

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال دهم، بهار ۳۷

تابستان ۱۴۰۲

- 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 دهم، شماره ۳۷، تابستان ۱۴۰۲

صاحب امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر غلامرضا شمس

سردبیر:

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، خیابان کریم خان زند، نبش خیابان دکتر عضدی (آبان شمالی)، ساختمان دانشگاه علامه

طباطبایی، طبقه دوم، واحد ۲۲۰، انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

رایانامه : istd.journal@gmail.com

نشانی اینترنتی : www.istd.ir

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبۀ علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	مارتین هیدن، استاد	استاد	آموزش عالی و منابع انسانی	ساترن کراس یونیورسیتی استرالیا
۲	علی تقی پور ظهیر	استاد	برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۳	محمد حسن پرداختچی	استاد	مدیریت آموزشی	استاد بازنشسته دانشگاه شهید بهشتی
۴	آرین قلی پور	استاد	مدیریت سیاستگذاری	دانشگاه تهران
۵	سید حسین ابطحی	استاد	مدیریت و بهسازی منابع انسانی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۶	خدایار ایبلی	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. دکتر نادر برزگر: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر
۲. دکتر اسماعیل جعفری: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی
۳. دکتر محمدتقی رودی: دکتری برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر مژگان عبداللهی: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی کرج
۵. دکتر میثم غلام پور: دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند
۶. 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
- مشارکت‌طلبی محققان، مدیران و کارشناسان آموزش و توسعه منابع انسانی در تدوین مقالات

شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

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

۱- نوع مقاله

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

۲- روش تدوین

مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه‌ای ۵,۳۵ سانتی‌متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی‌متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم‌فاصله، بدون اشتباه و خط‌خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود. مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

۲-۱- صفحه عنوان

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

۲-۲- چکیده

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

۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

۲-۴- مقدمه

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

۲-۵- روش پژوهش

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

۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

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

■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

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

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

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه ای ۵,۳۵ سانتی متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم فاصله، بدون اشتباه و خط خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

فهرست مطالب

مطالعه اثربخشی دوره‌های مجازی بالندگی هیأت علمی دانشگاه‌ها بر اساس اصول علم تعلیم و تربیت	
بهاربندعلی، راضیه شاهرودی، سمیه رحیمی، مرتضی رضائی زاده، اباصلت خراسانی.....	۱
طراحی الگوی برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا	
عاطفه غلامی، احمدرضا نصرافهانی، اعظم اسفیجانی.....	۲۹
الگوی برنامه متورینگ هم‌تا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان: رویکرد نظریه داده بنیاد	
نسرین اوضاعی، علیرضا عصاره، محمود مهرمحمدی، محمدرضا امام جمعه، غلامعلی احمدی.....	۵۹
الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری: رویکردی برای توسعه منابع انسانی سازمان	
سیدمحمد تفرشی، علیرضا منظری توکلی، سنجر سلاجقه، ایوب شیخی.....	۸۶
توسعه رهبری مدیران آموزشی در دنیای ووکا (VUCA)	
لیلا رضایی مقدم، محمدرضا آهنچیان، حسین جعفری ثانی، مرتضی کرمی.....	۱۱۰
شناسایی و رتبه‌بندی عوامل اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی	
حمیدرضا نعمت الهی، ندا محمداسمعیلی، آرین قلی پور، سعید پاکدل.....	۱۴۳
بررسی و کشف اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای مدیران آموزشی: پژوهش آمیخته	
حمید فلاحی، رسول ساعدی.....	۱۷۷
ارائه‌ی الگوی مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی	
مریم جوانمرد، سید نجم الدین موسوی، محمد حکاک، امیرهوشنگ نظرپوری.....	۲۰۱
تعیین عوامل مدل تصمیم‌گیری انتخاب روش‌های آموزش و یادگیری در توسعه منابع انسانی	
فیروز نوری کلخوران.....	۲۳۹

مطالعه اثربخشی دوره‌های مجازی بالندگی هیأت علمی دانشگاه‌ها بر اساس اصول علم تعلیم و تربیت

بهار بندعلی^۱
راضیه شاهوردی^۲
سمیه رحیمی^۳
مرتضی رضائی‌زاده^۴
اباصلت خراسانی^۵

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۴/۲۷)

چکیده

اینکه بسیاری از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور، آموزش معلمی ندیده‌اند ولی معلمی می‌کنند، همواره یکی از دغدغه‌های مهم اهالی تعلیم و تربیت کشور بوده است. از سوی دیگر، بسیاری از دوره‌هایی که به صورت حضوری و یا مجازی برای آموزش معلمی به اساتید کشور برگزار می‌شوند، فاقد اثربخشی موردانتظار می‌باشند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی اثربخشی یک دوره الکترونیکی غیرهمزمان بالندگی هیئت علمی یکی از دانشگاه‌های جامع و تراز اول کشور انجام شده است. این دوره با عنوان «صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی»، به منظور ارتقای شایستگی‌های اساتید در سه زمینه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی در کلاس مجازی طراحی و اجرا شد. طرح پژوهش حاضر کمی و راهبرد پژوهش، شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک‌گروهی است. شرکت‌کنندگان این دوره ۳۳ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه بودند که این دوره را طی ۵ هفته به پایان رساندند. به منظور گردآوری داده‌ها از چندین پرسشنامه خوداظهاری استفاده شد که بر اساس مؤلفه‌های سطح یک و دوی مدل کرک‌پاتریک طراحی شده بودند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که واکنش شرکت‌کنندگان (رضایت، درگیری و ارتباط با شغل) نسبت به دوره «صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی» مثبت بود و این دوره بر دانش و مهارت ادراک‌شده شرکت‌کنندگان، تأثیر معناداری داشت. با این حال در بُعد نگرش تنها بر نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به تدریس تأثیر منفی داشت. ضمن اینکه اعتمادبه‌نفس و تعهد شرکت‌کنندگان تغییر معناداری نداشتند. این نتایج در ارتباط با هشت ویژگی پداگوژیکی و آندراگوژیکی دوره مورد بحث قرار گرفته‌اند و درباره اینکه چرا این دوره نتوانسته است بر روی نگرش، اعتمادبه‌نفس و تعهد اساتید تأثیر مورد انتظار را بگذارد نیز بحث شده است. همچنین اثرات و کاربرد این یافته‌ها در دو زمینه نظری و عملی در مقاله مورد بحث قرار گرفته‌اند.

کلیدواژه‌ها: بالندگی هیئت علمی، طراحی آموزشی، دوره الکترونیکی غیرهمزمان، ارزشیابی دوره، مدل کرک‌پاتریک

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. نویسنده مسئول؛

bahar.bandali@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۳ دکتری آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۴ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۵ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

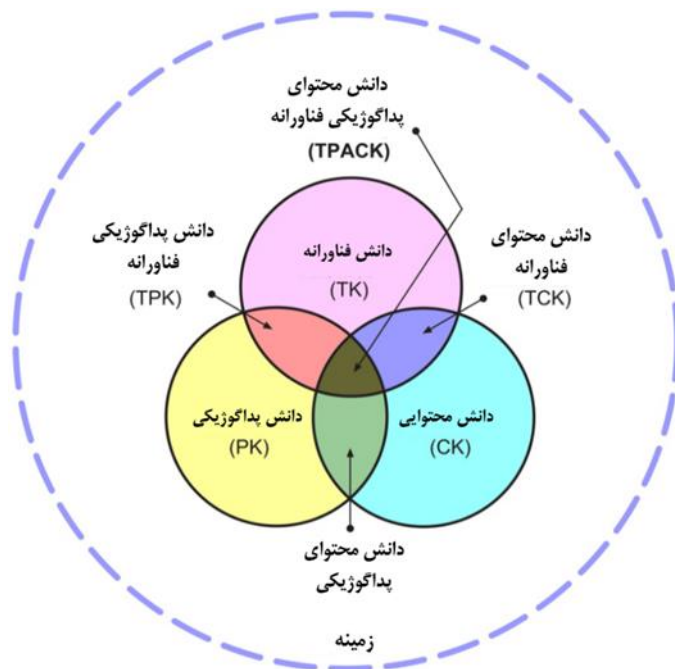
مقدمه

برنامه بالندگی هیئت علمی فعالیتی رسمی، هدفمند و طراحی شده است که برای آماده کردن اعضای هیئت علمی در نقش‌های مربوط به تدریس، پژوهش، و مدیریت تنظیم می‌شود (۱). در بسیاری از تعاریف برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، بر اهمیت نقش تدریس تأکید شده است. به طور مثال، سایکز و برت^۱ (۱۹۷۶) وظیفه اصلی بالندگی هیئت علمی را بهبود تدریس دانشگاهی و افزایش موفقیت و رضایت از آن می‌دانند (۲). البته این برنامه‌ها، صرفاً محدود به موضوع تدریس نیستند و همه عناصر اصلی برنامه درسی یعنی اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزیابی را شامل می‌شوند. برگزاری این دوره‌ها باعث ایجاد اعتماد به نفس در اساتید می‌شود که یکی از اهداف اساسی در توسعه اعضای هیئت علمی است (۳). علیرغم اهمیت برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، گاهی اوقات به دلیل نقش‌ها و مسئولیت‌های زیاد اساتید، شرکت در برنامه‌های بالندگی بسیار دشوار می‌شود (۴-۶). از جمله موانع حضور اساتید در برنامه‌های بالندگی، ناهماهنگی برنامه زمانی کلاس‌های اساتید با زمان‌بندی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی است (۷). از طرفی با همه‌گیری اخیر کووید-۱۹، مشخص شد که برگزاری رویدادهای حضوری ممکن است همیشه امکان‌پذیر نباشد. از این رو ضروری است که راهبرد جدیدی برای برگزاری این دوره‌ها در نظر گرفته شود.

با توجه به نقش مؤثر محیط‌های مجازی در توسعه منابع انسانی آکادمیک (۸)، یکی از راه‌حل‌های ارتقای برنامه‌های بالندگی، استفاده از ظرفیت‌های فناوری‌ها است. به طور مثال ارائه یک برنامه آنلاین با زمان منعطف برای آموزش و یادگیری، می‌تواند فرصتی برای ایجاد تناسب بیشتر با نیازهای کاربران باشد. در واقع، اکثر برنامه‌های بالندگی هیئت علمی موفق، از نظر زمان و مکان بسیار انعطاف‌پذیر هستند و به اساتید این فرصت را می‌دهند تا فعالیت‌های یادگیری خود را منطبق با سرعت و برنامه زمانی خود تکمیل کنند (۷). به همین دلیل، طراحی برنامه‌های الکترونیکی غیرهمزمان، احتمالاً افزایش حضور اساتید را به دنبال خواهد داشت. از طرف دیگر، از آنجا که آموزش آنلاین به طور فزاینده‌ای به عنوان بستر یاددهی-یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و مؤسسات آموزش عالی نیز به سوی انواع برنامه‌های آنلاین گام برداشته‌اند، اعضای هیئت علمی باید برای تدریس در محیط‌های آنلاین آماده باشد (۹). اما با افزایش تعداد اساتید دانشگاهی که برای اولین بار وارد دنیای یادگیری الکترونیکی می‌شوند، نگرانی‌هایی در مورد آمادگی آن‌ها برای مواجهه با تدریس دیجیتال، به ویژه در زمینه دانش پداگوژیکی و فنی به وجود آمده است. از این رو توسعه هیئت علمی نیز به طور فزاینده‌ای به عنوان یک راهبرد مهم برای آماده‌سازی آن‌ها در زمینه شیوه‌های نوین تدریس در نظر گرفته می‌شود (۷). به‌طوریکه با توجه به اهمیت فناوری در

¹ Sikes & Barrett

یادگیری، می‌شرا و کهلر^۱ (۲۰۰۶) نیز چهارچوب خود را توسعه دادند و الگوی **TPACK** را معرفی کردند (شکل ۱) که ترکیبی از دانش محتوایی، دانش پداگوژیکی و دانش فناورانه است (۱۰).



شکل ۱. چارچوب **TPACK** و مؤلفه‌های دانشی آن (۱۱)

همانطور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود کهلر و می‌شرا هفت دانش را برای یک معلم ضروری می‌دانند: ۱. دانش محتوایی در واقع دانش معلمان در رابطه با موضوع مورد نظر جهت تدریس است. این نوع دانش شامل دانش مربوط به مفاهیم، تئوری‌ها، ایده‌ها، چهارچوب‌ها، شواهد و استدلال‌ها و همچنین، شیوه‌ها و رویکردهای موجود در همان موضوع جهت توسعه دانش محتوایی آن است؛ ۲. دانش پداگوژیکی دانش عمیق معلم در مورد فرایندها و شیوه‌ها یا روش‌های تدریس و یادگیری است؛ ۳. دانش فناورانه بیش از دو دانش دیگر (محتوایی و پداگوژیکی) در مدل **TPACK** در حال تحول است. بنابراین، این دیدگاه از دانش فناورانه در مدل **TPACK** هیچگونه وضعیت پایانی را متصور نیست، بلکه توسعه دهنده است؛ ۴. دانش محتوایی فناورانه درک روشی است که در آن فناوری و محتوا بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و یکدیگر را محدود می‌کنند یا حتی تغییر می‌دهند؛ ۵. دانش پداگوژیکی فناورانه درک چگونگی تغییر

¹ Mishra and Koehler

² technological, pedagogical and content knowledge

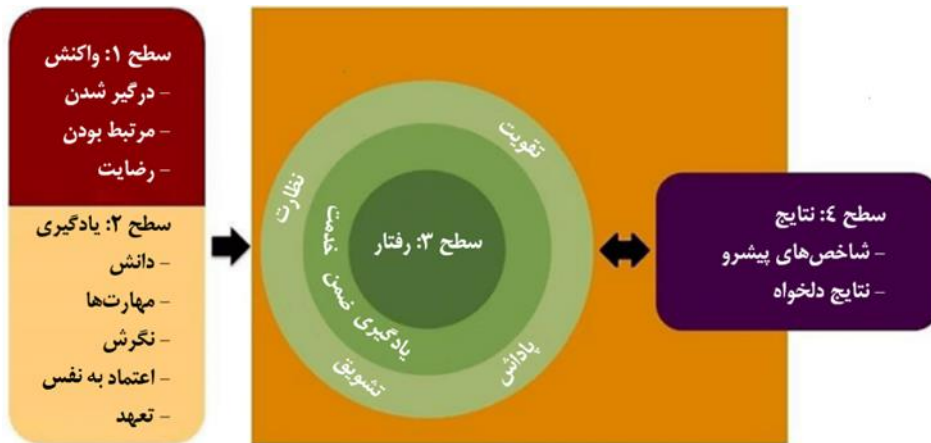
تدریس و یادگیری هنگام استفاده از فناوری‌های خاص به روش خاص است. ۶. دانش محتوای پداگوژیکی به گفته شولمن (۱۹۸۶)، دگرگونی موضوع برای تدریس است. این دگرگونی زمانی رخ می‌دهد که معلم موضوع را تفسیر می‌کند، راه‌های متعددی برای ارائه آن پیدا می‌کند، و مواد آموزشی را با مفاهیم جایگزین و دانش قبلی یادگیرندگان تطبیق می‌دهد؛ و در نهایت ۷. دانش محتوای پداگوژیکی فناورانه دانشی نوظهور است که فراتر از همه دانش‌های نامبرده است. در واقع این دانش درکی است که از تعامل بین دانش‌های محتوا، پداگوژی و فناوری ایجاد می‌شود (۱۱).

بنابر مفاهیم ارائه شده در مدل **TPACK**، صرف برخورداری اساتید از دانش محتوایی هرگز کافی نیست و اساتید نه فقط از هر سه دانش محتوایی، پداگوژیکی و فناورانه، بلکه باید از تلفیق این دانش‌ها نیز برخوردار باشند. دانشگاه نیز اگر بخواهد اساتید با موفقیت به تدریس در کلاس الکترونیکی بپردازند، باید برای آن‌ها برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در حوزه‌هایی مانند روش‌های تولید و انتقال محتوا، توسعه محیط یادگیری تعاملی، آموزش مهارت‌های جدید برای رهبری کلاس، یادگیری مشارکتی و همیارانه، روش‌های ارزیابی و استفاده از فناوری‌های نوظهور، طراحی و اجرا کند (۱۲، ۱۳). بنابراین، با توجه به اهمیت سه عنصر محتوا، روش تدریس و روش ارزیابی در برنامه درسی از یکسو و تأکید بر آنها در طراحی و اجرای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی از سوی دیگر، پژوهش حاضر به تمرکز بر این سه حوزه سوق داده شد. البته صرف توجه به موارد بالا نمی‌تواند اطمینان لازم را برای اثربخش بودن برنامه ایجاد کند. در واقع، حتی اگر دوره‌های بالندگی هیئت علمی به بهترین شکل طراحی شده باشند، ارزشیابی کمی و کیفی آن‌ها امری ضروری است و می‌تواند امکان توسعه، اثربخشی، و کیفیت آن‌ها را ارتقا دهد (۱۴). این در حالی است که یکی از آسیب‌های مهم بسیاری از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی، نبود سازوکارهای کافی برای ارزشیابی اثربخشی دوره‌هاست (۱۵).

در حالی که روش‌های زیادی برای ارزشیابی اثرات برنامه‌های هیئت علمی وجود دارد، مدل ارزشیابی کرک‌پاتریک پرکاربردترین مدل ارزشیابی برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در آموزش عالی است (۱۶). از دلایل جذابیت این مدل می‌توان به این اشاره کرد که دارای چهارچوبی چند وجهی و رویکردی مبتنی بر داده است (۱۷) و اجرای آن نیازمند منابع زیاد یا پیچیده نیست (۱۸). به همین دلیل، در این پژوهش نیز مدل ارزشیابی چهار سطحی کرک‌پاتریک انتخاب شده است. این مدل شامل چهار سطح واکنش (آیا افراد دوباره در برنامه شرکت می‌کنند یا آموزش را به سایر افراد سازمان خود توصیه می‌کنند؟)، یادگیری (درک مفاهیم، روش‌ها و تکنیک‌های تدریس شده. ب. توسعه و/یا بهبود مهارت‌ها. ج. تغییر نگرش‌ها)، رفتار (بکارگیری آموخته‌ها) و نتایج (بررسی میزان نتایج حاصل از آموزش) است (۱۹). البته به اعتقاد

¹ data-driven approach

فرای و همرا (۲۰۱۲) نسخه اصلی یا قدیمی مدل کرک پاتریک، به تنهایی نمی‌تواند نشان دهد که چرا برنامه‌های آموزشی مؤثر واقع شده‌اند؛ همچنین، پیچیدگی‌های محیط یادگیری مانند ویژگی‌های یادگیرنده و عوامل سازمانی که بر واکنش، یادگیری و رفتار یادگیرنده اثر می‌گذارد را در نظر نمی‌گیرد، و زنجیره علی (واکنش مثبت منجر به یادگیری بیشتر و در نتیجه تغییرات رفتاری و نتایج بهتر می‌شود) در مدل قدیمی بی‌اساس است (۲۰). علاوه بر این، ارزشیابی گام‌های سه و چهار در مدل قدیمی چالش‌برانگیز است؛ به نحوی که در بسیاری از پژوهش‌ها تنها بر سطوح یک و دو تأکید داشته‌اند (۲۰، ۲۱). با توجه به این چالش‌ها، مدل جدید کرک پاتریک^۲ (شکل ۲) ارائه شده که سعی در برطرف نمودن نقاط ضعف آن داشته است (۲۲).



شکل ۲. چهار سطح ارزشیابی مدل جدید کرک پاتریک (۲۲)

به طور کلی، NWKM نسبت به مدل اصلی کرک پاتریک با استقبال روبه‌رو شده است و به نظر می‌رسد که نسبت به نسخه قبلی خود مشارکتی و انعطاف‌پذیرتر است (۲۰). همانطور که گفته شد، در برخی پژوهش‌ها سطوح یک و دو در الگو مورد ارزشیابی قرار گرفته است. به طور مثال، در پژوهش بیسیر^۳ و همکاران (۲۰۲۰)، با هدف بهبود مهارت اساتید راهنمای دانشجویان دکتری در زمینه ارائه بازخورد اثربخش، کارگاه‌های آموزشی برگزار شده و در پایان بر اساس چهارچوب ارزشیابی کرک پاتریک در سطوح یک و دو، قبل و بعد از کارگاه اثربخشی آموزش‌ها مورد ارزشیابی قرار گرفت (۲۳). همچنین، پیریانی و همکاران (۲۰۱۸) تغییر اعتماد به نفس ادراک‌شده اعضای هیئت علمی را در نتیجه شرکت در کارگاه‌های

¹ Frye and Hemmer

² New World Kirkpatrick Model

³ Baseer

⁴ perceived confidence

تدریس و ارزیابی آموزشی مورد مطالعه قرار دادند. نتایج حاکی از این بود که به طور قابل توجهی سطح اعتمادبه‌نفس اساتید بعد از آموزش افزایش یافته است (۳).

با این حال در برخی دیگر از پژوهش‌های طولی، ارزشیابی‌ها در بیش از دو سطح از چهارچوب کرک پاتریک انجام شده است. به عنوان نمونه، در پژوهش اولافلین^۱ و همکاران (۲۰۱۹) که با هدف توسعه اعضای هیئت علمی در زمینه تحقیقات آموزشی و تمامی ابعاد مرتبط با آن مورد نظر بوده است، ارزشیابی مطابق با مدل چهار سطحی کرک پاتریک انجام شده است (۲۴). در پژوهش لاو^۲ و همکاران (۲۰۱۶) نیز نتایج برنامه‌های آموزشی برای اعضای هیئت علمی در حوزه تحقیقات آموزشی پس از پنج سال مورد ارزشیابی قرار گرفت. این ارزشیابی‌ها بر اساس چهارچوب ارزشیابی کرک پاتریک انجام شد و اساتید علاوه بر مفید بودن دانش و مهارت جدید، انتقال آن به موقعیت‌های جدید را گزارش دادند (۲۵). در پژوهش چندران^۳ و همکاران (۲۰۱۷)، نتایج ارزشیابی‌ها بر اساس چهارچوب کرک پاتریک در چهار سطح نشان داد که اساتید از شرکت در دوره آنلاین رضایت داشتند، و به دنبال آن بهره‌وری علمی، فعالیت‌های رهبری، و ارتقای آکادمیک نیز به دست آوردند (۲۶). نتایج پژوهش روس^۴ و همکاران (۲۰۱۴) نیز با هدف ارزشیابی اثربخشی برنامه آموزشی تدریس روش‌های پداگوژیکی و نظریه‌های آموزشی، با استفاده از چهار سطح چهارچوب کرک پاتریک، نشان داد که نتایج آموزش در هر چهار سطح موفقیت‌آمیز بود؛ به طوری که علاوه بر پذیرش بالای محتوای دوره (واکنش)، دانش اساتید نیز افزایش یافت (یادگیری)، و یادگیری بر روی عملکرد تدریس اثرگذار بود (رفتار)، و همچنین، ارزیابی دانشجویان نمرات بهتری را نشان داد (نتایج) (۲۷). به طور مشابه نتایج دوره دیگری با هدف طراحی و ارزشیابی برنامه توسعه هیئت علمی در زمینه آموزش و یادگیری حرفه‌ای نشان داد که اجرای برنامه در هر چهار سطح اثربخش بود (۲۸). همچنین، نتایج پژوهش فرانتر^۵ و همکاران (۲۰۱۵) با هدف ارزشیابی دوره‌ای به منظور ارتقای اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش و پژوهش طی دو سال و به صورت ترکیبی (فعالیت‌های یادگیری حضوری و از راه دور) شامل طراحی برنامه درسی، تدریس، یادگیری و ارزیابی، نشان داد که این برنامه در چهار سطح چهارچوب، تأثیر مثبتی بر اساتید و سازمان‌های مربوطه آن‌ها داشت (۲۹). پژوهش گوردون راس^۶ و همکاران (۲۰۲۰) نیز با هدف اجرای برنامه بالندگی برای اعضای هیئت علمی در زمینه یادگیری و ترکیب روش‌های تدریس اثربخش نشان‌دهنده تغییراتی در رفتارهای شرکت‌کنندگان و همچنین، تغییراتی در شیوه‌ها و ساختار در سطح دانشکده بود (۳۰). یافته‌های پژوهش ژنگ و همکاران (۲۰۱۷) که هدف آن

¹ O'Loughlin

² Love

³ Chandran

⁴ Roos

⁵ Frantz

⁶ Gordon-Ross

ارتقای مهارت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی بود، نشان‌دهنده تجارب یادگیری مثبت اساتید است. به طوری که این برنامه آن‌ها را برای بهبود روش‌های آموزشی برانگیخت و دانش آن‌ها را در ارتباط با نوآوری آموزشی ارتقاء بخشید (۱۰).

نتایج پژوهش صادقی یکتا (۲۰۱۶) نشان داد که همبستگی مثبت و معنی‌داری میان رضایت کلی شرکت‌کنندگان از کارگاه با محتوای کارگاه، مدرس و نحوه برگزاری کارگاه وجود داشت و اختلاف معناداری بین میانگین نمره سطح یادگیری در قبل و پس از برگزاری کارگاه مشاهده شد (۳۱). در پژوهش وایز و همکاران (۲۰۱۴) نیز دوره‌های آموزشی تخصصی برای دستیاران تحصیلات تکمیلی که مسئول آموزش در مقطع کارشناسی هستند برگزار شد و ارزشیابی مبتنی بر چهارچوب کرک پاتریک (قبل از، حین و پس از اجرای دوره‌ها) انجام شد (۱۷). اسلامی و همکاران (۲۰۲۰) نیز تأثیر دوره‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی مشهد را بر رضایتمندی و دانش اساتید در زمینه مهارت‌های تدریس و ارزیابی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد کارگاه‌های توانمندسازی سبب بهبود یادگیری آنها در زمینه مهارت‌های تدریس و ارزیابی شده است (۳۲).

به طور کلی و با توجه به نتایج پژوهش‌های مرتبط، در اکثر ارزشیابی‌ها اعضای هیئت علمی نسبت به فعالیت‌های دوره واکنش مثبت نشان دادند. در واقع، آن‌ها به این دلیل که با اقدامات آموزشی جدید آشنا شده‌اند، انگیزه پیدا کردند و دانش، مهارت و نگرش آن‌ها نیز ارتقاء یافته است. از این رو به نظر می‌رسد بهبود دانش و مهارت‌های حرفه‌ای اساتید که عامل تغییر^۲ در ارتقای سیستم‌های آموزش عالی است، بسیار اهمیت داشته (۲۱) و باید مورد توجه قرار گیرد.

به همین دلیل در پژوهش حاضر نیز تلاش بر این بود که دوره حاضر بر اساس مدل اصلاح شده کرک پاتریک مورد ارزشیابی قرار گیرد تا از طریق تحلیل نتایج ارزشیابی بتوان دوره‌های آتی را با کیفیت بالاتری برگزار کرد. هدف این دوره ارتقای شایستگی‌های اساتید دانشگاه مورد مطالعه در زمینه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی برای کلاس مجازی بود که در سامانه مدیریت یادگیری مودل^۳ دانشگاه طراحی و اجرا شد. برای دستیابی به اهداف پژوهش، سؤالات پژوهش زیر مد نظر بودند:

(۱) میزان اثربخشی دوره «صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی» در سطح واکنش (رضایت، درگیری^۴ و ارتباط با شغل) چقدر بوده است؟

^۱ Wyse

^۲ agents of change

^۳ MOODLE

^۴ engagenent

- (۲) آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح دانش شرکت‌کنندگان در سه حوزه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیر داشته است؟
- (۳) آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح مهارت ادراک‌شده شرکت‌کنندگان در سه حوزه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیر داشته است؟
- (۴) آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح نگرش شرکت‌کنندگان در سه حوزه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیر داشته است؟
- (۵) آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح اعتمادبه‌نفس و تعهد شرکت‌کنندگان تاثیر داشته است؟

روش پژوهش

بر اساس پژوهش مروری استاینرت و همکاران (۲۰۱۶) حدود ۷۵ درصد مطالعات حوزه برنامه‌های بالندگی هیئت علمی با طرح شبه‌آزمایشی از نوع تک‌گروهی انجام می‌شود (۳۳). در این پژوهش نیز با توجه به محدودیت‌های منابع دانشگاه برای برگزاری دوره‌های متعدد بالندگی هیئت علمی و همچنین برخی از قوانین دانشگاه درباره نوع حضور اساتید در این دوره‌ها، امکان انتخاب تصادفی و استفاده از گروه کنترل وجود نداشت. به همین دلیل یک طرح شبه‌آزمایشی تک‌گروهی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون برای ارزشیابی دوره در نظر گرفته شد.

جامعه پژوهش، اعضای هیئت علمی یکی از دانشگاه‌های جامع و تراز اول شهر تهران بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش اساتیدی بودند که در دوره الکترونیکی غیرهمزمان صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی ثبت نام کرده بودند. ۳ نفر از اساتید پس از جلسه معارفه از حضور در دوره انصراف دادند و در مجموع ۳۳ استاد تا انتهای دوره حضور داشتند. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است. همانطور که ملاحظه می‌شود اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها و پژوهشکده‌های گوناگون دانشگاه در دوره ثبت‌نام کرده بودند.

جدول ۱. توزیع فراوانی اساتید شرکت‌کننده در دوره به تفکیک نوع دانشکده یا پژوهشکده

نوع دانشکده یا پژوهشکده	تعداد اساتید شرکت‌کننده	درصد
دانشکده‌های فنی و مهندسی	۱۵	۴۵/۴۵
دانشکده‌های علوم پایه	۳	۹/۰۹
دانشکده‌های علوم اجتماعی	۴	۱۲/۱۲
دانشکده‌های علوم انسانی	۷	۲۱/۲۱
پژوهشکده‌های علوم و فناوری	۴	۱۲/۱۲
پژوهشکده‌های علوم انسانی و رفتاری	۰	۰

نوع دانشکده یا پژوهشکده	تعداد اساتید شرکت‌کننده	درصد
پژوهشکده‌های علوم کاربردی	۰	۰
تعداد کل شرکت‌کنندگان	۳۳	۱۰۰

بر اساس داده‌های دریافت شده از اساتید کمینه سن اساتید شرکت‌کننده در دوره ۳۲ سال و بیشینه سن آنان ۶۷ سال بود. میانگین سن اساتید نیز ۴۰/۹۷ سال بوده است. در زمینه برخورداری از سابقه تدریس مجازی در پیش از دوران کرونا، ۳۰/۳ درصد اساتید تجربه تدریس مجازی داشتند. در دوران کرونا نیز همه اساتید آموزش مجازی را تجربه کردند.

دو نفر از پژوهشگران علاوه بر طراحی دوره، پشتیبانی همزمان و غیرهمزمان از شرکت‌کنندگان را در طول دوره که پنج هفته به طول انجامید، به عهده داشتند. لازم به ذکر است که اساتید شرکت‌کننده برای حضور در این دوره امتیاز کسب می‌کردند و این امتیاز در تمدید قرارداد، ترفیع، ارتقاء و تبدیل وضعیت آن‌ها تاثیر مثبت داشت.

معرفی دوره

پس از شروع دوره پاندمی کرونا در بهمن ماه سال ۱۳۹۸، مرکز مدیریت امور هیئت علمی دانشگاه با همکاری اساتید دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی و آزمایشگاه بازی و فناوری‌های پیشرفته یادگیری، وینارهایی را برای اساتید دانشگاه طراحی و اجرا کردند. اما نیاز به یک دوره جامع‌تر حس می‌شد که با ساختار کارگاهی برگزار شود تا اساتید در طی دوره فرصت تمرین و برخورداری از پشتیبانی آموزشی را داشته باشند. از این رو از اواخر سال ۱۳۹۹ به سفارش مدیریت امور هیئت علمی، اساتید و کارشناسان آزمایشگاه بازی و فناوری‌های پیشرفته یادگیری اقدام به طراحی و تولید یک دوره الکترونیکی غیرهمزمان با عنوان دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی کردند.

بستر برگزاری کلاس‌های دانشگاه در دوران پاندمی سامانه یادگیری الکترونیکی مودل بود. مودل، یک سیستم مدیریت یادگیری رایگان و منبع‌باز است که برای یادگیری ترکیبی، آموزش از راه دور، کلاس درس و سایر پروژه‌های یادگیری آنلاین در مدارس، دانشگاه‌ها، محل کار و سایر بخش‌ها استفاده می‌شود. کلاس‌های همزمان دانشگاه نیز در پلاگین ادوبی کانکت که در نرم‌افزار مودل نصب شده بود، برگزار می‌شدند. از این رو با هدف آشنایی بیشتر اساتید دانشگاه با این دو نرم‌افزار و ایجاد یک تجربه یادگیری نزدیک به تجربیات دانشجویان، دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی نیز در این پلتفرم‌ها برگزار شد.

همانطور که اشاره شد این دوره شامل سه بخش اصلی تدریس در کلاس مجازی، ارزیابی در کلاس مجازی و تولید محتوای الکترونیکی بود. لازم به ذکر است که پیش فرض دوره این بود که اساتید با توجه به تجربیات دو ترم گذشته خود در دوران کرونا، با سامانه مدیریت یادگیری مودل و کلاس مجازی

ادوبی کانکت حداقل آشنایی لازم را دارند. اما به دلیل اطمینان از این موضوع، محتواهای آموزشی آشنایی با مودل و ادوبی کانکت نیز در اختیار اساتید قرار گرفت و ایشان در هر زمان از دوره امکان مراجعه به این محتواهای آموزشی را داشتند. محتوای آموزشی دوره در دو فرمت فیلم و متن تولید شد. جدول ۲ شامل مشخصات محتوای آموزشی هر یک از بخش‌های دوره است.

جدول ۲. مشخصات محتوای دوره، انواع، حجم و ابزار ارائه آن در سامانه مدیریت یادگیری مودل

شماره بخش	نام بخش	نوع محتوا	فرمت محتوا	تعداد و حجم محتوا	ابزار مورد استفاده در مودل
پیش‌نیاز الف	آشنایی با سامانه یادگیری الکترونیکی مودل	اختیاری	فیلم	۲۴ فیلم کوتاه	ابزار کتاب الکترونیکی
پیش‌نیاز ب	آشنایی با نرم‌افزار برگزاری کلاس ادوبی کانکت	اختیاری	فیلم	۱۱ فیلم کوتاه	ابزار کتاب الکترونیکی
			متن	یک جزوه آموزشی با فرمت pdf	ابزار فایل
۱	تدریس در کلاس مجازی	الزامی	فیلم	۱۵ فیلم کوتاه	ابزار کتاب الکترونیکی
			متن	یک جزوه آموزشی با فرمت pdf	ابزار فایل
		اختیاری	فیلم	۱۹ فیلم از ویدئوهای ضبط شده	ابزار کتاب الکترونیکی
۲	ارزیابی در کلاس مجازی	الزامی	فیلم	۲۶ فیلم کوتاه	ابزار کتاب الکترونیکی
			متن	یک جزوه آموزشی با فرمت pdf	ابزار فایل
		اختیاری	فیلم	۵ فیلم از ویدئوهای ضبط شده	ابزار کتاب الکترونیکی
۳	تولید محتوای الکترونیکی	الزامی	فیلم	۳۳ فیلم کوتاه	ابزار کتاب الکترونیکی

شماره بخش	نام بخش	نوع محتوا	فرمت محتوا	تعداد و حجم محتوا	ابزار مورد استفاده در مدل
			متن	یک جزوه آموزشی با فرمت pdf	ابزار فایل
		اختیاری	فیلم	۶ فیلم از ویدئوهای ضبط شده	ابزار کتاب الکترونیکی

در طراحی دوره تلاش شد تا از ابزارهای مدل که در دسترس طراحان بودند استفاده مناسب به عمل آید. در جدول ۳ هر یک از عناصر دوره معرفی شده است:

جدول ۳. معرفی عناصر دوره و ابزار ارائه آن‌ها در سامانه مدیریت یادگیری مدل

عناصر دوره	توضیحات	سامانه مدیریت یادگیری مدل
تالار اعلانات	در طول دوره، اطلاع‌رسانی درباره موضوعات پیش آمده، در این تالار انجام شد	ابزار فروم
تالار عمومی	در تالار عمومی اساتید به منظور آشنایی با یکدیگر، خود را معرفی کردند	ابزار فروم
جلسه پشتیبانی آنلاین	در صورتی که اساتید نیاز به راهنمایی پداگوژیکی یا فنی در زمینه کاربرد محتوای دوره در کلاس مجازی خود داشتند، جلساتی همزمان با هماهنگی قبلی (بخش درخواست پشتیبانی یا راه‌های ارتباطی مانند واتس‌آپ) با حضور تسهیلگران دوره و به صورت فرد به فرد داشتند تا مسائلشان، به صورت همزمان و عملی حل شود.	پلاگین ادوبی کانکت
آشنایی بیشتر با دوره	در این بخش، چندین صفحه درج شده است که با مراجعه به هر یک از صفحات اساتید می‌توانستند شناخت بهتری نسبت به دوره پیدا کنند.	ابزار صفحه تصاویر تعاملی تولید شده با نرم‌افزار genially
سؤالات اولیه دوره	شامل سؤالات جمعیت‌شناختی، دانش و مهارت کامپیوتری و دیدگاه قبلی اساتید درباره دوره بود.	ابزار آزمون

عناصر دوره	توضیحات	سامانه مدیریت یادگیری مدل
دو بخش پیش‌نیاز	در دو بخش سامانه مدیریت یادگیری مدل و نرم‌افزار ادوبی کانکت فیلم‌های کوتاه جهت آشنایی با این سامانه و نرم‌افزار ارائه شده است که مشاهده آن‌ها اختیاری بود و اگر اساتید به موضوع هر یک از فیلم‌ها تسلط داشتند، نیازی به مشاهده آن‌ها نداشتند. البته لازم به ذکر است که برای انجام فعالیت‌های عملی بخش‌های آتی آشنایی با سامانه مدیریت یادگیری مدل و نرم‌افزار ادوبی کانکت ضروری بود.	ابزار کتاب الکترونیکی ابزار فایل
سه بخش اصلی دوره (تدریس، ارزیابی، تولید محتوای الکترونیکی)	برای سه بخش اصلی دوره فرایند زیر در نظر گرفته شد: ۱. سؤالات تأملی ابتدای هر بخش (الزامی) ۲. سؤالات تستی پیش‌آزمون (الزامی) ۳. محتوای آموزشی مرتبط با هر بخش (الزامی) ۴. محتوای تکمیلی مرتبط با هر بخش (اختیاری) ۵. فعالیت‌های یادگیری (الزامی) ۶. تالار تخصصی درج سؤال و اشتراک تجربه: درج تجربیات یا ابهامات درباره کاربرست آموخته‌ها در کلاس (اختیاری) ۷. سؤالات تأملی انتهای هر بخش (الزامی) ۸. سؤالات تستی پس‌آزمون (الزامی)	ابزار آزمون ابزار کتاب الکترونیکی ابزار فایل ابزار تکلیف ابزار فروم
لوح امتیازات	برای افزایش انگیزه شرکت‌کنندگان، در پایان هر بخش اسامی اساتیدی که آن بخش را با موفقیت به پایان رسانده بودند در یک تصویر تعاملی نمایش داده می‌شد.	تصویر تعاملی تولید شده با نرم‌افزار genially
نظرسنجی پایان دوره	این قسمت به منظور دریافت دیدگاه اساتید درباره دوره طراحی شده بود.	ابزار آزمون
نوار پیشرفت	در این قسمت اساتید می‌توانستند مشاهده کنند که کدامیک از بخش‌ها و گام‌های دوره را طی کرده‌اند و کدامیک باقیمانده است. همچنین اگر سهواً گامی	ابزار بررسی پیشرفت

عناصر دوره	توضیحات	سامانه مدیریت یادگیری مودل
	را انجام نداده بودند، در این قسمت امکان تشخیص گام‌های جامانده را داشتند.	

نمونه ای از طراحی انجام شده در سه بخش اصلی دوره در سامانه مدیریت یادگیری مودل در شکل ۳ مشاهده می شود:



شکل ۳. نمونه‌ای از بخش‌های دوره و گام‌های آن: گام‌های بخش ارزیابی در کلاس مجازی

در طراحی دوره این طور در نظر گرفته شد که اتمام بخش تدریس پیش نیاز دسترسی به بخش ارزیابی و اتمام بخش ارزیابی پیش‌نیاز دستیابی به بخش تولید محتوای الکترونیکی باشد. همچنین در هر بخش کاربران در ابتدا به سوالات تستی و تاملی ابتدای بخش دسترسی داشتند. پس از پاسخ به سوالات ابتدای بخش، دسترسی به محتوای آموزشی و فروم و فعالیت آموزشی باز می شد. در ادامه پس از انجام فعالیت آموزشی دسترسی به سوالات تستی و تاملی هر بخش از دوره برقرار می‌شد.

همانطور که پیش از این اشاره شد برای ارزشیابی اثربخشی دوره از نسخه جدید مدل کرک پاتریک (۲۰۱۰) استفاده شد. اما از آنجا که مطالعه تاثیر دوره بر رفتار شرکت کنندگان و همچنین نتایج سازمانی نیاز به بازه زمانی طولانی تری داشت، صرفاً سطوح اول و دوم این الگو مد نظر قرار گرفتند. برای مطالعه واکنش شرکت کنندگان در دوره و اندازه‌گیری سه مولفه درگیری در دوره، ارتباط محتوای دوره با شغل و میزان رضایت از دوره، یک پرسشنامه ۲۰ سوالی طراحی شد و دیدگاه اساتید درباره عناصر و اجزای گوناگون دوره مورد پرسش قرار گرفت.

برای ارزشیابی سطح دوم مدل کرک پاتریک - یادگیری شرکت کنندگان - سه سوال برای میزان اعتماد به نفس افراد درباره موضوع دوره و سه سوال برای میزان تعهد به دوره طراحی شد و در ابتدا و انتهای دوره در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت. همچنین در ابتدای هر بخش یک پیش‌آزمون در اختیار اساتید قرار گرفت و دانش (۱۵ سوال)، مهارت ادراک شده (۱۵ سوال) و نگرش آن‌ها (۱۵ سوال) در حیطه موضوع آن بخش مورد خود-ارزیابی اولیه قرار گرفت. در انتهای بخش نیز دانش (۱۵ سوال) و مهارت ادراک شده (۱۵ سوال) و نگرش شرکت کنندگان (۱۵ سوال) در حیطه بخش مربوطه مورد خود-ارزیابی قرار گرفت. لازم به ذکر است که در ابتدای دوره ۵ سوال جمعیت‌شناختی و ۱۰ سوال برای ارزیابی میزان دانش و مهارت شرکت کنندگان در زمینه کامپیوتر و اینترنت در اختیار آنان قرار گرفت. رویایی صوری و محتوایی ابزارهای مورد استفاده در دوره، توسط متخصصان تعلیم و تربیت تایید شد. پیش از شروع دوره نیز سه نفر از مدرسان دانشگاه در اجرای آزمایشی دوره شرکت کردند و بر اساس بازخوردهای آنان در طراحی دوره، اصلاحاتی انجام شد.

یافته‌ها

همانطور که اشاره شد در ابتدای دوره سوالاتی درباره تشخیص میزان دانش و مهارت اساتید در حوزه کامپیوتر و اینترنت در اختیار آنان قرار گرفت. نرمال بودن داده‌های این قسمت با استفاده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف بررسی شد و نتایج این آزمون مشخص کرد که داده‌ها در متغیر دانش و مهارت کامپیوتر و اینترنت از توزیع نرمال برخوردار هستند ($P > 0.05$, $Z = 0.095$). برای تعیین میزان دانش و مهارت کامپیوتر و اینترنت شرکت کنندگان دوره، آزمون برابری میانگین با مقدار ۳ انجام شد (جدول ۴).

جدول ۴. آزمون برابری میانگین دانش و مهارت کامپیوتر و اینترنت شرکت کنندگان با مقدار ۳

آزمون تک نمونه‌ای						
مقدار مورد آزمون = ۳						
آماره آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری (دو طرفه)	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف		دانش و مهارت کامپیوتر و اینترنت
				کران پایین	کران بالا	
۸/۹۹	۳۲	۰/۰۰۰	۰/۸۸	۰/۶۸	۱/۰۹	

با توجه به مقدار سطح معنی‌داری که مقداری کمتر از ۰/۰۵ دارد، فرض برابری میانگین دانش و مهارت کامپیوتر و اینترنت شرکت کنندگان با مقدار ۳ رد می‌شود، و مقدار میانگین نشان‌دهنده این است که دانش و مهارت کامپیوتر و اینترنت شرکت کنندگان از دیدگاه ایشان، بالاتر از متوسط بوده است. در ادامه برای پاسخ به سوالات پژوهش داده‌های حاصل از خوداظهاری شرکت کنندگان تحلیل شد.

سوال پژوهشی اول: میزان اثربخشی دوره «صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی» در سطح واکنش (رضایت، درگیری و ارتباط با شغل) چقدر بوده است؟

ابتدا چهار متغیر رضایت، درگیری و ارتباط با شغل و واکنش ساخته شده و با توجه به کم بودن حجم نمونه، نرمال بودن متغیرهای رضایت، درگیری و ارتباط با شغل و واکنش با استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج این آزمون مشخص کرد که داده‌ها در هر چهار متغیر رضایت ($P < 0/05$ ، $Z = 0/23$)، درگیری ($P < 0/05$ ، $Z = 0/16$)، ارتباط با شغل ($P < 0/05$ ، $Z = 0/21$) و واکنش ($P < 0/05$ ، $Z = 0/18$) از توزیع نرمال برخوردار نیستند. بنابر این در ادامه، برای آزمون معنی‌داری تفاوت میانه متغیرهای مذکور با میانه آزمون (عدد ۳)، از آزمون ناپارامتری رتبه‌علامت‌دار ویلکاکسون استفاده شد.

جدول ۵. آزمون معنی‌داری تفاوت متغیرهای واکنش، رضایت، درگیری و ارتباط با شغل شرکت‌کنندگان با

مقدار میانه آزمون

عنوان	رضایت	درگیری	ارتباط با شغل	واکنش
کمینه	۱/۳۳	۲/۷۵	۱/۲۰	۱/۷۶
بیشینه	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰
میانگین	۴/۱۷	۴/۲۰	۴/۰۸	۴/۱۵
انحراف استاندارد	۰/۸۱	۰/۵۷	۰/۷۸	۰/۶۹
میانه آزمون	۳	۳	۳	۳
میانه مشاهده شده	۴/۳۳	۴/۲۵	۴/۰۰	۴/۱۸
آماره آزمون	۵۲۸	۵۵۷	۵۰۲	۵۳۹
خطای استاندارد	۵۵/۶۵	۵۵/۹۲	۵۳/۲۱	۵۶/۰
آماره آزمون استاندارد شده	۴/۴۵	۴/۹۴	۴/۴۶	۴/۶۰
سطح معنی‌داری تقریبی (دو طرفه)	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

براساس نتایج فوق، واکنش شرکت‌کنندگان دوره، رضایت ایشان از دوره، درگیری و مشارکت آنها در دوره و ارتباط دوره با شغل آنها، به طور معناداری بالاتر از حد متوسط بوده است.

سوال پژوهشی دوم: آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح دانش

شرکت‌کنندگان در سه حوزه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیر داشته است؟

ابتدا آزمون نرمال بودن متغیر دانش در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی بررسی شد. نتایج این آزمون مشخص کرد که داده‌ها در متغیر دانش تدریس در

مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/14, P>0/05$) و در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/13, P>0/05$)، متغیر دانش ارزیابی در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/10, P>0/05$) و در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/12, P>0/05$) و دانش تولید محتوای الکترونیکی در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/12, P>0/05$) از توزیع نرمال برخوردار هستند و فقط متغیر دانش تولید محتوای الکترونیکی در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/19, P<0/05$) دارای توزیع نرمال نیست. در ادامه با اغماض نسبت به نرمال نبودن توزیع دانش تولید محتوای الکترونیکی در پس‌آزمون از آزمون t -زوجی برای مقایسه دانش در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش استفاده می‌کنیم:

جدول ۶. آزمون معنی‌داری تفاوت دانش در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید

محتوای الکترونیکی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	P
دانش تدریس در پیش‌آزمون - دانش تدریس در پس‌آزمون	-۰/۲۷	۰/۷۴	-۲/۰۸	۳۲	۰/۰۴۵
دانش ارزیابی در پیش‌آزمون - دانش ارزیابی در پس‌آزمون	-۰/۸۳	۰/۸۸	-۵/۴۱	۳۲	۰/۰۰۰
دانش تولید محتوای الکترونیکی در پیش‌آزمون - دانش تولید محتوای الکترونیکی در پس‌آزمون	-۰/۸۸	۱/۲۱	-۴/۱۸	۳۲	۰/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۶، اختلاف معنی‌دار بین مقادیر دانش شرکت‌کنندگان در ابتدا و انتهای هر سه بخش وجود دارد و با توجه به اینکه اختلاف‌ها پس از هر بخش نسبت به پیش از هر بخش همگی منفی هستند، گویای این است که میانگین دانش در هر سه بخش در پایان آن بخش بیشتر از ابتدای آن بخش بوده است و دوره بر افزایش دانش شرکت‌کنندگان در هر سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیر داشته است.

سوال پژوهشی سوم: آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح مهارت ادراک‌شده شرکت‌کنندگان در سه حوزه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیر داشته است؟ ابتدا نرمال بودن متغیرهای مهارت ادراک‌شده تدریس، مهارت ادراک‌شده ارزیابی و مهارت ادراک‌شده تولید محتوای الکترونیکی با استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج این آزمون مشخص کرد که داده‌ها در متغیر مهارت ادراک‌شده تدریس در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/12, P>0/05$) و در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/14, P>0/05$)، و متغیر مهارت ادراک‌شده ارزیابی در مرحله پیش‌آزمون

مهارت ادراک شده تولید محتوای الکترونیکی در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/14, P>0/05$) و مرحله پس‌آزمون ($Z=0/15, P>0/05$) از توزیع نرمال برخوردار هستند و متغیر مهارت ادراک شده تولید محتوای الکترونیکی در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/16, P<0/05$) و در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/17, P<0/05$) دارای توزیع نرمال نیست. در ادامه با فرض اغماض در توزیع مهارت ادراک شده تولید محتوای الکترونیکی، برای آزمون معنی‌داری اختلاف مهارت ادراک شده در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش از آزمون t - زوجی استفاده می‌شود.

جدول ۷. آزمون معنی‌داری اختلاف مهارت ادراک شده در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش تدریس،

ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	P
مهارت ادراک شده تدریس در پیش‌آزمون - مهارت ادراک شده تدریس در پس‌آزمون	-۰/۲۹	۰/۸۰	-۲/۱۱	۳۲	۰/۰۴۳
مهارت ادراک شده ارزیابی در پیش‌آزمون - مهارت ادراک شده ارزیابی در پس‌آزمون	-۰/۵۴	۰/۸۰	-۳/۸۳	۳۲	۰/۰۰۱
مهارت ادراک شده تولید محتوای الکترونیکی در پیش‌آزمون - مهارت ادراک شده تولید محتوای الکترونیکی در پس‌آزمون	-۰/۵۴	۱/۳۳	-۲/۳۰	۳۲	۰/۰۲۸

با توجه به مقادیر سطح معنی‌داری (جدول ۷)، دوره آموزشی بر میزان مهارت ادراک شده شرکت‌کنندگان در هر سه بخش اثر معنی‌داری داشته است و با توجه به علامت منفی اختلاف نمرات انتهای هر بخش از ابتدای هر بخش، نتیجه می‌شود برگزاری دوره باعث افزایش مهارت ادراک شده شرکت‌کنندگان در هر سه بخش شده است.

سوال پژوهشی چهارم: آیا شرکت در دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح نگرش شرکت‌کنندگان در سه حوزه تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تأثیر داشته است؟

ابتدا نرمال بودن متغیرهای نگرش تدریس، نگرش ارزیابی و نگرش تولید محتوای الکترونیکی با استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج این آزمون مشخص کرد که داده‌ها در متغیر نگرش تدریس در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/14, P>0/05$) و در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/14, P>0/05$)، و متغیر نگرش ارزیابی در مرحله پیش‌آزمون ($Z=0/14, P>0/05$) و مرحله پس‌آزمون ($Z=0/15, P>0/05$) از توزیع نرمال برخوردار هستند و متغیر نگرش تولید محتوای الکترونیکی در مرحله پیش‌آزمون ($P<0/05$) و در مرحله پس‌آزمون ($Z=0/29, P<0/05$) دارای توزیع نرمال نیست. با فرض اغماض در

توزیع نگرش تولید محتوای الکترونیکی در ادامه برای آزمون معنی داری اختلاف نگرش در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی از آزمون t - زوجی استفاده می شود.

جدول ۸. آزمون معنی داری تفاوت نگرش در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید

محتوای الکترونیکی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	P
نگرش تدریس پیش آزمون - نگرش تدریس پس آزمون	-۰.۳۸	۰/۸۳	۲/۶۳	۳۲	۰/۰۱۳
نگرش ارزیابی پیش آزمون - نگرش ارزیابی پس آزمون	-۰/۰۷	۰/۹۰	۰/۴۲	۳۲	۰/۶۷۶
نگرش تولید محتوای الکترونیکی پیش آزمون - نگرش تولید محتوای الکترونیکی پس آزمون	۰/۲۳	۰/۷۸	۱/۷۱	۳۲	۰/۰۹۷

براساس آزمون فوق، بخش های ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی تاثیری بر نگرش شرکت کنندگان نداشته است. تنها بخش تدریس بر نگرش شرکت کنندگان اثر معنی داری داشته است، که مقدار میانگین متغیر نگرش در ابتدا و انتهای بخش، گویای این است که میانگین نمره نگرش شرکت کنندگان در بخش تدریس، نسبت به ابتدای دوره کاهش داشته است!

سوال پژوهشی پنجم: آیا شرکت در دوره صلاحیت های مدرسی در کلاس مجازی بر سطح اعتماد به نفس و تعهد شرکت کنندگان تاثیر داشته است؟

ابتدا نرمال بودن متغیرهای اعتماد به نفس و تعهد با استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج این آزمون مشخص کرد که داده ها در متغیر اعتماد به نفس در مرحله پیش آزمون ($P < 0/05$)، ($Z = 0/19$) و در مرحله پس آزمون ($P < 0/05$)، ($Z = 0/20$)، و متغیر تعهد در مرحله پیش آزمون ($P < 0/05$)، ($Z = 0/25$) و مرحله پس آزمون ($P < 0/05$)، ($Z = 0/18$) از توزیع نرمال برخوردار نیستند. براساس نتایج فوق، فرض نرمال بودن متغیرهای اعتماد به نفس و تعهد در ابتدا و انتهای دوره رد می شود و برای مقایسه متغیرهای اعتماد به نفس و تعهد در ابتدا و انتهای دوره از آزمون ناپارامتری رتبه علامت دار ویلکاکسون استفاده می شود.

جدول ۹. آزمون معنی‌داری تفاوت اعتمادبه‌نفس و تعهد شرکت‌کنندگان در ابتدا و انتهای هر یک از سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی

آماره آزمون ^a		
تعهد پس‌آزمون - تعهد پیش‌آزمون	اعتمادبه‌نفس پس‌آزمون - اعتمادبه‌نفس پیش‌آزمون	Z
۰/۲۰۲ - b	۰/۴۵۰ - b	
۰/۸۴۰	۰/۶۵۳	سطح معنی‌داری (دو طرفه)
a. آزمون رتبه علامت‌دار ویلکاکسون		
b. مبتنی بر رتبه‌های مثبت		

براساس نتایج فوق و سطح معنی‌داری بدست آمده، نتیجه می‌شود اختلاف معنی‌داری بین میزان متغیرهای اعتمادبه‌نفس و تعهد در ابتدا و انتهای دوره وجود ندارد (جدول ۹).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی دوره بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه با عنوان «دوره غیرهمزمان صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی» انجام شد. این دوره دارای سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی بود. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که واکنش شرکت‌کنندگان (رضایت، درگیری و ارتباط با شغل) نسبت به دوره صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی مثبت بود و این دوره بر دانش و مهارت ادراک‌شده شرکت‌کنندگان در هر سه بخش تدریس، ارزیابی و تولید محتوای الکترونیکی، تأثیر معناداری داشته است. با این حال در بُعد نگرش تنها بر نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به تدریس تأثیر منفی داشته است. ضمن اینکه اعتمادبه‌نفس و تعهد شرکت‌کنندگان تغییر معناداری نداشتند.

برای بحث و بررسی درباره نتایج بدست آمده، لازم است تا در ابتدا، ویژگی‌های مهم دوره مجازی بالندگی برگزار شده در قالب این پژوهش مورد مرور مجدد قرار گیرد. مهم‌ترین ویژگی‌های این دوره که در واقع به عنوان راهبردهای پداگوژیکی در طراحی و اجرای دوره مورد نظر قرار گرفته بودند را می‌توان به شرح زیر دانست: ۱. ارائه تدریجی و در اندازه‌های کوچک محتوا به یادگیرنده؛ ۲. استفاده از راهبردها و تکنیک‌های ارزیابی تکوینی؛ ۳. پیوند زدن بین مطالب نظری با تجربیات عملی یادگیرندگان در قالب پروژه‌های عملی (تولید محتوای الکترونیکی) و به اشتراک‌گذاری نظرات و تجربیات آن‌ها با یکدیگر (نظریه یادگیری تجربی)؛ ۴. استفاده از انواع مختلف محتواهای آموزشی در قالب متن، ویدیوهای کوتاه،

¹ Micro-Learning

² Formative Assessment

³ Experiential Learning

ویدیوهای بلند و غیره برای درگیر کردن انواع سبک‌های یادگیری (نظریه سبک‌های یادگیری کلب)، ۵. استفاده از کلاس معکوس به این ترتیب که محتوای آموزشی قبل از کلاس به یادگیرندگان ارائه شد و جلسات آنلاین برای رفع اشکال و پرسش و پاسخ برگزار می‌شد (یادگیری معکوس)، ۶. استفاده از ابزار پرسشنامه برای ایجاد خودآگاهی‌آدر یادگیرندگان نسبت به نیازی که به گذراندن این دوره دارند و رصد تغییرات آن‌ها، ۷. استفاده از تکنیک‌های بازیگونه‌سازی برای ایجاد و نگهداشت انگیزش یادگیرندگان در طول دوره. ۸. ایجاد و استفاده از محتواهای تعاملی^۵ که امکان تعامل دوسویه یادگیرنده با محتوا را فراهم می‌کرد.

با در نظر گرفتن این ویژگی‌ها، نتایج بدست آمده در زمینه اثربخشی این دوره در ابعاد واکنش، دانش، و مهارت ادراک‌شده یادگیرندگان قابل فهم‌تر می‌شود. به طور کلی، برای اینکه بخواهیم و یا بتوانیم از یک دوره آموزشی - خواه حضوری باشد یا مجازی- انتظار اثربخشی داشته باشیم، باید اصول و مبانی پداگوژیک و یا آندراگوژیک را در آن‌ها رعایت کنیم (۳۴). نمی‌توان به اصول و مبانی تعلیم و تربیت به عنوان یک دانش بزرگ و با ریشه‌های عمیق بی‌اعتنا بود و از یک دوره آموزشی انتظار اثربخشی داشت (۳۵). متأسفانه، کم‌توجهی به همین اصل بدیهی و اولیه، بسیاری از دوره‌ها و فعالیت‌های آموزشی برای بالندگی هیئت علمی را فاقد اثربخشی موردنیاز کرده است چرا که عموماً برنامه‌ریزان و ارائه‌دهندگان این دوره‌ها، خود فاقد دانش و صلاحیت تعلیم و تربیت به عنوان یک شاخه علمی می‌باشند.

همان‌گونه که اشاره شد، اثربخشی این دوره آموزشی در ابعاد واکنش، دانش، و مهارت ادراک‌شده اساتید را می‌توان معلول ویژگی‌های این دوره دانست. جدول ۱۰، نمایی از برخی از اثرات مثبت ویژگی‌های هشت‌گانه این دوره در ابعاد واکنش، دانش، و مهارت ادراک‌شده اساتید شرکت‌کننده در دوره را بر اساس نتایج پژوهش‌های گذشته بیان می‌کند.

جدول ۱۰. ویژگی‌های دوره و اثرات آن بر یادگیرندگان

منابع	اثرات بر روی یادگیرندگان	ویژگی‌های دوره حاضر
(۳۶،۳۷)	کاهش بار شناختی بیش از حد، ارتقای به یادسپاری محتوا، افزایش ارتباط یادگیری نظری با رفتار عملی یادگیرندگان	یادگیری خرد

¹ Kolb's Learning Styles

² Flipped Learning

³ Self-awareness

⁴ Gamification

⁵ Interactive content

منابع	اثرات بر روی یادگیرندگان	ویژگی های دوره حاضر
(۳۸)	استفاده از هر ارزیابی برای یادگیری و ارتقای عملکرد بعدی، کاهش استرس یادگیرندگان	ارزیابی تکوینی
(۳۹)	ارتقای استفاده از یادگیری نظری برای ارتقای عملکرد، معنادارتر شدن مبانی نظری در ارتباط با زندگی واقعی، کاهش خطاهای یادگیرندگان در محیط عمل	یادگیری تجربی
(۴۰)	افزایش یادگیری برای افراد مختلف، یادگیری بلندمدت با درگیر کردن حواس مختلف	درگیر کردن سبک‌های یادگیری مختلف
(۴۱،۴۲)	استفاده بهینه از زمان کلاس، فعال شدن یادگیرندگان در محیط کلاس، ارتقای پرسشگری یادگیرندگان به عنوان ابزار تفکر آن‌ها	یادگیری معکوس
(۴۳،۴۴)	ایجاد انگیزش پایدار در یادگیرندگان، بهبود مدیریت و تقسیم زمان فعالیت‌های یادگیری یادگیرندگان بر اساس نیازهای واقعی آن‌ها	ایجاد خودآگاهی
(۴۵،۴۶)	ایجاد انگیزش پایدار در یادگیرندگان، قابل فهم‌تر کردن محتوای یادگیری	بازیگونه سازی
(۴۷)	ارتقای فهم یادگرنده از محتوا، ارتقای انگیزش یادگیرنده، ارتقای جایگاه یادگیرنده از منفعل به فعال، ارتقای جذابیت یادگیری	تعامل یادگیرنده با محتوا

با در نظر گرفتن تاثیراتی که هر کدام از ۸ راهبرد پداگوژیکی بکارگرفته شده در این دوره بر روی یادگیرندگان می‌گذارند می‌توان بهتر به چگونگی اثربخشی این دوره در ابعاد واکنش، دانش و مهارت ادراک شده یادگیرندگان پی برد. به عبارت بهتر، بدون در نظر داشتن اصول تعلیم و تربیت به عنوان یک حیطه علمی - که در بالا به برخی از آن‌ها اشاره شده است - نه تنها نمی‌توان به اثربخش بودن دوره آموزشی اعتماد کرد بلکه گاهی چنین دوره‌های بدون پشتوانه تعلیم و تربیتی، می‌توانند اثرات مخربی را هم به دنبال داشته باشند. علاوه بر ویژگی‌های ذکر شده باید به سطح دانش و مهارت بالاتر از متوسط شرکت‌کنندگان دوره نیز به عنوان یکی از دلایل احتمالی اثربخشی این دوره در دو بعد دانش و مهارت ادراک شده اشاره کرد.

اما یافته مهم‌تر این پژوهش این است که حتی این دوره با برخورداری از ویژگی‌های هشت‌گانه فوق نتوانسته است تأثیر معناداری بر روی ارتقای نگرش، اعتمادبه‌نفس و تعهد یادگیرندگان (اعضای هیئت علمی) داشته باشد. این یافته بسیار مهمی است که نیازمند تحلیل و بررسی چرایی آن هستیم. بر اساس

تجارب مؤلفان، بررسی ویژگی‌های این دوره، و نیز مطالعه ادبیات نظری، می‌توان به دلایل زیر برای ناموفق بودن این دوره در ارتقای سه عامل مهم گفته‌شده اشاره کرد:

۱) در کل، اعتماد چندانی به آموزش مجازی وجود ندارد. برداشت عمومی یادگیرندگان این است که در آموزش حضوری و یا حداقل ترکیبی، فرصت‌های یادگیری بیشتری برای آن‌ها وجود دارد (۴۸). این بی‌اعتمادی به یادگیری مجازی را می‌توان یکی از دلایل ناموفق بودن این دوره در ارتقای نگرش، اعتماد به نفس و تعهد یادگیرندگان دانست.

۲) میزان سواد اطلاعاتی یادگیرندگانی که در فضای مجازی به دنبال یادگیری هستند کافی نیست و این در حالی است که این سواد اطلاعاتی، یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای استفاده بهینه از فضای مجازی و فناوری برای اهداف یادگیری است (۴۹). تا زمانی که سواد اطلاعاتی افراد ارتقا نیابد، نه تنها نمی‌توان انتظار سودمندی فناوری برای یادگیری و توسعه انسان‌ها را داشت، چه بسا که همین ابزار، زمینه‌ساز پسرقت آن‌ها نیز بشود.

۳) میزان رعایت و پایبندی عملی افراد به اصول اخلاقی در فضای مجازی به صورت کلی و در یادگیری مجازی به صورت خاص، کافی نیست. بسیاری از اصول و مبانی اخلاقی در فرایندهای یادگیری مجازی قربانی می‌شوند (۵۰). این فقدان و یا کمبود پایبندی به اخلاق را نیز می‌توان یکی از علل اصلی ناکامی دوره‌های مجازی در ارتقای پایدار یادگیرندگان دانست.

۴) تغییر نگرش افراد فرآیند زمانبری است. بنابر نظر گاورونسکی (۲۰۰۷) نگرش‌ها موجودیت‌های پایداری هستند که در حافظه ذخیره می‌شوند و در مقابل قضاوت‌های موقت قرار می‌گیرند (۵۱). از این رو، شاید انتظار از یک دوره چند هفته‌ای که در بستر ضعف‌های سه‌گانه بالا طراحی و اجرا شده است برای تغییر نگرش‌هایی که در طول ده‌ها سال شکل گرفته‌اند، انتظار چندانی بجایی نباشد.

به عنوان کلام آخر، اساتید و معلمان، مهم‌ترین و نیازمندترین گروه انسان‌ها برای توسعه و یادگیری هستند، چرا که قرار است آن‌ها، خود، واسطه‌های توسعه و یادگیری دیگران باشند. آن‌ها بسان کوزه‌گرانی هستند که دست‌ان لرزان‌شان، می‌تواند کوزه‌هایی به غایت زشت و ناهمگون را ایجاد کند. متأسفانه این نگاه که هر فردی ولو با برخورداری از دانش برجسته در زمینه یک موضوع، می‌تواند معلم خوبی نیز برای آن موضوع باشد، تأثیرات مخرب زیادی را در نظام تعلیم و تربیت کشورمان به‌ویژه در دانشگاه‌ها گذاشته است. اما این بدان معنی نیست که هر تلاشی و هر دوره‌ای که برای ارتقای توان معلمی اساتید برگزار می‌شود، مؤثر و سودمند است. دوره‌های بسیاری در طول سالیان گذشته برگزار شده‌اند که دریغ از اندکی

¹ Gawronski

تأثیرگذاری توسط آن‌ها. برای سودمندی این دوره‌ها، باید تبعیت آن‌ها از اصول پداگوژی و آندراگوژی را در نظر گرفت. هشت مورد از این اصول در این پژوهش مورد مذاقه قرار گرفته‌اند و اصول بسیار زیاد دیگری هم هستند که می‌توان و باید آن‌ها را به هنگام طراحی و اجرای دوره‌های بالندگی در نظر گرفت. اما متأسفانه باز هم نمی‌توان به اثربخشی کامل این دوره‌ها امیدوار بود چرا که بخشی از عوامل مؤثر در این اثربخشی، فراتر از دوره‌های مذکور هستند. عواملی مانند: بی‌اعتمادی به آموزش مجازی، سواد اطلاعاتی اندک اساتید، اخلاق‌مداری اندک - و نه اخلاق شعاری - عموم یادگیرندگان، و طولانی بودن فرایند تغییر پایدار نگرش‌های یادگیرندگان از جمله چالش‌های اساسی‌ای هستند که تغییر در آن‌ها مستلزم صرف زمان و تعهد دیگر منابع قدرت در نظام آموزشی و کلیت جامعه می‌باشند.

پیشنهاد پژوهشی برای پژوهشگران آینده این است که در خصوص راهبردهای علم‌تعلیم و تربیت که به صورت کاربردی می‌توانند دوره‌های بالندگی هیئت علمی را ارتقا بدهند بحث و بررسی نمایند. ترجمان کاربردی و عمل‌گرایانه این راهبردها در قالب برنامه درسی دوره‌های حضوری، مجازی، و ترکیبی بالندگی می‌تواند یک دستور کار جدی برای پژوهشگران تعلیم و تربیت کشور باشد. پیشنهاد عملی این پژوهش برای دست‌اندرکاران جذب و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها نیز این است که راهبردهای علم‌تعلیم و تربیت را هم در مرحله طراحی و هم در مرحله اجرا و ارزشیابی دوره‌های بالندگی هیئت علمی در نظر بگیرند. بی‌توجهی به این راهبردها در برگزاری دوره‌های بالندگی به مثابه کوبیدن آب در هاون و هدر دادن منابع و فرصت‌های ارتقا و توسعه اعضای هیئت علمی می‌باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مانند تلاش برای جلب توجه اساتید به منظور حضور کامل در دوره (زیرا، این دوره برای اولین بار در دانشگاه به صورت غیرهمزمان برگزار می‌شد)، زمان‌بر بودن ارزشیابی دوره‌های غیرهمزمان بالندگی در سطح سوم و چهارم مدل کرک‌پاتریک، کوتاه بودن دوره غیرهمزمان بالندگی به دلیل نبود امکانات برای پشتیبانی بیشتر، و نبود دسترسی به اساتید بعد از برگزاری دوره و بررسی سطح رفتار و نتایج در مدل ارزشیابی کرک‌پاتریک، مواجه بود.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر سودمندی و ارزشمند بودن دوره‌های غیرهمزمان بالندگی اعضای هیئت علمی چنین پیشنهاد می‌شود مطالعات پژوهشی آینده بر میزان اثربخشی بسترهای مجازی چون مدل در طراحی و اجرای دوره‌های بالندگی هیئت علمی متمرکز شوند. همچنین، پیشنهاد می‌شود تا حد امکان ارزشیابی چنین دوره‌هایی در چهار سطح (واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج) مدل جدید کرک‌پاتریک انجام شود؛ شرکت‌کنندگان قبل از شروع دوره بر اساس میزان دانش، و مهارت نسبت به موضوعات دوره تفکیک شوند؛ و نکته پایانی اینکه دوره‌های غیرهمزمان می‌توانند ظرفیت پذیرش و شرکت اعضای هیئت علمی از دانشگاه‌های سراسر کشور را داشته باشند.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر برگرفته از پروژه طراحی، اجرا و ارزشیابی «دوره غیرهمزمان صلاحیت‌های مدرسی در کلاس مجازی» است که با حمایت مدیریت امور هیئت علمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، آزمایشگاه بازی و فناوری‌های پیشرفته یادگیری و مرکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه شهید بهشتی در بهار ۱۴۰۰ برگزار شد. از دست‌اندرکاران واحدهای مذکور و همچنین اساتید شرکت‌کننده در دوره که به انجام این پژوهش یاری رساندند، سپاسگزاریم.

منابع

1. Sorinola OO, Thistlethwaite J. A systematic review of faculty development activities in family medicine. *Med Teach*. 2013;35(7):E1309–18.
2. Nworie J, Charles C, Charles KJ. Engaging Higher Education Faculty in Innovative Professional Development in Teaching and Learning. In: Villar-Angulo LM, Rosa OMA-D La, editors. *university teaching and faculty development Research Compendium*. Nova Science Publishers; 2013.
3. Piryani R, Dhungana GP, Piryani S, Sharma Neupane M. Evaluation of teachers training workshop at Kirkpatrick level 1 using retro–pre questionnaire. *Adv Med Educ Pract [Internet]*. 2018 Jun;Volume 9:453–7. Available from: <https://www.dovepress.com/evaluation-of-teachers-training-workshop-at-kirkpatrick-level-1-using--peer-reviewed-fulltext-article-AMEP>
4. To Cite Ranieri H, Raffaghelli M, Pezzati JE. Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning *Risorse digitali per lo sviluppo professionale sull'e-learning: un approccio self-paced all'apprendimento professionale Digital resources for faculty* . Vol. 26, *Italian Journal of Educational Technology*. 2017. p. 104–18.
5. Steinert Y, McLeod PJ, Boillat M, Meterissian S, Elizov M, Macdonald ME. Faculty development: a 'Field of Dreams'? *Med Educ*. 2009 Jan;43(1):42–9.
6. Rahimi S, Khorasani A, Rezaei-Zadeh M, Waterworth J. The virtual human resource development (VHRD) approach: an integrative literature review. *Eur J Train Dev [Internet]*. 2022 May 26;46(5/6):484–503. Available from: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJTD-08-2020-0131/full/html>
7. Duffy MM. *Faculty Perceptions of Basic Skills Faculty Development*. California State University; 2012.
8. Lian X. *Factors that Motivate Faculty to Participate in Professional Development Activities*. California State University, Fullerton; 2014.
9. Pelletier K, Brown M, Brooks DC, McCormack M, Reeves J, Arbino N, et al. *Horizon Report 2021: Teaching and Learning [Internet]*. 2021. p. 50. Available from: <https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and->

- learning-2021
10. Zheng M, Bender D, Nadershahi N. Faculty professional development in emergent pedagogies for instructional innovation in dental education. *Eur J Dent Educ* [Internet]. 2017 May;21(2):67–78. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eje.12180>
 11. Koehler MJ, Mishra P. What is technological pedagogical content knowledge? *Contemp Issues Technol Teach Educ*. 2009;9(1):60–70.
 12. Vaill AL, Testori PA. Orientation, mentoring and ongoing support: A three-tiered approach to onli...: Articles, books, movies and more [Internet]. Vol. 16, *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2012. p. 111–20. Available from: <http://0-eds.b.ebscohost.com.leopac.ulv.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=63362dc8-8382-4d96-b32c-2c2abaf0a7d4@sessionmgr110&vid=16&hid=102>
 13. Abisado MB. A Flexible Learning Framework Implementing Asynchronous Course Delivery for Philippine Local Colleges and Universities. Vol. 9, *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*. 2020. p. 413–21.
 14. Abdulghani H, Shaik S, Khamis N, Al-Drees A, Irshad M, Khalil N, et al. Research methodology workshops evaluation using the Kirkpatrick's model: translating theory into practice. [Internet]. Vol. 36, *Medical teacher*. 2014. p. S24-9. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24617780/>
 15. Bandali B, Abolghasemi M, Pardakhtchi M, Rezaei-Zadeh M. Studying the Challenges of Faculty Development Programs at Shahid Beheshti University. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2018;5(18):25–53.
 16. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Med Teach* [Internet]. 2006 Jan 3;28(6):497–526. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590600902976>
 17. Wyse SA, Long TM, Ebert-May D. Teaching Assistant Professional Development in Biology: Designed for and Driven by Multidimensional Data. *CBE-LIFE Sci Educ*. 2014 Jun;13(2):212–23.
 18. Kirkpatrick DL. Evaluating Training Programs: The Four Levels. *Am J Eval*. 1998;19(2):259–61.
 19. Kirkpatrick DL, Kirkpatrick JD. *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*. Berrett-Koehler Publishers; 2005. 220 p.
 20. Moreau KA. Has the new Kirkpatrick generation built a better hammer for our evaluation toolbox? Vol. 39, *Medical Teacher*. 2017. p. 999–1001.
 21. Phuong TT, Duong HB, McLean GN. Faculty development in Southeast Asian higher education: a review of literature. *Asia Pacific Educ Rev* [Internet]. 2015 Mar 7;16(1):107–17. Available from:

- <http://link.springer.com/10.1007/s12564-015-9353-1>
22. Kirkpatrick J, Kirkpatrick W. An introduction to the new world Kirkpatrick model. Krikpatrick Partners [Internet]. 2021;1–12. Available from: <https://www.kirkpatrickpartners.com>
 23. Baseer N, Degnan J, Moffat M, Mahboob U. Micro-feedback skills workshop impacts perceptions and practices of doctoral faculty. *BMC Med Educ*. 2020 Jan;20(1).
 24. O'Loughlin VD, Husmann PR, Brokaw JJ. Development and Implementation of the Inaugural Anatomy Education Research Institute (AERI 2017). Vol. 12, *Anatomical Sciences Education*. 2019. p. 181–90.
 25. Love JN, Yarris LM, Santen SA, Kuhn GJ, Gruppen LD, Coates WC, et al. A Novel Specialty-Specific, Collaborative Faculty Development Opportunity in Education Research: Program Evaluation at Five Years. *Acad Med*. 2016 Apr;91(4):548–55.
 26. Chandran L, Gusic ME, Lane JL, Baldwin CD. Designing a National Longitudinal Faculty Development Curriculum Focused on Educational Scholarship: Process, Outcomes, and Lessons Learned. *Teach Learn Med*. 2017;29(3):337–50.
 27. Roos M, Kadmon M, Kirschfink M, Koch E, Jünger J, Strittmatter-Haubold V, et al. Developing medical educators - A mixed method evaluation of a teaching education program. Vol. 19, *Medical Education Online*. 2014.
 28. Al-Eraky MM, Donkers J, Wajid G, Van Merriënboer JJG. Faculty development for learning and teaching of medical professionalism. *Med Teach*. 2015;37(S1):S40–6.
 29. Frantz JMJM, Bezuidenhout J, Burch VC, Mthembu S, Rowe M, Tan C, et al. The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: An archival study. *BMC Med Educ*. 2015 Mar;15(1).
 30. Gordon-Ross PN, Kovacs SJ, Halsey RL, West AB, Smith MH. Veterinary Educator Teaching and Scholarship (VETS): A Case Study of a Multi-Institutional Faculty Development Program to Advance Teaching and Learning. *J Vet Med Educ* [Internet]. 2020 Nov;47(5):632–46. Available from: <https://jvme.utpjournals.press/doi/10.3138/jvme-2019-0089>
 31. Yekta TS, Ramezani T, Gharlipour Z, Dashti Z, Kabiri P, Heydari S. Survey the Effectiveness of 'Scientometrics' Workshop for the Faculty Members and Staff in Qom University of Medical Sciences Based on Kirkpatrick's Model in 2016. *Zanko J Med Sci*. 2017;18(58):68–79.
 32. Eslami N, Hoseini M, Makarem A, Gholami H. A Survey on the Effect of In-Service Training Courses on The Satisfaction, Educational, and Assessment Skills of the Academic Staff of Mashhad University of Medical Sciences. *J Mashhad Dent Sch*. 2020;44(1):3–13.
 33. Steinert Y, Mann K, Anderson B, Barnett BM, Centeno A, Naismith L, et al.

- A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Med Teach*. 2016;38(8):769–86.
34. Barari N, Moeini A, Rezaei-Zadeh M, Kasani HA. Future teacher; change in roles and tasks in the digital environments based on the Connectivism theory. *Technol Educ J*. 2017;11(2):161–70.
 35. JafariFar Z, Khorasani A, Rezaei-Zadeh M. Identifying and ranking the challenges of learners in virtual education and improvement of human resources (case study: Shahid Beheshti University). *Technol Educ J*. 2017;11(1):1–20.
 36. Knopik T, Błaszczak A, Maksymiuk R, Oszwa U. Parental involvement in remote learning during the COVID-19 pandemic—Dominant approaches and their diverse implications. *Eur J Educ* [Internet]. 2021; Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85115845771&doi=10.1111%2Ffej.12474&partnerID=40&md5=bf7f0ebb385a8c7be34334e1866b7262>
 37. Jomah O, Masoud AK, Kishore XP, Aurelia S. Micro Learning: A Modernized Education System [Internet]. Vol. 7, *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2016. p. 103–10. Available from: <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/582/627>
 38. Abbasi-Kasani H, Shams G, Seraji F, Rezaei-Zadeh M, Aghazadeh S, Abedi H. A software prototype of formative assessment: designing and usability measurement. *Educ Technol Res Dev* [Internet]. 2023 Jan 20; Available from: <https://link.springer.com/10.1007/s11423-023-10190-8>
 39. Rezaei-Zadeh M, Abbasali Z, Cleary B, O'Reilly J, Hogan M, Murphy E. Encouraging students' experience-based learning through their studies in an e-learning environment: Two Schematic Storyboards. In: 4th International Conference on e-Learning and e-Teaching (ICELET 2013) [Internet]. IEEE; 2013. p. 101–7. Available from: <http://ieeexplore.ieee.org/document/6681654/>
 40. Barari N, Rezaei-Zadeh M, Khorasani A, Alami F. Designing and validating educational standards for E-teaching in virtual learning environments (VLEs), based on revised Bloom's taxonomy. *Interact Learn Environ* [Internet]. 2022;30(9):1640–52. Available from: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1739078>
 41. Kartali A, Rezaei-Zadeh M, Alamolhoda G. Identifying barriers to using flipped class in Iranian higher education. *Res Teach*. 2021;8(4):212–30.
 42. Kartali A, Rezaei-Zadeh M, Alamolhoda J. Flipped Classes in Iranian Higher Education: With an Emphasis on the Benefits for Learners. *J High Educ Curric*. 2023;13(26):105–34.
 43. Nilson LB, Zimmerman BJ. *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing;

- 2013.
44. Steiner P. The Impact of the Self-Awareness Process on Learning and Leading. *New Engl J High Educ* [Internet]. 2014 [cited 2023 Jul 1];4–5. Available from: <https://nebhe.org/journal/the-impact-of-the-self-awareness-process-on-learning-and-leading/>
 45. Alikhani P, Rezaei-Zadeh M, Vahidi-Asl M. The Analysis of “Fetch! Lunch Rush” as an Augmented Reality Multi-Player Game in Cooperative Learning. *New Thoughts Educ* [Internet]. 2018;13(4):39–61. Available from: <https://www.magiran.com/paper/1801556> LK - <https://www.magiran.com/paper/1801556>
 46. Murawski L. Gamification in human resource management—Status quo and quo vadis. *Ger J Hum Resour Manag Zeitschrift für Pers* [Internet]. 2021 Aug 6;35(3):337–55. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2397002220961796>
 47. Hosseini-Zarrabi H, Khorasani A, Rezaei-Zadeh M, MohammadAli M-T. Investigating the methods of creating interaction and improving students’ engagement in the learning process in higher education: A systematic review. *New Educ Approaches*. 2022;16(1):77–96.
 48. Gannon-Leary PM, Fontainha E. Communities of Practice and virtual learning communities: Benefits, barriers and success factors. *eLearning Papers*, 5. Retrieved December 26, 2008. *eLearning Pap*. 2007;1–14.
 49. Joint N. Information literacy evaluation: Moving towards virtual learning environments. Vol. 21, *Electronic Library*. 2003. p. 322–34.
 50. Isidori E, Cacchiarelli M. The Ethics of Education and Its Function Within Virtual Learning Environments. In: *INTED2017 Proceedings*. 2017. p. 8267–74.
 51. Bohner G, Dickel N. Attitudes and Attitude Change. *Annu Rev Psychol* [Internet]. 2011 Jan 10;62(1):391–417. Available from: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.121208.131609>

طراحی الگوی برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا^۱

عاطفه غلامی^۲

احمدرضا نصر اصفهانی^{۳*}

اعظم اسفیجانی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۵/۷)

چکیده

توسعه و بالندگی اعضای هیات علمی با هدف پاسخگویی به نیازهای چالش برانگیز جامعه، دانشگاه، اعضای هیات علمی و دانشجو در حال تبدیل به حوزه‌ای غنی است. در این راستا به کارگیری فناوری می‌تواند فرصت‌های جدیدی را در این حوزه ایجاد کند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی عناصر و طراحی الگوی برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا انجام شده است. روش پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد جمع آوری و تحلیل کیفی بوده است که با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی و استقرایی به انجام رسیده است. شیوه، مصاحبه نیمه ساختاریافته با تعداد بیست نفر از متخصصان حوزه آموزش و فناوری با شیوه گلوله برفی و تا رسیدن به اشباع نظری بوده است. یافته‌های پژوهش ۶ مفهوم اصلی و ۴۲ مقوله‌ی فرعی شناسایی کرده است. نتایج پژوهش بر طراحی عناصر شش گانه هدف، محتوا، زمان، فضا، تعاملات و ارزیابی، با توجه به قابلیت‌ها و چالش‌های افزودن فاوا به این عناصر تاکید دارد. در نهایت الگوی طراحی برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا ترسیم شده است. توصیه نهایی بر طراحی سامانه یکپارچه شامل سیستم‌های متنوع آموزشی و پژوهشی مبتنی بر نیازهای فردی و سازمانی، رویکردهای فعال، تجربی، شخصی سازی، غیر رسمی و قابل انتقال به عمل در محیطی امن، منطبق با قوانین با توجه به شبیه سازی موقعیت‌های حضوری در زمانی منعطف و بهینه، با تعاملات فعال مخاطب، مربی و محتوا با رویکرد شفاف و انتخابی به همراه ارزیابی رشد دهنده و معتبر است.

کلیدواژه‌ها: طراحی مدل، عناصر، بهسازی، اعضای هیئت علمی، فناوری اطلاعات و ارتباطات

^۱ این مقاله از پایان نامه دکتری با عنوان "تحلیل، طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه‌های مبتنی بر فناوری برای مراکز توسعه توانمندی‌های اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش"، اجرا شده در دانشگاه اصفهان در سال ۱۴۰۱ استخراج شده است.

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. dr.gholami.atefeh@gmail.com

^۳ استاد گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول). arnasr@edu.ui.ac.ir

^۴ استادیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. sfijani@edu.ui.ac.ir

مقدمه

اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با کیفیت بالا برای اعضای هیات علمی مؤسسات آموزش عالی دارای ضرورت است. از ابتدای ظهور برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از دهه ۱۹۶۰ تا کنون و در گستره جغرافیایی جهانی، (۱) توسعه هیئت علمی به خوبی تثبیت شده و به یک فعالیت شناخته شده در آموزش عالی تبدیل شده است (۲). از علل گسترش توجه به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی، می‌توان به وجود نقش‌های متعدد مانند مدرس، محقق و ارائه دهنده خدمات و همچنین نیاز به پاسخگویی هر چه بیشتر به تغییرات روز افزون جامعه و نیازهای دانشجویان اشاره کرد (۳). در این زمینه بکر^۱ و همکاران (۴) تاکید می‌کنند: "پویایی نقش‌ها و مسئولیت‌های هیات علمی در کنار تغییرات مداوم در سیستم آموزشی و جامعه این انتظار را ایجاد کرده است که اعضای هیئت علمی، معلمان خلاق و مؤثر، محققان موفق، مدیران شایسته و رهبران علمی شایسته‌ای باشند، که این خود ضرورت بالندگی اعضای هیات علمی را آشکار می‌کند". در این راستا، سابقه ارائه برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی به خوبی پاسخگوی نیازهای اعضای هیات علمی بوده (۵) و همچنین باعث رقابت پذیری دانشگاه‌های بین‌المللی برای ارتقا کیفیت خدمات می‌شود (۶).

تعاریف گوناگونی برای توسعه اعضای هیات علمی مطرح شده است. توسعه اعضای هیات علمی به توسعه مهارت‌های تدریس و شایستگی‌های حرفه‌ای در زمینه مدیریت، رهبری و پژوهش می‌پردازد (۷، ۵). در تعریفی دیگر، توسعه اعضای هیئت علمی را فرایند تغییر نگرش، مهارت‌ها و رفتار اعضای هیئت علمی نسبت به شایستگی و اثربخشی بیشتر در پاسخگویی به نیازهای دانشجویان، نیازهای خود و نیازهای موسسه تعریف کرده‌اند (۸). زارع صفت و همکاران (۱۳۹۷، ص ۱۸۴-۱۸۵) در تجمیع تعاریف گوناگون این حوزه، توسعه اعضای هیات علمی را "فرآیندی بلندمدت، به طور برنامه‌ریزی شده یا نشده، مداوم و مبتنی بر آموزش‌های رسمی مانند (کارگاه‌های آموزشی) و برنامه‌های غیررسمی مانند (تعاملات بین گروهی) که در حوزه توسعه دانش، مهارت، ارزش و نگرش‌های حرفه‌ای است و به تغییرات پایدار در آموزش، تحقیق و خدمات، عملکرد سازمانی و فردی اعضای هیئت علمی منجر می‌گردد" تعریف کرده‌اند. تعریف اخیر از جامعیت خوبی برخوردار بوده و این پژوهش مبتنی بر آن، و البته صرفاً در حوزه آموزش، بر آن بنا می‌شود (۹).

