

الگوی دروندادها، فرآیند و بروندادهای نظامات آموزش و توسعه رهبری

سید مجتبی هاشمیان^{۱*}

چکیده

سیستم‌های آموزش و توسعه رهبری، دارای نقش قابل توجهی در بالندگی سیستم‌های سازمانی هستند. لذا طراحی مدل‌هایی که به شکل دقیق و پیچیده‌تری، نظامات را فرموله و تدوین نمایند مفید به نظر می‌رسد. این پژوهش، به دنبال تدوین مدل مفهومی پیشنهادی جهت برنامه‌های آموزش و توسعه در مراکز توسعه‌ی رهبری برای فرماندهان و مدیران سازمان‌های دولتی و نظامی است. با کاربرد رویکرد کیفی، روش پدیدارشناسی و تحلیل محتوای ۲۰ مصاحبه با خبرگان سازمانی و دانشگاهی، پژوهش به‌انجام رسید. یافته‌های پژوهش مدلی را نشان داد که دارای اجزای درونداد، فرآیند و برونداد سیستم آموزش و توسعه بوده و بخش فرآیندی نیز شامل ارکان "نیازسنجی و طراحی"، "اجرا" و "ارزشیابی اثربخشی" را شامل می‌شده است. مولفه‌های مرتبط با هر بخش شناسایی شده و نهایتاً در قالب یک مدل صورت بندی شده است. به صورت کلی نتایج این پژوهش می‌تواند در بروزرسانی مدل‌های عملیاتی نظامات آموزش و تربیت فرماندهان و مدیران مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: توسعه، آموزش، آموزش ضمن خدمت، مراکز آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران.

۱. استادیار گروه مدیریت، واحد ورامین-پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران. (نویسنده مسئول). رایانامه:

مقدمه

نظر به پویایی‌ها و پیچیدگی‌های روزافزون محیط‌های کاری، بروز رسانی دانش، مهارت و نگرش‌های کارکنان و در یک کلام شایستگی‌ها یا همان صلاحیت‌های ایشان و به‌خصوص افرادی که دارای جایگاه‌های رهبری در سازمان‌ها و موسسات دولتی و خصوصی هستند بیش از پیش احساس می‌شود. بدون ارتقای شایستگی‌ها و صلاحیت‌های کارکنان و از جمله مدیران و فرماندهان، در دنیایی که پیچیدگی و پویایی روزافزونی را تجربه می‌کند، شاهد عدم توانایی ایشان در مواجهه با مسائل و بحران‌های کاری و پیرامونی خواهیم بود (گلشاهی و رستمی، ۱۴۰۴؛ بیوک و همکاران، ۱۴۰۴). مقوله یادگیری همه عمری^۱ از همین روست که در دنیای امروز جای بسیار بیش‌تری را برای خود باز نموده است و توجه شایانی را از آن خود نموده است. از همین روست که سازمان‌های دولتی و خصوصی، نسبت به گذشته سرمایه‌گذاری‌های بیش‌تری را برای امور آموزش و توسعه مدیران خود مصروف کرده و حتی بعضاً اقدام به دایر کردن مراکز تخصصی آموزش و توسعه رهبری نموده‌اند. در چنین زمینه‌ای که شاهد توجه روز افزون به مقوله توسعه رهبری و آموزش فرماندهان و مدیران در جهان هستیم، توسعه مدل‌هایی که به صورتی کلی و یکپارچه اقدام به صورت بندی مدل‌های آموزش و توسعه می‌نمایند ضروری به نظر می‌رسد. این مدل‌ها می‌تواند با نگاه و رویکردی کلان، یکپارچه‌نگر و جامع، مولفه‌های مختلف مدل‌های آموزش و توسعه را شناسایی نموده و امکان تعریف تدابیر و ضرورت‌های مربوط به هر مولفه را برای بهبود این سیستم‌ها فراهم سازد.

ضرورت و اهمیت انجام تحقیق

برنامه‌های آموزش و توسعه که مشخصاً با هدف توسعه‌ی شایستگی‌های کارکنان از طریق فرصت‌آفرینی برای یادگیری ایشان جهت ایجاد تناسب میان شایستگی‌هایشان با مطالبات شغلی حال و آینده و الزامات متغیر محیط داخلی و بیرونی سازمان بکارگیری می‌شوند می‌توانند بسیار مفید باشند و هم بر روی عملکرد شغلی فرد و نهایتاً عملکرد سازمانی و احساس بهزیستی کارکنان به‌شکل مثبت موثر باشند. به خصوص موضوع آموزش و توسعه شایستگی‌های رهبری که در پژوهش‌های مختلفی مورد توجه ویژه بوده است (به طور مثال: دوگلاز و همکاران، ۲۰۲۲؛ دی سیلوا و همکاران، ۲۰۲۰ و کایسر، براتر و لیندسای، ۲۰۱۹ به نقل از رضایی و همکاران،

۱۴۰۲: ۷۶). لذا ضرورت حفظ و ارتقای شایستگی ها و توانمندی‌های نیروهای دولتی و از جمله نظامی نیز قابل کتمان نیست (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۸۴). کما اینکه رهبر معظم انقلاب اسلامی به صراحت در رابطه با فراهم سازی امکان رشد و برجستگی عناصر خوب در میان نیروهای نظامی تاکید فرموده‌اند (رهبر معظم انقلاب اسلامی، ۱۳۸۹) که ضرورت توجه به نظامات آموزش و توسعه را برای این جامعه هدف بیان می‌سازد.

اگر فرآیند توسعه‌ی منابع انسانی را با نگاهی سیستمی و فرآیندی مشتمل بر ارکان نیازسنجی و طراحی، اجرایی سازی و ارزشیابی (ورنر و دسیمون^۱، ۲۰۱۲: ۲۷) بدانیم و یا به صورتی کلی تر آن را شامل درونداد و برونداد سیستمی (توسط کافمن و هرمن، ۱۳۷۴ به نقل از باقری هشی و حامدی سنجانی، ۱۴۰۱: ۵) نیز بدانیم، مشخصا کمتر چارچوبی را با این جزئیات و به‌صورتی جامع و یکپارچه‌نگر مختص سیستم‌های آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران سازمان‌های دولتی و نظامی می‌توان یافت، که در سطح آکادمیک و پیشینه پژوهشی کار شده و متناسب با اقتضانات و الزامات این سازمان‌ها باشد؛ و این در حالی است که این نکته توسط صاحب نظران امر، تصریح شده است که صحبت از نسخه‌ی استاندارد و جهان شمول، برای تعریف برنامه‌های آموزش و توسعه بی‌معناست و هر سازمانی می‌بایست به صورت یگانه و با نگاهی متکی بر زمینه‌ی خاص خود و مبتنی بر تفکر اقتضائی نگر، نسبت به طراحی و تدوین نظام آموزش و توسعه‌ی مدیران خود مبادرت ورزد (ابطحی، ۱۳۸۳: ۴۶).

هرچند در رابطه با عناصر خاصی که می‌تواند در نظام کلی آموزش و توسعه‌ی کارکنان مجموعه‌های دولتی و نظامی مورد استفاده قرار گیرد پژوهش‌هایی پیش از این صورت گرفته بود. با این حال پژوهش‌های سابق بر این یا عمدتا بر جنبه‌های محتوایی بخش‌هایی از این نظام مثل مولفه‌های شایستگی نقش کارکنان و مدیران تکیه داشته‌اند و لذا جنبه‌های مرتبط با طراحی چارچوب کلان این نظام را که بخش‌های مختلف آن را با نگاهی سیستمی مورد تعریف قرار دهد، کمتر مورد توجه قرار گرفته بوده است (به طور مثال: سلیمی بازنشینی و همکاران، ۱۴۰۱؛ ستایش و همکاران، ۱۳۹۹؛ خطیب زاده و همکاران، ۱۳۹۸ و نقوی، واعظی، قربانی زاده و افکنانه، ۱۳۹۶). معدود پژوهش‌هایی نیز که در جامعه خاص این پژوهش و مرتبط با برنامه‌های توسعه و تعالی صورت پذیرفته است (به طور مثال: محمدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ندایی، ۱۳۹۳؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۰ و فرهی و همکاران، ۱۳۹۰) مولفه‌های محتوایی و بایسته‌های آن را با جزئیات

در نظامات آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران تبیین نکرده‌اند. لذا هدف پژوهش با توجه به نقصانی که از این نظر وجود دارد این خواهد بود که نسبت به تدوین مدل نظام مند و فرآیندی برنامه‌های آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران اقدام کند.

سوالات تحقیق

پرسش اصلی:

بایسته‌های مدل نظام‌وار و فرآیندی برنامه‌های آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران در مراکز آموزش و توسعه فرماندهان و مدیران ج.ا.ا. شامل چه مواردی می‌شود؟
هم‌چنین پرسش‌های فرعی به شرح ذیل هستند:

بایسته‌های برنامه‌های آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران در مراکز آموزش و توسعه فرماندهان و مدیران ج.ا.ا. در بعد دروندادهای سیستم، فرآیندها و بروندادهای سیستم شامل چه مواردی می‌شود؟

مبانی نظری

در این قسمت مفاهیم پایه‌ای مورد استفاده در تحقیق از قبیل بهسازی و توسعه، آموزش و آموزش ضمن خدمت و نظریه فرآیندی نظام آموزش ضمن خدمت توضیح داده می‌شوند.

بهسازی و توسعه

از نظر لی (۱۹۹۷) بهسازی فرایند طبیعی رشد حرفه‌ای است که در آن کارکنان به تدریج، اعتمادبه نفس، رسیدن به دیدگاه‌های تازه، افزایش در دانش، کشف روش‌های جدید و ایفای روش‌های تازه را برعهده می‌گیرند. لی، بهسازی کارکنان را منوط به دانش، تجربه و شخصیت شاغل، زمینه محیط کار و تماس‌های حرفه‌ای و بحث‌های بیرون از محیط کار می‌داند. وی همچنین بهسازی کارکنان را نتیجه سه عامل می‌داند؛ عامل اول، عامل فردی است که برآیند فراگیری مداوم شخصی است، عامل دوم، عامل نهادی است که بازتاب تعاملات در محیط کار بین کارکنان و موضوع کار است و عامل سوم، عامل مدیریتی است که مسئولیت برنامه ریزی و اجرای فعالیتهای بهسازی کارکنان را برعهده دارد (به نقل از مقدسی و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۴).

هدف نهایی بهسازی منابع انسانی تضمین بقا و ارتقای (حفظ و توسعه) سازمان از طرق زیر است: توسعه مهارتها و توانایی‌های انجام کار و درک دانش و اطلاعات موردنیاز توسط نیروی

انسانی برای پیشرفت در تولید، توسعه دانش، مهارت‌ها (ادراکی، انسانی و فنی) و نگرش‌های لازم برای موفقیت و بهبود عملکرد، شناسایی و پرورش استعدادها و نهفته کارکنان، به روزکردن اطلاعات و مهارت‌های کارکنان، آشناساختن کارکنان با اهداف و موقعیت سازمان و جایگاه خویش، افزایش اثربخشی و کارایی نیروی انسانی، افزایش قابلیت انعطاف پذیری کارکنان، کاهش نیاز به نظارت نزدیک بر کارکنان، افزایش رضایت شغلی، کاهش سوانح کاری، فراهم آوردن زمینه ترفیع شغلی و انگیزش کارکنان (بیگدلی و همکاران، ۱۳۹۷: ۷۸).

