The Quarterly Journal of
New Higher Education Research and Knowledge (NHERK)

Vol. 2, Issue 5, Spring 2025, 80-98
E-ISSN: 2981-1228, P-ISSN: 2981-0418

Available Online at: https://www.Nherk.ir/

Rsearch Article

Identifying Intervening Factors Affecting Successful Intelligence with an Educational Approach in Universities of Golestan Province

Tahereh Teimouri Yansari [1], Masoumeh Bagherpour [2], Negin Jabbari [3]

1.Department of Educational management, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran.
Email: *Teimouri.yansari@iau.ac.ir*
2.Department of Educational Management, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran.
Email: *Bagherpour.m@iau.ac.ir*
3.Department of Educational Management, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran.
Email: *Jabbari.negin@iau.ac.ir*

*** Corresponding Author**: Bagherpour.m@iau.ac.ir*

ARTICLE INFO

Keywords:
Successful Intelligence
Intervening Factors
Higher Education
Faculty Members
Grounded Theory
Universities of Golestan Province

Received:
18 March 2025
Received in revised form:
28 Apriil 2025
Accepted:
19 May 2025
Published:
June 2025

Pp.80-98

ABSTRACT

Background and Objectives: Successful intelligence, encompassing analytical, creative, and practical abilities, plays an important role in improving teaching quality, addressing educational challenges, and enhancing faculty members' professional performance. However, the development and application of these abilities depend not only on individual competencies but also on organizational, cultural, managerial, and educational conditions within universities. This study aimed to identify and explain the intervening factors affecting successful intelligence from an educational perspective in universities of Golestan Province, Iran.

Methodology: This applied study employed a qualitative approach based on grounded theory and the Strauss and Corbin paradigmatic model. The study population comprised experts and academics specializing in higher education management, educational management, public administration, and business management. Participants were selected through purposive sampling. Thirteen semi-structured interviews were conducted, after which data saturation was reported. The collected data were analyzed through open, axial, and selective coding procedures. To enhance the credibility and dependability of the findings, participant reviews and expert evaluations of the identified categories were employed.

Results: Data analysis resulted in the identification of 41 open codes and 13 axial categories. These categories included faculty performance evaluation systems, group culture and interaction, educational infrastructure and facilities, time constraints and teaching workload, educational facilitators, professional interaction, institutional support, students' attitudes, faculty autonomy, organizational learning culture, professional role modeling, faculty recruitment and selection, and individual and motivational characteristics. The identified categories were interpretively organized into four interconnected levels: structural-policy, cultural-interactional, operational-educational, and individual. The findings indicated that these conditions could either facilitate or constrain faculty members' analytical, creative, and practical abilities, depending on the institutional environment and educational context.

Conclusion: The realization of successful intelligence in higher education requires constructive interaction between faculty members' individual capabilities and supportive organizational conditions. Improving faculty evaluation systems, strengthening professional autonomy, developing educational infrastructure, supporting instructional innovation, and promoting organizational learning may provide favorable conditions for improving educational quality. The findings offer a context-specific conceptual framework for educational policymaking and faculty professional development in universities of Golestan Province. Further empirical research is recommended to examine the relationships among the identified categories and evaluate the effectiveness of proposed interventions.

Citation: Teimouri Yansari, T., Bagherpur, M. & Jabbari, N. (2025). Identifying Intervening Factors Affecting Successful Intelligence with an Educational Approach in Universities of Golestan Province. *Knowledge and Research in New Higher Education*, 2(5), 80–98.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

Authors retain the copyright and full publishing rights. © Authors.
The Article is Published by Alim-e-Noor Publication Center.
This article is an open access article licensed under
The Creative Commons Attribution 4.0 International **(CC BY 4.0).**

فصلنامه

دانش و پژوهش در آموزش عالی نوین

دوره۲، شماره ۵، بهار ۱۴۰۴، ۸۰-۹۸
E-ISSN: 2981-1228, P-ISSN: 2981-0418

Available Online at: https://www.Nherk.ir/

مقاله پژوهشی

شناسایی عوامل مداخله‌گر مؤثر بر هوش موفق با رویکرد آموزشی در دانشگاه‌های استان گلستان

طاهره تیموری یانسری [۱]، معصومه باقرپور [۲]، نگین جباری [۳]

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران.
۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران.
۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران

نویسنده مسئول: Bagherpour.m@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله

واژگان کلیدی:
هوش موفق
عوامل مداخله‌گر
آموزش عالی
اعضای هیئت علمی
نظریه داده‌بنیاد
دانشگاه‌های استان گلستان

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳/۱۲/۲۸
تاریخ بازنگری:
۱۴۰۴/۰۲/۰۸
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴/۰۲/۲۹
تاریخ انتشار:
۱۴۰۴/۰۳/۰۱
صص. ۸۰-۹۸

چکیده

زمینه و هدف: هوش موفق به‌عنوان تلفیقی از توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی، نقش مهمی در ارتقای کیفیت تدریس، حل مسائل آموزشی و بهبود عملکرد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی ایفا می‌کند. بااین‌حال، تحقق این توانمندی‌ها صرفاً به قابلیت‌های فردی وابسته نبوده و تحت تأثیر شرایط سازمانی، فرهنگی، مدیریتی و آموزشی دانشگاه‌ها قرار دارد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین عوامل مداخله‌گر مؤثر بر هوش موفق با رویکرد آموزشی در دانشگاه‌های استان گلستان انجام شد.

روش پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی بود که با بهره‌گیری از روش نظریه داده‌بنیاد و الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین انجام شد. جامعه مورد مطالعه شامل صاحب‌نظران و استادان حوزه‌های مدیریت آموزش عالی، مدیریت آموزشی، مدیریت دولتی و مدیریت بازرگانی بود. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و پس از انجام ۱۳ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، اشباع داده‌ها حاصل شد. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای ارتقای اعتبار و اتکاپذیری یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان و بررسی مقوله‌ها توسط خبرگان استفاده شد.

یافته ها: تحلیل داده‌ها به شناسایی ۴۱ کد باز و ۱۳ مقوله محوری منجر شد. این مقوله‌ها شامل نظام ارزیابی عملکرد استادان، فرهنگ و تعامل گروهی، زیرساخت و امکانات آموزشی، شرایط زمانی و حجم آموزشی، تسهیل‌کننده‌های آموزشی، تعامل حرفه‌ای، حمایت نهادی، نگرش دانشجویان، آزادی عمل و اختیار استاد، فرهنگ یادگیری سازمانی، الگوسازی حرفه‌ای، فرایند جذب و گزینش و ویژگی‌های فردی و انگیزشی استادان بودند. مقوله‌های شناسایی‌شده در چهار سطح تفسیری ساختاری ـ سیاستی، فرهنگی ـ تعاملی، اجرایی ـ آموزشی و فردی سازمان‌دهی شدند. یافته‌ها نشان دادند که این شرایط، بسته به ویژگی‌های محیط دانشگاهی، می‌توانند نقش تسهیل‌کننده یا بازدارنده در بروز توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی استادان داشته باشند.

نتیجه گیری: تحقق هوش موفق در محیط دانشگاهی مستلزم تعامل سازنده میان قابلیت‌های فردی اعضای هیئت علمی و شرایط حمایتی سازمان است. اصلاح نظام ارزشیابی، تقویت استقلال حرفه‌ای، توسعه زیرساخت‌های آموزشی، حمایت از نوآوری و گسترش یادگیری سازمانی می‌تواند زمینه مناسبی برای ارتقای کیفیت آموزش فراهم سازد. یافته‌های پژوهش چارچوبی بومی برای سیاست‌گذاری آموزشی و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی ارائه می‌کنند.

