

مقاله پژوهشی

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

مهشید سردارآبادی^۱، حسین مومنی مهموثی^{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: mohsennaghizadeh85@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 سنتز پژوهی 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، سنتز پژوهی.

استناد به این مقاله:

سردارآبادی، مهشید؛ مومنی مهموثی، حسین؛ زنگویی، اسدالله؛ عجم، علی اکبر. (۱۴۰۳). شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار استادان دانشگاه: رویکردی در راستای توسعه حرفه‌ای. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱۸-۱۰۳ (۴): ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2023.43803.3786

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 از جمله 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 حسینی، ۱۳۹۳، ص. ۳۵). لذا لزوم توجه و توانمندسازی نیروی انسانی و بالأخص عوامل آموزشی آن، یعنی اعضای هیئت علمی بیش‌ازپیش اهمیت دارد (عظافرد 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:

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

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر سنتزپژوهی^۱ است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتزپژوهی در برخی از موارد به‌عنوان 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 به‌دست 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 به‌منظور 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 به‌طور مستقلانه انجام گرفت، در راستای اطمینان از استحکام یافته‌ها، تم به‌دست آمده در اختیار ۴ نفر از متخصصان (عضو هیئت علمی دانشگاه) قرار گرفت و پس از اصلاحات، مؤلفه‌های برنامه‌دستی 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 به‌خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند (خواج‌های، 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 این رو 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 این رو 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، Normagas، Magiram، 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، Science Direct، Scientific Information Database، ProQuest، Springlink، Taylor & Francis، Worldscientific، Google Scholar و Eric، Wiley 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 این رو 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 برنامه‌دستی 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 این رو چهارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است.

- ۱- برنامه‌دستی محیط کار: بنابراین برنامه‌دستی 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- برنامه‌دستی: برنامه‌دستی 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 (کوکول، ۲۰۱۲).

یافته‌های پژوهش

در این بخش با توجه به الگوی شش مرحله‌روبرتس 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 برنامه‌دستی محیط کار برای استادان از طریق فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این رو با توجه به فرایند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا در جدول شماره ۱ اقدام به شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های کلیدی برنامه‌دستی 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 ریناردا ^{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 نوکلینان ^{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. Ingaldi

2. Perusso & Leal

3. Huang & Wang

4. Chan

5. Chen

6. Atará Piraquive

7. Mourik

8. Weller

9. Huang & Wang

10. Gugssa & Kabeta

11. Erichsen & Reynolds

12. Rintala & Nokelainen

پژوهش محوری، راهنمایی و هدایت مستمر استادان، یاددهی، یادگیری غیرخطی و منعطف، ارتباط دانشگاه و جامعه، سازمان‌دهی و ساختاربخشی به فرصت‌های یادگیری	۲۰۲۰	لیم ^۱ و همکاران	۱۳
توجه به رشد و بالندگی حرفه‌ای، ارتباطات علمی، تأکید بر اخلاق حرفه‌ای، آزادی علمی، ایجاد کار راهه حرفه‌ای، توازن و تناسب در برنامه‌ی درسی محیط کار، شناسایی اولویت‌های حرفه‌ای دانشگاه	۲۰۱۹	دورز و جاکوبس ^۲	۱۴
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	۲۰۱۹	ژانگ و فان ^۳	۱۵
توجه به یادگیری موقعیتی، تعامل‌گرایی، توجه به توالی و تداوم برنامه‌های یادگیری، آگاهی محیطی، هدف‌گذاری، تعیین راهبردهای یادگیری در دانشگاه، نقد و انتقاد علمی	۲۰۱۸	ریتز ^۴ و همکاران	۱۶
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 برنامه‌ی درسی محیط کار، ایجاد مشوق‌های سازمانی در برنامه‌های دانشگاه	۲۰۱۸	بارتمان ^۵ و همکاران	۱۷
شخصیت حرفه‌ای و یادگیرنده، اعتمادبه‌نفس، انگیزه یادگیری، سبک یادگیری، ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری متناسب با محیط کار	۲۰۱۸	یونیوس ^۶ و همکاران	۱۸
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،	۲۰۱۸	ریتز ^۷ و همکاران	۱۹
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	۲۰۱۶	هولسبوس ^۸	۲۰
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	۲۰۱۶	سیمون ^۹ و همکاران	۲۱
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،	۲۰۱۶	هولسبوس ^{۱۰} و همکاران	۲۲
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	۲۰۱۵	تنکات ^{۱۱} و همکاران	۲۳
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	۲۰۱۵	جیو ^{۱۲} و همکاران	۲۴
تداوم و توالی محتوای برنامه‌ی 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	۲۰۱۵	ویلارد ^{۱۳}	۲۵
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	۲۰۱۴	پولان و آمبالاوان ^{۱۴}	۲۶