بهسازی بر رشد تمرکز دارد و با دانش و مهارت‌ها و نگرش‌هایی که افراد برای ارتقا به شغل آتی یا تغییر شغل فعلی خود با مسئولیتهای بیشتر و بالاتر نیاز دارند، ارتباط دارد. آموزش و بهسازی هم با تغییر رفتار فرد و هم با تغییر عملکرد شغلی وی در ارتباط است. هدف از آموزش، اصلاح و بهبود سریع عملکرد شغلی است و هدف از بهسازی، آماده ساختن فرد برای مسئولیتهای شغلی آینده از طریق دستیابی به تجربه، دانش، مهارت‌ها و نگرشها است (برناردین^۱، ۲۰۱۳: ۱۲۴). بهسازی منابع انسانی اقدامی راهبردی است که در سطح فردی باعث ارتقای کیفیت شغلی و در سطح سازمانی عامل تعالی سازمان میشود. بر این اساس آموزش و بهسازی منابع انسانی زیربنایی‌ترین اقدامی است که تحول را در سازمانها پایه‌ریزی می‌کند (سرشار و سمیعی، ۱۳۹۸: ۱۷۹).

آموزش و آموزش ضمن خدمت

در ادبیات رشته‌ی مدیریت، آموزش عبارت از بالابردن سطح دانش و تخصص به منظور ایفای وظایف محوله در سطحی مطلوب جهت آمادگی برای قبول مسئولیت‌های بیشتر و سنگین‌تر است (داد، ۱۳۷۱: ۳۶). هم‌چنین آموزش عبارت از فرآیند رسیدن فرد به سطحی از شایستگی تعریف شده است (تورینگتون و ویتمن^۲، ۱۹۸۹: ۶۵). انواع آموزش را می‌توان از حیث زمان وقوع، ارتباط با شغل و مرتبه‌ی سازمانی به دسته‌های متفاوتی تقسیم کرد. یکی از این سنخ‌شناسی‌ها برحسب زمان وقوع است که به دو دسته زیر تقسیم می‌شود: آموزش قبل از خدمت که این نوع آموزش، از رایج‌ترین انواع آموزش‌ها می‌باشد و در موقعی انجام می‌شود که سازمان

1 Bernardin

2 Torrington & Weightman

اقدام به استخدام عده‌ای کارکنان جدید می‌نماید که ممکن است آموزش کوتاه‌مدت یا بلندمدت باشد و آموزش ضمن خدمت که این نوع آموزش برای بالا بردن سطح دانش و معلومات شغلی و تخصصی کارکنان سازمان که دارای چند سال سابقه خدمت هستند، انجام می‌شود. این امر باعث به کارگیری استعدادهای نهفته در کارکنان خواهد شد (مرشدی، ۱۳۹۲: ۲۵).

آموزش ضمن خدمت، نوعی آموزشی سازمان یافته در محیط کار است که با هدف بهبود نظام‌مند و مستمر دانش، مهارت‌ها و افزایش کارایی کارکنان و افزایش سازگاری آن‌ها با محیط کار و پیشرفت‌های این محیط ارائه می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷: ۲۴). از جنبه سازمانی، آموزش ضمن خدمت به آن دسته از آموزش‌هایی گفته می‌شود که کارکنان پس از استخدام باید دریافت کند تا بتواند وظایف و مسئولیت‌های محوله را به بهترین شکل انجام دهند (جانجو، سرور و احمد، ۲۰۱۸: ۵۴). این آموزش‌ها، تسهیل‌کننده فراگیری دانش و علوم جدید، مهارت‌ها و توانایی‌هایی هستند که برای بهبود عملکرد کارکنان مورد نیاز هستند (سانگ و چوی^۲، ۲۰۱۴: ۴۰۵) اکتون و گولدن^۳ (۲۰۰۳: ۱۳۱) آموزش ضمن خدمت را مبنایی مناسب در توسعه شایستگی‌های سازمان میدانند و معتقدند این نوع آموزش‌ها با ایجاد شایستگی در سه سطح دانشی، مهارتی و نیز کاربردی در کارکنان، آموزش‌های حرفه‌ای را گسترش می‌دهند. مت نور و مهداود^۴ (۲۰۱۱: ۲۴۵) معتقدند که باید از آموزش ضمن خدمت درون سازمانی و بیرون از سازمان به عنوان فعالیتی اساسی جهت تسهیل و به کارگیری دانش کمک گرفت. ولادا و کاتانو^۵ آموزش ضمن خدمت را به عنوان فرآیند به کار بستن دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و سایر ویژگی‌های کسب شده طی برنامه آموزش در محیط کار تعریف می‌کنند. در ارتباط با آموزش ضمن خدمت سلتر و همکاران^۶ (۲۰۱۵: ۷۰) بر این واقعیت تأکید دارد که کارکنان نباید صرفاً به انجام رفتار مناسب حین دوره آموزش بسنده

1 Junejo, Sarwar & Ahmed

2 Sung & Choi

3 Acton & Golden

4 Mat Nor and Mohd Daud

5 Velada & Caetano

6 Selter, Grusel, Reinold, Trempler

کنند، بلکه میبایست رفتار صحیح را پس از آموزش و در محیط کار نیز اجرا نمایند. نویسندگان دیگری نیز برنامه آموزشی جامع را مستلزم وجود یک نظام آموزش ضمن خدمت می دانند زیرا ویژگی بارز این نوع آموزش این است که در ارتباط با شرایط واقعی کار قرار می گیرد (رمضانی لیمائی و همکاران، ۱۳۹۹: ۶۸).

نظریه فرآیندی نظام آموزش ضمن خدمت

نظام آموزش در ادبیات برنامه های توسعه و آموزش سازمانی عمدتاً متشکل از ساختاری سه یا چهار مرحله ای است که شامل ارزیابی، طراحی، اجرا و ارزشیابی می باشد. در گام ارزیابی^۱ نسبت به احصاء نیازهای آموزشی و اولویت بندی آن ها برای طراحی برنامه های آموزشی اقدام می گردد. در گام طراحی^۲، تعیین اهداف آموزشی خرد، توسعه ی طرح دوره و طرح درس، انتخاب، توسعه و اکتساب منابع و متریاال های متنوع آموزشی، انتخاب آموزش دهنده یا رهبر آموزشی، انتخاب متدها و تکنیک های آموزشی و زمانبندی برنامه یا مداخله مد نظر می باشد. در گام اجرایی^۳ و عملیاتی سازی نسبت به پیاده سازی برنامه های آموزشی اقدام شده و نهایتاً در گام پایانی فرآیند، نسبت به ارزشیابی^۴ دوره و برنامه اقدام می شود. این بخش بدین صورت پی گرفته می شود که معیارهای ارزشیابی و طرح ارزشیابی انتخاب و طراحی می شوند، برنامه ی ارزشیابی پیاده سازی شده و نهایتاً نسبت به تفسیر نتایج ماخوذ از یافته ها اقدام می گردد (ورنر و دسیمون، ۲۰۱۲: ۲۶). برخی از پژوهشگران (به طور مثال: استون، ۲۰۰۲ به نقل از باقری هشی و حامدی سنجانی، ۱۴۰۱: ۸) نیز فرآیند آموزش را سه مرحله ای دانسته آن را در قالب یک الگوی خطی سه مرحله ای به تصویر کشیده اند.

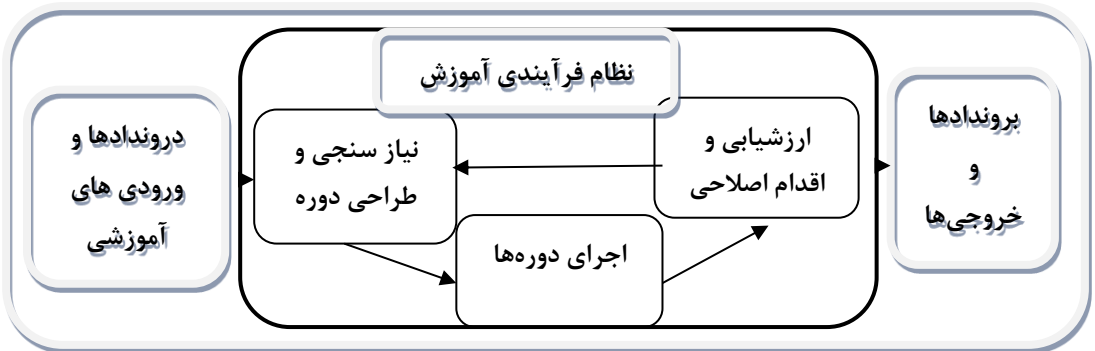
از آنجایی که در عمده مدل ها بر ویژگی چرخه وار و برگشتی فرآیند نیز تاکید می شود، نهایتاً نتایج و تفاسیر ماخوذ از ارزشیابی برنامه های آموزشی و توسعه ی بکارگیری شده، به عنوان حلقه ی مکمل و عنصر برگشتی و بازخوردی سیستم، برای انجام اقدامات اصلاحی و مداخله

-
- 1 Assessment
 - 2 Design
 - 3 Implementation
 - 4 Evaluation

های معطوف به بهبود برنامه بکارگیری می شود.

مدل مفهومی از چارچوب تحقیق

لذا چارچوب کلی نظری تحقیق براساس ادبیات موضوعی و نظریات مطرح در این پژوهش (ورنر و دسیمون، ۲۰۱۲: ۲۶ و استون، ۲۰۰۲ به نقل از باقری هشی و حامدی سنجانی، ۱۴۰۱: ۸) در قالب مدل سه رکنی نظام آموزش، به شناسایی تدابیر بایسته‌ی هر رکن اقدام خواهد کرد.



شکل ۱. مدل سه رکنی برنامه‌های آموزش و توسعه

پیشینه پژوهش

هرتزل^۱ و همکاران (۲۰۲۴) در تحقیقی با عنوان چرخه رهبری پزشکی نظامی: یک مدل طولی برای توسعه رهبری جهت کارکنان پزشکی، به بررسی مطالعات مربوطه پرداختند و مدلی را براساس مراحل کارراه خدمتی و در چند سطح ارائه کردند که شامل آموزش پیش از آغاز، آموزش‌های سطح اولیه، آموزش‌های سطح متوسط، آموزش‌های سطح ارشد و سایر آموزش‌ها می‌شد. نهایتاً نویسندگان پیشنهادهایی را برای آینده برنامه‌های توسعه رهبری در این زمینه داشتند که برخی از آن‌ها شامل سرمایه‌گذاری در اعضای هیات علمی برای آموزش رهبری، استفاده افزون از پلتفرم‌های مجازی، توسعه برنامه‌های منتورینگ و کوچینگ، مدیریت استعداد و بهره‌گیری جدی‌تر از ابزارهای خود ارزیابی رهبری و ارزیابی ۳۶۰ درجه رهبری می‌شد.