استناد: تیموری یانسری، طاهره، باقرپور، معصومه و جباری، نگین. (۱۴۰۴). شناسایی عوامل مداخله‌گر مؤثر بر هوش موفق با رویکرد آموزشی در دانشگاه‌های استان گلستان. دانش و پژوهش در آموزش عالی نوین، ۲(۵)، ۸۰–۹۸.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

حق نشر و حقوق کامل انتشار برای نویسندگان محفوظ است. © نویسندگان. این مقاله توسط مرکز انتشارات علیم نور منتشر شده است. این مقاله یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) منتشر شده است.

مقدمه

تحولات ساختاری، فناورانه و اجتماعی آموزش عالی در سال‌های اخیر، انتظارات از عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی را دگرگون کرده است. استاد دانشگاه دیگر صرفاً انتقال‌دهنده محتوای تخصصی نیست؛ از او انتظار می‌رود مسئله‌های پیچیده آموزشی را تحلیل کند، فرصت‌های تازه یادگیری بیافریند و ایده‌های علمی را به اقدام قابل اجرا تبدیل سازد. این تحول، لزوم توجه به توانایی‌های چندبعدی و ویژگی‌های محیطی مؤثر بر عملکرد استادان را برجسته می‌کند. در این میان، مفهوم هوش موفق ظرفیت مهمی برای فهم کیفیت کنش حرفه‌ای در دانشگاه دارد (احمدی، ۱۴۰۱؛ اعتمادزاده و همکاران، ۱۴۰۴؛ سیف، ۱۴۰۳).

هوش موفق در نظریه استرنبرگ به توانایی دستیابی به اهداف ارزشمند در بافت فرهنگی و اجتماعی، از راه شناخت و بهره‌گیری از نقاط قوت، جبران نقاط ضعف و توازن میان قابلیت‌های تحلیلی، خلاق و عملی اشاره دارد. هوش تحلیلی، ارزیابی انتقادی اطلاعات و استدلال را دربرمی‌گیرد؛ هوش خلاق با صورت‌بندی ایده‌های تازه و فرارفتن از الگوهای تثبیت‌شده ارتباط دارد؛ و هوش عملی، دانش را به تصمیم و اقدام سازگار با محیط تبدیل می‌کند. این سه بعد در ارتباطی پویا با یکدیگر قرار دارند و تقلیل هوش موفق به نمره آزمون یا توانایی نظری، ماهیت آن را مخدوش می‌کند (استرنبرگ، ۱۳۹۸، ۱۴۰۲؛ جلیلی و همکاران، ۱۴۰۱).

در آموزش عالی، توانایی تحلیلی به استاد امکان می‌دهد نیازهای دانشجویان، محتوای درسی و نتایج ،ارزشیابی را به‌صورت نقادانه بررسی کند. توانایی خلاق به طراحی تجربه‌های یادگیری مبتنی بر پروژه فعالیت‌های گروهی و مسئله‌های واقعی کمک می‌کند. توانایی عملی نیز در مدیریت کلاس، برقراری ارتباط حرفه‌ای، انتخاب منابع و مواجهه با محدودیت‌های اجرایی آشکار می‌شود. ازاین‌رو، موفقیت آموزشی را نباید تنها با توان علمی یا تعداد آثار پژوهشی برابر دانست؛ بلکه کیفیت تصمیم‌های روزمره و اثربخشی رفتار آموزشی نیز اهمیت دارد (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ سعیدی و ظهیری، ۱۳۹۷؛ خالقی‌نژاد، ۱۴۰۳).

با وجود اهمیت این ظرفیت‌ها، تحقق هوش موفق در خلأ اتفاق نمی‌افتد. سیاست‌های جذب و ارتقا، فرهنگ همکاری در گروه آموزشی، امکانات فناوری، زمان در اختیار استاد، شیوه مشارکت دانشجویان و حمایت مدیران می‌توانند امکان به‌کارگیری توانایی‌های فردی را گسترش دهند یا محدود کنند. از همین‌رو، حتی استادان

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

دارای انگیزه و خلاقیت مشابه ممکن است در محیط‌های متفاوت، تجربه‌های عملکردی متفاوتی داشته باشند. بررسی شرایط محیطی در کنار ویژگی‌های فردی، برای دستیابی به تصویری واقع‌بینانه از آموزش مؤثر ضروری است (اعتمادزادهو همکاران، ۱۴۰۴؛ خوراکیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ خیاطی و عطایی، ۱۴۰۰).

در رویکردهای سنتی مدیریت آموزشی، تأکید بر معیارهای کمی به‌ویژه شمار آثار پژوهشی، گاهی سبب می‌شود نوآوری در تدریس به حوزه‌ای کم‌امتیاز تبدیل شود. چنین وضعیتی می‌تواند فرصت برنامه‌ریزی آموزشی و بازاندیشی در روش‌های تدریس را کاهش دهد. از سوی دیگر، نظام ارزیابی که آموزش اثربخش را به رسمیت بشناسد، امکان تقویت انگیزش و توسعه مهارت‌های تدریس را فراهم می‌کند. بنابراین، ارزیابی عملکرد را باید نه فقط ابزار سنجش، بلکه عاملی شکل‌دهنده به رفتار حرفه‌ای دانست (اعتمادزاده و همکاران، ۱۴۰۴؛ اکرمی و همکاران، ۱۳۹۸).

فرهنگ گروه‌های آموزشی نیز در این میان نقشی کلیدی دارد. تبادل تجربه میان همکاران، گفت‌وگوی نقادانه و اعتماد حرفه‌ای می‌تواند آزمودن راهکارهای تازه را تسهیل کند، حال آنکه مقاومت در برابر تغییر و داوری منفی درباره روش‌های نو ممکن است استادان نوآور را دلسرد سازد. فرهنگ یادگیری سازمانی زمانی به توسعه هوش موفق کمک می‌کند که امکان اشتراک دانش، مشاهده تجربه دیگران و اصلاح مستمر عملکرد وجود داشته باشد. چنین تفسیری با ادبیات توانمندسازی و رفتار نوآورانه در سازمان‌ها هم‌راستاست (خو راکیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ رضوانی و هاشمی، ۱۴۰۰؛ سعیدیپور و محمدیپور، ۱۳۹۹).

از منظر منابع و فرایندها، فناوری آموزشی و زمان از پیش‌شرط‌های مهم عملیاتی‌شدن اندیشه خلاق به شمار می‌روند. طراحی تدریس فعال، اجرای ارزشیابی عملکردی و ارائه بازخورد نیازمند ابزار، فرصت و حمایت است. نبود امکانات، بار بالای تدریس یا فشردگی تقویم آموزشی ممکن است استاد را به انتخاب شیوه‌های کم‌هزینه‌تر از نظر زمان سوق دهد. در چنین وضعیتی، ارزیابی محدودیت‌ها بدون بررسی ساختار نهادی می‌تواند به نسبت دادن نادرست ناکامی آموزشی به ضعف فردی بینجامد (خسروی، ۱۴۰۲ ؛ اعتمادزاده و همکاران۱۴۰۴؛ سیف، ۱۴۰۳).

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

همچنین، هوش موفق در فرایند آموزش ماهیتی تعاملی دارد. نگرش دانشجو نسبت به یادگیری، میزان آمادگی برای مشارکت فعال و پذیرش فعالیت‌های فراتر از حفظ مطالب بر نحوه اجرای روش‌های استاد اثر می‌گذارد. استاد زمانی می‌تواند راهبردهای تحلیلی و خلاق را با موفقیت بیشتری به اجرا درآورد که فرصت تعامل معنادار و بازخورد متقابل وجود داشته باشد. از سوی دیگر، استقلال حرفه‌ای و انگیزش درونی می‌توانند قدرت ابتکار عمل استاد را در مواجهه با دشواری‌ها حفظ کنند (سرمدی و سلمانی‌کله، ۱۴۰۳؛ فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۳؛ رزقی شیرسوار و محمدی، ۱۳۹۸).

