

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

## فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال چهارم، شماره ۱۳

تابستان ۱۳۹۶

- این فصلنامه براساس نامه شماره ۶۵۷۵۱ / ۳/۱۸ از جلسه کمیسیون بررسی نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۱۳۹۴/۰۳/۲۰ موفق به دریافت اعتبار علمی - پژوهشی گردیده است.
- این فصلنامه براساس نامه شماره ۹۴/۹۶۳۳ مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۵ از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی موفق به دریافت پروانه انتشار گردیده است.
- این فصلنامه در پایگاه علوم جهان اسلام (ISC) نمایه شده است.



# فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال چهارم، شماره ۱۳، تابستان ۱۳۹۶

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباصلت خراسانی

سردبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

سمیه دانشمندی

ویراستار انگلیسی:

دکتر نسرین اصغرزاده

ویراستار فارسی:

دکتر فرنوش اعلامی

طراح جلد:

رضا رجایی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

مریم محمدوند

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران، خیابان کریم خان زند - نبش خیابان دکتر عضدی (آبان شمالی) - ساختمان  
دانشگاه علامه طباطبایی - طبقه دوم - واحد ۲۲۰ - انجمن علمی آموزش و توسعه منابع  
انسانی ایران

رایانامه: [istd.journal@gmail.com](mailto:istd.journal@gmail.com)

نشانی اینترنتی: [www.istd.ir](http://www.istd.ir)

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸



### هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبۀ علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	سید حسین ابطحی	استاد	مدیریت و بهسازی منابع انسانی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۲	خدایار ابیلی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه تهران
۳	محمد حسن پرداختچی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه شهید بهشتی
۴	علی تقی پور ظهیر	استاد	برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۵	کوروش فتحی واجارگاه	استاد	برنامه ریزی درسی	دانشگاه شهید بهشتی
۶	آرین قلی پور	استاد	مدیریت سیاستگذاری	دانشگاه تهران
۷	ابراهیم صالحی عمران	استاد	برنامه ریزی آموزشی	دانشگاه مازندران
۸	غلامعلی طبرسا	دانشیار	مدیریت دولتی	دانشگاه شهید بهشتی
۹	اباصلت خراسانی	دانشیار	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	دانشگاه شهید بهشتی
۱۰	بهروز قلیچلی	استادیار	مدیریت رفتار سازمانی	دانشگاه شهید بهشتی

### داوران علمی

۱. دکتر مانی آرمان: استادیار مدیریت، گرایش مدیریت بازرگانی، دانشگاه خلیج فارس
۲. دکتر فنوش اعلامی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۳. دکتر اباصلت خراسانی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر غلامرضا شمس مورکانی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۵. دکتر سعید صفایی موحد: استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران
۶. دکتر مژگان عبدالهی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج
۷. دکتر کوروش فتحی واجارگاه: استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی
۸. دکتر یوسف محب زادگان: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

### شورای سیاست گذاری راهبردی

۱. دکتر سید حسین ابطحی
۲. دکتر سید احمد بزاز جزایری
۳. آقای رحمت اله پاکدل
۴. دکتر اباصلت خراسانی
۵. دکتر سید احمد طباطبایی
۶. دکتر کوروش فتحی واجارگاه
۷. سید محسن طباطبایی مزادآبادی

## اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی به منظور ارائه تازه‌ترین نظریه‌ها و یافته‌های علمی در حوزه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی و همچنین به جهت تبادل و نشر افکار و اندیشه‌های بدیع، از اندیشمندان، صاحب‌نظران، دانش‌پژوهان، کارشناسان، استادان و دانشجویان دعوت می‌نماید تا با مدنظر قرار دادن نکات زیر، دانسته‌ها و یافته‌های خود را در قالب مقاله‌های علمی-پژوهشی برای چاپ و انتشار در فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی به نشانی اعلام شده ارسال نمایند؛ از این‌رو اهداف این نشریه به شرح ذیل اعلام می‌شود:

### اهداف فصلنامه

- کمک به ارتقای تحقیقات علمی آموزش و توسعه منابع انسانی در سطح ملی و بین‌المللی
- کمک به ارتقای سطح فرهنگ و دانش علمی و فنی متخصصان، کارشناسان، دست‌اندرکاران و علاقه‌مندان در رشته‌های مرتبط با زمینه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی کشور
- کمک به ایجاد ارتباط میان مراکز آموزشی و تحقیقاتی و همچنین پژوهشگران و کارشناسان به منظور انتقال و تبادل آموخته‌ها و تجربیات و کسب دستاوردهای تازه علمی
- مشارکت‌طلبی محققان، مدیران و کارشناسان آموزش و توسعه منابع انسانی در تدوین مقالات

### شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

### ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

### ۱- نوع مقاله

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

### ۲- روش تدوین

مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

#### ۲-۱- صفحه عنوان

صفحه اول مقاله شامل عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی نویسندگان، تعیین نویسنده مسئول مکاتبات، به همراه سمت و آدرس پستی کامل (تلفن، فاکس و ایمیل) است. عنوان مقاله بایستی گویا و بیانگر محتوای نوشتاری بوده و کمتر از ۱۵ واژه باشد.

#### ۲-۲- چکیده

چکیده باید مجموعه فشرده و گویایی از مقاله شامل صورت مسأله، اهمیت، روش کار و نتیجه‌گیری بوده و ترجیحاً از ۳۰۰ واژه بیشتر نباشد.

#### ۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

#### ۲-۴- مقدمه

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

#### ۲-۵- روش تحقیق

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

## ۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

## ۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

## ۲-۸- منابع

### ۲-۸-۱- راهنمای نگارش درون متنی

منابع و مأخذ باید به صورت درون متنی و همچنین در پایان مقاله باید به شیوه داخل پرانتز باشد، به گونه‌ای که ابتدا نام خانوادگی مؤلف یا مؤلفان با ویرگول (،) جدا شده و سپس سال انتشار بیان گردد، مانند: (Noe, 2008) برای منابع با بیش از دو نویسنده با ذکر نام خانوادگی نویسنده اول به جای نام سایر نویسندگان «همکاران» ذکر گردد (Colquitt et al., 2001) (محسنی و همکاران، ۱۳۸۸). در نگارش منابع لاتین و فارسی، ابتدا منابع فارسی و سپس منابع خارجی آورده شوند.

منابع باید به ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نگارنده مرتب شوند. چنانچه از یک نگارنده چند منبع مورد استفاده قرار گرفته باشد، ترتیب ارائه آنها برحسب سال انتشار از قدیم به جدید است. در صورتی که مقالات منفرد و مشترک از یک نگارنده ارائه می‌شود، ابتدا مقالات منفرد و سپس بقیه آن‌ها به ترتیب حروف الفبای نام و نام خانوادگی نگارندگان بعدی مرتب می‌شوند.

### ۲-۸-۲- راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

کتاب:

Noe, R. A. (2010). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill.

مقاله در مجله:

JOO, B. (2005). Executive Coaching: A Conceptual Framework from an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462-488.



## مقاله در همایش:

Hoseini, A. and Razavi, Masoume. (2011). Promoting Human Resources; A New Look at the Status of Human Resources in Developing the Organization in the Third Millennium, 1<sup>th</sup> National Congress of Organizational Training Management, Shahid Beheshti University, Iran.

## پایان نامه :

Stener, L. (2007). *the relevance of coaching for front line receptionists in the hotel industry*. Tourism and Hospitality Management. Ph.D. dissertation. Gutenberg University.

## مقاله اینترنتی:

Webb, P. (2006). The impact of executive coaching on leadership effectiveness. Retrieved from: <http://www.intentional.com.au>.

## ۲-۹- چکیده به زبان انگلیسی (Abstract)

چکیده مقالات به زبان انگلیسی، برگردان کامل عنوان، متن و واژه‌های کلیدی چکیده فارسی می‌باشد.

## ۳- شیوه نگارش

مقاله بصورت یک‌ستونی و در کاغذ A4 با فواصل مساوی ۲ سانتی‌متر از بالا، پایین، راست و چپ، با قلم BNazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی‌متر، با رعایت تمام اصول نگارشی، بدون اشتباه و خط‌خوردگی در برنامه Word2007 تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود. همراه مقاله باید یک صفحه جداگانه که در آن عنوان کامل مقاله، نام و نام خانوادگی نگارنده (گان) در آن مشغول کار می‌باشند، نام فرد مسئول مکاتبات همراه با آدرس تماس و E-mail به پیوست ارسال و از ذکر مشخصات فوق در سایر صفحه‌های مقاله باید خودداری شود. لوح فشرده حاوی مقاله نیز باید همراه مقالات ارسال گردد. در تنظیم جداول، منحنی‌ها، اشکال و تصاویر رعایت نکات زیر الزامی است:

- اطلاعات جداول، نباید به صورت منحنی و یا به شکل دیگر در مقاله تکرار شوند. شماره و عنوان جداولها در بالا و منبع آنها در پایین ذکر گردد.
- هر ستون جدول باید دارای عنوان و واحد مربوط به خود باشد و چنانچه تمام ارقام جدول دارای واحد یکسان باشند، می توان واحد را در عنوان جدول در پرانتز یا شکل خاص دیگر ذکر نمود.
- توضیحات اضافی عنوان و متن جدول، به صورت زیر نویس ارائه می گردد. نتایج بررسی های آماری، باید به یکی از روش های علمی در جدول منعکس شود و در هر صفحه نباید بیش از دو جدول آورده شود.
- شکلها باید به صورت سیاه و سفید و با کیفیت مناسب و مطلوب تهیه شده و شماره، عنوان منابع آنها در پایین بیاید.
- عکسها باید واضح، مطالب آنها خوانا و دارای مقیاس باشند. ذکر مأخذ عکسها یا شکلهایی که از منابع دیگر اقتباس شده اند الزامی است.
- جداول، شکلها، نمودارها و عکسها در داخل متن و نزدیک موضوع مربوطه و به شکل معمول تایپ گردد.
- در صورتی که مقاله حاصل پایان نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری باشد، ذکر اسامی کلیه نویسندگان (دانشجو، استادان راهنما و مشاور) الزامی است.
- ۴- مجله آموزش و توسعه منابع انسانی حق رد، پذیرش و یا ویراستاری فارسی و انگلیسی مقالات را برای خود محفوظ می دارد و از اعاده مقالات دریافتی معذور است.
- ۵- پذیرش مقالات از طریق سامانه نشریه به آدرس [www.istd.saminattech.ir](http://www.istd.saminattech.ir) انجام می گیرد.
- ۶- مسئولیت کلیه مطالب مندرج در مقاله اعم از جداول، اعداد و ارقام و... به عهده نویسنده یا نویسندگان مقاله است؛ همچنین «فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی» در انتخاب، ویرایش و تلخیص مقاله های دریافتی آزاد است.
- ۷- از زمان انجام مطالعه تا ارسال مقاله نبایستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.



## فهرست مطالب

- بازنمایی موانع و چالش‌های رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام:  
مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی / مجید قاسمی، کیوان صالحی ..... ۱
- آسیب‌شناسی و اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار (براساس مدل انتقال آموزش  
هالتون) / غلامرضا شمس، حامد عباسی کسائی ..... ۲۷
- تدوین طرح تربیت ارزشیاب آموزشی خبره برای وزارت نفت بر اساس رویکرد  
حیطه‌های دانشی (BOK) / سعید صفایی موحد، حسین فلاحی‌نیا ..... ۵۹
- شناسایی ابعاد توسعه مدیران در شرکت‌های طراحی مهندسی: مورد مطالعه: شرکت  
طراحی مهندسی و تامین قطعات ایران خودرو (سایکو) / مهشید فیروزآبادی، مرجان  
فیاضی، مهرداد استیری ..... ۷۳
- تحلیل اثر سرمایه فکری بر عملکرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش در شرکت  
پایانه‌های نفتی ایران / الهام نوروزی چشمه‌علی، سید علیقلی روشن، میلاد وفادار ..... ۹۵
- بررسی سطوح برون‌سپاری آموزش از دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی  
خراسان جنوبی / بهروز یزدان‌پناه، حسین مومنی مهموئی ..... ۱۲۱
- نیازسنجی آموزشی و شناسایی مهارت‌های حسابرسان مستقل؛ مدیران مالی و  
تحلیل‌گران مالی ایران بر اساس مدل کاتز / صابر شعری آناقیز، نظام‌الدین رحیمیان،  
جمشید صالحی صدقیانی، ابوطالب خراسانی ..... ۱۴۱



## بازنمایی موانع و چالش‌های رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی

مجید قاسمی<sup>۱</sup>

کیوان صالحی<sup>۲\*</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۲۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۲۹)

### چکیده

از مهم‌ترین راهبردهای توسعه پایدار در دانشگاه‌های ارزش آفرین و پیشگام در عرصه خلق دانش و فناوری، بسترسازی برای فعالیت بهینه اعضای هیئت علمی است. در پژوهش حاضر، سعی شد چالش‌ها و موانع رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران مورد مطالعه قرار گیرد. بدین‌منظور از نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاکی استفاده شد که پس از مصاحبه یازدهم، اشباع نظری داده‌ها حاصل گردید، اما در راستای اعتباربخشی به یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا پانزدهمین نفر ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در سه شیوه "حضور"، "تلفنی" و "مکتوب" جمع‌آوری شده و مبتنی بر راهبرد هفت مرحله‌ای گلابزی، تحلیل گردید. نتایج پژوهش، به شناسایی چالش‌ها در دو بخش عمده «رشد و بالندگی» و «سلامت روانی» منتج گردید. چالش‌های رشد و بالندگی شامل مقوله‌های: «حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار»، «ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی»، «ارایه نشدن خدمات لازم برای انجام وظایف سازمانی»، «مشکل فضا و مدیریت نامناسب آن»، «نبود مهد و شیرخوارگاه برای نگهداری فرزندان اساتید» است. در خصوص سلامت روانی، سه چالش عمده شامل: «فرسودگی شغلی به دلیل حجم زیاد دروس ارائه‌شده»، «دغدغه عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با سازمان‌ها»، «تحت فشار بودن برای چاپ مقاله نمایه شده در WOS برای تمدید قرارداد دو ساله»، شناسایی گردید. یافته‌ها نشان داد که اعضای هیئت علمی، با چالش‌های متعدد و متفاوتی مواجه‌اند که استمرار آن‌ها زمینه افت بهره‌وری، تعهد، سلامتی و نشاط و پویایی ایشان را فراهم آورده و می‌تواند در سطوح، فردی، تیمی، سازمانی و اجتماعی، چالش‌ها و آسیب‌های مضاعفی را به‌همراه داشته باشد.

**واژه‌های کلیدی:** رشد و بالندگی، سلامت روانی، اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، پدیدارشناسی.

<sup>۱</sup>- دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، ایران.

<sup>۲</sup>- استادیار رشته سنجش آموزش، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، مسئول مکاتبات: keyvansalehi@ut.ac.ir

## ۱- مقدمه

یکی از مهم‌ترین منابع هر سازمانی، نیروی انسانی آن است و عوامل تشکیل‌دهنده این نیرو، افرادی هستند با نیازهایی که در صورت رفع نیازهایشان و داشتن انگیزه کافی، استعداد و مهارت خود را در خدمت سازمان قرار خواهند داد. موفقیت و پیشرفت دانشگاه نیز به نیروی انسانی آن بستگی دارد. از دیدگاه کلی، موفقیت هر سازمان، بستگی به تلاش و رضایت شغلی کارکنان آن سازمان دارد (داداش‌زاده اصل و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین پرورش محققان پرتلاش و متعهد و ایجاد فضای مناسب تحقیقاتی از مهم‌ترین اهداف دانشگاه‌های هر کشور محسوب می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۰). اگر مسؤولان دانشگاه قادر به جذب و نگهداری نیروی انسانی شایسته و با انگیزه نباشند، دانشگاه در جهت انجام مسؤولیت‌ها و وظایف خطیر با مشکل مواجه می‌شود. لذا باید دانشگاه‌ها با برآوردن نیازهای مادی و معنوی آنان و ایجاد محیط کاری مطلوب، نیروی انسانی خود را برای انجام وظایف‌شان، تجهیز کنند و زمینه رشد و بالندگی آنان را فراهم آورند. اقدامات مربوط به بهسازی کیفیت زندگی کاری شامل؛ تامین امکانات رفاهی، طرح‌های تشویقی، امنیت شغلی (غنی‌سازی و توسعه شغل)، اهمیت به نقش و جایگاه اعضای هیئت علمی در مراکز آموزش عالی و فراهم نمودن زمینه پیشرفت و رشد علمی و حرفه‌ای آنان است که تصور می‌شود در عملکرد اعضای هیئت علمی موثر باشد (طوسی، ۱۳۸۰).

در دهه‌های اخیر تأکید فزاینده‌ای بر بهسازی دانشگاهی، بالندگی اعضای هیئت علمی و کارکنان از سوی سازمان‌ها و نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف قابل مشاهده است که به تبع آن مؤسسه‌های آموزش عالی به تشکیل واحدهایی با عنوان مرکز بالندگی هیئت علمی اقدام کرده‌اند که گستره فعالیت‌های آن‌ها از کل سازمان تا برنامه‌های عادی مربوط به اعضای هیئت علمی را شامل می‌شود (Grant, 2005)، و به‌عنوان ابزار ارزشمندی برای بهبود کیفیت زندگی اعضای هیئت علمی، تسهیل تغییر و تحول سازمانی و بهبود جو دانشگاه مورد استفاده قرار می‌گیرد (Matthew et al., 2005). بنا به تعریف مک‌لین و همکاران (۲۰۰۸) بالندگی اعضای هیئت علمی به تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده‌ای اطلاق می‌شود که دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه را برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند (Mclean, et al., 2008). از نظر روبروئام (۲۰۱۵) برنامه‌های بالندگی هیئت علمی برای تحقق اهدافی از جمله: تلاش برای درک و فهم عمیق هیئت علمی از کارکردشان به‌عنوان مدرس، درک و فهم چگونگی تاثیر این درک عمیق بر تجربیات کلاسی، افزایش مهارت‌های تدریس و افزایش رضایت شغلی و خودکارآمدی مدرسان دانشگاه‌ها طراحی و اجرا می‌شوند (Rowbotham, 2015).

بررسی فعالیت‌های علمی سه دهه اخیر در خصوص پرداختن به موضوع بالندگی هیئت علمی نشان می‌دهد که بالندگی کارکنان و اعضای هیئت علمی مسئله آینده زندگی پردیس‌های دانشگاهی است و اثربخشی پایدار دانشگاه‌ها در گرو پرداختن به این مسئله است (فراستخواه، ۱۳۸۸). همچنان‌که کاراکایا و ایلماز (۲۰۱۳)؛ ویتک (۲۰۱۴)؛ وو و چو (۲۰۱۵)، نشان دادند که توانمندی کارکنان باعث می‌شود که سطح کارایی و عملکرد آنان ارتقاء یافته و افزایش کارایی فردی زمینه ساز کارایی سازمانی و در نهایت بالندگی و تعالی سازمانی خواهد بود (Karakaya & Yilmaz, 2013; Witek, 2014; Wu & chu, 2015). از نظر فوگ (۲۰۰۶) ارزیابی کیفیت و بهره‌وری، حجم کاری، نظام ارتقاء و تشویق، تضادهای بین فردی، جو و فرهنگ سازمانی، اموری هستند که بر وظایف حرفه‌ای عضو هیئت علمی تاثیرگذار است (fogg, 2006). بالن و گودوین (۲۰۰۷)، عواملی چون جالب بودن کار، قدردانی، حقوق کافی، امکانات پیشرفت و تحقق استعدادها و شرایط کاری مناسب، امنیت شغلی، آزادی علمی، استخدام رسمی، توازن و تعادل بین زندگی و کار را در افزایش رشد و بالندگی و انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها موثر قلمداد کرده‌اند (Ballon & godwin, 2007). همچنین پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که مادران دارای فرزند، در ایفای نقش مادری و انتظارات شغلی دچار تعارض می‌شوند و سلامت روانی آن‌ها مورد تهدید قرار می‌گیرد (Blehar, 2006).

جدول ۱: دوره‌های زمانی مختلف در شکل‌گیری بالندگی اعضای هیئت علمی (Sorcinelli et al., 2006)

ردیف	نام دوره	زمان	ویژگی‌های اصلی دوره بالندگی اعضا
۱	دانشوران	۱۹۵۰-۶۰	تأکید بر اهمیت مهارت‌های پژوهشی و تسلط بر محتوای دروس، حمایت‌های مالی برای شرکت در کنفرانس‌ها و سخنرانی‌ها
۲	یاد دهنندگان	۱۹۶۰-۷۰	افزایش توانایی‌های تدریس اعضای هیئت علمی از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی و برنامه‌های رسمی بهسازی تدریس
۳	توسعه دهنندگان	۱۹۷۰-۸۰	اجرای برنامه‌های بالندگی به صورت کاملاً رسمی و گسترده از طریق استخدام افراد کارشناس (متخصص) با عنوان کارشناسان بالندگی برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی در مراکز آموزشی
۴	یاد گیرندگان	۱۹۸۰-۹۰	تأکید بر اهمیت تخصص و تجربه، تغییر پارادایم از یاددهی به یادگیری دانشجویان بر این اساس که کیفیت بالای تدریس وابسته به یادگیری عمیق دانشجویان است.
۵	شبکه	۱۹۹۰ تا کنون	تأکید بر اهمیت مشارکت اعضای هیئت علمی و رویکرد میان رشته‌ای در فرایند بالندگی هیئت علمی، تأکید بر بهسازی و تقویت مجموعه دانشگاه به جای بالندگی فردی اعضا



اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، نیرویی جوان، خلاق و با علوم روز آمد هستند که یک بخش مهمی از نیروی انسانی متخصص دانشگاه‌ها را تشکیل می‌دهند (Brutkiewicz, 2012)، و دارای نیازهای متعدد بوده که در صورت برآورده شدن، با انگیزش کافی، تمام توان خود را جهت بالندگی فردی و سازمانی به کار خواهد گرفت. از این رو، باید تلاش شود تا مبانی انگیزشی و عوامل محرک متنوع و متغیرهایی که رفتار آن‌ها را شکل می‌دهد، شناخته و مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. ولیکن، علی‌رغم اهمیت مسئله بالندگی اعضای هیئت علمی در سطح جهانی، پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده در داخل کشور حاکی از آن است که وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به بالندگی اعضای هیئت علمی در سطح متوسط رو به پایین است و در سطح مطلوبی ارزیابی نشده است (جمشیدی، ۱۳۸۶)، که این نشان‌دهنده وجود یک سری موانع و چالش‌هایی بر سر راه بالندگی این اعضا است. این درحالی است که توسعه و توانمندسازی منابع انسانی به‌ویژه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی جزو اولویت‌های آموزش عالی بیان شده است (مرزبان، ۱۳۸۸). هم‌چنان که نتایج مطالعه موک‌جلی (۲۰۰۵) نشان داد بهبود کیفیت زندگی کاری در عملکرد سازمانی تاثیر مستقیم داشته و باعث می‌شود که سازمان‌ها بهتر بتوانند در محیط بیرونی رقابت کنند (Mokgele, 2005).

در پیمایشی که در خصوص کیفیت زندگی و بالندگی اعضای هیئت علمی موسسه MTT انجام گرفت، در ادراک اعضای هیئت علمی بر حسب سن و جنسیت نیز تفاوت معنادار مشاهده شد. به‌طوری که زنان و مردان جوان‌تر به‌طور چشم‌گیری آسیب‌های ناشی از فشار محیط کار را گزارش کرده‌اند (Council on Family & Work, 2002). در این راستا دودا (۲۰۰۴) نیز بالندگی اعضای هیئت علمی و رشد کمی و کیفی آنان در نظام آموزش عالی را بیشتر برای کمک به اعضای تازه استخدام شده لازم می‌داند (Duda, 2004). همچنین رجایی‌پور؛ پورپیرعلی؛ سلیمی (۱۳۸۶) در بررسی رابطه میزان مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی با سطح روحیه اعضای هیئت علمی در دانشگاه اصفهان دریافتند که سطح روحیه اعضای هیئت علمی دارای سنوات خدمت بیشتر از ۱۵ سال، بالاتر است. بر اساس مطالعه یآوری؛ امیرتاش؛ تندنویس (۱۳۸۷)؛ جانعلی‌زاده چوب‌بستی و همکاران (۱۳۹۲)، بین سن و سابقه تدریس اعضای هیئت علمی با کیفیت زندگی کاری، رابطه مثبت معناداری وجود داشت.

بنابراین به‌نظر می‌رسد، اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، با موانع و چالش‌هایی در حوزه فعالیت خود روبرو هستند، که بررسی این چالش‌ها و موانع، از جمله مهم‌ترین مسائلی است که می‌تواند بازخورد مناسب را در تصمیم‌گیری‌های اساسی، تحلیل مسائل آموزشی، پژوهشی و خدماتی، و به‌طور کلی رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزی جامع و راهبردی برای

مدیران حوزه آموزش عالی فراهم سازد. به این منظور مطالعه چالش‌ها و موانع رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها می‌تواند به‌عنوان گامی به سوی ارتقاء کیفیت در نظام آموزش عالی به‌ویژه در سطح دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی تلقی شود. سپس با مدیریت و برنامه‌ریزی مناسب، زمینه بهبود کیفیت زندگی کاری و ارتقاء بهره‌وری اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام فراهم شده و به تبع آن اتخاذ تدابیر ارزنده در روند بهبود انگیزش آنان در دستیابی به یک محیط پویا و بالنده، کمک کننده باشد. به دنبال مطالعه و بررسی به‌منظور جمع‌آوری نتایج و خلاصه‌ای از تحقیقات انجام شده در ایران و سایر کشورها در زمینه بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، موضوع پژوهشی که دقیقاً با موضوع مطالعه حاضر یکسان باشد (مساله بالندگی اعضای جدیدالاستخدام)، ملاحظه نگردید، لذا نتایج نزدیک‌ترین موضوعات پژوهشی انجام شده در ایران و سایر کشورها که با موضوع پژوهشی حاضر انجام گرفته است، در این قسمت ارائه می‌شود:

پژوهش بناپارت و همکاران (۲۰۱۵) در زمینه چالش‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی و در بین اعضای هیئت علمی کمتر از پنج سال سابقه انجام گرفته است. در زمینه آموزشی، حجم کار زیاد و نامتناسب تقاضا در زمان کم و مسئولیت‌های اعضای هیئت علمی چالش اصلی شامل «نداشتن زمان کافی برای تحقیقات و آموزش؛ عدم شناخت؛ انتظارات غیر واقعی در مورد آنچه را که می‌توان در زمان داده شده انجام داد» و در زمینه پژوهشی، «مشکل عمده ناتوانی علمی و عدم تعادل پژوهش با بار آموزشی بوده و در بخش خدمات عدم وجود مرکزی جهت ارائه برنامه‌های مشاوره به اساتید کم سابقه و تازه‌کار از چالش‌های اصلی بود «روشن نبودن قوانین و انتظارات از دیگر چالش‌های اساتید بوده است» (Bonaparte et al., 2015). در پژوهش دوس سانتوس و همکاران (۲۰۱۶) نشانگان فرسودگی شغلی و درک کیفیت زندگی، در اساتید پرستاری بررسی شده است. رضایت شغلی و سلامت روانی از مولفه‌های تاثیرگذار بر فرسودگی شغلی اساتید بر شمرده شده است (Dos Santos et al, 2016). براساس مطالعه وو و چو (۲۰۱۵)، بالندگی سازمانی به شدت تحت تاثیر روابط انسانی در سازمان است (Wu & chu, 2015). به طوری که بر ارزش‌هایی از جمله پرورش و شکوفایی انسان، رفتار عادلانه در سازمان، توانایی در روابط بین فردی، گشودگی و شفافیت در محیط کار، احترام به کارکنان، تناسب مسئولیت با اختیار تاکید دارد. در مطالعه‌ی ویتک (۲۰۱۴)، عوامل موثر بر بالندگی سازمانی مورد بررسی قرار گرفته که نشان داد چرخه زندگی سازمان، توسعه سازمانی، توانمندی کارکنان، یادگیری سازمانی و بالندگی شخصی، بر بالندگی سازمانی تاثیر گذارند (Witek, 2014). نتایج کاراکایا و ایلماز (۲۰۱۳)، نشان داد بالندگی سازمانی، مقاصد فردی و سازمانی را به‌منظور ایجاد گروه‌های

منسجم و کارآمد در محل کار، مطابق با مأموریت و منافع سازمان، هماهنگ کرده و سبب کاهش رفتارهای منفی در سازمان می‌شود (Karakaya & Yilmaz, 2013). در پژوهش صباق و سارویان (۲۰۱۴) که در بین اساتید کشور کانادا صورت گرفته است، فرهنگ دانشگاه و کمبود زمان مهم-ترین عوامل عدم انگیزه جهت بهبود تدریس و آموزش در بین اساتید عنوان شده است (Sabagh & Saroyan, 2014). در پژوهش کوستا و همکاران (۲۰۱۲) حجم کاری زیاد از عوامل مهم و موثر بر توسعه اساتید نام برده شده است (Costa et al, 2012). در پژوهش ویلاس بوس و مورین (۲۰۱۳ الف) کیفیت زندگی کاری در موسسات آموزش عالی بررسی شده است. در این پژوهش تعادل کار و زندگی، حق کار، سلامت روانی و پریشانی روانی، استرس شغلی، تعهد به کار از عوامل موثر بر کیفیت زندگی کاری بر شمرده شده است (Vilas Boas & Morin, 2013). در پژوهش الشماری و هیگینز (۲۰۱۲) از جمله چالش‌های آموزشی اعضای هیئت علمی در آموزش الکترونیک، عدم سیاست‌گذاری نهادی در آموزش الکترونیک، عدم پشتیبانی فنی برای دانشجویان، عدم آموزش مناسب در استفاده از تکنیک‌های آموزش الکترونیکی، عدم ادغام و یکپارچگی بین آموزش الکترونیکی و برنامه درسی دانشگاه، عنوان شده است (Al-Shammari & Higgins, 2012). در پژوهش عبدالرازق (۲۰۱۱) جو سازمانی از عوامل مهم اثربخشی در عملکرد شغلی بدست آمده است (Abdel-Razek, 2011). نتایج پایان‌نامه مختار (۲۰۱۲)، نشان داد که بین رضایت شغلی و تعادل زندگی کاری رابطه معناداری وجود دارد. همچنین جو و فرهنگ سازمانی تاثیر قابل توجهی در تعادل زندگی کاری دارد. در این پژوهش سن، جو و فرهنگ سازمانی، به عنوان پیش‌بینی کننده‌هایی از رضایت شغلی معرفی شدند. همچنین زنان رضایت شغلی پایین‌تری داشتند (Mukhtar, 2012). تاگ (۲۰۱۲) بهره‌وری اعضای هیئت علمی را در تشویقی‌های دانشگاه می‌داند که باعث ایجاد انگیزه در اعضا می‌گردد (Tagg, 2012). در پژوهش بنگ کوفول (۲۰۰۷)، کیفیت زندگی کاری پرستاران حرفه‌ای در بیمارستان‌های خصوصی در ابعاد یکپارچگی اجتماعی، عوامل محیطی، فضای کلی کاری و زندگی و رشد و امنیت، در حد متوسط؛ در بعد ویژگی‌های شغلی بالاتر از متوسط و در بعد حقوق و دستمزد منصفانه پایین‌تر از متوسط ارزیابی شد. همچنین بررسی همبستگی بین سابقه کار و کیفیت زندگی کاری حاکی از وجود رابطه مثبت معناداری بود (Bangkoedfhol, 2007). هامونز و والاس (۱۹۷۶) در پژوهش خود عدم اطلاع رسانی و شفاف‌سازی به‌موقع را از جمله موانع درون دانشگاهی بهسازی منابع انسانی مطرح نمودند (Hammons & Wallace, 1976). پژوهش محمدزاده و صالحی (۱۳۹۴)، با عنوان "آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی" نشان داد که نشاط و پویایی علمی مطلوب در مراکز علمی و دانشگاهی کشور وجود ندارد. در پژوهش درودی و

کنگری (۱۳۹۳) فرهنگ سازمانی (فرهنگ توسعه‌ای و گروهی) به عنوان متغیری که می‌تواند موجب بالندگی نیروی انسانی سازمان گردد، معرفی شده است. جانعلی‌زاده چوب بستی و همکاران (۱۳۹۲) در مطالعه خود به بررسی رابطه بین کیفیت زندگی و بهره‌وری اعضای هیئت علمی دانشگاه مازندران مبادرت نموده‌اند. یافته‌ها، حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین کیفیت زندگی و بهره‌وری علمی است. میزان بهره‌وری در گروه دانشیار و استاد بالاتر از مرتبه‌های استادیار و مربی است. اجتهادی؛ قورچیان؛ جعفری و شفیع‌زاده (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه یک مدل مفهومی» ضمن بیان ابعاد بالندگی اعضای هیئت علمی در پنج بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فردی و اخلاقی بیان می‌کنند که وضعیت موجود بالندگی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در ابعاد مذکور مطلوب نیست. نتایج پژوهش داداش زاده اصل و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که میزان دریافتی اعضای هیئت علمی، امکانات رفاهی، و احترام و منزلت اعضای هیئت علمی دانشگاه بر روی انگیزه آنان اثرگذار است. نورشاهی و سمیعی (۱۳۹۰) در تحقیقی، کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی ایران، را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بر اساس میزان سه نوع فعالیت آموزشی، پژوهشی و خدمات علمی و اجرایی، کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی مورد بررسی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. سطح بهره‌مندی هیئت علمی از فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای نیز در حد پایین و متوسط ارزیابی شد. نورشاهی و فراستخواه (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان "کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی بر اساس تجربه زیسته آن‌ها"، کنش‌های ارتباطی و تعاملات همکارانه، آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، رضایت شغلی، فرصت‌های رشد و بالندگی، توازن و تناسب حجم فعالیت‌ها را به عنوان سازنده‌ها شناسایی کرده‌اند. همچنین از مولفه‌های تاثیرگذار بر کیفیت زندگی کاری به عوامل مدیریت ساختار، فرهنگ سازمانی، عوامل اقتصادی و فضای سیاسی و تکنولوژی اطلاعات اشاره کرده‌اند. جمشیدی (۱۳۸۶) در پایان نامه خود با عنوان «بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به‌منظور بهبود مستمر آن» برای بالندگی هیئت علمی چهار بعد آموزشی، حرفه‌ای، فردی و سازمانی را شناسایی و مطالعه کرده است. نتایج پژوهش حاکی است که عملکرد دانشگاه شهید بهشتی در تمام چهار بعد مذکور در سطح زیر متوسط ارزیابی شده است. صالحی عمران (۱۳۸۵) در بررسی نگرش اعضاء هیئت علمی دریافت که مهم‌ترین دلایل مهاجرت اعضای هیئت علمی، عوامل رانشی نظیر پایین بودن حقوق و دستمزد، احساس وجود تبعیض و نابرابری در جامعه، نارضایتی ناشی از بی عدالتی، عدم امنیت شغلی و وجود فشارهای روحی و عوامل ایجاد افسردگی است. نتایج پژوهش رحیمی و همکاران

(۱۳۸۵) نشان داد که اعضای هیئت علمی با سنین بالا از کیفیت زندگی کاری بهتری برخوردارند. همچنین کیفیت زندگی کاری در بین اعضای زن و مرد و رشته‌های مختلف (علوم انسانی، علوم پایه، علوم فنی و مهندسی) تفاوت نداشته و یکسان است. بر اساس مطالعه یآوری و همکاران (۱۳۸۷) نیز، بین سن و سابقه تدریس اعضای هیئت علمی با کیفیت زندگی کاری و برخی از ابعاد آن رابطه معناداری وجود داشت. بر اساس یافته‌های پژوهشی گزارش شده، جنبه‌های مختلف رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران بحث انگیز است، لذا در پژوهش حاضر با توجه به ویژگی بافتمند بودن سازه بالندگی، چالش‌های پیش‌روی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در این باره مورد بررسی قرار گرفته و سوال‌های ذیل طراحی شدند:

- ۱- رشد و بالندگی اساتید جدیدالاستخدام با چه موانع و چالش‌هایی همراه است؟
- ۲- چه عواملی منجر به افت یا به خطر افتادن سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام می‌شود؟

## ۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر با این پیش فرض زیربنایی که اگر پدیده‌ها در بستر وقوع، با نگاه کسانی که آن را تجربه می‌کنند مورد تفحص قرار گیرد، بسیاری از زوایای پنهان آن‌ها آشکار می‌گردد و در نتیجه منجر به شناخت عمقی گردیده، و از طرفی شرایط را برای مطالعات بعدی و عملیاتی کردن مفاهیم انتزاع شده، آسان‌تر می‌کند، به روش پدیدارشناسی توصیفی<sup>۱</sup> (علمی) انجام گردید. در این شیوه، "محقق بدنبال درک و توصیف معانی یک مفهوم یا پدیده از دیدگاه عده‌ای از افراد بر حسب تجارب زیسته‌شان است" (اکبری و غفوریان، ۱۳۹۳). در تحقیق حاضر نیز تلاش گردید تا بر پایه تجارب زیسته اساتید جدیدالاستخدام، ضمن درک چالش‌های موجود در رشد و بالندگی ایشان، توصیفی عمیق از چالش‌ها ارائه گردد. میدان تحقیق، دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود. سعی شده با سوژه‌هایی مصاحبه گردد که تجربه لازم و درک مفهوم پدیده مورد پژوهش را داشته و از کاستی‌ها و چالش‌های موضوع پژوهش، آگاهی لازم را داشته باشند. نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاکی انجام شده است. پس از مصاحبه یازدهم، اشباع نظری داده‌ها حاصل گردید، ولیکن در جهت اعتباربخشی به یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا پانزدهمین نفر ادامه یافت. مصاحبه‌ها در سه قالب حضوری، تلفنی و مکتوب صورت پذیرفت. به منظور رعایت مسائل اخلاقی قبل از شروع مصاحبه با شرکت‌کنندگان، در مورد اهداف پژوهش آگاهی لازم به آن‌ها داده شد و

<sup>۱</sup>-Descriptive phenomenological research

با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، اطمینان لازم به آنها داده شد. مدت زمان مصاحبه از ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود.

انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر چهار ملاک الف) برخورداری از سابقه حداکثر ۵ سال سابقه کاری، ب) علاقه‌مندی به شرکت در فرایند مصاحبه، ج) انتخاب از رشته‌های مختلف، و د) انتخاب از هر دو گروه زنان و مردان، بود. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی در اتاق اساتید مربوطه صورت گرفت. پژوهشگر پس از بررسی شرایط و ملاک‌های انتخاب مشارکت‌کنندگان، موارد بعدی را انتخاب نمود. در جدول ۲، توزیع فراوانی و درصدی اعضای هیئت علمی مورد مطالعه به تفکیک جنسیت، سابقه تدریس و دانشگاه‌های مورد مطالعه، مشخص شده است.

جدول ۲: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	سابقه تدریس	دانشگاه	ردیف	جنسیت	سابقه تدریس	دانشگاه
۱	مرد	۲سال	تهران	۹	زن	۲سال	تهران
۲	مرد	۱سال	تهران	۱۰	زن	۳سال	تهران
۳	مرد	۳سال	تهران	۱۱	زن	۳سال	علامه
۴	مرد	۳سال	علامه	۱۲	زن	۵سال	علامه
۵	مرد	۲سال	علامه	۱۳	زن	۳سال	بهشتی
۶	مرد	۲سال	بهشتی	۱۴	زن	۴سال	بهشتی
۷	مرد	۵سال	بهشتی	۱۵	زن	۳سال	مدرس
۸	مرد	۴سال	مدرس				

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

داده‌ها از طریق فن مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای گلایزی (۱۹۹۷؛ به نقل از محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۴؛ ۱۳۹۵) استفاده شد. بدین منظور، گام‌های زیر طی گردید:

الف) تمام توصیف‌های ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، مورد مطالعه قرار گرفت تا آشنایی دو چندان ایجاد گردد. ب) به منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه، و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط بود استخراج گردید. ج) در گام بعد، به منظور فرموله کردن معانی جملات مهم، تلاش شد تا به معنای هر یک از جملات مهم پی برده شود. د) مراحل فوق برای تمامی ۱۵ پروتکل، تکرار گردید و تلاش شد تا معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از موضوعات اصلی

(در قالب موانع و چالش‌هایی رشد و بالندگی) دسته‌بندی گردید. ه) در ادامه تلاش گردید تا نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق شود؛ و) به منظور ایجاد بیانیه‌ایی صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه (موانع و چالش‌هایی رشد و بالندگی)، توصیفی جامع از پدیده مورد مطالعه صورت پذیرفت. ز) در انتها، به منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، تلاش شد تا با ارجاع مجدد یافته‌ها به شرکت‌کنندگان، جرح و تعدیل لازم صورت پذیرفته و یافته‌های قابل گزارش، نهایی گردد. همچنین سعی گردید تا با استفاده از داده‌های روایتی بدست‌آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، ضمن درک عمیق‌تر پدیده مورد مطالعه از منظر آنان، نتایج پرمایه‌ای تولید شده و باورپذیری نتایج ارتقاء یابد.

به‌منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه ملاک قابل قبول بودن<sup>۱</sup>، تأییدپذیری<sup>۲</sup> و قابلیت اطمینان<sup>۳</sup> به‌شکل ذیل استفاده‌شد. در مورد ملاک قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص گردد. به‌منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به‌طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. در نهایت، در مورد ملاک تأییدپذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه‌پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد.

### ۳- یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از کدگذاری در قالب جدول (۳) در قالب مقوله کلی، مقوله فرعی و زیر مقوله‌ها ارائه شده‌اند. سپس هریک از مفاهیم و سازه‌ها به دست آمده و سیر پژوهش توصیف و تشریح شده است.

---

<sup>1</sup>-Acceptability

<sup>2</sup>-Confirmability

<sup>3</sup>-Dependability

## جدول ۳: چالش‌های رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام

مقوله کلی	مقوله فرعی	زیر مقوله‌ها
چالش‌های رشد و بالندگی	چالش‌های مرتبط با قوانین و خدمات	<ul style="list-style-type: none"> <li>• حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار؛</li> <li>• ارایه نشدن خدمات لازم برای انجام وظایف سازمانی؛</li> <li>• ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی؛</li> <li>• مشکل فضا و مدیریت نامناسب فضا و مدیریت پشتیبانی ضعیف؛</li> <li>• نبود مهد و شیرخوارگاه برای نگهداری از فرزندان ایشان؛</li> </ul>
	چالش‌های مرتبط با سلامت روانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دغدغه عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با سازمان‌ها؛</li> <li>• تحت فشاربودن برای چاپ مقاله نمایه شده در WOS برای تمدید قرارداد دو ساله؛</li> <li>• فرسودگی شغلی به دلیل حجم زیاد دروس ارائه شده؛</li> </ul>

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

## سؤال اول پژوهش: رشد و بالندگی اساتید جدیدالاستخدام با چه موانع و چالش‌هایی همراه است؟

در خصوص رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام بر اساس دیدگاه مصاحبه شونده‌گان، پنج چالش و مانع اصلی شناسایی گردید که شامل موارد ذیل است: «حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار»، «ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی»، «ارایه نشدن خدمات لازم برای انجام وظایف سازمانی؛ مشکل فضا و مدیریت نامناسب فضا و مدیریت پشتیبانی ضعیف»، «نبود مهد و شیرخوارگاه برای نگهداری فرزندان اساتید»، در ادامه هر کدام از چالش‌ها با استفاده از روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

چالش اول: حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار

تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشتند که مزایا و حقوق مناسبی در قبال حجم کار سنگین به آنان داده نمی‌شود. اکثر مشارکت‌کنندگان پژوهش، مهم‌ترین مولفه بالندگی و کیفیت زندگی را در میزان حقوق دریافتی معنا کردند. از جمله اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین بود:

" حقوق یک استاد دانشگاه در قبال کار آموزشی و پژوهشی سنگینی که انجام می‌دهد، خیلی ناچیز است. حجم کار من انقدر زیاد است که معمولا کارها را در منزل نیز انجام می‌دهم ولیکن حقوقی که به من می‌دهند از یک پیک موتوری هم کمتر است!"



"کیفیت زندگی ما حتی کمتر از یک کارگر ساختمان است. در شهری مثل تهران حقوق دریافتی کفاف اجاره‌خانه را هم نمی‌دهد، با این اوصاف چه انتظاری جهت بالندگی و توسعه حرفه‌ای و... وجود خواهد داشت".

"حقوق‌های اعضای هیئت علمی وزارت علوم به‌خصوص در مقایسه با وزارت بهداشت بسیار پایین است. دو تن از دوستان بنده پس از بازگشت از کانادا به‌علت داشتن زندگی سخت و محدود به همراه خانواده هایشان مجبور به بازگشت به کانادا شدند چون حقوق دریافتی فقط کفاف اجاره‌خانه را می‌کرد!! چه برسد به یک خودروی مناسب، مدرسه مناسب برای فرزندان و امکانات رفاهی در حد یک استاد دانشگاه معتبری نظیر دانشگاه...!". "چون درآمد کافی وجود ندارد به‌طور حتم به ورزش و سلامت جسم هم شخص نمی‌رسد و در نتیجه چالش‌های روانی نیز خود به خود به وجود می‌آید".

### چالش دوم: ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی

از جمله چالش‌های عنوان شده توسط اساتید در این حوزه، وجود ابهام و تفسیرپذیری قوانین و نبود شفافیت و اطلاع‌رسانی کافی و به موقع، برای ارتقاء و تبدیل وضعیت است. یکی از اعضای مورد مطالعه معتقد بودند که:

"من خارج از کشور درس خواندم و بزرگ شدم و زمانی که عضو هیئت علمی دانشگاه شدم، خودم هیچ‌گونه آشنایی با قوانین نداشتم و انتظار داشتم که اطلاع‌رسانی کافی از طرف دانشگاه صورت گیرد ولیکن هیچ توضیحی به ما ندادند که چه چیزهایی جهت ارتقاء و تبدیل وضعیت نیاز است و چه باید بکنیم. نمیدانم که امتیازاتم به حد نصاب خواهد رسید یا خیر! قوانین دانشگاه در هر موردی بخصوص در ارزیابی مقالات، پروژه‌ها، امور آموزشی و پژوهشی برای ارتقاء، کاملاً غیر شفاف است".

یکی دیگر از اساتیدی که تحصیلات خارج از کشور داشته و سپس عضو هیئت علمی دانشگاه شده بود، بیان نمود که:

"ما نمی‌دانیم چگونه باید جلو برویم نه این‌که نخواهیم، چون شاخص‌های ترفیع مشخص نیست. در انگلیس از راه‌های مختلف (بروشور و کتابچه - مرکز پاسخ‌گویی به سوالات و راهنمایی از طریق تلفن) اطلاع‌رسانی می‌کنند. اینجا حتی یک کلاس یا کارگاه آموزشی جهت اطلاع‌رسانی و آگاهی بخشی درباره امتیازات لازم جهت تبدیل وضعیت از پیمانی به رسمی، برگزار نشد".

### چالش سوم: مشکل فضا و مدیریت نامناسب فضا و مدیریت پشتیبانی ضعیف

به زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مشکل فضا و مدیریت نامناسب فضا و مدیریت پشتیبانی ضعیف از مسائل دیگری است که با آن روبرو هستند. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقد بود که مدیریت پشتیبانی ضعیف است و در این زمینه بیان نمود که:

" من و دوستم مشکل فضا داشتیم و تا مدتی در اتاق گروه مستقر بودیم و فضایی برای ما که نیروی جدید بودیم دیده نشده بود. در آخر یک انباری را به عنوان اتاق در اختیار ما قرار دادند. این که نباید اعتراض کنیم و باید شرایط را بپذیریم."

عضو دیگری معتقد بود که: " فضا وجود دارد ولیکن مدیریت فضا ضعیف است. این عضو اظهار داشت که حتی منشی‌ها برای خودشان اتاق و فضای مناسبی دارند ولی برای اساتید جدید قبلاً جایی در نظر گرفته نشده و تا یک مدت در اتاق گروه یا دیگر همکاران سپری می‌کند تا این مشکل حل شود، یا این که فضاهایی که چندان مناسب و در شأن استاد نیست در اختیارشان قرار می‌دهند.

عضو دیگری بیان نمود که: "چون موقع ورود استاد جدید تا یک مدت اتاقی برایشان در نظر گرفته نمی‌شود یا فضا کم است، لذا با یک استاد دیگری که قدیمی‌تر است باید هم‌اتاق شوی ولیکن برخورد این همکاران قدیمی‌تر مناسب نیست چون فضایی که در اختیارشان است را باید نصف کنند و این را نمی‌پسندند، و این مساله برای اساتید جدید تحقیرآمیز است."

### چالش چهارم: ارایه‌نشدن خدمات لازم برای انجام وظایف سازمانی

از مسائل دیگری است که در حوزه خدمات، اعضای هیئت علمی جدیدالورود با آن روبرو هستند، ارایه‌نشدن خدمات مناسب است. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشت که:

"بعد از هیجده ماه از ورودم به دانشکده، با کلی خواهش و منت‌کشی، اتاقی در اختیارم قرار دادند، بعدش دو سال دیگر هم زجر و کلی منت کشیدیم تا برخی از لوازمات ابتدایی را در اختیارمان قرار دادند. این برخورد باعث شده بود تا در بین برخی از دانشجویان مورد تمسخر قرار بگیریم و عزت نفسم خدشه‌دار بشه... هیچوقت این تحقیری که در ورود به دانشگاه با اون مواجه شدم رو فراموش نمیکنم"

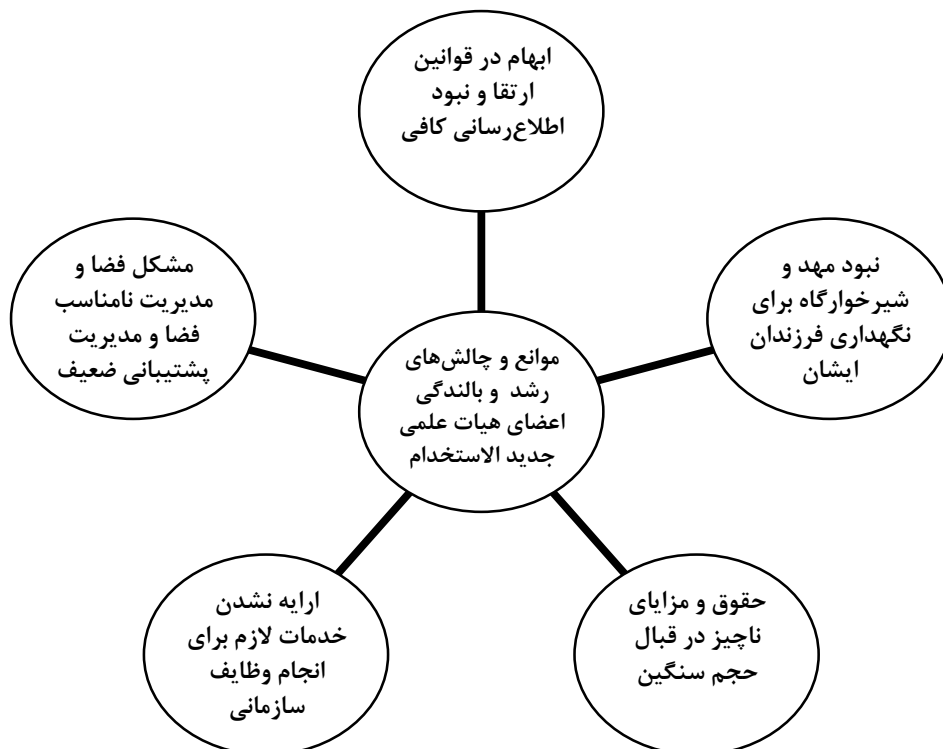
عضو دیگری بیان نمودند که "دادن امکانات اولیه به ما خیلی زمان می‌برد. خیلی از ملزومات رو نداریم مثلاً کامپیوتر، دستگاه کپی و ... من اکثر وسایل را خودم می‌خرم از جمله: گوشی تلفن و... حتی کارهای خدماتی را هم خود اعضای هیئت علمی انجام می‌دهند، مثل چایی آوردن، نامه بردن و... کلاً بهایی داده نمی‌شود". دیگری بیان نمودند که: "دو سال صندلی و میز نداشتیم و الانم میزم قرضیه است. کتابخانه را خودم خریدم، گوشی تلفن ندارم. به اعتقاد من «ما در لانه کرکس استخدام شده‌ایم».

### چالش پنجم: نبود مهد و شیرخوارگاه برای نگهداری فرزندان اساتید

یکی از وظایف دانشگاه در حوزه خدماتی می‌تواند این باشد که با ایجاد یک مرکز شیرخوارگاه و مهدکودک در هر یک از دانشکده‌ها، که از استانداردهای لازم برخوردار باشند، تسهیلاتی را در خدمت اعضای خود قرار دهد، و با این کار میزان بهره‌وری اعضا و کارکنان خود را بالا ببرد. در این راستا، یکی از مسائلی که در بین اساتید به‌ویژه اساتید زن به عنوان دغدغه وجود دارد، این است که دانشگاه‌ها مهدکودک و شیرخوارگاهی ندارند که از فرزندان اساتید نگه‌داری کند تا این اعضا با فراغ بال و آسودگی خاطر به وظایف کاری خود بپردازند. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین عنوان کرد:

"من به عنوان مادر، تحت فشار وظایف مادری نیز هستم و این یک دغدغه بزرگی برای من محسوب می شود و دانشگاه هیچ گونه خدماتی در این باره به ما نمی دهد".

یکی دیگر از اساتید زن، دغدغه اش را در این حوزه، چنین بیان کرد: "مادری که استاد است تحت فشار شدید قرار داشته و با مشکلات بزرگی روبروست. من به خاطر بچه خردسالی که دارم حتی در حین آموزش تو کلاس درس هم تمرکز ندارم و به فکر فرزندم هستم. دانشگاه یک مهدکودک ندارد. من وقتی خیالم از بابت فرزندم راحت باشه، دغدغه ای هم از این بابت نخواهم داشت و راحت تر و بهتر به وظایف کاری ام خواهیم رسید".



نمودار ۱: موانع و چالش های رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام

منبع: (یافته های نگارندگان)

**سؤال دوم پژوهش: چه عواملی منجر به افت یا به خطر افتادن سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام می شود؟**

در خصوص سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام بر اساس دیدگاه مصاحبه شوندگان، سه عامل شناسایی گردید که سلامت روانی اعضا را به خطر می اندازد، که شامل موارد ذیل است: «فرسودگی شغلی به دلیل حجم زیاد دروس ارائه شده» - «دغدغه عقد قرارداد طرح

های پژوهشی با سازمان‌ها»-«تحت فشاربودن برای چاپ مقاله نمایه‌شده در WOS برای تمدید قرارداد دو ساله». در ادامه یافته‌های مربوط به هر کدام از چالش‌ها به تفکیک ارائه شده است.

### چالش اول: فرسودگی شغلی به دلیل حجم زیاد دروس ارائه شده

یکی از چالش‌هایی که اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام عنوان نمودند، حجم زیاد دروس ارائه شده به این اعضا و به تبع آن فرسودگی شغلی بود. به‌طورمثال نظر برخی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش این‌گونه بود:

"در بخش آموزشی شرایط حاکم بر دانشکده و گروه آموزشی باعث شده که حجم درس‌های ارائه شده خیلی زیاد باشد. مثلاً من در ترم گذشته ۲۰ واحد تدریس داشتم و این خیلی زیاده که باعث میشه به سلامت جسمی و روانی ما آسیب وارد بشه"

"دروس مختلفی به اساتید جدید ال‌ورود ارائه می‌شود. این در حالی است که حجم دروس ارائه شده نیز زیاد است و این مساله بازدهی و کیفیت کار ما را پایین می‌آورد."

"حجم زیاد کار باعث شده که حتی روزهای تعطیل هم به وظایف شغلیم بپردازم و فرصتی برای ورزش کردن هم ندارم."

"من قبلاً ورزش می‌کردم ولی از زمانی که وارد دانشگاه شدم فرصتی برای این کار ندارم چون واقعا کار خیلی زیاده."

یکی از اعضا با ابراز نارضایتی از وضعیت سلامت جسمی و روانی، معتقد بود که: "برای تامین سلامت جسمی و روانی اساتید، دانشگاه باید ساعات ورزشی اجباری و ارائه غذای سالم را در برنامه‌های خود داشته باشد."

### چالش دوم: دغدغه عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با سازمان‌ها

از دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش دغدغه عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با سازمان‌ها به‌عنوان یکی از عوامل استرس‌زا است که سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام را به مخاطره می‌اندازد. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین عنوان کرد:

"عدم همکاری بعضی نهادها که اعضا موظف به انجام طرح کاربردی برای آن‌ها شده‌اند، یکی از موانع است. به‌طور مثال من ماه‌ها است که کار را تحویل دادم و تسویه مالی هم صورت گرفته ولی هنوز سفته‌هایم را دریافت نکردم و حسن انجام کار را دریافت نکرده‌ام و متاسفانه علی‌رغم تماس‌های فراوان من را به زمان‌های نامعلومی در آینده ارجاع می‌دهند."

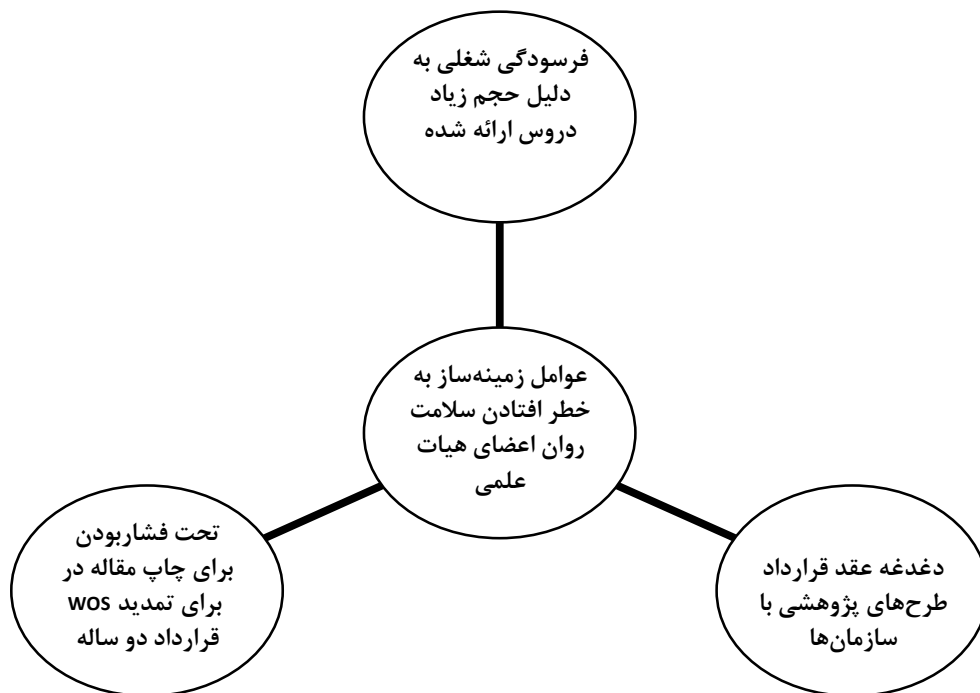
عضو دیگری معتقد بود: "ما برای انجام طرح پژوهشی، اولاً مجبور هستیم به این سازمان و آن سازمان مراجعه کنیم و از آن‌ها بخواهیم که حتی با مبلغ ناچیز، طرحی را به ما بدهند و این جریان چندان خوشایند نیست که منزلت اجتماعی یک عضو هیئت علمی را پایین می‌آورد. دوماً سازمان‌ها ما را که هنوز نیروی جدیدالاستخدام هستیم، نمی‌شناسند، لذا چندان تمایلی به بستن قرارداد نیستند. در واقع گرفتن

طرح از سازمان‌ها برای نیروهای جدید که شناخته شده نیستند، دشوار است." در این راستا عضو دیگری اعتقاد داشت که: "در دید من طرح پژوهشی همه رانت است. اساتیدی که آشنا دارند از طریق آن می‌توانند به طور صوری، قراردادی تنظیم نمایند، و چون که هر دو طرف ذینفع هستند لذا سود خود را می‌برند."

