

مقاله پژوهشی

شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار استادان دانشگاه: رویکردی در راستای توسعه حرفه‌ای

مهشید سردارآبادی^۱، حسین مومنی مهمونی^۲، اسدالله زنگویی^۳، علی اکبر عجم^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران رایانامه: moheenna.haaadeh85@gmail.com

۳. استادیار علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

۴. گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۵

چکیده:

هدف پژوهش حاضر شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه است؛ رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن سنتزپژوهی است. جامعه پژوهش نیز تمامی مقالاتی هستند (۲۱۸ مقاله) که از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ میلادی در مورد شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه ارائه شده‌اند. نمونه پژوهش ۳۰ مقاله است که این تعداد بر اساس پایش موضوعی، اشباع نظری داده‌ها و به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی مقالات مورد مطالعه، گردآوری شده‌اند. در راستای اعتبارسنجی یافته‌ها معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۹) به کار گرفته شد، به این صورت که صحت و استحکام یافته‌ها از طریق سه معیار تأییدپذیری، اعتبار و اطمینان حاصل شد. با تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابعاد برنامه درسی محیط کار برای استادان در ۵ بُعد، ۱۶ محور و ۵۹ شاخص شامل ابعاد راهبردها و برنامه‌های آموزشی (شامل شاخص‌هایی چون نیازسنجی، یادگیری شبکه‌ای، خودراهبری، کوچینگ و منتورینگ و توجه به مهارت‌های یادگیری)، مدیریت دانش (دانش‌افزایی و کسب دانش، تسهیم دانش، انتقال و انتشار دانش)، بُعد سازمانی (مشمول بر شاخص‌های توجه به ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی استادان، رهبری تحول‌آفرین و تعهد سازمانی و شغلی)، پژوهش محوری (ارزش‌گذاری به یافته‌های پژوهشی و نتایج تحقیقاتی، کیفیت‌بخشی به برنامه‌های پروژه‌ای و پژوهش‌های کاربردی و توجه به روحیه پژوهشی استادان) و شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده (مشمول بر محورهایی چون شبکه‌سازی درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی) مورد سازمان‌دهی قرار گرفت. نتایج نشان داد برنامه درسی محیط کار استادان دارای ابعاد مختلفی است که توجه به آن زمینه تحول در توسعه حرفه‌ای استادان را فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌ها: توسعه حرفه‌ای، برنامه درسی محیط کار، استادان، آموزش عالی، سنتزپژوهی.

استناد به این مقاله:

سردارآبادی، مهشید؛ مومنی مهمونی، حسین؛ زنگویی، اسدالله؛ عجم، علی اکبر. (۱۴۰۳). شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار استادان دانشگاه: رویکردی در راستای توسعه حرفه‌ای. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰۳-۱۱۸، (۴): ۲۰. doi 10.22051/jjontoe.2323.43803.3786

مقدمه

امروزه، سازمان‌ها بخش عمده‌ای از برآورده سازی نیازهای بشری را متناسب با تحولات موجود بر عهده‌دارند. تغییرات مستمر پیرامونی و رشد شتاب‌یافته تحولات علم و فناوری بر سرعت این تغییرات افزوده است (سعادت طلب، فتحی و اجارگاه، فراستخواه و خراسانی، ۱۳۹۳، ص. ۳۲). لذا باید به تناسب این سرعت تغییر در ارکان سازمانی نیز تغییراتی ایجاد شود. یکی از ارکان عمده که ضریب تأثیر بسیار بالایی بر فعالیت و کارایی سازمان‌ها دارد نیروی انسانی آن سازمان است (کیانی و رادفر، ۱۳۹۴، ص. ۱۱۳). در سالیان اخیر، مفهوم منابع انسانی، جای خود را به سرمایه انسانی داده و مشخص شده است که رویارویی با چالش‌ها و مشکلات بیش از آن‌که نیازمند به ابزارآلات پیشرفته باشد، نیازمند به دانایی و استعداد سرمایه انسانی است (معتمدی و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۱). سرمایه انسانی، مهم‌ترین و ارزشمندترین دارایی هر سازمان بوده و برای تحقق اهداف بلندمدت سازمان از اهمیتی بسیار برخوردار است (پاتیدار و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۱۹). بهره‌مندی از سرمایه انسانی مستعد، هوشمند، شایسته و توانمند، مهم‌ترین مسئله در عرصه‌های مختلف برای عبور از چالش‌ها در هر سازمانی است (گلداسمیت، ۲۰۱۱، ص. ۲۹). اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از سازمان‌ها در حفظ و نگهداری افراد خود، به‌عنوان سرمایه‌های سازمان، تبحر و توانایی لازم را ندارند و حتی در کشورهای توسعه‌یافته نیز، هدر رفت استعداد و توانایی‌های افراد، باعث به تعویق افتادن اهداف بلندمدت سازمان شده است (گوپس، ۲۰۱۹، ص. ۳۵۹). بنابراین ازجمله ویژگی‌های یک سازمان اثربخش، توجه به پرورش و توانمندسازی نیروی انسانی است که بخش عمده‌ای از تلاش‌های سازمان را می‌تواند نتیجه‌بخش سازد (چیا، ۲۰۱۷، ص. ۶۰۱۹).

آموزش عالی در کشورهای جهان، سازمانی است بسیار مهم، که نه تنها تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده‌ای بر فرهنگ، سیاست و اعتقادات دارد. دانشگاه‌ها به آفرینش دانش و به‌خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند. دانشگاه‌ها، نه تنها از طریق تألیفات خود نقش عمده‌ای در پیشرفت جامعه ایفا می‌کنند، بلکه با دادن مشاوره به دولت و بخش صنعت، و همچنین ترویج تفکر تحلیلی و انتقادی توسط استادان، در حیات فکری جامعه نیز مشارکت می‌کنند (خواجeh‌ای، درودی، مرادی و حسنی، ۱۳۹۳، ص. ۳۵). لذا لزوم توجه و توانمندسازی نیروی انسانی و بالأخص عوامل آموزشی آن، یعنی اعضای هیئت علمی بیش‌ازپیش اهمیت دارد (عطافرد و سامانی، ۱۳۸۸، ص. ۱۷۲). یکی از روش‌های مؤثر در پرورش و حمایت از استادان و اعضای هیئت علمی در دانشگاه، توجه به توسعه حرفه‌ای ایشان است (استپ، روبرتز و کاتز، ۲۰۱۲، ص. ۸۲).

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند در سه حیطه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات موفق باشند؛ باید به تقویت توانمندی‌های اعضای هیئت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندی‌ها از طریق توسعه حرفه‌ای آنان محقق می‌شود (رحیمی کینچا، عباس پور، طاهری، زارعی زوارکی و خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۸، ص. ۴۸۵). از توسعه حرفه‌ای هیئت علمی تعاریف مختلفی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است. به اعتقاد کوکرل (۲۰۱۲) توسعه حرفه‌ای هیئت علمی به آن دسته از مهارت‌ها و دانشی اشاره می‌کند که در نتیجه پیشرفت فردی و حرفه‌ای حاصل می‌گردد. نتایج توسعه حرفه‌ای هیئت علمی نیز در بهبود دانش عضو هیئت علمی، ارتقای تدریس وی و همچنین نتایج یادگیری دانشجویان منعکس می‌گردد. ردمون (۲۰۱۲) توسعه حرفه‌ای هیئت علمی را به‌عنوان «هر برنامه سازمان‌دهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به اعضای هیئت علمی در بهبود کیفیت تدریس کمک کند» تعریف می‌کند. وی توسعه حرفه‌ای هیئت علمی را یادگیری مستمر اعضا به‌عنوان افرادی حرفه‌ای می‌داند. اما به‌طور خلاصه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه را می‌توان فرایند رشد و ارتقای جامع و چندجانبه ایشان در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی، فردی و سازمانی دانست که به کمک یادگیری‌های رسمی و غیررسمی حاصل می‌شود. از طرفی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه باید با توجه به اقتضائات و ویژگی‌های محیطی

سازمان صورت پذیرد چراکه هدف از توسعه حرفه‌ای، بهبود مهارت‌های مختلف استادان در محیط دانشگاهی است. به عبارت دیگر، توسعه حرفه‌ای حاصل و پیامد برنامه درسی در محیط کار شناخته می‌شود و بدون توجه به آن امکان‌پذیر نیست (معمدی و موسوی، ۱۳۹۸). لذا توجه به محیط کار و برنامه درسی آن در توسعه حرفه‌ای ضرورت دارد.