با این همه، شناسایی متغیرهای سازمانی به‌صورت فهرستی پراکنده برای طراحی سیاست آموزشی کافی نیست. لازم است مشخص شود این شرایط در تجربه خبرگان چگونه فهم می‌شوند، کدام عناصر به‌عنوان مانع و کدام به‌عنوان تسهیل‌کننده مطرح‌اند و چه پیوند مفهومی میان آن‌ها وجود دارد. نظریه داده‌بنیاد امکان می‌دهد مقوله‌ها از دل روایت مشارکت‌کنندگان برآیند و در ارتباط با منطق کنش و تعامل آموزشی تفسیر شوند. در این رویکرد، عوامل مداخله‌گر شرایطی هستند که نحوه اجرای راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند و الزاماً همگی نقش منفی ندارند.

دانشگاه‌های استان گلستان با مأموریت‌ها، رشته‌ها و شرایط سازمانی متنوع، بستری مناسب برای بررسی دیدگاه خبرگان درباره این موضوع فراهم کرده‌اند. پژوهش مبنا در پی ارائه مدلی جامع از هوش موفق و توانمندسازی روان‌شناختی بود، اما مقاله حاضر با تمرکز بر یک بخش مشخص از داده‌های کیفی، قصد دارد عوامل مداخله‌گر را به‌صورت مستقل و تفصیلی تحلیل کند. این تمرکز می‌تواند به روشن‌شدن فاصله میان ظرفیت فردی استاد و امکان تحقق آن در محیط واقعی دانشگاه کمک کند و برای سیاست‌گذاری آموزشی مفید باشد (باسامی و همکاران، ۱۴۰۲؛ اکبری بلوطبنگان و همکاران، ۱۴۰۴).

با توجه به این مبانی، مسئله محوری مقاله آن است که شرایط نهادی، فرهنگی، آموزشی و فردی چگونه از منظر خبرگان در مسیر تحقق هوش موفق مداخله می‌کنند. هدف پژوهش، شناسایی و تبیین مقولات برخاسته از مصاحبه‌های خبرگان در دانشگاه‌های استان گلستان و ارائه نگاشتی مفهومی از ارتباط آن‌هاست. پرسش اصلی عبارت است از :عوامل مداخله‌گر مؤثر بر هوش موفق با رویکرد آموزشی در دانشگاه‌های استان گلستان

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

کدام‌اند؟ پاسخ این پرسش، مبنایی برای طراحی اقدام‌های هماهنگ در مدیریت آموزشی و توسعه حرفه‌ای استادان فراهم می‌کند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات، کیفی است و بر بخش کیفی یک رساله دکتری با طرح آمیخته اکتشافی متوالی تکیه دارد. در این مقاله فقط مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و کدگذاری مرتبط با عوامل مداخله‌گر بررسی شده‌اند؛ داده‌های پرسشنامه‌ای و نتایج تحلیل عاملی و مدل‌سازی بخش کمی وارد گزارش نشده‌اند. برای سازمان‌دهی مفاهیم از منطق کدگذاری باز، محوری و انتخابی نظریه داده‌بنیاد با رویکرد پارادایمی اشتراوس و کوربین استفاده شد.

مشارکت‌کنندگان بالقوه، صاحب‌نظران مدیریت و استادان حوزه‌های مدیریت آموزش عالی، مدیریت آموزشی، مدیریت دولتی و مدیریت بازرگانی بودند. در رساله، ۲۵ صاحب‌نظر واجد شرایط شناسایی شده بودند و نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند صورت گرفت. ملاک‌های گزینش شامل برخورداری از مرتبه علمی دانشیاری یا بالاتر، سابقه حرفه‌ای بیش از ۱۵ سال و آشنایی با حوزه مدیریت و مسائل دانشگاهی بود. در نهایت ۱۳ مصاحبه مبنای تحلیل قرار گرفت و اشباع داده‌ها بر اساس گزارش رساله در همین تعداد حاصل شد. این حجم نمونه برای تعمیم آماری در نظر گرفته نشده، بلکه با هدف عمق‌یابی و تنوع دریافت‌ها انتخاب شد.

ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. محورهای گفت‌وگو بر تعریف هوش موفق، شرایط تحقق آن در آموزش، تجربه موانع و تسهیل‌کننده‌ها، حمایت سازمانی، کیفیت تعاملات و ویژگی‌های حرفه‌ای استادان تمرکز داشت. انعطاف مصاحبه‌ها به مشارکت‌کنندگان اجازه داد مثال‌های عینی از محیط دانشگاهی ارائه دهند. برای این مقاله، متن‌های مرتبط با شرایط مداخله‌گر از مجموعه داده‌های کیفی استخراج و با جدول کدگذاری رساله تطبیق داده شد تا مرز میان گفته‌های مشارکت‌کنندگان و تفسیر مقاله روشن بماند.

در تحلیل، ابتدا واحدهای معنایی مرتبط با موانع و فرصت‌های رشد هوش موفق مشخص و به کدهای باز تبدیل شدند. سپس کدهای مشابه بر اساس مضمون مشترک در مقولات محوری جای گرفتند و همه مقولات ذیل عنوان انتخابی »عوامل مداخله‌گر «سازمان یافتند. رفت‌وبرگشت میان عبارت‌های مصاحبه و طبقه‌بندی‌های

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

تحلیلی به اصلاح مرزبندی مقولات کمک کرد. جدول ۴ـ۷ رساله حاوی ۴۱ کد باز و ۱۳ مقوله محوری است؛ این ساختار بدون حذف یا ادغام مقولات در مقاله بازتولید شده است. نگاشت تصویری ارائه‌شده بعد از جدول صرفاً گروه‌بندی تفسیری همین ۱۳ مقوله در چهار سطح است و جایگزین کدگذاری اصلی نیست.

برای اطمینان از اتکاپذیری و اعتبار، در رساله به بازبینی برخی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان و ارزیابی مقولات توسط استادان و خبرگان اشاره شده است. در تنظیم این مقاله نیز متن نقل‌قول‌های مربوط به عوامل مداخله‌گر با جدول اولیه کنترل شد. داده‌ها با شناسه‌های خبره ۱ تا خبره ۱۳ گزارش شدند. تأکید می‌شود که مفاهیم کیفی نشان‌دهنده ادراک و تجربه خبرگان هستند و از آن‌ها نمی‌توان شدت اثر، رابطه آماری یا علیت قطعی استنباط کرد. همچنین، شمار کدهای باز به معنی فراوانی مشارکت‌کنندگان مؤید هر مفهوم نیست.

در ارائه نتایج، ابتدا جدول کامل کدگذاری شامل متن نظر خبره، کد باز، مقوله محوری و کد انتخابی درج شده است. سپس برای هر یک از ۱۳ مقوله، نقش احتمالی تسهیل‌کننده یا بازدارنده در رابطه با توانایی تحلیلی، خلاق و عملی تحلیل شد. الگوی نموداری نیز با هدف خوانایی روابط مفهومی طراحی شده است. از نظر اخلاقی، نام مصاحبه‌شوندگان در متن مقاله درج نشده و همه اظهارنظرها با شناسه‌های غیرشخصی ارائه شده‌اند.