### چالش سوم: تحت فشار بودن برای چاپ مقاله نمایه‌شده در WOS برای تمدید قرارداد دو ساله

به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مورد دیگری که به عنوان چالش‌های پژوهشی مطرح است، زمان بر بودن پذیرش و چاپ مقاله نمایه‌شده در WOS که لازمه تمدید قرارداد ۲ ساله است. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش در این زمینه معتقد بود که:

"نوشتن مقاله نمایه‌شده در WOS زمان بر است و ما فرصت چندانی برای این کار، به جهت ارائه حجم بالای درس و پایان‌نامه، نداریم". استاد دیگری مهم‌ترین مشکل را در حوزه فعالیت کاری خود این‌گونه بیان کرد که "مهم‌ترین مشکل در خصوص گرفتن پذیرش مقالات در مجلات خارجی است که دغدغه فراوانی را برای بنده و چند تن از دوستانم (اعضای هیات علمی جدیدالورود) ایجاد کرده است". عضو دیگری بیان نمود: "ما موظف به ارائه مقاله نمایه‌شده در WOS به دانشگاه هستیم. برای این منظور اگر خودمون بخواهیم مقاله بنویسیم، خیلی دیر نتیجه می‌دهد و زمان بر هست و به سختی پذیرش می‌شود، و اگر بخواهیم از طریق موسسات موجود در خیابان انقلاب به صورت پولی اقدام کنیم، وجدانمان اجازه این کار را نمی‌دهد، لذا شدیداً از این بابت دچار استرس و نگرانی هستیم". استاد دیگری اظهار داشتند که: "دو نفر از دوستانم چون نتوانستند تا موعد مقرر که دانشگاه تعیین کرده بود مقاله ISI بدهند، لذا قراردادشان مشروط شد. ذهن من هم خیلی درگیر این مسأله است. این‌که آیا تا زمان مقرر می‌توانم پذیرش بگیرم؟ در چند سال اخیر روند داوری و چاپ مقاله نمایه‌شده در WOS زمان‌بر شده است. بنابراین دانشگاه باید تجدید نظری در این‌گونه قوانین داشته‌باشد".



نمودار ۲: عوامل زمینه‌ساز به خطر افتادن سلامت روان اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

اعضای هیئت علمی به عنوان عنصر اصلی در دانشگاه‌ها نقش مهمی در تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارند و در واقع موتور محرک دانشگاه‌ها محسوب می‌شوند. وجود اعضای هیئت علمی توانمند و پویا، و بسترسازی برای فعالیت بهینه این سرمایه حقیقی، زمینه تعالی و بالندگی دانشگاه و جامعه را فراهم می‌نماید و سبب می‌شود تا دانشگاه‌ها در رویارویی با چالش‌های پیش رو کارآمدتر عمل نمایند.

انتظار برای خلق دانش نو، کمک به حل یا کاهش مسائل مبتلابه کشور، تولید مقاله‌های با کیفیت و ارائه خدمات تخصصی، از قشر فرهیخته‌ای همچون اساتید دانشگاه، امری معمول و لازم است. به طوری که در برخی از دانشگاه‌های معتبر دنیا از اساتید جدیدالاستخدام، در طی ۵ سال کاری، انتظار دارند تا با چاپ ۳ مقاله در مجلات معتبر یا ارائه در برخی کنفرانس‌ها، زمینه ارتقای جایگاه خود و دانشگاه را فراهم نمایند (Bonaparte et al., 2015). لیکن سؤال این است که برای تحقق این انتظارات، چه شرایط و الزاماتی نیاز است؟ آیا صرف تاکید بر انتظارات و کم‌توجهی به شرایط مورد نیاز برای عملکرد اعضای هیئت علمی، می‌تواند ما را در رسیدن

منطقی به اهداف کمک نماید یا اینکه خود زمینه چالش‌های دیگر را فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد، کم‌توجهی به ایجاد شرایط مساعد برای فعالیت بهینه اعضای هیئت علمی و تاکید بیش اندازه بر انتظارات، زمینه بروز و تشدید چالش‌های دیگری را فراهم آورده که نه تنها بالندگی و توسعه متوازن را دور از دسترس می‌نماید، بلکه سلامت اعضای هیئت علمی و به ویژه اعضای جدیدالاستخدام که قاعدتاً برای انجام وظایف خود به توجه بیشتری نیاز دارند را با مخاطرات دوچندانی همراه می‌سازد.

به نظر می‌رسد، نگاه تک‌بعدی و نامتناسب با ماهیت بسیاری از رشته‌ها در تدوین و اجرایی‌سازی ملاک‌ها و نشانگرهای جذب، ترفیع و ارتقای از یکسو، فشار و تمرکز بیش از اندازه بر انجام تکالیف توسط اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام - که در مقایسه با اعضای باسابقه‌تر، برای جافتادن در فرایند دانشگاهی و فعالیت بهینه به حمایت بیشتری نیاز دارند - و همچنین انتظارات فراتر از شرایط و امکانات در اختیار، نه تنها زمینه پیشرفت متوازن و پایدار را فراهم نخواهد ساخت، بلکه می‌تواند زمینه فرسودگی بیشتر در طول سال‌های آتی خدمت یا مهاجرت این سرمایه‌های ارزش‌آفرین را به همراه آورد. امید می‌رود، در مطالعه‌ای آسیب‌شناسانه و گسترده، این فرضیه مورد بررسی عمیق و دقیق‌تری قرار گیرد.

از سوی دیگر، در سال‌های اخیر، در کشورمان رویه مربوط به جذب، ارتقا و ترفیع اعضای هیئت علمی با تغییر و تحولاتی در رویکردها، ملاک‌ها و نشانگرهای جذب، ارتقا و ترفیع، همراه شده است، لیکن به رغم تغییر و تحولات، شواهد موجود و مستندات پژوهشی، از بروز افت پویایی و نشاط در فضای علمی و مراکز دانشگاهی به ویژه در حوزه علوم انسانی حکایت دارد (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۶، ۱۳۹۵) و این درحالی است که در فرمایشات رهبر معظم انقلاب، بارها بر ضرورت زمینه‌سازی برای تحول و پیشرفت در عرصه‌های مختلفی علمی و مراکز دانشگاهی کشور، تاکید شده است. تاکید مسئولین کشور بر ضرورت حرکت شتابنده و هدفمند در راستای پیشرفت مراکز علمی و دانشگاهی و ضرورت تحول در ملاک‌ها و نشانگرهای جذب، ارتقا و ترفیع اعضای هیئت علمی از یکسو و افت نشاط و پویایی گزارش شده در مراکز علمی و دانشگاهی، به ویژه در زمینه خلق دانش در حوزه‌های علوم انسانی، این سؤال را در ذهن مخاطبان متبادر می‌سازد، چرا فاصله دانشگاه‌های کشور با وضعیت مطلوب و اثرگذار خویش، بیشتر شده و نشاط و پویایی لازم برای زمینه‌سازی رفاه و توسعه متوازن و پایدار در کشور، را موجب نشده است؟ این امر زمینه بروز سوال‌های متعددی دیگری را فراهم می‌نماید. در این پژوهش، برخی از چالش‌ها و موانع موجود و محتمل در اثرگذاری بر عملکرد اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، شناسایی و بازنمایی گردید.

تحلیل ادراک و تجربه زیسته اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام نشان داد که در انجام وظایف دانشگاهی خود با موانع و چالش‌های متعدد و متنوعی روبرو هستند که در صورت کم‌توجهی و تداوم این شرایط، این مسأله می‌تواند در بلندمدت، میزان و کیفیت بهره‌وری و بازدهی را در این اعضاء کاهش داده و در سطحی بالاتر سلامت آن‌ها را با مخاطراتی همراه سازد. پرواضح است که دوری از رویکردهای تک بعدی و تمرکز صرف بر انتظارات از اعضای هیئت علمی از یکسو، و توجه و رعایت الزامات مورد نیاز با شرایط کاری و ماهیت رشته‌ها و بستر فعالیت و ماموریتی آن‌ها از دیگر سو، در ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، نقشی انکارناپذیر داشته و در شرایط فعلی از ضرورت دوجندانی برخوردار است. بر این اساس در این پژوهش چالش‌های رشد و بالندگی و سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام در دانشگاه‌های شهر تهران بررسی شد. تحلیل یافته‌ها بیانگر آن بود که شرایط و الزامات مورد نیاز برای بالندگی و سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، از کیفیت مناسب برخوردار نیست و این امر تبعات و دغدغه‌های دوجندانی را برای این قشر فرهیخته ایجاد نموده است.

تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده به شناسایی و دسته‌بندی حجم گسترده‌ای از مشکلات و موانع رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام شامل «حقوق و مزایای ناچیز در قبال حجم سنگین کار»، «ابهام در قوانین ارتقاء و نبود اطلاع‌رسانی کافی»، «عدم آرایه مناسب و به هنگام خدمات لازم برای انجام وظایف سازمانی»، «مشکل فضا و مدیریت نامناسب فضا و مدیریت پشتیبانی ضعیف»، «نبود مهد و شیرخوارگاه برای نگهداری فرزندان اساتید و کارمندان»، منتج گردید. در ادامه با استفاده از پیشینه پژوهش و مضامین برگرفته از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، به اثرات موجود و احتمالی این چالش‌ها بر عملکرد فردی، گروهی و سازمانی پرداخته خواهد شد. ارزیابی کیفیت و بهره‌وری، حجم کاری، تضادهای بین فردی، جو و فرهنگ سازمانی (fogg, 20006; Mukhtar, 2012; Abdel-Razek, 2011) آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، رضایت شغلی، فرصت‌های رشد و بالندگی، توازن و تناسب حجم فعالیت‌ها (Bonaparte et al, 2015; Sabagh & Saroyan, 2014; Dos Santos et al, 2016; Costa et al, 2012) بر وظایف حرفه‌ای عضو هیئت علمی تاثیرگذار است. این بخش از یافته‌های پژوهش با مطالعه‌ی نورشاهی و سمیعی (۱۳۹۰)؛ جمشیدی (۱۳۸۶)؛ اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰)، که وضعیت کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی را نامطلوب ارزیابی نمودند، همسو می‌باشد. نتایج پژوهش داداش‌زاده اصل و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که میزان دریافتی اعضای هیئت علمی، امکانات رفاهی، و احترام و منزلت اعضای هیئت علمی دانشگاه بر روی انگیزه آنان اثرگذار است.



همچنین پژوهشگران نشان داده‌اند که در صورت نبود شرایط مناسب برای مراقبت از کودکان، مادران دارای فرزند، در ایفای نقش مادری و انتظارات شغلی دچار تعارض می‌شوند و سلامت روانی آن‌ها مورد تهدید قرار می‌گیرد (Blehar, 2006). که این مساله توسط مشارکت‌کنندگان (اساتید با نقش مادر) در پژوهش مورد اذعان قرار گرفت. واکاوی عمیق‌تر روایت‌های مشارکت‌کنندگان، نشان داد که این دغدغه نه تنها عملکرد شغلی استادان بلکه سلامت روانی ایشان را نیز با خطر مواجه ساخته‌است به گونه‌ای که استرس مستمر ناشی از وضعیت فرزندان، زمینه بروز پرخاش و سایر بیماری‌های مرتبط را فراهم می‌سازد. این یافته با نتایج مطالعه وثوقی و همکاران، (۱۳۹۵)، همخوان است. آن‌ها در این مطالعه نشان دادند استرس با بسیاری از بیماری‌های جسمی و روانی ارتباط داشته، یا در ایجاد، تحول و گسترش آن نقش داشته و باعث کاهش سلامت عمومی کارکنان، نیروی ابتکار و خلاقیت و تلاش افراد می‌شود. در تحلیل یافته‌های این مطالعه، وجود رابطه منفی و معناداری بین استرس ناشی از محیط کار با عملکرد شغلی به تایید رسید دارد. بدین معنی که با افزایش استرس، عملکرد شغلی کاهش می‌یابد.

صالحی عمران (۱۳۸۵) در بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دریافت که از مهم‌ترین دلایل مهاجرت اعضای هیئت علمی، عوامل رانشی نظیر پایین بودن حقوق و دستمزد، وجود فشارهای روحی و عوامل ایجاد افسردگی است. در پژوهش بنگ کوفول (۲۰۰۷)، بعد حقوق و دستمزد منصفانه در کیفیت کاری افراد، پایین تر از متوسط ارزیابی شد. نتایج پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۸۵)؛ جانعلی‌زاده چوببستی و همکاران (۱۳۹۲)؛ یآوری و همکاران (۱۳۸۷)؛ بنگ کوفول (۲۰۰۷)؛ نشان داد که اعضای هیئت علمی با سنین و مرتبه بالا از کیفیت زندگی کاری بهتری برخوردارند (Bangkoedfhol, 2007). برای ابعاد شناسایی شده، به غیر از بعد میزان حقوق و دریافتی، در موانع رشد و بالندگی، پژوهشی یافت نشد تا نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر با آن تطبیق داده شود. هامونز و والاس (۱۹۷۶) در پژوهش خود عدم اطلاع رسانی و شفاف سازی به موقع را از جمله موانع درون دانشگاهی بهسازی منابع انسانی مطرح نمودند (Hammons & Wallace, 1976).

در خصوص سلامت روانی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام بر اساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، سه عامل شناسایی گردید که سلامت روانی اعضا را به خطر می‌اندازد، که شامل موارد ذیل است: فرسودگی شغلی به دلیل حجم زیاد دروس ارائه شده - دغدغه عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با سازمان‌ها - تحت فشار بودن جهت چاپ مقاله نمایه‌شده در WOS برای تمدید قرارداد ۲ ساله؛ نورشاهی و فراستخواه (۱۳۹۱) در پژوهشی، کنش‌های ارتباطی و تعاملات همکارانه، آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، رضایت شغلی، فرصت‌های رشد و بالندگی،

توازن و تناسب حجم فعالیت‌ها را به‌عنوان سازنده‌ها شناسایی کرده‌اند. در پژوهش دوس سانتوس و همکاران (۲۰۱۶) رضایت شغلی و سلامت روانی از مولفه‌های تاثیرگذار بر فرسودگی شغلی اساتید برشمرده شده است (Dos Santos et al, 2016). در پژوهش ویلاس بوس و مورین (۲۰۱۳) الف) سلامت روانی و پریشانی روانی، استرس شغلی، تعهد به کار از عوامل موثر بر کیفیت زندگی کاری برشمرده شده است (Vilas Boas & Morin, 2013). نتیجه مطالعه وثوقی نیری و همکاران، (۱۳۹۵)، نشان داد که سلامت عمومی نقش واسطه‌ای در رابطه با استرس ناشی از محیط کار و عملکرد شغلی دارد. بر اساس نتایج تحقیق که موید تاثیر منفی استرس بر عملکرد شغلی و همچنین نقش واسطه‌ای سلامت عمومی در رابطه بین استرس و عملکرد شغلی است اجرای برنامه‌ای جامع در خصوص مدیریت استرس اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، ارتقاء سلامت عمومی به همراه رسیدگی به وضعیت ارتقا و امنیت شغلی ایشان، با هدف حفظ سلامتی آن‌ها به عنوان ارزشمندترین دارایی سازمان و جامعه و بهبود عملکرد آن‌ها، ضروری بوده و بایستی در اولویت قرار گیرد. به نظر می‌رسد نبود برنامه جامع برای کاهش چالش‌ها و در نتیجه استرس‌های ناشی از آن را بتوان، از دلایل عمده افت نشاط و پویایی در فضای دانشگاهی برشمرد. پژوهش محمدزاده و صالحی (۱۳۹۴)، نشان داد که دانشگاه‌ها و مراکز علمی ما با نشاط و پویایی علمی قابل قبول، فاصله بسیاری دارند که ضرورت آسیب‌شناسی، بررسی موانع و چالش‌ها و پیشنهاد راهکارهای بهبود، دوچندان است. بدین منظور و با توجه به وجود چالش‌های استرس‌زا در دانشگاه‌ها و به‌ویژه برای اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام، لزوم تدوین برنامه جامع بهبود فضا و شرایط موجود در دانشگاه‌ها را دوچندان می‌نماید. با توجه به این که اعضای هیئت علمی اصلی‌ترین عنصر تاثیرگذار در دانشگاه محسوب می‌شوند و در برنامه چهارم توسعه نیز بر مرجعیت علمی اعضای هیئت علمی تأکید ویژه‌ای شده است، لذا پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌گردد:

- به‌نظر می‌رسد به‌منظور مواجهه هوشمندانه با موانع و زمینه‌سازی برای رشد و بالندگی، ضرورت دارد ارتقای کیفیت زندگی اعضای هیئت علمی از اولویت‌های اساسی شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت‌خانه در دستورکار قرار گیرد.
- به نظر می‌رسد با رایزنی مدیران دانشگاه‌ها با نهادها و سازمان‌ها برای همکاری لازم با اعضای هیئت علمی برای عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی؛ و همچنین شفاف‌سازی و اطلاع‌رسانی کافی، شفاف و به‌موقع برای تبدیل وضعیت پیمانی به رسمی و ارتقاء اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام - که می‌تواند در قالب تشکیل جلسات یا ارائه بروشور و دفترچه راهنما و دیگر راهکارها باشد - بتوان بخشی از چالش‌های برشمرده شده را برطرف ساخت.

- با توجه به این که پیشرفت و پویایی علمی در سایه قوانین و مقررات قدیمی و خشک اداری، محقق نخواهد شد لازم است بازنگری و اصلاح قوانین و مقررات مربوط به ارتقاء اعضای هیئت علمی و منطبق نمودن آن با بهسازی اعضای هیئت علمی به گونه ای در دستور کار قرار گیرد که زمینه بروز و ظهور نوآوری و کیفیت اعضای هیئت علمی در آن فراهم گردد.
- ایجاد الزام در مسولین امر برای ارائه خدمات مناسب به اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام و مدیریت مناسب فضا در راستای ساماندهی نیروهای جدیدالورود؛ به گونه ای که متولیان دانشگاهی یا دانشکده، قبل از ورود عضو محترم هیئت علمی، در تدارک مکان مناسب و امکانات لازم، اقدام نمایند و زمینه مشکلات گزارش شده و تبعات آن برای این اعضا، از شکل نگیرد.
- توجه بیشتر به مسائل رفاهی از جمله، اعطای وام مسکن کم بهره برای بهبود مشکلات مربوط به مسکن اعضای جدیدالاستخدام و همچنین اختصاص مرکز مهدکودک و شیرخوارگاه، در دانشکده ها برای نگهداری از فرزندان اساتید و کارکنان دانشگاه، می تواند در بهبود شرایط کاری، رفع دغدغه های ایشان و ارتقای زندگی این قشر فرهیخته و در نتیجه افزایش بهره وری، اثرات دوچندانی داشته باشد.
- ایجاد کانال هایی امن برای انتقال کاستی ها و گزارش سو مدیریت و کم کاری متولیان مربوط در برخورد با اعضای جدیدالاستخدام و همچنین دریافت انتقادات و پیشنهادهای ایشان، نیز می تواند در کاهش شرایط نامناسب و چالش های برشمرده شده، نقش بازدارندگی ایجاد نماید.
- تدارک مشوق هایی از قبیل تسهیل روند اداری تصویب طرح های پژوهشی و پرداخت به موقع بودجه آن و تدوین ساز و کارهای حقوقی کارآمد برای تامین حقوق مادی و معنوی اعضای هیئت علمی متناسب با شهرهای مسکونی آن ها؛
- در نهایت پیشنهاد می شود ضمن دوری از نگاهی یکسان در تدوین و اعمال ملاک ها و نشانگرهای ارتقا و ترفیع رشته ها - که نشانه ای از استیلای رویکرد پوزیتویسم در ملاک ها و نشانگرهای اثرگذار بر تصمیم گیری های نظام آموزش عالی به شمار می رود، - و با تمرکز بر ماهیت موضوع رشته های دانشگاهی، ویژگی های بستر فعالیت این رشته ها و در نظر گرفتن ماموریت و اولویت های هریک از این رشته ها در کشور، کمیته ای متشکل از نمایندگان اعضای تمامی رشته های دانشگاهی تشکیل شود تا ضمن بررسی دقیق تر، راهبردهای لازم برای ایجاد تناسب بین انتظارات با وضعیت هر رشته و ماهیت فعالیت های آن و انتخاب ملاک های مناسب برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، را تدوین و عملیاتی نماید. در این مقاله تلاش شد تا سهم کوچکی در کمک به ارتقای دانشگاه های کشور برداشته شود.

امید می‌رود یافته‌های این پژوهش، زمینه مناسب تصمیم‌سازی و اجرای پروژه‌های تکمیلی در این حوزه را تسهیل نماید.

## ۵- منابع

- اجتهادی، مصطفی؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پیروش و شفیع‌زاده، حمید (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مولفه‌های بهسازی اعضای هیات علمی به منظور ارائه یک مدل مفهومی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷(۶۲)، ۴۶-۲۱.
- اکبری، مرتضی و غفوریان، فاطمه السادات (۱۳۹۳). تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از نرم افزار اطلس تی آی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- جانعلی‌زاده چوببستی، حیدر؛ فرزانه، سیفالله و غلامی، علی اصغر (۱۳۹۲). همبستگی کیفیت زندگی و بهره‌وری علمی اعضای هیئت علمی. فصلنامه مطالعات جامعه شناختی جوانان، ۴(۱۲)، ۵۶-۳۱.
- جمشیدی، لیلا (۱۳۸۶). بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به-منظور بهبود مستمر آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- درودی، هما و کنگری، سهیلا (۱۳۹۳). تبیین رابطه فرهنگ سازمانی در بالندگی نیروی انسانی. مطالعات کمی در مدیریت، ۵(۱)، ۱۲۰-۱۰۳.
- داداش‌زاده اصل، محمد؛ کوثری، مسعود و نوبخت، محمد باقر (۱۳۹۲). نقش عوامل موثر در ایجاد انگیزش اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آستارا. مطالعات کمی در مدیریت، ۴(۴)، ۲۳۰-۲۱۱.
- رحیمی، حمید؛ رجایی‌پور، سعید و سلیمی؛ قربانعلی (۱۳۸۵). میزان کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۲، ۵۴-۴۱.
- رجایی‌پور، سعید؛ پورپیرعلی، زهرا و سلیمی، قربانعلی (۱۳۸۶). رابطه میزان مشارکت در تصمیم‌گیریهی مدیریت با سطح روحیه اعضای هیات علمی. مدیریت اطلاعات سلامت، ۴(۱)(۷)، ۱۰۵-۹۹.
- صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۸۵). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی نسبت به علل مهاجرت نخبگان به خارج از کشور، نامه علوم اجتماعی، ۲۸، ۸۰-۵۷.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی، منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.
- محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی مطالعه-ای با رویکرد پدیدارشناسی. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۳(۱۱)، ۲۵-۱.
- محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. راهبرد، ۲۵(۷۹)، ۲۲۷-۲۵۸.
- مرزبان، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ضرورت ایجاد مرکز توسعه دانشکده در دانشگاه شهید بهشتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- شریتمداری، مهدی (۱۳۹۰). آسیب شناسی موانع اجرای پژوهش در میان اعضای هیئت علمی و ارائه راهکارهای کاربردی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۳(۱)، ۵۹-۴۵.
- طوسی، محمدعلی (۱۳۸۰). مدیریت منابع انسانی. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

- کیان، مریم (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود. *چالش‌های آموزش مجازی*، (۳)۵، ۱۱-۲۲.
- نورشاهی، نسرين و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۱). کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی بر اساس تجربه زیسته آن‌ها. *انجمن آموزش عالی ایران*، (۲)۴، ۳۷-۶۴.
- نورشاهی، نسرين و سمیعی، حسین (۱۳۹۰). بررسی کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۹، ۹۱-۱۱۴.
- وثوقی نیری، عبدالله؛ روح الهی، احمدعلی و محمدحسین، حمید (۱۳۹۵). بررسی تاثیر استرس شغلی بر سلامت عمومی و عملکرد شغلی کارکنان مراقبت پرواز. سلامت کار ایران، (۱)۱۳، ۴۷-۵۷.
- یاوری، یوسف؛ امیرتاش، علی محمد و تندنویس، فریدون (۱۳۸۷). مقایسه کیفیت زندگی کاری و خرده مقیاس‌های آن در بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی و تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی، *نشریه علوم حرکتی و ورزش*، (۱۲)۷، ۴۱-۵۸.
- Abdel-Razek, W. A. (2011). Factors Affecting the Effectiveness of the Job Performance of the Specialists Working in the Youth Care at Helwan University. *World Journal of Sport Sciences*, 4 (2), 116-125.
- Al-Shammari, M. O., & Higgins, P. S. (2011). Obstacles Facing Faculty Members in the Effective Implementation of e-learning at Some Universities in Saudi Arabia. *International Journal of Information Technology & Computer Science*, 19, 1-13.
- Ballon, B., & Godwin N. H. (2007), *Quality of Work Life Strategic Finance*. 89(4), 101-112.
- Bangkoedfhol, P. (2007). *Relationships between personal factors; quality of working life and Job performance of professional nurses in private hospitals*"; A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of nursing management; Mahidol university.
- Blehar, M. C. (2006). Woman`s mental health research, the emergence of a biomedical field. *Jof Psychology*, 2, 54-61.
- Brutkiewicz, R. R. (2012). Research faculty development: an historical perspective and ideas for a successful future. *Advances in health sciences education*, 17 (2), 259-268.
- Bonaparte, I., Abbey, A., & Okoro, E. (2015). Challenges facing beginning Faculty in the 21st Century Higher Education: Evaluating Research Productivity, Teaching Effectiveness, And Service. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(1), 143-163.
- Costa LST, et al. (2013). Prevalencia da Síndrome de Burnout em uma Amostra de Professores Universitários Brasileiros. *Psicologia: Reflexao e Critica*. 26 (4), 636-642.
- Dos Santos, S. R., Fonseca, L. C. T., Barros, E. O., Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., & Holmes, E. S. (2016). Burnout Syndrome and Quality of Life in Nursing Professors of a Public University. *Global Health & Health Policy*, 9, 99, 1-11.
- Duda, R.B. (2004). Faculty development programs promote the Academic advancement of the faculty. *Current Surgery, Elsevier*, 61(1), 73-79.
- Fogg, P. (2006). Young Ph.D. Say Collegiality Matters More than Salary; *The Chronicle of Higher Education*, 53(6), 1.

- Hammons, J. O., & Wallace, T. H (1976). Sixteen Ways to Kill a College Faculty Development Program. *Educational Technology*, 10(12), 15-20.
- Grant, M. (2005). Faculty development in community colleges: A model for Part-time faculty, to improve the academy: Resources for faculty. *Instructional and Organizational Development*, 23(6), 122-131.
- Karakaya, A., Yelmaz, K. (2013). Prablem solving approach at organizational development activities: A Research at Karbuk University, *9<sup>th</sup> International Strategic Management Conference*, and Retrieved from: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Matthew, N., Mines, C., & Brown, B. (2007). Evolving as nurse education in problem-based learning through a community of faculty development. *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 75-82.
- McClean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 2(36), 555-584.
- Mokgele, F. (2005). The quality of work life South African worker. *International journal of the humanities*, 2, 45-58.
- Mukhtar, F. (2012). *Work life balance and job satisfaction among faculty at Iowa State University*. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy, Iowa State University.
- Sabagh, Z., & Saroyan, A. (2014). Professors' Perceived Barriers and Incentives for Teaching Improvement. *International Education Research*, 2(3), 18-40.
- Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., & Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development, learning from the past, understanding the present*. Bolton: Anker Publishing.
- Rowbotham, M. (2015). *The Impact of Faculty Development on Teacher Self-Efficacy*, Skills and Perspectives (faculty fellow report).
- Tagg, J. (2012). Why does the faculty resist change? Change. *The Magazine of Higher Education Learning*, 44(1), 6-15.
- Vilas Boas, A. A., & Morin, E. M. (2013). Quality of Working Life in Public Higher Education Institutions: the perception of Brazilian and Canadian professors. *International Journal of Business and Social Science*, 4 (12), 67-77.
- Witek, C. A. (2014). Business growth versus organizational development reflected in strategic management of polish small, medium and large interpris, *10<sup>th</sup> International Strategic Management Conference*, Retrieved from: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Wu, Y., Chu, N. (2015). Introduction of the transtheoretical model and organizational development theory in weight management: A narrative review, *Obesity Research & Clinical Practice*, In Press, Corrected Proof, Retrieved from: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).



## آسیب‌شناسی و اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار (براساس مدل انتقال آموزش هالتون)<sup>۱</sup>

غلامرضا شمس<sup>۲\*</sup>

حامد عباسی کسانلی<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۲۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۳۱)

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی و اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار می‌باشد. روش پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و توسعه‌ای می‌باشد و به لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات، از نوع آمیخته (کمی و کیفی) می‌باشد. برای آسیب‌شناسی انتقال آموزش به محیط کار از بررسی اسناد و همچنین مصاحبه نیمه‌ساختارمند به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده شد. جهت تحلیل یافته‌ها از روش تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده گردید. همچنین جهت شناسایی جامع آسیب‌ها، ۱۳ واحد مطالعاتی به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفت و همچنین مصاحبه به صورت نیمه‌ساختارمند با ۲۳ نفر از مشاوران، معلمان و مدیران مدارس صورت گرفت که به صورت هدفمند انتخاب شدند. نتایج نشان داد که در مجموع ۳۶ آسیب در حوزه فردی، آموزشی و سازمانی انتقال آموزش به محیط کار وجود دارد. سپس به ارزیابی اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار از نظر مشاوران، معلمان، مدیران مدارس به وسیله پرسشنامه با پایایی ۰/۹۳ پرداخته شد. نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای نسبی بود و ۲۹۷ نفر از مشاوران، معلمان و مدیران مدارس متوسطه رشته علوم انسانی شهر تهران نمونه آن را تشکیل دادند. جهت ارزیابی اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار نیز از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. در نهایت نیز مشخص شد که عوامل ثانویه، عناصر انگیزشی، عوامل محیطی و عناصر توانایی انتقال آموزش به محیط کار در میان معلمان رشته علوم انسانی مقطع متوسطه شهر تهران مطلوب ارزیابی شدند.

**واژه‌های کلیدی:** اثربخشی، آموزش، انتقال آموزش، محیط کار.

<sup>۱</sup> - مقاله حاضر مستخرج از طرح پژوهشی است که با تسهیلات دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی انجام گرفته است.

<sup>۲</sup> - دانشیار، رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه رهبری و توسعه آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: gh\_shams@sbu.ac.ir

<sup>۳</sup> - دانشجوی دکتری، رشته علوم تربیتی، گرایش فناوری اطلاع‌رسانی در آموزش عالی، گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.



## ۱- مقدمه

آموزش‌های سازمانی، راهبردی کلیدی در ایجاد و افزایش مهارت‌های کارکنان است و به عنوان ابزاری برای توسعه سرمایه انسانی و یکی از لوازم بهبود ظرفیت‌های کاری و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (قنبری و همکاران، ۱۳۹۶). شرکت‌های بزرگ، بخش قابل توجهی از سرمایه خود را همه ساله صرف آموزش کارکنان خود می‌کنند تا از این طریق کارها بهبود یافته و با کارایی بیشتر و هزینه کمتری انجام شوند و زمانی که آموزش ارائه شده به کارکنان، به حرفه آن‌ها منتقل نمی‌شود، در حقیقت آن‌ها زمان، پول و اعتقاد به آموزش را به عنوان یک سرمایه-گذاری تجاری مناسب و با صرفه از دست می‌دهند. به منظور پا برجا ماندن در شرایطی رقابتی و داشتن نرخ بازگشت سرمایه مناسب، انتقال مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و رویه‌های جدید آموخته شده به محیط کار الزامی می‌باشد (Carole Yaw, 2008). کارکنان باید قادر باشند تا دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که در طول آموزش به دست می‌آورند را به محیط واقعی کار انتقال دهند (Noorizan, Afzan, & Akma, 2016). همچنین، سازمان‌ها از طریق فراهم آوردن برنامه‌های مناسب آموزشی برای کارکنان می‌توانند عملکرد آن‌ها را بهبود ببخشند. در واقع هدف هرگونه آموزش سازمانی، آماده‌سازی کارکنان، بهبود نگرش، مهارت، و دانش آنان است تا آن‌ها را قادر به انجام بهینه وظایف و کنترل مشکلات و موانع شغلی نماید (Sepeng & OgutuMiruka, 2013; Shi & Liu, 2015). مهارت، دانش، رفتار و نگرش‌هایی که از طریق آموزش بدست می‌آیند، اگر به شغل فرد تعمیم داده نشوند، ارزش چندانی نخواهند داشت. به عبارت دیگر، آموزش اگر به محیط واقعی کار انتقال داده نشود و منجر به بهبود عملکرد نشود، عملاً بی‌فایده خواهد بود. انتقال آموزش مقوله مهمی است که با موضوعاتی همچون تغییرات فردی و نیازهای سازمانی در ارتباط می‌باشد. اگر ما اعتقاد داریم که آموزش به درستی باعث ایجاد تمایز بین عملکرد فردی و سازمانی می‌شود، باید بدانیم که چطور این فرایند انتقال را هدایت کنیم (Yamnill & McLean, 2005).

اصطلاح انتقال آموزش یکی از مهمترین موضوعات در آموزش و بهسازی و آموزش بزرگسالان است (Saleh, 2011; Werner Holton & Baldwin, 2003; Pedersen & Liu, 2002; DeSimone, 2009). در ذیل به ارائه چند تعریف از انتقال آموزش پرداخته می‌شود:

انتقال آموزش به عنوان میزانی از حفظ و کاربرد اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌ها از محیط آموزشی به محیط کاری تعریف می‌شود. به عبارت دیگر، انتقال آموزش درجه‌ای است که فراگیران، یادگیری از بافت آموزشی را به طور مؤثر در بافت شغلی به کار می‌گیرند (Subedi, 2004). انتقال آموزش به مفهوم کاربرد دانش و مهارت و رفتارهای فراگرفته شده در طی دوره آموزشی در محیط کار و ارتباط با وظایف و فعالیت شغلی گفته می‌شود (Noe, 2010).

کرک پاتریک انتقال آموزش را این‌چنین تعریف کرده است: «میزان تغییر رفتاری که در شرکت‌کنندگان با حضور در برنامه آموزشی رخ می‌دهد» (Perez, 2006).

به اعتقاد نیجمان<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) انتقال آموزش عنصر ضروری در برنامه‌های اثربخش و کارآمد است. علاوه بر این، بازگشت سرمایه در برنامه‌های آموزشی تنها با توجه به این نکته که تا چه میزان آموزش‌های فراگرفته شده به محیط کار انتقال داده می‌شود، بدست می‌آید. بنابراین، انتقال آموزش به عنوان توانایی کاربرد آموخته‌های حاصل از آموزش به محیط شغلی تعریف می‌شود. انتقال آموزش همواره مشکل جدی سازمان‌ها بوده است. زیرا انتقال آموزش عنصری کلیدی است که از طریق آن آموزش و سطوح عملکرد سازمانی بهبود می‌یابد. لذا برای سازمان‌ها ضروری است که به طراحی برنامه‌های آموزشی‌شان در چنین راه استراتژیکی که بهبود انتقال آموزش است، مبادرت نمایند (Saks & Belcourt, 2006).

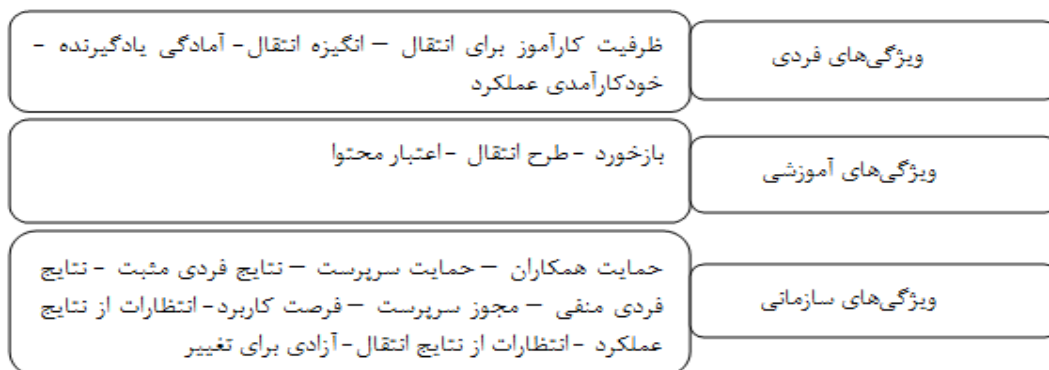
برای اطلاع از تأثیر دوره‌های آموزشی در ارتقای سطح دانش، نگرش، مهارت و رفتار مطلوب نیروی انسانی، میزان تحقق اهداف دوره‌ها، بررسی وضعیت عملکرد فرد در سازمان، وضعیت فرایندهای انتقال، پاسخگو بودن برون‌دادهای این آموزش‌ها به نیازهای محیط کار و به طور کلی، تعیین و ترسیم اثربخشی دوره‌های آموزشی، همچنین موانع و مشکلات پیش رو و آسیب‌های مرتبط در انتقال آموخته‌های حاصل از آموزش به محیط شغلی، به الگوی مناسب ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی نیاز هست. در این راستا، مدل انتقال آموزش هالتون یکی از جدیدترین و شناخته‌ترین الگوهای موجود در ادبیات ارزیابی اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان است که می‌تواند به عنوان ابزاری مناسب و جامع جهت ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان که دارای ملاک‌ها و معیارهایی است که می‌تواند نتایج همراه با سوگیری را به حداقل برساند، مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین پژوهش حاضر در صدد آن است تا ابتدا به آسیب‌شناسی پدیده انتقال آموزش به محیط کار بپردازد و در ادامه نیز اثربخشی دوره‌های آموزشی در میان معلمان رشته‌های علوم انسانی دوره متوسطه سطح شهر تهران (بر اساس مدل هالتون) را مورد ارزیابی قرار دهد.

### مدل هالتون (چارچوب مفهومی پژوهش)

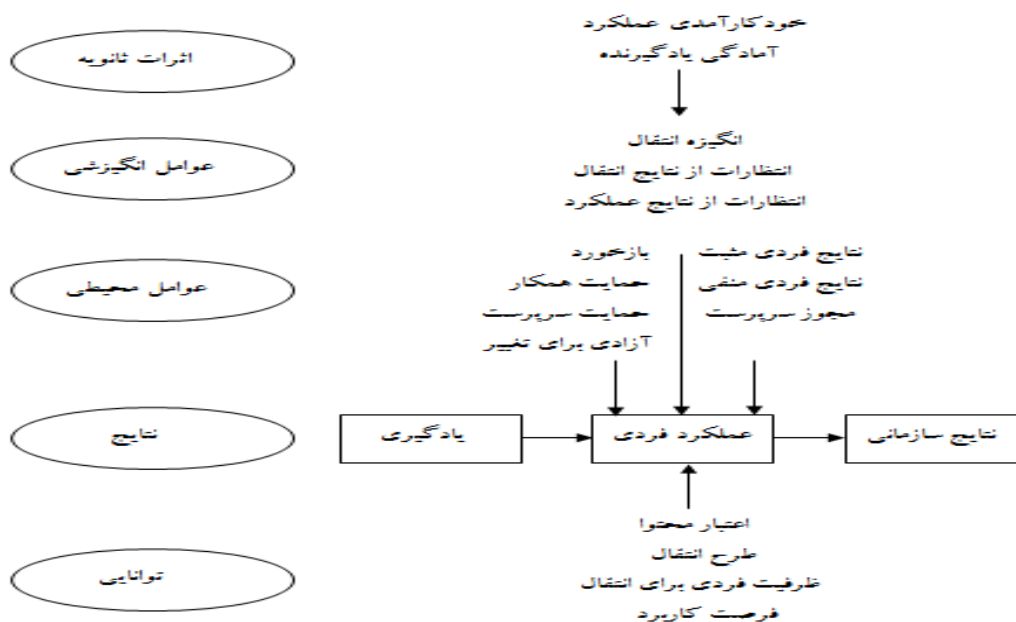
در این مدل که به نام مدل مفهومی ارزیابی هالتون شهرت یافت، سه نتیجه آموزشی اولیه تعریف شده‌اند که عبارتند از: یادگیری، عملکرد فردی و نتایج سازمانی. این نتایج به عنوان عوامل مورد قبول در یک مداخله آموزشی برای توسعه منابع انسانی، معرفی می‌شوند. تغییر در عملکرد فردی به عنوان نتیجه یادگیری، و نتایج سازمانی به عنوان نتیجه تغییر در عملکرد فرد در نظر

<sup>۱</sup>-Nijman

گرفته شده‌اند. به منظور توسعه مدل مفهومی ارزیابی هالتون (۱۹۹۶)، هالتون و همکارانش در مطالعه‌ای در سال ۱۹۹۷، نه عامل مؤثر بر انتقال را شناسایی کردند و بدین ترتیب اولین گام را جهت تدوین «فهرست سیستم انتقال یادگیری»<sup>۱</sup> (LTSI) برداشتند. در نهایت ساختار LTSI توسط هالتون و همکاران در سال ۲۰۰۰ توسعه یافت و آن‌ها ۱۶ عامل مؤثر بر انتقال آموزش را بر مبنای چهار عامل پایه‌ای: اثرات ثانویه، انگیزش، محیط و توانایی فرد معرفی نمودند.



شکل ۱: عوامل ۱۶ گانه LTSI در ویژگی‌های فردی، آموزشی و سازمانی (عرب شیراز، ۱۳۹۰)



شکل ۲: مدل انتقال آموزش هالتون (منبع: Holton et al, 2000؛ به نقل از شمس مورکانی و

حسینی، ۱۳۹۲)

<sup>۱</sup>- Learning Transfer System Inventory

## عوامل مؤثر بر انتقال آموزش

### الف) عوامل فردی

عوامل فردی در حقیقت ویژگی‌ها یا عواملی هستند که کارآموز با خود به موقعیت آموزشی می‌آورد (Alvarez et al, 2004). در واقع این عامل، یکی از پایدارترین مفاهیم در متون روانشناسی است که بر عملکرد تأثیر دارد (Burke & Hutchins, 2007) و شامل فاکتورهایی نظیر سطح انگیزش<sup>۱</sup> (Pham & et al, 2010)، خودکارآمدی<sup>۲</sup> (Pham & et al, 2010)، توانایی شناختی<sup>۳</sup> (Burke & Hutchins, 2007)، تحصیلات، سن و سابقه کاری (Shams et al, 2012)، شخصیت<sup>۴</sup> (Burke & Hutchins, 2007)، منبع کنترل<sup>۵</sup> (Burke & Cheng & Ho, 2001; Hutchins, 2007)، مهارت و توانایی شخصی کارآموز برای یادگیری و انتقال (Cheng & Ho, 2000; Pham & et al, 2010; Holton et al, 2000)، آگاهی قبلی و آمادگی یادگیری (Pham & Burke & et al, 2008; Holton et al, 2000; et al, 2010)، متغیرهای حرفه‌ای / شغلی<sup>۶</sup> (Burke & Hutchins, 2007) و نگرش‌ها و ارزش‌های شخصی<sup>۷</sup> (Perez, 2006) می‌باشد.

### ب) عوامل آموزشی

عوامل آموزشی، گروه دوم از ساختارهایی هستند که بر انتقال، به طور مستقیم و یا از طریق تأثیر بر یادگیری (به طور غیرمستقیم)، اثر می‌گذارند. این عوامل در مجموع تحت عنوان «طراحی و ارائه مداخلات» نامیده می‌شوند (Burke & Hutchins, 2007; Friedman, & Ronen, 2015). طراحی آموزش<sup>۸</sup> به عوامل ساخت برنامه آموزشی اشاره دارد که می‌توانند فرصت‌های انتقال را افزایش دهند (Noe, 2010). بر اساس سیستم انتقال آموزش، طراحی آموزش همان طرح انتقال است که به آموزش‌های طراحی شده و انتقال داده شده به فراگیران که آن‌ها را در برگشت به شغل‌شان توانمند می‌سازد (Holton et al, 2000).

### عوامل سازمانی

عوامل محیطی (سازمانی) به عوامل محیطی که بر عملکرد افراد تأثیر می‌گذارند، اشاره دارد. این بخش به تأثیرات محیط کار فراگیران بر انتقال آموزش آن‌ها مربوط می‌شود. گیلین<sup>۹</sup> (۱۹۹۵)

<sup>۱</sup>-Motivation

<sup>۲</sup>-Self-efficacy

<sup>۳</sup>-Cognitive ability

<sup>۴</sup>-Personality

<sup>۵</sup>-Locus of control (LOC)

<sup>۶</sup>-Career/job variables

<sup>۷</sup>-Attitudes & personal values

<sup>۸</sup>-Training Design

<sup>۹</sup>-Gielen

به محیط کار به عنوان «شرایطی که در آن یک کارمند باید وظایف و تکالیفی که متعلق به خود و یا عملکرد خود می‌باشد انجام دهد» اشاره دارد. طیف وسیعی از عوامل محیط کار که بطور کلی بر اثربخشی آموزش مؤثرند، می‌توانند انتقال آموزش را تحت تأثیر قرار دهند. برای مثال، برخی حضور یک فرهنگ یادگیری مستمر بعنوان تسهیل‌کننده رفتارهای پس از آموزش را ذکر می‌کنند، در حالی که تحقیقی توسط لیم و جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) به محدودیت‌های بودجه، عدم هماهنگی بین بخش‌های مختلف و سطح درگیری و علاقه مدیریت ارشد، در میان چیزهای دیگر اشاره دارد. متغیرهای شرایط سازمانی و عوامل محیط کاری موجب ارتقاء، مانع و یا کاهش انتقال آموزش می‌شوند (حیدری، ۱۳۹۲).

در حوزه انتقال آموزش در سال‌های اخیر تحقیقاتی صورت گرفته است که در ذیل به ذکر چند مورد پرداخته می‌شود: حیدری (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی اثربخشی دوره های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک رفاه بر اساس مدل انتقال آموزش هالتون»، به این نتیجه دست یافت که تمام عوامل مدل انتقال آموزش هالتون در چهار حوزه، از وضعیت مطلوبی برخوردار بوده و انتقال آموزش به محیط کار را تسهیل کرده است. بنابراین بر اساس مؤلفه‌های مدل انتقال آموزش هالتون دوره مذکور اثربخش ارزیابی گردیده است. کارلا<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان «ارزیابی انتقال آموزش در اداره عمومی کاتالونیا» انجام داد. نتایج نشان داد که عناصر انگیزشی با میانگین (۴,۴۹) با ارزش‌ترین عنصر از دید شرکت‌کننده‌گان در آموزش بود و بعد از آن عوامل مربوط به محیط کار با میانگین (۳,۷۳) و عناصر کنترل بر فرصت‌های انتقال با میانگین (۳,۷۴) کم اهمیت‌ترین بودند. همچنین، عظیمی بن احمد<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) پژوهشی را با عنوان «اثربخشی انتقال آموزش در شرکت ملی خودروسازی مالزی» انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد که ۱۶ عامل مدل انتقال آموزش هالتون در این دوره از وضعیت مطلوبی برخوردار بوده‌اند و این انتقال مثبت به محیط کار را تسهیل کرده است و همچنین نتایج حاصل از مصاحبه و اسناد نشان داد که انتقال یادگیری در شرکت خودروسازی مالزی رخ داده است.

با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به دو سؤال اصلی می‌باشد:

- انتقال آموزش به محیط کار در حوزه‌های فردی، آموزشی و سازمانی با چه آسیب‌هایی رو به رو می‌باشد؟
- اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار از بعد عوامل ثانویه، عناصر انگیزشی، عوامل محیطی و عناصر توانایی به چه میزان می‌باشد؟

<sup>1</sup>-Lim & Johnson

<sup>2</sup>-Carla

<sup>3</sup>-Azimi bin Ahmad

## ۲- روش تحقیق

روش این پژوهش به لحاظ هدف، هم کاربردی و هم توسعه‌ای می‌باشد و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها به روش آمیخته (کمی-کیفی) انجام شده است. در این پژوهش چون شامل دو مرحله کیفی و کمی می‌شود، بنابراین جامعه، نمونه، روش نمونه‌گیری، ابزار گردآوری داده‌ها و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز متناسب با هر مرحله، متفاوت می‌باشد. جامعه آماری در مرحله کیفی شامل متخصصان و خبرگان حوزه انتقال آموزش، معلمان رشته‌های علوم انسانی، مدیران و مشاوران مدارس می‌باشد که ۲۳ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش در این مرحله نیز مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود و جهت تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه نیز از روش تحلیل محتوا به شیوه مقوله بندی استفاده گردید. تحلیل مقوله اطلاعات حاصل از مصاحبه در چهار مرحله صورت گرفت:

- قرائت آزاد و مرور متن نوشتاری داده‌ها؛ جهت کسب دید کلی نسبت به اطلاعات جمع‌آوری شده و تعیین چگونگی بخش‌بندی متن نوشتاری، به انتقال و تبدیل داده‌های ضبط‌شده مصاحبه به صورت کتبی و سپس مرور آن‌ها پرداخته شد.
- انتخاب مراحل تحلیل؛ اولین کار در هر تحقیق تجربی، تعیین چیزی است که باید مشاهده و ضبط شود و سپس داده به شمار آید. واحد تحلیل، در واقع واحد سنجش در روش تحلیل محتواست. واحد تحلیل می‌تواند شامل کلمه، نماد، جمله، عبارت مضمون و شخصیت‌ها باشد. در این پژوهش، اعضای مصاحبه‌شونده به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شدند. نتایج به دست آمده از مصاحبه با هر یک از اعضا، گردآوری و مورد تحلیل قرار گرفت.
- تدوین مقوله‌ها؛ از مهمترین مراحل تحلیل محتوا، تدوین مقوله، طبقه یا حیطه‌هایی است که اطلاعات را به طور مناسبی در بر می‌گیرد و در عین حال آن‌ها را خلاصه کند. پژوهشگر باید در مورد اینکه چه مطالبی در درون هر بخش مهم است، تصمیم‌گیری کند (گال و دیگران، ۱۳۸۴). تحلیل داده‌ها در بخش فوق به این صورت بود که ابتدا مقولات اصلی براساس پاسخ مصاحبه‌شوندگان به سؤال مصاحبه مبنی بر اینکه براساس چارچوب مفهومی پژوهش، چه آسیب‌های و راهکارهایی برای هر یک از مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها وجود دارد؟ مشخص گردید.
- شمارش مقوله‌ها؛ قاعده شمارشی که بیشترین کاربرد را در روش تحلیل محتوا دارد، فراوانی است که بیانگر میزان تکرار مقوله‌ها در متن موردنظر است. قاعده بسامد یا فراوانی، میزانی است که بیشترین مورد استفاده را دارد و منطق آن بر این اصل استوار است که اهمیت یک واحد ضبط شده با تکرار آن بیشتر است. لذا در پژوهش حاضر، کار تحلیل بر

این اساس آغاز گردید که هر اندازه یک مقوله از نظر تعداد بیشتری از مصاحبه‌شوندگان اشاره شود، از اهمیت بیشتری نسبت به سایر مقوله‌ها برخوردار است.

- در مرحله کمی پژوهش نیز جامعه آماری شامل مشاوران، معلمان و مدیران مدارس متوسطه رشته‌های علوم انسانی شهر تهران می‌باشد که برابر با ۶۰۱۵ نفر بود و ۲۹۷ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها نیز در این مرحله، پرسشنامه محقق ساخته با پایایی ۰/۹۳ بود و جهت تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای،  $t$  گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد.

### ۳- یافته‌های پژوهش

**سؤال اول:** در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه انتقال آموزش به محیط کار در حوزه‌های فردی، آموزشی و سازمانی با چه آسیب‌هایی رو به رو می‌باشد، به مطالعه و بررسی اسناد و مدارک در این حوزه و مصاحبه نیمه‌ساختامند با متخصصان و خبرگان حوزه انتقال آموزش، معلمان رشته‌های علوم انسانی، مدیران و مشاوران مدارس پرداخته شد. یافته‌ها حاکی از آن است که در سه حوزه فردی، آموزشی و سازمانی در مجموع ۳۶ آسیب وجود دارد که به تفکیک در ذیل ارائه می‌گردد.

**الف) ویژگی‌های فردی:** در چارچوب مفهومی پژوهش، ظرفیت کارآموز برای انتقال، انگیزش انتقال، آمادگی یادگیرنده و خودکارآمدی عملکرد به عنوان ویژگی‌های فردی مؤثر بر انتقال آموزش معرفی گردید، سپس از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد تا با توجه به ویژگی‌های بیان شده، آسیب‌های انتقال آموزش به محیط کار را در حوزه فردی بیان نمایند و پس از آن نیز راهکارهای پیشنهادی خود را ارائه دهند. در ذیل، پس از ارائه نمونه‌ای از بیانات مصاحبه‌شوندگان و تفسیر آن‌ها، مجموع آسیب‌ها و راهکارهای پیشنهادی ارائه گردیده است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان (ه. ک. از معلمان مدارس) بیان می‌دارد که: «انتقال آموزش یکی از بحث‌هایی که می‌تواند نقش مهمی در بالا بردن کیفیت آموزش در محیط واقعی آموزش یعنی کلاس درس داشته باشد. اما در انتقال آموخته‌ها به محیط کار در حوزه ویژگی‌های فردی، آسیب‌ها و نواقصی دیده می‌شود. مثلاً در مورد مؤلفه آمادگی یادگیرنده، پایین بودن سطح دانش و آگاهی معلمان برای شرکت در دوره‌های آموزشی یکی از آسیب‌ها محسوب می‌شود. زیرا با توجه به نحوه استخدام معلمان، بعضی از معلمانی که از طریق مراکز تربیت معلم وارد آموزش و پرورش نشده‌اند و فقط با آزمون استخدامی جذب شده‌اند، دانش و آگاهی لازم درباره دوره‌های آموزشی و نتایج آن‌ها و همچنین در مورد چگونگی انتقال آموخته‌ها به محیط کارشان را ندارند.

و از جمله راهکارهای مناسب جهت رفع این آسیب می‌توان استخدام معلمان از طریق مراکز تربیت معلم، ارائه بروشورها و کتاب‌ها جهت آشنایی با دوره‌های آموزشی و ... را نام برد. همچنین برای مؤلفه انگیزش انتقال، عدم تمایل معلمان به تغییر وضعیت موجود را می‌توان بیان نمود. از آنجا که دوره‌های آموزشی به منظور ایجاد تغییر در کیفیت و کمیت دانش و تخصص معلمان و بالا بردن سطح کیفیت کلاس‌های درس برگزار می‌گردد، ولی بعضاً شاهد آن هستیم که معلمان خواستار تغییر در وضعیت نحوه آموزش خود نیستند و شرکت کردن آن‌ها در دوره‌های آموزشی صرفاً جهت بالا بردن ساعات شرکت در دوره‌های آموزشی و استفاده از مزایای آن است. که این آسیب را می‌توان از طریق آگاه‌سازی معلمان از اهمیت دوره‌های آموزشی و نقش آن در بالا بردن کیفیت کارشان به حداقل رساند. از آسیب‌های ظرفیت کارآموز برای انتقال نیز می‌توان گفت که معلمان زمان و انرژی لازم را جهت انتقال آموخته‌ها به محیط کار صرف نمی‌کنند. که این آسیب را نیز می‌توان با ارائه بروشورها و کتاب‌هایی در زمینه اهمیت دوره‌های آموزشی و نتایج انتقال مطالب آموخته شده به محیط کار از میان برداشت. در مورد مؤلفه خودکارآمدی عملکرد نیز می‌توان گفت که دوره‌های آموزشی بیشتر فرمالیته هستند و توسط همکاران نیز اداره می‌شود که باعث می‌شود مطالب و محتوا به خوبی ارائه نگردد و معلمان هم چیزی یاد نگیرند و در این صورت هم معلمان نمی‌توانند که نتایج شرکت در دوره آموزشی را در کلاس درس پیاده‌سازی کنند.

**آسیب‌های مؤلفه ظرفیت کارآموز برای انتقال: ۱- عدم صرف زمان کافی برای انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی آموزش ۲- عدم تفکر معلمان برای بکارگیری صحیح آموخته‌ها در محیط کار.**

در صورتی می‌توان آموخته‌ها را به محیط کار انتقال داد که بتوان برای آن، به اندازه کافی زمان صرف کرد. نتایج حاصل از مصاحبه و تحلیل اسناد نشان داد که معلمان مدارس برای انتقال آنچه در دوره‌های آموزشی آموخته‌اند به محیط واقعی آموزش، زمان صرف نمی‌کنند و این به نوبه خود موجب می‌شود که معلمان نتوانند از همه آموخته‌هایشان استفاده کنند و شاید هم این انتقال ناقص آموخته‌ها به محیط کار موجب اختلال در جریان آموزشی که به دانش آموزان می‌دهند، شود. از طرف دیگر، معلمان در بکارگیری صحیح آموخته‌ها در محیط کار تفکر زیادی نمی‌کنند و حتی به نتایج و اهمیت انتقال آموخته‌های خود به محیط کار توجه نمی‌کنند. این در حالی است که اگر با استفاده از ارائه بروشورهایی در زمینه اهمیت دوره‌های آموزشی، معلمان را با دوره‌های آموزشی آشنا ساخت، می‌توان انتظار داشت که معلمان به اهمیت انتقال آموخته‌هایشان به محیط کلاس درس پی ببرند و بتوانند به نحو بهتری از آموخته‌هایشان در محیط واقعی آموزش استفاده کنند.



