزش‌های مشترک. همکاری کلید بخشی از حل مسئله است. امکان به اشتراک‌گذاری و حمایت‌های متقابل و همکاری با یک‌دیگر وجود داشته باشد (Td4ed).
	امکان همکاری و مشاوره مبتنی بر اعتماد به دانش تخصصی هم‌تایان	در فضای پینترست معلمان به یکدیگر اعتماد می‌کنند و اغلب به دنبال مشاوره در مورد فرآیند آموزش و تدریس هستند، به هم‌تایان خود بیشتر از کارشناسان یا ناشران اعتماد دارند (پینترست).
	ایجاد اجتماع یادگیری مجازی	CTQ جوامع یادگیری مجازی را برای یادگیری و رهبری جمعی راه‌اندازی می‌کند. که در آن معلمان می‌توانند ارتباط برقرار کنند، همکاری کنند و تخصص خود را به اشتراک بگذارند. این جوامع به عنوان بسترهایی برای معلمان عمل می‌کنند تا از یکدیگر یاد بگیرند، ایده‌ها را تبادل کنند و شیوه‌های تدریس خود را بهبود بخشند.
	منتورینگ	خدمات راهنمایی و مربیگری را با معلمان با تجربه و کارشناسان صنعت ارائه می‌دهد. این مربیان راهنمایی، بازخورد و پشتیبانی شخصی را برای کمک به معلمان برای غلبه بر چالش‌ها و دستیابی به اهداف خود ارائه می‌دهند. Edupreneur village
	ایجاد اجتماع یادگیری آنلاین	این پلتفرم اجتماعی از معلمان را پرورش می‌دهد که در آن اعضا می‌توانند ارتباط برقرار کنند، همکاری کنند و ایده‌ها را به اشتراک بگذارند. این پلتفرم

تم اصلی	تم فرعی	کارکردها
		رویدادهای شبکه‌ای، انجمن‌های گفتگو و جوامع آنلاین را تسهیل می‌کند که در آن معلمان می‌توانند از یکدیگر بیاموزند، مشارکت ایجاد کنند و فرصت‌هایی برای همکاری پیدا کنند.
	آموزش مدیریت جوامع و فعالیت در رسانه‌های اجتماعی	دوره مدیریت رسانه ای برای کارآفرینان آموزشی شامل معرفی رسانه های اجتماعی، هدایت جوامع یادگیری آنلاین، نقش ها و مسئولیت های مدیر رسانه های اجتماعی، ساخت نمونه کارها، ایجاد یک برند، شبکه های اجتماعی، مخاطبان هدف، ادغام رسانه های اجتماعی مختلف، ابزارهای نظارت و گوگل ادوردز (کالج آموزش معلمان کانادا، برنامه آموزش کارآفرینان آموزشی).
	قصه گویی معلم کارآفرینانه	به اشتراک گذاری و تحلیل داستان های معلم کارآفرینی با همکاران، مدیران و سیاست گذاری آموزشی (Td4ed).
	توسعه حرفه ای خود راهبر	دوره آموزشی توسعه حرفه ای خود راهبر برای معلم کارآفرینی Bridge

یافته ها

راه حل های توسعه معلم کارآفرینی متناظر با ویژگی ها، مهارت و اقدامات معلم کارآفرین شامل بسترسازی و توسعه مهارت های طراحی و تولید نوآوری های آموزشی شامل کشف و تعریف مسئله، توسعه مدل کسب و کار شامل طراحی بوم کسب و کار، مهارت های کارآفرینی و مهارت های ثبت نوآوری، جذب منابع و سرمایه و انتشار نوآوری و مقیاس پذیری، مدیریت ریسک و مدیریت پروژه است.

طراحی و تولید نوآوری های آموزشی

راه حل های این بخش با توجه به ادبیات معلم کارآفرینی و رویکرد تفکر طراحی به عنوان رویکردی انسان محور برای خلق و توسعه نوآوری به توسعه مهارت ها و اقداماتی چون تشخیص نیاز یادگیرنده به کمک ابزارهای همدلی، مسئله یابی و تعریف مسئله، ایده پردازی و ارائه راه حل و بسترهای نمونه اولیه و در نهایت توسعه مهارت های اعتباریابی نوآوری می‌پردازد.

۱. توسعه مهارت های کشف و تعریف مسئله یادگیرنده؛ در پژوهش های که معلم کارآفرینان به عنوان خالق نوآوری مورد بررسی قرار گرفته اند؛ ابزارهای تفکر طراحی به عنوان رویکردی انسان محور به معلمان معرفی می شود. برای همدلی با یادگیرنده و کشف مسئله و تحقیقات

درک یادگیرنده (کاربر) می توان از روش ها و ابزارهای مانند مصاحبه، مشاهده، نقشه همدلی یادگیرنده و نظرسنجی یا گروه های کانونی استفاده کرد (Panke, 2019; Scott & Lock, 2021a). در این رابطه مدیر مرکز نوآوری بیان می کند:

مشخص کردن نیاز های یادگیرنده وجود فضای رقابتی کارآفرینی اقتضا می کند نیاز های گروه های مختلف یادگیرنده شناخته و به روش های نوآورانه پاسخ داده شود در واقع تلاش می کنیم کاستمایز شده تر به نیازهای مخاطب خودمان پاسخ دهیم (مدیر مرکز نوآوری آب و آینه).

۲. توسعه ایده پردازی؛ یافته ها نشان می دهند که معلم کارآفرینان برای یافتن ایده های مناسب به مطالعه رویکردها و نظریات جدید یادگیری و کاربرد آن در کارآفرینی آموزشی، بررسی و رصد سایر نوآوری و روندهای کارآفرینی آموزشی، مطالعه روش های و فناوری آموزش نوین و کاربرد آن در کلاس درس می پردازند. سپس با ترتیب دادن جلسات و کارگروه های چند رشته ای ایده پردازی با سایر معلمان و متخصصان برای یافتن ایده مناسب و اعتباریابی آنها تلاش کنند (Berry et al., 2013; Scott & Lock, 2021a). در این راستا تجربه معلم کارآفرین ۵ چنین است:

ما برای ساختن ایده های درست در برنامه آموزشی ایده پردازی در آموزش دانشگاه شرکت کردیم (معلم کارآفرین ۵)

پیرو این موضوع یافته ها نشان می دهد برای توسعه ایده پردازی معلم کارآفرینان لازم است شبکه ای برای ایده پردازی و ارزیابی ایده ها به کمک متخصصان مختلف ایجاد کنند (Shelton et al., 2020; Torphy et al., 2021). در همین رابطه رایینسون (۲۰۱۱) تاکید می کند: در آموزش، حل مسئله یک فرآیند فردی نیست. گروه های مختلف می توانند ایده های خود را به اشتراک بگذارند و راه حل را شکل دهند. این فرآیند کمک می کند تا تفاسیر و مفروضات مختلف بررسی شود. در این حالت، همه صداها بیان می شوند، همه ایده ها در خدمت ایجاد امکانات و راه حل های نوآورانه در نظر گرفته شده و مورد بررسی قرار می گیرند. ایده اتاق فکر معلم کارآفرین می تواند فرآیند کشف ایده ها در تعامل با همکاران و متخصصان را تسهیل کند (Gruber-Muecke, 2018). معلم کارآفرین ۲ فرآیند ایده پردازی را که تجربه کرده چنین توصیف می کند:

ما یک جمعی داشتیم در مدرسه نیکان و ااون دوستان مشورت می کردم و بعد هم خارج از مدرسه در سطح گسترده تر و افراد مطلع تر برای گسترش ایده (معلم کارآفرین ۲).

همچنین ارائه آموزش و ارائه دستور العمل های ایده پردازی و روش های پژوهش های نوآوری برای ایده پردازی نظام مند و چگونگی بکارگیری ابزارهای ایده پردازی چون پرسونای یادگیرنده، نقشه سفر یادگیرنده، تکنیک بدترین ایده و طوفان ذهنی برای توسعه مهارت های ایده پردازی معلم کارآفرینان ضرورت دارد. (Scott & Lock, 2021a). **ارزیابی ایده**؛ امکان ثبت ایده های و دریافت بازخورد از کاربران بالقوه نیز از جمله راه حل های است که برای این مرحله مطرح شده است و در پلتفرم های توسعه معلم کارآفرینی چون TPT این امکان وجود دارد.

۳. **توسعه مهارت های ساخت نمونه اولیه**: مهارت های توسعه نمونه اولیه از نوآوری آموزشی معلمان می تواند به بررسی قابلیت اجرای ایده نوآورانه کمک کند. نمونه اولیه نمایشی در مقیاس کوچک و ملموس از یک ایده است که یادگیرنده می توانند آن را مستقیماً تجربه کنند. نمونه های اولیه معلم کارآفرینان می توانند اشکال مختلفی داشته باشند، مانند ماکت های کاغذی، قاب های دیجیتالی یا مدل های ساده (Scott & Lock, 2021a). **آموزش و ابزارهای ساخت نمونه اولیه یا منابع آموزشی خرد** یکی دیگر از راه حل های که برای توسعه معلم کارآفرینی مطرح شده است ارائه آموزش های در مورد نحوه تولید محصولات و منابع خرد و فعالیت در بازارهای آموزشی آنلاین است (Shelton & Archambault, 2019) که کمک می کند، نمونه های اولیه از ایده ساخته و مورد بررسی قرار گیرد یکی مهم ترین روش های که می تواند به توسعه ساخت نمونه های اولیه از ایده کمک کند یادگیری مبتنی بر پروژه است. این روش به یادگیرنده اجازه می دهد روی یک مسئله ترجیحاً معتبر کار کنند و "مصنوعی" برای حل این مسئله ایجاد کنند، یعنی یک محصول نهایی مانند گزارش، یک مدل، یک فیلم گرچه یادگیری مبتنی بر مسئله نیز با یک مسئله ترجیحاً معتبر شروع می شود اما تولید مصنوعی که به حل مسئله منجر شود پایان نمی یابد، بلکه در عوض با بحث در مورد راه حل های احتمالی و هدایت مطالعه بیشتر یادگیرنده کمک می کند. همچنین پژوهش ها نشان می دهند که بکارگیری ابزارهای چون کانواس نوآوری در برنامه درسی می تواند به فرآیند یادگیری ساخت این نمونه ها بخصوص معلم کارآفرینان توسعه دهنده برنامه درسی کمک کند (Sawyer et al., 2020). معلم کارآفرین ۷ نوشتن طرح درس نوآورانه مبتنی بر دانش و مهارت های طراحی آموزشی و دانش محتوایی اولین گام می داند:

داشتن دانش و مهارت طراحی آموزشی و دانش محتوایی است من فیزیک بدم و بدم چطور یادش بدم یعنی قدم اول برداشتم، حالا باید طرح درس متفاوتی بنویسیم (معلم کارآفرین ۷).