یافته‌ها

تحلیل مصاحبه‌های ۱۳ خبره به استخراج ۴۱ کد باز و ۱۳ مقوله محوری انجامید. کدها در جدول ۴ـ۷ رساله در قالب نظام ارزیابی، فرهنگ و تعامل، زیرساخت‌ها، زمان و بار آموزشی، آموزش حرفه‌ای، تعامل میان‌رشته‌ای، حمایت نهادی، نگرش دانشجو، استقلال حرفه‌ای، یادگیری سازمانی، الگوسازی، جذب و گزینش و انگیزش فردی سازمان یافته‌اند. در ادامه، جدول مطابق نسخه رساله بازآرایی شده است. هر سطر، بیان یک خبره و کدهای متناظر آن را نشان می‌دهد؛ این الگو نباید به‌منزله گزارش فراوانی یا رتبه‌بندی مقولات تعبیر شود.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

جدول ۱.کدگذاری مفاهیم اشاره‌شده در مصاحبه‌ها درباره عوامل مداخله‌گر مؤثر بر هوش موفق با رویکرد آموزشی

کد خبره	نظر خبره	کدگذاری باز	کدهای محوری	کد گزینشی
خبره ۱	یکی از مهم‌ترین موانع، ساختار ارزیابی سنتی اساتید است. وقتی ارتقاء صرفاً بر اساس مقاله و پژوهش باشد، تدریس خلاقانه جایی در انگیزه استاد ندارد. اما اگر سیستم ارزیابی عملکرد آموزشی جدی گرفته شود، استادان انگیزه بیشتری برای رشد هوش موفق خواهند داشت.	ارزیابی سنتی استادان (۱)، تمرکز بر مقاله و پژوهش (۲)، فقدان انگیزه برای تدریس خلاق (۳)، انگیزه بیشتر با ارزیابی عملکرد آموزشی (۴)	نظام ارزیابی عملکرد اساتید	عوامل مداخله گر
خبره ۲	فرهنگ غالب در گروه‌های آموزشی نقش مهمی دارد. اگر اکثریت اساتید به شیوه سنتی تدریس کنند و تغییر را با مقاومت مواجه کنند استادان خلاق نیز دل‌سرد می‌شوند. اما در گروه‌هایی که تعامل و ، هم‌فکری وجود دارد، خلاقیت تقویت می‌شود و رشد هوش موفق سریع‌تر رخ می‌دهد.	فرهنگ غالب گروه (۵)، مقاومت در برابر تغییر (۶)، دل‌سردی اساتید خلاق تعامل و همفکری تقویت‌کننده (۸ ،(۷))	فرهنگ و تعامل گروهی	
خبره ۳	یکی از موانع جدی، نبود زیرساخت فناوری آموزشی مناسب است. در برخی کلاس‌ها حتی دیتا پروژکتور هم نداریم، چه برسد به ابزارهای تعاملی. وقتی ابزار اجرا وجود نداشته باشد، انگیزه نوآوری و پیاده‌سازی آموزش خلاقانه کاهش می‌یابد.	نبود زیرساخت فناوری (۹)، عدم وجود ابزار تعاملی (۱۰)، کاهش انگیزه نوآوری (۱۱)	زیرساخت و امکانات آموزشی	
خبره ۴	حجم بالای دروس و فشردگی ترم اجازه نمی‌دهد اساتید وقت برای طراحی‌های خلاقانه آموزشی بگذارند. وقتی باید در زمان کوتاه، حجم زیادی از مطالب را پوشش دهیم، بیشتر به سمت روش‌های سخنرانی و کلاسیک می‌رویم. این ساختار، خلاقیت را می‌کشد.	فشار حجم درس‌ها (۱۲)، فشردگی ترم (۱۳)، استفاده از روش‌های کلاسیک و سخنرانی (۱۴)، کاهش فرصت خلاقیت (۱۵)	شرایط زمانی و حجم آموزشی	
خبره ۵	یکی از تسهیل‌کننده‌های مهم، وجود کارگاه‌ها و آموزش‌های مداوم برای اساتید است. در دانشگاهی که این آموزش‌ها به‌روز و کاربردی .برگزار می‌شود، شاهد رشد نگرش و رفتار خلاقانه در اساتید هستیم استمرار آموزش، موجب پویایی می‌شود.	کارگاه‌های آموزشی مداوم (۱۶)، به‌روز و کاربردی بودن آموزش (۱۷)، رشد رفتار خلاقانه (۱۸)	تسهیل‌کننده آموزشی	
خبره ۶	فرصت تعامل بین‌رشته‌ای یک عامل تقویت‌کننده جدی است. وقتی ،اساتید از رشته‌های مختلف تجربیات خود را به اشتراک می‌گذارند افق‌های جدیدی باز می‌شود. در محیط‌های بسته، نگاه‌ها محدود و خلاقیت‌ها محصور می‌مانند.	تعامل بین‌رشته‌ای (۱۹)، اشتراک تجربیات (۲۰)، باز شدن افق‌ها و خلاقیت (۲۱)	تسهیل‌کننده تعامل حرفه‌ای	
خبره ۷	در محیط دانشگاه ما، عدم حمایت مالی و زمانی از طرح‌های نوآورانه آموزشی یک مانع بزرگ است. وقتی استادی بخواهد روش جدیدی را اجرا کند، باید زمان و انرژی بیشتری صرف کند، اما هیچ مشوقی وجود ندارد. این مسئله دلسردکننده است.	،کمبود حمایت مالی و زمانی (۲۲) دلسردی اجرای نوآوری (۲۳)	حمایت نهادی	
خبره ۸	نگرش خود دانشجویان نیز می‌تواند عامل مداخله‌گر باشد. اگر دانشجو ،تنها نمره‌محور باشد و با روش‌های فعال یا مشارکتی همکاری نکند .استادان نیز ترجیح می‌دهند از همان شیوه‌های سنتی استفاده کنند برای رشد هوش موفق، دانشجوی فعال هم ضروری است.	،نگرش دانشجویان نمره‌محور (۲۴) کاهش همکاری با روش فعال (۲۵)	نگرش دانشجویان	
خبره ۹	.تسهیل‌کننده مهم، فضای آزادی عمل در طراحی آموزشی است برخی دانشگاه‌ها ساختار بسیار بسته‌ای دارند که نوع تدریس، منابع، و حتی شیوه آزمون را محدود می‌کند. اما دانشگاه‌هایی که آزادی عمل بیشتری به اساتید می‌دهند، خلاقیت بیشتری را شاهدند.	فضای آزادی عمل (۲۶)، محدودیت تدریس و منابع (۲۷)، افزایش خلاقیت با آزادی بیشتر (۲۸)	آزادی عمل و اختیار استاد	
خبره ۱۰	.یکی از موانع، فقدان فرهنگ یادگیری سازمانی در دانشگاه است دانشگاه‌ها بیشتر به تولید مقاله اهمیت می‌دهند تا به کیفیت یادگیری. این نگاه، هوش موفق را سرکوب می‌کند. تا زمانی که یادگیری، هدف محوری دانشگاه نباشد، آموزش پویا شکل نمی‌گیرد.	،فقدان فرهنگ یادگیری سازمانی (۲۹) تمرکز صرف بر مقاله (۳۰)، سرکوب هوش موفق (۳۱)	فرهنگ یادگیری سازمانی	