**آسیب‌های مؤلفه انگیزش انتقال:** ۱- عدم تمایل معلمان به تغییر وضعیت موجود ۲- شرکت در دوره‌های آموزشی صرفاً جهت بالا بردن ساعات شرکت در دوره‌های آموزشی و استفاده از مزایای آن ۳- عدم تفاوت بین معلمانی که دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند با کسانی که شرکت نمی‌کنند.

دوره‌های آموزشی به منظور ایجاد تغییر در کیفیت و کمیت دانش و تخصص معلمان و بالا بردن سطح کیفیت کلاس‌های درس برگزار می‌گردد. از آنجایی که دنیای امروزی به سرعت در حال تغییر است بنابراین سازمان‌ها نیز باید منابع انسانی خود را برای مواجه شدن با این تغییرات آماده کند که سازمان آموزش و پرورش نیز با برگزاری دوره‌های آموزشی سعی در ایجاد تغییر و بهبودی در کیفیت و کمیت دانش و تخصص کارکنان خود دارد. اما نتایج حاصل از مصاحبه و تحلیل اسناد نشان داد که معلمان به تغییر وضعیت موجود خود تمایل زیادی ندارند و ایجاد تغییر در وضعیت موجود خود را نوعی خطر برای موقعیت خود می‌دانند و صرفاً جهت بالا بردن ساعات شرکت در دوره‌های آموزشی و استفاده از مزایای آن در دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند. از دیگر آسیب‌های این مؤلفه که پس از تحلیل نتایج مصاحبه و اسناد شناسایی شد این بود که بین معلمانی که دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند با کسانی که شرکت نمی‌کنند تفاوتی وجود ندارد و همین عامل هم باعث می‌شود که دیگر انگیزه‌ای برای حضور در این دوره‌ها را نداشته باشند. اما اگر از نظر مالی و جایگاه معلمان بتوان برای شرکت در دوره‌های آموزشی تدابیری اندیشیده شود، معلمان از دوره‌های آموزشی استقبال بیشتری خواهند.

**آسیب‌های مؤلفه آمادگی یادگیرنده:** ۱- پایین بودن سطح دانش و آگاهی معلمان برای شرکت در دوره‌های آموزشی ۲- ارائه مطالب کلی و یکنواخت برای همه معلمان بدون توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها ۳- عدم تلاش معلمان برای درک مطالب دوره‌های آموزشی و استفاده از آن‌ها در عمل.

داشتن دانش و آگاهی در هر زمینه‌ای موجب یادگیری بیشتر و در نتیجه پیشرفت در آن زمینه می‌گردد. در مورد دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان نیز وضعیت به همین شکل است و اگر معلمان در مورد دوره‌های آموزشی که قرار است برگزار شود به اندازه کافی اطلاعات داشته باشند می‌توان انتظار داشت که دوره آموزشی مفید و کارایی برگزار شود و معلمان نیز دانش و اطلاعات خود را از طریق دوره‌های آموزشی تکمیل کنند تا بتوانند از آن در کلاس‌های درس به خوبی استفاده کنند. اما نتایج این پژوهش نشان داد که بیشتر معلمان قبل از شروع دوره‌های آموزشی در مورد آن دوره دانش و اطلاعاتی ندارند و شاید مباحث آن دوره هم برای آن‌ها تازگی داشته باشد. یکی از دلایل این امر مربوط به نحوه استخدام معلمان می‌باشد که بعضی از معلمان از طریق مراکز تربیت معلم وارد آموزش و پرورش نشده‌اند و فقط با آزمون استخدامی جذب

شده‌اند. وجود تفاوت‌های فردی در میان افراد از نظر هوش، شخصیت، استعداد، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و قدرت یادگیری مطالب و ... نیز یکی از مهمترین مسائلی است که آموزش‌دهندگان در کلاس‌های خود با آن مواجهند؛ چرا که به تجربه دریافته‌اند که شیوه برخورد و پیروی از یک روش تدریس خاص نمی‌تواند برای همه افراد به‌طور یکسان مفید باشد. این در حالی است که مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که مطالب دوره‌های آموزشی بصورت یکنواخت و بدون توجه به تفاوت‌های فردی ارائه می‌شود و شرایط یکسانی را برای افراد مختلف در نظر می‌گیرند و همین عامل هم باعث بی‌انگیزگی و عدم توجه به دوره‌های آموزشی در بین معلمان می‌شود و در نتیجه معلمان نیز به مطالب دوره توجه نمی‌کنند و تمایلی هم به استفاده کردن از آن‌ها در محیط واقعی کلاس درس ندارند.

**آسیب‌های مؤلفه خودکارآمدی عملکرد:** ۱- فرمالیته بودن دوره‌های آموزشی ۲- عدم

تناسب دوره‌های آموزشی با تخصص معلمان.

اکثر مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که دوره‌های آموزشی صرفاً جهت رفع تکلیف اجرا می‌شوند و فرمالیته هستند. مصاحبه‌شوندگان همچنین بیان داشتند که آموزشگران دوره‌های آموزشی، بیشتر همکاران خودشان می‌باشند و از نظر سطح دانش و سواد هم شاید در سطح پایین‌تری از خودشان باشند و به همین دلیل هم نمی‌توانند که مطالب را به خوبی عرضه کنند و در مجموع هم هیچ امیدی به نتایج دوره‌های آموزشی وجود ندارد و به نتایج آزمون‌های پایان دوره آموزشی هم توجه نمی‌شود. این در حالی است که اگر دوره‌های آموزشی را به خوبی طراحی کرد و از متخصصین باتجربه نیز استفاده شود می‌توان انتظار داشت که دوره‌های آموزشی هم مورد توجه معلمان قرار گیرد و از این دوره‌ها نیز نهایت استفاده را ببرند. نتایج پژوهش همچنین نشان دهنده آن است که دوره‌های آموزشی تناسب چندانی با تخصص معلمان ندارد و بیشتر مباحث عمومی‌تر را شامل می‌شود.

جدول ۱: آسیب‌های ویژگی‌های فردی انتقال آموزش به محیط کار و راهکارهایی جهت از میان بردن آن‌ها

ردیف	ویژگی‌ها	آسیب‌ها	راهکارها
۱	ظرفیت کارآموز برای انتقال	۱- عدم صرف زمان کافی برای انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی آموزش ۲- عدم تفکر معلمان برای بکارگیری صحیح آموخته‌ها در محیط کار	۱- ارائه کتاب‌ها و بروشورهایی در زمینه اهمیت دوره‌های آموزشی و نتایج و مزیت-های انتقال آموزش به محیط کار
۲	انگیزش انتقال	۱- عدم تمایل معلمان به تغییر وضعیت موجود خود ۲- شرکت در دوره‌های آموزشی صرفاً جهت بالا بردن ساعات شرکت در دوره‌های آموزشی و استفاده از مزایای آن ۳- عدم تفاوت بین معلمانی که دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند با کسانی که شرکت نمی‌کنند	۱- آگاه‌سازی معلمان از اهمیت دوره‌های آموزشی و کلاس‌های ضمن خدمت و نقش آن در بالا بردن کیفیت آموزش و یادگیری ۲- در نظر گرفتن پاداش‌ها و مزایایی برای کسانی که در دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند ۳- استفاده از آراء و نظرات معلمان قبل از شروع دوره‌های آموزشی
۳	آمادگی یادگیرنده	۱- پایین بودن سطح دانش و آگاهی معلمان برای شرکت در دوره‌های آموزشی ۲- ارائه مطالب کلی و یکنواخت برای همه معلمان بدون توجه به تفاوت‌های فردی ۳- عدم تلاش معلمان برای درک مطالب دوره-های آموزشی و استفاده از آن در عمل	۱- نیازسنجی معلمان و توجه به نیازها و سطح دانش معلمان ۲- جذب معلم از طریق مراکز تربیت معلم
۴	خودکارآمدی عملکرد	۱- فرمالیته بودن دوره‌های آموزشی ۲- عدم تناسب دوره‌های آموزشی با تخصص معلمان	۱- استفاده از اساتید مجرب و متخصص ۲- برنامه‌ریزی دقیق جهت برگزاری دوره‌های آموزشی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

(ب) ویژگی‌های آموزشی: در چارچوب مفهومی پژوهش، بازخورد، طرح انتقال و اعتبار محتوا به عنوان ویژگی‌های آموزشی مؤثر بر انتقال آموزش ارائه گردید و هر یک از مصاحبه‌شوندگان نیز آسیب‌ها و راهکارهایی را برای هر یک از این مؤلفه‌ها برشمردند. در ذیل، پس از ارائه نمونه‌ای از بیانات مصاحبه‌شوندگان و تحلیل و تفسیر آن‌ها، مجموع آسیب‌ها و راهکارهای پیشنهادی ارائه گردیده است.

(ج. پ. از کارشناسان آموزش ضمن خدمت) نیز در این باره چنین می‌گوید: «دوره‌های آموزشی ضمن خدمت از مهمترین اقدامات جهت به روز کردن و آگاهی دادن به معلمان در جریان آموزش می‌باشد که اگر به درستی برای آن برنامه‌ریزی شود و از کارشناسان و پرسنل قوی جهت آموزش معلمان استفاده شود، می‌تواند نتایج بسیار مطلوبی را برای آینده نظام

آموزشی کشور به همراه داشته باشد. این در حالی است که متأسفانه از آنجا که از معلمان دیگر برای آموزش استفاده می‌شود و آن معلمان هم در سطح سایر معلمان می‌باشند، شاهد آن هستیم که معلمان زیاد به کلاس‌های آموزشی توجه نمی‌کنند و کلاس‌های آموزشی تقریباً بی‌ارزش شده‌اند. همچنین، مطالبی که در کلاس‌های آموزشی ارائه می‌شود، با شغل معلمان ارتباط ندارد و در واقع برگزاری این کلاس‌ها بیشتر جنبه رفع تکلیف دارد. از این رو می‌توان با کمک گرفتن از اساتید دانشگاه‌ها و سنجش نیازهای معلمان، مناسب‌ترین محتوا را به مناسب‌ترین شکل ممکن در اختیار معلمان قرار داد تا به بهبود عملکرد معلمان کمک کرد و در نتیجه نیز نظام آموزشی نیز پیشرفت کند».

طی تحلیل نتایج مصاحبه و اسناد و مدارک، در مجموع ۸ آسیب انتقال آموزش در حوزه آموزشی معلمان شناسایی گردید. حوزه آموزشی انتقال آموزش شامل سه مؤلفه بازخورد، طرح انتقال و اعتبار محتوا می‌شود. منظور از بازخورد، شاخص‌های رسمی و غیررسمی یک سازمان در مورد عملکرد شغلی افراد می‌باشد. طرح انتقال نیز، میزانی است که آموزش به گونه‌ای طراحی شده تا اولاً به کارآموزان توانایی انتقال آموزش به شرایط کاری‌شان را بدهد و ثانیاً با نیازهای شغلی کارآموزان هماهنگ باشد. همچنین، اعتبار محتوا میزانی است که کارآموز معتقد است محتوای آموزشی به خوبی نیازهای شغلی او را برآورده می‌سازد.

**آسیب‌های مؤلفه بازخورد:** ۱- عدم وجود نظام مناسب ارزیابی پس از دوره‌های آموزشی ۲- بی‌توجهی معلمان به نتایج کاربرد آموخته‌های خود در کلاس درس.

وجود نظام ارزیابی و کنترل در دوره‌های آموزشی و همچنین لحاظ کردن نتایج آزمون‌های پایانی دوره‌های آموزشی از مهمترین عوامل توجه به دوره‌های آموزشی از جانب شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی می‌باشد. از آنجا که معلمان اعتقاد دارند که دوره‌های آموزشی بیشتر فرمالیته هستند و کارایی چندانی ندارد، بنابراین از این طریق می‌توان بر دوره‌های آموزشی نظارت شود و در نتیجه نیز یک دوره آموزشی با کیفیت و رسمی اجرا کرد. در واقع اگر که نتایج آزمون‌های پایانی دوره‌های آموزشی لحاظ شود، معلمان هم تلاش بیشتری برای یادگیری مطالب دوره می‌کنند و در نتیجه هم در کلاس‌های درس نیز از مطالب یادگرفته شده نیز استفاده می‌کنند.

**آسیب‌های مؤلفه طرح انتقال:** ۱- استفاده از معلمان همکار به عنوان پرسنل آموزش ۲- ضعف کارشناسان و پرسنل آموزش از نظر مهارت، دانش و تجربه ۳- عدم نیازسنجی معلمان ۴- نامناسب بودن زمان برگزاری دوره‌ها.

مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که از آنجا که آموزش‌دهندگان اکثراً همکاران خود هستند و شاید از نظر سطح تجربه، سواد، تحصیلات و ... هم پایین‌تر از خودشان باشند، نمی‌توان انتظار

داشت که سایر معلمان در کلاس‌های آن دوره آموزشی به خاطر یادگیری مطالب حاضر شوند و در نتیجه، بیشتر به خاطر رفع تکلیف و بالا بردن ساعات حضور در کلاس‌های دوره‌های آموزشی حاضر می‌شوند. عدم نیازسنجی معلمان نیز از آسیب‌های مهم حوزه آموزشی انتقال آموزش می‌باشد که مورد توجه همه مصاحبه‌شوندگان بود. در واقع، اگر در دوره‌های آموزشی که برگزار می‌شود، به نیازهای معلمان توجه شود یقیناً آن‌ها با اشتیاق بیشتری در آن دوره‌ها حاضر می‌شوند چونکه خودشان به آن نیاز دارند. همچنین، در برگزاری دوره‌های آموزشی باید به زمان برگزاری دوره‌های آموزشی نیز به عنوان یک عامل بسیار مهم در شرکت کردن معلمان در دوره توجه شود. در واقع اگر دوره‌های آموزشی در زمان‌هایی که تعطیلات سالانه معلمان محسوب می‌شود، برگزار شود، نمی‌توان انتظار داشت که معلمان با اشتیاق در آن دوره شرکت کنند.

**آسیب‌های مؤلفه اعتبار محتوا: ۱- نبود محتوای مناسب و مرتبط با نیازهای شغلی ۲- عدم توجه به تفاوت‌های فردی معلمان در انتخاب محتوا.**

محتوای برنامه آموزشی از عوامل مهم در تسهیل انتقال آموزش به شمار می‌رود و لذا باید در تنظیم و تدوین آن دقت لازم به عمل آید. محتوای دوره‌های آموزشی باید با اهداف دوره آموزشی و نیازهای شغلی معلمان همخوانی داشته باشد و طوری تدوین شود که جوابگوی نیازهای آموزشی معلمان باشد و همچنین باید از محتوای به روز و جدید استفاده شود و تفاوت‌های فردی شرکت‌کنندگان در دوره را نیز در نظر بگیرد. اما مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که محتوای دوره‌های آموزشی قدیمی بوده، در بیشتر مواقع با نیازهای شغلی همسو نبوده و با توجه به تفاوت‌های فردی شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی نمی‌باشد و برای همه شرکت‌کنندگان یک برنامه یکسان در نظر گرفته می‌شود و فاقد انعطاف‌پذیری می‌باشد.

جدول ۲: آسیب‌های ویژگی‌های آموزشی انتقال آموزش به محیط کار و راهکارهایی جهت از میان بردن آن‌ها

ویژگی‌ها	آسیب‌ها	راهکارها
بازخورد	۱- عدم وجود نظام مناسب ارزیابی پس از دوره‌های آموزشی ۲- بی‌توجهی معلمان به نتایج کاربرد آموخته‌های خود در کلاس درس	۱- ارزشیابی رسمی در پایان دوره‌های آموزشی ۲- توجه به نتایج ارزشیابی پس از دوره‌های آموزشی جهت در نظر گرفتن مزایا برای معلمان
طرح انتقال	۱- استفاده از معلمان همکار به عنوان پرسنل آموزش ۲- ضعف کارشناسان و پرسنل آموزش از نظر مهارت، دانش و تجربه ۳- عدم نیازسنجی معلمان ۴- نامناسب بودن زمان برگزاری دوره‌های آموزشی	۱- استفاده از اساتید دانشگاه جهت آموزش معلمان در دوره‌های آموزشی ۲- انتخاب مدرسان دوره‌های آموزشی توسط ادارات کل آموزش و پرورش ۳- برگزاری دوره‌های آموزشی قبل از شروع سال تحصیلی
اعتبار محتوا	۱- نبود محتوای مناسب و مرتبط با نیازهای شغلی ۲- عدم توجه به تفاوت‌های فردی معلمان در انتخاب محتوا	۱- استفاده از محتوای متناسب با شغل و وظایف معلمان ۲- استفاده از نتایج نیازسنجی معلمان در جریان انتخاب محتوا

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

ج) ویژگی‌های سازمانی: در چارچوب مفهومی پژوهش، ۹ مؤلفه حمایت همکاران، حمایت سرپرست، نتایج فردی مثبت، نتایج فردی منفی، مجوز سرپرست، فرصت کاربرد، انتظارات از نتایج عملکرد، انتظارات از نتایج انتقال و آزادی برای تغییر به عنوان ویژگی‌های سازمانی مؤثر بر انتقال آموزش ارائه گردید که طی مصاحبه با معلمان، مدیران، مشاوران مدارس و متخصصین امر، آسیب‌های هر یک از این مؤلفه‌ها شناسایی شد و راهکارهایی هم برای از میان بردن آسیب‌ها ارائه گردید. در ذیل، پس از ارائه نمونه‌هایی از بیانات مصاحبه‌شوندگان، مجموع آسیب‌ها و راهکارهای پیشنهادی ارائه گردیده است.

(ا.خ. از متخصصین حوزه آموزش) این چنین بیان می‌کند: «در مورد مؤلفه‌های سازمانی مؤثر بر انتقال آموزش باید گفت که در مورد حمایت همکاران، حمایت سرپرست و مجوز سرپرست در ایران زیاد مشکلی وجود ندارد و کم و بیش هم می‌توان گفت که آسیب این مؤلفه‌ها کم می‌باشد. اما در مورد مؤلفه نتایج فردی مثبت که تقریباً هم همان چیزی است که در مرحله سوم مدل کرک پاتریک بحث می‌شود، آسیب‌ها اینجاست که نمی‌توانیم نتایج فردی مثبت را سنجش کنیم، زیرا ابزار آن را نداریم. اگر هم ابزار باشد و ارزیابی صورت گیرد، اقدامات بعدی بر روی آن اعمال نمی‌شود. بنابراین، از طریق تدوین یک استاندارد جهت سنجش فراگیران می‌توان

به رفع این مشکل کمک کرد و همچنین می‌توان از طریق نظارت دقیق هم به این مهم دست یافت. در مورد نتایج فردی منفی هم آسیب اینجاست که از آنجا که کارکنان معتقدند که مدیران و سرپرستانشان انتظاری از آموخته‌های آن‌ها در دوره‌های آموزشی ندارند، بنابراین این ترس را ندارند که اگر آموخته‌هایشان را به کار نگیرند، تنبیه خواهند شد. در مورد فرصت کاربرد هم می‌توان گفت که سرپرستان و مدیران انتظار دارند که دوره‌های متفاوت با یک مدت زمان یکسان به نتیجه برسند؛ در حالیکه هر دوره‌ی خاصی زمان خاص خود را دارد تا به ثمر بنشیند. بنابراین باید زمانی متفاوت برای دوره‌های آموزشی متفاوت در نظر گرفت؛ یعنی متناسب با نوع، سطح و دوره، زمان آن را باید مشخص کرد. چون بعضی از دوره‌ها ممکن است در دو ماه به نتیجه برسد و بعضی دوره‌ها ممکن است سه سال بعد به ثمر بنشیند. انتظارات از نتایج انتقال و عملکرد از دیگر مؤلفه‌های سازمانی مؤثر بر انتقال آموزش می‌باشد که آسیب جدی در این زمینه آن است که کارکنان خیلی کم به فکر انتقال آموخته‌ها به محیط کار هستند و همچنین کارکنان زیاد تمایلی به تغییر ندارند و در مقابل آن ایستادگی می‌کنند که اگر مدیران و کارکنان به خوبی توجیه شوند و از اهمیت انتقال آموخته‌ها به محیط کار آگاه شوند، می‌توان انتظار داشت که کارکنان به انتقال آموخته‌ها و ایجاد تغییر در وضعیت خود تمایل نشان دهند. در مورد آزادی برای تغییر می‌توان گفت که اگر افرادی داشته باشیم و آموزش هم ببینند اما اختیاری برای استفاده از آموخته‌هایشان و در نتیجه ایجاد تغییر به آن‌ها ندهیم، در این صورت دیگر آزادی برای تغییر نیست و مانع تغییر باید خوانده شود. در نتیجه باید بین افرادی که آموزش می‌بینند با افرادی که آموزش نمی‌بینند باید تفاوتی قائل شد و اختیاراتی جهت استفاده از آموخته‌هایشان به آن‌ها داد.

نتایج پژوهش نشان داد که در حوزه ویژگی‌های سازمانی انتقال آموزش به محیط کار در مجموع ۱۸ آسیب برای مؤلفه‌های مختلف آن وجود دارد. همچنان که بیان شد، مؤلفه‌های حوزه سازمانی انتقال آموزش به محیط کار شامل حمایت همکاران، حمایت سرپرست، نتایج فردی مثبت، نتایج فردی منفی، مجوز سرپرست، فرصت کاربرد، انتظارات از نتایج عملکرد، انتظارات از نتایج انتقال، آزادی برای تغییر می‌باشد. منظور از حمایت همکاران، میزانی است که همکاران فراگیر، استفاده از یادگرفته‌ها را در شغل، تشویق و حمایت می‌نمایند. حمایت سرپرست نیز میزانی است که مدیران و سرپرستان استفاده از آموخته‌ها در کار را تقویت و حمایت می‌کنند. نتایج فردی مثبت به میزانی که کاربرد آموزش در شغل، منجر به نتایج مثبت برای کارآموز می‌گردد، اشاره دارد و نتایج فردی منفی نیز میزانی است که کارآموز باور دارد عدم بکارگیری دانش و مهارت‌های کسب شده در شغل، نتایج منفی را برای وی به دنبال خواهد داشت. مؤلفه مجوز سرپرست نیز به میزانی که کارآموز به هنگام کاربرد دانش و مهارت‌های فراگرفته از دوره

آموزشی، واکنش‌های منفی را از مدیر یا سرپرست دریافت می‌کند، اشاره دارد. فرصت کاربرد نیز میزانی است که وظایف شغلی کارآموزان و امکانات و منابع موجود، آنان را قادر به استفاده از آموزش در شغل می‌نماید. همچنین، انتظارات از نتایج عملکرد به معنای امید کارآموز به اینکه تغییر در عملکرد شغلی، می‌تواند منجر به نتایج ارزشمندی برای وی گردد، می‌باشد. منظور از انتظارات از نتایج انتقال نیز امید کارآموز به اینکه تلاش‌های صورت گرفته برای انتقال آموزش، می‌تواند منجر به تغییر در عملکرد شغلی‌اش گردد. و در نهایت، آزادی برای تغییر به هنجارهای گروهی رایج که فرد را جهت استفاده از آموخته‌های جدید، منع و یا تشویق می‌کند، اشاره دارد.

**آسیب‌های مؤلفه حمایت همکاران:** ۱- عدم وجود فرهنگ مشارکتی در بین معلمان ۲- عدم توجه معلمان به مطالب و محتوای دوره‌های آموزشی و در نتیجه عدم توان حمایت از همکاران.

مشارکت کارکنان در کارهایی که به خود آن‌ها مربوط می‌شود؛ مشارکتی داوطلبانه، ارادی و آگاهانه خواهد بود که این درگیری شخص را تشویق می‌کند که به تحقق هدف‌های گروه کمک کند و در مسئولیت‌ها و پیامدهای آن‌ها سهیم شود. اما نتایج پژوهش نشان داد که در بین معلمان این چنین فرهنگی مشارکتی وجود ندارد و همچنین با توجه به صوری بودن این دوره‌های آموزشی از نظر معلمان، دیگر تمایلی به مشارکت و کمک به یکدیگر را ندارند و در نتیجه نمی‌توان انتظار داشت که اهداف تعیین شده دوره‌های آموزشی تحقق یابند. همچنین وقتی معلمان مطالب و محتوای دوره‌های آموزشی را در ارتباط با نیازهای خود نبینند و در نتیجه به مطالب و محتوای دوره‌های آموزشی توجه هم نکنند، دیگر نمی‌توانند که به مطالب را به خوبی فرا گیرند و از آن‌ها برای کمک به همکاران خود استفاده کنند. در واقع، در صورتی معلمان می‌توانند به یکدیگر کمک کنند که به همدیگر مشارکت داشته باشند و دانش و اطلاعات فراگرفته شده خود را با یکدیگر تسهیم کنند.

**آسیب‌های مؤلفه حمایت سرپرست:** ۱- عدم حمایت مدیران مدارس از دوره‌های آموزشی ۲- عدم نگرش مثبت مدیران مدارس به امر آموزش معلمان.

همچنان که نتایج پژوهش نشان می‌دهد، مدیران مدارس و حتی سیستم مدرسه زیاد تمایلی به تغییر ندارند و در مقابل آن مقاومت می‌کنند و با توجه به نگرشی منفی که مدیران به امر آموزش معلمان دارند، تمایل زیادی به حضور معلمان در دوره‌های آموزشی هم ندارند. این مسأله باعث می‌شود که آن‌ها به آموخته‌های معلمان در دوره‌های آموزشی که می‌تواند تغییراتی بزرگ و مثبت در مدارس ایجاد کنند، توجهی نکنند و فرصتی برای استفاده از آموخته‌هایشان هم به آن‌ها ندهند. در صورتی که اگر مدیران و سرپرستان با مزایای دوره‌های آموزشی آشنا باشند، نه تنها با آموخته‌های معلمان مخالفت نمی‌کنند بلکه خودشان هم معلمان را بیشتر



تشویق می‌کنند تا در مدارس خود تغییر و تحولاتی به وجود آورند. همچنین با توجه به اینکه دنیای امروزی به سرعت در حال تغییر و تحول است، امر آموزش و برگزاری دوره‌های آموزشی حین خدمت یکی از مهمترین فعالیت‌ها جهت همسویی با این تغییرات می‌باشد.

**آسیب‌های مؤلفه نتایج فردی مثبت:** ۱- عدم توجه معلمان به نتایج دوره‌های آموزشی ۲- نبود ابزاری مناسب جهت سنجش نتایج آموخته‌های فراگیران در محیط کار.

همانطور که اشاره شد، از آنجا که دید مثبتی نسبت به برگزاری و تأثیر دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در بین معلمان و مدیران وجود ندارد، معلمان هم به نتایج و آموخته‌های این دوره‌ها توجه زیادی نمی‌کنند و از طرف دیگر، اگر هم معلمان بخواهند که به نتایج دوره‌های آموزشی توجه کنند، ابزاری جامع برای سنجش آموخته‌های فراگیران در محیط واقعی کار وجود ندارد. بنابراین، مسئولین برگزاری دوره‌های آموزشی می‌توانند از طریق برنامه‌ریزی‌های دقیق و حساب شده و همچنین آگاه‌سازی معلمان و مدیران مدارس از اهمیت دوره‌های آموزشی و تأثیر این دوره‌ها در بلندمدت، تا حدودی آن‌ها را متقاعد ساخته که نسبت به نتایج دوره‌های آموزشی که در آن شرکت می‌کنند بی‌تفاوت نبوده و نسبت به آن هم حساس‌تر باشند. از طرف دیگر نیز از طریق تدوین یک استاندارد جهت سنجش آموخته‌های فراگیران در محیط واقعی کار می‌توان به رفع مشکل سنجش آموخته‌های فراگیران کمک کرد و همچنین می‌توان از طریق نظارت دقیق هم به این مهم دست یافت.

**آسیب‌های مؤلفه نتایج فردی منفی:** ۱- عدم انتظار مدیران از آموخته‌های معلمان ۲- عدم بکارگیری تنبیه جهت عدم استفاده از آموخته‌های فراگرفته شده.

نتایج پژوهش در زمینه مؤلفه نتایج فردی منفی انتقال آموزش به محیط کار نشان داد که در مجموع ۲ آسیب جدی در این زمینه وجود دارد؛ عدم انتظار مدیران از آموخته‌های معلمان و عدم بکارگیری تنبیه جهت عدم استفاده از آموخته‌های فراگرفته شده. معلمان اعتقاد داشتند که مدیران انتظار زیادی از استفاده از آموخته‌هایشان در دوره‌های آموزشی ندارند و در نتیجه هم تلاش زیادی از سوی معلمان جهت بکارگیری آموخته‌هایشان صورت نمی‌پذیرد و معلمان هم از اینکه آموخته‌هایشان را در عمل به کار نگیرند نیز هیچ ترسی ندارند؛ چرا که از جانب مدیران و سرپرستان مورد تنبیه قرار نمی‌گیرند. این در حالی است که اگر مدیران از اهمیت دوره‌های آموزشی آگاه باشند، می‌توانند معلمان را در استفاده از آموخته‌هایشان در محیط واقعی آموزش کمک کنند و از آن‌ها نیز انتظار داشته باشند که از دانش و معلومات جدیدشان در کلاس درس استفاده کنند. همچنین، مدیران نیز می‌توانند با به کار بردن تنبیه جهت عدم استفاده معلمان از آموخته‌های فراگرفته شده در کلاس درس، آن‌ها را وادار کند که از آموخته‌هایشان نهایت استفاده را ببرند تا بتوانند به تحقق اهداف نظام آموزشی کشور کمک کنند.

**آسیب‌های مؤلفه مجوز سرپرست: ۱-** مخالفت مدیران با شیوه‌های جدید آموزشی و تأکید بر شیوه‌های سنتی ۲- نگرش منفی مدیران به دوره‌های آموزشی و نتایج آن‌ها.

از آنجا که سرعت تغییرات در دنیای امروزی بسیار زیاد شده است، بنابراین نظام آموزشی هر کشور هم در این راستا تلاش می‌کند تا با استفاده از شیوه‌های جدید و نوین در زمینه آموزش با این تغییرات همسو شود و از این تغییرات عقب نماند. اما نتایج پژوهش نشان داد که مدیران تمایل زیادی به استفاده معلمان از شیوه‌های نوین آموزش که در جریان دوره‌های آموزشی فرا می‌گیرند را ندارند و مدیران این شیوه‌های جدید آموزش را مغایر با اهداف خود فرض می‌کنند و از تغییراتی که در نتیجه استفاده از این شیوه‌های جدید به وجود می‌آید احساس ترس می‌کنند و در مقابل آن مقاومت می‌کنند و ترجیح می‌دهند که معلمان از شیوه‌های سنتی آموزش استفاده نمایند تا شیوه‌های نوین. ولی با برگزاری کلاس‌های توجیهی برای مدیران می‌توان تا حدی این طرز تفکر آن‌ها را تغییر داد تا به معلمان کمک کنند که به استفاده هر چه بیشتر از شیوه‌های نوین آموزش در کنار شیوه‌های سنتی آموزش بپردازند و همچنین متقاعد شوند که در دنیای امروزی استفاده از شیوه‌های سنتی آموزش به تنهایی کفایت نمی‌کند و لازم است تا از شیوه‌های جدید آموزش نیز استفاده شود.

**آسیب‌های مؤلفه فرصت کاربرد: ۱-** عدم وجود محیط کاری استاندارد برای بکارگیری آموخته‌ها در محیط کار ۲- فراهم نبودن منابع و امکانات لازم جهت بکارگیری آموخته‌ها ۳- بالا بودن حجم کاری معلمان ۴- عدم توجه به بازده زمانی آموزه‌های صورت گرفته شده.

به عقیده مریام و لیهی (۲۰۰۵)، فرصت استفاده از دانش و مهارت‌های آموخته شده، بالاترین امتیاز را در حمایت از فراگیران برای انتقال، و کمبود فرصت جهت استفاده از یادگرفته‌ها، بالاترین امتیاز را در ممانعت از انتقال، دریافت کرده‌اند (Burke & Hutchins, 2007). نتایج پژوهش نیز نشان داد که در زمینه فرصت کاربرد آموخته‌ها، آسیب‌هایی وجود دارد. یکی از این آسیب‌ها، عدم وجود محیط کاری استاندارد برای بکارگیری آموخته‌ها در محیط کار می‌باشد. در صورتی که محیطی که قرار است آموخته‌ها در آن بکار گرفته شوند یک محیط استاندارد و مجهز و دارای منابع و امکانات کافی باشد، معلمان می‌توانند به خوبی آن چیزی را که فرا گرفته‌اند بکار ببرند و از آن برای دستیابی به اهداف مورد نظر استفاده کنند. اما چنانچه نتایج پژوهش هم نشان می‌دهد، منابع و امکانات کافی هم برای فراهم شدن شرایط انتقال وجود ندارد. همچنین به علت حجم بالای کاری معلمان، فرصت زیادی برای آن‌ها باقی نمی‌ماند که بتوانند آموخته‌های خود را مرور کنند و از آن‌ها در عمل استفاده کنند. در واقع معلمان از آنجا که شغل بسیار حساسی را در جامعه بر عهده دارند، باید نهایت تلاش خود را انجام دهند که علاوه بر انجام وظایف شغلی خود، در دوره‌های آموزشی شرکت کرده و بتوانند از آموخته‌های خود در محیط

واقعی آموزش استفاده کنند و خود نیز کمک کنند تا شرایط فراهم شود و بتوانند فرصت کاربرد آموخته‌های جدید را بدست آورند. همچنین، بعضاً دیده می‌شود که مدیران به دلیل نگرشی منفی که به دوره‌های آموزشی دارند، پس از اتمام دوره از معلمان انتظار دارند سریع آموخته‌های خویش را بکار گیرند تا مشاهده کنند که آیا این دوره‌های آموزشی به کمک مدرسه می‌آید یا خیر. این در حالی است که بیشتر دوره‌های آموزشی در بلندمدت تأثیر خود را نشان می‌دهد و ممکن است در کوتاه‌مدت زیاد اثر آن دیده نشود. بنابراین، مدیران مدارس نیز باید توجه شوند که با توجه به اهداف دوره‌های آموزشی از معلمان خود انتظار بکارگیری آموخته‌ها را داشته باشند. زیرا در اهداف دوره‌های آموزشی مشخص شده است که از معلمان انتظار می‌رود در چه فاصله زمانی آموخته‌های خود را بخوبی عملی کرده باشند و نتایج آن را مشاهده کنند.

**آسیب‌های مؤلفه انتظارات از نتایج عملکرد: ۱-** اعتقاد نداشتن معلمان به بهبود عملکرد در نتیجه شرکت در دوره‌های آموزشی.

شرکت در دوره‌های آموزشی موجب بهبود عملکرد شرکت‌کنندگان در این دوره‌ها می‌شود. زیرا ارائه محتوا و مطالب جدید در دوره‌های آموزشی و همچنین همفکر شدن و مشارکت معلمان با یکدیگر موجب می‌شود که دانش و معلومات فراگیران بالا رفته و در نتیجه می‌توانند با دانش بیشتری در محیط واقعی آموزش حاضر شوند و به تحقق اهداف آموزش و پرورش کشور کمک کنند. اما نتایج پژوهش نشان داد که معلمان به بهبود عملکرد خود در جریان شرکت در دوره‌های آموزشی اعتقاد ندارند. معلمان معتقد بودند که دوره‌های آموزشی که برگزار می‌شود دارای نقایص و کاستی‌های زیادی می‌باشد و نمی‌توان انتظار داشت که موجب بهبود عملکرد شود.

**آسیب‌های مؤلفه انتظارات از نتایج انتقال: ۱-** عدم تلاش معلمان برای انتقال مطالب آموخته شده به محیط کار.

نتایج پژوهش نشان داد که معلمان برای انتقال مطالب آموخته شده در دوره‌های آموزشی به محیط کار تلاش زیادی نمی‌کنند. دلیل این عدم تلاش آن‌ها نیز عدم تمایل به تغییر وضعیت موجود خود و احساس خطر معلمان نسبت این تغییرات می‌باشد. این در حالی است که اگر معلمان از نتایج و اهمیت دوره‌های آموزشی و تغییرات روزافزون دنیا آگاه باشند، در این صورت علاوه بر اینکه با تغییر وضعیت موجود خود مخالفت نمی‌کنند، با میل و اشتیاق بیشتری نیز در دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند.

**آسیب‌های مؤلفه آزادی برای تغییر: ۱-** مقاومت سیستم مدرسه و مدیران مدارس در مقابل تغییر ۲- عدم پذیرش اندیشه‌ها و افکار نو در مدارس.

هر چه زودتر مقاومت در برابر تغییر شناخته شود و طی فرآیند تغییر به آن پرداخته شود، بهتر است. به محض اینکه مقاومت تشخیص داده شد، کارگزاران تغییر، با انجام مباحثات نفر به نفر، و یا تبیین موضوع به گروه‌ها، افراد را برای درک منطق تغییر، آموزش می‌دهند و آماده می‌کنند. این روش زمانی که مقاومت به علت فقدان اطلاعات یا اطلاعات نادرست به وجود آمده باشد، مفید است. نتایج پژوهش نشان داد که از آنجا که مدیران مدارس و حتی کل سیستم مدرسه از اهمیت ایجاد تغییر در وضعیت موجود آگاهی لازم را ندارند و همچنین اختیاراتی را برای تغییر هم ندارند، بنابراین در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند و خواهان تغییر نیستند و حتی تغییر را مغایر با اهداف خود می‌دانند و از آن نیز ترس دارند. و همین عامل هم باعث می‌شود که مدارس نتوانند اندیشه‌ها و افکار جدید را بپذیرند.

جدول ۳: آسیب‌های ویژگی‌های سازمانی انتقال آموزش به محیط کار و راهکارهایی جهت از میان بردن آن‌ها

ردیف	ویژگی‌ها	آسیب‌ها	راهکارها
۱	حمایت همکاران	۱- عدم وجود فرهنگ مشارکتی در بین معلمان ۲- عدم توجه معلمان به مطالب و محتوای دوره- های آموزشی و در نتیجه عدم توان حمایت از همکاران	۱- تشکیل گروه‌های کوچک در کلاس- های آموزش ضمن خدمت جهت مشارکت معلمان و استفاده از نظرات یکدیگر
۲	حمایت سرپرست	۱- عدم حمایت مدیران مدارس از دوره‌های آموزشی ۲- عدم نگرش مثبت مدیران مدارس به امر آموزش معلمان	۱- ارائه دوره‌های آموزشی و توجیهی برای مدیران مدارس ۲- ارائه آموزش در محل کار برای معلمان توسط مدیران مدارس
۳	نتایج فردی مثبت	۱- عدم توجه معلمان به نتایج دوره‌های آموزشی ۲- نبود ابزاری مناسب جهت سنجش نتایج آموخته‌های فراگیران در محیط کار	۱- تدوین یک ابزار استاندارد جهت ارزیابی نتایج بکارگیری آموخته‌ها در محیط کار
۴	نتایج فردی منفی	۱- عدم انتظار مدیران از آموخته‌های معلمان ۲- عدم بکارگیری تنبیه جهت عدم استفاده از آموخته‌های فراگرفته شده	۱- تشکیل یک کارگروه جهت پیگیری نتایج آموخته‌های معلمان در محیط کار
۵	مجوز سرپرست	۱- مخالفت مدیران با شیوه‌های جدید آموزشی و تأکید بر شیوه‌های سنتی ۲- نگرش منفی مدیران به دوره‌های آموزشی	۱- مشارکت دادن مدیران در جریان بکارگیری آموخته‌ها توسط معلمان
۶	فرصت کاربرد	۱- عدم وجود محیط کاری استاندارد برای بکارگیری آموخته‌ها در محیط کار ۲- فراهم نبودن منابع و امکانات لازم جهت بکارگیری آموخته‌ها ۳- بالا بودن حجم کاری معلمان ۴- عدم توجه به بازده زمانی آموزش‌های صورت گرفته شده	۱- فراهم کردن منابع و امکانات کافی ۲- استفاده از معلمان در پست‌های تخصصی خود ۳- توجه به نوع، سطح و دوره در استفاده از نتایج آموزش
۷	انتظارات از نتایج عملکرد	۱- اعتقاد نداشتن معلمان به بهبود عملکرد در نتیجه شرکت در دوره‌های آموزشی	۱- دعوت از همکاران موفق
۸	انتظارات از نتایج انتقال	۱- عدم تلاش معلمان برای انتقال مطالب آموخته شده به محیط کار	۱- در نظر گرفتن پاداش‌هایی جهت تقدیر از معلمانی که آموخته‌ها را به محیط کار انتقال داده‌اند
۹	آزادی برای تغییر	۱- مقاومت سیستم مدرسه و مدیران مدارس در مقابل تغییر ۲- عدم پذیرش اندیشه‌ها و افکار نو در مدارس	۱- واگذاری اختیارات و مسئولیت‌هایی به معلمان جهت بکارگیری آموخته‌های خود

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

**سؤال دوم:**

یافته‌های حاصل از بخش کمی پژوهش در ذیل در قالب بخش توصیفی و بخش استنباطی ارائه شده است.

**الف) بخش توصیفی:** در این قسمت نتایج تحلیل داده‌های توصیفی حاصل از نمونه مورد بررسی قرار گرفته است.

**جدول ۴: توزیع نمونه‌های پژوهش به تفکیک جنسیت، سنوات خدمت و مدرک تحصیلی**

متغیرها	دسته‌ها	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۹۰	۳۰,۳
	زن	۲۰۷	۶۹,۷
سنوات خدمت	۱-۱۰	۸۱	۲۷,۳
	۱۰-۲۰	۱۲۲	۴۱,۱
	۲۰-۳۰	۹۴	۳۱,۶
مدرک تحصیلی	لیسانس	۱۴۶	۴۹,۲
	فوق لیسانس	۱۲۹	۴۳,۴
	دکتری	۲۲	۷,۴

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همانگونه که جدول (۴) نشان می‌دهد، از ۲۹۷ نفر شرکت‌کننده در این پژوهش، ۹۰ نفر مرد و ۲۰۷ نفر زن بودند. که نشان‌دهنده این می‌باشد که ۷۰ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش زن و ۳۰ درصد آن نیز مرد بودند. همچنین، نشان می‌دهد که ۱۲۲ نفر از افراد نمونه که حدود ۴۱ درصد کل نمونه را هم تشکیل می‌دهند، داری ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه خدمت و ۹۴ نفر داری ۲۰ تا ۳۰ سال سابقه خدمت که حدود ۳۲ درصد کل نمونه را تشکیل می‌دهند و ۸۱ نفر داری ۱ تا ۱۰ سال سابقه خدمت بودند که حدود ۲۷ درصد کل نمونه را تشکیل می‌دادند. جدول همچنین نشان می‌دهد که ۱۴۶ نفر از ۲۹۷ نفر مشارکت‌کننده در پژوهش دارای مدرک لیسانس، ۱۲۹ نفر داری مدرک فوق لیسانس و ۲۲ نفر داری مدرک دکتری بودند. که اگر بخواهیم به صورت درصدی هم بیان کنیم، ۴۹ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش دارای مدرک لیسانس، ۴۴ درصد فوق لیسانس و ۷ درصد هم دکتری بودند.

**ب) بخش استنباطی:**

**جدول ۵: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد وضعیت اثربخشی عوامل ثانویه در دوره‌های آموزشی برگزار شده برای معلمان**

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
آمادگی یادگیرنده	۲۹۷	۷/۲۵۹	۱/۷۰۷	۶	۱۲/۷۰۹	۲۹۶	۰/۰۰۰
خودکارآمدی عملکرد	۲۹۷	۱۰/۸۵۵	۲/۴۷۷	۹	۱۲/۹۰۵	۲۹۶	۰/۰۰۰
عوامل ثانویه	۲۹۷	۱۸/۱۱۴	۳/۹۶۰	۱۵	۱۳/۵۵۴	۲۹۶	۰/۰۰۰

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به داده‌های جدول (۵)، در مؤلفه عوامل ثانویه و با تأکید بر اینکه مقدار t (۱۳/۵۵۴) با درجه آزادی (۲۹۶) در سطح ( $\alpha = 0/05$ ) از نظر آماری معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین تجربی (۱۸/۱۱۴) بزرگتر از میانگین نظری (۱۵) است، لذا می‌توان ادعا کرد که مؤلفه عوامل ثانویه با احتمال ۹۵ درصد مطلوب ارزیابی شده است. همانطور که در جدول بالا آمده است، نتایج بدست آمده از ارزیابی شاخص‌های عوامل ثانویه حاکی از آن است که هر دو عامل (آمادگی یادگیرنده و خودکارآمدی عملکرد) در سطح مطلوب ارزیابی شده است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های حیدری (۱۳۹۲) مبنی بر مطلوبیت عوامل ثانویه در بانک رفاه و عظیمی بن احمد (۲۰۱۱) مبنی بر مطلوبیت عوامل ثانویه در شرکت ملی خودروسازی مالزی و رحیمیان و همکاران (۱۳۹۲) مبنی بر مطلوبیت عوامل ثانویه در شرکت سایپا یدک همسو می‌باشد.

عوامل ثانویه در مدل هالتون در واقع همان ویژگی‌های فردی در مدل‌های دیگر اثربخشی انتقال است. در حقیقت عوامل ثانویه به ویژگی‌ها و خصیصه‌هایی اطلاق می‌گردد که شرکت کننده جهت استفاده و حضور در فرایند آموزشی و همچنین بعد از پایان آموزش باید دارا باشد (Holton et al, 2000). هالتون (۱۹۹۶) بیان می‌کند که آمادگی کارآموزان برای آموزش بر اثربخشی آموزش تأثیر می‌گذارد. در واقع، وقتی کارآموزان از همه لحاظ آمادگی حضور در دوره های آموزشی را داشته باشند، تمرکز بیشتری روی دوره می‌کنند و سعی می‌کنند که از آن نهایت استفاده را ببرند که نتیجه آن هم اثربخش بودن دوره آموزشی می‌شود. وجود دانش و معلومات پایه در شرکت‌کنندگان برای حضور فعال در دوره، وجود خصیصه وظیفه‌شناسی در شرکت‌کنندگان دوره‌ها برای یادگیری جامع، سلامت روحی - روانی شرکت‌کنندگان جهت حضور فعال در دوره آموزشی، قدرت و توانمندی ذهنی متناسب جهت درک و فهم مفاد محتوای

دوره، تسلط نسبی شرکت‌کنندگان به فنون و مهارت‌های مطالعه و یادگیری و وجود اعتماد به نفس متناسب در شرکت‌کنندگان برای فراگیری فعال در دوره آموزشی، از جمله ویژگی‌های مربوط به یادگیرنده می‌باشد که بر اثربخشی دوره‌های آموزش تأثیر گذار می‌باشند.

در مورد مؤلفه خودکارآمدی عملکرد، هالتون (۲۰۰۰) بیان می‌کند خودکارآمدی، به انتقال آموزش مرتبط است. کارآموزان دارای خودکارآمدی بالا، اعتماد به نفس بیشتری دارند و توانایی در به دست آوردن مهارت‌های هدفمند و انجام وظایف آموزش دیده دارند ولی افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، چون اعتماد به نفس‌شان پایین می‌آید؛ بنابراین نمی‌تواند از آموخته‌های خود به خوبی استفاده کند. افراد دارای خودکارآمدی پایین، با احتمال بیشتری توانایی کمتری در مقابله با چالش‌های پیشرو را دارند در مقایسه با افرادی که دارای خودکارآمدی بالا هستند، توانایی بیشتری در مقابله با چالش‌های جدید دارند (Robbins & Judge, 2009).

جدول ۶: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد وضعیت اثربخشی عناصر انگیزشی در دوره‌های آموزشی برگزار شده برای معلمان

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
انگیزش انتقال	۲۹۷	۱۰/۸۲	۲/۳۲۹	۹	۱۳/۴۹۸	۲۹۶	۰/۰۰۰
انتظارات از نتایج انتقال	۲۹۷	۷/۱۲۴	۱/۸۳۴	۶	۱۰/۵۶۳	۲۹۶	۰/۰۰۰
انتظارات از نتایج عملکرد	۲۹۷	۷/۰۲۶	۱/۷۴۷	۶	۱۰/۱۲۸	۲۹۶	۰/۰۰۰
عناصر انگیزشی	۲۹۷	۲۴/۹۷۶	۵/۴۷۴	۲۱	۱۲/۵۱۸	۲۹۶	۰/۰۰۰

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به داده‌های جدول (۶) در مؤلفه عناصر انگیزشی و با تأکید بر اینکه مقدار t (۱۲/۵۱۸) با درجه آزادی (۲۹۶) در سطح ( $\alpha = 0/05$ ) از نظر آماری معنادار است؛ لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین تجربی (۲۴/۹۷۶) بزرگتر از میانگین نظری (۲۱) است، لذا می‌توان ادعا کرد که مؤلفه عناصر انگیزشی در دوره‌های آموزشی برگزار شده برای معلمان با احتمال ۹۵ درصد مطلوب ارزیابی شده است. همانطور که در جدول بالا آمده است، نتایج بدست آمده از ارزیابی شاخص‌های عناصر انگیزشی حاکی از آن است که عوامل انگیزش انتقال، انتظارات از نتایج انتقال و انتظارات از نتایج عملکرد در سطح مطلوب ارزیابی شده است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های حیدری (۱۳۹۲) مبنی بر مطلوبیت عوامل ثانویه در بانک رفاه و عظیمی بن احمد (۲۰۱۱) مبنی بر مطلوبیت عناصر



انگیزشی در شرکت ملی خودرو سازی مالزی همسو می باشد.

عناصر انگیزشی از مهمترین عوامل مؤثر بر انتقال می باشد. در واقع اگر کارکنان انگیزش کافی برای حضور در دوره آموزشی داشته باشند می توان انتظار یک دوره آموزشی اثربخش را داشت و برعکس. همچنین، بهبود روش های مدیریتی و ساز و کارهای انگیزشی آن برای یادگیری، مشارکت فراگیران در فرایندهای تصمیم گیری و تعیین اهداف دوره آموزشی، میزان تشویق و اهمیتی که سرپرستان به گذاردن دوره های آموزشی و بکارگیری آموزش ها در انجام وظایف شغلی نشان می دهند، می تواند بر انگیزش فراگیران مؤثر باشد و در نتیجه موجب اثربخشی دوره های آموزشی می شود. تحقیقات پیشین نشان می دهد که سطح انگیزش شرکت کنندگان آموزشی یکی از عوامل مهم در اثربخشی این دوره ها می باشد (نوئه، ۱۹۸۶؛ بالدوین و فورد، ۱۹۸۸؛ و هالتون، ۲۰۰۰).

جدول ۷: نتایج آزمون t تک نمونه ای در مورد وضعیت اثربخشی عناصر سازمانی در دوره های آموزشی برگزار شده برای معلمان

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
حمایت همکاران	۲۹۷	۷/۵۰۵	۱/۸۳۶	۶	۱۴/۱۲۴	۲۹۶	۰/۰۰۰
حمایت سرپرستان	۲۹۷	۸/۰۰	۱/۲۰	۶	۱۶/۴۰۵	۲۹۶	۰/۰۰۰
نتایج فردی مثبت	۲۹۷	۱۰/۷۲۳	۲/۴۹۵	۹	۱۱/۹۰۵	۲۹۶	۰/۰۰۰
نتایج فردی منفی	۲۹۷	۱۰/۷۸۴	۲/۳۰۶	۹	۱۳/۳۳۶	۲۹۶	۰/۰۰۰
مجوز سرپرست	۲۹۷	۱۰/۵۹۲	۲/۳۷۶	۹	۱۱/۵۴۹	۲۹۶	۰/۰۰۰
بازخورد	۲۹۷	۱۱/۲۶۲	۲/۶۲۳	۹	۱۴/۸۶۲	۲۹۶	۰/۰۰۰
آزادی برای تغییر	۲۹۷	۷/۰۷۷	۱/۷۴	۶	۱۰/۶۳۰	۲۹۶	۰/۰۰۰
عناصر سازمانی	۲۹۷	۱۰۶/۹۴۶	۱۱/۷۷۵	۵۴	۷۷/۴۸۵	۲۹۶	۰/۰۰۰

منبع: (یافته های نگارندگان)

با توجه به داده های جدول (۷)، در مؤلفه عناصر سازمانی و با تأکید بر اینکه مقدار t (۷۷/۴۸۵ با درجه آزادی ۲۹۶) در سطح  $(\alpha = 0/05)$  از نظر آماری معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین تجربی (۱۰۶/۹۴۶) بزرگتر از میانگین نظری (۵۴) است، لذا می توان ادعا کرد که مؤلفه عناصر سازمانی در دوره های آموزشی برگزار شده برای معلمان با احتمال ۹۵ درصد مطلوب ارزیابی شده است. همانطور که در جدول بالا آمده است نتایج بدست آمده از ارزیابی شاخص های عناصر سازمانی حاکی از آن است که عوامل حمایت سرپرستان، نتایج فردی مثبت، بازخورد، حمایت همکاران، نتایج فردی منفی، آزادی برای تغییر و مجوز سرپرست مطلوب ارزیابی شده است. یافته های این

پژوهش با یافته‌های عظیمی بن احمد (۲۰۱۱) مبنی بر مطلوبیت عوامل سازمانی در شرکت ملی خودرو سازی مالزی همسو می‌باشد.

عوامل سازمانی (محیطی) در مدل هالتون (۱۹۹۶) به عنوان یک عنصر محیطی برای انتقال آموزش فرض شده است. بر طبق این مدل، فراگیری که در شرایط حمایتی برای انتقال آموزش کار می‌کند با احتمال بیشتری یادگیری خود را به شغل انتقال می‌دهد که در مدل هالتون شامل (حمایت سرپرست، حمایت همکار، نتایج فردی مثبت، نتایج فردی منفی، مجوز سرپرست، بازخورد و آزادی برای تغییرات) می‌باشد. در حقیقت عوامل سازمانی شامل وضعیت‌ها و نتایج است که به تسهیل انتقال آموزش در موقعیت شغلی کمک می‌کنند یا مانع از آن می‌شوند. شرایط حمایتی مثبت، پیش شرط مهمی برای انتقال در بازگشت به محیط کار می‌باشد. همچنین می‌توان گفت که هر چقدر که دوره‌های آموزشی به خوبی اجرا شوند و متناسب با نیازهای شغلی و فردی شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی باشد، شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی از دوره آموزشی رضایت بیشتری دارند و تمایل بیشتری هم نسبت به حضور فعال در دوره‌های آموزشی دارند و همین امر هم موجب می‌شود که آن دوره آموزشی را اثربخش قلمداد کرد.

جدول ۸. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد وضعیت اثربخشی عناصر توانایی در دوره‌های آموزشی برگزار شده برای معلمان

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
اعتبار محتوا	۲۹۷	۹/۸۳۱	۲/۳۹۹	۹	۵/۹۷۴	۲۹۶	۰/۰۰۰
طرح انتقال	۲۹۷	۱۱/۲۲۲	۲/۴۰۵	۹	۵/۹۱۸	۲۹۶	۰/۰۰۰
ظرفیت فردی	۲۹۷	۱۴/۳۶۷	۲/۹۰۰	۱۲	۱۴/۰۶۲	۲۹۶	۰/۰۰۰
فرصت کاربرد	۲۹۷	۱۰/۸۵۵	۲/۴۷۳	۹	۱۲/۹۲۷	۲۹۶	۰/۰۰۰
عناصر توانایی	۲۹۷	۴۶/۲۷۶	۹/۰۲۳	۳۹	۱۳/۸۹۷	۲۹۶	۰/۰۰۰

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به داده‌های جدول (۸)، در مؤلفه عناصر توانایی و با تأکید بر اینکه مقدار t (۱۳/۸۹۷) با درجه آزادی (۲۹۶) در سطح ( $\alpha = 0/05$ ) از نظر آماری معنادار است، لذا تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین تجربی (۴۶/۲۷۶) بزرگتر از میانگین نظری (۳۹) است، لذا می‌توان ادعا کرد که مؤلفه عناصر توانایی در دوره‌های آموزشی برگزار شده برای معلمان با احتمال ۹۵ درصد مطلوب ارزیابی شده است. همانطور که در جدول بالا آمده است، نتایج بدست آمده از ارزیابی شاخص‌های عناصر توانایی حاکی از آن است که عوامل طرح انتقال، ظرفیت فردی برای انتقال، فرصت کاربرد و

عامل اعتبار محتوا مطلوب ارزیابی شده است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های حیدری (۱۳۹۲) مبنی بر مطلوبیت عناصر توانایی در بانک رفاه و عظیمی بن احمد (۲۰۱۱) مبنی بر مطلوبیت عناصر توانایی در شرکت ملی خودروسازی مالزی و رحیمیان (۱۳۹۲) مبنی بر مطلوبیت عناصر توانایی در شرکت سایپا یدک همسو می‌باشد.

عناصر توانایی همان ویژگی‌های آموزشی در مدل‌های دیگر اثربخشی انتقال هست. در واقع اگر محتوایی که در دوره‌های آموزشی ارائه می‌گردد، به روز و مرتبط با نیازهای شغلی معلمان باشد، می‌توان انتظار داشت که معلمان با میل و اشتیاق بیشتری در دوره‌ها حاضر شوند. طراحی محتوای متناسب با نیازهای عملی و کاربردی شرکت کنندگان بوده، طراحی محتوای دوره آموزشی در جهت امکان‌پذیر سازی تمرین عملی حین یادگیری، طراحی محتوای در انطباق با سرفصل‌های مشخص شده در اهداف دوره، طراحی محتوای دوره متناسب با دانش و مهارت‌های روز رشته‌های علمی و طراحی محتوای دوره متناسب با سطح دانش و تجارب شرکت کنندگان از جمله عوامل تأثیرگذار در بخش نوع محتوای مطرح در دوره آموزشی می‌باشد که بر اثربخشی دوره‌ها تأثیر می‌گذارد. همچنین، اگر دوره‌های آموزشی را طوری طراحی کنند که بتوانند به بهترین نحوه به انتقال آموزش‌هایی که صورت می‌گیرد منجر شود، اثربخشی دوره‌های آموزشی نیز بالاتر می‌رود. در واقع عواملی که طراحی انتقال را انعکاس می‌دهند، شامل پیوستگی عناصر، تدریس اصول عمومی درباره محتوای آموزش، تنوع عمل، محتوای کلی و میزان تنظیم اهداف ضمن آموزش است (جعفر زاده، ۱۳۸۶).