کیچنر و آکدر^۱ (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان راهبردهای توسعه رهبری نظامی: کاربردهایی برای آموزش در سازمان‌های غیر نظامی، به بررسی چگونگی برنامه‌های توسعه رهبری در شاخه‌های مختلف ارتش ایالات متحده آمریکا پرداختند تا از این طریق بینش جدیدی را نیز برای رهبران سازمانی ارائه دهند. نویسندگان برای این امر به بررسی دکترین نظامی در دسترس آمریکا در دهه‌های اخیر پرداختند تا روش شناسی‌های توسعه رهبری را برای قابلیت احتمالی انتقال به سایر صنایع و سازمان‌ها ارائه دهند. بررسی‌ها نشان داد که حداقل چهار استراتژی قابل شناسایی است که شامل یادگیری الکترونیک، آموزش کل پرسنل، آموزش از بالا و آموزش ارزش‌های هسته‌ای است.

بوستانی راد، الوانی و حمیدی زاده (۱۴۰۲) در تحقیقی با عنوان طراحی مدل یادگیری و توسعه مهارت‌های نرم منابع انسانی در سازمان‌های دولتی به طراحی و تدوین مدل یاد شده در جامعه مذکور پرداختند. در این پژوهش که با رویکرد کیفی، روش تحلیل مضمون و مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۳ تن از خبرگان آموزش و توسعه منابع انسانی در سازمان‌های دولتی پرداخته شد، مدل تحقیق با پنج مضمون اصلی شامل نیازسنجی، طراحی و برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی و حمایت سازمان و ۱۷ مضمون فرعی و ۵۱ کد به تایید نهایی رسید.

رضایی و همکاران (۱۴۰۲) در تحقیقی با عنوان ارائه الگوی توسعه رهبری در بانک ملی: رویکرد نظریه داده بنیاد چندگانه به ارائه الگوی توسعه رهبری در سازمان مورد مطالعه خود پرداختند. رویکرد پژوهش کیفی و از نوع نظریه داده بنیاد بود و مشارکت کنندگان خبرگان سازمانی و اساتید دانشگاه را شامل می‌شده‌اند. یافته‌ها نشان از آن داشت که پدیده محوری توسعه رهبری، دو مقوله توسعه رهبری فردی و توسعه رهبری اجتماعی را در خود دارد. همچنین عوامل موثر بر توسعه رهبری شامل عوامل برون و درون سازمانی و راهبردهای توسعه رهبری فردی و جمعی هستند. بسترهای شکل دهنده نیز عبارت از عوامل سیاسی، اقتصادی، بی‌ثباتی و ریسک‌های محیطی و نظام‌های مدیریتی هستند.

باقری هشی و حامدی سنجانی (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان الگوی نظام مند آموزش دانشگاه‌های افسری نیروهای مسلح ج.ا.ا. با استفاده از روش کیفی فراترکیب به بررسی مطالعات انجام شده در این زمینه موضوعی در جهت شناسایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های الگوی نظام مند آموزش دانشگاه‌های نیروهای مسلح پرداختند. روش پژوهش کیفی از نوع فراترکیب با بهره‌گیری

از ۲۴ منبع کاملاً مرتبط به انجام رسیده و پس از ترکیب و تحلیل داده‌ها، الگوی نظام‌مند آموزش دانشگاه‌های افسری در سه بعد، ۸ مولفه و ۲۴ شاخص طبقه‌بندی شد که بعد یکم شامل دروندادهای آموزش، بعد دوم فرآیند آموزشی و بعد سوم شایستگی‌ها بوده است. بعد دروندادهای آموزشی شامل مولفه‌های ویژگی‌های فراگیران، ویژگی‌های اساتید، نیازسنجی، اهداف آموزشی و برنامه درسی بوده است. بعد فرآیند آموزشی با مولفه‌های فرآیند اجرا و مولفه ارزیابی و همچنین بعد سوم یا شایستگی با مولفه‌های توانایی‌ها و قابلیت‌ها صورت‌بندی گردید.

در تحقیق دیگری محمدی، حکاک، نظر پوری و موسوی (۱۳۹۷) با عنوان طراحی الگوی تربیت و آموزش مدیران نهادی جمهوری اسلامی با روش مدلسازی ساختاری تفسیری اقدام نمودند که نتایج در قالب یک مدل شش سطحی که پایه‌های آن را نظامات و فرهنگ تشکیل داده نمایان شد. مدل مزبور در سطح دوم مشتمل بر اساتید، مربیان و محتوا شده و سپس عرصه، قالب و ابزارهای آموزش را در برمی‌گیرد. در سطوح بعدی نیز زمان، محیط و عوامل دیگر و نهایتاً در آخرین سطح فراگیر به عنوان حلقه‌ی مکمل مورد اشاره قرار گرفته است.

نقوی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان طراحی الگوی توسعه منابع انسانی در سازمان‌های دولتی در یک مطالعه‌ی داده بنیاد دریافتند که شرایط علی (ناکارآمدی و ضعف‌های اجرای مختلف دولتی، انتظارات جدید از دولت و الزامات)، پدیده و ابعاد آن (تعالی اصلی منابع انسانی)، شرایط زمینه‌ای (خدمات دولتی نوین، فرهنگ تعالی و قوانین)، شرایط مداخله‌گر (خرده‌مدل‌ها، ویژگی‌های مدیریت دولتی و تفاوت بخش دولتی و خصوصی)، راهبردها (رهبری منابع انسانی، دولت، مقامات سیاسی، مدیریت منابع انسانی، کارکردهای منابع انسانی، اخلاق مداری، مردم، شرکاء و خانواده)، نتایج (رضایت شغلی، تعهد کارکنان و عملکرد بهتر سازمانی) و پیامدها (ارزش آفرینی، تفاعل سازمانی، رضایت از سازمان، کسب اعتماد مردم، اخلاق مداری، تعالی و کمال انسان) از نتایج مدل به عنوان هستند.

فرهی بوزنجانی، محمدی و حصیرچی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی توسعه و تعالی فرماندهان و مدیران نظامی از منظر مقام معظم رهبری، شش بعد برای الگوی پارادایمی تحقیق شامل شرایط محیطی (شامل فرصت‌ها، تهدیدها، پیچیدگی و تغییرات، فرهنگ و خانواده)، شرایط زمینه‌ای (شامل آرمان‌های امام و رهبری، رسالت نظامی، ارزش‌ها)، امر محوری (شامل توسعه و تعالی رهبران)، راهبردها (شامل تحکیم مبانی اعتقادی و معرفتی، التزام به مبانی عبادی رفتاری، بالا رفتن دانش، افزایش سطح مهارت، گسترش و تعمیق بینش و

بصیرت، آمادگی همه جانبه، پیامدها (شامل توسعه و تعالی مدیر و فرمانده، تعالی مردم و نظام، تعالی سازمان، تعالی کارکنان و بهره‌وری) را بدست آوردند.

فرهی بوزنجانی، صداقت، بازرگانی، بهاری و توفیقی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان طراحی الگوی توسعه‌ی مدیران حوزه‌ی بهداشت، درمان و آموزش پزشکی دریافتند که توسعه‌ی مدیران دارای هفت بعد شامل بعد حرفه‌ای (توانایی، مهارت، دانش)، بعد روان‌شناختی (شخصیت، انگیزش و نگرش)، دینی و اسلامی (معنویت، بصیرت و معرفت)، استعداد یابی و جانشین‌پروری (استعدادیابی و جانشینی)، به‌کارگیری و سازمان‌دهی (ساختار سازمانی و طراحی مشاغل مدیریتی)، حمایت سازمانی (نرم‌افزاری و سخت‌افزاری) و مدیریت عملکرد (فرآیندها و وظایف مدیریتی) است.

همان‌طور که مرور گذرای پژوهش‌های مرتبط با این قلمروی موضوعی مشخص می‌سازد عمده‌ی پژوهش‌های یاد شده بیشتر نسبت به توسعه‌ی محتوایی الگوی شایستگی‌های نقش کارکنان و یا فرماندهان و مدیران در سازمان‌های نظامی اقدام نموده بودند و مطالعات مختلف یاد شده نسبت به طراحی ساختار کلان، نظام مند و فرآیندی سیستم آموزش و توسعه‌ی کارکنان عنایت کمتری داشته‌اند (به‌طور مثال: ستایش و همکاران، ۱۳۹۹؛ خطیب زاده و همکاران، ۱۳۹۸) و محدود پژوهش‌هایی مانند پژوهش فرهی بوزنجانی، محمدی و حصیرچی (۱۳۸۹) و نقوی و همکاران (۱۳۹۶) نیز تنها به برشماری ذی‌نفعان زمینه‌ای موثر بر نظامات آموزشی و نه تدابیر بایسته نظر داشته‌اند و عوامل موثر دیگر نیز به شکلی که تمام ارکان فرآیندی و سیستمی موثر بر نظامات آموزش و بهسازی را پوشش دهند، در نظر گرفته نشده‌اند. از این رو این نیاز احساس می‌شود که می‌بایست نسبت به صورت‌بندی چارچوب نظام آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران به نحوی متوازن، جامع و یکپارچه نگر با رویکردی سیستمی و فرآیندی اقدام کرد.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نظر جهت‌گیری پژوهش، کاربردی؛ از نظر رویکرد، استقرائی؛ از نظر هدف، توصیفی و از نظر روش پژوهش درزمره پژوهش‌های کیفی از نوع پدیدارشناسی قرار می‌گیرد. زیرا با ساز و کاری اکتشافی تلاش می‌کند به توصیف معانی یک مفهوم از دیدگاه افراد، برحسب

تجارب زیسته آن‌ها بپردازد (یانووا و شوارتز شی^۱، ۲۰۰۶: ۶۷).

هم چنین جامعه مورد مطالعه پژوهش، صاحب نظران دانشگاهی و سازمانی آگاه و آشنا به امور مدیریتی، آموزشی و اجرایی دارای سابقه کار و یا سابقه‌ی مشارکت در مرکز آموزش فرماندهی و مدیریتی در سازمان نظامی مورد مطالعه می‌باشند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش همگی از نظر جنسیت آقا بوده، خبرگان سازمانی دارای درجه‌ی نظامی در تراز سرهنگ بوده و دارای سوابق فرماندهی یا مدیریتی در حوزه‌ی کاری خود بوده‌اند. انتخاب مشارکت‌کنندگان (اعضای نمونه) نیز با روش هدفمند بوده و تلاش شده است تا مصاحبه‌شوندگان دارای سوابق اجرایی و یا آموزشی مرتبط باشند (بازرگان، ۱۳۹۳: ۱۲۶) و یا اینکه به عنوان خبره دانشگاهی، در رشته مدیریت تحصیل نموده و با فرآیندهای آموزش مدیریتی آشنا باشند. با این ساز و کار انتخاب مشارکت‌کنندگان تا زمان اشباع یافته‌ها و تکرار داده‌ها که شامل ۲۰ مشارکت‌کننده می‌شد ادامه پیدا نمود. تا این اطمینان را ایجاد نماید که مضامین اصلی شناسایی شده، تا حد ممکن نمایانگر دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان مختلف است (تاپن^۲، ۲۰۱۵: ۹۷).

چون در پژوهش حاضر، ضروری بوده تا به درک همه جانبه‌ای از ادراکات فردی مشارکت‌کنندگان دست یافت، لذا فن مصاحبه استفاده شد. شیوه‌ی انجام مصاحبه از آن جایی که گفت و گو‌ها از طریق طرح محورهای موضوعی از پیش مشخص، به پیش رفت فن مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. سوال کلی پژوهش طبق جزئیات مندرج در رهنمود مصاحبه^۳، مورد پرسش واقع شد.