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

خبره ۱۱	در گروه آموزشی ما، وجود یک یا دو استاد پیشرو در روش تدریس باعث شده بسیاری دیگر نیز تحت تأثیر قرار بگیرند. این‌گونه افراد به‌عنوان مدل نقش عمل می‌کنند و حضورشان تسهیل‌کننده واقعی رشد هوش موفق است.	وجود استادان پیشرو (۳۲)، اثر الگوسازی (۳۳)، تسهیل رشد هوش موفق (۳۴)	مدل نقش و الگوسازی
خبره ۱۲	فرایند جذب و گزینش هیأت علمی نیز عامل تأثیرگذاری است. وقتی تنها ملاک، مقاله و مدرک باشد و مهارت تدریس بررسی نشود، افرادی وارد سیستم می‌شوند که به آموزش خلاق علاقه‌ای ندارند. ساختار جذب می‌تواند مشوق یا مانع باشد.	گزینش براساس مقاله و مدرک (۳۵)، مهارت تدریس بررسی نمی‌شود (۳۶)، اثر بر علاقه به آموزش خلاق (۳۷)	فرایند جذب و گزینش
خبره ۱۳	به نظرم، سطح خودآگاهی و انگیزش درونی استاد از عوامل فردی کلیدی است. استادانی که رسالت معلمی را درک کرده‌اند و دغدغه رشد دانشجو دارند، حتی در شرایط سخت هم روش‌های خلاقانه پیدا می‌کنند. در مقابل، افراد بی‌انگیزه، حتی در بهترین شرایط هم تغییری ایجاد نمی‌کنند.	خودآگاهی استاد (۳۸)، انگیزش درونی (۳۹)، دغدغه رشد دانشجو (۴۰)، روش‌های خلاقانه حتی در شرایط سخت (۴۱)	ویژگی‌های فردی و انگیزشی استاد



شکل ۱ .نگاشت مفهومی عوامل مداخله‌گر بر اساس ۱۳ مقوله محوری

نظام ارزیابی عملکرد استادان نخستین مقوله بود. چهار کد باز مرتبط با آن، ارزیابی سنتی، تمرکز بر مقاله و پژوهش فقدان انگیزه برای تدریس خلاق و افزایش انگیزه با جدی‌شدن ارزیابی آموزشی را دربرمی‌گیرد. خبره ۱ «تصریح کرد» :وقتی ارتقاء صرفاً بر اساس مقاله و پژوهش باشد، تدریس خلاقانه جایی در انگیزه استاد ندارد. این روایت نشان می‌دهد که شاخص‌های رسمی عملکرد، اولویت‌های زمانی و حرفه‌ای را شکل می‌دهند. نظام

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

ارزیابی می‌تواند با بی‌توجهی به نوآوری آموزشی مانع شود یا با ارزش‌گذاری کیفیت تدریس، مسیر رشد هوش موفق را تسهیل کند. بنابراین، کارکرد این مقوله بسته به طراحی معیارها دوگانه است.

فرهنگ و تعامل گروهی، دومین مقوله بود. کدهای آن عبارت‌اند از فرهنگ غالب گروه، مقاومت در برابر تغییر، دلسردی استادان خلاق و تقویت خلاقیت از طریق تعامل و هم‌فکری. خبره ۲ توضیح داد که در گروه‌هایی با غلبه تدریس سنتی، استادان نوآور نیز ممکن است دلسرد شوند. این یافته بیانگر وزن هنجارهای غیررسمی در تصمیم‌های آموزشی است. همکاری، مشاهده تجربه همکاران و گفت‌وگوی حرفه‌ای می‌توانند امکان اصلاح ،روش‌های تدریس را افزایش دهند؛ برعکس، مقاومت گروهی ممکن است حتی بدون ایجاد ممنوعیت رسمی اجرای ابتکارهای آموزشی را محدود سازد.

زیرساخت و امکانات آموزشی با سه کد نبود زیرساخت فناوری، فقدان ابزارهای تعاملی و کاهش انگیزه نوآوری شناخته شد. خبره ۳ از کمبود تجهیزات پایه در برخی کلاس‌ها سخن گفت و تأکید کرد فقدان ابزار اجرا، انگیزه پیاده‌سازی آموزش خلاقانه را کاهش می‌دهد. ارتباط این مقوله با بعد عملی هوش موفق روشن .است :توانایی ایده‌پردازی زمانی به رفتار مؤثر تبدیل می‌شود که امکان مادی و فنی اجرای آن موجود باشد ازاین‌رو، سرمایه‌گذاری در تجهیزات آموزشی باید همراه با پشتیبانی فنی و آموزش کاربردی استادان بررسی شود؛ در غیر این صورت امکانات به‌تنهایی تضمین‌کننده تحول روش تدریس نیست.

شرایط زمانی و حجم آموزشی با چهار کد فشار حجم درس‌ها، فشردگی نیمسال، گرایش به سخنرانی و کاهش فرصت خلاقیت مشخص شد. خبره ۴ در توصیف این وضعیت گفت» :وقتی باید در زمان کوتاه، حجم زیادی از مطالب را پوشش دهیم، بیشتر به سمت روش‌های سخنرانی و کلاسیک می‌رویم«. زمان در اینجا صرفاً یک منبع اجرایی نیست، بلکه شرط طراحی مسئله، ارائه بازخورد و اصلاح فعالیت‌های یادگیری است. فشار زمانی می‌تواند استادان را به سمت روش‌هایی سوق دهد که پیش‌بینی‌پذیری بیشتری دارند اما فرصت مشارکت و تجربه عملی کمتری فراهم می‌کنند.

تسهیل‌کننده آموزشی از سه کد کارگاه‌های مداوم، به‌روز و کاربردی‌بودن آموزش‌ها و رشد رفتار خلاقانه تشکیل شد. خبره ۵ استمرار آموزش حرفه‌ای را عامل پویایی دانست. برداشت حاصل از این روایت آن است که

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

آموزش ضمن خدمت هنگامی معنا پیدا می‌کند که به مسئله‌های واقعی کلاس درس متصل باشد. آشنایی با روش‌های تدریس و ارزشیابی نوین، همراه با تمرین و بازخورد، می‌تواند به استاد کمک کند توانایی تحلیل موقعیت، خلق راهکار و اجرای آن را تلفیق کند. البته مصاحبه‌ها میزان اثربخشی این کارگاه‌ها را به‌طور تجربی اندازه‌گیری نکرده‌اند.

تسهیل‌کننده تعامل حرفه‌ای، با سه کد تعامل بین‌رشته‌ای، اشتراک تجربه‌ها و گشایش افق‌های فکری و خلاقانه مشخص شد. خبره ۶ یادآور شد» :وقتی اساتید از رشته‌های مختلف تجربیات خود را به اشتراک می‌گذارند، افق‌های جدیدی باز می‌شود«. این مضمون بر نقش تنوع شناختی در شکل‌گیری ابتکارهای آموزشی دلالت دارد. گفت‌وگو میان‌رشته‌ای می‌تواند پیش‌فرض‌های رایج هر رشته را قابل پرسش کند و استاد را با شیوه‌هایی آشنا سازد که در زمینه تخصصی خود کمتر به کار می‌رفتند. چنین تعامل‌هایی به‌ویژه برای تلفیق تحلیل، ایده‌پردازی و حل مسئله عملی ارزشمندند.

حمایت نهادی با دو کد کمبود حمایت مالی و زمانی و دلسردی در اجرای نوآوری ظاهر شد. خبره ۷ نبود مشوق و حمایت برای روش‌های جدید را مانعی جدی دانست. بر اساس این دیدگاه، سیاست تشویق نوآوری زمانی باورپذیر است که در تخصیص منابع و فرصت‌های حرفه‌ای بازتاب یابد. ممکن است دانشگاه به‌صورت رسمی از آموزش خلاق حمایت کند، اما اگر زمان طراحی و امکانات اجرای آن تأمین نشود، هزینه ابتکار بر دوش استاد باقی بماند. بنابراین حمایت نهادی را باید در سطح سازوکارهای عملیاتی سنجید، نه فقط شعارهای مدیریتی.