1. Lim
2. Droz & Jacobs
3. Zhang & Fan
4. Ritter
5. Baartman
6. Yunus
7. Ritter
8. Hulsbos
9. Simon
10. Hulsbos
11. Ten Cate
12. Ju
13. Veillard
14. Ponnar & Ambalavanan

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 وان ون ^۳	۲۹
تصمیم‌گیری مشارکتی، توجه به یادگیری مادام‌العمر، ایجاد کاراره حرفه‌ای برای استادان، تداوم تعامل با محیط‌های علمی و دانشگاهی	۲۰۱۰	برتسنی و گودبوی ^۴	۳۰

مرحله ششم: ارائه یافته‌ها (ستز 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 قرارداد 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

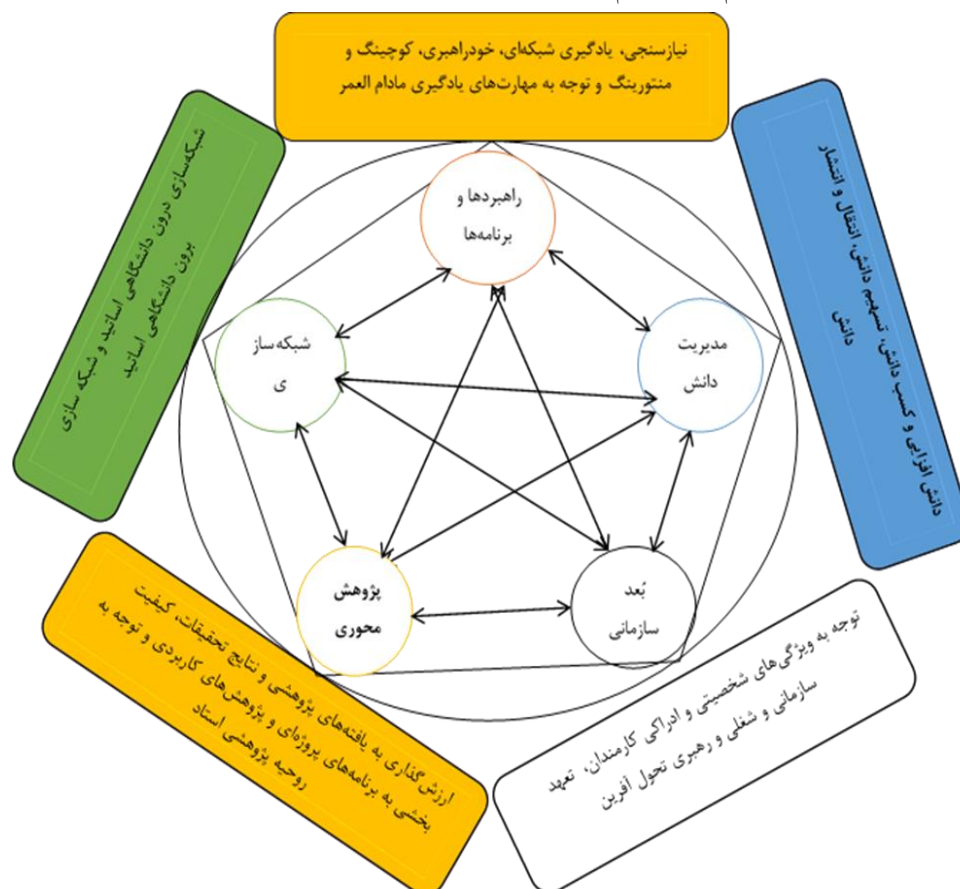
کد مقالات	کد باز	کد محوری	کد منتخب
[۱]، [۳۰]، [۴]	توجه به نیازهای جامعه	نیازسنجی	راهبردها و برنامه‌های آموزشی
[۲۳] [۱۲]، [۸]، [۳]، [۱]،	توجه به علایق استادان		
[۲۳] [۱۹]، [۴]، [۳]،	توجه به اولویت‌های دانشگاهی		
[۲۳] [۱۷]، [۱۰]، [۷]،	توجه به نیازهای فناورانه	یادگیری شبکه‌ای	
[۲۵] [۲۳]، [۲۰]، [۹]، [۴]،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

1. Kamin
2. Nduna
3. Imants & van Veen
4. Bertelsen & Goodboy

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

[۳۰]. [۲۱]. [۱۴]. [۹]. [۱].	تعامل با متخصصان حیطة 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 حیطة 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 مورد توجه بسیاری از سازمان‌های بین‌المللی است.

