

بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال سیزدهم، بهار ۴۸

بهار ۱۴۰۵

- 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 سیزدهم، شماره ۴۸، بهار ۱۴۰۵

صاحب امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباضلت خراسانی

سر دبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

اکرم دهباشی

ویراستار انگلیسی:

زهرا حیدری

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

زهرا تقدیری

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

زهرا تقدیری

نشانی دفتر فصلنامه:

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

رایانامه : journal@istd.ir

نشانی اینترنتی : www.istd.ir

تلفن: ۸۶۰۳۶۸۱۲

دورنگار: ۸۶۰۳۶۸۱۴

هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	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 سمیه رحمی: پژوهشگر دوره پسا دکتري دانشگاه شهید بهشتی.
۵. دکتر مژگان عبداللہی: 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 ساین 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:

• می گردد	×	می‌گردد ✓
• صفحه‌های	×	صفحه‌های ✓
• ساخته اند	×	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 نبایستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.

فهرست مطالب

طراحی نظام جامعه‌پذیری سازمانی: مطالعه موردی شرکت برق منطقه‌ای فارس

علیرضا خوش‌بین ، حبیب اله رعنائی کردشولی ، عباس عباسی..... ۱

طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزش اثربخش رؤسای زندان‌های کشور: پژوهشی آمیخته

محسن شمس زارع، جواد کیهان، ابراهیم صالحی عمران..... ۲۴

کوچینگ و توسعه مدیران مدارس: از ضرورت تا اجرا

زهرا زاهدی وفا ، فرنوش اعلامی ، اباضلت خراسانی، سمیه رحیمی..... ۴۹

شناسایی ابعاد و مولفه‌های فناوری بلاکچین در آموزش

اعظم عبدالملکی ، مژگان عبدالهی، پریسا ایران نژاد..... ۹۱

طراحی مدل معادلات ساختاری تأثیر صداقت بر قابلیت اعتماد مربی: نقش تعدیل‌کننده

ویژگی‌های شاگرد

مریم فرهادی ، قنبر محمدی الیاسی ، سید رضا سید جوادین ، مجتبی امیری..... ۱۱۶

الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان: رویکرد

نظریه داده بنیاد

روح اله غلام‌پور سدهی ، اسدالله زنگویی ، حسین مؤمنی مهموئی، مهدی زیرک..... ۱۴۱

طراحی نظام جامعه‌پذیری سازمانی: مطالعه موردی شرکت برق منطقه‌ای فارس

علیرضا خوش‌بین^۱

حبیب اله رعنائی کردشولی^{۲*}

عباس عباسی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۶)

چکیده

هدف از انجام این پژوهش طراحی نظام مطلوب جامعه‌پذیری سازمانی با رویکرد سیستمی و ارزیابی شرکت برق منطقه‌ای فارس بر اساس آن و ارائه راهکار و پیشنهادهای کاربردی بوده است. این تحقیق از حیث هدف کاربردی و از حیث روش تحقیق، مطالعه موردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۷۷ نفر از افراد تازه‌واردی است که در طی سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۸ استخدام شده‌اند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های استاندارد، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از فنون تحلیل محتوای متنی، آمار توصیفی (میانگین، انحراف از معیار، کجی و کشیدگی) و آمار استنباطی (آزمون تی تک نمونه‌ای) انجام شد. نتایج طراحی مدل پژوهش حاکی از آن بود که نظام مطلوب جامعه‌پذیری سازمانی شامل ابعاد شش‌گانه از جمله عوامل زمینه‌ای مؤثر، فرایند، محتوا، تاکتیک‌ها، عاملین و پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی است. همچنین نتایج ارزیابی نظام مذکور در شرکت برق منطقه‌ای فارس، نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب عوامل زمینه‌ای مؤثر مثل ویژگی‌های شغل و ماشینی بودن ساختار سازمانی، وضعیت نامطلوب در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی مثل مرحله‌ی قبل از ورود، وضعیت مطلوب محتوای جامعه‌پذیری سازمانی (به‌استثنای چشم‌انداز آینده شغلی)، وضعیت ترکیبی تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی، عدم حضور بازنشستگان در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی و وضعیت مطلوب پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی بود. در نهایت نیز پیشنهادهای پژوهشی و کاربردی ارائه شد.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌پذیری سازمانی؛ جامعه‌پذیری افراد تازه‌وارد؛ فرایند جامعه‌پذیری سازمانی؛ تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی.

^۱ کارشناس ارشد، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. a.khoshbin73@gmail.com

^۲ دانشیار دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول). hraanaei@rose.shirazu.ac.ir

^۳ استاد دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. aabbasi@shirazu.ac.ir

مقدمه

مهم‌ترین مسئله‌ای که پس از مرور ادبیات نظری و تجربی مرتبط با جامعه‌پذیری سازمانی به چشم می‌خورد، عدم وجود یک نظام منسجم جامعه‌پذیری سازمانی است. تمامی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی جامعه‌پذیری سازمانی، به‌صورت تک‌بعدی و فقط در حدی که میزان تأثیر یا عدم تأثیر عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی و در نتیجه باعث پیدایش پیامدهای مربوطه صورت گرفته‌اند. به عبارت دیگر نظام جامعه‌پذیری سازمانی دارای ارکان و عناصر مختلفی مثل فرایند، محتوا، تاکتیک و ابزار، عاملین جامعه‌پذیری سازمانی است که متأسفانه محققان پیشین تا به حال آن‌ها را در کنار هم و توأم با یکدیگر مورد بررسی قرار نداده‌اند. مسئله پژوهشی دیگر عدم انجام پژوهش با موضوع جامعه‌پذیری سازمانی در شرکت برق منطقه‌ای فارس است. با وجود این تفاسیر عدم وجود یک نظام منسجم جامعه‌پذیری سازمانی، موجب فقدان پایبندی به اهداف و ارزش‌های سازمان و در نهایت باعث افزایش هدررفت هزینه‌های مربوط به تأمین، جذب و استخدام، عدم انگیزه شغلی در افراد تازه‌وارد، افزایش نارضایتی، افزایش تمایل به ترک خدمت، افزایش غیبت در کار و کاهش بهره‌وری کل می‌شود (۱-۳)؛ بنابراین اجرای پژوهش حاضر بسیار ضروری و مهم تلقی می‌شد. در مقابل، اگر این پژوهش صورت نمی‌گرفت، مدیران شرکت برق منطقه‌ای به شکاف‌ها و نارسایی‌های موجود در نظام جامعه‌پذیری سازمانی کارکنان پی نمی‌بردند و در نتیجه این امر سبب به وجود آمدن خسارات و صدمات جبران‌ناپذیری مثل دوگانگی فرد و سازمان و کاهش بهره‌وری سازمانی می‌شد. در نتیجه محقق در این پژوهش ابتدا با بررسی و مرور دقیق ادبیات و مبانی نظری و پیشینه موضوع، نظام مطلوب جامعه‌پذیری سازمانی را طراحی کرده و سپس به ارزیابی آن در شرکت برق منطقه‌ای فارس پرداخت. در نهایت با راهکارهای پیشنهادی که ارائه شد، نقاط ضعف موجود و حوزه‌های قابل‌بهبود را پوشش داده و میزان موفقیت فرایند اجتماعی سازی افراد تازه‌وارد شرکت را افزایش و بهبود داد.

مبانی نظری پژوهش

نظام مدیریت منابع انسانی هر سازمان از چهار عنصر و زیرسیستم مختلف شامل الف- تأمین و استخدام ب- توسعه و بهبود ج- حفظ و نگهداشت و د- کاربرد تشکیل شده است. سازمان‌ها قبل از اینکه بخواهند افراد جدید را جذب نمایند باید برنامه‌ریزی منابع انسانی، تجزیه و تحلیل و طراحی شغل را به صورت دقیق و هدفمند انجام دهند در غیر این صورت فرایند ورود به سازمان برای تازه‌واردان با شکست مواجه می‌شود (۴، ۵). بعد از نظام تأمین و استخدام، نظام توسعه و بهبود منابع انسانی قرار دارد (۶). در حقیقت آموزش یکی از مهم‌ترین اقدامات و برنامه‌های هر سازمان بوده، به طوری که نظام آموزشی تکمیل‌کننده نظام استخدامی به شمار می‌رود و باعث توانمندی و رشد نیروی انسانی موجود شده و موفقیت‌های آتی وی را

تضمین می‌کند (۷، ۸). پایه و اساس نظری موضوع جامعه‌پذیری سازمانی مبتنی بر توسعه، آموزش و یادگیری افراد است. به‌طوری که افراد تازه‌وارد پس از ورود به سازمان طی فرایند آموزش می‌توانند از سردرگمی، تضاد، تعارض و ابهام نجات یابند. فرایند آموزش و یادگیری می‌تواند به انطباق و سازگاری افراد تازه‌وارد و درنهایت افزایش میل به ماندن در سازمان کمک چشمگیری نماید (۹).

یکی از مهم‌ترین اقداماتی که در زمره آموزش کارکنان قرار می‌گیرد، جامعه‌پذیری سازمانی افراد است که نقش بسیار مهم و حیاتی در ساخت ارزش‌ها و نگرش‌های آنان و همچنین سازگاری کارکنان با نقش خاص خود در سازمان ایفا می‌کند. افراد در مرحله‌ی قبل و حین ورود به سازمان، انتظارات و آرزوهایی دارند که سازمان باید با ارائه اطلاعات شفاف و واقع‌بینانه در مورد وظیفه افراد، طریقه ایفای نقش و جو سازمان به آن‌ها درک و آگاهی بدهد. در غیر این صورت افراد بلافاصله پس از ورود به سازمان دچار ابهام نقش، سردرگمی، فشار روانی، تعجب و به بیان دیگر پس از دیدن واقعیت دچار شوک خواهند شد. به همین دلیل نظریه کاهش عدم اطمینان^۱ به میان می‌آید (۹، ۱۰).

فرض نظریه کاهش عدم اطمینان بر این باور است که افراد تازه‌وارد به دلیل ازبین‌بردن ابهامات و بی‌اطمینانی خود نسبت به سازمان و همچنین پیش‌بینی مسائل احتمالی پیش رو، خواهان برقراری تعاملات متقابل و سازنده با سایر افراد سازمان هستند. افراد تازه‌وارد در برقراری چنین تعاملاتی به‌نوعی نقش فعالانه خواهند داشت. این در حالی است که برخی از محققان در پژوهش خود بیان کردند که افراد در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی به‌عنوان یک عامل فعال و قوی ایفای نقش می‌کنند (۱۱، ۱۲).

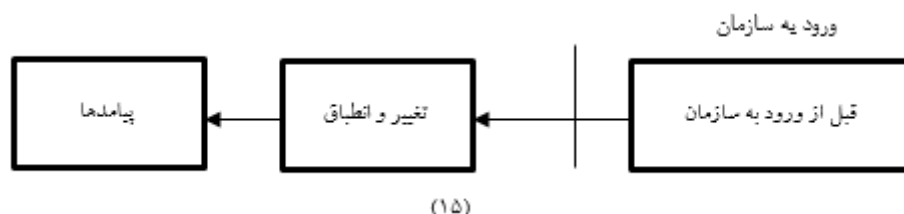
افراد تازه‌وارد در طی فرایند جامعه‌پذیری سازمانی به‌صورت خودجوش در پی جست‌وجوی اطلاعات هستند. فرایند جست‌وجوی اطلاعات توسط افراد تازه‌وارد در اشکال گوناگونی از قبیل مشاهده، پرسش و پاسخ، فرایندهای آزمون و خطا ظاهر می‌شود. همچنین تحقیقات گذشته این مورد را به اثبات رساندند که افراد در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی بر قوانین و عملکرد گروهی تأثیر می‌گذارند و می‌توانند بر عملکرد گروه کاری تأثیر چشمگیری داشته باشند (۱۳)؛ بنابراین افراد در طی فرایند جامعه‌پذیری سازمانی، چگونگی برخورد با سازمان، شغل و همکاران را می‌آموزند و درنهایت یاد می‌گیرند که چگونه خود را با فرهنگ و شرایط شغلی و سازمانی منطبق و سازگار کنند (۱۰، ۱۴).

^۱. Uncertainty Reduction

ورود سازمانی^۱

ورود سازمانی به فرایندی گفته می‌شود که فرد تازه‌وارد بر اساس مجموعه‌ای از توافقات میان فرد و سازمان از خارج به داخل سازمان موردنظر خود وارد می‌شود. از دیدگاه فرد تازه‌وارد، فرایند ورود سازمانی از هنگامی که فرد به امکان ورود می‌اندیشد، آغاز می‌گردد. موضوع ورود سازمانی حتی بعد از ورود فرد به سازمان به‌ویژه به دلیل اثراتی که سازمان بر فرد و فرد بر سازمان خواهد داشت از اهمیت خاصی برخوردار است (۱۵، ۱۶). شکل ۱. فرایند ورود سازمانی را نشان می‌دهد:

شکل ۱. فرایند ورود به سازمان



هر یک از افراد تازه‌واردی که قصد ورود و جذب به سازمان موردنظر خود را دارند، دارای ویژگی‌های شخصیتی متفاوت، تجربیات متنوع و دیدگاه‌های گوناگون از سازمان هستند. به عبارت دیگر هر یک از افراد با نگرش‌ها و رفتارهای مختلف وارد سازمان شده و بلافاصله پس از مواجهه با واقعیت سازمان دچار ابهام و تعارض در نقش و ارتباطات سازمانی می‌شوند؛ بنابراین فرایند جامعه‌پذیری سازمانی کمک بسیار زیادی می‌نماید تا افراد تازه‌وارد فرایند ورود به سازمان را تسهیل بخشند. به بیان دیگر اینکه فرایند جامعه‌پذیری سازمانی در بطن فرایند ورود سازمانی قرار دارد که به‌نوعی وجه مکمل فرایند ورود سازمانی به حساب می‌آید. افراد پس از ورود به سازمان با کمک فعالیت‌های متنوع و مربوط به فرایند جامعه‌پذیری سازمانی ابهامات و تعارضات خود را کاهش داده و نگرش و رفتار خود را در راستای هماهنگی با سازمان مدیریت می‌کنند. در پایان فرایند ورود به سازمان نتایج و پیامدهایی حاصل می‌شود که می‌توان رضایت شغلی، تعهد سازمانی، غیبت و تمایل به ترک خدمت را از مهم‌ترین آن‌ها نام برد (۱۵، ۱۷).

^۱. Organizational Entry

جامعه‌پذیری سازمانی

پس از جست‌وجوی کلیدواژه‌های اصلی و تخصصی مرتبط با موضوع جامعه‌پذیری سازمانی و استخراج مقالات و متون اصیل انگلیسی از پایگاه‌های معتبر اطلاعاتی و همچنین مطالعه و بررسی دقیق آن‌ها می‌توان تعاریف مختلفی را از نویسندگان و صاحب‌نظران سرشناس حیطه جامعه‌پذیری سازمانی بیان کرد که در قالب جدول ذیل قابل‌مشاهده است:

جدول ۱. تعاریف جامعه‌پذیری سازمانی

منبع	تعریف
فلدمن ^۱ (۱۸)	جامعه‌پذیری سازمانی فرایندی است که طی آن افراد جدید سازمان را از فردی بیگانه به عضوی مؤثر و هماهنگ سازمان تبدیل می‌کند.
ون مانن (۱۹)	جامعه‌پذیری سازمانی روشی است که در آن افراد باتجربه در سازمان به افراد تازه‌وارد می‌آموزند که چگونه با موقعیت جدید خود در نقش و سازمان سازگار شوند.
ون مانن و شاین ^۲ (۲۰)	جامعه‌پذیری سازمانی فرایندی است که طی آن افراد تازه‌وارد دانش اجتماعی و مهارت‌های لازم را جهت‌پذیرش نقش در سازمان می‌آموزند.
لوئیس ^۳ (۲۱)	جامعه‌پذیری سازمانی فرایندی است که طی آن افراد تازه‌وارد برای تبدیل‌شدن به یک عضو مؤثر و پذیرش نقش در سازمان باید ارزش‌ها، توانایی‌ها، انتظارات و دانش اجتماعی موردنیاز را بپذیرند.
دین ^۴ (۱۷)	از جامعه‌پذیری سازمانی به‌عنوان فرایندی یاد می‌شود که فرد تازه‌وارد قبل از ورود به سازمان تحت‌تأثیر آن قرار گرفته، ادراکات خود را شکل می‌دهد و پس از ورود به سازمان و کسب تجربیات شغلی آن‌ها را تقویت می‌نماید.

بنابراین، با استناد به تعاریف فوق می‌توان به طور خلاصه جامعه‌پذیری سازمانی را به این صورت تعریف کرد: جامعه‌پذیری سازمانی فرایندی است که طی آن افراد تازه‌وارد به‌منظور سازگاری و هماهنگی

^۱. Feldman

^۲. Van Mannen & Schein

^۳. Luois

^۴. Dean

با سازمان باید ارزش‌ها، توانایی‌ها، انتظارات و دانش اجتماعی موردنیاز را به کمک سایر همکاران و افراد باتجربه سازمان فراگیرند تا بتوانند با اهداف سازمان و نقش خود هم‌راستا گردند.

نظام جامعه‌پذیری سازمانی

با مرور و بررسی ادبیات نظری جامعه‌پذیری سازمانی در متون مختلف علمی، این نکته استنباط می‌شود که محققان و دانشمندان رویکردها و نگاه‌های گوناگونی به بحث جامعه‌پذیری سازمانی داشته‌اند؛ لذا با استفاده از مرور نظام‌مند این رویکردها می‌توان آن‌ها را در قالب یک نظام کلی جامعه‌پذیری سازمانی دسته‌بندی کرد. همچنین نکاتی که باید در هنگام طراحی نظام جامعه‌پذیری سازمانی افراد در نظر داشت این است که هر سازمانی باید بنا به نیاز و شرایط خاص خود، برنامه‌ای را برای معرفی و آشناسازی فرد با سازمان طرح‌ریزی نماید که بازده بیشتری داشته باشد (۴، ۱۸). در ادامه هر یک از ارکان و عناصر گوناگون نظام جامعه‌پذیری سازمانی به تفصیل شرح داده خواهند شد:

عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی

یکی از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای مؤثر بر فرایند جامعه‌پذیری سازمانی می‌تواند ساختار سازمانی باشد به‌طوری که سازمان‌های پویا و انعطاف‌پذیر باید به‌منظور سازگاری شغل با افراد تازه‌وارد از تاکتیک‌های فردی شامل (فردی، غیررسمی، تصادفی، متغیر، گسسته و تخریب) استفاده نمایند. در صورتی که سازمان ماشینی و خواهان حفظ وضعیت موجود باشد، به‌منظور انطباق افراد با شغل از تاکتیک‌های نهادی شامل (جمعی، رسمی، متوالی، ثابت، پیوسته و تأیید) بهره خواهد گرفت (۲۲، ۲۳).

همچنین ویژگی‌های شغل نیز می‌تواند بر فرایند جامعه‌پذیری تأثیرگذار باشد به‌طوری که هر چه شغل افراد ویژگی‌های بیشتری را در برداشته باشد، انگیزه آن‌ها برای انجام فعالیت و وظایف مربوط به شغل بیشتر است. به عبارت دیگر هرچه امتیاز انگیزش شغلی فرد بالاتر باشد، بیشتر باید از تاکتیک‌های نهادی و هرچه امتیاز پایین‌تر باشد باید از تاکتیک‌های فردی جامعه‌پذیری سازمانی استفاده نمود (۲۲، ۲۴).

فرایند جامعه‌پذیری سازمانی

فرایند جامعه‌پذیری سازمانی از سه مرحله تشکیل‌شده است. این فرایند موجب می‌شود که کارکنان در امر مدیریت فشار روانی و اضطراب ناشی از ورود به سازمان، موفقیت‌آمیزتر رفتار نمایند. مراحل مذکور شامل قبل از ورود، حین ورود و پس از ورود به سازمان است (۱۱، ۱۸، ۲۴).

محتوای جامعه‌پذیری سازمانی

محتوای جامعه‌پذیری به این که چه چیزی در فرایند جامعه‌پذیری یاد گرفته می‌شود یا چیزی که به تازه‌وارد به‌وسیله‌ی سازمان ابلاغ می‌شود، اشاره دارد. از نظر تعداد قابل‌توجهی از محققان موضوعاتی را که سازمان‌ها موظف‌اند به‌عنوان محتوای جامعه‌پذیری سازمانی به افراد تازه‌وارد بیاموزند شامل وظایف و مهارت‌های شغلی، تجربیات و رهنمودهای همکاران سازمان، چشم‌انداز آینده شغلی، سیاست‌های سازمان، زبان سازمان، نحوه عملکرد، اهداف و ارزش‌ها و تاریخچه سازمان می‌شود (۴، ۱۱، ۱۴، ۲۸-۲۵).

تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی

جهت تحقق فعل جامعه‌پذیری سازمانی، ابزارها و تاکتیک‌هایی لازم است که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان فرد تازه‌وارد را جامعه‌پذیر نمود که پس از مرور منابع اصیل در این حیطه شامل تاکتیک‌های جمعی در مقابل فردی (زمینه‌ای)، رسمی در مقابل غیررسمی (زمینه‌ای)، متوالی در مقابل تصادفی (محتوایی)، ثابت در مقابل متغیر (محتوایی)، پیوسته در مقابل گسسته (اجتماعی)، تأیید در مقابل تخریب (اجتماعی) می‌شوند (۶، ۱۰، ۱۳، ۲۲، ۲۹، ۳۰).

عاملین جامعه‌پذیری سازمانی

عاملین جامعه‌پذیری سازمانی به افرادی گفته می‌شود که وظیفه انتقال محتوای جامعه‌پذیری و آموزش به افراد تازه‌وارد را بر عهده‌دارند که می‌توان آن‌ها را شامل بازنشستگان، مشاوران سازمان، اساتید دانشگاه، همکاران و سرپرستان باتجربه برشمرد (۴، ۱۵، ۲۷).

پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی

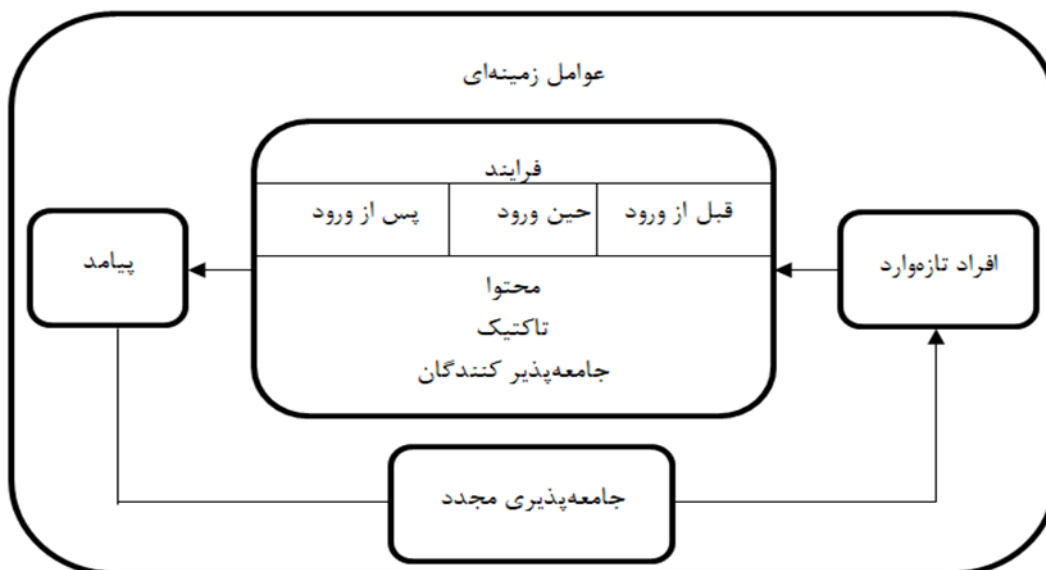
اجرای موفقیت‌آمیز جامعه‌پذیری سازمانی موجب به‌وجودآمدن پیامدها و تبعات مثبت برای افراد تازه‌وارد و همچنین سازمان است. برخی از پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی را می‌توان شامل ابهام و تعارض نقش، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و تمایل به ترک خدمت دانست (۲، ۱۴، ۲۳، ۲۷).

جامعه‌پذیری مجدد در سازمان

کارمندان سازمان بعد از هر بار تجدید ساختار یا تغییر شغل در داخل سازمان، احتیاج به جامعه‌پذیری مجدد دارند. دوباره جامعه‌پذیر شدن شامل اعلام برنامه‌های تغییر، انتخاب و آموزش کارکنان، توسعه و پخش معیارهای جدید و عملکرد و ارزیابی نتایج تحقق‌یافته است و فعالیت‌های آن شبیه به جامعه‌پذیر شدن بدو خدمت است (۴، ۱۸، ۲۲).

درنهایت نیز با توجه به مرور ادبیات و پیشینه می‌توان مدل نظام مطلوب جامعه‌پذیری سازمانی را در قالب شکل زیر دانست:

شکل ۲. مدل پژوهش



پیشینه تحقیق

جدول ۲. پیشینه پژوهش

نام نویسنده و سال تحقیق	عنوان تحقیق
زاهد بابلان و همکاران ۱۴۰۳	فرا تحلیل پیشایندها و پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی در سازمان‌های آموزشی ایران
کاشانی و همکاران ۱۴۰۲	ارائه مدل جامعه‌پذیری سازمانی کارکنان اداری آموزش و پرورش با رویکرد سیاست‌های کلی نظام اداری
فرج‌زاده و همکاران ۱۴۰۲	تبیین فرایند جامعه‌پذیری سازمانی کارکنان در نظام سلامت ایران

نام نویسنده و سال تحقیق	عنوان تحقیق
تعبی و همکاران ۱۴۰۲	بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و جامعه‌پذیری سازمانی با سرمایه‌های روان‌شناختی (مطالعه موردی: معلمان دوره ابتدایی شهرستان سقز)
درگاهی و همکاران ۱۴۰۲	همبستگی بین جامعه‌پذیری سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان ستادی دانشگاه علوم پزشکی تهران
غفوری و همکاران ۱۴۰۱	طراحی مدل معماری جامعه‌پذیری سازمانی بر اساس تعریف معماری در کارت امتیازی منابع انسانی: یک مطالعه فراترکیب
شاد و همکاران ۱۴۰۰	نقش روان‌شناختی محیط کار و جامعه‌پذیری سازمانی در بهبود اخلاق حساب‌رسان از طریق کاهش رفتارهای انحرافی
بلوچ و همکاران ۱۴۰۰	بررسی اثر جامعه‌پذیری سازمانی و سرمایه اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری پرستاران بیمارستان ایران: نقش میانجیگری اخلاق کاری
Hul yee et al 2026	نقش جامعه‌پذیری سازمانی و استقلال شغلی بر عملکرد شغلی معلمان با میانجیگری رفتار شهروندی سازمانی
Sultanah 2026	نوآوری برای رهبری: تأثیر جامعه‌پذیری سازمانی بر رفتار کاری نوآورانه در شرکت‌های فین‌تک با نقش میانجی عزت‌نفس مبتنی بر سازمان
Sofia Soares 2025	بررسی تأثیر شخصیت فعال بر رضایت شغلی در طول جامعه‌پذیری سازمانی: بررسی اثرات مداخله‌گر ادراکات تازه‌واردان از تناسب فرد - محیط
Engin simsek 2024	تاکتیک‌ها، ابعاد، پیامدها، عوامل زمینه‌ای و مراحل جامعه‌پذیری سازمانی
Di Cai et al 2023	حفظ تناسب شغلی تازه‌واردان: نقش تاکتیک‌های اجتماعی شدن، درهم‌تنیدگی شغلی و تنوع شغلی

آنچه از پیشینه تجربی تحقیق می‌توان استنباط کرد این است که در بسیاری از مقالات به موضوع ارزیابی جامعه‌پذیری سازمانی کارکنان با در نظر گرفتن برخی از ارکان و عناصر نظام جامعه‌پذیری سازمانی پرداخته شده است و تعداد مقالاتی که به طور جامع نظام جامعه‌پذیری سازمانی را بررسی کند، اندک است. به طور مثال در تحقیقات صرفاً به محتوا یا تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی توجه شده است.

نکته دیگری که قابل مشاهده است، در بسیاری از مطالعات انجام شده، وضعیت موجود جامعه‌پذیری سازمانی به طور خاص مورد بررسی و ارزیابی قرار داده نشده است. به بیان دیگر در اکثر پژوهش‌ها متغیر جامعه‌پذیری سازمانی همراه با سایر متغیرهای سازمانی از جمله رضایت شغلی، رفتار شهروندی، میزان عملکرد شغلی و استقلال کاری، مورد تحقیق قرار گرفته است.

مورد دیگر اینکه، پراکندگی استفاده از مدل‌های جامعه‌پذیری سازمانی در تحقیقات کمی نرمال نیست. به طور مثال ۴۸٪ از پژوهش‌ها به‌منظور گردآوری اطلاعات تحقیق از مدل تائورمینا، ۲۱٪ از مدل جونز و ۱۲٪ از مدل چائو و همکاران بهره جسته‌اند. به عبارت دیگر تقریباً در هیچ‌یک از تحقیقات پیشین، استفاده از مدل‌های جامعه‌پذیری سازمانی به صورت ترکیبی (به طور مثال بهره‌گیری از مدل تائورمینا، جونز و چائو به صورت ترکیبی) دیده نشده است.

آخرین نکته‌ای که می‌توان در این حیطه عنوان کرد این است که اکثر تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌ی جامعه‌پذیری سازمانی به صورت کمی (صرفاً سنجش میزان ارتباط و همبستگی متغیرها با یکدیگر) صورت گرفته‌اند و تعداد پژوهش‌های کیفی یا حتی آمیخته بسیار اندک است؛ بنابراین نوآوری پژوهش حاضر در پوشش دادن ضعف‌های پژوهشی مذکور قرار داده شد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش بر اساس هدف، کاربردی از نوع توصیفی و از حیث روش تحقیق نوعی مطالعه موردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۷۷ نفر از افرادی بود که در طی سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۸ به استخدام شرکت برق منطقه‌ای فارس درآمده بودند؛ بنابراین به دلیل اندک بودن تعداد آزمودنی‌های حاضر در جامعه آماری، کل اعضای جامعه مورد آزمون و بررسی قرار گرفتند. در گام نخست، محقق با توزیع پرسش‌نامه‌های استاندارد فرایند ارزیابی را آغاز نمود. جزئیات ابزار مورد استفاده به تفکیک هر یک از اجزای نظام جامعه‌پذیری سازمانی در ذیل قابل مشاهده است:

۱. به‌منظور اندازه‌گیری عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی از پرسش‌نامه استاندارد پانزده سؤالی انگیزش شغلی هاگمن و الدهام^۱ (۱۹۷۵) و پرسش‌نامه استاندارد هشت سؤالی ساختار ارگانیک و ماشینی بور جویس، مک آلیستر و میشل^۲ (۱۹۷۸) استفاده شد.
۲. به‌منظور اندازه‌گیری محتوای جامعه‌پذیری سازمانی از پرسش‌نامه‌های استاندارد تائورمینا (۱۹۹۴) و چائو و دیگران (۱۹۹۴) با بیست و هشت سؤال و به صورت ترکیبی بهره‌گیری شد.
۳. جهت اندازه‌گیری تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی از پرسش‌نامه استاندارد بیست و چهار سؤالی جونز (۱۹۸۶) استفاده گردید.

^۱. Hackman & Oldham

^۲. Bourgeois, McAllister & Mitchell

۴. به‌منظور اندازه‌گیری پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی از پرسش‌نامه‌های استاندارد رضایت شغلی مینه‌سوتا با نوزده سؤال، تعهد سازمانی پورتر (۱۹۷۴) با پانزده سؤال، تعارض و ابهام نقش ریزو، هاوس و لیرتزمن^۱ (۱۹۷۰) با چهارده سؤال و تمایل به ترک خدمت کیم و دیگران (۲۰۰۷) با پانزده سؤال بهره گرفته شد.

سپس در گام دوم ارزیابی، به‌منظور گردآوری داده‌های تکمیلی مربوط به ارکان و عناصر نظام جامعه‌پذیری سازمانی از ابزار اندازه‌گیری مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته نیز استفاده شد؛ بنابراین از ۵ نفر کارمند تازه‌وارد از ۵ معاونت مختلف (به‌عنوان نمایندگان افراد تازه‌وارد)، ۵ نفر از مدیران واحدهای مربوطه (به‌عنوان مدیران مستقیم افراد تازه‌وارد) و همچنین مدیر آموزش و برنامه‌ریزی (به‌عنوان نماینده معاونت منابع انسانی) مصاحبه به عمل آمد. در گام سوم نیز ارزیابی و بررسی اسناد و مدارک مربوطه صورت گرفت. جدول ۲. میزان پایایی و روایی هر یک از پرسش‌نامه‌های استاندارد را نشان می‌دهد:

جدول ۳. پایایی و روایی ابزار پرسش‌نامه

متغیر	میانگین واریانس استخراج‌شده	پایایی ترکیبی	آلفای کران باخ
ویژگی‌های شغل	۰.۵۷	۰.۸۷	۰.۸۲
ساختار سازمانی	۰.۲۹	۰.۰۰۶	-۰.۰۲
محتوای جامعه‌پذیری سازمانی	۰.۵۵	۰.۸۹	۰.۸۶
تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی	۰.۴۷	۰.۸۴	۰.۷۸
تمایل به ترک خدمت	۰.۵۳	۰.۷۷	۰.۸۹
تعهد سازمانی	۰.۵۸	۰.۷۹	۰.۸۶
رضایت شغلی	۰.۴۷	۰.۸۳	۰.۷۷
ابهام و تعارض نقش	۰.۶۱	۰.۷۴	۰.۴۴

پس از گردآوری داده‌های پژوهش باید آن‌ها را با استفاده از فنون و ابزار مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار داد؛ بنابراین جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه‌ای از آزمون تی تک نمونه‌ای و به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک، از فن تحلیل محتوای متنی استفاده گردید. توضیح دقیق‌تر در خصوص فرایند اجرا و تحلیل یافته‌های مصاحبه‌ها این است که ابتدا یک چک‌لیست شامل

^۱. Rizzo, House & Lirtzman

پرسش‌های مربوط به ابعاد شش‌گانه نظام جامعه‌پذیری سازمانی طراحی گردید و سپس از افراد موردنظر به‌صورت تک‌به‌تک و مجزا پرسیده شد. در نهایت پاسخ‌های به‌دست‌آمده با توجه به اهداف و سؤالات پژوهش دسته‌بندی، تحلیل و جمع‌بندی شدند.

یافته‌های پژوهش

عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی

جدول ۴. تحلیل استنباطی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی

اختلاف میانگین	P دو طرفه	آماره t	میانگین	مقدار آزمون	ابعاد و مؤلفه‌ها	
۰.۲۲۰	۰.۰۰۴	۳.۰۰	۳.۲۲	۳	استقلال	ویژگی‌های شغل
۰.۵۸۸	۰.۰۰۰	۷.۰۰	۳.۵۸	۳	تنوع	
۰.۳۳۱	۰.۰۰۰	۴.۷۲	۳.۳۳	۳	اهمیت	
۰.۴۶۹	۰.۰۰۰	۸.۲۰	۳.۴۶	۳	هویت	
۰.۶۸۷	۰.۰۰۰	۹.۴۳	۳.۶۸	۳	بازخورد	
۰.۴۵۹	۰.۰۰۰	۸.۴۴	۳.۴۵	۳	نتیجه کل	
۰.۲۶۰	۰.۰۰۰	۶.۷۷	۳.۲۶	۳	ساختار سازمانی	

به‌منظور ارزیابی میزان ویژگی‌های شغل افراد سازمان باید میانگین به‌دست‌آمده هر یک از مؤلفه‌های مذکور را در فرمول خاص خود قرارداد؛ بنابراین هاکمن و الدهام جهت محاسبه امتیاز بالقوه انگیزشی شغلی فرمول ذیل را بیان کرده‌اند:

$$۱۲۵ = (۳) / (اهمیت + هویت + تنوع) * بازخورد * استقلال = امتیاز بالقوه انگیزشی$$

در صورتی که کارمند به هر یک از مؤلفه‌های بالا بیشترین امتیاز (یعنی عدد پنج) را اختصاص دهد، امتیاز انگیزشی شغل وی عدد ۱۲۵ (مطلوب‌ترین حالت ممکن) خواهد شد؛ لذا امتیاز انگیزشی شغل افراد تازه‌وارد شرکت برق منطقه‌ای فارس طبق فرمول مذکور بدین صورت است:

$$۴۰.۹۶ = (۳) / (۳.۵۸ + ۳.۳۳ + ۳.۴۶) * ۳.۶۸ * ۳.۲۲$$

بر اساس نتیجه فرمول مذکور امتیاز انگیزشی شغل افراد تازه‌وارد در شرکت برق منطقه‌ای فارس در سطح نامطلوب قرار دارد. به‌علاوه، اسناد و مدارک مرتبط با سه مؤلفه‌ی بازخورد، تنوع و استقلال شغلی افراد مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. نتایج حاصل از بررسی مستندات مربوط به مؤلفه بازخورد نشان داد که شرکت برق منطقه‌ای فارس طی ارزیابی عملکردهایی که در سال‌های ۹۶، ۹۷ و ۹۸ به عمل آورده است، به ارائه پاداش‌های نقدی، غیرنقدی و لوح تقدیر به ۳۵۰ نفر از دو هزار کارمند حاضر در سازمان اقدام نموده است. همچنین مستندات مربوط به تنوع شغلی از جمله میزان گردش‌های شغلی و میزان بازنگری‌ها و اصلاحات اعمال‌شده بر شرح مشاغل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به‌طوری که در سال‌های ۹۷ و ۹۸ دویست پست شغلی از ۶۰۰ پست موجود در سازمان دستخوش بازنگری و تغییرات اصلاحی شدند. همچنین در سال‌های ۹۵، ۹۶ و ۹۷ سیصد و پنجاه نفر از کارمندان رسمی که تعداد کل آن‌ها ۴۰۰ نفر بود، از گردش شغلی برخوردار شدند. درنهایت نیز به‌منظور آگاهی از میزان استقلال شغلی افراد می‌توان وسعت اختیارات تفویض شده را به تفکیک هر یک از سطوح سازمانی بررسی نمود. به‌طوری که با بررسی و تحلیل اسناد و مدارک موجود در این حیطه، محقق به این نتیجه دست‌یافت که از تعداد کل ۴۰۰ نفر کارمند رسمی حاضر در شرکت برق منطقه‌ای فارس، ۵ نفر به‌عنوان معاون، ۳۱ نفر به‌عنوان مدیر و رئیس و ۵۴ نفر به‌عنوان کارشناس و کارشناس مسئول، هر یک با توجه به شغل و سمت سازمانی خود، از سوی مافوق تفویض اختیار شده و در شغل خود تا حدی استقلال دارند. همچنین این نکته قابل‌ذکر است که پس از مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده از افراد تازه‌وارد، نامطلوب بودن وضعیت ویژگی‌های شغلی اثبات شد.

همچنین با استناد به نتایج پرسش‌نامه، ساختار سازمانی شرکت برق منطقه‌ای فارس نیز با میانگین ۳.۲۶ به سمت ماشینی میل دارد. به‌علاوه طی مصاحبه‌ای که به عمل آمد میزان پیچیدگی سازمان ۰.۶۸، رسمیت بسیار زیاد و میزان تمرکز سازمان به دلیل تفویض اختیار معاونین و مدیران از سوی مدیرعامل در حد پایین بود؛ بنابراین نتایج حاصل از نگرش‌سنجی، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک نشان‌دهنده‌ی ساختار ماشینی شرکت برق منطقه‌ای فارس است.

فرایند جامعه‌پذیری سازمانی

قبل از ورود به سازمان: افراد متقاضی و تازه‌وارد قبل از اینکه بخواهند در مصاحبه استخدامی شرکت کنند و سپس به شرکت برق منطقه‌ای فارس وارد شوند، می‌توانند اطلاعاتی از قبیل سیاست‌ها، اهداف، ارزش‌ها، نحوه عملکرد و تاریخچه سازمان را در وبگاه شرکت ملاحظه و درک کنند؛ اما نقطه‌ضعفی که در این مرحله مشهود است، عدم انتقال و ارائه اطلاعات واقع‌بینانه و شفاف در مورد چشم‌انداز آینده شغلی و مزایای آن به افراد تازه‌وارد است. به بیان دیگر مصاحبه استخدامی که قبل از ورود به سازمان

انجام می‌شود کاملاً به صورت یک طرفه و از جانب مدیران سازمان صورت می‌گیرد. به طوری که طی مصاحبه به عمل آمده می‌توان یکی از مهم‌ترین دلایل ابهام، سردرگمی و ترک خدمت کارمندان تحصیل کرده در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری را عدم ارائه اطلاعات واقع بینانه و شفاف از شغل و ویژگی‌ها، مزایا و چشم‌انداز آینده آن در حین مصاحبه شغلی به آن‌ها دانست.

حین ورود به سازمان: نتایج حاصل از مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک حاکی از آن است که شرکت برق منطقه‌ای فارس در مرحله حین ورود به سازمان، افراد تازه‌وارد را با کمک ابزار و روش‌های گوناگون با سازمان و شغل آینده خود آشنا می‌کند:

- برگزاری چندین دوره آموزشی توجیهی با عناوین ذکر شده در قسمت محتوای جامعه‌پذیری سازمانی

- برگزاری جلسه معارفه با حضور افراد تازه‌وارد، مدیرعامل، معاونین و مدیران

- برگزاری دوره کارورزی دوماهه که در این حین افراد تازه‌وارد با محیط فیزیکی سازمان، دفتر و بخش مربوطه که قرار است فرد در آن مشغول به کار شود، همکاران و سایر افراد سازمان، امکانات سازمان و وظایف نقش آینده خود آشنا می‌شوند.

پس از ورود به سازمان: با آغاز این مرحله، افراد تازه‌وارد در شرکت برق منطقه‌ای فارس ملزم به شرکت در دوره‌های آموزشی مختلف مانند دوره‌های آموزشی عمومی، پایه و تخصصی هستند.

محتوای جامعه‌پذیری سازمانی

جدول ۵. تحلیل استنباطی محتوای جامعه‌پذیری سازمانی

نتیجه آزمون فرض صفر	اختلاف میانگین	P دوطرفه	آماره t	میانگین	مقدار آزمون	مؤلفه‌ها
قبول	۰.۸۰۰	۰.۰۰۰	۹.۳۲	۳.۸۰	۳	وظایف و مهارت‌های شغلی
قبول	۰.۵۴۷	۰.۰۰۰	۶.۵۳	۳.۵۴	۳	تجربیات و رهنمودهای همکاران

مؤلفه‌ها	مقدار آزمون	میانگین	آماره t	P دوطرفه	اختلاف میانگین	نتیجه آزمون فرض صفر
نحوه عملکرد، اهداف و ارزش‌های سازمان	۳	۳.۵۴	۸.۲۱	۰.۰۰۰	۰.۵۴۷	قبول
چشم‌انداز آینده شغلی	۳	۲.۹۳	-۰.۷۹	۰.۴۳۲	-۰.۰۶۹	رد
تاریخچه	۳	۳.۵۸	۷.۲۶	۰.۰۰۰	۰.۵۸۴	قبول
زبان	۳	۳.۷۷	۱۰.۰۹	۰.۰۰۰	۰.۷۷۶	قبول
سیاست‌ها	۳	۳.۶۲	۹.۲۵	۰.۰۰۰	۰.۶۲۵	قبول
نتیجه کل	۳	۳.۵۴	۹.۳۷	۰.۰۰۰	۰.۵۴۴	قبول

نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای نشان‌دهنده‌ی مطلوب‌بودن تمام مؤلفه‌های محتوای جامعه‌پذیری سازمانی به‌جز چشم‌انداز آینده شغلی است. همچنین جهت آگاهی از کمیت برگزاری دوره‌های آموزشی توجیهی و عمومی بدو خدمت، از بررسی اسناد و مدارک موجود در این حیطة تحت عنوان قانون و مدیریت خدمات کشوری، آشنایی با قوانین کار و تأمین اجتماعی و طرح طبقه‌بندی و ارزشیابی مشاغل شرکت‌های غیردولتی، فرهنگ‌سازمانی و ارتباطات مؤثر در سازمان مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، کار تیمی و حل مسئله، آشنایی با ساختار نظام و دولت جمهوری اسلامی ایران و چشم‌انداز، آشنایی با مأموریت‌ها و ساختار اداری دستگاه محل خدمت، آشنایی با نماز، آشنایی با مهارت‌های هفت‌گانه رایانه و همچنین دوره‌های آموزشی تخصصی که مدام در حال برگزاری است بهره‌گیری شد. به‌علاوه طی مصاحبه‌ای که به عمل آمد، محقق دریافت که جهت انتقال رهنمودها و تجربیات افراد باتجربه و باسابقه سازمان به افراد تازه‌وارد، نظام مدیریت دانش راه‌اندازی شده است که افراد باتجربه، تجربیات خود را در آن نظام بارگذاری نموده و اطلاعات مربوطه پس از ارزیابی و پایش در اختیار افراد نیازمند و تازه‌وارد قرار می‌گیرد؛ اما ذکر این نکته دارای اهمیت است که متأسفانه نظام مدیریت دانش در شرکت برق منطقه‌ای فارس هنوز فراگیر و کاربردی نشده است. همچنین بررسی وبگاه، محیط و فضای داخلی شرکت برق منطقه‌ای فارس نیز نشان داد که مؤلفه‌هایی از قبیل اهداف، ارزش‌ها، سیاست‌ها و تاریخچه سازمان به‌صورت مکتوب به طور پیوسته در برابر انظار افراد سازمان قرار دارد که می‌تواند باعث بهبود و توسعه درک و آگاهی افراد تازه‌وارد نسبت به مؤلفه‌های مذکور شود.

تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمان

یافته‌های پرسش‌نامه، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک حاکی از آن است که شرکت برق منطقه‌ای فارس بنا به شرایط و اقتضائات شغلی و سازمانی از تمامی تاکتیک‌های جامعه‌پذیری به‌صورت ترکیبی و هم‌زمان بهره می‌گیرد. به بیان دیگر افراد هم به‌صورت جمعی و رسمی با شرکت در دوره‌های آموزشی و هم به‌صورت فردی و غیررسمی توسط مدیران و همکاران خود آموزش می‌بینند. به‌علاوه برنامه آموزشی افراد متوالی و به‌هم‌پیوسته است. به‌عبارت دیگر هر سرفصل و دوره آموزشی، تکمیل‌کننده‌ی سرفصل و دوره‌ی قبلی است. مورد دیگر اینکه محتوای دوره‌های آموزشی معمولاً در طی دوره‌های سالیانه تغییر می‌کند و باتوجه‌به نیازمندی شغل و سازمان به‌روز می‌شود. همچنین طی سال‌های متمادی، اجرا و برگزاری دوره‌های آموزشی طبق اصول و استانداردهای ثابت اجرا شده است. درنهایت نیز افراد در طی فرایند جامعه‌پذیری و گذراندن دوره‌های آموزشی، امکان مشارکت مؤثر، بحث و ابراز نظر را با یکدیگر و همچنین با مدرس مربوطه دارند.

عاملین جامعه‌پذیری سازمانی

طی مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک مربوطه که در این پژوهش به عمل آمد این نکته دریافت شد که همکاران، مدیران و سرپرستان، اساتید دانشگاه‌ها و مشاوران سازمان در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی افراد تازه‌وارد حضور دارند؛ اما بازنشستگان هیچ‌گونه نقشی در جامعه‌پذیر نمودن افراد تازه‌وارد ایفا نمی‌کنند.

پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی

همان‌طور که گفته شد پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی شامل تعهد سازمانی، رضایت شغلی، ابهام و تعارض نقش و تمایل به ترک خدمت می‌شوند که مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفتند. نتایج حاصل از پرسش‌نامه، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک حاکی از آن است که در بعد رضایت شغلی، مؤلفه‌ی نظام پرداخت دارای وضعیت نامطلوبی بود. به‌عبارت دیگر افراد اظهار کردند که از حقوق و مزایای خویش ناراضی هستند. همچنین فرصت‌های رشد و پیشرفت، سبک رهبری مدیران و شرایط محیط و فضای داخلی سازمان از وضعیت متوسطی (نه خوب و نه بد) برخوردار بودند. به‌طور کلی بعد رضایت شغلی دارای وضعیت متوسط (مرز بین خوب و بد) است که مدیران سازمان باید توجه خود را به آن متمرکز نمایند. به‌علاوه یافته‌های پژوهش، حاکی از مطلوب بودن وضعیت تعهد سازمانی در شرکت برق منطقه‌ای فارس نیز بود.

همچنین اینکه با رجوع به نتایج پژوهش‌های گذشته در شرکت برق منطقه‌ای فارس که وضعیت موجود دو مؤلفه‌ی رضایت شغلی و تعهد سازمانی را سنجیده بودند، محقق متوجه شد که نتایج پژوهش‌های مذکور تا حدی شبیه به نتایج پژوهش حاضر است (مطلوب‌بودن وضعیت تعهد سازمانی و رضایت شغلی به جز مؤلفه نظام پرداخت حقوق). همچنین یافته‌های حاصل از پرسش‌نامه و مصاحبه نشان‌دهنده آن است که افراد تازه‌وارد ابهام و تعارض نقش را در شغل خود حس نکرده و به‌علاوه تمایلی به ترک خدمت یا استعفا از سازمان ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی

یافته‌های حاصل از نگرش‌سنجی، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک با افراد تازه‌وارد شرکت برق منطقه‌ای فارس، وضعیت نامطلوب ویژگی‌های شغلی افراد شامل استقلال، بازخورد، اهمیت، هویت و تنوع را نشان می‌دهد. در مورد وضعیت ساختار سازمانی نیز می‌توان بیان کرد که پس از ارزیابی با استفاده از پرسش‌نامه استاندارد، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک، شاکله و چهارچوب سازمان ماشینی برآورد شد. به‌طور کلی نتایج ارزیابی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر جامعه‌پذیری سازمانی در این تحقیق با پژوهش‌های مشابه گذشته هم‌راستا و همسو بود (۴، ۹، ۲۲، ۲۵، ۳۱). پس بنابراین بر اساس یافته‌ها و نتایج تحقیقات گوناگون می‌توان این‌طور استنباط کرد که سازمان‌ها بیشتر میل به ساختار ماشینی دارند که این خود باعث کاهش شفافیت و انعطاف‌پذیری در سازمان و در نهایت کاهش ویژگی‌های انگیزشی شغل می‌شود.

فرایند جامعه‌پذیری سازمانی

نتایج حاصل از ارزیابی فرایند جامعه‌پذیری سازمانی در این پژوهش با سایر تحقیقات گذشته هم‌راستا بود (۲، ۱۸، ۲۴، ۳۰، ۳۲). به‌طوری که فرایند جامعه‌پذیری سازمانی باید در سه مرحله قبل از ورود، حین ورود و پس از ورود به سازمان، قابل اجرا و عملی باشد. در این تحقیق نتایج حاصل از ارزیابی مرحله قبل از ورود به سازمان حاکی از آن بود که هیچ‌گونه اطلاعات شفاف و واقع‌بینانه‌ای در مورد چشم‌انداز آینده شغلی به افراد تازه‌وارد منتقل نشده است. چه‌بسا دلیل این ضعف و فقدان می‌تواند عدم آگاهی افراد مصاحبه‌کننده از اهمیت این موضوع و همچنین شرایط خاص سازمان‌های دولتی باشد. در مرحله حین ورود به سازمان اقداماتی که صورت گرفته بود شامل برگزاری دوره‌های توجیهی با عناوین مختلف، برگزاری جلسه معارفه و برگزاری دوره دوماهه کارورزی است. همچنین در مرحله پس از ورود به سازمان افراد تازه‌وارد ملزم به حضور در دوره‌های آموزشی مختلف مانند دوره‌های آموزشی عمومی، پایه و تخصصی می‌شدند. در نتیجه می‌توان اذعان کرد که طبق پژوهش‌های مختلف پیشین، سازمان‌های مختلف اعم از

دولتی و خصوصی از فرایند مشابه و یکسانی جهت جامعه‌پذیر کردن افراد تازه‌استخدام شده استفاده می‌نمایند.

محتوای جامعه‌پذیری سازمانی

نتایج حاکی از ارزیابی و بررسی محتوای جامعه‌پذیری سازمانی که شرکت برق منطقه‌ای فارس به کار می‌گیرد این است که عملکرد سازمان در مؤلفه‌هایی از قبیل شفاف‌سازی وظایف و مهارت‌های شغلی، اهداف و ارزش‌های سازمان، سیاست‌ها، زبان، تجربیات و رهنمودهای همکاران و تاریخچه مطلوب است. در مورد مؤلفه‌ی رهنمودها و تجربیات همکاران این نکته قابل ذکر است که دفتر آموزش منابع انسانی شرکت برق منطقه‌ای فارس جهت بهره‌گیری کارمندان از تجربیات و سوابق افراد باتجربه، نظام مدیریت دانش راه‌اندازی کرده است که در آن افراد باتجربه سازمان، تجربیات، توصیه‌ها و رهنمودهای خود را جهت استفاده کاربران جدید برگزاری می‌نمایند؛ اما ذکر این نکته اهمیت دارد که نظام مدیریت دانش هنوز به دلیل محدودیت‌های پذیرش و اجرا و نوپا بودن، به طور کامل فراگیر و کاربردی نشده است. به‌علاوه طی نگرش‌سنجی و مصاحبه‌هایی که صورت گرفت، وضعیت اطلاع و آگاهی افراد تازه‌وارد شرکت برق منطقه‌ای فارس به چشم‌انداز و کارراهه‌ی شغلی‌شان در وضعیت نامطلوبی قرار دارد. به عبارت دیگر افراد تازه‌وارد در مورد چگونگی ارتقا و پیشرفت شغلی‌شان ابهام دارند. به همین دلیل است که افراد تازه‌وارد به‌خصوص فارغ‌التحصیلان مقاطع تحصیلات تکمیلی در دو و پنج سال ابتدایی حضور خود در سازمان با چالش ماندن یا ترک خدمت مواجه می‌شود. همچنین نتایج حاصل از ارزیابی محتوای جامعه‌پذیری سازمانی در این پژوهش با نتایج سایر تحقیق‌های گذشته مشابه بود (۲، ۴، ۱۱، ۲۵، ۲۶، ۳۳). به عبارت دیگر نتایج پژوهش‌های پیشین و فعلی حاکی از آن است که سازمان‌ها در ارائه اطلاعات شفاف در مورد چشم‌انداز و کارراهه شغلی افراد ضعیف عمل می‌کنند.

تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی

هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های گذشته (۹، ۱۳، ۲۰، ۳۴)، در این تحقیق تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی در قالب سه رویکرد زمینه‌ای، محتوایی و اجتماعی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاصل از بررسی تاکتیک‌های جامعه‌پذیری سازمانی شرکت برق منطقه‌ای فارس حاکی از آن بود که از تاکتیک‌های جمعی و فردی، رسمی و غیررسمی، تأیید و تخریب به‌صورت ترکیبی استفاده می‌شد. همچنین بیشتر از تاکتیک‌های تصادفی، متغیر و پیوسته بهره‌گیری می‌شد. به‌طور کلی این‌طور استنباط می‌شود که بر اساس مطالعات انجام شده، سازمان‌های مختلف تقریباً راه‌وروش مشابه و یکسانی در بهره‌گیری از تاکتیک‌های جامعه‌پذیری افراد تازه‌استخدام شده دارند.

عاملین جامعه‌پذیری سازمانی

با استناد به مطالعات گذشته (۷، ۲۳، ۲۴) عاملین جامعه‌پذیری سازمانی شامل افرادی از قبیل همکاران، مدیران و سرپرستان، اساتید دانشگاه، مشاوران سازمان و بازنشستگان می‌شدند. طی مصاحبه و بررسی اسناد و مدارکی که در این پژوهش به عمل آمد می‌توان دریافت که همکاران، مدیران و سرپرستان، اساتید دانشگاه‌ها و مشاوران سازمان در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی حضور دارند؛ اما بازنشستگان به دلیل عدم حضور در سازمان، مشارکت و نقش مؤثری در جامعه‌پذیر نمودن افراد تازه‌وارد ندارند. در صورتی که اگر بتوان شرایط مناسبی را جهت حضور افراد بازنشسته در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی افراد تازه‌وارد فراهم آورد بسیار تأثیرگذار خواهد بود به دلیل اینکه بازنشستگان در اصل منابع ارزشمندی از تجربیات و مهارت‌های کاربردی چه در زمینه‌ی تخصصی و چه در زمینه‌ی رفتار سازمانی به شمار می‌آیند.