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

انتقال آموزش را می‌توان شاخص اصلی اثربخشی دوره‌های کارآموزی به حساب آورد. با توجه به دگرگونی‌های سریع و پرشتاب دانش و معلومات بشری، همه سازمان‌ها به سرعت در حال تغییر می‌باشند که برای همسویی و پاسخگویی به این تغییرات محیطی، سازمان‌ها باید منابع انسانی خود که مهمترین منابع یک سازمان محسوب می‌شوند را برای مواجه شدن با این تغییرات آماده سازد. مهمترین کار جهت آماده‌سازی منابع انسانی، استفاده از آموزش می‌باشد. آموزش به فرایند انتقال معلومات، نگرش‌ها و مهارت‌ها از فرد یا گروهی به فرد یا گروه دیگر برای ایجاد تغییرات در ساختارهای شناختی، نگرشی و مهارتی آن‌ها گفته می‌شود. آموزش کارکنان معنای وسیع و گسترده‌ای دارد و تنها معنی کارآموزی، کارورزی و یا تمرین عملی در یک زمینه بخصوص را در بر نمی‌گیرد، بلکه دامنه آن به قدری وسیع می‌شود که از فراگیری یک حرفه و فن ساده شروع می‌شود و به احاطه کامل بر علوم و فنون بسیار پیچیده، ورزیدگی در امور سرپرستی و مدیریتی در سازمان‌های دولتی و صنعتی و بازرگانی و همچنین به چگونگی رفتار و

برخوردهای مناسب در مقابل مسائل انسانی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بسط می‌یابد. اما در صورتی این آموزش‌ها می‌تواند کارا باشد که بتواند به محیط واقعی کار انتقال داده شود. در واقع انتقال آموزش به معنای بکارگیری دانش و یافته‌ها در صحنه عمل می‌باشد. آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان نیز برای پیشرفت و همسویی با سرعت روزافزون تغییرات باید منابع انسانی خود را با استفاده از آموزش‌های ضمن خدمت قوی‌تر کرده و منابع انسانی این سازمان نیز برای پیشرفت سازمان‌شان باید بتوانند که آموزش‌هایی را که دیده‌اند را به محیط کار خود انتقال دهند. همچنان که بیان شد، هدف کلی پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی و اثربخشی انتقال آموزش آموزش به محیط کار می‌باشد. که طی آن به شناسایی آسیب‌های انتقال آموزش به محیط کار و ارائه راهکارهایی برای آن‌ها در میان معلمان رشته‌های علوم انسانی پرداخته شد و همچنین میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی معلمان دوره متوسطه شهر تهران مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که در زمینه عوامل فردی انتقال آموزش به محیط کار در مجموع ۱۰ آسیب، در زمینه عوامل آموزشی انتقال آموزش به محیط کار ۸ آسیب، و در زمینه عوامل سازمانی انتقال آموزش به محیط کار، ۱۸ آسیب وجود دارد که جهت برطرف کردن این آسیب‌ها نیز راهکارهایی ارائه گردید. در واقع برای انتقال آموخته‌های معلمان به محیط کار باید آسیب‌های آن را شناخت و با برطرف ساختن این آسیب‌ها به برگزاری دوره‌های آموزشی پرداخت تا دوره‌های آموزشی نیز اثربخش باشند. همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که اثربخشی دوره آموزشی معلمان دوره متوسطه شهر تهران در زمینه عوامل ثانویه، توانایی، انگیزشی، و سازمانی یا محیطی مطلوب ارزیابی شده است و این نشان از وجود دوره‌های مفید و اثربخش برای معلمان است و معلمان با وجود چنین دوره‌هایی می‌توانند آموخته‌های خود را به خوبی به محیط واقعی کار انتقال دهند. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

#### الف) پیشنهادات کاربردی

- توجه به منابع، امکانات و محدودیت‌ها و در نظر گرفتن دوره‌های آموزشی متناسب با این منابع، امکانات و محدودیت‌ها و افزایش بودجه و اعتبارات برای اجرای دوره‌های آموزشی اثربخش.
- جذب معلمان از طریق مراکز تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی و نه از طریق آزمون‌های استخدامی؛ چرا که مراکز تربیت معلم به خوبی معلمان را برای کلاس درس آماده می‌کنند و شرکت‌کنندگان در آزمون‌های استخدامی ممکن است چنین آموزش‌هایی را نگذرانده باشند.
- بکارگیری اساتید مجرب و متخصص برای آموزش شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی.

- استفاده از محتوای به روز و متناسب با نیازها و تخصص‌های معلمان در دوره‌های آموزشی.

### ب) پیشنهادات پژوهشی

- با توجه به اینکه پژوهش حاضر فقط در استان تهران انجام شده است، پیشنهاد می‌شود به آسیب‌شناسی و اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار در سایر استان‌های کشور نیز پرداخته شود.
- مدلی جامع و بومی برای انتقال آموزش معلمان رشته‌های علوم انسانی تدوین شود.
- پیشنهاد می‌شود که همین پژوهش را در سال‌های آینده مجدداً اجرا کنند و با یکدیگر مقایسه کنند.

### ۵- منابع

- جعفر زاده، محمدرحیم. (۱۳۸۶). الگوی انتقالی در ارزیابی اثربخشی آموزش کارکنان. ماهنامه تدبیر، شماره ۱۸۶.
- حیدری، حامد. (۱۳۹۲). *ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک رفاه براساس مدل انتقال آموزش هالتون*. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- رحیمیان، حمید و نجفی، علی. (۱۳۸۸). *واکاوی مدل‌های انتقال آموزش در سازمان. اولین کنفرانس بین‌المللی مدیران آموزش، تهران، مهره ماه*.
- شمس مورکانی، غلامرضا و حسینی، نیره. (۱۳۹۲). *آموزش سازمانی: انتقال آموزش به محیط کار*. تهران: انتشارات باور عدالت.
- عرب شیراز، نیره. (۱۳۹۰). *بررسی ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت شرکت ملی پخش و فرآورده‌های نفتی ایران براساس مدل انتقال آموزش هالتون*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- عموزاده، محمد. (۱۳۸۷). *بررسی اثربخشی دوره‌های آموزشی کارکنان شرکت قطارهای مسافری رجا و ارائه راهکارهایی به منظور بهبود آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- فهییدی، فرزاد و ضیغمی محمدی، شراره. (۱۳۹۰). *نگرش پرستاران به شرایط حمایتی محیط کار مؤثر بر انتقال آموخته‌ها به کار*. مجله آموزش در علوم پزشکی. ۱۱(۲)، صص ۱۳۹-۱۲۸.
- قنبری، سیروس؛ شمس مورکانی، غلامرضا؛ عارفی، محبوبه و زندی، خلیل (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی انتقال یادگیری به محیط کار در سازمان‌های دولتی استان کردستان (یک پژوهش کیفی)*. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۲)، صص ۲۷-۱.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. مترجمان: احمد رضا نصر و دیگران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) و دانشگاه شهید بهشتی.
- یوزباشی، علیرضا. (۱۳۸۹). *بررسی عوامل مؤثر بر ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی شرکت ملی نفت ایران و ارائه مدل اثربخشی آموزشی مناسب*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران.

- Alvarez, K., Salas, E., & Garofan, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness human resource development review, 3(4), 385-416 and Development, 2(1), 2-16.
- Azmi bin ahmad. (2011). *Effectiveness of learning transfer in national dual training system*. This thesis is submitted in fulfilment of the award requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Technical Education, University Tun Hussein Onn Malaysia.
- Baharim, S. B. (2008). *The influence of knowledge sharing on motivation to transfer training: A Malaysian public sector context*. Ph.D. Thesis, Victoria University, Australia.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M., (2007). Training transfer and integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Carla, Q. P. (2012). Training transfer evaluation in the Public Administration of Catalonia: The MEVIT factors model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 4, 1751 – 1755.
- Carole Yaw, D. (2008). Tools for transfer. *Industrial and Commercial Training*, 40(3), 152-155.
- Cheng, E. W. L., & Ho, D. C. K. (2001). A Review of transfer of Training Studies in the Past Decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.
- Friedman, S., & Ronen, S. (2015). The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 409-416.
- Holton, E. F. & Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems, in Holton, E.F. III and Baldwin, T. T. (Eds), *Improving Learning Transfer in Organizations*, Jossey-Bass/Pfeiffer, and San Francisco.
- Holton, E. F. III, Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11.
- Holton, E. F., III. (1996). the flawed four level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Lim, D. H. & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.
- Nijman, D. J. M.; Nijhof, W. J.; Wognum, A. A. M. & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 529-549.
- Noe, R. A. (2010). *Employee Training and Development*. Fourth Edition. New York: McGraw-Hill.
- Noorizan, M. M., Afzan, N. F., & Akma, A. S. (2016). The Moderating Effects of Motivation on Work Environment and Training Transfer: A Preliminary Analysis. *Procedia Economics and Finance*, 37, 158-163.
- Ooi, A. L.; Phuah, H. W. & Koh, H. V. (2011). The relationship between work environment factors and transfer of training among plantation workers. *Journal KemanusiaanBil*, University Technology Malaysia, 18.
- Pedersen, S. & Liu, M. (2002). The transfer of problem- solving skills from a problem-based learning environment: the effect of modeling an experts cognitive processes.

- Journal of research on technology in education*, 35(2), 303-320.
- Perez, A. (2006). *Measuring the perceived transfer of learning and training for a customer service training program delivered by line managers to call center employees in a fortune 200 financial services company*. Ph.D. Thesis, University of North Texas.
- Pham, M., et al. (2010). Understanding training transfer effects from a motivational perspective: A test of MBA programs. *Business Leadership Review*, 7 (3).
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2009). *Organizational Behavior*. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall).
- Saks, A. M. & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629-648.
- Saleh, B. (2011). *Factors affecting transfer of training within the work environment from the perception of workers in Palestinian Government Hospitals* (Doctoral dissertation, Dissertation], Palestinian: An-Najah National University).
- Sepeng, S., & Miruka, C. O. (2013). Transfer of Learning Challenges Experienced by Employees in Selected Departments of the North West Province. *Proceedings of 8th Annual London Business Research Conference Imperial College, London, UK, and 8 - 9 July*.
- Shams, G. R.; Daneshmandi, S.; Maleki, H.; & Sadeghi, M. (2012). A study of the status of transfer of of training to workplace: Case Study. *Archives Des Sciences*, 65 (10).
- Shi, J., & Liu, X. (2015). Empirical Study of Factors Affecting Training Transfer of Grassroots Employees in Petroleum Enterprises. *Open Petroleum Engineering Journal*, 8, 368-372.
- Subedi, S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Journal of Education*, 5(4).
- Werner, J. M., & DeSimone, R. L. (2009). *Human Resource Development*. United States of America: South-Western Cengage Learning.
- Yamhill, S. & McLean, G. N. (2005). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.

## تدوین طرح تربیت ارزشیاب آموزشی خبره برای وزارت نفت بر اساس رویکرد حیطه‌های دانشی (BOK)

سعید صفایی موحد<sup>\*۱</sup>

حسین فلاحی‌نیا<sup>۲</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۲۳)

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تدوین طرحی به منظور تربیت ارزشیاب آموزشی خبره در سطح وزارت نفت می‌باشد. به این منظور، تعداد ۶ نفر از خبرگان آموزش در صنعت نفت به همراه ۷ نفر از متخصصان حوزه سنجش و ارزشیابی آموزشی به صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری ملاک‌محور انتخاب شده و به صورت نیمه‌ساختاریافته مورد مصاحبه قرار گرفتند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مورد تحلیل مضمون قرار گرفته و نتایج حاصله در قالب رویکرد حوزه‌های دانشی (Body of knowledge) جهت تربیت ارزشیاب در سه سطح پایه، میانی و خبره، سازماندهی شدند. به منظور اعتباربخشی نتایج از راهبردهای بازبینی اعضا و تحلیل همگنان استفاده شده و نتایج طی چندین مرحله تعدیل شدند. نتایج نهایی نشان می‌دهند برای تربیت ارزشیاب آموزشی خبره در صنعت نفت، تسلط بر حوزه های دانشی ذیل ضروری بوده و در طراحی آموزشی می‌باید مدنظر قرار گیرند: الف- ارزیاب پایه: (۱) آمار استنباطی، (۲) آمار توصیفی، (۳) سنجش و اندازه‌گیری که خود دارای سه زیر مجموعه: آزمون‌سازی، مقیاس‌های واکنش‌سنج، مقیاس‌های اندازه‌گیری عملکرد می‌باشد، (۴) تحلیل داده‌های کیفی، (۵) الگوی نیازسنجی دیکوم (۶) ارزیابی اثربخشی واکنش، یادگیری و رفتار (در محیط کار) مطابق با استاندارد ۱۰۰۱۵، (۷) ارزیابی عملکرد، ب- ارزیاب میانی: (۱) بازگشت سرمایه، (۲) بازگشت انتظارات، (۳) تکنیک نیازسنجی درخت خطا، ج- ارزیاب خبره: (۱) روش ارزیابی کارت امتیاز متوازن، (۲) ممیزی دوره‌های مجازی، (۳) بهینه‌کاوی و (۴) آینده‌پژوهشی.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی آموزشی، ارزشیاب، تربیت ارزیاب حرفه‌ای

---

۱- استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: safaei.movahhed@ut.ac.ir

۲- کارشناس ارشد علوم تربیتی، گرایش آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.



## ۱- مقدمه

توسعه منابع انسانی از طریق آموزش به عنوان فرایندی برای بهبود و اعتلای قابلیت و توانایی، افزایش دانش و آگاهی، تغییر گرایش و واکنش انسان‌ها اهمیتی اساسی و نقش تعیین کننده دارد و شاید بتوان گفت بهره‌وری یک سازمان به توانایی و کامیابی آن در شناسایی و تأمین نیازهای آموزشی کارکنان بستگی دارد. آموزش باعث صرفه‌جویی در زمان می‌شود، هنگامی که کارکنان آموزش دیده باشند، در زمان صرفه‌جویی می‌شود، زیرا کارکنان کمتر دچار سردرگمی می‌شوند (Ling, 2011). با اجرای برنامه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی، کارکنان بی‌سواد و بی‌مهارت تبدیل به افرادی باسواد و با مهارت می‌شوند که برای تصدی مشاغل و پستهای بالاتر سازمانی برای حال و آینده آماده می‌گردند. برای ارزیابی میزان نیل به اهداف آموزش و توسعه، لازم است که از برنامه‌های آموزشی ارزشیابی به عمل آید. معیارهایی که باید در ارزشیابی برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرند عبارتند از: عکس العمل شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آموزشی، نوع و میزان یادگیری حاصل از برنامه‌های مذکور، تغییرات رفتاری ایجاد شده در منابع انسانی در نتیجه شرکت در برنامه‌ها. نتایج فردی و سازمانی حاصل از شرکت در برنامه‌های آموزش و توسعه عبارتند از: افزایش کیفیت و کمیت کارها، تقلیل حوادث و سوانح در محیط کار، کاهش غیبت‌های غیر مجاز و غیره. ارزشیابی‌ها، قبل و بعد از شرکت کارکنان در برنامه‌های آموزش به منظور سنجش دقیق میزان یادگیری و یا تغییر رفتار در آن‌ها انجام می‌گیرد. این ارزشیابی‌ها که میزان دانش، مهارت و نوع رفتار شرکت‌کنندگان را قبل از شروع دوره مشخص می‌نماید، می‌تواند با ارزشیابی‌های پایان برنامه‌های آموزشی مقایسه و میزان پیشرفت حاصل از برنامه‌ها را کاملاً مشخص نماید (ابطحی، ۱۳۸۳). اما مسئله اساسی در اینجاست که در بسیاری از موارد یا برنامه‌های آموزشی مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرد و یا نتایج ارزشیابی‌ها چندان مورد توجه مدیران و مسئولان آموزش و یا مدیران پرسنلی قرار نمی‌گیرد و در پاره‌ای از مواردی که مدیران، کارشناسان و مسئولان آموزشی اقدام به ارزشیابی می‌نمایند، اغلب نظریات شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهند و به اثرات آموزش در سطوح بالاتر توجهی نمی‌نمایند.

رقابت جهانی، دانش مبتنی بر صنعت را در مرکز توجه قرار داده است. صنعت مدرن برای باقی ماندن در عرصه رقابت‌های جهانی بر خلاقیت، هوش، استعداد، مهارت و توانایی متکی می‌باشد و این امر تقاضا برای پرسنل آموزش دیده و ماهر را پیوسته افزایش می‌دهد. مدیران منابع انسانی باید برای بالا بردن قدرت افراد در گروه‌های شغلی و ماندن در این عرصه رقابتی، سرمایه‌گذاری شایانی را انجام دهند. به عنوان مثال در جامعه آمریکا این امر حاکی از توجه شرکت‌ها به

امر آموزش و توسعه منابع انسانی می‌باشد که در سال ۲۰۰۰ شرکت‌هایی که در رده‌های نخست قرار دارند بیش از ۳۹٪ از کل بودجه خود و شرکت‌هایی که در رده‌های پایین‌تر قرار دارند ۱۹٪ از کل بودجه خود را به آموزش کارکنان اختصاص داده‌اند که این امر نشان‌دهنده تأثیر نیروی کار آموزش دیده و ماهر بر کارایی سازمان می‌باشد (Lin, 2010). در واقع آموزش یک ابزار مطمئن برای سرمایه‌گذاری در منابع انسانی می‌باشد (Hunter, 2012). به همین دلیل است که در نظریه سرمایه انسانی بیان شده آموزش را نباید یک هزینه سازمانی دانست بلکه باید آموزش را جزو وظایف سازمانی و نوعی سرمایه‌گذاری به حساب آورد (Balkin et al, 2007). از گذشته تاکنون منابع انسانی از عوامل بسیار مهمی بوده‌اند که سازمان‌ها را با بحران مواجه ساخته و یا به عنوان عوامل پیشرفت و موفقیت آن‌ها عمل کرده‌اند. توانمندسازی و بهبود مستمر دانش، واکنش و مهارت‌های منابع انسانی از طریق ارائه آموزش‌های مناسب، سازمان‌ها را قادر به مقابله با هر نوع تهدید و بحرانی می‌سازد اما چنین نقش مثبت آموزش در توانمندسازی منابع انسانی سازمان، مستلزم وجود کیفیت در این نوع از آموزش‌هاست (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۱). تردیدی نیست که دوره‌های آموزشی از نظر اثربخشی تفاوت‌های چشمگیری با هم دارند و در این میان متاسفانه شمار اندکی از دوره‌های مختلف آموزش ضمن خدمت به طور جامع ارزیابی می‌شوند. برای اثربخشی آموزش‌ها، سازمان‌ها، همراه با بهینه و اجرای برنامه‌های آموزشی باید پیگیر اثربخشی فعالیت‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی باشند، نتایج ارزشیابی بایستی در سطوح مختلف فراگیر کلاس، جو یادگیری و سیستم تعیین گردد. نتایج این فرایند ارزشیابی می‌تواند اساس بهبود آموزش باشد (مشعلی و همکاران ۱۳۸۹). البته صرف برگزاری دوره‌های آموزشی و هزینه‌های بالای که صرف آن می‌شود تضمین‌کننده اثربخش بودن آن‌ها و بازگشت مالی برای سازمان نیست و اینجاست که نیاز به ارزشیابی به عنوان ضرورتی انکارناپذیر مطرح می‌شود، ارزشیابی به این منظور صورت می‌گیرد که مشخص شود آموزش چه تاثیری بر عملکرد کارکنان و در نهایت منافع سازمان داشته است. اثربخشی آموزش در نهایت بستگی به این دارد که آیا نتایج آموخته شده از آموزش به محیط کار منتقل می‌شود.

اما برای انجام درست ارزشیابی و تعیین میزان اثربخشی برنامه‌های اجرا شده در سازمان باید راهکارهایی در نظر گرفت. یکی از بهترین راهکارهایی که در این زمینه می‌توان ارائه داد، تربیت ارزیاب به منظور انجام ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها می‌باشد. از جمله دلایلی که ضرورت این طرح را آشکار می‌نماید این است که:

- بدون ارزشیابی و افرادی که به شکل حرفه‌ای بتوانند این مهم را انجام دهند، نقش آموزش نیز نامعلوم خواهد بود.

- تربیت ارزیاب در سطوح مختلف و دارای دانش و توانمندی لازم، سازمان و واحد آموزش را قادر خواهد ساخت تا به درستی و با قاطعیت در خصوص اثربخشی برنامه‌های آموزشی اعلام نظر نماید.

در وزارت نفت نیز هر ساله بخش اعظمی از بودجه این سازمان صرف آموزش و بهسازی منابع انسانی می‌شود. برای اخذ بازخورد در خصوص ادامه، بهبود یا حذف برنامه‌های آموزشی واحد آموزش نیاز خواهد داشت که بداند برنامه اجرا شده در چه حدی اثربخش و اثرگذار بوده است و در اینجاست که اهمیت ارزیابی و تربیت ارزیاب به عنوان عاملی جهت تعیین اثربخشی دوره‌های آموزش آشکار می‌شود. اما در حال حاضر این وزارتخانه نیز همانند بسیاری دیگر از نهادهای کشور فاقد ارزشیابان آموزشی خبره و نظام ارزشیابی مستحکمی می‌باشد. از سوی دیگر فارغ‌التحصیلان رشته‌های مرتبط دانشگاهی نیز نتوانسته‌اند مطابق با نیازهای این صنعت راهکارهای عملی را ارائه دهند. لذا این تحقیق با هدفی نوآورانه سعی دارد تا برنامه‌ای مدون جهت تربیت ارزشیابان خبره‌ای در این صنعت ارائه نماید. شایان ذکر است در بررسی‌های انجام شده هیچ طرحی مشابه با این طرح در دیگر کشورها یافت نگردید.

## ۲- روش تحقیق

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با بکارگیری روش تحقیق نظریه‌مبنایی<sup>۱</sup> صورت گرفته است. البته از آنجایی که هدف این تحقیق ارائه و تدوین نظریه نمی‌باشد، صرفاً کدگذاری اولیه<sup>۲</sup> و ثانویه<sup>۳</sup> بر روی داده‌ها صورت گرفته و تحلیل مضمون‌ها تا سطح "طبقه‌بندی مفهومی"<sup>۴</sup> ادامه پیدا کرد. به عقیده اشتراوس و کوربین، روش نظریه‌مبنایی می‌تواند سه برونداد عمده داشته باشد: توصیف، طبقه‌بندی مفهومی، نظریه‌سازی. در پژوهش حاضر داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس مضامین مشترک دسته‌بندی شدند تا مفاهیم اصلی شکل گیرند (بازرگان، ۱۳۹۵). سپس مفاهیم در قالب حوزه‌های دانشی<sup>۵</sup> سازماندهی شدند. حوزه‌های دانشی شامل مجموعه مفاهیم، اصول، و محتوایی است که یک حوزه حرفه‌ای را تشکیل داده و توسط مطلعان و متخصصان یک حوزه تعریف می‌گردند (Hunter, 2012). برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته<sup>۶</sup> استفاده شده است، بدین ترتیب که وضعیت کارکنان آموزش و نظام آموزش

<sup>1</sup>-Grounded theory

<sup>2</sup>-Initial coding

<sup>3</sup>-Secondary coding

<sup>4</sup>-Conceptual ordering

<sup>5</sup>-Bodies of knowledge

<sup>6</sup>-Semi-structured interviews

در صنعت نفت برای اطلاع‌رسان‌های پژوهش شرح داده شد و پاسخ‌های ایشان اخذ گردید. اطلاع‌رسان‌های<sup>۱</sup> این تحقیق شامل ۶ متخصص آموزش و بهسازی منابع انسانی در صنعت و ۷ متخصص سنجش و ارزشیابی آموزشی بودند که به صورت هدفمند با راهبرد نمونه‌گیری ملاک‌محور<sup>۲</sup> برگزیده شدند. جهت اعتباربخشی<sup>۳</sup> یافته‌ها نتایج طی چندین مرحله با بکارگیری راهبردهای بازبینی اعضا<sup>۴</sup> و تحلیل همگنان<sup>۵</sup> تعدیل و اصلاح شدند. بدین ترتیب برای بازبینی اعضا نتایج تحقیق به طور مستمر در اختیار شرکت‌کنندگان در تحقیق قرار گرفت و بازخوردهای ایشان در تعدیل و اصلاح نتایج پژوهش مدنظر قرار گرفت. در بخش تحلیل همگنان، از یک خبره پژوهش کیفی درخواست گردید تا فرایند تحلیل داده‌ها را بررسی و بازخوردهای لازم را ارائه نمایند. این بازخوردها نیز در گزارش نهایی یافته‌ها اعمال گردیدند.

### ۳- یافته‌های پژوهش

بر اساس نظرات خبرگان شرکت‌کننده در این طرح، طرح تربیت ارزیاب می‌باید با توجه به نیاز شرکت‌های تابعه و وابسته شرکت ملی نفت ایران تنظیم گردد. به این صورت ارزشیابانی که در شرکت‌های اصلی و بزرگتر فعالیت می‌کنند می‌بایست تا سطوح بالاتر و جزئی‌تر بر الگوهای ارزشیابی تسلط پیدا کنند و افرادی که در شرکت‌های کوچکتر فعالیت می‌کنند نیازمندی کمتری دارند. بر این اساس، حوزه‌های دانشی برنامه تربیت ارزیاب در سه سطح پایه، میانی، و خبره تنظیم شده است و البته جهت ورود به برنامه نیز پیش‌نیازهای ذیل تعیین شدند (جدول ۱):

---

<sup>۱</sup>-Informants  
<sup>۲</sup>-Criterion sampling  
<sup>۳</sup>-Credibility  
<sup>۴</sup>-Member check  
<sup>۵</sup>-Peer debriefing

## جدول ۱: پیش نیازهای ورود به طرح تربیت ارزشیاب آموزشی حرفه ای

عنوان درس	سرفصل‌ها	شیوه ارائه	روش ارزشیابی	مدت زمان	مدرس واجد شرایط
آمار استنباطی	۱- مقدمه ای بر مفاهیم آمار توصیفی ۲- توزیع زمان نمرات استاندارد ۳- مفاهیم آمار استنباطی (فرض صفر، فرض خلاف، توان آزمون) ۴- رگرسیون با یک متغیر وابسته ۵- رگرسیون با چند متغیر مستقل ۶- محاسبه ضریب همبستگی ۷- آزمون‌های پارامتریک (آزمون T، تحلیل واریانس) و تست های معنی دار بودن مربوط به هر کدام ۸- آزمون‌های آماری ناپارامتریک (خی ۲ و...) و تست های معنی دار بودن مربوط به هر کدام.	۱- تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ) ۲- کارگاهی (تعاملی)	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار ۳- آزمون شفاهی	۲۴	دکتری آمار همچنین سابقه تدریس برای شاغلین یا دانشجویان حوزه آموزش
آمار توصیفی	۱- اهمیت، کاربرد، تعریف و انواع آمار ۲- نمایش داده‌ها به شکل جداول و نمودارهای چند ضلعی، ستونی و ... ۳- انواع و سطوح اندازه‌گیری متغیرها (متغیرها و مقیاس‌ها) ۴- شاخص‌های مرکزی در آمار (نما، میانه و ..) ۵- شاخص‌های پراکندگی در آمار (دامنه تغییرات، واریانس و...) ۶- همبستگی (پیرسون و اسپیرمن) ۷- توزیع نرمال و سایر توزیع‌های معنادار	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار ۳- آزمون شفاهی	۱۶	دکتری آمار همچنین سابقه تدریس برای شاغلین یا دانشجویان حوزه آموزش
آزمون‌سازی	۱- مفاهیم کلی اندازه‌گیری ۲- انواع سوالات آزمون و طرز ساخت آن‌ها ۳- تجزیه و تحلیل سوالات آزمون ۴- روش‌های آماری مورد استفاده ۵- پایایی آزمون ۶- روایی آزمون ۷- هنجارها و نیم‌رخ‌ها ۸- اجرا و نمره گذاری	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار	۱۶	روان‌شناسی و آمار
مقیاس‌های واکنش‌سنج	۱- واکنش و ابعاد آن ۲- روش‌های اندازه‌گیری واکنش ۳- تفاوت مقیاس‌های نظرسنجی با واکنش ۴- انواع مقیاس‌های واکنش‌سنج ۵- کاربرد مقیاس‌های واکنش‌سنج ۶- اعتباریابی مقیاس‌های واکنش‌سنج ۷- نحوه ساخت مقیاس‌های واکنش‌سنج ۸- شیوه تحلیل و ارزیابی مقیاس‌های واکنش‌سنج	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	آزمون کتبی تحلیل نمونه کار	۱۶	آمار و روش تحقیق یا سایر رشته‌های مرتبط

## ادامه جدول ۱: پیش‌نیازهای ورود به طرح تربیت ارزشیاب آموزشی حرفه‌ای

عنوان درس	سرفصل‌ها	شیوه ارائه	روش ارزشیابی	مدت زمان	مدرس واجد شرایط
مقیاس‌های اندازه‌گیری عملکرد	۱- مدل‌ها و الگوهای سیستم ارزیابی عملکرد ۲- فرایند ارزیابی عملکرد ۳- اصول اندازه‌گیری عملکرد ۴- تدوین شاخص‌های ارزیابی عملکرد ۵- انواع مقیاس‌های ارزیابی عملکرد ۶- کاربرد مقیاس‌های اندازه‌گیری عملکرد ۷- نحوه ساخت مقیاس‌های ارزیابی عملکرد ۸- چگونگی ارزیابی و تحلیل مقیاس‌های ارزیابی عملکرد	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار	۲۴	آمار و روش تحقیق یا سایر رشته‌های مرتبط
تحلیل داده‌های کیفی	۱- هدف‌ها، فلسفه و اهمیت روش‌های تحقیق کیفی ۲- مقایسه روش‌های تحقیق کمی با کیفی (شباهت‌ها و تفاوت‌ها) ۳- اصول مشترک روش‌های تحقیق کیفی (مزایا، معایب و ...) ۴- طبقه بندی تحقیقات کیفی و انواع آن ۵- فنونولوژی ۶- گراند تئوری ۷- اتنوگرافی ۸- روش‌های جمع‌آوری اطلاعات در تحقیقات کیفی ۹- روش‌های اعتبارسنجی در تحقیقات کیفی (اعتبار و اعتماد در تحقیقات کیفی) ۱۰- آشنایی با روش تحلیل محتوایی ۱۱- مبانی اخلاق در تحقیق کیفی ۱۲- تفسیر و تحلیل داده‌های تحقیقات کیفی	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار	۲۴	دکتری آمار و علوم تربیتی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

افراد پس از احراز صلاحیت در مورد پیش‌نیازهای فوق‌الذکر می‌توانند وارد سطح ۱ تربیت ارزشیاب خبره شده و حیطه‌های تعیین شده را پشت سرگذارند. این سطح مربوط به تمامی افرادی است که بنابر سمت سازمانی و الزامات شغلی خویش می‌باید به عنوان ارزشیاب آموزشی فعالیت کنند (جدول ۲):

## جدول شماره ۲: فهرست حوزه های دانشی مربوط به ارزشیاب آموزشی پایه

عنوان درس	سرفصل ها	شیوه ارائه	روش ارزشیابی	مدت زمان	مدرس واجد شرایط
الگوی نیازسنجی دیکوم	۱- مفاهیم و ماهیت نیازسنجی آموزشی، ۲- اهمیت نیازسنجی در بهبود فرایند آموزش، ۳- تجزیه و تحلیل شغل (مفهوم، ابعاد، مولفه ها، مراحل، الگوها و چالش های تحلیل شغل)، ۴- ساختار و ارکان کارگاه دیکوم، ۵- مفهوم و کلیات DACUM و جایگاه آن در مقایسه با دیگر روش های تجزیه و تحلیل شغل، ۶- فرایند اجرای دیکوم، ۷- رهنمودهای اجرای دیکوم، ۸- تشکیل کمیته های دیکوم، ۹- نحوه استفاده از DACUM برای شناسایی نیازها و تدوین برنامه های آموزشی و بهسازی، ۱۰- اجرای یک نمونه تجزیه و تحلیل یک شغل توسط شرکت کنندگان در دوره	۱- مطالعه موردی ۲- کارگاهی (تعاملی)	۱- ارائه مقاله ۲- تحلیل نمونه کار	۲۴	مدیریت یا سایر رشته های مرتبط همچنن سابقه اجرای عملیاتی دیکوم
ارزیابی اثربخشی واکنش، یادگیری و رفتار (در محیط کار) مطابق با استاندارد ۱۰۰۱۵	۱- مفاهیم و تعاریف مرتبط با ارزشیابی، ۲- اهمیت ارزیابی اثربخشی در بهبود فرایند آموزش، ۳- استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ و نگاه آن به ارزیابی اثربخشی، ۴- نقاط قوت و ضعف ارزیابی در سطح واکنش، یادگیری و رفتار، ۵- چگونگی ساخت ابزار مناسب جهت ارزیابی در سطح واکنش و تفسیر و تحلیل آن، ۶- چگونگی ساخت ابزار مناسب جهت ارزیابی در سطح واکنش و تفسیر و تحلیل آن، ۷- چگونگی ساخت ابزار مناسب جهت ارزیابی در سطح رفتار و تفسیر و تحلیل آن، ۸- برنامه های آموزشی بر حسب چه شاخص هایی در سطوح مختلف (واکنش، یادگیری و رفتار) ارزیابی می شوند؟ ۹- نکاتی که در ارزیابی سطوح مختلف (واکنش، یادگیری و رفتار) باید رعایت نمود، ۱۰- مسائل و چالش های پیش رو در ارزیابی سطح واکنش، یادگیری و رفتار	۱- تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ) ۲- کارگاهی (تعاملی)	۱- آزمون کتبی ۲- ارائه مقاله ۳- آزمون عملکرد	۲۴	مدیریت و یا رشته های مرتبط همچنن سابقه عملیاتی در ارزشیابی آموزشی
ارزیابی عملکرد	۱- تعریف ارزیابی عملکرد، ۲- اهمیت و ضرورت ارزیابی عملکرد، ۳- اصول اندازه گیری عملکرد، ۴- کاربردهای ارزیابی عملکرد، ۵- نکات مهم در طراحی سیستم ارزیابی، ۶- عوامل موثر در تعیین نوع سیستم ارزیابی، ۷- فرایند ارزیابی عملکرد، ۸- مدل ها و الگوهای سیستم ارزیابی عملکرد، ۹- الگوی ارزیابی ۳۶۰ درجه	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	۱- آزمون کتبی ۲- ارائه مقاله	۱۶	مدیریت و سایر رشته های مرتبط و سابقه عملیاتی ارزیابی عملکرد

منبع: (یافته های نگارندگان)

پس از پشت سر گذاشتن حوزه‌های دانشی پیشین، تعدادی از کارشناسان که در شرکت‌های ناضر فعالیت کرده و دامنه فعالیت‌های بالاتری دارند می‌باید وارد سطح میانی شده و حوزه‌های مربوطه را به شرح ذیل پشت سر گذارند (جدول ۳):

جدول شماره ۳: فهرست حوزه‌های دانشی مربوط به ارزشیاب سطح میانی

عنوان درس	سرفصل‌ها	شیوه ارائه	روش ارزشیابی	مدت زمان	مدرس واجد شرایط
بازگشت سرمایه	۱- ضرورت ارزیابی اثربخشی آموزش، ۲- تعاریف و مروری بر ادبیات الگوهای ارزشیابی اثربخشی، ۳- الگوی کرک پاتریک: رهیافت جامع و نوین، ۴- ارزشیابی واکنش‌ها، یادگیری، رفتار و نتایج، ۵- الگوی بازگشت سرمایه، ۶- تعیین اهداف و مختصات برنامه آموزش و بهسازی، ۷- تعیین هزینه‌های برنامه آموزش و بهسازی، ۸- مراحل اصلی الگوی ROI، ۹- اندازه‌گیری جریان نقدینه تنزیل شده، ۱۰- مقایسه نتایج و اثرات برنامه آموزشی و هزینه‌های آن، ۱۱- تعیین منافع برنامه آموزش و بهسازی، ۱۲- چالش‌ها و مشکلات اساسی در الگوی ROI، ۱۳- گزارش‌دهی نتایج به مدیران و دست‌اندرکاران، ۱۴- ملاحظات عملی در تحلیل ROI	۱- مطالعه موردی ۲- کارگاهی (تعاملی)	۱- ارائه مقاله ۲- تحلیل نمونه کار ۳- آزمون عملکرد	۲۴	مدیریت یا سایر رشته‌های مرتبط همچنین سابقه اجرای عملیاتی الگوی ROI
تکنیک نیازسنجی درخت خطا	۱- مقدمه‌ای بر مفهوم تجزیه و تحلیل درخت خطا، ۲- روش انجام تکنیک تجزیه و تحلیل خطا، ۳- اصول و مبانی و علائم تکنیک درخت خطا، ۴- آماده سازی برای شروع تجزیه و تحلیل خطا، ۵- انتخاب رویداد اصلی تعیین علل خطا، ۶- بازنگری و آزمون تجزیه و تحلیل خطا، ۷- ساختار تکنیک تجزیه و تحلیل خطا، ۸- تجزیه و تحلیل کیفی درخت خطا، ۹- تجزیه و تحلیل کمی درخت خطا و ۱۰- معایب تکنیک تجزیه و تحلیل خطا	۱- تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ) ۲- مطالعه موردی ۳- کارگاهی (تعاملی)	۱- آزمون کتبی ۲- ارائه مقاله ۳- تحلیل نمونه کار	۲۴	مهندسی صنایع و رشته‌های مرتبط همچنین سابقه فعالیت در واحد منابع انسانی و پیاده سازی تکنیک درخت خطا

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در نهایت کارشناسانی که در سطح ۴ شرکت اصلی وزارت نفت (شرکت ملی نفت ایران، شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران، شرکت ملی گاز ایران، شرکت ملی صنایع



پتروشیمی) فعالیت کرده و نقش نظارتی گسترده‌تری دارند وارد سطح تربیت ارزشیاب حرفه‌ای شده و حوزه‌های دانشی ذیل را می‌باید پشت سرگذارند (جدول ۴):

جدول شماره ۴: حوزه‌های دانشی مورد نیاز جهت تربیت ارزشیاب آموزشی خبره

عنوان درس	سرفصل‌ها	شیوه ارائه	روش ارزشیابی	مدت زمان	مدرس واجد شرایط
روش ارزیابی کارت امتیاز متوازن	۱- مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی استراتژیک ۲- بررسی اشکالات سیستم‌های ارزیابی عملکرد ۳- معرفی مدل کارت امتیازی متوازن ۴- استفاده از الگوی BSC در انتخاب اولویت و شاخص‌بندی‌ها ۵- استفاده از الگوی BSC در پایش اهداف استراتژیک و برنامه عملیاتی ۶- استفاده از الگوی BSC به عنوان یک ابزار مدیریت استراتژیک ۷- استفاده از الگوی BSC به عنوان یک ابزار ارتباطی ۸- استفاده از الگوی BSC به عنوان یک ابزار مدیریتی عملکرد ۹- آشنایی با مثال‌های مختلف اجرای BSC در سازمان‌ها	تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ)	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار	۱۶	دکتری مدیریت و رشته‌های مرتبط همچنین تجربه اجرای عملیاتی BSC
بهینه‌کاوی	۱- مفهوم بهینه‌کاوی، ۲- تاریخچه بهینه‌کاوی ۳- فواید بهینه‌کاوی، ۴- فرایند و مراحل بهینه‌کاوی در موسسه زیراکس، ۵- انواع بهینه‌کاوی، ۶- فرایند بهینه‌کاوی (فاز برنامه‌ریزی، فاز گردآوری داده، فاز تجزیه و تحلیل، توسعه و بهسازی)، ۷- مهارت‌ها و تکنیک‌های مورد نیاز برای بهینه‌کاوی، ۸- عوامل موفقیت بهینه‌کاوی، ۹- بهینه‌کاوی و آموزش و بهسازی منابع انسانی	۱- تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ) ۲- سمیناری	۱- آزمون کتبی ۲- ارائه مقاله	۱۶	مدیریت (دولتی و بازرگانی)، تبحر و تخصص اجرای عملیاتی در زمینه بهینه‌کاوی
آینده پژوهشی	۱- تعاریف و مفاهیم اولیه آینده پژوهی، ۲- اصول و مبانی موضوعه آینده پژوهی، ۳- اهمیت و کارکردهای آینده‌پژوهی، ۴- روند توسعه و گسترش آینده پژوهی و تحلیل آن، ۵- دو رویکرد اساسی پیش‌بینی و آینده‌نگاری، ۶- شناخت ماهیتی و کارکردی انواع آینده، ۷- روش‌های آینده‌پژوهی و سنخ‌شناسی، ۸- ارائه چند الگو و مطالعه موردی کاربردی و ۹- پیاده‌سازی یک روش عملی به صورت پانل باز	۱- تلفیقی (سخنرانی و پرسش و پاسخ) ۲- مطالعه موردی	۱- آزمون کتبی ۲- تحلیل نمونه کار	۱۶	مدیریت و سایر رشته‌های مرتبط

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

اگرچه در طی سال‌های گذشته آموزش نیروی انسانی در سازمان‌های کشور اهمیت پیدا کرده و در ساختار سازمانی و نظام بودجه به آن توجه شده است، اما هنوز سازمان‌های ایرانی نتوانسته‌اند آمار و ارقام دقیقی از میزان اثربخشی این آموزش‌ها ارائه دهند. نگاه اجرایی به مقوله آموزش و بهسازی منابع انسانی باعث شده است تا مدیران صرفاً به فکر بودجه بوده و از ارائه گزارش‌های اثربخشی سرباز زنند. تداوم این رویه می‌تواند نگاه منفی سیاستگذاران به مقوله آموزش و توسعه کارکنان را به همراه آورده و دست اندرکاران امر توسعه نتوانند حقانیت و تاثیرگذاری خویش را به اثبات رسانند.

وزارت نفت از ابتدای کشف نفت در کشور نقش تاثیرگذاری در توسعه منابع انسانی داشته و همواره جزو سازمان‌های پیشرو در حوزه آموزش به حساب می‌آمده است. در طی چند دهه اخیر بودجه این وزارتخانه در حوزه حرفه‌ای‌سازی منابع انسانی افزایش چشمگیری داشته است اما بنابراین مدیران آموزش این وزارتخانه طرح ارزشیابی جامعی برای گزارش اثربخشی این آموزش‌ها وجود نداشته است. لذا پس از بررسی‌های صورت گرفته مشخص شد که مهمترین مشکل ارزشیابی در حال حاضر عدم برخورداری از کارشناسان خبره در این زمینه می‌باشد. به همین دلیل پروژه حاضر پس از جمع‌بندی نظر کارشناسان صنعت و متخصصان حوزه سنجش و ارزشیابی به ترسیم حوزه‌های دانشی موردنیاز جهت تربیت کارشناسان خبره ارزشیابی آموزشی در سه سطح منتهی شد که در صورت اجرا می‌تواند نقایص نظام ارزشیابی را از حیث منابع انسانی متخصص رفع نماید.

البته در طی چندسال گذشته، چندین موسسه و نهاد بین‌المللی موضوع صلاحیت‌های ارزشیابان را مدنظر قرارداده و الگوهای شایستگی را نیز در هین ارتباط تدوین کرده‌اند. برای مثال موسسه ABET<sup>۱</sup> مدلی را تدوین کرده است که شایستگی‌های ارزیاب در آن به شرح ذیل نامبرده شده است: روزآمدی فنی، ارتباط موثر، مهارت بین‌فردی، نگرش کارگروهی، رفتار حرفه‌ای، مهارت سازماندهی. البته وظیفه اصلی موسسه مذکور، ارزیابی عملکرد و اعتباربخش موسسات آموزش عالی در ایالات متحده می‌باشد. علاوه بر این، با توجه به اینکه مدل مذکور بر صلاحیت‌های رفتاری تاکید کرده است، هیچگونه محتوای مشخصی جهت تربیت ارزیابان ارائه نکرده است. علاوه بر این، "انجمن ارزشیابی نیوزلند"<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) نیز الگویی شایستگی پنج مولفه‌ای را در مورد صلاحیت‌های ارزشیابان به شرح ذیل ارائه کرده است: تحلیل و مشارکت

<sup>۱</sup>-<http://www.abet.org>

<sup>۲</sup>-New Zealand Evaluation Association

بافت‌مدارانه، کنش‌فکورانه و توسعه حرفه‌ای، مدیریت پروژه‌ها و اقدامات ارزشیابی، پژوهش ارزشیابانه نظام‌مند، شایستگی فرهنگی و ارزشی. اگرچه این الگو از حیث جامعیت و انطباق با وظایف ارزشیابان آموزشی منطقی و جامع به نظر می‌رسد اما به شایستگی‌های رفتاری و عملکردی اکتفا کرده و هیچگونه حوزه محتوایی را برای تربیت ارزشیاب آموزشی پیشنهاد نکرده است. همچنین، موسسه "ارزشیابی برتر"<sup>۱</sup> نیز شایستگی‌هایی چون فهم و دانش زمینه، رفتار اخلاق‌مدارانه، مهارت بین فردی، رهبری، و گزارش‌دهی را به عنوان صلاحیت‌های ارزشیاب ذکر نموده است که همانند موارد قبلی در زمره صلاحیت‌های رفتاری و عملکردی قرار می‌گیرند.

آنچه موجب شد تا این پژوهش رویه‌ای متفاوت را اتخاذ نماید، ناآشنایی کارشناسان آموزش صنعت نفت با محتوی و مفاهیم بنیادی در حوزه ارزشیابی آموزشی بود. بر اساس نظرات مسئولین ارشد این سازمان، از آنجاییکه کارشناسان مذکور از دانش لازم در حوزه مذکور برخوردار نیستند، تدوین برنامه توسعه حرفه‌ای ارزشیابان آموزشی بر مبنای رویکرد حوزه‌های دانشی (BOK) تناسب بیشتری با نیازهای این سازمان داشته و منطقی می‌نماید.

## ۵- منابع

- ابطحی، حسین. (۱۳۸۳). آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی. تهران: انتشارات پویند.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
- جوان، جعفر و سلطان آبادی، محمدعلی. (۱۳۹۱). راهنمای کاربردی تدوین شایستگی‌های منابع انسانی. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- خراسانی، اباصلت و دوستی، هومن. (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی آموزش‌های سازمانی: "راهنمای عملیاتی". تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- نجمی، منوچهر. (۱۳۹۱). مدل جایزه تعالی ۲۰۱۰ EFQM. تهران: انتشارات سرآمد.
- سیدجوادی، سیدرضا. (۱۳۸۷). مدیریت منابع انسانی و امور کارکنان. تهران: نگاه دانش.
- مشعلی، سید ایدریس؛ پورمحمد، حسین و کنگرانی فراهانی، علی. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزشی کوتاه مدت در شرکت نفت آغاچاری براساس مدل کرک پاتریک، اولین کنفرانس ملی آموزش و پژوهش ایران، مشهد.

Ling, O; Hui Woon, P & Ven, K. (2011). The relationship between work environment factors and transfer of training among plantation workers. *Journal Kemanusiaan*, 18. University Technology Malaysia. Retrieved From: [http://eprints.utm.my/1282/1/OoiAngLing2011\\_TheRelationshipBetweenWorkEnvironment.pdf](http://eprints.utm.my/1282/1/OoiAngLing2011_TheRelationshipBetweenWorkEnvironment.pdf)

<sup>1</sup>-Better Evaluation

<sup>2</sup>-<http://www.betterevaluation.org>

Lin, W.T; Wu, Y.C; Tung, C.; Hung, R.S. (2010). Establishing ISO10015 accreditation system Performance model for domestic enterprises. *Expert system with Application*, 37(6), 4119-4127

Hunter, J. Y. (2012). *Perceptions of a Learning Organization and Factors within the Work Environment That Influence Transfer of Training in Law Enforcement*. Ph.D. Dissertations in Curriculum and Instruction with an emphasis in Adult Education Department of Adult, Career, and Higher Education College of Education University of South Florida.

Balkin, D. B & Nathalie R. (2007). A gift exchange perspective on organization training. *Human resource management review*, 17(16), 52-62.



## شناسایی ابعاد توسعه مدیران در شرکت‌های طراحی مهندسی: مورد مطالعه: شرکت طراحی مهندسی و تامین قطعات ایران خودرو (ساپکو)

مهشید فیروزآبادی<sup>۱</sup>  
مرجان فیاضی\*<sup>۲</sup>  
مهرداد استیری<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۷)

### چکیده

این پژوهش به منظور شناسایی ابعاد تأثیرگذار بر توسعه مدیران در شرکت ساپکو انجام شده است. این تحقیق از منظر هدف کاربردی و بر اساس روش انجام از نوع پیمایشی می‌باشد. داده‌های مورد استفاده در این تحقیق هم از نوع کیفی و هم از نوع کمی از مدیران و سطوح سرپرستی شرکت ساپکو جمع‌آوری شد. برای تحلیل کیفی از تحلیل محتوا و برای تحلیل کمی از آزمون تی تست استفاده گردید. نمونه آماری پژوهش در مرحله اول (فاز کیفی) شامل ۱۰ نفر از مدیران و سطوح سرپرستی ساپکو (حد اشباع) و در مرحله دوم پژوهش (فاز کمی) شامل ۵۳ نفر که اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه جمع‌آوری در نهایت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده از انجام تحلیل‌ها حاکی از این است که آموزش، ارزیابی عملکرد، جانشین پروری، حمایت مدیریت ارشد و ابعاد راهبردی سازمان به عنوان ابعاد تأثیرگذار شناسایی شد.

**واژه‌های کلیدی:** توسعه مدیریت، توسعه، مدیریت، ساپکو

---

<sup>۱</sup>-کارشناس ارشد، رشته مدیریت منابع انسانی، گرایش استراتژیک، دانشگاه تهران، تهران، ایران  
<sup>۲</sup>-استادیار مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، ایران. مسئول مکاتبات: mfayyazi@ut.ac.ir  
<sup>۳</sup>-استادیار مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، ایران

## ۱- مقدمه

بی شک توسعه یافتگی هر جامعه مرهون توسعه مدیریت در آن جامعه است و دلیل عقب ماندگی برخی جوامع را باید در توسعه نیافتگی، ناکارآمدی و بی کفایتی مدیران آن جامعه جستجو کرد. در همین راستا بیشتر اندیشمندان مدیریتی عنصر متمایز کننده و منحصر به فرد هر سازمان و جامعه‌ای را مدیران و رهبران آن جامعه و سازمان می‌دانند (فرهی، ۱۳۸۱). زیرا در همه سازمان ها، مهم ترین رکنی که برای رسیدن به اهداف تأثیرگذار می‌باشد، مدیریت است (Nwokah and Ahiauzu, 2008) به طوری که میتنبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) بیان می‌کند که هیچ شغلی برای جامعه امروز مهم تر از مدیریت نیست.

مدیر به عنوان نماینده رسمی سازمان به منظور ایجاد هماهنگی و افزایش اثربخشی در رأس سازمان قرار می‌گیرد و موفقیت سازمان در تحقق اهداف، در گرو چگونگی اعمال مدیریت او می‌باشد. مدیران به عنوان اصلی ترین فرد تصمیم گیرنده در مواجهه با مشکلات سازمانی نقش به سزا و تعیین کننده‌ای در موفقیت و یا حتی شکست سازمان ایفا می‌کنند (Ruth, 2007). اندیشمندان مدیریتی بر این عقیده‌اند که توسعه مدیریت کلید توسعه کشور است تا این اندازه که بسیاری از کشورهای موفق دنیا اذعان دارند که شما مدیر تربیت کنید همه چیز به دنبالش می‌آید (دراکر، ۱۳۹۱). زیرا مدیریت است که می‌تواند با رفتارهای خود مشوق عملکرد بالای کارکنان و در نهایت موفقیت یا شکست سازمان شود (قانع نیا و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین می‌توان گفت باید به مدیریت به عنوان عنصر کلیدی سازمان جهت تحقق اهداف سازمان توجه ویژه کنیم و توسعه آن را مهم ترین مقوله پیش روی سازمان‌ها بدانیم و توسعه‌ی مدیران را یک تکاپوی دائم بدانیم؛ زیرا شایستگی‌های موقعیت‌آفرین امروز، برای فردا کارساز نخواهد بود. باید به جای برنامه‌های مقطعی به دنبال فراهم کردن بستر توسعه مستمر مدیران بود؛ بستری که امکان حفظ شایستگی‌های مدیریتی را در رویارویی با تحولات مدیریتی فراهم سازد. زیرا توسعه مدیریت و افزایش شایستگی مدیران عملکرد آنها را در جایگاه مدیریت بهبود می‌بخشد (Yu and Xia, 2015).

اما با توجه به اهمیت توسعه مدیران در سازمان‌ها برنامه منظم و اثربخشی جهت توسعه مدیران تنظیم نشده است تا بتواند زمینه‌های ایجاد توسعه مدیریت را در سازمان مشخص سازد. حتی پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نیز فقط به بررسی بعد آموزش بر توسعه مدیران پرداخته‌اند و توجهی به دیگر ابعاد تأثیرگذار بر توسعه مدیران نداشته‌اند و خیلی سطحی با این قضیه برخورد کرده‌اند (تسلیمی و همکاران، ۱۳۸۹، فرهی و همکاران، ۱۳۸۹، حسینیان و ربیع‌زاده، ۱۳۹۲، Lisinshi & Ananthram & Nankervis, 2013, Dasteer & Barahmand & Hayati, 2013).

---

<sup>۱</sup>-Mintzberg

مدیران، زمینه‌های تشکیل بنیاد علمی توسعه مدیریت از طریق یادگیری مدیریت، یادگیری سازمانی و توسعه رهبری فراهم ساخته‌اند (McDonald & Tang, 2014).

بنابراین با توجه به اهمیت برنامه توسعه مدیران در همه سازمان‌ها شناسایی ابعاد و مولفه‌های تأثیرگذار دارای اهمیت می‌باشند و به دلیل عدم بررسی ابعاد توسط پژوهشگران خلایی در این زمینه احساس می‌شود که باید مورد بررسی قرار گیرد.

اما باید در نظر داشت بحث توسعه مدیران در برخی از سازمان‌ها مهم‌تر است. اهمیت این موضوع (توسعه مدیریت) در سازمان‌هایی که اقتصاد کشور بر پایه آن‌ها بنا شده است مانند شرکت نفت، پتروشیمی، طراحی مهندسی خودروسازی و ... بیشتر احساس می‌شود. به عنوان مثال؛ امروزه نقش صنعت خودروسازی در جهان بر کسی پوشیده نیست و جایگاه ویژه‌ای دارد. صنعت خودرو در بسیاری از کشورها جزء صنایع مادر و محرک تولید در آن جوامع به شمار می‌رود. این صنعت یکی از رقابتی‌ترین صنایع جهان است که هر روز در آن نوآوری در محصول و بهبود کیفیت مشاهده می‌شود. برای ماندن در عصر پر رقابت این صنعت باید به بهبود مستمر محصولات و خدمات مرتبط با آن، در تمام ابعاد به ناچار توجه شود تا با رقبای قدرتمند خارجی بتوان رقابت کرد (کریمی‌کاشانی و سیداصفهان‌ی، ۱۳۸۳). یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای توسعه در این صنعت، توسعه مدیران است. به همین دلیل شرکت طراحی مهندسی و تأمین قطعات ایران خودرو (ساپکو) برای ایجاد زمینه‌های توسعه در سازمان باید به توسعه مدیران توجه ویژه داشته باشد اما مشکل اصلی این سازمان مشغله کاری زیاد مدیران این سازمان است که باعث می‌شود مدیران از فرآیند توسعه و آموزش دوری کنند و به این مقوله اهمیتی ندهند. شرکت ساپکو برای رفع این مشکل و عدم وجود پژوهشی جامع در زمینه شناسایی ابعاد و مولفه‌های تأثیرگذار توسعه مدیران، این موضوع را به عنوان اولویت پژوهشی خود اظهار داشته تا بتواند زمینه توسعه مدیران سازمان را در کنار مشغولیت‌های دیگر آنان فراهم آورده و با جذابیت این برنامه‌ها (توسعه مدیران) مدیران را به این سمت سوق دهد. در این راستا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که ابعاد یا مولفه‌های توسعه مدیران در شرکت ساپکو کدام است؟

#### مبانی نظری: توسعه مدیریت

امروزه در سازمان‌های موفق، مقوله توسعه مدیران به عنوان عامل کلیدی شکوفا کردن سایر عوامل تولید قلمداد می‌شود، به گونه‌ای که تأثیر قابلیت مدیران برای افزایش عواید سرمایه‌گذاری-های سازمان بر سرمایه انسانی و فیزیکی مورد توجه بسیار قرار گرفته است تا جایی که توسعه مدیران به عنوان نوعی ثروت سازمانی قلمداد می‌شود. سازمان‌های امروزی با محیط‌های پیچیده، رو به تغییر سریع و از بعضی جهات بی‌سابقه‌ای روبرو هستند. برای آنکه سازمان‌ها موثر و کارآمد



شوند، باید بطور مستمر پیکره‌بندی‌های داخلی خود را با هم تطابق دهند (فررهی بوزنجانی، ۱۳۸۹) و به فرایند توسعه مدیریت برای پاسخگویی به جهان متحول امروزی توجه ویژه داشته باشند زیرا هدف آن (توسعه مدیریت) به عنوان عنصر ضروری سازمان، تلاش برای برتر بودن و ایجاد مزیت رقابتی است. سازمان‌ها می‌توانند مهارت‌ها را از طریق انتخاب، خریداری کنند یا می‌توانند کیفیت کارمندان و مدیران فعلی خود را با ارائه برنامه‌های جامع توسعه منابع انسانی<sup>۱</sup> پس از انتخاب ارتقا بخشند، بنابراین آنها با این دو رویکرد قابلیت مدیریتی خود را ارتقا می‌دهند.

در ادامه برای روشن شدن مفهوم توسعه مدیریت به تعدادی از تعاریف بیان شده در این زمینه پرداخته خواهد شد.

اشتون و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) توسعه مدیران را فرایند تصمیم‌گیری سیستماتیک و آگاهانه برای کنترل منابع مدیریتی برای دستیابی به اهداف و استراتژی سازمانی تعریف می‌کند. پاو و ویلیامز<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) توسعه مدیران را فرایند پیچیده‌ای می‌دانند که افراد از طریق آن چگونگی ایفای موثر نقش‌های مدیریتی را می‌آموزند. وکسلی و بالدوین<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) اعتقاد داشتند توسعه مدیریت فرایندی است پیچیده که توسط آن افراد یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند و توانایی خود را جهت انجام وظایف مدیریتی بهبود می‌بخشند. که شامل توسعه شخصی و حرفه‌ای است (مانند: حضور در برنامه‌های توسعه رسمی، سمینارها، کنفرانس‌ها و همچنین یادگیری غیررسمی از طریق روش‌های مانند آموزش و مربی‌گری). همچنین توسعه مدیریت شامل مدیریت آموزش است که از طریق مدارک رسمی تحصیلی بدست می‌آید (Espedal, 2005). اما امروزه پژوهشگران عقیده دارند توسعه مدیریت تنها از طریق آموزش‌های دانشگاهی بدست نمی‌آید بلکه در آموزش‌ها را از این حد فراتر گذاشته‌اند و جهت بهبود توسعه مدیریت به روش‌های یادگیری مبتنی بر مسئله و یادگیری خودگردان اشاره کرده‌اند (Carriger, 2015).

در شکل (۱) یک دیدگاه کلی از فعالیت‌های توسعه مدیریت و خروجی آن نمایش داده شده است.