از این رو شناخت شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌دستی محیط کار استادان به‌عنوان بسترساز 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 به‌دست آمد که در ادامه به تشریح آن پرداخته می‌شود:

راهبردهای و برنامه‌های آموزشی: برنامه‌دستی محیط کار در دانشگاه و برای استادان به‌طور عمده‌ای بر برنامه‌های آموزشی اعم از رسمی و غیررسمی تأکید دارد؛ لذا توجه به راهبردها و برنامه‌های آموزشی که در این زمینه می‌تواند مورداستفاده 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 برنامه‌دستی محیط کار اشاره داشت. کوچینگ و متورینگ نیز به‌عنوان دو راهبرد در زمینه انتقال تجربه بین استادان مد نظر قرار گرفت و از دیگر راهبردهای اشاره‌شده یادگیری شبکه‌ای و یا مشارکتی بود که به استفاده از خرد جمعی و رشد جمعی در یادگیری و برنامه‌دستی 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 برنامه‌دستی 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: برنامه‌دستی محیط کار در محیط دانشگاهی و برای استادان به استناد پژوهش‌های اشاره‌شده 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 برنامه‌دستی 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 برنامه‌دستی 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 قابل‌انتقال و کاربردی که عمده استفاده از دانش در برنامه‌دستی 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 به‌خصوص 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: برنامه‌دستی محیط کار و پژوهش‌های مرتبط با آن در دانشگاه و به‌طور کلی اشاره و تأکید ویژه‌ای بر رعایت مؤلفه‌های سازمانی در برنامه‌دستی 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 به‌عنوان یک رکن سازمانی باعث به‌وجود 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 برنامه‌دستی محیط کار سوق پیدا کنند و مقوله تعهد سازمانی و شغلی با مؤلفه‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، التزام به قوانین دانشگاهی و به‌روز بودن و به‌روزرسانی 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 به‌عنوان عوامل مرتبط سازی دانش و مباحث نظری با دنیای بیرونی و برطرف‌سازی نیازهای اجتماعی اشاره دارد. زیرمجموعه این محور، سه مقوله ارزش‌گذاری به نتایج پژوهشی، کیفیت‌بخشی به پژوهش‌های کاربردی و توجه به روحیه پژوهشی استادان قرار دارد که بر مؤلفه‌هایی همچون توجه به حیطه‌های پژوهشی استادان، پروژه و روش‌های پژوهشی در برنامه درسی محیط کار، توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش، مد نظر قرار دادن پژوهش‌ها و طرح‌های دانشگاهی در برنامه‌های ارتقای برنامه درسی محیط کار استادان و ویژگی‌های پژوهشی همچون توانایی فراساختی و کاوشگری و تفکر انتقادی تأکید دارد. یافته‌های پژوهش در این بخش با مؤلفه‌های اشاره‌شده در پژوهش‌های ولر و همکاران (۲۰۲۱)، ریتالا و نوکلینن (۲۰۲۰)، بارتمن، کیلبرینک و بروجن (۲۰۱۸)، هولسبوس، اورز و کسلس (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده: از مؤلفه‌های مهم در برنامه درسی محیط کار استادان، توانایی ایشان در همراه‌سازی و ایجاد جریان یادگیری به کمک شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده است. شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده به توانایی استادان در مهارت‌های ارتباطی و حرفه‌ای برای ارتقای دانشی و مهارتی در زمینه‌های تخصصی است. این محور در برنامه درسی محیط کار به دو مقوله شبکه‌سازی درون دانشگاهی و برون دانشگاهی استادان تقسیم‌بندی شد. شبکه‌سازی درون دانشگاهی استادان به مؤلفه‌هایی همچون مهارت‌های ارتباطی با دیگر استادان، تعامل با متخصصان حیطه تخصصی فعالیت، ارتباط حرفه‌ای با افراد باتجربه (منتورینگ)، هدایت و راهنمایی استادان کم‌تجربه (کوچینگ) که با پژوهش‌های انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، پرسو و لیل (۲۰۲۲)، لیم و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد. مقوله شبکه‌سازی برون دانشگاهی استادان بر مؤلفه‌هایی همچون ارتباط با مراکز تخصصی حیطه موضوعی فعالیت استادان، ارتباط با صنعت و جامعه، ایجاد شبکه‌های یادگیری الکترونیک، تعامل با استادان دیگر دانشگاه‌ها و متخصصان حوزه پژوهشی اشاره دارد. یافته‌های پژوهش در بخش شبکه‌سازی 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 شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه به‌عنوان رویکردی برای توسعه حرفه‌ای گامی هرچند کوچک برای توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه برداریم. امید است پژوهشگران با استفاده از شاخص‌های شناسایی‌شده، به طراحی الگوهای بومی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه بردارند.

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

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).
- Atar-Piraquive, . P., Herrera-Guzmán, C. L., Hernández-Contreras, J. R., Rincn-Pinilla, M. P., Pena-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).

- Baartman, L. K., Kilbrink, N., & de Bruijn, E. (2018). VET students' integration of knowledge engaged with in school-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.
- Berngen, 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)
- Estep, 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.000000000000176](https://doi.org/10.1097/HMR.000000000000176)
- Gugssa, M. A., & Kabeta, G. G. (2021). Instructors' workplace learning activities and inhibitors in Ethiopian higher 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).
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate 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 Vajargah, 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.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Vocational education and learners' experienced workplace curriculum. *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 readiness: Developing students' soft skills. *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 created by principals for their teachers' professional development in Vietnam. *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)