۴. **توسعه اعتباریابی نمونه اولیه؛ راه حل های این بخش شامل:** مشارکت دادن مخاطبان هدف، تسهیل دریافت مشاوره و بازخورد از دیگران، اصلاح و تکرار فرآیند است. معلم کارآفرینان در مورد نمونه های اولیه خود از یادگیرندگان در کلاس هاس درس واقعی بازخورد می گیرند (Shelton & Archambault, 2018b). این بازخورد را می توان از مشاهده، مصاحبه، نظرسنجی، تست کاربردپذیری و نقشه سفر یادگیرنده جمع آوری کرد. بسیار مهم است که محیطی ایجاد شود که در آن معلمان بتوانند از بازخوردها یاد بگیرند و راه حل های خود را بر اساس آن تکرار کنند (Scott & Lock, 2021a). **تسهیل دریافت بازخورد از دیگران** را جمله راه حلهای مطرح شده در این بخش است؛ یافته های پژوهش نشان می دهد که معلم کارآفرین با اشتراک گذاری ایده های و نمونه های از نوآوری های خود به دنبال بازخورد گیری از سایر معلمان و متخصصان آموزش و تضمین کیفیت نوآوری های خود هستند (Shelton & Archambault, 2018b). بنابراین وجود فضای برای به اشتراک گذاری و ارزیابی کیفیت ایده ها و نمونه های اولیه می تواند به توسعه معلم کارآفرینی کمک کند. معلم کارآفرین ۱۱ از تاثیر بازخورد های تخصصی همکارانش در بهبود نوآوری خود می گوید:

بعضی از دوره ها داندود به ۶۰۰ دارم اما اغلب بازخورد تخصصی از دوستان و همکاران خود میگیرم و مثلا گفته شد مفاهیم ساده را هم توضیح دهم شاید کسی نمیدانند. کامنت های که یادگیرنده می گذارد. از دوستان و همکاران اغلب بازخورد های مستقیم می گیریم و میدونستن من دنبال اینم کارم را بهتر کنم (معلم کارآفرین ۱۱) .

۵. **تکرار و اصلاح؛** معلمان کارآفرین بازخوردهای دریافتی را برای اصلاح نمونه های اولیه بر اساس بینش های به دست آمده تحلیل می کند. در این راستا، تیمپرلی (۲۰۱۱) اهمیت "شناسایی روال های شناخته شده که کار نمی کند" (ص. ۱۲) را برای شناخت فرصت های جدید یادگیری مورد بحث قرار می دهد در رویکردهای تفکر طراحی این فرآیند تکراری توسط تکرار آزمایش و ارزیابی نمونه های اولیه انجام می شود. به طور مشابه، در آموزش، جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌توانند این فرآیند تکرار شونده را از طریق به اشتراک‌گذاری جمعی تجربیات و بررسی داده‌های یادگیرنده انجام دهند. چنین فرآیندی می‌تواند فرصت‌هایی را برای معلمان و رهبران آموزشی ایجاد کند تا شکاف‌ها یا مفروضات نادرستی که تکرار می‌شوند را کشف کنند. فرآیند تکراری واگرایی و همگرایی می‌تواند برای ایجاد نوسان بین تولید ایده و فیلتر کردن گزینه های موجود استفاده شود. تجدید نظر و توسعه مجدد ایده‌ها به راه‌حل‌های نوآورانه منجر شود (Scott & Lock, 2021b).

توسعه مدل کسب و کار

معلم کارآفرینان مدل های کسب و کار پایداری برای حمایت از طرح های آموزشی خود ایجاد می کنند. که شامل شناسایی جریان های درآمد، درک بخش های مشتری و در نظر گرفتن استراتژی های قیمت گذاری است. راه حل های این بخش به چگونگی آموزش و توسعه مهارت کارآفرینانه و ایجاد بسترهای توسعه کسب و کار آموزشی می پردازد. راه حل های مرتبط به آموزش کارآفرینی موضوعات و روش های مناسب آموزش کارآفرینی به معلمان برای معلم کارآفرینی را ارائه می کند و شامل روش های آموزش روش خلق ارزش و یادگیری خدمت محور، قصه-گویی معلم-کارآفرینان؛ مطالعه موردی و همکاری در پروژه های مشترک کارآفرینی است. راه حل های ایجاد بستر های توسعه کسب و کارهای نوآورانه آموزشی شامل فرصت های همکاری مشترک با گروه های مختلف، تعامل با مراکز نوآوری آموزشی و شتاب دهنده های آموزشی است.

آموزش های کارآفرینی؛ معلم کارآفرینان برای گسترش نوآوری خود دست به کارآفرینی می زند پس به توسعه مهارت های کسب و کاری و کارآفرینانه نیاز دارند. پژوهشها نشان می دهند که معلم کارآفرینان موفق برای توسعه مهارت های کارآفرینانه خود به مطالعه کارآفرینی و چگونگی راه اندازی کسب و کارهای آموزش نوآورانه می پردازند (Shelton & Archambault, 2018b). همچنین دریافت آموزش های در خصوص توجه به زمان بندی و شانس در موفقیت کسب و کار، تجزیه و تحلیل روند ها و اطلاعات را برای کارآفرینی موفق لازم می دانند (Shelton, 2018). معلمان مهارت های کسب و کاری نظیر تعیین چشم انداز های شفاف، تحقیقات بازار و تعریف مخاطب هدف، جریان درآمد و هزینه ها را توسعه دهند؛ این مهارت ها آن ها را قادر می سازد تا مدل های کسب و کار پایدار ایجاد کنند (Berková et al., 2020). شیوه و منابعی که معلم کارآفرینان می توانند این آموزش ها را دریافت کنند ارائه شده است.

۱. **قصه گوئی؛** یک مهارت مهم در تفکر کارآفرینی و راهی جایگزین برای رساندن افکار خود به دیگران به روشی غیررسمی، اما تاثیرگذار است (Davis, 2022). در این راه حل قصه های واقعی یا فرضی معلم کارآفرینی طی فرآیند تمرین های تاملی بیان می شود و معلمان به بیان منظم تجربیات، موفقیت ها و شکست های خود در فعالیت تاملی شرکت کنند. این فرآیند به آن ها کمک می کند تا درس های ارزشمندی را ارائه و زمینه های بهبود را شناسایی و ذهنیت و استراتژی های کارآفرینی خود را اصلاح کنند (Roundy, 2022). **دعوت از سخنرانان مهمان، کارآفرینان یا کارشناسان صنایع آموزشی** مربوطه می تواند آموزش معلم کارآفرینی را غنی کند. این افراد می-توانند تجربیات، بینش ها

و داستان های موفقیت خود را به اشتراک بگذارند و الهام بخش همکاران خود باشند و دانش عملی را برای شرکت کنندگان فراهم کنند. همچنین همان طور که معلم کارآفرینان مورد بررسی تاکید داشتند سازماندهی بازدید از استارت‌آپ‌ها، مراکز نوآوری، یا سازمان‌های آموزشی نیز می‌تواند معلمان را در معرض نمونه‌های واقعی از کارآفرینی معلمان قرار دهد. (Shelton & Archambault, 2018a) معلم کارآفرین ۳ و ۷ در این زمینه نظر و تجربیات مشابهی دارند:

اما حالا معتقدم باید مدل سازی کنیم همه این همه دغدغه مند و امکانات یکسان نداشته باشند و باید داستان مدل های موفق را بشنویم برای رشد و توسعه در معلم کارآفرینی مدل های بومی که با توجه به نقاط ضعف قوت شرایط خودمان به موفقیت رسیده اند (معلم کارآفرین ۷).

اما به نظرم حتما معلمی که می‌خواهد معلم کارآفرین کارهای نو و متفاوت انجام دهد و دائما ایده بگیرند و چند مدل برای افزایش خلاقیت وجود دارد که یکی از مهم ترین هاش الهام گرفتن از دیگران است (معلم کارآفرین ۳).

۲. رویکرد ارزش آفرینی به نوعی رویکردی برای یادگیری کارآفرینی و توسعه معلم کارآفرینی مطرح شده است. مفهوم ایجاد ارزش کارآفرینانه به این معنی که ارزش ایجاد شده باید جدید باشد، پس به نوعی ابتکار عمل از جانب خالق ارزش نیاز دارد، فرآیند ایجاد ارزش توسط آغازگر فرآیند (یعنی یادگیرنده) مدیریت و متعلق به آن است. طبق تعریف بنیاد کارآفرینی دانمارک ارزش آفرینی زمانی است که بر اساس فرصت‌ها و ایده‌ها عمل کنید و آنها را برای دیگران به ارزش تبدیل کند. ارزشی که ایجاد می‌شود می‌تواند مالی، فرهنگی یا اجتماعی باشد (Lasekan et al., 2021). این رویکرد به ایجاد ارزش سودمند یا مفید بودن برخی نوآوری‌ها برای افراد خاص مربوط می‌شود. در تدریس، این اغلب به راحتی بر حسب دستیابی دانش آموزان به نتایج یادگیری تعیین می‌شود. معلمانی که مبتکر هستند تمایل دارند این ارزش را به صراحت برای دانش آموزان خود ایجاد کنند، زیرا این معلمان در مقایسه با معلمانی که نوآور نیستند، تمایل بیشتری به نتایج موفقیت آمیز دانش آموزان دارند (Davis, 2022). این قابلیت‌ها از طریق طراحی تجارب یادگیری که معمولاً پروژه‌ای، مبتنی بر مسئله یا دانش آموز محور هستند، همراه با تأمل در تجربیات یادگیری به دست می‌آیند؛ طی این فرایند به ایده‌ها و پروژه‌های نوآورانه خود به عنوان طراحی تجربیات یادگیری فکر کنند. به این ترتیب، از طریق پروژه نوآورانه‌ای که در حال توسعه هستند، معلم کارآفرینان خود را به عنوان یک نوآور و یک یادگیرنده کارآفرین خواهد شناخت (Davis, 2022).