در راستای تحقق برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی، دانشگاه رویکردهای مختلفی را برای تحقق این مهم دنبال کرده‌اند. برای مثال اغلب دانشگاه‌ها به ایجاد و ارائه خدمات از طریق مرکز توسعه یادگیری و تدریس پرداخته‌اند. در برخی دیگر از دانشگاه‌ها، این خدمات از طریق کارگروه‌های توانمندسازی تحقق بخشیده شده است و یا در سطح حداقلی، برنامه‌های فردی و یا برنامه‌های مشترک

^۱. Baker

دانشگاهی برای توسعه اعضای هیات علمی تدارک دیده شده است (۱۰). تلاش‌های «از بالا به پایین» توسط سازمان‌های ملی و بین‌المللی و حرکت‌های «از پایین به بالا» توسط افراد در بسیاری از محیط‌های محلی به پیشبرد این امر کمک کرده است (۱۱). در این راستا، وابسته به وسعت و امکانات دانشگاه، شکل متمرکز و منسجم ذیل ساختار سازمانی دانشگاه‌ها در قالب مراکز توسعه که اغلب با نام مرکز توسعه تدریس و یادگیری شناخته می‌شوند، از اقبال بیشتری برخوردار شده است. فارغ از میزان ساختار یافتگی واحدهایی که مسئولیت توسعه حرفه‌ای را بر عهده دارند، برنامه‌های متنوعی از جمله کارگاه، مشاوره فردی، انجمن، مربیگری، جوامع یادگیری، سمینار و موارد بسیار دیگری از این دست، با هدف بهبود توانایی‌های اعضای هیات علمی در حوزه تدریس و یادگیری در دسترس قرار دارد (۱۲) که هر یک به نوبه خود و متناسب با طراحی آموزشی که برای آن‌ها صورت می‌گیرد، می‌تواند به دستیابی به ابعادی از اهداف توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی کمک کند.

در دانشگاه‌های داخلی نیز، توجه به توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی روند پر فراز و نشیبی را طی کرده است. اولین اقدامات پیرامون توجه به توانمندسازی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های علوم پزشکی به سال ۱۳۵۱ باز می‌گردد (۱۳). اولین بار دانشگاه علوم پزشکی شیراز و پس از آن، سایر دانشگاه‌های علوم پزشکی با دایر کردن مرکز مطالعه و توسعه آموزش پزشکی نسبت به توانمندسازی اعضای هیات علمی در حوزه آموزش پزشکی اقدام کردند. در طرف دیگر، دانشگاه‌های تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (عتف) تا سال ۱۳۸۰ به طور رسمی از برنامه‌های توانمندسازی بی بهره بودند. در ادامه از سال ۱۳۸۰ طی دوره شش ساله برنامه سوم توسعه، ارائه کارگاه‌های آموزشی در جهت توانمندسازی اعضای هیات علمی با نظارت موسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی در دستور کار دانشگاه‌ها قرار گرفت. با این حال، مجدد پس از این بازه زمانی، کارگاه‌ها رو به افول گذاشت (۱۴). در ادامه، در سال ۱۳۹۰ مطابق با آیین نامه طرح دانش افزایی و توانمندسازی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۵) بحث توانمندسازی اعضای هیات علمی مجدداً مورد توجه قرار گرفت، هر چند احیای اجرای کارگاه‌های آموزشی برای توانمندسازی اعضای هیات علمی در حوزه‌های آموزشی و دیگر حوزه‌های وابسته به آن، می‌تواند نوید بخش افزایش توجه به این حوزه باشد، با این حال، بسنده کردن به این سطح و قالب صرفاً کارگاهی، شکاف موجود میان دانشگاه‌ها خارجی و داخلی و حتی شکاف میان دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیر علوم پزشکی را در بهره برداری از مزایای برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای کاهش نمی‌دهد (۱۶) -

^۱. Center for Teaching and Learning

^۲. شایان ذکر است، در این پژوهش هر گاه از برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی سخن گفته می‌شود، منظور انواع پر شماری از برنامه‌های آموزشی است و صرفاً به دوره و کارگاه‌های مرسوم اکتفا نشده است.

۱۹) در این راستا اقدام به بازنمایشی و باز طراحی برنامه‌ها پیرامون موضوع توسعه اعضای هیات علمی در ایران ضرورت دو چندان می‌یابد.

یکی از بارزترین تحولات در عصر حاضر، ظهور فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات (فاوا) است که به وضوح خود را سطوح مختلف آموزش نشان داده است. توجه به عنصر فاوا از نگاه متخصصان حوزه توانمندسازی اعضای هیات علمی دور نمانده و برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی با مصداق‌های فاوا مانند تارنما و سیستم‌های مدیریت یادگیری مجازی، چندرسانه‌ای‌ها، شبکه‌های اجتماعی، وب سرویس‌های برخط و غیر برخط اجرا شده است. کارگاه، دوره و موب، کنفرانس و وبینار، مشاوره، مربیگری، مشاهده هم‌تایان و متخصصان، جلسات بحث و گفت و گو، انجمن و جوامع حرفه‌ای مجازی، پشتیبانی فنی، کتابخانه الکترونیکی، منابع علمی دیجیتال و شبیه سازی (۲۰-۲۳) نمونه‌هایی از این ترکیب هستند.

هر چند بررسی تاریخی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی از کاربرد گسترده فاوا در این نوع از برنامه‌ها خبر می‌دهد، با این حال تا کنون بررسی دقیقی از زمان و گستره ادغام فاوا با برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی انجام نشده است. با این وجود، به دلیل سرعت نفوذ بالای فاوا در عرصه‌های مختلف زندگی، می‌توان کاربرد فناوری‌ها در برنامه‌های بالندگی را هم‌زمان با ظهور آن‌ها در حوزه‌ی آموزش به طور عام و به ویژه هم‌زمان با ظهور آن‌ها در عرصه‌ی توسعه کارکنان دانست. از طرف دیگر از آنجاکه حوزه‌ی توانمندسازی اعضای هیات علمی قدمتی معادل فاوا دارد، ظهور و بروز آن‌ها می‌تواند هم زمان باشد. برای مثال هیلارد جیسون^۱ به عنوان یکی از متقدمان ارائه کننده‌ی برنامه‌های توانمندسازی در دهه ۱۹۵۰ در دانشگاه بوفالو^۲ از ایده‌ی بیماران شبیه‌سازی شده (استاندارد) و ضبط ویدیویی برای آموزش استادان در حوزه‌ی پزشکی استفاده می‌کرد که این ایده توجه متخصصان این حوزه را در سطح جهانی برانگیخته بود.^۳ (۲۴). این نمونه می‌تواند گواهی بر هم‌زمانی و قابلیت ذاتی ادغام فاوا در برنامه‌های بالندگی باشد.

کمبود منابع علمی در حوزه توانمندسازی اعضای هیات علمی در بستر فاوا و گستردگی کاربرد آن، ارائه تعریف دقیقی از فاوا و به تبع آن توانمندسازی در بستر فاوا را ضروری می‌کند. انجمن فناوری اطلاعات آمریکا (ITAA)^۴ "فناوری اطلاعات" را "دانشی که به مطالعه، طراحی، توسعه، پیاده‌سازی، پشتیبانی یا مدیریت سامانه‌های اطلاعاتی مبتنی بر رایانه، به‌ویژه برنامه‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزار رایانه می‌پردازد"، تعریف کرده است. به عبارت دیگر فناوری اطلاعات به کلیه فناوری‌هایی اشاره می‌کند که در شش حوزه جمع‌آوری، ذخیره‌سازی، پردازش، حفاظت، انتقال و نمایش اطلاعات کاربرد دارند. در معنایی

1. Information and Communications Technology

2. Hilliard Jason

3. University at Buffalo

4. Information Technology Association of America

جامع‌تر اصطلاح "فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)" که با افزودن واژه "ارتباطات" به تعریف قبلی شکل گرفته و تکمیل کننده تعریف قبلی است که ارتباط بین داده‌ها را برجسته می‌کند (۲۵). بر این اساس تعریف "فاوا در توانمندسازی اعضای هیات علمی" به معنای "کاربرد انواع برنامه‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری به منظور بهبود فرایند جمع‌آوری، ذخیره‌سازی، پردازش، حفاظت، انتقال و نمایش اطلاعات و ارتباط آن‌ها در انواع برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی" است.

در تلاش برای سازماندهی برنامه‌های بالندگی توسعه اعضای هیات علمی، توجه به اصول طراحی برنامه آموزشی، چه در ترکیب با فاوا و چه خارج از آن، حائز اهمیت است. طراحی برنامه درسی، به عنوان قلب آموزش (۲۶)، به معنای چارچوبی برای تصمیم‌گیری پیرامون آنچه باید پیش از اجرا، مد نظر قرار بگیرد است (۲۷). پاسخ به پرسش‌هایی مانند: "هدف بالندگی اعضای هیئت علمی چیست؟ محتوای مورد نیاز اعضای هیئت علمی چه مواردی را شامل می‌شود؟ برنامه‌های بالندگی چه زمانی و چگونه باید ارائه شود؟ ارزیابی در برنامه بالندگی چگونه باید صورت گیرد؟" در حیطه طراحی برنامه درسی قرار می‌گیرد (۱۹) با بررسی پیشینه پر شمار حوزه توانمندسازی اعضای هیات علمی (۲۸-۳۰) می‌توان نکاتی را پیرامون چگونگی طراحی برنامه‌های توانمندسازی به ویژه در داخل کشور (۳۱-۳۵)، استخراج کرد. با این حال، افزودن فاوا به هر برنامه آموزشی، تحولاتی در آن ایجاد می‌کند که لازم است در طراحی آموزشی مورد بررسی و بازاندیشی قرار گیرد. پژوهش‌ها به طور موردی (۲۲، ۳۶-۴۱)، برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی را در بستر مبتنی بر فاوا بررسی کرده‌اند، با این حال پژوهشی که به طور منسجم طراحی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی را در بستر فاوا مورد توجه قرار داده باشد، یافت نشد. بر این اساس در پژوهش حاضر، ویژگی‌های عناصر طراحی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این راستا به سؤالات پژوهشی زیر پاسخ داده می‌شود:

سؤال کلی) ویژگی‌های عناصر طراحی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چیست؟

۱. عنصر هدف در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟
۲. عنصر محتوا در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟
۳. عنصر زمان در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟
۴. عنصر فضا در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟
۵. عنصر تعاملات در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟
۶. عنصر ارزشیابی در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش اجرای آن از نوع کیفی است. منابع جمع آوری اطلاعات، شامل متخصصان دانشگاه‌های مختلف کشور که در حوزه‌ی توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی و همچنین فناوری دارای تجربه یا دانش تخصصی هستند، است. شیوه نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی (۴۲) است که در آن از مصاحبه شونده‌گان خواسته می‌شود صاحب‌نظران دیگری را که در موضوع پژوهش دارای ملاک‌های خبرگی هستند، معرفی کنند. ملاک انتخاب مصاحبه شونده‌گان، داشتن تجربه و تخصص آموزشی و فناوری در اجرای برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی است. حجم نمونه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که در نهایت بیست نفر از متخصصان مطابق با مشخصات در جدول ۱ در پژوهش حاضر شرکت داشتند.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان دارای ملاک‌های خبرگی در حوزه آموزش و فناوری

ردیف	جنسیت	تحصیلات	مرتبه علمی	ردیف	جنسیت	تحصیلات	مرتبه علمی
۱	زن	برنامه ریزی درسی	استاد	۱۱	زن	تکنولوژی آموزشی	استادیار
۲	مرد	برنامه ریزی درسی	استاد	۱۲	مرد	تکنولوژی آموزشی	استادیار
۳	مرد	برنامه ریزی درسی	استاد	۱۳	مرد	تکنولوژی آموزشی	استادیار
۴	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد	۱۴	زن	برنامه ریزی درسی	استادیار
۵	مرد	مهندسی کامپیوتر	استاد	۱۵	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار
۶	مرد	مهندسی کامپیوتر	استاد	۱۶	مرد	مدیریت آموزشی	استادیار
۷	مرد	برنامه ریزی درسی	دانشیار	۱۷	زن	مدیریت آموزش عالی	استادیار
۸	مرد	مدیریت آموزشی	دانشیار	۱۸	مرد	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	استادیار

¹. Snowball Sampling

ردیف	جنسیت	تحصیلات	مرتبه علمی	ردیف	جنسیت	تحصیلات	مرتبه علمی
۹	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار	۱۹	مرد	مدیریت فناوری اطلاعات و ارتباطات (IT)	استادیار
۱۰	مرد	علوم اطلاعات و ارتباطات	دانشیار	۲۰	زن	مهندسی کامپیوتر	استادیار

برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است. مصاحبه‌ها با سؤال اصلی "در طراحی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی در بستر فاوا به چه نکاتی باید توجه کرد؟" شروع و در ادامه با گفت و شنود سعی شد، عمق گفت و گوها بیشتر شود. مصاحبه‌ها به صورت فردی، در فضای حضوری یا مجازی (به انتخاب مصاحبه شونده) انجام شد. مدت زمان جلسات، تقریباً شصت دقیقه بوده و تمامی مصاحبه‌ها با کسب اجازه از مصاحبه شونده‌گان ضبط شد.

روش پژوهش از نوع کیفی بوده و برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. در این روش، همزمان با کد گذاری و تفسیر کیفی داده‌ها، ساختاری از مقوله‌ها و مفاهیم با نگاهی رفت و برگشتی، ابتدا از جز به کل (استقرایی) و سپس کل به جز (قیاسی) انجام شد (۴۳). بر این اساس، در مرحله استقرایی، ابتدا متن مصاحبه‌ها به کدهای باز نسبت داده شد سپس با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهومی، مقوله‌ها ایجاد شدند. از آنجاکه مصاحبه‌ها گام به گام تحلیل می‌شد، مفاهیم اصلی شامل عناصر طراحی، به مرور پدیدار گشت که مبنای طراحی سؤالات جزئی پژوهش قرار گرفت. در ادامه مفاهیم شکل گرفته کدهای باز، مقوله‌ها و مفاهیم بارها مورد بازبینی قیاسی قرار گرفته و جدول کدهای باز، مقوله‌ها و مفاهیم تشکیل شد. در نهایت بر اساس ارتباطات مفاهیم و مقوله‌ها، الگوی عناصر طراحی برنامه درسی بالندگی اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا ترسیم شد.

برای اعتبارسنجی کد گذاری‌های صورت گرفته، از سه نفر از متخصصان کمک گرفته شد تا با مقایسه متن پیاده شده و کد گذاری حاصل از آن، اعتبار تحلیل‌ها را بررسی کنند. در ادامه با تعیین عناوین مناسب‌تر و یا جابجایی ترتیبی برخی کدها و مقوله‌های محوری، موارد اعلامی اصلاح شد. همچنین در بررسی قابلیت اطمینان، یافته‌های پژوهش شامل مقوله‌ها و مفاهیم، به همراه الگوی ترسیم شده در دو جلسه‌ی گروه‌های کانونی^۱ شامل جمعی از صاحب‌نظران (مصاحبه شونده‌گان اولیه و متخصصان جدید) مورد بحث و پس از اصلاحات، قابلیت اطمینان یافته‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

^۱. Focus Groups

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به پرسش کلی "ویژگی‌های عناصر طراحی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چیست؟"، از کد گذاری حاصل از مصاحبه‌ها، شش مفهوم کلی "هدف گذاری، طراحی محتوا، طراحی زمان، طراحی فضا، طراحی تعاملات، طراحی ارزیابی" استخراج شده است. شش مقوله‌ی اصلی شامل هدف گذاری توسط ۷۰ درصد، طراحی محتوا ۹۵ درصد، طراحی زمان ۸۵ درصد، طراحی فضا ۹۰ درصد، طراحی تعاملات ۹۵ درصد و طراحی ارزیابی توسط ۸۰ درصد، از مصاحبه شونده‌ها مورد اشاره قرار گرفته‌اند. جدول شماره ۳ جزئیات کدهای باز، مقوله‌ها و مفاهیم را به نمایش می‌گذارد.

جدول ۳. ماتریس دو بعدی مفاهیم و مقوله‌های طراحی برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا

مفاهیم (فراوانی)	مقوله‌ها (فراوانی)	نمونه کدهای باز	کد مصاحبه شونده‌گان
هدف	هدف گذاری مبتنی بر نیاز	پرسش از نیاز سازمان، پژوهش ملی و دانشگاهی	۱-۸-۱۰-۱۴-۱۷
گذاری (۱۴)	هدف گذاری مبتنی بر نیاز فردی مخاطب (۱۲)	وضع موجود و مطلوب فرد، برنامه فردی برای رشد خود	۲-۴-۶-۷-۸-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۶-۱۷-۱۹
	تعیین محتوا (۱۰)	محتوای آموزشی، محتوای آموزشی متناسب با رشته تخصصی، موضوعات مورد علاقه	۲-۳-۷-۸-۹-۱۰-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹
	تنوع محتوا (۷)	محتوای متنوع، گستره موضوعات حوزه توسعه	۱-۲-۴-۱۶-۱۷-۱۹-۲۰
طراحی محتوا (۱۹)	حق انتخاب محتوا (۳)	انتخاب باز، انتخاب بر اساس نیاز	۲-۴-۱۶
	تعیین حجم محتوا (۱۲)	چکیده و مختصر	۱-۲-۳-۴-۷-۸-۱۰-۱۱-۱۵-۱۶-۱۸-۲۰
	کیفیت محتوا (۱۱)	به روز، جذاب، مفید	۱-۲-۳-۴-۷-۸-۱۰-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹
	طبقه بندی محتوا (۶)	ساده به مشکل، تخصصی و غیر تخصصی، موضوعی	۳-۸-۹-۱۰-۱۴-۱۵
رویکرد یادگیری موقعیتی (۱۲)	تدریس موقعیتی، تفاوت کلاس‌ها، آموزش عملی		۲-۴-۶-۸-۱۰-۱۱-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹

مفاهیم (فراوانی)	مقوله‌ها (فراوانی)	نمونه کدهای باز	کد مصاحبه شوندگان
	رویکرد قابلیت انتقال (۵)	قابل کاربرد در کلاس	۲-۴-۹-۱۰-۱۳
	رویکرد یادگیری غیر مستقیم (۳)	یادگیری ضمنی و پنهان	۳-۱۶-۱۷
	رویکرد شخصی سازی (۷)	سبک‌های یادگیری، تفاوت فردی	۱-۲-۴-۷-۱۶-۱۷-۱۹
	تنوع قالب ارائه محتوا (۱۵)	انواع چندرسانه‌ای ها، تنوع ارتباط صوتی، تصویری و نوشتاری	۱-۲-۴-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰
	تعیین حجم محتوا چندرسانه‌ای (۴)	کیفیت حجم کافی، عدم افزودگی حجم دیجیتالی	۱-۱۱-۱۵-۱۶
	قابلیت ذخیره و نگه داری محتوا (۱۲)	مستندسازی، آرشیو، استفاده مجدد	۱-۲-۷-۸-۹-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۶-۱۸-۲۰
	قابلیت تحلیل سیستمی محتوا (۱۱)	جست و جو، محاسبه و بازخورد خودکار، طبقه بندی نتایج	۱-۱۵-۱۴-۱۳-۹-۸-۷-۴-۱-۲۰-۱۸-۱۶
	تعیین بازه زمانی (۸)	سالانه، ترمی، هفتگی	۱-۶-۸-۱۴-۱۶-۱۷-۱۸-۲۰
طراحی زمان (۱۷)	تعیین مدت زمان (۱۱)	زمان محدود یا باز، کوتاه، مداوم	۱-۲-۳-۴-۷-۸-۹-۱۳-۱۶-۱۸-۲۰
	تعیین نوع همزمان/غیرهمزمان (۱۱)	انعطاف زمانی، قابلیت تکرار	۲-۴-۷-۹-۱۲-۱۴-۱۵-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰
	طراحی فضای ترکیبی (۱۶)	دسترسی به بستر حضوری و مجازی همزمان و غیر همزمان	۱-۲-۴-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰
طراحی فضا (۱۸)	حق انتخاب فضا (۱۰)	انتخاب بر اساس سهولت دسترسی یا امکانات	۱-۲-۴-۷-۸-۹-۱۴-۱۶-۱۹-۲۰
	تعیین سامانه (۱۵)	سامانه مدیریت یادگیری، شبکه‌های مجازی، پورتفولیو الکترونیکی، کتابخانه مجازی	۱-۲-۴-۷-۸-۹-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰

مفاهیم (فراوانی)	مقوله‌ها (فراوانی)	نمونه کدهای باز	کد مصاحبه شوندگان
	تنوع سامانه (۴)	دسترسی چندگانه به خدمات	۲-۴-۱۱-۱۶
	رابط کاربری سامانه (۸)	کاربرپسند، سهولت، زیبا، به روز	۲-۴-۷-۹-۱۱-۱۶-۱۹-۲۰
	ارتباط و یکپارچگی سامانه‌ها (۳)	سامانه جامع، ارتباط سیستم‌ها	۹-۱۳-۱۵
	رویکرد چیدمان شبیه به واقعیت (۵)	حس مکان، شبیه سازی حضور	۱-۳-۵-۱۴-۱۵
	انطباق با قوانین حوزه فاوا (۷)	قوانین کپی رایت	۱-۷-۱۱-۱۳-۱۴-۱۵-۱۸
	امنیت سامانه (۶)	مجوز دسترسی، امنیت اطلاعات	۱-۱۱-۱۳-۱۴-۱۸-۱۹
	رویکرد تعامل فعال انسانی (۱۶)	کارگروهی، تعامل همتایان، تعامل با مربی	۱-۲-۳-۴-۵-۷-۸-۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۲۰
	طراحی تعامل با محتوا (۸)	ویرایش محتوا، بحث و بازخورد بر محتوا	۱-۴-۸-۹-۱۲-۱۳-۱۵-۱۹
	تعیین تعداد مخاطبان (۶)	تنظیم ظرفیت فضا بر اساس تعداد	۱-۷-۹-۱۴-۱۸-۲۰
طراحی تعاملات (۱۹)	تعیین گستره و عمق تعامل (۱۱)	ارتباطات ملی و بین المللی، روابط دوستانه و عمیق	۱-۲-۳-۴-۸-۱۱-۱۲-۱۴-۱۶-۱۸-۱۹
	گروه بندی در تعاملات (۱۵)	رشته‌ای و بین رشته‌ای، بر اساس نوع فضای در دسترس	۱-۲-۴-۵-۷-۸-۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۹-۲۰
	قابلیت‌های فاوا برای تعامل (۱۳)	اشتراک صدا، تصویر، محتوا، سرعت گروه بندی، سرعت تحلیل و بازخورد	۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۸-۲۰
	رویکرد انتخابی روابط انسانی (۵)	آزادی در انتخاب هم‌تا یا گروه	۲-۴-۱۲-۱۶-۱۹
	قابلیت محرمانگی فرایند تعامل (۷)	ارزیابی یا نظرسنجی محرمانه	۱۸-۱۴-۹-۸-۷-۳-۱

مفاهیم (فراوانی)	مقوله‌ها (فراوانی)	نمونه کدهای باز	کد مصاحبه شوندگان
	قابلیت شفاف سازی فرایند	پایاده سازی شفاف روندها،	۱-۷-۸-۹-۱۱-۱۳-۱۴-
	تعامل (۱۰)	کاهش دخالت عامل انسانی	۱۵-۱۶-۱۸
	تعیین منابع ارزشیابی (۱۲)	نظرسنجی دانشجو، ارزیابی همتا، ارزیاب، خودسنجی	۲-۳-۴-۷-۸-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۲۰
	انواع روش‌های ارزشیابی (۱۱)	مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه	۴-۷-۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۲۰
طراحی ارزشیابی (۱۶)	رویکرد غیر رسمی ارزشیابی (۵)	ارزیابی با هدف رشدهنده، بازخورد ضمنی	۲-۳-۴-۱۰-۱۸
	تحلیل و تعیین سطح در ارزشیابی (۱۰)	بررسی میزان رشد، ارتقا شغلی بر اساس نتایج	۱-۳-۴-۷-۸-۹-۱۰-۱۲-۱۶-۱۸
	اعتبارسنجی ارزشیابی (۵)	ترکیب انواع ارزیابی در دو بستر حضوری و مجازی	۴-۷-۱۴-۱۶-۱۸

در ادامه برای درک بهتر، یافته‌های به دست آمده در قالب سؤال‌های جزئی پژوهش که بر اساس مفاهیم (عناصر طراحی) شکل گرفته‌اند، دسته بندی و ارائه شده است:

سؤال ۱) عنصر هدف در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟
 بر اساس نظر مصاحبه شوندگان یکی از گام طراحی برنامه‌های توسعه توانمندی اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا "هدف گذاری" است. هدف گذاری با دو رویکرد "هدف گذاری مبتنی بر نیاز جمعی سازمان" و "هدف گذاری مبتنی بر نیاز فردی مخاطب" مورد توجه قرار گرفته است.

در موضوع "هدف گذاری مبتنی بر نیاز جمعی سازمان"، مصاحبه شونده شماره ۸ از هدف گذاری مبتنی بر نیاز جمعی سازمان می‌گوید: «برای مثال انتخاب موضوع آموزش‌های عمومی نیز بهتر است بر اساس نیازسنجی باشد. یعنی از اساتید از قبل پرسیده شود چه چیزی نیاز آنهاست. مثلاً در طی کرونا اساتید تازه متوجه شدند چه نیازهایی برای آموزش آنلاین دارند. اینکه ارزیابی آنلاین چگونه باید باشد؟ به نظرم می‌توان در قالب پژوهش‌هایی نیازهای اساتید را استخراج کرد و بر اساس آن موضوع کارگاه و سمینار برنامه ریزی و طراحی کرد». در ادامه مصاحبه شونده‌ها به توجه به هدف گذاری مبتنی بر نیاز فردی مخاطب اشاره دارند. برای مثال مصاحبه شونده شماره ۷ از قابلیت‌های فناوری‌ها برای پاسخگویی بهتر به نیازها به طور فردی می‌گوید: «از ویژگی‌های اصلی محیط‌های مجازی باید به فراگیر محور بودن توجه

کرد. برخلاف آموزش حضوری در آموزش‌های مجازی انتظار می‌رود که فراگیر محورتر باشد. یعنی بهتر نیازهای فرد را پوشش دهد.

سؤال ۲) عنصر محتوا در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟ "طراحی محتوا" یکی دیگر از گام‌های طراحی برنامه‌های توسعه توانمندی مبتنی یا با ترکیب فناوری‌ها است. بخشی از کدهای مورد اشاره در طراحی محتوا فارغ از وجه مبتنی بر فناوری اهمیت دارد و بخشی از کدهای مورد اشاره بر جنبه‌ی مبتنی بر فناوری استوار است. طراحی کلی محتوا (کدهای "تعیین محتوا، تنوع محتوا، حق انتخاب در محتوا، تعیین حجم محتوا، کیفیت محتوا، طبقه بندی محتوا، رویکرد یادگیری موقعیتی، رویکرد قابلیت انتقال، رویکرد یادگیری غیر مستقیم، رویکرد شخصی سازی") و طراحی محتوا مبتنی بر فناوری (کدهای "تنوع قالب ارائه محتوا، تعیین حجم محتوا چندرسانه‌ای، قابلیت ذخیره و نگه داری محتوا، قابلیت تحلیل سیستمی محتوا") است. با این حال در هر دو وجه، فناوری موجب ایجاد تفاوت‌هایی شده است. در ادامه هر یک از کدها تشریح می‌شود.

برای "تعیین محتوا"، مصاحبه شونده شماره ۲ می‌گوید: «برای توسعه توانمندسازی‌ها دو نوع محتوا داریم. یک سری محتوا تخصصی یعنی چیزهایی که برای همه استادان لازم است و مایل هستیم همه آن را یاد بگیرند مثل اصول آموزش، اصول ارزشیابی، کاربردهای فناوری و موارد دیگر. یک سری آموزش هم داریم که عمومی نیستند می‌خواهیم افراد بر اساس علاقه به آن سمت بروند. مثلاً گاهی یک فرد دوست دارد حافظ شناسی بخواند، دوست دارد در مورد محتواهای چندرسانه‌ای بداند، دوست دارد در مورد اصول تغذیه بداند». موضوع دیگر، لزوم "تنوع محتوا" است. مصاحبه شونده شماره ۲ در مورد تنوع اشاره دارد: «مثل کافه‌های فرانسوی یک منوی باز به شما می‌دهند. خودت انتخاب کن که قهوه‌ات چگونه باشد. شکر باشد یا نباشد. شیر باشد یا خیر نباشد. کیک چگونه باشد و غیره یعنی به ما یک منوی بسته نمی‌دهند. منوی باز دارد که خود افراد انتخاب می‌کنند. برای من برای مخاطب امروز ما استاد باشد و چه دانشجوی. یک رویکرد کاملاً باز و انتخابی فراوانی و تنوع ارائه و محتوا داشته باشیم و انتخاب را بگذاریم بر عهده مخاطب، جالب اینکه در فضای مجازی دست ما برای این کار بازتر است». وجود تنوع، باعث ایجاد "حق انتخاب محتوا" می‌شود. مصاحبه شونده شماره ۴ می‌گوید: «سرسرفه آدم‌ها بعضی‌ها یک انتخاب دارند، برخی دیگر انتخاب‌های متنوع‌تری دارند، معنایش در نهایت یکی هست. همه سیر می‌شوند و می‌روند کنار و بهره خودشان را می‌برند. اما اگر تنوع و کیفیت همه اینها حفظ شده باشد آن وقت افراد به بهره‌وری خودشان اظهار می‌کنند». بحث مورد توجه بعدی، "تعیین حجم محتوا" است. فناوری‌ها محدودیت‌های مرتبط با حجم ارائه مطالب را کاهش می‌دهند با این حال چالش‌هایی را به وجود می‌آورد که مورد توجه برخی مصاحبه شونده‌ها قرار گرفته است. مصاحبه شونده شماره ۱۳ اذعان دارد: «انقدر اطلاعات و حجم محتوا در این فضا بالا است و مشکلات و مشغله ما در دانشگاه‌ها و زندگی روزمره بالا

است که اصلاً وقت نمی‌شود از این‌ها استفاده کرد. گاه خود این برنامه‌های آموزشی، ضد آموزشی هستند. وجود زیاد از حد آنها برنامه زندگی ما را به هم می‌ریزد، به جای دریافت آموزش از این‌ها دل زده می‌شویم. همچنین وفور منابع نوعی سانسور را به وجود می‌آورد چون افراد را سطحی بار می‌آورد و افراد به عمق توجه نمی‌کنند. انجمن‌ها و کانال‌ها هستند که در روز صدها پیام و اطلاع رسانی قرار می‌دهند. انقدر زیاد است که آدم اصلاً توجه نمی‌کند». صحبت دیگر مربوط به محتوا، پیرامون "کیفیت محتوا" می‌چرخد. برای مثال مصاحبه شونده شماره ۱۵ می‌گوید: «در بحث کیفیت قبلاً اگر کسی می‌خواست کتاب منتشر کند، خیلی روی محتوا، نگارش و ظاهر آن وقت صرف می‌کرد. الان روند خیلی تسهیل شده. تهیه محتوای دیجیتال سریع شده، دقت را هم بسیار کم کرده است. بنابراین در محتوای دیجیتال و نگارش آن دقت بیشتری شود. باید سند دیجیتال همانند سند کاغذی با همان دقت و کیفیت آماده شود».

موضوع بعدی مورد توجه در طراحی محتوا، "طبقه بندی محتوا" بر مبنای عناوین مختلف است. برای مثال مصاحبه شونده شماره ۳ می‌گوید: «سطح بندی از آسان به مشکل داشته باشد و همچنین به صورت رشته‌ای تقسیم بندی شده باشد. لزومی ندارد یک فرد در رشته فیزیک یک کتاب روش تدریس تخصصی بخواند بلکه باید مرتبط با رشته او باشد منابع فله‌ای ارائه نشود». "رویکرد یادگیری موقعیتی" در طراحی محتواهای عملی مورد اشاره مصاحبه شونده شماره ۱۶ است: «ما اعتقادمان بر این است که تدریس و یادگیری موقعیتی است. موقعیتی که یک استاد در دوره دکتری با شما دارد با موقعیتی که همان استاد دو سال پیش در همین کلاس با یک گروه دیگر داشته متفاوت است. برای موضوعاتی مثل شیوه تدریس بهتر است یک تدریس عملی را که فردی انجام داده به صورت مسئله در قالب فیلم ارائه دهند و نقد و بررسی نکات قوت و ضعف آن را ارائه دهند. چون هر کدام از افراد در کلاسشان شرایط واقعیت‌های خاصی را تجربه کرده‌اند تقاطعی افکار و برهم کنش این موقعیت‌ها و تعامل‌ها در کلاس می‌تواند برای یادگیری به طور عمیق‌تری تأثیر بگذارد». "رویکرد قابلیت انتقال" از جمله کدهایی است که مورد توجه مصاحبه شونده‌ها بوده است. مصاحبه شونده شماره ۱۰ تأکید دارد: «منابعی که استفاده می‌شود باید طوری باشد که فرد بتواند به راحتی آن را در عرصه عمل و اجرا پیاده کند. باید جوری طراحی کنید که به کار بیاید». رویکرد یادگیری غیر مستقیم توسط مصاحبه شونده شماره ۱۶ اشاره شده است: «شاید بخشی از این محتواها را بپذیریم که در قالب آموزش (مستقیم) ارائه شوند. اما بخش عمده آن دوره‌ها و آموزش‌هایی که الان به استادان ارائه می‌شود مثل اخلاق حرفه‌ای نباید به طور مستقیم و در قالب کارگاه باشد. بلکه باید به صورت غیر مستقیم باشد. معتقدم اینها باید‌ها و رفتارهای شکل گرفته در خود استاد باشد اما اگر فردی اینها را نداشته باشد آموزش نیاز دارد، اما نه مستقیم، فکر می‌کنم آموزش در قالب کلیپ‌های کوتاه غیر مستقیم حتماً اثرگذارتر از اجرای دوره‌های گسترده در مورد مبانی اخلاق حرفه‌ای یا معارف دیگر است». نکته بعدی در طراحی محتوا، توجه به تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری مختلف در افراد است که تحت عنوان "رویکرد شخصی سازی" مورد توجه برخی از افراد قرار گرفته است. برای مثال

مصاحبه شونده شماره ۴ تاکید دارد: «در بحث منابع آموزشی توجه به سبک‌های یادگیری مهم است. یک عده‌ای را برای توسعه و رشد باید روی سبک شنیداری کارکرد و امکانات برایشان فراهم کرد. برخی در سبک بصری یاد می‌گیرند. نمی‌شود برخی از این‌ها را حذف کرد. باید تنوع را رعایت کرد. تصویری، صوتی، چند رسانه‌ای همه باید پشتیبان یادگیری باشند. اگر برخی از اینها را فیلتر کنید و نداشته باشید برخی از یادگیرندگان را فیلتر کرده‌اید. جهت دادید به برخی از آدم‌ها در حالی که برخی رها شده‌اند. مثلاً برخی‌ها وقتی پادکست گوش می‌دهند کامل در آن فضا قرار می‌گیرند و انگار دارند داستان مادر بزرگشان را گوش می‌دهند، یعنی اینقدر با آن ارتباط نزدیک برقرار کرده‌اند. در حالی که برخی اینجور نیستند و تصویری هستند. پس این تفاوت‌های فردی ناظر به منابع متعدد و متنوع و با کیفیت است و تنوع باید دیده شود».

در ادامه کدهای مرتبط با طراحی محتوا متناسب با وجه مبتنی بر فاوا مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بحث "قالب ارائه محتوا"، مصاحبه شونده شماره ۱۲ پیشنهاد دارد: «در مجازی ما محدودیتی در ارائه انواع رسانه‌های دیجیتال نداریم. رسانه‌های تصویری، صوتی، چند رسانه‌ای همه باید پشتیبان یادگیری باشند. باید تولید محتوا با ابزارهای خاص داشته باشیم مثلاً با ای اسپرینگ یا استوری لاین تولید کنیم، این کار تخصصی است، قرار دادن چند کتاب و فایل به شکل پی دی اف کفایت نمی‌کند. از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های رسانه‌های مختلف در حد کامل استفاده شود نه اینکه همان منابع سنتی را صرفاً به این بستر منتقل کنیم». موضوع مورد توجه بعدی "حجم فایل‌های چندرسانه‌ای" است. مصاحبه شونده شماره ۱ در طراحی حجم محتوا فناورانه معتقد است: «حجم فایل با کیفیت‌های مختلف برای افراد با محدودیت‌های اینترنتی در نظر گرفته شود. کیفیت مناسب در حجم مناسب و نه خیلی بالا». مورد بعدی امکان "ذخیره سازی محتوا" در بسترهای مبتنی بر فناوری است که به عنوان قابلیت‌هایی که باید از آن استفاده شود مورد توجه قرار گرفته است. مصاحبه شونده شماره ۱ می‌گوید: «باید از استادان از هنگام جذب در دانشگاه تا هر لحظه مستندات رشد داشته باشید تا بدانید چه آموزش‌هایی را دیده، چه چیزی را ندیده، چه ارزیابی‌هایی داشته طی این مدت. همچنین ما منابع، کتاب‌ها و فیلم کارگاه‌هایمان را بارگذاری کنیم». یکی دیگر از قابلیت‌های فناوری که در طراحی محتوا مورد توجه قرار گرفته است، "قابلیت تحلیل محتوا و فرایند" است که ضمن وجود نکات مثبت، ملاحظاتی نیز دارد. مصاحبه شونده شماره ۲۰ به آن اشاره می‌کند: «در ارزیابی‌های مجازی، افرادی که می‌خواهند از این نتایج استفاده کنند، باید هوشمندانه تحلیل کنند، یا نرم افزارهای تحلیل باید هوشمند باشد. برای مثال اگر فردی از روی بی

¹. iSpring

². Storyline

دقتی، کم حوصلگی و یا عمدی مواردی را درست نزند مثلاً همه موارد را خیلی ضعیف بزند، باید بررسی شود».

سؤال ۳) عنصر زمان در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟ ویژگی‌های طراحی زمان برنامه‌های توسعه توانمندی مبتنی یا با ترکیب فناوری‌ها توسط مصاحبه شونده‌ها مورد توجه قرار گرفته است. کدهای "تعیین بازه زمانی، تعیین مدت زمان، تعیین نوع همزمان/غیرهمزمان" از جمله موارد مورد اشاره‌اند. هر یک از موارد به ترتیب معرفی می‌شوند.

در طراحی زمان، کد "تعیین بازه زمانی" مورد اشاره مصاحبه شونده شماره ۸ است که می‌گوید: «زمان را برنامه ریزی کنند، اولویت بندی موضوعات در برنامه ریزی کوتاه مدت، ترمی و سالانه داشته باشیم. نوع دوره را تعریف کنیم که آیا ماهانه است یا هفتگی». موضوع دیگر مورد توجه برای طراحی زمان، "مدت زمان" لازم برای برنامه است که مصاحبه شونده شماره ۴ معتقد است: «ما باید در این فضاها زمان را مدیریت کنیم. اگر قرار است در یک کلاس حضوری آموزش ۹۰ دقیقه باشد آیا باید در کلاس مجازی هم ۹۰ دقیقه باید باشد؟ چرا وقتی قابلیت فناوری ایجاد انعطاف زمان است، افراد را محدود به زمان کنیم؟». قابلیت انعطاف زمانی ایجاد شده توسط فناوری برای برنامه‌ها و "تعیین نوع همزمان/غیرهمزمان" برنامه مورد اشاره مصاحبه شونده شماره ۷ است که می‌گوید: «در کل اگر ما از امکانات استفاده کنیم آموزش همزمان آنلاین و غیر همزمان آفلاین هر دو را داشته باشیم خیلی اثربخش است مسلماً. وابسته به اینکه هر برنامه چه کارکردی دارد، نیاز مخاطب چیست، نوع همزمان یا غیر هم زمان بر دیگری ترجیح دارد».

سؤال ۴) عنصر فضا در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟ طراحی فضا از جمله مهمترین بخش‌های تغییر یافته در برنامه‌های توسعه توانمندی مبتنی یا با ترکیب فناوری‌ها است و توسط مصاحبه شونده‌ها مورد توجه قرار گرفته است. کدهای "طراحی فضای ترکیبی، حق انتخاب فضا، تعیین سامانه، تنوع سامانه، رابط کاربری سامانه، ارتباط و یکپارچگی سامانه‌ها، رویکرد چیدمان شبیه به واقعیت، انطباق با قوانین حوزه فاوا و امنیت سامانه" از جمله موارد مورد اشاره‌اند. در ادامه نمونه‌هایی برای آن‌ها ارائه می‌شود:

در طراحی فضا، با فرض فراهم سازی زیرساخت و بستر حضوری یا مجازی، طراحی جزییات فضا با کد "طراحی فضای ترکیبی" مصاحبه شونده شماره ۲ می‌گوید: «آموزش ترکیبی یعنی ترکیب انواع آموزش‌های غیر حضوری و حضوری با هم. اصلاً رویکرد دنیا ترکیبی است. این نیست که بگوییم می‌خواهیم یا نمی‌خواهیم. اینکه ما باید بتوانیم از ویژگی‌های مثبت هر دو رویکرد استفاده کنیم. به نظر من حتی بهتر است دیگر فاصله میان واژه‌ها را هم برداریم. یعنی عنوان حضوری و غیرحضوری را برداریم.

کلاً به آموزشی اشاره کنیم که هر دو این‌ها را دارد. دیگر باید آموزش را به شکل ترکیبی از هر دو بستر ببینیم. در دنیای امروز درست این است که ما باید از ترکیب استفاده کنیم». "حق انتخاب فضا" توسط استفاده کنندگان از دیگر مواردی است که مورد توجه مصاحبه شونده‌ها قرار گرفته است. برای مثال مصاحبه شونده‌ی شماره ۲ می‌گوید: «در موضوعی مثل فاوا چون تاحدودی ناشناخته است هر چه فضا را محدودتر کنیم و بیشتر سخت بگیریم نتیجه معکوس می‌دهد. اینکه بخواهیم از یک فضا به فضای دیگری برویم و آن را جایگزین کنیم باید هر کدام از ما در هر کدام از موقعیت‌های متنوع‌مان بخواهیم از هر کدام از این‌ها استفاده کنیم این امکان وجود داشته باشد که انتخاب کنیم. مثلاً همین کرونا افراد را مجبور کرد و باعث دو شرایط شد اول اینکه همه را به سمت فضای مجازی برد دیگر اینکه اجبار و نه اختیار را تحمیل کرد. شرایطی که کرونا برای توسعه حداکثری ایجاد کرد به رونق فضای مجازی کمک کرد، اما اجباری که در طی این مسیر و سرعتی که در این تغییر بود همراه با عدم آمادگی افراد شاید در ادامه و بعد از کرونا باعث ریزش برخی افراد از این بستر شود».

مصاحبه شونده شماره ۹ می‌گوید: «وقتی برنامه‌ها و محتوای متنوعی داشته باشید، خوب به تناسب آن باید بسترهای آن را هم داشته باشید. مثلاً دوره مجازی در سیستم مدیریت یادگیری خوب است، کتابخانه و منابع الکترونیک، سیستم خاص خودش را دارد، انجمن‌ها در شبکه‌های مجازی رونق دارند، مدیریت نشریات و خبرنامه، وب سایت با خواص خودش را می‌خواهد». "نوع سامانه‌ها" برای ارائه برنامه‌ها لازم است. در این رابطه مصاحبه شونده ۱۱ تاکید دارد: «برای پشتیبانی فردی از ابزارها و بسترهای مختلف می‌توان برای این کار استفاده کرد مثل چت باکس، تلفن، ایمیل، شبکه‌های مجازی اجتماعی، پیام صوتی و تصویری، اتاق‌های مجازی، به نظرم بهتر است امکان همه این‌ها وجود داشته باشد. هدف این است که فرایند تسهیل شود شاید همه ما در تمام بسترها حاضر نباشیم. وقتی چند بستر وجود دارد مخاطب ما دست به انتخاب می‌زند و بستری که در آن حاضر است و راحت‌تر است آن را انتخاب می‌کند». "رابط کاربری سامانه‌ها" موضوع دیگر مورد توجه برای طراحی فضا شناسایی شده است. مصاحبه شونده شماره ۴ در این مورد می‌گوید: «اگر محیط را خوب بتوانیم فراهم کنیم قطعاً این اتفاق می‌افتد. من معتقدم در رویکردهایی که ما نیاز مشتری را مبتنی بر فضای کاملاً دوست داشتنی قرار دهیم. یعنی پلتفرم یا قالبی که طراحی شده یا در نظر گرفته شده یک رفتار جذاب داشته باشد، مبتنی بر ادراک آدم‌ها باشد، آدم‌ها درونش راحت باشند، یوزر فرندلی (کاربرپسند) باشد، یادگیری بهتر رخ می‌دهد». تعدد سامانه‌ها، باعث شده برخی مصاحبه شونده‌ها "ارتباط و یکپارچگی بسترها" را مورد توجه قرار داده دهند. در این رابطه مصاحبه شونده شماره ۱۵ می‌گوید: «یک سیستم خاص یکپارچه می‌خواهد، هوم پیج می‌خواهد با پروفایل کاربری، که خدمات به صورت تجمیع شده با منوها خاص ارائه شود و هر یک از خدمات در آن لحاظ شود تا استادان خدمت مورد نظر را دریافت کنند». نکته‌ی بعدی مورد توجه "رویکرد چیدمان شبیه به واقعیت"، است. این رویکرد هم چیدمان بخش حضوری و هم بخش مجازی را مورد اشاره قرار می‌دهد.

در این مورد مصاحبه شونده شماره ۳ برای چیدمان بخش حضوری می‌گوید: «اگر می‌خواهیم به بستر مجازی ببریم تا آنجا که ممکن است شرایط کلاس شبیه شرایط عادی شود. بستر فناوری شبیه بستر عادی شود، مثلاً وقتی می‌خواستیم این کارگاه عملی را در بستر مجازی در دانشگاه صنعتی انجام دهیم، این کارگاه با چهار دوربین در کلاس ساپورت می‌شد و فیلم آن‌ها را به صورت زنده توسط یک کارگردان تدوین می‌شد و ۵۰ استاد در کلاس این کارگاه را می‌دیدند اما افراد در کلاس حضور نداشتند و به طور مجازی از چهار جهت تدریس استاد را می‌دیدند. ۴ دوربین باعث شد که تا حد زیادی شرایط شبیه به بستر حضوری شود. باید تلاش کنیم در مقیاس کوچک کلاس را بازسازی کنیم. استاد نباید با حالت تصنعی پشت میز و صندلی و مانیتور قفل شود». فراتر از چیدمان بخش حضوری، چیدمان بخش مجازی نیز تشریح شده است. برای مثال مصاحبه شونده شماره ۵ می‌گوید: «من کلاس درس دانشگاه کمبریج را در شرایط مجازی دیدم. سعی کرده بودند وضعیت فضای کلاس و چیدمان آن را طوری طراحی کنند که شبیه کلاس واقعی شود. یعنی تصویر فراگیران به صورت گرد و روبروی هم فعال بود و مربی دور آن‌ها می‌چرخید. مدل چیدمان کلاس یا ارگونومی کلاس ترسیم می‌شود که مانند کلاس‌های حضوری باشد. یعنی افراد برخی را ببینند و یا حتی برخی را نبینند. به صورت گرد و نیم دایره فراگیران روبروی هم قرار می‌گیرند مربی روبروی آنهاست و در کلاس چرخش می‌کند و با آن‌ها ارتباط دارد». موضوع مهم دیگر در طراحی فضا، «انطباق فعالیت‌ها با قوانین حوزه فاوا» است. در این مورد مصاحبه شونده شماره ۱ صحبت کرده است: «محدودیت‌های کپی رایت، حق مؤلف، خرید قانونی یا انتشار با دسترسی محدود و نه آزاد باید در استفاده از محتوای الکترونیکی و مالکیت معنوی افراد را در نظر بگیرند». طراحی فضا با توجه به مسئله «امنیت فضای مجازی»، مصاحبه شونده شماره ۷ تاکید دارد: «دانشگاه‌ها هم محدودیت در استفاده از پلتفرم‌ها به دلایل و مسائل امنیتی و حقوقی دارند، همچنین بستر طراحی شده هم امن باشد».

سؤال ۵) عنصر تعاملات در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟

طراحی تعاملات در برنامه‌های توسعه توانمندی مبتنی یا با ترکیب فناوری‌ها مورد توجه اغلب مصاحبه شوندگان قرار گرفته است. طراحی تعاملات در «رویکرد تعامل فعال انسانی، طراحی تعامل با محتوا، تعیین تعداد مخاطبان، تعیین گستره و عمق تعامل، گروه بندی در تعاملات، قابلیت‌های فاوا برای تعامل، رویکرد انتخابی روابط انسانی، قابلیت محرمانگی فرایند تعامل، قابلیت شفاف سازی فرایند تعامل» به تفکیک توصیف می‌شوند. در شرح «رویکرد تعامل فعال انسانی» مصاحبه شونده شماره ۲ فارغ از نوع بستر حضوری یا مجازی بر ایجاد تعاملات افراد تاکید دارد: «یکی دیگر از موارد مؤثر در برنامه‌های توانمندسازی این است که جایی وجود داشته باشد که افراد را دور هم جمع کند. حتی اگر قرار نباشد

اتفاق علمی و آموزشی رخ دهد. به نظر من حتی همان دور هم بودن هم می‌تواند فضای اثربخشی ایجاد کند». در ادامه مصاحبه شونده شماره ۴ لازم می‌داند تعاملات فعال در برنامه‌های مجازی مورد توجه قرار گیرد: «در فضاهای مجازی تاکید دارم بر ارتباط گرایی. ارتباط گرایی در این فضا فزونی پیدا کند، مشارکت به حداکثر خودش برسد، نقش فعال را ضمن اینکه در ابتدا باید به استاد بدهیم، باید برود به سمت فراگیر، باید اینها تقویت شود تا تغییر حاصل شود. هرچه آدم‌ها را در محیطی قرار دهیم که خودشان فعال باشند ارتباط برقرار کنند و تعامل داشته باشند، بتوانند مکاشفه و تفحص کنند خودشان یاد بگیرند اجازه طی کردن مسیر به آنها داده شود، اجازه گفت‌وگو به آنها داده شود این سازگاری بهتر رخ می‌دهد». موضوع بعدی مورد توجه مصاحبه شونده‌گان، "طراحی تعامل فرد با محتوا" است. در این رابطه مصاحبه شونده شماره ۴ می‌گوید: «در فضای مجازی زمینه‌های گوش دادن به داستان‌ها، زمینه خواندن، نوشتن فراهم شود، خودشان بتوانند در محتوا دستکاری کنند روی آن تغییر ایجاد کنند. محتوا باید یادگیرنده را فعال کند». موضوع دیگر در حوزه تعاملات، "تعیین تعداد مخاطبان" است. مصاحبه شونده ۱ از تجربه‌ی خود می‌گوید: «اولین کارگاه مجازی که در سامانه مدیریت یادگیری مجازی برقرار شد متأسفانه این سامانه به دلیل تعداد زیاد شرکت کنندگان کفایت نداشت و تجربه ناخوشایندی ایجاد شد. این برای ما تجربه شد که محدودیت‌ها و ظرفیت‌های فضا را باید دقیق‌تر در برنامه ریزی لحاظ کنیم». "گسترده‌گی و عمق تعامل" نیز مورد توجه مصاحبه شونده‌ها قرار گرفته است. در این مورد مصاحبه شونده شماره ۲ می‌گوید: «در فضای مجازی نیز تعامل وجود دارد اما به شکل دیگر. تعاملاتی که ما حضوری داریم به لحاظ انتقال احساسات و پایداری آن خیلی متفاوت‌تر است با تعامل مجازی. در فضای مجازی ما می‌توانیم گسترده‌گی بیشتری در تعاملات داشته باشیم، باید ببینیم هدف ما از تعامل چیست؟ هر دوی این‌ها نیاز است و هم تنوع و گسترده‌گی اهمیت دارد». در طراحی تعاملات، "گروه بندی در تعاملات" توسط برخی از مصاحبه شونده‌ها مورد اشاره قرار گرفته است. برای مثال مصاحبه شونده شماره ۲۰ از تجربه‌اش می‌گوید: «در کارگاه‌ها استاد گروه‌ها را تیم بندی کرده و بعد برای هر گروه ناظر می‌گذارند و موضوع را بررسی می‌کنند. من در مقاله‌ای نشان دادم کار فردی و گروهی در بستر فناوری قابلیت اجرا دارد و اتفاقاً مؤثر است». "قابلیت‌های فاوا برای تعامل" که بسترهای مبتنی بر فناوری ارائه می‌دهند، موضوع صحبت برخی دیگر از مصاحبه شونده‌ها قرار گرفته است. در این موضوع مصاحبه شونده شماره ۴ می‌پرسد: «مثلاً الان در سیستم مدیریت یادگیری در کلاس مجازی ما چند امکان در اختیار فراگیر قرار می‌دهیم؟ چت کند، ویدئو و تصویر و صدا را به اشتراک بگذارد، خیلی قابلیت‌های دیگر هم هست مثل شبیه سازی ها و واقعیت مجازی، اما ما چقدر از این امکانات استفاده می‌کنیم؟». در طراحی تعاملات، "انتخابی بودن روابط افراد" مورد توجه مصاحبه شونده شماره ۱۶ قرار گرفته است: «من خودم بارها و بارها توسط دیگران در انواع انجمن‌ها در شبکه‌های مجازی عضو شدم. اما چون علاقه‌ای به آن مبحث ندارم، فعال نیستم. اما برخی از انجمن‌ها هست که خودم بنا به موضوع انتخاب کرده‌ام و علاقمند هستم بنابراین در آن فعالیت

می‌کنم و لذت هم می‌برم». "قابلیت محرمانگی فرایند تعامل" از امکاناتی است که بسترهای مبتنی بر فناوری فراهم کرده‌اند. در این رابطه مصاحبه شونده شماره ۹ می‌گوید: «خوب خیلی وقت‌ها اگر کسی برود سر کلاس دیگری برای راهنمایی یا ارزیابی، حضوری نوعی مداخله صورت گرفته است و فضا تغییر می‌کند و دیگر مثل شرایط عادی نیست اما در شرایط مجازی می‌توان بدون مداخله این کار را کرد». یکی دیگر از قابلیت‌های فضای فناوری، "قابلیت شفاف سازی" است. در این مورد مصاحبه شونده شماره ۱۶ از مزایای شفافیت می‌گوید: «این فضا شفافیت ایجاد می‌کند، بحث اعتراضات و نظارت را بهبود می‌بخشد، مراحل را دقیقاً تشریح می‌کند و وظایف هر کس قابل تشخیص و پیگیری است».

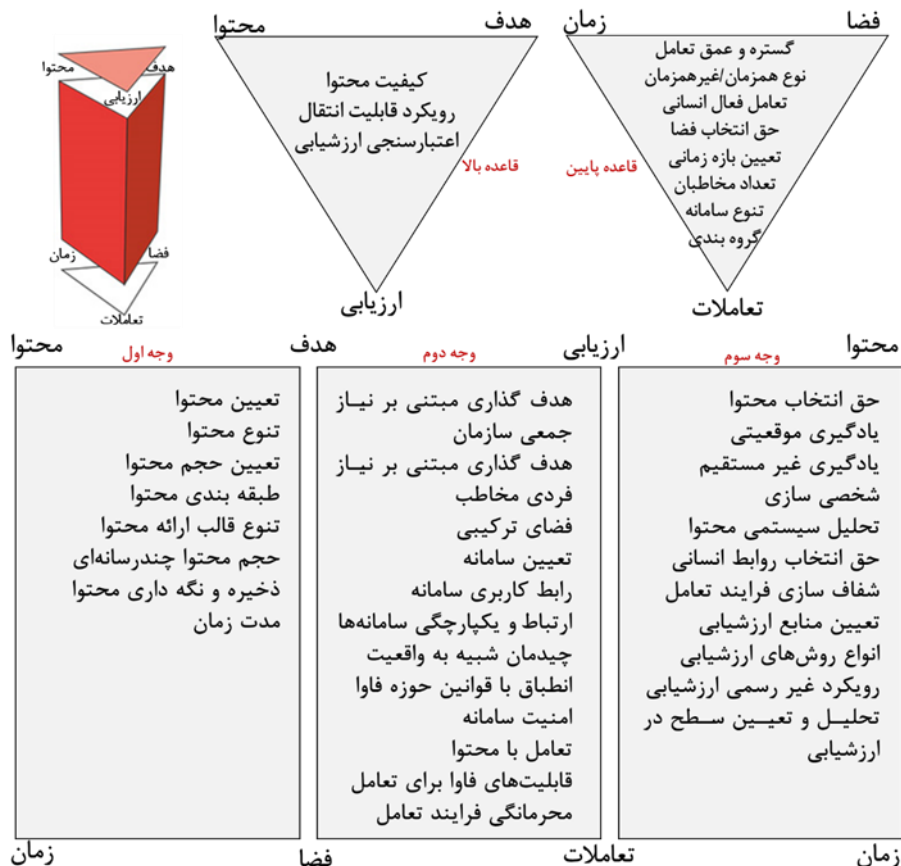
سؤال ۶) عنصر ارزشیابی در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چه ویژگی‌هایی دارد؟

در طراحی ارزیابی، کدهای "تعیین منابع ارزیابی، انواع روش‌های ارزیابی، رویکرد غیر رسمی ارزیابی، تعیین سطح در ارزیابی و اعتبارسنجی ارزیابی" از جمله نکات مورد اشاره توسط مصاحبه شونده‌ها بوده است.

در مورد "تعیین منابع ارزیابی" مصاحبه شونده شماره ۸ مثال می‌زند: «مدیر گروه می‌تواند با جمع بندی نتایج ارزشیابی دانشجو و همکاران و حتی مصاحبه تلفنی به صورت رندوم آن استاد را ارزیابی کند. همچنین می‌تواند با همکارانی که با استاد مورد نظر بیشتر کار کرده‌اند نظرسنجی یا مصاحبه انجام دهد. خود ارزیابی خیلی بیشتر از بقیه موارد و در حد ارزیابی دانشجو در بستر فناوری صورت گیرد». "شیوه‌ها و ابزارهای ارزیابی"، موضوع دیگری است که توسط مصاحبه شونده‌ها بیان شده است. در این مورد مصاحبه شونده شماره ۷ از تجارب خود می‌گوید: «در مجازی روش ما این است که دو سه نوبت پرینت حضور افراد را در کلاس می‌گیریم. با استفاده از پرسش و پاسخ و کار گروهی حضور افراد را چک می‌کنیم. حتی گواهی حضور می‌دهیم». "رویکرد غیر رسمی در ارزیابی" از نکات مورد توجه توسط مصاحبه شونده‌ها است. در این رابطه مصاحبه شونده شماره ۴ پیشنهاد دارد: «رویکردهای جدیدی در این زمینه آمده، مثلاً اخیراً کلیپی دیدم با نام یادگیری قدم زنان. افراد باید از هم یاد بگیرند احساس ارزیابی نباید بین آنها باشد. ارزیابی به معنای کنترل نباید ایجاد شود. ارزیابی باید از جنس ترمیم و بهسازی باشد. افراد باید تقاضا کنند، شما نظرتان را در مورد من بگویید یعنی اختیاری باشد. اگر این رویکرد وجود داشته باشد من ببینم ارزیابی یا راهنمایی دلسوزانه و فکورانه و خیر خواهانه است و در نهایت منجر به اعتلای من می‌شود یادگیری واقعی صورت می‌گیرد». "تحلیل و تعیین سطح در ارزیابی" از نکات مورد توجه مصاحبه شونده شماره ۴ بوده است: «ارزیابی از آموزش باید مبتنی بر فرآیند باشد. گام به گام باید ارزش گذاری شود و افراد حسب توانایی که دارند، بتوانند بازخورد بگیرند توی حرکت در مسیر رشدشان. بتوانند مبتنی بر استعداد و توانمندی‌هایشان مراحل بعد را بگذرانند و افرادی هم که در حدود خودشان

هستند توقف‌های داشته باشند. یک نفر را از پیشرفت جلوییش را بگیرند یکی را برگردانند به مرحله قبل.» «اعتبارسنجی از ارزیابی‌ها» مورد توجه برخی دیگر از مصاحبه شونده‌ها قرار گرفته است. مصاحبه شونده شماره ۱۶ تاکید زیادی بر اعتبار ارزیابی دارد: «اما حتماً باید این داده‌های جمع آوری شده در بستر مجازی به طور حضوری توسط روش‌های سه سویه سازی مثلاً با کمک مشاهده و مصاحبه تکمیل شود. همچنین مهم است که از این منابع ارزیابی الکترونیکی مبتنی بر اعتبار صورت بگیرد. اگر بخواهیم ارزیابی داشته باشیم باید مطمئن باشیم که این ارزیابی اعتبار و صحت کافی دارد و در آن تقلب صورت نگرفته است.»

ارتباط عناصر اغلب پژوهش‌ها در حوزه طراحی، صرفاً عناصر و مؤلفه‌های الگوی مد نظر را شناسایی کرده و کمتر به ارتباط میان عناصر می‌پردازند. در این پژوهش، پس از استخراج مفاهیم و مقوله‌ها، الگوی عناصر برنامه‌های توانمندسازی در بستر فاوا توسط محققان ترسیم و در دو جلسه گروه کانونی (شامل برخی از مصاحبه شوندگان اولیه و متخصصان جدید) به بحث گذاشته شد. از سوی دیگر، الگوهای آموزشی اغلب به ارتباط خطی و مسطح میان عناصر می‌پردازند، در حالی که عناصر هر برنامه دارای ارتباطات چندگانه بوده و در نظر گرفتن این موضوع به جامعیت الگو کمک می‌کند. بر این اساس در ادامه، الگوی سه بعدی میان مفاهیم ششگانه به شکل منشور مثلثی، متشکل از قاعده‌های مثلثی که ارتباط میان عناصر سه گانه اول (هدف، محتوا و ارزیابی) به عنوان قاعده بالا شامل عناصر چتری هر برنامه‌ی آموزشی و عناصر سه گانه دوم (زمان، فضا و تعاملات) به عنوان قاعده پایینی، شامل عناصر پایه که بیشترین تحول را ناشی از افزودن فاوا متحمل می‌شوند، ترسیم شد. شایان توجه است در صورت لحاظ کردن حداکثر انعطاف در قاعده الگو (زمان، فضا و تعاملات)، مثلث پایه وسیع‌تر بوده و الگوی مبتنی بر فاوا متعادل‌ترین وضعیت را داراست و در صورت وسعت گرفتن عناصر چتری (هدف، محتوا و ارزیابی) بدون توجه به افزایش انعطاف در قاعده پایین، الگو ناپایدار و نامتعادل است. همچنین سه وجه منشور، ارتباط‌های چهارگانه شامل وجه اول (هدف، محتوا، زمان، فضا)، وجه دوم (ارزیابی، هدف، فضا، تعاملات)، وجه سوم (ارزیابی، تعاملات، زمان، محتوا) را مشخص می‌کند، که در شکل شماره ۱ ترسیم گردیده است:



شکل ۱: الگوی طراحی برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا (منشور گسترده)

نتیجه گیری

مقاله‌ی حاضر با هدف پاسخ به پرسش کلی "ویژگی‌های عناصر طراحی برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی با ترکیب با فاوا چیست؟" انجام شده است. در پاسخ به این سؤال، لازم است یافته‌های شش سؤال زیر مجموعه‌ی آن به بحث گذاشته شود که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد:

سؤال اول، بر ویژگی‌های طراحی هدف در برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر فاوا پرداخته‌اند. یافته‌های این پرسش نشان می‌دهد هدف گذاری باید بر اساس داده‌های از قبل جمع آوری شده در دو سطح فردی و سازمانی باشد. بدین معناکه همزمان که هدف گذاری باید پاسخگوی سازمان بالادستی (مانند دانشگاه و وزارت خانه‌های مرتبط) و در راستای نیازها و اهداف آن باشد، باید فرد را به رسمیت

شناخته و نیازهای منحصر به فرد هر یک را شناسایی و پاسخ دهد (۲۹،۳۷، ۴۴-۴۹). در این زمینه، فاوا به طور خاص می‌تواند در کنار سایر اهداف بالندگی، هدفی برای دستیابی باشد (۲۳)، همچنین می‌تواند به عنوان ابزار دستیابی به نیازهای فرد و سازمان، تسهیل کننده باشد. با در نظر گرفتن نکاتی مانند تدوین روشن، متنوع، جامع و به روز اهداف (۵۰، ۳۰) ویژگی‌های عنصر هدف را تکمیل کرد. در نظر گرفتن چگونگی طراحی عنصر هدف بر اساس مبانی نظری حوزه برنامه درسی، مانند معیارهای اسمارت (SMART) و پاور (۵۱) (POWER)، نیز از پیشنهادات پژوهشگران برای تکمیل این بحث است.

سؤال دوم، ویژگی‌های طراحی محتوا در برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر فاوا را مورد بررسی قرار داده است. محتوا را می‌توان مستقیم‌ترین و اثرگذارترین عنصر یک برنامه بر مخاطب تلقی کرد. این ویژگی باعث شده جزئیات طراحی محتوا، ویژگی‌های پر شماری را در خود جای دهد. مطابق اصول طراحی محتوا و بر اساس مبانی غنی این حوزه، طراحی محتوا شامل سه گام اصلی انتخاب، سازماندهی و تحلیل است که در یافته‌ها نیز پدیدار شده‌اند. کدهای "تعیین محتوا و تعیین حجم محتوا" در گام اول؛ انتخاب محتوا، تعیین تکلیف می‌شوند که با تأیید پیشینه پژوهشی، باید با مأموریت‌های سازمان (۳۷، ۵۰، ۵۲-۵۴) و نیازهای مخاطبان (۳۳، ۳۷، ۴۵، ۴۶، ۲۹، ۳۰، ۵۴-۵۶) همراستا باشند. در بحث چگونگی سازماندهی محتوا در گام دوم؛ لحاظ کردن طبقه بندی خاصی از محتوا با کیفیت و متنوع، با رویکردهای محتوای وابسته به مسئله‌های موقعیتی، محتوای ضمنی و غیر رسمی در کنار محتوای رسمی، قابلیت انتقال آموخته‌ها به فضای واقعی کلاس، که با توجه به ویژگی‌های یادگیرنده (سبک‌ها یادگیری و علایق اعضای هیات علمی) قابلیت انتخاب دارند، اهمیت دارند. علاوه بر اینکه توجه به نکات اخیر در بستر فاوا باید پر رنگ‌تر از بستر حضوری مد نظر قرار گیرد، دلالت‌های فاوا در سازماندهی محتوا، مانند: حجم و تنوع قالب ارائه محتوا باید طبق اصول طراحی در این فضا باشد که اغلب در پژوهش‌های حوزه تکنولوژی آموزشی (۵۷) به آن اشاره شده است. در گام سوم در بخش تحلیل؛ قابلیت‌های فاوا برای ذخیره و تحلیل محتوا باعث تسهیل گری و مانایی محتوا می‌شود که در مقایسه با بستر حضوری قابل چشم پوشی نیست و به کارگیری این قابلیت‌ها در فضای فاوا نباید مغفول واقع شود. در تأیید ویژگی‌های فوق، رعایت معیارهای سازماندهی محتوا (۵۸) نیز پیشنهاد پژوهشگران است.

سؤال سوم، ویژگی‌های طراحی زمان در برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر فاوا را مورد بررسی قرار داده است. مشغله کاری اعضای هیات علمی (۵۹)، گستردگی محتوای حوزه‌ی توانمندسازی و محدودیت منابع سازمان‌ها (۶۰) در ارائه خدمات توانمندسازی، ضرورت طراحی بهینه‌ی زمان برای بهره‌وری حداکثری را

¹. specific, measurable, achievable, realistic and time-bound

². Positive, Own role, What specifically, Evidence & Relationship

دوچندان کرده است. انتخاب بازه زمانی مناسب به همراه تعیین مدت زمان لازم برای ارائه برنامه‌ها، همچنان که در بستر حضوری اهمیت دارد (۴۹)، با کاربرد فاوا دارای بازه منعطف‌تری می‌شود؛ با این حال، به فعلیت رساندن این قابلیت نیازمند شناخت عمیق مخاطب و سازمان از لحاظ محدودیت‌ها و امکانات است. قابلیت مانایی در برنامه‌های فاوا، امکان ارائه ناهمزمان برنامه به مخاطبان را فراهم می‌کند. با این حال استفاده از ترکیبی از برنامه‌های همزمان و غیرهمزمان توصیه می‌شود.

سؤال چهارم، ویژگی‌های طراحی فضا در برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر فاوا را بررسی می‌کند. فراتر از فراهم سازی فضای حضوری یا مجازی، طراحی فضا با ترکیب هر دو بستر حضوری و مجازی مدنظر است. با تاکید بر فضای مجازی، طراحی این فضا متناسب با نوع خدمت در سامانه‌های گوناگون مانند سیستم مدیریت یادگیری، اتاق مجازی، شبکه‌های اجتماعی، سامانه مدیریت نشریات و پژوهش، کتابخانه مجازی و مواردی از این دست، انجام می‌گیرد. فارغ از نوع فضای مجازی، در دسترس بودن فضای یکپارچه و متنوع با رابط کاربر پسند، منطبق بر قوانین مرتبط با کاربری فاوا در عین حفظ امنیت داده‌های کاربران، با رعایت حق انتخاب فرد در فضا و نوع سامانه، اهمیت دارد. این ویژگی‌ها در کنار دیگر اصول طراحی رابط کاربری (۶۱) مورد توجه طراحان تکنولوژی آموزشی است. از چالش‌های پیش روی فضای مجازی، عدم ایجاد حس مکان (۶۲، ۵۰) است. نمی‌توان محدودیت فضای مجازی برای ایجاد محیطی مأنوس و راحت در مقایسه با فضای حضوری را، نادیده گرفت. وجود فضاهایی مانند متاورس (۶۳) هر چند گام بدیعی برای ایجاد حس نزدیکی به فضای حضوری است با این حال تا تکمیل و فراگیر شدن این نوع فضاها، طراحی فضاهای مجازی موجود به گونه‌ای که بیشترین شباهت را با فضای حضوری داشته باشند، در اولویت طراحی فضای مجازی است.

سؤال پنجم، ویژگی‌های طراحی تعاملات در برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر فاوا را بررسی می‌کند. تعاملات در این بخش را در معنای فعالیت‌های یادگیری میان نقش‌های مربی، مخاطب و محتوا به شکل مثلی نیز می‌توان تعبیر کرد. فعالسازی فرد توسط مربی برای بر عهده گیری نقش فعال در فرایند بالندگی خود، ایجاد تعامل میان فردی برای یادگیری از همتایان، همچنین تعامل فرد با محتوا، از اهم تعاملات میان عناصر اصلی برنامه آموزشی است (۶۴). ایجاد این تعاملات در فضای فاوا، الزامات خاص خود را می‌طلبد که با توجه به ویژگی‌هایی همچون ایجاد گستره وسیع‌تر مخاطب در مکان و زمان مختلف، در فرایندی شفاف و محرمانه، امکان پذیر است. با این حال، ایجاد تعاملات عمیق در این فضا در مقایسه با فضای حضوری، چالش اصلی در طراحی تعاملات به حساب می‌آید. بر اساس پژوهش‌ها ایجاد حس حضور در فضای مجازی با راهبردهایی مانند تقویت حضور اجتماعی، شناختی و تدریس (۶۵) احتمال اثربخشی برنامه‌های آموزشی را بهبود می‌دهد که الزاماً باید مورد توجه قرار گیرند.

¹. Metaverse

سؤال ششم، ویژگی‌های طراحی ارزیابی در برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر فاوا را بررسی می‌کند. ارزشیابی از شرکت کنندگان برنامه‌های بالندگی، در فضای فاوا دلالت‌های خاص خود را می‌طلبد. همچون بستر حضوری، تعیین منابعی مانند دانشجو، همتا، فرد و ارزیابان دانشکده‌ها، از رایج‌ترین منابع ارزیابی‌اند که با انواع شیوه‌های ارزیابی مانند نظرسنجی، آزمون، مصاحبه، مشاهده انجام می‌پذیرند. افزودن فاوا به ارزیابی ضمن ایجاد فضای غیر رسمی‌تر در ارزیابی، امکانات خوبی برای ایجاد محرمانگی، تحلیل، بازخورد و حتی ثبت و ذخیره خودکار نتایج برای مثال در پوشه کار الکترونیک (۶۶) در اختیار می‌گذارد. کاربست این قابلیت‌های فاوا نباید مورد غفلت واقع شود با این حال ملاحظات اعتبارسنجی شامل ترکیب داده‌های مجازی و حضوری به همراه بازبینی تحلیل‌های خودکار توسط فاوا، اشکالات احتمالی این فضا را پوشش می‌دهد.

در جمع بندی نتایج حاصل از طراحی برنامه‌های توسعه توانمندی‌های اعضای هیات علمی مبتنی بر فاوا، می‌توان اظهار داشت، عناصر شش گانه طراحی برنامه‌های توانمندسازی معادل و بخشی از عناصر برنامه درسی اکر (۶۷) به حساب می‌آیند که طراحی هر یک از آن‌ها تابع دلالت‌های خاص خود است که بخشی از مهمترین آن‌ها در این نوشتار مورد اشاره قرار گرفت. از سوی دیگر، تغییرات ناشی از افزودن فاوا در طراحی این عناصر، نشان می‌دهد، فاوا نه تنها محدودیت غیر قابل حلی در طراحی عناصر ایجاد نمی‌کند، بلکه افزودن آن، امکانات مضاعفی را ایجاد می‌کند (۶۸) که می‌تواند در طراحی موثرتر برنامه‌های بالندگی استفاده شود. با این حال رعایت جانب احتیاط در طراحی، با شناخت بهتر از محدودیت‌های فاوا و راه‌های کاهش آن، همزمان با فراهم کردن فضاهای متنوع حضوری و مجازی، ظرفیت‌های این فضا را افزایش و محدودیت‌ها را به حداقل می‌رساند.

مقاله حاضر را می‌توان یکی از اولین پژوهش‌های داخلی در حوزه کاربست فاوا در برنامه‌های بالندگی اعضای هیات علمی تلقی کرد. هر چند در این پژوهش تلاش شد با نگاهی دو طرفه از کل به جز و بالعکس، جوانب مختلف موضوع بررسی شود با این حال محدودیت‌های پژوهش شامل کمبود پژوهش‌ها در حوزه طراحی این برنامه‌ها در هر دو فضای حضوری و مجازی، نبود ساختار دانشگاهی منسجم مانند مراکز توسعه تدریس کشورهای خارجی، اکتفا به پژوهش کیفی و عدم اجرای نمونه‌ای از برنامه‌های طراحی شده، را نمی‌توان از نظر دور داشت. در نهایت این پژوهش به عنوان یکی از متقدمان با نگاه طراحی و فاوا، پیشنهاد می‌کند، پژوهش‌های بعدی بر اجرا و تکمیل عناصر مهم در طراحی این نوع برنامه‌ها به طور تجربی تاکید کنند.

¹. Akker curriculum elements

تقدیم و تشکر

تقدیم به روح بزرگ استاد گرانقدرمان، مرحوم دکتر بی‌بی‌عشرت زمانی که از آموزه‌ها و محبت ایشان بهره‌ها برده‌ایم. خانم دکتر زمانی در ابتدای این پژوهش همراه ما بوده و در زمان شیوع کرونا و به همین دلیل از میان ما رفتند. نتایج معنوی این پژوهش را به روح ایشان تقدیم می‌داریم.

حامیان

پژوهش حاضر از حمایت مادی و معنوی مرکز توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس دانشگاه اصفهان با شماره نامه ۹۸/۲۹۴۹/ج برخوردار بوده است.

منابع

1. Forgie SE, Yonge O, Luth R. Centres for teaching and learning across Canada: What's going on? *Can J Scholarsh Teach Learn*. 2018;9(1):1–20.
2. Kamel A. Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi J Oral Sci [Internet]*. 2016;3(2):61. Available from: <http://www.saudijos.org/text.asp?2016/3/2/61/188073>
3. Hasanzade S, Salehi omran E. Promoting quality of human resources training in higher education with emphasis on social capital development. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2016;3(10):23–50.
4. Baker L, Leslie K, Panisko D, Walsh A, Wong A, Stubbs B, et al. Exploring Faculty Developers' Experiences to Inform Our Understanding of Competence in Faculty Development. *Acad Med*. 2018;93(2):265–73.
5. Bilal, Guraya SY, Chen S. The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi J Biol Sci [Internet]*. 2019 May;26(4):688–97. Available from: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1319562X17302723>
6. O'Meara KA, Rivera M, Kuvaeva A, Corrigan K. Faculty learning matters: Organizational conditions and contexts that shape faculty learning. *Innov High Educ*. 2017;42(4):355–76.
7. Sirianni G, Glover Takahashi S, Myers J. Taking stock of what is known about faculty development in competency-based medical education: A scoping review paper. *Med Teach*. 2020;42(8):909–15.
8. Kay J. G, Douglas LR. A guide to faculty development (jossey-bass higher and adult education). Second Edi. Vol. (0). United States of America: Jossey-Bass; 2010. 464 p.
9. Zaresefat S, Dehghani M, Hakimzadeh R, Karami M, Salehi K. Null curricula for the professional development of faculty members of iranian universities:

- Ferdowsi University, Iran. *J High Educ Curric Stud*. 2018;9(17):183–216.
10. Jamali Zavareh B, Nasr Isfahani A, Nili MR. A comparative study on the missions and methods of training in professional development centers in the world top universities. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2019;19(5):151–73.
 11. Hilty DM, Yager J, Seritan AL, Levine R, DeJong SM, Borus J. A historical review of key events and components of faculty and professional development in psychiatry. *Psychiatr Clin North Am* [Internet]. 2019 Sep;42(3):357–73. Available from: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0193953X19300425>
 12. Welch M, Plaxton-moore S. Faculty development for advancing community engagement in higher education: current trends and future directions. *J High Educ Outreach Engagem*. 2017;21(2):131–66.
 13. Kalbasi A, Nasr A. Investigating the necessity of creating new educational centers at our universities. *High Educ Lett* [Internet]. 2011;4(13):9–28. Available from: http://journal.sanjesh.org/article_15440.html?lang=en
 14. Aalami F, Khorasani A, Kamali H, Shirooti A. Analysis of human resource management performance in identifying and meeting the needs of professional development of faculty members (case study: Shahid Beheshti University). *Q J Train Dev Hum Resour*. 2020;6(22):66–92.
 15. Nili Ahmadabadi M, Davarpanah S, Yadollahi Dehcheshmeh A. Developing and validating the scale of professional development of faculty members in teaching, learning and research. *High Educ Lett*. 2019;12(46):7–39.
 16. Safari S. The role of faculty development on social capital in distance education context (case: Payame Noor University). *Q J Iran Distance Educ*. 2018;
 17. Soltani pereshkafti N, Jaafari P, Ghourchian N, Bagheri M. The model for the development of faculty members of Payame Noor University based on informal learning using the foundation data theory. (Payame Noor University of Hormozgan). *J New Approaches Educ Adm*. 2020;10(4):312–42.
 18. Mohebzadegan Y, Pardakhtchi MH, Ghahramani M, Farasatkah M. Developing a model for faculty development based on grounded theory approach. *Res Plan High Educ*. 2014;19(4):1–25.
 19. SeyyedHatami S, Namvar Y, Soleimani T, ZahedBabolan A. A meta-analysis of factors influencing the development of university faculty members. *IRPHE*. 2018;24(4):99–121.
 20. Herman JH. Faculty development programs: The frequency and variety of professional development programs available to online instructors. *J Asynchronous Learn Netw*. 2012;16(5):87–106.
 21. Scarpina K, Riley M, Keathley M. Creating successful professional development activities for online faculty: A reorganized framework. *Online J Distance Learn Adm*. 2018;21(1):1–8.
 22. Berry S. Professional development for online faculty: instructors' perspectives on cultivating technical, pedagogical and content knowledge in a distance

- program. Vol. 31, Journal of Computing in Higher Education. 2019. p. 121–36.
23. Li K-C, Wong BT-M. The professional development needs for the use of educational technology. *Interact Technol Smart Educ [Internet]*. 2019 Jun 17;16(2):159–71. Available from: <https://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/ITSE-10-2018-0089>
24. Lotti A. Brief history of faculty development for medical education in united states. *Breve storia del faculty development in medicina negli stati uniti. tutor*. 2020;20(1):6–16.
25. Ramsay CM, Robert J, Sparrow J. Promoting Pedagogical Agility in Learning Spaces: Toward a Comprehensive Framework of Faculty Support and Innovation. *J Teach Learn with Technol [Internet]*. 2019 Aug 6;8(1):60–75. Available from: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/26747>
26. Mahdavinassab Y, Sadipour E, Moradi M. An investigation of the effective components considered in designing e-learning environments in higher education and offering a framework for e-learning instructional design. Vol. 1, *Quarterly Journal of Iranian Distance Education (IDEJ)*. 2019. p. 9–24.
27. Mehrmohammadi M. *Curriculum: theories, approaches and perspectives*. 2nd ed. Tehran: SAMT; 2016. 1–652 p.
28. Pelletreau KN, Knight JK, Lemons PP, McCourt JS, Merrill JE, Nehm RH, et al. A faculty professional development model that improves student learning, encourages active-learning instructional practices, and works for faculty at multiple institutions. Ledbetter ML, editor. *CBE—Life Sci Educ [Internet]*. 2018 Jun;17(2):1–17. Available from: <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.17-12-0260>
29. Childs E, Remein CD, Bhasin RM, Harris AC, Day A, Sullivan LM, et al. How to launch and continually enhance an effective medical campus faculty development program: Steps for implementation and lessons learned. *J Healthc Leadersh*. 2021;13:147–56.
30. Steinert Y, Mann K, Anderson B, Barnett BM, Centeno A, Naismith L, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Med Teach [Internet]*. 2016 Aug 2;38(8):769–86. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2016.1181851>
31. Bandali B, Abolghasemi M, Pardakhtchi M, Rezaeizadeh M. Studying the challenges of faculty development programs at Shahid Beheshti University. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2019;18(5):25–54.
32. Mirahmadi K, Khorasani A, Nazarpour M taghi, Shams Murkani G. Pathology of human resource training system in higher education: codification and validation of a model. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2021;8(28):1–25.
33. Salajegheh M, Norouzi A. Designing the comprehensive educational faculty

- development program in Kerman university of medical sciences based on Kern planning model. *Strides Dev Med Educ*. 2021;18(1):1–6.
34. Mohabbat H, Vajargah KF, Jaafari P. Identifying the model and designing the competencies of the faculty members of universities and higher education institutions of iran: a qualitative study. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2019;6(21):67–91.
35. Maleki M, Alizadeh M, Pezeshki A, Mafinezhad M. Development and implementation of faculty development programs: barriers and solutions based on the literature - Royesh in Medical Education. *royesh [Internet]*. 2022;14(23):35–44. Available from: <https://royesh.tums.ac.ir/article-1-67-en.html>
36. Rahimi S, Khorasani A, Rezaeizadeh M. Identify the results and functions of Web 2.0 tools in staff development (higher and continuing education). *Q J Train Dev Hum Resour*. 2020;6(23):1–22.
37. Ehteshami MR, Golzari Z, Fathi Vernosfadrani L. Identifying the components of professional development courses for Farhangian University professors with a flipped learning approach: a qualitative study. *J Islam Life J centeredon Heal*. 2020;4(1):179–95.
38. Im JH, Kim JW, Park WB, Han I, Lee SH, Shin JS, et al. Is it feasible and effective to provide faculty development programs online for clinical teachers? *Korean J Med Educ*. 2021;33(2):139–45.
39. Cook DA, Steinert Y. Online learning for faculty development: A review of the literature. *Med Teach [Internet]*. 2013 Nov 5;35(11):930–7. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2013.827328>
40. Bakhtyari A, Farajollahi M, Sarmadi M, Zarabian F. Design and validation of faculty member's cognitive empowerment model in blended learning environments. *Educ Strateg Med Sci [Internet]*. 2019;11(5):122–30. Available from: <http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203>
41. Jaafari far Z, Khorasani A, Rezaeizadeh M. Identifying and ranking teachers' barriers in a virtual human resource development environment. *Q J Train Dev Hum Resour*. 2017;4(12):53–77.
42. Parker C, Sam S, Alistai G. Snowball sampling [Internet]. *SAGE Research Methods Foundations*. London: SAGE Publications Ltd; 2019. 1–14 p. Available from: <https://methods.sagepub.com/foundations>
43. Tabrizi M. Qualitative content analysis from the perspective of analogical and inductive approaches. *Soc Sci*. 2014;21(64):105–38.
44. James Jacob W, Xiong W, Ye H. Professional development programmes at world-class universities. *Palgrave Commun [Internet]*. 2015 Dec 27;1(1):1–25. Available from: <http://dx.doi.org/>
45. De Rijdt C, Stes A, van der Vleuten C, Dochy F. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff

- development in higher education: Research review. *Educ Res Rev* [Internet]. 2013 Jan;8:48–74. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
46. Webb AS, Wong TJ, Hubball HT. Professional Development for Adjunct Teaching Faculty in a Research-Intensive University: Engagement in Scholarly Approaches to Teaching and Learning. *Int J Teach Learn High Educ* [Internet]. 2013;25(2):231–8. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016541>
47. Frantz AC, Beebe SA, Horvath VS, Canales J, Swee DE. 5: The Roles of Teaching and Learning Centers. *To Improv Acad*. 2004;23(1):72–90.
48. Ahmady S, KAjeh jashoghani M, Mohammadimehr M. Explaining the expectations and views of the faculty members in relation to the educational development centers. *Res Med Educ*. 2019;11(3):39–48.
49. Ghashghaeizadeh N. Designing and development model for improving the quality of work life of faculty members. *Iran Occup Heal*. 2020;17(1):1–12.
50. Torkzade J, Mohammadi M, Salimi G, Forough BM. Academic empowerment with a strategic approach: a situational framework for planning the development of Bamiyan University, Afghanistan. *J Educ Plan Stud*. 2017;6(11):133–57.
51. Day T, Tosey P. Beyond SMART? A new framework for goal setting. *Curric J* [Internet]. 2011 Dec;22(4):515–34. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/09585176.2011.627213>
52. Etezadzazavi M, Parvaneh R, Mohamad hoseinzadeh M. Programs with High priority for EDC in Mashhad University of medical sciences (in accordance with documents of transformation and innovation medical education). *Horiz Med Educ Dev*. 2016;6(2):36–8.
53. Rahmani N, Ezati M. Affecting factors on empowerment of faculty members from the Islamic perspective. *Manag Islam Univ*. 2015;3(8):263–84.
54. Keshmiri F. Short-term faculty development program: a path way to improve teaching skills and transfer knowledge of faculty members to educational context. *Horiz Med Educ Dev*. 2021;12(1):62–72.
55. Holt D, Palmer S, Challis D. Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *Int J Acad Dev* [Internet]. 2011 Mar;16(1):5–17. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144X.2011.546211>
56. Austin AE, Sorcinelli MD. The future of faculty development: Where are we going? *New Dir Teach Learn* [Internet]. 2013 Mar;2013(133):85–97. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1002/tl.20048>
57. Sidikova SD. Theoretical and didactic principles of distance learning. *Acad an Int Multidiscip Res J*. 2021;11(1):541–8.
58. McNeil JD. *Contemporary curriculum: In thought and action*. New York: John Wiley & Sons; 2014. 1–336 p.

59. Doll J, Maio A, Potthoff M. Epic failure: Lessons learned from interprofessional faculty development. *Perspect Med Educ* [Internet]. 2018 Dec 13;7(6):408–11. Available from: <http://link.springer.com/10.1007/s40037-018-0488-8>
60. Huang Y, Han X, Wang Y. Learning “B-Learning” through “B-Learning”: A Practice Model for Teachers’ Professional Development. In: 2017 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT) [Internet]. IEEE; 2017. p. 41–6. Available from: <http://ieeexplore.ieee.org/document/8308503/>
61. Entezarian N, Fatahi R. Basics of user interface design based on knowing the characteristics, perception and behavior of users. *Libr Inf Sci*. 1389;13(2):9–29.
62. Sharghi A, Mahdinejad J, Nadoomi R. Comparative comparison of sense of place in real and virtual places. *Interdiscip Stud Media Cult*. 2019;9(1):157–77.
63. López-Belmonte J, Pozo-Sánchez S, Moreno-Guerrero A-J, Lampropoulos G. Metaverse in Education: a systematic review. *Rev Educ a Distancia* [Internet]. 2023 Jan 31;23(73). Available from: <https://revistas.um.es/red/article/view/511421>
64. Dinneen P. How a flexible teaching “Camp” answered our pandemic teaching emergency. *To Improv Acad* [Internet]. 2021 Mar 25;39(3). Available from: <http://hdl.handle.net/2027/spo.17063888.0039.307>
65. Lehman RM, Conceição SCO. Creating a sense of presence in online teaching: how to “be there” for distance learners. Esfijani A, Khodabandelu R, Khazai A, editors. Isfahan: Isfahan University Publications; 2016. 1–120 p.
66. Shrivastava SR, Shrivastava PS. Ensuring quality assurance of the faculty development programs in medical education using the Kirkpatrick model of evaluation. *Med J Babylon*. 2022;18(4):439.
67. van den Akker J. Curriculum Perspectives: An Introduction. In: *Curriculum Landscapes and Trends* [Internet]. Dordrecht: Springer Netherlands; 2004. p. 1–10. Available from: http://link.springer.com/10.1007/978-94-017-1205-7_1
68. Seraji F, Attaran M, Naderi E, Aliasgari M. Designing the curriculum of the virtual university. *J Curric Stud*. 2007;6(2):79–118.

الگوی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان: رویکرد نظریه داده بنیاد^۱

نسربین اوضاعی^۲

علیرضا عصاره^۳

محمود مهرمحمدی^۴

محمد رضا امام جمعه^۵

غلامعلی احمدی^۶

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۶/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۹)

چکیده

منتورینگ همتا به عنوان یکی از رویکردهای نوین در توسعه حرفه‌ای اساتید در نظر گرفته می‌شود. هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده بنیاد انجام گرفت. جامعه آماری شامل اساتید دانشگاه فرهنگیان هستند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با پانزده نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان استان البرز و تهران است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. برای تأمین روایی و پایایی از معیارهای لینکن و کوبا استفاده شد. نتایج پژوهش نشان‌دهنده‌ی سی و پنج مفهوم محوری و یازده مقوله منتخب است که در قالب مدل پارادیمی شامل برنامه‌ریزی و تدوین استراتژی کلان، نیازسنجی، نگرش، بازطراحی ساختار سازمانی، بازنگری و پالایش قوانین و طراحی نظام نوین ارزیابی عملکرد به عنوان مقوله محوری و شرایط علی (عوامل فردی و سازمانی)، عوامل زمینه‌ای (عوامل محیطی و سازمانی)، شرایط مداخله‌ای تسهیل‌گر (سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، حمایت و پشتیبانی، ارتباط منتورینگ و گردش شغلی، واقع‌گرایی و بازنگری در سیاست جذب)، شرایط مداخله‌گر محدودکننده (سیاست-زدگی، کمیت‌گرایی، ضعف مدیریت منابع انسانی، دیدگاه سنتی به نیروی انسانی، ضعف ساختاری، صوری‌سازی و نگاه مقطعی) و پیامد (رشد و توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان) سازمان یافت.

کلیدواژه‌ها: برنامه منتورینگ همتا، اساتید، دانشگاه فرهنگیان، نظریه داده بنیاد

۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

۲ دانشجوی دکتری برنامه درسی، گروه برنامه ریزی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۳ استاد تمام، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران (نویسنده

مسئول) alireza-assareh@yahoo.com

۴ استاد تمام، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران .

۵ دانشیار، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۶ دانشیار، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

بیان مسئله

آموزش، زیربنای توسعه پایدار انسانی است و ابزار اصلی برای تحقق اهداف توسعه به شمار می‌رود (۱). نظام‌های آموزشی رکن اصلی تحولات جوامع بوده و عامل اساسی برای ارتقاء سرمایه انسانی شناخته می‌شوند. در این میان اساتید و معلمان مهم‌ترین کنشگران این نظام‌ها شناخته شده و عنصر اصلی در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی می‌باشند. ارتقای کیفیت اساتید عنصر اصلی در بهبود آموزش عالی شناخته می‌شود (۲). اساتید از عوامل مهم آموزش عالی هستند که توسعه کیفی آن‌ها تأثیر بسزایی بر عملکرد دانشگاه‌ها دارد و به مثابه روح و جان آموزش عالی زیربنای توسعه سایر بخش‌ها می‌باشند (۳). از این رو مؤسسات آموزش عالی برای پیشبرد هدف‌های خود به اساتید و اعضای هیئت علمی توانمند با قابلیت حرفه‌ای بالا نیاز دارند. در میان دانشگاه‌های ایران، دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی جدید در نظام آموزشی عالی با تغییر ساختار تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش با اهداف ویژه‌ای به وجود آمد. دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد اصلی تربیت معلم و رکن تحول و تعالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مؤسسه‌ای در گستره ملی، با هویت مأموریت‌گرای حرفه‌ای؛ برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و منطبق بر سند تحول بنیادین و پاسخگوی تقاضاهای اجتماعی در حوزه‌های مرتبط با مزیت رقابتی دانشگاه که با استفاده از همه ظرفیت‌های محلی، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی در سال ۱۳۹۰ تأسیس شد (۴). نقش اساتید در دانشگاه فرهنگیان با توجه به مأموریت این دانشگاه نقشی سازنده و اثربخش در نظام تعلیم و تربیت کشور است. لذا توجه به توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان مورد تأکید و توجه است.

توسعه و بالندگی حرفه‌ای به معنای فرآیندی بلندمدت، برنامه‌ریزی شده و نشده، مستمر مبتنی بر آموزش‌های رسمی (کارگاه‌های آموزشی و سنتی) و غیررسمی (تعاملات بین گروهی اساتید) است (۵) در زمینه توسعه حرفه‌ای در بخش آموزش و توسعه حرفه‌ای مربیان مدل‌ها و رویکردهای مختلفی مورد توجه است به عنوان نمونه؛ مدل توسعه‌ای کگان^۱ (۶)، الگوی تدوین وین اشتاین و فانتینی^۲ (ارنشتاین و هانکینز) (۷) در این زمینه موجود است. در این میان یکی از راهبردهای نوین که بیشتر در توسعه حرفه مورد توجه است، منتورینگ است. منتورینگ یکی از روش‌های آموزش کارکنان است که همانند دیگر روش‌های آموزشی برای رشد و بالندگی نیروی انسانی در نظر گرفته می‌شود.

منتورینگ روشی مؤثر جهت ارتقای یادگیری است که می‌تواند تأثیری مثبت بر سود و زیان سازمان داشته باشد و هم‌چنین می‌تواند مزایای محسوسی را برای افراد و سازمان‌ها به همراه داشته باشد (۸).

^۱ Kegan

^۲ Wayne Stein and Fantini

سازمان‌ها از این فنون به‌عنوان روشی جهت مقابله با چالش‌های پیش‌رویشان و پاسخ دادن به تقاضاهای موجود بهره می‌گیرند چراکه منتورینگ روشی است که در آن نیازی نیست فرد از محیط کارش جدا گردد بلکه روشی است که فرد در حین انجام کار و وظیفه خود آموزش می‌بیند (۹).

روش توسعه‌ای منتورینگ، یک روش کاملاً خاص است که برای انتقال تجربه، دانش و تخصص به اعضای هیئت‌علمی جدید طراحی شده است. جستجو نشان می‌دهد که منتورینگ به جزء اصلی برنامه‌های بهسازی اساتید و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تبدیل شده است (۱۰). در واقع با به‌کارگیری برنامه‌های توسعه‌ای کارکنان و به‌طور خاص راهبردی منتورینگ در محیط آموزشی می‌توان کارایی، اثربخشی، کاربرد سازمانی، بهبود در نتایج عملکردهای شغلی افراد را تقویت کرد (۱۱). امروزه به دانشگاه‌ها توصیه می‌شود که از این‌پس برنامه منتورینگ داشته باشند. منتورینگ به‌منظور افزایش بهره‌وری تحقیقات (۱۲ و ۱۳) تقویت اثربخشی آموزش (۱۴)، حفظ اساتید، استخدام و بهره‌وری مؤثر است. منتورینگ به اساتید کمک می‌کند تا راهنما و دست‌ورالعملی جهت توسعه و بهبود مهارت‌های تدریس، ایجاد محیط حمایتی، پژوهش، آگاهی نسبت به انتظارات و مسئولیت‌های علمی و جامعه‌پذیری با دانشگاه کسب کنند (۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸) و با توسعه کار راه‌های، ارتقا و توسعه حرفه‌ای همراه است (۲۱، ۱۹، ۲۰، ۲۲).

منتورینگ دارای الگوها و مدل‌های متفاوت است که در طول زمان در سازمان‌ها با توجه به شرایط آن تکوین یافته‌اند. به اعتقاد آمبروس^۱ (۲۳) باگذشت زمان مدل‌های منتورینگ از مدل سنتی دینامیک فاصله می‌گیرد و حلقه‌های آن از ارتباط با یک فرد به ارتباط گروهی از منتورها یا گروهی از افراد که یکدیگر را راهنمایی می‌کنند توسعه یافته است. همچنین این گستردگی و تنوع جای خود را به تنوع در سلسله‌مراتب و دگرگونی آن نیز داد؛ به‌گونه‌ای که تحقیقات نشان دادند که رابطه منتورینگ باگذشت زمان دارای سود متقابل و دوطرفه است در شروع این رابطه شاید تصور شود که منتورینگ یک رابطه سلسله‌مراتبی است اما در واقع به‌عنوان یک رابطه یک‌طرفه شروع می‌شود ولی در ادامه منجر به روابط سود ده برای هر دو طرف (منتی و منتور) می‌گردد (۲۴). یکی از مدل‌هایی که مورد تأکید در سازمان‌های آموزشی است منتورینگ هم‌تا است.

منتورینگ هم‌تا اعضای هیئت‌علمی را برای به اشتراک‌گذاری اطلاعات گرد هم می‌آورد (۲۵) این مدل با جفت کردن افراد باتجربه، رتبه و سطح سلسله‌مراتبی باتجربه متفاوت در یک سطح، فرصتی برای ملاقات با دیگران در همان وضعیتی که هستند، فراهم می‌آورد. منتورینگ هم‌تا امکان ایجاد یک محیط عادلانه‌تر را دارد و با ترسیم روابط مشترک، شرکت‌کنندگان این فرصت را دارند که هم‌دل‌تر باشند

¹ Ambrose

(۲۶). همچنین بوچ، هرت، رورر و رابنسون^۱ (۲۷) بیان داشت منتورینگ همتا یک الگوی ترازوی است که در آن مربیان یکدیگر را راهنمایی می‌کنند.

منتورینگ همتا، زمانی اتفاق می‌افتد که به‌منظور بهبود اثربخشی یک فرد با سایر افراد باهم شراکت می‌کنند. برنامه منتورینگ همتا یکی از برنامه‌های غیررسمی است که به‌طور غیرمعمول توسط مدیریت آغاز می‌گردد. درحالی‌که منتورینگ همتا به‌صورت غیررسمی صورت می‌گیرد، برخی از سازمان‌ها منتورینگ همتا را از طریق فرایند رسمی، پیاده می‌نمایند. منتورینگ همتا همچنین توسط تلفن و به‌صورت مجازی در گروه صورت می‌پذیرد، همانند برنامه‌های غیررسمی، اکثر برنامه‌های منتورینگ همسان، ساختار تعریف‌شده یا فرایندهای مرتبط ندارند (۲۸).

اجرای الگوهای توسعه حرفه‌ای اساتید چون منتورینگ همتا موجب رشد حرفه‌ای اساتید در بافت دانشگاه و محیط کاری می‌شود. این مهم برای اساتید دانشگاه فرهنگیان با توجه به رسالت این دانشگاه در تربیت نیروی انسانی موردنیاز نظام تعلیم و تربیت کشور و از سویی با توجه به تنوعی که اساتید این دانشگاه نو پا دارند دارای اهمیت مضاعف است. منتورینگ همتا به‌عنوان رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای سازمانی مبتنی بر تعاملات افراد سازمان باهم و یادگیری از هم است. این رویکرد در صورت اجرای درست می‌تواند خلع آموزشی و توسعه‌ای موجود در دانشگاه‌های کشور من جمله دانشگاه فرهنگیان را پوشش دهد. با توجه به آنچه گذشت و بررسی پیشینه پژوهشی موجود تاکنون پژوهشی به‌منظور طراحی الگوی منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان کشور انجام نگرفته است، از این رو در این پژوهش سعی شد تا در ابتدا با معرفی الگو و معیارهای جهانی آن به مشارکت‌کنندگان (اساتید دانشگاه فرهنگیان در طیف‌های مختلف) و متخصصان حوزه مدیریت منابع انسانی، به طراحی الگویی بر خواسته از میدان دانشگاه فرهنگیان با توجه به تجارب اساتید و بافت موجود دانشگاه فرهنگیان پرداخته شود؛ بنابراین هدف اصلی این پژوهش طراحی الگوی منتورینگ همتا متناسب با بافت موجود دانشگاه فرهنگیان با توجه به تجارب اساتید دانشگاه فرهنگیان است.

روش شناسی پژوهش

از آنجایی که هدف پژوهش کشف الگوی منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان با توجه به بافت دانشگاه و دیدگاه اساتید بود، از این رو پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و از لحاظ 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

¹ Buch, Huet, Rorrer & Roberson

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 (۲۹). جامعه مورد مطالعه این پژوهش کلیه کارگزاران اصلی و خط مقدم دخیل در برنامه منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان استان البرز و تهران شامل، اساتید عضو هیئت علمی، اساتید مدعو، اساتید میهمان و مدرسان بودند. که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک محور، نمونه‌ی مورد نظر انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. از این رو مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۵ نفر از اساتید^۱ با توجه رعایت ملاک حداکثر گوناگونی شامل ۱۰ استاد عضو هیئت علمی رسمی ۲ نفر عضو هیئت علمی مهمان و ۳ نفر مدرس بودند با حداقل ۴ سال سابقه همکاری با دانشگاه فرهنگیان^۲، بودند. 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 داده-بنیاد، 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 ۱۹۸۰^۱ 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 (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۶). 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. در این بخش سؤالات اصلی مورد نظر شامل وضعیت موجود دانشگاه فرهنگیان برای اجرای برنامه منتورینگ همتا چگونه است؟ شرایط زمینه‌ای مؤثر بر اجرای برنامه منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ چالش‌های اجرای برنامه جهانی منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ راهبردهای ارجایی برای عملیاتی کردن برنامه منتورینگ همتا چیست؟

یافته‌ها

محققان برای دستیابی به نظریه برآمده از خصوصیات واقعی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان با اطلاع‌رسان‌های کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با دانشگاه فرهنگیان و

¹ Guba & Lincoln

² . Credibility

³ Transferability

⁴ Dependability

⁵ Conformability

رویکردهای توسعه حرفه‌ای داشته‌اند، گفتگو کردند و کوشیدند تا در ساختار درونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و دیدگاه‌های آن‌ها تعمق کنند. در اثنای مصاحبه‌ها مفاهیم ظهور می‌یافتند و از مقایسه مفاهیم مقوله‌ها عیان می‌شدند

و ذهن پژوهشگران را به قضایا و گزاره‌های مختلفی درباره منتورینگ هم‌تا اساتید سوق می‌دادند. مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی، مقوله‌بندی و سپس، براساس مشابهات، ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک کدهای باز، محوری و منتخب (طبقه-ای از

مفاهیم) مشخص شدند. برای این کار روش‌های تحلیل اشتروس و کوربین مورد استفاده قرار گرفت (۳۰). این الگو شامل ۷ محور می‌باشد که در ادامه گزارش شده است.

شرایط محوری

منظور از شرایط محوری در این پژوهش محورهای اصلی اجرای الگوی منتورینگ هم‌تا متناسب با بافت دانشگاه فرهنگیان با توجه به تجارب اساتید دانشگاه از زمینه موجود آن می‌باشد. در این پژوهش شرایط محوری حول ایجاد برنامه برای منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان است.

جدول ۱: شرایط محوری برنامه ارزیابی عملکرد دبیران متوسطه اول

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
شرایط محوری	برنامه‌ریزی و تدوین	دانشگاه فرهنگیان برای منتورینگ هم‌تا باید برنامه مدون داشته باشد تا بتونه اون رو اجرایی کنه (استاد، ۱۴).
	استراتژی کلان	سازمان مرکزی دانشگاه باید استراتژی روشنی برای برنامه منتورینگ داشته باشه (استاد، ۳). باید برای منتورینگ هم‌تا در دانشگاه برنامه‌هایی در سطوح خرد، میانی و کلان تدوین بشه تا بشه اون رو نهادینه کرد (استاد، ۷).
	نیازسنجی	به طور کلی به ضعف بزرگ که دانشگاه داره و برنامه‌هاش رو با چالش مواجه می‌کنه ضعف نیازسنجی هست، برای منتورینگ هم اول باید نیازسنجی در پردیس‌ها انجام بگیره (استاد، ۱۱). باید مجریان طرح نیاز سطوح پایین رو بررسی کنند تا طرحی برآمده از دل خود دانشگاه تدوین شود (استاد، ۱۱).

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
	نگرش	نگرش اساتید نقش مهمی در اجرای برنامه منتورینگ همتا و سایر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای دارد (استاد، ۶). نگرش سازمانی نقش مهمی در پیشبرد برنامه منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان دارد (استاد، ۵). نگرش مدیریت دانشگاه به برنامه منتورینگ همتا یکی از محورهای اصلی اجرای برنامه محسوب می‌شود (استاد، ۳).
	بازطراحی ساختار سازمانی	ساختار سازمانی دانشگاه فرهنگیان اجازه اجرای بسیاری از برنامه‌ها رو نمی‌دهد، برخلاف رویه سایر دانشگاه‌ها ساختار دانشگاه فرهنگیان پیر و غیرپویا هستش (استاد، ۸). ساختار تصمیم‌گیری پردیس‌ها در لایه‌های استانی در پست‌های اصلی، فراسازمانی هستند مثلاً استانداران که وجود آن‌ها به علت عدم آشنایی با شرایط چالش‌زا می‌شود (استاد، ۹). طولیل بودن ساختار سازمانی در کشور و مدیریت متمرکز آن باعث می‌شود که پویایی سیستم از بین برود (استاد، ۱۲).
	بازنگری و پالایش قوانین	بهتره برخی از قوانین و بروکراسی اداری موجود از بین برود تا اساتید بتوانند به صورت راحتتری به طرح‌هایی چون منتورینگ بپردازند (استاد، ۱). بهتره قوانین موجود در زمینه‌هایی ارتقاء اساتید دانشگاه فرهنگیان مورد بازبینی قرار بگیره و طرح‌هایی چون منتورینگ همتا با توجه به بافت دانشگاه در ارتقاء مورد توجه قرار بگیره (استاد، ۵). الان بیشتر قوانین وزارت علوم متناسب با ساختار و رسالت دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم نیست و اساتید برای اجرای طرح‌هایی مثل منتورینگ با چالش مواجه می‌شوند (استاد، ۱۲). پالایش قوانین دانشگاه موجب می‌شود تا به منتورینگ بتوان نگاه ویژه‌تری داشت (استاد، ۱۰).
	طراحی نظام نوین ارزیابی عملکرد	با توجه به برنامه منتورینگ و یادگیری اساتید از هم باید رویکردهای ارزیابی اساتید دانشگاه فرهنگیان تغییر اساسی بکند (استاد، ۲). منتورینگ همتا نیاز به رویکردهای ارزیابی نوینی چون خودارزیابی، ارزیابی همتایان داره (استاد، ۶).

۱-۱ برنامه‌ریزی و تدوین استراتژی کلان: جهت اجرای موفق برنامه‌های توسعه‌ای در سازمان‌ها نیازمند داشتن برنامه کلان هستیم (۳۱). تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان در پژوهش یکی از مؤلفه‌های اصلی اجرای برنامه منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان را داشتن برنامه و استراتژی کلان در این زمینه می‌دانستند. در این زمینه استاد (۷) بیان داشت: "برای اینکه برنامه منتورینگ هم‌تا در دانشگاه نهادینه بشه و بتوان اون رو با موفقیت اجرا کرد باید برنامه‌هایی در سطوح خرد، میانی و کلان تدوین بشه تا دقیق مشخص بشه در هر مرحله‌ای چه کاری توسط چه واحد و با چه حمایت‌ها و منابعی باید انجام بگیره".

۱-۲ نیازسنجی: طبق دیدگاه اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش جهت طراحی مطلوب الگوی منتورینگ هم‌تا متناسب با بافت دانشگاه فرهنگیان باید نیاز سطوح مختلف اجرایی و اساتید موردبررسی قرار بگیرد. در این زمینه به‌عنوان نمونه استاد (۱۱) بیان داشت: "باید مجریان طرح نیاز سطوح پایین‌رو بررسی کنند تا طرحی برآمده از دل خود دانشگاه تدوین شود اگه نیازهای اجرایی سطوح پایین در برنامه منتورینگ در نظر گرفته نشود، اجرای برنامه موفق نخواهد بود". توجه به نیازها بخش مهمی از فرآیند اجرایی برنامه‌های توسعه‌ای منابع انسانی در سازمان‌ها است (۳۲).

۱-۳ نگرش: توجه به نگرش‌ها هدایت‌کننده فعالیت‌های نیروی انسانی در زمینه توسعه حرفه‌ای خود است (۳۳)؛ طبق دیدگاه اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش، نگرش سازمانی و فردی از مؤلفه‌های محوری در الگوی منتورینگ هم‌تا دانشگاه فرهنگیان است. در این زمینه استاد (۳) بیان داشت: "نگرش مدیریت دانشگاه به برنامه منتورینگ هم‌تا یکی از محورهای اصلی اجرای برنامه محسوب می‌شود، اگه برنامه منتورینگ از طرف سازمان موردحمایت قرار بگیره و بهش بهاداده بشه، می‌تونه موفقیت‌آمیز باشه".

۱-۴ ساختار سازمان: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های میدانی پژوهشگران یکی دیگر از عوامل محوری اجرای الگوی منتورینگ هم‌تا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان، ساختار سازمانی دانشگاه فرهنگیان و بازطراحی ساختار آن برای اجرای طرح‌های توسعه منابع انسانی چون منتورینگ هم‌تا است. در این زمینه استاد (۹) بیان داشت: "ساختار تصمیم‌گیری پردیس‌ها در لایه‌های استانی در پست‌های اصلی، فرا سازمانی هستند مثلاً استانداران که وجود آن‌ها به علت عدم آشنایی با شرایط چالش‌زا می‌شود یا بیشتر پست‌های مدیریتی دانشگاه فرهنگیان رو به اعضا غیر هیئت‌علمی می‌دهند به این بهانه که در اعضا هیئت‌علمی تخصص مناسب با پست رو نداریم و مأموریت‌های یک‌ساله برای افراد خاصی که از بدنه دانشگاه نیستند برای احراز پست می‌زنند، این خودش برای اجرایی منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان آفت خواهد بود، چون این عزیزان شرایط کاری اعضا هیئت‌علمی رو درک نمی‌کنند".

۵-۱ بازنگری و پالایش قوانین: قوانین اجرایی در سازمان در پیاده‌سازی طرح‌های توسعه منابع انسانی چون منتورینگ هم‌تا نقش دوگانه‌ای دارد، در صورت مناسب بودن می‌تواند به‌عنوان یک ابزار مفید و تسهیلگر مورداستفاده قرار گیرد و در غیر این صورت دست‌وپا گیر خواهد بود. در این زمینه استاد (۱۲) بیان داشت: "الآن بیشتر قوانین وزارت علوم متناسب با ساختار و رسالت دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم نیست و اساتید برای اجرای طرح‌هایی مثل منتورینگ هم‌تا با چالش مواجه می‌شوند برای دانشگاه فرهنگیان باید با توجه به رسالتی که داره و نوع دانشجویی که قراره تربیت کنه طرح‌هایی چون منتورینگ هم‌تا برای توسعه حرفه‌ای اساتید و ارتقاء اونا در نظر گرفته شود، این خودش می‌تونه به مشوق باشه".

۶-۱ طراحی نظام نوین ارزیابی عملکرد: ارزیابی عملکرد اطلاعاتی را برای بسیاری از تصمیمات مهم در مورد بهسازی منابع انسانی مانند جبران خسارت و مزایا، نیازهای آموزشی و توسعه، اخراج، کارکنان، افزایش حقوق و نظم و انضباط ارائه می‌دهد (۳۴) در حالت ایده آل، یافته‌های ارزیابی‌های عملکرد برای ارائه بازخورد به کارمندان و هدایت پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرد (۳۵). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های میدانی پژوهشگران یکی دیگر از عوامل محوری اجرای الگوی منتورینگ هم‌تا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان نظام ارزیابی عملکرد اساتید دانشگاه فرهنگیان است که طبق دیدگاه اساتید باید موردبازنگری قرار گرفته و متناسب با طرح‌هایی چون منتورینگ هم‌تا در دانشگاه و سایر رسالت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان قرار بگیرد. در این زمینه به‌عنوان نمونه استاد (۶) بیان داشت: "منتورینگ هم‌تا نیاز به رویکردهای ارزیابی نوینی چون خودارزیابی، ارزیابی هم‌تایان داره که تمام مؤلفه‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان رو در نظر بگیرد".

۲- شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (۳۰). در تحلیل مصاحبه‌ها شرایط علی عوامل مؤثر بر اجرای الگوی منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان در دو بُعد فردی و سازمانی شناسایی شدند. نتایج در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲: عوامل علی الگوی منتورینگ هم‌تا در دانشگاه

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
	انگیزش	انگیزه استاد از عوامل اثرگذار بر اجرای طرح‌هایی چون منتورینگ هست (استاد، ۴).
		اساتید دانشگاه فرهنگیان انگیزه لازم رو ندارن، چون واقعاً باینکه شرایط

بُعد فردی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
بعد سازمانی		کاری‌شان سخت‌تر از سایر دانشگاه‌ها با توجه به تعداد زیاد دانشجوی هست، ولی تبعیض هنوز بین‌شون قرار می‌دهند؛ این خودش باعث می‌شه به طرح‌های توسعه حرفه‌ای چون منتورینگ توجه نکنند (استاد، ۹).
	ویژگی‌های شخصیتی	جدیت و تعهد استاد در کارش، نقش تعیین‌کننده‌ای در اجرای منتورینگ همتا خواهد داشت (استاد، ۵). هر چه روحیه همکاری و مشارکت بین اساتید بیشتر باشه، همکاری اونا در منتورینگ هم بیشتر خواهد بود (استاد، ۱۵). اعتماد به نفس اساتید با سابقه دانشگاه فرهنگیان نسبت به جذب شده‌های جدید کمتر هست، این باعث میشه خودشون رو کمتر ببینند و در این طرح‌ها مشارکت خوبی نداشته باشند (استاد، ۸). اساتید برای اجرای منتورینگ باید ویژگی‌هایی چون رازداری، صبر و از خودگذشتگی داشته باشند (استاد، ۱۳).
	مهارت‌های ادراکی	انتقادپذیری استاد با توجه به اینکه در منتورینگ همتا مرتبه علمی مطرح نیست و جو آن دوستانه هست، خیلی در موفقیت طرح اثرگذار هست (استاد، ۴). خود افسایی اساتید منتهی و منتور در منتورینگ همتا باعث می‌شود طرح به خوبی و بدون آرایش انجام بشه (استاد، ۷). اساتید دانشگاه فرهنگیان اگر آینده‌نگر باشند و آینده دانشگاه و وزارت علوم رو ببینند خودشون رو ملزم به طرح‌هایی چون منتورینگ همتا خواهند کرد (استاد، ۱۱).
	گروه‌های آموزشی	انسجام گروه‌های آموزشی می‌تونه مهم‌ترین عامل مؤثر در اجرای الگوی منتورینگ همتا باشه (استاد، ۳). به نظرم نحوه مدیریت درست گروه‌های آموزشی و هدایت گروه و اعضا اونا به سمت منتورینگ همتا عامل موفقیت طرح خواهد بود (استاد، ۱۴).
	رویکرد توسعه حرفه‌ای اساتید	رویکردی که دانشگاه برای توسعه حرفه‌ای استادش در نظر می‌گیرد از شاخص‌های موفقیت اجرایی طرح‌هایی چون منتورینگ همتا هست (استاد، ۲). سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان با توجه به رویکردهایی که برای رشد حرفه‌ای اساتید طراحی می‌کنند می‌توانند به اجرای موفق طرح منتورینگ کمک کنند (استاد، ۱۳).

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علی‌الگویی منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان ذیل دو بُعد اصلی فردی و سازمانی، قابل‌سازماندهی است. در زمینه فردی عوامل مؤثر بر اجرای الگوی منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان مشارکت‌کنندگان سه محور انگیزش استاد، ویژگی‌های شخصیتی اساتید و مهارت‌های ادراکی را مورد تأکید قرار دادند. همچنین طبق تحلیل مصاحبه‌ها عامل سازمانی (مشمول بر رویکردهای توسعه حرفه‌ای اساتید و گروه‌های آموزشی) به عنوان دیگر عامل مؤثر بر منتورینگ همتا شناخته شده است. به عنوان نمونه در زمینه محور رویکرد توسعه حرفه‌ای اساتید، استاد (۱۴) بیان داشت: "به نظرم نحوه مدیریت درست گروه‌های آموزشی و هدایت گروه و اعضا اون به سمت منتورینگ همتا عامل موفقیت طرح خواهد بود". رویکردهای توسعه حرفه‌ای از مفاهیم جدید در حوزه مدیریت و سازمان است که هدف آن توسعه دانش، مهارت و بینش کارکنان و مدیران برای نیل به توسعه سازمانی در محیط پرتلاطم امروزی است (۳۶). توسعه حرفه‌ای همچنان به صورت رایج‌ترین نسخه برای ارتقای اثربخشی و سلامتی نظام‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود (۳۷).

3- شرایط زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان دهنده 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 (۳۰). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: عوامل زمینه‌ای الگوی منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
	جوسازمانی	جو و فضای عاطفی دانشگاه فرهنگیان عامل مهمی در طرح منتورینگ همتا هست (استاد، ۱۵). محیط عاطفی دانشگاه و به طور کل جو سازمانی اون از زمینه‌های اصلی اجرای طرح منتورینگ همتا به شمار می‌آید (استاد، ۸).
	فرهنگ سازمانی	فرهنگ حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و دیدگاه فرهنگی غالب دانشگاه از زمینه‌های مهم در اجرای طرح منتورینگ در فضای دانشگاهی هست (استاد، ۱۳). فرهنگ غالب دانشگاه زمینه توجه اساتید به طرح‌هایی مثل منتورینگ همتا رو فراهم می‌کنه (استاد، ۵). فرهنگ دانشگاهی یکی از اصول و زمینه‌های اساسی در زمینه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه هست (استاد، ۷).

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
		فرهنگی که در دانشگاه فرهنگیان غالب هست فرهنگ رقابت هستش این فرهنگ باید به فرهنگ رفاقت تغییر کنه تا منتورینگ همتا رو بتوانیم اجرا کنیم (استاد، ۸).
	رویکرد مدیریت	رویکرد مدیریتی حاکم بر دانشگاه، نقش مهمی بر اجرای منتورینگ همتا در محیط دانشگاه داره (استاد، ۹). دیدگاه مدیران دانشگاه فرهنگیان نسبت به طرح منتورینگ همتا ضمانت اجرایی اون رو مشخص می‌کنه (استاد، ۶).
بعد رفتاری	مرتبه علمی اساتید	مرتبه علمی اساتید در زمینه نحوه تعاملات آن‌ها در طرح منتورینگ همتا اثرگذار است (استاد، ۱).
		اساتید با مرتبه‌های بالاتر کمتر خودشون رو برای این‌جور طرح‌ها مجاب می‌کنند و باید با یه مشوق‌هایی اونا رو برای همکاری قانع کرد (استاد، ۴).
	تعاملات	کیفیت تعاملات اساتید با هم در دانشگاه، بر منتورینگ همتا اثرگذار هست (استاد، ۱۰).
		نوع ارتباطی که اساتید با هم دارند، نقش مهمی در منتورینگ همتا و کیفیت اجرائش داره (استاد، ۳). روابط بین فردی که اینجا اساتید مختلف با هم دارند خودش مثل محتوا برای برنامه منتورینگ همتا هست (استاد، ۱۴).
نوع استخدام اساتاد	دانشگاه فرهنگیان طیف متنوعی از اساتید رو داره، به عنوان مثال ما مدرس، عضو غیرهیئت علمی، هیئت علمی تأیید وزارت علوم و هیئت علمی تأیید نشده وزارت علوم رو داریم؛ این تنوع یه زمینه مهم در برنامه منتورینگ همتا هست که می‌تونه هم به عنوان ضعف و هم نقطه قوت باشه (استاد، ۱۱).	
	برنامه منتورینگ همتا برای دانشگاه فرهنگیان باید طوری باشه که از تنوع اعضا هیئت علمی دانشگاه به عنوان نقطه قوت خودش استفاده کنه (استاد، ۷).	

منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است بنابراین توضیح منتورینگ همتا برای اساتید به فهم عوامل زمینه‌ای مؤثر بر آن نیازمند

است. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، شامل عوامل محیطی و رفتاری می‌باشد.

عوامل محیطی: این عوامل از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌باشد و بستر و زمینه‌ای برای منتورینگ همتا را فراهم می‌کند. با توجه به تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان سه بستر جو سازمانی دانشگاه فرهنگیان، فرهنگ سازمانی و رویکرد مدیریت دانشگاه از عوامل محیطی زمینه‌ساز منتورینگ همتا اساتید هستند. به عنوان نمونه استاد (۸) بیان داشت: " محیط عاطفی دانشگاه و به طور کل جو سازمانی اون از زمینه‌های اصلی اجرای طرح منتورینگ همتا به شمار می‌آید که زمینه اجرای منتورینگ در فضای صمیمی رو ایجاد می‌کنه ". همچنین استاد (۶) بیان داشت: " دیدگاه مدیران دانشگاه فرهنگیان نسبت به طرح منتورینگ همتا ضمانت اجرایی اون رو مشخص می‌کنه ".

عوامل رفتاری: منظور از بعد رفتاری، همان رفتار انسان‌ها است. بنابراین بعد رفتاری؛ رفتار و روابط انسانی، ارتباطات و الگوهای خاص به هم پیوسته می‌باشند (۳۸). در این محور با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش عواملی که در مرتبط با اساتید و تصمیمات کلان آن‌ها مرتبط است مورد تأکید می‌باشد. در این زمینه محورهایی چون مرتبه علمی استاد، تعاملات و نوع استخدام استاد مورد تأکید قرار گرفتند. در این زمینه استاد (۴) بیان داشت: " اساتید با مرتبه‌های بالاتر کمتر خودشون رو برای این جور طرح‌ها مجاب می‌کنند و باید با یه مشوق‌هایی اونا رو برای همکاری قانع کرد تا خودشون هم به این طرح احساس نیاز کنند و براشون منفعی داشته باشه " از سویی در همین بُعد استاد (۱۱) بیان داشت: " دانشگاه فرهنگیان طیف متنوعی از اساتید رو داره، به عنوان مثال ما مدرس ، عضو غیرهیئت علمی، هیئت علمی تأیید وزارت علوم و هیئت علمی تأیید نشده وزارت علوم رو داریم؛ این تنوع یه زمینه مهم در برنامه منتورینگ همتا هست که می‌تونه هم به عنوان ضعف و هم نقطه قوت باشه ".

4- راهبردها

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که با هدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده مورد نظر صورت می‌پذیرد (۳۰). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: عوامل راهبردی الگوی منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
	مدیریت دانش	اساتید دانشگاه فرهنگیان با توجه به تنوعی که دارند آگه تجاربی که

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
	پداگوژیک	<p>شخصاً از حرفه خودشون داشتن رو با همکارانشون در میان بگذارند، طرح منتورینگ همتا به اهداف اصلی خودش می‌رسه (استاد، ۴).</p> <p>به نظرم باید در طرح منتورینگ همتا اساتید تجارب خودشون در زمینه کاری رو، در طول دوران خدمت و تحصیل به اشتراک بگذارند و اونا رو در یه منبعی سازماندهی کنند (استاد، ۹).</p>
	تفویض اختیار	<p>سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان باید بیشتر طرح‌هایی که به توسعه حرفه‌ای و مدیریت پردیس‌ها مرتبط میشه رو به خود پردیس‌های معین استانی تفویض اختیار کنه تا هر پردیس متناسب با شرایط خودش طرح-هایی چون منتورینگ همتا رو اجرایی کنه (استاد، ۶).</p> <p>تفویض اختیار امور به پردیس‌های استان باعث می‌شه طرح منتورینگ همتا متناسب با شرایط هر استان اجرایی بشه و نتایج اون مثبت باشه (استاد، ۱۰).</p>
	شبکه‌سازی	<p>بهتره دانشگاه فرهنگیان برای تسهیل ارتباطات اساتید هم‌درس با هم یه شبکه‌ای از ارتباطات بین اساتید در استان‌های مختلف ایجاد کنه، این-طوری طرح منتورینگ همتا به راحتی قابل اجرا هست (استاد، ۳).</p> <p>الان که بیشتر امور مجازی شده، میشه با ایجاد شبکه‌ای از اساتید منتورینگ همتا رو به صورت مجازی داشت و محدودیت مکان و فضا رو هم ازش برداشت (استاد، ۱۵).</p>
	توجه به رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای	<p>باید به رویکردهای نوین توسعه‌ای اساتید در طرح منتورینگ چون پروژه‌های گروهی در دانشگاه فرهنگیان توجه کرد تا اساتید با هم و کنار هم و از هم یاد بگیرند (استاد، ۷).</p> <p>دانشگاه می‌تونه طرح‌ها و تحقیقات بین‌رشته‌ای رو برای اساتید بده تا اساتید گروه‌ها در قالب منتورینگ همتا کنار هم کار کنند (استاد، ۱۱).</p>

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
	توجه به رویکرد سازنده‌گرا در منتورینگ	<p>در منتورینگ همتا باید آموزش‌ها یادگیرنده محور باشد تا یادگیری‌های اساتید متناسب با نیاز و علایق اونا و ماندگار باشد (استاد، ۲).</p> <p>بهبتره در اجرای رویکرد منتورینگ همتا به چالش‌محوری و مسئله محوری توجه بشه تا اساتید در کنار هم در زمینه چالش‌ها و مسائل آموزشی در محیط واقعی دانشگاه تمرین کنند (استاد، ۷).</p> <p>در طرح منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه باید به رویکردهای تجربه محور توجه بشه تا اساتید به صورت ملموس از تجربیات کاری هم استفاده کنند (استاد، ۱۲).</p>

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که جهت اجرای بهتر الگوی منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان راهبردهایی چون مدیریت دانش پداگوژیک اساتید در دانشگاه، تفویض اختیار به پردیس‌های استانی و مدیران گروه‌های آموزشی، شبکه سازی ارتباطات، توجه به رویکردهای نوین در توسعه حرفه‌ای اساتید و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر سازنده‌گرایی در منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان مورد تأکید اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش بود. در این زمینه به نمونه‌هایی از بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش پرداخته می‌شود:

"اساتید دانشگاه فرهنگیان با توجه به تنوعی که در استخدام و شرایط کاری دارند اگه تجاربی که شخصا از حرفه خودشون داشتن رو با همکارانشون در میان بگذارند، طرح منتورینگ همتا به اهداف اصلی خودش می‌رسه و باعث رشد حرفه‌ای اونا می‌شه" (استاد، ۴).

"سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان باید بیشتر طرح‌هایی که به توسعه حرفه‌ای و مدیریت پردیس‌ها مرتبط میشه رو به خود پردیس‌های معین استانی تفویض اختیار کنه تا هر پردیس متناسب با شرایط خودش طرح‌هایی چون منتورینگ همتا رو اجرایی کنه در این صورت هست که پردیس‌ها می‌توانند طرح منتورینگ رو برای خودشون بومی سازی و مناسب‌سازی کنند" (استاد، ۶).

"بهبتره در اجرای رویکرد منتورینگ همتا به چالش‌محوری و مسئله محوری توجه بشه تا اساتید در کنار هم در زمینه چالش‌ها و مسائل آموزشی در محیط واقعی دانشگاه تمرین کنند این هم تشبیت‌کننده یادگیری برای اساتید می‌کنه و هم شرایط کار رو سطحی جلوه نمی‌ده" (استاد، ۷).

5- عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده)

شرایط میانجی/ تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (۳۰). نتایج این بخش در جدول شماره ۵ گزارش شده است. در این بخش با توجه به دیدگاه مصاحبه‌شوندگان عواملی که موجب تسهیل برنامه‌های منتورینگ هم‌تا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌شود ارائه گردید.

جدول ۵: عوامل تسهیل‌گر الگوی منتورینگ هم‌تا اساتید دانشگاه فرهنگیان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
بعد فردی	سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی	یه عامل مهم که می‌تونه فرآیندهای توسعه حرفه‌ای اساتید مثل منتورینگ هم‌تا رو تسهیل کنه، آشنایی استاد با رویکردهای نوین ارتباطی چون شبکه‌های اجتماعی هست (استاد، ۶). اساتید می‌تونند با آشنایی با فناوری‌های نوین ارتباطی، فرآیند منتورینگ رو به صورت مجازی هم داشته باشند (استاد، ۸).
	اخلاق حرفه‌ای	منتورینگ هم‌تا زمانی می‌تونه به درستی اجرا بشه که اساتید شئون اخلاقی حرفه خودشون رو بشناسند و بهش عمل کنند (استاد، ۱). برای اجرای موفق منتورینگ هم‌تا اساتید باید احترام و جایگاه حرفه‌ای خودشون رو حفظ کنند (استاد، ۱۳).
بعد سازمانی	حمایت و پشتیبانی	برای اجرای موفق الگوی منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان باید مدیران دانشگاه از طرح حمایت کنند و زمینه‌های اجرایی اون رو در دانشگاه فراهم کنند (استاد، ۱۴). یه حمایت فراسازمانی از دانشگاه فرهنگیان باید اتفاق بیفته تا سایر دانشگاه‌های وزارت علوم نیز خودشون رو ملزم کنند که در اجرای طرح منتورینگ هم‌تا به اساتید دانشگاه فرهنگیان کمک بشه، آخه دانشگاه فرهنگیان یه جوری مادر نظام آموزشی کشور هست (استاد، ۳).
	ارتباط بین منتورینگ هم‌تا و گردش شغلی	استاد باید یه مشوق داشته باشه که بخواد طرح منتورینگ رو اجرا کنه مثلا همیشه با ارتباط دادن طرح منتورینگ با ارتقا شغلی اساتید ازش کمک گرفت (استاد، ۱۰). به نظرم طرح منتورینگ هم‌تا رو باید با گردش شغلی اساتید دانشگاه فرهنگیان در دانشگاه گره زد تا بتونه راحت‌تر اجرایی بشه (استاد، ۳).

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت کنندگان (کد باز)
		(۱۴).
	توجه به الگوهای جانشین‌پروری سازمانی	میشه با پیوند زدن طرح منتورینگ همتا با طرح‌های جانشین‌پروری که در مدیریت منابع انسانی مطرح هست، اون رو برای اساتید دانشگاه فرهنگیان جذاب‌تر کرد (استاد، ۴). برای اجرای بهتر منتورینگ همتا میشه مثلاً با مشوق‌هایی مثل اینکه هر استادی که بخواد پست‌هایی چون مدیریت گروه و معاونت رو بگیره باید با معاون و مدیر قبلی طرح منتورینگ همتا رو سپری کرده باشه و از تجربیاتش کمک بگیره (استاد، ۹).
	واقع‌گرایی	برای اجرای بهتر منتورینگ همتا باید واقعیت‌های دانشگاه فرهنگیان چون تنوع اساتید، تعدد تعداد دانشجو در کلاس، کمبود فضا و ... رو دید و طبق اون برنامه داد (استاد، ۵). برنامه منتورینگ همتا رو باید با توجه به واقعیت‌های موجود وزارت علوم و دانشگاه فرهنگیان طراحی کرد تا منجر به موفقیت بشه، باید یه جوری برنامه رو با شرایط موجود تطابق داد (استاد، ۷).
	بازنگری در سیاست‌های جذب هیئت علمی	الان ما داخل دانشگاه فرهنگیان چندین طیف استاد داریم، استاد مدعوی که نمی‌دونه ترم جدید آیا هست یا نیست؟ آیا جذب خواهد شد یا نه؟ بهتر هست ابتدا وضعیت اساتید دانشگاه نظم بگیره (استاد، ۱۱). این طیف نامتجانس اساتید دانشگاه فرهنگیان باید اصلاح بشه تا بتوان طرح منتورینگ همتا رو درست اجرا کرد (استاد، ۶).

منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان به عوامل مختلفی بستگی داشته و از آن تأثیر می‌پذیرد در میان نظرات مشارکت کنندگان وجود برخی از عوامل موجب تسهیل فرآیند منتورینگ همتا می‌شود؛ طبق نظرات مشارکت کنندگان در این زمینه دو عامل منتخب فردی و سازمانی ورد توجه می‌باشد.

فردی: مشارکت کنندگان پژوهش دو عامل محوری سواد اطلاعاتی و ارتباطی اساتید و رعایت اخلاق حرفه‌ای توسط آنان را به عنوان عاملی تسهیل کننده در نظام منتورینگ همتا بیان داشتند. در زمینه این عوامل، مؤلفه‌هایی چون آشنایی اساتید با رویکردهای نوین ارتباطی، احترام به شئون حرفه‌ای و مؤلفه‌های اخلاقی توسط اساتید دانشگاه فرهنگیان را مورد تأکید قرار دادند. که به تفصیل در جدول ۵ به آن‌ها پرداخته شده است.

سازمانی: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش برخی از شاخص‌های سازمانی چون حمایت و پشتیبانی سازمانی، ارتباط دادن بین منتورینگ هم‌تا و گردش شغلی، توجه به الگوهای جانشین‌پروری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان، واقع‌گرایی و بازنگری در سیاست‌های جذب اعضا هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان موجب تسهیل فرآیند منتورینگ هم‌تا اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌شود. در این زمینه به عنوان نمونه استاد (۷) بیان داشت: "برنامه منتورینگ هم‌تا رو باید با توجه به واقعیت‌های موجود وزارت علوم و دانشگاه فرهنگیان طراحی کرد تا منجر به موفقیت بشه، باید یه جوهری برنامه رو با شرایط موجود تطابق داد"

۶- عوامل مداخله‌گر (محدودکننده)

در بین تجارب مشارکت‌کنندگان، برخی از عوامل به‌عنوان محدودکننده برنامه منتورینگ هم‌تا بیان شدند. این عوامل مانع از اجرای مطلوب طرح منتورینگ هم‌تا در دانشگاه فرهنگیان می‌شوند. نتایج این بخش از یافته‌ها در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۵: عوامل محدودکننده الگوی منتورینگ هم‌تا اساتید دانشگاه فرهنگیان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
چالش‌های کلان	سیاست‌زدگی	دانشگاه فرهنگیان یه دانشگاه به شدت سیاسی هستش و اصلا اصولی اداره نمی‌شه، این دانشگاه تابع سیاست هست و همه چیزش با روند سیاسی و رابطه‌ای اداره میشه، این خودش یه معضل برای اجرای طرح-هایی مثل منتورینگ هم‌تا هستش (استاد، ۳). دانشگاه ما خیلی سیاست‌زده هستش، با تغییر وزیر، دولت، نماینده مجلس و... همه چیزش دگرگون میشه، این رو می‌تونید از هیئت امنای دانشگاه متوجه بشید (استاد، ۹).
	کمیت‌گرایی	سازمان مرکزی دانشگاه و وزارت فقط به تعداد دانشجو توجه داره و اصلا استاد و نحوه استخدامش براش مهم نیست با این شرایط وقت برای طرح-هایی چون منتورینگ وجود نداره (استاد، ۸). فقط الان چیزی که برای مدیران دانشگاه مهم هست اینه که ظرفیت‌های دانشجویی رو بالا ببرند، با این شرایط هیچ طرح توسعه‌ای برای اساتید قابل اجرا نیست (استاد، ۱۱).
	ضعف مدیریت منابع انسانی	دانشگاه فرهنگیان در زمینه مدیریت منابع انسانی خودش در زمینه اساتید دارای ضعف‌های زیادی هستش و اصلا براش استاد مهم نیست که بخواد رشد پیدا کنه (استاد، ۷).

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
چالش‌های سازمانی		الان اصلاً داخل دانشگاه مشخص نیست که واحد منابع انسانی برای اساتید و آموزش‌داره چکار می‌کنه، تا الان طرح خاصی برای آموزش ضمن خدمت اساتید و بازآموزی اونا نداشتیم (استاد، ۱۱).
	دیدگاه سنتی به نیروی انسانی	دانشگاه فرهنگیان به اساتید خودش با همون نگاه سنتی اینکه یکی باشه تا واحدهای درسی رو ارائه بده نگاه می‌کنه، البته این مشکل بسیاری از دانشگاه‌های ما هست که استاد رو مورد رصد قرار نمی‌دهند (استاد، ۴). اساتید برای مدیران دانشگاهی اصلاً مطرح نیستند و فقط پرکردن برنامه‌های کلاسی مورد توجه هست با این جو اصلاً نمی‌شود به طرح‌هایی چون منتورینگ توجه کرد (استاد، ۹).
	ضعف ساختاری	ساختار دانشگاه فرهنگیان دارای ضعف زیادی هست از یه طرف وزارت علوم داره برایش تصمیم می‌گیره، از یه طرف وزارت آموزش و پرورش در انتصاب‌هاش دخالت می‌کنه، با این رویه نمی‌شه به منتورینگ پرداخت (استاد، ۱۳). درسته اسم دانشگاه فرهنگیان از تربیت معلم به دانشگاه تغییر پیدا کرده ولی هنوز اون ساختار کهنه قدیم رو حفظ کرده، باید به این ساختار توجه بشه (استاد، ۲).
	صوری سازی و نگاه مقطعی	یه چالش اساسی که بیشتر طرح‌های دانشگاه فرهنگیان با اون دست و پنجه نرم می‌کنه صوری سازی پردیس‌ها هستش، راستش به هیچ طرحی توجه درست نمی‌شه و فقط می‌خواهد یه چیزی برای گزارش باشه و منتورینگ هم با همین چالش روبه‌رو خواهد بود (استاد، ۶). دانشگاه داره به بیشتر طرح‌های توسعه حرفه‌ای اساتید به صورت مقطعی نگاه می‌کنه، یه طرحی رو اول میاد با جدیت دنبال می‌کنه و وسط کار با تغییر یه پست یا با گذشت زمان دیگه اون طرح فراموش می‌شه (استاد، ۵).

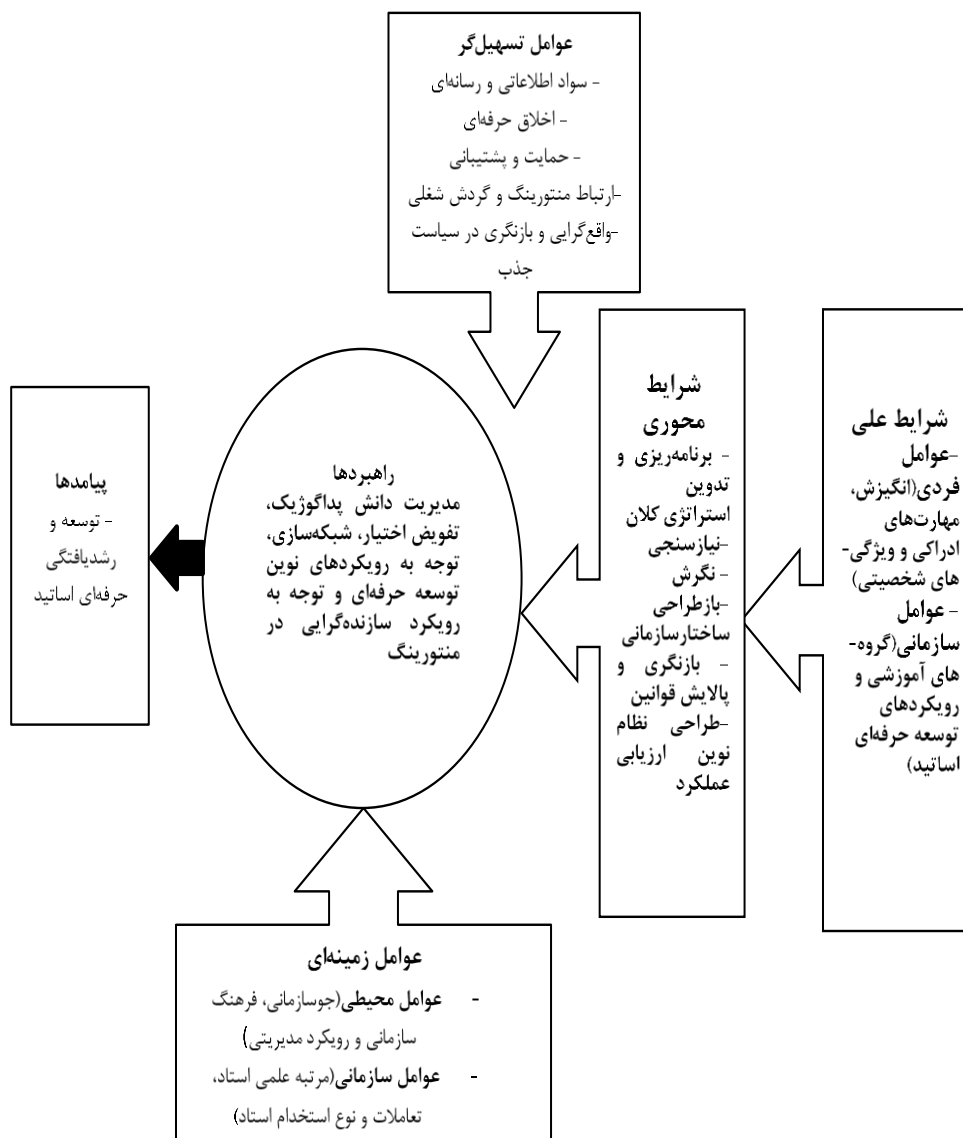
نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که موانع و چالش‌های اجرای برنامه منتورینگ اساتید دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه اساتید دانشگاه به دو مقوله‌ی چالش‌های کلان و چالش‌های سازمانی تقسیم شدند. از جمله محدودیت‌های مربوط به سطح کلان دانشگاه سیاست‌زدگی دانشگاه و کمیت‌گرایی در پذیرش دانشجو و عدم توجه به سایر زیرساخت‌ها مورد تأکید بود.

از دیگر چالش‌هایی که مشارکت‌کنندگان پژوهش به آن اشاره داشتند چالش‌های سازمانی بود از جمله محدودیت‌های مرتبط با این چالش ضعف مدیریت منابع انسانی در دانشگاه فرهنگیان، دیدگاه سنتی به نیروی انسانی، ضعف ساختاری در دانشگاه فرهنگیان و صورتی‌سازی و نگاه مقطعی به طرح‌های توسعه حرفه‌ای اساتید می‌باشد. در این زمینه استاد (۱۳) بیان داشت: "ساختار دانشگاه فرهنگیان دارای ضعف زیادی هست از یه طرف وزارت علوم داره براش تصمیم می‌گیره، از یه طرف وزارت آموزش و پرورش در انتصاب‌هاش دخالت می‌کنه، با این رویه نمی‌شه به منتورینگ پرداخت".

پیامدها

پیامدهای این نوع برنامه برای دانشگاه فرهنگیان با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان و استنباط مجریان در صورت اجرای درست و فراهم بودن تمهیدات لازم برای آن توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان خواهد بود. البته باید توجه داشت که انجام طرح‌های توسعه‌ای چون منتورینگ هم‌تا در مرحله اول نیاز به فرهنگ‌سازی و توجه به نگرش‌های افراد در این زمینه است.

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها



شکل ۱: الگوی پارادایمی منتورینگ هم‌تا بر اساس طرح نظام‌مند داده بنیاد

نتیجه گیری

با توجه به روش‌شناسی پژوهش که به صورت نظریه بر خواسته از داده استفاده شد و یافته‌ها در مدل اشتراوس و کوربین بازنمایی شد. نتایج نشان داد که شرایط محوری در این پژوهش با توجه به مسئله اصلی پژوهش حول محوریت شش محور برنامه‌ریزی و تدوین استراتژی کلان برای طرح منتورینگ همتا، نیازسنجی آموزشی از اساتید دانشگاه، ایجاد نگرش مثبت نسبت به طرح در اساتید و مدیران دانشگاه فرهنگیان، بازطراحی ساختار سازمانی، بازنگری و پالایش قوانین سازمان و طراحی نظام نوین ارزیابی عملکرد برای اساتید قرار دارد. به عبارتی با توجه به بیانات مشارکت‌کنندگان برای اجرای بهتر طرح منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان ضرورت دارد به تغییراتی در دانشگاه فرهنگیان و نگرش اساتید دانشگاه در زمینه توسعه حرفه‌ای پرداخته شود. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های بریانت و همکاران (۳۲) و بوس و همکاران (۳۱) هم‌راستا است.

موجبات علی نیز که مستقیماً به مقوله کانونی برنامه منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌انجامد همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود از چند مقوله اصلی تشکیل می‌شوند که شامل؛ عوامل فردی و سازمانی می‌باشند. عوامل فردی که خود مشتمل بر مؤلفه‌هایی چون سطح انگیزش اساتید دانشگاه فرهنگیان، ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های ادراکی اساتید دانشگاه است به همراه عوامل سازمانی چون گروه‌های آموزشی و رویکردهای دانشگاه در توسعه حرفه‌ای اساتید خود موجبات علی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان را به وجود می‌آورد. در این زمینه با توجه به نقش اثرگذار گروه‌های آموزشی و رویکردهای دانشگاهی در توسعه حرفه‌ای اساتید باید زمینه‌پویایی گروه‌های آموزشی و توجه به رویکردهای نوین در توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه را فراهم آورد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های فالزارانو (۱۸) و کاتن^۱ و همکاران (۳۹) هم‌راستا است.

شرایط محیطی و رفتاری به عنوان عامل زمینه‌ای برنامه منتورینگ همتا اساتید دانشگاه فرهنگیان شناخته شد. عوامل محیطی به‌عنوان عوامل همبافتی و بی‌واسطه در فرآیند منتورینگ همتا نقش دارند. در زمینه عوامل محیطی محورهای چون جوسازمانی حاکم بر دانشگاه، فرهنگ سازمانی و رویکرد مدیریتی مورد شناسایی قرار گرفت، همچنین در زمینه بُعد رفتاری محورهای چون مرتبه علمی اساتید دانشگاه، تعاملات و نوع استخدام استاد در دانشگاه به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز اجرای موفق منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان شناخته شد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های اسکایکوس و پیران^۲ (۴۰)، بوس و همکاران (۳۱)، گوپتا^۳ (۴۱) هم‌راستا است.

¹ Falzarano

² KATHLEEN

³ Skaniakos, Piirainen

⁴ Gupta

راهبردهایی که طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش جهت اجرای مطلوب طرح منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان مورد تأکید بود در شش محور مدیریت دانش پداگوژیک اساتید دانشگاه، تفویض اختیار به پردیس‌های معین استانی جهت برنامه‌ریزی‌های توسعه‌ای اساتید، ایجاد شبکه‌های ارتباطی بین اساتید دانشگاه فرهنگیان، توجه به رویکردهای نوین در توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان چون پروژه‌های گروهی و تحقیقات بین‌رشته‌ای و توجه به رویکرد سازنده گرا در فرآیند منتورینگ همتا برای اساتید قابل سازمان‌دهی بودند. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های کاتن و همکاران (۳۹)، اسوارت^۱ و همکاران (۴۲) و اسکایکوس و پیرانن (۴۰) هم‌راستا است.

در بین بیانات اساتید دانشگاه با توجه به بافت دانشگاه فرهنگیان عواملی چون داشتن سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای اساتید دانشگاه و رعایت اخلاق حرفه‌ای در بُعد فردی و محورهای حمایت و پشتیبانی سازمانی از منتورینگ همتا، ایجاد ارتباط بین طرح منتورینگ همتا و گردش شغلی، توجه به الگوهای جانشین-پروری سازمانی، واقع‌گرایی در طرح منتورینگ همتا و بازنگری در سیاست‌های جذب هیئت‌علمی در دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان راهبردهایی برای اجرای مطلوب منتورینگ همتا در دانشگاه شناخته‌شده است. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های بریانت و همکاران (۳۲) و گسا^۲ و همکاران (۴۳) هم‌راستا است.

در بین تجارب و بیانات مشارکت‌کنندگان در زمینه عوامل محل و محدودکننده الگوی منتورینگ همتا اساتید دانشگاه دو عامل چالش‌های کلان و چالش‌های سازمانی قابل‌شناسایی بودند در زمینه چالش-های کلان مشارکت‌کنندگان به چالش‌هایی از قبیل سیاست‌زدگی در دانشگاه فرهنگیان و کمیت‌گرایی در پذیرش دانشجو اشاره داشتند. در زمینه چالش‌های سازمانی به چالش‌هایی چون ضعف مدیریت منابع انسانی، رویکرد سنتی به نیروی انسانی، ضعف ساختاری و صوری سازی و نگاه مقطعی به توسعه حرفه‌ای اساتید و سایر طرح‌های دانشگاه فرهنگیان مورد تأکید بود. در این میان با توجه به یافته‌ها نگاه فرا سازمانی و داشتن برنامه مدون در توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود. یافته-های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های بن کنتر،^۳ (۲۵) و بوس و همکاران (۳۱) هم‌راستا است.

در پایان با توجه به بافت دانشگاه فرهنگیان و تنوع اساتید در آن، اجرای طرح منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه زمینه توسعه حرفه‌ای و رشد یافتگی آنان را فراهم می‌آورد. این مهم تنها در گروه فرهنگ‌سازی درست و ایجاد نگرش مطلوب در افراد و زمینه‌سازی آن در دانشگاه فرهنگیان اتفاق می‌-

¹ Swart

² Geesa

³ Beane-Katner

افتد. در ادامه راهبردهایی برای اجرای مطلوب برنامه منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان ارائه می-شود:

- در زمینه اجرای برنامه‌ها منتورینگ همتا در دانشگاه فرهنگیان نیازسنجی انجام شود.
- ساختار سازمانی دانشگاه فرهنگیان متناسب با برنامه‌های توسعه‌ای چون منتورینگ همتا مورد بازنگری قرار گیرد.
- به انگیزش مجریان برنامه‌های توسعه‌ای حرفه‌ای چون منتورینگ همتا توجه شود.
- جهت اجرای برنامه‌هایی چون منتورینگ همتا به تفویض اختیار به پردیس‌های استانی توجه گردد.
- به سواد رسانه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان توجه شود.

منابع

1. Selajgeh, Azita and Safari, Sana (2014). The relationship between professional ethics and the performance of university professors. *Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology*, 10(3), 103-110.
2. Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (1), 798-812.
3. Karimian, Zahra and Abolghasemi, Mahmoud. (2013). Education and growth of faculty members in universities of medical sciences, a look at the past, a glimpse of tomorrow, *Journal of Higher Education*, 5(17), 49-76.
4. Mehromhammadi, Mahmoud (2015). The way traveled in Farhangian University. *Teacher Development*, 35(1), 21-1.
5. Zare Sifat, Sadegh; Dehghani, Marzieh; Hakimzadeh, Rezvan; Karami, Morteza; Salehi, Keyvan (2017). Missed Curricula Professional Development of Faculty Members of Iranian Universities: Ferdowsi University of Mashhad., *Quarterly Journal of Education Curriculum Studies*, 9 (17), 183-216.
6. Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Ernstein, Allen C. and Hankins, Francis P. (2005) *Principles, Principles, and Curriculum Issues (Vol. I) (Holy Humiliation, translator)*.
8. Renard, Laurent (2005). *Executive Coaching for professional organizations*, PHD thesis, school of humanities, The American university of London.
9. Philips, K.R. (1998) *the Achilles. Heel of coaching*, Training & Development,

- 52(3), 41-44.
10. Cannon, M. M. (2014). An exploration of formal mentoring experiences of junior faculty in associate degree nursing programs. Ph.D. Dissertation in Education, University of Alabama.
 11. Sufi, Farzaneh, Yassini, Ali and Shiri, Ardeshir (2015). An analysis of the nature, dimensions and experiences of mentoring in schools: linking opinion and practice. Fifth International Conference on Management and Accounting and 2nd Conference on Entrepreneurship and Open Innovation. P: 1-14.a Tehran
 12. Bland, C. J., & Schmitz, C. C. (1986). Characteristics of the successful researcher and implications for faculty development. *Journal of Medical Education*, 61(1), 22–31.
 13. Byrne, M. W., & Keefe, M. R. (2002). Building research competence in nursing through mentoring. *Journal of Nursing Scholarship*, 34(4), 391–396.
 14. Williams, L. S. (1991). The effects of a comprehensive teaching assistant training program on teaching anxiety and effectiveness. *Research in Higher Education*, 32(5), 585–598.
 15. Zeind, C. S., Zdanowicz, M., MacDonald, K., & Parkhurst, C. (2005). Developing a sustainable faculty mentoring program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1-5), K1.
 16. Bower GG. (2007). Mentoring 1st year faculty in physical education departments: Enhancing the academic experience. *Indiana Health, Physical Education, Recreation, & Dance Journal*, 36 (2), 15-8.
 17. Taylor CT, Berry TM. (2008). A pharmacy faculty academy to foster professional growth and long-term retention of junior faculty members. *American journal of pharmaceutical education*, 72(2), 2.
 18. Falzaran, M. (2011). Describing the Occurrence and Influence of Mentoring for Occupational Therapy Faculty Members Who are on the Tenure Track or Eligible for Reappointment, Ph.D. Dissertation in Philosophy in Health Sciences, Seton Hall University
 19. Riegle, S. G. (2004). Senior female faculty and mentoring practices. Ph.D. Dissertation in Science, University of Michigan
 20. Cook, M. (2011). Mentoring New Faculty at a Christian University in the Northeast: Developing a Framework for Programming, Ph.D. Dissertation in Education, Johnson & Wales University .
 21. Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.

22. Anafarta, A., & Apaydin, C. (2016). The Effect of Faculty Mentoring on Career Success and Career Satisfaction. *International Education Studies*, 9(6), 22.
23. Ambrose, L. (2003). Multiple mentoring: Discover alternatives to a one-on-one learning relationship. *Healthcare Executive*, 18(4), 58–60
24. Packard, B. W.-L., Walsh, L., & Seidenberg, S. (2009). Will that be one mentor or two? A cross-sectional study of women's mentoring during college. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 71–85.
25. . Beane-Katner, L. (2014). Anchoring a mentoring network in a new faculty development program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 91–103
26. Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 6(3), 195–209
27. Buch, K., Huet, Y., Rorrer, A., & Roberson, L. (2011). Removing the barriers to full professor: A mentoring program for associate professors. *The Magazine for Higher Learning*, 43(6), 38–45.
28. Crawford. C.J.(2010).Managers Guide to Mentoring.Mc Graw-Hill,United States
29. Farastkhah, Maqsood (2017). Qualitative research method in social sciences (with emphasis on grounded theory) Grand Theory (GTM). Tehran: Beginning
30. Strauss, A. and Corbin, J. (2008) Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, Thousand Oaks: Sage Publications
31. Booth, S., Merga, M., & Mat Roni, S. (2016). Peer-mentors reflect on the benefits of mentoring: An autoethog-raphy. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 383-402.
32. Bryant A L., Brody A., Perez A., Shillam, C., Edelman Linda S., Bond Stewart M. F. & Elena O. S. (2015). Development and Implementation of a Peer Mentoring Program for Early Career Gerontological Faculty. *Journal of Nursing Scholarship*, 2015; 47:3, 258–266
33. Akinla, O., Hagan, P., and William A . (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC Medical Education* 18:98
34. Griffin, W. R. (2012). *Fundamentals of Management*. USA: South Western Educational Publishing.
35. Almeida, J C(2017). Teacher Performance Evaluation: The Importance of Performance Standards. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 8(1), 2973-2981.

36. Ashaghi, Hassan and Ghahrani, Mohammad (2015). Compilation of professional development program for branch managers and employees in monetary and banking field (case of Cooperative Development Bank). *Human Resource Education and Development Quarterly*, 3(11), 20-1
37. Brown, C. & Militello, M.(2016). "Principal's perceptions of effective professional development in schools", *Journal of Educational Administration*,6(4). 56-67.
38. Al-Fadhli, S. (2008). Students' Perceptions of E-learning in Arab Society: Kuwait University as a case study. *E-Learning and Digital Media*, 5(4), 418-428
39. Cannon, M. (2014). An exploration of formal mentoring experiences of junior faculty in associate degree nursing programs. Ph.D. Dissertation in Education, University of Alabama
40. Skaniakos. T ., Piirainen . A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 17(1), pp.19-33. DOI: 10.24384/EKNZ-S730
41. Gupta,Ankur .(2020). Mentoring Faculty for Quality Enhancement in Indian Higher Education: Model Institute of Engineering and Technology, Jammu, India
42. Swart,Arthur J. Coughlan ,Lisa-Mari & Nicole Joannou. (2019). Student perspectives of a peer mentorship programme introduced at a university of technology in South Africa: *Global Journal of Engineering Education*. Volume 21, Number 3,
43. Geesa, R. L., Lowery, K., & McConnell, K. (2018). Mentee perspectives of a first-year peer mentoring program for education doctoral (EdD) students. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 471-495.

الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری: رویکردی برای توسعه منابع انسانی سازمان

سیدمحمد تفرشی^۱

علیرضا منظری توکلی*^۲

سنجر سلاجقه^۳

ایوب شیخی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۹)

چکیده

توجه به رویکردهای نوین برنامه‌ریزی استراتژیک سازمانی مورد توجه سازمان‌های پیشرو و شرکت‌های چند ملیتی برای توسعه منابع انسانی خود است. لذا هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری سازمانی برای توسعه منابع انسانی است. رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن سنتزپژوهی است. جامعه پژوهش کلیه مقالات قابل دسترس هستند (۱۲۴ مقاله) که از سال ۲۰۱۲ تا سال ۲۰۲۳ میلادی که در مورد برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری سازمانی در پایگاه‌های تخصصی و علمی ارائه شده‌اند. نمونه پژوهش ۳۱ مقاله است که این تعداد بر اساس پایش موضوعی، اشباع نظری داده‌ها و به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی اسناد مورد مطالعه، گردآوری شده‌اند. با تجزیه و تحلیل داده‌ها، مولفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری سازمانی در ۶ بُعد، ۱۸ محور و ۶۰ مقوله سازماندهی شدند. محورهای منتخب در این زمینه شامل شش مؤلفه منتخب مؤلفه‌های مدیریتی، مؤلفه‌های عملکردی در سازمان، ارزشیابی استراتژیک، مؤلفه‌های اخلاقی-فرهنگی، مؤلفه‌های ساختاری و شناسایی چالش‌ها و منابع سازمانی بود. از این رو با توجه به نتایج جهت برنامه‌ریزی استراتژیک توجه به شاخص‌های درون‌سازمانی و برون-سازمانی مورد توجه است.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی استراتژیک، نوآوری سازمانی، منابع انسانی، سنتزپژوهی

^۱ . دانشجوی دکتری مدیریت دولتی گرایش تصمیم‌گیری و خط‌مشی‌گذاری، دانشکده مدیریت و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران.

^۲ . استادیار روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده مدیریت و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول) manzariasad@yahoo.com

^۳ دانشیار مدیریت، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران.

^۴ استادیار، گروه آمار و ریاضی دانشکده ریاضی و کامپیوتر، دانشگاه شهید باهنر کرمان، واحد کرمان، کرمان، ایران.

بیان مسئله

یکی از چالش‌های دائمی سازمان‌ها در دنیای امروز محیط است و آنچه در محیط از همه مهم‌تر است تغییرات و شتاب آن است سازمان‌ها همواره با موجی از تغییرات روبه‌رو هستند که مسائل مختلفی اعم از فرصت و تهدید را برای آن‌ها ایجاد می‌کند تا قبل از فرارسیدن موج انقلاب صنعتی در جهان شتاب و ماهیت تغییرات و تحولات آن‌گونه بود که سازمان‌ها توان همگون سازی و همراهی با امواج تغییرات را داشتند ولی با گذر زمان توان سازمان‌ها در شناخت امواج تغییرات و مدیریت آن‌ها کاهش یافت و این بعد جدید از مسئله سازمان‌ها را واداشت تا به جای استقبال از تغییرات و امواج پسین آن، حداقلی از آن را از قبل برای خود ترسیم نموده و خود را آماده سازند و یا حتی یک گام جلوتر تحول آفرین شوند (۱). برای کسب این آمادگی و توانایی رویارویی با چالش‌های متغیر دنیای کنونی یکی از نیازهای اساسی هر سازمان برنامه‌ریزی است (۲).

پویایی‌ها و تحولات شدید محیطی عصر کنونی ضرورت برنامه‌ریزی برای رویارویی با این تحولات را بیش‌ازپیش نمایان ساخته است. مروری بر سرنوشت سازمان‌ها طی سالیان اخیر نشان می‌دهد در عرصه پیشرفت و توسعه، سازمان‌هایی موفق بوده‌اند که توانسته‌اند با درک صحیحی از محیط و تحولات آن و ارزیابی دقیق و واقع‌گرایانه از توانمندی‌های داخلی راهبردهای مؤثر را بر اساس مأموریت خود تدوین نموده و بستر مناسب برای اجرای آن‌ها فراهم آورند (۳). در این شرایط و برای پاسخ‌گویی به این نیاز برنامه‌ریزی راهبردی برای توسعه سرمایه‌های انسانی سازمانی جایگاهی ویژه یافته است. از نظر برنامه‌ریزی راهبردی لازمه ماندگاری در دنیای، رقابت هم‌سویی با شرایط عصر جدید، جهانی فکر کردن و جهانی عمل کردن و یافتن فرصت‌های بهتر است. مدیریت تغییرات و تحولات امکان‌پذیر نیست مگر اینکه به برنامه‌ریزی پایبند باشیم. برنامه‌ریزی راهبردی، تلاشی آگاهانه برای توسعه مدل‌های ذهنی افراد و ایجاد هم‌سویی در آنان به‌منظور دگرگون‌سازی حال و آفرینش آینده دلخواه است (۲).

نیروی کار شایسته و برخوردار از دانش و مهارت کافی را می‌توان یکی از مهم‌ترین و قابل‌اعتمادترین منابع مزیت رقابتی در سازمان‌ها قلمداد کرد. مسئله تنها انتخاب و استخدام کارکنان شایسته نیست، بلکه حفظ و ارتقای افراد است که می‌تواند به لحاظ رقابتی برای سازمان‌ها برتری ایجاد کند (۲). در گذشته اعتقاد بر این بود که سرمایه و منابع مادی روند توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور را تعیین می‌کند؛ اما در جهان کنونی منابع انسانی کارآمد در این امر تأثیر اصلی را دارد. منابع انسانی، عمده‌ترین منبع استراتژیک هر سازمان و یا هر جامعه‌ای است (۱). از این رو بحث توسعه منابع انسانی وارد ادبیات سازمانی شد. رویکردهای توسعه منابع انسانی از مفاهیم جدید در حوزه مدیریت و سازمان است که هدف آن توسعه دانش، مهارت و بینش کارکنان و مدیران برای نیل به توسعه سازمانی در محیط پرتلاطم امروزی است (۳).

تأثیر برنامه‌ریزی استراتژیک برای توسعه منابع انسانی در سازمان‌های امروزی بر کسی پوشیده نیست، برنامه‌ریزی استراتژیک فرایندی است که توسط آن مدیران وظیفه و مأموریت اصلی سازمان را ترسیم می‌کنند و ابزاری را که برای رسیدن به این مأموریت لازم می‌دانند فراهم می‌کنند. این نوع برنامه‌ریزی معمولاً توسط سطوح عالی که مسئول ترسیم آینده سازمان هستند ترسیم می‌شود. آنان باید دو موضوع اصلی یعنی چه باید انجام دهیم و چگونه؟ را به‌عنوان موضوعات اصلی مدنظر داشته باشند (۴). برنامه‌ریزی استراتژیک اهداف سازمان را با توجه به رسالت آن تعیین و از طریق مطالعات محیطی، فرصت و تهدیدهای سازمانی را شناسایی کرده و به دنبال آن است که با تدوین اهداف واقع‌بینانه و در قالب آن به سمت اهداف حرکت کند به‌بیان‌دیگر برنامه‌ریزی استراتژیک مشتمل بر مراحل، تعیین چشم‌اندازها و مأموریت‌ها، بررسی محیط داخلی و خارجی سازمان (هم‌زمان با مرحله قبل)، تعیین عوامل داخلی و خارجی مؤثر بر سازمان، استخراج روش مناسب و فرمول‌بندی آن است (همتیان و عدالت نور، ۱۳۹۵). برنامه‌ریزی استراتژیک و راهبردی پیش‌زمینه و از الزامات پیشبرد اهداف سازمانی است. از جمله اهداف مؤلفه‌های مؤثر سازمان که برنامه‌ریزی استراتژیک تسهیل می‌نماید، نوآوری سازمانی است (۵ و ۶).

امروزه نوآوری حوزه‌ای است که توجه بسیاری از شرکت‌ها را به خود جلب کرده است. درک این مطلب که بسیاری از رقبای درون یک صنعت، سطح یکسانی از شایستگی‌ها را در حوزه‌های مدیریتی به دست می‌آورند موجب شده بسیاری از شرکت‌ها به‌سوی نوآوری به‌عنوان عامل کلیدی جهت رسیدن به مزیت رقابتی هدایت شوند (۷). نوآوری لزوماً به معنای به‌کارگیری جدیدترین فناوری‌ها نیست، بلکه بیشتر تمرکز بر شیوه‌های تفکر و یافتن راه‌حل‌های خلاقانه در درون شرکت است تا پرداختن به موضوع فناوری (۸). در تعریفی جدید از نوآوری بیان شده است که نوآوری، به‌کارگیری یک ایده یا رفتار است که می‌تواند یک سیستم، سیاست، برنامه، دستگاه، فرآیند، محصول یا خدمت جدید بکار گرفته شده از سوی سازمان باشد؛ طبق تعریف پارک علم و فناوری از مفهوم نوآوری، نوآوری شامل دو دیدگاه است. در دیدگاه فرآیند تولید، نوآوری می‌تواند در منابع، فرآیند تولید یا محصول رخ دهد (۹). از دیدگاه محدوده تولید/ مصرف محصول، تولید محصولی که مشابه خارجی دارد اما در داخل تولید نمی‌شود یا احتمال مصرف داخلی را تأمین نمی‌کند نیز می‌تواند نوآوری در نظر گرفته شود. به‌طور کلی نوآوری سازمانی یعنی توانایی شرکت در ایجاد و اجرای انواع مختلفی نوآوری‌ها مانند، اجرایی، محصول، فرآیند و... شناخته می‌شود (۱۰).

امروزه رقابت سازمانی بسیار شدید است و از سوی دیگر شرکت‌های چالشگر با محصولات و خدمات نو از راه می‌رسند. در چنین فضایی نوآوری سازمانی یک پیشنهاد خوب سازمانی نیست بلکه لازمه بقای سازمان است. مفهوم نوآوری سازمانی را می‌توان به‌عنوان اجرای موفقیت‌آمیز ایده‌های جدید تعریف کرد؛ بنابراین مشتمل بر تغییرات در ساختار و فرآیندهای یک سازمان در راستای به‌کارگیری مفاهیم جدید مدیریتی،

کاری، عملیاتی است. این موضوع به معنی به کارگیری کارگروه‌های تخصصی در تولید، مدیریت زنجیره تأمین یا سیستم‌های مدیریت کیفیت است (۷). نوآوری می‌تواند یک محصول یا خدمات کاملاً جدید باشد یا صرفاً تغییراتی در روش‌های تولید محصول یا ارائه خدمات؛ بنابراین باید به صورت یک پیوستار به این مقوله نگریسته شود. نوآوری سازمانی به عنوان توسعه یا پذیرش یک ایده یا رفتار در عملیات سازمانی است که برای کل سازمان جدید و نو است. آنچه در فرآیند نوآوری به خصوص در سازمان‌ها مهم است بومی ساختن و نشر آن در سطوح مختلف و متقاعد ساختن افراد به آن است که این امر همواره از مشکلات عمده در راه عمومی ساختن نوآوری در سطح ساختارهای مختلف از جمله سازمان‌ها است (۱۱).

با بررسی پیشینه پژوهشی پیرامون حیطه موضوعی مشخص می‌شود که برنامه‌ریزی استراتژیک و نوآوری سازمانی برای بقای سازمان و توسعه منابع انسانی به شکل سازنده و اثربخش از ضروریات جامعه متغیر کنونی بوده و بر عوامل مختلفی همچون مدیریت تغییر و رفتار ابتکاری اعضا سازمان (۱۱)؛ چابکی سازمانی، همکاری با محیط، انتقال دانش و فناوری، بلوغ سازمانی و تضمین و حفظ ظرفیت‌های اجرایی (۸)؛ فرآیند نوآوری پایدار، فرهنگ یادگیری سازمانی، توانمندسازی سازمانی (۵)، سرمایه اجتماعی، مدیریت دانش سازمانی، مزیت رقابتی (۱۲). ارتباطات سازمانی اثربخش، اعتماد سازمانی و توسعه سازمان (۱۲)؛ رهبری عمل‌گرا و تحول‌گرا (۱۳) تأثیرگذار است.

سازمان‌ها سالانه منابع زیادی جهت افزایش بهره‌وری و کارایی سازمانی خرج می‌کنند که با برنامه‌ریزی درست منجر به استفاده بهینه از منابع انسانی موجود می‌شود. با توجه به آنچه از اهمیت حیطه موضوع منابع انسانی و توسعه سرمایه‌های انسانی سازمان و تأثیرگذاری آن بر کارایی و اثربخشی سازمان به میان آمد و با توجه به خلأ پژوهشی مرتبط با حوزه موضوع، لزوم توجه بیشتر آن ضرورت می‌یابد. در زمینه متغیرهای پژوهشی، تحقیقات انجام پذیرفته نشان‌دهنده کثرت ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل تأثیرگذار بر آن‌هاست. لذا ضرورت توجه جامع و پرداختن به مؤلفه و ابعاد تأثیرگذار بر مدیریت استراتژیک منابع انسانی بر مبنای نوآوری سازمانی در راستای به دست آوردن نگرش و دیدی جامع توجیه‌پذیر و جای خالی آن احساس می‌شود؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک با رویکرد نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمان با استفاده از روش سنتز پژوهی است.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر سنتز پژوهی (The-synthesis research) است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتز پژوهی در برخی از موارد به عنوان فرا تحلیل کیفی شناخته شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن

یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند و از اهداف آن خلق تعمیم‌ها، از ترکیب نتایج تحقیقات تجربی است (۱۵). برای سنتز پژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش بر اساس کدگذاری در سه سطح باز، محوری و منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس استفاده شد. در ادامه به فراخور این بخش پژوهش به چهار مرحله نخست مدل روبرتس با توجه به موضوع پژوهش پرداخته می‌شود:

مرحله اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

پویایی‌ها و تحولات شدید محیطی عصر کنونی ضرورت برنامه‌ریزی برای توسعه سرمایه‌های انسانی سازمان برای رویارویی با این تحولات را بیش‌ازپیش نمایان ساخته است. در این شرایط و برای پاسخ‌گویی به این نیاز برنامه‌ریزی راهبردی جایگاهی ویژه یافته است. از نظر برنامه‌ریزی راهبردی لازمه ماندگاری در دنیای، رقابت هم‌سویی با شرایط عصر جدید، جهانی فکر کردن و جهانی عمل کردن و یافتن فرصت‌های بهتر است. تأثیر برنامه‌ریزی استراتژیک در سازمان‌های امروزی بر کسی پوشیده نیست. در این میان ضرورت توجه به برنامه‌ریزی استراتژیک برای نوآوری سازمانی با توجه به چالش‌های رقابتی موجود در سازمان‌های امروزی بیش از پیش مورد توجه و تأکید قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه در این زمینه در سازمان‌ها و شرکت‌های بزرگ بین‌المللی چون آمازون، ایچ‌اس‌بی‌سی، رویال داچ شل و سانتاندر گروپ الگوهای متنوعی برای برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری در سازمان‌های خود ارائه کرده‌اند از این رو شناخت شاخص‌ها و مؤلفه‌های ارائه شده در پیشینه پژوهشی موجود زمینه تحول در زمینه برنامه‌ریزی و طراحی الگوهای بومی مبتنی بر نیازهای شرکت‌ها و سازمان‌های داخلی را به وجود می‌آورد.

مرحله دوم: اجرای پژوهش به‌منظور بازبانی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (۱۶) از این‌رو ابتدا کلیه مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلیدواژه‌هایی از قبیل؛ برنامه‌ریزی استراتژیک سازمانی، مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک، مدل‌های برنامه‌ریزی استراتژیک توسعه منابع انسانی مبتنی بر نوآوری از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله؛ **Sid**، **Magiram**، **Normagas**، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (**IRANDOC**) و جویشگر فارسی علم‌نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله؛ **Scientific Information**، **Sage**، **Emerald**، **Scopus**، **Database**، **Taylor**، **Worldscientific**، **Springlink**، **ProQuest**، **Science Direct**، **Wiley**، **Eric** و **Google Scholar** و **Francis &** منابع مرتبط حفظ و منابع غیر مرتبط حذف شد. به‌منظور بالابردن کیفیت کار، جست‌وجوی مقالات

توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو و منابع اطلاعاتی داشتند به صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر یک نفر خبره در زمینه برنامه‌ریزی سازمانی بر کلیه روند اجرای کار نظارت داشت. همچنین این پژوهش با تکیه بر منابع داخلی و خارجی و بر پایه مقالات منتشرشده تدوین شد.

مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (۱۷). معیارهای ورود (**Inclusion Criterion**) به این پژوهش شامل موارد ذیل است:

- ۱- مقالات انتشاریافته در زمینه برنامه ریزی استراتژیک توسعه منابع انسانی مبتنی بر نوع آوری سازمانی
 - ۲- تحقیقات بایستی داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند، از این رو کفایت یک پژوهش جهت بررسی در این مقاله گزارش مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوع آوری سازمانی بود.
 - ۳- تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به صورت مقاله کامل از طریق برخط و یا به طور کامل چاپ شده، باشند.
- با توجه به جستجوهای انجام شده ۱۲۴ مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند که ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است:
- ۱- پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند.
 - ۲- پژوهش‌هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند و در مجلات و کنفرانس‌های بی اعتبار انتشار یافته بودند.
 - ۳- پژوهش‌هایی که به بررسی نقش هرکدام از شاخص‌های برنامه‌ریزی استراتژیک در سایر متغیرهای سازمانی پرداخته بودند.

بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است؛ کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۱۲۴ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی عناوین ۵۸ مورد، چکیده مقالات مورد بررسی ۶۶ مورد، حذف پژوهش‌های نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات ۱۷ مورد، تحقیقات مرتبط با متن کامل ۴۹ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی متن کامل ۱۸ مورد، کل تحقیقات نهایی ۳۱ مورد، بنابراین در این پژوهش ۳۳ پژوهش که همگی از مطالعات خارجی و بین‌الملل هستند انتخاب شدند.

مرحله چهارم: تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

این مرحله، چارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به دست آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود (۱۶). از این رو چارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول مفهوم اصلی برنامه‌ریزی استراتژیک است. **برنامه‌ریزی استراتژیک:** برنامه‌ریزی استراتژیک اهداف سازمان را با توجه به رسالت آن تعیین و از طریق مطالعات محیطی، فرصت و تهدیدهای سازمانی را شناسایی کرده و به دنبال آن است که با تدوین اهداف واقع‌بینانه و در قالب آن به سمت اهداف حرکت کند (۱۸).