تحلیل داده‌های کیفی نیز از آن جهت که در روش پدیدار شناسی توصیفی، عمدتاً از شیوه‌ی تحلیل کلایزی بهره‌گیری می‌شود (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری سعید، ۱۳۹۱: ۶۰) با این روش، صورت پذیرفته است. روش هفت مرحله‌ای کلایزی، مشتمل بر اجرای سلسله‌گام‌هایی از جمله مبنا قراردهی پروتکل، استخراج جملات مهم، فرمول بندی معانی، شناسایی مضامین اصلی، تلفیق نتایج، ساختار بخشی ذاتی به پدیده و اعتبار بخشی

1 Yanow & Schwartz-Shea

2 Tappen

3 Interview Protocol

یافته ها است. لذا نخست کلیه ی توصیفات مشارکت کنندگان بصورتی چندین باره مطالعه شد تا پژوهشگر نسبت به آن ها ذهنیت دقیق تری پیدا کند. سپس جملات مهم و مرتبط با مفهوم مرور مطالعه استخراج گردید و معانی آن ها مورد تعریف و تبیین قرار گرفت. سپس معانی فرموله شده و مرتبط با یکدیگر در قالب خوشه هایی که همان مضامین هستند دسته بندی شد. بعد از آن کوشش شد تا با خروجی های حاصله توصیفی کل نگر و جامع از مفهوم مورد مطالعه در قالب یک بیانیه ی روشن صورت بندی گردد. نهایتاً اینکه به جهت اعتبار بخشی یافته ها، نتایج در اختیار مشارکت کنندگان منتخب گذاشته شد تا آن را بازبینی و تایید کنند. هم چنین برای حصول اطمینان از اعتبار کلی تحقیق از معیارهای چهارگانه معرفی شده توسط گوبا و لینکلن (۱۹۹۴: ۶۵) شامل باورپذیری^۱، انتقال پذیری^۲، اطمینان پذیری^۳ و تایید پذیری^۴ استفاده شد. لذا برای حصول باورپذیری از روش هایی مانند درگیری طولانی مدت پژوهشگر با موضوع^۵ و به منظور افزایش انتقال پذیری، ارائه ی اطلاعات نسبتاً مناسبی در رابطه با خصوصیات محیط و زمینه ای که پژوهش در آن انجام شد تا در صورت نیاز به خواننده ی گزارش کمک نماید که آیا این یافته ها قابل انتقال به جوامع دیگر و مشابه نیز هستند یا خیر؟ هم چنین به جهت تامین اطمینان پذیری از ساز و کار مراجعه ی مجدد به برخی از مشارکت کنندگان در مصاحبه ها و کنترل و تایید یافته های مطالعه توسط آنان استفاده شد و نهایتاً به منظور تایید پذیری تلاش گردید با منعکس نمودن سازوکارهای حساسی پژوهش در گزارش نهایی تحقیق، مانند ارائه ی مستندات پیروان داده های خام، روند کاهش داده ها و شیوه ی استخراج مضامین، شرایطی را فراهم نمود تا درستی و صحت تصمیمات اخذ شده قابل بررسی و باشد.

یافته ها

¹ Credibility

² Transferability

³ Consistency or dependability

⁴ Confirmability

⁵ Prolonged engagement

⁶ Audit trial

سوال اصلی پژوهش جاری که در این مطالعه مورد کنکاش و بررسی قرار گرفت، این بود که "بایسته‌های مدل نظام‌وار و فرآیندی برنامه‌های آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران در مراکز آموزش و توسعه فرماندهان و مدیران ج.ا.ا. شامل چه مواردی می‌شود؟" در پاسخ به این سوال پژوهش انجام شد و یافته‌های پژوهش در دو بخش یافته‌های توصیفی و سپس یافته‌های تحلیلی که حاصل تجزیه و تحلیل کیفی داده‌ها است تدوین شد. ابتدا توصیف مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ به عنوان یافته توصیفی بیان شده و سپس یافته‌های تحلیلی قابل مشاهده است.

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| ردیف | جنسیت | خبرویت | بازه سنی | ردیف | جنسیت | خبرویت | بازه سنی |
|------|-------|--------|----------|------|-------|----------|----------|
| ۱ | آقا | اجرایی | ۶۰-۵۰ | ۱۱ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ |
| ۲ | آقا | اجرایی | ۶۰-۵۰ | ۱۲ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ |
| ۳ | آقا | اجرایی | ۶۰-۵۰ | ۱۳ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ |
| ۴ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ | ۱۴ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ |
| ۵ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ | ۱۵ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ |
| ۶ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ | ۱۶ | آقا | دانشگاهی | ۴۰-۳۰ |
| ۷ | آقا | اجرایی | ۴۰-۳۰ | ۱۷ | آقا | دانشگاهی | ۴۰-۳۰ |
| ۸ | آقا | اجرایی | ۴۰-۳۰ | ۱۸ | آقا | دانشگاهی | ۵۰-۴۰ |
| ۹ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ | ۱۹ | آقا | دانشگاهی | ۵۰-۴۰ |
| ۱۰ | آقا | اجرایی | ۵۰-۴۰ | ۲۰ | آقا | دانشگاهی | ۴۰-۳۰ |

در قالب جدول شماره‌ی ۲، یک نمونه از فرآیند کدگذاری به نمایش درآمده است.

جدول ۲- نمونه کدگذاری در تحلیل مصاحبه‌ها

| مضامین پایه | نقل قول مرتبط |
|-------------|---|
| فعالیت‌های | "...نمی‌شود همه کار را در کلاس درس و محیط آموزشی دید و کل |

| | |
|---|------------------------------------|
| <p>بار را بر شانه مرکز آموزشی گذاشت. <u>خود دانش پذیر نیز سهم دارد.</u> بدون مشارکت دانش پذیر در توسعه خود، بخش بزرگی از ظرفیت‌ها ناتمام می‌ماند..."</p> | <p>خود توسعه ای</p> |
| <p>"...از یک جایی ما متوجه شدیم که گویا رضایت بخشی دانش پذیران با اثربخشی دوره الزام یکی نیست. مخصوصا اینکه امکانات و تسهیلات و خدمات جانبی در حین دوره، یک اثرگذاری جانبی را بر برداشت مخاطب می‌گذارد که با اثربخشی واقعی دوره یکی نیست و ما گاهی این دو را یکی تصور می‌کنیم..."</p> | <p>تفکیک اثربخشی از رضایت بخشی</p> |

چارچوب یافته‌ها، مدلی مشتمل بر "نظام فرآیندی برنامه‌های آموزش و توسعه به همراه دروندادها و برونادهای آن" می‌باشد که هر کدام به شرح ذیل مختصرا معرفی می‌گردند. در جدول شماره‌ی ۳ و ۴، فرآیند تلخیص داده‌ها و حصول نتیجه‌ی نهایی قابل مشاهده است.

جدول ۳-چارچوب کدگذاری در تحلیل مصاحبه‌ها

| مضامین پایه | مضامین سازمان‌دهنده | مضامین فراگیر |
|--|---------------------|-----------------------------|
| فراگیران و شایستگی‌های نگرشی، دانشی و مهارتی | دروندهای انسانی | دروندهای نظام آموزش و توسعه |
| کادر اجرایی و شایستگی‌های نگرشی، دانشی و مهارتی | | |
| سیستم ارزشی حاکم بر سیاست گزاران و مجریان برنامه‌های آموزش و توسعه | | |
| بازخوردها از محیط عملیاتی | دروندهای اطلاعاتی | |
| اطلاعات ماحصل از برنامه‌های رصد محیط | | |
| الزامات برنامه‌های توسعه و تحول بالا دستی | | |
| منابع و تکنولوژی‌های آموزشی | سایر منابع دروندادی | |

| | | | | |
|--|---|--|---|----------------------------------|
| مساله محوری در طراحی دوره ها | بایسته‌های رویکردی در رکن نیازسنجی و طراحی دوره‌ها | رکن نیازسنجی و طراحی دوره‌ها | | |
| نیازسنجی های آینده پژوهانه و راهبردی | | | | |
| اقتضاء محوری | | | | |
| نگاه سیستمی و مبتنی بر نیمرخ شایستگی به طراحی | | | | |
| کاربرد محوری | | | | |
| رویکرد بهسازی ماموریت گرا | | | | |
| منطق چند رشته ای و میان رشته‌گی | | | | |
| توازن در شایستگی های بنیادین، سازمانی و شغلی | | | | |
| فهم بهسازی به عنوان یک مفهوم زمینه ای و تدریجی | | | | |
| تاکید بر شایستگی های بینشی - نگرشی | | | | |
| تاکید بر فعالیت های خود توسعه ای | بایسته‌های روشی در رکن نیازسنجی و طراحی دوره‌ها | | | |
| پایش و بازبینی مداوم طرح دوره ها | | | | |
| بهره گیری از مدل ترکیبی نیازسنجی (خبرویت و علمی) | | | | |
| بهره گیری از نیازسنجی های داده محور | | | | |
| بهره گیری از هسته های علمی - تخصصی ثابت | | | | |
| بهره گیری از سازکار تفکیک حداقلی بین طراحی و اجرا | | | | |
| اختصاصی سازی (tailor-made) بیشتر دوره ها | | | | |
| تعریف نقش و توسعه‌ی آموزشی | | | | |
| نوگرایی در روش های اجرا | | | بایسته‌های رویکردی در رکن اجرایی سازی | رکن اجرایی سازی برنامه‌های |
| استاندارد گرایی روشی | | | | |
| تاکید بر برنامه درسی پنهان و روابط توسعه ای | | | | |

| | | |
|---|---|--|
| | برنامه‌های بهسازی | بهسازی |
| بهره‌گیری از سازوکارهای مدیریت دانش دوره‌ها | بایسته‌های روشی در رکن اجرایی‌سازی برنامه‌های بهسازی | |
| مدیریت بهینه‌ی خزانه‌ی اساتید | | |
| تفکیک متوازن بین حوزه‌ی طراحی و حوزه‌ی اجرا | | |
| انعطاف‌پذیری در بکارگیری روش‌های جدید آموزشی | | |
| بهره‌گیری از ظرفیت‌های نوین فناوریانه در امر آموزش | | |
| به‌گزینی نظام مند اساتید و پایبندی به تعادل منطقی بین خبرویت تجربی و تخصصی علمی | | |
| بهبودگرایی مستمر | بایسته‌های رویکردی در رکن ارزیابی اثربخشی و اقدام اصلاحی | رکن ارزیابی اثربخشی و اقدام اصلاحی |
| نگاه فرآیندی به اقدامات اصلاحی | | |
| نتیجه‌گرایی آموزشی | | |
| بهبود روایی ابزارها | بایسته‌های روشی در رکن ارزیابی اثربخشی و اقدام اصلاحی | |
| تفکیک منطق اثربخشی از رضایت‌سنجی | | |
| تفکیک نظارت و اجرا | | |
| ارتقای مهارت‌های نرم فردی | بروندادهای مهارتی | بروندادهای نظام آموزش و توسعه |
| ارتقای مهارت‌های نرم بین فردی | | |
| ارتقای مهارت‌های عمومی رهبری | | |
| ارتقای مهارت‌های سخت رهبری | | |

| | | |
|---------------------------------|--------------------------|--|
| ارتقای دانش حوزه رهبری و مدیریت | بروندادهای دانشی | |
| ارتقای نگرش و بینش مدیریتی | بروندادهای نگرشی و بینشی | |
| تشکیل شبکه‌های هم‌افزای ارتباطی | سایر بروندادها | |