پیامدهای جامعه‌پذیری سازمانی

پیامد و نتایج حاصل از پیاده‌سازی فرایند جامعه‌پذیری شامل چهار مؤلفه‌ی رضایت شغلی، تعهد سازمانی، ابهام و تعارض نقش و تمایل به ترک خدمت است (۲، ۱۰، ۱۴، ۲۷). تمامی مؤلفه‌های مذکور با استفاده از پرسش‌نامه‌های استاندارد و بررسی مستندات موجود مورد ارزیابی قرار گرفتند. مؤلفه‌های تعهد سازمانی، ابهام و تعارض شغل و تمایل به ترک خدمت در سطح مطلوب و مؤلفه‌ی رضایت شغلی در سطح متوسط قرار دارد. به عبارت دیگر ابهام و تعارض نقش و تمایل به ترک خدمت در افراد تازه‌وارد سازمان در سطح کم و مطلوب قرار دارد.

پیشنهادهای کاربردی

- طراحی مشاغل به تفکیک ویژگی‌ها و مزایا به صورت کاملاً واضح و شفاف
- ارائه اطلاعات شفاف و واقع‌بینانه در مورد ویژگی‌ها و مزایای شغل، میزان و محدوده‌ی فعالیت شغلی و همچنین چشم‌انداز آینده شغلی افراد در حین مصاحبه
- ایجاد مصاحبه‌های دوطرفه جهت پرسش و پاسخ از سوی افراد مصاحبه‌شونده
- افزایش همکاری، مشارکت و تأثیر مدیران، معاونین و سایر افراد باتجربه سازمان در فرایند اجتماعی سازی افراد تازه‌وارد
- فرهنگ‌سازی در حیطه به اشتراک‌گذاری تجربیات و مهارت‌های افراد باتجربه با افراد تازه‌وارد

- ارزیابی عملکرد افراد و ارائه بازخورد مداوم به آن‌ها در جهت جامعه‌پذیری بهتر
- بهبود و توسعه مهارت افراد تازه‌وارد از طریق ارتباطات بین‌فردی و غیررسمی
- ایجاد یک محتوای آموزشی واضح و منسجم جهت تدریس در دوره‌ها
- ایجاد دوره‌های آموزشی منعطف و فوق‌برنامه
- بازنگری و به‌روزرسانی مداوم در برنامه‌ریزی دوره‌ها و محتوای آموزشی
- حضور افراد بازنشسته در فرایند جامعه‌پذیری سازمانی در صورت امکان
- حضور اساتید دانشگاه و سایر متخصصان حرفه‌ای جهت تدریس در دوره‌های آموزشی
- ایجاد هماهنگی و تناسب میان انتظارات واحدهای سازمانی و افراد

پیشنهادهای پژوهشی

- بررسی تأثیر سایر عوامل زمینه‌ای از قبیل فرهنگ‌سازمانی، ارتباطات سازمانی اثربخش و تناسب فرد با سازمان بر متغیر جامعه‌پذیری سازمانی
- ارزیابی سایر سازمان‌ها، شرکت‌ها و ادارات دولتی و خصوصی بر اساس نظام مطلوب جامعه‌پذیری سازمانی طراحی‌شده در این تحقیق.

محدودیت‌های پژوهش

- محدود بودن جامعه آماری پژوهش به یک شرکت دولتی (برق منطقه‌ای فارس)
- نادیده گرفتن تأثیر سایر عوامل زمینه‌ای مثل فرهنگ‌سازمانی، تناسب فرد با سازمان و ارتباطات سازمانی بر فرایند جامعه‌پذیری سازمانی
- پایین بودن صحت اعتبار نگرش‌سنجی توسط پرسش‌نامه
- عدم همکاری برخی از اعضای جامعه آماری جهت تکمیل پرسش‌نامه
- زیاد بودن تعداد سؤال‌های پرسش‌نامه پژوهش

- نادیده گرفتن تأثیر نظام جامعه‌پذیری سازمانی بر سایر متغیرهای مدیریتی و سازمانی

منابع

۱. Yang J-T. Effect of newcomer socialisation on organisational commitment, job satisfaction, and turnover intention in the hotel industry. *The Service Industries Journal*. 2008;28(4):429–43.
۲. Lapointe É, Vandenberghe C, Boudrias JS. Organizational socialization tactics and newcomer adjustment: The mediating role of role clarity and affect-based trust relationships. *Journal of occupational and organizational psychology*. 2014;87(3):599–624.
۳. Po HY, Ting IWK, Nawanir G, Osman AA, Fauzi MA. The role of organizational socialization and job autonomy on teachers job performance with organizational citizenship behaviour as a mediator. *Discover Education*. 2026.
۴. Taormina RJ. Helping shy employees with career success: The impact of organizational socialization. *Psychological thought*. 2019;12(1):41–62.
۵. Alsudays S. Innovating to lead: impact of organizational socialization on work behavior in fintech companies mediated by organization-based self-esteem. *BMC psychology*. 2026.
۶. Nasr MI, El Akremi A, Coyle-Shapiro JAM. Synergy or substitution? The interactive effects of insiders' fairness and support and organizational socialization tactics on newcomer role clarity and social integration. *Journal of Organizational Behavior*. 2019;40(6):758–78.
۷. Morton ST. Socialization-related learning, job satisfaction, and commitment for new employees in a federal agency: Virginia Polytechnic Institute and State University; 1993.
۸. Soares S, Rodrigues N, Rebelo T. Unwrapping the influence of proactive personality on job satisfaction during organizational socialization: Examining the intervening effects of newcomers' perceptions of person–environment fit. *Psychological Studies*. 2025;70(1):136–47.
۹. Allen TD, McManus SE, Russell JE. Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*. 1999;54(3):453–70.
۱۰. Chatman JA, editor *Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms*. Academy of Management proceedings; 1989: Academy of Management Briarcliff Manor, NY 10510.
۱۱. Wanous JP, Reichers AE, Malik SD. Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective. *Academy of management review*. 1984;9(4):670–83.
۱۲. Bai Y, Zhou J. Coworker support, work–family conflict, job satisfaction, and turnover intention: female employees in post-organizational socialization. *Frontiers in Psychology*. 2025;16:1472977.

۱۳. Jones GR. Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management journal*. 1986;29(2):262–79.
۱۴. Simsek E. Tactics, dimensions, outcomes, context, and stages of organizational socialization. *Global Journal of Sociology: Current Issues*. 2024;14:67–84.
۱۵. Bauer TN, Green SG. Effect of newcomer involvement in work-related activities: a longitudinal study of socialization. *Journal of applied psychology*. 1994;79(2):211.
۱۶. Taajobi M, Mohammadi P, Ahmadi M. Investigating the relationship between Talent Management and Organizational Socialization with Psychological Capital (Case study: Sazez primary school teachers)(Case study: Sazez primary school teachers). *Sociology of Education*. 2023;9(1):181–90.
۱۷. Dean RA. Reality shock: The link between socialisation and organisational commitment. *Journal of Management Development*. 1983;2(3):55–65.
۱۸. Feldman DC. A practical program for employee socialization. *Organizational Dynamics*. 1976.
۱۹. Van Maanen J. People processing: Strategies of organizational socialization. *Organizational dynamics*. 1978;7(1):1.۳۶–۹
۲۰. Van Maanen J. Toward a theory of organizational socialization. 1977.
۲۱. Louis MR, Posner BZ, Powell GN. The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel psychology*. 1983;36(4):857–66.
۲۲. Ashforth BE, Saks AM, Lee RT. Socialization and newcomer adjustment: The role of organizational context. *Human relations*. 1998;51(7):897–926.
۲۳. Anderson N, Thomas HD. Work group socialization. *Handbook of work group psychology*. 1996;423:450.
۲۴. Ostroff C, Kozlowski SW. Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel psychology*. 1992;45(4):849–74.
۲۵. Gencer M, Tok TN, Ordu A. The Effect of Power Base Games on Organizational Silence and Organizational Socialization. *Universal Journal of Educational Research*. 2018;6(7):1407–23.
۲۶. Nishanthi HM, Kailasapathy P. Employee commitment: The role of organizational socialization and protean career orientation. *South Asian Journal of Human Resources Management*. 2018;5(1):1–27.
۲۷. Chao GT, O'Leary-Kelly AM, Wolf S, Klein HJ, Gardner PD. Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied psychology*. 1994;79(5):730.
۲۸. Mojallal MA, Asadzadeh S. Evaluation of Employee's E-literacy and its Impact on their Sociability and Transformability (Case Study: Maragheh Education Department). *Quarterly Journal of Public Organizations Management*. 2019;7(4):118–34.

۲۹. Valk R. Social integration of organizational newcomers: Socialization tactics and emotional stability in relation to access to resources and social integration. 2018.
۳۰. DeBode JD, Mossholder KW, Walker AG. Fulfilling employees' psychological contracts: organizational socialization's role. *Leadership & Organization Development Journal*. 2017;38(1):42–55.
۳۱. Kashani M, Jafari P, Mohammad Davoudi AH. Presenting the organizational socialization model of education administrative staff With the approach of the general policies of the administrative system. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*. 2023;11(44):8۸۱–۸۹۱.
۳۲. Farajzadeh P, Rahimi G, Farhad N, Yahya D. Designing a model for organizational socialization of employees in Iran's healthcare system. 2023.
۳۳. Dargahi H, Anbari M, Biglar M. Association between organizational socialization and organizational citizenship behavior among Tehran University of Medical Sciences Senate staff members, Tehran, Iran. 2023.
۳۴. Cai D, Li Z, Xu L, Fan L, Wen S, Li F, et al. Sustaining newcomers' career adaptability: The roles of socialization tactics, job embeddedness and career variety. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2023;96(2):264–86.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزش اثربخش رؤسای زندان‌های کشور: پژوهشی آمیخته

محسن شمس زارع^۱

جواد کیهان^{۲*}

ابراهیم صالحی عمران^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۱۶)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی بومی و زمینه‌محور آموزش اثربخش رؤسای زندان‌ها در جمهوری اسلامی ایران انجام شد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی - توسعه‌ای و از حیث روش، آمیخته اکتشافی متوالی بود. در مرحله کیفی، از نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند کوربین و اشتراوس استفاده شد. مشارکت‌کنندگان این مرحله شامل ۲۱ نفر، متشکل از ۹ نفر از اساتید دانشگاه و ۱۲ نفر از مدیران ارشد یا رؤسای باسابقه زندان‌ها بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. اعتبار یافته‌ها از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان و بررسی ثبات کدگذاری تأمین شد. در مرحله دوم، همان ۲۱ خبره روابط زوجی میان مؤلفه‌های استخراج‌شده را ارزیابی کردند. سپس، روابط متقابل و سطوح سلسله‌مراتبی مؤلفه‌ها با استفاده از مدل‌سازی ساختاری - تفسیری تعیین و قدرت نفوذ و میزان وابستگی آن‌ها از طریق تحلیل میک‌مک بررسی شد. یافته‌های بخش کیفی به استخراج ۶۲۸ کد اولیه، ۱۰۸ مفهوم و ۲۹ مقوله اصلی و فرعی منجر شد. بر اساس الگوی پارادایمی، ضعف‌های نظام آموزشی موجود، شکاف میان دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و فقدان نظام ارزشیابی اثربخش، از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر آموزش رؤسای زندان‌ها شناسایی شدند. الگوی نهایی، مقوله‌های استخراج‌شده را در قالب شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازمان‌دهی کرد. نتایج مدل‌سازی ساختاری - تفسیری و تحلیل میک‌مک نیز نشان داد که توانمندی مربیان، به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی و انگیزش مدیران از قدرت نفوذ بالایی برخوردارند و نقش زیربنایی در هدایت و اثربخشی نظام آموزشی ایفا می‌کنند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش رؤسای زندان‌ها مستلزم استقرار نظامی منسجم، شایستگی‌محور و متناسب با اقتضائات حرفه‌ای و سازمانی زندان است. الگوی ارائه‌شده می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای بازطراحی سیاست‌ها، برنامه‌ها و فرایندهای آموزشی مدیران زندان و ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری، عملکرد مدیریتی و تحقق اهداف اصلاحی و تربیتی سازمان زندان‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش اثربخش، رؤسای زندان‌ها، نظریه داده‌بنیاد، مدل‌سازی ساختاری - تفسیری

^۱ دانشجوی دکتری گروه علمی حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

Shamszare508@gmail.com

^۲ دانشیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران (نویسنده مسئول).

Javad.Keyhan@iaua.ac.ir

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. edpes60@hotmail.com

مقدمه

سازمان زندان‌ها به‌عنوان یکی از نهادهای حیاتی در ساختار نظام عدالت کیفری، نقش تعیین‌کننده‌ای در اجرای اهداف اصلاح و تربیت زندانیان، حفظ امنیت، رعایت حقوق بشر، و تحقق عدالت اجتماعی دارد [۱]. بنابراین مدیریت موثر مؤسسات اصلاحی و تربیتی، به‌عنوان یکی از حلقه‌های حیاتی نظام عدالت کیفری، مستلزم حضور رهبرانی شایسته و آموزش‌دیده است که قادر باشند مأموریت پیچیده این مراکز را به بهترین نحو انجام دهند [۲]. رؤسای زندان‌ها، به‌عنوان عالی‌ترین مقام مسئول در این مؤسسات، نقش کلیدی در تحقق اهداف چهارگانه نظام کیفری شامل بازدارندگی، انتقام، اصلاح و حفاظت از جامعه ایفا می‌کنند [۳] و بیشترین تأثیر را بر سیاست‌گذاری، هدایت منابع انسانی، برنامه‌ریزی تربیتی و تعاملات بین‌سازمانی دارند [۴]. در واقع رؤسای زندان‌ها در ساختار پیچیده و چندوجهی زندان‌ها، نقشی بی‌بدیل در رعایت اصول حقوق بشر با زندانیان، حفظ امنیت، بازپروری و توانمندسازی زندانیان، و مدیریت منابع انسانی زندان دارند [۵]. همچنین آنها می‌توانند تغییرات فرهنگی قابل توجهی در سیستم های زندان ایجاد کنند و از کرامت انسانی و کاهش خشونت صیانت کنند [۶]. میزان بازگشت به جرم، سلامت روانی زندانیان و بهره‌وری کلی امورات زندان را ارتقا داده [۷] و تأثیرات مثبتی بر نتایج اشتغال بعد از آزادی داشته باشد [۸]. دستیابی به این اهداف بدون آموزش حرفه‌ای باکیفیت مدیران زندان امکان‌پذیر نیست. با وجود این اهمیت، شواهد تحقیقاتی حاکی از آن است که بخش قابل توجهی از مدیران زندان‌ها در سراسر جهان فاقد آموزش‌های سیستماتیک و مبتنی بر شواهد علمی هستند [۹]. در واقع آموزش‌های ارائه‌شده نه تنها متناسب با پیچیدگی‌ها و الزامات حرفه‌ای آنها طراحی نشده‌اند، بلکه اغلب به‌صورت سنتی، غیرسیستماتیک و فاقد پیوند مؤثر با عمل و ارزیابی مستمر اجرا می‌شوند. این در حالی است که تحولات جهانی در حوزه رهبری سازمانی، به‌ویژه در سازمان‌های امنیتی و انسانی، نشان از ضرورت طراحی نظام‌های آموزشی جامع، داده‌محور، بومی‌سازی‌شده و انعطاف‌پذیر دارد که بتوانند پاسخگوی نیازهای پیچیده و پویای محیط‌های واقعی باشند [۱۱، ۱۲].

آموزش اثربخش رؤسای زندان‌ها، به‌مثابه راهبردی بنیادین در ارتقای کیفیت حکمرانی درون‌سازمانی، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای عملکرد مدیران دارد. این مفهوم ناظر بر آن‌گونه برنامه‌های آموزشی است که فراتر از انتقال صرف دانش، بتوانند به‌صورت نظام‌مند موجب تغییر در نگرش، افزایش مهارت‌های حرفه‌ای و ارتقای شایستگی‌های مدیریتی شرکت‌کنندگان شوند؛ به‌نحوی که این تغییرات در عملکرد واقعی آنان در محیط زندان به‌طور ملموس و قابل ارزیابی نمایان گردد [۱۳]. در واقع منظور از آموزش اثربخش مدیریت زندان‌ها، آموزش جامع و منسجم و چند بعدی از روش‌ها، فرایندها و ابزارهایی است که برای ارتقای شایستگی‌های مورد نیاز رؤسای زندان‌ها ضروری به‌شمار می‌رود. این صلاحیت‌ها شامل

بعد دانشی (شامل دانش حقوقی، روان‌شناختی، مدیریتی و امنیتی)، بعد مهارتی (شامل مهارت‌های رهبری، تصمیم‌گیری، ارتباطات و مدیریت بحران) و بعد نگرشی (شامل التزام اخلاقی، احترام به حقوق بشر و باور به اصلاح‌پذیری مجرمان) می‌باشد [۱۴]. بر این اساس، الگوی آموزشی اثربخش الگویی است که بر پایه نیازسنجی واقعی شغلی، تحلیل شایستگی‌ها و شرایط اجرایی زندان‌ها طراحی شود و بتواند منجر به بهبود عملکرد، رضایت شغلی و کاهش خطاهای مدیریتی گردد [۱۵ و ۱۶]. با فقدان چنین الگوهایی، آموزش‌ها عمدتاً با رویکردی کلیشه‌ای و تکراری ارائه می‌شوند و نمی‌توانند منجر به تغییر رفتار سازمانی مدیران شوند.

بر اساس مدل ارزیابی کرک‌پاتریک^۱ (۲۰۰۶) برنامه‌های آموزشی موفق نه تنها باید دانش و مهارت را منتقل کنند، بلکه باید به تغییر رفتار و بهبود نتایج سازمانی منجر شوند. در حوزه زندان‌داری، آموزش‌هایی که بر مهارت‌های مدیریت بحران، ارتباطات بین‌فرهنگی، و رعایت اصول اخلاقی تمرکز دارند، می‌توانند به کاهش تنش‌های سازمانی، بهبود روابط میان کارکنان و زندانیان، و ارتقای کیفیت خدمات اصلاحی کمک کنند. [۱۷]. مطالعات تطبیقی نشان داده‌اند که کشورهای موفق در اصلاح نظام زندانبانی، از جمله کانادا، نروژ و هلند، از الگوهای تلفیقی در آموزش مدیران زندان‌ها بهره می‌برند؛ مانند مدل شایستگی‌محور، یادگیری در موقعیت واقعی و یادگیری تأملی [۱۸]. در مقابل، آموزش‌های ارائه‌شده در ایران، اغلب فاقد چنین رویکرد نظام‌مند و تحلیلی هستند و همین امر، اثربخشی آن‌ها را با تردید مواجه ساخته است [۱۹]. در این راستا، عدم وجود الگویی بومی برای آموزش اثربخش رؤسای زندان‌ها، موجب تکرار خطاهای مدیریتی، نارضایتی کارکنان، عدم تحقق اهداف اصلاحی زندان‌ها و حتی بروز آسیب‌های حقوقی و اجتماعی شده است [۲۰، ۲۱]. این شکاف دانشی و اجرایی، ضرورت طراحی و تبیین یک الگوی آموزشی اثربخش را با تکیه بر ویژگی‌های بومی و نیازهای واقعی مدیریتی دوچندان می‌کند.

مدیریت غیرموثر زندان‌ها هزینه‌های سرسام‌آوری بر دوش جامعه می‌گذارد؛ به گونه‌ای که بر اساس آمارهای بین‌المللی، سالانه بیش از ۸۰ میلیارد دلار صرف اداره مؤسسات اصلاحی در سراسر جهان می‌شود [۲۲]. تحقیقات نشان می‌دهند که سرمایه‌گذاری در آموزش مدیران زندان می‌تواند تا ۴۵ درصد از هزینه‌های عملیاتی را کاهش دهد و بازدهی اقتصادی ۳.۵ برابری داشته باشد [۲۲]. از سویی دیگر، کیفیت مدیریت زندان‌ها رابطه مستقیمی با نرخ بازگشت به جرم دارد که یکی از حیاتی‌ترین معیارهای ارزیابی موفقیت نظام عدالت کیفری محسوب می‌شود. مطالعه طولی کلارک و دیویی^۲ (۲۰۱۳) در آمریکا

^۱ - Clark patrick

^۲ - Clark and Dewey

نشان داد که زندان‌هایی با مدیران آموزش‌دیده، نرخ تکرار جرم ۲۸ درصد کمتری دارند. همچنین مدیریت علمی زندان‌ها ضامن احترام به کرامت انسانی زندانیان و پیشگیری از شکنجه و رفتار ظالمانه است [۲۳]. علاوه بر این زندان‌های فاقد مدیریت مناسب ممکن است به کانون‌هایی برای شکل‌گیری گروه‌های افراطی و تولید خشونت تبدیل شوند که تهدیدی جدی برای ثبات اجتماعی محسوب می‌شود [۲۴ و ۲۵]. تامل در این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش رؤسای زندان‌ها نه تنها اهمیتی فنی و سازمانی دارد، بلکه به لحاظ اخلاقی، روان‌شناختی و اجتماعی نیز از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. چرا که این مدیران برخلاف بسیاری از مدیران سایر نهادها، مسئولیت هدایت، نظارت و حمایت از جمعیتی خاص، به شدت آسیب‌پذیر، و در برخی موارد، پرمخاطره را بر عهده دارند [۲۶]. در چنین شرایطی، رئیس زندان باید فراتر از یک مدیر صرف عمل کرده و نقش یک رهبر انسانی، مربی تحول‌آفرین و تسهیل‌گر بازسازی فردی و اجتماعی زندانیان را ایفا کند [۲۷، ۲۸].

مرور سیستماتیک ادبیات در حوزه آموزش مدیران زندان نشان می‌دهد در کشورهایی که برنامه‌های آموزشی ساختاریافته برای مدیران زندان دارند، عملکرد بهتری در شاخص‌های کیفی مدیران داشته‌اند و بر عکس در کشورهایی که آموزش اثربخش برای مدیران زندان ندارند عملکرد روسا خیلی ضعیف گزارش شده است. فریمن (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای جامع بر ۲۰۰ زندان در ایالات متحده، نشان داد که تنها ۲۳ درصد از رؤسای زندان‌ها آموزش رسمی مدیریتی دریافت کرده‌اند و ۶۸ درصد آنها معتقدند که آموزش‌های موجود با نیازهای واقعی شغلی‌شان همخوانی ندارد. بونتا^۲ (۲۰۲۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که برنامه‌های آموزشی اثر بخش به طور موثری می‌تواند رفتار مدیران را تغییر و بر عملکرد سیستم تاثیر مثبت بگذارد. بر این مطالعه تطبیقی [۲۸ و ۲۹]. در ۱۲ کشور اروپایی نشان داد که کشورهایی مانند فنلاند و نروژ که دارای برنامه‌های آموزشی منظم برای مدیران زندان هستند، در شاخص‌های مختلفی مانند نرخ تکرار جرم، سطح خشونت و رضایت زندانیان عملکرد برتری دارند. شواهد پژوهشی در ایران نیز نشان می‌دهد آموزش مدیران ارشد، به‌ویژه رؤسا، در اولویت‌های پژوهشی و برنامه‌ریزی مغفول مانده است و برنامه‌های آموزشی موجود برای مدیران ارشد زندان‌ها از انسجام نظری، مبانی علمی و طراحی هدفمند برخوردار نیستند. تحقیقات انجام‌شده در حوزه زندانبانی عمدتاً بر آموزش کارکنان خط مقدم مانند مأموران اجرایی و کادر مراقبتی متمرکز بوده‌اند [۳۰ و ۳۱] و در ارتباط با روسای زندان تحقیقی در ارتباط با آموزش اثربخش تقریباً انجام نشده است. در سطح بین‌الملل نیز، هرچند پژوهش‌هایی مانند مطالعات سیکون و همکاران^۳ (۲۰۲۰) و ویسترن^۴ (۲۰۱۴) به اهمیت توسعه حرفه‌ای

¹ Freeman

² Bonta

³ Ciccone et al.

⁴ Western

مدیران زندان اشاره کرده‌اند، اما غالب مدل‌های ارائه‌شده مبتنی بر بسترهای فرهنگی و نهادی کشورهای غربی هستند و به دلیل تفاوت‌های ساختاری، سیاسی و اجتماعی، قابلیت بومی‌سازی مستقیم ندارند [۳۲، ۳۳، ۳۴ و ۳۵].

از سوی دیگر، سند تحول قوه قضائیه (۱۴۰۰) و برنامه راهبردی سازمان زندان‌ها بر ارتقای حرفه‌ای مدیران ارشد و آموزش مبتنی بر نیازهای واقعی تأکید کرده‌اند، اما نبود مدلی روشن و جامع برای تحقق این هدف، عملاً مانع اجرای اثربخش آن شده است. بر این اساس، تدوین مدلی آموزشی که ترکیبی از رویکردهای علمی جهانی و ملاحظات بومی باشد، می‌تواند گامی مؤثر در ارتقاء کیفیت زندانبانی، کاهش تنش‌های سازمانی، و افزایش مشروعیت نهاد عدالت کیفری در افکار عمومی باشد. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است با اتکا به روش‌شناسی ترکیبی، مدلی بومی و اثربخش برای آموزش رؤسای زندان‌ها طراحی و تبیین کند که هم از حیث نظری بر مبانی علمی استوار باشد و هم از نظر اجرایی با اقتضائات فرهنگی و سازمانی کشور انطباق داشته باشد. این مدل می‌تواند مبنای تدوین برنامه‌های آموزشی رسمی سازمان زندان‌ها قرار گرفته و نقش مهمی در تحول حرفه‌ای مدیران ارشد ایفا کند.

روش شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی - توسعه‌ای و از نظر رویکرد، از نوع آمیخته اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) است. فرایند پژوهش در دو مرحله انجام شد؛ به گونه‌ای که ابتدا در مرحله کیفی، الگوی آموزش اثربخش رؤسای زندان‌ها طراحی و سپس در مرحله کمی، اعتبار الگوی استخراج‌شده بررسی شد. بخش کیفی پژوهش با استفاده از نظریه داده‌بنیاد و بر اساس رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین انجام گرفت. انتخاب نظریه داده‌بنیاد از آن جهت صورت گرفت که زندان‌ها از نظر ساختار اداری، شیوه مدیریت، فرهنگ سازمانی، قوانین حاکم و شرایط محیطی، دارای ویژگی‌های خاصی هستند. از این رو، الگوها و مبانی نظری برگرفته از پژوهش‌های انجام‌شده در سایر کشورها ممکن است با الزامات قانونی، سازمانی و فرهنگی نظام زندانبانی ایران انطباق کامل نداشته باشند. نظریه داده‌بنیاد این امکان را فراهم می‌سازد که مفاهیم، مقوله‌ها و روابط میان آن‌ها مستقیماً از تجربه‌ها و ادراکات مشارکت‌کنندگان استخراج شود و بر اساس داده‌های حاصل از میدان پژوهش، تبیینی منسجم و متناسب با بافت درباره آموزش اثربخش رؤسای زندان‌ها شکل گیرد. رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین نیز به دلیل برخورداری از فرایندی منظم و مرحله‌مند در گردآوری، کدگذاری، مقایسه و تفسیر داده‌های کیفی انتخاب شد.

مشارکت‌کنندگان بخش کیفی با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و فرایند انتخاب آنان در ادامه، متناسب با مفاهیم و مقوله‌های در حال ظهور، بر مبنای نمونه‌گیری نظری تداوم یافت. معیارهای ورود به پژوهش شامل برخورداری از دانش یا تجربه مرتبط با موضوع، تمایل به مشارکت در مصاحبه و توانایی ارائه اطلاعات تخصصی درباره آموزش و مدیریت زندان بود. خبرگان دانشگاهی باید دارای حداقل مدرک کارشناسی ارشد و دست‌کم یک مقاله یا فعالیت علمی مرتبط با آموزش اثربخش، مدیریت آموزشی یا مدیریت زندان می‌بودند. مدیران ارشد و رؤسای زندان‌ها نیز باید حداقل مدرک کارشناسی ارشد و دست‌کم سه سال سابقه مدیریتی مرتبط می‌داشتند. گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری، یعنی مرحله‌ای که مصاحبه‌های جدید به تولید مفهوم یا مقوله تازه‌ای منجر نمی‌شد، ادامه یافت. در مجموع، ۲۱ نفر در بخش کیفی پژوهش مشارکت کردند که شامل ۹ نفر از اساتید دانشگاه و ۱۲ نفر از مدیران ارشد یا رؤسای زندان‌ها بودند. مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته و عمدتاً حضوری، توسط یکی از پژوهشگران انجام شد. بخشی از مصاحبه‌ها نیز به دلیل فاصله جغرافیایی مشارکت‌کنندگان، از طریق ویدئوکنفرانس یا تماس صوتی و تصویری صورت گرفت. میانگین مدت‌زمان هر مصاحبه حدود ۵۰ دقیقه بود. راهنمای مصاحبه پیش از آغاز گردآوری داده‌ها تدوین شد و علاوه بر اطلاعات زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان، پرسش‌هایی درباره وضعیت موجود آموزش رؤسای زندان‌ها، الزامات و موانع آموزش اثربخش، عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای آموزشی مناسب و پیامدهای مورد انتظار را دربر می‌گرفت.

جدول ۱- تعداد افراد نمونه در مصاحبه کیفی به تفکیک ویژگیهای جمعیت‌شناسی

رشته تخصصی فراوانی درصد		
مدیریت	۵	۲۵٪
حقوق	۷	۳۳٪
علوم تربیتی	۲	۹٪
اصلاح و تربیت	۲	۹٪
روانشناسی	۵	۲۵٪
کل	۲۱	۱۰۰
جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۹	۹۱٪
زن	۲	۹٪
کل	۲۱	۱۰۰

تحلیل داده‌های کیفی بر اساس فرایند کدگذاری نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به صورت خطبه خط بررسی و کدهای اولیه استخراج شد. کدهای مشابه بر اساس اشتراک معنایی در قالب مفاهیم و سپس مقوله‌های اصلی و فرعی طبقه‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، روابط میان مقوله‌ها با استفاده از الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین بررسی شد و مقوله‌ها در قالب شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازمان‌دهی شدند. در کدگذاری انتخابی نیز مقوله محوری تعیین و با یکپارچه‌سازی روابط میان سایر مقوله‌ها، الگوی نهایی آموزش اثربخش رؤسای زندان‌ها تدوین شد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از بازبینی مشارکت‌کنندگان استفاده شد. همچنین، به منظور بررسی ثبات کدگذاری، سه مصاحبه در دو نوبت و با فاصله زمانی ۱۴ روز توسط پژوهشگر کدگذاری شد و میزان توافق درون کدگذار محاسبه گردید. نتایج به دست آمده از این کدگذاری‌ها در ادامه ارائه شده است:

جدول ۲- محاسبه پایایی بازآزمون

ردیف	کد مصاحبه شونده	مجموع کدها در دو مرحله	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای نا موافق	پایایی باز آزمون (درصد)
۱	م ۵	۱۲۸	۵۸	۱۲	۹۰٪
۲	م ۸	۱۳۷	۶۲	۱۱	۹۰٪
۳	م ۱۱	۱۱۲	۵۲	۱۰	۹۲٪
۴	م ۱۵	۱۰۵	۵۰	۸	۹۵٪
	مجموع	۴۸۲	۲۲۲	۴۱	۹۲٪

نتایج حاصل از پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳- محاسبه پایایی بین دو کدگذار

ردیف	کد مصاحبه شونده	مجموع کدها در دو مرحله	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای نا موافق	پایایی باز آزمون (درصد)
۱	م ۲	۱۳۲	۶۱	۱۴	۹۲٪
۲	م ۱۱	۱۳۴	۶۱	۱۴	۹۱٪
۳	م ۱۲	۱۱۱	۵۲	۱۰	۹۳٪

۴	م ۱۷	۱۰۶	۴۸	۱۸	٪۹۰
مجموع		۴۸۳	۲۲۲	۵۶	٪۹۲

در مرحله دوم پژوهش، با استفاده از مدل سازی ساختاری - تفسیری، روابط متقابل میان مؤلفه های الگوی آموزش اثربخش رؤسای زندان ها شناسایی و مؤلفه ها در سطوح مختلف سلسله مراتبی قرار گرفتند. سپس، با بهره گیری از تحلیل میک مک، قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر یک از مؤلفه ها تعیین و جایگاه آن ها در ساختار الگو مشخص شد.

یافته های پژوهش

تحلیل داده های این پژوهش بر مبنای سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی، مطابق با نظریه اشتراوس و کوربین، انجام شده است. در مرحله کدگذاری باز، داده ها به اجزای کوچکتر تقسیم، مقایسه، مفهوم پردازی و مقوله بندی می شوند. این مرحله با شناسایی مفاهیم آغاز شده و در نهایت به کشف مقوله ها ختم می شود. مفاهیم، برچسب هایی ذهنی هستند که پژوهشگر به وقایع، حوادث و پدیده ها اختصاص می دهد، در حالی که مقوله ها مفهیمی انتزاعی تر و کلی تر هستند که از گروه بندی مفاهیم به دست می آیند. در این پژوهش، تحلیل داده های حاصل از ۲۱ مصاحبه عمیق در مرحله کدگذاری باز منجر به شناسایی ۶۲۸ کد باز و ۱۰۸ کد محوری شد.

در مرحله کدگذاری محوری، پژوهشگر با استفاده از الگوی پارادایمی شامل شرایط علی، پدیده محوری، زمینه، شرایط مداخله گر، راهبردها و پیامدها، به تحلیل روابط میان مقوله ها می پردازد. در زمینه آموزش اثربخش رؤسای زندان، شرایط علی به عواملی چون پیچیدگی محیط زندان، فشارهای حقوق بشری و ناکارآمدی آموزش های سنتی اشاره دارد. پدیده محوری، ضرورت طراحی الگوی آموزش اثربخش است. زمینه شامل ساختار سازمانی، منابع موجود و فرهنگ حرفه ای است. شرایط مداخله گر عواملی مانند سیاست های کلان، منابع مالی و مقاومت نهادی اند. راهبردها به اقداماتی چون نیازسنجی، به کارگیری روش های نوین آموزشی و توانمندسازی رهبری اشاره دارد و پیامدها نیز در ارتقای عملکرد حرفه ای و بهبود مدیریت زندان نمود می یابد.

جدول ۴- زیر مقوله ها و مقوله ها در مرحله دوم کدگذاری

مدل پارادایمی	کد محوری	کد انتخابی
شرایط علی	رشد جرائم سایبری گسترش شبکه های قاچاق	افزایش پیچیدگی جرائم

مدل پارادایمی	کد محوری	کد انتخابی
	سوءاستفاده از زندانیان افزایش توانمندی مجرمان حرفه‌ای	
	تئوری‌های کلیشه‌ای نبود پیوند با نیاز شغلی غیبت آموزش عملی بدون ارزیابی اثربخشی محتوای تکراری	ناکارآمدی آموزش‌های سنتی
	تمرکز بر توانمندسازی آشنایی با قوانین و مقررات مربوط به رعایت حقوق شهروندی زندانیان آموزش مهارت‌های زندگی و کاهش آسیب های ناشی از تحمل حبس نقش روان‌شناس در کاهش آسیب‌های ناشی از حبس استفاده از ظرفیت خیرین برای توانمندسازی زندانیان	رویکرد از تنبیه به اصلاح
	آشنایی با حداقل قواعد استاندارد بین‌المللی تعامل با مراجع قضایی و تقویت نهادهای نظارتی افزایش انتظارات جامعه مدنی	فشارهای حقوق بشری و نهادهای نظارتی
	ضعف تصمیم‌گیری در بحران نبود مهارت ارتباط مؤثر انگیزش و مشارکت روسا ضعف در انگیزش کارکنان	کمبود مهارت‌های رهبری در مدیران فعلی
	بی‌ثباتی در مدیریت تأثیرات منفی بر کارکنان عدم انتقال تجربه مدیریتی	چرخش سریع و کاهش انگیزه مدیران
	آموزش بدون تحلیل نیازها فقدان ارزیابی پیشینی و پسینی ضعف در اولویت‌بندی نیازها	نبود نظام شناسایی نیاز آموزشی
	مسئولیت‌های هم‌زمان متعدد	تعدد وظایف و فشارهای

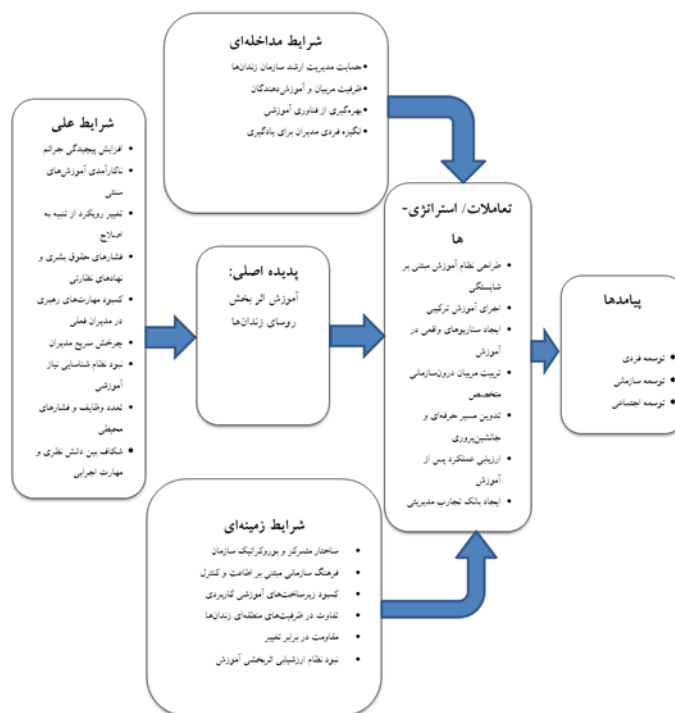
مدل پارادایمی	کد محوری	کد انتخابی
	فشار کاری بیش از توان منابع محیط پُر تنش و چالش‌زا	محیطی
	آموزش بدون تمرین میدانی ضعف در مهارت‌های عملیاتی فاصله با واقعیت‌های زندان	شکاف بین دانش نظری و مهارت اجرایی
	تمرکز قدرت در سطوح بالاتر کاهش انعطاف‌پذیری در تصمیم‌گیری‌های اجرایی تصمیم‌گیری طولانی و پیچیده ناهمخوانی در سیاست‌ها	ساختار متمرکز و بوروکراتیک سازمان
	تاکید بر انضباط و اطاعت بدون بحث محدودیت‌های شدید در نوآوری کمبود بازخورد و ارتقاء شفافیت در ارتباطات تضعیف انگیزه‌های کارکنان در شرایط سخت	فرهنگ سازمانی مبتنی بر اطاعت و کنترل
شرایط زمینه‌ای	عدم وجود تجهیزات آموزشی مدرن و به‌روز کمبود فضاهای آموزشی تخصصی و مجهز غفلت از نیازهای عملیاتی و مهارتی نبود منابع آموزشی مناسب برای به‌روزرسانی اطلاعات	کمبود زیرساخت‌های آموزشی کاربردی
	تفاوت آموزش با دیدگاه‌های مدیران منطقه‌ای اختلاف در سطح دسترسی به منابع مالی و انسانی تنوع در نیازهای آموزشی و مدیریتی در مناطق مختلف عدم یکپارچگی در فرایندهای اجرایی بین زندان‌های مختلف	تفاوت در ظرفیت‌های منطقه‌ای زندان‌ها
	بازنگری در سیاست‌های فرهنگی و قومی ترس از شکست در مواجهه با روش‌های جدید ارزیابی نادرست از نیاز به تغییرات ساختاری	مقاومت در برابر تغییر

مدل پارادایمی	کد محوری	کد انتخابی
شرایط مداخله- ای	وابستگی به روش‌های اجرایی قدیمی	نبود نظام ارزشیابی اثربخشی آموزش
	عدم ارزیابی سیستماتیک از آموزش‌های برگزار شده	
	نبود شاخص‌های دقیق برای اندازه‌گیری اثرات آموزشی	
	بی‌توجهی به بازخوردهای حاصل از آموزش‌ها	
توانایی انتقال مفاهیم عملی و اجرایی	تعهد مدیریت به ارتقاء برنامه‌های آموزشی	حمایت مدیریت ارشد سازمان زندان‌ها
	ایجاد فرهنگ پشتیبانی و تشویق در سازمان	
	پیشگامی در پیاده‌سازی تغییرات آموزشی	
	توجه به توسعه مهارت‌های مدیریتی در سطح ارشد	
توسعه پلتفرم‌های آموزش آنلاین و مجازی	مهارت‌های تدریس و آموزشی مربیان	ظرفیت مربیان و آموزش‌دهندگان
	توانمندی مربیان در مدیریت شرایط خاص زندان‌ها	
	آشنایی مربیان با نیازهای خاص روسای زندان‌ها	
	توانایی انتقال مفاهیم عملی و اجرایی	
توجه به اهمیت رشد فردی و حرفه‌ای در مدیران	توسعه پلتفرم‌های آموزش آنلاین و مجازی	انگیزه فردی مدیران برای یادگیری
	استفاده از شبیه‌سازهای آموزشی برای تصمیم‌گیری در زندان	
	یکپارچه‌سازی فناوری‌های نوین در فرآیند ارزیابی آموزشی	
	توجه به اهمیت رشد فردی و حرفه‌ای در مدیران	
شناسایی شایستگی‌های کلیدی برای مدیران زندان	رویکرد خودمدیریتی در فرآیند یادگیری	طراحی نظام آموزش مبتنی بر شایستگی
	آمادگی برای پذیرش نقد و اصلاح خود	
	پیوستگی آموزش‌ها با عملکرد فردی و شغلی	
	ایجاد انگیزه از طریق رقابت سازنده	
تعاملات / استراتژی‌ها	شناسایی شایستگی‌های کلیدی برای مدیران زندان	طراحی نظام آموزش مبتنی بر شایستگی
	مدل‌سازی شایستگی‌ها برای دوره‌های	

مدل پارادایمی	کد محوری	کد انتخابی
	آموزشی	
	آموزش‌های پیشرفته رهبری در زندان	
	ترکیب آموزش‌های آنلاین و حضوری	
	استفاده از منابع دیجیتال در فرآیند آموزشی	
	تعاملات آنلاین برای تقویت یادگیری	اجرای آموزش ترکیبی
	مدیریت و رصد پیشرفت در آموزش ترکیبی	
	آموزش‌های امنیتی	
	روش‌های تدریس تعاملی	
	طراحی سیستم‌های ارزیابی دوره‌ای و مستمر	ایجاد سناریوهای واقعی در آموزش
	استفاده از بازی‌های آموزشی و شبیه‌سازی‌ها	
	ارزیابی عملکرد در سناریوهای واقعی	
	توسعه مهارت‌های مربیان داخلی	
	انتخاب مربیان بر اساس شایستگی‌های خاص	تربیت مربیان درون‌سازمانی
	آموزش مربیان در زمینه مدیریت شرایط خاص زندان	متخصص
	ایجاد برنامه‌های جانشین‌پروری برای روسای زندان‌ها	
	توسعه مسیرهای حرفه‌ای برای مدیران زندان‌ها	تدوین مسیر حرفه‌ای و جانشین‌پروری
	پشتیبانی از انتقال تجربیات و دانش درون‌سازمانی	
	استفاده از بازخورد مدیران و کارکنان در ارزیابی‌ها	ارزیابی عملکرد پس از آموزش
	تحلیل نتایج ارزیابی برای بهبود دوره‌ها	
	جمع‌آوری تجربیات عملی مدیران در قالب مستندات	
	تبادل تجربیات میان مدیران و مربیان	ایجاد بانک تجارب مدیریتی
	استخراج درس‌های آموخته شده از تجارب مدیریتی	
	رشد خودآگاهی	توسعه فردی
	اعتماد به نفس	
پیامدها		

مدل پارادایمی	کد محوری	کد انتخابی
	ارتقاء مهارت‌های حل مسئله	
	تصمیم‌گیری پیچیده	
	کاهش تنش‌های درون زندان	
	افزایش رضایت شغلی کارکنان	توسعه سازمانی
	بهبود نظم و امنیت	
	بازسازی اعتماد عمومی به نظام کیفری	
	ارتقاء استانداردهای حقوق بشر	توسعه اجتماعی

مرحله نهایی کدگذاری به تئوری‌پردازی اختصاص دارد. تئوری به مجموعه‌ای از مفاهیم و روابط بین آن‌ها اشاره دارد که برای تبیین و توضیح پدیده مورد بررسی طراحی شده است. در این مرحله، روند ساخت تئوری شامل انتخاب منظم (سیستماتیک) یک مقوله اصلی و برقراری ارتباط آن با سایر مقوله‌ها است. مقوله اصلی باید به گونه‌ای باشد که مانند خورشید، در یک رابطه منظم و سیستماتیک با سیاره‌های خود مرتبط باشد. هر گونه ارتباط مقوله‌ها با مقوله اصلی (محوری) نیز از طریق پارادایم‌ها - شامل شرایط، زمینه، راهبردها و پیامدها - برقرار می‌شود. بر این اساس، با استفاده از نتایج کدگذاری باز و محوری، الگوی آموزش اثربخش بر اساس پارادایم شش‌گانه به شکل زیر خواهد بود:



شکل ۱- مدل پارادایمی نتایج کدگذاری محوری الگوی آموزش اثربخش روسای زندان‌ها

در بخش کمی مدل مفهومی برآمده از مدل داده بنیاد با استفاده از مدل‌سازی ساختاری-تفسیری برای تعیین روابط استفاده شده است. در این مرحله پس از شناسایی شرایط الگوی آموزش اثربخش روسای زندان‌ها نوبت به وارد کردن این متغیرها در ماتریس ساختاری روابط درونی متغیرها (SSIM) می‌شود. این ماتریس یک ماتریس به ابعاد متغیرها می‌باشد که در سطر و ستون اول آن متغیرها به ترتیب ذکر می‌شود. آنگاه روابط دو به دو متغیرها مشخص می‌شود. شایان ذکر است در جدول ۵ علامت اختصاری چالش‌های موردنظر درج شده است.

جدول ۵- علامت اختصاری چالش‌های موردنظر

چالش‌ها	علامت اختصاری	چالش‌ها	علامت اختصاری
افزایش پیچیدگی جرائم	CH1	فرهنگ سازمانی مبتنی بر اطاعت و کنترل	CH11

چالش‌ها	علامت اختصاری	چالش‌ها	علامت اختصاری
ناکارآمدی آموزش‌های سنتی	CH2	کمبود زیرساخت‌های آموزشی	CH12
رویکرد از تنبیه به اصلاح	CH3	تفاوت در ظرفیت‌های منطقه‌ای زندان‌ها	CH13
فشارهای حقوق بشری و نهادهای نظارتی	CH4	مقاومت در برابر تغییر	CH14
کمبود مهارت‌های رهبری در مدیران فعلی	CH5	نبود نظام ارزشیابی اثربخشی آموزش	CH15
چرخش سریع و کاهش انگیزه مدیران	CH6	حمایت مدیریت ارشد سازمان زندان‌ها	CH16
نبود نظام شناسایی نیاز آموزشی	CH7	ظرفیت مربیان و آموزش‌دهندگان	CH17
تعدد وظایف و فشارهای محیطی	CH8	بهره‌گیری از فناوری آموزشی	CH18
شکاف بین دانش نظری و مهارت اجرایی	CH9	انگیزه فردی مدیران برای یادگیری	CH19
ساختار متمرکز و بوروکراتیک سازمان	CH10		

حال برای تحلیل معادلات ساختاری- تفسیری ابتدا پرسشنامه ای طراحی شد و در اختیار ۲۱ نفر از خبرگان قرار داده شد که نتایج بدست آمده از این پرسشنامه ها با یکدیگر جمع و نهایتاً روابطی بدست آمد و سپس ماتریس دستیابی با تعیین روابط به صورت صفر و یک از روی ماتریس بدست آمده بدست آمد.

جدول ۶- ماتریس اولیه دستیابی

[illegible]

عوامل	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰
CH4	۰	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH5	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH6	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH7	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH8	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH9	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH10	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH11	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH12	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH13	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH14	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH15	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH16	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH17	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
CH18	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
CH19	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱

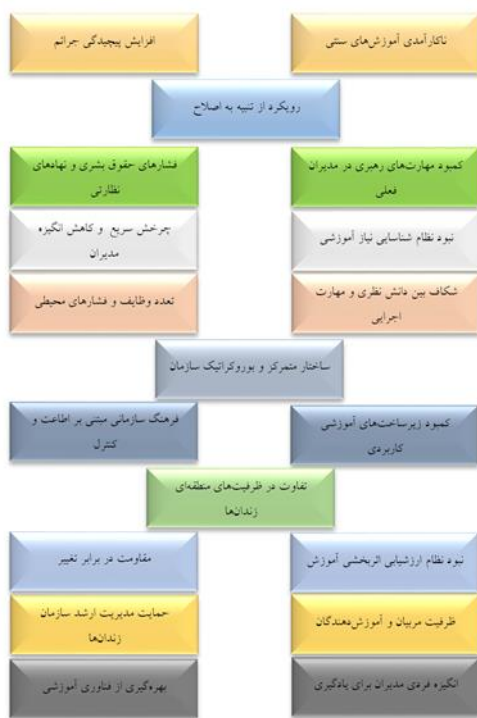
مجموعه دستیابی هر متغیر شامل متغیرهایی می شود که از طریق این متغیر می توان به آن ها رسید و مجموعه پیش نیاز شامل متغیرهایی می شود که از طریق آن ها می توان به این متغیر رسید. این کار با استفاده از ماتریس دستیابی انجام می شود. پس از تعیین مجموعه دستیابی و پیش نیاز برای هر متغیر عناصر مشترک در مجموعه دستیابی و پیش نیاز برای هر متغیر شناسایی می شوند. پس از تعیین

مجموعه های پیشنهادی و دستیابی و عناصر مشترک نوبت به تعیین سطح متغیرها (عناصر) می رسد. در اولین جدول متغیری دارای بالاترین سطح می باشد که مجموعه دستیابی و عناصر مشترک آن کاملاً یکسان می باشند. پس از تعیین این متغیر یا متغیرها آنها را از جدول حذف نموده و با بقیه متغیرهای باقی مانده جدول بعدی را تشکیل می دهیم. در جدول دوم نیز همانند جدول اول متغیر سطح دوم را مشخص می کنیم و این کار را تا تعیین سطح همه متغیرها ادامه می دهیم. در تحقیق حاضر طی جدول ۷ این کار انجام شد که در نتیجه آن سطح متغیرها مشخص شد.

جدول ۷ تعیین سطح

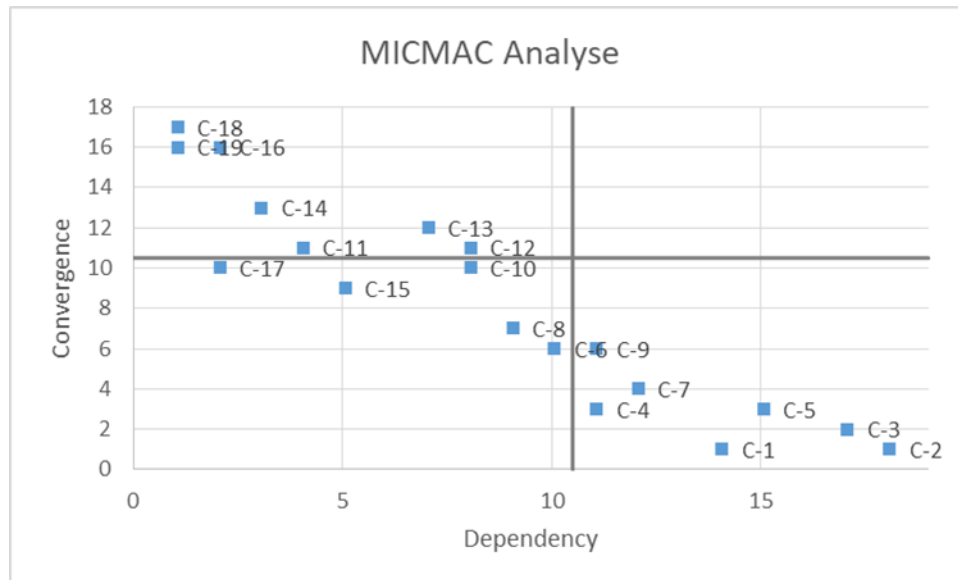
چالش ها	سطح	چالش ها	سطح
افزایش پیچیدگی جرائم	۱	فرهنگ سازمانی مبتنی بر اطاعت و کنترل	۷
ناکارآمدی آموزش های سنتی	۱	کمبود زیرساخت های آموزشی کاربردی	۷
رویکرد از تنبیه به اصلاح	۲	تفاوت در ظرفیت های منطقه ای زندان ها	۸
فشارهای حقوق بشری و نهادهای نظارتی	۳	مقاومت در برابر تغییر	۹
کمبود مهارت های رهبری در مدیران فعلی	۳	نبود نظام ارزشیابی اثربخشی آموزش	۹
چرخش سریع و کاهش انگیزه مدیران	۴	حمایت مدیریت ارشد سازمان زندان ها	۱۰
نبود نظام شناسایی نیاز آموزشی	۴	ظرفیت مربیان و آموزش دهندگان	۱۰
تعدد وظایف و فشارهای محیطی	۵	بهره گیری از فناوری آموزشی	۱۱
شکاف بین دانش نظری و مهارت اجرایی	۵	انگیزه فردی مدیران برای یادگیری	۱۱
ساختار متمرکز و بوروکراتیک سازمان	۶		

پس از تعیین روابط و سطح متغیرها می توان آنها را به شکل مدلی ترسیم کرد.



نمودار ۲ سطح بندی متغیرها

در ادامه با هدف شناسایی میزان قدرت هدایت و قدرت وابستگی چالش‌های توسعه کسب و کار در شرکت‌های دانش بنیان از تحلیل MIC MAC استفاده شده است.



نمودار ۳ درجه میزان وابستگی و هدایت متغیرها

نمودار MICMAC ارائه شده، تصویری ساختاری از موقعیت متغیرهای اثرگذار در حوزه آموزش و توانمندسازی مدیران زندان‌ها را نشان می‌دهد. این تحلیل به ما کمک می‌کند تا بفهمیم کدام عوامل در نظام آموزش اثربخش‌ترین تأثیر را بر سایر متغیرها دارند، و کدام عوامل صرفاً پیامد سایر تحولات‌اند. در این تحلیل، برخی از متغیرها در بالای نمودار و سمت چپ قرار دارند. این متغیرها از تأثیرگذاری بالایی برخوردارند اما وابستگی کمی به سایر مؤلفه‌ها دارند. در واقع، این‌ها عناصر کلیدی و محرک نظام آموزش محسوب می‌شوند. تغییر در این عوامل می‌تواند تأثیرات چشمگیری در سایر بخش‌ها داشته باشد، بی‌آنکه خود به آسانی تحت تأثیر متغیرهای دیگر قرار گیرند. در میان این موارد می‌توان به نقش فناوری آموزشی، انگیزه‌های درونی مدیران برای یادگیری، و ظرفیت‌های مربیان اشاره کرد که همه از جمله عناصر بنیادین برای آغاز هرگونه اصلاح ساختاری و محتوایی در نظام آموزشی زندان‌ها به‌شمار می‌روند.

در ناحیه بالای سمت راست نمودار، با متغیرهایی روبه‌رو هستیم که هم از قدرت تأثیرگذاری بالایی برخوردارند و هم به شدت از سایر متغیرها تأثیر می‌پذیرند. این ویژگی، آن‌ها را به متغیرهایی دوجهبی یا راهبردی تبدیل کرده است. آن‌ها در قلب سیستم قرار دارند و تعامل پیچیده‌ای با سایر مؤلفه‌ها دارند. برای نمونه، عواملی چون تفاوت در ظرفیت زندان‌ها، مقاومت در برابر تغییر، و ساختار فرهنگی سازمانی

مبتنی بر اطاعت، از جمله مؤلفه‌هایی‌اند که هم پیامد شرایط پیشین هستند و هم می‌توانند مسیر تحول و بهبود را تحت تأثیر قرار دهند. عدم مدیریت صحیح این عوامل، می‌تواند موجب بی‌ثباتی سیستم شود و هرگونه تلاش برای اصلاح را با مشکل مواجه کند.

در قسمت پایین سمت راست، متغیرهایی مشاهده می‌شوند که وابستگی بالایی دارند ولی از تأثیرگذاری اندکی برخوردارند. این دسته از عوامل بیشتر تحت تأثیر شرایط کلان و سیاست‌های سازمانی قرار دارند و نقش آن‌ها در هدایت یا تغییر مسیر کلی نظام آموزش محدود است. این متغیرها در واقع پیامد تصمیمات یا سیاست‌های کلان‌تری هستند که از سطوح بالاتر ناشی می‌شوند. عواملی مانند ناکارآمدی آموزش‌های سنتی، پیچیدگی جراثیم، چرخش سریع مدیران، و فشارهای حقوق بشری از جمله این مواردند. برای بهبود این مؤلفه‌ها، باید ابتدا سراغ علت‌های ریشه‌ای‌تر رفت. در مرکز نمودار، متغیرهایی قرار دارند که تعادلی میان تأثیرگذاری و وابستگی دارند. این متغیرها در تعامل مداوم با سایر عناصر قرار دارند و اگرچه در ظاهر شاید به اندازه متغیرهای کلیدی قدرتمند نباشند، اما در عمل نقش مهمی در پایداری یا ناپایداری نظام ایفا می‌کنند. از جمله می‌توان به فشارهای محیطی، شکاف میان دانش نظری و مهارت اجرایی، و ساختارهای بوروکراتیک اشاره کرد که هم می‌توانند علت و هم معلول بسیاری از مشکلات آموزشی تلقی شوند.