منابع انسانی: منابع انسانی، به عنوان سرمایه‌های انسانی سازمان جهت تحقق اهداف خود شناخته می‌شوند و به عنوان مهم‌ترین سرمایه سازمان‌ها تلقی می‌شوند (۱۸)

نوآوری سازمانی: نوآوری، به کارگیری یک ایده یا رفتار است که می‌تواند یک سیستم، سیاست، برنامه، دستگاه، فرآیند، محصول یا خدمت جدید بکار گرفته شده از سوی سازمان باشد (۹).

یافته‌ها

در این بخش باتوجه به الگوی شش مرحله روبرتس به تحلیل مراحل پنجم و ششم پرداخته می‌شود:

مرحله پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآوردهای ملموس

باتوجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا کلیه شاخص‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این رو باتوجه به فرآیند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا در جدول ۱ اقدام به شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های کلیدی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری سازمانی پرداخته در پیشینه پژوهشی موجود پرداخته می‌شود.

جدول ۱: شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی

سازمانی

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌های برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمانی
۱۹	et al Guyadeen	۲۰۲۳	هماهنگی و تنظیم عناصر، تدوین بیانیه ماموریت، توجه به اهداف، اولویت بندی، منطقی سازی اهداف، دیدگاه انتقادی و خلاق، شناسایی منابع سازمانی و نوآوری جامع
۲۰	Muñoz et al	۲۰۲۲	توجه به فاوا در برنامه‌ریزی، پذیرش ابتکارات هوشمند، رهبری تغییرات، توجه به مشارکت و همکاری در برنامه‌ریزی،

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌های برنامه ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمانی
			کیفیت بخشی به برنامه ها، توجه به قوانین در تدوین، ارزیابی همه جانبه
۲۱	Krier	۲۰۲۲	رهبری جمعی، توجه به تفکر راهبردی، حل مسئله، گفت و گو، ترویج چشم انداز مشترک، پابندی به اصول مدیریتی، کاربردی سازی برنامه
۲۲	Lingua Caruso &	۲۰۲۲	توجه به ظرفیت سازمانی، توانمندسازی سازمان، استفاده از رویکردهای فعال، افزایش عملکرد برنامه‌های اقدام استراتژیک، کنترل بر روند اجرا، مقایسه وضعیت
۲۳	Hossu Oliveira & Niță	۲۰۲۲	استفاده از رویکردهای مشارکتی نوآورانه مانند، گروه های متمرکز و مشاوره های آنلاین، توجه به ارزش های دموکراتیک در سازمان، فرهنگ پشتیبانی
۲۴	Banmairuoy et al	۲۰۲۲	رهبری دانش محور، توسعه منابع انسانی، توجه به مزیت های رقابتی پایدار، توجه به خلاقیت فردی و گروهی، توجه به ارزش های اجتماعی و زیست محیطی
۲۵	Wang et al	۲۰۲۲	توجه به قابلیت‌های سازمانی، مدیریت نوآوری، فرهنگ نوآوری، توسعه پایدار و رقابتی و ارزیابی دانش سازمانی
۲۶	Shin et al	۲۰۲۲	نهادینه سازی فرهنگ یادگیری در سازمان، پذیرش نوآوری در سازمان، توجه به خواسته های کارکنان، تحلیل محیط و منابع، ساخت دانش سازمانی
۲۷	Do et al	۲۰۲۲	مدیریت ابتکاری مبتنی بر منابع، انعطاف پذیری سازمانی، خودآگاهی، توجه به پویایی محیطی، توجه به زمینه های نوظهور، تفکر استراتژیک
۲۸	Arsawan et al	۲۰۲۲	نگاه جامع به ارزیابی، بازنگری برنامه‌ها، توجه به تحقق هدف-ها در سطح فراسوی کلان، اجرای برنامه‌های عملیاتی و تفضیلی، نظارت بر بهبود مستمر برنامه‌های کیفی جدید، سرمایه اجتماعی و ایجاد دانش مشارکتی
۲۹	Jiang et al	۲۰۲۲	توجه به هماهنگی‌های برنامه‌های تدوین شده با بافت محیطی حاکم بر آن، شناسایی هماهنگی‌ها و ناهماهنگی‌ها،

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌های برنامه ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمانی
			استفاده از توافق جمعی در اولویت بندی هدف‌ها و برنامه‌ها، توجه به همسوسازی سطوح مختلف تصمیم‌گیری استراتژیک
۳۰	Trzeciak, Kopec, & Kwilinski	۲۰۲۲	چابکی سازمانی، همکاری با محیط، انتقال دانش و فناوری، بلوغ سازمانی و تضمین و حفظ ظرفیت‌های اجرایی، کیفیت دهی استراتژیک، توجه به اخلاق فردی و اجتماعی
۳۱	Songkajorn et al	۲۰۲۲	شهود استراتژیک، روابط با قابلیت‌های پویا، توجه به دانش سازمانی، استفاده از تحولات دیجیتال در برنامه‌ریزی، جذب منابع مادی و معنوی مناسب، برطرف سازی نیاز اجتماعی
۳۲	& Zhu Zhang	۲۰۲۱	رهبری تحول آفرین، مدیریت دانش، فرآیند نوآوری پایدار و فرهنگ یادگیری سازمانی، توانمندسازی سازمانی، نیازسنجی
۳۳	Kamariotou, V., Kamariotou, M., & Kitsios	۲۰۲۱	توسعه فرهنگی، استفاده از فناوری‌ها و برنامه های موثر، برقراری تعاملات شبکه‌ای، اخلاق محوری در توسعه سازمانی
۳۴	et al Ledda	۲۰۲۱	انطباق پذیری، حل مسئله خلاق، انعطاف پذیری راهبردی، پشتیبانی سازمانی، توجه به سرمایه اجتماعی، تاثیرگذاری در عملکرد سازمان، توجه به کیفیت سازمانی
۳۵	Borchers, & Enke	۲۰۲۱	مدیریت ارتباطات، جهت دهی به پژوهش های آتی، تفویض اختیارهای مدیرانه؛ توجه به بهره وری سازمانی، بکارگیری ظرفیت های توانمندساز، استفاده از نوآوری تکنولوژیکی
۳۶	Setyowati & Kurniawan Subagja	۲۰۲۰	ارتباط بین روابط سازمانی، اجتماعی و فردی، جامعیت در دستیابی به اطلاعات، به روز آوری اطلاعات، استفاده از ساختار داده پردازی، برنامه ریزی عقلانی، توجه به منافع فردی و سازمانی، توجه به نیازهای درونی و برونی سازمان
۳۷	Ullah et al	۲۰۱۹	تحلیل منابع، تحلیل میزان تغییرات، اندازه‌گیری و کنترل پیشرفت، توجه به تغییرات بازار کار، استفاده از نگرش های متحولانه در سازمان، مسئولیت پذیری برنامه‌ای

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌های برنامه ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمانی
۳۸	Hess et al	۲۰۱۹	توجه به تقاضاهای متغیر سازمانی (اقتصاد، جامعه، سیاست، پژوهش و ...)، ارزیابی سناریوهای محتمل توسعه سازمانی، تناسب اهداف با رویکردهای برنامه ریزی استراتژیک سازمان، تجزیه و تحلیل نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها (SWOT)، تجزیه و تحلیل پورتفولیو، کارت‌های هدف و عملکرد، قراردادهای داخلی و غیره.
۳۹	Hu et al	۲۰۱۸	نگرش ارتباطی-اجرایی، تدوین برنامه کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت، برنامه‌ریزی عمل‌گرا، اعتماد سازمانی، چابکی سازمانی، توجه به مضامین استراتژیک در تدوین
۴۰	Kasemsap	۲۰۱۷	درک مفروضات و سازه‌های نظری زیربنایی مدیریت دانش، جهت‌گیری استراتژیک، نوآوری محیطی و عملکرد سازمانی
۴۱	Damanpour	۲۰۱۷	نگرش مثبت به نوآوری‌های فناورانه، مدیریتی و محیطی، فردی، گروهی، سازمانی، صنعتی و اقتصادی، تسهیل رقابت و عملکرد سازمانی
۴۲	Chatterjee et al	۲۰۱۵	توجه به ارزش‌های اخلاقی در برنامه ریزی، مفاهیم اخلاق راهبری، استفاده از شایستگی‌های اخلاقی در سازمان
۴۳	Bontempo, Moscardini & Salles	۲۰۱۵	تدوین چشم‌انداز مستمر، بازنگری مداوم برنامه‌های سازمانی، توجه به فرایندهای سازمانی، امور راهبردی، کنترل بر اجرای برنامه‌ها، استقبال از فرصت‌های جدید
۴۴	Fooladvand et al	۲۰۱۵	مدیریت کیفیت جامع، توجه به بهبود مستمر، تبیین چارچوب‌های کیفیت بخشی، ایجاد پیوستگی و انسجام در برنامه‌ها، ارائه شاخص‌های ارزیابی
۴۵	Phillips & Moutinho	۲۰۱۴	پیوند نظریه-عمل، ایجاد تیم مشارکتی، سرمایه اجتماعی، توسعه فرهنگ سازمانی، توجه به امکانات سازمانی
۴۶	Noruzi et al	۲۰۱۳	توجه به جنبه‌های اشتراکی دانش در سازمان، نوآوری‌های زمینه‌ای، مزیت رقابتی، فرهنگ سازمانی خلاق

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌های برنامه ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمانی
۴۷	De Felice & Petrillo	۲۰۱۳	برنامه‌ریزی برای ارزیابی سطح عملکرد سازمانی، تسهیل تغییر در سازمان، شناسایی شاخص‌های کلیدی برنامه‌های سازمان، تصمیم‌گیری راهبردی، تحلیل شبکه‌ای
۴۸	Razavi & Attarnezhad,	۲۰۱۳	مدیریت مشارکتی، توجه به علایق و قدرت در شکل‌دهی به تحول سازمانی، ارزش‌های اجتماعی و ظرفیت یادگیری کارکنان، انتخاب بر مبنای شایستگی، هوش سازمانی، مدیریت نوآوری
۴۹	Akyel KorkusuzPolat & Arslankay	۲۰۱۲	مدیریت مشارکتی و شفاف، استفاده مؤثر و کارآمد از منابع، ارزیابی و بودجه‌بندی مبتنی بر عملکرد، پیشرفت درک شده در فناوری‌های انفورماتیک و ارتباطات، شناسایی راهبردهای کنونی سازمان

مرحله ششم: ارائه نتایج ترکیب

در این بخش، باتوجه به فرآیند و فرآورده‌های سنتز پژوهی در یک نمای کلی الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک منابع انسانی مبتنی بر نوآوری سازمانی مورد بررسی قرار می‌گیرد. ابتدا در قسمت فرآیند سنتز پژوهی استخراج مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک منابع انسانی مبتنی بر نوآوری سازمانی صورت و سپس در قسمت فرآورده سنتز پژوهی، از آنجا که هدف سنتز پژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفته و با کدگذاری مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مؤلفه‌ها (کدهای محوری) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته بندی کردن کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری سازمانی بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق کد گذاری محوری بر مبنای شاخص‌های ارائه شده است که منجر به شناسایی ۶ بُعد (کد منتخب) شد، که نتایج کدگذاری محوری و منتخب در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲: ابعاد الگوی برنامه ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری برای توسعه سرمایه انسانی سازمانی

کد منتخب	کد محوری	کد باز	کد مقالات
مؤلفه های مدیریتی	هدف گذاری شفاف	تدوین بیانیه مأموریت	[۳۹]، [۲۸]، [۱۹]
		اولویت بندی	[۲۹]، [۲۲]، [۱۹]
		تدوین چشم انداز مشترک	[۳۵]، [۲۹]، [۲۱]
		تصمیم گیری استراتژیک و هدفمند	[۴۷]، [۴۰]، [۲۹]
	نظارت و کنترل	پایبندی به اصول مدیریتی	[۴۵]، [۲۸]، [۲۵]، [۲۱]
		کنترل اجرایی برنامه ها	[۴۳]، [۲۸]، [۲۲]
		جامعیت بخشی به ارزیابی	[۴۴]، [۲۶]، [۲۱]، [۲۸]
		بازنگری و بازآفرینی	[۴۷]، [۴۳]، [۴۲]
	مدیریت دموکراتیک	همکاری در تدوین برنامه ها	[۲۹]، [۲۸]، [۲۰]
		گروه رهبری متنوع	[۴۶]، [۴۵]، [۲۲]، [۲۱]
گفت و گو محوری		[۲۲]، [۲۱]، [۴۸]	
انعطاف پذیری راهبردی		[۴۵]، [۳۴]، [۲۷]	
رهبری تحول آفرین	رهبری تغییرات	[۴۱]، [۳۱]، [۲۵]، [۲۴]، [۲۷]	
	مدیریت ابتکاری مبتنی بر منابع	[۲۷]، [۳۱]، [۲۸]، [۲۷]، [۴۸]	
	توجه به مزیت های رقابتی پایدار و خلاقانه	[۴۶]، [۴۱]، [۳۸]، [۲۶]، [۲۴]	
مؤلفه های عملکردی	توجه به کارایی و اثربخشی	کیفیت بخشی به برنامه ها	[۲۰]، [۳۰]، [۳۴]، [۴۴]
		مدیریت منابع انسانی	[۲۲]، [۲۴]، [۲۶]، [۳۴]، [۳۷]، [۴۴]، [۲۷]
		تخصیص مناسب منابع	[۲۲]، [۲۵]، [۲۹]، [۲۶]، [۲۷]
		توجه به بهره وری سازمانی	[۳۵]، [۳۷]، [۴۱]، [۴۳]

کد مقالات	کد باز	کد محوری	کد منتخب
[۲۲], [۲۶], [۳۴], [۳۸], [۴۳]	تنش خلاقانه	نوآوری کاربردی	
[۲۳], [۲۴], [۳۲], [۳۶]	نوآوری در فرایندهای سازمانی		
[۲۵], [۲۸], [۳۲]	نوآوری فرآورده‌ای		
[۱۹], [۲۴], [۳۶]	برنامه‌ریزی منطبق بر منطق	پویایی و تحرک راهبردی	
[۲۱], [۲۷], [۴۰], [۴۷]	تفکر راهبردی		
[۲۲], [۲۴], [۳۲], [۳۴], [۳۵]	توانمندسازی سازمانی		
[۱۹], [۲۸], [۴۸]	تفکر انتقادی		
[۱۹], [۲۲], [۲۴], [۲۶], [۱۴]	توسعه بخشی کارکنان	شناسایی فرصت‌ها و تهدیدات درون سازمانی	شناسایی منابع و موانع
[۴۵], [۴۷], [۴۹]	توجه به امکانات سازمان		
[۳۱], [۳۵], [۴۰]	نوآوری در جذب نیرو		
[۲۷], [۴۲], [۴۷], [۴۸]	شایسته سالاری در سازمان		
[۲۶], [۳۰], [۳۴]	استفاده از سازوکار پاداش دهی متناسب		
[۳۲], [۳۷], [۴۳]	توجه به نیاز بازار کار	شناسایی فرصت‌ها و تهدیدات برون سازمانی	
[۱۹], [۳۶], [۳۷], [۴۰], [۴۳], [۴۸]	نوآوری در بازاریابی		
[۲۶], [۳۰], [۳۷]	تحلیل محیطی		
[۲۵], [۴۱], [۴۶]	توسعه استراتژی‌های رقابتی		
[۲۰], [۲۴], [۲۸], [۴۳]	جامعیت در برنامه‌ریزی	تناسب ساختاری	مؤلفه‌های ساختاری
[۱۹], [۲۹], [۳۹], [۴۴]	هماهنگی و تنظیم عناصر		

کد منتخب	کد محوری	کد باز	کد مقالات
	مدیریت دانش	توجه به نوآوری فردی و گروهی	[۳۸], [۳۶], [۲۴]
		توجه به توسعه پایدار	[۳۴], [۳۲], [۲۴]
		ایجاد دانش سازمانی	[۳۲], [۲۶], [۲۴], [۲۸]
		توسعه دانش سازمانی	[۲۴], [۳۰], [۲۱], [۴۰], [۴۶]
		ارزیابی دانش سازمانی	[۲۴], [۳۲], [۲۵]
	برنامه ریزی فناورانه	برنامه ریزی فناورانه	[۲۰], [۳۱], [۳۳], [۳۵], [۴۹]
		قابلیت انتقال و کاربرد	[۲۱], [۲۵], [۳۰], [۳۹], [۴۵]
		توجه به تعاملات شبکه‌ای	[۲۲], [۳۳], [۳۵]
		برنامه ریزی چارچوب محور	[۲۰], [۳۹], [۴۲]
		توجه توامان به ارزش‌های فردی و گروهی	[۳۵], [۳۰], [۳۶], [۴۲]
مؤلفه‌های اخلاقی - فرهنگی	استفاده از مفاهیم اخلاق راهبردی	توجه به شایستگی‌های اخلاقی	[۳۰], [۳۳], [۴۲]
		توجه به ارزش‌های اخلاقی - اجرایی	[۲۱], [۲۲], [۴۲]
	توجه به فرهنگ سازمانی	توسعه فرهنگ نوآورانه در سازمان	[۲۵], [۳۲], [۳۵], [۳۷], [۴۱], [۴۵], [۴۷]
		توسعه فرهنگ حمایتی در سازمان	[۲۳], [۲۸], [۳۳], [۳۴]
		نهادینه‌سازی فرهنگ یادگیری	[۲۵], [۲۶], [۳۲], [۴۵]
	برنامه ریزی مسئولانه و پاسخ گو	پاسخگویی اجتماعی	[۳۱], [۳۴], [۳۶], [۳۹]
		مسئولیت پذیری راهبردی	[۲۱], [۳۷], [۴۷]
	ارزیابی کمی و کیفی	جامعیت در ارزیابی	[۲۰], [۲۹], [۳۶], [۴۱]
		ارزیابی نوآوری سازمانی	[۲۵], [۳۲], [۳۵], [۴۸]

ارزیابی
استراتژیک

کد مقالات	کد باز	کد محوری	کد منتخب
[۴۷], [۴۴], [۲۵], [۲۴]	تدوین شاخص‌های جامع در ارزیابی		
[۳۸], [۲۹], [۲۸], [۱۹]	توجه به تحقق اهداف	باز آفرینی و بازاندیشی برنامه‌ای	
[۳۴], [۲۲]	توانایی مقایسه وضع موجود و مطلوب		
[۲۵], [۲۶], [۴۱]	بازبینی عوامل بیرونی و درونی		

الگوی مفهومی و چارچوب نظری می‌تواند به فهم بهتر فرآیند برنامه‌ریزی کمک کند. لذا می‌توان با تلفیق یافته‌های پیشینه نظری و پژوهشی، مؤلفه‌ها و عامل‌های موجود در ابزار و یافته‌های پژوهشی را در زیرمجموعه ۶ بُعد کلی طبقه‌بندی و تلفیق کرد؛ در نتیجه برای موفق سازی برنامه‌ریزی استراتژیک در سازمان باید به فرآیندهای مدیریت و رهبری سازمان، شاخص‌های عملکرد سازمانی، شناسایی موانع و چالش‌های سازمانی، مؤلفه‌های ساختاری، شاخص‌های اخلاقی- فرهنگی موجود در سازمان و ارزیابی استراتژیک در فرآیندهای سازمانی مورد شناسایی قرار گرفت؛ شکل ۱ به‌طور خلاصه عناصر تلفیق یافته الگوهای برنامه‌ریزی استراتژیک با رویکرد نوآوری سازمانی را نشان می‌دهد. همان‌طور که آورده شده تمام عناصر برنامه بر یکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آن‌ها غیرخطی است.



شکل ۱: الگوی برنامه ریزی استراتژیک مبتنی بر نوآوری سازمانی برای توسعه سرمایه انسانی

بحث و نتیجه گیری

برنامه‌ریزی استراتژیک یکی از ضرورت‌های مهم در سازمان‌های امروزی جهت مدیریت منابع انسانی سازمان است رویکردهای متفاوتی جهت برنامه‌ریزی وجود دارد. در این میان شناخت شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک با رویکرد نوع آوری سازمانی زمینه طراحی الگوهای برنامه‌ریزی نوین را فراهم می‌آورد. با توجه به فرایند و فرآورده‌های سنتز پژوهی در یک نمای کلی ۶ کد منتخب مؤلفه‌های مدیریتی، عملکردی، شناسایی منابع و موانع، مؤلفه‌های ساختاری، مؤلفه‌های اخلاقی - فرهنگی و ارزیابی استراتژیک از مجموعه مؤلفه‌های احصا شده در جدول اول به دست آمد که در ادامه به تشریح آن‌ها پرداخته می‌شود:

مؤلفه‌های مدیریتی: نقش مدیریت و ابعاد آن به‌عنوان عنصری استراتژیک در برنامه‌ریزی استراتژیک سازمان‌های موفق، دیرزمانی است که مورد توجه جدی پژوهشگران قرار گرفته است. مؤلفه‌های مدیریتی در این پژوهش به ابعاد نظارتی و برنامه‌ای، الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک با رویکرد نوآوری سازمانی اشاره دارد. از مجموع مؤلفه‌های به‌دست‌آمده کدهای هدف‌گذاری شفاف، نظارت و کنترل، مدیریت دموکراتیک و رهبری تحول‌آفرین به‌عنوان کدهای محوری مرتبط با مدیریت نام‌گذاری شدند که بر ابعادی همچون تدوین بیانیه مأموریت اولویت‌بندی، تدوین چشم‌انداز مشترک، تصمیم‌گیری استراتژیک و هدفمند، پایبندی به اصول مدیریتی، کنترل اجرایی برنامه‌ها، جامعیت بخشی به ارزیابی، بازنگری و بازآفرینی، همکاری در تدوین برنامه‌ها، گروه رهبری متنوع، گفت‌وگومحوری، انعطاف‌پذیری راهبردی، رهبری تغییرات دلالت دارند. یافته‌های به‌دست‌آمده ذیل عنوان مؤلفه‌های مدیریتی هم‌راستای یافته‌های برخی از پژوهش‌ها است (۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۵).

مؤلفه‌های عملکردی: بعد عملکردی به کارایی و پویایی برنامه برای مواجهه با نیازهای متغیر سازمانی اشاره دارد که با توجه به رویکرد برنامه (رویکرد نوآوری سازمانی) از جمله ابعاد مهم مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک با رویکرد نوآوری سازمانی است. ذیل این بعد، محورهای کارایی و اثربخشی، نوآوری کاربردی و پویایی و تحرک راهبردی به‌عنوان کدهای محوری شناسایی شدند و مؤلفه‌های کارایی و اثربخشی به کیفیت بخشی، مدیریت منابع انسانی و بهره‌وری سازمانی اشاره داشت که با یافته برخی از پژوهش‌ها هم‌راستا است (۲۲، ۳۵، ۳۸). کد محوری دیگر، نوآوری کاربردی است که به ابعاد نوآورانه و کاربردی برنامه‌ریزی استراتژیک اشاره دارد و کد محوری پویایی و تحرک سازمانی به برنامه‌ریزی منطبق محور، تفکر راهبردی و توانمندسازی سازمانی تأکید دارد که یافته‌های این بخش با مؤلفه‌های احصا شده در برخی پژوهش‌های همخوانی دارد (۳۱، ۳۷، ۴۲).

شناسایی منابع و موانع: از جمله مراحل برنامه‌ریزی استراتژیک که در اکثر مدل‌ها مورد اشاره و استناد قرار گرفته است شناسایی منابع و موانع سازمانی است که در این پژوهش به دودسته شناسایی فرصت‌ها و تهدیدات درونی و برون‌سازمانی تقسیم‌شده است. ذیل این محورها، کدهای، توسعه بخشی کارکنان،

توجه به امکانات سازمان، نوآوری در جذب نیرو، شایسته‌سالاری در سازمان، استفاده از سازوکار پاداش - دهی متناسب، توجه به نیاز بازار کار، نوآوری در بازار سازی، تحلیل محیطی، توسعه استراتژی‌های رقابتی قرار گرفتند. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های برخی پژوهش‌ها هم‌راستا است (۳۹،۴۱،۴۶).

مؤلفه‌های ساختاری: بعد ساختار در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک با رویکرد نوآوری سازمانی بر ویژگی‌های ساختاری برنامه‌ریزی می‌پردازد و ویژگی‌های یک برنامه مطلوب از حیث ساختار را مورد بررسی قرار می‌دهد. محور تناسب ساختاری به ابعاد تناسبی و هماهنگی بخش‌های مختلف برنامه؛ محور مدیریت دانش، به ایجاد، توسعه و ارزیابی دانش سازمانی و محور فناوریانه به برنامه‌ریزی فناوریانه، قابلیت کاربرد و تعاملات شبکه‌ای اشاره دارد. مؤلفه‌ای این بعد عبارتند از: تناسب ساختاری، مدیریت دانش و فناوریانه بودن دسته‌بندی شد و بر مؤلفه‌هایی همچون جامعیت در برنامه‌ریزی، هماهنگی و تنظیم عناصر، توجه به نوآوری فردی و گروهی، توجه به توسعه پایدار، ایجاد دانش سازمانی، توسعه دانش سازمانی، ارزیابی دانش سازمانی، برنامه‌ریزی فناوریانه، قابلیت انتقال و کاربرد، توجه به تعاملات شبکه‌ای تأکید دارد. یافته‌های این بخش با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها هم‌راستا است (۳۴،۳۹،۴۳،۴۶).

مؤلفه‌های اخلاقی - فرهنگی: این بعد از ابعاد برنامه‌ریزی استراتژیک بر تناسب برنامه با اقتضات فرهنگی و توجه به موازین اخلاقی و ارزشی جوامع اشاره دارد که در ۴ محور توجه به ارزش‌ها، استفاده از مفاهیم اخلاق راهبردی، توجه به فرهنگ سازمانی و برنامه‌ریزی مسئولانه و پاسخگو با مؤلفه‌هایی همچون برنامه‌ریزی چارچوب محور، توجه توأمان به ارزش‌های فردی و گروهی، توجه به شایستگی‌های اخلاقی، توجه به ارزش‌های اخلاقی - اجرایی، توسعه فرهنگ نوآورانه در سازمان، توسعه فرهنگ حمایتی در سازمان، نهادینه‌سازی فرهنگ یادگیری، پاسخگویی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری راهبردی شناخته شدند. یافته‌های این بخش از پژوهش و مؤلفه‌های اشاره شده در آن با برخی پژوهش‌های هم‌راستا است (۲۹،۳۱،۴۳،۴۷).

ارزیابی استراتژیک: ارزیابی استراتژیک و فرآیند کنترل، متضمن اثربخشی برنامه‌ریزی استراتژیک است؛ بنابراین این قسمت از فرآیند استراتژی را باید به‌عنوان یک عنصر ضروری در حفظ سازمان در مسیر موفقیت در نظر گرفت. ارزیابی و کنترل استراتژیک به بررسی هماهنگی تصمیمات با استراتژی‌ها و بخش‌های مختلف برنامه کمک می‌کند. در طی این ارزیابی حجم زیادی از اطلاعات و تجربه برای استراتژیست و برنامه‌ریز فراهم می‌شود که می‌تواند در برنامه‌ریزی جدید استراتژیک به کار آید. محورهای این بعد مشتمل بر ارزیابی کمی و کیفی و بازآفرینی و بازاندیشی برنامه‌ای است. مؤلفه‌های احصا شده در این محورها شامل جامعیت در ارزیابی، ارزیابی نوآوری سازمانی، تدوین شاخص‌های جامع در ارزیابی، توجه به تحقق اهداف، توانایی مقایسه وضع موجود و مطلوب، بازبینی عوامل بیرونی و درونی است که با یافته‌های برخی پژوهش‌ها هم‌راستا است (۲۳،۲۶،۲۹،۳۸). برنامه‌ریزی سازمانی و توجه به نوآوری نقش

مهمی در پیشبرد اهداف سازمانی دارد. از این رو توجه به رویکردهای نوین در برنامه‌ریزی سازمانی زمینه تحول در سازمان را به وجود می‌آورد. از این رو با توجه به یافته‌ها پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

- با توجه به مؤلفه‌های مدیریتی پیشنهاد می‌شود به رویکردهای دموکراتیک در مدیریت منابع انسانی سازمان توجه شود.
- با توجه به رویکردهای خلاقانه در نوآوری سازمانی چون تنش خلاقانه پیشنهاد می‌شود در مدیریت سازمانی و استراتژی‌های برنامه‌ریزی به خلاقیت سازمانی تأکید شود.
- با توجه به نقش فرهنگ سازمانی در برنامه‌ریزی کلان سازمانی، پیشنهاد می‌شود به زمینه‌های فرهنگی موجود در سازمان توجه گردد.
- با توجه به مدیریت دانش در برنامه‌ریزی سازمانی پیشنهاد می‌شود به چرخه مدیریت دانش سازمانی توجه شود.

منابع

- 1- Bagheri, M. A., & Del Pasand, J. (2008). Designing and compiling a strategic planning model in mission-oriented universities; Subject of study: Department of Education of Imam Sadegh University (AS), Strategic Management Thought Journal, 2(1), 125-138.
- 2- Yemeni Dozi Sarkhabi, M., & Salehi, M. (2014). From strategic planning to adaptive design in university, Iranian Journal of Higher Education, 6(3), 12-35.
- 3- Safari, S.; Safari, I.; Sarmadi, M. R., Faraj Elahi, M. (2018). Strategic planning of distance education in Payam Noor University. Iran Higher Education, 9 (3), 89-115.
- 4- Eskandari, M.; Mohammadabadi, J. and Valeh, M. (2017). Strategic planning of Sarayan city development with SWOT and QSPM model, South Khorasan Police Science Quarterly, 6(1), 36-52.
- 5- Arab Mish Mast, J., Khalkhali, A. (2018). Investigating the mediating role of organizational innovation in the relationship between strategic planning and strategic flexibility with the performance of organizations, National Conference of New and Creative Thoughts in Management, Accounting, Legal and Social Studies, Urmia.
- 6- Nemati, Z.; Khashai, V., and Dehghanan, H. (2016). An introduction to the effective factors in the success of strategic planning from the perspective of

- open innovation in consulting service companies. *Innovation and creativity in humanities*, 5(3), 59-82.
- 7- Safai Shaygan, F., Farzam Far, S. (2020). Investigating the impact of organizational innovation on technological innovation capability and the performance of manufacturing companies in the industrial city of Kermanshah with an interpretive structural modeling approach. *Specialized Scientific Quarterly of New Research Approaches in Management and Accounting*, 4(13), 132-153.
 - 8- Imani, o.; Gaskeri, R., Qetani, A. (2015). The effect of internal marketing on employee performance: the mediating effect of organizational innovation in subordinate offices of Aghajari Oil and Gas Exploitation Company, *Business Management Quarterly*, 7(24), 315-338.
 - 9- Jiménez-Jimenez, D., Valle, R. S., & Hernandez-Espallardo, M. (2008). Fostering innovation: the role of market orientation and organizational learning. *European Journal of innovation management*.
 - 10- Rahim Nia, F., and Sajjad, A. (2015). The impact of strategic orientations on the performance of companies based in Khorasan Science and Technology Park through organizational innovation, *Journal of Innovation Management*, 4(2), 114-87.
 - 11- Kamaşak, R., & Bulutlar, F. (2010). The influence of knowledge sharing on innovation. *European Business Review*.
 - 12- Sehat, S.; Mazloumi, N., Fakhimi Mohammadpour, H. (2014). The relationship between organizational innovation and competitive advantage in insurance companies. *Insurance Research Journal*, 4(2), 1-3.
 - 13- Hoyda, R.; Jamshidian, A. R., and Mokhtari Far, H. E. (2011). The relationship between organizational socialization and organizational commitment among secondary school teachers in Hamedan city.
 - 14- Abdullahi, F., and Hosseini Sadr, M. J. (2019). The role of pragmatic and transformational leadership on organizational innovation, *Journal of New Research Approaches in Management Sciences*, 13(4), 21-45.
 - 15- Cooper, H., & Hedges, L. V. (2009). Research Synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges, and J. C. Valentine (eds.), *The Handbook of Research synthesis and meta-Analysis* (pp. 3-16). US: Russell Sage.
 - 16- Prashar A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-38.
 - 17- Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical Teacher*, 37(4), 331-336.

- 18- Hamtani, H., Adalat Noor, S. (2016). Designing a strategic planning model in Tehran Aria Petro Company. *Specialized journal of progress and excellence research*, 1(1), 18-33.
- 19- Guyadeen, D., Henstra, D., Kaup, S., & Wright, G. (2023). Evaluating the quality of municipal strategic plans. *Evaluation and Program Planning*, 96, 102-136.
- 20- Muñoz, L. A., Bolívar, M. P. R., & Muñoz, C. A. (2022). Political determinants in the strategic planning formulation of smart initiatives. *Government Information Quarterly*, 101776.
- 21- Krier, L. (2022). A framework for shared leadership: A perspective on strategic planning for academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 10(25), 103-127.
- 22- Lingua, V., & Caruso, E. (2022). Futures Literacy as a reading key for strategic spatial planning: A community learning process for defining shared futures in the Ombrone River Agreement. *Futures*, 140, 102-135.
- 23- Hossu, C. A., Oliveira, E., & Niță, A. (2022). Streamline democratic values in planning systems: A study of participatory practices in European strategic spatial planning. *Habitat International*, 129, 102-115.
- 24- Banmairuroy, W., Kritjaroen, T., & Homsombat, W. (2022). The effect of knowledge-oriented leadership and human resource development on sustainable competitive advantage through organizational innovation's component factors: Evidence from Thailand's new S-curve industries. *Asia Pacific Management Review*, 27(3), 200-209.
- 25- Wang, S., Abbas, J., Sial, M. S., Álvarez-Otero, S., & Cioca, L. I. (2022). Achieving green innovation and sustainable development goals through green knowledge management: Moderating role of organizational green culture. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(4), 100-132.
- 26- Shin, D., Woodwark, M. J., Konrad, A. M., & Jung, Y. (2022). Innovation strategy, voice practices, employee voice participation, and organizational innovation. *Journal of Business Research*, 147, 392-402.
- 27- Do, H., Budhwar, P., Shipton, H., Nguyen, H. D., & Nguyen, B. (2022). Building organizational resilience, innovation through resource-based management initiatives, organizational learning and environmental dynamism. *Journal of Business Research*, 141, 808-821.
- 28- Arsawan, I. W. E., ssy De Hariyanti, N. K., Atmaja, I. M. A. D. S., Suhartanto, D., & Koval, V. (2022). Developing organizational agility in SMEs: An investigation of innovation's roles and strategic flexibility. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(3), 149-161.

- 29- Jiang, S., Yang, J., Yu, M., Lin, H., Li, C., & Doty, H. (2022). Strategic conformity, organizational learning ambidexterity, and corporate innovation performance: An inverted U-shaped curve?. *Journal of Business Research*, 149, 424-433.
- 30- Trzeciak, M., Kopec, T. P., & Kwilinski, A. (2022). Constructs of Project Programme Management Supporting Open Innovation at the Strategic Level of the Organisation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(1), 58-69.
- 31- Songkajorn, Y., Aujirapongpan, S., Jiraphanumes, K., & Pattanasing, K. (2022). Organizational Strategic Intuition for High Performance: The Role of Knowledge-Based Dynamic Capabilities and Digital Transformation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(3), 117-130.
- 32- Zhang, F., & Zhu, L. (2021). Social media strategic capability, organizational unlearning, and disruptive innovation of SMEs: the moderating roles of TMT heterogeneity and environmental dynamism. *Journal of Business Research*, 133, 183-193.
- 33- Kamariotou, V., Kamariotou, M., & Kitsios, F. (2021). Strategic planning for virtual exhibitions and visitors' experience: A multidisciplinary approach for museums in the digital age. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 21, e00183.
- 34- Ledda, A., Di Cesare, E. A., Satta, G., Cocco, G., & De Montis, A. (2021). Integrating adaptation to climate change in regional plans and programmes: The role of strategic environmental assessment. *Environmental Impact Assessment Review*, 91, 106-155.
- 35- Borchers, N. S., & Enke, N. (2021). Managing strategic influencer communication: A systematic overview on emerging planning, organization, and controlling routines. *Public Relations Review*, 47(3), 102-141.
- 36- Setyowati, E., & Kurniawan Subagja, I. (2020). The Role of Knowledge Management and Employee Competency Towards Organization Performance with Innovation as a Mediating Variables in Local water Company (PDAM) Ketapang Regency West Kalimantan. *International Journal of Business and Social Science Research*, 1(2),45-61.
- 37- Ullah, I., Mirza, B., Kashif, A. R., & Abbas, F. (2019). Examination of knowledge management and market orientation, innovation and organizational performance: Insights from telecom sector of Pakistan. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 11(4), 522-551.

- 38- Hess, C. B., Parkes, J., Qureshi, B. M., Ghalibafian, M., Abbasi, A. N., Anacak, Y., & Hopkins, K. I. (2019). The Pediatric Radiation Oncology Society Working Group on Low-and Middle-Income Countries (PROS-LMIC) Strategic Plan to Advance Care, Education, and Research. *International Journal of Radiation Oncology, Biology, Physics*, 105(4), 913-921.
- 39- Hu, J., Liu, H., Chen, Y., & Qin, J. (2018). Strategic planning and the stratification of Chinese higher education institutions. *International Journal of Educational Development*, 63, 36-43.
- 40- Kasemsap, K. (2017). Strategic innovation management: An integrative framework and causal model of knowledge management, strategic orientation, organizational innovation, and organizational performance. In *Organizational culture and behavior: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 86-101). IGI Global.
- 41- Damanpour, F. (2017). Organizational innovation. In *Oxford research encyclopedia of business and management*.
- 42- Chatterjee, S., Moody, G., Lowry, P. B., Chakraborty, S., & Hardin, A. (2015). Strategic relevance of organizational virtues enabled by information technology in organizational innovation. *Journal of Management Information Systems*, 32(3), 158-196.
- 43- Bontempo, P. C., Moscardini, S. B., & Salles, J. A. A. (2015). Comparative analysis between the institutional development plan and strategic planning methodologies: the case of the Federal Institute of Education at Minas Gerais–Brazil. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2962-2966.
- 44- Fooladvand, M., Yarmohammadian, M. H., & Shahtalebi, S. (2015). The application strategic planning and balance scorecard modelling in enhance of higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 950-954.
- 45- Phillips, P., & Moutinho, L. (2014). Critical review of strategic planning research in hospitality and tourism. *Annals of Tourism Research*, 48, 96-120.
- 46- Noruzy, A., Dalfard, V. M., Azhdari, B., Nazari-Shirkouhi, S., & Rezazadeh, A. (2013). Relations between transformational leadership, organizational learning, knowledge management, organizational innovation, and organizational performance: an empirical investigation of manufacturing firms. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 64(5), 1073-1085.

- 47- De Felice, F., & Petrillo, A. (2013). Key success factors for organizational innovation in the fashion industry. *International Journal of Engineering Business Management*, 5(Godište 2013), 5-27.
- 48- Razavi, S. H., & Attarnezhad, O. (2013). Management of organizational innovation. *International Journal of Business and Social Science*, 4(1).
- 49- Akyel, N., KorkusuzPolat, T., & Arslankay, S. (2012). Strategic planning in institutions of higher education: A case study of Sakarya University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 66-72.

توسعه رهبری مدیران آموزشی در دنیای ووکا (VUCA)

لیلا رضایی مقدم^۱
محمد رضا آهنچیان^۲
حسین جعفری ثانی^۳
مرتضی کریمی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۹/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۲۸)

چکیده

هدف این پژوهش که با رویکرد کیفی و پدیدارشناسانه انجام شد، شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان ارشد مدیریت آموزشی برای رهبری آموزشی در شرایط ووکا بوده است و در این راستا ضمن توجه به چالش‌های مراکز آموزشی در مدیریت و پاسخ به همه‌گیری بیماری کووید ۱۹ به‌عنوان یک مورد قابل مطالعه در دنیای ووکا (دنیای ناپایدار، نامشخص، پیچیده و مبهم)، با نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته از تجربه دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در مواجهه با بحران کووید ۱۹؛ انتظارات کارفرمایان آنان؛ دیدگاه اعضای هیأت علمی و سیاست‌گذاران استفاده شد. یافته‌های پژوهش پس از تحلیل داده‌ها با تکنیک مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی، ضمن اشاره به چالش‌های مدیریت آموزش در شرایط ووکا، ۲۵ شایستگی موردنیاز برای مدیران آموزشی را نشان می‌دهد که برخی از این شایستگی‌ها از جمله خودتنظیمی، خودرهبری، خودکارآمدی، توانایی بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه، شبکه‌سازی، تطبیق‌پذیری، جرأت‌ورزی، تاب‌آوری، داشتن مهارت در فناوری‌های نوپدید، مدیریت اضطراب و پریشانی و مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی با فراوانی بسیار کم در اکثر الگوهای شایستگی مدیران آموزشی مغفول مانده است.

کلیدواژه‌ها: مدیریت آموزشی، شایستگی، دانش‌آموختگان، ووکا

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد. l.rezaie@um.ac.ir

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول). ahanchi8@um.ac.ir

۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد. hsuny@um.ac.ir

۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد. m.karami@um.ac.ir

مقدمه

خط‌مشی‌های ارایه شده توسط سازمانی‌های جهانی مانند یونسکو و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ بر ضرورت آماده‌سازی دانشجویان برای زندگی و کار در دنیای **VUCA**^۲ (ناپایدار، نامشخص، پیچیده و مبهم)، تأکید کرده‌اند. زندگی در چنین جهانی مستلزم دارا بودن شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی خاص است (۱). بخش قابل‌توجهی از گفتمان مربوط به انواع شایستگی‌های لازم برای زندگی در جهانی با مشخصات متفاوت، با مفاهیم تاب‌آوری و شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی مرتبط است که بخشی از گفتمان یادگیری اجتماعی-احساسی که به عنوانی گفتمانی رو به رشد هم در تحقیقات آموزشی و هم در اسناد و خط‌مشی‌های جهانی مورد توجه قرار گرفته است. مدل‌های شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی در توسعه منابع انسانی بر خودآگاهی، خودتنظیمی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، همدلی و تصمیم‌گیری مسئولانه تأکید دارند و آن‌ها را شایستگی‌های مهمی در نظر می‌گیرند که برای رضایت منابع انسانی درگیر در سازمان‌های آموزشی و همچنین بهبود توانایی آنان در مقابله با شرایط پیچیده ضروری است، توصیف می‌کنند (۲) و (۳).

با ظهور و گسترش سریع ویروس کووید ۱۹ در آغاز سال ۲۰۲۰ و همه‌گیری آن، دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی مانند سایر بخش‌های جامعه با چالش‌های جدی روبه‌رو شدند و این اتفاق با برهم‌خوردن نظم جهانی، موجب تغییرات اساسی در برنامه‌های آموزشی جهان و ایران شد. به‌زعم هادر و همکاران (۲۰۲۰)، شیوع کووید ۱۹ به‌عنوان یک مورد ووکا محسوب می‌شود که این فرصت را به وجود آورده است تا برنامه‌های درسی آماده‌سازی دانشجو-معلمان در زمینه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی برای مقابله با آسیب‌های شرایط ایجاد شده مورد بازاندیشی قرار بگیرد. براساس نتایج پژوهش، استادان به‌عنوان الگوی دانشجویان در زمینه شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی از آمادگی کافی برخوردار نبوده‌اند و این زنگ خطری برای جهت‌گیری اجتماعی-عاطفی در برنامه درسی توسعه و آموزش استادان است. توکوئرو^۳ (۲۰۲۰) بر این باور است که این همه‌گیری جهانی، فرصت‌هایی را به وجود آورده تا مراکز آموزشی بتوانند شیوه‌های آموزشی خود را ارتقا دهند و در این راستا توجه آن‌ها به فناوری‌های نوپدید متمرکز شده است (۴). نهادهای آموزشی باید از فرصتی که در این بحران ایجاد شده است استفاده کنند تا خود را بیشتر دیجیتالی کرده و اعضای هیأت علمی خود را در نظام‌های آموزشی آنلاین در زمینه نحوه برقراری ارتباط، تعامل، مشارکت دانشجویان در کلاس‌ها آموزش دهند، اعضای هیأت علمی نیز باید در نحوه آموزش محتوای خود تجدیدنظر کنند (۵)، چرا که رهبران نه تنها باید در سطح فردی با محیط ووکا کنار بیایند، بلکه باید بتوانند یک مجموعه یا سازمان آموزشی را در این شرایط راهنمایی و هدایت کنند (۶).

1. OECD

2. VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, ambiguity) world

3. Toquero

چالش‌هایی که مراکز آموزشی در مدیریت و پاسخ به همه‌گیری بیماری داشتند، این پیام روشن را برای عصر پسا کرونا به همراه داشت که مهارت‌ها و توانایی‌هایی که رهبران زمانی برای کمک به رشد سازمان‌هایشان نیاز داشتند، دیگر کافی نیستند (۷)، در واقع کسب شایستگی‌های دیروز هنوز هم لازم است، اما دیگر برای دنیای واکا کافی نیست (۶). امروزه به مهارت‌های پیچیده‌تری برای رهبران نیاز است (۸) به همین دلیل ضرورت دارد شایستگی‌های رهبران به‌منظور آماده‌سازی آنان برای شرایط اضطراری و پاسخگویی بهتر به مشکلات، بحران‌ها، و چالش‌های نوپدید مانند، بلایای شیمیایی، تکنولوژیکی و بیولوژیکی که تلفات آنها روز به روز سنگین‌تر می‌شود، افزایش یابد (۹). با توجه به اینکه اصول آموزش متأثر از شرایط زندگی در حال تغییر است، منابع انسانی سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه رهبران، باید بتوانند به همه تغییرات و خواسته‌های جامعه پاسخ‌گو باشند (۱۰).

به باور استریلکوفسکی و وانگ^۱ (۲۰۲۰)، رهبری در آموزش عالی اهمیت زیادی در مواجهه با این‌گونه چالش‌ها دارد و لازم است واکاوی بیشتری در این زمینه صورت گیرد (۱۱). پیچیده بودن فرایند یاددهی - یادگیری، دامنه عمل مدیریت آموزشی را بسیار گسترده کرده است؛ قابلیت این رشته را در سطح دانشگاه و در جریان یاددهی - یادگیری افزایش داده و موجب حضور و مشارکت این رشته در مراحل مختلف «سیاست‌گذاری، طراحی، اجرا و ارزیابی» شده است. از این‌رو از رهبران آموزشی انتظار می‌رود با بهره‌گیری از سایر رشته‌های مرتبط و به‌هم‌آمیزی آن‌ها، ترکیب تازه‌ای از اجزا و عناصر برنامه خلق نمایند (۱۲) و برای زنده ماندن در روزهای سخت، ضمن حفظ و بهبود انجام وظایف باید برای سناریوهای احتمالی بحران و رهبری اثربخش آن آمادگی داشت و در این راستا به دنبال راه‌حل‌های خلاقانه‌ای بود که در برابر تغییرات مداوم انعطاف‌پذیری داشته باشند (۱۳). از این رو شناسایی و توسعه شایستگی‌های رهبری برای رشد پایدار برای سازمان‌ها، صرف نظر از هر بخش یا صنعتی که به آن تعلق دارند ضروری است (۱۴). این پژوهش بر آن است از تجربه دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در مواجهه با بحران کووید ۱۹ به عنوان یک مورد قابل مطالعه در دنیای واکا؛ انتظارات کارفرمایان آنان و دیدگاه اعضای هیأت علمی و سیاست‌گذاران؛ شایستگی‌های موردنیاز دانش‌آموختگان ارشد مدیریت آموزشی برای رهبری آموزشی در شرایط واکا، یعنی در وضعیت‌های ناپایدار، نامشخص، پیچیده و مبهم، که میزان و شدت آن روز به روز در حال افزایش است استفاده و وضعیت کنونی این شایستگی‌ها را تحلیل و ارزیابی کند.

درباره واکا

نام اختصاری **VUCA** برای اولین بار توسط کالج جنگ ارتش ایالت متحده برای توصیف دنیای ناشناخته‌ای که نتیجه پایان جنگ سرد بود، معرفی شد (۸) و در اواخر دهه ۱۹۹۰ برای چارچوب دادن به چشم انداز رهبری موجود و آینده برای سازمان‌ها با هر اندازه و در هر زمینه فعالیت، مورد استفاده

قرار گرفت و اکنون به عنوان یک چارچوب مفهومی برای قرن ۲۱ در نظر گرفته می‌شود (۱۵) و از این اصطلاح در تمام سازمان‌هایی که تغییرات را پذیرفته‌اند استفاده می‌شود (۱۴). چهار عنصر اصلی دوران معاصر، نام‌های غریبه‌ای نیستند اما مرور تعریف هر یک از عناصر به روشن‌تر شدن مفهوم ووکا کمک خواهد کرد:

یک- ناپایدار یا در نوسان، به بی‌ثباتی، تغییرات غیرقابل پیش‌بینی و مکرر در مقیاس بزرگ، به کیفیت پویای زمینه برای تصمیم‌گیری و میزان آشفتگی یا نرخ تغییر اشاره دارد (۱۶).

دو- عدم قطعیت به غیرقابل پیش‌بینی بودن رویدادها اشاره دارد (۱۷ و ۱۸) که در آن سازمان‌ها هیچ ایده‌ای در مورد رویدادهایی که ممکن است رخ دهد ندارند و این، شرایط پیش‌بینی را بسیار دشوار و تصمیم‌گیری را به چالش می‌کشد (۱۹).

سه- پیچیدگی اشاره دارد به جهانی شدن، کار فرامرزی، نیروی کار سیار و از راه دور، که بیش از هر زمان دیگری پیچیدگی را ایجاد کرده است. اینها و عوامل دیگر به این معنی است که محیط به طور مداوم در حال تغییر و تطبیق است و اندازه‌گیری و در نتیجه کنترل آن در هر مقطع زمانی غیرممکن است (۱۹). به زعم دراکر^۱ (۲۰۱۲) و شفر و زلفسکی^۲ (۲۰۱۱) محیط پیچیده «آستانه‌ای از هرج و مرج» است که با اختلال تکنولوژیکی و جهانی‌سازی توصیف می‌شود و از طریق شناخت و غلبه بر پیچیدگی، می‌توان مرز آن از هرج و مرج را تشخیص داد و در دام آن نیفتاد (۱۷) و (۲۰).

چهار- ابهام به معنای نبود دانش علت و معلولی از پیش‌آمدهایی است که هیچ تجربه و سابقه‌ای از آن وجود ندارد یا در پدید آمدن آن، بیش از یک عامل ناشناخته وجود دارد که در آن پیشامد تأثیرگذار است و شرایط را برای پیش‌بینی آینده دشوار می‌کند (۱۶، ۱۷ و ۲۱). به زعم سالیوان^۳ (۲۰۱۲) دلایل این رخدادها و پاسخ به این سؤالات «چه کسی، کجا، چگونه و چرا» مشخص نیست یا به سختی قابل تشخیص است (۲۲). کیل^۴ (۲۰۱۰) ابهام را در مدل **VUCA** به عنوان "ناتوانی در مفهوم سازی دقیق تهدیدها و فرصت‌ها قبل از تبدیل شدن آن‌ها به هلاکت" تعریف می‌کند و بر این باور است که یکی از نشانه‌های ابهام سازمانی، ناامیدی است که از ناتوانی در به‌هم‌آمیزی دستاوردهای بخش‌های مختلف و تبدیل آن به موفقیتی جامع و پایدار ایجاد می‌شود (۲۳). در یک محیط بسیار مبهم، تصمیم‌گیری در مورد استراتژی-های طراحی سازمانی می‌تواند دشوار باشد و مقابله موثر با ابهام مستلزم توانایی چابک ماندن و مقاومت در برابر مشکلات در یک محیط متغیر است (۲۴).

-
1. Drucker
 2. Shaffer & Zalewski
 3. Sullivan
 4. Kail

مفهوم شایستگی^۱

پیش از ورود به پیشینه پژوهش مرور مفهوم شایستگی به درک بهتر از ادبیات تحقیق کمک می‌کند. شایستگی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌هایی است که به فرد امکان می‌دهد موقعیت‌های پیچیده را به طور مؤثر مدیریت کند؛ این مجموعه می‌تواند از طریق یادگیری و تجربه توسعه یابد (۲۵). شایستگی شامل انگیزه‌ها، ویژگی‌ها، خودپنداره‌ها، نگرش‌ها یا ارزش‌ها، دانش محتوا، یا مهارت‌های شناختی یا رفتاری و هر ویژگی فردی است که بتوان به طور قابل اعتماد آن را اندازه‌گیری کرد و نشان داد که بین عملکرد برتر و متوسط یا بین افراد تأثیرگذار و ناکارآمد تفاوت معناداری وجود دارد (۲۶). به‌رغم نقش اساسی شایستگی، سردرگمی قابل توجهی در مورد این اصطلاح وجود دارد که ناشی از به‌هم‌آمیزی مفاهیم متمایز و کاربرد متناقض آن برحسب تفاوت‌های سازمان‌ها، ساختارها و فرهنگ‌ها در توسعه منابع انسانی و آموزش و پرورش حرفه‌ای است (۲۷).

از آنجا که شایستگی‌ها بر فرد متمرکز است، گاهی به صورت مستقل از زمینه اجتماعی و وظایفی خاص که عملکرد در آن رخ می‌دهد، در نظر گرفته می‌شوند، با این حال «سطح مهارت نه تنها مشخصه یک فرد بلکه یک زمینه است. افراد، شایستگی مستقل از زمینه ندارند» (۲۸). رویکردهای سازنده‌گرایی و تفسیری که از پدیدارشناسی نشأت گرفته است، شایستگی را تابعی از زمینه‌ای می‌دانند که در آن به کار گرفته شده است (۲۹). همچنین شایستگی‌ها اساساً رفتاری هستند و برخلاف شخصیت و هوش، امکان کسب آن از طریق آموزش و توسعه وجود دارد (۳۰).

آماده‌سازی دانشجویان برای رهبری دنیای ووکا هرچند قبلاً هم مورد تأکید سازمان‌های جهانی از جمله یونسکو بوده است و به باور برخی پژوهشگران از جمله یوهانسن^۴ (۲۰۱۲) نیاز به رهبری در مواجهه با عدم قطعیت چیز جدیدی نیست و زندگی همیشه عناصر ووکا خود را داشته و رهبران نیز در این شرایط بوده‌اند اما آنچه که در سال‌های آینده تازگی دارد، مقیاس یا شدت ووکا است (۱۵) که پس از همه‌گیری ویروس کووید-۱۹ به یک مسأله قابل توجه تبدیل شد و مراکز آموزشی را برای بازنگری در برنامه‌های درسی، تغییر در رویکردهای آموزشی و توانمندسازی دانش‌آموختگان به بازاندیشی در اولویت‌های خود واداشت. نتایج پژوهش حمید و شارما^۵ (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که امروزه یک رویکرد مبتنی بر شایستگی نسبت به رهبری، شناسایی و پیشرفت بهتر رهبران در نظام‌های آموزشی مورد تأکید است (۱۴) و برای رویارویی با دنیای پرشتاب امروز، مهم است که رهبران برای مدیریت تغییرات بی‌شماری که در دنیای

1. competency
 2. Human Resource Development (HRD)
 3. vocational education and training (VET)
 4. johansen
 5. Hameed & Sharma

توسعه رهبری مدیران آموزشی در... لیلا رضایی مقدم، محمدرضا آهنچیان، حسین جعفری ثانی و... 115.

ووکا ایجاد می‌شود مجهز شوند (۳۱ و ۳۲). به‌زعم لارنس^۱ (۲۰۱۳) سازمان‌ها باید مهارت‌های رهبری و مدل‌های کسب‌وکار خود را به نحوی تغییر دهند تا به «شرکت‌های سازگار شونده» تبدیل شوند و بتوانند یک «مزیت تطبیقی» ایجاد کنند (۸).

یوهانسن (۲۰۱۲) در کتاب «رهبران آینده را می‌سازند» بر این باور است که ما نیازی به پذیرش منفعلانه آینده نداریم؛ هرچند که غرق شدن در زمان حال، حتی فکر کردن به آینده را هم سخت می‌کند اما نگاه کردن به احتمالات دور می‌تواند بینش جدیدی را برای زمان حال ایجاد کند (۱۵). یوهانسن (۲۰۱۲) با اشاره به اینکه نوسانات، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام در آینده بدتر خواهد شد، ده مهارت جدید رهبری را برای جهانی نامطمئن معرفی می‌کند: ^۲گریزه سازنده، ^۳وضوح، ^۴بازگردانی معما، ^۵یادگیری فراگیر، ^۶همدلی زیستی، ^۷ناقطبی کردن سازنده، ^۸شفافیت آرام، ^۹نمونه‌سازی سریع، ^{۱۰}سازماندهی گروه‌های هوشمند، ^{۱۱}خلق مشترکات (۱۵). هر چند این اظهار نظرات متعدد و گاهی تکراری به نظر می‌رسند اما در ذات آن‌ها خرد و ارزشی نهفته است که نباید از کنار آن به سادگی گذشت.

بایوتر و لوئیس^{۱۲} (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود به لزوم «استفاده رهبران از استدلال‌های قانع‌کننده برای جلب حمایت و تعهد دیگران» اشاره می‌کنند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد رهبرانی که در همه محیط‌های کسب و کار پیشرفت می‌کنند، سطوح قابل توجهی از مهارت‌های متقاعدسازی دارند و به نظر می‌رسد این یک مهارت اصلی است که برای هدایت و پیشرفت در اکثر نقش‌های رهبری در شرایط ناپایدار لازم است (۶).

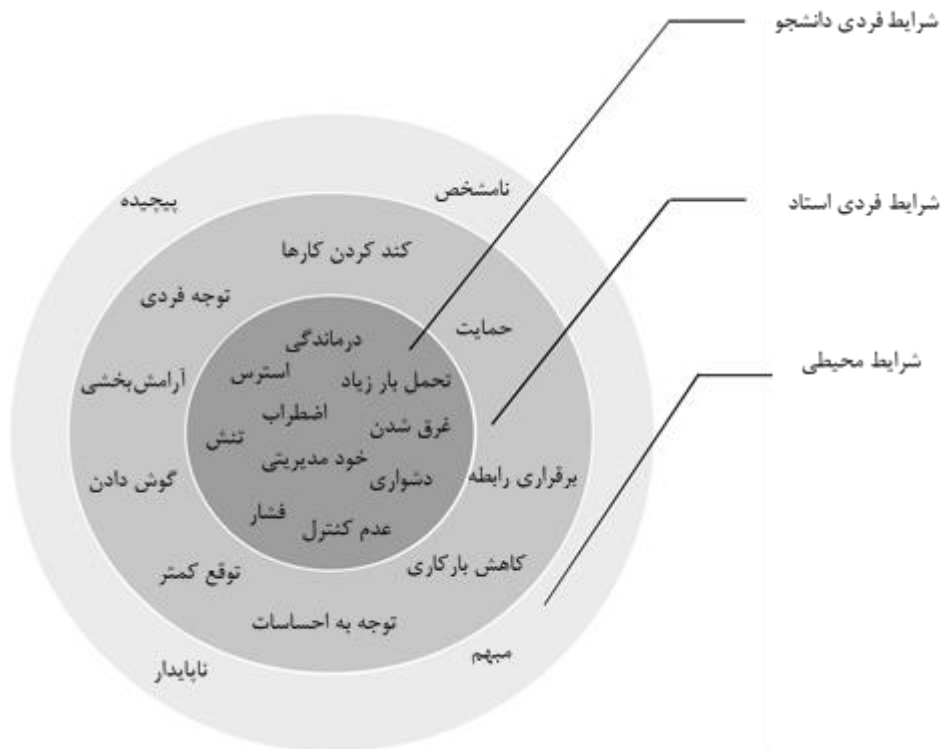
در هندوستان به منظور اندازه‌گیری شایستگی‌های رهبری نسل **Z** که به عنوان نسل سازگار، تکانشی^{۱۳} و پذیرای تغییر انگاشته می‌شوند، پژوهشی انجام شده است که نتایج آن با حجم نمونه ۲۱۹ نفر نشان می‌دهد نسل **Z** به اندازه کافی برای رهبری خود و رهبری دیگران صلاحیت ندارد. از این رو اهمیت آموزش و توانمندسازی نسل **Z** که با مجموعه کاملاً جدیدی از چالش‌ها در مقایسه با نسل‌های قبلی

-
- ❑ Kirk Lawrence
 - ❑ Maker Instinct
 - ❑ clarity
 - ❑ dilemma flipping
 - ❑ immersive learning ability
 - ❑ bio-empathy
 - ❑ constructive depolarizing
 - ❑ quiet transparency
 - ❑ rapid prototyping
 - ❑ smart mob organizing
 - ❑ commons creating
 - ❑ James Bywater & James Lewis
 - ❑ impulsive

خود روبه‌رو خواهند بود، غیرقابل انکار است (۱۴) و نیاز فوری به توسعه شایستگی‌های جدید رهبری برای نسل Z در دنیای ووکا روشن است (۳۳).

در جستجوی یافتن روش‌هایی برای کمک به نسل جدید، شلیاخوفچوک (۲۰۲۱) نیاز مبرم به یک مدل به روز شده از سواد فرهنگی، به عنوان ابزار قدرتمندی برای زندگی در دنیای ووکا را مطرح کرده است که به پاسخگویی رهبران به خواسته‌های منحصر به فرد ارتباط متقابل جهانی به شیوه‌ای فرهنگی کمک می‌کند. در این مدل، شایستگی‌ها و مهارت‌های «ذهن آگاهی فرهنگی» که شامل خودآگاهی فرهنگی، آگاهی فرهنگی محلی، حساسیت بین فرهنگی و همدلی است؛ «تفکر انتقادی»، «حس کنجکاوی» و «رهبر عامل تغییر یا تأثیرگذار بودن» باید پرورش داده شود (۳۴). هادر^۱ و همکاران (۲۰۲۰) که شرایط بحران همه‌گیری کووید ۱۹ را به عنوان یک مورد شدید ووکا معرفی می‌کنند، به بررسی میزان آماده‌سازی برنامه‌درسی دانشجو-معلمان، برای پذیرش رهبری در این شرایط می‌پردازند و شرایط تحمیل شده ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا در فرایند آموزش را در قالب شکل شماره ۱ ارائه می‌کنند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داده است که بسیاری از دانشجو-معلمان در مدیریت وضعیت تحصیل و زندگی با مشکلات قابل-توجهی روبه‌رو بوده‌اند و ضمن ابراز نگرانی از آماده نبودن آنان توصیه می‌کنند برنامه‌های درسی آماده-سازی دانشجو-معلمان به منظور کمک به آن‌ها در تبدیل شدن به رهبران آموزشی، مورد بازنگری قرار گیرد (۱).

-
1. Shliakhovchuk
 2. cultural mindfulness
 3. cultural self-awareness
 4. local cultural awareness
 5. inter-cultural sensitivity
 6. empathy
 7. curiosity
 8. being a Change Agent Leader (Influencer)
 9. L. Hadar



شکل ۱. شرایط تحمیل شده ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا در فرایند آموزش (هادر و همکاران، ۲۰۲۰)

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که دنیای ووکا با تغییرات اجتناب‌ناپذیر و حتی غیر قابل پیش‌بینی همراه است و رهبری، انعطاف و انطباق نسل Z با این شرایط، سخت و چالش‌برانگیز است. این موضوع به این دلیل نیست که نسل Z باهوش یا آگاه نیستند، بلکه به این دلیل است که سرعت تغییر به سادگی بر آن‌ها غلبه می‌کند. از این رو تغییر رویکرد در برنامه‌های توسعه رهبری برای سازگاری هر چه بیشتر، نوآوری و چابکی رهبری و به دنبال آن شناسایی شایستگی‌هایی که موردنیاز رهبران آینده است اهمیت ویژه‌ای دارد. در مرور پیشینه، پژوهشی که به شایستگی‌های موردنیاز دانش‌آموختگان ارشد مدیریت آموزشی برای رهبری آموزشی در دنیای ناپایدار، نامشخص، پیچیده و مهم (ووکا) تمرکز کرده باشد، یافت نشد. از این رو شناسایی چالش‌های مراکز آموزشی در مدیریت و پاسخ به همه‌گیری ویروس کووید-۱۹ می‌تواند ویژگی‌های یک مدیر یا رهبر آموزشی توانمند در شرایط سخت و چالش‌برانگیز را روشن‌تر کند. یافته‌های این پژوهش از جمله می‌تواند در سیاست‌گذاری‌ها و بازنگری برنامه‌های درسی رشته مدیریت آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

اهداف پژوهش

۱. شناسایی چالش‌های مدیریت آموزش در شرایط همه‌گیری ویروس کووید-۱۹
۲. شناسایی شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی برای رهبری در دنیای ووکا

سؤالات پژوهش

۱. چالش‌های مدیریت آموزش در شرایط همه‌گیری ویروس کووید-۱۹ چیست؟
۲. شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی برای رهبری در دنیای ووکا چیست؟

روش پژوهش

مقاله حاضر، حاصل یک مطالعه کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه است زیرا در پی توصیف، تفسیر و نتیجه‌گیری از تجربه‌های شخصی افراد از پدیده محوری تحقیق بود. محوریت مطالعه، بررسی تجربه‌های زیسته دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، کارفرمایان آن‌ها، اعضای هیأت علمی و سیاست‌گذاران رشته مدیریت آموزشی در نظر گرفته شد که در سازمان‌های آموزشی تجربه مواجهه با شرایط بحران کرونا و فرایند رهبری آموزشی را داشته‌اند. در این پژوهش با توجه به ماهیت پژوهش برای شناسایی شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در شرایط ووکا در عصر کرونا و پساکرونا، ضمن مطالعه منابع معتبر علمی در زمینه مدیریت به صورت هدفمند با نوزده نفر که شش نفر از مشارکت‌کننده‌ها عضو هیأت علمی گروه مدیریت آموزشی، سه نفر به عنوان سیاست‌گذار، پنج نفر دانش‌آموخته مدیریت آموزشی و شاغل در محیط کاری مرتبط با رشته تحصیلی و پنج نفر کارفرما که سه نفر از آنان در بخش دولتی و دو نفر از آنان در بخش خصوصی مشغول به کار بودند، مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام شد. مصاحبه‌ها به صورت هدفمند و به صورت فردبه‌فرد انجام شد. هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها کار تحلیل داده‌ها نیز انجام و جمع‌آوری داده‌ها به صورت فرایند رفت و برگشتی یعنی حضور در میدان برای جمع‌آوری داده‌ها، بازگشت برای تحلیل داده‌ها، بازگشتن برای تحلیل داده‌ها، مراجعه مجدد به میدان برای جمع‌آوری داده‌ها، بازگشت برای تحلیل داده‌ها صورت گرفت. در واقع پژوهشگران از روش مقایسه مستمر برای تحلیل داده‌ها استفاده کرده‌اند که طی آن داده‌های جمع‌آوری شده با طبقات در حال شکل‌گیری مقایسه می‌شود (۳۵).

پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها برای شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز در دنیای ووکا با استفاده از تکنیک مفهوم بندی و مقوله‌بندی در نرم افزار **MAXQDA** نسخه ۲۰۲۰ انجام و سپس این مفاهیم

-
1. one-on-one interview
 2. Zigzag
 3. constant comparative method

براساس محتوا، به صورت مفهومی و انتزاعی در قالب مقولات عمده دسته‌بندی شد (کدگذاری محوری). در کدگذاری محوری، کدهایی که از نظر مفهوم مشابه باشند، در یک طبقه قرار داده شدند. کدگذاری باز در دو مرحله مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی انجام گرفت. در مرحله مفهوم‌سازی از روش سطر به سطر برای بخش بندی و تقطیع داده‌ها استفاده به عمل آمد و پس از بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین واحدهای متنی مورد نظر، به هر کدام از بخش‌ها با توجه به بار معنایی یا ایده اصلی موجود در آن، عناوین مفهومی معینی اختصاص یافت. در نام‌گذاری مفاهیم سعی شد که از کدهای جنینی (برگرفته از داده‌های مصاحبه شونده‌گان) و تفسیری (براساس تفسیر پژوهشگران) استفاده شود. در مرحله مقوله‌بندی نیز براساس تکنیک مقایسه، مفاهیم مورد بررسی و مفاهیم مشترک در ذیل مقوله‌های معین قرار گرفتند.

پژوهشگران با مطالعه آخرین به‌روزرسانی «ملاحظات اخلاقی پژوهش» در وب‌گاه‌های معتبر پژوهش‌های دانشگاهی (۳۶)، (۳۷)، (۳۸)، ضمن توجه به تمام نکات مطرح شده برای رعایت اخلاق پژوهش و حفظ حریم خصوصی در روند پژوهش همواره احترام به شأن مشارکت‌کنندگان در پژوهش را در اولویت قرار داده و مصاحبه‌ها را با آگاهی و رضایت کامل مشارکت‌کنندگان انجام داده‌اند. در این پژوهش مشخصات افراد و اطلاعات ارایه شده توسط آنان کاملاً به‌صورت محرمانه و ناشناس حفظ شده است.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ابتدا مؤلفه‌های مربوط به چالش‌های مدیریت آموزش در شرایط همه‌گیری وپروس کووید-۱۹ به عنوان آخرین و تازه‌ترین نماد از دنیای ووکا مورد بررسی قرار گرفت، در این زمینه از تجربیات دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی که شاغل در شغل‌های مرتبط با زمینه تحصیلی خود اشتغال داشته‌اند؛ کارفرمایان آنان، هم در بخش خصوصی و هم در بخش دولتی؛ اعضای هیأت علمی این رشته و سیاست‌گذاران به صورت مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختار یافته استفاده شده است و پس از کدگذاری آن‌ها، چالش‌های فرایند مدیریت آموزشی، در چند مقوله دسته بندی شده است که به شرح جدول شماره ۱ است.

جدول ۱. چالش‌های مدیریت آموزش در شرایط ووکا

مقوله اصلی	مفاهیم	شناسه مصاحبه‌شونده
واکنش رفتاری و شرایط افراد	افزایش اضطراب و افسردگی	G2, G3, G5, E2, E4, E5, P3, F2, F6
	سردرگمی فراگیران در دوران کووید ۱۹	
	افزایش تعارضات در سازمان‌ها و ارتباطات در شرایط همه-گیری	

مقاله اصلی	مفاهیم	شناسه مصاحبه‌شونده
	ایجاد دوگانگی در فراگیران برای استفاده از فناوری های جدید	
	بلا تکلیفی فراگیران به دلیل وابستگی زیاد به مدرسان	
	ترس و وحشت فراگیران از شرایط همه‌گیری کرونا	
	ضعف در انجام کار گروهی در شرایط بحران	
	عدم مشارکت فراگیر در کلاس درس مجازی	
	کاهش امید به زندگی در فراگیران در مواجهه با آسیب‌های جدی کرونا	
	کمبود مهارت خودتنظیمی	
	ناتوانی در تصمیم‌گیری به دلیل ناشناخته بودن شرایط کرونا	
	کمرنگ شدن ارتباطات مؤثر در شرایط همه‌گیری	
	احساس ضعف و نبود تعامل مناسب در فضای مجازی	
	ناتوانی در روابط بین فردی در دوران کوید ۱۹	
	نگرانی خانواده‌ها از معضلات فناوری‌های آموزشی	
	احساس شکست ناشی از وجود خوشبینی کاذب نسبت به آینده در اوایل همه‌گیری کرونا	
	چارچوب بندی زیاد آموزش و پرورش مانعی برای خلاقیت و نوآوری	
فرهنگ و ساختار نظام آموزشی	عدم احساس نیاز به فناوری اطلاعات و تکنولوژی آموزشی در مدرسان	G4, G5, P2, E2, E3, F5
	درک وجود شکاف دیجیتال	
	فاصله بین واقعیت‌های نظام آموزشی و دنیای دیجیتال	
	استمرار بی‌ثمر مقاومت در برابر آموزش مجازی قبل از کرونا	

مقاله اصلی	مفاهیم	شناسه مصاحبه‌شونده
	مقاومت نظام آموزش و پرورش در برابر فناوری های جدید نبود قدرت تصمیم گیری در شرایط بحران در سازمان های متمرکز نبود شرایطی برای مدیریت بحران در آموزش و پرورش وجود نگرشی مبنی بر آسیب زا بودن فضای مجازی برای فراگیران	
سیاست‌ها و برنامه درسی	بی اطلاعی نظام های آموزشی از پیامدهای یادگیری کم توجهی به نقش امیدآفرینانه برنامه درسی در شرایط بحران نبود توجه به شرایط بحرانی در تدوین برنامه های درسی موجود نبود آینده نگری و آینده پژوهی در مدیریت آموزش نبود برنامه های مدیریت بحران در حوزه آموزش نبود برنامه های توانمندسازی منابع انسانی برای شرایط بحرانی نبود برنامه هایی برای به حداقل رساندن آسیب های فناوری جدید نبود برنامه ای برای آموزش فراگیران برای فهم بهره‌برداری از فناوری‌های نو ناکارآمدی پیش‌بینی مدیریت آموزش در فضای مجازی قبل از دوران کرونا عدم توجه به تفاوت های مدیریت آموزش در دو وضعیت فضای آموزش مجازی و فضای آموزش حضوری کم توجهی نظام آموزشی به فناوری های نوپدید قبل از کرونا	E2, P2, P3, E1, E2, E4

مقاله اصلی	مفاهیم	شناسه مصاحبه‌شونده
آمادگی نیروی انسانی	آشنا نبودن برخی مدیران با فرایند مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی	E2, E4, G2, E1, G4, G5, F5, P3
	آماده نبودن مدیران آموزشی برای مواجهه با وضعیت پیچیده کرونا	
	توانمند نبودن مدیران آموزشی در مدیریت بحران	
	نبودن ریسک شناسی و ریسک پذیری در مدیران	
	مواجهه بسیار کند برخی مدیران آموزش با پیامدهای بحران کرونا	
	ناتوانی مدیران در ایجاد حلقه های ارتباطی بین مدرسان و فراگیران	
	ناکارآمدی مدیریت آموزش در فضای مجازی در دوران کرونا	
	ضعف در سناریو نویسی منابع انسانی برای ایجاد و بهبود آمادگی در شرایط بحران	
	وابستگی زیاد مدیران به بخشنامه ها و آیین نامه ها	
کیفیت آموزش	افت کیفیت آموزش در شرایط همه گیری و آموزش مجازی	E1, E2, E4, E5, P3, F2, G5
	به تأخیر انداختن فرایند آموزش به دلیل خوشبینی کاذب در شروع کرونا	
	توانمند نبودن مدرسان در آموزش و یادگیری الکترونیکی	
	رواج حس کم اثر بودن آموزش های مجازی نسبت به آموزش حضوری	
	کم توجهی به آسیب های فناوری های نوپدید در تربیت فراگیران	
	کم توجهی به مسایل تربیتی یادگیرندگان	
	کمرنگ شدن آموزش های سازمانی و توجه به کیفیت آن در شرایط همه گیری کرونا	

مقاله اصلی	مفاهیم	شناسه مصاحبه‌شونده
	مغفول ماندن تعاملات اجتماعی فراگیران در آموزش مجازی	
زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی	نبود تجهیزات آموزش و یادگیری الکترونیکی برای برخی فراگیران	P2, P3, F5, E4, G4, G5, E2
	کمبود امکانات و ضعف در زیرساخت‌های آموزش‌های مجازی	
	عدم آشنایی مدرسان با تکنولوژی آموزشی و به کارگیری متناسب آن در آموزش	
	توانمند نبودن برخی مدرسان در تولید محتوای الکترونیکی	
	نبود مهارت کار با ابزار چند رسانه‌ای برای یادگیری الکترونیکی	
	نبود آموزش‌هایی برای فراگیران جهت استفاده درست و منطقی از فضای مجازی	

(منبع: نگارندگان)

زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی

در آغاز سال ۲۰۲۰ و در شرایط همه‌گیری ویروس کووید-۱۹، محدودیت‌هایی برای آموزش‌های حضوری ایجاد شد و مراکز و سازمان‌های آموزشی به ناچار برای تداوم آموزش‌های خود، آموزش و یادگیری الکترونیکی را به عنوان یک راهبرد جایگزین در پیش گرفتند و در این راستا یکی از چالش‌های مدیران آموزشی، نبود زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی بوده است. در بُعد سخت‌افزاری و نرم‌افزاری زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی می‌توان به کمبود امکانات و تجهیزات در سازمان‌های آموزشی و عدم دسترسی برخی فراگیران به‌ویژه در مناطق غیربرخوردار به این امکانات اشاره کرد. همچنین در بعد نیروی انسانی، عدم آشنایی مدرسان با تکنولوژی آموزشی و ابزار چند رسانه‌ای و به کارگیری متناسب آن در آموزش، توانمند نبودن برخی مدرسان در تولید محتوای الکترونیکی، نبود آموزش‌هایی برای فراگیران جهت استفاده درست و منطقی از فضای مجازی از عواملی است که فرایند مدیریت آموزش را با مشکل مواجه کرد.

واکنش رفتاری و شرایط افراد

یکی از مهمترین چالش‌های پیش‌روی مدیران آموزشی، واکنش رفتاری و وضعیت افراد در شرایط واکا بود. مدیران آموزشی در تعامل با فراگیران، مدرسان، کارکنان و سایر ذی‌نفعان واکنش‌های رفتاری متفاوتی را دریافت و همراستا با مدیریت فرایند آموزش، باید برنامه‌هایی برای بهبود وضعیت افراد و مدیریت رفتار سازمانی آنان را برعهده داشتند. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در این دوران، مدیران آموزشی با موارد زیر مواجه بودند: افزایش اضطراب و افسردگی، سردرگمی فراگیران، افزایش تعارضات و تنش در سازمان‌ها و ارتباطات، بلا تکلیفی فراگیران به دلیل وابستگی زیاد به مدرسان، ترس و وحشت فراگیران از شرایط همه‌گیری کرونا، کاهش امید به زندگی در فراگیران، ضعف در انجام کارگروهی، کم‌رنگ شدن ارتباطات مؤثر و ناتوانی در روابط بین فردی به‌ویژه در فضای مجازی، کمبود مهارت‌های خودتنظیمی، عدم مشارکت فراگیر در کلاس درس مجازی، ناتوانی در تصمیم‌گیری به دلیل ناشناخته بودن شرایط، نگرانی نظام آموزشی و خانواده‌ها از معضلات فناوری‌های آموزشی، حس دوگانگی در فراگیران برای استفاده از فناوری‌هایی که تا پیش از آن مجاز به استفاده از آن نبودند و احساس شکست ناشی از وجود یک خوشبینی کاذب نسبت به آینده در آغاز شرایط واکا.

فرهنگ و ساختار

چالش‌های مدیران آموزشی در ذیل ساختار عمدتاً مربوط به مدیران شاغل در سازمان آموزش و پرورش بود که ساختار نسبتاً متمرکز دارد و مدیران به‌ویژه در سطح مدرسه دارای اختیاراتی محدود و عمدتاً تابع آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های بالادستی هستند. در این راستا موانعی مانند: چارچوب بندی زیاد در آموزش و پرورش به‌عنوان مانعی برای خلاقیت و نوآوری، نبود قدرت تصمیم‌گیری در شرایط واکا در سازمان‌های متمرکز و نبود شرایطی برای مدیریت بحران در آموزش و پرورش شناسایی شد. در زمینه فرهنگ، عدم احساس نیاز به فناوری اطلاعات و تکنولوژی آموزشی در مدرسان، درک وجود شکاف دیجیتال، فاصله بین واقعیت‌های نظام آموزشی و دنیای دیجیتال، استمرار بی‌ثمر مقاومت در برابر آموزش مجازی قبل از کرونا، مقاومت نظام آموزش و پرورش در برابر فناوری‌های جدید به دلیل وجود نگرشی مبنی بر آسیب‌زا بودن فضای مجازی برای فراگیران، مواردی بوده است که مشارکت‌کنندگان به‌عنوان عوامل مداخله‌گر در چگونگی مواجهه با شرایط واکا به آن اشاره داشته‌اند.

سیاست‌ها و برنامه درسی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در واقع آنچه که ذیل فرهنگ و ساختار مطرح می‌شود، می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای چگونگی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی باشد و نظام‌های آموزشی متأثر از فرهنگ و ساختار، برنامه‌های خود را به گونه‌ای تنظیم کرده بودند که مدیریت آموزش در شرایط واکا مغفول مانده بود. در

این زمینه یکی از دلایل کم‌توجهی نظام‌های آموزشی به بحث فناوری‌های نوپدید و مدیریت آموزش در فضای مجازی قبل از شرایط واکا، عدم توجه به تفاوت‌های مدیریت آموزش در دو وضعیت فضای مجازی و فضای آموزش حضوری، نبود برنامه‌هایی برای به حداقل رساندن آسیب‌های فناوری جدید و نبود برنامه‌ای برای آموزش فراگیران برای فهم بهره‌برداری از فناوری‌های نو؛ ناشی از عدم احساس نیاز به آموزش‌های مجازی یا آسیب‌زا بودن آن و فناوری‌های نوپدید است. از مفاهیم دیگری که مشارکت-کنندگان به عنوان چالش‌های مدیران در شرایط واکا به آن اشاره کردند و در این پژوهش ذیل مؤلفه سیاست و برنامه درسی دسته‌بندی شده است: بی‌اطلاعی نظام‌های آموزشی از پیامدهای یادگیری، کم-توجهی به نقش امیدآفرینانه برنامه درسی در شرایط بحران، عدم توجه به شرایط واکا در تدوین برنامه‌های درسی موجود، نبود آینده‌نگری و آینده پژوهی در مدیریت آموزش، نبود برنامه‌های مدیریت بحران در حوزه آموزش، نبود برنامه‌های توانمندسازی منابع انسانی برای شرایط واکا است که عمدتاً به نادیده گرفته شدن موضوع مدیریت بحران و شرایط واکا در برنامه‌های درسی اشاره دارد.

آمادگی مدیران آموزشی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد مدیران آموزشی آمادگی کافی برای مدیریت آموزش در شرایط واکا را نداشته‌اند و علاوه بر چالش‌های اشاره شده که پیش‌روی مدیران آموزشی بوده است، مشارکت‌کنندگان به عواملی از جمله: آشنا نبودن برخی مدیران با فرایند مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی، نداشتن توانمندی‌هایی برای مدیریت بحران، ناتوانی مدیران در ایجاد حلقه‌های ارتباطی بین مدرسان و فراگیران، ضعف در سناریو نویسی منابع انسانی برای ایجاد و بهبود آمادگی در شرایط بحران و وابستگی زیاد برخی مدیران به بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها اشاره کرد که این عدم آمادگی در برخی مراکز و سازمان‌های آموزشی منجر به توقف یا تأخیر در شروع فرایند آموزش و در نتیجه افت کیفیت آموزش بوده است.

کیفیت آموزش

آنچه که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، کمبود امکانات و زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی، واکنش رفتاری و شرایط افراد، نبود برنامه‌هایی برای مدیریت آموزش در شرایط بحران، نبود آمادگی‌هایی در مدیران آموزشی برای مدیریت فرایند آموزش در دنیای واکا و عواملی چون ساختار و فرهنگ، کیفیت آموزش را تحت تأثیر گذاشته و به باور مشارکت‌کنندگان آموزش و یادگیری الکترونیکی به طور کلی نسبت به آموزش‌های حضوری از کیفیت پایین‌تری برخوردار بوده است. علاوه بر چالش‌های اشاره شده، از دلایل افت کیفیت آموزش که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کرده‌اند توانمند نبودن مدرسان در آموزش و یادگیری الکترونیکی، مغفول ماندن تعاملات اجتماعی فراگیران در آموزش مجازی، کم‌توجهی به مسایل تربیتی یادگیرندگان و آسیب‌های فضای مجازی بوده است.

شایستگی‌های موردانتظار از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی

پس از تعیین مؤلفه‌های مربوط به چالش‌های مدیریت آموزش در شرایط ووکا، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد که به این پرسش پاسخ دهند که شایستگی‌های موردانتظار از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در دنیای ووکا چیست؟ براین اساس مشارکت‌کنندگان مبتنی بر تجربه زیسته خود، به شایستگی‌ها و مهارت‌هایی اشاره داشتند که در شرایط ووکا مورد توجه و اهمیت بوده است و یا قبل از مواجهه مدیران آموزشی با یک مورد ووکا، کمتر به این شایستگی‌ها توجه شده بود. از این رو یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی برای مدیریت مؤثر فرایند آموزش در دنیای ووکا، در کنار دانش تخصصی این رشته به شایستگی‌های دیگری نیز نیازمندند که این شایستگی‌ها در سه مقوله اصلی، شایستگی‌های فردی، شایستگی‌های بین فردی و شایستگی‌های شغلی در جدول شماره ۲ دسته‌بندی شده است.

جدول ۲. شایستگی‌های موردنیاز مدیران آموزشی در شرایط ووکا

مقوله اصلی	زیرمقوله	مفاهیم	شناسه مصاحبه-شونده
شایستگی‌های فردی	انعطاف‌پذیری	انعطاف پذیر بودن	E5, G1, F3, F5
		لزوم انعطاف‌پذیری در ساختار و قوانین در شرایط بحران	G3, G2
	تصمیم‌گیری مسوؤلانه	توانایی تصمیم‌گیری اقتضایی	G1, G4
		توانایی تصمیم‌گیری به‌موقع و اثربخش	F5, G1, E1, E5, F4, F5, F3
		توانایی تصمیم‌گیری آنی و به‌هنگام	P3, F5
		توانایی تصمیم‌گیری منطقی	F4
		توانایی تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی و پیچیده	G4, F3, E3, P3, E5
		توانایی شتابزده عمل نکردن در تصمیم‌گیری	E5, G3
		قدرت هوشیاری و تصمیمات مبتنی بر دانش	F4
		توانایی برآورد نتایج و پیامدهای تصمیمات	P3
	تفکر سیستمی	دارا بودن و بهره‌مندی از تفکر سیستمی	P3, G3, E1
	تطبیق‌پذیری	توان تطابق با شرایط ناپایدار	E3, F3, F5

مقوله اصلی	زیرمقوله	مفاهیم	شناسه مصاحبه-شونده
		توان تطبیق مدرسه با شرایط بیرونی	E3
		توانایی تطبیق با شرایط به وجود آمده غیرمترقبه	E5, P3
		قدرت پذیرش رویکردها و روش های جدید	F5
	تغییر	توانایی تغییر	E3, G3, P3
	جرات ورزی	داشتن جسارت و جرات ورزی	E3, F5
		توانایی ریسک پذیری	E4
	تاب آوری	صبوری و سعه صدر	P3, G3, F3, E3
		قدرت پذیرش بحران های جدید	F5, F3
		قدرت تحمل ابهام	P3
	حل مسأله	توان حل مسأله	E3, F4, G3, F4, F3
	خودتنظیمی	داشتن مهارت خودتنظیمی در شرایط بحران	E5, G5, G2, F5
	خودمدیریتی	توانایی خودمدیریتی	G5, F5
	خودرهبری	توانمندسازی دانش آموختگان مدیریت آموزشی برای خودرهبری	G3, F3
	خودکارآمدی	لزوم تقویت خودکارآمدی فراگیران از زمان مدرسه	G1
		لزوم خودکارآمدی دانش آموختگان	F4, G3
	داشتن اعتماد به نفس	لزوم تقویت استقلال و اعتماد به نفس	G5, G3, F3, F5
	خلاق و نوآور بودن	توانایی شناسایی ایده های نو و خلاقانه	E1
		توانایی کاربرد تکنیک های خلاقیت	F3
		داشتن خلاقیت	G1, F3, F5

مقاله اصلی	زیرمقاله	مفاهیم	شناسه مصاحبه-شونده
		صلاحیت نوآوری برای مواجهه با بحران های جدید	F5
	داشتن سواد آینده	توان آینده پژوهی	E3, E4, E1
		توان آینده سازی	E3, E4, F5
		توان آینده گزینی	E3
		توانایی آینده نگری در مدیریت آموزش	E4, E1, E3
		توانایی برنامه ریزی برای بحران های احتمالی آتی	E4, G3
		توانایی خلق موقعیت در آینده	E4
		توانایی سناریو نویسی در زمینه بحران های آینده	E4, G3
	قدرت نقد و تحلیل شرایط	توانایی شناسایی مسأله	G3
		توانایی تحلیل محیط و شرایط برای تصمیم گیری	E5, E1, F3, F4
		توانایی تحلیل موقعیت در شرایط بحران	P3
		داشتن تفکر انتقادی	F5, F3
		قدرت درک و تحلیل تغییرات	F4
	مهارت در فناوری های نوپدید	مهارت در به کارگیری تکنولوژی آموزشی	P2
		آشنایی با آسیب های فضای مجازی	E1
		به روز بودن در استفاده از فناوری های نو	G5, G3
		توانایی استفاده درست از فناوری اطلاعات و ارتباطات	F5
		توانایی پیشگیری از آسیب های فناوری های نوپدید	E1

مقاله اصلی	زیرمقاله	مفاهیم	شناسه مصاحبه-شونده
		مهارت کاربرد فناوری اطلاعات و ابزار چند رسانه ای	G2, G5
		داشتن سواد کامپیوتری	F1
		داشتن مهارت های دیجیتالی	E3, E5
		مهارت در نرم افزارهای کاربردی	F4, G3
		آشنایی با پایگاه های اطلاعاتی	F4
		توانایی مدیریت سامانه های آموزشی	F5
		داشتن سواد اینترنتی	F1
		هوشمند سازی	F4
شایستگی های بین فردی	ارتباطات مؤثر و تعاملات سازنده	توانایی برقراری ارتباط و تعامل مناسب با افراد از طریق فضای مجازی	F4, G3, G4, G2
		رفتار سازمانی در فضای مجازی	G3, F4
		توانایی برقراری ارتباط مؤثر	G4, F3
		توانایی برقراری و توسعه تعاملات اجتماعی مناسب	E1, F1, F2, F5, G1
		توانایی مدیریت روابط اجتماعی	F2
		مهارت در تعامل مناسب با ذی نفعان و ذی ربطان	G4
	انجام کار گروهی	توانایی شناخت گروه و انجام کار گروهی	E4, F3, F4
	بهره گیری از ظرفیت های جامعه	توان استفاده از ظرفیت های بیرون مدرسه در شرایط بحران	E3
		توان بهره گیری از ظرفیت های والدین و جامعه محلی	E3, G4
		توانایی استفاده از ظرفیت دیگر سازمان ها	E4

مقاله اصلی	زیرمقاله	مفاهیم	شناسه مصاحبه-شونده
	شبکه‌سازی	توانایی ایجاد حلقه های ارتباطی و تعامل بین افراد	G2
		توانایی ایجاد شبکه هایی از گروه های کاری	E1, F3, E5
		توانایی ایجاد و توسعه شبکه های اجتماعی	F1
		توانایی برقراری ارتباط قوی با اعضای جامعه محلی مدارس	G4
		توانایی شبکه سازی در قالب اجتماعات زنده	F1
		توانایی شناخت و نفوذ در جامعه محلی	G4
	مدیریت اضطراب و پریشانی	توانایی ایجاد زبان همدلی	F1, P3, F3, F5
		توانایی امیدآفرینی	P3, G3, F3
		توانایی به کار گیری مهارت های تربیت برای بهبود سلامت روانی	G3
		توانایی تغییر نگرش افراد برای پذیرش شرایط بحران	E5
		توانایی مثبت اندیشی و ایجاد فضای امیدوارانه	G3, F3, F5
		توانایی مدیریت اضطراب و استرس در زمان بحران	G3, G1, F2
		توانایی مدیریت سلامت جسمی و روانی	G1
		لزوم افزایش خدمات سلامت روان در مواقع بحران	G1
شایستگی‌های شغلی	آشنا با آخرین دستاوردهای مدیریت آموزشی	توانایی خوانش و درک منابع به روز و اصیل	G3, F4
		آشنایی با رویکردهای جدید نظام های آموزشی دنیا	E3
		آشنایی با سیاست های روز نظام آموزشی در دنیا	E3

مقاله اصلی	زیرمقاله	مفاهیم	شناسه مصاحبه-شونده
		آشنایی با موضوعات تربیتی مرتبط با مدیریت سازمان آموزشی	G3
	مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی	فهم و درک دنیای مجازی و فرصت ها و چالش های آن	F1, F5, G5, E1, G2
		استقبال از فناوری های نوین در آموزش	E3
		توانایی ارزشیابی در فضای مجازی	E1
		توانایی آموزش از راه دور	G3
		توانایی برنامه ریزی متناسب با فضای یادگیری الکترونیکی	G2
		توانایی تولید محتوا متناسب با آموزش و یادگیری الکترونیکی	E1
		توانایی درگیر کردن تمرکز دانشجویان در فضای مجازی	E1
		توانایی مدیریت آموزش ترکیبی (حضور و مجازی)	F5
		توانایی مدیریت سامانه های یادگیری الکترونیکی	F5
		توانایی مدیریت فراگیران در فضای مجازی	F1
		توانایی مدیریت یادگیری الکترونیکی	F4, F1
		داشتن مهارت های آموزش و یادگیری الکترونیکی	G2
		ضرورت استفاده از مزایای آموزش مجازی در دوران پسا کرونا	F5
		مدیریت آموزش همگام با فناوری های نوپدید و نگاه به آینده	E1
		توانایی مدیریت شرایط پیچیده	F5

مقاله اصلی	زیرمقاله	مفاهیم	شناسه مصاحبه- شونده
	مدیریت بحران و آشفتگی	توانایی مدیریت شرایط نو و مبهم	F5
		پذیرش و امکان مدیریت آموزشی به مثابه مدیریت آشفتگی و بحران	F5
		تسهیل مدیریت بحران با داشتن تجربه پیشین مدیریت در شرایط بحرانی	G4
		توانایی ایجاد برنامه جایگزین برای شرایط بحران	E4, G3
		توانایی مدیریت بحران	E5, E4, F2, G4, F3
		داشتن مهارت و آمادگی مواجهه با بحران ها	G3, G2

(منبع: نگارندگان)

شایستگی‌های فردی

شایستگی‌های شناسایی شده در بعد فردی مدیران آموزشی شامل: «انعطاف‌پذیری»، «تصمیم‌گیری مسوؤلانه»، «تفکر سیستمی»، «داشتن اعتماد به نفس»، «تطبیق‌پذیری»، «تغییر»، «جرات ورزی»، «تاب آوری»، «حل مسأله»، «خودتنظیمی»، «خودمدیریتی»، «خودرهبری»، «خودکارآمدی»، «خلاق و نوآور بودن»، «داشتن سواد آینده»، «داشتن قدرت نقد و تحلیل شرایط» و «مهارت داشتن در فناوری-های نوپدید» است.

شایستگی‌های بین فردی

شایستگی‌های شناسایی شده در بعد بین فردی مدیران آموزشی شامل: «ارتباطات مؤثر و تعاملات سازنده»، «توانایی انجام کار گروهی»، «توانایی بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه»، «شبکه‌سازی» و «مدیریت اضطراب و پریشانی» است.

شایستگی‌های شغلی

همانطور که قبلاً هم اشاره شد در این پژوهش بیشتر شایستگی‌های موردانتظار از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در شرایط واکا مورد تأکید بوده است و عمده مشارکت‌کنندگان به این موضوع اذعان داشته‌اند که این شایستگی‌ها علاوه بر دانش تخصصی این رشته است. از این رو در شایستگی‌های شغلی به مقوله «آشنایی با آخرین دستاوردهای مدیریت آموزشی» اشاره شده است که ذیل آن مفاهیمی مانند توانایی

خوانش و درک منابع به روز و اصیل، آشنایی با رویکردهای جدید نظام‌های آموزشی دنیا، آشنایی با سیاست‌های روز نظام آموزشی در دنیا و آشنایی با موضوعات تربیتی مرتبط با مدیریت سازمان آموزشی قرار گرفته است. همچنین در ذیل شایستگی‌های شغلی، می‌توان به شایستگی «مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی» اشاره کرد که پیش از این کمتر مورد توجه بوده است.

مرور پژوهش‌ها در زمینه شایستگی‌های مدیران آموزشی نشان می‌دهد طراحی مدل یا ارایه الگوهای شایستگی برای مدیران آموزشی در زمینه‌ها و سطوح مختلف، یکی از موضوعات مورد توجه پژوهشگران در سال‌های اخیر بوده است ولی در هیچکدام از این پژوهش‌ها اشاره‌ای به شرایط ووکا نشده است، از این رو در جدول شماره ۳ نتایج این پژوهش (شایستگی‌های مورد نیاز مدیران آموزشی در شرایط ووکا) با شایستگی‌های مدیران آموزشی در سایر پژوهش‌ها مقایسه شده است. همانطور که در جدول زیر مشاهده می‌شود برخی شایستگی‌های مورد نیاز مدیران آموزشی در شرایط ووکا از جمله: خودتنظیمی، خودرهبری، خودکارآمدی و توانایی بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه در هیچکدام از پژوهش‌های زیر اشاره نشده است. همچنین شایستگی شبکه‌سازی، تطبیق پذیری، جرأت ورزی، تاب آوری، داشتن مهارت در فناوری‌های نوپدید، مدیریت اضطراب و پریشانی و مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی با فراوانی بسیار کم در اکثر الگوهای اشاره شده مغفول مانده است.

در الگوهای اشاره شده بجز دانش تخصصی رشته مدیریت آموزشی که به عنوان ضرورتی در اکثر الگوها مورد تاکید قرار گرفته است، شایستگی‌های ارتباطات مؤثر و تعاملات سازنده، خلاق و نوآور بودن، توانایی انجام کار گروهی، تفکر سیستمی، انعطاف پذیری، توان خودمدیریتی، داشتن اعتماد به نفس و قدرت نقد و تحلیل شرایط با بیشترین فراوانی در اکثر الگوهای شایستگی مورد توجه بوده است.

جدول ۳. مقایسه نتایج این پژوهش (شایستگی‌های مورد نیاز مدیران آموزشی در شرایط ووکا) با پژوهش‌های

مرتبط با شایستگی مدیران آموزشی

ردیف	شایستگی‌ها	الگوی شایستگی روسای دانشگاه‌های دولتی ابراهیم، (۳۹)	شایستگی‌های پایه دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزش، (۴۰)	الگوی شایستگی مدیران دانشگاهی مبتنی بر سند دانشگاه اسلامی، (۴۱)	مدل شایستگی مدیران سازمان‌های آموزشی (۴۲)	الگوی شایستگی‌های رهبری در دانشگاه‌های دولتی، تهران، (۴۳)	الگوی شایستگی مدیران آموزش و تربیت، (۴۵)	شایستگی مدیران ستادی آموزش و تربیت، (۴۶)	مدل شایستگی مدیران آموزش عالی آمنش، (۴۷)	مدل شایستگی حرفه‌ای مدیران آمنا، (۴۸)	فراوانی
۱	انعطاف پذیر بودن	*	-	*	-	*	*	*	*	-	۶

ردیف	شایستگی ها	الگوی شایستگی روسای دانشگاه‌های دولتی امان (۳۹)	شایستگی های پایه دانش آموزان رشته‌ی مدیریت آموزش (۴۰)	سند دانشگاه اصلاح (۴۱)	الگوی شایستگی مدیران دانشگاهی مبتنی بر سند دانشگاه اصلاح (۴۲)	مدل شایستگی مدیران سازمان های آموزشی دولتی تهران (۴۳)	الگوی شایستگی های رهبری در دانشگاه‌های دولتی تهران (۴۴)	الگوی شایستگی مدیران آموزش و تربیت (۴۵)	شایستگی مدیران ستادی آموزش و تربیت (۴۶)	مدل شایستگی مدیران آموزش عالی آمزش (۴۷)	مدل شایستگی حرفه ای مدیران آمزش (۴۸)	فراوانی
۲۱	توانایی شبکه سازی	-	*	-	-	-	-	-	*	-	-	۲
۲۲	مدیریت اضطراب و پریشانی	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	۱
۲۳	آشنا با آخرین دستاوردهای مدیریت آموزشی	*	*	-	*	*	*	*	*	*	*	۸
۲۴	مدیریت آموزش و یادگیری الکترونیکی	-	*	-	-	-	-	-	-	*	*	۲
۲۵	مدیریت بحران و آسفتگی	*	-	*	*	*	*	*	*	*	*	۵

(منبع: نگارندگان)

نتیجه گیری

در این پژوهش چالش‌های مدیران آموزشی در پاسخ به همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ ذیل مؤلفه‌های «واکنش رفتاری و شرایط افراد»، «فرهنگ و ساختار نظام آموزشی»، «سیاست‌ها و برنامه درسی»،

«آمادگی نیروی انسانی»، «کیفیت آموزش» و «زیرساخت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی» شناسایی شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مدیران آموزشی آمادگی کافی برای مدیریت آموزش در شرایط واکا را نداشته‌اند. براساس این یافته، شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی برای رهبری در دنیای واکا مدنظر قرار گرفت. تأکید شد که برای موفقیت دانشجویان مدیریت آموزشی در دنیای واکا، بازنگری در برنامه‌های آماده‌سازی دانشجویان مدیریت آموزشی اهمیت دارد. در پاسخ به این نیاز شناسایی شده، پژوهش حاضر، با هدف شناسایی شایستگی‌های موردنیاز برای توسعه رهبرانی که بتوانند در دنیای واکا، به خوبی از عهده رهبری سازمان‌های آموزشی برآیند، طراحی و اجرا شد. مجموعه این شایستگی‌ها برای توسعه رهبری مدیران آموزشی در دنیای واکا در قالب چارچوب زیر سازماندهی و جمع‌بندی شده است. مسیر تشخیص شایستگی‌ها از درون به بیرون است اما چارچوب کلی شایستگی‌ها در میدانی از مختصات محیطی شامل ویژگی‌های محیط واکا معنی و مصداق پیدا می‌کند.



شکل ۲. چارچوب شایستگی‌های موردنیاز برای توسعه رهبری مدیران آموزشی در شرایط واکا (منبع: نگارندگان)

تجربه شرایط ووکا به‌ویژه در مقیاس جهانی آن در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ به ما نشان داد که دیگر مسیر گذشته پاسخگوی کافی برای آینده نیست و لازم است در مورد آنچه که تجربه کرده‌ایم عمیقاً تأمل تا بتوانیم چالش‌های شرایط ووکا را به مزیت رقابتی تبدیل کنیم. از این رو، نیاز به یک پیکربندی نو در مؤسسات آموزشی است تا برای مدیریت سازمان‌های آموزشی دانش‌آموختگانی تربیت کنیم که قادر به پاسخگویی و انطباق با پیچیدگی‌های عصر خود باشند. داشتن سواد آینده و برنامه ریزی مبتنی بر آن، ضمن کمک به شناسایی شایستگی‌هایی که رهبران ممکن است به آن نیاز داشته باشند، اعتماد به نفس بیشتری را در رهبران برای مواجهه با موقعیت جدید ایجاد و به آن‌ها کمک می‌کند تا چالش‌های احتمالی را پیش‌بینی و تصمیم‌گیری به‌موقع و اثربخشی داشته باشند.

بعضی ویژگی‌های اشاره شده در این پژوهش از جمله ارتباطات مؤثر و تعاملات سازنده، توانایی انجام کارگروهی، توانایی بهره‌گیری از ظرفیت‌های جامعه و توانایی شبکه‌سازی در شرایط ووکا به نوعی اشاره به پاسخ جمعی به مشکلات آموزش در حال و آینده دارد. در همین راستا آزرین (۲۰۲۰) شرایط ووکا را فرصتی برای استفاده از استعدادها و نقاط قوت ظرفیت جمعی می‌داند (۴۸). همچنین به باور چاولا و لنکا (۲۰۱۸) به آغوش کشیدن محیطی بی‌ثبات، نامطمئن، پیچیده و مبهم و همچنان امیدوار ماندن، مستلزم اعتماد به نفس، مثبت‌اندیشی، شجاعت و خلاقیت زیادی است (۴۹). بیشتر برنامه‌های درسی مصوب در ایران برای شرایط عادی و مبتنی بر کارگردهای معمول و مورد انتظار از کلیت آن رشته و نظام آموزشی در سطوح مختلف تدوین شده‌اند (۵۰). از این رو برای افزایش تاب‌آوری و توانمند کردن مدیران آموزشی در شرایط ووکا لازم است برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی با تأکید بر شایستگی‌های اجتماعی - عاطفی ارائه شود تا قدرت بهزیستی آن‌ها در شرایط بحران را بهبود بخشد و آنان را برای روزهای سخت آماده کند. به باور هادر و همکاران (۲۰۲۰) اگر در طول تحصیل به شایستگی‌های اجتماعی - عاطفی توجه نشود و چرخه استرس و کنار نیامدن با آن و درخواست توجه و کمک و پاسخ ندادن به آن تکرار شود ممکن است این موضوع به یک مشکل طولانی مدت برای دانشجویان در زندگی حرفه‌ای و شخصی تبدیل شود.

منابع

1. Hadar L.L, Ergas O, Alpert B, Ariav T. Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis, *European Journal of Teacher Education* 2020; 43(4).

2. Laukkonen R, Biddel H, Gallagher R. Preparing Humanity for Change and Artificial Intelligence: Learning to Learn as a Safeguard against Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity. 2019. Paris: OECD Publishing.
3. MGIEP. "Rethinking Learning - a Review of Social and Emotional Learning for Educational Systems." Accessed July 1 2021.
4. Toquero C. M. Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 2020; 5(4), em0063.
5. Rodrigues M, Franco M, Silva R. COVID-19 and Disruption in Management and Education Academics: Bibliometric Mapping and Analysis. *Sustainability*, 2020; 12(18)7362.
6. Bywater J, Lewis J. Leadership: What competencies does it take to remain engaged as a leader in a VUCA world? *Assessment & Development Matters*, 2019; 11(3).
7. Horney N, Pasmore B, O'Shea T. Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *People & Strategy*, 2010; 33 (4).
8. Lawrence K. Developing Leaders in a VUCA Environment. UNC Kenan-Flagler Business School. 2013
9. Izumi T, Sukhwani V, Surjan A, Shaw R. "Managing and responding to pandemics in higher educational institutions: initial learning from COVID-19", *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 2021; 12(1), 51-66.
10. Sergeeva M, G, Pugachev I, A, Ippolitova N V, Parfenov S. U, Kalinina J. M, Paklina A, V, Sapfirov S. L. Professional competence principle in context of future profession. *Espacios*, 2018; 39(38), 5.
11. Strielkowski, W.; Wang, J. (2020). An Introduction: COVID-19 Pandemic and Academic Leadership. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020; 441, 1-4.
12. Ahanchian M. Introduction to Educational Management. Tehran. Nashre Ney Publication.
13. Deloitte. COVID-19 impact on higher education confronting financial challenges facing colleges and universities. 2020.
14. Hameed, Sh. & Sharma V. A Study on Leadership Competencies of the Generation Z in a VUCA World. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 2020; 29(9), 2379-2393.
15. Johansen, R. (2012) *Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*. Berrett-Koehler Publishers. 2 Edition.
16. Bennett, N., & Lemine, J. G. What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 2014; 57 (3), 311-317.

17. Shaffer, S. L., & Zalewski, M. J. Career Advising in a VUCA Environment. *The Journal of the National Academic Advising Association*, 2011; 31 (1), 13-20.
18. Kinsinger, P., & Walch, K. Living and leading in a VUCA world. 2012, Thunderbird University.
19. Moore, D. L. The Experience of Strategic Thinking in a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous (VUCA) Environment. 2014 (Publication No. 3633614) [Doctoral dissertation, The George Washington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
20. Drucker, P. *Managing in the Next Society*. 2012, Oxford: Rutledge.
21. Schilling, P., Thill, S., & Brauch, J. A new generation of employees and technology How leadership needs to evolve to handle tomorrow's challenges. *Inside Magazine*. 2015; (15), 1-6.
22. Sullivan, J. VUCA: The new normal for talent management and workforce planning. *Ere.net*. 2012.
23. Kail, E. Leading effectively in a VUCA environment: C is for complexity. 2010, HBR Blog Network.
24. Gandhi, L. Human Resource challenges in VUCA and SMAC business environment. *Journal of Management; Bhubaneswar* 2017; 10(1), 1-5.
25. Schulze, H., & Bals, L. Implementing Sustainable Purchasing and Supply Management (SPSM): A Delphi Study on Competences Needed by Purchasing and Supply Management (PSM) Professionals. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 2020; 26(4), [100625].
26. Spencer, L. and Spencer, S. (1993) *Competence at Work: A Model for Superior Performance*. Wiley.
27. Delamare Le Deist F. & Winterton J. (2005) What Is Competence? *Human Resource Development International*, 2005; 8(1), 27-46.
28. Fischer, K.W., Bullock, D. H., Rotenberg, E. J. and Raya, P. *The dynamics of competence: how context contributes directly to skill*, in: R. H. Wozniak and K. W. Fischer (Eds) *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*, 1993; pp. 93 – 117 (Hillsdale, NJ: Erlbaum).
29. Sandberg, J. Competence – the basis for a smart workforce, in: R. Gerber and C. Lankshear (Eds) *Training for a Smart Workforce*, 2000; pp. 47 – 72.
30. McClelland, D. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 2014; 1 (20): 321-330.
31. George, B. VUCA 2.0: A Strategy For Steady Leadership In An Unsteady World. 2017, Forbes.
32. Joshi, M., Chauhan, A., Kumar, A., & Abidi, S. Leader-Manager vs a Manager-Leader in a VUCA Business World. 2018, ResearchGate.
33. Bawany, S. *NextGen Leaders for A VUCA World*, 2016.

34. Shliakhovchuk, E. (2021) after cultural literacy: new models of intercultural competency for life and work in a VUCA world, *Educational Review*, 2021; 73:2, 229-250.
35. Corbin J. & Strauss A. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2015, Sage Publications, 4 Edition.
36. The Health Canada and Public Health Agency of Canada Research Ethics Board. *Science Advice and Decision Making [science-research]*. Retrieved June 15, 2021.
37. *Research Methodology. Ethical Considerations [research-methodology]*. Retrieved June 15, 2021.
38. ENAGO. *What are the ethical considerations in research design [academy]*. Retrieved June 15, 2021.
39. Rezayat Gh, yaminidozi-sorkhabi M, kiamanesh A, Nava-Ebrahim A. Designing a competency model for presidents of public universities in Iran. *Quarterly Journal of Higher Education Association of Iran*. 2011; 4(1): 47-84.
40. Farzaneh M, Zeynabadi H, yazdani Z. Investigate the Basic Competencies of Educational Administration Graduates and Assessing its Effectiveness in Tehran Public Universities. *Journal of New Approaches in Educational Administration*. 2018; 9(2): 23-50.
41. Gholipoor R, Seyyedjavadin S, Roozbahan M. Designing the competence model of academic managers based on the document of Islamic University. *journal of resource management in the police force*. 2018; 6(22): 1-35.
42. Goudarzi M, Soltani I. Designing a model of competency indicators for managers in educational organizations (case study: Payam Noor University). *Journal of Sociology of Education*. 2018; 7: 109-131.
43. Emami-Meibodi A, Rahimian H, Abbaspoor A, Ghiasi-Nodoshan S. Designing a model of leadership competencies in public universities in Tehran. *Human Resource Management Research Quarterly of Imam Hossein University*. 2019; 11(2), 137-166.
44. Khanifar H, Ebrahimi S, Seyfi A, Fayyazi M. Designing a competency model for educational managers to be used in the evaluation and development center. *Scientific Quarterly Journal of School Management*. 2020; 8(2): 118-139.
45. Mohammadi A, Zolfaghari-Zafarani R, Navid-Adham M, Toorani H. Analysing the competency criteria of the staff managers of the education headquarter in the level of leadership and management subsystem: a qualitative study report. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*. 2020; 7(24): 25-50.
46. Malekinejad P, Ziaeean M, Ziaeean M. Designing a new framework for the competence model of higher education managers with the integrated

- approach of ISM and SEM. *Journal of Quality & Standard Management*. 2020; 10(1):101-129.
47. Astereki S, Mehrdad H, Ghobadiyan M. Components and Characteristics of the Professional Competency Model among Educational Administrators. *Propósitos y Representaciones*. 2021; 9(SPE2), e1088.
 48. Azorín C. (2020), "Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. 2020; 5(3): 381-390.
 49. Chawla S, Lenka U. Leadership in VUCA Environment, Flexible Strategies in VUCA Markets. 2018; pp 213–224.
 50. Ghaderi A, Mahram B, Saeedi-Rezvani M, Noghani-dokhtbahmani M, Karami M. Analyzing Curriculum Theories Based on Miller's Taxonomy to Identify an Appropriate Theoretical Framework for Designing Crisis-based Curricula. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*. 2019; 7(13): 261-298.

شناسایی و رتبه‌بندی عوامل اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی

حمیدرضا نعمت الهی^۱

ندا محمداسماعیلی^۲

آرین قلی پور^۳

سعید پاکدل^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۵/۷)

چکیده

اخیراً توجه زیادی به آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی شده است این نظام آموزشی از عواملی تشکیل شده است که تأثیر بسزایی در موفقیت فرایند آموزش الکترونیکی دارند و منجر به ارتقا یا کاهش کیفیت سیستم آموزش الکترونیکی می‌شود. این مقاله با بهره‌گیری از روش آمیخته ابتدا با استفاده از روش تحلیل مضمون، به دنبال ارائه دسته‌بندی جامعی از عوامل اثربخش در سیستم آموزش الکترونیکی بوده و سپس با استفاده از روش تاپسیس به دنبال رتبه‌بندی آن عوامل بوده است. از دیدگاه هدف، پژوهشی کاربردی و از نظر زمان پژوهش مقطعی است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش کارکنان، اساتید و دانشجویان مقاطع مختلف در رشته‌های گوناگون دانشگاه تهران بوده‌اند که به‌صورت هدفمند و از نوع حداکثر تنوع انتخاب شده و بعد از اشیاع نظری به تعداد ۱۵ نفر رسیدند. گردآوری داده‌ها نیز از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. با تحلیل یافته‌های به‌دست‌آمده ۴۳ مضمون سازمان‌دهنده از کدها استخراج شد که با فرایند رفت‌وبرگشت محققین به ۶ مضمون اصلی یا فراگیر دست یافتند. در نتیجه رتبه‌بندی نیز عوامل: استانداردسازی آموزش الکترونیکی، تعامل محتوا، مستندسازی و نظارت بر آموزش و عوامل پداگوژی و طراحی آموزشی داری بیشترین تأثیر و عوامل: افزایش سودمندی درک شده، ارتقا فردی و مهارتی و یادگیری شبکه‌ای دارای کمترین تأثیر هستند.

کلیدواژه‌ها: آموزش الکترونیکی، یادگیری، بهبود آموزش الکترونیکی، اثربخشی آموزش الکترونیکی، روش

آمیخته

^۱ کارشناسی ارشد، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hr.nematollahi@ut.ac.ir

^۲ استادیار، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

nedaesmaeili@ut.ac.ir

^۳ استاد، گروه رهبری و سرمایه انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. agholipor@ut.ac.ir

^۴ نایب‌رئیس انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی. pakdels@gmail.com

مقدمه

پدیده تحول دیجیتال که امروزه مورد استقبال قرار گرفته است (۱،۲) عاملی مهم در شکل‌گیری آموزش الکترونیکی است و اکنون چند سالی است که مؤسسات آموزش عالی را نیز همراهی می‌کند (۳). آموزش الکترونیکی به این معنی است که دانشجویان از نظر فیزیکی از مربیان فاصله دارند و به روش‌هایی برای ارائه و تعامل نیاز دارند (۴،۵). این تعامل بین دانشجویان و اساتید به واسطه فناوری صورت می‌گیرد و با طراحی محیط‌های یادگیری (به‌عنوان مثال فضایی که در آن یادگیری و تعامل اتفاق می‌افتد) مناسب می‌توان تأثیر قابل توجهی بر نتایج یادگیری و عملکرد دانشجویان داشت (۶،۷). آموزش الکترونیکی برای دهه‌ها مورد مطالعه و توجه قرار گرفته بوده است؛ اما هم‌اکنون سیستم آموزش الکترونیکی اثربخش و کارا که نتیجه طراحی عوامل مؤثر و برنامه‌ریزی دقیق آموزشی است مورد توجه قرار گرفته است (۸،۹). برای مطالعه و بررسی عوامل اثربخش آموزش‌های الکترونیکی از ابعاد گوناگونی می‌توان ورود کرد، اثربخشی آموزش الکترونیکی به معنای حصول هدف از آموزش و یادگیری دانشجویان و فهم مطالب دوره‌های آموزشی است (۱۰،۱۱). اما این اثربخشی از جهت گوناگون مانند ارزیابی کیفیت سیستم آموزش الکترونیکی (۱۲)، قابلیت استفاده از سیستم آموزش الکترونیکی (۱۳)، کارایی و بهره‌ور بودن سیستم (۱۴) و یا رضایت کاربر از آموزش الکترونیکی (۱۵)، مورد بررسی قرار می‌گیرد که در اکثر پژوهش‌ها بررسی کیفیت و قابلیت استفاده در راستای هم به کار برده شده و به رضایت ختم می‌شود (۱۶،۱۷). از این رو سنجش عوامل اثربخش ما را در شناخت سیستمی از آموزش الکترونیکی که کارا و باکیفیت و مورد استفاده باشد یاری می‌کند (۱۸).

با نگاه به مطالعات صورت‌گرفته در حوزه آموزش الکترونیکی، از سال ۲۰۰۱ که با تمرکز بر قصد استفاده، پذیرش، قابلیت استفاده، محتوای دوره و سفارشی‌سازی آغاز شد و بعداً برای کسب رضایت و اثربخشی بیشتر از سال ۲۰۰۷ تکامل یافت (۱۹،۲۰). اخیراً، از سال ۲۰۱۳، مطالعات بر روی "موفقیت کلی آموزش الکترونیکی و چگونگی تأثیر ویژگی‌های دانشجویان بر یادگیری الکترونیکی" متمرکز شده‌اند (۲۱،۲۲). به طور کلی، مطالعات قبلی بیشتر در مورد خود فناوری، مورد توجه قرار گرفته بودند، با این حال، با افزایش قابلیت اطمینان و در دسترس بودن فن آوری، تحقیقات اخیر بیشتر بر نگرش‌ها و تعاملات دانشجویان و مربیان و مؤلفه‌های کیفی متمرکز شده است که نقش حیاتی در موفقیت سیستم آموزش الکترونیکی ایفا می‌کنند (۲۳-۲۵).

اگرچه تحقیقات بسیاری در زمینه ابعاد و عوامل اثربخش سیستم آموزش الکترونیکی انجام شده است، اما بر مبنای آنچه بیان شد شناسایی عواملی که در اثربخشی و افزایش بهره‌وری سیستم آموزش الکترونیکی مؤثر باشند و به صورت جامع از عوامل نرم‌افزاری تا سخت‌افزاری، عوامل انسانی تا غیرانسانی و... دسته‌بندی شده باشند و همچنین این عوامل جهت پیاده‌سازی و اولویت‌جایی‌سازی رتبه‌بندی شده

باشند تا از منظر در صدر قرارگرفتن از جهت صرف زمان و هزینه در اولویت انجام باشند، پژوهشی صورت نگرفته است. از این رو این پژوهش درصدد آن است که به شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اثربخش آموزش الکترونیکی بپردازد تا با ارائه دسته‌بندی از این عوامل به بهبود سیستم آموزش الکترونیکی دانشگاه‌ها کمک کند. در واقع سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که عوامل تأثیرگذار در افزایش اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی چه هستند؟ و کدام عوامل از اهمیت بیشتری برخوردارند؟

پیشینه نظری پژوهش

آموزش الکترونیکی و عوامل اثربخش آن

آموزش الکترونیکی از ترکیب دوکلمه آموزش و الکترونیکی ساخته شده است (۲۲،۲۶،۲۷). آموزش در تعریفی کلی به معنی فراهم کردن موقعیت‌هایی برای یادگیری است (۲۸). از طرف دیگر واژه الکترونیکی هم خود دامنه بسیار زیادی را در بر می‌گیرد. با این حال در این ترکیب، منظور از الکترونیکی به طور خاص استفاده از کامپیوتر و مشتقات آن است که اصطلاحاً دیجیتالی هستند (۲۹-۳۱). منشأ اصطلاح آموزش الکترونیکی قطعی نیست درحالی‌که برخی از نویسندگان به طور صریح آموزش الکترونیکی را تعریف می‌کنند، برخی دیگر در مقاله خود به تعریف یا دیدگاه خاصی از آموزش الکترونیکی نپرداخته‌اند (۳۲،۳۳). به طور خاص، نویسندگانی مانند نیکولز (۲۰۰۳) آموزش الکترونیکی را استفاده از ابزارهای تکنولوژیکی که مبتنی بر وب هستند و کاملاً قابلیت دسترسی دارند، توصیف می‌کند (۳۴).

اثربخشی مفهومی است که مدیر از راه اعمال صحیح مدیریت به دست می‌آورد و به‌صورت بازده کار ارائه می‌کند (۳۵). تعریف اثربخشی عبارت است از میزان موفقیت شخص یا سازمان یا سیستمی در برابر وظایف و نقش‌هایی که به او محول شده است (۳۵-۳۷). در مورد مفهوم اثربخشی آموزش تعریف جامع و مشخصی وجود ندارد؛ زیرا فرایند دستیابی به آن و سنجش نوع اثربخشی، کار دشواری است. ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی اینکه تا اندازه‌ای بتوانیم تعیین کنیم آموزش‌های انجام شده تا چه حد به ایجاد مهارت‌های موردنیاز و اهداف از قبل تعیین شده برای فرد یا سیستم به‌صورت عملی و کاربردی منجر شده است (۳۸-۴۰). اثربخشی آموزش یعنی: تعیین میزان تحقق اهداف برنامه‌های آموزشی (۴۱)، تعیین نتایج قابل مشاهده از دانشجویان در اثر آموزش‌های اجراشده (۴۲)، تعیین میزان انطباق رفتار دانشجویان با انتظارات برنامه‌های آموزشی و تحصیلی (۴۳) و تعیین میزان درست انجام دادن فعالیت‌ها و وظایفی که موردنظر آموزش بوده و تعیین میزان توانایی‌های ایجاد شده در اثر آموزش‌ها برای دستیابی به اهداف (۴۴). با توجه به مباحث بالا باید گفت که اثربخشی آموزش از طریق بررسی کارایی درونی و برونی نظام آموزشی مشخص می‌شود. یعنی اگر بتوانیم کارایی درونی و برونی سیستم آموزشی طراحی شده را اصلاح کنیم تقریباً اثربخشی آموزش تضمین می‌شود (۴۵،۴۶). برای سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی باید از برنامه‌های ارزشیابی آموزشی استفاده کرد. دستیابی به یک برنامه آموزش الکترونیکی اثربخش با کسب

مهارت و خودکارآمدی رایانه، سهولت استفاده، سودمندی درک شده، تعامل، حضور اجتماعی و دستاورد آموزش الکترونیکی نشان داده می‌شود (۳۵،۴۳،۴۴). به طور کلی؛ می‌توان نتیجه گرفت که توجه به زیرساخت‌های آموزش الکترونیکی مهم‌ترین عامل در تعیین اثربخشی این دوره‌ها خواهد بود (۴۵،۴۷)، به عبارت دیگر آموزش زمانی اثربخش خواهد بود که آموزش اثربخش طراحی و اجرا گردد (۳۵)؛ بنابراین هر قدر به چهار عامل فن آوری و خدمات پشتیبانی، محتوا، مدرس و کیفیت و شیوه‌های یادگیری در آموزش‌های الکترونیکی توجه گردد به همان میزان بر اثربخشی این آموزش‌ها افزوده خواهد شد (۴۰،۴۸). اهمیت کیفیت و شیوه‌های یادگیری، رضایت از کیفیت و شیوه‌های یادگیری، اهمیت فن آوری به کار رفته، پشتیبانی از فن آوری به کار رفته و پشتیبانی محتوای دوره‌های الکترونیکی، اهمیت نقش مدرس دیگر دلایل مهم در تعیین میزان اثربخشی آموزش الکترونیکی هستند (۳۵،۴۴،۴۵). مهم‌ترین عوامل و شاخص‌هایی که در تعیین میزان اثربخشی آموزش الکترونیکی تأثیرگذار هستند تا حدودی در بعضی ابعاد در مطالعات گوناگون یکسان هستند؛ اما در مواردی با هم متفاوت هستند (۴۹،۵۰). سان‌در پژوهش خود به بررسی عوامل مهم تأثیرگذار بر اثربخشی دوره‌های آموزش الکترونیکی پرداخت که در ادامه به تشریح این عوامل می‌پردازیم:

بعد یادگیرنده: ۱- نگرش زبان‌آموزان نسبت به رایانه ۲- اضطراب رایانه‌ای زبان‌آموزان ۳- خودکارآمدی اینترنت فراگیر

بعد مدرسان: ۱- به موقع بودن پاسخ مربی ۲- نگرش مربی نسبت به فناوری

بعد دوره: ۱- انعطاف‌پذیری دوره آموزش الکترونیکی ۲- کیفیت دوره آموزش الکترونیکی

بعد فناوری: ۱- کیفیت فناوری ۲- کیفیت اینترنت

بعد طراحی: ۱- دریافت مفیدبودن ۲- درک سهولت استفاده

بعد محیطی: ۱- تنوع در ارزیابی ۲- درک متقابل یادگیرنده با دیگران (۵۱).

ارزیابی آموزش الکترونیکی و بهبود سیستم آموزش الکترونیکی

کیفیت آموزش در دوره‌های آموزش الکترونیکی تابع عوامل متعددی است. این عوامل و عناصر به هم مرتبط و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (۵۲). در ارزشیابی محیط‌های آموزش الکترونیکی باید علاوه بر جنبه‌های مدیریتی، جنبه پداگوژیک و فناورانه نیز در ارتباط با همدیگر مدنظر قرار گیرد. تعیین هدف‌های ارزشیابی کیفیت سیستم آموزش الکترونیکی می‌تواند، ارزشیاب را از برخی اشتباه‌های متداول دور سازد (۵۳،۵۴). عده‌ای بر ابعاد پداگوژیک و ارزشیابی کیفیت عناصر مربوط به آن تأکید دارند و عده‌ای دیگر بر ارزشیابی کیفیت بعد فناوری و عناصر مربوط به آن متمرکز شده‌اند (۵۵،۵۶). عده‌ای دیگر نیز مانند

¹ sun

هائو و باریچ (۲۰۰۹) معتقدند برای ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزش الکترونیکی باید به هر سه بعد به صورت جامع نگاه کرد. هائو و باریچ با استفاده از دیدگاه سیستمی برای ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی به نحوه تأثیر عناصر دوره الکترونیکی بر یکدیگر و نحوه تأثیر آنها بر کیفیت دوره الکترونیکی توجه دارند (۵۷). تصمیم‌های مربوط به راه‌اندازی، طراحی، توسعه و نگهداری دانشگاه‌های الکترونیکی دربرگیرنده سه جنبه؛ مدیریتی، فنی و پداگوژیک است (۲۸،۵۸). این سه جنبه باید در ارزشیابی کیفیت آموزش‌های دانشگاه‌های الکترونیکی نیز مدنظر قرار گیرد. با توجه به این جنبه‌ها، برای بهبود کیفیت آموزش الکترونیکی باید عناصر زیر و ویژگی‌های آنها را مدنظر قرار داد:

۱- کیفیت محتوای الکترونیکی. محتوای الکترونیکی یکی از دروندا‌های نظام آموزشی دانشگاه‌های الکترونیکی است و برای ارزشیابی کیفیت آن باید به ملاک‌هایی همچون؛ میزان علمی بودن محتوا، معماری محتوا، استفاده مناسب از چندرسانه‌ای و جنبه‌های فنی توجه کرد (۶۱-۵۹).

۲- طراحی برنامه درسی دوره. طراحی برنامه درسی به نحوه تأثیرگذاری مبانی بر عناصر و شکل‌دهی روابط بین آنها اطلاق می‌شود که در ارزشیابی کیفیت آن در دانشگاه‌های الکترونیکی باید نحوه طراحی دوره، واحدها و درس‌ها، فعالیت‌ها و راهبردهای آموزشی، ارتباط و تعامل، منابع و مواد یادگیری، ارزشیابی از یادگیرنده و بازخوردها به دقت مورد توجه قرار گیرد (۶۴-۶۲).

۳- فناوری. فناوری بستر پیاده‌سازی طرح آموزش در دانشگاه الکترونیکی است و در ارزشیابی کیفیت آن باید به معماری فناوری دوره، رابط‌های گرافیکی، نیازهای فناورانه، عاملیت چندگانه، قابلیت دسترسی و پشتیبانی فنی فناوری توجه شود (۶۷،۶۵،۳۳).

۴- مدیریت دوره. برای ارزشیابی کیفیت مدیریت در دانشگاه‌های الکترونیکی باید ساختار سازمانی، فعالیت‌های برنامه‌ریزی و امور اجرایی سازمان آموزش الکترونیکی مدنظر قرار گیرد (۶۹،۶۸،۶۴،۱۳).

۵- پشتیبانی از یادگیرنده. در محیط‌های یادگیری الکترونیکی باید زمینه مناسبی برای پشتیبانی از یادگیرنده فراهم شود (۷۱،۷۰). در ارزشیابی کیفیت این نوع پشتیبانی می‌توان؛ مکانیزم‌های مربوط به پشتیبانی اداری، پشتیبانی آموزشی و پشتیبانی فنی از یادگیرندگان را مدنظر قرار داد (۷۳،۷۲).

۶- پشتیبانی از یاددهنده (استاد). اساتید الکترونیکی برای اجرای اثربخش نقش خود به پشتیبانی‌های گوناگون نیاز دارند. برای ارزشیابی کیفیت این پشتیبانی‌ها بایستی به شیوه‌ها و اقدام‌هایی که برای راهنمایی و کمک به اساتید در طراحی آموزش، پشتیبانی اداری و خدماتی موردنیاز است، توجه شود (۷۶-۷۴).

۷- ارزشیابی از دوره. تعبیه شیوه‌های ارزشیابی مداوم و مرتبط می‌تواند گامی در جهت تضمین کیفیت دوره‌های آموزش الکترونیکی محسوب شود (۷۷،۲۷). از این رو برای ارزشیابی کیفیت این عامل می‌توان

به کیفیت شیوه اجرای ارزشیابی تکوینی، شیوه اجرای ارزشیابی پایانی، رضایت یادگیرنده در ارتباط با عملکرد استاد و ارزشیابی از رضایت یادگیرنده از دوره را مدنظر قرار داد (۹۱-۸۷، ۶۰).

پیشینه تجربی پژوهش

در این بخش تعدادی از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام شده که در حوزه آموزش الکترونیکی و عوامل مؤثر بر آن است، معرفی می‌شوند و در پایان نوآوری طرح پژوهش حاضر نسبت به پژوهش‌های گذشته و هدف اصلی پژوهش تشریح می‌شود.

انکارناکیون و همکاران^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان تأثیر و اثربخشی آموزش الکترونیکی بر آموزش و یادگیری، دریافتند که عوامل اثرگذار بر افزایش اثربخشی آموزش الکترونیکی عبارت‌اند از: زیرساخت‌های فناورانه، توجه به سبک یادگیری دانشجویان، همسو بودن اهداف آموزشی با انگیزش دانشجویان، استفاده از ملزومات متناسب با آموزش الکترونیکی (۸۲). ایمان عبدالوهاب محمود^۲ (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان تأثیر شیوه‌های یادگیری الکترونیکی در طول همه‌گیری کووید ۱۹ بر افزایش مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دریافت که هیچ تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمرات ارزیابی اعضای نمونه از نقش شیوه‌های تدریس الکترونیکی در طول همه‌گیری کرونا در افزایش مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی آنها به دلیل متغیر عمده وجود ندارد (۸۳). یومی لو، جین پینگ لین و یی یانگ^۳ (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان انگیزه و عملکرد دانشجویان با یادگیری خودتنظیمی آنلاین: عواملی برای بهبود سیستم آموزش الکترونیکی نتیجه گرفتند که تداوم خودتنظیمی به‌عنوان یک عامل مهم برای یادگیری موفق دانشجویان در محیط یادگیری آنلاین شناخته می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که سه نیاز اساسی بانگیزه درونی مرتبط است، درحالی‌که تنها دو نیاز، یعنی ارتباط و شایستگی درک شده، بانگیزه بیرونی مرتبط است (۸۴). کریشنا رگمی و لیندا جونز^۴ (۲۰۲۰) در پژوهششان با عنوان بررسی سیستماتیک عوامل مؤثر بر آموزش الکترونیکی در آموزش علوم بهداشتی به این نتیجه رسیدند که عواملی مانند: توجه به انگیزه و انتظارات فراگیران؛ استفاده از فناوری کاربرپسند؛ و قرارداد دانشجویان در مرکز آموزش را به عنوان عوامل مؤثر در آموزش الکترونیکی شناسایی کرده است. هرمیدا^۵ (۲۰۲۰) نیز دریافت که چگونه نگرش، انگیزه، خودکارآمدی و استفاده از فناوری نقش مهمی در مشارکت شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان در سیستم آموزش الکترونیکی دارد (۸۵).

¹ Encarnacion et al

² Eman AbdulWahab Mahmoud

³ Yumei Luo, Jinping Lin & Yi Yang

⁴ Krishna Regmi and Linda Jones

⁵ Hermida

محمدحسن عبدالهی، سجاد غلامی ترکسلویه و مهدی عباسیان (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان مدل عوامل مؤثر در اثربخشی آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی عمومی در شرایط همه‌گیری کرونا دریافتند که هشت عامل شامل شیوه ارزشیابی مختلف، طراحی و ارائه تمرینات متناسب و متنوع باتوجه به ماهیت درس تربیت‌بدنی، استفاده از امکانات مناسب، گرفتن بازخورد از دانشجویان، توجه به زمان‌بندی تمرینات و کلاس‌ها، توجه به نحوه ارائه مطالب و محتوای الکترونیکی، بیان نکات جانبی در روش تدریس آنلاین، توجه به ماهیت اصلی دروس تربیت‌بدنی به‌عنوان عوامل مؤثر بر اثربخشی آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی معرفی شدند (۸۶). مائده زارعی ساروکلانی، غلامرضا شمس، مرتضی رضایی زاده و محمد قهرمانی (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان تعیین‌کنندگان اثربخشی یادگیری الکترونیکی: مطالعه‌ای کیفی، نتیجه گرفتند که به این نتیجه دریافتند که «تسهیلگری فرایند یادگیری»، «ایجاد انگیزه و علاقه در یادگیرنده»، «دانش مدرس» و «ویژگی‌های روان‌شناختی مدرس» از عوامل مؤثر در تعیین اثربخشی یادگیری الکترونیکی از سوی مدرس یادگیری الکترونیکی هستند (۸۷) و هاشم محمدی، محمد نور رحمانی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای با عنوان شناسایی عوامل مؤثر در موفقیت دوره‌های آموزشی الکترونیکی نتیجه گرفتند که نتایج حاصل نشان داد که در بعد عوامل سازمانی، مؤلفه تعهد مدیریت، بعد عوامل فنی، مؤلفه امکانات سخت‌افزاری و بعد عوامل آموزشی، مؤلفه برنامه‌ریزی، بیشترین تأثیر در موفقیت دوره‌های آموزشی الکترونیکی داشتند. نتایج کیفی نشان داد؛ عوامل سازمانی، فنی و آموزشی باعث موفقیت دوره‌های آموزشی الکترونیکی می‌شوند (۸۸).

طبق جمع‌بندی پیشینه پژوهش، در ارتباط با بحث کلی آموزش الکترونیک به دلیل اهمیت زیادی که در دو سال اخیر پیدا کرده است، مطالعات گوناگونی انجام شده است، چه در سطح ملی و چه در سطح بین‌المللی. پژوهش‌های صورت‌گرفته از چند منظر دارای خلا و کاستی هستند:

۱- پژوهش‌های صورت‌گرفته در سال‌های قبل از سال ۱۳۹۹ بیشتر در زمینه دوره‌های آموزش الکترونیکی دانشگاه‌ها صورت‌گرفته که تعداد محدودی دانشجو را دارا بوده و به انتخاب خود دانشجویان در انتخاب رشته، انتخاب شده است، از این‌رو جامعیت کافی و همه‌جانبه را ندارد و مختص دوره‌های آموزش مجازی برخی از دانشگاه‌هایی است که این دوره‌ها را برگزار می‌کردند.

۲- پژوهش‌های جدیدتر که در زمینه آموزش الکترونیکی و همه‌گیری آن در دانشگاه‌هاست نیز از چند منظر کاستی دارد. الف) بیشتر در یک دانشکده یا یک‌رشته از دانشگاه مورد بررسی قرار گرفته است که همین دلیلی بر عدم جامعیت است. ب) آموزش الکترونیکی را از دیدگاه کارکنان یا اساتید سنجیده‌اند که به دلیل محدود بودن جامعه و انجام مطالعات صرفاً کیفی، دیدگاه دانشجویان که کاربر و عضو اصلی جامعه آموزشی هستند مورد بررسی قرار نگرفته است. ج) پژوهش‌های دیگر نیز اغلب شرایط کرونا و

تأثیر آن را بر آموزش سنجیده‌اند و به‌صورت کل خودآموزش الکترونیکی را مورد بررسی قرار نداده‌اند (بازه زمانی محدودی را در نظر گرفته‌اند).

۳_ بیشتر تحقیقات طبق مطالب گفته شده در بالا در مورد مزایا و معایب آموزش الکترونیکی و پیشنهادهای برای نزدیک‌تر کردن آن به حالت قابل‌استفاده است؛ اما برای تعیین عوامل اثربخش برای پیاده‌سازی آموزش الکترونیکی، پژوهشی کاربردی صورت نگرفته است.

۴- پژوهش‌های صورت‌گرفته از منظر روش کمی نیز بیشتر از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته متناسب با حوزه پژوهش خود استفاده کرده‌اند و مطالعه آمیخته‌ای که به شناسایی و رتبه‌بندی عوامل اثربخش سیستم آموزش الکترونیکی بپردازد یافت نشد.

روش‌شناسی پژوهش

در این مقاله از روش آمیخته اکتشافی بهره گرفته شده است. ابتدا با استفاده از روش تحلیل مضمون به شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی پرداخته شد و سپس از رویکرد کمی و روش تاپسیس برای رتبه‌بندی این عوامل استفاده گردیده است. به دلیل شناسایی عوامل همه‌جانبه اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی، استفاده از روش تحقیق کیفی برای شناسایی و درک عمیق از مؤلفه‌های سیستم اثربخش آموزش‌های الکترونیکی ضروری بود. از این رو ۵ دانشجوی دانشگاه تهران که تجربه استفاده از کلاس‌های آموزش الکترونیکی را داشتند، ۶ عضو هیئت‌علمی و ۴ نفر از کارشناسان بخش آموزش الکترونیکی طبق روش نمونه‌گیری هدفمند و از نوع حداکثر تنوع (Maximum Diversiyt) تا رسیدن به اشباع نظری، به این صورت که بعد از انجام ۱۵ مصاحبه داده‌های گردآوری شده به میزانی بود که نیازی به گردآوری داده‌های جدید احساس نمی‌شد، انتخاب شدند. در این روش هر مصاحبه‌شونده در پایان مصاحبه یک یا چند نفر را به‌عنوان افراد مطلع و مناسب برای انجام مصاحبه بعدی معرفی کرد که با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته اطلاعات از آن‌ها جمع‌آوری گردید. اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان در جدول زیر آمده است.

جدول ۱. مشارکت‌کنندگان تحقیق

ردیف	مسئولیت	مدرک تحصیلی	جنسیت	سن
۱	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکتری مدیریت	مرد	۴۷
۲	مسئول آموزش دانشکده مدیریت و حسابداری	کارشناسی ارشد	مرد	۴۱

ردیف	مسئولیت	مدرک تحصیلی	جنسیت	سن
۳	مسئول آموزش دانشکده	کارشناسی ارشد	زن	۴۰
۴	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکتری مهندسی صنایع	زن	۴۵
۵	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکتری اقتصاد	مرد	۴۶
۶	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکتری تربیت‌بدنی	مرد	۴۰
۷	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکتری زیست‌شناسی	زن	۴۳
۸	مسئول امور آموزشی	کارشناسی ارشد مدیریت	مرد	۴۱
۹	دانشجو	کارشناسی ارشد مدیریت دولتی	زن	۲۶
۱۰	دانشجو	دکتری روان‌شناسی	زن	۳۲
۱۱	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکتری ادبیات	مرد	۴۴
۱۲	معاونت آموزشی دانشگاه	دکتری	مرد	۴۲
۱۳	دانشجو	کارشناسی ارشد حقوق	مرد	۲۵
۱۴	دانشجو	دکتری مهندسی کامپیوتر	مرد	۳۰
۱۵	دانشجو	دکتری کارآفرینی	زن	۲۸

رونوشت‌های مصاحبه‌ها نیز توسط پژوهشگر دوم تهیه شد. برخی صاحب‌نظران روش‌شناسی کیفی، مفهوم «قابلیت اعتماد» را جایگزین مناسبی برای شاخص روایی و پایایی می‌دانند که زاینده راهبردهای پژوهشی کمی است. به‌منظور ارتقای قابلیت اعتماد در تولیدمضمون‌ها و مفاهیم در خلال فرایند تحلیل داده‌ها، رویه‌های چندگانه‌ای استفاده می‌شود. امانت‌داری بازگوکننده، روایی و پایایی پژوهش کیفی است. قابل‌پذیرش بودن، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری اجزای ضروری حصول به امانت‌داری در پژوهش کیفی در وجه روایی و پایایی است (۸۹). همچنین اعتبار به دقتی که یک ایده به‌خوبی ایجاد و حمایت شود، مرتبط است. با توجه به آنچه گفته شد، در این پژوهش صحت تحقیق بر اساس چهار معیار

روایی، قابلیت انتقال، قابلیت اعتبار و قابلیت اطمینان ارزیابی شد (۹۰). این مطالعه توسط پژوهشگرانی که هیچ ارتباطی با شرکت‌کنندگان نداشتند انجام گردید؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان تحت تأثیر عوارض جانبی قرار نگرفتند تا یک پاسخ اجتماعی مطلوب ارائه کنند. اقدام دیگری برای اطمینان از اعتبار و قابلیت اطمینان استفاده از دو محقق مستقل برای تجزیه و تحلیل داده‌ها بود. برای جلوگیری از تفسیر نادرست و افزایش اعتبار، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا رونوشت‌های خود را بررسی کنند و همسان بودن گفته‌هایشان با رونویس‌ها را تأیید کنند. سندی متشکل از داده‌های خام، فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها، درخت کدگذاری و مصاحبه‌ها به منظور صحت قابلیت اطمینان ایجاد شد. همچنین برای سنجش پایایی مصاحبه‌ها از روش پایایی بازآزمایی و روش توافق درون موضوعی استفاده شده است. برای محاسبه پایایی باز آزمون، از بین مصاحبه‌های انجام‌گرفته چهار مصاحبه انتخاب شده است و هر کدام از آنها دوباره در یک فاصله زمانی ۲۰ روزه کدگذاری شدند تعداد کل کدها در فاصله زمانی ۲۰ روزه برابر ۱۷۸، تعداد کل توافقات بین کدها در این دوزمان برابر ۶۸ و تعداد کل عدم توافقات در این دوزمان برابر ۲۹ است؛ بنابراین پایایی باز آزمون مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق برابر ۷۷ است که با توجه به اینکه میزان پایایی بیشتر از ۶۰ است، می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه کنونی مناسب است. همچنین برای محاسبه پایایی مصاحبه به روش توافق درون موضوعی، از پژوهشگری همکار درخواست شد که سه مصاحبه را کدگذاری کند. پایایی مصاحبه‌ها به روش توافق درون موضوعی در این تحقیق برابر با ۸۳ درصد بود و با توجه به اینکه میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری تأیید می‌شود و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه‌ها مطلوب است.

یافته‌های پژوهش

محقق به منظور تحلیل داده‌ها و اطلاعات از روش تحلیل مضمون بهره برد. در این مرحله، به منظور دسته‌بندی و کدگذاری، پس از تهیه مستندات حاصل شده از طریق مصاحبه، برای تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شد (۹۱). در همین چهارچوب در پژوهش کنونی، محقق قبل از اینکه کدگذاری داده‌ها را شروع کند یک‌بار کل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها را خوانده است. در واقع از آغاز همین مرحله، یادداشت‌برداری و علامت‌گذاری معانی که در مراحل بعدی به آنها نیاز پیدا خواهد شد شروع شده است. در این مرحله، ۱۷۸ کد اولیه از مصاحبه‌ها استخراج شد. پس از کدگذاری اولیه مصاحبه‌ها، دسته‌بندی کدهای مختلف در قالب تم‌های اولیه انجام شد. در این مرحله، ۴۳ مضمون سازمان‌دهنده از کدها استخراج شد. در ادامه محققین با بازبینی و تصفیه مضامین و با رفت و برگشت بین مضامین سازمان‌دهنده به ۶ مضمون اصلی یا فراگیر دست یافتند که در زمینه مورد نظر تحقیق قابل تبیین است و در نهایت تحلیل پایانی و نگارش گزارش صورت گرفته است.

جدول ۲. نمونه‌ای از متن مصاحبه و نحوه استخراج

کدهای یا مفاهیم اولیه یا	متن مصاحبه	کد مصاحبه
عوامل پداگوژیکی و طراحی آموزشی	آموزش مجازی در صورتی که به‌خوبی طراحی و بکار گرفته شود جواب می‌دهد. در طراحی و پیاده‌سازی دوره‌ها باید هدف اصلی آموزش و یادگیری مؤثر در نظر گرفته شود.	مصاحبه ۴
عوامل ارائه و بازخورد	همچنین اصول طراحی یک سیستم آموزش الکترونیکی اثربخش مبتنی بر وب با در نظر گرفتن: کیفیت و به‌روز بودن و اعتبار محتوا تولید شده است. هدف از طراحی یک سیستم آموزش اثربخش یادگیری فعالی است که ذیل آن یادگیری شناختی دانشجویان را تقویت و همچنین روش‌های ارزشیابی و ارائه بازخورد متنوعی را پوشش دهد.	

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ابتدا متن مصاحبه‌ها مطالعه گردید و سپس مفاهیمی که مرتبط با موضوع پژوهش بودند، زیر آن‌ها خط کشیده شد و در قسمت مفاهیم اولیه یا کدها بازنوشته شد. بعد از این مرحله کدهای باز به لحاظ مفهومی که نزدیک به هم بودند در یک دسته قرار گرفتند و بر اساس مفاهیمی که داشتند، نام‌گذاری شدند و با عنوان مقوله فرعی مشخص شدند. در نهایت مقوله‌های فرعی به لحاظ مفهومی و معنایی در یک بسته بزرگ‌تر نام‌گذاری شدند و مقوله اصلی را تشکیل دادند. به دلیل حجم بالای داده‌ها، از ارائه همه داده‌ها خودداری کرده و فقط نحوه استخراج دو مورد از مضامین فراگیر در قالب جدول ۴ به همراه سایر اطلاعات ارائه می‌شود.

جدول ۳. نمونه‌ای از فرایند استخراج مضامین اصلی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	نقل قول‌های انتخاب شده
عوامل تکنولوژی	نوآوری فناوری	تجهیز به امکانات نوآورانه آموزش فناوری‌های جدید دیجیتالی زه کردن آگاهی از مفاد فناوری‌های جدید	با استفاده از امکانات و تجهیزات جدید و نوآوری‌های ایجاد شده در فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی می‌توان از استرس دانشجویان برای انجام فعالیت‌هایشان کاست که باعث افزایش اثربخشی آن‌ها می‌شود. بسیاری از اساتید با استفاده از وب‌کم روی لپ‌تاپ ویدئوهای هرچند کم و کوتاه تولید کرده و آنها را در سامانه آموزش مجازی ارسال کردند؛ بنابراین، دانشجویان می‌توانستند آن‌ها را همان‌طور که در کلاس حضوری می‌شنوند بشنوند و ببینند. تجهیز مربیان و دانشجویان به ابزارهای دیجیتال لازم، ارائه آموزش نرم‌افزار و بالاتر از همه، ارائه زیرساخت‌های اینترنتی قوی. تفکر مثبت مبتنی بر فناوری به‌عنوان راهی برای امور لازم است
	استفاده از امنیت ابری و رایانش ابری	افزایش حس امنیت مجازی بهبود فضای تعامل کنترل داده‌ها و بهبود عملکرد انعطاف‌پذیری فضای آموزش مجازی	با استفاده از فضای امنیت ابری می‌توان اطمینان دانشجویان از انجام فعالیت‌های آموزشی آنلاینها را تقویت نموده و به آن‌ها در انجام امورشان یاری رساند. زیرساخت فناوری اطلاعات ممکن است با تمرکززدایی از خدمات و میزبانی برخی از برنامه‌های کاربردی با استفاده از رایانش ابری انعطاف‌پذیرتر شود. باین‌حال، رایانش ابری می‌تواند بحث‌برانگیز باشد؛ زیرا پیامدهایی برای امنیت و کنترل داده‌های حساس دارد. حالت فعال در برابر تهدیدات، سیستم مؤثر آموزش الکترونیکی را بهبود می‌بخشد، آسیب‌پذیری‌های واحدها و فعالیت‌ها و اقدامات مربوط به پیشگیری، آمادگی و واکنش احتمالی را شناسایی می‌کند و حفظ باعث ایجاد عملکرد مثبت و بهبود سیستم می‌شود.
عوامل فردی و خودمحوری	آمادگی تغییر و آینده‌نگری	افزایش آگاهی پذیرش و مقبولیت از سمت فراگیران آموزش تقویت مهارت‌های فردی	از آنجایی‌که یادگیری و آموزش می‌توانند به‌صورت آنلاین انجام شوند، زمانی که یادگیری الکترونیکی در دستور کار قرار می‌گیرد، پذیرش و مقبولیت از سمت فراگیران ضروری بوده و تغییر رفتار آنها نیز برای ابراز آمادگی ضروری است. ایجاد نظر مثبت از خود و اعتماد به توانایی‌ها و نقاط قوت خود تقویت مهارت‌های زمان، مدیریت استرس و خلق و خوی منفی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	نقل قول‌های انتخاب شده
		نگرش نسبت تغییر محتوای متنوع و متناسب با تفاوت‌های فردی	تقویت مهارت‌های مدیریت استرس / خلق و خوی منفی و مدیریت زمان یافتن معنایی مثبت در زندگی خود با وجود وقایع دشوار و مشکلات آموزش مهارت‌های زندگی و پیش‌بینی وقایع ارائه محتوای انگیزشی و متنوع متناسب با تفاوت‌های فردی
	تعامل افراد و استفاده از رسانه‌های تعاملی	افزایش تعامل و ارتباطات مشارکت فعال و سازنده تأکید بر یادگیری تعاملی استفاده از رسانه‌های تسهیل‌کننده	افزایش تعامل و ارتباط دانشجویان با اساتید و هم‌کلاسیان باعث ایجاد انگیزه و حس خوب در آن‌ها می‌شود که منجر به افزایش عملکرد و بهبود یادگیری می‌گردد. اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی محصول تعامل ویژگی‌های شخصیتی با عوامل محیطی و فاکتورهای دخیل در یادگیری است. خود را به‌عنوان یک انسان منعطف دیدن (نه به‌عنوان یک قربانی) مشارکت دادن دانشجویان به‌گونه‌ای که آنها مشارکت فعال و سازنده داشته باشند تقویت تعامل دانشجو و دانشجو و اساتید تقویت تعاملات مجازی تقویت مشارکت فعال و تأثیر و نقش دانشجویان در ایجاد دانش موردنیاز

در ادامه نیز در جدول ۵، فرایند کامل استخراج مضامین فراگیر آورده شده است.

جدول ۴. فرایند استخراج مضامین فراگیر

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
	نگرش به یادگیری الکترونیکی و سازگاری	بهبود نگرش - مشارکت در یادگیری الکترونیکی - توسعه بینش مثبت از آموزش الکترونیکی - انعطاف‌پذیری بیشتر - تغییر نگرش
	ارتقا فردی و مهارتی	کاهش مقاومت فردی - عادت به یادگیری الکترونیکی - بهبود مهارت‌ها و دانش رسانه‌های دیجیتال - آشنایی با روش‌های یادگیری الکترونیکی - یادگیری نرم‌افزارهای مختلف - شناسایی سطوح مختلف مهارت

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
عوامل فردی و خودمحوری	افزایش سودمندی درک شده	درک سودمندی آموزش الکترونیکی - نگرش مثبت نسبت به یادگیری الکترونیکی - اعتقاد به اثربخشی یادگیری مجازی
	تحت کنترل بودن یادگیری خود	توانایی مرور محتوا - یادگیری هماهنگ با توجه به زمان و سرعت افراد - تأمل در محتوا و رویه‌ها - توانایی مکث و تفکر در مورد موضوع
	رعایت کردن آداب کلاس مجازی	تردید در رفتار در فضای مجازی - ناآشنایی با یادگیری مجازی - عدم تعهد دانشجویان به حضور - عدم وقت‌شناسی - پوشش نامناسب - عدم رفتار حرفه‌ای
	نوآوری فناوری	تجهیز به امکانات نوآورانه - آموزش فناوری‌های جدید - تفکر مبتنی بر فناوری - دیجیتالی زه کردن - آگاهی از مفاد فناوری‌های جدید - توجه به تقویت زیرساخت‌های فردی و دانشگاهی - استفاده از تجربیات دانشگاه‌های موفق در طراحی نرم‌افزار و تجهیزات شبکه‌های ارتباطی
	سرعت دسترسی به سیستم و پهنای باند اینترنت	نیاز به افزایش سرعت اینترنت - سهولت بارگذاری و انجام فعالیت در محیط آموزش الکترونیکی - قابلیت اشتراک‌گذاری اطلاعات با سرعت بالا
	استانداردسازی آموزش الکترونیکی	تعیین استانداردها - ارائه آنلاین یا آفلاین - استفاده از فضای چندرسانه‌ای - تعیین کیفیت تحویل - تعیین حداقل‌های مورد انتظار - اجتناب از ترجیحات فردی
	استفاده از امنیت ابری و رایانش ابری	افزایش حس امنیت مجازی - بهبود فضای تعامل - کنترل داده‌ها و بهبود عملکرد - انعطاف‌پذیری فضای آموزش مجازی
	قابلیت پیکربندی مجدد و توسعه تکنولوژیک	قابلیت بازسازی سرورها به‌صورت مستمر - خلاقیت در پیکربندی - توسعه مواد و ملزومات آموزش مجازی - شبیه‌سازی آموزش - افزایش مهارت و دانش تکنولوژیکی - رفع نواقص نرم‌افزارها زیرساخت‌های فنی - فراهم نمودن تجهیزات ویدئوکنفرانس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
عوامل تکنولوژیکی و زیرساختی	امکانات نرم‌افزاری مناسب و امکانات سخت‌افزاری مطلوب	سایت مدیریت مبنی بر فناوری اطلاعات - نرم‌افزارهای کاربردی - به‌روزرسانی داده‌ها - طراحی صفحات وب - حفاظت از داده‌ها - پست‌های الکترونیکی - دسترسی به نرم‌افزارهای مخالف آموزش و کمک آموزشی - دعوت از متخصصین برای طراحی - سهولت استفاده از نرم‌افزارها - تعامل با متخصصین در طراحی نرم‌افزارها - پشتیبانی فنی از نرم‌افزارها - تعداد کامپیوتر به‌اندازه کافی
	عوامل زیرساختی	سرعت نترنت - آپلود مطالب - مشکل در دانلود اطلاعات - پشتیبانی ضعیف - کیفیت وب - سخت‌افزار کامپیوتر کافی - مشکلات نرم‌افزاری
عوامل محتوایی و اطلاعاتی	تعامل محتوا	محیط تعاملی مجازی با دانشجویان و اساتید - توانایی مدیریت محیط تعامل - طراحی و ارتباط سازی برای افزایش امیدواری - فرصت‌سازی برای مشارکت معنادار - طراحی و توسعه فضای ارتباطی و مشارکت انگیزاننده - توسعه محتوای آنلاین تعاملی برای درگیر نگه‌داشتن دانشجویان - فرصت‌های کافی برای مشارکت - ایجاد حس تعامل حضوری - بحث‌های دوطرفه - تعامل شرکت‌کنندگان و مدرسین با شرکت‌کنندگان - استفاده از ویدئوکنفرانس - وسایل کمک‌آموزشی نوین - بهره‌گیری از فیلم‌های آموزشی
	کیفیت محتوا و مطالب ارائه شده	کیفیت محتوا - تناسب محتوا با نیازها - محتوای جذاب - محتوای جدید - محتوای متنوع - طراحی محتوا و به‌روز بودن - دسترسی آسان به منابع - بهره‌مندی از مواد آموزشی مطلوب - سی دی محتوای دوره‌ها - کاربردی بودن مطالب و جزوه‌های آموزشی - کتابخانه الکترونیکی - بازبینی منابع
	درک امکان‌سنجی یادگیری الکترونیکی	نوع محتوا و پیچیدگی آن - تمرکز نظری یا عملی - امکان‌سنجی مجازی‌سازی
	به‌روز بودن	افزایش اطلاع‌رسانی و جدید بودن اطلاعات - توسعه شاخص‌های متنوع یادگیری مجازی - آگاهی و استفاده از بدیع‌ترین تکنولوژی‌ها جهت افزایش یادگیری و کاهش استرس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
	عوامل زمانی	وقت گیر تهیه محتوا - کمبود زمان - صرف زمان بیشتر برای آموزش - تخصیص زمان برای یادگیری نرم افزار
	تناسب محتوا با ابعاد یادگیری و زندگی کاری دانشجویان	تناسب مطالب با فهم دانشجویان - تطابق مطالب با موضوعات - سرفصل های آموزشی استاندارد - دسترسی به منابع در هر زمان - تهیه محتوا متناسب با وظایف شغلی آینده دانشجویان
	مدیریت ریسک در تولید محتوا و ارائه مطالب	شناسایی عوامل مخاطره آمیز - شناخت عوامل ریسک - پیش بینی راه حل های آن - افزایش درک اجتماعی از خطرات - کاهش آسیب و خسارت - افزایش همکاری برای توانمندسازی
	افزونگی و تعدد عوامل و موقعیت ها	موقعیت های یادگیری چند رسانه ای - ارائه کلمات به عنوان متن و گفتار - وجود جایگزین برای فعالیت های روزمره و مدیریت ناپایداری های پیش بینی پذیر - قراردادن زیربخش های مشابه در یک سامانه به صورت موازی - تضمین عملکرد کلی سامانه در شرایط اضطرار یا خطا
	شفافیت	افزایش پتانسیل شفافیت - مرزبندی دقیق و شفاف - تغییرات ذهنی در مورد آموزش مجازی - طرح دقیق انتظارات و اهداف - روش های ارزیابی متناسب - افزایش آگاهی از سیستم آموزش مجازی
عوامل مدیریتی	برنامه ریزی جهت ارزیابی و تعیین معیارها	اعلام نتایج ارزیابی کیفیت دوره ها به مدیران - ارزشیابی علمی در پایان دوره ها - تعیین اثربخشی دوره ها - بررسی شرایط و ضوابط تدارکات - پیامدهای حقوقی اتخاذ رویکرد منابع آموزشی جدید
	تطابق اهداف و دوره	مدرسین آشنا با دوره های الکترونیکی - مدرسین باتجربه - شناسایی و اولویت بندی دوره ها - تناسب اهداف دوره ها با خط مشی ها - معرفی سرفصل های دوره ها - طراحی دوره ها با توجه به ضعف کاری - طراحی دوره ها توسط متخصصین رشته های آموزشی - پیش بینی زمان های متفاوت آموزش ها
	الگوی مدیریتی متناسب با	مدیریت و رهبری مؤسسه - چشم انداز، رسالت و اهداف سازمانی - ساماندهی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
	آموزش الکترونیکی	فعالیت‌های یادگیری
عوامل ارزیابی و پشتیبانی	همکاری شبکه‌ای	شبکه گسترده‌تری از همکاری بین همه متخصصان درگیر - توسعه یک رابط مشترک استاندارد - استاندارد برای همه کاربران جهت ایمنی و راحتی
	جلوگیری از جدایی دانشجویان از محیط آموزشی	تشابه آموزش الکترونیکی به کلاس‌های حضوری - افزایش مشارکت آموزشی - جدانشدن از فرایند یادگیری - نگهداشتن افراد در محیط آموزشی - یادگیری خود راهبری
	شبکه‌سازی و همکاری‌های بین‌رشته‌ای	مشارکت گروهی - تعامل بین‌المللی - همکاری متقابل و حضور علما در برنامه‌ها - مشارکت افراد مختلف
	طرح تست استرس	سنجش استرس ناشی از موقعیت - بررسی عوامل استرس‌زا - تصمیم‌گیری جهت راه‌های مقابله با آن
	ارزشیابی تکوینی ارزیابی جمعی	ارزشیابی‌های تشخیصی - مکانیزم ارزیابی فردی، برگزاری آزمون‌های کتاب‌باز - ارزشیابی ثابت، مستمر و منظم دانشجویان - ایجاد سؤالات در سطح بالا تاکسونومی - ارزیابی فرایند آموزش - گواهینامه آموزشی - ارزشیابی آنلاین - آزمون به شکل اینترنتی - ارزشیابی مستمر - شیوه‌های گوناگون ارزیابی - اعلام نتایج ارزیابی به شرکت‌کنندگان و نظرسنجی از شرکت‌کنندگان
	پشتیبانی از شبکه‌های همتا	ارتباطات همتا به همتا از طریق رسانه‌های اجتماعی - ابزاری برای حمایت از انتشار اطلاعات اضافی - استفاده از برنامه‌های پیام‌رسان متنی و فوری، وبلاگ‌ها، ویکی‌ها
	حمایت مالی و حقوقی	تغییرات قانونی موردنیاز از نظر مالکیت و روابط مرتبط بین افراد مرتبط - توافقات با کارکنان و دانشجویان در رابطه با فعالیت‌ها یا پروژه‌های خاص جدید - حمایت از عملکرد اساتید در زمینه زیرساخت - سیستم پشتیبانی، حمایت همتایان، حمایت ذی‌نفعان - ایجاد هدفمندی در آموزش با تأکید بر بیان نقشه راه - حمایت از حرکت در مسیر آموزش هدفمند و گام‌به‌گام

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
	یادگیری شبکه‌ای	توسعه مهارت‌های مرتبط با مهارت‌های مختلف فناوری - طراحی آموزش با مجموعه‌ای از دانش گسترده - استفاده از اصول معرفتی - آموزشی، اجتماعی و روان‌شناختی - تجربه طراحی رابط برای ایجاد محیط‌های یادگیری شبکه‌ای
	تدریس اختصاصی	تیم‌های پشتیبانی فنی و عیب‌یابی - نرم‌افزار کاربرپسند - کارآموزی، آماده‌سازی و پشتیبانی افراد - ارائه فرصت‌های توسعه، سازماندهی منابع آموزشی - ارائه بازخورد
	عوامل خارجی	حمایت خانواده، اساتید و دوستان - پیشاهنگی در پیوندهای اجتماعی - فراهم‌سازی حمایت مهربانانه - احساس اجتماع - حمایت بین‌فردی - اجتماعی
	قوانین و مقررات حمایتی	بخشنامه آموزش‌های الکترونیکی - پیش‌بینی کارشناس فناوری اطلاعات در چارت آموزش - قوانین حمایت‌کننده از آموزش‌ها - قوانین آموزشی در خصوص تشویق کارمندان
عوامل طراحی، سازماندهی و برنامه‌ریزی	مستندسازی و نظارت بر آموزش	ثبات فعالیت‌های آموزشی - نظارت بیشتر بر فعالیت‌های آموزشی - صرفه‌جویی در فعالیت‌های یادگیری و تدریس - امکان بازیابی و مرور درس
	ساختار و الگوی پشتیبانی	ساختار سازمانی و نظام پشتیبانی - سرمایه‌گذاری و تدارکات مالی - اعتبار و شهرت مؤسسه‌ای و برنامه‌ای
	عوامل پداگوژیکی و طراحی آموزشی	طراحی و پیاده‌سازی دوره‌ها بر اساس اهداف - اصول طراحی مبتنی بر وب - کیفیت و به‌روز بودن و اعتبار محتوا - یادگیری فعال و اثربخش - ارائه بسته کامل یادگیری شناختی - ارزشیابی و ارائه بازخورد
	اجرای مؤثر دوره‌ها	استقبال مدرسین از دوره‌های الکترونیکی - ارائه کار عملی به شرکت‌کنندگان - پاسخگویی مدرسین به شرکت‌کنندگان - روش‌های مختلف آموزشی تدریس آنلاین - تدریس باکیفیت - نظارت بر اجرا - تسلط مدرسین در تهیه دروس - گروه‌بندی کردن فراگیران - شرکت همه کارمندان در دوره‌ها - برگزاری دوره‌های مجازی به‌عنوان مکمل دوره‌های حضوری - توانایی مدرسین در ارائه

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای احصا شده (مضامین پایه)
		مطالب به شکل اینترنتی - روش تدریس فعال - رفع مشکلات یادگیری
	تعهد مدیریت	استقبال مدیران از دوره‌ها، گرایش مدیران به اینترنت - فرهنگ‌سازی - حمایت مدیران از ایده‌های کارمندان - تخصیص بودجه و خرید
	عوامل آموزشی	توجیه کارکنان - آموزش تخصصی کارمندان بخش آموزش - کلاس‌های ICDL - آموزش کارمندان توانمندتر به کارمندان ضعیف‌تر - آموزش فوق‌العاده رایانه - آشنایی کارمندان با اینترنت - آموزش استفاده از سیستم الکترونیکی - همکاری مسئولین برای آموزش اولیه - ارتباط مستمر بخش آموزش با بخش فن آوری اطلاعات برای آموزش اولیه - آموزش اولیه اینترنت - رابط آموزشی برای آموزش اولیه
	برنامه‌ریزی جامع دوره‌ها	برنامه‌ریزی یادگیری الکترونیکی - برنامه‌های جامع - نیازسنجی دوره‌ها، و طراحی دوره‌ها - لحاظ دوره‌ها در تقویم آموزشی - انعطاف‌پذیری زمان برگزاری - تناسب دوره‌ها با شرایط کاری - تدوین اهداف آموزشی - اطلاع‌رسانی زمان برگزاری - برنامه‌ریزی دوره‌های متفاوت - پیش‌بینی دوره‌ها در کلیه سطوح کلاسی - برنامه‌ریزی دوره‌ها باهدف ارتقای مهارت - پیش‌بینی امکانات ثبت‌نام اینترنتی

مدل نهایی پژوهش

پس از تحلیل مفاهیم کل مصاحبه‌ها، مضامین پایه در قالب شش مضمون فراگیر دسته‌بندی شدند. در این پژوهش با بررسی یافته‌ها مشخص شد که مضامین سازمان‌دهنده از مطالعه یازدهم به بعد تغییری جزئی داشته‌اند؛ ضمن اینکه پس از مطالعه سیزدهم، مضامین سازمان‌دهنده تغییری نیافت و از نظر پژوهشگر با ادامه مصاحبه‌ها، مضامین فراگیر اصلی، به‌خوبی به غنای لازم رسید. با توجه به غنی‌شدن مضامین سازمان‌دهنده و اشباع مضامین اصلی، می‌توان گفت که چارچوب مفهومی پژوهش به کفایت نظری رسیده است؛ بنابراین می‌توان عوامل مؤثر در اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی ارائه کرد.



شکل ۱. عوامل اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی

رتبه‌بندی عوامل مؤثر در اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی

تأسیس یکی از روش‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره^۱ است که علاوه بر در نظر گرفتن فاصله گزینه‌ها از ایدئال مثبت، فاصله گزینه‌ها از نقطه ایدئال منفی را در نظر می‌گیرد. در پژوهش حاضر به منظور شناسایی عوامل اثربخشی در سیستم آموزش الکترونیکی، ۴۳ عامل شناسایی شد و در قالب پرسش‌نامه تهیه شد و در اختیار ۲۰ خبره قرار گرفت. به دلیل محدودیت حجمی مقاله، فقط جدول آخر آورده شده است.

جدول ۵. رتبه‌بندی عوامل مؤثر در اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی با در نظر گرفتن برابری عدد c

رتبه	Ci	موانع و چالش‌ها
۱	۰/۶۸	درک امکان‌سنجی یادگیری الکترونیکی
۲	۰/۶۲۳	استانداردسازی آموزش الکترونیکی
۳	۰/۶۲	تدریس اختصاصی
۳	۰/۶۲	شبکه‌سازی و همکاری‌های بین‌رشته‌ای

^۱. Multi Criteria Decision Making (MCDM)

رتبه	Ci	موانع و چالش‌ها
۴	۰/۶۱۸	نگرش به یادگیری الکترونیکی و سازگاری
۵	۰/۶۱۷	تحت کنترل بودن یادگیری خود
۵	۰/۶۱۷	تعامل محتوا
۶	۰/۶۰۸	ساختار و الگوی پشتیبانی
۷	۰/۶۰۷	ارزشیابی تکوینی ارزیابی جمعی
۸	۰/۶۰۴	حمایت مالی و حقوقی
۹	۰/۵۹۴	عوامل آموزشی
۱۰	۰/۵۸۸	برنامه‌ریزی جهت ارزیابی و تعیین معیارها
۱۱	۰/۵۸۷	قوانین و مقررات حمایتی
۱۲	۰/۵۸۶	جلوگیری از جدایی دانشجویان از محیط آموزشی
۱۳	۰/۵۷۷	طرح تست استرس
۱۴	۰/۵۷۶	عوامل زیرساختی
۱۵	۰/۵۷۵	عوامل خارجی
۱۵	۰/۵۷۵	کیفیت محتوا و مطالب ارائه شده
۱۶	۰/۵۷۴	الگوی مدیریتی متناسب با آموزش الکترونیکی
۱۷	۰/۵۷۳	عوامل پداگوژیک و طراحی آموزشی
۱۸	۰/۵۷۲	مدیریت ریسک در تولید محتوا و ارائه مطالب
۱۹	۰/۵۶۵	تناسب محتوا با ابعاد یادگیری و زندگی کاری دانشجویان
۲۰	۰/۵۶۴	افزونگی و تعدد عوامل و موقعیت‌ها
۲۰	۰/۵۶۴	تطابق اهداف و دوره
۲۱	۰/۵۶۳	همکاری شبکه‌ای
۲۱	۰/۵۶۳	شفافیت
۲۲	۰/۵۵۸	عوامل زمانی
۲۳	۰/۵۵۷	پشتیبانی از شبکه‌های هم‌تا
۲۴	۰/۵۵۲	مستندسازی و نظارت بر آموزش
۲۵	۰/۵۴۶	امکانات نرم‌افزاری مناسب و امکانات سخت‌افزاری مطلوب
۲۶	۰/۵۴۲	به‌روز بودن
۲۷	۰/۵۴	قابلیت پیکربندی مجدد و توسعه تکنولوژیک
۲۸	۰/۵۳۷	استفاده از امنیت ابری و رایانش ابری
۲۹	۰/۵۳۴	سرعت دسترسی به سیستم و پهنای باند اینترنت

رتبه	Ci	موانع و چالش‌ها
۳۰	۰/۵۳۳	برنامه‌ریزی جامع دوره‌ها
۳۱	۰/۵۳۱	نوآوری فناوری
۳۱	۰/۵۳۱	اجرای مؤثر دوره‌ها
۳۲	۰/۵۳	افزایش سودمندی درک شده
۳۳	۰/۵۲۹	ارتقا فردی و مهارتی
۳۴	۰/۵۲۶	یادگیری شبکه‌ای
۳۵	۰/۵۲۲	رعایت کردن آداب کلاس مجازی

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر اثربخشی سیستم آموزشی الکترونیکی انجام شد، بدین منظور ابتدا با روش کیفی و انجام مصاحبه، عوامل در ۶ مقوله اصلی شناسایی گردید. طبق یافته‌های پژوهش و مؤلفه‌های احصا شده، ۶ عامل مدیریتی، ارزیابی و پشتیبانی، طراحی، سازماندهی و برنامه‌ریزی، محتوایی و اطلاعاتی، تکنولوژیکی و زیرساختی و فردی خودمحوری از مهم‌ترین عوامل اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی هستند. اما با توجه به رتبه‌بندی انجام شده شناخت آنکه ابعاد هر یک از این عوامل دارای چه میزان اهمیت و برتری نسبت به دیگر عوامل هستند نیز حائز اهمیت است چرا که در طراحی سیستم آموزش الکترونیکی اثربخش باید در کنار توجه به همه عوامل به اولویت‌بندی آنها نیز توجه نمود چرا که این اولویت‌ها از منظر دانشجویان کارشناسان و اساتید دارای اهمیت بیشتری بوده و با توجه به محدود بودن منابع و غیره ... اولویت‌بندی برای در نظر گرفتن هر یک از این عوامل و ابعاد ضروری است در رتبه‌بندی انجام شده عوامل استانداردسازی آموزش الکترونیکی، تعامل محتوا، مستندسازی و نظارت در آموزش، عوامل پداگوژی و طراحی آموزشی از مهم‌ترین عوامل در رتبه‌بندی هستند.

نتایج به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش‌های هرمیدا (۲۰۲۰)، عبدالهی، غلامی ترکسلویه و عباسیان (۱۴۰۰)، واحدی (۱۳۹۹)، رگمی و جونز (۲۰۲۰)، محمدی و نور رحمانی (۱۳۹۸) و دامیان جی ریورز (۲۰۲۱) همسو است؛

چرا که آموزش الکترونیکی طبق استانداردسازی و تعیین کیفیت تحویل داده‌ها و استفاده از فضای چندرسانه‌ای و همچنین تعیین حداقل‌های مورد انتظار از سیستم آموزش الکترونیکی اثربخش در کنار تولید و ارائه محتوا متناسب با سیستم آموزش الکترونیکی و همچنین ایجاد محتوا و بسترسازی برای محیطی جهت افزایش تعامل و ارتباط میان دانشجویان و اساتید می‌تواند زمینه‌سازی برای اثربخشی و

یادگیری حاصل در سیستم آموزش الکترونیکی جهت مستندسازی باشد. چرا که مستندسازی و نظارت بر آموزش شامل ثبت فعالیت‌های آموزشی و نظارت بیشتر بر امور آموزشی و صرفه‌جویی در انجام فعالیت‌ها و امکان بازیابی و مرور دروس است. از این رو عوامل پداگوژی و طراحی آموزشی که شامل پیاده‌سازی دوره‌ها بر اساس اهداف و طراحی سیستمی مبتنی بر کیفیت و همچنین به‌روز بودن عوامل است، با در نظر گرفتن بسته‌های کامل یادگیری شناختی می‌تواند از عوامل مهم در ارتقا سیستم آموزش الکترونیکی باشند.

با توجه به یافته‌ها، شبکه‌های استفاده از اصول معرفتی آموزشی اجتماعی و روان‌شناختی و همچنین طراحی سیستم آموزشی با مجموعه‌ای از دانش گسترده در کنار توسعه مهارت‌های مرتبط با مهارت‌های مختلف فناوری اطلاعات مدنظر است. با توجه به نتیجه‌گیری انجام شده می‌توان دریافت عواملی که مربوط به نوع محتوای سیستم آموزش الکترونیکی و همچنین نحوه ارزیابی و مرتبط با نوع تعامل محتوا و تعامل اعضا با یکدیگر است و همچنین عواملی که مربوط به طراحی سیستم و زیرساخت‌های آن است از اولویت بیشتری برخوردارند.

برای موفقیت دوره‌های آموزشی مجازی، توجه مدیریت به گسترش آموزش‌های الکترونیکی و تهیه تجهیزات الزامی است و لازم است هزینه‌های موردنیاز، پیش‌بینی و اعتبار آن تصویب شود؛ تصویب قوانین و مقررات حمایتی در زمینه آموزش‌های الکترونیکی باعث ملزم شدن بخش‌های مختلف به انجام امور آموزشی مطابق با مقررات می‌شود،

برای اجرای موفق دوره‌های الکترونیکی، تهیه امکانات فنی و شبکه‌های اینترنتی از اساسی‌ترین امور است؛ اینترنت پرسرعت با پهنای باند مناسب، باعث می‌شود تا دانشجویان به‌سهولت به منابع آموزشی الکترونیکی دسترسی پیدا کنند. آموزش تخصصی کارکنان بخش آموزش در زمینه طراحی دوره‌های آموزشی الکترونیکی و وجود برنامه‌ریزی آموزشی جامع در موفقیت دوره‌های آموزشی الکترونیکی مؤثر است و لازم است محتوای آموزشی متناسب با سرفصل‌های دوره‌ها تدوین شود؛

پژوهشی در بخش کمی، تأییدکننده یافته‌های کیفی است و نشان می‌دهد مؤلفه‌های شناسایی شده در موفقیت دوره‌های آموزشی الکترونیکی نقش مؤثری دارند.

اولین عامل مؤثر درک امکان‌سنجی آموزش الکترونیکی بود که نشان‌دهنده میزان ارائه دوره‌های آموزشی به‌صورت مجازی است. قبل از مجازی‌سازی محتوای دوره، ابتدا باید مشخص شود که چه مقدار محتوا را می‌توان با موفقیت مجازی‌سازی کرد. بر اساس تجربیات شرکت‌کنندگان، آنها ملاحظات اساسی را به‌عنوان ماهیت نظری یا عملی یک دوره معین، سطح علمی فراگیرنده، پیچیدگی مفاهیم مورد تدریس، در دسترس بودن نرم‌افزار موردنیاز و روش تدریس شناسایی کردند. به‌ویژه، در دوره‌های عملی، تکیه بر

یادگیری الکترونیکی به‌تنهایی برای رفع نیازهای یادگیری دانشجویان ناکافی تلقی می‌شود؛ بنابراین نمی‌توان از الگوی مشابه و درصد مشخصی از آموزش الکترونیکی برای همه دروس استفاده کرد.

دومین عامل مؤثر، استانداردسازی یادگیری الکترونیکی بود. از جمله عناصر موجود در این عامل، احتمالاً نظرات متغیر اعضای هیئت‌علمی بر اساس ترجیحات شخصی، سطح توانایی، سواد مجازی، تعهد و میزان زمان اختصاص‌یافته بود. پاسخ آنها همچنین اهمیت تعیین استانداردها و آموزش را نشان داد؛ بنابراین، تعیین حداقل استانداردها بر اساس عملکرد مورد انتظار فراگیران و همچنین نوع محتوا در یک دوره معین نه‌تنها ممکن است کیفیت تدریس را تضمین کند، بلکه ممکن است از تأثیر ترجیحات فردی اساتید نیز جلوگیری کند.

سومین عامل مؤثر تدریس اختصاصی بود. بر اساس نتایج این مطالعه، آمادگی و توانمندسازی مناسب مدرسان می‌تواند نقش محوری در بهبود آموزش الکترونیکی داشته باشد. اجرای موفقیت‌آمیز آموزش الکترونیکی از حداقل سطح توانایی‌های موردنیاز در اعضای هیئت‌علمی، ترجیح‌دادن نرم‌افزار ساده برای آموزش آنلاین و در دسترس قراردادن تیم‌های پشتیبانی فنی و عیب‌یابی ناشی می‌شود؛ چراکه با توجه به ناآشنایی اعضای هیئت‌علمی با پیچیدگی گزینه‌های مختلف نرم‌افزار و فشارهای ناشی از کلاس آنلاین، استفاده از تنها یک نرم‌افزار و عدم مهارت اساتید با آن ممکن است برای همیشه آنها را از پذیرش آموزش الکترونیکی منصرف کند؛ بنابراین، یک ملاحظه مهم این است که اعضای هیئت‌علمی برای آموزش مؤثر با فناوری یادگیری الکترونیکی نیاز به تمرین، آمادگی و حمایت دارند.

چهارمین عامل مؤثر بر شبکه‌سازی و همکاری‌های بین‌رشته‌ای است. تجارب آموزش الکترونیکی که توسط برخی از اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان توصیف شد، نشان داد که مشارکت و تعامل بیشتر با رضایت و اثربخشی بیشتر همراه است؛ بنابراین، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که این عامل ممکن است تأثیر قابل‌توجهی بر کیفیت یک دوره داشته باشد؛ بنابراین، طراحی محتوای آموزش مجازی در سطح بین‌المللی یا از طریق همکاری چند مرکزی منجر به رضایت بیشتر اساتید و دانشجویان می‌شود. طبیعتاً حضور و مشارکت افراد مختلف ممکن است باعث افزایش تعامل آنها و ارتقای کیفیت دوره‌ها شود. مشارکت بیشتر مشارکت‌کنندگان نیز ممکن است انگیزه افراد را برای شرکت در این دوره‌ها افزایش دهد.

نگرش به یادگیری الکترونیکی و سازگاری یکی دیگر از عوامل مهم در رتبه‌بندی بود. با توجه به تعهدات اساتید برای ارائه آموزش الکترونیکی و ارائه آموزش‌های موردنیاز، موفقیت نسبی در بهبود مهارت‌ها و سواد الکترونیکی برای اکثر افراد به دست آمد. اعضای هیئت‌علمی نگرش‌های قبلی خود را نسبت به آموزش (ترجیحشان برای آموزش حضوری شفاهی) که باعث بی‌میلی به پذیرش روش‌ها و فناوری‌های جدید شده بود، کنار گذاشتند. در بین دانشجویان نیز، گذر از آموزش سنتی به مجازی باعث شد تا مهارت‌های خود را در کار با نرم‌افزارهای مختلف، دانلود محتوای الکترونیکی و شرکت در آموزش

الکترونیکی ارتقا دهند. عامل دیگر کنترل یادگیری خود بود. آموزش الکترونیکی دانشجویان را قادر می‌سازد تا درس‌های خود از جمله فیلم‌ها، اسلایدهای صوتی و ارائه محتوا را ذخیره کنند تا بتوانند هرچند بار که می‌خواهند آنها را مرور کنند. اعضای هیئت‌علمی نیز در آماده‌سازی کلاس‌های خود برای آموزش الکترونیکی می‌توانند محتوا را اصلاح کرده و به طور منسجم‌تر ارائه کنند.

مؤلفه تعامل در محیط آنلاین نیز از عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش الکترونیکی است به عبارتی دیگر تعاملات میان دانشجویان با استفاده از سیستم آموزش الکترونیکی، تعاملات بین آموزش‌دهنده‌ها و دانشجویان با سیستم‌های آموزش الکترونیکی و تسهیم و انتقال دانش بین دانشجویان از عوامل موفقیت سیستم آموزش الکترونیکی است. از طرفی نیز عوامل یادگیری شبکه‌ای و رعایت کردن آداب کلاس مجازی دارای کمترین امتیاز در رتبه‌بندی بودند. طبق یافته‌های پژوهش این عوامل در تأثیر اثربخشی کلیت سیستم آموزش الکترونیکی ارزش کمتری دارند.

در این راستا پیشنهادهایی برای بهبود سیستم آموزش الکترونیکی آورده شده است:

- ۱) محتوا به صورت استاندارد و در چارچوب مناسب تهیه شود. در تهیه محتوا باید این ویژگی‌ها مدنظر قرار گیرد: ارائه با انواع مختلف رسانه، ارائه در بازه‌های زمانی منظم، وجود پیوستگی و انسجام بین بخش‌های مختلف آن و مناسب با سطح یادگیرنده.
- ۲) دانشگاه امکان پشتیبانی فنی و آنلاین از دانشجویان، در تمامی ساعات شبانه‌روز را فراهم کنند.
- ۳) قسمت‌هایی از دانشگاه که در زمینه آموزش الکترونیکی فعالیت دارند در طراحی سایت خود دقت لازم به عمل‌آوردند و مواردی نظیر استفاده از ابزار و امکانات روز دنیا جهت برقراری ارتباط و سهولت دسترسی به مطالب آموزشی را در طراحی خود لحاظ کنند.
- ۴) دانشگاه جهت افزایش تعامل با دانشجویان و بالابردن مشارکت‌پذیری در نظام آموزش الکترونیکی، از دستیاران آموزشی نیز بهره بگیرند.
- ۵) ارزشیابی متناسب با استانداردهای جهانی و باکیفیت بالا صورت پذیرد و شرایط مهیا شود تا ارزشیابی به صورت حضوری انجام گیرد.
- ۶) کتابخانه‌های الکترونیکی احداث شوند و منابع تکمیلی و کمک‌آموزشی در اختیار دانشجویان قرار گیرند. رضایت کاربر از طریق افزایش کیفیت سیستم، کیفیت اطلاعات و کیفیت خدمات افزایش یابد.
- ۷) در طراحی سیستم یادگیری الکترونیکی مواردی از قبیل، سازماندهی و پشتیبانی مناسب، پاسخگویی سریع‌تر و ارائه برگزاری کلاس‌های آموزشی برای کار با سیستم توصیه می‌گردد

اطلاعات و محتوای سیستم‌های یادگیری الکترونیکی، ویژگی‌هایی همچون جامع بودن، به‌روز بودن و مرتبط بودن را دارا باشد.

(۸) در طراحی محیط‌های یادگیری الکترونیکی عوامل و معیارهای کیفیت شناسایی شده و میزان ضرایب اهمیت هر کدام از آنها مدنظر باشد.

(۹) معیارهای شناسایی شده در تحقیق به‌عنوان مبنایی برای تدوین ملاک‌های ارزشیابی کیفیت آموزش در محیط‌های یادگیری الکترونیکی بکار گرفته شوند.

(۱۰) طراحی و مدیریت فرایندهای مختلف سازمانی با در نظر داشتن معیارهای کیفیت شناسایی شده صورت پذیرد.

(۱۱) جهت توسعه آموزش‌های الکترونیکی، فرهنگ‌سازی شود و در قوانین آموزشی، لزوم برگزاری دوره‌های الکترونیکی مدنظر قرار گیرد

(۱۲) همچنین کلیه زیرساخت‌های فنی و نرم‌افزاری موردنیاز راه‌اندازی آموزش الکترونیکی، پیش‌بینی و خریداری شود؛

(۱۳) برای برنامه‌ریزی دوره‌ها، با انجام نیازسنجی آموزشی، دوره‌های موردنیاز، پیش‌بینی و در تقویم آموزشی سالانه قرار گیرد و در تولید محتوای یادگیری الکترونیکی، به علمی بودن و تنوع آن توجه شود.

(۱۴) همچنین در برگزاری دوره‌ها از مدرسین مجرب استفاده گردد و برای ارزیابی دوره‌ها، کلیه اجزاء سیستم آموزش الکترونیکی (درون داد، فرایند و برون‌داد) ارزیابی شود؛

پژوهش حاضر مانند بیشتر مطالعات انجام شده محدودیت‌هایی داشت؛ از جمله اینکه از آنجایی که مطالعات پیشین صرفاً به شناسایی معیارهای کیفیت آموزش الکترونیکی اکتفا کرده و به اولویت‌بندی آنها نپرداخته بودند امکان مقایسه مستقیم یافته‌های مطالعه با تحقیقات دیگر ممکن نشده است. برای انجام پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود، با انجام پژوهش کمی، عوامل شناسایی شده، در جامعه آماری گسترده‌تر و در سطح چندین دانشگاه بررسی شود، همچنین میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی الکترونیکی با دوره‌های سنتی مورد مقایسه قرار گیرد.

منابع

- 1) Zaharias P, Koutsabasis P. Heuristic evaluation of e-learning courses: A comparative analysis of two e-learning heuristic sets. Vol. 29, Campus-Wide Information Systems. 2011.
- 2) Chiu HY, Sheng CC, Chen AP. Modeling agent-based performance evaluation for e-learning systems. Electron Libr. 2008;26(3).
- 3) Baber H. Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. J Educ e-Learning Res. 2020;7(3).
- 4) Vetrugno G, Laurenti P, Franceschi F, Foti F, D'Ambrosio F, Cicconi M, et al. Gemelli decision tree Algorithm to Predict the need for home monitoring or hospitalization of confirmed and unconfirmed COVID-19 patients (GAP-Covid19): Preliminary results from a retrospective cohort study. Eur Rev Med Pharmacol Sci. 2021;25(6).
- 5) Tokarieva A V., Volkova NP, Degtyariova Y V., Bobyr OI. E-learning in the present-day context: From the experience of foreign languages department, PSACEA. In: Journal of Physics: Conference Series. 2021.
- 6) Shehzadi S, Nisar QA, Hussain MS, Basheer MF, Hameed WU, Chaudhry NI. The role of digital learning toward students' satisfaction and university brand image at educational institutes of Pakistan: a post-effect of COVID-19. Asian Educ Dev Stud. 2021;10(2).
- 7) Aissaoui K, Amame M, Berrada M, Madani MA. A New Framework to Secure Cloud Based e-Learning Systems. In 2022.
- 8) Mustafa A. The personalization of e-learning systems with the contrast of strategic knowledge and learner's learning preferences: an investigatory analysis. Appl Comput Informatics. 2021;17(1).
- 9) Srivastava B, Haider MTU. Personalized assessment model for alphabets learning with learning objects in e-learning environment for dyslexia. J King Saud Univ - Comput Inf Sci. 2020;32(7).
- 10) Koh JHL, Kan RYP. Students' use of learning management systems and desired e-learning experiences: are they ready for next generation digital learning environments? High Educ Res Dev. 2021;40(5).
- 11) Ahmed Z, Zeeshan S, Foran DJ, Kleinman LC, Wondisford FE, Dong XQ. Integrative clinical, genomics and metabolomics data analysis for mainstream precision medicine to investigate COVID-19. Vol. 7, BMJ Innovations. 2021.
- 12) Kratochvíl J. Evaluation of e-learning course, Information Literacy, for medical students. Electron Libr. 2013;31(1).

- 13) Ning Z, Zhang K, Wang X, Guo L, Hu X, Huang J, et al. Intelligent Edge Computing in Internet of Vehicles: A Joint Computation Offloading and Caching Solution. *IEEE Trans Intell Transp Syst.* 2021;22(4).
- 14) Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Crit Stud Educ.* 2021;62(1).
- 15) Overmyer KA, Shishkova E, Miller IJ, Balnis J, Bernstein MN, Peters-Clarke TM, et al. Large-Scale Multi-omic Analysis of COVID-19 Severity. *Cell Syst.* 2021;12(1).
- 16) Wei HL, Mukherjee T, Zhang W, Zuback JS, Knapp GL, De A, et al. Mechanistic models for additive manufacturing of metallic components. Vol. 116, *Progress in Materials Science.* 2021.
- 17) Zeng N, Li H, Wang Z, Liu W, Liu S, Alsaadi FE, et al. Deep-reinforcement-learning-based images segmentation for quantitative analysis of gold immunochromatographic strip. *Neurocomputing.* 2021;425.
- 18) Ranieri M, Raffaghelli JE, Bruni I. Game-based student response system: Revisiting its potentials and criticalities in large-size classes. *Act Learn High Educ.* 2021;22(2).
- 19) Fadli MR, Sudrajat A, Zulkarnain Z, Aman A, Setiawan R, Amboro K. The effectiveness of E-Module learning history inquiry model to grow student historical thinking skills material event proclamation of Independence. *Int J Adv Sci Technol.* 2020;29(08).
- 20) Matveev MO. Psychological aspects of history e-learning. *Vopr Istor.* 2021;(3).
- 21) Daud A, Hardian M. THE APPLICATION OF BASIC PRINCIPLES OF ONLINE LEARNING THROUGH GOOGLE SUITE FOR EDUCATION DURING COVID19 OUTBREAK. *Ta'dib.* 2021;24(1).
- 22) Tsekea S, Chigwada JP. COVID-19: strategies for positioning the university library in support of e-learning. *Digit Libr Perspect.* 2021;37(1).
- 23) Daghestani LF, Ibrahim LF, Al-Towirgi RS, Salman HA. Adapting gamified learning systems using educational data mining techniques. *Comput Appl Eng Educ.* 2020;28(3).
- 24) Vijayalakshmi V, Venkatachalapathy K, Ohmprakash V. Analysis of E-Learning Concept. *Int J Futur Revolut Comput Sci Commun Eng.* 2017;3(12).
- 25) Nanang J, Rahman S, Surat S. Motivasi Menggunakan E Pembelajaran dan Pencapaian Sejarah dalam Kalangan Pelajar Tingkatan 4 (Motivation using E Learning and Achievement of History Subject among Form 4 Students). *Asian J Univ Educ.* 2021;3(1).
- 26) Giannakos MN, Mikalef P, Pappas IO. Systematic Literature Review of E-Learning Capabilities to Enhance Organizational Learning. *Inf Syst Front.* 2021;

- 27) Wu W, Plakhtii A. E-Learning Based on Cloud Computing. *Int J Emerg Technol Learn.* 2021;16(10).
- 28) Tyurina Y, Troyanskaya M, Babaskina L, Choriyeve R, Pronkin N. E-Learning for SMEs. *Int J Emerg Technol Learn.* 2021;16(2):108–19.
- 29) Kagola O, Khau M. Using collages to change school governing body perceptions of male foundation phase teachers. *Educ Res Soc Chang.* 2020;9(2).
- 30) Dzyabura D, Peres R. Visual Elicitation of Brand Perception. *J Mark.* 2021;85(4).
- 31) Li JPO, Liu H, Ting DSJ, Jeon S, Chan RVP, Kim JE, et al. Digital technology, tele-medicine and artificial intelligence in ophthalmology: A global perspective. Vol. 82, *Progress in Retinal and Eye Research.* 2021.
- 32) Suppan M, Stuby L, Carrera E, Cottet P, Koka A, Assal F, et al. Asynchronous Distance Learning of the National Institutes of Health Stroke Scale during the COVID-19 Pandemic (E-Learning vs Video): Randomized Controlled Trial. *J Med Internet Res.* 2021;23(1).
- 33) Ismaili Y. Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): a case study of ELTE university. *Horiz.* 2020;29(1).
- 34) Nichols M. A theory for eLearning. Vol. 6, *Educational Technology and Society.* 2003.
- 35) Ulrich F, Helms NH, Frandsen UP, Rafn AV. Learning effectiveness of 360° video: experiences from a controlled experiment in healthcare education. *Interact Learn Environ.* 2021;29(1).
- 36) Wang YH. Exploring the effectiveness of adopting anchor-based game learning materials to support flipped classroom activities for senior high school students. *Interact Learn Environ.* 2021;29(3).
- 37) Kelly RF, Mihm-Carmichael M, Hammond JA. Students' engagement in and perceptions of blended learning in a clinical module in a veterinary degree program. *J Vet Med Educ.* 2021;48(2).
- 38) Song BK. E-portfolio implementation: Examining learners' perception of usefulness, self-directed learning process and value of learning. *Australas J Educ Technol.* 2021;37(1).
- 39) Zhou Z, Wang Z, Yu H, Liao H, Mumtaz S, Oliveira L, et al. Learning-Based URLLC-Aware Task Offloading for Internet of Health Things. *IEEE J Sel Areas Commun.* 2021;39(2).
- 40) Alizadehsani R, Khosravi A, Roshanzamir M, Abdar M, Sarrafzadegan N, Shafie D, et al. Coronary artery disease detection using artificial intelligence techniques: A survey of trends, geographical differences and diagnostic features 1991–2020. Vol. 128, *Computers in Biology and Medicine.* 2021.

- 41) Mujal GN, Taylor ME, Fry JL, Gochez-Kerr TH, Weaver NL. A Systematic Review of Bystander Interventions for the Prevention of Sexual Violence. Vol. 22, Trauma, Violence, and Abuse. 2021.
- 42) Wand APF, Draper B, Brodaty H, Hunt GE, Peisah C. Evaluation of an Educational Intervention for Clinicians on Self-Harm in Older Adults. Arch Suicide Res. 2021;25(1).
- 43) McCallum S, Milner MM. The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. Assess Eval High Educ. 2021;46(1).
- 44) Sujitha B, Parvathy VS, Lydia EL, Rani P, Polkowski Z, Shankar K. Optimal deep learning based image compression technique for data transmission on industrial Internet of things applications. Trans Emerg Telecommun Technol. 2021;32(7).
- 45) Wang ZY, Zhang LJ, Liu YH, Jiang WX, Jia JY, Tang SL, et al. The effectiveness of E-learning in continuing medical education for tuberculosis health workers: a quasi-experiment from China. Infect Dis Poverty. 2021;10(1).
- 46) Tian H, Ren D, Li K, Zhao Z. An adaptive update model based on improved Long Short Term Memory for online prediction of vibration signal. J Intell Manuf. 2021;32(1).
- 47) Tang KY, Chang CY, Hwang GJ. Trends in artificial intelligence-supported e-learning: a systematic review and co-citation network analysis (1998–2019). Interactive Learning Environments. 2021.
- 48) Gope P, Gheraibia Y, Kabir S, Sikdar B. A Secure IoT-Based Modern Healthcare System with Fault-Tolerant Decision Making Process. IEEE J Biomed Heal Informatics. 2021;25(3).
- 49) Shi J, Miskin N, Dabiri BE, DeSimone AK, Schaefer PM, Matalon SA, et al. Beyond business as usual: Radiology residency educational response to the COVID-2019 pandemic. Vol. 69, Clinical Imaging. 2021.
- 50) DePietro DM, Santucci SE, Harrison NE, Kiefer RM, Trerotola SO, Sudheendra D, et al. Medical Student Education During the COVID-19 Pandemic: Initial Experiences Implementing a Virtual Interventional Radiology Elective Course. Acad Radiol. 2021;28(1).
- 51) Sun PC, Tsai RJ, Finger G, Chen YY, Yeh D. What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Comput Educ. 2008;50(4):1183–202.
- 52) Hong D, Gao L, Yokoya N, Yao J, Chanussot J, Du Q, et al. More Diverse Means Better: Multimodal Deep Learning Meets Remote-Sensing Imagery Classification. IEEE Trans Geosci Remote Sens. 2021;59(5).
- 53) Imran SM, Malik BA. Evaluation of e-learning web-portals. DESIDOC J Libr Inf Technol. 2017;37(3).

- 54) Grabowski E, Alten F, Termühlen J, Heiduschka P, Brücher V, Eter N, et al. Analysis of the importance of e-learning in ophthalmology and evaluation of an e-learning app. *Ophthalmologe*. 2020;117(12).
- 55) Zhang W, Cheng YL. Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *Int Rev Res Open Distance Learn*. 2012;13(3).
- 56) Barteit S, Guzek D, Jahn A, Bärnighausen T, Jorge MM, Neuhann F. Evaluation of e-learning for medical education in low- and middle-income countries: A systematic review. *Comput Educ*. 2020;145.
- 57) Hao Y, Borich G. A practical guide to evaluate quality of online courses. In: *Handbook of Research on Human Performance and Instructional Technology*. 2009.
- 58) Garad A, Al-Ansi AM, Qamari IN. The role of e-learning infrastructure and cognitive competence in distance learning effectiveness during the covid-19 pandemic. *Cakrawala Pendidik*. 2021;40(1).
- 59) Demirci MDS, Adan A. Computational analysis of microRNA-mediated interactions in SARS-CoV-2 infection. *PeerJ*. 2020;2020(6).
- 60) Sarid M, Peled Y, Vaknin-Nusbaum V. The relationship between second language college students' perceptions of online feedback on draft-writing and academic procrastination. *Read Writ*. 2021;34(5).
- 61) Humeniuk I, Kuntso O, Popel N, Voloshchuk Y. MASTERING LISTENING COMPREHENSION AT ESP CLASSES USING TED TALKS. *Adv Educ*. 2021;8(18).
- 62) Pennell NA, Dillmon M, Levit LA, Allyn Moushey E, Alva AS, Blau S, et al. American society of clinical oncology road to recovery report: Learning from the covid-19 experience to improve clinical research and cancer care. *J Clin Oncol*. 2021;39(2).
- 63) Müller AM, Goh C, Lim LZ, Gao X. Covid-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Educ Sci*. 2021;11(1).
- 64) Mitra NK, Aung HH, Kumari M, Perera J, Sivakumar A, Singh A, et al. Improving the learning process in anatomy practical sessions of chiropractic program using e-learning tool. *Transl Res Anat*. 2021;23.
- 65) Silva PG de B, de Oliveira CAL, Borges MMF, Moreira DM, Alencar PNB, Avelar RL, et al. Distance learning during social seclusion by COVID-19: Improving the quality of life of undergraduate dentistry students. *Eur J Dent Educ*. 2021;25(1).
- 66) Reynisson B, Alvarez B, Paul S, Peters B, Nielsen M. NetMHCpan-4.1 and NetMHCIIpan-4.0: Improved predictions of MHC antigen presentation by concurrent motif deconvolution and integration of MS MHC eluted ligand data. *Nucleic Acids Res*. 2021;48(W1).

- 67) Swords C, Bergman L, Wilson-Jeffers R, Randall D, Morris LL, Brenner MJ, et al. Multidisciplinary Tracheostomy Quality Improvement in the COVID-19 Pandemic: Building a Global Learning Community. *Ann Otol Rhinol Laryngol*. 2021;130(3).
- 68) Arifin AJ, Correa RJM, Goodman CD, Laba J, Dinniwell RE, Palma DA, et al. Remote contouring and virtual review during the covid-19 pandemic (Recovr-covid19): Results of a quality improvement initiative for virtual resident training in radiation oncology. *Curr Oncol*. 2021;28(4).
- 69) Smajic H, Duspara T. Education 4.0: An Remote Approach for Training of Intelligent Automation and Robotic During COVID19. *TH Wildau Eng Nat Sci Proc*. 2021;1.
- 70) Luu NN, Yver CM, Douglas JE, Tasche KK, Thakkar PG, Rajasekaran K. Assessment of YouTube as an Educational Tool in Teaching Key Indicator Cases in Otolaryngology During the COVID-19 Pandemic and Beyond: Neck Dissection. *J Surg Educ*. 2021;78(1).
- 71) Pinilla S, Cantisani A, Klöppel S, Strik W, Nissen C, Huwendiek S. Curriculum development with the implementation of an open-source learning management system for training early clinical students: An educational design research study. *Adv Med Educ Pract*. 2021;12.
- 72) Hibbi FZ, Abdoun O, Khatir H El. Coronavirus pandemic in Morocco: Measuring the impact of containment and improving the learning process in higher education. *Int J Inf Educ Technol*. 2020;11(1).
- 73) Pérez-Sanagustín M, Sapunar-Opazo D, Pérez-Álvarez R, Hilliger I, Bey A, Maldonado-Mahauad J, et al. A MOOC-based flipped experience: Scaffolding SRL strategies improves learners' time management and engagement. *Comput Appl Eng Educ*. 2021;29(4).
- 74) Yuan X, Li L, Shardt YAW, Wang Y, Yang C. Deep Learning with Spatiotemporal Attention-Based LSTM for Industrial Soft Sensor Model Development. *IEEE Trans Ind Electron*. 2021;68(5).
- 75) Leelavathy S, Nithya M. Public opinion mining using natural language processing technique for improvisation towards smart city. *Int J Speech Technol*. 2021;24(3).
- 76) Patil D, Naqvi WM. COVID-19 and education system: Impact of current pandemic on adaptive learning strategies in medical education system. *Int J Res Pharm Sci*. 2020;11(Special Issue 1).
- 77) Fisher R, Perényi Á, Birdthistle N. The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Act Learn High Educ*. 2021;22(2).

- 78) Hilman I. ADVANTAGE OF MAP AS GEOGRAPHY LEARNING MEDIA TO ENHANCE STUDENTS SPATIAL INTELLIGENCE. *Int J GEOMATE*. 2020;18(68).
- 79) Li F, Lu H, Hou M, Cui K, Darbandi M. Customer satisfaction with bank services: The role of cloud services, security, e-learning and service quality. *Technol Soc*. 2021;64.
- 80) Mailizar M, Burg D, Maulina S. Examining university students' behavioural intention to use e-learning during the COVID-19 pandemic: An extended TAM model. *Education and Information Technologies*. 2021.
- 81) Bautista AS, Lissen ES. E-learning in 15 days. Challenges and renovations in Primary and Secondary Education of the Republic of Croatia during the COVID-19 crisis. How have we Introduced distance Learning? *Rev Esp Educ Comp*. 2020;(36).
- 82) Moore JL, Dickson-Deane C, Galyen K. e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet High Educ*. 2011 Mar 1;14(2):129–35.
- 83) Hamdi G, Zaghdoudi A, Frikha MT, Makhoulouf M, Sassi K, Ben Badr M, et al. Acute abdominal syndrome revealing an intestinal amoebiasis: Report of two cases in Tunisia. *Int J Surg Case Rep*. 2021;79.
- 84) Yumnam R. E-learning: An effective mode of teaching English as a Second Language. *J Transl Lang Stud*. 2021;2(2).
- 85) Regmi K, Jones L. A systematic review of the factors - Enablers and barriers - Affecting e-learning in health sciences education. Vol. 20, *BMC Medical Education*. 2020.
- 86) Abdollahi, M. H., gholami torksaluye, S., abbasian, M. Developing a model of effective factors in the effectiveness of virtual education in general physical education lessons in corona pandemic conditions. *Research on Educational Sport*, 2022; 9(25): 89-110. doi: 10.22089/res.2021.10469.2092
- 87) Zareisaroukolaei, M., Shams, G., Rezaeizadeh, M., ghahremani, M. Determinants of e-learning effectiveness: A qualitative study on the instructor. *Research in Teaching*, 2020; 8(2): 79-55. doi: <https://doi.org/10.34785/J012.2020.124>
- 88) Mohammadi Chemardani, H., Rahmani, M. Identifying effective factors in the success of electronic training courses (mixed research). *Journal of Educational Sciences*, 2019; 26(1): 137-154. doi: 10.22055/edus.2019.27633.2677
- 89) Lincoln YS, Guba EG, Pilotta JJ. *Naturalistic inquiry*: Beverly Hills. *Int J Intercult Relations*. 1985;9(4).
- 90) Lincoln YS, Guba EG, Pilotta JJ. *Naturalistic inquiry*: Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985, 416 pp., \$25.00 (Cloth). *Int J Intercult Relations*. 1985;9(4).

91) Braun V, Clarke V. Braun, V ., Clarke, V .Using thematic analysis in psychology., 3:2 (2006), 77-101. Qual Res Psychol. 2006;3.

بررسی و کشف اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای مدیران آموزشی: پژوهش آمیخته

حمید فلاحی^۱

رسول ساعدی^۲

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۹/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۳۰)

چکیده

هدف این پژوهش بررسی و کشف اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای مدیران آموزشی دبیرستان‌های پسرانه ناحیه یک سنندج و چالش‌های آن می‌باشد. رویکرد پژوهش کمی- کیفی (Mix Method) می‌باشد. جامعه آماری در بخش کیفی مدیران دبیرستان‌های پسرانه ناحیه یک سنندج هستند و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد پدیدارشناسی ۸ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه با سوالات باز پاسخ گردآوری شدند و یافته‌ها نشان دادند: الف- تعاریف مدیران آموزشی از اخلاق حرفه‌ای در مدارس شامل رعایت مقررات خاص یک حرفه، مبانی و اصول دینی، ارزش و هنجارهای اجتماعی ب- اصولی مانند خودراهبری، داشتن چشم انداز، توانمندی‌های حرفه‌ای، احترام و تعهد و مسولیت پذیری در محیط کار ج- چالش‌ها شامل: چالش‌های ساختاری (عدم استاندارد جامع، تناقض بین مقررات اداری، مدیریت متمرکز، مشخص نبودن اهداف، توجه به رابطه بجای ضابطه) و چالش‌های فردی شامل (منفعل بودن، تک بعدی نگری) می‌باشد. که ابتدا برای میزان آشنایی مدیران با اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای با آنها مصاحبه‌های انجام شد و میزان التزام به عمل در این اصول از آنها پرسیده شد و سپس نتایج مصاحبه بصورت پرسشنامه محقق ساخته در آمد و اجرا شد. در بخش کمی، جامعه شامل تمامی معلمان و معاونین و مدیران دبیرستان‌های پسرانه ناحیه یک سنندج می‌باشد که از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. که شامل ۲۸۳ نفر بودند که با توجه به فرمول کوکران ۱۶۳ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی تاییدی و آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون فریدمن استفاده شد. در نهایت با توجه به نتایج آزمون t تک نمونه‌ای میزان التزام به عمل مدیران به این اصول بالاتر از حد متوسط گزارش شد. همچنین با توجه به داده‌های گردآوری شده، ابتدا از طریق مصاحبه باز پاسخ و نتایج آن پرسشنامه محقق ساخته به انجام رسیده و بر اساس نتایج مصاحبه‌ها کل پرسشنامه به دو جنبه یکی اصول شغلی و دیگری اصول پداگوژیکی تقسیم شده است. نتایج بدست آمده از طریق پرسشنامه نتایج مصاحبه‌ها را تایید کرده است.

کلیدواژه‌ها: اصول و استانداردها، اخلاق حرفه‌ای، مدیران و معاونان آموزشی.

^۱ کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

^۲ دانشجوی دوره دکترای تخصصی رشته مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا همدان، نویسنده مسئول.

مقدمه

مدیریت کردن یکی از قدیمی‌ترین اقدامات بشر برای سازمان‌دهی و تصمیم‌گیری درست در مورد کارهای پیشروی خود بوده است. صاحب‌نظران زیادی در مورد مدیریت اظهارنظر کرده‌اند. مدیریت فرایند به‌کارگیری مؤثر و کارآمد منابع مادی و انسانی در برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، بسیج منابع و امکانات، هدایت و کنترل است که برای دستیابی به اهداف سازمانی و بر اساس نظام ارزشی مورد قبول صورت می‌گیرد. در همین راستا مدیریت مدارس به علت سروکار داشتن با اکثر اقشار و گروه‌های اجتماعی به‌عنوان یک حرفه‌ی مهم و تأثیرگذار مطرح می‌شود. اگرچه از سوی بعضی افراد ناآشنا با این حرفه، آن را کاری آسان، و فقط کارکردهای ظاهری آن را در نظر می‌گیرند، اما مدیریت کردن در مدارس به علت خدماتی بودن سازمان آموزش و پرورش نیازمند توجه کردن به یک سری امور ناملموس که همانا این امور نامرئی در کار مدیران به‌نوعی جز مهم‌ترین اقدامات و وظایف آن‌ها است؛ که در همین راستا نیازمند توجه و به کار بردن رفتارهایی مبتنی بر اخلاق حرفه‌ای برای موفقیت و پیشرفت سازمان هستند (قراملکی، ۱۳۸۹).

اصول اخلاق حرفه‌ای استانداردهای ویژه‌ی رفتار هستند که اجرای آن بر اعضای یک حرفه خاص به دلیل عضویت در آن حرفه لازم و ضروری است. اخلاق حرفه‌ای به‌عنوان مجموعه‌ای از اصول، چارچوب‌هایی برای اقدام مدیران فراهم می‌کنند. مدیریت کردن در مدارس به‌عنوان یک حرفه و مدیران به‌عنوان افرادی حرفه‌ای در کار خود و با توجه به نقش‌های متفاوتی که به‌عنوان متخصص در یک رشته موضوعی خاص، محقق، همکار، عضو سازمان، شهروند و مهم‌ترین آن‌ها نقش مدیریت در مدارس، ضروری است مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای اخلاقی حاکم بر کار و روابط آن‌ها باشد. با این هدف که مسیر دستیابی به اهداف آموزش و پرورش را تا حدودی و در توان خود هموار و راهنمایی کنند. اصول اخلاق حرفه‌ای دارای بار و ارزش‌های والایی است که رعایت آن‌ها در رعایت هنجارهای اجتماعی بسیار نقش‌آفرین است و این مستلزم شناخت اولیه و بنیادی از اصول اخلاق حرفه‌ای است. از بین انواع مدیریت، مدیریت بر سازمان‌های آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و نقشی استراتژیک را دارد. زیرا تمام اهداف و عوامل این سازمان‌ها انسانی هستند. اگر سازمان‌های مدیریتی دیگر جامعه، در ایفای وظایف و رسالت‌های خود کوتاهی کنند و به اهداف موردنظر دست نیابند، نتیجه‌ی آن مستقیماً عاید گروه یا سازمانی است که با آن سروکار دارند. اما اگر سازمان آموزش و پرورش و مدیران آن در ماهیت کار غافل باشند، حاصل کارشان در ابعاد اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی و ... متوجه جامعه خواهد شد؛ و در رشد و توسعه‌ی جامعه یا افت و انحطاط آن سهم مؤثری خواهند داشت. مدیران باید از موانع و چالش‌های حرفه‌ای کار خود در اداره‌ی مدارس، معلمان، فراگیران، اولیاء، سازمان و تشکیلات مدرسه شناخت کافی داشته باشند. بنابراین پایداری مدارس در درجه‌ی اول در گرو مدیریت و چگونه اداره کردن آن است. نهاد آموزش و پرورش با کارکردهای

مهمی نظیر رشد و توسعه‌ی اجتماعی، انتقال فرهنگ، نوآوری، جامعه‌پذیری، یگانگی اجتماعی، پرورش و رشد شخصی، نظم اجتماعی، بازتولید فرهنگی، پرورش نیروی کار آینده و... و مدیران مدارس به‌عنوان سکان‌داران این نهاد باید علاوه بر دانش فنی و تخصصی که لازمه‌ی کار مدیریت است، دارای یک وجدان کاری و از همه مهم‌تر رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای باشند، تا این کارکردها به بهترین شکل ممکن در جامعه نمود پیدا کند و یادگیری در خدمت پیشرفت و رفاه جامعه و آگاهی بخشی صحیح قرار بگیرد (همان منبع، ۱۳۸۹).

اخلاق حرفه‌ای یکی از مسائل اساسی همه‌ی جوامع بشری است، که در حال حاضر در جامعه‌ی ما در محیط کار کمتر به اخلاق حرفه‌ای توجه می‌شود. امروزه بسیاری از کشورهای پیشرفته به این بلوغ رسیده‌اند که بی‌اعتنایی به مسائل اخلاقی و فرار از مسئولیت‌ها و تعهدات اجتماعی به از بین رفتن سازمان منجر می‌شود. یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مدیران کارآمد در سطوح مختلف، چگونگی ایجاد بسترهای مناسب برای عوامل انسانی شاغل در تمام حرفه‌هاست. تا آن‌ها با حس مسئولیت و تعهد کامل به حرفه خود بپردازند و اصول اخلاقی حاکم بر شغل و حرفه‌ی خود را رعایت کنند. تأکید بر رشد و پیشرفت مدیران بدون توجه به اصول اخلاقی و تبدیل شدن اخلاق حرفه‌ای به یک فرهنگ در سازمان، فقط مدیران را به دزدانی با چراغ تبدیل خواهد کرد. که نمود این امر را در کشورهای متفاوت و هم‌چنین در بسیاری از سازمان‌های مدیریتی کشور خود ما هم وجود دارد. به همین خاطر و با توجه به اهمیت موضوع، در این پژوهش بحث اخلاق حرفه‌ای در حوزه‌ی مدیران آموزشی مدارس انتخاب شده است. مدرسه به‌عنوان عامل پرورش‌دهنده‌ی روح و جسم دانش‌آموزان و به‌عنوان عاملی که می‌تواند به شکلی سازمان‌یافته، از همان کودکی اخلاق حرفه‌ای را در دانش‌آموزان نهادینه کند مطرح می‌شود، و در این راستا نقش مدیر به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بسیار مهم و حیاتی خواهد بود. امروزه جدال‌های اخلاقی بسیاری در عرصه‌ی تعلیم و تربیت مشاهده می‌شود؛ به‌عبارت‌دیگر بسیاری از ارزش‌های متفاوت وجود دارند که باهم در تضادند و استانداردهای خاصی وجود ندارند که مدیران برای حل این تضادها از آن‌ها پیروی کنند. برخی مسائل غیراخلاقی مانند تحقیر، تهدید، سوگیری، عدم توجه به شایستگی معلمان و اختلاس و ... که نیازمند پیروی از یکسری اصول اخلاقی برای حل آن‌ها می‌باشد. بنابراین اصول اخلاق حرفه‌ای باید همانند چتری بزرگ باشند که بر تمامی فعالیت‌های مدیران سایه افکند. پرداختن به اخلاق حرفه‌ای مدیران مدارس می‌تواند زمینه‌ای برای کارهای بعدی و جامع‌تری در این راستا باشد؛ که همانا پرداختن به این حوزه هم به مدیران و به محققان در این زمینه کمک‌های شایانی در رشد و ترقی نظام آموزشی خواهد داشت. در دنیای پیچیده‌ی امروز و با توجه به امپراطوری رسانه و فوران اطلاعات و تکنولوژی و رشد بیش‌ازحد مصنوعات بشری، لزوم توجه به اصول اخلاقی، به‌عنوان عامل رهایی‌بخش انسان از روزمرگی و شی‌شدگی را مطرح می‌سازد. مهم‌ترین و پررنگ‌ترین عاملی که باعث حفظ کیان و کرامت انسان در دنیای مصنوعی امروز می‌شود، توجه به امور اخلاقی و کاربرد آن‌ها در زندگی است. مبحث

اخلاقیات سازمانی و حرفه‌ای، امروزه نقش پراهمیتی را در جهان و حوزه‌ی سازمان یافته است. به‌گونه‌ای که اخلاقیات و مباحث مربوط به آن همچون، عدالت، انصاف، تعهد و حقوق فردی در سرلوحه‌ی دستورالعمل سازمان‌های موفق قرار گرفته است. انسان از روزهای نخست حیات تا پایان زندگی به‌طور فطری ارزش‌های اخلاقی را درک می‌کند و گرایش‌های ذاتی و درونی به سمت آن‌ها دارد. استمرار یک رفتار خاص دلیل بر آن است که این رفتار یک ریشه‌ی درونی و باطنی در عمق جان و روح یافته است که آن را ریشه‌ی خُلق و اخلاق می‌نامند (قراملکی، ۱۳۸۹). بحث توجه به اخلاق در دنیای مدیریت از شاخه‌های مدیریت بازرگانی و صنعتی پدیدار شد و در سال‌های اخیر در مدیریت آموزشی هم موردعناایت قرار گرفته است (میرکمالی، ۱۳۸۹). مدیران آموزشی از جهات مختلف با مسئله‌ی اخلاق و موفقیت در سازمان سروکار دارند و تصمیماتی که مدیران در مدارس می‌گیرند اگر مبتنی بر اخلاق حرفه‌ای باشد، می‌تواند بسترهای مناسبی را برای پیشرفت و ترقی سازمان و فراگیران فراهم کند. یکی از مشخصه‌های افراد حرفه‌ای دارا بودن دانش و تخصص در یک حوزه خاص از دانش بشری است. برخورداری از این دانش تخصصی، اقتدار و استقلال زیادی به صاحبان حرفه می‌دهد، که اگر این قدرت و اختیار بدون در نظر گرفتن جنبه‌های اخلاقی باشد، خطر سوءاستفاده را در درون خود دارد (باقری و بیرونی کاشانی، ۱۳۸۶). تقریباً همه‌ی حرفه‌های شناخته‌شده همانند پزشکی، وکالت، روزنامه‌نگاری، حسابداری و... آیین‌نامه‌های اخلاقی خاص خود را دارند که شامل مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای خاص است که وظایف و مسئولیت‌های صاحبان حرفه را بیان می‌کند. سازمان در نیل به موفقیت خود و برای پاسخگو بودن و مسئولیت‌پذیری راه‌های فراوانی دارد، و از طرفی با بیراهه، چاله و چاه‌های زیادی نیز مواجه خواهد شد.

اخلاق حرفه‌ای

اخلاق حرفه‌ای به منزله شاخه‌ای از دانش اخلاق، به بررسی تکالیف اخلاقی در یک حرفه و مسائل اخلاقی آن می‌پردازد و در تعریف حرفه، آن را فعالیت معینی می‌دانند که موجب هدایت فرد به موقعیت تعیین شده همراه با اخلاق خاص است (قراملکی، ۱۳۸۰). اخلاق کار، متعهد شدن انرژی ذهنی و روانی و فیزیکی فرد یا گروه به ایده جمعی، در جهت اخذ قوا و استعداد درونی گروه و فرد برای توسعه به هر نحو است. در دیدگاهی دیگر اخلاق حرفه‌ای یکی از شعبه‌های جدید اخلاق است که می‌کوشد به مسائل اخلاقی حرفه‌های گوناگون پاسخ داده و برای آن اصولی خاصی متصور شود (طاهری و همکاران، ۱۴۰۰) بر این اساس اخلاق حرفه‌ای قادر خواهد بود به مسائل و پرسش‌های اخلاقی و اصول و ارزش‌های اخلاقی یک نظام حرفه‌ای بپردازد و ناظر بر اخلاق در محیط حرفه‌ای باشد. اخلاق حرفه‌ای را همچنین می‌توان مجموعه قواعدی تلقی نمود که باید افراد داوطلبانه و بر اساس ندای وجدان و فطرت خویش در انجام کار حرفه‌ای رعایت کنند؛ بدون آن که الزام خارجی داشته باشند یا در صورت

تخلف، به مجازات های قانونی دچار شوند. در بعد فردی، اخلاق فردی ناظر بر مسئولیت پذیری فرد در برابر رفتار فردی و رفتار حرفه ای است. بطور خلاصه اخلاق حرفه ای به مجموعه رفتاری متداول در میان اهل یک حرفه؛ مدیریت رفتار و کردار آدمی حین انجام وظایف حرفه ای؛ و مجموعه ای از قوانین که از ماهیت حرفه و شغل استنباط می گردد اطلاق می گردد. (سلمیانی و لوات، ۲۰۲۰).

نظریه حرفه‌ای شدن و حرفه‌ای‌گرایی به عنوان زیر مجموعه‌ای از نظریه اجتماعی از منظر دیگر لزوم ارتباط بین افراد و نهادها با یکدیگر را برجسته می‌سازد. حرفه‌ای شدن به معنی بروز توانمندی در حل مسائل حرفه‌ای از طریق دانش عمیق و تجربه است و حرفه‌ای‌گرایی ضمن عطف توجه به حرفه‌ای‌ها و لزوم مهارت فنی، مهارت اجتماعی و تقلید بر ارزش‌ها و نکات اخلاقی از سوی آنها، به فرآیندی اطلاق می‌شود که از یک سو، از طریق ایجاد ارتباط موثر بین شاغلین یک حرفه با جامعه، اخلاق کاری مرتبط با آن حرفه را در بین اعضاء تحکیم می‌بخشد و از سوی دیگر با تاکید بر عملکرد مثبت مورد انتظار، موجب ارتقا و منزلت اجتماعی آن حرفه در جامعه می‌گردد. حرفه‌ای شدن مستلزم داشتن دانش عمیق، بصیرت، تعهد، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی فردی به ویژه در تعاملات اجتماعی است و بیش از تاکید بر بهره‌هوشی متکی بر هوش عاطفی است؛ زیرا حرفه‌ای‌ها می‌بایست در برقراری ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری بر روی آنها از مهارت بالایی برخوردار باشند (شپیرا، ۲۰۲۰). اخلاق حرفه ای یکی از شاخه های جدید اخلاق است که می‌کوشد به مسائل اخلاقی حرفه ای گوناگون پاسخ دهد. اصول اخلاق حرفه ای دارای بار و ارزشهای والایی است که رعایت آنها در سازمانها و هنجارهای اجتماعی نقش آفرین است. همچنین رعایت اخلاق حرفه ای قابلیت سازمانها را در کسب و کار از طریق ایجاد تعهدسازمانی مسئولیت پذیری افزایش داده و هزینه های جامعه و سازمان راکاهش می دهد (رسان و همکاران، ۲۰۲۰).

نکته‌ی مهمی که در بحث از اخلاق حرفه‌ای هنوز در حاله‌ای از ابهام است، بحث ضمانت اجرایی آن و التزام افراد و سازمان‌ها به رعایت مفاد آن است. البته ذکر این نکته ضروری است که تعدد وظایف و مسئولیت‌های مراکز دانشگاهی در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی و علمی، بسترهای متفاوتی برای تدوین استانداردهای اخلاق حرفه‌ای و همین‌طور مطالعه‌ی آنها به وجود آورده است.

رویکرد و راهبرد پژوهش

به طرز تفکر و روشی که با توجه به آن می‌توان به جست‌وجوی موضوع پژوهش پرداخت، رویکرد می‌گویند. با توجه به ماهیت پژوهش حاضر، که در آن درک عمیق و همه‌جانبه از مسأله اهمیت اساسی دارد، لذا از رویکرد تلفیقی یا آمیخته استفاده شده است، و از میان راهبردهای رویکرد تلفیقی، از راهبرد اکتشافی-تأییدی استفاده شد. به‌طور کلی پژوهش از دو مرحله تشکیل می‌شود. مرحله‌ی اول داده‌ها با استفاده از رویکرد کیفی جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند، و در مرحله‌ی دوم با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده از روش کیفی یک سری داده‌ها به دست می‌آیند که با استفاده از ابزارهای رویکرد کمی به دنبال تأیید یا رد آن

هستیم. در پژوهش حاضر ابتدا از طریق مصاحبه با مدیران مدارس یک سری داده به دست آمد که با استفاده از این داده‌ها یک پرسشنامه طراحی شد که با توجه به نظر معاونین و معلمان به دنبال تأیید یا رد نظرات مدیران برآمدیم.

روش نمونه‌گیری و تحلیل در بخش کیفی

برای نمونه‌گیری بخش کیفی از راهبرد نمونه‌گیری ملاک محور یا بر اساس معیار استفاده شده است. بنابراین از روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک محور استفاده شده. حجم نمونه در تحقیقات کیفی معمولاً کوچک است. در واقع، حجم نمونه ممکن است یک مورد باشد. در واقع منظور از نمونه‌گیری در پژوهش کیفی مشارکت‌کننده است؛ یعنی تا زمانی که فرد قصد مشارکت کردن در پژوهش را نداشته باشد نمونه به حساب نمی‌آید. محقق در حین جمع‌آوری داده‌ها، به صورت همزمان به تحلیل یافته‌ها نیز می‌پردازد و فرایند نمونه‌گیری تا زمانی ادامه می‌یابد که محقق به اشباع نظری دست یابد، یا به عبارت دیگر نظرات جدیدتری در مورد پدیده ارائه نشود، در نتیجه فرایند نمونه‌گیری متوقف می‌شود. در پژوهش حاضر تعداد نمونه‌ای که بسته به اشباع یا کفایت نظری، مورد مطالعه قرار گرفتند، ۸ نفر بودند. روش تحلیل داده‌های کیفی: برای تحلیل داده‌های کیفی از راهبرد پدیدارشناسی استفاده شد. برای نخستین بار هگل در سال ۱۸۰۷ اصطلاح «پدیدارشناسی» را در کتاب «پدیدارشناسی روح» به کار برد. بنیان‌گذار مکتب پدیدارشناسی فرانس برنتانو فیلسوف فرانسوی است. هوسرل یکی از بنیان‌گذاران و بلکه مؤثرترین فرد در شکل‌گیری و رشد پدیدارشناسی است (ورنو، ترجمه مهدوی، ۱۳۷۲). پژوهش پدیدارشناسانه تفسیر شخصی فرد از تجربیات خویش است. پدیدارشناسان برای درک معنای تجربه از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، تلاش می‌کنند. مفروضات تحت پژوهش پدیدارشناسی عبارت است از این که فرایند پیچیده‌ای از پدیده‌ها، ویژگی‌های شخصی و رفتارهای افراد مرتبط با پدیده‌ی مورد نظر و هر نوع مفاهیم دیگری در خصوص آن را می‌توان از راه تحلیل تجارب زندگی بهتر فهم نمود و به نوعی بینش از طریق داده‌های گردآوری شده از مشارکت‌کنندگان دست یافت. پدیدارشناسی به جهان، آن‌چنان که به وسیله‌ی یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. لذا این پرسش را مطرح می‌سازد که "تجربه زیسته چه نوع تجربه‌ای است؟ (سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از ابزار مصاحبه استفاده شده است. مایکل پاتون^۵ (۱۹۹۰) در تحقیقات کیفی سه روش اصلی برای جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه با سؤال باز مطرح می‌نماید: مصاحبه با روش گفت‌وگوی غیررسمی، مصاحبه با هدایت کلیات، و مصاحبه با روش سؤال باز استاندارد شده (به نقل از گال، بورگ و

¹ - Hegel

² - Brentano

³ - Husserl

⁴ - Verneo

⁵ - Michael Patton

گال، ۱۹۹۰). که در این پژوهش از روش مصاحبه با سؤال باز استاندارد شده استفاده شد. که در این روش ترتیب موضوعاتی که باید بررسی شود و واژه‌نگاری و جمله‌بندی از قبل مشخص می‌شود، و پاسخ‌دهنده بر مبنای ترتیب سؤالات آن‌ها را جواب خواهد داد. در این پژوهش محقق برای مصاحبه با مدیران ابتدا به مدارس رفته و اگر مدیران تمایلی به مصاحبه داشتند و همکاری می‌کردند با تعیین وقت مقرر به مصاحبه‌ی با آن‌ها می‌پرداخته است. فرایند مصاحبه با اجازه‌ی آن‌ها ضبط می‌گردید و پس از پیاده شدن به صورت مکتوب، اطلاعات با استفاده از مقوله‌بندی، تجزیه و تحلیل می‌گردید.

جدول ۱- یافته‌های جمعیت‌شناسی

اطلاعات جمعیت‌شناسی	زیر مولفه	فراوانی
جنسیت	زن	۴۵
	مرد	۱۱۸
تحصیلات	لیسانس	۸۹
	فوق لیسانس	۶۵
	دکتر	۹
سابقه کار	بین ۵ تا ۱۰	۴۸
	بین ۱۱ تا ۱۵	۹۳
	بالای ۱۵ سال	۲۲
سمت	معلم	۱۲۲
	معاون	۲۳
	مدیر	۱۸

روش نمونه‌گیری و تحلیل در بخش کمی

به‌منظور نظرخواهی از معلمان و معاونین در خصوص میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای در میان مدیران در مدارس، از یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه استفاده گردید. اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه مدیران برای طراحی پرسشنامه استفاده شد. یعنی گفته‌های مدیران که در مورد بحث وضعیت اخلاق حرفه‌ای در مدارس گفته بودند با پرسشنامه (محقق ساخته) پژوهشگر در پی تأیید یا رد آن‌ها با نظرخواهی از معلمان و معاونین برآمد ابتدا از طریق مصاحبه باز پاسخ سوالات داده‌ها به دست آمده بعد تمامی آن‌ها در دو بعد

اصول شغلی و پداگوژیکی خلاصه شده و جهت تأیید نتایج مصاحبه از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است و هرکدام شامل یک سری گویه بود؛ که در کل پرسشنامه از ۲۴ گویه تشکیل شد و از طیف لیکرت شامل « خیلی زیاد - زیاد - متوسط - کم - خیلی کم » را در برمی گرفت. روایی صوری پرسشنامه توسط متخصصان علوم تربیتی تأیید شد و جهت ارزیابی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرون باخ استفاده شد. و سپس با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای برای محاسبه کلی میزان توجه مدیران به اخلاق حرفه‌ای از نظر پاسخ‌گویان و همچنین محاسبه میزان توجه به هرکدام از ۲ مؤلفه‌ی مربوط به اخلاق حرفه‌ای مدیران استفاده شد. همچنین در ادامه از آزمون فریدمن برای تعیین اولویت رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای مدیران از دیدگاه پاسخ‌گویان استفاده شد.

جدول ۲- سوالات پرسشنامه

متغیرها	سوالات
اصول شغلی	سوالات ۱ تا ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۲۰ تا ۲۴
اصول پداگوژیکی	سوالات ۸، ۹، ۱۱، ۱۳ تا ۱۵، ۱۷ تا ۱۹

پرسش‌های پژوهش

- ۱- اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای از منظر مدیران آموزشی دبیرستان‌های پسرانه ناحیه ۱ سنجند کدام‌اند؟
- ۲- از دیدگاه پاسخ‌گویان، اصول اخلاق حرفه‌ای توسط مدیران در مدارس تا چه اندازه رعایت می‌شود؟
- ۳- چالش‌های اخلاق حرفه‌ای از منظر مدیران آموزشی دبیرستان‌های پسرانه ناحیه ۱ کدام‌اند؟

یافته‌ها

سؤال اول: تعریف و دیدگاه مدیران از اخلاق حرفه‌ای مدیریت در مدارس چه می‌باشد؟

در ابتدا و به‌عنوان سؤال اول مصاحبه به‌نوعی خواستیم با چارچوب ذهنی مدیران از اخلاق حرفه‌ای خود آن‌ها در مدارس آگاهی پیدا کنیم. یعنی تعریف آن‌ها از اخلاق حرفه‌ای چیست؟ و دیدگاه و عقیده‌ی آن‌ها از اخلاق حرفه‌ای چگونه است؟ یکی از اهداف این پژوهش رسیدن به معنای اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه مدیران بود، و برای رسیدن به این هدف، ابتدا مفهوم اخلاق حرفه‌ای از مدیران پرسیده شد، که تفاوت دیدگاه هرکدام از آن‌ها از بحث اخلاق حرفه‌ای، نوع رعایت (سبک) اخلاق حرفه‌ای آن‌ها را مشخص می‌کرد.

مدیر شماره یک: به نوعی الفبای رعایت اخلاق حرفه‌ای را در مدارس عدالت آموزشی و عدم تبعیض؛ و پایبندی به قوانین جاری موجود، در نظام آموزشی می‌دانست.

مدیر شماره دو: اخلاق حرفه‌ای را رعایت و پایبندی مدیر به یک سری قواعد، مقررات، و قوانین موجود در نظام آموزشی می‌داند، که البته علاوه بر رعایت این قوانین و آیین‌نامه‌ها و قوانین اداری باید یک سری قوانین اخلاقی در راستای حرفه‌ی موردنظر راهنمای مدیران در رسیدن به اهداف سازمان باشد.

مدیر شماره سه: اخلاق حرفه‌ای را پایبندی مدیر به یک سری آداب و رفتارهای خاص در حرفه‌ی مدیریت و پایبندی به قوانین و مقررات موجود در مدرسه می‌داند.

مدیر شماره چهار: اخلاق حرفه‌ای را رعایت اصول و مبانی دینی و نمود آن در رفتارهای مدیر در مدرسه و نظام آموزشی می‌داند.

مدیر شماره هفت: اخلاق حرفه‌ای را ایجاد محیط مناسب برای کار و فعالیت در سازمان و فراهم آوردن محیطی مناسب و یادگیرنده در سازمان برای رشد و ترقی کارکنان و خود سازمان می‌داند.

«در اینجا نقل قول مستقیم از مدیر شماره شش: منظور و برداشت من از اخلاق حرفه‌ای، رعایت اصول و چارچوبی است که می‌تونه به تحقق اهداف سازمانی کمک کنه و این هدف می‌تونه با رعایت کردن یک سری هنجار و ارزش در جامعه محقق بشه. البته رعایت هر هنجار اجتماعی نمی‌تونه به تحقق اخلاق حرفه‌ای کمک کنه؛ مثلاً کمک کردن و یاری‌رساندن در جامعه یک هنجار بسیار پسندیده ست اما در زمینه‌ی کمک (نمره دادن) به دانش‌آموزی که دو سه بار در یک واحد درسی افتاده؛ خود مانع بزرگی در راه تحقق اخلاق حرفه‌ای در سازمان می‌تونه باشه»

جدول ۴-۱- تعاریف مدیران از اخلاق حرفه‌ای

تعاریف	تعداد مدیران
رعایت یک سری قواعد، قوانین و مقررات خاص موجود در نظام هر حرفه	مدیران شماره ۱،۲،۳،۵،۷،۸
رعایت اصول و مبانی دینی و نمود آن در رفتار مدیر در مدرسه	مدیر شماره ۴
رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی در مدارس و پیروی از یک سری رفتار و آداب خاص در هر حرفه	مدیر شماره ۶

سؤال دوم: به نظر مدیران چه اصول و استانداردهای باید حاکم بر اخلاق حرفه‌ای مدیران در مدارس باشد؟

سؤال دوم برای مصاحبه‌شوندگان کمی نامأنوس بود، این امر هم دلایل متعددی داشت که در بحث چالش‌ها به آن اشاره خواهد شد. اکثر مدیران با بحث اصول و استاندارد حاکم بر حرفه‌ی خود ناآشنا بودند، و گفته‌های آن‌ها اکثراً حول یک سری موضوعات خاص تمرکز داشت. هرکدام از مدیران از نظرگاه و باور و علم خود به اصول و استانداردها توجه می‌کردند، و این اصول راهنمای عمل آن‌ها در عمل قرار می‌گرفت، که می‌توانستند در سایه‌ی این اصول، سازمان را در تحقق اهداف خود یاری رسانند. البته مدیران در طی مصاحبه بیشتر به صورت غیرمستقیم به این اصول اشاره کردند که در طی پیاده‌سازی گفته‌ها بر روی کاغذ این اصول به‌طور کلی استخراج شده است. مباحث مدیران را در این مورد می‌توان به چهار اصل کلی طبقه‌بندی کرد که هرکدام از این اصل‌ها دارای یک سری مقوله مرتبط می‌شدند. که زیر به توضیح هرکدام از این اصول و مقوله‌های مرتبط با آن‌ها خواهیم پرداخت.

جدول ۴-۲: اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای از نظر مدیران و نوع توزیع آن

رعایت کارکردهای مدیریتی در مدارس مانند برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، سازمان‌دهی، ... و سعه‌ی صدر، وجدان‌کاری (۱،۲،۳،۵،۶،۷)	توانمندی‌های حرفه‌ای خود مدیران برای مدیریت و رهبری
داشتن هدف و چشم‌انداز کلی برای مدارس و سعی در رسیدن به آن‌ها (۲، ۴، ۶، ۷)	
داشتن آگاهی مدیر از علوم روز و نیازمندی‌های جامعه (۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸)	
عدم تزییع حقوق معلمان و دانش‌آموزان (۲، ۷)	احترام و تعهد نسبت به دانش‌آموزان و معلمان
احترام در رفتار و برخورد حرفه‌ای با معلمان و دانش‌آموزان (۱، ۲، ۵، ۶، ۸)	
آشنایی مدیران با توانایی‌ها و زمینه‌های کامل دانش‌آموزان و معلمان در شرایط متفاوت آموزشی (۲، ۳، ۷)	
داشتن روابط انسانی قوی و سازنده در مدرسه با همکاران (۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷)	احترام و مسئولیت‌پذیری نسبت به همکاران (معاونین)
احترام و تعامل با همکاران برای پیشبرد اهداف در مدرسه (۱، ۴، ۷، ۸)	
در نظر گرفتن شرایط بومی، فرهنگی، اجتماعی مدارس (۱، ۲، ۵، ۶، ۷)	پاسخ‌گویی و تعهد نسبت به مدرسه و
احترام به مافوقان و مدیران بالادست و خود سازمان مدرسه (۲، ۴، ۸)	

آشنایی مدیران با منافع ذی‌نفعان آموزشی و سازمان مدرسه و احترام به آن‌ها (۱،۲،۴،۶،۷)	مدیران بالادست
---	-----------------------

سؤال سوم: چالش‌های اخلاق حرفه‌ای مدیران در مدارس کدامند؟

در بحث صحبت از چالش‌های اخلاق حرفه‌ای در مدارس به نکات قابل توجهی در این زمینه توسط مدیران اشاره شد. به‌طور کلی هر عاملی که در جریان تحقق اهداف سازمانی و دستیابی به آن‌ها به هر نوعی خللی وارد کند چالش می‌گویند. با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده چالش‌های موجود در مدارس به دودسته‌ی کلی می‌توان تقسیم کرد: (۱) چالش‌های ساختاری (۲) چالش‌های فردی

چالش‌های ساختاری: به چالش‌هایی که خواسته یا ناخواسته، عمدی یا غیر عمد، از سوی ساختار نظام آموزش و پرورش بر مدارس اعمال می‌شود چالش‌های ساختاری می‌گویند.

چالش‌های فردی: چالش‌هایی که بر خواسته از خود مدیر و توانایی‌های او در زمینه‌ی کار مدیریت است، یعنی سبک مدیریت، آگاهی و علم مدیریت، شخصیت، ویژگی‌های فردی و ... که به‌نوعی در فرایند مدیریت در مدارس اختلال ایجاد می‌کند و مانع تحقق اثربخش اهداف سازمان می‌شود.

الف) چالش‌های ساختاری اخلاق حرفه‌ای مدیران

نبود یک استاندارد جامع اخلاق حرفه‌ای مدون برای مدیران در مدارس

در این راستا اولین چیزی که مدیران به آن اشاره می‌کردند نبود یک استاندارد اخلاق حرفه‌ای برای مدیران در مدارس است که آن‌ها بتوانند در زمینه‌ی خود و هم‌چنین تصمیم‌گیری‌های خود برای مدرسه به آن رجوع کنند و این استاندارد بتواند راهنمای عمل آن‌ها باشد. وجود یک استاندارد اخلاقی در مدارس می‌تواند به‌عنوان نقشه‌ی راه، مسیر حرکت در مدرسه را برای دستیابی به اهداف آموزشی مشخص کند. وجود چنین استانداردی در مدارس بلا تکلیفی‌های اخلاقی را از بین خواهد برد و فرایند تصمیم‌گیری در مدارس را به بهترین وجه ممکن راهنمایی خواهد کرد، مدیر شماره ۳ در این باره می‌گوید: زمانی می‌توان از مدیران انتظار داشت که آیا در مسیر پیشرفت گام برمی‌دارند یا نه، و آیا مدرسه در راستای تحقق اهداف خود حرکت می‌کند یا نه، باید یک استاندارد مدونی وجود داشته باشد که مدیر را با آن مقایسه کنند که آیا در راستای آن‌ها گام برمی‌دارد یا نه؟

کمبود بودجه و منابع و امکانات در مدارس

کمبود بودجه در مدارس به یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزشی تبدیل شده است. مدارس با پول اداره می‌شوند و هر چه این بودجه کمتر باشد پیشرفت در آن نظام آموزشی به‌تبع آن کمتر است و بالعکس. تا زمانی که اختصاص بودجه به آموزش و پرورش با نگاهی سرمایه‌گذاری دیده نشود و صرفاً به

آن به عنوان امری هزینه‌ای نگاه شود هیچ تغییر قابل لمسی در نظام آموزشی رخ نخواهد داد. در این زمینه مدیر شماره ۲ با تعریف خاطره‌ای تأمل برانگیز این مشکل را این گونه بیان می‌کند: یکی از دوستانم که سابقه‌ی بالایی هم در مدیریت داشت، برای اینکه مدرسه‌اش توان پرداخت هزینه مصرفی گاز خود را نداشت، مدیر آن مدرسه با مطرح کردن آن موضوع پیش من خواست که به نوعی کنترت گاز را بشکنم که تا معلوم نباشد که مدرسه چقدر گاز مصرف کرده است، تا دانش آموزان در آن سرمای پاییز در کلاس‌های درس سرما نخورند.

ناهماهنگی، تناقض یا تضاد بین مقررات اداری و شرایط مدرسه

در نظر نگرفتن شرایط مدرسه و صادر کردن یک سری قوانین و مقررات همسان برای اکثر مدارس، به نوعی دامن زدن به چالش‌های موجود در نظام آموزشی است. مدرسه‌ای که با توجه به شرایط محیطی، فرهنگی، اقتصادی خاصی همان مقررات مدرسه دیگر را که کیلومترها از آن فاصله دارد را اجرا می‌کند خود نمود بارز زیر پا گذاشتن اخلاق حرفه‌ای در مدارس است. در این رابطه هم مدیر شماره ۴ به چالش مهمی اشاره کرد: آیین‌نامه‌ی آمایش رشته‌ای در مدارس به این مورد اشاره دارد که دانش‌آموزی که بنا بر علاقه و توانایی به یکی از رشته‌ها در دبیرستان می‌رود، اما با توجه به آمایش رشته‌ای اگر یکی از رشته‌ها دانش‌آموزانش به حدنصاب نرسد باید مدیر دانش‌آموزانی را خودش به اجبار به آن رشته بفرستد تا کلاس‌ها بتوانند تشکیل شوند؛ و این خود نمونه بارز زیر پا گذاشتن اخلاق حرفه‌ای است. پس شرایط مدرسه و این آیین‌نامه کاملاً باهم ناهماهنگ عمل کرده است.

تغییرات سریع مدیران و اعمال سلیقه آن‌ها در مدارس

نتایج کار مدیران با توجه به شرایط ویژه‌ی مدارس در کوتاه‌مدت دیده نمی‌شود، یعنی بازده واقعی در مدارس و اثربخشی فرایندی بلندمدت است. متأسفانه در نظام آموزشی ما و به خصوص در مدارس با تغییر در پست مدیریت اتفاقات بسیاری می‌افتد. مدیر شماره ۷ در این باره این گونه می‌گوید: در این زمینه هر مدیری با توجه به دیدگاه خود در مدارس مدیریت خواهد کرد و کار مدیران ادامه‌دهنده‌ی را هم دیگر نیست. و این دید سلیقه‌ای باعث خرج و هزینه‌هایی غیرمفید در مدارس می‌شود. مثلاً مدیری بنا بر نظر خود یک گوشه‌ای از مدرسه را برای دانش‌آموزان به بوفه اختصاص می‌دهد. اما مدیر بعدی تبدیل به یک انباری برای مدرسه می‌کند و این فقط هدر رفت پول و هزینه‌ی مدرسه است.

در نظر گرفتن رابطه به جای ضابطه برای انتخاب بعضی از مدیران در مدارس

این چالش یعنی دامن زدن به عدم شایسته‌سالاری در مدارس و انتخاب افراد بهتر در این زمینه برای مدیریت در بعضی از مدارس است. تا زمانی که انتخاب مدیران بر مبنای در نظر گرفتن رابطه‌هایی باشد، بنابراین باید انتظار داشت که تغییرات مدیریتی بسیار سریع اتفاق می‌افتد. به طور کلی انتخاب مدیران

به‌طور چشمگیری تحت تأثیر قدرت حزب حاکم قرار دارد یعنی با عوض شدنی، مدیران زیادی در رأس سازمان و به‌تبع آن، مدیران پایین‌دست سازمانی عوض خواهند شد.. مدیر شماره ۱ این‌گونه می‌گوید: مثلاً فلان مدیر به دلیل آشنایی با فلان نماینده‌ی مجلس یا فلان مدیرکل برای پست مدیریتی انتخاب می‌شود می‌توان این نتیجه را گرفت که تا زمانی که آن‌ها باشند مدیر هم در پست خود خواهد ماند و بالعکس.

مشخص نبودن اهداف یا متفاوت بودن آن‌ها در مدارس

هر سازمانی برای دستیابی به یک سری اهداف و آرمان‌ها به وجود می‌آیند. مشخص بودن اهداف در سازمان نقش بسزایی در سازمان‌دهی و هماهنگی فعالیت‌ها در مدارس دارد. اگر این اهداف در سازمان مشخص نباشند و یا متفاوت باشند، به دلیل متمرکز بودن نظام آموزشی و اینکه آیین‌نامه‌ها برای همه‌ی مدارس در رأس سازمان ارسال می‌شود، باعث سردرگمی و بلاتکلیفی می‌شود.. مدیر شماره ۵ در این زمینه این‌گونه می‌گوید: تفاوت شرایط و امکانات مدارس اهداف متفاوت‌تری را در مدارس طلب می‌کند یعنی مدرسه‌ای که دارای امکانات بیشتر، معلمان بهتر، بودجه‌ی بیشتر و... است در دستیابی به اهداف خود راحت‌تر عمل می‌کند، ولی دستیابی به همان اهداف برای مدرسه‌ای دیگر با شرایط دیگر ممکن است بسیار سخت باشد، و در این راستا اهداف یکسان و دستیابی به آن‌ها در مدارس ملاک پیشرفت در مدارس نیست.

ساختار و مدیریت متمرکز در مدارس

ساختار متمرکز در نظام آموزشی و پیروی از آیین‌نامه‌هایی یکسان و کتب درسی همسان در سازمانی که سرشار از تفاوت و زمینه‌ها و امکانات متفاوت است یکی از چالش‌های عمده‌ی نظام آموزشی است و به‌نوعی می‌توان گفت که به‌نوعی چالش‌های دیگر نیز از این متمرکز بودن ناشی می‌شوند، یا به‌نوعی به آن وابسته‌اند. مدیر شماره ۲ که به‌نوعی به این چالش اشاره‌ای داشت: در مدرسه‌ی ما با دو کلاس سوم تجربی که دیوارهای کلاس آن‌ها باهم یکی است، اما دنیای این کلاس با دنیای آن کلاس دیگر تفاوت‌های بسیار زیادی دارد. بنابراین باوجود این عوامل وجود یک برنامه‌ی یکسان برای تمام نظام آموزشی یک کشور کاری بسیار غیرعادی به نظر می‌رسد.

ب) چالش‌های فردی اخلاق حرفه‌ای مدیران در مدارس

در بحث چالش‌های فردی این بحث مطرح می‌شود که ضعف مدیریت و تحقق نیافتن اهداف آموزشی ناشی از ضعف شخصی مدیران است. یعنی ناتوانی شخصی خود مدیران در زمینه‌ی مدیریت در مدارس است که باعث تحقق نیافتن اهداف در مدارس می‌شود. یعنی مدیران در مدارس با توجه به سبک مدیریتی، علم مدیریت، آگاهی از علوم روز، جذبه مدیریتی، قدرت تصمیم‌گیری، وجدان کاری و ... هرچه

بیشتر در این زمینه‌ها توانمندتر باشند، کار مدیریت برای آن‌ها آسان‌تر می‌شود و تحقق و رسیدن به اهداف آموزشی سهل‌تر می‌گردد. این چالش می‌تواند عوامل زیادی داشته باشد که شاید یکی از آن‌ها به انتخاب افراد چه به صورت عمد و چه به صورت غیر عمد برای حرفه‌ی مدیریت باشد که خود می‌تواند زمینه‌ساز بروز این چالش باشد یعنی فرایند انتخاب افراد برای مدیریت یک سیستم چالش‌برانگیز است. ولی در کل چالش فردی این نکته را می‌گوید که ضعف مدیریتی، ناشی از ناتوانی شخصی مدیر برای مدیریت در مدارس است.

منفعل بودن مدیر و فقط مجری قوانین و مقررات در مدارس بودن

با توجه به ساختار متمرکز موجود و تدوین آیین‌نامه‌ها بدون نظرخواهی از مدیران، اگر مدیران هم در این زمینه فقط مجری صرف این قوانین باشند، با توجه به شرایط متفاوت موجود در مدارس می‌تواند به چالشی تأثیرگذار تبدیل شود. یعنی مدیر بدون در نظر گرفتن شرایط مدرسه آیین‌نامه‌ای را اجرا کند که نه تنها به پیشرفت مدرسه کمک نکند بلکه شاید مدرسه را هم دچار مشکل کند. به‌طور کلی وجود مدیر در مدرسه با اختیار رابطه‌ای بسیار نزدیک دارد یعنی اگر ما مدیری را در مدرسه به‌عنوان فرد اول تصمیم‌گیرنده انتخاب می‌کنیم باید مدیر هم توانایی انتخاب را دارا باشد، و بتواند برای مدرسه بهترین تصمیم‌ها را بگیرد و فقط مجری صرف آیین‌نامه‌ها نباشد. در این زمینه مدیر شماره ۶ این‌گونه می‌گوید: تسلیم شدن محض مدیر در برابر آیین‌نامه‌هایی که شاید چندان کارشناسی شده هم نیستند می‌تواند مهم‌ترین چالش نظام آموزشی شود. و اینکه مدیر در برابر آن آیین‌نامه‌ها اصلاً هیچ واکنشی نشان ندهد و تسلیم محض شود می‌تواند آثار جبران‌ناپذیری را به همراه بیاورد.

توجه به یک سری امور کم‌اهمیت و رشد کمی در مدارس بدون توجه به نیازهای واقعی جسمی، روانی و روحی دانش‌آموزان

اهمیت دادن به یک سری امور جزئی در مدارس و اولویت دادن به آن‌ها در نظام آموزشی موجب رشد مدرک‌گرایی و رشد کمی سواد در جامعه خواهد شد. در حالی که رسالت اصلی نظام آموزشی کمک به رشد آگاهی بخشی درست در اجتماع است. در این زمینه مدارس به‌جای توجه به نیازهای اصلی دانش‌آموزان و آماده کردن آن‌ها برای زندگی در اجتماع باشند، اولویت را به نمره و کمیت در امتحانات، تمرکز اصلی روی چالشی به نام کنکور، رفتن به فلان موسسه‌ی آموزشی و دامن زدن به بحث تجارت آموزشی در مدارس، عدم ترغیب دانش‌آموزان به خواندن کتاب‌های غیردرسی مطرح ایران و جهان و ... می‌کنند. در این زمینه مدیر شماره ۷ هم اشاره‌ای به این بحث می‌کند: در مدارس توجه مدیران و کلاً نظام آموزشی به نمره‌ی دانش‌آموزان و قبولی صرف آن‌ها با هر قیمتی و رفتن به پایه‌ی بالاتر است، که باعث شود با این درصد قبولی بیشتر، مدیران در پست خود ابقا یا ترفیع پیدا کنند.

تلویحی نگری و نگاه تک‌بعدی مدیران به مسائل آموزشی و پرورشی در مدارس

تلویحی نگری به‌نوعی شاید بتوان گفت از مهم‌ترین چالش‌های مدیران در مدرسه و هم‌چنین کل نظام آموزشی است. دید تک‌بعدی و در راستای آن حرکت کردن در مدارس و اولویت دادن به آن‌ها به شکل صرف، چالشی اساسی در نظام آموزشی است. در این زمینه مدیران در مدارس هرکدام بنا بر تجربه، علم مدیریتی، اخلاق حرفه‌ای، شرایط و امکانات مدرسه، و معیارهایی دیگر در این زمینه هرکدام به یک جنبه یا بعد، از فعالیت‌های یاددهی یادگیری در مدارس توجه کرده و اولویت اصلی را در مدارس به برآوردن آن‌ها اختصاص می‌دهند. اما اگر به‌صورت تک‌بعدی در مدارس رشد کنند درنهایت دانش آموزان و جامعه‌اند که از این چالش نظام آموزشی ضرر می‌بینند. در این زمینه مدیر شماره ۸ در خلال صحبت‌های خود به این بحث به‌صورت ضمنی اشاره کرد: مدیران به علت اینکه در پست مدیریتی اغلب برای مدت طولانی در یک مدرسه نمی‌مانند به همین دلیل تصمیمات آن‌ها هم برای مدرسه رنگ و بوی بازده کوتاه‌مدت دارد یعنی اینکه باید کاری را که انجام می‌دهد در دوران مدیریت خود قابل‌رؤیت باشد و در کوتاه‌مدت مشخص شود.

عدم ارائه‌ی آمار واقعی در مدارس توسط مدیران

آمارها در مدارس بازتاب اتفاقاتی است که در مدارس رخ می‌دهند، یعنی کلیه‌ی فرایندهای اتفاق افتاده در مدارس که در پیشرفت مدارس مؤثر هستند دارای آمار می‌باشند و این آمار توسط مدیر و معاونان ثبت می‌گردند. اگر این آمار به‌صورت واقعی یادداشت شوند راه برای تصمیم‌گیری‌های درست و منطقی در مدارس فراهم خواهد شد. اما اگر این آمارها صورتی غیرواقعی به خود بگیرند و به‌صورت کاذب ارائه شوند تصمیم‌گیری‌هایی هم که بر مبنای آن‌ها گرفته می‌شود به‌صورت غیرواقعی خواهد بود. این آمارها در مدارس دربرگیرنده‌ی نمرات دانش آموزان، کلاس‌های تقویتی برای دانش آموزان، دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان، برگزاری کلاس‌های اعتقادی برای دانش آموزان، جلسه‌های انجمن اولیا و مربیان، برگزاری دوره‌های آموزشی علمی، برگزاری اردوهای مختلف علمی و تفریحی، نحوه‌ی خرج کردن بودجه در مدارس و ... می‌باشد که هرکدام از این آمارها به‌نوعی در آینده‌ی مدرسه تأثیری بسیار زیاد خواهد داشت. در این زمینه مدیر شماره‌ی ۲ به بحث جالب اشاره می‌کند: ایشان آیین‌نامه‌ای را به من نشان داد مبنی بر اینکه چرا مدیران در مدارس آمار واقعی را ارائه نمی‌دهند؛ که خودشان آن را این‌گونه توضیح دادند، در این زمینه برای مثال برگزاری یک کلاس عقیدتی که توسط یک آیین‌نامه بر مدارس ملزم می‌شود. مدارس و به‌خصوص مدیران باید آن را به هر نحوی اجرا کنند یا به صورتی آن را صورت‌جلسه کرده که مثلاً در فلان تاریخ این کلاس با این بازده‌ها برگزار شده است. به گفته‌ی ایشان این کار می‌تواند دلایل زیادی داشته باشد مثلاً نبودن امکانات مناسب برای برگزاری این کلاس‌ها، عدم بودجه‌ی کافی، غیرمفید بودن آن‌ها، عدم اشتیاق بچه‌ها به این کلاس‌ها و ... اما در حال اگر آمار واقعی توسط تمامی

مدارس ارائه می‌شد که مثلاً فلان دوره‌ی خاص هیچ بازده اثربخشی ندارد شاید سازمان هم برای سال آینده دیگر آن را ارائه نمی‌داد؛ که در این زمینه بازهم عزم و اراده‌ی زیادی را می‌طلبد.

جدول ۴-۴ چالش‌های اخلاق حرفه‌ای مدیران در مدارس

نبود یک استاندارد جامع اخلاق حرفه‌ای مدون برای مدیران در مدارس	چالش‌های ساختاری
کمبود بودجه و منابع و امکانات در مدارس	
ناهماهنگی، تناقض یا تضاد بین مقررات اداری و شرایط مدرسه	
تغییرات سریع مدیران و اعمال سلیقه آن‌ها در مدارس	
در نظر گرفتن رابطه به‌جای ضابطه برای انتخاب بعضی از مدیران در مدارس	
مشخص نبودن اهداف یا متفاوت بودن آن‌ها در مدارس	
ساختار و مدیریت متمرکز در مدارس	
منفعل بودن مدیر و فقط مجری قوانین و مقررات در مدارس بودن	چالش‌های فردی
توجه به یک سری امور کم‌اهمیت و رشد کمی در مدارس بدون توجه به نیازهای واقعی جسمی، روانی و روحی فراگیران	
تلویحی نگری و نگاه تک‌بعدی مدیران به مسائل آموزشی و پرورشی در مدارس	
عدم ارائه‌ی آمار واقعی در مدارس توسط مدیران	

تحلیل عاملی اکتشافی

همان‌گونه که در جدول شماره ۱-۱ مشاهده می‌شود نتایج دو آزمون فوق برای انجام تحلیل عاملی برای داده‌های تحقیق بسیار مناسب بوده است. زیرا مقدار شاخص **KMO** برابر با ۰/۹۵۱ است. مقادیر بالای ۰/۷ این شاخص، کفایت نمونه را برای به کار بردن تحلیل عاملی نشان می‌دهد. همچنین آزمون بارتلت نیز همبستگی بالای بین متغیرها (غیر واحد بودن ماتریس همبستگی) و در نتیجه مناسب بودن این روش را نشان می‌دهد. میزان سطح معنی‌داری این آزمون ۰/۰۰۱ است. با توجه به این که این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است بنابراین فرض صفر یعنی واحد بودن ماتریس همبستگی رد می‌گردد. نتیجه هر دو شاخص حاکی از مناسب بودن انجام تحلیل عاملی برای داده‌های تحقیق است.

جدول ۱- نتایج آزمون KMO و بارتلت

تست کامو	۰/۹۵۱
تست بارتلت	۳۰۴۲/۸۲۲
درجه آزادی (df)	۲۷۶
سطح معناداری (sig)	۰/۰۰۰

استخراج مجموعه عوامل اولیه:

نتایج حاصل از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر روی داده‌ها در جدول شماره ۱-۲ خلاصه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود از ۲۴ مؤلفه اندازه‌گیری شده در پرسشنامه در نهایت ۲ مؤلفه در تحلیل عاملی، دارای بار عاملی شدند و ارزش‌های ویژه ۲ عامل بیشتر از یک است و درصد واریانس مشترک بین متغیرها برای این ۲ عامل بر روی هم ۶۲/۵۶۴ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند. به بیان دیگر میزان دقت بیان شده توسط این ۲ عامل در مجموع بیش از ۶۲ درصد است. سهم عامل یکم با ارزش ویژه ۸/۵۵۰ در حدود ۳۵/۶۲۷ درصد کل واریانس متغیرها را توجیه می‌کند. و در نهایت عامل دوم با ارزش ویژه ۶/۴۶۶ معادل ۲۶/۹۳۷ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.

جدول ۱-۲ جدول ارزش ویژه و واریانس تبیین شده عوامل استخراج شده

مؤلفه‌ها	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی
۱	۸/۵۵۰	۳۵/۶۲۷	۳۵/۶۲۷
۲	۶/۴۶۶	۲۶/۹۳۷	۶۲/۵۶۴

تفسیر نتایج تحلیل عاملی

بعد از مشخص کردن عواملی که از نظر تجربی به یکدیگر تعلق دارند باید کوشید از اشتراک تجربی متغیرهایی که بر عامل معینی بار می‌شوند به استنتاج اشتراک مفهومی نائل آمد. با مراجعه به ستون دوم جدول ۴-۸ ملاحظه می‌شود که سؤال‌های (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۱۰-۱۲-۱۶-۲۴-۲۳-۲۲-۲۱-۲۰) در عامل اول بار عاملی بالایی دارند. با مراجعه به مدل مفهومی تحقیق برای سنجش متغیر «اصول شغلی»، طراحی و در پرسشنامه گنجانده شده بودند. همچنین ستون سوم که مربوط به عامل دوم است نشان می‌دهد که سؤالات (۸-۹-۱۱-۱۳-۱۴-۱۵-۱۷-۱۸-۱۹) در عامل دوم

بار عاملی بالایی دارند. با مراجعه به مدل مفهومی تحقیق برای سنجش متغیر «اصول پداگوژیکی»، طراحی و در پرسشنامه گنجانده شده بودند.

لازم به ذکر است که در بررسی سؤال‌های موردبررسی با استفاده از آزمون t تک گروهی مبنای مطلوبیت وضعیت مؤلفه‌ها بالا بودن میانگین تجربی از میانگین نظری و واقع شدن میزان t به دست آمده در سطح معنادار می‌باشد. شرط معناداری مقدار t محاسبه شده در آزمون‌های دو دامنه؛ بزرگ‌تر بودن از مقدار بحرانی t (۱/۹۶) می‌باشد. با توجه به طیف ارائه شده در پرسشنامه مورد مطالعه (خیلی کم با عدد ۱ و خیلی زیاد با عدد ۵) مبنای تعیین میانگین نظری ۶۰٪/ بیشترین نمره ممکن برای هر گویه در نظر گرفته شده است. به این ترتیب با توجه به اینکه حداکثر نمره فرض شده برای گزینه یک گویه عدد ۵ می‌باشد، بنابراین ۶۰ درصد ۵ که همان عدد ۳ می‌باشد؛ به عنوان میانگین نظری هر گویه در نظر گرفته شده است. لذا با توجه به آنچه گفته شد اگر میانگین به دست آمده از پاسخ افراد نمونه در هر مؤلفه بزرگ‌تر از عدد میانگین فرضی باشد و مقدار t به دست آمده نیز در سطح معناداری قرار گرفته باشد، آن مؤلفه موردبررسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مورد توجه قلمداد می‌گردد و در غیر این صورت میزان توجه به این مؤلفه در حد پایین ارزیابی می‌گردد.

جدول ۱-۳ ماتریس ساختار عامل چرخش یافته مقیاس از طریق روش PC

گویه	اصول شغلی	اصول پداگوژیکی
Q1	.۶۷۳	
Q2	.۶۶۹	
Q3	.۸۲۸	
Q4	.۸۲۳	
Q5	.۵۲۱	
Q6	.۷۳۵	
Q7	.۶۸۳	
Q8		.۶۰۳
Q9		.۶۰۲
Q10	.۵۹۲	
Q11		.۶۹۴
Q12	.۶۲۴	

گويه	اصول شغلي	اصول پداگوژيكي
Q13		.۶۰۲
Q14		.۷۴۸
Q15		.۷۰۲
Q16	.۶۹۵	
Q17		.۸۴۲
Q18		.۵۳۴
Q19		.۵۶۳
Q20	.۶۶۹	
Q21	.۶۸۰	
Q22	.۵۷۹	
Q23	.۵۷۴	
Q24	.۶۷۶	

جدول ۱-۴ آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون وضعیت التزام به عمل اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای

متغير	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
التزام به عمل اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای	۱۵۸	۳/۸۳۲	۰/۷۰۲	۱۴/۸۹۱	۱۵۷	۰/۰۰۰
میانگین نظری : ۳						

برای بررسی این سؤال از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده گردید. در جدول (۴-۱)، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در زمینه بررسی التزام به عمل اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه مدیران مدارس ناحیه یک سنندج ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین التزام به عمل اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای برابر با ۳/۸۳۲ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. مقدار t برابر ۱۴/۸۹۱ و سطح معناداری حاصل Sig= 0/000 گزارش شد ($P < 0/01$). با توجه به اینکه مقدار t در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار بود، لذا نتیجه گرفته می‌شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی‌داری دارد. بنابراین می‌توان گفت وضعیت التزام به عمل اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای از دید مدیران ناحیه یک سنندج در سطح بالاتر از متوسط می‌باشد.

جدول ۱-۵: آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون وضعیت التزام به عامل‌های اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنا داری
اصول شغلی	۱۵۸	۳/۷۸۰	۷۲۳٪	۱۳/۵۴۸	۱۵۷	۰/۰۰۰
اصول پداگوژیکی	۱۵۸	۳/۹۱۹	۷۲۵٪	۱۵/۹۴۶	۱۵۷	۰/۰۰۰
میانگین نظری: ۳						

همان‌طور که نتایج تحلیل عاملی نشان داد، پرسشنامه ۲۴ مؤلفه‌ای پژوهش دربرگیرنده دو عامل اصول شغلی و اصول پداگوژیکی بود. در جدول (۴-۱۰)، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در زمینه بررسی التزام به عمل اصول شغلی و اصول پداگوژیکی از دیدگاه مدیران مدارس ناحیه یک سنندج ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین التزام به اصول شغلی برابر با ۳/۷۸۰ و التزام به اصول پداگوژیکی ۳/۹۱۹ بود که میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. مقدار t برای اصول شغلی برابر ۱۳/۵۴۸ و برای اصول پداگوژیکی برابر ۱۵/۹۴۶ بود که در سطح معناداری حاصل $\text{Sig} = 0/000$ گزارش شد ($P < 0/01$). بنابراین می‌توان گفت وضعیت التزام به اصول شغلی و اصول پداگوژیکی از دید مدیران ناحیه یک سنندج در سطح بالاتر از متوسط می‌باشد.

جدول ۱-۶: آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی وضعیت عامل‌های اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای

رتبه	عامل	میانگین	میانگین رتبه
۱	اصول شغلی	۳/۷۸	۱/۴۰
۲	اصول پداگوژیکی	۳/۹۱	۱/۶۰

سطح معنی‌داری: $\text{Sig} = 0/۰۰۶$

جدول شماره (۴-۱۱) اولویت‌بندی وضعیت عامل‌های اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای نشان می‌دهد که وضعیت التزام به اصول شغلی و اصول پداگوژیکی دارای ترتیب معناداری می‌باشند. به این صورت که عامل التزام به اصول پداگوژیکی در رتبه اول و عامل اصول شغلی در رتبه دوم اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای از دید مدیران مدارس ناحیه یک سنندج می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

اخلاق حرفه‌ای دانشی است، که به نحوی روشمند، رفتار مناسب و درست را در هر حرفه تبیین، و رهنمودهای عملی و کاربردی را به‌منظور شناسایی حودمرز مسئولیت‌ها ارائه می‌دهد. محیطی که آموزش و پرورش را احاطه کرده، محیطی متغیر است و اولویت‌های تربیتی و آموزشی جامعه به‌شدت در

حال تغییر است، و هرروز چالشی جدید در این حوزه به وجود می‌آید. مدیریت در مدارس نیازمند داشتن توانایی‌های بسیاری در این زمینه است، و مدیر مدرسه باید توانایی آن را داشته باشد که باوجود چالش‌ها و مشکلات بسیار زیادی که امروزه در مدارس وجود دارد کار مدیریت را در مدارس به صورتی اثربخش انجام دهد. چراغ راه مدیران در این زمینه دارا بودن مدیر از یک اخلاق حرفه‌ای است که با توجه به شرایط محیطی در مدارس بتواند از آن استفاده کند و سعی کند با توجه به آن، به اهداف آموزشی مدارس دست یابد. البته وجود خلأ اخلاق حرفه‌ای استاندارد و مدون در این زمینه و چالش‌های دیگر مدیریت کردن در مدارس ما را دچار مشکلاتی کرده است. بسیاری از حرفه‌ها اصول و استانداردهای کاربردی را برای اخلاق حرفه‌ای خود تدوین نموده‌اند؛ هدف اساسی از تدوین این استانداردهای رفتاری، این است که مسئولیت‌های اخلاقی در قبال جامعه، دیگران و محیط مشخص گردد. در پژوهش حاضر و با مطالعات انجام گرفته و نظرخواهی از مدیران و معلمان و معاونین که در زمینه‌ی بررسی وضعیت اخلاق حرفه‌ای مدیران انجام گرفته است، که نتایج جالب توجهی از این وضعیت به دست آمده است. اخلاق حرفه‌ای در مدارس با توجه به بررسی‌های انجام گرفته نشان دهنده‌ی آن بود که اصولی مشخص و استاندارد و چارچوبی مدون که مدیران در مدارس بر مبنای آن تصمیم‌گیری کنند در مدارس وجود ندارد. اگر هم بحثی از اخلاق حرفه‌ای در مدارس می‌شود، فقط منظور اخلاق فردی است، یعنی مدیران با توجه کلیه‌ی شرایط ساختاری، فردی، فرهنگی، اجتماعی و ... بنا به نظر خود در مدارس عمل خواهند کرد. اما به‌طور کلی و با توجه به اطلاعات به دست آمده از مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته و آنچه مشاهده شد تقریباً مدیران به‌صورت فردی پایبند به رعایت اخلاق در مدارس خود بودند و اصول آن را سعی داشتند که رعایت بکنند. اما مسئله‌ی مهم در اینجا بحث خلأ اخلاق حرفه‌ای در مدارس و عدم حمایت مسئولین و ساختار نظام آموزشی از این بحث بود. زمانی که بایدونبایدها در مدارس مشخص گردید و به اصول و استاندارد تبدیل شد، و این اصول و استانداردها راهنمای عمل و هم‌چنین مبنای عمل حرفه‌ای در مدارس قرار گرفت به‌تبع آن سوگیری‌ها و انتظارات غیرعادی از مدیران در مدارس از بین خواهد رفت و همه‌ی فعالیت‌ها در مدارس رنگ و بوی حرفه‌ای شدن به خود می‌گیرند. بحث اخلاق حرفه‌ای در مدارس نیازمند حمایت‌ها و فراهم آوردن شرایط و امکانات بسیاری در این حوزه است، که اگر همت مسئولین در این حوزه نباشد اخلاق حرفه‌ای هیچ‌وقت اهمیت آن دیده نخواهد شد.

تعریف و دیدگاه مدیران از اخلاق حرفه‌ای مدیریت در مدارس چه می‌باشد؟ طبق داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها و تحلیل داده‌های کمی اخلاق حرفه‌ای از نگاه مدیران شامل رعایت قوانین و مقررات خاص یک حرفه و مبانی و اصول دینی و ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی می‌باشد که با پژوهش کاظمی (۱۳۹۰) تحت عنوان «بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و احساس موفقیت در عملکرد مدیران آموزشی دبیرستان‌های شهر تهران» به بررسی اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای

مدیران آموزشی دبیرستان‌ها می‌پردازد همسو است او در این پایان‌نامه به بحث از اخلاق حرفه‌ای و اهمیت آن برای مدیران مدارس، مسئولیت‌پذیری مدیران، تدوین کدهای اخلاقی، شیوه‌ی تدوین منشور اخلاقی سازمانی در مدارس، چالش‌های اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزشی اشاره می‌کند. و همچنین با پژوهش ابطحی و الوانی (۱۳۸۳) از جمله ابزارهایی که سازمان می‌تواند از طریق آن‌ها، آرمان‌ها و اهداف اخلاقی خود را محقق سازد، منشور اخلاقی سازمانی است همسو است، منشور اخلاقی، ضوابط یا کدهای رفتاری‌اند که در آن‌ها جزییات مواردی که کارکنان باید یا نباید انجام دهند، مدنظر قرار گرفته است، یا در برخی موارد هم منشور اخلاقی این‌گونه تعریف شده است: منشور اخلاقی سازمانی، سندی است حاوی معیارهای ارزشی _ اخلاقی که برای ایجاد هماهنگی و وحدت رویه و روش در بین مدیران و کارکنان سازمان تدوین می‌شود و آنان را در رفتار و عملکردهایشان به سوی آرمان‌های ارزشی سازمان هدایت می‌کند.

به نظر مدیران چه اصول و استانداردی باید حاکم بر اخلاق حرفه‌ای مدیران در مدارس باشد؟

با توجه به داده‌های گردآوری شده مدیران بیان کردند که اصول و استاندارد حاکم بر اخلاق حرفه‌ای شامل: خودرهبی، داشتن چشم انداز، توانمندی‌های حرفه‌ای، احترام و تعهد و مسولیت پذیری در محیط کار باید حاکم بر اخلاق حرفه‌ای در مدارس می‌باشد که با پژوهش الوانی و رحمتی (۱۳۸۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «فرایند تدوین منشور اخلاقی سازمان» به اهمیت تدوین منشور اخلاقی برای سازمان اشاره می‌کند همسو است و همچنین کارکردهای اخلاقی سازمان را توضیح می‌دهد. آن‌ها در این مقاله تلاش‌هایی را برای استقرار اخلاق حرفه‌ای در سازمان ارائه می‌دهند. و در نهایت فرایند نهادینه کردن یک برنامه‌ی اخلاقی را در سازمان توضیح می‌دهند. و همچنین با پژوهش کارلین بورکس (۲۰۱۴) موفقیت یا شکست یک مدرسه را می‌توان مستقیا منسوب به آموزش و آماده‌سازی مدیر یک مدرسه و اخلاق حرفه‌ای او دانست همسو است، او برای موفقیت مدارس چهار عامل را مؤثر می‌داند: الف) رهبری آموزشی ب) رهبری توزیعی پ) رهبری اندیشمندانه د) رهبری اخلاقی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای. بورکس در برنامه‌ای به اسم (**education Pennsylvania state system of higher**) برای آماده‌سازی مدیران نام‌برده است. و با پژوهش مؤسسه‌ی آموزشی والاس (۲۰۱۳) در مقاله‌ای با عنوان «مدیران مدارس به‌عنوان رهبران، هدایت مدارس به سوی بهترین آموزش و رهبری» همسو است که مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای مدیران را ۵ مؤلفه می‌داند: ۱) ترسیم و شکل‌گیری دیدگاه موفقیت برای همه‌ی دانش آموزان ۲) ایجاد جوی دوستانه در نظام مدرسه ۳) انتقال رهبری به دیگران ۴) بهبود مستمر یادگیری ۵) مدیریت مرد نهاد و فرایندهای بهبود آموزش در مدارس

¹ - Karlin Burks

² - Wallace

چالش‌های اخلاق حرفه‌ای مدیران در مدارس کدامند؟ با توجه به داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها و پرسشنامه محقق ساخته چالش‌های اخلاق حرفه‌ای شامل چالش‌های ساختاری (عدم یک استاندارد جامع اخلاق حرفه‌ای، تناقض بین مقررات اداری، مدیریت متمرکز، مشخص نبودن اهداف، در نظر گرفتن رابطه بجای ضابطه) و چالش‌های فردی شامل (منفعل بودن مدیران و معاونان، تک بعدی نگری، عدم ارائه آمار واقعی توسط مدیران و معاونان) می‌باشد. که با پژوهش ورجینا گارلند (۲۰۱۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «رشد فناوری‌های نوظهور و شیوه‌های اخلاقی عمل کردن مدیران در مدرسه» همسو است که اظهار می‌دارد که اخلاق حرفه‌ای مدیران مدرسه در مواجهه با فناوری‌های جدید و افزایش سمارت فون‌ها، تبلت، و لپ‌تاپ در مدارس چگونه باید باشد، را بررسی کرده است. که مدیران باید اصول اخلاقی را در مواجهه با این پدیده در نظر بگیرند. و این چالش اساسی را به یک فرصت مناسب آموزشی تبدیل کنند. و با پژوهش مولانا (۱۳۸۷) در مقاله‌ای تحت عنوان «عوامل مؤثر در اخلاق حرفه‌ای مدیران» مرتبط است که به بحث و بررسی اصول اخلاقی و اخلاق حرفه‌ای می‌پردازد؛ و همچنین اهمیت و ضرورت آن را برای سازمان توضیح می‌دهد. هم‌چنین به عوامل مؤثر بر اخلاق حرفه‌ای اشاره می‌کند و آن را به عوامل فردی، ساختاری، و فرهنگ‌سازمانی تقسیم می‌کند.

از مهمترین محدودیت‌های تحقیق می‌توان به محدود بود یافته‌ها به مدارس مورد بررسی و محدودیت‌های ذاتی پرسشنامه از قبیل سوءگیری پاسخ دهندگان، بی‌تفاوتی و... اشاره نمود. پژوهشگران نیز می‌توانند در تحقیقات آتی از روش‌های فراترکیب و فرا تحلیل جهت توسعه مولفه‌های تحقیق استفاده نمایند.

منابع

- ابطحی، حسین. (۱۳۸۳). مدیریت منابع انسانی، مؤسسه‌ی تحقیقات و آموزش مدیریت، کرج: چاپ سوم.
 باقری، خسرو؛ بیرونی کاشانی، راضیه. (۱۳۸۰). چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟
 مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۱ (۲)، ۱۲۳-۱۳۸.
 قرا ملکی، احد فرامرزی؛ درخشانی، لعبت؛ رضایی، سعید. (۱۳۹۱). *اخلاق حرفه‌ای در کتابداری و اطلاع‌رسانی*، چاپ دوم، قم: سمت.
 قرا ملکی، احد فرامرزی. (۱۳۸۵). تهران، انتشارات مجنون، چاپ سوم
 کاظمی، مهرداد. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و احساس موفقیت در عملکرد مدیران آموزشی دبیرستان‌های شهر تهران، *پایان‌نامه‌ی دانشگاه پیام نور تهران*،

- طاهری عطار، غزاله، پوراحمدی، معین، هراتی، مسعود. (۱۴۰۰). تحلیل اثر اخلاق حرفه‌ای بر عملکرد شغلی و اعتماد سازمانی با میانجی‌گری جو اخلاقی. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۱۱(۱)، ۲۷-۵۶
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۹). رهبری و مدیریت آموزشی، انتشارات دانشگاه تهران.
- ورنو، روزه. (۱۳۷۲). نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست بودن. ترجمه‌ی یحیی مهدوی، خوارزمی
- Davis, M. (2001). *Ethics and University*, London, Rutledge
- Fattah, M. (2014), Professional Ethics and Public Administration in the United States, *International Journal of Public Administration*, 69.
- Karlin, B. (2014). An Analysis of Principal Preparation Programs at *and Theses (ETDs)*. Paper 1934.
- Naagarazan, R. (2006). *A Textbook on Professional Ethics and Human Values*, New Delhi, Bangalor
- Pennsylvania State Schools, *Seton Hall University Dissertations*
- Reybold, E. Halx, M. Jimenez, A. (2008). Professional Integrity in Higher Education A Study of in Student Affairs, *College Student Administrative Staff Ethics Development*, 110-122
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2020). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*; 47 (1), 63-77.
- Shapira - Lishchinsky, o. (2020). The implicit meaning of TIMSS: Exploring ethics in teachers' practice. *Teaching and Teacher Education*, 79 (1), 188 -197.
- Soleimani, N., & Lovat, T. (2020). The cultural and religious underpinnings of moral teaching according to English language teachers' perceptions: a case study from Iran. *Journal of Beliefs & Values*, 40 (4), 477-489.
- Sethuraman, K. (2006). Professionalism in Medicine. *Journal of Regional Health Forum* 10, (1). 1-10
- Van Noland, S. (2009). Teacher cods: learning from experience, *international instatute for education planning*. 23, 70-71.
- Virginia, G. (2010). Emerging Technology Trends and Ethicl Practices for The School Principal, *Educational Technology System*, Vol. 38(1) 39-50

ارائه‌ی الگوی مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی

مریم جوانمرد^۱

سید نجم‌الدین موسوی^۲

محمد حکاک^۳

امیر هوشنگ نظر پوری^۴

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۱۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۵/۱۱)

چکیده

در عصر حاضر، منابع انسانی جزء لاینفک سازمان‌ها، کسب و کارها و صنایع مختلف در مسیر دستیابی به اهداف می‌باشد که با توجه به توسعه‌ی بخش کسب و کارهای نوپا و اینترنتی، رقابت در این عرصه با توجه به شرایط پرتلاطم محیطی افزون شده است و نیاز است تا این گونه کسب و کارها نسبت به تطبیق‌سازی، هماهنگ‌سازی و همگام‌سازی کارکنان با آخرین سطح مهارت‌ها، نوآوری‌ها و تکنولوژی‌های موجود بین‌المللی و کاهش سطح شکاف مهارتی کارکنان اقدام نمایند که یکی از ابزارها و تکنیک‌های ارائه‌ی شده جهت تسریع و تسهیل این مهم، مربی‌گری معکوس است. در همین راستا، مقاله حاضر با هدف ارائه‌ی الگوی مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی انجام شده است. از لحاظ رویکرد پژوهش، روش کیفی به طور ویژه روش نظریه‌ی داده بنیاد بکار برده شده است. ابتدا محقق نسبت به تهیه پروتکل مصاحبه بر اساس ابعاد و مؤلفه‌های به دست آمده از مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق اقدام نمود و سپس از طریق روش نظریه‌ی داده بنیاد، نسبت به مصاحبه با ۱۵ نفر از مدیران، کارآفرینان و صاحبان کسب و کارهای نوپا که به صورت هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند، اقدام نمود. نتایج تحقیق نشان داد که متغیرهای علی شامل تمهیدات مدیریتی و سازمانی؛ متغیرهای زمینه‌ای شامل توسعه زیرساخت‌های اطلاعاتی و ارتباطی و تحلیل استراتژیک فضای کسب و کار؛ متغیرهای محوری شامل مقوله‌های مربی‌گری بهبود شکاف مهارتی؛ متغیرهای مداخله‌گر شامل مقوله‌ی محرک‌های ایجابی، محرک‌های کنترل‌کننده و محرک‌های سلبی؛ متغیرهای راهبردی شامل خلاقیت آفرینی فردی، عدالت گستری و نفی تبعیض، مشارکت‌محوری در سازمان و مدیریت دانش سازمانی می‌باشد و متغیرهای پیامدساز شامل مسلح شدن به کارکنان خلاق، مجهز شدن به سیستم‌های کارآمد و امن و تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: مربی‌گری معکوس، بهبود شکاف مهارتی، کسب و کارهای نوپا، منابع انسانی

^۱ دانشجوی دکتراندانشکده علوم اقتصادی و اداری دانشگاه لرستان.

^۲ دانشیار دانشکده علوم اقتصادی و اداری دانشگاه لرستان (نویسنده مسئول). mousavi.na@lu.ac.ir

^۳ دانشیار دانشکده علوم اقتصادی و اداری دانشگاه لرستان.

^۴ دانشیار دانشکده علوم اقتصادی و اداری دانشگاه لرستان.

مقدمه

طبق گزارشات، مدیران ارشد در سراسر جهان شکاف‌های مهارتی را یکی از پنج دغدغه‌ی اصلی خود می‌دانند؛ همچنین گزارش‌های صورت گرفته در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه حاکی از آن است که شکاف مهارتی؛ توانایی سازمان‌ها و شرکت‌ها را برای رشد، نوآوری و ارائه به موقع محصولات و خدمات، رعایت استانداردهای کیفیت و الزامات زیست محیطی و اجتماعی در این کشورها را محدود می‌سازد (۱). همچنین داوان و بهرا (۲۰۲۱) اذعان داشتند از مشکلات اساسی در بخش کارآفرینی؛ وجود تعداد زیاد جمعیت بیکار است که از نظر مهارت جهت ورود به بازار کار تخصص لازم را ندارند. با توجه به این که مهارت و دانش نیروی محرکه‌ی رشد اقتصادی و توسعه‌ی اجتماعی برای هر کشوری است (۲)؛ لذا فراروی این نظرگاه شایستگی‌ها، خواستگاه تئوریک مهارت‌ها می‌باشند چرا که شرکت‌هایی که میزان شایستگی بیشتری دارند از نظر مهارت و دانش در سطح بالاتری قرار دارند؛ به عبارتی دیگر به لحاظ مفهوم‌شناسی؛ شایستگی‌ها شامل دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهایی می‌باشد که برای دستیابی به سطح عملکرد مطلوب در یک فعالیت یا وظیفه‌ی خاص ضروری می‌باشد (۳). در تعریف دیگر؛ شایستگی به ظرفیت‌هایی اطلاق می‌گردد که در یک فرد نهادینه شده است و منجر به بروز رفتارهایی می‌گردد که خواسته‌های شغلی را در پیرامون و فضای مالی و اقتصادی اطراف سازمان برآورده می‌سازد و این امر نتایج مطلوبی را به همراه دارد (۴).

در عصر حاضر، کسب و کارهای نوپا نقش بسیار مهمی در رشد اقتصاد دارند (۵) و کسب و کارهای نوپا برای بقا در محیط کسب و کار نیازمند وجود شایستگی‌های منحصربه‌فردی چون دانش، مهارت و نگرش‌هایی هستند که توسعه دهندگان پروژه‌های نرم‌افزاری به آن نیاز دارند. با توجه به نبود روش‌ها و چارچوب‌هایی برای هدایت، تاسیس و فعالیت استارت‌آپ‌ها، توسعه دهندگان روش‌های موقتی را برای راه‌اندازی شرکت‌ها اتخاذ می‌کنند و این موضوع بیشتر منجر به شکست می‌گردد (۶). در این راستا؛ سیستم‌های مدیریت شایستگی به کارفرمایان اجازه می‌دهد تا عملکرد کارکنان را ارزیابی کنند. استفاده از این سیستم‌ها به مدیران و سرپرستان این امکان را می‌دهد که شکاف‌ها را شناسایی کنند، آموزش‌های اصلاحی را صورت دهند، کارکنان را به کار بگیرند و به طور مناسب با کارکنان فعلی نسبت به دستیابی به اهداف مشخص اقدام نمایند (۱۴). با توجه به این که شایستگی مبتنی بر مدیریت عملکرد سیستمی به رسمیت شناخته شده برای توسعه و انتشار مهارت‌ها و رفتارهایی که کارکنان به آن نیاز دارند، می‌باشد؛ سازمان‌ها در آینده به این شایستگی‌ها نیاز خواهند داشت؛ بنابراین برای داشتن چنین کارکنانی نیاز است تا آموزش‌های لازم در شرکت، برنامه‌ریزی و تدبیر شود (۱). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که شرکت‌های خرد با توجه به عرصه‌ی شدید رقابت در فضای کسب و کار، شکاف مهارتی را بیشتر احساس

¹ Dhawan, N., & Behera,

می کنند و به این منظور سعی دارند تا از کارکنان با تخصص ویژه و دارای مهارت های خاص مطابق با آخرین پیشرفت های تکنولوژیکی پیرامونی استفاده نمایند (۷).

تحقیقات شان می دهند تعداد محدودی از مطالعات به موضوع شکاف مهارتی در عملکرد در سطح شرکت های کسب و کاری پرداخته اند؛ همچنین تحقیقات در مورد شکاف مهارت ها در طول سی سال گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده است (۸). محققین شکاف مهارتی را پدیده ای توصیف می کنند که در آن سطوح مهارت کارکنان برای برآوردن الزامات شغل فعلی آن ها کافی نیست. فقدان تحقیق در این زمینه به ویژه با توجه به این که شکاف های مهارتی نیروی محرکه ی اولیه در تصمیم گیری های سرمایه گذاری آموزشی شرکت ها و کارکنان است، مورد توجه قرار گرفته است (۹). وجود شکاف مهارتی در شرکت های کسب و کارهای نوپا به بهره وری شرکت آسیب می رساند، زیرا متوسط بهره وری کارکنان شرکت در صورت وجود شکاف مهارتی کمتر می گردد (۴)؛ شکاف مهارتی همچنین به افزایش هزینه های متوسط نیروی کار منجر می شود، زیرا شرکت به ازای هر واحد تولید نیازمند نیروی متخصص بیشتری می باشد و در نهایت سودآوری در سطح شرکت تحت تاثیر شکاف مهارتی کاهش می یابد. در این راستا؛ شرکت ها، کسب و کارها و صنایع مختلف نسبت به به کارگیری ابزارها و رویکردهای جدید توسعه ی کارکنان اقدام نموده اند که یکی از این ابزارهای کلیدی، روش مربی گری می باشد. در دهه ی اخیر، ابزار مربی گری به عنوان روشی جهت توسعه ی منابع انسانی محبوبیت فراوانی میان رهبران و کارکنان سازمان ها پیدا کرده است به طوری که سازمان ها منابع مادی، مالی و انسانی زیادی را بر روی آن سرمایه گذاری می کنند. مربی گری به معنای کسب اطلاعات و دانش از فردی مجرب به وسیله ی برقراری ارتباطات رسمی و غیررسمی می باشد که بر اساس اعتمادی متقابل و با حسن نیت صورت می گیرد (۴). مربی گری به فراخور و ماهیت سازمانی، دارای انواع مختلفی است از منظر اجرایی و روش، می باشد که یکی از جذاب ترین آن، مربی گری معکوس است. مربی گری معکوس روش ها و رویکردهای جدیدی در اجرای آموزش و ایجاد انگیزه در کارکنان جهت تبادل شایستگی ها و دانش در بین نسل های کارکنان فراهم می آورد به طوری که افراد با تجربه از افراد کم تجربه فناوری های جدید را می آموزند که این امر منجر به پر کردن شکاف مهارتی بین نسل های متفاوت کارکنان در فضای شرکت ها می گردد.

در یک کسب و کار نوپا، روابط آموزشی یا از طریق استخدام مربیان حرفه ای یا از طریق گروه های دارای نبوغ فکری، اغلب در خارج از ساختار شرکت حرکت می کند. این گروه ها فرصت بروز ایده های جدید، روش های مختلف کار، تجربیات و چالش های جایگزین را فراهم می کنند. مربیگری معکوس تضمین می کند که کسب و کارهای نوپا می توانند خود را در معرض تجربیات نسل جدیدی قرار دهند که از تکنیک ها و ابزارهای مختلفی برای انجام کارهای خود استفاده می کند. بسیاری از کسب و کارهای کوچک، به خصوص آنهایی که وضعیت خوب و پایگاه مشتری قوی دارند، ممکن است با این مساله مشکل داشته

باشند و آن را ضروری ندانند. آنها به‌طور کلی عملکرد موفقی دارند. با این حال، نسل جوانی که اکنون با تکنولوژی آشنایی دارد و به شیوه‌های جدید و مختلفی کار می‌کند، بعداً تبدیل به مشتری می‌شود و اگر شرکت‌ها از نیازهای آنها آگاه نباشند، سهم بازار کسب و کارها ناگزیر از بین می‌رود. در کسب‌وکارهای نوپا گزینه‌ها و فرصت‌ها برای مربیگری و نه صرفاً مربیگری معکوس، می‌تواند محدود شود. در این شرکت‌ها زمان معمولاً غنیمت است و ممکن است تعداد کارکنانی که مهارت‌هایشان قابل بهره‌برداری است، خیلی کم باشد. به هر حال، بیشتر کسب‌وکارها در شبکه‌ای آزاد از عرضه‌کنندگان فعالیت می‌کنند که محصولات، خدمات و مهارت‌های آنها در ارائه ارزش به مشتریان نقش دارد. وقتی با بیشتر کسب‌وکارهای نوپا صحبت می‌گردد، از تمایلشان به استخدام افراد جوان و شایسته صحبت می‌کنند. همچنین یافتن مربیانی از خارج ساختار شرکت دیدگاه‌هایی را وارد می‌کند که افراد داخل کسب‌وکار از آن غافلند.

در این راستا؛ با توجه به اهمیت نقش کسب و کارهای نوپا در توسعه و پیشرفت اقتصادی کشور و اهمیت نقش مربی‌گری معکوس در توسعه و پیشرفت این گونه از کسب و کارها، این پژوهش در پی پاسخ به این مسئله است که مدل مربی‌گری معکوس با هدف بهبود شکاف مهارتی در بین نیروی انسانی در کسب و کارهای نوپا چگونه است به عبارت دیگر، عوامل پیش‌برنده مربی‌گری معکوس با هدف رفع خلأ و شکاف مهارتی در بین نیروی انسانی در کسب و کارهای نوپا کدام‌اند.

ادبیات تحقیق

مربی‌گری معکوس

مربی‌گری یکی از روش‌های کلیدی جهت توسعه‌ی کارکنان است که توسط سازمان‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد که مزایای متعددی برای کارکنان و سازمان در راستای دستیابی به اهداف ارائه می‌کند (۲۷). در سال‌های اخیر، انواع جدیدی از راهبری و هدایت کارکنان در پاسخ به شرایط متغیر و تلاطمات محیطی به وجود آمده است که شامل تغییرات در بازار کار، تغییرات جمعیتی و در نتیجه تنوع مهارتی کارکنان در سازمان‌ها است که سازمان را ملزم به تغییر رویکرد خود در مدیریت منابع انسانی و جستجوی روش‌ها و ابزارهای جدید برای ایجاد روابط بین نسلی کارکنان می‌کند. بر اساس تحقیق گادومسکا (۲۰۲۰) مزایای مربی‌گری از سه منظر سازمانی، مربی و متربی به صورت جدول (۱) می‌باشد:

جدول (۱): مزایای مربی‌گری از سه منظر سازمانی، مربی و متربی (۲۱)

برای سازمان	برای مربی	برای متربی
-برقراری تعاملات سازمانی و شبکه سازی بهینه	-افزایش سطح رضایت کارکنان	-رشد دانش و مهارت
	مجرب	-افزایش سطح بهره‌وری
-تسهیل ارتباطات سازمانی	-افزایش سطح مهارت رهبران	-فراگیری مهارت‌های جدید

برای سازمان	برای مربی	برای متربی
-افزایش همکاری و هماهنگی بین کارکنان	-افزایش اعتماد به نفس	-آماده سازی برای ارتقاء شغلی
-افزایش انگیزه بین کارکنان	-افزایش انگیزه شغلی	-افزایش سطح خلاقیت و ایده پردازی
-توسعه رهبری	-کمک به تکرار مهارت های کارکنان	
-افزایش جذابیت سازمان برای کارکنان	-احساس دیده شدن در سازمان	
-پشتیبانی از شمول و تنوع مدیریت		
-افزایش سطح صداقت		
-یادگیری سازمانی		
-توسعه شفافیت سازمانی		

گسترش و رواج کسب و کارهای اینترنتی و نوپا؛ نیاز به توسعه مهارت‌های خاص کارکنان، به‌ویژه مهارت‌های دیجیتال، منجر به وضعیتی می‌شود که یکی از مؤثرترین روش‌ها، مربی‌گری معکوس است که در آن کارکنان جدیدالورود مفاهیم، روندها و مهارت‌های تکنولوژیکی جدید را با کارکنان قدیمی به اشتراک می‌گذارند، به تدریج افزایش یافت. مربیگری معکوس فرصت ویژه‌ای را برای ایجاد روابط بین نسلی با نقش‌های متفاوت فراهم می‌کند، زیرا یک کارمند جوان‌تر به مربی تبدیل می‌شود؛ این نوع مربی‌گری امکان همکاری بهتر و مسئولانه‌تر و دستیابی به اهداف متقابل را فراهم می‌کند؛ ایده‌ی اصلی راهنمایی معکوس این است که کارکنان جوان‌تر اما دارای تخصص و مهارت، دانش خود را با افراد مسن که به شایستگی‌هایی نیاز دارند به اشتراک گذارد (۲۱). مربی‌گری معکوس یک مفهوم کاملاً جدید از مربی‌گری است و می‌توان آن را به عنوان نوعی هدایت و راهبری هوشمندانه تعریف کرد که در آن یک فرد جوان و کم‌تجربه، مربی همکار با سن و سابقه‌ی بالا می‌شود. بیشتر مطالعاتی که به بررسی راهنمایی معکوس می‌پردازند در زمینه‌های سازمانی انجام شده‌اند که در آن یک کارمند جدید و شاید جوان‌تر می‌تواند دانش فن‌آوری و دیجیتال را به همکاران با تجربه‌تری که فاقد چنین دانشی هستند ارائه دهد؛ مربی‌گری معکوس همچنین می‌تواند به توسعه‌ی مهارت‌های رهبری، بهبود روابط بین نسلی، افزایش تنوع و ایجاد نوآوری کمک کند که به نوبه خود عملکرد روان و گسترش یک سازمان را تضمین می‌کند.

بهبود شکاف مهارتی

قرن بیست و یکم با خود پیشرفت‌های تکنولوژیکی، افزایش تقاضای کسب و کار و بحران‌های اقتصادی عظیم را به همراه داشت که بسیاری از حرفه‌ها را مجبور کرده است مکرراً از نو ابداع کنند و نسبت به نوآوری اقدام نمایند و کارفرمایان مجموعه‌ای از مهارت‌های متفاوتی را در زمان‌های مختلف مطالبه کنند (۱۱). اصطلاح مهارت به تکنیک‌ها، شایستگی‌ها و توانایی‌های عملی اطلاق می‌شود که افراد در نتیجه گذراندن دوره آموزشی، چه به صورت رسمی و چه غیر رسمی، به دست آورده‌اند (۱۳). شکاف مهارتی به عنوان شکاف قابل توجهی بین قابلیت‌های فعلی سازمان و مهارت‌هایی که برای دستیابی به اهداف سازمانی و پاسخگویی به تقاضای مشتری نیاز است، تعریف می‌شود؛ این نقطه‌ای است که در آن یک سازمان ممکن است نتواند رشد کند یا رقابتی بماند؛ زیرا نمی‌تواند نیازهای مهم و اساسی را با کارکنانی که دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مناسب دارند تکمیل کند (۲۸).

شکاف در بین مهارت‌های مورد نیاز فضای کسب و کار و مهارت‌های کارکنان می‌تواند هم برای سازمان و هم برای کارکنان زیان‌آور باشد به عبارت دیگر؛ وظایف کلیدی کارکنان به طور مؤثر و کارآمد انجام نمی‌شوند و منجر به سازش‌های غیراخلاقی و سوءرفتاری می‌شوند و سازمان در مسیر دستیابی به اهداف سازمانی با چالش مواجه می‌شود (۱۶). شکاف مهارتی در نیروی کار زمانی رخ می‌دهد که مهارت‌های کارکنان و مهارت‌هایی که فضای کسب و کار به دنبال آن هستند متفاوت باشد (۲۹). زمانی که مهارت‌هایی وجود داشته باشد که افراد شاغل در حال حاضر از آن برخوردار نیستند، اما کارفرمایان فکر می‌کنند برای عملکرد سازمان ضروری هستند شکاف مهارتی رخ می‌دهد. شکاف مهارتی، فاصله‌ی بین مهارت‌های موجود یک کارمند با مهارت‌های بالقوه‌ی مورد انتظار کارفرمایان متناسب با اقتضات کسب و کارها و فضای پرتلاطم حوزه‌ی اقتصادی و مالی است (۲۰). شکاف مهارتی بسته به شغل مورد نظر و انواع مهارت‌های مورد نیاز برای شغل متفاوت است. به عنوان مثال، کارمندی با عملکرد بالا که به نقش‌های رهبری ارتقا می‌یابد، ممکن است مهارت‌های مدیریتی مورد نیاز برای موفقیت را نداشته باشند (۱۴). تا زمانی که آنها این آموزش را دریافت نکنند، بین مهارت‌هایی که دارند و مهارت‌هایی که برای عملکرد خوب در کار لازم هستند فاصله وجود دارد. شناسایی شکاف‌های مهارتی به نفع شرکت‌ها است زیرا تضمین می‌کند که نیروی کار به خوبی آموزش دیده، آگاه و مجهزتر برای انجام کار است. شکاف‌های مهارتی از طریق فرآیند تحلیل شکاف مهارتی شناسایی می‌شوند، کالور (۲۰۲۱) اظهار داشت که شکاف مهارتی تفاوت بین مهارت‌های مورد نیاز برای یک شغل و مهارت‌هایی که فرد دارد همچنین شکاف مهارتی، شکاف در

¹ Cul ver

سطح یا نوع مهارت مورد نیاز برای انجام کار می باشد زمانی که مهارت موجود به اندازه ی مورد نیاز برای انجام کار وجود نداشته باشد (۱۹).

کسب و کارهای نوپا

علی رغم عدم وجود تعریف روشن و واضح برای نوپا، معیارهای متفاوتی مانند تعداد کارکنان و فروش سالانه ابعادی هستند که می توانند بین تعاریف شرکت های بزرگ و نوپاهای کوچک تمایز ایجاد نمایند. به طور کلی دو نوع تعریف برای نوپا قابل تعریف است: نوع اول قابل تشریح در سناریو "کارآفرین"، جایی که شخصی تفکر می کند، ایده می دهد، ایده را به فرصت تجاری تبدیل کرده و خلق ارزش می نماید (۱۷). این پدیده به مرحله ای قبل از تولد و شروع چرخه عمر شرکت اشاره دارد. در طرف دیگر نوع دوم شرکت های نوپا را می توان این گونه تشریح نمود: شرکت هایی که از پیش برنامه های عملیاتی خود را تنظیم نموده و در مرحله اقدام قرار دارند. با این وجود این شرکت ها هنوز در مرحله کسب جایگاه و رشدی هرچند کوچک هستند. این دسته از شرکت ها در ابتدای چرخه عمر شرکت قرار دارند، موسس (کارآفرین) و تعداد محدودی پرسنل کلیدی تشکیل دهنده کل کارکنان شرکت هستند، نیازهای مالی همانند منابع مالی سرمایه شخصی، خانواده، دوستان و همکاران اندک است، ریسک دستیابی به اهداف بسیار بالاست. لیکن در تعریف نوع دوم شرکت های کوچک و متوسط را می توان شرکت های مستقلی دانست که تعداد کارکنان آن از مقدار خاصی تجاوز نکند. این تعداد مشخص در کشورهای مختلف ثابت نیست و با توجه به مشخصه های آن کشور خاص متغیر است. این شرکت ها در مراحل ابتدایی رشد و تکامل اقتصادی خود، مورد توجه سرمایه گذارانی هستند که با وارد کردن سرمایه خود، شکاف سرمایه و کمبود نقدینگی شرکت های کارآفرین را جبران می کنند و در گروه سهامداران آن ها قرار می گیرند (۱۸). بک، کانت و ماکسی موویز (۲۰۰۸) نیز معتقدند نوپا، شرکتی است که بین ۵ تا ۵۰ نفر پرسنل در آن مشغول به کار هستند. به تعبیر کلاکمر و همکاران (۲۰۱۸) نوپا، شرکت تازه تاسیس با ریسک های کارآفرینانه است که در مرحله توسعه و تحقیق بازار قرار دارد. از آنجا که محصولات این نوع شرکت ها عمدتاً نرم افزارهایی با قابلیت تولید و تولید مجدد است، معمولاً - و نه لزوماً - فعالیت هایشان با پروژه هایی با تکنولوژی پیشرفته آگه خورده است. مضاف بر این که طرح های تکنولوژی محور، ماهیتاً پتانسیل رشد بسیار بالایی دارند (۲۵).

¹ Kunt & Maksimovis

² Klačmer et al

³ High-tech

پیشینه تحقیق

سیدنقوی و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله‌ی خود در بیان خط‌مشی‌های دوجانبه‌گرایی در عرصه مربی‌گری به این نتیجه رسید که اهداف اجرایی برنامه مربیگری دو جانبه‌گرا، مولفه‌های راهبردی مرتبط با مربی‌گری، عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده است و سازمان‌ها می‌توانند با در نظر گرفتن اهداف خود‌الگوی مربی‌گری را اجرایی کنند (۲۲). طالشی (۱۴۰۱) در مقاله‌ی خود به در راستای تأثیر مربی‌گری بر عملکرد فردی کارکنان بیان کرد که مربی‌گری می‌تواند بر سطح بهره‌وری و عملکرد کارکنان از منظر تخصصی و مهارتی تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته باشد (۲۳). آهیدی و همکاران (۲۰۲۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که عدم رسیدگی و بهبود شکاف مهارتی در بین کارکنان، منجر به کاهش بهره‌وری این افراد در بدو استخدام می‌گردد (۱۹). راجو و همکاران (۲۰۲۲) در مقاله‌ی خود به این نتیجه رسید که رایج‌ترین نگرانی‌های ذکر شده غلبه بر تفاوت سلسله‌مراتبی و سوگیری انتخاب در مربیان است؛ با این حال، هیچ شرکت‌کننده‌ای این تفاوت سلسله‌مراتبی را از طریق فرآیند مربی‌گری معکوس تجربه نکرد و هیچ رابطه‌ی منفی در بین مفروضات مطرح شده یافت نشد. همتی (۲۰۲۲) در مقاله‌ی خود به این نتیجه رسید که شکاف مهارتی در صورت عدم توجه به آن، در بخش فناوری اطلاعات پیامدهای زیادی دارد. این بخش به دلیل تأثیرات این شکاف مهارتی قادر به دستیابی به پتانسیل کامل خود و به کارگیری ظرفیت‌ها نیست؛ اکثر شرکت‌های این بخش با کمبود نیروی کار ماهر مواجه هستند. عدم تطابق مهارت در هر دو مهارت فنی و نرم مشاهده می‌شود؛ این پدیده تنها در هنگام استخدام کارمندان جدید برای شرکت‌ها مشکلی ایجاد نمی‌کند زیرا اثرات آن منجر به مشکلات دیگری می‌شود که عملکرد کارآمد را برای شرکت‌ها بسیار چالش‌برانگیز می‌کند (۲۳). کولور (۲۰۲۱) در تحقیق خود بیان کرد که توسعه سیستماتیک نیروی کار منجر به شیوه‌ها و استراتژیهای تجاری بسیار عملی در جهت تقویت قابلیت‌های رویه‌ای کسب و کار می‌گردد که این امر منجر به کاهش شکاف مهارتی می‌گردد (۱۶). ابوحامد (۲۰۱۹) در مقاله‌ی خود بیان کرد که نیاز به توسعه مهارت‌های نرم در میان داوطلبان قبل از ورود نیروی کار به بازار امری ضروری برای کاهش شکاف مهارتی است و مؤسسات آموزشی راهنمایی برای طراحی مجدد دوره‌های آموزشی برای اولویت‌بندی مهارت‌های مختلف که بیشترین ارتباط را با محل کار دارد، مفید است؛ همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که شرکت‌ها در یادگیری مستمر کارکنان خود بایستی سرمایه‌گذاری کنند تا از نیاز به جستجوی افراد جدید در زمان تغییر بازار مصون بمانند (۱۱).

جمع‌بندی پیشینه و شکاف تحقیق

مرور ادبیات تحقیق نشان می‌دهد در حوزه حل مسئله شکاف‌های مهارتی پژوهش‌هایی اکتشافی انجام گرفته است. با این حال سازه شکاف مهارتی مفهومی است که تا کنون با مربی‌گری معکوس تئوری‌سازی نشده است. لذا اولین گپ از نوآوری تحقیق شناسایی تئوری‌های مبتنی بر یک مدل مفهومی در راستای

مربی‌گری معکوس با رویکرد بهبود شکاف‌های مهارتی موجود در استارت‌آپ‌ها می‌باشد. همچنین شناسایی شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و متغیرهای عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای عملکرد سازمانی نیز از دیگر شکاف‌هایی است که این تحقیق بر اساس به‌کارگیری استراتژی گراند تئوری به آن پاسخ می‌دهد. همچنین از آن جایی که مدل مفهومی نشان دهنده برش‌هایی از واقعیت هستند و نیز مدل‌ها در دل شرایط زمانی و مکانی قرار دارند، لذا اکتشاف مدلی مبنی بر ویژگی‌های شرایط فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی نیز از دیگر شکاف‌هایی است که این تحقیق می‌تواند پاسخگوی آن باشد. این تحقیق با اثبات تئوری مدل مربی‌گری معکوس با رویکرد بهبود شکاف مهارتی در بخش خصوصی می‌تواند مبنایی برای بهبود مهارت‌ها گردد.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از بین روش‌های تحقیق کیفی از روش نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. روش نظریه داده‌بنیاد را روشی مناسب برای کشف زمینه‌های جدید که اطلاعات محدود در رابطه با آن‌ها در محیط مورد این روش به دلیل تناسب آن با محیط مورد مطالعه و تأکید آن بر داده‌های برگرفته از زمینه به جای نظریه‌های موجود کارآمدتر، عملی و قابل اجرا می‌باشد. در این تحقیق از استراتژی نظریه داده‌بنیاد استفاده شده است. در مقاله‌ی حاضر، محقق به منظور دستیابی به حجم نمونه از روش اشباع نظری استفاده نمود و با ۱۵ نفر از کارآفرینان، صاحبان و مدیران عرصه‌ی کسب و کارهای نوپا مصاحبه به عمل آورد. با توجه به اینکه روش گرند تئوری به عنوان روش تجزیه و تحلیل داده‌ها انتخاب شد، اهداف زیر تدوین می‌گردند:

هدف اصلی تحقیق

طراحی الگوی مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی

اهداف فرعی تحقیق

- شناسایی عوامل علی مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی؛
- شناسایی عوامل زمینه ساز مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی؛
- شناسایی عوامل مداخله‌گر مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی؛
- شناسایی عوامل محوری مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی؛

- شناسایی عوامل راهبردی مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی؛

- شناسایی پیامد مربی‌گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی.

مشخصات جمعیت شناختی افراد مصاحبه‌شونده در جدول (۱) نشان داده شده است:

جدول (۱): مشخصات افراد مصاحبه‌شونده

ردیف	جنسیت	سن	سطح تحصیلات	رشته تحصیلی	کسب و کار نوپا محل فعالیت	سابقه فعالیت
۱	مرد	۴۵	دکتری	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۸
۲	مرد	۴۰	دکتری	مدیریت منابع انسانی	شرکت دانش بنیان	۵
۳	مرد	۳۸	کارشناسی ارشد	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۵
۴	زن	۳۳	دکتری	مدیریت منابع انسانی	استارت آپ	۴
۵	زن	۳۴	دکتری	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۳
۶	مرد	۳۵	کارشناسی ارشد	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۴
۷	مرد	۳۶	دکتری	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۳
۸	مرد	۴۵	دکتری	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۷
۹	زن	۴۸	دکتری	مدیریت کارآفرینی	استارت آپ	۹
۱۰	مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	مدیریت فناوری اطلاعات	استارت آپ	۵

ردیف	جنسیت	سن	سطح تحصیلات	رشته تحصیلی	کسب و کار نوپا محل فعالیت	سابقه فعالیت
۱۱	مرد	۳۴	کارشناسی ارشد	مدیریت منابع انسانی	استارت آپ	۴
۱۲	زن	۳۲	کارشناسی ارشد	مدیریت کارآفرینی	استارت آپ	۳
۱۳	زن	۳۶	کارشناسی ارشد	مدیریت کارآفرینی	استارت آپ	۴
۱۴	مرد	۴۱	دکتری	مدیریت کسب و کار	استارت آپ	۵
۱۵	مرد	۳۲	دکتری	مهندسی صنایع	استارت آپ	۸

روش تجزیه و تحلیل داده ها طبق نظریه داده بنیاد و بر اساس سه شیوه کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی بر اساس مدل اشتراوس و کوربین انجام و تمامی مصاحبه ها کدگذاری و در مجموع ۱۲۹ کد باز، ۴۷ مفهوم و ۱۷ مقوله شناسایی و احصاء گردیده است.



شکل (۲): روند کدگذاری و فراوانی کدها، مفاهیم و مقوله ها

تجزیه و تحلیل یافته های تحقیق

به منظور شناسایی ابعاد و مؤلفه های مؤثر بر الگوی مربی گری معکوس در کسب و کارهای نوپا با رویکرد بهبود شکاف مهارتی منابع انسانی بر اساس دیدگاه مدیران، خبرگان و صاحبان کسب و کارهای نوپا در قالب مدل پارادایمی نظریه داده بنیاد، داده ها طبق ساز و کارهای این نظریه، بر اساس مدل اشتراوس و کوربین انجام و تمامی مصاحبه ها تحلیل شد.

الف. کدگذاری باز

در این مرحله، تمامی مصاحبه‌ها تحلیل شدند و کدهای مورد نظر استخراج شدند. در طول زمان مصاحبه که معمولاً بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید، دقت می‌شد که از سؤالات نامربوط و پاسخ‌های حاشیه‌ای اجتناب شود و بر اساس روشی منظم و از قبل برنامه‌ریزی شده مصاحبه‌ها اجرا شود. برچسب گذاری کدها با استناد به مصاحبه‌ها صورت گرفته و محقق سعی کرده است تا حد ضرورت به بینش افراد نسبت به پاسخ داده شده، پایبند باشد تا از هر گونه سوءگیری احتمالی و ناخواسته تا حد امکان جلوگیری شود. در تمام فرآیند کدگذاری‌ها به حساسیت نظری که از اصول پژوهش نظریه‌پردازی داده بنیاد بوده است و این کار را جهت غنای هر چه بیشتر پژوهش انجام داده و در ادامه آن دسته از مفاهیم استخراج شده که به عقیده‌ی پژوهشگر به یک موضوع یا مفهوم مشترک اشاره داشته‌اند را تحت عنوانی انتزاعی‌تر و به عنوان مقوله در نظر گرفته است؛ در جدول (۲) به برخی از کدهای اولیه و نکات کلیدی مصاحبه‌ها اقدام می‌شود:

جدول (۲): کدگذاری باز

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
پایه مهارت های نرم باید در میان کارکنان در سطح استارت آپ تقویت می‌تواند به مهارت‌های کار هم‌دلانه/کار تیمی/تفکر از جمله تفکر طبقه بندی شده/ تفکر خلاق/ تفکر انتقادی / شبکه سازی اشاره کرد.	تقویت سطح مهارت- های نرم در میان کارکنان در سطح استارت آپ	در جذب افرادی را مد نظر قرار دهیم که هوش هیجانی بالایی داشته باشند در واقع این فاکتورها را باید لحاظ کنیم. در مرحله توسعه در استارت آپ ها مثل شرکت های بزرگ نیست، در شرکت های بزرگ دوره های مدون آموزشی دارند که نیاز سنجی دارند و اصطلاحاً مبتنی بر سمینار هستند ولی در استارت آپ ها بیشتر تکنیک های عملی استفاده می‌گردد.	بالا بودن هوش هیجانی افراد
	توسعه کار تیمی	در واقع ما بر اساس همپوشانی های محیطی را باید مدنظر قرار دهیم و هرگاه نیاز جدیدی ایجاد شد ما باید در تعامل با محیط هم فرصت ها و	نیازسنجی آموزشی
		توجه به همپوشانی های محیطی	توجه به تکنیک های عملی
	در نظر گرفتن فرصت ها و تهدیدات محیطی		

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
	شناسایی شکاف های مهارتی از طریق رصد محیطی توجه به نیازهای جدید کسب و کار	هم تهدیدات را در نظر بگیریم و بر اساس همین فرصت ها و تهدیدات شکاف های مهارتی را شناسایی و پاسخ دهیم.	
	توانمندسازی از طریق آگاهی سازی	فضا را طوری طراحی کنین که لابه لای کارها به افراد آگاهی سازی، توانمندسازی انجام گیرد.	تفکر از جمله تفکر طبقه بندی شده
	تقویت سبک ارتباطی باز مدیران	مدیران باید سبک ارتباطی باز داشته باشند و نباید سبک ارتباطی بسته داشته باشند	تفکر خلاق
انتخاب سبک ارتباطی متناسب با ذائقه نسل جدید	درگیر کردن افراد جوان توانمند در پروژه ها	مدیران سبک ارتباطی که انتخاب می کنند سبک متناسب با ذائقه نسل باشد به عنوان مثال نسل Z و نسل جدید سبک های ارتباطی متناسب با سبک های کاری و محیط کار غیررسمی را می پسندند و نسل جدید دوست دارند به دیدگاه های آن ها بها داده شود و شنیده شوند برای این کار مدیران باید آن ها را در پروژه ها درگیر نمایند و صدای آن ها را بشنوند.	تفکر انتقادی

کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه
استقرار سیستم پاداش دهی	پاداش دهیم و سیستم پاداش متناسب با عملکرد باشد.		
تعریف و به کارگیری مشوق های درون زا و برون زا	مشوق هلی درون زا و برون را. مشوق های درون زا آزادی عملی است که به نسل جوان می دهیم، فضا، رسمیت دادن، استقلال دادن به افراد	تعریف شرح شغلی دقیق از هر وظیفه	به منظور کاهش شکاف مهارتی؛ در فرآیند جذب می بایست شرح شغلی دقیقی از هر وظیفه تعریف گردد و یک طیف نشان دهنده سطوح مهارت افراد جذب شده باشد. در جهت حفظ و توسعه کارکنان ضروری است تا افراد هم سطح جذب شده، آموزش‌های یکسان دریافت نمایند
رسمیت دادن و استقلال دادن به افراد			
تفکیک کارها و داشتن مهارت رهبری توسط نسل قدیمی	راهکار دیگر در جهت رصد محیطی کسب و کار تفکیک کارها و داشتن مارت رهبری توسط نسل قدیمی می باشد و در حین کار بازخورد وجود داشته باشد.	طیف بندی سطوح مهارت افراد جذب شده	
بازخورد بهنگام به کارکنان			
ایجاد فرهنگ تفکر نقادانه توسط رهبر	با ایجاد فرهنگ تفکر نقادانه توسط رهبر انتقال دانش صورت گیرد و همچنین انتقال دانش با تفکر نقادانه به گونه ای که با ایجاد جو صمیمانه	برگزاری آموزش های یکسان برای کارکنان	
انتقال دانش تخصصی	به گونه ای که افراد احساس ترس از بیان نظرات و دیدگاههای خود نداشته باشند		
ایجاد جو صمیمانه			
ایجاد ارتباطات و تعاملات با ۱- فروتنی ۲- هوشمندی ۳- ولع داشتن صورت گیرد. گزینه ۱ و ۳ از گزینه های موثر در می باشند که در فرآیند جذب باید به آن توجه گردد	فرآیند ایجاد ارتباطات و تعاملات با ۱- فروتنی ۲- هوشمندی ۳- ولع داشتن صورت گیرد. گزینه ۱ و ۳ از گزینه های موثر در می باشند که در فرآیند جذب باید به آن توجه گردد	ایجاد محیط امن	باید به شیوه های صحیح علاوه بر ایجاد محیط امن موضوع را مطرح کرد که فرد نباید به صورت استاتیک باقی بماند و با انتقال دانش خود را به طور همزمان در راستای توسعه و یادگیری پردازد.
برقراری تعاملات مثبت و موثر	چرا که این افراد در برقراری تعاملات مثبت و موثر نقش تعیین کنند های با توجه به ویژگی هایی که دارند ایفا می کنند.		

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
	فرستادن افراد به دوره هایی برای یادگیری و مسئولیت دادن به آن ها	فرستادن افراد به دوره هایی برای یادگیری و مسئولیت دادن به آن ها نقش تعیین کننده ای در تقویت کار تیمی و گروهی دارد. راهکارهای دیگر وجود اهداف مشترک و برگزاری جلسات رسمی بین افراد می باشد.	ممانعت از رفتار استاتیک منابع انسانی
	تقویت کار تیمی و گروهی		
	وجود اهداف مشترک و برگزاری جلسات رسمی بین افراد		
	دریافت پیشنهادات از افراد گروه به دو صورت از بالا به پایین	دریافت پیشنهادات از افراد گروه به دو صورت از بالا به پایین به بالا در ساختار کار تیمی، مشارکت گرفتن از گروه به عنوان مثال تیم نیاز به چه مهارت هایی دارد در واقع نیاز افراد تیم نیازسنجی شود.	انتقال دانش در راستای توسعه و یادگیری
	مشارکت گرفتن از گروه		
	تقویت مهارت ارتباطی خود را با دیگر همکاران و مدیران	کارکنان نیاز دارند تا مهارت ارتباطی خود را با دیگر همکاران و مدیران تقویت کنند تا از این طریق ایده، تجربه و دانش خود را با دیگران به اشتراک بگذارند.	ایجاد ارتباط موثر میان افراد (کارکنان قدیمی و جدید)
	تقویت ایده، تجربه و دانش		
	تعیین اهمیت و اولویت فعالیت ها و اختصاص زمان بر اساس اهمیت آنها	کارکنان در جهت انجام وظایف محوله نیاز دارند که در راستای تعیین اهمیت و اولویت فعالیت ها و اختصاص زمان بر اساس اهمیت آنها، توانمند باشند.	ایجاد شرایط و امکان رشد برای افراد قدیمی ایجاد ارتباط موثر میان افراد (کارکنان قدیمی و جدید) به صورتی که همه در زیر سایه فرهنگ غالب سازمان تعریف گردد. در این راستا اگر فرهنگ سازمان بسته و بدون امکان رشد برای افراد قدیمی به صورت تنبیهی باشد.

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
داشتن فرهنگ پویا		به منظور کاهش شکاف مهارتی، مراحل جذب، حفظ و توسعه کارکنان بهتر است به این صورت باشد که مطابق با برنامه ریزی استراتژیک و اهداف تعیین شده مهارت ها، شایستگی و دانش موردنظر برای دستیابی به اهداف و محقق شدن برنامه ریزی استراتژیک تعیین گردد تا بر این اساس افراد جذب، حفظ و توسعه یابند.	مراحل جذب، حفظ و توسعه کارکنان مطابق با برنامه ریزی استراتژیک و اهداف تعیین شده
داشتن فرهنگ پویا که منوط به ایجاد یک نگرش کارآفرینان می گردد که افراد با نقشه همدلی، شنود همدلانه و کار تیمی آشنا باشند می تواند به بهبود روابط منجر شود.		در راستای کاهش شکاف مهارتی از طریق رصد محیطی کسب و کار نیاز است تا رقبای داخلی و خارجی و موقعیت آنها و مشتریان و نیازهای آنها را بررسی رقبای داخلی و خارجی و مشتریان و نیازهای آنها را بررسی نماییم و وضعیت کنونی استارتاپ را با آنها مقایسه نماییم و پس از این تحلیل، مهارت های موردنیاز برای بهبود وضع موجود را تعیین نماییم و از طریق آموزش کارکنان موجود به منظور کسب مهارت موردنظر یا استخدام کارکنان جدید دارای مهارت مورد نظر اقدام نماییم.	بررسی رقبای داخلی و خارجی و موقعیت آنها و مشتریان و نیازهای آنها تعیین مهارت های موردنیاز برای بهبود وضع موجود آموزش کارکنان موجود به منظور کسب مهارت موردنظر یا استخدام کارکنان جدید
به بهبود روابط		بر تعامل و ارتباط دو جانبه در راستای کسب مهارت با همکاری و مشارکت هم تأکید داشته باشند، می توان از طریق این شرایط با استفاده از کارکنان مختلف با مهارت های	تعامل و ارتباط دو جانبه در راستای کسب مهارت با همکاری و مشارکت

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
		متفاوت در جهت کاهش شکاف مهارتی گام برداشت.	
		استفاده از کارکنان مختلف با مهارت های متفاوت در جهت کاهش شکاف مهارتی	
		وجود فرهنگی که بر مشارکت و همکاری کارکنان نسل جدید برای آموزش تمرکز داشته باشد. بر منسوخ شدن دانش در طی زمان اذعان داشته باشند. اعتماد لازم به افراد متخصص جدید با سابقه کمتر وجود داشته باشد.	گنگ بودن اهداف کلی سازمان
		افراد از نسل جدید که در ارتباط با مهارت موردنیاز، دارای تسلط هستند را شناسایی و آنها را به عنوان هدایتگر معرفی نمایید، اهداف حاصل از مربیگری معکوس را تعیین کنید	گنگ بودن اهداف کلی سازمان و اینکه فرد یا افراد صرفاً نیروی کار می باشند که می آیند کاری انجام می دهند، حقوق می گیرند و می روند نباشند. باید جایگاه و نقش هر فرد در سازمان تعریف شود و با ارائه یک هدف روشن و ایجاد اتصال میان هدف سازمان و فرد می توان زنجیره هدفمند نمودن دانش را مربیگری و پیاده کرد
		امکان ارائه اظهارنظر برای همه افراد وجود داشته باشد. پاداش هایی برای همکاری و نتایج گروهی مثبت در نظر گرفته شود	تعریف جایگاه و نقش هر فرد در سازمان
		مسطح بودن ساختار سازمانی	ارائه یک هدف روشن و ایجاد اتصال میان هدف
		تصمیم گیری به صورت غیرمتمرکز	زنجیره هدفمند نمودن دانش
		مهم ترین مهارتی که در میان افراد در یک استارت آپ باید تقویت گردد مهارت حل مسئله کار تیمی است.	اختلاف مهارتی بین افراد تازه کار و با تجربه
		تقویت مهارت حل مسئله کار تیمی	اختلاف مهارتی بین افراد تازه کار و با تجربه وجود دارد برای فرآیند جذب سازمان باید نسبت افراد با

کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه
		تنظیم نسبت افراد با تجربه(سینیور) و افراد تازه کار(جونیور) و افراد جذب افراد تازه کار به تعداد افراد با تجربه در استارت آپ توجه نماید.	تجربه(سینیور) و افراد تازه کار(جونیور) را رعایت کند و برای جذب افراد تازه کار به تعداد افراد با تجربه در استارت آپ توجه نماید.
توجه به کار تیمی		همسوسازی کارکنان تازه وارد در شرکت	در حوزه نگهداشت و تجربه همکار فرآیندهای انبساطی (همسوسازی کارکنان تازه وارد در شرکت، فرآیند تطبیق این افراد با روند فعالیت شرکت و همچنین فرهنگ سازمانی آن است) از منتورینگ ها استفاده نماید. در حوزه توسعه روشن و شفاف بودن نردبان رشد و شایستگی های سازمان نیروی تازه وارد بدانند در چه حوزه هایی باید خود را رشد دهد.
تقویت مهارت های نرم و مهارت های سخت	مجموعه ای از مهارت ها نیاز است از جمله این مهارت ها و مهم ترین مهارت ها توجه به کار تیمی است، مهارت های تکنیکال از جمله مهارت های نرم و مهارت های سخت نیاز است. مهارت های مدیریتی و اجرایی، فروش، بازاریابی و مهارت های اقتصادی مورد نیاز است	روشن و شفاف بودن نردبان رشد و شایستگی های سازمان	
توسعه مهارت های مدیریتی و اجرایی، فروش، بازاریابی و مهارت های اقتصادی			
فرآیند یادگیری مستمر	برای فرآیند جذب مهارت های هر شخص احصا گردد و تقسیم کار صورت گیرد در مرحله جذب. برای اینکار فرآیند یادگیری مستمر صورت گیرد، نشست های مستمر یا همان طوفان فکری برای کشف شکاف مهارتی در مرحله جذب صورت گیرد	ایجاد امنیت روانی بالا در فضای استارت آپ	ایجاد امنیت روانی بالا در فضای استارت آپ و افراد جدید ترس از بیان ایده خود نداشته باشند و دوم سازمان از به اشتراک گذاری دانش و انتقال آن حمایت کند.
برگزاری نشست های مستمر یا همان طوفان فکری برای کشف شکاف مهارتی		حمایت از اشتراک گذاری دانش و انتقال آن	
طراحی دیتابیس از مهارت های خاص افراد	ما دیتا بیس خوبی از افرادی که مهارت های خاصی که مورد نیاز استارت آپ ها هستند نداریم. فرآیند جذب افراد در این مرحله متفاوت از	برگزاری جلسات منظم اشتراک دانش	برگزاری جلسات منظم اشتراک دانش می تواند جلسات منظم کتاب خوانی باشد که از بین تیم های مختلف جمع می شوند و از بین

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
کتاب های مختلف یک کتاب انتخاب می کنند و هر هفته یک بخش را می خوانند و با یکدیگر به بحث و گفتگو پیرامون آن کتاب می پردازند به صورت ارائه و یا شیوه های مختلف به صورت منظم باشد و این جلسات در تایم کاری انجام گیرد که حمایت سازمان مشهود باشد.		جذب افراد در بخش های دولتی است و فرآیند جذب افراد بر اساس دوستی، رفاقت است.	
هر برنامه ای که به تقویت کار به تقویت روابط افراد تیم منجر گردد مثل برنامه های تیم میلینگ و افراد را به فضای غیر کاری می برد مثلا صبح تا بعد از ظهر بیرون رفتن یا فعالیت ورزش داشتن.	تقویت کار به تقویت روابط افراد تیم	قاعدتا فرهنگ گفتمان در استارت آپ ها وجود دارد. مشکلی که در حوزه استارت آپ ها هست عوض شدن نسل های کاری بین کارکنان می باشد یا به فروش می رسد استارت آپ. حتی در بیزنیس های سنتی هم عدم انتقال دانش وجود دارد. بنابراین باید فرآیند های جایگزینی و انتقال دانش به صورت تدریجی صورت گیرد.	فرهنگ گفتمان در استارت آپ ها
ایجاد گروه های دانشی و چپتر است. به گونه ای که افراد با تخصص های یکسان از تیم های مختلف هر چند وقت یکبار خارج می شوند و طی یک جلسه اشتراک دانش شرکت می کنند در واقع تخصص افراد یکسان است و در راستای اهداف سازمان است و اقدامات بهینه ای صورت می گیرد.	ایجاد گروه های دانشی و چپتر	کنار گذاشتن فضای دیکتاتوری در فضای کاری	کنار گذاشتن فضای دیکتاتوری در فضای کاری
دارا بودن امنیت روانی بالا		ایجاد فضای کاری مناسب	ایجاد فضای کاری مناسب
در فضایی که در آن امنیت روانی بالا است و منطق و استدلال حکمفرما است طبیعتا افراد با تجربه پذیرش		از مربیگری معکوس تحت عنوان یادگیری متقابل یاد کنیم. با آماده کردن ذهن افراد برای یادگیری است	آماده کردن ذهن افراد برای یادگیری

نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه	نکات کلیدی مصاحبه	کد اولیه
مربیگری از سوی افراد جوان تر را خواهند داشت.	پذیرش مربیگری	می توان عمل کرد به گونه ای که نسل جدید به نسل قدیمی آموزش دهد. هر کسی چیزی برای یاد دادن دارد.	آموزش نسل جدید به نسل قدیمی
خیلی باید از لحاظ مهارت ارتباطی و ادراکی نیرو باید خیلی قوی باشند و اصطلاحاً جوشکار خوبی باشند. در واقع مهارت های نرم به مهارت های سخت بولد و برجسته باشد.	تقویت مهارت ارتباطی و ادراکی	داشتن برنامه برای افراد جدید توسط افراد قدیمی، برگزاری تیم ورکینگ در استارت آپ. برقراری ارتباطات دوستانه یا غیررسمی. اینکه برای حل مسئله با برقراری حس دوستی بین کارکنان در جهت رفع مشکل اقدام گردد و هر فردی هر چیزی می داند بیان کند.	برگزاری تیم ورکینگ در استارت آپ برقراری ارتباطات دوستانه یا غیررسمی برقراری حس دوستی بین کارکنان در جهت رفع مشکل
	بولد کردن مهارت های نرم به مهارت های سخت		
	پتانسیل کارهای جدید ظرفیت	حتما از شعارهای تیمی استفاده کنند به گونه ای شعاری ملکه ذهن کارکنان شوند و در دید عموم قرار داده شود. حتما در بدو استخدام یکسری شرایط انجام گیرد و یادآور شویم که کار تیمی مهم است که این کار توسط مدیریت انجام گیرد. نوع برخورد با افراد تک محوره مشخص گردد. اشاره کردن به جنبه تیم ورکینگ در استارت آپ را جز اهداف قرار گیرد.	شعارهای تیمی اشاره کردن به جنبه تیم ورکینگ در استارت آپ

گام دوم: کدگذاری انتخابی

در این گام، کدگذاری حول مقوله‌ی محوری و بر مبنای آن به صورت انتخابی صورت می‌پذیرد. کدگذاری انتخابی می‌تواند با مرور و بررسی یادداشت‌های میدانی و یا یادنوشته‌های قبلی که پیش از این یک مرتبه

در مرحله ی قبلی کدگذاری شده اند، انجام شود و یا با کدگذاری داده هایی که بعد از این گردآوری می شوند، صورت

گیرد(فرناندز، ۲۰۰۴). با کدگذاری انتخابی مقولات پالایش می شوند. در رویکرد ظاهرشونده زمانی که مقوله ی محوری، نمودار شد، کدگذاری انتخابی آغاز شده و مصاحبه ها، در جهت متغیر محوری، کدگذاری می شوند. کدگذاری انتخابی، با کدگذاری برای متغیر محوری، سر و کار دارد. در این مرحله، مقولات فهرست شده و ویژگی ها و گروه بندی های مختلفی از آن ها انجام می شود. بنابراین، در ادامه ی مصاحبه ها حول مقوله ی محوری استخراج شده در مرحله ی کدگذاری باز، صورت گرفت. در ادامه، کدها و مفاهیم به دست آمده به تفکیک متغیرهای علی، مداخله گر، محوری، زمینه ساز، راهبردی و پیامدساز ارائه شده است:

جدول (۳): متغیرهای علی

مقوله ها	مقوله های فرعی	مفاهیم	کدها
متغیرهای علی	تمهیدات مدیریتی و سازمانی	توسعه مدیریتی	ارتباطات و تعاملات مدیران در راستای مربی گری
			تقویت مهارت ارتباطی خود را با دیگر همکاران و مدیران
			تصمیم سازی و مشارکت فعال مدیران
			برقراری ارتباطات مؤثر با کارکنان
			سبک مدیران متناسب با اقتضائات مربی گری معکوس
			انتخاب سبک ارتباطی متناسب با ذائقه نسل جدید توجه به مدیریت مشارکتی
			تقویت سبک ارتباطی باز مدیران
			تفویض اختیارات مشخص به مدیران پایین تر
			توجه به رویکرد مشارکتی با سایر کارکنان
			بهبود مهارت های مدیران
پیشبرد مربی گری معکوس			
دادن آزادی عمل به خبرگان جوان			
تدوین سیاست های مربی گری مؤثر به منظور توسعه آموزش کسب و کار			
توسعه راهبردی	توسعه راهبردی	تدوین سیاست های اثربخش	طراحی سیاست های مربی گری متناسب با اهداف سازمانی
			شفاف سازی اهداف کسب و کار برای کارکنان

تقویت باورها و ارزش های سازمانی	همسوسازی آحاد کارکنان در راستای اهداف مربی‌گری معکوس			
ایجاد انگیزه مضاعف و حرکت صحیح سیستم به سمت اهداف				
یکپارچگی کارکنان در باورها، عملکرد و اهداف کسب و کار				
تلاش مدیران و کارکنان در مسیر دستیابی به اهداف				
فرآیند ایجاد ارتباطات و تعاملات	تعاملات کارکنان بین	توسعه ساختار ارتباطی		
برقراری ارتباطات دوستانه یا غیررسمی				
مهارت شبکه سازی و ارتباطی کارکنان				
قدرت شبکه سازی در بین کارکنان	شبکه سازی بین کارکنان جهت تسهیل فرآیند مربی گری معکوس			
توسعه سیستم های شبکه محور در کسب و کار در بین مدیران و کارکنان به صورت یکپارچه				
ایجاد ساختارهای مسطح	اصلاح ساختاری	ساختار کسب و کار		
توسعه ساختار تیم محور				
ایجاد ساختارهای ارگانیک بر مدار مربی‌گری				
رفع ساختارها و پست های زائد	چابک سازی سازمانی جهت همکاری کارکنان			
تسریع و تسهیل مرادوات سازمانی و کسب و کار				
تقویت سطح مهارت‌های نرم در میان کارکنان در سطح استارت آپ	مهارت تخصصی های	مهارت افزایی	توسعه دانشی و مهارتی	
طیف بندی سطوح مهارت افراد جذب شده				
شناسایی شکاف های مهارتی از طریق رصد محیطی				

توسعه مهارت های مدیریتی و اجرایی، فروش، بازاریابی و مهارت های اقتصادی			
الزام شدن مدارک معتبر جهانی در حوزه منابع انسانی، تدوین دستورالعمل های مربوط به آموزش	مدارک معتبر بین المللی		
لزوم برگزاری دوره های آموزشی، تدارک برنامه های آموزشی			
اخذ گواهینامه های معتبر توسط کارکنان و ارائه استانداردهای آموزشی			
برگزاری نشست های مستمر یا همان طوفان فکری برای کشف شکاف مهارتی			
زنجیره هدفمند نمودن دانش	یادگیری	دانش افزایی	
ترویج آموزش و توسعه دانش تخصصی			
میل به فراگیری دانش جدید و روز دنیا			
انتقال دانش در راستای توسعه و یادگیری			
انتقال و توسعه دانش و تجربه			
ارایه آموزش های تخصصی مورد نیاز به کارفرمایان			
اشتراک گذاری دانش، تسهیم دانش			
انتقال دانش تخصصی	قابلیت حل مسئله		
ایجاد سازمان مجازی شامل آموزش الکترونیکی و انجام کار از راه دور			

استفاده از بروزترین و پیشرفته‌ترین فن‌آوری‌های مربوط به آموزش‌های از راه دور و توسعه آموزش سیار				
---	--	--	--	--

شرایط زمینه‌ای: نشان‌دهنده یک سری خصوصیات ویژه است که به پدیده دلالت می‌کند. به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده در طول یک بعد است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد (استراوس و کوربین، ۱۳۹۳). مشخصات آن به شرح جدول (۶) است:

جدول (۶): متغیرهای زمینه‌ای

مقوله‌ها	مقوله‌های فرعی	مفاهیم	کدها	
پدیده زمینه‌ای	توسعه شبکه‌های اجتماعی	شبکه سازی هدفمند	ایجاد بسترهای ارتباطی بین کارکنان	
			زمینه سازی از طریق فناوری اطلاعات	
			تشکیل گروه های اجتماعی	
			ایجاد شبکه های کاری	
	توسعه زیرساخت های اطلاعاتی و ارتباطی	سرعت بخشی به ارتباطات		برقراری ارتباطات دوستانه یا غیررسمی
				گفتمان سازی بین شبکه کارکنان
				ایجاد شبکه اجتماعی قوی، برقراری ارتباط مداوم با کارکنان
	تقویت زیرساخت- های ICT			به کار گیری ابزارها و تکنولوژی های فناوری اطلاعات
				توسعه زیرساخت های ارتباطی
				طراحی دیتابیس از مهارت های خاص افراد
ایجاد برنامه های کاربردی جهت حمایت از فعالیتهای سازمان				
تسهیل فرآیندهای اطلاعاتی				

انتشار اطلاعات در سرتاسر مرزهای سازمان				
الگوبرداری از بهترین تجربیات بین المللی در عرصه سازمانی	تحلیل تجربیات شرکت های رقیب در کسب و کارهای مختلف	رصد محیطی	تحلیل استراتژیک فضای کسب و کار	
تشخیص شکافهای موجود بین عملکرد سازمان های موفق با دیگر سازمان ها و کم کردن فاصله بین آنها				
بهره گیری از فرصت ها	شناسایی فرصت، تهدید، نقاط قوت و ضعف	جهت شناسایی شکاف مهارتی		
بررسی رقبای داخلی و خارجی و موقعیت آنها و مشتریان و نیازهای آنها				
شناسایی نقاط قوت و استراتژی های موفق رقبا				
شناسایی نقاط ضعف رقبا و شکاف های موجود در صنعت و بازار				

مقوله محوری: حادثه یا اتفاق اصلی یک سلسله کنش های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می شود (استراوس و کوربین، ۱۳۹۳). مقوله محوری این تحقیق مربی گری و بهبود شکاف مهارتی است که مشخصات مربوط به آن به شرح جدول (۵) می باشد:

جدول (۵): متغیرهای محوری

کدها	مفاهیم	مقوله های فرعی	مقوله ها	متغیرهای محوری
مربی از طریق گفتمان سازی و رفتارسازی	توسعه رفتاری (رفتارسازی)	توسعه سطح مربی گری	مربی گری	
توجه به احساسات، نگرش ها و مشخصات رفتاری کارکنان				
مربی گری بر اساس اعتبار، مشارکت، اعتماد و مسئولیت هر دو طرف	اصلاح فضا و جو سازمانی			
از بین بردن رفتارهای غیرمولد				

ایجاد جو دموکراتیک				
توجه به مهارت های مورد نیاز کسب و کار	شناسایی مرز دانش و مهارت کسب و کار	رصد سطح مهارت شرکت	بهبود شکاف مهارتی	
فرآیند های جایگزینی و انتقال دانش				
شناسایی شکاف های مهارتی از طریق رصد محیطی	تحلیل خلأ دانشی و مهارتی کسب و کار			
توجه به نیازهای جدید کسب و کار				
تعیین مهارت های مورد نیاز برای بهبود وضع موجود				

شرایط مداخله گر: شرایط کلی که بر چگونگی فرآیندها و راهبردها تأثیر می گذارد. به شرایطی که باعث تشدید یا تضعیف پدیده ها می شوند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۳). این شرایط به شرح جدول (۷) می باشد:

جدول (۷): کدهای باز و مقوله های مربوط به شرایط مداخله گر

مقوله ها	مقوله های فرعی	مفاهیم	کدها		
مداخله گر	انگیزه سازی و تکریم کارکنان تکریم کارکنان	ایجاد انگیزه بین کارکنان	ایجاد رغبت بین کارکنان و نیروی انسانی، تشویق کارکنان		
			انگیزه مضاعف در کمک به راهبرد سیستم، انگیزه سازی		
			تعریف و به کارگیری مشوق های درون زا و برون زا		
		محرک های ایجابی منابع انسانی		کسب رضایت کارکنان وقدرشناسی از پرسنل	ایجاد خشنودی بیشتر در پرسنل، توسعه فردی
					ایجاد تمایز محسوس توسط مدیران، بهسازی روحی
					عوامل ایجاد انگیزه جهت مهارت افزایشی، توجه به مسائل شناختی کارکنان
					ایجاد سازوکارهای تشویقی برای بروز رفتارهای سوء و جلوگیری از رفتارهای سوء

قدرشناسی از پرسنل دارای نقاط قوت، تکریم مدیران				
تقدیر جهت اقدام تاثیرگذار کارکنان، تشویق در گردهمایی ها				
انتخاب و تقدیر از کارکنان نمونه، معرفی افراد نمونه				
پاداش ها و یا تنبیه ها در قالب پرداخت ها و یا جرائم مالی، کنترل کارکنان	فعال سازی سیستم پاداش دهی مبتنی عملکرد	ارزیابی مبتنی بر عملکرد	محرك‌های کنترل کننده	
پاداش های جمعی نیز در مقاطع زمانی مختلف و پاداش دهی هدفمند				
راه اندازی سیستم ارزیابی عملکرد				
استقرار سیستم پاداش دهی				
کنترل کارکنان به صورت دوره ای، ارزیابی مقطعی	پایش و کنترل منابع انسانی			
تدوین شاخص‌های اندازه گیری در سازمان، استفاده از شاخصهای سازمانی				
نگهداری و پایش شاخصهای عملکردی				
تعریف معیارهای متناسب با هر فرد و جایگاه شغلی				
فرهنگ ایدئولوژیک، توسعه ارزش مداری	فرهنگ ایدئولوژیک سازمانی	نهادینه‌سازی شایسته‌سالاری		
رهبری همراه با توسعه استراتژی‌های اصلی جهت نهادینه سازی آنها در فرهنگ سازمانی				
نفوذ در قلب کارکنان				
استقرار نظام ارزیابی عملکرد				

نهادینه کردن شاخص های تعریف شده در سازمان، توسعه شاخص های فردی	تعریف شاخص های شایسته سالاری			
تعریف دستورالعمل و رویه های مدیریت فرآیند پروژه، تدوین الزامات				
رویه ها و دستورالعملهای ایزو ۹۰۰۱ و تدقیق استانداردهای کار				
تهیه استانداردهای بومی				
خط مشی ها و استراتژی های شرکت، تدوین الزام آورها	تدوین دستورالعمل ها			
احترام به قوانین شرکت، متاع بودن قوانین				
تصویب قوانین و آیین نامه های تسهیل کننده، ابلاغ روش های اجرایی	تصویب قوانین	قوانین و اسناد بالادستی		
تدوین دستورالعمل ها و روش های اجرایی نظام مربی گری				
بررسی ظرفیت های کاری بخش های مختلف، توسعه استعدادها و شناسایی استعدادهای کاری	شناسایی ظرفیت های کاری	رصد هوشمندانه سازمان		محرك های سلبی
امکان حضور موفق در مناقصات بین المللی، شناسایی بازارهای هدف				
تبادل اطلاعات، تحقیقات، مطالعات و تجربه های نوآورانه				
شناسایی عوامل داخلی سازمان، رصد محیطی	شناسایی نقاط قوت و ضعف سازمانی			
شناسایی فرصت ها و تهدیدات در جهت فرهنگ سازمانی و تحلیل محیط				

راهبردها و پیامدها: راهبردها به ارائه راه‌حل‌هایی برای مواجهه با پدیده اشاره دارد که هدف آن اداره پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و حساسیت نشان دادن در برابر آن است و پیامدها نتیجه کنش و واکنش شرایطی است که در خصوص پدیده وجود دارد (استراوس و کوربین، ۱۳۹۳) این شرایط به شرح جدول (۸) می باشد.

جدول (۸): متغیرهای راهبردها

مقوله‌ها	مقوله‌های فرعی	مفاهیم	کدها
راهبردها مربی گری معکوس در جهت بهبود شکاف مهارتی	خلاقیت آفرینی فردی	دارا بودن نوآوری در فعالیت ها و وظایف محوه	خلاقیت، ایده پردازی
			تقویت روحیه خلاقیت، مهارت گرایی
			تقویت ایده، تجربه و دانش
		نگرش تیمی به حل مسأله	داشتن نگرش خلاقانه، ارائه ایده های نوآورانه
			تعامل و ارتباط دو جانبه در راستای کسب مهارت با همکاری و مشارکت
	عدالت گستری و نفی تبعیض	توسعه سازمانی	عدالت
			ارزیابی عملکرد و کارایی کارکنان
			رفع تبعیض
		ایجاد حس رقابت پذیری مثبت	رتبه بندی کارکنان
			شناسایی کارکنان برتر
ایجاد ارتباطات و تعاملات با ۱- فروتنی ۲- هوشمندی ۳- ولع			
مشارکت محوری در سازمان	مشارکت بین کارکنان	افزایش تمایل به کار گروهی، تیم مداری	
		تیم محوری و کار گروهی	

تقویت روحیه کار گروهی و بهره گیری از مزایای خرد جمعی و توسعه تیم مداری				
دخیل نمودن نیروها در تصمیم گیریها و مشارکت بین کارکنان	ایجاد فضای همدلی			
تقسیم وظایف درست، احترام متقابل و منعطف بودن شرایط کار				
مستندسازی نتایج و درس آموخته ها	مستندسازی تجارب	مدیریت دانش سازمانی		
تسهیل فرآیند انتقال دانش و تجربه				
اشتراک گذاری، تسهیم دانش				
دانش و خبرگی کارشناسان باتجربه تر، نخبه پروری				
تلفیق دانش روز و بهره مندی از تجارب سایر همکاران، توسعه دانش فردی				
ایجاد سیستم های مدیریت استعدادها، تجربه و خبرگی افراد	ثبت دانش فنی			
به کارگیری ابزارهای نوین، بهره مندی از امکانات				

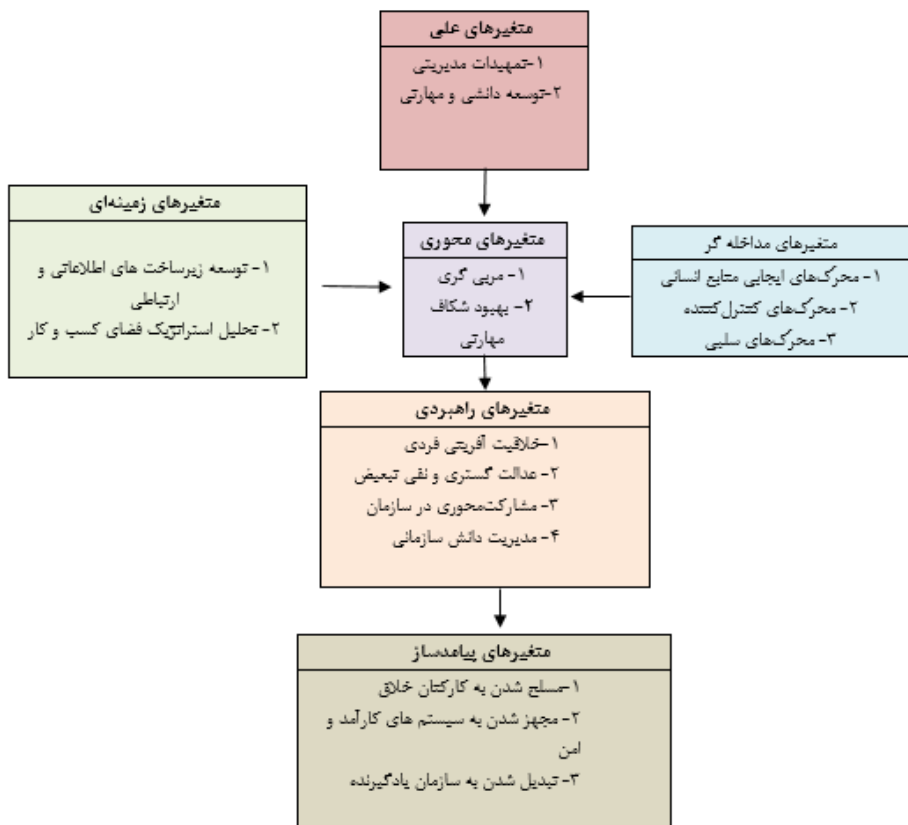
جدول (۹): متغیرهای پیامدها

مقوله‌ها	مقوله‌های فرعی	مفاهیم	کدها	
پیامدها	مزیای	مسلح شدن به کارکنان خلاق جهت پیشبرد اهداف مربی گری معکوس	دارا بودن قوه ایده پردازی در بین کارکنان، ایده گرایی	
			نگرش خلاقانه کارکنان	ارائه راهبردهای مؤثر توسط کارکنان، ارائه نظرات راه گشا
			ارتقا دانش فنی و تخصصی	خلاقیت و دانش کارکنان، مشارکت در تصمیم گیری
		استقرار سیستم های انتقال تجربیات و دانش تخصصی	توجه به دانش، تخصص، تعهد و دلدادگی نسبت به شرکت	تبادل اطلاعات و انتقال دانش بین کارکنان
			تسهیل انتقال دانش	تسهیل انتقال دانش
			انتقال تجربیات و دانش تخصصی	تسریع انتقال و اشتراک دانش
	تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده به منظور بهبود شکاف مهارتی	امنیّت سیستم های انتقال تجربیات	ایمن سازی اطلاعات شرکت	ایمن سازی اطلاعات شرکت
			حق مالکیت معنوی اطلاعات و تجربیات	حق مالکیت معنوی اطلاعات و تجربیات
			حفظ اطلاعات محرمانه کارکنان	حفظ اطلاعات محرمانه کارکنان
	توسعه مهارت، تخصص گرایی	تقویت یادگیری	توسعه مهارت، تخصص گرایی	توسعه مهارت، تخصص گرایی
			تقویت هوش ادراکی کارکنان، توسعه فردی و تجربی	تقویت هوش ادراکی کارکنان، توسعه فردی و تجربی
			اهتمام به دانش گرایی در بین کارکنان	توجه به مهارت، تخصص، تخصص مداری در بین کارکنان

توسعه ایدئولوژی و توجه به ارزش های سازمانی، اصول سازمانی				
تقویت مبانی فکری مدیریت منابع انسانی، ارزش های سازمانی				

گام سوم: کدگذاری محوری (الگوی پارادایمی)

عبارت است از سلسله رویه‌هایی که از طریق پیوند بین مقوله و مقوله‌های فرعی داده‌ها را با یکدیگر ارتباط می‌دهد. بدین ترتیب کدگذاری محوری به فرآیند شکل‌دهی مقوله‌ها اشاره دارد که با استفاده از پارادایم انجام می‌شود تا روابط بین موارد فوق را نشان دهد؛ در نهایت الگوی پارادایمی تحقیق بر اساس کدگذاری محوری صورت گرفته به صورت شکل (۱) می‌باشد:



شکل(1): الگوی پارادایمی تحقیق

بحث و نتیجه گیری

در مورد نقش صریح شرکت‌های استارت‌آپی در ایجاد اشتغال، اختلاف نظراتی میان صاحب‌نظران وجود دارد اما همگی آن طی سی سال گذشته نسبت به این که کسب و کارهای نوپا یا استارت‌آپی نسبت به گذشته در ایجاد اشتغال در اقتصاد کشور مؤثر و مفید هستند، اتفاق نظر دارند که این تغییر نگرش ناشی از تغییر از تولید به سوی خدمات می‌باشد که شرکت‌های استارت‌آپی تمرکز بیشتری بر ارائه خدمات بهتر در دنیای رقابتی دارند (۱۷). نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که تقریباً ۴۰ درصد از کارفرمایان می‌گویند نمی‌توانند افرادی با مهارت‌های مورد نیاز برای مشاغل موجود پیدا کنند حتی برای مشاغل سطوح پایین تقریباً ۶۰ درصد از آنها از عدم آمادگی، متقاضیان برای مشاغل ابتدایی شکایت دارند (آهیدی و همکاران، ۲۰۲۲، آهمتی، ۲۰۲۲). همچنین اذعان داشتند که این شکاف مهارتی نشان دهنده حجم عظیمی از استعداد‌های بلااستفاده در جوامع است که پیامدهای وحشتناکی از جمله عملکرد ضعیف

اقتصادی، ناآرامی‌های اجتماعی و ناامیدی فردی در جامعه را به دنبال دارد. به همین منظور، این پژوهش بر اساس انحراف وضعیت موجود و مطلوب به شناسایی مسئله تحقیق مطابق با آنچه در طرح مسئله تبیین گردید شکل گرفت لذا مطابق با پارادایم شناسی و رویکرد تحقیق مبتنی بر روش نظریه‌ی داده بنیاد، ۶ متغیر اساسی شامل متغیرهای علی، زمینه‌ساز، مداخله‌گر، محوری، پیامدساز و راهبردی بر اساس نظر خبرگان شناسایی و تبیین گردید. به طور کلی، از بین ۱۲۹ کد باز استخراج شده، متغیرها پس از فرآیند کدگذاری مشتمل بر متغیرهای علی به دو مقوله‌ی اصلی شامل تمهیدات مدیریتی که ناظر بر اقداماتی است که مدیران می‌بایست از منظر حمایتی، مطالبه‌گری و پشتیبانی لازم از خود صورت دهند و که مشتمل بر مفاهیم توسعه مدیریتی، توسعه راهبردی، توسعه ساختار ارتباطی و ساختار کسب و کار و مقوله‌ی توسعه‌ی دانشی و مهارتی که ناظر بر مجموعه‌ای از اقدامات و فعالیت‌های مقتضی جهت توسعه‌ی دانش و مهارت سازمانی می‌باشد که مشتمل بر مفاهیم مهارت افزایی و دانش‌افزایی می‌باشد؛ متغیرهای زمینه‌ای شامل دو مقوله‌ی توسعه زیرساخت‌های اطلاعاتی و ارتباطی که ناظر بر زیرساخت‌ها و ابزارهایی است که کسب و کارهای نوپا می‌بایست جهت تسریه و تسهیل فرآیند مربی‌گری به منظور کاهش شکاف مهارتی صورت دهند که مشتمل بر توسعه شبکه‌های اجتماعی و تقویت زیرساخت‌های ICT و مقوله‌ی تحلیل استراتژیک فضای کسب و کار که ناظر بر اتخاذ تدابیر استراتژیک جهت هدایت و راهبری کارکنان در راستای اهداف سازمانی می‌باشد که شامل رصد محیطی می‌باشد. متغیرهای محوری شامل مقوله‌های مربی‌گری که مشتمل بر توسعه سطح مربی‌گری و بهبود شکاف مهارتی که مشتمل بر توسعه سطح مربی‌گری می‌باشد. متغیرهای مداخله‌گر شامل مقوله‌ی محرک‌های ایجابی منابع انسانی که ناظر بر عوامل پیش برنده‌ای است که می‌تواند کارکنان را نسبت به فرآیندهای مربی‌گری تهییج نماید و مشتمل بر انگیزه‌سازی و تکریم کارکنان، مقوله‌ی محرک‌های کنترل‌کننده که ناظر بر اقدامات محدودکننده، پایشی و کنترلی جهت رفع انحرافات و شناسایی میزان بهره‌وری و عملکرد کارکنان می‌باشد که مشتمل بر ارزیابی مبتنی بر عملکرد و نهادینه‌سازی شایسته‌سالاری و مقوله‌ی محرک‌های سلبی ناظر بر اقدامات نظارتی از طریق تدوین اسناد و قوانین سازمانی جهت ایجاد وحدت رویه بین کارکنان به منظور تبعیت از فرآیندهای مربی‌گری و انتقال دانش تخصصی می‌باشد که مشتمل بر قوانین و اسناد بالادستی و رصد هوشمندانه سازمان می‌باشد. متغیرهای راهبردی شامل خلاقیت آفرینی فردی، عدالت‌گستری و نفی تبعیض، مشارکت‌محوری در سازمان و مدیریت دانش سازمانی می‌باشد و متغیرهای پیامدساز شامل مسلح شدن به کارکنان خلاق، مجهز شدن به سیستم‌های کارآمد و امن و تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده می‌باشد.

نتایج به دست آمده در مقایسه با سایر تحقیقات داخلی و خارجی نقاط افتراق و اشتراکی دارند که با نتایج تحقیق آهیدی و همکاران (۲۰۲۲) که میزان تأثیرگذاری بهبود شکاف مهارتی در بین کارکنان را نشان می‌دهد بر اساس متغیرهای زمینه‌ساز از منظر ساز و کارهای ارزیابی عملکرد و بررسی میزان

بهره‌وری کارکنان دارای همسویی و اشتراک می‌باشد؛ راجو و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی خود به این نتیجه رسید که رایج‌ترین نگرانی‌های ذکر شده غلبه بر تفاوت سلسله‌مراتبی و سوگیری انتخاب در مربیان در سازمان است که با نتایج این تحقیق از منظر پرداختن به ساختار کسب و کار و ایجاد ساختارهای مسطح، توسعه ساختار تیم محور و ایجاد ساختارهای ارگانیک بر مدار مربی‌گری همسو می‌باشد. آهمتی (۲۰۲۲) در پژوهشی خود به این نتیجه رسید که شکاف مهارتی در صورت عدم توجه به آن، در بخش فناوری اطلاعات پیامدهای زیادی دارد که با نتایج تحقیق حاضر در بُعد متغیرهای زمینه‌ای به طور مشخص در توسعه زیرساخت‌های اطلاعاتی و ارتباطی و تقویت زیرساخت‌های ICT جهت مربی‌گری معکوس دارای همسویی می‌باشد. کولور (۲۰۲۱) به این نتیجه رسید که توسعه سیستماتیک نیروی کار منجر به شیوه‌ها و استراتژی‌های تجاری بسیار عملی در جهت تقویت قابلیت‌های رویه‌ای کسب و کار می‌گردد که این امر منجر به کاهش شکاف مهارتی می‌گردد و این نتایج با نتایج این تحقیق از منظر فرآیند اجرایی تحقیق جهت دستیابی به ابعاد و مؤلفه‌ها غیرهمسو می‌باشد.

بر اساس یافته‌های به دست آمده به منظور توسعه و بهبود شکاف مهارتی در بین کارکنان در حوزه‌ی کسب و کارهای نوپا، پیشنهاد می‌شود جهت یکپارچه‌سازی فرآیندهای مربی‌گری نسبت به تدوین و طراحی رویه‌ها و نظامات مربی‌گری معکوس اقدام گردد؛ همچنین جهت همسوسازی و همراستایی اهداف و راهبردهای سازمانی در حوزه‌ی آموزش و توسعه‌ی منابع انسانی از طریق مربی‌گری معکوس، نسبت به شناسایی شایستگی‌ها، تجارب و دانش موجود و همچنین رصد محیطی به منظور کسب آخرین مهارت‌ها و دانش مورد نیاز و نیازسنجی آن، در راستای تحلیل شکاف مهارتی در سطح کسب و کارهای نوپا، اقدام شود؛ از سوی دیگر با توجه به شدت فضای رقابتی در عرصه‌ی کسب و کارهای نوپا در کشور؛ می‌توان نسبت به الگوبرداری از رویه‌های مربی‌گری معکوس در شرکت‌های بین‌المللی پیش‌تاز جهت پیش‌برد مقاصد توسعه‌ای منابع انسانی اقدام نمود؛ همچنین؛ لازم می‌باشد تا کسب و کارهای نوپا؛ نسبت به استقرار ابزارهای آنلاین، ارائه‌ی تسهیلات و مشوق‌ها جهت افزایش سطح انگیزه کارکنان مجرب و جوان اقدامات مختلفی از جمله برگزاری گردهمایی‌های تخصصی، تدارک برنامه‌های رفاهی، رفع مشکلات معیشتی و رفاهی کارکنان، تقدیر از کارکنانی که در انتقال دانش و تجارب بیشترین همکاری را داشتند، توصیه می‌شود.

منابع

1. Martone, D. (2023). A guide to developing a competency-based performance management system. *Employment Relations Today*, 30(3), 23
2. Balaraman, P., & Kamalakannan, P. (2016). Skill gap analysis and training needs in Indian aerospace industry. *Journal of Airline and Airport Management*, 6(2), 115-132.
3. Gawrycka, M., Kujawska, J., & Tomczak, M. (2020). Competencies of graduates as future labour market participants—preliminary study. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 33(1), 1095-1107
۴. چناری، ز. رضایی زاده، م. الیاسی، ق. بندعلی، ب. (۱۳۹۸). شناسایی و تبیین راه‌حل‌های ارتقای فرآیند مربی‌گری سازمانی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره ۱۲، شماره ۴۵.
5. Chitra, K. (2021). Post-Millennial generation's prudence on employability skills. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 104-112.
6. Kirsebom, O. S., Jones, S., Strömberg, D. F., Martínez-Pinedo, G., Langanke, K., Röpke, F. K., ... & Trzaska, W. (2019). This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. *PHYSICAL REVIEW LETTERS Phys Rev Lett*, 123, 262701.
7. Kosonen, I. (2017). Digital marketing skills gap in Berlin startups.
8. CHAAYA, L., ABOU HAMAD, J., & BEYROUTHY, G. (2019). Skills Gap and Upskilling: Isolating and Reducing the Gap in MENA e-Businesses.
9. McGuinness, S., & Ortiz, L. (2016). Skill gaps in the workplace: measurement, determinants and impacts. *Industrial relations journal*, 47(3), 253-278.
11. Ejiwale, J. A. (2019). Minimizing Skills and Training Gaps through Professional Development Courses. *Journal of Education and Learning*, 13, 318-323.
12. Hamed, J. Beyrouthy, G. (2019). Skills Gap and Upskilling: Isolating and Reducing the Gap in MENA e-Business, <https://www.researchgate.net/publication/338371185>.
13. OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing.

14. Meta, S. M. (2022). Critical Literature Review on Bridging Skills Gap through Development of Professional Courses: A Remedy for Unemployment Crisis in Kenya, *Advances in Applied Sociology*, Vol.12 No.9.

15. Murphy, W (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resources Management*, 51(4), 549-574.

16. Brewer, A. (2016). Mentoring from a positive psychology perspective. Learning for mentors and mentees. Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40983-2>

17. Culver, A. L. (2021). Work-integrated learning in closing skills gap in public procurement: A qualitative phenomenological study (Doctoral dissertation, Franklin University)

۱۸. سلام زاده، ر. (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر رشد کسب و کارهای نوپا، فصلنامه مدیریت کسب و کار، دوره ۵، شماره ۱۴.

۱۹. کرد حیدری، ر. منصوری، ف. خداداحسینی، ح. (فرا ترکیب عوامل مؤثر بر توسعه کسب و کارهای فناورانه نوپا در اکوسیستم کارآفرینی).

20. Ahadi, A., Kitto, K., Rizoiu, M. A., & Musial, K. (2022). Skills Taught vs Skills Sought: Using Skills Analytics to Identify the Gaps between Curriculum and Job Markets. In *Proceedings of the 15th International Conference on Educational Data Mining* (p. 538).

21. Shmatko, N., & Volkova, G. (2020). Bridging the skill gap in robotics: Global and national environment. *Sage Open*, 10(3), 2158244020958736.

22. Gadomska, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships, *Journal of Organization Change Management*, DOI: 10.1108/JOCM-10-2019-0326

۲۳. سیدنقوی، م. صوفی، ب. واعظی، ج. اختری، ب. (۱۴۰۱). تبیین الگوی خط مشی دو جانبه گرایی در عرصه مربی گری با رویکرد اکتشاف و انتفاع. فصلنامه خط مشی گذاری عمومی در مدیریت، شماره ۴۶.

24. Ahmeti, E. (2022). Skills Gap in the Information Technology Sector in Kosovo, *Journal of Rochester Institute of Technology* Rochester Institute of Technology.

25. Gawrycka, M., Kujawska, J., & Tomczak, M. (2020). Competencies of graduates as future labour market participants—preliminary study. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 33(1), 1095-1107.

26. Cico, O. (2019, November). The Impact of IT Bootcamp on Student Learning-Experience from ICT Enabled Experiential-Based Course. In International Conference on Software Business (pp. 430-435). Springer, Cham.
27. Zauschner-Studnicka, S. (2017). A model for reverse- mentoring in education. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 11 (3), 546 -553
28. Bano, Y., & Shanmugam, V. (2020). Review on Strategies for Bridging the Employability Skill Gap in Higher Education. International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 7.
29. Olusa, A. O. (2019). Skills Gap Assessment to Enhance the Delivery of Technical and Vocational Education: A Case Study of Electrical Installation Graduates in Ogun and Kaduna States of Nigeria. University of the West of England.

تعیین عوامل مدل تصمیم‌گیری انتخاب روش‌های آموزش و یادگیری در توسعه منابع انسانی

فیروز نوری کلخوران^۱

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۵)

چکیده

ارائه یک راهنمای عملیاتی برای انتخاب و به کارگیری روش‌های یادگیری در سازمان‌ها به عنوان یکی از ابزارهای مورد استفاده مدیران و کارشناسان آموزش در انتقال موثر آموزشی و ارتقاء بهینه فرآیندهای آموزش تأثیر ارزنده‌ای دارد. خلأ مدل نظری در این زمینه و تقاضای روز افزون سازمان‌ها برای تصمیم‌گیری در سازمان‌ها، انگیزه اصلی نویسنده جهت پژوهش و بسط شده است. رویکرد پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش آمیخته می‌باشد. در بخش کیفی پژوهش برای مدل‌سازی نظری از روش پژوهش نظریه‌ای بهره گرفته شده است و در بخش کمی از روش پیمایش استفاده گردید. در بخش کیفی پس از انتخاب متخصصین از میان مدیران و کارشناسان آموزش به صورت هدفمند (از نوع گلوله برفی) تلاش شده با استفاده از روش نیمه ساختار یافته عوامل اصلی مدل تصمیم‌گیری تعیین شود. مشارکت کنندگان در این بخش ۱۲ نفر از متخصصین بودند و نتایج پژوهش بخش کیفی با روش تحلیل مضمون استخراج گردید برای بخش کمی با استفاده از روش پیمایشی، ابتدا روایی سوالات با روش CVR مورد تأیید متخصصین قرار گرفت و بعد از توزیع و گردآوری آن‌ها با استفاده از آزمون‌های کولموگوروف-اسمیرنوف، آزمون T و شاخص‌های مرکزی مورد تحلیل قرار گرفت و بعد از آن عوامل موثر در تعیین روش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی تعیین شد و برای وزن دهی به آن‌ها تحلیل سلسله مراتبی (AHP) و نرم افزار Expert choice استفاده شد. عوامل موثر بعد از شناسایی با ضریب وزنی شامل سطح مخاطبین (۰،۱۶۱)، دامنه برنامه توسعه شایستگی (۰،۱۶۲)، سطح پوشش دهی شایستگی (۰،۱۳۹)، هدف توسعه شایستگی (۰،۰۴۴)، میزان هزینه تخصیص برای توسعه شایستگی (۰،۲۸۴)، مدت زمان مطلوب توسعه شایستگی (۰،۰۶۷)، امکان تجربه واقعی پدیده‌های شایستگی توسط فراگیر (۰،۰۷۶) و مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب (۰،۰۶۴) می‌باشند. برای کاربردی‌سازی و جهت دهی بر کاربردی‌سازی یافته‌ها، نتایج بدست آمده در قالب یک نرم افزار تصمیم‌گیری کاملاً کاربردی ارائه گردید که به سازمان قدرت تصمیم‌گیری را ارائه دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش و توسعه، روش‌های توسعه شایستگی، تصمیم‌گیری و وزن دهی با روش AHP.

۱- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (ایمیل: f.nourikalkhoran@basu.ac.ir)

مقدمه

توجه به منابع انسانی در عرصه های مختلف و تعابیر فراوان مهم تلقی شده است میولیادی و همکاران^۱ او در این خصوص اعتقاد دارند که منابع انسانی^۲ در هر فعالیت تجاری به دلیل کیفیت آنها ضروری است، این امر به دلیل تأثیر عملکرد منابع انسانی در عملکرد شرکت می باشد. مدیریت و توسعه منابع انسانی یک سرمایه گذاری برای شرکت ها و سازمان ها محسوب می شود، زیرا منابع انسانی نیازمند هزینه های نگهداشت^۳ می باشد. حتی با این سرمایه گذاری زیاد و هزینه های مترتب بر آن، سود شرکت پس از این سرمایه گذاری بسیار زیاد می شود. زیرا کارکنان متعلق به شرکت حرفه ای می شوند و در تمام مشاغل شرکت قابل اعتماد خواهند بود (۱). توسعه منابع انسانی فعالیتی است که باید توسط سازمان، مدیریت شود تا اینکه دانش، توانایی و مهارت های آن ها مورد استفاده قرار بگیرد. سازمان ها با این فعالیت های توسعه ای، امیدوارند که در انجام کار، کاستی ها را بهبود بخشند و بر آن ها غلبه پیدا کنند. به عبارتی دیگر می توان اذعان کرد که توسعه منابع انسانی روشی موثر برای رویارویی با چالش ها هستند (۲). برای همین موضوع نظام تصمیم گیری که در این پژوهش طراحی و به کار گرفته شد، یک نظام تصمیم گیری مبتنی داده های محیطی و ویژگی های شایستگی ها در نظر گرفته شد و در نهایت باعث ایجاد یک نرم افزار برای این موضوع شد. مکانیزمی از این نظام تصمیم گیری که باعث ایجاد نرم افزار گردید تحلیل سلسله مراتبی^۴ می باشد. در نظام های تصمیم گیری مبتنی بر معیارهای چند معیاره مانند CILOS، IDOCRIW، FUCOM، LBWA، SAPEVO-M و MEREC در حوزه مدیریت و نظام های برنامه ریزی استفاده می شود (۳).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برای هزاران سال، انسان ها با انجام دادن یاد می گرفتند و از روزهای اولیه شکارچیان و جمع آوری غذا تا اولین جوامع، انسان ها از طریق تجربه از طبیعت و از یکدیگر یاد می گرفتند. یادگیری تجربی در هسته وجود ما قرار دارد و در رشد فیزیولوژیکی، رفتاری و روانی ما نقشی اساسی دارد. یادگیری در مراحل بعدی تاریخ بشر به شدت متکی بر تکثیر شفاهی داستان ها و قصه ها از نسلی به نسل دیگر در اطراف آتش یا در اجرای عمومی تئاتر و غزلیات حماسی بود. اگر چه این نوع یادگیری محتوای تجربه آموخته شده را از زمینه خود جدا می کرد، اما به جوامع اجازه می داد دانش را به صورت بین نسلی و

¹Mulyadi et al.

²Human resources

³Maintenance costs

⁴Analysis Hierarchical Process

در مقیاس بزرگتر منتقل کنند. کمیسیون خدمات نیروی انسانی^۱ اشاره می‌کند که وقتی که واژه آموزش و توسعه منابع انسانی را در موتور گوگل جستجو می‌کنید، نزدیک به دو میلیارد و ششصد میلیون نتیجه یافت می‌شود؛ که شامل اطلاعاتی راجع به مقالات، مؤسسات آموزشی، شرکت‌های ارائه‌کننده خدمات یادگیری، روش‌ها و تجربیات آموزش و یادگیری سازمان‌ها و شرکت‌ها و سایر عناوین مشابه می‌باشد. در حال حاضر، صنعت آموزش از ابعاد وسیعی برخوردار شده است، به طوری که لازم است در شروع مباحث تخصصی و فصول متنوع کتاب حاضر، بررسی کوتاهی درباره مفهوم آموزش انجام شود. از دیدگاه‌های مختلف آموزش به چند شکل متنوع تعریف شده است، که عبارتند از: «آموزش فرآیندی برنامه‌ریزی شده، برای تغییر نگرش، دانش و مهارت، از طریق ایجاد تجربه یادگیری برای دستیابی به عملکردی مؤثر در هر زمینه، فعالیت یا مجموعه‌ای از فرآیندها می‌باشد. هدف آموزش در محیط کاری، توسعه توانایی‌های فردی و برطرف کردن نیازهای فعلی و آینده منابع انسانی سازمان است» (۹). «هدف از آموزش، ارائه دانش، مهارت و نگرش لازم در مورد وظایف کاری است. هدف آموزش، بهبود عملکرد کاری به شکل مستقیم می‌باشد» (۱۰). «آموزش به معنای مدیریت و رهبری برای دستیابی به تغییرات دلخواه در رفتار انسان است» (۱۱). همچنین هیر، مک‌لنود و کینگ^۲ (۱۹۹۶) معتقدند که آموزش شامل «هر فعالیت یا دوره رسمی یا غیررسمی (مثلاً آموزش حین کار) است، که به فرد کمک می‌کند تا دانش و مهارت‌های لازم را، برای بهبود بخشیدن به فعالیت‌های شغلی خویش را کسب نماید» (۱۲). هاگی و موسانگ^۳ اعتقاد دارند در حالت ایده‌آل، آموزش با تجربه عملی و کاربردی کامل می‌شود (۱۳). اورمن^۴ (۱۹۹۴) آموزش را اینگونه تعریف می‌نماید: «افراد آن چه را که بشنوند فراموش می‌کنند، آن چه را که ببینند به خاطر می‌سپارند، و آنچه را که انجام دهند، درک می‌کنند» (۱۴).

روش‌ها و فن‌آوری‌های یادگیری و توسعه منابع انسانی

برای اینکه سیستم مناسبی برای تصمیم‌گیری ارائه شود لازم است موضوع و کانون‌های تصمیم‌گیری بررسی شود. یکی از کانون‌های تصمیم‌گیری در رابطه با موضوع حاضر، روش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی می‌باشد. در این بخش به بررسی این مهم پرداخته خواهد شد.

1- Manpower Services Commission (MSC)

2- Hare, C. E., McLeod, J., and King, L.A

3- Hughey, A. W., and Mussnug, K. J.

4 Overman

مربیگری : یکی از روش‌های مورد استفاده در فرآیند آموزش و بهسازی منابع انسانی که کاربردهای متنوعی در سطح سازمان‌ها دارد، مربیگری می‌باشد. کاتش و اندرسون^۱ ادوارد^۲ تاریخچه مربیگری را می‌توان به زمان سقراط حکیم (۴۲۷ تا ۳۴۷ قبل از میلاد) نسبت داد. سقراط اعتقاد داشت که افراد هنگامی به بهترین وجه یاد می‌گیرند که مسئولیت کارهای واگذار شده به آن‌ها را برعهده بگیرند (۱۵).
منتورینگ : یکی دیگر از ابزارهای توسعه منابع انسانی، منتورینگ می‌باشد. منتورینگ^۴ واژه‌ای است که در علم مدیریت، مخصوصاً مدیریت منابع انسانی، آموزش و بهسازی منابع انسانی بعنوان یک روش انتقال تجربیات تعبیر و مورد استفاده قرار می‌گیرد. این چنین به نظر می‌رسد که منتورینگ در بین فرصت‌های نوین یادگیری و روش‌های بهسازی و توسعه منابع انسانی، بیشترین شباهت را با مربیگری دارد. بسیاری از مهارت‌ها و رویکردهایی که توسط یک منتور^۵ در فرآیند منتورینگ استفاده می‌شود، همانند فعالیت‌ها و اقداماتی است که مربیان در فرآیند مربیگری استفاده می‌کنند. مربیگری و منتورینگ هر دو، دربردارنده یک رابطه فرد به فرد هستند و فرصتی را برای افراد، جهت دریافت بازخورد، یادگیری، رشد و بهسازی فراهم می‌آورند، با این حال تفاوت‌هایی میان این دو روش وجود دارد. واژه منتورینگ از اساطیر یونانی نشأت می‌گیرد. زمانی که یکی از شخصیت‌های کتاب افسانه اودیسه، فرزند خود را برای آموزش به دوستش سپارد و او را منتور نامید. او از دوستش خواست که هر چه از فنون جنگ و سیاست می‌داند به فرزندش یاد دهد. از آن زمان به بعد این واژه به افراد مورد تأییدی اطلاق شد که حاضر هستند دانش و تجربیاتشان را با افراد کم تجربه به اشتراک بگذارند. منتور کسی است که دانش و تجربه ارزشمندی در یک موضوع دارد و طی فرآیند منتورینگ آن را به منتی^۶ منتقل می‌کند. بعنوان مثال، کارگر باتجربه‌ای که نحوه کار کردن با یک دستگاه را به یک فرد تازه استخدام شده، آموزش می‌دهد، یک منتور است. منتور به طور عملی دانش و مهارت را منتقل می‌کند و نحوه کار کردن را آموزش می‌دهد. منتورینگ بیان‌گر یک رابطه است نه یک اقدام و عمل. منتور فردی باتجربه، هدایت‌گر و قابل اطمینان است که خواهان ایجاد موفقیت در منتی است. منتورها در یک رابطه منتورینگ، تجارب کاری زیادی را ارائه نموده و مجموعه‌ای از دیگر وظایف را انجام می‌دهند. در واقع

1- Kokesch & Anderson

2- Edwards

3- Coaching

4- Mentoring

5- Mentor

6- Mentee

منتورینگ فرآیندی است که در آن یک فرد باتجربه و آگاه، فرد دارای تجربه کمتر را کمک و حمایت می‌کند (۱۶) (گاروی، ۲۰۰۱).

ژورنال کلاب: یکی دیگر از روش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی، ژورنال کلاب می‌باشد. گستردگی دانش و اطلاعات تولید شده در سطح دنیا، این واژه را در وجود کارشناسان و مدیران ایجاد می‌نماید که دیگر آن‌ها نمی‌توانند با یک روش تضمین شده و مطمئن به دانش تولید شده دست یابند. ما در عصر بی‌سابقه‌ای از رشد اطلاعات زندگی می‌کنیم، فیش^۲ (۲۰۰۶) در قالب یک فیلم ویدئویی این‌گونه پیش‌بینی کرد که ارزش اطلاعات یک هفته‌ای نیویورک تایمز، احتمالاً از مجموعه اطلاعاتی که یک فرد در قرن ۱۸ میلادی می‌توانسته است کسب کند، بیشتر است. در دنیای حاضر با توجه به تنوع و گستردگی دانش و دامنه عملیاتی امور سازمانی از یک سو و ویژگی‌های چندین‌گانه مخاطبین یادگیری‌های سازمانی، لازم است، روش‌های متنوع یادگیری و بهسازی سرلوحه برنامه دپارتمان‌های آموزش و بهسازی قرار گیرد. یکی از این روش‌های یادگیری، ژورنال کلاب^۳ (مقاله خوانی) می‌باشد. ژورنال کلاب، مرور تخصصی مقالات و منابع علمی به روز دنیا جهت دستیابی به دانش و مبانی تخصصی زمینه‌های مختلف علمی و صنعتی می‌باشد.

جامعه یادگیری: تعریف یک جامعه یادگیری^۴ چیست؟ جامعه یادگیری را می‌توان آن را به عنوان جامعه‌ای از افراد تعریف کرد که با برنامه‌ریزی قبلی، به منظور دنبال کردن و دستیابی به اهداف یادگیری خاص، دور هم جمع می‌شوند. زمانی که اعضای گروه، همراه با یکدیگر برای دستیابی به اهداف یادگیری تلاش می‌کنند، جامعه یادگیری از آن‌ها پشتیبانی کرده و بستری برای حضور دیدگاه‌ها و نقطه نظرات مختلف فراهم می‌کند. علاوه بر این، جوامع یادگیری، محیط‌های یادگیری عمده محسوب می‌شوند، از این لحاظ که هر برنامه، فعالیت و تعامل در درون جامعه در راستای پیشبرد اهداف یادگیری اولیه در نظر گرفته شده است (۱۷) و (۱۸). تحقیقات مرتبط با جوامع یادگیری، مزایای متعددی را برای زندگی اجتماعی و آکادمیک فراگیران ثبت کرده‌اند که شامل موارد ذیل هستند:

- دستیابی به رضایت بیشتر نسبت به مطالب آموخته شده در کلاس
- ایجاد توانایی بیشتر برای پیاده‌سازی دانش خود در موقعیت‌های جدید
- توسعه ارتباط علمی عمیق‌تر با همکاران

1- Garvey

2- Fisch

3- Journal Club

4- learning community

- افزایش رضایت نسبت به محیط‌های اجتماعی و آکادمیک
- و توسعه نرخ کیفیت تصمیمات شخصی برای همه اعضا.

جوامع یادگیری معمولاً بر پایه روابط مشورتی بین مبتدی‌ها و متخصصان شکل می‌گیرد. در چنین رابطه‌ای متخصصان، تازه‌کاران را در مسیر مقابله با فشارها و انتظارات محیط‌های کاری و حرفه‌ای کمک می‌کنند (۱۹). این روابط توسط نقش‌های گردشی قابل توصیف هستند. به طوری که مبتدی‌ها به متخصصانی تبدیل خواهند شد که می‌توانند برای همکاران خود، زمینه‌های پشتیبانی، راهنمایی و رهبری را فراهم کنند، در حالی که متخصصان هم برای یادگیری مهارت‌های جدید و مشارکت در تجارب بدیع، می‌توانند به نقش مبتدیان و اولیه خود باز گشته و این چرخه یادگیری هر روز تکرار گردد. علاوه بر این، جوامع یادگیری می‌توانند حس تعلق قوی بین افراد ایجاد کنند، به طوری که افراد عضو در نتیجه مشارکت، تغییرات ایجاد شده در زمینه‌های تخصصی خود را گزارش خواهند کرد؛ هویت آن‌ها با مأموریت جامعه یادگیری هماهنگ شده و نسبت به اهداف مشترک، مسئولیت‌پذیر می‌شوند. فرآیندها و عناصر جامعه یادگیری به شکلی ایده‌آل برای خلق برنامه‌های آموزش کارکنان آینده مناسب هستند (۲۰).

یادگیری اقدامی / تجربی : یکی از روش‌های توسعه منابع انسانی، استفاده از رویکرد یادگیری اقدامی / تجربی می‌باشد. این روش یکی از روش‌های نسبتاً مهم و قابل توجه در حوزه آموزش می‌باشد که به نوعی می‌تواند محل تلاقی بسیاری از روش‌های دیگر باشد و همچنین با توجه به گستردگی آن و تأثیرگذاری بر روی سازمان، یکی از ابزارهای مدیریتی نیز می‌باشد. سازمان‌ها برای اینکه بتوانند در دنیای کسب و کار دوام بیاورند، ناچار و ناگزیر از یادگیری هستند (۲۱) (گروین؛ ۲۰۰۰). توسعه سازمان‌ها از جنبه‌های مختلف وابسته به یادگیری است و از این رو دائماً در چرخه یادگیری سازمانی قرار دارند، سازمان یادگیرنده بر روی سه سطح اصلی متمرکز می‌باشد و کلیه امور و برنامه‌های خود را مبتنی بر آن‌ها توسعه می‌دهند. این سه سطح عبارتند از :

- سطح فردی^۱
- سطح تیمی^۲
- سطح سازمان^۴

ایجاد ساز و کارهای یادگیری برای ایجاد سازمانی پویا، نیازمند استفاده از یادگیری و ابزارهای مربوط به آن در سه سطح می‌باشد. در این بخش حوزه یادگیری فردی مد نظر قرار می‌گیرد.

1- Garvin, D. A
 2- Individuals level
 3- Team level
 4- Organization level

کاری؛ ۲۰۰۱ اعتقاد دارد که یادگیری اقدامی/ تجربی^۲ یکی از ویژگی‌های مشترک بسیاری از تلاش‌های توسعه سازمانی می‌باشد (۲۲). سازمان‌ها در مباحث توسعه سازمانی می‌توانند از این ابزار بسیار مهم برای یادگیری کارکنان استفاده کنند.

تورهای یادگیری : سید فاپ^۳ اعتقاد دارد که روش‌های یادگیری در حال توسعه هستند و توسعه ابعاد و اشکال مختلفی به خود گرفته است و دائماً نیز در حال دگرگونی، ایجاد شقوق و تنوع بخشی می‌باشند. تلاش برای یافتن و صحنه‌گذاری بر انواع روش‌های یادگیری غیر رسمی، موجب افزایش اثربخشی، کاهش هزینه و استفاده از تمامی ظرفیت‌های محیط پیرامونی برای یادگیری می‌باشد. بعضاً این سوال پیش می‌آید که چرا مرکز ثقل فعالیت‌های توسعه منابع انسانی در حال گذار از آموزش به سمت یادگیری است؟ و چرا یکی از این ابزارهای مؤثر بازدیدهای مطالعاتی^۴ و تورهای تعالی^۵ و یادگیری می‌باشد؟ بازدیدهای میدانی چه مکانیزم یادگیری را برای سازمان‌ها ایجاد نموده‌اند و چه نتایجی را برای آن تصویرسازی کرده‌اند که می‌توان از این روش به عنوان یکی از روش‌های مقرون به صرفه و عملیاتی آموزش و بهسازی نام برد؟ هر سازمان، شرکت و یا مؤسسه‌ای نیازمند ایجاد تغییرات سازمانی می‌باشد یکی از مهمترین روش‌های شناسایی راه‌های جدید امور و فرآیندها، مشاهده هدفمند و بازدیدهای مطالعاتی می‌باشند. یکی از روش‌های مؤثری که می‌تواند موجب انتقال تجربه گردد، بازدیدها و تورهای تعالی و یادگیری می‌باشد، در واقع سازمان‌ها متوجه این تغییر هستند که به جای صرف هزینه‌های زیاد برای تشکیل دوره‌های آموزشی، می‌توان به سازمان‌دهی تورهای تعالی و بازدیدهای مطالعاتی پرداخت. البته این اقدام نیازمند تغییر در نگرش مدیریت یادگیری در سازمان‌ها می‌باشد. جالب این است که اثربخشی این نوع از یادگیری‌ها در بیشتر موارد بیشتر از سایر روش‌های آموزش و بهسازی ملموس و قابل دفاع می‌باشد. تورهای تعالی و بازدیدهای مطالعاتی برای ملاحظه فرایندها، شیوه انجام امور و استقرار بسیاری از زیرساخت‌ها مناسب می‌باشند به طوری که در بسیاری از موارد، انتقال دانش و تجربه عملیاتی از طریق این شیوه، بهترین و مناسب‌ترین روش می‌باشد.

آموزش در مقیاس کوچک : از زمانی که مفهوم یادگیرنده (فراگیر) بزرگسال^۶ برای اولین بار توسط نولز و همکاران در دهه ۱۹۷۰ مطرح شد تا حال حاضر، یادگیری و توسعه در سازمان‌ها تحولات زیادی

-
- 1- Dale Curry
 - 2- Experiential learning (learning by doing)
 - 3- Cedefop
 - 4- Study visit
 - 5- Excellent tour
 - 6- Adult learner

داشته است (نولز، هالتون و سوانسون؛ ۲۰۱۲). با توجه به تغییرات به وجود آمده، محیط سنتی یادگیری دیگر نمی‌تواند در شرایطی که نیازهای فراگیران بزرگسال خسته و پریشان که صرفاً می‌توانند حدود یک درصد از مدت زمان کاری خود را در طول یک هفته به یادگیری و آموزش حرفه‌ای اختصاص دهند، مفید بوده و در مدار خدمت قرار داشته باشد با توجه به اینکه فراگیران بزرگسال نیازهای مختلفی دارند و مدت زمان اندکی هم برای توسعه و بهسازی خود دارند، لازم است تکنیک‌ها و روش‌های موجود در زمینه آموزش و بهسازی مورد بررسی و عنایات ویژه قرار بگیرند. در محیط کار، کارکنان باید به صورت مستمر مشغول یادگیری باشند، تا به منظور انطباق با شرایط جدید و پاسخگویی به خواسته‌ها و چالش‌ها، مهارت و دانش لازمه را یاد بگیرند. بنابراین اطلاعات جدید حرفه‌ای باید به طور مداوم احصاء و اعمال شود مدل‌های منسوخ یادگیری که مبتنی برای دوره‌های زمانی و الزامات متناسب با آن ایجاد شده‌اند، برای توسعه مداوم و نیازهای حال حاضر کارکنان و سازمان‌ها کافی نیستند. علاوه بر این، در رسانه‌های فعلی که در محیط رسانه‌های دیجیتال و برای آموزش و توسعه منابع انسانی ایجاد شده‌اند، دیگر راهی برای بازگشت وجود ندارد و لازم است با بهره‌برداری از امکانات رسانه‌های دیجیتال یادگیری اتفاقات خوبی در زمینه بهسازی منابع انسانی بیفتند.

فرصت مطالعاتی : جوزف و کوسرا^۲ (۲۰۰۴) دریافتند ۶۸٪ مدیران مؤسساتی که آن‌ها مورد مطالعه قرار داده بودند، فرصت مطالعاتی را وسیله‌ای برای افزایش بازده تحقیقاتی می‌دانند. اگر چه مؤسسات آکادمیک بر بازده تحقیقاتی تمرکز دارند، بعضی از اعضای هیأت علمی و کارشناسان سود و انتفاع شخصی فرصت‌های مطالعاتی را تحسین می‌کنند (۲۳). مثلاً امسپا^۳ و کورسون^۳ (۲۰۰۵) مزایای فرصت مطالعاتی را به این صورت توصیف می‌کند که، تجارب جایگزین، مخصوصاً در شرایط نا آشنا و جدید رخ می‌دهد، حس تازگی و نگرش ایجاد شده باعث می‌شود شخص، سرزنده و شاداب به محل کار خود برگردد. به علاوه، ایجاد فرصت‌های مطالعاتی نیرو بخش، نه تنها برای سعادت فرد ضروری است، بلکه این فرصت، زمان مناسبی برای غرق کردن خود در تغییرات مهیج، آغاز یک پروژه مقدماتی، و آغازی برای تلاش‌های مبتکرانه‌ای است که حقیقتاً حس کنجکاوی انسان را بر می‌انگیزاند (بنشاف و اسپروئیل^۴، ۲۰۰۲). همان‌گونه که مشاهده می‌گردد اعطای فرصت‌های یادگیری برای مشاغل و حرفه‌های بخش تحقیق و توسعه و برنامه‌ریزی سازمان مناسب است. هر چند تاکنون مفهوم فرصت‌های

1- Knowles, Holton and Swanson

2- Joseph and Kucera

3- AmspaughCorson

4- Benschhoff and Spruill

مطالعاتی بیشتر در حوزه‌های آکادمیک، دانشگاهی و آموزش عالی مطرح بوده است، اما این نوع از رویکرد یادگیری و بهسازی منابع انسانی وارد میدان سازمان‌های تولیدی و خدماتی نیز شده است و بعنوان یکی از انواع روش‌های یادگیری به صورت بسیار جدی مطرح است.

یادگیری‌های مبتنی بر فناوری: فناوری‌های زیربنایی متاورس^۱، واقعیت افزوده^۲ و واقعیت مجازی^۳ می‌توانند حافظه اپیزودیک را فعال کنند. حافظه اپیزودیک کلید آموزش با کیفیت بالا برای دانش پایدار، عمیق و تحول‌آفرین است. آموزش فرا رشته‌ای یکپارچه؛ و شایستگی و دانش به محیط کار منتقل شود (۲۴). یادگیری همه جانبه هماهنگ شده در نقش آفرینی، شبیه‌سازی، بازی، گیمیفیکیشن، داستان‌سرایی/داستان‌زندگی کردن، و پیوستارهای بازی می‌تواند پتانسیل‌های خلاقانه عظیمی را برای یادگیری تجویزی و اضطراری رسمی و غیررسمی موثر در دنیای مجازی کشف کند. در واقع، این حوزه مفهومی به مرزهای اجازه می‌دهد تا یادگیری را به روش‌های عملی و عملی سازماندهی و انقلابی کنند که در بیشتر موارد در کلاس‌های فیزیکی امکان‌پذیر نیست که می‌تواند علاوه بر سیستم‌های مدیریت یادگیری دو بعدی و مبتنی بر وب انجام شود (۲۵).

فناوری‌های فراگیر دیجیتال: مجموعه‌ای از فناوری‌های دیجیتال را می‌توان برای تسهیل یادگیری همه جانبه استفاده کرد، یعنی واقعیت مجازی (VR)، واقعیت افزوده (AR) و واقعیت ترکیبی (MR). این فناوری‌ها به عنوان فناوری‌های همه جانبه طبقه‌بندی می‌شوند و می‌توان آنها را تحت عنوان چتر فراگیر واقعیت توسعه یافته یا واقعیت متقابل (XR) خلاصه کرد (۲۶). XR، همراه با سایر فناوری‌ها مانند رباتیک، برای توسعه یک الگوی محاسباتی نوظهور جدید ضروری خواهد بود: محاسبات فضایی (۲۷). در عصر جدید تحولات در حوزه آموزش و یادگیری منابع انسانی بسیار شگرف می‌باشد و بر طبق تجربیات موجود، رویکردها و فرآیندهای آموزش و یادگیری در سال‌های اخیر دچار تغییرات زیادی شده است. لینتون و پاریک^۴ برخی از این تغییرات برجسته زیر را در این خصوص شناسایی کرده‌اند که عبارتند از اینک:

- آموزش از آموزش به افراد به آموزش تیم‌ها و افراد، متشکل از اعضا در کل سلسله مراتب تغییر کرده است.

1Metaverse

2AR

3VR

4Lynton and Pareek

5Training individuals

- آموزش ویژگی یادگیری بین گروهی^۱ پیدا کرده است.
- آموزش خود را با فرآیند توسعه سازمانی مرتبط ساخته است. آموزش به بخشی از یک تمرین یادگیری شرکتی در سطوح بالاتر تبدیل شده است.
- سیستم‌های فنی-اجتماعی بر فرآیندهای آموزشی در سازمان‌ها تأثیر می‌گذارند.
- مخاطبان هدف نیز دستخوش تغییر ترکیبی هستند. گروه هدف مشتمل بر حضور زنان و افراد از اقوام و گروه‌های مختلفی هستند که در سازمان‌ها فعالیت می‌کنند. و همین موضوع این باعث ایجاد تنوع در فعالیت آموزشی نیز می‌شود.
- فن آوری‌ها، دولت و بازارها دستخوش تغییرات سریعی هستند و لازم است آموزش بتواند با این تغییرات دست و پنجه نرم کرده و به آن‌ها پاسخ درستی بدهد.
- آموزش فراتر از کارمندان است و شامل مشتریان^۲، تأمین کنندگان^۳ و عموم مردم نیز می‌شود (۳).

پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش در این باره را می‌توان در قالب مطالعات ذیل ارائه کرد. جونز لی^۴ (۲۰۲۳) در پژوهشی انواع روش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی در یک قالب و طبقه بندی مشخص شده است: در این پژوهش چنین تصریح شده است که با توجه به محیط سازمانی روندهای توسعه یافته توسعه منابع انسانی را می‌توان به عنوان "پیش به سوی یادگیری همه جانبه" توصیف کرد. به طور خاص، حداقل چهار موج قابل توجه و درهم تنیده از اصلاحات توسعه منابع انسانی به سمت یادگیری همه جانبه وجود دارد: (الف) دربرگیرنده قابلیت‌های کل نگر مانند معیار، مدل‌سازی، پیش‌بینی و توالی^۵ (BMFB). (ب) ادغام کار و یادگیری با ترویج یادگیری در حین کار^۶ (OJL)، یادگیری در زندگی^۱

1Inter-group

2Target audience

3Clients

4Suppliers

5Unesoo Lee

6benchmarking, modeling, forecasting, and backcasting (BMFB)

7on-the-job learning

(OLL) و آموزش در زندگی^۲ (OLT). (ج) استانداردسازی ابزارهای ارتباطی مانند LMF (درخت منطقی؛ ماتریس/نقشه چند بعدی؛ نمودار جریان) و EEOSP (همه چیز/همه در یک صفحه)^۳ و (د) متنوع کردن فضا-زمان ارتباطی در مکان‌های مختلف (نزدیک، دور) و زمان‌ها (همگام‌سازی، a-synchronized). و همه امواج توسعه منابع انسانی معمولاً توسط پیشرفت‌های فناوری هوش مصنوعی (AI) و متاورس^۴ تسهیل و ترویج می‌شوند. فراتر از نوآوری‌های فعلی توسعه منابع انسانی، هیچ کس در مورد پاسخ به این سوال مطمئن نیست که "بعدش چیست؟". اما آنچه مسلم است این است که توسعه منابع انسانی تا زمانی که به منابع انسانی برای پاسخگویی به محیط سازمانی در حال تغییر نیاز باشد، ادامه خواهد یافت (۷).

در پژوهشی دیگر که در سال ۲۰۲۳ توسط سرنا آکتار^۵ انجام شده است تلاش شده است کلیه اقدامات و تلاش‌های آموزشی و توسعه و فعالیت‌های آموزشی در یک سازمان که هدفشان بهبود عملکرد است مورد بررسی قرار بگیرد. در این پژوهش برای تعیین روش‌های آموزشی، نوع شغل، اندازه سازمان و کارکنان آن، انواع کارکنان و هزینه مهم ارزیابی شدند. اتخاذ رویکرد آموزشی سازمان‌های مختلف، آموزش‌های زیادی را شناسایی و استفاده کرده اند روش‌های مبتنی بر مواد آموزشی، زمان، هزینه‌ها و انواع وظایف. برای این پژوهش، این فرضیه مطرح شده است که روش‌های آموزش و توسعه تأثیر مثبتی بر رضایت و عملکرد کارکنان از منظر تجاری بانک‌ها در بنگلادش دارد مطالعه حاضر ماهیت تجربی دارد و بر مجموعه هر دو دلالت دارد داده‌های اولیه و ثانویه برای جمع‌آوری داده‌های اولیه از پرسشنامه ساختاریافته استفاده شد کارکنان دوازده بانک تجاری تعداد ۲۵۰ پرسشنامه در بین مردم توزیع شد کارکنان و جمع‌آوری شد. پس از مرتب‌سازی داده‌های اولیه، از ۲۰۰ پرسشنامه استفاده شد تحلیل و بررسی. مطالعه حاضر نشان داد که روش یادگیری غیررسمی آموزش و توسعه تأثیر مثبت معناداری بر رضایت و عملکرد کارکنان دارد بانک‌های تجاری در بنگلادش دو روش دیگر آموزش و توسعه، یعنی شغل چرخش و سمینارها، تأثیر مثبت قابل توجهی در ایجاد رضایت کارکنان دارند (۸).

تنوع شایستگی‌ها و در نتیجه روش‌های توسعه آن‌ها می‌تواند مبنایی برای شروع بررسی و پژوهش بر روی مکانیزم تصمیم‌گیری انتخاب روش‌های توسعه منابع انسانی براساس مولفه‌ای مختلف می‌باشد. این پژوهش برای تعیین الگویی جهت تصمیم‌گیری برای این موضوع می‌باشد. از سویی دیگر

¹on-the-life learning

²On-the-life training (OLT)

³EEOSP (everything/everyone on the same page)

⁴Metaverse

⁵Serena AKTAR

انواع روشهای آموزش و توسعه منابع انسانی در سازمان ها در جریان می باشد و براساس ای کی ام^۱ (۲۰۲۳) از جمله آن ها می توان به گردش شغلی^۲، منتورینگ^۳، مربیگری^۴، سمینار^۵، همایش^۶ و کارگاه^۷ اشاره کرد (۴). علاوه بر مواردی که اشاره شد، مندوزا^۸ و بایوتیستا^۹ (۲۰۲۲) اشاره به روش جهت گیری^{۱۰} در روش های آموزشی دارد. این روش عمدتاً برای آموزش های اولیه و بعنوان آموزش های جهت گیری بدو خدمت دارد (۵).

روش پژوهش

رویکرد پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش آمیخته می باشد. در بخش کیفی پژوهش برای مدل سازی نظری از روش پژوهش نظریه ای بهره گرفته شده است و در بخش کمی از روش پیمایش استفاده گردید. هدف اصلی طرح پژوهشی دستیابی به مولفه های واقعی و عملیاتی برای انتخاب و به کارگیری روش های یادگیری و توسعه در سازمان ها جهت توسعه شایستگی ها در قالب یک الگوی تصمیم گیری می باشد. متأسفانه کمبود و خلأ مدل نظری در این زمینه و تقاضای روز افزون سازمان ها برای یافتن مدلی برای تصمیم گیری استفاده از روش های نوین یادگیری برای توسعه شایستگی ها، زمینه توجه به این مهم را فراهم آورده است. در بخش کیفی پژوهش و برای تعیین مولفه های مدل تصمیم گیری ابتدا با استفاده از روش هدفمند و رویکرد گلوله برفی با تعداد ۱۲ نفر از مدیران و متخصصین آموزش مصاحبه های نیمه ساختاریافته ای بعمل آمد و سپس جهت استخراج مفاهیم مورد نیاز از روش تحلیل مضمون استفاده شد (۶). این تعداد براساس معیار شاخص بودن براساس توصیه های اساتید حوزه اعم از سابقه اجرایی و کارشناسی در آموزش و توسعه منابع انسانی تعیین شدند.

سوال اساسی بخش کیفی برای طراحی مدل این می باشد که برای تصمیم گیری در خصوص استفاده از انواع روش های آموزش و یادگیری اصولاً چه عواملی موثر هستند. این سوال برای تعیین مولفه های

1Ei, K.M
2Job Rotation
3Mentoring
4Coaching
5Seminars
6Conferences
7Workshops
8Mendoza
9Bautista
10Orientation

مرتبط با مدل موثر می‌باشد. بعد از مصاحبه‌های تخصصی در این مورد، جداول توزیع مصاحبه‌ها به شرح ذیل ارائه می‌شود.

جدول شماره (۱) نتایج مصاحبه‌های تخصصی

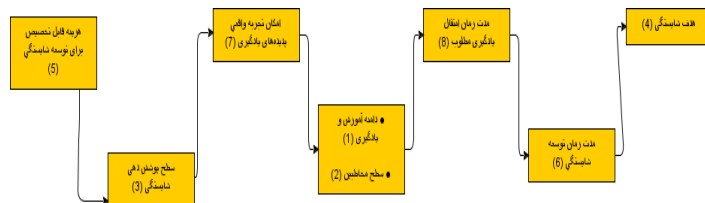
مضامین اصلی	مفاهیم و مولفه‌های فرعی
سطح مخاطبین	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به نوع مخاطبین • توجه به جنبه‌هایی موثر از ویژگی‌های مخاطبین • تأثیر سطوح مخاطبین در تصمیم‌گیری استفاده از روش‌های یادگیری و توسعه منابع انسانی • توجه به رتبه و درجات کارکنان در تعیین روش آموزش
دامنه آموزش و یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • جنس و ماهیت آموزش • ماهیت و نوع شایستگی‌های قابل توسعه در سازمان • جنس شایستگی • دانشی / مهارتی بودن شایستگی‌ها و یا برنامه‌های توسعه شایستگی • حوزه محتوایی شایستگی
سطح پوشش دهی شایستگی	<ul style="list-style-type: none"> • میزان عمق شایستگی‌های مورد نیاز برای توسعه • سطح توسعه شایستگی • سطح مورد انتظار شایستگی • میزان یادگیری مورد انتظار در هر شایستگی
هدف شایستگی	<ul style="list-style-type: none"> • هدف از فعالیت آموزشی (آموزش یا توسعه) • هدف از برنامه توسعه کارکنان
هزینه قابل تخصیص برای توسعه شایستگی	<ul style="list-style-type: none"> • برخورداری سازمان از منابع مالی برای توسعه شایستگی • میزان سرمایه‌گذاری برای توسعه شایستگی

مدت زمان توسعه شایستگی	<ul style="list-style-type: none"> کاهش میزان مدت زمان مورد نیاز برای توسعه شایستگی ها مطلوبیت زمان های زود هنگام در توسعه شایستگی های سازمانی
امکان تجربه واقعی پدیده های یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> میزان امکان تجربه فراگیران در درک و دیدن و تجربه پدیده های یادگیری موضوع شایستگی توجه به ایجاد زمینه های تجربه اندوزی در خصوص شایستگی ها
مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب	<ul style="list-style-type: none"> مدت زمان انتقال دانش و مهارت به محیط واقعی کار با حمایت های مسئولین

- تجزیه متن (کدگذاری داده های متنی، شناسایی مضامین، ساخت مجموعه ای از مضامین)
- اکتشاف متن (توصیف و کشف مجموعه ای از مضامین و خلاصه سازی نتایج)
- کشف یکپارچه سازی (تفسیر الگوها)

یافته های پژوهش

تحلیل بخش کیفی: در بخش کیفی بعد از تحلیل مصاحبه ها موارد در قالب گروه کانونی مورد بررسی قرار گرفت و میزان اهمیت هر مورد به ترتیب شکل ذیل استخراج شد. در این بخش از نرم افزار تحلیل ساختاری (ISM) استفاده شد.



شکل شماره (۱) اولویت عوامل موثر بر فرآیند انتخاب روش آموزش و یادگیری منابع انسانی

با توجه به نتایج به دست آمده از نتایج بخش کیفی، موارد ذیل به ترتیب اولویت در زمره عوامل تأثیرگذار بر روی انتخاب روش آموزش و توسعه منابع انسانی قرار گرفتند:

- هزینه قابل تخصیص برای توسعه شایستگی
- سطح پوشش دهی شایستگی
- امکان تجربه واقعی پدیده‌های یادگیری
- دامنه آموزش و یادگیری و سطح مخاطبین (دو مورد به صورت مناسب)
- مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب
- مدت زمان توسعه شایستگی
- هدف شایستگی

تحلیل بخش کمی: در بخش کمی پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخ گویی به دو سوال اساسی است:

سوال اول) کدامیک از مضامین و گویه‌های مورد اشاره و نهایی شده در بخش کیفی در زمره عوامل موثر در تصمیم‌گیری استفاده از روش‌های توسعه منابع انسانی برای توسعه شایستگی‌هایشان می‌باشند؟

سوال دوم) وزن هر کدام از عوامل مورد اشاره و نهایی شده در بخش کیفی در تصمیم‌گیری استفاده از روش‌های توسعه منابع انسانی چه میزان است؟

برای پاسخگویی به سوال اول بخش کمی پژوهش مراحل زیر عملیاتی و اجرا شد. برای پاسخگویی به سوال اول از روش پیمایش استفاده شده است. ابتدا براساس مضامین بدست آمده که در بخش کیفی به دست آمد، پرسشنامه‌ای طراحی شد و برای تعیین روایی ابزار، ابتدا پرسشنامه تعیین روایی با رویکرد CVR طراحی شد و در اختیار ۷ نفر از متخصصین حوزه قرار داده شد. و بعد از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های متخصصین، نسبت روایی محتوایی CVR معادل ۰,۹۹ برآورد شد و روایی محتوایی استخراج گردید. جامعه آماری شامل کارشناسان و متخصصان آموزش در دسترس هستند که براساس بررسی‌های میدانی این تعداد معادل ۷۹ نفر بودند که پرسشنامه در اختیار آن‌ها قرار گرفت و نتایج برای بررسی در نرم افزار SPSS ثبت و تحلیل شد.

برای تحلیل داده های کمی به دست آمده از آزمون های متنوعی استفاده شده است. برای تعیین نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. داده ها نشان می دهد که داده های بدست آمده نرمال می باشند. بعد از تعیین نرمال بودن داده ها جهت تعیین اینکه آیا باید کلیه گویه ها در لیست نهایی نظام تصمیم گیری قرار بگیرند یا نه از آزمون تی تک گروهه با ارزش آزمون ۳ استفاده شد. نتایج تحلیل آزمون تی را در جدول ذیل می توان مشاهده کرد.

جدول شماره (۲) نتایج تحلیل پرسشنامه های تعیین عوامل

Test Value = ۳		عوامل موثر در تصمیم گیری استفاده از روش های توسعه منابع انسانی
سطح معناداری	عدد تی	
.۰۰۱	۳.۵۷۶	سطح مخاطبین
.۰۰۱	۳.۷۷۷	دامنه آموزش و یادگیری
.۰۰۰	۱۰.۴۴۲	سطح پوشش دهی شایستگی
.۰۰۰	۱۰.۵۸۵	هدف شایستگی
.۰۰۰	۷.۱۲۹	هزینه قابل تخصیص برای توسعه شایستگی
.۰۰۰	۱۵.۰۰۰	مدت زمان توسعه شایستگی
.۰۰۰	۸.۰۰۰	امکان تجربه واقعی پدیده های یادگیری
.۰۰۰	۶.۳۹۲	مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب

داده ها نشان می دهند عوامل اشاره شده در جدول بالا می تواند جزو نظام تصمیم گیری جهت استفاده در انتخاب روش های آموزش و توسعه منابع انسانی می باشد. در مرحله بعدی برای تعیین ضریب و وزن هر کدام از عوامل از روش تحلیل سلسله مراتبی استفاده شده است. روش تحلیل سلسله مراتبی (AHP)، روشی است که طی آن کلیه عوامل به صورت زوجی با هم مقایسه می شوند و پس از انجام این مقایسه بر روی نرم افزار Expert Choice وزن هر عامل تعیین و ارائه شد. برای این منظور کارگروهی متشکل از تعدادی از خبرگان دعوت شد تا در این جلسه شرکت کنند مبنای انتخاب این افراد حضور افراد در مناسب کارشناسی و مدیریتی دپارتمان های آموزش و توسعه منابع انسانی می باشد. و نتایج در قالب نرم افزار Expert Choice ثبت و نتایج مطابق با موارد ذیل ارائه گردید.

IKolmogorov-Smirnov test (KS)

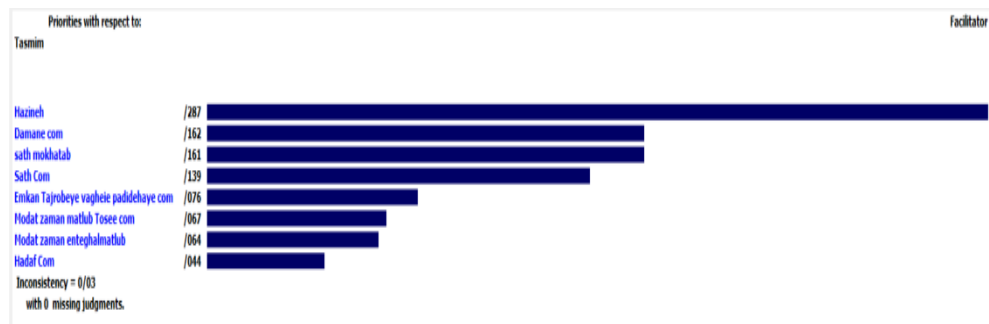
شکل شماره (۲) ورود اطلاعات وزن دهی به عوامل وزن دهی

Compare the relative importance with respect to: Tasmim

	sath mokhabat	Damane cc	Sath Com	Hadaf Com	Hazineh	Modat zam	Emkan Tajr	Modat zam
sath mokhabat	1/0	1/0	4/0	4/0	3/0	3/0	3/0	
Damane com		1/0	4/0	2/0	2/0	3/0	3/0	
Sath Com			3/0	2/0	2/0	2/0	2/0	
Hadaf Com				5/0	1/0	2/0	2/0	
Hazineh					3/0	3/0	3/0	
Modat zaman matlub Tosee com						1/0	1/0	
Emkan Tajrobeye vagheie padidehaye com							2/0	
Modat zaman enteghalmatlub								

Incon: 0/03

شکل شماره (۳) گزارش نرم افزار از تحلیل داده‌های وزن دهی



جدول شماره (۳). وزن هر کدام از عوامل براساس نتیجه تحلیل سلسله مراتبی

وزن براساس نتایج تحلیل سلسله مراتبی (AHP)	موارد تصمیم‌گیری
۰,۲۸۴	هزینه قابل تخصیص برای توسعه شایستگی
۰,۱۶۲	دامنه آموزش و یادگیری
۰,۱۶۱	سطح مخاطبین
۰,۱۳۹	سطح پوشش دهی شایستگی
۰,۰۷۶	امکان تجربه واقعی پدیده‌های یادگیری

۰,۰۶۷	مدت زمان مطلوب توسعه شایستگی
۰,۰۶۴	مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب
۰,۰۴۴	هدف شایستگی

برای اینکه یک سیستم مناسب تصمیم‌گیری برای انتخاب روش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی کرد، لازم است تا براساس داده‌های کیفی ابتدا شاخص‌ها نهایی شود. در بخش تحلیل کیفی به این مورد مهم اشاره شد و هشت عامل مهم و ابعاد قابل توجه در این زمینه استخراج گردید. که برای این موضوع ابتدا مصاحبه‌ها انجام شد و بعد از آن، عوامل تعیین شده در قالب نرم افزار ISM مورد اشاره قرار گرفت و داده‌ها موجبات تبیین این موضوع شدند. و برای اینکه در بخش کمی بتوان به این شاخص‌ها استناد کرد، ابتدا شاخص‌ها تعیین شدند و بعد از آن با استفاده از فناوری تحلیل سلسله مراتبی (AHP) و نرم افزار Expert Choice وزن همه عوامل استخراج شدند.

جمع بندی و پیشنهادات

سازمان برای اینکه بتواند با استفاده از یک چارچوب اصلی و قابل اتکا، از روش‌های مختلف و نوین به صورت بهینه بهره‌مند شوند، لازم است اول نظام تصمیم‌گیری درستی در این رابطه ایجاد کنند. چه عواملی بر روی تعیین روش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی تأثیرگذار است؟ و اینکه چگونه می‌توان سیستمی را ایجاد کرد که در این زمینه بتواند به نظام تصمیم‌گیری کمک کند؟

براساس تجربیات موجود در سازمان‌ها، یکی از مسائل قابل توجه، تمرکز محدود آن‌ها بر روی انتخاب روش‌های توسعه منابع انسانی می‌باشد. برای همین منظور و براساس عوامل ذیل تصمیم‌گیری در این موضوع قابلیت اجرایی به خود گرفت:

- هزینه قابل تخصیص برای توسعه شایستگی
- دامنه آموزش و یادگیری
- سطح مخاطبین
- سطح پوشش دهی شایستگی
- امکان تجربه واقعی پدیده‌های یادگیری
- مدت زمان مطلوب توسعه شایستگی

- مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب
- هدف شایستگی

این بدان معناست که چه در داده‌های کیفی که هدف شناسایی عوامل موثر بود، این فرآیند به صورت شفاف و اثربخش رخ داد و توانست بعنوان یک رویکرد مشخص خود را نمایان کند و هم در بخش کمی عوامل موثر بر روی انتخاب روش توانست شکل یک مدل به خود بگیرد و حتی عوامل وزن دهی شد. این عوامل و پارامترها می‌تواند شکل دهنده و ورودی فرآیند تدوین نرم افزارهای تصمیم‌گیری باشد. براساس داده‌های بدست آمده می‌توان نرم‌افزاری مختلفی را سازماندهی کرد تا این یافته‌ها را در قالب نرم‌افزاری ارائه کرد. براساس داده‌ها، نرم‌افزاری برای این منظور طراحی شده است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

براساس آنکه یکی از مراحل پژوهش نظریه‌ای، ساختن مدل‌های تجویزی و تلاش برای کاربست نتایج می‌باشد، لازم است خروجی پژوهش به یک نتیجه عملی و قابل لمس مبدل گردد. برای همین منظور نرم‌افزاری جهت تصمیم‌گیری استفاده از روش‌های نوین یادگیری جهت توسعه شایستگی‌ها، طراحی و مورد استفاده قرار گرفت.

شکل شماره (۴) سامانه هوشمند پیشنهاد فرصت‌های یادگیری



ثبت اطلاعات شایستگی‌های تخصصی

<input type="text"/>	کد شایستگی
<input type="text"/>	عنوان شایستگی
<input type="text"/>	مخاطبین
<input type="text"/>	دامنه
<input type="text"/>	سطح پوشش‌دهی شایستگی
<input type="text"/>	هدف شایستگی
<input type="text"/>	هزینه قابل تخصیص برای تأمین شایستگی
<input type="text"/>	مدت زمان توسعه شایستگی
<input type="text"/>	امکان تجربه واقعی پدیده‌های یادگیری
<input type="text"/>	مدت زمان انتقال یادگیری مطلوب

در این سامانه که نتیجه عملکردی این پژوهش می باشد، براساس عوامل یاد شده می توان به مجموعه ای از روش های آموزش و یادگیری مناسب دست یافت. بنابراین پیشنهاد می شود در طراحی بانک های اطلاعاتی و سیستم های یکپارچه اطلاعات، از این ظرفیت استفاده شود و نتایج این پژوهش به صورت یک راهنما برای تدوین ماژول ها مورد استفاده قرار بگیرد.

منابع

۱. Mulyadi M, Manalu NC, Fadillah AH, Hamta F. Effects of Job Stress, Work Culture and Against the Performance of Lecturers and Work Associations as Intervening Variables at the University of Ibnu Sina. InIAIC International Conference Series 2021 Jan 27 (Vol. 3, No. 2, pp. 83-89).
۲. Nwafor S. Training and Development: Strategic Impact on Employees' Job Performances. African Journal of Management and Business Research. 2022 Jul 31;5(1):50-60.
۳. Udai Pareek & Roy P. Lynton (2000), Training for Organisational Transformation, Part-2 Sage Publication, N.D
۴. Ei, K.M., 2023. The Effect of Core Banking Training Practices on Employee Performance at Ayeyarwady Bank (Doctoral dissertation, MERAL Portal).
۵. Mendoza CN, Bautista PD. Scenario-Based Training and Development Design among the Philippine Local Government Units. Texas Journal of Philology, Culture and History. 2022 Mar 21;4:8-24.
۶. Braun, V., & Clark, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative in psychology. 2006; 3(2): 77-101.
7. Ayan B, Abacıoğlu S, Basilio MP. A Comprehensive Review of the Novel Weighting Methods for Multi-Criteria Decision-Making. Information. 2023 May 11;14(5):285.
8. Lee J. The era of Omni-learning: Frameworks and practices of the expanded human resource development. Organizational Dynamics. 2023 Jan 1;52(1):100916.
9. Aktar S. The Effect of Training and Development Methods on Employee Satisfaction and Performance in Commercial Banks.

Management Dynamics in the Knowledge Economy. 2023;11(1):30-47.

10. Sansick, J. (1981). The manpower services commission and further education or" I think the term'takeover bid'is emotional and misleading. What is your second question?"(chief executive of TSD/MSC to parliamentary committee.) (Doctoral dissertation, Durham University).
11. Sanderson, G., & Truelove, S. (1992). Handbook of training and development.
12. Sloman, M. (2005). Learning in knowledge intensive organisations—moving from training to learning. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*.
13. McLeod, C. E. H. J., & King, L. A. (1996). Continuing professional development for the information discipline of records management. Part 1: context and initial indications of current activities. *Librarian Career Development*.
14. Hughey, A. W., & Mussnug, K. J. (1997). Designing effective employee training programmes. *Training for Quality*.
15. Overman, J. P. M., Witte, H. J. L., & Saldarriaga, J. G. (1994). Evaluation of regression models for above-ground biomass determination in Amazon rainforest. *Journal of tropical Ecology*, 10(2), 207-218.
16. Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205.
17. Garvey, B., & Alred, G. (2001). Mentoring and the tolerance of complexity. *Futures*, 33(6), 519-530.

18. Brower, A. M., Carlson-Dakes, C. G., & Barger, S. S. (2007). A learning community model of graduate student professional development for teaching excellence in Higher Education. CIRTL Publication, 1-29.
19. Smith, M. T., Edwards, R. R., Robinson, R. C., & Dworkin, R. H. (2004). Suicidal ideation, plans, and attempts in chronic pain patients: factors associated with increased risk. *Pain*, 111(1-2), 201-208.
20. Roberson, J., Smithey, M. W., & Everston, C. M. (1997). Mentoring the beginning science teacher: Facilitating the development of a reflective practitioner. In 1997 AETS Conference Proceedings (p. 38).
21. Tinto, V., Parsley, K., Goodsell-Love, A., & Russo, P. (1994). Building learning communities for new college students: A summary of research findings of the collaborative learning project.
22. Garvin, D. A. (2003). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business Review Press.
23. Curry, D. (2001). Evaluating transfer of learning in human services. *Journal of Child and Youth Care Work*, 155-170.
24. Joseph, G. W., & Kucera, S. D. (2004). A comparative study of academic versus business sabbaticals United States, *Society for College and University Planning*, 32(4).
25. Matinho, D.; Pietrandrea, M.; Echeverria, C.; Helderma, R.; Masters, M.; Regan, D.; Shu, S.; Moreno, R.; McHugh, D. A Systematic Review of Integrated Learning Definitions, Frameworks, and Practices in Recent Health Professions Education Literature. *Educ. Sci.* **2022**, 12, 165.
26. Mystakidis, S. Motivation Enhancement Methods for Community Building in Extended Reality. In *Augmented and Mixed Reality for Communities*; Fisher, J.A., Ed.; CRC Press: Boca Raton, FL, USA,

2021; pp. 265–282. [Google Scholar]

27. Rauschnabel, P.A.; Felix, R.; Hinsch, C.; Shahab, H.; Alt, F. What Is XR? Towards a Framework for Augmented and Virtual Reality. *Comput. Human Behav.* **2022**, *133*, 107289
28. Delmerico, J.; Poranne, R.; Bogo, F.; Oleynikova, H.; Vollenweider, E.; Coros, S.; Nieto, J.; Pollefeys, M. Spatial Computing and Intuitive Interaction: Bringing Mixed Reality and Robotics Together. *IEEE Robot Autom. Mag.* **2022**, *29*, 45–57.

An Investigation of Effectiveness of Online Development Courses for Faculty Members based on Principles of Education Science

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

Razieh Shahverdi (PhD student of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Somaye Rahimi (PhD in Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

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

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

(Received: 2023/03/03; Accepted: 2023/07/18)

PP.1-28

Abstract

In our country we face the fact that many faculty members of the universities have not received formal teacher training but they teach and this has been one major concerns in the field of education. On the other hand, many courses that are held in person or virtual with the purpose of training teaching to the professors do not serve the expected effectiveness. Hence, this study was conducted with the aim of examining the effectiveness of an electronic off-line course for development of faculty members which was held in one of the high-rank universities of Iran. This course titled "Teaching Competencies in the Virtual Classroom" was designed and implemented in order to improve the competencies of the professors in the three fields of teaching, assessment and electronic content development in the virtual classroom. The current research design was quantitative and the research strategy was a quasi-experiment of the pre-test and post-test type. The participants of this course were 33 university faculty members who completed the course in 5 weeks. In order to collect data, several self-report questionnaires were used, which were designed based on the level one and two components of Kirkpatrick's model. The results of the research showed that the reaction of the participants (satisfaction, involvement and relationship with the job) was positive towards the course and also this course had a significant effect on the perceived knowledge and skills of the participants. However, in the dimension of attitude, it had a negative effect on the attitude of the participants towards teaching. In addition, the self-confidence and commitment of the participants did not show any significant changes. These results have been discussed in relation to the eight pedagogical and andragogical features of the course, and the reasons this course has not been able to have the expected effects on the attitude, self-confidence and commitment of the professors has also been discussed. Also, the effects and application of these findings in both theoretical and practical fields are presented.

Keywords: faculty member growth, educational design, off-line electronic course, course evaluation, Kirkpatrick model

A Model for Faculty Members Development based on FAVA

Atefeh Gholami (p.h.d student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran)

Ahmadreza Nasr Esfahani (Professor of Curriculum Planning Department, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran)

Azam Esfijani (Assistant Professor, Department of Educational Technology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran)

(Received: 2023/03/14; Accepted: 2023/07/29)

PP.29-58

Abstract

Recently there have been a focus on the development of faculty members with the aim of meeting the challenging needs of society, university, faculty members and students. In this regard, technology includes the potential to create new opportunities in this field. The current research was conducted with the purpose of identifying the elements and designing a model for the development programs for faculty members based on FAVA. The research method was applied and with the approach of qualitative data collection and analysis, which was done with the comparative, inductive, and qualitative content analysis method. The method involved semi-structured interviews with 20 experts in the field of education and technology with a snowball method until theoretical saturation was reached. According to the findings 6 main concepts and 42 subcategories were extracted. The research results emphasize the design of the 6 elements of goal, content, time, space, interactions and evaluation, considering the capacities and challenges of adding FAVA to these elements. Finally, a pattern of programs was presented based on FAVA for developing the capacities of faculty members. In addition, some recommendations were offered based on the findings of the study such as designing an integrated system including various educational and research systems based on individual and organizational needs; active, experimental, personalization, informal and transferable approaches in a safe environment in accordance with the rules; considering simulation of face-to-face situations in a flexible and optimal time with active interaction of the audience, instructor and content with a clear and selective approach along with a growing and valid assessment.

Keywords: model design, elements, improvement, faculty members, information and communication technology

A Peer Mentoring Model for Professors at Teacher Training University: A Grounded Theory Approach

Nasrin Ozaei (phd student of Curriculum, Faculty of Humanities Planning Department, Shahid Rajae Tarbiat University, Tehran, Iran)

Alireza Assareh (Full Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Shahid Rajae University of Education, Tehran, Iran)

Mahmoud Mehrmohammadi (Full Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran)

Mohamadreza Emamjomeh (Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Shahid Rajae University of Education, Tehran, Iran)

Gholamali Ahmadi (Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Shahid Rajae University of Education, Tehran, Iran)

(Received: 2022/09/14; Accepted: 2023/01/19)

PP.59-85

Abstract

Peer mentoring could be mentioned as one of the novel approaches for professional development of university professors. The present study sought to propose a model for the peer mentoring program which could be employed by the professors of Teacher Training University. The statistical population included all the professors at the Teacher Training Universities and the sample were selected through criterion sampling which is considered as a variation of purposive sampling. The study data were collected through semi-structured interviews with 15 professors from Teacher Training Universities of Alborz and Tehran provinces. In the next step, open, axial and selective coding methods were used in order to analyze the data. Lincoln and Cuban criteria were used to ensure validity and reliability. The results of the research revealed thirty-five core concepts and eleven selected categories, which were organized and presented in the form of a paradigm model including planning and formulation of macro strategy, needs assessment, attitude, organizational structure redesign, revision and refinement of laws and designing a new performance evaluation system as the core subject and causal conditions (individual and organizational factors), contextual factors (environmental and organizational factors), facilitating intervention conditions (information and media literacy, professional ethics, support, mentoring relationship and job turnover, realism and revision in recruitment policy), limiting intervening conditions (politicization, materialism, weak human resource management, traditional view toward human resources, structural weakness, formalization and temporary view) and outcome (professional growth and development of Teacher Training University professors).

Keywords: peer mentoring program, professors, Teacher Training University, foundation data theory

Strategic Planning Model Based on Innovation: An Approach for The Development of Human Resources of the Organization

Mohammad Tafreshi (PhD student in public administration, majoring in decision-making and policy-making, Faculty of Management and Human Sciences, Islamic Azad University, Kerman branch, Kerman, Iran)

Alireza Manzari Tavakkoli (Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Management and Human Sciences, Islamic Azad University, Kerman Branch, Kerman, Iran)

Sanjar Salajeghe (Associate Professor of Management, Department of Public Administration, Faculty of Management and Human Sciences, Islamic Azad University, Kerman Branch, Kerman, Iran)

Ayob Sheikhy (Assistant Professor, Department of Statistics and Mathematics, Faculty of Mathematics and Computer Science, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman Branch, Kerman, Iran)

(Received: 2023/02/01; Accepted: 2023/02/18)

PP.86-109

Abstract

In the leading organizations and multinational companies, attending to the new approaches of strategic organizational planning is the main concerns regarding the development of human resources. Therefore, the main goal of this study was to identify the strategic planning model based on organizational innovation for the development of human resources. The approach adopted was qualitative and its method was research synthesis. The research corpus included all articles (124 articles) accessible from 2012 to 2023 that were published in specialized and scientific databases about strategic planning based on organizational innovation. The final sample of the research was 31 articles, which have been selected based on thematic monitoring, theoretical saturation of data, and in a purposive way. The research data was collected from the qualitative analysis of the documents under study. By analyzing the data, the components and indicators of the strategic planning model based on organizational innovation were organized in 6 dimensions, 18 axes and 60 categories. The selected axes in this field included six selected components of managerial components, functional components in the organization, strategic evaluation, ethical-cultural components, structural components and identification of organizational challenges and resources. Therefore, considering the results for strategic planning, it is important to pay attention to internal and external indicators.

Keywords: strategic planning, organizational innovation, human resources, synthesis research

Leadership development of educational managers in the VUCA world

Leila Rezaei (Master's student in educational management of Ferdowsi University of Mashhad)

Mohammadreza Ahanchian (Professor of the Department of Educational Management and Human Resource Development at Ferdowsi University of Mashhad)

Hossein jafari Sani (Associate Professor, Department of Curriculum and Education Studies, Ferdowsi University of Mashhad)

Morteza Karami (Associate Professor, Department of Curriculum and Education Studies, Ferdowsi University of Mashhad)

(Received: 2023/12/03; Accepted: 2023/05/18)

PP.110-142

Abstract

This study, which was conducted by a qualitative and phenomenological method, aims to identify the competencies that MA graduated students of Educational Management need for educational leadership in the VUCA situation. In this regard, the data were collected by targeted sampling and semi-structured interviews with graduates of Educational Management about their experience of facing with COVID-19 crisis, and the expectations of their employers, views of faculty members and policy makers. The data were analyzed with conceptualization and categorization techniques. Highlighting the challenges of education management in the conditions of VUCA, 25 competencies were extracted which are needed for educational managers. These competencies which include self-regulation, self-leadership, self-efficacy, the ability to use the capacities of society, networking, adaptability, daring, resilience, having skills in emerging technologies, anxiety and distress management, and electronic education and learning management are neglected in most of the competency models for educational managers.

Keywords: educational management, competence, graduates, VUCA

Identifying and Ranking Effectiveness Factors of E-Learning System

Hamidreza Nematollahi (Master's student in Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

Neda Mohammad Esmaeili (Assistant Professor, Department of Public Management, School of Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

Arian Gholipour (Professor, Department of Leadership and Human Capital, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

Saeed Pakdel (Vice President of the Scientific Association of Education and Development of Human Resources)

(Received: 2022/12/04; Accepted: 2023/07/29)

PP.143-176

Abstract

Electronic education and learning is one of the subjects which has recently received great attention in the educational system. Hence it is important to investigate the factors that have a significant impact on the success of the electronic education process and lead to the improvement or reduction of the quality of this educational system. In this regard, the present study ought to provide a comprehensive classification of effective factors in the e-learning system by using the mixed method. First, this study by using the mixed method (theme analysis) method, tried to provide a comprehensive classification of effective factors in the e-learning system, and then by using TOPSIS method the factors were ranked. With regard to the goal, this was an applied research and in terms of time it is a cross-sectional. The participants in the research were employees, professors and students in different fields of Tehran University. 15 individuals were selected after theoretical saturation and the data was collected through semi-structured interviews. By analyzing the obtained data, 43 organizing themes were extracted from the codes, and with further consideration the researchers reached 6 main and comprehensive themes. As the result of ranking revealed, the factors including standardization of e-learning, content interaction, documentation and monitoring of education, and the factors of pedagogy and educational design have the greatest impact, and the factors including increase in perceived usefulness, personal and skill improvement, and network learning have the least impact.

Keywords: e-learning, learning, e-learning improvement, e-learning effectiveness, mixed method

Principles and Standards of Professional Ethics of Educational Managers: A Mixed-Method Study

Hamid Fallahi (Master's degree in educational management of Kurdistan University)

Rasoul Saedi (phd student of the specialized doctoral course in the field of educational management, Boali Sina University, Hamedan)

(Received: 2022/12/21; Accepted: 2023/05/20)

PP.177-200

Abstract

This study seeks to investigate and discover the principles and standards of professional ethics for educational managers along with the related challenges. The research approach was quantitative-qualitative (mixed method). The statistical population in the qualitative phase included the principals of boys' high schools in one district of Sanandaj (Iran). Consequently, 8 individuals were selected as the study sample using the purposeful sampling method and phenomenological strategy. The study data were collected through conducting interviews including open-ended questions. The findings revealed: a) the concepts of professional ethics that educational managers adhere to with regard to the specific regulations of a profession, religious principles and values, and social norms; b) principles such as self-management, having a vision, professional capabilities, respect, commitment, and responsibility in the job; c) challenges such as structural challenges (lack of comprehensive standard, contradiction between administrative regulations, centralized management, ambiguity of goals) and individual challenges (passivity, limited visions). In order to collect the data, interviews were conducted with managers to obtain their views toward principles and standards of professional ethics, and they were asked if they adhere to these principles. Next, the data obtained from interviews were compiled and implemented in the form of a researcher-made questionnaire which was divided into two aspects: occupational principles and the other pedagogical principles. In the quantitative phase, the community (n=283) included all the teachers, assistants, and principals of boys' high schools in one district of Sanandaj. Using convenience sampling method, 163 individuals were selected as the study sample. Confirmatory factor analysis, one-sample t-test, and Friedman's test were used for data analysis. Finally, according to the results of the one-sample t-test, higher than average level of commitment was reported for managers. Also, the researcher-made questionnaire. Additionally, the results obtained through the questionnaire confirmed the results of the interviews.

Keywords: principles and standards, professional ethics, managers and assistant professors

A Model of Reverse Coaching in Start-up Businesses through Improving Human Resources Skill Gap

Maryam Javanmard (phd student of Lorestan University Faculty of Economic and Administrative Sciences)

Seyyed Najmodin Mousavi (Associate Professor, Faculty of Economic and Administrative Sciences, Lorestan University)

Mohammad Hakak (Associate Professor, Faculty of Economic and Administrative Sciences, Lorestan University)

Amirhooshang Nazarpouri (Associate Professor, Faculty of Economic and Administrative Sciences, Lorestan University)

(Received: 2023/03/31; Accepted: 2023/08/02)

PP.201-238

Abstract

In today's era, human resources are an integral part of various organizations, businesses and industries on their way toward their goals. With the advent of growing start-up and online businesses, competition in this field have increased and there is a need for such businesses to adapt, harmonize and synchronize employees with the latest level of skills, innovations and technologies available internationally. This seeks to fill in the employees' skill gap. And reverse coaching is one of the potential tools provided to speed up and facilitate it. In the same line, this article aims to present a model of reverse coaching in start-up businesses with the approach of improving the skill gap of human resources. In terms of the research approach, the qualitative method, especially the foundational data theory method, was used. First, the researcher prepared an interview protocol based on the dimensions and components obtained from the theoretical foundations and background of the research, and then through the data theory method of the foundation, 15 managers, entrepreneurs and owners of start-up businesses were interviewed. These 15 individuals were selected purposefully until reaching theoretical saturation. The results of the research showed that the causal variables fall into two main categories, including managerial and organizational arrangements. Background variables include two categories of information and communication infrastructure development and strategic analysis of the business space. The key variables include the categories of coaching, improving the skill gap; intervening variables include the category of positive stimuli, controlling stimuli and negative stimuli; strategic variables include individual creativity, extending justice and negation of discrimination, participation-oriented in the organization and organizational knowledge management, and outcome variables include arming creative employees, being equipped with efficient and safe systems, and becoming a learning organization.

Keywords: reverse coaching, skill gap improvement, start-up businesses, human resources

Determining the factors of the decision making model for choosing training and learning methods in human resources development

Firouz Nouri Kalkhoran (Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran)

(Received: 2022/04/04; Accepted: 2023/09/27)

PP.239-262

Abstract

Providing an operational guide for the selection and implementation of learning methods in organizations as one of the tools used by managers and training professionals has a significant impact in effective knowledge transfer and optimal improvement of educational processes. The theoretical model gap in this area and the increasing demand of organizations for decision-making are the main motivations for the author's research. For its theoretical model, this mixed research employed a theoretical research method in the qualitative section and a survey method in the quantitative section. In the qualitative section, after purposeful selection of experts from among managers and training professionals (using a snowball sampling method), the main factors influencing decision-making models were determined using a semi-structured approach. The participants in this section included twelve experts, and the results of the qualitative research section were extracted using thematic analysis. For the quantitative section, the validity of the questions was first confirmed by experts using the CVR method. Following the distribution and collection of questionnaires, they were analyzed using the Kolmogorov-Smirnov test, T-test, and central indices. Afterwards, the influential factors in determining training methods and human resource development were identified. Analytical Hierarchy Process (AHP) and Expert Choice software were used for weighting these factors. The influential factors, after identification with their weight coefficients, include Audience Level (0.161), Competency Development Program Scope (0.162), Competency Coverage Level (0.139), Competency Development Objective (0.044), Cost Allocation for Competency Development (0.284), Desired Competency Development Duration (0.067), Feasibility of Learner's Real Experience with Competency Phenomena (0.076), and Desired Learning Transfer Duration (0.064). To make the findings practical and direct their practical application, the results were presented in the form of fully functional decision-making software that aims to empower the organization in decision-making.

Keywords: Training and development, competence development methods, decision making and weighting with AHP method.

Table of Contents

Effectiveness of Virtual Courses for Development Faculty Members Based on The Principles of Education Science

Bahar Bandali, Razieh Shahverdi, Somaye Rahimi, Morteza Rezaeizadeh, Abasalt Khorasani.....1

The Model of Programs to Develop the Capacities of Academic Staff Members Based on FAVA

Atefeh Gholami,Ahmadreza Nasr Esfahani, Azam Esfijani 29

A Peer Mentoring Program Model for Professors of Teacher Training University: Data Foundation Theory Method

Nasrin Ozaei, Alireza Assareh, Mahmoud Mehrmohammadi, Mohamadreza Emamjomeh, Gholamali Ahmadi.....59

Strategic Planning Model Based on Innovation: An Approach for The Development of Human Resources of The Organization

Mohammad Tafreshi, Alireza Manzari Tavakkoli, Sanjar Salajeghe, Ayob Sheikhy,86

Leadership development of educational managers in the VUCA world

Leila Rezaei, Mohamadreza Ahanchian, Hossein jafari Sani, Morteza Karami.....110

Identifying and Ranking Effectiveness Factors of E-Learning System

Hamidreza Nematollahi, Neda Mohammad Esmaeili, Arian Gholipour, Saeed Pakdel143

Principles and Standards of Professional Ethics of Educational Managers: A Mixed-Method Study

Hamid Fallahi, Rasoul Saedi..... 177

A Model of Reverse Coaching in Start-up Businesses through Improving Human Resources Skill Gap

Maryam Javanmard,Seyyed Najmodin Mousavi, Mohammad Hakak, Amirhooshang Nazarpouri..... 201

Determining the factors of the decision making model for choosing training and learning methods in human resources development

Firouz Nouri Kalkhoran..... 239

Editorial Board

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

Referees

1. Dr. Nader Barzegar: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch
2. Dr. Ismail Jafari: Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University
3. Dr. Mohammad Taghi Roodi: PhD in the curriculum of Shahid Beheshti University
4. Dr. Mozghan Abdullahi: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj
5. Dr. Meysam Gholampour: Graduated with a PhD in Curriculum Planning from Birjand University
6. Dr. Firoz Nouri Kalkhoran: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, BuAli Sina University

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

Vol. 10, No. 37, Summer 2023

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. GholamReza Shams

Editor in Chief:

Dr. Kourosch Fathi Vajargah

General Director:

Akram Dehbashi

English Proofreader:

Zahra Heidari

Persian Proofreader:

Zahra Taghdiri

Cover Designer:

Reza Rajae

Type and Layout:

Zahra Taghdiri

Address:

No. 220, 2th Floor, AllamehTabatabaei University Building, Dr. Azodi Street, Karim Khan
zand Avenue, Tehran, Iran

Phone: **81032228**

Fax: **81032228**

Email: **istd.journal@gmail.com**

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. 10, No. 37

Summer 2023