۳. **امکان مشارکت و همکاری در پروژه های کارآفرینانه؛ چالش ها و مسائل آموزشی اغلب** پیچیده و بین رشته ای است. یادگیری پروژه محور یکی از مهم ترین روش های جلب همکاری معلمان است. وجود فضای برای همکاری و هم طراحی (co-design) در پروژه های مشترک فرصت به اشتراک گذاری دانش و تجربیات و خلق نوآوری را به معلمان می دهد (Diefenthaler et al., 2017). ایجاد و تعریف پروژه های همکاری مشترک؛ همکاری با همکاران و ذینفعان مختلف آموزش می تواند زمانی که معلمان درگیر برنامه ریزی و خلق نوآوری های میان رشته ای هستند؛ ضروری باشد (A. G. Sawyer et al., 2020). همکاری با تیم معلمان را قادر می سازد تا بر چالش های قسمت های مختلف طراحی و خلق نوآوری های کاربر محور با دریافت کمک و بازخورد های دقیق و تخصصی غلبه کنند (Scott & Lock, 2021a). در همین راستا پژوهش های شلتون و همکاران (۲۰۲۱) مشخص شد که دستاوردهای نوآورانه آموزشی به طور قابل توجهی با همکاری با معلمان، عمل به عنوان معلم رهبر و شرکت در اقدامات کارآفرینانه پیش بینی می شود (Shelton et al., 2021). همچنین نشان داده شده که با درگیر شدن در فعالیت ها و پروژه های کارآفرینی، معلم برای نوآورتر شدن الهام می گیرند یا معلمان نوآور ترغیب می شود در کارآفرینی شرکت کنند (Shelton & Archambault, 2018b).

ایجاد زیست بوم دانش افراد را با دانش و مهارت های مختلف را با پژوهشگران و نوآوران و ... می آورد پای میز تا کسب و کارهای نو و استارت آپ های را در حوزه آموزش به وجود می آورد (مدیر مرکز نوآوری آب و آینه).

روش که در این راه حل می توانیم به کار بگیریم روش **روش یادگیری تجربی و پروژه محور** است؛ معلمان را از طریق تجربه مستقیم به یادگیری تشویق کنید. فرصتهایی برای شرکت در پروژه های دنیای واقعی، شبیه سازی ها یا فعالیت های ایفای نقش که چالش های کارآفرینی و تصمیم گیری را شبیه سازی می کنند، فراهم کنید. این رویکرد عملی به معلمان اجازه می دهد تا دانش و مهارت های خود را در زمینه های عملی به کار گیرند.

رویکرد یادگیری خدمت محور؛ بکارگیری ظرفیت های جامعه برای آموزش عملی نیز از راه حل های که می توان برای توسعه معلم کارآفرینی به کارگرفت. برای موقعیت یادگیری تجربی برای معلم کارآفرینان، مشارکت جامعه گسترده تر و به طور خاص کارآفرینان حیاتی خواهد بود. این می تواند در هر دو جهت کار کند: معلم به جامعه (T2C) و جامعه به معلم (C2T). با توجه به T2C، جایگزینی یا کارآموزی خارج از حوزه و نهاد آموزش معلم کارآفرینان را قادر می سازد که تجربه دست اولی از سایر بخشها و نقشهای مختلف کاری را داشته باشند. این عمل قبلاً در برخی کشورها کاملاً ثابت شده است و به عنوان بخش مهمی در پیشرفت حرفه ای و توسعه مهارت های دیده می شود. محل های کار مختلف

زمینه های غنی برای یادگیری از نظر مهارت های کارآفرینی فراهم می کند و فرصت هایی برای کار در تیم، حل مسئله و کار در محدودیت های بودجه ای فراهم می کند. این فرآیند همچنین می تواند تجارب عملی مناسبی در خصوص چگونگی ارتباط بین معلمان و کسب و کارها و سایر ذینفعان فراهم کند. فعالیت های C2T شامل ورود کارآفرینان به موسسات آموزش معلمان است. مشارکت همزمان کارآفرینان در کنار استادان باتجربه دانشگاه / کالج می توانند با ارائه نمونه هایی از سناریوهای تجاری "زندگی واقعی" یا با درگیر کردن معلمان کارآفرینان در چالش های معتبر کسب و کاری همراه باشد و شامل برنامه های چون بازدید از فعالیت های کارآفرینان آموزشی، کسب و کارهای آموزشی، سازمان های اجتماعی، مقامات محلی و غیره باشد و یادگیری را با یک بعد واقع گرایانه غنی کند. در حالی که مسلماً T2C تجربه غنی تر به دلیل همه جانبه تر یا غوطه ورتر بودن است، اما سازماندهی C2T احتمالاً آسان تر است و از طرف کارآفرینان به زمان و تعهد کمتری احتیاج دارد و ممکن است اولین قدم آسان برای بسیاری از آموزش های اولیه به معلم باشد. در هر فعالیتی لازم است اهداف و نقش ها و چگونگی انجام آن برای ذینفعان روشن شود (Lasekan et al., 2021; Nieswandt, 2017)

ثبت نوآوری و شرکت

این راه حل های به بسترها و مهارت های چگونگی ثبت نوآوری و توافق نامه های همکاری بین تیم، ثبت شرکت و چگونگی هم بنیان گذاری و آشنایی با نهادهای مرجع و ساختارهای ثبت نوآوری و شرکت می پردازد.

۱. **بستر سازی برای ثبت نوآوری و ارائه مستندات آن**، یکی از مهم ترین راه حل های که معلم کارآفرینان مورد بررسی بر آن به عنوان راه حلی برای اجرای گسترده نوآوری بر آن تاکید داشتند؛ مستند سازی ایده و نوآوری بر اساس مبانی علمی و به اشتراک گذاری آن است. بنابراین وجود بستری برای ثبت ایده و نوآوری آموزشی و تثبیت مالکیت معنوی آن می تواند به معلمان نوآوری انگیزه بیشتر برای مطرح کردن و گسترش نوآوری های آموزشی دهد. در همین راستا شلتون و همکارانش (۲۰۱۸) بر اهمیت وجود پلتفرم های برای به اشتراک گذاری نمونه های از منابع آموزشی و مطرح کردن ایده های نوآورانه تاکید دارد (Shelton & Archambault, 2018b).

۲. **ارائه آموزش های و دستور العمل هایی در خصوص ثبت نوآوری و شرکت و نهاد های ذی ربط؛ آموزش و پرورش حوزه پیچیده ای است که کسب مشروعیت و اخذ مجوز های لازم**

برای فعالیت در آن چالش برانگیز است (Nieswandt, 2017). معلم کارآفرین ۱۴ بخشی از این چالش ها و ضرورت رفع آن را شرح می دهد:

چون ما نه تنها حمایت ویژه ای از دولت و آموزش و پرورش دریافت نمی کنیم بلکه غالب هم برای دریافت مجوزها و ورود به بازار دچار مسئله هستیم که خوب بخشی از این ناشی از سیطره سازوکارهای دولتی به فضای آموزشی است. بنابراین دولت باید نوع نگاه خودش به کارآفرینی که در آموزش رخ می دهد مشخص کند و اصلاً راه را باز کند برای مجموعه های غیر دولتی در این عرصه (معلم کارآفرین ۱۴).

با این شرایط ایجاد سیاست ها و سازوکارهای مشخص برای ثبت نوآوری و کسب و کارهای آموزشی و آموزش این خط مشی و دستور العمل ها می تواند به توسعه فرآیند معلم کارآفرینی کمک کند. (Shelton & Archambault, 2018b). همچنان که معلم کارآفرین ۱ بر وجود این راهنما تاکید دارد:

برای معلم کارآفرینی فرآیند تعریف میکنم و دستور العمل درست می کنم و باید یاد بگیرم و انگیزه داشته باشم این انگیزاننده ها چی می توانند باشند (معلم کارآفرین ۱).

۳. جذب سرمایه و تامین منابع

این راه حل های به بررسی بستر و مهارت های جذب و تامین سرمایه چون بکارگیری سرمایه شخصی و فروش بخشی از خدمت یا محصولات؛ جذب خیریه ها و آشنایی و تامین ساختارهای تامین سرمایه استارت آپی و می پردازد. همچنین راه حل های ارائه آموزش های در خصوص جذب و تامین منابع و ایجاد فضای برای ارتباط گرفتن با شتاب دهنده آموزش و نهادی های حامی شرح داده می شود.

۴. **ارائه آموزش های در خصوص جذب و تامین منابع:** این بخش بر این موضوع تاکید دارد که آموزش و راهنمایی هایی را در مورد دسترسی به فرصت های بودجه، کمک های مالی، یا سایر منابع مالی برای حمایت از توسعه و افزایش سرمایه گذاری های آموزشی ارائه دهد (Berry et al., 2013; Epler, 2019; Nieswandt, 2017). در این راستا معلم کارآفرین ۱۴ ایده صندوق های حامی مطرح می کند:

صندوق های حامی مالی توسعه نوآوری های آموزشی و شتاب دهنده آموزشی که این زمینه توسعه کسب و کارهای خصوصی را در آموزش گسترش دهند می تواند به توسعه زیست بوم کسب و کار در این عرصه کمک کند و حمایت جدی از بخش غیر دولتی آموزش ارائه کند (معلم کارآفرین ۱۴).