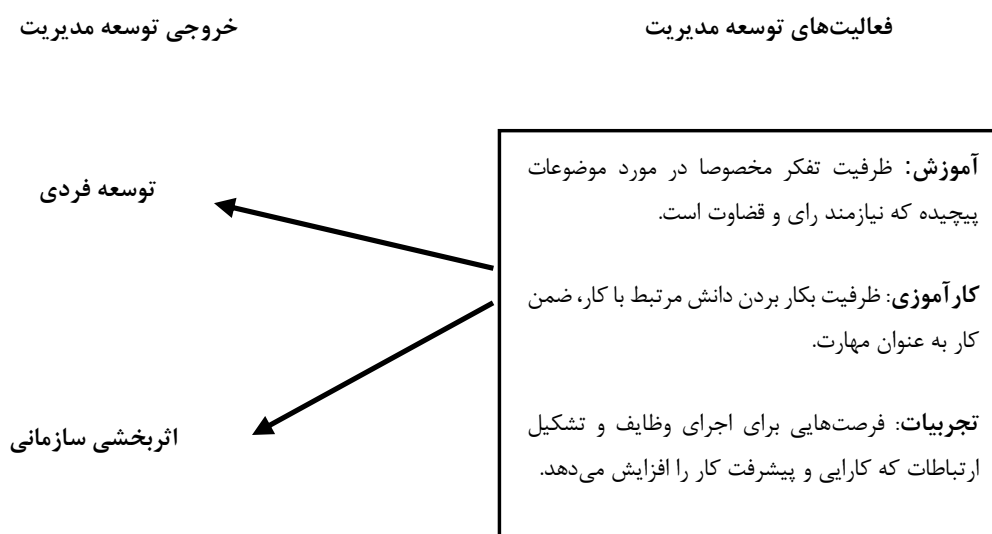
---

<sup>۱</sup>-HRD

<sup>۲</sup>-Ashton et al

<sup>۳</sup>-Paauwe and Williams

<sup>۴</sup>-Wexley and Baldwin



شکل ۱: مفهومی از توسعه مدیریت (Heisler and Benham, 1992)

اهداف توسعه مدیریت با توجه به هدف و مقصود سازمان متنوع و متعدد است. اما به طور کلی می‌توان این اهداف را به صورت زیر خلاصه نمود:

- ۱) راهی برای تحول سازمان و تغییر فرهنگ سازمان
- ۲) ساخت‌دهی و تغییر عقاید
- ۳) گسترش و نحوه‌ی ایفای نقش‌های مدیریتی
- ۴) بالا بردن کیفیت و سودآوری سازمان
- ۵) کاهش هزینه‌ها

اما به طور کلی آنچه مقصود توسعه مدیریت است ایجاد سازمانی یادگیرنده است که در آن افراد با دانش اندوزی، صرف انرژی و تحریک قوه خلاقیت خود به اهداف راهبردی سازمان را شکل دهند. به عبارتی کلی‌تر هدف نهایی توسعه مدیریت تغییر و غنی‌سازی رفتارهای سازمانی از طریق موضوعات آموزنده برای بالا بردن مهارت‌های مدیریتی است (فرهی بوزنجانی، ۱۳۸۹).

به دلیل اهمیت این موضوع و خلاءهای موجود در سازمان‌ها، که در این زمینه احساس می‌شود تعدادی پژوهش در این زمینه انجام شده که در ادامه به چند مطالعه‌ای که اخیراً در این زمینه انجام شده اشاره خواهد شد:

تسلیمی و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی تحت عنوان "طراحی مدلی بر اساس کارکردهای مرشد - مریدی در راستای توسعه مدیریت" انجام دادند هدف از انجام این پژوهش رابطه بین مرشد - مریدی با برخی از ابعاد توسعه مدیریت نظیر بعد شغلی (ارتقاء مسیر شغلی)، مهارتی (مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی) و ویژگی‌های شخصیتی (خودپنداری، خودباوری و عزت نفس) بررسی

شود. داده‌های حاصل از پرسشنامه با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن و مدلسازی معادلات مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده از انجام تحقیق حاکی از این است که بیشترین اثر بر روی خودباوری و ارتقا مسیرشغلی به ترتیب (۰,۸۶ و ۰,۹۳) است (تسلیمی و همکاران، ۱۳۸۹).

برزو فرهی و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی تحت عنوان "طراحی الگوی توسعه مدیران حوزه بهداشت و درمان و آموزش پزشکی" انجام دادند. هدف از انجام این پژوهش برنامه توسعه مدیران برای ارائه خدمات با کیفیت مناسب می‌باشد. داده‌ها از طریق پرسشنامه جمع‌آوری و جهت معتبر-سازی از روش دلفی استفاده شد. مصاحبه با واحد پژوهش انجام شد و پاسخ‌ها در پرسشنامه ثبت شد نتایج بدست آمده از انجام تحقیق مهم‌ترین ابعاد تأثیرگذار بر توسعه مدیران شامل ابعاد استعدادیابی و جانشین‌پروری، سازماندهی، حمایت‌سازمانی، حرفه‌ای، روانشناختی دینی و اسلامی و مدیریت عملکرد و مهم‌ترین مولفه‌های تأثیرگذار شامل مولفه‌های دانش، توانایی، شخصیت، انگیزش، نگرش، معنویت، بصیرت، معرفت، استعدادیابی، جانشین‌پروری، ساختار سازمانی، طراحی مشاغل مدیریتی، نرم افزار، سخت افزار و فرآیندها و وظایف مدیریتی است (برزو فرهی و همکاران، ۱۳۸۹).

حسینیان و ربیع نژاد (۱۳۹۲) پژوهشی تحت عنوان "بررسی روش‌های توسعه مدیران عملیاتی ناجا" انجام دادند. هدف از انجام این پژوهش بهترین روش برای توسعه هر کدام از معیارهای شایستگی مدیران عملیاتی ناجا است. داده‌های این تحقیق با پرسشنامه جمع‌آوری شد. نتایج بدست آمده از انجام تحقیق حاکی از این است که برای تقویت دانش انتظامی، مسئولیت‌پذیری و خلاقیت رؤسای کلانتری‌های تهران بزرگ به ترتیب روش‌های گردش مشاغل، ارتقای موقت و ایفای نقش بهترین روش می‌باشد. همچنین برای تقویت قدرت تصمیم‌گیری، الگوسازی رفتاری در سطح اطمینان ۹۰ درصد توصیه می‌شود. درخصوص تقویت قابلیت‌های ارتباطی نیز، می‌توان از بازی‌های مدیریتی استفاده نمود (حسینیان و ربیع نژاد، ۱۳۹۲).

داستیجر و رحمان (۲۰۱۲) پژوهشی تحت عنوان "اثر بخشی توسعه مدیریت در بخش شرکتی پاکستان" انجام دادند تحقیق به روش کمی و کیفی انجام شد. نتایج بدست آمده از انجام پژوهش حاکی از این است که اگرچه مدیران پاکستان یک نگرش مثبت به توسعه مدیران داشتند اما هنوز توجه کمی برای ایجاد یک ارتباط قوی بین استراتژی شرکت و توسعه مدیر می‌کنند. به درستی که برنامه‌های توسعه مدیر مدل DNETTO برای توسعه اثر بخشی مدیریت در پاکستان مناسب و قابل اجراست (Dastgeer & Rehman, 2012).

لینسکی و سزاروکی (۲۰۱۲) پژوهشی تحت عنوان "بررسی برنامه‌های توسعه مدیریت در شرکت‌های چند ملیتی" انجام دادند. هدف از انجام این پژوهش کشف برنامه‌های توسعه مدیریت

در MNCs و همچنین مقاله نقش آموزش در توسعه مدیریت و همچنین اهداف آموزش مدیران را مورد بررسی قرار می‌دهد نتایج بدست آمده از انجام پژوهش حاکی از این است که ارزیابی برنامه‌های ارائه شده توسط چند کارآموز بسیار مثبت بود، با این حال برای کل جمعیت شرکت‌های چند ملیتی قابل تعمیم نیست (Lisiński & Szarucki, 2012).

برهمند و هدایتی (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان "توسعه مدیریت در کتابخانه‌های دانشگاهی ایران: عملکرد و موانع" انجام دادند. هدف از انجام این پژوهش بررسی وضعیت فعلی توسعه مدیریت در کتابخانه‌های دانشگاهی و شناسایی عوامل بازدارنده در اداره برنامه‌های توسعه می‌باشد. داده‌های این پژوهش بوسیله پرسشنامه جمع‌آوری شد. نتایج بدست آمده از انجام پژوهش حاکی از این است که تقریباً تمام مدیران کتابخانه‌های دانشگاهی بیان کردند که نیاز به توسعه مدیریتی دارند. با وجود این در بیش از نیمی از کتابخانه‌ها هیچ برنامه توسعه مدیریت برگزار نمی‌شد (برهمند و هدایتی، ۲۰۱۳).

انانترام و نانکرویس<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) پژوهشی تحت عنوان "تنظیم مهارت مدیران جهانی، توسعه مدیریت، و نقش منابع انسانی: یک بررسی کیفی در مدیران امریکای شمالی و هند" انجام دادند. هدف از انجام این پژوهش کشف نیازها و شناسایی مجموعه مهارت‌های جهانی است. داده‌های پژوهش با تجزیه و تحلیل کیفی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های بدست آمده از انجام پژوهش حاکی از این است که بررسی‌ها نقش گروه منابع انسانی در شناسایی مجموعه مهارت‌ها، برای مدیران جهانی پرداخته است و تفاوت در دیدگاه مدیران ارشد امریکای شمالی و هند نسبت به مجموعه مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت در کسب و کار را بیان کرده است (Ananthram & Nankervis, 2013).

لیکاما<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) پژوهشی تحت عنوان "توسعه شایستگی‌های مدیران پروژه: دیدگاه جمعی از مهم‌ترین شایستگی‌ها" انجام داد. هدف از انجام این پژوهش بررسی شایستگی‌های شخصی و اجتماعی مدیران پروژه و توسعه آنها می‌باشد. که با ارزیابی نظر ۷۵۰ مدیر پروژه صورت گرفته است. این شایستگی‌ها عبارتند از انگیزه، مهارت‌های اجتماعی، خودآگاهی، یکدلی، خود تنظیمی و مهارت‌های شناختی. شایستگی‌های مذکور به عنوان شایستگی‌های مهم مدیر پروژه در استخدام و توسعه مدیران می‌باشد (Liikamaa, 2015).

کریگر<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) پژوهشی تحت عنوان "بهترین راه برای توسعه مدیران چیست؟ یادگیری براساس حل مسئله در مقابل آموزش مبتنی بر سخنرانی" انجام داد. هدف از انجام این پژوهش

<sup>1</sup>-Ananthram and Nankervis

<sup>2</sup>-Liikamaa

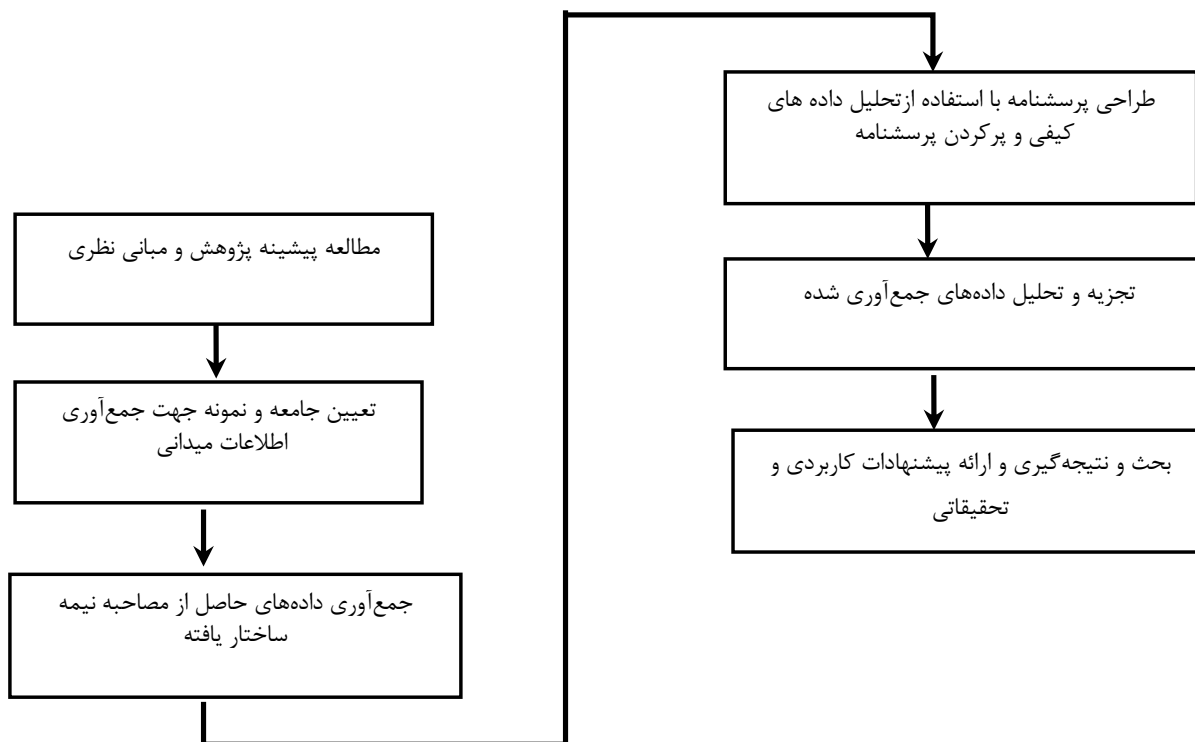
<sup>3</sup>-Carriger

بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر مسئله، آموزش مبتنی بر سخنرانی و ترکیبی از این دو روش می‌باشد. که با استفاده از روش تحقیق ترکیبی انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که آموزش‌های مبتنی بر حل مساله و آموزش مبتنی بر سخنرانی در کسب مهارت‌های حل مساله و مهارت تفکر بحرانی مدیران موثر می‌باشد (Carriger, 2016).

## ۲- روش تحقیق

از آنجا که تحقیق حاضر به دنبال شناسایی ابعاد تأثیرگذار بر توسعه مدیران است، از نظر هدف تحقیق کاربردی و از نظر شیوه‌ی گردآوری اطلاعات توصیفی-پیمایشی است. روش تحقیق پژوهش حاضر، آمیخته از نوع کیفی- کمی است. استفاده از روش تحقیق آمیخته این امکان را برای پژوهشگر فراهم می‌سازد که از نقاط قوت یک رویکرد برای جبران نقاط ضعف رویکرد دیگر بهره جوید. رویکرد کمی منجر به نتایج کمی براساس ابزار از پیش تعیین شده حاصل شده است و در عین حال داده‌های کیفی بر شیوه‌های کیفی گردآوری داده‌ها مانند مصاحبه و مشاهده، یافته‌های متنی ارائه می‌دهد و نگاه‌های مختلف نسبت به موضوع مورد بررسی را مطرح و تصویر پیچیده‌ای از پدیده عرضه می‌کند. وقتی این دو یافته‌ها ترکیب می‌شوند درک بسیار قدرتمندی از پدیده مورد بررسی خواهیم داشت. در روش تحقیق آمیخته برای بررسی یک مسئله پژوهشی، پژوهشگر با به کار بردن مجموعه روش‌هایی که اساس آن‌ها پارادایم‌های گوناگون است، بررسی موقعیت نامعین را میسر کند و فرایند آن را تسهیل می‌نماید (بازرگان و هرندی، ۱۳۸۷).

شکل ۲ شمای کلی از مسیر تحقیق را نشان می‌دهد. جامعه‌ی آماری در این تحقیق مدیران و کارشناسان بخش منابع انسانی شرکت ساپکو است که در تصمیم‌گیری برای پیاده‌سازی فرایند توسعه مدیران در سازمان نقش کلیدی دارند. نمونه‌گیری در فاز کیفی به صورت گلوله برفی انجام شده که ابتدا تعداد کمی از افراد که دارای ویژگی‌ها و یا تجربیات خاصی بودند انتخاب شدند، سپس از آنها خواسته می‌شود که کاندیدای دیگری با ویژگی‌ها و تجربیات مشابه را معرفی کنند. این عملیات تا رسیدن به حد مطلوب تعداد نمونه (اشباع) ادامه یافت، که با ۱۰ نفر از مدیران ساپکو مصاحبه انجام شد. در بخش کمی از آنجا که تعداد افراد جامعه مورد نظر محدود می‌باشد و به تعداد نمونه بسیار نزدیک است از سرشماری استفاده شد. ۶۲ پرسشنامه بین افراد جامعه پخش شد که ۵۳ پرسشنامه تکمیل و جمع‌آوری شد.



شکل ۲: شمای کلی از مسیر تحقیق

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

### ۳- یافته‌های پژوهش

#### فاز کیفی و تجزیه و تحلیل آن

در این مرحله ابتدا با توجه به پیشینه پژوهش و بررسی ابزار گردآوری اطلاعات آن‌ها و با استفاده از نظر خبرگان و اساتید دانشگاهی سوالات مصاحبه طراحی شد. نمونه ای از سوالات مصاحبه در این مرحله عبارتند از:

- عوامل تأثیرگذار بر فرایند توسعه مدیران را نام ببرید؟ دلیل خود را از انتخاب آن‌ها به عنوان عوامل تأثیر گذار بیان کنید؟
- روش و تکنیک‌های توسعه مدیریت به چه صورت می‌باشد؟ چگونگی اجرا و پیاده سازی هر یک را توضیح دهید؟
- زیر ساخت‌های لازم برای انجام فرایند توسعه مدیریت چه چیزهایی می‌باشد؟ برای روشن شدن هر یک از موارد آن‌ها را توضیح دهید؟
- آیا اقداماتی در راستای توسعه مدیران در سازمان شما صورت گرفته است؟ به نظر شما کدام یک از اقدامات کمترین بازدهی و کدام یک بیشترین بازدهی را دارد؟

• آیا پیشنهادی در زمینه توسعه مدیران که هم منجر به بهبود فرایند شود و هم پیامدهای بهتری برای سازمان داشته باشد دارید؟

روایی سوالات مصاحبه با استفاده از روایی تئوریکی براساس نظر متخصصان این حوزه مورد تأیید و پایایی آن با روش دو کدگذار مورد بررسی قرار گرفت. بدین صورت که به منظور بررسی قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها از یک دانشجوی مقطع دکتری خواسته شد به عنوان پژوهش‌گر همکار، سه مصاحبه را کدگذاری کند.

پایایی بین دو کدگذار برای مصاحبه‌های انجام گرفته در این پژوهش برابر ۷۶/۳۸٪ است. با توجه به این که میزان پایایی بیش‌تر از ۶۰٪ است، قابلیت اعتماد کدگذاری مورد تأیید است و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه پژوهش مناسب است.

در این پژوهش در بخش کیفی، برای تحلیل داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها، مصاحبه‌های انجام شده به صورت نوشتاری تنظیم گردید و به روش تحلیل محتوا مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در این راستا در مرحله اول به مرور متن نوشتاری داده‌ها جهت کسب احساس کلی نسب به جواب‌های مصاحبه و تعیین چگونگی بخش‌بندی آنها پرداخته شد. در مرحله دوم بخش‌هایی از متن‌های نوشتاری مانند عبارت یا جملات کدگذاری گردید و قسمت‌هایی از متن که مرتبط به هم بودند در کنار یکدیگر قرار داده شدند. در مرحله سوم به مرور کدهای تدوین شده و ادغام آنها به صورت دسته‌های عمده‌تر پرداخته شد. در مرحله چهارم به کاهش دسته‌ها، حذف دسته‌های تکراری و ادغام دسته‌های کوچک‌تر در دسته‌های عمده‌تر پرداخته شد و در مرحله آخر انتخاب نهایی مقوله‌ها به عنوان تم‌های اصلی و فرعی در پژوهش انجام گرفت. برای مثال پژوهشگر با بررسی نقل قول زیر، به تم اصلی «حمایت مدیریت ارشد» دست یافته است: «به نظر من نقش مدیر مستقیم خیلی مهمه. این که شما بخواهید یک دوره‌ای ببینید و آموزشی داشته باشید که بعداً در محیط کاریتون ازش استفاده کنید. مدیر شما رو درک کنه و از لحاظ زمانی و کاری این امکان رو برای شما فراهم کنه که شما در کنار کاری که انجام میدین دانشتون هم افزایش پیدا کنه». در ادامه، آن دسته از مفاهیم استخراج شده که به عقیده پژوهشگر به یک موضوع یا مفهوم مشترک اشاره داشته‌اند، زیر عنوانی انتزاعی‌تر قرار گرفته‌اند که به آن تم اصلی می‌گوییم؛ برای مثال مشخص شد که مفاهیم «آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آموزشی، منتورینگ، دوره‌های مهارتی» اشاره به یک موضوع که به عنوان «تم اصلی آموزش» در نظر گرفته شده است که فرایند توسعه مدیریت متأثر از آن است. در مجموع پس از تحلیل مصاحبه‌ها ۵ تم اصلی و ۱۴ تم فرعی شناسایی گردید، که در جدول ۱ قابل ملاحظه‌اند.

## جدول ۱: تم‌های اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها

شماره تم اصلی	شرح تم اصلی	شرح تم فرعی	شرح مفهوم
۱	آموزش	آموزش ضمن خدمت	آموزش قبل از شروع به کار یا جهت دستیابی به سمت جدید، آموزش در راستای کار در جهت بهبود عملکرد، آموزش‌هایی در جهت بهبود نقاط ضعف مدیران
		دوره‌های آموزشی	کلاس‌های آموزشی برای آموزش مهارتی خاص، مهیا کردن زمینه‌های ادامه تحصیل، آموزش‌های الکترونیکی
		منتورینگ	آموزش به صورت استاد شاگردی
		دوره‌های مهارتی	Work shop، جلسات حل مساله، دوره‌های آموزشی تفریحی و جذاب، Role plan
۲	ارزیابی عملکرد	ارزیابی ۳۶۰ درجه	شناسایی نقاط قوت و ضعف، ایجاد عدالت و مساوات بین مدیران و کارکنان مستعد مدیر شدن
		ارزیابی مبتنی بر شایستگی تخصصی	استانداردها یا شایستگی‌های مبتنی بر شغل و حرفه
		مدیریت عملکرد	بهبود عملکرد پس از ارزیابی عملکرد
۳	حمایت مدیریت ارشد	حمایت عاطفی کارکنان	پیشرو بودن یا الگو بودن خود مدیر، جبران خدمات، ایجاد انگیزش و رضایت
		حمایت سازمانی	فراهم‌سازی امکانات فیزیکی، تامین مالی، مورج فرهنگ سازمانی ایده-آل
۴	جانشین پروری	مدیریت کردن جانشینان بالقوه مدیریتی	شناسایی کارکنان مستعد، توسعه کارکنان مستعد، ایجاد انگیزش و رضایت در افراد
		نگه داشت کارکنان مستعد مدیر شدن	تفویض اختیار به آن‌ها، ایجاد زمینه پیشرفت آن‌ها
۵	ابعاد راهبردی سازمان	فرهنگ سازمان توسعه محور	فرهنگ سازمانی نوآور
		استراتژی منابع انسانی	زمینه سازی توسعه، توسعه طلبی فردی
		استراتژی سازمان	چشم انداز سازمان

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

## فاز کمی و تجزیه و تحلیل آن

بعد از انجام مصاحبه‌ها و انجام تحلیل‌های آن، پرسشنامه‌ای ۲۶ سوالی براساس تم‌های اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها طراحی گردید. پس از طراحی پرسشنامه روایی آن با روایی سازه مورد بررسی قرار گرفته شد. در این بررسی از روش روایی سازه با استفاده از نرم افزار لیزرل استفاده شده است. در این روش با استناد به مقدار بار عاملی هر یک از سازه‌ها روایی ارزیابی می‌شود. مقدار بار عاملی برای هر یک از سازه‌ها نباید کمتر از  $0/3$  باشد. در ادامه جدول مربوط به روایی سازه برای هر یک از متغیرها آورده شده است. چون بار عاملی هیچ یک از آنها کمتر از  $0/3$



و مقدار آماره تی آنها کمتر از ۱/۹۶ نمی باشد روایی آنها مورد تأیید و هیچ یک از سوالات حذف نمی شود (جدول ۲).

جدول ۲: روایی سازه

نام متغیر	سوالات	بار عاملی	آماره T
آموزش	S1	۰/۶۱	۴/۱۷
	S2	۰/۳۵	۲/۱۴
	S3	۰/۴۷	۳/۱۴
	S4	۰/۶۶	۴/۵۵
	S5	۰/۶۲	۴/۲۴
	S6	۰/۴۷	۳/۱۲
	S7	۰/۳۹	۲/۵۷
	S8	۰/۳۹	۲/۵۴
	S9	۰/۴۷	۳/۱۱
	S10	۰/۳۲	۲/۰۲
ارزیابی عملکرد	S11	۰/۹۹	۹/۵۵
	S12	۰/۸۹	۸/۰۱
	S13	۰/۴۶	۳/۵۰
	S14	۰/۷۴	۶/۱۳
حمایت مدیریت ارشد	S15	۰/۳۰	۲/۰۸
	S16	۰/۴۷	۳/۱۴
	S17	۰/۸۵	۶/۷۳
	S18	۰/۶۳	۴/۶۹
	S19	۰/۸۶	۶/۸۰
جانشین پروری	S20	۱/۰۵	۷/۰۴
	S21	۰/۶۴	۴/۵۱
	S22	۰/۵۷	۴/۰۰
استراتژی سازمانی	S23	۰/۷۸	۵/۷۶
	S24	۰/۵۹	۴/۱۴
	S25	۰/۵۳	۳/۶۵
	S26	۰/۶۴	۴/۶۵

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از شاخص‌های آموزش ۰/۸۹، ارزیابی عملکرد ۰/۸۷، جانشین پروری ۰/۸۲، ابعاد راهبردی ۰/۹۰، حمایت مدیریت ارشد ۰/۸۷ بود که نشان دهنده پایایی بالای پرسشنامه است.

### تحلیل استنباطی یافته‌ها

در بخش تحلیل استنباطی ابتدا بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف انجام می‌شود. پس از آن آزمون‌های تی تک نمونه‌ای جهت شناسایی وضع موجود و سنجش هر یک از ابعاد مولفه‌ها استفاده می‌شود. از آزمون فریدمن نیز برای بررسی اهمیت هر متغیر و اولویت‌بندی آنها استفاده می‌شود.

### آزمون کلموگروف اسمیرنوف

ابتدا جهت تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده می‌شود. فرض H0 آزمون کلموگروف-اسمیرنوف در این بررسی، بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها و فرض H1 این آزمون عدم نرمال بودن توزیع داده‌ها را نشان می‌دهد. بررسی رد یا تأیید فرضیه صفر با استفاده از مقدار sig انجام می‌شود. در صورتی که مقدار sig از ۰/۰۵ بزرگتر باشد فرض صفر تأیید می‌شود و توزیع متغیر نرمال است.

جدول ۳: نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

نتیجه	عدد معناداری Sig	آماره کلموگروف اسمیرنوف Z	متغیر
توزیع نرمال	۰/۷۲۳	۰/۶۹۲	آموزش
توزیع نرمال	۰/۷۲۶	۰/۶۹۰	ارزیابی عملکرد
توزیع نرمال	۰/۳۳۲	۰/۹۴۵	جانشین پروری
توزیع نرمال	۰/۲۷۸	۰/۹۹۱	حمایت مدیریت ارشد
توزیع نرمال	۰/۳۸۲	۰/۹۹۸	ابعاد راهبردی سازمان

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف، توسط نرم‌افزار SPSS صورت گرفت که برای پرسشنامه طیف لیکرت برای تمامی متغیرهای پنج گانه، معیار تصمیم یا سطح معناداری، مقادیری بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد و این نشانگر نرمال بودن داده‌ها می‌باشد، بنابراین می‌توان آزمون‌های پارامتریک را به کار برد. مقادیر هر یک از این ابعاد به‌طور جداگانه در جدول ۳ نشان داده شده است.

## آزمون تی تک نمونه‌ای

همان گونه که نشان داده شد کلیه متغیرها از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند. بنابراین برای نمایش وضع موجود آنها آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده می‌شود. در این آزمون مقدار میانگین مورد آزمون، حد وسط طیف لیکرت یعنی عدد سه در نظر گرفته می‌شود.

در آزمون تی تک نمونه‌ای، طراحی فرض صفر تحقیق به صورت زیر انجام می‌پذیرد.

**فرض  $H_0$ :** مقدار میانگین متغیر مورد نظر با مقدار مورد آزمون (در اینجا مقدار وسط طیف

لیکرت یعنی سه در نظر گرفته می‌شود) تفاوت معناداری ندارد.  $\mu = 3$

**فرض  $H_1$ :** مقدار میانگین متغیر مورد نظر با مقدار مورد آزمون تفاوت معناداری دارد.  $\mu \neq 3$

در صورتی که مقدار sig بدست آمده از نرم افزار کوچکتر از ۰/۰۵ باشد فرض صفر رد می‌شود

و برای تصمیم‌گیری در مورد مطلوب یا نامطلوب بودن متغیر با توجه به حد بالا و پایین قضاوت می‌شود. ولی در صورتی که این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ باشد فرض صفر تأیید می‌شود و میانگین عامل در حد متوسط است. در ادامه نتایج آزمون تی برای متغیرهای تحقیق آمده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای

میانگین = ۳						متغیرها
سطح اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره t	
بالایی	پایینی					
۱/۲۰۱۰	۰/۹۹۵۲	۱/۰۹۸۱۱	۰/۰۰۰	۵۲	۲۱/۴۱۰	آموزش
۱/۴۵۲۷	۱/۰۳۷۹	۱/۲۴۵۲۸	۰/۰۰۰	۵۲	۱۲/۰۴۹	ارزیابی عملکرد
۰/۹۸۶۵	۰/۶۲۸۶	۰/۸۰۷۵۵	۰/۰۰۰	۵۲	۹/۰۵۶	جانشین پروری
۱/۴۷۹۹	۱/۰۸۶۱	۱/۲۸۳۰۲	۰/۰۰۰	۵۲	۱۳/۰۷۶	حمایت مدیریت ارشد
۱/۲۸۳۹	۰/۹۳۴۹	۱/۱۰۹۴۳	۰/۰۰۰	۵۲	۱۲/۷۵۷	ابعاد راهبردی سازمان

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

در جدول ۴ به ترتیب مقدار آماره آزمون t، درجه آزادی، مقدار sig، اختلاف میانگین با مقدار

آزمون و فاصله ۹۵ درصدی اطمینان آن نمایش داده می‌شود.

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری برای متغیر آموزش (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ است لذا فرض

صفر رد می‌شود و عامل مورد نظر تفاوت معناداری با مقدار میانگین دارد. برای بررسی مطلوب یا

نامطلوب بودن این تفاوت با توجه به مثبت بودن حد بالا و پایین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان گفت

که وضعیت متغیر آموزش در حد مطلوبی می‌باشد. باید توجه داشت که این نتیجه برای سطح

اطمینان ۹۹٪ نیز معنادار است.

با توجه به آنکه برای سایر متغیرها نیز مقدار sig کمتر از ۰.۵٪ می‌باشد لذا همچون متغیر آموزش برای سایر متغیرها نیز فرض صفر رد می‌شود و می‌توان گفت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد متغیرهای آموزش، ارزیابی عملکرد، جانشین‌پروری، حمایت مدیریت ارشد و استراتژی سازمانی در وضعیت مطلوبی قرار دارند.

### آزمون فریدمن

برای بررسی اولویت‌بندی گزینه‌ها از میانگین رتبه هر متغیر از آزمون فریدمن استفاده می‌شود. جدول زیر میانگین رتبه‌های متغیرهای پنج گانه را نشان می‌دهد.

جدول (۵): اولویت‌بندی متغیرهای پژوهش

رتبه	میانگین رتبه	متغیر
۱	۳/۶۳	ارزیابی عملکرد
۲	۳/۵۲	حمایت مدیریت ارشد
۳	۲/۸۸	ابعاد راهبردی سازمان
۴	۲/۷۷	آموزش
۵	۲/۲	جانشین‌پروری

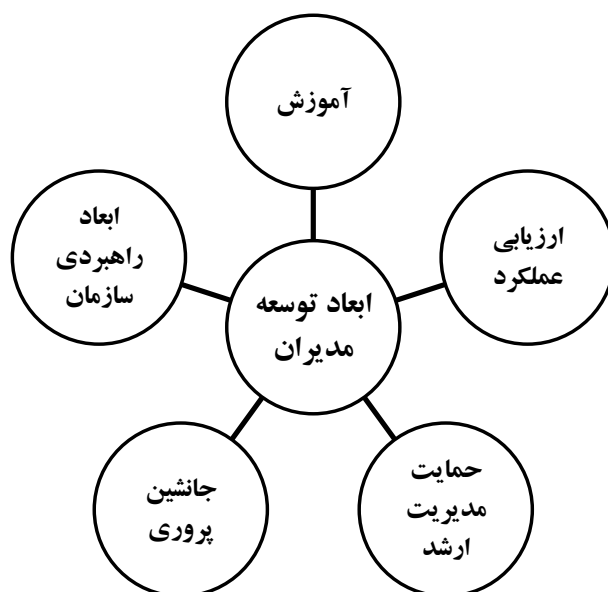
(منبع: یافته‌های نگارندگان)

با توجه به آنکه میانگین رتبه متغیر ارزیابی عملکرد از سایر متغیرها بیشتر است این عامل به عنوان مهمترین عامل شناخته می‌شود. پس از این متغیر، متغیرهای حمایت مدیریت ارشد، استراتژی سازمانی، آموزش و جانشین‌پروری به ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای توسعه در هر جامعه‌ای توسعه صنایع زیربنایی آن جامعه است. توسعه صنایع ایجاد نمی‌گردد مگر به دست مدیران و توسعه آنها. شرکت طراحی و تامین قطعات ایران خودرو (ساپکو) یکی از صنایع زیربنایی کشور است برای ایجاد زمینه‌های توسعه در سازمان باید به فرایند توسعه مدیران توجه ویژه داشت. اما مشکل اصلی سازمان مشغله کاری بسیار زیاد مدیران و سطوح سرپرستی این سازمان است که باعث می‌شود از فرایند توسعه و آموزش دوری کنند و به این مقوله (توسعه مدیران) اهمیتی ندهند. به همین دلیل این پژوهش درصدد است تا ابعاد تأثیرگذار بر توسعه مدیران را مورد شناسایی قرار دهد. بدین منظور، تحقیق مزبور در دو مرحله انجام شده است. در مرحله اول تلاش شد تا با استفاده از مصاحبه‌های انجام شده ابعاد موثر

شناسایی شوند و در مرحله دوم تأثیر این عوامل و درجه اهمیت آنها مورد بررسی قرار گرفته است. در مرحله اول ۵ تم اصلی از مصاحبه ها استخراج شد، در شکل ۳ پنج تم اصلی ارائه شده است.



شکل ۳: ابعاد توسعه مدیران

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

در این پژوهش، بعد ارزیابی عملکرد به عنوان مهم‌ترین بعد شناخته شده که خود دارای سه شاخص حیاتی ارزیابی ۳۶۰ درجه، ارزیابی مبتنی بر شایستگی و مدیریت عملکرد است. تأثیر ارزیابی عملکرد بر فرایند توسعه مدیران در تحقیقات پیشین مورد تأیید قرار گرفته است (Akuratiyagamage, 2007). ارزیابی عملکرد، یک فرایند غیرمستمر محسوب می‌شود که به صورت سالیانه صورت می‌گیرد و نشان‌دهنده نقاط قوت و ضعف کارکنان است (Aguinis, 2011). شناسایی نقاط ضعف و قوت کارکنان زمینه‌ساز تهیه و تنظیم برنامه‌های توسعه کارکنان و مدیران می‌باشد. زیرا با شناسایی وضعیت واقعی کارکنان و مدیران، نسبت به رفع کمبودها و تقویت نقاط قوت خود گام برداشته و زمینه تعالی و بهبود وضعیت کارکنان و مدیران را فراهم آورده می‌شود (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین می‌توان گفت همراه با طرح ارزیابی عملکرد، یک طرح برای بهبود عملکرد بلندمدت فراهم می‌شود (Akuratiyagamage, 2007). در یک سازمان اگر برنامه ارزیابی عملکرد به خوبی اجرا شود کارکنان و مدیران تمایل بیشتری به انجام کار و آوردن تمام توانایی‌های خود در سازمان هستند، زیرا احساس می‌کنند عدالت در سازمان حاکم می‌باشد. به همین جهت مدیران و سطوح سرپرستی سازمان ساپکو نیز به این اصل توجه بسیاری داشتند. و

اعتقاد داشتند که باید سیستم ارزیابی را در جهت شناسایی نقاط ضعف و قوت افراد به کار برد و نه برای تنبیه افراد، تا بیشترین اثربخشی داشته باشد. همچنین مصاحبه شونده‌ها اذعان داشتند که مدیران ساپکو تنها افرادی در این سازمان هستند که به‌طور مرتب ارزیابی عملکرد از آن‌ها انجام نمی‌شود، زیرا آن‌ها اعتقاد داشتند که چون مدیر سازمان هستند، توانایی لازم برای انجام امور دارند. سه روش پیاده‌سازی ارزیابی عملکرد در جهت توسعه مدیران به ارزیابی ۳۶۰ درجه، ارزیابی مبتنی بر شایستگی و مدیریت عملکرد تأکید داشتند. این عوامل منجر به پیاده‌سازی بهتر ارزیابی عملکرد می‌شود، که فرایند توسعه را به خوبی در برداشته باشد.

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر فرایند توسعه مدیران "حمایت مدیریت ارشد" است. نتایج بدست آمده از مصاحبه‌های این پژوهش دربردارنده اهمیت حمایت مدیریت ارشد بر فرایند توسعه می‌باشد. زیرا حمایت مدیریت هم از بعد مالی و هم حامی کارکنان بودن می‌تواند زمینه‌ساز توسعه باشد. مدیران با فراهم آوردن امکانات لازم و بودجه لازم جهت پیاده‌سازی بهتر فرایند توسعه در راستای بعد مالی قدم برداشته‌اند و همچنین با پیشرو بودن خود و توسعه را از خود شروع کردن الگو و حامی انگیزشی کارکنان می‌تواند باشد. در نتیجه حمایت مدیریت ارشد در این زمینه همواره توانسته وضع سازمان را بهبود بخشد. آکورتیاگاماژ (۲۰۰۷) و داستیجر و رحمان (۲۰۱۲) نیز به این بعد به عنوان یکی از ابعاد تأثیرگذار بر فرایند توسعه اشاره داشته‌اند. آکورتیاگاماژ (۲۰۰۷) بیان می‌کند که می‌توان گفت مهم‌ترین عامل در حصول اطمینان از اینکه توسعه مدیریت در سازمان به طور استراتژیک پیاده‌سازی شده است، مشارکت و حمایت مدیریت ارشد است. زیرا مدیریت ارشد در سطح استراتژیک سازمان است و چون از نمایندگان اصلی برنامه‌ریزی راهبردی سازمان و برنامه‌ریزی منابع انسانی است، با پیگیری‌های خود در برنامه‌ریزی‌های راهبردی سازمان و برنامه‌ریزی منابع انسانی می‌تواند زمینه توسعه مدیران را فراهم سازد. همچنین پورسل (۱۹۹۵) به نقل از اکورتیاگاماژ بیان می‌کند اگر مدیریت ارشد از توسعه مدیریت پشتیبانی نکند و از حمایت مالی و سرمایه‌گذاری در این زمینه غافل باشد، روند توسعه مدیریت در سازمان از بین می‌رود (Akuratiyagamage, 2007).

دو تم فرعی ارائه شده برای حمایت مدیریت ارشد شامل حمایت انگیزشی و حمایت سازمانی مدیریت ارشد می‌باشد. که به پیاده‌سازی بهتر این بعد کمک می‌کند. این عوامل توسط پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون‌های آماری، بعد حمایت مدیریت ارشد به عنوان دومین بعد فرایند توسعه مدیریت موثر مورد شناسایی قرار گرفت.

یکی دیگر از ابعاد شناسایی شده در این پژوهش "آموزش" می‌باشد. بعد آموزش یکی از مهم‌ترین ابعاد تأثیرگذار بر توسعه مدیران که تاکنون مورد شناسایی قرار گرفته است. تقریباً تمامی پژوهش‌های انجام شده در این زمینه به بررسی آموزش و یادگیری بر فرایند توسعه پرداخته حتی

تعداد زیادی از پژوهش‌ها این بعد را به تنهایی مدنظر قرار داده‌اند (Carriger, 2011; Aguinis, 2011; Stewart & Brown, 2011). توسعه مبتنی بر آموزش بر یادگیری مهارت و کسب دانش لازم برای انجام کار تاکید می‌کند و با سرمایه‌گذاری بر روی یادگیری آمادگی لازم برای مهارت در انجام شغل و آمادگی لازم برای شغل آینده فراهم می‌سازد (Liniski and szaruki, 2011). به طوری که برخی نظریه‌پردازان به این نتیجه‌گیری کلی پرداخته‌اند که مدیریت را می‌توان از طریق آموزش آموخت و آموزش داد و مهارت‌های مدیریت با در معرض قرار دادن محتوای آموزشی و شبکه‌سازی با دیگر شرکت‌کننده‌های کلاس‌های آموزشی توسعه داد (Carriger, 2016).

هولمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) چهار مدل آموزش و توسعه مدیریتی «آموزش دانشگاهی و آزمایشگاهی، حرفه‌ای گرایبی تجربی، آموزش تجربی و انتقادی» ارائه کرد (Lisiński and Szarucki, 2011). همچنین بیوسرت<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) به رشد و توسعه از طریق یادگیری مستمر با استفاده از دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و فعالیت‌های رسمی و غیررسمی متنوع دیگری نظیر مربیگری و یادگیری تیمی اشاره کرده است (Beusaert, 2011).

در این پژوهش نیز برای بعد آموزش راهکارهای متعددی مورد شناسایی قرار گرفته است که این راهکارها یا تم‌های فرعی عبارتند از دوره‌های آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آموزشی، منتورینگ و دوره‌های مهارتی هستند که نمی‌توان گفت کدامیک دارای بیشترین اثربخشی است. سازمان‌ها باید با توجه به شرایط خود از ترکیبی از این راهکارها استفاده کنند. نکته قابل توجه در پیاده‌سازی آموزش این است که باید آموزش به صورت مهارتی برگزار شود زیرا کارکنان آموزش‌های تئوریک علاقه‌ای نداشته و آن‌ها را بدون بازده می‌دانستند. این عوامل (دوره‌های آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آموزشی، منتورینگ و دوره‌های مهارتی) توسط پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از نتایج حاصل از آزمون‌های آماری، بعد آموزش به عنوان سومین بعد موثر مورد شناسایی قرار گرفت.

یکی دیگر از ابعاد تأثیرگذار بر فرایند توسعه مدیران در شرکت ساپکو ابعاد راهبردی سازمان است. تم‌های فرعی آن شامل استراتژی سازمانی، استراتژی منابع انسانی و فرهنگ سازمانی است که همراستایی استراتژیک این سه مقوله با توسعه مدیران مقوله‌ای بسیار مهم می‌باشد. زیرا همراستایی ابعاد سازمان با فرایند توسعه باعث می‌شود مدیران و سطوح سرپرستی همواره به توسعه توجه ویژه داشته باشند و در پی بهبود پیاده‌سازی آن در سازمان باشند.

---

<sup>1</sup>-Holman

<sup>2</sup>-Beusaert

ابعاد این تم (استراتژی سازمانی، استراتژی منابع انسانی و فرهنگ سازمانی) توسط پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون های آماری، بعد ابعاد راهبردی سازمان به عنوان چهارمین بعد فرایند توسعه مدیریت موثر مورد شناسایی قرار گرفت.

جانشین پروری یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار و آخرین بعد تأثیرگذار بر فرایند توسعه مدیریت می باشد. تأثیر جانشین پروری بر فرایند توسعه مدیران در تحقیقات پیشین مورد تأیید قرار گرفته و کم و بیش به آن اشاره شده است (Akuratiyagamage, 2007; Taylor & McGraw, 2004): قلیچ لی و همکاران، ۱۳۹۶). تیلور و مک گرو<sup>۱</sup> در پژوهش خود اذعان کرده اند که مزایای اصلی برنامه ریزی جانشین پروری در این است که برنامه ریزی اثربخش منابع انسانی را تسهیل می کنند و با استفاده از آنها، افراد مناسب داخل سازمان در مشاغل مناسب برای رسیدن به اهداف کسب و کار قرار می گیرند. جوهره ی یک برنامه جانشین پروری شناسایی، آموزش و توسعه افرادی است که بتوانند با داشتن دانش و مهارت های لازم، مشاغل کلیدی را تصاحب نمایند (قلیچ لی و همکاران، ۱۳۹۶).

در این پژوهش با بررسی مصاحبه های انجام شده در ساپکو، تعدادی از مدیران و سرپرستان نیز به این مطلب تاکید داشتند که برای تداوم مهارت های مهم و کلیدی باید جانشین پروری در سازمان وجود داشته باشد و همچنین به خاطر اینکه مدیران ساپکو اغلب افراد تحصیل کرده، با تجربه و با استعداد هستند نباید با بیرون رفتن این افراد (بازنشستگی) مهارت و توانمندی ها به طور کلی از سازمان خارج شود. در راستای همین امر باید سازمان اقدام به جانشین پروری کنند تا جانشینان آینده افراد مستعد و توانمند باشند و مدیران امروز باید بدون آنکه آنها را رقیب خود بدانند تمام توانایی های خود را به آنها عرضه کنند. در بررسی مصاحبه ها مدیریت کردن کارکنان مستعد و نگه داشتن کارکنان مستعد به عنوان ابعاد جانشین پروری شناسایی شد. این ابعاد توسط پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون های آماری، بعد جانشین پروری به عنوان پنجمین بعد فرایند توسعه مدیریت موثر مورد شناسایی قرار گرفت. با توجه به نتایج فوق به منظور بهبود توسعه مدیران، پیشنهادات ذیل ارائه می شود؛

در قدم اول به شرکت ساپکو پیشنهاد می گردد با توجه به چشم انداز و راهبردهای سازمان اهداف و نیازهای توسعه ای سازمان مشخص شود. پیشنهاد می گردد با ارزیابی عملکرد خلاءهای موجود و نیازهای توسعه ای را شناسایی کنند. در پی آن مدیران و سطوح سرپرستی اقدامات لازم جهت پر کردن این خلاءها را شناسایی و پیگیر اقدامات توسعه ای باشند. پس از مشخص شدن نیازهای توسعه ای کلاس ها، دوره ها و برنامه های آموزشی مختلف مهارتی، به خاطر داشتن بیشترین

<sup>1</sup> Taylor & McGraw



بازده پی‌ریزی می‌شود. بهتر است این برنامه‌های آموزشی از لحاظ زمان، مکان، نوع برنامه و مربی آموزشی با مخاطبان آنها مورد بررسی و انتخاب گردند. همچنین به سازمان پیشنهاد می‌شود در راستای پیاده‌سازی بهتر فرایند توسعه، حمایت مدیریت ارشد هم به عنوان حامی و هم به عنوان الگو یکی از ارکان ضروری می‌باشد که باید به آن توجه ویژه شود. در آخر باید خاطر نشان کرد که افراد تحصیل کرده و آموزش دیده نباید با بیرون رفتن (ترک شغل یا بازنشستگی) دانش خود را با خود ببرند در نتیجه به سازمان پیشنهاد می‌شود به طور مستمر به فکر انتقال دانش از افراد توانمند و با استعداد به دیگر افراد مستعد و مشتاق باشند و جانشین‌پروری را در سازمان پیاده سازند.

## ۵- منابع و ماخذ:

- ابراهیمی، سعید؛ پوررضا، ابوالقاسم؛ فرزبان پور، فرشته و رحیمی فروشانی، عباس. (۱۳۹۶). ارزیابی عملکرد مدیریت منابع انسانی سازمان تامین اجتماعی با استفاده از مدل تعالی اروپایی EFQM. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، دوره ۱۵؛ شماره دوم، صص ۱۴۷-۱۵۸.
- بازرگان هرندی، عباس. (۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته. *رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت: دانش مدیریت*، سال ۲۱، شماره ۸۱، صص ۱۹-۳۶.
- تسلیمی، محمدسعید؛ اسمعیلی شه‌میرزادی، سمیرا و قلی پور، آری‌ن. (۱۳۸۹). طراحی مدلی بر اساس کارکردهای مرشد-مربدی در راستای توسعه مدیریت. *پژوهش‌های مدیریت*. صص ۵-۳۷.
- حسینیان، شهابت و ربیع‌النجات، مجید. (۱۳۹۲). بررسی روش‌های توسعه مدیران عملیاتی ناجا (رؤسای کلانتری های تهران بزرگ). *فصلنامه مطالعات مدیریت انتظامی*. صص ۱۵۶-۱۷۴.
- دراکر، پیتر. (۱۳۹۱). *چالش‌های مدیریت در سده بیست و یکم*. تهران: خدمات فرهنگی رسا.
- دری، بهروز (۱۳۸۷). چارچوب طراحی و تدوین الگوی نظام توسعه مدیریت با تأکید بر رویکرد توسعه مدیریت بسیجی. *مطالعات بسیج*، سال یازدهم، شماره ۳۹، صص ۶۹-۹۲.
- فرهی بوزنجانی، برزو. (۱۳۸۶). معرفی اجمالی فرایندها و زمینه‌های یادگیری مدیریتی و روش‌های توسعه مدیران. *مجله علوم انسانی*، سال شانزدهم، شماره ۶۹، صص ۷۳-۸۶.
- فرهی بوزنجانی، برزو؛ صداقت، علی؛ بازرگانی، محمد؛ بهادری، محمد کریم و توفیقی، شهرام. (۱۳۸۹). طراحی الگوی توسعه مدیران حوزه بهداشت و درمان و آموزش پزشکی. *طب نظامی*، شماره ۳، صص ۱۱۷-۱۲۲.
- قانع‌نیا، مریم؛ ارشدی، نسرین؛ سلطانیان، نسیم، فروهر، محمد. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش رفتارهای رهبری اصیل بر افزایش عملکرد کارکنان پتروشیمی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال دوم، شماره ۶، صص ۱۲۵-۱۴۱.
- قلیچ‌لی، بهروز؛ معشوفی، شهرام و قهرمانی، سعید. (۱۳۹۶). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل اثربخش بر موفقیت نظام جانشین‌پروری در صنعت بانکداری با استفاده از تکنیک تصمیم‌گیری چند معیاره (مورد مطالعه: بانک رفاه کارگران). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال چهارم، شماره ۱۲، صص ۷۹-۱۰۳.

کریمی کاشانی، امیرحسین و سید اصفهانی، میرمهدی. (۱۳۸۳). طراحی و تبیین الگوی توسعه تکنولوژی صنعت خودرو در ایران با تأکید بر استراتژی توسعه صادرات. *مدرس علوم انسانی*، صص ۲۹-۵۸.

- Aguinis, H., Joo, H., and Gottfredson, R.K. (2011). Why we hate performance management and why we should love it. *Business Horizons*, 54(6), 503—507.
- Akuratiyagamage, V. (2007). An Integrated Approach to Management Development: A Framework for Practice and Research, *The Journal of business Perspective*, 11(4), 1-11.
- Ananthram, S., & Nankervis, A. (2013). Global Managerial Skill Sets, Management Development, and The Role of HR: An Exploratory Qualitative Study of North American and Indian Managers. *Contemporary Management Research*, 9(3), 299-322.
- Barahmand, N., & Hayati, Z. (2013). Management Development in Iranian Academic Libraries: Performances and Obstacles. *Information Science and Management*, 3(2), 35-44.
- Beusaert, S. (2011). The use of personal development plans in the workplace. PhD Thesis. Maastricht University, The Netherlands.
- Carriger, M. (2015). Problem-based learning and management development -Empirical and theoretical considerations, *The International Journal of Management Education*, 13, 249-259.
- Carriger, M. (2016). What is the best way to develop new managers? Problem based learning vs. lecture-based instruction. *The International Journal of Management Education*, 14, 92-101.
- Dastgeer, G & Rehman, A. (2012), Effectiveness of management development in Pakistani corporate sector testing the D'Netto model. *Journal of Management Development*, 31(8), 740-751.
- Espedal, B. (2005). Management Development: Using Internal or External Resources in Developing Core Competence. *Human Resource Development Review*, 4(2) .36-158.
- Heisler, W.J and O'Benham, Ph, The Challenge of Management Development in North America in the 1990, *The Journal of Management Development*, 11(2), 1991, PP 16-31.
- Liikamaa, M (2015), developing a project manager's competencies: A collective view of the most important competencies, *Procedia Manufacturing*, 3, PP 681-687
- Lisiński, M & Szarucki, M. (2011). Exploring Management Development Programs in MNCS. Example of Eads Group. *Business, management and education*, 9(1): PP 93-108.
- McDonald, P & Tang, Y. (2014). Neuroscientific Insights into Management Development: Theoretical Propositions and Practical Implications. *Group & Organization Management*, 39(5), 475-503.
- Nwokah, N., & I. Ahiauzu, A.(2008) Managerial competencies and marketing effectiveness in corporate organizations in Nigeria. *Managerial competencies in Nigeria*, 858-879.

- Ruth, D. (2007). Management development in New Zealand. *European Industrial Training*, 52-67.
- Stewart, G., & Brown, K. (2011). *Human Resource Management: linking strategy to practice*. Danvers. John Wiley and Sons, Inc.
- Taylor, T., & McGraw, P. (2004). Succession Planning Practices in Australian Organizations. *International Journal of Manpower*, 8-25
- Yu, M., Xiao, D. (2015). Research on the human resource management mode based on competency model. *International Conference on Informatization in Education, Management and Business (IEMB 2015)*, Guangzhou, China, 1053-1057.

## تحلیل اثر سرمایه فکری بر عملکرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش در شرکت پایانه‌های نفتی ایران

الهام نوروزی چشمه علی<sup>۱\*</sup>

سیدعلیقلی روشن<sup>۲</sup>

میلاذ وفادار<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۲۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۲۴)

### چکیده

عملکرد سازمان‌ها را نمی‌توان صرفاً بر اساس معیارهای مالی مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد؛ زیرا پژوهش‌ها نشان داده است، ارزش بازاری شرکت‌ها و مؤسسات مالی را عمدتاً دارایی‌های غیرمالی که به آن‌ها دارایی‌های نامشهود یا سرمایه‌های فکری اطلاق می‌شود، تعیین می‌کند. بر این اساس تحقیق حاضر با هدف شناسایی تأثیر ابعاد سرمایه فکری و مدیریت دانش و تأثیر آن‌ها بر عملکرد سازمانی در شرکت پایانه‌های نفتی ایران انجام شده است. پژوهش حاضر از لحاظ روش، توصیفی تحلیلی و از لحاظ هدف، کاربردی است. جامعه آماری شامل کلیه مدیران، رؤسا و سرپرستان (رتبه‌های بالای ۱۷) و پرسنل ستادی می‌باشد که در زمان تحقیق ۲۱۴ نفر بوده‌اند و به روش سرشماری انجام گرفته است. برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مدل اصلی پژوهش از برآزش مناسبی برخوردار است. در این مدل سرمایه انسانی و ساختاری و رابطه‌ای بر عملکرد سازمان تأثیر مثبت داشته و از سوی دیگر این اجزاء به‌طور غیرمستقیم با نقش میانجی مدیریت دانش بر عملکرد سازمان تأثیر مثبت دارند، که با نتایج به دست آمده میزان تأثیر هر یک از عوامل، مشخص و رتبه‌بندی شده و بر این اساس پیشنهادهای مطرح شدند.

**واژه‌های کلیدی:** سرمایه انسانی، سرمایه ساختاری، سرمایه رابطه‌ای، مدیریت دانش، عملکرد سازمانی.

<sup>۱</sup> - کارشناسی ارشد کارآفرینی، گرایش کسب و کار جدید، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. مسئول مکاتبات: [stu.nourouzi@gmail.com](mailto:stu.nourouzi@gmail.com)

<sup>۲</sup> - دانشیار مدیریت دولتی، گرایش منابع انسانی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

<sup>۳</sup> - دانشجوی دکتری مدیریت صنعتی، گرایش تحقیق در عملیات، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

## ۱- مقدمه

سنجش و ارزیابی عملکرد فعالیت‌های سازمان، از دیرباز نقطه آغاز فرایندهای علمی مدیریت و موضوع بحث و درگیری همیشگی مدیران و محققان بوده است (Lin et al., 2011). یکی از مهم‌ترین وظایف مدیر، ارزیابی و کنترل عملکرد سازمان است چرا که اهداف، اگر سنجش‌پذیر باشند؛ دست‌یافتنی و قابل مدیریت و کنترل خواهند بود (Neely & Adams, 2000). در دنیای رقابتی، سازمان‌ها باید خود را برای رویارویی با تحولاتی پرشتاب آماده کنند. منظور از این آمادگی، تنها آمادگی تکنولوژیکی و تجهیزاتی نیست، بلکه سازمان‌ها باید کارکنان یعنی سرمایه‌های اصلی و ارزشمند انسانی خود را آماده نمایند (عبداللهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵). اهمیت روزافزون دانش که عامل تعیین‌کننده موفقیت و رقابت‌پذیری سازمان به شمار می‌رود، موجب شکل‌گیری اقتصاد دانش‌محور شده و مدیریت این دارایی مهم را به اساسی‌ترین وظیفه سازمانی تبدیل کرده است (منوریان و عسگری، ۱۳۸۸). بدین لحاظ ضرورت دارد سازمان به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم برای حفظ، بقا و تداوم حیات خود با تغییراتی که آن را با تهدید مواجه می‌نماید تطبیق یابد (قاسم زاده علیشاهی، ۱۳۹۴). در همین راستا پیتراکرا<sup>۱</sup>، با به کارگیری مفاهیم جدیدی چون کار دانشی، دانشکار، دانش و سازمان‌های دانشی نوید نوع جدیدی از سازمان‌ها را می‌دهد که در آن‌ها به جای قدرت بازو، قدرت ذهن حاکمیت دارد. بر اساس این نظریه در آینده جوامعی می‌توانند انتظار توسعه و پیشرفت داشته باشند که از دانش بیشتری برخوردار باشند (الوانی، ۱۳۸۲). در این میان، مدیریت سرمایه فکری برای موفقیت بلندمدت یک شرکت بسیار مهم تشخیص داده شده و اهمیت دانش به‌عنوان یک دارایی مهم و باارزش برای سازمان‌های معاصر سبب شده است تا نحوه کسب، توسعه، بهره‌برداری، اداره صحیح و ارتقای آن به یکی از مسؤولیت‌ها و چالش‌های اساسی سازمان‌ها تبدیل شود. امروزه مدیریت دانش نقش بسیار مهمی در ارتقا و بهبود شایستگی‌های اساسی بازی می‌کند تا جایی که می‌توان از مدیریت دانش به‌عنوان فرایندی برای تسهیم دانش، خلق دانش، ذخیره‌سازی دانش و کاربرد دانش استفاده کرد. همچنین می‌توان از آن به‌عنوان تغییردهنده ساختار سازمانی و فراهم‌کننده محیطی پویا جهت بهبود شایستگی‌های اساسی سازمان تعبیر کرد. با توجه به چنین رویکردی، دانش سازمان، نشان‌دهنده توانایی سازمان است و موجب ظهور روش مدیریتی جدیدی بر اساس اطلاعات و دانش شده است که همان مدیریت دانش نامیده می‌شود و امروزه به یک منبع استراتژیک مهم تبدیل شده است. فضای کسب‌وکار مبتنی بر دانش نیازمند رویکردی است که

---

<sup>۱</sup>-Peter Drucker

دارایی‌های نامشهود جدید سازمانی مثل دانش، شایستگی‌ها و نوآوری‌های نیروی انسانی، روابط انسانی، روابط با مشتری و فرهنگ سازمانی، نظام‌ها و ساختارهای سازمانی و ... را در بر گیرد. در راستای مطالب فوق باید توجه داشت که در حال حاضر کشور ما تأثیر فراوانی به لحاظ پیشرفت‌های نرم‌افزاری و نیروی انسانی داشته و نفت به‌عنوان مهمترین صنعت، جزئی راهبردی و جداناپذیر از این تعالی است. کشور ما، در اکثر فناوری‌ها و دانش روزآمد در منطقه سرآمد است و باید سعی شود سطح دانش تخصصی حوزه‌های بالادستی و پایین‌دستی صنعت نفت نیز هم‌سطح این علوم گردد و این ممکن نیست مگر با قدرت فکر و دانش.