جدول ۴- خلاصه نتایج تحلیل مضمون تدابیر بایسته در چارچوب برنامه‌های توسعه و بهسازی

| مضامین (Themes) | سنخ مضامین (Themes) (Type | جملات توصیفی (Descriptive Statements) |
|---|---|---|
| عوامل پیشا فرآیندی: جزء درونداد نظام آموزش و توسعه | | |
| ۱-۱ | فراگیران و شایستگی‌های نگرشی، دانشی و مهارتی نامبردگان | یکی از مهم‌ترین ورودی‌های برنامه‌های آموزش و توسعه رهبری و مدیریت، سطح شایستگی‌های نگرشی، دانشی و مهارتی فراگیران می‌باشد که می‌تواند به‌عنوان پیش بین خروجی‌های دوره و کیفیت آن‌ها نیز عمل نماید. لذا لحاظ مکانیزم‌هایی برای انتخاب درست فراگیران ضروری خواهد بود. |
| ۱-۲ | مدرسان و مجریان دوره‌ها و شایستگی‌های نگرشی، دانشی و مهارتی نامبردگان | یکی دیگر از مهم‌ترین ورودی‌های برنامه‌های آموزش و توسعه رهبری و مدیریت، سطح شایستگی‌های نگرشی، دانشی و مهارتی مدرسان و مجریان دوره‌ها و برنامه‌ها می‌باشد که این شاخص نیز می‌تواند به‌عنوان پیش بین خروجی‌های دوره و کیفیت آن‌ها عمل نماید. |

| | | |
|---|---|------------|
| <p>تحلیل‌های متعاقب ارزشیابی‌های آموزشی و نظرسنجی‌های رضایت از کیفیت خدمات آموزشی و توسعه‌ای باید به عنوان رویه‌ای مستمر جهت آسیب شناسی، شناسایی مسائل و ارائه راه‌حل‌های معطوف به بهبود به کار گرفته شود.</p> | <p>بازخوردها از محیط عملیاتی</p> | <p>۱-۳</p> |
| <p>در کنار بازخوردهای حاصل از محیط عملیاتی، بنچمارکینگ و رصد محیط پیرامونی و سایر مراکز آموزش و توسعه‌ی فعال و پیشگام در سطح جهانی نیز می‌تواند اطلاعات مناسبی را برای اقدامات معطوف به بهبود در اختیار قرار دهد.</p> | <p>اطلاعات ماحصل از برنامه‌های رصد محیط</p> | <p>۱-۴</p> |
| <p>الزامات معین شده در برنامه‌های بالادستی باید به نحوی سلسله‌مراتبی، خود را در سطوح پایین‌تر منعکس نماید</p> | <p>الزامات برنامه‌های توسعه و تحول بالا دستی</p> | <p>۱-۵</p> |
| <p>تلقی آشکار یا کمتر آشکار سیاست‌گذاران، مدرسان و مجریان برنامه‌های آموزش و توسعه از مفاهیم و پدیده‌های بنیادی مرتبط با امر آموزش و توسعه نیز بر کلیه کنش‌ها و نگرش‌های افراد اثر گذار خواهد بود. از جمله تلقی از آموزش، یادگیری و توسعه، تلقی از امر رهبری و مدیریت و...</p> | <p>سیستم ارزشی حاکم بر سیاست‌گذاران و مجریان برنامه‌های آموزش و توسعه</p> | <p>۱-۶</p> |
| <p>یکی دیگر از مهم‌ترین دروندادهای نظام آموزش و توسعه، منابع در اختیار اعم از منابع مالی، اطلاعاتی، انسانی، فیزیکی و به‌صورت خاص، تکنولوژیک می‌باشد. از جمله مهم‌ترین منابع تکنولوژیک، تکنولوژی‌های آموزشی خاص شامل تجهیزات چند رسانه‌ای، آزمایشگاه‌ها و شبیه‌سازها و... است.</p> | <p>منابع و تکنولوژی‌های آموزشی</p> | <p>۱-۷</p> |
| <p>عوامل فرآیندی: جزء نیازسنجی و طراحی دوره‌ها در نظام آموزش و توسعه</p> | | |

| | | | |
|---|----------------|--|------------|
| <p>می‌بایست به نحوی مساله گرا و با رویکردی استقرایی نسبت به بازشناسی مهمترین مسائل مبتلابه اقدام و سپس نسبت به طراحی دوره ها براساس لزوم پاسخگویی اقدام کرد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>مساله محوری در طراحی دوره ها</p> | <p>۲-۱</p> |
| <p>برنامه های بهسازی و توسعه‌ی استعدادها تنها مبتنی و متکی بر نیازمندی های حال حاضر تنظیم نشده و یکی از ورودی های آن اقتضانات و الزامات روندهای آینده و شناخت آن ها باشد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>نیاز سنجی های آینده پژوهانه و راهبردی</p> | <p>۲-۲</p> |
| <p>رویکردی که خواهد توانست اجزاء متفاوت نظام آموزش و بهسازی را به نحوی متناسب با یکدیگر تنظیم و متناسب سازی سازد، رویکردی است که مبتنی بر نگاه و تحلیل سیستمی مترصد شناسایی آسیب ها و بعد ارائه ی راه حل ها باشد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>نگاه سیستمی به طراحی دوره و خرده نظامات مرتبط</p> | <p>۲-۳</p> |
| <p>ثابت پنداری محتوا و تدابیر آموزشی امکان همراستایی میان اقتضانات محیطی با تدابیر و تمهیدات بهسازی را از بین می‌برد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>اقتضاء محوری</p> | <p>۲-۴</p> |
| <p>این نکته ضروری است که در طراحی دوره های آموزشی و سر فصل ها و محورهای موضوعی در نظر گرفته شده کاربردی بودن به عنوان یک بایسته ی مهم و حیاتی مد نظر قرار گیرد</p> | <p>رویکردی</p> | <p>کاربرد محوری</p> | <p>۲-۵</p> |
| <p>اشراف و تقید به این اصل که بهسازی نیروی انسانی تماما می‌بایست با نگاهی ماموریت گرا سامان و سازمان یابد باعث خواهد شد تا تمامی تدابیر موردی و پراکنده یکپارچه شود.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>رویکرد بهسازی ماموریت گرا</p> | <p>۲-۶</p> |

| | | | |
|--|----------------|---|-------------|
| <p>پیچیدگی مسائل مبتلابه در دنیای عمل و لزوم کاربرست رویکردهای مساله محور این اهمیت را برجسته می سازد که در تولید محتوای علمی و طراحی دوره ها می بایست از مرزهای محدود و منحصر به رشته های علمی جدا فراتر رود.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>منطق چند رشته‌گی و میان رشته‌گی</p> | <p>۲-۷</p> |
| <p>این اهمیت وجود دارد که شایستگی های مخاطبین دوره ها به نحوی متعادل و متوازن مورد توجه قرار گیرند.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>توجه متوازن به شایستگی های بنیادین، سازمانی و شغلی</p> | <p>۲-۸</p> |
| <p>تقلیل اقدامات بهسازی به برنامه های آموزشی کلاسیک، عدول از مفهوم حداکثری، پیچیده و کلی تر توسعه و بهسازی به معنای واقعی کلمه بوده که ماهیتی اکوسیستمیک دارد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>فهم توسعه و بهسازی به عنوان یک کانسپت اکوسیستمیک</p> | <p>۲-۹</p> |
| <p>اکتفای صرف به برنامه های آموزشی که تنها به دنبال ارتقای دانش و مهارت هستند نمی تواند صلاحیت ها و شایستگی های بینشی-نگرشی مورد نیاز را فراهم سازد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>تاکید بر شایستگی های بینشی - نگرشی</p> | <p>۲-۱۰</p> |
| <p>اکتفای صرف به فعالیت های آموزشی رسمی توان پاسخگویی به همه ی نیازمندی های آموزشی را نخواهد داشت و از این رو تشویق فعالیت های خود توسعه ای ضرورت پیدا می کند.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>تاکید بر فعالیت های خود توسعه ای</p> | <p>۲-۱۱</p> |
| <p>ایجاد حلقه های بازخور و خط و ربط سیستماتیک و نظام وار میان ارزشیابی دوره ها با بازبینی و اصلاح مداوم طرح دوره ها به عنوان روشی مستمر ضروری است.</p> | <p>روشی</p> | <p>پایش و بازبینی مداوم طرح دوره ها</p> | <p>۲-۱۲</p> |

| | | | |
|---|-------------|--|-------------|
| <p>التزام تنها به یکی از نیازسنجی ها و روش های طراحی مبتنی بر استدلال ها یا ارجاعات علمی و یا خبرویت تجربی دست اندرکاران و نخبگان عملی به تنهایی مفید به فایده نخواهد بود.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهره گیری از مدل ترکیبی نیازسنجی (خبرویت و علمی)</p> | <p>۲-۱۳</p> |
| <p>ضروری است از طریق پیمایشات داده محورتری نیز نسبت به بررسی و احصاء نیازها و اولویت بندی آن ها اقدام نمود.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهره گیری از نیازسنجی های داده محور</p> | <p>۲-۱۴</p> |
| <p>از آنجایی که موسسات و نهادهایی از این دست فاقد عضو هیات علمی با نقش های معمول مترتب به آن به صورتی ثابت و رسمی هستند لذا این ضرورت وجود دارد که هسته های موضوعی علمی از کادر داخل مجموعه و بیرون آن تشکیل شود.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهره گیری از هسته های علمی - تخصصی ثابت و نیمه ثابت</p> | <p>۲-۱۵</p> |
| <p>هرچند ضرورتی غیر قابل انکار در رابطه با تفکیک حوزه های نظارت و اجرا وجود دارد با این حال لزوم لحاظ ملاحظاتی که برخاسته از بازخوردهای حین کار در طراحی دوره ها این منطق را ایجاب می کند که دو امر طراحی دوره و اجرای دوره به نحوی نزدیک با یکدیگر دنبال شوند و تفکیک این دو حوزه از یکدیگر به نحوی حداکثری نباشد.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهره گیری از سازکار تفکیک حداقلی بین طراحی و اجرا</p> | <p>۲-۱۶</p> |