در مجموع، این تحلیل به روشنی نشان می‌دهد که برای طراحی یک مدل آموزشی مؤثر در نظام زندانبانی، نباید صرفاً به نتایج یا پیامدها توجه کرد، بلکه باید مداخله را از نقاط راهبردی آغاز کرد؛ جایی که زیرساخت‌ها، فرهنگ سازمانی، انگیزه‌ها و قابلیت‌های انسانی بیشترین تأثیرگذاری را بر کل سیستم دارند. تنها با تقویت این متغیرهای کلیدی و راهبردی است که می‌توان به بهبود واقعی و پایدار در نظام آموزش مدیران زندان دست یافت.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با رویکردی داده‌بنیاد و بهره‌گیری از روش‌شناسی کیفی نظام‌مند اشتراوس و کوربین، به طراحی الگویی بومی و اثربخش برای آموزش رؤسای زندان‌ها در ایران پرداخته است. یافته‌ها مؤید آن‌اند که فقدان چارچوبی منسجم، زمینه‌محور و شایستگی‌محور در نظام آموزشی مدیران زندان، موجب تقلیل آموزش به امری صوری و فاقد کارآمدی در محیط‌های واقعی شده است. این مسأله در حالی است که نقش رئیس زندان، از منظر حاکمیتی و انسانی، در خط مقدم تحقق عدالت ترمیمی، صیانت از کرامت انسانی و بازاجتماعی‌سازی زندانیان قرار دارد؛ امری که لزوم بازاندیشی بنیادین در طراحی آموزشی

موجود را ایجاب می‌کند. در واقع، آموزش اثربخش در این بافت سازمانی، نه تنها یک ضرورت مدیریتی بلکه یک الزام راهبردی و اخلاقی در راستای تحقق حکمرانی عادلانه، حقوق‌محور و کارآمد تلقی می‌شود.

بر اساس یافته، در مرکز مدل پارادایمی پژوهش حاضر، پدیده‌ای بنیادین قرار دارد: نیاز به طراحی الگویی اثربخش، زمینه‌محور و شایستگی‌محور برای آموزش رؤسای زندان‌ها. این پدیده، پاسخی نظری و تجربی به شکاف‌های مزمن و ساختاری موجود در نظام آموزشی مدیران زندان‌ها است که از یک‌سو با ناکارآمدی در تحقق اهداف حرفه‌ای روبه‌روست و از سوی دیگر، در انطباق با واقعیت‌های پیچیده و پرتنش محیط زندانبانی ناکام مانده است. این پدیده نه تنها از دل تجربه‌های میدانی خبرگان، بلکه از ضرورت‌های نوین سیاست‌گذاری کیفی در سطح بین‌المللی نیز برمی‌خیزد، جایی که کارآمدی رهبری اصلاحی با شاخص‌هایی چون حقوق‌بشرمداری، تاب‌آوری روانی، و اثربخشی مدیریتی ارزیابی می‌شود [۵]. عوامل علی مؤثر بر این پدیده، نظیر ناکارآمدی آموزش‌های سنتی، عدم انطباق آموزش با نیازهای شغلی، و فاصله چشمگیر میان دانش نظری و واقعیت‌های عملیاتی، بنیان‌های بحران در اثربخشی آموزش فعلی را تشکیل می‌دهند. این یافته‌ها با پژوهش بورتن و همکاران (۲۰۱۸) که در آن بر ضرورت بازنگری در محتوای آکادمی‌های آموزش افسران اصلاحی در آمریکا تأکید شده، هم‌راستا است؛ آنان تصریح می‌کنند که آموزش‌های غیرزمینه‌مند و صرفاً دانشی، منجر به فرسایش حرفه‌ای و کاهش تاب‌آوری مدیران در محیط‌های پرتنش زندان می‌گردد. از سوی دیگر، شرایط زمینه‌ای نظیر ساختار بوروکراتیک سازمان زندان‌ها، تمرکز قدرت در سطوح عالی، و فرهنگ سازمانی کنترل‌محور، همچون عناصری بازدارنده، بر تمامی مراحل آموزش از طراحی تا ارزشیابی، تأثیری منفی بر جای می‌گذارند. این امر، مشابه تحلیلی است که سوبیران و همکاران^۱ (۲۰۲۶) در مدل رهبری در نظام اصلاحات کیفی آمریکا ارائه کرده است، جایی که چیرگی ساختارهای سلسله‌مراتبی مانع از ظهور رهبران تحول‌گرا در زندان‌ها می‌شود [۳۴]. پدیده محوری همچنین در تلاقی با طیفی از عوامل مداخله‌گر نرم و سخت قرار دارد که به‌صورت دوسویه، بر شدت و جهت آن تأثیر می‌گذارند. نبود سیاست حمایتی از سوی نهادهای بالادستی، کم‌توجهی به ارتقاء انگیزش فردی مدیران، محدودیت در منابع فناورانه و آموزشی، و همچنین ضعف در فرهنگ یادگیری سازمانی، از جمله موانعی هستند که می‌توانند طراحی و اجرای الگوی آموزش اثربخش را با چالش مواجه سازند. یافته‌های پژوهش آندرس^۲ (۲۰۲۰) نیز مؤید آن است که در غیاب پشتیبانی نهادی و زیرساختی، حتی آموزش‌های طراحی‌شده با دقت مفهومی، در عمل دچار فرسایش عملکردی می‌شوند. برعکس، وجود مربیان توانمند، فرهنگ نوآوری آموزشی، و انگیزش‌های درونی مدیران، می‌توانند به‌عنوان عوامل تقویت‌کننده، شرایط تحقق این پدیده محوری را تسهیل کنند. راهبردهای طراحی‌شده در مدل

¹ Subramanian et al.

² Andrews

نیز، مستقیماً در خدمت تحقق این پدیده قرار دارند. استفاده از آموزش مبتنی بر شایستگی، تلفیق یادگیری رسمی و عملی، بهره‌گیری از فناوری‌های شبیه‌سازی، و توسعه سامانه‌های ارزشیابی اثربخش، درواقع اجزایی عملیاتی هستند که تحقق آموزش اثربخش را از سطح ایده به سطح پیاده‌سازی ممکن می‌سازند. این راهبردها، چنانچه با عوامل مداخله‌گر هم‌راستا شوند، می‌توانند زمینه‌ی تحقق پدیده محوری را در ابعاد فردی، سازمانی و نهادی فراهم آورند.

تحلیل یافته‌های پژوهش آشکار می‌سازد که مسئله اصلی در آموزش رؤسای زندان‌ها، بیش از آن که به کمبود محتوای آموزشی مربوط باشد، به منطق و چارچوب فکری حاکم بر طراحی آموزش بازمی‌گردد. در بسیاری از سازمان‌های کیفی، آموزش مدیران به‌صورت فرآیندی خطی، تک‌ساحتی و مبتنی بر انتقال داده‌های رسمی تلقی می‌شود؛ حال آن که محیط زندان، محیطی پیچیده، چندبعدی، و اخلاق‌محور است که مستلزم برخورداری از شایستگی‌های ترکیبی (فنی-رفتاری-اخلاقی) است. به همین دلیل، رویکرد «آموزش مبتنی بر شایستگی» به‌عنوان بدیلی نظری و عملی برای طراحی آموزش مدیران زندان‌ها، در ادبیات جهانی مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، مطالعه‌ی هارپر^۱ (۲۰۱۶) تأکید دارد که توسعه رهبری در زندان، باید حول سه محور اصلی طراحی گردد: (۱) شایستگی‌های موقعیت‌محور؛ (۲) تجارب عملی مبتنی بر شغل؛ و (۳) ارزیابی مستمر عملکرد در موقعیت واقعی. این پژوهش تصریح می‌کند که صرف آموزش نظری، منجر به توسعه شایستگی‌های کلیدی نظیر قاطعیت، تصمیم‌گیری در بحران، و رهبری مشارکتی نمی‌گردد. به‌علاوه، پژوهش اخیر زاتورووا و ویکتوروا^۲ (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که استفاده از الگوی شایستگی‌محور، به‌ویژه در کلاس‌های آموزشی کارکنان نظام کیفری، موجب تقویت هم‌زمان «ویژگی‌های اخلاقی-ارادی» و «مهارت‌های مدیریتی» می‌شود و بین این دو، پیوندی ساختاری برقرار می‌سازد؛ پیوندی که در نظام‌های خطی و محتوا‌محور، مغفول می‌ماند. در امتداد رویکرد داده‌بنیاد، تحلیل ساختاری-تفسیری و استفاده از روش میک مک در این پژوهش، تصویری روشن از سطح تأثیرگذاری و وابستگی متغیرها ارائه داد. یافته‌ها نشان دادند که متغیرهایی چون انگیزش فردی مدیران، توانمندی مربیان و فناوری آموزشی، در موقعیت "محرك‌های راهبردی" سیستم قرار دارند و سرمایه‌گذاری هدفمند در این حوزه‌ها، می‌تواند به‌مثابه نقطه عزیمت اصلاحات ساختاری در آموزش سازمان زندان‌ها تلقی شود. این تحلیل، ضرورت نگاه سیستمی و چندسطحی به آموزش در نهادهای امنیتی-اجتماعی را برجسته می‌سازد.

¹ Harper

² Zautorova and Viktorova

الگوی طراحی شده در این پژوهش، حاصل تلفیق تجربیات میدانی، تحلیل‌های کیفی و چارچوب نظری منسجم است که با رویکردی کاربردی و زمینه‌محور، به تدوین مدلی اثربخش برای آموزش رؤسای زندان انجامیده است. این الگو، واجد ویژگی‌هایی چندبعدی و متمایز است: نخست آن‌که، مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریتی و تعاملی تدوین شده و از نگاه تقلیل‌گرایانه به آموزش صرفاً دانشی عبور کرده است. دوم آن‌که، با تکیه بر یادگیری موقعیت‌محور، ترکیبی (حضوری-مجازی) و تجربه‌گرا طراحی شده است تا امکان تطابق آن با پیچیدگی‌های محیط زندان فراهم شود. سوم آن‌که، قابلیت عملیاتی‌سازی در سطوح مختلف مدیریتی را دارد و می‌تواند در قالب بسته‌های آموزشی قابل تدوین، توسط واحدهای آموزشی و پژوهشی سازمان زندان‌ها به اجرا درآید. افزون‌براین، این مدل به گونه‌ای ساخت‌یافته است که امکان بازخوردگیری مستمر، ارزشیابی اثربخشی و انطباق با تحولات نهادی و فناوری را داراست. بدین ترتیب، الگوی پیشنهادی نه تنها گامی در جهت ارتقاء آموزش مدیران زندان، بلکه بستری برای تحول ساختاری در نظام تربیت منابع انسانی در سازمان زندان‌ها محسوب می‌شود؛ مدلی که ظرفیت دارد به عنوان مرجع سیاست‌گذاری آموزشی در سطوح بالادستی نیز مورد بهره‌برداری قرار گیرد.

الگوی پیشنهادی این پژوهش می‌تواند مبنایی برای گذار از آموزش‌های دوره‌محور و اداری به نظام توسعه حرفه‌ای مستمر، شایستگی‌محور و مبتنی بر عملکرد در آموزش رؤسای زندان‌ها باشد. دلالت اصلی یافته‌ها آن است که اثربخشی آموزش، صرفاً با افزایش تعداد دوره‌ها یا افزودن محتوای نظری حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند پیوند منسجم میان نیازسنجی واقعی، شایستگی‌های مدیریتی، تجربه‌های میدانی زندانیان، مربیان توانمند، فناوری آموزشی و ارزشیابی پس از آموزش است. بر این اساس، سازمان زندان‌ها می‌تواند از مدل حاضر برای تدوین بانک شایستگی‌های رؤسای زندان، طراحی مسیر ارتقای حرفه‌ای و جانشین‌پروری، بازطراحی محتوای آموزشی بر اساس سناریوهای واقعی و استقرار نظام سنجش اثربخشی آموزش استفاده کند. چنین رویکردی می‌تواند آموزش را از سطح انتقال اطلاعات به سطح تغییر در تصمیم‌گیری، رهبری بحران، مدیریت کارکنان و صیانت از حقوق زندانیان ارتقا دهد. با این حال، یافته‌ها باید با توجه به محدودیت‌هایی مانند اتکای داده‌ها به دیدگاه خبرگان و مدیران باسابقه و پوشش ناکامل تفاوت‌های منطقه‌ای، فرهنگی و اجرایی زندان‌ها تفسیر شوند. همچنین اعتبارسنجی مدل بیشتر در سطح مفهومی و ساختاری انجام شده و آثار میدانی اجرای آن هنوز سنجیده نشده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی حاضر در چند استان و در قالب طرح‌های میدانی یا نیمه‌آزمایشی اجرا و اثر آن بر کیفیت تصمیم‌گیری رؤسای زندان، کاهش تعارضات سازمانی، رضایت کارکنان، رعایت استانداردهای حقوقی و اثربخشی برنامه‌های اصلاح و بازپروری ارزیابی شود.

منابع

- [1] Stojkovic S. Administration and management in criminal justice: A service quality approach. 3rd ed. Waveland Press; 2019.
- [2] Anishchenko VO, Sharapova Y, Leonenko O, Sorokopud VB, Kyriienko A. Building professional competence of prison staff: Psychological, pedagogical, and legal aspects. *Int J Stat Med Res*. 2024;13. doi:10.6000/1929-6029.2024.13.29.
- [3] Ahmed U, Kyle C, de Ribera OS, Trajtenberg Pareja N. Leadership and Prison Violence. In: *Prisoner Leaders: Leadership as Experience and Institution* 2025 Jan 31 (pp. 21-51). Cham: Springer Nature Switzerland.
- [4] Sanchez-Lastra MA, de Dios Álvarez V, Ayán Pérez C. Effectiveness of prison-based exercise training programs: A systematic review. *J Phys Act Health*. 2019;16(12):1196–1209.
- [5] Petrovska M, Puzyrnyi V. Formation of an effective model of training of the staff of the penitentiary system of Ukraine. *Anal Comp Jurisprud*. 2024;5(3):25–37. doi:10.24144/2788-6018.2024.04.70
- [6] Smite HP, Ferdik F. Administrative perspectives: A qualitative study of correctional administrator impressions of a train-the-trainer model for the Prison Rape Elimination Act. *J Crime Delinq*. 2024. doi:10.1177/001112872413010
- [7] Saputra JM. Pembentukan pelatihan lapangan kerja untuk narapidana yang telah bebas: Upaya untuk mengurangi angka residivis. *J Jendela Inov Daerah*. 2024;7(2):25–34.
- [8] Mancino MA. Prison-based training programs, recidivism, and employment. 2023.
- [9] Subramanian, R., Eisen, L.B., Hahn, J.W., Kang, J., Kaufman, A. and Seid, B., 2026. Prison Reform in the United States.
- [10] Chadwick N, Ralph AD, Serin C. Effectively training community supervision officers: A meta-analytic review of the impact on offender outcome. *Crim Justice Behav*. 2015;42(10):977–989.
- [11] Kasiri M, Goldoozian A, Karami D. The impact of imprisonment on crime prevention with an emphasis on Quranic teachings. *Quranic Stud*. 2019;(40):Winter. [in Persian].
- [12] Alizadeh A. The role of team identity and organizational identity in job performance and social responsibility. *J Public Organ Manag*. 2022;2(8):109–124. [in Persian].
- [13] Abedi M, Mokhtari H. The effect of prison architecture and environment on offenders. Presented at: 1st National Conference on Law, Social and Human Sciences, Psychology and Counseling; 2024. [in Persian].
- [13] Marder ID, Kenny T, Kurz K. Restorative practices and relational prison leadership in Ireland. *Contemporary Justice Review*. 2025 Jan 2;28(1):110-32.

- [14] Aos S, Lieb R, Mayfield J, Miller M, Pennucci A. Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth. Washington State Institute for Public Policy; 2014.
- [14] Wright KN. Prison environment and behavioral outcomes. *J Offender Rehabil.* 2005;20(1-2):93-113.
- [15] Duwe G, Clark V. The effects of prison-based educational programming on recidivism and employment. *Prison J.* 2013;93(3):309-330.
- [16] Harper DS. Assessing the professional competencies of correctional executives' and senior-level leaders'. *Correct Policy Pract Res.* 2016;1(1):1-16. doi:10.1002/CBE2.1007
- [17] Judiciary of the Islamic Republic of Iran. Judicial Transformation Document. Tehran: Strategic Center of the Judiciary; 2021. [in Persian].
- [18] Newbold G, Johnston L, Richards SC. Training prison leaders in comparative perspective. London: Routledge; 2021.
- [19] Salas E, Tannenbaum SI, Kraiger K, Smith-Jentsch KA. The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychol Sci Public Interest.* 2012;13(2):74-101. doi:10.1177/1529100612436661
- [20] Travis J, Western B. The growth of incarceration in the United States: Exploring causes and consequences. Washington, DC: National Research Council of the National Academies; 2014.
- [21] Zautorova EV, Viktorova TV. Role of the competence approach in the formation of moral and volitional qualities among employees of the penal system in vocational training classes. *Siberian Law J.* 2023;11(4):3-13. doi:10.46741/sgjournal.2023.11.4.001.
- [22] Walmsley R. World prison population list. 12th ed. Institute for Criminal Policy Research; 2018.
- [23] Ollin R. Professionals or prisoners? The competency-based approach to professional development. In: Ollin R, editor. Professional development. Routledge; 2002. p. 82-96. Available from: <https://scispace.com/papers/professionals-or-prisoners-the-competency-based-approach-to-398vtpuloc>
- [24] Maleki H, Jafari M, Fallahi H, Azizi NA. Evaluation of the effectiveness of vocational training in improving life conditions and reducing recidivism among prisoners. *Vocat Train J.* 2018;(26):127-156. [in Persian].
- [25] Hormozi-Nejad M. The simple and multiple relationships between self-esteem, social anxiety, and perfectionism with assertiveness in students of Shahid Chamran University of Ahvaz [Master's thesis]. Ahvaz: Ahvaz University; 2021. [in Persian].
- [26] Hersey P, Blanchard KH, Johnson DE. Management of organizational behavior: Leading human resources. 10th ed. Pearson; 2013.
- [27] Gonzalez P. Examining correctional leadership styles that encourage cooperative compliance from federal offenders. 2018. Available from: <https://scispace.com/papers/examining-correctional-leadership-styles-that-encourage-2he3f6krl0>

- [28] Cramer RJ, Kaniuka AR, Peiper LJ. The core competency model for corrections: An education program for managing self-directed violence in correctional institutions. *Psychol Serv.* 2022;19(4):658–670.
- [29] Burton AL, Lux JL, Cullen FT, Miller WT, Burton VS. Creating a model correctional officer training academy: Implications from a national survey. *Fed Probation.* 2018;82(1). Available from: <https://scispace.com/papers/creating-a-model-correctional-officer-training-academy-onvk5xvkgb>
- [30] Bonta J. Training community supervision officers in the risk-need-responsivity model of offender rehabilitation: a review and implications. *J Offender Rehabil.* 2023;9(3):45–61.
- [31] Andrews DA, Bonta J. *The psychology of criminal conduct.* 6th ed. Routledge; 2017.
- [32] Salekin RT, Worley RM, Steiner B. Leadership training in correctional institutions: Evidence and future directions. *Crim Justice Behav.* 2020;47(8):919–938.
- [33] Sohrabzadeh M, Niazi M, Mohammadi MS, Babaei H. Evaluating the effectiveness of the Sanandaj Central Prison program in reducing prisoners' tendency to recidivism. *Iran Soc Issues.* 2023;7(2):53–72.
- [34] Boyatzis RE. *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion.* Harvard Business Review Press; 2008.
- [35] Malekpour A. The extent of offenders' susceptibility to recidivism during imprisonment. *Mellal Res Mon.* 2017;Tir [July]. [in Persian].

کوچینگ و توسعه مدیران مدارس: از ضرورت تا اجرا

زهرا زاهدی وفا^۱

فرونش اعلامی^۲*

ابا صلت خراسانی^۳

سمیه رحیمی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۶)

چکیده

با توجه به اهمیت روزافزون نقش مدیران مدارس در بهبود کیفیت آموزش و پرورش و همچنین پیچیدگی‌های محیط آموزشی امروز، توسعه مداوم مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیران امری ضروری است. کوچینگ، به عنوان روشی مؤثر در توسعه فردی و سازمانی، می‌تواند نقش بسزایی در ارتقای عملکرد مدیران مدارس ایفا کند. با این حال، وضعیت مطالعات در خصوص مؤلفه‌های مؤثر در کوچینگ توسعه مدیران مدارس در سطح کشور جدی و پررنگ نیست. بنابراین پژوهش حاضر، با هدف بررسی مؤلفه‌های کوچینگ توسعه مدیران مدارس (از ضرورت تا اجرا)، به دنبال تبیین مسیر کوچینگ توسعه مدیران مدارس است. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های کیفی قرار دارد. شرکت کنندگان در پژوهش خبرگان موضوعی (متخصصین کوچینگ، مدیران مدارس و اساتید حوزه‌های مرتبط) بودند که پس از اشیاع نظری، ۱۲ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل مضمون شواهد گفتاری به دست آمده از مصاحبه‌ها، در سه مرحله کدگذاری شده و مضامین استخراج شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد مؤلفه‌های اصلی مسیر کوچینگ توسعه مدیران مدارس شامل: ضرورت و اهمیت کوچینگ توسعه مدیران مدارس، چهارچوب سازمانی و حقوقی، پیش نیازهای اجرایی کوچینگ توسعه مدیران مدارس، توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران مدارس، نتایج و پیامدهای کوچینگ توسعه مدیران مدارس و توجه به چالش‌ها و موانع اجرایی آن است. سازمان آموزش و پرورش با تدوین چارچوب‌های قانونی و فراهم‌سازی زیرساخت‌های اجرایی، می‌تواند از کوچینگ به عنوان ابزاری مؤثر برای توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران مدارس بهره‌برداری کند. همچنین مدیران مدارس با بهره‌گیری از کوچینگ در تعامل با کارکنان، می‌توانند محیطی حمایتی و انگیزشی برای رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود عملکرد مدرسه ایجاد نمایند.

کلیدواژه‌ها: توسعه فردی-حرفه‌ای، کوچینگ، مدیران مدارس.

۱. فارغ التحصیل کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Za.vafa77@gmail.com

* این مقاله از پایانامه کارشناسی ارشد استخراج شده است.

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

(نویسنده مسئول) Farnoosh.alami@gmail.com

۳. دانشیار علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

A-KHORASANI@sbu.ac.ir

۴. پژوهشگر دوره پسا دکتري، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

SomayeRahimi28@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

در دنیای امروز، متولیان سازمان‌ها انسان‌ها هستند. در واقع وجود یک سازمان متکی به وجود انسان است. این انسان‌ها هستند که به وجود یک سازمان حیات می‌دهند و آن را به حرکت در می‌آورند و اداره می‌کنند. بنابراین منابع انسانی با ارزش‌ترین منبع برای سازمان‌ها محسوب می‌شود. در واقع منابع انسانی به سازمان مسیر می‌دهد، شکل می‌دهد و برای مشکلات و موانع موجود راه حل ارائه می‌دهد و در نهایت مشکلات و مسائل درون سازمان را حل می‌کنند (۱). سرمایه انسانی عنصر حیاتی و راهبردی و اساسی در سازمان است که به اثربخشی و کارایی، پیشرفت و ترقی سازمان کمک قابل توجهی می‌کند (۲). موفقیت سازمان‌های امروزی در درجه اول بستگی به سرمایه‌های مدیریتی آن دارد. سازمانی که مدیر با کفایت نداشته باشد، بی‌شک کارکنان برتری ندارد؛ زیرا در این شرایط افراد به جای اینکه جذب سازمان شوند آن را ترک می‌کنند (۳). بنابراین مدیر، به عنوان یک اهرم کلیدی در اداره سازمان به شمار می‌رود و وجود مدیری توانمند در سازمان که بتواند در مقابله با چالش‌ها و موانع سازمان را به سمت آرمان‌ها و اهداف هدایت کند، به عنوان یک مزیت رقابتی شناخته می‌شود (۴).

در عصر حاضر و نیازمندی تمام سازمان‌ها به توسعه و مدیریت مدیران و کارکنان در هنگام تغییرات سازمانی و محیطی، آموزش اولین و اساسی‌ترین ابزار برای مدیریت و کنترل سازمان است. از میان انواع مدیریت، مدیریت بر سازمان‌های آموزشی و پرورشی دشوارترین و با اهمیت‌ترین هنر و دانش زمان حاضر به شمار می‌آید، چرا که آموزش و پرورش توأم با مدیریت‌های مطلوب و مناسب از یک‌سو باعث تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های خالق، بالنده و رشد یافته است و از سوی دیگر تأمین‌کننده‌ی احتياجات نیروی انسانی هر جامعه در سطوح مختلف و در بخش‌های متفاوت فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی است (۵).

سازمان‌های آموزشی، به عنوان یک پدیده اجتماعی جزء لاینفک زندگی اجتماعی به شمار می‌روند. هر چند ساختار عملکرد و ویژگی‌های جوامع مختلف تفاوت دارند، ولی وجوه مشترک بسیار در میان نظام‌های آموزشی حاکی از ضرورت و اهمیت روز افزون امر آموزش و پرورش و تاثیر آن در جهان کنونی است. هدف کلی آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای این است که هر فرد را طبق الگوی اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی و سیاسی خود تربیت کرده و انسانی متناسب و شایسته‌ی جامعه تحویل دهد (۶). در این رابطه در نظام آموزشی کشور، از گذشته تا کنون، افراد معمولاً از مسیر تجربه‌ی معلمی به مناصب و سمت‌های مدیریت آموزشی دست یافته‌اند و برخی از مدیران، درک روشن و درستی از مدیریت و رهبری آموزشی ندارند؛ به همین دلیل، ضروری است مدیران آموزشی با روش‌های تصمیم

گیری، سازماندهی، برقراری ارتباط، ایجاد انگیزش، رهبری و هدایت، نظارت و کنترل، هماهنگی، گزینش و ارزیابی آشنا باشند و آن‌ها را در محیط کار خود به کار گیرند (۵).

مدارس از سازمان‌های مهم و تاثیر گذار آموزشی هستند که عملکرد مدیران آن در کلیه امور مجموعه تأثیرگذار است. امروزه مدیریت مدارس، صرفاً اداره کردن، سازماندهی، نظارت و راهنمایی و ایجاد نظم در مدرسه نیست (۷). مدیران مدارس وظایف و کارکردهای مختلف و متعددی را بر عهده دارند که انجام آن‌ها مهارت‌ها و صلاحیت‌های گوناگون را می‌طلبد. تنوع و پیچیدگی وظایف و کارکردهای مدیران به گونه‌ای است که تنها افراد مطلع و مجرب، حرفه‌ای و آموزش‌دیده قادر به انجام وظایف و کارکردهای محوله خواهند بود (۸).

امروزه از میان انواع روش‌های آموزش مدیران و کارکنان در دنیا، یکی از این روش‌های خلاقانه و نوآورانه جهت بقای سازمان‌ها، کوچینگ است. که یکی از ابزارهای قدرتمند در راستای بهبود و بازسازی فرهنگ سازمانی و ارتقای مهارت‌های رهبری مدیران به شمار می‌آید. کوچینگ به مدیران کمک می‌کند تا ارتباط مؤثر و حمایتی با کارکنانشان برقرار سازند، روند یادگیری کارکنان خود را تسهیل داده و خود زمان بیشتری برای پرداختن به کارهای دیگر داشته باشند. ظرفیت‌های بالقوه‌ی آن‌ها را شناخته و مسئولیت‌پذیری را در آنان افزایش دهند. وقتی کارکنان مسئولیت‌پذیری بالایی داشته و فرهنگ کوچینگ در فضای سازمان حاکم باشد، جدی‌تر و پرتلاش کار می‌کنند، بدون اینکه فشار یا اجباری به آن‌ها تحمیل شود (۹).

کوچینگ در گروه آموزش‌های ضمن کار قرار دارد و می‌تواند توسط یک نهاد متولی سازمان، مدیری ارشد و یا فرد دیگری که با افراد کار می‌کند، هدایت شود. تا به سازمان‌ها و یا افراد در تعیین اهداف یادگیری‌شان کمک کند و آن‌ها را تشویق کنند تا روش‌های جدید رفتاری را در راستای تحقق اهدافشان شناسایی نمایند (۱۰).

از زمان تشکیل آموزش و پرورش به صورت رسمی در ایران حدود یک قرن می‌گذرد. در خلال این مدت، به علت‌های گوناگونی که در سطح جامعه به وجود آمده‌است، نظام آموزشی از هر لحاظ وسعت و گسترش یافته و در نتیجه، اهداف، وظایف و مسئولیت‌های آن پیچیده‌تر و اداره‌ی امور آن به مراتب دشوارتر شده است. توسعه و گستردگی کمی، نیاز به تحول کیفی، مدیریت و رهبری را در آموزش و پرورش بارز و برجسته کرده و بنابراین، مدیریت و رهبری سطوح مختلف نظام آموزشی به یکی از مسائل بحث‌انگیز سال‌های اخیر، تبدیل شده است به شکلی که رسیدن به اهداف آموزش و پرورش بر اساس

ساختار ایدئولوژیک و منافع ملی با توجه به همه‌ی ابعاد سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی مستلزم تجدید سازمان و نواندیشی در مدیریت نظام سازمان‌های آموزشی است.

پژوهش‌ها و تحقیقاتی که تا کنون انجام شده است، ضرورت بهره‌گیری از روش کوچینگ را برای توسعه منابع انسانی سازمان‌ها به صورت کلی تبیین کرده است. همچنین به بررسی مؤلفه‌های برنامه کوچینگ مدیران و رهبران سازمان‌ها پرداخته‌اند. بر این اساس، نظام آموزش و پرورش و توسعه مدیران مدارس یکی از مهم‌ترین موضوعات آموزش و بهسازی منابع انسانی در جهان کنونی است که در ایران به طور خاص کمتر به آن پرداخته شده است. همچنین یکی از جدیدترین راهکارهای توسعه‌ی مدیران مدارس روش کوچینگ است که مدیران مدارس با ایجاد شرایط جدید برای خود و به دنبال آن با ایجاد ساختارهای درست و دقیق مدیریتی، بهبود کیفیت آموزش در مدارس خود را تضمین می‌کنند؛ چرا که مدارس عصر کنونی به دلیل تحولات شدید جهانی، دیگر با ابزارهای گذشته قابل اداره کردن نیستند. فلذا با طراحی یک کوچینگ سازمانی از جانب وزارت آموزش و پرورش برای مدیران و مدیران برای یکدیگر، در کوتاه مدت و بلند مدت اثرات قابل ملاحظه‌ای را برای مدیران و سپس مدارس و در نهایت جامعه و نسل‌های آتی خواهد گذاشت. در این پژوهش به دنبال تبیین مولفه‌های مسیر کوچینگ توسعه مدیران مدارس از ضرورت و اهمیت تا اجرا طرح هستیم.

اهمیت موضوع و ضرورت پژوهش

امروزه سازمان‌های آموزشی از جمله مؤسساتی هستند که با سه تهدید تقاضای همراه باکیفیت روبه رشد و کاهش هزینه و نوآوری مواجه‌اند. مؤسسات آموزشی در شمار محیط‌هایی هستند که در دنیا بیشتر مورد توجه عموم مردم قرار می‌گیرند. این سازمان‌ها که در توسعه‌ی اقتصادی اجتماعی و فرهنگی سهم زیادی دارند دارای ویژگی‌هایی هستند که سبک مدیریت آن‌ها را با دیگر مؤسسات متفاوت می‌کند. در این راستا مدیریت در نظام آموزش و پرورش از اهمیت زیادی برخوردار است.

به طوری که اگر قرار باشد در نظام آموزش و پرورش تحولی صورت گیرد، این تحول باید از مدیریت نظام شروع شود نقش مدیر به عنوان رهبر آموزشی باید به گونه‌ای باشد که او بتواند مؤسسه آموزشی را حداقل یک گام در پیشبرد اهدافش کمک کند. در محیط کار کنونی به مدیرانی نیاز است که بتوانند درست تصمیم بگیرند راه حل‌های خلاقانه‌ای برای مسائل بیان کنند و در مقابل کار خود پاسخگو باشند. علاوه بر این، توسعه همه جانبه سازمان‌های آموزشی لزوم برخورداری از مدیران ماهر و توانمند را در به کارگیری دانش و تجربه تخصصی دوچندان کرده است.

توسعه مدیران آموزشی یک فرآیند برنامه‌ریزی شده توسط سازمان است که یادگیری رفتار مرتبط با شغل افراد را تسهیل می‌کند که بر روی مدیران اعمال می‌شود. واژه رفتار در معنای وسیعی به کار برده می‌شود تا بتواند هر دانش و مهارت اکتسابی را به وسیله مدیران نشان دهد. هدف کلی توسعه‌ی مدیران تحصیل دانش و مهارت است. مدیران توسعه یافته سرمایه ارزشمندی هستند و موفقیت سازمان‌ها به مهارت‌های مدیران میانی بستگی دارد، زیرا آن‌ها از رده‌های مدیریتی هستند که نقش کلیدی در تصمیم‌گیری برنامه‌ها و تصمیم‌گیری استراتژیک مدیران ارشد دارند. هرچند در جامعه‌ی ما مدیران مدارس به عنوان مدیران میانی نقشی در انتخاب و انتصاب مدیران ارشد سازمان ایفا نمی‌کنند. صرف‌نظر از دخالت مدیران میانی در انتخاب مدیران ارشد نمی‌توان سازمانی را یافت که موفقیت‌های پایدار و غیرتصادفی را تجربه کرده باشد، اما مدیران شایسته‌ای نداشته باشد (۱۱). مدیریت مدارس در جهان امروز صرفاً اداره کردن، سازماندهی، نظارت و راهنمایی و ایجاد نظم در مدرسه نیست. بلکه امروزه رهبران آموزشی در مدارس باید دارای ویژگی فردی و مهارت‌های حرفه‌ای ویژه‌ای باشند تا توان رویارویی و پاسخگویی به نیازهای روبه رشد دانش آموزان را داشته باشند.

لذا نیازی فوری به آماده سازی بهسازی و بالندگی مدیران و رهبران آموزشی در سطوح گوناگون احساس می‌شود. بالندگی مدیران مدارس فعالیتی مداوم و مرتبط با شغل و در راستای اثربخشی بیشتر در دستیابی به اهداف مدرسه تعریف شده که فعالیت‌های مرتبط با آن فراتر از یک دوره واحد در یک سال تحصیلی برنامه‌ریزی می‌شود. این فعالیت‌ها می‌تواند شامل برگزاری کارگاه‌های متعدد در زمینه یک موضوع واحد، جلسه‌های متعدد گروهی تشکیل کارگاه‌های مستمر و جلسه‌های متعدد با یک مربی تا رسیدن به نتیجه انجام پروژه پژوهشی و اقدام پژوهی در زمینه مسایل مدرسه باشد که تمام یا بخشی از فعالیت در داخل مدرسه و یا خارج از آن انجام شود و با تجزیه و تحلیل نیازهای آموزش و یادگیری و ارزیابی فعالیت‌های انجام شده ادامه یابد (۱۲).

بیزل^۱ (۲۰۱۱) (۱۴) بالندگی مدیران آموزشی را فعالیت‌ها و فرآیندهای طراحی شده به منظور بالا بردن دانش حرفه‌ای مهارت‌ها و نگرش‌های رفتاری مدیران در راستای توانا تر کردن آنان در زمینه بهبود و ایجاد شرایط بهتر برای موفقیت و یادگیری دانش آموزان تعریف می‌کند. فعالیت‌هایی که ظرفیت مدیران مدارس جهت رهبری مؤثرتر را بالا برده و مهارت‌های مدیران در حوزه‌هایی گوناگون چون رهبری، تغییر مدیریت منابع انسانی و بهبود فرآیند آموزش افزایش می‌دهد (۱۵).

¹ Bizzell

زیمرمن و مای^۱ (۲۰۰۳) بالندگی مدیریتی را شامل برنامه‌هایی می‌دانند که برای رشد فردی، سازمانی، حرفه‌ای و آموزشی طراحی و تدوین شده است، همچنین بالندگی مدیریتی مجموعه فعالیت‌هایی است که منجر به نتایجی چون افزایش ماندگاری، افزایش مهارت و اخلاق، توانمندسازی، بهبود برنامه‌ریزی نیروی انسانی و مزیت‌های برتری سازمان می‌شود (۱۶).

کوچینگ: رویکردی مؤثر برای توسعه مدیران مدارس

کوچینگ، منتورینگ، مشاوره، آموزش و تسهیل از جمله شیوه‌های مؤثر آموزش و بهسازی منابع انسانی به‌ویژه برای مدیران محسوب می‌شوند. توسعه فردی، فرآیندی است که در آن مدیران دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های خود را بهبود می‌بخشند (۱۷؛ ۱۸؛ ۱۹) و شامل فرآیندهای برنامه‌ریزی شده‌ای است که فرد مسئولیت شناسایی نقاط قوت و ضعف، تعیین اهداف و انتخاب منابع آموزشی را بر عهده می‌گیرد. توسعه فردی برای مدیران مدارس به دلایل متعددی از جمله ارتقای مهارت‌های رهبری، تصمیم‌گیری بهتر، برقراری ارتباط مؤثر، انطباق با تغییرات، افزایش بهره‌وری، توسعه حرفه‌ای پایدار و ایجاد فرهنگ مثبت حائز اهمیت است. برای اجرای موفق کوچینگ، نیاز به برنامه‌ریزی دقیق، انتخاب مربیان مجرب و ایجاد فرهنگ سازمانی حمایت‌کننده وجود دارد. ارزیابی مستمر فرآیند کوچینگ و اندازه‌گیری نتایج آن، برای اطمینان از اثربخشی آن ضروری است. الگوهای اقتضایی سازمان برای توسعه، به سازمان‌ها کمک می‌کنند تا با توجه به شرایط خاص خود، بهترین راهکارها را برای توسعه و پیشرفت انتخاب کنند. این الگوها شامل مدل‌های مختلفی از جمله مدل تعالی سازمانی است که به سازمان‌ها در بهبود عملکرد در زمینه‌های مختلف یاری می‌رساند. مدل تعالی سازمانی به‌عنوان یک چارچوب مدیریتی جامع، سازمان‌ها را در دستیابی به عملکرد پایدار و رقابت‌پذیری یاری می‌کند. سازمان‌ها برای رسیدن به عملکرد بهتر، باید توانایی سازگاری با شرایط متغیر و رقابتی محیط بیرونی را داشته باشند و با تمرکز بر بهبود مداوم فرآیندها، ساختارها و استراتژی‌ها و توجه به نیازها و انتظارات تمامی ذی‌نفعان از جمله مشتریان، کارکنان و جامعه، به ایجاد و توسعه راه‌حل‌های نوآورانه برای حل مسائل و بهبود عملکرد مبادرت ورزند. با پیشرفت صنعتی و توسعه فناوری، نیاز به تغییرات سازمانی برای سازگاری با شرایط جدید افزایش یافته است. تحول سازمان به‌عنوان یک استراتژی توسعه، به سازمان‌ها کمک می‌کند تا با تغییرات محیطی سازگار شده و عملکرد خود را بهبود بخشند. این تحول، تغییر در ساختار، فرآیندها، استراتژی‌ها، افراد و فرهنگ سازمان را شامل می‌شود. توسعه حرفه‌ای مدیران را قادر می‌سازد تا با چالش‌های پیچیده رهبری در مدارس مواجه شده و با اتخاذ تصمیمات آگاهانه، نتایج یادگیری را بهبود

¹ Zimmerman & May

بخشند (۲۰، ۲۱). برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، باید به گونه‌ای طراحی شوند که مدیران را در کسب شایستگی‌های مورد نیاز برای رهبری تحول‌آفرین یاری نمایند. توسعه حرفه‌ای، فعالیتی برنامه‌ریزی شده و هدفمند است که به منظور بهبود عملکرد حرفه‌ای مدیران در زمینه‌های مختلف طراحی و اجرا می‌شود. این فعالیت‌ها می‌توانند شامل آموزش‌های تخصصی، کارگاه‌های عملی، فرصت‌های مربی‌گری و منتورینگ، و مشارکت در شبکه‌های حرفه‌ای باشند (۱۷).

مبانی عملی و ضرورت تغییر رویکرد در توسعه مدیران مدارس

مبانی عملی مبتنی بر پژوهش‌های داخلی، ضرورت تغییر رویکرد در انتخاب و توسعه مدیران مدارس را نشان می‌دهد. کوچینگ با تأکید بر توسعه شایستگی‌ها و توانمندسازی، می‌تواند ابزاری مؤثر برای بهبود عملکرد مدیران و ارتقای کیفیت آموزش باشد. با این حال، اجرای موفق کوچینگ در مدارس، نیازمند توجه به چالش‌های موجود، ایجاد فرهنگ مربی‌گری و طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای مدیران است. تحقیقات داخلی نیز نشان می‌دهند که کوچینگ و مربی‌گری می‌توانند ابزارهای مؤثری برای توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان در ایران باشند. پژوهش‌های خارج از ایران نیز حاکی از آن است که کوچینگ ابزاری مؤثر برای توسعه رهبری، بهبود عملکرد و توانمندسازی افراد و سازمان‌ها است. مبانی نظری پیشرفت و توسعه سازمان با تأکید بر اهمیت سازگاری با تغییرات محیطی، بهبود مستمر و تمرکز بر رضایت ذی‌نفعان استوار است.

مفهوم سازمان کوچینگ محور در مدارس

سازمان کوچینگ محور در مدارس، بستری را فراهم می‌کند که در آن با بهره‌گیری از رویکرد کوچینگ، زمینه رشد حرفه‌ای مدیران، معلمان و کارکنان فراهم شده و در نتیجه، سرمایه انسانی مدرسه توسعه یافته و اثربخشی سازمانی بهبود می‌یابد. در این سازمان، مدیر مدرسه نقشی فراتر از یک ناظر ایفا می‌کند و به عنوان یک مربی، تسهیل‌گر و حامی، به توانمندسازی کارکنان می‌پردازد. مدرسه نیز به مثابه یک محیط یادگیری پویا و تعاملی در نظر گرفته می‌شود که در آن، هر فرد به عنوان یک بازیگر فعال، در جهت تحقق اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه گام برمی‌دارد (۲۲). هدف اصلی کوچینگ در این سازمان‌ها، دستیابی به نتایج مطلوب در فرآیند سازماندهی، برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی است. برای ایجاد یک سازمان کوچینگ محور در مدارس، برخورداری از مهارت‌های رهبری نوین، تدوین استراتژی‌های تعالی سازمانی، ایجاد انگیزه و علاقه در کارکنان برای توسعه حرفه‌ای، ایجاد اعتماد و همدلی، توجه به بهبود مستمر، استفاده از تجربیات و دانش تخصصی، تمرکز بر توانمندی‌های داخلی و توجه به هوش‌های چندگانه در کارکنان ضروری است (۲۲).

استقرار سازمان کوچینگ محور در مدارس

استقرار سازمان کوچینگ محور، روشی کارآمد برای گسترش یادگیری سازمانی و بهبود عملکرد مدارس است (۲۳) در پژوهشی، ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر استقرار سازمان کوچینگ محور با رویکرد یادگیری سازمانی در مؤسسات آموزش عالی را شناسایی کرده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مدارس نیز با بهره‌گیری از عناصر ایجاد سازمان کوچینگ محور و اجرای صحیح فرآیند استقرار، می‌توانند به سازمان‌هایی یادگیرنده و پویا تبدیل شده و از مزایای آن در کلیه سطوح فردی، تیمی و سازمانی بهره‌مند شوند.

ابعاد و مؤلفه‌های استقرار سازمان کوچینگ محور در مدارس

برای استقرار موفق سازمان کوچینگ محور در مدارس، توجه به سه بعد اصلی ضروری است:

۱. زمینه استقرار: شامل عوامل فرهنگی، مدیریت منابع انسانی و محیط آموزشی مدرسه است.
۲. فرآیند استقرار: شامل مراحل برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فرآیند کوچینگ در مدرسه است.
۳. سطوح تحلیل: شامل سطوح فردی، تیمی و سازمانی است که کوچینگ در آن‌ها اجرا می‌شود.

همچنین، برای استقرار سازمان کوچینگ محور در مدارس، توجه به مؤلفه‌های زیر ضروری است: فرهنگ سازمانی حمایت‌کننده از یادگیری و توسعه، مدیریت منابع انسانی اثربخش و مبتنی بر شایستگی، محیط آموزشی پویا و تعاملی، عوامل انسانی انگیزه‌بخش و مشارکت‌جو، کنش‌های هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده، اجرای صحیح و به‌موقع فعالیت‌ها، پایش و ارزیابی مستمر عملکرد، توسعه فردی مدیران، معلمان و کارکنان، تقویت کار تیمی و همکاری، توسعه سازمانی و بهبود مستمر.

سلسله مراتب کوچینگ و جایگاه ویژه کوچینگ مدیران مدارس در ارتقای عملکرد آموزشی

نمودار زیر، سلسله مراتب کوچینگ را از کلی‌ترین مفهوم (کوچینگ) تا جزئی‌ترین مفهوم (کوچینگ مدیران اجرایی) به تصویر می‌کشد و جایگاه کلیدی کوچینگ مدیران مدارس را در این طیف نمایان می‌سازد. در راس این هرم، مفهوم فراگیر کوچینگ قرار دارد که به عنوان یک فرآیند توانمندسازی، افراد و گروه‌ها را در جهت تحقق اهدافشان هدایت می‌کند. این رویکرد، با تمرکز بر خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و رشد مستمر، زمینه‌ساز تحولات عمیق در ابعاد مختلف زندگی و کار افراد می‌شود. در لایه میانی،

کوچینگ محیط کار قرار دارد که به طور خاص بر توسعه مهارت‌ها و بهبود عملکرد افراد در محیط‌های سازمانی تمرکز دارد. این سطح، با ارائه راهکارهای عملی و کاربردی، افراد را در مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای و دستیابی به موفقیت‌های شغلی یاری می‌رساند.



شکل ۱- مدل کوچینگ اجرایی (۲۳)

این نمودار، سفری را به تصویر می‌کشد که از خودآگاهی و توانمندسازی فردی آغاز شده و به رهبری تحول‌آفرین در سازمان‌ها ختم می‌شود. هر سطح از این سلسله مراتب، نقشی حیاتی در توسعه فردی و سازمانی ایفا می‌کند و مدیران مدارس، به عنوان رهبران آموزشی، می‌توانند از این سفر برای ارتقای عملکرد خود و مدارسشان بهره‌مند شوند.

بر این اساس

۱. کوچینگ: بذر تحول و رشد

کوچینگ در بالاترین سطح، به عنوان یک فرآیند توانمندسازی، افراد و گروه‌ها را در جهت کشف پتانسیل‌های خود، تعیین اهداف و برنامه‌ریزی برای دستیابی به آن‌ها هدایت می‌کند. این سطح از کوچینگ، بر خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری، رشد مستمر و ایجاد تغییرات مثبت در ابعاد مختلف زندگی افراد تمرکز دارد. کوچینگ می‌تواند در زمینه‌های مختلفی مانند توسعه فردی، بهبود روابط، مدیریت استرس، ارتقای عملکرد و غیره مورد استفاده قرار گیرد. مدیران مدارس می‌توانند از این سطح از کوچینگ

برای افزایش خودآگاهی، بهبود مهارت‌های ارتباطی و مدیریت استرس، و ایجاد تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای خود بهره‌مند شوند.

۲. کوچینگ محیط کار: شکوفایی استعدادها در سازمان

کوچینگ محیط کار، به طور خاص بر توسعه مهارت‌ها و بهبود عملکرد افراد در محیط‌های سازمانی متمرکز دارد. این سطح از کوچینگ، بر شناسایی نقاط قوت و ضعف افراد، تعیین اهداف شغلی، برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای و ارائه بازخورد سازنده تمرکز دارد. کوچینگ محیط کار می‌تواند در زمینه‌های مختلفی مانند توسعه رهبری، بهبود عملکرد تیم، مدیریت تعارض، ارتقای مهارت‌های ارتباطی و غیره مورد استفاده قرار گیرد. مدیران مدارس می‌توانند از این سطح از کوچینگ برای توسعه مهارت‌های رهبری، بهبود عملکرد معلمان و کارکنان، ایجاد محیط کاری مثبت و سازنده، و ارتقای کیفیت آموزش در مدارس خود بهره‌مند شوند.

۳. کوچینگ مدیران اجرایی: رهبری تحول‌آفرین در مدارس

کوچینگ مدیران اجرایی، به طور اختصاصی بر توسعه شایستگی‌های رهبری و مدیریتی در سطوح عالی و میانی سازمان‌ها تمرکز دارد. این سطح از کوچینگ، بر تقویت تفکر استراتژیک، تصمیم‌گیری مؤثر، مدیریت تغییر، ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت و هدایت سازمان به سوی اهداف کلان تمرکز دارد. کوچینگ مدیران اجرایی می‌تواند در زمینه‌های مختلفی مانند تدوین استراتژی‌های کلان، مدیریت بحران، ایجاد تحول سازمانی، ارتقای عملکرد مدیران و غیره مورد استفاده قرار گیرد. مدیران مدارس، به عنوان مدیران اجرایی در سازمان آموزشی (مدرسه)، می‌توانند از این سطح از کوچینگ برای تدوین چشم‌انداز و اهداف کلان مدرسه، ایجاد تحول در فرآیندهای آموزشی و مدیریتی، ارتقای عملکرد مدرسه در شاخص‌های مختلف، و ایجاد فرهنگ سازمانی مبتنی بر یادگیری و نوآوری بهره‌مند شوند. بنابراین این سلسله مراتب نشان می‌دهد که کوچینگ مدیران مدارس، نه تنها یک مفهوم نظری، بلکه یک رویکرد عملی و کاربردی است که می‌تواند تحولات ملموسی در عملکرد مدارس ایجاد کند. مدیران مدارس، با بهره‌گیری از این رویکرد، می‌توانند از خودآگاهی و توانمندسازی فردی به رهبری تحول‌آفرین در مدارس خود دست یابند و زمینه را برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری فراهم کنند.

تاریخچه کوچینگ مدیران اجرایی

کوچینگ اجرایی، رابطه‌ای هدفمند و نتیجه‌محور برای کمک به افراد در دستیابی به اهداف شخصی و سازمانی است. قبل از دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، کوچینگ اجرایی به ندرت در محافل تجاری مطرح بود و بیشتر به مربی‌گری ورزشی و سلامت روان محدود می‌شد. در دهه ۱۹۸۰، با افزایش نرخ شکست مدیران اجرایی، کوچینگ اجرایی اصلاحی برای حفظ و آموزش رهبران با مهارت‌های رهبری ضعیف توسعه یافت (فلدمن و لانکائو، ۲۰۰۵؛ آناچسلی و دیویس، ۲۰۰۱)^۲. هریس (۱۹۹۹)^۳ سه مرحله را در تاریخچه کوچینگ اجرایی مشخص کرد:

الف: مرحله اول (۱۹۷۹-۱۹۵۰): استفاده متخصصان از ترکیب توسعه سازمانی و روانشناسی.

ب: مرحله دوم (۱۹۹۴-۱۹۸۰): افزایش حرفه‌ای‌گری و استانداردسازی.

ج: مرحله سوم (بعد از ۱۹۹۴): افزایش انتشارات و تحقیقات.

تعاریف کوچینگ مدیران اجرایی

کوچینگ اجرایی، رابطه‌ای کمکی بین مربی و متربی با اختیارات مدیریتی برای دستیابی به اهداف متقابل و بهبود عملکرد حرفه‌ای و سازمانی است (کیلبرگ، ۱۹۹۶)^۴. ویتerspون و ویزا (۱۹۹۶)^۵ آن را فرآیند یادگیری سازمان‌یافته و شخصی برای اقدام مؤثر و رشد شخصی می‌دانند. پیترسون و هیکز (۱۹۹۶)^۶ آن را فرآیند تجهیز مدیران به ابزار و دانش می‌دانند. فدراسیون بین‌المللی مربی‌گری (۲۰۰۰) و (۲۰۱۲) آن را رابطه‌ای تسهیل‌کننده برای حداکثر رساندن پتانسیل می‌داند. استریکلند، اسپانیر و وولف (۲۰۰۰)^۷ آن را فرآیندی تعاملی برای بهبود اثربخشی رهبری می‌دانند. گالوی (۲۰۰۰)^۸ آن را آزاد کردن پتانسیل فرد برای حداکثر رساندن عملکرد میداند. تینگ و هارت (۲۰۰۴)^۹ آن را رابطه‌ای رسمی برای

^۱. Feldman & Lankau

^۲. Anna, Chesley & Davis

^۳. Harris

^۴. Kilberg, S. (1996).

^۵. Witherspoon, D., & Visa, C. (1996).

^۶. Peterson, C., & Hicks, T. (۱۹۹۶).

^۷. Spanier, J., & Woolf, R. (۲۰۰۰).

^۸. Alloway, D. (2000).

^۹. Ting & Hart

ارزیابی و توسعه رهبری می‌دانند. اسپری (۲۰۰۸)^۱ آن را شکلی از مشاوره اجرایی برای بهبود مهارت‌ها و اثربخشی می‌داند. کالینز (۲۰۱۲)^۲ آن را ابزار توسعه مبتنی بر کار می‌داند. مالتبیا و همکاران (۲۰۱۴)^۳ آن را فرآیند توسعه‌ای برای ایجاد توانایی‌های رهبری می‌دانند. مربیان اجرایی باید با نظریه‌های شخصیت، انگیزش، رشد بزرگسالان، یادگیری، توسعه شغلی و تغییر آشنا باشند (کامپا-کوکش و اندرسون، ۲۰۰۲)^۴؛ استوبر و گرانت، (۲۰۰۶)^۵. رایج‌ترین رویکردهای کوچینگ اجرایی مبتنی بر یادگیری بزرگسالان، توسعه بزرگسالان و روانشناسی است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که کوچینگ مدیران اجرایی از یک مفهوم حاشیه‌ای و محدود به حوزه‌های ورزشی و سلامت روان، به یک رویکرد تخصصی و ضروری در دنیای تجارت تبدیل شده است. و سیر تکاملی آن از دهه ۱۹۸۰ به عنوان نقطه عطفی در تاریخچه کوچینگ مدیران اجرایی مطرح است، زمانی که نیاز به توسعه مهارت‌های رهبری در مدیران، به دلیل افزایش نرخ شکست آن‌ها، احساس شد. مراحل سه‌گانه هریس (۱۹۹۹) نشان‌دهنده رشد و تکامل تدریجی این حوزه، از استفاده از تکنیک‌های روانشناختی تا استانداردسازی و افزایش تحقیقات، است. تنوع تعاریف ارائه شده، نشان‌دهنده گستردگی و ابعاد مختلف کوچینگ مدیران اجرایی است. با وجود این تنوع، تعاریف بر عناصر مشترکی مانند رابطه کمکی، توسعه مهارت‌های رهبری، بهبود عملکرد و دستیابی به اهداف سازمانی تأکید دارند. تأکید بر لزوم آشنایی مربیان با حوزه‌های مختلف روانشناسی، مدیریت و یادگیری، نشان‌دهنده پیچیدگی و تخصصی بودن این حرفه است. رایج بودن رویکردهای مبتنی بر یادگیری بزرگسالان، توسعه بزرگسالان و روانشناسی، نشان‌دهنده مبانی علمی و کاربردی کوچینگ اجرایی است. بنابراین کوچینگ مدیران اجرایی، با پشت سر گذاشتن مراحل مختلف تکامل، به یک رویکرد تخصصی و مؤثر برای توسعه رهبری تبدیل شده است که نیازمند مربیانی با دانش و مهارت‌های گسترده است.

کوچینگ مدیران مدارس: ارتقای اثربخشی رهبری آموزشی

مدیران مدارس نقش کلیدی در پیشبرد اهداف آموزشی دارند. کوچینگ، با ارائه مدلی ۵ مرحله‌ای (۲۴)، به توسعه مهارت‌های آنان کمک می‌کند. وظایف مدیران شامل برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت، و ارتباط مؤثر است. اثربخشی مدیران، که از طریق توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌ها حاصل می‌شود،

^۱ . Spry, ۲۰۰۸

^۲ . Collins, 2012.

^۳ . Maltbia

^۴ . Kampa-Kokesch & Anderson

^۵ . Stoeber, J., & Grant, M. J. (2006).

^۶ . Harris

نقش حیاتی در بهبود عملکرد مدارس و تحقق اهداف آموزشی دارد. کوچینگ مدیران را باید اثربخش در مدیریت، میزان موفقیت در دستیابی به نتایج مطلوب است و باید هدف اصلی مدیر باشد. ارزیابی اثربخشی بر اساس نتایج حاصله و انطباق رفتار سازمانی با انتظارات صورت می‌گیرد. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران باید با نیازهای آنان همسو بوده و به افزایش کارایی و بهره‌وری منجر شود. تفاوت اثربخشی با کارایی در تمرکز بر اهداف سازمانی (اثربخشی) و اهداف فردی (کارایی) است. مدیریت اثربخش در مدارس، با تأثیرگذاری بر تمام جنبه‌های آموزشی، نقش حیاتی در تحقق اهداف نظام آموزشی و پاسخگویی به انتظارات جامعه دارد.

