

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال پنجم، شماره ۱۶

بهار ۱۳۹۷

- 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 پنجم، شماره ۱۶، بهار ۱۳۹۷

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباضلت خراسانی

سردبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

دکتر سمیه دانشمندی

ویراستار فارسی:

دکتر نسرين اصغرزاده

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

دکتر فرناوش اعلامی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

مریم باقری

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

نشانی اینترنتی: www.istd.ir

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبه علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	سید حسین ابطحی	استاد	مدیریت و بهسازی منابع انسانی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۲	خدایار ایبلی	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 قلیچ لی	استادیار	مدیریت رفتار سازمانی	دانشگاه شهید بهشتی

داوران علمی این شماره

۱. دکتر مانی آرمان: استادیار مدیریت، گرایش مدیریت بازرگانی، دانشگاه خلیج فارس
۲. دکتر فرنوش 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 اسماعیل جعفری: استادیار علوم تربیتی، گرایش مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی
۵. دکتر فرهاد سراجی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا
۶. دکتر سعید صفایی موحد: استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران
۷. دکتر مژگان عبدالمهدی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج
۸. دکتر داوود معصومی: استادیار علوم تربیتی، گرایش تکنولوژی آموزشی، دانشگاه گوتنبرگ سوئد
۹. دکتر حسین مومنی مهمونی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربت حیدریه
۱۰. دکتر فاطمه نارنجی ثانی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران

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
- مشارکت طلبی 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.

- مشخصات کامل نویسندگان به فارسی و انگلیسی در سامانه فصلنامه (کاملاً منطبق با موارد ستاره‌دار و الزامی سامانه) درج گردد.
- بطور کلی فایل‌های مقاله (فایل‌های ورد و پی دی اف) که در سامانه بارگذاری می‌گردد، بایستی فاقد اسامی و اطلاعات نویسندگان باشد.
- ارسال فرم تعهد نویسندگان بصورت فایل jpg و بارگذاری در سامانه.

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 در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه‌ای ۵,۳۵ سانتی‌متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی‌متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم‌فاصله، بدون اشتباه و خط‌خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود. مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

۲-۱- صفحه عنوان

صفحه اول مقاله فقط شامل عنوان مقاله و چکیده مقاله باشد. چکیده فارسی، با فونت بی‌نازنین و سایز ۱۰ و با فاصله ۱ سانتی‌متر نوشته شود.

۲-۲- چکیده

چکیده بایستی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد و شامل هدف، روش، یافته‌ها و واژه‌های کلیدی باشد.

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 پژوهش

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

۲-۶- یافته‌های پژوهش

تمامی نتایج کیفی و کمی به‌دست 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.

۸-۲- منابع

■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

ارجاع به منابع در همه موارد لازم به صورت کامل رعایت شود. برای ارجاع به یک منبع از سیستم شماره گذاری استفاده گردد. بدین شکل که منابع در قسمت فهرست منابع و براساس ترتیب استفاده در متن طبقه بندی گردیده و به ترتیب شماره گذاری شوند. در هر کجای لازم متن، عدد مربوط به منبع مورد نظر در پرانتز آورده شود. در صورت استفاده از نرم افزار EndNote در بخش استایل گزینه Vancouver را انتخاب نمایید.

■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

منابع بایستی با فونت Times New Roman و اندازه ۱۰ سانتی متر (فقط به صورت انگلیسی. منابع فارسی را نیز از قسمت چکیده انگلیسی آن استفاده کرده و آنرا به صورت انگلیسی ارجاع دهید. رفرنس ها به فرمت کلی و نکوور درج می گردد).

- 1- Lancaster S, Milia LD, Cameron R. Supervisor Behaviors that Facilitate Training Transfer. Journal of Workplace Learning. 2013; 25(1): 6-22.
- 2- Abtahi H. Training and Development of Human Capitals. 2004. Tehran: Pooyand Publication.
- 3- Paul S, Stein F, Ottenbacher K.J, Liu Y. The Role of Training on Research Productivity among Managers. Training Journal. 2010; 9(1): 24-40.

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه ای ۵,۳۵ سانتی متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم فاصله، بدون اشتباه و خط خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود.

۲- عناوین بخش‌ها، با فونت بی‌نازنین (B Nazanin) بصورت بولد (Bold) و سایز ۱۲ سانتی‌متر نوشته شود.

۳- ابتدای هر پاراگراف در متن مقاله، بایستی دارای تو رفتگی باشد.

۴- معادل‌های لاتین اسامی و اصطلاحات مهم بایستی حتماً پانویس شوند. ارجاعات زیرنویس شده بایستی با فونت Times New Roman و اندازه ۸ سانتی‌متر و حرف اول بصورت بزرگ نوشته شده و به ترتیب عدد، نقطه بعد از عدد و ارجاع مورد نظر باشد.

۵- رعایت اصل نیم‌فاصله در نگارش مطالب کل مقاله الزامی است. بطور مثال:

• می گردد	×	می گردد ✓
• صفحه های	×	صفحه‌های ✓
• ساخته اند	×	ساخته‌اند ✓
• یافته ها	×	یافته‌ها ✓
• سازمان ها	×	سازمان‌ها ✓

۶- 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 (تمامی جداول و اشکال بایستی رفرنس داده شوند).

- مطالب جداول و شکل‌ها بایستی بصورت فایل ورد بوده و با فرمت بی‌نازنین (برای موارد فارسی) و Times New Roman برای موارد لاتین و با اندازه ۱۰ سانتی‌متر نوشته شوند.
- هر ستون جدول باید دارای عنوان و واحد مربوط به خود باشد و چنانچه تمام ارقام جدول دارای واحد یکسان باشند، می‌توان واحد را در عنوان جدول در پرانتز یا شکل خاص دیگر ذکر نمود.

- توضیحات اضافی عنوان و متن جدول، به صورت زیر نویس ارائه می‌گردد. نتایج بررسی‌های آماری، باید به یکی از روش‌های 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 شده‌اند 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 پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری باشد، ذکر اسامی کلیه نویسندگان (دانشجو، استادان راهنما و مشاور) الزامی است.

- 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 مقاله‌های دریافتی آزاد است.

*** مجله آموزش و توسعه منابع انسانی حق رد، پذیرش و یا ویراستاری فارسی و انگلیسی مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد و از اعاده مقالات دریافتی معذور است.

*** پذیرش مقالات از طریق سامانه نشریه به آدرس www.istd.saminattech.ir انجام می‌گیرد.

*** از زمان انجام مطالعه تا ارسال مقاله نبایستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.

فهرست مطالب

شناسایی شایستگی‌های دستیاران آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی: پژوهشی کیفی / خدایار ابیلی، زینب‌السادات مصطفوی، فاطمه نارنجی ثانی.....	۱
شناسایی موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی در یک واحد خدمات مرکز داده در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس / گل‌نوش شریفیان، سید بابک علوی.....	۲۱
طراحی الگوی توسعه منابع انسانی ملی با رویکرد پویایی سیستم / رحمت‌الله پاکدل، آرین قلی‌پور، سید حسین حسینی.....	۵۱
تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی بر انگیزش و یادگیری کارکنان در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی شرکت نفت و گاز پارس استان تهران / سعید صفایی موحد، سید مرتضی ریخته‌گزراده.....	۷۹
توسعه سرمایه انسانی با رویکرد مربی‌گری: شایستگی‌های خاص مربیان کسب‌وکار / محمد عزیزی، علی‌گودرزی.....	۹۷
ارزیابی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی و اولویت‌بندی آن با تکنیک سلسله مراتب گروهی / زهرا قارلی، علی نجفی، میثم بلگوریان.....	۱۱۷
تأثیر دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش / علیرضا جزینی.....	۱۳۳

شناسایی شایستگی‌های دستیاران آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی:

پژوهشی کیفی

خدایار ایلی^۱

زینب السادات مصطفوی^۲

فاطمه نارنجی ثانی^{۳*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۰۵)

چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی‌های دستیاران آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی انجام شده است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر گردآوری اطلاعات از نوع کیفی-اکتشافی است. جامعه آماری پژوهش، دستیاران متخصص و باتجربه در محیط یادگیری الکترونیکی بوده است. برای نیل به هدف پژوهش ادبیات، مبانی نظری و تجربی تحقیق مطالعه شد. هم‌چنین با استفاده از روش مصاحبه اکتشافی نیمه ساختار یافته با ۲۲ نفر از متخصصین در زمینه‌ی موضوع، به صورت هدفمند، اطلاعات گردآوری و با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر اساس نتایج پژوهش، مدل شایستگی‌های دستیاران در چهار بعد: شایستگی‌های تخصصی-حرفه‌ای (آموزشی، پژوهشی، دانش موضوعی، مدیریت کلاس) شایستگی‌های میان فردی ارتباطی-اجتماعی (فعالیت تیمی و تعاملی)، شایستگی‌های مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات (تفکر فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات، مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات) و شایستگی‌های عمومی و فردی (ادراکی، خلاقیت و نوآوری، اخلاق و رفتاری) شناسایی و طراحی شد.

واژه‌های کلیدی: دستیار آموزشی، آموزش عالی، فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی، شایستگی، پژوهش کیفی.

^۱-استاد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم و تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲-دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم و تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۳-استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم و تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران،
مسئول مکاتبات: fnarenji@ut.ac.ir

۱- مقدمه

ورود فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، افزایش دسترسی به کامپیوتر در آموزش عالی و مواجه شدن دانشگاه‌ها با چالش‌هایی مانند افزایش تقاضا برای آموزش، نیاز به فعالیت‌های اقتصادی با هدف تهیه منابع جدید و کاربرد فناوری اطلاعات برای ارائه خدمات آموزش در بازار جهانی، سبب شده است که دانشگاه‌ها درباره نقش‌های سنتی خود تجدیدنظر کرده و ساختارهای سازمانی جدید را ایجاد کنند (۱). نتیجه این تغییر ساختار خلق مدل جدیدی از نظام یاددهی-یادگیری تحت عنوان آموزش الکترونیکی شده است. این شیوه از آموزش، ابزار مهمی در آموزش عالی عصر دیجیتال محسوب شده و سبب ایجاد محیط یادگیری مبتنی بر یادگیرنده، انعطاف‌پذیری در روش‌های یادگیری (۲) و معرفی تغییرات فرایند تدریس-یادگیری در نظام آموزش عالی شده است (۳). در واقع طی سال‌های اخیر آموزش عالی از طریق یکپارچگی اینترنت و فناوری‌های مبتنی بر وب به عنوان بخشی از تجارب یادگیری دانشجویان با تغییرات سریعی مواجه شده است (۴) لذا کیفیت طراحی و ارائه این‌گونه آموزش‌ها مانند آموزش حضوری به دروندا‌های متعددی از قبیل مدرس، یادگیرنده، ابزارهای فناورانه و طراحی آموزش، نظام منابع مالی، سیاست‌های آموزشی و نظایر آن بستگی دارد (۵) که از میان عوامل برشمرده، مدرسان (۶) و دستیاران آموزشی این دوره‌ها دارای اهمیت ویژه‌ای هستند. به عبارتی دیگر، دوره‌های الکترونیکی نیازمند مدرسانی است که برای آماده شدن و برگزاری دوره، توجه دقیق و زمان بیشتری را صرف نمایند. از سوی دیگر بررسی تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که نرخ موفقیت بسیاری از دوره‌های یادگیری الکترونیکی بسیار پایین است و بسیاری از فراگیران پس از چند هفته مطالعه، علاقمندی و اشتیاق خود را برای حضور در دوره را از دست می‌دهند (۷) و دوره‌های یادگیری الکترونیکی با مسائلی مانند دسترسی، محتوا، کیفیت یادگیری، اعتبار دوره، مسائل مربوط به تعلیم و تربیت، مشارکت ضعیف فراگیران روبه‌رو است. محققان پیشنهاداتی مختلفی برای حل چالش‌های دوره‌های مذکور و بهبود کیفیت آن ارائه نموده‌اند (۸) اما به نظر می‌رسد علی‌رغم اهمیت تمامی عوامل نظام یادگیری الکترونیکی مدرسان و به ویژه دستیاران آموزشی نقش پررنگ تری در ارتقای کیفیت این نوع آموزش‌ها دارند (۹). دستیاران آموزشی به دانشجویان برجسته دوره دکتری، کارشناسی ارشد و در موارد خاص دانشجویان دکتری اطلاق می‌شود که در تدریس دروس نظری و عملی زیر نظر استاد همکاری می‌نمایند و نقش مهمی در تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری ایفا می‌نمایند. به عبارتی دیگر بکارگیری دستیاران آموزشی در فرایند یادگیری سبب می‌شود، نگرانی مدرسان را به طور مستقیم کاهش و همچنین در بلندمدت در تعامل و برقراری ارتباط با فراگیران و به تبع آن افزایش دستاوردهای یادگیری دانشجویان در دوره‌های یادگیری الکترونیکی مفید باشد. دستیاران آموزشی می‌توانند دانشجویان را به بحث‌های گروهی همزمان و غیر همزمان، اتاق‌هایی گفتگو و کنفرانس‌های

برخط تشویق کنندو با برقراری روابط و بسط گفت و گو میان یادگیرندگان، آن‌ها را به تعامل و مشارکت بیشتر ترغیب و در مواقع لازم از نظرات منطقی و صحیح پشتیبانی نمایند (۱۰). نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد اهمیت نقش دستیار به عنوان تسهیل گر فرایند یاددهی - یادگیری دردهه‌های گذشته مورد توجه ویژه برنامه‌ریزان آموزشی نیز قرار گرفته است و برنامه به‌کارگیری دستیار آموزشی در دانشگاه و به خصوص محیط یادگیری الکترونیکی، به عنوان کمک به یادگیری فراگیران، در جهت مسیری برای بهبود و افزایش اثربخشی یادگیری در دانشگاه‌های بین المللی اجرا می‌شود (۱۱،۱۲). اما علی‌رغم تمام این توجهات تاکنونی پژوهش‌های جامعی در خصوص شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی در سطح ملی و بین المللی انجام نشده است و این در حالی است که عدم توجه به شایستگی‌های مورد نیاز آن‌ها سبب ایجاد چالش‌های خواهد شد، لذا هدف اصلی تحقیق حاضر شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی می‌باشد.

مروری بر ادبیات و پیشینه پژوهش

اشتغال دانشجویان تحصیلات تکمیلی به صورت نیمه‌وقت برای کمک به آموزش و تحصیل در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌ها در حال افزایش است. مؤسسات آموزش عالی در انگلستان^۱ به طور فزاینده‌ای از دانشجویان فارغ‌التحصیل برای کمک به آموزش دانشجویان کارشناسی استفاده می‌کنند و در دانشگاه‌های آمریکای شمالی (که بیش‌ترین تحقیقات در آن انجام گرفته است) از فارغ‌التحصیلان تحصیلات تکمیلی به عنوان دستیاران آموزشی، به ویژه در مقطع کارشناسی استفاده می‌کنند. اما علی‌رغم تمام این تلاش‌ها بسیاری از مؤسسات آموزش عالی با چالش‌هایی در مورد چگونگی به‌کارگیری، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های دستیاران آموزشی در محیط آموزشی و بهره‌مندی از آن‌ها مواجه هستند. به طور مثال: پس از مطرح‌شدن زمینه به‌کارگیری دستیار آموزشی در دانشگاه‌های انگلستان، مدیران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان جهت کاربرد و یادگیری از تجربه دانشگاه‌های آمریکای شمالی تحقیقات و بررسی‌های زیادی انجام دادند. در این خصوص دانشگاه‌های انگلستان برخی از دلایل مهم از تجربه آمریکای شمالی را در انتخاب، صلاحیت‌های لازم، آماده‌سازی، آموزش، نظارت، مشاوره دستیاران آموزشی مورد بررسی قرار دادند. علاوه بر آن، تجاربی را که مربوط به مسائل عملی و اجرایی (از جمله ارتباطات و مدیریت تعارض)، مسائل آموزشی (مانند شیوه‌های انتقال مفاهیم)، مسائل شخصی (از جمله: مسائل مربوط به هویت، خود ارزشی و مسائل مربوط به توسعه حرفه‌ای و هم چنین موارد ابهام و نامشخص در نقش دستیار را مورد بررسی و ارزیابی قرار دادند. دستیار آموزشی در آمریکای شمالی، یک موقعیت رسمی شناخته‌شده در نظام آموزش عالی است. فرایند انتخاب می‌بایست عادلانه،

^۱. HEIs

شفاف و سازگار باشد و نتیجه بهره مندی از دستیاران در فرایند یاددهی - یادگیری می‌تواند به طور جدی در معرض اثربخشی یادگیری دانشجویان قرار گیرد. معیارهای مهم انتخاب که اغلب با کارایی مرتبط هستند، معمولاً شامل دانش موضوعی مناسب و جنبه‌های دانشگاهی دانشجویان آموزش‌های قبلی، تجربه تدریس و ضوابط استفاده از زبان انگلیسی برای غیر انگلیسی‌زبانان نیز از مواردی است که نسبت به آن تاکید می‌شود. علاوه بر آن دستیاران آموزشی موثر، می‌توانند مسائل مربوط به نگرانی‌های فراگیران را نیز مدیریت کنند. هم چنین مواردی مانند توانایی مقابله با استرس، تعیین اهداف واقع‌بینانه، اولویت‌ها، توضیح انتظارات، برنامه‌ها و فعالیت‌ها در فضای کلاس درس و مباحثات (به ویژه برای فراگیران ورودی جدید)، نحوه انجام بحث‌ها و گفتگوهای کلاسی به صورت دانش افزایی فردی و گروهی، چگونگی پیشرفت مهارت‌های خود راهبری و استقلال فراگیران و هم چنین نحوه اندازه‌گیری و ارزیابی پیشرفت دانشجویان (۱۳). نتایج بررسی پیشینه‌ی تحقیقات مرتبط نشان می‌دهد در خصوص اهمیت نقش دستیاران و شایستگی‌ها آن‌ها در داخل و خارج از ایران تحقیقات اندکی انجام شده است که در ادامه به برخی از مهمترین و مرتبط ترین آن‌ها پرداخته خواهد شد. به طور مثال بومن^۱ (۲۰۱۳) و میداوز^۲ (۲۰۱۵) اظهار می‌دارند که در دانشگاه‌های مدرن از دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی انتظار می‌رود که به عنوان دستیار آموزشی و یا پژوهشی انجام وظیفه کنند و این علاوه بر کسب مهارت آموزش و پژوهش از نظر اقتصادی نیز برای آنان مقرون به صرفه است و برنامه‌های آموزشی دستیاران به عنوان یک رویکرد موثر برای توسعه مهارت‌های ایشان است. این پژوهشگران در تحقیقات خود سه نتیجه یادگیری برای دستیاران را شناسایی کردند:

- بهبود خود کارآمدی^۳ مدرسان
- تاکید بر آموزش‌های یادگیرنده محور
- کاهش اضطراب (۱۴، ۱۵)

استاتون دارلینگ^۴ (۱۹۸۹) مطرح کردند که اجتماعی شدن اولیه دستیاران حیاتی و مهم است، زیرا مهارت‌ها، رفتار و نگرش‌های توسعه‌یافته یک دستیار تأثیر زیادی بر توسعه آینده یک دانشگاه دارد (۱۶). میلر و همکاران^۵ (۲۰۰۱) اظهار می‌دارند که دستیاران می‌توانند یک جامعه آموزشی موثر ایجاد کنند. این جامعه آموزشی می‌تواند موجب تغییر در فرهنگ آموزش و در نتیجه باعث افزایش رضایت دانشجویان و اساتید گردد (۱۷).

1. Boman

2. Meadows

3. Self-efficacy

4. Staton, A. Q., & Darling

5. Miller

هاردی و همکاران^۱ (۲۰۱۲) اظهار می‌دارند که دستیاران آموزشی به فرصت‌های توسعه حرفه‌ای موثر و مناسبی نیاز دارند که اصول معناداری را ارائه دهند و هم چنین ابزارهای استراتژیک مفیدی برای آموزش آن‌ها باشند. در این پژوهش محقق، برداشت‌های دستیاران را در رابطه با ماهیت، محتوا و مشخصات طراحی آموزش و توسعه برای تدریس در دانشگاه را مطرح می‌کند. جامعه آماری پژوهش متشکل از ۲۱۰ دستیار آموزشی در دانشگاه تحقیقاتی آمریکا بود. در این پژوهش دستیاران برداشتن را از طیفی از عناصر طراحی جلسات و فعالیت‌های آموزشی گزارش کردند. دستیاران آموزشی دریافتند که آموزش به یادگیری و توسعه‌شان کمک کرده و مهارت‌ها و راهبردهای مفید را برای تدریسشان ترویج می‌دهد. جلسات استراتژیک متمرکزتر، امتیاز بالاتری نسبت به جلسات عمومی تر داشتند، اگرچه که جلسات استراتژیک بر مبنای جلسات بنیادی تر قرار گرفتند. ویژگی‌های طراحی دوره که دستیاران آموزشی آن را گزارش کردند و کمک بیشتری به توسعه‌شان می‌کرد، عبارت بودند از: مهارت سخنرانی، طراحی ساختاری رویدادها، کیفیت مطالب و پشتیبانی. هشتاد درصد دستیاران آموزشی گزارش کردند که قصدشان کمک به یادگیری درباره نظریه و تمرین آموزش بود (۱۸). به اعتقاد لوینسون^۲ (۲۰۰۶) مدرس الکترونیکی به مهارت‌هایی نیاز دارد که این مهارت‌ها شامل سه دسته از مهارت‌های؛ فنی، تربیتی و ارتباطی است. وی وظایف مربوط به دستیاران آموزشی را به شرح زیر بیان می‌کند:

- ارائه اطلاعات روشن درباره تکالیف؛
- ارائه اطلاعات جامع درباره محتوا و موضوع یادگیری؛
- مباحثه با یادگیرندگان درباره موضوعات پیچیده؛
- مذاکره و تصمیم‌گیری؛
- نظارت بر پروژه‌ها و تکالیف؛
- کمک به حل تعارض‌ها در بحث؛
- شرکت در تالار گفت و گو؛
- ارائه بازخورد شفاهی و کتبی به یادگیرندگان (۱۹).

نتایج پژوهش ویدرت^۳ (۲۰۱۶) بیانگر این است که دستیاران در خود اظهارهای مسئولیت‌ها، وظایف و مزایای خود را مطرح کردند که کسب تجربه دستیار بودن به عنوان مربی، همراهی دانشجویان و هماهنگی فعالیت‌ها با اساتید برای آن‌ها ارزشمند و بیش‌ترین رضایت را داشتند (۲۰).

بابر^۱ (۲۰۱۷) هم چنین مطرح کردند بیش‌ترین مسئولیت نسبت به مسئولیت‌های دیگر آن‌ها کمک معنوی به فراگیران است. در این پژوهش دستیاران نقش خود را به صورت مجزا در دو بخش مزایای

^۱ Hardre

^۲ Levinsen

^۳ Weidert

فردی و تعهدات اجتماعی معرفی کردند (۲۱). بومن^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که برنامه‌های آموزشی دستیاران به مسئولیت‌های فعلی و آینده آموزشی آن‌ها کمک می‌کند بنابراین این برنامه باید به صورت مستمر مورد ارزیابی قرار گیرد و اثربخشی آن‌ها بررسی گردد. در این پژوهش اثربخشی یک کارگاه آموزشی برای دستیاران با سطوح مختلف تجربه و فرهنگ‌های متفاوت مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که در طول دوره‌ی آموزش، خود کارآمدی و رفتارهای آموزشی مؤثر شرکت‌کنندگان به طور معنی‌داری افزایش یافته است. اگرچه شرکت‌کنندگان از برنامه‌های آموزشی ویژه دستیاران بهره‌مند شدند علاوه بر آن نیاز به فرصت‌ها توسعه آموزش برای دستیاران وجود دارد (۱۴) یافته‌های پژوهش فیلز و گرانگ^۳ (۲۰۱۳) نشان داد که دانشجویان در اظهارات خود دستیاران را به عنوان افرادی معرفی کردند که کمک‌کننده و تقویت‌کننده فعالیت‌های آن‌ها هستند، علاوه بر آن به عنوان مربیانی که همیشه در دسترس هستند و نقش موثری در فرایند یاددهی-یادگیری دارند. آن‌ها اظهار می‌دارند که رابطه معناداری بین ویژگی‌های حرفه‌ای و رفتاری دستیاران با سه متغیر اصلی پژوهش (کمک-فهم-دسترسی) وجود دارد. در نهایت پژوهشگران پیشنهاد و توصیه طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی حرفه‌ای را برای دستیاران آموزشی مطرح کردند (۲۲). ریوس^۴ (۲۰۱۶) در پژوهش خود عنوان کردند که دستیاران آموزشی نقش مهمی در مأموریت آموزشی دانشگاه‌ها (به ویژه در دوره‌های مقدماتی دارند) اما کمبود داده‌های تجربی در مورد چگونگی آماده سازی برای نقش‌های تدریس آن‌ها وجود دارد آن‌ها در این پژوهش چارچوبی را برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای دستیاران^۵ با سه متغیر اصلی زمینه^۶، متغیر تعدیل‌کننده^۷ و متغیر نتایج و پیامد^۸ طراحی کردند. متغیرهای نتایج و پیامد فراتر از رضایت دستیاران است و مربوط به تغییرات شناختی دستیاران در نگرش، دانش و مهارت آن‌ها در برنامه توسعه حرفه‌ای است (۲۳). کیستون و همکاران^۹ (۲۰۱۶) معتقدند که بسیاری از اعضای هیئت‌علمی با دستیاران در کلاس‌های درس به صورت مشترک کار می‌کند. در این همکاری می‌بایست مشارکت موثری صورت گیرد و تعریف مشخصی از مسئولیت هم استاد و هم دستیار وجود داشته باشد. در واقع فرایند یاددهی-یادگیری به صورت تیمی بین سه عضو استاد-دستیار و با محوریت فراگیران صورت گیرد. این مقاله دستورالعمل‌هایی را برای دستیاران

1. Bubbar

2. Boman

3. Filz & Gurung

4. Reeves

5. Teaching professional development (TPD)

6. Contextual variables

7. Moderating variables

8. Outcome variables

9. Ciston

آموزشی باهدف یادگیری تیمی در کلاس درس و با کاربرد پنج اصل ارائه می‌دهد. این پنج اصل عبارت‌اند از: ۱- افزایش تعامل چهره به چهره ۲- وابستگی متقابل مثبت ۳- پاسخگویی فردی و گروهی ۴- مهارت‌های کار تیمی ۵- تحلیل و پردازش گروه (۲۴). سوهانی و فرنچ^۱ (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان نیازسنجی آموزشی دستیاران به نتایج زیردست یافتند آن‌ها مطرح کردند: دستیاران آموزشی مهندسی معمولاً "شناخت و دانش کمی نسبت به دستیاران سایر رشته‌ها با برنامه‌های آموزشی و تعلیم و تربیت دارند. هدف این مقاله طراحی و مدیریت یک دوره جهت توسعه حرفه‌ای دستیاران آموزشی در رابطه با اهداف و مسئولیت‌های آموزشی‌شان است. این پژوهش ۲۴ مؤلفه نیازهای حرفه‌ای دستیاران را با ۴ عامل از طریق تحلیل عاملی اکتشافی شناسایی کرد. این ۴ عامل عبارت‌اند از: ۱- برقراری ارتباطات شفاف و روشن ۲- دیریت دانشجویان ۳- بازخورد به موقع و ارزیابی ۴- دانش و مدیریت دوره، هم چنین نتایج تحقیق نشان داد انگیزه‌های درونی همبستگی مثبت و معناداری با این چهار عامل دارد (۱۲). بارلی^۲ و همکاران (۲۰۱۵) دریافتند حضور دانشجویان در محیط یادگیری الکترونیکی با توجه به اینکه تعامل چهره به چهره کمتری با یکدیگر و اساتید خوددارند به حمایت آموزشی بیشتری نیاز دارد تا بتوانند به طور موثرتری نتایج یادگیری را درک کنند. با توجه به اینکه در محیط‌های یادگیری دیجیتال حجم کاری افزایش می‌یابد تیم آموزش مجبور به بازبینی راه‌های مدیریت مدرسان و فراگیران شدند. استفاده از دستیاران آموزشی با مهارت‌های ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری آنلاین به خصوص مهارت‌های مدیریت زمان، مهارت‌های نوشتاری و مهارت‌های برقراری ارتباط در فضای دیجیتال می‌تواند منجر به افزایش یادگیری فراگیران شود. اگرچه فراگیران هم چنان با مدرسان خود تعامل دارند اما زمان بیشتری به کمک مدرسان جهت ارتباط و تعامل به دانشجویان اختصاص داده می‌شود (۲۵). با توجه به موارد مطرح شده می‌توان گفت شناسایی صلاحیت‌ها و توسعه حرفه‌ای دستیاران آموزشی تأثیر به‌سزایی در اثربخشی آموزش‌های الکترونیکی دارد. با توجه به اهمیت موضوع و هم چنین ایفای درست نقش دستیاران در محیط یادگیری، می‌بایست دستیاران آموزشی شایستگی‌هایی را کسب و مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نسبت به بهبود و توسعه آن‌ها برنامه‌ریزی کنند. با توجه به موارد مطرح شده می‌توان گفت پژوهش حاضر باهدف شناسایی شایستگی‌های کلیدی دستیاران آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی و ارائه‌ای پیشنهادهایی در خصوص توسعه و بهبود آن انجام شده است. در این خصوص ابتدا مطالعات کتابخانه‌ای، بررسی منابع مرتبط مانند سایت تحلیل مشاغل (ONET) جهت استخراج اطلاعات صورت گرفت در مرحله بعدی مصاحبه نیمه ساختار یافته با خبرگان و مطلعین کلیدی شامل دستیاران

¹. Sohoni & French

². Bourelle

و اساتید دانشگاهی صورت گرفت. بر این اساس در پژوهش حاضر به منظور تحقق اهداف ذیل صورت پذیرفت.

۱. شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با شایستگی‌های کلیدی دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی
۲. طراحی الگوی شایستگی‌های دستیاران آموزشی در بستر یادگیری الکترونیکی.

۲- روش پژوهش

تحقیق کیفی حاضر با تکنیک مصاحبه نیمه ساختار یافته و با رویکردی اکتشافی انجام پذیرفت. بدین صورت که جهت شناسایی مفاهیم و مؤلفه‌های شایستگی‌های دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی از مصاحبه‌های نیم ساختار یافته با خبرگان و متخصصان در این موضوع استفاده شد. مصاحبه نیمه ساختار یافته بدین دلیل انتخاب شد که در این تکنیک، علاوه بر اینکه امکان تبادل نظرات و تفکرات وجود دارد، می‌توان بحث درباره‌ی موضوع را در جهت دستیابی به اهداف پژوهش هدایت نمود. همچنین در طول فرایند مصاحبه امکان مشاهده احساسات و رسیدن به باورها و اعتقادات مصاحبه شونده درباره موضوع پژوهش نیز وجود دارد. جامعه پژوهش حاضر شامل؛ دستیاران آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی در شهر تهران بودند. روش نمونه‌گیری در این تحقیق به صورت هدفمند بوده است. در پژوهش حاضر در مصاحبه‌ی شماره ۱۸، مشخص گردید که یافته‌ها تکرار می‌شوند و جهت اطمینان بیشتر ۴ مصاحبه دیگر هم انجام شد. جزئیات تعداد نمونه و دلایل انتخاب آن‌ها در جدول شماره (۱) آمده است.

به منظور انجام مصاحبه، محققان با الهام از ادبیات و مبانی نظری موضوع پژوهش به انتخاب چند محور برای مصاحبه و دریافت نظرات متخصصان پرداخته و این محورها در قالب موضوعات کلی تر (مهم‌ترین شایستگی‌های دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی) تنظیم و با مصاحبه شوندگان در میان گذاشته شد. مدت زمان مصاحبه‌های انجام‌شده بین ۴۰ تا ۸۰ دقیقه و اکثر مصاحبه‌ها با کسب اجازه از افراد ضبط و سپس فایل‌های صوتی در قالب فرم‌های ثبت نتایج ثبت گردید. گردآوری اطلاعات تا زمانی ادامه یافت که فرایند تجزیه، تحلیل و اکتشاف به اشباع نظری رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به ماهیت کیفی اطلاعاتی که از مصاحبه به دست آمده و استخراج مفاهیم مشابه در آن‌ها از روش کدگذاری داده‌های کیفی و با در نظر گرفتن مراحل ذیل انجام گرفت: ۱- مرور داده‌ها، ۲- تدوین راهنمای کدگذاری، ۳- سازمان‌دهی داده‌ها، ۴- طبقه‌بندی داده‌ها، ۵- کدگذاری باز، ۶- کدگذاری محوری، ۷- تدوین گزارش نهایی و در نهایت و ۸- تحلیل داده‌های کیفی.

۳- یافته‌های پژوهش

محقق برای دستیابی به اطلاعات در خصوص شایستگی‌های دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی با مطلعان کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با مسئله پژوهش داشتند، مصاحبه نموده و تجارب و نگرش‌های آن‌ها را در این خصوص جویا شد. در خصوص تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها باید گفت که ابتدا تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند و در مرحله‌ی بعدی آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند. بعد از این مرحله سعی شد که مفاهیم شناسایی‌شده نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند که جزئیات این دو مرحله در جداول شماره ۲ و ۳ نشان داده شده است. همان‌گونه که در جدول شماره (۱) نشان می‌دهد، صاحب‌نظران در مصاحبه‌های ۲۲ به طیف نسبتاً وسیعی از شایستگی‌های دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی اشاره کرده‌اند. به منظور جمع‌بندی و شناسایی مؤلفه‌های اصلی، کدها (مفاهیم) شناسایی‌شده در جدول شماره ۲ به صورت خلاصه ارائه شده و در مرحله بعد مؤلفه‌های اصلی شناسایی می‌گردد.

جدول شماره ۱: مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه با خبرگان

کد مصاحبه	مفاهیم (کدها) شناسایی شده
۱ م	داشتن چشم‌انداز مناسب برای آینده فردی و سازمانی، برقراری روابط اجتماعی و تعاملات گروهی، باور یادگیری الکترونیکی، اشراف کامل به موضوع و محتوای دروس اشراف کامل، پاسخگویی به سئوالات دانشجویان، ایجاد بحث‌های تکمیلی در تالار گفت‌وگو، رفع ابهامات دانشجویان، شناخت و پذیرش محیط یادگیری الکترونیکی، جدیت در کار در کنار انعطاف در مواقع لازم، تذکر مداوم به دانشجو، مبنی بر اینکه عدم مشارکت وی به مرور باعث بروز و تشدید مشکل می‌گردد، توانایی برقراری روابط مؤثر و مناسب با دانشجویان، توانایی برنامه‌ریزی و هدفمندی.
۲ م	برقراری روابط اجتماعی و تعاملات بین افراد، تدریس، تقویت، ریسک‌پذیری و حمایت از کارهای تیمی، ارزش تلقی شدن، جست‌وجوی دانش و مشارکت‌پذیری، انگیزش درونی و بیرونی، صرف وقت برای پژوهش و مطالعه، آشنایی و توانایی کار کردن با پرتال دانشگاه، توانایی ایجاد فضای آرام و مناسبی برای یادگیری و کاهش استرس دانشجو در طول تحصیل، ایجاد فضای تعاملی در فضای الکترونیکی، آشنایی و ارتباط با فضای یادگیری الکترونیکی.
۳ م	توسعه شخصی و ارتقا، آگاهی از مباحث تخصصی رشته، تعاملات بین افراد، تقویت ارتباطات غیررسمی، تسلط فرد بر روش‌های تحقیق، پاسخگویی به دانشجو در خصوص مشکلات درسی، بازخورد به هنگام از طریق ابزارهای الکترونیکی، مهارت کار در فضای وب و فناوری اطلاعات، تلاش دستیاران با همراهی تیم‌های فنی و اجرایی دانشگاه و پشتیبانی تیم مدیریتی دانشگاه در جهت بهبود فرایند یادگیری مؤثر.
۴ م	تعامل اجتماعی، خلاق و نوآور بودن، تمایل به مشارکت‌جویی، علاقه‌مندی به یادگیری مستمر، تخصص، استقلال عمل، پرسشگری، استقلال اندیشه، تمایل به ادای وظایف با روش‌های متفاوت، درگیر نمودن ذهنی و یادگیری دانشجویان، علاقه‌مند و مشتاق به حرفه‌ی معلمی، تنظیم استانداردهایی برای رفتار دانشجویان در کلاس.
۵ م	ارتقا و توسعه شخصی، مورد احترام قرار گرفتن، شناخته شدن از سوی دیگران، پاسخگویی به مسئولیت اجتماعی، یادگیری مباحث تخصصی، فعالیت تخصصی- علمی و اجتماعی، درک انتظارات متقابل، توجه به هنجارهای رفتاری، صداقت، روحیه کار تیمی، جدی و با پشتکار، پیگیر بودن، منظم بودن، دارای زمان کافی، آموزش به صورت دانشجو محور - یادگیرنده محور، فراهم کردن زمینه‌هایی جهت درگیر کردن دانشجویان با محتوای آموزشی، یادگیری مبتنی بر تجربه، قدرت رویارویی با چالش‌ها و تغییرات.

ادامه جدول شماره ۱: مفاهیم استخراج شده از مصاحبه با خبرگان

کد مصاحبه	مفاهیم (کدها) شناسایی شده
۶ م	پایش و پیگیری مستمر دانشجویان و تماس با ایشان و درخواست مشارکت بیشتر، برنامه‌ریزی فعالیت‌ها بر اساس زمان، اولویت‌بندی کارها، تسهیل ارتباطات دو طرفه، شناخت کامل امکانات سامانه‌های یادگیری الکترونیکی، ارائه راهنمایی‌ها، مشاوره با دانشجویان و ارائه تجربیات تحصیل در محیط یادگیری الکترونیکی و فضای الکترونیکی، آشنایی با امکانات فنی و ابزارها به منظور بهره‌گیری از تمامی قابلیت‌های سامانه‌های یادگیری الکترونیکی، مهارت‌های ارتباطی به منظور رفع مشکلات و ابهامات دانشجویان، سعی در تشویق دانشجویان در کارهای گروهی و تقویت کار گروهی در بین ایشان، مطالعه منظم، تلاش و پشتکار.
۷ م	توانایی پرسشگری و به چالش کشیدن دیگران، انگیزه فردی، یادگیری و کسب تجربه، تسهیل ارتباطات دو طرفه، شأن و منزلت اجتماعی، احترام به دانشجویان، مدیریت زمان، حفظ حرمت حرفه معلمی، رفع مشکلات دانشجو و افزایش یادگیری و کاهش استرس.
۸ م	نوآوری و خلاقیت، استقلال عمل، شهامت در ابراز ایده‌های نو، توانایی‌های تدریس، توانایی‌های شناختی، امیدواری، تمایل به یادگیری مستمر، به موقع انجام دادن کارها و صرف وقت برای تحقیق، تمایل به اجرای کارهای تیمی، سلامت رفتاری و روی باز در برخورد با دانشجویان، تجربه کافی در حوزه تدریس و ارتباط مناسب با دانشجویان.
۹ م	پردازش اطلاعات، خلاقیت، تعاملات و ارتباطات غیررسمی، مهارت فناوری اطلاعات، تدریس، روحیه کار جمعی، آرامش خاطر، مدیریت زمان، هدف‌گذاری و اولویت‌بندی، بیان خوب برای ارائه مطالب، ایجاد چالش در ذهن دانشجو و مطرح نمودن بحث‌های چالشی و مفهومی مرتبط با درس در تالار مباحث تخصصی، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، استفاده از سبک‌های تدریس و تعامل متفاوت، تسلط بر محیط الکترونیکی.
۱۰ م	کنجکاوی، پرسشگری، داشتن تفکر خلاقانه، تعاملات بین فردی، تعاملات درون فردی، تبادل تجربه، تدریس، در کنار اساتید بودن و یادگیری از آنان، ارتقای فردی، توسعه فردی و حرفه‌ای، ارتباط برقرار کردن از طریق ایمیل و پیگیری فعالیت‌های دانشجویان.
۱۱ م	مهارت‌های فردی و اجتماعی، شناخت سیستم الکترونیکی، ارتباطات الکترونیکی در پرتال، مهارت در گفتگوهای آنلاین، تعامل با استاد و دانشجویان، مهارت تعامل با سیستم‌های فنی و ارتباطات ناهم‌زمان، در زمان بروز مشکلات
۱۲ م	عوامل سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، همکاری افراد با یکدیگر، عضویت در شبکه‌های اجتماعی، داشتن خط مشی‌های رسمی و هماهنگ با اساتید، وجود فرصت‌های گوناگون برای توسعه حرفه‌ای در داخل و خارج دانشگاه، سازمان‌دهی دانشجویان به گروه‌های کوچک همیاری و تعیین ناظران یا نمایندگان، مسئول‌های مرتبط با پویایی‌های گروه.
۱۳ م	تسلط بر موضوع، توانایی تجزیه و ترکیب اطلاعات، تسلط به زبان انگلیسی، فرهنگ کار گروهی، عشق و ایثار، انگیزه‌های درونی، داشتن رازداری، صداقت و تعهد، تعامل، درک انتظارات متقابل و همدلی و سرمایه اجتماعی، آشنایی دانشجویان با منابع تکمیلی و لینک‌ها و سایت‌های مفید.
۱۴ م	یادگیری مستمر، انگیزه‌های فردی، رشد و خود شکوفایی، خلاقیت، توانایی‌های تخصصی، رعایت اصول اخلاقی، برقراری ارتباطات قوی و به هم پیوسته، سرمایه اجتماعی، دسترسی آسان دانشجویان به دستیاران، راه‌اندازی کانال‌های اطلاع‌رسانی و گروه‌های علمی مرتبط با درس، ارائه یک برنامه روشن و تعریف‌شده، از جمله اهداف یادگیری و نحوه ارزیابی، پایش پیشرفت یادگیرنده‌ها و دادن بازخورد مثبت و منظم به آن‌ها.
۱۵ م	نظم و مسئولیت‌پذیری، پذیرش فرهنگ یادگیری الکترونیکی، مهارت هماهنگی بیشتر در محیط الکترونیکی نسبت به محیط یادگیری سنتی، ایده‌پردازی و خلاقیت، روحیه کار تیمی، صبور بودن، هم‌دلی و حامی بودن، پشتیبانی و ارتباطات غیررسمی در جهت حل مسائل یادگیری، تشویق مسئولیت‌پذیری دانشجویان در یادگیری خود، روشن نمودن نحوه برقراری ارتباطات مانند؛ پست الکترونیکی و غیره.
۱۶ م	علاقه به یادگیری الکترونیکی، مسلط بودن بر محتوای درس، نظم، مدیریت زمان، هماهنگی مستمر با استاد، تسهیل‌گیری، ایجاد انگیزه در دانشجویان، انعطاف‌پذیری بالا، راهنمایی و آموزش فردی، توانایی انتخاب و سازمان‌دهی محتوا برای محیط آموزش مجازی مهارت کار با سیستم مدیریت یادگیری الکترونیکی و نرم‌افزارهای آموزش مجازی، رعایت کنترل و انضباط دانشجویان در محیط آموزش مجازی.
۱۷ م	بهر روز بودن اطلاعات، برنامه‌ریزی در فعالیت‌ها، علاقه به فعالیت در محیط الکترونیکی، مدیریت فضای الکترونیکی، امین بودن و مورد اعتماد دانشجو و استاد درس، ارائه بازخورد از تکالیف انجام‌شده به وی و گفتن نقاط قوت و ضعف کار دانشجویان، مدیریت فضای الکترونیکی و مدیریت کلاس، در دسترس بودن دستیار، تعامل و همکاری مشترک با اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دیگر، ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان جهت تجربه، اکتشاف، بازخورد و عمل.

ادامه جدول شماره ۱: مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه با خبرگان

۱۸ م	پیگیری سؤالات و مشکلات علمی دانشجو، تسهیل و تسریع ارتباط بین استاد و دانشجو، رفع اشکالات، ترغیب به مشارکت فراگیران رفع مشکلات آموزشی، استفاده از ایده‌های جدید به منظور هدایت فضای یادگیری الکترونیک و مدیریت بر درس، یادگیری تیمی، درگیر کردن همه دانشجویان و ایجاد فضایی هم افزایی، صبر و حوصله در برطرف نمودن مشکلات دانشجویان در حوزه درسی و راهنمایی آن‌ها، انتقال تجارب شخصی در حوزه رشته تحصیلی، به‌روز نمودن اطلاعات در حوزه درس مربوطه، توانایی برقراری ارتباط خوب و محترمانه با دانشجویان.
۱۹ م	کنار آمدن و پذیرش این محیط به حداکثر رساندن تعامل و رقابت سالم بین دانشجویان، نظم، دانش فنی، تعهد اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، سرعت و دقت عمل، حمایت فنی و علمی، فراهم کردن بستر علمی و رقابتی مناسب و سالم انگیزه دانشجویان، قوت قلب برای دانشجویان، باحوصله و رفتار مناسب، توانایی برقراری ارتباط موثر با دانشجویان - یعنی هم شنونده خوبی باشد و هم گوینده - و هم بتواند بازخورد مناسب و به موقع ارائه دهد، مهارت‌های نوآوری و خلاقیت در زمینه تدریس در محیط مجازی، برنامه‌ریزی مناسب دوره آموزشی و به کارگیری استراتژی‌های یادگیری.
۲۰ م	تجربه تدریس، پرورش مهارت‌ها و توانایی برای تدریس در آینده، پذیرش نقاط ضعف و توسعه نقاط قوت، شناسایی تهدیدها و فرصت‌های یادگیری و رشد خود، کسب تجربه در جهت نقش استاد شدن، در کنار و همراه استاد بودن، یادگیری از استاد (نحوه برخورد و رفتار با فراگیران) - هم رفتاری و هم تخصص علمی، دستیابی به نکاتی جهت تدریس که فقط با کسب تجربه عملی حاصل می‌شود، مدیریت مسائل و مشکلات، توانایی تفهیم کردن مطالب به دانشجویان در فضای الکترونیکی، مهارت برقراری ارتباط به صورت نوشتاری.
۲۱ م	توجه کردن و مراعات کردن دانشجویان، نظم و انضباط، حمایت و پشتیبانی، مسئولیت‌پذیری، تعامل مستمر با استاد، در کنار و همراه دانشجو بودن، پیشرفت در حوزه تدریس و آموزش، تعهد نسبت به یادگیری دانشجو، حمایت‌های فنی، کمک فردی و شخصی به دانشجویان در پرتال آموزشی، کاربرد جملات عاطفی و انگیزه‌بخش، تسلط به موضوع و محتوای درس، سابقه پژوهشی در درس ارائه‌شده و سابقه تدریس در این زمینه، پشتکار و خلاقیت، آشنایی با کار کردن با سیستم الکترونیکی، تسلط بر موضوع درس، مکمل استاد بودن در بحث‌های مرتبط با درس و هدایت دانشجویان در مسیر درست.
۲۲ م	انگیزه دادن مشارکت و همیاری بیشتر به صورت کلامی، تقویت کردن، بازخورد دادن، همراهی و دلگرمی به دانشجویان، داشتن برنامه‌ای مشخص و از قبل تعیین‌شده با هماهنگی با استاد، انجام فعالیت‌های مشارکتی و انگیزشی، طبقه‌بندی کردن فعالیت‌های دانشجویان بر اساس تالارهای موجود و تعریف‌شده، تسلط و تخصص به موضوع درسی و محتوا، آشنایی با پرتال و ابزارهای به کارگیری آن، مهارت جستجوگری و پژوهش، مهارت کلامی و نوشتاری، تقویت جنبه‌های پویا و تعاملی یادگیری با تشویق دانشجویان به تشکیل گروه‌های کوچک و همکاری با یکدیگر.

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

جدول شماره ۲: دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی (مؤلفه‌ها)

کد مصاحبه شونده	مقوله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی شده مرتبط
م ۱، م ۵، م ۱۳، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۲۲	دانش موضوعی	تسلط بر محتوای درس، مطالعه منابع به‌روز و جدید، آگاهی از مباحث تخصصی رشته، رشد حرفه‌ای، تسلط بر دانش موضوعی
م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۸، م ۱۰، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۶، م ۱۸، م ۲۰، م ۲۲	آموزش	آموزش گروه‌های کوچک و بزرگ، سنجش و ارزیابی مستمر و مداوم، کسب و انتقال تجربیات آموزشی، تسهیم دانش، تدریس با کمک و همراهی استاد، مشاوره آموزشی و درسی، نظارت و پیگیری مستمر فعالیت‌های دانشجویان در پرتال، ارائه منابع آموزشی تکمیلی، استفاده از مثال‌های کاربردی جهت تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری، استراتژی‌های آموزشی یادگیرنده محور، استراتژی‌های یادگیری متنوع، انتخاب و کاربرد آموزش متناسب با سبک فردی، روش‌های مناسب آموزشی برای موقعیت‌های جدید یادگیری، طراحی طرح درس در سطح وسیع و در هر یک از عناصر تدریس، پیش‌نویس و توسعه مواد دیجیتال، پیش‌نویس و توسعه فعالیت‌های یادگیری، پیش‌نویس و توسعه فعالیت‌های ارزیابی، سازمان‌دهی و تسهیل مشارکت دانشجویان.
م ۲، م ۳، م ۴، م ۸، م ۱۰، م ۱۳، م ۱۸، م ۲۲	پژوهش	به‌کارگیری طیفی از ابزارهای جستجوی اطلاعات، هدایت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی و پروژه‌ها، معرفی منابع و رفرنس‌های تکمیلی و اضافی مرتبط با درس، تشخیص سایت‌ها و مطالب معتبر از غیر معتبر در فضای وب، نحوه تهیه یک کار پژوهشی، توانایی استفاده از موتورهای جستجوی تخصصی (پایگاه اطلاعات علمی).
م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۹، م ۱۱، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۲۰، م ۲۲	مدیریت کلاس	تنظیم استانداردهایی برای رفتار دانشجویان در کلاس، شناسایی دلایل بد رفتاری دانشجویان و به‌کارگیری تکنیک‌هایی برای اصلاح آن، شناسایی و توسعه نظام‌های برای ثبت پیشرفت فعالیت‌های کلاسی دانشجویان و پیشرفت تک‌تک آن‌ها، مدیریت زمان در محیط آنلاین، کنترل و نظم کلاس، ایجاد و جو کلاس به صورت پویا و بانشاط.
م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹، م ۲۰، م ۲۱، م ۲۲	فعالیت تیمی و گروهی	مشارکت با دانشجویان، ایجاد انگیزه همیاری و کار گروهی به دانشجویان، همراهی با گروه فراگیران، مدیریت و رهبری تیم کاری دانشجویان، انعطاف‌پذیری و سازگاری، نقش حمایتی و تقویت روحیه فراگیران، مذاکره و تعامل در تیم، هدایت و نظارت کار تیمی، ایجاد رقابت سالم و سازنده بین اعضای گروه، تحلیل و پردازش گروه، هدایت و راهبری دانشجویان، مدیریت و رهبری تیم کاری دانشجویان، هدایت و نظارت کار تیمی.
م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷، م ۱۸، م ۱۹، م ۲۰، م ۲۱، م ۲۲	ارتباطات	انعطاف‌پذیری، نفوذ و تأثیر در دانشجویان، دارا بودن هوش هیجانی و اجتماعی، توانایی‌های گفتاری و نوشتاری به شیوه ساده و منطقی با ساختار مناسب و قابل درک، توجه به مسائل ویژه دانشجویان و مشاوره به آن‌ها، قدرت بیان مطالب و انتقال مفاهیم، اعتماد دوطرفه، شفافیت در روابط بین فردی.
م ۱، م ۲، م ۳، م ۵، م ۹، م ۱۰، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۶، م ۱۹، م ۲۰، م ۲۱، م ۲۲	ادراک	داشتن چشم‌انداز مناسب برای آینده فردی و سازمانی، شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها، خود راهبری، خود تنظیمی، خودآگاهی، تفکر سیستمی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی هدفمند، ادراک اجتماعی، آگاهی و درک از واکنش‌های فراگیران در موقعیت‌های مختلف، شناسایی موقعیت‌ها، تفکر انتقادی.

ادامه جدول شماره ۲: دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی (مؤلفه‌ها)

کد مصاحبه شونده	مقوله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی شده مرتبط
م ۰۲، م ۰۳، م ۰۴ م ۰۵، م ۰۷، م ۰۸، م ۰۹ م ۰۱۰، م ۰۱۳ م ۰۱۴، م ۰۱۵، م ۰۱۷ م ۰۱۹، م ۰۲۱	خلاقیت و نوآوری	تفکر خلاق، حل مسئله با رویکرد نوآورانه، هوشیاری و تحلیل محیط، استقبال از ایده‌های جدید، تفکر و عمل بدیع، پذیرش چالش.
م ۰۱، م ۰۲، م ۰۳ م ۰۴، م ۰۵، م ۰۶، م ۰۷ م ۰۸، م ۰۹، م ۰۱۰ م ۰۱۱، م ۰۱۲، م ۰۱۳ م ۰۱۴، م ۰۱۵ م ۰۱۶، م ۰۱۷، م ۰۱۸ م ۰۱۹، م ۰۲۰ م ۰۲۱، م ۰۲۲	رفتاری و اخلاق	هم دلی، سعه صدر، کمک معنوی، مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، رفتار عادلانه و عدم تبعیض بین دانشجویان (عدالت و انصاف)، احترام و درک جایگاه دانشجویان، تشویق، خوش‌اخلاقی و منش مدرسی، داشتن صداقت و شفافیت در رفتار و گفتار، ایجاد حس آرامش و اطمینان، تعهد نسبت به یادگیری، نظم و ترتیب.
م ۰۱، م ۰۲، م ۰۶ م ۰۱۱، م ۰۱۲، م ۰۱۵ م ۰۱۶، م ۰۱۷ م ۰۱۹، م ۰۲۱، م ۰۲۲	تفکر فناوری اطلاعات	آشنایی با محیط الکترونیکی، مانوس بودن با یادگیری الکترونیکی، انگیزه و باور فناوری، پذیرش فرهنگ یادگیری در محیط الکترونیکی، باور و اعتقاد به یادگیری در محیط آنلاین، نگرش مثبت به یادگیری الکترونیکی.
م ۰۱، م ۰۲، م ۰۶ م ۰۱۱، م ۰۱۲، م ۰۱۵ م ۰۱۶، م ۰۱۷ م ۰۱۹، م ۰۲۱، م ۰۲۲	دانش فناوری اطلاعات	دانش سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و الکترونیک: دانش مربوط به صفحه مدار، پردازشگرها، تراشه‌ها، تجهیزات الکترونیکی و سخت‌افزار و نرم‌افزار، سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات.
م ۰۲، م ۰۳، م ۰۶ م ۰۷، م ۰۹، م ۰۱۰ م ۰۱۱، م ۰۱۲، م ۰۱۵ م ۰۱۶، م ۰۱۷ م ۰۱۹، م ۰۲۰، م ۰۲۱ م ۰۲۲	مهارت فناوری اطلاعات	مهارت‌های پایه‌ای فناوری، مهارت کار در فضای وب و فناوری اطلاعات، مدیریت تالارها، مدیریت گفتگو و تالار گفت‌وگو، کاربرد صحیح مواد و ابزارهای یادگیری تعاملی، مدیریت و برنامه‌ریزی زمان در محیط الکترونیکی، بازخورد به هنگام با استفاده از ابزارهای ارتباطی هم‌زمان و ناهم‌زمان، کنترل و نظارت بر مباحث تخصصی در فضای الکترونیکی، مهارت نوشتاری در فضای الکترونیکی، مدیریت پوشه‌ها و پرونده‌ها، ارزیابی کیفیت منابع نوشتاری، توانایی ارتباط برخط با فراگیران (کلاس‌های آنلاین)، مدیریت شبکه‌های اجتماعی، درک مطلب: درک جملات و پاراگراف‌های نوشته‌شده در اسناد مربوط به کار.

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

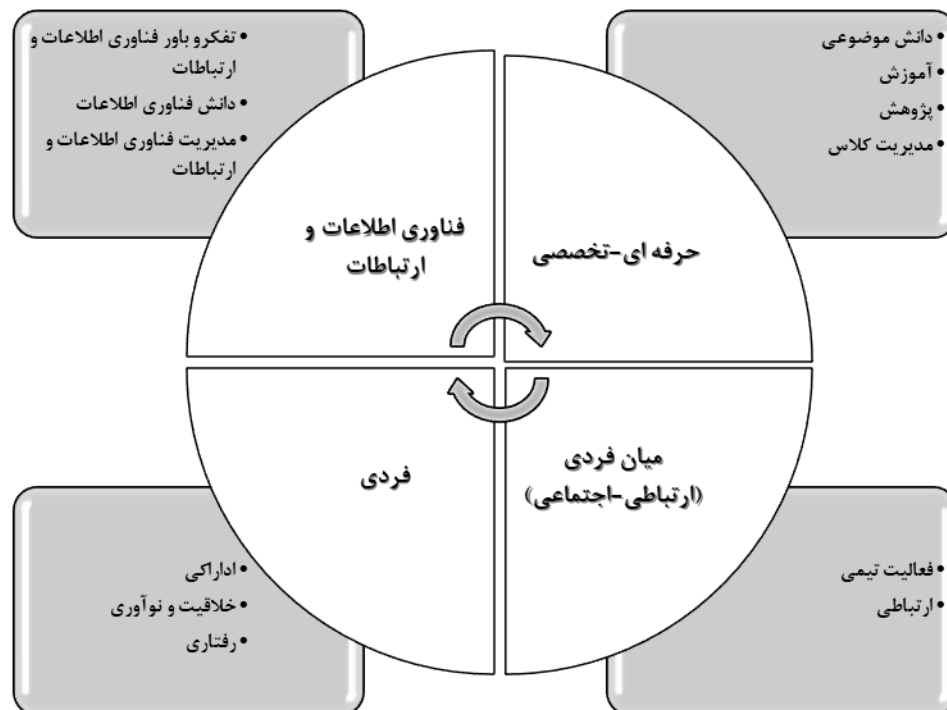
جدول شماره (۳) مفاهیم مستخرج از مصاحبه‌ها، ادبیات نظری و پیشینه پژوهش را در ابعاد ۴ گانه و مؤلفه‌های ۱۲ گانه به تفکیک نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳: ابعاد، مؤلفه‌های شناسایی شده

مؤلفه‌ها	ابعاد
دانش موضوعی	شایستگی‌های تخصصی - حرفه‌ای
آموزش	
پژوهش	
مدیریت کلاس	
فعالیت تیمی و گروهی	شایستگی‌های میان فردی (ارتباطی - اجتماعی)
ارتباطی	
ادراکی	شایستگی‌های عمومی ادراکی و (فردی)
خلاقیت و نوآوری	
رفتاری و اخلاق	
تفکر فناوری اطلاعات	شایستگی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات
دانش فناوری اطلاعات	
مهارت فناوری اطلاعات	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌گونه که در شکل شماره ۱ مشاهده می‌شود، محققان با بررسی و تحلیل دقیق مصاحبه‌های انجام‌شده و بعد از کسب نظرات افراد مصاحبه شونده، مؤلفه‌های دوازده گانه شایستگی‌های دستیاران آموزشی در بستر الکترونیکی را به چهار دسته کل‌تر به شرح ذیل تقسیم‌بندی نمود.



نمودار ۱: مدل نهایی تحقیق

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی دستیاران آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی به منظور طراحی یک مدل شایستگی انجام گرفته است. به اعتقاد بوجر^۱ (۲۰۱۳) هر تجربه یادگیری اثربخش ۴ جزء دارد و یادگیرنده در مرکز آن است. یادگیری تنها درون بافت یا زمینه و از طریق کنش متقابل بین فرد و محیط یادگیری ایجاد می‌شود. در طراحی محیط‌های یادگیری مؤثر، به خصوص دوره‌های یادگیری الکترونیکی، تعامل و ارتباطات دانشجویان و درگیری با محتوای یادگیری را باید در نظر گرفت. دانش جدید باید بر پایه دانش قبلی یادگیرنده و با آن مرتبط باشد. همان طور که قبلاً ذکر شد یکی از عناصر اصلی در محیط یادگیری الکترونیکی و در فرایند یاددهی - یادگیری مدرس می‌باشد. مدرس با نقش تسهیل‌گری خود، می‌تواند این محیط و یادگیری فراگیران را حمایت و

^۱. Boettcher

پشتیبانی کند. یکی از عناصر مهم دیگر که در کنار استاد می‌تواند نقش حمایتی و پشتیبانی و تسهیل‌گری را داشته باشد، دستیار آموزشی استاد است. دستیار آموزشی تحت نظارت استاد و با هماهنگی او می‌تواند نقش تأثیرگذاری را در فرایند یاددهی - یادگیری ایفا کند. در این سیستم نقش مدرس و دستیار آموزشی، طراحی و توسعه تجربه یادگیری، هدایت و حمایت از یادگیرندگان و بررسی نتایج یادگیری است. دستیار آموزشی باید تحت حمایت و هماهنگی با استاد درس، در محیط یادگیری الکترونیکی فعالیت و مشارکت داشته باشد.

دستیار باید به طور مستمر و پیوسته با دانشجویان در تعامل باشد. هم‌چنین فراهم کردن محیطی تعاملی و انجام فعالیت‌های تیمی و گروهی، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و ارائه بازخورد به موقع، پشتیبانی و تسهیل‌گری در پیشرفت دانشجویان را بر عهده داشته باشد. بنابراین می‌توان مطرح کرد، در محیط یادگیری الکترونیکی به‌کارگیری روش‌هایی که نیازمند تعامل، همکاری و تشریح مساعی دانشجویان در انجام دادن و وظایف و فعالیت‌ها می‌باشد از عوامل مهم و ضروری فرایند یاددهی - یادگیری می‌باشد؛ که یکی از مهم‌ترین عناصر در دستیابی به چنین محیطی وجود دستیاران آموزشی متخصصی است که دارای دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های لازم جهت هدایت دانشجویان باشد؛ بنابراین وجود دستیار آموزشی متخصص و متبحر از نظر علمی، برخوردار از مهارت‌های ارتباط میان فردی، مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، هم‌چنین تسهیل‌کننده فرایند یاددهی - یادگیری از اهمیت بسیار برخوردار است.

در این پژوهش با مطالعه ادبیات و شناسایی دانشگاه‌های الکترونیکی که از دستیار آموزشی بهره‌مند می‌شوند و علاوه بر آن مصاحبه با ۲۲ نفر از دستیاران متخصص و باتجربه، شایستگی‌های دستیاران آموزشی شناسایی شد. این شایستگی‌ها در ۴ بعد و ۱۲ مؤلفه شناسایی شدند که عبارت‌اند از:

شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی

- دانش موضوعی
- آموزش
- پژوهش
- مدیریت کلاس

شایستگی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات

- تفکر و باور فناوری اطلاعات و ارتباطات
- دانش فناوری اطلاعات
- مهارت کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات

شایستگی‌های میان فردی (اجتماعی و ارتباطات)

- فعالیت تیمی و گروهی
- ارتباطی و تعاملی

شایستگی‌های فردی و عمومی

- ادراکی
- خلاقیت و نوآوری
- اخلاق و رفتاری

نتایج پژوهش با پژوهش‌های پارک، میلنر و همکاران، بومن، میداوز، ریوس و همکاران، فیلز و گرانگ، هاردی و همکاران، وایدر و همکاران، بابر و همکاران و در نهایت سوهانی و همکاران مطابقت دارد (۱۳، ۱۷، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۲، ۱۸، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۱۱). برای مثال شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی با تحقیقات پارک، میلنر و همکاران، بومن، میداوز، هاردی و همکاران، وایدر و همکاران و در نهایت سوهانی و همکاران (۱۳، ۱۷، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۰، ۱۱) شایستگی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات با تحقیقات بورل و همکاران، بابر و همکاران (۲۵، ۲۱) شایستگی‌های ارتباطی و اجتماعی با تحقیقات بابر و همکاران، پارک، سوهانی و همکاران، هاردی و همکاران (۲۱، ۱۳، ۱۱، ۱۸) و شایستگی‌های عمومی با پژوهش‌های پارک، میلنر و همکاران، بومن، میداوز، فیلز و گرانگ، هاردی و همکاران، وایدر و همکاران (۱۳، ۱۷، ۱۴، ۱۵، ۲۲، ۱۸، ۲۰) مطابقت دارد. بنابراین با توجه به نتایج این پژوهش و نتایج تحقیقات دیگر در راستای به کارگیری دستیار آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی و شایستگی‌های مورد نیاز ایشان پیشنهادها زیر جهت بهبود کیفیت و توسعه حرفه‌ای دستیاران آموزشی توصیه می‌گردد.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به عنوان مبنایی برای انتخاب و انتصاب، تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی دستیاران آموزشی در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد؛
۲. با توجه به ابعاد به دست آمده برای شایستگی‌های دستیاران (تخصصی - حرفه‌ای، میان فردی (اجتماعی - ارتباطی)، فناوری اطلاعات و ارتباطات و فردی) و زیر مقوله‌های مربوط به آن‌ها، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های توسعه دستیاران به این ابعاد توجه ویژه‌ای بشود؛
۳. برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور تبادل نظر و تجربه اساتید و دستیاران درباره روش‌های جدید تدریس و ارزشیابی و آشنایی با فناوری‌های جدید اطلاعات،

۴. نشست‌های مشترک و تعامل هر چه بیشتر اساتید با دستیاران جهت بهره‌مندی از نظرات و تجارب اساتید در خصوص فعالیت‌های یادگیری و تدریس آنلاین

۵. برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت رشد و توسعه حرفه‌ای دستیاران آموزشی با موضوعات زیر:

- آماده سازی سخنرانی‌های جذاب؛
- ارائه بازخورد مؤثر؛
- ارزیابی پیوسته و مداوم؛
- برقراری ارتباط با دانشجویان و برخورد با شرایط دشوار؛
- آموزش در زمینه ارتباطات فرهنگی بین فرهنگی؛
- یادگیری فعال در محیط یادگیری الکترونیکی و پرتال آموزشی؛
- تعامل و مدیریت کلاس‌های بزرگ الکترونیکی؛
- آموزش مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات و بحث‌های آنلاین؛
- تسلط بر تسهیلات انجمن بحث آنلاین - راهنمای منابع با پیشنهادها عملی، پیشنهادهایی برای تولید محتوا، استراتژی‌های مدیریت زمان؛
- ایجاد و تسهیل مشارکت آنلاین و موثر و موثر - شامل راهبردهای گفتگو موثر، طراحی فعالیت‌ها و ارزیابی مشارکت؛
- نحوه تهیه و تعدیل بحث‌های آنلاین برای یادگیری آنلاین - به عنوان بهترین شیوه‌ها برای افزایش کیفیت بحث آنلاین
- تسهیل بحث گروهی: درک توسعه گروهی و پویایی؛
- آموزش ایجاد محیط آرام و دل پذیر برای دانشجویان به صورت مشارکتی و با همکاری همه دانشجویان؛
- آموزش مهارت‌های راهنمایی و مشاوره به دانشجویان به صورت عمومی و ویژه؛
- مهارت‌های حمایتی و پشتیبانی در محیط الکترونیکی؛
- مهارت‌های مذاکره و کار تیمی، آموزش و ارتباط برقرار کردن با دانشجویان خجالتی و افرادی که اعتماد به نفس کمتری دارند.

۵- منابع

1. Narenji thani F, Ebadi R, Mostafavi Z, Youzbashi A. Identification of Learning Needs Among Faculty at E-Higher Education, Educational Study, 2014; 3)10(.
2. Shopova T. E-learning in Higher Educational Environment. Italy: International Conference the Future of Education. 2012.
3. Venkataraman S, Sivakumar S. Engaging Students in Group Based Learning Through E-Learning Techniques in Higher Education System. International Journal of Emerging Trends in Science and Technology, 2015; 2)01(.
4. Pardo A, Han F, Ellis R. A. Combining University Student Self-Regulated Learning Indicators and Engagement with Online Learning Events to Predict Academic Performance. IEEE Transactions on Learning Technologies, 2017; 10)1(, 82-92.
5. Seraji F, Attaran M. E-Learning. 2011. Boali Sina Publisher.
6. Usun S. Information and Communications Technologies)ICT(in Teacher Education)ITE(Programs in the World and Turkey :) A Comparative Review(. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2009; 1)1(, 331-334.
7. Rai L, Chunrao D. Influencing Factors of Success and Failure in MOOC and General Analysis of Learner Behavior. International Journal of Information and Education Technology, 2016; 6)4(, 262.
8. Bartoletti R. Learning through Design: MOOC Development as a Method for Exploring Teaching Methods. Current Issues in Emerging eLearning, 2016; 3)1(, 2.
9. Sun D, Liu B. Crowdsourcing Based Teaching Assistant Arrangement for MOOC." In International Conference on Database Systems for Advanced Applications, 2017; pp. 429-435. Springer, Cham.
10. McPherson M, Nunes M. B. Developing Innovation in Online Learning: An Action Research Framework. 2004. Routledge.
11. Sohoni S, Cho Y, Frenc D. P. A Survey to Capture Needs Assessment for Graduate Teaching Assistant Training. Advances in Engineering Education, 2013; 3)3(, N3.
12. Dawley L. The Tools for Successful Online Teaching. 2007. IGI Global.
13. Park C. The Graduate Teaching Assistant)GTA(; Lessons From North American Experience, Teaching in Higher Education, 2004; Vol. 9, No. 3, PP. 349-361.
14. Boman J. Graduate Student Teaching Development: Evaluating the Effectiveness of Training in Relation to Graduate Student Characteristics. The Canadian Journal of Higher Education, 2013; 43)1(, 100.
15. Meadows K, Olsen K, Dimitrov N, Dawson D. Evaluating the Differential Impact of Teaching Assistant Training Programs on International Graduate Student Teaching. The Canadian Journal of Higher Education, 2015; 45)3(, 34.
16. Staton A, Darling A. Socialization of Teaching Assistants. New Directions for Teaching and Learning, 1989)39(, 15-22.

17. Miller J, Groccia J, Miller M. Student-Assisted Teaching: A Guide to Faculty-Student Teamwork. Anker Publishing Company, 2005. 176 Ballville Road, PO Box 249, Bolton, MA 01740-0249.
18. Hardre P, Burris A. What Contributes to Teaching Assistant Development: Differential Responses to Key Design Features? *Instructional Science*, 2012; 40(1), 93-118.
19. Levinsen K. Qualifying Online Teachers—Communicative Skills and Their Impact on E-learning Quality. *Education and Information Technologies* 2007; 12(1): 41-51.
20. Weidert J, Wendorf A, Gurun R, Filz T. A Survey of Graduate and Undergraduate Teaching Assistants. *College Teaching*, 2012; 60(3), 95-103.
21. Bubbar K, Dimopoulos A, Korpan C, Wild P. An Overview of the Teaching Assistant Consultant Program for Developing Competency in Novice Engineering Graduate Teaching Assistants. 2017. Proceedings of the Canadian Engineering Education Association.
22. Filz T, Gurung R. Student Perceptions of Undergraduate Teaching Assistants. *Teaching of Psychology*, 2013; 40(1), 48-51.
23. Reeves T, Marbach G, Miller K, Ridgway J, Gardner G., Schussler E, Wischusen E. A Conceptual Framework for Graduate Teaching Assistant Professional Development Evaluation and Research. *CBE-Life Sciences Education*, 2016; 15(2), es2.
24. Ciston S, Cerretani C, Went M. Teaching with Graduate Teaching Assistants: Tips for Promoting High Performance Instructional Teams. In American Society for Engineering Education (ASEE). (2016. Annual Conference and Exposition.
25. Bourelle T, Bourelle A, and Rankins-Robertson S. Teaching with Instructional Assistants: Enhancing Student Learning in Online Classes. *Computers and Composition*, 2015; 37, 90-103.

شناسایی موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی در یک واحد خدمات مرکز داده در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس

گل‌نوش شریفان^{۱*}

سید بابک علوی^۲

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۳۱)

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی «در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس» و مکانیزم‌های اثرگذاری آن موانع، در یک واحد سازمانی خدمات مرکز داده بود. پژوهش با راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیان انجام شد. جمع‌آوری داده از طریق مصاحبه‌های انفرادی نیمه‌ساختاریافته با هجده نفر، متشکل از هشت مدیر و ده کارشناس، و با نمونه‌گیری نظری انجام گرفت. نتایج متشکل از پنج مانع می‌شود که یکی از آنها ویژگی زمینه‌ای صنعت مرکز داده است و در تحقیقات قبلی تأثیر آن بر مربی‌گری در این صنعت بررسی نشده بود. دو مانع دیگر از پنج مانع نیز در مطالعات قبلی معرفی نشده بودند. عامل اصلی پیونددهنده موانع یافت‌شده این است که مدیر و یا کارشناس در موقعی، موقعیت عملکرد نامطلوب را به عنوان موقعیتی برای مربی‌گری در نظر نمی‌گیرند. مکانیزم‌های اثرگذاری موانع در مطالعات قبلی بررسی نشده بود و در این تحقیق سه مکانیزم اصلی شناسایی شده است. اول اینکه عوامل شناسایی‌شده مانع بروز رفتارهای مربی‌گری از جانب مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس می‌شوند. دوم اینکه برخی عوامل مانع یادگیری کارشناس با وجود بروز رفتارهای مربی‌گری مدیر می‌شوند. سوم اینکه موانع باعث تضعیف رابطه کاری مدیر و کارشناس با وجود بروز رفتارهای مربی‌گری مدیر می‌شوند. چند پیشنهاد به سازمان‌های ارائه‌دهنده خدمات مرکز داده ارائه می‌شود. اول اینکه مدیران و کارشناسان با تقویت خودآگاهی و ذهن‌آگاهی خود، با تشخیص هوشیارانه در لحظه، از موقعیت‌های عملکرد نامطلوب تا حد امکان به عنوان فرصت مناسبی برای مربی‌گری بهره ببرند و نیز سازمان رویکردهای هیجانی حامیانه مدیران را در برقراری ارتباط با کارشناسان در مواجهه با عملکرد نامطلوبشان ترویج کند. دوم اینکه مدیران و کارشناسان منابع انسانی جهت آموزش قابلیت‌های غیرفنی مورد نیاز کارشناسان، اقدام کنند. سوم اینکه روش‌های انگیزشی برای یادگیری کارشناسان به مدیران آموزش داده‌شود و سازوکارهای انگیزشی نیز در جهت تقویت انگیزش یادگیری در حوزه‌های مورد نیاز طراحی شود.

واژه‌های کلیدی: مربی‌گری مدیریتی، موانع (مانع)، مرکز داده، عملکرد نامطلوب.

^۱- کارشناس ارشد MBA، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه صنعتی شریف، تهران، ایران، مسؤل مکاتبات: golnoosh.sharifan@gmail.com

^۲- دانشیار گروه مدیریت، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه صنعتی شریف، تهران، ایران.

۱- مقدمه

مربی‌گری هنر تسهیل عملکرد، یادگیری و توسعه شخص دیگر است (۱) که آن شخص را قادر می‌سازد تا مهارت‌ها و شایستگی‌های خود را جهت دستیابی به عملکردی مستقل بهبود بخشد (۲). اگر مربی‌گری به صورت اثربخش اجرا شود، می‌تواند دستیابی کارشناس به اهداف کاری‌اش را تسهیل کند، اما اگر به صورت اثربخش اجرا نشود، مدیریت عملکرد سازمان با چالش‌های فراوانی روبه‌رو خواهد شد (۳). در ادبیات مربی‌گری، انواع گوناگونی از مربی‌گری در سازمان نظیر مربی‌گری بیرونی، درونی و اجرایی معرفی شده است (۴-۷) اما منظور از مربی‌گری در این تحقیق، مربی‌گری از نوع مربی‌گری مدیریتی است. مربی‌گری مدیریتی فعالیت مدیریتی کوتاه‌مدتی است (۸) که از طریق ارائه راهنمایی، تشویق و حمایت به کارکنان کمک می‌کند که یاد بگیرند و در عملکرد مسائل کاری بهبود یابند (۹). تفاوت مربی‌گری مدیریتی با رویکرد سنتی مدیریت این است که مدیر به جای اینکه به‌سادگی از اقدامات و نتایج نامطلوب گذشته انتقاد کند، رفتارهای مطلوب در آینده را به صورت مشارکتی و با جهت‌گیری توسعه قابلیت‌ها برای کارشناس مشخص می‌کند (۱۰). رفتار کلیدی در مربی‌گری، ارائه بازخورد دقیق و عادلانه به پرورش‌یاب در مورد موضوعی خاص است (۳، ۱۰). در مربی‌گری با رویکرد مستقیم مربی مستقیماً راه‌حل‌ها و اقدامات را به فرد مقابل می‌گوید، اما در رویکرد غیرمستقیم مربی از مطرح‌کردن پیشنهاد مستقیم اجتناب می‌کند و زمینه یادگیری را در زمان مناسب برای فرد مقابل فراهم می‌کند تا فرد با داشتن و تقویت حس عاملیت خود در پی حل مسایل باشد (۱).

مربی‌گری رویکردی نوین در یادگیری و توسعه کارکنان ایجاد کرده‌است. در سال‌های اخیر مشاهده می‌شود که الگوی فعالیت‌های توسعه‌ای از «فراگیری از طریق دوره‌های آموزشی رسمی» به «توسعه به عنوان یک مدل مشارکت» تحول یافته‌است و مدل مشارکت مذکور تعاملات اجتماعی کارشناس را در قالب مربی‌گری و همچنین تجارب روزانه او را در فعالیت‌های چالشی مورد توجه قرار می‌دهد (۱۱). با وجود اینکه هدف اصلی دوره‌های آموزشی این است که تغییر رفتاری پایداری در کارشناس ایجاد شود، اما تحقیقات نشان می‌دهد که دوره آموزشی به‌تنهایی برای به‌کارگیری دانش و مهارت انتقال‌یافته در این دوره‌ها، کافی نیست (۱۲). همچنین با توجه به بالارفتن سرعت تغییرات محیطی، لازم است که سازمان‌ها مدیرانی داشته باشند که تحت مربی‌گری رشد کنند و بتوانند مربی دیگران نیز باشند تا بتوانند دانش درونی و مهارت‌های باارزش‌ترین منابع انسانی شرکت را به مدیران آینده منتقل کنند (۱۳).

با وجود شناخته‌شده‌بودن مربی‌گری به عنوان ابزاری توسعه‌ای در سازمان‌ها، بسیاری از مدیران فرصت بهره‌مندی مؤثر از آن را نمی‌یابند (۸، ۱۳). علی‌رغم پذیرش نقش مربی‌گری در مزیت رقابتی سازمان، مدیران به ندرت به این فعالیت می‌پردازند و معمولاً مهارت‌های لازم برای اجرای آن را نیز ندارند (۱۴). به طور مثال گروهی از مدیران دانمارکی، در بین وظایف مدیریت منابع انسانی خود، برای

مربی‌گری اهمیت کمتری نسبت به سایر وظایف فائل بوده‌اند (۱۵). به علاوه، مهارت‌های مربی‌گری ممکن است به درستی به کار نروند، یا مربی‌گری در موقعیت‌های نامناسبی و یا با نیت نامناسبی به کار گرفته شود (۱۶). حتی مدیران باتجربه نیز ممکن است در اجرای برخی مهارت‌های مربی‌گری با مشکل مواجه شوند (۱۷).

با توجه به اهمیت و اثربخشی مورد انتظار از مربی‌گری، به نظر می‌رسد که برطرف کردن موانع مربی‌گری جهت افزایش اثربخشی آن دارای اهمیت زیادی باشد. این تحقیق این موانع را در زمینه سازمانی خدمات مرکز داده^۱ بررسی کرده‌است. نمونه‌هایی از چنین مراکز داده را می‌توان در بانک‌ها، شرکت‌های فروش الکترونیکی و خدمات اینترنتی مشاهده کرد. در صنعت فناوری اطلاعات، مرکز داده محیطی است که اسباب و شرایط پردازش، ذخیره‌سازی، شبکه‌سازی، مدیریت و توزیع داده را در سازمان فراهم می‌کند (۱۸). به همین دلیل تقریباً هر نهاد یا کاروکسبی که داده تولید یا مصرف می‌کند، احتیاج به در اختیار داشتن یا دسترسی داشتن به مرکز داده دارد (۱۹). سیستم‌های مرکز داده، «حساس برای مأموریت سازمان^۲» هستند (۲۰)، به این معنی که عدم موفقیت آنها باعث اختلال در ارائه خدمات حیاتی به مشتریان خواهد شد (۲۱). از این رو ویژگی «دسترس‌پذیری» مرکز داده بسیار مهم است. دسترس‌پذیری به این معناست که مرکز داده در طول سال، چه درصد زمانی در دسترس باشد. مطابق یکی از استانداردها، مرکز داده تنها ۲۷ دقیقه در سال می‌تواند خاموش باشد (۲۲).

تحقیق در مورد مربی‌گری، به طور خاص در زمینه خدمات مرکز داده از دو جنبه حائز اهمیت است، اول اینکه، علی‌رغم پیشرفت تجهیزات فنی مرکز داده، دلیل اصلی بسیاری از اختلالات در خدمات مرکز داده خطای انسانی است و مقابله با آن شاید بسیار دشوار باشد (۲۳-۲۵) و هزینه اختلال در خدمات مرکز داده بالاست (۲۰، ۲۶). فقدان دسترسی سریع و قابل اطمینان به داده می‌تواند به معنی از دست دادن مشتری و درآمد برای کاروکسب باشد (۱۹).

دوم، تأثیر ویژگی‌های زمینه‌ای این صنعت بر مربی‌گری بررسی نشده‌است. برخی منابع مرتبط با صنعت مرکز داده به چالش‌های مدیریت منابع انسانی این صنعت اشاره کرده‌اند که از جمله آنها چالش آموزش کارکنان (۲۷) و مقابله با رخداد خطای انسانی در نگهداشت مرکز داده (۲۸) بوده‌است. به علاوه، بررسی مدیریت منابع انسانی در سازمان مکزیکی کیونت‌ورکس^۳ به عنوان یکی از الگوهای موفق^۴ خدمات مرکز داده، نشان می‌دهد که برخورداری از دانش فنی بالا برای ارائه خدمات باکیفیت کافی

^۱. Data center

^۲. Mission critical

^۳. KIO networks

^۴. Best practices

نیست بلکه لازم است کارکنان مرکز داده از قابلیت‌های کلیدی نظیر تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی و کار تیمی برخوردار باشند و از آموزش و همچنین مربی‌گری بهره ببرند (۲۹). با این وجود در جست‌وجویی که در پایگاه داده گوگل اسکالر^۱ برای تأثیر ویژگی‌های صنعت مرکز داده یا خدمات پشتیبانی بر مدیریت منابع انسانی در این صنعت انجام شد، مقاله‌ای یافت نشد. همچنین در این پایگاه داده منبعی یافت نشد که مربی‌گری را در صنعت مرکز داده یا صنعت فناوری اطلاعات که اعم از صنعت مرکز داده است بررسی کرده باشد.

با مرور پیشینه تحقیقاتی این موضوع نیز این نتیجه حاصل شد که اشتباهات مربی‌گری، و عوامل و موانع مؤثر بر اثربخشی مربی‌گری نیازمند تحقیق و بررسی بیشتر است (۱۴) و موانع یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌های مربی‌گری، چندان بررسی نشده‌است (۱۶). البته در جست‌وجو برای موانع و عوامل مؤثر بر اجرای اثربخش مربی‌گری منابعی یافت شدند که در این بخش آورده شدند، اما اکثر این منابع حاصل تجربیات نویسندگانشان (نظیر ۳۰، ۳) و یا نتایج مطالعات کیفی (نظیر ۳۲، ۳۱) بودند که قابل تعمیم به زمینه‌های متفاوت با زمینه مورد بررسی در تحقیق نبود. لذا این تحقیق با هدف پاسخگویی به این خلاء تحقیقاتی انجام شده‌است. بنابراین با توجه به اهمیت جلوگیری از خطای انسانی در مراکز داده، هدف تحقیق یافتن موانع اجرای اثربخش مربی‌گری در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس و شناسایی مکانیزم‌های تأثیر آنها، در زمینه خدمات مرکز داده بود.

چارچوب نظری و سؤالات تحقیق

برخی محققان موافق به‌کارگیری چارچوب نظری در تحقیق کیفی نیستند اما برخی معتقدند به‌کارگیری چارچوب نظری در تحقیق کیفی مناسب است و نقش آن در تحقیق کیفی متفاوت با تحقیق کمی است بدین صورت که در تحقیق کیفی، چارچوب نظری که از ادبیات موضوع می‌آید، به طراحی سؤالات اولیه برای جمع‌آوری داده و تعیین مفاهیم اولیه برای نمونه‌گیری نظری کمک می‌کند (۳۳). در این تحقیق از چارچوب نظری برای طراحی سؤالات مصاحبه‌های ابتدای تحقیق کمک گرفته شد که هنوز نظریه‌ای از داده‌ها شروع به شکل‌گیری نکرده بود. البته با توجه به ماهیت اکتشافی تحقیق، سؤالات اولیه به صورت کلی و باز طراحی شدند و محقق در طرح سؤالات پیگیرانه^۲ حین مصاحبه، خود را محدود به آنها نکرد. به علاوه، محقق در ادامه فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، چارچوب نظری را مد نظر قرار نداد و مطابق با مفاهیم یافت‌شده پیش رفت. در این بخش ابتدا پیشینه تحقیق که بر چارچوب نظری تأثیر گذاشته‌است با جزئیات بیشتری مرور می‌شود. سپس چارچوب نظری ارائه می‌شود.

^۱ Google scholar

^۲ Follow-up questions

در خصوص مفهوم اثربخشی مربی‌گری، نتایجی در سطح فردی و سازمانی برای مربی‌گری عنوان شده‌است. نتایج سطح فردی در تحقیقات بیشتر برای پرورش‌یاب ذکر شده‌است نظیر اینکه مربی‌گری منجر به بهبود عملکرد کاری فرد می‌شود و آگاهی بیشتری نسبت به نقص‌های عملکردی ایجاد می‌کند (۱۳)؛ به کارشناس در حل مسائل و برطرف کردن موانع عملکرد کمک می‌کند (۳،۳۴) و باعث تسریع یادگیری و توسعه می‌شود (۱،۳۴). به نتایج اندکی نیز درباره مربی اشاره شده‌است که شامل کسب محبوبیت مدیر میان کارشناسانش و سازمان (۳۰) و کمک به مدیریت زمان برای مدیر است. هرچند مدیر برای توسعه کارشناسش باید ابتدا وقت بگذارد، اما مدیر پس از حصول نتایج می‌تواند کارهای بیشتری به کارشناس واگذار کند (۱۳). نتایج سازمانی شامل بهبود عملکرد سازمانی (۳۴،۳۵)، کاهش مدت زمان انجام پروژه تیمی (۳۴) و افزایش یادگیری سازمانی (۱۳،۳۶) می‌شود. به علاوه، مربی‌گری هزینه آموزشی به سازمان تحمیل نمی‌کند و باعث کاهش هزینه‌های روش‌های غیراثربخش رشد و توسعه کارکنان می‌شود (۱۳).

در ادبیات مربی‌گری عوامل گوناگونی که می‌توانند بر بروز و اثربخشی مربی‌گری تأثیر بگذارند معرفی شده‌اند (۳۴). اولین باور مهم در بروز رفتار مربی‌گری، باور مدیر و کارشناس به مفیدبودن مدیریت عملکرد و تعاملات زیرمجموعه آن است (۳). به علاوه، هاگن^۱ در مروری که بر ادبیات مربی‌گری مدیریتی داشته‌است (۳۴)، ویژگی‌های مربی شامل ادراک مثبت از تغییر ویژگی‌های فردی، پذیرش ابهام، درک ارزش کار تیمی، احساس رضایت شخصی از کمک به توسعه کارکنان و ارزش قائل بودن برای افراد در تقدم بر وظایف را منجر به بروز رفتار مربی‌گری معرفی کرده‌است.

کمبود وقت اولین عاملی است که مانع بروز رفتارهای مربی‌گری از سوی مدیر می‌شود (۳۲،۳۷). مخصوصاً وقتی که تعداد زیردستان مدیر در ساختار سازمان زیاد می‌شود، مدیریت زمان ممکن است تبدیل به چالش بزرگی شود (۳،۸). به علاوه، بسیاری از مدیران علی‌رغم اینکه ممکن است مدیر خوبی ادراک شوند، اما با مربی‌گری ناآشنا هستند یا مهارت کافی برای انجام آن، خصوصاً برای ارائه بازخورد سازنده، را ندارند (۳۱،۳۷،۳۸). همچنین تمایل مدیر به استفاده از سبک رهبری کنترل‌کننده که در آن کارشناس همواره از مدیر تبعیت کند مانع از بروز رفتارهای مربی‌گری می‌شود (۳۰). مانع دیگر این است که در بعضی موارد با اینکه مدیر پیشنهادهایی برای بهبود عملکرد به کارشناس ارائه می‌دهد، اما اظهارنظر و پیشنهادهای مدیر بیشتر مبتنی بر نظرات شخصی اوست تا اینکه بر مبنای شواهد عینی باشد (۳۱). میزان بازبودن کارشناس نسبت به دریافت بازخورد نیز می‌تواند واکنش‌های گوناگونی از قدردانی تا افسردگی و خشم او را ایجاد کند (۳). همچنین اگر کارشناسان نسبت به یادگیری یا تغییر مقاومت کنند، سبک مربی‌گری کارآمد نخواهد بود (۳۷).

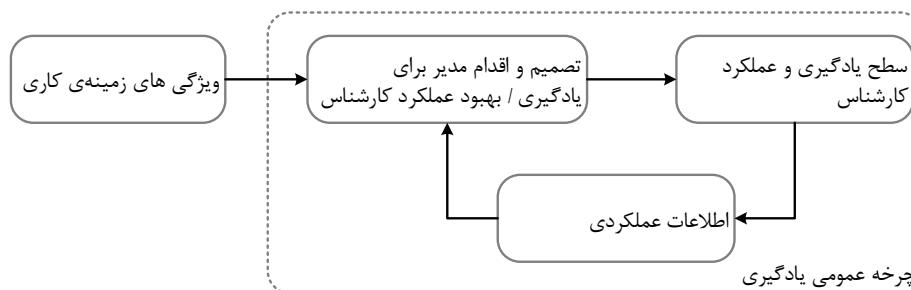
^۱. Hagen

کیفیت رابطه مربی‌گری نیز روی فرایند و اثربخشی مربی‌گری اثرگذار است (۳،۷) رابطه‌ای خوب بین مربی و پرورش‌یاب روی تعامل اثربخش و حصول نتیجه اثر می‌گذارد (۸). البته رابطه‌ای تعاملی با کیفیت بالا ممکن است منجر به مشارکت مربی در رفتارهای فعالانه مربی‌گری شود، اما این مربی‌گری منجر به کسب نتیجه نگردد (۷). مهم‌ترین عاملی که بیش از همه روی کیفیت رابطه مربی و پرورش‌یاب تأثیر مثبت دارد، اعتماد دوطرفه است (۳،۸،۱۳).

شرایط سازمانی نیز می‌تواند بر بروز و اثربخشی رفتارهای مربی‌گری مدیر تأثیر بگذارد. آموزش مربیان در مورد مهارت‌های مربی‌گری (۳،۳۴)، فرهنگ تمایل جمعی به یادگیری سازمانی (۳۴) و استقرار سیستم جبران خدمت مناسب برای مربی‌گری (۳۵) می‌تواند احتمال بروز این رفتارها را افزایش دهد. اما در شرایطی که نتایج اقتصادی مربی‌گری برای سازمان مشخص نیست، نسبت به اقدامات دیگری که تأثیرات مالی‌شان مشخص‌تر است، در اولویت کمتری قرار می‌گیرد (۳۲). درخصوص سازمان‌های ایرانی، در تحقیقی که در شرکت ملی نفت ایران انجام شده‌است، فقدان توجه و آگاهی افراد، فرهنگ سازمانی، کافی نبودن حمایت مدیریت و ساختار سازمانی هرمی و سلسله مراتبی از موانع اصلی به‌کارگیری مربی‌گری شناسایی شده‌اند (۳۹). البته در آن تحقیق مربی‌گری مدیریتی به طور خاص مدنظر نبوده‌است و حوزه کلی‌تری را جهت استقرار مربی‌گری در سیستم آموزش شرکت دربرمی‌گرفته‌است.

با توجه به موضوع تحقیق و پیشینه آن، چارچوب نظری (شکل) مبتنی بر مدل پایه یادگیری (۴۰) طراحی شد که در آن تصمیم‌گیر، وضعیت فعلی دنیای واقع را با هدف مطلوب مقایسه و جهت نیل به هدف اقدام می‌کند و در صورت نرسیدن به نتیجه در بار اول، این چرخه تکرار می‌شود. این مدل می‌تواند چرخه ارتباط دهنده اشتباه کارشناس و اقدام مدیر را جهت اصلاح آن به‌خوبی مدل کند. مطابق مدل، مدیر برای یاددادن موضوعی به کارشناس «اقدام برای یادگیری» کارشناس می‌کند. اقدام او تأثیری را در دنیای واقع بر روی «سطح یادگیری و عملکرد کارشناس» می‌گذارد. او از وضعیت یادگیری و عملکردی کارشناس با توجه به «اطلاعات عملکردی» باخبر می‌شود و در صورتی که با توجه به این اطلاعات، با عملکرد نامطلوب کارشناس مواجه شده باشد، رفتاری دربرابر آن انجام می‌دهد تا یادگیری و عملکرد مورد نظرش برای کارشناس حاصل شود.

چارچوب نظری علاوه بر عناصر چرخه پایه یادگیری، عنصر دیگری هم دارد که «ویژگی‌های زمینه کاری» نظیر شرایط سازمانی است. این عنصر مطابق با پیشینه تحقیق می‌تواند روی «تصمیم و اقدام مدیر» تأثیر بگذارد. موانع اثربخشی رفتارهای مدیر دربرابر عملکرد نامطلوب کارشناس می‌تواند در همه بخش‌های این مدل وجود داشته باشد.



شکل ۱: چارچوب نظری تحقیق مبتنی بر مدل پایه یادگیری (۴۰)

سؤالات تحقیق به صورت زیر است:

- (۱) چه عواملی و چگونه مانع اجرای مربی‌گری در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس می‌شوند؟
- (۲) چه عواملی و چگونه مانع اثربخشی مربی‌گری در صورت اجرا، در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس می‌شوند؟

۲- روش پژوهش

با توجه به ویژگی‌های اکتشافی موضوع انتخابی و میزان ادبیات موجود مرتبط با آن، مناسب تشخیص داده شد که برای یافتن پاسخ به سؤال تحقیق، پژوهشی از نوع کیفی اکتشافی و با رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیان انجام پذیرد (۴۱). زیرا به نظر می‌رسد که برای تبیین اثربخشی فرایند مربی‌گری مدل جامعی که پشتوانه نظری و تجربی قوی داشته باشد و بتوان آن را مورد استفاده قرار داد ارائه نشده بود (۳۴). علاوه‌براین، بخشی از سؤال تحقیق نیازمند بررسی مکانیزم‌های اثربخشی و عوامل تأثیرگذار بر رابطه بین رفتارهای مربی‌گری و حصول نتایج مورد انتظار آن است که نیازمند تحقیقی کیفی بود. اما تنها تحقیقات اندکی به بررسی عوامل تأثیرگذار بر رابطه بین رفتارهای مربی‌گری و اثربخشی آنها پرداخته‌اند و با اتکا بر آنها نمی‌شد فرضیه‌ای برای موانع اثربخشی فرایند مربی‌گری ارائه کرد (۳۴). همچنین این تحقیق در زمینه خدمات مرکز داده که زمینه کاری جدیدی است، انجام شده‌است که نیاز به رویکردی اکتشافی در بررسی موضوع داشت.

روش انتخاب شرکت کنندگان

داده‌ها از یک واحد خدمات مرکز داده جمع‌آوری شد. کارشناسان در واحد سازمانی مورد بررسی دانشور بودند که خصوصیات آنها عبارت‌اند از استفاده از فناوری اطلاعات در کار، داشتن تحصیلات رسمی سطح بالا و طبیعت غیرروتین کار (۴۲). مربی‌گری مدیریتی برای این واحد اهمیت داشت زیرا جذب، انگیزش و نگهداشت دانشوران با استعداد و لزوم انجام کارهای پیچیده و چالشی باعث اهمیت

مربی‌گری مدیریتی می‌شود (۴۳). واحد مورد بررسی متشکل از ۱۲ تیم تخصصی بود که هر کدام متشکل از کارشناسان و یک تیم‌لیدر به‌عنوان مدیر بود. تحقیق در رده سازمانی کارشناسان و مدیران رده اول انجام شد. زیرا پس از نمونه‌گیری‌های اولیه مشخص شد که به دلیل تفاوت نوع وظایف در رده‌های گوناگون سازمان، پدیده مربی‌گری و موانع آن در لایه‌های بالاتر مدیریتی با لایه‌های پایین‌تر فنی متفاوت هستند.

با توجه به رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیان از نمونه‌گیری نظری بهره گرفته شد. در نظریه‌پردازی داده‌بنیان برای اشباع مفاهیم و تبیین روابط بین آنها، نمونه‌گیری بر اساس نظریه‌ای که مبتنی بر تحلیل داده‌ها در حال شکل‌گرفتن است (۴۴) و از مفاهیم به دست آمده در داده‌ها، ویژگی‌ها و ابعاد آنها انجام می‌شود (۴۵). به همین علت شرکت‌کنندگان همگی در ابتدای تحقیق مشخص نبودند، بلکه به تدریج و با تکمیل مفاهیم به دست آمده از داده‌ها مشخص شدند.

در نمونه‌گیری نظری در ابتدای تحقیق که هنوز مفاهیمی از داده‌ها به دست نیامده است، سراغ نمونه‌هایی می‌رویم که مفهوم مورد نظر ما را تجربه کرده باشند (۴۶)، بنابراین در گزینش کارشناسان، افرادی انتخاب شدند که اشتباهی را بیش از یک بار تکرار کرده بودند زیرا این موضوع نشان می‌داد که در قبال اشتباهشان مربی‌گری اثربخشی را تجربه نکرده بودند. به‌علاوه، در نمونه‌گیری نظری در ابتدای تحقیق، سراغ نمونه‌های غنی از اطلاعات راجع به موضوع می‌رویم (۴۱) که این کار نمونه‌گیری هدفمند محسوب می‌شود و در تحقیقات کیفی کاربرد دارد (۴۷). به همین دلیل برای انتخاب مدیران در ابتدای تحقیق، نمونه‌گیری هدفمند با استراتژی «نمونه‌گیری براساس شدت»^۱ (۴۷) انجام شد که در آن دو گروه مدیر انتخاب شدند. یکی مدیرانی که مریبان اثربخش‌تری نسبت به سایر مدیران شناخته می‌شدند. دوم مدیرانی که کمتر نقش مربی را برای کارکنانشان ایفا می‌کردند. نمونه‌گیری هر دو گروه امکان مقایسه را در بین دو گروه فراهم می‌کرد (۴۷).

نمونه‌های مناسب از طریق فرد مطلعی در سازمان و مصاحبه شونده‌گان معرفی شدند که در ادامه بیشتر توضیح داده شده است. در مجموع ۱۸ نفر از ۸ تیم مختلف، متشکل از ۸ مدیر و ۱۰ کارشناس انتخاب شدند.

ابزار و فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

برای جمع‌آوری داده از ابزار مصاحبه انفرادی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. روند جلسه مصاحبه به این شکل بود که در ابتدای مصاحبه، توضیح مختصری درباره مفهوم مربی‌گری مدیریتی و هدف تحقیق به مصاحبه‌شونده ارائه می‌شد. سپس در مورد محرمانه‌ماندن داده‌ها و هویت شرکت‌کننده به او اطمینان داده می‌شد و در صورت موافقت مصاحبه‌شونده جلسه مصاحبه ضبط می‌شد. سؤالات

^۱. Intensity sampling

مصاحبه‌های اولیه مطابق با چارچوب نظری تحقیق طراحی شد تا روایی سؤالات مصاحبه افزایش یابد. همچنین برای تقویت روایی، سؤالات به یک متخصص مربی‌گری ارائه شد و با توجه به بازخورد ایشان تکمیل شد. علاوه بر این، سؤالات مصاحبه‌ها مطابق با مفاهیم برآمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها تکمیل یافت.

در روش نظریه‌پردازی داده‌بنیان، تئوری بر مبنای داده‌های جمع‌آوری‌شده در مورد پدیده مورد مطالعه شکل می‌گیرد (۴۱). منظور از تئوری، یک طرح تحلیلی انتزاعی از یک فرایند یا کنش - واکنش است (۴۶). برای شکل‌گیری و توسعه تئوری، مطابق روش کوربین و استراس (۴۵) در تجزیه و تحلیل نتایج سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد.

ابتدا متن هر مصاحبه به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده و سپس کدگذاری باز انجام شد. کدگذاری فرایند شکل‌گیری و توسعه مفاهیم از داده است (۳۳). در کدگذاری باز به وقایع/ اقدامات/ تعاملات، همچنین ابعاد مختلفشان و ویژگی‌هایشان، برجسب مفهومی یا همان کد اختصاص می‌یابد و همچنین، مفاهیم و ویژگی‌ها و ابعاد آنها به طور مستمر با سایر مفاهیم مقایسه می‌شود تا مفاهیم شبیه به یک‌دیگر در یک گروه یا زیرگروه دسته‌بندی شوند (۴۵).

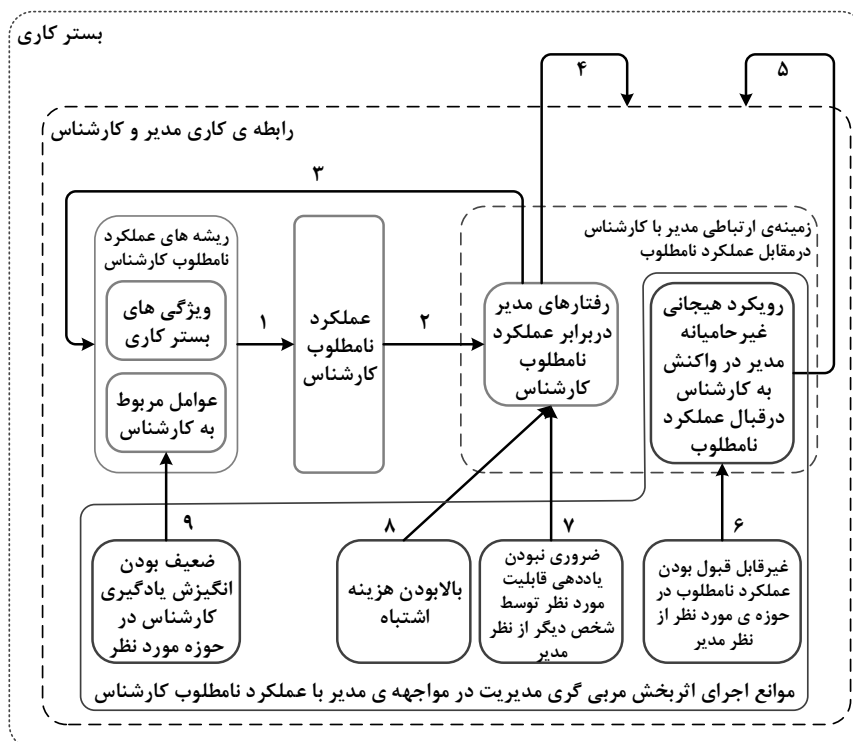
پس از کدگذاری باز، کدگذاری محوری انجام شد که در سطح انتزاعی بالاتری از کدگذاری باز انجام می‌شود (۴۱). در کدگذاری محوری ارتباط بین گروه و زیرگروه‌های مشخص می‌شود (۴۵). برای افزایش روایی نتایج تحقیق، برای دو مورد از مفاهیمی که برای محقق کمتر واضح بودند از محقق کیفی دیگری یاری گرفته شد. در این موارد ایشان بخش‌هایی از مصاحبه‌ها را که مربوط به این مفاهیم می‌شد بدون اطلاع از کدهای محقق اول، کدگذاری کرد. مقایسه کدهای ایشان با کدهای اولیه موجب آشنایی با مفاهیم مورد نظر از دیدگاهی دیگر و تسهیل تصمیم‌گیری در مورد کدهای اختصاص یافته به آنها شد. علاوه بر این بازخوردهایی که محقق دیگری در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها ارائه کردند، باعث افزایش حساسیت محقق نسبت به مقایسه مستمر در فرایند کدگذاری شد.

کدگذاری انتخابی فرایندی است که در آن همه گروه‌ها حول گروهی اصلی وحدت می‌یابند (۴۵) و همچنین محقق با توجه به مدل ایجاد شده از گروه‌ها، گزاره‌هایی پیشنهاد می‌دهد که روابط بین گروه‌های مدل را توصیف می‌کند (۴۶). پس از اینکه سطح انتزاع گروه‌های تشکیل‌شده بالاتر رفت، با بررسی روابط بین گروه‌ها مدلی یکپارچه از آنها شکل گرفت. همچنین، مکانیزم‌های تأثیرگذاری موانع شناسایی و تبیین شد تا جایی که بتوان در مورد تأثیر موانع گزاره‌های قابل دفاعی ارائه داد که قابل تست کردن به صورت کمی در تحقیقات بعدی باشند. به علاوه، گروه اصلی که سهم اصلی در توضیح و شکل‌گیری همه موانع یافت‌شده داشته‌باشد، شناسایی شد.

۳- یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا مدل جمع‌بندی یافته‌های تحقیق معرفی می‌شود که بر اساس سازه‌ها و روابط شناسایی شده بین آنها شکل گرفته است. سپس سازه‌های اصلی مدل با اتکا بر یافته‌های تحقیق توضیح داده خواهد شد.

نتایج را می‌توان به صورت شکل ۲ مدل کرد. این مدل بخشی از فرایند مدیریت عملکرد سازمان است و در توضیحات، هر رابطه آن با شماره مربوط، مثلاً «۱» درخصوص رابطه ۱، مشخص شده است. در این مدل ریشه‌های عملکرد نامطلوب منجر به پیشامد عملکرد نامطلوب می‌شوند (ر ۱). این ریشه‌ها متشکل از عوامل مربوط به خود کارشناس و ویژگی‌های بستر کاری هستند. عملکرد نامطلوب کارشناس، رفتارهایی را از سوی مدیر در برابر عملکرد نامطلوب به دنبال دارد (ر ۲). رفتارهای مدیر در مقابل عملکرد نامطلوب کارشناس ممکن است با تأثیر گذاشتن روی ریشه‌های عملکرد نامطلوب، از تداوم عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر یا تکرار اشتباه پیشگیری کنند (ر ۳) چنین رفتارهایی زیرمجموعه رفتارهای مدیریت عملکرد محسوب می‌شوند. نتیجه دومی که ممکن است رفتارهای مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس در پی داشته باشند تضعیف یا قطع رابطه کاری مدیر با کارشناس است که شامل رابطه مربی‌گری نیز می‌شود (ر ۴). به طور مثال گاهی اوقات مدیر در مقابل عملکرد نامطلوب کارشناس اقدام به قطع همکاری می‌کند. گاهی اوقات نیز مدیر با مشاهده تداوم عملکرد نامطلوب کارشناس در مورد وظیفه‌ای مشخص، وظیفه مورد نظر را از او سلب می‌کند، بدین ترتیب رابطه مربی‌گری خود را با کارشناس در این حوزه قطع می‌کند. موانع از طریق جلوگیری از بروز رفتارهای یاددهندگی از سوی مدیر (ر ۷، ۸)، جلوگیری از یادگیری کارشناس علی‌رغم رفتارهای مربی‌گری مدیر (ر ۹) و یا تضعیف رابطه کاری مدیر و کارشناس (ر ۵، ۶)، مانع اجرای اثربخش مربی‌گری می‌شوند.



شکل ۲: مدل جمع‌بندی موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی در مواجهه‌ی مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس. منبع: (یافته‌های نگارندگان)

ویژگی‌های زمینه‌ای

با توجه به اینکه نتایج تحقیقات کیفی بستگی به زمینه مورد بررسی دارد، ویژگی‌هایی که بر عملکرد نامطلوب کارشناس یا فرایند مربی‌گری تأثیر داشتند، استخراج شدند و در جدول فهرست شده‌اند. این جدول نشان می‌دهد که دو ویژگی می‌توانند منجر به عملکرد نامطلوب کارشناس شده و یکی از آنها مانع اجرای اثربخش مربی‌گری است. در خصوص ویژگی «بالا بودن هزینه اشتباه» در بخش «موانع اجرای اثربخش مربی‌گری» توضیح داده شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های زمینه‌ای کاری

کد	نقش در سایر گروه‌ها	کد	گروه فرعی
۰،۳۱۲۱	نداشتن قابلیت سازگاری با این ویژگی، ریشه عملکرد نامطلوب	۰،۱۱۲	۲۴ در ۷ بودن کار (لزوم پاسخگویی شبانه‌روزی)
۰،۳۲۱	ریشه عملکرد نامطلوب	۰،۱۱۴	استرس‌زایی بالای کار
۰،۷۲۱	مانع اجرای اثربخش مربی‌گری	۰،۱۱۳	بالا بودن هزینه اشتباه

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

رفتارهای مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس

رفتارهای مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس شناسایی شدند تا مشخص شود موانعی که در پاسخ به سؤال تحقیق معرفی خواهند شد، موانع اثربخشی چه پدیده‌ای هستند. این رفتارها در پنج دسته دسته‌بندی شده و در جدول ۲ فهرست شده‌اند. ممکن است مدیر در هر موقعیت یک یا ترکیبی از این رفتارها را به کار برد. این رفتارها به جز رفتار عدم مداخله (۰،۵۶۱) زیرمجموعه مدیریت عملکرد محسوب می‌شوند، زیرا می‌توانند منجر به بهبود عملکرد فرد یا تیم بشوند. از میان این رفتارها، برخی از آنها می‌توانند از جمله رفتارهای مربی‌گری باشند، به این معنی که مدیر با این رفتارها یادگیری کارشناس را تسهیل می‌کند. تعدادی از رفتارهای مربی‌گری شناسایی شده، رفتارهای یاددهندگی محسوب می‌شوند، به این معنی که مدیر با این رفتارها در فرایند یادگیری کارشناس وارد می‌شود.

جدول ۲: رفتارهای مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس

گروه فرعی	کد	زیرگروه فرعی	کد	کارکرد
پیدا کردن ریشه عملکرد نامطلوب	۰،۵۱۰	-	-	مدیریت عملکرد/ مربی‌گری
تذکر به کارشناس در مورد جلوگیری از عملکرد نامطلوب	۰،۵۳۰	آگاه‌سازی کارشناس از بروز عملکرد نامطلوب	۰،۵۳۱	مدیریت عملکرد/ مربی‌گری
		ابراز لزوم جلوگیری از عملکرد نامطلوب	۰،۵۳۲	
		درخواست برای توجه بیشتر کارشناس به موضوع مورد نظر	۰،۵۳۳	
		یادآوری در مورد شیوه جلوگیری از اشتباه	۰،۵۳۴	
		هشدار به کارشناس در مورد عواقب تکرار اشتباه	۰،۵۳۵	
اقدام برای کسب دانش و مهارت بیشتر توسط کارشناس	۰،۵۴۰	راهنمایی دوباره به صورت مستقیم یا غیرمستقیم	۰،۵۴۱	مدیریت عملکرد/ مربی‌گری/ یاددهندگی
		انجام دادن وظیفه مورد نظر به صورت مشترک با کارشناس	۰،۵۴۲	
		کمک گرفتن از شخص سومی در فرایند یادگیری کارشناس	۰،۵۴۳	
		در نظر گرفتن دوره آموزشی	۰،۵۴۴	
به تعویق انداختن انجام وظیفه مورد نظر توسط کارشناس	۰،۵۵۰	سلب موقت انجام وظیفه مورد نظر	۰،۵۵۱	مدیریت عملکرد/ در شرایطی مربی‌گری
		کاهش کوتاه مدت فشار کاری	۰،۵۵۲	
عدم تلاش برای بهبود عملکرد کارشناس	۰،۵۶۰	عدم مداخله برای سازگارشدن کارشناس با شرایط شغلی استرس‌زا	۰،۵۶۱	بدون کارکرد
		سلب همیشگی انجام وظیفه مورد نظر	۰،۵۶۲	مدیریت عملکرد/
		قطع همکاری	۰،۵۶۳	قطع مربی‌گری

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس موانع شناسایی شده در جدول فهرست شده و در ادامه توضیح داده شده‌اند و گزاره‌هایی درباره تأثیر هر مانع پیشنهاد شده‌است. مفاهیم هر گزاره پیشنهادی در ادامه مطابق یافته‌های تحقیق معرفی شده،

گزاره‌ها در شکل ۲ نیز رسم شده و در توضیح هر مانع با شماره رابطه (مثلاً گ ۱-۱) مشخص شده است که هر بخش مربوط به کدام رابطه شکل است.

جدول ۳: موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس

بسامد	کد	گروه فرعی
۵	۰,۷۱	ضروری نبودن یاددهی قابلیت مورد نظر توسط شخص دیگر از نظر مدیر
۶	۰,۷۲	غیرقابل قبول بودن عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر از نظر مدیر
۵	۰,۷۳	بالا بودن هزینه اشتباه
۶	۰,۷۴	رویکرد هیجانی غیرحامیانه مدیر در واکنش به کارشناس پس از رخداد عملکرد نامطلوب
۱۱	۰,۷۵	ضعیف بودن انگیزش یادگیری کارشناس در حوزه مورد نظر

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

• ضروری نبودن یاددهی قابلیت مورد نظر توسط شخص دیگر از نظر مدیر

مفاهیم گزاره پیشنهادی شناسایی شده:

(۱) ضروری نبودن یاددهی قابلیت مورد نظر توسط شخص دیگر از نظر مدیر (۰,۷۱): این مفهوم لزوماً به این معنی این نیست که مدیر انتظار دارد کارشناس قابلیت مورد نظر را به صورت ذاتی دارا باشد یا اینکه از قبل کسب کرده باشد. بلکه حتی اگر کارشناس قابلیت مورد نظر را نداشته باشد، مدیر انتظار دارد که خود کارشناس آن را به دست آورد و فکر می‌کند که لازم نیست شخص دیگری آن را به کارشناس یاد دهد.

(۲) بروز ندادن رفتارهای «اقدام برای کسب دانش و مهارت کارشناس» از سوی مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس: مدیر رفتارهای یاددهندگی را (که در جدول مشخص شده‌اند) بروز نمی‌دهد. توضیح رابطه شناسایی شده:

در تحلیل مصاحبه‌ها مشخص شد که مدیران هنگام مواجهه با عملکرد نامطلوب کارشناس در برخی زمینه‌ها مانند دانش و مهارت فنی حوزه فناوری اطلاعات اقدام به انجام رفتارهای یاددهندگی می‌کنند. اما اگر این دیدگاه را داشته باشند که دانش و مهارت در زمینه‌ای (نظیر قابلیت سازگاری با شرایط سخت شغلی و مهارت فنی حوزه غیر از فناوری اطلاعات) احتیاج به یاددادن ندارد، اقدام به رفتارهای یاددهندگی نمی‌کنند و از رفتارهای دیگر نظیر تذکر (۰,۵۳۰) و عدم مداخله (۰,۵۶۱) استفاده می‌کنند، (گ ۱-۱). برای مثال تیم‌لیدری که در قبال اشتباهات فنی کارشناسانش به آنها توضیح و راهنمایی ارائه می‌داد، درباره یادگرفتن کار تیمی انتظار داشت که کارشناسان خودشان در حین انجام وظایف آن را یاد بگیرند. وی در قبال کارشناسی که کار تیمی‌اش ضعیف بوده رفتار «تذکر دادن» را به کار می‌گرفته است (گ ۱-۱):

«ببینین شخصی بود اینجا که ... روحیه همکاری نداشت. وقتی هم که کارشو شروع کرد فکر کرد که باید به صورت انفرادی کار بکنه، و خب ما اینجا به صورت انفرادی کار نمی‌کنیم. یه تیمه که داره

کار می‌کنه، شخص دیده نمی‌شه. به تیم همیشه دیده می‌شه. و خب روشهای خودشو به کار می‌برد و من بارها سر این مسئله بهش تذکر دادم»
با توجه به توضیحات بالا، می‌توان گزاره زیر را پیشنهاد داد.
گزاره پیشنهادی ۱- اگر مدیر دیدگاه ضروری نبودن یاددهی قابلیت مورد نظر توسط شخص دیگر را داشته باشد، باعث بروز ندادن رفتارهای «اقدام برای کسب دانش و مهارت کارشناس» از سوی مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس می‌شود.

• غیر قابل قبول بودن عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر از نظر مدیر

مفاهیم گزاره پیشنهادی شناسایی شده:

۱) غیر قابل قبول بودن عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر از نظر مدیر (۰،۷۲): انتظار اینکه کارشناس هیچ‌گاه در حوزه مورد نظر عملکرد نامطلوب نشان ندهد.

۲) رویکرد هیجانی غیرحامیانه مدیر در واکنش به کارشناس در قبال عملکرد نامطلوب: رویکرد هیجانی، شکل ارتباطی و زبان اندام مدیر در قبال عملکرد نامطلوب که متأثر از هیجانات اوست. مطابق یافته‌ها این رویکرد می‌تواند حامیانه («تشویق آمیز» و «آرام و محترمانه») یا غیرحامیانه («سرزنش آمیز» و «تند و گزنده») باشد.

توضیح رابطه شناسایی شده:

غیر قابل قبول بودن عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر از نظر مدیر باعث می‌شود که اگر عملکرد نامطلوبی در آن حوزه رخ دهد، مدیر دلخور یا عصبانی شود و به صورت غیرحامیانه با کارشناس رفتار کند. مثلاً در مورد رفتار بروز یافته مدیر در مواجهه با اشتباهات غیر قابل قبول، یکی از کارشناسان ابراز می‌کند: (گ-۲-۱):

«تیم/لیدرمون بسیار آدم حساسیه. یعنی به کوچک‌ترین اشتباه /واکنش تند نشون می‌ده، بسیار

آدم جدی/یه تو کار و، دیگه حالا نمی‌دونم، برخوردش برخورد خیلی تندیه. /میگه که نباید این

اشتباه صورت می‌گرفت /نشان از غیرقابل قبول بودن اشتباه/»

با توجه به توضیحات بالا می‌توان گزاره زیر را پیشنهاد داد.

گزاره پیشنهادی ۲- غیر قابل قبول بودن عملکرد نامطلوب کارشناس در حوزه مورد نظر از نظر مدیر، می‌تواند منجر به رویکرد غیرحامیانه مدیر در واکنش به کارشناس در قبال عملکرد نامطلوب شود.

• بالا بودن هزینه اشتباه

نتایج نشان می‌دهد که یکی از موانع، بالا بودن هزینه اشتباه، ناشی از زمینه کاری واحد سازمانی مورد بررسی است. شایان توجه است که این عامل که اهمیت بروز رفتارهای مربی‌گری را هنگام رخداد اشتباه بیشتر می‌کند، خود مانع اجرای اثربخش مربی‌گری در این موقعیت می‌شود.

مفاهیم گزاره پیشنهادی شناسایی شده:

(۱) بالابودن هزینه اشتباه: اشتباه‌کردن در بستر کاری مورد بررسی، برای شرکت کارفرما هزینه بالای مالی و برای شرکت مورد بررسی (پیمانکار) هزینه بالای مالی و احتمال ازدست‌دادن مشتری به دلیل از دست رفتن اعتماد نسبت به سازمان را به دنبال دارد.

(۲) اعتماد به کارشناس برای دستیابی به عملکرد مطلوب در حوزه مورد نظر: اعتمادی که مدیر برای دستیابی کارشناس به عملکرد مطلوب در حوزه‌ای خاص به کارشناس دارد.

(۳) عدم کفایت اعتماد در حوزه مورد نظر: شرایطی که اعتماد مدیر به کارشناس برای دستیابی به عملکرد مطلوب در حوزه مورد نظر کمتر از حد لازم برای سپردن وظیفه در آن حوزه است.

(۴) سلب دائمی انجام وظیفه مورد نظر یا قطع همکاری: نسپردن وظیفه‌ای خاص یا هیچ وظیفه‌ای (در حالت قطع همکاری) به کارشناس

توضیح روابط شناسایی شده:

گ ۱-۳: یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که کاهش اعتماد مدیر به کارشناس برای دستیابی به عملکرد مطلوب در حوزه مورد نظر (به علت اشتباه‌کردن یا تکرار آن از سوی کارشناس) باعث می‌شود اعتماد مدیر به کارشناس برای سپردن وظیفه در حوزه مورد نظر کافی نباشد (گ ۱-۳).

گ ۲-۳: بالابودن هزینه اشتباه باعث می‌شود عدم کفایت اعتماد در موقعیت‌های بیشتر و سریع‌تری بروز کند (گ ۲-۳) زیرا بالابودن هزینه اشتباه باعث افزایش حد مورد نیاز اعتماد برای واگذاری وظایف می‌شود.

گ ۳-۳: در صورت عدم کفایت اعتماد، وظیفه به‌طور موقت یا دائم از کارشناس سلب می‌شود یا قطع همکاری رخ می‌دهد (گ ۳-۳) و مدیر، کارشناس را در این حوزه مربی‌گری نمی‌کند.

به عنوان مثالی از مکانیزم بالا، یکی از کارشناسان در مقایسه شرکت خودشان با شرکت‌های دیگر بیان می‌کند:

«ما میزان خطاشو /خطای کارشناس در دوره سه ماهه ابتدای ورود به کار/ ثبت می‌کنیم. اگه مثلا ۲۰ تا کار به اون شخص سپرده شده، اگه از اون ۲۰ تا کار تقریبا ۷۰ درصدشو خوب انجام بده می‌تونیم بهش اعتماد بکنیم. اما اگه نه، میزانش زیر ۷۰ درصد باشه، اون بازه سه ماهه دیگه تمدید می‌شه ... سه ماه بعدی باز همین روند ادامه پیدا می‌کنه تا اینکه خودشو به اون درجه برسونه. اگه نتونه، واقعا ازش می‌خوایم که بره ... ولی می‌گم، شرایط شرکت ما خیلی خاصه، چون من جاهای دیگه‌ای هم کار کردم، اینقدر حساسیت بالا نبوده. به طرف زمان بیشتر داده می‌شد ... ولی اینجا بعد سه ماهه اگه نتونه اون چیزایی که لازمه رو جواب بده، واقعا جدا می‌شه از شرکت.»

با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان گزاره زیر را پیشنهاد داد:

گزاره پیشنهادی ۳- کاهش اعتماد به کارشناس برای دستیابی به عملکرد مطلوب در حوزه مورد نظر، باعث عدم کفایت اعتماد به او پس از چند بار تکرار عملکرد نامطلوب می‌شود (گ-۱-۳). این موضوع باعث سلب دائمی انجام وظیفه مورد نظر از کارشناس یا قطع همکاری با او خواهد شد (گ-۳-۳). بالابودن هزینه اشتباه باعث می‌شود عدم کفایت اعتماد در موقعیت‌های بیشتر و سریع‌تری بروز کند (گ-۳-۲).

• رویکرد هیجانی غیرحامیانه مدیر در واکنش به کارشناس پس از رخداد عملکرد نامطلوب

مفاهیم گزاره پیشنهادی شناسایی شده:

۱) رویکرد هیجانی غیرحامیانه مدیر در واکنش به کارشناس در قبال عملکرد نامطلوب: در مانع دوم توضیح داده شد. یک رفتار مشخص از مجموعه رفتارهای جدول، که ممکن است یک رفتار مربی‌گری باشد یا نباشد، هم می‌تواند به صورت حامیانه و هم غیرحامیانه بروز کند، و این بستگی به رویکرد هیجانی در بروز رفتار دارد. به عنوان مثال رفتار «تذکر به کارشناس درمورد جلوگیری از عملکرد نامطلوب (۵۳۰، ۰)» ممکن است بسته به رویکرد هیجانی مدیر، به دو شکل حامیانه یا غیرحامیانه اجرا شود.

۲) نامطلوب بودن حس کارشناس از رابطه با مدیر: آزاردهندگی حس کارشناس از رابطه با مدیر

۳) تضعیف رابطه کارشناس با مدیر یا قطع رابطه از جانب کارشناس: تضعیف شدن رابطه اجتماعی دوطرفه و نسبتی که بین دو نفر در نقش مدیر و کارشناس و به جهت حصول اهداف کاری ایجاد می‌شود. این رابطه ممکن است آن قدر تضعیف شود که قطع شود.

توضیح روابط شناسایی شده:

گ-۱-۴: تحلیل داده‌ها درخصوص مدیرانی که در برخی موقعیت‌ها رفتارهای مربی‌گری را نسبت به کارشناسان بروز می‌دهند، نشان می‌دهد اگر هنگام بروز رفتار مدیر دربرابر عملکرد نامطلوب کارشناس (که ممکن است رفتار مربی‌گری باشد یا نباشد) مدیر با رویکرد عاطفی غیرحامیانه با کارشناس ارتباط برقرار کند، کارشناس حس نامطلوبی از برقراری رابطه با مدیرش پیدا می‌کند (گ-۱-۴).

گ-۲-۴: حس نامطلوب کارشناس از رابطه‌اش با مدیر باعث می‌شود این رابطه، که شامل رابطه مربی‌گری نیز می‌شود، تضعیف شود (گ-۲-۴). این حس نامطلوب می‌تواند آن قدر آزاردهنده باشد که وی نتواند آن را تحمل کند و منجر به قطع همکاری رسمی از سوی کارشناس شود (گ-۲-۴). بنابراین رویکرد غیرحامیانه مدیر در رفتارش باعث می‌شود حتی در صورت بروز رفتارهای مربی‌گری مدیر در قبال عملکرد نامطلوب کارشناس، رفتارها اثربخش نباشند.

به عنوان مثال کارشناسی در مورد جلسه ارائه بازخورد به کارشناسان که تیم‌لیدر در آن رفتارهای تذکر (۰,۵۳۰) و راهنمایی (۰,۵۴۱) (از رفتارهای مربی‌گری) را بروز می‌داده‌است بیان می‌کند (گ-۴-۱ و گ-۴-۲):

همین دو تا [فایل] رو که چک کرد چهار ساعت طول کشید، آخرشم به نتیجه خوبی نرسیدیم. هم عصبانی شد، هم ناراحت که «انتظارم خیلی بیشتر از اینا بود. شما به من بعضیاتون با داکيومنتتون توهین کردین. یه کپی پیست معمولی بود، من انتظار نداشتم، و اون دو نفر مخصوصا که داکيومنت خودتون /مورد صحبت تیم‌لیدر/ بود خیلی ناراحت شدن. شاید هنوزم رابطه‌شون چیز [خوب] نیست.»

نقل قول زیر از یک کارشناس مثالی از ترک همکاری به دنبال رویکرد غیرحامیانه است:

«مدیرم در مقابل اشتباهم / به هر حال کارای خاص خودشونو دارن، میل می‌زنن، زنگ می‌زنن /می‌خندد/، ولی بی‌احترامی نمی‌کنن. من خودم اگه جایی بهم، بدونم که یه درصد داره بی‌احترامی همیشه اصن یه لحظه هم نمی‌تونم کار کنم. چیزی که واقعا برام مهمه و باعث می‌شه که من ادامه بدم اینه که واقعا بی‌احترامی توی کار نیست.»

اگر مدیر با رویکرد غیرحامیانه رفتار مربی‌گری بروز دهد، اگرچه ممکن است یادگیری و بهبود عملکرد برای کارشناس اتفاق بیفتد، اما این عامل رابطه مدیر و کارشناس را به عنوان زمینه‌ای که مربی‌گری در آن اتفاق می‌افتد، تضعیف می‌کند. بنابراین مانعی برای اثربخشی مربی‌گری در نظر گرفته می‌شود.

با توجه به توضیحات بالا، می‌توان گزاره زیر را پیشنهاد داد:

گزاره پیشنهادی ۴- اگر مدیر هنگام بروز رفتار در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس، رویکرد هیچجانی غیرحامیانه داشته باشد، باعث ایجاد حس نامطلوب در کارشناس نسبت به رابطه با مدیر خواهد شد (گ-۴-۱). بدین ترتیب رابطه کارشناس با مدیر، که شامل رابطه مربی‌گری نیز می‌شود، تضعیف و یا قطع می‌شود (گ-۴-۲).

• ضعیف بودن انگیزش یادگیری کارشناس در حوزه مورد نظر

مفاهیم گزاره پیشنهادی شناسایی شده:

(۱) ضعیف بودن انگیزش یادگیری کارشناس در حوزه مورد نظر (۰,۷۵): انگیزش در اینجا به معنی فرایندهایی به کار رفته‌است که منجر به شدت، جهت‌گیری و تداوم تلاش فرد در جهت رسیدن به هدفی مشخص می‌شود (۴۸) و ضعف آن به معنی ضعیف بودن این فرایندهاست.

(۲) کم بودن تلاش کارشناس برای یادگیری، علی‌رغم بروز رفتارهای مربی‌گری مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس: کارشناس برای یادگیری به قدر کافی تلاش نمی‌کند.

(۳) پایین بودن سطح دانش یا مهارت کارشناس: کمتر بودن سطح دانش یا مهارت کارشناس از حد کافی برای داشتن عملکرد مطلوب که نشان می‌دهد کارشناس وظیفه مورد نظر را یاد نگرفته‌است.

توضیح روابط شناسایی شده:

گ ۵-۱: ضعف انگیزش یادگیری کارشناس در حوزه مورد نظر باعث می شود علی رغم بروز رفتارهای مربی گری مدیر، وی جهت یادگیری تلاش کافی نکند (گ ۵-۱).

گ ۵-۲: کم بودن تلاش کارشناس برای یادگیری، باعث می شود یادگیری برای او حاصل نشده و در نتیجه به دانش و مهارت کافی دست پیدا نکند (گ ۵-۲). به عنوان مثال یکی از تیم لیدرها اظهار داشت که در صورتی که کارشناس انگیزه یادگیری و بهبود عملکرد خود را نداشته باشد به نتیجه مطلوب نمی رسد (گ ۵-۲)، زیرا با وجود راهنمایی مدیرش در مورد چگونگی بهبود عملکرد (که مطابق جدول یک رفتار مربی گری است) تلاشی برای یادگیری و بهبود عملکرد خود نمی کند (گ ۵-۱):

«من هنگام بازخورد دادن در مورد عملکرد نامطلوب می گم که «این راه برای بهبودش وجود داره. این کارم انجام بده باز نتیجه رو به من بده.» اگه ببینم که اون کارو [وظیفه مورد نظرو] انجام می ده، ولی همون نتیجه قبلی رو برمی گردونه، مثلا هیچ فعالیتی روش انجام نداده، باز معلومه که نخواسته.»

اگرچه برخی از رفتارهایی که مدیران انجام می دهند می توانند انگیزش کارشناس را برای یادگیری یا بهبود عملکرد تقویت کنند (نظیر ارتباط تشویق آمیز)، اما در تحلیل داده ها مشخص شد که تیم لیدرها برای تقویت انگیزش کارشناسانی که سطح انگیزه یادگیری آنها بسیار پایین بوده است اقدامی نکرده اند یا در صورت اقدام، رفتار آنها نتیجه بخش نبوده است. به طوری که در نهایت رفتار سلب دائمی وظیفه مورد نظر یا قطع همکاری را درپیش گرفته اند.

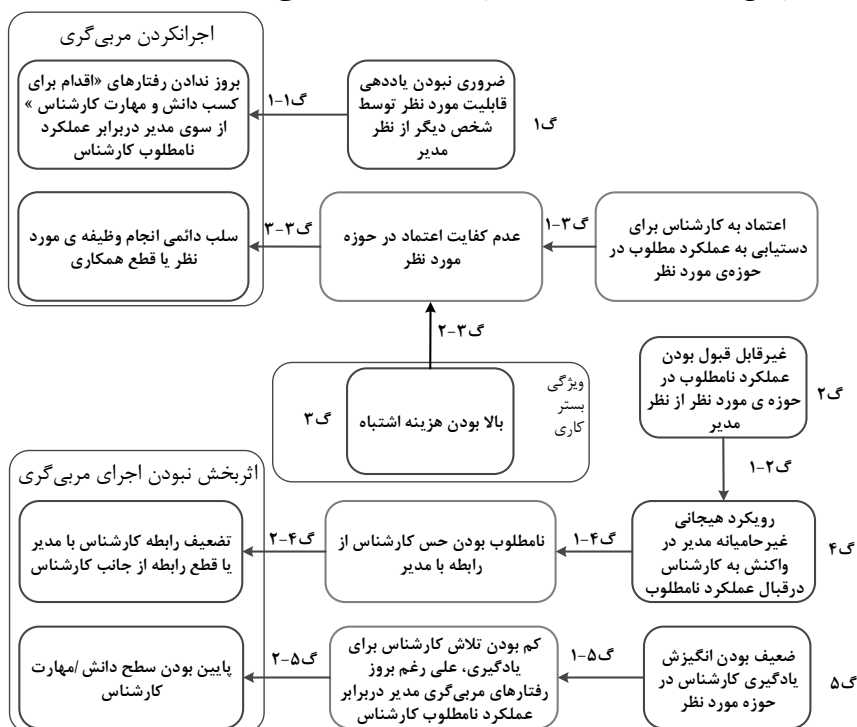
با توجه به نتایج تحقیق، می توان گزاره زیر را پیشنهاد داد:

گزاره پیشنهادی ۵- ضعف انگیزش یادگیری کارشناس باعث می شود که علی رغم بروز رفتارهای مربی گری از سوی مدیر در قبال عملکرد نامطلوب کارشناس، تلاش کارشناس برای یادگیری کم باشد (گ ۵-۱)، بنابراین کارشناس به دانش یا مهارت کافی دست پیدا نمی کند (گ ۵-۲).

• مدل نظری برآمده از اتصال گزاره های پیشنهادی

در تحلیل داده ها گروه «موانع اجرای اثربخش مربی گری مدیریتی در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس (۷۰،۰)» در پاسخ به سؤالات تحقیق (س ۱ و س ۲) شکل گرفت که شامل پنج گروه می شوند. در مورد مکانیزم تأثیر موانع یافت شده، پنج گزاره پیشنهاد شد که به طور خلاصه نماینده سه مکانیزم تأثیر بودند. یکی اینکه این موانع مانع بروز رفتارهای مربی گری مدیر در مقابل عملکرد نامطلوب کارشناس می شوند (گ ۱ و گ ۲ در پاسخ س ۱). دوم اینکه با وجود بروز رفتارهای مربی گری مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس، مانع یادگیری کارشناس می شود (گ ۵ در پاسخ س ۲) سوم

اینکه با وجود بروز رفتارهای مربی‌گری، باعث تضعیف یا قطع رابطه مدیر-کارشناس می‌شوند (گ ۲ و گ ۴ در پاسخ س ۲). شکل ۳ گزاره‌های پیشنهادی را نشان می‌دهد.



شکل ۳: گزاره‌های پیشنهادی در یک نگاه

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

کد انتخابی در پاسخ به سؤال تحقیق

با بررسی موانع یافت‌شده مشخص شد که یک مفهوم اصلی این موانع را به یکدیگر پیوند می‌دهد و آن «محسوب‌نکردن موقعیت عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر به عنوان موقعیت مربی‌گری» (۰,۷۰۱) است. به عبارت دیگر، مدیر یا کارشناس، موقعیت عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر را مصداق موقعیت مربی‌گری نمی‌دانند. مانع «ضروری نبودن یاددهی قابلیت مورد نظر توسط شخص دیگر از نظر مدیر» (۰,۷۱) نشان می‌دهد که مدیر در رویارویی با عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر، ریشه عملکرد نامطلوب را نیازمند یاددادن نمی‌داند و بنابراین به موقعیت عملکرد نامطلوب به چشم موقعیت مربی‌گری نگاه نمی‌کند. مانع «غیرقابل قبول بودن عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر از نظر مدیر» (۰,۷۲) نشان می‌دهد که اشتباه در حوزه مورد نظر از نظر مدیر قابل قبول نیست. بنابراین مدیر به موقعیت عملکرد نامطلوب در چنین حوزه‌ای به چشم موقعیت مربی‌گری نگاه نمی‌کند، زیرا آن موقعیت

زمان یادگیری کارشناس نیست و کارشناس پیش از آن باید به دانش و مهارتی دست می‌یافته که عملکرد نامطلوب رخ ندهد. همین مانع مطابق گزاره پیشنهادی ۲ باعث می‌شود مانع دیگر یعنی «رویکرد غیرحما میانه مدیر در واکنش به کارشناس در قبال عملکرد نامطلوب (۰,۷۴)» پدیدار شود. مانع «بالا بودن هزینه اشتباه (۰,۷۳)» نیز باعث می‌شود که مدیر موقعیت عملکرد نامطلوب را برای مربی‌گری مناسب نبیند، بلکه مطابق گزاره پیشنهادی ۳ وظیفه مورد نظر را به کلی از کارشناس سلب کرده و یا تصمیم به قطع همکاری بگیرد. مانع «ضعیف بودن انگیزش یادگیری کارشناس در حوزه مورد نظر (۰,۷۵)» نیز باعث می‌شود که کارشناس در رویارویی با عملکرد نامطلوب خود، تمایلی به شرکت در فرایند مربی‌گری نداشته‌باشد و لذا موقعیت عملکرد نامطلوب را یک موقعیت مربی‌گری نمی‌انگارد. ارائه کد انتخابی بالا در این تحقیق به این معنی نیست که کد بالا همه موانع مربی‌گری را در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس در برمی‌گیرد، بلکه گروه‌های دیگری نیز ممکن است خارج از آن وجود داشته باشند (که برخی از آنها در این تحقیق نیز یافت شدند اما به اشباع نرسیدند) و شناسایی آنها نیازمند تحقیقات بیشتری است.

۴- بحث و نتیجه گیری

بحث نظری گزاره‌های پیشنهادی

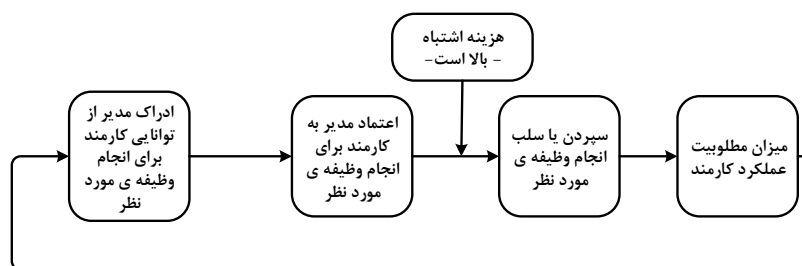
مانع پیشنهادی در گزاره پیشنهادی ۱، در ادبیات مربی‌گری یافت نشد اما مطالب مرتبطی در ادبیات اشاره می‌کند که مدیران نظریه‌هایی ذهنی به عنوان پیش‌فرض دارند که می‌تواند مانعی برای واکنش صحیح آنها نسبت به عملکرد نامطلوب باشد. مطابق تحقیقی که در مورد تأثیر تئوری‌های ضمنی فرد روی ارزیابی عملکرد انجام شده است (۴۹)، میزان باور مدیران به تغییرپذیری افراد رابطه مثبتی با تشخیص عملکرد مطلوب و نامطلوب کارشناس و همچنین تصدیق پیشرفت او دارد. مطابق نتایج تحقیقی دیگر (۵۰)، باور مدیر به تغییرپذیری افراد رابطه مثبتی با مربی‌گری کارکنانش و کیفیت بازخوردهای او جهت بهبود عملکرد کارکنان دارد.

در ارتباط با گزاره پیشنهادی ۲، مطالبی در ادبیات رفتار سازمانی درباره خشونت و پرخاشگری در محل کار یافت می‌شود. به طور مشخص یکی از پیشایندهای پرخاشگری در محل کار، رویدادهای ناکامی‌بخش^۱ است که در آن شخص دیگری در رفتار هدفمند فرد مداخله می‌کند به طوری که مانع از به هدف رسیدن او می‌شود (۵۱). البته این رویدادها تنها در صورتی باعث خشم فرد می‌شوند که فرد، رفتار ناکام‌کننده شخص دیگر را عمدی و همچنین غیرعادلانه، ناروا یا غیرقابل توجیه تلقی کند (۵۱). عملکرد نامطلوب کارشناس در این تحقیق نیز می‌تواند رویدادی ناکامی‌بخش برای مدیر باشد، زیرا مانع

^۱ Frustration-inducing events

از رسیدن مدیر به اهداف عملکردی‌اش می‌شود. «غیرقابل قبول بودن عملکرد نامطلوب کارشناس از نظر مدیر» نیز شکلی از توجیه‌ناپذیری یا ناروا بودن اشتباه است. بنابراین می‌تواند در عصبانی شدن مدیر نقش داشته‌باشد.

مکانیزم تأثیرگذاری مانع گزاره پیشنهادی ۳ را ممکن است بتوان با مدل اعتماد سازمانی (۵۲) نیز توضیح داد (شکل ۴). در مدل اعتماد سازمانی، چهار عامل پیشاینده شکل‌گیری اعتماد هستند: ادراک اعتمادکننده از سه ویژگی «توانایی^۱، خیرخواهی^۲ و یکپارچگی^۳» فرد مورد اعتماد و «گرایش اعتمادکننده به اعتماد^۴». در زمینه سازمانی تحقیق میزان توانمندی کارشناس برای انجام وظیفه مورد نظر روی میزان اعتماد مدیر به او برای انجام آن وظیفه تأثیر می‌گذارد. بروز رفتاری اعتماد مدیر به کارشناس این است که انجام وظیفه مورد نظر را به طور مستقل به او بسپارد. ریسک ادراک‌شده در زمینه مورد بررسی تحقیق، همان «هزینه اشتباه کردن» است و چون میزانش بالاست، سپردن وظایف به اشخاص دیرتر اتفاق می‌افتد یا در صورت کاهش اعتماد به آنها، سلب وظیفه مورد نظر از آنها زودتر اتفاق می‌افتد. اگر پس از واگذاری وظیفه به کارشناس، از او عملکرد نامطلوب بروز یابد، باور مدیر به توانمندی او در انجام وظیفه مورد نظر کاهش می‌یابد.



شکل ۴: جایگذاری مکانیزم تأثیر «بالا بودن هزینه اشتباه» در «مدل اعتماد سازمانی (۵۲)»

در خصوص گزاره پیشنهادی ۴ در ادبیات مربی‌گری پیشنهاد شده‌است که موفقیت مربی‌گری مدیریتی مبتنی بر رابطه اثربخش بین مدیر و کارشناس است (۷) و در گزاره پیشنهادی ۴، تضعیف آن مانع اثربخشی مربی‌گری در نظر گرفته شده‌است. مکانیزم پیشنهادی، در ادبیات رهبری سازمانی نیز مطرح شده‌است. مطابق آن، بسیاری از مدیران از روبه‌رو شدن با کارکنانشان درباره رفتارهای نامناسب یا عملکرد ضعیف اجتناب می‌کنند، زیرا چنین تعاملاتی معمولاً منجر به تعارضی هیجانی می‌شود که مانع

1. Ability
2. Benevolence
3. Integrity
4. Propensity to trust

مقابله با مشکل مورد نظر می‌شود و یا این کار را به قیمت احترام و اعتماد کمتر بین دو نفر انجام می‌دهد. افراد نسبت به انتقاد حالت تدافعی پیدا می‌کنند زیرا عزت نفس آنها را تهدید می‌کند، بنابراین بازخورد اصلاحی اگرچه به پیشرفت کارشناس کمک می‌کند، اما باید طوری داده شود که رابطه مدیر و کارشناس حفظ شود یا بهبود یابد (۵۳). به علاوه مطابق با نظریه خودتعیینی، میزان برآورده شدن نیاز ارتباط اجتماعی روی انگیزه‌های درونی کارشناس برای تغییر رفتار پایدار و عملکرد مناسب تأثیر دارد (۵۴). این نشان می‌دهد که در رابطه مربی‌گری، پاسخگویی مدیر به نیاز رابطه اجتماعی کارشناس از طریق حمایت می‌تواند روی کیفیت مربی‌گری تأثیر بگذارد.

در ارتباط با گزاره پیشنهادی ۵، در مورد انگیزش یادگیری کارشناس در ادبیات مدیریت منابع انسانی مطالب مرتبطی یافت می‌شود. انگیزش یادگیری کارشناس، اثربخشی دوره آموزشی را بیشتر می‌کند (۵۵،۵۶) و بر روی به کارگیری مهارت‌هایی که در دوره آموزشی یاد داده شده‌اند، تأثیر مثبت دارد (۵۷). به علاوه، ارتباطات سرپرستان با کارکنان در دوره‌های آموزشی، بر کسب قابلیت‌ها و عملکرد شغلی کارکنان تأثیر مثبت دارد و انگیزش یادگیری کارکنان، تأثیر سرپرستان را در این مورد تقویت می‌کند (۵۸). به عبارت دیگر انگیزش یادگیری کارکنان بر اثربخشی رفتارهای تسهیلگر سرپرستان در دوره آموزشی تأثیر مثبت دارد. البته گاهی اوقات تأثیر حمایت مدیر بر انتقال مهارت‌ها در دوره آموزشی مهارت‌های بین فردی^۱، بیشتر از تأثیر انگیزش یادگیری کارشناس است (۵۹). این موضوع بر اهمیت بروز رفتارهای حامیانه در مربی‌گری تأکید می‌کند، درحالی که شرکت‌کنندگان در این تحقیق وزن زیادی برای تأثیر انگیزش یادگیری کارشناس در یادگیری‌اش قائل بودند. از منظر نظریه خودتعیینی نیز انگیزه درونی کارشناسان روی تغییرات رفتاری پایدار و عملکرد اثربخش آنها تأثیر مستقیم دارد، بنابراین اگر مدیر بخواهد در مواجهه با عملکرد نامطلوب کارشناسان، به تغییر رفتار آنها کمک کند، لازم است که جهت درونی شدن انگیزه آنها برای یادگیری بکوشد. مطابق نظریه خودتعیینی، این هدف با برآورده کردن سه نیاز استقلال، شایستگی و ارتباط اجتماعی کارشناس میسر می‌شود (۵۴). مکانیزم تأثیر ضعف انگیزش یادگیری کارشناس را بر یادنگرفتن او می‌توان به کمک نظریه انتظار وروم^۲ (۴۸) نیز توضیح داد. مطابق نظریه انتظار، اگر کارشناس بار اول به سطح عملکرد مورد نظر مدیرش دست نیابد، ممکن است انتظار او برای حصول به عملکرد در صورت تلاش کاهش یابد، بدین ترتیب، شدت تلاش او برای یادگیری و حصول به عملکرد مطلوب کاهش می‌یابد. در این صورت احتمالاً عملکردش نیز بهبود نخواهد یافت و در نتیجه انتظار او برای دستیابی به عملکرد مطلوب کمتر و کمتر می‌شود. این موضوع باعث می‌شود انگیزش او برای یادگیری ضعیف و ضعیف‌تر شود.

1. Interpersonal skills

2. Vroom

بدین ترتیب کارشناس در حلقه‌ای مخرب به دام می‌افتد که بهبودنیافتن عملکرد او باعث تضعیف انگیزش او و تضعیف انگیزش او موجب بهبودنیافتن عملکرد او می‌شود.

مرور نتایج و سهم نظری

دستاوردی که تحقیق حاضر داشته‌است، یکی از این لحاظ است که با رویکردی اکتشافی موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس، و مکانیزم‌های اثرگذاری آن‌ها را شناسایی کرده‌است. پنج مانع مربی‌گری با سه مکانیزم اثر شناسایی شده‌اند که بر مبنای آنها پنج گزاره پیشنهاد و مدلی یکپارچه از یافته‌ها ارائه شده‌است. موانع یافت‌شده حول یک گروه اصلی وحدت می‌یابند با این مضمون که مدیر یا کارشناس موقعیت عملکرد نامطلوبی که پیش آمده‌است را به عنوان موقعیت مناسب مربی‌گری نمی‌بینند، بنابراین مدیر رفتارهای مؤثر مربی‌گری از خود نشان نداده و یا کارشناس برای یادگیری تلاش نمی‌کند. همان‌طور که در مقدمه بیان شد، تحقیقات علمی و با ارائه شواهد تجربی در زمینه موانع اجرای اثربخش مربی‌گری مدیریتی اندک است و در این زمینه شکافی در ادبیات مربی‌گری وجود دارد. بنابراین نتایج این تحقیق می‌تواند گامی جهت غنی‌تر کردن ادبیات حوزه مربی‌گری مدیریتی محسوب شود. به علاوه با مرور ادبیات مشخص شد که برای بروز و اثربخشی فرایند مربی‌گری عواملی شناسایی شده‌است. اما با توجه به مقاله مرور ادبیات هاگن (۳۴) مدل جامعی در این زمینه که پشتوانه تبیینی قوی داشته باشد، ارائه نشده‌است. در نتایج تحقیق حاضر علاوه بر شناسایی موانع، مکانیزم تأثیرگذاری آنها نیز تبیین شده‌است. این موضوع به طراحی نظریه‌ای درمورد عوامل مؤثر بر اجرا و اثربخشی مربی‌گری کمک می‌کند. علاوه بر این منابع اندکی یافت شدند که به بررسی مربی‌گری یا مدیریت منابع انسانی در صنعت مرکز داده پرداخته باشند. در تحقیق حاضر سعی بر شناسایی ویژگی‌های زمینه مورد بررسی و تأثیر برخی ویژگی‌های کاری بر اجرای اثربخش مربی‌گری بوده‌است. از این نظر پژوهش حاضر از جمله موارد نادر تحقیقات حوزه مدیریت منابع انسانی در زمینه کاری مرکز داده به‌شمار می‌آید.

در جست‌وجوی ادبیات مربی‌گری برای مقایسه یافته‌های تحقیق با نتایج تحقیقات قبلی، برای سه مورد از موانع نتایج مرتبطی در تحقیقات حوزه مربی‌گری مدیریتی یافت نشد. این سه مانع عبارت‌اند از: دیدگاه ضروری‌نبودن یاددهی قابلیت مورد نظر توسط شخص دیگر از نظر مدیر (۰,۷۱) و غیر قابل قبول بودن عملکرد نامطلوب در حوزه مورد نظر (۰,۷۲) و همچنین بالابودن هزینه اشتباه (۰,۷۳). برای دو مورد دیگر از موانع، عوامل مرتبطی در تحقیقات دیگر به عنوان عوامل اثرگذار بر اثربخشی مربی‌گری شناسایی شده‌اند. هرچند در تحقیقات قبلی بر خلاف تحقیق حاضر، مکانیزمی مبتنی بر داده‌ها در مورد شیوه تأثیر آن‌ها ارائه نشده‌است. اولین مانع، رویکرد غیرحامیانه مدیر در واکنش به کارشناس در قبال عملکرد نامطلوب (۰,۷۴) است. در این مورد گرگوری و لوی (۲۰۱۰) پیشنهاد کرده‌اند که موفقیت

مربی‌گری مدیریتی مبتنی بر رابطه اثربخش بین مدیر و کارشناس است که شامل «ارتباطات اثربخش» نیز می‌شود (۷). اما آنها مکانیزمی برای چگونگی تأثیر این عامل بیان نکرده‌اند. همچنین این فرضیه که رابطه مربی‌گری خوب منجر به اثربخشی مربی‌گری می‌شود هنوز با تحقیقات پشتیبانی و اثبات نشده است (۷). علاوه بر این یوکل (۵۳) بیان کرده است که برخی افراد نسبت به انتقاد حالت تدافعی پیدا می‌کنند زیرا عزت نفس آنها را تهدید می‌کند و ممکن است حاکی از طرد شخصی باشد، بنابراین مدیری که پرخاشگری یا توهین می‌کند بعید است بتواند به فرد انگیزه بهبود عملکردش را بدهد (۵۳). البته یوکل برای پشتیبانی این اظهارات داده تجربی ارائه نکرده است. دومین مانع، ضعف/انگیزش یادگیری کارشناس در حوزه مورد نظر (۰,۷۵) است. بر اساس یافته‌های تحقیق اسماعیل و همکاران^۱ (۵۸) انگیزش یادگیری کارکنان، تأثیر ارتباطات سرپرستان با کارکنان در دوره‌های آموزشی را بر کسب قابلیت‌ها و عملکرد شغلی تقویت می‌کند.

محدودیت‌ها

محدودیت روش‌شناختی در جمع‌آوری داده‌ها این بود که مصاحبه‌شوندگان در مورد برخی از رویدادهایی که در نمونه‌گیری نظری شناسایی شده بودند و در موردشان از آنها سؤال می‌شد، حضور ذهن کافی نداشتند، زیرا رویداد مربوط به گذشته دورتر آنها می‌شد. این محدودیت مربوط به روش مصاحبه می‌شود که گذشته‌نگر است. البته این نوع رویدادها درصد کمی از رویدادهای بررسی‌شده را تشکیل می‌دادند. محدودیت دیگر مربوط به حساسیت نظری محقق بود. حساسیت نظری کمک می‌کند که محقق در جلسه مصاحبه مفاهیم نیازمند پیگیری را شناسایی کند و می‌تواند هنگام تحلیل داده‌ها کیفیت و سرعت شناسایی مفاهیم و روابط بین آنها را افزایش دهد. از آنجا که تحقیق حاضر نقطه شروع آشنایی محقق با حوزه مربی‌گری مدیریتی بود، حساسیت نظری او از جهت آشنایی تجربی با موضوع اندک بود. اما مرور ادبیات موضوع به شکل‌گیری حساسیت نظری محقق کمک کرد و همچنین حساسیت نظری به تدریج و با پیشرفت روند تحقیق توسعه یافت. محدودیت سوم این بود که کدگذاری داده‌ها تنها توسط یک محقق انجام شد، هرچند در مورد نتایج کدگذاری محوری، انتخابی و بخشی از کدگذاری باز، از بازخوردهای محقق دوم بهره گرفته شد و در مورد دو کد که فرد کدکننده مردد بود، از یک محقق سوم کمک گرفته شد.

پیشنهادها

پیشنهاد اول این است که گزاره‌های نهایی پیشنهادی در مدل نظری، در تحقیقات آتی به صورت آماری آزمون شوند. پیشنهاد دوم این است که تحقیق در مورد موانع اجرای اثربخش مربی‌گری در

¹. Ismail, et al.

سطوح بالاتر سازمان نیز انجام شود. زیرا مربی‌گری در آن سطوح احتمالاً با چالش‌های متفاوتی از سطوح پایین‌تر روبه‌روست. پیشنهاد سوم، تحقیق برای شناسایی ریشه باورهای مدیر است که منشأ شکل‌گیری برخی از مکانیزم‌های مانع‌شونده جهت اجرای اثربخش مربی‌گری بودند. پیشنهاد آخر در مورد توسعه شیوه‌های جمع‌آوری داده در این زمینه است. مصاحبه‌ها در نظریه‌پردازی داده‌بنیان نقش محوری ایفا می‌کنند (۴۶) اما پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات کیفی آتی درخصوص مربی‌گری مدیریت، از شیوه‌های دیگری نیز نظیر مشاهده مستقیم یا بررسی اسناد یا موارد دیگر در تحقیقات کیفی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود تا محدودیت‌های روش‌شناختی شیوه مصاحبه را پوشش دهد.

با توجه به نتایج تحقیق می‌توان پیشنهادهایی کاربردی نیز به سازمان‌های مشابه سازمان مورد بررسی ارائه داد. البته باید توجه داشت که نتایج تحقیقات کیفی الزاماً قابل تعمیم نیستند و پیشنهادهای کاربردی ارائه‌شده لزوماً برای سایر سازمان‌ها کاربرد مفید ندارند.

پیشنهاد اول این است که این دیدگاه در مدیران و کارشناسان سازمان ترویج شود که اگرچه هزینه اشتباه در آن زمینه کاری بالاست و باید تلاش شود تا حد امکان از عملکرد نامطلوب پیشگیری شود، اما در صورت بروز موقعیت‌های عملکرد نامطلوب از آنها تا حد امکان به عنوان فرصت مناسبی برای مربی‌گری بهره‌برند. برای این کار، هم به مدیر و هم به کارشناس پیشنهاد می‌شود که خودآگاهی خود را در تعاملات و ذهن‌آگاهی^۱ خود را در قبال مربی‌گری تقویت کنند تا بتوانند با آگاهی بیشتر به لحظه، موقعیت‌های مربی‌گری را از جمله در زمان رخداد عملکرد نامطلوب هوشیارانه تشخیص دهند و آگاهانه از آن موقعیت‌ها حداکثر استفاده را برای شرکت در فرایند مربی‌گری داشته باشند. پیشنهادی فرعی در این راستا، ترویج رویکردهای هیجانی حامیانه از سوی مدیران در برقراری ارتباط با کارشناسان به‌خصوص در مواجهه با عملکرد نامطلوب کارشناسان است. درپیش‌گرفتن رویکرد غیرحامیانه (به‌عبارتی رویکرد تند یا سرزنش‌آمیز) از طرف مدیر، علاوه بر اینکه چالشی اخلاقی هم برای مدیر و هم برای سازمان از منظر رعایت حقوق کارشناسان ایجاد می‌کند، مطابق نتایج تحقیق باعث ترک خدمت کارکنان نیز می‌شود که می‌تواند هزینه‌های قابل توجهی را در حوزه منابع انسانی به شرکت تحمیل کند. پیشنهاد دوم این است که مدیران و کارشناسان منابع انسانی به قابلیت‌هایی که از نظر برخی مدیران یاددادن آنها ضروری نیست و عمدتاً قابلیت‌های غیرفنی هستند، توجه کرده و جهت آموزش آنها اقدام کنند. به طور مثال «استرس‌زایی بالای کار (۰،۳۲۱)» از عوامل ایجادکننده عملکرد نامطلوب شناسایی شدند. اما در نتایج تحلیل داده‌ها روشی برای افزایش توانمندی افراد جهت مقابله با فشار شناسایی نشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که روش‌های مدیریت استرس به مدیران و کارکنان آموزش

^۱. Mindfulness

داده شده و به کارگیری آنها ترویج شود. پیشنهاد سوم این است که در مورد مانع «ضعف انگیزش کارشناس برای یادگیری (کد ۰,۷۴۱)» که در مصاحبه‌ها نیز تکرار بالایی داشت، واحد منابع انسانی، مدیران را با شیوه‌های تقویت انگیزش یادگیری کارشناسان آشنا کند. به علاوه، سازمان مکانیزم‌های انگیزشی خود را طی همفکری با مدیران و در جهت تقویت انگیزش یادگیری کارشناسان در حوزه‌های مورد نیاز طراحی کند.

۵- منابع

1. Downey M. Effective coaching. London: Orion Business; 1999.
2. Hamlin RG, Ellinger AD. Toward a profession of coaching? A definitional examination of 'coaching', 'organization development', and 'human resource development. In International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 2009;7(1):13-38.
3. Pulakos ED, O'Leary RS. Why is performance management broken? Industrial and Organizational Psychology. 2011;4(2):146-64.
4. Feldman DC, Lankau MJ. Executive coaching: A review and agenda for future research. Journal of management. 2005;31(6):829-48.
5. Fillery-Travis A, Lane, D. Does coaching work or are we asking the wrong question? International Coaching Psychology Review. 2006;1(1):24-36.
6. Grant AM, Passmore J, Cavanagh MJ, Parker HM. 4 The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. International review of industrial and organizational psychology. 2010;25(1):125-67.
7. Gregory JB, Levy PE. Employee coaching relationships: Enhancing construct clarity and measurement. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice. 2010;3(2):109-23.
8. Ladyshevsky RK. The manager as coach as a driver of organizational development. Leadership & Organization Development Journal. 2010;31(4):292-306.
9. Ellinger AD, Ellinger AE, Hamlin RG, Beattie RS. Achieving improved performance through managerial coaching. Handbook of Improving Performance in the Workplace. 2009;2: 275-98.
10. Ford RC, Latham GP, Lennox G. Mystery shoppers. Organizational Dynamics. 2011; 3(40):157-64.
11. Zaleska KJ, de Menezes LM. Human resources development practices and their association with employee attitudes: Between traditional and new careers. Human relations. 2007; 60(7): 987-1018.
12. Latham GP, Stuart HC. Practicing what we preach: The practical significance of theories underlying HRM interventions for a MBA school. Human Resource Management Review. 2007;17(2):107-16.
13. Longenecker CO, Neubert MJ. The practices of effective managerial coaches. Business Horizons. 2005; 48(6): 493-500.
14. Gilley A, Gilley JW, Kouider E. Characteristics of managerial coaching. Performance Improvement Quarterly. 2010; 23(1): 53-70.
15. Brandl J, Madsen MT, Madsen H. The perceived importance of HR duties to Danish line managers. Human Resource Management Journal. 2009; 19(2): 194-210.

16. Rafferty R, Fairbrother G. Factors influencing how senior nurses and midwives acquire and integrate coaching skills into routine practice: a grounded theory study. *Journal of advanced nursing*. 2015;71(6):1249-59.
17. Ellinger AD, Ellinger AE, Keller SB. Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human resource development quarterly*. 2003;14(4): 435-58.
18. Godinho R. What is data center? - Definition from WhatIs.com [Internet]. SearchDataCenter. 2010 [cited 2014Jul6]. Available from: <http://searchdatacenter.techtarget.com/definition/data-center>
19. Johnson B. How Data Centers Work [Internet]. HowStuffWorks. HowStuffWorks; 2013 [cited 2014Aug11]. Available from: <http://computer.howstuffworks.com/data-centers.htm>
20. Normandeau K. Building Mission Critical Data Centers [Internet]. Data Center Knowledge. 2010 [cited 2017Oct1]. Available from: <http://www.datacenterknowledge.com/archives/2010/03/18/building-mission-critical-data-centers/>
21. Mission critical [Internet]. Wikipedia. Wikimedia Foundation; 2014 [cited 2017Oct1]. Available from: http://en.wikipedia.org/wiki/Mission_critical
22. Data center [Internet]. Wikipedia. Wikimedia Foundation; 2018 [cited 2014Jul24]. Available from: https://en.wikipedia.org/wiki/Data_center
23. Neudorfer J. Keys to Successful Data Center Operations [Internet]. Data Center Knowledge. 2012 [cited 2017Oct1]. Available from: <http://www.datacenterknowledge.com/archives/2012/03/08/keys-to-successful-data-center-operations/>
24. Human errors most common reason for data center outages [Internet]. Pingdom Royal. 2007 [cited 2017Oct1]. Available from: <http://royal.pingdom.com/2007/10/30/human-errors-most-common-reason-for-data-center-outages/>
25. Sullivan E. Finding and Keeping Good Data Center Employees - Facilities Management Insights [Internet]. Facilitiesnet. 2008 [cited 2018Oct1]. Available from: <http://www.facilitiesnet.com/outsourcing/article/Finding-and-Keeping-Good-Data-Center-Employees--10062#>
26. Miller R. Human Error Cited in Hosting.com Outage [Internet]. Data Center Knowledge. 2012 [cited 2017Oct1]. Available from: <http://www.datacenterknowledge.com/archives/2012/07/28/human-error-cited-hosting-com-outage/>
27. Data Center Management: Trends and Challenges | Seagate US [Internet]. Seagate.com. Seagate; [cited 2017Oct1]. Available from: <http://www.seagate.com/tech-insights/data-center-management-master-ti/>
28. McClary R. Human Error, Downtime and Design [Internet]. Data Center Knowledge. 2014 [cited 2017Oct1]. Available from: <http://www.datacenterknowledge.com/archives/2014/06/05/human-error-downtime-and-design/>
29. Gómez JM, Mora M, Raisinghani MS, Nebel W, O'Connor RV, editors. *Engineering and Management of Data Centers: An IT Service Management Approach*. Springer; 2017 Nov 10.

30. Hunt JM, Weintraub J. How coaching can enhance your brand as a manager. *Journal of Organizational Excellence*. 2002; 21(2): 39-44.
31. Marsh L. Good manager: good coach? What is needed for effective coaching?. *Industrial and Commercial Training*. 1992 1; 24(9).
32. Peel D. What Factors Affect Coaching and Mentoring in Small and Medium Sized Enterprises. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*. 2008; 6(2):1-18.
33. Corbin J, Strauss A. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd; 2008 doi: 10.4135/9781452230153
34. Hagen MS. Managerial coaching: A review of the literature. *Performance Improvement Quarterly*. 2012; 24(4):17-39.
35. McAlpine TJ. The Creative Coach: Exploring the Synergies Between Creative Problem Solving: Thinking Skills Model and Non-Directive Coaching [Creative Studies Graduate Student Master's Projects]. Buffalo state; 2011. Available from: <https://digitalcommons.buffalostate.edu/creativeprojects/140>
36. Ellinger AD, Bostrom RP. Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*. 1999; 18(9): 752-71.
37. Goleman D. Leadership that gets results. *Harvard business review*. 2000 Mar;78(2):78-93.
38. Walker CA. Saving your rookie managers from themselves. *Harvard business review*. 2002; 80(4): 97-111.
39. Daneshmandi S. Feasibility study of the application of coaching in human resource training and development activities of National Iranian Oil Company [M.Sc dissertation]. Shahid Beheshti University; 2012.¹
40. Sterman JD. *Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston: Irwin/McGraw-Hill; 2000.
41. Goulding C. *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. Sage; 2002.
42. Pyöriä P. The concept of knowledge work revisited. *Journal of knowledge management*. 2005;9(3):116-27.
43. Joo BK, Sushko JS, McLean GN. Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal*. 2012; 30(1).
44. Suddaby R. From the editors: What grounded theory is not. *Academy of management journal*. 2006; 49(4): 633-642.
45. Corbin JM, Strauss A. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*. 1990; 13(1): 3-21.
46. Creswell JW. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage publications; 2007.
47. Patton MQ. *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc; 1990.

¹ - ترجمه محقق از عنوان اصلی فارسی: دانشمندی، س. امکان‌سنجی بکارگیری مربی‌گری (Coaching) در فعالیتهای آموزش و بهسازی منابع انسانی شرکت ملی نفت ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی؛ ۱۳۹۱.

48. Robbins SP, Judge TA. *Organizational Behavior*. 15th Ed .prentice Hall; 2013.
49. Heslin PA, Latham GP, VandeWalle D. The effect of implicit person theory on performance appraisals. *Journal of Applied Psychology*. 2005; 90(5): 842.
50. Heslin PA, Vandewalle D, Latham GP. Keen to help? Managers'implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*. 2006; 59(4): 871-902.
51. Neuman JH, Baron RA. Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of management*. 1998; 24(3): 391-419.
52. Mayer RC, Davis JH, Schoorman FD. An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*. 1995; 20(3): 709-34.
53. Yukl GA. *Leadership in organization*. 7th Ed. Upper Saddle River: Pearson Education; 2010.
54. Gagné M, Deci EL. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*. 2005; 26(4): 331-62.
55. Liao WC, Tai WT. Organizational justice, motivation to learn, and training outcomes. *Social Behavior & Personality: an international journal*. 2006; 34(5): 545-556.
56. Rowold J. The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resource Development Quarterly*. 2007;18(1): 9-31.
57. Kontoghiorghes C. Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*. 2002;15(3):114-29.
58. Ismail A, Bongogoh S, Segaran SCC, Tudin R, Ajis MNE, Ismail WKW. Supervisor communication and motivation to learn as a predictor of positive individual attitudes and behaviors: A study in one city-based local authority. *Jurnal Kemanusiaan*, 2009;13:19-29.
59. Foxon M. The influence of motivation to transfer, action planning, and manager support on the transfer process. *Performance Improvement Quarterly*. 1997;10(2): 42-63.

طراحی الگوی توسعه منابع انسانی ملی با رویکرد پویایی سیستم

رحمت الله پاکدل^{*۱}
آرین قلی پور^۲
سید حسین حسینی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۸)

چکیده

بازطراحی نظام‌ها و فرایندهای مرتبط با هر یک از آن‌ها می‌تواند تأثیر چشمگیری در هدایت و مدیریت منابع انسانی کشور به سمت اهداف و آرمان‌های توسعه کشور داشته و از موازی‌کاری و اقدامات و فعالیت‌های غیر هدفمند و غیر سیستمی جلوگیری نماید. این مقاله با هدف ارائه الگویی برای تبیین مؤلفه‌ها و نحوه ارتباط و تعامل بین سیاست‌ها، استراتژی‌ها، برنامه‌ها و اقدامات هر یک از این سازمان‌ها و وزارتخانه‌های ذی‌ربط در امر توسعه منابع انسانی طراحی شده است. بر همین اساس مبتنی بر روش اکتشافی از روش گردآوری داده‌های کیفی داده‌های لازم برای تحلیل بر پایه رویکرد سیستمی و برهم‌کنش‌های بین مؤلفه‌های توسعه منابع انسانی ملی، زیرسیستم‌ها و متغیرهای سیستم استخراج شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سیستم توسعه منابع انسانی ملی دارای زیرسیستم‌های اصلی تربیت و عرضه نیروی انسانی و بازار کار می‌باشد. این دو زیرسیستم تحت سیاست‌گذاری‌های زیرسیستم مدیریت منابع انسانی و رشد و توسعه اقتصادی قرار دارند به عبارت دیگر سیاست‌های بخش منابع انسانی کشور به‌عنوان درون‌داد زیرسیستم عرضه و بازار کار نیروی انسانی عمل می‌کند. همچنین حلقه‌های علی معلولی به‌دست‌آمده از زیرسیستم‌های شش‌گانه این الگو، متغیرهای اثرگذار و نحوه تعاملات آن‌ها بر روی یکدیگر را ترسیم و به‌عنوان مبنایی جهت ارائه راهکار ارائه گردید.

واژه‌های کلیدی: منابع انسانی، توسعه منابع انسانی ملی، رویکرد سیستمی.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول می‌باشد.

^۱- دکتری مدیریت منابع انسانی، پژوهشگاه شاخص پژوه، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: pakdels@gmail.com

^۲- دانشیار مدیریت، گرایش دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۳- دکتری مهندسی صنایع، گرایش سیستم‌های اقتصادی و اجتماعی، دانشکده فنی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۱- مقدمه

امروزه منابع انسانی مهم‌ترین سرمایه هر سازمان و منبع اصلی ایجاد مزیت رقابتی و قابلیت‌های اساسی هر سازمان است. هاربیسون^۱ معتقد است منابع انسانی پایه اصلی ثروت ملت‌ها را تشکیل می‌دهند. سرمایه و منابع طبیعی نیز عوامل مهمی در تولید هستند ولی این انسان‌ها هستند که سرمایه را انباشت می‌کنند، از منابع طبیعی بهره‌برداری می‌نمایند، سازمان اقتصادی، اجتماعی و سیاسی را بنا نموده و در مجموع توسعه را باعث می‌شوند. کشوری که نتواند دانش و مهارت مردم خود را رشد و گسترش دهد و از آن در اقتصاد ملی به بهترین وجه استفاده کند، قادر نخواهد بود مشکلات توسعه‌نیافتگی خود را حل نماید. مفهوم توسعه یکی از مفاهیم اساسی و بسیار مهم در جوامع امروزی بوده، چراکه با عبور از قرن بیست و یکم هرروز شاهد گسترده‌تری و پیچیدگی جوامع و سازمان‌ها هستیم. از این رو نیاز ما به منابع انسانی به‌عنوان عوامل انسانی توسعه‌یافته امری ضروری تلقی می‌شود. توسعه منابع انسانی، فرآیند تسهیل یادگیری سازمانی، عملکرد و تغییر از طریق مداخلات و فعالیت‌های سازمان‌دهی شده و اقدامات مدیریتی به‌منظور ارتقای عملکرد، توانایی، آمادگی رقابتی و تجدید سازمان می‌باشد (۱).

در سال‌های اخیر نقش بالقوه توسعه سرمایه انسانی در رشد و توسعه اقتصادی و ارتقای سطح اجتماعی جوامع در سطح ملی، توجه بسیاری از صاحب‌نظران در بخش توسعه منابع انسانی را به خود جلب کرده است (۲). همچنین بررسی اهداف و برنامه‌های سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، بیانگر آن است که راه رسیدن و دستیابی ایران به کشوری توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه، با بها دادن به منابع انسانی و در واقع پیشرفت سرمایه انسانی در سطح ملی، امکان‌پذیر خواهد بود (۳).

توسعه منابع انسانی ملی مسئولیت و تعهد دولت در سطوح بالای تصمیم‌گیری است و سراسر جامعه را به‌منظور هماهنگی تمامی فعالیت‌های مرتبط با توسعه انسانی دربر می‌گیرد. این هماهنگی موجب افزایش کارایی، اثربخشی، رقابت‌پذیری، رضایت‌مندی، بهره‌وری، دانش، معنویت و هر چه بهتر شدن انسان‌ها می‌شود. توسعه منابع انسانی شامل آموزش و پرورش، سلامت، امنیت، آموزش سازمانی، توسعه اقتصادی، فرهنگ، علوم و فناوری و سایر عوامل تأثیرگذار بر توسعه انسانی را دربر می‌گیرد (۴). بدون تردید توسعه منابع انسانی ملی، زمینه دستیابی به ارتقای بهره‌وری، رقابت‌های محلی و جهانی، بهبود آموزش و پرورش و آموزش سازمانی، افزایش اشتغال، توسعه و ثبات اجتماعی، سلامت ملی، توسعه ملی و بین‌المللی، برابری نژادی، همکاری‌های بومی و جهانی برای کشورها فراهم می‌سازد (۵).

^۱. Harbison

تحقیقات سازمانی زیادی در زمینه توسعه منابع انسانی صورت پذیرفته است که از جمله آن‌ها می‌توان به طراحی الگوی توسعه منابع انسانی در پلیس جمهوری اسلامی ایران متأثر از سهم کم تولید ثروت کارکنان ناجا اشاره نمود (۶). ارزشیابی و تراز منابع انسانی، سفارش‌دهنده آموزش، استمرار آموزش و پرورش و چرخش شغلی از مهم‌ترین موارد توسعه منابع انسانی در این سازمان می‌باشند. همچنین دلگشایی و همکاران ضمن ارائه الگویی پیشنهادی توسعه منابع انسانی بخش بهداشت و درمان ایران، تأثیر مؤلفه‌های اثرگذار مختلف را مورد بررسی قرار داده و نشان دادند که بیشترین تأثیر را به ترتیب مؤلفه‌های منابع انسانی، منابع مالی و منابع فیزیکی دارند (۷). اکبری پور، با نگاهی به وضعیت اشتغال و بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی دریافت که بین وضعیت عرضه و تقاضای نیروی کار یک ناهماهنگی و عدم تعادلی وجود دارد که این ناهماهنگی در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاهی نمود بیشتری دارد (۸). بنابراین با توجه به نقش فزاینده نیروی متخصص و تحصیل‌کرده در روند توسعه اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی کشور، چنانچه نتوان از نیروی تحصیل‌کرده در مشاغل مرتبط استفاده کرد، علاوه بر هدر رفتن هزینه تحصیل، بیکاری اصطکاک و در نهایت تزلزل ساختار اجتماعی را به همراه دارد. همچنین رمضان پور در پژوهشی به بررسی رابطه فرایند توسعه نیروی انسانی با فرایند توسعه تکنولوژی در ایران پرداخت و به این نتیجه رسید سرمایه‌گذاری مناسب در آموزش، پژوهش و رشد و توسعه مهارت‌ها انجام نگرفته و زمینه برای توسعه تکنولوژی فراهم نشده است. همچنین نتایج تحقیق وی حاکی از این است که فرایند توسعه تکنولوژی و فرایند توسعه منابع انسانی همسو نیستند (۹).

وانگ و آلاگارا^۱مدلی برای تدوین استراتژی توسعه منابع انسانی ملی کشورهای چین و هند در بسترهای فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی متفاوتشان طراحی کردند (۲). آن‌ها همچنین مدل‌های توسعه منابع انسانی ملی در ادبیات غیر مرتبط با توسعه منابع انسانی را در جدولی (شکل شماره ۱) به تصویر کشیدند.

^۱. Alagaraja & Wang

جدول ۱: مدل‌های توسعه منابع انسانی ملی

کشورهای نمونه	مدل توسعه منابع انسانی ملی	
آمریکا، بریتانیا، فرانسه، آلمان	نظام‌های آموزشی (بخش‌های آموزشی رسمی و غیر رسمی، نظام‌های آموزش دانشگاهی و آموزش مبتنی بر کار در سازمان)	۱
آلمان، فرانسه، ژاپن	اثرات شغلی و بازار کار بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، توسعه مهارت و آموزش در محیط کار	۲
آمریکا، فرانسه، آلمان، اتریش، سوئیس، ژاپن	تأثیرات فرهنگی و تاریخی بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، موسسات کارآموزی، سیستم آموزش سازمانی در بخش تولید و صنعت	۳
سنگاپور، تایوان، کره جنوبی	نقش و میزان دخالت دولت (مرکزی/فدرال) در آموزش فنی، شغلی و آموزش محیط کار در سطوح محلی و منطقه‌ای	۴
کانادا، آمریکا، استرالیا، نیوزیلند، بریتانیا، اتریش، بلژیک، فرانسه، آلمان، سوئیس، ژاپن، مکزیک، ایتالیا، اسپانیا	ارتباط بین بازار کار، ترتیبات نهادی، توسعه مهارت شغلی و تقاضاهای صنعتی	۵
بریتانیا، آمریکا، استرالیا، نیوزیلند، کانادا، آلمان، اتریش، سوئیس، هلند، کره جنوبی، تایوان، ژاپن، سنگاپور، مکزیک، برزیل، شیلی	شکل‌گیری نظام ملی مهارت مرتبط با وابستگی بنیادی دولت، بازار کار و سرمایه	۶
برزیل، چین، مکزیک، آفریقای جنوبی	نقش توسعه منابع انسانی در تدوین خط مشی و فعالیت‌های توسعه منابع انسانی ملی	۷
چین، هند، مکزیک، کنیا، مراکش، آفریقای جنوبی	بررسی الگوی توسعه منابع انسانی در محیط‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی معاصر	۸
مکزیک، کنیا	نقش حکومت در توسعه اقتصاد ملی	۹

(منبع: ۲)

اسپارکمن^۱ نیز در تحقیقی، ضمن مطالعه شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و آموزشی و همچنین چالش‌های موجود و روندهایی که بر توسعه منابع انسانی ملی اثرگذارند، عوامل توسعه منابع انسانی را در کشور برزیل چهارچوب بندی نمود (۱۰) و به این نتیجه رسید که در بین فاکتورهای شناسایی شده، نژاد، جنسیت و کیفیت آموزشی از اهمیت بالاتری برخوردار بودند. مطالعه دیگری که کاکس و همکاران^۲ بر روی مدل توسعه منابع انسانی کشور مراکش انجام داده‌اند (۱۱) به چالش‌ها و موانع پیش روی توسعه منابع انسانی ملی در ارتباط با برنامه‌های توسعه این کشور پرداخته‌اند. با بررسی سابقه و پیشینه تاریخی این کشور که بر رویکرد ملی توسعه منابع انسانی تأثیر گذاشته است در این تحقیق، توصیفی از محیط عملیاتی توسعه منابع انسانی ملی ارائه شده است. در این محیط اهداف و اجزای

1. Sparkman

2. Cox et al.

ضروری برای موفقیت رویکرد ملی توسعه تعریف و هم‌راستا شده‌اند. درنهایت این پژوهش نیروهای تأثیرگذار بر تدوین، اجرا، و ارزشیابی استراتژی‌های توسعه منابع انسانی در مراکش را تشریح می‌کند. اسرار الحق^۱ (۱۲) در پژوهشی با عنوان " توسعه منابع انسانی ملی در پاکستان: تکامل، روندها و چالش‌ها" روند توسعه، شرایط فعلی و روند آینده توسعه منابع انسانی را در پاکستان توصیف کرده است. این مطالعه تکامل توسعه منابع انسانی را در دو مرحله در پاکستان مورد بررسی قرار می‌دهد: مرحله اول از ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۸ و مرحله دوم از ۱۹۹۸ تاکنون. در مرحله اول تمرکز بر روی توسعه انسانی در سطح ملی بوده است ولی در مرحله دوم توسعه در بخش‌های مختلف صنعت و اقتصاد در پاکستان است. در پژوهش دیگری که توسط آلاگاراها و جیتنس^۲ (۱۳) صورت گرفته، مشخص گردید که صاحب‌نظران حوزه توسعه منابع انسانی در خصوص چارچوب‌های مفهومی و نظری با چالش ایجاد " ظرفیت در سرمایه انسانی " و " قابلیت در سرمایه انسانی " در سطح ملی روبه‌رو هستند. بدین منظور محققین در این پژوهش یک چارچوب چند سطحی برای درک بهتر ظرفیت‌سازی و قابلیت‌سازی در سرمایه انسانی ارائه کرده‌اند که این چارچوب می‌تواند برای سنجش اولویت‌های توسعه ملی کشورها مورد استفاده قرار گیرد. نتایج نشان داده است که برنامه‌ها و راهبردهای توسعه منابع انسانی ملی باید به‌طور هم‌زمان توسعه مالی، صنعتی و ظرفیت‌های نیروی انسانی را در سطوح فردی، سازمانی و ملی مورد توجه قرار دهد. همچنین چارچوب نظری ارائه شده هم‌افزایی‌های مثبت و منفی توسعه منابع انسانی را که ناشی از پیوند بین ظرفیت‌سازی مالی، صنعتی و نیروی انسانی و تلاش‌های صورت گرفته در زمینه قابلیت‌سازی در سطوح مختلف است را نشان می‌دهد.

ناصری فر و عسکری ماسوله نیز، مدلی مبتنی بر الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت را در برخی از وزارتخانه‌های کشور جهت توسعه منابع انسانی تبیین نمودند و به این نتیجه رسیدند که از دیدگاه سازمانی؛ فاکتورهای عدالت سازمانی، عوامل فرا سازمانی، آموزش، عوامل سخت‌افزاری محیط کاری، بومی بودن مدل، مدیریت دانش، عوامل ملی و عوامل نرم‌افزاری محیط کاری و همچنین از دیدگاه فردی، دین‌محوری و تعهد کارکنان، در توسعه منابع انسانی با این رویکرد تأثیرگذار می‌باشند (۱۴). هاشمی راد (۱۵)، نیز در پایان‌نامه دکتری خود، به طراحی الگوی توسعه منابع انسانی در سطح ملی در راستای تحقق اهداف چشم‌انداز بیست‌ساله کشور پرداخت. مدل نهایی وی متشکل از ۱۴ بعد عقیدتی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، قانونی، فناوری اطلاعات، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت ارتباطی، دانش شغلی، دانش سازمانی، دانش عمومی، سلامت عمومی و کارآفرینی به همراه ۳۹ مؤلفه و ۷۸ شاخص بود.

1. Asrar-ul-Haq

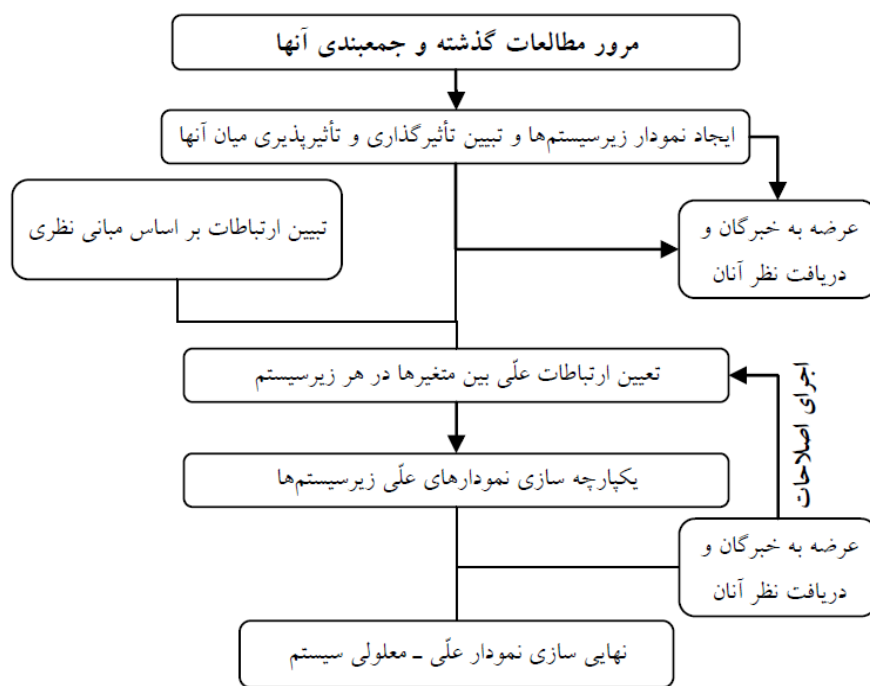
2. Alagaraja and Githens

بررسی مطالعات صورت پذیرفته نشان می‌دهد که علی‌رغم تنظیم بخشی از سیاست‌ها و احکام برنامه‌های توسعه‌ای کشور در حوزه‌های مرتبط با منابع انسانی کشور توسط این نهادها، هنوز ارتباطی سیستماتیک و نظام‌مند بین آن‌ها با استراتژی‌ها و سیاست‌های فرادستی توسعه کشور به صورت یک الگوی یکپارچه وجود ندارد و هر یک از ارگان‌های مسئول، برنامه‌های جداگانه‌ای فراخور مأموریت و وظایف سازمانی خود در خصوص منابع انسانی کشور به صورت جزیره‌ای تدوین و اجرا می‌نمایند و این مسئله ضمن کاهش اثربخشی برنامه‌های مرتبط با منابع انسانی کشور، موجب عدم جهت‌گیری لازم در برنامه‌های آن‌ها به سمت سیاست‌های فرادستی کشور گردیده است. بی‌شک بازطراحی نظام‌ها و فرایندهای مرتبط با هر یک از آن‌ها می‌تواند تأثیر چشمگیری در هدایت و مدیریت منابع انسانی کشور به سمت اهداف و آرمان‌های توسعه کشور داشته باشد و از موازی کاری و اقدامات و فعالیت‌های غیر هدفمند و غیر سیستمی جلوگیری نماید. پژوهش حاضر با رویکردی سیستمی به دنبال ارائه الگویی برای تبیین مؤلفه‌ها و نحوه ارتباط و تعامل بین سیاست‌ها، استراتژی‌ها، برنامه‌ها و اقدامات هریک از سازمان‌ها و وزارتخانه‌های ذی‌ربط در امر توسعه منابع انسانی ملی می‌باشد.

۲- روش پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، ارائه الگوی توسعه منابع انسانی ملی با رویکرد سیستمی می‌باشد روش پژوهش از نظر هدف، توسعه‌ای و دارای رویکردی کیفی باشد. جامعه آماری در این پژوهش، شامل ۱۱ نفر از خبرگان و متخصصان دانشگاهی و اجرایی آشنا به مسائل توسعه منابع انسانی ملی می‌باشد. روش پژوهش مورد استفاده از نوع اکتشافی و استفاده از رویکرد سیستمی و حلقه‌های علی معلولی می‌باشد. در واقع سیستم توسعه منابع انسانی به همراه زیرسیستم‌های آن به صورت یک کل در نظر گرفته شده و اجزای آن در این کل مورد بررسی قرار می‌گیرند و چگونگی تعامل بین اجزاء و نیز برهم‌کنش اجزاء و محیط بررسی می‌شود. همچنین با استفاده از حلقه‌های علی و معلولی، عوامل مؤثر و مکانیزم اثرگذاری این عوامل احصا شده است.

رویکرد سیستمی، یک روش فرموله شده مناسب برای تجزیه و تحلیل اجزای سیستمی است که دارای روابط علی و معلولی و زیربنای منطقی است. یک ابزار مهم برای تفکر سیستمی، ترسیم نمودار زیرسیستم‌ها است. نمودار زیرسیستم‌ها سبک و ساختار کلی یک مدل از سیستم را نشان می‌دهد. در این نمودار هر زیرسیستم به وسیله ارتباطات فیزیکی و اطلاعاتی به هم متصل می‌گردند. این نمودارها می‌توانند مرز سیستم را نشان داده و سطح تراکم مدل و سیستم تحت مطالعه را مشخص سازند. این نمودارها اغلب به طور ساده‌ای ترسیم شده و شامل جزئیات زیادی نمی‌باشد (۱۶). مبتنی بر اصول روش پویایی‌های سیستم، مراحل این پژوهش در نمودار شکل شماره (۲) نشان داده شده است.



شکل ۲: فرآیند انجام پژوهش

(منبع: مطالعات نگارندگان)

گام اول در این پژوهش، کسب شناخت نسبت به محیط مسئله است که از طریق مرور نتایج تحقیقات پیشین و همچنین مطالعه اسناد کتابخانه‌ای، مؤلفه‌های سیستم توسعه منابع انسانی ملی به دست می‌آید. پژوهشگر در این مرحله بدون هیچ پیش فرضی به شناخت محیط مسئله اقدام می‌کند در واقع توسعه منابع انسانی ملی به‌عنوان پدیده یا وضعیتی در نظر گرفته‌شده که برای شناسایی مؤلفه‌هایی که معرف وضعیت آن هستند از روش گردآوری داده‌های کیفی استفاده‌شده است. بدین ترتیب جنبه‌های مختلف پدیده توسعه منابع انسانی ملی از طریق بررسی اسناد و مطالعات کتابخانه‌ای توصیف می‌گردد. در این مرحله انبوهی از اطلاعات در اختیار است که باید برای انجام دادن اقدامات بعدی مورد استفاده قرار گیرند. به همین منظور، اطلاعات موجود با روش مصاحبه کدگذاری شده استخراج و طبقه‌بندی شده است. بدین ترتیب مفاهیم درون مصاحبه‌ها و اسناد و مدارک بر اساس ارتباط با موضوعات مشابه کدگذاری و طبقه‌بندی می‌شوند. نتیجه این مرحله، تقطیر و خلاصه کردن انبوه اطلاعات کسب‌شده از مصاحبه‌ها و اسناد به درون مفاهیم و دسته‌بندی‌هایی است که در این

سؤالات مشابه هستند و در نهایت حیطه‌های اصلی مسئله شناسایی شد. در این پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها زمانی متوقف می‌شود که اطلاعات در مورد همه‌ی دسته‌بندی‌های موردنظر اشباع‌شده و این امر زمانی رخ می‌دهد که نظریه مورد مطالعه کامل شده و اطلاعات جدیدی، مرتبط با موضوع مورد مطالعه، به دست نیامد، بنابراین در این تحقیق از روش نمونه‌گیری هدف‌دار یا قضاوتی هدفمند و از نوع غیر احتمالی استفاده شده است، یعنی با توجه به محدود بودن جامعه آماری و افراد متخصص در حوزه منابع انسانی که در عین حال با رویکرد سیستمی نیز آشنا باشند، از شیوه تمام شماری افرادی که اشراف کامل به بحث توسعه منابع انسانی و حوزه‌های مرتبط با آن دارند، استفاده شده است. در گام دوم، پس از مشخص کردن عوامل مؤثر، شناسایی زیرسیستم‌ها صورت می‌پذیرد. پژوهشگر برای این منظور، پس از طبقه‌بندی و دسته‌بندی مفهومی عوامل مشخص شده به تبیین زیرسیستم‌ها و ارتباطات بین آن‌ها اقدام می‌کند. در گام سوم، مبتنی بر نتایج پژوهش‌های پیشین، ابتدا مفهوم‌سازی متغیرها از عوامل مؤثر انجام و در ادامه، ارتباطات علی بین متغیرها مورد توجه قرار می‌گیرد تا از این طریق ساختار و نظام علی-معلولی سیستم مورد بررسی، تبیین و نمای کلی حلقه‌های علی و معلولی زیرسیستم‌های توسعه منابع انسانی ملی حاصل گردد.

۳- یافته‌های پژوهش

پس از طی نمودن گام‌های اولیه، زیرسیستم‌های مربوطه شناسایی و متغیرهای اثرگذار در هر زیرسیستم و نحوه ارتباط هر زیرسیستم به یکدیگر به دست آمد (شکل شماره ۳). در این بخش به تشریح اجزا و بخش‌های نمودار زیرسیستم‌های مؤثر بر توسعه منابع انسانی ملی کشور پرداخته می‌شود. ابتدا هر زیرسیستم و اجزای آن توضیح داده شده و سپس به ارتباط آن با سایر زیرسیستم‌ها و چگونگی تأثیر زیرسیستم‌ها بر یکدیگر اشاره خواهد شد. زیرسیستم‌های بررسی شده عبارت‌اند از:

زیرسیستم حاکمیت و مدیریت منابع انسانی، دربرگیرنده متغیرهای اصلی هستند که بر روی نقش حاکمیت در توسعه نیروی انسانی اثرگذارند. از جمله سیاست‌های مؤثر در این مقوله، سیاست‌های کنترل جمعیت است که به زیرسیستم جمعیت منتقل می‌شود. این سیاست‌ها در حقیقت تنظیم‌کننده ظرفیت نیروی کار مورد نیاز برای اداره کشور و رونق اقتصادی است. سیاست‌های پوشش بیمه، موضوع دیگری است که توسط حاکمیت تعیین می‌شود. این سیاست‌ها می‌تواند اعم از سطح پوشش بیمه کار، قوانین و تعهدات بیمه‌گذار و بیمه پذیر، سن بازنشستگی و غیره باشد. از دیگر کارکردهای این زیرسیستم، حمایت از نخبگان است.

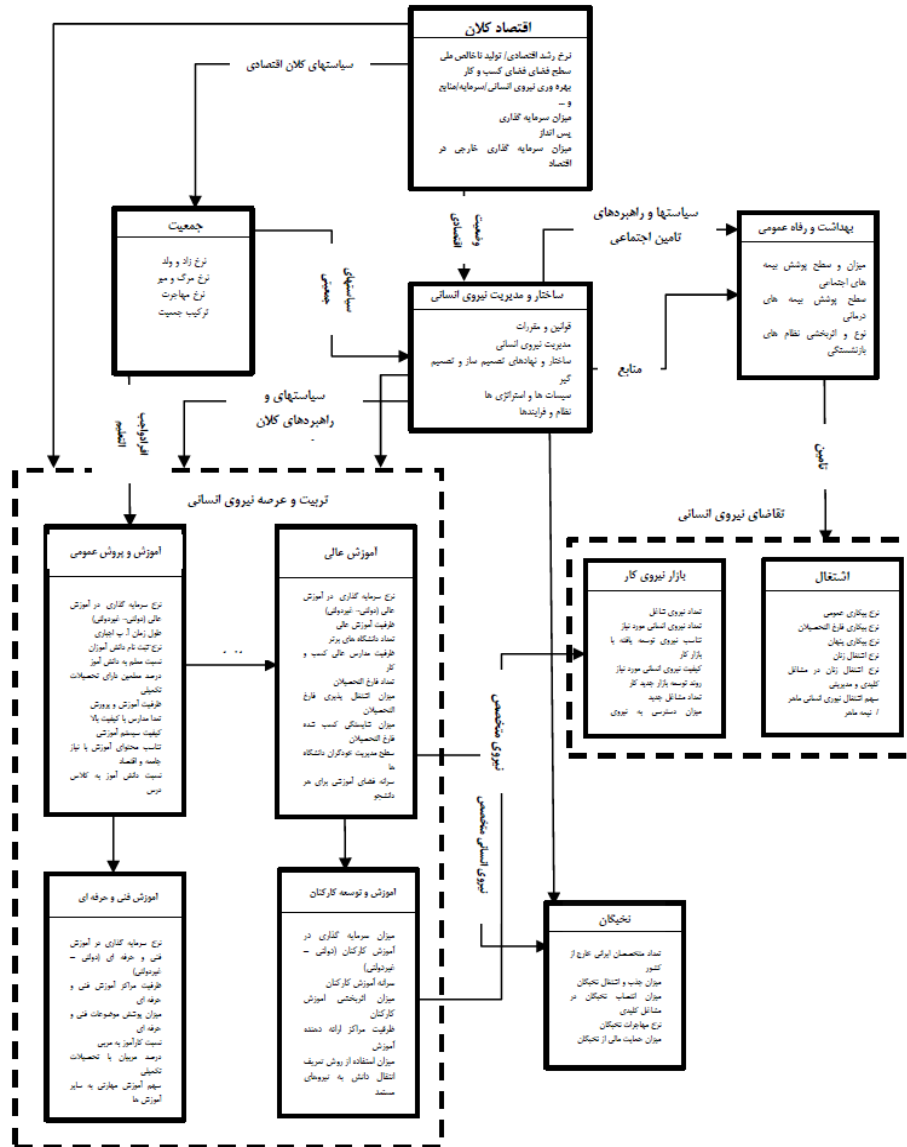
زیرسیستم جمعیت، مولد اصلی منابع انسانی برای آموزش و فراگیری تخصص و در نتیجه تأمین‌کننده، نیروی انسانی متخصص بازار کار است. ورودی این زیرسیستم، سیاست‌های تنظیم جمعیت است که بر روی نرخ زادوولد تأثیرگذار است. حاکمیت کشور به‌عنوان مرجع بالادستی،

مسئولیت و وظیفه تنظیم زادوولد به‌وسیله سیاست‌گذاری را بر عهده دارد. این زیرسیستم، نیروی انسانی آماده آموزش را به زیرسیستم‌های آموزش عالی، آموزش و پرورش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش ضمن خدمت منتقل می‌کند. در زیرسیستم اقتصاد کلان کشور، هرگونه سیاست‌گذاری و تدوین راهبرد در جهت رشد تولید ناخالص ملی و رشد شرایط اقتصادی کلان کشور باید باشد. لذا این زیرسیستم هدف اصلی حاکمیت بوده و بر اساس بازخوردی که از وضعیت اقتصادی کشور دریافت می‌شود، سیاست‌گذاری صورت می‌پذیرد.

زیرسیستم تأمین اجتماعی، دربرگیرنده متغیرهایی است که بر بیمه کسب‌وکار نیروی انسانی تأثیرگذار است. خدمات بیمه‌ای تأثیر غیرمستقیمی بر بازار کسب‌وکار داشته و می‌تواند بر اشتغال و تأمین نیروی انسانی تأثیرگذار باشد. جوان بودن جمعیت فعلی کشور، در آینده باعث جمعیت بالای سالمندان شده و جمعیت جوان آینده، به دلیل عدم توازن تعدادی، نمی‌توانند با پرداخت حق بیمه، این اختلاف را پوشش دهند و در نتیجه ورشکستگی بیمه‌ها و بازار کسب‌وکار حاصل خواهد شد. در زیرسیستم تربیت و عرضه نیروی انسانی، ۴ خرده سیستم آموزش و پرورش عمومی، آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش ضمن خدمت و آموزش عالی وجود دارد. خرده سیستم آموزش و پرورش عمومی، دربرگیرنده متغیرهایی است که به‌صورت مستقیم بر روی وضعیت و عملکرد سیستم آموزشی مدارس (به‌جز فنی و حرفه‌ای) تأثیرگذار است. از دیگر مواردی که بر کیفیت آموزش اجباری مؤثر است، سطح رفاه معلمان هست. هر چه میزان رفاه زندگی معلمان کم باشد، معلم مجبور خواهد شد تا رفع نیازهای مالی خود را غیر از درس دادن تأمین نماید. این چالش بر روی کیفیت آموزش و در نتیجه وضعیت کسب‌وکار تأثیرگذار است. این زیرسیستم سیاست‌های آموزش اجباری را از زیرسیستم حاکمیت و مدیریت منابع انسانی دریافت می‌کند. این سیاست‌ها می‌تواند اعم از سن آموزش اجباری، محتواها و سرفصل‌های دروس باشد.

خرده سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای، نمایانگر نقش مهم آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در جهت توسعه منابع انسانی متخصص است. از جمله چالش‌های سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای کشور می‌توان به عدم توازن ظرفیت‌ها و رشته‌های آموزشی به‌تناسب نیاز بازار کار در هر استان اشاره نمود. به دلیل اینکه بازخوردی از وضعیت نیاز بازار صورت نمی‌گیرد، بعضاً آموزش‌های فنی و حرفه‌ای اثرپذیری مناسب را نداشته و فارغ‌التحصیلان، نمی‌توانند شغل مناسب پیدا کنند. خرده سیستم آموزش ضمن خدمت، نمایانگر متغیرهایی است که بر روی عملکرد بخش‌های آموزشی شرکت‌ها، سازمان‌ها و به‌طور کلی، کسب‌وکار، تأثیرگذارند. با توجه به این‌که آموزش‌های اولیه و اجباری (مدارس، مراکز فنی و حرفه‌ای و دانشگاه‌ها) لزوماً نمی‌تواند به‌صورت کامل، منجر به ایجاد تخصص در نیروی انسانی شود، این زیرسیستم تخصص موردنیاز بازار کار را به زیرسیستم فضای کسب‌وکار نیروی انسانی منتقل می‌کند.

خرده سیستم آموزش عالی، دربرگیرنده کلیه متغیرهایی است که بر روی عملکرد سیستم آموزش عالی کشور تأثیرگذار است. آموزش عالی تأمین‌کننده اصلی تخصص نیروی انسانی موردنیاز بازار کسب‌وکار است. ازجمله کلیدی‌ترین معضلات آموزشی عالی کشور، عدم ارتباط این زیرسیستم با زیرسیستم فضای کسب‌وکار نیروی انسانی است. زمانی که این ارتباط برقرار نباشد، املا آموزش بر اساس نیاز بازار صورت نمی‌گیرد و مباحث و سرفصل‌های آموزشی، نیازهای بازار را پوشش نمی‌دهد، دوماً، ظرفیت‌های آموزشی در رشته‌های مختلف، بر اساس نیاز نبوده و در برخی رشته‌ها ازدیاد فارغ‌التحصیلان و در برخی کمبود متخصص وجود دارد. زیرسیستم فضای کسب‌وکار نیروی انسانی، دارای سه خرده سیستم اشتغال زنان، اشتغال نخبگان و اشتغال نیروی کار است. در خرده سیستم اشتغال زنان، زنان جامعه نیمی از جمعیت را تشکیل داده و نیمی از نیروی انسانی شاغل را شامل می‌شوند. با توجه به سابقه تاریخی کشور، اشتغال زنان همواره دچار مسئله بوده و این موضوع منجر به از بین رفتن عدالت کاری و نابرابری جنسیتی شده است. عدم حضور زنان در بازار کار علاوه بر ایجاد آسیب‌های اجتماعی، بر روی تولیدات و ارزش‌افزوده نیز تأثیرات قابل توجهی دارد. در خرده سیستم اشتغال نخبگان، سرمایه اصلی هر کشور، نخبگان و نیروهای برگزیده آن هستند و چنانچه پیشرفتی حاصل شود، توسط نخبگان انجام خواهد شد. در کشورهای توسعه‌یافته به‌واسطه شکل‌گیری زیرساخت‌های صحیح صنعتی و وجود ارتباطات منطقی و قانونی از بدو تولد تا زمان پیری و سالمندی، فرصت‌های برابر شغلی بر اساس شایسته‌سالاری وجود دارد. در خرده سیستم اشتغال نیروی کار، این زیرسیستم دربرگیرنده فضای کسب‌وکار کلی کشور است که منجر به تقاضا برای نیروی انسانی می‌شود. این زیرسیستم سیاست‌های تنظیم بازار را از زیرسیستم حاکمیت و مدیریت کسب‌وکار دریافت و ارزش‌افزوده حاصل از فعالیت نیروی انسانی را به زیرسیستم اقتصاد کلان کشور وارد می‌کند. نبود شایسته‌سالاری، عدم وجود سازوکار یکپارچه انتخاب شغل، اثربخشی پایین آموزش‌های اجباری و عالی، عدم انجام نیازسنجی بازار کار و ارتباط بخش آموزش با صنعت و ... ازجمله مواردی است که باعث شده تا توازن بین عرضه و تقاضای نیروی انسانی دچار مسئله باشد. نمای کلی زیرسیستم‌های ترسیم‌شده در شکل شماره (۳) قابل مشاهده است.



شکل ۲: زیر سیستم توسعه منابع انسانی ملی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

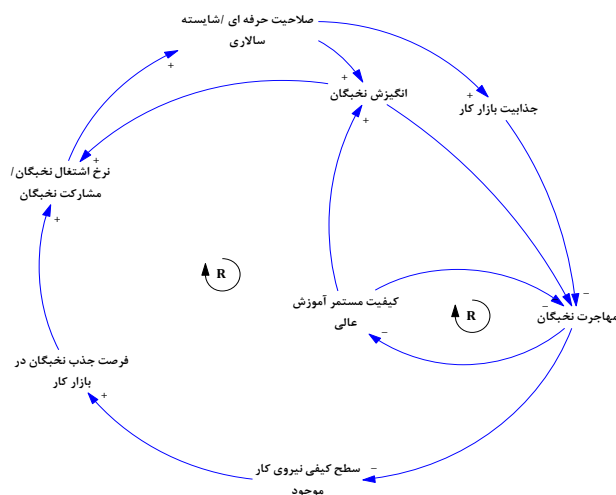
حلقه‌های علی و معلولی

در این بخش در راستای نمودار زیرسیستم‌های ترسیم‌شده، به بررسی علت‌ها و معلول‌هایی پرداخته می‌شود که بیشترین نقش را در ارائه طراحی الگوی توسعه منابع انسانی ملی با رویکرد سیستمی دارند. بدین منظور از نمودار حلقه‌های علی و معلولی استفاده شده است.

۱. حلقه تأثیر بازار کار بر مهاجرت نخبگان

مهاجرت گسترده نیروی انسانی به‌ویژه نیروی کار ماهر و متخصص یکی از مسائلی است که طی سال‌های اخیر دولت‌ها و سازمان‌های بین‌المللی را به چالش کشانده است (۱۷). یکی از زیان‌هایی که از مهاجرت نیروی متخصص به جامعه وارد می‌شود، زیان‌های مربوط به هزینه‌های آموزشی است که صرف آموزش آن‌ها شده است. از سوی دیگر مهاجرت افراد نخبه به‌طور مستقیم بیکاری نیروی کار متخصص را کاهش می‌دهد اما از آنجا که عوامل تولید جانشین ناقص یکدیگرند، مهاجرت سبب افزایش نیروی کار غیرماهرانه در بازار کار کشور مبدأ می‌شود. مهاجرت سرمایه انسانی مهاجرت سبب کمبود نسبی افراد متخصص در فرایند تولید و ترکیب ناکارای عوامل تولید می‌شود.

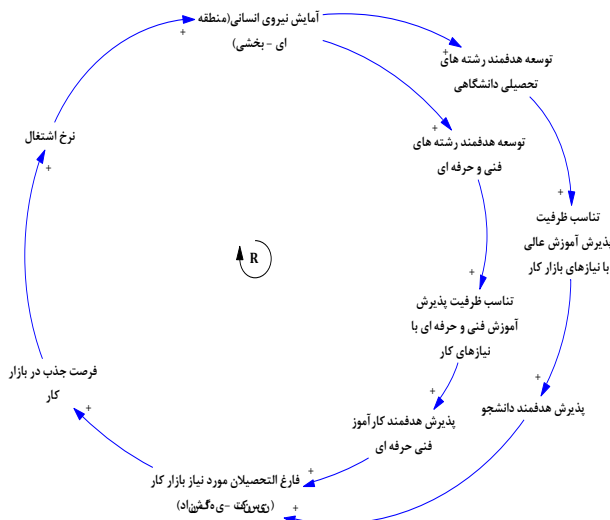
افزایش صلاحیت حرفه‌ای موجب افزایش انگیزش نخبگان برای فعالیت در کشور شده و در نتیجه شایسته‌سالاری از طریق ایجاد جذابیت بیشتر بازار کار و افزایش انگیزش نخبگان باعث کاهش مهاجرت نیروی متخصص نخبه می‌شود. از سوی دیگر با افزایش مهاجرت نخبگان، کیفیت آموزش عالی روزبه‌روز کاهش یافته که این مسئله خود باعث مهاجرت بیشتر افرادی می‌گردد که به دنبال تحصیل در دانشگاه‌های به‌مراتب معتبرتر و از نظر سطح کیفیت علمی بالاتر هستند. از سوی دیگر با کاهش کیفیت مستمر آموزش عالی، انگیزش نخبگان برای فعالیت‌های علمی و پژوهشی و همچنین جذب بازار کار کاهش یافته و در نتیجه نرخ اشتغال و مشارکت نخبگان نیز کاهش و نرخ مهاجرت نخبگان افزایش می‌یابد. شکل شماره (۳) دینامیک این حلقه را نشان می‌دهد.



شکل ۳: حلقه تأثیر بازار کار بر مهاجرت نخبگان

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۲. حلقه نیازسنجی نیروی انسانی بر توسعه هدفمند رشته‌های تحصیلی وجود فرصت جذب در بازار کار برای فارغ‌التحصیلان به‌شدت تحت تأثیر توسعه هدفمند رشته‌های تحصیلی اعم از دانشگاهی و فنی و حرفه‌ای می‌باشد. صاحب‌نظران یکی از عوامل اصلی مشکل اشتغال جوانان را در شکاف بین آموزش‌های موجود و نیازهای واقعی بازار کار می‌دانند. بنابراین ارائه آموزش‌های مناسب می‌تواند در پر کردن این شکاف مؤثر باشد. با توجه به اهمیت آماده‌سازی نیروی انسانی برای بازار کار، از نقطه‌نظر اقتصادی و اجتماعی، ما نیازمند یک نظام آموزشی هستیم که ضمن تحکیم ارتباط با بازار کار، بر شایستگی‌های کلیدی و اساسی موردنیاز آن بازار نیز تأکید می‌کند (شکل شماره ۴).

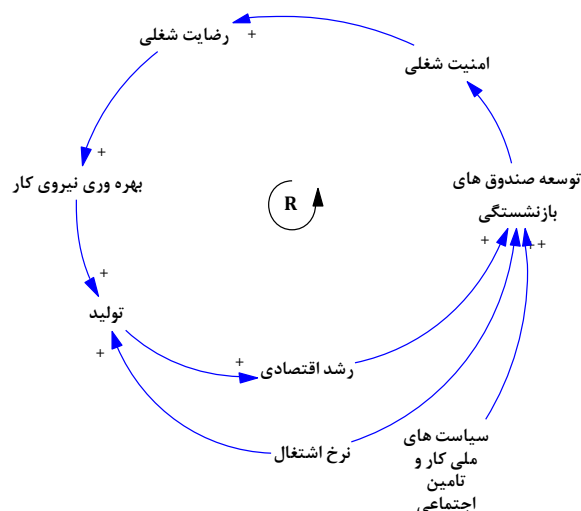


شکل ۴: حلقه نیازسنجی نیروی انسانی بر توسعه هدفمند رشته‌های تحصیلی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۳. حلقه تأثیر توسعه صندوق‌های بازنشستگی بر امنیت و رضایت شغلی نیروی انسانی
کشورهایی که دارای صندوق‌های بازنشستگی توسعه‌یافته، قانونمند و تحت نظارت هستند بهتر قادر به تحمل شوک‌های گذشته بوده‌اند. سیستم‌های بازنشستگی فاقد اندوخته و مرتبط با درآمد با شدت و سرعت کمتری تحت تأثیر قرار می‌گیرند؛ افت اقتصادی، جریان‌های درآمدی آن‌ها را کاهش داده و به‌طور بالقوه تقاضای مزیای را افزایش می‌دهد. در حقیقت، رکود جهانی پیش‌آمده در بسیاری کشورها به علت کاهش اشتغال یا کاهش در سطح درآمدهایی که منبع اخذ حق بیمه‌ها هستند موجب کاهش درآمد حاصل از حق بیمه‌ها شده است. به‌علاوه، مخارج بازنشستگی چنین طرح‌هایی به‌محض این‌که تعداد افراد بیشتری بازنشسته شوند و در مقابل افت اقتصادی به مستمری‌های بازنشستگی روی‌آورد فزونی می‌یابد. ادعای از کارافتادگی نیز در پاسخ به افزایش بیکاری بالا می‌رود (۱۸). توسعه صندوق‌های بازنشستگی در کشور ماتحت تأثیر سیاست‌های ملی کار و تأمین اجتماعی قرار داشته و چنانچه در سطح کلان به بحث تأمین اجتماعی کارکنان توجه ویژه‌ای شود، قطعاً صندوق‌های بازنشستگی با رویکردهای توسعه‌ای پیش‌ران توسعه ملی خواهند بود. با توسعه صندوق‌های بازنشستگی دولت قادر خواهد بود دوران فراغت از کار فعالانش را پوشش دهد. با افزایش رضایت شغلی بهره‌وری نیروی کار افزایش می‌یابد که این به معنی افزایش تولید و در نتیجه افزایش رشد اقتصادی خواهد بود. از سوی دیگر نرخ اشتغال یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر تولید و توسعه

صندوق‌های بازنشستگی است. افزایش نرخ اشتغال موجب افزایش تولید و رشد اقتصادی شده و نه تنها از این طریق بر توسعه صندوق‌های بازنشستگی اثرگذار است بلکه مستقیماً نیز باعث رشد و توسعه بیشتر آن می‌شود (شکل شماره ۵).

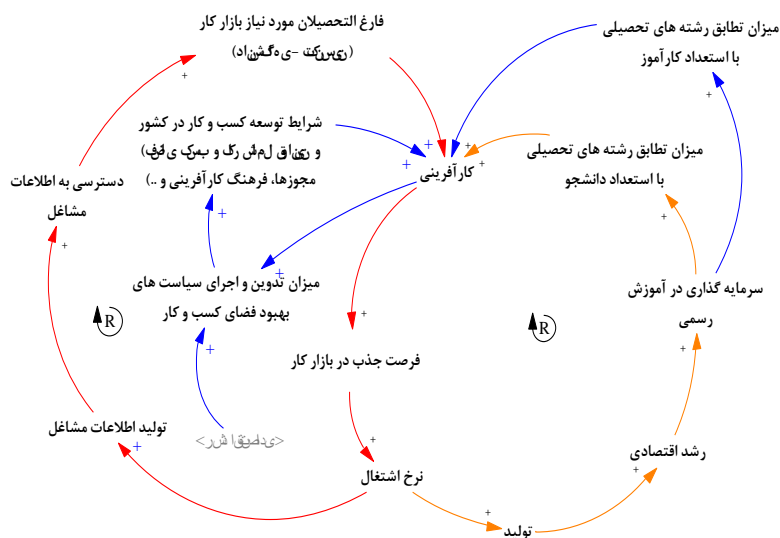


شکل ۵: حلقه تأثیر رضایت شغلی بر صندوق‌های بازنشستگی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۴. حلقه تأثیر تدوین و اجرای سیاست‌های بهبود فضای کاربر کارآفرینی

توسعه کارآفرینی در کشور ضمن فراهم آوردن زمینه رشد و توسعه پایدار، مسائل و مشکلات جاری از جمله فقر، نابسامانی اجتماعی و فرهنگی، بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی و معضل انبوه سایر بیکاران را مرتفع خواهد کرد. با افزایش کارآفرینی فرصت‌های جذب در بازار کار برای فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و کارآموزان افزایش یافته و بر این اساس نرخ اشتغال افزایش می‌یابد. افزایش نرخ اشتغال از یک سو باعث افزایش تولید و رشد اقتصادی بیشتر و بنابراین فرصت سرمایه‌گذاری بالاتر در آموزش رسمی می‌گردد. از سوی دیگر، با افزایش نرخ اشتغال اطلاعات بیشتری از مشاغل ایجاد شده و در نتیجه دسترسی به این اطلاعات نیز با سهولت بیشتری امکان‌پذیر خواهد بود و در نتیجه فارغ‌التحصیلان موردنیاز بازار برای استخدام در مشاغل مناسب بهتر و دقیق‌تر شناسایی می‌شوند (شکل شماره ۶).

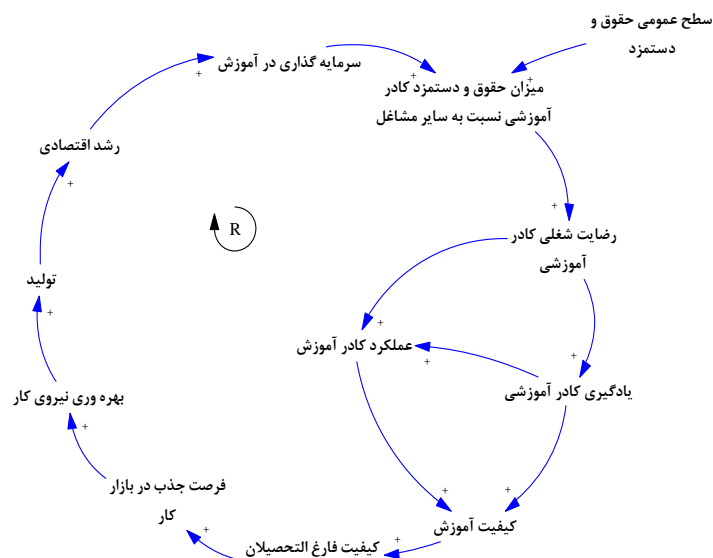


شکل ۶: حلقه تدوین سیاست‌های بهبود فضای کسب‌وکار بر کارآفرینی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۵. حلقه تأثیر حقوق و دستمزد بر بهره‌وری نیروی انسانی

تعیین حداقل دستمزد و اثرات آن در اقتصادهای مختلف یک موضوع مهم اقتصادی است. دلیل اهمیت آن عکس‌العمل بنگاه‌ها جهت کاهش اشتغال و همچنین اثرات تورمی آن در اقتصادهاست. می‌توان ادعان داشت یکی از عوامل مهم و کلیدی در نظام آموزشی، معلمان و دبیران می‌باشند که عملکرد آنان و میزان کارایی و اثربخشی آنان و به عبارتی میزان بهره‌وری می‌بایست مدنظر قرار گیرد. حلقه مثبت نشان داده‌شده در شکل شماره (۸) حاکی از آن است که بهبود عملکرد کادر آموزشی که متأثر از رضایت شغلی کادر آموزشی است و با افزایش رضایت شغلی، یادگیری کادر آموزشی نیز افزایش یافته و در نتیجه کیفیت آموزش نیز زیاد می‌شود، به‌طور غیرمستقیم از میزان حقوق و دستمزد کادر آموزشی نسبت به سایر مشاغل تأثیر پذیرفته و با افزایش این عامل عملکرد کادر آموزشی نیز افزایش می‌یابد. حقوق و دستمزد و مزایای مکفی و مناسب و داشتن امنیت شغلی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر بهره‌وری کادر آموزشی بوده و به دلیل عدم ثبات وضعیت اقتصادی جامعه‌ی کنونی ما مشکلات عدیده معلمان و دبیران به شکل‌های مختلف جلوه می‌کند (۱۹).

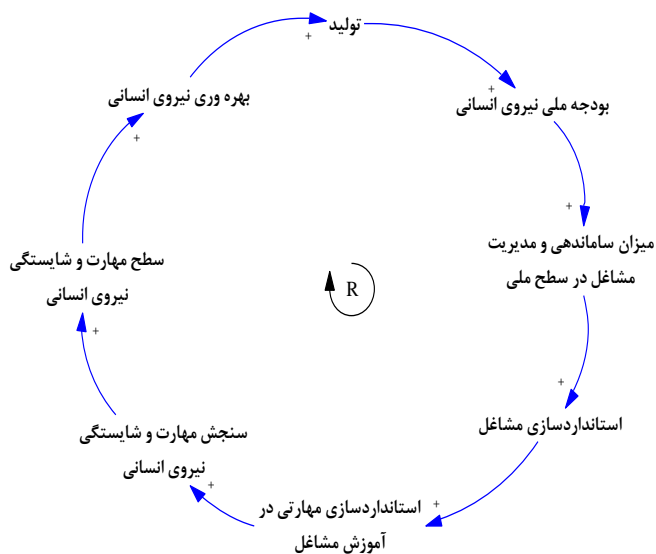


شکل ۷: حلقه تأثیر حقوق و دستمزد بر بهره‌وری نیروی انسانی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۶. حلقه تأثیر ساماندهی مشاغل بر شایستگی نیروی انسانی

چنانچه دولتمردان و مسئولین یک جامعه نتوانند نیازهای آینده جامعه خود را پیش‌بینی کنند و با ارائه آموزش‌های عمومی و مهارتی لازم افراد جامعه را توانمند نسازند سبب به وجود آمدن مدیریت غیر صحیح منابع انسانی و نوعی نابسامانی در حوزه اشتغال کشور می‌شوند (۲۰). در اثر مدیریت مطلوب مشاغل میزان استانداردسازی مشاغل و متعاقباً استانداردسازی مهارتی در آموزش مشاغل نیز افزایش می‌یابد. افزایش سنجش مهارت و شایستگی نیروی انسانی نتیجه استانداردسازی مطلوب‌تر مهارتی در آموزش مشاغل است که در نتیجه آن سطح مهارت و شایستگی نیروی انسانی و بهره‌وری نیروی انسانی نیز افزایش می‌یابد. با زیاد شدن بهره‌وری نیروی انسانی سطح تولید افزایش می‌یابد که این خود سطح بالاتری از بودجه ملی را می‌طلبد (شکل شماره ۸).

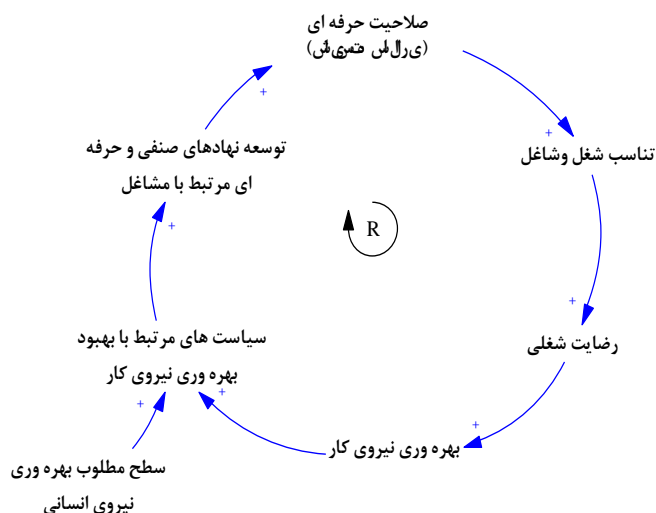


شکل ۸: حلقه تأثیر ساماندهی مشاغل بر بهره‌وری نیروی انسانی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۷. حلقه تأثیر توسعه نهادهای حرفه‌ای بر شایسته‌سالاری

تناسب شغلی (تناسب بین ویژگی‌های شخصی و الزام‌های شغلی) یکی از مباحث بنیادین مدیریت منابع انسانی است؛ این فرض اثبات شده است که وجود تناسب شغلی، ضرورت سازمانی به‌منظور بهره‌وری نیروی انسانی است (۲۱). با افزایش تناسب شغل و شاغل رضایت شغلی کارکنان نیز افزایش یافته و موجب بالا رفتن بهره‌وری نیروی کار می‌شود. اختلاف بین بهره‌وری موجود نیروی کار و سطح مطلوب بهره‌وری نیروی انسانی باعث می‌شود تا متصدیان سیاست‌های مرتبط با بهبود بهره‌وری نیروی کار را بازنگری نموده و بهبود دهند. بدین ترتیب نهادها و تشکلهای صنفی و حرفه‌ای بیشتری در رابطه با مشاغل به فعالیت می‌پردازند که نتیجه چنین فعالیتی افزایش صلاحیت حرفه‌ای یا همان شایسته‌سالاری در محیط کاری خواهد بود (شکل شماره ۹).



شکل ۹: حلقه تأثیر توسعه نهادهای حرفه‌ای بر شایسته‌سالاری

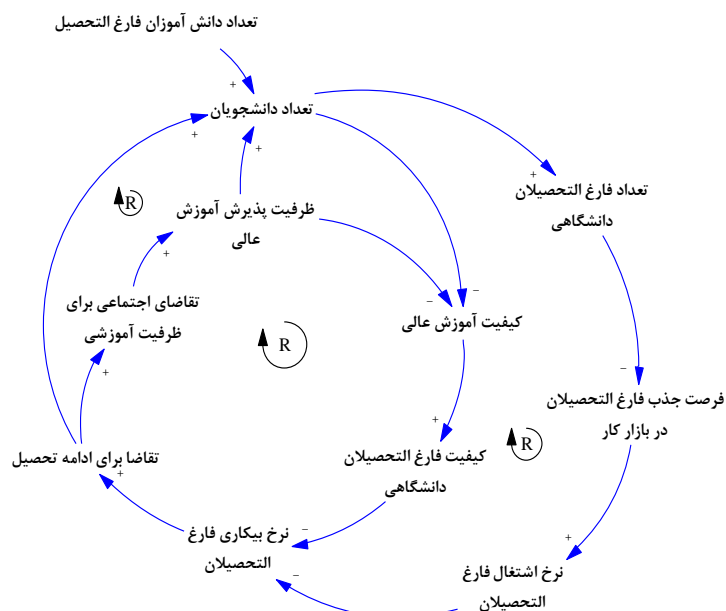
(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۸. حلقه تأثیر ظرفیت آموزش عالی بر روی بیکاری

موضوع بیکاری فارغ‌التحصیلان ما را به سوی این واقعیت سوق می‌دهد که میان آموزش عالی و بیکاری فارغ‌التحصیلان رابطه‌ای وجود دارد که می‌توان آن را در چارچوب کلی رابطه میان آموزش و اشتغال دید. صرف‌نظر از فلسفه سیاسی و نگرش‌های موجود، اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی یکی از عناصر لازم توسعه ملی است. این امر هم به این دلیل که بازار اشتغال مرکز ثقل توسعه اجتماعی و اقتصادی و تعیین‌کننده نقش یک شهروند فعال است، و هم به دلیل اینکه انجام وظایف اجتماعی فرد از طریق اشتغال مؤثر امکان‌پذیر است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. دوطبقه شغلی یعنی مشاغل حرفه‌ای، فنی و کارکنان مربوط به این مشاغل و مشاغل اداری، اجرایی و مدیریتی عمدتاً شامل فارغ‌التحصیلان آموزش عالی است. بنابراین وضعیت بیکاری در این دوطبقه تا حد زیادی نمایانگر وضعیت بیکاری فارغ‌التحصیلان آموزش عالی است.

سه حلقه درهم‌تنیده ساعت‌گرد شکل زیر گویای رابطه بین ظرفیت پذیرش آموزش عالی، فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان است. وقتی تقاضا برای ادامه تحصیل زیاد شود تقاضای اجتماعی برای ظرفیت آموزشی افزایش می‌یابد در نتیجه ظرفیت پذیرش آموزش عالی بیشتر می‌شود. با افزایش ظرفیت پذیرش آموزش عالی کیفیت آموزش عالی کاهش یافته و در نتیجه کیفیت فارغ‌التحصیلان دانشگاهی نیز کم می‌شود. با بروز این پدیده بنگاه‌ها تمایل کمتری به جذب

فارغ‌التحصیلان دانشگاهی داشته و نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان افزایش می‌یابد. از طرفی افزایش تقاضا برای ادامه تحصیل و همچنین افزایش تعداد دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل موجب بالاتر رفتن تعداد دانشجویان شده که مجدداً این مسئله کاهش کیفیت آموزش عالی را به همراه خواهد داشت و متعاقباً نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان افزایش پیدا می‌کند. بزرگ‌ترین نشان‌دهنده رابطه بین تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و نرخ بیکاری می‌باشد. با افزایش تقاضا برای ادامه تحصیل و زیاد شدن دانشجویان، تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی افزایش یافته که این مسئله موجب می‌شود تا برای فارغ‌التحصیلان در بازار کار فرصت‌های جذب کمتری وجود داشته باشد و نرخ اشتغال فارغ‌التحصیلان کاهش و در نتیجه نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان افزایش یابد. واضح است که افزایش نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان تمایل جامعه برای ادامه تحصیل را کاهش می‌دهد (شکل شماره ۱۰).



شکل ۱۰: حلقه تأثیر ظرفیت آموزش عالی بر روی بیکاری

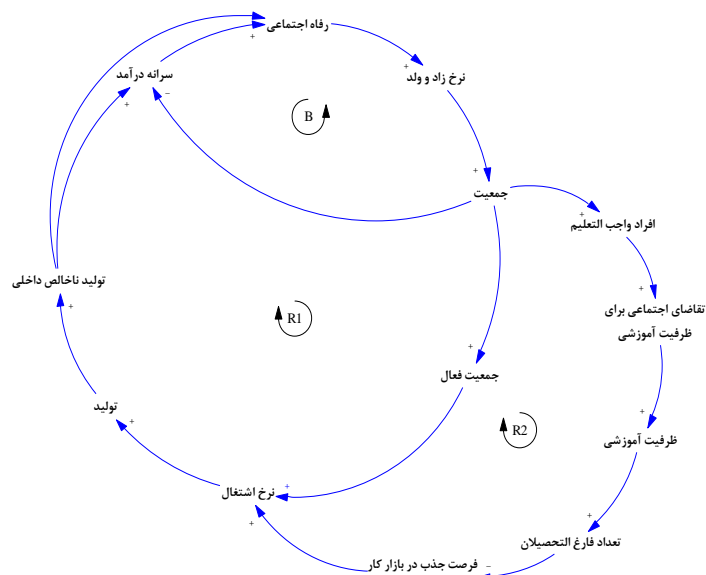
(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۹. حلقه تأثیر نرخ زادوولد بر بیکاری

افزایش نرخ رشد جمعیت و مهاجرت به شهرها، تغییر ساختار کشاورزی کشور و از این قبیل عوامل، به استفاده بیشتر دولت از درآمدهای نفتی، کاهش سهم مالیات‌ها در بودجه دولت، افزایش تعداد خانوارهای فقیر، افزایش بیکاری و تورم در جامعه و در نهایت بی‌عدالتی اجتماعی و اقتصادی (افزایش ضریب جینی) و کاهش شاخص رفاه اجتماعی در برخی از سال‌های ۴ دهه گذشته در

جامعه منجر گردید (۲۲). در سطح جهان و نیز در استان‌های مختلف کشورمان یک رابطه معکوس بین میزان زادوولد و برخورداری یا محرومیت آن‌ها از درجه رفاه و توسعه موردنیاز وجود دارد؛ یعنی در مناطق محروم، زادوولد و میزان باروری بالاست و به‌موازات دسترسی به رفاه و توسعه موردنظر، از میزان باروری آنان کاسته می‌شود. رفاه با بعضی از متغیرهای اقتصادی از جمله، چگونگی توزیع درآمد و یا مطلوبیت‌های کسب‌شده به‌وسیله افراد، تغییرات رفاهی افراد وابستگی خاصی به سطوح درآمدی و میزان کسب مطلوبیت آن‌ها ارتباط دارد.

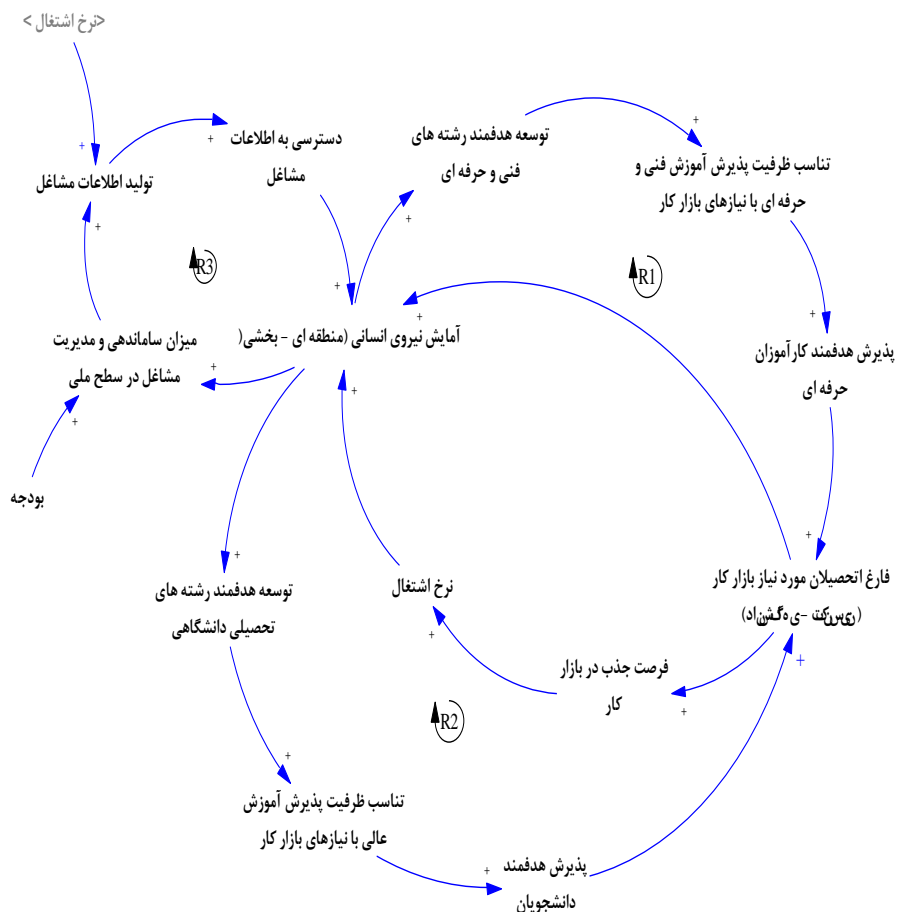
حلقه بازخوردی شکل شماره (۱۱) نشان‌دهنده رابطه علی بین جمعیت و رفاه اجتماعی است. با افزایش زادوولد طبیعتاً جمعیت نیز افزایش می‌یابد. در نتیجه درآمد سرانه که عبارت است از تولید ناخالص داخلی کشور تقسیم‌بر جمعیت، کاهش می‌یابد. با کاهش درآمد سرانه، از میزان رفاه اجتماعی نیز کاسته می‌شود که این مسئله منجر به کاهش نرخ زادوولد نیز می‌گردد. غیر از درآمد سرانه عامل دیگری که بر روی شاخص رفاه اجتماعی تأثیر می‌گذارد تولید ناخالص داخلی می‌باشد و با افزایش تولید ناخالص داخلی رفاه اجتماعی نیز افزایش می‌یابد. با بالاتر رفتن رفاه اجتماعی، نرخ زادوولد و جمعیت و جمعیت فعال نیز افزایش می‌یابند و در نتیجه نرخ اشتغال نیز بیشتر خواهد شد. افزایش نرخ اشتغال به معنی افزایش تولید بوده که در نتیجه زیاد شدن تولید ناخالص داخلی را در پی خواهد داشت (حلقه ۱). حلقه ۲ نشان‌دهنده این موضوع است که بخش آموزش نیز می‌تواند به حلقه شماره ۱ اضافه شود و بر رفاه اجتماعی تأثیرگذار باشد. بدین ترتیب که افزایش جمعیت باعث بیشتر شدن افرادی می‌شود که نیاز به آموزش و تعلیم دارند بنابراین تقاضای اجتماعی برای ظرفیت آموزشی بالا می‌رود که منجر به افزایش ظرفیت آموزشی می‌گردد. بیشتر شدن ظرفیت آموزشی باعث افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان شده و در نتیجه فرصت‌های جذب در بازار کار برای همه فارغ‌التحصیلان فراهم نخواهد بود و به این علت نرخ اشتغال کاهش می‌یابد. کاهش نرخ اشتغال همان‌طور که در حلقه شماره ۱ توضیح داده شد، منجر به کاهش تولید ناخالص داخلی می‌شود که این مسئله نهایتاً جمعیت را کاهش می‌دهد.



شکل ۱۱: حلقه تأثیر نرخ زاد و ولد بر بیکاری

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۱۰. حلقه تأثیر مدیریت مشاغل در سطح ملی بر روی بهره‌وری نیروی انسانی برای آن که کشوری بتواند در آینده در نظام جهانی نقش ایفا کند باید در زمینه های علم و فناوری توسعه یافته باشد. آمایش آموزش عالی نیز به عنوان زیرمجموعه بحث کلان آمایش سرزمین است و بر اساس برنامه ریزی های بلندمدت توسعه با تأکید بر قابلیت ها، توانمندی ها و محدودیت های موجود تنظیم می شود. شکل شماره (۱۲) ترکیب سه حلقه ساعت گرد و فزاینده است که رابطه علی بین فرصت جذب در بازار کار برای فارغ التحصیلان فنی و حرفه ای و دانشگاهی و آمایش نیروی انسانی (منطقه ای و بخشی) را نشان می دهد. ترکیب حلقه ۱ و ۲ در بخش توسعه هدفمند رشته های تحصیلی، توضیح داده شده است. در این بخش حلقه ۳ توضیح داده می شود. میزان ساماندهی و مدیریت مشاغل که مستقیماً تحت تأثیر بودجه قرار دارد و با افزایش بودجه، افزایش می یابد منجر به زیاد شدن تولید اطلاعات مشاغل که با نرخ اشتغال نیز افزایش می یابد شده و در نتیجه دسترسی به اطلاعات مشاغل نیز زیادتر می شود. هنگامی که اطلاعات مشاغل در دسترس تر باشد، آمایش نیروی انسانی نیز با سهولت بیشتری صورت می پذیرد.



شکل ۱۲: حلقه تأثیر مدیریت مشاغل در سطح ملی بر روی بهره‌وری نیروی انسانی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

نمای کلی حلقه‌های علی و معلولی در قالب شکل شماره (۱۳) ارائه شده است.

همچنین بسترها و زیرساخت‌های اقتصادی، اجتماعی - فرهنگی و سیاسی خود و با اجتناب از رویکرد قوم مدارانه^۱ به تعیین حدود مرزهای توسعه منابع انسانی و تعریف آن می‌پردازد.

در این پژوهش با در نظر گرفتن شرایط و محدودیت‌های خاص تحقیقاتی این‌چنینی، الگویی طراحی شد که نسبت به در نظر گرفتن روش استفاده‌شده و تعداد زیرسیستم‌های تأثیرگذار از جامعیت بالاتری نسبت به مدل‌های انجام پذیرفته برخوردار است. در طراحی این الگو تلاش شد تا تمامی متغیرها و زیرسیستم‌هایی که بر روی توسعه منابع انسانی کشور مؤثر هستند بررسی شود. نظر به تأثیرگذاری عوامل متعدد در این مقوله اعم از اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و غیره، لازم بود تا در قالب یک مدل سیستماتیک، این موضوع بررسی شود. لذا تحلیل سیستمی یکی از مناسب‌ترین ابزارها جهت بررسی این موضوع بود که برای اولین بار در سطح کشور، با بررسی زیرسیستم‌ها و متغیرهای اثرگذار در توسعه منابع انسانی، بستری فراهم کرد تا چارچوب مفهومی از نحوه مرادوات و تأثیرگذاری متغیرها بر روی یکدیگر ترسیم شود.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سیستم توسعه منابع انسانی ملی ایران دارای زیرسیستم‌های اصلی تربیت و عرضه نیروی انسانی از یک طرف و زیرسیستم بازار کار به‌عنوان متقاضی نیروی انسانی کشور می‌باشد. این دو زیرسیستم تحت سیاست‌گذاری‌های زیرسیستم مدیریت منابع انسانی و رشد و توسعه اقتصادی قرار دارند به‌عبارت‌دیگر سیاست‌های بخش منابع انسانی کشور به‌عنوان درونداد زیرسیستم عرضه نیروی انسانی و بازار کار نیروی انسانی عمل می‌کند. بخش دیگری از نتایج تحقیق نشان می‌دهد سیاست‌های جمعیتی و سیاست‌های تأمین اجتماعی نیز به‌عنوان دو زیرسیستم دیگر توسعه منابع انسانی ملی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر عرضه نیروی انسانی و بازار نیروی کار اثرگذار بوده و کمیت و کیفیت نیروی انسانی را تغییر می‌دهد. اشتغال نخبگان در زیرسیستم بازار نیروی کار به‌عنوان بخشی از نیروی انسانی کشور که تأثیرات زیادی بر کیفیت نیروی انسانی دارد نیز از سیاست‌های حمایت از نخبگان کاهش یا افزایش می‌یابد. به‌طور کلی مدل زیرسیستم‌های توسعه منابع انسانی زیرسیستم‌های توسعه منابع انسانی کشور و نوع جریان اطلاعات و ارتباطات بین آن‌ها را نیز نشان می‌دهد.

با توجه به حلقه‌های علی معلولی به‌دست‌آمده، الگوی مناسب برای توسعه منابع انسانی ملی در لایه‌های مختلف باید متفاوت باشد. به‌عبارت‌دیگر با توجه به نوع و حوزه مشکلات و چالش‌های این حوزه، بایستی متغیرهای اثرگذار، مشخص و نحوه تعاملات آن‌ها بر روی یکدیگر ترسیم‌شده باشد. علاوه بر این، زیرسیستم‌های شناسایی‌شده و نحوه تعاملات و مرادوات آن‌ها با یکدیگر جهت درک صحیح

^۱. Ethnocentric

نحوه عملکرد اکوسیستم حاکم بر مسئله نیز مورد توجه قرار گرفته باشد. همچنین بر اساس میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هر یک از عوامل، می‌توان راهکارهای متفاوتی در راستای توسعه منابع انسانی ارائه داد.

۵- منابع

1. Gilley J, Maycunich A. beyond the Learning Organization: Creating a Culture of Continuous Development through State-of-the-art Human Resource Practices. 2000. Cambridge, MA: Perseus.
2. Alagaraja M, Wang J. Development of a National HRD Strategy Model: Cases of India and China. *Human Resource Development Review*, 2012;11(4), 407-429.
3. Sepehri M, Rustaazad R. 1404 Iran and Requirements for the Improvement of the Human Capital of the Country. 2010. Tehran: Labor and Social Security Institute Publication.
4. Russ-Eft DKE, Watkins, V. J. Marsick, R. L. Jacobs, and G. N. McLean, (2014). "What Do the Next 25 Years Hold for HRD Research in Areas of Our Interest?" *Human Resource Development Quarterly*; 25(1): 5-27.
5. Devadas UM, Silong AD, Krauss S.E. Human Resource Development and the Contemporary Challenges of the World. *Journal of Management Policy and Practice*, 2011;12(5).
6. Ahmadvand A, Yavaribafghi A. Pattern of Human Resources Development in the Islamic Republic of Iran Police, *Journal of Bahar Disiplinary Law*. 2008; 39: 7-32.
7. Delgoshayi B, Tabibi S, Pahlavan P. The Presentation of the Human Resources Development Model in the Health Sector of Iran. *Journal of Research in Medicine*. 2007; 4: 317-325.
8. Akbarpour S. A Survey at the Employment and Unemployment Situation of University Graduates. *Work and Society Quarterly*. 2004; 53.
9. Ramazanpour N. Investigating the Relationship Between the Process of Human Resource Development and the Technology Process in Iran, *Quarterly Journal of Improvement Management Management Studies*, 2002; 9: 35-36.
10. Sparkman T E. Human Resource Development in Brazil: National Challenges International Issues, *Human Management International Digest*, 2015; 24: 25-39
11. Cox J.B, Arkoubi kh. Al & Estrada, S. D. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: Morocco, *Advances in Developing Human Resources*. 2006; 8(1): 84-98.
12. Asrar-ul-Haq M. Human Resource Development in Pakistan: Evolution, Trends and Challenges, *Human Resource Development International*. 2015;18(1): 97-104.
13. Alagaraja M, Githens R. Capacity and Capability Building for National HRD, *Human Resource Development Review*. 2016; 15(1): 77-100.

14. Nasehifar V, Askarimasule S. Explaining the Model of Human Resource Development Based on the Islamic-Iranian Pattern of Progress, tomorrow Management Board. 2016; 51: 1-22.
15. Hashemirad S. Pattern of Human Resources Development at the National level in Pursuit of the Goals of the Country's Twentieth views, PhD Thesis, Faculty of Management, Allame University, Tehran, Iran. 2010.
16. Sterman JD. Business Dynamics: System Thinking and Modelling for a Complex World, 2000. Irwin /McGraw-Hill.
17. Rostami H. Effects of Immigration of Specialized Labor Force to Labor Market. Work and Society Monthly journal (Social, Economic, Scientific and Cultural). 2015;190: 49-57.
18. Jalili T. Financial Crisis and Pension Funds, Tehran, Insurance Studies and Research Unit of the Audit Institute of the State Pension Fund. 2009.
19. Aghaii N. A Comparative Study on the Effects of Demographic, Economic and Social Factors on Human Resource Productivity in Education and Training in Tehran. Sport Management and Motor Behavioral Research, Seventh Year. 2011; 14: 113-130.
20. Ahmadipour L. Yousefi G. Proficiency in Employing and Recruiting Workforce, Work and Society Monthly Paper (Social, Economic, Scientific and Cultural). 2014; 172: 72-78.
21. Khanifar H, Emami M, Purebrahim S. Investigation and Measurement of Employee Proportionality of Employees and Providing Solutions for Its Improvement (Case Study in Iran National Oil Refining and Distribution Company), Quarterly Journal of Management and Human Resources in Oil Industry. 2010; 11: 41-58.
22. Eslami S. Measuring the Social Welfare Index over the Past Four Decades in Urban Areas of the Country. Economic Magazine. 2014; 5: 5-28.

تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی بر انگیزش و یادگیری کارکنان در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی شرکت نفت و گاز پارس استان تهران

سعید صفایی موحد^۱

سیدمرتضی ریخته‌گزراده^{۲*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۳۰)

چکیده

حاضر با هدف تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی بر انگیزش و یادگیری کارکنان در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی شرکت نفت و گاز پارس استان تهران به روش شبه‌تجربی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارکنان شرکت نفت و گاز پارس استان تهران به تعداد ۷۰۰ نفر بود که بر مبنای نظر کرسول (۲۰۱۱) ۳۶ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و کنترل (۱۸ نفر) گمارش شدند. ابزار مورد استفاده این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته سنجش انگیزش یادگیری دارای ۲۰ گویه با مقیاس ۷ درجه‌ای و پرسشنامه میزان یادگیری به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون با ۹ سوال به صورت تشریحی بود که روایی صوری توسط تعدادی از شرکت‌کنندگان پژوهش و محتوایی آن نیز توسط استاد راهنما و چند نفر از صاحب‌نظران تأیید شد. همچنین پایایی پرسشنامه، سنجش انگیزش یادگیری با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای به مقدار ۰.۸۳۲ محاسبه شده که مقدار آن قابل قبول است. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نیز با استفاده از آمار توصیفی شامل محاسبه میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی برای تحلیل کواریانس چند متغیره و تحلیل کواریانس یکراهه انجام گرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد بکارگیری روش بازی‌وارسازی بر انگیزش و یادگیری کارکنان در آموزش دوره مدیریت مشارکتی در شرکت نفت و گاز پارس مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: بازی‌وارسازی، انگیزه، یادگیری، دوره آموزش، شرکت نفت و گاز پارس.

^۱ - استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، رئیس نظارت و ارزشیابی آموزشی، شرکت ملی نفت ایران.

^۲ - دانشجو، رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اصفهان، ایران. مسئول مکاتبات: dargah83@yahoo.com

۱- مقدمه

سازمان‌ها امروزه با محیطی روبرو هستند که به صورت مستمر در حال تغییر می‌باشد، رقابت فزاینده جهانی و پیشرفت سریع فناوری، اقتصادی را شکل داده است که سازمان‌ها را ملزم می‌نماید تا نیروی کاری خود را انعطاف‌پذیرتر نموده و مهارت‌های آنها را هر چه بیشتر ارتقاء دهند (۱). به عبارتی حرکت به سمت یک جامعه اطلاعاتی، استفاده فرایند از فناوری را نیز موجب شده است؛ این تغییر به سمت یک جامعه مبتنی بر دانش و اطلاعات همراه با نقش‌های در حال تغییر زنان، جهانی‌سازی، کوچک‌سازی و تغییرات در کارراهه شغلی، لزوم یادگیری بیشتر و بهتر کارکنان در محیط کار را ایجاد نموده است. آموزش در محیط کار، یکی از سریعترین حوزه‌های در حال رشد یادگیری بزرگسالان می‌باشد که می‌تواند شامل آموزش مهارت‌های پایه، آموزش مدیریتی، آموزش وظایف خاص شغلی و آموزش فنی پیشرفته باشد (۲).

در سال‌های اخیر، سازمان‌ها بیش از پیش نسبت به اهمیت واقعی آموزش کارکنان در پیاده‌سازی صحیح فرایندهای سازمانی و نیل به اهداف سازمان آگاه‌تر شده‌اند؛ هانگ^۱ (۲۰۱۲) نشان داد که آموزش کارکنان یکی از فاکتورهای اساسی موفقیت هر سازمانی می‌باشد که اهمیت آن از دهه آخر قرن بیستم آغاز گردیده است و به صورت روزافزون افزایش یافته است (۳). پی‌یر و گاتر^۲، آموزش ضمن خدمت را نوعی کوشش نظام‌دار تلقی می‌کنند که هدف اصلی آن هماهنگی و همسو کردن آرزوها، علایق و نیازهای آتی افراد با نیازها و اهداف سازمان در قالب کارهایی می‌باشد که از افراد انتظار می‌رود (۴). از دیدگاه گریفین^۳ (۲۰۱۲) آموزش ضمن خدمت، فرصتی را برای فرد مهیا می‌کند تا با مجموع شرایط در ارتباط با وظایف خود سازگاری پیدا کرده و همچنین شخص را با نیازهای جاری شغل خود آشنا می‌سازد. با این وجود بسیاری از محققان معتقدند که آموزش ضمن خدمت در روش‌های سنتی هزینه‌بر بوده، ضمن آن که اثربخشی این آموزش نیز می‌تواند مورد سؤال واقع گردد (۵). سالاز و کسارزیکی^۴ (۲۰۰۳) گزارش نموده‌اند که سازمان‌ها بیش از ۵۰ میلیون دلار سالانه برای کلاس‌های آموزشی هزینه می‌نمایند و تقریباً ۱۵۰ میلیون دلار سالانه برای آموزش‌ها در محیط کار صرف می‌گردد (۲).

رشد فناوری اطلاعات و ارتباطات^۵ علاوه بر تأثیرگذاری در تمامی زمینه‌های فرایندی و عملکردی سازمان‌ها، روش‌های آموزش در سازمان‌ها را نیز متحول نموده است و سازمان‌ها را به سمت بهره‌گیری بیشتر فناوری اطلاعات در فرایندهای آموزشی هدایت نموده است. محققانی همچون براو، شوارتز، گاپتا،

¹. Huang

². Pear & Gutter

³. Griffin

⁴. Salas and Kosarzycki

⁵. Information and communications technology

اناند، بروف^۱ و همکاران (۲۰۰۷) باور دارند که روش‌های آموزشی موجود مبتنی بر فناوری‌های دیجیتال، منجر به بهبود هزینه، اثربخشی، کاهش صرف زمان و افزایش کیفیت خواهد شد. منطبق با گزارش جامعه آموزش و توسعه آمریکا در سال ۲۰۰۲، ۸/۸ درصد از آموزش‌ها در این سال از طریق فناوری ارائه شده است و در سال‌های آینده این نسبت به ۱۰/۵ درصد رسیده است؛ این در حالی است که این درصد طی چهارده سال اخیر، رشد فزاینده‌ای یافته است. باور این است که سازمان‌ها با این درکی که کارکنان در حال توسعه دارند، با احتمال بیشتری در فناوری‌های جدید برای آموزش، سرمایه‌گذاری خواهند نمود (۶).

یکی از روش‌های یادگیری فعال، بازی‌وارسازی^۲ است. بازی‌وارسازی تشریح می‌کند که چطور پویایی‌ها، عناصر، مکانیسم و بهترین اقدامات بازی می‌توانند از طرح بازی به زمینه‌های سنتی بیرون از محیط بازی انتقال یابند (۷). بازی‌وارسازی برای اولین بار در سال ۲۰۰۲ میلادی ابداع شد، اگر چه تا سال ۲۰۱۰ چندان مورد استقبال قرار نگرفت. اما در سال ۲۰۱۱ این رویکرد مورد توجه شرکت‌های سرمایه‌گذاری قرار گرفت و همزمان تحقیقات و مطالعات دانشگاهی فراوانی درباره آن آغاز شد. اگر چه با گذشت زمان هنوز تعدادی از سازمان‌های آموزشی از آن، به عنوان رویکردی در آموزش نمی‌نگرند اما واقعیت این است که در جاهایی که این سیستم پیاده شده است، نتایج خوبی گرفته‌اند و از مزایای آن همچون ایجاد انگیزش بالا در شرکت‌کنندگان دوره‌های آموزشی، درگیر کردن و همراه کردن دانش‌آموختگان در طول کل فرآیند آموزش، افزایش بازده آموزش نسبت به حالت تدریس سنتی، عدم فراموشی موارد آموخته شده به دلیل تمرین در طول مدت آموزش و به نتیجه رسیدن آموزش‌های داده شده در دنیای واقعی برای ارتقای سطح آموزش استفاده کرده‌اند. بازی‌وارسازی بر روی فرایند یادگیری و ایجاد اثربخشی بهتر تاثیرگذار است. چرا که فرایند درگیری ذهنی، با ایجاد تعامل و شوق یادگیری برای یادگیرنده افزایش می‌یابد؛ بازی‌وارسازی با استفاده از عناصر سرگرم‌کننده را در موضوعات کاملاً جدی و اغلب کسالت‌آور تزریق می‌کند، کاربران را تشویق می‌کند تا جستجو کند، یاد بگیرند و در نتیجه به هدف نهایی خود نزدیک‌تر شوند (۸).

واریچ و هانت^۳ (۲۰۱۲) بازی‌وارسازی را استفاده از عناصر بازی و تکنیک‌های طراحی بازی در محیط‌های غیربازی تعریف می‌کنند؛ عناصر بازی، مولفه‌هایی هستند که با هم یک بازی را ایجاد می‌کنند؛ تکنیک‌های طراحی بازی نیز شامل تصمیمات طراحی در خصوص این موضوع می‌باشد که چه عناصری انتخاب گردند و چگونه این عناصر در راستای حداکثر نمودن تجربه فراگیران، با هم در یک سیستم مشارکت نمایند؛ همچنان که در محیط‌های غیربازی، بازی‌وارسازی به موقعیت‌های محیط

^۱. Brough

^۲. Gamefacition

^۳. Werbach, & Hunter

واقعی مثل فرایندهای کسب و کار ارجاع داده می‌شود. همچنین بازی‌وارسازی صرفاً طراحی عناصر بازی بدون در نظر گرفتن اهداف خاص خود نمی‌باشد و انتظار می‌رود تا سطح درگیری و مشارکت فراگیران را افزایش دهد و نیاز است تا با اهداف سازمانی نیز همراه گردد (۹).

دلایل مختلفی برای کاربرد بازی‌وارسازی در سازمان‌ها وجود دارد: اول آن که سیستم‌های بازی به دلیل برانگیختن هیجان و ایجاد چالش برای فراگیران، سطح درگیری و انگیزش آنها را افزایش می‌دهند. دوم آن که، این سیستم‌ها فرصتی را برای آزمودن فراهم می‌کنند؛ بنابراین این سیستم‌ها نه تنها چالش ایجاد می‌کنند، بلکه به کاربران اجازه می‌دهند تا سطح پیشرفت و دستاوردهای خود را تجربه کنند و سوم آن که سیستم‌های بازی در حال حاضر در سازمان‌های مختلف و با اهداف متفاوت در حال بهره‌گیری می‌باشند و موفقیت آنها اطمینان و انگیزشی را برای سایر سازمان‌ها فراهم نموده است (۲).

هدف نهایی بازی‌وارسازی تغییر رفتار می‌باشد؛ این هدف تنها زمانی قابل دستیابی است که سه عنصر انگیزش، توانایی و محرک به صورت همزمان مهیا باشند. برای تحقق یک رفتار هدفمند، یک شخص باید انگیزش و توانایی کافی داشته و همچنین با محرک اثربخشی نیز روبرو گردد. همه این سه فاکتور برای تحقق هدف باید به صورت همزمان وجود داشته باشند؛ همچنین موفقیت و کارآمدی بازی‌های ویدیویی در تئوری‌های روانشناختی مختلفی نیز تأیید شده است. تئوری خود تعیین‌کنندگی^۱ اساساً دو نوع انگیزش را متمایز می‌نماید؛ انگیزش درونی و انگیزش بیرونی. منطبق با این تئوری، افراد برای رشد روانشناختی نیاز است شایستگی، ارتباطات و استقلال را تجربه نمایند؛ براساس این تئوری، انگیزش درونی از درون فرد ایجاد می‌گردد؛ مانند زمانی که فرد یک وظیفه را نه برای تقدیر و یا پاداش‌های مالی بلکه برای حس رضایت‌مندی از خود یا غرور به سبب انجام صحیح و خوب وظایف شغلی تکمیل می‌کند. انگیزش بیرونی از محیط بیرونی فرد می‌آید همچون تقدیر همکاران یا مدیران و یا پاداش‌های مالی. بر این مبنا، بازی‌وارسازی می‌تواند به صورت معنی‌داری سطوح انگیزش و درگیری افراد را از طریق فراهم‌سازی پاداش‌های متعدد دورنی و بیرونی افزایش دهد (۱۰).

بررسی‌ها نشان می‌دهند اگر چه بازی‌وارسازی در حوزه‌های مختلفی کاربرد دارد اما به کارگیری آن در حوزه آموزش، متداول‌ترین زمینه برای پیاده‌سازی آن می‌باشد؛ چرا که پیش فرض زیربنایی آن است که هدف از بازی‌وارسازی تغییر رفتار در حالتی انگیزشی و درگیرانه می‌باشد و چون یادگیری و انتقال آموزش در زمانی محقق می‌گردد که فرد انگیزش داشته و همچنین در یادگیری درگیر گردد، بنابراین استفاده از بازی‌وارسازی در حوزه آموزش می‌تواند نتایج بسیار مثبتی را برای سازمان‌ها ایجاد نماید (۷). حماری^۲ و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه مروری خود بیان نموده است که همه مطالعاتی که تاکنون کاربرد بازی‌وارسازی را در حوزه آموزش و یادگیری بررسی نموده‌اند؛ پیامدهای آموزش از

1. Self-Determination Theory

2. Hamari

طریق بازی‌وارسازی را بر یادگیری به صورت مثبتی اشاره نموده‌اند؛ برای مثال محققان اشاره نموده‌اند که بازی‌های آموزشی از طریق افزایش انگیزش و درگیری در وظایف یادگیری، سطح یادگیری را ارتقاء می‌دهد (۱۱).

در جهت تسریع در بهره‌برداری از میدان مشترک پارس جنوبی که بزرگترین مخزن گازی کشور و جهان است ایجاد می‌نمود که سازمانی مستقل با ساختار اجرایی ویژه جهت راهبری آن ایجاد گردد، از این‌رو، شرکت نفت و گاز پارس (سهامی خاص) طبق بند (الف) ماده ۵ اساسنامه شرکت مهندسی و توسعه نفت در ارتباط با توسعه میدان پارس جنوبی به همراه کلیه نفقات و امکانات موجود و حساب‌های مربوطه منتقل گردید؛ لذا در اول دی ماه ۱۳۷۷ تأسیس گردید و مسئولیت توسعه کلیه فازهای میدان گازی پارس جنوبی و توسعه میادین گازی پارس شمالی، گلشن و فردوسی داراست. این شرکت با دارا بودن ۳۵۰۰ نفر نیروی تحت اختیار در کل کشور به عنوان یک شرکت پیشرو همچون سایر شرکت‌های دیگر در صنعت نفت در شهر تهران و عسلویه و کیش به‌منظور توسعه و بهره‌برداری مخازن نفت در حوزه‌های آموزش‌های فنی، تخصصی، مدیریت پروژه، روانشناسی، مدیریت و بهداشت، ایمنی و محیط زیست فعالیت دارد.

از بین ۳۵۰۰ نفر نیروی کار شرکت در کل کشور، تعداد ۷۰۰ نفر در شهر تهران، مستعد آموزش-پذیری بوده و می‌توان با روش‌ها و ابزارهای نوین یادگیری اهدافی در جهت توسعه شایستگی کارکنان در نظر گرفت. این شرکت، در راستای دستیابی به اهداف خود همواره به دنبال فراهم‌سازی امکان یادگیری مستمر، افزایش کیفیت دوره‌های آموزشی، کاهش بودجه‌های آموزشی و همچنین کاهش خروج پرسنل از محیط کار در زمان آموزش می‌باشد تا بتواند از سرمایه‌گذاری انجام گرفته در حوزه آموزش، در محیط کار، بهره‌گیری بیشتری حاصل گردد. براساس این پیش فرض که انگیزش و یادگیری حاصل از اجرای دوره‌های آموزشی برای فراگیران، احتمالاً تنها متأثر از ابزار و رویکرد مورد استفاده نمی‌باشد و عوامل متعددی همچون، نوع و محتوای دوره، تجربه فراگیران، ماهیت سازمان و سایر عوامل درگیر در فرایند آموزش نیز می‌توانند تأثیرگذار باشند، جهت بهره‌گیری از رویکردهای نوین آموزشی از یک سو و همچنین ارزیابی نقش این رویکرد در انگیزش و یادگیری فراگیران، استفاده از بازی‌وارسازی در طراحی و پیاده‌سازی دوره آموزشی با محوریت کار تیمی و گروهی به عنوان هدف این پژوهش مطرح گردید. و مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا در آموزش‌های سازمانی می‌توان از روش بازی‌وارسازی برای ارتقاء انگیزش و یادگیری کارکنان بهره گرفت یا استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی با محوریت مدیریت مشارکتی می‌تواند در ارتقاء انگیزش و یادگیری فراگیران مؤثر باشد؟ با توجه به آنچه که گفته شد و هدفی که در این تحقیق دنبال می‌شود فرضیه‌های ذیل جهت

بررسی و آزمون مطرح می‌گردد:

فرضیه اول: استفاده از بازی‌وارسازی دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش کارکنان تاثیر دارد.

تعیین تاثیر استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی بر انگیزش درونی کارکنان.

تعیین تاثیر استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی بر کاربرد محتوا توسط کارکنان.

تعیین تاثیر استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی بر ایجاد رغبت در کارکنان.

تعیین تاثیر استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی بر پیگیری آموزش کارکنان.

فرضیه دوم: استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری کارکنان تاثیر دارد.

۲- روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ گردآوری داده‌ها، از نوع شبه‌تجربی است. تفاوت گروه آزمایش با گروه کنترل در استفاده از روش تدریس مبتنی بر بازی‌وارسازی است. به منظور بررسی تاثیر بازی‌وارسازی بر انگیزش و یادگیری فراگیران، ابتدا شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، گمارده شدند. در این پژوهش، آزمودنی‌ها قبل و بعد از آموزش ده جلسه‌ای در معرض پیش‌آزمون و پس‌آزمون قرار گرفتند.

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش کلیه کارکنان شرکت نفت و گاز پارس در استان تهران به تعداد ۷۰۰ نفر بوده است. طبق نظر جان کرسول (۲۰۱۲): «در صورتی که در روش شبه‌تجربی تعداد افراد انتخاب شده بیشتر از ۱۵ نفر باشد، نتایج به دست آمده به جامعه آماری نزدیک می‌شود» (۱۲). مطابق با نظر جان کرسول^۱ در پژوهش حاضر به منظور انتخاب افراد نمونه از دو گروه ۱۸ نفری استفاده شد. بدین ترتیب از بین شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی مدیریت مشارکتی دو گروه از کارکنان انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه شمارش گردیدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های مورد نظر از پرسشنامه سنجش انگیزش یادگیری و آزمون معلم ساخته استفاده شد. همچنین داده‌های به دست آمده از طریق آمار توصیفی (میانگین جهت مرتبط کردن اطلاعات، و آمار استنباطی) (تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) و تحلیل کواریانس یکراهه (ANCOVA) با

^۱. Creswell

پیش فرض همگنی واریانس درون گروهی با استفاده از آزمون لوین و نیز آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شده است) با استفاده از نرم‌افزار SPSS و Excel، اقدام شد.

۳- یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش آنان مؤثر می‌باشد.

مقایسه میانگین گروه‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در انگیزش بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش آنان مؤثر می‌باشد. در ادامه فرضیه‌های فرعی مربوط به همین فرضیه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

- استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش کاربرد محتوا توسط کارکنان تأثیر دارد.

طبق نتایج مقدار F در مؤلفه کاربرد محتوا با مقدار $(F(1, 34) = 37/238, P = 0/001)$ ، نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در کاربرد محتوا بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش کاربرد محتوا آنان مؤثر می‌باشد.

- استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در ایجاد رغبت کارکنان تأثیر دارد.

طبق نتایج مقدار F در مؤلفه ایجاد رغبت با مقدار $(F(1, 34) = 4/910, P = 0/034)$ ، نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در ایجاد رغبت کارکنان بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش ایجاد رغبت آنان مؤثر می‌باشد.

- استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش پیگیری آموزش کارکنان تأثیر دارد.

طبق نتایج مقدار F در مؤلفه پیگیری آموزشی با مقدار $(F(1, 34) = 20/752, P = 0/001)$ ، نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در انگیزش بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش آنان مؤثر می‌باشد (جدول ۱).

جدول شماره ۱: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره در مورد تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی در آموزش ضمن خدمت کارکنان در افزایش انگیزش

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص منابع تغییرات	
.۰۰۱	۱۲,۸۲۲	۲۳۵,۱۱۱	۱	۲۳۵,۱۱۱	انگیزه درونی	اثر گروه
.۰۰۰	۳۷,۲۳۸	۷۵۶,۲۵۰	۱	۷۵۶,۲۵۰	کاربرد محتوا	
.۰۳۴	۴,۹۱۰	۴۰,۱۱۱	۱	۴۰,۱۱۱	ایجاد رغبت	
.۰۰۰	۲۰,۷۵۲	۱۲۸,۴۴۴	۱	۱۲۸,۴۴۴	پیگیری آموزشی	
.۰۰۰	۲۹,۴۰۲	۳۶۶۰,۲۵۰	۱	۳۶۶۰,۲۵۰	انگیزش کل	
		۱۸,۳۳۷	۳۴	۶۲۳,۴۴۴	انگیزه درونی	خطا
		۲۰۳۰۹	۳۴	۶۹۰,۵۰۰	کاربرد محتوا	
		۸۱۷۰	۳۴	۲۷۷,۷۷۸	ایجاد رغبت	
		۶,۱۹۰	۳۴	۲۱۰,۴۴۴	پیگیری آموزشی	
		۱۲۴,۴۹۲	۳۴	۴۲۳۲,۷۲۲	انگیزش کل	
			۳۶	۲۲۲۷۲,۰۰۰	انگیزه درونی	کل
			۳۶	۳۶۶۰۳,۰۰۰	کاربرد محتوا	
			۳۶	۱۶۱۱۰,۰۰۰	ایجاد رغبت	
			۳۶	۱۵۳۸۶,۰۰۰	پیگیری آموزشی	
			۳۶	۳۴۶۸۱۱,۰۰	انگیزش کل	

منبع: (محاسبات نگارندگان)

فرضیه دوم: استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری آنان مؤثر می‌باشد.

نتایج نشان می‌دهد، مقدار F در سطح $\alpha=۰/۰۵$ معنادار می‌باشد ($\eta^2= ۰/۳۲۰$) و $P=۰/۰۰۱$ و $F(۱ و ۳۴)$. لذا می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری آنان مؤثر می‌باشد و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی در طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری (۳۲ درصد) می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس از آزمون افزایش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۹۵ درصد

اطمینان تأیید می‌گردد. در نتیجه می‌توان گفت استفاده از بازی‌وارسازی در طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری آنان را افزایش می‌دهد (جدول ۲).

جدول شماره ۲: نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد بررسی تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی در آموزش

ضمن خدمت کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات انا
اثر همپراش	۸۷۵۷,۸۴۰	۱	۵۷۵۷,۸۴۰	۱۱۷۵,۸۴۶	.۰۰۰	.۹۷۲
اثر گروه	۱۱۹,۱۷۴	۱	۱۱۹,۱۷۴	۱۶,۰۰۰	.۰۰۰	.۳۲۰
خطا	۲۵۳,۲۳۶	۳۴	۷,۴۴۸			
کل	۹۱۳۰,۲۵۰	۳۶				

منبع: (محاسبات نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول: استفاده از بازی‌وارسازی در آموزش مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش (و ابعاد آن) آنان تأثیر دارد.

مقایسه میانگین گروه‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در انگیزش بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش آنان مؤثر می‌باشد.

استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش درونی کارکنان تأثیر دارد؛ مقدار F در مؤلفه انگیزه درونی با مقدار $P = 0/001$ $12/822$ = (۱ و ۳۴) F نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در انگیزش درونی بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش درونی آنان مؤثر می‌باشد.

استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش کاربرد محتوا توسط کارکنان تأثیر دارد؛ مقدار F در مؤلفه کاربرد محتوا با مقدار $P = 0/001$ $37/238$ = (۱ و ۳۴) F ، نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در کاربرد

محتوا بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش کاربرد محتوا آنان مؤثر می‌باشد.

استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در ایجاد رغبت کارکنان تأثیر دارد، مقدار F در مؤلفه ایجاد رغبت با مقدار $(P = 0/034, F = 4/910, P = 0/034)$ ، نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در ایجاد رغبت کارکنان بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش ایجاد رغبت آنان مؤثر می‌باشد.

استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش پیگیری آموزش کارکنان تأثیر دارد؛ مقدار F در مؤلفه پیگیری آموزشی با مقدار $(P = 0/001, P = 20/752, F = 34)$ ، نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در انگیزش بیشتر افزایش پیدا کرده است. لذا می‌توان در جهت تأیید فرضیه اول نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در دوره آموزشی مدیریت مشارکتی به صورت معنی‌داری در افزایش انگیزش آنان مؤثر می‌باشد.

یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌هایی همچون احمدی‌سیاه‌بومی و صالحی (۱۳۹۴) که در پژوهش‌های خود نشان داد میزان انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که به روش تدریس بازی، آموزش دیده بودند نسبت به دانش‌آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش دیده بودند، بیشتر بود (۱۳). عزیزی، نوروزی و زراعی (۱۳۹۳) نیز در یافته‌های خود نشان دادند که میزان انگیزش دانش‌آموزانی که با استفاده از روش تدریس بازی آموزش دیده بودند بیشتر از گروه سخنرانی بود (۱۴). شکور و همکاران (۱۳۹۲) دریافتند که ۶۴ درصد شرکت‌کنندگان آنها تمایل به استفاده از بازی دارند (۱۵). صالح‌پور (۱۳۹۰) نیز در یافته‌های خود اشاره کرد که روش تدریس مبتنی بر بازی بر افزایش انگیزه مؤثر است (۱۶). یافته‌های خیرخواه‌زاده و همکاران (۲۰۱۵) گویای آن است که بازی‌وارسازی در کنار افزایش یادگیری فراگیران و انگیزه‌ی آنها را نیز برای یادگیری بالا می‌برد (۱۷).

تفسیر محقق این است که برای ایجاد یک تجربه لذت‌بخش، نیازمند پیوندهای روانشناختی برای خلق یک سرگرمی می‌باشیم؛ چرا که احتمال یادآوری یک تجربه سرگرم‌کننده توسط فرد که در آن احساس مثبت پیروزی و شادی وجود دارد بیشتر از حالتی است که فاقد این تجربه بوده است و این امر به خاطر ترشح ماده شیمیایی دوپامین در مغز می‌باشد. در واقع ترشح دوپامین موجب ایجاد خوشحالی و هیجان می‌شود؛ حتی گاهی اوقات، صرف پیش‌بینی یک رخ داد شادی‌آور نیز به ایجاد آن حس خوب و ترشح دوپامین کمک می‌کند. همچنین بعضی از فراگیران چالش را همراه با دستاورد و لذت

می‌خواهند، زیرا از چالش لذت می‌برند، خطر کردن را دوست دارند و برای آن تلاش می‌کنند، چرا که منجر به ایجاد یک زندگی بهتر می‌شود و از آن احساس رضایت می‌کنند.

به‌طور معمول بزرگسالان برای رفع خستگی بازی می‌کنند. آنها می‌خواهند ساعاتی را صرف فعالیتی سرگرم کننده نمایند که هدف چندانی از آن ندارند. در حالی که کودکان برای رفع خستگی یا صرف کردن وقت، بازی نمی‌کنند. آنها از بازی خود هدف دارند و قصد آنها آموختن می‌باشد، مثلاً از نظر یک کودک یادگیری بستن یک بندکفش و یادگیری پرتاب کردن توپ، یکسان هستند، در حالی که وقتی یک بزرگسال رفتار کودک را مشاهده می‌کند بستن بندکفش را کاری با فایده می‌داند و پرتاب کردن توپ را بی‌فایده و نوعی بازی می‌شمارد؛ اما چرا باید اینگونه تصور شود؟ آیا بزرگسال با افزایش سن سراغ بازی می‌رود فقط به این خاطر که سرگرم‌کننده است. اگر این مورد را قبول کنیم پس حتماً توصیه می‌شود در دوره‌های آموزشی بزرگسالان شرکت کنید تا میزان انگیزه و تمایل آنها را برای یادگیری مشاهده کنید. بزرگسالان به‌عنوان کارکنان یک سازمان یا شرکت دارای وسعت تجربه، قاطعیت، نگاه کاربردی به مسائل آموزشی، وقت کم، فشار وظایف مختلف زندگی، نیاز به جایگاه اجتماعی، خواهان رسیدن به هدف در آینده نزدیک، آزادی عمل در ترک دوره آموزشی، خواستار تغییر رفتار به جای گرفتن اطلاعات، نمی‌توان بزرگسالان را در یک جا متمرکز نمود و اشتغال، دوری راه و پراکندگی، وابستگی به خانواده هستند. بدیهی است در مقابل روش‌های تدریس سنتی واکنش نشان دهند و تمایلی برای حضور نداشته باشند. در نتیجه شاید بهتر باشد که بازی را به عنوان یک روش تدریس فارغ از اینکه فراگیر در چه محدوده سنی است، در نظر گرفته شود؛ همچنین می‌توان این بازی را با روش‌های موجود در یادگیری سنتی ترکیب کرد تا بتوان فراگیران را بیش از پیش درگیر یادگیری نگه داشت. در این پژوهش بازی‌وارسازی را به تنهایی مورد بررسی قرار گرفته شد. به نظر محقق آموزش لذت‌بخش، رویکردی است که در آن فراگیران بازی می‌کنند و آموزش با فعالیت‌های لذت‌بخش صورت گیرد. فرض این است که این روش، انگیزه را نیز از طریق تعامل، افزایش دهد. در واقع این روش قرار است به عمق انگیزه‌های افراد دست پیدا کرده و در نهایت یک تجربه جالب و لذت‌بخش برایشان ایجاد کند.

بازی‌وارسازی به اصطلاح استفاده از عناصر بازی، برای افزایش نرخ مشارکت در تکنیک‌های بازاریابی یک محصول یا خدمات است، به عبارتی: به فرایند استفاده از تفکر بازی‌گونه و مکانیسم‌های ترغیب مخاطبان برای حل مسئله، اشاره دارد. بازی‌وارسازی با توانمند کردن یادگیرندگان، آنها را از افتادن در دام یادگیری یک طرفه رها می‌سازد. این روش در عین سادگی بسیار مؤثر است که می‌توان به مواردی همچون دسترسی به مواد آموزشی در هر زمانی که فراگیر بخواهد، احترام به دیدگاه‌ها، گوش دادن به نظرات مختلفی که از سوی آنها می‌آید و ارائه پاسخ و بازخورد مناسب به آنها، اشاره کرد.

اگر چه جذاب کردن دوره‌های آموزشی با استفاده از بازی‌وارسازی نیازمند زمانی طولانی است اما در اینگونه آموزش‌ها، امید است که فراگیر خسته نمی‌شود؛ در حقیقت بازی‌وارسازی امکان ایجاد تغییرات مثبت را فراهم آورده و نتیجه‌ای که به دنبال خواهد داشت، فراموش نشدن دوره توسط فراگیران خواهد بود. همچنین، بازی‌وارسازی حس اجبار را از فراگیر دور و در آنها علاقه‌ای نسبت به یادگیری ایجاد می‌کند. در چنین شرایطی مخاطب درگیر خواهد شد. اساساً مشارکت، حول تعامل با مصرف‌کنندگان شکل می‌گیرد و در تعداد لایک‌ها، کامنت‌ها، اشتراک‌گذاری‌ها و نظیر آن، خود را نشان می‌دهد. در واقع بازی‌واری می‌تواند فرایند مشارکت را سرگرم‌کننده‌تر، لذت بخش‌تر و فراگیرتر کند و موجب جذاب شدن مشارکت مصرف‌کنندگان شود. بازی‌های غیرداستانی و فانتزی با ترکیب شدن با واقعیت موجب ایجاد حس چالش و مشارکت در افراد خواهد شد. باید دانست که بازی نمی‌میرد و برای همیشه جاودان است، چرا که بازی کردن و عناصر بازی از دیر باز به شیوه‌های متفاوت با ساختار زندگی افراد تنیده شده و هرچند که نحوه انجام آن تغییر می‌کند ولی نیاز به بازی در ذات بشر همچنان پایدار باقی می‌ماند؛ از این‌رو، هزاران سال است که به عنوان منبع با ارزش سرگرمی به آن نگاه می‌شود و می‌توان گفت در کسب و کارها، ایجاد یک تجربه مبتنی بر بازی و حس سرگرمی مشارکت افراد را بالا خواهد برد.

کلید طلایی درباره بازی‌وارسازی، فهمیدن انگیزه‌های مخاطبان و به کارگیری عناصری است که در بازی‌ها وجود دارد مانند امتیازدهی، مرحله‌بندی و ایجاد رقابت، برای تحریک علائق آنها و نگه‌داشتن روی پای خودشان است. موفقیت در این حوزه بر پایه سه عامل استوار است: تعداد کارکنان، مکانیزم بازی موثر و انگیزه درونی.

بنابراین باید توجه داشت که انگیزه درونی در فراگیر به وجود آید و نه بیرونی. ایجاد انگیزه در فراگیران کار دشواری است. همانطور که گفته شد، اگر در تمام مدت کلاس فقط مدرس صحبت کند، کلاس برای فراگیران کسل‌کننده می‌شود و باید انتظار چرت زدن آنها را هم داشته باشیم. پس در پی روش آموزشی باید بود که در تمام مدت حضور در کلاس، فراگیران با اشتیاق به درس گوش کنند و زمینه مشارکت آنها نیز فراهم شود. شایان ذکر است که زمانی فراگیر به حرف مدرس خود گوش می‌دهد که توانسته باشد، ارتباط خوبی با او برقرار کند و به او ثابت شود که آنچه قرار است در کلاس درس یاد بگیرد برایش مفید است. تکالیف و پروژه‌هایی که به فراگیران داده می‌شود باید علاوه بر اینکه باعث رشد خلاقیت آنها شود جنبه‌ی سرگرمی نیز داشته باشد. زمانی که فراگیران بزرگسال دارای انگیزه‌های درونی بیشتری هستند، به همان نسبت حفظ این انگیزه نکات ظریفی را می‌طلبد. نیاز به کسب موقعیت اجتماعی بهتر، حقوق بیشتر، امنیت بهتر، رفاه بیشتر، معلومات بالاتر و... که هر کدام می‌توانند ایجادکننده‌ی انگیزش‌هایی در آنها باشد.

بازی‌وارسازی موجب افزایش انگیزش یادگیرندگان می‌شود و ایجاد شرایطی که انگیزه یادگیری از حالت بیرونی به حالت درونی تغییر یابد. اصل و اساس یادگیری بر مبنای انگیزه درونی فرد است و تا زمانی که فرد انگیزه درونی برای یادگیری نداشته باشد، انگیزه بیرونی نمی‌تواند تغییری در فرد ایجاد کند. بازی کردن فعالیتی لذت بخش است که از جذابیت بسیار برای افراد برخوردار است. بهره‌گیری از بازی‌ها در آموزش می‌تواند به افزایش انگیزه در فراگیران و در نتیجه یادگیری بهتر آنها بیانجامد. از این‌رو، طراحان بازی آموزشی می‌بایستی بازی‌های آموزشی طراحی کنند که به جای فراهم کردن پاداش برای رفتار، به کاربر کمک کند تا دلایلی برای درگیر شدن با رفتار پیدا کند به عبارتی به جای استفاده از جایزه برای ایجاد انگیزه بیرونی باید از عناصر بازی جهت افزایش انگیزه درونی استفاده کنند. لذا بازی‌وارسازی اگر فقط به انگیزه بیرونی توجه کند نمی‌تواند خیلی موثر باشد. بدیهی است که روشی کارآمد است که انگیزه درونی افراد را تشویق کند. وقتی افراد به کارهایی مشغول می‌شوند که احساس شایستگی و خودمختاری می‌کنند با گفتن جملاتی نظیر «من از انجام دادن این کار لذت می‌برم» یا «این کار جالب است» انگیزش درونی خود را ابراز می‌کنند. بسیاری از بزرگسالان خود محرک خویشند و به این دلیل در کلاس شرکت می‌کنند که می‌خواهند، نه اینکه مجبور باشند. و آنها از روی میل، رغبت و با انگیزه قوی در برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند.

فرضیه دوم: استفاده از بازی‌وارسازی در آموزش مدیریت مشارکتی، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری آنان تأثیر دارد.

مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون، در یادگیری افزایش را نشان می‌دهد همچنین مقدار f در سطح $0/05$ معنادار می‌باشد. لذا می‌توان گفت استفاده از بازی‌وارسازی در طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری آنان مؤثر است و مقدار آن نشان می‌دهد که تأثیر استفاده از بازی‌وارسازی در طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کارکنان، به صورت معنی‌داری در افزایش یادگیری ۳۲ درصد می‌باشد، بنابراین فرضیه تحقیق با ۹۵٪ اطمینان، تایید می‌گردد.

همچنین یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌هایی همچون عزیزی، نوروزی و زراعی (۱۳۹۳) است یافته‌های این پژوهش نشان داد که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که با استفاده از روش تدریس بازی آموزش دیده بودند بیشتر از گروه سخنرانی بود (۱۴). یافته‌های پویامنش و رضانی (۱۳۹۰) نیز نشان می‌دهد که روش تدریس مبتنی بر بازی، در یادگیری مسائل ریاضی مؤثرتر است (۱۸). یافته‌های کلارک^۱ و همکاران (۲۰۱۶) بیانگر آن است که آموزش از طریق بازی شانس یادگیری را در کارمندان دولت افزایش می‌دهد (۱۹).

^۱. Clarke

تفسیر محقق آن است که بازی‌وارسازی یک محیط یادگیری غیررسمی موثر را آماده می‌کند و به فراگیران کمک می‌کند تا شرایط واقعی محیط کار را تمرین کنند و با چالش‌ها در یک محیط امن درگیر شوند. به عبارتی بازی‌وارسازی سرگرم‌کننده و جذب‌کننده افراد برای حضور و مشارکت در آموزش خواهد بود. در گام بعدی امید است که چنین تجربه‌ای به یادگیری نیز منتهی شود. در چنین شرایطی فراگیر محتوا و مطالب در حال آموزش را از طریق بازی کردن و با بازی دریافت و نگهداری می‌کند؛ یعنی آنچه را که در حال آموزش است همان لحظه تجربه می‌کند تا اینکه شنونده صرف باشد. نمی‌توان مدیریت مشارکتی را آموزش داد در حالی که حتی یکبار هم به فرد امکان مشارکت و همکاری با هم‌کلاسی‌های خود داده نشده است.

بازی‌وارسازی یادگیری را با لذت و سرگرمی آمیخته می‌کند. یادگیری همراه با مشارکت فراگیران انجام شده و آنها می‌توانند از تجارب یکدیگر استفاده کنند، این حقیقت انکارناپذیری است اگر گفته شود با بکارگیری راهبردهای صحیح بازی برای مقاصد آموزشی بهره گرفته شود، افراد در هر سنی توانایی یادگیری را دارند، بحث از یادگیری در واقع بحث از فناوری رفتار یا مهندسی رفتار است؛ یعنی روشن نمودن این که رفتاری را چگونه می‌توان تغییر داد و از وضع موجود به وضع مطلوب درآورد، هدف نهایی هر فعالیت آموزشی این است که تغییرات مطلوب را در رفتار و تجارب فراگیران به وجود آورد و یادگیری چیزی جزء پیدایش این تغییرات نیست. در بزرگسالان میل به یادگیری بیش از خود یادگیری اهمیت دارد. وجود عواملی همچون آمادگی‌های قبلی، هوش و انگیزه در ظرفیت یادگیری تأثیر بسزایی دارد، بنابراین بازی سن و سال ندارد ما هر زمان که بخواهیم می‌توانیم در آموزش، از بازی استفاده کنیم، زیرا نه تنها در تضاد با آموزش نیست بلکه در آموزش‌های نوین از بازی برای آموزش بهتر و مؤثرتر استفاده می‌شود. در گذشته باور این بود که برای آموزش کارکنان ایجاد یک فضای خشک و جدی می‌تواند باعث تمرکز کردن افراد روی موضوع و مطالب بهتر آموخته شود اما در حقیقت، کاربرد بازی در آموزش می‌تواند تاثیر خوبی در ایجاد جذابیت موضوع برای فراگیر و یادگیری او داشته باشد. بازی می‌تواند پشتیبانی قوی برای فعالیت باشد که فراگیران را در موقعیت‌های مختلفی قرار داده و به آنها فرصت می‌دهد تا با رویدادها آشنا شوند. بازی می‌تواند محرکی برای یادگیری اجتماعی باشد. با بازی کردن می‌توان تجربه کارهایی را که در دنیای واقعی قابل انجام نیستند یا فرصت انجام آن پیش نیامده است را داشته باشیم و به طور طبیعی فرایند یادگیری شکل گیرد. همچنین شواهد زیادی دال بر این امر وجود دارد که بازی‌ها موجب افزایش تمرکز یادگیرندگان بر موضوع مورد آموزش شده و یادگیری عمیق‌تر و پایدارتری را موجب می‌شوند. بسیاری از بازی‌ها آموزنده‌اند. فراگیر در ضمن آن یاد می‌گیرد که چگونه در بین افراد دیگر فعالیت کند. چه ضوابطی را در نظر داشته باشد، در چالش‌های پیش‌رو چه موضعی، چه راه و روشی را در پیش گیرد. بازی‌ها افراد را به مقررات و ضوابط محیط آشنا می‌کنند، روح سازگاری را در آنها پدید می‌آورند و فنون زندگی

جمعی را عملاً یاد می‌دهند. فراگیر در سایه بازی درمی‌یابد که همیشه نمی‌تواند از طریق اعمال خشم به پیش برود، در همه جا نمی‌تواند عصبانی شود و نظرات خود را اعمال نماید، همیشه نمی‌تواند دیگران را وادار به تسلیم خواسته‌های خود کند بلکه در مواردی هم لازم نیست تسلیم خواسته‌های دیگران باشد به خصوص که آن خواسته‌ها به حق باشند.

بازی به فراگیر می‌آموزد که زندگی یک داد و ستد است در ازای دریافت خدمتی، باید خدمتی برای دیگران انجام داد، اگر چیزی از کسی می‌گیریم باید چیزی هم متقابلاً به او بدهیم و گرنه اجتماع وجود ما را تحمل نخواهد کرد و ما را افرادی مزاحم به حساب خواهد آورد. به‌همان نسبت برخی از بازی‌ها زمینه سازگاری شغلی را فراهم می‌کنند و فرد را علاقمند می‌سازد که تن به کاری و شغلی دهند یا مقدمات آن را فراگیرند به طوری که با چشمی باز وارد دنیای کار و مشاغل شوند، نیز آنان در حین بازی درمی‌یابند چه کاری مفید و چه کاری مضر است، چه اقدامی خطرناک و چه اقدامی بی‌خطر است و بالاخره بازی فراگیر را وامی‌دارد که تن به پذیرش و صلح دهد و دریابد که همیشه نمی‌توان از راه جبر و فشار سلطه خود را بر دیگران اعمال کرد.

استفاده مناسب و منسجم بازی‌وارسازی در آموزش از یک سو گزینه‌های بیشتری برای نحوه یادگیری فراهم می‌کند و از سوی دیگر امکان شخصی‌سازی در تجربه یادگیری را فراهم می‌کند. در این روش فراگیر موضوعات آموزشی را به روش ترجیحی خود می‌آموزد. بنابراین فراگیران در چنین دوره‌هایی از بالاترین سطح انگیزش برای یادگیری برخوردارند. در بازی‌وارسازی فراگیر به چگونگی یادگیری و کسب مهارت‌های جدید فکر نمی‌کند، بلکه به سادگی به شرایطی که برای وی پیش آمده واکنش نشان داده و نتایج آن را تجربه می‌کند. در بازی‌وارسازی با فراهم کردن محیط و ساختار خاصی که از قبل تنظیم و طراحی شده است می‌تواند افراد را در موقعیت‌های موردنظر قرارداد تا فرد از راه تجربه کردن و بینش پیدا کردن نسبت به رفتارهای خود بیاموزد. در این روش باید محیط و فضا را فراهم و طراحی کرد، هدف بازی را مشخص نمود، وسائل آموزشی که در انجام بازی کاربرد دارند را به افراد معرفی کرد، فراگیران را گروه‌بندی نمود و آنان را با نحوه بازی آشنا کرد و سپس بازی را اجرا کرد.

به کارگیری بازی‌وارسازی در دوره‌های آموزشی، بزرگسالان را به یاد کودکی می‌اندازد و باعث شغف و شادی آنان می‌شود، همچنین زمینه را برای فاصله گرفتن از محافظه‌های کارهای معمول خود فراهم می‌کند و به خود واقعی‌شان نزدیک شوند. در این پژوهش موضوع و هدف بازی را کار تیمی و گروهی و به طور اخص مدیریت مشارکتی در نظر گرفته شد، که برای محیط کار بسیار حیاتی و ضروری است تا بتوان از طریق بازی آموزش کارکنان را عملی‌تر کرد.

کارکنان شرکت نفت و گاز پارس در استان تهران به عنوان نمونه مورد بررسی ما در شرایطی مدیریت مشارکتی را آموختند که فرصت تعاملات بین فردی و بین گروهی، تمایل به همکاری کردن با

دیگران، درک اهمیت داشتن اهداف گروهی، ترجیح آن بر اهداف فردی، رعایت موازین اخلاقی در اجرای فعالیت، تحلیل و بررسی فعالیت‌ها و رفتارهای اتفاق افتاده، حتی خودرایی، منفعل بودن یا دنباله رو بودن و نظیر آن را داشتند. آموزش از طریق بازی‌وارسازی فراتر از یک آموزش سنتی گام نهاد، زیرا فراگیران یادگرفتند اعمال و رفتار خود را با جنبه‌های واقعی کار و زندگی مرتبط سازند و به بینش و آگاهی نسبت به قوت‌ها و ضعف‌های خویش دست یابند. همچنین زمینه برای اینکه اعمال و افکار ناهشیار در فراگیران به سطح هشیار و آگاهی برسد، فراهم شد و در برخی مواقع با رفتارهای ناآگاه و مخرب خویش مواجه ساخت. فرد به عنوان فراگیر در چنین جو آموزشی راحت‌تر مسائل و مشکلاتی که در رفتارش وجود دارد را می‌پذیرد چه بسا در خارج از محیط بازی در صورتی که رفتار و عملکرد نامطلوب او مستقیماً توسط دیگران تذکر داده شود چندان برای او خوشایند نیست و در آن لحظه شاید او فراموش کند عملکرد او به عنوان یک فردی که در گروه بزرگ‌تر مشغول فعالیت است چگونه بر عملکرد دیگران موثر است و باعث تداخل در رسیدن به اهداف شرکت خواهد شد. در حالی که آن تذکر را یک خصومت و دشمنی حساب آورد. در مقابل وقتی در محیط بازی در یک گروه کوچک‌تر و خیلی سریع پیامد عملکرد نامطلوب خود را می‌بیند، فرصت اندیشیدن و جبران را دارد. از این‌رو، افراد در جو بازی بهتر و ملموس‌تر یاد می‌گیرند. هدف از بازی‌وارسازی نیز همین است که بازخوردهای ضروری را ارائه کند تا فراگیر بتواند عملکرد خود را بهبود بخشد. اینگونه است که تنها هدف استفاده از بازی-وارسازی، سرگرم کردن دوره نخواهد بود. اگر شما نتوانید بازخوردهای سریع در اختیار یادگیرندگان قرار دهید آن‌ها مانند سابق به مسیر اشتباه خود ادامه خواهند داد، درحالی که با ارائه بازخوردهای مناسب می‌توانند مهارت‌ها و عملکردهایشان را بهبود بخشند. در حالت ایده آل سیستمی را طراحی کنید که در برگزیده عناصر بازی باشد به عنوان مثال نقطه و خط، مدیر و کارمند. همان‌طور که در نظر گرفتن پاداش برای افراد از الزامات بازی سازی به شمار می‌آید، باید برای افرادی هم که دچار شکست‌های متوالی می‌شوند نیز نقشه راهنما قرار دهید، حتی افرادی که با داشتن تلاش زیاد باز هم دچار اشتباه می‌شوند می‌بایست نظراتی را از سوی شما دریافت کنند تا بتوانند به پیروزی دست یابند. بازی وسیله‌ای مفید و قدرتمند برای یادگیری است و اگر آموزش چرخشی باشد زمان، زمان بازی آموزشی به خصوص بازی‌وارسازی است که باید پا به عرصه بگذارد. با توجه به اهمیت و فواید بسیار مطلوب بازی و در نظر گرفتن شرایط یادگیری، استفاده از آن در آموزش مفاهیم درسی باعث افزایش ارتقاء و میزان یادگیری فراگیران می‌شود. همچنین استفاده از بازی‌وارسازی توسط سازمان و شرکت‌ها می‌تواند به ارتقاء نگرش استفاده از روش‌های متنوع برای تدریس مفاهیم مختلف مفید باشد. در نهایت یافته‌های این پژوهش گویای آن است که:

- بازی‌ها سرگرم‌کننده هستند و شیوه‌های متفاوت ارائه مطالب درسی را به فراگیر نشان می‌دهد.

- موجب ایجاد علاقه و مشارکت فراگیر به هنگام استفاده از بازی به عنوان ابزاری آموزشی در کلاس می‌شود.
- بازی‌وارسازی به فراگیر کمک می‌کند تا فاصله‌ی بین نظریه و تجربه را بپیماید و بهتر یاد بگیرد.
- در محیط یادگیری بازی‌وارسازی، فراگیر خواهان اشتباه نیست بلکه سعی در یادگیری به صورت آزمایش و خطا دارد.
- بازی‌وارسازی به مدرس این فرصت را می‌دهد تا شکاف و ضعف فراگیران را شناسایی و با همکاری او و دیگران به عنوان اعضای یک گروه آن را رفع کند.
- بازی‌وارسازی منجر به ارتقای پویایی گروه، رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی می‌شود.
- بازی‌وارسازی به طور همزمان چندین راهبرد فعال یادگیری، همچون بازی نقش، بحث‌های گروهی کوچک، خواندن و نوشتن و صحبت کردن را در هم می‌آمیزد.
- با توجه به اینکه بازی‌ها بازخورد ثابتی در خصوص عملکرد فراگیران ارائه می‌دهند، می‌توانند در بازبینی دانش و مهارت‌های آموخته شده توسط فراگیران، مورد استفاده قرار گیرند.
- بازی‌وارسازی می‌تواند شیوه‌های فعال و برانگیزاننده برای فراگیران باشند تا به مرور آنچه که یاد گرفته‌اند، بپردازند.

۵- منابع

1. Long L.K, Smith R.D. The role of Web-based distance learning in HR development. *Journal of Management Development*. 2004; 23: 270-284.
2. Jennings M.E. Key Factors Associated with the Development of Performance and Efficacy. Thesis for Doctor, University of Connecticut. 2007.
3. Huang Z. A compilation research of ERP implementation critical success factors. *Issues in Information Systems*. 2012; 11: 507-512.
4. FathiVajargah, C. Planning training of Staff development. Tehran: Publication samt; 2010.
5. Griffin R. Moorhead G. *Organizational Behavior (New Edit)*. Translation by Mehdi Alvani and Gholamreza Memarzadeh, Tehran: Pearl Publications. 2012.
6. Brough J.E, Schwartz M, Gupta S.K, Anand D.K, Kavetsky R, Pettersen R. Towards the development of a virtual environment-based training system for mechanical assembly operations. *Virtual Reality*. 2007; 11: 189-206.
7. Orosco J.S. Examination of gamification: Understanding performance as it relates to motivation and engagement (Doctoral dissertation, colorado technical university). 2014.
8. Velayati E, Ramezani S. Guidelines for teachers' use of educational games. *Journal of Educational Technology Development*. 2011; 217(1): 7-9.
9. Werbach K, Hunter D. For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press. 2012.
10. Kapp k.m. *The Gamification or learning and Instruction*. ISBN: 2014; 978.

11. Hamari J, Koivisto J, Sarsa H. Does gamification work? --a literature review of empirical studies on gamification. In System Sciences (HICSS), 47th Hawaii International Conference. IEEE. 2014: 3025-3034.
12. Creswell J. W. Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 2012; 13: 978-0-13-136739-5.
13. AhmadiSiyahBomi A.K, Salehi K. The Effectiveness of Two Methods of playing and Traditional on Math Achievement in Third year old primary School Students. International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, Tehran: Institute of Managers of Idea Capital, Ilya. 2015; 1: 7.
14. Azizi H, Norouzi D, Zavaraki E. The Effect of Teaching Method Busby on Students' Learning Academic Achievement Motivation. Two Quarterly Journal of Cognitive Learning Strategies in Learning. 2014; 5(5): 39-55.
15. Shakor M, Haqqani F, Shokri T, Bahramian H. Effect of game teaching method on student satisfaction and their academic achievement in anatomy lesson. Journal of Isfahan Medical Callege. 2013; 163: 1038-1047.
16. Salehpour M. A Comparison Study of the Effect of Two Teaching Me Methods Of playing and Traditional on Students' Motivation and Academic Achievement. Master's Degree, Tarbiat Modares University. 2011; 100.
17. Kheirkhahzadeh A.S, Sauer Ch, Fotaris P. Practice Makes Perfect-Gamification of a competitive Learning Experience. 2015; <https://www.researchgate.net/>
18. Poyamanesh J, Ramezani, R. (1390). Study the Effect of the Game on the amount of primary school math learning. Journal of Knowledge, 2011; 20(163): 174-167.
19. Clarke S, Lameraz P, Arnab S. SimAULA: Creating Higher-level Gamification Though Adoption of a Learning-Objective to Game-Objective Mapping Approach. 2016.

توسعه سرمایه انسانی با رویکرد مربی‌گری: شایستگی‌های خاص مربیان کسب‌وکار

محمد عزیزی^{۱*}

علی گودرزی^۲

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۱۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۲۵)

چکیده

برای توسعه سرمایه انسانی شیوه‌ها و رویکردهای مختلفی وجود دارند که در سالهای اخیر از میان آنها به مربی‌گری اهمیت و توجه بیشتری شده است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش مربیان تخصصی کسب‌وکار هستند که از ۲۳۱ نفر از آنها اطلاعات لازم جمع‌آوری شده است. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل اندازه‌گیری معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آموس استفاده شده است. نتایج حاصل نشان داد که شاخص‌هایی چون "داشتن تجربه و آشنایی با چالش‌ها و نقاط کور کسب‌وکار"، "همترازی تخصص و تجربه مربی با حوزه فعالیت و نیازهای کارآفرین" از مولفه همترازی با کسب‌وکار، "اطلاعات مناسب از حوزه کسب‌وکار مربی"، "شناخت مراحل تبدیل ایده به کسب‌وکار" اطلاعات اقتصادی و فهم تجاری، "آشنایی با تسهیلات مربوط به کسب‌وکارها" از مولفه ورود به کسب‌وکار، "دانش عمیق در مورد نیازها و انتظارات مشتریان یا بازار هدف"، دانش روش‌های ایجاد مزیت رقابتی "از مولفه دانش بازار، "شناسایی نیازها و خواسته‌های کارآفرینان"، از مولفه تمرکز بر مربی، "شناخت روندهای بازار، شناخت چرخه عمر کسب‌وکار، شناخت فناوری‌های جایگزین، شرایط فردی، خانوادگی و اجتماعی کارآفرین و دانستن قوانین و مقررات خروج و ورشکستگی"، از مولفه خروج کسب‌وکار، "جذب همکار، مدیریت انگیزه و نگهداشت سرمایه انسانی، سیستم پرداخت و پاداش کارکنان و تیم‌سازی و مدیریت تیم"، از مولفه مدیریت سرمایه انسانی شاخص‌هایی هستند که دارای بیشترین اهمیت در چارچوب شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار بوده‌اند.

واژه‌های کلیدی: سرمایه انسانی، شایستگی‌های خاص، مربی‌گری کسب‌وکار، شناخت کسب‌وکار، دانش بازار.

^۱ - استادیار، رشته مدیریت آموزش عالی، گروه توسعه، دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: m_azizi@ut.ac.ir

^۲ - دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته کارآفرینی دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران

۱- مقدمه

در محیط‌های متلاطم و بسیار رقابتی امروزه، موفقیت کسب‌وکارهای کوچک و متوسط به اقدامات و فعالیت‌های کارآفرینانی وابسته است که اهداف واضح و روشنی داشته و سرمایه را بصورت موثر و کارآمد برای دستیابی به اهداف مطلوب به کار گیرند (۱). امروزه مدیران و کارکنان مهمترین سرمایه کسب‌وکارها محسوب می‌شوند که همواره باید دانش، مهارت و قابلیت‌های آنان ارتقاء یابد؛ لذا بقا و رشد کسب‌وکارها در عرصه رقابت به حفظ، توسعه و بهره‌برداری از قابلیت‌های کارکنان وابسته شده است. کسب‌وکاری که نتواند مهارت، دانش و توانایی کارکنان خود را برای افزایش بهره‌وری توسعه دهد، قادر نخواهد بود سایر سرمایه‌های خود را هم به نحو مطلوب توسعه دهد (۲). سرمایه انسانی تنها منبعی است که متمایز از سایر سرمایه‌ها بوده و ویژگی‌های منفی سرمایه‌های دیگر مانند فناپذیری، قابلیت تقلید و... را ندارد. توسعه سرمایه انسانی همواره یکی از چالش‌های اساسی کسب‌وکارها محسوب می‌شود؛ زیرا انسان‌ها هستند که در زمینه نوآوری، کیفیت، رشد مستمر و سایر عوامل مهم برای بقا در دنیای رقابتی کسب‌وکار، ایده خلق می‌کنند. آخرین فناوری فرآیند تولید را می‌توان خرید؛ اما دانش و مهارت‌های انسان پیچیده‌تر بوده و کسب آن نیاز به زمان و هزینه بسیاری دارد (۳). از طرفی، برای ماندگاری در بازارهای رقابتی، با توجه به تغییر نیازها و خواسته‌های مشتریان، چاره‌ای جز خلق نوآوری و توسعه محصولات جدید نیست. از آنجا که در تمام فرآیندهای توسعه محصول، دانش توسط سرمایه انسانی ایجاد می‌شود، سرمایه انسانی به عنوان رکن اصلی توسعه کسب‌وکار و جامعه محسوب می‌شود. لذا کسب‌وکارها ناچار به توسعه سرمایه انسانی خود هستند و نقش و جایگاه توسعه سرمایه انسانی در توسعه محصولات جدید بسیار حائز اهمیت است (۴).

بدون شک مربی‌گری مهمترین و اثربخش‌ترین ابزار را برای توسعه و تحول کسب‌وکار دارد؛ چرا که در مراحل اولیه راه‌اندازی کسب‌وکار، کارآفرینان به منظور رهایی از مسائلی از قبیل درخواستهای متعدد و فشارهای ذینفعان، انزوای عاطفی، چالش‌ها و نقاط کور کسب‌وکار نیاز به حضور یک راهنما را بیشتر احساس می‌کنند (۵). لذا بنیانگذاران شرکت‌ها و کارآفرینان بطور فزاینده‌ای به مربیان کسب‌وکار نیاز دارند تا بازخورد صریح و صادقانه در استراتژی‌ها و موضوعات مدیریتی و رهبری دهند. از آنجا که کارآفرینی برای رشد اقتصادی ضروری است، علاقه شدیدی در توسعه برنامه‌های حمایت از کارآفرینان وجود دارد. بنابراین در میان سیاست‌گذاران، دانشگاهیان، پژوهشگران و اقتصاددانان حمایت از کارآفرینی به عنوان یکی از بهترین راهها برای کمک به رشد اقتصادی است. لذا برنامه‌های حمایتی زیادی برای تحریک و تشویق کارآفرینی و کمک به کارآفرینان ارائه می‌شود. برخی از این حمایت‌ها در قالب کاهش مالیات، یارانه‌ها، ایجاد زیرساخت‌ها و وضع قوانین برای بهبود محیط کاری مطلوب است. برخی دیگر از روش‌های حمایتی، بیشتر بر کارآفرینان و حمایت‌های شخصی فردبه‌فرد متمرکز هستند

(۶). حمایت‌های شخصی یا حمایت از فرد کارآفرین نسبت به دیگر شکل حمایت‌ها موثرتر است (۷). حمایت‌های فردی و شخصی، یکی از جریان‌های اصلی در حوزه‌های آموزشی و یادگیری است (۸). انواع روش‌های حمایت فردی کارآفرینان، تحت واژه‌ها و عناوین مختلفی از قبیل مربی‌گری، مرشدی، مشاوره، آموزش و نظارت هستند (۷). لذا در این زمینه مربی‌گری یکی از موثرترین و کامل‌ترین روش حمایتی در زمینه کسب‌وکار است.

در سال‌های اخیر علاقه زیادی به مربی‌گری به عنوان یک رویکرد چند وجهی و جامع برای یادگیری، تغییر و توسعه حرفه‌ای افراد در کسب‌وکار و زندگی بوجود آمده است. موسسه رسمی توسعه پرسنل انگلستان در گزارش خود، استفاده ۸۲ درصدی موسسات توسعه و یادگیری از رویکرد مربی‌گری خبر داده است (۹). موسسه خبرگی توسعه و پرسنل^۱ (CIPD) مربی‌گری را یکی از موثرترین شیوه‌های یادگیری و توسعه مهارت‌ها می‌داند (۱۰). نتایج تحقیقاتی کونته^۲ نیز بر ادعای فوق می‌افزاید. کونته در تحقیقی درباره ۱۰۰ شرکت برتر آمریکایی دریافت که فقط ۲٪ از شرکت‌های تحت مطالعه که از وجود یک راهنما تحت عنوان مربی کسب‌وکار بهره می‌بردند رشد سریع را تجربه نمودند. در حالیکه همین ۲٪ شرکت بطور همزمان ۶۸٪ از فرصت‌های شغل‌های جدید را خلق نمودند (۱۱). همچنین یافته‌های پژوهشی روی ۲۰۰ صاحب کسب‌وکار دارای رشد سریع در صنایع مختلف استرالیا بیانگر این ادعا بود که صاحبان کسب‌وکاری که از فرایند مربی‌گری کسب‌وکار استفاده کرده بودند در شاخص‌های گردش مالی، رشد، تکنولوژی اطلاعات و تولید عملکرد موفق‌تری داشتند. علاوه بر آن ۸۱٪ از کارآفرینانی که از فرایند مربی‌گری کسب‌وکار استفاده کرده بودند، ۳۰٪ از رشد شرکت خود را نتیجه بهره‌مندی از این فرایند می‌دانستند (۱).

ضرورت بکارگیری فرایند مربی‌گری کسب‌وکار و نقشی که در موفقیت کارآفرینان و فرایندهای راه‌اندازی، بقا و توسعه کسب‌وکارها ایفا می‌کند لزوم توجه به شایستگی‌های مربی‌گری کسب‌وکار را روشن می‌سازد. در مربی‌گری کسب‌وکار به شایستگی‌های متعددی مورد نیاز است. آنچه که مهم است آنست که کدامیک از این شایستگی‌ها ویژه و خاص مربیان کسب‌وکار بوده که باعث موفقیت بیشتر آنان در دنیای کسب‌وکار می‌شود. لذا شناخت شایستگی‌های ویژه که خاص مربیان کسب‌وکار باشد اولویت ویژه‌ای پیدا می‌کند. این شایستگی‌ها باعث مزیت و برتری آنها نسبت به سایر مربیان می‌شود. لذا این سوال مطرح می‌شود که مربی‌گری کسب‌وکار بایستی چه مجموعه‌ای از شایستگی‌ها را دارا باشند؟ این تحقیق با بررسی شایستگی‌های خاص و مورد نیاز برای مربی‌گری کسب‌وکار و ارائه یافته‌ها در این زمینه به فهم جدیدی از این موضوع کمک می‌نماید.

¹. Chartered Institute of Personnel and Development

². Conte

مروری بر ادبیات تحقیق

- شایستگی

شایستگی همانند چتری است که هر چیزی را به گونه‌ای مستقیم یا غیر مستقیم که بر روی عملکرد شغلی تاثیر داشته باشد، در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، شایستگی تصویری از یک انسان رشد یافته را نشان می‌دهد که برای انجام یک شغل، آمادگی‌های کامل را از هر جهت داشته باشد. در حقیقت شایستگی نوعی نگرش سیستمی به کارکنان دارد که همه آن صفات، ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها در ارتباط با اثربخشی در انجام وظایف و مسئولیت‌ها را شامل می‌شود. شایستگی بیانگر این است که افراد چگونه باید انجام وظیفه کنند و یا در شرایط خاص چگونه واکنش نشان داده، یا چگونه رفتار کنند. رویکرد شایستگی، رویکردی جدیدی در مدیریت سرمایه انسانی نیست چرا که رومی‌ها، در تلاش برای دستیابی به صفات جزئی و تفصیلی سرباز خوب رومی از آن استفاده می‌کردند (۱۲). در هر حال متدولوژی مبتنی بر شایستگی به شکل مدون و امروزی توسط دیوید مک‌کلند روان‌شناس برجسته دانشگاه هاروارد، در اواخر دهه ۱۹۷۰ ارائه شد. مک‌کلند، شغل را با تعریف متغیرهای شایستگی آغاز کرد که می‌توانستند عملکرد را پیش‌بینی کنند و تحت تأثیر جنسیت، نژاد یا عوامل اجتماعی و اقتصادی قرار نمی‌گرفتند (۱۳).

- توسعه سرمایه انسانی

توسعه سرمایه انسانی یکی از فرآیندها و مأموریت‌های اصلی و مهم در مدیریت سرمایه انسانی است و در برگیرنده برنامه‌ها، سیستم‌ها و فعالیت‌هایی است که برای بهبود عملکرد کارکنان طراحی می‌شود (۱۴). توسعه سرمایه انسانی دارای رویکردها و رویه‌های مختلفی است که مهمترین آنها عبارتند از:

- آموزش رسمی و غیررسمی
- یادگیری در عمل
- سایه شغلی^۱
- منتورینگ^۲ (مرشدی)
- یادگیری تجربی
- شبیه‌سازی
- مربی‌گری (۱۵)

1. Job shadowing

2. Mentoring

هر کسب‌وکاری باید با توجه به قابلیت‌ها و محدودیت‌های محیط داخلی و بیرونی، راهبردها و راهکارهای خاصی را برای توسعه سرمایه انسانی تدوین و اجرا نماید (۱۴). در میان شیوه‌ها و رویکردهای مختلف مدیریت سرمایه انسانی، مربی‌گری نسبت به سایر رویکردهای توسعه سرمایه انسانی رویکردی مدرن، جامع و اثربخش‌تر برای توسعه شایستگی‌ها و توانایی‌های افراد شناخته می‌شود (۱۶). مربی‌گری یک ابزار قدرتمند برای یادگیری و تغییر شخصی است. در هسته رویکرد مربی‌گری، تسهیل یادگیری با استفاده از شنود فعال و پرسشگری، ایجاد یک محیط چالشی مناسب و حمایت‌گری است. در مربی‌گری یک تغییر نقش از معلمی (استادی) به تسهیل‌گر یا کاتالیزور است. در این رویکرد مربی به صرف بدنبال آموزش به متربی نیست بلکه هدف اصلی آن چگونگی یادگیری متربی است (۱۷). مربی‌گری، یک رویکرد شخصی و فرد-فرد است چرا که هیچ یک از فراگیران و متربیان با یکدیگر یکسان نیستند و هر فردی یک پایه دانش، سرعت و سبک یادگیری منحصر به فردی دارد که این اصل یک عنصر کلیدی در مربی‌گری است که بسیار به آن توجه می‌شود (۱۸).

مربی‌گری به عنوان یک حرفه و صنعت محبوب در کسب‌وکار جایگاه خود را تثبیت نموده است. انواع گوناگونی از مربی‌گری از جمله: مربی‌گری زندگی، مربی‌گری کسب‌وکار، مربی‌گری مدیریتی و مربی‌گری مالی و بازاریابی، به عنوان کاربردهای متنوع از مربی‌گری هستند (۱۹).

مربی‌گری یک فرایند تعاملی و نتیجه‌گراست که هدف از اجرای آن تسهیل شرایط برای رشد فردی، بهبود عملکرد و یادگیری خودمحور و در سطحی عمیق‌تر افزایش توانمندی در حل مساله و بهبود اعتمادبه‌نفس در فرد است. مربی‌گری درباره کمک به فرد برای رسیدن به راه‌حل مناسب در مقابل یک مساله بدون ارائه راهکار از سوی مربی است. این فرآیند بر این اصل استوار است که فردی که با چالشی روبروست، بهترین گزینه‌ای است که می‌تواند برای مساله یا مشکل خود راه حل بیابد، شاید فقط کافی است یک مربی به او کمک کند تا به موضوع همه جانبه و از زوایای مختلفی نگاه کند (۲۰).

بر خلاف آموزش سنتی، مربی‌گری یک فرایند ارتباطی دو طرفه است که یادگیرنده در قبال فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد بازخورد دریافت کرده و رفتارهای خود را اصلاح می‌نماید. در واقع این فرایند بازخورد-اصلاح تا زمانیکه به نتیجه مورد نظر برسند ادامه می‌یابد. این همان ارتباط دو طرفه بین شاگرد (متربی) و مربی است. در فرایند مربی‌گری، مربیان فعالان اصلی و حقیقی نیستند، بلکه این متربیان هستند که فعالان اصلی هستند. در مربی‌گری، مربی و متربی با کمک یکدیگر شکاف بین موقعیت فعلی و حالت مطلوب را شناسایی کرده و با یکدیگر برای دستیابی به دستاوردهای مطلوب تلاش می‌نمایند. در واقع در رابطه مربی‌گری، مربی از طریق بکارگیری رویکرد راه حل‌محور، پرسشگری مستقیم و شنود فعالانه به متربی در شناسایی شکاف بین موقعیت فعلی و حالت مطلوب و در دستیابی به دستاوردهای مورد نظر کمک می‌کند (۲۱).

- مربی‌گری کسب‌وکار

مربی‌گری کسب‌وکار حرفه‌ای جدید در کسب‌وکار است که به صورت یک حرفه در چند دهه اخیر شناخته شده است. به هر حال به دلیل میزان تاثیرگذاری فراوان آن در رشد صنایع، به خصوص نقش آن در توسعه سریع شرکت‌های تازه تاسیس کوچک و متوسط و کمک به رشد سریع مالی و حرفه‌ای شرکتها، به صنعتی در حال رشد در کسب‌وکار مبدل گردیده است (۱۳). مربی‌گری کسب‌وکار ترکیبی از دانش، تجربه، پشتیبانی و انگیزش از سوی مربیانی است که در مدیریت کسب‌وکار تخصص دارند. در مربی‌گری کسب‌وکار، مربی بر آنست که به مربی کمک کند تا به واسطه دیدگاه‌های متفاوت، راه حل‌هایی مناسب برای مسائل خودش پیدا کند. شواهد بسیاری حاکی از این است که مربی‌گری کسب‌وکار به عنوان یک روش موثر و کم هزینه در ارتقای سطح حرفه‌ای کار و سرمایه انسانی دیده می‌شود (۲۲). بکارگیری مربیان کسب‌وکار در محیط تجاری و غیر تجاری، افزایش قابلیت‌های مدیر را به همراه دارد و می‌تواند منجر به پیشرفت در دستیابی به نتایج کسب‌وکار گردد. مربی‌گری مجموعه اقدامات عملی هست که در جهت پیشرفت سازمان در ابعاد مختلف بوده و برای افزایش سطح رقابت‌پذیری طراحی شده است و این نوع راهنمایی‌های مربیان برای شرکت‌ها بسیار مفید است. در واقع مربی‌گری موجب پیشرفت سرمایه‌های انسانی و مالی سازمان می‌شوند که ابزارهای اصلی مدیران برای بهبود کارایی و اثربخشی کسب‌وکار و تغییرات استراتژیکی سازمان هستند (۲۳).

طبق نظر سالازور^۱ و همکاران مربیان کسب‌وکار به کسب‌وکارها در مواردی همانند چگونگی استفاده بهینه از زمان، چگونگی رشد و توسعه کسب‌وکار به جای مدیریت کردن فعالیت‌های روزانه و چگونگی حداکثرسازی اثربخشی کسب‌وکار کمک قابل توجهی می‌کنند. کارآفرینان در مراحل اولیه کسب‌وکار و در مواجهه با مشکلات و چالش‌های پیش‌رو، نیازمند به توصیه و راهنمایی‌هایی در مورد برنامه‌ریزی کسب‌وکار و اجرایی‌کردن استراتژی‌های بازاریابی و رقابتی برای رشد پایدار هستند. مشکلات و موانع سر راه کارآفرینان باعث از بین رفتن تمرکز و توجه آنها می‌شود. در این راستا مربی‌گری کسب‌وکار یک تکنیک برای کسب بینش نسبت به علل مشکلات در محدوده زمانی کمتر و تمرکز بر گام‌ها، راه‌حل‌ها، اقدامات و عملیات امکان‌پذیر است (۲۴).

ارائه دیدگاه‌های تازه و جدید در برابر چالش‌ها و مشکلات، افزایش مهارت تصمیم‌گیری، از بین بردن شکاف عملکردی، ارتباطات موثرتر، افزایش اعتمادبه‌نفس، افزایش تعهد و تشویق به پیشرفت، اثربخشی بین فردی، تغییر از ذهنیت و نگرش منفی به مثبت، از عمده‌ترین دلایل تمایل صاحبان کسب‌وکار به استفاده از مربی‌گری کسب‌وکار هستند (۲۵).

^۱. Salazor

مروری بر منابع مختلف درباره مربی‌گری کسب‌وکار نشان می‌دهد که تعاریف متعددی وجود دارد و صاحب‌نظران تعاریف مختلفی از آن ارائه داده‌اند که در جدول شماره ۱ به چند مورد از آن اشاره شده است.

جدول شماره ۱: تعاریف مربی‌گری کسب‌وکار

مربی‌گری کسب‌وکار، در ارتباط با مربی‌گری عملکرد است که منجر به آگاهی بیشتر کارآفرین از خود و یادگیری خود هدایتی است. مربی‌گری عملکرد صرفاً در مورد مشکلات نیست بلکه برای کمک به افراد و تیم‌های موفق در دستیابی به موفقیت‌های بیشتر است (۲۶).
مربی‌گری کسب‌وکار، فرایندی است که از مرئیان برای مشارکت و تسهیل تغییرات در همه سطوح کسب‌وکار به‌کار گرفته می‌شوند و همچنین صاحبان کسب‌وکارها از مربی‌گری برای رسیدن به سطوح عملکرد بالا، غلبه بر موانع و ایجاد تغییراتی که به تنهایی امکان‌پذیر نیستند، استفاده می‌کنند (۲۷).
مربی‌گری کسب‌وکار به عنوان یک رویکرد هدایت سیستماتیک و یک فرایند راه‌حل محور است که به رهبران و مدیران کسب‌وکارهای کوچک و متوسط در شناسایی پیچیدگی‌ها و توسعه درک عمیق از محیط کسب‌وکار به آنها کمک می‌کند (۲۵).

منبع: (مطالعات نگارندگان)

- جایگاه شایستگی در فرایند مربی‌گری

مربی‌گری فرایندی است که در مدل‌های مختلفی می‌تواند ارائه شود. از جمله این فرایند مربوط به گروه پارادایم^۱ است که شامل: ۱- ثبت نام افراد، ۲- ایجاد ارتباط، ۳- ارزیابی و بازخورد، ۴- طراحی برنامه، ۵- مربی‌گری برنامه، و ۶- اتمام یا برنامه‌ریزی برای مراحل بعدی است (۳۵). هر کدام از این مراحل دارای مجموعه‌ای از اقدامات است. به عنوان مثال در مرحله ثبت‌نام افراد اقداماتی از قبیل انتخاب مربی شایسته، معرفی، برگزاری جلسات، مرور فرایندها، دستاورد مربی‌گری، اطمینان از تطابق، اطمینان (رازداری) و پایبندی به قواعد پایه انجام می‌شود. همانگونه که ملاحظه می‌شود، پیش شرط و از اقدامات اولیه در برنامه مربی‌گری انتخاب مربی شایسته کسب‌وکار است. وقتی صحبت از مربی شایسته مطرح می‌شود، شایستگی‌های متفاوتی می‌تواند مطرح شود که دسته‌بندی‌های مختلفی از آنها ارائه شده است از جمله: شایستگی کلیدی (۲۸)، عمومی، خاص و قابلیت پویا است که در این تحقیق با توجه به جامعه و موضوع مورد مطالعه شایستگی خاص مورد مطالعه قرار گرفته است.

^۱. Paradigm group

- شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار

برخورداری از شایستگی‌ها، مزایای متفاوتی برای مربیان و مدیران در سطوح مختلف دارند و کسب‌وکارها نیز به دلایل گوناگونی، نظیر: انتقال رفتارهای ارزشمند و فرهنگ سازمانی، عملکرد موثر برای همه مدیران، تاکید بر ظرفیت‌های افراد (به جای شغل آنها) به عنوان شیوه کسب مزیت رقابتی، تقویت رفتار تیمی و متقابل توجه خاصی به مربیان شایسته دارند (۲۹). لذا مربیان کسب‌وکار به مجموعه وسیعی از شایستگی‌های مختلف نیازمندند تا بتوانند به خلق ارزش نائل آیند. شایستگی‌های خاص مربیان کسب‌وکار زیرمجموعه‌ای از شایستگی‌های کلیدی بوده که حالت تخصصی داشته و دارا بودن شایستگی‌های خاص برای مربیان کسب‌وکار باعث می‌شود که فرایند مربی‌گری کسب‌وکار به اهداف مختلفی از قبیل بالا بردن آگاهی و مهارت‌های کارآفرینی صاحبان کسب‌وکار، تبدیل چشم‌انداز استراتژیک آنها به عمل، پر کردن شکاف بین عملکرد فعلی و مطلوب، کاوش راه حل‌های جدید در پاسخ به مشکلات کسب‌وکار، درک نقاط کور کسب‌وکار، شناسایی چالش‌ها، مشکلات، موانع کسب‌وکار و گذر از آنها در مراحل راه‌اندازی کسب‌وکار، افزایش فروش، رشد و بهبود عملکرد کسب‌وکار نایل آید (۳۰).

در جدول شماره ۲ مهمترین شایستگی‌های خاص مورد نیاز برای مربی‌گری کسب‌وکار ذکر شده است.

جدول ۲: چارچوب شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار

منبع/نویسنده	شایستگی‌ها
سازمان جهانی مربیان کسب‌وکار (۲۰)	<ul style="list-style-type: none"> دانش و تجربه عمیق در زمینه استارت‌آپ‌ها و کارآفرینی تجربه و تخصص عمیق در زمینه نوع کسب‌وکار مربی همترازی تخصص و تجربه مربی با حوزه فعالیت و نیازهای کارآفرین شناخت چالش‌ها و نقاط کور کسب‌وکار برای راهنمایی کارآفرین درک و اطلاعات کسب‌وکاری مناسب از حوزه کاری مربی درک موقعیت‌ها و مراحل کسب‌وکار و استراتژی‌های بقاء کسب‌وکار دانش مراحل تبدیل ایده به کسب‌وکار آشنایی با استراتژی‌ها و روش‌های ایجاد مزیت رقابتی در کسب‌وکار آشنایی با انواع تسهیلات ارائه شده برای کسب‌وکارها آشنایی با مراحل اخذ مجوزهای لازم برای شروع کسب‌وکار آشنایی با قوانین تجاری (مالیاتی، بیمه، حقوق، مالکیت فکری و...) داشتن اطلاعات اقتصادی و فهم کسب‌وکار خلق چشم‌اندازها و روشن‌سازی دستورالعمل‌ها درک فرایندهای کسب‌وکار و چگونگی بهبود بهره‌وری کسب‌وکار چگونگی برنامه‌ریزی، توسعه و اجرای برنامه‌های عملیاتی و استراتژیک چگونگی طراحی و توسعه استراتژی‌ها برای هدایت و مدیریت تغییرات استفاده از ابزارهای معتبر و قابل‌اعتماد برای ارزیابی نتایج و دستاوردهای مربی‌گری ارزیابی کارآفرین در ابعاد مختلف و جمع‌آوری داده‌ها برای کمک به بهبود عملکرد وی ارزیابی فرایند مربی‌گری به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف ارزیابی مزایای فردی و سازمانی حاصل از مربی‌گری ارزیابی میزان دستیابی به اهداف تعیین شده در مربی‌گری کسب‌وکار ارزیابی میزان اثربخشی و ارزش افزوده مربی‌گری برای کسب‌وکار
بارتون شاول ^۱ (۳۱)	<ul style="list-style-type: none"> تجربه راه‌اندازی کسب‌وکار آشنایی با خدمات و ترجیحات مورد انتظار جامعه هدف شناخت بازار داخلی و خارجی هوشیاری نسبت به تغییرات محیط کسب‌وکار و عوامل تاثیرگذار خارجی آگاهی از روندهای پیشرفت در این حرفه و حوزه‌های مرتبط با آن توانایی طراحی سوال‌های چالش‌انگیز برای کشف ایده‌ها، راه‌حل‌های جدید، روشن‌سازی مسائل، توسعه چشم‌اندازها و دیدگاه‌های جدید آشنایی با اصول و فنون ارائه بازخورد توانایی گوش‌دادن، درک، فهم و توجه به مشتری با ارائه حالاتی مثل زبان بدن، حالت صورت، تغییر تن صدا، خلاصه کردن بیانات مربی داشتن رویکرد حرفه‌ای همراه با رعایت اصول اخلاقی و استانداردها مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در قبال عملکرد خود خودباوری و اعتماد به توانایی‌های خود

منبع: (مطالعات نگارندگان)

۲- روش پژوهش

روش انجام این پژوهش از لحاظ راهبردی، دارای رویکردی کمی بوده و با توجه به هدف یک پژوهش کاربردی است. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از ابزار پرسشنامه با طیف ۵ درجه ای لیکرت برای تعیین وزن و میزان اهمیت هر یک از شاخص‌های استخراج شده از ادبیات تحقیق استفاده شده است.

¹. Burtonshaw

در این پرسشنامه از جامعه آماری درباره اهمیت و ضرورت هر کدام از شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار سوال شد. روایی این پرسشنامه پس از بررسی ادبیات نظری و اعمال نظر خبرگان و مربیان کسب‌وکار درباره اعتبار محتوای گویه‌ها بدست آمده است و میزان پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱ محاسبه گردیده است.

جامعه آماری کلیه مربیان کسب‌وکارهای مختلف که هم بصورت غیر رسمی/مستقل و یا بصورت رسمی زیر نظر وزارت صنعت، معدن و تجارت در شهرک‌های علمی و تحقیقاتی به ارائه خدمات مربی‌گری به کسب‌وکارها بودند که پس از بررسی‌های انجام شده و مراجعه به فهرست مربیان کسب‌وکار زیر نظر وزارت صمت ۳۰۷ مربی رسمی کسب‌وکار و ۸۷ مربی غیر رسمی که به ارائه خدمات و مشاوره تخصصی کسب‌وکار می‌پرداختند، شناسایی گردید. بنابراین پرسشنامه برای آنها بصورت حضوری تحویل داده و در مواردی هم به صورت الکترونیکی ارسال شد که در نهایت با پی‌گیری‌های فراوان ۲۳۱ تا از آنها تکمیل شده و قابل تحلیل بودند.

برای تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی تاییدی و روش اندازه‌گیری معادلات ساختاری با کمک نرم افزار آموس استفاده شده است.

۳- یافته‌های پژوهش

شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار استخراج شده از مبانی نظری مبنی بر «شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار» در قالب ۸ مولفه مجزا و ۳۲ شاخص طبقه‌بندی شده اند. هشت مولفه شامل «همترازی با کسب‌وکار»، «دانش ورود به کسب‌وکار»، «دانش بازار»، «دانش مربوط به علم مربی‌گری»، «مدیریت سرمایه انسانی»، «تمرکز بر کارآفرین در مربی‌گری»، «خروج از کسب‌وکار»، و «ارزیابی» دسته بندی شد.

نتایج تحلیل‌های آماری انجام شده نشان می‌دهد که از میان ۲۳ شاخص شناسایی شده در مطالعات نظری، کلیه ۳۲ شاخص شرط کافی برای حضور در چارچوب نهایی شایستگی‌های خاص مربیان کسب‌وکار را کسب کردند (جدول شماره ۳). تمامی شاخص‌های تایید شده توسط مربیان در چارچوب نهایی پژوهش، به همراه بارهای عاملی استاندارد شده برای هر یک از آنها در تحلیل عاملی، در جدول شماره ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳: مولفه‌ها و شاخص‌های تایید شده شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار

بار عاملی	شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار	مولفه‌ها
۰/۹۴	داشتن تجربه عمیق در زمینه کسب‌وکار	همترازی با کسب‌وکار
۰/۸۱	همترازی تخصص و تجربه مربی با حوزه فعالیت و نیازهای کارآفرین	
۰/۹۱	داشتن تجربه و آشنایی با چالش‌ها و نقاط کور کسب‌وکار برای راهنمایی کارآفرین در تنگناها	
۰/۹۴	اطلاعات مناسب از حوزه کاری شاگرد/مترقی	ورود به کسب‌وکار
۰/۸۱	دانش مراحل تبدیل ایده به کسب‌وکار	
۰/۷۰	آشنایی با انواع تسهیلات در خصوص کسب‌وکارها	
۰/۵۶	آشنایی با مراحل اخذ مجوزهای لازم برای شروع کسب‌وکار	
۰/۷۳	آشنایی با حقوق و قوانین (قوانین مالیاتی، بیمه، حقوق، مالکیت فکری و...)	
۰/۸۶	اطلاعات اقتصادی و فهم کسب‌وکار	
۰/۸۳	دانش عمیق در مورد نیازها و انتظارات مشتریان یا بازار هدف	
۰/۶۳	شناخت بازار داخلی (رقبای، جذابیت بازار، محصولات مشابه و...)	بازار
۰/۳۸	شناخت بازارهای بین‌المللی	
۰/۸۰	دانش روش‌های ایجاد مزیت رقابتی (برندسازی، بازاریابی و...)	
۰/۴۶	دانش مدل‌ها، مفاهیم و فرایندهای مربی‌گری	
۰/۶۲	آگاهی از مراجع و پایگاه‌های اطلاعاتی برای جمع‌آوری و به‌روز کردن خود	علم مربی‌گری
۰/۴۶	استفاده از تکنولوژی مناسب و فناوری اطلاعات در ارائه خدمات	
۰/۷۸	شناسایی نیازها و خواسته‌های کارآفرینان	تمرکز بر مترقی
۰/۷۶	تمرکز بر خدمات و ترجیحات مورد انتظار کارآفرینان	
۰/۶۶	استفاده از زبان حرفه‌ای کسب‌وکار در ارتباط با کارآفرین	
۰/۴۰	دریافت بازخوردهای کارآفرینان و سنجش میزان رضایت آنان	
۰/۵۱	توانایی ارزیابی کارآفرین در ابعاد مختلف و کمک به بهبود عملکرد	ارزیابی
۰/۳۴	استفاده از ابزارهای معتبر و قابل اعتماد برای ارزیابی نتایج و دستاوردها	
۰/۴۱	توانایی ارزیابی فرایند مربی‌گری به منظور درک نقاط قوت و ضعف برنامه	
۰/۶۱	شناخت روندهای بازار	خروج از کسب‌وکار
۰/۵۷	شناخت چرخه عمر کسب‌وکار	
۰/۷۱	شناخت فناوری‌های جایگزین	
۰/۸۲	شرایط فردی، خانوادگی و اجتماعی کارآفرین	
۰/۵۵	قوانین و مقررات خروج و ورشکستگی	مدیریت سرمایه انسانی
۰/۷۲	جذب همکار	
۰/۵۷	مدیریت انگیزه و نگهداشت سرمایه انسانی	
۰/۶۳	سیستم پرداخت و پاداش کارکنان	
۰/۸۴	تیم‌سازی و مدیریت تیم	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به جدول فوق (۳) احتمال رسیدن به مقادیر نسبت بحرانی در تمام شاخص‌ها کمتر از ۰،۰۵ است. به عبارت دیگر همه بارهای عاملی در سطح ۰،۹۵٪ معنادار هستند. مطابق با داده‌های این جدول همه شاخص‌ها از بار عاملی بالاتر از ۰/۳ برخوردارند. در میان این شاخص‌ها داشتن تجربه عمیق

در کسب‌وکار، داشتن اطلاعات کافی از حوزه کاری متربی و آشنایی با چالش‌ها و نقاط کور کسب‌وکار از بالاترین بار عاملی (بیشتر از ۰/۹) برخوردارند. شاخص‌هایی که بار عاملی کمتری دارند در ارتباط با شناخت بازارهای بین‌المللی و استفاده از ابزار معتبر برای ارزیابی نتایج و دستاوردهای مربی‌گری است.

جدول ۴: رتبه بندی مولفه‌های شایستگی‌های مربی‌گری کسب‌وکار

اولویت	میانگین رتبه‌ها	مولفه‌های شایستگی
۱	۱۰/۷۲	همترازی با کسب‌وکار
۲	۱۰/۳۴	ورود به کسب‌وکار
۳	۹/۲۴	بازارشناسی
۴	۶/۷۸	تمرکز بر متربی
۵	۶/۵۲	مدیریت سرمایه انسانی
۶	۵/۵۱	دانش مربوط به علم مربی‌گری
۷	۴/۱۹	ارزیابی
۸	۴/۱۲	خروج کسب‌وکار

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

مطابق با جدول ۴ که در آن مولفه‌های شایستگی خاص مربی کسب‌وکار اولویت‌بندی شده اند، بالاترین اولویت مربوط به همترازی با کسب‌وکار و پایین‌ترین خروج کسب‌وکار است. جدول شماره (۵) مقادیر قابل قبول و محاسبه شده شاخص‌های مختلف برازندگی مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مدل پژوهش

مقادیر قابل قبول	مقادیر محاسبه شده	شاخص‌های برازندگی
-	۱۰/۹۸۳	χ^2
-	۶	df
<۳	۱/۸۳۵	χ^2/df
>۰,۰۵	۰,۰۷۴	P - value
>۰,۹	۰,۹۱	IFI
>۰,۹	۰,۹۲	CFI
>۰,۹	۰,۹۰	NFI
<۰,۰۸	۰,۰۵۲	RMSEA

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همانگونه که در جدول شماره (۵) ملاحظه می‌شود، مقادیر شاخص‌های مختلف برازش مدل ساختاری پژوهش در محدوده قابل قبولی قرار دارند. این موضوع نشان می‌دهد که سازه‌ها با تمام

شاخص‌های تایید شده خود برآزش مناسبی دارد و این به معنای پشتیبانی قوی داده‌ها از چارچوب پژوهشی طراحی شده است.

۴- بحث و نتیجه گیری

این پژوهش مجموعه‌ای منسجم از شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار را نشان می‌دهد (شکل شماره ۱).



شکل ۱: شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

یافته‌های این پژوهش در راستای شناسایی و اولویت‌بندی شایستگی‌های خاص و ویژه مربی‌گری کسب‌وکار است. چارچوب «شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار» در قالب ۸ مولفه مجزا و ۳۲ شاخص شناسایی و تایید شدند. در میان ۸ مولفه، مولفه‌های «همترازی با کسب‌وکار» و «دانش کسب‌وکار»، دارای نقش مهم‌تری در چارچوب شایستگی‌های مربی‌گری کسب‌وکار، هستند (جدول شماره ۴). در نهایت در میان ۳۲ شاخص تایید شده، شاخص‌هایی چون «داشتن تجربه عمیق در زمینه کسب‌وکار»، «داشتن تجربه و آشنایی با چالش‌ها و نقاط کور کسب‌وکار برای راهنمایی کارآفرین در تنگناها و مشکلات»، «اطلاعات مناسب از حوزه کاری مربی»، «همترازی تخصص و تجربه مربی با حوزه فعالیت و نیازهای کارآفرین»، «اطلاعات اقتصادی و فهم تجاری»، «دانش عمیق در مورد نیازها و انتظارات، مشتریان یا بازار هدف»، «دانش مراحل تبدیل ایده به کسب‌وکار»، «دانش روش‌های ایجاد مزیت رقابتی (برندسازی، بازاریابی و ...)»، «آشنایی با تسهیلات در خصوص کسب‌وکارها»، «شناسایی نیازها و خواسته‌های کارآفرینان»، ده شاخصی هستند که در چارچوب شایستگی‌های مورد نیاز مربی‌گری کسب‌وکار نسبت به بقیه مهم‌تر هستند.

همانگونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار شامل مولفه‌های مهمی هستند که هرکدام اجزای خاص خود را دارا هستند. بخشی از این شایستگی‌ها مربوط و مرتبط با فرد کارآفرین است و سایر مولفه‌ها درباره فرایند مربی‌گری، شناخت کسب‌وکار و بازار است که پیچیدگی شایستگی‌های مربی‌گری کسب‌وکار را نشان می‌دهد. هرکدام از این حوزه‌ها بسیار تخصصی شده‌اند و انتظار نمی‌رود که یک فرد همه این شایستگی‌ها را در سطح عالی داشته باشد. بنابراین چنانچه افرادی با شایستگی‌های مهم و برتر در این حوزه‌ها کنار هم قرار بگیرند می‌توانند تیم مشاوران حرفه‌ای و قوی در مربی‌گری کسب‌وکار را تشکیل دهند.

در اغلب چارچوب‌های شایستگی بعد «شایستگی‌های خاص»، به عنوان یکی از ابعاد اصلی شایستگی اشاره شده است (از جمله عزیزی و حاتمی (۳۲)، انجمن مربی‌گری (۳۰)، آندرو^۱ (۳۳) و کلاتربک^۲ (۳۴). نتایج این پژوهش نیز بر اهمیت ابعاد و مولفه‌های «شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار»، تاکید دارد.

در مجموع می‌توان گفت تدوین و ارائه چارچوب شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار مشتمل بر ۸ مولفه و ۳۲ شاخص در سرفصل‌ها و جایگاه‌های مرتبط و منحصر به فرد و دارای جامعیت، انسجام، ثبات، گویایی و ایجاز‌گرایی مناسب و مورد تایید صاحب نظران، جزو دستاوردهای این پژوهش محسوب می‌شود. از سوی دیگر، تاکنون پژوهشی که بطور صریح و دقیق، در چارچوبی جامع و یکپارچه به شناسایی شایستگی‌های خاص مربی‌گری کسب‌وکار، نپرداخته است. بر همین اساس این مطالعه تلاش

1. Andrews

2. Clutterbuck

کرده تا با بررسی شایستگی‌های مربی‌گری کسب‌وکار و ارائه یافته‌ها به فهم جدیدی از مربی‌گری کسب‌وکار کمک کند. در واقع با مطالعه تحقیقات صورت گرفته در این حوزه و با توجه به اهمیت نظری و کاربردی این موضوع برای دانشکده‌های مدیریت، کسب‌وکار و کارآفرینی که یکی از رسالت‌های آنها تربیت و پرورش مربیان کسب‌وکار است، این پژوهش می‌تواند نقش مهمی را در جهت‌گزینش و غربال‌گری مربیان کسب‌وکار، طراحی و استانداردسازی برنامه‌های آموزشی، تدوین سرفصل‌های دوره‌های آموزشی، اجرا و ارزشیابی میزان اثربخشی برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورش مربیان کسب‌وکار با هدف افزایش بهره‌وری این برنامه‌ها، رفع تعارض‌ها و کاهش چالش‌های موجود در زمینه ایجاد یک پیکره عمومی و مشترک در امر آموزش و پرورش مربیان کسب‌وکار شایسته و جلوگیری از اتلاف وقت، بودجه و امکانات ایفا کند.

پیشنهادها

- با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، در راستای بهره‌برداری هر چه بیشتر از پژوهش حاضر و بکارگیری آن در عرصه علمی و کاربردی، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده و بهبود در عمل ارائه می‌شود.
- شایستگی در زمینه هم‌ترازی با کسب‌وکار به عنوان یکی از شایستگی‌ها خاص مربی‌گری در کسب‌وکار، مستلزم شناخت انواع کسب‌وکارها در صنایع مختلف است. از آنجا که هر کسب‌وکار و صنعتی پیچیدگی‌ها، شرایط و ویژگی‌های خاص خود را دارد، بطوریکه هر کدام از این کسب‌وکارها شایستگی خاص زمینه خود را می‌طلبد. یعنی اینکه اگر فردی بخواهد مربی شود باید به شناخت کاملی از این کسب‌وکارها و صنعت از نظر عملی و نظری برسد. بنابراین در پژوهشی جداگانه به شناسایی شایستگی‌های خاص مربی‌گری در هر صنعت پرداخته شود.
- مربی‌گری بدون توجه به نیازهای کارآفرین جایگاهی ندارد. لذا انتظار می‌رود یک مربی با استفاده از فنون شناخت نیازهای مخاطب به مسائل اصلی کارآفرین توجه کرده و متناسب با نیازهای وی رهنمودها، راهنمایی‌ها و مشاوره‌های لازم را بدهد.
- همانطوریکه می‌دانیم کسب‌وکارهای بازارمحور موفق‌تر از کسب‌وکارهای تولیدمحور هستند. بنابراین برای مربیان لازم است دانش بازارشناسی خود را با توجه به ویژگی‌های هر بازاری توسعه داده تا بتوانند متناسب با نیازهای بازارهای محلی، منطقه‌ای و بین‌المللی کارآفرینان را راهنمایی و هدایت کنند.
- همانگونه که امروزه موفقیت در حوزه‌هایی مثل ورزش به وجود مربی شایسته بسیار وابسته است و همه آثار وجود این مربیان را دیده و تجربه کرده‌ایم، در عرصه‌های کسب‌وکار و صنعت هم لازم

است مربیان با شایسته خاص کسب‌وکار ملی و بین‌المللی بکار گرفته شوند تا موفقیت کسب‌وکارهایمان هم در عرصه ملی و بین‌المللی تضمین شود.

- وجه تمایز و مهم مربی‌گری کسب‌وکار با مربی‌گری در سایر حوزه‌ها در شایستگی‌های کسب‌وکار مربیان نهفته است. لذا انتظار می‌رود مربیان کسب‌وکار در هر مکانی با فرایندهای راه‌اندازی و مدیریت کسب‌وکار آشنایی کافی داشته تا بتوانند متناسب با نیاز مخاطبین اطلاعات، دانش و تجربه لازم را در اختیار آنها قرار دهند.
- با توجه به برگزاری رویدادهای مهمی از جمله استارت آپ‌ویکنند در راستای حمایت از ایده‌های کسب‌وکار، مربیان کسب‌وکاری که برای این رویدادها انتخاب می‌شوند، لازم است شایستگی‌های ذکر شده در این تحقیق را داشته باشند تا بتوانند بصورت موفقیت‌آمیز این برنامه‌ها را راهنمایی و هدایت کنند.
- کسب‌وکارهای مربی‌گری یکی از کسب‌وکارهای مهم و پشتیبان هر صنعتی هستند. هر چقدر این کسب‌وکارها از نظر نیروی انسانی و مشاوره‌ای حرفه‌ای‌تر باشند به همان میزان می‌توانند برای کسب‌وکارها خدمات مربی‌گری و مشاوره‌ای سطح بالاتری ارائه دهند. از این رو با توجه به یافته‌های این تحقیق به این کسب‌وکارها پیشنهاد می‌شود که در استخدام و بکارگیری مربیان کسب‌وکار با توجه به شایستگی‌های خاص یافته‌های این تحقیق عمل کنند.
- با توجه به نقش و اهمیت مربیان در موفقیت کسب‌وکارها، در بسیاری از دانشگاه‌ها و موسسات معتبر آموزشی که رشته‌هایی نظیر کارآفرینی و مدیریت کسب‌وکار آموزش داده می‌شود، رشته-گرایش‌هایی تحت عنوان "مربی‌گری کسب‌وکار" و دروسی مشابه درس "پرورش شایستگی‌های خاص مربیان کسب‌وکار" می‌تواند تعریف شده و آموزش داده شود.
- یافته‌های شایستگی‌های خاص مربیان کسب‌وکار این پژوهش برای تعریف و اجرای برنامه‌های آموزشی، پرورشی و توسعه‌ای مختص مربیان کسب‌وکار، می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.
- مسئولان، سیاستگذاران و مجریان برای طراحی دوره‌های تربیت مربیان کسب‌وکارها در زمینه پرورش شایستگی‌های ویژه مربیان کسب‌وکارهای نیاز به چارچوب مدون و یکپارچه دارند استفاده از نتایج این پژوهش و انجام پژوهش‌های مشابه می‌تواند کمک شایانی برای سیاستگذاران و مجریان داشته باشد.

محدودیت‌ها

به طور کلی این پژوهش در کنار یافته‌های اصیل با محدودیت‌ها و کمبودهایی هم مواجه بوده است که در پژوهش‌های بعدی می‌توان آنرا پوشش داد. مهمترین این خلاها عبارتند از:

- در این تحقیق برای شناسایی شایستگی‌های خاص مربی‌گری با استفاده از روش کمی و فقط به دیدگاه مربیان توجه شد. در صورتیکه در بحث مربی‌گری ذی‌نفعان زیادی دخیل هستند که مهمترین آنها متربیان و کارآفرینان هستند که می‌توانند نیازهای واقعی‌شان را بیان کنند و با توجه به این نیازها شایستگی متناسب با آن در مربیان پرورش داده شود. لذا در پژوهشی جداگانه به شناسایی این نیازها به روش کیفی و کمی از زبان کارآفرینان و متربیان توجه شود.
- این پژوهش درباره مربیان کسب‌وکار انجام شد. در صورتیکه تخصص‌های لازم برای در صنایع و کسب‌وکارهای مختلف برای مربی‌گری می‌تواند بسیار متمایز و دقیق‌تر شود. لذا در پژوهش‌های جداگانه‌ای می‌توان شایستگی‌های خاص هر صنعت و کسب‌وکار که لازم است مربیان داشته باشند را شناسایی کرد.
- داشتن تجربه در کنار دانش در حوزه‌های مختلف ضروری است؛ لذا لازم است درباره نحوه پرورش و توسعه هر کدام از تجربه‌ها و دانش‌ها تحقیقات مختلفی صورت گیرد تا بهترین روشها و مدل‌های پرورش مربی‌گری به عنوان بهینه‌کاو^۱ مورد استفاده قرار گیرند.
- با توجه به اینکه غالب کسب‌وکارهای ما محلی هستند و نگاه و استراتژی بین‌المللی ندارند؛ بنابراین مربیان بکارگرفته شده هم برنامه مربی‌گیشان در سطح محلی و ملی بوده و شایستگی‌های بین‌المللی ندارند. برای بین‌المللی‌سازی کسب‌وکارهای می‌توان معیاری چون بکارگیری مربیانی با شایستگی بین‌المللی، سطح و موقعیت کسب‌وکارها را به سمت بین‌المللی شدن سوق دهد.

۵- منابع

1. Crompton BM, Smyrnios KX. What difference does business coaching make to entrepreneurs' firm performance and future growth? In ICSB World Conference Proceedings 2011 (p. 1). International Council for Small Business (ICSB).
2. McCracken M, Wallace M. Towards a redefinition of strategic HRD. Journal of European industrial training. 2000; 24(5):281-90.
3. Bellinger G. Systems Thinking. Knowledge Management—Emerging Perspective, 2004.
4. López SP, Peón JM, Ordás CJ. Human resource management as a determining factor in organizational learning. Management Learning. 2006;37(2):215-39.
5. Crompton BM, Smyrnios KX, Bi R. Measuring the influence of business coaching on fast-growth firms. Small Enterprise Research. 2012;19(1):16-31.

¹. Benchmark

6. Koopman RG. Coaching and mentoring entrepreneurs-more definitions won't work. 27nd RENT. 2013.
7. Audet J, Couteret P. Coaching the entrepreneur: features and success factors. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2012; 19(3): 515-31.
8. Dolores Vidal-Salazar M, Ferrón-Vílchez V, Cordon-Pozo E. Coaching: an effective practice for business competitiveness. *Competitiveness Review: An International Business Journal*. 2012; 22(5): 423-33.
9. McCarthy G. Approaches to the postgraduate education of business coaches. *Australian Journal of Adult Learning*. 2010; 50(2): 323.
10. Trenner L. Business coaching for information professionals: Why it offers such good value for money in today's economic climate. *Business information review*. 2013; 30(1): 27-34.
11. Conte SD. Business coaching and the entrepreneur: A well-suited association. *Journal of business and entrepreneurship*. 2002;14(2):123.
12. Peterson DB. Executive coaching at work: The art of one-on-one change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 1996; 48(2): 78.
13. Azizi, M., Aghaeipour, A. Developing mentoring programs in Business: the qualified mentee. *Journal of Entrepreneurship Development*, 2017; 10(2): 279-298. doi: 10.22059/jed.2017.229828.652167
14. Dubois D, Rothwell W. *Competency-Based Human Resource Management: Discover a New System for Unleashing the Productive Power of Exemplary Performers*. Nicholas Brealey; 2004 Dec 1.
15. Phillips J, Phillips P. *High-impact human capital strategy: Addressing the 12 major challenges today's organizations face*. Amacom; 2015.
16. Fazel P. Teacher-coach-student coaching model: A vehicle to improve efficiency of adult institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013; 97: 384-91.
17. Devine M, Meyers R, Houssemand C. How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2013; 93: 1382-9.
18. Blackman AC. *The effectiveness of business coaching: An empirical analysis of the factors that contribute to successful outcomes (Doctoral dissertation, James Cook University)*.
19. Catry B. The great pretenders: the magic of luxury goods. *Business Strategy Review*. 2003;14(3):10-7.
20. Grant AM, Spence GB. Using coaching and positive psychology to promote a flourishing workforce: A model of goal-striving and mental health.
21. Champathes MR. Coaching for performance improvement: The "Coach" model. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 2006; 20(2): 17-8.
22. Jones G, Gorell R. *50 top tools for coaching: a complete toolkit for developing and empowering people*. Kogan Page Publishers; 2018.

23. Popper M, Lipshitz R. Coaching on leadership. *Leadership & Organization Development Journal*. 1992;13(7):15-8.
24. Graham S, Wedman JF, Garvin-Kester B. Manager coaching skills: What makes a good coach? *Performance Improvement Quarterly*. 1994; 7(2): 81-94.
25. Burchardt C. Business Coaching and Consulting—the Systemic Constellation Approach in Business. In *Modelling and Management of Engineering Processes 2015* (pp. 101-112). Springer, Berlin, Heidelberg.
26. Wilson C. Best practice in performance coaching: A handbook for leaders, coaches, HR professionals and organizations. Kogan Page Publishers; 2007.
27. Baker KH. Business coaching and leader efficacy development: A comparative study (Doctoral dissertation, Walsh College).
28. Azizi, M., Goodarzi, A. Identifying the key Competencies of Business Coaches. *Journal of Entrepreneurship Development*, 2016; 9(2): 317-336. doi: 10.22059/jed.2016.60454
29. Stavrou ET, Kleanthous T, Anastasiou T. Leadership personality and firm culture during hereditary transitions in family firms: Model development and empirical investigation. *Journal of Small Business Management*. 2005; 43(2): 187-206.
30. Ac Competency Framework, Worldwide Association of Business Coaching (2007) <https://www.wabccoaches.com/includes/popups/competencies.html>.
31. Burtonshaw-Gunn S. Essential tools for management consulting: tools, models and approaches for clients and consultants. John Wiley & Sons; 2010.
32. Azizi, M., Hatami, L. Identifying the key Competencies of Business Counselors. *Journal of Career and Organization Counseling*, 2016; 25(7): 102-119.
33. Andrews J, Clark R. Peer mentoring works!
34. Clutterbuck D, Lane G. *The situational mentor*. London: Gower. 2004..
35. paradigm group: <http://paradigmgroupcoaching.com/turning-point-coaching-process/>

ارزیابی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی و اولویت‌بندی آن با تکنیک سلسله مراتب گروهی

زهرا قارلی^{۱*}

علی نجفی^۲

میثم بلغوریان^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۳۰)

چکیده

این مقاله به بررسی و ارزیابی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی و در نهایت اولویت‌بندی آنها با استفاده از تکنیک سلسله مراتبی گروهی پرداخته‌است. روش این پژوهش ارزشیابی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، ۳۳۶ نفر از کارکنان رسمی است که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۱۸۱ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده برآورد گردید. تعداد ۱۴۳ پرسشنامه بازگشت داده‌شده، قابل بررسی بوده‌است. ابزار گردآوری داده‌ها شامل دو پرسشنامه مجزا، پرسشنامه عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی با ۳۰ گویه و پرسشنامه مقایسات زوجی با ۷ عامل می‌باشد نتایج حاصل از آزمون آماری t تک نمونه‌ای نشان‌داد عوامل فرهنگی، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، نوع صنعت، انگیزشی، فردی در وضعیت مطلوبی قرار دارد. ولی مؤلفه‌های سبک رهبری و سازمانی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. در نهایت نتایج حاصل از به‌کارگیری تکنیک فرایند سلسله مراتب گروهی نشان‌داد رهبری، فرهنگی، سازمانی، فردی، انگیزش، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و نوع صنعت به ترتیب در اولویت اول تا هفتم قرار دارد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری غیررسمی، عوامل مؤثر بر یادگیری، روش سلسله مراتبی گروهی (AHP).

^۱ - دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: zahragharli@gmail.com

^۲ - دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

^۳ - استادیار گروه مدیریت مالی، دانشکده علوم مالی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۱- مقدمه

امروزه در جوامع پیشرفته دیگر نظام رسمی آموزش جوابگوی نیازهای آموزشی افراد نیست و برای پوشش این نیاز ناگزیر از نظام‌های غیررسمی و شخصی بهره گرفته‌است. نظام غیررسمی و شخصی مفاهیم اجتناب‌ناپذیر در یادگیری مادام‌العمر هستند که آن را برای استفاده افراد قابل دسترس می‌کند. واژه آموزش غیررسمی در سال ۱۹۶۸ در زمانی که عقاید گسترده‌ای در خصوص انحلال نظام رسمی آموزش وجود داشت، شکل گرفت و نه تنها در کشورهای پیشرفته، بلکه در کشورهای در حال توسعه نیز به عنوان نوشاروی نظام مریض آموزشی جوامع به آن نگریسته شد (۱).

یادگیری به دو بخش یادگیری رسمی و غیر رسمی تقسیم می‌شود. آنچه از بررسی یادگیری رسمی و غیررسمی مسلم است، تفاوت فاحش سطح این دو نوع یادگیری است. تمام تحقیقات نشان می‌دهند بیشترین سهم یادگیری از روش غیررسمی حاصل می‌شود. با این حال، آنچه عملاً در حال وقوع است، تمرکز و صرف هزینه بر روی یادگیری‌های رسمی است. بنابراین، می‌توان به لزوم تمرکز و پژوهش در رابطه با بررسی وضعیت یادگیری رسمی و غیررسمی به ویژه در صنعت پتروشیمی بپردازیم؛ این امر می‌تواند زمینه کاهش هزینه‌های سازمان، ارتقای بیش از پیش توانمندی کارکنان و در نتیجه افزایش بهره‌وری را فراهم آورد.

در طراحی سازمان‌ها باید امکان خلق و توزیع ارزش فراهم شود. در عصر صنعتی، ارزش، بر اساس مواد وارد شده به کارخانه و محصولات نهایی تولید شده تعریف می‌شد. سازمان‌ها به این خاطر به وجود آمده‌اند که امکان جریان اثربخش کالاها را فراهم آورند. از آنجا که این سازمان‌ها، نهادهای فیزیکی هستند، سلسله مراتب، امکان جریان برنامه‌ریزی بهینه را فراهم می‌آورد. دانش به عنوان مهم‌ترین ارزش در دنیای امروز، ما را ملزم می‌کند که به شکل مناسبی سازمان‌های خود را بازطراحی کنیم. به عبارت بهتر سازمان‌ها باید امکان جریان دانش و بهره‌برداری اثربخش از آن را فراهم آورند. کارکنان باید قادر باشند تا دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که در طول آموزش به دست می‌آورند را به محیط واقعی کار انتقال دهند (۲). 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 (۳).

معمولاً تلقی ما از یادگیری به عنوان چیزی است که برای شخص اتفاق می‌افتد. فرد یاد می‌گیرد که مسأله فیزیک را حل کند، چگونه اسکی بازی کند، یا چگونه ارتباط برقرار کند. فرض بر این است که انسان موجود نسبتاً خودمختاری است و می‌تواند در درون خود آنچه را که به دانستن آن نیاز دارد به دست آورد و امور مورد نظر خود را انجام دهد. این الگو در جایی به خوبی کار می‌کند که فرد بتواند از عهده یادگیری هر چیزی در درون یک حوزه دانش برآید. اما به موازات افزایش پیچیدگی و ازدیاد دانش، این الگو شکست خواهد خورد. امروزه نظریه یادگیری ابرمرد- یعنی تصور اینکه من به تنهایی

آنچه را لازم دارم بدانم- دیگر کهنه شده است. شاید چالش پیش روی یادگیری غیررسمی این است که در قبال این نوع یادگیری‌ها، یادگیرنده می‌تواند رویکردهای بسیار متفاوتی را اتخاذ کند (۴).

یادگیری غیررسمی به نحوی متفاوت نسبت به یادگیری رسمی سازماندهی می‌شود به گونه‌ای که عمدتاً فاقد اهداف از پیش تعیین شده آموزشی است. غالباً از یادگیری غیررسمی به عنوان یادگیری از طریق تجربه یاد می‌شود. برای تمام یادگیرندگان این امر شامل اجتماعی شدن، با فرهنگ مطابقت یافتن و... می‌باشد. یادگیری غیررسمی پدیده مستمر و فراگیر یادگیری از طریق مشارکت و یا خلق دانش است که در تقابل با دیدگاه سنتی یادگیری یعنی یادگیری رسمی معلم‌محور و از طریق کسب دانش قرار دارد (۵).

از جمله مهمترین ویژگی‌های یادگیری غیررسمی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد (۵).

- عمدتاً خارج از محیط‌های آموزشی اتفاق می‌افتد؛
- فاقد برنامه درسی، آزمون و یا سازماندهی حرفه‌ای مشخص بوده و اغلب به صورت تصادفی و در ارتباط با شرایط خاص که مستلزم تغییرات عملی است روی می‌دهد؛
- کارکرد یادگیری غیررسمی به طور مستقیم در زندگی روزمره تجربه می‌شود؛
- عمدتاً خلاقانه و ناخودآگاه است.

پترسون و همکاران در مقاله‌ای در سال ۲۰۱۶ به منظور بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی در محیط بیمارستانی، چهار عامل بازخورد، تمایل به یادگیری، تجربه و عمل و انعکاس را احصاء نمودند. مدل ارائه شده توسط آنها براین اساس بنا نهاده شده که عوامل یادشده مؤثر بر یادگیری سازمانی پیامدهای فردی و سازمانی به همراه خواهد داشت. مدل آنها را به طور خلاصه می‌توان به صورت زیر نمایش داد.

مدل ارائه شده توسط آنها براین اساس بنا نهاده شده که عوامل یادشده مؤثر بر یادگیری سازمانی پیامدهای فردی و سازمانی به همراه خواهد داشت.

بروکس نیز ۸ مؤلفه یادگیری غیررسمی را از تجربیات متنوع شغلی-سازمانی، آموزش هنرهای لیبرال، افزایش هوشیارانه سمینارها، تکالیف بازپاسخ، الگو برداری از یادگیری انعکاسی دیگران، تشویق به سؤال کردن، بازخورد صادقانه، مشارکت در سیاست‌گذاری و اجراء، تجربیات درون فرهنگی در زندگی، پذیرش کمک‌های دیگران، جمع آوری اطلاعات و تجربه‌اندوزی با گوش دادن به الهامات و بررسی مسائل با رویکردهای چندگانه منبعت می‌داند (۶).

در حالی که توصیف فعالیت‌های یادگیری غیررسمی نسبتاً ساده است. تعریف دانش واقعی که از این فرآیند ساده به دست می‌آید، آسان نیست. علی‌الخصوص در زمینه اعتبار سنجی و ارزیابی این

دانش واقعی در قالب یک مدل بسیار پیچیده است و مشکل اصلی در ذات یادگیری غیررسمی است (۷).

یادگیری غیررسمی تأثیرات مثبتی بر فرد و به دنبال آن بر عملکرد سازمانی دارد. اشخاص سریع‌تر ترقی کرده، حقوق بیشتری دریافت می‌کند و سازمان نیز سود بیشتری را کسب کرده و سریع‌تر رشد می‌کند. از آنجائی که رشد و ارتقا افراد در سازمان و میزان رضایت از حقوق و پاداش‌های دریافتی از عوامل تشکیل‌دهنده رضایت شغلی است، بنابراین یادگیری غیررسمی نیز می‌تواند بر رضایت شغلی مؤثر باشد و باعث افزایش آن شود.

براساس مواردی که در بالا به آن اشاره شد تحقیق حاضر قصد دارد به مطالعه عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی بپردازد. براین اساس در این بخش مبانی نظری تحقیق و در بخش دوم مبانی پژوهشی مورد بررسی قرار می‌گردد.

مبانی نظری تحقیق

اغلب صاحب‌نظران حوزه یادگیری تعریف زیر را برای یادگیری پذیرفته‌اند: «یادگیری عبارت است از ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه موجود زنده که بر اثر تجربه حاصل شده باشد». علاوه بر این صاحب‌نظران روش‌های مختلف یادگیری را به سه دسته کلی به شرح زیر تقسیم می‌نمایند:

یادگیری از طریق روش انتشارات - آموزش: آموزش از ارکان اساسی و حیاتی فعالیت اجتماعی است و توسعه و پیشرفت در ابعاد مختلف وابسته به آموزش و متناسب با اهمیت قائل شده برای آن است. صاحب‌نظران بر این عقیده هستند که هدف از آموزش‌های رسمی (همچون مطالعه کتب، مجلات و...)، تنها انتقال معلومات و محفوظات نیست تا ذهن افراد همچون کتابخانه‌ای گردد، بلکه هدف از تعلیم و تربیت آن است که انسان را برای جستجوی مدام راه‌حل‌های جدید، مجهز کند. با این وجود، آنچه مسلم است تفاوت فاحش بین سطح یادگیری‌های غیررسمی نسبت به یادگیری‌های رسمی است تا حدی که می‌توان گفت میزان یادگیری غیررسمی خیره‌کننده است و بخش اعظم یادگیری از راه برنامه‌های آموزشی صورت نمی‌گیرد (۸).

یادگیری از راه کار طریق فعالیت‌های کاری - عملی: یادگیری از راه کار مشتمل بر مسائل واقعی بوده و بر کسب دانش و پیاده‌سازی راه‌حل‌ها در عمل تمرکز و توجه دارد (یعقوب زاده قمی، ۱۳۸۷). به طور کلی یادگیری را از راه کار می‌توان به سه بخش تقسیم کرد: (۱) یادگیری قبل از انجام فعالیت: به این معنی که قبل از شروع به کار جدید، افراد زمانی را صرف یادگیری از تجاربی که از فعالیت‌های مشابه و کارهای قبلی به دست آمده، می‌کنند؛ (۲) یادگیری در حین انجام فعالیت: به توجه و تمرکز افراد به مرور و نظارت مستمر و پیاپی در طول انجام کارها بر اهداف سازمان، یا ظرفیت‌ها و قابلیت‌های

سازمان، اشاره دارد که می‌توان از راه برگزاری جلسات کوتاه و... به این مطلوب دست یافت؛ (۳) یادگیری بعد از انجام فعالیت: پس از اتمام و پایان یافتن کار رخ می‌دهد و با دریافت بازخوردی از نحوه اجرا و چگونگی انجام کار، تجارب و نکات به‌دست‌آمده افراد برای کارها و فعالیت‌های بعدی مورد استفاده قرار می‌گیرد (۹).

یادگیری از راه تعاملات اجتماعی - انسانی: نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی، تاکید دارند که رفتار شخص و عوامل محیطی، عوامل دوطرفه هستند. این امر، رابطه پویایی را شرح می‌دهد که در آن، شخص نه به‌طور مکانیکی، نسبت به نیروهای محیطی واکنش نشان می‌دهد؛ نظریه یادگیری اجتماعی پیشنهاد می‌کند که یک راه یادگیری، از طریق جانشینی است که افراد از راه مشاهده، رفتارهای دیگران را به عنوان الگو می‌پذیرند (۱۰). یادگیری غیررسمی از راه تعاملات روزانه اجتماعی، به شکل‌های مختلفی همچون مشارکت در فعالیت‌های گروهی؛ کار در کنار دیگران؛ پرداختن به کارهای چالش برانگیز؛ کار کردن با ارباب رجوع؛ مشاهده، گفتگو و بحث، مشورت با نخبگان، الگو برداری، با دیگران، تشریک مساعی و همکاری و... رخ می‌دهد؛ موفقیت در یادگیری از راه این اشکال به شدت وابسته به کیفیت روابط انسانی در محل کار است (۱۱). در نظریه یادگیری اجتماعی، کلیدی‌ترین واژه مفهوم خودکارآمدی است؛ بدین معنا که شخص اعتقاد دارد از عهده انجام کار برمی‌آید.

یادگیری رسمی که از آن به‌عنوانی چون، کلاسیک و آکادمیک یاد شده است، آن نوع از یادگیری است که یادگیری ساختاریافته در آن فرد در یک فرآیند از پیش تعیین‌شده تحت آموزش قرار می‌گیرد. آموزش رسمی ساختار یافته، اغلب در قالب تشکیل کلاس با طرح‌ریزی معلم یا مربی و همراه با اجرا و ارزیابی در محل است. در مقابل یادگیری رسمی، یادگیری غیررسمی است که از آن به‌عنوان یادگیری زمینه شده، یادگیری تجربی و یادگیری ضمنی یاد شده است. در مباحث بین‌المللی مفهوم یادگیری غیررسمی، نخست توسط «جان دیوئی» مطرح شد و بعدها توسط «مالکوم نولز» در دوره رنسانس به‌ویژه در زمینه توسعه سیاسی مورد استفاده قرار گرفت. در ابتدا، یادگیری غیررسمی از یادگیری رسمی در مدارس و یادگیری از روش دوره‌های آموزشی مجزا شد. اهمیت یادگیری غیررسمی در ترویج مهارت‌های حرفه‌ای بوده و بر اثر متقابل بین تعاملات یادگیری غیررسمی و محیط و ویژگی‌های افراد تمرکز دارد. یادگیری غیررسمی زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده ترغیب می‌شود تا به شیوه‌های خودآموز چیزی را فرا بگیرد. ویژگی‌های یادگیری رسمی و غیررسمی معمولاً براساس فرآیند، موقعیت، محیط، هدف و زمینه توصیف می‌شوند. در حالیکه یادگیری رسمی عموماً در موقعیت مشخص (مدرسه، دانشگاه یا کالج) رخ می‌دهد و هدف خاصی را دنبال می‌کند (درجه، دیپلم، مدرک). یادگیری رسمی معمولاً شیوه‌های مختلف یادگیری را به همراه ندارد و دانش محور است، اما یادگیری غیررسمی ساده‌تر بوده و تمرکزش به‌طور خاص بر علاقه، الویت‌ها و نیازهای یادگیرنده است. بر اساس تعریفی،

یادگیری غیررسمی، جنبه‌ای از یادگیری از محیط کار است که به‌طور خاص شامل فعالیت‌های یادگیرنده‌هایی است که توسط افراد در محیط کار آغاز شده و نتیجه آن توسعه دانش و مهارت‌های فنی آن‌هاست؛ همچنین براساس ادعاهای موجود یادگیری غیررسمی، از رایج‌ترین انواع یادگیری در محیط کار است (۹).

سازمان‌ها از طریق فراهم آوردن برنامه‌های مناسب آموزشی برای کارکنان می‌توانند عملکرد آنها را بهبود بخشند. در واقع هدف هرگونه آموزش سازمانی، آماده‌سازی کارکنان در بهبود نگرش، مهارت، و دانش آنان است تا توانایی اتمام بهینه وظایف و کنترل مشکلات و موانع شغلی را به دست آورند (۱۲).

ادبیات تحقیق

تحقیقات داخلی

میرکمالی نادری و سجادیان در تحقیقی با عنوان فعالیت‌های بازدارنده‌های محیطی و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی معلمان شهر اصفهان انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که به‌طور کلی میانگین استفاده از یادگیری غیررسمی در دوره دبیرستان بیش از دوره‌های دیگر تحصیلی است و تفاوت میان میانگین دوره‌ها نیز معنادار است. فعالیت‌های یادگیری غیررسمی شامل، فعالیت‌هایی همچون آغازگری، خودکارآمدی، عشق به یادگیری و ویژگی فردی عواملی هستند که بیشتر از حد میانگین معلمان را به طرف یادگیری غیررسمی سوق می‌دهد. چهار عامل نزدیک نبودن قلمروهای شغلی به یکدیگر، دسترسی نداشتن به فناوری کامپیوتر، پاداش‌های مالی و نداشتن شناخت کافی گرچه بر یادگیری غیررسمی مؤثر بوده‌اند، اما تأثیر آن‌ها کمتر از حد متوسط ارزیابی شد است.

در زمان یادگیری رسمی، یادگیری هدف دانش‌آموز و آموزش‌دهنده است. در اینجا یک نیاز و یک هدف وجود دارد و نوعاً مسیری برای انتقال یافتن از یکی به دیگری در بین است ولی همه یادگیری‌ها به این شیوه رخ نمی‌دهند. گاهی اوقات به‌رغم تمایل خودمان و در حالی که قصد یا انگیزه‌ای نداریم یادگیری حاصل می‌کنیم. چه در قالب یک برخورد تصادفی با یک همکار یا با بینش " آهان " در حال یادگیری مداوم و مستمر هستیم. این تجارب غیررسمی نامیده می‌شود از این جهت که دستورکار، ساختار، توالی، برنامه یا کنترلی بر ارائه‌دهندگان محتوی وجود ندارد بلکه یادگیری به شکل ساده روی می‌دهد. میزان یادگیری غیررسمی خیره‌کننده است. طبق برآورد اداره کار آمریکا ۷۰ درصد یا بخش بزرگتری از یادگیری‌های مرتبط با کار در خارج از بخش آموزش‌های رسمی حاصل می‌شود (۱۳).

شبستری در تحقیقی تحت عنوان پنجاه سال تلاش رادیو در حوزه ارائه آموزش‌های غیررسمی برای جوامع روستایی ایران پرداخته است. این پژوهش نشان داده‌است که وسایل ارتباط جمعی مانند رادیو، چه برای آموزش برنامه‌ریزی شده باشند و چه نشده باشند، کارکرد آموزش‌دهندگی دارند و فراهم آورنده آموزش مادام‌العمر و یادگیری غیررسمی برای مخاطبان پیام‌های خود می‌باشند (۱۴).

رضوی و رحیمی دوست در تحقیقی با عنوان نقش رسانه‌های جمعی در آموزش غیررسمی مهارت‌های زندگی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های شهید چمران و علوم پزشکی اهواز پرداخته‌اند که نتایج این پژوهش نشان داد که از میان رسانه‌های ارتباط جمعی (اینترنت، رادیو، روزنامه و مجله، تلویزیون و کتاب غیردرسی) از دیدگاه دانشجویان، تلویزیون بیشترین نقش را در زمینه آموزش غیررسمی مهارت‌های زندگی برعهده داشته است. کتاب غیردرسی و روزنامه و مجله پس از تلویزیون در آموزش مهارت‌های زندگی نقش داشته‌اند. در این پژوهش دانشجویان اظهار داشتند که رادیو و اینترنت کمترین نقش را در آموزش غیررسمی مهارت‌های زندگی آنان ایفا کرده‌اند (۱۵).

امین‌الرعایا و همکاران به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با یادگیری غیررسمی در دبیرستان‌های دخترانه شهر اصفهان پرداخته است و یافته‌های او حاکی از این است که بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده (رهبری مبتنی بر چشم‌انداز، برنامه‌ریزی، کسب و نشر اطلاعات، خلاقیت و عملگرایی) با یادگیری غیررسمی رابطه وجود دارد (۱۶).

افضل‌نیا و همکاران در پژوهشی به بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیررسمی و یادگیری مادام‌العمر در عصر ناپایداری اطلاعات پرداخته‌است. یافته‌های تحقیق ایشان ضرورت توجه بر یادگیری مادام‌العمر را تأکید می‌کند. زیرا این نوع یادگیری لذبخش‌تر و احتمال فراموشی کمتر است (۱).

زراعت‌کار و همکاران به شناسایی روش‌های یادگیری غیررسمی برای پرورش مدیران منابع انسانی در سازمان‌های بزرگ کشور پرداختند. این تحقیق با رویکرد روایتی و ابزار مصاحبه‌های واقعه‌محور، تجربه‌های ده نفر از مدیران منابع انسانی در ارتباط با طراحی و پیاده‌سازی یکی از سیستم‌های منابع انسانی انجام گرفته است و پس از سه مرحله کدگذاری در مجموع هفت مقوله و ۱۴ روش یادگیری برای مدیران منابع انسانی سازمان‌های بزرگ شناسایی گردیده‌اند. اولویت‌بندی روش‌های یادگیری عبارتند از یادگیری از طریق تعامل با مشاوران، کارشناسان و مدیران منابع انسانی، یادگیری از طریق گفت‌وگو با مشاور-معلم باتجربه و یادگیری از طریق مطالعه کتاب‌ها، مقالات و منابع علمی و یادگیری از شکست‌های کاری چهار روش یادگیری غیررسمی با اولویت بالاتر در بین مدیران منابع انسانی است (۱۷).

تحقیقات خارجی

شلی برگ و سون پون چونگدر پژوهشی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی در محل کار پرداختند. در این تحقیق عوامل مؤثر بر مشارکت در یادگیری غیررسمی و همچنین از استراتژی‌های یادگیری غیررسمی را برمی‌شمارد و نتیجه‌گیری می‌نماید که یادگیری و بهبود عملکرد افراد بیشتر از راه یادگیری غیررسمی است تا آموزش‌ها رسمی. همچنین محقق اعتقاد دارد که یادگیری فردی فقط قسمت کوچکی از یادگیری سازمانی است (۱۸).

تلجا در پژوهشی در سال با عنوان نقش یادگیری رسمی و غیررسمی روی ۴۴ دانشمند در قالب چهار زمینه کاری انجام داد و نقش یادگیری رسمی و غیررسمی را روی آنها توصیف کرد. یافته‌ها نشان داد دوره‌های رسمی نقش بسیار جزئی در پژوهش و توسعه تخصص محاسبه‌ای دانشمندان دارد و نقش دوره‌های غیررسمی برجسته‌تر از دوره‌های رسمی بوده است (۱۹).

لوهمن (۲۰) به بررسی کیفی یادگیری غیررسمی در میان معلمان مدارس دولتی پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد معلمان در سه نوع فعالیت یادگیری غیررسمی درگیر هستند:

- تبادل دانش: معلمان با تجربیات و عملکرد دیگران آشنا می‌شوند و آنان را در تجربیات خود شریک می‌کنند؛

- تجربه کردن: معلمان به طور فعال با ایده‌ها و تکنیک‌های جدید روبه رومی‌شوند
- پویای محیطی: معلمان به طور مستقل اطلاعاتی را که از محیط خارج از مدرسه جمع آوری کرده‌اند، مورد بررسی و پویای قرار می‌دهند.

هم چنین لوهمن (۲۱) در بررسی دیگری نشان داد معلمانی که در این فعالیت‌ها درگیرند، در محیط کارشان با چهار جنبه بازدارنده رو به رو هستند:

- زمان ناکافی برای یادگیری؛
- مجاورت نداشتن با منابع یادگیری؛
- پاداش‌های ناکافی برای یادگیری؛
- قدرت تصمیم‌گیری نامحدود.

وقتی معلمان با چنین بازدارنده‌های محیطی مواجه می‌شوند، جهت افزایش قابلیت خویش برای درگیر شدن در یادگیری غیررسمی، به چهار ویژگی شخصی تکیه می‌کنند: ابتکار (آغازگری)، خودکارآمدی، تعهد به یادگیری مادام‌العمر، و علاقه به زمینه حرفه‌ای (۲۲).

بوکارتز و مینارت در پژوهشی با عنوان خود انضباطی با اشاره به یادگیری غیررسمی نشان دادند اهدافی که دانشجویان، یادگیری صورت غیررسمی برای خود تنظیم می‌کنند متفاوت از زمانی است که اهدافی را برای یادگیری رسمی تنظیم می‌کنند. علاوه بر آن نشان دادند که دانشجویان استراتژی‌های

خود انضباطی متفاوتی را در یادگیری غیررسمی دارند و بیشتر از اطلاعات موازی با اهداف که قابل دسترس است استفاده می‌کنند (۲۳).

۲- روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه پژوهش ارزشیابی می‌باشد. برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به ادبیات موضوع از روش کتابخانه‌ای استفاده شده است. ۵۳٫۲ درصد شرکت‌کنندگان در این تحقیق را آقایان و ۴۶٫۸ درصد را بانوان تشکیل می‌دهند که از این تعداد ۶٫۲ درصد را افراد با مدرک دیپلم، ۱۵ درصد فوق دیپلم، ۵۲٫۱ کارشناسی، ۲۶٫۴ درصد افراد دارای مدرک کارشناسی ارشد می‌باشند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه بود که در این پژوهش دو پرسشنامه طراحی شد، پرسشنامه اول مربوط به عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان اسلاتر (۲۰۰۴) شامل ۷ سؤال برای عوامل فرهنگی و برای عوامل ارزشی و اجتماعی ۴ سؤال، عوامل سازمانی ۶ سؤال، رهبری شش، دو سؤال انگیزش، سه سؤال صنعت و دو سؤال فردی که جمعاً ۳۰ سؤال می‌باشد. پرسشنامه دوم مربوط به ماتریس مقایسات زوجی ۷ عامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی بود. روایی پرسشنامه‌ها با استناد به نظر دو استاد دانشگاه در دکتری مدیریت مورد تأیید قرار گرفت. در این مسأله همچنین به منظور پایایی پرسشنامه، قبل از اجرای نهایی، به صورت آزمایشی اجرا شد و در نهایت با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ ضریب آلفای کرانباخ برابر با ۰/۷۸ به دست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری t تک نمونه‌ای با مقدار آزمون ۳ استفاده شد. در مرحله بعد تصمیم گرفته شد به نوعی از مقایسات دو به دو بین عوامل و به عبارتی از تکنیک سلسله مراتب گروهی (AHP) نیز بهره گرفته شود. این فن یکی از جامع‌ترین تکنیک‌های مطرح شده برای تصمیم‌گیری با شاخص‌های چندگانه است. زیرا امکان فرموله کردن مسأله به صورت سلسله مراتبی، با در نظر گرفتن معیارهای کمی و کیفی در مسأله و تحلیل حساسیت روی معیار و زیرمعیار را فراهم می‌نماید، در نتیجه قضاوت و محاسبات را تسهیل می‌نماید. این تکنیک مقیاسی برای اندازه‌گیری معیارهای کیفی تهیه کرده و روشی برای برآورد اولویت‌ها را فراهم می‌کند. جامعه آماری پژوهش ۳۳۶ نفر از کارکنان رسمی می‌باشد. که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۱۸۱ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برآورد گردید. که از این تعداد ۱۴۳ پرسشنامه بازگردانده شد.

فرآیند تحلیل سلسله مراتبی یکی از معروف‌ترین فنون تصمیم‌گیری چند شاخصه‌ای که توسط ال‌ساعتی در دهه ۱۹۷۰ ابداع گردید. این روش هنگامی که عمل تصمیم‌گیری با چند گزینه و شاخص تصمیم‌گیری روبرو است، می‌تواند مفید باشد. شاخص‌ها می‌تواند کمی یا کیفی باشد. خصوصیت اصلی این روش بر اساس مقایسات زوجی است. از اینرو تحقیق حاضر در این مقاله به ۹ سؤال اساسی زیر پاسخ می‌دهد:

۱. شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های فرهنگی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟
۲. وضعیت شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان چگونه است؟؟
۳. شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های سازمانی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟
۴. شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ سبک‌های رهبری مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟
۵. شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ نوع صنعت مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان چگونه است؟
۶. شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های انگیزشی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟
۷. شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان چگونه است؟
۸. اهمیت هر یک از عوامل به چه میزان است؟
۹. اولویت هر یک از عوامل نسبت به هم چگونه است؟

۳- یافته‌های پژوهش

داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه، با روش آماری t تک نمونه‌ای و AHP مودر تجزیه و تحلیل قرار گرفت و به سؤالات پژوهش پاسخ داده شد. تعداد ۳۰ سؤال که ۷ سؤال برای عوامل فرهنگی و برای عوامل ارزشی و اجتماعی ۴ سؤال، عوامل سازمانی ۶ سؤال، رهبری شش، دو سؤال انگیزش، سه سؤال صنعت و دو سؤال فردی ارائه شد. در اجرای آزمایشی ۱۵ نفر از افرادی که دکتری مدیریت آموزشی و مدیریت صنعتی داشتند و به علاوه سابقه تدریس در حوزه مدیریت آموزش را داشتند به صورت آزمایشی اجرا شد.

در جدول (۱) نتایج آزمون مربوط به سؤالات ۱ تا ۷ ارائه شده است که بر اساس روش‌های متعارف، وضعیت مطلوب معمولاً با در نظر گرفتن نقطه ۵۰ درصدی تعیین می‌شود که برای سؤال‌های ۱ تا ۷ برابر ۳ در نظر گرفته شده است.

جدول ۱: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

متغیرها	میانگین	مقدار T	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۰/۹۵	
					پائین	بالا
فرهنگی	۳,۲۳	۴,۸۴	۱۳۹	۰,۰۰۰	۰,۱۳۷۸	۰,۳۲۷۶
ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	۳,۴۰	۷,۰۹	۱۳۹	۰,۰۰۰	۰,۲۹۲۴	۰,۵۱۸۴
سازمانی	۲,۷۸	-۳,۷۹	۱۴۰	۰,۰۰۰	-۰,۲۳۳۸	-۰,۱۰۱۸
سبک‌های رهبری	۲,۶۹	-۴,۴۹	۱۴۱	۰,۰۰۰	-۰,۴۳۲۷	-۰,۱۶۸۲
انگیزش	۳,۱۵	۲,۲۲	۱۴۲	۰,۰۲۷	۰,۰۱۷۸	۰,۲۹۶۹
نوع صنعت	۳,۱۷	۲,۱۴	۱۴۲	۰,۰۳۳	۰,۰۱۴۰	۰,۳۳۵۷
فردی	۳,۴۳	۵,۴۵	۱۴۲	۰,۰۰۰	۰,۲۷۶۵	۰,۵۹۰۶

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

پاسخ به سؤال اول: شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های فرهنگی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت ویژگی‌های فرهنگی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

پاسخ به سؤال دوم: وضعیت شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان چگونه است؟؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت هنجارها و ارزش‌های اجتماعی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

پاسخ به سؤال سوم: شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های سازمانی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت ویژگی‌های سازمانی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

پاسخ به سؤال چهارم: شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ سبک‌های رهبری مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت سبک‌های رهبری در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

پاسخ به سؤال پنجم: شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ نوع صنعت مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان چگونه است؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت نوع صنعت در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

پاسخ به سؤال ششم: شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های انگیزشی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان در چه وضعیتی قرار دارد؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت ویژگی‌های انگیزشی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

پاسخ به سؤال هفتم: شرکت ملی صنایع پتروشیمی از لحاظ ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان چگونه است؟

با توجه به مقدار T و میانگین محاسبه شده می‌توان نتیجه گرفت ویژگی‌های فردی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

برای پاسخ به سؤال هشتم و نهم: اهمیت هر یک از عوامل به چه میزان است؟ و اولویت هر یک از عوامل نسبت به هم چگونه است؟

از فن تحلیل سلسله مراتبی (AHP) در نرم افزار Expert choice استفاده گردید. که در جدول شماره (۲) ارائه می‌شود

لازم به ذکر است که دلیل تفاوت درجه آزادی در آماره‌های جدول (۱)، عدم پاسخگویی برخی از پاسخ‌دهندگان به تمامی گویه‌ها است.

جدول ۲: اولویت بندی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی کارکنان با تکنیک AHP

رتبه	وزن	متغیرها
۲	۰/۲۴	فرهنگی
۶	۰/۰۴۴	ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی
۳	۰/۱۸	سازمانی
۱	۰/۳۰	سبک‌های رهبری
۵	۰/۰۹۶	انگیزش
۷	۰/۰۲۸	نوع صنعت
۴	۰/۱۰	فردی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به نتایج جدول شماره ۴ و وزن‌های مربوط به عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی می‌توان گفت، عامل رهبری، فرهنگی، سازمانی، فردی، مشوق‌ها، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی و نوع صنعت به ترتیب اولویت اول تا هفتم می‌باشند. همچنین نرخ ناسازگاری از مقایسه زوجی معیارها (عوامل) ۰/۱۱ می‌باشد.

نکته مهم این که نتایج آماری t در جدول شماره ۱ حکایت از نامناسب بودن وضعیت شرکت ملی پتروشیمی از منظر متغیر سازمانی و سبک‌های رهبری دارد با این حال جدول شماره ۲ اهمیت بالای این متغیرها را یادگیری غیررسمی به صورت کلی نشان می‌دهد.

۴- بحث و نتیجه گیری

یادگیری غیررسمی عبارت است از تحصیل هر گونه تخصص و فنون و علومی که غیر از آموزش رسمی به دست می‌آید. خصوصیت این نوع آموزش این است که بیشتر در رابطه با مشاغل و حرفه تعریف می‌شود. از این رو تحقیقات گسترده‌ای راجع به این نوع آموزش در محل کار انجام گرفته است تا سهم و نقش این نوع یادگیری در بهره‌وری نیروی کار تعیین گردد و هر چه بیشتر در راه تحصیل آن گام برداشت. شرکت ملی صنایع پتروشیمی با واقف بودن به اهمیت این نوع یادگیری سعی نموده است ابعاد و مؤلفه‌های این موضوع را از دیدگاه کارکنان خود بررسی نماید. در این تحقیق با طرح پرسشنامه مهم‌ترین عوامل مؤثر یادگیری غیررسمی را ارزیابی و نیز به ۹ سؤال در ارتباط با ویژگی‌های سازمانی شرکت ملی صنایع پتروشیمی پاسخ داده شد. از جمله مهم‌ترین سؤالات تحقیق حاضر تأثیر هر یک از عوامل یادشده بر یادگیری غیررسمی بود که براساس نتایج به‌دست آمده سبک رهبری دارای بالاترین میزان تأثیر بر یادگیری غیررسمی شناخته شده‌است. عوامل فرهنگی، سازمانی، فردی، انگیزشی، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و نوع صنعت به ترتیب در رتبه‌های بعدی عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی قرار گرفته‌اند. نتایج بدست‌آمده از تحقیق مشخص می‌نماید که از بین مؤلفه‌های یادگیری غیررسمی ویژگی‌های فرهنگی، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، ویژگی‌های فردی، نوع صنعت در شرکت ملی صنایع پتروشیمی و ویژگی‌های انگیزشی، شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار دارد. اما مؤلفه‌های وضعیت رهبری، ویژگی‌های سازمانی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

هم چنین پژوهش لوهمن (۲۱) نشان داد که معلمان زمانی به بازدارنده‌های محیطی روبرو شوند سعی می‌کنند با تشدید عوامل فردی یادگیری غیررسمی را دنبال نمایند. در تحقیق انجام گرفته نیز سهم و رتبه هر کدام از عوامل هفت‌گانه یادگیری غیررسمی مورد بررسی قرار گرفته‌است و سهم عوامل فردی در این نوع یادگیری در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در درجه چهارم قرار گرفته‌است. از این رو این دو تحقیق با یکدیگر همخوانی دارند. در تحقیق دارنبوس و همکاران، واتکینز و مارسیک، وورکام و همکاران، عوامل فردی (خودباوری، انگیزش، یادگیری هدفمند و...) جزو عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی شناسایی شده است (۲۷-۲۵).

در تحقیق والن و اسلیگر (۲۸) عامل خودکارآمدی به طور مثبت تمام چهار فعالیت یادگیری را پیش‌بینی نموده است و با عامل سبک رهبری در این تحقیق از نظر اهمیت، برابری دارد. در تحقیق

مذکور حمایت اجتماعی امر یادگیری اجتماعی را در جهت مثبت پیش‌بینی نموده است اما در زمینه یادگیری فردی آن را منفی را پیش‌بینی کردند و در تحقیق پیش‌رو ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی نیز در رتبه پایین‌تری نسبت به سایر عوامل قرار دارد. در این راستا با تحقیق مذکور عوامل تأثیرگذار در یادگیری غیررسمی در زمینه انگیزش و تنوع کار، پیش‌بینی درخواست هماهنگی دارد.

همچنین در تحقیق امین‌الرعایا (۱۶) در بررسی رابطه بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با یادگیری غیررسمی پرداخته‌است و یافته‌های او نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده (رهبری مبتنی بر چشم‌انداز، برنامه‌ریزی، کسب و نشر اطلاعات، خلاقیت و عمل‌گرایی) با یادگیری غیررسمی رابطه وجود دارد. در تحقیق مذکور و تحقیق انجام شده رهبری اهمیت و اولویت اول را در رابطه با یادگیری غیررسمی دارد و مسئله عوامل سازمانی و فردی نیز در رتبه‌های بعدی قرار دارند. از این رو با تحقیق انجام شده در شرکت ملی صنایع پتروشیمی هم‌خوانی دارد. سهم یادگیری غیررسمی در تمامی تحقیقات انجام گرفته بیشتر از یادگیری رسمی گزارش شده است و استراتژی‌ها و مؤلفه‌هایی که برای آن برشمرده شده‌است متفاوت و مؤثرتر از استراتژی‌های یادگیری رسمی است. در تحقیق برگ و چونگ نیز تأکید شده سهم یادگیری فردی تنها قسمت کوچکی از یادگیری سازمانی است.

تأثیر یادگیری غیررسمی بر بهره‌وری و عوامل سازمانی بدیهی است. در تحقیقی که نادری در سال ۱۳۹۲ انجام داده است یادگیری غیررسمی تأثیر مستقیم بر رضایت شغلی داشته است اما فرسودگی شغلی بر رضایت شغلی تأثیری غیرمستقیم داشته است. در این تحقیق نیز با تفکیک عوامل رضایت شغلی (انگیزش، باورها، ادراکات، رهبری و...) تأثیر آن‌ها بر یادگیری غیررسمی سنجیده شده است که نتایج به دست آمده نیز سهم این عوامل در یادگیری غیررسمی را زیاد دیده است.

چهار روشی که در تحقیق زراعت‌کار و همکاران (۱۷) بالاترین اولویت را در یادگیری غیررسمی ایفا می‌نمایند در این تحقیق در مقوله عوامل فرهنگی، سازمانی، فردی، انگیزشی، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی وجود دارد و تنها از منظر اولویت با تحقیق مذکور متفاوت است.

نتایج حاصله تا حدود زیادی با مفروضات و حقیقت‌های نظری انطباق دارد اما با این حال تعمیم نتایج پژوهش به سایر سازمان‌های فعال در کشور نیازمند انجام تحقیقات مشابه‌است.

از آنجایی که در تحقیق مذکور نشان داده شده است که مؤلفه‌های وضعیت رهبری و ویژگی‌های سازمانی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد، پیشنهاد می‌شود که در رفع موانع و بهبود وضعیت این دو مؤلفه کوشش شود. مؤلفه رهبری از دیدگاه کارکنان شرکت بیشترین اهمیت را در نشر و گسترش یادگیری غیررسمی دارد که اهمیت توجه به این مؤلفه را چندین برابر می‌نماید. در تحقیق الینگر عوامل محیطی (تعهد مدیر و رهبر به یادگیری، تکنولوژی، فرهنگ و ساختار سازمانی) جزو عوامل مؤثر بر یادگیری غیررسمی شناسایی شده است یکی از مهم‌ترین راه‌های بهبود وضعیت رهبری ایجاد نقشه راه و ارائه تصویری ایده‌آل و منحصر به فرد از آنچه سازمان می‌تواند و باید

به آن تبدیل شود. با ارائه نقشه راه، اهداف سازمان برای تمامی کارکنان شفاف شده و برانگیزاننده و هدایت کننده است. رهبری ریسک پذیری که در راه ایجاد فرصت‌ها، با شجاعت شرایط موجود را متحول می‌نماید و اسیر روزمرگی‌های مدیریت نباشد می‌تواند سهم صنعت پتروشیمی را در اقتصاد کشور بیشتر نماید و نمونه سازمانی پیشرو در تحول و نوآفرینی در یادگیری سازمانی باشد.

۵- منابع

1. Afzalnia M R, Eshkoh H, Kolavi A. Examining the position of formal, informal and eternal learning in unstable age of iformation. Journal of engineering education. 1389; 12(45).
2. Noorozian M. M, Afzan N F, Akma A S. The Moderating Effects of Motivation on Work Environment and Training Transfer: A Preliminary Analysis. Procedia Economics and Finance. 2016; 37, 158-163.
3. Ghanbari S, Shams morekani Gh, Arefi M, Zandi Kh. Pathology of knowledge transferring to work environment in public organization in Kordestan Province. Journal of education and human resource development. 1396; 4 (12).
4. Eskandari H. Knowledge and learning.1392. Avaye noor Publication.
5. Rogoff B. Learning by Observing and Pitching-In Overview. 2014. Retrieved 22.
6. Conlon TJ. A review of informal learning literature, theory, and implications for practice in developing global professional competence, Journal of European Industrial Training. 2004; 28 (2-4).
7. Galanis N, Enric M, Alier M, García F. 2009. Educational training. Dover publication.
8. Conner M L. Informal learning.2005; Available in <http://ageless learner.com/intros/informal.html>.
9. Ayeenesaz H. Designing informal learning pattern for entrepreneurs. Dissertation. 1389; University of Tehran.
10. Seif A. Educational Phycology. 1390.Tehran: Dooran Publication.
11. Eraut M. Informal learning in the workplace: Studies in Continuing Education. 26(2): 247-273.
12. Shi J, Liu X. Empirical Study of Factors Affecting Training Transfer of Grassroots Employees in Petroleum Enterprises.Open Petroleum Engineering Journal, 2015;8: 368-372.
13. Cornell P. The growth of informal learning environments.2008; Available in: <http://ageless learner.com/intros/informal.html>.
14. Shabastari B. Fifty years of Radio Effort for providing informal learning. Mashhad. 1387.
15. Razavi S A, Rahimi Doost Gh. The role of media in informal learning- life skills from viewpoint of chamran university students. Mashhad. 1387.

16. Aminoroaya S, Ahmadi Gh, Nadi M. Examining the relationship between components of learning organization with informal learning in senior high school of Isfahan city. *Journal of leadership and educational management*. 1388; 3(4).
17. Zeraatkar Ahmad. Identification of informal learning methods for managers. *Journal of organizational culture management*. 1395; 41(2).
18. Berg S A, Chyung S Y. Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of workplace learning*. 2008; 20(4): 229-244.
19. Talja S. The role of formal and informal learning. *Journal of workplace learning*. 2007; 19:469-481.
20. Lohman M C, Woolf N H. Self-initiated learning activities of experienced public-school teachers: methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2001; 71: 61-76.
21. Lohman M C. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public-school teachers. *Adult Education Quarterly*. 2000; 50 (2) 83-101.
22. Lohman, M C. Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: a case study of public-school teachers. *Performance Improvement Quarterly*. 2003; 16(1). 40-54.
23. Boekaerts M, Minnaert A. Self-regulation with respect to informal learning. Leiden University. 2001.
24. Ellinger A D. Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of reinventing itself company" *Human Resource Development Quarterly*. 2005; 27.
25. Doornbos A, Bolhuis S, Denessen E. Exploring the relation between work domains and work-related learning: The case of the Dutch police force *International Journal of Training and Development*. 2004; 8(3): 74-90.
26. Marsick V J, Watkins K E. Informal and incidental learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001; 89: 25-34.
27. Van Oerikom M, Nieuwenhuis L. Critical reflective working Behavior: A survey research. 2002.
28. van Veelen R, Slegers P J, Endedijk Maaik. Professional Learning Among School Leaders in Secondary Education: The Impact of Personal and Work Context Factors, *Journal of Educational Administration Quarterly*. 2017; 53: 365-408.

تأثیر دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش

علیرضا جزینی^{۱*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۰)

چکیده

امروزه یادگیری مجازی به‌عنوان رویکردی نوین در مرحله رشد و تکامل قرار دارد و مطالعه عوامل مرتبط با این‌گونه یادگیری‌ها و نتایج برآمده از آن‌ها می‌تواند بر ارتقای کیفیت یادگیری و یاددهی در دانشگاه‌ها بیفزاید. پژوهش حاضر باهدف تأثیر دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش (مورد مطالعه موسسه آموزش عالی شهاب دانش) انجام شده است. تحقیق در گروه تحقیقات توصیفی، پیمایشی قرار می‌گیرد و از نظر هدف کاربردی است. روش اجرای پژوهش پیمایشی و ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه است. جامعه آماری این تحقیق ۴۰۰۰ نفر از دانشجویان موسسه آموزش عالی شهاب دانش می‌باشد که با استفاده از جدول مورگان ۳۵۱ نفر از بین دانشجویان به‌صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. روش نمونه‌گیری بکار رفته در این پژوهش تصادفی طبقه‌ای می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌وسیله نرم‌افزار آماری اس پی اس انجام شده است. برای اثبات فرضیات تحقیق از آزمون t مستقل استفاده شده است. بر اساس نتایج آزمون‌های انجام شده در سطح معناداری ۰/۰۵ فرضیه اصلی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته است و مشخص شد که دوره‌های آموزش مجازی بر توسعه دانش و از نظر محتوا، سازمان‌دهی مواد آموزشی، انعطاف‌پذیری، حجم کاری و روش‌های ارزشیابی، عناصر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، بازخورد ارائه شده، کمک‌رسانی به دانشجویان و توانایی ایجاد انگیزه به دانشجویان، اثربخش است. نتایج تحقیق نشان داد که کاربرد فناوری اطلاعات و توسعه آموزش مجازی در موسسه مورد مطالعه، در یادگیری و آموزش دانشجویان تأثیرگذار است.

واژه‌های کلیدی: یادگیری الکترونیک، آموزش الکترونیک، فناوری اطلاعات، توسعه دانش.

^{۱-} دانشیار مدیریت دولتی، گرایش منابع انسانی، گروه پیشگیری انتظامی، دانشکده انتظامی، دانشگاه علوم انتظامی امین، ایران و رئیس انجمن علمی پژوهش‌های انتظامی ایران. مسئول مکاتبات: alirj1101@gmail.com

۱- مقدمه

یادگیری الکترونیکی اصطلاحی است که معمولاً طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های آموزش و یادگیری را از طریق رسانه‌های الکترونیکی مانند رایانه‌ها یا سیستم‌عامل‌های مبتنی بر وب پوشش می‌دهد. یادگیری الکترونیکی الزاماً یادگیری از راه دور نیست و ممکن است در کلاس‌های چهره به چهره نیز رخ دهد (۱). یادگیری الکترونیکی، به‌عنوان یک رویکرد جدید، فرآیند آموزش و یادگیری فراگیر را برجسته می‌کند. سامانه‌های یادگیری الکترونیکی می‌توانند در هر زمان و هر کجا مورد استفاده قرار بگیرند. به اشتراک‌گذاری دانش و یادگیری از طریق اینترنت می‌تواند انگیزه کاربران را برای یادگیری افزایش دهد. یادگیری الکترونیکی نیز اجازه می‌دهد تا آموزش‌های شغلی به نیروی کاری که از نظر جغرافیایی پراکنده هستند به شیوه‌ای مقرون‌به‌صرفه گسترش داده و می‌تواند بر اساس تقاضا و هزینه‌های پایین‌تر از یادگیری در محل، اجرا شود. (۲). به دلیل توسعه و رشد فناوری اطلاعات و آموزش مجازی در سال‌های اخیر، نیاز به هدایت و دخالت مستقیم اساتید در کلاس کاهش یافته و این امر سبب تغییر در نحوه فراگیری و آموزش شده است. اکثر مردم دنیا به وسایل ارتباطی مانند تلفن همراه هوشمند، وابستگی شدید دارند که باعث شده محتوای آموزشی هم گسترش یابد و در هر زمان و مکان در دسترس کاربر قرار گیرد. از این جهت محیط‌های آموزشی در روند پیشرفت و توسعه آموزش مجازی نقش اساسی دارند. پیاده‌سازی و توسعه آموزش مجازی به نقاط مختلف جغرافیایی اعم از مناطق دورافتاده تنها در سال‌های اخیر و به لطف رشد و توسعه فناوری اطلاعات و ادغام آن با آموزش و توسعه دانش امکان‌پذیر شده است (۳). قابلیت رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی در به اشتراک‌گذاری و توزیع دانش، نقش مهمی در اشتغال‌پذیری و به‌روز بودن رادارند. این اقدام اثربخش توسط بسیاری از سازمان‌های بزرگ تأیید و تمجید شده و اشتراک‌گذاری دانش و اطلاعات را تسهیل بخشیده و به‌طور بالقوه قابلیت بهبود همکاری، بهره‌وری و انتقال سریع‌تر منابع دانشی را ایجاد می‌کنند (۴). اساتید برای به ثمر رسیدن و موفقیت آموزش الکترونیکی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نقش حیاتی دارند. از این‌روی ایجاد و توسعه برنامه‌هایی که به پیشرفت اساتید و به‌روزرسانی آن‌ها در این حوزه و حوزه آی سی تی مربوط می‌شود در بسیاری کشورهای پیشرفته و در حال توسعه به‌صورت جدی دنبال می‌شود. برای مثال مراکز آموزشی در آسیای شرقی شامل سنگاپور، هنگ‌کنگ، پکن و تایوان برنامه‌های گسترده‌ای برای توانمندسازی اساتید دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی پیاده کرده‌اند. سنگاپور و هنگ‌کنگ تمرکز خود را بر ایجاد گروه‌های همکاری‌کننده از اساتید برای مشاهده بهبود و به‌کارگیری برنامه‌های آموزش مجازی موفقیت‌آمیز گذاشته است. تایوان بیشتر بر روی پشتیبانی اساتید دانشگاه به همراه یکپارچه‌سازی

فناوری اطلاعات در محیط کلاس تمرکز کرده است. پکن بیشتر بر روی توانمندسازی انفرادی معلمان در مقاطع دبیرستان و ماقبل دانشگاه از طریق ابزارها و فناوری‌های آموزش مجازی متمرکز شده است (۵). یکی از موانع توسعه و بهره‌گیری حداکثری از آموزش الکترونیکی و مجازی انفصال بین آموزش برخط و یا الکترونیکی و آموزش غیر الکترونیکی است در برخی موارد دانشجویان امکان ارتباط و اتصال مداوم به سامانه‌های آموزشی را ندارند و این مورد به‌خصوص در مورد نقاط دور دست و فاقد امکانات اتفاق می‌افتد این مسئله می‌تواند بهره‌وری فراگیری را به شدت کاهش دهد. برخی فناوری‌های جدید این امکان را فراهم می‌کنند که مطالب و محتویات آموزشی بر روی شبکه‌هایی قرار داده شوند که بدون نیاز به اینترنت قابلیت استفاده داشته باشند و بعداً بتوانند با ارتباطات محدود، خود را به‌روزرسانی کنند. تحقیقات نشان داده که این فناوری‌ها باعث بهبود فراگیری به‌خصوص در مناطق کمتر توسعه‌یافته خواهد بود (۶). فناوری اطلاعات و ارتباطات پتانسیل این را دارد که به دانشجویان در تحصیلشان کمک شایانی کند، اما اثربخشی آن کاملاً به میزان پذیرش و مورد استفاده قرار گرفتن آن در جامعه هدف وابسته است. عوامل مختلفی از جمله سهولت استفاده، مفید بودن، هنجار اجتماعی و فرهنگ می‌توانند بر پذیرش یادگیری الکترونیک تأثیر بگذارند (۷). عوامل فرهنگی می‌توانند در توضیح دلایل عدم پذیرش آموزش الکترونیکی نیز مؤثر باشند. با توجه به رشد مداوم ارزش بازار آموزش الکترونیکی که از ۳۲ میلیارد دلار در سال ۲۰۱۰ به حدود ۴۷ میلیارد دلار در سال ۲۰۱۵ رسیده است می‌توان استنباط کرد که فهمیدن پذیرش آموزش مجازی و الکترونیکی چه اهمیت زیادی دارد (۸). موج فناوری اطلاعات و دیجیتال نسل جدیدی از یادگیرنده‌ها را ایجاد کرده است که با زبان رایانه آشنایی دارند و یادگیرنده دیجیتال نامیده می‌شوند. منطقی است که انتظار داشته باشیم چنین یادگیرنده‌هایی با فضای جدید دانشگاه‌ها که به سمت یادگیری الکترونیک رفته است تناسب بالایی داشته باشد؛ اما شواهد نشان می‌دهد که دانشجویان دیجیتال هنوز با فضای یادگیری الکترونیک در دانشگاه‌ها مشکل دارند و دروس حضوری برای ایشان جذاب‌تر است. به‌رحال اگرچه دانشجویان شاید آمادگی لازم را برای مواجهه با فناوری یادگیری الکترونیک داشته باشند، اما برای فعالیت‌هایی نظیر خواندن و نوشتن، شفاف بودن در پاسخ دادن، ترکیب کردن ایده‌ها، برنامه‌ریزی، استدلال کردن و کار کردن با دیگران در چنین فضایی آمادگی ندارند (۹).

با توجه به اهمیت و نقش مهم یادگیری الکترونیکی در افزایش کیفیت کارکرد آموزش عالی، برنامه‌ریزان، متصدیان و مدیران مربوطه در مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها باید علاوه بر ارزشیابی از بخش‌های آموزشی و پژوهشی به ارزشیابی از یادگیری الکترونیکی نیز پرداخته و نقاط قوت و ضعف این بخش از دانشگاه خود را بشناسند و برای تقویت نقاط قوت و یا رفع کاستی‌های و نقص‌های احتمالی این بخش اقدام کنند تا بدین‌وسیله شاهد پویایی و اعتدالی بیشتر مراکز آموزش عالی در

کشور باشیم. درزمینه سنجش اثربخشی دستگاه‌های آموزش الکترونیک در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی بررسی‌هایی صورت گرفته اما تحقیقات موجود کافی به نظر نمی‌رسد؛ لذا برای سنجش اثربخشی این نوع آموزش به‌ویژه در مؤسسات غیرانتفاعی، انجام پژوهش دانشگاهی ضروری به نظر می‌رسد و از طرف دیگر نتایج این پژوهش می‌تواند برای سازمان‌هایی که در پی استقرار آموزش الکترونیک هستند مفید واقع شود و تأثیر دوره‌های آموزش مجازی بر توسعه دانش در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی را هدف‌گذاری نماید.

درک کامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی برای جلوگیری از اشتباه و به دنبال آن شکست ضروری است. بسیاری از محققان، تعیین و تعریف استانداردهای کیفیت یادگیری الکترونیکی را ضروری می‌دانند. عوامل زیادی در ایجاد و خلق محیط یادگیری الکترونیکی نقش دارند. درک سیستمی این عوامل به طراحی و اجرای محیط یادگیری الکترونیکی باکیفیت کمک می‌کند (۱۰). امروزه یکی از نظریات مشهور در آموزش مجازی، نظریه راسل (۱۱) می‌باشد. وی طی مطالعات متعدد خود کلاس‌های آموزش سنتی و مجازی را با یکدیگر مقایسه نمود. گرچه وی از مخالفان آموزش مجازی بود ولی طی این مطالعات به این نتیجه رسید که در صورت امکان‌پذیر بودن آموزش مجازی این نوع از آموزش‌ها از نظر علمی و اقتصادی به صرفه بوده، امکان‌پذیر خواهد بود. براین اساس مسئله ما در این تحقیق این است دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی (موسسه آموزش عالی شهاب دانش) بر توسعه دانش چه تأثیری دارد

چهارچوب نظری:

یادگیری با کمک رایانه به دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ بازمی‌گردد، اما تا به امروز رشد قابل توجهی داشته است و نسل جدید آن با عنوان یادگیری الکترونیک فراگیر شده است. یادگیری الکترونیک عبارت است از آموزش از طریق یک دستگاه دیجیتال به منظور بهبود در یادگیری. این دستگاه دیجیتال شامل هر دستگاه الکترونیکی که تحت کنترل چیپ کامپیوتری باشد، است نظیر رایانه، لب تاب، تبلت، گوشی هوشمند، کنسول بازی و دستگاه‌های پوشیدنی نظیر عینک‌های واقعیت مجازی. ابزارهای چندرسانه‌ای کاربرد قابل توجهی در یادگیری الکترونیک دارند. این استفاده باید مطابق با یک مجموعه اصول دوازده‌گانه باشد. از جمله این اصول چندرسانه‌ای است که بر اساس آن افراد از راهنماهایی که شامل متن و تصویر هستند نسبت به آن‌هایی که فقط متن دارند، بهتر یاد می‌گیرند. برخی بر پیوستگی مطالب و پرهیز از حاشیه و دور شدن از متن اصلی، برخی بر مدیریت ساختار مطالب و ماژولار کردن و برخی بر جذابیت و شخصی‌سازی تأکید دارند (۱۲). یادگیری الکترونیکی فرصتی است برای بهبود فرایند یادگیری از طریق فناوری‌های اطلاعاتی مدرن، کارا و اثربخش. یادگیری مبتنی بر

وب^۱، یادگیری آنلاین^۲، محیط یادگیری مجازی^۳ و یادگیری مبتنی بر کامپیوتر^۴ عناوینی هستند که همواره به جای یادگیری الکترونیکی مورد استفاده قرار می‌گیرند. رکن اساسی در تمامی عناوین فوق، استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی برای ارسال و دریافت مواد آموزشی است. در یادگیری الکترونیکی از اینترنت و ویدئوکنفرانس برای تشکیل دسته‌های یادگیرندگان استفاده می‌شود. در این روش، مواد درسی بر روی یک وبسایت فراهم شده و از پست الکترونیک^۵، تابلوهای اعلانات^۶، جلسات بحث و تبادل نظر^۷ و اتاق‌های گفت‌وگو^۸ به‌عنوان راه‌های ایجاد تعامل بین دانشجویان و استادان استفاده می‌شود (۱۳). رشد اینترنت، ظهور فناوری و گسترش کاربرد موبایل در دنیای امروز تمام وجوه زندگی انسان را متأثر ساخته است. کاربرد یادگیری الکترونیک به پیشرفت و توسعه سرعت بخشیده و فرصت‌های زیادی ایجاد نموده است. یادگیری الکترونیک نقش مهمی در بهبود آماده‌سازی جهت شرکت در آزمون‌های دانشگاهی و رقابتی، دسترسی به آموزش در هر مکان و در هر زمان، یادگیری تعاملی، کاهش زمان یادگیری، بهبود قابلیت استخدام، انباشت دانش و مهارت‌ها، جذابیت‌های شخصی و دستیابی یادگیرندگان به دانش خبرگان داشته است. شش مؤلفه یادگیری الکترونیک عبارتند از عوامل پشتیبان، کیفیت سیستم، دیدگاه یادگیرنده، دیدگاه مدرس، کیفیت اطلاعات و کیفیت خدمت (۱۴).

گریگ و کریسلی به نقل از رحمانی، سلیمی، موحدی نیا (۱۵) در کتاب خود تحت عنوان آموزش برخط به ده عنصر اساسی تشکیل‌دهنده آموزش مجازی اشاره کرده است ۱ - محتوا ۲ - فعالیت‌های یاددهی - یادگیری ۳ - طراحی صفحات ۴ - سازمان‌دهی مواد آموزشی ۵ - بازخورد، ۶ - انعطاف‌پذیری، ۷ - حجم کار، ۸ - کمک‌رسانی، ۹ - انگیزه، ۱۰ - روش‌های ارزشیابی (۱۶)؛ که در این تحقیق از این نظریه استفاده شده است. امروزه مسئله کیفیت آموزش و اثربخشی نظام‌های آموزشی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی و متصدیان و تصمیم‌سازان امر توسعه در هر کشوری می‌باشد. در کشور ما ایران این مسئله به دلایل عدیده‌ای از نگرانی مضاعفی برخوردار شده است. به‌نحوی که دولت‌ها، طی یک دهه گذشته به‌سختی توانسته‌اند حتی هزینه‌های جاری آموزش و پرورش را بپردازند. فناوری اطلاعات و ارتباطات این ادعا و بلکه توان را دارد که طی یک برنامه مدون و با تغییر در ساختار و روش‌های آموزش از هزینه‌ها بکاهد و کیفیت را افزایش دهد و محصولات نظام‌های آموزشی را با

1. Web-based learning
 2. Online learning
 3. Virtual learning environment
 4. Computer-based learning
 5. E-mail
 6. Bulletin boards
 7. Forum
 8. Chat

نیازهای جامعه هماهنگ و منطبق نماید و در جهت کاربردی نمودن آموزش قدم بردارد (۱۷). یادگیری الکترونیکی نظامی است که ترکیبی از سه حوزه آموزش، فناوری اطلاعات و مدیریت سازمانی را به کار می‌گیرد. در حوزه آموزش مسائلی از قبیل روش تربیتی، طراحی آموزشی، نیازسنجی، سبک‌های یادگیری و غیره مطرح می‌شوند که بدون توجه به آن‌ها نمی‌توان به موفقیت پروژه یادگیری الکترونیکی امیدوار بود. با توجه به اینکه بستر ارائه آموزش‌ها در این شیوه آموزشی فناوری اطلاعات است، مواردی مانند طراحی واسط کاربری، نرم‌افزارهای تولید و ارائه محتوای الکترونیکی، پهنای باند، سخت‌افزارهای موردنیاز و غیره نیز توجه ویژه‌ای را می‌طلبند. در مورد حوزه سوم نیز می‌توان گفت مانند هر پروژه دیگری یادگیری الکترونیکی نیز نیازمند افرادی است که دارای علم و هنر مدیریت بوده و بر فرآیندهای آن تسلط داشته باشند. خان سه ویژگی عمده برای یک نظام یادگیری الکترونیکی در نظر می‌گیرد؛ او معتقد است نظام یادگیری الکترونیکی باید انعطاف‌پذیر، توزیع‌شده و باز باشد. هرکدام از این خصوصیات از نظر وی دارای تعریف خاصی هستند. انعطاف‌پذیری یعنی اینکه یادگیرنده در این نظام امکان کنترل بر شیوه و نحوه یادگیری خودش داشته باشد. توزیع‌شده، یعنی درنوردیدن مرزهای جغرافیایی و زمانی برای دسترسی به محتوای نظام یادگیری الکترونیکی؛ و نهایتاً باز بودن یعنی از بین بردن موانع یادگیری برای یادگیرندگان با شرایط و امکانات متفاوت. به عقیده خان، باز بودن و انعطاف‌پذیر بودن دو مطلب مجزا می‌باشند؛ درحالی‌که باز بودن موضوعی فنی است، انعطاف‌پذیری موضوعی است مربوط به طراحی. (۱۸). فناوری اطلاعات به‌عنوان یک رویکرد نوین، در نقش مکمل نظام آموزشی - بهبود کیفیت تدریس، تنوع بخشیدن به شیوه‌های تدریس - فراهم ساختن آموزش مستمر و خودکار - کوتاه نمودن زمان آموزش - کوتاه کردن دوره تحصیل، توجه به استعدادهای فردی - انفرادی کردن آموزش و مقابله با مشکلات آموزش جمعی عمل می‌کند (۱۹).

تحصیلات عالی در دنیای توسعه‌یافته با چالش‌های جدیدی روبرو است. به‌عنوان مثال در انگلیس ۵۰ درصد از افراد ۱۸ تا ۲۴ سال مشغول تحصیلات عالی هستند. افزایش قابل توجه تعداد دانشجویان فشار قابل توجهی بر زیرساخت‌های موجود در دانشگاه‌ها وارد کرده است. از طرفی دسترسی دانشجویان به کلاس‌های آنلاین و منابع الکترونیک انتظارات آن‌ها از دانشگاه را بالاتر برده است و این کار دانشگاه را سخت‌تر می‌کند. لذا تغییر و بازطراحی محیط کلاس‌های درس باید موردتوجه قرار گیرد و با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات تقویت شود. (۲۰).

تغییرات مهم ناشی از فناوری اطلاعات، منبع تحولاتی اساسی در کلاس‌های درس شده است. مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان در این واقعیت دانست که فناوری، دانش آموزان را قادر ساخته است تا به اطلاعات خارج از کلاس دسترسی پیدا کنند و این مسئله موجب افزایش انگیزه آنان برای فراگیری شده است. فناوری اطلاعات با تغییر شیوه‌های آموزشی، مفهوم سنتی «یادگیری بر اساس حافظه» را

به‌سوی «یادگیری خلاق و پویا» هدایت کرده است. با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات، معلمان به سهولت به منابع جدید آموزشی موردنیاز خود دست می‌یابند و اطلاعات و مواد آموزشی کلاس خود را آسان‌تر و سریع‌تر تهیه می‌کنند (۲۱). از نظر بکر^۱ (۱۹۹۱) رایانه‌ها نقش‌های گوناگونی را در مدارس بازی می‌کنند. آن‌ها برای تدریس و تسهیل مطالعه مطالب دشوار و همچنین در ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان در زمینه استفاده از فناوری کمک می‌کنند و ابزارهایی سودمند برای اجرای تکالیف مدرسه‌ای هستند (۲۲). ضرورت و اهمیت ایجاد و اتصال شبکه‌های مدارس به اینترنت، سازمان‌هایی مانند یونسکو و بانک جهانی را بر آن داشته است تا برای ایجاد شبکه آموزشی جهانی، بودجه کلانی در نظر بگیرند. هرچند میزان بازدهی این کار نامشخص است اما بدون تردید در سطوح دبیرستان و دانشگاه بسیار بالا خواهد بود. به‌هرحال بررسی نقش فناوری اطلاعات بر نظام آموزشی ما (از مدرسه تا دانشگاه) موضوعی قابل‌تأمل است. نوآوری در این تحقیق این است که یک موسسه غیرانتفاعی موردبررسی قرار گرفته است. در این راستا پیشینه تحقیق به شرح زیر ارائه می‌گردد

ایوان و همکاران^۲ (۲۰۱۸) در بررسی جامع مهارت‌های یادگیری الکترونیکی و ارزیابی دانش پرستاری به این نتیجه رسیدند اگرچه برنامه‌های یادگیری الکترونیکی روش‌های منطقی برای تدریس فراهم می‌کنند، تحقیق نشان می‌دهد که یادگیری الکترونیک به‌تنهایی نمی‌تواند برای تدریس پرستاران کافی باشد. در واقع ترکیب یادگیری الکترونیک و تدریس سنتی می‌تواند یک سبک یادگیری برتر را ایجاد کند (۲۳). واندرودریگس و همکاران^۳ (۲۰۱۸) در مروری بر فرایند ارزیابی در آموزش الکترونیکی به این نتیجه رسیدند که برای دستیابی به کیفیت بالاتر در محیط یادگیری الکترونیک لازم است که فرایند یادگیری و تدریس پیوسته مورد ارزیابی قرار گیرد. مسئله ارزیابی یادگیری الکترونیک مورد توجه برخی از محققان قرار گرفته است و معیارهای مختلفی نظیر انگیزش، اضطراب دانشجویان، اثربخشی پداگوژی، سطح تعامل استاد با دانشجو، استفاده از منابع چندرسانه‌ای توسط محققان ارائه شده است. داده‌کاوی یکی از ابزارهای مناسب برای ارزیابی یادگیری الکترونیک است. (۲۴). الحیب و رولی^۴ (۲۰۱۸) در تحقیقی تحت عنوان عوامل موفقیت آمیرآموزش الکترونیکی، مورد مطالعه دیدگاه‌های مقایسه‌ای اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، یادگیری الکترونیک در دانشگاه‌های زیادی در کشورهای مختلف پیاده‌سازی شده است؛ اما با وجود سرمایه‌گذاری‌های زیاد در این زمینه سطح استفاده از این سامانه‌ها توسط اساتید و دانشجویان هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم در کشورهای در حال توسعه غالباً پایین است. عوامل موفقیت یادگیری الکترونیک از نگاه دانشجویان و اساتید متفاوت است. ویژگی-

1. Becker

2. Ewan W. McDonald, Jessica L. Boulton, Jacqueline L. Davis

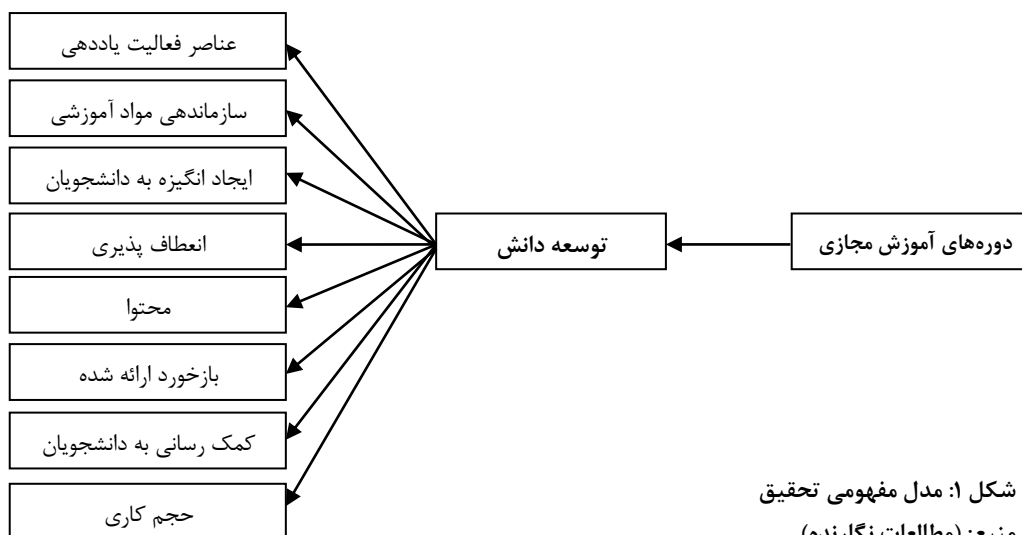
3. Wander et al

4. Alhabeeb&Rowley

های مدرس، ویژگی‌های دانشجو، سهولت دسترسی و پشتیبانی و آموزش از عواملی هستند که هر دو گروه بر اهمیت آن تأکید داشته‌اند (۲۵). ابو نیه و زائری (۲۰۱۰)، چارچوبی برای ارزیابی اثربخشی آموزش الکترونیک در اتحادیه عرب را بررسی کردند که مشخص شد، گروهی تنها بر جنبه‌های فن‌آورانه؛ گروهی دیگر تنها بر جنبه‌های پداگوژیکی؛ و گروهی دیگر بر هر دو (ترکیب) این دو تمرکز دارند (۲۶). فریبرز و باکر^۱ (۲۰۱۰) در بررسی عوامل مؤثر بر اثربخشی برنامه‌های درسی در مراکز آموزش الکترونیک دانشگاه‌های ایرانی، به این نتیجه رسیدند که بین چهار متغیر مستقل؛ ۱. ادراک دانشجویان نسبت به تجارب یادگیری در برنامه‌های درسی مبتنی بر وب؛ ۲. ادراک دانشجویان نسبت به فن‌ها و ابزارهای آموزشی‌ای که در برنامه‌های درسی استفاده می‌کنند؛ ۳. ادراک دانشجویان نسبت به استفاده مدرسان از کامپیوتر در برنامه‌هایشان یا معرفی فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در ابتدای سال تحصیلی و ۴. ادراک دانشجویان نسبت به زمانی (ساعاتی) که در هفته صرف مطالعه برای برنامه‌های درسی می‌کنند؛ با اثربخشی برنامه‌های درسی مبتنی بر کامپیوتر رابطه معناداری وجود دارد (۲۷). اباصلت خراسانی و همکاران (۱۳۹۰) عوامل مؤثر بر پذیرش یادگیری الکترونیک در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران بر مبنای مدل پذیرش فناوری را بررسی که متغیرهای برداشت ذهنی از آسانی استفاده، برداشت ذهنی از مفید بودن یادگیری الکترونیک، نگرش دانشجویان نسبت به یادگیری الکترونیک و تصمیم به استفاده از یادگیری الکترونیک به‌عنوان عوامل مؤثر بر پذیرش و استفاده یادگیری الکترونیک دارای اثرات مثبت و مفید در بین دانشجویان هستند (۲۸). اخگر و همکاران (۱۳۹۰) در ارائه یک مدل جامع از مسیر رضایتمندی یادگیرنده الکترونیک مطالعه موردی: موسسه آموزش عالی الکترونیک مهر البرز، نتیجه گرفتند که ارائه برنامه آموزشی از پیش تدوین شده، دسترسی به کتابخانه‌های دیجیتال و پایگاه‌های علمی با دریافت وزن قوی در نگاشت شناختی و نیز مدل ارائه شده از تحلیل عاملی اثربخش‌ترین عوامل رضایتمندی دانشجوی الکترونیک در مهر البرز شناخته و تأیید شدند (۲۹). عنایتی نوین‌فر و همکاران (۱۳۹۰) در ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوآل، مشخص کردند ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزش ارائه شده در حد پایین و انتظاراتشان در حد بالا است. همچنین میانگین شکاف ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در همه ابعاد مدل منفی و معنادار بود. بیشترین شکاف در بعد همدلی و کمترین شکاف در بعد پاسخ‌گویی مشاهده شده است. (۳۰). یزدانی و همکاران (۱۳۸۹)، در ارزشیابی میزان اثربخشی نظام یادگیری الکترونیک دانشکده مجازی علوم و حدیث به این نتیجه رسیدند هیچ‌گونه رابطه معنی‌داری بین سازه‌های ارزش و رضایتمندی وجود ندارد. همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد که این دو سازه دارای ساختارهای عاملی متفاوتی بوده و تحلیل عاملی هر یک

^۱. Baker

به استخراج عوامل متفاوت منجر شد (۳۱). سالاری و همکاران (۱۳۸۸) عوامل مرتبط با پذیرش آموزش الکترونیک توسط دانشجویان پرستاری را بررسی و تعیین کردند میزان درک از سهولت استفاده و درک از مفید بودن با پذیرش یادگیری به شیوه الکترونیکی همبستگی دارد (۳۲). فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیق با عنوان ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد به این نتیجه رسیدند که از نظر استادان اثربخشی دوره آموزش مجازی مطلوب بوده و دانشجویان اثربخشی این دوره را در حد متوسط برآورد نموده‌اند. همچنین مقایسه بین نظرات استادان و دانشجویان نشان داد که استادان در مورد اثربخشی دوره آموزش مجازی، نظرات مثبت‌تری نسبت به دانشجویان دارند (۱۶). سید تقوی (۱۳۸۵)، در بررسی نگرش دانشجویان و استادان به یادگیری الکترونیکی: پیمایشی در دانشگاه‌های دارای آموزش الکترونیکی در ایران، مشخص کردند که استادان نگرش مثبتی به یادگیری الکترونیکی به‌عنوان ابزار کمک‌آموزشی دارند. در این خصوص، احساس مفید بودن و خودکامیابی استادان مهم‌ترین عامل تمایل آن‌ها به استفاده از یادگیری الکترونیکی بوده است. بر اساس نگرش دانشجویان عواملی نظیر استقلال، راهنمایی استادان و آموزش چندرسانه‌ای مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر نگرش آنان از مؤثر بودن آموزش‌های الکترونیکی است (۳۳). موحد محمدی (۱۳۸۱) در تحقیق خود تحت عنوان تعیین نقش شبکه اطلاع‌رسانی و وب در فعالیت‌های آموزشی - پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی نتیجه گرفت که استفاده از اینترنت در تسهیل یادگیری، بهبود فعالیت‌های درسی، بهبود کیفیت پژوهش، افزایش علاقه به یادگیری و دسترسی سریع به اطلاعات مؤثر بوده است (۳۴).



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

منبع: (مطالعات نگارنده)

۲- روش پژوهش

این تحقیق از این حیث در گروه تحقیقات توصیفی-پیمایشی قرار می‌گیرد و از نوع کاربردی است. برای اندازه‌گیری متغیرها، داده‌ها از طریق پرسشنامه گردآوری شده و سپس از کدگذاری و امتیازدهی با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با محاسبه مشخصه‌های توصیفی متغیرها و استخراج جداول و نمودارها، توزیع صفت‌های متغیر مورد بررسی و فرضیه‌ها مورد آزمون قرار گرفت. با توجه به حساسیت بالای موضوع تحقیق، جامعه آماری این تحقیق کلیه دانشجویان موسسه آموزش عالی شهاب دانش که مجموعاً ۴۰۰۰ نفر را تشکیل می‌دهند. برای نمونه‌گیری، طبق جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) که معادل با فرمول کوکران با خطای ۰/۰۵ است (۳۵). اندازه نمونه به ترتیب برابر با ۳۵۱ نفر (دانشجویان مهندسی برق، ۵۵ نفر، مهندسی فناوری اطلاعات: ۶۵ نفر، مهندسی عمران: ۴۵ نفر مهندسی کامپیوتر: ۵۲ نفر، علوم پایه ۶۰ نفر، معارف و دروس عمومی ۴۴ نفر؛ مدیریت و حسابداری: ۳۰ نفر) در نظر گرفته شد.

قلمرو موضوعی در حوزه مدیریت آموزشی و مبحث یادگیری الکترونیک است. محدوده زمانی مطالعه این پژوهش سال ۱۳۹۵ در نظر گرفته شده است؛ و قلمرو مکانی آن، موسسه آموزش عالی شهاب دانش است. مؤسسه مذکور به‌عنوان اولین مؤسسه آموزش عالی غیرانتفاعی در زمینه مهندسی در استان قم در سال ۱۳۸۵ افتتاح که هدف اصلی آن ارائه آموزش عالی در سطح دانشگاه‌های خوب کشور و تربیت مهندسی‌کارا در زمینه مهندسی برق، مهندسی کامپیوتر، مهندسی فناوری اطلاعات، مهندسی عمران و معماری می‌باشد.

در این تحقیق فرضیات زیر مورد آزمون قرار می‌گیرد

- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر عناصر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، مؤثر است.
- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر سازمان‌دهی مواد آموزشی، مؤثر است.
- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر توانایی ایجاد انگیزه به دانشجویان، مؤثر است.
- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر انعطاف‌پذیری، مؤثر است.
- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر محتوا مؤثر است.
- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر بازخورد ارائه‌شده، مؤثر است.

¹. Krejcie, Robert V. Morgan

- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر کمک‌رسانی به دانشجویان، مؤثر است.
- آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی از نظر حجم کاری، مؤثر است.

۳- یافته‌های پژوهش

در این تحقیق ابتدا بر اساس مشاهدات، مصاحبه‌ها و مطالعه ادبیات و اسناد و مدارک یک مدل اولیه به‌عنوان مدل اولیه فراهم شد. در این مرحله از تحقیق اطلاعات مربوط به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکرد گردآوری و سازمان‌دهی شد. در مرحله بعد لازم است اعتبار این مدل توسط خبرگان علمی و تجربی تأیید و در صورت نیاز اصلاح شود. به‌منظور کمی‌سازی نظر خبرگان در این پرسشنامه از طیف لیکرت ۵ تایی (بسیار کم - بسیار زیاد) استفاده شده است. در پرسشنامه اول با توجه به اینکه هر سؤال یک متغیر را اندازه می‌گیرد و پاسخ‌ها به‌صورت بلی/خیر است نیازی به بررسی سازه و پایایی ابزار اندازه‌گیری نیست. همچنین روایی سازه و محتوا پرسشنامه اول با نظرسنجی از خبرگان مورد تأیید قرار گرفت. در پرسشنامه دوم، برای تأیید صحت و دقت علمی و در نتیجه برای اطمینان از روایی ابزار اندازه‌گیری از روش‌های روایی محتوا (نظرسنجی از خبرگان) و روایی سازه (روایی همگرایی، واریانس تبیین شده) و برای اطمینان از پایایی آن از روش پایایی بین سؤالات (آلفای کرونباخ) استفاده شده است. بدین منظور این پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد جامعه توزیع شد (جدول ۱) تا روایی سازه و پایایی شاخص‌ها با استفاده از AVE و ضریب همگرایی و روش آلفای کرونباخ بررسی شود. به‌این ترتیب پس از تأیید روایی و پایایی ابزار طراحی شده و انجام اصلاحات، پرسشنامه آماده توزیع و جمع‌آوری اطلاعات شد و برای افراد انتخاب شده در نمونه ارسال گردید.

جدول ۱: توصیف اطلاعات جمعیتی

درصد	فراوانی	وضعیت شغلی	توصیف اطلاعات جمعیتی		
			فراوانی	درصد	تحصیلات
۵۴/۸	۱۹۲	شاغل	۲۰۸	۵۹/۳	لیسانس
۴۲/۷	۱۵۰	بیکار	۱۲۳	۳۵	فوق لیسانس
۲/۵	۹	اظهار نشده	۱۸	۵/۳	دانشجوی مقطع دکتری
۱۰۰	۳۵۱	جمع	۲	۰/۵	اظهار نشده
درصد	فراوانی	جنسیت	۱۰۰	۳۵۱	جمع
۵۹	۲۰۷	مرد			
۴۱	۱۴۴	زن			
۱۰۰	۳۵۱	جمع			

منبع: (محاسبات نگارنده)

جدول ۲: توصیف متغیرها، نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف و مقدار آلفای کرونباخ

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار Z	سطح معنی داری	مقدار آلفای کرونباخ
عناصر فعالیت یاددهی	۳۵۱	۳/۷۱	۰/۷۴	۱/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۸۷
سازمان دهی مواد آموزشی	۳۵۱	۳/۶۹	۰/۷۶	۲/۳	۰/۰۰۰	۰/۸۹
ایجاد انگیزه به دانشجویان	۳۵۱	۳/۶۳	۰/۸۶	۲/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۸۴
انعطاف پذیری	۳۵۱	۳/۶۵	۰/۷۶	۱/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰
محتوا	۳۵۱	۳/۷	۰/۷۳	۲/۷۱	۰/۰۰۰	۰/۹۲
بازخورد ارائه شده	۳۵۱	۳/۸۱	۰/۶۵	۳/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۸۹
کمک رسانی به دانشجویان	۳۵۱	۳/۷۹	۰/۷۴	۲/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۸۸
حجم کاری	۳۵۱	۳/۸۷	۰/۶۹	۲/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۹۳

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به سطح معنی داری ها (جدول ۲) که کوچک تر از ۰/۰۵ است مشخص شد که توزیع داده ها نرمال نیست، لذا از آزمون ناپارمتریک t جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد.

جدول ۳: تحلیل اطلاعات

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t
۳۵۱	۳/۷۴	۰/۷	۲۰/۰۱
۳۵۱	۳/۷	۰/۷۴	۲۰/۸۱
۳۵۱	۳/۶۹	۰/۷۶	۱۹/۹۲
۳۵۱	۳/۶۳	۰/۸۶	۱۵/۹
۳۵۱	۳/۶۵	۰/۷۶	۱۸/۷۹
۳۵۱	۳/۷	۰/۷۳	۲۱/۱۷
۳۵۱	۳/۸۱	۰/۶۵	۲۷/۰۳
۳۵۱	۳/۷	۰/۷۴	۲۳/۱۶
۳۵۱	۳/۸۷	۰/۶۹	۲۷/۳۳

Test Value = ۲

درجه آزادی = ۳۵۱

سطح معناداری: ۰/۰۰۰

منبع: (محاسبات نگارنده)

بر اساس آزمون فرضیه و با توجه به سطح معنی داری که بزرگ تر از ۰/۰۵ است (جدول ۳) بنابراین در سطح ۰/۹۵ اطمینان می توان بیان داشت دوره های آموزش مجازی بر توسعه دانش، عناصر فعالیت های یاددهی - یادگیری، از نظر سازمان دهی مواد آموزشی، توانایی ایجاد انگیزه به دانشجویان،

انعطاف‌پذیری، محتوا، بازخورد ارائه‌شده، کمک‌رسانی به دانشجویان، حجم کاری اثربخش خواهد بود. ضمن‌اچون مقیاس طیف لیکرت ۵ تایی بوده است حد وسط سه در نظر گرفته‌شده است به‌عنوان test value یا ارزش آزمون.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

به‌طورکلی هر تحقیقی برای دستیابی به هدف و منظور خاصی صورت می‌گیرد، هدف اصلی از پژوهش حاضر ارزیابی تأثیر دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش (مورد مطالعه: موسسه آموزش عالی شهاب دانش) بوده است؛ و نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق در جدول ۴ ارائه شده است:

جدول ۴: نتایج توصیفی متغیرها

توصیف متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	مینیم	ماکزیمم
ایجاد انگیزه به دانشجویان	۳۵۱	۳/۶۳	۰/۸۶	۰/۷۴	۱	۵
انعطاف‌پذیری	۳۵۱	۳/۶۵	۰/۷۶	۰/۵۷	۱	۵
سازمان‌دهی مواد آموزشی	۳۵۱	۳/۶۹	۰/۷۶	۰/۵۷	۱	۵
محتوا	۳۵۱	۳/۷	۰/۷۳	۰/۵۳	۱	۵
توصیف متغیر عناصر فعالیت یاددهی	۳۵۱	۳/۷۱	۰/۷۴	۰/۵۵	۱	۵
عملکرد	۳۵۱	۳/۷۴	۰/۶۴	۰/۴۱	۱/۲۳	۵
کمک‌رسانی به دانشجویان	۳۵۱	۳/۷۹	۰/۷۴	۰/۵۵	۱/۲	۵
بازخورد ارائه‌شده	۳۵۱	۳/۸۱	۰/۶۵	۰/۴۳	۱/۷۵	۵
حجم کاری	۳۵۱	۳/۸۷	۰/۶۹	۰/۴۸	۱/۵	۵

منبع: (محاسبات نگارنده)

همراه با توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، یادگیری الکترونیک به‌عنوان یک رویکرد نوآورانه برای بهبود کیفیت یادگیری در تحصیلات عالی ظهور کرد. یادگیری الکترونیک یک جایگزین برای تحصیل سنتی در کلاس حضوری ارائه نمود و امکان دسترسی به اطلاعات درس بدون محدودیت زمانی و جغرافیایی را برای دانشجویان فراهم کرد؛ بنابراین انتظار می‌رود یادگیری الکترونیک با فراهم کردن تبادل کارا و اثربخش تجربه‌های یادگیری، وضعیت فعلی تدریس و یادگیری را بهبود دهد. به این دلیل، لازم است مطمئن شویم که سامانه‌های یادگیری الکترونیک کیفیت لازم برای آنکه به مدت طولانی مورد استفاده قرار گیرد را داشته باشد. درواقع پس از پذیرش اولیه فناوری در یادگیری الکترونیک،

لازمه استمرار این است که کاربران رضایت کافی از سیستم داشته باشند. (۳۶) آموزش الکترونیکی در ایران صنعتی نوپا در فناوری آموزشی و آموزش از راه دور است، اما مراکز و مؤسسات آموزشی به‌ویژه دانشگاه‌ها در تلاش‌اند تا هرچه سریع‌تر الگویی مناسب با ساختار آموزشی و فرهنگی کشور در زمینه آموزش الکترونیکی ارائه کنند. علاوه بر مزیت‌هایی که آموزش الکترونیکی ماهیتاً از آن برخوردار است، یکی از مهم‌ترین دلایل ضرورت سازمان‌دهی مراکز و مؤسسات آموزش الکترونیکی در ایران، تقاضای روزافزون آموزش به‌ویژه آموزش عالی در کشور است که با توجه به محدودیت منابع و ظرفیت آموزشی در نظام آموزشی فعلی به یک موضوع خاص اجتماعی تبدیل شده است. یادگیری الکترونیکی با استفاده نظام‌مند از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات جهت عرضه فرایند آموزش و یادگیری توانسته محیطی را پدید آورد که از محیط‌های آموزش سنتی متمایز می‌باشد. در پژوهش حاضر برای درک عمیق‌تر و پی بردن به دیدگاه همه‌جانبه نسبت به موضوع موردبررسی، از روش تحقیق توصیفی-پیمایشی استفاده گردید؛ که بر اساس آزمون فرضیه اول، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی بر توسعه دانش در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات محمدی به نقل از اسدی و کریمی (۳۴) فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۶) همسو می‌باشد و بر اساس آزمون فرضیه دوم، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی بر فعالیت عناصر یاددهی و یادگیری در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات سید تقوی (۳۳) و سالاری و همکاران (۳۲) محمدی (۳۴) همسو می‌باشد. و بر اساس آزمون فرضیه سوم، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و موسسات غیرانتفاعی از نظر سازمان‌دهی مواد آموزشی در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات اخگر و همکاران همسو می‌باشد. بر اساس آزمون فرضیه چهارم، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و موسسات غیرانتفاعی از نظر توانایی ایجاد انگیزه به دانشجویان در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات پولارد (۳۷) و ابونیه وزائری (۲۶) همسو می‌باشد و بر اساس آزمون فرضیه پنجم، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و موسسات غیرانتفاعی از نظر انعطاف‌پذیری در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات سید تقوی (۳۳) همسو می‌باشد. بر اساس آزمون فرضیه ششم، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و موسسات غیرانتفاعی از نظر محتوا در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات سید تقوی (۳۳) همسو می‌باشد و همچنین بر اساس آزمون فرضیه هفتم، این نتیجه حاصل شده است که برگزاری آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و موسسات غیرانتفاعی بر بهبود کمک‌رسانی به دانشجویان در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۶) و خراسانی و همکاران (۲۸) همسو می‌باشد. درنهایت بر اساس آزمون فرضیه هشتم، این

نتیجه حاصل شده است که برگزاری آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و موسسات غیرانتفاعی بر حجم کاری و روش‌های ارزشیابی در موسسه آموزش عالی شهاب دانش تأثیرگذار می‌باشد؛ که با تحقیقات و اندرودریگس و همکاران (۲۴) همسو می‌باشد.

پیشنهادها

- با توجه به یافته‌های پژوهش در خصوص تأثیر برگزاری دوره‌های آموزش مجازی بر توسعه دانش، پیشنهاد زیر مطرح می‌شود:
- توجه بیشتر به کیفیت آموزش مجازی از نظر مواد آموزشی، منابع توصیه شده، میزان تعامل دانشجویان و اساتید و با در نظر گرفتن امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری.
- سازمان‌دهی مواد آموزشی متناسب با نیازهای دانشجویان و در نظر گرفتن راهکارهایی فرآیندهای متناسب برای سنجش و ارزیابی سطح یادگیری دانشجویان
- ایجاد انگیزه به دانشجویان از طریق در نظر گرفتن مشوق‌های لازم برای تقویت علاقه‌مندی دانشجویان به کاربرد آموزش مجازی (مثلاً در نظر گرفتن نمره بیشتر برای دروسی که از طریق مجازی ارائه می‌شوند)
- در انتخاب محتوای دروس به علایق دانشجویان و نوع دروس توجه شود و تا حد امکان از ارائه دروسی که جنبه خسته‌کننده و پیچیده دارند پرهیز شود.
- کمک‌رسانی به دانشجویان در زمینه زمان‌های رفع اشکال درس، برقراری جلسات حضوری رفع اشکال.
- با بررسی میزان اثربخشی آموزش مجازی، شیوه‌های دقیق‌تری در نظر گرفته شود و این ارزشیابی هم به وسیله استاد و هم دانشجو قابل اجرا باشد
- متولیان سیاست‌گذاری‌های آموزشی میزان نفوذ فناوری‌های جدید را در سطح آموزشی توسعه دهند.
- متولیان امر آموزش به موازات توسعه ابزارهای آموزشی و کمک‌آموزشی، آموزش‌های لازم را نیز به متصدیان آموزشی جهت استفاده از ابزارهای آموزشی جدید ارائه نماید.
- رایانه‌های آموزشی، تجهیزات کمک‌آموزشی دیجیتالی، اینترنت پرسرعت و نرم‌افزار (نرم‌افزارهای کمک‌آموزشی مرتبط با هر درس) در اختیار دانشجویان قرار گیرد.
- سیاست‌گذاران آموزشی شرایط مناسبی را جهت دسترسی متولیان آموزش دانشگاه را جهت برنامه‌ریزی‌های درسی از طریق فناوری اطلاعات فراهم آورند.

- بررسی‌های علمی بیشتری در زمینه بررسی اثربخشی فناوری اطلاعات در حوزه‌های کاهش هزینه در سایر دانشگاه‌ها با نیازسنجی برقراری آموزش مجازی.

۵- منابع

1. Guragain N. E-learning benefits and applications. 2016; 44 + 1, appendix.
2. Hong JC, Tai KH, Hwang MY, KuoY C, & Chen JS. Internet cognitive failure relevant touses' satisfaction with content and interface design to reflect continuance intention to use. a government e-learning system. *Computers in Human Behavior*.2017;66: 353-362.
3. Maseleno A, Sabani N, Huda M, Ahmad R, Jasmi KA, Basiron B. Demystifying Learning Analytics in Personalised Learning. *International Journal of Engineering & Technology*.2018; 7 (3):1124-1129.
4. Dascalu MI, Bodea CN, Tesila B, Moldoveanu A, de Pablos PO. How social and semantic technologies can sustain employability through knowledge development and positive. behavioral changes. *Computers in Human Behavior*.2017; 70, 507-517.
5. Kong SC, Looi CK, Chan TW, Huang R. Teacher development in Singapore, Hong Kong, Taiwan, and Beijing for e-Learning in school education. *Journal of Computers in Education*.2017;4 (1): 5-25.
6. Hillier M. Bridging the digital divide with off-line e-learning. *Distance ducation*.2018; 39(1): 110.121.
7. Tarhini A, Hone K, Liu X, Tarhini T. Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of E-learning in developing countries: a structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*.2017; 25(3):306-328.
8. El-Masri M, Tarhini A. Factors affecting the adoption of e-learning systems in Qatar and USA: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2). *Educational.Technology Research and Development*.2017; 65(3): 743-763.
9. ParkesT, Mitchell, Sarah, Stein, Christine. Reading Student preparedness for university e-learning environments *The Internet and Higher Education*,2015; 25: 1-10.
10. Zarif s, Nahid. Examining the Efficacy Quality Measures of Electronic Learning in Higher Education, 2010; 3, 24-32.
11. Russel TL. The no significant difference phenomenon. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications. 1999; North Carolina University.
12. Mayer R. Using multimedia for e-learning, *Journal of Computer Assisted Learning*.2017;10:1111-12197.
13. Ebadi R. E-learning and education. ۲۰۰۴. Tehran: Aftab Mehr.
14. Agrawal V, Agrawal A, Agarwal S, "Assessment of factors for e-learning: an empirical investigation", *Industrial and Commercial Training*. 2016; 48(8),409-415.
15. Rahmani J, Movahedinya N, Salimi G. Conceptual Model of Teaching and Educational Roles of Information and Communication Technology in Education, Knowledge and

- Research in Educational Sciences, Islamic Azad University, Khorasgan Branch. 2006; Tenth and Eleventh:66-49
16. Fathiejarehghah K, Pardakhtychi MH, Rabiei M. Evaluation of the Effectiveness of Virtual Education Courses in Iran's Higher Education System (Case Study: Ferdowsi University of Mashhad), *Information & Communication Technology Quarterly in Educational Sciences*. 2011; 4: 21 5.
 17. SalehiAmiri R, Heidarizadeh E. The Effect of Information and Communication Technology on Educational and Cultural Development, Strategic Research Institute. 2007; 15:111.
 18. Khan HU. Use Of E-Learning Tools to Solve Group Work Problems In Higher Education: A Case Study Of Gulf Country. *Advances in Computer Science: an International Journal*2013; 2(3): 90-96.
 19. Maleki S. Information Technology in Education. ۲۰۰۹. *Journal of Jihad University*
 20. Pates, Dominic, Sumner, Neal. E-learning spaces and the digital university", *The International Journal of Information and Learning Technology*.2016; 33, 3:159-171.
 21. Norouzi M, Zandi F, MosesMadani, F. Improvement of Information Technology Methods in the Process of Teaching-Learning of Schools, *Quarterly Educational Innovations* .۲۰۰۸; ۲۶:۱۶-۱۷.
 22. Sheikhzadeh M, Mehremohammadi M. Primary Mathematics Education Software Based on Constructivist Approach and Measuring Its Effectiveness, *Computer Science Research Center, Quarterly Journal of Educational Innovations*. 2004. Third Year: 9.
 23. Ewan W, McDonald, Jessica L, Boulton, Jacqueline L, Davis.E-learning and nursing assessment skills and knowledge – An integrative review *Nurse Education Today*.2018; 66: 166-174.
 24. Wander RM, Seiji I, Luiz E Z. Educational Data Mining: A review of evaluation process in the e-learning Telematics and Informatics.2018; 35, 6: 1701-1717.
 25. Abdullah A, Jennifer R. E-learning critical success factors: Comparing perspectives from academic staff and students *Computers & Education*.2018; 127:1-12.
 26. AbuSneineh W, Zairi M. An evaluation framework for e-learning effectiveness in the Arab world. *International Encyclopedia of Education*. 2010; (Third Edition): 521-535. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080448947>.
 27. Fariborzi E, Bakar K, bt A. Factors influencing the effectiveness of courses in Iranian university e-learning centers. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*.2010; 6(1): 72-80.
 28. Khorasani A, Abdolmaleki J, Zahedi H. Factors Affecting Admission to E-learning in Tehran University Students Based on Technology Acceptance Model, *Iranian Journal of Medical Education*. 2011; (6): 673.
 29. Akhghar B, Naserzadeh SMR, Tabatabaee F. A Proposing a Comprehensive Model of Electronic Learner Satisfaction Path; Case Study: Mehralborz University, *Journal of Information Technology Management*. 2011; 3.9: 1-20.

30. Enayati Novinfar A, Yousefi Afrashteh M, Sayami L, Javaheri, daneshmand M. Evaluation of the Quality of Educational Services of Payame Noor University of Hamadan Based on Sarvakal Model, Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education. 2011; 17, 3: 151-135.
31. Yazdani F, Ebrahimzadeh I, Zandi B, AliPour A, Zare H. Evaluating the Effectiveness of the Electronic Learning System of the Virtual College of Hadith Sciences, Modern Thinking Ideas. 2010; 6, 3, 183: 137.
32. Salari MM, Yaghmaei F, Mehdizadeh S, Faithful Z, Afzali M. Factors Related to Adoption of E-Learning by Nursing Students, Journal of Educational Strategies. ۲۰۰۹; ۲, ۳: ۱۰۳-۱۰۸.
33. SeyyedTaghavi, MA. Student and faculty attitude towards e-learning: A Survey on E-learning Universities in Iran, University of Management and Industrial Engineering. 2006; Malek Ashtar University of Technology.
34. Asadi A, Karimi A. Effective Structures on Application of Information Technology (IT) by Educators of Scientific-Applied Educational Centers. Iranian Journal of Agricultural Science. 2007; 2-38, 2.
35. Krejcie RV, Morgan DW. "Determining Sample Size for Research Activities", Educational and Psychological Measurement. 1970.
36. Hosam Al-Samarraie, Bee Kim Teng, Ahmed Ibrahim Alzahrani, Nasser Alalwan. E-learning continuance satisfaction in higher education: a unified perspective from instructors and students, Studies in Higher Education. 2017; DOI: 10.1080/03075079.2017.1298088.
37. Pollard, RP. Constance Research Priorities in Educational Technology: A Delphi Study", Journal of Research on Technology in Education. 2005.

Studying the Effect of E-Learning Courses of Universities and Non-profit Institute on Knowledge Development

Alireza Jazini¹ (Associate Professor, Management, Amin Police Sciences University, Tehran, Iran)

(Received: 2017/05/08; Accepted: 2017/12/11)

pp.133-159

Abstract

Nowadays, virtual learning as a new approach is in the development stage and studies on this related learning and also result of them can increase the quality of learning and teaching in the universities. This study is done with the reach of the impact the education of courses on the virtual universities and nonprofit institutes. This research is in the Descriptive survey group and in terms of goals it is functional. The method of the procedure is survey and, questionnaire is used for data collection. The population of this study is 4000 students who studied in the Shahab Danesh institute. 351 students were selected randomly by Morgan table. The employed method is stratified random sample. The data analyzed by statistical software Spss and for proving the hypotheses independent T test were used. The results of tests confirmed at a significance level of 0.05 from basic hypotheses and it was found that virtual education courses effect on the development of knowledge in universities and nonprofits and also for-profit universities and institutes of learning in content, organizing course material, flexibility, workload and evaluation methods, elements of teaching and learning, presented feedback, helping and motivating students. The results proved that the use of information technology and the development of virtual education in universities and higher education institutions, especially the Institute of that we study, affects in teaching and learning of students

Keywords: E-learning, Information technology, Knowledge of development.

¹. Corresponding Author: alirj1101@gmail.com

Assessing the Effective Factors on Informal Learning of Employees in National Iran Petrochemical Company Using Group Analytic Hierarchy Process (AHP)

Zahra Gharli¹ (Ph.D. Student of Educational Management, Allame Tabatabayee University, Tehran, Iran)

Ali Najafi (Ph.D. Student of Educational Management, Allame Tabatabayee University, Tehran, Iran)

Meysam Bolgorian (Assistant professor, Financial management, Kharazmi school of finance, Kharazmi university, Tehran, Iran)

(Received: 2018/08/17; Accepted: 2018/06/20)

pp.117-132

Abstract

This article examined and also ranked effective factors on informal learning of employees in National Iran Petrochemical Company using AHP. Research method is evaluation. Using a simple random sampling method, we select a sample of 181 employees out of 336 employees in National Iran Petrochemical Company using Morgan table. Out of 181 questionnaires 143 ones returned. In order to gather data two separated questionnaires for measuring important factors of informal learning with 30 questions and pair comparison with 7 factors were used. Results of T tests showed that cultural, norms social values, industry type, motivation and personal factors are in good positions. This is while leadership style and organizational components are not in a good status. Finally using Analytic Hierarchy Process, our results show that leadership, cultural, organizational, personal, motivation and values, social norms and industry type respectively are the most important factors in the informal learning.

Keywords: Informal learning, Effective factors on learning, Group Analytic Hierarchical Process (AHP).

¹. Corresponding author: zahragharli@gmail.com

Human Capital Development by Coaching Approach: Specific Business Coaches' Competencies

Mohammad Azizi¹ (Assistant Professor, Entrepreneurship Faculty, University of Tehran, Tehran, Iran)

Ali Goodarzi (MA in Entrepreneurship Management, University of Tehran, Tehran, Iran)

(Received: 2017/10/08; Accepted: 2018/05/15)
pp.97-115

Abstract

In recent years, there is growing acceptance of need for educational reform and changes in learning to meet the challenges of business. This study aimed to identify specific competencies of business coaching. The population of this research are specific business coaches working in the ministry of industry, mine and trade that from 231 of samples necessary information was collected. The results showed that indicators such as " deep experience in the field of business", "experience and familiarity with the challenges and help entrepreneurs in bottlenecks and problems", aligning the expertise and experience of the players in the field of activity and needs of entrepreneurs or business owners "component alignment with the business," business information appropriate scope of students' knowledge of transforming ideas into business' financial information and understanding of the business ", "Introduction to the facility on businesses' component business knowledge, "in-depth knowledge of the needs and expectations of customers or target market", knowledge of methods are the most important special competencies for coaches.

Keywords: Human Capital, Specific competencies, business coaching, Business knowledge, Market knowledge.

¹. Corresponding author: m_azizi@ut.ac.ir

The Effect of Gamification on Employee Motivation and Learning at Cooperative Management Training Course in Tehran Pars Oil and Gas Company

Saeed Safai Movahed (Ph.D. Adjunct faculty of Curriculum Development, National Iranian Oil Company post: Head of Training Evaluation and Supervision National Iranian Oil Company, Tehran, Iran)

Seyed Morteza Rikhtegarzadeh¹ (MA in training and development of Human Resources, Esfahan, Iran)

(Received: 2017/11/12; Accepted: 2018/06/20)

pp.79-96

Abstract

The purpose of present study was to notice the effect of gamification on employee motivation and learning at cooperative management training course in Tehran Pars Oil and Gas Company by quasi-experimental method of Pre-test and post-test design with control group. The statistical population consists of all Pars Oil and Gas Company employees (700 people), which according to John Kerrosol's opinion, 36 were considered through simple random sampling in two experimental groups (18 persons) and control (18 persons). The instrument used in this research was a researcher-made questionnaire designed to measure learning motivation with 20 items in a 7-degree scale. The other instrument is an explanatory teacher-made questionnaire composed of 9 questions. The formal validity of a number of participants in the research and content was confirmed by the supervisor and several experts, and its reliability was confirmed using the Cronbach's alpha for learning motivation questionnaire by acceptable 0.832 value. To analyze the data, descriptive statistic including mean and standard qualification as well as inferential statistics including ANCOVA and MANCOVA covariance were used. The findings showed that the application of the gamification method to motivate and learn employees in Pars Oil & Gas Co. is effective.

Keywords: Gamification, Motivation, Learning, Training, Pars Oil and Gas Company.

¹. Corresponding author: dargah83@yahoo.com

Designing a National Human Resource Development Model Using System-Dynamic Approach

Rahmatollah Pakdel¹ (PhD in HRM, Shakhesh Pajuh Institute, Tehran, Iran)

Arian Gholipour (Associate Professor, Public administration, Management Faculty, Tehran University, Tehran, Iran)

Seyed Hosein Hoseini (PhD in Industrial Engineering, Social & Economical Systems, Technical Faculty, Tehran University, Tehran, Iran)

(Received: 2017/09/11; Accepted: 2018/06/18)

pp.51-77

Abstract

Redesigning the systems and processes associated with each of them can have a significant effect on the guidance and management of the human resources of the country towards the goals and aspirations of the country's development and also prevent parallel and non-systemic actions & activities. This article designed with the purpose of providing a model for explaining the components and the way in which communication and interaction between policies, strategies, plans along with actions of each of these organizations and relevant ministries in the development of human resources. Based on the exploratory method, the required qualitative data for analysis is extracted for analysis based on the systemic approach, the interactions between national human resources components & subsystems and also system variables. The results of this study indicated that the National Human Resources Development System (NHRDS) has the main sub-systems of training and supply of human resources and labor market. These two subsystems are subordinated to HRM and Economic Development. In other words, the HR policies of the country act as inputs for the supply and labor market subsystem. Also, the causal circles derived from the six subsystems of this model, trace the effective variables and how to interact with each other and propose it as a basis for the solution presentation.

Keywords: HR, National Human Resources Development, System-Dynamics Approach.

¹. Corresponding Author: pakdels@gmail.com

The Barriers of Effective Managerial Coaching When Facing Employees' Unsatisfactory Performance in a Data Center Services Unit

Golnoosh Sharifan¹ (MBA, Graduate School of Management and Economics, Sharif University of Technology, Tehran, Iran)
Seyyed Babak Alavi (Associate Professor of Management, Graduate School of Management and Economics, Sharif University of Technology, Tehran, Iran)

(Received: 2018/01/13; Accepted: 2018/05/21)
pp.21-49

Abstract

The purpose of this research was identifying the barriers of effective managerial coaching and their mechanisms of influence when "a manager faces the employee's unsatisfactory performance" in a data center services unit. The research was carried out using the grounded theory strategy. Data was collected through semi-structured interviews with eighteen people comprising eight managers and ten employees, using theoretical sampling. Five barriers were identified one of which is a contextual characteristic of data center industry and its influence on coaching in that industry was not studied before. Two other barriers were not identified in previous studies either. The core category of the identified barriers is that sometimes the manager or the employee, ignore the unsatisfactory performance situation as a coaching situation. The mechanisms of influence of barriers were not found in the literature but in this study, three mechanisms were identified. First, they prevent manager from coaching behavior. Second, they prevent employee's learning despite manager's coaching behavior. Third, they weaken the employee-manager work relationship despite manager's coaching behavior. Three solutions are suggested to data center service providers. First, employees and managers can take the situations of unsatisfactory performance as an appropriate opportunity for coaching by enhancement of their self awareness and mindfulness such that they consciously recognize the suitable moments for coaching. The organization should also promote the supportive approach of managers when they react to the employee's unsatisfactory performance. Second, the human resource specialists and managers should help the employees develop required non-technical competencies. Third, the human resource specialists should help the managers learn how to motivate their employees and mechanisms of employee motivation for learning should be designed in the organization.

Keywords: Managerial Coaching, Barriers, Data center, Unsatisfactory performance.

¹. Corresponding author: golnoosh.sharifan@gmail.com

Identifying the Competencies of Teacher Assistants the Process of Online Learning -teaching :A Qualitative Research

Khodayar Abili (Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran)

Zeinabalsadat Mostafavi (PhD student of higher education management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran)

Fatemeh Narenji Thani¹ (Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran)

(Received: 2017/10/28; Accepted: 2018/05/26)

pp.1-20

Abstract

The purpose of this study was to identify the dimensions and competency components of teacher assistants in electronic learning context. It was an applied research with exploratory qualitative methodology. The statistical population of the study was specialist assistants with experience in the e-learning environment. To achieve the goal of research, the theoretical and empirical literature of the research were studied. The data were collected, using a semi-structured interview method with 22 experts in the subject area, and analyzed using content analysis method. Based on the results of the research, the competency model of the assistants in four dimensions was as follows: professional-professional competencies (educational, research, subject knowledge, class management), interpersonal communication competencies (teamwork and interactivity), competencies related to information and communication technology (thinking Information and communication technology, ICT knowledge, ICT skills (and general and individual competencies) perceptual, creativity, innovation, ethics and behavior (were identified and designed.

Keywords: Teacher Assistant, Higher Education, Process of online learning -teaching, Competency, Qualitative Research.

¹. Corresponding Author: Fnarenji@ut.ac.ir

Table of Contents

Identifying the Competencies of Teacher Assistants the Process of Online Learning -teaching :A Qualitative Research / Khodayar Abili, Zeinabalsadat Mostafavi, Fatemeh Narenji Thani	1
The Barriers of Effective Managerial Coaching When Facing Employees' Unsatisfactory Performance in a Data Center Services Unit / Golnoosh Sharifan, Seyyed Babak Alavi.....	21
Designing a National Human Resource Development Model Using System-Dynamic Approach / Rahmatollah Pakdel, Arian Gholipour, Seyyed Hosein Hoseini	51
The Effect of Gamification on Employee Motivation and Learning at Cooperative Management Training Course in Tehran Pars Oil and Gas Company / Saeed Safai Movahed, Seyyed Morteza Rikhtegarzadeh.....	79
Human Capital Development by Coaching Approach: Specific Business Coaches' Competencies/ Mohammad Azizi, Ali Goodarzi.....	97
Assessing the Effective Factors on Informal Learning of Employees in National Iran Petrochemical Company Using Group Analytic Hierarchy Process (AHP) / Zahra Gharli, Ali Najafi, Meysam Bolgorian	117
Studying the Effect of E-Learning Courses of Universities and Non-profit Institute on Knowledge Development/ Alireza Jazini	133

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. Esmail Jafari: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University
5. Dr. Farhad Seraji: Associate Professor of Education, Curriculum Studies, BuAli Sina University
6. Dr. Saeed Safaee Movahed: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Tehran University
7. Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Azad University, Karaj
8. Dr. Davoud Masoumi: Assistant Professor of Education, Educational Technology, Gothenburg University
9. Dr. Hosain Momeni Mahmoudie: Associate Professor of Education, Curriculum Studies, Torbat Heidariyeh University
10. Dr. Fatemeh Narenji Sani: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Tehran University

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

Vol. 5, No. 16, Spring 2018

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kourosch Fathi Vajargah

General Director:

Dr. Somayeh Daneshmandi

English Proofreader:

Dr. Nasrin Asgharzadeh

Persian Proofreader:

Dr. Farnoosh Alami

Cover Designer:

Reza Rajaei

Type and Layout:

Maryam Bagheri

Address:

No. 220, 2th 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. 5, No. 16

Spring 2018