| | | | |
|---|----------------|---|-------------|
| <p>بهره گیری از دوره های کاملا عمومی و غیر اختصاصی شده برای جامعه ی هدف و مخاطبین مختلف امکان اثربخشی حداکثری را ناممکن خواهد نمود.</p> | <p>روشی</p> | <p>اختصاصی سازی tailor-) (made بیشتر دوره ها</p> | <p>۲-۱۷</p> |
| <p>حوزه های طراحی، نظارت و اجرا درگیر کارویژه های خود هستند. لذا انجام نقش قوه ی مفکره ی سیستماتیک این نظام که در حکم یک پردازنده ی مرکزی و با کارویژه ای مشخص به دنبال پایش و الگو گیری است را ندارند.</p> | <p>روشی</p> | <p>تعریف نقش تحقیق و توسعه</p> | <p>۲-۱۸</p> |
| <p>عوامل فرآیندی: جزء اجرایی سازی برنامه های بهسازی</p> | | | |
| <p>تکنولوژی و روش های نوین تدریس و ابزارهای کمک آموزشی جدیدی که روز به روز بر کمیت و کیفیت آن ها افزوده می شود می تواند بر ارتقاء برنامه های یاددهی-یادگیری اضافه کند.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>نوگرایی در روش های اجرا</p> | <p>۳-۱</p> |
| <p>اهتمام به تعریف سنجه های مشخصی که ناظر به رعایت استانداردهای کیفی بوده و رعایت آن ها در عمل موجبات تحقق سطوح بهتر عملکرد می شود.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>استانداردگرایی روشی</p> | <p>۳-۲</p> |
| <p>به رسمیت شناختن و اهتمام به بساخت اتمسفر و فضایی که تسهیل کننده ی تدابیر رشد آفرین است و تلاش برای تقویت آن راهکاری است که در کنار برنامه ی درسی و محتوای رسمی و آشکار، سهم ارزنده ای را در خروجی ایفا می کند.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>تاکید بر برنامه درسی پنهان و روابط توسعه ای درون و برون کلاس</p> | <p>۳-۳</p> |

| | | | |
|---|-------------|---|------------|
| <p>از آن جایی که تمامی دانش به اشتراک گذاشته شده در دوره ها مستند و مکتوب نبوده ضروری است به طریقی که امکان استفاده ی حداکثری بعدی از این داشته ها و ظرفیت ها را فراهم می کند نسبت به مدیریت دانش دوره ها اقدام نمود.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهره گیری از سازو کارهای مدیریت دانش دوره ها</p> | <p>۳-۴</p> |
| <p>اندوخته ی پرتعداد مدرسین قبل و حال حاضر و خبرگانی که به صورت بالقوه امکان بهره گیری از ظرفیت ها و توانمندی های ایشان وجود دارد این مهم را ایجاب می کند که این خزانه ی پرتعداد مداوما مورد ثبت اطلاعاتی و بروز رسانی گردد.</p> | <p>روشی</p> | <p>مدیریت بهینه ی خزانه ی اساتید</p> | <p>۳-۵</p> |
| <p>هرچند ضرورتی غیر قابل انکار در رابطه با تفکیک حوزه های نظارت و اجرا وجود دارد با این حال لزوم لحاظ ملاحظاتی که برخاسته از بازخوردهای حین کار در طراحی دوره ها این منطق را ایجاب می کند که دو امر طراحی دوره و اجرای دوره به نحوی نزدیک با یکدیگر دنبال شوند.</p> | <p>روشی</p> | <p>تفکیک متوازن بین حوزه ی طراحی و حوزه ی اجرا</p> | <p>۳-۶</p> |
| <p>روش های جدید آموزشی که بنحو فزاینده تری نسبت به مشارکت فراگیر اقدام نموده و به شکل هوشمندانه تری تحقق اهداف آموزشی را دنبال می کند می بایست مورد توجه قرار گیرد. روش هایی مانند کیس متد یا یادگیری معکوس</p> | <p>روشی</p> | <p>انعطاف پذیری در بکارگیری روش های جدید آموزشی</p> | <p>۳-۷</p> |
| <p>فناوری های نوین آموزشی و کمک آموزشی می تواند نسبت به ایجاد تنوع و جذابیت بیشتر و نتیجتا درگیری و عجزین شدگی بیشتر مخاطب با محتوای ارائه شده کمک نماید.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهره گیری از ظرفیت های نوین فناورانه</p> | <p>۳-۸</p> |

| | | | |
|---|----------------|--|------------|
| <p>اتکای صرف به انتخاب مدرسین علمی و یا خبرگان تجربی به تنهایی پاسخگوی نیاز به جامعیتی که می‌بایست برای حل مسائل پیچیده به آن تجهیز شد نمی‌کند.</p> | <p>روشی</p> | <p>به‌گزینی نظام مند و پایندی به تعادل بین خبرویت تجربی و علمی</p> | <p>۳-۹</p> |
| <p>عوامل فرآیندی: جزء ارزیابی اثر بخشی و انجام اقدامات اصلاحی</p> | | | |
| <p>وجود این تلقی و نگاه ممتاز که تغییرات در ارتقاء کمی و کیفی تراز برنامه های آموزش و بهسازی امری تدریجی و مستمر بوده که تنها با مداومت و نه انقطاع نتیجه خواهد داشت.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>بهبودگرایی مستمر</p> | <p>۴-۱</p> |
| <p>ایجاد حلقه های بازخورد و پیاده سازی منطق فرآیندی برای اثرسنجی و سنجش اثر بخشی از این جهت ضرورت دارد که توجه صرف به اقدامات ارزیابانه بدون فرموله کردن آن ها در قالب اقدامات اصلاحی ابتر خواهد بود.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>نگاه فرآیندی و چرخه‌وار به اقدامات اصلاحی</p> | <p>۴-۲</p> |
| <p>این پنداره که هر تدبیر آموزشی می‌بایست به نحوی نتیجه‌گرا با هدف مشخص و قابل اندازه‌گیری همراه باشد رویکردی نگرشی است که می‌تواند تمام تلاش های آموزشی را به نحوی نتیجه‌گرا سامان بخشد.</p> | <p>رویکردی</p> | <p>نتیجه‌گرایی آموزشی</p> | <p>۴-۳</p> |
| <p>ابزارهای سنجش اثربخشی دوره ها و تدابیر آموزش و بهسازی تنها در صورتی کارکرد واقعی خود را ایفا خواهند کرد که مداوما و مستمرا نسبت به بازبینی آن ها و ارتقاء روایی محتوایی آن ها تلاش‌هایی در جهت بهبود صورت پذیرد.</p> | <p>روشی</p> | <p>بهبود روایی ابزارها</p> | <p>۴-۴</p> |

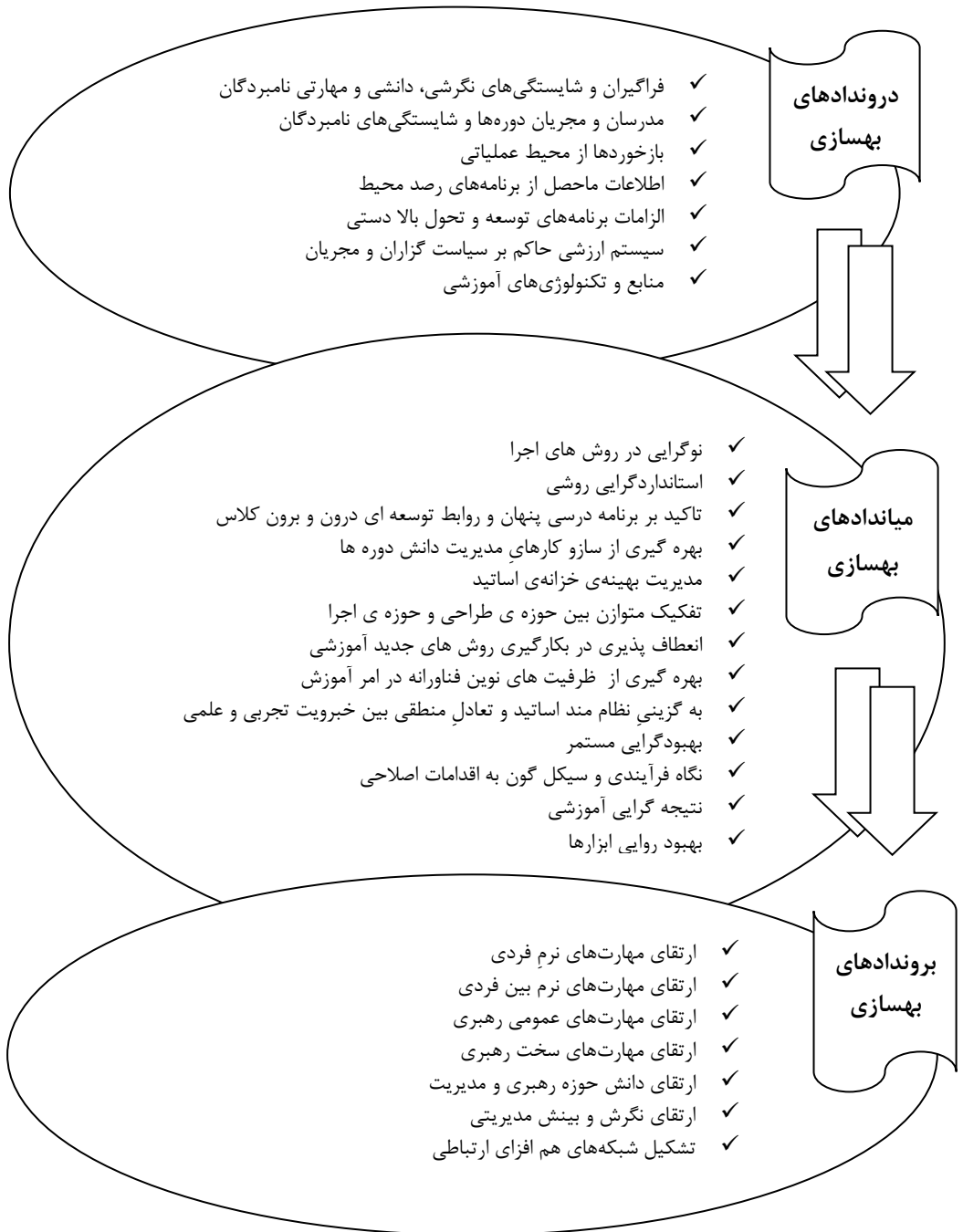
| | | | |
|---|-------------|---|------------|
| <p>فراگیران تنها به عنوان یکی از ذی نفعان برنامه های بهسازی تحت تاثیر خطاهای ادراکی و عواملی دیگر هستند که هر چند رضایت آن ها را ممکن است تامین نماید با این حال عملا مبین میزان اثربخشی بیشتری از ناحیه ی برنامه های آموزشی نخواهند بود و باید تمایز میان این دو لحاظ شود.</p> | <p>روشی</p> | <p>تفکیک منطق اثربخشی از رضایت سنجی</p> | <p>۴-۵</p> |
| <p>درهم آمیختگی میان سازو کارها و کنشگران نظارت و اجرای برنامه ها و تدابیر آموزشی ایجادگر تعارض منافی است که برای هدف بهبود اقدامات موثر و مفید به فایده نخواهد بود.</p> | <p>روشی</p> | <p>تفکیک نظارت و اجرا</p> | <p>۴-۶</p> |
| <p>عوامل پسا فرآیندی: جزء بروندادهای نظام آموزش و توسعه</p> | | | |
| <p>بخشی از محتوای دوره های آموزش و توسعه مدیریت و رهبری مشخصا می بایست به توسعه مهارت های نرم افراد در ساخت درون فردی، مانند تفکر تحلیلی و انتقادی، مهارت خود مدیریتی، حل مسئله، خوش بینی و خود انگیزی، تفکر استراتژیک، یادگیری مادام العمر و تغییر تلقی از یادگیری و مواردی از این دست تمرکز داشته باشد که قطعا در کنار سایر مهارت های نرم و سخت می تواند بر ارتقای شایستگی های کلی و پیشرفت کاری و عملکردی موثر باشد.</p> | | <p>ارتقای مهارت های نرم فردی</p> | <p>۵-۱</p> |
| <p>مهارت های نرم بین فردی شامل آن مهارت های نرمی می شوند که در ارتباط فرد با سایرین می تواند خود را به بروز و ظهور برساند. از جمله این مهارت ها می توان به مهارت های ارتباطی و انسانی، همدلی و شنود موثر، مهارت اقناع، مجاب سازی و اثرگذاری در مذاکرات بین فردی و موارد مشابه اشاره کرد.</p> | | <p>ارتقای مهارت های نرم بین فردی</p> | <p>۵-۲</p> |