روش پژوهش

در این بخش با استفاده از الگوی پیاژ پژوهش^۱ که به وسیله ساندرز و همکاران^۲ (۲۰۰۹) (۲۵) ارائه شده است، به تحلیل و ارزیابی پژوهش پرداخته خواهد شد. پیاژ پژوهش یک الگوی شش لایه است که فلسفه، رویکرد، طرح تحقیق، روش پژوهش، تاکتیک و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها را مشخص می‌کند (۲۶). رویکرد این پژوهش، «تفسیرگرایی»^۳ است. نخستین لایه از پیاژ پژوهش، تعیین فلسفه پژوهش یا پارادایمی است که نشان دهنده جهان‌بینی و نوع نگاه پژوهشگر است.

فلسفه مربوط به بخش کیفی پژوهش، تفسیرگرایانه^۴ است. این فلسفه بر پارادایم تفسیری و رویکردی ذهنی‌گرا استوار است. در بخش کیفی پژوهش، رویکرد استقرایی^۵ است. استدلال استقرایی یعنی رسیدن از جزء به کل. در این رویکرد، فکر با استفاده از معلومات جزئی و برقراری ارتباط بین آنها، حکم کلی را استنتاج می‌نماید. طرح تحقیق، کیفی است.

با استفاده از روش تحلیل مضمون مصاحبه‌ها در سه مرحله کدگذاری می‌شوند. از شواهد گفتاری، مفاهیم استخراج شده سپس مفاهیم زیر مضامین را تشکیل می‌دهند و پس از آن به مضامین اصلی می‌رسیم.

شیوه‌ی نمونه‌گیری مشارکت‌کنندگان در این پژوهش «نمونه‌گیری هدفمند» است. در این‌گونه تحقیقات نمونه‌گیری نظری بر اساس مفاهیمی صورت می‌گیرد که در خلال تحلیل ظهور می‌یابند. در

¹ Research Onion-

² Saunders et al

³ interpretivism

⁴ Interpretivism

⁵ Inductive Approach

این نوع از نمونه گیری می توان از افراد، رویدادها، فضاها و موقعیت ها نمونه گیری کرد. بر اساس این نوع از نمونه گیری، برای گردآوری اطلاعات محقق با افرادی تماس برقرار می کند که در زمینه ی موضوع تحت بررسی یا جنبه هایی از آن دارای اطلاعات و شناخت مناسب و کافی باشند (۲۷). در این روش نمونه گیری که خاص تحقیقات کیفی است، تعداد افراد مورد مصاحبه، به عبارت دیگر، حجم نمونه به «اشباع نظری»^۱ سوالات مورد بررسی بستگی دارد، به این ترتیب که هر گاه محقق به این نتیجه برسد که پاسخ های داده شده و یا مصاحبه های انجام شده با افراد مطلع به اندازه ای به همدیگر شباهت دارند که منجر به تکراری شدن پاسخ ها و یا مصاحبه ها شده و داده های جدیدی در آنها وجود ندارد، تعداد مصاحبه ها را کافی دانسته و دست از مصاحبه می کشد.

که در این پژوهش بعد از مصاحبه با ۱۲ نفر از خبرگان و متخصصین موضوعی (متخصصین کوچینگ، دینفعان پژوهش، مدیران مدارس و اساتید دانشگاه حوزه علوم تربیتی) به اشباع نظری رسیدیم.

به صورت میانگین از این ۱۲ نفر، ۴ نفر مدیران و موسسین سازمان های کوچینگ که تحصیلاتی در حوزه های روانشناسی، مدیریت آموزشی و آموزش و بهسازی داشتند. ۴ نفر مدیران مدارس با سابقه میانگین ۳۰ سال در مدارس به نام و موفق و ۴ نفر از اساتید هیئت علمی رشته های مرتبط بودند. برای اطمینان از روایی و پایایی پژوهش، از راهبردهای مختلفی مانند بازنگری همکاران، بازنگری شرکت کنندگان و استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه استفاده شده است.

در گام نخست مصاحبه ها پیاده سازی شد، سپس شواهد گفتاری مشخص و مفاهیم مرتبط هر سوال استخراج شد، در گام دوم مفاهیم با استفاده از نرم افزار مکس کیودا^۲ به زیر مضامین هر سوال دسته بندی و در گام آخر مضامین هر سوال مشخص شد. مشخصات مصاحبه شوندگان در جدول زیر آمده است.

جدول ۱- مشخصات مصاحبه شوندگان

کد مصاحبه شونده	جنسیت	تحصیلات	شغل	سوابق اجرایی و مدیریتی
۱	زن	کارشناسی	مدیر مدرسه	۴۰ سال

^۱. Theoretical saturation

^۲. MAXQDA ۲۰۲۰

کد مصاحبه شونده	جنسیت	تحصیلات	شغل	سوابق اجرایی و مدیریتی
۲	زن	کارشناسی ارشد مدیریت	معاون آموزشی مدرسه	۳۰ سال
۳	مرد	دکتری مدیریت آموزشی	هیئت علمی دانشگاه	۳۰ سال
۴	زن	کارشناسی علوم تربیتی	مدیر مدرسه	۳۰ سال
۵	زن	دکتری مدیریت	معاون آموزشی مدرسه	۳۰ سال
۶	زن	کارشناسی ارشد روانشناسی	مدیر مدرسه	۱۵ سال
۷	زن	کارشناسی	مدیر مدرسه	۳۵ سال
۸	زن	کارشناسی ارشد روانشناسی	مدیر مدرسه	۱۵ سال مدیریت مدرسه
۹	مرد	دکتری مدیریت آموزشی	هیئت علمی دانشگاه	۴۰ سال
۱۰	زن	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی	معاون آموزشی مدرسه	۳۰ سال
۱۱	زن	دکتری مدیریت آموزشی	کارشناس کوچینگ مدیران	۱۰ سال
۱۲	زن	دکتری مدیریت آموزشی	هیئت علمی دانشگاه	۲۰ سال

یافته های پژوهش

از تحلیل مصاحبه های ۱۲ نفر خبرگان پژوهش در تبیین مسیر کوچینگ توسعه مدیران مدارس ۱۲۸ مفهوم استخراج شد که به صورت ۶ مضمون و ۲۱ زیر مضمون طبق شکل شماره (۱) دسته بندی شدند.



شکل شماره (۱). مولفه های مسیر کوچینگ توسعه مدیران مدارس

این مضامین: ضرورت و اهمیت کوچینگ (نیاز به روش‌های نوین آموزش و توسعه، تأثیر کوچینگ بر توسعه مدیران مدارس، استفاده از فناوری و نوآوری در کوچینگ)، چارچوب سازمانی و حقوقی (الزامات حقوقی و چارچوب سازمانی، ارتباط مدیران با سطوح بالاتر وزارت آموزش و پرورش، زیرساخت‌ها و آیین‌نامه‌های سازمانی، فرهنگ پذیرش کوچینگ)، پیش‌نیازهای اجرایی کوچینگ (نیازسنجی و طراحی دوره‌های آموزشی، توجه به فرآیند کوچینگ، ویژگی‌ها و صلاحیت‌های کوچ)، توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران (خودآگاهی و خودشناسی مدیران مدارس، توسعه فردی و حرفه‌ای در موازات یکدیگر، ارزیابی سیستم شخصیتی مدیران مدارس، ارتقای شغلی از طریق کوچینگ)، نتایج و پیامدهای کوچینگ (پیامدهای کوچینگ در سطح میکرو، پیامدهای کوچینگ در سطح مزو، پیامدهای کوچینگ در سطح ماکرو)، چالش‌ها و موانع اجرای کوچینگ (سطحی بودن اجرای کوچینگ، نبود برنامه‌های کوچینگ در آموزش و پرورش، فرمالیته بودن دوره‌ها، چالش‌های دیگر برای مدیران) در ادامه به توضیح هریک از مضامین استخراجی و زیر مضامین آن‌ها همچنین مواردی از گفت و گوی خبرنگار پژوهش می‌پردازیم:

ضرورت و اهمیت کوچینگ

— نیاز به روش‌های نوین آموزش و توسعه

تغییر و تحول روز افزون جهان، ما را به سمت روش‌های نوین در آموزش و توسعه منابع انسانی سازمان‌ها به خصوص سازمان‌های آموزشی و مدارس می‌کشاند. با توجه به جایگاه مدیران مدارس، نیاز به یادگیری مستمر مدیران مدارس و نیاز به تسهیلگر در مراحل مدیریتی خود و کوچینگ می‌تواند روش مناسبی برای آموزش و توسعه مدیران مدارس باشد.

مدیر مدرسه‌ای در مصاحبه‌ی خود ذیل کارآمدی روش‌ها آموزش و توسعه مدیران بیان کرد:

"خیر، صرفاً مشارکت کردن، و دوره ضمن خدمت آن کارایی که لازم است را ندارد علی‌الخصوص جدیداً که در دوران کرونا بخشی از آن مجازی شد، فیلم‌های آفلاین بود و مدارس دولتی من حتی خبر دارم که سوالاتش را می‌فروشنند، و حالت فرمالیته هست و در جهت افزایش رتبه است. ولی در مدارس مانند ما که حضوری برگزار میشود و حتی دغدغه مند هستیم، چنین دوره‌ای را من نشنیدم." (کد ۱۰)

همچنین در ادامه بیان کرد:

کارآمد بودن دوره‌های آموزشی برای مدیران مدارس وابسته به استمرار و پیگیری آن است.

"دقیقا فکر می‌کنم آن مدل خیلی نیاز است وگرنه مباحث نظری را فرد خودش می‌تواند در کتاب بخواند و خوبی روش کوچینگ آن همراهی مدیران با کوچ هست که آن همراهی و بازبینی اگر اتفاق بیفتد نظر من ارزشمند می‌شود اما اگر مانند سایر دوره‌ها باشد و به صورت نظری صحبت کنند فکر نمی‌کنم کاربرد داشته باشد" کد (۱۰)

پس از آشنایی با روش کوچینگ، این روش را کاربردی برای توسعه مدیران دانست.

— تأثیر کوچینگ بر توسعه مدیران مدارس

تأثیر مثبت کوچینگ بر بهبود عملکرد مدیران در سطوح مختلف (میکرو، مزو، ماکرو)، رابطه رهبری و مدیریت با کوچینگ، اهمیت نقش رهبری مدیران در فرآیند کوچینگ و از برخی دلایل روی آوردن ما به روش کوچینگ برای توسعه مدیران مدارس است. همچنین باید توجه داشت مدیر مدرسه، به عنوان رهبر و کاپیتان تیم مدرسه در امور و مسائل مدرسه بروز و ظهور دارد.

مدیر موسسه‌ای که دوره‌های کوچینگ برگزار می‌کند در مصاحبه‌ی خود بیان کرد:

"ما می‌گوییم هر مدیری می‌تواند در نقش کوچ قرار بگیرد، یعنی از مدیر مدرسه و سازمانها که فرض بر این هست که ما سالها داریم درباره رهبری صحبت میکنیم دیگر، می‌گوییم که آن مدیری موفق است که رهبر باشد، الان خیلی وقت است که این کار انجام شده اما حقیقتا بیشتر در حد حرف بوده و وقتی صحبت میکنیم میبینیم که دقیقا مهارت‌های کوچینگ از یک مدیر رهبر میسازد" کد (۱۱)

اشاره به تاثیر مثبت کوچینگ در جهت شکل دادن مدیر مدرسه به عنوان رهبر دارد.

— استفاده از فناوری و نوآوری در کوچینگ

استفاده از زیرساخت‌های فناوران به منظور بهره‌گیری از فناوری‌های نوین برای تربیت کوچ و اجرای کوچینگ هم چنین استفاده از مدیران جوان و نوآور برای کوچینگ سایر مدیران می‌تواند تحول‌شگرفی در مدیران مدارس و سیستم آموزشی ایجاد کند.

مدیر مدرسه‌ای در مصاحبه اشاره به شروع فعالیت جوانان و تاثیرات مثبت آن کرد:

"اگر در سیستم آدم باهوش و هوشیاری وجود داشته باشد که بتواند کشف استعداد کند این نقطه‌ی قوت است و ما خیلی در رده‌های بالاتر داریم در سیستم کشوری مدیران جوان داریم زیاد می‌بینیم و این نشان می‌دهد کسی آن کارآمدی را دیده و این نقطه‌ی قوت است." کد (۶)

همچنین در خصوص اهمیت استفاده از فناوری یکی از اساتید متخصص حوزه تعلیم و تربیت بیان کرد:

"در بدو کار از طریق فن‌آوری می‌توانیم حل کنیم ما یک زیر ساخت فناورانه هم احتیاج داریم که چه اتفاقی بیافتد، ما بیاییم مدیران برجسته را از تمام ایران شناسایی کنیم و به کمک فناوری برای و به صورت فناوری هم می‌توانیم حل کنیم که چه اتفاقی بیافتد و به کمک فناوری برای آن‌ها دوره برگزار کنیم یعنی خود این مدیران را پرورش دهیم به عنوان کوچ و بعد در مناطق خود مدارس خود بقیه مدیران را کوچ کنند" کد (۱۲)

این صحبت به خوبی اهمیت فن‌آوری در نظام آموزش و توسعه مدیران مدارس را نشان می‌دهد.

چارچوب سازمانی و حقوقی

— الزامات حقوقی و چارچوب سازمانی

یکی از مهم‌ترین مواردی که هنگام اجرای هر طرح جدیدی با آن رو به رو می‌شویم درگیری الزامات حقوقی و چارچوب‌های سازمانی برای پیاده‌سازی آن است. مدیری که ۴۰ سال سابقه مدیریت و حضور در مدارس را داشت در مصاحبه بیان کرد:

"در سیستم دولتی خیلی فاصله دارد نمی‌گوییم اصلاً وجود ندارد. اتفاقی که اخیراً افتاده این بحث قوانین از جهت الزامات حقوقی که به دنبال می‌آورد، این‌ها را دارند توجه می‌کنند یعنی می‌دانند که کسی که مدیر می‌شود اگر از آن قوانین بی‌خبر باشد خودش در محیط کارش با چالش روبرو می‌شود دارد یک مقدار به این مسئله توجه می‌شود ولی توسعه‌ی آن خیلی محدود است." کد (۱)

نشان دهنده آن است برای اجرای موفق طرح کوچینگ برای مدیران مدارس باید توجه به الزامات حقوقی و چارچوب آن داشت.

— ارتباط مدیران با سطوح بالاتر وزارت آموزش و پرورش

محدودیت ارتباط مدیران مدارس با سطوح بالاتر وزارت آموزش و پرورش باعث شده است که مدیران مدارس نوآور نتوانند ایده‌های خود را در سیستم آموزش و پرورش پیاده سازی کنند.

"شنیده‌اید می‌گویند فرد فرزند داری می‌کند اینجا داری، ندارد، نمیدانم با چه لفظی بگویم. نمی‌دانم با چه واژه‌ای می‌شود این را گفت، متصدی که این‌ها را راهبری کند مدیر هم بالا دست می‌خواهد و بالا دست همیشه سازمان است و خود سازمان هم ساز و کاری ندارد اینجا باید یک متصدی باشد چون این‌ها مستقیم با وزیر در ارتباط نیستند و یک سلسله مراتب صرفاً بوروکراسی اداری و کاغذ بازی است تا تو بتوانی دغدغه مطرح کنی و بشنوی نیست." (۶) کد

مدیر جوانی این موضوع را بیان کرد، که عدم ارتباط باعث شده است پیشرفت و تعامل در سازمان به شدت کم باشد. همچنین نیاز به ارتباط تربیتی و آموزشی مدیران مدارس به صورت مستمر همواره مورد توجه باید باشد.

— زیرساخت‌ها و آیین‌نامه‌های سازمانی

برای پیاده سازی هر طرح جدیدی نیاز به زیرساخت‌های سازمانی و آیین‌نامه‌های مشخص است، برای پیاده‌سازی کوچینگ هم متخصصین باید زیر ساخت‌ها سازمانی و آیین‌های اجرایی و حتی ارزیابی آن را تبیین کنند.

"یک ساختار و زیر ساخت قانونی لازم داریم، آیین‌نامه می‌خواهد این کار یعنی نمیشود به عهده سلیقه و خواست و دانش و تجربه افراد واگذار کرد که اگر می‌خواهی کوچ بشو یا نشو یا کوچ بکن یا نکن، یک آیین‌نامه می‌خواهد، سیستمی می‌خواهد که من به عنوان مدیر همچنان که باید امنیت جسمی و روانی کارکنان و سازمانم و دانش آموزانم را حفظ کنم، وظیفه دارم به کوچینگ هم بپردازم، کوچینگ هم یک مدل و سیستم است، یک اقدام نقطه‌ای لحظه‌ای فردی نیست بلکه یک فرایند مستمر است" (۳) کد

همچنین یکی از مهم‌ترین زیر ساخت‌های مورد توجه باید زیر ساخت‌های مالی باشد.

"کنند پس یک زیر ساخت فناوری احتیاج داریم یک زیر ساخت مالی احتیاج داریم، تا مالی تامین نشویم هیچ کاری پیش نمی‌رود برای همین حتما نیاز است که بودجه به این موضوع اختصاص داده شود، دیگر همین یعنی فعلاً این‌ها به ذهنم می‌رسد و اگر به ذهنم رسید می‌گویم." (۱۲) کد

به بیان یکی از اساتید حوزه مدیریت آموزشی تا بحث مالی برای طرح‌ها حل نشود، آن طرح نمی‌تواند بروز و ظهور لازم را داشته باشد.

— فرهنگ پذیرش کوچینگ

یکی از مهم‌ترین الزامات سازمانی برای پذیرش بهتر کوچینگ در مدارس، ایجاد فرهنگ کوچینگ در مدارس و نظام آموزش و توسعه مدیران مدارس است.

"کوچینگ بیش از هر چیز نیازمند یک پیش فرض و یک زمینه ذهنی در بعد اجتماعی و فرهنگی است، ما بپذیریم که من باید کوچی داشته باشم، فرد دیگری باید کوچ من باشد." (۳) کد

پیش نیازهای اجرایی کوچینگ

— نیازسنجی و طراحی دوره‌های آموزشی

ضرورت نیازسنجی دقیق برای طراحی دوره‌های آموزشی مدیران مدارس و توجه به تفاوت نیازهای مدارس دولتی و غیردولتی در طراحی دوره‌ها از مواردی هستند که مدیران مدارس و متخصصین برگزارکننده دوره‌ها کوچینگ بیان کردند.

"یکی از اشکالات کار این است که نیاز من ممکن است با مدرسه‌ی بغلی در حوزه‌ی کاری مدیریت یکسان نباشد، من نمی‌توانم بگویم که اگر جای مسئولین بودم خیلی قدرت برنامه‌ریزی متفاوت بود اما می‌توانم به عنوان یک اشکال بگویم. یعنی میشود نیاز سنجی کرد و بعد دوره برگزار کرد." (۱) کد

همچنین انتقاد از تکراری بودن دوره‌های آموزشی و عدم توجه به نیازهای جدید و لزوم برگزاری دوره‌های آموزشی عملیاتی و مبتنی بر موقعیت‌های واقعی در مصاحبه با خبرگان به آن‌ها اشاره شد.

"دومین مورد این هست که یک ناظر بیرونی اگر به عنوان کوچ در کنار مدیر مدرسه باشد فکر می‌کنم تاثیرگذار باشد یعنی متاسفانه مقداری نقدپذیری ما ایرانی‌ها کم است یعنی اگر یک ناظر خارجی با یک مدیر انتقادپذیر باشد واقعا می‌شود سیستم را ارتقا داد ولی باید یک کوچ ارزشمند باشد و فرد قدرتمند باشد و نمی‌توانم منکر شوم که بحث‌های نظری هم باید باشد و به صورت پایه قرار بگیرد و این مباحث روی آن سوار شود" (۱۰) کد

و نیاز به آموزش‌های عملیاتی که مدیر یکی از مدارس مطرح بیان کرد:

"بله به نظر من میشود حالا این اتفاقا خیلی هم روش خوبی است و من خودم با مدیران مدارس ارتباط داشتم که مثلا کسی بود که معاون بود مدتی و معلم پرورشی شده بود و الان میگویند معاون پرورشی، و میگفت من دوست دارم زیر نظر آقای فلانی بروم و معاونش بشوم و مدیریت را از او یاد بگیرم، این همان است، خیلی چیزها را در کلاس نمیشود آموزش داد" کد (۹)

— توجه به فرآیند کوچینگ

لزوم استمرار جلسات کوچینگ و ارزیابی‌های دوره‌ای، برگزاری جلسات تبادل تجربیات میان مدیران و نیاز به فردی برای هدایت و نتیجه‌گیری، لزوم برگزاری جلسات هم‌اندیشی و به اشتراک‌گذاری تجارب در سطح مدیران، لزوم سیستمی شدن کوچینگ و برنامه‌های آموزشی برای مدیران، نیاز به برنامه‌ریزی سازمانی از سطوح بالاتر برای ایجاد کوچینگ و بهره‌گیری از مدیران برجسته و ممتاز برای کوچینگ سایر مدیران از مواردی است که در فرآیند اجرای کوچینگ باید به آن توجه داشت. به طور مثال یکی از اساتید حوزه مدیریت آموزشی در صحبت‌های خود بیان کرد:

"در بدو کار از طریق فن‌آوری میتوانیم حل کنیم ما یک زیر ساخت فناورانه هم احتیاج داریم که چه اتفاقی بیفتد، ما بیاییم مدیران برجسته را از تمام ایران شناسایی کنیم و به کمک فناوری برای و به صورت فناوری هم می‌توانیم حل کنیم که چه اتفاقی بیفتد و به کمک فناوری برای آن‌ها دوره برگزار کنیم یعنی خود این مدیران را پرورش دهیم به عنوان کوچ و بعد در مناطق خود مدارس خود بقیه مدیران را کوچ کنند" کد (۱۲)

همچنین در مورد سیستمی شدن کوچینگ در جهت اجرای بهتر طرح نیز استاد دیگری بیان کرد:

"و تا الان در جامعه ما نبوده ما هرچیزی داشتیم در دانشگاه داشتیم و مدیریت آموزشی در کلاس دانشگاه داشتیم، ما به صورت کوچینگ مدیر آموزشی ندیدیم، سیستماتیک، یعنی آموزش و پرورش بگوید من یک برنامه تربیت مدیر دارم به صورت کوچینگ، من تا حالا نشنیدم و بسیار مفید است اگر انجام شود و بسیار کارآمد است" کد (۹)

— ویژگی‌ها و صلاحیت‌های کوچ

اهمیت انتخاب فرد مناسب برای کوچینگ مدیران مدارس، توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی کوچ، از جمله گوش دادن فعال، گوش دادن همدلانه، بازخورد صحیح و ارتباط مؤثر، نیاز به شناخت

کامل کوچ از سیستم آموزش و پرورش و چالش‌های آن و تعهد کوچ به اخلاق حرفه‌ای و تربیتی و. از مواردی است که در انتخاب و تربیت افراد در جایگاه کوچ مدیران مدارس توجه کرد. یکی از متخصصین که سابقه ۱۰ سال کوچینگ مدیران مدارس را داشت بیان کرد:

"فدراسیون بین‌المللی کوچینگ ۸ صلاحیت را برای کوچ‌های حرفه‌ای معرفی کرده که ما در برگزاری دوره‌هایی که برای مدیران هم داریم میتوانیم این مؤلفه‌ها را به کار ببریم، که یکسری از این مؤلفه‌ها کارمدار است و یکسری کارمند مدار است یعنی یکسری‌هایش روی خود کوچ کار میکند و یکسری‌هایش ارتباط کوچ با مراجع است" کد (۱۰)

توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران

— خودآگاهی و خودشناسی مدیران مدارس

نیاز به خودآگاهی و شناخت مدیران از توانایی‌ها و نقاط ضعف خود برای توسعه فردی و حرفه‌ای یکی از اولین گام‌ها است. یکی از مدیران مدارس که از ذینفعان محسوب می‌شود در این باره بیان می‌کند:

"به لحاظ نظری اگر کسی بخواهد کوچینگ این کار را انجام دهد و در سیستم حرفه‌ای وارد شود اولاً این که توسعه‌ی فردی همه خیلی می‌لنگد حتی آنهایی که خیلی بلد هستند حتی من که متصدی آموزش هستم در یک مدرسه‌ی خوب و منطقه‌ی به نام آموزشی کشور، به نظرم خیلی لازم دارد که حداقل در سیستم راهبری حرفه‌ای خودم بتوانم خودم را بشناسم و خودآگاهی داشته باشم تا بتوانم درست عمل کنم." کد (۶)

— توسعه فردی و حرفه‌ای در موازات یکدیگر

همچنین با توجه به مفاهیم به دست آمده از مصاحبه با خبرگان توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران باید به‌صورت هم‌زمان و موازی انجام شود، چرا که این دو در راستای یکدیگر هستند.

"سوال قشنگی است، اتفاقاً کاملاً این درهم آمیخته است، یعنی هردو باهم در کنار هم، ما یک مدلی از کوچینگ داریم یکی از مدل‌های کوچینگ اسمش کوچینگ اجرایی^۱ است، کوچینگ زندگی فردی و شغلی مدیران" کد (۱۱)

¹ executive coaching

با توجه به صحبت‌های یکی از متخصصین اجرایی کوچینگ توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران مدارس با کوچینگ اجرایی قابل اجراست.

— ارزیابی سیستم شخصیتی مدیران مدارس

ارزیابی سیستم شخصیتی مدیران مدارس و بررسی اختلالات شخصیتی احتمالی یکی دیگر از زیر مضامین توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران مدارس را شامل می‌شود. یکی از مدیران مدارس که تحصیلات کارشناسی ارشد روانشناسی را داشت در مصاحبه بیان کرد:

" یعنی یک دوره‌ی به شدت قوی که جدای از اینکه باید سیستم ساختار شخصیتی فرد ارزیابی شود که المان‌های مشکل شخصیتی نداشته باشد چون ما واقعا الان سیستم *disorder* خیلی در افراد داریم مخصوصا *personal disorder* زیاد است. یعنی شما وقتی وارد فضاهای آموزشی می‌شوید برای ما که داریم کار درمانی می‌کنیم در کلینیک، چون من خارج از فضای مدرسه کار درمانگری هم انجام می‌دهم واقعا می‌بینید که خیلی‌ها تایپ شخصیتی شان *disorder* است، یعنی کم کم کم آن چیزی که شایع است در بین مدیران، و در سیستم آموزشی اختلال *control disorder* است، یعنی اختلال کنترل‌گری و وسواس فکری عملی شدید بر سیستم کاری خود دارند که این اصلا خوب نیست. " کد (۶)

— ارتقای شغلی از طریق کوچینگ

با توجه به اینکه دوره‌های آموزشی در حال تغییر و تحول است، کوچینگ به عنوان ابزاری برای ارتقای شغلی مدیران مدارس در حال ظهور است. یکی از اساتید حوزه مدیریت آموزشی در مصاحبه خود بیان کرد:

" پس دوره کوچینگ خیلی میتواند مفید باشد اصلا آموزش منابع انسانی در کلاس درس دیگر منسوخ شده که شما مثلا کارمندانی را بیاوری و کلاس آموزشی ضمن خدمت بگذاری و با تخته و پاور پوینت و ... اینها دیگر به درد نمیخورد و باید با عمل و ضمن کار *on the job training* باشند. " کد (۶)

نتایج و پیامدهای کوچینگ

به صورت کلی پیامدهای کوچینگ مدیران را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم کرد:

— پیامدهای کوچینگ در سطح میکرو

به معنای بهبود رابطه مدیر با خودش و افزایش خودآگاهی است که یکی از خبرگان این نیاز را این گونه بیان می‌کند:

"متأسفانه هیچکس نمیگوید که من نیاز دارم به این که خودم را بیشتر بشناسم و کسی نمیگوید که من نیاز دارم به اینکه بتوانم رابطه ام را با دیگران، البته نمیگویم هیچکس، اما خب کمتر پیش می‌آید که این نیاز احساس شود و درک شود" کد (۱۱)

— پیامدهای کوچینگ در سطح مزو

به معنای بهبود رابطه مدیر با ذینفعان (معلمان، والدین، دانش‌آموزان) است، که یکی از اساتید به تعاملات گسترده مدیران مدارس اشاره می‌کند و در ادامه صحبت‌های خود کوچینگ را راهگشا می‌داند:

"من بروم پای تخته بگویم شما باید با تیپ‌های مختلف والدین مثلاً برخورد مناسبی داشته باشید، خب این یک کلمه است اما اینکه چطور رفتار کند مهم است، الان مثلاً یک خانم چادری مثل شما می‌آید و یک خانم که روسری اش وسط سرش می‌باشد، یک آقای کراواتی است و یک آقا با تسبیح و انگشتر عقیق و سلام و صلوات، هرتیپی یک جور است، دانش‌آموز هم همینطور است، یک دانش‌آموز درس خوان و یک دانش‌آموز بداخلاق و مشکل‌آفرین برای مدرسه داریم، اینها هر کدام یک تیپی هستند و همه را باید بتواند مدیریت کند، بنابراین در کار اینها یادگرفته می‌شود" کد (۹)

— پیامدهای کوچینگ در سطح ماکرو

به معنای افزایش کارایی سازمانی و بهبود عملکرد کلی مدرسه است، که عالی‌ترین سطح پیامد و توسعه می‌توان دانست.

"در سطح سوم بهبودی که در کل سازمان میشود در نظر گرفت، قطعاً آن بهره‌وری سازمان بالاتر می‌رود" کد (۱۱)

چالش‌ها و موانع اجرای کوچینگ

— سطحی بودن اجرای کوچینگ

در حال حاضر کوچینگ به صورت سطحی و بدون عمق در حال اجرا است. یکی از مدیران با سابقه مدارس بیان کرد:

"اما آن سال‌هایی که این اتفاق افتاد چون ما مدرسه ما یک قطب بود و همه می‌آمدند و با همکاران صحبت می‌کردیم به نظرم می‌توانست موثر شود اما این‌ها و کلاً هر اتفاقی اگر از حالت قالب و ظاهر خارج نشود یعنی به عمق نرسد خیلی نمی‌تواند موثر باشد" (۲)

— نبود برنامه‌های کوچینگ در آموزش و پرورش

یکی دیگر از چالش‌های کوچینگ فقدان برنامه‌های رسمی کوچینگ در سیستم آموزش و پرورش است.

"اما نقطه‌ی ضعف در تربیت مدیران، من اصلاً دوره‌ای ندیدم و خیلی محدود آموزش و پرورش برگزار می‌کند و برای مدیران خیلی کم است و در حد دانش‌افزایی است و من ندیدم و دوره‌ی کوچ هم شاید باشد ولی من ندیدم." (۶)

با توجه به مصاحبه یکی از خبرگان دوره‌های کوچینگ به صورت رسمی در سیستم آموزش و پرورش جایگاهی ندارد.

— فرمالیته بودن دوره‌ها

با توجه به ضعف نظام تشویق مدیران مدارس دوره‌های آموزشی صرفاً برای کسب امتیازات اداری برگزار می‌شوند و عمق کافی ندارند.

"تا اینکه اصلاً چقدر لازم است خودم را بشناسم و چقدر خود آگاهی داشته باشم نسبت به خودم که بعد هم بهتر بتوانم کارمندان خودم و معلمانم را بشناسم، فکر میکنم اینگونه است الان که ضمن خدمات‌ها بیشتر پر کردن است و امتیاز است و برای ارتقا گرفتن است و نگرانی برای اینکه من الان در رتبه بندی کجا قرار گرفتم" (۱۱).

— چالش‌های دیگر برای مدیران

وجود چالش‌هایی (مالی، زمانی و...) باعث می‌شود آموزش و توسعه مدیران از اولویت خارج شود. با توجه به صحبت‌های مدیر مدرسه‌ای که از مدارس به نام است، نیاز توسعه وجود دارد در مدیران مدارس اما با وجود چالش‌های دیگر در اولویت قرار نمی‌گیرد.

"آرام آرام الزاماتی به وجود آمده که به این نتیجه رسیدند که هر کس قرار است مدیر شود باید آموزش‌هایی را ببیند ولی واقعیت این است که خود این سیستم به قدری مسئله دارد و چالش دارد که این موارد اولویت اول نیست." (کد ۱)

در ادامه جدول مراحل کدگذاری مسئله پژوهش آورده شده است.

جدول ۲- مراحل کدگذاری یافته های پژوهش

ردیف	مفاهیم	زیر مضامین	مضامین
۱	- دیدگاه ضرورتی به کوچینگ در مدارس غیر دولتی - نبود کوچ و برنامه های کوچینگ - مفید بودن کوچینگ برای مدیران مدارس - شکل گرفتن کوچینگ به تازگی در آموزش و پرورش - موسسات خصوصی که کار کوچینگ را برای مدیران انجام می دهند. - کوچینگ بیشتر از آن که کاربردی پیاده سازی شود، به صورت یک بیزینس در آمده است. - دوره های آموزشی مدیران مدارس در حد دانش افزایی است. - جرقه های اولیه کوچینگ برای مدیران و موسسان سازمان های آموزشی در حال خوردن است. - تکراری بودن دوره های آموزشی در حال حاضر - ضرورت دوره های کوچینگ برای ارتقا شغلی با توجه به پیشرفت ها - بالا بردن کارایی دوره های ضمن خدمت - نبود دوره های کوچینگ در سیستم آموزش و پرورش - کارآمد بودن کوچینگ - فرمالیته بودن دوره ها صرفا برای گرفتن امتیازات اداری - کوچینگ به صورت فردی و بر اساس علاقه گاه ها در حال اجرا است. - تغییر چهارچوب قوانین برای پذیرش کوچینگ مدیران	ا. نیاز به روش های نوین آموزش و توسعه	ضرورت و اهمیت کوچینگ

ردیف	مفاهیم	زیر مضامین	مضامین
۲	- تأثیر مثبت کوچینگ بر بهبود عملکرد مدیران در سطوح مختلف - شرکت صرف تکلیف اداری و عدم تبیین نیاز توسعه میان مدیران - داشتن دید آکادمیک و نبود نگاه عملیاتی - نیاز حرکت به سمت عمق مسائل تا سطحی نگری - قدم اول داشتن استراتژی و بعد عملیاتی کردن آن - کوچینگ در حال حاضر سطحی انجام می شود و عمق ندارد. - نیاز کوچینگ و آموزش عملیاتی - عملیاتی کردن اهداف مدیران مدارس - لازم و ملزوم بودن تحصیلات و تجربه در مدیریت مدارس - لزوم وجود دوره های عملیاتی و کوچینگ برای مدیران مدارس	ب. تأثیر کوچینگ بر توسعه مدیران مدارس	
۳	- استفاده از زیرساخت های فناورانه: بهره گیری از فناوری های نوین برای تربیت کوچ و اجرای کوچینگ. - استفاده از مدیران جوان: استفاده از مدیران جوان و نوآور برای کوچینگ سایر مدیران.	ج. استفاده از فناوری و نوآوری در کوچینگ	
۴	- درگیری الزامات حقوقی و چارچوب های سازمانی برای پیاده سازی کوچینگ.	أ. الزامات حقوقی و چارچوب سازمانی	د. زیرساخت های سازمانی
۵	- محدودیت ارتباط مدیران مدارس با سطوح بالاتر وزارت آموزش و پرورش و نیاز به ارتباط تربیتی و آموزشی.	ب. ارتباط مدیران با سطوح بالاتر وزارت آموزش و پرورش	
۶	- نیاز به زیرساخت های سازمانی و آیین نامه های مشخص برای پیاده سازی کوچینگ.	ج. زیرساخت ها و آیین نامه های سازمانی	

ردیف	مفاهیم	زیر مضامین	مضامین
۷	- ضرورت وجود فرهنگ مشترک توسعه و پیشرفت همگانی - لزوم فرهنگ سازی کوچینگ و تبیین نیاز آن - فرهنگ سازی تصمیم گیری جمعی، مشاوره، نظرات تخصصی - فرهنگ سازی نیاز به توسعه در تمامی سطوح سازمانی به خصوص مدیریت - توجه به صلاحیت های کارمدار و کارمندمدار برای کوچینگ مدیران مدارس - توجه به روند کوچینگ برای مدیران مدارس - فرهنگ شدن کوچینگ در مدارس - فرهنگ سازی برای پذیرش کوچینگ - شکل گیری فرهنگ کوچینگ توسط خود مدارس - آشنایی و آگاهی کامل از فرایند کوچینگ و جوانب آن	د. فرهنگ پذیرش کوچینگ	
۸	نیازسنجی برای دوره های آموزشی: - ضرورت نیازسنجی دقیق برای طراحی دوره های آموزشی مدیران. تفاوت نیازهای مدارس: - انتقاد از تکراری بودن دوره های آموزشی و عدم توجه به نیازهای جدید. - لزوم برگزاری دوره های آموزشی عملیاتی و مبتنی بر موقعیت های واقعی. - در نظر گرفتن پیش نیازهای محتوایی و موقعیتی برای طراحی دوره ها.	أ. نیازسنجی و طراحی دوره های آموزشی،	نیازسنجی و طراحی دوره های آموزشی

ردیف	مفاهیم	زیر مضامین	مضامین
۹	- لزوم استمرار جلسات کوچینگ و ارزیابی‌های دوره‌ای. - برگزاری جلسات تبادل تجربیات میان مدیران - نیاز به فردی برای هدایت و نتیجه‌گیری. - لزوم برگزاری جلسات هم‌اندیشی و به اشتراک‌گذاری تجارب در سطح مدیران. - لزوم سیستمی شدن کوچینگ و برنامه‌های آموزشی برای مدیران. - نیاز به برنامه‌ریزی سازمانی از سطوح بالاتر برای ایجاد کوچینگ. - بهره‌گیری از مدیران برجسته و ممتاز برای کوچینگ سایر مدیران.	ب. توجه به فرآیند کوچینگ	
۱۰	- اهمیت انتخاب فرد مناسب برای کوچینگ مدیران مدارس. - توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی کوچ، - از جمله گوش دادن فعال، - گوش دادن همدلانه، - بازخورد صحیح و ارتباط مؤثر. - نیاز به شناخت کامل کوچ از سیستم آموزش و پرورش و چالش‌های آن. - تعهد کوچ به اخلاق حرفه‌ای و تربیتی. - تربیت افرادی که بتوانند همدلانه و مؤثر کوچینگ را اجرا کنند.	ج. ویژگی‌ها و صلاحیت‌های کوچ	
۱۱	- نیاز به خودآگاهی - شناخت مدیران از توانایی‌ها و نقاط ضعف خود	أ. خودآگاهی و خودشناسی مدیران	توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران
۱۲	- توسعه فردی و حرفه‌ای مدیران باید به صورت هم‌زمان و موازی انجام شود.	ب. توسعه فردی و حرفه‌ای در موازات یکدیگر	
۱۳	- ارزیابی سیستم شخصیتی مدیران مدارس - بررسی اختلالات شخصیتی احتمالی	ج. ارزیابی سیستم شخصیتی مدیران	

ردیف	مفاهیم	زیر مضامین	مضامین
۱۴	– استفاده از کوچینگ به عنوان ابزاری برای ارتقای شغلی مدیران	د. ارتقای شغلی از طریق کوچینگ	
۱۵	– بهبود رابطه مدیر با خودش – افزایش خودآگاهی.	ا. پیامدهای کوچینگ در سطح میکرو	توسعه منابع انسانی
۱۶	– بهبود رابطه مدیر با ذینفعان (معلم، والدین، دانش آموزان).	ب. پیامدهای کوچینگ در سطح مزو	
۱۷	– افزایش کارایی سازمانی – بهبود عملکرد کلی مدرسه.	ج. پیامدهای کوچینگ در سطح ماکرو	
۱۸	– کوچینگ به صورت سطحی و بدون عمق در حال اجرا است.	ا. سطحی بودن اجرای کوچینگ	توسعه منابع انسانی
۱۹	– فقدان برنامه های رسمی کوچینگ در سیستم آموزش و پرورش.	ب. نبود برنامه های کوچینگ در آموزش و پرورش	
۲۰	– دوره های آموزشی صرفاً برای کسب امتیازات اداری برگزار می شوند و عمق کافی ندارند.	ج. فرمالیته بودن دوره ها	
۲۱	– محدودیت زمان و منابع مالی برای شرکت مدیران در دوره های کوچینگ.	د. محدودیت های زمانی و مالی	
۲۲	– وجود چالش هایی که باعث می شود آموزش و توسعه مدیران از اولویت خارج شود.	ه. چالش های دیگر برای مدیران	

توسعه و تعالی هر نظام آموزشی، بیش از هر چیز در گرو شناخت دقیق نقاط قوت و ضعف آن نظام و تلاش مستمر برای رفع موانع و چالش های پیش رو است بدون داشتن درک روشنی از مشکلات موجود، هرگونه برنامه ریزی برای بهبود و توسعه، محکوم به ناکامی خواهد بود. یافته های پژوهش حاضر، به روشنی گویای آن است که نظام آموزش و توسعه مدیران مدارس در ایران، با موانع و چالش های چند وجهی و

درهم‌تنیده‌ای دست به گریبان است. این چالش‌ها، ریشه در ساختارها، فرایندها و حتی فرهنگ سازمانی نظام آموزشی دارند و به صورت مستقیم و غیرمستقیم، بر عملکرد و کارآمدی مدیران مدارس اثرگذارند.

این موانع و چالش‌ها در سه دسته اصلی زیر قابل تقسیم است:

الف: ضعف‌های سیستم آموزشی، نظام آموزش و پرورش کشور با ضعف‌های بنیادینی مواجه است که مانع از توسعه کارآمد مدیران مدارس می‌شود. این ضعف‌ها عبارتند از:

-سنتی بودن سیستم آموزشی، نظام آموزشی ایران به لحاظ نظری و عملی، سیستمی سنتی محسوب می‌گردد که با نظریه‌های نوین مدیریت و آموزش فاصله چشمگیری دارد.

-نظری بودن نظام توسعه مدیران: سیستم توسعه مدیران مدارس بیشتر جنبه نظری داشته و فاقد رویکردهای عملی و کاربردی است. به عبارت دیگر، آموزش‌های ارائه شده توسط آموزش و پرورش، فاصله قابل توجهی با نیازهای واقعی عملکردی و آموزشی مدیران دارد.

ب: مشکلات اجرایی، علاوه بر ضعف‌های سیستمی، مشکلات اجرایی متعددی نیز در نظام توسعه و آموزش مدیران مدارس وجود دارد که عبارتند از:

-حجم بالای کارهای اداری و اجرایی: مدیران مدارس به دلیل حجم زیاد امور اداری و اجرایی، از پرداختن به مسائل مهم‌تر آموزشی و توسعه‌ای باز می‌مانند.

-منفعت‌طلبی در مسائل تربیتی و آموزشی: متأسفانه، در برخی موارد، منفعت‌طلبی مدیران در مسائل تربیتی و آموزشی اولویت یافته و به کیفیت آموزش و پرورش لطمه وارد می‌کند.

-طولانی بودن سال‌های آموزش مدرسه‌ای و دیر وارد شدن دانش‌آموزان به اجتماع: نظام آموزشی طولانی‌مدت و عدم آمادگی دانش‌آموزان برای ورود به اجتماع پس از فارغ‌التحصیلی، از دیگر مشکلات اجرایی این حوزه محسوب می‌شود.

برای رفع موانع و چالش‌های ذکر شده و بهبود نظام آموزشی، نگرشی واقع‌بینانه و اقداماتی عملی ضروری است. بدون شناخت دقیق و رفع این موانع، هرگونه تلاش برای اصلاح و توسعه نظام آموزشی با ناکامی مواجه خواهد شد.

ج: چالش‌های مربوط به شایسته‌سالاری و انتخاب مدیران، یافته‌های پژوهش همچنین به چالش‌های موجود در زمینه شایسته‌سالاری و انتخاب مدیران مدارس به شرح زیر اشاره دارد:

-عدم شایسته‌سالاری در انتخاب مدیران: نظام انتخاب مدیران مدارس مبتنی بر شایسته‌سالاری نبوده و اغلب ملاحظات غیرتخصصی در این فرایند دخیل است.

-اهمیت تجربه عملی و مدیریت مبتنی بر تجربه: داشتن تجربه عملی و آشنایی با محیط مدرسه، از جمله عوامل کلیدی در موفقیت مدیران مدارس است. بر اساس یافته‌های پژوهش مدیر واقعاً باید ورود کند و کار اجرایی انجام دهد یعنی تجربه کاری داشته باشد و مدیر حتماً باید در محیطی که می‌خواهد مدیریت کند، حضور داشته باشد، الان بحث ما بحث آموزشی و مدرسه است، مدیر حتماً باید فردی باشد که قبلاً در تعامل کامل با دانش آموزان باشد و ترجیحاً معلم باشد، ترجیحاً اگر کسی معلم باشد بعداً خیلی خوب می‌تواند مدیریت کند. بنابراین، انتخاب مدیران باید بر اساس تجربه مدیریتی و آشنایی با محیط آموزشی صورت پذیرد.

-مدیریت بر اساس تجربه عملی: کسب تجربه در حوزه‌های عملیاتی مرتبط با مدیریت مدرسه، مانند برگزاری کارگاه‌ها و فعالیت‌های جهادی، به مدیران کمک می‌کند تا با چالش‌های واقعی محیط کار آشنا شده و راهکارهای عملی برای حل مسائل بیابند. منش رهبری که از طریق تجربه و تعامل به دست می‌آید، از مهم‌ترین عوامل موفقیت مدیریت است. در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزش و توسعه مدیران مدارس با چالش‌های ساختاری، اجرایی و مدیریتی متعددی روبرو است که نیازمند توجه جدی و اتخاذ رویکردهای نوین برای بهبود و توسعه این نظام می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش و توسعه مدیران مدارس نیازمند تحول اساسی در روش‌های آموزشی است. رویکردهای سنتی، شامل دوره‌های ضمن خدمت و مشارکت‌های صرفاً شکلی، به دلیل ماهیت اغلب غیرکاربردی و بعضاً صوری، قادر به پاسخگویی به نیازهای پیچیده و پویای مدیران در عصر حاضر نیستند. در مقابل، کوچینگ به عنوان یک رویکرد نوآورانه، بستری را فراهم می‌سازد تا مدیران ضمن همراهی مستمر با کوچ و بازبینی فرایندهای مدیریتی خود، به یادگیری عمیق و توسعه پایدار دست یابند. محیط‌های آموزشی پویا و تحول‌گرا، بیش از پیش نیازمند به کارگیری رویکردهای نوین همچون کوچینگ در توسعه مدیران هستند.

برای اجرای موفق و اثربخش هر برنامه‌ای توجه به جوانب آن یکی از مهم‌ترین موارد به شمار می‌آید، در حال حاضر در نظام آموزش و توسعه مدیران مدارس کوچینگ توسعه مدیران مدارس از جوانبی بر خوردار است که باید به این موارد توجه داشت. پژوهش‌هایی با موضوع کوچینگ در نظام آموزش و پرورش تا کنون انجام شده اند (۹). مربیگری، فرایند همراهی مداوم و حمایت از فرد برای ثابت قدم ماندن در اهداف و تعهدات خود است و به معنای پیمودن راهی میانبر، فائق آمدن بر ترس و تقویت و نیرومند ساختن نقاط و ویژگی‌های مهم و اساسی است. به بیان دیگر، مربیگری، هنر تسهیل کردن اجرای فعالیت‌ها، فرایند یادگیری و پیشرفت فرد است و به طور مداوم بر فرایندهای پیشرفت و رشد افراد تمرکز می‌کند. بررسی متون و تجارب نشان می‌دهد که همانند سازمان‌های دیگر، در نظام‌های آموزشی بویژه مدارس و دانشگاه‌ها نیز با اهداف آموزشی و پرورشی، روش مربیگری به کار گرفته می‌شود و این مفهوم به طور گسترده در مدارس آمریکا و اروپا کاربرد روزافزونی داشته و کشورهای درحال توسعه نیز از تجارب موفق آن‌ها الگو برداری می‌کنند. خالوندی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان شناسایی عوامل اثرگذار بر مدیریت کوچینگ (مربیگری) در مدارس ابتدایی بیان می‌کند از آنجایی که آموزش و پرورش دارای نقش‌ها و وظایف مؤثر بر سازمان‌های دیگر است باید بر تمامی ساختارها و زیرمجموعه‌های این سازمان خصوصاً مدارس ابتدایی و نحوه مدیریت آن‌ها حساسیت به خصوصی اعمال شود. مدیران مدارس نقش بسیار مهمی در برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت، ارزشیابی و برقراری روابط مؤثر با دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه دارند و در توفیق کارکنان و سلامت جسمی و روانی اخلاقی و پیشرفت علمی دانش‌آموزان و افزایش و کارایی و اثرگذاری به‌ویژه در مدارس ابتدایی، تأثیر بسزایی دارند، به این دلیل سبک مدیریت و چگونگی رهبری مدارس در پیشبرد اهداف آموزشی بسیار مهم است.

همچنین اویسی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان "نقش راهبران آموزشی در تغییرات مدارس واکاوی رویکردها از دیدگاه مدیران و معلمان" ضرورت آموزش و بهسازی مدیران مدارس و رهبران آموزشی را بیان می‌کند.

قهرمانی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش با عنوان "طراحی مدل مربیگری (کوچینگ) در مدارس ابتدایی غیردولتی شهر تهران" بررسی تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که به رویکرد مربیگری در سازمان‌های زیادی پرداخته شده است؛ اما در سازمان آموزش و پرورش تعداد انگشت شماری را شامل می‌شود. استقرار مربیگری در مدارس به‌عنوان رویکرد نوین و کارآمد در توسعه حرفه‌ای، اهمیت و ارزشمندی پژوهش حاضر را می‌رساند. این پژوهش با استفاده از روش ترکیبی، نظر کارشناسان آموزشی را نسبت به مربیگری در مدارس ابتدایی غیردولتی در قالب پاسخ‌یابی به سؤالات مطرح مورد بررسی قرار می‌دهد. و جوانب کوچینگ را تبیین می‌کند.

همچنین حیدری و همکاران (۱۳۹۷) در پایانامه خود با عنوان " بررسی تأثیر مربیگری (کوچینگ) بر بهسازی منابع انسانی در آموزش و پرورش " گرفت نتایج این پژوهش نشان داد که مربیگری و ابعاد آن یعنی ارتباطات باز ارجحیت فرد نسبت به وظیفه، پذیرش ابهام و رویه تیمی بر بهسازی منابع انسانی کارکنان ستاد مرکزی آموزش و پرورش شهر کرمان تأثیر معنی داری دارد.

همچنین کیمبال (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان " اصول کوچینگ برای کوچینگ مدیران : رویکرد خود هدایتی " جنبه‌های کوچینگ برای مدیران را موقعیت کوچینگ، پشتیبانی آینده، تمرکز بر اهداف دانش آموز، ساختار سازمانی بیان کرد. همچنین هوک^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان " معلمان با تجربه متوسطه اثرات برنامه مربی گری آموزشی را بر استراتژی‌های پداگوژی‌شان چطور دیدند؟ " جنبه‌ی دیگری از کوچینگ را مورد بررسی قرار داد، از یافته‌های پژوهشش چهار زمینه اصلی (تم) بدست آمد که شامل: پشتیبانی‌های متناوب مربی گری، بهبودی و بهسازی راهنمایی و الویت بندی وظایف می‌شود.

کوچینگ، ابزاری قدرتمند در توانمندسازی مدیران و ارتقای سطح رهبری و عملکرد آن‌ها محسوب می‌گردد. این رویکرد، با تقویت مهارت‌های کلیدی رهبری و مدیریتی، مدیران را به رهبرانی اثربخش‌تر تبدیل نموده و به بهبود عملکرد سازمانی در سطوح مختلف (خرد، میانی و کلان) کمک شایانی می‌نماید. هم‌راستایی کوچینگ با اصول نوین رهبری و مدیریت، آن را به گزینه‌ای ایده‌آل برای توسعه مدیران مدارس در دنیای امروز بدل ساخته است. به‌کارگیری فناوری‌های نوین و ایجاد زیرساخت‌های فناورانه، نقش بسزایی در ارتقای کیفیت و اثربخشی برنامه‌های کوچینگ دارد. فناوری، امکان تربیت کوچ‌های توانمند در مقیاس وسیع و اجرای برنامه‌های کوچینگ به شیوه‌های نوین و جذاب را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، بهره‌گیری از ظرفیت مدیران جوان و نوآور به عنوان کوچ، می‌تواند ضمن ایجاد تحول مثبت در سیستم آموزشی، نسل جدیدی از رهبران تحول‌آفرین را در نظام آموزشی پرورش دهد. برقراری ارتباطی دوسویه و سازنده میان مدیران مدارس و سطوح عالی وزارت آموزش و پرورش، نقش حیاتی در موفقیت نظام کوچینگ ایفا می‌نماید. ایجاد بسترهای ارتباطی کارآمد، امکان انتقال ایده‌ها، دغدغه‌ها و پیشنهادات مدیران به سطوح تصمیم‌گیر را فراهم ساخته و زمینه را برای مشارکت فعالانه آنان در فرآیند توسعه نظام آموزشی مهیا می‌سازد. فقدان ارتباطات مؤثر، نه تنها مانع از به‌کارگیری ظرفیت نوآوران مدیران مدارس می‌گردد، بلکه فرایند تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در سطوح عالی را نیز از واقعیت‌های میدانی دور نگاه می‌دارد. پیاده‌سازی نظام کوچینگ، بدون فراهم نمودن زیرساخت‌های سازمانی مناسب و تدوین آیین‌نامه‌های اجرایی مشخص، با چالش‌های جدی مواجه خواهد شد. آیین‌نامه‌های اجرایی باید

^۱ Houck

به صورت شفاف و دقیق، فرآیندهای اجرا، ارزیابی و پایش برنامه‌های کوچینگ را تبیین نموده و چارچوب مشخصی را برای عملکرد کوچ‌ها و کوچی‌ها ارائه نمایند. تأمین منابع مالی کافی و تخصیص بودجه‌ی مناسب به برنامه‌های کوچینگ نیز از جمله زیرساخت‌های حیاتی است که نباید از نظر دور بماند. ایجاد و تقویت فرهنگ سازمانی که ارزش‌های کوچینگ، از جمله یادگیری مستمر، توسعه فردی، بازخورد سازنده و بهبود مستمر را پذیرا باشد، از بنیادی‌ترین الزامات استقرار موفق نظام کوچینگ در مدارس محسوب می‌گردد. مدیران، کارکنان و به‌طور کلی، تمامی ذینفعان نظام آموزشی باید ضمن درک ضرورت و ارزش کوچینگ، با آغوش باز از این رویکرد استقبال نموده و در جهت نهادینه‌سازی آن مشارکت فعالانه داشته باشند. بسترسازی ذهنی و فرهنگی مناسب در سطح جامعه و نظام آموزشی، پیش‌شرط اصلی توفیق برنامه‌های کوچینگ خواهد بود. اثربخشی برنامه‌های کوچینگ، رابطه مستقیمی با میزان انطباق آن‌ها با نیازهای واقعی مدیران مدارس دارد. بر این اساس، طراحی دوره‌های کوچینگ باید مبتنی بر نیازسنجی دقیق و جامع از مدیران، با در نظر گرفتن تفاوت‌های میان مدارس دولتی و غیردولتی و ویژگی‌های خاص هر مدرسه صورت پذیرد. اجتناب از رویکردهای کلیشه‌ای و تکراری در طراحی دوره‌ها و تمرکز بر ایجاد برنامه‌های کاربردی، عملیاتی و مبتنی بر چالش‌های واقعی مدیریتی، از جمله نکات کلیدی در این راستا محسوب می‌گردد.

در اجرای برنامه‌های کوچینگ، فرآیند کوچینگ و ارکان اصلی آن (شامل استمرار جلسات، ارزیابی‌های دوره‌ای، تبادل تجربیات، هدایت و تسهیل‌گری، هم‌اندیشی و اشتراک دانش) باید مورد توجه ویژه قرار گیرد. نهادینه‌سازی کوچینگ در نظام آموزشی، مستلزم برنامه‌ریزی جامع و سیستمی در سطوح عالی سازمان بوده و بهره‌گیری از ظرفیت مدیران برجسته و ممتاز به عنوان کوچ، می‌تواند به ارتقای کیفیت و اثربخشی این برنامه‌ها کمک شایانی نماید.

محمدی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر سازمان مربی‌گرا در سلامت ذهنی و عملکرد تیمی کارکنان آموزش و پرورش استان اردبیل" نتایج نشان داد که بین [عملکرد تیمی](#) کارکنان و سازمانی مربیگرا رابطه معنی داری وجود دارد. بین سازمانی مربیگرا و بعد جسمانی [سلامت ذهنی](#) رابطه معنی داری وجود دارد و بین سازمانی مربیگرا و اضطراب، اختلال در کارکردهای اجتماعی و افسردگی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین ابعاد [سلامت ذهنی](#) با ضریب تبیین ۸۸ درصد توانست میزان سازمانی مربیگرا را پیش‌بینی نماید.