برنامه درسی محیط کار برای اولین بار توسط ناش (۱۹۹۳) از صاحب‌نظران حوزه آموزش و برای بهره‌مندی از دستاوردهای حوزه برنامه درسی در آموزش‌های سازمانی مطرح شد. که بعدها و در عصر کنونی به دلیل پیچیدگی‌های روزافزون محیط کار و نیاز به مهارت‌های نرم و آموزش محور در هر محیط کار به شکل ویژه مورد توجه واقع شد (رایتر، اسمل و مورتیمر، ۲۰۱۸). در تعریف از برنامه درسی محیط کار، فتحی و اجارگاه به‌عنوان یکی از افراد شاخص در این حوزه، برنامه درسی محیط کار فرایندی نظام‌مند می‌داند که باهدف ایجاد تعهد به یادگیری مداوم از طریق شیوه‌های رسمی، غیررسمی، ضمنی و نیز با بهره‌گیری از تکنولوژی‌های نوین، بسترهای لازم را برای بهبود مداوم سازمانی فراهم می‌آورد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). بنابراین برنامه درسی محیط کار، فرایندی سازمان‌دهی شده و نظام‌مند که به شکل از پیش تعیین شده درصدد تسهیل یادگیری سازمانی و ارتقای توانمندی کارکنان است. هدف از برنامه درسی محیط کار، افزایش اثربخشی و رفاه فردی و سازمانی بود و در گستره وسیع فردی و اجتماعی با تأکید بر سطوح دانشی، مهارتی، نگرشی و باوری فعالیت می‌کند (مهماندوست قمصری، فتحی و اجارگاه، خراسانی و صفایی موحد، ۱۳۹۷، ص. ۶۸). بلفویل (۱۹۹۶) به‌عنوان یکی از نظریه‌پردازان این حوزه، برنامه درسی محیط کار را مبتنی بر اصولی همچون مشارکت تمام گروه‌های علاقه‌مند، احترام به همه، ادغام فعالیت‌ها، توجه به فرهنگ یادگیری می‌داند. اصولی که در طراحی‌های برنامه درسی محیط کار همواره مد نظر برنامه‌ریزان آموزشی بوده است. تاکنون پژوهش‌های زیادی در زمینه برنامه درسی محیط کار انجام شده است که در ادامه به بیان برخی از آنها پرداخته می‌شود:

شریفی بلو و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان شناسایی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی محیط کار در سازمان‌های کسب و کار به این نتیجه رسید که ساختار برنامه درسی محیط کار شامل مولفه‌های هدف (نیازسنجی، سازگاری فرهنگی و تفاوت‌های فردی و انعطاف‌پذیری)، محتوا (چالش برانگیزی، متناسب و سهولت در دسترس) و ارزشیابی (تناسب سنجش و ارزشیابی با اهداف، محتوا و منابع یادگیری، وضوح و شفافیت معیارهای سنجش، استفاده از روش‌های سنجش و ارزشیابی و سنجش انعطاف‌پذیر) است.

اصلاحی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که عوامل تسهیل‌گر برنامه درسی محیط کار شامل عوامل سازمانی (شغلی، ساختاری و جایگاه سازمانی آموزش)، عوامل کارکردی (هدف، محتوا، نحوه اجرای برنامه درسی و نحوه ارزشیابی از برنامه درسی اجراشده)، عوامل فردی (مدرس و فراگیر) و عوامل فراسازمانی (ملی و بین‌المللی) است.

قربانیان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی مؤلفه‌های حکمرانی خوب در آموزش عالی را مورد شناسایی قرار دادند نتایج نشان داد که توجه به توسعه حرفه‌ای استادان در محیط دانشگاه از عامل‌های مهم حکمرانی خوب در در نظام آموزش عالی است.

خاوری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی به این نتیجه رسید که عرصه‌های اصلی برنامه درسی در محیط کار شامل فلسفه آموزشی، توسعه حرفه‌ای و بالندگی سازمانی، تربیت شهروند سازمانی، تعالی یادگیری و گذر از مدیریت آموزشی به مدیریت یادگیری مورد توجه است.

اینگالدی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود با عنوان ایجاد برنامه درسی در دانشگاه به‌عنوان ابزاری مهم برای آموزش به این نتیجه رسید که شاخص‌های برنامه درسی محیط کار شامل توجه به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای، استفاده از روش‌های جدید و نوآورانه، جذابیت بخشی به فرایند یادگیری، توسعه کار تیمی، توجه به تولید و تسهیم دانش با دیگران است.

یونسکو (۲۰۲۳) در طرح پژوهشی در طرح پژوهشی خود در زمینه آموزش جهانی در سازمان بیان داشتند که وجود برنامه‌های آموزشی در محیط کار منجر به کاهش هزینه‌های آموزش منابع انسانی در سازمان می‌شود.

اما مطالعات حاکی از آن است، توجه به ظرفیت‌ها، تغییرات و وضعیت موجود، در همه زمینه‌های کاری، شناساندن حوزه برنامه درسی را به بخش‌های مختلف جامعه امکان‌پذیر می‌کند و این حوزه را از بیرمقی، کلیشه‌ای و کلی بودن مسائل و پژوهش‌های انجام‌شده در

خصوص برنامه درسی رهایی می‌بخشد (هادی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۱). در همین راستا همان‌طور که اشاره شد برنامه درسی محیط کار به عنوان مفهومی گسترده که به منظور بهره‌گیری از یافته‌های حوزه برنامه درسی در محیط‌های مختلف مورد استفاده می‌شود می‌تواند در محیط دانشگاه و به منظور توسعه حرفه‌ای و در فرایند برنامه‌ریزی آن مطرح گردد (ویلارد، ۲۰۱۵، ص. ۲۶۴). با مرور پژوهش‌های انجام پذیرفته مشخص می‌شود که برنامه درسی محیط کار به منظور ارتقای توانمندی در محیط‌های مختلف صنعتی و تولیدی بیشتر مورد استفاده و توجه واقع شده است و در زمینه برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای اعضا هیئت علمی و استادان دانشگاه به خصوص در پژوهش‌های داخلی مورد غفلت واقع شده است؛ لذا با توجه به نقش و اهمیت بسزای برنامه درسی محیط کار در ارتقا و بهسازی نیروی انسانی و توسعه حرفه‌ای استادان و اعضای هیئت علمی، این پژوهش باهدف شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار در راستای توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه با توجه به پیشینه پژوهشی انجام گرفته است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر سنتزپژوهی^۱ است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتزپژوهی 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 (کوپر و هجز، ۲۰۰۹) و از اهداف آن خلق تعمیم‌ها، از ترکیب نتایج تحقیقات تجربی است. برای سنتزپژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده شد. داده‌های به دست آمده از این پژوهش بر اساس کدگذاری در سه سطح باز، محوری و منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پژوهش حاضر، در راستای تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتزپژوهی روبرتس شامل مراحل؛ ۱. شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز، ۲. اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات، ۳. گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات، ۴. چهارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، ۵. پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس و ۶. ارائه نتایج استفاده شد. در راستای اعتبارسنجی یافته‌ها معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۹) بکار گرفته شد، به این صورت که صحت و استحکام یافته‌ها از طریق سه معیار تأییدپذیری، اعتبار و اطمینان حاصل شد. تأییدپذیری از طریق مقایسه پیشینه، بررسی عمیق کلیه منابع در دسترس و استفاده از حجم نمونه بالا حاصل شد. کدگذاری تم‌ها در مراحل مشخص و سازمان یافته توسط سه پژوهشگر به طور مستقلانه انجام گرفت، در راستای اطمینان از استحکام یافته‌ها، تم به دست آمده در اختیار ۴ نفر از متخصصان (عضو هیئت علمی دانشگاه) قرار گرفت و پس از اصلاحات، مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار در راستای توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه مورد تأیید قرار گرفت.

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

آموزش عالی در کشورهای جهان، نهادی است بسیار مهم، که نه تنها تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده‌ای بر فرهنگ، سیاست و اعتقادات دارد. دانشگاه‌ها به آفرینش دانش و به خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند (خواجeh‌ای، درودی، مرادی و حسنی، ۱۳۹۳، ص. ۳۵). لذا لزوم توجه و توانمندسازی نیروی انسانی و بالأخص عوامل آموزشی آن، یعنی اعضای هیئت علمی بیش از دیگر سازمان‌ها دارای اهمیت است (عطافرد و سامانی، ۱۳۸۸، ص. ۱۶۵). عوامل مختلفی در توانمندسازی اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه نقش ایفا می‌کنند اما یکی از روش‌های مؤثر، توجه و بهسازی استادان و اعضای هیئت علمی از طریق توسعه حرفه‌ای است (استپ، روبرتز و کاتز، ۲۰۱۲).