### مبانی و چارچوب نظری تحقیق

#### مفهوم سرمایه فکری

سرمایه فکری به‌عنوان مجموعه دانش که سازمان‌ها برای کسب مزیت رقابتی استفاده می‌کنند، در عملکرد نقش مهمی ایفا می‌کند (Subramanian & Youndt, 2005). سرمایه فکری فراهم‌کننده یک پایگاه منابع جدید است که از طریق آن سازمان می‌تواند به رقابت بپردازد (Bontis, 1996). بُنتیس معتقد است سرمایه فکری عبارت از تلاش برای استفاده مؤثر از دانش (محصول نهایی) در مقابل اطلاعات (ماده خام) است (Bontis, 1998). سرمایه فکری اصطلاحی برای ترکیب دارایی ناملموس بازار، دارایی فکری، دارایی انسانی و دارایی زیرساختاری است که سازمان را برای انجام فعالیتهای خود توانمند می‌سازد (Brooking, 1996). به‌عبارت دیگر سرمایه‌های فکری به‌صورت گروهی از دارایی‌های دانش‌محور تعریف می‌شوند که به یک سازمان اختصاص دارند و جزء ویژگی‌های آن سازمان محسوب می‌شوند و به‌طور قابل ملاحظه‌ای از طریق افزایش سطح ارزش افزوده برای ذی‌نفعان کلیدی، به بهبود وضعیت رقابتی سازمان منجر می‌شوند (Gupta et al., 2000). سرمایه فکری شامل همه فرایندها و دارایی‌هایی می‌شود که معمولاً در ترازنامه نشان داده نمی‌شود و همچنین شامل همه دارایی‌های ناملموسی می‌شود (مثل مارک‌های تجاری، حق ثبت و بهره‌برداری محصولات و نام‌های تجاری) که در روش‌های حسابداری مدرن مورد توجه قرار داده می‌شوند. بُنتیس (۱۹۹۸) ابعاد سرمایه فکری را شامل ابعادی همچون سرمایه انسانی، سرمایه ساختاری و سرمایه مشتری بیان می‌کند. منظور از سرمایه انسانی سطح دانش فردی است که کارکنان یک سازمان دارای آن می‌باشند که این دانش معمولاً به‌صورت ضمنی است. منظور از سرمایه ساختاری کلیه دارایی‌های غیرانسانی قابلیت‌های سازمانی است که برای برآورده شدن نیازهای بازار مورد استفاده قرار می‌گیرد. منظور از سرمایه ارتباطی کلیه دانش قرار گرفته شده در روابط یک سازمان با محیط خود شامل مشتریان، عرضه‌کنندگان، مجامع علمی و غیره است. بر همین اساس بسیاری از سازمان‌های بخش خصوصی و

عمومی، پیاده‌سازی نظام‌مند مدیریت دانش را در اولویت برنامه‌های راهبردی خود قرار داده‌اند و توسعه سرمایه‌های فکری و ناملموس را به منزله یکی از اهداف راهبردی خود دنبال می‌کنند. در این راستا تلاش می‌کنند فرایندهای سازمانی خود را با اقدامات مدیریت دانش پیوند دهند و فرایند خلق و کسب، سازماندهی، کاربرد و تسهیم دانش را تسهیل کنند. همچنین می‌کوشند کارکنان خود را از مزایای به کارگیری برنامه‌های مدیریت دانش برای عملکرد سازمانی آگاه کنند.

در این مقاله سه جزء سرمایه فکری (سرمایه انسانی، سرمایه ساختاری و سرمایه رابطه‌ای) بر عملکرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش در شرکت پایانه‌های نفتی ایران مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### سرمایه انسانی

سرمایه انسانی شالوده سرمایه فکری را تشکیل می‌دهد و عنصر اصلی برای اجرای کارکردهای مربوط به سرمایه فکری است. این سرمایه نمایان‌گر یک منبع مستمر تجدید و نوآوری برای سازمان محسوب شده که توانایی درک موضوعات را داشته و قادر است از تجاری که کسب می‌کند مزیت بیافرینند (Longo, 2006). مؤلفه‌های سرمایه انسانی طبق نظر مون و کیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) به سه بُعد تقسیم می‌شوند:

**توانایی کارکنان:** شامل شایستگی‌های فردی، مهارت‌های افراد و سرمایه‌گذاری سازمان در سرمایه انسانی است.

**پایداری کارکنان:** در درجه اول اشاره به نگهداری و حفظ کارکنان دارد. جابجایی داوطلبانه می‌تواند تهدیدی برای سازمان به‌عنوان از دست دادن دانش انباشته شده کارکنانی که سازمان را ترک می‌کنند، باشد. بر این اساس سازمان‌ها باید در حفظ کارکنان پیشگام باشند.

**رضایت کارکنان:** مجموعه‌ای از احساسات و باورهاست که افراد در مشاغل کنونی خود دارند. رضایت کلی کارکنان در ارتباط مثبتی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی است که منعکس‌کننده تفاوت بین آن‌چه که کارکنان از شغل خود می‌خواهند و آن‌چه که آن‌را درک کرده‌اند می‌باشد (مون و کیم، ۲۰۰۶).

<sup>۱</sup>-Moon & Kym

## سرمایه ساختاری

سرمایه ساختاری اشاره به ساختارها و فرایندهای موجود در درون سازمان دارد که کارکنان از آن‌ها استفاده کرده و از این طریق دانش و مهارت‌هایشان را به کار می‌گیرند. این سرمایه شامل مکانیزم‌ها و ساختارهایی است که نقش اصلی آن در حمایت از کارکنان برای رسیدن به عملکرد بهینه فکری و از سویی عملکرد بهینه در کسب و کار می‌باشد. در حقیقت این سرمایه شامل تمامی مخازن دانشی غیرانسانی در یک سازمان مانند پایگاه داده‌ها، فرایندها، استراتژی‌ها و چارت‌های سازمانی است که به سازمان ارزشی فراتر از دارایی‌های فیزیکی می‌بخشد. برخلاف سرمایه انسانی، سرمایه ساختاری کاملاً تحت مالکیت شرکت است و می‌توان از آن برای دستیابی به اهداف تجاری شرکت سود برد. مؤلفه‌های سرمایه ساختاری طبق نظر مون و کیم (۲۰۰۶) به چهار بُعد تقسیم می‌شوند:

**فرهنگ سازمانی:** فرهنگ سازمانی همان ارزش‌های اساسی، باورها و اصول اخلاقی در یک سازمان است که نقش مهمی در نظام مدیریت سازمان ایفا می‌کند (مبینی و همکاران، ۱۳۹۱) و فرهنگی است که در آن خلاقیت و نوآوری ارزش شمرده می‌شود، به کارکنان اجازه تلاش و خطا و یادگیری داده می‌شود، فضای حاکم بر سازمان به گونه‌ای است که تمام افراد با شور و شوق تمام در پی یادگیری و انتقال آموخته‌هایشان به دیگران هستند و بر اساس سهمی که در رشد دانش و سازمان داشته‌اند، مورد ارزیابی و تشویق قرار می‌گیرند. (نیازآذری و عمویی، ۱۳۸۷).

**سیستم‌های اطلاعاتی:** به فناوری اطلاعاتی یک سازمان اشاره دارد که برای مدیریت صحیح و کامل دانش در آن سازمان به کار می‌رود.

**فرایندهای سازمان:** اشاره به شیوه‌های انجام فعالیت‌های سازمانی دارد که در آن‌ها افراد از منابع اطلاعاتی موجود در محیط کاری استفاده کرده و وظایف را به بهترین نحو انجام می‌دهند (Hobley & Kerrin, 2004).

**مالکیت فکری:** مالکیت فکری نوعی دارایی می‌باشد که از طریق ثبت اختراعات و علائم تجاری در هر سازمان به دست می‌آید. به تازگی افزایش نرخ تجاری‌سازی حقوق مالکیت فکری از سوی سازمان‌ها، اهمیت راهبردهای انتقال دانش و فناوری برای سرعت بخشیدن در کشف ایده‌ها و بهره‌برداری از فرصت‌های کارآفرینانه بیش از پیش برجسته شده است (Siegel et al., 2007).

## سرمایه رابطه‌ای

این سرمایه جزئی اساسی از سرمایه فکری محسوب شده و عبارت است از ارزش جاسازی شده و موجود در کانال‌های بازاریابی و ارتباطاتی که از آن طریق شرکت‌ها کسب و کارشان را هدایت می‌کنند. این سرمایه در مقایسه با سرمایه انسانی و ساختاری در تحقق ارزش‌های شرکت



اثری مستقیم‌تری داشته و عاملی بسیار حیاتی محسوب می‌شود (Chen, 2004). روس و همکاران سرمایه‌های رابطه‌ای را عبارت از ارتباط مابین سازمان و سهام‌داران خارجی و همین‌طور داشتن ارتباط حسنه با تأمین‌کنندگان می‌دانند (Marr, 2005). مؤلفه‌های سرمایه رابطه‌ای طبق نظر مون و کیم (۲۰۰۶) به دو بُعد تقسیم می‌شوند:

**مشتریان:** مشتری شخص یا شرکتی است که کالاها و خدمات را خریداری می‌کند. به اعتقاد بُنتیس (۱۹۹۸) مهم‌ترین جزء سرمایه رابطه‌ای، مشتری است به‌خاطر این‌که موفقیت یک سازمان در گرو سرمایه مشتری آن است.

**جامعه:** شامل عرضه‌کنندگان، سهام‌داران، دولت، مجامع علمی و اطلاع‌رسانی است.

### مدیریت دانش

در قرن حاضر که عصر اطلاعات و اقتصاد دانش‌محور است، اطلاعات، دانش و اهمیت این دو به‌عنوان منابع سازمان، به سرعت در حال افزایش است. در نتیجه مدیریت سازمان از مدیریت کالا، به سمت مدیریت دانش و اطلاعات تغییر یافته است (موسوی خانی و نادی، ۱۳۹۰). مدیریت دانش شامل تمام فرایندهای مربوط به شناسایی، اشتراک و تولید دانش و مستلزم نظامی برای تولید و نگهداری از مخازن دانش و همچنین ترویج و تسهیل اشتراک دانش و یادگیری سازمانی است؛ بنابراین سازمان‌ها در تلاش‌اند تا دانش را به‌طور مؤثرتر و کاراتری مدیریت کنند تا عملکردشان بهبود یابد (ضیایی و همکاران، ۱۳۹۰). مدیریت دانش، فرایندی شناخته شده است که در آن، سازمان به تولید، کسب، تسهیم، انتقال و به کارگیری دانش برای افزایش بهره‌وری سازمانی می‌پردازند (حسن‌پور و همکاران، ۱۳۹۱). با بررسی و تحلیل دانش و اهمیت ویژگی‌های آن در حیطه عملکرد سازمان‌ها، می‌توان دریافت که برخورداری از دانش و اطلاعات روزآمد برای ادامه حیات سازمان‌ها به یک ضرورت تبدیل شده است. به‌ویژه اگر روند تغییر و تحولات دانش در جامعه معاصر ارزیابی شود، این نتیجه مهم حاصل می‌شود که در جامعه اطلاعاتی امروز به تدریج فناوری‌های نیروافزا جای خود را به فناوری‌های دانش‌افزا می‌دهند. ایجاد محیطی برای اشتراک، انتقال و تقابل دانش در میان اعضای سازمان از اهداف اولیه‌ای است که به این منظور ضروری به نظر می‌رسد. چرا که مدیریت دانش می‌تواند گستره‌ای از ویژگی‌های عملکرد سازمانی را با قادر ساختن شرکت‌ها به عملکرد هوشمندانه‌تر بهبود بخشد.

### عملکرد سازمانی

عملکرد سازمانی، مفهومی چند بُعدی است که دارای شاخص‌های اداری می‌باشد از قبیل: شاخص مالی، بازاریابی و مناسب بودن محصول که باید رشد و سود مناسبی داشته باشد و به-

وسیله شاخص‌های عینی یا ذهنی، می‌تواند اندازه‌گیری شود (Harris, 2001 & Dawes, 1999). عملکرد سازمان عبارت است از دستیابی به اهداف سازمانی و اجتماعی یا فراتر رفتن از آن و انجام مسؤولیت‌هایی که بر عهده افراد گذاشته شده است. مدیریت عملکرد در برگیرنده سه کنش عمده است: (۱) برنامه‌ریزی عملکرد؛ یعنی تعیین اهداف و دستورالعمل‌ها برای پیروان در ابتدای دوره برنامه‌ریزی و تدوین طرح‌هایی برای رسیدن به این اهداف؛ (۲) آموزش؛ یعنی بازخورد روز-به‌روز و پیشرفت فعالیت‌ها برای تقویت نقشه‌های عملکرد؛ (۳) تجدیدنظر در عملکرد؛ یعنی ارزیابی کلی از عملکرد برای دوره خاص برنامه‌ریزی.

### مدیریت دانش و عملکرد سازمانی

با بررسی و تحلیل دانش و اهمیت ویژگی‌های آن در حیطه عملکرد سازمان‌ها می‌توان دریافت که برخورداری از دانش و اطلاعات روزآمد برای ادامه حیات سازمان‌ها به یک ضرورت تبدیل شده است. بنابراین مدیریت سازمان‌ها باید با تکیه بر مدیریت دانش، امکان اتخاذ تصمیمات معقول‌تر در موضوعات مهم و بهبود عملکردهای مبتنی بر دانش را پیدا کنند. از این‌رو مدیریت دانش مقوله‌ای مهم‌تر از خود دانش محسوب می‌شود و ایجاد محیطی برای اشتراک، انتقال و تقابل دانش در میان اعضای سازمان از اهداف اولیه‌ای است که ضروری به‌نظر می‌رسد، چرا که مدیریت دانش می‌تواند گستره‌ای از ویژگی‌های عملکرد سازمانی را با قادر ساختن شرکت‌ها به عملکرد هوشمندانه‌تر بهبود بخشد (پروست و مهاردت، ۱۳۸۵). باید توجه داشت که دانش به‌عنوان اهرم استراتژیک عملکرد سازمانی به شمار می‌آید و در عصر حاضر بیشتر شرکت‌های خصوصی به اهمیت دانش و مدیریت آن برای کسب مزیت رقابتی و بقا در صحنه رقابتی پی برده‌اند. مدیریت دانش تضمین‌کننده برتری‌های بلندمدت برای سازمان‌ها و جوامع و میزان بهره‌گیری آن‌ها از سرمایه‌های انسانی، فکری و اطلاعاتی است. صاحب‌نظران مدیریت معتقدند که فواید به‌کارگیری مدیریت دانش شامل افزایش یادگیری سازمانی، مدیریت پیشرفته سرمایه‌های ذهنی، افزایش کارآمدی و اثربخشی عملکردها و پیشرفت مداوم و مستمر سازمان است (Davenport, 2008).

### ادبیات تجربی پژوهش

رضایی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود به بررسی نقش سرمایه فکری و مدیریت دانش در بهبود کیفیت ارائه خدمات پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که بین مدیریت دانش، سرمایه فکری و ابعاد آن با مقدار کیفیت ارائه خدمات از دیدگاه مشتریان رابطه مستقیم معناداری وجود دارد.

صداقت و همکاری (۱۳۹۱) پژوهشی را در مورد رابطه مدیریت دانش و عملکرد سازمانی در صنعت هتلداری انجام دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بیشترین همبستگی میان رابطه‌های مدیریت دانش و فرهنگ سازمانی، مدیریت دانش و نتایج کارکنان و همچنین بکارگیری دانش و عملکرد سازمانی می‌باشد. در مجموع از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت توانمندسازهای مدیریت دانش بر مدیریت دانش تأثیر گذاشته و مدیریت دانش با تأثیر خود بر روی هتل‌ها منجر به بهبود عملکرد سازمانی آنها می‌شود.

حسن پور و یزدانی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان: «بررسی ارتباط بین ارزش افزوده سرمایه فکری و عملکرد مالی، اقتصادی و بازار سهام شرکت‌های پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار ایران»، نشان دادند که رابطه مثبت و معناداری بین ارزش افزوده سرمایه فکری و عملکرد اقتصادی، مالی و ارزش سهام شرکت‌ها وجود دارد.

غفاری مقدم و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان: «بررسی رابطه مدیریت دانش با بهبود عملکرد کارکنان در مراکز آموزشی درمانی شهر زنجان» انجام دادند که نتیجه تحقیق، اثبات وجود رابطه مدیریت دانش با بهبود عملکرد کارکنان در مراکز آموزشی درمانی شهر زنجان را نشان می‌دهد.

در سال ۱۳۸۹ مجتهدزاده و همکاران با مقاله‌ای تحت عنوان «رابطه سرمایه فکری (انسانی، مشتری و ساختاری) و عملکرد صنعت بیمه (از دیدگاه مدیران)»، با مطالعه کارمندان و مدیران اداره‌های مرکزی شرکت‌های بیمه شعب تهران و شهرستان‌ها به نتایج زیر دست یافتند: سرمایه‌های فکری، انسانی، مشتری (رابطه‌ای) و ساختاری در بررسی جداگانه و مستقل از یکدیگر، با عملکرد رابطه معنادار دارند، در حالی که در بررسی هم‌زمان صرفاً رابطه سرمایه ساختاری و انسانی با عملکرد معنادار است.

نمازی و ابراهیمی (۱۳۸۸) پژوهشی را با عنوان: «بررسی تأثیر سرمایه فکری بر عملکرد مالی جاری و آتی در شرکت‌های پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار تهران»، انجام دادند که نتایج حاکی از آن است که صرف‌نظر از اندازه شرکت، ساختار بدهی و عملکرد مالی گذشته، بین سرمایه فکری و عملکرد مالی جاری و آینده شرکت، هم در سطح کلیه شرکت‌ها و هم در سطح صنایع، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. شاهقلیان (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان: «طراحی الگوی ارزیابی سطح مدیریت دانش در سازمان‌های صنعتی ایران (مورد صنعت خودرو)»، به بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر مدیریت دانش و تأثیر آن‌ها بر سرعت عملکرد، کیفیت عملکرد و سطح رضایت مشتریان پرداخته است و بر پایه این مؤلفه‌ها الگویی برای ارزیابی مدیریت دانش در سازمان‌های صنعتی ایران ارائه داده است. علاوه بر آن توسط الگوی ارائه شده سطح مدیریت دانش را نیز در سازمان‌ها تعیین نموده است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: تشخیص، تحصیل (کسب)،

به‌کارگیری، اشتراک (تسهیم)، توسعه و نگهداری دانش که هر کدام از این مؤلفه‌ها نیز به عوامل دیگری تقسیم شده‌اند.

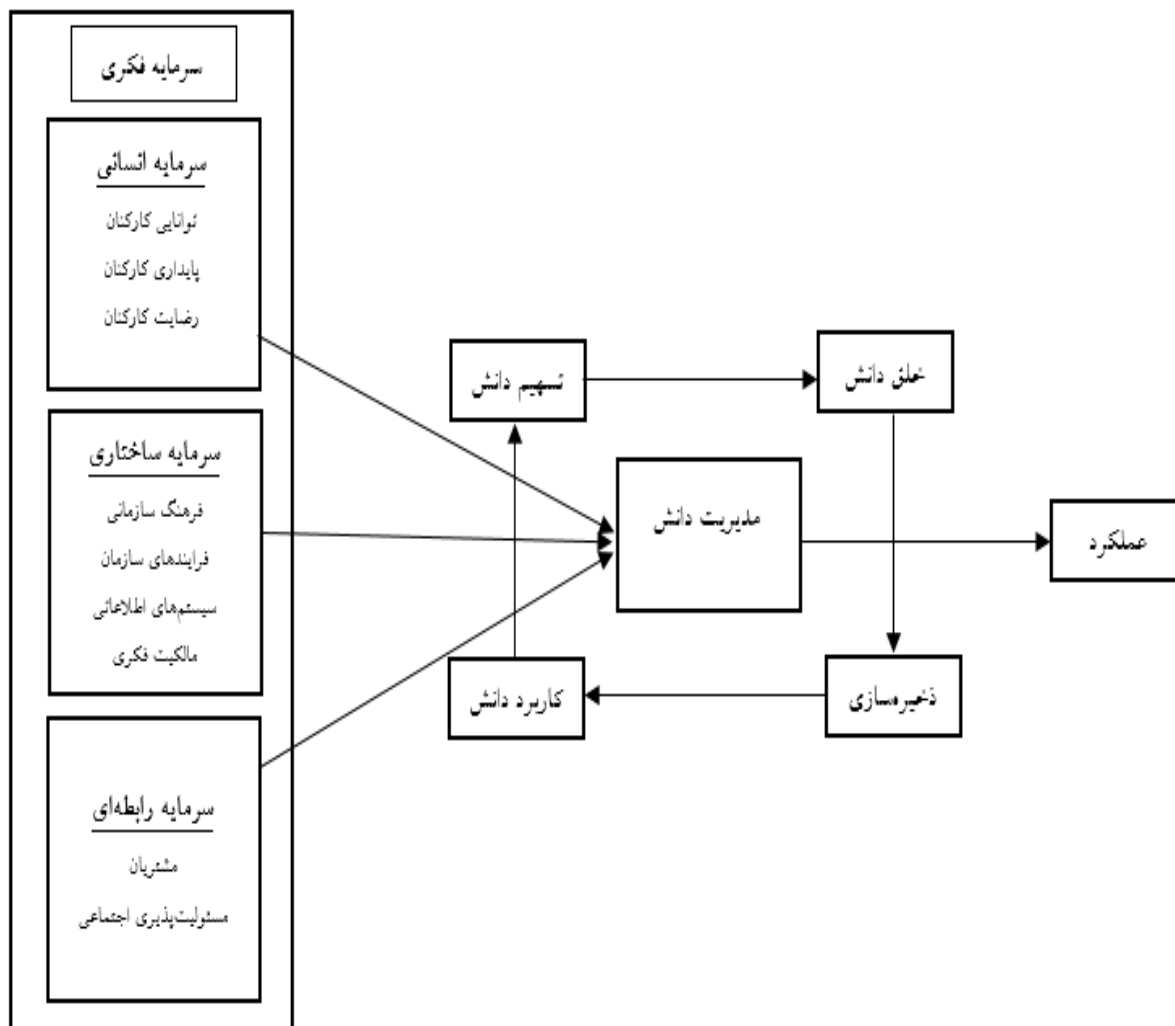
بطحایی (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی اثرات سرمایه‌های فکری که از انواع دانش موجود در سازمان محسوب می‌شود، بر عملکرد شرکت‌های تحت پوشش سازمان گسترش و نوسازی صنایع و معدن پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که سرمایه‌های فکری و اجزای آن شامل سرمایه‌های ساختاری، رابطه‌ای و انسانی دارای تأثیرات معنی‌داری بر عملکرد سازمانی هستند. مدیتینس و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در مقاله‌ای با عنوان: «تأثیر سرمایه فکری بر ارزش بازار و عملکرد مالی»، با هدف بررسی سرمایه فکری بر ارزش بازار و عملکرد مالی شرکت‌ها به این نتایج دست یافتند که توسعه منابع انسانی در جامعه مورد مطالعه می‌تواند تأثیر با اهمیتی در موفقیت اقتصادی داشته باشد.

### چارچوب مفهومی و سؤالات پژوهش

مدیریت دانش و سرمایه فکری، منابع مهمی برای مزیت رقابتی و عملکرد سازمانی به شمار می‌روند (Shih et al. 2010 & Curado, 2008). مدیریت دانش و سرمایه فکری بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و این رابطه دوجانبه برای اثربخشی سازمان اهمیتی حیاتی دارد (Seleim & Khalil, 2011). سرمایه فکری و مدیریت دانش دامنه گسترده‌ای از فعالیت‌های فکری را در بر می‌گیرند که از خلق دانش تا اثر اهرمی دانش را پوشش می‌دهد (Zhou & Fink, 2003). به نظر می‌رسد که اقدامات مدیریت دانش و سرمایه فکری ارتباط نزدیکی با هم داشته باشند. هنگامی که اقدامات مدیریت دانش برای توسعه و حفظ سرمایه‌های فکری به کار می‌روند، به منبعی برای مزیت رقابتی پایدار سازمان تبدیل می‌شوند (شیه و دیگران، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، هنگامی که از سرمایه فکری به خوبی بهره‌برداری شود، توانایی سازمان در انجام فرایندهای مدیریت دانش، توسعه می‌یابد.

بر مبنای ادبیات بیان شده، فرایند چهارگانه مدیریت دانش و سرمایه‌های فکری به‌عنوان متغیرهای مستقل و عملکرد به‌عنوان متغیر وابسته پژوهش در نظر گرفته می‌شوند. شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.

<sup>۱</sup>-Meditinos et al.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بر مبنای متون مرور شده در این پژوهش، سؤالات زیر بررسی خواهند شد.

۱. سرمایه انسانی بر مدیریت دانش در شرکت پایانه‌های نفتی ایران تا چه اندازه مؤثر است؟
۲. سرمایه ساختاری بر مدیریت دانش در شرکت پایانه‌های نفتی ایران تا چه اندازه مؤثر است؟
۳. سرمایه رابطه‌ای بر مدیریت دانش در شرکت پایانه‌های نفتی ایران تا چه اندازه مؤثر است؟
۴. مدیریت دانش بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران تا چه اندازه تأثیر دارد؟
۵. سرمایه انسانی بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران از طریق مدیریت دانش چه اندازه تأثیر دارد؟

۶. سرمایه ساختاری بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران از طریق مدیریت دانش چه اندازه تأثیر دارد؟

۷. سرمایه رابطه‌ای بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران از طریق مدیریت دانش چه اندازه تأثیر دارد؟

## ۲- روش تحقیق

روش استفاده شده در این تحقیق بر حسب روش از نوع توصیفی-تحلیلی و از لحاظ هدف، جزء پژوهش‌های کاربردی می‌باشد، زیرا این پژوهش در مورد عملکرد یک سازمان زنده و پویا انجام می‌شود که سازمان مذکور می‌تواند از نتایج آن استفاده کند. همچنین از آنجایی که این تحقیق درباره یک موضوع واقعی، عینی و پویا صورت گرفته است و از نتایج آن می‌توان بطور عملی استفاده کرد، یک تحقیق کاربردی نیز می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه مدیران، رؤسا و سرپرستان (رتبه‌های بالای ۱۷) و پرسنل ستادی شرکت پایانه‌های نفتی ایران می‌باشد که در زمان تحقیق ۲۱۴ نفر بوده‌اند و به روش سرشماری انجام گرفته است. در بررسی روایی محتوای تحقیق با ارائه عوامل مؤثر بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران و دریافت نظر متخصصان و اعمال نظر آنان، نهایتاً عوامل و معیارها برای سنجش متغیرهای تحقیق شناسایی شد و برای سنجش میزان تأثیرگذاری این متغیرها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار Smart PLS و از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)<sup>۱</sup> با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS)<sup>۲</sup> برای آزمون فرضیات و برازش مدل استفاده شده است. PLS-SEM یکی از رویکردهای نسل دوم مدل‌سازی معادلات ساختاری است که در مقایسه با روش‌های نسل اول (نظیر لیزرل<sup>۳</sup>) که کوواریانس محور هستند، مزیت‌هایی را دارا است. از جمله این مزایا که محققین پژوهش حاضر را به سمت استفاده از رویکرد حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار Smart PLS هدایت کرد، می‌توان به حجم کم نمونه آماری در قیاس با تعداد گویه‌های (سؤال‌های) پرسشنامه و نیز امکان استفاده از مدل‌های اندازه‌گیری با کمتر از سه شاخص در روش PLS-SEM اشاره نمود. از سوی دیگر آزمون پایایی پرسش‌نامه پس از سنجش روایی خبرگان انجام شد و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از عوامل سرمایه انسانی، سرمایه ساختاری، سرمایه رابطه‌ای و مدیریت دانش به ترتیب ۰/۸۰۲، ۰/۹۴۹، ۰/۸۷۸ و ۰/۷۹۴ به دست آمد.

<sup>۱</sup>-Structural Equation Modeling (SEM)

<sup>۲</sup>-Partial Least Squares (PLS)

<sup>۳</sup>-LISREL

## آمار توصیفی

با توجه به تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده می‌توان اطلاعات را به صورت جدول (۱) خلاصه کرد:

جدول ۱: مشخصات پاسخ‌دهندگان

جنسیت	مرد	زن	نامشخص	
	۸۲/۷	۱۶/۴	۰/۹	
سن	۳۰-۲۰	۴۰-۳۱	۵۰-۴۱	بالای ۵۱ سال
	۹/۸	۴۵/۸	۲۳/۸	۲۰/۶
تحصیلات	دیپلم	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس و بالاتر
	۴/۶۷	۴/۶۷	۴۲/۰۶	۴۸/۶
سابقه کار	۱۰-۵	۱۵-۱۱	۲۰-۱۶	۲۱ سال به بالا
	۴۸/۱۳	۲۴/۳۰	۱۱/۲۲	۱۳/۰۸
				نامشخص
				۳/۲۷

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

## معیارهای ارزیابی برازش مدل (مدل اندازه‌گیری، ساختاری و کلی)

برای برازش مدل ابتدا باید از صحت روابط موجود در مدل‌های اندازه‌گیری با استفاده از معیارهای پایایی و روایی اطمینان حاصل شود و سپس به بررسی و تفسیر روابط موجود در بخش ساختاری بپردازیم و در مرحله پایانی نیز برازش مدل کلی پژوهش بررسی می‌شود. تنها در صورتی روابط بخش ساختاری معنادار و قابل تفسیر هستند که روابط و مقادیر بخش مدل‌های اندازه‌گیری در حد قابل قبولی باشند.

## برازش مدل اندازه‌گیری

برای این منظور بایستی پایایی شاخص (ضرایب بارهای عاملی)<sup>۱</sup>، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی<sup>۲</sup> و مقادیر اشتراکی، روایی همگرا (ضرایب AVE سازه‌ها) و روایی واگرا (ماتریس بارهای عاملی متقابل) محاسبه شوند.

<sup>۱</sup>-Loadings

<sup>۲</sup>-Composite Reliability

## جدول ۲: نتایج ضرایب بار عاملی سرمایه فکری

سرمایه رابطه‌ای		سرمایه ساختاری				سرمایه انسانی			سازه‌ها
مسئولیت-پذیری اجتماعی	مشتریان	مالکیت	فرایند	سیستم	فرهنگ	رضایت	پایداری	توانایی	مؤلفه
۰/۷۸	۰/۹۵	۰/۸۳	۰/۶۸	۰/۷۸	۰/۸۴	۰/۹۰	۰/۵۲	۰/۶۲	بارعاملی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

## جدول ۳: نتایج ضرایب بار عاملی مدیریت دانش

مؤلفه	تسهیم دانش	خلق دانش	ذخیره‌سازی دانش	کاربرد دانش
بارعاملی	۰/۵۵	۰/۸۹	۰/۷۵	۰/۷۸

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب بارهای عاملی، ۰/۴ می‌باشد (Hulland, 1999). همان‌گونه که از جداول (۳ و ۲) مشخص است تمامی اعداد ضرایب بارهای عاملی متغیرها از ۰/۴ بیشتر است که نشان از مناسب بودن این معیار دارد.

## جدول ۴: نتایج سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

متغیر مکنون	ضریب آلفای کرونباخ (Alpha>0.7)	ضریب پایایی ترکیبی (Alpha>0.7)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>0.5)
سرمایه انسانی	۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۴۲
سرمایه ساختاری	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۶۷
سرمایه رابطه‌ای	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۵۱
مدیریت دانش	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۴۳
عملکرد	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۵۳

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به این که مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ ۰/۷ (Cronbach, 1951)، برای پایایی ترکیبی ۰/۷ (Nunnally, 1978) و برای میانگین واریانس استخراجی ۰/۵ (Fornell & Lacker, 1981) است که البته طبق نظر مگنر و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) مقدار ۰/۴ به بالا را برای AVE کافی

<sup>۱</sup>-Mgnr et al.



دانسته‌اند، مطابق با یافته‌های جدول (۴) تمامی این معیارها در مورد متغیرهای مکنون مقدار مناسبی اتخاذ نموده‌اند.

جدول ۵: ماتریس بارهای عاملی متقابل

مدیریت دانش	سرمایه رابطه‌ای	سرمایه ساختاری	سرمایه انسانی	
۰/۵۴۸	۰/۵۹۲	۰/۳۷۱	۰/۸۱۸	توانایی کارکنان
۰/۳۹۳	۰/۴۴۹	۰/۲۵۹	۰/۷۰۲	پایداری کارکنان
۰/۷۴۶	۰/۵۳۵	۰/۷۳۰	۱/۰۷۷	رضایت کارکنان
۰/۷۰۳	۰/۴۱۰	۰/۹۴۱	۰/۶۶۰	فرهنگ سازمانی
۰/۸۳۴	۰/۶۱۴	۰/۸۶۵	۰/۵۸۰	سیستم‌های اطلاعاتی
۰/۸۰۰	۰/۷۹۸	۰/۹۰۱	۰/۶۸۱	فرایندهای سازمان
۰/۶۷۲	۰/۴۷۱	۰/۸۹۹	۰/۵۰۷	مالکیت فکری
۰/۷۷۰	۱/۰۸۱	۰/۶۶۹	۰/۶۷۲	مشتریان
۰/۶۰۹	۰/۹۳۶	۰/۴۶۵	۰/۵۰۰	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
۰/۸۶۲	۰/۶۵۶	۰/۴۲۳	۰/۴۶۳	تسهیم دانش
۰/۹۸۴	۰/۶۳۳	۰/۷۷۶	۰/۶۹۸	خلق دانش
۰/۹۹۳	۰/۶۷۹	۰/۹۵۲	۰/۷۲۳	ذخیره‌سازی
۱/۰۳۴	۰/۷۸۴	۰/۸۴۴	۰/۸۰۶	کاربرد دانش

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

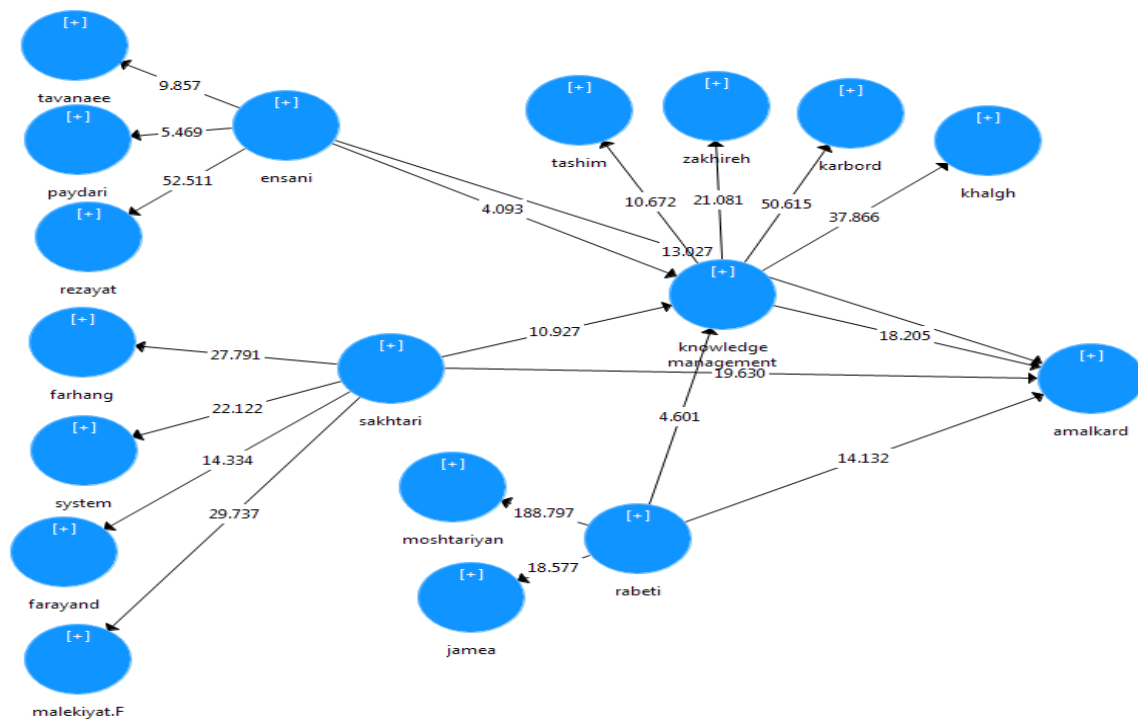
همان‌گونه که در ماتریس بالا (جدول ۵) مشخص است مقدار همبستگی میان شاخص‌ها با سازه‌های مربوط به خود (اعداد پررنگ ماتریس) از همبستگی میان آن‌ها و سایر سازه‌ها بیشتر است که بیان‌گر روایی و اگرایی مناسب در این مدل است.

### برازش مدل ساختاری

در بخش مدل ساختاری بر خلاف مدل‌های اندازه‌گیری، به سؤالات (متغیرهای آشکار) کاری ندارد و تنها متغیرهای پنهان همراه با روابط میان آن‌ها بررسی می‌گردد. برای برازش مدل ساختاری ضرایب معناداری Z (مقادیر t-values)، معیار  $R^2$ ، معیار اندازه تأثیر  $f^2$ ، معیار  $Q^2$  و معیار Redundancy محاسبه می‌گردد.

### ضرایب معناداری Z (مقادیر t-values)

ابتدایی‌ترین معیار برای سنجش رابطه بین سازه‌ها در مدل (بخش ساختاری)، ضرایب معناداری Z یا همان مقادیر معناداری  $t^1$  است. در صورتی که مقدار این اعداد از  $1/96$  بیشتر شود نشان از صحت رابطه بین سازه‌ها در سطح اطمینان  $0/95$  است.<sup>۲</sup>



شکل ۲: ضرایب معناداری  $t$

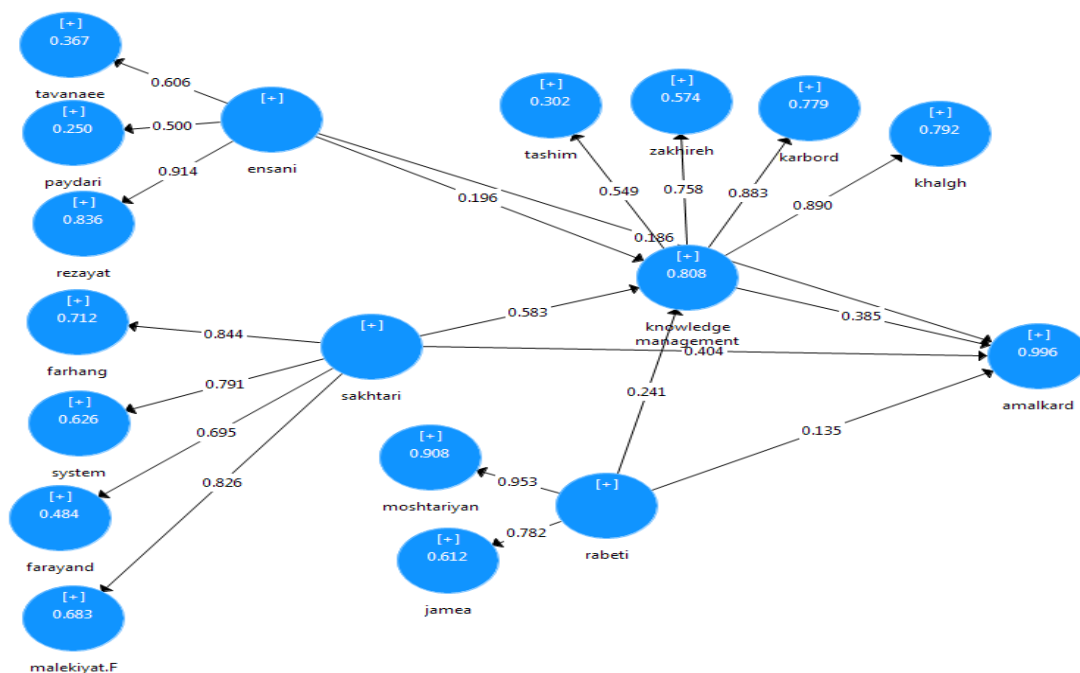
همان‌گونه که از شکل بالا مشخص است ضرایب مربوط به سرمایه انسانی به مدیریت دانش ( $4/093$ )، سرمایه ساختاری به مدیریت دانش ( $10/927$ )، سرمایه رابطه‌ای به مدیریت دانش ( $4/601$ ) و مدیریت دانش به عملکرد ( $18/205$ ) از  $1/96$  بیشتر است که معنادار بودن مسیر و مناسب بودن مدل ساختاری را نشان می‌دهد. همچنین ضرایب معناداری مربوط به هر مؤلفه نیز از  $1/96$  بیشتر شده است که برازش مدل را تأیید می‌کند.

<sup>1</sup>-T-values

<sup>2</sup>- اعداد معناداری در سطوح اطمینان  $0/95$  و  $0/99$  و  $0/999$  به ترتیب برابرند با  $1/96$  و  $2/58$  و  $3/27$

### معیار $R^2$

$R^2$  معیاری است که برای متصل کردن بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل‌سازی معادلات ساختاری به کار می‌رود.  $R^2$  نشان از تأثیری دارد که یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا می‌گذارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود. مقدار  $R^2$  تنها برای سازه‌های درون‌زا (وابسته) مدل محاسبه می‌گردد و در مورد سازه‌های برون‌زا مقدار این معیار صفر است.



شکل ۳: مقدار  $R^2$  در مدل ترسیم شده پژوهش

جدول ۶: مقادیر  $R^2$

متغیر	R Square
مدیریت دانش	۰/۸۰
عملکرد	۰/۹۹

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

مطابق با شکل بالا مقدار  $R^2$  برای سازه‌های مدیریت دانش و عملکرد ۰/۸۰ و ۰/۹۹ محاسبه شده است که با توجه به مقدار ملاک، برازش قوی مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

### معیار $Q^2$ (Stone-Guisser Criterion)

این معیار که توسط استون و گیزر<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) معرفی شد، قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. هنسِلر و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) در مورد شدت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زای سه مقدار ۰/۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ که به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد.

جدول ۷: مقادیر  $Q^2$

1-SSE/SSO	SSE <sup>۴</sup>	SSO <sup>۳</sup>	
۰/۳۴۲	۵/۷۷۲/۳۵۰	۸/۷۷۴/۰۰۰۰	عملکرد

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

از آن جایی که مقدار  $Q^2$  (1-SSE/SSO)، سازه درون‌زای عملکرد ۰/۳۴ شده است نشان از قدرت پیش‌بینی متوسط مدل دارد.

### معیارهای برازش مدل کلی

مدل کلی شامل هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری می‌شود و با تأیید برازش آن، بررسی برازش در یک مدل کامل می‌شود.

برای بررسی برازش مدل کلی تنها از یک معیار به نام  $GOF$ <sup>۵</sup> استفاده می‌شود. معیار  $GOF$  توسط تِنِنهاوس و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) ابداع گردید و طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود.

$$GOF = \sqrt{\text{Communality} \times R^2} \quad \text{رابطه ۱:}$$

بنابراین مقدار معیار  $GOF$  در مورد این پژوهش برابر می‌شود با:

$$GOF = \sqrt{0.902 * 0.933} = 0.841$$

با توجه به سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ که به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای  $GOF$  معرفی شده است (Wetzles et al., 2009) و حصول ۰/۸۴۱ برای  $GOF$  در مورد پژوهش حاضر، برازش بسیار مناسب مدل کلی تأیید می‌شود.

<sup>۱</sup>-Stone & Guisser

<sup>۲</sup>-Henseler et al.

<sup>۳</sup>-جمع مقادیر مربع مربوط به شاخص‌ها

<sup>۴</sup>-جمع مربع مقادیر خطا در پیش‌بینی شاخص‌های سازه درون‌زای

<sup>۵</sup>-Goodness of Fit

<sup>۶</sup>-Tenenhaus et al.

### ۳- یافته‌های پژوهش

#### آزمودن سؤالات تحقیق

پس از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری، مدل ساختاری و مدل کلی نوبت به بررسی سؤالات تحقیق می‌رسد و به این ترتیب به یافته‌های پژوهش می‌رسیم. این بخش شامل دو قسمت می‌شود:

- بررسی ضرایب معناداری Z (مقادیر t-values) مربوط به هر یک از سؤالات. ضرایب معناداری مسیره‌های مدل نشان می‌دهند که آیا می‌توان به سؤالات تحقیق پاسخ داد یا خیر؟  
- بررسی ضرایب استاندارد شده بارعاملی مربوط به مسیره‌های هر یک از سؤالات تحقیق. ضرایب استاندارد شده بارعاملی درصد تغییرات میان متغیرها را تبیین می‌کند.  
پس از تعیین ضرایب t و بار عاملی استخراج شده می‌توان جدولی مانند جدول (۸) ارائه کرد.

#### جدول ۸: بررسی سؤالات تحقیق

آماره t	ضریب مسیر	سؤالات
۴/۱۶۰	۰/۱۹۶	۱: میزان تأثیر سرمایه انسانی بر مدیریت دانش
۹/۳۸۴	۰/۶۰۶	۱-۱: میزان تأثیر توانایی کارکنان در سرمایه انسانی
۵/۲۹۳	۰/۵۰۰	۲-۱: میزان تأثیر پایداری کارکنان در سرمایه انسانی
۴۸/۶۳۵	۰/۹۱۴	۳-۱: میزان تأثیر رضایت کارکنان در سرمایه انسانی
۱۰/۷۷۶	۰/۵۸۳	۲: میزان تأثیر سرمایه ساختاری بر مدیریت دانش
۲۷/۱۱۶	۰/۸۴۴	۱-۲: میزان تأثیر فرهنگ سازمانی در سرمایه ساختاری
۲۲/۲۶۶	۰/۷۹۱	۲-۲: میزان تأثیر سیستم‌های اطلاعاتی در سرمایه ساختاری
۱۴/۹۹۲	۰/۶۹۵	۳-۲: میزان تأثیر فرایندهای سازمان در سرمایه ساختاری
۲۹/۶۷۳	۰/۸۲۶	۴-۲: میزان تأثیر مالکیت فکری در سرمایه ساختاری
۴/۶۷۳	۰/۲۴۱	۳: میزان تأثیر سرمایه رابطه‌ای بر مدیریت دانش
۱۸۶/۴۶۹	۰/۹۵۳	۱-۳: میزان تأثیر مشتریان در سرمایه رابطه‌ای
۱۷/۹۵۹	۰/۷۸۲	۲-۳: میزان تأثیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی در سرمایه رابطه‌ای
۱۸/۴۹۹	۰/۳۸۵	۴: میزان تأثیر اقدامات مدیریت دانش بر عملکرد
۱۰/۱۹۲	۰/۵۴۹	۱-۴: میزان تأثیر تسهیم دانش در مدیریت دانش
۳۷/۳۴۱	۰/۸۹۰	۲-۴: میزان تأثیر خلق دانش در مدیریت دانش
۲۱/۸۶۳	۰/۷۵۸	۳-۴: میزان تأثیر ذخیره‌سازی دانش در مدیریت دانش
۴۷/۵۷۷	۰/۸۸۳	۴-۴: میزان تأثیر کاربرد دانش در مدیریت دانش
۱۳/۱۷۵	۰/۱۸۶	۵: میزان تأثیر سرمایه انسانی بر عملکرد از طریق اقدامات مدیریت دانش
۲۰/۳۵۶	۰/۴۰۴	۶: میزان تأثیر سرمایه ساختاری بر عملکرد از طریق اقدامات مدیریت دانش
۱۳/۶۹۸	۰/۱۳۵	۷: میزان تأثیر سرمایه رابطه‌ای بر عملکرد از طریق اقدامات مدیریت دانش

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

### رتبه‌بندی بر اساس تجمیع عوامل سرمایه فکری و مدیریت دانش

در این قسمت به رتبه‌بندی متغیرهای تحقیق می‌پردازیم تا مشخص شود که کدامیک از متغیرهای تحقیق اولویت بیشتری در اثر سرمایه فکری بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران با نقش میانجی مدیریت دانش دارند.

جدول ۹: رتبه‌بندی بر اساس تجمیع عوامل سرمایه فکری و مدیریت دانش

ردیف	متغیر	نتایج رتبه‌بندی
۱	مشتریان	۰/۹۵۳
۲	رضایت کارکنان	۰/۹۱۴
۳	خلق دانش	۰/۸۹۰
۴	کاربرد دانش	۰/۸۸۳
۵	فرهنگ سازمانی	۰/۸۴۴
۶	مالکیت فکری	۰/۸۲۶
۷	سیستم‌های اطلاعاتی	۰/۷۹۱
۸	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۰/۷۸۲
۹	ذخیره‌سازی دانش	۰/۷۵۸
۱۰	فرایندهای سازمان	۰/۶۹۵
۱۱	توانایی کارکنان	۰/۶۰۶
۱۲	تسهیم دانش	۰/۵۴۹
۱۳	پایداری کارکنان	۰/۵۰۰

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

مطابق با جدول ۹، مشخص می‌شود که در بین مؤلفه‌های شرکت پایانه‌های نفتی ایران مشتریان با ۹۵ درصد بیشترین تأثیر را در عملکرد سازمان دارند و کمترین تأثیر مربوط به پایداری کارکنان با ضریب تأثیر ۵۰ درصد است.

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

در اقتصاد مبتنی بر دانش، محصولات و سازمان‌ها براساس دانش زندگی می‌کنند و می‌میرند و موفق‌ترین سازمان‌ها آن‌هایی هستند که از این دارایی ناملموس به نحو بهتر و سریع‌تری استفاده کنند. از دیدگاه استراتژیک، امروزه از دانش و سرمایه فکری به منظور خلق و افزایش ارزش سازمانی استفاده می‌شود و موفقیت یک سازمان به توانایی‌اش در مدیریت این منبع کمیاب بستگی دارد. چنان‌چه مدیریت دانش با هوشمندی و برنامه‌ریزی، طراحی و پیاده‌گرد،

می‌تواند توانایی سازمان‌ها و شرکت‌ها را برای تحقق رسالت، رقابت، کارایی، اثربخشی و تغییر و تحول بهبود بخشد. لذا توجه به اجزای چهارگانه مدیریت دانش می‌تواند در بهبود عملکرد شرکت‌ها و دستیابی به مزیت رقابتی نقش قابل توجهی داشته باشد و توجه به تمامی این اجزا برای شرکت‌ها از اهمیت و ضرورت زیادی برخوردار است. در این پژوهش برای بررسی عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران سه بُعد سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای و همچنین مدیریت دانش مورد بررسی قرار گرفتند که در این میان بیشترین تأثیر در بین ابعاد سرمایه‌های فکری شرکت به ترتیب سرمایه رابطه‌ای، انسانی و ساختاری دارا هستند که از بین مؤلفه‌های مربوط به سرمایه انسانی رضایت کارکنان با ۰/۹۱ درصد بیشترین اثر را داشت. بعد از آن مؤلفه توانایی کارکنان با ۰/۶۱ و سپس پایداری کارکنان با ۰/۵۰ بیشترین تأثیر را داشتند. از بین مؤلفه‌های سرمایه ساختاری در تحقیق حاضر بیشترین تأثیر را فرهنگ سازمان (۰/۸۴)، مالکیت فکری (۰/۸۲)، سیستم‌های اطلاعاتی (۰/۷۹) و در آخر فرایندهای سازمان (۰/۶۹) داشتند و در بین مؤلفه‌های مربوط به سرمایه رابطه‌ای بیشترین تأثیر را مؤلفه مشتریان (۰/۹۵) و سپس مؤلفه مسؤلیت‌پذیری اجتماعی (۰/۷۸) دارا بودند. در بین مؤلفه‌های مدیریت دانش بیشترین تأثیر را خلق دانش (۰/۸۹)، کاربرد دانش (۰/۸۸)، ذخیره‌سازی دانش (۰/۷۵) و در انتها تسهیم دانش (۰/۵۴) دارا می‌باشند.

با توجه به نتایج جدول (۸)، سرمایه ساختاری بر مدیریت دانش، بیشترین تأثیر (۰/۵۸۳) را بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران و سپس سرمایه ساختاری با نقش میانجی مدیریت دانش بر عملکرد شرکت مؤثر است. همچنین کمترین تأثیر را سرمایه رابطه‌ای با نقش میانجی مدیریت دانش بر عملکرد شرکت پایانه‌های نفتی ایران دارد. روابط میانجی‌گری سرمایه فکری و ساختار دانش کاملاً صادق می‌باشد و بنابراین مدیران بایستی هر چه بیشتر و بهتر از این دارایی‌ها و ابزارها برای بهبود عملکرد شرکت بهره گیرند.

با توجه به نتایج تأثیر هر کدام از مؤلفه‌های مدیریت دانش در شرکت پایانه‌های نفتی ایران پیشنهاد می‌شود که کمیته‌ای تخصصی تشکیل شود و در این کمیته کارشناسان مجرب در هر واحد، برنامه‌ریزی‌های لازم را در راستای اجرای مدیریت دانش انجام دهند. پست الکترونیکی، وبلاگ، اینترنت، اتوماسیون اداری و غیره در راستای فرایندهای مدیریت دانش انجام شود. اتخاذ راهبرد مدیریت دانش و هماهنگ کردن آن با راهبرد آموزشی، فرهنگی و فن‌آوری اطلاعات در سازمان انجام گیرد. شرکت پایانه‌های نفتی ایران می‌تواند اقدام به برگزاری کلاس‌های توجیهی برای کارکنان جهت آشناسازی آنها با مفاهیم مدیریت دانش و ضرورت به کارگیری آن انجام دهد. شرکت می‌تواند اقدام به بهبود فرایند ارتباطات و تعاملات میان کارکنان و مدیران در داخل و خارج سازمان در راستای ایجاد انگیزه بیرونی (روابط متقابل) کند و همچنین ایجاد فرهنگ و

جوی آکنده از همکاری، در راستای ایجاد انگیزه درونی (کمک کردن) انجام دهد. شرکت پایانه های نفتی ایران باید محیطی دارای اعتماد متقابل و کار تیمی و گروهی در راستای ایجاد انگیزه بیرونی و همچنین بایستی زمینه‌ساز ایجاد همکاری بین کارکنان بخش‌های مختلف و مدیران شود. شرکت در راستای پیاده‌سازی راهبرد مدیریت دانش می‌تواند اقدام به ایجاد پایگاه‌های اطلاعاتی یا پست الکترونیک گروهی برای درج نظرات کند.

با توجه به نتایج تأثیر هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه فکری در شرکت پایانه‌های نفتی ایران پیشنهادهایی در راستای بهبود قابلیت سرمایه فکری می‌شود. از جمله اقدامات لازم درباره توانایی کارکنان در خصوص سرمایه انسانی توصیه می‌شود که علی‌رغم حساسیت شرکت در جذب و به‌کارگیری منابع انسانی، افراد در مشاغل مرتبط با مدرک تحصیلی‌شان به‌کار گرفته شوند و در حین جذب به توانایی فردی در شغل و حرفه مورد نظر نیز توجه گردد. اقدامات لازم درباره توسعه سرمایه‌های انسان‌محور می‌تواند شامل شناسایی خلأ برنامه‌های آموزشی کارکنان، بازبینی سالانه این برنامه‌ها و حفظ پل ارتباطی با مراکز علمی-پژوهشی جهت حفظ هسته دانش سازمان و نیز تخصیص بودجه لازم جهت خرید دانش و اطلاعات مورد نیاز توسط واحد آموزش و تجهیز منابع انسانی می‌باشد. با توجه به وجود سیستم مدیریت عملکرد جامع و یکپارچه در شرکت، کارمندان می‌توانند بر اساس ارزیابی عملکردشان (در صورت کسب شایستگی لازم و کافی) ارتقا یابند. در این زمینه رعایت عدالت حقوق کلیه کارکنان بسیار مهم و ضروری است. با نهادینه کردن و تسهیم بیشتر دانش در شرکت باید محیطی طراحی گردد که سطح تعاملات و ارتباطات میان کارکنان را افزایش دهد، به‌خصوص وقتی آن‌ها چندان علاقه‌ای به مراجعه به بخش‌های مختلف برای برقراری ارتباط با همکاران نداشته باشند باید از سیاست‌های گردش شغلی به‌منظور تسهیل تبادل اطلاعات در سراسر شرکت و افزایش سطح انگیزش کارکنان برای یادگیری بیشتر استفاده شود. برای تقویت سرمایه ساختاری می‌توان به پیاده‌سازی و ارتقای سیستم‌های اطلاعاتی و مدیریتی، و افزایش توجه به تحقیق و توسعه مالکیت فکری در شرکت پایانه‌های نفتی ایران اشاره کرد.

اگر فضاهای الکترونیکی و فیزیکی که اطلاعات را در آن‌جا ذخیره می‌کند در شرکت بیشتر فراهم شود منجر به توسعه سیستم‌های اطلاعاتی می‌شوند. باید اعتماد میان همکاران از طریق ترتیب دادن رویدادهای اجتماعی و برگزاری جلسات بحث و گفتگو و تعاملات زمان استراحت افزایش یابد. همچنین باید در نظر داشت که هر سازمانی فرهنگ خاص و منحصر به فردی دارد و در نتیجه باید روش‌های متناسب با آن را به‌کار گیرد. شرکت پایانه‌های نفتی ایران واقع در جزیره خارگ باید به‌طور روزافزون از مشاوران به‌عنوان کاتالیزورهای دانش درونی و بیرونی استفاده کند تا با شناسایی مالکیت فکری مورد نظر بتواند بر سرمایه فکری شرکت اثرگذار باشد. در ضمن



استفاده از مشاوره‌ها باید با دقت طراحی شوند. ارائه یک چشم‌انداز جذاب و مشترک برای اجرای مدیریت دانش، مسأله‌ای است که ارتباط نزدیکی با استراتژی دارد و باید مورد حمایت کل سازمان باشد، بیانیه ارزش مدیریت دانش باید به‌طور واضح مشخص گردد تا اشتیاق به اجرای آن در میان کارکنان و مدیریت ایجاد گردد.

## ۵- منابع

- بطحایی، عطیه. (۱۳۸۵). بررسی اثرات سرمایه فکری بر عملکرد سازمانی شرکت‌های تحت پوشش سازمان گسترش و نوآوری صنایع و معادن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه شهید بهشتی. پروست، م. و مهادت، ا. (۱۳۸۵). مدیریت دانش. ترجمه علی حسین خواه. تهران: انتشارات یسپرون.
- پیری، زکیه و آصف زاده، سعید. (۱۳۸۵). چگونه می‌توان مدیریت دانش را به کار گرفت؟ مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، شماره ۳۸.
- حسن پور، داود و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). بررسی ارتباط بین ارزش افزوده سرمایه فکری و عملکرد مالی، اقتصادی و بازار سهام شرکت‌های پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار ایران. *بررسی‌های حسابداری و حسابرسی*. دوره ۱۹، شماره ۴، صص ۱۵-۳۲.
- رضایی، فرزین، همتی، حسن و زمانی عموقین، رامین. (۱۳۸۹). ارزیابی تأثیر سرمایه فکری در ایجاد ارزش افزوده (اقتصادی و بازار). *پژوهشنامه اقتصاد و کسب‌وکار*، سال اول، شماره ۱، صص ۵۹-۷۱.
- شاهقلیان، کیوان (۱۳۸۵). طراحی الگوی ارزیابی سطح مدیریت دانش در سازمان‌های صنعتی ایران (مورد صنعت خودرو). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات.
- شمس، شهاب‌الدین و خلیلی، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه سرمایه فکری و عملکرد مالی شرکت‌های پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار. *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت مالی و حسابداری*.
- عبداللهی، بیژن و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). *توانمندسازی کارکنان، کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*. تهران. نشر ویرایش.
- غفاری مقدم، سیروس، دلشاد، کیانوش، رضایی، شیدا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه مدیریت دانش با بهبود عملکرد کارکنان در مراکز آموزشی درمانی شهر زنجان. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، شماره ۷.
- قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل. (۱۳۹۴). سرمایه فکری و فرهنگ سازمان یادگیرنده بر ظرفیت یادگیری سازمانی. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*. دوره سیزدهم. شماره سوم، صص ۱۸۰-۱۸۸.
- مبینی دهکردی، علی، رضازاده، آرش، دهقان نجم آبادی، عامر، دهقان نجم آبادی، منصور. (۱۳۹۱). تأثیر فرهنگ سازمانی بر گرایش کارآفرینانه سازمان؛ مطالعه موردی: شرکت خودروسازی زامیاد. *فصلنامه توسعه کارآفرینی*. سال پنجم، جلد دوم، صص ۴۷-۶۶.
- مجته‌زاده، ویدا، علوی طبری، سیدحسین و مهدی‌زاده، مهرناز. ۱۳۸۹. رابطه سرمایه فکری (انسانی، مشتری و ساختاری) و عملکرد صنعت بیمه (از دیدگاه مدیران). *بررسی‌های حسابداری و حسابرسی*. دوره ۱۷، شماره ۶۰، صص ۱۰۹-۱۱۹.
- منوریان، عباس و عسگری، ناصر. (۱۳۸۸). *سازمان در عصر صنعت، اطلاعات و دانایی*. تهران. انتشارات مهندسی مشاور طرح و منظر.

نمازی، محمد، ابراهیمی، شهلا. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر سرمایه فکری بر عملکرد مالی جاری و آینده شرکت‌های پذیرفته شده در بورس اوراق بهادار تهران. *فصلنامه تحقیقات حسابداری و حسابرسی*. سال اول، شماره چهارم، صص ۴-۲۵.

نیازآذری، کامران و عمویی، فتانه. (۱۳۷۸). عوامل مؤثر بر استقرار مدیریت دانش در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی*. شماره ۱۴، صص ۹۳-۱۰۶.

Bontis, N. (1996). *There is a price on your head: Managing Intellectual Capital Strategically*. Business Quarterly Summer.

Bontis, N. (1998). Intellectual Capital: An Exploratory Study that Develops Measures and Model. *Managing Decision*, 36(2), 63-76.

Brooking A. (1996). *Intellectual Capital*. International Thompson Business Press. London.

Chaharbaghi. K and Cripps. S. (2006). Intellectual Capital: Direction, not Blind Faith. *Journal of Intellectual Capital*, 7(1), 29-42.

Chen P.G. (2005). Intellectual capital performance of commercial banks in Malaysia. *Journal of Intellectual Capital*, 96-385.

Ciabuschi, B. and Martin, O. (2012). Knowledge ambiguity, innovation and subsidiary performance. *Baltic Journal of Management*, 7(2), 143-166.

Curado, C. (2008). Perceptions of knowledge management and intellectual capital in banking industry. *Journal of Knowledge Management*, 12(3), 141-155.

Davenport, T. H. & Prusak, L. (2008). *Working knowledge: how organizations manage what they know Boston*. Harvard Business School Press.

Davis, K., Newstrom, J. W. (1989). *Human Behavior at Work: Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Dawes, J. (1999), the relationship between subjective and objective company performance measures in market orientation research: further empirical evidence. *Marketing Bulletin*, 10, 65-75.

Gulick, L., Urwick, L. (1973). *Papers on the Science of Administration*. Institute Public Administration.

Gupta, B., Lyer, L.S., and Aronson, J.E. (2000). Knowledge management: practices and challenges. *Industrial Management and Data Systems*, 100(1), 17-21.

Harris, L C. (2001), Market orientation and performance: objective and subjective empirical evidence from UK companies. *Journal of Management Studies*, 38(1), 17-43.

Hasanavi, R., Akhavan, P. & Sanjoghi, M. E. (2010). Key factors of the success of knowledge management. Atinegar Publication. Tehran. (In Persian).

Hassanpoor, H. A., Jahanshah, H. & Ahmadi Qavaqi, M. (2012). Fuzzy multicriteria decision-making in the application of knowledge management. *Two Quarterly of Human Resources Management Investigations, Imam Hossein University*, 4(1): 137-163. (In Persian)

Hobley, S., & Kerrin, M. (2004). Measuring progress at the front line. *Knowledge Management Review*; 7, 12-15.

Lim, L.K., Dallimore, P. (2004). Intellectual Capital Management Attitudes in Service Industries. *Journal Intellectual Capital*, 5(1), 181-194.

- Lin, Y. T., Yang Y. H., Kang, J. S., Yu, H. C. (2011). Using DEMATEL method to explore the core competences and causal effect of the IC design service company: An empirical case study. *Expert Systems with Applications*, 38(5), 6262–6268.
- Longo VD, Kennedy BK (2006). Sirtuins in aging and age-related disease. *Cell* 126(2), 257-268.
- Maditinos et al., (2011). The impact of intellectual capital on firms' market value and financial performance. *Journal of Intellectual Capital*, 12(1), 132-151.
- Moon, Y., & Kym, H. (2006). A model for the value of intellectual capital. *Canadian Journal of Administrative Sciences*; 23(3), 253–269.
- Moosākhani, M. & Nadi, F. (2011). Evaluating the performance of knowledge management system based on balanced cards by applying fuzzy integrated assessment method (Case study: Transportation Ministry), *IT Management Quarterly*, 3(9), 139-162. (In Persian)
- Moustaghfir, K. and Schiuma, G. (2013), Knowledge, learning, and innovation: research and perspectives. *Journal of Knowledge Management*, 17 (4), 495-510.
- Nahapiet J., Ghoshal S. (1998) Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2).
- Neely, A.D., Adams, C.A. (2000). Perspective on performance: the performance prism, center for business performance, Canfield School of management, UK.
- Neely, A.G., Platts, K. (1995). Performance measurement system design. *International Journal of Operations and production Management*, 15(4), 80-116.
- Nonaka I., (1991). *The Knowledge-Creating Company*. Harvard Business Review.
- Philip G.M.C. Vergauwen, Frits J.C. van Alem, (2005). Annual report IC disclosures in The Netherlands, France and Germany. *Journal of Intellectual Capital*, 6(1), 89 – 104.
- Quintane, E., Casselman, R.M., Reiche, B.S. and Nylund, P.A. (2011), Innovation as a knowledge-based outcome. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 928-947.
- Rasmussen, P. and Nielsen, P. (2011), Knowledge management in the firm: concepts and issues. *International Journal of Manpower*, 32(5), 479-493.
- Roos, G., Roos, J., Daragonetti, N. and Edvinsson, L. (1997). *Intellectual Capital: Navigating in the New Business Landscape*. Macmillan Business. London.
- Seleim, A. & Khalil, O. (2011). Understanding the knowledge management intellectual capital relationship: a two-way analysis. *Journal of Intellectual Capital*, 12(4), 586-614.
- Shih, K. Chang, C. & Lin, B. (2010). Assessing knowledge creation and intellectual capital in banking industry. *Journal of Intellectual Capital*, 11(1), 74-89.
- Siegel, D. S., Veugelers, R., & Wright, M. (2007). Technology transfer offices and commercialization of university intellectual property: performance and policy implications. *Oxford Review of Economic Policy*, 23(4), 640-660.
- Subramanian M., Youndt M.A. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management Journal*, 48(3).
- Williams, S. Mitchel. (2000). Is Company's Intellectual Capital Performance and Intellectual Capital Disclosure Practices Related? Evidence from Publicly Listed Companies from the FTSE 1000. Working Paper (Presented at McMasters Intellectual Capital Conference, Hamilton Ontario).

- Williams, S. Mitchel. (2000). Is Company's Intellectual Capital Performance and Intellectual Capital Disclosure Practices Related? Evidence from Publicly Listed Companies from the FTSE 1000. Working Paper (Presented at McMasters Intellectual Capital Conference, Hamilton Ontario).
- Zhou, A.Z. & Fink, D. (2003). Knowledge management and intellectual capital: an empirical examination of current practice in Australia. *Knowledge Management Research & Practice*, 1(2), 86-94.
- Ziāee, M. S., Monavariyan, A. & Kazemikofrani, E. (2011). Considering the relationship between social investment and the extent of organizational preparation to establish knowledge management: Case study: Iranian steelmaking Co, *Public Management Journal*, 3(8), 179-198. (In Persian).



## بررسی سطوح برون‌سپاری آموزش از دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی

بهروز یزدان‌پناه<sup>۱</sup>

حسین مومنی مهموئی\*<sup>۲</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۲۶)

### چکیده

هدف از انجام این تحقیق، بررسی سطوح برون‌سپاری آموزش از دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی است. این تحقیق توصیفی و از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری تمامی کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی می‌باشد که تعداد آنها ۶۰ نفر می‌باشد. با توجه به کوچک بودن حجم جامعه و امکان دسترسی به تمام اعضای جامعه در این تحقیق از روش سرشماری استفاده شد و کل جامعه آماری به عنوان نمونه انتخاب شدند. از پرسشنامه محقق ساخته جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط ۱۰ نفر از اساتید صاحب‌نظر در حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی با اندکی تغییرات مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرانباخ ۰/۹۲ محاسبه شد. نتایج نشان داد، اکثر کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی با برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی در ابعاد هدف، حیطة، محتوا، مدت و فرایند آموزش موافقت اما بین دیدگاه آنها در خصوص برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی (سطوح هدف، حیطة، محتوا، مدت و فرایند آموزش) به لحاظ سابقه شغلی و سطح تحصیلات تفاوت معناداری مشاهده نشد. **واژه‌های کلیدی:** سطوح برون‌سپاری، آموزش‌های سازمانی، کارشناسان آموزش.

<sup>۱</sup> - کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، گروه علوم تربیتی، واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، ایران.

<sup>۲</sup> - دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. مسئول مکاتبات:

## ۱- مقدمه

شکل‌گیری روش‌های جدید مدیریتی که بر پایه کیفیت، سرعت و پیمان‌های همکاری بنا شده‌اند باعث گردیده تا سازمان‌ها از فعالیت‌های جاری به برنامه‌های توسعه‌ای روی آورند. «جهانی شدن»، «تمرکززدایی»، «مدیریت کیفیت»، «ادغام‌ها»، «قابلیت‌های محوری»، «مدیریت نیروی کار» و «الزامات محیطی، مطالعاتی و ارتباطی»، از جمله روش‌های جدید مدیریتی است که برنامه‌های سازمان‌ها را به کلی متحول نموده است (Ravi venkatesan, 1992). تأمین مطلوب رویکردهای برشمرده، مستلزم آن است که سازمان بر فعالیت‌هایی که ارزش افزوده بیشتری ایجاد می‌کنند، تمرکز نموده و انجام برخی از فعالیت‌های خود را به سازمان‌های تخصصی دیگر واگذار نماید.

این مهم می‌تواند موجب کاهش هزینه و زمان تولید محصولات و خدمات گردیده و اثربخشی فعالیت‌ها را به حداکثر ممکن برساند (Dess, 1995). تصمیم برون‌سپاری<sup>۱</sup> یا تأمین داخلی یک فعالیت، یکی از پیچیده‌ترین تصمیمات سازمانی به شمار می‌رود. اتخاذ این تصمیم، به عنوان بخش نخست فرایند برون‌سپاری، مستلزم شناسایی کلیه عوامل تأثیرگذار است. منافع برون‌سپاری از یک سو و خطرپذیری‌ها و موانع موجود از سوی دیگر، بررسی همه جانبه و دقیق این تصمیم را اجتناب ناپذیر ساخته است. بسیاری سازمان‌ها تنها با در نظر گرفتن ملاک هزینه در تصمیم برون‌سپاری فعالیت‌ها و نادیده گرفتن بسیاری ملاک‌های کیفی دیگر، زمینه شکست خود را فراهم نموده‌اند. هرچند برون‌سپاری دارای مزایای بسیاری است، ولی خطرپذیری‌های متعددی نیز به همراه دارد که باید در تصمیم‌گیری لحاظ شوند (تورانی و همکاران، ۱۳۸۸).

ریشه‌های اصلی اصطلاح برون‌سپاری از کلمات بیرون<sup>۲</sup> (اشاره به بیرون از سازمان) و منبع‌یابی تشکیل شده که در اصطلاح کسب و کار، روشی است که فعالیت‌های مشخصی را از شرکت بیرونی خریداری می‌کند. این اصطلاح، اغلب به عنوان مترادفی برای تصمیم به منبع‌یابی بیرونی به کار رفته و با عباراتی نظیر ساخت یا خرید ادغام / تجزیه فعالیت‌ها یا برون‌سپاری رایج شده است (هداوند، ۱۳۸۹). هدف عمده از توجه به برون‌سپاری هر فعالیت یا فرایند این است که با ارتقاء عملیات بتوان به مزیت‌های رقابتی دست یافت. به بیانی دیگر، برون‌سپاری به جای اینکه برای تهیه کالاها و خدمات به منابع داخلی متوسل شود، بر استفاده از ارائه‌کنندگان بیرونی کالاها و خدمات اشاره دارد (Fogaravi, 2008).

به طور ویژه برون‌سپاری آموزشی از دیدگاه حال به معنی دست‌یابی به منابع خارجی با هدف کاهش هزینه‌ها می‌باشد (Hale, 2006). در تعریف دیگر برون‌سپاری آموزشی اشاره دارد به انتقال

<sup>1</sup>-out sourcing

<sup>2</sup>-Out

مستمر مدیریت و اجرای یک یا چند فرآیند آموزشی به یک ارائه دهنده خدمات خارجی (Cushing, 2008). برون‌سپاری زمانی اتفاق می‌افتد که یک سازمان با سازمان دیگر به منظور ارائه خدمات قرارداد می‌بندد. در این فرآیند کاری که به طور معمول در داخل سازمان انجام می‌شود به یک تأمین‌کننده خارجی منتقل می‌شود. باید توجه شود که برون‌سپاری با مشارکت یا سرمایه‌گذاری مشترک که در آن منابع به صورت یک طرفه از ارائه دهنده به کاربر ارائه می‌شود متفاوت است (Belcort, 2006).

در معنای عام، برون‌سپاری به واگذاری فعالیت‌های غیر اصلی سازمان به پیمانکاران بیرونی تعبیر می‌گردد (Majewsky et al., 2003). شاو و فیر برون‌سپاری را شکلی از فعالیت پیمانکاری می‌دانند که قبلاً در سازمان اجرا شده و اکنون انجام آن امور به دیگران واگذار گردیده است و همچنین انتقال مدیریت یا اداره یک فرایند یا واحدهای داخلی به یک ارائه دهنده خدمات خارج از سازمان را در قالب انعقاد قرارداد مبتنی بر توافقات طرفین، تعریف می‌نمایند (Shaw.S, Fair, 1997).

موضوع مهمی که برای نظام‌های آموزش، مطرح است این است که چگونه با بهره‌گیری از الزامات «برون‌سپاری» نظیر تعریف «استراتژی»، «انتخاب درست بنگاه‌های پیمانکار»، ایجاد «فرهنگ سازمانی» برای پذیرش این رویکرد و تعریف مجدد آن با توجه به ترکیب جدید سازمان، تصمیم بگیرد که کدام آموزش‌ها را برون‌سپاری کند و چگونه از مکانیزم‌های موجود استفاده نماید؟ (Bettis, 2002).

برون‌سپاری آموزش که بعنوان یک روش واگذاری مطرح است، مانند هر روش دیگری دارای شرایط تعریف شده‌ای است که اجرای صحیح آن، مزایایی چون کاهش هزینه اجرا، کاهش بودجه مورد نیاز و افزایش سرعت دستیابی به برنامه پیش‌بینی شده را در پی خواهد داشت (Ronan, 1996). روش‌های گوناگونی برای برون‌سپاری آموزش مطرح است. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- بهره‌گیری از دانش متخصصان بیرونی: گاهی اوقات، سازمان، با کارکنانی روبرو است که در انجام وظایف تخصصی دچار ضعف دانشی هستند. در مواردی نیز ممکن است سازمان بنا به ضرورت به نوع خاصی از آموزش‌ها نیاز پیدا کند که در هر دو مورد، دعوت از متخصصان بیرونی می‌تواند به رفع نیاز سازمان بیانجامد. سرعت دستیابی به مهارت‌های مورد نیاز و صرفه‌جویی در هزینه از مهم‌ترین ویژگی‌های این رویکرد می‌باشند.

۲- همکاری با دانشگاه‌ها: شناسایی اعضای هیئت علمی یا متخصصان دانشگاهی و بهره‌برداری از دانش ایشان جهت رفع مشکلات علمی سازمان، از جمله مصادیق همکاری محسوب می‌شود.



گردد. از مهمترین ویژگی‌های این رویکرد می‌توان به دستیابی به مهارت، ایجاد تخصص و ترمیم شکاف‌های علمی سازمان اشاره نمود.

۳- تفاهم‌نامه‌های آموزشی: این همکاری که بطور رسمی یا غیر رسمی میان دو یا چند سازمان انجام می‌شود، مبنای توسعه یک برنامه آموزشی جدید محسوب می‌گردد. از ویژگی‌های اصلی این رویکرد می‌توان به هزینه کمتر، سرعت بیشتر در رسیدن به اهداف، انعطاف‌پذیری منابع و کمک به رفع کمبودهای علمی اشاره نمود.

بسیاری از ادارات دولتی خراسان جنوبی دوره‌های آموزشی پیش از خدمت (بدو خدمت) و ضمن خدمت را هر ساله به منظور رشد و ارتقاء دانش و مهارت کارکنان برگزار می‌کنند، ساز و کار طراحی، اجرا و ارزشیابی دوره‌های آموزشی بدو خدمت و ضمن خدمت از دغدغه‌های اصلی سازمان‌ها بویژه کارشناسان بخش آموزش است که با برون‌سپاری بخشی از فعالیت‌های آموزش (برون‌سپاری نسبی) یا تمام فعالیت‌های آموزش (برون‌سپاری کامل) می‌توان تا حدود زیادی از دغدغه‌های سازمان‌ها کاست و موجبات اثربخشی و کارایی سازمان‌ها را بیش از پیش فراهم نمود. اهمیت و ضرورت برون‌سپاری را می‌توان از ابعاد متفاوت سازمانی مورد توجه قرار داد. از نظر هزینه‌ها، برون‌سپاری موجب مدیریت بهتر و اثربخش تر هزینه‌ها می‌گردد. در واقع یکی از مهمترین اهداف برون‌سپاری کاهش هزینه‌های سربار در انجام امور اجرایی و تأمین امکانات و نیازهای رفاهی و پرسنلی شرکت می‌باشد (Kotabe and murray, 2001).

از طرف دیگر حال اعتقاد دارد که برون‌سپاری در موارد زیر موثر است:

- کاهش تعداد کارکنان
- جلوگیری از نیاز به افزایش تعداد کارکنان
- حفظ تعداد کارکنان ولی استفاده موثرتر از آنان در بخش‌های اصلی (Hale, 2006).

همچنین فواید زیر نیز برای برون‌سپاری آموزش ذکر شده است:

- تأکید و تمرکز بر شایستگی‌های محوری شرکت/سازمان
- جلوگیری از هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم غیرضروری در آموزش کارکنان
- استفاده از تجربیات و دانش مشاوران و کارگزاران برون سازمانی در امر برنامه‌ریزی و مدیریت آموزش سازمانی
- افزایش کیفیت برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی و در نتیجه افزایش اثربخشی آموزش‌های سازمانی

- فراهم‌سازی منابع انسانی، مالی و فضا و تجهیزات لازم برای سایر فعالیت‌های سازمان (McIvor, 2000).

مدهوشی و کوه‌کن (۱۳۹۱) به تبیین نقش استراتژی برون‌سپاری بر بهره‌وری سازمان پرداختند. در نهایت بر اساس روش مدل معادلات ساختاری تحت نرم افزار لیزرل طی آزمون‌های انجام شده مشخص شد که برون‌سپاری تأثیر معناداری روی هیچ یک از اجزای بهره‌وری ندارد. این در حالی است که ارتباطات مثبت و معناداری بین مولفه‌های بهره‌وری مشاهده شد. در نتیجه استفاده از استراتژی برون‌سپاری منجر به افزایش بهره‌وری در شعب بانک اقتصاد نوین استان مازندران نشده است.

اصغریزاده و همکاران (۱۳۹۰) طی مقاله‌ای به ارائه مدلی برای برون‌سپاری خدمات وارانتهی محصولات تولیدی پرداخته‌اند. هدف اصلی در این مقاله، کمینه کردن هزینه‌های انجام تعمیر و همچنین بیشینه کردن رضایت مشتریان است که این امر با استفاده از برنامه‌ریزی خطی صفر و یک چندهدفه و با تکیه بر اولویت‌های تعیین شده محقق می‌شود. به عنوان یک نتیجه، با کاهش زمان انتظار برای تعمیر محصول یا کاهش فواصل در ارسال محصول برای تعمیر، می‌توان افزایشی برای رضایت مشتری متوقع بود.

قربانی و مختارنظیف (۱۳۹۰) به بررسی عارضه‌یابی برون‌سپاری و ارائه مدل در شرکت آب و فاضلاب خراسان رضوی پرداختند. در این تحقیق، ضمن مروری بر عارضه‌های شناسایی شده، به ارائه راه حل‌هایی نظام‌مند برای برطرف کردن این نقص‌ها پرداخته شده است. الگوبرداری از تجارب موفق کشورهای توسعه یافته در این زمینه، رویکرد نظام پیشنهادی در این تحقیق بوده که با اخذ نظر و دیدگاه تعدادی خبرگان مورد اعتبارسنجی قرار گرفته است.

نتایج مطالعه توصیفی - مقطعی و کاربردی از داده‌های سال‌های ۸۶-۱۳۸۴ بیمارستان فیروزگر توسط تورانی و همکاران (۱۳۸۸) که به مقایسه کارایی و اثربخشی داروخانه مرکز آموزشی درمانی فیروزگر پیش و پس از برون‌سپاری پرداخته بودند، نشان داد با واگذاری داروخانه ماهیانه مبالغ بسیار در هزینه‌های پرسنلی و هزینه خرید دارو صرفه‌جویی شده است. بیمارستان ماهیانه ۱۰۰ میلیون ریال، بابت اجاره مکان داروخانه از شرکت تعاونی طرف قرارداد دریافت نموده است. تعداد پرسنل داروخانه از ۹ نفر به ۱۴ نفر و سطح تحصیلات آنان نیز به میزان قابل توجهی افزایش، زمان صرف شده روزانه توسط مدیر کاهش و رضایت مسئولان بخش‌های درمانی بیمارستان افزایش یافته است، از میان ۱۹ فعالیت مورد بررسی در ۱۰ مورد اختلاف معنی‌دار می‌باشد. تعداد نسخه‌های پیچیده شده داروخانه نیز افزایش یافته است. بنابراین ثابت شد در کارایی و اثربخشی داروخانه بهبود حاصل شده که نشان می‌دهد برون‌سپاری فعالیت فیروزگر موفقیت‌آمیز بوده است.

لسیتی و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) با بررسی ۱۹۱ مقاله نشان می‌دهند که کاهش هزینه مهم‌ترین دلیل مدیران برای برون‌سپاری فناوری اطلاعات بوده است. علاوه بر آن تمرکز بر روی فعالیت‌های اصلی سازمان، دسترسی به خبرگان، بهبود عملکرد کسب و کار، افزایش انعطاف‌پذیری سیستم‌های اطلاعاتی، استفاده از فناوری روز، افزایش قدرت پاسخ‌گویی به بازار رقابتی، تحول سریع و دسترسی به نوآوری‌های روز و مسائل سیاسی و اقتصادی از انگیزه‌ها و دلایل برون‌سپاری هستند (Lacity et al., 2009).

گوالدو دیبرن (۲۰۰۹) نقش ریسک‌ها و مزایای درک شده از سوی مدیران ارشد را به عنوان عوامل تعیین‌کننده تصمیم به برون‌سپاری فرایندهای کسب و کار بررسی کردند. نتایج این بررسی نشان داد که ریسک‌ها و مزایای درک شده عوامل مفیدی برای پیش‌بینی مفهوم برون‌سپاری فرایندهای کسب و کار است (Gewald & Dibbern, 2009).

کریس (۲۰۰۸) طی مقاله‌ای ۱۱ عامل را برای برون‌سپاری به کشورها بیان می‌کند که این عوامل نقش مهمی در جذب منابع مالی از خارج ایفا می‌کنند؛ این عوامل عبارتند از: زیربنا (ساختار پایه‌ای)، امنیت، مهارت/کیفیت نیروی کار، واقعیت و عینیت برون‌سپاری (درک تعارضات موجود در کشور هدف)، شرایط جغرافیای سیاسی، فرهنگ، تفاوت فاصله زمانی، دشواری نظارت و بازدید از سایت کشور موردنظر، دشواری انتقال منابع، روند افزایش‌پذیری قیمت‌ها (Chris., 2008).

طی تحقیقی که با هدف بررسی نقش استراتژی برون‌سپاری بر بهره‌وری در یک سازمان نظامی، اثرات آن با توجه به تعدیلی که در معیارهای بهره‌وری در یک سازمان نظامی توسط اکرمی و کریمی (۱۳۸۵) مورد کنکاش قرار گرفته است. به این نتایج دست یافت که سازمان‌های نظامی که همگام با پیشرفت تکنولوژی از تسلیحات و ادوات مدرن‌تری استفاده می‌کنند، برای بالا بردن سطح دسترسی، قابلیت اطمینان و افزایش توان رزمی یگان‌ها، ملزم به استفاده از سیستم‌های برون‌سپاری با قابلیت اطمینان و انعطاف‌پذیری بالا هستند.

لو و زانگ (۲۰۰۶) به بررسی برون‌سپاری در کشور چین و اثرات خاص آن بر معیارهای بهره‌وری پرداخته‌اند و ضمن ارائه کاستی‌ها و نواقص برون‌سپاری در چین این اثرات را به طور اجمالی بیان کرده‌اند. تحقیقات آنان نشان می‌دهد که عوامل محیطی از قبیل توسعه تکنولوژی اطلاعات و توانایی عرضه کنندگان می‌تواند بر تصمیمات برون‌سپاری سازمان‌ها در چین تأثیر بگذارد (Lau & Zhang, 2006).

<sup>1</sup> - Lacity et al

ماسچوریس و کوندلیس (۲۰۰۶) در تحقیقی تحت عنوان برون‌سپاری در بیمارستان‌های عمومی بیان می‌دارد، صرفه‌جویی در هزینه‌ها و رضایت مشتری، مهم‌ترین فاکتورهای تأثیرگذار برای تصمیم برون‌سپاری می‌باشند و نیز نتیجه می‌گیرد که همکاری با طرف قرارداد، منجر به بهبود چشم‌گیر در کیفیت خدمات شده و بیشتر مشتریان از عملکرد شرکت راضی هستند (Maschuris, Kondylis., 2006).

فریش و وولنوبر (۲۰۰۶) در مقاله خود که یک مطالعه بلندمدت در بانکداری آلمان است به نتایج جالب و قابل توجهی درباره اثرات استفاده از استراتژی برون‌سپاری بر بهره‌وری بانک‌ها دست یافتند. آنان دریافته‌اند که عملکرد مالی برون‌سپاران در مورد سودآوری و کارایی در هزینه به طور چشمگیری در مقایسه با هم‌تایانی که در همین دوره زمانی بدون برون‌سپاری بوده‌اند، افزایش داشته است (Fritsch & Wullenweber, 2006).

در پژوهش حاضر محققان نیز درصدد بودند تا به بررسی سطوح برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی از دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی بپردازند. با توجه به مطالب بیان شده در این پژوهش سوالات زیر مورد بررسی قرار گرفتند:

- ۱- دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) هدف آموزش چیست؟
- ۲- دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) حیطه آموزش چیست؟
- ۳- دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) محتوا آموزش چیست؟
- ۴- دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) مدت آموزش چیست؟
- ۵- دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) فرایند آموزش چیست؟
- ۶- آیا بین دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی (هدف، حیطه، محتوا، مدت و فرایند آموزش) به لحاظ سطح تحصیلات و سابقه شغلی تفاوت وجود دارد؟

## ۲- روش پژوهش

با توجه به این که هدف پژوهش حاضر بررسی سطوح برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی از دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی و تعیین عوامل موثر در آن بود، این

تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری مورد نظر تمامی کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی بوده که تعداد آنها ۶۰ نفر با توجه به کوچک بودن حجم جامعه و امکان دسترسی به تمام اعضای جامعه در این تحقیق از روش سرشماری (تمام شماری) استفاده شد و کل جامعه آماری یعنی ۶۰ نفر کارشناس، بعنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه محقق ساخته که براساس مولفه‌های ابعاد آموزش سازمانی از مقاله برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی (قهرمانی، ۱۳۸۶) اخذ شده است، استفاده شد. تعداد کل سوالات پرسشنامه ۱۷ سوال می‌باشد که سوالات ۱-۴ مربوط به بعد هدف آموزش، سوالات ۵ تا ۷ مربوط به بعد حیطه آموزش، سوالات ۸ تا ۱۰ مربوط به بعد محتوای آموزش، سوالات ۱۱ تا ۱۲ مربوط به بعد مدت آموزش و سوالات ۱۳ تا ۱۷ مربوط به بعد فرآیند آموزش می‌باشد. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط ۱۰ نفر از اساتید صاحب‌نظر در حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی با اندکی تغییرات مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه محاسبه و برابر با ۰/۹۲ بود. لذا می‌توان پایایی پرسشنامه مذکور را خوب ارزیابی کرد. این پرسشنامه ۵ خرده مقیاس دارد که در ۳ سطح عدم واگذاری، برون‌سپاری نسبی و برون‌سپاری کامل تدوین شده است. نمره گذاری پرسشنامه به این صورت می‌باشد که به عدم واگذاری عدد ۰، واگذاری نسبی ۱ و واگذاری کامل ۲ تعلق می‌گیرد.

### ۳- یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان در پژوهش حاضر از نظر وضعیت سن، بیشترین فراوانی مربوط به پاسخ‌دهندگان با رده سنی بین ۳۶-۴۰ سال (۳۸/۳) و کمترین فراوانی مربوط به پاسخ‌دهندگان رده سنی کمتر از ۳۰ سال، بین ۴۱ تا ۴۵ سال و بالاتر از ۴۵ سال (۱۳/۳)، بودند. بیشترین فراوانی وضعیت استخدامی پاسخ‌دهندگان مربوط به پاسخ‌دهندگان رسمی (۴۶,۷ درصد) و کمترین فراوانی مربوط به پاسخ‌دهندگان سایر (۶,۷ درصد)، می‌باشند. وضعیت فراوانی متغیر سابقه کار پاسخ‌دهندگان نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به پاسخ‌دهندگان با ۱۰ تا ۱۵ سال سابقه (۳۳,۳ درصد) و کمترین فراوانی مربوط به پاسخ‌دهندگان با سابقه کار بیشتر از ۲۰ سال (۸,۳ درصد) می‌باشند. همچنین از لحاظ جنسیت، ۴۶ نفر از آزمودنی‌ها (۷۶,۷ درصد) مرد و ۱۴ نفر از آزمودنی‌ها (۲۳,۳ درصد) زن می‌باشند.

**سوال اول:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص

سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) هدف آموزش چیست؟ همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، هیچکدام از کارشناسان اعتقادی به عدم برون‌سپاری هدف از آموزش ندارند. ۱۸ نفر (۳۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۴۲ نفر (۷۰ درصد) اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.

جدول ۱: هدف آموزش

وضعیت برون‌سپاری	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
عدم برون‌سپاری	۰	۰	۰
برون‌سپاری نسبی	۱۸	۳۰	۳۰
برون‌سپاری کامل	۴۲	۷۰	۱۰۰
جمع	۶۰	۱۰۰	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در جدول ۲ نتایج حاصل از آزمون  $t$  تک گروهی ارائه شده است. این آزمون معمولاً برای بررسی دیدگاه یک گروه پیرامون یک موضوع یا بررسی صفت یک متغیر در یک گروه خاص بکار می‌رود. در این آزمون بررسی می‌شود که آیا میانگین دیدگاه یا امتیازات یک گروه از یک عدد معینی که معمولاً برابر حداکثر امتیازات است، بیشتر است یا خیر. فرض صفر بیانگر آن است که میانگین امتیازات بدست آمده از میانگین فرضی آزمون کمتر است. در این تحقیق چون به عدم برون‌سپاری عدد ۰، برون‌سپاری نسبی عدد ۱ و برون‌سپاری کامل عدد ۲ نسبت دادیم، پس میانگین عدد ۱ می‌باشد. پس اگر میانگین دیدگاه بزرگتر از ۱ باشد به معنی برون‌سپاری و اگر کمتر از ۱ باشد به معنی عدم برون‌سپاری است. خروجی آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای آزمون برون‌سپاری هدف آموزش به شرح زیر است:

جدول ۲: نتایج آزمون  $t$  تک نمونه برای برون‌سپاری هدف آموزش

متغیر	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				سطح پایین	سطح بالا
هدف آموزش	۳۱,۷۴	۵۹	۰,۰۰	۰,۹۵	۱,۰۸

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

براساس جدول ۲ در زمینه برون‌سپاری هدف آموزش، مقدار معناداری ۰/۰۰ بدست آمده است که از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر است و چون مقدار میانگین ۱,۰۲ بدست آمده است فرض صفر رد می‌شود. همچنین حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده و ادعای آزمون تأیید می‌شود.

**سوال دوم:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) حیطة آموزش چیست؟ همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است هیچکدام از کارشناسان اعتقادی به عدم برون‌سپاری حیطة آموزش ندارند. ۱۹ نفر (۳۱,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۴۱ نفر (۶۸,۳ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.

جدول ۳: حیطة آموزش

وضعیت برون‌سپاری	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
عدم برون‌سپاری	۰	۰	۰
برون‌سپاری نسبی	۱۹	۳۱,۷	۳۱,۷
برون‌سپاری کامل	۴۱	۶۸,۳	۱۰۰,۰
جمع	۶۰	۱۰۰	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در جدول ۴ نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای ارائه شده است. این آزمون معمولاً برای بررسی دیدگاه یک گروه پیرامون یک موضوع یا بررسی صفت یک متغیر در یک گروه خاص بکار می‌رود. در این آزمون بررسی می‌شود که آیا میانگین دیدگاه یا امتیازات یک گروه از یک عدد معینی که معمولاً برابر حداکثر امتیازات است، بیشتر است یا خیر. فرض صفر بیانگر آن است که میانگین امتیازات بدست آمده از میانگین فرضی آزمون کمتر است. در این تحقیق چون به عدم برون‌سپاری عدد ۰، برون‌سپاری نسبی عدد ۱ و برون‌سپاری کامل عدد ۲ نسبت دادیم، پس میانگین عدد ۱ می‌باشد. پس اگر میانگین دیدگاه بزرگتر از ۱ باشد به معنی برون‌سپاری و اگر کمتر از ۱ باشد به معنی عدم برون‌سپاری است. خروجی آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی برون‌سپاری حیطة آموزش به شرح زیر است:

جدول ۳: نتایج آزمون t تک نمونه برای برون‌سپاری حیطة آموزش

متغیر	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					سطح پایین	سطح بالا
حیطه آموزش	۲۰,۰۹	۵۹	۰,۰۰	۱,۳۱	۱,۱۸	۱,۴۴

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

براساس جدول بالا در زمینه برون‌سپاری حیطة آموزش، مقدار معناداری ۰/۰۰ بدست آمده است که از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر است و چون مقدار میانگین ۱,۳۱ بدست آمده است، فرض صفر رد می‌شود. همچنین حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده و ادعای آزمون تأیید می‌شود.

**سوال سوم:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص

سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) محتوای آموزش چیست؟

همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است ۴ نفر (۶,۷ درصد) از کارشناسان اعتقاد به

عدم برون‌سپاری محتوی آموزش دارند. ۲۰ نفر (۳۳,۳ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۳۶

نفر (۶۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.

جدول ۵: محتوای آموزش

وضعیت برون‌سپاری	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
عدم برون‌سپاری	۴	۶,۷	۶,۷
برون‌سپاری نسبی	۲۰	۳۳,۳	۴۰,۰
برون‌سپاری کامل	۳۶	۶۰,۰	۱۰۰,۰
جمع	۶۰	۱۰۰	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در جدول ۶ نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای ارائه شده است. این آزمون معمولاً برای

بررسی دیدگاه یک گروه پیرامون یک موضوع یا بررسی صفت یک متغیر در یک گروه خاص بکار

می‌رود. در این آزمون بررسی می‌شود که آیا میانگین دیدگاه یا امتیازات یک گروه از یک عدد

معینی که معمولاً برابر حداکثر امتیازات است، بیشتر است یا خیر. فرض صفر بیانگر آن است که

میانگین امتیازات بدست آمده از میانگین فرضی آزمون کمتر است. در این تحقیق چون به عدم



برون سپاری عدد ۰، برون سپاری نسبی عدد ۱ و برون سپاری کامل عدد ۲ نسبت دادیم پس میانگین عدد ۱ می باشد. پس اگر میانگین دیدگاه بزرگتر از ۱ باشد به معنی برون سپاری و اگر کمتر از ۱ باشد به معنی عدم برون سپاری است. خروجی آزمون t تک نمونه ای برای بررسی برون سپاری محتوی آموزش به شرح زیر است:

جدول ۶: نتایج آزمون t تک نمونه برای برون سپاری محتوای آموزش

متغیر	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				سطح پایین	سطح بالا
محتوای آموزش	۲۳,۳۶	۵۹	۰,۰۰	۱,۱۵	۱,۳۷

منبع: (یافته های نگارندگان)

بر اساس جدول بالا در زمینه برون سپاری محتوای آموزش، مقدار معناداری ۰ بدست آمده است که از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر است و چون مقدار میانگین ۱,۲۶ بدست آمده است، فرض صفر رد می شود. همچنین حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده و ادعای آزمون تأیید می شود.

**سوال چهارم:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص

سطوح برون سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) مدت آموزش چیست؟

همانطور که در جدول ۷ نشان داده شده است، هیچکدام از کارشناسان اعتقاد به عدم برون سپاری مدت آموزش ندارند. ۱۷ نفر (۲۸,۳ درصد)، اعتقاد به برون سپاری نسبی و ۴۳ نفر (۷۱,۷ درصد)، اعتقاد به برون سپاری کامل دارند.

جدول ۷: مدت آموزش

وضعیت برون سپاری	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
عدم برون سپاری	۰	۰	۰
برون سپاری نسبی	۱۷	۲۸,۳	۲۸,۳
برون سپاری کامل	۴۳	۷۱,۷	۱۰۰,۰
جمع	۶۰	۱۰۰	

منبع: (یافته های نگارندگان)

در جدول ۸ نتایج حاصل از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای ارائه شده است. این آزمون معمولاً برای بررسی دیدگاه یک گروه پیرامون یک موضوع یا بررسی صفت یک متغیر در یک گروه خاص بکار می‌رود. در این آزمون بررسی می‌شود که آیا میانگین دیدگاه یا امتیازات یک گروه از یک عدد معینی که معمولاً برابر حداکثر امتیازات است، بیشتر است یا خیر. فرض صفر بیانگر آن است که میانگین امتیازات بدست آمده از میانگین فرضی آزمون کمتر است. در این تحقیق چون به عدم برون‌سپاری عدد ۰، برون‌سپاری نسبی عدد ۱ و برون‌سپاری کامل عدد ۲ نسبت دادیم پس میانگین عدد ۱ می‌باشد. پس اگر میانگین دیدگاه بزرگتر از ۱ باشد به معنی برون‌سپاری و اگر کمتر از ۱ باشد به معنی عدم برون‌سپاری است. خروجی آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای بررسی برون‌سپاری مدت آموزش به شرح زیر است:

جدول ۸: نتایج آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای برون‌سپاری مدت آموزش

متغیر	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					سطح بالا	سطح پایین
مدت آموزش	۲۲,۹۰	۵۹	۰,۰۰	۱,۳۰	۱,۱۹	۱,۴۲

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

براساس جدول بالا در زمینه برون‌سپاری مدت آموزش، مقدار معناداری ۰ بدست آمده است که از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر است و چون مقدار میانگین ۱,۳۰ بدست آمده است، فرض صفر رد می‌شود. همچنین حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده و ادعای آزمون تأیید می‌شود.

**سوال پنجم:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در خصوص

سطوح برون‌سپاری (عدم واگذاری، واگذاری نسبی، واگذاری کامل) فرایند آموزش چیست؟ همانطور که در جدول ۹ نشان داده شده است ۱۴ نفر (۲۳,۳ درصد) از کارشناسان اعتقاد به عدم برون‌سپاری فرایند آموزش دارند. ۴۰ نفر (۶۶,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۶ نفر (۱۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.

جدول ۹: فرآیند آموزش

وضعیت برون سپاری	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
عدم برون سپاری	۱۴	۲۳,۳	۲۳,۳
برون سپاری نسبی	۴۰	۶۶,۷	۹۰,۰
برون سپاری کامل	۶	۱۰,۰	۱۰۰,۰
جمع	۶۰	۱۰۰	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در جدول ۱۰ نتایج حاصل از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای ارائه شده است. این آزمون معمولاً برای بررسی دیدگاه یک گروه پیرامون یک موضوع یا بررسی صفت یک متغیر در یک گروه خاص بکار می‌رود. در این آزمون بررسی می‌شود که آیا میانگین دیدگاه یا امتیازات یک گروه از یک عدد معینی که معمولاً برابر حداکثر امتیازات است، بیشتر است یا خیر. فرض صفر بیانگر آن است که میانگین امتیازات بدست آمده از میانگین فرضی آزمون کمتر است. در این تحقیق چون به عدم برون سپاری عدد ۰، برون سپاری نسبی عدد ۱ و برون سپاری کامل عدد ۲ نسبت دادیم پس میانگین عدد ۱ می‌باشد. پس اگر میانگین دیدگاه بزرگتر از ۱ باشد به معنی برون سپاری و اگر کمتر از ۱ باشد به معنی عدم برون سپاری است. خروجی آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای بررسی برون سپاری فرآیند آموزش به شرح زیر است:

جدول ۱۰: نتایج آزمون  $t$  تک نمونه برای برون سپاری فرآیند آموزش

متغیر	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				سطح پایین	سطح بالا
فرآیند آموزش	۱۸,۲۲	۵۹	۰,۰۰	۱,۲۰	۱,۴۹

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بر اساس جدول بالا در زمینه برون سپاری فرآیند آموزش، مقدار معناداری ۰ بدست آمده است که از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر است و چون مقدار میانگین ۱,۳۰ بدست آمده است، فرض صفر رد می‌شود. همچنین حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده و ادعای آزمون تأیید می‌شود.

**سوال ششم:** آیا بین دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی (هدف، حیطة، محتوا، مدت و فرایند آموزش) به لحاظ سطح تحصیلات و سابقه شغلی تفاوت وجود دارد؟

**جدول ۱۱:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی به لحاظ میزان تحصیلات

میزان تحصیلات	مجموع مربعات	Df	مربع میانگین	F	Sig.
بین گروه‌ها	۰/۴	۲	۰/۲	۰/۵۸۹	۰/۵۵۸
درون گروه‌ها	۱۹/۳۳۳	۵۷	۰/۳۳۹		
کل	۱۹/۷۳۳	۵۹			

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

**جدول ۱۲:** دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی به لحاظ سابقه شغلی

سابقه شغلی	مجموع مربعات	Df	مربع میانگین	F	Sig.
بین گروه‌ها	۰/۵۴	۲	۰/۲۱	۰/۴۸۹	۰/۱۲۹
درون گروه‌ها	۸۱/۱۴۳	۵۷	۰/۳۲۰		
کل	۱۸/۷۳۳	۵۹			

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

نتایج جداول ۱۱ و ۱۲ نشان می‌دهد میان دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی (هدف، حیطة، محتوا، مدت و فرایند آموزش) به لحاظ میزان تحصیلات و سابقه شغلی تفاوتی وجود ندارد.

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

فرآیند آموزش سازمانی یک چرخه منطقی از فعالیت‌ها و اقدامات را در بر می‌گیرد. در این فرایند ابتدا از طریق «نیازسنجی» فهرستی از اولویت‌های آموزش مشخص می‌گردد. در مرحله

بعد به منظور تأمین نیازهای تعیین شده، «برنامه‌ریزی» آموزشی و درسی صورت گرفته و منابع انسانی، کادر آموزشی، محتوای درسی، تجهیزات و وسایل یادگیری و روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران مشخص می‌شود. در مرحله سوم برنامه‌های پیش‌بینی شده «اجرا» می‌گردد. در این مرحله نظارت، کنترل و هدایت آموزشی موجب پیشگیری از انحراف از برنامه و اصلاح به موقع کاستی‌ها و نواقص احتمالی می‌گردد. «ارزشیابی» به عنوان آخرین مرحله از فرآیند آموزش، مسئولیت کنترل و ارزیابی تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های اجرا شده را برعهده دارد. ارزشیابی آموزشی خود فرآیندی منظم و به هم پیوسته است که به موازات آموزش سازمانی به تحقق اهداف آموزشی کمک می‌نماید.

هدف از انجام این تحقیق، بررسی نظرات کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری (عدم برون‌سپاری، برون‌سپاری نسبی و برون‌سپاری کامل) فرآیند آموزش بوده است. نتایج این تحقیق نشان داد:

- ۱- هیچکدام از کارشناسان اعتقادی به عدم برون‌سپاری هدف از آموزش ندارند. ۱۸ نفر (۳۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۴۲ نفر (۷۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.
- ۲- ۱۹ نفر (۳۱,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۴۱ نفر (۶۸,۳ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.
- ۳- ۴ نفر (۶,۷ درصد) از کارشناسان اعتقاد به عدم برون‌سپاری محتوای آموزش دارند. ۲۰ نفر (۳۳,۳ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۳۶ نفر (۶۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.
- ۴- هیچکدام از کارشناسان اعتقاد به عدم برون‌سپاری مدت آموزش ندارند. ۱۷ نفر (۲۸,۳ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۴۳ نفر (۷۱,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.
- ۵- ۱۴ نفر (۲۳,۳ درصد) از کارشناسان اعتقاد به عدم برون‌سپاری فرآیند آموزش دارند. ۴۰ نفر (۶۶,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۶ نفر (۱۰ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.
- ۶- ۴ نفر (۶,۷ درصد) از کارشناسان اعتقاد به عدم برون‌سپاری برگزاری دوره‌های توجیهی دارند. ۲۲ نفر (۳۶,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری نسبی و ۳۴ نفر (۵۶,۷ درصد)، اعتقاد به برون‌سپاری کامل دارند.

۷- نتایج حاصل از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای نشان داد کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی اعتقاد به برون‌سپاری آموزش دارند. نتایج حاصل از این آزمون به تفکیک سوالات تحقیق، به شرح زیر به دست آمد:

- در آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای آزمون برون‌سپاری هدف آموزش از آنجا که، مقدار معناداری از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر بود. بنابراین فرض صفر رد و از آنجاییکه حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده بود، ادعای آزمون تأیید شد.
- در آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای آزمون برون‌سپاری حیطة آموزش از آنجا که، مقدار معناداری از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر بود. بنابراین فرض صفر رد و از آنجاییکه حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده بود، ادعای آزمون تأیید شد.
- در آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای آزمون برون‌سپاری محتوی آموزش از آنجا که، مقدار معناداری از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر بود. بنابراین فرض صفر رد و از آنجاییکه حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده بود، ادعای آزمون تأیید شد.
- در آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای آزمون برون‌سپاری مدت آموزش از آنجا که، مقدار معناداری از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر بود. بنابراین فرض صفر رد و از آنجاییکه حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده بود، ادعای آزمون تأیید شد.
- در آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای آزمون برون‌سپاری فرایند آموزش از آنجا که، مقدار معناداری از سطح خطا (۰/۰۵) کوچکتر بود. بنابراین فرض صفر رد و از آنجاییکه حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر (مثبت) بدست آمده بود، ادعای آزمون تأیید شد.

۸- نتایج حاصل از تحلیل واریانس به کمک آزمون ANOVA نشان داد میان دیدگاه کارشناسان آموزش ادارات دولتی استان خراسان جنوبی در مورد برون‌سپاری ابعاد آموزش سازمانی (هدف، حیطة، محتوا، مدت و فرایند آموزش) به لحاظ سابقه شغلی و سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به نتایج این تحقیق، دیدگاه کارشناسان آموزش در مورد برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی مثبت می‌باشد. در واقع کارشناسان به این امر اعتقاد داشتند که برون‌سپاری

آموزش‌های سازمانی، جایگزین مناسبی برای آموزش داخلی سازمان بوده، مزایای حاصل از برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی بیش از مخاطرات آن است و در نهایت برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی موجب خلق ارزش افزوده می‌شود. به عبارت دیگر کارشناسان آموزش معتقدند در صورت وجود یک پیشنهاد مناسب، می‌بایست فعالیت‌های آموزشی که تحت مسئولیت هر واحد است، برون‌سپاری شود.

نتایج این پژوهش با تحقیقات جی‌والد<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و دیب‌برن<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. همچنین خراسانی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان چالش‌های برون‌سپاری آموزش به موسسات ارائه دهنده آموزش از دیدگاه مدیران و کارشناسان آموزش که بین ۱۰۰ شرکت برتر کشور انجام شد به نتایجی همسو با این تحقیق دست یافتند. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، پرسشنامه ۵۵ سوالی محقق ساخته بود. نتایج این تحقیق نشان داد کیفیت خدمات موسسات ارائه دهنده آموزش در سطح مناسبی است و مدیران و کارشناسان آموزش دیدگاه مثبتی در مورد برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی داشتند.

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهاد‌های زیر را ارائه نمود:

- ۱- با توجه به اینکه اکثر کارشناسان آموزش ادارات دولتی خراسان جنوبی با بحث برون‌سپاری آموزش موافق بودند، مدیران این ادارات باید تدابیر و تمهیدات لازم را به منظور برون‌سپاری آموزش فراهم آورند.
- ۲- گرچه در اکثر پیمان‌سپاری‌ها، شاخص هزینه‌های تمام شده معمولاً به عنوان یک شاخص تعیین کننده و گاه «وتو» کننده در نظر گرفته می‌شود، توصیه می‌شود در پیمان‌سپاری آموزش به «کیفیت آموزش» و «اثربخشی برنامه‌ها» به عنوان دو شاخص مهمتر نگرسته شود.
- ۳- بانک اطلاعاتی بخش آموزش شرکت باید از داده‌ها و اطلاعات جامع، دقیق و به هنگام برخوردار باشد. این بانک در تمام فعالیت‌های آموزشی و از جمله برون‌سپاری آموزش، داده‌های مورد نیاز تصمیم‌گیری را در اختیار می‌گذارد. لذا پیشنهاد می‌شود منابع انسانی و مالی و فیزیکی لازم برای این منظور فراهم و تأمین گردد.
- ۴- مدیران و سرپرستان سازمان به عنوان مطلع‌ترین افراد نسبت به نیازهای آموزشی سازمان و کارکنان باید در تمام مراحل آموزش (برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی) حضور و مشارکت فعال داشته باشند. این امر در برون‌سپاری آموزش به شیوه برون‌سپاری نسبی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌باشد. در برون‌سپاری کامل نیز، این گروه می‌توانند در

<sup>۱</sup>-Gewald

<sup>۲</sup>-Dibbern

هیئت نظارت بر اجرای برون‌سپاری از روند امور مطلع گشته و اقدامات اصلاحی و تکمیلی لازم را توصیه نمایند.

۵- در انتخاب پیمانکار آموزشی باید به ملاک‌های متعددی توجه نمود. با این وجود لازم است بر «کیفیت کادر آموزش» و «سوابق و تجربیات مثبت قبلی» به عنوان دو ملاک بسیار مهم در انتخاب پیمانکاران آموزش سازمانی، تأکید ویژه‌ای صورت پذیرد.

۶- همانطور که در توضیح مراحل اجرایی برون‌سپاری آموزش سازمانی گفته شد، مستندسازی تجربیات برون‌سپاری باید به عنوان یک اقدام مهم و ضروری در نظر گرفته شود. این امر تا آنجا اهمیت دارد که باید به عنوان یک امر حیاتی در مفاد قرار داد برون‌سپاری گنجانده شود و پیمانکاران طرف قرارداد تا آنجا که ضرورت دارد، متعهد به ارائه اطلاعات و همکاری در مستند نمودن تجربیات باشند.

همچنین برای تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود، با توجه به چند بعدی بودن عوامل و ابعاد برون‌سپاری آموزش، به منظور دستیابی به نتایج بهتر، تنها یکی از این مولفه‌ها سنجیده شود.

## ۵- منابع

اصغری زاده، عزت اله؛ بیطرف، احمد و نازآبادی، محمدرضا. (۱۳۹۰). مدل برون‌سپاری و خدمات و گارانتی با استفاده از روش تصمیم‌گیری چند معیاره. *پژوهشنامه مدیریت اجرایی*، ۳(۵)، صص ۲۸-۱۳.

اکرمی، هادی؛ کریمی، بهروز. (۱۳۸۵). برون‌سپاری؛ بررسی مطالعات منتخب در زمینه‌های مختلف و ارائه چارچوب نظری و روش سیستماتیک و یک مطالعه موردی. تهران. *دومین کنفرانس لجستیک و زنجیره تامین تورانی*، سوگند؛ ملکی، محمدرضا؛ قدوسی مقدم، سارا و گوهری، محمودرضا. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی کارایی و اثربخشی داروخانه‌ی مرکز آموزشی درمانی فیروزگر پیش و پس از برون‌سپاری. *مدیریت سلامت*، ۱۲(۳۸)، ۵۹۰-۷۰.

خراسانی، اباصلت، قهرمانی، محمد و میراحمدی، خالد. (۱۳۹۳). چالش‌های برون‌سپاری آموزش به موسسات ارائه دهنده آموزش از دیدگاه مدیران و کارشناسان آموزش. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ شماره، دوره ۱، صص ۱-۲۹.

قربانی، محمد و مختارنظیف، محمدرضا. (۱۳۹۰). عارضه‌یابی برون‌سپاری و ارائه مدل در شرکت آب و فاضلاب خراسان رضوی. *تهران. کنفرانس بین‌المللی آب و فاضلاب*.

قهرمانی، محمد. مرادی، نرگس. (۱۳۸۶). تدوین الگوی برون‌سپاری آموزش سازمانی. *پیام مدیریت*، ۲۵. ۱۵۱-۱۷۸.

مدهوشی، مهرداد و کوه‌کن، امیر. (۱۳۹۱). تبیین نقش استراتژی برون‌سپاری بر بهره‌وری سازمان. *پژوهشنامه مدیریت اجرایی*، شماره ۴، دوره ۷، صص ۲-۱۰.

هداوند، سعید. (۱۳۸۹). برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی با رویکرد به مدل تصمیم‌گیری منبع‌یابی استراتژیک. *مجله مدیریت*، شماره ۱۵۸، دوره ۲۱، صص ۴۰-۳۰.

Belcourt, M. (2006). Outsourcing: the benefits and the risks. *Human Resource Management Review*, 16(2), 269– 279.

Lau, K & Zhang, J. ( 2006). Drivers and Obstacles of Outsourcing Practices in China. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 36(10), 776-792.



- Lacity, M. C., Khan Shaji, A., & Willcocks, L. P. (2009). A review of the IT outsourcing literature: Insights for practice, *Journal of Strategic Information Systems*, 18(3), 130–146.
- Kotabe, M.J. (2001). Outsourcing service Activities. *Marketing Management*, 10, 6-40.
- Bettis, RA. (2002). outsourcing and Industrial decline. *Academy of Management Executive*, 6(1).7-22.
- Chris, H. (2008). Venture firms will ask you about outsourcing. Retrieved from: [www.inventureglobal.com](http://www.inventureglobal.com)
- Cushing, A. (2008). Training outsourcing on the decline. Chief Learning officer magazine. <http://www.clomedia.com/2008/08/27/training-outsourcing-on-the-decline/>
- Dess GG, Rasheed AA, Mclaughlir Kj, Priem RL .(1995). The new Corporate Architecture. *Academy of Management Executive*, 9 (3), 7-18.
- Fritsch, Marku & Wullenweber, Kim. (2006). The Impact Of Business Process Outsourcing On Firm Performance and The Influence Of Governance, A Long Term Study In The German Banking Industry
- Gewald, H. & Dibbern, J. (2009). Risks and benefits of business process outsourcing: A study of transaction services in the German banking industry. *Information & Management*, 4(4), 249–257.
- Gewald, H. (2010). The Perceived Benefits of Business Process Outsourcing an Empirical Study of the German Banking Industry. *International Journal of Strategic Outsourcing*, 2(7), 124-136.
- Hale, A. (2006). *Outsourcing Training and Development, Factors for Success*. John Wiley and Sons Inc. Published by Pfeiffer an Imprint of Wiley.
- Hall, L., and Torrington, D. (1998). *The Human Resource Function: The Dynamics of Change and Development*. London: Financial Times/Pitman Publishing.
- Harrigan, k. (1985). Strategies for Intrafirm transfers and outside sourcing. *Academy of management Journal*, 28, 914-925
- Majewsky, E, Dean V. (2003). “How Do Consotvia organize collaborative R&D”, Harward Business Review.
- Maschuris, SJ & Kondylis, MN. (2006). Outsourcing in public hospitals: A Greek perspective. *Journal of Health Organization and Management*, 20(1), 4-14.
- Mclvor, R. (2007). What is the right outsourcing strategy for your process?. *European Management Journal*, 26, 24– 34.
- Ravi, v. (1992). Strategic Sourcing: To Make or Not To Make, *Harvard Business Review*, November-December. Retrieved from: [https://hbr.org/1992/11/strategic-sourcing-to-make-or-not-to-make?referral=03758&cm\\_vc=rr\\_item\\_page.top\\_right](https://hbr.org/1992/11/strategic-sourcing-to-make-or-not-to-make?referral=03758&cm_vc=rr_item_page.top_right)
- Ronan, M. (1996). practical Framework for Understanding the Out sourcing process positioning. *Supply Chain Management: An International Journal*, 5(1).22-36.
- Shaw.S, Fairhurst. D. (1997). Out Sourcing the Human Resource function –Personal threat or valuable opportunity? *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 6(8), 459-468.

## نیازسنجی آموزشی و شناسایی مهارت‌های حسابرسان مستقل؛ مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی ایران بر اساس مدل کاتز

صابر شعری آناقیز<sup>۱\*</sup>

نظام‌الدین رحیمیان<sup>۲</sup>

جمشید صالحی صدقیانی<sup>۳</sup>

ابوطالب خراسانی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵)

### چکیده

تحقیق حاضر به منظور بررسی نیازهای مهارتی حسابرسان مستقل؛ مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی در سازمان بورس و اوراق بهادار تهران انجام گردیده است. در این تحقیق، به منظور ارزیابی مهارت‌های موردنیاز از «مدل مهارت‌های کاتز» که شامل مهارت‌های «فنی»، «انسانی» و «ادراکی» است، استفاده شده است. این پژوهش از نوع «توصیفی-پیمایشی» است. جامعه آماری متشکل از کلیه حسابرسان مستقل؛ مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی شاغل در شرکت‌های موجود در بازار بورس تهران در سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۹۲ می‌باشد. تعداد نمونه‌های این تحقیق ۴۵۶ نفر بودند. ابزار تحقیق نیز پرسشنامه بود که پایایی آن توسط نرم‌افزار SPSS و با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه گردید. نتایج تحقیق نشان داد در سؤال یک میزان نیاز افراد جامعه تحقیق به مهارت فنی بیش از سایر نیازها می‌باشد. در سؤال دوم رابطه‌ای بین تحصیلات و نیازهای مهارتی افراد وجود ندارد. نتایج سؤال سوم عدم وجود رابطه بین سنوات خدمت و نیازهای مهارتی افراد را نشان داد. همچنین نتایج سؤال چهارم نشان‌دهنده عدم وجود رابطه بین حوزه فعالیت تخصصی با نیازهای مهارتی افراد را نشان داد.

**واژه‌های کلیدی:** نیازسنجی آموزشی، حسابرسان مستقل، مدیران مالی، تحلیل‌گران مالی، مدل کاتز.

---

<sup>۱</sup>-دانشیار، گروه حسابداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی(ره). تهران، ایران. نویسنده مسئول: [accountingsheri@yahoo.com](mailto:accountingsheri@yahoo.com)

<sup>۲</sup>-استادیار، گروه حسابداری، موسسه عالی خاتم، تهران، ایران

<sup>۳</sup>-استاد، گروه حسابداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی(ره). تهران، ایران

<sup>۴</sup>-دانشجوی دکتری حسابداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی(ره). تهران، ایران

## ۱- مقدمه

وقوع تحولات سریع و شگرف فن‌آوری از یک‌سو و نیاز حرفه حسابداری و حسابرسی به حفظ و بهبود مستمر جایگاه خویش در جامعه از سوی دیگر موجب گردیده است که حسابداران و حسابرسان شاغل، نیازمند آموختن دانش و مهارت شغلی جدید و نو باشند تا بر مبنای آن، خدمات مؤثرتری به حرفه خود و در نهایت جامعه به‌عنوان مخاطب اصلی در مبحث گزارشگری مالی ارائه نمایند (شعری آناقیز و همکاران، ۱۳۹۶).

در حرفه‌های دانش‌محور از جمله حسابداری و حسابرسی، نظام‌های آموزش به دلیل ایفای نقش کلیدی در سیاست‌گذاری‌های دانشی و تعمیق حوزه‌های فن‌آوری؛ در زمره نظام‌های اصلی محسوب می‌شوند و موظفانند تا علاوه بر ایجاد زیرساخت‌های جامع لازم، با شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، دانش فنی و مهارت‌های موردنیاز متخصصان از جمله حسابداران و حسابرسان را تأمین نمایند.

میزان اعتبار آموزش‌های حرفه‌ای حسابرسی و حسابداری از دو بعد کمی و کیفی قابل ارزیابی است. به این ترتیب که از یک‌سو باید قادر باشد نیازمندی‌های فنی و تخصصی حرفه را مرتفع نماید و از سوی دیگر برای حفظ پویایی حرفه بر ورود نوآوری و دانش روز در حرفه تأثیرگذار باشد. اتخاذ چنین استراتژی موجب می‌شود تا آموزش‌های مالی و حسابرسی خصوصاً از جنبه افشاء اطلاعات گزارشگری مالی متقلبانانه که در سال‌های اخیر در سطح بین‌الملل و ملی گسترش فزاینده‌ای داشته و هزینه‌های فراوانی به جوامع وارد ساخته و کاهش سطح رفاه عمومی را به دنبال داشته است. از این‌رو نیازسنجی به‌عنوان سرمایه‌گذاری مفید در توسعه کیفی نیروی انسانی تخصصی تلقی شده، به‌گونه‌ای که در سطح فردی به ارزشمندی و تعالی شاغلین در حرفه و در سطح حرفه نیز منجر به بهبود و توسعه گردد.

این بهبود مستمر نه‌تنها به رویارویی با تهمی دات و فرصت‌ها ضروری است. بلکه به توانمندی مدیران مالی؛ حسابرسان و تحلیل‌گران مالی در رسیدگی و اظهارنظر حرفه‌ای خصوصاً در کشف تقلبات احتمالی بالقوه در متن صورت‌های مالی حسابرسی شده به روش‌های فراتر از روش‌های معمول حسابرسی خواهد افزود. برای این منظور لازم است تا به تناسب حوزه فعالیت و فضای کاری معیارهایی برای ارزیابی شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد انتظار از مدیران مالی و حسابرسان تعریف گردد. تا بر مبنای آن در مورد برنامه‌های آموزش اشخاص دست‌اندرکار خصوصاً حسابرسان در حوزه کشف تقلب تصمیم‌گیری شود.

اجرای آموزش‌های حرفه‌ای نه تنها به کیفی سازی تحلیل‌های مالی و گزارش‌های حسابرسی مورد استفاده مخاطبین و استفاده‌کنندگان از اطلاعات مالی کمک می‌نماید، بلکه هزینه‌های مربوط به انجام فعالیت‌های مالی و حسابرسی را نیز کاهش می‌دهد. انجام این مهم مستلزم آن است که آموزش گزارشگری مالی متقربانه به‌طور خاص و آموزش حسابرس به‌صورت عام به‌عنوان عامل اثربخش، که قابلیت تلفیق با راهبردهای نظارت مالی را دارد، در نظر گرفته شود. برای این کار باید با دیدگاهی نو به تعریف نیازهای آموزشی حسابرسان و مدیران مالی پرداخت و این امکان را برای نظام آموزشی فراهم آورد تا با سنجش مهارت‌های موردنیاز حسابرسان، چارچوبی برای ارزیابی کیفیت کاری آن‌ها تعریف نموده و مسیر رشد حرفه‌ای‌شان را بر اساس نتایج به‌دست‌آمده طرح‌ریزی نماید.

تحقیق حاضر به عنوان تحقیق تکمیلی انجام شده تحت عنوان "آثار به‌کارگیری استانداردهای حسابرسی در افشای اطلاعات گزارشگری مالی متقربانه" (شعری آناقیز و همکاران، ۱۳۶۹)، به‌منظور بررسی میزان مهارت‌های موردنیاز مدیران مالی و حسابرسان شاغل در شرکت‌های موجود در سازمان بورس و اوراق بهادار تهران انجام گردیده است. در این تحقیق، به‌منظور ارزیابی مهارت‌های موردنیاز از «مدل مهارت‌های کاتز»<sup>۱</sup> که شامل مهارت‌های «فنی»، «انسانی» و «ادراکی»، است استفاده شده است. براین اساس، در ابتدا بر پایه مبانی نظری و پژوهش‌های انجام‌شده وضعیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای حسابداری و حسابرسی به‌صورت کل‌نگر و در چارچوب مدل مهارتی کاتز مرور می‌گردد. در ادامه نیز مهارت‌های موردنیاز با پیمایش و نظرخواهی از جامعه آماري مورد مطالعه، تحلیل و بررسی می‌شود.

تغییر، مهم‌ترین پدیده‌ای است که حرفه‌های مختلف از جمله حرفه حسابرسی و گزارشگری مالی با آن روبرو هستند. از دیدگاه حرفه‌ای تغییر به مفهوم دگرگونی و تحول در حرفه است که امکان استمرار یا بقای فعالیت حرفه را مشخص می‌سازد. پیچیدگی فزاینده تغییرات محیط پیرامونی بالأخص در حوزه گزارشگری مالی متقربانه و به‌تبع آن نیازمندی‌های دانشی ایجاد می‌کند که از اشخاص ماهر و کارآمد در حرفه حسابداری و حسابرسی استفاده شود. انجام این مهم مستلزم داشتن مهارت‌های کاری است و نقصان هر یک از مهارت‌ها احتمال موفقیت فرد و نهایتاً احتمال موفقیت حرفه را به‌عنوان یک کل کاهش داده و پاسخگویی حرفه به جامعه خصوصاً در مواقع وجود

<sup>۱</sup>-Robert Katz

سوء جریانات مالی و وجود گزارشگری مالی متقلبانه را با چالش جدی مواجه ساخته و کارکرد این حرفه‌ها در جامعه به‌عنوان حافظ اموال و دارایی‌های آنان را بشدت زیر سؤال برده و موجب سلب اعتماد عمومی می‌گردد.

به اعتقاد «آلپندر»<sup>۱</sup> برای هم‌گرایی سازنده با تغییرات محیطی لازم است تا چهار متغیر «نیروی انسانی»، «تجهیزات و فناوری»، «قوانین و مقررات» و «فرهنگ‌سازمانی» به‌طور مداوم مورد بهسازی قرار گیرند. در حرفه حسابداری و حسابرسی که آموزش به‌عنوان عنصری ضروری در یادگیری و افزایش بهره‌وری و سوددهی در نظر گرفته می‌شود لازم است، تا نیازهای آموزشی مورد شناسایی و در صورت لزوم مورد بازطراحی قرار گیرند.

تاکنون پژوهش متعددی در این زمینه در حرفه‌های مختلف از جمله حرفه‌های مهندسی انجام شده است که به گزیده‌ای از آن‌ها اشاره می‌شود (هداوند، ۱۳۹۰).

### نیازسنجی آموزشی

آموزش در هر سازمانی برحسب داده‌های نیازسنجی صورت می‌گیرد. در برنامه‌ریزی آموزش کارکنان، تعیین نیاز آموزشی، بعد از شناخت دقیق سازمان با توجه به واحدها و نمودار سازمانی و همچنین شناخت سازمان از نظر نیروی انسانی و از طریق تجزیه و تحلیل شغل صورت می‌گیرد. در واقع اولین قدم برای آماده نمودن برنامه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی عبارت است از تعیین نیازهای آموزشی افراد. حتی فرآیند تعیین اهداف نیز که یکی از مراحل اساسی فرآیند آموزش را شکل می‌دهد وابسته به مرحله نیازسنجی می‌باشد. هدف‌ها عمدتاً از طریق نیازسنجی آموزشی به دست می‌آیند. معمولاً انتظار می‌رود که نتیجه و ماحصل فرآیند نیازسنجی، مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های جدید باشد که کارکنان برای مسئولیت‌های حرفه‌ای خود بدان‌ها نیاز دارند. بنابراین می‌توان گفت که منظور اصلی از مطالعات نیازسنجی، دستیابی به هدف‌های دقیق و واقعی در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان است. هدف‌ها از اهمیت و نقش محوری در برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان برخوردارند (امین زاده، ۱۳۹۲).

فرآیند نیازسنجی از طریق جمع‌آوری اطلاعات از افراد ذی‌ربط و تحلیل آن‌ها، به شناسایی نیازهای افراد، گروه‌ها، افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها کمک قابل ملاحظه‌ای می‌کند (COX, 2003). که نتیجه آن از سویی رضایت‌مندی سازمان‌ها از وضعیت موجود و از سویی دیگر صرفه‌جویی و تخصیص هرچه بهتر منابع و امکانات به مهم‌ترین نیازها و اولویت‌ها است. نیازسنجی آموزشی در

<sup>۱</sup>.Alpander

عمل یک ابزار گردآوری اطلاعات است و چنانچه به درستی اعمال شود، سازمان‌ها را از یک موضع واکنشی و مبهم در فعالیتهای آموزشی خارج نموده و در یک موضع فراکنشی و شفاف قرار می‌دهد و اطلاعات دقیقی را پیرامون دانش و مهارتهای مورد نیاز کارکنان ارائه می‌نماید (Barbazette, 2006). در تعریف دیگر نیازسنجی عبارت است از اینکه نیازسنجی یک فرآیند تشخیصی است که متکی بر گردآوری داده‌ها و همکاری و مذاکره افراد با یکدیگر به منظور شناسایی و فهم شکاف بین یادگیری و عملکرد است تا از این طریق اقدامات عملی آینده تعیین شود. مثال‌هایی از اقداماتی که می‌تواند در نتیجه نیازسنجی اجرا شود شامل، پیشنهادهایی به منظور بهبود یا افزایش مشوق‌ها و انگیزه‌ها، تهیه اطلاعات بهتر، مدیریت بهتر افراد و کارکنان، افزایش طرح‌های کاری، تدارک تکنولوژی و ابزارهای ضروری و لازم و در نهایت اجرای آموزش یا برنامه‌های یادگیری می‌باشد (kavita gupta, 2007).

## ابعاد مدل کاتز

### مهارت

توانایی‌های قابل پرورش حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی که به عملکرد مؤثر آنها منجر می‌شود. «رابرت کاتز» مهارتهای موردنیاز کارکنان را در سه دسته فنی، ادراکی و انسانی طبقه‌بندی نموده و اغلب مهارتهای کاری را اکتسابی فرض می‌نماید. وی معتقد است کارکنان برای انجام بهتر وظایف خود نیاز به فراگیری این مهارتها از طریق آموزش می‌باشند.

### مهارتهای فنی<sup>۱</sup>

به توانایی شخص در برخورداری از دانش تخصصی در مواجهه مؤثر با موضوعات حوزه کاری خود.

### اهم روش‌های کسب مهارتهای فنی:

- کارورزی
- آموزش
- تجربه کاری
- از مهم‌ترین مهارتهای فنی موردنیاز حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی می‌توان به دانش مرتبط با علوم و فن‌آوری روز خصوصاً در حوزه کشف و افشاء گزارشگری مالی متقلبانه می‌باشد.

<sup>۱</sup>-Technical skills

## مهارت‌های ادراکی<sup>۱</sup>

به توانایی فرد در فهم و درک پیچیدگی‌های محیط در تنظیم فعالیت‌های اجرایی برای تحقق اهداف و راهبردهای تعریف‌شده اشاره می‌نماید.

### پیش‌نیاز کسب مهارت‌های ادراکی

کسب مهارت‌های ادراکی مستلزم فراگیری نظریه‌های علوم رفتاری به‌ویژه موارد زیر است:

- تئوری‌های سازمان
  - تئوری‌های مدیریت
  - تئوری تصمیم‌گیری
- و کاربرد عملی تک‌تک آن‌ها است.

## مهارت‌های انسانی<sup>۲</sup>

شامل توانایی در همکاری و تشریک مساعی با دیگران در تحقق اهداف پیش‌بینی‌شده می‌باشد. لازمه آن ابتدا کسب شناخت فردی از تمام جنبه‌های بااهمیت و در ثانی ارتباط و تعامل مؤثر با دیگران خصوصاً در حوزه‌های مختلف کاری می‌باشد. البته نیاز به مهارت‌های فوق‌الذکر در بخش‌ها و رده‌های مختلف سازمانی حساسی؛ مدیریت مالی و تحلیل‌گری مالی با یکدیگر متفاوت می‌باشد. برای مثال، حسابرسانی که در واحدهای صف مشغول هستند به دلیل آنکه مسئولیت اجرا و پایش مستمر برنامه‌های فنی و عملیاتی حسابرسان بر عهده آنان است به مهارت‌های فنی قابل ملاحظه‌ای نیاز دارند. در مقابل حسابرسانی که در سطح مدیریتی فعالیت می‌کنند باید به مهارت‌های ادراکی مجهز باشند، چرا که وظایف اصلی آن‌ها بیشتر در بخش‌های مربوط به تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و ساماندهی امور حسابرسی می‌باشد.

---

<sup>۱</sup>-Conceptual Skills

<sup>۲</sup>-Human Skills

## جدول ۱: خلاصه‌ای از پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه موضوع

ردیف	نام محقق	سال	موضوع	نتیجه پژوهش
۱	پی رابینز <sup>۱</sup>	۲۰۰۵	نیازهای آموزشی کارکنان فنی شرکت جنرال موتورز	کارکنان شرکت علاوه بر نیازهای فنی، متقاضی فراگیری مهارت‌های مدیریتی نیز بوده‌اند.
۲	ماراسکی و ویتمن <sup>۲</sup>	۲۰۰۳	بررسی نیازهای آموزشی و مهارتی کارکنان شرکت «آی.بی.ام»	نیازهای کارکنان به ترتیب شامل آشنایی با دانش فنی و مهارت‌های ادراکی است.
۳	هرمن کان <sup>۳</sup>	۲۰۰۳	نیازهای آموزشی مهندسان ۲۵۰ شرکت بزرگ آمریکا	نیازهای کارکنان شامل ارائه نتایج عملکرد به سازمان، پرورش مهارت‌ها و توجه به مسئله روز آوری دانش بوده است
۴	فریمن <sup>۴</sup>	۲۰۰۳	صنعت الکترونیک	برای تدوین و اجرای مناسب یک برنامه در صنعت الکترونیک به آموزش‌های صنعتی و حرفه‌ای که مهارت‌های مورد نیاز کارکنان را تمام و کمال برآورده سازند، احتیاج است.
۵	شی پر <sup>۵</sup>	۲۰۰۲	بررسی نیازهای آموزشی شرکت بریتیش پترولیوم	کارکنان شرکت B.P در زمینه آموزش‌های تخصصی مرتبط با صنعت نفت و نیز مهارت‌های مربوط به مدیریت پروژه‌های نفتی نیاز به آموزش مستمر دارند.
۶	لیندا روبرسون <sup>۶</sup>	۲۰۰۲	بررسی مهارت‌های ادراکی کارکنان پروژه‌های فناوری اطلاعات شرکت	عواملی مانند روابط مناسب شغلی، طی آموزش‌های حین کار و مدیریت مناسب کارکنانی که رهبری گروه را بر عهده‌دارند، می‌تواند در موفقیت پروژه‌های فناوری اطلاعات مؤثر باشد.
۷	ویچر و وایلدا <sup>۷</sup>	۲۰۰۲	نیازسنجی آموزشی کارکنان زیراکس	کارکنانی که از آموزش‌های مدیریتی و مهارت‌های ارتباطی برخوردار بوده‌اند، در مقایسه با سایرین دارای عملکرد بهتری است.

<sup>1</sup>-Pirabeans

<sup>2</sup>-Muraski and Whiteman

<sup>3</sup>-Herman kahn

<sup>4</sup>-Freeman

<sup>5</sup>-Shipper

<sup>6</sup>-Lynda Ruberson

<sup>7</sup>-Visscher & Wild



## ادامه جدول ۱: خلاصه‌ای از پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه موضوع

ردیف	نام محقق	سال	موضوع	نتیجه پژوهش
۸	معظمی گودرزی، فتیحی واجارگاه و حکیمزاده	۱۳۹۳	نیازسنجی آموزشی کارشناسان ستادی گروه شغلی مالی و اقتصادی شرکت خودروسازی سایپا با تأکید بر الزامات استاندارد بین‌المللی آموزشی ایزو ۵۱۰۰۱	نتایج به‌دست‌آمده از بررسی تک‌تک سؤالات پرسشنامه نشان می‌دهد که در پست‌های کارشناسان، مالی و حسابداری، دانش ساختار و محتوای زبان انگلیسی و در پست کارشناس عملیات بازرگانی، مهارت آگاه بودن از عکس-العمل دیگران و درک عکس‌العمل دیگران در مقابل اعمال ما به‌عنوان نخستین اولویت نیاز آموزشی به شمار می‌روند شایسته است آموزش شرکت خودروسازی سایپا برای اثربخشی هر چه بهتر دوره‌های آموزشی خود اهداف آموزشی دوره‌ها را مطابق با نیازهای آموزشی کارشناسان مربوطه برنامه‌ریزی و طراحی کند.
۹	رحیمیان و طباطبایی مزدآبادی	۱۳۹۳	تحلیل شکاف و نیازسنجی مهارت-های عمومی و تخصصی کارشناسان مالی و اقتصاد شهری شهرداری تهران	نتایج پژوهش حاکی از آن بود که وضعیت موجود نیازهای آموزشی در حد متوسط و وضعیت مطلوب نیازهای آموزشی در حد بالا ارزیابی شد، بین وضعیت موجود و مطلوب نیازهای آموزشی (عمومی و تخصصی) تفاوت معناداری وجود داشت. اولویت-بندی مهارت‌های عمومی کارشناسان مالی و اقتصادی شهرداری تهران (شکاف آموزش‌های عمومی) به ترتیب شامل: آمار، آیین نگارش، ارتباطات، مدیریت و برنامه‌ریزی و رایانه است. اولویت‌بندی مهارت‌های تخصصی کارشناسان مالی و اقتصادی شهری شهرداری تهران، (شکاف مهارت‌های تخصصی) به ترتیب شامل: حسابداری، مالی شرکتی و سرمایه‌گذاری می‌باشد.
۱۰	تیار کهریزی	۱۳۸۵	نیازسنجی آموزش مدیران و کارکنان بیمه‌های اموال و مسئولیت در صنعت بیمه حوزه استان تهران در سال ۱۳۸۳	نتیجه بیانگر این موضوع است که کلیه کارکنان در بخش وظایف تخصصی، توان تسلط خوبی دارند آنان در بخش سؤالات عمومی، در دو مورد اعلام نیاز کرده‌اند.
۱۱	عباس زادگان و اسدی	۱۳۸۴	نیازسنجی آموزشی کارکنان مشاغل فنی، مالی و اداری شرکت بیمه ایران (استان تهران)	نتایج حاصل از آزمون بیانگر این موضوع بود که بین دیدگاه نمونه‌های تحقیق برحسب متغیرهای تعلیل کننده تفاوت معناداری وجود دارد.
۱۲	جلیلی	۱۳۸۴	نیازسنجی آموزش نمایندگان شرکت بیمه ایران در استان تهران	نتیجه نشان می‌دهد بین آموزش‌های مطلوب موجود تفاوت زیادی وجود دارد و باید هر چه سریع‌تر نسبت به رفع این مشکل و انطباق این دوره‌ها با نیازهای آموزشی هماهنگی به عمل آید.

منبع: (مطالعات نگارندگان)

## ۲- روش تحقیق

هدف تحقیق حاضر بررسی نیازهای مهارتی حسابرسان مستقل؛ مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی می‌باشد. تحقیق از نوع «توصیفی-پیمایشی» است. جامعه آماری متشکل از کلیه حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی شاغل در شرکت‌های موجود در بازار بورس تهران در سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۹۲ می‌باشد. از آنجا که بررسی تمام افراد جامعه ممکن نبود؛ لذا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، نمونه‌ای به‌اندازه حدوداً ۶۰۰ نفر انتخاب شد و پرسش‌نامه‌های تهیه‌شده در اختیار آنان قرار گرفت که از این تعداد ۴۵۶ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ داده‌اند.

همچنین به‌منظور فراهم آوردن اطلاعات لازم برای بررسی سؤال‌های تحقیق، پرسش‌نامه ای متشکل از ۴۰ سؤال بسته پاسخ تدوین و بر اساس مقیاس «لیکرت» درجه‌بندی گردید. در طرح پرسش‌نامه برای کاهش ابهامات، علاوه بر کارشناسان و خبرگان حرفه از نظرات تعدادی از استادان دانشگاهی که در موضوع «آموزش حسابداری و حسابرسی» صاحب‌نظر می‌باشند نیز استفاده شده است. اعتبار پرسش‌نامه از طریق محاسبه ضریب «آلفای کرونباخ» ۰,۹۲ برآورد شده است که نشان از پایایی مناسب پرسش‌نامه دارد. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها و تنظیم جدول‌های فراوانی، برای بررسی نتایج میانگین هر سؤال محاسبه شد.

به‌این ترتیب که ابتدا میزان فراوانی هر یک از گویه‌ها در هر محور (مهارت فنی، انسانی و ادراکی) تعیین گردید با توجه به نمره‌های به دست‌آمده، محاسبه میانگین و سایر شاخص‌ها انجام و نهایتاً مهارت‌های مورد نیاز از نظر حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی به ترتیب و بر اساس هر گویه مشخص گردید. همچنین اطلاعات به‌دست‌آمده به وسیله آمار توصیفی (محاسبه فراوانی، درصد، میانگین، انحراف از استاندارد و رتبه) و آمار استنباطی (آزمون t تک متغیره، تحلیل واریانس یک‌طرفه، کروسکال والیس و فریدمن) استفاده گردید.

سؤالاتی که در این پژوهش پاسخ داده می‌شود، عبارتند از:

- آیا بین نوع تحصیلات و مقاطع تحصیلی مختلف حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی با نیازهای مهارتی آنان ارتباط برقرار است؟
- حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی تا چه میزان به مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی نیاز دارند؟
- آیا بین میزان سابقه خدمتی حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی با نیازهای مهارتی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

- میزان ارتباط حوزه فعالیت تخصصی حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل گران مالی با نیازهای مهارتی آنان چگونه است؟

### ۳- یافته‌های پژوهش

در این بخش از تحقیق پس از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه؛ نتایج کلی پژوهش به تفکیک سئوالات تحقیق بیان می‌شود.

آیا بین نوع تحصیلات و مقاطع تحصیلی مختلف حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل-گران مالی با نیازهای مهارتی آنان ارتباط برقرار است؟

جدول ۲: توزیع میانگین نمرات نیاز حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل گران مالی به مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی در نیازسنجی آموزشی کارکنان حوزه افشای گزارشگری مالی متقلبانه

سطح تحصیلات	میانگین رتبه	Sig	df	$\mu$
کارشناسی	۵۸/۵۳۳	۰,۹۵	۳	۹,۰۹۹
کارشناسی ارشد	۵۶/۰۵۲			
دانشجوی دکتری	۷۷/۴۳۶			
دکتری	۸۵/۸۷			

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در سطح ۵٪  $P < H$  مشاهده شده معنادار نیست و این موضوع مؤید آن است که بین نیازهای حسابرسان، مدیران مالی و تحلیل گران مالی و نوع تحصیلات آن‌ها رابطه معناداری وجود ندارد. علت این امر آن است که تمامی تخصص‌های مالی نیازمند به کسب مهارت‌های مختلف شغلی می‌باشند و در این رابطه تفاوتی بین نوع و سطح تحصیلات وجود ندارد.

جدول ۳: مقایسه میانگین نیاز حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی به مهارت‌های فنی و ادراکی با توجه به نوع تحصیلات در نیازسنجی آموزشی کارکنان حوزه افشای گزارشگری مالی متقلبانه

P	F	دکتری		دانشجوی دکتری		کارشناسی ارشد		کارشناسی		موضوع
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	S	
۰/۶۱۹	۰/۴۱۷	۰/۴۹۶	۲/۰۴	۰/۴۲	۲/۱۴	۰/۴۷	۲/۰۳۷	۰/۴۳	۲/۱۲	فنی
۰/۱۹۸	۱/۰۸	۰/۴۹۸	۲/۰۹	۲/۹۶	۱/۹۸	۰/۵۵	۱/۰۹	۰/۴۹	۱/۹	ادراکی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در جدول مذکور  $F$  در سطح  $5\% < P$  معنادار نیست. لذا بین نیاز حساب‌برسان مستقل به آموزش مهارت‌های فنی و ادراکی و سطح تحصیلات آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. دلیل این موضوع آن است که تجربه و مهارت کاری از اهمیت خاصی برای حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی برخوردار است. و مضافاً اینکه داشتن تجربه کاری در برخورد با انواع تغییرات محیطی از اهمیت بالایی برخوردار است.

حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی تا چه میزان به مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی نیاز دارند؟

جدول ۴: مقایسه میانگین نیاز حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی به مهارت‌های فنی و ادراکی

T	ضریب تغییرات	نما	میانه	انحراف معیار	میانگین	موضوع
۵/۹۳	۱۹/۶	۲/۸۵	۲/۲۰۴	۰/۴۳۷	۲/۰۹۹۵	مهارت فنی
۲/۱۷۵	۲۲/۴	۲/۲۸	۱/۹۹۵	۰/۴۷۹	۲/۰۰۴۵	مهارت ادراکی
۰/۷۵۴	۲۱/۶	۱/۶۲	۱/۷۲	۰/۴۲	۱/۷۳۸	مهارت انسانی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در موضوع مهارت فنی، مقدار میانگین نسبت به میانه و نما کوچک‌تر است و مقدار  $t$  مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای  $1\%$  بزرگ‌تر است. لذا میزان نیاز حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی به مهارت فنی در سطح بالا ارزیابی می‌گردد.

آیا بین میزان سابقه خدمتی حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی با نیازهای مهارتی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول ۵: مقایسه میانگین نمره حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی با در نظر گرفتن سنوات خدمتی در نیازسنجی آموزشی کارکنان حوزه افشای گزارشگری مالی متقالبانه

P	F	۵۱ و به بالا		۴۱-۵۰ سال		۱-۴۰ سال		موضوع
		$\bar{x}$	S		s	$\bar{x}$	s	
۰/۷۳۹	۰/۲۱۴	۰/۳۰۱	۱/۹۶	مهارت فنی	۲/۰۲	۰/۳۰۱	۱/۹۶	مهارت فنی
۰/۷۴۲	۰/۲۰۶	۰/۴۱۵	۲/۰۱	مهارت ادراکی	۲/۰۱	۰/۴۱۵	۲/۰۱	مهارت ادراکی
۰/۴۵۰	۰/۷۵۲	۰/۳۹۸	۱/۹۵	مهارت انسانی	۱/۷۸	۰/۳۹۸	۱/۹۵	مهارت انسانی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در جدول فوق، F در سطح  $P < ۰.۰۵$  معنادار نمی‌باشد و رابطه معناداری بین نیازهای مهارت‌های حسابرسان مستقل با میزان سنوات خدمت آن‌ها وجود ندارد. دلایل اصلی آن مربوط است به تغییرات محیطی و تغییرات فنی و تکنولوژی مثل حسابرسی سیستم‌های کامپیوتری و وجود سامانه‌های پیچیده نرم‌افزارهای مالی ... می‌باشد.

میزان ارتباط حوزه فعالیت تخصصی حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی با نیازهای مهارتی آنان چگونه است؟

جدول ۶: مقایسه میانگین نمره حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی با در نظر گرفتن حوزه فعالیت تخصصی آن‌ها در نیازسنجی آموزشی کارکنان حوزه افشای گزارشگری مالی متقالبانه

P	F	تحلیل‌گر مالی		مدیر مالی		حسابرس		موضوع
		$\bar{x}$	S		S	$\bar{x}$	s	
۰/۳۰۱	۰/۹۱۶	۰/۵۵۲	۲/۰۱	۰/۴۲۱	۲/۱۵	۰/۳۹۷	۲/۱۷	مهارت فنی
۰/۳۹۲	۰/۸۱۵	۰/۵۳۳	۱/۹۶	۰/۴۵۰	۱/۹۲	۰/۴۱۵	۲/۰۴	مهارت ادراکی
۰/۶۱۵	۰/۷۱۲	۰/۵۰۲	۱/۸۲	۰/۴۳۵	۱/۶۶	۰/۴۰۴	۱/۹۷	مهارت انسانی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در سطح  $P < ۰.۰۵$  عدد F مشاهده شده معنادار نیست و این موضوع مؤید آن است که بین نیازهای حسابرسان، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی و حوزه فعالیت تخصصی آن‌ها رابطه معناداری وجود ندارد. علت این امر آن است که تمامی تخصص‌های مالی نیازمند به کسب مهارت‌های مختلف شغلی می‌باشند و در این رابطه تفاوتی بین حوزه‌های تخصصی وجود ندارد.

جدول ۷: رتبه‌بندی آموزش‌های حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی به مهارت‌های سه‌گانه

موضوع	میانگین رتبه	Sig	Df	$X_2^2$
مهارت فنی	۲/۱۲	۰,۰۰۰	۱	۵۶,۵۱
مهارت ادراکی	۱/۶۵			
مهارت انسانی	۱/۳۵			

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بر اساس جدول مذکور، رتبه‌بندی حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی در میزان نیاز به مهارت‌های سه‌گانه برابر نمی‌باشد.

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این تحقیق نشان داد که حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی ایران در زمینه کسب مهارت‌های فنی و تخصصی به میزان زیاد به آموزش‌های عمومی و تخصصی نیاز دارند در این زمینه بیشترین عناوین مورد نیاز شامل یادگیری و آموزش در زمینه های فناوری اطلاعات آموزش‌های حقوقی و قانونی، آموزش‌های مربوط به به‌کارگیری استانداردهای حسابداری و حسابرسی بوده است. خصوصاً آموزش‌های که بتواند حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی را در کشف و افشاء هرگونه تقلبات مالی احتمالی کمک نماید. آن تعداد از حسابرسان مستقل و مدیران مالی که در سطوح مدیریتی فعالیت می‌کردند علاوه بر مهارت‌های فنی و تخصصی نسبت به یادگیری مهارت‌های ادراکی اعلام نیاز داشته‌اند که مهم‌ترین نیاز آموزشی آن‌ها عبارتند از: از مدیریت گروه‌ها و کمیته‌های حسابرسی و روش‌های مدیریت مؤسسات حسابرسی بوده است. تحلیل اطلاعات حاصل از مقایسه میانگین نمرات حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی در زمینه مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی نیز مؤید آن است که بین نیازهای نامبردگان با مقاطع و گرایش‌های تحصیلی، سابقه کار و حوزه‌های فعالیت تخصصی رابطه معناداری وجود ندارد. اشخاص تحت پژوهش در این تحقیق در زمینه یادگیری مهارت‌های فنی بیشترین نیاز به آموزش را احساس کرده‌اند که علت آن تحولات گسترده و شگرف در حوزه‌های فناوری اطلاعات، قانون‌گذاری و ... می‌باشد.

### اهم آموزش‌های پیشنهادی بر اساس نتایج تحقیق:

آموزش‌های تخصصی و عمومی که برای حسابرسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی ایران بر اساس تحقیق شناسایی شد به شرح زیر هستند.

#### الف) آموزش‌های تخصصی:

جدول ۸: آموزش‌های تخصصی مورد نیاز بر اساس تحقیق

نوع دوره	معیار ارزیابی	ساعت	آموزش شغلی
تخصصی	اهداف تعیین شده	۱۲۰	آموزش حسابداری و بازرسی تقلب
نیمه تخصصی	اهداف تعیین شده	۸۰	آموزش قوانین مقررات مالی و محاسباتی
تخصصی	اهداف تعیین شده	۲۰	آموزش و راهنمای به‌کارگیری استانداردهای حسابداری و حسابداری
تخصصی	اهداف تعیین شده	۴۰	آموزش تهیه صورت‌های مالی بر مبنای IFRS
تخصصی	اهداف تعیین شده	۳۵	آموزش تحلیل بنیادی در خصوص تفسیر شاخص‌ها و نسبت‌های مالی
تخصصی	اهداف تعیین شده	۴۰	آموزش ارزیابی سهام شرکت‌ها
نیمه تخصصی	اهداف تعیین شده	۲۵	آموزش حسابداری داخلی
تخصصی	اهداف تعیین شده	۳۰	آموزش بازار سرمایه

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

#### ب) آموزش‌های عمومی

جدول ۹: آموزش‌های عمومی مورد نیاز بر اساس تحقیق

نوع دوره	معیار ارزیابی	ساعت	آموزش شغلی
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	آیین نگارش و مکاتبات اداری
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	آیین‌نامه مدیریت اموال سازمان
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	حفاظت اسناد و گفتار
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	گزارش‌نویسی تخصصی
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	مدیریت زمان
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	آشنایی با حقوق مردم و ارباب‌رجوع در نظام اداری
عمومی	اهداف تعیین شده	۱۶	تهیه خبر و گزارش‌گیری

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

### محدودیت‌های تحقیق

- دشواری در دسترسی به مدیران و صاحب‌نظران جهت انجام مصاحبه و در نتیجه محدود بودن ابزار پژوهش به پرسشنامه؛
- استفاده از ابزار پرسشنامه و استفاده از مقیاس لیکرت و احتمال پاسخ متوسط در پاسخ‌دهندگان از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌باشد؛
- همچنین نبود پرسشنامه استاندارد در این زمینه.

### پیشنهاد‌های کاربردی

- احصاء نیازهای شغلی کارکنان به‌درستی و توسط خبرگان و مجریان؛
- مشخص کردن شایستگی‌های مورد نیاز حساب‌برسان مستقل، مدیران مالی و تحلیل‌گران مالی؛
- ارائه راه‌حل‌های کاهش فاصله بین سطح موجود و سطح مطلوب شایستگی‌های کارکنان؛
- استفاده از فنون نیازسنجی نوین در حوزه مربوطه.

### ۵- منابع

- امین زاده، رامین. (۱۳۹۲). *فرایند برنامه‌ریزی آموزش کارکنان*. مدیر آموزشی مجتمع آموزشی، پژوهشی، فرهنگی فراز پیشرو البرز.
- پاشا تیار کهرزی، شهربانو. (۱۳۸۳). *نیازسنجی آموزش مدیران و کارکنان بیمه‌های اموال و مسئولیت در صنعت بیمه حوزه استان تهران در سال ۱۳۸۳*. *پژوهشنامه بیمه*، بهار ۱۳۸۵، شماره ۸۱.
- جلیلی، رضا. (۱۳۸۳). *نیازسنجی آموزش نمایندگان شرکت بیمه ایران در استان تهران*. *پژوهشنامه بیمه*، زمستان ۱۳۸۳، شماره ۷.
- رحیمیان، حمید و طباطبایی مزدآبادی، سید محسن. (۱۳۸۳). *تحلیل شکاف و نیازسنجی مهارت‌های عمومی و تخصصی کارشناسان مالی و اقتصاد شهری شهرداری تهران*. *فصلنامه اقتصاد و مدیریت شهری*، دوره ۲، شماره ۸، صص ۶۷-۷۸.
- سید محمد، عباس زادگان و نجمه، اسدی. (۱۳۸۴). *نیازسنجی آموزشی کارکنان مشاغل فنی، مالی و اداری شرکت بیمه ایران (استان تهران)*. *پژوهشنامه بیمه*، زمستان ۱۳۸۴، شماره ۸۰.
- شعری آنالیز، صابر؛ رحیمیان، نظام‌الدین؛ صالحی صدقیانی، جمشید و خراسانی، ابوطالب. (۱۳۹۶). *بررسی و تطبیق میزان دقت نتایج حاصل از مدل‌های بنییش و تعدیل‌شده بنییش بر اساس محیط اقتصادی ایران در کشف و افشای گزارشگری مالی متقلبانه*. *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت مالی*، شماره ۱۸، صص ۱۰۵-۱۲۳.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۱). *نیازسنجی آموزش (الگوها و فنون)*. تهران، انتشارات آییژ.



گلدشتاین، ایروین ال. (۱۳۸۰). *نیازسنجی آموزشی در سازمان ما*. ترجمه غلامرضا محمدزاده شریف، مشهد، رواقی هم،

معظمی گودرزی، مصطفی؛ کورش فتحی واجارگاه؛ رضوان حکیم زاده و حمید مستوفی. (۱۳۹۳). *نیازسنجی آموزشی کارشناسان ستادی گروه شغلی مالی و اقتصادی شرکت خودروسازی سایپا با تأکید بر الزامات استاندارد بین‌المللی آموزشی ایزو ۱۰۰۱۵، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه‌سازان مبتکر.*

نجفی، اسدالله. (۱۳۸۹). *بررسی فعالیت‌های آموزش مهندسی شرکت‌های چندملیتی واقع در ایران، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، دوره ۱۲، شماره ۴۷، ۱۳۸۹.*

هداوند، سعید. (۱۳۸۹). *توسعه شایستگی‌های مدیریتی، عامل بهبود عملکرد سازمان در محیط‌های استراتژیک. فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، سال پنجم، شماره ۲، صص ۸۱-۱۰۱.*

هداوند، سعید. (۱۳۹۰). *بررسی مهارت‌های مورد نیاز مهندسان در برنامه‌های آموزش مهندسی با استفاده از مدل مهارتی کاتز. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال ششم، دوره ۶، شماره ۱، صص ۹-۱۶.*

Bailley, D. APRIL. (2000). Learning needs analysis. *Training Journal*, ABI/INFORM Global.

Baker M. (1991). *Training Effectiveness Assessment*. Naval Air Warfare center Training System Division.

Barbazette, Jean (2006). *Training Needs Assessment: Methods, Tools, and Techniques*, February 2006, Pfeiffer.

Cook, S. (2005). Learning Needs Analysis Methods. *Training Journal*, PART.1

Cook, S. (2005). Linking Learning Needs Analysis to business need. *Training Journal*, PART.2.

Cox, D., lawver, David e., baker, m., doerfert, d. (2003). Critical water curriculum needs as perceived by agricultural science teachers in programs located within the boundaries of the Ogallala aquifer. *Journal of Agricultural Education*, 45(4), 22-33.

Freeman, G. (2003). Electronic Government. *BMJ*, 22(327), 1219-1221.

Hermann, k. (2003). CB1 Cannabinoid Receptors and On-Demand Defense against Excitotoxicity. *Science 03 Oct 2003*, 302(5642), 84-88.

Kavita, G., Catherine, M & Sleezer, D. (2007). *A practical Guide to Needs Assessment*. Published by Pfeiffer.

Linda, R. (2002). Investigating Skill Cognitive Personnel of Enterprise Information Technology Projects. *Human Resource Management Journal*, 8(2), 29-50.

Paul, J. & Taylor, P.W. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8(2), 29-50.

Shipper, F., & Davy, J. (2002). A model and investigation of managerial skills, employees' attitudes, and managerial performance. *The Leadership Quarterly*, 13(2), 95-120.

Wichers, M & Wild, H. (2002). Xerox Staff Training Needs Assessment. *the British Journal of Psychiatry*, 202(6) 407-412.

# **Educational Need Assessment and Investigating the Needed Skills of Independent Auditors, Financial Managers and Financial Analysts in Iran Based on Katz Model**

**Saber Sheri Anaghiz**<sup>1</sup> (Associate Professor of Accounting, Faculty of Management and Accounting, Allame Tabatabaei University, Tehran, Iran)

**Nezamodin Rahimiyan** (Assistant Professor, of Accounting, Khatam University, Tehran, Iran)

**Jmashid Salehi Sedghiyani** (Assistant Professor of Accounting, Faculty of Management and Accounting, Allame Tabatabaei University, Tehran, Iran)

**Aboutaleb Khorasani** (Ph.D. Candidate of Accounting, Faculty of Management and Accounting, Allame Tabatabaei University, Tehran, Iran)

(Received: 2017/05/22; Accepted: 2017/10/07)

pp.141-157

## **Abstract**

The present study was conducted to investigate the needed skills of independent auditors, financial managers and financial analysts in Tehran Stock Exchange. In this research, a "Katz skills model", which includes technical, human, and conceptual skills, is used to assess the required skills. This research is a descriptive-survey method. The statistical population consists of all independent auditors, financial managers and financial analysts employed in the accepted companies of Tehran Stock Exchange between 1382 and 1392. The sample size was 456 people. The research instrument was a questionnaire whose reliability was calculated by SPSS software and Cronbach's alpha coefficient was 92%. The results of the research showed that in first question, the need for the population of research in technical is more than other needs. In the second question, there was no relationship observed between education and the skills of people. The results of the third question showed that there was no relationship between the years of service and the skills of people. Also, the results of question 4 indicated that there was no relationship between the field of professional activity domain and the skills of people.

**Keywords:** Educational Needs Assessment, Independent Auditors, Financial Managers, Financial Analysts, Katz's Skills Model.

---

<sup>1</sup>- Corresponding Author: [accountingsheri@yahoo.com](mailto:accountingsheri@yahoo.com)



# **Studying the Levels of Training Outsourcing from the Perspective of Training Experts in Governmental Departments of the Southern Khorasan**

**Behrooz Yazdanpanah** (MA of Training and Development, Faculty of Psychology and Education, University of Torbat-e-Heydarieh Branch, Islamic Azad University, Iran)

**Hossein Momeni Mahmoudi**<sup>1</sup> (Associate Professor of Education, Faculty of Psychology and Education, University of Torbat-e-Heydarieh Branch, Islamic Azad University, Iran)

(Received: 2016/10/09; Accepted: 2017/05/15)

pp. 121-140

## **Abstract**

The purpose of this research was investigation of the levels of training outsourcing from the perspective of training experts in governmental departments of the southern Khorasan. This research was descriptive and survey type. The statistical population was all of the experts in the training of the government departments of south Khorasan province, which is 60 people. Due to the small size of the population and the availability of all members of population in this study, the census method was used and the entire population was selected as a sample. A researcher-made questionnaire was used to gather information. Content validity of this questionnaire was verified by 10 professors in the field of instruction and curriculum development and educational management with a few changes. The reliability of the questionnaire was calculated through Cronbach's alpha test 0.92. The results showed that most of the education experts of the state departments of south Khorasan province agree with the outsourcing of organizational training in the scope, purpose, domain, content, duration and educational process. However, there was no significant difference between their views on outsourcing of organizational education (levels of purpose, scope, content, duration, and educational process) in terms of job record and education level.

**Keywords:** Outsourcing, Organizational training, Education experts.

---

<sup>1</sup>- Corresponding Author: [momenimahmouei@yahoo.com](mailto:momenimahmouei@yahoo.com)



# **Analysis of the Impact of Intellectual Capital on Organizational Performance with the Mediating Role of Knowledge Management in Iranian Oil Terminals Company**

**Elham Norouzi Chehmeali**<sup>1</sup> (MA of Entrepreneurship, Faculty of Management and Economic, Sistan and Baluchestan University, Zahedan, Iran)

**Seyyed Ali Gholi Roshan** (Associate Professor of Management, Human Resource Management, Faculty of Management and Economic, Sistan and Baluchestan University, Zahedan, Iran)

**Milad Vafadar** (Ph.D. Student of Management, Industrial Management, Tehran University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/01/15; Accepted: 2017/06/14)

pp. 95-119

## **Abstract**

Nowadays, the performance of organizations cannot be judged solely on the basis of financial criteria, because research has shown that the market value of companies and financial institutions is mainly non-financial assets to which assets intangible or intellectual capital. This study is tended to identify the dimensions of intellectual capital and knowledge management and their impact on organizational performance in IOTC. This research has been done by using a descriptive analyzing method. The population sample in this study was the managerial members of the company (managers and supervisors) which included 214 individuals at the time, and was conducted by a census method, the structural equation modeling is utilized for data analyzing. The results of data analysis indicate that the proposed model has a suitable fitness. In this model, human capital (HC), structural capital (SC) and relational capital (RC) had positive effect on organization performance, and also these components have indirect positive effect as a mediating role of knowledge management on organization performance, which the impact of each factor has been specified and ranked; then some suggestions have been made accordingly.

**Keywords:** Human capital, Structural capital, Relational capital, Knowledge Management, Organizational performance.

---

<sup>1</sup>- Corresponding author: [stu.nourouzi@gmail.com](mailto:stu.nourouzi@gmail.com)





## **Determining the Management Development Dimensions in Supplying Automotive Parts Company (SAPCO)**

**Mahshid firouzabadi** (MA of Management, Human Resource Management, Tehran University, Tehran, Iran)

**Marjan Fayyazi**<sup>1</sup> (Assistant Professor of Management, Human Resource Management, Tehran University, Tehran, Iran)

**Mehrdad Estiri** (Assistant Professor of Management, Human Resource Management, Tehran University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/10/08; Accepted: 2017/05/28)

pp. 73-94

### **Abstract**

The purpose of this study is to recognize the dimensions affecting the management development in SAPCO. This study is an applied research, and was carried out through a survey. The data used in this survey is a combination of qualitative and quantitative data gathered from the managers and the top-level supervisors in this company. Qualitative analysis was performed using content analysis and for quantitative analysis t-test was used. Sample group at the first stage (qualitative phase) consisted of 10 managers at supervisor level in SAPCO (saturation level) and at the second stage (quantitative phase) consisted of 53 participants who were asked to fill out a questionnaire. The results indicated that training, performance appraisal, succession planning, top manager's support, and strategic orientation is recognized as the effective factors on the management development.

**Keywords:** Management, Development, Management Development, SAPCO.

---

<sup>1</sup>-Corresponding Author: mfayyazi@ut.ac.ir



# Designing Bodies of Knowledge to Develop Expert Training Evaluators for Iranian Ministry of Petroleum

**Saeed Safaee Movahed**<sup>1</sup> (Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Tehran University, Tehran, Iran)

**Hossein falahinia** (MA in Training and Development, Faculty of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/08/10 Accepted: 2017/05/13)

pp. 59-71

## Abstract

This study aims at designing necessary bodies of knowledge to develop professional training evaluators at Iranian Ministry of Petroleum. Hence, six seasoned training experts with a notable background in energy industry and seven assessment and evaluation experts were selected purposefully by criterion sampling strategy. To gather required data, semi-structured interviews were used and the data were analyzed thematically. The data were organized systematically into Bodies of Knowledge for developing training evaluators at three levels, namely beginner, middle and expert. To establish credibility of findings, member check and peer debriefing strategies were used and data were modified and reanalyzed continuously. Based on the findings, training staff master the following bodies of knowledge to turn into professional evaluators; beginner: inferential statistics, descriptive statistics, assessment and measurement (test making, attitude scales, behavior rating scales), narrative data analysis, DACUM needs analysis, evaluating reaction, learning, and behavior, performance appraisal; middle: return of investment, return of expectation, fault tree technique analysis; expert; balanced scorecards, virtual training monitoring, benchmarking, futuristic.

**Keywords:** Training Evaluation, Evaluator, Developing Professional Evaluators.

---

<sup>1</sup> - Corresponding Author: safaei.movahhed@ut.ac.ir



# A Pathology and Effectiveness of the Transfer of Training to Workplace

**Gholam Reza Shams**<sup>1</sup> (Associate Professor of Educational Administration, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

**Hamed Abbasi Kasaei** (Ph.D. Student of Education, Faculty of Education & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/10/17; Accepted: 2017/05/21)

pp. 27-58

## Abstract

This study aimed at investigating the pathology and effectiveness of the transfer of training to workplace. Research method was applied and developmental in terms of purpose, and was mixed (quantitative and qualitative) one in terms of data collection. The review documents and semi-structured interviews were used as data collection tools. In order to analyze the data, the content analysis for classifying method was used. 13 documents were investigated and interviews were conducted with 23 counselors, teachers and principals, who were selected purposefully. The results showed that there were 36 damages in the Individual, Educational and Organizational Areas of the Transfer of Training to Workplace. Then, evaluated the effectiveness of the transfer of training to workplace, through a questionnaire with 0.93 reliability administered on counselors, teachers and principals. To do so, 297 counselors, teachers and principals in Field of Humanities of Tehran secondary schools were selected through stratified random sampling technique. To evaluate the effectiveness of the Transfer of Training to Workplace, one-sample t test, t independent groups and ANOVA were applied. Finally, it was found that secondary factors, motivational elements, environmental factors and the ability factors of the transfer of training to workplace among teachers of Field of Humanities in Tehran secondary schools in Tehran were desirable.

**Keywords:** Pathology, Effectiveness, Transfer of Training, Workplace.

---

<sup>1</sup>- Corresponding Author: gh\_shams@sbu.ac.ir



# Representing the Obstacles and Challenges in Growth and Empowerment of Newly-hired Faculty Members: A Phenomenological study

**Majid Ghasemi** (Ph.D. Student, Planning of Development in Higher Education, Faculty of Education, Kurdistan University, Iran)

**Keyvan Salehi**<sup>1</sup> (Assistant Professor of Assessment, Faculty of Education and Psychology, Tehran University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/12/19; Accepted: 2017/06/19)

pp. 1-25

## Abstract

The most important sustainable development strategies in pioneer and top universities in the field of knowledge production is contriving for optimal activity of newly-hired faculty members. For this purpose, the present research attempted to study the challenges and barriers of growth and empowerment of newly-hired faculty members. A qualitative approach with phenomenological method was applied to conduct this research and state universities of Tehran were considered as the research environment. There was an attempt to interview the subjects who have necessary experience and understanding of the concept of the phenomenon under study and have necessary awareness of shortcomings and challenges of the research topics. Thus, sampling was conducted purposively of ccriterion type that after the eleventh interview theoretical saturation was achieved, however, for accreditation to the findings, interviews were continued until the fifteenth person. Interviews were carried out through forms of "in person", "by telephone" and "Letter". Data were collected through semi-structured interviews technique and were analyzed with open and axial coding method. The results identified two factors of growth, empowerment, and mental health in faculty members. The challenges of growth and empowerment were categorized as: Lack of transparency and notification for promotion; absence of kindergartens and nursery care for masters and staffs' children; not providing appropriate services; space problems and improper management of space and poor support management; high-volume work with indecent benefits and advantages. On the subject of mental health, three categories were recognized: burnout due to high volume of presented modules; concern of contracting for research projects with organizations and being under pressure to publish an ISI article for 2-year contract extension.

**Keywords:** Growth and Empowerment, Mental Health, Faculty Members, Newly-hired, phenomenology.

---

<sup>1</sup>- Corresponding Author: keyvansalehi@ut.ac.ir





# Table of Contents

<b>Representing the Obstacles and Challenges in Growth and Empowerment of Newly-hired Faculty Members: A Phenomenological study/ Majid Ghasemi, Keyvan Salehi.....</b>	<b>1</b>
<b>A Pathology and Effectiveness of the Transfer of Training to Workplace/ Gholam Reza Shams, Hamed Abbasi Kasaei.....</b>	<b>27</b>
<b>Designing Bodies of Knowledge to Develop Expert Training Evaluators for Iranian Ministry of Petroleum/Saeed Safaee Movahed, Hossein falahinia.....</b>	<b>59</b>
<b>Determining the Management Development Dimensions in Supplying Automotive Parts Company (SAPCO)/ Mahshid firouzabadi, Marjan Fayyazi, Mehrdad Estiri.....</b>	<b>73</b>
<b>Analysis of the Impact of Intellectual Capital on Organizational Performance with the Mediating Role of Knowledge Management in Iranian Oil Terminals Company/ Elham Norouzi Chehmeali, Seyyed Ali Gholi Roshan, Milad Vafadar....</b>	<b>95</b>
<b>Studying the Levels of Training Outsourcing from the Perspective of Training Experts in Governmental Departments of the Southern Khorasan/ Behrooz Yazdanpanah, Hossein Momeni Mahmouei.....</b>	<b>121</b>
<b>Educational Need Assessment and Investigating the Needed Skills of Independent Auditors, Financial Managers and Financial Analysts in Iran Based on Katz Model/ Saber Sheri Anaghiz, Nezamodin Rahimiyan, Jmashid Salehi Sedghiyani, Aboutaleb Khorasani.....</b>	<b>141</b>

## Editorial Board

No.	Name and Surname	Rank	Major	Address
1	Seyyed Hosein Abtahi	Professor	Management and Development of Human Resources	Allameh Tabatabaei University
2	Khodayar Abili	Professor	Educational Administration	Tehran University
3	Mohammad Hasan Pardakhtchi	Professor	Educational Administration	Shahid Beheshti University
4	Ali Taghipour Zahir	Professor	Curriculum Studies and Higher Education Management	Allameh Tabatabaei University
5	Kourosh Fathi Vajargah	Professor	Curriculum Studies	Shahid Beheshti University
6	Aryan Gholipour	Professor	Policy Management	Tehran University
7	Ebrahim Salehi Omran	Professor	Educational Planning	Mzandaran University
8	Gholam Ali Tabarsa	Associate Professor	Governmental Management	Shahid Beheshti University
9	Abasalt Khorasani	Associate Professor	Planning of Development in Higher Education	Shahid Beheshti University
10	Behrooz Ghlichlee	Assistant Professor	Organizational Behavior Management	Shahid Beheshti University

## Referees

1. Dr. Mani Arman: Assistant Professor Management, Business Management, Persian Gulf University
2. Dr. Farnoosh Alami: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Shahid Beheshti University
3. Dr. Abasalt Khorasani: Associate Professor of Education, Planning of Development in Higher Education, Shahid Beheshti University
4. Dr. Gholam Reza Shams: Associate Professor of Education, Educational Administration, Shahid Beheshti University
5. Dr. Saeed Safaee Movahed: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Tehran University
6. Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Azad University, Karaj
7. Dr. Kourosh Fathi Vajargah: Professor of Education, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University
8. Dr. Yousef Moheb Zadegan: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Ministry of Science, Research and Technology

## Members of Policy Making Council

1. Dr. Seyyed Hosein Abtahi
2. Dr. Seyyed Ahmad Bazaz Jazayeri
3. Rahmatollah Pakdel
4. Dr. Abasalt. Khorasani
5. Dr. Seyyed Ahmad Tabatabaei
6. Dr. Kourosh Fathi Vajargah
7. Seyyed Mohsen Tabatabaei Mozdabadi

# **Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources**

**Vol. 4, No. 13, Summer 2017**

Copyright Holder:

**Iranian Society for Training and Development (ISTD)**

Chairman:

**Dr. Abasalt Khorasani**

Editor in Chief:

**Dr. Kouros Fathi Vajargah**

General Director:

**Somayeh Daneshmandi**

English Proofreader:

**Dr. Nasrin Asgharzadeh**

Persian Proofreader:

**Dr. Farnoosh Alami**

Cover Designer:

**Reza Rajae**

Type and Layout:

**Maryam Mohammadvand**

## **Address:**

No. 220, 2<sup>th</sup> Floor, AllamehTabatabaei University Building, Dr. Azodi  
Street, Karim Khan zand Avenue, Tehran, Iran

Phone: **81032228**

Fax: **81032228**

Email: **istd.journal@gmail.com**

Website **www.istd.ir**



# **In the Name of God**

Iranian Society for Training and Development  
(ISTD)

## **Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources**

Vol. 4, No. 13

Summer 2017