| | | |
|--|--|------------|
| <p>مهارت‌های عمومی و غیر نرم رهبری شامل مهارت‌هایی مانند مدیریت زمان، کاربرد تکنولوژی، پژوهش‌گری و کار با داده می باشد. این دسته از مهارت‌ها نه در دسته‌ی مهارت‌های نرم قرار گرفته و نه الزاماً جزء مهارت‌های سخت هستند و با این حال بر عملکرد رهبری و مدیریت تیم‌ها موثرند.</p> | <p>ارتقای مهارت‌های عمومی رهبری</p> | <p>۵-۳</p> |
| <p>مدیریت و رهبری در بخش‌ها و رسته‌های خاص مستلزم برخورداری از مهارت‌های خاص شغلی و تخصص مینا نیز خواهد بود که بعضی از دوره‌های خاص آموزش و توسعه رهبری و مدیریت ممکن است به صورت خاص بر ارتقای این مهارت‌های مشخص دست بگذارند.</p> | <p>ارتقای مهارت‌های سخت رهبری</p> | <p>۵-۴</p> |
| <p>شایستگی‌های رهبری و مدیریت تنها شامل مهارت‌های نرم، عمومی و سخت، نشده و دانش حوزه رهبری و مدیریت را نیز در برمی‌گیرند. آشنایی با مفاهیم، چارچوب‌های نظری، نظریات مختلف و لبه مرزی دانش در حوزه مدیریت و رهبری می‌تواند در ترکیب با مهارت‌های نرم و سخت، اثربخشی و کارایی عملکرد مدیران و رهبران سازمانی را ارتقا دهد.</p> | <p>ارتقای دانش حوزه رهبری و مدیریت</p> | <p>۵-۵</p> |
| <p>مدیریت و رهبری اثربخش و کارآمد تنها وابسته به دانش و مهارت نیست و نگرش و بینش‌های جامع و کلان نگر، انسانی‌تر، پیچیده‌تر، اخلاق مدارتر و با افق زمانی دور دست تر نیز می‌تواند با تدابیر و برنامه‌های آموزش و توسعه رهبری و مدیریت ارتقا و بهبود پیدا کند.</p> | <p>ارتقای نگرش و بینش مدیریتی</p> | <p>۵-۶</p> |

| | | |
|--|--|------------|
| <p>یکی از خروجی‌ها برنامه‌های آموزش و توسعه‌ی جمعی، ایجاد ارتباطات جمعی مثبت و طولانی مدت و دو سویه بین فراگیران با هم و بین فراگیران و دست‌اندرکاران مراکز آموزش و توسعه از سوی دیگر می‌باشد که این بستر، ظرفیت همکاری‌های مثبت طولانی‌مدت تر و انتقال تجربه و دانش را در گذر زمان فراهم می‌سازد.</p> | <p>تشکیل شبکه‌های هم‌افزای ارتباطی</p> | <p>۵-۷</p> |
|--|--|------------|

نظام فرآیندی آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران، از لحاظ شکلی به مانند سایر نظامات آموزش و توسعه، مشتمل بر ساز و کاری سه مرحله ای با عناوین "نیازسنجی و طراحی دوره ها"، "اجرائیات و برگزاری دوره ها" و "ارزیابی اثربخشی" آن‌ها می‌باشد. هم‌چنین این فرآیند به مانند باقی نظام‌ها شامل "دروندادهای نظام آموزشی" و "بروندادهای نظام آموزشی" نیز می‌باشد. هر کدام از گام‌های تسلسل وار فرآیند آموزش و توسعه، مشتمل بر انجام رشته فعالیت هایی است و نهایتاً ساز و کاری بازخوردی، حالتی چرخه ای به این فرآیند می‌بخشد. به منظور اثربخشی و متناسب سازی محتوای این نظام فرآیندی با ماموریت مورد بررسی در این پژوهش که نظام آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران بوده است، به شرح فوق هر کدام از این مراتب سه گانه، رویکردهای حاکم و روش‌های اجرایی منبعث و مبتنی بر آن رویکردها به صورت جداگانه صورت‌بندی و تدوین شده است. "رویکردها"، شیوه‌های نگرشی مواجهه با مسائل در تناسب با آن مرحله بوده و "روش‌ها"، ساز و کارهای اجرایی متناسب و منبعث از رویکردهای نگرشی در دنیای واقع و عمل را تبیین نمودند.

در تحقیق جاری و به شرح فوق مولفه‌های برنامه‌های آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران تدوین شد و با نگاهی نظام وار و یکپارچه صورت‌بندی آن انجام گردید. چارچوب این مدل بر مبنای منطق کلی مدل‌های چرخه‌ای آموزش و توسعه (ورنر و دسیمون، ۲۰۱۲: ۲۷). و هم‌چنین مدل‌های سیستمی (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴ به نقل از باقری هشی و حامدی سنجانی، ۱۴۰۱: ۵) شکل گرفته است ولی از حیث مولفه‌های محتوایی با ساز و کار تحقیق کیفی و زمینه‌مند، پردازش و تکمیل شد.



شکل ۲. تصویر الگوی برنامه‌های آموزش و توسعه (بهسازی)

بحث و نتیجه‌گیری

نظام فرآیندی آموزش و توسعه در این پژوهش، از لحاظ شکلی به مانند سایر نظامات آموزش و توسعه، مشتمل بر ساز و کاری سه مرحله‌ای با عناوین "نیازسنجی و طراحی دوره‌ها"، "اجرائیات و برگزاری دوره‌ها" و "ارزیابی اثربخشی" آن‌ها می‌باشد. هر کدام از این گام‌های تسلسل وار، مشتمل بر انجام رشته‌های فعالیت‌هایی است و نهایتاً ساز و کاری بازخوردی، حالتی چرخه‌ای به این فرآیند می‌بخشد.

کلیت مدل مربوط به نظام آموزش و توسعه با مدل توسعه داده شده توسط باقری هشی و حامدی سنجانی (۱۴۰۱) که برگرفته از مدل سیستمی آموزش و توسعه (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴ به نقل از همان) است و بوستانی راد، الوانی و حمیدی زاده (۱۴۰۱) همراستاست. با این حال تفاوت‌هایی در شیوه تقسیم‌بندی و همین‌طور مولفه‌های احصا شده وجود دارد. به‌طور مثال عمده مولفه‌های دروندادی و بروندادی و همین‌طور فرآیندی در نظام آموزش و توسعه که در این پژوهش شناسایی شده‌اند در پژوهش مذکور مورد اشاره قرار نگرفته‌اند و جزء نوآوری‌های پژوهش جاری قابل احتساب هستند که از آن جمله می‌توان به ارتقای نگرش و بینش رهبری و تشکیل شبکه هم‌افزای ارتباطی در بخش بروندادها، اطلاعات ماحصل از بازخوردهای محیط عملیاتی و رصد محیط در بخش دروندادها و سایر مولفه‌ها اشاره کرد.

هم‌چنین برخی از عوامل فرآیندی مورد اشاره در این پژوهش با عوامل سطح دوم مندرج در تحقیق محمدی و همکاران (۱۳۹۷) که عوامل فوق‌را مورد احصاء قرار داده‌اند همراستاست. در پژوهش ستایش و همکاران (۱۳۹۹) نیز در سطح عوامل سازمانی موثر بر فرآیند آموزش و توسعه به عواملی اشاره شده است که کلیت آن با عوامل فرآیندی مورد اشاره در این پژوهش همراستاست. هر چند عوامل موثره‌ی مورد اشاره در پژوهش پیش‌گفته برخلاف پژوهش جاری وجه انضمامی بسیار کمی داشته و ماهیت مولفه‌های مورد اشاره از جنس تدابیر نبوده‌اند. نقوی و همکاران (۱۳۹۶) و فرهی و همکاران (۱۳۸۹) نیز علی‌رغم آنکه نسبت به توسعه‌ی یک الگوی توسعه‌ی منابع انسانی نظامی با روشی کیفی اقدام نموده بودند با این وجود، محتوای مولفه‌های مورد احصاء توسط ایشان نیز بیشتر از جنس ذی‌نفعان موثر بر نظامات آموزش و

توسعه بوده و تدابیر بایسته‌ی موثر بر این نظامات را مورد شناسایی و تبیین قرار نداده بودند. لذا و در مجموع همان طور که پیش از این مورد اشاره و تصریح قرار گرفته بود، عمده‌ی پژوهش‌های یاد شده که پیش از این، مرتبط با این قلمروی موضوعی اقدام نموده بودند، بیشتر نسبت به توسعه‌ی محتوایی الگوی شایستگی‌های نقش کارکنان و یا فرماندهان و مدیران در سازمان‌های نظامی مبادرت ورزیده بودند و مطالعات مختلف یاد شده نسبت به طراحی ساخت‌کلان، نظام مند و فرآیندی سیستم آموزش و توسعه‌ی کارکنان عنایت کمتری داشته‌اند (به طور مثال: ستایش و همکاران، ۱۳۹۹؛ خطیب زاده و همکاران، ۱۳۹۸) و عوامل موثره را به شکلی که تمام ارکان فرآیندی و سیستمی موثر بر نظامات آموزش و بهسازی را پوشش دهند، مورد نظر قرار نداده بودند. نگاهی به محدود پژوهش‌هایی (به طور مثال: رضایی و همکاران، ۱۴۰۲) که با نگاهی فرآیندی و سیستمی نیز انجام شده‌اند نشان می‌دهد که پژوهش جاری مولفه‌های بدیعی در قالب رویکردها و روش‌های جدید پیشنهاد شده است که در سابقه ادبیات وجود نداشته است. در مجموع این نوشتار پژوهشی، چارچوبی از محتوای نظام تدابیر موثره بر فرآیند آموزش و توسعه‌ی مراکز توسعه‌ی سازمان‌های نظامی را مورد شناسایی قرار داده و نسبت به صورت بندی نظری آن اقدام نموده است. در واقع با رویکردی "فرآیندی - سیستمی" نسبت به نظامات آموزش و توسعه، مولفه‌های موثر قابل احصاء آن را در یک چارچوب جامع مورد اشاره و تبیین قرار داد که ویژگی متمایز و جدید پژوهش جاری است.

پیشنهادها

پیشنهاد می‌گردد مراکز آموزش و توسعه رهبری با نگاهی متوازن و سیستمی که برگرفته از مدل‌های یکپارچه^۱ و جامع^۲ مانند مدل پژوهش جاری می‌باشد نسبت به تطبیق تدابیر اجرایی سیستم‌های آموزشی و توسعه‌ی خود با مولفه‌های احصاء شده در این مدل جامع اقدام نمایند. ایشان می‌توانند به طور مثال با طرح پرسش‌هایی ناظر به هر یک از بخش‌های مدل در این پژوهش و مقایسه آن با مدل اجرایی خود، از تطابق منطقی بین مدل‌های مفهومی و پیشنهادی

¹ Integretad Models

² Comprehensive

با مدل‌های عملیاتی و اجرایی مطمئن شوند. مثلاً آیا در بخش درونداد و در عمل به بررسی اطلاعات ماحصل از بازخوردهای محیطی و رصد مراکز پیشروی جهان در این حوزه به نحو مستمر و ادواری توجه می‌شود یا خیر.

پیشنهاد می‌گردد مطابق یافته‌های این پژوهش به نقش‌های مغفولی مانند تحقیق و توسعه^۱ که معطوف به بازطراحی برنامه‌های یادگیری^۲، تدوین طرح دوره‌ها^۳، طرح درس‌ها^۴ و مواد آموزشی^۵ است به عنوان یک گزینه‌ی جدی توجه گردد. ایفاگران نقش تحقیق و توسعه در این مراکز به شکلی که ذکر آن رفت، از طریق به‌گزینی مدام راهکارهای آموزشی و تربیتی، استخراج دائمی بهترین اقدامات^۶ از مراکز پیشروی جهان و اختصاصی سازی^۸ و بومی سازی^۹ آن‌ها در قالب راه حل‌های عملیاتی برای بکارگیری در مراکز آموزش و توسعه‌ی فرماندهان و مدیران در سازمان‌های نظامی می‌توانند اقدام نمایند.

علاوه بر این خروجی این پژوهش که چارچوب مفهومی و کلی نظامات آموزش است، می‌تواند به عنوان مبنایی برای بازطراحی الگوی دقیق برنامه‌های اجرایی و عملیاتی حوزه‌ی آموزش و تربیت فرماندهان و مدیران در سازمان‌های دولتی و نظامی مورد استفاده قرار گیرد. هم‌چنین پیشنهاد می‌گردد در قالب جلسات آموزشی کوتاه مدت، طراحان و مدرسان دوره‌های آموزشی در مراکز تربیت فرمانده و مدیر با یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های مشابه آشنا شده تا امکان دید جامع‌تری به مقوله طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی فراهم شود.

در مجموع، حرکت به‌سوی سیاست‌گذاری شناخت‌محور و تقویت زیست‌بوم مقاومت ذهنی در برابر مهندسی ذهن، ضرورتی راهبردی برای جوامع امروز محسوب می‌شود. ترکیب دانش نظری با رویکردهای کاربردی می‌تواند زمینه‌ساز سیاست‌هایی اثربخش، آموزش‌های هدفمند و

¹ Research & Development (R&D)

² Learning Programe

³ Course Plan

⁴ Lesson Plan

⁵ Materials

⁶ Benchmarking

⁷ Best Practices

⁸ Customization

⁹ Localization

کنشگری مسئولانه در برابر تهدیدات نوپدید جنگ شناختی باشد.

منابع

- ابطحی، سید حسین (۱۳۸۳). آموزش و توسعه‌ی سرمایه‌های انسانی. تهران: پویند.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری، سعید علی (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی، پرستاری و مامایی جامع نگر، (۶۸)۲۲، ۵۶-۶۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- باقری همشی، مهدی و حامدی سنجانی، علیرضا (۱۴۰۱). الگوی نظام‌مند آموزش دانشگاه‌های افسری نیروهای مسلح ج.ا.ا. با استفاده از رویکرد کیفی فراترکیب. فصلنامه مدیریت نظامی، (۳)۲۲، ۱-۳۴.
- بیوک، محسن؛ تارین، حامد و قلخانباز، خلیل (۱۴۰۴). آسایشناسی آموزش سازمانی دوره عالی-رسته‌های بر مبنای مدل سه شاخکی (مطالعه موردی: یکی از مراکز آموزشی آجا). مدیریت نظامی، (۱)۲۵، ۱-۲۳.
- بوستانی راد، مینا؛ الوانی، سعید مهدی؛ و حمیدی زاده، علی. (۱۴۰۲). طراحی مدل یادگیری و توسعه مهارت‌های نرم منابع انسانی در سازمان‌های دولتی. حکمرانی و توسعه، (۳)۳، ۳-۳۶.
- بیگدلی، محمد؛ داودی، رسول؛ کمالی، نقی؛ انتصار فومنی، غلامحسین (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی منابع انسانی در آموزش و پرورش به منظور ارائه یک مدل مفهومی، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین(ع). سال دهم، شماره (۲)، شماره پیاپی (۳۲). ص ۷۵-۱۰۱.
- خطیب زاده، اعظم؛ رضایت، غلامحسین؛ حسین پور، رضا. (۱۳۹۸). الگوی توسعه شایستگی‌های فرماندهان و مدیران سپاه پاسداران انقلاب اسلامی ایران. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، (۳)۱۱، ۹-۳۵.
- رضائی، محمد؛ انصاری، منوچهر، سلام زاده، آیدین و توفیقی، سید پندار (۱۴۰۲). ارائه الگوی توسعه رهبری در بانک ملی: رویکرد نظریه داده بنیاد چندگانه. مطالعات منابع انسانی، (۳)۳، ۷۱-۱۰۲.
- رمضانی لیمائی، علی؛ سبجانی، عبدالرضا؛ محمد داودی، امیر حسین؛ و تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۹۹). تدوین مدل ارتقاء آموزش اثربخش ضمن خدمت کارکنان اداری دانشگاه آزاد اسلامی (مورد مطالعه استان تهران). تحقیقات مدیریت آموزشی، (۴۶)۱۲، ۶۷-۹۱.

- گلشاهی، بهنام و رستمی، احمد (۱۴۰۴). ارتقا اثربخشی آموزش الکترونیکی کارکنان در بحرانهای زیستی - ویروسی (مورد مطالعه: دانشگاههای ارتش جمهوری اسلامی ایران). مدیریت نظامی، ۲۳(۱)، ۱-۲۳.
- ندایی، هاشم (۱۳۹۳). اصول تعلیم و تربیت کارکنان سپاه پاسداران انقلاب اسلامی براساس دیدگاه مقام معظم رهبری، پژوهش های مدیریت منابع انسانی، ۶(۲)، ۱-۱۵.
- داد، سهیلا (۱۳۷۱). بررسی اثرات اجرایی برنامه آموزش حین خدمت کارکنان شرکت ملی نفت ایران و تأثیر آن بر کارایی، موفقیت و رضایت شغلی، پایان نامه، تهران: دانشگاه تهران.
- ستایش، سامی؛ نرگسیان، عباس؛ شاه حسینی، محمد علی؛ منظور، داوود (۱۳۹۹). ارائه چارچوبی برای تبیین ابعاد و مؤلفه‌های توسعه منابع انسانی در سازمان‌های پروژه‌محور (مورد مطالعه: وزارت نیرو). پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۲(۲)، ۶۳-۱۰۰.
- سرشار، الهام و سمیعی، روح‌الله (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های بهسازی منابع انسانی با تأکید بر نظام شایسته‌سالاری در اداره‌های دولتی ایران. چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۴(۱۰)، ۱۷۶-۱۹۱.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: سمت.
- فرهی بوزنجانی، برزو؛ محمدی، ابوالفضل و حصیرچی، امیر (۱۳۸۹). الگوی توسعه و تعالی مدیران و فرماندهان سپاه از منظر مقام معظم رهبری، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی، ۲(۳)، ۱-۲۸.
- محمدی، مهدی؛ حکاک، محمد؛ نظرپوری، امیر هوشنگ؛ موسوی، نجم‌الدین. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تربیت و آموزش مدیران نهادی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر مدل‌سازی ساختاری تفسیری و تحلیل MICMAC، پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۰(۲)، ۱۷۹-۲۰۶.
- مرشدی، مسعود (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه های آموزش تخصصی در تربیت و آموزش پلیس (مطالعه موردی فراگیران درجه داری رشته آگاهی ناجا). فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۲(۲)، ۶۱-۲۷.
- مقدسی، جواد؛ محمدخانی، کامران و محمد داودی، امیرحسین (۱۳۹۶). مقایسه وضعیت موجود و مطلوب ابعاد و مؤلفه های بهسازی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی. نوآوری های مدیریت آموزشی، ۱۲(۳)، ص ۶۳-۸۱.
- محمدی، ابوالفضل؛ بازرگانی، محمد؛ پورسعید، سیدمسعود و ازگلی، محمد (۱۳۹۰). پایه ی نظری الگوی تعالی فرماندهان و مدیران سپاه پاسداران انقلاب اسلامی از منظر قرآن کریم. فصلنامه

- پژوهشهای مدیریت منابع انسانی، ۳(۲)، ۱-۲۶.
- سلیمی بازنشینی، سمانه؛ حسینی گل افشانی، سید احمد؛ رحمان سرشت، حسین و ربیعی، مهناز (۱۴۰۱). ارائه‌ی الگوی شایستگی برای استعدادیابی و جانشین پروری در شرکت گاز. فصلنامه مدیریت و منابع انسانی در صنعت نفت، ۱۴(۲)، ۹۳-۱۱۰.
 - نقوی، سید میر علی؛ الوانی، سید مهدی؛ قربانی زاده، وجه اله و حسینی، سید سعید (۱۳۹۸). الگوی توسعه منابع انسانی در سازمان‌های دولتی ایران با رویکرد خدمات عمومی نوین (مورد مطالعه: وزارت نیرو). مدیریت فردا، ۵۸، ۱۹-۳۴.
 - Acton, T, & Golden, W.(2003). Training the knowledge worker: A Discriplive Study of Training Practice in Irish Software Componies. *Journal of European Industitral Training*, 2(5), 127-146.
 - Bernardin, H. J. (2013). *Human Resource Management. An Experiential Approach* (3rd Ed., p. 163 – 91). New York: McGraw-Hill.
 - Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
 - Hartzell, J. D., Servey, J., Wilson, R., Mount, G., Barry, E. S., & Durning, S. J. (2024). The Military Medicine Leadership Life Cycle: A Model for Longitudinal Leadership Development for Staff Physicians. *Military Medicine*, usae387.
 - Junejo, M. I., Sarwar, S., & Ahmed, R. R. (2018). Impact of in-service training on performance of teachers a case of STEVTA Karachi region. *International Journal of Experiential Learning & Case Studies*, 2(2), 50-60.
 - Kirchner, M., & Akdere, M. (2017). Military leadership development strategies: Implications for training in non-military organizations. *Industrial and Commercial Training*, 49(7/8), 357-364.
 - Mat Nor, N. and Mohd Daud, N. (2011). The Relationship between Human Resource Management and Knowledge-Based Economy in Malaysian Multimedia Super Corridor (MSC) Status Companies. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(8): 240-257.
 - Selter, C. Grksel, C. Reinold, M Trempler, K. (2015). Variations of in-service training for primary mathematicsteachers: an empirical study. *ZDM Mathematics Education*, 47 (1), 65-77.

- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of organizational behavior*, 35(3), 393-412.
- Tappen, R. M. (2015). *Advanced nursing research: From theory to practice*. Jones & Bartlett Publishers.
- Werner, J. M., & DeSimone, R. L. (2012). *Human Resource Development* (6 ed.). USA: Thomson South-Western.
- Torrington, Derek, Weightman, Jane (1994). *Effective management: people and organization*, prentice Hall pub.
- Chow, I. H. S. (2017). The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. *Leadership & Organization Development Journal*.39 (2).202-217.
- Yanow, D., & Schwartz-Shea, P. (2006). *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*, Routledge.