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند در سه حیطه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات موفق باشند؛ باید به تقویت توانمندی‌های اعضای هیئت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندی‌ها از طریق توسعه حرفه‌ای آنان محقق می‌شود (رحیمی کینچا، عباس پور، طاهری، زارعی زوارکی و خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۸، ص. ۴۸۵). با مرور پژوهش‌های انجام‌پذیرفته مشخص می‌شود که برنامه درسی محیط کار و توانمندسازی و توسعه از طریق آن بر عواملی همچون همسویی علائق کارکنان و محیط کار (گالر، استفان و هرتایس، ۲۰۱۹)؛ مدیریت مناسب آموزش محیط کار (مودر و همکاران، ۲۰۱۸)؛ فرهنگ شغلی و سازمانی (مهماندوست قمصری و همکاران، ۱۳۹۹)؛ ارتباط با متخصصان (فانگ، ۲۰۲۰)؛ هماهنگ شدن برنامه ریزان با محدودیت‌ها و پتانسیل‌های سازمانی (کلور و همکاران، ۲۰۲۰)؛ توجه به نیازهای آموزشی (فلتاز و بیلت، ۲۰۱۵)؛ خود مدیریتی (برنگن، ۲۰۲۰)؛ تعامل محیط کار با جامعه (هالیستی و همکاران، ۲۰۲۰) تأثیرگذار است. اما علی‌رغم مطالعات انجام‌پذیرفته در مقیاس بین‌المللی حول برنامه درسی محیط کار و ظرفیت توانمندسازی آن در توسعه حرفه‌ای، مطالعه‌ای خاص که از غنای کافی برخوردار باشد و به بررسی این حیطه در دانشگاه و برای استادان پرداخته باشد یافت نشد. از این‌رو هدف پژوهش حاضر شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه به‌عنوان راهکاری برای توسعه حرفه‌ای است تا بتوان زمینه طراحی الگوی بومی برای استادان دانشگاه‌های وزارت علوم را فراهم آورد.

مرحله دوم: اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (پراشر، ۲۰۱۵) از این‌رو ابتدا تمام مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلیدواژه‌هایی از قبیل؛ شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان، مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار در راستای توسعه حرفه‌ای استادان و توسعه حرفه‌ای استادان بر مبنای برنامه درسی محیط کار، شاخص‌های برنامه درسی محیط کار از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله؛ Sid، Magiram، Normagas، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IRANDOC) و جویشگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله؛ Scopus، Emerald، Sage، Scientific Information Database، Science Direct، ProQuest، Springlink، Taylor & Francis، Worldscientific، Google Scholar و Eric، شناسایی شدند و با توجه به هدف تحقیق، منابع مرتبط حفظ و منابع غیر مرتبط حذف شدند. به‌منظور بالابردن کیفیت کار، جست‌وجوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو و منابع اطلاعاتی داشتند، به‌صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر، یک نفر خبره در زمینه برنامه‌ریزی درسی و آموزش بر سراسر 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 (موفت، ۲۰۱۵، ص. ۳۶). معیارهای ورود^۱ به این پژوهش شامل موارد زیر است:

- ۱- مقالات انتشاریافته در زمینه شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه
- ۲- تحقیقات بایسته داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند، از این‌رو کفایت یک پژوهش در راستای بررسی در این مقاله گزارش شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه است.
- ۳- تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به‌صورت مقاله کامل از طریق برخط و یا به‌طور کامل چاپ‌شده، باشند.

با توجه به جست‌وجوهای انجام‌شده ۲۱۸ 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 اجلاس‌های بی‌اعتبار انتشار یافته بودند.
 - ۳- پژوهش‌هایی که به بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و برنامه درسی محیط کار برای استادان پرداخته باشد.
- در این گام از یک فرم استاندارد استفاده شد، قسمت‌هایی که در فرم مورد نظر بود عبارت‌اند از: منبع (شامل نام مجله، عنوان مقاله و نویسنده)، هدف (هدف از مطالعه)، روش‌شناسی و نتایج کلی. برای انتخاب منابع مناسب کلیدواژه‌های موردنظر در هر یک از پایگاه‌ها مورد جست‌وجو قرار گرفت.

بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است؛ کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۲۱۸ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی عناوین ۷۱ مورد، چکیده مقالات موردبررسی ۱۴۷ مورد، حذف پژوهش‌های نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات ۶۷ مورد، تحقیقات مرتبط با متن کامل ۸۰ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی متن کامل ۵۰ مورد، کل تحقیقات نهایی ۳۰ مورد، بنابراین در این پژوهش ۳۰ پژوهش که همگی از مطالعات خارجی بودند انتخاب شدند.

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

این مرحله، چهارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به‌دست‌آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود (موفت، ۲۰۱۵). از این‌رو چهارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است.

- ۱- برنامه درسی محیط کار: بنابراین برنامه درسی محیط کار، فرایندی سازمان‌دهی شده و نظام‌مند که به شکل از پیش تعیین‌شده درصدد تسهیل یادگیری سازمانی و ارتقای توانمندی کارکنان است (مهمان‌دوست قمصری و همکاران، ۱۳۹۷).
- ۲- برنامه درسی: برنامه درسی مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته‌شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند، تکیه دارد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۷).
- ۳- توسعه حرفه‌ای استادان توسعه حرفه‌ای هیئت علمی به آن دسته از مهارت‌ها و دانشی اشاره می‌کند که در نتیجه پیشرفت فردی و حرفه‌ای حاصل می‌گردد (کوکرل، ۲۰۱۲).

یافته‌های پژوهش

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

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط باهدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان از طریق فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این‌رو با توجه به فرایند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا در جدول شماره ۱ اقدام به شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی محیط کار استادان پرداخته در پیشینه پژوهشی موجود پرداخته می‌شود.

جدول شماره ۱. شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه
۱	اینگلدی ^۱ و همکاران	۲۰۲۳	توجه به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای، استفاده از روش‌های جدید و نوآورانه، جذابیت بخشی به فرایند یادگیری، توسعه کار تیمی، توجه به تولید و تسهیم دانش با دیگران
۲	پرسو و لال ^۲	۲۰۲۲	تماس و ارتباط نزدیک با جامعه و نیازهای آن، توجه به موقعیت‌های اصیل در آموزش و طراحی دوره‌ها، تعامل سازمانی و ارتباط گرایی، خودکارآمدی و خود راهبردی جریان یادگیری، توجه به هویت حرفه‌ای استادان، ارتباط دادن نظریه و عمل در برنامه درسی
۳	هونگ و وانگ ^۳	۲۰۲۱	جو و فضای یادگیری در دانشگاه، سرمایه روان‌شناختی دانشگاه، همکاری و همفکری استادان، یادگیری تعاملی و تأملی استادان، مربیگری در بین استادان، ارتباط سازی بین ایده‌ها و نظرات
۴	چان ^۴	۲۰۲۱	گفتمان ورزی در محیط کار، توجه به اهداف برنامه‌های کاری، برقراری ارتباطات سازنده با عناصر و ارکان محیط کار، توجه به نوآوری‌های آموزشی، توسعه کیفیت پژوهش‌های دانشگاهی و لزوم توجه به کاربرد آن
۵	چن ^۵ و همکاران	۲۰۲۱	بهبود شایستگی‌های مهارتی، بهبود کار گروهی و تیمی، مراقبت از یادگیری خود و دیگران، ارزشیابی مستمر آموخته‌ها و مهارت‌ها، تبادل تجارب سازنده استادان، اخلاق مداری در فعالیت‌های حرفه‌ای
۶	آتاراپیرکتیو ^۶ و همکاران	۲۰۲۱	مهارت‌های برقراری ارتباط، فعالیت، مدیریت زمان، توانایی تسهیل گری و شخصی سازی یادگیری محیط کار، خود راهبری و پذیرش تغییر، پذیرش فناوری و ابزارهای نوین یادگیری
۷	موریک ^۷ و همکاران	۲۰۲۱	انعطاف‌پذیری فردی، ارزیابی همه‌جانبه و جامع، بررسی روند رشد و پیشرفت، نظارت راهبردی در فعالیت‌ها، تدارک کانون‌های ارزیابی استادان، توجه به فناوری و استفاده از آن در برنامه، توجه به استراتژی‌های یادگیری
۸	ولر و همکاران ^۸	۲۰۲۱	پوشش فعالیت‌ها و برنامه درسی مرتبط، استفاده از مشوق‌های سازنده، توجه به مواضع و جهت‌گیری‌های فلسفی، اولویت دادن به یادگیری اصیل و مبتنی بر واقع، کل‌نگری در ارزیابی، توجه به فرصت‌های ارتقا و پیشرفت، روحیه دهی و تشویق استادان
۹	هونگ و وانگ ^۹	۲۰۲۱	خلاقیت فردی، ارزش‌گذاری به یادگیری غیررسمی، توجه به استقلال و یادگیری مستقل، خودکنترلی، پرورش روحیه کاوشگری، خلق محیط یادگیرنده و اجتماع یادگیری در دانشگاه، ابتکار و خلاقیت‌دهی به فرایند، ترجیح منافع سازمانی بر فردی
۱۰	گوگاسا و کاپتا ^{۱۰}	۲۰۲۱	توجه به توسعه حرفه‌ای آنلاین و مبتنی بر شبکه، خود راهبری و خودآموزی، استفاده از رویکردهای یادگیری مشارکتی، استفاده از بسته‌های تشویقی، فراهم‌سازی شرایط محیطی در دانشگاه، استفاده از تحقیقات بنیادی و کاربردی به‌صورت توأمان
۱۱	اریکسون و رینارد ^{۱۱}	۲۰۲۰	فرهنگ یادگیری دانشگاه، همکاری‌های بین فردی، فرهنگ حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری، تفویض تدریجی تکالیف شغلی به افراد توانمند، واکاوی و خلق ایده‌های سازنده
۱۲	رینتال و نوکلیان ^{۱۲}	۲۰۲۰	توجه به هنجارها و قوانین دانشگاهی، لحاظ نمودن اخلاق کاربردی، مشارکت در یادگیری، حمایت و هدایت یادگیری دیگر استادان، طراحی محتوای تأملی و فکورانه، شخصیت سازنده و متواضع علمی، نقادی علمی