با توجه به مطالب گفته شده مواجهه با چالش‌های نوین حوزه تعلیم و تربیت، مستلزم آمادگی مستمر نهاد مدرسه در مسیر تبدیل‌شدن به سازمانی چابک و منعطف برای پاسخ‌گویی به فرصت‌هاست.

با توجه به نتایج پژوهش امیدیان و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان بررسی «نحوه اجرا و تاثیر برگزاری دوره ضمن خدمت آموزش بزرگسالان بر عملکرد مدیران مدارس ابتدایی در ایران» به این نتیجه دست یافت که کیفیت اجرای دوره‌ها از بعد کیفیت، محتوا و مدرسان در حد متوسط رو به بالا یا مطلوب بودند و بر ارتقای دانش، مهارت و نگرش آنان تاثیر مثبت داشته است. همچنین سطح دانش مدیران آموزش‌شدیده از مدیران آموزش ندیده بیشتر بود. یافته‌های حاصل از این پژوهش با توجه به تحلیل‌های آماری نشان داد، کیفیت اجرای دوره‌ها برای مدرسان و مدیران از بعد کیفیت محتوا، مدرسان و مدیریت در سطح متوسط به بالا یا نسبتاً مطلوب ارزیابی شد. همچنین از نظر مدرسان و مدیران مدارس دوره آموزش بزرگسالان تا حدود زیادی بر ارتقاء دانش، نگرش و مهارت آنان موثر بوده است. افزون بر این، سطح دانش مدیران آموزش دیده از مدیران آموزش ندیده بیشتر بود. اشاره به این موضوع دارد که آموزش و توسعه مدیران می‌تواند از نتایج خوبی برخوردار باشد. بیاتی و همکاران (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی به دنبال این موضوع بودند که به سازمانها، متخصصان منابع انسانی و مدیران خط کمک کنند تا تعیین کنند که آیا مربی گری مداخله یادگیری مناسبی برای سازمان آنها و در آن زمان خاص است یا خیر. یافته‌های پژوهش در قالب مؤلفه‌های مربی گری مدیران شامل ۲۳ مؤلفه است در ۴ شاخص شامل: تسهیل کننده‌ها (ارتباطات، اعتماد، زمان تجارب مکمل و انجام کارهای داوطلبانه) پیش نیازها (استراتژی، فرهنگ، تغییر، محیط و توسعه منابع انسانی)، پیامدها (بهبود ارتباطات، مدیریت خوب، تعهد و رضایت شغلی، کارگروهي، بهبود عملکرد، کاهش استرس، کار تیمی و بهبود ارتباطات و موانع عدم پشتیبانی، عدم اختیاری بودن انتخاب مربی گری برای مربی، رقابتی بودن، عدم تخصیص زمان مناسب برای مربی گری و عدم تعهد به فرایند مربی گری) دسته بندی شده است.

توجه به جوانب کوچینگ در برنامه‌های توسعه مدیران مدارس اهمیت زیادی دارد. کوچینگ به مدیران کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بر اساس آن‌ها برنامه‌های بهبود شخصی طراحی کنند. با استفاده از تکنیک‌های کوچینگ، مدیران می‌توانند انگیزه خود را افزایش دهند و اهداف مشخص تری برای پیشرفت تعیین کنند. کوچینگ به مدیران این امکان را می‌دهد که مهارت‌های رهبری خود را تقویت کنند و توانایی‌های لازم برای مدیریت تیم‌های آموزشی را کسب کنند. همچنین بر بهبود مهارت‌های ارتباطی تأکید دارد، که برای مدیران بسیار حیاتی است تا بتوانند با معلمان، دانش‌آموزان و والدین به خوبی ارتباط برقرار کنند. در دنیای آموزش، تغییرات مداوم رخ می‌دهد. کوچینگ می‌تواند به مدیران در تطبیق با این تغییرات و ایجاد استراتژی‌های مؤثر کمک کند با استفاده از کوچینگ، مدیران می‌توانند فرهنگی از یادگیری و بهبود مستمر را در مدارس خود ایجاد کنند، که تأثیر مثبتی بر کل محیط آموزشی خواهد داشت. کوچینگ می‌تواند به مدیران در مواجهه با چالش‌های روزمره حمایت عاطفی و حرفه‌ای ارائه دهد، که به افزایش رضایت شغلی آن‌ها کمک می‌کند. در نهایت، توجه به جوانب

کوچینگ در برنامه‌های توسعه مدیران مدارس می‌تواند به بهبود عملکرد و کیفیت مدیریت آموزشی منجر شود و اثرات مثبتی بر کل نظام آموزشی داشته باشد.

ضرورت و اهمیت کوچینگ در توسعه مدیران مدارس و نیاز به روش‌های نوین آموزش و توسعه؛ روش‌های سنتی آموزش و ضمن خدمت ناکارآمد و فرمالیته هستند و پاسخگوی نیازهای روزآمد مدیران نیستند. کوچینگ به عنوان یک رویکرد نوین، می‌تواند همراهی و بازبینی مستمر را برای مدیران فراهم کند که در روش‌های سنتی آموزشی وجود ندارد. یادگیری مستمر و نقش تسهیل‌گری مدیران در محیط‌های آموزشی پویا، نیازمند رویکردهای نوین مانند کوچینگ است. از دیگر نتایج این تحقیق عبارت است از تأثیر مثبت کوچینگ بر توسعه مدیران زیرا کوچینگ می‌تواند مدیران را به رهبرانی اثربخش‌تر تبدیل کند و مهارت‌های رهبری آن‌ها را تقویت نماید. این روش می‌تواند عملکرد مدیران را در سطوح مختلف سازمانی (خرد، میانی، کلان) بهبود بخشد. کوچینگ با اصول رهبری و مدیریت مدرن هم‌راستا است و به مدیران کمک می‌کند تا نقش رهبری خود را بهتر ایفا کنند. از دیگر یافته‌ها بهره‌گیری از فناوری و نوآوری در کوچینگ فناوری و زیرساخت‌های فناورانه می‌توانند در تربیت کوچ‌های توانمند و اجرای اثربخش‌تر برنامه‌های کوچینگ نقش اساسی ایفا کنند. استفاده از مدیران جوان و نوآور به عنوان کوچ، می‌تواند تحولات مثبتی در سیستم آموزشی ایجاد کند و نسل جدیدی از رهبران آموزشی را پرورش دهد. چارچوب سازمانی و حقوقی استقرار کوچینگ برای مدیران مدرسه عبارت است از الزامات حقوقی و چارچوب سازمانی اجرای موفق کوچینگ نیازمند توجه به الزامات حقوقی و تدوین چارچوب‌های سازمانی مشخص است. ذقوانین و مقررات باید از اجرای کوچینگ حمایت کرده و مسیر را برای آن هموار سازند. توسعه کوچینگ در سیستم‌های دولتی نیازمند توجه ویژه به الزامات و محدودیت‌های حقوقی است. ارتباط مدیران با سطوح بالاتر وزارت آموزش و پرورش در ایجاد کانال‌های ارتباطی مؤثر بین مدیران مدارس و سطوح عالی وزارت آموزش و پرورش ضروری است. ارتباط مستمر و تعاملی می‌تواند به انتقال ایده‌ها و دغدغه‌های مدیران به سطوح بالادستی و تسهیل فرآیند تصمیم‌گیری کمک کند. عدم وجود ارتباط کافی، مانع از پیاده‌سازی ایده‌های نوآورانه مدیران مدارس می‌شود. زیرساخت‌ها و آیین‌نامه‌های سازمانی: برای پیاده‌سازی کوچینگ به زیرساخت‌های سازمانی مناسب و تدوین آیین‌نامه‌های اجرایی نیاز است. این آیین‌نامه‌ها باید فرآیند اجرا، ارزیابی و پایش کوچینگ را مشخص کنند. تأمین منابع مالی کافی و تخصیص بودجه مناسب، از جمله زیرساخت‌های ضروری برای اجرای برنامه‌های کوچینگ است. فرهنگ پذیرش کوچینگ در ایجاد فرهنگ پذیرش کوچینگ در مدارس و نظام آموزشی از مهم‌ترین الزامات سازمانی است. مدیران و کارکنان باید ضرورت و ارزش کوچینگ را درک کرده و از آن استقبال کنند.

منابع

- 1- Klein, E. D., & Schwan Enberg, J. (2020). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- 2- Shir Mohammad Zadeh, M., Ghasemzadeh Alishahi, A., & Kazemzadeh Bitali, M. (2016). The mediating role of job self-efficacy in the relationship between professional development and job satisfaction and commitment of sports and youth staff. *Iranian Journal of Ergonomics and Human Factors Engineering*, 6(1).
- 3- Noura Sediq, M., Navah Ebrahim, A., Arasteh, H. R., & Zeyn Abadi, H. R. (2018). Identification of components for the development of talented managers in non-governmental schools based on grounded theory approach: A model presentation. Retrieved from <https://civilica.com/doc/1852160>
- 4- Arasteh, H., Hassanpour, A., Izadi, A., & Bostani Amlishi, T. (2015). Designing a competency model for public relations managers: A case study of the National Iranian Gas Company and its subsidiaries. *Journal of Human Resources Training and Development*, 5(6).
- 5- Hosseini, M. M., Talebpour, J., & Bagheri, E. (2019). *Journal of Modern Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 2(1), 43-79.
- 6- Alagheband, A. (2022). *Introduction to Educational Management* (52nd edition). Tehran: Ravan.
- 7- Murray, C. (2015). High school principals' understanding of instructional leadership: An emerging theory. (Doctoral dissertation). University of Calgary.
- 8- Yousefi, A., Maleki Avarsim, S., & Talebi, B. (2020). Designing a professional development model for school principals in the 2025 horizon based on the grounded theory approach. *Management in Organization Education*.
- 9- Kiani, M., & Naserahmadi, M. (2022). Managers' obstructive beliefs in improving organizational behavior and the role of coaching in its reconstruction. In *Conference on Improvement and Reconstruction of Organizations and Businesses* (2nd ed.).

- 10- Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Daneshmandi, S. (2015). Examining conditions and domains for the establishment of coaching in human resource training and development activities. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 15, 33-59.
- 11- Hildebrand, U. (2017). Performance and talent: Essentials of succession planning. *Handbook of Human Resources Management*.
- 12- Nicholson, B., Harris-John, M., & Schimmel, C. J. (2005). Professional development for principals in the accountability era. *Appalachia Educational Laboratory at Edvantia (NJI)*.
- 13- Bizzell, B. E. (2011). *Professional development of school principals in the rural Appalachian region of Virginia*. (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- 14- Bizzell, B. E. (2011). *Professional development of school principals in the rural Appalachian region of Virginia*. (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- 15- Courtney, S. J., & Gunter, H. M. (2015). Get off my bus! School leaders, vision work, and the elimination of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 395-417.
- 16- Voshani, A., Mousavi, F., Eslampanah, M., & Karamafrooz, M. J. (2020). Designing a strategic thinking model for educational managers using an exploratory mixed-method approach. *A New Approach in Educational Management*, 11(4 [Serial 44]), 29-54. SID. Retrieved from <https://sid.ir/paper/999891/fa>
- 17- Akhoundi, Fatemeh, and Safai Mohahed, Saeed (2015). *Examining the Role of Perception of Professional Development on Job Attachment, Job Content Plateau, and Job Burnout among Primary School Teachers in Kashan County*. *Management and Planning in Educational Systems*, 8(15), 83-104.
- 18- Avidov, O. (2016). *A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development*. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669.
- 19- Moghli, Alireza, Akbar Ahmadi, Seyed Ali, Azar, Adel, and Khodaami, Abdolsamad (2012). *Identifying the Factors Affecting the Creation of a Coaching Organization*. *Scientific-Research Quarterly Journal of Management Studies, Improvement, and Transformation*, Issue 71, 185.
- Hunt, J. M., & Weintraub, J. (2006). *The coaching organization: A strategy for developing leaders*. SAGE Publications.

- 20- Bachelier, M. (2015). *Professional development of continuing higher education unit leaders: A need for a competency-based approach*. The Journal of Continuing Higher Education, 63(3), 152-164.
- 21- Angelides, P. (2012). *Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools*. Education Management Administration and Leadership, 40(1), 21-36.
- 22- Kheishavandi, Elaheh, and Ghoruneh, Davood (2021). *Conceptual Framework of the Individual Development Program for Primary School Principals in the Tabaadkan Region*. Master's Thesis, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology.
- 23- Moghimy, Seyed Mohammad (2016). *Special Topics in Public Administration*. Tehran: Samt Publications.
- 24- Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance: Growing people, performance, and purpose*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- 25- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Harlow: Pearson Education.
- 26- Assadpour, H., Ghalehnoee, M., & Bahramian, A. (2022). Developing the model of research method in urban landscape studies emphasizing the Saunders' research onion. *Urban Studies Journal*, 12(45), 3-18.
- 27- Mohammadpour, A., & Rezaei, M. (2008). Social exclusion and the critical approach to population health: A case study of women's health in Iran. *Journal of the Iranian Population Association*, 3(5), 119-151. SID. Retrieved from <https://sid.ir/paper/127852/fa>

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های فناوری بلاکچین در آموزش

اعظم عبدالملکی^۱

مژگان عبدالمهی*^۲

پریسا ایران نژاد^۳

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۸)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های فناوری بلاکچین در آموزش و ارائه چهارچوبی منسجم از قابلیت‌های این فناوری در نظام‌های آموزشی انجام شد.

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی - توسعه‌ای و از نظر ماهیت، کیفی با رویکرد فراترکیب است. در این راستا، مقالات علمی - پژوهشی در حوزه بلاکچین در آموزش منتشرشده در پایگاه‌های علمی معتبر شامل گوگل اسکالر، الزویر، وب آف ساینس، امرالد و ای ترپیل ای در بازه زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ به‌عنوان واحد تحلیل و منبع داده‌های ثانویه در نظر گرفته شدند. پس از غربالگری نظام‌مند بر اساس معیارهای ورود و خروج، ۹۸ مقاله انتخاب و با استفاده از تحلیل اسنادی و تکنیک کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) در نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های کلیدی فناوری بلاکچین در آموزش در سه بعد اصلی شد: بعد آموزشی بر مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری، شخصی‌سازی، ارزیابی، اعتبارسنجی و دسترس‌پذیری تأکید دارد؛ بعد مدیریتی بر حکمرانی، مدیریت سازمانی و مالی، و تسهیل تعاملات نهادی متمرکز است؛ و بعد امنیتی شامل امنیت، حریم خصوصی، ردیابی، نظارت و تغییرناپذیری سوابق است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که فناوری بلاکچین فراتر از یک ابزار فنی، به مثابه زیرساختی شفاف، امن و غیرمتمرکز، پتانسیل بازآرایی فرایندهای آموزشی، مدیریتی و اعتباربخشی را داراست. استقرار سامانه‌های آموزشی مبتنی بر این فناوری می‌تواند بستری برای توسعه آموزش‌های کیفی، فراگیر و پایدار فراهم آورد و همچنین زمینه لازم برای کاهش جعل، ارتقای حریم خصوصی و تسهیل تعامل میان ذی‌نفعان فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: بلاکچین، آموزش مبتنی بر فناوری، فناوری بلاکچین در آموزش.

^۱ گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران. 4910408401@iau.ir

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران (نویسنده مسئول). mabdollahi@iau.ac.ir

^۳ گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران. parisairannejad@yahoo.com

مقدمه

آموزش فرایندی نظام‌مند، هدفمند و فراتر از انتقال صرف اطلاعات است که بر سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری و تعامل پویا میان یادگیرنده، معلم، محتوا و ارزشیابی تمرکز دارد (فتیحی‌واجارگاه، ۱۴۰۱؛ صفایی‌موحد، ۱۳۹۹؛ سیف، ۱۴۰۲). با تحول در نظریه‌های تربیتی و حرکت به سمت الگوهای یادگیرنده‌محور و یادگیری مادام‌العمر، روش‌های ارائه آموزش نیز دستخوش تغییر شده‌اند؛ در این راستا، استانداردهای آموزشی بر ارزش بالقوه محیط‌های یادگیری فراگیرمحور تأکید کرده‌اند که در آن فراگیران به‌طور فعالانه در فعالیت‌های یادگیری سطح بالا درگیر می‌شوند (خداپرست، نامی و ذاکری، ۱۴۰۴).

همچنین، همگام با این تحول، برنامه توسعه فردی در قالب یک فرآیند مداوم و پویا در جهت افزایش شایستگی‌ها و رفع شکاف‌های عملکردی منابع انسانی دنبال می‌شود (افکانه و جعفری، ۱۴۰۳).

الگوهای نوینی مانند آموزش از راه دور، یادگیری ترکیبی، آموزش الکترونیکی و یادگیری سیار برای افزایش دسترسی، انعطاف‌پذیری و شخصی‌سازی یادگیری توسعه یافته‌اند (ال‌حکیمی و ال‌کلیبی^۱، ۲۰۲۶). این پویایی و تکثر در شیوه‌های یادگیری، ضرورت استفاده از بسترهای فناورانه نوین را برای پشتیبانی از فرایندهای آموزشی، مدیریت بهینه سوابق تحصیلی و همگامی با استانداردهای کیفیت و اعتباربخشی در سطح ملی و بین‌المللی دوچندان ساخته است (آسه‌آن^۲، ۲۰۱۸). با این حال، نظام‌های آموزشی در مدیریت این بسترهای نوین با چالش‌های جدی روبرو هستند؛ تمرکزگرایی شدید داده‌ها در سازمان‌های محوری، فرسایشی بودن فرایندهای اداری، دشواری انتقال و اشتراک‌گذاری سوابق آموزشی میان مؤسسات، و مهم‌تر از همه، افزایش نگران‌کننده جعل مدارک تحصیلی و دشواری اعتبارسنجی مستقل شایستگی‌ها، کارآمدی و اعتمادپذیری، نظام‌های آموزشی را با بحران مواجه کرده است. علاوه بر این، حفاظت از حریم خصوصی داده‌های حساس فراگیران و صیانت از حقوق مالکیت معنوی محتواهای آموزشی در فضای دیجیتال از دیگر دغدغه‌های حل‌نشده به‌شمار می‌روند (اتحادیه اروپا^۳، ۲۰۲۴). در پاسخ به این چالش‌های ساختاری، فناوری بلاکچین به‌دلیل ویژگی‌های ذاتی همچون تغییرناپذیری، توزیع‌شدگی، شفافیت و قابلیت استفاده از قراردادهای هوشمند، ظرفیت‌های بی‌بدیلی برای ثبت امن اطلاعات، مدیریت هویت آموزشی، صدور گواهی‌های دیجیتال غیرقابل جعل و اعتبارسنجی مستقل

¹ Al-Hakimi & Al-Koliby

² ASEAN: Association of Southeast Asian Nations

³ European Union: Eu

مدارک ارائه می دهد و می تواند معماری جدیدی از اعتماد و حکمرانی داده را در آموزش بنیان نهاده (گابا و همکاران^۱، ۲۰۲۶).

فناوری بلاکچین نوعی دفترکل توزیع شده^۲ و تغییرناپذیر^۳ است که داده ها و تراکنش ها^۴ را به صورت امن^۵، شفاف^۶ و قابل رهگیری^۷ ثبت می کند. اگرچه این فناوری نخست در پیوند با رمزارزها شناخته شد، اما کاربست آن به حوزه مالی محدود نمانده و در حوزه هایی مانند سلامت^۸، زنجیره تأمین^۹ و آموزش نیز گسترش یافته است. در بستر آموزش، ظرفیت های اصلی بلاکچین نه در مبادلات مالی، بلکه در ثبت امن سوابق یادگیری^{۱۰}، مدیریت هویت آموزشی^{۱۱}، اعتبارسنجی مدارک^{۱۲} و تسهیل اعتماد میان ذی نفعان^{۱۳} نهفته است (قارات و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۵؛ دی سیلوا و هالووا^{۱۵}، ۲۰۲۵).

در حال حاضر، مؤسسات آموزشی سنتی همچنان کنترل انحصاری مدیریت سوابق، اعتبارسنجی مدارک و داده های یادگیری را در دست دارند؛ مدلی متمرکز، که اگرچه ثبات نسبی ایجاد کرده، اما از منظر انعطاف پذیری زمان، هزینه و موقعیت جغرافیایی با محدودیت های جدی مواجه است (چمالار سلوی و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۶). به همین دلیل، محققان حوزه آموزش بر این باورند که ایجاد شبکه های آموزشی مبتنی بر بلاکچین می تواند به عنوان منبعی برای توانمندسازی یادگیرندگان و مهندسی مجدد مؤسسات سنتی عمل کند (ساپوترا و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۲). این تحول، امکان مالکیت حقیقی مدارک^{۱۸}، دوره ها و بازخوردهای آموزشی^{۱۹} را به خود یادگیرنده واگذار می کند و انحصار نهادهای واسطه یا کارفرمایان را بر سوابق تحصیلی افراد از بین می برد (هنان^{۲۰}، ۲۰۲۲). با این حال، گذار از سیستم های سنتی به پلتفرم های

-
- 1 Gaba Et Al
 - 2 Distributed ledger
 - 3 Unchangeable
 - 4 transaction
 - 5 Secure
 - 6 transparent
 - 7 traceable
 - 8 healthy
 - 9 Supply chain
 - 10 Facilitate trust among stakeholders
 - 11 Educational identity management
 - 12 Document validation
 - 13 Facilitate trust among stakeholders
 - 14 Ghatat Etal
 - 15 De Silva, Halloluwa
 - 16 Chemmalar Selvi et al
 - 17 Saputra Et Al
 - 18 True ownership of documents
 - 19 Educational feedback
 - 20 Hannan

یادگیری غیرمتمرکز، صرفاً یک ارتقای فنی نیست و نظام‌های آموزشی را با چالش‌های پیچیده‌ای مواجه می‌سازد.

اگرچه بسترهای یادگیری غیرمتمرکز فرصت‌های بی‌بدیلی مانند ارزیابی شفاف همتا به همتا و اشتراک‌گذاری امن دانش را نوید می‌دهند، اما پیاده‌سازی عملیاتی آن‌ها با موانع جدی همراه است. این چالش‌ها فراتر از محدودیت‌های زیرساختی و فنی (مانند مقیاس‌پذیری و هزینه‌های اولیه) (کی‌یون و یانگ و سئو^۱، ۲۰۲۵)، ابعاد غیرفنی حساسی نظیر نگرانی‌های حریم خصوصی یادگیرندگان (موهد آفرین و همکاران^۲، ۲۰۲۵)، عدم آمادگی سازمانی (جها^۳، ۲۰۲۳)، انطباق با مقررات قانونی حفاظت از داده‌ها (گابا و همکاران^۴، ۲۰۲۶) و از همه مهم‌تر، ضرورت همسویی فناوری با منطق طراحی آموزشی (پداگوژیک^۵) را در بر می‌گیرد (عبدالله و صالح^۶، ۲۰۲۶).

مسئله اساسی اینجا است که علیرغم حجم رو به رشد مطالعات در این حوزه، تمرکز غالب پژوهش‌ها بر ابعاد صرفاً فنی و مهندسی بلاکچین بوده و پیوند میان این ظرفیت‌های تکنولوژیک با نیازهای عملیاتی و راهبردهای آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها مبهم باقی مانده است. این نگاه تک‌بعدی و فن‌زده، مانع از تدوین یک چهارچوب علمی منسجم برای استقرار این فناوری در نظام‌های آموزشی شده است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف نظری و کاربردی، به دنبال پاسخ به این مسئله اصلی است که: ابعاد و مؤلفه‌های الگوی آموزش مبتنی بر فناوری بلاکچین کدام‌اند و چگونه می‌توان میان ویژگی‌های این فناوری و الزامات پداگوژیک همسویی برقرار کرد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش:

فناوری بلاکچین: مفاهیم و زیرساخت‌ها

فناوری بلاکچین به‌عنوان یک معماری دفترکل توزیع‌شده، با بهره‌گیری از رمزنگاری پیشرفته، بستر ذخیره‌سازی و ثبت تراکنش‌ها را در شبکه‌ای غیرمتمرکز فراهم می‌آورد (کولتو و همکاران^۷، ۲۰۲۲). در این ساختار، داده‌ها در قالب بلوک‌هایی^۸ بسته‌بندی می‌شوند که هریک شامل اطلاعات تراکنش، مهر زمانی^۹، ریشه مرکل^{۱۰} و هش بلاک پیشین است؛ این اتصال زنجیره‌ای، تغییرناپذیری کل شبکه را تضمین

1Kyun , Yang , Seo

2 Mohd Ariffin Etal

3 Jha

4 Pedagogic

5 Kuleto Etal

6 block

7 Timestamp

8 Merkel

می‌کند. اکوسیستم بلاک چین^۱ تنها محدود به ذخیره سازی داده نیست، بلکه مجموعه ای هم افزا از مفاهیم نظیر شبکه های همتا به همتا^۲، قراردادهای هوشمند^۳، رمزنگاری و برنامه های غیر متمرکز^۴ است که در تعامل با یکدیگر، ویژگی هایی همچون ناشناس^۵، شفافیت^۶، یکپارچگی^۷، امنیت^۸ و حریم خصوصی^۹ را برای کاربران به ارمغان می آورند (پارش و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۵؛ ما و فانگ^{۱۱}، ۲۰۲۰).

تکامل نسل های بلاک چین

توسعه فناوری بلاکچین در سه نسل قابل تبیین است. نسل نخست^{۱۲} عمدتاً بر ارزش های دیجیتال و حذف واسطه های مالی سنتی متمرکز بود. نسل دوم^{۱۳} با معرفی قراردادهای هوشمند، امکان خود کار سازی فرایندها را فراهم ساخت و با استفاده از مکانیزم های اثبات سهام^{۱۴}، بهره وری عملیاتی را افزایش داد. در نهایت، نسل سوم^{۱۵} با هدف پاسخگویی به نیازهای سازمانی، سرعت پردازش تراکنش ها را به طور چشمگیری بهبود بخشیده و بستری برای کاربردهای غیر مالی از جمله آموزش فراهم آورده است (ژو و ژائو^{۱۶}، ۲۰۲۲).

در محیط های آموزشی، پیاده سازی قراردادهای هوشمند یکپارچه با برنامه های غیر متمرکز، تحولی در مدیریت سوابق و اعتبارسنجی مدارک ایجاد کرده است (کولتو و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، انتخاب نوع بلاکچین بستگی به اهداف و الزامات امنیتی هر سازمان دارد. در جدول (۱) دسته بندی انواع بلاکچین و ویژگی های کلیدی آنها جهت مقایسه ارائه شده است.

1 Blockchain Technology Ecosystem

2 Peer-to-Peer Networks: P2P

3 Paresh Etal

4 Decentralized Applications: DApps

5 Anonymous

6 Trasability

7 Integrity

8 Security

9 Privacy

10 Paresh Etal

11 Ma – Fang

12 Blockchain 1.0

13 Blockchain 2.0

14 Proof-of-Stake Mechanism: PoS

15 Blockchain 3. 0

16 Zho & zhao

جدول ۱: دسته‌بندی بلاکچین (تورکانوویچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۸).

ویژگی‌ها/خواص	عمومی	خصوصی	کنسرسیوم
دسترسی	هر کسی	شخص یا نهاد مرکزی	بیش از یک شخص/نهاد
چه کسی می‌تواند	هر کسی	افراد مجاز	افراد مجاز
پیوندند؟			
مکانیزم توافق	اثبات سهام و اثبات کار	هر الگوریتم رأی‌گیری یا چندجانبه	هر الگوریتم رأی‌گیری یا چندجانبه
سرعت تراکنش	کند	سریع	سریع‌تر از عمومی
ساختار	غیرمتمرکز	متمرکز	نیمه‌متمرکز
نهاد مرکزی	ندارد	بله	بله
حریم خصوصی	از رمزنگاری	از طریق حقوق محدود	از طریق حقوق محدود
تأخیر	کند	متوسط	متوسط
تعداد همتاها	بالا	محدود	محدود
مثال‌ها	بیت‌کوین و اتریوم	هایپرلجر فابریک	کورد و قوروم
کاربردها	ارز دیجیتال	مالکیت دارایی، زنجیره تأمین	پژوهش، بانکداری، زنجیره تأمین

پیشینه پژوهش

جهت دستیابی به یک دید کلی و مقایسه‌ای از روند پژوهش‌های انجام شده در حوزه فناوری بلاکچین در آموزش، مطالعات منتخب در جدول ۲ تلخیص شده‌اند. این جدول به منظور گذار از مرور توصیفی به تحلیل انتقادی تدوین شده است تا ضمن دسته‌بندی یافته‌ها، شکاف‌های پژوهشی که مبنای اصلی پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند، به روشنی تبیین گردند.

1 Turkanovic et al

جدول ۲: خلاصه پیشینه پژوهش در حوزه فناوری بلاکچین در آموزش

ردیف	نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روش شناسی	یافته های کلیدی
۱	عبدالملکی و همکاران (۱۴۰۵)	واکاوی مؤلفه های مدیریت آموزش مبتنی بر بلاکچین	مرور سیستماتیک	شناسایی مؤلفه ها در ۴ مرحله مدیریت: ۱. برنامه ریزی (یادگیری تطبیقی، مدیریت برنامه درسی) ۲. پیاده سازی (صدور گواهی، مدیریت سوابق) ۳. نظارت (قرارداد هوشمند، مدیریت شایستگی) ۴. بهبود (بهینه سازی منابع).
۲	شفیعی بهنمیری (۱۴۰۱)	شناسایی مؤلفه های پذیرش الگوهای نوین بلاکچین	مدل مفهومی و تأیید خبرگان	استخراج مدل پذیرش شامل: شایستگی فنی/مدیریتی، آمادگی نرم افزاری/سخت افزاری، برداشت ذهنی از سودمندی و سهولت، و مزیت رقابتی.
۳	ال حکیمی و ال کلیبی (۲۰۲۶)	بررسی پذیرش بلاکچین و ارتقای حریم خصوصی در آموزش	شبیه سازی تجربی با مشارکت ذینفعان	ارائه راهکاری مبتنی بر اعتماد برای امنیت داده های یادگیری و صیانت از حریم خصوصی از طریق الگوریتم های اجماع و هایپرلجر.
۴	شانتانو شکر ^۱ (۲۰۲۵)	بررسی کاربردها و چشم اندازهای آینده بلاکچین در آموزش	بررسی جامع	شناسایی ظرفیت های تحول آفرین در تأیید مدارک و مدیریت سوابق؛ تأکید بر ضرورت رفع موانع نظارتی، فنی و مقیاس پذیری.

ردیف	نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روشن‌شناسی	یافته‌های کلیدی
۵	سیتان‌دکیله (۲۰۲۵) ^۱	بررسی فرصت‌ها و چالش‌های بلاکچین در آموزش	مرور سیستماتیک	فرصت‌ها: امنیت داده، شفافیت اعتبارسنجی، یادگیری مادام‌العمر. چالش‌ها: موانع فنی، حریم خصوصی و فقدان چهارچوب‌های قانونی.
۶	دی‌سیلوا و هالووا (۲۰۲۵)	بررسی بلاکچین به عنوان ابزاری برای چالش‌های فناوری آموزشی	تحلیل کیفی/ادبیات	تأکید بر نقش بلاکچین در مقابله با تهدیدات سایبری و چالش‌های اخلاقی/امنیتی ناشی از ادغام شتابان فناوری در آموزش.
۷	چودھاری و همکاران (۲۰۲۵)	تحلیل روندهای عملکردی، فنی و کتابشناختی کاربرد بلاکچین	مرور سیستماتیک	توازن میان کارایی، ظرفیت ذخیره‌سازی و هزینه؛ شناسایی مقیاس‌پذیری محدود و هزینه‌های بالا به عنوان موانع اصلی.
۸	نور هاپیز و موه‌د آفرین و همکاران ^۲ (۲۰۲۵)	تحلیل چالش‌های بلاکچین و ارتباط آن با آموزش پایدار	مرور ادبیات مبتنی بر هوش مصنوعی	شناسایی چالش‌های سازمانی، فناوری و محیطی؛ تأکید بر نقش بلاکچین در تسهیل سیستم‌های اعتبارسنجی جهانی و آموزش پایدار.

1 Sibanda Sithandekile

2 Nor Hapiza Mohd Ariffin Et Al

ردیف	نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روشن شناسی	یافته های کلیدی
۹	کیریاکوس و همکاران ^۱ (۲۰۲۴)	بررسی بلاکچین در دوره های آنلاین و آموزش حرفه ای	تحلیل کیفی	تأکید بر ضرورت مکانیسم های حفاظتی در برابر تقلب و نیاز به بسترهای توزیع شده برای همزیستی تکنولوژیک در آموزش حرفه ای.
۱۰	سوکتامو و همکاران ^۲ (۲۰۲۴)	بررسی تحول یادگیری و مدیریت داده های دانشگاهی	بررسی تحلیلی	بهبود یکپارچگی اعتبارنامه ها، ساده سازی فرآیندهای اداری و ترویج یادگیری شخصی سازی شده از طریق مدیریت امن داده ها.
۱۱	جانگید و پاتیل (۲۰۲۳)	بررسی اکوسیستم های آموزشی مبتنی بر بلاکچین	بررسی موردی/تحلیلی	طراحی اکوسیستم های مشارکتی شامل پلتفرم های توسعه، سیستم های پاداش دهی و تعامل میان تولیدکنندگان محتوا و فراگیران.
۱۲	شارکی و همکاران (۲۰۲۳)	پیوند ارزیابی شایستگی با اعتبارسنجی در آموزش	تحلیل کاربردی	ارائه راهکار برای ثبت استاندارد و غیرقابل تغییر اسناد شایستگی و تسهیل توزیع جهانی اعتبارنامه ها.
۱۳	قارات و همکاران (۲۰۲۲)	مرور معنایی کاربردهای	مرور معنایی	شناسایی ویژگی های بنیادین (غیرمتمرکز بودن، شفافیت، ناشناسی) و چالش های عملیاتی

1 Kiriakos Et Al

2 Souktamo et al

ردیف	نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روشن‌شناسی	یافته‌های کلیدی
		آینده‌بلاکچین در آموزش		(مصرف انرژی، پیچیدگی، نشت حریم خصوصی).

بررسی نظام‌مند مطالعات پیشین نشان می‌دهد که فناوری بلاکچین در آموزش، عمدتاً بر قابلیت‌هایی نظیر امنیت داده‌ها، شفافیت در اعتبارسنجی مدارک، مدیریت سوابق آموزشی و تسهیل یادگیری مادام‌العمر متمرکز بوده است. با وجود دستاوردهای ارزشمند، ادبیات موجود در این حوزه با محدودیت‌هایی جدی مواجه است؛ بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها یا به توصیف ویژگی‌های فنی و زیرساختی بلاکچین محدود مانده‌اند و یا در قالب گزارش‌های مفهومی، صرفاً به فرصت‌ها و چالش‌های کلی پرداخته‌اند. در واقع، آنچه در پیشینه مغفول مانده، فقدان یک چهارچوب منسجم و آموزش‌محور است که بتواند میان ظرفیت‌های فنی این فناوری و الزامات پداگوژیک، مدیریتی و اجرایی نظام آموزشی، پیوندی نظام‌مند برقرار کند. بر این اساس، شکاف اصلی پژوهش حاضر در نبود الگویی یکپارچه است که بتواند از سطح توصیف فناوری به سطح صورت‌بندی الگوی آموزشی گذار کند. در همین راستا، سهم و نوآوری پژوهش حاضر در آن است که برخلاف مطالعات پیشین، به جای تأکید بر جنبه‌های صرفاً فنی، با اتخاذ رویکردی جامع، ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده الگوی آموزش مبتنی بر بلاکچین را شناسایی و تبیین می‌نماید تا مبنایی کاربردی برای طراحی و استقرار نظام‌های آموزشی نوین فراهم آورد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر ماهیت و روش، یک مطالعه کیفی با رویکرد فراترکیب است. فراترکیب به عنوان یک روش نظام‌مند، به منظور گردآوری، ترکیب، تفسیر و یکپارچه‌سازی یافته‌های پژوهش‌های پیشین در حوزه آموزش مبتنی بر بلاکچین به کار گرفته شده است تا از طریق سنتز مفهومی، چهارچوبی جامع از ابعاد و مؤلفه‌های آن ارائه دهد. در این پژوهش، به جای گردآوری داده‌های میدانی از طریق مصاحبه یا مشاهده، داده‌های ثانویه از مقالات علمی منتشرشده به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شدند. به منظور تحلیل داده‌های متنی حاصل از مقالات منتخب، از روش تحلیل اسنادی و تکنیک کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) بر اساس منطق تحلیلی اشتراوس و کوربین با کمک نرم‌افزار مکس کیودا^۱ نسخه ۲۰۲۰ استفاده شد. شایان ذکر است که منطق

1 Meta-Synthesis

کدگذاری اشتراوس و کوربین در این پژوهش صرفاً به عنوان یک ابزار و چهارچوب تحلیلی برای طبقه‌بندی و یکپارچه‌سازی مفاهیم به کار گرفته شده و هدف پژوهش، تولید نظریه داده‌بنیاد^۱ نبوده است.

جامعه، نمونه و فرآیند غربالگری منابع

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مقالات علمی-پژوهشی به زبان انگلیسی در بازه زمانی ابتدای سال ۲۰۲۰ تا پایان سال ۲۰۲۵ بود که در پایگاه‌های معتبر علمی شامل گوگل اسکالر^۲، امرالد^۳، آی‌تریپل‌ئی^۴، وب‌آو‌ساینس^۵، الزویر^۶ و اسپرینگر^۷ منتشر شده بودند. جست‌وجوی نظام‌مند با استفاده از کلیدواژه‌های اصلی «Blockchain in Education» و «Blockchain Technology in Education» بدون افزودن کلیدواژه‌های محدودکننده صورت گرفت که در مرحله نخست منجر به شناسایی ۷۰۰ سند اولیه گردید. فرایند انتخاب نمونه نهایی بر اساس معیارهای ورود و خروج مشخص، طی ۵ مرحله غربالگری به شرح زیر انجام شد و در نهایت ۹۸ مقاله به عنوان نمونه نهایی (واحد تحلیل) انتخاب گردید:

۱. **مرحله اول (غربالگری اولیه):** از میان ۷۰۰ سند شناسایی‌شده، تعداد ۲۳۰ مورد شامل مقالات کنفرانسی، کتاب‌ها، گزارش‌ها و منابع غیرپژوهشی حذف و ۴۷۰ مقاله پژوهشی داوری‌شده باقی ماند.
۲. **مرحله دوم (ارزیابی عنوان):** با بررسی عنوان مقالات، ۱۲۰ مقاله که ارتباط مستقیمی با موضوع کاربرد بلاکچین در آموزش نداشتند حذف و ۳۵۰ مقاله باقی ماند.
۳. **مرحله سوم (ارزیابی چکیده):** با بررسی چکیده مقالات، ۹۸ مقاله که بر جنبه‌های صرفاً فنی، طراحی نرم‌افزار یا موضوعات غیرآموزشی تمرکز داشتند حذف و ۲۵۲ مقاله وارد مرحله بعد شد.
۴. **مرحله چهارم (ارزیابی متن کامل):** با مطالعه دقیق متن کامل مقالات، ۱۵۴ مقاله که فاقد دلالت‌های ساختاری و ارائه مؤلفه برای سیستم‌های آموزشی بودند حذف شدند.
۵. **مرحله پنجم (انتخاب نهایی):** در نهایت ۹۸ مقاله واجد شرایط و مرتبط به عنوان نمونه نهایی جهت کدگذاری انتخاب و وارد نرم‌افزار شد (جدول ۳).

1 Grounded Theory

2 Google Scholar

3 Emerald

4 Ieee Xplore

5 Web Of Science

6 Sciencedirect

7 Springerlink

جدول ۳. وضعیت جست‌وجو و غربالگری مقالات به تفکیک پایگاه‌های داده

ردیف	پایگاه داده	تعداد مقالات جست‌وجو شده	تعداد مقالات انتخاب شده (نمونه نهایی)	درصد
۱	گوگل اسکالر	۱۷۰	۳۵	٪۳۵.۷
۲	امرالذ	۱۰۵	۱۷	٪۱۷.۳
۳	آی‌تریپل‌ئی	۱۰۰	۱۶	٪۱۶.۳
۴	وب‌آو ساینس	۱۰۷	۸	٪۸.۲
۵	الزویر / ساینس‌دایرکت	۱۲۰	۱۵	٪۱۵.۳
۶	اسپرینگر	۱۰۸	۷	٪۷.۲
کل	-	۷۰۰	۹۸	٪۱۰۰

معیارهای ورود و خروج نمونه پژوهش

-معیارهای ورود: ارتباط مستقیم با کاربرد بلاکچین در آموزش؛ انتشار در بازه زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵؛ انتشار به زبان انگلیسی در پایگاه‌های داده هدف؛ داوری‌شده و پژوهشی بودن؛ دسترسی به متن کامل.

-معیارهای خروج: عدم ارتباط با حوزه آموزش؛ مقالات کنفرانسی، کتاب‌ها، گزارش‌ها و پایان‌نامه‌ها؛ مقالات تکراری بازیابی‌شده؛ مقالاتی با تمرکز صرف بر سایر فناوری‌ها(مانند هوش مصنوعی) بدون پیوند با بلاکچین؛ تمرکز صرف بر برنامه‌نویسی و کدهای فنی بلاکچین بدون دلالت کاربردی آموزشی.

بررسی روایی و پایایی

در این پژوهش کیفی، جهت تضمین کیفیت و قابلیت اعتماد یافته ها^۱، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا شامل اعتبارپذیری^۲، انتقال پذیری^۳، اتکا پذیری^۴ و تأییدپذیری استفاده شد.

برای افزایش اعتبارپذیری و تأییدپذیری، از استراتژی مثلث سازی داده ها^۵ از طریق گردآوری داده ها از ۶ پایگاه معتبر و متنوع علمی با دیدگاه های نظری گوناگون استفاده شد تا یافته ها متکی بر یک پایگاه یا دیدگاه خاص نباشد. همچنین فرایند کدگذاری مستقیماً بر شواهد متنی مقالات مبتنی بود تا از اعمال سلیقه شخصی پژوهشگر جلوگیری شود. جهت حفظ اتکا پذیری پژوهش، کلیه مراحل غربالگری، ترجمه دقیق مفاهیم تخصصی و ورود به نرم افزار به صورت گام به گام مستندسازی شد. به منظور ارزیابی پایایی بین کدگذاران^۶ تعداد ۱۰ مقاله (معادل ۱۰ درصد از نمونه نهایی) به صورت تصادفی انتخاب و در اختیار کدگذار دوم (متخصص حوزه فناوری آموزشی و آشنا به روش تحقیق کیفی) قرار گرفت تا به صورت مستقل کدگذاری شوند. سپس میزان توافق با استفاده از ضریب کاپای کوهن^۷ محاسبه گردید بر اساس کدهای توافق شده در شاخص های نهایی (نظیر مدیریت آموزش، امنیت، شخصی سازی و...)، میزان ضریب کاپای کوهن برابر با ۱.۰۰ محاسبه گردید که نشان دهنده توافق کامل و پایایی بالای فرآیند کدگذاری است.

یافته های پژوهش

تحلیل محتوای ۹۸ مقاله منتخب در حوزه آموزش مبتنی بر بلاکچین، در قالب یک فراترکیب دو مرحله ای انجام شد. در مرحله نخست، با کدگذاری باز متون، ۱۱۰ مفهوم اولیه استخراج گردید که طیفی از ظرفیت های فنی، آموزشی، مدیریتی و امنیتی را دربر می گرفت. در مرحله دوم، این مفاهیم بر اساس هم پوشانی های معنایی در قالب ۱۹ شاخص محوری سازمان دهی شدند تا تصویری منسجم تر و تبیینی تر از کارکردهای بلاکچین در آموزش به دست آید. این شاخص ها در سه بعد اصلی آموزشی، امنیتی و مدیریتی طبقه بندی شدند و مبنای مدل مفهومی پژوهش را شکل دادند.

¹ Trustworthiness

² Transferability

³ Dependability

⁴ Confirmability

⁵ Data Triangulation

⁶ Inter-Coder Reliability

⁷ Cohen's Kappa

جدول ۴: ابعاد، مؤلفه‌ها، تشریح کارکردی و ارتباط آن‌ها با نظام آموزشی در بستر فناوری بلاکچین

بعد	مؤلفه نهایی	شرح مؤلفه	ارتباط با آموزش (کارکرد و ارزش افزوده در یادگیری و اجرا)
آموزشی	مدیریت فرایندهای آموزش و یادگیری	سازمان‌دهی، اجرا و بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی، برنامه درسی و فعالیت‌های یادگیری	کارآمدتر کردن طراحی، اجرا و پشتیبانی از فرایند تدریس و یادگیری در راستای افزایش بهره‌وری آموزشی
	شخصی‌سازی یادگیری	تطبیق مسیر، محتوا و تجربه یادگیری با نیازها، توانایی‌ها و پیشرفت هر یادگیرنده	فراهم‌سازی بستر آموزش فردمحور، یادگیری تطبیقی، هدایت تحصیلی و تصمیم‌گیری دقیق‌تر آموزشی
	ارزیابی و سنجش یادگیری	سنجش مستمر یادگیرندگان، شایستگی‌ها، نتایج یادگیری و ارائه بازخورد مؤثر	ارتقای اعتبار، سلامت، سرعت و شفافیت فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
	شفافیت در فرایندهای آموزشی	آشکار بودن روندها، سوابق، تصمیمات، نمرات و تعاملات آموزشی برای ذی‌نفعان	تقویت اعتماد متقابل بین معلم، یادگیرنده و والدین و رفع ابهام در ارزیابی‌ها
	اعتبارسنجی مدارک و سوابق تحصیلی	تأیید اصالت اسناد تحصیلی، سوابق علمی و شایستگی‌های کسب‌شده	تسهیل و تسریع پذیرش تحصیلی، استخدام و انتقال اعتبار میان مؤسسات آموزشی
	مدیریت شایستگی‌ها و توسعه حرفه‌ای	ثبت، ردیابی و توسعه دستاوردهای شایستگی‌محور یادگیرندگان و معلمان	هدایت ارزشیابی به سمت شایستگی‌های واقعی و کمک به توسعه فردی معلمان
	یکپارچگی و قابلیت همکاری آموزشی	انسجام داده‌ها و تعامل‌پذیری میان سامانه‌ها، مؤسسات و پلتفرم‌های آموزشی	بهبود تبادل داده‌ها، انتقال سوابق تحصیلی و همگام‌سازی اعتبارنامه‌ها
	دسترس‌پذیری و فراگیری آموزشی	تسهیل دسترسی گسترده، مستقیم و بدون واسطه به منابع و سوابق آموزشی	ترویج عدالت آموزشی، آموزش مادام‌العمر و دسترسی آسان به مدارک در هر زمان و مکان

بعد	مؤلفه نهایی	شرح مؤلفه	ارتباط با آموزش (کارکرد و ارزش افزوده در یادگیری و اجرا)
امنیتی	مدیریت گواهی نامه ها و اعتبارنامه های دیجیتال	صدور، نگهداری، انتقال ایمن و اشتراک گذاری مدارک و ریزنمرات دیجیتال	کاهش جعل و تقلب در مدارک رسمی و تقویت مالکیت یادگیرنده بر پرونده آموزشی
	امنیت داده ها و سوابق آموزشی	حفاظت از اطلاعات، سوابق، تراکنش ها و پرونده های تحصیلی در برابر دسترسی غیرمجاز	صیانت از هویت و اطلاعات محرمانه مدارس، دانشگاه ها، استادان و یادگیرندگان
	حریم خصوصی آموزشی	حفظ ناشناسی، صیانت از هویت کاربران و اعطای اختیار در به اشتراک گذاری داده ها	مانع از سوءاستفاده تجاری و افشای غیرمجاز رفتارهای یادگیری و نمرات
	نظارت، کنترل و حسابرسی آموزشی	پایش دقیق فرایندها، کنترل دسترسی ها و امکان ممیزی سوابق	امکان رهگیری پیشرفت تحصیلی، صحت سنجی نمرات و نظارت بر فرایندهای اداری
	تغییرناپذیری سوابق آموزشی	ثبت دائمی، غیرقابل حذف و دستکاری اطلاعات، نمرات و مدارک	تضمین اصالت و بقای دستاوردهای یادگیرندگان پس از ثبت نهایی
مدیریتی	مالکیت فکری و اصالت علمی	حفاظت از حقوق پدیدآورندگان محتواهای آموزشی و جلوگیری از سرقت علمی	صیانت از حقوق مادی و معنوی معلمان و ردیابی اصالت پایان نامه ها و مقالات
	ردیابی پذیری سوابق و تراکنش ها	امکان پیگیری گام به گام فرایندها، مدارک صادر شده و تراکنش ها	ایجاد زنجیره شفاف از مسیر رشد علمی فرد برای احراز دقیق سوابق
	مدیریت اقتصادی و مالی آموزش	بهینه سازی زنجیره ارزش، حذف واسطه ها و کاهش هزینه های اداری	بهبود بهره وری مالی، تسهیل پرداخت شهریه و افزایش تاب آوری اقتصادی پلتفرم ها

بعد	مؤلفه نهایی	شرح مؤلفه	ارتباط با آموزش (کارکرد و ارزش افزوده در یادگیری و اجرا)
تعاملات اجتماعی و عدالت آموزشی	تقویت مشارکت، یادگیری همکارانه و ارتباط بین معلمان و دانش آموزان	افزایش انگیزه یادگیرندگان، پاسخ گویی به نیازهای متغیر ذی نفعان	
مدیریت سازمانی و حکمرانی آموزشی	بهبود فرایندهای اداری، احراز هویت هوشمند، مدیریت منابع و استانداردسازی سوابق	کاهش بروکراسی اداری، کاهش هزینه های بایگانی کاغذی و ارتقای کیفیت مدیریت نهادی	
تمرکززدایی در ساختار آموزش	کاهش وابستگی به مراجع متمرکز و توزیع کنترل و مالکیت در شبکه آموزشی	ارتقای استقلال یادگیرنده، کاهش انحصار مؤسسات بزرگ و امکان پلتفرم های آزاد یادگیری	

بر اساس این طبقه بندی، پیاده سازی بلاکچین در آموزش را نمی توان صرفاً یک تغییر فناورانه دانست؛ بلکه این فناوری به بازطراحی ساختاری در سه سطح یادگیری، امنیت اطلاعات و حکمرانی آموزشی منجر می شود. در بعد آموزشی، مؤلفه ها عمدتاً بر ارتقای کیفیت یادگیری، شخصی سازی مسیرها، اعتبارسنجی شایستگی ها و مدیریت گواهی نامه ها متمرکزند. در این سطح، بلاکچین از طریق سازوکارهایی مانند ثبت غیرمتمرکز و قراردادهای هوشمند، به تسهیل یادگیری فردمحور و ارزیابی معتبر کمک می کند. در بعد امنیتی، این فناوری زیرساختی امن، تغییرناپذیر و حسابرسی پذیر فراهم می سازد که ضمن حفاظت از داده ها و حریم خصوصی، از جعل مدارک و سرقت مالکیت فکری جلوگیری می کند. در بعد مدیریتی نیز، تمرکززدایی، شفاف سازی فرایندها، بهینه سازی اقتصادی و تقویت تعاملات اجتماعی، زمینه ساز حکمرانی کارآمدتر و عدالت محورتر در آموزش می شود.

سنتز نهایی یافته ها و خلق چهارچوب مفهومی پژوهش

یافته های فراترکیب نشان داد که کارکردهای بلاکچین در آموزش، تنها مجموعه ای از مؤلفه های فنی یا اجرایی نیست، بلکه از پیوند معنادار سه بعد امنیتی، مدیریتی و آموزشی، یک ساختار منسجم پدید می آید. در این ساختار، بعد امنیتی بستر اعتماد و اعتبار را فراهم می کند، بعد مدیریتی نحوه تنظیم، هدایت و هماهنگی فرایندها را بر عهده دارد و بعد آموزشی این ظرفیت ها را به کارکردهای یادگیری و ارزشیابی تبدیل می سازد.

بر پایه این ترکیب، چهارچوب مفهومی پژوهش بر این ایده استوار شد که اثربخشی بلاکچین در آموزش زمانی تحقق می یابد که امنیت اطلاعات، سازوکارهای حکمرانی و خدمات آموزشی به صورت یک نظام یکپارچه عمل کنند. در چنین وضعیتی، قابلیت هایی مانند ثبت امن سوابق، اعتبارسنجی مدارک، مدیریت شایستگی ها، تسهیل ارزیابی و افزایش دسترسی آموزشی، نه به صورت جداگانه، بلکه در نتیجه تعامل این سه بعد معنا پیدا می کنند.

در نتیجه، نوآوری مفهومی این پژوهش در ارائه چهارچوبی سه لایه برای آموزش مبتنی بر بلاکچین نمایان می شود: لایه اعتماد و صیانت، لایه حکمرانی و پشتیبانی، و لایه خدمات و ارزش آموزشی. این چهارچوب نشان می دهد که بلاکچین چگونه می تواند آموزش را از الگوی متمرکز و نهادمحور به زیست بومی یکپارچه، شفاف و یادگیرنده محور سوق دهد و از این طریق مبنایی برای مدل مفهومی پژوهش فراهم آورد.

شکل ۱، مدل مفهومی تبیینی ابعاد و مؤلفه های آموزش مبتنی بر بلاکچین را نشان می دهد. رنگ بندی نمودار نیز به منظور تفکیک لایه های زیرساختی، میانجی های عملیاتی و پیامدهای استراتژیک طراحی شده است تا جریان منطقی گذار از فناوری به پیامدهای آموزشی را آشکار سازد.



یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که فناوری بلاکچین در حوزه آموزش ماهیتی چندبعدی دارد و کارکرد آن را نمی‌توان صرفاً به ثبت امن سوابق یا صدور مدارک دیجیتال محدود کرد. استخراج سه بعد اصلی آموزشی، مدیریتی و امنیتی نشان می‌دهد که بلاکچین هم‌زمان بر فرایندهای یاددهی-یادگیری، سازوکارهای نهادی و مدیریتی، و نیز بر اعتماد، اصالت و صیانت از داده‌ها اثر می‌گذارد. بنابراین، مؤلفه‌های شناسایی‌شده را باید در سه سطح بهم پیوسته تبیین کرد: نخست، ویژگی‌های ذاتی فناوری مانند تغییرناپذیری، توزیع‌شدگی، شفافیت و قراردادهای هوشمند؛ دوم، کارکردهای سامانه‌ای و اجرایی ناشی

از این ویژگی‌ها مانند اصالت‌سنجی مدارک، مدیریت سوابق، ردیابی و کنترل دسترسی؛ و سوم، پیامدهای آموزشی و نهادی حاصل از این کارکردها از جمله ارتقای اعتبار ارزشیابی، تسهیل شخصی‌سازی یادگیری، تقویت عاملیت یادگیرنده و بهبود پیوند میان آموزش و اشتغال. از این منظر، ارزش بلاکچین در آموزش نه در خود فناوری، بلکه در نحوه ترجمه ویژگی‌های فنی آن به سازوکارهای معنادار آموزشی آشکار می‌شود.

در بعد آموزشی، نتایج نشان داد که بلاکچین می‌تواند با شخصی‌سازی یادگیری، اعتبارسنجی خودکار و شفاف‌سازی سوابق، فرایند یاددهی-یادگیری را بازطراحی کند. این یافته با پژوهش‌های سلوی و همکاران (۲۰۲۶)، شانتانو شکر (۲۰۲۵)، سوکتامو و همکاران (۲۰۲۴)، کیریاکوس و سارومیلیگوس (۲۰۲۴)، جانگید و پاتیل (۲۰۲۳)، عبدالملکی و همکاران (۱۴۰۵) و شفیع‌بهنمیری (۱۴۰۱) همسو است. بررسی بیشتر نشان می‌دهد که بلاکچین می‌تواند عاملیت یادگیرنده را تقویت کند؛ زیرا با تمرکززدایی از نگهداری سوابق و فراهم کردن امکان مالکیت و انتقال‌پذیری امن شواهد یادگیری، یادگیرنده می‌تواند مسیر رشد آموزشی خود را فعالانه‌تر مدیریت کند. این ویژگی به‌ویژه برای یادگیری مادام‌العمر اهمیت دارد، زیرا سوابق رسمی، غیررسمی و تجربی را در یک مسیر پیوسته و قابل اتکا قابل استفاده می‌سازد.

از منظر طراحی آموزشی و ارزشیابی نیز، تغییرناپذیری و شفافیت دفترکل توزیع‌شده می‌تواند اعتبار و پایداری نتایج سنجش را افزایش دهد. در همین راستا، قراردادهای هوشمند امکان خودکارسازی بخشی از فرایندهای ارزشیابی و صدور گواهی را فراهم می‌کنند و بدین ترتیب، شائبه مداخله انسانی، خطا یا سوگیری را کاهش می‌دهند. بنابراین، بلاکچین صرفاً یک ابزار ذخیره‌سازی داده نیست، بلکه می‌تواند زیرساختی برای بازطراحی ارزشیابی تکوینی، مستندسازی یادگیری و اعتباربخشی شواهد آموزشی باشد.

در بعد مدیریتی، یافته‌ها نشان داد که بلاکچین ظرفیت ایجاد حکمرانی آموزشی شفاف‌تر، پاسخ‌گوتر و کارآمدتر را دارد. مؤلفه‌هایی مانند کاهش هزینه‌های مبادله، حذف واسطه‌های غیرضروری (شخص یا نهاد ثالث)، شفاف‌سازی فرایندها و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده نشان می‌دهد که این فناوری می‌تواند در اصلاح ساختارهای اداری و نهادی مؤثر باشد. این نتیجه با پژوهش‌های نور هاپیدموهد آفرین و همکاران (۲۰۲۵)، چودھاری و همکاران (۲۰۲۵) و سیبانا سیتاندکیل (۲۰۲۵) همسو است. با این حال، اهمیت این بعد فقط در کارآمدی اداری خلاصه نمی‌شود؛ بلکه ارزش آموزشی آن زمانی آشکار می‌شود که در خدمت بهبود حکمرانی یادگیری، تسهیل خدمات آموزشی و تقویت اعتماد ذی‌نفعان قرار گیرد. از این منظر، بعد مدیریتی واسطه‌ای میان قابلیت‌های فنی بلاکچین و پیامدهای آموزشی آن است.

در **بعد امنیتی** نیز یافته‌ها نشان داد که بلاکچین می‌تواند بستر اعتماد ساختاری را در زیست‌بوم آموزشی تقویت کند. قابلیت‌هایی مانند تغییرناپذیری، ردیابی‌پذیری، اصالت‌سنجی مدارک، حفاظت از داده‌ها و کنترل دسترسی، از یک سو مانع جعل و دست‌کاری سوابق می‌شوند و از سوی دیگر مشروعیت سامانه‌های آموزشی را افزایش می‌دهند. این نتیجه با پژوهش‌های ال‌حکیمی و ال‌کلیبی (۲۰۲۶)، دی‌سیلوا و هالووا (۲۰۲۵)، آرنیاتی و همکاران^۱ (۲۰۲۶)، سیبانا سیتاندکیل (۲۰۲۵)، نور هاپیز موهده آفرین و همکاران (۲۰۲۵)، عبدالملکی و همکاران (۱۴۰۵) و شفیع‌بهنمیری (۱۴۰۱) همسو است. با این حال، امنیت در اینجا تنها یک ویژگی فنی نیست؛ بلکه پیش‌شرط پذیرش نهادی و اعتماد یادگیرنده به فرایندهای ثبت، ارزشیابی، انتقال و اعتباربخشی سوابق است. هنگامی که داده‌ها در بستری غیرقابل‌دستکاری و قابل‌راستی‌آزمایی ثبت شوند، امکان اتکای بیشتر به آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و حرفه‌ای فراهم می‌شود.

افزون بر این، یافته‌های مربوط به حریم خصوصی، حکمرانی داده، سهولت کاربری و آمادگی زیرساختی نشان می‌دهد که پذیرش بلاکچین در آموزش صرفاً به امکان‌پذیری فنی وابسته نیست، بلکه به ادراک سودمندی، اعتماد کاربران، سهولت استفاده و آمادگی سازمانی نیز وابسته است. از این رو، استقرار موفق این فناوری مستلزم نگاهی کل‌نگر است که بلاکچین را نه به‌عنوان غایت، بلکه به‌مثابه ابزاری در خدمت پداگوژی، عدالت آموزشی و کارآمدی نهادی در نظر بگیرد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد فراترکیب نشان داد که بلاکچین در آموزش، صرفاً ابزاری برای ثبت و تبادل داده نیست، بلکه زیرساختی تحول‌آفرین است که می‌تواند منطق طراحی، اجرا و اعتباربخشی فرایندهای آموزشی را بازتعریف کند. سنتز نظام‌مند ۹۸ مقاله منتخب نشان داد که ظرفیت‌های این فناوری در سه بعد مکمل آموزشی، مدیریتی و امنیتی قابل تبیین است؛ ابعادی که در تعامل با یکدیگر، امکان گذار از الگوهای سنتی آموزش به الگوهای هوشمند، شفاف و اعتمادپذیر را فراهم می‌سازند.

در بعد آموزشی، بلاکچین زمینه را برای شخصی‌سازی یادگیری، بهبود ارزیابی، اعتبارسنجی شایستگی‌ها و تقویت عاملیت یادگیرنده فراهم می‌کند. در بعد مدیریتی، این فناوری با شفاف‌سازی فرایندها، کاهش هزینه‌های مبادله، حذف واسطه‌های غیرضروری و پشتیبانی از تصمیم‌گیری داده‌محور، ظرفیت ارتقای حکمرانی آموزشی و کارآمدی نهادی را آشکار می‌سازد. در بعد امنیتی نیز، قابلیت‌هایی مانند تغییرناپذیری، ردیابی‌پذیری، حفاظت از داده‌ها و اصالت‌سنجی سوابق، بستر اعتماد و مشروعیت را

¹ Arniaty et al

برای پذیرش الگوهای نوین آموزشی فراهم می آورند. ارزش افزوده این پژوهش در آن است که به جای ارائه فهرستی پراکنده از مزایا، تصویری تبیینی از نحوه اثرگذاری بلاکچین در آموزش ارائه می دهد. به بیان دیگر، یافته ها نشان می دهد که میان ویژگی های فنی بلاکچین، کارکردهای اجرایی آن و پیامدهای آموزشی و نهادی، رابطه ای ساختاری وجود دارد. بر این اساس، دانش جدیدی که این پژوهش به ادبیات می افزاید، صرفاً تأیید سودمندی بلاکچین نیست، بلکه صورت بندی یک چهارچوب مفهومی سه بعدی است که توضیح می دهد این فناوری تحت چه منطقی می تواند در آموزش ارزش آفرین شود. در نهایت، می توان نتیجه گرفت که اثربخشی بلاکچین در آموزش، نه در ذات فنی آن، بلکه در چگونگی انطباق آن با اهداف پداگوژیک، الزامات حکمرانی و بستر نهادی سازمان های آموزشی نهفته است. از این رو، استقرار موفق این فناوری مستلزم نگاهی کل نگر است که هم زمان ابعاد یادگیری، مدیریت و امنیت را در نظر بگیرد. در این چهارچوب، بلاکچین زمانی می تواند به بخشی اصیل و مؤثر از اکوسیستم آموزشی تبدیل شود که از سطح یک نوآوری فناورانه فراتر رفته و به سازوکاری برای ارتقای اعتماد، شفافیت، عدالت و تداوم یادگیری در پیوند میان آموزش و زیست بوم حرفه ای بدل شود.

پیشنهادهای پژوهش

استقرار کارآمد بلاکچین در زیست بوم آموزش، مستلزم گذار از رویکردهای نظری به معماری های عملیاتی است. در این راستا، موارد زیر به عنوان الزامات اساسی طرح می گردد:

- **توسعه معماری های هیبریدی:** جهت حصول توازن میان شفافیت در اصالت سنجی مدارک و کارایی عملکردی، پیاده سازی معماری های ترکیبی با رویکرد مدیریت بهینه داده ها اجتناب ناپذیر است.

- **تدوین چهارچوب های حکمرانی داده:** عملیاتی سازی بلاکچین در محیط های دانشگاهی منوط به استقرار چهارچوب های منسجم حکمرانی است که متضمن صیانت از حریم خصوصی، تعیین شفاف سطوح دسترسی و تضمین مالکیت داده ها برای تمامی کنشگران آموزشی باشد.

پیشنهاد برای پژوهش های آتی

با توجه به ماهیت اکتشافی این مطالعه، ضروری است تحقیقات آینده بر محورهای زیر متمرکز شوند تا گام های مؤثری در جهت بومی سازی و توسعه پایدار فناوری بلاکچین برداشته شود:

۱. **اعتبارسنجی تجربی مدل:** جهت سنجش روایی سازه و تعمیم پذیری مؤلفه های سه گانه احصاء شده (آموزشی، مدیریتی و امنیتی)، به کارگیری روش های کمی پیشرفته، به ویژه مدل سازی معادلات ساختاری در جوامع آماری واقعی و ناهمگون جهت تأیید برازش مدل، امری ضروری است.

۲. **واکاوی پدیدارشناختی یادگیری در نسل زد:** مطالعات آینده باید معطوف به تحلیل عمیق انتظارات فناورانه و الگوهای یادگیری نسل زد باشد. به طور خاص، واکاوی تمایل این نسل به پارادایم‌های «آموزش غیرمتمرکز» و مطالبه‌گری آنان برای شفافیت، می‌تواند دلالت‌های راهبردی ارزشمندی برای طراحی مدل‌های آموزشی مدرن فراهم آورد.

۳. **پژوهش‌های تطبیقی میان‌نسلی:** با هدف تبیین نقش بلاکچین در تسهیل انتقال مهارت به بازار کار، انجام مطالعات تطبیقی^۱ برای بررسی تفاوت‌های نگرشی نسل‌ها نسبت به مؤلفه‌های امنیت داده و مالکیت معنوی، مسیری برای بازطراحی پیوند آموزش و صنعت است.

۴. **تحلیل انتقادی و گذار به عملیاتی‌سازی:** تداوم مسیر پژوهش نیازمند ورود به فازهای اخلاق‌مدار و حقوق‌محور است. در این راستا، طراحی و اجرای نمونه‌های آزمایشی^۲ و سنجش مستمر شاخص‌های پذیرش فناوری^۳ میان ذی‌نفعان، جهت کاهش شکاف میان تئوری و عملکرد در نظام‌های آموزشی، اولویت پژوهشی تلقی می‌گردد.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه تمرکز این مطالعه بر طراحی الگو بوده و وارد مرحله پیاده‌سازی عملیاتی و ارزیابی میدانی نشده است. دوم اینکه گردآوری دیدگاه‌های خبرگان به دلیل محدودیت‌های دسترسی، به صورت غیرحضوری انجام شد که تعامل عمیق‌تر را محدود می‌کرد. علاوه بر این، با توجه به نوظهور بودن کاربرد بلاکچین در آموزش، فقدان نمونه‌های اجرایی تثبیت‌شده و ناهمگونی زیرساخت‌های فنی و حقوقی در نهادهای آموزشی، از چالش‌های محیطی این پژوهش محسوب می‌شود که ممکن است بر تعمیم‌پذیری الگو تأثیرگذار باشد.

^۱ Comparative Studies

^۲ Proof of Concept

^۳ Technology Acceptance Model: TAM

منابع

۱. افکانه، م.، و جعفری، ز. (۱۴۰۳). طراحی الگوی جامع آموزش و توسعه منابع انسانی بانک سینا. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱۱(۴۱)، 155-173.
۲. خداپرست، س.، نامی، ک.، و ذاکری، م. (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های توسعه ای یادگیری فراگیرمحور و جامع کارکنان. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱۱(۴۳)، 48-73. <https://doi.org/10.66224/istd.47817.11.43.48>
۳. سیف م. ع. روان شناسی تربیتی: روان شناسی آموزش و یادگیری. ویرایش جدید. تهران: نشر دوران؛ ۱۴۰۲.
۴. شفیع بهنمیری س. ف. بررسی و شناسایی مؤلفه های پذیرش الگوهای جدید فناوری اطلاعات (مطالعه موردی: بلاکچین). ماهنامه آفاق علوم انسانی. ۱۴۰۱؛ ۶(۶۶): ۷۰-۵۱.
۵. صفایی موحد س. تکنولوژی آموزشی: رویکردها و کاربردها در عصر دیجیتال. تهران: انتشارات سمت؛ ۱۴۰۰.
۶. عبدالملکی ا، عبدالمهی م، ایران نژاد پ. واکاوی مؤلفه های مدیریت آموزش مبتنی بر فناوری بلاکچین: یک مرور سیستماتیک. فصلنامه تعالی تعلیم و تربیت و آموزش. ۱۴۰۵؛ ۴(۳): ۷۸-۵۷. doi: 10.71588/eetj.2026.1236296
۷. فتحی واجارگاه ک. برنامه ریزی درسی به سوی دوره های تحصیلی آینده. تهران: انتشارات آیپژ؛ ۱۴۰۱.
۸. Al-Hakimi W, Al-Koliby IS. Blockchain adoption and its impact on sustainability of accounting education. *Environ Dev Sustain*. 2026;28(6):1145-1168. doi:10.1007/s10668-024-05466-9 .
۹. Ariffin NHM, Zulkefli NAM, Nasruddin ZA. Challenges of blockchain technology and its relationships to sustainable education: an analysis using AI-based literature review. *J Adv Res Des*. 2025;127(1):173-188 .
۱۰. Arniaty A, Safitri R, Pradani W, Nurbojatmiko, Abdullah. Design and implementation of a blockchain-based shipment tracking proof-of-concept for academic application. In: *Prosiding Seminar Nasional Penelitian dan Pemberdayaan Masyarakat* 2025; 2025. p. 134. doi:10.36722/psn.v5i1.5053 .
۱۱. Chemmalar Selvi G, Ostwal RA, Arulkumar V, Arif M, Nithya TM, Peter TJ. Blockchain in education: transforming the future of document verification management. *AIP Conf Proc*. 2026;3345(1):020281. doi:10.1063/5.0298208 .
۱۲. Choudhary A, Chawla M, Tiwari N. Analyzing functional, technical and bibliometric trends of blockchain applications in education: a systematic review. *Multimed Tools Appl*. 2025;84:4003-4048. doi:10.1007/s11042-024-20303-x .

۱۳. European Commission. Digital Education Action Plan (2021-2027): resetting education and training for the digital age. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2021. doi:10.2766/695977 .
۱۴. Gaba P, Sugandh U, Panwar A, Kaswan KS, Jain A. Exploring blockchain's disruptive potential in education: opportunities and challenges. AIP Conf Proc. 2026;3410:040009. doi:10.1063/5.0339651 .
۱۵. Gharat PS, Choudhary G, Shandilya SK, Sihag V. Future applications of blockchain in education sector: a semantic review. In: You I, Kim H, Youn TY, Palmieri F, Kotenko I, editors. Mobile Internet Security. Singapore: Springer; 2022. p. [insert page numbers]. doi:10.1007/978-981-16-9576-6_8 .
۱۶. Halloluwa T, De Silva C. Blockchain in education technology: a tool for challenges in education technology: a review paper. Preprints. 2025. doi:10.20944/preprints202503.0130.v1 .
۱۷. Hannan SA. Application and scope of blockchain in technical research and higher education. NeuroQuantology. 2022;20(15):6185-6191. doi:10.48047/NQ.2022.20.15.NQ88619 .
۱۸. Jangid A, Patila K. Blockchain in education. AIP Conf Proc. 2023;2523:020096. doi:10.1063/5.0110211 .
۱۹. Kiriakos D, Psaromiligkos Y. Blockchain technology and vocational open online courses. In: Open Science in Engineering. Cham: Springer; 2024. p. 903-915. doi:10.1007/978-3-031-42467-0_85 .
۲۰. Kuleto V, et al. The potential of blockchain technology in higher education as perceived by students in Serbia, Romania, and Portugal. Sustainability. 2022;14:749 .
۲۱. Kyun S, Yang H, Seo H. The trends and foci of blockchain applications in higher education: a systematic review and keyword network analysis. Educ Technol Soc. 2025;28(3):419-449. doi:10.30191/ETS.202507_28(3).RP06 .
۲۲. Ma Y, Fang Y. Current status, issues, and challenges of blockchain applications in education. Int J Emerg Technol Learn. 2020;15:20-31 .
۲۳. Mujezinovic A, Joksimovic A, Kostic D, Jolovic M, Simic M. Blockchain-based platform for tracking students' achievements. In: SINTEZA 2025 International Scientific Conference on Information Technology, Computer Science, and Data Science; 2025. p. 267-273. doi:10.15308/Sinteza-2025-267-273 .
۲۴. Saputra MAW, Ochtaffia D, Apriani D, Yusfi SC, Gori M. Blockchain applications in education affecting challenges and problems in digital. Blockchain Front Technol. 2022;2(2):15-23. doi:10.34306/bfront.v2i2.155 .
۲۵. Sawant R. Revolutionizing education sector by leveraging blockchain technology: state of art. AIP Conf Proc. 2023;2690:020012. doi:10.1063/5.0119425 .
۲۶. Sharkey-Toppen TP, Hoffman TC, McCamey K, Bahner DP. Blockchain in education: linking competency assessment with credentialing. In: Stawicki S, editor.

- Blockchain in Healthcare. Cham: Springer; 2023. p. [insert page numbers]. doi:10.1007/978-3-031-14591-9_10 .
- .۲۷ Shekhar S, Chandrasekaran K, Simon S, Mathew J. A comprehensive review of blockchain in education: applications and future prospects [Internet]. ResearchGate; 2025 [cited 2026 Jul 11]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/390521600>
- .۲۸ Sibanda S. Blockchain technology in education: a systematic review. *Int J Res Innov Appl Sci*. 2025;10(2):492. doi:10.51584/IJRIAS2025.10020044 .
- .۲۹ Suktam W, Lapchit S, Supsin J. Blockchain in education: transforming learning, credentialing, and academic data management. *J Educ Learn Rev*. 2024;1(6):37-46. doi:10.60027/jelr.2024.739 .
- .۳۰ Xu Z, Cheng X, Wang Y, Wu S. Challenges and solutions faced by blockchain in education informatization. In: 2021 IEEE 3rd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI). New York: IEEE; 2021. doi:10.1109/CSEI51395.2021.9477738 .
- .۳۱ Jha R. Survey on blockchain technology and security facilities in online education. In: Panda SK, Mishra V, Dash SP, Pani AK, editors. *Recent Advances in Blockchain Technology*. *Intell Syst Ref Libr*. Vol. 237. Cham: Springer; 2023. doi:10.1007/978-3-031-22835-3_6 .
- .۳۲ ASEAN Secretariat. ASEAN qualifications reference framework: a practical guide and all you need to know [Internet]. Jakarta: ASEAN Secretariat; 2018 Dec. Available from: <https://asean.org/wp-content/uploads/2018/12/AQRF-Publication-2018-Final.pdf>
- .۳۳ Abdullah K, Saleh K, Manuel P. Blockchain adoption in education with enhancing data privacy through Hyperledger Fabric. *World J Inf Syst*. 2026;3(2):15-30. doi:10.17013/wjis.v3i2.57 .
- .۳۴ Turkanovic M, Holbl M, Kosic K, Hericko M, Kamisalic A. EduCTX: a blockchain-based higher education credit platform. *IEEE Access*. 2018;6:5112-5127. doi:10.1109/ACCESS.2018.2789929.

طراحی مدل معادلات ساختاری تأثیر صداقت بر قابلیت اعتماد مربی: نقش تعدیل کننده ویژگی‌های شاگرد

مریم فرهادی^۱*

قنبر محمدی الیاسی^۲

سید رضا سید جوادین^۳

مجتبی امیری^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۴)

چکیده

یکی از عوامل موثر در اعتماد بین مدیر و کارمند صداقت مدیر است. با این حال، مطالعات کمی تأثیر صداقت در رابطه مربی‌گری را مورد بررسی قرار داده‌اند. هدف این مقاله بررسی نقش صداقت مربی و تأثیر تعدیل کننده سه متغیر تمایل به اعتماد، اشتیاق به یادگیری و پشتکار شاگرد بود. روش تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. نمونه آماری ۳۶۵ نفر تعیین شد. از ابزار پرسشنامه استفاده شد که پایایی این ابزار با محاسبه آلفای کرونباخ ۹۲ درصد به دست آمد. داده‌ها با نرم افزار Amos و با روش احتمال حداکثر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که تغییرات در اعتماد شاگرد نسبت به مربی از طریق صداقت مدیر قابل تبیین است. علاوه بر این، از میان ویژگی‌های شاگرد، تنها تأثیر اشتیاق به یادگیری بر قابلیت اعتماد مربی نسبت به مربی از نظر آماری معنی‌دار بود. این پژوهش با در نظر گرفتن نقش اشتیاق به یادگیری به عنوان تعدیل کننده صداقت مربی، یک مدل معادلات ساختاری جدید از تأثیر صداقت بر قابلیت اعتماد مربی را ارائه می‌کند. ارزش این تحقیق ایجاد آگاهی در بین مدیران ارشد و سرپرستان شغلی سازمان برای توجه بیشتر به اهمیت ایجاد اعتماد در کارکنان خود است.

کلیدواژه‌ها: مربی‌گری؛ قابل اعتماد بودن؛ صداقت، تمایل به اعتماد؛ اشتیاق به یادگیری.

^۱ گروه مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). mfh1272@gmail.com

^۲ گروه توسعه کارآفرینی، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. elyasi@ut.ac.ir

^۳ گروه منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. RJAVADIN@UT.AC.IR

^۴ گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. mamiry@ut.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

تحقیقات نشان می‌دهد در بسیاری از سازمان‌ها مدیران نقش مربی را برای کارکنان خود ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، رابطه بین یک مدیر و یک کارمند می‌تواند رابطه یک مربی و یک شاگرد نیز باشد (۱). در واقع، مدیر به عنوان یک مربی کمک می‌کند تا کارمندان باور کنند می‌توانند رفتارهای مؤثرتری نسبت به قبل در محیط کار داشته باشند که هم منجر به افزایش راندمان کاری هم افزایش اعتمادبنفس فرد در سازمان می‌شود. مربی‌گری رابطه‌ای تعاملی بین فردی^۱ است، که در آن مربی به افراد در شناسایی، هدایت و تحقق اهداف شخصی و حرفه‌ای کمک می‌کند (۲). و چون اعتماد پایه و اساس تعاملات بین فردی است، بنابراین، اعتماد در رابطه مربی‌گری نقشی مهم و اساسی دارد (۳). از این رو، محققان در حوزه سازمان و منابع انسانی تحقیقات متعددی در مباحث مربوط به شکل‌گیری اعتماد در روابط را انجام داده‌اند (۴). یکی از برجسته‌ترین تحقیقات در این زمینه، مدل سازی اعتماد مایر و همکاران^۲ (۱۹۹۵) است (۵). اهمیت کار مایر در بیان اجزای اعتماد، یعنی قابلیت اعتماد بود. آنها در مدل خود برای اولین بار ویژگی‌های شخص مورد اعتماد یعنی قابل اعتماد بودن (توانایی، خیرخواهی و صداقت^۳) را از اعتماد جدا کردند (۵، ۶).

متغیر صداقت یکی از اجزای اعتمادپذیری است. تحقیقات نشان می‌دهد صداقت مدیر نقش اساسی در رابطه بین مدیر و کارمند دارد. صداقت به معنای میزان انطباق بین آنچه شخص می‌گوید و آنچه انجام می‌دهد، به این معنی است که آیا شخص به قول خود عمل می‌کند و طبق ارزش‌هایی که به آن اعتقاد دارد عمل می‌کند (۷). برای جلب اعتماد زیردستان در سازمان، رهبران باید به عنوان افرادی با صداقت دیده شوند. هنگامی که یک رهبر فاقد صداقت تلقی شود، اعتماد و روابط لازم برای ایجاد و حفظ یک تیم را تضعیف می‌کند (۸). به عنوان مثال، ادراک زیردستان از رهبری تحول آفرین ارتباط نزدیکی با ادراک آن‌ها از صداقت رهبر دارد (۹). در واقع شواهد نشان می‌دهد صداقت مدیر به طور مثبت با عملکرد کارکنان مرتبط است (۷). علاوه بر این، صداقت رفتاری مدیر میانی، همانطور که توسط کارکنان مستقیم درک می‌شود، به طور مثبت بر عملکرد وظیفه خود مدیر میانی تأثیر می‌گذارد (۱۰). همچنین پژوهش جاج و همکاران^۴ (۲۰۰۲) نشان داد صداقت به عنوان یکی از ویژگی‌های کلیدی رهبران مؤثر در شش مورد از ده مرور کیفی قبلی در مورد ویژگی‌های رهبر ذکر شده است (۱۱). پنگ و وی^۵ (۲۰۲۰) اهمیت صداقت رهبر را به عنوان یک مؤلفه بدیهی رهبری مؤثر و عامل اصلی در تقویت صدای کارکنان برجسته

¹. Interpersonal relationship

². Mayer et al.

³. integrity

⁴. Judge et al.

⁵. Peng & Way

کردند (۱۲). این بدان معناست که وقتی رهبران سطوح بالاتری از صداقت را نشان می‌دهند، احتمال بیشتری وجود دارد که کارمندان درباره مسائل خود و سازمان صحبت کنند. در حالی که تحقیقات قبلی نشان می‌دهد بین صداقت مدیر و رفتارهای شهروندی سازمانی کارکنان رابطه مثبت وجود دارد، اما نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد تحقیقات اندکی درباره اثر صداقت میان مدیر در نقش مربی و شاگرد در رابطه مربی‌گری انجام شده است. به نظر می‌رسد این دغدغه می‌تواند یکی از حوزه‌های پژوهشی ارزشمند در ادبیات روابط مربی‌گری برای ارائه مدلی از تأثیر صداقت بر قابلیت اعتماد مربی باشد.

علاوه بر این، تحقیقات نشان می‌دهد علاوه بر ویژگی مربی، ویژگی شاگرد بر اعتمادپذیری رابطه مربی‌گری موثر است. به این معنا که مربیان، شاگردانی که اشتیاق واقعی و تمایل به یادگیری نشان می‌دهند، را قابل اعتمادتر می‌دانند (۵). بنابراین شاگردان باید در مراحل مختلف رابطه اشتیاق به یادگیری و انعطاف نشان دهند (۱۴). در مطالعه رویال^۱ (۲۰۱۶) تقریباً ۹ درصد از مربیان نشان دادند که شاگردان باید سختکوش، علاقه مند و مایل به یادگیری باشند (۱۵). متغیر بعدی پشتکار است، پشتکار توانایی پافشاری در چیزی است که یک فرد نسبت به آن اشتیاق دارد در هنگامی که با موانع روبرو می‌شود استقامت کند. مطالعات نقش پیش‌بینی‌کننده پشتکار را در عملکرد تحصیلی و سایر نتایج آموزشی برجسته کرده‌اند (۱۷). به نظر می‌رسد برخی از افراد بیش از دیگران به اهداف خود می‌رسند که این تنها به دلیل هوش نیست، بلکه آنها افرادی هستند که بیشتر می‌توانند بر موانع غلبه کرده و به قدرت برسند (۱۸). همچنین در مورد تمایل به اعتماد در فرد که به تمایل عمومی به اعتماد به دیگران اشاره دارد، تحقیقات نشان می‌دهد افراد با تجربیات، شخصیت‌ها و پیشینه‌های فرهنگی متفاوت از نظر تمایل به اعتماد متفاوت هستند، به عنوان مثال، برخی از افراد تمایل دارند راحت‌تر اعتماد کنند، بنابراین به نظر می‌رسد که شاگرد با تمایل به اعتماد بالاتر می‌تواند بر رابطه مربی‌گری اثر بگذارد (۱۶). در نتیجه بر اساس مطالعات انجام شده، ویژگی‌های شاگرد یکی از متغیرهایی است که می‌تواند بر رابطه بین شاگرد و مربی اثرگذار باشد و باید در تحقیقات مورد توجه قرار گیرد. بنابراین در این پژوهش به این پرسش پاسخ داده خواهد شد که فاکتورهای مربوط به ویژگی‌های شاگرد، در رابطه مربی و شاگرد با در نظر گرفتن ویژگی صداقت مربی چه تاثیری می‌گذارند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تحقیقات درباره رابطه مربی‌گری، شواهد غیرقابل انکار از تأثیر مربی بر عملکرد کارکنان را نشان می‌دهد، کارمندانی که مربی داشته‌اند اغلب در کارشان رضایت مالی، تعهد، هویت کاری و رضایت شغلی

¹. Royal

بالاتری از خود نشان دادند. در تحقیقات جانسون و همکاران^۱ (۲۰۱۹) گزارش شده است که ۷۰ درصد از شرکت‌های مجله فورچون به نحوی از برنامه مربی‌گری در سازمان خود استفاده کرده‌اند (۱۹). کرام^۲ (۱۹۸۵) و مولن^۳ و همکاران (۲۰۲۲) مربی‌گری را رابطه‌ای می‌دانند که در آن یک فرد با تجربه (مربی) با یک فرد کمتر با تجربه (شاگرد) جفت می‌شود که در نهایت منجر به پیشرفت شخصی و حرفه‌ای شاگرد می‌شود (۲۰، ۲۱). به عبارت دیگر، فرد ارشد، کارمند جدید را زیر بال خود می‌گیرد تا به او در مورد شغلش آموزش دهد، قراردادهای سازمان را به او بگوید، او را به صنعت و سازمان معرفی کند و در مورد مسائل شخصی و اجتماعی مربوط به شغل او بحث کند (۲۲). در حالی که مطالعات قبلی بر تعریف رابطه بین کارمند و مربی متمرکز شده‌اند، مطالعه فعلی شواهد تجربی ارائه می‌کند که نشان می‌دهد چگونه می‌توان رابطه مربی/شاگرد را در یک سازمان ارتقا داد.

همانطور که گفته شد اعتماد در موفقیت یا شکست رابطه مربی‌گری نقش مهمی دارد. اعتماد نقش مهمی در توسعه و رشد روابط ایفا می‌کند و یک عامل مهم در تصمیم‌گیری افراد برای شروع یا ادامه یک تعامل است (۲۳). یکی از تحقیقات برجسته در این ادبیات، مدل مایر و همکاران (۱۹۹۵) در اعتماد سازمان است که در مجله آمریکایی مطالعات مدیریت منتشر شد (۵). یکی از دلایل اثربخشی این مدل این است که برای اولین بار ویژگی‌های فرد مورد اعتماد، یعنی قابل اعتماد بودن را از اعتماد جدا کردند. وی اجزای اعتماد (توانایی، خیرخواهی و صداقت) را لازمه اعتمادسازی دانست. در همان سال، وایتنر و همکاران^۴ (۱۹۹۸) مدلی ارائه کردند که اعتماد بین مدیر و کارمند را مورد بررسی قرار داد. آنها مدل مایر را با تبیین رفتارهای قابل اعتماد مدیر در ۵ گروه (ثبات رفتاری، رفتار صادقانه، واگذاری کنترل، باز بودن ارتباط و نشان دادن توجه) توصیف کردند (۲۴). این ۵ گروه مشابه مدل‌های دیگر هستند (۲۵، ۲۶) که تنها بر رفتار متولی تمرکز داشت و بنابراین، تحلیل آنها دیدگاه منحصر به فردی را در مورد ابعاد رفتار قابل اعتماد ارائه کرد (۲۴). با این حال، مطالعه حاضر بر اساس مدل مایر و همکاران (۱۹۹۵) برای استفاده از یک مدل معادلات ساختاری برای بررسی تأثیر صداقت بر قابلیت اعتماد مربی طراحی شده است (۵). این مدل به این دلیل انتخاب شد که شامل اجزای قابلیت اعتماد است که مدل‌های قبلی آن را نادیده گرفته بودند. اگر چه اهمیت روابط اعتماد کارکنان و هم‌تایان در منابع اذعان شده است (۲۷-۳۰)، تحقیقات کمی در مورد رابطه مربی/شاگرد انجام شده است و این تحقیقات به ندرت از مدل مایر و همکاران (۱۹۹۵) استفاده کرده‌اند (۵).

1. Jonson et al.

2. Kram

3. Mullen et al.

4. Whitener et al.

صداقت رفتاری یکی از انتظارات اصلی کارکنان از مدیران است (۳۱)، سایمون و همکاران^۱ (۲۰۲۲)، صداقت رفتاری را الگوی درک شده سازگاری بین گفتار و کردار فرد می‌داند (۷). در نظرسنجی انجام شده در بین شرکت‌های برتر، صداقت ۷۰ درصد به عنوان مهم‌ترین عامل برای ایجاد اعتماد در نظر گرفته شد. مطالعه پنگ و وی (۲۰۲۰) صداقت رفتاری رهبر را به عنوان پیشینه کلیدی صدای کارکنان پیشنهاد می‌کند (۱۲). بسیاری از نظریه‌های رهبری، مانند رهبری اخلاقی، رهبری صادقانه، و رهبری تحول آفرین، به صداقت به عنوان یک عامل کلیدی اشاره می‌کنند (۱۲). این پژوهش صداقت را بین صداقت رفتار مدیر و جرات کارکنان در بیان نظرات در محیط کاری در کشور چین بررسی کرده است که تعمیم‌پذیری آن به رابطه مربی‌گری نیازمند بررسی است.

در یک متاآنالیز، دیویس و روتشتاین^۲ (۲۰۰۶) دریافتند رابطه قوی بین صداقت و رضایت شغلی بین ادراک مدیر از صداقت با تعریف سازگاری بین رفتار و گفتار مدیر و سطح شغل و رضایت و تعهد سازمانی وجود دارد (۳۲). رهبران سازمانی برای جلب اعتماد کارکنان خود باید در نزد کارکنان خود صادق باشند. وقتی مدیر درستکاری کمی داشته باشد، به اعتماد لطمه می‌زند و نمی‌تواند آن را حفظ کند. در یک تیم افراد برای ارزیابی پتانسیل مدیریت دسته‌بندی‌هایی در ذهن خود دارند و در این میان سه متغیر صداقت، رفتار منصفانه و باورپذیری در راس فهرست قرار دارند. در مطالعه دیگری، نول^۳ (۲۰۰۷) نیز به این نتیجه رسید که هم صداقت و هم خیرخواهی تاثیر بالاتری نسبت به توانایی در قابلیت اعتماد کارکنان دارند (۳۳). اگر چه این اولین مطالعه‌ای بود که سه نوع روابط را همزمان براساس مدل مایر و مولفه‌های قابلیت اعتماد بررسی کرد، اما اندازه نمونه مورد بررسی کوچک بود و محدودیت احتمالی مطالعه استفاده از مقیاسی است که به طور خاص برای استفاده در محل کار ایجاد نشده است. روایی و پایایی شاخص‌های مطالعه باید بررسی می‌شد.

وی و همکاران^۴ (۲۰۱۸) پیشنهاد کردند حمایت سازمانی ادراک شده مدیران میانی عملکرد آنها را از طریق میانجیگری متوالی صداقت رفتاری و رفتارهای شهروندی سازمانی پیرو آنها افزایش می‌دهد (۱۰). در نتیجه، میزانی که کارمند مدیر خود را صادق می‌داند بر اعتماد او تأثیر می‌گذارد. با این همه، در بخش روش تحقیق از یک سری مقیاس‌هایی استفاده شد اما در مورد روایی و پایایی آن شرحی داده نشده است. محدودیت‌هایی نیز برای این مطالعه ارائه شده است. از جمله می‌توان به مقطعی بودن تحقیق و فقدان تعمیم‌پذیری اشاره کرد. در یک مطالعه علیرغم اهمیت صداقت در روابط مربی و شاگرد، مطالعات

¹. Simon et al.

². Davis & Rothstein

³. Knoll

⁴. Way et al.

پژوهشی نشان می‌دهد بیشتر مطالعات اعتماد در حوزه روابط مدیر و کارمند است و مطالعات کمی اعتماد در روابط مربی‌گری را مورد بررسی قرار داده است که هدف پژوهش حاضر است. تجزیه و تحلیل انتقادی از ادبیات صداقت در سازمان‌ها چندین نقطه قوت کلیدی و شکاف و زمینه‌های قابل توجه برای تحقیق بیشتر را نشان می‌دهد. مجموعه تحقیقات در مورد صداقت سازمانی در رشته‌های مختلف از جمله رفتار سازمانی، اخلاق، مطالعات رهبری و روانشناسی است که بینش‌های متنوعی را ارائه می‌دهد. بسیاری از محققان موافقند صداقت در سازمان به همسویی اقدامات، ارزش‌ها و اصول اخلاقی اشاره دارد. سیمونز (۲۰۰۲) مفهوم صداقت رفتاری را با تأکید بر سازگاری بین کلمات و اعمال معرفی کرد که در بسیاری از مطالعات بنیادی بوده است (۳۴). مدل اعتماد مایر و همکاران (۱۹۹۵) که شامل صداقت به عنوان یک بعد کلیدی در کنار توانایی و خیرخواهی است، به طور گسترده در این حوزه مورد استفاده قرار می‌گیرد و چارچوب روشنی برای درک اینکه چگونه صداقت بر اعتماد در سازمان‌ها تأثیر می‌گذارد ارائه می‌دهد (۵).

همچنین علاوه بر صداقت مربی موضوعی که کمتر به آن توجه شده، ویژگی‌های شاگرد است. آیا ویژگی‌های شاگرد در صداقت مربی با شاگرد تأثیر دارد؟ در متون مختلف، نقش شاگرد در موفقیت رابطه مربی‌گری برجسته شده است. شاگرد می‌تواند از افرادی که ذهن باز و پذیرا هستند تا کسانی که در برابر اهداف برنامه ارائه شده مقاومت می‌کنند و همچنان برای جایگزینی انتظارات اشتباه خود تلاش می‌کنند گسترده باشد (۱). تمایل به اعتماد منعکس کننده یک انتظار عمومی است که می‌توان به دیگران اعتماد کرد و در واقع یک تمایل عمومی برای اعتماد به دیگران است (۵). کی و ناکس^۱ (۱۹۷۰) تأکید کردند که اعتماد نه تنها به تجربه گذشته، بلکه به عواملی مانند شخصیت نیز بستگی دارد (۳۵). اعتماد مبتنی بر شخصیت را اعتماد عمومی و تمایل به اعتماد نامیده‌اند. این بدان معناست افراد با تجربیات، شخصیت‌ها و پیشینه‌های فرهنگی متفاوت تمایل به اعتماد متفاوتی دارند، به عنوان مثال، برخی از افراد تمایل دارند راحت‌تر اعتماد کنند. این نشان می‌دهد که مربیان شاگردانی را پیدا می‌کنند که شور و شوق واقعی و تمایل بیشتری برای قابل اعتماد بودن نشان می‌دهند. مربیان همچنین اظهار داشتند که اگر شاگرد گوش ندهد، مربی‌گری نمی‌تواند اتفاق بیفتد زیرا مربی باید ببیند شاگرد به توصیه‌های خود عمل کرده است و این به مربی حس اعتماد می‌دهد (۳۶). به همین دلیل است که تمایل به اعتماد ممکن است نقش مهمی در روابط مربی‌گری داشته باشد. یکی دیگر از ویژگی‌های شاگرد که در رابطه مربی‌گری مهم است، تمایل یا اشتیاق به یادگیری است (۳۷). این بدان معناست که شاگرد علاقه و اشتیاق خالصانه به یادگیری نشان می‌دهد (۳۸). در واقع، اشتیاق به یادگیری به معنای باز بودن یا جستجوی تجربیات، مهارت‌ها و اطلاعات جدید است که مهارت‌ها و لذت ما را افزایش می‌دهد. شاگرد باید فعالانه در رابطه شرکت کند، نه اینکه

¹. Kee & Knox

به عنوان یک «ظرف خالی» برای دریافت مشاوره و توصیه‌های مربی عمل کند (۳۹). در مطالعه فولتون^۱ (۲۰۱۳) تاکید شده است یک شاگرد باید تمایل به یادگیری، نشان دادن نگرش مثبت و تمایل به رشد و پیشرفت حرفه‌ای داشته باشد (۴۰). با این همه، سایر ویژگی‌های شاگرد مانند پشتکار در مطالعه فولتون (۲۰۱۳) مورد بررسی قرار نگرفت (۴۰). پشتکار در رابطه مربی‌گری به عنوان یکی دیگر از ویژگی‌های اصلی شاگرد در ارتقای موفقیت در نظر گرفته می‌شود. پشتکار ترکیبی از اشتیاق و پشتکار در تلاش برای دستیابی به اهداف بلند مدت است. مفهوم پشتکار اساساً به تحقیق داک ورت^۲ (۲۰۱۶) برمی‌گردد که در زمینه ادبیات روانشناسی مثبت گرا شروع و توسعه یافت (۱۳). در مطالعه آنها، پشتکار بین ۱/۴ تا ۶/۳ درصد از واریانس در پیامدهای تحصیلی را توضیح داد (۱۳). فردی که شخصیتی پیگیر و سخت کوش دارد، موفقیت او در زندگی شخصی و سازمانی بهتر خواهد بود (۴۱). بنابراین پشتکار عنصر مهمی در موفقیت علمی و سازمانی است. در نتیجه، از آنجایی که هم مربی و هم شاگرد باید برای داشتن یک رابطه موفق در سازمان تلاش کنند، بررسی نقش تعدیل‌کننده ویژگی‌های شاگرد در مطالعه حاضر مورد توجه قرار گرفته است. تحقیق حاضر اولین مطالعه ای است که به طور همزمان به بررسی سه ویژگی شاگرد شامل تمایل به اعتماد، اشتیاق به یادگیری و پشتکار به عنوان نقش تعدیل‌کننده می‌پردازد.

اعتماد یک جنبه اساسی از زندگی اجتماعی است و اعتماد بین فردی جزء حیاتی روابط کاری مؤثر است. با توجه به اهمیت روابط بین مربی و شاگرد علاوه بر رابطه مدیر و کارمند بررسی فاکتورهایی که به بهبود این روابط کمک می‌کند بسیار حائز اهمیت است. از این رو هدف از این مطالعه ارائه مدل‌یابی معادلات ساختاری بر مبنای فاکتور صداقت به عنوان یکی از ویژگی‌های قابلیت اعتماد با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کننده ویژگی‌های شاگرد مانند تمایل به اعتماد، اشتیاق به یادگیری و پشتکار است. به منظور دستیابی به این هدف این تحقیق با توصیف مطالعه اعتماد سازمانی منتشر شده توسط مایر و همکاران (۱۹۹۵) پرداختند آغاز می‌شود (۵). همچنین در صورت اثرگذاری نقش ویژگی‌های شاگرد، برنامه‌ریزی‌های بعدی برای بهبود روابط مربی و شاگرد باید با در نظر گرفتن این ویژگی‌ها طراحی شود. یکی از کمک‌های ثانویه این مطالعه نیز گسترش تحقیقات اعتماد در یک محیط فرهنگی متفاوت از فرهنگ غرب است.

با توجه به عوامل مرتبط با مربی و شاگرد، فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

(۱) صداقت مربی می‌تواند بر قابلیت اعتماد مربی نسبت به شاگرد تأثیر بگذارد. (۲) ویژگی تمایل به اعتماد به مربی، تأثیر صداقت مربی را بر قابل اعتماد بودن او نسبت به شاگرد تعدیل می‌کند. (۳) اشتیاق

¹. Fulton

². Duckworth

شاگرد برای یادگیری در قابلیت اعتماد مربی نسبت به شاگرد تأثیر دارد. (۴) پشتکار برای تغییر در شاگرد بر قابلیت اعتماد بودن مربی نسبت به شاگرد تأثیر دارد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کمی و در دسته تحقیقات کاربردی می‌باشد. استراتژی مطالعه برای این پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه مورد مطالعه اساتید دانشگاهی، مدیران همراه اول و کارکنان بهمن خودرو بودند. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای و حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۶۵ نفر تعیین شد. متغیرهای پژوهش عبارت بودند از صداقت، اشتیاق به یادگیری، تمایل به اعتماد، پشتکار و قابل اعتماد بودن. همه شرکت کنندگان رضایت نامه غیررسمی را تکمیل کرده‌اند و این مطالعه توسط دانشکده مدیریت تایید شده است. ابزار گردآوری اطلاعات، شامل پرسشنامه صداقت مشتمل بر ۶ سوال بود که بخشی از تحقیق بزرگتر بود و پرسشنامه تمایل به اعتماد شامل ۱۲ سوال، پرسشنامه پشتکار شامل ۱۲ سوال و اشتیاق به یادگیری شامل ۷ سوال بود (۵، ۳۸، ۴۳-۴۲). روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی و پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. ابتدا مراحل تطبیق داده‌های ورودی با پرسشنامه و تطبیق داده‌ها با روش کدگذاری پرسشنامه‌ها انجام شد. پس از انجام مراحل آماده سازی داده‌ها، فرض نرمال بودن تک متغیره (چولگی و کشیدگی برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده، خطای استاندارد و نسبت بحرانی آنها برای هر یک) و فرض نرمال بودن چند متغیره بررسی شد. ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد.

ابتدا روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد ارزیابی قرار گرفت که برازش مناسب مدل مسیر تحقیق تایید می‌شود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه صداقت ۰/۸۲ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه تمایل به اعتماد ۰/۸۹ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه پشتکار ۰/۷۰ بود. برای پرسشنامه اشتیاق به یادگیری، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بود (برای جزئیات به جدول ۱ مراجعه کنید).

جدول ۱: نتایج ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه صداقت

نویسندگان	سال ها	متغیرها	روایی
مایر و همکاران (۵)	۱۹۹۵	صداقت	۰/۸۲
فریزر و همکاران ^۱ (۴۲)	۲۰۱۳	تمایل به اعتماد	۰/۸۹
داکورت و همکاران (۴۳)	۲۰۰۷	پشتکار	۰/۷۰

¹. Frazier et al

لک و اورسر ^۱ (۳۸)	۲۰۱۳	اشتیاق به یادگیری	۰/۸۲
------------------------------	------	-------------------	------

در این مطالعه از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) به عنوان ساختار علی خاص بین مجموعه‌ای از متغیرهای مشاهده‌پذیر و پنهان است. با کمک این روش روابط بین متغیرهای پنهان و زیرمجموعه‌های هر متغیر پنهان با متغیر مربوطه قابل بررسی است. مدل یابی معادله ساختاری به عنوان یک تکنیک تحلیل چندمتغیری کلی از رگرسیون چندمتغیری است که امکان تجزیه و تحلیل همزمان مجموعه‌ای از معادلات رگرسیون و روابط بین متغیرهای مختلف را فراهم می‌کند. این تکنیک در پژوهش‌های علوم انسانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است زیرا روابط بین متغیرهای مختلف به صورت مدل یا شبکه‌هایی از روابط بررسی می‌شوند. با کمک نرم افزارهای موجود مانند Amos می‌توان مدل یابی معادلات ساختاری را محاسبه و ترسیم نمود. منابع نشان دادند که امروزه پژوهشگران علوم انسانی مدل یابی معادلات ساختاری را به عنوان تکنیکی مناسب برای آزمون روابط پیچیده بین متغیرهای انسانی و نیز غلبه بر محدودیت‌های مربوط به روش‌های سنتی تحلیل برگزیده‌اند (۴۴). از این رو در پژوهش حاضر از این مدل برای بررسی فرضیات پژوهش استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

با استفاده از روش ماکسیمی‌لیک، فرض نرمال بودن تک متغیره و نرمال بودن چند متغیره بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. مقدار صفر برای چولگی یا کشیدگی هر یک از متغیرهای مشاهده شده به این معنی است که توزیع آن متغیر در مقایسه با توزیع نرمال متقارن است. نسبت‌های بحرانی به دست آمده از تقسیم چولگی و کشیدگی بر خطای استاندارد آنها با مقدار بحرانی ۲/۵۸ قابل مقایسه است. مقادیر مطلق بیشتر از این مقدار را می‌توان به عنوان تفاوت معنی‌داری بین توزیع متغیر مشاهده شده و توزیع نرمال تفسیر کرد. نتایج بررسی فرض نرمال بودن تک متغیره نشان داد که نسبت بحرانی چولگی و کشش هر یک از متغیرهای مشاهده شده کمتر از مقدار بحرانی ۲/۵۸ است. بنابراین، فرض نرمال بودن تک متغیره حفظ شد. همچنین با توجه به مقدار به دست آمده برای نسبت بحرانی کشیدگی چند متغیره (۱/۰۵)، در مقایسه با مقدار بحرانی ۲/۵۸، به نظر می‌رسد نقض فرض نرمال بودن تک متغیره و چند متغیره در پژوهش حاضر شدت کمتری داشته باشد.

¹. Leck & Orser

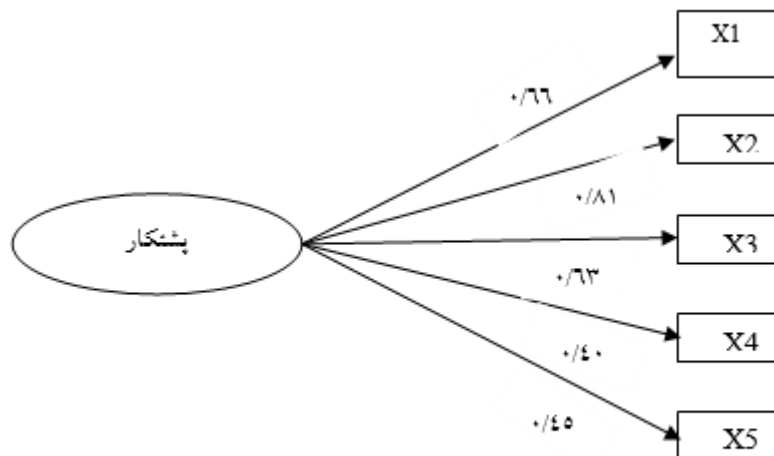
جدول ۲: نتایج آزمون ماهالانوبیس برای بررسی فرضیه نرمال سازی در مولفه های تک متغیره و چند متغیره

متغیرها	کمترین	بیشترین	چولگی	نسبت بحرانی چولگی	طویل شدن	نسبت کشش بحرانی
صداقت	۷	۳۰	-۰/۱۲	-۰/۹۰	-۰/۵۹	-۲/۲۹
تک متغیره					۵/۱۷	۲/۳۷

در مرحله بعد، وجود مولفه های متعدد در مدل ساختاری تدوین شده، محققین را به این سمت سوق داد، قبل از اینکه مدل تدوین شده در گام اول برآورد شود، ابتدا باید مدل های اندازه گیری شده ارائه شده در مدل مورد آزمایش قرار گیرند. برای این منظور، آزمون تحلیل عاملی تاییدی برای مدل های اندازه گیری شده صداقت مربی با ۵ شاخص (و بار عاملی ۰/۷۶، ۰/۸۲، ۰/۸۲، ۰/۸۲، ۰/۸۷)، پشتکار با ۵ شاخص (و بار عاملی ۰/۶۶، ۰/۸۱، ۰/۶۳، ۰/۴۰، ۰/۴۵)، اشتیاق به یادگیری با ۵ شاخص (و بارهای عاملی ۰/۶۲، ۰/۴۰، ۰/۴۲، ۰/۹۱، ۰/۸۹) و تمایل به اعتماد با ۴ شاخص (و بارهای عاملی ۰/۸۲، ۰/۸۲، ۰/۸۷، ۰/۸۷) به صورت جداگانه انجام شد. نتایج آن در جدول ۳ و نمودار ۱-۴ ارائه شده است.

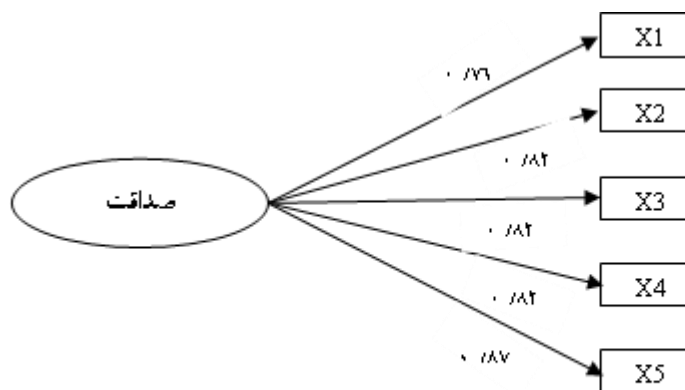
جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی تاییدی برای متغیرهای اندازه گیری شده تحقیق

شاخص های برازش مدل						مدل های اندازه گیری شده
χ^2	سطح معنی داری	GFI	CFI	TLI	RMSEA	
۵/۷۷	۰/۲۱۷	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۳	صداقت
۸/۹۹	۰/۰۱۱	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۰۹۰	قابل اعتماد بودن
۱۹/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۱۰	اشتیاق به یادگیری
۵/۴۲	۰/۲۴۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۳	پشتکار
۱۲/۱۷۰	۰/۰۳۳	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۶	اعتماد به مدیر



نمودار ۲: تجزیه و تحلیل عاملی تایید کننده پشتکار و بار عاملی آن

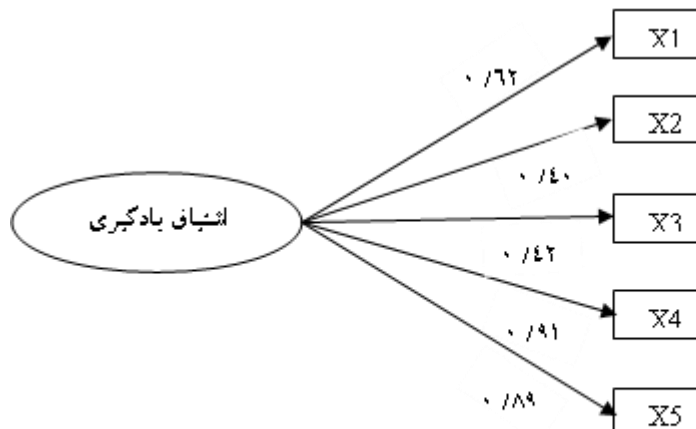
با توجه به نتایج حاصل از جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری شده دارای محدودیت‌های مناسب و مطلوبی بوده و به همین دلیل مورد تایید قرار گرفتند.



نمودار ۱: تحلیل عاملی تایید کننده صداقت و بار عاملی آن

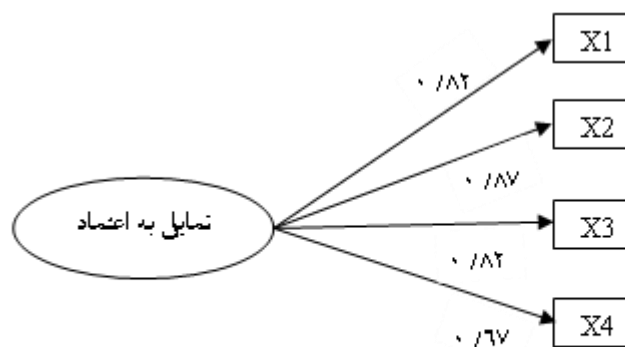
با توجه به نمودار ۱ و بارهای عاملی متغیر صداقت، میانگین شاخص واریانس استخراج شده برای این متغیر ۰/۶۷ محاسبه شد که با در نظر گرفتن مقدار حداقل ۰/۵۰ برای این شاخص، نشانه مناسب بودن روایی همگرا برای متغیر صداقت است.

با توجه به نمودار ۲ و بارهای عاملی متغیر پشتکار، میانگین شاخص واریانس استخراج شده برای این متغیر ۰/۳۷ محاسبه شد که با توجه به مقدار حداقل ۰/۵۰ برای این شاخص، باید با روایی همگرا برای متغیر مرتبط باشد. لازم به ذکر است که طبق جدول ۳ اعتبار سازه این متغیر قبلاً تأیید شده است.



نمودار ۳: تحلیل عاملی تأییدی برای اشتیاق به یادگیری و بارهای عاملی آن

با توجه به نمودار ۳ و بارهای عاملی آیتم های اشتیاق به یادگیری، میانگین شاخص واریانس استخراج شده برای این متغیر ۰/۴۷ محاسبه شد که با توجه به مقدار حداقل ۰/۵۰ برای این شاخص، باید با روایی همگرا مرتبط باشد. برای متغیر اشتیاق به یادگیری، باید با احتیاط برخورد کرد. البته لازم به ذکر است که طبق جدول ۳ اعتبار سازه این متغیر قبلاً تأیید شده است. بنابراین به نظر می‌رسد فاصله کم بین شاخص AVE تا اندازه مورد نظر حساسیت چندانی ندارد.



نمودار ۴: تحلیل عاملی تأییدی برای تمایل به اعتماد و بارهای عاملی آن

با توجه به نمودار ۴ و بارهای عاملی تمایل به اعتماد، میانگین شاخص واریانس استخراج شده برای این متغیر ۰/۶۴ محاسبه شد که با توجه به مقدار حداقل ۰/۵۰ برای این شاخص، نشانه مناسب بودن روایی همگرا برای این متغیر است.

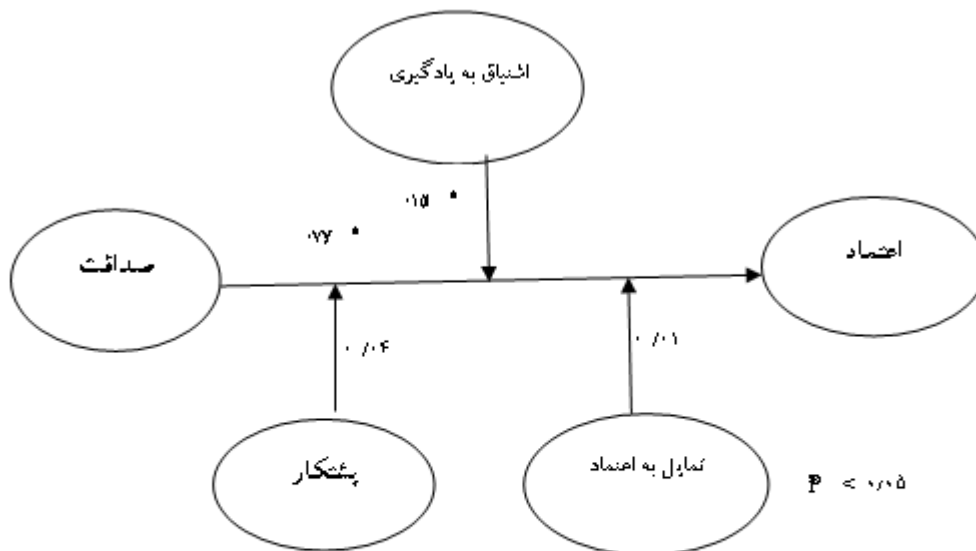
در مرحله بعد ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. برای این منظور از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در این مقاله در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- اعتماد	۱					
۲. تمایل به اعتماد	**۰/۲۱	۱				
۳. اشتیاق به یادگیری	**۰/۴۳	*۰/۱۲	۱			
۴. پشتکار	۰/۰۴	**۰/۲۵	**۰/۲۰	۱		
۵. اعتماد به مدیر	**۰/۷۵	**۰/۲۶	**۰/۴۷	۰/۰	۰/۵۸	۱

بین اعتماد و تمایل به اعتماد، اشتیاق به یادگیری و پشتکار ارتباط معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). علاوه بر این، همبستگی بین تمایل به یادگیری، اشتیاق به یادگیری و پشتکار از نظر آماری معنی‌دار بود ($P < ۰/۰۵$). پس از بررسی ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای تحقیق، معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Amos Graphics و روش احتمال حداکثر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج آن در نمودار ۵ و جدول ۵ ارائه شده است.

بر اساس نمودار ۵، تأثیر صداقت مدیر بر قابلیت اعتماد مربی نسبت به شاگرد ($\gamma = ۰/۷۷$) (گاما) معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$). به عبارت دیگر، ۷۷ درصد از تغییرات اعتماد شاگرد نسبت به مربی را می‌توان از طریق صداقت مربی توضیح داد. علاوه بر این، نمودار ۵ نشان می‌دهد که از میان ویژگی‌های مربی، تأثیر ویژگی اشتیاق به یادگیری بر رابطه بین صداقت مربی و قابلیت اعتماد مربی نسبت به شاگرد معنادار است ($P < ۰/۰۵$). بنابراین، فرضیه اول (مبتنی بر صداقت مدیر می‌تواند در میزان اعتماد شاگرد نسبت به مدیر مؤثر باشد) تأیید شد. با این حال، تأثیر ویژگی‌های پشتکار و تمایل به اعتماد بر این رابطه معنی‌دار نیست ($P > ۰/۰۵$). بنابراین، فرضیه دوم و چهارم تأیید نشد. به عبارت دیگر، از میان ویژگی‌های مربی، تنها ویژگی اشتیاق به یادگیری است که می‌تواند نقش تعدیل‌کننده‌ای را در رابطه بین صداقت مدیر و قابل اعتماد بودن مربی نسبت به شاگرد ایفا کند (نمودار ۵). بنابراین بر اساس فرضیه سوم، اشتیاق به یادگیری، تأثیر صداقت مدیر را بر اعتماد مربی نسبت به شاگرد تعدیل می‌کند.



شکل ۵: مدل ساختاری اعتماد شاگرد نسبت به مربی بر اساس فرضیه‌های صداقت مربی یا نقش تعدیل

جدول ۵: آمار تناسب الگوی ساختاری اعتماد شاگرد نسبت به مربی

χ^2	P	df	CMIN/df	GFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA	
۴۴۳/۹۹	۰/۰۰۵	۲۲۵	۱/۹۷	۰/۹۰۸	۰/۹۴۶	۰/۹۳۴	۰/۹۴۶	۰/۰۵۲	قابلیت اعتماد

در تبیین مقدار کای دو مدل و سطح معناداری آن، ذکر این نکته ضروری است که هر چه مقدار کای دو کوچکتر باشد، برازش مدل تدوین شده توسط محقق رضایت بخش‌تر و بهتر است. شاخص کای دو برای این مدل معنادار است که تفاوت بین ماتریس کوواریانس مدل نظری و ماتریس کوواریانس نمونه تولید شده توسط داده‌ها را نشان می‌دهد. بنابراین، محقق اغلب برای تصمیم‌گیری نهایی نیاز به توجه به سایر شاخص‌های تناسب دارد. به عنوان مثال، یکی از شاخص‌های کلی برای محاسبه پارامترهای آزاد در محاسبه شاخص برازش، شاخص کای دو نرمال یا نسبی است. با تقسیم مقدار کای دو بر درجه آزادی مدل محاسبه می‌شود و اغلب مقدار کمتر از ۳ برای این شاخص قابل قبول در نظر گرفته می‌شود. در

مدل ساختاری تحقیق حاضر این مقدار ۱/۹۷ است که نشان دهنده مقبولیت این شاخص است. همچنین شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) در یک مدل مناسب باید بیش از ۰/۹۰ باشد. اگرچه این مقدار نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر است، اما مناسب تر است (جدول ۵). در پژوهش حاضر مقدار این شاخص ۰/۹۴ بود.

همچنین مقادیر تناسب برازش (GFI)، تاکر-لوئیس (TLI) و شاخص‌های برازش افزایشی (IFI) در یک مدل باید بیشتر از ۰/۹۰ باشد. در پژوهش حاضر مقادیر این شاخص‌ها به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۴ و ۰/۹۴ به دست آمد. در سال‌های اخیر، شاخص جذر خطای تقریب (RMSEA) همچنین به دلیل حساسیت به تعداد شاخص‌های برآورد شده در مدل، به یکی از جامع‌ترین شاخص‌های برازش تبدیل شده است. مدل‌های قابل قبول دارای مقدار ۰/۰۵ یا کمتر برای این شاخص هستند. آستانه پذیرش این شاخص ۰/۰۶ تا ۰/۱۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر مقدار این شاخص ۰/۰۵ بود. بنابراین، با توجه به نتایج جدول ۵، شاخص‌های برازش مدل تحقیق حاضر در سطح بهینه است. بنابراین به نظر می‌رسد که داده‌های تحقیق تناسب خوبی با مدل ساختاری توسعه یافته نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه متمرکز بر رابطه بین صداقت مربی و شاگرد و قابل اعتماد بودن مربی است و اینکه چگونه برخی از ویژگی‌های شاگرد (تمایل به اعتماد، اشتیاق به یادگیری و پشتکار) این رابطه را تعدیل می‌کند. نتایج یافته‌های تحقیق از برخی از فرضیه‌ها پشتیبانی قوی می‌کند و برخی دیگر را تا حدی رد می‌کند. براساس یافته‌ها، چندین نتیجه مهم می‌توان گرفت و این بینش به ادبیات موجود در مورد روابط مربی‌گری، اعتماد و رفتار سازمانی کمک می‌کند.

فرضیه ۱ شامل این مورد می‌شود که صداقت مربی می‌تواند بر قابل اعتماد بودن مربی نسبت به شاگرد تأثیر بگذارد:

نتایج قویاً از این فرضیه حمایت می‌کند. نتایج تأیید می‌کند که صداقت مربی تأثیر مثبت معناداری بر اعتماد شاگرد نسبت به مربی دارد. به عبارت دیگر مربیانی که صداقت نشان می‌دهند، به طور قابل توجهی میزان قابل اعتماد بودن آنها را نزد شاگرد افزایش می‌یابد و ۷۷ درصد از واریانس را توضیح می‌دهد. تأثیر قابل توجه صداقت مربی بر قابلیت اعتماد، این ایده را تقویت می‌کند که وقتی مربیان ارزش‌ها و رفتارهای ثابتی را نشان می‌دهند، شاگردان به مربیان خود اعتماد ایجاد می‌کنند. این یافته از مدل‌های نظری ارائه شده توسط مایر و همکاران (۱۹۹۵) پشتیبانی می‌کند که صداقت را به عنوان یک بعد مهم از قابلیت اعتماد شناسایی کرد (۵). این یافته با تحقیقات سیمونز و همکاران (۲۰۲۲) و مطالعات پنگ و وی (۲۰۲۰) که صداقت را به عنوان یک عامل اساسی در تقویت اعتماد در زمینه‌ها رهبری

برجسته کردند نیز مطابقت دارد (۷، ۱۲). همچنین مطابق با یافته‌های دیویس و روتشتاین (۲۰۰۶) که بر ارتباط بین صداقت مدیریت و رضایت شغلی تأکید می‌کردند، این مطالعه نشان می‌دهد صداقت باعث تقویت اعتماد در روابط مربی‌گری می‌شود و بیشتر از نقش حیاتی رهبری اخلاقی در مدیریت حمایت می‌کند (۳۲). این بخش از نتایج با تحقیقات در این زمینه مطابقت دارد. این نتیجه مطابق با تحقیق فرمانسیا^۱ و همکاران (۲۰۱۹) است (۴۵). تحقیقات دیگر نشان داد که صداقت درک شده نقش برجسته‌تری در مرحله اولیه یک رابطه ایفا می‌کند (۴۶). اگر فردی بر اساس اصولی که به آن اعتقاد دارد رفتار کند، به ثبات رفتاری می‌رسد. این نکته بر قابل اعتماد بودن او تأثیر می‌گذارد (۴۷)، زیرا محققان معتقدند اعتماد به مربی در نهایت بر اساس مشاهده رفتار او خواهد بود. به این معنا که اگر رفتار مربی اعتماد شاگرد را جلب نکند، روحیه اعتماد بالا به شاگرد به تنهایی کارساز نخواهد بود (۴۸).

فرضیه ۲ شامل این مورد می‌شود که تمایل به اعتماد شاگرد تأثیر صداقت مربی بر قابلیت اعتماد را تعدیل نمی‌کند:

برخلاف انتظار، تمایل شاگرد به اعتماد رابطه بین صداقت مربی و قابل اعتماد بودن را تعدیل نکرد و این فرضیه تأیید نشد. اگرچه ادبیات قبلی، مانند مایر و همکاران (۱۹۹۵) پیشنهاد کرد افرادی که به طور طبیعی اعتماد بیشتری دارند، ممکن است دیگران را قابل اعتمادتر درک کنند، این مطالعه نشان داد تمایل به اعتماد، رابطه صداقت-اعتماد را در رابطه مربی‌گری تعدیل نمی‌کند. در تحقیقات کی و ناکس نشان داده است چگونه ویژگی‌های شخصیتی مانند تمایل به اعتماد بر شکل‌گیری اعتماد در تنظیمات سازمانی تأثیر می‌گذارد (۳۵)، طبق نظر راتر^۲ (۱۹۷۱) افراد در سطوح اعتماد عمومی خود بر اساس شخصیت و تجربیات گذشته متفاوت هستند این نشان می‌دهد تمایل به اعتماد باید از لحاظ نظری بر پویایی اعتماد در روابط مربی‌گری تأثیر بگذارد (۱۶). با این حال این مطالعه هیچ اثر تعدیل‌کننده قابل توجهی از این ویژگی پیدا نکرد، که نشان می‌دهد در زمینه مربی‌گری، صداقت مربی ممکن است تمایل طبیعی شاگرد به اعتماد را تحت الشعاع قرار دهد.

این نتیجه همچنین با آنچه در مدل مایر در رابطه با تأثیر تمایل به اعتماد به کارمند بر قابل اعتماد بودن مدیر بیان شده است متفاوت است (۵). دلایل مختلفی می‌تواند این نتیجه را توضیح دهد. یکی از دلایل این تفاوت ممکن است مربوط به نمونه‌گیری باشد. دلیل دیگر بر اساس تحقیقات انجام شده این است که این متغیر ممکن است فقط در ابتدای رابطه موثر باشد یعنی زمانی که تازه رابطه مربی‌گری آغاز می‌شود و شاگرد اطلاعی نداشته باشد که آیا می‌توان به مربی راهنما اعتماد کرد یا خیر بر اساس

^۱. Firmansyah et al

^۲. Rotter

روحیه اعتماد به خود رفتار می‌کند، یعنی اگر فردی با اعتماد به نفس بالا باشد سریعاً به مربی خود اعتماد می‌کند و اگر این روحیه در او کم باشد با احتیاط عمل می‌کند اما با ادامه آشنایی با مربی اثر این روحیه کاهش می‌یابد (۴۷) زیرا محققان معتقدند اعتماد به مربی در نهایت بر اساس مشاهده رفتار او خواهد بود. به این معنا که اگر رفتار مربی اعتماد شاگرد را جلب نکند، روحیه اعتماد بالا در شاگرد به تنهایی کارساز نخواهد بود (۴۸). همچنین عوامل اجتماعی منفی در محیط کار مانند بی‌عدالتی بر پویایی این رابطه تأثیر می‌گذارد (۴۹). یکی از توضیحات ممکن برای این تناقض آن است که صداقت مربی ممکن است چنان نقش غالبی در شکل‌گیری اعتماد ایفا کند که ویژگی‌های مربی مانند تمایل به اعتماد کمتر مرتبط شود. وقتی یک مربی رفتار منسجم و اخلاقی از خود نشان می‌دهد، حتی شاگردانی که عموماً اعتماد کمتری دارند، ممکن است احساس کنند می‌توانند به مربی اعتماد کنند. به این معنا که در روابط مربی‌گری، صداقت آنقدر محور است که حتی افرادی که تمایلات اعتماد طبیعی کمتری دارند، به مربیانی که صداقت قوی نشان می‌دهند اعتماد خواهند کرد.

فرضیه ۳ بر این اصل استوار بود که اشتیاق به یادگیری تأثیر صداقت مربی بر قابلیت اعتماد را تعدیل می‌کند:

اشتیاق به یادگیری تنها مشخصه‌ای بود که به طور قابل توجهی رابطه بین صداقت و قابل اعتماد بودن مربی را تعدیل کرد. این نشان می‌دهد وقتی شاگردان مشتاق یادگیری هستند، تأثیر مثبت قوی‌تری بر قابلیت اعتماد درک شده توسط وی دارد. اشتیاق آنها برای یادگیری، رابطه مربی و شاگرد را افزایش می‌دهد و اعتماد را تقویت می‌کند. تحقیقات لک و اورسر (۲۰۱۳) و مولن و همکاران^۱ (۲۰۲۲) تأکید کرد شاگردانی که علاقه واقعی به یادگیری از خود نشان می‌دهند توسط مربیان خود قابل اعتمادتر تلقی می‌شوند که این امر باعث تقویت پیوند مربی و شاگرد می‌شود (۲۱، ۳۸). این یافته توسط جین و همکاران^۲ (۲۰۲۱) پشتیبانی می‌شود که دریافتند شاگردانی که به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت می‌کنند و توصیه‌های مربی را به کار می‌گیرند یک حلقه بازخورد اعتماد ایجاد می‌کنند، جایی که مربی احساس اعتبار و احترام می‌کند و اعتماد آنها را بیشتر تقویت می‌کند. این تحقیق با نشان دادن این که اشتیاق برای یادگیری نه تنها بر روابط مربی با مربی تأثیر می‌گذارد، بلکه تأثیر مثبت صداقت مربی را بر قابل اعتماد بودن درک شده نیز تقویت می‌کند. این نشان می‌دهد مشارکت فعال شاگردان در یادگیری می‌تواند اهمیت صداقت را در ایجاد اعتماد افزایش دهد (۳۶). همچنین تحقیقات قبلی تأیید می‌کند که داشتن اشتیاق و علاقه نشان دهنده همسویی با طرف مقابل است. این باعث ایجاد شور و شوق می‌شود و نشان دهنده علاقه مندی به این رابطه است (۵۰). علاوه بر این اشتیاق به یادگیری در محیط کار باعث

¹. Mullen et al.

². Jin et al

ایجاد روابط بیشتر می‌شود. این روابط احساس امنیت را در مربی ایجاد می‌کند که به نوبه خود قابلیت اعتماد را تعدیل می‌کند (۵۱).

فرضیه ۴ شامل این مورد می‌شود که پشتکار تأثیر صداقت مربی بر قابلیت اعتماد را تعدیل نمی‌کند: این فرضیه تأیید نشد. پشتکار که به عنوان اشتیاق برای اهداف بلند مدت تعریف می‌شود، رابطه بین صداقت و اعتماد را تعدیل نمی‌کند. این نتیجه با مطالعه داکورث و همکاران (۲۰۰۷) تناقض دارد که با تأکید بر نقش آن در دستیابی به هدف بلندمدت، پشتکار را به عنوان یک پیش‌بینی کننده کلیدی موفقیت معرفی کرد (۴۳) این می‌تواند نشان دهد که در زمینه خاص مربی‌گری، اشتیاق برای یادگیری ممکن است بیشتر به توسعه اعتماد مرتبط باشد تا پشتکار طولانی مدت. همانطور که رید^۱ (۲۰۰۷) اشاره کرد در روابط مربی‌گری، ممکن است این انتظار باشد که مربی با نشان دادن پشتکار و تعهد، رابطه صداقت-اعتماد را تقویت کنند (۱۸). با این حال یافته‌های این تحقیق از این موضوع متفاوت است و هیچ اثر تعدیل‌کننده قابل توجهی را نشان نمی‌دهد. از دلایل احتمالی واگرایی می‌تواند این دلیل باشد که، در حالی که صداقت برای موفقیت بلندمدت ضروری است، ممکن است مستقیماً بر نحوه ایجاد اعتماد در پویایی کوتاه‌مدت یک رابطه مربی‌گری تأثیری نداشته باشد. در مربی‌گری اعتماد ممکن است بیشتر بر روی اقدامات فوری، مانند باز بودن بازخورد و اشتیاق برای یادگیری، به جای پشتکار طولانی مدت ایجاد شود. بنابراین در حالی که صداقت یک عامل مهم در موفقیت مربی است، نقش آن در تعدیل اعتماد ممکن است کمتر از حد انتظار باشد، به ویژه در مراحل اولیه رابطه مربی‌گری که در آن صداقت و اشتیاق به یادگیری عوامل فوری‌تری هستند. یکی از دلایل این یافته متناقض این است که پشتکار همیشه مفید نیست. تحقیقات نشان می‌دهد در برخی موارد پشتکار اثر معکوس دارد و منجر به از دست رفتن فرصت‌ها می‌شود (۵۲). به این معنی که هر تلاشی مثر مثر نیست و در برخی موارد نامناسب و نامطلوب بوده و نتایج بدی به بار می‌آورد (۵۲). علاوه بر این، این نتیجه با نتایج تحقیق مادن^۲ (۲۰۱۵) که در آن رابطه بین اعتماد و پشتکار در یک سازمان ثابت نشده است، مطابقت دارد (۵۳). نتایج حاکی از آن است که رابطه معناداری بین پشتکار و اعتماد وجود ندارد. یعنی پشتکار نمی‌تواند قابل اعتماد بودن را پیش‌بینی کند.

پیامدهای پژوهش

یافته‌های این مطالعه دارای چندین پیامد است. اول، لزوم اعتماد مدیر در نقش مربی برای کارکنان را برجسته می‌کند که وظیفه مهمی است که باید به آن توجه کنند. از آنجایی که مربی‌گری با سایر

¹. Reed

². Madden

نقش‌های سازمان متفاوت است، این یک رابطه بین فردی است که مستلزم آن است که یک مربی یک به یک درگیر یک رابطه عاطفی و متقابل با شاگرد شود، در نتیجه، اعتماد مربی عنصر اساسی در شکل‌گیری و موفقیت در روابط مربی‌گری است. دوم، ادراک مربی به عنوان یک فرد صادق یکی از مهم‌ترین عناصر در ایجاد قابلیت اعتماد است، مربیانی که صداقت را نشان می‌دهند، اعتماد را راحت‌تر به دست می‌آورند. علاوه بر این، در پژوهش حاضر به بررسی تأثیر ویژگی‌های شاگرد در ایجاد اعتماد مربی با شاگرد پرداخته شد. مهمترین دستاورد این تحقیق ارائه مدلی از مربی‌گری با در نظر گرفتن صداقت مربی است. در حالی که مدل مایر و همکاران (۱۹۹۵) عمدتاً بر اعتماد سازمانی و روابط مدیریتی متمرکز است (۵)، این تحقیق چارچوبی را در روابط مربی‌گری اعمال می‌کند و تأیید می‌کند که صداقت نقش مرکزی مشابهی در ایجاد اعتماد بازی می‌کند. این نشان می‌دهد که اصول اساسی اعتماد را می‌توان در پویایی‌های مختلف بین فردی، نه فقط روابط رسمی مدیر و کارمند به کار برد. نتایج ویژگی‌های شاگرد به عنوان تعدیل‌کننده، پیچیدگی نقش شاگرد را در روابط مربی‌گری نشان می‌دهد. در حالی که اشتیاق به یادگیری به طور قابل توجهی باعث افزایش اعتماد می‌شود، ویژگی‌های دیگر مانند تمایل به اعتماد و پشتکار ممکن است آنقدر که قبلاً تصور می‌شد تأثیر نداشته باشند. در نهایت، سازمان‌ها و مدیران عملاً می‌توانند با تشکیل جلسات آموزشی با تمرکز بر ارزش‌های اخلاقی و صداقت، عملکرد کارکنان را تسهیل کنند.

محدودیت‌ها

محدودیت‌های متعددی برای این مطالعه وجود دارد که باید در تحقیقات آتی مورد توجه قرار گیرد. یکی از این محدودیت‌ها حجم نمونه است که در مطالعات آتی باید افزایش یابد. بنابراین تحقیقات بیشتری برای تعیین اینکه آیا این یافته‌ها در انواع مختلف روابط مربی‌گری مبتنی بر جامعه قابل تعمیم هستند یا خیر، مورد نیاز است. همچنین عوامل دیگری مانند زمینه فرهنگی و سوگیری‌های فرهنگی باید در رابطه مربی‌گری بررسی شوند. اگرچه نتایج مفهومی را ارائه می‌کنیم که از مدل ساختاری فرضی پشتیبانی می‌کند، امکان چنین توضیحاتی همچنان باز است. این یک مطالعه مقطعی است که نمی‌تواند علیت را نشان دهد. مطالعه طولی باید این مطالعه را تکرار کند.

پیشنهادهای

این تحقیق همچنین پیشنهادهای برای تحقیقات آتی دارد. از جمله می‌توان جامعه هدف را تغییر داد، مثلاً محیط بیمارستان و رابطه پرستار و پزشک را بررسی کرد. راه‌های دقیق اندازه‌گیری درستی باید به منظور ارزیابی شیوه‌های مربی‌گری ایجاد شود. اقدامات رفتاری و مصاحبه‌های عمیق با مربیان و شاگردان ممکن است به ما در جهت دهی به کارهای تحقیقاتی آینده با ماهیت کیفی یا کمی کمک کند. در

مطالعات آتی، برنامه‌های آموزشی مربوط به صداقت، مانند کارگاه‌های مبتنی بر تیم، باید توسعه و ارزیابی شوند تا دانش و توانایی اعتماد به دیگران در موقعیت‌های کاری بهبود یابد. همچنین برای بررسی بیشتر اینکه چگونه متغیرهای دیگری مانند توانایی و خیرخواهی بر اثربخشی رابطه تأثیر می‌گذارند، تحقیقات دیگری لازم است.

نتیجه‌گیری

در مجموع، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر صداقت مربی بر قابلیت اعتماد وی با شاگرد و تأثیر تعدیل‌کننده سه متغیر تمایل به اعتماد، پشتکار و اشتیاق به یادگیری انجام شد. از آنجایی که صداقت دلیلی منطقی برای اعتماد به یک فرد است، رفتار مدیر باید قابل پیش‌بینی باشد تا کارمند بر عدم اعتماد خود به مدیر غلبه کند. نتیجه این تحقیق همچنین نشان می‌دهد که صداقت مربی در قبال شاگرد بر قابل اعتماد بودن وی تأثیر دارد. همچنین در این تحقیق به تأثیر ویژگی‌های شاگرد بر صداقت مربی اشاره شده است. در مطالعه حاضر، متغیرهای تمایل شاگرد به اعتماد، اشتیاق به یادگیری و پشتکار مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه این تحقیق نشان می‌دهد که از میان این ویژگی‌ها، تنها اشتیاق شاگرد به یادگیری بر صداقت مربی تأثیر می‌گذارد.

تقدیر و تشکر

این پژوهش، منتج شده از رساله مقطع دکتری مدیریت منابع انسانی دانشگاه تهران می‌باشد. از همه شرکت‌کنندگان برای مشارکت در مطالعه حاضر تقدیر، تشکر و سپاسگزاری می‌نماییم.

منابع

1. Lleo de Nalda A, Guillen M, Gil Pechuan I. The influence of ability, benevolence, and integrity in trust between managers and employees: the role of ethical reasoning: Business Ethics. A European Review. 2016;25(4):556-76.
2. Shen M, Tzioumis E, Andersen E, Wouk K, McCall RL, Malloy E. Impact of mentoring on academic career success for women in medicine: a systematic review. Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges. 2022;9(3):444-58.
3. Roberts L, Ferro-Almeida S. Is trustworthiness important in a doctoral mentor? Toward a theory of tough love mentoring. International Journal of Doctoral Studies. 2019;14:613-35.
4. Lewicki R, McAllister D, Bies R. Trust and distrust: new relationships and realities. The Academy of management review. 1998;23(3):438-58.
5. Mayer R.C., Davis J.H., Schoorman FD. An integrative model of organizational trust. Academy of management review. 1995;20(3):709-38.
6. Pearlin L, Menaghan E, Lieberman M, Mullan J. The stress process. Journal of Health Social behavior. 1981;22(4):337-56.
7. Simons T, Leroy H, Nishii L. Revisiting Behavioral Integrity: Progress and New Directions After 20 Years. Annual Review of Organizational Psychology Organizational Behavior. 2022;17:365-89.
8. Kaiser RB, Hogan R. How to (and how not to) assess the integrity of managers. Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2010;62(4):216-34.
9. Parry K, Proctor-Thomson S. Perceived Integrity of Transformational Leaders in Organisational Settings. Journal of Business Ethics. 2002;35:75-96.
10. Way SA, Simons T, Leroy H, Tuleja EA. What is in it for me? Middle manager behavioral integrity and performance. Journal of Business Ethics. 2018;150(3):765-77.
11. Judge TA, Bono JE, Ilies R, Gerhardt MW. Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. Journal of Applied Psychology. 2002 87(4):765-80.
12. Peng H, Wei F. How and when does leader behavioral integrity influence employee voice? The roles of team independence climate and corporate ethical values. Journal of Business Ethics. 2020;166(3):505-21.
13. Duckworth A. Grit: The power of passion and perseverance. Scribner New York: NY, 2016.
14. Sanfey H, Hollands C, Gantt N. Strategies for building an effective mentoring relationship. American journal of surgery. 2013;206:714-8.

15. Royal M. Mentee and mentor traits for establishing and sustaining mentorship: perspectives from the South African sugar industry. *Research Journal of Educational Sciences*. 2016;4(2):1-6.
16. Rotter J. Generalized expectancies for interpersonal trust. *American psychologist*. 1971;26(5):443.
17. Christopoulou M, Lakioti A, Pezirkianidis C, Karakasidou E, Stalikas A. The Role of Grit in Education: A Systematic Review. *Psychology*. 2018;9:2951-71.
18. Reed LJ. Student grit as an important ingredient for academic and personal success. . Paper presented at the Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference. 2007.
19. Johnson B, DePodwin R, Rennie J, Cook AR, Sealls A, Wood KM, et al. The Early Career Leadership Academy: Beyond Leadership into Mentorship. Paper presented at the 99th American Meteorological Society Annual Meeting. 2020.
20. Kram K. Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organisational Life. *Administrative Science Quarterly*. 1985;30.
21. Mullen C, Fitzhugh G, Hobson A. District-wide mentoring: using Kram's model to support educators. *Kappa delta pi record*. 2022;58(1):26-31.
22. Ghosh R, Murphy W, Cotton R, Kram K. Seeking Support from Multiple Developers: Assessing Optimal Structure, Content, Antecedents, and Outcomes of Developmental Networks. . *HRD Perspectives on Developmental Relationships*: Springer. 2022. p. 467-99.
23. Borchert A, Heisel M. The Role of Trustworthiness Facets for Developing Social Media Applications: A Structured Literature Review. *Information*. 2022;13(1):34.
24. Whitener EM, Brodt SE, Korsgaard MA, Werner JM. Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*. 1998;23(3):513-30.
25. John K, Butler JR. Towards understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*. 1991; 17:643-63.
26. Clark MC, Payne RL. The nature and structure of workers' trust in management. *Journal of Organizational Behavior*. 1997;18(3): 205-24.
27. Ferres N, Connell J, Travaglione A. Co-worker trust as a social catalyst for constructive employee attitudes. *Journal of Managerial Psychology*. 2004;19(6):608-22.
28. McAllister DJ. Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*. 1995;38(1):24-59.

29. Schoorman FD, Mayer RC, Davis JH. Empowerment in veterinary clinics: the role of trust in delegation. paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA. 1996.
30. Knoll D, Gill H. Antecedents of trust in supervisors, employees, and peers. *Journal of Managerial Psychology*. 2011;62(4):313-30.
31. Masters A. Integrity. In *Elgar Encyclopedia of Public Management*. Edward Elgar Publishing Limited, 2022.
32. Davis A, Rothstein H. The effects of the perceived behavioral integrity of managers on employee attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business Ethics*. 2006;67(4):407-19.
33. Knoll DL. The relative importance of ability, benevolence, and integrity in predicting supervisor, employee, and peer trust. The University of Guelph. 2007.
34. Simons, T. Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization Science*. 2002; 13(1): 18–35.
35. Kee HW, Knox RE. Conceptual and methodological considerations in the study of trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*. 1970;14(3):357-66.
36. Jin L, Xu Q, Wang Y, Zhang Y. The divergent impact of reward magnitude on goal eagerness and effort investment. *Organizational behavior human decision processes*. 2021;167:101-13.
37. Brodie J, Van Saane SH, Osowska R. Help wanted: Exploring the value of entrepreneurial mentoring at start-up. *Industry Higher Education*. 2017;32(1):122-31.
38. Leck J, Orser B. Fostering trust in mentoring relationships: An exploratory study. *Equality, diversity inclusion. An international journal*. 2013;32: 410-25.
39. Zerzan JT, Hess R, Schur E, Phillips RS, Rigotti N. Making the most of mentors: a guide for mentees. *Academic Medicine*. 2009;84(1): 140-4.
40. Fulton J. Mentorship: excellence in the mundane. *British Journal of Healthcare Assistants*. 2013;7(3):142-4.
41. Hubbard K. Psychologists as testers. In: Hare D, Hall, J., Pilgrim, D., Turpin, G., editor. *Clinical Psychology in Britain: Historical Perspectives*. British Psychology Society: Leicester: Blackwell; 2015
42. Frazier M, Johnson P, Fainshmidt S. Development and Validation of a Propensity to Trust Scale. *Journal of Trust Research*. 2013; 3: 76-97.
43. Duckworth AL, Peterson C, Matthews MD, Kelly DR. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*. 2007;92:1087-101.

44. Alavi M. Structural Equation Modeling (SEM) in Health Sciences Education Researches: An Overview of the Method and Its Application. *Iranian Journal of Medical Education* 2013; 13(6): 519-530.
45. Firmansyah MR, Amelia R, Jamil RA, Faturochman FF, Minza WM. Benevolence, competency, and integrity: Which is more influential on trust in friendships? *Jurnal Psikologi*. 2019;18(1):91-105.
46. Svare H, Gausdal AH, Möllering G. The function of ability, benevolence, and integrity-based trust in innovation networks. *Industry Innovation*. 2020;27(6):585-604.
47. Levin D, Cross R. The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management science*. 2004;50(11):1477-90.
48. McKnight H, Cummings L, Chervany N. Initial trust formation in new organizational relationships. *Academy of management review*. 1998;23(4):437-90.
49. Baer M, Matta F, Kim K, Welsh D, Garud N. It's not you, it's them: Social influences on trust willingness and trust dynamics. *Personnel psychology*. 2018;71(3): 423-55.
50. Ali H, Birley S. The role of trust in the marketing activities of entrepreneurs establishing new ventures. *Journal of Marketing Management*. 1998;14(7):749-63.
51. Maini A, Saravanan Y, Singh T, Fyfe M. Coaching skills for medical education in a VUCA world. *Medical Teacher*. 2020;42(11):1308-9.
52. Kohn A. Grit? A skeptical look at the latest educational fad. *Journal of independent school*. 2014;74(1):104-8.
53. Madden J. Relationships of principal grit, teacher trust in the principal, and faculty organizational commitment in Alabama public high schools. The University of Alabama, 2015.

الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان: رویکرد نظریه داده بنیاد

روح اله غلام‌پور سدهی^۱

اسدالله زنگویی^{۲*}

حسین مؤمنی مهموئی^۳

مهدی زیرک^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۲)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، طراحی الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان بود. به این منظور از روش داده بنیاد با رویکرد اشتراوس و کوربین استفاده گردید. قلمرو آماری پژوهش، معلمان، کارشناسان منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش و متخصصان حیطه موضوعی بودند. داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های فردی نیمه ساختاریافته جمع‌آوری گردید، نمونه آماری شامل ۱۸ نفر از مشارکت‌کنندگان بودند که به شیوه نظری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) تحلیل شده‌اند. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که هم‌افزایی ارکان توسعه حرفه‌ای معلمان با الهام از موک و فناوری‌های نوین، به مثابه پدیده محوری عمل می‌کند و زمینه‌های مرتبط با فرد، سازمان و اجتماع در این بخش تأثیرگذارند. همچنین شرایط علی شامل نیازهای جدید حرفه‌ای و تغییر بسترهای یادگیری، ارتقا سواد رسانه‌ای معلمان، وجود شبکه ارتباطی سازنده بین معلمان بود. عوامل محدودکننده مشتمل بر موانع فردی، ساختاری و اقتصادی بودند و راهبردهای مؤثر در این الگو شامل حمایت سازمانی و ایجاد مکانیسم‌های تشویقی، تأکید بر فرایندهای خود راهبر در توسعه حرفه‌ای، به کارگیری راهبردهای پروژه محور احصا شدند. در نهایت پیامد مدنظر برای الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان، تقویت توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از طریق بسترهای نوین آموزش حین خدمت عنوان گردید.

کلیدواژه‌ها: آموزش ضمن خدمت، موک، توسعه حرفه‌ای معلمان.

^۱ گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. r-ghoalmpoor@iautorbat.ac.ir

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول) Azangoei@birjand.ac.ir

^۳ گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. Momenimahmouei@iautorbat.ac.ir

^۴ گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. Mehdizirak45@iautorbat.ac.ir

مقدمه

دوران نوین در جهان آن‌چنان با شتاب به سمت پیشرفت، تغییر و تحول در عرصه‌های گوناگون در حرکت است که زندگی انسان‌ها و مناسبات بین آن‌ها را به‌طور عمیق تحت تأثیر قرار داده است. یکی از بنیادی‌ترین اقدامات دولت‌های جهان در همگامی با پیشرفت و توسعه جهانی تغییر نگرش به آموزش کشور در سطوح متفاوت و تربیت نسلی جدید و نواندیش برای جامعه است (۱). آموزش و پرورش با فراهم آوردن محیطی تربیتی و تعلیمی، مهم‌ترین وظیفه را در توسعه‌ی دانش و آگاهی بخشیدن به مردم دار است (۲). اهمیت و اولویت نظام آموزشی در آگاهی بخشی و فرهنگ‌سازی بر کسی پوشیده نیست؛ به عبارتی نظام آموزشی با پرورش انسان‌های عالم، متقی، آزاده و برخوردار از خصائص اخلاقی می‌تواند زمینه‌ساز شکوفایی استعدادها در بعد فردی و شکل‌گیری جامعه سازنده و سالم در بعد اجتماعی باشد (۳). این مهم زمانی می‌تواند محقق گردد که نظام تعلیم و تربیت دارای شایسته‌ترین و محبوب‌ترین افراد باشد تا بتواند به‌طور شایسته و مطلوب، رسالت خود، که همانا تعلیم و تربیت صحیح و همگانی است به انجام برساند و این مهم در گرو توسعه حرفه‌ای معلمان است (۴ و ۵).

حرفه‌ای به‌مثابه سفری دائمی و مادام‌العمر برای یادگیری است که ماحصل این سفر، بهبود عملکرد معلم، توانایی اتخاذ تصمیمات صحیح و بهنگام در مواجهه با مشکلات کلاس درس و در معنای عام "خرد علمی" است. بنابراین توسعه حرفه‌ای را می‌توان همان توسعه خرد علمی قلمداد کرد که به فرآیندهایی همچون تصمیم‌گیری درست و اخلاقی می‌انجامد و بر فرآیندهای آن تأثیر می‌گذارد (۶). اگرچه فرایندهای توسعه حرفه‌ای دارای نتایج ارزنده‌ای هستند، اما تحولات فزاینده دنیای کنونی، نیازهای جدیدی را برای نیروی انسانی سازمان‌ها و معلمان به وجود آورده است که تحصیلات رسمی و دانشگاهی، به‌تنهایی توان پاسخگویی به آن را ندارند و نیاز به انواع دیگری از آموزش، از جمله آموزش ضمن خدمت برای دستیابی به توسعه حرفه‌ای مطلوب نیاز است (۷).

آموزش ضمن خدمت، آن دسته از آموزش‌هایی است که بعد از استخدام افراد در سازمان، باهدف آماده‌سازی کارکنان در جهت انجام بهتر وظایف محوله و بهبود بخشیدن به مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان، از سوی سازمان برگزار می‌شود (۸). اصولاً آموزش ضمن خدمت را می‌توان جزئی از آموزش‌های مداوم تصور کرد که انسان‌ها برای ایفای نقش مؤثر در روابط شغلی و اجتماعی به آن نیاز دارند (۹) و سبب به‌روزرسانی اطلاعات، بهینه‌سازی فعالیت و بهبود مهارت‌های کارکنان سازمان می‌گردد (۱۰). بااین‌حال آموزش‌های ضمن خدمت سنتی، دارای کاستی‌ها و مشکلاتی همچون نبود پایگاه اطلاعاتی منسجم، یکنواختی اجرا و عدم توجه به تفاوت‌های سازمانی، عدم دسترسی به مدرسان خبره، افزایش هزینه‌های جاری سازمان، کمبود وسائل کمک‌آموزشی و ... است (۱۱). که می‌توان برای جبران این کمبودها و حل

مشکلات از مدل‌های جدید آموزش ضمن خدمت مبتنی بر فاوا مانند یادگیری الکترونیکی استفاده نمود (۷). یکی از نمونه‌های موفق نسل نو یادگیری الکترونیکی که در دهه‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته و گسترش یافته است، موک‌ها (دوره‌های برخط باز انبوه) هستند (۱۲ و ۱۳).

موک مخفف کلمه Massive open online course است. به عبارت دیگر موک به معنی دوره آنلاین رایگان گسترده است. موک به طور مشخص شامل تاریخ شروع و پایان است و از ابزارها، مقاله‌ها، ویدئو آموزشی، پادکست، فایل صوتی و... برای آموزش در این دوره‌ها استفاده می‌شود. هدف اصلی موک‌ها، آغاز به کار آموزشی و فراهم ساختن دسترسی رایگان به آموزش برای تعداد نامحدود فراگیر است که دسترسی‌پذیری و مقیاس‌پذیری دو ویژگی عمده و کلیدی آن است (۱۴). رفته‌رفته این دوره‌ها مورد استقبال گسترده‌تر قرار گرفتند و بر تعداد آن‌ها افزوده شد به شکلی که دوره‌های و درگاه‌های بسیاری جت دسترسی به این دوره‌ها وجود دارند (۱۱). مشخصه‌های موک عبارت‌اند از تعداد زیاد شرکت‌کنندگان (Massive) که به سبب تعداد نامحدود متقاضیان؛ دسترسی آزاد (open) به سبب عدم نیاز به هیچ شرایط و پیش‌نیاز رسمی برای شرکت در آن‌ها؛ برخط (online) به علت برگزاری در بستر اینترنت؛ مفاهیم آموزشی (course) به دلیل برخورداری از مفاهیم آموزشی ساختارمند به آن اطلاق می‌شوند (۱۵). با این تفاسیر می‌توان موک را دوره‌های آموزشی درون خطی مبتنی بر وب که برای تعداد نامحدودی از شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شده است دانست که این دوره‌ها توسط استادان دانشگاه یا دیگر متخصصان ارائه می‌شوند (۱۲).

پیشینه پژوهشی نشان‌دهنده آن است که استفاده از موک‌ها در آموزش ضمن خدمت و در نتیجه توسعه حرفه‌ای کارکنان سازمان‌ها تأثیرات بسزایی دارند از جمله حوزه‌های اثرگذاری موک‌ها در آموزش می‌توان به شخصی‌سازی یادگیری، یکپارچه‌سازی منابع، حفظ ساختارهای ارتباطی (۱۶)؛ فراهم‌سازی زمینه درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی با دوره، بهبود خودکارآمدی در یادگیری مبتنی بر وب (۱۷)؛ دسترسی‌پذیری و سهولت استفاده برابری و شمول اجتماعی فراگیران با مهارت‌های اجتماعی پایین، حمایت از یادگیری مادام‌العمر، مدیریت دانش بین یاد دهنده و یادگیرنده و شخصی‌سازی یادگیری؛ بهبود خلاقیت و خودمختاری اشاره کرد (۱۸) که در بحث از توسعه حرفه‌ای معلمان می‌توانند راهگشایی شایسته برای ارتقا مداوم و مستمر ایشان واقع گردد.

در شرایطی که نظام آموزشی ایران با چالش‌هایی چون ضعف در برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده (۱۹)، نابرابری فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، محدودیت منابع و سرعت فزاینده تغییرات فناورانه

روبه‌روست، بازاندیشی در شیوه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان ضرورتی انکارناپذیر است (۲۰، ۲۱). استفاده از الگوهای نوینی مانند آموزش مبتنی بر موک می‌تواند به‌طور بالقوه شکاف میان مهارت‌های موردنیاز معلمان و ظرفیت‌های موجود سازمانی را کاهش دهد؛ اما ادبیات پژوهش در ایران نشان می‌دهد که اغلب برنامه‌های ضمن خدمت هنوز با رویکردهای کلاسیک، غیرانعطاف‌پذیر و فاقد تبیین عمیق از فرآیندهای فرهنگی، می‌شوند و مطالعات موجود نیز عمدتاً کمی، ازپیش‌تعیین‌شده و فاقد تبیین عمیق از فرآیندهای فرهنگی، سازمانی و تجربی معلمان هستند. این امر روش‌شناسی کیفی نظریه داده‌بنیاد را به‌عنوان رویکردی مناسب برای تولید الگویی برخاسته از تجربه زیسته معلمان و ساختار واقعی سازمان، ضروری می‌سازد؛ زیرا این روش امکان کشف سازوکارهای پنهان، تعاملات حرفه‌ای، و نیازهای واقعی توسعه حرفه‌ای را فراهم می‌کند؛ نیازهایی که در مدل‌های رایج مغفول مانده‌اند. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر «طراحی الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک برای توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان» است و سؤال اصلی آن چنین طرح می‌شود: الگوی مناسب آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک که بتواند توسعه حرفه‌ای معلمان را در بستر واقعی سازمان حمایت کند، چگونه شکل می‌گیرد و مؤلفه‌های اساسی آن کدام‌اند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

در این بخش به بررسی ادبیات و مرور نظری پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان و متغیرهای مرتبط با آن پرداخته می‌شود.

توسعه حرفه‌ای

توسعه در لغت به معنای رشد تدریجی در جهت قدرتمندتر شدن، پیشرفته‌تر شدن و حتی بزرگ‌تر شدن است (۲۱). توسعه، واژه پیچیده و چندبعدی است که از نظر مفهومی با تغییرات و تحولات تاریخی فراوانی مواجه بوده است. فریدمن می‌گوید: توسعه، روندی خلاق و نوآور برای ایجاد تغییرات زیر بنایی در نظامی اجتماعی است. توسعه، عبارت است از تغییر تدریجی از حالت ابتدایی به‌سوی حالت تکامل‌یافته هم از بعد کمی و هم از جنبه کیفی آن (۲۲). توسعه حرفه‌ای، به معنای توسعه یک فرد در نقش حرفه‌ای و شغلی آن است. توسعه حرفه‌ای شامل تجربیات رسمی و غیررسمی است (۲۳). بنابراین مفهوم توسعه حرفه‌ای، گسترده‌تر از توسعه شغلی است چراکه توسعه شغلی، تنها بر جنبه رسمی رشد حرفه‌ای اتکا دارد و چرخه شغلی را شامل می‌شود (۲۰). توسعه حرفه‌ای شامل فرآیندهایی است که به توسعه دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای اعضا کمک می‌کند (۲۴). توسعه حرفه‌ای حیطه‌ای از فعالیت‌هایی همچون، ایجاد دگرگونی و بهبود کیفیت، تسهیل توسعه مهارت‌های نو، بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های موجود، ایجاد اعتمادبه‌نفس و انگیزه در افراد، تسهیل تجارب مبتنی بر

دانش و علم، افزایش توان سازگاری افراد، کاهش مقاومت در مقابل تغییر، افزایش نگهداری منابع انسانی و به وجود آوردن سطوح بالای تعهد سازمانی را شامل می‌شود در این میان توسعه حرفه‌ای معلمان نیز، مفهوم توسعه حرفه‌ای را به فعالیت‌های آموزشی و مرتبط با حیطه حرفه‌ای یاددهی - یادگیری بسط می‌کند (۲۵).

موک

اصطلاح موک، برای نخستین بار توسط دیوکامیر^۱ در سال ۲۰۰۸ در ارائه دوره‌ای به نام ارتباط گرایی و دانش ۲ ارتباطی که تحت هدایت جورج زیمنس^۳ از شورای تحقیقات ملی بود ابداع و مورد استفاده قرار گرفت (۲۶ و ۲۷). هدف اصلی موک ها، آغاز به کار آموزشی و فراهم ساختن دسترسی رایگان به آموزش برای تعداد نامحدود دانشجو است که دسترسی پذیری و مقیاس پذیری دو ویژگی عمده و کلیدی آن است (۱۴). ایکس موک^۴ و سی موک^۵ ها دونوع و توصیف مهم از موک ها هستند که تاکنون بیشتر مدنظر قرار گرفته‌اند، ایکس موک ها دوره‌های کاملاً ساخت یافته و محتوا گرا هستند که تعداد زیادی از افراد با سخنرانی‌های از پیش ضبط شده و محتواهای آماده طراحی شده‌اند اما سی موک ها بر آنچه به عنوان اصول "ارتباط گرایی" توصیف می‌شوند مبتنی هستند و شامل رویکرد شبکه‌ای و اشتراکی برای یادگیری هستند و تفاوت آن با انواع دیگر موک در این است که برنامه محور نبوده و بر توزیع و موضوعات اشتراکی خود راهبر تأکید دارند (۲۸).

آموزش ضمن خدمت

در هزاره اخیر، آموزش از مهم‌ترین ارکان توسعه پایدار جوامع و نظام آموزشی به شمار می‌آید. اجرای برنامه‌های آموزشی باهدف ایجاد تغییر در رفتار، دانش و مهارت‌های منابع انسانی صورت می‌پذیرد و ضمن توسعه مهارت‌ها، موجب بقای سازمان و بهبود توانمندی‌های نیروی انسانی می‌شود (۲۹). اما تحولات فزاینده دنیای کنونی، نیازهای جدیدی را برای نیروی انسانی به وجود آورده است که تحصیلات رسمی و دانشگاهی، به تنهایی قادر به پاسخگویی آن نیست و نیاز به انواع دیگری از آموزش، از جمله آموزش ضمن خدمت است (۷).

¹ Dave Cormier

² connectivism and connective knowledge

³ George Siemens

^۴ Xmooc

^۵ Cmooc

آموزش ضمن خدمت، آن دسته از آموزش‌هایی است که بعد از استخدام افراد در سازمان، باهدف آماده‌سازی کارکنان در جهت انجام بهتر وظایف محوله و بهبود بخشیدن به مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان، از سوی سازمان برگزار می‌شود (۸). اصولاً آموزش ضمن خدمت را می‌توان جزئی از آموزش‌های مداوم تصور کرد که انسان‌ها برای ایفای نقش مؤثر در روابط شغلی و اجتماعی به آن نیاز دارند (۹) و سبب به‌روزرسانی اطلاعات، بهینه‌سازی فعالیت و بهبود مهارت‌های کارکنان سازمان می‌گردد (۱۰). بااین‌حال آموزش‌های ضمن خدمت سنتی، دارای کاستی‌ها و مشکلاتی همچون نبود پایگاه اطلاعاتی منسجم، یکنواختی اجرا و عدم توجه به تفاوت‌های سازمانی، عدم دسترسی به مدرسان خبره، افزایش هزینه‌های جاری سازمان، کمبود وسائل کمک‌آموزشی و ... است (۱۱).

پیشینه پژوهش

در بخش پیشینه تجربی پژوهش، به دستاوردهای پژوهشی با توجه به موضوع پژوهش حاضر پرداخته شده است. بدین ترتیب، در این بخش با مروری بر پژوهش‌های حوزه موضوعی، گزیده‌ای از مرتبط‌ترین پژوهش‌ها با پژوهش حاضر بررسی شده است.

کارکابی (۲۶) در پژوهشی به عوامل توسعه حرفه‌ای معلمان پرداختند. این پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. نتایج پس از مصاحبه نیمه ساختاریافته عوامل تعیین برنامه‌های توسعه فردی و گروهی مدرسه، سازمان‌دهی فرم نظارت بر توسعه حرفه‌ای برای معلمان، سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی خارج از دوره سمینار، دریافت کمک کافی از کارشناسان و متخصصان در دوره‌های آموزشی را تأیید و استخراج نمود.

کادراسمیت (۳۱) در پژوهشی کیفی از نوع پدیدارشناسی چالش‌های توسعه حرفه‌ای در مدارس روستایی را با استفاده از مصاحبه استخراج کردند که عبارت بود از: منابع مالی ناکافی، سرمایه انسانی محدود، انزوای جغرافیایی و مشکلات تردد بود.

با توجه به پژوهش‌های اجراشده در این حوزه، می‌توان گفت مطالعه‌ای که با نگاه همه‌جانبه و سیستمی، به طراحی الگویی در حوزه پژوهش پرداخته باشد، کمتر موردبررسی قرارگرفته است. پژوهش‌های اخیر مربوط به آموزش ضمن خدمت با نگاه سنتی انجام‌شده‌اند؛ اما در پژوهش حاضر با نگاهی پهنانگر و چندبعدی، به موضوع پرداخته شده است. پژوهش حاضر می‌کوشد به این شکاف توجه کند و الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان را تدوین نماید.

روش‌شناسی

از آنجایی که هدف پژوهش کشف الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان مبتنی بر تحلیل میدان بود، از این رو پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و ازلحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده بنیاد می‌باشد. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتروس و کوربین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در رویکرد سیستماتیک محقق باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (۳۲). قلمرو آماری پژوهش، معلمان (ملاک ورود داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد، داشتن حداقل ۵ سال سابقه خدمت و مدرسی در دوره‌های ضمن خدمت معلمان بود)، کارشناسان منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش (داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد و دو سال سابقه خدمت) و متخصصان حیطه موضوعی (عضویت هیات علمی دانشگاه، داشتن تألیف و پژوهش در زمینه آموزش دوره‌های موک) بودند. داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های فردی نیمه ساختاریافته جمع‌آوری گردید، نمونه آماری شامل ۱۸ نفر از مشارکت‌کنندگان بودند که به شیوه نظری هدفمند شامل ۹ نفر از معلمان، ۴ نفر از کارشناسان آموزش منابع انسانی آموزش و پرورش و ۵ نفر از اعضای هیات علمی دانشگاه؛ انتخاب شدند. جهت محرمانه ماندن هر کدام از شرکت‌کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هر کدام از آن‌ها یک کد اختصاص داده شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته می‌باشد. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها طی سه مرحله: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری و ج) کدگذاری انتخابی انجام شد. برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن^۱ ۱۹۸۰ استفاده شد. آنها چهار معیار «قابلیت اعتبار^۲، قابلیت انتقال^۳، قابلیت اتکا^۴ و قابلیت تأیید^۵» را به‌منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش بر شمردند (۳۳). در زمینه‌ی قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت‌کننده استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه‌ی قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه‌ی قابلیت تأیید مرور و بازخورد هم‌تایان بکار برده شد.

¹ Guba & Lincoln

^۲ Credibility

³ Transferability

⁴ Dependability

⁵ Conformability

یافته‌ها

محققان برای دستیابی به نظریه برآمده از خصوصیات واقعی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک با اطلاع‌رسان‌های کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با موضوع پژوهش داشتند، گفتگو کردند و کوشیدند تا در ساختار درونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجارب آن‌ها تعمق کنند. تحلیل داده‌ها با روش‌های تحلیل اشتروس و کوربین مورد استفاده قرار گرفت (اشتروس و کوربین، ۲۰۰۸). این الگو شامل ۷ محور می‌باشد که در ادامه گزارش شده است.

۱- شرایط محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است. جهت یافتن پدیده محوری محقق با مقایسه و طبقه‌بندی مجدد به تغییر، تکمیل، ترکیب و توسعه مقوله‌ها به صورت مستمر پرداخت (۳۴). در پژوهش حاضر مرکز ثقل الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان "هم‌افزایی ارکان توسعه حرفه‌ای معلمان با الهام از موک و فناوری‌های نوین" استخراج گردید. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: شرایط محوری الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
هم‌افزایی ارکان توسعه حرفه‌ای معلمان با الهام از موک و فناوری‌های نوین	بروز آوری زیرساخت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان	تسهیل دسترسی معلمان به اشتراک اینترنتی منابع رشد حرفه‌ای
		ایجاد دیتابیس‌های مرکزی ذخیره‌سازی به محتوای آموزشی درون سازمانی
		بسترسازی ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر موک در بستر سامانه برای معلمان
		تقویت نرم‌افزارهای تخصصی حوزه آموزش همانند "شاد" در زمینه دسترسی‌پذیری به شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای
		پشتیبانی فنی از مشکلات و سؤالات معلمان در استفاده از موک در راستای توسعه حرفه‌ای
		توجه به کمیت و اجرای جشنواره‌های مرتبط با دانش تخصصی معلمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
	سیاست‌گذاری گفتمان محور در حوزه آموزش حین خدمت	توجه به پژوهش‌ها و طرح‌های پژوهشی مرتبط با حیطه حرفه‌ای معلمان و فاوا در حوزه پژوهش
		توجه به گفتمان سازی آموزشی پیرامون یادگیری و استفاده از فناوری در خدمت آن
		تقویت سیاست‌های توانمندسازی معلمان در خود توسعه‌ای و خود راهبری در جریان یادگیری شخصی
	استفاده از رویکردهای نوین آموزشی در سازمان	تأکید به رویکردهای یادگیری جدید و آموزش آن به معلمان و کارکنان در دوره‌های آموزش حین خدمت
		استفاده از رویکردهای جدید و فعال مبتنی بر پروژه در آموزش و یادگیری معلمان
		استفاده از رویکردهای نوین و تلفیق در فناوری در سطح سازمان
		توجه به استفاده از رویکردهای منتورینگ و کوچینگ در راستای نهادینه‌سازی فرهنگ به‌کارگیری موک در راستای توسعه حرفه‌ای
		برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای مرتبط با طراحی و تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای

بروز آوری زیرساخت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان: توسعه حرفه‌ای معلمان و کارکنان به‌مثابه فرایند همراهی و به‌روزرسانی ایشان در سازمان آموزش و پرورش می‌تواند راهگشای بسیاری از مشکلات آموزشی باشد. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان و بررسی پژوهشگران در پژوهش، تسهیل دسترسی معلمان به اشتراک اینترنتی منابع رشد حرفه‌ای، ایجاد دیتابیس‌های مرکزی ذخیره‌سازی به محتوای آموزشی درون سازمانی، بسترسازی ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر موک در بستر سامانه برای معلمان، تقویت نرم‌افزارهای تخصصی حوزه آموزش همانند "شاد" در زمینه دسترسی‌پذیری به شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای، پشتیبانی فنی از مشکلات و سؤالات معلمان در استفاده از موک در راستای توسعه حرفه‌ای ازجمله کدهای باز این مقوله محوری است. در ادامه به برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

فضای آموزش و پرورش به لطف کرونا توانست از دهه‌های ۵۰ شمسی خودش فاصله بده و کمی تا اندکی در بعضی زمینه‌ها پیشرفت کنه و گرنه داشتیم در ۶۰ سال پیش سیر می‌کردیم و اصلاً فضای مجازی محلی از توجه نبود نه برای توسعه حرفه‌ای معلمان و نه رشد دانش آموزان" (معلم، ۱۰).

سیاست‌گذاری گفتمان محور در حوزه آموزش حین خدمت: به عقیده مشارکت‌کنندگان گفتمان محوری در حوزه سیاست‌گذاری آموزش حین خدمت یکی دیگر از محورهایی است که توسعه حرفه‌ای معلمان را می‌تواند تسهیل نماید. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش توجه به کمیت و اجرای جشنواره‌های مرتبط با دانش تخصصی معلمان، توجه به پژوهش‌ها و طرح‌های پژوهشی مرتبط با حیطه حرفه‌ای معلمان و فاوا در حوزه پژوهش، توجه به گفتمان سازی آموزشی پیرامون یادگیری و استفاده از فناوری در خدمت آن، تقویت سیاست‌های توانمندسازی معلمان در خود توسعه‌ای و خود راهبری در جریان یادگیری شخصی از جمله کدهای باز محور مذکور هستند.

استفاده از رویکردهای نوین آموزشی در سازمان: یکی دیگر از محورهای پدیده فوق‌الذکر، توجه به رویکردهای نوین و یا گارد گرفتن نسبت به فناوری‌های جدی است. در این زمینه شاخص‌هایی چون تأکید به رویکردهای یادگیری جدید و آموزش آن به معلمان و کارکنان در دوره‌های آموزش حین خدمت، استفاده از رویکردهای جدید و فعال مبتنی بر پروژه در آموزش و یادگیری معلمان، استفاده از رویکردهای نوین و تلفیق در فناوری در سطح سازمان، توجه به استفاده از رویکردهای منتورینگ و کوچینگ در راستای نهادینه‌سازی فرهنگ به‌کارگیری موک در راستای توسعه حرفه‌ای، برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای مرتبط با طراحی و تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای احصا گردید. در ادامه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود.

"نظام آموزش ضمن خدمت ما همچنان سنتی و مبتنی بر اطلاعات و شایستگی‌های دهه‌های گذشته است به نظرم وقتشه که از امکانات و ویژگی‌های دنیای جدید استفاده کنیم ببینید نیازها و خواسته‌های نسل جدید متفاوت از نسل‌های پیشین است و نیاز داریم که متناسب با این نیازها حرکت کنیم یعنی این که مخاطب و خواسته‌های بروز مدنظر قرار بدیم و از ظرفیت‌های موجود فناوری در زمینه ارتقا حرفه‌ای بهره ببریم." (معلم، ۱۸).

۱- شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (۳۴). به عبارتی می‌توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می‌انجامند. شرایط علی در هر پژوهشی نشان‌دهنده شرایط و مفاهیمی است که پدیده اصلی متأثر از آن است در این پژوهش شرایطی و عواملی را که عامل اصلی الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان است را در این گزارش سازمان دادیم. نتایج در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲: عوامل و شرایط علی الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
۳ تغذیه علی	نیازهای جدید حرفه‌ای و تغییر بسترهای یادگیری	درک لزوم تغییر در اهداف توسعه حرفه‌ای
		دادن اختیار به مناطق و بوم‌های مختلف در راستای چابک سازی و استفاده از ظرفیت‌های خلاق در توسعه حرفه‌ای
		تکثر و فراوانی منابع توسعه حرفه‌ای نوین در بستر اینترنت
		استفاده از سامانه‌های همگام‌سازی شده برای رصد فرایندهای ارتقا حرفه‌ای معلمان
		تغییر ابعاد یادگیری دانش آموزان و لزوم آشنایی معلمان با شیوه‌های صحیح یادگیری در بستر اینترنت (همچون موک ها و ...)
	ارتقا سواد رسانه‌ای معلمان	شناخت روش‌های دسترسی به دوره‌های محتوایی
		توانایی تمییز محتوای کاربردی در جهت توسعه حرفه‌ای
		توانایی تحلیل شناختی دوره‌های مبتنی بر موک
		برخورد فعالانه نسبت به محتوا در بستر نت
		مهارت کار با رایانه و بسترهای محتوا محور در راستای رفع نیازهای حرفه‌ای
	وجود شبکه ارتباطی سازنده بین معلمان	وجود شبکه ارتباطی سازنده میان معلمان آموزش و پرورش در بستر شاد
		توجه به زمینه‌سازی ارتباط شبکه یادگیری اعم از معلمان، دانش آموزان و اولیا و سایر بخش‌های آموزش و پرورش
		توجه به سامانه ارتباط آزاد در راستای برطرف سازی مشکلات و ارتقا دانش فردی و سازمانی کارکنان
		بسترسازی فضای مجازی و هدایت کارکنان به سمت ارتقا فردی از طریق سامانه‌های آنلاین یادگیری مجازی و منابع یادگیری

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علی مؤثر بر الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان شامل نیازهای جدید حرفه‌ای و تغییر بسترهای یادگیری، ارتقا سواد رسانه‌ای معلمان، وجود شبکه ارتباطی سازنده بین معلمان است.

نیازهای جدید حرفه‌ای و تغییر بسترهای یادگیری: در این زمینه شاخص‌هایی چون درک لزوم تغییر در اهداف توسعه حرفه‌ای، دادن اختیار به مناطق و بوم‌های مختلف در راستای چابک سازی و استفاده از ظرفیت‌های خلاق در توسعه حرفه‌ای، تکرر و فراوانی منابع توسعه حرفه‌ای نوین در بستر اینترنت، استفاده از سامانه‌های همگام‌سازی شده برای رصد فرایندهای ارتقا حرفه‌ای معلمان، تغییر ابعاد یادگیری دانش آموزان و لزوم آشنایی معلمان با شیوه‌های صحیح یادگیری در بستر اینترنت (همچون موبایل و ...)، احصا گردید.

ارتقا سواد رسانه‌ای معلمان: ذیل این محور در شرایط علی، شناخت روش‌های دسترسی به دوره‌های محتوایی، توانایی تمییز محتوای کاربردی در جهت توسعه حرفه‌ای، توانایی تحلیل شناختی دوره‌های مبتنی بر موبایل، برخورد فعالانه نسبت به محتوا در بستر نت، مهارت کار با رایانه و بسترهای محتوا محور در راستای رفع نیازهای حرفه‌ای احصا گردید. برای نمونه معلم (۲) بیان داشت:

"خدا را شکر معلمان به واسطه نیازهای جدیدی که در زندگی تجربه کردن علاقمند به کارکردن در فضای مجازی و یادگیری از این فضا هستند چراکه دانش آموزان نیز بخش عمده‌ای از زمان خودشان را در این بستر سپری می‌کنند و نیازه که معلمان با شیوه‌های استفاده صحیح از این فضا آشنا باشند."

وجود شبکه ارتباطی سازنده بین معلمان: این محور مشتمل بر وجود شبکه ارتباطی سازنده میان معلمان آموزش و پرورش در بستر شاد، توجه به زمینه‌سازی ارتباط شبکه یادگیری اعم از معلمان، دانش آموزان و اولیا و سایر بخش‌های آموزش و پرورش، توجه به سامانه ارتباط آزاد در راستای برطرف سازی مشکلات و ارتقا دانش فردی و سازمانی کارکنان، بسترسازی فضای مجازی و هدایت کارکنان به سمت ارتقا فردی از طریق سامانه‌های آنلاین یادگیری مجازی و منابع یادگیری بود. در این زمینه به‌عنوان نمونه معلم (۱) بیان داشت:

"باید من معلم از طریق شبکه‌های اجتماعی یا هر بستر رسمی دیگه‌ای که سیستم برای من تدارک میبینه بتوانم با مطالب مفید و کارشناسان حوزه خود ارتباط داشته باشم بالاخره این فضا برای من طراحی شده که به ارتباط با افراد هم دغدغه خود بپردازم."

۱- راهبردها

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که باهدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده مورد نظر صورت می‌پذیرد (۳۴). راهبردها مبتنی بر کنش‌ها و واکنش‌هایی برای کنترل، اداره و بازخورد پدیده مورد بررسی هستند. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: راهبردهای الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
شرایط راهبردی	حمایت سازمانی و ایجاد مکانیسم‌های تشویقی	حمایت از یادگیرندگان الکترونیک به واسطه بسترسازی در این حوزه
		تنوع‌بخشی به ابزارهای یادگیری الکترونیک
		برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ترکیبی و غنی بخشی منابع موک در سازمان
		محسوب نمودن مدارک و گواهینامه‌های مرتبط با یادگیری در بستر موک به‌عنوان دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های سازمانی
		ملحوظ نمودن مدارک یادگیری موک محور در رتبه‌بندی معلمان
		استفاده از فرم‌های ارزشیابی بر اساس مدارک یادگیری ترکیبی در ارزشیابی سالیانه
		پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری تجهیزات مورد استفاده در سازمان آموزش و پرورش در جهت تسهیل استفاده از رویکردهای نوین یادگیری
	تأکید بر فرایندهای خود راهبر در توسعه حرفه‌ای	داشتن انگیزه و علاقه شخصی برای پیشرفت و ارتقا سرمایه فکری
		داشتن روحیه پیشرفت و کسب دانش بین کارکنان آموزش و پرورش
		توانایی تنظیم آهنگ یادگیری شخصی از سوی معلمان
		توجه دادن معلمان به فنون جست‌وجو و به‌کارگیری روش‌های نوین در آموزش
	به‌کارگیری راهبردهای پروژه محور	استفاده از رویکردهای حل مسئله در توسعه حرفه‌ای و به‌کارگیری منابع موک
		توسعه محوری مبتنی بر پژوهش در بستر شبکه‌های یادگیری معلمان
		توانایی تحلیل پیام‌های رسمی و غیررسمی در شبکه‌های اجتماعی
		استفاده از ظرفیت شبکه‌های اجتماعی در دسترسی به منابع مختلف مورد نیاز توسعه حرفه‌ای

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
		تنظیم فعالیت‌های حرفه‌ای در بستر اجتماع یادگیری

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان را می‌توان در سه مولفه محوری مذکور سازمان داد که در ادامه به تشریح هر کدام از این راهبردها خواهیم پرداخت:

حمایت سازمانی و ایجاد مکانیسم‌های تشویقی: ازجمله راهبردهای ارائه‌شده در زمینه آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان، طبق برداشت از مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده، حمایت سازمانی و ایجاد مکانیسم‌های تشویقی بود. که مشتمل بر مولفه‌های برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ترکیبی و غنی بخشی منابع موک در سازمان، محسوب نمودن مدارک و گواهینامه‌های مرتبط با یادگیری در بستر موک به‌عنوان دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های سازمانی، ملحوظ نمودن مدارک یادگیری موک محور در رتبه‌بندی معلمان، استفاده از فرم‌های ارزشیابی بر اساس مدارک یادگیری ترکیبی در ارزشیابی سالیانه، پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری تجهیزات مورد استفاده در سازمان آموزش و پرورش در جهت تسهیل استفاده از رویکردهای نوین یادگیری بودند در صورتی که حمایت سازمانی موثری از این شیوه یادگیری صورت پذیرد می‌توان توسعه حرفه‌ای ایشان را نیز انتظار داشت. در این زمینه به‌عنوان نمونه معلم (۱۴) بیان داشت:

"کارگاه‌ها فقط کارگاه‌های حضوری و در فضای آموزش و پرورش نیست می‌توان از منابع بی‌شمار اینترنتی و موک محور برای توسعه حرفه‌ای و رفع نیاز استفاده کرد و بهتره که آموزش و پرورش نیز این کارگاه‌ها را بدون سنگ اندازی لحاظ کنه که همکاران تشویق بشن. البته سواستفاده‌ها در این زمینه رو هم قبول دارم."

تأکید بر فرایندهای خود راهبر در توسعه حرفه‌ای: تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان‌دهنده این نکته می‌باشد که جهت بهبود در امر آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر موک باید بر فرایند خود توسعه‌ای توجه ویژه داشت، در این زمینه طبق نظرات مشارکت‌کنندگان شاخص‌هایی چون داشتن انگیزه و علاقه شخصی برای پیشرفت و ارتقا سرمایه فکری، داشتن روحیه پیشرفت و کسب دانش بین کارکنان آموزش و پرورش، توانایی تنظیم آهنگ یادگیری شخصی از سوی معلمان، توجه دادن معلمان به فنون جست‌وجو و به‌کارگیری روش‌های نوین در آموزش مورد تأکید بود. در این باره به بیان نقل‌قول تعدادی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش بسنده می‌کنیم. معلم (۱۵) بیان داشت: "کارکنان سازمان آموزش و پرورش برای استفاده از رویکردهای جدید یادگیری همچون منابع موک باید به نظر من خودشان

پیگیر باشند و در این زمینه پشتکار و علاقه مضاعف داشته باشند چون خاصیت دوره‌های مجازی این است که اگر به حال خود رها شود کار پیش نمی‌رود ولی اگر پیگیر باشی کار خیلی سریع و با نتایج بسیار بهتری از دوره‌های صرفاً حضوری یا مجازی پیش می‌رود."

به کارگیری راهبردهای پروژه محور: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش از دیگر شاخص‌های موردتوجه در توسعه آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر موک، ارزش‌گذاری به راهبردهای پروژه محور است. این شاخص مشتمل بر موردی همچون استفاده از رویکردهای حل مسئله در توسعه حرفه‌ای و به کارگیری منابع موک، توسعه محوری مبتنی بر پژوهش در بستر شبکه‌های یادگیری معلمان، توانایی تحلیل پیام‌های رسمی و غیررسمی در شبکه‌های اجتماعی، استفاده از ظرفیت شبکه‌های اجتماعی در دسترسی به منابع مختلف موردنیاز توسعه حرفه‌ای، تنظیم فعالیت‌های حرفه‌ای در بستر اجتماع یادگیری است. در ادامه به بیان تعدادی از نقل‌قول‌های مرتبط با این شاخص پرداخته می‌شود:

در این باره معلم (۱۶) بیان داشت: من برای دوره‌های ضمن خدمت از سایت فرادرس که دارای دوره‌های بسیار مفید در زمینه حسابداری و مرتبط با حیطه کاری (امور مالی) است استفاده کردم و به نظرم بسیار هم مفید بود حقیقتاً در زمانی که من از این دوره‌ها استفاده کردم اصلاً به این که از آن‌ها به عنوان ضمن خدمت یا کارگاه در ارزشیابی‌ها استفاده کنم فکر هم نمی‌کردم ولی بعد که با مشورت یکی از دوستان مدارک این دوره‌ها را به سازمان و مسئول توسعه منابع انسانی ارائه کردم از من قبول کردند و آن‌ها را د زمره دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های من لحاظ نمودند که نشان‌دهنده اهمیت وارزش قائل شدن در سازمان برای این دوره‌هاست."

۴-عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌های دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (۳۴). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: عوامل زمینه‌ساز الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
۵ و ۳		اهمیت و اولویت دادن به ارتقا شخصی و سازمانی در جامعه

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کدباز)
	زمینه‌های اجتماعی	ارائه الگوهای متناسب با تخصص در سازمان‌های فرهنگی در راستای توسعه سرمایه فکری
		تبیین و ترویج اصول و ارزش‌های مرتبط با یادگیری مادام‌العمر
		تقویت منابع و محتوای رسانه‌ای تخصصی
		پذیرش فناوری در جامعه و کارکردهای مفید آن در سازمان‌ها
	زمینه‌های سازمانی	وجود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب در راستای تسهیل دسترسی معلمان به منابع محتوایی موک
		توجه به نقش شبکه‌های اجتماعی در همراه سازی و بستر سازی توسعه حرفه‌ای معلمان
		آشناسازی معلمان با مهارت‌های هفت‌گانه فناوری اطلاعات و ارتباطات
		برگزاری کنفرانس‌ها و سمینارهای علمی- آموزشی مرتبط با دوره‌های یادگیری از طریق موک و آشناسازی با آن در بستر وب
		ساختار بندی منعطف یادگیری و توسعه حرفه‌ای بر مبنای شرایط افراد
	زمینه‌های فردی	پذیرش فناوری و به‌کارگیری ظرفیت‌های فاوا در توسعه فردی از سوی معلمان
		ارزش‌گذاری به دوره‌های مبتنی بر موک در یادگیری های معلمان
		توجه به ویژگی‌های فردی در تعیین نیازهای یادگیری حرفه‌ای و توانایی انتخاب از میان منابع مختلف
		شناخت نسبت به سبک یادگیری فردی و تحلیل آن از سوی معلمان
		توجه به یادگیری تجربی- ترکیبی و درگیر ساختن معلمان با دنیای واقع به کمک فناوری‌های جدید همچون واقعیت افزوده و واقعیت مجازی

نظام آموزشی و اقتضائات آن نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است بنابراین توضیح زمینه‌های شکل‌گیری این فضا در سازمان به فهم عوامل زمینه‌ای مؤثر بر آن نیازمند است. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، شامل بنیان‌های اساسی مشتمل

بر ۳ بخش بستر سازمان، بستر اجتماعی و زمینه‌های فردی می‌شود که در ادامه به تفکیک و ترتیب به ارائه نقطه‌نظرهای مرتبط با هر کد پرداخته می‌شود.

زمینه‌های سازمانی: این عامل از مهم‌ترین عوامل مؤثر در وضعیت یک مولفه در هر جامعه‌ای است. با توجه به تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان آنچه از مجموع کدهای قرارگرفته در این بخش احساس می‌شود این است که محیطی و چارچوب فرهنگی تا حدود زیادی نقشه راه سازمان را در مولفه یادگیری‌های در راستای توسعه حرفه‌ای تبیین می‌کند. این عامل مشتمل بر وجود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب در راستای تسهیل دسترسی معلمان به منابع محتوایی موک، توجه به نقش شبکه‌های اجتماعی در همراه سازی و بسترسازی توسعه حرفه‌ای معلمان، آشناسازی معلمان با مهارت‌های هفت‌گانه فناوری اطلاعات و ارتباطات، برگزاری کنفرانس‌ها و سمینارهای علمی- آموزشی مرتبط با دوره‌های یادگیری از طریق موک و آشناسازی با آن در بستر وب، ساختاربندی منعطف یادگیری و توسعه حرفه‌ای بر مبنای شرایط افراد بود. در ادامه برای نمونه نقل‌قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش بیان می‌شود.

به‌عنوان نمونه معلم (۸) بیان داشتند: "متأسفانه شرایط آشنایی و دانش فناوری معلمان و کارکنان آموزش و پرورش به شکلی هست که حتی بعضاً مهارت‌های سطح ابتدایی کامپیوتر را هم به شکل کامل بلد نیستند و این وضعیت و ساختار فناورانه ضعیف باعث شده که از یادگیری‌های مبتنی بر موک و به‌طور کلی یادگیری‌هایی که با فضای الکترونیک و فناورانه سروکار داشته باشد را کنار بگذارند و کمتر با این فضا ارتباط بگیرند."

زمینه‌های اجتماعی: طبق بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش، اجتماع و محیط پیرامونی نیز می‌تواند به‌عنوان بستری مؤثر در این زمینه باشد. در این زمینه، اهمیت و اولویت دادن به ارتقا شخصی و سازمانی در جامعه، ارائه الگوهای متناسب با تخصص در سازمان‌های فرهنگی در راستای توسعه سرمایه فکری، تبیین و ترویج اصول و ارزش‌های مرتبط با یادگیری مادام‌العمر، تقویت منابع و محتوای رسانه‌ای تخصصی، پذیرش فناوری در جامعه و کارکردهای مفید آن در سازمان‌ها احصا گردید. در این زمینه به‌عنوان مثال معلم (۱۲) بیان کرد: "خیلی مهمه جامعه و جوی که بر اون حاکمه از یادگیری‌های جدید مثل موک و به‌طور کلی ارتقا در زمینه‌های مختلف حمایت کنه و این جو افراد رو به این سمت و سو سوق بده نه اینکه اونا رواز این وضعیت و تلاش برای یادگیری در هر شیوه ای دلسرد کنه."

زمینه‌های فردی: از دیگر زمینه‌های مؤثر بر ضمن خدمت بر مبنای موک، نگرش افراد و به‌طور خاص معلمان است. از جمله محورهای این عامل بر طبق احصا پژوهشگران پذیرش فناوری و به‌کارگیری ظرفیت‌های فاوا در توسعه فردی از سوی معلمان، ارزش‌گذاری به دوره‌های مبتنی بر موک در یادگیری

های معلمان، توجه به ویژگی‌های فردی در تعیین نیازهای یادگیری حرفه‌ای و توانایی انتخاب از میان منابع مختلف، شناخت نسبت به سبک یادگیری فردی و تحلیل آن از سوی معلمان، توجه به یادگیری تجربی- ترکیبی و درگیر ساختن معلمان با دنیای واقع به کمک فناوری‌های جدید همچون واقعیت افزوده و واقعیت مجازی بود. در ادامه به بیان نمونه‌ای از نقل قول‌های مرتبط با این عوامل پرداخته می‌شود. به عنوان نمونه معلم (۶) بیان داشت: معلمان ما باید در درجه اول این سیستم یادگیری جدید را قبول کنند و بعد به فکر ارتقا خودشون از طریق اون باشن."

۵- عوامل مداخله‌گر (محدودکننده)

در بین تجارب مشارکت‌کنندگان، برخی از عوامل سازمانی و انسانی به عنوان محدودکننده آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان بیان شدند. این عوامل مانع از اثربخشی برنامه‌های مربوط به اهداف پژوهش می‌شوند. نتایج این بخش از یافته‌ها در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: عوامل مداخله‌ای محدودکننده الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
چالش‌های الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک معلمان	موانع فردی	بی‌انگیزگی و دلسردی شغلی معلمان و کادر اداری آموزش و پرورش
		ضعف توانایی معلمان در بهره‌گیری از فرصت‌های موجود و عدم تسلط ایشان به دانش محتوایی و فناورانه مورد نیاز
		عدم تسلط بر فعالیت‌های پژوهشی و توانایی به کارگیری آن در مسیر شغلی از سوی معلمان
		عدم تمایل به یادگیری و توسعه حرفه‌ای در سازمان آموزش و پرورش
		ضعف در مهارت‌های ارتباطی معلمان برای تیم سازی و استفاده از ظرفیت‌های جمعی در یادگیری‌های نوین
		مقاومت نسبت به تغییر و فرصت‌های جدید یادگیری در بین معلمان
		ضعف بنیه علمی معلمان و کارمندان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا
	موانع ساختاری	بسترسازی ضعیف سازمان در ایجاد فرصت‌هایی برای فعالیت‌های فرا بر نامه‌ای و بیرون از چارچوب شغلی
		عدم توجه به مولفه‌های تخصصی و تسهیلگری فناورانه در جذب و گمارش معلمان در آموزش و پرورش

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
		کم توجهی ساختار آموزشی به فناوری های نوین
		حجم بالای وظایف شغلی معلمان و سردرگمی و ابهام ایشان در نقش و وظائف محوله
		عدم توجه به نیازهای جامعه مخاطب و معلمان در تصمیم سازی های سازمانی در راستای نیازهای یادگیری ایشان
	موانع اقتصادی	عدم کفایت بودجه های تخصیصی به منظور پیاده سازی و نهادینه سازی آموزش های مبتنی بر موک در زمینه ضمن خدمت
		نامناسب بودن نظام پرداخت و عدم تفکیک افراد به لحاظ دانش تخصصی و توسعه فردی در آموزش و پرورش
		چندشغله بودن افراد در سازمان آموزش و پرورش به دلیل محدودیت های درآمدی
		اشتغال به فعالیت های جانبی غیر مرتبط با حیطه کاری و عدم توانایی مدیریت نیازهای یادگیری شغلی به دلیل تنگنای زمانی
		کمبود تجهیزات آموزشی و سراهای پژوهشی در راستای محتوا سازی و برگزاری دوره های ضمن خدمت باکیفیت برای کارکنان سازمان

موانع فردی: این دسته از عوامل محدودکننده مربوط به موانع فردی و چالش های شخصی است که یک فرد در سازمان در مسیر شغلی و دستیابی به توسعه ممکن است با آن ها مواجه شود. چالش های فردی طبق دسته بندی پژوهشگران مشتمل بر عواملی همچون بی انگیزگی و دلسردی شغلی معلمان و کادر اداری آموزش و پرورش، ضعف توانایی معلمان در بهره گیری از فرصت های موجود و عدم تسلط ایشان به دانش محتوایی و فناوریانه مورد نیاز، عدم تمایل به یادگیری و توسعه حرفه ای در سازمان آموزش و پرورش، ضعف مسیر شغلی از سوی معلمان، عدم تمایل به یادگیری و توسعه حرفه ای در سازمان آموزش و پرورش، ضعف در مهارت های ارتباطی معلمان برای تیم سازی و استفاده از ظرفیت های جمعی در یادگیری های نوین، مقاومت نسبت به تغییر و فرصت های جدید یادگیری در بین معلمان، ضعف بنیه علمی معلمان و کارمندان در بهره گیری از مطالب علمی روز دنیا است. موانع اقتصادی: به عقیده مشارکت کنندگان اگر موانع اقتصادی پیش روی نظام آموزشی و کارکنان آن برداشته شود تا حدود زیادی ایشان برای یادگیری حرفه ای و ارتقا دانش آماده خواهند شد. پژوهشگران عوامل مرتبط با این بخش مشتمل بر عدم کفایت بودجه های تخصیصی به منظور پیاده سازی و نهادینه سازی آموزش های مبتنی بر موک در زمینه ضمن خدمت، نامناسب بودن نظام پرداخت و عدم تفکیک افراد به لحاظ دانش تخصصی و توسعه فردی در آموزش و پرورش، چندشغله بودن افراد در سازمان آموزش و پرورش به دلیل محدودیت های درآمدی،

اشتغال به فعالیت‌های جانبی غیر مرتبط با حیطه کاری و عدم توانایی مدیریت نیازهای یادگیری شغلی به دلیل تنگنای زمانی، کمبود تجهیزات آموزشی و سraهای پژوهشی در راستای محتوا سازی و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت باکیفیت برای کارکنان سازمان قلمداد نمودند.

در این رابطه معلم (۷) بیان داشت که: "من معلم اصلاً با این وضعیت اقتصادی که الان هست وقت و تمرکزی برای یادگیری مواردی که بیان شد ندارم چراکه درگیر مسائل مالی و اقتصادی هستم من در شرایط سخت اقتصادی قرار دارم چون نظام آموزشی از حق و حقوق من دفاع نمیکند من هم از حداقل ها پا فراتر نمی‌گذارم و همان حداقل ها را برای سیستم تامین می‌کنم یعنی یک تدریس ساده دیگه توسعه حرفه‌ای و ضمن خدمت در حد رفع تکلیف فقط."

موانع ساختاری: یکی از موانع پیش روی تحقق آموزش ضمن خدمت بر مبنای موک، به عقیده مشارکت‌کنندگان و بر طبق احصا پژوهشگران، موانع ساختاری بود. موانع ساختاری بیشتر ناظر بر بعد سیاست‌گذاری سازمانی و ساختار حاکم بر شرایطی است که افراد در آن به سر می‌برند. کدهای برشمرده شده در این زمینه عبارت‌اند از: عدم کفایت بودجه‌های تخصیصی به‌منظور پیاده‌سازی و نهادینه‌سازی آموزش‌های مبتنی بر موک در زمینه ضمن خدمت، نامناسب بودن نظام پرداخت و عدم تفکیک افراد به لحاظ دانش تخصصی و توسعه فردی در آموزش و پرورش، چندشغله بودن افراد در سازمان آموزش و پرورش به دلیل محدودیت‌های درآمدی، اشتغال به فعالیت‌های جانبی غیر مرتبط با حیطه کاری و عدم توانایی مدیریت نیازهای یادگیری شغلی به دلیل تنگنای زمانی، کمبود تجهیزات آموزشی و سraهای پژوهشی در راستای محتوا سازی و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت باکیفیت برای کارکنان سازمان. در ادامه به بیان نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش پرداخته می‌شود:

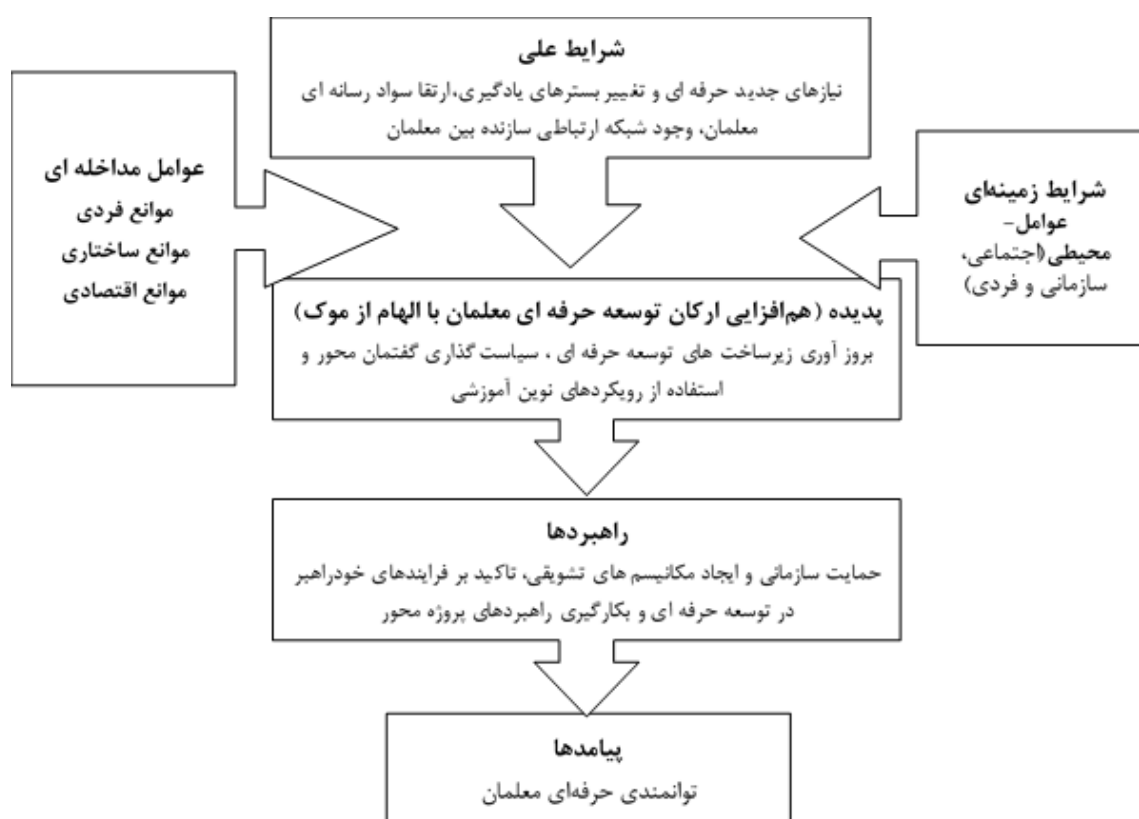
معلم (۱۷) بیان داشت: "یکی از دلایل و موانعی که باعث شده است توجه به توسعه و سرمایه انسانی در سازمان آموزش و پرورش به حاشیه رانده شود این است که در این ساختار، افراد مشارکت‌کننده از این که استخدام هستند و امنیت شغلی دارند آسوده هستند و در نتیجه تلاشی برای نگه داری آن نمی‌کنند چون اصولاً اگر هیچ کاری هم نکنند سر جایشان خواهند بود پس چرا برای یادگیری و ارتقا شخصی و توسعه سرمایه فکری خودشان اقدام کنند وقتی که بدون هیچ اقدامی بر سر پست و مقام خودشان خواهند بود؟!"

۶- پیامدها

پیامدهای الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان، "تقویت توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان از طریق بسترهای نوین آموزشی" خواهد بود. که باعث انگیزش شغلی معلمان و به‌روزرسانی اطلاعات تخصصی می‌شود. این پیامدها، زمینه تقویت استعدادها، پتانسیل‌ها و منابع انسانی و مالی را فراهم می‌کند که باید مورد توجه ویژه قرار گیرد.

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ مدل پارادایمی الگوی آموزش ضمن خدمت معلمان مبتنی بر موک به عنوان رویکرد توسعه حرفه‌ای در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان در سازمان

بحث و نتیجه‌گیری

حوزه‌های مختلف حرفه‌ای و شغلی با ورود فاوا و بسترهای نوین دچار تحول گردیده است. ازجمله این بسترها، حوزه آموزش ضمن خدمت معلمان است که دستخوش تغییرات عدیده‌ای در زمینه تغییر پارادایم‌های سنتی به جدید شده است، با این حال، این حوزه از ضعف الگوی طراحی شده مبتنی بر بسترهای نوین رنج می‌برد. موک به‌عنوان منبع و راهبرد یادگیری می‌تواند به غنی‌سازی این حوزه منجر گردد. در همین راستا در پژوهش حاضر به طراحی الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته شد که در ادامه یافته‌های آن تبیین می‌گردد.

پدیده مرکزی و مرکز ثقل الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان بر مبنای دیدگاه شرکت‌کنندگان، به‌روزآوری زیرساخت‌های توسعه حرفه‌ای، سیاست‌گذاری گفتمان محور حوزه آموزش حین خدمت و استفاده از رویکردهای نوین آموزشی بود. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها از حیث جنبه‌های کاربرست موک در سازمان در راستای توسعه کارکنان همخوانی دارد (۱۱،۴). در تبیین این نتایج باید بیان داشت که جنبه‌های سخت‌افزاری همچون فراهم‌سازی زیرساخت و نرم‌افزاری همچون سیاست‌گذاری‌های گفتمانی و تغییر دیدگاه سنتی به آموزش‌های ضمن خدمت می‌تواند به بهبود در این زمینه بینجامد و جنبه‌های اشتراک دانش مبتنی بر بسترهای نوین را برای معلمان تقویت کند. این نتایج بیشتر بر همگام‌سازی بخش‌های مختلف آموزش و پرورش برای به‌کارگیری بستر موک در ضمن خدمت تأکید دارد.

عوامل و علل مؤثر در الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک جهت توسعه حرفه‌ای معلمان، طبق مصاحبه‌های صورت گرفته در سه محور نیازهای جدید حرفه‌ای و تغییر بسترهای یادگیری، ارتقا سواد رسانه‌ای معلمان، وجود شبکه ارتباطی سازنده بین معلمان عنوان گردید که همسو با نتایج برخی پژوهش‌ها است (۱۰، ۳۰). در تبیین یافته‌های این بخش باید بیان داشت که عمده دلایل توسعه صلاحیت حرفه‌ای در سازمان‌های آموزشی، انگیزه و محرک‌های درونی کارکنان است و در کنار این عامل، تخصص محوری و سواد رسانه‌ای معلمان می‌تواند به این موضوع کمک کند. لذا در تبیین این نتایج باید بیان داشت که شبکه ارتباطی سازنده بین معلمان و باهدف تسهیل ارتباط و استفاده از بسترهای جدید می‌تواند به کاربرست موک به‌عنوان منابع یادگیری در ضمن خدمت منجر شود و به تسریع در دستیابی به پدیده محوری پژوهش منجر گردد.

راهبردهای دستیابی به الگو مدنظر بر مبنای مصاحبه‌های صورت گرفته، در سه بخش شامل حمایت سازمانی و ایجاد مکانیسم‌های تشویقی، تأکید بر فرایندهای خود راهبر در توسعه حرفه‌ای، به‌کارگیری

راهبردهای پروژه محور دسته‌بندی شد. در تبیین این یافته‌ها باید اشاره داشت که با توجه دادن معلمان به ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های فردی و آشناسازی ایشان با فنون جست‌وجو و کاوش در محیط‌های فناورانه، می‌توان باعث شد که بخش عمده‌ای از نیاز حرفه‌ای و شغلی ایشان در بستر دنیای متکثر اینترنت برطرف گردد. که راهبردهای تشویقی و مکانیسم‌های سازمانی مؤثر بر آن می‌تواند به تقویت استفاده از محتوای موک محور برای اهداف توسعه حرفه‌ای بینجامد، این مهم در پژوهش (۲۸) نیز مورد تأکید قرار گرفته بود و ازجمله راهبردهای مؤثر در آموزش ضمن خدمت در کشورهای مختلف را به‌کارگیری مکانیسم‌های تشویقی متناسب با میزان توسعه‌مندی افراد عنوان کرده بودند. در انتها راهبردهای پروژه محور می‌تواند به استفاده از ظرفیت شبکه‌های مبتنی بر اینترنت و به‌خصوص موک در راستای تنظیم آهنگ یادگیری و شخصی‌سازی آن که ازجمله مولفه‌ها و خصیصه‌های یادگیری با استفاده از موک است، کمک ویژه‌ای داشته باشد.

بسترهای شکل‌گیری الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک به سه عامل اجتماعی، سازمانی و فردی تقسیم‌بندی گردید. در تبیین این یافته‌ها باید بیان داشت که این سه عامل با یکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند و زمینه‌های شکل‌گیری الگو به شیوه کارآمد می‌تواند باشد، باین‌حال، ابعاد فردی با توجه به جایگاه معلمان در نظام آموزشی و حیطه اختیارات محوله بیشتر خودنمایی می‌کرد. به‌عنوان مثال خود راهبری به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در بسیاری از مصاحبه‌های انجام پذیرفته به چشم می‌آمد. در کنار آن فرهنگ یادگیری به‌عنوان عاملی مهم در صلاحیت حرفه‌ای و به‌عنوان عامل پیش برنده و تسهیل‌گر توسعه حرفه‌ای، می‌تواند نقش مؤثر و مکمل را در کنار خود راهبری (فردی) داشته باشد که نشان‌دهنده ارتباط تنگاتنگ این عوامل است. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش‌های (۳۵) از نظر نقش مستقیم و مؤثر ویژگی‌های فردی در ساخت سازمان یادگیرنده و همچنین تأثیرات آن در ارائه الگوهای ضمن خدمت کارآمد قرابت دارد.

چالش‌ها به معنای موانعی هستند که در مسیر دستیابی به یک هدف یا پدیده ایفای نقش می‌نمایند. چالش‌های پیش روی الگوی آموزش ضمن خدمت مبتنی بر موک در زمینه توسعه حرفه‌ای در سه عامل ساختاری، فرهنگی و فردی دسته‌بندی شدند. پژوهش‌های (۲۶،۳۶) نیز با اشاره به چالش‌های پیش روی آموزش ضمن خدمت با توجه به نیازهای دنیای کنونی پرداخته بودند که در تبیین این یافته‌ها، موانع ساختاری را می‌توان به ضعف در مکانیسم‌های تشویقی و بروکراسی و سایر موانع اداری و سازمانی نسبت داد. موانع فرهنگی به وجود بعضی خصیصه‌ها و ویژگی‌ها اشاره داشت که باعث می‌شود جریان توسعه صلاحیت‌های دیجیتال با اخلال و کندی مواجه شود. در اشاره به عوامل باید بیان داشت که رخوت حاکم بر فضای آموزشی و مقاومت نسبت به تغییر و استفاده از فناوری در بین معلمان از مهم‌ترین این

عوامل بودند و در انتها موانع فردی به مشکلات مادی و عدم احساس نیاز معلمان به خود توسعه‌ای اشاره داشتند.

منابع

- 1- Bazrafshan Moghadam, M.; Shoghi, M., and Rahmankhah, R. (2015). The position of educational supervision and guidance in the document of fundamental transformation of education. *Journal of Fundamentals of Education*, 5(2), 23-43.
- 2- Mir Kamali, S. M; Narenji-Sani, F., and Asadi, S. (2019). Evaluating teachers' professional qualifications from the perspective of primary school principals. *Journal of School Management*, 7(3), 91-110. magiran.com/p2076180.
- 3- Gholampour, M., Mahmoodi Boureng, M., Kayzouri, A.H. (2025). ANALYZING THE CURRENT STATUS OF COMPUTER ENGINEERING CURRICULUMS AT THE UNDERGRADUATE LEVEL: A CONTEXTUAL ANALYSIS APPROACH. *Iranian Journal of Engineering Education*, 27(106), 77-98. <https://doi.org/10.22047/ijee.2025.513767.2163>
- 4- Gholampour, M., Mahmoodi Boureng, M., Rahmati Kahkhah, S., Mohammadi Hoseini, A. (2025). Construction and Validation of a Questionnaire on Professional Ethics of University Faculty Members With an Emphasis on the specific Characteristics of Iranian Higher Education. *Bioethics Journal*, 15(40), 1-17. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v15i40.49654>
- 5- Ghasemian, A., Gholampour, M., Delghandi, A. (2025). Components of Professional Ethics of Faculty Members at Farhangian University: A Thematic Analysis Approach. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 4(6), 77-98. <https://doi.org/10.48310/riet.2025.18634.1381>
- 6- Maleki, S. (2018). Professional development of teachers. *Monthly magazine Roshd Madrasah Farda*, 18(4). 18-6.
- 7- Gholampour, M., Mahmoodi Boureng, M., Mohammadi Hoseini, A. (2025). Requirements and platforms for the self-development process of employees in an organization based on the heutagogy educational approach: A case study of elementary school teachers. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, 12(44), 118-143. doi: [10.61882/istd.50081.12.44.118](https://doi.org/10.61882/istd.50081.12.44.118).

- 8- Demirel, İ. N. (2018). The Opinions of Administrators about In-Service Training Related to the Administration and Investigation. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 76-83.
- 9- Hatami, H. (2009). Evaluation and measurement of the effectiveness of in-service training of the Human Resources Studies Office in improving the performance of managers, faculty and staff of academic units in Region One of Islamic Azad University. *A New Approach to Educational Management*, 2(5), 77-100.
- 10- Delfan Azari, Gh., Bani Si, P. (2019). *Human Resources Training Management*. Tehran: Roshd Farhang.
- 11- Mousavi, S. M. (2019). *Investigating the challenges of in-service training courses for teachers and providing appropriate solutions*. The Fifth International Conference on Humanities and Education with a Focus on Sustainable Development, Tehran.
- 12- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G., & Hatala, M. (2015). What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 510-527.
- 13- Albó, L., Hernández-leo, D., & Oliver, M. (2016). *Are higher education students registering and participating in MOOCs? The case of MiríadaX*. EMOOCs 2016 conference, Graz, Austria.
- 14- Mehaffy, G. L. (2012). Challenge and change. *Educause Review*, 47(5), 25-42.
- 15- Emmati, E., and Tavasoli Farhi, M. (2015). The emergence of extensive online open courses in medical education. *Modern Medical Informatics*, 2 (1), 53-40.
- 16- Sheng, D. Yuan, J. Xie, Q. & Li, L. (2022). ACMF: An Attention Collaborative Extended Matrix Factorization Based Model for MOOC course service via a heterogeneous view. *Future Generation Computer Systems*, 126, 211-224.
- 17- Alazani, S. A., & Mahender, C. N. (2021). *Rule based question generation for Arabic text: question answering system*. In Proceedings of the International Conference on Data Science, Machine Learning and Artificial Intelligence (pp. 7-12).
- 18- Fidalgo-Blanco, Á. García-Peñalvo, F. J& Sein-Echaluze, M. L. (2018). An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1018-1030.

- 19- Gholampour, M. (2025). Analyzing the current status of curriculum design and development process evaluation in the higher education system: a contextual analysis approach. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 15(49), 28-45. <https://doi.org/10.22034/emes.2025.2056806.2641>
- 20- Shirbagi, N., Nasirinia, Sh. (2020). Professional development as a step towards effective teaching (Case study: elementary school teachers in Sanandaj). *Teaching Research*, 8(1), 166-197. doi: <https://doi.org/10.34785/J012.2020.770>
- 21- Baker, R., Nakamura, N., Chandel, I., Howell, B., Lyalin, D., & Panin, V. M. (2018). Protein O-mannosyltransferases affect sensory axon wiring and dynamic chirality of body posture in the *Drosophila* embryo. *Journal of Neuroscience*, 38 (7), 1865-1850
- 22- Gholampour, M., Mahmoudi Borang, M., and Mohammadi Hosseini, S. A. (2025). Requirements and contexts of the self-development process of employees in an organization based on the heutagogic educational approach: A case study of elementary school teachers. *Human Resources Education and Development*, 44(12), 118-143. <http://istd.saminattech.ir/Article/50081>
- 23- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP bulletin*, 84(618), 6-12.
- 24- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 1302-648817(3), 76-89.
- 25- Rahimi, F. (2022). The relationship between satisfaction with in-service training of teachers and job performance with the mediation of professional development of teachers in Baharestan region. *A New Approach in Educational Sciences*, 4(1), 51-62.
- 26- Karacabey, M. F. (2021). School principal support in teacher professional development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 54-75.
- 27- Sezgin Ballıdağ, K. D., (2022). Preparatory School Teachers' Self-Directed Online Professional Development. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(3), 25-38.
- 28- Bates, T. (2013). Harvard's current thinking on MOOCs. Harvard Magazine, Cambridge: Harward.
- 29- Nouri Afshar, M., Haqverdi, M., and Kamijani, A. (2020). In-service training of educators: from effectiveness to efficiency. *Bimonthly Scientific-*

- Research Journal of New Approaches in Educational Management*, 11(41), 305-324.
- 30- Rajabian Dehzireh, M.; Sotoudeh Arani, H.; Mehtari Arani, M. and Baghbani, A. (2024). The effect of distance learning based on MOOC technology on learning performance, emotional self-awareness and high-level thinking of students. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 17(2), 222-234.
 - 31- Cadero-Smith, L. A. (2020). *Teacher Professional Development Challenges Faced by Rural Superintendents*. Online Submission.
 - 32- Farastkhah, M. (2025). *Book on Qualitative Research Method in Social Sciences with Emphasis on "Grounded Theory"*. Tehran: Aghah.
 - 33- Danaeifard, H., Alvani, M., and Azar, A. (2021). *Book of Qualitative Research Methodology in Management*. Tehran: Saffar.
 - 34- Strauss, A., and Corbin, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research: Techniques and Steps for Generating Grounded Theory*, translated by Ebrahim Afshar, Nay Publishing House.
 - 35- - Li, J., & Qin, J. (2022). Effect of teachers' knowledge sharing behavior on students' entrepreneurial motivation in social media environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(2), 143-157.
 - 36- Kaul, M., Aksela, M., & Wu, X. (2018). Dynamics of the community of inquiry (CoI) within a massive open online course (MOOC) for in-service teachers in environmental education. *Education Sciences*, 8(2), 40-56.

Designing an Organizational Socialization System: A Case Study of Fars Regional Electric Company

Alireza Khoshbin (M.A., University of Shiraz, Shiraz, Iran)

Habibollah Ranaei Kordshooli (Associate Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran (Corresponding Author))

Abbas Abbasi (Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran)

(Received: 2026/03/16; Accepted: 2026/06/06)

PP.1-23

Abstract

The purpose of this study was to develop an optimal organizational socialization system based on a systems approach. To this end, Fars Regional Electric Company was evaluated within this framework, and practical solutions and recommendations were subsequently proposed. In terms of purpose, the study is applied research, while methodologically it adopts a case study design. The statistical population consisted of 77 newly recruited employees who joined the company between 2013 and 2019. Data were collected through standardized questionnaires, semi-structured interviews, and document analysis. The collected data were analyzed using textual content analysis, descriptive statistics (including mean, standard deviation, skewness, and kurtosis), and inferential statistics, specifically the one-sample *t*-test. The findings revealed that the proposed organizational socialization system comprises six major dimensions: contextual factors, the socialization process, socialization content, socialization tactics, socialization agents, and organizational socialization outcomes. Furthermore, the evaluation of this system at Fars Regional Electric Company indicated unfavorable conditions with respect to key contextual factors, such as job characteristics and the mechanistic organizational structure, as well as deficiencies in the organizational socialization process, particularly during the pre-entry stage. In contrast, the content of organizational socialization was generally evaluated as satisfactory, with the exception of employees' future career prospects. The findings also demonstrated the adoption of a mixed set of organizational socialization tactics, the absence of retired employees as socialization agents, and overall favorable organizational socialization outcomes. Finally, the study offers practical recommendations and suggestions for future research.

Keywords: organizational socialization, newcomer socialization, organizational socialization process, organizational socialization tactics

Designing and Validating an Effective Training Model for Prison Wardens in Iran: A Mixed-Methods Study

Mohsen Shams Zare (PhD Student, Department of Educational Governance and Human Capital, Ur.C., Islamic Azad University, Urmia, Iran)

Javad Keyhan (Associate Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ur.C., Islamic Azad University, Urmia, Iran. (Corresponding Author)

Ebrahim Salehi omran (Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran)

(Received: 2025/07/12; Accepted: 2026/07/07)

PP.24-48

Abstract:

This study aimed to develop a context-sensitive and locally grounded model for the effective training of prison wardens in the Islamic Republic of Iran. In terms of purpose, the study was applied-developmental, and methodologically, it employed an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, systematic grounded theory, following the Corbin and Strauss approach, was used. The participants comprised 21 experts, including nine university academics and 12 senior prison administrators or experienced prison wardens, who were selected through purposive and theoretical sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding. The trustworthiness of the findings was established through member checking and an assessment of coding stability. In the second phase, the same 21 experts evaluated the pairwise relationships among the components identified in the qualitative phase. Interpretive Structural Modeling was subsequently employed to determine the interrelationships and hierarchical levels of the components, while MICMAC analysis was used to examine their driving power and dependence. The qualitative analysis yielded 628 initial codes, 108 concepts, and 29 main and subcategories. Based on the paradigmatic model, deficiencies in the existing training system, the gap between professional knowledge and practical skills, and the absence of an effective evaluation system emerged as major factors influencing the training of prison wardens. The final model organized the identified categories into causal conditions, the central phenomenon, contextual and intervening conditions, strategies, and consequences. The results of the structural analysis further indicated that trainer competence, the use of educational technologies, and managerial motivation possessed strong driving power and played a foundational role in shaping and enhancing the effectiveness of the training system. The findings suggest that effective training for prison wardens requires an integrated, competency-based system aligned with the professional and organizational realities of prison administration. The proposed model may provide a practical framework for redesigning training policies, programmers, and processes, improving managerial decision-making and performance, and advancing the correctional and rehabilitative objectives of the prison system.

Keywords: Effective training; Prison wardens; Grounded theory; Interpretive Structural Modeling.

Coaching and Developing School Principals: from Necessity to Implementation

Farnoosh Alami (Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, (Corresponding author))

Zahra Zahedi Vafa (M. A. in Education and Human Resources Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Abasalt Khorasani (Associate Professor of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Somayeh Rahimi (Postdoctoral Researcher, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2025/05/30; Accepted: 2026/11/17)

PP.49-90

Abstract

The increasingly significance of the role of school principals in enhancing the quality of education as well as the existing complexities of today's educational environment make the continuous development of principals' competencies and skills an essential factor. Coaching, considered as an effective approach to individual and organizational development, can play a significant role in improving school principals' performance. However, limited research at the national level in Iran have been conducted on the key components influencing coaching for the development of school principals. Therefore, the present study, with the aim of investigating the components of coaching for the development of school principals (from necessity to implementation), seeks to explain pathway of coaching for school principals. In terms of purpose, this study is considered as applied research, and in terms of data collection, it adopts a qualitative research design. The participants consisted of subject-matter experts (coaching specialists, school principals, and university faculty members in related fields) and 12 participants were selected by purposive sampling until theoretical saturation was achieved. The content analysis method was used for coding the verbal data obtained in three stages and the main themes were extracted. The findings indicated that the major components of coaching path for school principals' development include: (1) the necessity and significance of coaching for school principal development; (2) the organizational and legal framework; (3) implementation prerequisites for coaching; (4) the individual and professional development of school principals; (5) the outcomes and impacts of coaching; and (6) consideration of implementation challenges and barriers. Furthermore, educational organizations can employ coaching as an functional tool for the individual and professional development of school principals by creating legal frameworks and providing the executive infrastructure. Moreover, school principals can utilize coaching in their interactions with staff in order to create a supportive and motivating atmosphere that facilitates teachers' professional growth and improves school performance.

Keywords: personal-professional development, coaching, school principals.

Dimensions and Components of Blockchain in Education

Azam Abdolmaleki (Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran)

Mozhgan Abdollahi (Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran
(Corresponding author))

Parisa Irannejad (Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran)

(Received: 2026/02/12; Accepted: 2026/07/19)

PP.91-115

Abstract

The presented study aims to identify key dimensions and components of blockchain technology in education and to present a comprehensive framework for capacities that this technology could contribute to educational systems. This study is considered applied-developmental in terms of purpose and is qualitative with a meta-synthesis orientation. To this aim, articles on blockchain technology in education published between 2020 and 2025 were collected from major scientific databases, including Google Scholar, Elsevier, Web of Science, Emerald, and ATripleA. After conducting a systematic screening process based on inclusion and exclusion criteria, 98 studies were selected for the purpose of analysis. Next, documentary analysis was done using a three-stage coding procedure—open, axial, and selective coding—with the aid of MAXQDA software. The data analysis process revealed three principal dimensions of blockchain technology in education. The educational dimension highlights the management of teaching and learning processes, personalized learning, assessment, credential verification, and educational accessibility. The managerial dimension involves governance, organizational and financial management, and the facilitation of institutional collaboration and stakeholder interaction. The security dimension encompasses data security, privacy protection, traceability, monitoring, and the immutability of educational records. The results indicate that blockchain technology, beyond its role as a technical tool, offers the potential to transform educational, management, and accreditation processes as a transparent, secure, and decentralized infrastructure. The establishment of educational systems on the basis of blockchain can develop a platform for quality, inclusive, and sustainable education. In addition, it could create a ground for reducing counterfeiting, strengthening privacy, and facilitating interaction educational stakeholders.

Keywords: blockchain, blockchain technology in education, blockchain-based education.

Developing A Structural Equation Model of the Effect of Honesty on Coach Trustworthiness: The Moderating Role of Student Characteristics

Maryam Farhadi (Department of Human Resource Management, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding author))

Ghanbar Mohammadi Elyasi (Department of Entrepreneurship Development, Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran, Tehran, Iran)

Seyed Reza Seyedjavadin (Department of Human Resources, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

Mojtaba Amiri (Department of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

(Received: 2025/12/06; Accepted: 2026/06/14)

PP.116-140

Abstract

Managerial trustworthiness is considered as a key factor affecting the trust between employees and manager. However, few studies have investigated the role and impact of trustworthiness in coaching. This study examines the role of coach trustworthiness and as well as the mediating roles of three coaching variables: willingness to trust, motivation to learn, and student perseverance. In this study a descriptive-correlational approach was adopted using structural equation modeling. The sample included 365 participants and the data were collected by a structured questionnaire for which internal consistency by Cronbach's α of 0.92 was confirmed. The collected data were analyzed using the maximum likelihood method in AMOS software. The findings revealed that we could explain variations in trainees' trust in their coaches by coach trustworthiness. In addition, among the trainee characteristics under study, only the effect of motivation to learn on the coach's trustworthiness towards the instructor was statistically significant. This study presents a new structural equation model explaining the effect of coach honesty on coach trustworthiness considering learning orientation as a mediating variable.

The practical value of this research involves raising awareness among senior managers and organizational supervisors about the importance of fostering trust in employees.

Keywords: coaching, coach trustworthiness, honesty, propensity to trust, motivation to learn.

A MOOC-Based In-Service Training Model for Teachers' Professional Development in Organizations: A Grounded Theory Approach

Roohollah Gholampoor Sedhi (PhD student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran)

Asadollah Zangoei (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran (Corresponding Author))

Hossein Momeni Mahmoudi (Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran)

Mehdi Zirak (Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran)

(Received: 2025/12/27; Accepted: 2026/05/12)

PP.141-167

Abstract

The present study aimed to design an in-service professional training model for teachers in organizations based on MOOC. For this purpose, a grounded theory methodology along with the Strauss and Corbin approach was used.

The population for this study included teachers, human resource experts from the Ministry of Education, and subject area experts. The research data were collected through semi-structured individual interviews. Finally, 18 individuals were selected through purposive theoretical sampling. The data were analyzed by Strauss and Corbin (1990) three-stage coding procedure.

The findings indicate that the synergy of the elements of teachers' professional development, inspired by MOOCs and emerging technologies, acts as the central phenomenon and individual, organizational, and social contexts were identified to be effective. Furthermore, the causal conditions included emerging professional needs, changes in learning environments, enhancement of teachers' media literacy, and the existence of constructive communication networks among teachers. The limiting conditions consisted of individual, structural, and economic barriers. The key and effective strategies identified for the model included organizational support and the establishment of incentive mechanisms, emphasizing self-directed processes in professional development, and employing project-based strategies. Ultimately, the intended implication for MOOC-based in-service professional development model was stated to be supporting teachers' professional development by novel contexts for in-service learning.

Keywords: in-service training, MOOC, teachers' professional development.

Table of Contents

Designing an Organizational Socialization System: A Case Study of Fars Regional Electric Company

Alireza Khoshbin, Habibollah Ranaei Kordshooli, Abbas Abbasi..... 1

Designing and Validating an Effective Training Model for Prison Wardens in Iran: A Mixed-Methods Study

Mohsen Shams Zare, Javad Keyhan, Ebrahim Salehi omran.....24

Coaching and Developing School Principals: from Necessity to Implementation

Farnoosh Alami, Zahra Zahedi Vafa, Abasalt Khorasani , Somayeh Rahimi49

Dimensions and Components of Blockchain in Education

Azam Abdolmaleki, Mozghan Abdollahi, Parisa Irannejad..... 91

Developing A Structural Equation Model of the Effect of Honesty on Coach Trustworthiness: The Moderating Role of Student Characteristics

Maryam Farhadi, Ghanbar Mohammadi Elyasi, Seyed Reza Seyedjavadin, Mojtaba Amiri.....116

A MOOC-Based In-Service Training Model for Teachers' Professional Development in Organizations: A Grounded Theory Approach

Roohollah Gholampoor Sedhi, Asadollah Zangoei, Hossein Momeni Mahmouei, Mehdi Zirak.....141

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. Esmail Jafari: Faculty member of Shahid Beheshti University
4. Dr. Somayeh Rahami: Postdoctoral researcher at Shahid Beheshti University.
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. 13, No. 48, Spring 2026

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kourosh Fathi Vajargah

General Director:

Akram Dehbashi

English Proofreader:

Zahra Heidari

Persian Proofreader:

Zahra Taghdiri

Cover Designer:

Reza Rajaei

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. 13, No. 48

Spring 2026