۵. **توسعه شبکه و تعامل با انکوباتورها و شتاب دهنده های اختصاص داده شده به حمایت** از معلم کارآفرین می تواند بسیار سودمند باشد. این پلتفرم‌ها یک محیط حمایتی را فراهم می‌کنند که در آن معلمان می‌توانند به منابع، راهنمایی و بودجه دسترسی داشته باشند تا ایده‌های نوآورانه خود را به سرمایه‌گذاری‌های موفق تبدیل کنند. انکوباتورها و شتاب دهنده ها همچنین می‌توانند همکاری و اشتراک دانش را در بین معلمان کارآفرین تسهیل کنند و فرهنگ نوآوری را در آموزش پرورش دهند. همچنین برنامه‌هایی برای پشتیبانی و منابع فشرده ای را برای کمک به معلمان برای تبدیل ایده های خود به سرمایه گذاری های قابل اجرا فراهم می‌کنند. این برنامه ها اغلب شامل راهنمایی، دسترسی به کارشناسان و شبکه های صنعتی، فضاهای کاری، فرصت های تامین مالی و ماژول های آموزشی تخصصی می باشد. آنها یک اکوسیستم حمایتی را برای معلمان خلاق ایجاد می کنند تا نوآوری های آموزشی خود را توسعه دهند (Roundy, 2022).

همکاری و شبکه سازی

همکاری کلید ابتکارت معلم کارآفرینی و شبکه سازی است که نقش برجسته ای در اجرا و مقیاس پذیری این نوآوری ها دارد. این راه حلها به چگونگی توسعه همکاری و شبکه های معلم کارآفرینان می پردازد. توسعه همکاری به اشکال مختلفی چون تعریف اهداف و رویاهای مشترک و تلاش برای خلق نوآوری های جمعی، توسعه ارشادگری متقابل و سازماندهی اجتماعات یادگیری توسعه خواهد یافت. همچنین شبکه سازی با ایجاد و گسترش اکوسیستم معلم کارآفرینی، ایجاد فروم های گفت و گو و تعامل با گروه های مختلف از قبیل معلم کارآفرینان، متخصصان و صاحبان صنایع آموزشی و ... توسعه می یابد.

۱. **توسعه همکاری؛** از راه حل‌های مورد تاکید معلم کارآفرینان توسعه همکاری برای کارآفرینی است. پژوهش های مختلف به بررسی این فرآیند پرداخته اند؛ رابرت کلی (۲۰۱۶) همکاری را ظرفیت مشارکت در اجتماع، به اشتراک گذاری و تبادل ایده ها حاصل از تفکری مولد و انعطاف پذیر و در نهایت خلق محصول یا خدمت خلاقانه می‌داند. معلمان به عنوان طراحان نوآوری نمی‌توانند این کار را به تنهایی در مدرسه یا کلاس درس انجام دهند. همکاری با همکاران و ذینفعان مختلف آموزش می‌تواند زمانی که معلمان درگیر برنامه ریزی و خلق نوآوری های میان رشته ای هستند؛ ضروری باشد (A. G. Sawyer et al., 2020). چالش ها و مسائل آموزشی اغلب پیچیده و بین رشته ای است. یادگیری پروژه محور یکی از مهم ترین روش های جلب همکاری معلمان است. وجود فضای برای همکاری و هم طراحی (co- design) در پروژه

های مشترک فرصت به اشتراک گذاری دانش و تجربیات و خلق نوآوری را به معلمان می دهد (Diefenthaler et al., 2017). ایجاد هدف مشترک و خلق ایده و نوآوری و دستاورد جمعی از جمله اقدامات مهم معلم کارآفرین است (Buckley & Nzembayie, 2016). این فرآیند را معلم کارآفرین ۱۲ توصیف می کند:

فکر می کنم تیم ساز مهارتی که برای تبدیل یک ایده به محصول باید بلد باشیم. من گشتم فردی رو پیدا کردم که دغدغه های ما را می فهمید. کسی که هدفش طراحی یک چیز جدید بود، کسی که می تونستیم باهاش کار کنیم (معلم کارآفرین ۱۲).

همکاری و اعتماد متقابل کلید ایجاد دیالوگ و خلق و توسعه ایده های بدیع است و زمینه تیم سازی و همکاری های بلند مدت را فراهم می آورد. پروژه کوتاه تفکر طراحی زمینه ایجاد اعتماد و همکاری را فراهم می آورد (Bartlett, 2021). همکاری با تیم معلمان را قادر می سازد تا بر چالش های قسمت های مختلف طراحی و خلق نوآوری های کاربر محور با دریافت کمک و بازخورد های دقیق و تخصصی غلبه کنند (Scott & Lock, 2021a). داشتن رویایی مشترک (Epler, 2019) با سایر معلمان و معلم کارآفرینان و فعالان حوزه آموزشی و تشکیل تیم و گروه و تلاش برای ایجاد نوآوری مشترک، کارکردن با تیم (Leffer, 2020) برای گسترش فرهنگی جدید برای اقدامات خلاقانه و نوآوری جمعی (Carpenter et al., 2020) از تلاش های کارآفرینانه منحصر به فرد معلم کارآفرینان است. نتایج پژوهش ها نشان می دهد معلم کارآفرینان موفق زمانی زیادی را صرف همکاری های مجازی با همتایان برای توسعه نوآوری خود می کنند (Shelton & Archambault, 2018b). بنابراین فراهم آوردن زمینه همکاری مجازی از طریق ایجاد شبکه های معلم کارآفرینی ضروری است.

۲. ساخت، سازماندهی و فعالیت در اجتماعات یادگیری؛ طی این فرآیند یادگیری حرفه ای متمرکز بر کار در کلاس درس و پر کردن شکاف های یادگیری دانش آموزان خواهد بود. همچنین منجر می شود هنجار های حاضر مبنی بر ایزوله شدن معلم ها در کلاس درس شکسته شود (Shelton & Archambault, 2018b). راه اندازی این اجتماع حرفه ای و مشارکت مداوم معلم کارآفرینان باعث شده حس کنند که از لحاظ عاطفی حمایت می شوند و توانمندی لازم را برای تحقق اهداف به دست می آورند (Shelton & Archambault, 2018). این اجتماعات و ارتباطات مجازی معلم کارآفرینان براساس اعتماد، روحیه مثبت، حمایت عاطفی، روابط شخصی است. (Shelton & Archambault, 2018). عضویت در این اجتماعات می تواند در زمینه جذب مخاطب، ایده گرفتن برای کلاس درس، مهارت تدریس و آموزش، افزایش

کیفیت خدمات و محصولات نوآورانه به معلم کارآفرینان کمک کند (Shelton & Archambault, 2018). امکان شرکت در گفتمان و اعضا، حمایت از صدای معلم در سیاست های محلی و منطقه ای (Berry et al., 2013). ایجاد کتابخانه ای از منابع آنلاین؛ ابزارهای دیجیتال یادگیری، مقالات، ویدئوها، پادکست‌ها و دوره‌های آنلاین مرتبط را که جنبه‌های مختلف معلم کارآفرینی معلمان را آموزش می دهد (Shelton, 2018). همسو با این راه حل نتایج پژوهش ها نشان می دهد معلم کارآفرینان ممکن است نقش ارزشمندی را در جوامع مجازی معلمان ایفا کنند، صرفاً با ادامه گفت و گو، به اشتراک گذاشتن یک ایده جدید، ارائه یک پیام حمایتی، یا به چالش کشیدن روش تفکر معلمان حاضر در اجتماع می توانند خود را معرفی و زمینه های توسعه سایر معلمان را فراهم کنند (Shelton & Archambault, 2018b). همچنین فعالیت و ایفای نقش در شبکه های معلمان می تواند به ایجاد اعتماد و برندسازی برای انتشار نوآوری تاثیر مثبتی داشته باشد.

۳.۱.۳. ارشادگری متقابل؛ برنامه های ارشادگری کمک می کند تا معلمان باتجربه را با کسانی که سفر کارآفرینی خود را شروع می کنند همراه شوند. معلم کارآفرینان می توانند براساس تجربیات خود راهنمایی، پشتیبانی و مشاوره عملی ارائه دهند (Berry et al., 2013). مفهوم ارشادگری متقابل در ادبیات معلم کارآفرینی به عنوان مسیری یادگیری از دیگران در فرآیند معلم کارآفرینی معرفی کردند. طی این فرآیند مربی از شاگرد خود انتظار دارد که به همان اندازه که یاد می گیرد به او بیاموزد (Berry et al., 2013) علاوه بر این، دسترسی به معلمان حرفه‌ای یا مشاوران تجاری می‌تواند به معلمان کمک کند تا ایده‌های خود را اصلاح کنند، طرح‌های تجاری را توسعه دهند و بر چالش‌ها غلبه کنند. نتایج سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلم کارآفرینان می‌توانند به عنوان معلمان آنلاین به عنوان مربی و منتورهای مجازی عمل کنند زیرا مانند رهبران معلم سنتی مانند صندلی‌های دپارتمان و مربیان دانشگاهی، معلمان آنلاین دارای دانش و تجربه دست اول در مورد چالش‌های آموزشی هستند (Shelton & Archambault, 2018b).

۴.۱.۴. امکان شبکه‌سازی؛ یافته پژوهش نشان می دهد معلم کارآفرینان برای انتشار نوآوری و یافتن ایده های جدید از جامعه و شبکه حرفه ای بازخورد می گیرند. به گونه ای که شبکه های حرفه ای و اجتماعات یادگیری آنلاین بستر شگفت انگیزی برای ایده گرفتن و بهبود مهارت های تدریس و تعامل بیشتر با جامعه تعلیم و تربیت فراهم می کند (Shelton & Archambault, 2018a, 2018b).

اینکه این معلمان چطور باید باید سازمان های دولتی و غیر دولتی چطور تعامل داشته باشند. چطور شبکه سازی داشته باشند ... نیاز است که امروز روز از هر چیزی مهم تر است (معلم کارآفرین ۷).