1. nrgadd

2. Peusso & aaa l

3. uu ang & nnn g

4. hh an

5. hh en

6. aaa áá Pqqqq22x

7. Moukkk

83rrrrrr

9r uu ang 5& nnn g

10. uu gssa & aa beaa

11. iii cheen & ee ynodd

12. nnnaaaa & Nokennnn

۱۳	لیم ^۱ و همکاران	۲۰۲۰	پژوهش محوری، راهنمایی و هدایت مستمر استادان، یاددهی، یادگیری غیرخطی و منقطع، ارتباط دانشگاه و جامعه، سازمان‌دهی و ساختاربخشی به فرصت‌های یادگیری
۱۴	دورز و جاکوبس ^۲	۲۰۱۹	توجه به رشد و بالندگی حرفه‌ای، ارتباطات علمی، تأکید بر اخلاق حرفه‌ای، آزادی علمی، ایجاد کار راه‌های حرفه‌ای، توازن و تناسب در برنامه درسی محیط کار، شناسایی اولویت‌های حرفه‌ای دانشگاه
۱۵	ژانگ و فان ^۳	۲۰۱۹	تحقیق و پروژه‌های فردی، یادگیری حرفه‌ای، شبکه‌سازی حرفه‌ای، گردش منابع و اطلاعات، اشتراک تجارب مبتنی بر شبکه، آشنایی با اصول یادگیری الکترونیکی، تعهد به اهداف حرفه‌ای و نقش مسئولانه در جامعه
۱۶	ریتر ^۴ و همکاران	۲۰۱۸	توجه به یادگیری موقعیتی، تعامل‌گرایی، توجه به توالی و تداوم برنامه‌های یادگیری، آگاهی محیطی، هدف‌گذاری، تعیین راهبردهای یادگیری در دانشگاه، نقد و انتقاد علمی
۱۷	بارتمان ^۵ و همکاران	۲۰۱۸	یادگیری یکپارچه، توجه به سلامت روان و عوامل حمایتی استادان، توجه به دانش قابل انتقال مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای، توجه به مهارت‌های تعاملی و ارتباطی، استفاده از ظرفیت‌های نوین یادگیری در طراحی برنامه درسی محیط کار، ایجاد مشوق‌های سازمانی در برنامه‌های دانشگاه
۱۸	یونیوس ^۶ و همکاران	۲۰۱۸	شخصیت حرفه‌ای و یادگیرنده، اعتمادبه‌نفس، انگیزه یادگیری، سبک یادگیری، ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری متناسب با محیط کار
۱۹	ریتر ^۷ و همکاران	۲۰۱۸	توجه به رهبری فردی و گروهی، تأکید بر مهارت‌های نرم مانند کار تیمی، حل مسئله و یادگیری خود راهبر، توجه به مزیت رقابتی مختص به هر دانشگاه،
۲۰	هولسبوس ^۸	۲۰۱۶	توجه به منطق یادگیری (آماده‌سازی، بهینه‌سازی، پیگیری اهداف شخصی و همزیستی میان دانش و کار)، شرایط زیست‌محیطی حرفه‌ای استادان، سطح شناختی وظایف، فرایندهای مدیریت منابع انسانی در دانشگاه
۲۱	سیمون ^۹ و همکاران	۲۰۱۶	ارتباط با دیگر همکاران درون دانشگاه و همچنین همکاران دیگر دانشگاه‌ها، ارتباط با مجامع علمی، شبکه‌سازی در بستر فضای مجازی، ارتباط با متخصصان حوزه‌های موضوعی، شبکه‌سازی در یادگیری الکترونیک
۲۲	هولسبوس ^{۱۰} و همکاران	۲۰۱۶	خود تأملی و خودارزیابی، توجه به آموزش‌های رسمی (یادگیری مشارکتی و تعاملی با همکاران، انجام تحقیق، آزمایش روش‌های جدید انجام کارها در دانشگاه، انطباق با خواسته‌های جدید تدریس، گفت‌وگو با همکاران در زمان استراحت و غیره) و غیررسمی در دانشگاه (تأمل در تمرین خود، تأمل با همکاران، راهنمایی، اشتراک‌گذاری تجربه با همکاران در دانشگاه دیگر، شرکت در یک شبکه یادگیری)، توجه به وظایف چالشی، همکاری و تعامل در محیط دانشگاه،
۲۳	تنکات ^{۱۱} و همکاران	۲۰۱۵	مشارکت استادان در طراحی برنامه، مدیریت تغییر در دانشگاه، شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی، جانشین پروری، آموزش و بهسازی کارآمد و هدفمند، نیازسنجی آموزشی، علمی و فناورانه استادان
۲۴	جیو ^{۱۲} و همکاران	۲۰۱۵	علائق و تمایلات فردی، توسعه شخصی و سازمانی، حمایت اجتماعی، توسعه مهارت‌های آموزشی و تدریس و ارزشیابی، توجه به آموزش تحول‌گرا، مشارکت در رویدادهای حرفه‌ای
۲۵	ویلارد ^{۱۳}	۲۰۱۵	تداوم و توالی محتوای برنامه درسی در دانشگاه، توجه به اهداف برنامه، توجه به موقعیت‌های آموزشی، نهادینه‌سازی فرهنگ یادگیری در دانشگاه، همکاری آموزشی بین مؤسسات، سازمان‌دهی تجارب یادگیری در دانشگاه
۲۶	پولان و آمبالاوان ^{۱۴}	۲۰۱۴	توسعه شایستگی‌های عمومی، آمادگی حرفه‌ای، داشتن برنامه مداوم و مستمر، خودارزیابی، تفکر انتقادی نسبت به محیط پیرامون، پژوهش محوری و توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش

1. mmm
2. oooz & aaaaa
3. hhang & Fan
4. ttt rrr
5. aa aaaaaan
6. uu nus
7. ttt rrr
8. uu bbls
- 9)Sooo2
10. uu bbls
11. nnn aa ee
12. uu
13. ee lldddd
14. Ponnan & mmbavvnan

توجه به نیازهای جامعه، استفاده از فناوری‌های نوین در محیط کاری، به‌روزرسانی امکانات موردنیاز، مرتبط سازی محتوای برنامه درسی با نیازهای حرفه‌ای	۲۰۱۳	کامین و همکاران ^۱	۲۷
توانایی تحلیل یادگیری حرفه‌ای، توجه به جنبه کاربردی دانش، استفاده از مفاهیم مولد، ترویج یادگیری به‌عنوان یک ویژگی اساسی زندگی سازمانی، توجه به سبک‌های یادگیری متفاوت و تجارب آموزشی پیشین و افراد باتجربه	۲۰۱۲	ندنا ^۲	۲۸
توجه به یادگیری‌های غیررسمی محیط کار، پشتیبانی و حمایت از آموزش‌های محیط کار در دانشگاه، همکاری استادان با یکدیگر، توجه به مهارت‌های دانش‌افزایی و اشتراک دانش، اهتمام بر یادگیرنده محوری در برنامه درسی محیط کار	۲۰۱۰	امانت و وان‌ون ^۳	۲۹
تصمیم‌گیری مشارکتی، توجه به یادگیری مادام‌العمر، ایجاد کاراره حرفه‌ای برای استادان، تداوم تعامل با محیط‌های علمی و دانشگاهی	۲۰۱۰	برتنسی و گودبوی ^۴	۳۰

مرحله ششم: ارائه یافته‌ها (سنتز بین مطالعه‌ای)

در این مرحله پژوهشگران باید آنچه را در فرایند فراترکیب کیفی ظاهر می‌شوند ارائه کنند. برای ارائه مؤثر یافته‌ها باید مخاطبان مختلفی را مورد توجه قرار داد به اعتقاد اروین و همکاران (۲۰۱۱) در این مرحله محققین با استفاده از موارد بصری (نمودار، تصاویر و جداول) به ارائه یافته‌های خود می‌پردازند. ابتدا در قسمت فرایند فراترکیب استخراج ویژگی‌ها، عناصر و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات تمامی مؤلفه‌ها از طریق فرایند کدگذاری بازشناسایی می‌شود و سپس در قسمت فرآورده، از آنجاکه هدف این بخش ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است به جمع‌بندی می‌پردازد. 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 دسته‌بندی کردن کلیه مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار استادان بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق کدگذاری محوری بر مبنای الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان ارائه شده است که منجر به شناسایی ۵ بُعد (کد منتخب) شد، که نتایج کدگذاری محوری و منتخب در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۲. ابعاد الگوی برنامه درسی محیط کار برای اعضای هیئت علمی