نگرش دانشجویان با دو کد نمره‌محوری و کاهش همکاری با روش‌های فعال شناسایی شد. خبره ۸ توضیح داد که نبود مشارکت دانشجویان می‌تواند استاد را به استفاده از روش‌های سنتی متمایل کند. این یافته نقش یادگیرنده را در موفقیت راهبردهای آموزشی برجسته می‌سازد. فعالیت‌های مبتنی بر مسئله و مشارکت به آمادگی دانشجویان برای تجربه، پرسشگری و مسئولیت‌پذیری نیاز دارند. ازاین‌رو، اصلاح رفتار آموزشی استاد باید با شفاف‌سازی انتظارات یادگیری و تقویت فرهنگ مشارکت در میان دانشجویان همراه باشد.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

آزادی عمل و اختیار استاد از سه کد فضای آزادی عمل، محدودیت در انتخاب روش و منابع و افزایش خلاقیت با استقلال بیشتر شکل گرفت. خبره ۹ به محدودیت‌های مقرر درباره شیوه تدریس، منابع و ارزشیابی اشاره کرد. برداشت تحلیلی آن است که اختیار حرفه‌ای، امکان تطبیق روش‌ها با نیاز واقعی کلاس را افزایش می‌دهد. بااین‌حال، آزادی عمل به معنای نبود استاندارد نیست؛ بلکه در چارچوب اهداف درسی، ارزشیابی شفاف و پاسخگویی حرفه‌ای معنا می‌یابد. توازن میان استانداردهای آموزشی و انعطاف در اجرای آن‌ها از الزامات رشد هوش موفق است.

فرهنگ یادگیری سازمانی با سه کد فقدان فرهنگ یادگیری، تمرکز صرف بر مقاله و سرکوب هوش موفق مشخص شد. خبره ۱۰ تأکید کرد» :تا زمانی که یادگیری، هدف محوری دانشگاه نباشد، آموزش پویا شکل نمی‌گیرد«. برخلاف فرهنگ تعامل گروهی که بیشتر بر روابط درون گروه تکیه دارد، این مقوله به جهت‌گیری عمومی دانشگاه نسبت به یادگیری و کیفیت آموزش اشاره می‌کند. محیطی که بازاندیشی در عملکرد و یادگیری مستمر را ارزش بداند، فرصت بیشتری برای تبدیل تجربه‌های فردی به دانش مشترک فراهم می‌آورد.

مدل نقش و الگوسازی حرفه‌ای از وجود استادان پیشرو، اثر الگوسازی و تسهیل رشد هوش موفق شکل گرفت. خبره ۱۱ به اثر حضور یک یا دو استاد پیشرو بر همکاران اشاره کرد. این مضمون بر قدرت یادگیری مشاهده‌ای در محیط دانشگاهی دلالت می‌کند. مشاهده اجرای موفق یک روش می‌تواند ابهام و نگرانی سایر استادان را کاهش دهد و الگوی عملی قابل اقتباسی در اختیار آنان بگذارد. بهره‌برداری از این ظرفیت مستلزم ایجاد فرصت ارائه تجربه‌های آموزشی، مشاهده همکارانه و بازخورد غیرتنبیهی است.

فرایند جذب و گزینش با سه کد اتکا به مقاله و مدرک، بررسی‌نشدن مهارت تدریس و اثر بر علاقه به آموزش خلاق شناخته شد. خبره ۱۲ یادآور شد که شاخص‌های انتخاب اعضای هیئت علمی می‌توانند مشوق یا مانع نوآوری باشند. این یافته نشان می‌دهد برخی شرایط مداخله‌گر پیش از ورود استاد به دانشگاه شکل می‌گیرند. توجه به مهارت ارتباطی، توان طراحی تدریس و نگرش به یادگیری در کنار صلاحیت علمی می‌تواند به انتخاب متعادل‌تری کمک کند؛ بااین‌حال، پیشنهاد تغییر معیارهای جذب نیازمند بررسی مقررات و شواهد تکمیلی است.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

ویژگی‌های فردی و انگیزشی استاد آخرین مقوله و مشتمل بر خودآگاهی، انگیزش درونی، دغدغه رشد دانشجو و یافتن روش‌های خلاقانه حتی در شرایط دشوار بود. خبره ۱۳ بر اهمیت رسالت معلمی و انگیزش ،حرفه‌ای تأکید کرد. این روایت نشان می‌دهد که افراد ممکن است در مواجهه با محدودیت‌های مشابه واکنش‌های متفاوتی داشته باشند. بااین‌حال، تأکید بر انگیزش نباید به مسئولیت‌زدایی از ساختار دانشگاه بینجامد. ظرفیت فردی و حمایت نهادی دو وجه مکمل هستند و پایداری نوآوری هنگامی بیشتر محتمل است که میان آن‌ها تناسب وجود داشته باشد.

جمع‌بندی محتوایی یافته‌ها حاکی از آن است که این ۱۳ مقوله در چهار سطح تفسیری ساختاری ـ سیاستی، فرهنگی ـ تعاملی، اجرایی ـ آموزشی و فردی قابل نمایش‌اند. این تقسیم‌بندی جدید به خوانایی نمودار کمک می‌کند اما ادعای کشف مقولات جدید ندارد. مسیرهای پیوندی میان سطوح در نگاشت، روابط مفهومی احتمالی‌اند و نه ضرایب اندازه‌گیری‌شده یا روابط علّی اثبات‌شده. به‌ویژه، اصلاح نظام ارزیابی می‌تواند بر انگیزش و فرصت نوآوری اثر بگذارد و حمایت نهادی اجرای ایده‌ها را آسان کند؛ بااین‌حال اعتبار چنین پیوندهایی در مطالعات بعدی باید آزمون شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد هوش موفق با رویکرد آموزشی را نباید صرفاً به مجموعه‌ای از توانمندی‌های ذهنی استاد محدود کرد؛ زیرا به‌کارگیری این ظرفیت‌ها در بستر سازمانی رخ می‌دهد. استخراج کد باز و ۱۳ مقوله محوری بیانگر تنوع شرایط مداخله‌گر است. افزون بر عوامل بازدارنده‌ای مانند فشار ۴۱ زمانی، کمبود امکانات و مقاومت گروهی، تسهیل‌کننده‌هایی مانند آموزش مستمر، تعامل میان‌رشته‌ای و الگوسازی نیز از روایت خبرگان به دست آمدند. این یافته با مبانی نظری استرنبرگ درباره پیوند موفقیت با سازگاری و تغییر محیط هم‌راستاست (استرنبرگ، ۱۴۰۲؛ احمدی، ۱۴۰۱).

نقش نظام ارزیابی عملکرد از آن جهت برجسته است که ارزش‌گذاری رسمی دانشگاه می‌تواند اولویت‌های حرفه‌ای استاد را تعیین کند. اگر معیارهای ارتقا عمدتاً متوجه خروجی‌های پژوهشی باشند، فعالیت پرهزینه و زمان‌بر طراحی آموزش خلاق ممکن است کم‌اهمیت تلقی شود. در مقابل، واردکردن شواهد کیفیت تدریس و

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

نوآوری آموزشی به ارزیابی می‌تواند پیام مدیریتی متفاوتی منتقل کند. این تفسیر با مباحث برنامه‌ریزی و ارزشیابی در آموزش عالی سازگار است)اعتمادزاده و همکاران، ۱۴۰۴؛ خسروی، ۱۴۰۲(. با این وجود، پژوهش حاضر درباره میزان اثر اصلاح معیارها بر عملکرد استادان، داده آزمایشی ارائه نمی‌کند.

فرهنگ گروهی و فرهنگ یادگیری سازمانی، هرچند نزدیک به یکدیگرند، در دو سطح متفاوت عمل می‌کنند. اولی بر هنجارهای همکاران، گفت‌وگو و پذیرش تجربه‌های جدید متمرکز است و دومی بر جهت‌گیری عمومی دانشگاه به یادگیری مستمر و بهبود کیفیت. این دو مقوله می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند. یافته‌های پژوهش‌های توانمندسازی و رفتار نوآورانه نیز اهمیت فضای سازمانی مساعد را برجسته می‌کنند)خوراکیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ خیاطی و عطایی، ۱۴۰۰؛ سعیدیپور و محمدیپور، ۱۳۹۹(. ازاین‌رو، توسعه هوش موفق علاوه بر آموزش افراد به ایجاد محیطی برای آزمون و بازاندیشی نیاز دارد.

اهمیت زیرساخت آموزشی و زمان نشان می‌دهد که میان داشتن ایده و اجرای آن فاصله‌ای نهادی وجود دارد. استاد ممکن است روش حل مسئله یا پروژه‌محور را از نظر تربیتی مناسب بداند، ولی ابزار، زمان و پشتیبانی کافی برای استفاده از آن نداشته باشد. در چنین شرایطی، بازگشت به روش سخنرانی الزاماً نشانه نبود خلاقیت نیست. این برداشت با تأکید هوش موفق بر توانایی عملی و کاربست دانش سازگار است)استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ سیف، ۱۴۰۳؛ خالقی‌نژاد، ۱۴۰۳(. بنابراین برنامه‌های تحول آموزشی باید پیش از داوری درباره عملکرد افراد، موانع اجرایی را شناسایی کنند.

از سوی دیگر، آموزش مستمر و تعامل حرفه‌ای مسیرهای ظرفیت‌ساز هستند. کارگاه‌هایی که تنها بر انتقال مباحث نظری تکیه دارند ممکن است به تغییر پایدار رفتار منجر نشوند؛ در مقابل، برنامه‌های مبتنی بر تمرین، بازخورد و مسئله‌های واقعی کلاس درس امکان پیوند سه توانایی تحلیلی، خلاق و عملی را بیشتر فراهم می‌کنند. گسترش اجتماعات یادگیری، بازدید همکارانه و تبادل تجربه میان‌رشته‌ای می‌تواند بخش مکمل این برنامه‌ها باشد (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ سعیدی و ظهیری، ۱۳۹۷؛ سرمدی و سلمانی‌کله، ۱۴۰۳(. این پیشنهادها از تحلیل کیفی به دست آمده‌اند و ارزیابی اثربخشی آن‌ها در پژوهش آینده ضرورت دارد.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

حمایت نهادی و استقلال حرفه‌ای نیز باید در کنار یکدیگر دیده شوند. اعطای اختیار در طراحی تدریس بدون امکان دسترسی به منابع، اثربخشی محدودی دارد؛ همان‌گونه که تأمین تجهیزات بدون آزادی انتخاب روش ممکن است به نوآوری منجر نشود. پژوهش‌های مرتبط با توانمندسازی روان‌شناختی بر نقش احساس اختیار، شایستگی و اثرگذاری تأکید دارند (رضوانی و هاشمی، ۱۴۰۰؛ باسامی و همکاران، ۱۴۰۲؛ صبا و سلطانی، ۱۴۰۲). در نتیجه، سیاست دانشگاهی باید شرایط انتخاب مسئولانه روش‌های تدریس را با حمایت عملی و نظام ، پاسخگویی متوازن همراه کند.

نگرش دانشجویان یافته‌ای مهم در توضیح ماهیت دوسویه آموزش است. یادگیری فعال تنها با طراحی .مناسب استاد تحقق نمی‌یابد؛ دانشجو نیز باید برای مشارکت و پذیرش مسئولیت یادگیری آمادگی داشته باشد فرهنگ صرفاً نمره‌محور می‌تواند از پذیرش فعالیت‌های پروژه‌ای یا مسئله‌محور بکاهد. بر اساس پژوهش‌های مرتبط با هوش موفق و یادگیری، توجه به خودتنظیمی و انگیزش یادگیرنده در طراحی آموزشی اهمیت دارد (سرمدی و سلمانی‌کله، ۱۴۰۳؛ فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۳). ازاین‌رو، آگاهی‌بخشی به دانشجویان درباره اهداف روش‌های فعال نیز بخشی از سیاست توسعه کیفیت آموزش است.

الگوسازی حرفه‌ای و جذب و گزینش اعضای هیئت علمی دو نقطه متفاوت در چرخه توسعه منابع انسانی هستندالگوسازی از طریق تجربه‌های موفق همکاران امکان یادگیری در حین کار را فراهم می‌کند، درحالی‌که معیارهای جذب بر ورود افرادی با علاقه و شایستگی آموزشی اثر می‌گذارند. توجه صرف به مدرک و مقاله ممکن است تصویر ناقصی از قابلیت آموزشی متقاضی ارائه دهد. بااین‌حال، هرگونه پیشنهاد اصلاح معیارهای جذب باید با اسناد رسمی و مقررات استخدامی سنجیده شود و یافته‌های کیفی حاضر به‌تنهایی برای تصمیم حقوقی کافی نیست (اعتمادزاده و همکاران، ۱۴۰۴؛ اکرمی و همکاران، ۱۳۹۸).

،ویژگی‌های فردی و انگیزشی استادان نیز در روایت خبرگان نقشی مستقل داشتند. خودآگاهی حرفه‌ای دغدغه رشد دانشجو و انگیزش درونی ممکن است به حفظ ابتکار عمل در موقعیت‌های دشوار کمک کند. این موضوع با تأکید نظریه هوش موفق بر شناخت نقاط قوت و ضعف و انتخاب راهبرد مناسب سازگار است

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

(استرنبرگ، ۱۴۰۲؛ رزقی شیرسوار و محمدی، ۱۳۹۸). بااین‌حال، تلقی این ویژگی‌ها به‌عنوان جایگزین حمایت سازمانی خطاست؛ زیرا انگیزش فردی نمی‌تواند تمام محدودیت‌های ساختاری و مادی را برطرف کند.

در سطح تلفیقی، یافته‌ها نشان می‌دهند که عوامل مداخله‌گر در یک زنجیره ساده و خطی عمل نمی‌کنند؛ بلکه در موقعیت‌های گوناگون ممکن است یکدیگر را تقویت یا تضعیف کنند. نظام ارزیابی، حمایت نهادی و آزادی عمل بر فرصت کنش استاد اثر دارند؛ فرهنگ گروهی، الگوسازی و تعامل حرفه‌ای بر فضای یادگیری از همکاران مؤثرند؛ و زمان، امکانات و نگرش دانشجو بر امکان تحقق فعالیت آموزشی در کلاس اثر می‌گذارند. بدین ترتیب، برنامه توسعه هوش موفق باید به‌جای مداخله‌ای منفرد، ترکیبی از اصلاح نهادی، آموزش حرفه‌ای و ارتقای مشارکت آموزشی را در نظر بگیرد.

از نظر کاربردی، می‌توان پیشنهاد کرد دانشگاه‌ها معیارهای ارزشیابی تدریس را شفاف‌تر کنند، فرصت طراحی و بازخورد آموزشی را در برنامه کاری اعضای هیئت علمی بگنجانند، برای پروژه‌های نوآوری آموزشی حمایت مشخص تعریف کنند و شبکه‌های تبادل تجربه ایجاد نمایند. همچنین، استفاده از ظرفیت استادان پیشرو، برنامه‌های آموزش کاربردی و ارتقای زیرساخت‌های دیجیتال می‌تواند در دستور کار قرار گیرد. این توصیه‌ها باید متناسب با شرایط هر دانشگاه، منابع موجود و مقررات مصوب طراحی شوند؛ زیرا داده‌های این مطالعه برای رتبه‌بندی اثربخشی راهکارها کفایت ندارند.

محدودیت اصلی پژوهش، اتکا به دیدگاه ۱۳ خبره در بخش کیفی است. نمونه‌گیری هدفمند برای دستیابی به عمق مفهومی مناسب بوده، اما نتایج را نمی‌توان به‌صورت آماری به تمامی استادان و دانشگاه‌ها تعمیم داد. افزون بر این، جدول کدگذاری بر روایت‌های مشارکت‌کنندگان استوار است و از تعداد کدها نمی‌توان میزان شیوع یک مسئله را نتیجه گرفت. نمودار ارائه‌شده نیز تفسیر مفهومی مقولات است و بیانگر شدت رابطه یا جهت علی قطعی نیست. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با مشاهده کلاس درس، مصاحبه با دانشجویان و مطالعات تطبیقی میان دانشگاه‌ها، یافته‌ها را تکمیل کنند.

در مجموع، شناسایی ۱۳ مقوله مداخله‌گر نشان می‌دهد تحقق هوش موفق با رویکرد آموزشی به هم‌افزایی قابلیت‌های فردی و کیفیت محیط سازمانی وابسته است. موانعی مانند ارزیابی نامتوازن، فشار زمانی و فقدان

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

زیرساخت، امکان بروز توانایی خلاق و عملی را محدود می‌کنند؛ در مقابل، حمایت نهادی، آزادی عمل، یادگیری سازمانی و تعامل حرفه‌ای فرصت استفاده مؤثر از ظرفیت‌های تحلیلی، خلاق و عملی را فراهم می‌آورند. دستاورد ،اصلی پژوهش، ارائه چارچوبی بومی برای فهم این شرایط و تأکید بر ضرورت اقدامات هماهنگ در سطوح فردی آموزشی، فرهنگی و مدیریتی دانشگاه‌های استان گلستان است.

تشکر و قدردانی

از کلیه مسئولان و کارکنان دانشگاه های استان گلستان که با همکاری صادقانه خود امکان انجام این تحقیق را فراهم ساختند، نهایت قدردانی به عمل می‌آید. بدون همراهی این عزیزان، اجرای پژوهش حاضر میسر نمی‌شد.

تعارض منافع

در انجام پژوهش حاضر هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، علمی یا شخصی وجود نداشته است.

موازین اخلاقی

این پژوهش مطابق با اصول اخلاقی پژوهش‌های علمی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان با آگاهی کامل در تحقیق شرکت کرده و اطلاعات آنان محرمانه تلقی شد. نتایج صرفاً در چارچوب اهداف علمی پژوهش مورد استفاده قرار گرفت و از ذکر نام یا مشخصات فردی شرکت‌کنندگان خودداری گردید.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

منابع

احمدی، ناهید. (۱۴۰۱). *هوش موفق در نظام آموزشی ایران: راهبردها و چالش‌ها*. نشر رشد.

اردونی، صادق، آهی، قاسم، شهابیزاده، فاطمه، و جعفرطباطبایی، تکتم یادات. (۱۴۰۲). مدل‌یابی ساختاری هوش موفق براساس هوش معنوی با نقش میانجی اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۶*(۱)، ۹۲–۱۰۳.

استرنبرگ، رابرت جی. (۱۳۹۸). *نظریه‌های هوش و توانمندی‌های شناختی* (مهدی صالحی، مترجم). نشر اندیشه.

استرنبرگ، رابرت جی. (۱۴۰۲). *هوش موفق: تلفیقی از هوش تحلیلی، عملی و خلاق*. نشر دانشگاهی.

اعتمادزاده، هدایت‌الله، نصر، احمدرضا، و نیلی، محمدرضا. (۱۴۰۴). *رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی*. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

اکبری بلوط‌بنگان، افضل، مسعودیان، پریسا، و فرهادی‌نیا، مریم. (۱۴۰۴). تأثیر مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی و شیفتگی شغلی مدیران و معلمان مدارس. *پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت، ۱۱*(۱)، ۹۱–۱۱۴.

اکرمی، لیلا، عابدی، احمد، و صالح‌زاده، مریم. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه هوش موفق بر سبک تدریس، افزایش احساس کارآمدی و نظریه‌های ضمنی هوش در معلمان مدارس دخترانه و پسرانه مقطع ابتدایی. *تدریس‌پژوهی، ۷*(۴)، ۱۹۲–۲۱۳.

باسامی، احمد، پیش‌بین، احمدرضا، علم‌بیگی، امیر، و حسینی، سیدمحمود. (۱۴۰۲). طراحی و تبیین الگوی مفهومی توانمندسازی روان‌شناختی از دیدگاه کارشناسان ترویج کشاورزی ایران: با استفاده از تحلیل محتوای کیفی. *تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۲(۱)، ۲۴۱–۲۵۹.

تقوی دیلمی‌پور، معصومه، و پالی، سمیرا. (۱۴۰۴). تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی هویت حرفه‌ای و بهزیستی روان‌شناختی. *توسعه فردی و تحول سازمانی، ۳*(۲)، ۱–۱۶.

جلیلی، یوسف، جمال‌پوردزکی، داراب، و ورناصری، سمیه. (۱۴۰۱). *هوش موفق*. پژوهندگان راه دانش.

خالقی‌نژاد، فاطمه. (۱۴۰۳). *تأثیر آموزش مبتنی بر هوش موفق بر بهبود عملکرد یادگیری دانشجویان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی).

خسروی، طیبه. (۱۴۰۲). نقش برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر هوش موفق در دانشگاه‌ها. *برنامه‌ریزی و توسعه آموزش عالی، ۱۲*(۳)، ۱۰۵–۱۲۲.

خوراکیان، علیرضا، راهنما، سیده نرگس، و اسلامی، قاسم. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر توانمندسازی کارکنان بر رفتار نوآورانه با نقش میانجی مسرت و پیامدهای مثبت آن. *چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۱۲*(۳)، ۱۲۶–۱۵۴.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056

خیاطی، مهدی، و عطایی، محمد. (۱۴۰۰). طراحی مدل توانمندسازی در سازمان‌های دولتی ایران. *رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، ۵(۸۳)، ۱۱۶۳–۱۱۸۴.

رزقی شیرسوار، هادی، و محمدی، لیلا. (۱۳۹۸). رابطه بین هوش موفقیت و اخلاق حرفه‌ای با درگیری خلاقانه در کار در میان اعضای هیئت علمی گروه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران [مقاله ارائه‌شده در همایش]. دومین همایش ملی دانشگاه اخلاق‌مدار، تهران، ایران.

رضوانی، حسین، و هاشمی، مریم. (۱۴۰۰). *توانمندسازی روان‌شناختی و کارآفرینی درون‌سازمانی*. جهاد دانشگاهی تهران.

سرمدی، محمدرضا، و سلمانی کله، سمیه. (۱۴۰۳). تبیین هوش موفق دانشجویان دانشگاه پیام نور بر مبنای معرفت‌شناسی مکتب سازنده‌گرایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۲(۳)، ۱۱۱–۱۲۶.

سعیدی، مریم، و ظهیری، ناهید. (۱۳۹۷). ارتباط راهبردهای آموزشی با هوش موفق. *پژوهش‌های آموزش و پرورش ایران*، ۷(۱)، ۴۰–۵۹.

سعیدی‌پور، بهمن، و محمدی‌پور، عباس. (۱۳۹۹). بررسی مدل‌ها و الگوهای توانمندسازی نیروی انسانی در سازمان‌ها. *پژوهشنامه مدیریت و مهندسی صنایع*، ۲(۲)، ۴۱–۵۵.

سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۳). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. نشر دوران.

صبا، محبوبه، و سلطانی، امان‌الله. (۱۴۰۲). مدل علی توانمندسازی روان‌شناختی مربیان ورزشی منطقه ۳ تهران. *عصب‌روان‌شناسی بالینی ورزشی*، ۳(۴).

فتحی‌آذر، سمانه، غفاری نوران، عذرا، کیامرثی، آذر، و رضایی شریف، علی. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۹(۷۴)، ۵۰–۶۱.

http:// 10.22034/NHERK.2025.613146.1056