وقتی که یک معلم کارآفرین می خواهد یک پروژه یا ابتکار را راه اندازی کند، باید با افراد پیرامون این ایده ارتباط برقرار کند. لابی کردن، به اشتراک گذاری نگرانی ها و دعوت به مشارکت نیازمند توانایی در برقراری ارتباط اثربخش است (Berry, 2011). پژوهش های پیشین همسو با نتایج پژوهش به برخی فعالیت های معلم کارآفرینان برای عرضه و انتشار نوآوری آموزشی به کمک رسانه های اجتماعی چون توسعه محل های جدید به اشتراک گذاری یا فروش منابع آموزشی (Shelton & Archambault, 2018b)؛ شروع همکاری های جدید با گروه های مختلف، بازخوردگیری از مخاطب به عنوان راهی برای رشد، دنبال کردن تحقیقات و روند های کارآفرینی آموزشی و ارائه تعداد زیادی منابع آموزشی رایگان توسط معلم کارآفرینان در شبکه اجتماعی و بازار آموزشی آنلاین برای شناخته شدن اشاره دارند (Berry et al., 2013; Carpenter & Shelton, 2022; Shelton & Archambault, 2018a). بنابراین معلم کارآفرین شبیه کارآفرینی که به تجدید نظر و اصلاح برنامه کسب و کار خود متناسب با نیاز مشتری می پردازد و با تغییر نیاز های دانش آموز تغییر رویه می دهد (van Dam et al., 2010). بنابراین ایجاد فرصت های شبکه سازی و جوامع عملی برای معلمان برای همکاری، به اشتراک گذاری ایده و پشتیبانی بسیار مهم است. پلتفرم های آنلاین ایجاد اجتماعات یادگیری و شبکه های حرفه ای، ایجاد پروژه های همکاری مشترک، کنفرانس ها و ملاقات های محلی می توانند ارتباطات بین معلمان را تسهیل کنند و آنها را قادر می سازند از یکدیگر بیاموزند، بهترین شیوه ها را به اشتراک بگذارند و در پروژه های مشترک همکاری کنند. این شبکه ها و جوامع همچنین حمایت عاطفی و احساس تعلق به معلمان را فراهم می کنند، که ممکن است هم به عنوان مربی و هم به عنوان کارآفرین با چالش های منحصر به فردی روبرو شوند (Shelton & Archambault, 2018a).

۵. شبکه سازی و توسعه اکوسیستم معلم کارآفرینی؛ معلم کارآفرینان به سایر اعضای جامعه و دارایی هایشان ارتباط می گیرند. به عنوان مثال، شبکه های اجتماعی معلمان کارآفرین را به مربیان آگاه (مانند سایر معلم کارآفرینان) و ارائه دهندگان منابع (مثلاً بنیادهای آموزشی) که دارای سرمایه های مالی و انسانی هستند و معلمان برای پیگیری فرصت ها به آنها نیاز دارند، متصل می کند. علاوه بر این، شبکه های پر جنب و جوش حاوی پیوندهای قوی و ضعیفی هستند

(Slotte-Kock & Coviello, 2010) که معلم کارآفرینان را با ایده‌های متنوع و شیوه‌های آموزشی جدید شرکت‌کنندگان در اکوسیستم متصل می‌کند. در این فرآیند، شبکه‌های اکوسیستم معلم کارآفرینی به‌عنوان شکلی از سیستم حافظه در سطح اکوسیستم عمل می‌کنند، که به معلمان کارآفرین کمک می‌کند تا مخزن دانش اکوسیستم را هدایت کنند (Roundy, 2022).

باید یک دید کلی از کارآفرینی آموزشی و معلم کارآفرینی در سیاست آموزشی به وجود دارد و مکانیسم های اجرایی متناسب با این موضوع مشخص کرد. یکی از عوامل نگاه غیر دولتی به آموزش مسئله ایجاد عدالت آموزشی است که می‌تواند سیاست های در جهت توسعه عدالت آموزشی تغییر داد و به طور مثال دولت تمرکز بیشتری بر بخش کم برخوردار داشته باشد و سازو کار های اجرایی مناسبی برای حمایت از بخش دولتی و در عین حال عدالت آموزشی فراهم کرد (مدیر مرکز نوآوری آب و آینه).

۶. یکی از مهم ترین راه حل های این بخش داشتن شبکه سازی و تعامل با سایر معلم کارآفرینان است. هم راستا با نتایج پژوهش های معلم کارآفرینان برای تعدیل استرس و چالش های معلم کارآفرینی چون تداخل وظایف و روندها معلمی و معلم کارآفرینی، مقایسه خود با دیگران، شک به خود، درگیری با معلمان و عدم اطمینان در بازار چالش های خود را با سایر معلم کارآفرینان در شبکه های حرفه ای به اشتراک می گذارند (Shelton & Archambault, 2018b).

۷. همکاری با صاحبان صنعت و فناوری: همکاری با شرکت های صنعت و فناوری می‌تواند برای معلمان و کسب و کارها سودمند باشد. معلمان می‌توانند به تخصص، منابع و فناوری های صنعت دسترسی پیدا کنند که می‌تواند نوآوری های آموزشی آنها را افزایش دهد. از سوی دیگر، کسب و کارها می‌توانند از بینش و تجربه عملی معلمان برای توسعه محصولات و خدماتی که نیازهای معلمان و دانش آموزان را برآورده می‌کند، بهره مند شوند (Shelton, 2018).

انتشار نوآوری، مقیاس پذیری و بازاریابی

زمانی که محصول یا خدمات آموزشی توسعه یافت، کارآفرینان آموزشی روی پیاده سازی و مقیاس پذیری راه حل های خود کار می‌کنند. این می‌تواند در قالب مشارکت با سایر مؤسسات آموزشی، بازاریابی و بهبود مستمر بر اساس بازخورد کاربران باشد. براساس ادبیات تامین منابع، بازاریابی، مکاتبات

و پشتیبانی خریداران و یادگیری مهارت های جدید در این راه یک چالش دائمی است (Shelton & Archambault, 2018b). اما معلم کارآفرینان راه های تازه ای برای این موضوع یافته اند. آنها با به اشتراک گذاشتن ایده ها و تلاش های نظیر فروش مشترک، ایجاد دوره های آموزشی آنلاین رایگان، پیشنهاد منابع خود به خریداران بالقوه نوآوری خود را معرفی می کنند. راه حل های این بخش شامل آموزش تولید و توسعه و بسته بندی و جذب مخاطب، امکان به اشتراک گذاری نوآوری و لینک شدن به بازارهای آموزشی آنلاین، ایجاد فضای عرضه و تقاضا آموزش آزاد و غیر انحصاری و توسعه هویت حرفه ای و آموزش ملاحظات حقوقی و اخلاقی در خصوص انتشار نوآوری های آموزشی است.

۱. آموزش معلم کارآفرینان برای تولید، توسعه، بسته بندی و جذب مخاطب برای منابع آموزشی خلاق مورد تاکید پژوهشگران برای عرضه نوآوری مورد توجه قرار گرفته است (Katoningsih, Sutama, 2020). معلم کارآفرین ۱۳ بر نیاز به توسعه مهارت های کسب و کاری برای انتشار نوآوری و بقا تاکید دارد:

خوب ما معلم های داریم که در اینستاگرام در حال فعالیت اند و درآمد هم داشته اند اما نمیتوانند مدل کسب و کار درستی را تدوین کنند. چطور میخوای ادامه دهی و بقا داشته باشی و تیم شما کیست؟ نمیدانند یعنی نهایت تلاششان در این زمینه راه اندازی یک پیج پر مخاطب ایجاد کنند و برای خودش کلاس خصوصی و ... ایجاد کند (معلم کارآفرین ۱۳).

۲. معرفی و دسترسی به بازارهای آموزشی همسو با این راه حل پژوهش ها نشان می دهد که دسترسی به بازارهای آموزشی آنلاین می تواند انگیزه نوآوری و به اشتراک گذاری نوآوری را افزایش دهد (Shelton & Archambault, 2018b). پژوهش ها نشان دادند این بازارها امکان به اشتراک گذاری تعداد زیادی منابع آموزشی رایگان توسط معلم کارآفرینان در شبکه اجتماعی و بازار آموزشی آنلاین برای شناخته شدن فراهم می کند (Sawyer et al., 2020). در راستا مدیر یک شتاب دهنده آموزشی به ایجاد بازار آموزشی اشاره می کند:

پایگاه دانشی و بازارهای برای فروش طرح درس ها و ایده های نوآورانه آموزشی باشد (مدیر شتاب دهنده).

همچنین وجود بازارهای آزاد و غیر انحصاری می تواند شرایط بهتری برای انتشار نوآوری فراهم کند:

وقتی بازار انحصاری است و ما اجازه ورود نوآوری ها آموزشی جدید را در قالب کارآفرینی ندهیم خوب پیامد نداشتن رقابت شرایط را راکد می کند و خوب رشد و پاسخگویی به یادگیرنده پایین می ماند و

نارضایتی بالا می‌رود. بنابراین فضای رقابتی و با آزادی عمل بیشتر برای کارآفرینان آموزشی می‌تواند نوآوری را توسعه دهد (مدیر مرکز نوآوری آموزشی).

۳. توسعه هویت حرفه‌ای؛ هویت حرفه‌ای (PI) فرآیندی از خودسازی در نقش حرفه‌ای است که مهارت‌های فنی، قابلیت‌ها، وضعیت و نقش‌هایی را با هم ترکیب می‌کند تا با تجارب کاری و زندگی ادغام می‌شود و «تصویر منسجمی از خود» را شکل دهد. هویت حرفه‌ای معلم کارآفرینانه ترکیبی از هنرمند، معلم، طراح و محقق است. معلم کارآفرین سعی می‌کند با افزایش کنشگری و توسعه اعتبار حرفه‌ای خود این هویت حرفه‌ای را ایجاد کرده و توسعه دهند (Lasekan & Archambault, 2018a; Alarcón, 2022). یادگیری درباره مفهوم معلم کارآفرینی، ملاقات با کارآفرینان واقعی، تجربه هدایت یک برنامه نوآوری می‌تواند هویت حرفه‌ای معلم کارآفرینی سوق دهد (Berk, 2019). در پژوهش‌های که به بررسی فعالیت‌های معلم کارآفرینان می‌پردازند نشان داده شده که معلم کارآفرینان با هدف معرفی خود و مطرح کردن هویت حرفه‌ای خود فعالیت‌های چون تولید محتوای آنلاین از طریق وبلاگ‌ها و جوامع رسانه‌های اجتماعی دارند (Shelton & Archambault, 2018b). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که طی این فرآیند برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و بازاریابی از طریق مشارکت‌هایی از جمله وبلاگ نویسی مشترک، فروش مشترک، پیشنهاد منابع خود به خریداران بالقوه و غیره همکاری می‌کند؛ (Berry et al., 2013; Shelton & Archambault, 2018b)

یه چیز دیگه ای که من خودم انجام دادم و توصیه میکنم بحث مستند سازی و انتشار است و یک وقت هست من این کارم رو مستند می‌کنم و به اشتراک می‌زارم در مثلا شبکه های اجتماعی و تجربیات معلمی و جنبه های نوآوری کارم رو به اشتراک می‌گذارم ، ثبت کردن کارها هم یکی از کارهای که بسیار به توسعه بعدی کار کمک میکنه... وقتی ثبت و مستندش میکنیم کار آروم آروم رشد می‌کنه و دیده میشه... ثبت ایده و انتشار در مقیاس ولو کوچک یکی از مقدمات کارآفرینی است به نظرم (معلم کارآفرین ۱).

همچنین یادگیری درباره مفهوم معلم کارآفرینی، ملاقات با کارآفرینان واقعی، تجربه هدایت یک برنامه نوآوری می‌تواند هویت حرفه‌ای معلم کارآفرینی توسعه دهد (Berk, 2019).

۴. مشخص کردن و آموزش ملاحظات حقوقی و اخلاقی در پژوهش‌های که بخصوص به بررسی معلم کارآفرینی آنلاین پرداخته است مورد تاکید است (Shelton & Archambault, 2018b).

اخلاقی مرتبط با کارآفرینی در بخش آموزش آشنا می‌شوند. این ممکن است شامل مسائل مربوط به حق نسخه برداری، حریم خصوصی داده ها، حقوق مالکیت معنوی، و رعایت مقررات آموزشی باشد. همچنین معلمان باید پیامدهای تأثیر اخلاقی و اجتماعی ابتکارات خود را درک کنند. آموزش‌ها باید بر اهمیت همسویی ابتکارات آنها با استانداردهای اخلاقی، ترویج فراگیری و تنوع و حصول اطمینان از اینکه ابتکارات آنها به طور مثبت به جامعه آموزشی کمک می‌کند تأکید کند (Shelton & Archambault, 2017).

مدیریت ریسک

معلم کارآفرینان وقتی قصد اجرا کردن ایده جدیدی دارند خطرات احتمالی از دادن زمان، منابع مالی و اعتبار خود را می‌پذیرند. معلم کارآفرینان تلاش دارند به ارزیابی مداوم فرصت‌ها و بکارگیری دانش و تجربه خود خطرات احتمالی راه اندازی ایده‌های جدید را به حداقل برسانند. راه‌حلهای توسعه این بعد شامل آشنایی با ابزارهای پیش‌بینی و ارزیابی ریسک، امکان دریافت منتورینگ برای ارزیابی ریسک است.

۱. **ارزیابی و مدیریت ریسک:** پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلم کارآفرینان برای ارزیابی ریسک ایده‌های نوآوری خود آنها در شبکه‌های حرفه‌ای مطرح کرده و از متخصصان مختلف بازخورد می‌گیرند (Berry et al., 2013; Shelton & Archambault, 2018a).

۲. **آشنایی با ابزارهای و تکنیک‌های پیش‌بینی و ارزیابی ریسک:** معلم کارآفرینان مورد بررسی تأکید می‌کنند که دریافت آموزش‌های در خصوص توسعه مهارت‌های ریسک و ابزارها و تکنیک مدیریت ریسک می‌تواند رفتارهای کارآفرینانه معلم کارآفرینان را توسعه دهد.

۳. **امکان دریافت منتورینگ برای ارزیابی و مدیریت ریسک:** ایجاد بستری برای مشورت با متخصصان مختلف، تعامل با صاحبان صنایع آموزشی و شرکت در پروژه‌های نوآورانه می‌تواند به توسعه مهارت‌های مدیریت ریسک کمک کند بخصوص که فرآیندی نظام‌مندی برای منتورینگ‌های کارآفرینانه به معلمان وجود داشته باشد می‌تواند فرآیند را تسهیل کند.

مدیریت پروژه نوآورانه آموزشی

راه حل های این بعد شامل توسعه مهارت های مدیریت پروژه های کارآفرینانه آموزشی است که شامل دریافت مشاوره های تخصصی از مشاوران کسب و کار و کارآفرینان آموزشی، بکارگیری ابزارها مدیریت پروژه است. معلم کارآفرینان می تواند مشاوره و آموزش های در خصوص چگونگی مدیریت پروژه های آموزشی را از سایر معلم کارآفرینان، متخصصان کارآفرینی آموزشی و ... دریافت کند. همچنین معلم کارآفرینان و مدیران مراکز نوآوری به نرم افزارهای چون تسکولو و ترلو و ... برای مدیریت پروژه و هدایت تیم اشاره می کنند.

نتیجه گیری

هدف این پژوهش شناسایی راه حل های توسعه معلم کارآفرینی است. با توجه به فرآیندی که معلم کارآفرینان در طول تولید ایده نوآوری تا راه اندازی و اجرای آن طی می کنند راه حل های ارائه شده است. معلم کارآفرینان ابتدا ایده های نوآورانه خود را تبدیل به نوآوری قابل اجرایی می کنند. بنابراین راه حل های ارائه شده در این بخش به توسعه زمینه، شرایط و مهارت های اشاره دارند که معلمان برای خلق نوآوری نیاز دارند. سپس برای مقیاس پذیری نوآوری های خود لازم است مانند کارآفرینان عمل کنند، آن را ثبت کنند، سرمایه گذار جذب کنند، در شبکه های اجتماعی و محلی فعالیت کنند و مخاطب جذب کنند و در نهایت مهارت های مدیریت ریسک و مدیریت پروژه را راه اندازی و هدایت استارت آپ آموزشی خود بکارگیرند. نتایج این پژوهش می تواند زمینه مناسبی برای طراحی برنامه آموزشی برای معلمان فراهم آورد و توجه سیاست گذاری آموزشی به این پدیده را به عنوان راه حلی برای توسعه نوآوری آموزشی جلب کند.

منابع

- Arruti, A., & Panos-Castro, J. (2020). International entrepreneurship education for pre-service teachers: a longitudinal study. *Education+ training*, 62(7/8), 825-841 .
- Bartlett, S. (2021). Teacher as Designer of Learning: Possibilities and Praxis of Deep Design. *Teacher as Designer: Design Thinking for Educational Change*, 55-68 .
- Berk, S. (2019). Becoming More Than My Title: From K–12 Art Teacher to Director of a University-Wide Entrepreneurship Initiative. *Art Education*, 72(6), 36-40 .
- Berková, K., Frendlovská, D., Závodný, J. P., Vojácková, H., & Kolárová, D. (2020). Education towards Entrepreneurial Careers in a Czech College: An Empirical Study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(1), 1-9 .
- Berry, B. (2011). Teacherpreneurs: A more powerful vision for the teaching profession. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 28-33 .
- Berry, B. (2013). Teacherpreneurs: A bold brand of teacher leadership for 21st-century teaching and learning. *Science*, 340(6130), 309-310 .
- Berry, B., Byrd, A & ,Wieder, A. (2013). *Teacherpreneurs: Innovative teachers who lead but don't leave*. John Wiley & Sons .
- Berry, B., & Hess, F. M. (2013). Expanded learning, expansive teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 94(5), 58-61 .
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association .
- Buckley, A. P., & Nzembayie, K. F. (2016). Teacherpreneurs: From vocation to innovation. ICIE2016-Proceedings of the 4th International Conference on Innovation and Entrepreneurship: ICIE2016 ,
- Carpenter ,J., & Shelton, C. (2022). Educators' Perceptions of the Challenges of Using Online Educational Marketplaces. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference ,
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M .(۲۰۲۰) .How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149 .
- Carpenter, J. P., Trust, T., Kimmons, R., & Krutka, D. G. (2021). Sharing and self-promoting: An analysis of educator tweeting at the onset of the COVID-19 pandemic. *Computers and Education Open*, 2, 100038 .

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications .

Davis, J. P. (2022). *How to become an entrepreneurial teacher: Being innovative, leading change*. Taylor & Francis .

Diefenthaler, A., Moorhead, L., Speicher, S., Bear, C., & Cerminaro, D. (2017). Thinking and Acting Like a Designer: How design thinking supports innovation in K-12 education. *Wise & Ideo*, 6(3), 2018 .

Epler, P. (2019). Enhancing Teaching and Leadership Initiatives With Teacherpreneurs: Emerging Research and Opportunities: Emerging Research and Opportunities .

Gruber-Muecke, T. (2018). HOW CAN TRADITIONAL CONTINUING EDUCATION ACTIVITIES LIKE CONFERENCES, WORKSHOPS, SEMINARS, AND OTHER ENHANCE ONLINE TEACHERPRENEURSHIP? INTED2018 Proceedings ,

Lasekan, O. A., Malik, R., & Claudia, M. (2021). A Conceptual Research Model for Investigating the Impact of Online Teacherpreneurship Education on Students'™ Teacherpreneurial Competencies and Intentions in Preservice Teacher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 .(۱۲)

Lindsay, J. (2016). *The global educator: Leveraging technology for collaborative learning and teaching*. International Society for Technology in Education .

Nanni, A. (2021). Educational entrepreneurship in an intensive English program in Thailand: A case study. *SAGE Open*, 11(1), 2158244021998694 .

Nieswandt, A. (2017). Educational Entrepreneurs: The professional experiences of five edupreneurs .

Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306 .

Riter, L. (2020). *Entrepreneurial Educators: a narrative study examining professional transition experiences of educators who have experimented with the launching of an educational activity*. Northeastern University .

Roundy, P. T. (2022). Teacher entrepreneurial ecosystems: How local communities support teacher entrepreneurs. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5 ,(۴)
. ۶۵۷-۶۲۷

Sawyer, A., Dick, L., & Sutherland, P. (2020). Online Mathematics Teacherpreneurs on Teachers Pay Teachers: What Are They and Why Are They Popular ?

Sawyer, A. G., Dick, L. K., & Sutherland, P. (2020). Online mathematics teacherpreneurs developers on Teachers Pay Teachers: Who are they and why are they popular? *Education Sciences*, 10(9), 248 .

Scott, D., & Lock, J. (2021a). Teacher as Designer .

Scott, D., & Lock, J. (2021b). *Teacher as Designer*. Springer .

Shelton, C., & Archambault, L. (2017). (What Is Online Teacherpreneurship and Why Does It Matter for Education? Society for Information Technology & Teacher Education International Conference ,

Shelton, C., & Archambault, L. (2018a). Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(4), 579-602 .

Shelton, C., & Archambault, L. (2018b). What Does It Mean to Be an Online Teacherpreneur?: A Qualitative Investigation of Highly Experienced and Successful Authors on Teacher Pay Teachers. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference ,

Shelton, C., Geiger, T., & Archambault, L. (2021). Becoming a better teacher through online teacherpreneurship? Factors influencing online teacherpreneurs' perceived gains in teaching practice. *The Elementary School Journal*, 122(1), 8-25 .

Shelton, C. C., & Archambault, L. M. (2019). Who are online teacherpreneurs and what do they do? A survey of content creators on TeachersPayTeachers. com. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(4), 398-414 .

Shelton, C. C. C. (2018). *Online teacherpreneurship: Shedding light on the practice, the individuals who pursue it, and the impacts they experience*. Arizona State University .

Torphy, K., Hu, S., Liu, Y., & Chen, Z. (2020). Teachers turning to teachers: Teacherpreneurial behaviors in social media. *American Journal of Education*, 127(1), 49-76 .

van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971 .

- Arruti, A., & Panos-Castro, J. (۲۰۲۰). International entrepreneurship education for pre-service teachers: a longitudinal study. *Education+ training*, ۶۲(۷/۸), ۸۲۵-۸۴۱.
- Berk, S. (۲۰۱۹). Becoming More Than My Title: From K-۱۲ Art Teacher to Director of a University-Wide Entrepreneurship Initiative. *Art Education*, ۷۲(۶), ۳۶-۴۰.
- Berry, B. (۲۰۱۱). Teacherpreneurs: A more powerful vision for the teaching profession. *Phi Delta Kappan*, ۹۲(۶), ۲۸-۳۳.
- Berry, B. (۲۰۱۳). Teacherpreneurs: A bold brand of teacher leadership for ۲۱st-century teaching and learning. *Science*, ۳۴۰(۶۱۳۰), ۳۰۹-۳۱۰.
- Berry, B., Byrd, A., & Wieder, A. (۲۰۱۳). *Teacherpreneurs: Innovative teachers who lead but don't leave*. John Wiley & Sons.
- Berry, B., & Hess, F. M. (۲۰۱۳). Expanded learning, expansive teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, ۹۴(۵), ۵۸-۶۱.
- Braun, V., & Clarke, V. (۲۰۱۲). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Buckley, A. P., & Nzembayie, K. F. (۲۰۱۶). Teacherpreneurs: From vocation to innovation. ICIE۲۰۱۶-Proceedings of the ۴th International Conference on Innovation and Entrepreneurship: ICIE۲۰۱۶,
- Carpenter, J. P., Trust, T., Kimmons, R., & Krutka, D. G. (۲۰۲۱). *Sharing and self-promoting: An analysis of educator*

tweeting at the onset of the COVID-۱۹ pandemic.

Computers and Education Open, ۲, ۱۰۰۰۳۸.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (۲۰۱۷). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Epler, P. (۲۰۱۹). Enhancing Teaching and Leadership Initiatives With Teacherpreneurs: Emerging Research and Opportunities: Emerging Research and Opportunities.

Gruber-Muecke, T. (۲۰۱۸). HOW CAN TRADITIONAL CONTINUING EDUCATION ACTIVITIES LIKE CONFERENCES, WORKSHOPS, SEMINARS, AND OTHER ENHANCE ONLINE TEACHERPRENEURSHIP? INTED۲۰۱۸ Proceedings,

Lindsay, J. (۲۰۱۶). *The global educator: Leveraging technology for collaborative learning and teaching*. International Society for Technology in Education.

Nanni, A. (۲۰۲۱). Educational entrepreneurship in an intensive English program in Thailand: A case study. *SAGE Open*, ۱۱(۱), ۲۱۵۸۲۴۴۰۲۱۹۹۸۶۹۴.

Nieswandt, A. (۲۰۱۷). Educational Entrepreneurs: The professional experiences of five edupreneurs.

Panke, S. (۲۰۱۹). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, ۱(۱), ۲۸۱-۳۰۶.

Riter, L. (۲۰۲۰). *Entrepreneurial Educators: a narrative study examining professional transition experiences of*

educators who have experimented with the launching of an educational activity. Northeastern University.

Roundy, P. T. (۲۰۲۲). Teacher entrepreneurial ecosystems:

How local communities support teacher entrepreneurs. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, ۵(۴), ۶۲۷-۶۵۷.

Sawyer, A., Dick, L., & Sutherland, P. (۲۰۲۰). Online

Mathematics Teacherpreneurs on Teachers Pay Teachers: What Are They and Why Are They Popular?

Scott, D., & Lock, J. (۲۰۲۱a). *Teacher as Designer*. Springer.

Scott, D., & Lock, J. (۲۰۲۱b). *Teacher as Designer*.

Shelton, C., & Archambault, L. (۲۰۱۷). What Is Online

Teacherpreneurship and Why Does It Matter for Education? Society for Information Technology & Teacher Education International Conference,

Shelton, C., & Archambault, L. (۲۰۱۸a). Discovering how

teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship.

Journal of Interactive Learning Research, ۲۹(۴), ۵۷۹-۶۰۲.

Shelton, C., & Archambault, L. (۲۰۱۸b). What Does It Mean to

Be an Online Teacherpreneur?: A Qualitative Investigation of Highly Experienced and Successful Authors on Teacher Pay Teachers. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference,

Shelton, C., Geiger, T., & Archambault, L. (۲۰۲۱). Becoming a better teacher through online teacherpreneurship?

Factors influencing online teacherpreneurs' perceived gains in teaching practice. *The Elementary School Journal*, ۱۲۲(۱), ۸-۲۵.

Shelton, C. C., & Archambault, L. M. (۲۰۱۹). Who are online teacherpreneurs and what do they do? A survey of content creators on TeachersPayTeachers.com. *Journal of Research on Technology in Education*, ۵۱(۴), ۳۹۸-۴۱۴.

Torphy, K., Hu, S., Liu, Y., & Chen, Z. (۲۰۲۰). Teachers turning to teachers: Teacherpreneurial behaviors in social media. *American Journal of Education*, ۱۲۷(۱), ۴۹-۷۶.

The Relationship Between Distributed Leadership and Corporate Entrepreneurship Among Employees of an Industrial Organization

Mohammad Reza Nazari Hashemi (Associate Professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Abasalt Khorasani (Associate Professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Abdollah Yamani Tavana (Master of Science, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2026/02/22; Accepted: 2026/05/11)

PP.1-26

Abstract

The present study was conducted to examine the relationship between distributed leadership and corporate entrepreneurship among employees of an industrial organization. In terms of purpose, this research was applied, and regarding methodology, it employed a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of all employees working in the industrial organization during the 2015–2016 period (N = 789). Using a simple random sampling method, 231 employees were selected as the sample. Data were collected using the Distributed Leadership Questionnaire and Margaret Hill's (2003) Corporate Entrepreneurship Questionnaire. The instruments were measured based on a five-point Likert scale. Data analysis was performed using Pearson's correlation coefficient and stepwise regression analysis in SPSS version 26. The findings indicated that distributed leadership had a negative relationship with corporate entrepreneurship. Furthermore, all components of distributed leadership demonstrated a significant negative correlation with corporate entrepreneurship. In the stepwise regression analysis, the components of participative decision-making, trust, organizational culture, and mission, vision, and goals entered the predictive model respectively, and all four components remained significant across the regression steps. Other components, including professional development, comprehensive support, and leadership behaviors, did not show a significant effect on corporate entrepreneurship.

Keywords: leadership, distributed leadership, entrepreneur, corporate entrepreneurship.

A Competency Model for Knowledge Workers in Knowledge-Based Companies Using the Hybrid Fuzzy Delphi–Fuzzy DEMATEL Approach

Ali Raispour (Assistant Professor, Department of Public Administration, Ramhormoz Branch, Islamic Azad University, Ramhormoz, Iran.)

(Received: 2025/11/09; Accepted: 2026/04/17)

PP.27-71

Abstract:

In the era of the knowledge-based economy, knowledge-based companies play a significant role in innovation and sustainable development. Knowledge workers, as the key assets of these companies, require precise systems for identifying, developing, and evaluating their competencies. However, the lack of indigenous and scientifically grounded models in this area is considered one of the major challenges of human resource management in such organizations. The purpose of this study was to design a comprehensive competency model for knowledge workers in knowledge-based companies using the hybrid Fuzzy Delphi–Fuzzy DEMATEL approach. This study employed a mixed-method approach. First, through a review of the relevant literature, 20 competency components were identified. Subsequently, using the Delphi method and the opinions of 18 experts, these components were reduced to 12 final competencies. In the next stage, the Fuzzy DEMATEL method was applied to analyze the causal relationships among the components and to determine their degrees of influence and susceptibility. The results of the Fuzzy DEMATEL analysis revealed that components such as critical thinking, problem-solving, creativity, knowledge leadership, and knowledge management were categorized as causal (influential) factors, whereas components including continuous learning, emotional intelligence, communication skills, and teamwork were classified as effect (influenced) factors. The final model illustrated the causal relationships among the competency components in a network structure. The proposed model can serve as a strategic tool for designing recruitment, training, evaluation, and development processes for knowledge workers in knowledge-based companies. By clarifying the structure of competencies and prioritizing key components, the model facilitates decision-making for human resource managers and policymakers in this field. Overall, this study demonstrates innovation in terms of subject matter, methodology, and practical application, and it can make a substantial contribution to the enrichment of the scientific literature and the practical development of human resource management in knowledge-based companies.

Keywords: competency model, knowledge workers, knowledge-based companies, Delphi Method, Fuzzy DEMATEL, causal modeling.

Dimensions and Components of Mentoring in Student Internship Programs: A Synthesis Study Based on The Roberts Model

Zeinab Sarzahi (PhD student in curriculum planning, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran)

Hadi Pourshafei (Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran (Corresponding Author))

Mohammad Akbari Bourang (Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran)

(Received: 2025/12/26; Accepted: 2026/05/14)

PP.72-98

Abstract

The present study aimed to identify the dimensions and components of mentoring within student internship programs. Employing a qualitative synthesis methodology, this research analyzed a body of 193 scholarly articles published between 2012 and 2025. From this corpus, 30 articles were purposefully selected based on thematic relevance. Data were collected and analyzed using a thematic analysis framework at three levels: basic, organizing, and overarching themes. Findings indicate that mentoring in student internship programs can be conceptualized across four primary dimensions encompassing a total of 63 factors: (1) infrastructure and institutional contexts, including the promotion of a learning culture, optimization of resources, and strategic policy and institution-building; (2) actor competencies, encompassing the characteristics and capabilities of both mentees and mentors; (3) content design, characterized by problem-centered approaches, empiricism, lifelong learning orientation, and integration of theory with practice; and (4) educational approaches, including participatory, situational, and contingency-based strategies. The study underscores that effective integration of mentoring into internship curricula necessitates not only curricular revisions but also a transformative shift in educational approaches and institutional practices.

Keywords: curriculum, mentoring, internship programs, student.

A Competency Model for Economic Managers in the Armed Forces Social Security Organization (SATA)

Seyed Majid Ebnelreza (Assistant Professor, Industrial Management, Industrial Management and Engineering University Complex, Malek Ashtar University of Technology, Tehran, Iran)

Amin Pashayi Holaso (Assistant Professor, Industrial Management, Department of Industrial Management and Engineering, Malek Ashtar University of Technology, Tehran, Iran (Corresponding author))

(Received: 2025/10/10; Accepted: 2026/02/23)

PP.99-134

Abstract

This study explores the managerial competencies required for economic managers within the Armed Forces Social Security Organization (SATA), emphasizing the context-specific nature of leadership in defense-welfare organizations. Using a qualitative research design, data were collected through semi-structured interviews with senior managers and experts and analyzed using thematic analysis. The study identified a multidimensional competency framework encompassing strategic planning, financial stewardship, human resource management, investment management, organizational culture management, and customer satisfaction management addressing retirees, active personnel, and military families. The findings demonstrate that managerial competencies in SATA differ substantially from generic competency models commonly presented in the literature. While several competencies correspond with internationally recognized management frameworks, the study highlights distinctive competencies shaped by the organization's security-oriented and institutional context. These include economic management under security constraints, simultaneous interaction with multiple governance and supervisory institutions, investment management focused on sustainability and institutional risk mitigation, and organizational culture management grounded in defense-sector ethical values. The proposed competency model provides an operational and diagnostic framework for enhancing managerial effectiveness in SATA's economic sector. The model can support merit-based recruitment and assessment of economic managers, the design of competency-based professional development programs, and succession planning to ensure managerial continuity. The findings further underscore the importance of behavioral, ethical, and adaptive dimensions of managerial performance alongside technical and financial expertise. The study recommends institutionalizing the competency framework within SATA through comprehensive assessment systems, specialized training aligned with competency dimensions, and strengthened mentorship and knowledge-transfer mechanisms. Given evolving economic and technological conditions, periodic review and updating of the model are also recommended to sustain its relevance and predictive validity.

Keywords: managerial competencies, economic managers, thematic analysis, strategic management, financial management, competency model, defense-welfare organizations.

From Digital Competence to Innovative Work Behavior: Analyzing the Mediation of Career Enthusiasm (The Transformation Triangle in Primary Education)

Saber Abdolmaleki (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (Author))

Jamal Abdolmaleki (PhD in Educational Management, Bu Ali Sina University and Cultural Worker in Education and Training, Qorveh County, Kurdistan, Iran)

Faezeh Asadi (PhD in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, Islamshahr, Iran)

Fereshteh Ghahramanifard (Master of Science in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran)

(Received: 2025/10/22; Accepted: 2025/12/26)

PP.135-168

Abstract

In the era of transition to a knowledge-based and technological society (Society 5.0), Iran's educational system faces the necessity of fundamental transformation and fostering innovation among teachers. Therefore, investigating the factors influencing teachers' innovative work behavior, particularly within the specific context and unique challenges of Iran's education system, emerges as a crucial research need. Accordingly, the present study aimed to analyze the mediating role of work engagement in the relationship between digital competencies and innovative work behavior among primary school teachers.

This descriptive-correlational study employed structural equation modeling (SEM). The statistical population included 608 elementary school teachers in Qorveh city, of which 404 (310 females and 94 males) were selected using the Daniel Westland (2025) method using a stratified proportional random sampling method. Data were collected using three standardized questionnaires: the Digital Competence Questionnaire by Machmud et al. (2021), the Work Engagement Scale by Schaufeli et al. (2002), and the Innovative Work Behavior Questionnaire by Lambriex-Schmitz et al. (2020). The validity and reliability of the instruments were confirmed through confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha, and composite reliability. Data were analyzed using structural equation modeling in Lisrel v10.20. The results revealed that teachers' digital competencies had a direct and significant effect on their innovative work behavior ($\beta=0.54$, $p<0.05$). Digital competencies also showed a direct and significant influence on work engagement ($\beta=0.34$, $p<0.05$), and work engagement, in turn, had a direct and positive effect on innovative work behavior ($\beta=0.19$, $p<0.05$). Furthermore, digital competencies exerted a significant indirect effect on innovative work behavior through the mediating role of work engagement ($\beta=0.06$, $p<0.05$). Overall, the research model was able to explain 40% of the variance in innovative work behavior.

By presenting an integrated model, this study demonstrated that digital competencies shape teachers' innovative behavior not only directly but also by enhancing their work engagement. This finding underscores the necessity of a dual-focused (techno-psychological) approach in teachers' professional development programs.

Keywords: Digital Competence, Innovative Work Behavior, Work Engagement, Primary School Teachers, Transformation in Primary Education.

Innovative Solutions for the Professional Development of Teacherpreneurs

Farnoosh Alami (Assistant Professor and Faculty Member, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Zahra Sayehvand (PhD Student in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (Corresponding author))

Sara Salimi Namin (Assistant Professor and Faculty Member, Department of Management, Science and Technology, Amir Kabir University, Tehran, Iran)

(Received: 2024/07/09; Accepted: 2026/01/05)

PP.169-210

Abstract

This study investigates innovative professional development approaches designed to enhance the competencies and practices of teacherpreneurs within the context of educational innovation. Employing a qualitative research design, the study draws on multiple data sources, including in-depth interviews with 15 teachers who have successfully developed and scaled educational innovations, a comprehensive review of the scholarly literature on teacherpreneurship, and an analysis of relevant teacherpreneurship platforms. Data were analyzed using thematic analysis to identify key concepts and recurring experiential patterns. To ensure credibility and trustworthiness, member checking was conducted, whereby selected coded interviews were returned to participants to validate interpretive accuracy. The findings indicate that professional development for teacherpreneurs encompasses a constellation of interrelated competencies and practices. These include creating enabling environments for educational innovation, problem identification and framing, development of educational business models (e.g., the Business Model Canvas), entrepreneurial competencies, protection of intellectual property and registration of innovations, resource mobilization and funding acquisition, dissemination and scaling of innovations, and risk and project management. The study conceptualizes teacherpreneurship as both a practice-oriented and process-oriented form of professional development. Furthermore, the findings underscore the pivotal role of teacherpreneurs in advancing educational innovation and provide actionable implications for policymakers and educational leaders in designing targeted professional development frameworks that effectively support teacherpreneurship.

Keywords: innovative solutions, teacherpreneurship, professional development.

Table of Contents

The Relationship Between Distributed Leadership and Corporate Entrepreneurship Among Employees of an Industrial Organization Mohammad Reza Nazari Hashemi, Abasalt Khorasani, Abdullah Yamani Tavana	1
A Competency Model for Knowledge Workers in Knowledge-Based Companies Using the Hybrid Fuzzy Delphi–Fuzzy DEMATEL Approach Ali Raispour.....	27
Dimensions and Components of Mentoring in Student Internship Programs: A Synthesis Study Based on The Roberts Model Zeinab Sarzehi, Hadi Pourshafei, Mohammad Akbari Bourang.....	72
A Competency Model for Economic Managers in the Armed Forces Social Security Organization (SATA) Seyed Majid Ebnelreza, Amin Pashayi Holaso.....	99
From Digital Competence to Innovative Work Behavior: Analyzing the Mediation of Career Enthusiasm (The Transformation Triangle in Primary Education) Saber Abdolmaleki, Jamal Abdolmaleki, Faezeh Asadi, Fereshteh Ghahramanifard.....	135
Innovative Solutions for the Professional Development of Teacherpreneurs Farnoosh Alami, Zahra Sayehvand, Sara Salimi Namin.....	169

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. Nader Barzegar: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch
2. Dr. Mohammad Javadipour: Associate Professor at the University of Tehran
3. Dr. Esmaeil Jafari: Faculty member of Shahid Beheshti University
4. Dr. Hamed Hosseini Zarrab (Assistant Professor, University of Tehran)
5. Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Karaj Branch
6. Dr. Gholamreza Shams Murkani (Associate Professor, Shahid Beheshti University)
7. Dr. Firouz Nouri Kalkhoran: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Bu Ali Sina University

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources

Vol. 12, No. 47, Winter 2026

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kouros 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**

Email: journal@istd.ir

Fax: **86036814**

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. 12, No. 47

Winter 2026