کد منتخب	کد محوری	کد باز	کد مقالات
نیازسنجی		توجه به نیازهای جامعه	[۱]، [۳۰]، [۴]
		توجه به علایق استادان	[۲۳] [۱۲]، [۸]، [۳]، [۱]،
		توجه به اولویت‌های دانشگاهی	[۲۳] [۱۹]، [۴]، [۳]،
		توجه به نیازهای فناورانه	[۲۳] [۱۷]، [۱۰]، [۷]،
یادگیری شبکه‌ای		آموزش و یادگیری هوشمند و هدفمند	[۲۵] [۲۳]، [۲۰]، [۹]، [۴]، [۱]،
		استفاده از رویکردهای مشارکتی در یادگیری	[۳۰] [۲۵]، [۶]، [۵]، [۳]، [۱]،
		ایجاد مجامع یادگیری حرفه‌ای در دانشگاه	[۱۷] [۹]، [۵]، [۴]، [۱]،
		مربیگری و ارشاد	[۱۱] [۳]،
خود راهبری		تنظیم اهداف شخصی	[۲۸]، [۱۸]، [۱۶]، [۹]، [۶]، [۲]،
		خودسنجی در جریان یادگیری	[۳۰]
		خود مدیریت	[۲۸] [۲۲]، [۹]، [۷]، [۵]،
			[۲۶] [۱۹]، [۶]، [۵]، [۲]،

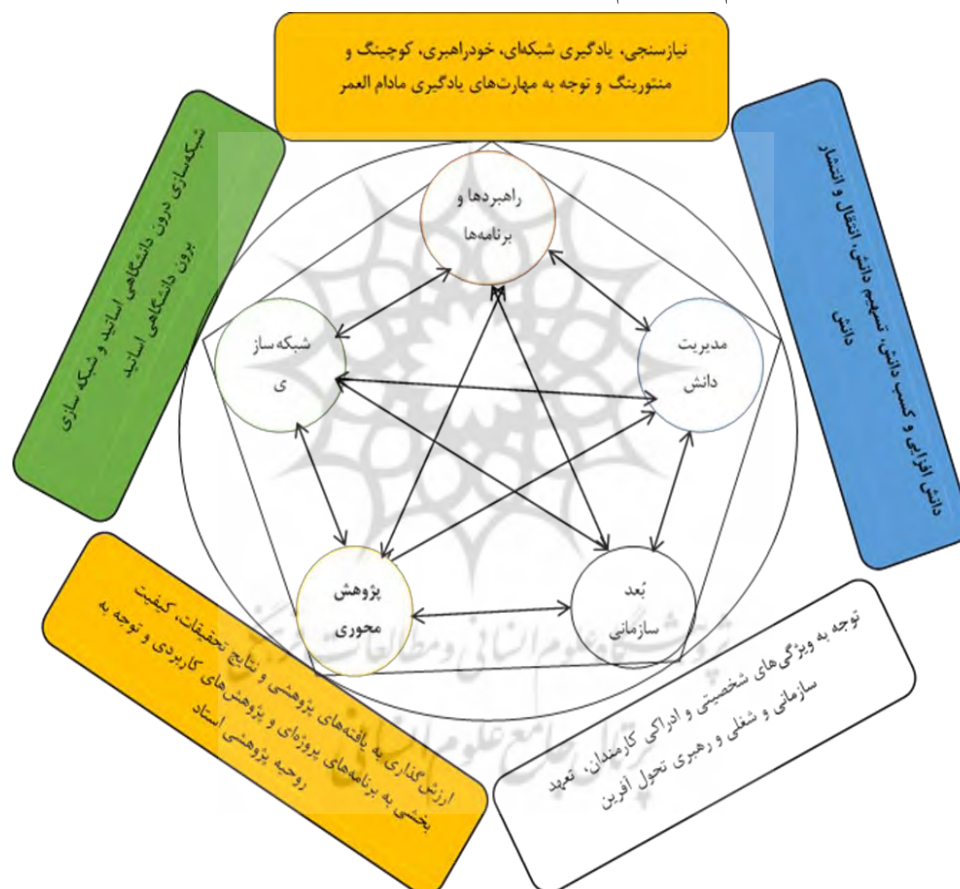
راهبردها و برنامه‌های آموزشی

1. aa mnn
 2. dd una
 3. mnnss & van ee en
 4. ee eeeee & oo odboy

کوپینگ و منتورینگ	مدیریت عملکرد	[۳۰] [۲۸]، [۹]، [۸]، [۶]، [۲]،
	همراهی دیگر استادان در برنامه‌ها	[۲۹] [۱۲]، [۷]، [۳]،
	انتقال تجارب	[۲۵] [۲۴]، [۹]، [۵]،
	ایجاد اجتماعات یادگیرنده	[۱۵] [۹]، [۴]، [۳]،
توجه به مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر	توجه به ایجاد برنامه‌های یادگیری	[۳۷] [۱۳]، [۸]، [۶]،
	استفاده از راهبردهای یادگیری	[۳۰] [۲۵]، [۱۷]، [۷]،
	توانایی شناختی و بازیابی اطلاعات	[۲۸] [۲۵]، [۸]، [۳]،
	توانایی ارزشیابی یادگیری فردی	[۳۰] [۲۸]، [۹]، [۶]،
دانش‌افزایی و کسب دانش	ایده‌پروری حرفه‌ای	[۱۱] [۹]، [۳]،
	ایجاد ارتباط بین ایده‌های مطروحه	[۲۵] [۱۱]، [۳]،
	ساخت ارتباط‌های متقاطع با دیگر موضوعات	[۲۸] [۲۰]، [۸]،
تسهیم دانش	اشتراک منابع یادگیری	[۱۵] [۱۱]، [۱]،
	تبادل تجارب بین استادان	[۱۵] [۱۱]، [۵]،
	ساخت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای	[۲۷] [۹]، [۷]، [۱]،
انتقال و انتشار دانش	توجه به دانش کاربردی و اصیل	[۱۶] [۱۰]، [۸]، [۲]،
	انتقال دانش به محیط واقعی	[۲۸] [۲۷]، [۱۷]، [۱۶]، [۱۳]، [۲]،
	پیوند دادن نظریه و عمل	[۲۰] [۱۰]، [۲]،
	انتشار غیررسمی دانش انتقالی بین استادان	[۲۹] [۲۵]، [۹]، [۸]، [۵]،
توجه به ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی استادان	حساسیت به مسائل اخلاقی	[۱۴] [۱۲]، [۱۱]، [۵]،
	تواضع و فروتنی	[۲۴] [۱۸]، [۱۲]،
	ادراک صحیح از وظائف شغلی	[۲۶] [۱۸]،
	مشورت و نظرخواهی (توجه به اصول دموکراتیک)	[۲۳] [۲۲]، [۷]،
	اعتماد به نفس	[۲۴] [۱۸]، [۸]،
	خودشناسی	[۲۶] [۲۴]، [۲۳]، [۱۹]، [۱۸]،
تعهد سازمانی و شغلی	مسئولیت‌پذیری	[۱۵] [۹]، [۱]،
	رجحان منافع سازمانی بر فردی	[۲۵] [۲۲]، [۹]،
	به‌روز بودن و تعهد به یادگیری مداوم	[۲۷] [۶]، [۴]، [۱]،
	التزام به قوانین و اهداف دانشگاه	[۲۰] [۱۴]، [۵]،
رهبری تحول‌آفرین	رهبری تغییرات	[۲۸] [۲۳]، [۱۹]، [۱۳]، [۶]، [۱]،
	مدیریت ابتکاری مبتنی بر منابع	[۲۳] [۱۰]، [۱]،
	توجه به فرصت‌های یادگیری پایدار و خلاقانه	[۱۹] [۱۶]، [۱۳]، [۹]، [۱]،
ارزش‌گذاری به یافته‌های پژوهشی و نتایج تحقیقاتی	توجه به حیطه‌های پژوهشی استادان	[۲۴] [۱۰]، [۸]،
	مدنظر قرار دادن جنبه‌های پژوهشی در ارتقای حرفه‌ای و شغلی	[۲۲] [۱۷]، [۱۰]،
	توجه به پژوهانه و حق پژوهش	[۱۷] [۸]،
کیفیت‌بخشی به برنامه‌های پژوهش‌های کاربردی	پروژه محوری در برنامه درسی محیط کار	[۲۶] [۱۵]، [۱۲]،
	توجه به جنبه‌های کاربردی در پژوهش	[۲۷] [۲۶]، [۱۷]، [۴]،
	استمرار در شناسایی نیازهای پژوهشی و اولویت‌های دانشگاه	[۲۹] [۲۰]، [۱۴]،
توجه به روحیه پژوهشی استادان	توانایی فراشناختی	[۲۲] [۱۰]، [۶]،
	کاوشگری	[۱۱] [۹]، [۷]،
	تفکر انتقادی	[۲۶] [۲۲]، [۱۶]، [۱۲]،
مهارت‌های ارتباطی با دیگر استادان		[۳۰] [۲۱]، [۱۵]، [۱۳]، [۳]،

[۳۰] [۲۱]، [۱۴]، [۹]، [۱]،	تعامل با متخصصان حیطه تخصصی فعالیت	شبکه‌سازی درون دانشگاهی استادان
[۲۸] [۱۱]، [۱]،	ارتباط حرفه‌ای با افراد باتجربه (منتورینگ)	
[۲۲] [۱۲]، [۳]،	هدایت و راهنمایی استادان کم‌تجربه (کوچینگ)	
[۲۵] [۲۱]، [۱۵]، [۱۴]، [۱]،	ارتباط با مراکز تخصصی حیطه موضوعی فعالیت استادان	شبکه‌سازی برون دانشگاهی استادان
[۲۷] [۳۰]، [۲۰]، [۱۳]، [۲]،	ارتباط با صنعت و جامعه	
[۲۹] [۲۱]، [۱۰]، [۷]، [۱]،	ایجاد شبکه‌های یادگیری الکترونیک	
[۲۵] [۲۲]، [۲۱]، [۱۴]، [۷]، [۳]،	تعامل با استادان دیگر دانشگاه‌ها و متخصصان حوزه پژوهشی	

در ادامه در شکل شماره ۱ الگوی شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه را نشان می‌دهد؛ همان‌طور که آورده شده، تمام عوامل دارای ارتباط متقابل باهم است. تمام این ابعاد بر یکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آنها غیرخطی است.



شکل شماره ۱. ابعاد و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه

نتیجه‌گیری و بحث

استادان دانشگاه به‌عنوان مهم‌ترین عنصر در بین منابع انسانی سازمانی در آموزش عالی شناخته می‌شوند. در این میان توجه به توسعه حرفه‌ای و روزآمدی آنها از مهم‌ترین اهداف مدیریت منابع انسانی در آموزش عالی است؛ چراکه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم تمامی اهداف آموزش عالی را دربرمی‌گیرد؛ رویکردهای مختلفی برای توسعه حرفه‌ای استادان وجود داشته و مورد توجه است در میان رویکردهای توسعه سازمانی، برنامه درسی محیط کار به‌عنوان رویکردی نوین موردتوجه بسیاری از سازمان‌های بین‌المللی است.

از این رو شناخت شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار استادان به عنوان بستر ساز تحول در توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه مورد توجه پژوهش حاضر بود. همان‌طور که در جدول شماره ۲ به آن اشاره شده است با توجه به فرایند و فرآورده‌های سنتز پژوهی در یک نمای کلی ۵ بُعد راهبردها و برنامه‌های آموزشی، مدیریت دانش، بُعد سازمانی، پژوهش محوری و شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده از مجموعه مؤلفه‌های احصا شده در جدول اول به دست آمد که در ادامه به تشریح آن پرداخته می‌شود:

راهبردهای و برنامه‌های آموزشی: برنامه درسی محیط کار در دانشگاه و برای استادان به طور عمده‌ای بر برنامه‌های آموزشی اعم از رسمی و غیررسمی تأکید دارد؛ لذا توجه به راهبردها و برنامه‌های آموزشی که در این زمینه می‌تواند مورد استفاده و توجه واقع شود بسیار کارآمد است. از جمله راهبردهایی که در پژوهش‌های مختلف مورد استناد و معرفی قرار گرفته بود، خودراهبری بود که بر ابعاد خودتنظیمی و خودمدیریتی برنامه درسی محیط کار اشاره داشت. کوچینگ و متورینگ نیز به عنوان دو راهبرد در زمینه انتقال تجربه بین استادان مد نظر قرار گرفت و از دیگر راهبردهای اشاره شده یادگیری شبکه‌ای و یا مشارکتی بود که به استفاده از خرد جمعی و رشد جمعی در یادگیری و برنامه درسی محیط کار اشاره داشت. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، پرسو و لیال (۲۰۲۲)، اتراپریکاو و همکاران (۲۰۲۱) و هوانگ و وانگ (۲۰۲۱) همسوست. در بخش برنامه‌های برنامه درسی محیط کار، نیازسنجی و توجه به اولویت‌ها و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر از جمله برنامه‌هایی عنوان شدند که می‌توانند با ایجاد تحول سازمانی و شناسایی نیازهای محیط کار به برنامه‌ریزی و ایجاد تحول در این زمینه منجر شوند مؤلفه‌های این بخش با یافته‌های پژوهش یونس، موسایت و برون (۲۰۱۸)، ویلارد (۲۰۱۵) و اندونا (۲۰۱۲) همسوست.

ابعاد مدیریت دانش: برنامه درسی محیط کار در محیط دانشگاهی و برای استادان به استناد پژوهش‌های اشاره شده در جدول اول و مؤلفه‌های آن توجه ویژه‌ای به تشکیل و فرایندهای دانش‌افزایی، تسهیم و اشتراک و همچنین انتقال دانش دارد. باید توجه داشت بیشتر تأکید دانش در برنامه درسی محیط کار بر دانش کاربردی است. مقوله دانش‌افزایی و کسب دانش با مؤلفه‌هایی همچون ایده‌پروری حرفه‌ای، ایجاد ارتباط بین ایده‌ها و موضوعات به ساخت دانش اشاره دارد. مقوله تسهیم دانش با مؤلفه‌های اشتراک منابع یادگیری، تبادل تجارب میان استادان و ساخت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به اشتراک‌گذاری و تبادل تجارب مرتبط می‌پردازد و بخش مهمی از برنامه درسی محیط کار در بحث مدیریت دانش را تشکیل می‌دهد و در انتها انتقال و انتشار دانش از دو جنبه دارای اهمیت است؛ اول از جنبه استفاده از دانش قابل انتقال و کاربردی که عمده استفاده از دانش در برنامه درسی محیط کار به این نوع از دانش مرتبط است و دوم از جنبه انتشار و منتقل کردن آموخته‌ها و دانش کاربردی به محیط‌های دیگر و به خصوص فضای اجرایی دانش است. یافته‌های پژوهش در بخش مدیریت دانش با یافته‌های هوانگ و وانگ (۲۰۲۱)، اریکسون و رینولدز (۲۰۲۰)، کامین، احمد و کارتلگ (۲۰۱۳) و ندونا (۲۰۱۲) ارتباط و قرابت دارد.

بُعد سازمانی: برنامه درسی محیط کار و پژوهش‌های مرتبط با آن در دانشگاه و به‌طور کلی اشاره و تأکید ویژه‌ای بر رعایت مؤلفه‌های سازمانی در برنامه درسی این حوزه دارند. به شکلی که یکی از مؤلفه‌های اصلی پژوهش‌های مرتبط با مباحث تعهد سازمانی و مسئولیت‌پذیری شغلی است. عمده این تأکید نیز به این دلیل است که با پذیرش و نهادینه‌سازی این ویژگی‌ها فرایند خودتوسعه‌ای و گسترش یافته و به عنوان یک رکن سازمانی باعث به وجود آمدن فرهنگ یادگیری در محیط کار می‌شود. مؤلفه‌های این بخش در پژوهش حاضر به سه مقوله توجه به ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی استادان، رهبری تحول‌آفرین و تعهد سازمانی تقسیم شدند. مقوله ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی بر ویژگی‌های شخصیتی همچون مشورت‌خواهی و حساسیت نسبت به مسائل اخلاقی، اعتماد به نفس و خودشناسی اشاره دارد که باعث می‌شود استادان به سمت استفاده مؤثر از برنامه درسی محیط کار سوق پیدا کنند و مقوله تعهد سازمانی و شغلی با مؤلفه‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، التزام به قوانین دانشگاهی و به روز بودن و به روزآوری اطلاعات مورد تأکید دارد. همچنین به رهبری تحول‌آفرین در سازمان توجه شده تا زمینه تحول در آموزش‌های سازمانی و فرایند سازمانی را ایجاد نماید.

یافته‌های پژوهشی در این بخش نیز با یافته‌های چن و همکاران (۲۰۲۱)، هوانگ و وانگ (۲۰۲۱)، اریکسون و رینولدز (۲۰۲۰) و ریتالا و نوکلینن (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

پژوهش محوری: این مقوله در برنامه درسی محیط کار استادان و اعضای هیئت علمی به اهمیت پژوهش و استفاده از مؤلفه‌های پژوهشی به عنوان عوامل مرتبط سازی دانش و مباحث نظری با دنیای بیرونی و برطرف سازی نیازهای اجتماعی اشاره دارد. زیرمجموعه این محور، سه مقوله ارزش گذاری به نتایج پژوهشی، کیفیت بخشی به پژوهش های کاربردی و توجه به روحیه پژوهشی استادان قرار دارد که بر مؤلفه هایی همچون توجه به حیطه های پژوهشی استادان، پروژه و روش های پژوهشی در برنامه درسی محیط کار، توجه به جنبه های کاربردی پژوهش، مد نظر قرار دادن پژوهش ها و طرح های دانشگاهی در برنامه های ارتقای برنامه درسی محیط کار استادان و ویژگی های پژوهشی همچون توانایی فراسناختی و کاوشگری و تفکر انتقادی تأکید دارد. یافته های پژوهش در این بخش با مؤلفه های اشاره شده در پژوهش های ولر و همکاران (۲۰۲۱)، ریتالا و نوکلیمینن (۲۰۲۰)، بارتمن، کیلبرینک و بروجن (۲۰۱۸)، هولسبوس، اورز و کسلز (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

شبکه سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده: از مؤلفه های مهم در برنامه درسی محیط کار استادان، توانایی ایشان در همراه سازی و ایجاد جریان یادگیری به کمک شبکه سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده است. شبکه سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده به توانایی استادان در مهارت های ارتباطی و حرفه ای برای ارتقای دانشی و مهارتی در زمینه های تخصصی است. این محور در برنامه درسی محیط کار به دو مقوله شبکه سازی درون دانشگاهی و برون دانشگاهی استادان تقسیم بندی شد. شبکه سازی درون دانشگاهی استادان به مؤلفه هایی همچون مهارت های ارتباطی با دیگر استادان، تعامل با متخصصان حیطه تخصصی فعالیت، ارتباط حرفه ای با افراد باتجربه (منتورینگ)، هدایت و راهنمایی استادان کم تجربه (کوچینگ) که با پژوهش های انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، پرسو و لیال (۲۰۲۲)، لیم و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد. مقوله شبکه سازی برون دانشگاهی استادان بر مؤلفه هایی همچون ارتباط با مراکز تخصصی حیطه موضوعی فعالیت استادان، ارتباط با صنعت و جامعه، ایجاد شبکه های یادگیری الکترونیک، تعامل با استادان دیگر دانشگاه ها و متخصصان حوزه پژوهشی اشاره دارد. یافته های پژوهش در بخش شبکه سازی برون دانشگاهی انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، موریک و همکاران (۲۰۲۱) و ویلارد (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

استادان یکی از ارکان مهم در نظام آموزش عالی کشور هستند از این رو در این پژوهش بر آن شدیم تا با شناسایی شاخص ها و مؤلفه های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه به عنوان رویکردی برای توسعه حرفه ای گامی هرچند کوچک برای توسعه حرفه ای استادان دانشگاه برداریم. امید است پژوهشگران با استفاده از شاخص های شناسایی شده، به طراحی الگوهای بومی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه بپردازند.

تشکر و قدردانی: مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می باشد؛ از این رو از تمام کسانی که مستقیم و غیرمستقیم در گردآوری اطلاعات ما را یاری کردند، تشکر و قدردانی می کنم.

References

- Abtahi, H., & Tarabian, M. (2009). Examining the realization of higher education goals based on the country's 20-year vision document with the method of hierarchical analysis process. *Research in educational systems*, 4(8), 31-60. DOI: [10.1001.1.23831324.1389.4.8.2.9](https://doi.org/10.1001.1.23831324.1389.4.8.2.9). (Text in Persian).
- Atarà-Piraquive, Á. P., Herrera-Guzmán, C. L., Hernández-Contreras, J. R., Rincón-Pinilla, M. P., Peña-Campagnoli, A., Florez-Lancheros, G., & Cantor-Cutiva, L. C. (2021). Effect of a workplace vocal health promotion program and working conditions on voice functioning of college professors. *Journal of Voice*, 25(15), 25-41. DOI: [10.1016/j.jvoice.2021.05.016](https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2021.05.016)
- Attafar, A., & Bahrami Samani, M. (2008). The amount of use of learning organization components in public and free Islamic universities in Kurdistan. *Iranian Journal of Higher Education*, 2(1), 161-181. <https://ensani.ir/fa/article/33785/>. (Text in Persian).

- Baarmann, L. .. , bbbbrnk, .. , & de BrunnE. (2018). EE T sudnss' nrgggoon of knoeedg nnggd hhhnnshhool-based and workplace-based learning environments in the Netherlands. *Journal of Education and work*, 31(2), 204-217. DOI:[10.1080/13639080.2018.1433821](https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821)
- Belfiore, M. E. (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace. A Resource for Educators*. ABC Canada, 1450 Don Mills Road, Don Mills, Ontario M3B 2X7, Canada.
- Bergen, E. (2020). *Workplace learning Curriculum. Colorado community coll and Occupational Education system*. Denver: IBM.
- Bertelsen, D. A., & Goodboy, A. K. (2010). Curriculum planning: Trends in communication studies, workplace competencies, and current programs at 4-year colleges and universities. *Communication Education*, 58(2), 262-275. DOI:[10.1080/03634520902755458](https://doi.org/10.1080/03634520902755458)
- Chan, C. S. (2021). Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication. *English for Specific Purposes*, 64, 55-71. DOI:[10.1016/j.esp.2021.07.002](https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.002)
- Chen, P., Clark, M., Sharma, M., Troya, Y., Cenzer, I., & Rivera, J. (2021). A longitudinal workplace-based interprofessional curriculum for graduate learners in a geriatrics patient-centered medical home. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 24(5), 100-129. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.10045>
- Cleaver, E., Wills, D., Gormally, S., Grey, D., Johnson, C., & Rippingale, J. (2020). Connecting research and teaching through curricular and pedagogic design. *Developing the Higher Education Curriculum*, 24, 145-159. DOI:[10.2307/j.ctt1xhr542.16](https://doi.org/10.2307/j.ctt1xhr542.16).
- Cockrell, L. (2012). *Comparative analysis study of professional development models impacting student achievement [dissertation]*. US: East Carolina university.
- Droz, P. W., & Jacobs, L. S. (2019). Genre chameleon: Email, professional writing curriculum, and workplace writing expectations. *Technical Communication*, 66(1), 68-92. <https://doi.org/10.1177/23294906221113799>
- Erichsen, K., & Reynolds, J. (2020). Public school accountability, workplace culture, and teacher morale. *Social Science Research*, 85, 102-127. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2019.102347](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102347)
- Estepp, C. M., Roberts, T. G., & Carter, H. (2012). An Experiential Learning Model of Faculty Development to Improve Teaching. *NACTA Journal*, 56, 79-86 . <https://www.researchgate.net/publication/309490884>
- Fathi Vajargah, K. (2015). Discourses governing the curriculum of the work environment in training and improving human resources. *The third national conference on training and development of human resources*. Tehran Milad Tower. (Text in Persian).
- Filliettaz, L., & Billett, S. (2015). *Francophone Perspectives of Learning Through Work: Conceptions, Traditions and Practices*. New York: Springer International Publishing
- Fung, D. (2020). Introducing the Connected Curriculum framework. *Connected Curriculum for Higher Education*, 11(61), 4-19. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qnw8nf.8>
- Ghorbanian M, Ghahramani M, Abolghasemi M. (2021). Identifying the Components of Good Governance in Iranian Higher Education System. *Journal of New thoughts on Education*, 17(1), 53-82. Doi: [10.22051/jontoe.2020.31217.3037](https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31217.3037). (Text in Persian).
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative writing: managing language in the digital age*. Columbia University Press.
- Goller, M., Steffen, B., & Harteis, C. (2019). Becoming a Nurse Aide: An Investigation of an Existing Workplace Curriculum in a Nursing Home. *Vocations and Learning*, 12(1), 67-85. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9209-z>
- Groves, Kevin S. (2019). Examining the impact of succession management practices on organizational performance: A national study of U.S. hospitals. *Health Care Management Review*, 44 (4), 356-365. DOI: [10.1097/HMR.0000000000000176](https://doi.org/10.1097/HMR.0000000000000176)
- uu gss,, , & bbb,,, (2021). Insruoo's' oo rkplece rrrr nng ccvssssnd nrhbbos nnEhloqnnnhghrr learning institutions: Bahir Dar University in focus. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100-106. DOI:[10.1016/j.ssaho.2021.100106](https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100106).
- Hadizadeh, M., Khosravi, A. A., Uzada, A.R., Nowruzzadeh, R. (2020). The role of competency-based curriculum in the employability of graduates of skill systems (case study: University of Applied Sciences). *Educational Management Research Quarterly*, 11(4), 103-128. (Text in Persian). https://jeaq.riau.ac.ir/article_1639.html
- Hallissy, M., Butler, D., Hurley, J., & Marshall, K. (2020). Redesigning Education: Meeting the Challenges of the 21st Century. *Microsoft*, 28, 1-69. DOI:[11.1526/j.ssaho.2020.101117](https://doi.org/10.1526/j.ssaho.2020.101117).
- uu nng, .. , & Wnng, C. (2021). oooos fffccnng ccchrrs' informll oo rkpeeeerrrr nngT The fffccs of shhool mmrca and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103-123. DOI:[10.1016/j.tate.2021.103363](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103363)
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2016). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and learning*, 9, 21-42. DOI:[10.1007/s12186-015-9140-5](https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5)
- Imants, J., & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. *International encyclopedia of education*, 7, 569-574. DOI:[10.1016/B978-0-08-044894-7.00657-6](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00657-6)
- Ingaldi, M., Ulewicz, R., & Klimecka-Tatar, D. (2023). Creation of the university curriculum in the field of Industry 4.0 with the use of modern teaching instruments-Polish case study. *Procedia Computer Science*, 217(46), 660-669. DOI:[10.1016/j.procs.2022.12.262](https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.262)

- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 51(24), 58-67. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001)
- Kamin, Y., Ahmad, A., & Cartledge, D. (2013). Student's Perceptions on the Relevance of a Diploma in an Automotive Curriculum to the Workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(7), 90-96. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.09.157](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.157)
- Khajaei, S., Droodi, H., Moradi, Sh., Hosni, D. (2015). Examining the characteristics of the learning organization in Zanjan University of Medical Sciences from the point of view of managers and employees. *Journal of Education Development in Medical Sciences*, 7(15), 38-38. DOI: [20.1001.1.22519521.1393.7.15.4.5](https://doi.org/20.1001.1.22519521.1393.7.15.4.5). (Text in Persian).
- KHavari, A. (2019). The basic areas of the curriculum in the real work environment. *Skill Education Quarterly*, 7(28), 51-72. Doi: 10.52547/irtvto.7.28.51. (Text in Persian).
- Lim, A., Arora, G., McInerney, B., Vienet, M., Stewart, K., & Galbraith, K. (2020). Evaluation of a new educational workplace-based program for provisionally registered pharmacists in Australia. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(12), 1410-1416. DOI: [10.1016/j.cptl.2020.07.008](https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.07.008)
- Mehmandost Qamsari, Z., Fathi Wajargah, K., Khorasani, A., and Safai Mohad, S. (2018). Identification and validation of effective factors on the establishment of the curriculum planning model of the workplace with an emphasis on the consequences of economic development. *Quarterly Journal of Urban Economics and Management*, 7(25), 63-79. DOI: 20.1001.1.23452870.1397.7.25.5.7. (Text in Persian).
- Motamedi, M., and Mousavi, F. S. (2019). From knowledge management to human resource development with a view to curriculum planning in the workplace. *National Conference on New Approaches to Human Sciences in the 21st Century*, ISC (Text in Persian)
- Mourik, S., Roos, E. J., Goverde, A. J., & Wood, P. L. (2021). The new pan-European post-specialty training curriculum in Paediatric and Adolescent Gynaecology. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 258, 152-156. DOI: [10.1016/j.ejogrb.2020.12.017](https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2020.12.017).
- Mulder, H., Braak, E. T., Chen, H. C., & Cate, O. T. (2019). Addressing the hidden curriculum in the clinical workplace: A practical tool for trainees and faculty. *Medical Teacher*, 41(1), 36-43. DOI: [10.1080/0142159X.2018.1436760](https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1436760)
- Nash, A. (1993). *Curriculum Models for Workplace Education*. Boston.
- Nduna, N. J. (2012). The relevance of workplace learning in guiding student and curriculum development. *South African Journal of Higher Education*, 26(2), 232-248. DOI: <https://doi.org/10.20853/26-2-169>.
- ONTAS, T., EGUZ, S., & YILDIRIM, E. (2020). Reflections of Political Education on Primary Education Classes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 25-48. DOI: <https://doi.org/10.15345/ijoes.2020.02>.
- Patidar, N., Gupta, S., Azbik, G., & Weech-Maldonado, R. (2016). Succession planning and financial performance: Does competition matter?. *Journal of Healthcare Management*, 61(3), 215-227. DOI: [10.1097/00115514-201605000-00009](https://doi.org/10.1097/00115514-201605000-00009).
- Perusso, A., & Leal, R. (2022). The contribution of execution and workplace interaction to problem-based learning. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 112-116. DOI: [10.1016/j.ijme.2021.100596](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100596)
- Ponnan, R., & Ambalavanan, B. (2014). Innovations to Broadcasting Curriculum to meet Workplace expectations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 160-169. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1410>.
- Rahimi Kincha, D., Abbaspour, A; Taheri, M., Zarei Zawarki, I., and Khorsandi Taskoh, A. (2022). Professional development challenges of Allameh Tabatabai University faculty members in online teaching. *Education Technology Quarterly*, 15(3), 479-490. <https://doi.org/10.22061/jte.2019.5128.2181>. (Text in Persian).
- Redmon, K.D. (2012). *Effectiveness of faculty development programs from the perceptions of faculty member at the selected Illinois community colleges [dissertation]*. Illinois: Illinois State University.
- Rnn,,,,, .. , & oo knnnnnn, .. (2020). oo aaoooll dduaaooa and rrrr nrrs' expr nrrred oo rkpeeeeuurruuuu. *Vocations and Learning*, 13(1), 113-130. DOI: [10.1007/s12186-019-09229-w](https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w).
- Ritter, B. A., Small, E. E., Mortimer, J. W., & Doll, J. L. (2018). Designing management curriculum for workplace raadrnss: vvv ooqnrng suudnss' soft skssss *Journal of Management Education*, 42(1), 80-103. <https://doi.org/10.1177/1052562917703679>
- Saadat Talab, A., Fathi Vajargah, K., Farastkhah, M., Khorasani, A. (2014). Examining the barriers to education and improvement of faculty members in public universities in Tehran (qualitative study). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(6), 56-29. https://jresearch.sanjesh.org/article_14857.html. (Text in Persian).
- Sharifi Bello Zahra, Fathi Vajargah, Korosh, Safai Mohd Saeed, Iraqih Alireza. (2023). Identifying the dimensions and components of the work environment curriculum in business organizations (case study: Ports and Maritime Organization). *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resource*, 10(36), 80-105. Doi: [20.1001.1.24233277.1402.10.36.4.2](https://doi.org/20.1001.1.24233277.1402.10.36.4.2). (Text in Persian).
- Simon, M., Kattelman, K., Mathews, A., Franzen-Castle, L., Greene, G., White, A. A., & Tanya, M. (2016). *Developing a Tool to Measure Workplace and University Wellness and Obesity-Prevention Policies, Opportunities*. Initiatives and Notable Topics: The POINTS Audit.

- Ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H., & van der Schaaf, M. (2015). Curriculum development for the workplace using entrustable professional activities (EPAs): AMEE guide no. 99. *Medical teacher*, 37(11), 983-1002. DOI: [10.3109/0142159X.2015.1060308](https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1060308).
- Tran, H. N., Nguyen, C. D., Nguyen, G. V., Ho, T. N., Bui, Q. T. T., & Hoang, N. H. (2022). Workplace conditions rraadd by pnrppss for thrrr ccchrrs' profsssoall devooqmmnt nn nnnnmn. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 238-257. DOI: [10.1080/13603124.2019.1708472](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708472).
- UNESCO (2023). Concept note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on leadership and education. Global Education Monitoring Report Team, 4(1), 1-10. Doi.org/10.54676/SUOE3951.
- Veillard, L. (2015). University-corporate partnerships for designing workplace curriculum: Alternance training course in tertiary education. *Francophone perspectives of learning through work: Conceptions, traditions and practices*, 7, 257-278. DOI: [10.1007/978-3-319-18669-6_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_13).
- Weller, J. M., Coomber, T., Chen, Y., & Castanelli, D. J. (2021). Key dimensions of innovations in workplace-based assessment for postgraduate medical education: a scoping review. *British Journal of Anaesthesia*, 127(5), 689-703. <https://doi.org/10.1016/j.bja.2021.06.038>
- Yunus, W. M. A. W. M., Musiat, P., & Brown, J. S. (2018). Systematic review of universal and targeted workplace interventions for depression. *Occupational and environmental medicine*, 75(1), 66-75. DOI: [10.1136/oemed-2017-104532](https://doi.org/10.1136/oemed-2017-104532)
- Zhang, G., & Fan, L. (2020). Research on the Effectiveness of Outcome-Based Education in the Workplace Communication Curriculum of Undergraduates. In *2019 3rd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2019)* (pp. 246-249). Atlantis Press. DOI: [10.2991/assehr.k.191221.058](https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.058)



Tss ariice ss an een-access ariicle sssrttt ed eeer eee rrrss add ctttt tttt ff eee Creatiie Cmnnoss rrrr biii NNNccmrrr clll .. 0 lrrr aaiaaal (CC BY-CC-DD ..)) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی