

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال ششم، شماره ۲۱

تابستان ۱۳۹۸

- 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 ششم، شماره ۲۱، تابستان ۱۳۹۸

صاحبامتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباضت خراسانی

سردبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

حمیده بافنده

ویراستار انگلیسی:

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 ایلی	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	طهمورث حسنفلی پوریاسوری	استاد	مدیریت بازرگانی	دانشگاه تهران
۸	اباصلت خراسانی	دانشیار	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	دانشگاه شهید بهشتی
۹	بهروز قلیچلی	استادیار	مدیریت رفتار سازمانی	دانشگاه شهید بهشتی

داوران علمی این شماره به ترتیب الفبا

۱. دکتر اسماعیل جعفری: استادیار علوم تربیتی، گرایش مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی
۲-دکتر سمیه دانشمندی: دکتری برنامه درسی در آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی
۳-دکتر هومن دوستی: دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر سعید صفایی موحد: استادیار، دکتری برنامه ریزی درسی، رئیس مطالعات راهبردی آموزش شرکت ملی نفت ایران
۵. دکتر مژگان عبدالهی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج
۶-دکتر بهروز قلیچلی: استادیار مدیریت، گرایش مدیریت رفتار سازمانی، دانشگاه شهید بهشتی
۷-دکتر یوسف محب زادگان: استادیار، دکتری مدیریت آموزشی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری
۸-دکتر مجید مخدوم: استاد دانشکده منابع طبیعی، دانشگاه تهران
۹-دکتر داود معصومی: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یوله سوئد
۱۰-دکتر فیروز نوری: دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی

اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

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

اهداف فصلنامه

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

شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

- 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: ۲۱ و Height: ۲۹,۷) 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 شماره‌گذاری استفاده گردد. بدین شکل که منابع در قسمت فهرست منابع و براساس ترتیب استفاده در متن طبقه‌بندی گردیده و به ترتیب شماره‌گذاری 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 سانتی‌متر (فقط به صورت انگلیسی. منابع فارسی را نیز از قسمت چکیده انگلیسی آن استفاده کرده و آنرا به صورت انگلیسی ارجاع دهید. رفرنس‌ها به فرمت کلی و نکوور درج می‌گردد).

- 1- Lancaster S, Milia LD, Cameron R. Supervisor Behaviors that Facilitate Training Transfer. Journal of Workplace Learning. ۲۰۱۳; ۲۵(۱): ۶-۲۲.
- ۲- Abtahi H. Training and Development of Human Capitals. ۲۰۰۴. Tehran: Pooyand Publication.
- ۳- Paul S, Stein F, Ottenbacher K.J, Liu Y. The Role of Training on Research Productivity among Managers. Training Journal. ۲۰۱۰; ۹(۱): ۲۴-۴۰.

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A۴ به ابعاد (Width: ۲۱ و Height: ۲۹,۷) 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.

۲- عناوین بخش‌ها، با فونت بی‌نازنین (B Nazanin) بصورت بولد (Bold) و سایز ۱۲ سانتی متر 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 نوبستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.

فهرست مطالب

- طراحی الگوی تدوین استراتژی های توسعه منابع انسانی بانک های خصوصی کشور
اکبر عیدی، عبدالرحیم نوه ابراهیم، سعید جعفری نیا، اکبر حسن پور..... ۱
- طراحی مدل ارزیابی میزان رضایت کارکنان از سیستم مدیریت آموزش الکترونیکی (LMS)
محمدجواد ارشادی، سیماصوفی نیارکی، علی نعیمی صدیق ۲۱
- شناسایی و اولویت بندی موانع بهره مندی مؤثر از مکانیسم های کنوانسیون تغییرات اقلیم
سازمان ملل با تاکید بر آموزش سازمانی بر اساس مدل سه شاخگی
سمیه عریان، سید محمد شبیری، مهران فرج اللهی ۳۷
- شناسایی مدل و تدوین شایستگی های اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش
عالی ایران: یک مطالعه ی کیفی
هدیه محبت، کورش فتحی واجارگاه، پریش جعفری ۶۷
- مرور جامع ادبیات نظریه پردازی توسعه منابع انسانی: جریانهای فکری و آموخته های کاربردی
رسول رسایی فرد ۹۳
- الگوی توسعه حرفه ای اعضای هیات علمی آموزش الکترونیکی کشور: پژوهشی کیفی
جواد پور کریمی، انسیه رمضان پور ۱۲۵

طراحی الگوی تدوین استراتژی های توسعه منابع انسانی بانک های خصوصی کشور^۱

اکبر عیدی^{۲*}

عبدالرحیم نوه ابراهیم^۳

سعید جعفری نیا^۴

اکبر حسن پور^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۲۴)

چکیده:

در سالهای اخیر استفاده از مدیریت استراتژیک در حوزه های مختلف و از جمله منابع انسانی اقبال گسترده ای داشته و سازمانها تلاش می نمایند با شناسایی آینده مطلوب مورد نظر و تمرکز بر آن، زمینه تحقق اهداف خود را فراهم آورند. از این حیث هدف این پژوهش طراحی مدل تدوین استراتژی های منابع انسانی در سطح بانک های خصوصی کشور با روش تحقیق آمیخته بوده است. جامعه آماری در بخش کیفی شامل کلیه منابع و اسناد قابل دسترس به تعداد ۲۷۸ مورد بود که با روش فرا ترکیب سیستماتیک تعداد ۱۴۱ منبع انتخاب شد. شرکت کنندگان در بخش کمی شامل مطلعان کلیدی بانک های خصوصی کشور به تعداد ۴۰۲ نفر بود که بر مبنای جدول مورگان تعداد ۱۹۶ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. در بخش کیفی با رویکرد اکتشافی، اسناد و مدارک در چارچوب روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفت و برای گردآوری اطلاعات در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته که روایی آن با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بود؛ استفاده شد. نتایج بدست آمده از سوال اول تحقیق، شناسایی ۸۱۷ گزاره کلیدی، ۳۲ مضمون پایه، ۱۷ مضمون سازنده و ۷ تم اصلی شامل "بینش استراتژیک، تحلیل گری استراتژیک، تصمیم گیری بهنگام، فرهنگ استراتژیک، رهبری استراتژیک، مدیریت استراتژیک دانش و پایش استراتژیک" بود. که برای اعتبارسنجی آنها از تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج بدست آمده پس از حذف مسیر های غیر معنی دار، بیانگر (RMSEA (۰,۰۵۲)، NFI, CFI, GFI (۰,۰۹) و خی دو به درجه آزادی ۳,۱۴ است که حاکی از برازش مطلوب و انطباق مدل مفهومی پژوهش و داده های مشاهده شده است.

کلید واژه ها: مدل تدوین استراتژی منابع انسانی، تحلیل مضمون، اعتبارسنجی.

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

۲- دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: Akbareyidi@gmail.com

۳- استادگروه آموزشی مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۴- استادیارگروه آموزشی مدیریت منابع انسانی و کسب و کار، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۵- استادیارگروه آموزشی مدیریت منابع انسانی و کسب و کار، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۱. مقدمه

در حال حاضر بانک های خصوصی کشور خود را با چالش هایی نظیر " متنوع شدن شیوه ها و مدل های کسب و کار ، تغییر انتظارات کارکنان ، ورود سیستم های نرم افزاری نوین و ارتباط آن با نیروی انسانی، بروز ریسک های مختلف منابع انسانی و ... " مواجه می بینند، که برای کلان اندیشی و اتخاذ تصمیمات استراتژیک متأثر از آنها درحوزه منابع انسانی از پشتوانه علمی و پژوهشی متناسب با خود برخوردار نیستند. دراین رابطه اکثر تحقیقات انجام شده داخلی در چارچوب مدل های مرسوم استراتژیک انجام شده و تاکنون تحقیقی درباره طراحی مدل تدوین استراتژی با توجه به مشخصات محیطی و بومی سازمان های کشور انجام نشده است. بدین ترتیب این پژوهش با هدف ارائه الگویی برای شناسایی و تدوین استراتژی های منابع انسانی در سطح بانک های خصوصی کشور از دو بعد نظری و کاربردی حائز اهمیت بوده و قابل بررسی است. در بعد نظری، این پژوهش می تواند زمینه شکل گیری یک مدل منسجم بومی را جهت تدوین استراتژی های منابع انسانی با در نظر گرفتن پیش فرض های مدیریت استراتژیک نوین فراهم آورد واز نقطه نظر کاربردی نیز این تحقیق می تواند با بررسی مدل های موجود و بررسی نظرات مطلعان کلیدی، زمینه تدوین یک مدل بومی تدوین استراتژی را در صنعت بانکداری و بخصوص بانکهای خصوصی کشور جهت شناسایی گونه های مختلف استراتژی منابع انسانی فراهم و از این طریق، به بهبود عملکرد و اثربخشی آنها کمک نماید.

در رابطه با مساله فوق الذکر، بررسی منابع علمی حاکی از آن دارد که موضوعات مختلفی مانند پیشی گرفتن از رقباء در تولید و یا ارائه خدمات با کیفیت و قیمت تمام شده پایین تر، اجبارهای اقتصادی، سیاسی و جهانی موثر بر حوزه ی تولید یا ارائه خدمات، میزان تولید یا ارائه خدمات، محل تولید یا ارائه خدمات، تغییر در ترکیب و ویژگی های دموگرافی نیروی کار، توسعه رفتارهای اخلاقی، افزایش انتظار برای سطح مسئولیت های اجتماعی و ... باعث گردیده تا بسیاری از سازمانهای پیشرو با رویکردی فراکنشی^۱ به دنبال کاربست راهکارهایی باشند که منجر به بقاء و تداوم آنها در شرایط دهکده جهانی گردد. آنها تلاش می کنند با بکارگیری ابزارهای گوناگون مجموع انرژیهای خود را جهت انجام اقدامات مؤثر و هدفمند همسو نمایند(۱). برنامه ریزی استراتژیک از جمله این ابزارهاست که به سازمانها این امکان را می دهد که از طریق شناسایی و تدوین استراتژیها به شیوه ای خلاق و نوآورانه فکر نموده و زمینه حیات و کسب مزیت های رقابتی را با ایجاد همنوایی در زیر نظام های سازمانی فراهم آورند. از این نظر و با توجه به ضرورت همسویی میان ارکان مختلف سازمانی با جهت گیری های استراتژیک سازمان، از مدیریت منابع انسانی و زیرسیستم های آن انتظار می رود، با ورود به مباحث برنامه ریزی و مدیریت استراتژیک منابع انسانی نقشی فراکنشی و نه حاشیه ای در تحقق اهداف سازمان و حفظ

^۱ - Proactive

کارکنان مؤثر ایفاء نمایند (۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷). در واقع اندیشمندان مدیریت امروز، براین باورند که کارکنان مؤثر به دلیل کمیابی، ارزشمندی، جانشین ناپذیری و تقلید ناپذیری، مهم ترین منبع مزیت رقابتی سازمان بوده و قابلیت برآورده کردن نیازمندی های استراتژیک سازمان و افزایش عملکرد سازمان را دارا هستند. (۱۷،۱۶،۱۵،۱۴،۱۳،۱۲،۱۱،۱۰،۹،۸،۷،۶،۵،۴،۳،۲،۱). لنگنیک هال و لنگنیک هال^۱، مباحث مختلفی را که در کانون توجه نویسندگان مدیریت استراتژیک منابع انسانی طی دهه های گذشته بوده را گردآوری کرده اند. این عناوین عبارتند از حسابداری منابع انسانی، برنامه ریزی منابع انسانی، پاسخ های مدیریت منابع انسانی به تغییرات استراتژیک در محیط کسب و کار، تطبیق منابع انسانی با موقعیت های استراتژیک یا سازمانی و حوزه گسترده تر استراتژی های منابع انسانی. برای این نویسندگان، مدیریت استراتژیک منابع انسانی، یک فرآیند چند بُعدی با اثرات متعدد است. در حقیقت بایستی اشاره نمود که گذر از فعالیتهای قدیمی منابع انسانی- با تمرکز بر موضوع کارکنان، به موضوعی دوباره متولد شده تبدیل شده است (۲۳) این بدین معنی است که سیستم های حرفه ای منابع انسانی، در حال تجربه مسؤلیت جدید و چالش برانگیزتری هستند که مستلزم داشتن مدلها، روش ها و مهارت های جدیدی می باشد. در این فضا سیستم های مدیریت منابع انسانی باید خارج از فضای محدود و سنتی منابع انسانی سازمانی بیاندیشند و رویکرد اساساً متفاوتی را، به منظور مدیریت سرمایه انسانی در پیش بگیرند و تناسب و سازگاری بین معماری منابع انسانی و تنظیم و پیاده سازی استراتژی کسب و کار در شرکت برقرار نمایند (۲). با این نگاه، بررسی ها و مطالعات زیادی در سطوح دانشگاهی و حوزه های کسب و کار در کشورهای مختلف صورت گرفته است. جدول شماره ۱ بررسی مقایسه ای از مدل های مختلف تدوین استراتژی منابع انسانی را نشان می دهد.

^۱. Lengnick-Hall & Lengnick-Hall, ۱۹۸۸, pp. ۴۵۴-۴۷۰

جدول شماره ۱ - شاخص‌های ما											سال پیدایش	منبع	نوع مدل	رویکردها				
شرایط سیاسی	شرایط قانونی	شرایط تکنولوژی	شرایط اقتصادی	رقبا	پیش بینی منابع انسانی مورد تقاضا	ویژگی کمی و کیفی منابع	رضایت کارکنان	توسعه و صلگرد کارکنان	هزینه‌های منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی					تعهد سازمانی	فرهنگ سازمانی	ساختار سازمانی	اهداف سازمان
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۸۴	نظریه کنترل و کنترل	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۲	مدیریت منابع انسانی - چکون	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۹	مدیریت منابع انسانی - هار	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۳	مدیریت منابع انسانی - جبری	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۷	مدیریت منابع انسانی - دیویده گانت	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۳	مدیریت منابع انسانی - آلفی	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۳	مدیریت منابع انسانی - پنا و لگنمینی	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۰	مدیریت منابع انسانی - مدل پوپل پوپل و استراتیژها	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۵	مدیریت منابع انسانی - مدل کنترل	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۸	مدیریت منابع انسانی - مدل مرکزی کارکنان - استیجلی	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۵	مدیریت منابع انسانی - مدل کسب و کار استراتیژیک منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۶	مدیریت منابع انسانی - رابرتی فرمسون	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۱۰	مدیریت منابع انسانی - جیمز واکر	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۹	مدیریت منابع انسانی - گریز بر	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۸۴	مدیریت منابع انسانی - نظریه و همکاران	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۸۸	مدیریت منابع انسانی - لنگ بک هال	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۵	مدیریت منابع انسانی - مدل رابرت و مک هالان	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۶	مدیریت منابع انسانی - مدل چوک منابع انسانی واکسون	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۴	مدیریت منابع انسانی - IDBRO	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۷	مدیریت منابع انسانی - پوپل پوپل و استراتیژها	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۶	مدیریت منابع انسانی - مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۷	مدیریت منابع انسانی - استرین	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۸۸	مدیریت منابع انسانی - هار و پوپلر	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۸	مدیریت منابع انسانی - لینک و اسل	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۱۹۹۸	مدیریت منابع انسانی - بارون و گریس	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۹	مدیریت منابع انسانی - نظریه و همکاران	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	۲۰۰۹	مدیریت منابع انسانی - مدل استرین و واکسون	مدیریت منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی

انگلیزهای پیکارچه (۱۹۹۶)
نگرش نقاط مرجع استراتیژیک
(ترکیبی - همه جانبه)

طبیعی - فراینده

عقلانی (پخرانه) (۱۹۸۰)

در این رابطه گرچه اظهارنظرهای فراوان و مدل‌های مختلفی در زمینه تدوین استراتژی‌های منابع انسانی ارائه شده که دارای نقاط مشترک و قوت مختلفی است با این حال مروری بر دیدگاه اندیشمندان مختلفی همچون مانکین^۱ (۲۴)، آرمسترانگ (۲۵)، سول^۲ (۲۶)، مونت گومری^۳ (۲۷)، گاوپن دراجان^۴ (۲۸)، ریوز و همکاران^۵ (۲۹) حاکی از ابهامات مختلفی مانند "غلبه رویکرد کلیشه ای در تدوین استراتژی‌ها، اعتقاد به گام به گام و تقویم محور بودن، کمیت مداری، جدا بودن برنامه از اجرا، غلبه روش بر انسان، فرض پیش بینی پذیری آینده، تاکید بر هماهنگی مکانیکی عمودی و افقی، دارد. واقعیت آن است که، استراتژی شیوه ای برای دستیابی به هدف یا نتایج مطلوب کسب و کار است. هنگامی که درباره استراتژی فکر می کنیم ناخودآگاه به برنامه ریزی از طریق بررسی وضعیت موجود، تعیین هدف و مشخص ساختن مسیری گام به گام برای دستیابی به آن می اندیشیم اما استراتژی‌های اثربخش لزوماً به همین رویکرد محدود نبوده اند (۳۰). در حقیقت بایستی این سوال را مطرح کرد که برای رسیدن به استراتژی از چه مجموعه راه های گسترده تری می توان استفاده کرد و کدام رویکرد برای چه وضعیتی از بیشترین میزان اثربخشی برخوردار است؟ کسب و کارها نه تنها باید رویکرد مناسبی را نسبت به استراتژی اتخاذ کرده یا ترکیب صحیحی از رویکردهای مختلف را به کارگیرند، بلکه باید این ترکیب را همگام با تغییرات محیطی اصلاح کنند. (۲۹) از طرفی دیگر در مدل های متعارف استراتژیک، فرض بر این است که فرآیند مدیریت استراتژیک را می توان به چندگام مشخص مانند تدوین بیانیه جهت گیری سازمان (چشم انداز و ارزش ها)، تحلیل محیط درونی و بیرونی، طراحی اهداف و استراتژی تقسیم کرد. در حالی که واقعیت این است که استراتژی های موفق الزاماً از این مراحل عبور نکرده اند. در واقع چنین به نظر می رسد که متدولوژی بر ایده ها و افراد برتری داشته و باعث سیطره ابزار، بر انسان می شود (۲۶). بنابراین در این پژوهش با هدف واکاوی دقیق منابع علمی و در نظر گرفتن ملاحظات واقعی اقدام به طراحی مدل تدوین استراتژی توسعه منابع انسانی در بانک های خصوصی کشور گردید.

سوال پژوهش

- ابعاد تدوین الگوی شناسایی استراتژی های منابع انسانی در سطح بانک های خصوصی کشور چیست؟

^۱ - Mankins, M.C

^۲ - Sull

^۳ - Montgomery

^۴ - Govindarajan

^۵ - Reeves, M., Love, C., & Tillmanns

- مدل طراحی شده بخش کیفی تا چه حد از منظر مطلعان کلیدی منابع انسانی بانک های خصوصی کشور معتبر است؟

۲. روش پژوهش

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، روش تحقیق ترکیبی^۱ است. که در آن از میان طرح های مختلف شامل "در هم تنیده"، تشریحی و اکتشافی "براساس نوع شناسی کراسول و پلانو-کلارک^۲ (۳۱) شیوه اکتشافی انتخاب و براساس آن ابتدا داده های کیفی و سپس داده های کمی گردآوری و تحلیل شدند. جامعه آماری بخش کیفی شامل منابع و مستندات علمی مرتبط بوده که با توجه به روش فراترکیب مطالعات کیفی (یکی از انواع روش های سیستماتیک مطالعه منابع و اسناد) در قالب چهارم گام زیر انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. در گام اول پس از بررسی واژگان مدیریت استراتژیک منابع انسانی و دریافت نظرات متخصصان، کلید واژه های اصلی نظیر "استراتژی منابع انسانی"، مدیریت استراتژیک منابع انسانی، مدل های تدوین استراتژی منابع انسانی و... "انتخاب و اقدام به جستجو در نه پایگاه علمی قابل دسترس گردید. جدول شماره ۲- بیانگر اطلاعات بدست آمده در گام اول می باشد.

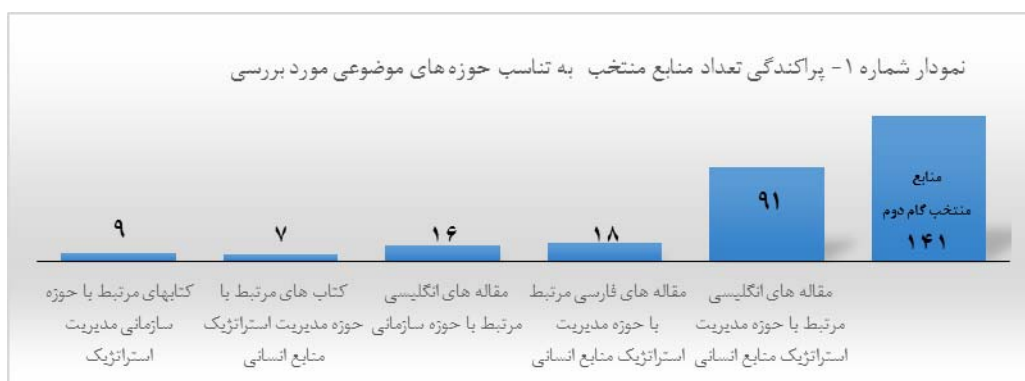
جدول شماره ۲- گام اول بررسی منابع و مستندات

تعداد اسناد قابل دسترس	فواصل زمانی	نوع سند	کلید واژه های	پایگاه ها
۲۲	۱۳۸۲-۱۳۹۶	کتاب و پایان نامه	مدیریت استراتژیک	WILEY Emerald Proquest ScienceDirect Taylor&Francis SAGE Springer google Irandoc
			مدیریت استراتژیک منابع انسانی	
			مدل های تدوین استراتژی	
۲۱۷	۱۹۹۰-۲۰۱۸	مقاله های انگلیسی	مدل های تدوین استراتژی	SAGE Springer google Irandoc
			منابع انسانی	
			استراتژی منابع انسانی	
۳۹	۱۳۸۷-۱۳۹۷	مقاله های فارسی	استراتژی های وظیفه ای	Irandoc
			محیط استراتژیک	
تعداد کل منابع منتخب در گام اول ۲۷۸				

۱- Mixed Methods Research

۴- Creswell, J.W. & Plano Clark Vicki L

در گام دوم، به تفکیک نوع منابع دسترسی یافته (کتابها، مقاله های انگلیسی و مقاله های فارسی) بر مبنای هدف و حوزه موضوعی مرتبط با پژوهش، عنوان مقاله، اعتبار نویسندگان و سال انتشار، کلیه اسناد مورد بررسی قرار گرفت و از مجموع ۲۷۸ منبع ۲۰۰ مورد انتخاب شد. سپس در گام سوم با مطالعه چکیده و مقدمه مولف یا مترجم، ۲۰ منبع دیگر حذف شد. نهایتاً پس از مطالعه متن مقاله ها و برخی از فصول کتاب ها از ۱۸۰ منبع باقی مانده، ۱۴۱ مورد انتخاب و ۳۹ مورد حذف گردید. نمودار شماره ۱ حوزه موضوعی و پراکندگی منابع منتخب را نشان می دهد.



منبع (محاسبات نگارنده)

جامعه آماری در بخش کمی شامل مطلعان کلیدی^۱ بانک های خصوصی کشور به تعداد ۴۰۲ نفر بود که بر مبنای جدول مورگان تعداد ۱۹۶ نفر^۲ به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. سپس براساس یافته ها و الگوی تدوین شده در بخش کیفی، پرسشنامه محقق ساخته با ۶۵ گویه و با طیف پنج درجه ای لیکرت جهت اعتباریابی یافته های بخش کیفی تدوین و از طریق روش پیمایشی ابزار مذکور در میان نمونه آماری توزیع شد. روایی صوری پرسشنامه توسط ۸ نفر از متخصصان و اساتید حوزه مدیریت منابع انسانی تأیید شد. برای محاسبه قابلیت پایایی پرسشنامه و همسانی درونی گویه های ارائه شده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آن ۰/۸۷ بود.

^۱ - منظور مدیران، روسا و معاونین اداره های منابع انسانی و آموزش و رابطین آموزشی بانک های خصوصی بوده که بیشتر از ۵ سال سابقه کاری دارند.

^۲ - در این بررسی ۲۵۰ پرسشنامه توزیع شد تا با احتساب ریزش موارد احتمالی، ۱۹۶ نفر حجم نمونه نظراتشان جمع آوری شود.

جدول شماره ۳- جامعه و نمونه آماری بخش کمی

ردیف	نام بانک	تعداد اعضاء جامعه	تعداد اعضای حاضر در نمونه	میزان درصد حضور در نمونه
۱	بانک اقتصاد نوین	۱۷	۱۰	۴٪
۲	بانک انصار	۲۱	۱۴	۵٫۶٪
۳	بانک ایران زمین	۱۲	۸	۳٫۲٪
۴	بانک آینده	۱۹	۱۱	۴٫۴٪
۵	بانک پارسیان	۲۴	۱۴	۵٫۶٪
۶	بانک پاسارگاد	۲۰	۱۲	۴٫۸٪
۷	بانک تجارت	۱۱	۷	۲٫۸٪
۸	حکمت ایرانیان	۱۵	۹	۳٫۶٪
۹	خاور میانه	۱۰	۶	۲٫۴٪
۱۰	بانک دی	۱۵	۱۰	۴٪
۱۱	بانک رفاه کارگران	۲۲	۱۵	۶٪
۱۲	بانک سامان	۱۷	۱۰	۴٪
۱۳	بانک سرمایه	۲۱	۱۳	۵٫۲٪
۱۴	بانک سینا	۱۹	۱۰	۴٪
۱۵	بانک شهر	۱۸	۱۰	۴٪
۱۶	بانک صادرات	۲۰	۱۱	۴٫۴٪
۱۷	بانک قوامین	۲۲	۱۳	۵٫۲٪
۱۸	بانک قرض الحسنه رسالت	۱۵	۹	۳٫۶٪
۱۹	بانک قرض الحسنه مهر ایران	۱۶	۱۰	۴٪
۲۰	بانک گردشگری	۱۲	۹	۳٫۶٪
۲۱	بانک کار آفرینی	۱۴	۱۰	۴٪
۲۲	بانک ملت	۳۰	۲۱	۸٫۴٪
۲۳	بانک مهر اقتصاد	۱۲	۸	۳٫۲٪
کل		۴۰۲	۲۵۰	۱۰۰٪

۳. یافته های پژوهش

سوال ۱: ابعاد تدوین الگوی شناسایی استراتژی های منابع انسانی در سطح بانک های خصوصی کشور چیست؟

در پاسخ به این سوال ، پس از انتخاب منابع و اسناد مرتبط از روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون روشی برای شناخت و سازماندهی الگوهای موجود در یک محتوا و

معانی موجود در داده های کیفی می باشد (ویلیگ ۲۰۱۳). در این تحقیق، در بخش کیفی، از روش شناسایی کدها، مضامین پایه، مضامین سازنده و تم ها برای تحلیل منابع و اسناد مورد بررسی استفاده شد. به این صورت که نخست با بررسی منابع منتخب تعداد ۷۷۸ گزاره های کلیدی شناسایی و سپس به منظور تلخیص اولیه، ۱۲۱ کد شناسایی شد. بعد از آن کدهای شناسایی شده مشترک به ۶۵ مضمون اولیه خلاصه گردید. بررسی مضامین اولیه منجر به شناسایی ۳۲ مضمون پایه شد. و نهایتاً ارتباط معنایی مضامین پایه منجر به شناسایی ۱۷ مضمون سازنده شد و از کنار هم قرار دادن مضامین سازنده مرتبط ۷ تم اصلی "بینش استراتژیک، تحلیل گری استراتژیک، تصمیم گیری بهنگام، فرهنگ استراتژیک، رهبری استراتژیک، مدیریت استراتژیک دانش و پایش استراتژیک" شناسایی شد. و برای ارزیابی الگوی تدوین شده از دو روش بازبینی توسط خبرگان غیر شرکت کننده در پژوهش و اساتید محترم راهنما و داور استفاده شد. جدول شماره ۴ خلاصه جریان استخراج داده های کیفی و شکل شماره ۱ - مدل طراحی شده این پژوهش را نشان می دهد.

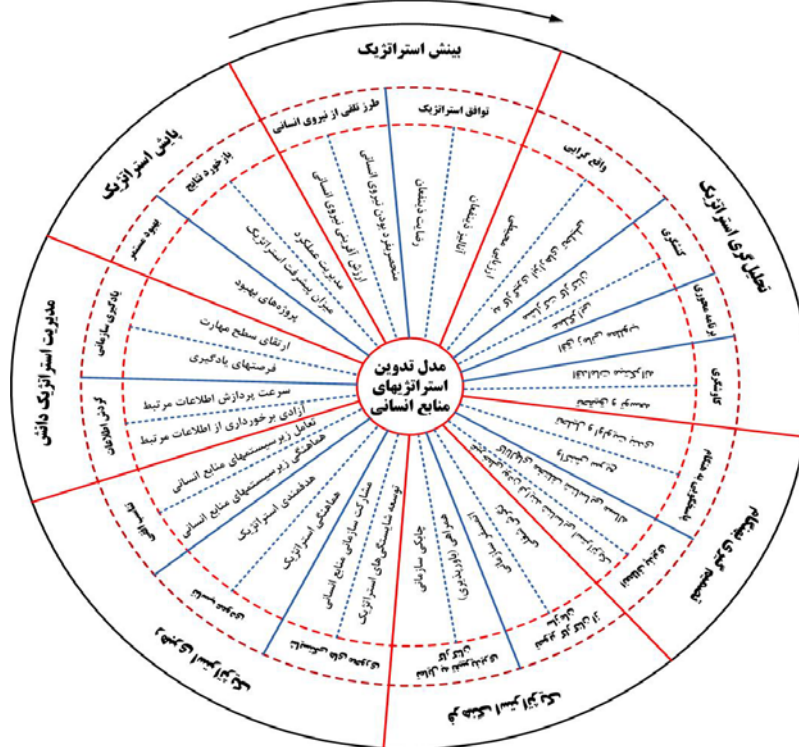
جدول شماره ۴- خلاصه جریان استخراج داده های کیفی پژوهش

جدول شماره ۴ خلاصه استخراج جریان کیفی داده های پژوهش					
تم فراگیر	مضمون های سازنده	مضمون های پایه	مضمون اولیه (جمع معانی مرتبط)		
بینش استراتژیک	طرز تلقی از نیروی انسانی	منحصر بودن نیروی انسانی	تقلید ناپذیری و منحصر به فرد بودن نیروی انسانی		
		ارزش آفرینی نیروی انسانی	ارزش آفرینی نیروی انسانی	نیروی انسانی به عنوان مزیت رقابتی و منبع استراتژیک	
			آنالیز ذینفعان	رضایت ذینفعان	ارزش آفرینی و توسعه شایستگی ها ی نیروی انسانی
				رضایت ذینفعان	تمرکز بر منابع داخلی شرکت
	توافق استراتژیک	رضایت ذینفعان	رضایت ذینفعان	نگاه استراتژیک و سیستمی به فعالیت های منابع انسانی	
			رضایت ذینفعان	شناسایی و طبقه بندی ذینفعان	
			رضایت ذینفعان	تشخیص نیازمندی ها و نتایج مورد انتظار ذینفعان	
			رضایت ذینفعان	اطلاع رسانی به ذینفعان	
			رضایت ذینفعان	رضایت ذینفعان	
			رضایت ذینفعان	منافع مشترک و تلقی کارکنان به عنوان ذینفعان استراتژیک	
تحلیلی استراتژیک	واقع گرایی	ارزیابی محیطی	پویایی و پیچیدگی محیطی و تعامل با آن ،		
		بکارگیری ابزارهای های تحلیلی	بکارگیری ابزارهای های تحلیلی	تجزیه و تحلیل و ارزیابی عوامل داخلی و خارجی	
			عملگرایی	عملگرایی	کمیت گرایی و بکارگیری ابزارهای تحلیل داده ها
				عملگرایی	منطقی و گام به گام بودن فرآیند تحلیل استراتژی
	کنشگری	عملگرایی	عملگرایی	واقعیت بینی و توجه به بازخورد های متقابل	
			عملگرایی	مشارکت همه سطوح کارکنان	
			عملگرایی	مسئولیت پذیری و ضمانت اجرا	

	مشارکت کارکنان	تشویق میزان مشارکت	
		آزادی بیان	
		هماهنگی ارزش های سازمانی و فردی	
	کاوشگری	تحقیق و توسعه	خلاقیت مداری
			ابتکار و نوآوری
		اقدامات مبتکرانه	شهودی
			واگرایی
	افق زمانی مطلوب	زمانبندی تدوین استراتژی	
		تقویم زمانی	
تصمیم گیری به هنگام	انعطاف پذیری	راه های مختلف شناخت استراتژی،	
		توجه به عوامل زمینه ای	
		آگاهی و مشارکت مدیران	
		سیکل غیر رسمی شناخت استراتژی	
	پاسخگویی به هنگام	چرخه رشد و تکامل استراتژی ، جهت گیری استراتژیک	
		پاسخگویی به موقع	
		شناخت موضوعات مهم و حیاتی	
		انعطاف پذیری	
فرهنگ استراتژیک	همراهی (باورپذیری)	باور و ارزش های کارکنان	
		پارامترهای فرهنگی	
		میل به تغییر مستمر	
		میزان نفوذ کارکنان	
	تمایل به تغییر پذیری کارکنان	شناخت سازمانی	
		برداشت های فردی	
		جو سازمانی	
		نگرش کارکنان	
تصویر کارکنان از سازمان	نگرش شغلی		
	اتمسفر سازمانی		
جدول شماره ۴ خلاصه استخراج جریان کیفی داده های پژوهش			
مضمون اولیه (جمع معانی مرتبط)	مضمون های پایه	مضمون های سازنده	تم فراگیر
ارتقای سطح مهارت کارکنان اشتراک دانش	ارتقای سطح مهارت ها	یادگیری سازمانی	مدیریت دانش استراتژیک
	خلق فرصت های یادگیری		
	تخصیص زمان و آموزش های مداوم		

	گردش اطلاعات	سرعت پردازش اطلاعات مرتبط	پویایی روابط کاری	
		آزادی برخورداری از اطلاعات مرتبط	گردش آزاد اطلاعات	
			گفتگوی موثر	
رهبری استراتژیک	تناسب افقی	هماهنگی زیرسیستم های منابع انسانی	تمرکز بر محیط داخلی منابع انسانی	
		تعامل زیر سیستم های منابع انسانی	هدفمندی فعالیت های منابع انسانی	
			سازگاری اقدامات مختلف منابع انسانی	
	تناسب عمودی	هماهنگی استراتژیک	همسویی استراتژیک	ارتباط اهداف منابع انسانی و سازمان
		هدفمندی استراتژیک	یکپارچگی عمودی	هماهنگی منابع انسانی و سایر واحدها
			توسعه شایستگی های محوری	توسعه شناخت کارکردهای منابع انسانی
	شایستگی های محوری	مشارکت سازمانی منابع انسانی	رشد تفکر استراتژیک	خلق و پرورش شایستگی های محوری
			پژوهش مستمر منابع انسانی	توسعه شناخت کارکردهای منابع انسانی
			تمرکز بر پروژه های بهبود منابع انسانی	رشد تفکر استراتژیک
	بایش استراتژیک	بهبود مستمر	پروژه های بهبود	پژوهش مستمر منابع انسانی
				تمرکز بر پروژه های بهبود منابع انسانی
		بازخورد نتایج	مدیریت عملکرد	سنجش عملکرد
میزان پیشرفت استراتژیک			ارائه بازخورد	

شکل شماره ۱ مدل استخراج شده پژوهش جهت تدوین استراتژی های منابع انسانی



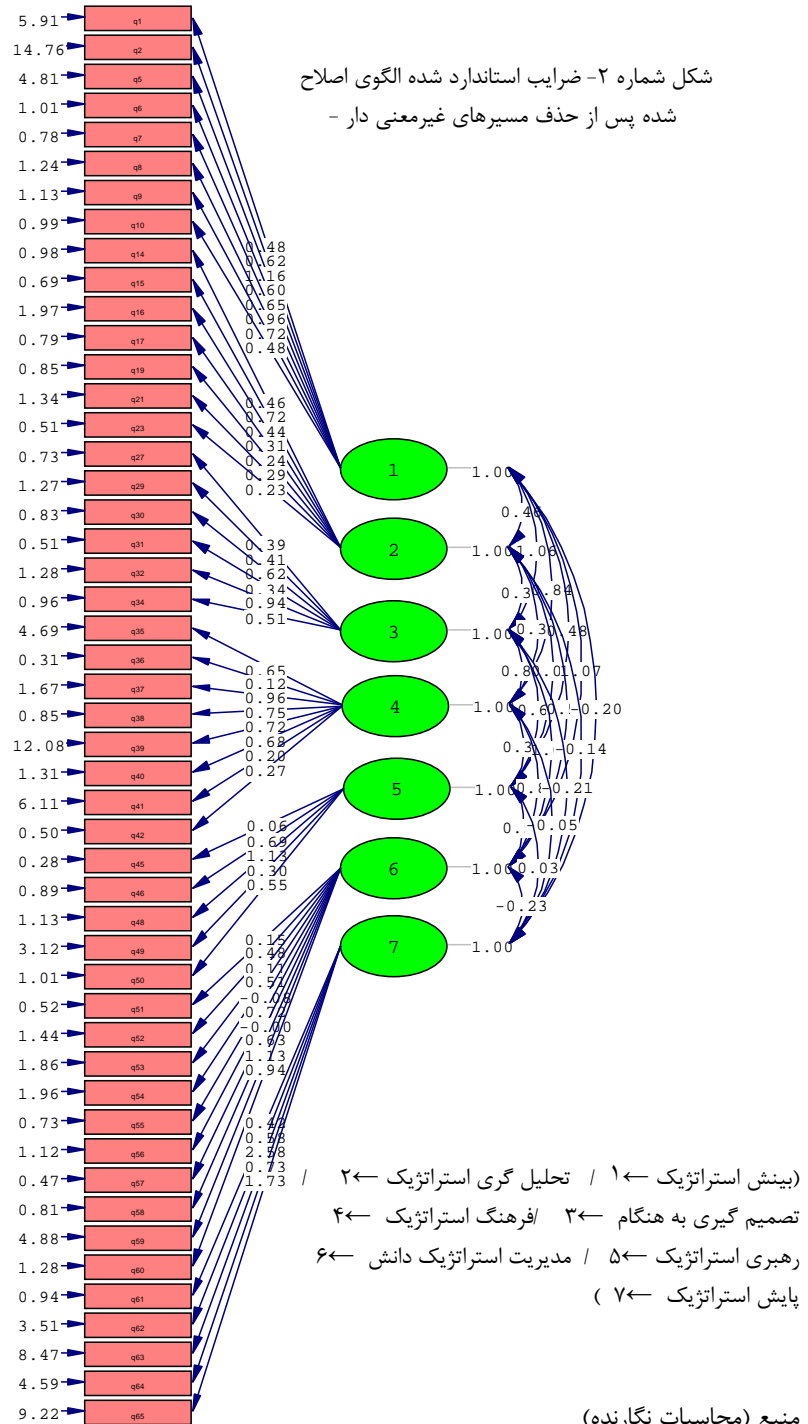
سوال ۲: مدل طراحی شده بخش کیفی تا چه حد از منظر مطلعان کلیدی منابع انسانی بانک های خصوصی کشور معتبر است؟

در پاسخ به سوال دوم، به منظور اعتبارسنجی و بررسی برازش مدل بخش کیفی (سوال پژوهش)، اقدام به تحلیل داده های جمع آوری شده در نرم افزار لیزرل گردید. واز شاخص های X^2 ، شاخص برازندگی GFI، شاخص تعدیل برازندگی AGFI، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده ب (NNFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص بسیار مهم ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب RMSEA استفاده شد. جدول شماره ۵ و شکل شماره ۲، بیانگر وضعیت شاخص های بدست آمده در هر یک از تم های مدل می باشد.

جدول شماره ۵ - شاخص های برازندگی مدل

GFI		CFI		NFI		RMSEA		خی دو به درجه آزادی		تم ها
مقدار قابل قبول	مقدار بدست آمده	مقدار قابل قبول	مقدار بدست آمده	مقدار قابل قبول	مقدار بدست آمده	مقدار قابل قبول	مقدار بدست آمده	مقدار قابل قبول	مقدار بدست آمده	
/۹ ≤ ۰	۰,۹۶	/۹ ≤ ۰	۰,۹۳	/۹ ≤ ۰	۰,۹۱	/۱ ≥ ۰	۰,۰۶۷	کمتر از ۵	۴,۸۱	بینش استراتژیک
	۰,۹۴		۰,۹۱		۰,۹۰		۰,۰۶۲		۴,۷۰	تحلیل گری استراتژیک
	۰,۹۱		۰,۹۰		۰,۹۵		۰,۰۳۲		۴,۸۲	تصمیم گیری استراتژیک
	۰,۹۳		۰,۹۴		۰,۹۳		۰,۰۶۳		۴,۳۱	فرهنگ استراتژیک
	۰,۹۷		۰,۹۲		۰,۹۴		۰,۰۶۸		۴,۸۹	مدیریت استراتژیک دانش
	۰,۹۰		۰,۹۸		۰,۹۰		۰,۰۶۹		۴,۸۸	رهبری استراتژیک
	۰,۹۰		۰,۹۰		۰,۹۴		۰,۰۵ ۴		۴,۶۱	پایش استراتژیک
	۰,۹۴		۰,۹۵		۰,۹۳		۰,۰۵ ۲		۳,۱۴	مدل کلی پژوهش

همانطور که مشاهده می شود با بررسی مشخصه های برازندگی و اعتبار تم ها در جدول فوق میتوان نتیجه گرفت که هریک از تم ها از برازش و اعتبار قابل قبولی برخوردار هستند. همچنین نتایج به دست آمده از تحلیل و اعتبارسنجی مدل کلی پژوهش نیز نشان دهنده برازش مطلوب مدل و انطباق مدل مفهومی پژوهش و داده ها میباشد. شکل شماره ۲ الگوی نهایی بعد از حذف مسیرهای غیر معنی دار را نشان می دهد.



Chi-Square=3478.29, df=1106, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

۴. بحث و نتیجه گیری

یکی از مسائل اصلی سیستم های منابع انسانی بانک های خصوصی کشور قبل از ورود به مباحث اجرایی و به کارگیری شیوه های مختلف برنامه ریزی نیروی انسانی، استخدام، حقوق و دستمزد، عملکرد، آموزش و یا هر شیوه دیگری، شناسایی و تدوین صحیح استراتژی های منابع انسانی در چارچوب استراتژیهای سازمان می باشد. اهمیت این مساله به قدری است که فقدان توجه به آن می تواند علی رغم تلاش های فراوان مسئولین واحدهای منابع انسانی زمینه زوال اعتماد کارکنان و تصمیم گیرندگان سازمانی را نسبت به درستی و اثرگذاری فعالیت های سازمانی مرتبط فراهم آورد. اکنون زنگ خطر به صدا درآمده و چالشها و انتظارات متعدد و گاه متناقضی بر سر راه تحقق اهداف شکل گرفته است که بعضا با تامل و دور اندیشی بر مبنای روش ها و مدل های موثر امکان تحقق بهتر خواهند یافت (۳۲). در این راستا، بررسی مدل های تدوین استراتژی منابع انسانی گویای آن است که اگرچه پایه ی بیشتر مدل ها دارای اصول مشترکی هستند اما با توجه به نوع پیش فرض های مورد بررسی و مکانیزم رسیدن به استراتژی ها دارای تفاوت می باشند. برای مثال در طیف مدل های نظیر " استوارت و براون (۳۳)، بامبرگر و مشولم (۳۴)، ویلینگ (۳۵)، لپیک و اسنو (۳۴)، دایر و هولدر (۳۴)، آسترمن (۳۴)" چهارچوب رسیدن به گونه های مختلف استراتژی ها مشابه بوده اما نوع پیش فرض های آنها متفاوت است. در دیدگاه استوارت و براون، جهت گیری استراتژیک (کاهش هزینه یا تمایز) و توجه به بازار کار (خارجی یا داخلی) عوامل اصلی شناسایی چهار نوع استراتژی سرباز وفادار، متخصص متعهد، نیروی کار قراردادی و پیمانکارانه می شود. در حالی که در گونه شناسی بامبرگر و مشولم، کنترل (بر فرآیند یا محصول) و بازار کار (داخلی یا خارجی) عامل شناسایی چهارگونه استراتژی پدرانیه، ثانویه، پیمانکارانه و متعهدانه می شود. همچنین در طیف مدل های عقلایی و فزاینده نظیر " شولر (۱۹۹۲)، ملو (۲۰۰۲)، دوانا (۱۹۸۴)، هاروارد (۱۹۸۴)، دیوید گاست (۱۹۹۷)، وانگدهین (۲۰۰۳)" ویژگی های مشترکی همچون تدوین چشم انداز، داشتن نگاه فرآیندی و کاربرد ابزارهای تحلیلی در تهیه استراتژی های منابع انسانی از جمله ویژگی های برجسته ی مشترک و نیز، نوع نگاه به ذینفعان، نحوه خلق همسویی استراتژیک با اهداف سازمان، چگونگی تعامل زیر سیستم ها بایکدیگر و.. از جمله تفاوت هاست. " همچنین در کنار این شباهت ها و تفاوت ها، نقدهای جدی می توان به مدل های مذکور گرفت. موارد نظیر " وجود رویکرد خطی و کلیشه ای در تدوین استراتژی ها، گام به گام بودن، تقویم محور، کمیت

گرایی مفراط، جدا بودن برنامه ریزی از اجرا، غلبه روش بر انسان و ... " از جمله نقدهای جدی به مدل های موجود می باشد.

از این حیث، با توجه به ضرورت مدیریت استراتژیک و طراحی برنامه های مبتنی بر واقعیت های سازمانی حاکم بر شرکت ها و بنگاه ها اقتصادی، در این پژوهش تلاش شد با هدف شناسایی مدل تدوین استراتژی منابع انسانی در بانک های خصوصی کشور اقدام به بررسی سیستماتیک منابع علمی مرتبط با روش تحلیل مضمون و اعتبارسنجی نتایج از طریق تحلیل عاملی تائیدی و معادلات ساختاری صورت پذیرد. نتایج بدست آمده حاکی از شناسایی هفت تم "بینش، تحلیل گری، فرهنگ، تصمیم گیری به هنگام، مدیریت دانش، رهبری و پایش استراتژیک" داشت. در حقیقت چنین پنداشته می شود که ایجاد یک برنامه جامع استراتژیک، ریشه در بررسی تم های فوق الذکر به تناسب سطح بلوغ بانک و سیستم منابع انسانی دارد. از این جهت این مدل با سایر مدلهایی که صرفاً بر یک یا بخشی از این مولفه های تاکید دارند متفاوت می باشد. به عنوان مثال، وجود تم تصمیم گیری بهنگام، ناقل این پیام بوده که لزوماً تدوین استراتژی محصول تامل در یک بازه زمانی مشخص نیست و بلکه می توان بسته به شرایط و مسائل حساس و غیرتکراری مرتبط انعطاف و پاسخگویی داشت. از دیگر سو، کم توجهی و یا بی توجهی به هماهنگی و یکپارچگی های افقی و عمودی، توسعه و بکارگیری شایستگی های محوری در جهت پیشبرد برنامه های استراتژیک و نیز ارائه فرصت های مناسب یادگیری، برخورداری از اطلاعات به موقع، احساس امنیت و اعلام آزادانه نظرات، می تواند خلاء بسیار جدی در پیاده سازی و اجرای برنامه های منبعث از تم های مرتبط با تدوین استراتژی باشد. لذا، نقش تم های فراگیر "رهبری و مدیریت استراتژیک دانش" در مدل این پژوهش نه تنهای حامل پیام ایفای نقش حمایت گری عاطفی و هماهنگی اجرایی هدفمند است بلکه موکد حفظ و مدیریت اطلاعات سازمانی است. از این روی و بخصوص با توجه به ضرورت های نوین در رابطه با نگهداری و توسعه دانش سازمانی، مدل پژوهش تفاوت جدی با سایر مدل های مرسوم در این حوزه دارد. در نهایت، تم "پایش استراتژیک" نقشی بازخوردی برای نحوه تدوین و اجرای برنامه های استراتژیک منابع انسانی منبعث از مدل دارد و تلاش می کند با بررسی میزان پیشرفت پروژه ها و فعالیت های بهبودی مدنظر حاصل از مدل، تغییر در سطح عملکرد و میزان تحقق اهداف آینه ای در مسیر تکامل مدل باشد.

از رهیافت انجام این پژوهش و با توجه به نتایج بدست آمده پیشنهادهای اجرایی زیر برای متولیان منابع انسانی در بانک های خصوصی ارائه می گردد:

- تشکیل کمیته راهبردی استراتژی منابع انسانی در سطح بانک های خصوصی کشور و رفع ابهامات در خصوص تم ها و مولفه های سازنده مرتبط
- تشریح و آموزش نحوه استقرار مدل تدوین استراتژی در هریک از بانک های خصوصی کشور
- ارزیابی سطح بلوغ سیستم منابع انسانی بانک و انتخاب هریک از تم های مدل تدوین استراتژی
- شناسایی و تدوین استراتژی های مرتبط بر مبنای مدل در هریک از بانک های خصوصی کشور
- سنجش کیفیت و میزان موفقیت متناسب با مدل در هریک از بانک های خصوصی کشور
- برگزاری جلسات بین بانکی متولیان منابع انسانی در خصوص تجارب حاصل از استقرار مدل

در هر حال ، اگرچه برای ارائه و انجام این پژوهش منابع و مستندات مختلفی مورد بررسی قرار گرفت ، اما با توجه به محدودیت در دسترسی به منابع و مطلعان کلیدی و نیز تمرکز بر بانک های خصوصی ممکن است هنوز مولفه هایی قابل شناسایی باشند که مورد بررسی قرار نگرفته اند ، لذا پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی بانک های دولتی نیز مورد بررسی قرار گرفته و مدل تدوین استراتژی با توجه به بانک های دولتی ارائه شود و زمینه ای برای بررسی تطبیقی فراهم آمده تا در نهایت مدل تدوین استراتژی در سطح صنعت بانکداری کشور ارائه شود. همچنین با توجه به وضعیت مشابه سایر صنایع ، پیشنهاد می گردد ، پس از بررسی های موضوعی در صنایع دیگر ، اقدام به تهیه مدل بومی تدوین استراتژی منابع انسانی در سطح کشور گردد.

۵. منابع

۱. Arabi, Seyed Mohammad (۲۰۱۰). Handbook of Strategic Planning, Tehran: Office of Cultural Research
۲. Huselid, M.A., Jackson, S.E. and Schuler, R.S., (۱۹۹۷), Technical and Strategic Human Resource Management Effectiveness as Determinants of Firm Performance, Academy of Management Journal, ۴۰, pp. ۱۷۱-۱۸۸.
۳. Harris, L. C. & Ogbonna, E. (۲۰۰۱). Strategic human resource management, market orientation, and organizational performance. Journal of Business Research, ۵۱, ۱۵۷-۱۶۶.
۴. Nankervis, A.; Compton, R. & Savery, L. (۲۰۰۲). Strategic HRM in Small and Medium enterprises: a CEO's perspective? Asia Pacific Journal of Human Resources, ۴۰, ۲۶۰-۲۷۳.
۵. Karami, A., Analoui, F. & Cusworth, J. (۲۰۰۴). Strategic human resource management and resource-based approach: the evidence from the British manufacturing industry. Management Research News, ۲۷(۶), ۶۸-۵۰.
۶. Huselid, M. A. (۱۹۹۵). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. Academy of Management Journal, ۳۸(۳), ۶۷۰-۶۳۵.
۷. Huselid, M. A. & Becker, B. (۱۹۹۶). Methodological issues in cross-sectional and panel estimates of the human resource-firm performance link. Industrial Relations, ۳(۳۵), ۴۰۰-۴۲۳.
۸. Stavrou, E. T., Charalambous, C. & Spiliotis, S. (۲۰۰۷). Human resource management and performance: a neural network analysis. European Journal of Operational Research, ۱۸۱, ۴۵۳-۴۶۷.
۹. Barney, J.B., (۱۹۹۱), Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, Journal of Management, ۱۷(۱), pp. ۹۹-۱۲۰.
۱۰. Boxall, P. (۱۹۹۸). Achieving competitive advantage through human resource strategy: towards a theory of industry dynamics, Human Resource Management Review, ۸(۳), ۲۶۵-۲۸۸.
۱۱. Cabrera, E. F. (۲۰۰۳). Strategic Human Resource Evaluation. Journal of Human Resource Planning, ۲۶(۱), ۴۹.
۱۲. Abang Othman, A. E. (۲۰۰۹). Strategic integration of human resource management practices (Perspectives of two major Japanese electrical and electronics companies in Malaysia). Cross Cultural Management: An International Journal, ۱۶(۲), ۱۹۷-۲۱۴.
۱۳. McDonald, D., & Smith. A. (۱۹۹۵). A proven connection: Performance management and business results. Compensation and Benefits Review, ۲۷(۱), ۵۹-۶۲.
۱۴. Youndt, M. A., Snell, S. A., Dean, J. W., & Lepak, D. P. (۱۹۹۶). Human resource management, manufacturing strategy, and firm performance. Academy of Management Journal, ۳۹(۴), ۸۳۶-۸۶۶.
۱۵. Delaney, J. T. & Huselid, M. A. (۱۹۹۶). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. Academy of Management Journal, ۳۹(۴), ۹۴۹-۹۶۹.
۱۶. Cooke, F. L. (۲۰۰۱). Human resource strategy to improve organizational performance: a route for firms in Britain? International Journal of Human Resource Management, ۳(۴), ۳۳۹-۳۲۱.

۱۷. Batt, R. (۲۰۰۲). Managing customer services: human resource practices, quit rates and sales growth, *Academy of Management Journal*, ۴۵, ۵۸۷-۵۹۷.
۱۸. Mak, S., & Akhtar, S. (۲۰۰۳). Human resource management practices, strategic orientations, and company performance: A correlation study of publicly listed companies. *Journal of American Academy of Business*, ۲(۲), ۵۱۰-۵۱۵
۱۹. Wright, P. M.; Gardner, T. M.; Moynihan, L. M., & Allen, M. R. (۲۰۰۵). The relationship between HR practices and firm performance: Examining causal order. *Personnel Psychology*, ۵۸, ۴۰۹-۴۴۶
۲۰. Hester, L. J. (۲۰۰۵). The impact of strategic human resource management on organizational performance: a perspective of the resource-based view of the firm. Unpublished Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University
۲۱. Andersen, K. K., Cooper, B. K. & Zhu, C. J. (۲۰۰۷). The effect of SHRM practices on perceived firm financial performance: Some initial evidence from Australia. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, ۴۵, ۱۶۸- ۱۷۹
۲۲. Priti, J. (۲۰۰۵). A comparative analysis of strategic human resource management issues in an organizational context. Library review, ۵۴(۳), ۱۶۶-۱۷۹. . New York: Wiley, ۳۳-۵۱.
۲۳. Niehaus, R. (۱۹۹۵), Strategic HRM, *Human Resource Planning*, ۱۸ (۳), ۵۳+. Retrieved November ۹, ۲۰۰۹, from <http://www.questia.com/reader/print> (۱-۱۱).
۲۴. Mankins, M.C. (۲۰۰۶) Stop making plans: Start making decisions. *Harvard Business Review*
۲۵. Armstrong, M., (۲۰۰۴), A handbook of human resource management practice, ۹th Edition, New Delhi: Kogan Page India
۲۶. Montgomery, (۲۰۰۸) Putting Leadership back into Strategy. *Harvard Business Review*
۲۷. Govindarajan (۲۰۱۶) Planned Opportunism. *Harvard Business Review*
۲۸. Reeves, M., Love, C., & Tillmanns (۲۰۱۲). Your strategy needs strategy. *Harvard Business Review*
۲۹. Lashkar Bloki, Mojtaba (۱۳۹۶) Advanced Strategic Management, The Art of Dancing with Strategy, Arayane ghalam Publications
۳۰. Braun, V. & Clarke, V. (۲۰۰۶). Using Thematic Analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology*, ۳(۲), ۷۷-۱۰۱
- ۳۱.- Abdullahi Bijan. Eidi Akbar (۲۰۱۴) Designing a Strategic Training Program for Rah Artin Company with SWOT Approach, *Journal of Human Resources Education and Development*
۳۲. Devanna, M., Fombrun, C. and Tichy, C. (۱۹۸۴). A Framework for Strategic Human Resource Management. In Fombrun, C., Tichy, C. and Devanna, M. (eds) *Strategic Human Resource Management*
۳۳. Bamberger, P. & Phillips, B. (۱۹۹۱). Organizational environment versus business strategy: parallel versus conflicting influences on HR strategy. *Human resources management*, ۳۰, ۱۵۳-۱۸۲
۳۴. Willig, C. (۲۰۱۳). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. ۳rd ed. Berkshire: McGraw-H

طراحی مدل ارزیابی میزان رضایت کارکنان از سیستم مدیریت آموزش الکترونیکی (LMS)

محمدجواد ارشادی^{۱*}

سیما صوفی نیارکی^۲

علی نعیمی صدیق^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۴)

چکیده

امروزه سیستم آموزش الکترونیکی به بخشی جداناپذیر از یک سیستم آموزش در هر سازمانی تبدیل شده است. کارکنان سازمان‌ها برای افزایش بهره‌وری و به‌ویژه کاهش اتلاف وقت و انرژی و همچنین استفاده از سطوح کاربری بالا و انعطاف‌پذیری در دریافت خدمات آموزشی تمایل زیادی به استفاده از خدمات آموزش الکترونیکی دارند و این موضوع موجب گسترش این نوع آموزش در سازمان‌ها شده است. در پژوهش کاربردی حاضر ابعاد گوناگون ارزیابی سیستم آموزش الکترونیکی برپایه مدل ای‌کوال توسعه داده شده است. برای آزمون روایی سوالات از اعتبار محتوا و از اعتبار عاملی به‌طور همزمان استفاده شده است و برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. مدل توسعه‌یافته این پژوهش از شاخص‌های گوناگونی نظیر معیار ظاهری، محتوایی، امنیت، سازگاری با ابزارهای مجازی تشکیل شده است. بدین‌منظور، یک پرسشنامه ۳ بعدی طراحی و توزیع شده است. در این پرسشنامه سوالات مورد نیاز برای ارزیابی میزان رضایت کارکنان طراحی شده و به‌صورت تصادفی بین ۸۰ نفر از صاحب‌نظران توزیع شده است. نتایج ارزیابی و تحلیل آماری نشان می‌دهد که ویژگی ظاهری بالاترین اهمیت را از دید کاربران دارد و مسئله‌ی امنیت، از میزان اهمیت پائینی از نظر آن‌ها برخوردار است. در انتها پیشنهادهای اجرایی به‌منظور بهبود کیفیت سیستم آموزش الکترونیکی ارائه شد.

کلمات کلیدی: آموزش الکترونیک، ارزیابی رضایت کارکنان، سیستم آموزش الکترونیکی (LMS)، وب‌کوال.

^۱- استادیار عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: mjershadi@gmail.com

^۲- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مهندسی صنایع، دانشگاه آزاد واحد الکترونیکی، تهران، ایران.

^۳- استادیار، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران.

۱. مقدمه

در گذر به جامعه‌ی اطلاعاتی، نقش عمده بر دوش دانش‌آموختگان جامعه است و یادگیری می‌باید بر اساس رویکرد جدید تنظیم و ارائه شود. پیش‌نیاز وارد شدن به این پهنه، گسترش سریع و وسیع آموزش الکترونیک از پائین‌ترین تا بالاترین سطح نظام آموزشی کشور است. آموزش الکترونیک مفهوم جدیدی در حوزه‌ی آموزش و یادگیری پدید آورده است که امکان یادگیری در هر زمینه، در هر زمان و هر مکان بصورت مادام‌العمر فراهم آورده است. سیستم آموزش مجازی که به اختصار LMS^۱ نامیده می‌شود به سیستمی گویند که مدیریت فرآیند ارائه دروس به مخاطبین را بر عهده دارد. سیستم مدیریت آموزش، نرم‌افزاری است که فعالیت آموزش‌گیرنده را ثبت و پیگیری می‌کند. به عبارت دیگر، این سیستم، روند یادگیری و آموزش را به طور خودکار مدیریت می‌کند.

سیستم مدیریت آموزش الکترونیکی دارای مزایای گوناگونی است که عبارتند از: کاهش هزینه‌های آموزشی، رفت‌وآمد و تسهیلات کارگاه یا ابزارهای دوره آموزشی و کاهش اتلاف وقت کارآموز، آموزش تعداد زیادی کارآموز در مدتی کوتاه، کاهش مشکلات اداری ناشی از انجام مراحل ثبت نام و انتخاب واحد و متعاقب آن کاهش هزینه، بهره‌مندی حجم کثیری از کارآموزان از آموزش به موقع با دستیابی به دوره‌ها یا برنامه‌های آموزشی آنلاین از راه دور، افزایش توانایی و مهارت کاربران در فراگیری اطلاعات، وجود سیستمی جهت اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی، ارائه قوی‌تر عناصر گرافیکی مانند استفاده از هنر، نمودار یا عکس، وجود اتاق‌های گپ و ابزارهای اشتراکی دیگر که باعث افزایش حضور فعال فراگیر می‌شود، و امکان تهیه کلیه مواد مکمل آموزشی بدون نیاز به مراجعه به کتابخانه را فراهم می‌کند.

در هر سیستم مبتنی بر فناوری اطلاعات^۲ کاربران سیستم نقش اصلی و کلیدی را بازی خواهند کرد. امکانات و سطح دسترسی و مدیریت صحیح آن‌ها در سیستم کمک خواهد کرد که یک سیستم با کمترین نقص و مشکل به فعالیت خود ادامه دهد. اهمیت کاربران زمانی بیشتر مطرح می‌گردد که باید این نکته را لحاظ کنیم که استفاده‌کننده نهایی از دروس و سامانه کاربران هستند پس رضایت عمومی کاربران موجب تایید انجام چنین پروژه‌هایی خواهد بود. در ارتباط با بکارگیری سیستم مدیریت آموزش تاکنون پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. در (۱) فرآیند طراحی یک نرم‌افزار آموزشی مبتنی بر وب ارائه شده است. نویسندگان این مقاله به ارائه‌ی یک راهکار طراحی سیستم مدیریت آموزش بر اساس سیستم آموزش زبان پرداخته‌اند. بر این اساس، روش ارائه شده بصورت راهکار طبقه‌بندی فرآیند آموزش بر اساس سطح دانشجویان طراحی شده است. در (۲) فرآیند طراحی سیستم مدیریت آموزش

^۱ Learning management system
^۲ Information Technology

برای تحصیلات تکمیلی در نظر گرفته شده است. این سیستم نیز بصورت یک سیستم LMS مبتنی بر وب ارائه شده است که در آن راهکارهای آموزشی نظیر مدیریت اطلاعات دانشجویان، ارزیابی عملکرد دانشجویان و همچنین قابلیت تغییر در ساختار آموزشی، در نظر گرفته شده است. در مدارس کسب و کار یک سیستم LMS بر اساس آموزش مجازی-تصویری ارائه شده است (۳). در این سیستم، یک ساختار بصری و گرافیکی^۱ با ابزارهای مختلف در اختیار دانشجویان هدف اصلی در این تحقیق بررسی سیستم‌های مدیریت آموزش و بصورت ویژه، سیستم مدیریت آموزش در سازمان ثبت اسناد مورد بررسی قرار می‌گیرد. برای رسیدن به این هدف لازم است مدل‌های مختلف ارزیابی کیفیت که در پیشینه پژوهش‌ها وجود دارد مورد بررسی قرار گیرد و برپایه ویژگی‌های آن‌ها و همچنین تحلیل مناسب از هر کدام از مدل‌ها مدل مناسب انتخاب شود. از این‌رو بطور خلاصه نتیجه مطالعه بر روی مدل‌های مختلف در ادامه و در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. مقایسه ویژگی‌های مدل ارزیابی کیفیت خدمات الکترونیکی

منبع	ویژگی مدل	مدل
۴	۱-کارایی ۲- اجرا ۳- دسترس پذیری سیستم ۴-حریم شخصی	مدل E-ServQual
۵	۱-تمرکز بر اطلاعات(کیفیت دستیابی، کیفیت محتوایی، کیفیت نماینده بودن، کیفیت ذاتی) ۲-تمرکز بر فرایندها (پایایی، پاسخ گویی، اطمینان، همدلی، محسوسات)	مدل Site-Qual
۶	۱-الزامات ارزیابی وب سایت ۲- باورهای مدیریت درباره الزامات مشتری ۳- طراحی و اجرای وب	مدل دیویدسن و کوپر
۷	۱-استفاده آسان ۲-وضوح ۳-پیوستگی ۴-ترکیب و ساختار ۵-محتوا	مدل رضایت خدمات الکترونیکی
۸	۱- قابلیت استفاده (استفاده پذیری ، طراحی) ۲- تعامل خدمات (اعتماد و همدلی) ۳- کیفیت اطلاعات	مدل وب کوال ۴ (ای کوال)

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود مدل‌های استاندارد متفاوتی برای ارزیابی کیفیت خدمات الکترونیک توسعه داده شده است، نتایجی که در ادامه و در بخش بعدی نیز دقیق‌تر به آن اشاره خواهیم کرد حاکی از این است که هر یک از این مدل‌ها دامنه کاربرد وسیعی داشته و مجموعه‌ای از وب‌سایت‌های تجاری، آموزشی، خدماتی و ... را پوشش می‌دهند. با این وجود نتایج پژوهش نشان داد که مدل ای کوال در وبسایت‌هایی با کاربردی نزدیک به LMS مورد استفاده قرار گرفته است. به‌عنوان

^۱Graphical Structure

نمونه می‌توان به ارزیابی سیستم آموزش الکترونیکی در یک دانشگاه (۹)، کیفیت ارائه کنفرانس تحت سیستم وب (۱۰)، کیفیت خدمات الکترونیک در مدارس کسب‌وکار^۱ (۳) اشاره کرد، که در همگی مدل‌های مبتنی بر وب کوآل^۲ مورد استفاده قرار گرفته است. گسترش روزافزون کاربرد این مدل و نیز قابل تعمیم بودن معیارهای این مدل به سیستم LMS از دلایل دیگر استفاده از آن در ارزیابی LMS در این مقاله است.

برای افزایش عملکرد و کیفیت عملکرد سیستم مدیریت آموزش، بصورت ویژه در سازمان ثبت اسناد، از مدل وب کوآل^۳ استفاده می‌شود. وب کوآل ابزاری است برای ارزیابی دریافت‌های کاربر از کیفیت خدمات اطلاعاتی وب‌گاه‌ها و بر اساس عملکرد کیفیت (QFD) بنا نهاده شده است. فرآیندی منظم و ساختاریافته است که همواره در تدارک راهی برای تعیین و تصویب نیاز کاربر در هر مرحله از تولید، انجام و یا توسعه‌ی خدمات اطلاعاتی است.

فرآیند ارزیابی سیستم مدیریت آموزش از دو پیش‌فرض اساسی تشکیل شده است: اهمیت یکپارچگی وب‌گاه و باورها و انتظارات کاربران. به همین دلیل، از روش وب کوآل برای برطرف کردن ضعف‌های سیستم مدیریت آموزش سازمان ثبت اسناد استفاده می‌شود. بر اساس اطلاعات بدست آمده از کاربران و نیازمندی‌های آموزشی آن‌ها، از فرآیند وب کوآل برای افزایش کیفیت خدمات سیستم LMS استفاده خواهد شد و ارزیابی می‌شود که استفاده از این روش تا چه اندازه می‌تواند بر عملکرد سیستم مدیریت آموزش تاثیر مثبت داشته باشد. بر این اساس در این تحقیق فرآیند ارزیابی و بهبود کیفیت خدمات LMS مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت و از وب کوآل و به‌کارگیری ترکیب وب-سرویس برای افزایش قابلیت آن استفاده خواهد شد. در ادامه به معرفی چارچوب پژوهش حاضر و مراحل آن خواهیم پرداخت.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و از حیث نحوه‌ی گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی و از شاخه‌ی مطالعات میدانی به شمار می‌آید. روش انجام پژوهش بصورت پیمایشی بوده که شامل مجموعه‌ی روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط پدیده‌های مورد بررسی، بدون تلاش در جهت تغییر و یا تاثیر در وضعیت موجود مورد مطالعه است. در روش پیمایشی پژوهشگر با حضور در محل پژوهش به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازد و از مهم‌ترین مزایای آن قابلیت تعمیم نتایج

^۱ Business School

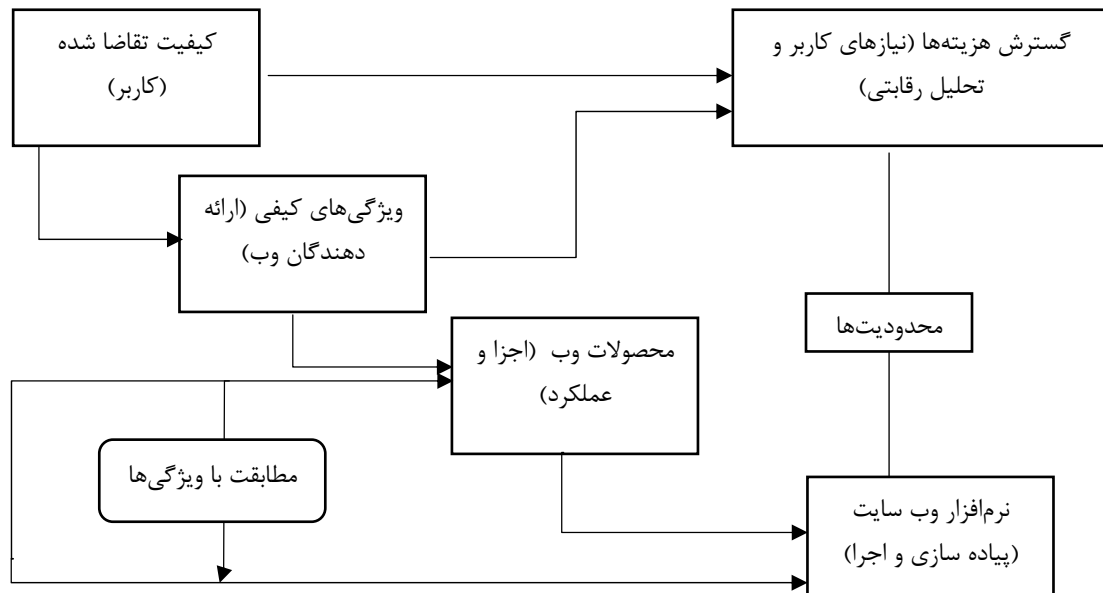
^۲ Webqual

^۳ webqual

^۴ گسترش عملکرد کیفیت

است. در این بخش به معرفی مدل‌های استاندارد خواهیم پرداخت که در ارزیابی سامانه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. یکی از شناخته‌شده‌ترین مدل‌های این حوزه مدل وب‌کوآل است. وب‌کوآل، ابزاری است برای ارزیابی دریافت‌های کاربر از کیفیت خدمات اطلاعاتی وب‌گاه و بر اساس گسترش عملکرد کیفیت (QFD) بنا نهاده شده است. استفاده از QFD، با ثبت نیاز کاربر به عنوان پایه و مبنای تعیین نیازهای کیفی و با استدلال واژگان معنادار برای کاربر، آغاز می‌شود. سپس معیارهای کیفی تعیین شده، به کاربران بازخورد داده می‌شود و مبنای سنجش کیفیت یک محصول یا یک خدمت شکل می‌گیرد. شکل ۱ نشان‌دهنده نقش QFD در توسعه وب‌گاه‌ها است.

شکل ۱ نقش QFD در توسعه وب‌گاه



در عصر حاضر، اطلاعات موجود در وب‌گاه‌های سازمانی نه تنها درگاه ورودی کاربران به هریک از سازمان‌ها تلقی می‌شوند، بلکه کم و کیف ارائه‌ی خدمات اطلاع‌رسانی به تولیدات علمی روزآمد توسط آن‌ها، تصویری را در ذهن کاربران پدید می‌آورد که بر اساس آن درباره‌ی کلیت سازمان داوری می‌کنند، لذا باید سازمان‌ها در طراحی و حفظ چرخه‌ی حیات وب‌گاه خود بیش از پیش کوشا باشند.

جدول ۲. مروری بر مقالات

شماره	موضوع	منبع
۱	فرآیند طراحی یک نرم‌افزار آموزشی مبتنی بر وب ارائه شده است.	۱
۲	فرآیند طراحی سیستم مدیریت آموزش برای تحصیلات تکمیلی	۲
۳	یک سیستم LMS بر اساس آموزش مجازی-تصویری با ساختار بصری و گرافیکی	۳
۴ و ۵	ارزیابی سناریوهای طراحی سیستم‌های LMS مبتنی بر متن بر بستر وب	۱۱، ۱۲
۶	ارزیابی ساختار گرافیکی، قابلیت بازساخت سیستم LMS را بر اساس نوع زبان انتخابی	۱۳
۷	فرآیند بهبود عملکرد سیستم LMS برای آموزش زبان بر مبنای یک ساختار گرافیکی	۱۴
۸ و ۹	بررسی انواع راهکارهای انگیزشی برای ترغیب دانشجویان و مدرسان برای استفاده از LMS	۱۵، ۱۶

وبسایت‌ها، کاربردهای گسترده و متنوعی دارند. از خدمات اداری و بانکی و خرید و فروش اینترنتی گرفته تا آموزش الکترونیک و کتابخانه‌های دیجیتال^۱ و امور فرهنگی و تبلیغی، همه و همه از طریق وبسایت‌ها تحقق می‌یابد. هدف اصلی وبسایت‌ها ارائه‌ی خدمات سریع و آسان و جلب رضایت کاربران است و عملکرد درست و بهینه‌ی وبسایت‌ها به دست می‌آید. بررسی عملکرد و سنجش کارایی وبسایت‌ها، جزء با ارزیابی آن‌ها امکان‌پذیر نیست و تنها از این راه می‌توان به نقاط قوت و ضعف وب-سایت‌ها دست یافت و در مسیر اصلاح و تکمیل یا پیشرفت و توسعه‌ی آن‌ها گام برداشت.

مدل وب‌کوآل بر ادراکات کاربر از کیفیت که بوسیله‌ی اهمیت آن سنجیده می‌شود، مبتنی است. در وب‌کوآل پنج عامل قابلیت استفاده، طراحی^۲، اطلاعات^۳، اعتماد^۴ و همدلی^۵ موثر هستند که در سه

^۱ Digital Library

^۲ Design

^۳ Information

^۴ Trust

^۵ Sympathy

عامل قابلیت استفاده، کیفیت اطلاعات و تعامل خدمات ادغام شده‌اند. روش وب‌کوآل برای ارزیابی کیفیت وب‌سایت، ایجاد و در بسیاری زمینه‌ها همچون سایت‌های حراجی و آموزش‌های مجازی مورد استفاده قرار گرفته است.

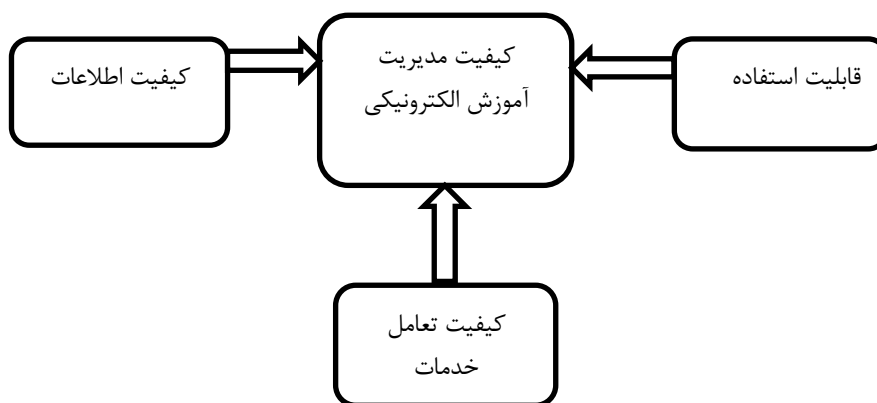
سیر تکاملی وب‌کوآل

- ۱- وب کوآل ۱: نقطه شروع برای "QFD صدای مشتری" است
- ۲- وب کوآل ۲: جنبه های تعاملی با انطباق وبکارگیری کیفیت خدمات بطور عمده از طریق سروکوآل
- ۳- وب کوآل ۳: "کیفیت تعامل خدمات" و "کیفیت اطلاعات"، "کیفیت سایت"
- ۴- وب کوآل ۴(ای کوآل): تحلیل نتایج وب کوآل ۳ به شناسایی سه زمینه خدمات الکترونیک منجر شد: قابلیت استفاده، کیفیت اطلاعات، و تعامل خدمات.

در این مقاله از مدل ۴,۰ Webqual (ای کوآل) استفاده شده است. در این مقاله به دلیل نیازمندی به ارزیابی امنیت از دیدگاه کاربران و سطح اهمیت کاربران نسبت به ویژگی‌های ظاهری و محتوایی از این ورژن استفاده شده است.

با توجه به موارد مذکور و همچنین بر اساس چارچوب نظری تحقیق، مدل مفهومی تحقیق بصورت شکل ۲ ارائه می‌شود.

شکل ۲ مدل مفهومی تحقیق



پرسشنامه، اطلاعات مورد نیاز برای انجام تحلیل‌های آماری در ارزیابی خدمات آموزش الکترونیکی را فراهم می‌آورد. پژوهشگران، پرسشنامه را بر اساس شاخص‌ها و معیارهای ارزیابی و متناسب با رویکرد پژوهشی خود آماده می‌کنند. برای تنظیم پرسشنامه و تحلیل آن، مدل‌ها و ابزارهایی از سوی خبرگان و متخصصان تایید گردیده‌است که در ارزیابی خدمات آموزشی آنلاین^۱ از آن می‌توان بهره برد. در این راستا پرسشنامه‌ای به منظور ارزیابی کیفیت سیستم آموزش الکترونیکی با ۳۵ پرسش طراحی گردیده‌است. در وب‌کوآل پنج عامل قابلیت استفاده، طراحی، اطلاعات، اعتماد و همدمی موثر هستند که در سه بعد قابلیت استفاده، کیفیت اطلاعات و تعامل خدمات ادغام شده‌اند. قابلیت استفاده شامل قابلیت استفاده و طراحی و تعامل خدمات شامل اعتماد و همدمی است.

جهت آزمون روایی سوالات هم از اعتبار محتوا و هم از اعتبار عاملی استفاده می‌شود. برای سنجش اعتبار محتوای پرسشنامه از نظرات متخصصان، اساتید دانشگاهی و کارشناسان خبره استفاده شده است. و برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۹۱۲ محاسبه گردیده است و توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ بزرگتر از ۰/۷ است نتیجه می‌گیریم که پرسشنامه از پایایی خوبی برخوردار است

۳. یافته‌های پژوهش

نمونه‌ی آماری شامل کارمندان سازمان ثبت و املاک کشور است. نمونه‌گیری به روش طبقه‌ای صورت گرفته است. حجم نمونه‌ی آماری بر اساس جدول مورگان حدود ۸۰ نفر برآورد شده است. بر اساس تجربیات محققین ۲۵ درصد بیشتر از حجم نمونه پرسشنامه پخش شده است تا در نهایت ۱۰۰ پرسشنامه‌ی کامل بدست آمده است. از میان ۸۰ نفر، ۵۰٪ فوق دیپلم و پائین‌تر، ۳۵/۵٪ کارشناسی، ۱۰٪ کارشناسی ارشد و ۴/۵٪ بالاتر از کارشناسی ارشد بوده‌اند. ۲۶/۴٪ زیر ۳۰ سال، ۲۷/۳٪ بین ۳۰ تا ۳۹ سال، ۲۸/۲٪ بین ۴۰ تا ۴۹ سال و ۱۸/۲٪ بالای ۵۰ سال سن داشتند.

پرسشنامه‌ی این تحقیق در برگزیده‌ی سوالات مربوط به ابعاد کیفیت خدمات وب‌کوآل است که جهت سنجش آن از مقیاس پراسورمان استفاده می‌شود. در پرسشنامه‌ی مذکور جمعا تعداد ۳۵ سوال برای ۵ بعد کیفیت خدمات برای سنجش رضایت کاربران طراحی شده بطوریکه هر یک از این ابعاد دارای چندین سوال هستند. این سوالات ۳ بعد کیفیت خدمات وب‌کوآل شامل کیفیت اطلاعات، کیفیت تعامل خدمات و قابلیت استفاده را می‌سنجد.

^۱ Online educational services

متوسط ساعت استفاده از اینترنت توسط کارمندان و کاربران سازمان ثبت اسناد برای تعیین میزان تجربه و استفاده از اینترنت مورد پرسش واقع شده است. میزان تجربه و استفاده از اینترنت توسط کاربران می‌تواند به آن‌ها در ارزیابی کیفیت وبسایت‌ها کمک کند. در جدول ۳ متوسط به‌کارگیری از اینترنت در جامعه‌ی آماری نمونه آورده شده است.

جدول ۳. متوسط ساعت استفاده از اینترنت

شرایط	فراوانی	درصد فراوانی نسبی (درصد)	درصد فراوانی تجمعی (درصد)
کمتر از یک ساعت	۳	۳/۷	۳/۷
۱ تا ۳ ساعت	۴۶	۵۷/۵	۵۸/۴
۳ تا ۵ ساعت	۱۹	۲۳/۷	۷۴/۵
بیش از ۵ ساعت	۱۲	۱۵	۱۰۰

نتایج نشان می‌دهد که حدود ۹۶ درصد از کاربران، روزانه بیش از یک ساعت از اینترنت استفاده می‌کنند. طبیعتاً ارزیابی سطح استفاده‌ی کاربران از اینترنت مشخص می‌کند که آیا این کاربران می‌توانند معیاری برای ارزیابی شاخص‌های وب‌کوآل باشند یا خیر. طبیعتاً هرچه میزان استفاده از اینترنت برای کاربر بیشتر باشد، آن کاربر از صلاحیت بالاتری برخوردار است. جدول ۴ اطلاعات توصیفی ابعاد متغیر کیفیت وبسایت و متغیر رضایت کلی کاربر را نشان می‌دهد.

جدول ۴. داده‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

عامل‌ها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
استفاده‌پذیری از وبسایت	۱/۳۸	۵/۰۰	۳/۶۱	۰/۶۴۵
کیفیت اطلاعات	۱/۲۹	۵/۰۰	۳/۴۹	۰/۴۴۶
تعامل با خدمات	۱/۰۰	۰۰/۵	۳/۰۲	۰/۶۸۸
رضایت کلی کاربر	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۲۲	۰/۸۵۵

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در میان ابعاد کیفیت وبسایت، بعد استفاده‌پذیری دارای بیشترین میانگین و بعد تعامل با خدمات دارای کمترین میانگین است. متغیر رضایت کلی کاربر نیز دارای میانگین ۳/۲۲ است و سطح هر یک از این ابعاد و متغیرها نزدیک به سطح متوسط است.

مقادیر ابعادی که در چارک اول قرار داشتند، برای کمیت دادن به متغیر ساختگی خدمات اساسی مورد استفاده قرار گرفت و همچنین مقادیر ابعادی که در چارک چهارم قرار داشتند، برای کمیت دادن به متغیر خدمات انگیزشی مورد استفاده واقع گردید. در این کدگذاری برای متغیر ساختگی اساسی، به مقادیری که در چارک اول قرار داشتند کد یک (۱) و برای سایر مقادیر کد صفر (۰) اختصاص یافت. برای متغیر خدمات انگیزشی نیز برای مقادیری که در چارک آخر قرار داشتند کد یک (۱) و برای سایر مقادیر کد (۰) اختصاص داده شد. این امر برای هر سه ویژگی کیفیت وبسایت

شامل استفاده‌پذیری، کیفیت اطلاعات و تعامل با خدمات صورت گرفت و در مجموع شش متغیر ساختگی ایجاد گردید. بر اساس این کدگذاری مجدد، تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه برای آزمون تجربی خدمات اساسی و انگیزشی برای هر یک از ویژگی‌ها بصورت جداگانه انجام شد. میانگین مقادیر رضایت کلی کاربران به عنوان متغیر وابسته و دو نوع متغیرهای ساختگی خدمات اساسی و انگیزشی به عنوان متغیر مستقل مورد استفاده قرار گرفتند.

در جدول ۵ ارزیابی به منظور بررسی کیفیت خدمات و ارزیابی شاخص‌های ارتباط بین کیفیت و رضایت کاربران آورده شده است. در این جدول مشخص شده است که ضریب رگرسیونی و شاخص‌های پاداش و جریمه به عنوان معیارهای ارزیابی کیفیت وبسایت از نظر کاربران می‌تواند در نظر گرفته شود.

جدول ۵. رابطه‌ی بین ابعاد کیفیت خدمات وبسایت و رضایت کلی کاربران

ابعاد کیفیت وب-سایت	ضریب رگرسیونی	شاخص پاداش	شاخص جریمه	طبقه‌بندی عملکرد خدمات
استفاده‌پذیری	۰/۲۲۱	۰/۳۷۹	۰/۳۲۰	انگیزشی
کیفیت اطلاعات	۰/۱۵۹	۰/۱۱۷	۰/۲۴۱	اساسی
تعامل با خدمات	۰/۵۰۱	۰/۲۵۰	۰/۵۵۴	عملکردی

امتیازات تاثیر نامتقارن برای گروه‌بندی ویژگی‌ها به عنوان اساسی، عملکردی و انگیزشی استفاده می‌شود. برای گروه‌بندی ابعاد در گروه خدمات اساسی، عملکردی و انگیزشی از فاصله‌های تقریبی استفاده شده است. دو ویژگی کیفیت اطلاعات و تعامل با خدمات در گروه خدمات اساسی جای می‌گیرند. ویژگی‌هایی که در این ناحیه قرار گرفته‌اند، پتانسیل زیادی برای ایجاد عدم رضایت دارند. در مقابل، ویژگی استفاده‌پذیری جزء گروه خدمات انگیزشی است. این ویژگی‌ها پتانسیل زیادی برای ایجاد رضایت در کاربران خواهد داشت.

جدول ۶ آماره‌های توصیفی مربوط به پرسش‌های اساسی پژوهش در خصوص کیفیت موجود و کیفیت مورد انتظار صفحات وب پژوهش‌های مورد بررسی را در هر یک از ابعاد چهارگانه‌ی پرسشنامه‌ای-کوال به همراه دیدگاه کلی کاربران نشان می‌دهد.

جدول ۶. آماره‌های توصیفی وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار کیفیت وبسایت

بعد	وضعیت	میانگین	میانه	حداقل امتیاز	حداکثر امتیاز
کیفیت محتوا	موجود	۵/۰۴۶۷	۵/۱۴۲۹	۲/۰۰	۶/۷۱
	مورد انتظار	۵/۹۱۸۶	۶/۱۴۲۹	۲/۱۴	۷/۰۰
کیفیت امنیت مبادلات	موجود	۴/۰۱۷۵	۴/۰۶۲۵	۱/۰۰	۶/۲۵
	مورد انتظار	۴/۹۷۱۳	۵/۰۰	۱/۰۰	۷/۰۰
کاربردپذیری	موجود	۵/۰۲۵۷	۵/۲۸۵۷	۱/۰۰	۷/۰۰
	مورد انتظار	۵/۸۸۷۱	۶/۰۰	۱/۱۴	۷/۰۰
کیفیت تعامل خدمات	موجود	۴/۰۷۷۳	۴/۳۱۸۲	۱/۲۷	۶/۰۰
	مورد انتظار	۵/۱۴۹۱	۵/۱۸۱۸	۱/۹۱	۷/۰۰
دیدگاه کلی کاربران	موجود	۴/۴۶۹۴	۴/۶۰۶۰	۱/۹۴	۶/۰۹
	مورد انتظار	۵/۴۲۵۸	۵/۳۹۳۹	۲/۴۲	۶/۹۷

همان‌طور که داده‌های مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهند، در پاسخ به سوال اول پژوهش می‌توان گفت که کیفیت موجود وبسایت مورد بررسی در هر یک از ابعاد چهارگانه به ترتیب با میانگین ۵/۰، ۴/۰، ۵/۰ و ۴/۱ با در نظر گرفتن مقیاس رتبه‌بندی ۱ الی ۷، متوسط و نسبتاً خوب ارزیابی شده است. بالاترین رتبه‌ی اختصاص یافته به کیفیت وجود در ابعاد چهارگانه، اعداد ۶ و ۷ و کمترین میزان رتبه‌ی اختصاص یافته نیز عدد ۱ و ۲ می‌باشند. بیش‌ترین میزان فاصله در میانه‌ی امتیازهای وضعیت موجود، کیفیت محتوا با وضعیت مورد انتظار و کمترین میزان فاصله بین میانه‌ی امتیازهای وضعیت موجود، کیفیت امنیت مبادلات الکترونیکی با وضعیت مورد انتظار است. کمترین میزان امتیاز داده شده اختصاص به رتبه‌ی ۱ در بعد کیفیت امنیت مبادلات الکترونیکی و بیش‌ترین میزان به رتبه‌ی ۷ در ابعاد کاربردپذیری، کیفیت محتوا، کیفیت تعامل خدمات و کیفیت امنیت مبادلات الکترونیکی تعلق دارد.

در پاسخ به فرضیه‌های پژوهش، ابتدا با استفاده از آزمون یک نمونه‌ای، توزیع نرمال بودن داده در وضعیت موجود و مورد انتظار بررسی و تعیین شد. نتایج این آزمون در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷. نتایج تعیین توزیع نرمال بودن داده‌ها در وضعیت موجود و مورد انتظار

بعد	وضعیت	میانگین	انحراف معیار	سطح معنی‌دار	سطح خطا
کیفیت محتوا	موجود	۵/۰۴۶۷	۰/۹۰۸۳۲۶	۰/۰۷۶	۰/۰۵
	مورد انتظار	۵/۹۱۸۶	۰/۱۴۵۸۳	۰/۰۳۱	۰/۰۵
کیفیت امنیت مبادلات	موجود	۴/۰۱۷۵	۱/۰۴۸۰۹	۰/۳۴۰	۰/۰۵
	مورد انتظار	۴/۹۷۱۳	۱/۳۲۷۹۸	۰/۳۴۶	۰/۰۵
کاربردپذیری	موجود	۵/۰۲۵۷	۱/۱۳۲۲۳	۰/۰۳۸	۰/۰۵
	مورد انتظار	۵/۸۸۷۱	۰/۹۳۳۴۲	۰/۱۲۳	۰/۰۵
کیفیت تعامل خدمات	موجود	۴/۰۷۷۳	۱/۱۱۳۵۸	۰/۲۵۵	۰/۰۵
	مورد انتظار	۵/۱۴۹۱	۰/۹۶۴۱۳	۰/۹۱۶	۰/۰۵
دیدگاه کلی کاربران	موجود	۴/۴۶۹۴	۰/۸۳۰۵۰	۰/۱۵۶	۰/۰۵
	مورد انتظار	۵/۴۲۵۸	۰/۸۰۴۰۲	۰/۷۳۵	۰/۰۵

سپس، بر اساس توزیع نرمال یا غیر نرمال بودن داده‌ها در ابعاد چهارگانه‌ی کیفیت و دیدگاه کلی کاربران از وضعیت موجود و مورد انتظار کیفیت صفحات وب مورد بررسی، آزمون‌های آماری لازم برای پاسخ‌گویی به فرضیه‌های پژوهش تعیین شد. نتایج آزمون‌های آماری بالا در جدول ۸ نشان داده شده‌اند.

جدول ۸. نتایج آزمون برای مقایسه‌ی وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار کیفیت صفحات وب

بعد	وضعیت	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	سطح معنی‌داری
کیفیت محتوا	موجود	۲۴/۴۰	۲۴۴/۰۰	۰/۰۰۱
	مورد انتظار	۴۹/۷۲	۴۱۲۷/۰۰	۰/۰۰۱
کاربردپذیری	موجود	۲۷/۴۳	۳۸۴/۰۰	۰/۰۰۱
	مورد انتظار	۴۸/۸۳	۳۷۱۱/۰۰	۰/۰۰۱

همان‌طور که یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهند، به دلیل توزیع غیرنرمال داده‌ها در دو بعد کیفیت محتوا و کاربردپذیری، که نتایج آن در آزمون یک نمونه‌ای بدست آمده است. از آنجا که نتایج این آزمون، ناشی از کوچک‌تر بودن سطح معنی‌داری از سطح خطا دارد، بنابراین فرضیه‌ی صفر در پاسخ به فرضیه‌های اول و دوم پژوهش تایید نمی‌شود چرا که یافته‌های این بخش نشان از معنی‌دار بودن تفاوت بین وضعیت موجود و وضعیت مورد انتظار کیفیت صفحات وب مورد بررسی در دو بعد کیفیت محتوا و کاربردپذیری از دیدگاه کاربران این صفحات دارد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله مسئله‌ی ارزیابی استاندارد وب‌کوآل در سازمان ثبت اسناد رسمی کشور در نظر گرفته شد. پژوهش حاضر با هدف طبقه‌بندی ابعاد وب‌کوآل بر اساس تاثیر عملکرد نامتقارن در مدل رضایت کاربر انجام شد و ابعاد و ویژگی‌های اولویت‌دار برای اختصاص منابع و توجه مدیران وب‌سایت سازمان ثبت اسناد و بخصوص در بخش آموزش آن را شناسایی کرد. در پرسش اصلی پژوهش و با توجه به عملکرد نامتقارن مدل رضایت کاربر، به دنبال این بودیم که هر یک از ابعاد کیفیت وب‌سایت آموزش در کدام یک از گروه‌های خدمات اساسی، عملکردی و انگیزشی قرار می‌گیرند.

در ساختار ارائه شده برای این مقاله در ابتدا مدل وب‌کوآل در نظر گرفته شد و بر اساس آن یک پرسشنامه با سه بعد طراحی و تنظیم شد. پرسشنامه به‌گونه‌ای طراحی شد که بتواند هر یک از ویژگی‌ها و استانداردهای وب‌کوآل را از نظر کاربران مورد پرسش قرار دهد. این پرسشنامه بین ۸۰ نفر از کارمندان سازمان ثبت اسناد کشور توزیع شد و بر مبنای اطلاعات بدست آمده از پرسشنامه و ارزیابی و تجزیه و تحلیل آن، نتایج زیر حاصل گردید. بیشترین تفاوت دیدگاه کاربران از نقطه نظر کیفیت صفحات وب بود. پژوهش‌ها نشان داده است بازطراحی مداوم، قابلیت استفاده‌پذیری نظام را افزایش داده و به بهبود آن کمک می‌کند (۱۷). همچنین نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش «محمداسماعیل» (۱۳۸۴) با این مضمون که وضعیت کاربردپذیری وب‌سایت‌های دانشگاه‌های صنعتی کشور «متوسط» ارزیابی شده بود، نشان‌دهنده این مطلب است که می‌بایست برای طراحی وب‌سایت‌ها تلاش‌های بیشتری انجام شود تا برای کاربران جذاب‌تر شوند و کارایی بیشتری داشته باشند.

مواردی که برای کاربر در راستای تعامل با صفحات وب مشکلاتی بوجود آمده‌است، به منزله‌ی نقطه‌ی ضعفی برای وب‌سایت تلقی می‌شود. بررسی وضعیت LMS سازمان به منظور بهینه سازی خدمات صورت می‌گیرد و نیاز است تا دقت بیشتری در طراحی صفحات LMS سازمان ثبت اسناد صورت گیرد و اشکالات موجود در صفحات وب برطرف گردد. همچنین مدیران وب‌سایت می‌توانند با کاهش فاصله‌ی میان کیفیت موجود و فعلی با کیفیت مورد انتظار و مطلوب این صفحات، رضایت کاربران خود را جلب کنند. بنابراین در این مقاله پیشنهاد شد که بر اساس این ویژگی‌ها مدل استاندارد وب‌کوآل بر روی نرم‌افزار تحت وب سازمان ثبت اسناد اجرا شود تا میزان رضایت‌مندی و بهره‌گیری از این ابزار را در بین کارمندان سازمان ثبت اسناد افزایش دهد.

.۵ منابع

- ۱-Cloete, E. ۲۰۱۱. Electronic education system model. *Computers & Education* ۳۶ (۲): ۱۷۱-۱۸۲.
- ۲-Deng, W. J., Y. F. Kuo, and W. C. Chen. ۲۰۱۴. Revised importance-performance analysis: Threefactor theory and benchmarking. *The Service Industries Journal* ۲۸ (۱): ۳۷-۵۱.
- ۳- Elangovan, N. ۲۰۱۳. Evaluating perceived quality of B-School websites. *Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* ۱۲ (۱): ۹۲-۱۰۲.
- ۴-Parasuraman, A (۲۰۰۴), "Assessing and improving service performance for maximum impact: Insights from two-decade-long research journey". *Performance Measurement and Metrics*, ۵(۲).
- ۵-Webb, Harold W, Linda A. Webb (۲۰۰۴). SiteQual: An Integrated Measure of Website Quality, *The Journal of Enterprise Information Management*, vol. ۱۷, No. ۶, pp. ۴۳۰-۴۴۰.
- ۶-Davidson, R. and Joan, C. (۲۰۰۵). Determining the existence of electronic service quality gaps in the Australian wine industry. *School of Commerce, Research Paper Series*: ۰۵-۰۲.
- ۷-Golovkova, A., Eklof, J., Malova, A., & Podkorytova, O. (۲۰۱۹). Customer satisfaction index and financial performance: a European cross country study. *International Journal of Bank Marketing*, ۳۷(۲), ۴۷۹-۴۹۱.
- ۸-Loiacono, Eleanor T, Richard T. Watson and Dale L. Goodhue (۲۰۰۲). WebQual™: A Measure of Web Site Quality. *American Marketing Association*, winter ۲۰۰۲.
- ۹-Santoso, H. B. (۲۰۱۷). E-Learning Quality Analysis Of Use Of Web Conference In The Improvement Of Students With Learning Method Webqual (Case Study: Universitas KH. A. Wahab Hasbullah). *IEESE International Journal of Science and Technology*, ۶(۱), ۸.
- ۱۰-Sujono, S., & Santoso, H. B. (۲۰۱۸). Analisis Kualitas E-Learning dalam Pemanfaatan Web Conference dengan Metode Webqual (Studi Kasus: Universitas KH. A. Wahab Hasbullah). *JUSITI: Jurnal Sistem Informasi dan Teknologi Informasi*, ۶(۱), ۶۹-۷۷.
- ۱۱-Engelbrecht, E. ۲۰۱۵. Adapting to changing expectations: Postgraduate students' experience of an elearning tax program. *Computers & Education* ۴۵ (۲): ۲۱۷-۲۲۹.
- ۱۲-Fazlollahabadi, H., M. Rezaie, and H. Eslami Nosratabadi. ۲۰۱۲. Applying Kano model for users' satisfaction assessment in e-learning systems: A case study in Iran virtual higher educational systems. *International Journal of Information and Communication Technology Education* ۸ (۳): ۱-۱۲.
- ۱۳-Fuller, J., and K. Matzler. ۲۰۱۶. Customer Delight and Market Segmentation: An Application of the Three-Factor Theory of Customer Satisfaction on Life Style Groups. *Tourism Management* ۲۹ : ۱۱۶-۲۶.

- ۱۴-Grigoroudis, E., C. Litos, V. A. Moustakis, Y. Politis, and L. Tsironis. ۲۰۱۷. The assessment of userperceived web quality: Application of a satisfaction benchmarking approach. *European Journal of Operational Research* ۱۸۷ (۳): ۱۳۴۶-۱۳۵۷.
- ۱۵-Hermana, B. ۲۰۱۴. *A review of empirical research on website quality measurement model based on consumer's perception*. International Conference on Internet Studies. August ۱۶-۱۷. Singapore.
http://bhermana.staff.gunadarma.ac.id/Downloads/files/۳۹۳۱۲/A_REVIEW_OF_WEBSITE_QUALITY_NETS۲۰۱۴.pdf (accessed Dec. ۱۸, ۲۰۱۴).
- ۱۶-Hudek, R., and N. Vrcek. ۲۰۱۶. *E-service quality evaluation instruments*. In Proceedings of MIPRO. <http://bib.irb.hr/datoteka/۲۸۴۴۸۳.MIPRO۲۰۱۶.pdf> (accessed Nov. ۳, ۲۰۱۶).
- ۱۷- Karatepe, O. M., U. Yavas, and E. Babskus. ۲۰۱۰. Measuring service quality- banks: Scale development and validation. *Journal of Retailing and Consumer Services* ۱۲: ۳۷۳-۳۸۳.

شناسایی و اولویت‌بندی موانع بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های کنوانسیون

تغییرات اقلیم سازمان ملل با تاکید بر آموزش سازمانی بر اساس مدل سه شاخگی^۱

سمیه عربان^{۲*}

سید محمد شبیری^۳

مهران فرج‌اللهی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۰۵)

چکیده:

هدف کلی این پژوهش، شناسایی و اولویت‌بندی موانع بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل متحد با تاکید بر آموزش سازمانی بر اساس مدل سه شاخگی، اولویت‌بندی آن‌ها و بررسی نحوه تاثیرگذاری این موانع است. پژوهش حاضر به لحاظ هدف، اکتشافی و از نظر ماهیت موضوعی، کاربردی - توسعه‌ای و روش بررسی آن نیز توصیفی تحلیلی است. همچنین نحوه گردآوری داده‌ها با روش آمیخته کمی و کیفی از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و میدانی است که از طریق مصاحبه با ۴۰ نفر از خبرگان و متخصصان آشنا با انواع مکانیسم‌های مالی و غیرمالی کنوانسیون تغییرات اقلیم به صورت نیمه‌ساختاریافته هدفمند و تکمیل پرسشنامه محقق‌ساخته انجام شده است. در مرحله اول با مطالعات اسنادی و نتایج مصاحبه با خبرگان با روش کدگذاری باز، ۲۱۲ مقوله به عنوان موانع شناسایی شد که بر اساس مدل سه شاخگی در سه گروه عوامل محتوایی (رفتاری)، زمینه‌ای و ساختاری طبقه‌بندی گردیدند. سپس با حذف موارد تکراری و بررسی موارد مرتبط با موضوع پژوهش، ۴۴ گزاره پرسشنامه استخراج شد که با انجام روایی محتوایی، ۳۶ گزاره انتخاب و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۱۲ تأیید گردید و اولویت‌بندی آسیب‌ها، از طریق روش دلفی فازی انجام شد. نحوه تأثیرپذیری موانع شناسایی شده با استفاده از تکنیک MICMAC و ISM نیز صورت گرفت. یافته‌ها بیانگر آن است که بعد از قوانین و مسائل حقوقی ملی و بین‌المللی، آموزش در سطح دوم تاثیرگذاری قرار دارد. در بین مولفه‌های آموزش، نبود فرآیند مناسب نیازسنجی آموزشی برای سطوح و مخاطبین مختلف، کمبود مدرسان آشنا به مکانیسم‌ها و کمبود محتواهای مناسب آموزشی از جمله مسائل اولویت‌دار تعیین شد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل موانع، آسیب‌شناسی سازمانی، آموزش محیط‌زیست، تغییر اقلیم، مدل تفسیری - ساختاری

^۱ - این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

^۲ - دانش آموخته دکتری آموزش محیط زیست، دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب، ایران. مسئول مکاتبات: somayeh_oryan@yahoo.com

^۳ - استاد گروه آموزش محیط زیست، دانشگاه پیام نور، ایران.

^۴ - استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.

۱- مقدمه:

آموزش به فعالیتهای از پیش طرح‌ریزی شده‌ای گفته می‌شود که با هدف ایجاد یادگیری در فراگیران به صورت کنش متقابل یا رابطه دوجانبه انجام می‌شود (۱). آموزش سازمانی نیز کوشش در جهت بهبود عملکرد کارکنان در ارتباط با انجام کار و مسائل مربوط به کلیه مساعی و کوشش‌هایی است که در جهت ارتقای سطح دانش و آگاهی، مهارت‌های فنی، حرفه‌ای و هم‌چنین ایجاد رفتار مطلوب در کارکنان یک سازمان به عمل می‌آید و آنان را آماده انجام وظایف و مسئولیت‌های شغلی خود می‌نماید (۲). از تعاریف آموزش محیط‌زیست نیز چنین برمی‌آید، این آموزش‌ها در یک فرآیند ساختاریافته برای گسترش اطلاعات افراد در زمینه اثرات ناشی از فعالیتهای بشر بر محیط‌زیست و ترویج دانش محیط‌زیستی و حساسیت‌زایی در افراد است (۳). آموزش محیط‌زیست، فرآیندی پیچیده برای گسترش آگاهی‌ها، دانش و درک محیط‌زیست و ایجاد نگرشی متعادل و مثبت نسبت به آن و تقویت مهارت‌هایی است که به افراد در زمینه ارزیابی شرایط محیط‌زیست کمک می‌نماید (۴). در واقع آموزش محیط‌زیست یک رویکرد چندرشته‌ای مادام‌العمر برای یادگیری است که به شناخت و درک بیشتر اجزای محیط‌زیست، ارتباطات آن‌ها و تأثیر فعالیتهای انسان بر محیط‌زیست، منجر خواهد شد (۵).

تغییرات اقلیم و افزایش گازهای گلخانه‌ای از جمله مسائل محیط‌زیستی است که در ابعاد متفاوتی همچون طبیعی یا انسانی بودن منشاء این پدیده، یا میزان تأثیر کشورهای مختلف در بروز آن و سهم مسئولیتهای آن‌ها در قبال کاهش پیامدهای آن در ابعاد جهانی، موضوع تغییر اقلیم را با چالش‌های متعددی روبرو کرده است (۶،۷). کنوانسیون تغییر آب و هوا سازمان ملل متحد در سال ۱۹۹۲ در ژوئن سال ۱۹۹۲ در اجلاس جهانی زمین که در ریودوژانیروی برزیل برگزار شد، با هدف اصلی "تثبیت غلظت گازهای گلخانه‌ای در جو در سطحی که فعالیتهای انسانی، عملکرد سیستم آب‌وهوای کره زمین را در معرض مخاطره قرار ندهد" تصویب گردید و از سال ۱۹۹۴ اجرایی شده است. جمهوری اسلامی ایران نیز در سال ۱۳۷۵ عضو این کنوانسیون شده است. در این معاهده بین‌المللی، مکانیسم‌های مختلف مالی و غیرمالی همچون سازوکارهای بازارمحور، انتقال منابع مالی، فناوری و ظرفیت‌سازی از طریق

آموزش و جلب مشارکت مردمی به منظور ترغیب کشورهای عضو برای دستیابی به اهداف کنوانسیون مذکور در راستای کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای و سازگاری با تغییر اقلیم در نظر گرفته شده است (۱۱،۱۰،۹،۸). ایران یکی از آسیب‌پذیرترین کشورها در برابر تغییر اقلیم است. در واقع بر اساس بندهای ۴.۸ و ۴.۱۰ کنوانسیون تغییرات آب‌وهوا مبنی بر ضرورت کاهش اثرات مخرب تغییرات اقلیم بر کشورهای در حال توسعه، کشور ایران به دلایلی همچون میانگین بارشی معادل یک‌سوم میانگین بارش جهانی، نرخ بالای فرسایش خاک، دارای میانگین تبخیر سه برابری نسبت به میانگین تبخیر جهانی، دارای یک‌سوم میانگین سرانه جهانی جنگل، دارای سه برابر میانگین سرانه جهانی بیابان، تناوب بالای رخدادهای اقلیمی همچون سیلاب‌ها و خشکسالی‌های شدید و آتش‌سوزی جنگل‌ها، در وضعیت آسیب‌پذیری از نظر شرایط اقلیمی قرار دارد. همچنین تولید و دستیابی به تکنولوژی‌های مناسب در زمینه کاهش و انطباق با تغییر اقلیم در ارتباط با کشاورزی، منابع آب، منابع طبیعی، مهار آتش‌سوزی جنگل‌ها، انرژی و صنایع پاک، پایش تغییرات اقلیمی کشور و غیره در کشور ضرورت دارد (۱۲،۱۳).

لازم به ذکر است که در بین ۱۵ سیاست کلی محیط‌زیست در راستای اجرای بند یک اصل ۱۱۰ قانون اساسی کشور که توسط رهبر معظم انقلاب اسلامی در تاریخ ۱۳۹۴/۰۸/۲۶ در نامه‌ای به روسای قوا ابلاغ گردیده است؛ به‌طور مستقیم چهار سیاست که در بندهای ۵، ۷، ۸، ۱۱، ۱۵ آمده به موضوع تغییرات اقلیم پرداخته شده است. به‌طوری‌که حتی در بند ۱۵-۳ به‌طور صریح به "بهره‌گیری مؤثر از فرصت‌ها و مشوق‌های بین‌المللی در حرکت به سوی اقتصاد کم‌کربن و تسهیل انتقال و توسعه فناوری‌ها و نوآوری‌های مرتبط" اشاره شده است. در بند ۱۵-۲ سیاست‌های مذکور نیز به "توسعه مناسبات و جلب مشارکت و همکاری‌های هدفمند و تأثیرگذار دوجانبه، چندجانبه، منطقه‌ای و بین‌المللی در زمینه محیط‌زیست" اشاره گردیده است. همچنین بند ۱۴ این سیاست‌ها به "نقش گسترش سطح آگاهی، دانش و بینش زیست‌محیطی جامعه در زمینه محیط‌زیست" اشاره مستقیم داشته است (۱۴).

جمهوری اسلامی ایران در بالفعل کردن فرصت‌های جذب سرمایه از طریق مکانیسم‌های مالی و بهره‌مندی از مکانیسم‌های غیرمالی کنوانسیون بین‌المللی تغییر اقلیم چندان موفق نبوده است. به

عنوان نمونه تا کنون ۷۸۰۰ پروژه در کشورهای مختلف دنیا از منافع مکانیسم توسعه پاک (CDM)^۱ بهره برده‌اند. علیرغم اینکه ایران از سال ۱۳۸۴ به پروتکل کیوتو پیوسته است؛ اما تنها موفق به ثبت ۲۲ پروژه شده است (۱۵). مکانیسم دیگری با عنوان برنامه اقدامات ملی کاهش انتشار (NAMAs)^۲ از سال ۲۰۰۷ شکل گرفته است (۱۶، ۱۷). تاکنون ۵۱ کشور، ۲۵۹ برنامه به صورت استراتژی یا پروژه در حال اجرا و توسعه برای استفاده از تسهیلات مالی و غیرمالی تحت NAMAs معرفی کرده‌اند که ایران سهمی از این برنامه‌ها نداشته است (۱۸). صندوق تسهیلات اقلیم سبز (GCF)^۳ که در کنفرانس کانکون در سال ۲۰۱۰ مورد پذیرش اعضا کنوانسیون قرار گرفت؛ در راستای تأمین منابع مالی، به میزان سالانه ۱۰۰ میلیارد دلار تا سال ۲۰۲۰ برای کمک به کشورهای در حال توسعه برای طرح‌ها و برنامه‌های متناسب با کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای یا انطباق با تغییر اقلیم، استقرار یافت (۱۹). از سال ۲۰۱۴ تا کنون، ۷۶ برنامه به میزان ۱۲/۶ میلیارد دلار کمک مالی از این صندوق دریافت کردند که تاکنون ایران سهمی از این پروژه‌ها نداشته است (۲۰). صندوق انطباق با تغییر اقلیم (AF)^۴ از دیگر ساز و کارهای مالی کنوانسیون است که این صندوق از سال ۲۰۰۱ شکل گرفته است اما از سال ۲۰۰۷ شروع به کار کرد (۲۲، ۲۱) و از سال ۲۰۱۰ حدود ۴۷۶ میلیون دلار به صورت بلاعوض یا وام از این صندوق برای پروژه‌های انطباق با تغییر اقلیم بودجه در ۷۷ کشور تخصیص داده شده که ایران تا کنون از این صندوق، کمک مالی دریافت نکرده است (۲۳). مکانیسم اعتباری مشترک (JCM)^۵ توسط کشور ژاپن و کشورهای شریک به اجرا گذاشته شده است. از سال ۲۰۱۱، ۱۹ کشور حدود ۴۴۵ پروژه در قالب مکانیسم اعتباری مشترک درآمد کسب کرده‌اند که اخیراً ایران نیز مطالعه‌ای تحت عنوان امکان‌سنجی استفاده از این مکانیسم در کشور شروع کرده است (۲۴). همچنین یکی از ۶ محدوده کاری صندوق تسهیلات محیط‌زیست جهانی (GEF)^۶، پروژه‌های مربوط به تغییر آب‌وهوا می‌باشد. از ۸۷۶ پروژه‌ای که در کشورهای مختلف جهان از تسهیلات GEF در پروژه‌های مربوط به کاهش تغییر اقلیم به میزان ۵/۳ میلیارد دلار به صورت بلاعوض و ۴۴ میلیارد دلار به صورت سرمایه‌گذاری مشترک^۷ اعتبار دریافت کردند، سهم کشور ایران ۷ پروژه می‌باشد (۲۵). از مکانیسم‌های غیرمالی کنوانسیون می‌توان به تولید و انتقال فناوری^۸ (CTCN) و ظرفیت‌سازی (CB)^۹ اشاره کرد. مکانیسم مرتبط با

^۱. Clean Development Mechanism

^۲. Nationally Appropriate Mitigation Actions

^۳. Green Climate Fund

^۴. Adaptation Fund

^۵. Joint Crediting Mechanism

^۶. Global Environment Facility

^۷. Co-Financing

^۸. Climate Technology Centre and Network (CTCN)

^۹. Capacity Building

فناوری تحت کنوانسیون، در دسامبر ۲۰۱۰ شکل گرفت و در سه زمینه دسترسی به دانش فناوری‌ها، انتقال و توسعه فناوری و امکان دسترسی و افزایش همکاری ذی‌نفعان مختلف صورت می‌گیرد. در ایران ۴ طرح مربوط به بازدهی انرژی و انرژی‌های تجدیدپذیر در این قالب تصویب شده است (۲۶). ظرفیت‌سازی در زمینه تغییر اقلیم نیز در سال ۲۰۰۱ به عنوان یکی از مکانیسم‌های غیرمالی و به منظور تسهیل ایجاد، انتقال دانش و اطلاعات و همچنین افزایش همکاری و مشارکت در زمینه کاهش و انطباق با تغییرات اقلیم پیشنهاد گردید. ۱۵ پروژه از ایران در این گروه ثبت شده است (۲۷).

توسعه توانمندی‌های فردی و کارشناسی و آموزش‌های تخصصی و عمومی از مهم‌ترین راهبردهای کلان و بین‌دستگاهی متناسب با شرایط کشور از منظر تغییر اقلیم است که نیازمند آموزش حل مسأله با ارزش‌ها و قیود متفاوت است. از دیگر راهبردها، استفاده از فرصت‌های بین‌المللی همانند فرصت‌های سرمایه‌گذاری دو یا چندجانبه، وام‌ها و کمک‌هایی است که امکان بسیج توان داخلی را حول موضوع تغییر اقلیم فراهم می‌نمایند (۲۸).

لذا با توجه به اهمیت آموزش به مدیران، تصمیم‌گیران، کارشناسان و سایر ذینفعان در زمینه تحلیل فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف پیاده‌سازی مکانیسم‌های مالی و غیرمالی کنوانسیون تغییر اقلیم از منظر ابعاد حقوقی، قانونی، مالی، اجرایی و محیط‌زیستی، هدف این پژوهش، شناسایی و اولویت‌بندی موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل متحد با تأکید بر آموزش سازمانی بر اساس مدل سه شاخگی، اولویت‌بندی آن‌ها و بررسی نحوه تأثیرگذاری این موانع است تا در فرآیندهای آموزشی مرتبط، تجزیه و تحلیل عوامل ورودی بر اساس آن صورت گیرد.

با پیچیده شدن ساختار سازمان‌ها، آموزش سازمانی و رفع موانع آن از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است (۲۹). آسیب‌شناسی در آموزش از آن جهت حائز اهمیت است تا علل کمبود تأثیرگذاری‌های آموزش شناسایی شود. به منظور آسیب‌شناسی در هر حوزه مخصوصاً آموزش‌ها و بهسازی به سایر آسیب‌های موجود در خارج از فرایند آموزش که بر عملکرد آموزش و بهسازی آن سازمان تأثیرگذار است نیز باید توجه ویژه‌ای داشت تا با نگاهی جامع بتوان علت آسیب‌ها را شناخته و درصد رفع آن برآمد. مدل آسیب‌شناسی سه‌شاخگی از این منظر از کاربردی‌ترین مدل‌ها است (۳۰).

مدل سه بعدی میرزایی از نوع مدل‌های منطقی است که بسیاری از مفاهیم، رویدادها و پدیده‌ها را می‌توان در قالب نظریه سه بعدی ساختار، محتوا (رفتار) و زمینه، مورد بررسی، مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار داد (۳۲،۳۱).

- عوامل ساختاری^۱: همه عناصر، عوامل و شرایط فیزیکی و غیرانسانی سازمان است که با نظم، قاعده و ترتیب خاص و به هم پیوسته، چارچوب، قالب، پوسته و بدنه فیزیکی و مادی سازمان را می‌سازد. بنابراین تمام منابع مادی، مالی، اطلاعاتی و فنی که با ترکیب خاصی در بدنه کلی سازمان جاری می‌شوند، جزء شاخه ساختاری سازمان قرار می‌گیرند و در واقع جزء عوامل غیرزنده سازمان می‌باشند.

- عوامل زمینه‌ای^۲: تمام شرایط و عوامل محیطی (برون سازمانی) هستند که محیط سازمان را احاطه می‌کنند و سیستم‌های اصلی یا ابرسیستم‌های سازمان را تشکیل می‌دهند. بر سازمان تأثیر متقابل دارند و خارج از کنترل سازمان هستند. هر نظام یا سازمانی در جایگاه ویژه خود همواره با نظام‌های محیطی در کنش و واکنش دائمی است. از این رو، همه علل و عواملی که امکان برقراری، تنظیم و واکنش به موقع و مناسب سازمان نسبت به سایر نظام‌ها را فراهم می‌آورند، زمینه یا محیط نامیده می‌شوند.

- عوامل محتوایی^۳ (رفتاری) سازمان: انسان و روابط انسانی در سازمان است که هنجارهای رفتاری، ارتباطات (غیررسمی) و الگوهای خاصی به هم پیوسته و محتوای اصلی سازمان را تشکیل می‌دهند که در واقع، عوامل پویایی بخش و زنده سازمانی تلقی می‌شوند و هرگونه عوامل و متغیرهایی که به طور مستقیم مربوط به نیروی انسانی باشند در این شاخه قرار می‌گیرند. عوامل ساختاری و رفتاری، درون سازمانی و محصور در مرزهای سیستم سازمان هستند (۳۳،۳۴،۳۲).

در خصوص شناخت عوامل سه گانه مدل سه شاخگی، مطالعات متعددی وجود دارد که در جدول ۱ به برخی از آن‌ها اشاره شده است.

^۱. Structural Factors

^۲. Context Factors

^۳. Content Factors

جدول ۱: مؤلفه های سه گانه ساختاری، محتوایی (رفتاری) و زمینه‌ای در برخی مطالعات صورت گرفته

منبع	مؤلفه‌های زمینه‌ای	مؤلفه‌های محتوایی (رفتاری)	مؤلفه‌های ساختاری
(نجفی زاده و زاهدی، ۱۳۹۵)	قوانین، نظرات ارباب رجوع	تعهد، دانش و آگاهی، انگیزه، شناخت کارکنان از استانداردها، فرهنگ سازمانی	ماموریت و اهداف سازمان، ارزیابی و مدیریت عملکرد، منابع، سیستم حقوق و پاداش، فناوری اطلاعات
(میمند و وجدانی، ۱۳۹۴)	عوامل مربوط به مشتری و رقبا، عوامل قانونی، دولت، بانک‌ها	عوامل مربوط به نیروی انسانی و فرهنگ سازمانی	ساختار سازمانی، عوامل فنی و تکنولوژیکی
(شمس مورکانی و همکاران، ۱۳۹۴)	برون سپاری آموزش، عوامل نگرشی و تفکری، تغییرات و جابه جایی، بعد محیطی	با عنوان بعد فرآیندی: فرآیند نیازسنجی، طراحی، اجرا، ارزشیابی فرآیند آموزش	ارتباطات، اعتبار و بودجه، قوانین و مقررات، بعد ساختاری
(مبینی دهکردی و کشتکار، ۱۳۹۳)	محیط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی	فرهنگ سازمانی، آموزش، انگیزش	ساختار سازمانی، فناوری و بودجه
(دهقان و همکاران، ۱۳۹۱)	محیط سیاسی، دولتی، اجتماعی و اقتصادی، ارتباط با ارباب رجوع	آموزش، انگیزش، ویژگی مدیران و کارکنان، فرهنگ سازمانی، سبک رهبری	راهبرد، ساختار سازمانی، تحقیق و توسعه، فناوری اطلاعات، ارزیابی عملکرد، فرآیندها، منابع مالی
(علی سرابی و همکاران، ۱۳۹۰)	عوامل سیاسی، پیچیدگی، زیرساخت‌ها، تغییرات، عدم اطمینان، ارتباطات، فناوری، بازار، منابع	فرهنگ سازمانی، خطرپذیری، آینده‌نگری، حمایت مدیریت، ویژگی مدیران و کارکنان، روحیه گروهی، توانمندسازی کارکنان	ساختار، تصمیم‌گیری و کنترل، پاداش، راهبرد، نظام مالی و بودجه، سیستم تحقیق و توسعه، ارزیابی عملکرد، نظام اطلاعاتی
(اسفندیاری و همکاران، ۱۳۹۰)	مشتری‌گرایی، پیمانکاران و مشاوران	فرهنگ سازمانی، انگیزش و رضایت شغلی، رهبری، آموزش و بالندگی کارکنان، امنیت شغلی	ساختار سازمانی، روش، نظام ماشینی شده اطلاعاتی، پرداخت، گزینش و استخدام، ارتقاء شغلی، ارزیابی عملکرد
(شریف زاده و ...)	عوامل اجتماعی فرهنگی،	چشم‌انداز، راهبرد، فرهنگ سازمانی، ویژگی فردی، تفکر	ساختار علمی، گستردگی قلمرو مراکز، امور آموزشی، پژوهشی، مالی

همکاران، (۱۳۸۸)	شبکه‌های نوآوری	رهبری، فناوری	و اداری
(خنیفر، ۱۳۸۴)	جوسازی، محیط ارتباطات و روابط سازمانی، فرهنگ سازمانی	روابط انسانی بین مدیران و کارکنان، تعهد به سازمان و مدیریت، مدیران و کارکنان	به کار گماری، کنترل، بسیج منابع، فرآیند فرماندهی و برنامه‌ریزی
(میرزایی اهرنجانی و مقیمی، ۱۳۸۲)	ارتباطات محیطی، ارتباط با دولت، ارتباط با شهروندان	فرهنگ سازمانی، ویژگی کارکنان، تضاد سازمانی، ویژگی‌ها و سبک رهبری مدیران	راهبرد، ساختار سازمانی، نظام مالی و بودجه، ارزیابی عملکرد، تحقیق و توسعه، پاداش

(منبع: یافته‌های نگارندگان و مبینی دهکردی و کشتکار، ۱۳۹۲: ۶۶)

۲- روش پژوهش:

روش انجام پژوهش حاضر، روش تحقیق آمیخته اکتشافی است؛ زیرا آمیخته‌ای از تحقیق پیمایشی و تحقیق مبتنی بر نظرخواهی از متخصصان و خبرگان بوده و در آن، هم از ابزارهای روش تحقیق کمی (پرسشنامه محقق ساخته) و هم از ابزارهای روش تحقیق کیفی (مصاحبه)، استفاده شد؛ بنابراین، فرآیند تحقیق در دو مرحله متوالی انجام گرفت. در گام نخست از اسناد و مدارک برای استخراج موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل متحد و آموزش سازمانی استفاده شد. همچنین در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند برای انتخاب نمونه از جامعه آماری تحقیق که خبرگان آشنا با مکانیسم‌های کنوانسیون فوق‌الذکر هستند، استفاده شده است. لذا با ۴۰ نفر از خبرگان موضوع پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته هدفمند و فرآیند تکمیل پرسشنامه محقق ساخته برای اولویت‌بندی موانع شناسایی شده انجام گرفت. روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند برای پژوهش‌هایی که هدف اصلی مطالعه، تحصیل داده‌های دقیق و مربوط به گروه‌های خاص است و اطلاعات را فقط متخصصین می‌توانند ارائه دهند روشی مناسب می‌باشد (۳۵).

جدول ۲: مشخصات خبرگان نمونه جامعه آماری پژوهش

متغیرها	فراوانی	درصد	متغیرها	فراوانی	درصد
سن	۳۵-۳۱	۲	۵٪	۲۳	۵۷٪
	۴۰-۳۶	۱۱	۲۷٪	۱۷	۴۲٪
	۴۵-۴۱	۱۳	۳۲٪	۳۶	۹۰٪
	۵۰-۴۵	۸	۲۰٪	۴	۱۰٪
جنسیت	<۵۰	۶	۱۵٪	۱۲	۳۰٪
	زن	۱۷	۴۲٪	۱۹	۴۷٪
متغیرها	برگزاری دوره آموزشی مرتبط سابقه کار اجرایی در زمینه موضوع	بلی	۲۳	۵۷٪	
		خیر	۱۷	۴۲٪	
		بلی	۳۶	۹۰٪	
		خیر	۴	۱۰٪	
رده شغلی	کارشناس	۱۲	۳۰٪		
	مدیر میانی	۱۹	۴۷٪		

	مرد	۲۳	۵۷/۵٪	مدیر ارشد	۹	۲۲/۵٪
		۲۴	۶۰٪			
مدرک تحصیلی	فوق لیسانس	۱۶	۴۰٪	کمتر از ۱۰ ساعت	۵	۱۲/۵٪
	دکتر	۲۱	۵۲/۵٪	بین ۱۰ تا ۳۰ ساعت	۲۱	۵۲/۵٪
زمینه فعالیت مرتبط	کاهش انتشار	۱۹	۴۷/۵٪	بیشتر از ۳۰ ساعت	۱۴	۳۵٪
	سازگاری با تغییر اقلیم					

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

با بررسی متون مصاحبه‌ها و تجمیع آن‌ها با مطالعات اسنادی، با کدگذاری باز، ۲۱۲ گویه شناسایی شد. با حذف موارد تکراری و بررسی موارد مرتبط با موضوع پژوهش، ۸۵ گزاره باقی ماند. سپس موانع و آسیب‌های شناسایی شده در سه مقوله اصلی عوامل زمینه‌ای، محتوایی (رفتاری) و ساختاری تقسیم‌بندی شدند. با تجمیع برخی گزاره‌ها در مقوله‌های محوری و عوامل زیرمجموعه‌ای آن‌ها همچون عوامل مالی، سازمانی و اجرایی، تحقیقات و پژوهش، آموزش (آگاهی و دانش، نیازسنجی، ویژگی‌های یادگیرندگان، تعیین هدف، محتوا، زمان، روش‌های یاددهی- یادگیری، محیط و ابزار آموزشی، منابع مالی، ارزشیابی)، انگیزش، تجربه، ویژگی‌های فردی و فرهنگ سازمانی، ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی، قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی، ۴۴ گزاره حاصل شد و از آن‌ها به‌عنوان گویه‌های پرسشنامه‌ای به منظور اولویت‌بندی موانع و آسیب‌ها استفاده گردید. سنجش روایی محتوایی پرسشنامه از طریق میانگین **CVR** برای هر گویه استخراج شد که ۸ گویه نیز به دلیل همپوشانی با سایر موارد حذف و پایایی آن نیز از طریق آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۱۲ حاصل گردید. لذا پرسشنامه نهایی به نمونه جامعه آماری داده شد تا با تعیین درجه اهمیت هر یک از موانع، اولویت‌بندی بین آن‌ها صورت گیرد. سپس کار تطبیق متغیرها با مدل سه‌شاخگی صورت گرفته و پرسشنامه با طیف لیکرت برای استفاده از روش دلفی فازی برای اولویت‌بندی موانع و همچنین پرسشنامه ماتریس زوجی با تکنیک **ISM I** و **MICMAC** به‌منظور تحلیل علی و روابط درونی موانع و مشکلات موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل متحد با تأکید بر آموزش سازمانی تنظیم گردید. در ادامه به توضیح سه روش و تکنیک فوق‌الذکر پرداخته خواهد شد.

روش دلفی فازی برای اولویت‌بندی موانع و آسیب‌ها

روش دلفی فازی به عنوان یک روش تحلیل تجمعی تصمیم‌گیری است که می‌تواند مشکل فازی بودن نظر خبرگان را حل نماید (۳۶). توابع عضویت فازی متعددی توسط پژوهشگران پیشنهاد شده است. به‌منظور سهولت، در این پژوهش از تابع عضویت فازی مثلثی طی مراحل زیر استفاده شد.

۱. جمع‌آوری نظر خبرگان در خصوص اهمیت یا اولویت هریک از موانع در قالب متغیر زبانی
۲. تبدیل متغیر زبانی به عدد فازی مثلثی؛ به صورتیکه هریک از متغیرهای زبانی به یک عدد فازی مثلثی تبدیل و سپس، نظر جمعی خبرگان تجمیع می‌شود. بدین‌منظور، از روش پیشنهادی کلیر و یوان^۱ (۱۹۹۵) استفاده شده است. فرمول محاسباتی این روش به این صورت است که بر فرض، J عنصر یا عامل قرار است توسط خبره I ام سنجیده شود. در نتیجه وزن هر عنصر که توسط هر خبره سنجیده شده بصورت $\tilde{w}_{ij} = (a_{ij}, b_{ij}, c_{ij})$ قابل نمایش است که در آن $i = 1, 2, \dots, n$ و $j = 1, 2, \dots, m$. در نتیجه، وزن فازی هر عنصر J بصورت $\tilde{w}_j = (a_j, b_j, c_j)$ بوده و هر یک از سه عدد مثلثی به صورت زیر محاسبه می‌شوند
- $$a_j = \text{Min}\{a_{ij}\}, \quad b_j = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n b_{ij}, \quad c_j = \text{Max}\{c_{ij}\}$$
۳. فازی‌زدایی؛ استفاده از روش مرکز ثقل ساده جهت دی‌فازی‌سازی وزن فازی هریک از عناصر یا گزینه‌ها نیز به صورت زیر انجام می‌شود:

$$S_j = \frac{a_j + b_j + c_j}{3}, \quad j = 1, 2, \dots, m$$

۴. غربال‌سازی عناصر؛ عوامل موثرتر در نهایت بر اساس یک حد آستانه (α) غربال می‌شوند که در این پژوهش عدد ۴ انتخاب گردید:

If $S_j \geq \alpha$, then j is selected

If $S_j < \alpha$, then j is removed

روش مدل‌سازی تفسیر ساختاری^۲ به منظور تحلیل علی و روابط درونی بین دسته‌های موانع در این پژوهش، روش مدل‌سازی تفسیر ساختاری ISM^۱ به منظور تحلیل علی و روابط درونی موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل متحد با تأکید بر تعیین جایگاه آموزش سازمانی، مورد استفاده قرار گرفته است. در این مرحله، اثرگذارترین عوامل مشخص می‌شوند. در واقع می‌توان گفت که مدل‌سازی ISM^۱ به عنوان روشی تفسیری- ساختاری، روابط میان عناصر مختلف یک سیستم را تفسیر و ساختاری را مبتنی بر اهمیت و یا تأثیرگذاری عناصر برهم فراهم می‌نماید و به صورت تصویری به نمایش می‌گذارد. ISM^۱ می‌تواند به منظور شناسایی و تحلیل روابط میان متغیرهای مشخصی استفاده شود که مسأله را تعریف می‌کنند (۳۷، ۳۸). مراحل مختلف ISM^۱ به ترتیب زیر می‌باشند:

^۱.klir & Yuan

^۲. Interpretive Structural Modelling (ISM)

مرحله اول: معیارها و یا عناصر مدنظر لیست می‌شوند.

مرحله دوم: با استفاده از معیارها و یا متغیرهای شناسایی شده در مرحله اول، یک رابطه محتوایی میان آن‌ها با توجه به هر جفت از معیارها تعریف می‌شود. روابط محتوایی بین دو جزء به چندین صورت طبقه‌بندی می‌شود که از جمله آن‌ها رابطه تعریفی، مقایسه‌ای، تأثیری، زمانی، فضایی و ریاضی می‌باشند. در این تحقیق از رابطه تأثیری بهره برده شده است.

مرحله سوم: یک ماتریس ساختاری خودتعاملی (SSIM)^۱ برای معیارها یا متغیرها توسعه داده می‌شود که روابط زوجی میان متغیرهای سیستم را نمایان می‌سازد.

مرحله چهارم: ماتریس دسترسی با استفاده از SSIM توسعه داده می‌شود و این ماتریس به منظور تسری بودن بررسی می‌شود. تسری رابطه محتوایی یک فرضیه اساسی در ISM هست. تسری یعنی اگر متغیر «الف» با متغیر «ب» در ارتباط باشد و متغیر «ب» با متغیر «ج»، در نتیجه متغیر «الف» با «ج» نیز در ارتباط است.

مرحله پنجم: ماتریس دسترسی در مرحله چهارم، به سطوح مختلفی بخش‌بندی می‌شود.

مرحله ششم: بر اساس روابطی که در ماتریس دسترسی تعیین شده‌اند، یک گراف جهت‌دار رسم می‌شود و روابط تسری حذف می‌شوند.

مرحله هفتم: دیاگرام نهایی با استفاده از جایگزین کردن نام متغیرها یا معیارها به جای گره‌ها به یک ISM تبدیل می‌شود.

مرحله هشتم: مدل ISM که در مرحله ۷ توسعه داده شده موردبازنگری قرار می‌گیرد تا از لحاظ محتوایی ناسازگاری نداشته باشد، در صورت وجود ناسازگاری اصلاحات موردنیاز انجام می‌شود (۳۹). در این تحقیق برای تعیین روابط محتوایی میان آسیب‌ها، از نظر ۲۰ خبره استفاده گردیده است که همگی حداقل ۱۰ سال دارای تجربه کاری در بخش‌های مرتبط با کاهش انتشار و سازگاری همچون انرژی، منابع آب، کشاورزی، منابع طبیعی، سلامت و موارد دیگر فعالیت داشته‌اند و در حوزه مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم، بالای ۳۰ ساعت آموزش دیده‌اند یا آموزش داده‌اند. در خصوص هر زوج معیار از خبرگان سوال شد تا در خصوص وجود رابطه میان هر دو معیار اظهارنظر نمایند. از ۴ نشانه به منظور نشان دادن چگونگی روابط میان دو معیار A و B استفاده شده است (به منظور سادگی نشان دادن روابط از اعداد ۱-، ۰، ۱، ۲ و ۳ استفاده شده است) ۱: اگر معیار A فقط بر معیار B تاثیر می‌گذارد، ۲: اگر هم معیار A بر B و هم معیار B بر معیار A تاثیر می‌گذارد، ۱-: اگر فقط معیار B بر معیار A تاثیر می‌گذارد. صفر (۰): اگر هیچ رابطه تاثیرگذاری میان دو معیار A و B وجود ندارد.

^۱. Structural Self-Interaction Matrix

روش تحلیل و نرم افزار MICMAC به منظور تحلیل ماتریس اثر متقابل عوامل اولویت دار

به منظور تحلیل ماتریس اثر متقابل تشکیل شده از روش میک مک (MICMAC) استفاده گردید تا خروجی‌های مختلفی را از اثرات مستقیم و غیرمستقیم آسیب‌های تأثیرگذار و تأثیرپذیر ارائه دهد و در نهایت می‌توان با استفاده از آن متغیرهای کلیدی را شناسایی کرد. به منظور بخش‌بندی آسیب‌ها، در ماتریس دسترسی باید برای هر یک از عناصر قدرت محرک و وابستگی محاسبه شود. قدرت محرک یک عنصر یا معیار، تعداد معیارهایی است که متأثر از معیار مربوطه می‌شوند. از جمله خود آن معیار. قدرت وابستگی نیز تعداد معیارهایی است که بر معیار مربوطه تأثیر می‌گذارند و منجر به دستیابی به آن می‌شوند. این قدرت‌های محرک و وابستگی در تحلیل ماتریس اثر ضرب ارجاع متقابل کاربردی (MICMAC)^۱ دسته‌بندی استفاده می‌شوند، که در آن معیارها به چهار گروه خودمختار، وابسته، پیوندی، و مستقل (معیار محرک) تقسیم‌بندی می‌شوند. هدف از تحلیل MICMAC، تجزیه و تحلیل قدرت محرک (اثرگذاری) و قدرت وابستگی (اثرپذیری) متغیرها است، مطابق شکل ۱ متغیرها به چهار خوشه تقسیم‌بندی می‌شوند. خوشه اول، شامل معیارهای خودمختار^۲ است که قدرت محرک و وابستگی ضعیفی دارند. خوشه دوم، شامل معیارهای وابسته^۳ است که قدرت محرک ضعیفی داشته اما قدرت وابستگی بالایی دارند. خوشه سوم، معیارهای پیوندی^۴ قرار دارند که هم قدرت محرک قوی دارند و هم قدرت وابستگی قوی. هر اقدامی روی این معیارها تأثیری بر دیگر معیارها و یا بازخوردی به خودشان خواهد داشت. خوشه چهارم، شامل معیارهای مستقل^۵ است که قدرت محرک بالایی به همراه قدرت وابستگی پایینی دارند (۳۹،۴۰).

↓ قدرت محرک					
۱					
۲		منطقه ۴		منطقه ۳	
...					
n-1					
n		منطقه ۱		منطقه ۲	
↑ قدرت وابستگی	۱	۲	...	n-1	n

شکل ۱: دسته‌بندی معیارها بر اساس قدرت محرک و وابستگی

(منبع: فیروز جانیان و همکاران: ۱۳۹۲)

^۱ Impact Matrix Cross-Reference Multiplication Applied to a Classification..

^۲ .Autonomous
^۳ . Dependent
^۴ .Linkage
^۵ . Independent

۳- یافته‌های پژوهش:

شناسایی آسیب‌ها و موانع:

در مرحله اول پژوهش، به شناسایی و استخراج موانع بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تأکید بر جایگاه آموزش سازمانی پرداخته شد. از مهم‌ترین اسناد در این بخش، برنامه راهبرد ملی تغییر اقلیم کشور بوده است که در بخشی از آن، به نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای پیش‌رو در مباحث تغییر اقلیم کشور و گزارش نشست‌های هم‌اندیشی بیش از دو هزار نفر-ساعت مباحثه کارشناسان متعدد از دستگاه‌های ذیربط، بخش خصوصی، مجامع علمی و دانشگاهی در زمینه چالش‌ها و راهکارهای اجرای سیاست‌های ملی در راستای کاهش انتشار و سازگاری با تغییر اقلیم در بخش‌های کشاورزی و امنیت غذایی، بهداشت، منابع آب و منابع زیستی اشاره شده است (۴۱). سپس به کمک مدل تحلیلی کاربردی سه‌شاخگی میرزایی، دسته‌بندی موانع از سه منظر عوامل ساختاری، محتوایی (رفتاری) و زمینه‌ای بین زیرموضوعه‌هایی مطابق جدول ۳ صورت گرفت و نتایج آن در جدول ۴ تا ۶ ارائه شده است.

جدول ۳: زیرموضوعه‌های دسته‌بندی عوامل ساختاری، زمینه‌ای و محتوایی (رفتاری) موانع

بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تأکید بر آموزش سازمانی

عوامل ساختاری	عوامل مالی، ساختار سازمانی و اجرایی، تحقیقات و پژوهش، آموزش سازمانی (آگاهی و دانش، نیازسنجی، ویژگی‌های یادگیرندگان، تعیین هدف، محتوا، زمان، روش‌های یاددهی- یادگیری، محیط و ابزار آموزشی، منابع مالی، ارزشیابی)
عوامل محتوایی (رفتاری)	انگیزش سازمانی و فردی، تجربه سازمانی و فردی، ویژگی‌های فردی (مانند شایستگی، خودکارآمدی، پیشگامی، مخاطره‌پذیری، ویژگی‌های جمعیت شناختی)
عوامل زمینه‌ای	ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی، قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

جدول ۴: مولفه‌های عوامل ساختاری از بین موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تأکید بر آموزش سازمانی

ضعف در سازوکارهای جذب و تخصیص دریافت‌های مالی و فناوری حاصل از اجرای مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم	عوامل مالی	عوامل ساختاری و اجرایی
عدم وجود بازار رقابتی کربن در کشور		
تسهیلات و منابع مالی ناکافی برای بخش دولتی و خصوصی جهت پرداخت هزینه‌های تصویب و اجرای پروژه‌ها در قالب مکانیسم‌های مذکور و یا سایر طرح‌های کاهش و سازگاری با تغییرات اقلیم		
موانع بوروکراتیک اداری و زمان‌بر بودن فرآیندهای شناسایی، پتانسیل‌یابی، بررسی، ثبت و اجرای پروژه‌ها	ساختار سازمانی و اجرایی	
پایین بودن هماهنگی بین سازمان‌ها		
مستندسازی ضعیف فرآیندها و تجارب سازمانی در زمینه فرصت‌ها و تهدیدهای بهره‌مندی از مشوق‌های مالی بین‌المللی		
کافی نبودن قابلیت‌های اندازه‌گیری، گزارش‌دهی و پایش اقدامات در اجرای سیاست‌های کاهش انتشار و سازگاری با تغییرات اقلیم		
کمبود زیرساخت‌های لازم قانونی، حقوقی، مالی در کشور به منظور اجرای سیاست‌های کاهش انتشار و سازگاری با تغییرات اقلیم	تحقیقات و پژوهش	
نبود پایگاه اطلاعات جامع در زمینه کاهش و انطباق با تغییر اقلیم		
کمبود مطالعات جامع در سطح ملی به منظور تعیین اقدامات مقابله‌ای و کاهش تغییر اقلیم		
ضعف در طراحی و تبیین فرآیندهای مناسب جلب، جذب و اشتراک‌گذاری تجارب و درس‌آموخته‌های ملی و بین‌المللی در زمینه اقدامات کارآمد در زمینه تغییر اقلیم و بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات آب و هوا		

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

ادامه جدول ۴: مولفه‌های عوامل ساختاری از بین موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های

کنوانسیون تغییرات اقلیم با تأکید بر آموزش سازمانی

ضعف در یکپارچگی و پیوستگی دانش‌های تخصصی کارشناسان مختلف در فرآیند بررسی پروژه‌های مرتبط با مکانیسم‌ها	آگاهی و دانش	آموزش	ادامه عوامل ساختاری
کافی نبودن آموزش سازمانی در زمینه شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای احتمالی بهره‌مندی از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم (در بخش‌های مختلف سلامت، کشاورزی و امنیت غذایی، منابع آب، منابع زیستی، کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای و غیره)			

کمبود آگاهی از فرصت‌ها و تهدیدهای جذب سرمایه به تفکیک انواع مکانیسم‌های مالی کنوانسیون تغییر اقلیم مانند پروژه‌های مکانیسم توسعه پاک، صندوق اقلیم سبز، صندوق انطباق، صندوق تسهیلات محیط‌زیست جهانی و سایر مکانیسم‌های مبتنی بر بازار و یا مکانیسم‌های غیرمالی (تولید، توسعه و انتقال تکنولوژی، ظرفیت‌سازی)			
ضعف در فرآیند تجزیه و تحلیل، شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی بر اساس سطوح سیاست‌گذاران، مدیران، کارشناسان در سازمان‌های مرتبط	نیازسنجی		
ضعف در تعیین اهداف مشخص به منظور برنامه‌ریزی بلندمدت و جامع آموزشی جهت معرفی این مکانیسم‌ها به مخاطبان مختلف	تعیین هدف		
کمبود محتواهای آموزشی متناسب با مخاطبان مختلف به زبان فارسی	محتوا		
توجه ناکافی به استمرار، وسعت، تناسب و تعادل محتوای آموزشی			
محدودیت زمانی دوره‌های آموزش و زمان ناکافی برای اثرگذاری در نتایج	زمان		
عدم بکارگیری روش‌های متنوع یاددهی-یادگیری در دوره‌های آموزشی	روش‌های یاددهی - یادگیری		
کمبود مدرسان آشنا با دانش، تعهد، آگاهی، مهارت، تجربه و سابقه قابل قبولی در امر آموزش در زمینه مکانیسم‌های کنوانسیون			
محیط و فضای نامناسب، امکانات، ابزار و تجهیزات ضعیف آموزشی	شرایط برگزاری		
هزینه‌های زیاد برگزاری دوره و به تبع آن کاهش تقاضا	منابع مالی		
ارزشیابی سطحی برنامه‌های آموزشی و عدم ارائه بازخورد مناسب جهت بهبود فرایندها و عملکرد در سطح ملی و سازمانی	ارزشیابی		

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

جدول ۵: مولفه‌های عوامل محتوایی (رفتاری) از بین موانع بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های

کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل با تأکید بر آموزش سازمانی

نبود انگیزه کافی در بالفعل نمودن فرصت‌های بالقوه موجود در کنوانسیون تغییر اقلیم	انگیزه	عوامل محتوایی (رفتاری)
کمبود تجربه سازمانی و فردی در بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای بهره‌مندی از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم	تجربه	
ویژگی‌های فردی (مانند شایستگی، خودکارآمدی، پیشگامی، مخاطره‌پذیری، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی)	ویژگی‌های فردی	

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

جدول ۶: مولفه‌های عوامل زمینه‌ای (محیطی) از بین موانع بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل با تأکید بر آموزش سازمانی

موانع موجود در مبادلات بانکی در سطح بین‌المللی	ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی	عوامل زمینه‌ای
کاهش شدید قیمت‌های گواهی کربن در بازار بین‌المللی		
عدم مشارکت فعال در شکل‌گیری رویه‌ها و قوانین جدید بین‌المللی و منطقه‌ای برای نظارت، بازرسی و راستی‌آزمایی عملکرد کشورها در چارچوب UNFCCC و دیگر سازمان‌های بین‌المللی به‌منظور حفظ حداکثری منافع ملی و پیگیری امورات مرتبط		
ارزیابی ناکافی از وضعیت آسیب‌پذیری شرایط اقتصادی کشور در صورت کاهش تقاضای جهانی نسبت به سوخت‌های فسیلی در حالت پذیرش سیاست‌های کاهش انتشار توسط سایر کشورها		
ضعف در شناسایی پتانسیل‌های همکاری در شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی تولید و انتقال فناوری (CTCN)		
ضعف در اجرای آیین‌نامه اجرایی کنوانسیون تغییر اقلیم و پروتکل کیوتو	قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی	
وجود دیدگاه‌های مختلف بین سیاست‌گذاران و کارشناسان مرتبط در مورد ابعاد حقوقی، قضایی، سیاسی، اقتصادی، اجرایی و محیط‌زیستی تصمیمات کنفرانس‌های مرتبط با کنوانسیون تغییر اقلیم سازمان ملل		
کمبود پشتوانه قانونی برای بهره‌مندی از مکانیسم‌های مالی و غیرمالی کنوانسیون تغییرات اقلیم		
کمبود اسناد بالادستی کارا و الزامات قانونی، استانداردها و دستورالعمل‌های لازم برای کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای (مالیات کربن یا استانداردهای میزان مجاز انتشار گازهای گلخانه‌ای) و سازگاری با تغییر اقلیم		

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

اولویت‌بندی آسیب‌ها و موانع:

به‌منظور اولویت‌بندی موانع بهره‌مندی مؤثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم سازمان ملل با تأکید بر آموزش سازمانی، روش دلفی فازی اجرا گردید که در جدول ۷، اولویت‌بندی ۳۶ آسیب و موانع فوق‌الذکر و در جدول ۸ اولویت‌بندی آن‌ها در دسته‌بندی مدل سه شاخگی یعنی عوامل محتوایی (رفتاری)، سازمانی و زمینه‌ای آمده است.

جدول ۷: اولویت بندی زیر مولفه های موانع بهره مندی موثر از مکانیسم های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی از طریق روش دلفی فازی

ردیف	موانع بهره مندی موثر از مکانیسم های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	موانع بوروکراتیک اداری و زمان بر بودن فرآیندهای شناسایی، پتانسیل یابی، بررسی، ثبت و اجرای پروژه ها	۴	۵	۷ ۲ ۸	۷ ۲ ۹۴	۲	۱	
۲	وجود دیدگاه های مختلف بین سیاستگذاران و کارشناسان مرتبط در مورد ابعاد حقوقی، قضایی، سیاسی، اقتصادی، اجرایی و محیط زیستی تصمیمات کنفرانس های مرتبط با کنوانسیون تغییر اقلیم سازمان ملل	۴	۵	۴/۵۸	۴/۷۵	۲		
۳	کافی نبودن آموزش سازمانی در زمینه شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت ها و تهدیدهای احتمالی بهره مندی از مکانیسم های کنوانسیون تغییر اقلیم (در بخش های مختلف سلامت، کشاورزی و امنیت غذایی، منابع آب، منابع زیستی، کاهش انتشار گازهای گلخانه ای و غیره)	۴	۵	۴/۵۸	۴/۷۵	۲		
۴	کمبود آگاهی از فرصت ها و تهدیدهای جذب سرمایه به تفکیک انواع مکانیسم های مالی کنوانسیون تغییر اقلیم مانند پروژه های مکانیسم توسعه پاک، صندوق اقلیم سبز، صندوق انطباق، صندوق تسهیلات محیط زیست جهانی و سایر مکانیسم های مبتنی بر بازار و یا مکانیسم های غیرمالی (تولید، توسعه و انتقال تکنولوژی، ظرفیت سازی)	۴	۵	۴/۵۶	۴/۷	۴		
۵	تسهیلات و منابع مالی ناکافی برای بخش دولتی و خصوصی جهت پرداخت هزینه های تصویب و اجرای پروژه ها در قالب مکانیسم های مذکور و یا سایر طرح های کاهش و سازگاری با تغییرات اقلیم	۴	۵	۴/۵۰	۴/۵	۵		
۶	کاهش شدید قیمت های گواهی کربن در بازار بین المللی	۴	۵	۴/۴۸	۴/۴۵	۶		
۷	موانع موجود در مبادلات بانکی در سطح بین المللی	۴	۵	۴/۴۸	۴/۴۵	۶		
۸	کمبود مدرسان آشنا با دانش، تعهد، آگاهی، مهارت، تجربه و سابقه قابل قبولی در امر آموزش در زمینه مکانیسم های کنوانسیون تغییر اقلیم	۴	۵	۴/۴۶	۴/۴	۸		
۹	نبود انگیزه کافی در بالفعل نمودن فرصت های بالقوه موجود در کنوانسیون	۴	۵	۴/۴۳	۴/۳	۹		
۱۰	ضعف در تعیین اهداف مشخص به منظور برنامه ریزی بلندمدت و جامع آموزشی جهت معرفی این مکانیسم ها به مخاطبان مختلف	۴	۵	۴/۴۱	۴/۲۵	۱۰		
۱۱	کمبود محتوای آموزشی متناسب با مخاطبان مختلف به زبان فارسی	۴	۵	۴/۴۱	۴/۲۵	۱۰		

(منبع: یافته های نگارندگان)

ادامه جدول ۷: اولویت‌بندی زیرموفه‌های موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی از طریق روش دلفی فازی

ردیف	موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی	۱	۲	۳	۴	۵	Rank
۱۲	ضعف در فرآیند تجزیه و تحلیل، شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی بر اساس سطوح سیاست‌گذاران، مدیران، کارشناسان در سازمان‌های مرتبط	۴	۵	۴/۲	۴/۴۰	۱۲	
۱۳	عدم مشارکت فعال در شکل‌گیری رویه‌ها و قوانین جدید بین‌المللی و منطقه‌ای برای نظارت، بازرسی و راستی‌آزمایی عملکرد کشورها در چارچوب UNFCCC و دیگر سازمان‌های بین‌المللی به منظور حفظ حداکثری منافع ملی و پیگیری امورات مرتبط	۳	۵	۴/۲	۴/۰۶	۱۳	
۱۴	توجه ناکافی به استمرار، وسعت، تناسب و تعادل محتوای آموزشی	۳	۵	۴/۱۵	۴/۰۵	۱۴	
۱۵	محدودیت زمانی دوره‌های آموزش و زمان ناکافی برای اثرگذاری در نتایج	۳	۵	۴/۱	۴/۰۳	۱۵	
۱۶	ضعف در سازوکارهای جذب و تخصیص دریافت‌های مالی و فناوری حاصل از اجرای مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم	۳	۵	۴/۱	۴/۰۳	۱۵	
۱۷	کمبود تجربه سازمانی در بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای بهره‌مندی از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم	۳	۵	۴/۰۵	۴/۰۱	۱۷	
۱۸	ضعف در شناسایی پتانسیل‌های همکاری در شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی تولید و انتقال فناوری (CTCN)	۳	۵	۴	۴/۰۰	۱۸	
۱۹	کمبود پشتوانه قانونی برای بهره‌مندی از مکانیسم‌های مالی و غیرمالی کنوانسیون تغییرات اقلیم	۳	۵	۳/۹	۳/۹۶	۱۹	
۲۰	ضعف در طراحی و تبیین فرآیندهای مناسب جلب، جذب و اشتراک‌گذاری تجارب و درس‌آموخته‌های ملی و بین‌المللی در زمینه اقدامات کارآمد در زمینه تغییر اقلیم و بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم	۳	۵	۳/۹	۳/۹۶	۱۹	
۲۱	ضعف در اجرای آیین‌نامه اجرایی کنوانسیون تغییر اقلیم و پروتکل کیوتو	۳	۵	۳/۸۵	۳/۹۵	۲۱	
۲۲	پایین بودن هماهنگی بین سازمان‌ها	۳	۵	۳/۶۵	۳/۸۸	۲۲	
۲۳	مستندسازی ضعیف فرآیندها و تجارب سازمانی در زمینه فرصت‌ها و تهدیدهای بهره‌مندی از مشوق‌های مالی بین‌المللی	۳	۵	۳/۵۵	۳/۸۵	۲۳	
۲۴	ارزیابی ناکافی از وضعیت آسیب‌پذیری شرایط اقتصادی کشور در صورت کاهش تقاضای جهانی نسبت به سوخت‌های فسیلی در حالت پذیرش سیاست‌های کاهش انتشار توسط سایر کشورها	۳	۵	۳/۵۵	۳/۸۵	۲۳	
۲۵	کمبود زیرساخت‌های لازم قانونی، حقوقی، مالی در کشور به منظور اجرای سیاست‌های کاهش انتشار و سازگاری با تغییرات اقلیم	۳	۵	۳/۳	۳/۷۶	۲۵	
۲۶	ارزشیابی سطحی برنامه‌های آموزشی و عدم ارائه بازخورد مناسب جهت بهبود فرآیندها و عملکرد در سطح ملی و سازمانی	۳	۴	۳/۹	۳/۶۳	۲۶	
۲۷	ضعف در یکپارچگی و پیوستگی دانش‌های تخصصی کارشناسان مختلف در فرآیند بررسی پروژه‌های مرتبط با مکانیسم‌ها	۳	۴	۳/۸	۳/۶۰	۲۷	
۲۸	کمبود مطالعات جامع در سطح ملی به منظور تعیین اقدامات مقابله‌ای و کاهش تغییر اقلیم	۳	۴	۳/۷۵	۳/۵۸	۲۸	
۲۹	هزینه‌های زیاد برگزاری دوره و به تبع آن کاهش تقاضا	۳	۴	۳/۶۵	۳/۵۵	۲۹	

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

ادامه جدول ۷: اولویت بندی زیرموفه های موانع بهره مندی موثر از مکانیسم های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی از طریق روش دلفی فازی

ردیف	موانع بهره مندی موثر از مکانیسم های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی	L	U	M	Def No	Rank
۳۰	کمبود اسناد بالادستی کارا و الزامات قانونی، استانداردها و دستورالعمل های لازم برای کاهش انتشار گازهای گلخانه ای (مالیات کربن یا استانداردهای میزان مجاز انتشار گازهای گلخانه ای) و سازگاری با تغییر اقلیم	۳	۴	۳/۶	۳/۵۳	۳۰
۳۱	عدم وجود بازار رقابتی کربن در کشور	۳	۴	۳/۶	۳/۵۳	۳۰
۳۲	کافی نبودن قابلیت های اندازه گیری، گزارش دهی و پایش اقدامات در اجرای سیاست های کاهش انتشار و سازگاری با تغییرات اقلیم	۳	۴	۳/۳۵	۳/۴۵	۳۲
۳۳	نبود پایگاه اطلاعات جامع در زمینه کاهش و انطباق با تغییر اقلیم	۳	۴	۳/۳۵	۳/۴۵	۳۲
۳۴	توجه ناکافی به تفاوت افراد شرکت کننده به لحاظ سنی، موقعیت سازمانی، ویژگی های فردی و تجربه آنها در یک دوره آموزشی	۳	۴	۳/۲۵	۳/۴۱	۳۴
۳۵	عدم بکارگیری روش های متنوع یاددهی - یادگیری در دوره های آموزشی	۳	۴	۳/۱	۳/۳۶	۳۵
۳۶	محیط و فضای نامناسب، امکانات، ابزار و تجهیزات ضعیف آموزشی	۲	۳	۲/۸۵	۲/۶۱	۳۶

(منبع: یافته های نگارندگان)

جدول ۸: اولویت بندی تأثیر عوامل ساختاری، محتوایی (رفتاری) و زمینه ای موانع بهره مندی موثر از مکانیسم های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تاکید بر آموزش سازمانی از طریق روش دلفی فازی

اولویت بندی موانع و آسیب ها با روش دلفی فازی										دسته های عوامل
بین سه دسته عامل ساختاری، محتوایی (رفتاری)، زمینه ای					بین زیرمجموعه های عامل ساختاری، محتوایی (رفتاری)، زمینه ای					
Rank	Def No	M	U	L	Rank	Def No	M	U	L	
۳	۳/۹۰	۳/۸۸	۴/۵۸	۳/۲۳	۳	۴/۰۲	۴/۰۷	۴/۶۷	۳/۳۳	عوامل مالی
					۴	۳/۹۱	۳/۷۴	۴/۸	۳/۲	ساختار سازمانی و اجرایی
					۶	۳/۶۵	۳/۷	۴/۲۵	۳	تحقیقات و پژوهش
					۲	۴/۰۰	۴/۰۲	۴/۵۸	۳/۴۲	آموزش
۲	۳/۹۶	۳/۸۷	۴/۶۷	۳/۳۳	۵	۳/۹۶	۳/۸۷	۴/۶۷	۳/۳۳	عوامل محتوایی (رفتاری)
۱	۴/۰۶	۴/۰۷	۴/۸	۳/۳	۱	۴/۰۹	۴/۰۹	۴/۹	۳/۳	عوامل زمینه ای

(منبع: یافته های نگارندگان)

نتایج جدول ۷ بیانگر اولویت‌بندی موانع شناسایی شده مرتبط با موضوع پژوهش است و همانطور که در جدول ۸ مشخص شده است، بین زیرمجموعه‌های مدل سه شاخگی، عوامل زمینه‌ای (با زیرمجموعه قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی، ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی) رتبه اول، از بین عوامل ساختاری آموزش رتبه دوم، عوامل مالی رتبه سوم، ساختار سازمانی و اجرایی رتبه چهارم، عوامل محتوایی (رفتاری) با زیرمجموعه‌های انگیزه، تجربه، فرهنگ سازمانی و ویژگی‌های فردی در رتبه پنجم، تحقیقات و پژوهش از دسته عوامل ساختاری نیز از رتبه ششم اولویت‌ها برخوردار است.

بررسی تأثیرگذاری و تأثیرپذیری آسیب‌ها و موانع

تا این مرحله از مطالعات بعد از استخراج موانع از طریق مصاحبه و مطالعات کتابخانه‌ای، از طریق روش دلفی فازی، رتبه‌بندی بین ۳۶ موانع شناسایی شده برای بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم صورت گرفت. در این مرحله، برای تعیین سطح تأثیرگذاری و تأثیرپذیری موانع و در واقع بررسی روابط علی میان عوامل ده‌گانه محوری از موانع شناسایی شده از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری (ISM) استفاده گردید. همانطور که پیش از این اشاره شد، در ISM، ماتریس دسترسی نهایی برای معیارها با در نظر گرفتن رابطه تسری بدست می‌آید تا ماتریس دستیابی اولیه سازگار شود. بدین منظور لازم است ماتریس اولیه را به توان $K+1$ رساند؛ بطوری که حالت پایدار برقرار شود ($M^k = M^{K+1}$). بدین ترتیب برخی عناصر صفر نیز تبدیل به ۱ خواهد شد که بصورت (I^*) نشان داده می‌شوند. بعد از ساخت ماتریس روابط^۱ یا ماتریس دسترسی اولیه، ماتریس دسترسی نهایی را با استفاده از روابط زیر بدست می‌آید (I ماتریس همانی است):

$$(2) M = D + I$$

$$M^* = M^k = M^{k+1} \quad k > 1 \quad (3)$$

در سیستم‌های بزرگ و پیچیده، فرض بر این است که هر جزء قابل حصول از خودش است. از این رو کلیه درایه‌های قطر اصلی ماتریس نهایی سیستم همواره ۱ است. به همین منظور ماتریس همانی را با ماتریس دسترسی اولیه جمع کرده تا ماتریس نهایی بدست آید. از خواص ماتریس نهایی عبارتند از:

$$M^2 = M \quad (4)$$

ماتریس بدست آمده را آنقدر به توان رسانده تا حالت فوق روی دهد و ماتریس بدست آمده ماتریس نهایی خواهد بود. تعداد یک‌هایی که در سطر اول قرار می‌گیرد نشان‌دهنده خطوط یا تاثیرات ناشی از معیار اول و تعداد یک‌هایی که در ستون اول قرار می‌گیرد نشان‌دهنده تاثیراتی است که بر معیار اول

^۱.Relation Matrix

گذاشته می‌شود. در این تحقیق، ماتریس دسترسی نهایی، با به توان پنج رساندن ماتریس دسترسی اولیه بصورت جدول ۱۰ بدست آمد.

جدول ۹: ماتریس دسترسی اولیه از بررسی تاثیرگذاری مولفه‌های محوری موانع و آسیب‌ها

مولفه های محوری		B _۱	B _۲	B _۳	B _۴	B _۵	B _۶	B _۷	B _۸	B _۹	B _{۱۰}	
B _۱	عوامل ساختاری	عوامل مالی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۲		ساختار سازمانی و اجرایی	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
B _۳		پژوهش	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۴		آموزش سازمانی	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۵	عوامل محتوایی (رفتاری)	انگیزه	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۰
B _۶		ویژگی‌های فردی	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰
B _۷		فرهنگ سازمانی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰
B _۸		تجربه	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۹	عوامل زمینه‌ای	ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۰
B _{۱۰}		قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

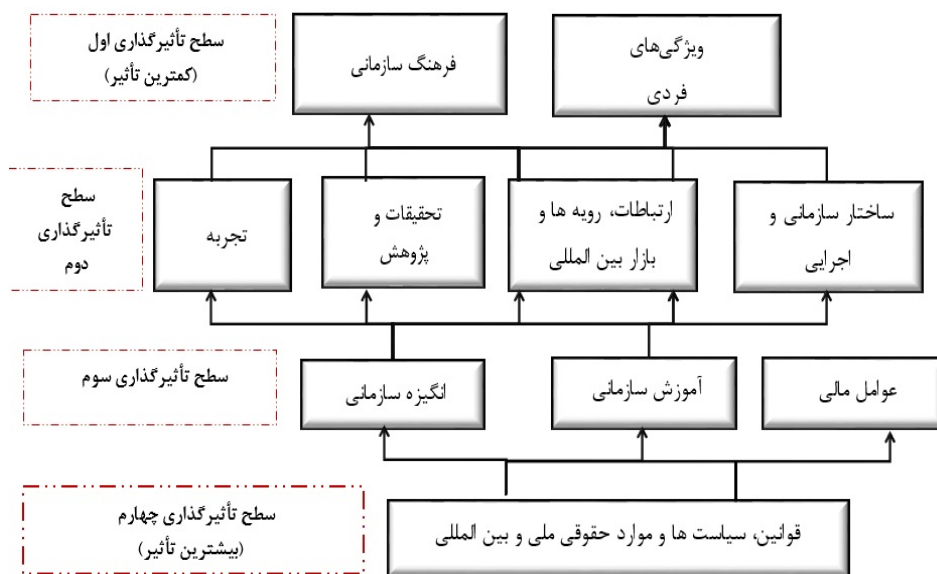
ماتریس دسترسی نهایی، با به توان پنج رساندن ماتریس دسترسی اولیه بصورت زیر بدست آمد.

جدول ۱۰: ماتریس دسترسی نهایی از بررسی تاثیرگذاری مولفه‌های محوری موانع و آسیب‌ها

مولفه های محوری		B _۱	B _۲	B _۳	B _۴	B _۵	B _۶	B _۷	B _۸	B _۹	B _{۱۰}	
B _۱	عوامل ساختاری	عوامل مالی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۲		ساختار سازمانی و اجرایی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۳		پژوهش	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۴		آموزش سازمانی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۵	عوامل محتوایی (رفتاری)	انگیزه	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۰
B _۶		ویژگی‌های فردی	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰
B _۷		فرهنگ سازمانی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰
B _۸		تجربه	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۰
B _۹	عوامل زمینه‌ای	ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۰
B _{۱۰}		قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

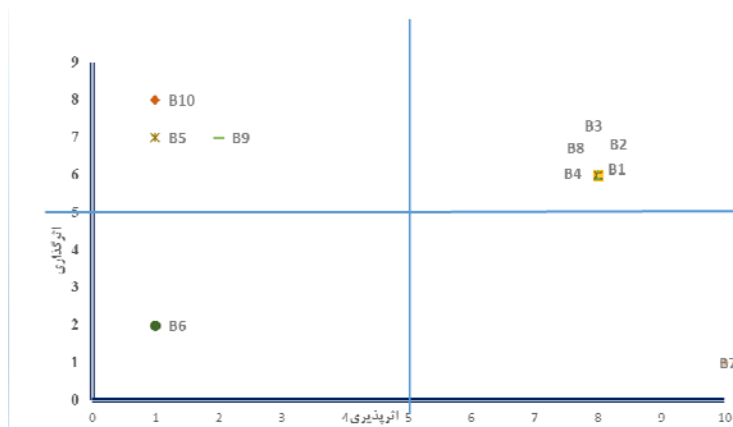
به منظور ساخت مدل ساختاری سلسله مراتبی، عوامل مجموعه متقدم و قابل دسترسی عوامل و مجموعه مشترک بدست آمد و تکرار اول تا سوم انجام گردید. در تکرار اول آسیب‌های سطح ۱ (بالاترین سطح از نظر وابستگی)، در تکرار دوم و سوم نیز آسیب‌های سطح دو و سه بدست آمده‌اند. بر این اساس، نتایج مدل سلسله مراتبی خروجی ISM برای بررسی سطوح تاثیرگذاری موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تأکید بر آموزش سازمانی بصورت شکل ۲ بدست آمده است.



شکل ۲: مدل ISM مولفه‌های محوری موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم با تأکید بر آموزش سازمانی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

در نهایت، به منظور بخش‌بندی یا خوشه‌بندی عوامل نیز از روش MICMAC استفاده شد. همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد، در روش MICMAC عوامل یا عناصر در چهار خوشه قرار می‌گیرند. در شکل زیر، موقعیت هریک از آسیب‌ها مشخص شده است.



شکل ۳: وضعیت قدرت اثرگذاری و اثرپذیری مولفه‌های محوری

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه گیری:

کنوانسیون تغییرات آب‌وهوای سازمان ملل متحد از سال ۱۹۹۴ اجرایی و ایران نیز در سال ۱۳۷۵ عضو این کنوانسیون شده است. مکانیسم‌های مختلف مالی و غیرمالی به‌منظور ترغیب کشورهای عضو در راستای کاهش یا انطباق با تغییر اقلیم در این کنوانسیون در نظر گرفته شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد ایران در بالفعل کردن فرصت‌های بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های مالی بازار و غیربازار محور و همچنین بهره‌گیری از مکانیسم‌های غیرمالی کنوانسیون بین‌المللی تغییر اقلیم چندان موفق نبوده است. با توجه به اینکه فرآیند اجرایی کردن این مکانیسم‌ها از ابعاد مختلف حقوقی، قانونی، مالی، اجرایی و محیط‌زیستی حائز اهمیت است، لذا هدف این پژوهش، شناسایی موانع بهره‌مندی موثر از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم سازمان ملل با تاکید بر جایگاه آموزش سازمانی، اولویت‌بندی و تحلیل نوع و نحوه تأثیرگذاری موانع و آسیب‌ها بوده است. در راستای شناسایی آسیب‌ها، ابتدا با بررسی منابع کتابخانه‌ای، لیستی از آسیب‌ها شناسایی شدند. از مهم‌ترین منابع برای بررسی موانع، برنامه راهبرد ملی تغییر اقلیم کشور بوده است که در بخشی از آن، به نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای پیش‌رو در مباحث تغییر اقلیم کشور و گزارش نشست‌های هم‌اندیشی بیش از دو هزار نفر-ساعت مباحثه کارشناسان متعدد از دستگاه‌های ذیربط، بخش خصوصی، مجامع علمی و دانشگاهی در زمینه چالش‌ها و راهکارهای اجرای سیاست‌های ملی در راستای کاهش انتشار و سازگاری با تغییر اقلیم اشاره شده است. همچنین با مصاحبه با ۴۰ نفر از خبرگان موضوع پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته هدفمند انجام گرفت. با بررسی متون مصاحبه‌ها و تجمیع آنها با مطالعات اسنادی، با کدگذاری باز ۲۱۲ گویه شناسایی شد. سپس با حذف موارد تکراری و بررسی موارد مرتبط با موضوع پژوهش، ۸۵ گزاره

باقی ماند. با توجه به سه دسته گروه آسیب‌شناسی عوامل (طبق مدل سه‌بعدی میرزایی) در سه مقوله اصلی عوامل زمینه‌ای، محتوایی (رفتاری) و ساختاری تقسیم‌بندی شدند. با تجمیع برخی گزاره‌ها در مقوله‌های محوری ۴۴ گزاره حاصل شد که به عنوان گویه‌های پرسشنامه‌ای به منظور اولویت‌بندی آسیب‌ها استفاده شد. با سنجش روایی پرسشنامه، گویه‌ها به ۳۶ مورد تقلیل یافت.

به منظور اولویت‌بندی موانع نیز از روش دلفی فازی استفاده گردید. بر این اساس، بین عوامل ساختاری شامل عوامل مالی، ساختار سازمانی و اجرایی، تحقیقات و پژوهش، فرآیند آموزش (آگاهی و دانش، نیازسنجی، تعیین هدف، محتوا، زمان، روش‌های یاددهی-یادگیری، محیط و ابزار آموزشی، منابع مالی، ارزشیابی)، عوامل زمینه‌ای (قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی، ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی، عوامل محتوایی یا رفتاری (انگیزش، تجربه، ویژگی‌های فردی و فرهنگ سازمانی)، عوامل زمینه‌ای رتبه اول و آموزش رتبه دوم را به خود اختصاص داده است. در بین مولفه‌های زیرمجموعه عوامل، موانعی همچون "موانع بروکراتیک اداری و زمان‌بر بودن فرآیندهای شناسایی، پتانسیل‌یابی، معرفی، بررسی، ثبت و اجرای پروژه‌های مرتبط با مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات آب و هوا"، "وجود دیدگاه‌های مختلف بین سیاست‌گذاران و کارشناسان مرتبط در مورد ابعاد حقوقی، قضایی، سیاسی، اقتصادی و محیط‌زیستی کنفرانس‌های مرتبط با کنوانسیون تغییرات آب و هوا سازمان ملل"، "کافی نبودن آموزش سازمانی در زمینه شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای احتمالی بهره‌مندی از مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم (در بخش‌های مختلف سلامت، کشاورزی و امنیت غذایی، منابع آب، منابع زیستی، کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای و غیره)"، "کمبود آگاهی از فرصت‌ها و تهدیدهای جذب سرمایه به تفکیک انواع مکانیسم‌های مالی کنوانسیون تغییر اقلیم مانند پروژه‌های مکانیسم توسعه پاک، صندوق اقلیم سبز، صندوق انطباق، صندوق تسهیلات محیط‌زیست جهانی و سایر مکانیسم‌های مبتنی بر بازار و یا مکانیسم‌های غیرمالی (تولید، توسعه و انتقال تکنولوژی، ظرفیت‌سازی)"، "تسهیلات و منابع مالی ناکافی برای بخش دولتی و خصوصی جهت پرداخت هزینه‌های تصویب و اجرای پروژه‌ها در قالب مکانیسم‌های مذکور و یا سایر طرح‌های کاهش و سازگاری با تغییرات اقلیم"، "کاهش شدید قیمت‌های گواهی کربن در بازار بین‌المللی"، "موانع موجود در مبادلات بانکی در سطح بین‌المللی"، "کمبود مدرسان آشنا با دانش، تعهد، آگاهی، مهارت، تجربه و سابقه قابل قبولی در امر آموزش در زمینه مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم"، "نبود انگیزه کافی در بالفعل نمودن فرصت‌های بالقوه موجود در کنوانسیون مذکور"، "ضعف در تعیین اهداف مشخص به منظور برنامه‌ریزی بلندمدت و جامع آموزشی جهت معرفی این فرصت‌ها به مخاطبان مختلف"، "کمبود محتواهای آموزشی متناسب با مخاطبان مختلف به زبان فارسی"، "ضعف در فرآیند تجزیه و تحلیل، شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی بر اساس سطوح سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران، مدیران، کارشناسان در بخش‌ها و سازمان‌های مرتبط"، "توجه ناکافی به استمرار، وسعت، تناسب و تعادل

محتوای آموزشی"، "عدم مشارکت فعال در شکل‌گیری رویه‌ها و قوانین جدید بین‌المللی و منطقه‌ای برای نظارت، بازرسی و راستی‌آزمایی عملکرد کشورها در چارچوب UNFCCC و دیگر سازمان‌های بین‌المللی به‌منظور حفظ حداکثری منافع ملی و پیگیری امورات مرتبط"، "توجه ناکافی به استمرار، تناسب و تعادل محتوای آموزشی"، "محدودیت زمانی دوره‌های آموزش و زمان ناکافی برای اثرگذاری در نتایج کاری"، "ضعف در ساز و کارهای دریافت‌های مالی و فناوری‌های حاصل از اجرای مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم"، "کمبود تجربه سازمانی در بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای بهره‌مندی از مکانیسم‌های این کنوانسیون"، "ضعف در شناسایی پتانسیل‌های همکاری در شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی تولید، توسعه و انتقال فناوری"، "کمبود پشتوانه قانونی برای بهره‌مندی از مکانیسم‌های مالی و غیرمالی کنوانسیون تغییرات اقلیم"، "ضعف در طراحی و تبیین فرآیندهای مناسب جلب، جذب و اشتراک‌گذاری تجارب و درس‌آموخته‌های ملی و بین‌المللی در زمینه اقدامات کارآمد در زمینه تغییر اقلیم و بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای مکانیسم‌های کنوانسیون تغییرات اقلیم" رتبه‌های اول تا بیستم را از نظر اهمیت اولویت به خود اختصاص داده‌اند. همانطور که مشخص است از عوامل مرتبط با آموزش، مواردی مانند کمبود و ضعف در مواردی همچون نیازسنجی آموزشی، تعیین اهداف مشخص، تدوین محتوای مناسب آموزشی، مدرسان با تجربه، آگاهی و دانش مرتبط با موضوع، در بین عوامل اولویت‌دار در بین آسیب‌ها و موانع سازمانی هستند. مولفه‌های دیگر مرتبط با آموزش مانند ویژگی‌های یادگیرندگان، تنوع کم به‌کارگیری روش‌های یاددهی-یادگیری، محیط و ابزار آموزشی به ترتیب با اولویت ۳۴ تا ۳۶، از کمترین اولویت‌ها بین مجموعه عوامل شناسایی‌شده در محورهای زمینه‌ای، محتوایی (رفتاری) و ساختاری برخوردارند.

در مرحله بعد، نقش تأثیرگذاری و تأثیرپذیری عوامل، به کمک تکنیک‌های ISM و MICMAC (برای مولفه‌های محوری) انجام شد. خروجی تکنیک ISM نیز بیانگر آن است که قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی در سطح چهارم، به‌عنوان مهم‌ترین و اثرگذارترین عامل شناسایی شد. در سطح سوم، آموزش، انگیزه و عوامل مالی قرار گرفتند. در سطح دوم، ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی، تجربه، ویژگی‌ها و تحقیقات و پژوهش، عوامل و ساختار سازمانی جای گرفته‌اند. عوامل سطح اول نیز شامل ویژگی‌های فردی و فرهنگ سازمانی است. خروجی تحلیل‌های نحوه تأثیرگذاری موانع به روش MICMAC نیز نشان می‌دهد؛ آسیب‌هایی همچون نبود انگیزه کافی، وضع موجود ارتباطات، رویه‌ها و بازار بین‌المللی، قوانین، سیاست‌ها و موارد حقوقی ملی و بین‌المللی در دسته آسیب‌های محرک قرار گرفتند. شرایط موجود مربوط به عوامل مالی، آموزش، ساختار سازمانی و اجرایی، تجربه و تحقیقات و پژوهش در دسته آسیب‌های متصل هستند؛ به این مفهوم که از اثرپذیری و اثرگذاری بالایی برخوردارند و بسته به موقعیت می‌توان آن‌ها را به‌عنوان آسیب‌های محرک یا وابسته، تحلیل و بررسی نمود. آسیب‌های مربوط به عامل فرهنگ سازمانی نیز به‌عنوان آسیب‌های وابسته و

ویژگی‌های فردی نیز به‌عنوان آسیب‌های خودمختار شناسایی شده‌اند. نتایج بررسی اولویت و شدت تأثیر موانع آموزش در زمینه مکانیسم‌های کنوانسیون تغییر اقلیم سازمان ملل، کمک خواهد کرد تا در صورت نیاز به طراحی فرآیندهای آموزشی مرتبط، تجزیه و تحلیل عوامل ورودی بر اساس موانع و آسیب‌ها بطور دقیق‌تری صورت پذیرد. همچنین با توجه به اهمیت جایگاه آموزش سازمانی، از طریق پیاده‌سازی مراحل مختلف یک فرآیند آموزشی متناسب، می‌توان تحلیل مناسب‌تری از نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای بهره‌مندی از این مکانیسم‌ها انجام گیرد.

۵- منابع:

۱. Seif A. Educational Psychology. ۲۰۰۶. Tehran: Payam Noor University Publication.
۲. Abtahi S H. Training and Development of Human Capitals. ۲۰۰۴. Tehran: Pooyand Publication.
۳. Babazadeh A, Ghahremani M, Akbari M. Learning Organization as a foundation for Environmental Education. Journal of Environmental Education and Sustainable Development. ۲۰۱۳. (۲): ۶۹-۷۸
۴. UNCED. Agenda ۲۱ and United Nations Conference on Environment and Development ۱۹۹۲. New York: UN.
۵. Frantz C M, Mayer F S. The Importance of Connection to Nature in Assessing Environmental Education Programs. Evaluating Environmental Education. ۲۰۱۴; (۴۱): ۸۵-۸۹.
۶. Mohanty S, Mohanty B. Global Climate Change: a Cause of Concern. National Academy Science Letters. ۲۰۰۹; ۳۲(۵): ۱۴۹-۱۵۶.
۷. Hamilton LC. Education, Politics and Opinions about Climate Change Evidence for Interaction Effects. Climatic Change. ۲۰۱۱; ۱۰۴ (۲): ۲۳۱-۲۴۲.
۸. Michaelowa A. Determination of Baselines and Additionality for the CDM: A Crucial Element of Credibility of the Climate Regime, in Yamin, F. (ed.), Climate change and carbon markets. ۲۰۰۵. London: Earthscan.
۹. Schipper E L. Conceptual History of Adaptation in the UNFCCC Process. ۲۰۰۶; ۱۵(۱): ۸۲-۹۲.
۱۰. Rahman S M, Kirkman G A. Costs of Certified Emission Reductions under the Clean Development Mechanism of the Kyoto Protocol. Energy Economics. ۲۰۱۵; (۴۷): ۱۲۹-۱۴۱.
۱۱. UNFCCC. A Guide to the UNFCCC and its Processes. ۲۰۱۷. Available at <http://bigpicture.unfccc.int/content/mitigation.html>.
۱۲. Iran's Department of Environment. Intended Nationally Determined Contribution. ۲۰۱۵. UNFCCC.
۱۳. Department of Environment. Third National Communication to United Nations Framework Convention on Climate Change. ۲۰۱۷. Tehran: Department of Environment.
۱۴. The Expediency Discernment Council. Islamic Republic of Iran's Environmental Policies. ۲۰۱۶. Available from: <http://۸۱,۹۱,۱۵۷,۲۷/DocLib۲>.
۱۵. UNFCCC. CDM Insights. ۲۰۱۸. Available from: <http://cdm.unfccc.int/Statistics/Public/index.html> ۷ pm, Jan ۳۱, ۲۰۱۸.
۱۶. Fridahl M, Hagemann M, Roeser F, Latif Amars L. A Comparison of Design and Support Priorities of Nationally Appropriate Mitigation Actions, ۲۰۱۵, Journal of Environment and Development, ۲۰۱۵; ۲۴(۲): ۲۳۷-۲۶۴.
۱۷. UNEP Riso. Understanding the Concept of Nationally Appropriate Mitigation Action, ۲۰۱۳. Denmark: UNEP Riso Centre.
۱۸. ECOFYS. NAMA Database. ۲۰۱۸. Available from: http://www.nama-database.org/index.php/Main_Page ۱۰ pm, Nov ۱۲, ۲۰۱۸.
۱۹. UNFCCC. Green Climate Fund. ۲۰۱۸. Available from: <https://unfccc.int/process/bodies/funds-and-financial-entities/green-climate-fund>.

۲۰. GCF. The latest information of climate funds. ۲۰۱۸. Available from: <https://www.greenclimate.fund/projects-programmes>. ۱۰pm, Oct ۲۹, ۲۰۱۸.
۲۱. UNFCCC. Adaptation Fund. ۲۰۱۸. Available from http://unfccc.int/cooperation_and_support/financial_mechanism/adaptation_fund.
۲۲. Agrawala S, Carraro M, Kingsmill N, Lanzi E, Mullan M. Prudent R G. Private Sector Engagement in Adaptation to Climate Change: Approaches to Managing Climate Risks. ۲۰۱۱. OECD Environment Working Papers (۳۹). OECD Publishing.
۲۳. AF. Adaptation Fund Projects. ۲۰۱۸. Available from: <https://www.adaptation-fund.org/projects-programmes/> ۱۱pm, March ۲۳, ۲۰۱۸.
۲۴. National Climate Change office of Iran's Department of Environment, Joint Implementation Mechanism. ۲۰۱۷. Available from: <http://climate-change.ir>
۲۵. GEF. GEF Projects and Funding. ۲۰۱۸. Available from: https://www.thegef.org/gef/gef_projects_funding ۱۱pm, Feb ۱۸, ۲۰۱۸.
۲۶. UNEP. The Climate Technology Centre and Network (CTCN). ۲۰۱۸. Available from: <http://www.unep.org/climatechange/ctcn>.
۲۷. UNFCCC. Capacity Building. ۲۰۱۸. Available from: <https://unfccc.int/topics/capacity-building/workstreams/capacity-building-portal>.
۲۸. Nasser M. Ahadi M.S. Assessment of the Islamic Republic of Iran's Policy on Climate Change. Strategy socio-cultural. ۲۰۱۷; ۵(۲۱): ۲۳-۵۰.
۲۹. Fathi Vajarghah K. In service Training Planning. ۲۰۱۱. Tehran: Samt Publication.
۳۰. Shams mourkani G, Safayi Nasab M. Fatemi Sefat A. Studying the Challenges of Training and Development of Human Resources Based on Three Branches Model, CaseStudy:Fajr Insustry), Journal of Training and Development of Human Resources. ۲۰۱۶; (۷): ۷۵-۱۰۰.
۳۱. Mobini Dehkordi A, Keshtkar Haranaki M. Analyzing the Effects of Three-Dimensional Model on Social Innovation: A Case Study of a Company in Iran's Automotive Industry. Innovation Management Journal. ۲۰۱۵; ۳ (۴): ۵۷-۷۵.
۳۲. Mirzaee Ahranjani H. Toward a conceptual Scheme for verification and analysis of effective factors in work ethics and social discipline in organization, Papers of the Second Conference for Examination of Practical Approaches of Establishment Working Conscience and Social Discipline. ۱۹۹۸: ۳۰۵-۳۲۹.
۳۳. Mirzaee Ahranjani H. Sarlak M.A. Organizational Epistemology: The Evolution of Doctrine and Management Applications, Peik Paez Journal. ۲۰۰۵; (۱۱): ۶۹-۷۸.
۳۴. Mahmoodi, A, Farahani M, Rasteh Moghadam A. A Diagnostic Approach to Organizational Training: Using a Trichotomy Model. Journal of Training and Development of Human Resources. ۲۰۱۵; ۲(۵): ۲۷-۵۱.
۳۵. Parhizgar M M, Aghajani AA. Advanced Research Methodology in Management With an applied approach.. ۲۰۱۱. Tehran: Payam Noor University Publication.
۳۶. Linstone H. A. Turoff M. The Delphi Method: Techniques and Applications. ۲۰۰۲. NJ: New Jersey Institute of Technology.
۳۷. David W.M. An Introduction to the Application of interpretive Structural Modelling". Proceedings of the IEEE, ۱۹۷۵; ۶۳(۳) ۳۹۷-۴۰۴.
۳۸. Rajesh A. Nikhil D. Vivek S. Interpretive Structural Modelling (ISM) approach: An Overview. Research Journal of Management Sciences. ۲۰۱۳; (۲): ۳-۸.

۳۹. Firuzjaeyan A. Firuzjaeyan M. Hashemi Petroodi H. Gholamrezazadeh F. Applying Techniques of Interpretive Structural Modeling (ISM) in Tourism Studies (A Pathological Approach). *Tourism Planning and Development Magazine*. ۲۰۱۳; (۶): ۱۲۹-۱۵۹.
۴۰. Atashsouz A. Feyzi K. Kazazi A. Olfat L. Interpretive structural modeling for relationships between risks in the supply chain of the petrochemical industry in Iran. *Industrial Management Journal*. ۲۰۱۵; (۱۴): ۳۹-۶۳.
۴۱. Iran's department of Environment. National strategic Plan on Climate Change. ۲۰۱۷. Tehran: Hak Publication.

شناسایی مدل و تدوین شایستگی های اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ایران: یک مطالعه ی کیفی^۱

هدیه محبت^۲

کوروش فتحی واجارگاه^{۳*}

پریوش جعفری^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۰۹)

چکیده

در حال حاضر اعضای هیأت علمی به عنوان رکن اساسی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در نظر گرفته می شوند. همچنین تحولات آینده دانشگاه ها به شایستگی ها، نوآوری ها و برنامه های توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی بستگی دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل و شایستگی های اعضای هیأت علمی و در چارچوب رویکرد کیفی و تحلیل محتوا صورت گرفته است. جامعه پژوهش شامل کلیه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه های دولتی می باشد، نمونه گیری در این پژوهش بر اساس منطق نمونه گیری در روشهای کیفی بصورت هدفمند و با استفاده از روش نمونه گیری ملاک محور و شبکه ای انجام شده است. تعداد اطلاع رسانی های پژوهش بر مبنای اصل اشباع در تحقیقات کیفی و ۲۳ نفر می باشد و از دانشگاه های مختلف انتخاب شده اند. اطلاعات مورد نیاز برای تحقیق با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری شده اند. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از مصاحبه ها در چند مرحله و با استفاده از راهبرد تحلیل مضمونی صورت گرفت. برای حصول اطمینان از اعتبار نتایج از ممیزی همگنان و بازبینی اعضا استفاده شده است. نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد که می توان شایستگی های اعضای هیأت علمی را در شش بعد شایستگی های آموزشی، پژوهشی، سازمانی، اخلاقی، فردی و حرفه ای و ۴۴ زیر شایستگی طبقه بندی نمود.

واژه های کلیدی: مدل شایستگی، توسعه حرفه ای، اعضای هیأت علمی، آموزش عالی.

۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

مسئول مکاتبات: hediehmobabbat@gmail.com

۳- استاد برنامه درسی، گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۴- دانشیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

۱. مقدمه

امروزه دانشگاه‌ها در عرصه‌های متعددی از جمله ابعاد مدیریت دانشجویان و اعضای هیأت علمی در سطح ملی و بین‌المللی، با یکدیگر در رقابت هستند. آن‌ها نیازمند اعتبار، شهرت، تولید کارهای پژوهشی سطح بالا و راضی نگاه داشتن دانشجویان و اعضای هیأت علمی و پاسخگویی به نیازهای رو به رشد جامعه‌اند (۱). بر این اساس دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی توسط نیروهای قدرتمند احاطه شده‌اند، تقاضا برای آموزش عالی روز به روز در حال افزایش بوده و به دلیل افزایش بیکاری و بحران‌های اقتصادی افراد تلاش می‌کنند تا با کسب تخصص و مدرک دانشگاهی برای یافتن و ایفای شغل مناسب آماده شوند. لذا آموزش عالی باید خدمات و آموزش بهتری به افراد ارائه کند تا بتواند همچنان به عنوان منبع رشد و توسعه نیروی انسانی جامعه نقش ایفا نماید. مهمترین عاملی که در جهت دستیابی به این هدف می‌تواند یاری رسان نظام آموزش عالی باشد نیروی انسانی فعالی در آموزش عالی و اعضای هیأت علمی آن است و وجود اساتید با شایستگی‌های بالا و بهسازی مداوم اعضای هیأت علمی می‌تواند نقش مؤثری در این موضوع داشته باشد (۲).

نتایج پژوهش‌های انجام شده حاکی از این است که وضعیت بالندگی اعضای هیأت علمی در بعد فردی، حرفه‌ای، آموزشی در دانشگاه‌های ایران حد زیر متوسط ارزیابی شده است (۳). همچنین در پژوهشی دیگر که در بین دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس سه نوع فعالیت آموزشی، پژوهشی و خدماتی انجام شده است، کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست، سطح بهره‌مندی اعضا از فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای در حد پایین و متوسط ارزیابی شده است، میزان تعاملات، ارتباطات و فعالیت‌های مشارکتی در بین اعضای هیأت علمی از سوی بیشترین درصد پاسخگویان در حد متوسط ارزیابی شده است (۴). از این رو عکس العمل دانشگاه‌ها به موضوع بالندگی اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از دارایی‌های اصلی دانشگاه، همواره به موضوعی قابل توجه در محافل دانشگاهی تبدیل شده است، به طوری که به مرور زمان، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دریافته‌اند، نیازمند برنامه‌هایی هستند که در مدیریت، توسعه و بهسازی این سرمایه به آنان کمک نماید. این توجه در حالی صورت می‌گیرد که رویارویی با اقتصاد جهانی در حال توسعه، ارتباطات جهانی از طریق فناوری‌ها و نظام‌های نوین، رشد هزینه‌های آموزش عالی، ظهور قابلیت‌های جدید دانشی و پژوهشی، افزایش آموزش و سوادآموزی جهانی و ظهور فرا رقابت در عرصه‌های آموزش عالی، افزایش کارایی سازمانی برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، گریز ناپذیر نموده است. باور بر این است که میزان و کیفیت احراز شایستگی اعضای هیأت علمی در هر یک از نقش‌هایی که بر عهده آنان است، نقش مهمی در کیفیت برنامه‌های آموزش عالی و تسهیل

یادگیری دانشجویان به ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی دارد(۵). سوال اساسی در این زمینه این است که کدام اساتید و با کدام ویژگیهای مشخص می تواند در آموزش عالی عملکرد موثری از خود نشان دهد. برای پاسخگویی به این سوال شرط اساسی این است که شایستگی های مورد نیاز اساتید تدوین و جذب و توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی بر مبنای آن صورت پذیرد. با وجود اهمیت این موضوع مفهوم شایستگی در خصوص اساتید از موضوعات مغفول مطالعاتی در ایران به شمار می رود. این موضوع شاید از نگرش تلقی استاد به عنوان همه چیز دادن در ایران ناشی می شود. شاید هر زمان بحث در خصوص شایستگی صورت پذیرد اساتید خود را مدعی آن می دانند نه نیازمند آن. اما به طور کلی بر مبنای تعاریف می توان این گونه گفت، در صورتی که دانشگاه ها بخواهند مباحثی همچون تحول نظام دانشگاهی، بهبود عملکرد اساتید، توسعه اساتید، ارتقای کیفیت آموزش عالی و غیره را توسعه دهد باید به اجرای برنامه های الگوسازی شایستگی توجه ویژه ای داشته باشد تا عملکرد اساتید و کارکنان با نیازمندی های شغلی تطبیق پیدا کند. با عنایت به موارد فوق می توان استنباط نمود که اعضای هیأت علمی و تعاملات آنان با دانشجویان در قلب فعالیت های یاددهی و یادگیری دانشگاه جای می گیرند و شاخص های کلیدی عملکردی مرتبط با آنها از اهمیت قابل ملاحظه ای برخوردار بوده و بسیاری از فعالیت های دانشگاه معطوف به این رکن دانشگاهی است. از طرفی صاحب نظران نیز بر این باورند که کیفیت و میزان شایستگی اعضای هیأت علمی یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان است. لذا نداشتن مهارت و شایستگی های لازم از سوی اساتید می تواند بر عملکرد اعضای هیأت علمی و دانشجویان تأثیر داشته باشد (۶)

در بررسی پیشینه پژوهشی در ارتباط با شایستگی های اعضای هیئت علمی می توان به پژوهش های زیر اشاره کرد. بر اساس نتایج پژوهش صادقی و همکاران(۱۳۸۸) شایستگی روان-شناختی، مدیریتی، فرهنگی-اجتماعی، عامل نهادی و حمایتی از شایستگی های اساسی مورد نیاز اساتید می باشد(۷). این در حالی است که اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰) مؤلفه های پژوهشی، فردی، سازمانی و اخلاقی در پژوهش را به عنوان شایستگی های اعضای هیئت علمی مورد بررسی قرار می دهد و نتیجه می گیرد که وضعیت موجود بهسازی هیات علمی در دانشگاه آزاد اسلامی مطلوب نیست(۸). پژوهش جعفری و همکاران(۱۳۹۱) که به بررسی رابطه خودکارآمدی و شایستگی های استادان می پردازد نتیجه می گیرد که شایستگی های اعضای هیئت علمی رابطه مستقیم مثبت و معناداری با کیفیت تدریس اساتید دارد(۹). زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲) در پژوهش خود به بررسی نظر اعضای هیئت علمی درباره نیازهای توسعه حرفه ای آنان و شیوه های برآوردن نیازها می پردازد(۱۰). محب زادگان و همکاران(۱۳۹۲)، نیز در پژوهش خود به تدوین الگوی مفهومی برای بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه های شهر تهران پرداخته است(۱۱). سلیمی، حیدری و کشاورزی(۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود به بررسی شایستگی های اعضای هیئت علمی پرداخته است بر اساس نتایج این

پژوهش مهم‌ترین شایستگی اعضای هیئت علمی در یک دهه‌ی آینده، شایستگی پژوهش است و در شرایط موجود، شایستگی تدریس اعضای هیئت علمی از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار است و بین وضعیت موجود و مطلوب شایستگی های تدریس، پژوهش، مشاوره، ارائه ی خدمات و همکاری و همیاری اعضای هیئت علمی با همکاران شکاف زیادی وجود دارد(۱۲).

در خصوص پژوهش های خارجی نیز وضعیت مشابهی وجود دارد. هیأت و ویلیامز(۲۰۱۱) همکاری با اعضای هیئت علمی، مشاوره، ارائه‌ی خدمات، پژوهش و تدریس را پنج شایستگی اساسی اعضای هیئت علمی می‌دانند(۵). لریندا^۱، میشل^۲ و گرالدین^۳(۲۰۰۶)، ادگرین^۴(۲۰۰۶)، ناگبو^۵(۲۰۱۲) و رنیو^۶(۲۰۱۳)؛ شایستگی های فرهنگی (آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی، مواجهه فرهنگی، مهارت فرهنگی و تمایل فرهنگی) را برای اعضای هیئت علمی حیاتی ارزیابی می‌کنند(۱۳). استریتر، بلاند و یانگ بلاد(۱۹۹۹)؛ پژوهش، تدریس، مدیریت و رهبری در کار تیمی، یادگیری مادام العمر و شبکه سازی) را از شایستگی های اعضای هیئت علمی می‌دانند(۱۴). ساگومار^۷(۲۰۰۹) شایستگی های مورد نیاز اعضای هیئت علمی را در محیط دانشگاهی با نام بردن از شایستگی های فردی (هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی) و شایستگی های علمی (سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی و پیشرفت حرفه‌ای) تبیین می‌نماید(۱۵). راگان و همکاران(۲۰۱۲) شاخص‌ترین شایستگی اعضای هیئت علمی را احراز بلوغ در تدریس می‌داند(۱۶). وی معتقد است که شایستگی تدریس (یادگیری فعال، مدیریت، تدریس فعال، استفاده از فناوری، حل مسائل و اختلافات بین دانشجویان در حین تدریس، اجرای قوانین و سیاست‌ها) را در بر می‌گیرد. مایرز و دایر(۲۰۰۳) کارآمدی تخصص مشاوره‌ی تحصیلی به دانشجویان را شایستگی عضو هیئت علمی می‌داند(۱۷). آنان معتقدند اگرچه مشاوره به عنوان یکی از شایستگی های مهم از نظر اساتید مطرح شده است، اما تنها عده‌ی کمی از اعضای هیئت علمی در این زمینه آموزش حرفه‌ای دیده‌اند.

هرچند تحقیقات پراکنده و متعددی در حوزه شایستگی های اعضای هیئت علمی صورت گرفته است اما هیچکدام از این پژوهش ها از جامعیت لازم برای تبیین شایستگی های اعضای هیئت علمی برخوردار نیست و انجام پژوهشی جامع در این زمینه بسیار ضرورت دارد. بر مبنای این ضرورت و با توجه به ضعف تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، این پژوهش قصد دارد به بررسی و طراحی مدل

^۱. Lorinda

^۲. Michael

^۳. Geraldine

^۴. Edgren

^۵. Nwagbo

^۶. Reneau

^۷. Sugumar

شایستگی اعضای هیأت علمی تازه استخدام شده توجه نماید. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که شایستگی های مورد نیاز اعضای هیأت علمی تازه استخدام شده چیست؟ و اگر این اعضای هیئت علمی بخواهند عملکرد موثری داشته باشند از چه شایستگی های باید برخوردار باشند؟

سوالات پژوهش

اول : چه مدلی را می توان برای تدوین شایستگی های اعضای هیئت علمی پیشنهاد داد و ابعاد آن کدام است؟

دوم : چه شایستگی های در هر کدام از ابعاد تدوین شده می توان پیشنهاد داد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش بر مبنای پارادایم کیفی صورت گرفته است. برای دستیابی به نتیجه مطلوب در پژوهش به طور همزمان از روش تحلیل مضمونی، بهینه کاوی از مدل‌های شایستگی بین المللی و بررسی اسناد بالادستی استفاده شده است. به این صورت که ابتدا شایستگی های پیشنهادی با استفاده از بهینه کاوی مدل‌های بین المللی و تحلیل محتوای اسناد بالادستی و نوشتار های علمی شناسایی و در مرحله دوم از طریق مصاحبه با صاحب‌نظران نهایی شد.

جامعه مورد مطالعه این بخش را کلیه اعضای هیئت علمی نظام آموزش عالی ایران بویژه اعضای هیئت علمی تازه کار تشکیل می دهند، به منظور شناسایی مشارکت کنندگان در این بخش با توجه به اهمیت موضوع پژوهش تلاش گردید طیفی از آگاهان کلیدی در زمینه توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی شامل: اعضای هیئت علمی در رشته های علوم تربیتی، دانش شناسی و علم اطلاعات، روانشناسی، جامعه شناسی، مدیریت یا اساتید صاحب نظر در سایر رشته ها انتخاب شوند. مشارکت کنندگان مذکور افرادی بودند که در زمینه پژوهش آراء ارزشمندی داشتند. نمونه گیری در پژوهش حاضر بر اساس دو راهبرد نمونه گیری ملاک محور و نمونه گیری شبکه ای یا گلوله برفی صورت گرفت. این نوع نمونه گیری در طی فرآیند پژوهش توسعه می یابد و نمی توان به طور کامل آن را از قبل طراحی کرد؛ زیرا اساس گروه نمونه، مفاهیم و مسائل نظری است که طی دوره پژوهش به وجود می آید، بنابراین حجم نمونه نیز در ابتدای پژوهش قابل محاسبه نیست (۱۸). در این روش نمونه گیری زمانی خاتمه می یابد که هر مقوله به اشباع نظری برسد، یعنی تا موقعی که به نظر نمی رسد داده های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید آید؛ گسترش مقوله به حد کافی منظور شده است و روابط بین مقولات برقرار و تامین شده اند (۱۹). تعداد نمونه در این بخش به ۲۳ نفر رسید. این مهم زمانی حاصل گردید که دیگر به یافته های مصاحبه چیزی اضافه نمی شد به عبارتی پاسخ های مطرح شده

تکرار می شدند. در اصطلاح نمونه گیری نظری داده ها به اشباع نظری رسیده بودند. به منظور تحلیل داده ها از روش تحلیل مضمونی^۱ و تحلیل محتوا استفاده شده است. که در چارچوب آن داده های کیفی بر مبنای بافت اجتماعی و فرهنگی کلان، تلخیص، طبقه بندی و مقوله بندی می شوند. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده بر مبنای شیوه کار در راهبرد مذکور و به صورت کدگذاری باز^۲ و کدگذاری محوری^۳ صورت گرفته است. به منظور تامین باور پذیری گونه شناسی به دست آمده از دو راهکار بازبینی اعضا^۴ و ممیزی همگنان^۵ استفاده شده است (۲۰).

۳. یافته های پژوهش

سوال اول: چه مدلی را می توان برای تدوین شایستگی های اعضای هیئت علمی پیشنهاد داد و ابعاد آن کدام است؟

برای پاسخگویی به سوال اول ابتدا با استفاده از روش بهینه کاوی مدل‌های مختلف شایستگی های تدوین شده در سطح بین المللی شناسایی شده و سپس با بررسی موارد مشابه و غیر مشابه آن مجموعه کامل ابعاد مدل در جدول تحلیلی چیدمان گردید و از طریق مراجعه به صاحب نظران و تحلیل های منطقی مدل نهایی تدوین شایستگی های اعضای هیئت علمی نهایی شد.

برای این منظور ابتدا ابعاد مطرح شده در مدل های توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی مختلفی از جمله مدل های سیدیکوی (۲۰۰۹)، گورا (۲۰۱۱)، بسندورج (۲۰۱۰)، کارن و همکاران (۲۰۱۳)، راگان و همکاران (۲۰۱۲)، مهدی نژاد، (۲۰۱۲)، جردن و همکاران (۲۰۱۲) و بوزنسکی و مال، (۲۰۱۰)، هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱) و راج و استینر (۲۰۱۳)، دیبیت (۲۰۱۰) و مایر و دایر (۲۰۰۳) بررسی و موارد مشابه آن با هم ادغام و موارد اختلافی آن طی جدولی در اختیار صاحب نظران و اطلاع رسان های پژوهش قرار گرفت و با اخذ نظرات و دیدگاه های صاحب نظران و طی چندین رفت و برگشت نهایی شد. بر این اساس و با توجه به نتایج بدست آمده از پژوهش مدل شش بعدی شایستگی های اعضای هیئت علمی طراحی و به شرح زیر ارائه گردید.

بعد اول آموزشی: که دربرگیرنده شایستگی های مرتبط با فرایند اشاعه علم و آموزش در دانشگاه می باشد.

۱ - Thematic analysis

۲ - Open coding

۳ - Axial coding

۴ - Member check

۵ - Peer debriefing

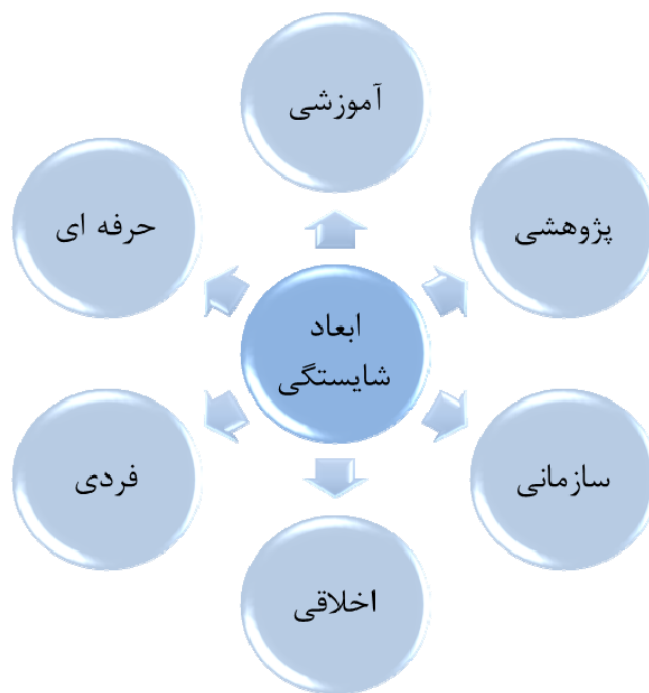
بعد دوم پژوهشی: که در برگیرنده شایستگی های مرتبط با فرایند تولید علم و کارکرد پژوهشی در آموزش عالی می باشد.

بعد سوم سازمانی: که در برگیرنده شایستگی های مرتبط با فرایند های داخلی دانشگاه و تعاملات بیرونی دانشگاه می باشد.

بعد چهارم اخلاقی: که در برگیرنده شایستگی های مرتبط با هنجارهای اخلاقی و علمی دانشگاهی و محیط های اکادمیک می باشد.

بعد پنجم فردی: که در برگیرنده شایستگی های مرتبط با خصلت های بارز فردی مورد نیاز برای اعضای هیئت علمی می باشد.

بعد ششم حرفه ای: که در برگیرنده شایستگی های پایه و مورد نیاز برای انجام موثر فعالیت های مرتبط با استادی می باشد.



چه شایستگی های در هر کدام از ابعاد تدوین شده می توان پیشنهاد داد؟

همانطور که در سوال اول نیز بیان شده نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد شایستگی های اعضای هیئت علمی ۴۴ عنوان و شش بعد طبقه بندی کرد. که در ادامه به تشریح آن می پردازیم.

شایستگی های آموزشی

شناخت و موقعیت سنجی در استفاده از روشها و فنون نوین و الگوهای چند گانه آموزش: اولین شایستگی در بعد آموزشی در برگزیده مواردی همچون توانایی شناخت ویژگیها و الزامات روش های مختلف تدریس و فناوریهای آموزشی، شناخت و بکارگیری الگوهای مختلف یاددهی و یادگیری، موقعیت سنجی برای استفاده مناسب آنها در زمان و مکان مناسب و بکارگیری درست از این روشها و فناوری ها می باشد. در این خصوص یکی از صاحب نظران بیان می کند " به روز بودن منابع اطلاعاتی هم ضرورت دارد. استاد در حوزه تخصصی خودش باید با منابع اطلاعاتی روز دنیا و شیوه های جدید آموزشی و استفاده از ابزارهای مختلف آموزشی آشنا باشد. هیچوقت نباید مطالب درسی امسال با سال دیگه یکی باشد، میتونه به قسمت هایی تکرار بشه اما باید حداقل ۱۵ تا ۲۰ درصد مطالب جدید اضافه بشه یا از نظر روش و سیستم ارائه متفاوت باشد"

ایجاد محیط آموزشی فعال و جذاب و مشارکت دادن دانشجویان: بر اساس این شایستگی اعضای هیئت علمی باید بتواند بتواند محیط آموزشی فعالی و لذت بخش ایجاد نماید که در آن دانشجویان آزادانه فعالیت نمایند در بحث ها فعال باشند و محیط آموزشی محیطی، پویا و فعالی باشد تا از این طریق اعتماد به نفس لازم در دانشجویان رشد یابد و فرایند یاددهی و یادگیری به فرایندی شیرین و جذاب تبدیل گردد. یکی از صاحب نظران در این ارتباط می گوید " گاهی وقتها اساتید ما، اصلا مساله و مساله محوری براشون اهمیت نداره، اینکه چقدر دانشجو همت کنه و دنبال پاسخ به مسائل باشه براشون اهمیت نداره. در صورتی که پاسخ به مساله زمانی داده میشه که خود دانشجو دنبالش باشه. شاید نیاز هست به بازنگری در تدریسمون داشته باشیم و فضا را به سمت مشارکت دانشجو برای پاسخ به مسائل ببریم و محیط نشاط آور و ترغیب کننده ایجاد کنیم."

تدوین طرح درس و برنامه آموزشی: مفهوم این شایستگی عبارت است از توانمندی اساتید در تدوین برنامه درسی روزانه، هفتگی و ترمی. به عبارت دیگر اساتید برای اثربخش کردن آموزش باید برنامه مدون و مشخصی را برای طول دوره آموزشی تدوین و در اختیار دانشجویان قرار دهند. یکی از صاحب نظران در این ارتباط می گوید: "من فکر می کنم لازمه که استاد یک چارچوب ذهنی داشته باشه و برنامه مدونی برای کل ترم داشته باشد. و بدون از اول ترم که میاد تا پایان ترم چه چیزی رو قراره تدریس کنه چه انتظاری از دانشجویان دارد و در پایان ترم چه چیزی رو باید ارزیابی نماید."

شناخت با ابزارهای تخصصی رشته و کاربرد مناسب آنها در محیط های آموزشی: این شایستگی بویژه در رشته های فنی نمود و کاربرد دارد و بواسطه آن لازم است اساتید ابزارها و تکنیکهای تخصصی رشته خود را بشناسند و از آن در آموزش هرچه بهتر دانشجویان استفاده نمایند. در این خصوص یکی از صاحب نظران در این ارتباط می گوید " هر رشته ای در دل خود یک سری ابزارها، تکنیک ها و نرم افزارهای دارد که اساتید باید از آن مطلع باشند. مثلا ما در آزمایشگاه یک سری ابزارهای داریم که بسیاری از اساتید کار کردن با آن را بلد نیستند. در حالی که اساتید باید به همه ابزارهای تخصصی رشته خود باید مسلط باشند".

مدیریت محیط یادگیری و چالش های آموزشی: منظور از این شایستگی عبارت است از توانایی اساتید در تبدیل محیط کلاس به محیط یادگیری که در آن همه دانشجویان در جهت بهبود فرایند یاددهی و یادگیری مشارکت می نمایند. همچنین مدیریت فضای کلاس جهت جلوگیری از بروز چالش های آموزشی که موجب تحت الشعاع قرار گرفتن فرایند آموزش کلاسی می گردد. در این خصوص یکی از صاحب نظران بیان می کند "استاد باید برای کلاس خود برنامه و طرح داشته باشد و نگذارد وقت و انرژی کلاس صرف مسائل حاشیه ای گردد. در بحث های که موجب چالش میان قومیت ها، مذاهب یا دو دیدگاه متفاوت است فضا را به گونه ای مدیریت نماید کلاس دچار چالش نگردد".

مدیریت فرایند ارزیابی و ارائه بازخورد مقتضی به یادگیرندگان: هدف از این مقوله و شایستگی عبارت است از توانایی اساتید در مدیریت فرایند ارزیابی و استفاده از روشهای مختلف ارزیابی و کاربرد آن در موقعیت مناسب. بر این اساس اساتید از قوت ها و ضعف های روش های مختلف ارزیابی آگاهند و در طول فرایند یادگیری و بر اساس اهداف درس از روش های مناسب جهت ارزشیابی و دادن بازخورد به فراگیران بهره می گیرند. در این خصوص یکی از صاحب نظران بیان می کند "استاد باید از توجه به ظاهر افراد در نمره دادن و اعمال نظر شخصی خودداری کند و تفاوت های فردی دانشجویان را مورد توجه قرار دهد و به دانشجویان در جهت بهبود عملکرد آموزشی بازخورد مقتضی را ارائه نماید استرس دانشجویان را در خصوص فرایند ارزیابی کاهش دهد و به دانشجویان در خصوص عملکردشان بازخورد دهد".

تسلط بر محتوا ، توانایی انتخاب و سازماندهی محتوا: منظور از این شایستگی عبارت است از تسلط استاد بر موضوعات درسی مرتبط با درس و آخرین یافته های آن حوزه، همچنین توانمندی در انتخاب بهترین محتوا با توجه به ویژگیهای دانشجویان و سازماندهی مناسب این محتوا جهت دست یابی به بیشترین کارایی آموزشی در فرایند یاددهی و یادگیری است. در این خصوص یکی از صاحب نظران بیان می کند که " یکی از ویژگیهای اساتید توانمند آنها در انتخاب محتوای مناسب برای تدریس می باشد استاد باید به سطحی از تحلیل برسد و دارای جامعیت علمی باشد به موضوعات روز آن حوزه محتوای مسلط باشد تا بتواند بهترین عملکرد را در ارائه محتوا داشته باشد".

کاربرد معنادار دانش: هدف از این شایستگی عبارت است از مهارت در ترکیب نظریه های علمی با تجربیات و شواهد عینی و عملی. استاد دانشجویان را در یادگیری درگیر می کند و به آنان کمک می کند که چگونه می توان این موضوعات را مطالعه کرده و مسائل مختلف را در زندگی فردی و دنیای اطراف شناسایی کنند. یکی از صاحب نظران در این خصوص بیان می کند که "یکی از شایستگی های که اساتید باید دارا باشند و به نظرم جای خالی آن در میان بسیاری از اساتید مشهود است آوردن علم دانش و به کف جامعه می باشد به عبارت دیگر اگر علم می خواهد به درد عامه مردم بخورد باید به زبان آنها باشد و استاد باید بتواند از طریق استفاده از موضوعات تجربی علم را برای دانشجویان و عامه مردم قابل فهم نماید".

شایستگی های پژوهشی

توانایی تحلیل مسائل و نیاز های جامعه و مسئله یابی پژوهشی: بر اساس این شایستگی اساتید باید از نیاز ها و مشکلات جامعه آگاه باشند و تحقیقات و موضوعات پژوهش خود و دانشجویان را در جهت شناسایی درست مسائل و اولویت بندی آنها و رفع مشکلات جامعه هدایت نمایند. در این خصوص یکی از اطلاع رسانهای پژوهش بیان می کند که "به نظرم یکی از شایستگی های اساتید در حوزه پژوهشی توانایی طرح موضوعات تحقیقاتی مناسب است. پژوهش ها باید بتوانند دردی از دردهای جامعه رو تسکین دهند لذا شناخت دقیق این نیازها از شایستگی های اساتید می باشد".

شناخت و جستجوی صحیح منابع علمی معتبر داخلی و خارجی: منظور از این شایستگی عبارت است از شناخت دقیق و جامع اساتید از منابع علمی معتبر داخلی و برون مرزی در رشته تخصصی و مهارت جستجوی صحیح و سریع منابع علمی و تخصصی در حوزه مور مطالعه و رشته تخصصی. در این خصوص یکی از صاحب نظران می گوید "یکی از ضعف های که عموماً در بین اعضای هیئت علمی ما وجود دارد عدم شناخت منابع علمی توسط اساتید رشته هاست. استادان هر رشته ای باید از بروز ترین منابع موجود در آن رشته آگاه باشند". همچنین صاحب نظر دیگری در این خصوص بیان می کند "توانایی یک عضو هیات علمی یا به طور کلی هر پژوهشگر این است که بتوان اصول جستجوی علمی را در منابع مکتوب و اینترنتی بلد باشد و این یکی از مهارتهای مهم در این زمینه می باشد".

مدیریت فرایند نظارت پژوهشی: هدف از این شایستگی عبارت است از توانمندی اساتید در هدایت پژوهشی دانشجویان و تسلط آنها بر فرایند نظارت پژوهشی که بواسطه بکارگیری این فرایند دانشجویان به پژوهشگرانی مستقل تبدیل می گردند. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می نماید که "در فرایند پایان نامه نویسی بایستی استادان نسبت به دانشجویان احساس مسئولیت کنند، برای کار دانشجویان وقت بگذارند به خود دانشجو و وقت وی احترام بگذارند، کار را جهت دهی نمایند اینطور

نباشد که دانشجویان ساعت ها منتظر باشند تا بتوانند ۵ دقیقه استاد را ملاقات کنند، سردرگم بماند و نداند چطور کار را پیش ببرد".

توانمندی و جسارت در ایده پردازی و نظریه پردازی: بر اساس این شایستگی اعضای هیئت علمی باید بتوانند در زمینه رشته تخصصی خود دارای خلاقیت و نوآوری باشند راه حل های بدیع ارائه نمایند و توانمند و جسارت نظریه پردازی را داشته باشند. در این خصوص یکی از صاحب نظران بیان می کند که "یکی از ضعف های عمده ای که در بین اعضای هیئت علمی ما وجود دارد ضعف در ایده پردازی و نظریه پردازی می باشد. این موضوع از دو بعد قابل بررسی است به زمانی توانمندی این موضوع وجود ندارد به زمانی جسارت این موضوع وجود ندارد به هر دلیل که باشد اساتید ما نباید انتقال دهنده و تفسیر کننده نظرات دیگران باشند بلکه بنا با اقتضاعات موجود نسبت به ایده پردازی و نظریه پردازی اقدام نمایند".

روش شناسی و مهارت در روش های تحقیق: این شایستگی عبارت است از آشنایی اساتید با روش های مختلف تحقیق و ویژگیهای مثبت منفی هر کدام از آنها و بکارگیری آنها در موقعیت های مقتضی بر اساس الزامات طرحهای پژوهشی. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند "یکی از شایستگی های اساس اساتید در حوزه پژوهشی توانمندی آنها در صورت بندی درست طرح های پژوهشی می باشد. اساتید باید تحلیل درستی از مسائل پژوهشی داشته باشند متناسب با آن روش پژوهشی مناسب را انتخاب نمایند و بر اساس الزامات پژوهشی روش پژوهشی مناسب رو انتخاب نمایند".

مهارت های آماری و تحلیلی: منظور از این شایستگی عبارت است از توان پردازش، ارزیابی، نظام بندی و تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده های دریافت شده توسط اساتید و اعضای هیئت علمی به عبارت دیگر بر اساس این شایستگی اعضای هیئت علمی باید توانایی درک و فهم آماری داشته باشند. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند "شایستگی دیگر اساتید در حوزه پژوهشی به نظرم در مرحله اول فهم آماری و تحلیلی و در مرحله دوم تحلیل آماری می باشد بویژه در حوزه رشته های ما اساتید باید روشهای مختلف تحلیل داده های کیفی و کمی بشناسند و از آن استفاده نمایند".

تولید و اشاعه دانش در قالب نگارش مقاله، کتاب و... در حوزه تخصصی: بر اساس این شایستگی مهارتهای نوشتاری هم به صورت فارسی و هم به صورت انگلیسی از شایستگی های ضروری و اساسی برای هریک از اساتید و اعضای هیئت علمی می باشد. همچنین شناخت اصول تدوین مقالات داخلی و خارجی، تدوین کتاب از شایستگی های مورد نیاز اعضای هیئت علمی تازه کار به شمار می رود. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند. "اصلی ترین فاکتور برای رنکینگ دانشگاه ها، پژوهش هست. بطور میانگین برای ارتقا اگر بخواهیم امتیاز ۱۰۰ در نظر بگیریم، ۶۰ تا ۷۰ درصدش امتیاز پژوهشی هست. این نشون میده کارکرد اصلی دانشگاه، اولویت پژوهشی است. سازمان

های دیگره ممکنه کارکرد آموزشی داشته باشن ولی آنچه دانشگاه و وزارت علوم رو متمایز میکنه.. مقوله پژوهش هست. حتی اسم وزارت علوم، تحقیقات و فناوری هم نشون میده که موضوع پژوهش اهمیت اصلی داره. بنابراین استاد باید بتواند تولید علم کنه و نتایج تحقیقاتش را در قالب کتاب یا مقاله منتشرکنه."

شایستگی های نهادی و سازمانی

پیشتازی در عرصه ایجاد تغییرات اجتماعی: منظور از این شایستگی عبارت است از توجه اساتید به وضعیت حاکم بر جامعه تلاش و پیشتازی در جهت ایجاد تغییرات اجتماعی مثبت در جامعه و بهبود وضعیت رفاه و زندگی اجتماعی عامه مردم جامعه. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند "در عرصه سازمانی و اجتماعی اساتید فرهیخته ترین اقشار جامعه هستند و بسیاری از مردم از آنها الگو برداری می نمایند و اساتید تاثیر گذاری زیادی در محیط اطراف خود دارند و می توانند در زمینه توسعه سبک زندگی، ساده زیستی و رفتار سیاسی و اجتماعی الگوی رفتاری مناسبی برای عامه مردم باشند و تغییرات فرهنگی مناسبی در جامعه ایجاد نمایند".

ارائه خدمات مشاوره تخصصی درون سازمانی و برون سازمانی: هدف از این شایستگی عبارت است از توانمندی اساتید در ارائه خدمات مشاوره تخصصی در دو بعد درون سازمانی(مشاوره به دانشجویان، و بهبود عملکرد سازمانی) و برون سازمانی(مشاوره به جامعه، صنایع و نهادها). در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند "اساتید باید بتوانند دانش تخصصی را که در ذهن خود دارند به صورت حرفه ای کاربردی نمایند. سطح اول کاربردی نمودن دانش می تواند انتقال آن به دانشجویان و یا استفاده از آن در بهبود خود دانشگاه می باشد و در سطح کلانتر می توان به ارائه خدمات مشاوره ای به بیرون از دانشگاه ها باشد مشاوره با صنایع سازمانها از جمله این اقدامات است".

شناخت و احترام به قوانین و دستور العمل های دانشگاهی: بر اساس این شایستگی عضو هیئت علمی قادر است قوانین و مقررات دانشگاهی را با توجه به آثار و نتایج آنها مورد توجه قرار دهد. هنگام اجرای مقررات، ضمن احترام به آنها م یكوشد مقررات را با توجه به ابعاد و عوامل پیچیده ی انسانی، عدل، انصاف و مروت و مهمتر از آن عقل سلیم در خصوص خود و دیگر ذی نفعان اجرا کند. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند "به نظرم برای اینکه اساتید عملکرد درستی در فعالیت های آموزشی، پژوهشی و دانشجویی انجام دهند نیازمند این هستند که شناخت درست و دقیقی از قوانین، دستور العمل ها و مقررات دانشگاهی در هر یک از این حوزه ها داشته باشند تا مبتنی بر مفاد آن عملکرد درستی داشته باشند".

برقراری ارتباط موثر با صنعت: این شایستگی در برگیرنده توانمندی استاد در درک پیچیدگی های صنعت همچنین فعالیت سازمان متبوع خود جهت عقد قراردادهای پژوهشی / فناوری با طرف های

خارج از دانشگاه و کمک به رفع مشکلات موجود در صنایع و حل مشکلات دانشگاه می باشد. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند " یکی از وظایف دانشگاه ها را می توان کمک به توسعه صنایع موجود در جامعه دانست انجام این وظیفه به طور قطع به توانمندیها و شایستگی های علمی اعضای هیئت علمی در شناسایی مشکلات و ارائه راه حل های بدیع به صنعت از یک طرف و توانایی های تعاملی آنها در برقراری ارتباط موثر و سازنده با صنایع از طرف دیگر بستگی دارد".

تجاری سازی علم (بازاریابی و بازار سازی): شایستگی دیگری که در بعد سازمانی می توان به آن اشاره کرد بحث تجاری سازی علم است. بر این اساس اساتید باید بتوانند با توجه به نیاز بازار، دانش تولید شده در دانشگاه و موسسات علمی آموزشی را به محصولات قابل عرضه در بازار یا فراگردهای صنعتی تبدیل کنند. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می کند " یکی از شایستگی های اعضای هیئت علمی در زمینه سازمانی توانایی تبدیل علم به راهکار عملی می باشد یعنی اینکه اساتید باید بتوانند علم خود را از حالت تئوری خارج و به عنوان راهکارهای و محصول به بازار عرضه نمایند از دیوار بلند تئوری پردازی بکاهند و بر دیوار عمل گرایی در تولید خروجی از علم بیفزایند".

شایستگی های اخلاقی رفتاری

ایجاد حس ارزشمندی در دانشجویان: اولین شایستگی در بعد اخلاقی توجه به رشد همه جانبه دانشجویان در دوران تحصیل و ایجاد حس ارزشمندی در دانشجویان می باشد. هدایت و جهت دهی به نیازها و علایق، احترام به وقت دانشجویان، اهمیت دادن به دانشجویان، وقت گذاشتن برای آنان از موضوعاتی است که در این زمینه مورد توجه می باشد. در همین زمینه یکی از صاحب نظران می گوید " یکی از کارهایی که تو کلاس و بیرون از کلاس انتظار می رود اساتید ما رعایت کنن و حتی آموزشهای به آنها داده شود که به انجام آن همت کنند این است که بتوانند دانشجو را به عنوان یک کالا نگاه نکنند که اینها [دانشجو] میتوانند در نقش یک نردبان برای بالا رفتن دیده شوند. دانشجو نردبان نیست بلکه به عنوان یک دوست ؛ یک عضو انسانی جامعه هست. باید اینجوری به دانشجو نگاه کرد".

سعه صدر و بردباری: به عنوان دومین شایستگی در بعد اخلاقی منظور از این شایستگی عبارت است از داشتن سعه صدر در برخورد با دانشجویان و همکاران درک ویژگیهای و الزامات سنی دانشجویان، توجه به تفاوت ها فردی و فرهنگی دانشجویان و گذشت از رفتارهای اشتباه دانشجویان با هدف ایجاد تغییرات مثبت تر و پایدار تر در رفتار آنها به عنوان الگوی رفتاری. یکی از صاحب نظران می گوید " در کلاس با مهربانی و عطفوت برخورد داشته باشیم، مدیریت اخلاقی و رفتاری خاص در کلاس داشته باشیم. اگر مشکلی در کلاس هست، بالاخره جوان هستن با مسائل عاطفی و اخلاقی خاص خود، باید اساتید این نکته رو در نظر بگیرند و با بردباری در مقابل اشتباهات و رفتارهای نادرست آنها برخورد نمایند زیر که اساتید باید الگوی رفتاری دانشجویان باشند".

توجه به اصول و هنجارهای علمی و اکادمیک: هدف از این شایستگی عبارت است از توجه و پایبندی اساتید به هنجارهای اخلاقی و علمی مورد قبول و حاکم بر دانشگاه در ابعاد پژوهشی، آموزشی، دانشجویی و مدیریتی. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می‌کند "یکی شایستگی های اساسی که اساتید باید از آن برخوردار باشند آشنایی و پایبندی به اصول و هنجارهای علمی می باشد. بسیاری از بد اخلاقی های که در حوزه های پژوهشی و آموزشی انجام می شود ناشی از همین بی توجهی به هنجارهای اخلاقی می باشد".

تعهد به رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان: هدف از این شایستگی عبارت است از گرایش درونی و تعهد حرفه ای اعضای هیئت علمی به رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان که بر اساس آن اساتید بستر سازی جهت رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان را به عنوان یکی از وظایف و مسئولیت های اخلاقی خود دانسته و عمیقا به آن پایبند هستند. در این خصوص یکی دیگر از صاحب نظران بیان می‌کند "به نظرم اساتید در ارتباط با دانشجویان دارای مسئولیت های اخلاقی و حرفه ای هستند و لازم است اساتید نگاه خود را به دانشجویان عوض کنند. اساتید باید به دانشجویان به عنوان امانت نگاه کنند. و خود را ملزم بدانند که هرچه در توان دارد در جهت توسعه آنها بکارگیرد".

عدالت ورزی و احترام به برابری فردی دانشجویان: منظور از این شایستگی عبارت است از رعایت حریم اخلاقی در تعاملات، نگاه غیر جنسیتی، غیرقومیتی، و غیر مذهبی به و دخیل نکردن این ویژگیها در ارزیابی دانشجویان از جمله شایستگی های ضروری اعضای هیئت علمی تازه کار می باشد. همچنین یکی از صاحب نظران دیگر در همین زمینه می گوید "یک مورد دیگه در این زمینه، عدم وجود تبعیض در کلاس است. به عبارت دیگر شایستگی دیگه ای که میشه مطرح کرد و موضوعی اخلاقی هست این است که استاد نباید بین دانشجویها تبعیض قائل شود، اگر اینطور شود دانشجویان دیگه رغبتی به درس و یادگیری هم نخواهند داشت".

رعایت احترام و تعهد به همکاران و موسسه آموزشی: بر اساس آخرین شایستگی در بعد اخلاقی اساتید خود را متعهد به رشد و توسعه حرفه ای همکاران و توسعه موسسه آموزشی مربوطه می داند. در راستای رشد و توسعه خود، همکاران و دانشگاه، در راستای اهداف، سیاست ها و استانداردهای دانشگاه تلاش می نماید. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می‌کند "در دانشگاه های ما متأسفانه یک رقابت منفی بین استادان وجود دارد که باعث آسیب دیدن آموزش می شود جو مشارکت در بین استادان ما بسیار کم هست شما به سختی می‌توانید کار مشترکی بین استادان یک گروه در یک دانشکده پیدا کنید و این باعث تعجب است. حتی بسیاری مواقع اساتید کلاس درس را تبدیل به کلاس انتقاد از سایر همکاران می‌نمایند و این پسندیده نیست".

شایستگی های فردی

تسلط و کاربرد زبان انگلیسی به عنوان زبان علم: اولین شایستگی در بعد فردی عبارت است از تسلط و کاربرد صحیح زبان انگلیسی به عنوان زبان علم. بر این اساس مهارت و توانمندی اساتید در بکارگیری مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی در آموزش، پژوهش و تعاملات بین‌المللی یکی از شایستگی های ضروری در آموزش عالی می باشد. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند "یکی از شایستگی های بسیار ضروری که اعضای هیئت علمی باید از آن برخوردار باشند توانمندی در استفاده از مهارت‌های زبان انگلیسی است. اساتید باید بتوانند از مهارت‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی علمی بهرمنند شوند چرا که به دلیل ضعف های اساتید در بکارگیری این زبان بین‌المللی بسیاری از یافته های علمی امکان انتشار بین‌المللی پیدا نمی کنند".

مسئولیت پذیری و پاسخگویی: عبارت است از ضمانت و تعهد اساتید در ارتباط با وظایف محول شده و دانشجویان که به گردن او و در عهده او است که بواسطه آن اساتید خود را ملزم به پاسخگویی در قبال نتایج مربوطه می دانند. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند "ویژگی و شایستگی دیگری که اعضای هیئت علمی باید از آن برخوردار باشند نگاه امانت گونه به دانشجویان است اساتید باید متوجه باشند که دانشجویان امانت های در دست های آنها هستند و باید در قبال آن مسئولیت پذیر باشند بخشی از رفتارهای نادرست دانشجویان در دانشگاه و محیط های کاری بعدی به اساتید و نحوه تربیت دانشجویان بر می گردد و اساتید در مقابل جامعه و خداوند متعال باید در خصوص آن پاسخگو باشند".

انتقاد پذیری: هدف از این شایستگی عبارت است از پذیرش دیدگاههای مخالف نظر خود و پیشنهادات در خصوص ایراد های موجود و بکارگیری انتقادهای صورت گرفته در جهت بهبود مستمر فرایند و اقدامات جاری موجود. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند "بسیاری از اساتید و بویژه اساتید تازه کار در کلاس درس خود را خدا تلقی می نمایند فکر میکنند اگر نقطه ضعف نشان دهند دچار مشکل می شوند یا کار از دستشان در می رود لذت فکر می کنند هر چیزی اونها بگن درسته هر کاری اونها انجام بدهند درسته این در حالی است که هیچ کسی و هیچ چیز کامل نیست و می توان از طریق اخذ و به کارگیری دیدگاه دیگران کار را بهبود بخشید".

روحیه جستجوگری و یادگیری مستمر: مفهوم این شایستگی عبارت است از الزام عملی اعضای هیئت علمی به داشتن روحیه علم خواهی و جستجوی گری و توجه به مفهوم یادگیری مستمر و مادام العمر که در آن اساتید خود افرادی هستند که همیشه در حال یادگیری و پاسخگویی به سوالات ذهنی خود هستند. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند "یکی از شایستگی های اساسی نه تنها اساتید بلکه هر فردی که در حوزه علم و دانشگاه فعالیت می نمایند از آن برخوردار باشند داشتن

روحیه جستجوگری است اساتید باید مدام در پی پاسخ به سوالات ذهنی و علمی خود باشند پیوسته مطالعه کنند، مطالب جدید یاد بگیرند و ان را به دیگران انتقال دهند تا جریان علمی و یادگیری برقرار گردد."

نظم و انضباط و آراستگی: هدف از این شایستگی عبارت است از توجه ویژه اساتید به نظم در کارها و انضباط فردی، داشتن آراستگی ظاهری و باطنی، توجه به وقت شناسی، رعایت شان استادی در پوشش و گویش. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند " ما در دوره ارشد استادی داشتیم که با وجود اینکه سن و سال بسیار بالایی داشت همیشه ۱۵ دقیقه قبل از شروع کلاس در کلاس درس حاضر می شد و ما همیشه دیرتر از او سر کلاس حاضر می شدیم این رفتار تاثیر بسیار مثبتی رو من داشت و همیشه سعی میکردم مثل ایشان باشم و به نظرم این شایستگی باید در همه اساتید وجود داشته باشد."

اشتیاق به تدریس و یادگیری: شایستگی دیگری که در بعد فردی وجود دارد اشتیاق به تدریس و یادگیری می باشد. منظور از این شایستگی عبارت است از عشق و علاقه درونی اعضای هیئت علمی به امر آموزش و موضوع تدریس و یادگیری، انتقال داشته های علمی و تسهیم دانش بین خود و دانشجویان و سایر همکاران. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند " به نظرم برای اینکه یک استاد بتواند موفق باشد و در دل دانشجویان جا باز کند باید از جان و دل در این زمینه فعالیت نماید بسیاری از اساتید به آموزش و تدریس نگاه سرسری و از سر باز کنی دارند در حالی که من فکر میکنم استاد باید عاشق تدریس و یادگیری باشند."

اعتماد به نفس و مثبت اندیشی: براساس این شایستگی عضو هیات علمی متکی به نفس توانایی های خویش را باور دارد، با نگاه مثبت به توانمندیهای خود باور دارد و نقاط ضعف و قوت خود را با نگاه مثبت ارزیابی می کنند، برای رفع نقایص تلاش بیشتری میکند و هرگز احساس کوچکی و حقارت نخواهد کرد. در این خصوص یکی از اطلاع رسان ها بیان می کند " موضوع دیگری که اعضای هیئت علمی باید از آن برخوردار باشند داشتن نگاه مثبت به توانمندیهای فردی و اعتماد به خود است. این موضوع از دو جهت دارای اهمیت است اول موجب می شود توانمندی ارائه خود در موقعیت های مختلف را داشته باشند دوم این اعتماد به نفس و مثبت اندیشی می تواند به دانشجویان انتقال پیدا نماید."

شایستگی حرفه ای

توانمندی در تیم سازی و شبکه سازی: اولین شایستگی در بعد حرفه ای عبارت است از توانایی تیم سازی و شبکه سازی منظور از این شایستگی عبارت است از توانایی اساتید در ایجاد شبکه جامع از متخصصان حوزه و رشته های مختلف که به فراخور نیاز بتواند از قابلیت های هر کدام استفاده نماید و توانایی شناخت، انتخاب، توسعه و ایجاد انگیزه در افراد برای تشکیل تیم های کاری در راستای اهداف و مقاصد کاری را داشته باشد. در این زمینه یکی از صاحب نظران می گوید " اساتید ما باید بتوانند قابلیت ارتباطی قوی ای برقرار کنند. با همکارانشان چه در داخل و چه در خارج دانشگاه، این ارتباطات و شبکه سازی ها کمک می کند در انجمن ها، در هیأت تحریریه مجلات و کمیته های علمی نقشی ایفا کنند. در حالی که اگر استاد دانش خوبی هم داشته باشد ولی نتونه ارتباط خوبی برقرار کنه، معمولاً ناشناخته میمونه."

مهارت های مربی گری و تسهیل گری: هدف از این شایستگی عبارت است از توانایی و مهارت اساتید در هدایت موثر دانشجویان و تسهیل فرایند آموزشی آنها به نحوی که دانشجویان ضمن تبدیل شدن به یادگیرندگانی مستقل فرایند رشد حرفه ای را طی نمایند. در این زمینه یکی از صاحب نظران می گوید " من فکر میکنم اساتید برای اینکه بتوانند به رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان کمک نمایند باید بتوانند به آنها نزدیک شوند اعتماد آنها را جلب نمایند و رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان را تسهیل کنند این موضوع نیازمند این است که اساتید از جلد آموزشی سنتی خارج شوند."

داشتن تفکر سیستمی: عبارت است از فرآیند شناخت مبتنی بر تحلیل) تجزیه (و ترکیب در جهت دستیابی به درک کامل و جامع یک موضوع در محیط پیرامون خویش، این نوع تفکر درصدد فهم کل سیستم و اجزاء آن، روابط بین اجزاء و کل و روابط بین کل با محیط فرا سیستم است. در این زمینه یکی از صاحب نظران می گوید " اساتید باید به موضوع تربیت دانشجویان به عنوان یک نظام کلان نگاه کنند چون در این فرایند ابعاد و مولفه های متعددی دخیل هستند. جامعه، دانشگاه، خانواده، دوستان، محیط فرهنگی حاکم از جمله متغیر های است که در این موضوع مطرح می باشد. لذا اساتید باید درک درستی از همه این متغیر ها، نوع تعامل و ارتباط آنها داشته باشد و همه این ابعاد را در یک کلیت کلان در نظر بگیرد."

حل مساله و مدیریت تعارض: عبارت است از توانمندی اساتید در شناخت چالش ها و مسائل موجود در محیط دانشگاهی اعم از کلاس، گروه، دانشکده و توانایی حل هوشمندانه ی تعارض ها و تضادهایی موجود در محیط به نحوی که به طور مقتضی از بروز مسائل و برخوردهای غیر حرفه ای در محیط کاری جلوگیری نماید. در این زمینه یکی از صاحب نظران می گوید " یادم است که در دوران لیسانس و ارشد در مقاطع مختلف موضوعات مختلفی محل مناقشه و چالش می شد. تفاوت های فرهنگی، تفاوت

های جنسیتی، قومیتی یا تفاوت در دیدگاهها در بسیاری از مواقع موجب به چالش کشیده شدن مباحث کلاس و درس می‌شد. در برخی مواقع هم برخوردهای ناشیانه اساتید به این موضوع دامن می‌زد. این در حالی است که اگر اساتید بتوانند چالش‌های موجود در کلاس را به خوبی مدیریت نمایند در بسیاری از مواقع از این مشکلات بوجود نمی‌آید."

توانایی استفاده بهینه از زمان (مدیریت زمان): هدف از این شایستگی عبارت است از توانایی اساتید برای مدیریت موثر زمان در حوزه پژوهشی آموزشی و دانشجویی. به عبارت دیگر اساتید باید اختیار وقت خود را داشته باشند و زمان برایش قابل کنترل باشد. در این زمینه یکی از صاحب نظران می‌گوید "یکی از شایستگی‌های بسیار مهم اساتید بویژه با توجه به نسبت پایین استاد به شاگرد در ایران توجه اساتید به مدیریت مناسب زمان می‌باشد. به عبارت دیگر اساتید باید زمان بندی درستی برای انجام فعالیت‌های خود در حوزه‌های آموزشی و پژوهشی داشته باشد."

تفکر انتقادی: هدف از این شایستگی عبارت است از توجه اساتید به چرایی و چگونگی پدیده‌ها، به نحوی که موضوعات را از ابعاد مختلف تحلیل نماید، مباحث را دقیقاً تعریف و تحلیل کند، مدارک معتبری جستجو نماید، راه‌های پیشنهادی را بیازماید و به نتیجه‌گیری‌های معتبر برسد. در این زمینه یکی از صاحب نظران می‌گوید "یکی از شایستگی‌های بسیار مهمی که اساتید باید داشته باشند و جاش تو ایران خالی است داشتن روحیه انتقادی است. اساتید نباید در قبال مسائل مختلف پذیرنده صرف باشند بلکه با نگاه انتقادی مسائل را بررسی و تحلیل نمایند و در جهت آگاه‌دادن به جامعه تلاش نمایند."

سواد اطلاعاتی: هدف از این شایستگی عبارت است از قدرت شناسایی و دسترسی مؤثر اساتید به اطلاعات با ارزش مورد نیاز، آگاهی چگونگی سازماندهی دانش و اطلاعات موجود، توانمندی در بکارگیری از روش‌های مختلف جستجو اطلاعات، توانمندی در تشخیص مشکل و شناخت مؤثرترین اطلاعات برای رفع آن. در این زمینه یکی از صاحب نظران می‌گوید "در شرایط فعلی یکی از مسائلی که در آموزش عالی وجود دارد وجود دانش و اطلاعات متعددی است که در سایت‌ها و صفحه‌های مختلف اینترنتی به وفور یافت می‌شود که شاید در بسیاری از موارد ارزش‌گذاری آنها و صحت‌سنجی آنها موضوع مهمی است. و اساتید باید بتوانند ارزیابی و پایش درستی در خصوص این منابع علمی انجام دهند."

مهارت تغییر (کار آفرینی ، ابداع ، نوآوری): منظور از این شایستگی عبارت است از توانایی اساتید در ایده‌پردازی، کسب اندیشه‌ای خلاق و تبدیل آن به محصول و خدمات قابل استفاده و یا یک روش عملیاتی مفید. در این زمینه یکی از صاحب نظران می‌گوید "به نظرم اساتید باید توانایی ایجاد تغییر

موثر در فرآیندها، رویه ها و اقدامات را داشته باشند. باید بتواند در امور روزمره زندگی تغییرات مقتضی را ایجاد نماید و پیشتاز ایجاد تغییرات اجتماعی در جامعه می باشد".

شنود و تعامل موثر با دانشجویان و همکاران: هدف از این شایستگی عبارت است از توانمندی اساتید در برقراری ارتباط و تعامل موثر با دانشجویان و همکاران و ایجاد حس اعتماد متقابل رفع موانع ارتباطی و تعاملی از طریق شنود موثر. در این زمینه یکی از صاحب نظران می گوید "یکی از مشکلاتی که بسیاری از اساتید ما دارند و ناشی از شیوه آموزشی سنتی ما و آموزش مبتنی بر سخنرانی می باشد این است که اساتید عادت دارند صرفاً سخنرانی کنند و مهارت شنود موثر ندارند و بعضاً برخوردهای انجام میدهند که دانشجویان جرات حرف زدن پیدا نمی کنند".

۴. بحث و نتیجه گیری

امروزه در تمامی نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های توسعه یافته، مفهوم توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی تحت عناوین مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مفهوم مترادف با مفاهیمی نظیر آموزش ضمن خدمت، توسعه شغلی استادان، توسعه حرفه ای، تجدید دانش و مهارت، توسعه هیئت علمی، بهسازی، توسعه کارکنان، اعتلای کارکنان به کار برده می‌شود. توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی یک فرایند سازمان یافته و هدف مدار جهت تحقق رشد و پیشرفت شغلی است و در واقع یک نوع تغییر برنامه‌ریزی شده در یک دوره از شغل و حرفه علمی است. این فرایند بازتاب یک تلاش هوشیارانه جهت تشخیص مهارت‌های ضروری جهت حرفه تخصصی و کسب آنها به شیوه‌ای سریع و برنامه‌ریزی شده می‌باشد. مسأله‌ی اصلی در این فرایند کسب مهارت‌هایی است که فرد را قادر می‌سازد در پیشرفت در یک حوزه‌ی مورد علاقه، چه آموزشی باشد و چه عملیاتی، سهم داشته باشد. این فرایند نیازمند توجه به مهارت‌های فنی، ویژگی‌های شخصی و اهداف روشن و آشکار است. بدین منظور این پژوهش به دنبال دست‌یابی به دو هدف عمده بود. در بخش اول قصد داشت از طریق بررسی مدل‌های مختلف شایستگی مدلی را برای تدوین شایستگی‌های اعضای هیئت علمی شناسایی نماید. بر اساس نتایج بدست آمده از پژوهش مدل شایستگی‌های اعضای هیئت علمی در برگیرنده شش بعد زیر می‌باشد. همانطور که در شکل شماره زیر مشخص است شایستگی‌های اعضای هیئت علمی در قالب آفتابگردان شایستگی‌های اعضای هیئت علمی طراحی شده است که برخاسته از ذهن پژوهشگر است. مدل پیشنهاد شده دارای ابعاد پژوهشی، آموزشی، سازمانی و نهادی، اخلاقی، فردی و حرفه ای می‌باشد. نتایج بدست آمده از این بخش پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش‌های سیدیکوی (۲۰۰۹)، گورا (۲۰۱۱)، بسندورج (۲۰۱۰)، کارن و همکاران (۲۰۱۳)، راگان و همکاران (۲۰۱۲)، مهدی نژاد، (۲۰۱۲)، جردن و همکاران (۲۰۱۲) و بوزنسکی و مال، (۲۰۱۰)، هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱) و راج و استینر (۲۰۱۳)، دیبیت (۲۰۱۰) و مایر و دایر (۲۰۰۳) همسو می‌باشد.



در بخش دوم هدف پژوهش عبارت بود از تدوین شایستگی های مورد نیاز اعضای هیئت علمی در هریک از ابعاد شش گانه تدوین شده. همانطور که در شکل بالا آورده شد بر این اساس در این مرحله ۴۴ شایستگی بدست آمد که براساس مشابهت بین آنها در ۶ بعد تدوین شده ارائه شد. شایستگی های بعد پژوهشی در برگرفته مواردی همچون توانایی تحلیل مسائل و نیاز های جامعه و مسئله یابی پژوهشی، شناخت و جستجوی صحیح منابع علمی معتبر داخلی و خارجی، مدیریت فرایند نظارت پژوهشی، توانمندی و جسارت در ایده پردازی و نظریه پردازی، روش شناسی و مهارت در روش های تحقیق، مهارت های آماری و تحلیلی و تولید و اشاعه دانش در قالب نگارش مقاله، کتاب و... در حوزه تخصصی می باشد. نتایج بدست آمده از پژوهش در این بخش با بخشی از نتایج پژوهش های اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰)، زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲)، سلیمی، حیدری و کشاورزی (۱۳۹۴)، هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)، ساگومار (۲۰۰۹)، راگان و همکاران (۲۰۱۲)، همسو می باشد.

شایستگی های بعد آموزشی در برگرفته مواردی همچون شناخت و موقعیت سنجی در استفاده از روشها و فنون نوین و الگوهای چند گانه آموزش، ایجاد محیط آموزشی فعال و جذاب و مشارکت دادن دانشجویان، تدوین طرح درس و برنامه آموزشی، شناخت با ابزارهای تخصصی رشته و کاربرد مناسب آنها در محیط های آموزشی، مدیریت محیط یادگیری و چالش های آموزشی، مدیریت فرایند ارزیابی و ارائه بازخورد مقتضی به یادگیرندگان، تسلط بر محتوا، توانایی انتخاب و سازماندهی محتوا و کاربرد معنادار دانش می باشد. نتایج بدست آمده از پژوهش در این بخش با بخشی از نتایج پژوهش های سلیمی، حیدری و کشاورزی (۱۳۹۴)، هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)، راگان و همکاران (۲۰۱۲)، مایرز و دایر (۲۰۰۳)، وولف (۲۰۱۵) همسو می باشد.

شایستگی های بعد نهادی و سازمانی در برگرفته مواردی همچون پیشسازی در عرصه ایجاد تغییرات اجتماعی، ارائه خدمات مشاوره تخصصی درون سازمانی و برون سازمانی، شناخت و احترام به قوانین و دستور العمل های دانشگاهی، برقراری ارتباط موثر با صنعت و تجاری سازی علم (بازاریابی و بازار سازی) می باشد. سلیمی، حیدری و کشاورزی (۱۳۹۴)، هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)، راگان و همکاران (۲۰۱۲) همسو می باشد.

شایستگی های بعد اخلاقی / رفتاری در برگرفته شایستگی های همچون ایجاد حس ارزشمندی در دانشجویان، سعه صدر و بردباری، توجه به اصول و هنجارهای علمی و آکادمیک، تعهد به رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان، عدالت ورزی و احترام به برابری فردی دانشجویان و رعایت احترام و تعهد به همکاران و موسسه آموزشی می باشد. نتایج بدست آمده از پژوهش در این بخش با بخشی از

نتایج پژوهش های اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰)، صادقی و همکاران (۱۳۸۸)، محب زادگان و همکاران (۱۳۹۲)، سلیمانی (۱۳۹۲)، بینگ (۱۹۹۱)، و مک دانیلز (۲۰۰۶) به نقل از سلیمی، حیدری و کشاورزی (۱۳۹۴) همسو می باشد.

شایستگی های بعد فردی در برگیرنده مواردی همچون تسلط و کاربرد زبان انگلیسی به عنوان زبان علم، مسئولیت پذیری و پاسخگویی، انتقاد پذیری، روحیه جستجوگری و یادگیری مستمر، نظم و انضباط و آراستگی، اشتیاق به تدریس و یادگیری، اعتماد به نفس و مثبت اندیشی می باشد. نتایج بدست آمده از این بخش با بخشی از نتایج پژوهش های اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰)، محب زادگان و همکاران (۱۳۹۲)، و ساگومار (۲۰۰۹)، همسو می باشد.

شایستگی بعد حرفه ای در برگیرنده مواردی همچون توانمندی در تیم سازی و شبکه سازی، مهارت های مربی گری و تسهیل گری، داشتن تفکر سیستمی، حل مساله و مدیریت تعارض، توانایی استفاده بهینه از زمان، تفکر انتقادی، سواد اطلاعاتی، مهارت تغییر و شنود و تعامل موثر با دانشجویان و همکاران می باشد. نتایج بدست آمده از این بخش با بخشی از نتایج پژوهش آموذسن (۲۰۰۵)، سومارا^۱، زیب^۲ و جفریک^۳ (۲۰۱۵)، جمشیدی (۱۳۸۶)، محب زادگان و همکاران (۱۳۹۲) همسو می باشد.

تفاوت عمده و اساسی پژوهش حاضر با سایر پژوهش ها انجام شده در این حوزه علاوه بر بعد روش شناختی در این است که پژوهشی که مانند این پژوهش به شناسایی ابعاد و شایستگی های توسعه حرفه ای در این قالب گسترده پرداخته باشد، یافت نگردید.

به طور کلی می توان عنوان نمود که شایستگی های استخراج شده از نظرات مشارکت کنندگان در شایستگی آموزشی بیشترین همسویی را با سایر پژوهش ها داشته است. روی هم رفته تحقق توسعه حرفه ای عضو هیأت علمی مفهوم یا سازهای چند بعدی، منحصر به فرد و پیچیده و چند بعدی است. نظام آموزش عالی هر جامعه ای برای انجام مطلوب رسالت خود باید دارای اساتید و نیروی انسانی شایسته و توانمند باشد تا بتواند عملکرد موثری در فرایند های آموزشی و پژوهشی از خود نشان دهد. انجام موثر فرایند ها و وظایف توسط اساتید نیازمند آراسته شدن اساتید به شایستگی های والای استادی و معلمی می باشد. از این حیث توجه به شایستگی های تدوین شده در این پژوهش و بستر سازی برای جذب، توسعه، هدایت و ارتقاء اساتید مبتنی بر این شایستگی ها می تواند بسیار موثر و کارآمد باشد.

^۱. Soomroa

^۲. Zaib

^۳. Jafri

۵. منابع

- ۱-Findlow, S (۲۰۱۲). Higher education change and professional-academic identity in newly 'academic' disciplines: the case of nurse education. *High Education*, ۶۳: ۱۱۷-۱۳۳.
- ۲-Alexander, A., Karvonen, M., Ulrich, J., Davis, T., Wade., A (۲۰۱۲). Community College Faculty Competencies. *Community College Journal of Research and Practice*, ۳۶ (۱۱): ۸۴۹-۸۶۲.
- ۳-Jamshidi, Laleh (۲۰۰۷). Investigating the Growth of Faculty Members of Shahid Beheshti University and Presenting a Model for its Continuous Improvement, M.Sc., Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University
- ۴-Nourshahi, Nasrin (۲۰۱۴). Factors affecting the professional development of faculty members and suggesting ways to improve it. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۲۰ (۳): ۱۲۰-۱۹۵...
- ۵-Hyatt, L., Williams, P. E (۲۰۱۱). ۲۱st Century Competencies for Doctoral Leadership Faculty. *Innov High Educ*, ۳۶: ۵۳- ۶۶.
- ۶-Wolfe R.E. (۲۰۱۵). *Educator Competencies for Personalized, Learner-Centered Teaching*. Boston, MA: Jobs for the Future
- ۷-Sadeghi, Fathollah; Hosseini, Seyyed Mahmoud; Rezvanfar, Ahmad; Sharifzadeh, Abolghasem and Meridad Sadat, Pegah (۲۰۰۹). Investigating the Influential Structures on the Professional Development of the Faculty of Agriculture, *Iranian Journal of Economic Research and Development*, ۴۰ (۴): ۷۷-۶۹
- ۸-Ejtehadi, Mostafa-Ghourchian, Nadargoli-Jafari, Parivash and Shafizadeh, Hamid (۲۰۱۱). Identify the dimensions and components of faculty improvement in order to provide a conceptual model. *Research and Planning in Higher Education*, ۱۷ (۴): ۴۶-۲۱.
- ۹-Jafari, Parivash; Ghourchian, Nader Gholi; Providing a Structural Model for the Relationship between Self-efficacy and Academic Competencies Competencies with the Quality of Teaching in Islamic Azad University, *Curriculum Research*, ۹ (۵): ۶۷-۴۹.
- ۱۰-Zahedi, Sakineh and Bazargan, Abbas (۲۰۱۳). Faculty Members' View of Their Professional Development Needs and Needs Assessment, *Research and Planning in Higher Education*, ۱۷, ۶۹-۸۹.

- ۱۱-Mohebzadegan, Youssef Paghdachi, Mohammad Hassan; Ghahramani, Mohammad and Frostkhah, Maghsoud (۲۰۱۳). Developing a Model for Faculty Members' Growth with a Data-Based Theory Approach, *Research and Planning in Higher Education*, ۱۷: ۲۵-۱۰.
- ۱۲-Salimi, Ghassem-Heidari, Inspiration and Agriculture, Fahimeh (۲۰۱۵). Faculty Competencies to Fulfill the Academic Mission; Reflect on Doctoral Students' Perceptions and Expectations, *Innovation and Value Creation*, ۳ (۷): ۱۰۳-۸۵.
- ۱۳-Lorinda, S., Michael, B., Geraldine, J (۲۰۰۶). Cultural competence of baccalaureate nursing faculty: are we up to the task?. *Journal of Cultural Diversity*. ۱۳ (۳): ۱۳۱-۱۴۰.
- ۱۴-Stritter, F. T., Bland, C. D., Youngblood, P. L (۱۹۹۱). Determining Essential Faculty Competencies. *Teaching*
- ۱۵-Sugumar, V (۲۰۰۹). Competency mapping of teachers in tertiary education: ANNA university.
- ۱۶-Ragan, L. C., Bigatel, P. M., Dillon, J. M (۲۰۱۲). from Research to Practice: Towards an Integrated and Comprehensive Faculty Development Program. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. ۱۶ (۵): ۷۱- ۸۶.
- ۱۷-Myers, B. E., Dyer, J. E (۲۰۰۳). Advising Components, Roles, and Perceived Level of Competence of University Faculty. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, ۵۳ (۱): ۲۴۷-۲۶۱.
- ۱۸-Hooman, Heydar Ali (۱). *Structural Equation Modeling Using LISREL Software*. Tehran: Samt
- ۱۹-Strauss, A. and Corbin, J (۱۹۹۸). *Basics of Qualitative Research: Ground Theory Procedures and Techniques*, CA, Sage publication.
- ۲۰-Ayres, L. (۲۰۰۸), thematic coding and analysis, in *The SAGE Publication LTD*, London, UK

مرور جامع ادبیات نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی: جریانهای فکری و آموخته‌های کاربردی

رسول رسایی فرد^۱

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۴)

چکیده

هدف تحقیق حاضر مرور جامع ادبیات نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی به منظور شناسایی جریانهای فکری و آموخته‌های کاربردی در تاریخ ۲۸ ساله نظریه‌پردازی است. در این تحقیق روش کالاهان (۲۰۱۰) برای جمع‌آوری داده‌ها و روش کرسول (۲۰۰۸) برای بررسی تماتیک ادبیات تحقیق اجرا شده است. داده‌های تحقیق شامل مقالات و فصول کتاب منتشر شده بین سال‌های ۱۹۹۰ الی ۲۰۱۸ در حوزه نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی می‌باشد. ملاک انتخاب داده‌ها شامل الف) نظریه‌پردازی، ب) نقش رشته‌های علمی در نظریه و ج) توسعه نظریه بوده است. انتخاب داده‌ها با روش جستجو در پایگاه‌های اطلاعات علمی و گزینش محقق بوده است. در مجموع، تعداد ۱۸۳ مقاله و فصل کتاب گزینش شده است. یافته‌ها شامل ۳۴۱ تم می‌باشد؛ که با روش کدگذاری تماتیک و کشف الگوی ارتباطی میان مفاهیم، تحلیل شده است. نتایج تحلیل تماتیک شامل الف) جریانهای فکری، ب) انتظارات از نظریه و ج) چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل است. معیار تحلیل تمها عبارت از نظریه تحول فکری جامعه علمی تولمین (به منظور نیل به جریانهای فکری)، الگوی کریستوفر مابی (به منظور نیل به انتظارات از نظریه در عمل) و چهار گام ابتدایی الگوی دوبین (به منظور نیل به چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل) می‌باشد. نتایج تحلیل، شامل جریانهای فکری (ایجاد و حفظ بهره‌وری، ارتقاء بهره‌وری، انسان ترقی‌خواه، نهاد ترقی‌خواه و هویت اجتماعی)، انتظارات از نظریه در عمل (نهادسازی تفکر توسعه، تطابق با عقلانیت مسلط، هویت انتقادی، انطباق با تنوع، هم‌افزایی هدفمند، عملیاتی بودن و عاملیت اخلاقی) و چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل (مبنای توسعه، رهیافت توسعه، روش‌شناسی توسعه و برنامه توسعه) می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: توسعه منابع انسانی، ادبیات، نظریه‌پردازی، جریانهای فکری، انتظارات از نظریه، تحلیل تماتیک

۱- دانشجوی دکتری، گروه مدیریت پردیس البرز دانشگاه تهران، ایران. مسئول مکاتبات: r.rasaeifard@gmail.com

۱- مقدمه

با تحول در نظریه سازمان، نقش انسان بعنوان منبع توانایی، دانش، مهارت، شایستگی و سایر ویژگی‌ها برای تحقق اهداف سازمان، بارز شد (۱). نقش کلیدی انسان در موفقیت سازمان از یک طرف و استعداد توسعه‌پذیری او از طرف دیگر، منجر به شروع تلاش‌های علمی برای نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی از سال ۱۹۹۰ شده است. محققان متعدد از رشته‌های جامعه‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی، علوم تربیتی، علوم آموزشی و علوم سیاسی تلاش نموده‌اند تا توسعه منابع انسانی را تبیین نمایند (۲). مهمترین اهداف پژوهشی در تاریخ نظریه‌پردازی شامل الف) رهاسازی انسان سازمانی از چهارچوب‌های حداکثری کنترل و سازماندهی اقتصادی (۳)؛ ب) تزلزل در نقش صرفاً ابزاری انسان در سازمان (۴)؛ و ج) قائل شدن نگرشی وسیع‌تر، عمیق‌تر و متعالی‌تر به جایگاه انسان در سازمان بوده است (۵). انتخاب این اهداف حاکی از آن است که انسان سازمانی در یک محیط ایزوله شده عمل نمی‌کند؛ بلکه بخشی از یک اجتماع معنادار سازمانی است؛ و اعمال و رفتار او ناشی از واکنش به گستره وسیعی از مسائل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی است (۶). با این وجود در تاریخ نظریه‌پردازی، نیل به توافق جامع در خصوص نظریه رسمی توسعه منابع انسانی متلاطم بوده است (۷، ۸). عبارت دیگر در طول ۲۸ سال اهتمام به نظریه‌پردازی، تعبیر نظری متنوعی در خصوص توسعه منابع انسانی در عمل ارائه شده است؛ اما نیل به نظریه رسمی محقق نشده است (۹)؛ تعبیر نظری متنوع ناشی از چشم‌اندازهای نظری متنوع، اعم از نظریه سیستم، نظریه سرمایه اجتماعی، نظریه سرمایه فکری، نظریه اقتصاد دانشی، نظریه اقتصاد توسعه، نظریه روانشناسی سازمانی، نظریه اخلاق و نظریه سیاست می‌باشد. این تعبیر نظری شامل آموزش و یادگیری بزرگسالان (۱۰)، یادگیری و تعالی‌خواهی فردی (۱۱، ۱۲، ۱۳)، نقش‌های سازمانی (حل‌کننده مساله، عامل تغییر، طراح، سرمایه‌افزا) (۱۴)، هدایت‌گری سیستم سازمان (۱۵) (۱۶)، توسعه اقتصادی انسان (۱۷)، تقارن فردمحوری، تولید محوری و حل اصولی مساله^۱ (۱۸)، تعلیم و پرورش داوطلبانه و مبتنی بر آزادی (۱۹، ۲۰)، ترویج تعهد اخلاقی به منافع جمعی و اهداف سیستمی (۲۱)، آموزش ضمن خدمت هدفمند (۲۲)، بهبود مستمر عملکرد (۲۳)، اصلاح قرارداد روانشناختی (۲۴) و نهادینه‌سازی دانش (۲۵) بوده است. ظهور تعبیر نظری متنوع ناشی از وجود جریان‌های فکری متنوع برای نظریه‌پردازی است. عبارت دیگر پژوهش‌های کاربردی در توسعه منابع انسانی واژه‌ها، اصطلاحات، عناوین و تعبیر نظری متنوعی را برای توسعه منابع انسانی در عمل معرفی می‌کنند، که به معنای وجود جریانهای فکری متنوع است (۲۶، ۲۷). جریانهای فکری متنوع منجر به خلق انتظارات متفاوت و متنوع از نظریه می‌شود، چراکه انتظارات از نظریه توسعه منابع انسانی تابعی از

^۱ . Principled Problem-Solving

جریانهای فکری در پژوهش و کاربرد توسعه منابع انسانی است (۲۸،۲۹،۳۰،۳۱،۳۲،۳۳،۳۴). تنوع در جریانهای فکری، علاوه بر خلق انتظارات متفاوت از نظریه، کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل را نیز متنوع می‌نماید. زیرا به دلیل ماهیت کاربردی توسعه منابع انسانی، حلقه ارتباط جریانهای فکری با کاربرد نظریه در عمل، مستحکم و وثیق است (۳۵،۳۶،۳۷). به دلیل وام‌گیری پژوهش‌ها از جریانهای فکری متنوع، توسعه منابع انسانی در عمل حاکی از تعبیر نظری متقابل یعنی یادگیری در مقابل عملکرد، سازمان در مقابل جامعه، فرد در مقابل گروه، رفاه در مقابل سودآوری و نهایتاً اختیار و قدرت در مقابل ضابطه و استاندارد است (۳۸،۳۹،۴۰،۴۱،۴۲،۴۳،۴۴،۴۵). در یک جمع‌بندی، تنوع در جریانهای فکری در نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی، به انتظارات متفاوت از نظریه و نیز کاربرد متفاوت توسعه منابع انسانی در عمل منجر شده است. از اینرو انتظار می‌رود تعبیر نظری متنوع در تاریخ نظریه‌پردازی ناشی از جریانهای فکری متنوع و به تبع انتظارات متفاوت از نظریه و کاربرد متفاوت توسعه منابع انسانی در عمل باشد. لذا سه سوال مقاله حاضر عبارت است از: (۱) جریانهای فکری توسعه منابع انسانی کدام است؟ (۲) انتظارات از نظریه کدام است؟ و (۳) چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل چگونه است؟

۲- روش پژوهش

روش پژوهش بررسی تماتیک جامع ادبیات تحقیق مبتنی بر روش کرسول^۱ (۲۰۰۸) است (۴۶). با استناد به شاخصهای کالاهان^۲ (۲۰۱۰) داده‌های تحقیق توسط پژوهشگر (شاخص ۱: مسؤل جستجو)، با رجوع به پایگاه‌های اطلاعات علمی شامل Sage، J Store، Science Direct، Wiley، Francis، Emerald، and Tylor، Springer و Oxford (شاخص ۲: پایگاه داده) از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۸ (شاخص ۳: دوره زمانی جستجو) بررسی، انتخاب، دریافت و مطالعه گردید. واژه‌های جستجو شامل طیف گسترده‌ای از ترکیب واژه‌ها شامل نظریه‌پردازی تم^۳، نظریه تم، مبانی تم، تاریخ تم و کاربرد تم، تم میان‌رشته‌ای، جریانهای فکری تم، انتظارات از نظریه تم، توسعه نظریه تم بوده است (شاخص ۴: کلیدواژه جستجو). ملاک انتخاب (۱) نظریه‌پردازی تم، (۲) نقش رشته‌های علمی در نظریه تم و (۳) توسعه نظریه تم بوده است (شاخص ۵: ملاک انتخاب). در مجموع تعداد ۱۸۳ مقاله (شاخص ۶: مجموع داده گردآوری شده) برای بررسی تماتیک گزینش گردید (۴۷،۴۸). تم‌ها با روش کدگذاری و مبتنی بر معیار تحلیل شده است. تحقیق در بازه زمانی خردادماه ۱۳۹۵ الی آبانماه ۱۳۹۷ انجام شده است.

^۱. Creswell

^۲. Callahan

^۳. تم: توسعه منابع انسانی

۳- یافته‌های پژوهش

به منظور استخراج تم‌ها، تمام بخش‌های مقاله و فصل کتاب بررسی گردید. یافته‌ها شامل ۳۴۱ تم می‌باشد که از ۱۸۳ مقاله و فصل کتاب استخراج شده است (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: تعداد مقاله به تفکیک ملاک انتخاب و نشریه

نشریه	ملاک ۱	ملاک ۲	ملاک ۳	جمع
Human Resource Development Review	۲۱	۱۸	۱۹	۵۸
Advances in Developing Human Resources	۱۸	۲۴	۲۳	۶۵
Human Resource Development Quarterly	۴	۷	۸	۱۹
Human Resource Development International	۴	۸	۱۲	۲۴
Journal of European Industrial Training	۳	۴	۴	۱۱
سایر نشریات، کنفرانس و فصل کتاب	۲	۳	۱	۶
جمع	۵۲	۶۴	۶۷	۱۸۳

برای تحلیل تم‌ها و یافتن تم‌های مشابه از روش کدگذاری استفاده شده است. تم‌های کدگذاری شده روی کارت نوشته شد. در ادامه پس از صرف زمان زیاد، جابجایی مکرر کارت‌ها، یادداشت‌برداری مداوم، تغییر مداوم در دسته‌بندی کارت‌ها و تأمل برای نیل به مقوله، نهایتاً الگوی ارتباطی میان مفاهیم شناسایی گردید. بمنظور تحلیل تم، وجود معیار ضروری بود؛ لذا متناسب با اهداف تحقیق از سه معیار بشرح ذیل استفاده شد.

الف) به منظور نیل به جریانهای فکری توسعه منابع انسانی (سوال اول تحقیق)، از تئوری تحول فکری جامعه علمی^۱ تولمین^۲ به عنوان معیار تحلیل تم استفاده شده است. از چشم‌انداز تئوری تحول فکری، تغییرات درون سنت فکری ساخت می‌گردند و از فرآیند تنوع-انتخاب-ابقا گزینشی^۳ می‌گذرند. بعبارت دیگر دیدن یک پدیده از منظرهای متعدد، منجر به خلق مفاهیم نظری گوناگون می‌شود؛ اما در این میان برخی از مفاهیم به دلیل تاثیرگذاری عمیق‌تر و نفوذ بیشتر در کارهای نظری و تلاشهای علمی، تداوم می‌یابند و بطور دائمی در آثار گستره وسیعی از محققان تاثیرگذار می‌گردند. تکرار مفاهیم و تاثیرپذیری محققان از مفاهیم یادشده نشان می‌دهد که جریان فکری در حال شکل‌گیری است و تعداد زیادی از محققان در آن قرار دارند. همبستگی نظری میان محققان در خصوص مجموعه‌ای از مفاهیم مشترک و رجوع مداوم به آن مفاهیم منجر به پایداری و استمرار جریان فکری می‌شود (۴۹).

^۱. Intellectual Evolution Theory of Scientific Community

^۲. Toulmin

^۳. Variation, Selection, Retention

در تحقیق حاضر تم‌های یافت شده مرتبط با سنت تحقیقاتی توسعه منابع انسانی در ۵ مقوله تقسیم‌بندی شده است.

ب) به منظور شناسایی انتظارات کاربردی از نظریه توسعه منابع انسانی (سوال دوم تحقیق)، از الگوی کریستوفر مابی^۱ (۲۰۰۳) به عنوان معیار تحلیل تم استفاده شده است. مابی با اقتباس از الگوی بولمن و دیل^۲ (۱۹۹۷) در بازطراحی سازمان، الگوی بازطراحی توسعه منابع انسانی را معرفی کرد. در این الگو توسعه منابع انسانی از چهار منظر ساختاری، فردی، سیاسی و نمادین ساخت می‌یابد. الگوی مابی حول شاخص "چگونگی تحقق بهترین دستاورد از توسعه منابع انسانی" است. در الگوی یاد شده، توسعه منابع انسانی خود را با شرایط و محیط سازمان سازگار می‌سازد؛ و هماهنگ با سازوکارهای سازمان ساخت می‌یابد (۵۰). در تحقیق حاضر تم‌های مرتبط با انتظارات از نظریه توسعه منابع انسانی در ۷ مقوله دسته‌بندی گردیده است.

ج) به منظور نیل به چهارچوب (۵۱،۵۲) کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل (سوال سوم تحقیق)؛ از چهار گام ابتدایی الگوی نظریه‌پردازی دوبین^۳ (۱۹۷۸) به عنوان معیار تحلیل تم استفاده شده است^۴ (۵۳). چهار گام اول الگوی نظریه‌پردازی دوبین شامل واحدهای نظریه، قوانین تعامل، مرزها و حالت‌های سیستم می‌باشد. چهارچوب دستاوردهای علمی در تاریخ نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی حاوی چهار سطح مبانی، رهیافت، روش‌شناسی و رویکرد برنامه‌ریزی است که به دلیل وجود گزینه‌های متعدد و رقیب در هر سطح، تحت عنوان چهارچوب اولویت‌های رقیب توسعه منابع انسانی ارائه شده است. جدول شماره ۲، عنوان تم‌ها، کد کارت‌ها، و شماره منابع را نشان می‌دهد. برخی از تم‌ها به طور مشترک در چند مقاله مورد استناد واقع شده بود، لذا به تعدادی مقاله در تم‌های متفاوت بطور مشترک استناد شده است. از اینرو به تعداد ۲۸۳ مقاله استناد شده است.

^۱ . Christopher Mabey

^۲ . Bolman and Deal

^۳ . Dubin Theory Building Model

^۴ . این مقاله قصد نظریه‌پردازی ندارد. از چهار گام اول الگوی نظریه‌پردازی دوبین صرفاً بمنظور سازماندهی چهارچوب یادشده استفاده شده است.

جدول شماره ۲: تم، شماره کارت، تعداد منابع و نویسندگان مقالات

منبع	کد کارت (تم)	مقوله ۲	مقوله ۱
۹۲، ۱۱، ۴۱، ۵۴، ۱۶۰، ۶۲، ۶۸، ۷۰، ۹۴، ۵۸، ۱۳۲، ۱۵۱، ۱۲۲، ۱۶۵	۳۳۷-۳۳۶-۳۰۶-۳۰۵-۳۰۴-۳۰۳-۳۳۸-۳۶	ایجاد و حفظ بهره وری	جریان‌های فکری (سوال اول تحقیق)
۲۳، ۱۳۲، ۲۴، ۱۶۰، ۳۱، ۱۵۱، ۵۴، ۵۸، ۶۸، ۷۰، ۱۲۲، ۴۲، ۹۲، ۹۴، ۱۶۵، ۱۸۱	۳۳۵-۳۳۴-۳۱۵-۳۱۴-۳۰۷-۲۸۲-۲۸۱-۲۸۰-۲۷۹	ارتقاء بهره وری	
۱، ۴، ۷، ۱۱۹، ۱۳، ۳۰، ۱۲۸، ۳۸، ۴۳، ۱۲۷، ۷۲، ۹۳، ۱۰۰، ۱۱۴، ۷۷، ۱۲۵، ۱۶۷	۳۳۷-۳۲۶-۳۲۵-۳۲۴-۲۹۴-۲۹۳-۲۹۲-۲۹۱	انسان ترقی خواه	
۱۳، ۱۳۳، ۲۵، ۴۵، ۵۵، ۲۴، ۱۴۹، ۷۶، ۱۱۸، ۱۲۰، ۶۹، ۱۲۶، ۱۶، ۱۶۰، ۹۰، ۱۹۰	-۳۲۸-۳۱۳-۳۱۲-۳۱۱-۲۷۸-۲۷۷-۲۷۶-۲۷۵ ۳۳۰-۳۲۹	نهاد ترقی خواه	
۴۴، ۹۰، ۱۴۶، ۹۱، ۹۵، ۱۱۳، ۱۱۵، ۱۳۸، ۳۷، ۱۴۸، ۸۴، ۱۱۲، ۲۴، ۱۶۱، ۴۲، ۱۶۲	-۳۲۳-۳۲۲-۳۰۲-۳۰۱-۳۰۰-۲۸۶-۴۱-۴۰-۳۹ ۳۳۳-۳۳۲-۳۳۱	هویت اجتماعی	
۱، ۱۶۱، ۷۷، ۱۹، ۳۴، ۶۱، ۱۱۵، ۶۷، ۳، ۹۳، ۱۱۸، ۷۶، ۱۲۰، ۶، ۱۳۶، ۲۵، ۱۸۰	-۳۱۸-۳۱۷-۳۱۶-۲۹۹-۲۹۸-۲۸۵-۲۸۴-۲۸۳	نهادسازی تفکر توسعه	انتظارات کاربردی از نظریه (سوال دوم تحقیق)
۱۲، ۴۰، ۶۱، ۶۶، ۷۰، ۷۱، ۷۶، ۹۶، ۲۵، ۱۱۶، ۱۳، ۱۲۴، ۴۱، ۱۲۷، ۱۴، ۱۶۶	۳۲۱-۳۲۰-۳۱۹-۲۹۰-۲۸۹-۲۸۸-۲۸۷	تطابق با عقلانیت مسلط	
۱، ۳، ۱۲۴، ۷۱، ۷۸، ۱۲۷، ۳۰، ۱۵۲، ۲۴، ۱۷۳، ۶۰، ۱۴۷، ۱۷۹	۳۳۹-۳۳۸-۳۱۰-۳۰۹-۳۰۸-۲۷۴-۲۷۳-۲۷۲-۲۷۱	هویت انتقادی	
۴، ۲۸، ۳۴، ۶۱، ۶۶، ۷۶، ۸۰، ۱۰۰، ۱۳۰، ۳۵، ۱۱۰، ۱۱۷، ۱۶، ۱۲۷، ۱۷، ۱۴۶، ۳۱، ۱۴۹، ۴۱، ۹، ۱۷۳، ۳۳، ۱۸۶	۳۴۱-۳۴۰-۲۹۷-۲۹۶-۲۹۵-۴۵-۴۴-۴۳-۴۲	انطباق با تنوع	
۱، ۵۹، ۶۶، ۸۲، ۲۹، ۹۰، ۳۲، ۱۴۹، ۶۱، ۱۷۱	۲۶۱-۲۶۰-۲۵۹-۹۱-۹۰-۸۹-۸۸-۸۷-۸۶-۸۵	هم افزایی هدفمند	
۲، ۹۶، ۱۰۹، ۱۱۴، ۶۲، ۱۳۳، ۱۲، ۷۱، ۱۵۱، ۲۱، ۱۶۳، ۱۱، ۱۷۸، ۱۴۱	۲۴۹-۲۴۸-۱۷۷-۱۷۶-۴۹-۴۸-۴۷-۴۶	عملیاتی بودن	
۳، ۶، ۴۰، ۵۶، ۷۷، ۱۱۹، ۶۴، ۱۴۸، ۵۵، ۱۵۴، ۷، ۱۳۷، ۱۵۹	-۲۵۰-۱۷۵-۱۷۴-۱۷۳-۱۳۵-۱۳۴-۱۳۳	عاملیت اخلاقی	
۵، ۱۵۶، ۶۱، ۱۵۰، ۷۰، ۱۰۱، ۱۲۲، ۱۳۳، ۱۶۵، ۹، ۱۵۷، ۱۲۹، ۵۸، ۱۸۱	-۲۶۳-۲۶۲-۲۲۳-۲۲۲-۲۲۱-۱۳۲-۱۳۱-۱۰۰-۹۹	انتفاع و سود	انسانی در عمل (سوال سوم تحقیق)
۳، ۶۴، ۱۵۳، ۲۹، ۱۳۲، ۱۱۹، ۱۵۴، ۵۹، ۱۵۶، ۸۴، ۱۵۷	۲۲۰-۲۱۹-۲۱۸-۹۸-۹۷-۹۶-۹۵-۹۴-۹۳-۹۲	کرامت انسانی	
۲، ۷، ۱۵۷، ۱۱، ۶۰، ۷۱، ۹۱، ۱۱۲، ۱۳۸، ۵۵، ۱۴۸، ۸۴، ۷۹، ۱۵۶، ۱۸، ۱۶۱	-۱۷۸-۱۷۲-۱۷۱-۱۷۰-۱۳۷-۱۳۶-۱۵-۱۴-۱۳ -۲۴۷-۲۴۶-۲۴۵-۱۷۹	مسئولیت اجتماعی	

مقوله ۱	مقوله ۲	کد کارت (تم)	منبع
رهیافت	یادگیری	-۸۴-۸۳-۸۲-۸۱-۸۰-۳۲-۳۱-۳۰-۵-۴-۳-۲-۱ -۲۱۶-۲۱۵-۱۸۲-۱۸۱-۱۸۰-۱۶۹-۱۶۸-۱۶۷ -۲۶۵-۲۶۴-۲۳۷-۲۳۶-۲۳۵-۲۳۴-۲۳۳-۲۱۷ -۲۶۶	۲, ۷, ۹, ۲۳, ۳۷, ۴۲, ۴۵, ۶۳, ۷۲, ۸۲, ۱۰۶, ۲۰, ۱۲۷, ۲۴, ۱۳۰, ۱۴۵, ۱۵۸, ۱۱, ۱۶۴, ۱۷۷, ۳۸, ۱۸۴, ۱۰, ۱۸۸, ۱۵, ۱۸۹, ۱۹۱
	عملکرد	-۱۳۹-۱۳۸-۳۵-۳۴-۳۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶ -۲۶۸-۲۶۷-۱۴۵-۱۴۴-۱۴۳-۱۴۲-۱۴۱-۱۴۰ -۲۷۰-۲۶۹	۲, ۲۱, ۷۰, ۷۲, ۹۶, ۱۰۱, ۶, ۱۱۴, ۹۲, ۱۳۲, ۲۳, ۱۶۸, ۲۴, ۱۶۹, ۷, ۴۲, ۱۷۰
	خلاقیت	-۱۶۴-۱۶۳-۵۸-۵۷-۵۶-۵۵-۵۴-۵۳-۵۲-۵۱-۵۰ -۲۱۳-۲۱۲-۲۱۱-۱۸۵-۱۸۴-۱۸۳-۱۶۶-۱۶۵ -۲۱۴	۴, ۹, ۱۲۷, ۱۳, ۳۰, ۱۳۵, ۴۵, ۶۳, ۷۲, ۸۸, ۸۹, ۹۹, ۱۰۲, ۱۱۱, ۱۲۳, ۳۸, ۲۶, ۱۷۶, ۱۸۲
	تغییر	-۲۵۶-۲۱۰-۲۰۹-۷۹-۷۸-۷۷-۷۶-۷۵-۷۴-۷۳-۷۲ ۲۵۸-۲۵۷	۵, ۹۹, ۹, ۱۵۵, ۶۵, ۸۶, ۹۸, ۷۷, ۴۰, ۱۱۶, ۲۳, ۱۵۰, ۱۵, ۶۰, ۱۸۴
روش‌شناسی	آموزش و مدیریت دانش	-۱۶۲-۱۶۱-۱۵۴-۱۵۳-۱۵۲-۶۰-۵۹-۱۸-۱۷-۱۶ -۲۵۱-۲۰۸-۲۰۷-۲۰۶-۲۰۵-۱۸۸-۱۸۷-۱۸۶ -۲۵۲	۲, ۱۰۷, ۱۴۴, ۲۲, ۱۰۵, ۴۲, ۵۷, ۶۹, ۱۳۲, ۱۱, ۱۳۹, ۸, ۱۸۵
	رهبری، مربیگری و حمایت روانشناختی	-۱۵۸-۱۵۱-۱۵۰-۱۴۸-۱۴۷-۱۴۶-۲۶-۲۵-۲۴ -۲۰۳-۲۰۲-۲۰۱-۱۹۱-۱۹۰-۱۸۹-۱۶۰-۱۵۹ -۲۰۴	۸, ۲۴, ۱۰۴, ۳۰, ۸۷, ۳۹, ۷۰, ۷۴, ۷۵, ۹۷, ۱۴۸, ۲۶, ۳۶, ۱۸۳, ۶۹, ۱۴۳
	شایسته‌سازی و توسعه مسیر شغلی	۱۴۹-۲۹-۲۸-۲۷-۲۳۹-۲۳۸-۱۵۷-۱۵۶-۱۵۵ -۲۴۰	۸, ۳۶, ۱۰۳, ۱۸, ۲۵, ۱۳۲, ۳۹, ۷۲, ۹۲, ۷۳, ۱۵۰, ۲۴, ۱۵۶
	ارزیابی و مدیریت عملکرد	-۲۲۸-۲۲۷-۲۲۶-۲۲۵-۲۲۴-۲۳-۲۲-۲۱-۲۰-۱۹ -۲۵۵-۲۵۴-۲۵۳-۲۲۹	۱۱, ۱۵۶, ۲۳, ۱۲۹, ۷۰, ۹۴, ۱۲۷, ۱۴۰, ۱۲, ۳۹, ۱۷۵
پژوهش	اقتضایی	-۲۰۰-۱۹۹-۱۹۸-۱۹۷-۱۹۶-۷۱-۷۰-۶۹-۶۸-۶۷ -۲۳۲-۲۳۱-۲۳۰	۱۵, ۷۱, ۲۹, ۱۴۲, ۳۱, ۱۳۳, ۳۴, ۱۴۳
	استراتژیک	-۱۹۵-۱۹۴-۱۹۳-۱۹۲-۶۶-۶۵-۶۴-۶۳-۶۲-۶۱ -۲۴۴-۲۴۳-۲۴۲-۲۴۱	۲۳, ۱۴۳, ۸۵, ۱۷۲, ۲۳, ۷۰, ۸۳, ۱۳۱, ۳۲, ۱۳۴, ۸۱, ۱۸۷

۴- بحث و نتیجه گیری

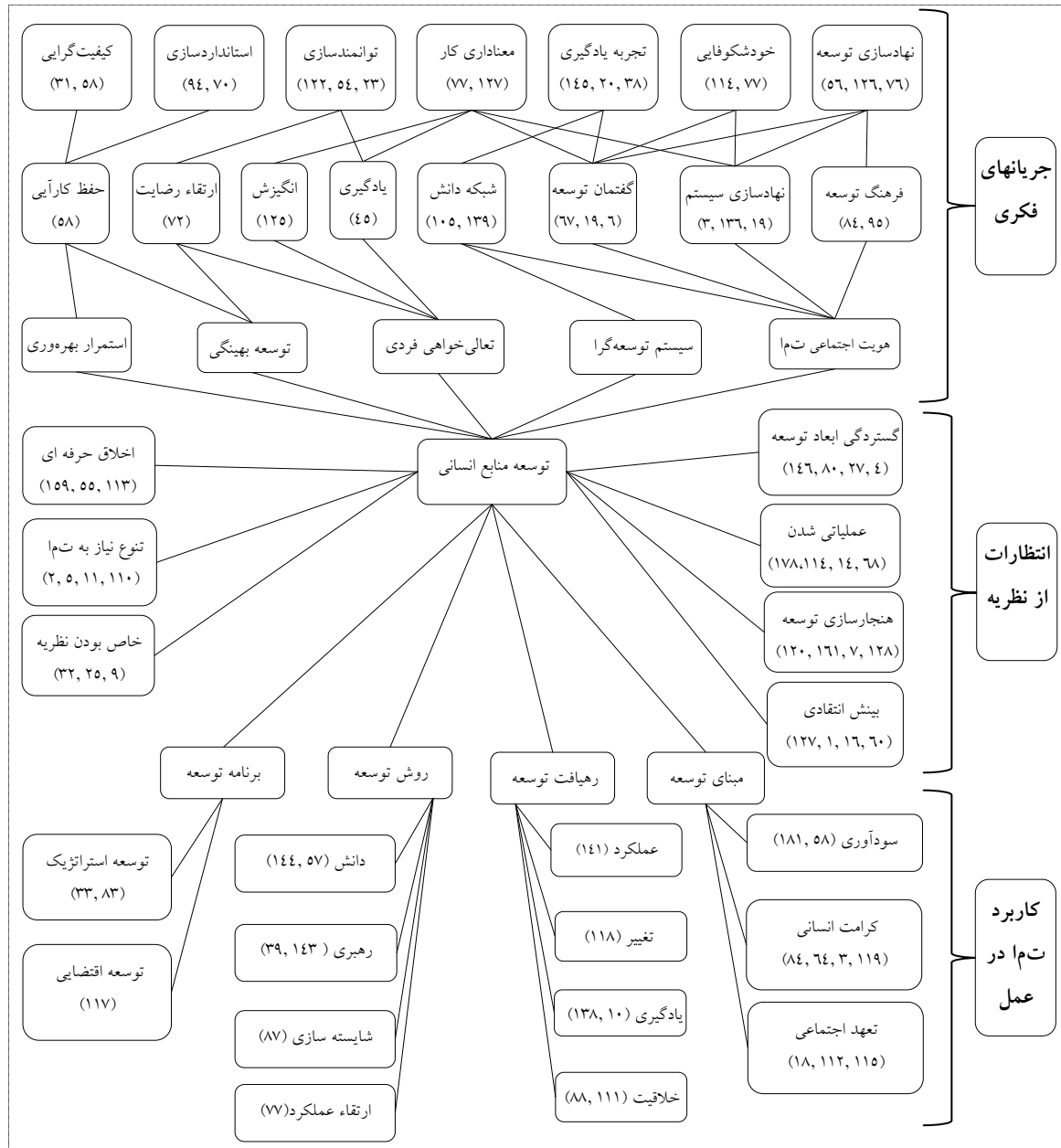
نتایج بررسی جامع ادبیات تحقیق در زمینه توسعه منابع انسانی نشان می‌دهد که تمامی تعابیر نظری در تاریخ نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی ذیل پنج جریان فکری قرار دارند. این جریانهای فکری باعث شده تا علاوه بر انتظارات عمومی از نظریه در علوم اجتماعی، هفت انتظار ویژه از نظریه توسعه منابع انسانی به وجود آید. تنوع در جریان فکری همچنین کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل را متنوع کرده است. در ادامه جریانهای فکری، انتظارات از نظریه و چهارچوب کاربرد نظریه توسعه منابع انسانی در عمل ارائه می‌گردد.

الف) جریانهای فکری توسعه منابع انسانی

اهتمام برای نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی در سال ۱۹۶۴ توسط هاربیسون و مایرز^۱ آغاز شد. در ادامه لئونارد نادلر^۲ در سال ۱۹۶۹ عنوان توسعه منابع انسانی را مطرح کرد (۵۴). توسعه منابع انسانی در طول دو دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به مثابه مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و فرآیندها برای توسعه انسان سازمانی تعریف گردید؛ و در دهه ۱۹۸۰ مترادف با یادگیری، بهبود عملکرد و توسعه بزرگسالان تعبیر شد. جدیدت محققان برای توسعه نظریه از ابتدای دهه ۱۹۹۰ افزون شد؛ و تعاریف، نقش‌ها، مرزها و مفاهیم متعدد تحت عنوان کلی توسعه منابع انسانی معرفی گردید (۵۵). با این وجود مطالعه ادبیات، حاکی از خاستگاه زمانی به مراتب دورتر از قرن ۲۰ است. بعبارت دیگر نقطه شروع نظریه‌پردازی از زمانی است که نقش انسان در تحقق اهداف سازمان مهم تلقی گردید؛ و خلق بینش کار بهتر نزد انسان سازمانی در دستور کار مدیران سازمان قرار گرفت (۵۶). مطالعه ادبیات و بررسی سیر ظهور مفاهیم و تعاریف، حاکی از پنج جریان فکری به شرح تصویر می‌باشد.

^۱ . Harbison and Myers

^۲ . Leonard Nadler



شکل شماره ۱: نقشه ارتباطی مفاهیم / منبع: مولف

جریان فکری ایجاد و حفظ بهره‌وری

بینش اداره و ساماندهی عملکرد انسان سازمانی، آغازگر جریان فکری بود که از ابتدای دهه ۱۸۰۰ در انگلستان و در دوره استاد-شاگردی ظهور یافت؛ و با انقلاب صنعتی اهمیت آن مشهود گردید (۵۷). در این جریان فکری، فردریک تیلور^۱ در قرن ۱۹ با پیوند عملکرد علمی و روانشناسی صنعتی، نظریه مدیریت علمی را معرفی نمود. هدف او بهینه‌سازی شرایط کار در جهت استفاده از سقف توانایی‌های نیروی انسانی بود. این جریان فکری در ادامه با نظریه‌های *اداره امور کارکنان* در دهه ۱۹۱۰ و ۱۹۲۰، *متصدیان رفاه* در دهه ۱۹۳۰، *مدیریت امور پرسنلی* و *مدیریت منابع انسانی* در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ تکامل یافت (۵۸). درونمایه این جریان فکری، بهره‌برداری از تمام ظرفیت‌های نیروی کار برای تحقق اهداف سازمان است. هدف دیگر، حفظ سطح بهره‌وری عملکرد انسان سازمانی و جلوگیری از تنزل بهره‌وری عملکرد با اتکا به تامین رفاه، امنیت، جبران خدمت، بهداشت و سلامت است. انسان در این جریان فکری نیروی کار محترم و قابل اتکایی است که اگر سازمان شرایط روانی و مادی مناسب در محیط کار را مهیا نماید، او نیز برای تحقق اهداف سازمان تلاش خواهد کرد. سازمان در این جریان فکری تامین‌کننده رفاه، امنیت، سلامت، جبران خدمت، پاداش و حمایت روانشناختی از نیروی کار است.

جریان فکری ارتقا بهره‌وری

با مطرح شدن نظریه سرمایه انسانی در سال ۱۹۵۴، بینش اقتصادی در کنار بینش اداره ظهور یافت. نگرش سرمایه‌گذاری و توسعه‌داری در خصوص توسعه انسان سازمانی مطرح شد. این جریان فکری ترویج‌گر بینش سودمحوری در توسعه منابع انسانی است؛ و هدف آن بهبود سودآوری از رهگذر افزایش ظرفیت تولید نیروی کار، کسب دانش، توانایی، مهارت و توانمندی برای انجام کار مطلوب است (۵۹). در این جریان فکری که ریشه در سرمایه‌داری و اقتصاد دارد، نیروی کار به دنبال رعایت استانداردها، شاخص‌ها و نیز تحقق کیفیت‌های تعریف شده برای عملکرد است. مطابق با این جریان فکری، ظرفیت نیروی انسانی فراتر از ظرفیت کنونی است؛ و با آموزش، مهارت‌افزایی، انتقال تجربه، بهبود قابلیت و توانمندسازی افزایش می‌یابد. انسان در این جریان فکری فردی پویا، مشتاق به مشارکت برای ارتقا مهارت‌ها و بهبود بهره‌وری و نیز علاقه‌مند به داشتن سهمی بیشتر در تولید نهایی است (۶۰). سازمان در این جریان فکری آموزش‌دهنده، توانمندساز، تفویض‌گر، فرصت‌ساز و کیفیت‌گرا است. مهمترین نظریه‌ها در این جریان فکری نظریه‌های آموزش، نظریه‌های سرمایه انسانی، نظریه‌های مدیریت کیفیت، نظریه‌های بهره‌وری و نظریه‌های ارزیابی و مدیریت عملکرد هستند.

^۱ Fredrick Taylor

جریان فکری انسان ترقی خواه

با ظهور نظریه‌های روانشناختی توسط روانشناسان سازمانی مانند مازلو، آرجیس^۱ (۱۹۵۷)، هرزبرگ (۱۹۵۹)، مک‌گریگور^۲ (۱۹۶۰) و لیکرت^۳ (۱۹۶۱) توسعه انسان سازمانی ماهیتی اگزیستانسیالیسمی^۴ اتخاذ کرد. در این جریان فکری، انسان مخلوقی فکور و اندیشمند تلقی می‌گردد که به حداکثر نمودن دستاوردهای خود می‌پردازد؛ و با کسب دانش و تجربه در جستجوی یادگیری است. موضوع کلیدی در این جریان فکری، فردمحوری و خلق تغییرات توسط فرد است (۶۱). توسعه فردمحور مبتنی بر خودشکوفایی، کسب رضایت درونی، معنایابی شخصی و کیفیت ذاتی است. پیرو این جریان فکری ریشه توسعه فردمحور در لیبرالیسم^۵، روانشناسی انسانگرا^۶ و آرمان‌گرایی اگزیستانسیالیسمی قابل کنکاش است. خودانگیخته بودن توسعه، روایتگر ماهیت پراگماتیسمی^۷ این جریان فکری است (۶۲). انسان در این جریان فکری، فردی آزاد، دارای کرامت، فعال، خودآگاه، عقلایی و پیچیده است؛ و به دنبال یافتن معنای زندگی و نقش خود در زندگی است (۶۳). توسعه به معنای پذیرش مسئولیت، توسعه مهارت، انجام تکالیف و همچنین نیل به موفقیت با هدف کسب رضایت عمیق از زندگی، رشد درونی، آگاهی عمیق، شادی، سلامتی و تحقق توانایی‌های بالقوه است (۶۴). مطابق با این جریان فکری، سازمان محیطی پرورشی است؛ و نقش سازمان مهیاسازی سازوکارهای یادگیری فردی است. مهمترین نظریه‌ها در این جریان فکری شامل نظریه‌های روانشناختی، نظریه‌های جامعه‌شناختی، نظریه‌های رهبری، نظریه‌های یادگیری فردی، نظریه‌های خلاقیت و نوآوری و نیز نظریه‌های سرمایه فکری است.

جریان فکری نهاد ترقی خواه

پیرو این جریان فکری، تفکر سیستمی عامل تعامل متقابل میان متغیرهای سازمانی و فردی است. توسعه محصول کنش‌های متقابل اعضاء و واحدهای سازمان و نیز برآیندی از تعاملات سیستمی است. به عبارت دیگر توسعه سازمان منوط به توسعه فرد و توسعه فرد منوط به یادگیرنده بودن سازمان است (۶۵). در این جریان فکری، انسان سازمانی با اتکا به باورهای مشترک بین‌واحدی، به نظمی جدید در خصوص واقعیت‌ها و رویدادها می‌اندیشد (۶۶). او با اتخاذ دیدگاه انتقادی به ساختار شکنی وضعیت موجود می‌پردازد و در تلاش برای پی افکندن نظمی بهبودیافته در سیستم است. اهتمام همگانی برای

^۱ . Maslow and Argyris

^۲ . McGregor

^۳ . Likert

^۴ . Existentialism

^۵ . Liberalism

^۶ . Humanistic Psychology

^۷ . Pragmatist

تحقق هدفی اینچنین، سازمان یادگیرنده را محقق می‌سازد که در تلاش برای کشف نقایص سیستمی، رفع نقایص و نیز تحقق خیر همگانی است (۳۳). نهادینه شدن چنین دیدگاهی در سازمان منجر به فرهنگ ترقی‌خواهی سازمانی می‌شود؛ به نحوی که همه افراد سازمان با تبعیت از نظم سیستمی در تکاپوی تغییر در وضعیت موجود و تبدیل به وضعیت مطلوب هستند. در این جریان فکری، انسان خود را عضوی از سیستم منسجم و پویا درک می‌کند که ذیل فرهنگ ترقی‌خواهی برای نیل به نظم سازمانی متعالی تلاش می‌کند (۶۵). مهمترین نظریه‌ها در این جریان فکری نظریه سیستم، نظریه پیچیدگی، نظریه آشوب، نظریه سازمان یادگیرنده، نظریه یادگیری تعاملی، نظریه تغییر، نظریه مدیریت دانش و نظریه یادگیری سازمانی است.

جریان فکری هویت اجتماعی

این جریان فکری ریشه در نظریه سرمایه اجتماعی دارد، و توسعه انسان سازمانی را برآیند پیوند اجتماعی انسان‌ها تعبیر می‌کند. حضور در شبکه‌های اجتماعی و ارتباطات بین فردی، منجر به تبادل اطلاعات، دانش و تجربه می‌شود (۶۷). تعارض در دیدگاه‌ها و باورها، با حضور در شبکه‌های اجتماعی از رهگذر دریافت بازخوردهای فکری تعدیل می‌شود؛ و گفتمان تبادل افکار خلق می‌گردد. از رهگذر خلق گفتمان تبادل افکار، سرمایه‌های فکری مجال بروز و ظهور می‌یابند؛ و نیاز به تغییرات نوآورانه هنجارسازی می‌شود. با ترویج گفتمان تبادل افکار، هویت اجتماعی توسعه‌گرا از طریق توسعه ارتباطات و یادگیری بسط می‌یابد، و یادگیرندگی اجتماعی، هویت مسلط و غالب انسان سازمانی می‌گردد. مهمترین دستاوردهای هویت اجتماعی توسعه‌گرا عبارت از ارتقاء سطح آمادگی و انگیزش برای یادگیری، تسهیم دانش، تسهیم تجربه، همکاری در اجرای تغییرات، دریافت بازخورد و نیز اجتماعی‌سازی اثربخش است (۶۸). انسان در این جریان فکری، عضوی از جامعه است که گفتمان تبادل افکار و هویت اجتماعی توسعه‌گرا در او نهادینه شده است. سازمان در این جریان فکری، بستر ساز ظهور شبکه‌ها و اجتماع‌های سازمانی است. مهمترین نظریه‌ها در این جریان فکری نظریه‌های یادگیری اجتماعی، نظریه‌های فرهنگ سازمانی و نظریه‌های اجتماعی‌سازی است.

ب) انتظارات از نظریه توسعه منابع انسانی

به زعم پاترسون^۱ (۱۹۸۳) انتظارات عمومی از یک نظریه در علوم اجتماعی شامل اهمیت، دقت، وضوح، سادگی، جامعیت، عملیاتی بودن، اثبات‌پذیری و مفید بودن است (۶۹)؛ توسعه منابع انسانی ذیل علوم اجتماعی است (۷۰)؛ با این وجود علاوه بر انتظارات عمومی، می‌بایست مجموعه‌ای از انتظارات ویژه و خاص را مبتنی بر جریانهای فکری توسعه منابع انسانی برآورده سازد. انتظارات ویژه از

^۱ . Paterson

نظریه مبتنی بر جریانهای فکری توسعه منابع انسانی شامل نهادسازی تفکر توسعه، تطابق با عقلانیت مسلط، هویت انتقادی، انطباق با تنوع و هم‌افزایی هدفمند است.

نهادسازی تفکر توسعه

باور راسخ انسان سازمانی به توسعه خویشتن و اعتقاد او به ضرورت توسعه انسان در سازمان، زمینه‌ساز نهادسازی تفکر توسعه در سازمان است. به عبارت دیگر نهادسازی تفکر توسعه، حامل این باور کلیدی است که انسان سازمانی در درون خود معترف به ضرورت توسعه خویشتن است؛ و بطور خودانگیخته، جستجوگر و پیرو اصول و قواعد توسعه است. نظریه توسعه منابع انسانی باید بگوید که الف) چگونه پیامدهای حضور، عملکرد و یادگیری انسان در سازمان به نهادینگی تفکر توسعه تبدیل گردد؛ ب) چگونه پایبندی و تعهد عملی به هنجارهای توسعه تداوم داشته باشد؛ ج) چگونه انحراف از هنجارها تشخیص داده شود و د) چگونه نهاد توسعه دچار چالش‌های عملیاتی و اجرایی نشود (۷۱).

تطابق با عقلانیت مسلط

انسان سازمانی توسعه‌گرا، هم‌نیازمند اختیار، آزادی و فرصت برای کسب تجربه‌های یادگیرنده و معنا‌ساز است (عقلانیت آزادی)؛ و هم متعهد به اصول، ضوابط، قواعد، هنجارها و عادات سازمانی است (عقلانیت کنترل). با این وجود پایبندی به هر دو عقلانیت آزادی و عقلانیت کنترل، احتمال تعارض عملی را در پی دارد. مطابق با عقلانیت آزادی، که ریشه در واقعگرایی^۱ دارد، توسعه منابع انسانی به دلیل سیالیت تجربی و نیز پیچیدگیهای رفتاری انسان، نمی‌تواند در ساحت اثبات‌گرایی تبیین شود. در مقابل، مطابق با عقلانیت کنترل، که ریشه در ساخت‌گرایی^۲ دارد، توسعه منابع انسانی به دنبال تحقق اهداف سازمان است؛ لذا نمی‌توان نظم هدفدار، ساختار منسجم، اصول ساخت‌یافته و رسمیت را فدای لیبرالیسم توسعه منابع انسانی کرد (۷۲).

هویت انتقادی

مک گولدریک^۳ (۲۰۰۱) با استناد به استعاره هولوغرافیک، واقعیت را پیچیده، چندبعدی، دارای علل متعدد و در حال تغییر دائمی تعبیر می‌کند. از اینرو انسان برای درک و حل مسائل، نیازمند گذر از واکنش‌های سطحی، اتخاذ شناخت‌شناسی انتقادی و پرده‌برداری از پیش‌فرضها، باورها، ارزش‌ها و هنجارهایی است که قطعی و مسلم فرض شده است (۷۳). همراه شدن پیچیدگی واقعیت‌ها با نیاز انسان به حل خلاق مساله، اتخاذ هویتی انتقادی را مسلم می‌سازد. نظریه توسعه منابع انسانی باید فرهنگ تفکر انتقادی را در سازمان تعبیه نماید؛ تا مواجهه انسان با مسایل و حل معنادار آنها، از رهگذر بازاندیشی انتقادی باشد (۷۴).

^۱ . Realism

^۲ . Constructivism

^۳ . McGoldrick

انطباق با تنوع

وسعت، تنوع و میان‌رشته‌ای بودن ماهیت پدیده‌های انسانی، حاکی از لزوم انطباق نظریه توسعه منابع انسانی با شرایط پویای محیط و نیز انطباق با تنوع سازمان‌ها است (۷۵). نظریه توسعه منابع انسانی باید بتواند پاسخگوی نیاز توسعه منابع انسانی در همه انواع سازمان‌ها باشد. انطباق با گستره‌ی وسیع و متنوعی از نیروهای انسانی در زمینه‌های حرفه‌ای، اجتماعی و فرهنگی متفاوت، قوت‌بخش ماهیت میان‌رشته‌ای نظریه توسعه منابع انسانی است (۷۶).

هم‌افزایی هدفمند

نظریه توسعه منابع انسانی باید همه ابعاد توسعه انسان سازمانی، اعم از فردی، اجتماعی و سازمانی را به هم مرتبط سازد؛ همچنین انسان سازمانی را از ابعاد و نظرگاه‌های روانشناختی، اجتماعی، اخلاقی، حرفه‌ای، اقتصادی، فرهنگی و سیستمی ببیند؛ و توازن میان ابعاد توسعه را مد نظر قرار دهد. توسعه همه‌جانبه انسان سازمانی منجر به هم‌افزایی ابعاد توسعه، حرکت توسعه در جهت هدف واحد و اثربخشی اجرای توسعه می‌شود. در واقع اگر تناسب، همسازی، هماهنگی و هم‌افزایی میان ابعاد توسعه وجود نداشته باشد، توسعه هویتی ناقص اخذ می‌کند و هدف حقیقی توسعه منابع انسانی محقق نمی‌شود (۷۷).

عملیاتی بودن

پیرو دیدگاه کارکردگرایی، توسعه منابع انسانی نیازمند ارتباط میان داده‌های خام با محیط واقعی است. زیرا سودمندی نظریه بر اساس کاربردپذیری آن سنجیده می‌شود (۷۸). پیرو دیدگاه کرت لوین^۱ و با تاثیر از ایده‌های دوبین^۲ (۱۹۷۶) باچاراچ و ون دی ون^۳ (۱۹۸۹)، لینهام (۲۰۰۰) و توراکو (۱۹۹۷) عملیاتی بودن نظریه توسعه منابع انسانی به معنای توانایی نظریه در پاسخگویی به مسایل جدید، تعریف مسایل کاربردی، ارزشیابی راه‌حلها، تشخیص اولویت‌ها، شناخت مسیرهای جدید، ایجاد زبان مشترک، تعریف مرزها و راهنمای عملی توسعه انسان سازمانی می‌باشد (۷۹).

^۱ . Kurt Lewin

^۲ . Dubin

^۳ . Bacharach and Van de Ven

عاملیت اخلاقی

سازمان با قائل شدن عاملیت کلیدی برای انسان، قدرت را به او اعطا می‌کند (عاملیت)؛ و در مقابل، تحقق اهداف سازمان را از او انتظار دارد (خادمیت). همراه شدن دو گزاره اعطای قدرت و عاملیت با گزاره انتظار تحقق اهداف سازمان و خادمیت، ضرورت اخلاق‌گرایی سازمانی را آشکار می‌سازد (۸۰، ۸۱). با توجه به اینکه عاملیت اخلاقی ذیل فلسفه عمل‌گرایی تعبیر می‌شود و ظهور و بروز اخلاق سازمانی منوط به تحقق عمل اخلاقی است (۸۲)؛ لذا نظریه توسعه منابع انسانی باید سازوکار ترویج عمل‌گرایی اخلاقی در سازمان را تجویز نماید.

ج) چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل

مبتنی بر چهار گام اول الگوی نظریه‌پردازی دوبین، سیستم توسعه منابع انسانی شامل محورهای چهارگانه واحدها، قوانین تعامل، مرزها و حالت‌های سیستم است. محورهای چهارگانه نحوه ساخت سیستم توسعه منابع انسانی و کاربرد آن در عمل را بازنمایی می‌کند (جدول شماره ۳).

جدول شماره ۳: سیستم توسعه منابع انسانی

سیستم توسعه منابع انسانی		چهار گام اول الگوی دوبین	
۱. مبنای توسعه، ۲. رهیافت توسعه، ۳. روش توسعه، ۴. برنامه توسعه		واحد	گام اول
۱. ارتباط رده‌ای جامع، ۲. ارتباط متوالی جامع		قوانین تعامل	گام دوم
۱. فرد ۲. گروه ۳. سازمان ۴. جامعه		مرزها	گام سوم
۱. ساختاریافته، ۲. منسجم، ۳. هدفمند، ۴. هم‌افزا، ۵. اولویت‌بندی		حالت‌های سیستم	گام چهارم

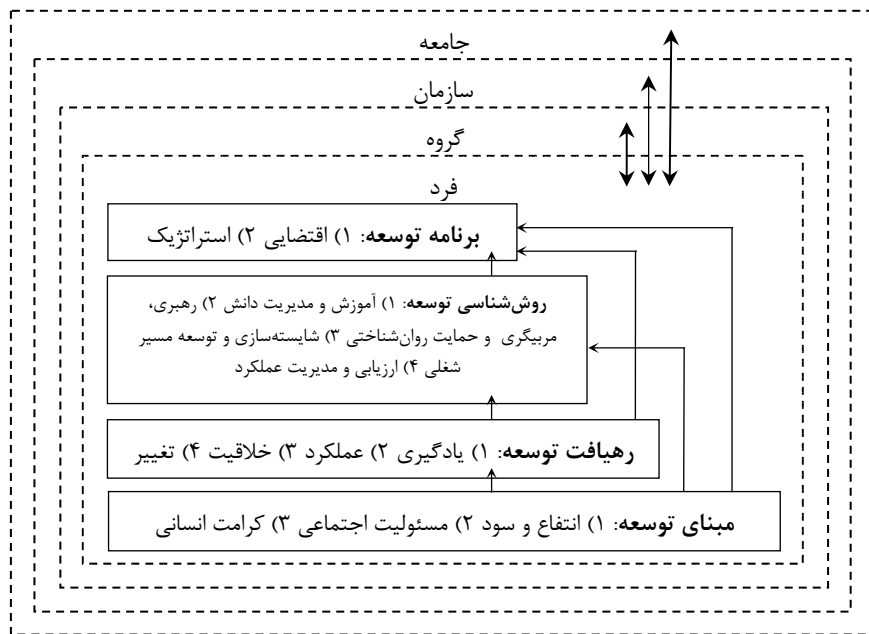
منبع: مولف

سیستم توسعه منابع انسانی دارای ۴ واحد شامل مبنا، رهیافت، روش‌شناسی و برنامه توسعه است هر کدام از واحدها شامل ابعاد هستند. مبنای توسعه شامل ابعاد انتفاع و سود، مسئولیت اجتماعی و کرامت انسانی است. رهیافت توسعه شامل ابعاد یادگیری، عملکرد، تغییر و خلاقیت است. روش‌شناسی توسعه شامل ابعاد آموزش و مدیریت دانش، رهبری، مربیگری و حمایت روان‌شناختی، شایسته‌سازی و توسعه مسیر شغلی و ارزیابی و مدیریت عملکرد است. برنامه توسعه شامل ابعاد اقتضایی و استراتژیک است (واحدهای سیستم نظریه در الگوی نظریه‌پردازی دوبین). چهار واحد توسعه منابع انسانی طبق ۲ قانون تعاملی شامل ارتباط رده‌ای^۱ جامع و ارتباط متوالی^۲ جامع با یکدیگر در تعامل هستند. پیرو قانون تعاملی ارتباط رده‌ای جامع، میان هر رده واحدی با همه رده‌های واحدی بعدی ارتباط برقرار است. و طبق قانون تعاملی ارتباط متوالی جامع، ارتباط به ترتیب از واحد قبلی آغاز و به تمامی واحدهای بعدی

^۱ . Categorical

^۲ . Sequential

ختم می‌شود. به عبارت دیگر وجود دو قانون یاد شده حاکی از تبعیت هر واحد، از ارزش‌های تمامی واحد پیشین است (قوانین تعاملی سیستم نظریه در الگوی نظریه‌پردازی دوبین). سیستم توسعه منابع انسانی درون محدوده ۴ مرز شامل فرد، گروه، سازمان و جامعه ظهور می‌یابد. مرزها از نوع باز می‌باشند و ارتباط میان سیستم با محیط بیرون برقرار است (مرزهای سیستم نظریه در الگوی نظریه‌پردازی دوبین). چرایی، چیستی و چگونگی توسعه منابع انسانی در هر سازمان تابعی از بسترها، انتظارات، اهداف، کارکرد و چشم‌اندازهای شناختی متفاوت برای توسعه است. به عبارت دیگر درونمایه توسعه منابع انسانی تابعی از جریان فکری حاکم بر نظام توسعه منابع انسانی است. هر سازمان از نقطه‌نظر مبنای، رهیافت، روش‌شناسی و برنامه توسعه منابع انسانی دارای اولویت‌هایی است. اولویت‌های توسعه‌ای منابع انسانی در یک سازمان ضرورتاً به معنای کاربردپذیری آن در سایر سازمان‌ها نیست (۸۳،۹). بنابراین در سیستم توسعه منابع انسانی مشخصه رقابت میان اولویتها وجود دارد، چرا که هر سازمان متناسب با جریان فکری مدنظر، یکی از ابعاد را در اولویت قرار می‌دهد. میان ابعاد اولویت‌بندی دقیق، شفاف و نهایی وجود ندارد و تابعی از ماهیت جریان فکری است. بنابراین حالات سیستم توسعه منابع انسانی شامل چهار حالت میان‌واحدی (ساختاریافته، منسجم، هدفمند و هم‌افزا) و یک حالت درون-واحدی (اولویت‌بندی) می‌باشد (حالات سیستم نظریه در الگوی نظریه‌پردازی دوبین) (شکل شماره ۱).



شکل شماره ۱: چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل / منبع: مولف

در هر نظام توسعه منابع انسانی، مبتنی بر جریان فکری حاکم و نیز تعریف از فرد، گروه، سازمان و جامعه، ترکیبی متفاوت، بومی و خاص از مینا، رهیافت، روش‌شناسی و برنامه توسعه منابع انسانی به کار گرفته می‌شود. به عبارت دیگر تنوع در درونمایه نظام‌های توسعه منابع انسانی ناشی از تنوع در جریان‌های فکری حاکم بر آن است.

(۱) مبنای توسعه

مبنای توسعه عامل محرک بنیادین، دلیل زیربنایی و مأموریت اصلی اهتمام سازمان برای برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های توسعه است. عبارت دیگر مبنای توسعه، نیت محوری سازمان برای تحقق توسعه منابع انسانی است. برای توسعه منابع انسانی در هر سازمان سه مبنای احتمالی و رقیب وجود دارد؛ و هر سازمان متناسب با مأموریت، چشم‌انداز و راهبردها در توسعه منابع انسانی به اولویت-بندی آنها می‌پردازد. سه مبنای توسعه منابع انسانی شامل کرامت انسانی (۸۳)، سودآوری (۸۴) و مسئولیت اجتماعی (۸۵، ۸۶) است. مبنای توسعه طی ارتباط وثیق نظام توسعه منابع انسانی با فرد، گروه، سازمان و جامعه تعریف می‌شود. به عبارت دیگر نظام توسعه منابع انسانی مبتنی بر نقش و مسئولیت‌های خود در قبال فرد، گروه، سازمان و جامعه، مبنای سه‌گانه را اولویت‌بندی می‌کند، و توسعه منابع انسانی را برنامه‌ریزی و اجرا می‌نماید.

(۲) رهیافت توسعه

رهیافت توسعه، مکانیزمی است که از طریق آن، توسعه منابع انسانی محقق می‌گردد. به واقع رهیافت توسعه به مثابه درونمایه برنامه‌های توسعه است. نظام توسعه منابع انسانی از رهگذر رهیافت توسعه، ماهیت و نقطه محوری توسعه منابع انسانی را تعیین می‌کند. بنابراین ماهیت و درونمایه توسعه، حول رهیافت انتخابی برای توسعه منابع انسانی تعریف می‌گردد. برای توسعه منابع انسانی سه رهیافت رقیب وجود دارد و هر نظام توسعه منابع انسانی متناسب با مبنای انتخابی و هدف توسعه منابع انسانی، آنها را اولویت‌بندی می‌نماید. رهیافتهای شامل یادگیری (۸۸، ۸۷، ۸۶)، عملکرد (۹۱، ۹۰، ۸۹)، تغییر (۹۲، ۹۳) و خلاقیت (۹۴، ۹۵) می‌باشد. رهیافتهای در هر نظام توسعه منابع انسانی طی ارتباط وثیق با فرد، گروه، سازمان و جامعه تعیین می‌شود. به عبارت دیگر نظام توسعه منابع انسانی مبتنی بر تفسیری که از این سطوح در برنامه‌های توسعه‌ای دارد آنها را اولویت‌بندی می‌کند.

۳) روش‌شناسی توسعه

روش‌شناسی توسعه منابع انسانی، منطق اجرایی و چهارچوبهایی است که سازمان در آن محدوده، روش اجرای توسعه منابع انسانی را طراحی و اجرا می‌نماید. به عبارت دیگر روش‌شناسی توسعه راهبرد اجرایی برای توسعه منابع انسانی است. روش‌شناسی توسعه در قالب برنامه عملیاتی توسعه منابع انسانی نمود می‌یابد. هر سازمان متناسب با مبانی توسعه، رهیافت توسعه و درونمایه برنامه‌ها، روش‌شناسی‌های توسعه منابع انسانی را الویت‌بندی می‌نماید. روش‌شناسی‌ها شامل آموزش و مدیریت دانش (۹۶، ۲۰)، رهبری، مربیگری و حمایت روانشناختی (۹۹، ۹۷، ۸)، شایسته‌سازی و توسعه مسیر شغلی (۹۹، ۹۸) و ارزیابی و مدیریت عملکرد (۱۰۰) می‌باشد. روش‌شناسی توسعه مبتنی بر هدفی که توسعه منابع انسانی در قبال فرد، گروه، سازمان و جامعه دارد، توسط نظام توسعه منابع انسانی اولویت‌بندی می‌شود.

۴) برنامه توسعه

برنامه توسعه، نحوه اجرای روشهای توسعه و نیز نحوه تحقق اهداف توسعه از رهگذر بکارگیری روشهای توسعه است. برنامه‌ریزی توسعه تابعی از پیچیدگی توسعه منابع انسانی و نیز گستردگی و تنوع شرایط حاکم بر محیط درونی و بیرونی سازمان‌ها است (۵). برنامه توسعه منابع انسانی با دو رویکرد اقتضایی (۱۰۱) و استراتژیک (۱۰۳، ۱۰۲) اجرا می‌شود. توسعه منابع انسانی در رویکرد اقتضایی تابعی از فرصتهای محیطی، میزان حرفه‌ای بودن منابع انسانی، اعتقاد به فرهنگ حرفه‌ای، اندازه سازمان، الگوهای سرمایه‌گذاری در توسعه منابع انسانی، نرخ بازگشت سرمایه، نرخ تغییرات تکنولوژیک، پیچیدگی در تولید محصولات و خدمات هدف و نیز پیچیدگی در محیط کسب و کار است. و در رویکرد استراتژیک تابعی از ملاحظات سیستمی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، فنی و اخلاقی است (۴۴).

تلاش علمی محققان از زمینه‌های علمی مختلف برای نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی، عمری بیش از ۲۸ سال دارد (رونا، ۲۰۱۶)؛ اما توسعه منابع انسانی در گیرودار تجربه‌های نوظهور و ابعاد کشف‌نشده سرگردان است؛ و با وجود تعابیر نظری متنوع، هنوز نظریه رسمی توسعه منابع انسانی حاصل نشده است. این مقاله به بررسی تماتیک ادبیات تحقیق پرداخته است؛ تا از رهگذر مرور تاریخ نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی جریانهای فکری و آموخته‌های کاربردی را بررسی نماید. نتایج تحقیق نشان می‌دهد تعابیر نظری متنوع در ادبیات تحقیق وجود دارد که ناشی از جریانهای فکری متنوع است. جریانهای فکری متنوع به انتظارات متفاوت از نظریه و کاربرد متفاوت توسعه منابع انسانی در عمل منجر شده است. در ادبیات نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی پنج جریان فکری شامل ایجاد و حفظ بهره‌وری، ارتقاء بهره‌وری، انسان ترقی‌خواه، نهاد ترقی‌خواه و هویت اجتماعی وجود دارد. هر کدام از جریانهای فکری تعریفی متفاوت از انسان، سازمان، عملکرد، یادگیری و توسعه دارد؛ و کاربرد توسعه منابع انسانی در بستر هر جریان فکری دارای ماهیتی متفاوت است. تفاوت در جریانهای فکری منجر به

تفاوت در اهداف پژوهشی و به تبع تعابیر نظری متنوع شده است. تنوع در جریانهای فکری همچنین به انتظارات متفاوت از نظریه در عمل منجر شده است. به نحوی که پژوهش‌ها علاوه بر انتظارات عمومی از نظریه در علوم اجتماعی، هفت انتظار ویژه و متفاوت از نظریه توسعه منابع انسانی را ارائه می‌نمایند. انتظارات از نظریه شامل نهادسازی تفکر توسعه، انطباق با تنوع، تطابق با عقلانیت مسلط، هویت انتقادی، هم‌افزایی هدفمند، عاملیت اخلاقی و عملیاتی بودن است. تنوع در جریانهای فکری علاوه بر انتظارات متفاوت و ویژه از نظریه توسعه منابع انسانی، باعث کاربرد متفاوت و متنوع توسعه منابع انسانی در عمل شده است. به نحوی که توسعه منابع انسانی در چهار زمینه فرد، گروه، سازمان و جامعه اجرا می‌شود و دارای چهار سطح مبانی، رهیافت، روش‌شناسی و برنامه است. و هر سازمان متناسب با جریان فکری حاکم بر نظام توسعه منابع انسانی، ترکیبی بومی، خاص، منحصر به فرد و ویژه از مبانی، رهیافتها، روش‌شناسی‌ها و برنامه‌ها را بکار می‌گیرد.

پیشنهاد تحقیق آتی

پیشنهاد اول: در تاریخ نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی پنج جریان فکری نقش بستر ساز داشته‌اند. این جریان‌های شامل ایجاد و حفظ بهره‌وری، ارتقاء بهره‌وری، انسان ترقی‌خواه، نهاد ترقی‌خواه و هویت اجتماعی است. در هر جریان فکری هر دو انسان و سازمان بینشی متفاوت را در قبال همدیگر اتخاذ می‌کنند؛ لذا انتظارات و شناخت آنها از همدیگر در هر جریان فکری متفاوت است. بنابراین به عنوان اولین گزینه، تحقیق در سیر تطور هر یک از پنج جریان فکری با محوریت نقش‌آفرینی در تعریف پدیده توسعه منابع انسانی و نیز انتظارات متقابل سازمان و انسان پیشنهاد می‌گردد.

پیشنهاد دوم: در تاریخ نظریه‌پردازی توسعه منابع انسانی علاوه بر انتظارات عمومی از نظریه‌ها در علوم اجتماعی، انتظارات ویژه از نظریه توسعه منابع انسانی شامل نهادسازی تفکر توسعه، انطباق با تنوع، تطابق با عقلانیت مسلط، هویت انتقادی، هم‌افزایی هدفمند، عاملیت اخلاقی و عملیاتی بودن وجود دارد. لذا طراحی الگویی برای پژوهش و عمل متناسب با انتظارات ویژه از نظریه توسعه منابع انسانی پیشنهاد می‌گردد.

پیشنهاد سوم: پیرو چهارچوب کاربرد توسعه منابع انسانی در عمل، هر سازمان متناسب با شرایط محیط درونی و بیرونی، از اولویت‌های رقیب در مبانی، رهیافت، روش‌شناسی و رویکردهای برنامه‌ریزی توسعه منابع انسانی استفاده می‌کند. با این وجود برای هیچکدام از ابعاد رقیب اولویت‌بندی نهایی وجود ندارد. لذا طراحی الگویی برای هدایت پژوهش و عمل در اولویت‌بندی توسعه منابع انسانی از نقطه‌نظر مبانی، رهیافت، روش‌شناسی و رویکردهای برنامه‌ریزی پیشنهاد می‌گردد.

۵-منابع

۱. Gold, J., W, J., Cureton, P. Theorizing and Practitioners in HRD: The Role of Abductive Reasoning, *Journal of Training and Development*. ۲۰۱۱; ۳۵ (۳): ۲۳۰-۲۴۶.
۲. Chalofsky, N. The seminal foundation of the discipline of HRD, people, learning and organization, *HRD Quarterly*. ۲۰۰۷; ۱۸ (۳): ۴۳۱-۴۴۲.
۳. McGuire, M., Cross, C., & ODonnell, D. Why humanistic approaches in HRD won't work. *HRD Quarterly*. ۲۰۰۵; ۱۶(۱): ۱۳۱-۱۳۷.
۴. Lee, M. Shifting Boundaries: The Role of HRD in a Changing World. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۰; ۱۲(۵): ۵۲۴ - ۵۳۵.
۵. Ruona, E. A. Wendy. Evolving Human Resource Development, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۶; ۱۸(۴): ۵۵۱-۵۶۵.
۶. Kuchinke K. P. the Ethics of HRD Practice. *HRD International*. ۲۰۱۷; ۲۰(۵): ۳۶۱-۳۷۰.
۷. Kuchinke K. P. Human Agency and HRD: Returning Meaning, Spirituality, and Purpose to HRD Theory and Practice. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۳; ۱۵(۴): ۳۷۰-۳۸۱.
۸. Gilley W. J, Shelton M. P. and Ann Gilley. Developmental Leadership: A New Perspective for HRD, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۱; ۱۳(۳): ۳۸۶-۴۰۵.
۹. Han, S; Chae, C; Han J.S and Yoon, S. W. Conceptual Organization and Identity of HRD: Analyses of Evolving Definitions, Influence, and Connections, *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۷; ۱۶(۳): ۲۹۴-۳۱۹.
۱۰. Sleezer, C. M. The contribution of adult learning theory to HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۴; ۶: ۱۲۵-۱۲۸.
۱۱. Chalofsky, N. A unifying definition for the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*. ۱۹۹۲; ۳: ۱۷۵-۱۸۲.
۱۲. Hamlin G. R. An Evidence-Based Perspective on HRD, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۷; ۹(۱): ۴۲-۵۷.
۱۳. McGuire, D., & Cseh, M. The development of the field of HRD: A Delphi study. *Journal of European Industrial Training*. ۲۰۰۶; ۳۰: ۶۵۳-۶۶۷.
۱۴. Watkins, K. E. Aims, roles and structures for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۰; ۲(۳): ۵۴-۵۹.
۱۵. Jacobs, R. L. determining the boundaries of HRDQ and HRD. *Human Resource Development Quarterly*. ۲۰۰۰; ۱۱: ۱-۳.
۱۶. Sambrook, S. A critical time for HRD? *Journal of European Industrial Training*. ۲۰۰۴; ۲۸: ۶۱۱-۶۲۴.
۱۷. Wang, X., & McLean, G. N. The dilemma of defining international human resource development. *HRD Review*. ۲۰۰۷; ۶: ۹۶-۱۰۸.

۱۸. Kuchinke, P. Moving beyond the dualism of performance versus learning: A response to Barrie & Pace. *HRD Quarterly*. ۱۹۹۹; ۹(۴): ۳۷۷-۳۸۵.
۱۹. Ruona, W. E. A., Lynham, S. A., & Chermack, T. J. Insights on emerging trends and the future of human resource development. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۳; ۵(۳): ۲۷۲-۲۸۲.
۲۰. Barrie, J. and Pace, R. W. Learning for organizational effectiveness: Philosophy of education and HRD. *HRD Quarterly*. ۱۹۹۸; ۹(۱): ۳۹-۵۴.
۲۱. Holton, E. F. Theoretical Assumptions Underlying the Performance Paradigm of Human Resource Development. *Human Resource Development International*. ۲۰۰۲; ۵(۲): ۱۹۹-۲۱۶.
۲۲. Gourlay, S. Knowledge management and HRD. *Human Resource Development International*. ۲۰۰۱; ۴: ۲۷-۴۶.
۲۳. Hamlin, B., & Stewart, J. What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training*. ۲۰۱۱; ۳۵(۳): ۱۹۹-۲۲.
۲۴. Garavan N. T. Heraty, N. and Barnicl, B. HRD literature: current issues, priorities and dilemmas. *Journal of European Industrial Training*. ۱۹۹۹; ۲۳(۴): ۱۶۹-۱۷۹.
۲۵. Torraco, R. J. Work design theory: A review and critique with implications for human resource development. *HRD Quarterly*. ۲۰۰۵; ۱۶: ۸۵-۱۰۹.
۲۶. Lynham, S. A., Chermack, T. J., & Noggle, M. A. Selecting organization development theory from an HRD perspective. *HRD Review*. ۲۰۰۴; ۳: ۱۵۱-۱۷۲.
۲۷. Lee, M. A refusal to define HRD. *HRD International*. ۲۰۰۱; ۴: ۳۲۷- ۳۴۱.
۲۸. McLean, G. N., & McLean, L. If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context? *Human Resource Development International*. ۲۰۰۱; ۴: ۳۱۳- ۳۲۶.
۲۹. Kuchinke, K. P. Response to May and Bowman: Human resource development—Multiparadigmatic, multidisciplinary, open-ended, and complex. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۷; ۶: ۱۳۶-۱۴۱.
۳۰. Vredenburg, D. and VanFossen, R. S. Human Nature, Organizational Politics, and HRD. *HRD Review*. ۲۰۱۰; ۹(۱): ۲۶-۴۷.
۳۱. Garavan, N. T. O'Donnell, D. McGuire, D. and Watson, S. Exploring Perspectives on HRD: An Introduction. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۷; ۹(۱): ۳-۱۰.
۳۲. Lee, M. Human Resource Development from a Holistic Perspective. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۷; ۹(۱): ۹۷-۱۱۰.
۳۳. Hughes, C. People as Technology Conceptual Model: Toward a New Value Creation Paradigm for Strategic Human Resource Development. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۰; ۹(۱): ۴۸-۷۱.
۳۴. Ruona, W. E. A., & Coates, T. K. The power of the pull force: Focusing on emerging trends & issues for the future of HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۲; ۱۴: ۵۵۹-۵۶۵.

۳۵. McDonald, S., Kimberly and Hite M. Linda. Conceptualizing and Creating Sustainable Careers. *HRD Review*. ۲۰۱۸; ۱۷ (۴): ۳۴۹-۳۷۲.
۳۶. Maltbia, E. T. Marsick, J. V. and Ghosh, R. Executive and Organizational Coaching: A Review of Insights Drawn from Literature to Inform HRD Practice. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۴; ۱۶(۲): ۱۶۱-۱۸۳.
۳۷. White, C. C. An Integrative Literature Review to Introduce Socio- Networked Learning: A New Theoretical Framework for HRD, *HRD Review*. ۲۰۱۴; ۱۳(۳): ۲۷۶-۲۹۲.
۳۸. Sheehan, M, Garavan, N. T, Carbery, R. Innovation and human resource development (HRD)". *European Journal of Training and Development*. ۲۰۱۴; ۳۸ (۱/۲): ۲-۱۴.
۳۹. Cox, Elaine, Bachkirova, Tatiana; Clutterbuck, David. Theoretical Traditions and Coaching Genres: Mapping the Territory. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۴; ۱۶(۲): ۱۳۹-۱۶۰.
۴۰. Chermack, T. J., Lynham, S. A., & Ruona, W. E. A. Critical uncertainties confronting HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۳; ۵(۳): ۲۵۷-۲۷۱.
۴۱. Clardy, A. The legal framework of HRD: Overview, mandates, strictures, and financial implications. *HRD Review*. ۲۰۰۳; ۲(۱): ۲۶-۵۳.
۴۲. Lynham, S. Theory building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*. ۲۰۰۰; ۱۱(۲): ۱۵۹-۱۷۸.
۴۳. Fenwick, T. Developing who, for what? Notes of caution in rethinking global H(R) D: A response to Kuchinke. *Human Resource Development International*. ۲۰۱۱; ۱۴: ۸۳-۸۹.
۴۴. Garavan, N. T, McGuire, David, Lee, Monica. Reclaiming the D in HRD: A Typology of Development Conceptualizations, Antecedents, and Outcomes, *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۵; ۱۴(۴): ۳۵۹-۳۸۸.
۴۵. Kuchinke, K. P. Human flourishing as a central value for human resource development. *HRD International*. ۲۰۱۰; ۱۳: ۵۷۵-۵۸۵.
۴۶. Creswell, J. Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (۳rd edition). ۲۰۰۸; Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
۴۷. Callahan, J. L. Constructing a Manuscript: Distinguishing Integrative Literature Reviews and Conceptual and Theory. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۰; ۹(۳): ۳۰۰-۳۰۴.
۴۸. Callahan, J. L. Writing Literature Reviews: A Reprise and Update. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۴; ۱۳(۳): ۲۷۱-۲۷۵.
۴۹. Cho, Y. Yoon, S. W. Theory development and convergence of HR fields: Implications for human performance technology. *Performance Improvement Quarterly*. ۲۰۱۰; ۲۳(۳): ۳۹-۵۶.
۵۰. Mabey, C. Reframing HRD, *HRD Review*. ۲۰۰۳; ۲(۴): ۴۳۰-۴۵۲.

۵۱. Delbridge, R., & Fiss, P. C. Styles of theorizing and the social organization of knowledge. *Academy of Management Review*. ۲۰۱۳; ۳۸: ۳۲۵-۳۳۱.
۵۲. Snow, C. C., & Ketchen, D. J. Typology-driven theorizing: A response to Delbridge and Fiss. *Academy of Management Review*. ۲۰۱۴; ۳۹: ۲۳۱-۲۳۳.
۵۳. Holton, E. F., & Lowe, J. S. Toward a general research process for using Dubin's theory building model. *HRD Review*. ۲۰۰۷; ۶: ۲۹۷-۳۲۰.
۵۴. Alagaraja, M., & Dooley, L. M. Origins and historical influences on HRD: A global perspective. *HRD Review*. ۲۰۰۳; ۲(۱): ۸۲-۹۶.
۵۵. Anderson, V., Garavan, T. and E. Sadler-Smith. Corporate Social Responsibility, Sustainability, Ethics and International Human Resource Development. *HRD International*. ۲۰۱۴; ۱۷ (۵): ۴۹۷-۴۹۸.
۵۶. Ardichvili, A. Jondle, D. Ethical business cultures: A literature review and implications for HRD. *HRD Review*. ۲۰۰۹; ۴(۸): ۲۲۳-۲۴۴.
۵۷. Ardichvili, A. and Won Yoon, Seung. Designing Integrative Knowledge Management Systems: Theoretical Considerations and Practical Applications. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۹; ۱۱(۳): ۳۰۷-۳۱۹.
۵۸. Azevedo, E. R., Akdere, M. The Economics of Utility, Agency, Theory, and HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۸; ۱۰(۶): ۸۱۷-۸۳۳.
۵۹. Bates, R., & Chen, H. C. HRD value orientations: A construct validation study. *Human Resource Development International*. ۲۰۰۴; (۷): ۳۵۱-۳۷۰.
۶۰. Bierema, L. and Callahan, L. J. Transforming HRD: A Framework for Critical HRD Practice. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۴; ۱۶(۴): ۴۲۹-۴۴۴.
۶۱. Bing, W. J. Kehrhahn, M. And Short, C. D. Challenges to the Field of HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۳; ۵ (۳): ۳۴۲-۳۵۱.
۶۲. Blake, R. R. Memories of HRD. *International Journal of Training and Development*. ۱۹۹۵; ۴۹ (۳): ۲۲-۲۸.
۶۳. Brook, K. A. Transformational Learning Theory and Implications for HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۴; ۶(۲): ۲۱۱-۲۲۵.
۶۴. Byrd, Y. M. Does HRD have a moral duty to respond to matters of social injustice? *Human Resource Development International*. ۲۰۱۷; ۲۱(۱): ۳-۱۱.
۶۵. Callahan, J. L. Reconstructing, constructing, and deconstructing the field: The importance of historical manuscripts in HRDR. *HRD Review*. ۲۰۱۰; ۹: ۳۱۱-۳۱۳.
۶۶. Chermack J. T; Lynham A. S; Ruona, E. A. W. Critical Uncertainties Confronting HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۳; ۵(۳): ۲۵۷-۲۷۱.
۶۷. Cho, E. S., & McLean, G. What we discovered about NHRD and what it means for HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۴; ۶: ۳۸۲-۳۹۳.
۶۸. Clayton, W. A; Fischer, M; Swanson, A. R. Economics: Opportunity and Challenges for HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۸; ۱۰(۶): ۸۸۲-۸۹۰.
۶۹. Crane, B. Hartwell, J. C. Developing Employees Mental Complexity: Transformational Leadership as a Catalyst in Employee Development. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۸; ۱۷(۳): ۲۳۴-۲۵۷.

۷۰. Daley, J. B, Conceio, C.O. S, Mina, L, Altman A. B, Baldor M, Brown J. Integrative Literature Review: Concept Mapping: A Strategy to Support the Development of Practice, Research, and Theory Within HRD. *HRD Review*. ۲۰۱۰; ۹ (۴): ۳۵۷-۳۸۴.
۷۱. Dilworth, R. L. Shaping HRD for the new millennium. *Human Resource Development Quarterly*. ۲۰۰۱; ۱۲(۲): ۱۰۳-۱۰۴.
۷۲. Dobbs, L. R. Sun, Y. J. Roberts, B. P. Human Capital and Screening Theories: Implications for HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۸; ۱۰(۶): ۷۸۸-۸۰۱.
۷۳. Egan, M. T. Upton, G. M, Lynham, A. S. Career Development: Load-Bearing Wall or Window Dressing? Exploring Definitions, Theories, and Prospects for HRD Theory Building. *HRD Review*. ۲۰۰۶; ۵ (۴): ۴۴۲-۴۷۷.
۷۴. Egan, T. and Hamlin, G. Robert. Coaching, HRD, and Relational Richness: Putting the Pieces Together. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۴; ۱۶(۲): ۲۴۲-۲۵۷.
۷۵. Ellinger, D. A. and Kim, S. Coaching and Human Resource Development Examining Relevant Theories, Coaching Genres, and Scales to Advance Research and Practice. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۴; ۱۶ (۲): ۱۲۷-۱۳۸.
۷۶. Evarts, M. T. Human Resource Development as a Maturing Field of Study. *Human Resource Development Quarterly*. ۱۹۹۸; ۱.۹ (۴).
۷۷. Fairlie, P. Meaningful Work, Employee Engagement, and Other Key Employee Outcomes Implications for HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۱; ۱۳ (۴): ۵۰۸-۵۲۵.
۷۸. Fenwick, T. J. Conceptions of critical HRD: Dilemmas for theory and practice. *Human Resource Development International*. ۲۰۰۵; ۸: ۲۲۵-۲۳۸.
۷۹. Fenwick, T., & Bierema, L. Corporate social responsibility: Issues for HRD professionals. *International Journal of Training and Development*. ۲۰۰۸; ۱۲: ۲۴-۳۵.
۸۰. Garavan, N. T; Mcguire, D. Odonnell, D. Exploring HRD: A Levels of Analysis Approach. *HRD Review*. ۲۰۰۴; (۳)۴: ۴۱۷-۴۴۱.
۸۱. Garavan, N. T. A Strategic Perspective on Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۷; ۹ (۱): ۱۱-۳۰.
۸۲. Garavan, N. T and McCarthy, A. Collective Learning Processes and HRD, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۸; ۱۰(۴): ۴۵۱-۴۷۱.
۸۳. Garavan, T. N. Strategic HRD. *Journal of European Industrial Training*. ۱۹۹۱; ۱۵: ۱۷-۳۰.
۸۴. Garavan, T. N., & McGuire, D. Human resource development and society: HRD role in embedding corporate social responsibility, sustainability, and ethics in organizations. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۰; ۱۲: ۴۸۷-۵۰۷.
۸۵. Garavan, T. N., Costine, P., & Heraty, N. The emergence of strategic HRD. *Journal of European Industrial Training*. ۱۹۹۵; ۱۹(۱۰): ۴-۱۰.

۸۶. Gedro, J. Collins, C. J and Rocco, S. T. The Critical Turn: An Important Imperative for HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۴; ۱۶(۴): ۵۲۹-۵۳۵.
۸۷. Germain, M. L. Formal Mentoring Relationships and Attachment Theory: Implications for HRD. *HRD Review*. ۲۰۱۱; ۱۰ (۲): ۱۲۳-۱۵۰.
۸۸. Gibb, S. Imagination, Creativity, and HRD: An Aesthetic Perspective, *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۴; ۳(۱): ۵۳-۷۴.
۸۹. Gibb, S. Waight, L. C. Connecting HRD and Creativity: From Fragmentary Insights to Strategic Significance. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۵; ۷(۲): ۲۷۱-۲۸۶.
۹۰. Gibson. K. S. Social Learning (Cognitive) Theory and Implications for HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۴; ۶(۲): ۱۹۳-۲۱۰.
۹۱. Gubbins, M. C., & Garavan, T. N. Studying HRD practitioners: A social capital model. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۵; ۴(۲): ۱۸۹-۲۱۸.
۹۲. Hamlin, R. G., Reidy, M., & Stewart, J. Bridging the HRD research-practice gap through professional partnerships. *Human Resource Development International*. ۱۹۹۸; ۱: ۲۷۳-۲۹۰.
۹۳. Han H, Kuchinke, K. P, Boulay D. A. Postmodernism and HRD Theory: Current Status and Prospects. *HRD Review*. ۲۰۰۹; ۸ (۱): ۵۴-۶۷.
۹۴. Haslinda, A. Evolving Terms of HR Management and Development. *Journal of International Social Research*. ۲۰۰۹; ۲ (۹): ۱۸۰-۱۸۶.
۹۵. Hatala, J. Social network analysis in human resource development: A new methodology. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۶; ۵(۱): ۴۵-۷۱.
۹۶. Herling, W. Richard. Bounded Rationality and the Implications for HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۳; ۵(۴): ۳۹۳-۴۰۷.
۹۷. Hezlett, A. S and Gibson K. S. Mentoring and HRD: Where We Are and Where We Need to Go. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۵; ۷(۴): ۴۴۶-۴۶۹.
۹۸. Hill, B. Critical HRD A Mithridate? *Advances in Developing HR*. ۲۰۱۵; ۱۶(۴): ۴۰۷-۴۱۶.
۹۹. Holden, R and Griggs, V. Innovative practice in the teaching and learning of HRD. *Journal of European Industrial Training*. ۲۰۱۰; ۳۴(۸/۹): ۷۰۵-۷۰۹.
۱۰۰. Holton, E. F. Beyond incrementalism: What the next paradigm for HRD? *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۳; ۲(۱): ۳-۵.
۱۰۱. Holton, E. F. Performance domains and their boundaries. *Advances in Developing Human Resources*. ۱۹۹۹; ۱: ۲۶-۴۶.
۱۰۲. Holton, F. E and Yamkovenko, I. B. Strategic Intellectual Capital Development: A Defining Paradigm for HRD? *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۸; ۷(۳): ۲۷۰-۲۹۱.
۱۰۳. Holton, F. E. Cycle Time: A Missing Dimension in HRD Research and Theory. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۳; ۲ (۴): ۳۳۵-۳۳۶.

۱۰۴. Hughes, C. The Role of HRD in Using Diversity Intelligence to Enhance Leadership Skill Development and Talent Management Strategy. *Advances in Developing Human Resource*. ۲۰۱۸; ۲۰(۳): ۲۵۹-۲۶۲.
۱۰۵. Jacobs, L. R. Knowledge Work and Human Resource Development. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۷; ۱۶(۲): ۱۷۶-۲۰۲.
۱۰۶. Jacobs, L. R. and Park, Y. A. Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in HRD. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۹; ۸ (۲): ۱۳۳-۱۵۰.
۱۰۷. Jacobs, R. L. Knowledge Work and Human Resource Development. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۷; ۱۶(۲): ۱۷۶-۲۰۲.
۱۰۸. Jacobs, R. Human resource development as an Interdisciplinary body of knowledge. *Human Resource Development Quarterly*. ۱۹۹۱; ۱(۱): ۶۵-۷۱.
۱۰۹. Jayanti, E. B. Toward pragmatic criteria for evaluating HRD research. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۱; ۱۰: ۴۳۱-۴۵۰.
۱۱۰. Jeung, C. W., Yoon, H. J., Park, S., & Jo, S. J. The contributions of human resource development research across disciplines: A citation and content analysis. *Human Resource Development Quarterly*. ۲۰۱۱; ۲۲: ۸۷-۱۰۹.
۱۱۱. Joo, B. K., McLean, N. G, and Yang, B. Creativity and Human Resource Development: An Integrative Literature Review and a Conceptual Framework for Future Research, *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۳; ۱۲(۴): ۳۹۰-۴۲۱.
۱۱۲. Kessels, J. W. and Poell, F. Rob. Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۴; ۶(۲): ۱۴۶-۱۵۷.
۱۱۳. Fatien Diochon, Pauline; Defiebre-Muller, Renaud; Viola, Federico. Toward an "Ethics of Serendipity": Disrupting Normative Ethical Discourses in Organizations. *HRD Review*. ۲۰۱۸; ۱۷ (۴): ۳۷۳-۳۹۲.
۱۱۴. Korte, R and Mercurio, A. Z. Pragmatism and HRD: Practical Foundations for Research, Theory, and Practice. *HRD Review*. ۲۰۱۷; ۱۶(۱): ۶۰-۸۴
۱۱۵. Korte, R. Exploring the Social Foundations of HRD, A Theoretical Framework for Research and Practice *HRD Review*. ۲۰۱۲; ۱۱ (۱): ۶-۳۰.
۱۱۶. Korte, R. F. How newcomers learn the social norms of an organization: A case study of the socialization of newly hired engineers. *HRD Quarterly*. ۲۰۰۹; ۲۰: ۲۸۵-۳۰۶.
۱۱۷. Kuchinke, K. P. Contingent HRD: Toward a Theory of Variation and Differentiation in Formal HRD, *HRD Review*. ۲۰۰۳; ۲(۳) ۲۹۴-۳۰۹.
۱۱۸. Kuchinke, K. P. Debate over the Nature of HRD: An Institutional Theory Perspective. *HRD International*. ۲۰۰۲; ۳(۳): ۲۷۹-۲۸۳.
۱۱۹. Kuchinke, K. P. Human development as a central goal for human resource development. *HRD International*. ۲۰۱۰; ۱۳(۵): ۵۷۵-۵۸۵.
۱۲۰. Kuchinke, K. P. Institutional and curricular characteristic of leading graduate HRD program in the United States. *HRD Quarterly*. ۲۰۰۲; ۱۳(۲): ۱۲۷-۱۴۳
۱۲۱. Kuchinke, K. P. Why HRD is not an academic discipline. *Human Resource Development International*. ۲۰۰۱; ۴: ۲۹۱-۲۹۴.

۱۲۲. Lee, Y. J. and Lee, Y. Job Crafting and Performance: Literature Review and Implications for HRD. HRD Review. ۲۰۱۸; ۱۷(۳): ۲۷۷-۳۱۳.
۱۲۳. Loewenberger, P. The Role of HRD in Stimulating, Supporting, and Sustaining Creativity and Innovation. HRD Review. ۲۰۱۳; ۱۲(۴): ۴۲۲-۴۵۵.
۱۲۴. Lohman, C. Margaret An Unexamined Triumvirate: Dogmatism, Problem Solving, and HRD. HRD Review. ۲۰۱۰; ۹(۱): ۷۲-۸۸.
۱۲۵. Luthans, F. and Jensen, M. S. Hope: A New Positive Strength for HRD. Human Resources Development Review. ۲۰۰۲; ۱(۳): ۳۰۴-۳۲۲.
۱۲۶. Lynham A.S, Chermack J.T, Noggle A.M. Selecting Organization Development Theory from HRD. HRD Review. ۲۰۰۴; ۳(۲): ۱۵۱-۱۷۲.
۱۲۷. MacGoldrick, J., Stewart, J. Watson, S. Theorizing Human Resource Development, HRD international. ۲۰۰۱; ۴(۳): ۳۴۳-۳۵۶.
۱۲۸. Madsen, R. S. A Model for Individual Change: Exploring Its Application to HRD, Human Resource Development Review. ۲۰۰۳; ۲(۳): ۲۲۹-۲۵۱.
۱۲۹. Manganelli, L. Thibault-Landry, A. Forest, Jacques and Carpentier, Jolle. Self-Determination Theory Can Help You Generate Performance and Well-Being in The Workplace: A Review of The Literature. Advances in Developing Human Resource Development. ۲۰۱۸; ۲۰ (۲): ۲۲۷-۲۴۰.
۱۳۰. Marsick, V. J. Altering the Paradigm for Theory Building and Research in HRD. Human Resource Development Quarterly. ۱۹۹۰; ۱(۱): ۵-۲۴.
۱۳۱. McCracken, M., & Wallace, M. Towards a redefinition of strategic HRD. Journal of European Industrial Training. ۲۰۰۰; ۲۴(۵): ۲۸۱-۲۹۰.
۱۳۲. McGoldrick, J., Stewart, J., & Watson, S. Theorizing human resource development. HRD International. ۲۰۰۱; ۴(۳): ۳۴۳-۳۵۷.
۱۳۳. McGuire, D. Garavan, N. T; ODonnell, D. Watson, Sandra. Metaperspectives and HRD: Lessons for Research and Practice. Advances in Developing HR. ۲۰۰۷; ۹(۱): ۱۲۰-۱۳۹.
۱۳۴. McIntyre, L. T. A Model of Levels of Involvement and Strategic Roles of HRD Professionals as Facilitators of Due Diligence and the Integration Process, Human Resource Development Review. ۲۰۰۴; ۳(۲): ۱۷۳-۱۸۲
۱۳۵. McLean, D. Laird. Organizational Culture Influence on Creativity and Innovation: A Review of the Literature and Implications for HRD. Advances in Developing Human Resources. ۲۰۰۵; ۷(۲): ۲۲۶-۲۴۶.
۱۳۶. McLean, G. N. National human resource development: What in the world is it? Advances in Developing Human Resources. ۲۰۰۴; ۶(۳): ۲۶۹-۲۷۵.
۱۳۷. McLean, G.N. Ethical dilemmas and the many hats of HRD. Human Resource Development Quarterly. ۲۰۰۱; ۱۲(۳): ۲۱۹-۲۱.
۱۳۸. Molbjerg J. K. and Dauer K., H. The Contribution of Communities of Practice to Human Resource Development: Learning as Negotiating Identity, Advances in Developing Human Resources. ۲۰۰۸; ۱۰(۴): ۵۲۵-۵۴۰.

۱۳۹. Nafukho, F. M. HRD Role in Identifying, Measuring, and Managing Knowledge Assets in the Intangible Economy, *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۹; ۱۱(۳): ۳۹۹-۴۱۰.
۱۴۰. Oswick, C. Engaging with Employee Engagement in HRD Theory and Practice. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۵; ۸ (۱۶): ۸-۱۶.
۱۴۱. Cherrstrom, A. Catherine and Bixby, John, Construct of Expertise Within the Context of HRD: Integrative Literature Review, *HRD Review*. ۲۰۱۸; ۱۷ (۴): ۴۴۰-۴۶۴.
۱۴۲. Pandey, K. V. and Chermack, J. Thomas. Game Theory and Strategic HRD, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۸; ۱۰(۶): ۸۳۴-۸۴۷.
۱۴۳. Pratoom, Karun. Differential Relationship of Person- and Task-Focused Leadership to Team Effectiveness: A Meta-Analysis of Moderators. *HRD Review*. ۲۰۱۸; ۱۷ (۴): ۳۹۳-۴۳۹.
۱۴۴. Parise, S. Knowledge Management and HRD: An Application in Social Network Analysis, *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۷; ۹(۳): ۳۵۹-۳۸۳.
۱۴۵. Popova-Nowak, V. Irina and Cseh, Maria. The Meaning of Organizational Learning: A Meta-Paradigm, *HRD Review*. ۲۰۱۲; ۱۴(۳): ۲۹۹-۳۳۱.
۱۴۶. Poutanen, P. Siira, K. Aula, P. Complexity and Organizational Communication. Common Ground. *HRD Review*. ۲۰۱۶; ۱۵(۲): ۱۸۲-۲۰۷.
۱۴۷. Rocco, S. T, Bernier, D. J, Bowman, L. Critical Race Theory and HRD Moving Race Front and Center *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۴; ۱۶ (۴): ۴۵۷-۴۷۰.
۱۴۸. Rock, D. A; Garavan, N. T. Reconceptualizing Developmental Relationships. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۶; ۵(۳): ۳۳۰-۳۵۴.
۱۴۹. Roth, L. G. CPE and HRD: Research and Practice within Systems and across Boundaries. *Advances in Developing HRD*. ۲۰۰۴; ۶(۱): ۹-۱۹.
۱۵۰. Rouna, W. E., and Lynham, S.A. A Philosophical Framework for Thought and Practice in HRD. *HRD International*. ۲۰۰۴; ۷ (۲): ۱۵۱-۱۶۴.
۱۵۱. Ruona, W. E. A. Core beliefs in HRD: A journey for the profession and its professionals. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۰; ۲(۳): ۱-۲۷.
۱۵۲. Sambrook, S. A critical time for HRD? *Journal of European Industrial Training*. ۲۰۰۴; ۲۸: ۶۱۱-۶۲۴.
۱۵۳. Sambrook, S. Talking of HRD. *HRD International*. ۲۰۰۰; ۳ (۲), ۱۵۹-۱۷۸.
۱۵۴. Sambrook, Sally. Making sense of our self in HRD: self-less, self-ish and self-ie?, *HRD International*. ۲۰۱۷; ۲۰ (۵): ۳۸۲-۳۹۲.
۱۵۵. Scott, C. R. Ryan, M. R. Self-Determination Theory in HRD: New Directions and Practical Considerations. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۸; ۲۰ (۲): ۱۳۳-۱۴۷.
۱۵۶. Short, C. D. HRD Scholars Who Laid the Foundations of HRD. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۶; ۱۸ (۴): ۴۸۱-۴۹۴.
۱۵۷. Shuck, M. B., & Wollard, K. Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. *HRD Review*. ۲۰۱۰; ۹(۱): ۸۹-۱۱۰.

۱۵۸. Sleezer M. C. The Contribution of Adult Learning Theory to Human Resource Development (HRD). *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۴; ۶ (۲): vol. ۶, ۲: pp. ۱۲۵-۱۲۸.
۱۵۹. Stewart, J. Intervention and assessment: the ethics of HRD", *Human Resource Development International*. ۱۹۹۸; ۱(۱): ۱۶-۲۲.
۱۶۰. Stolz, I. In Order to Stay Relevant: OD and HRD for Corporate Citizenship. *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۱۲; ۱۴(۳): ۲۹۱-۳۰۴.
۱۶۱. Storberg, J., & Gubbins, C. Social networks as a conceptual empirical tool to understand and do HRD. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۷; ۹: ۲۹۱-۳۱۰.
۱۶۲. Storberg, J. Borrowing from Others: Social Capital Theories for Doing HRD *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۷; ۹ (۳): ۳۱۲-۳۴۰.
۱۶۳. Storberg, J. Comparison of the Dubin, Lynham, and Van de Ven Theory-Building Research Implications for HRD. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۳; ۲ (۲): ۲۱۱-۲۲۲.
۱۶۴. Storberg, J. The evolution of capital theory: A critique of a theory of social capital and implications for HRD. *HRD Review*. ۲۰۰۲; ۱(۴): ۴۶۸-۴۹۹.
۱۶۵. Swanson A. R. Economic Foundation of HRD: Advancing the Theory and Practice of the Discipline, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۸; ۱۰(۶): ۷۶۳-۷۶۹
۱۶۶. Swanson, R. A. (۱۹۹۹). HRD Theory: Real or imagined? *Human Resource Development International*. ۱۹۹۹; ۲(۱): ۲-۵.
۱۶۷. Swanson, R. A. Anyone? Anyone? Anyone? *HRD Quarterly*. ۲۰۰۶; ۱۷(۴): ۳۶۵-۳۶۹.
۱۶۸. Swanson, R. A. Human resource development and its underlying theory. *Human Resource Development International*. ۲۰۰۱; ۴(۳): ۲۹۹-۳۱۲.
۱۶۹. Swanson, R. A. Human resource development: Performance is the key. *Human Resource Development Quarterly*. ۱۹۹۵; ۶: ۲۰۷-۲۱۳.
۱۷۰. Swanson, R. A. The foundations of performance improvement and implications for practice. *Advances in Developing HR*. ۲۰۰۸; ۱: ۱-۲۵.
۱۷۱. Tkachenko, O, Ardichvili, A. Cultural-Historical Activity Theory Relevance to HRD: A Review and Application. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۷; ۱۶(۲): ۱۳۵-۱۵۷.
۱۷۲. Toracco, R. J., & Swanson, R. A. The strategic roles of human resource development. *Human Resource Planning*. ۱۹۹۵; ۱۸(۴): ۱۰-۲۱.
۱۷۳. Toracco, R. J. Challenges and Choices for Theoretical Research in HRD, *Human Resource Development Quarterly*. ۲۰۰۴; ۱۵(۲): ۱۷۱-۱۸۷.
۱۷۴. Turnbull S. Bricolage as an Alternative Approach to HRD Theory Building. *Human Resource Development Review*. ۲۰۰۲; ۱ (۱): ۱۱۱-۱۲۸.
۱۷۵. Veliquette. J. A. Structuration Theory Relevance to HRD A Review and Application. *Human Resource Development Review*. ۲۰۱۲; ۱۲ (۲): ۲۰۰-۲۲۰.
۱۷۶. Waight, L. C. Exploring Connections between HRD and Creativity, *Advances in Developing Human Resources*. ۲۰۰۵; ۷(۲): ۱۵۱-۱۵۵.

۱۷۷. Wang, G. G, Wang, J. toward a Theory of HRD Learning Participation. Human Resource Development Review. ۲۰۰۴; ۳(۴): vol. ۳ (۴): ۳۲۶-۳۵۳.
۱۷۸. Wang, G. G. and Sun Y. J. Theorizing Comparative HRD, A Formal Language Approach HRD Review. ۲۰۱۲; ۱۱(۳): ۳۸۰-۴۰۰.
۱۷۹. Wang, G. G. and Wang, J. HRD Evaluation: Emerging Market, Barriers, and Theory. Advances in Developing Human Resources. ۲۰۰۵; ۷(۱): ۲۲-۳۶.
۱۸۰. Wang, G. G. National HRD: A new paradigm or reinvention of the wheel? Journal of European Industrial Training. ۲۰۰۸; ۳۲: ۳۰۳-۳۱۶.
۱۸۱. Wang, G. G., Holton, F. E. Neoclassical and Institutional Economics as Foundations for HRD Theory. HRD Review. ۲۰۰۵; ۴(۱): ۸۶-۱۰۸.
۱۸۲. Watson, Elizabeth. Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity, HRD Review. ۲۰۰۷; ۶(۴): ۴۱۹-۴۴۱.
۱۸۳. Weinberger, A. L. Emotional Intelligence: It's Connection to HRD Theory and Practice. HRD Review. ۲۰۰۲; ۱ (۲): ۲۱۵-۲۴۳.
۱۸۴. Weinberger, L. A. Commonly held theories of human resource development. Human Resource Development International. ۱۹۹۸; ۱: ۷۵-۹۳.
۱۸۵. Wheelock, D. L. And Callahan, L. J. Mary Parker Follett: A Rediscovered Voice Informing the Field of HRD, HRD Review. ۲۰۰۶; ۵(۲): ۲۵۸-۲۷۳.
۱۸۶. Williams. J, Mavin, S. Progressing Diversity in HRD Theory and Practice. Human Resource Development Review. ۲۰۱۴; ۱۳ (۲): ۱۲۷-۱۳۲.
۱۸۷. Wognum, A. A. M., & Mulder, M. M. X. Strategic HRD within companies. International Journal of Training and Development. ۲۰۰۱; ۳: ۲-۱۳.
۱۸۸. Yang, B. Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for HRD? Advances in Developing Human Resources. ۲۰۰۴; ۶ (۲): ۱۲۹-۱۴۵.
۱۸۹. Yang, B. Holistic Learning Theory and Implications for HRD. Advances in Developing Human Resources. ۲۰۰۴; ۶(۲): ۲۴۱-۲۶۲.
۱۹۰. Yawson, M. Robert. Systems Theory and Thinking as a Foundational Theory in HRD, A Myth or Reality? HRD Review. ۲۰۱۲; ۱۲(۱): ۵۳-۸۵.
۱۹۱. Yorks, L., & Nicolaidis, A. Complexity and emergent communicative learning: An opportunity for HRD scholarship. Human Resource Development Review. ۲۰۰۶; ۵(۲): ۱۴۳-۱۴۷.

الگوی توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی آموزش الکترونیکی کشور: پژوهشی کیفی^۱

جواد پورکریمی^{*۲}

انسبه رمضان پور^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۰۱)

چکیده

توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی به عنوان یک مؤلفه کلیدی و مهم در کیفیت آموزش و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری تلقی می‌شود. با توجه به خلاء موجود در زمینه الگوی مناسب توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی آموزش الکترونیکی در داخل کشور، پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی آموزش الکترونیکی انجام شده است. روش پژوهش به جهت هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، از نوع کیفی بوده که با استفاده از روش داده بنیاد با رویکرد نوحاسته (رویکرد گلیزری) انجام شد. ابزار مورد استفاده مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و کلیه صاحب‌نظران حوزه آموزش الکترونیکی فهرست شد (تعداد ۴۹۲ نفر) که با شیوه نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۲۲ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفت و داده‌ها با این تعداد مصاحبه به اشباع رسید. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل مضمون (تم) صورت گرفت. یافته‌ها پژوهش در نهایت، ۶۵۹ کد باز، ۵۷ مقوله اولیه و ۱۵ مقوله ثانویه را تشکیل داد. نتایج نشان داد برای توسعه اعضای هیات علمی آموزش الکترونیک باید به ۵ بعد اصلی: بعد توسعه دانش (با ۴ بعد)، توسعه مهارت (با ۳ بعد)، توسعه توانایی (با ۲ بعد)، توسعه نگرش (با ۳ بعد) و توسعه ویژگی‌ها (با ۳ بعد) توجه نمود.

واژه‌های کلیدی: توسعه حرفه‌ای، مدرسان، آموزش الکترونیک.

۱ - این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی "طراحی الگوی توسعه حرفه ای و یادگیری مداوم مدرسان در نظام آموزش الکترونیکی کشور" می باشد که با حمایت صندوق حمایت از پژوهشگران و فن آوران کشور انجام شده است.

*۲- استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: jpkarimi@ut.ac.ir

۳- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۱- مقدمه

عصر حاضر را باید تلفیقی از ارتباطات و اطلاعات دانست، عصری که در آن انسان بیش از زمان‌های گذشته به اطلاعات و برقراری ارتباط برای کسب این اطلاعات نیاز دارد. فناوری اطلاعات و ارتباطات^۱ در طی مدت زمان کوتاهی توانسته زندگی انسان را به نحو چشمگیری دگرگون سازد (۱). ظهور شبکه‌های ارتباطی گسترده از قبیل اینترنت در کنار ابزار و امکانات آموزشی پیشرفته، باعث تحول در روش‌های آموزشی شده و این امکان را فراهم کرده است تا بتوان طیف وسیعی از فراگیران را در نقاط مختلف و از فواصل دور و نزدیک تحت پوشش شبکه آموزشی درآورد و با روش‌هایی متفاوت از انواع سنتی، بدون نیاز به شرکت در کلاس‌های حضوری، آموزش‌های علمی و تخصصی را ارائه داد (۲) بدون تردید بیشترین تاثیر ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات، در قالب استفاده از امکانات پیشرفته-ای نظیر رایانه، اینترنت پرسرعت و منابع اطلاعاتی جامع و ... در محیط‌های آموزشی بوده است و این امر منجر به ایجاد محیط‌های آموزش و یادگیری مجازی شده است (۳). ایده ارائه آموزش‌ها به صورت مجازی به دنبال آموزشی با کیفیت متفاوت، قابل استفاده برای گروه وسیعی از یادگیرندگان، ایجاد تسریع در یادگیری، کاهش هزینه‌ها و افزایش کارایی آموزش و ... موجب شده است که امروزه بسیاری از مراکز آموزشی از قابلیت فناوری‌ها برای ارائه آموزش‌ها به صورت مجازی استفاده نمایند. از طرف دیگر، در محیط آموزش و یادگیری مجازی در ماهیت و کارکرد مولفه‌های مختلف که در جریان فرایند یاددهی-یادگیری موثر هستند، تغییر ایجاد می‌شود و جریان آموزش بسیار متفاوت از محیط‌های آموزش حضوری شکل می‌گیرد (۴). آموزش مجازی موجب تغییر رویکرد آموزش از معلم‌محوری به یادگیرنده‌محوری، تغییر رویکرد تدریس از ارائه مستقیم و حضوری به تسهیل و هدایت یادگیری به صورت مجازی، و تغییر حالت یادگیری از جریانی منفعلانه به حالتی فعال و مشارکتی شده است (۵). از ویژگی‌های عمده محیط‌های آموزش و یادگیری مجازی می‌توان به عدم نیاز به حضور فیزیکی مدرس در کلاس درس، محدود نبودن کلاس درس به یک زمان خاص، پوشش دادن فراگیران بیشتر، افزایش کارایی آموزش، افزایش تعامل و انعطاف بیشتر در جریان یادگیری و ایجاد تجارب یادگیری غنی و

^۱. ICT

معنادار اشاره کرد. در نتیجه، یادگیرندگان محدود به اطلاعات اندکی نیستند که در گذشته به صورت منفعل دریافت‌کننده آن بودند (۶).

ماهیت آموزش الکترونیکی، روش‌های انجام مسئولیت‌های آموزشی را تغییر می‌دهد (۷). با این حال اکثر مدرسان، راهنمایی کمی برای چگونگی آموزش مجازی و آنلاین دریافت می‌کنند و خواستار آن هستند که در استفاده از سیستم مدیریت یادگیری موجود و یا دیگر فناوری‌های وب، مهارت لازم را کسب کنند و بدانند که در یک دوره آموزشی مبتنی بر وب چگونه باید رفتار کنند و چگونه تعامل برقرار کنند (۸).

به نظر می‌رسد در این شرایط، فرض بر این است که مدرسان، جهت استفاده از سیستم‌های مرتبط با آموزش الکترونیک می‌بایست بر اساس نیازهای آموزشی خودشان، اقدام به یادگیری نمایند (۹). این تصور همواره منجر به پیامدهای منفی نظیر: الف) نرخ بالای ترک تحصیل در دوره‌های آموزش الکترونیکی (۱۰)، ب) تشکیل فراگیرانی با احساس نداشتن پشتیبان و منزوی، ج) داشتن مدرسانی با احساس تحقیر نسبت به آموزش الکترونیکی و غرق شدن با کار (۱۱) می‌شود. همه این موارد می‌تواند کیفیت برنامه‌های آموزش الکترونیکی را تضعیف نماید. بنابراین، کیفیت آموزش الکترونیکی تا حد زیادی تابع چشم‌انداز و توانایی مدرسان است (۱۲).

استاشوسکی، موئیسی و رید^۱ (۲۰۱۱) معتقدند مدرسان برای توسعه فعالیت‌های یادگیری که با فناوری‌های جدید ترکیب شود، مسئول می‌باشند، هرچند که تعداد اندکی از آن‌ها آموزش رسمی در رسانه‌های اجتماعی و دیجیتالی را دریافت کرده‌اند. این وضعیت ناخوشایند، با فرهنگ دائماً در حال تغییر فناوری‌های اطلاعاتی بدتر شده و فرایندهای جدید سریع‌تر از آن‌که بتوانند در مواد و کتب درسی ادغام شوند، ظهور می‌یابند. بنابراین حتی مدرسانی که به تازگی فارغ‌التحصیل شده‌اند، نیز اغلب از نظر دانش مورد انتظار مربوط به فناوری بسیار عقب‌تر هستند. این مسئله ضرورت توسعه حرفه‌ای با هدف ادغام این فناوری‌های جدید در اقدامات تدریس و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای که برای بیان این نوع مسائل طراحی شده باشند را بیش از پیش آشکار می‌سازد (۱۳).

کوکوک^۲ و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای برای مدرسان یک مؤلفه کلیدی و مهم در تغییرات و بهبود آموزشی، ابتکارات اصلاحی منظم، نتایج بهتر فراگیران و بالا بردن کیفیت

^۱. Ostashewski, Moisey & Reid

^۲. Kokoc

مدرسان است (۱۴). همچنین محققان دریافته‌اند که توسعه حرفه‌ای طراحی شده برای افزایش شایستگی مدرسان آموزش الکترونیک، یک جزء حیاتی از آموزش الکترونیکی می‌باشد (۱۵، ۱۶).

باید در نظر داشت که محیط‌های آموزش مجازی تغییراتی در کمیت و کیفیت فعالیت‌های مدرسان ایجاد نموده است که وجود شایستگی‌هایی را در آن‌ها، ضروری‌تر از قبل می‌کند. آموزشگر مجازی فردی است که در رابطه با تدریس و یادگیری دارای تجارب بسیار بوده و در سطح بالایی از سواد تکنولوژیکی برخوردار باشد. با این وجود، یک آموزشگر با تجربه بودن و داشتن مهارت پیشرفته در استفاده از تکنولوژی‌ها الزاما به این معنا نیست که فرد می‌تواند یک آموزشگر مجازی باشد که عملکردی موثر دارد (۱۷). بنابراین، مدرسان آنلاین که به عنوان مدرسان الکترونیکی شناخته می‌شوند، نیاز به شایستگی‌های خاصی جهت استفاده از ابزارهای پیشرفته تکنولوژی دارند (۱۸). صفحه بین-المللی استانداردهای مهارت آموزی، آموزش و عملکرد^۱ شایستگی را به عنوان یک دانش، مهارت، یا نگرشی تعریف می‌کند که فرد را قادر می‌سازد تا فعالیت‌های مربوط به یک تکلیف مشخص را به شکل مناسبی انجام دهد و یا مطابق استانداردهای مشخص شده عمل کند (۱۹).

ریچی^۲ و همکاران (۲۰۰۱) شایستگی‌های مورد نیاز برای آموزشگران مجازی را شامل مبانی حرفه-ای، برنامه‌ریزی و تحلیل‌گری، طراحی و تدوین، اجرا و مدیریت می‌دانند (۲۰). گودیور^۳ و همکاران (۲۰۰۱) شایستگی‌های آموزشگران مجازی را در مواردی از جمله تسهیل‌کننده و راهنما، ارزیاب، محقق، تسهیل‌کننده محتوا، طراح، مدیر و مجری خلاصه می‌کند (۲۱). باوان و اسپکتور (۲۰۰۹) معتقدند که مدرس آموزش الکترونیکی باید دارای شایستگی‌های حرفه‌ای، آموزشی، اجتماعی، ارزیابی، مدیریتی، فنی، راهنمایی، مشاوره و پژوهشگری باشد (۱۷). لوینسن^۴ (۲۰۰۶) مهارت آموزشی (مهارت-های مربوط به تسهیل فرایند آموزش)، مهارت مدیریتی، مهارت اجتماعی و مهارت فنی (مهارت کار با فناوری، کمک به مشکلات فناورانه یادگیرندگان، به کارگیری ابزارهای چندرسانه‌ای، برطرف ساختن مشکلات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری) را برای مدرسان آموزش الکترونیکی لازم دانست (۲۲). وارول^۵ (۲۰۰۷) در پژوهش خود فهرستی از نقش‌ها و شرح شایستگی‌های مربوط به مدرسان در محیط یادگیری الکترونیک را شناسایی نمود. او شایستگی‌های مدرسان الکترونیکی را در هفت جنبه اداری

^۱. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction

^۲. Richey

^۳. Goodyear

^۴. Levinsen

^۵. Varvel

نظام آموزشی، موارد اخلاقی و موضوعات قانونی)، فردی (شایستگی‌ها و ویژگی‌ها)، فناوری (دانش و مهارت‌های فنی)، طراحی آموزشی (اجزاء فرایند یاددهی و یادگیری و طراحی)، آموزشی (مراحل فرایند یادگیری، سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های فراگیران)، ارزیابی (یادگیری و موفقیت‌ها)، و جنبه اجتماعی (مسائل اجتماعی مدیریت فرایند) تعریف می‌کند (۲۳). گاش، آلوارز و اسپاسا (۲۰۱۰) شایستگی‌های مدرسان دانشگاه در محیط آموزش مجازی را شامل عملکرد طراحی یا برنامه‌ریزی، عملکرد اجتماعی، عملکرد آموزشی، حوزه فناوری و حوزه مدیریت نشان داد. بر این اساس مدرسان باید برای طراحی آموزشی از اهداف برای ارزشیابی درس برنامه‌ریزی کنند، روابط و ارتباطشان را با فراگیران بهبود بخشند و یادگیری عمیق و روش انتقادی و پیچیده را راهنمایی و تسهیل کنند، تکنولوژی‌های لازم را استفاده کنند و فرایند آنلاین را سازماندهی و اصلاح کنند (۲۴).

چارچوب شایستگی ICT یونسکو برای مدرسان (۲۰۱۱) همچنین تاکید می‌کند بر مفهوم مدرسان به عنوان نمونه‌ای که در آن مدرسان نیاز دارند که دانش، مهارت و تجربه‌های لازم را به دست آورند و به عنوان یک الگوی نقش برای دانشجویان محیط‌های یادگیری مجازی باشند (۲۵). بیگاتل^۱ و همکاران (۲۰۱۲) شایستگی‌های پایه مدرسان برای موفقیت در آموزش الکترونیک را ایجاد یادگیری فعال، رهبری، شایستگی مدیریتی، پاسخگو بودن، استفاده از فناوری چند رسانه‌ای، به کارگیری اصول اخلاقی در کلاس درس و اجرای سیاست‌ها شناسایی کرد (۲۶). نارنجی‌ثانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که نیازهای یادگیری مدرسان شامل سه دسته، نیازهای قبل از تدریس (ایجاد انگیزه برای یادگیری الکترونیکی، تعهد حرفه‌ای و اخلاق، مهارت‌های فنی، به روزرسانی منابع و روش تدریس، پرورش خلاقیت در محیط یادگیری الکترونیکی)، حین تدریس (مدیریت زمان، ارزیابی در طول ترم، ارائه بازخورد، تعامل و برقراری ارتباط در محیط یادگیری الکترونیکی، هدایت دانشجویان در انجام پژوهش) و بعد از تدریس (ارزیابی نهایی، ارتباط با دانشجو پس از اتمام دوره) است که از بین آن‌ها نیازهای قبل از تدریس اهمیت ویژه‌ای دار (۲۷).

اسلمی و دیگران (۱۳۹۵) الگویی با ۷ بعد اجتماعی، اخلاقی، اداری یا مدیریتی، فردی، تکنولوژیکی، آموزشی و نظارتی در خصوص صلاحیت‌های مورد نیاز مدرسان در محیط‌های یادگیری الکترونیک طراحی کردند (۲۸). فرهنگی و فراست‌خواه (۱۳۹۳) در الگوی مفهومی خود در رابطه با صلاحیت اعضای هیات عملی در محیط‌های مجازی به مولفه‌های، ساختن اجتماع علمی (احساس تعلق به

^۱. Bigatel

اجتماع مجازی، عضویت در انجمن‌ها و سازمان‌های تخصصی، فرهنگ گفتگو و تعامل و همکاری و تعهد مشترک)، رشد حرفه‌ای (تحول و بهبود محیط مجازی، توسعه روش‌های تدریس در محیط مجازی و توسعه فرایند آموزش و یادگیری در محیط مجازی)، رشد شخصی (منزلت و رفاه اجتماعی در محیط مجازی، کیفیت زندگی کاری در محیط مجازی و امنیت حرفه‌ای در زمینه تدریس در محیط مجازی) اشاره کردند (۲۹).

الگوی طراحی شده توسط الحنین، الشارهان، و الشارهان^۱ (۲۰۱۲) که صلاحیت‌های ضروری برای مدرسان مجازی را مشخص می‌کند. دارای شش جنبه مختلف دانش و فرهنگ، جنبه فنی و تکنولوژیکی، عملی، رفتاری و اجتماعی، راهنمایی و برنامه‌ریزی، و در نهایت روش‌های تدریس و طراحی آموزشی است (۳۰). سالمون (۲۰۰۴) مدلی را برای تدریس در محیط مجازی ارائه کرده است که در آن، به پنج ویژگی مهم مدرسان تأکید می‌کند. در این مدل ایجاد بحث، هدایت و راهنمایی فرآیند آن، ترغیب دانشجویان به شرکت در بحث و نهایتاً برقراری تعامل بین یادگیرندگان و مدرس اساس وظایف مدرس مجازی را شکل می‌دهد. از این رو در این مدل مدرس مجازی، واسطه‌گر الکترونیکی نامیده می‌شود (۳۱).

الگوی *ASTD* که توسط انجمن توسعه و مهارت‌آموزی آمریکا (۲۰۱۴) ارائه شده است، صلاحیت‌های پایه برای مهارت آموزی و رشد حرفه‌ای آموزشگران آینده را مشخص می‌کند. این الگو صلاحیت‌هایی از جمله مدیریت تغییر، مدیریت دانش، نظارت، ذهنیت جهانی، بهبود عملکرد، مدیریت برنامه‌های یادگیری، ارزشیابی نتایج یادگیری، آشنایی با تکنولوژی‌ها، طراحی آموزش، و ارائه آموزش را دربر می‌گیرد. این صلاحیت‌ها در برگیرنده دانش، توانمندی‌ها، مهارت‌ها، و رفتارهایی است که برای موفقیت یک آموزشگر مجازی در حرفه خود حائز اهمیت هستند. بعضی از این صلاحیت‌ها بین فردی هستند و کمک می‌کنند تا آموزشگر بتواند به شکل موثری ارتباط برقرار کند، بر یادگیرندگان تأثیر بگذارد، با یادگیرندگان و آموزشگران دیگر مشارکت کند، و هوش عاطفی خود را به نمایش بگذارد. بعضی از این صلاحیت‌ها هم به مهارت‌های فردی مربوط می‌شوند که کمک می‌کنند تا آموزشگر بتواند انطباق‌پذیر باشد و رشد فردی داشته باشد. سواد تکنولوژیکی موجب می‌شود تا آموزشگر تکنولوژی‌ها را بشناسد و به نحو موثری از آن‌ها استفاده کند (۳۲).

^۱. Al-Hunaiyyan, Al-Sharhan & Al-Sharhan

بنابراین، تدریس آنلاین و مجازی نیازمند مهارت‌ها و توانمندی‌های بیشتری نسبت به آموزش حضوری است و لازم است تا اساتیدی که به صورت مجازی تدریس می‌کنند مدام در حال کسب شایستگی‌های لازم باشند (۳۳) که از طریق آموزش و توسعه حرفه‌ای حاصل می‌شود. باران و همکاران^۱ (۲۰۱۱) در تحلیل انتقادی از ادبیات موجود درباره نقش‌ها و صلاحیت‌های مدرسان آنلاین، مفاهیمی را برای استفاده در اقدام عملی ارائه می‌دهند از جمله این که همچنان که مدرسان از کلاس‌های سنتی به محیط آنلاین در حرکت‌ند، با چالش‌های پیوسته‌ای در ارتباط با نقش مدرس بودن خود مواجه‌اند. آن‌ها تلاش و تمایلی مستمر برای بازگشت و استفاده از روش‌های تدریس چهره به چهره دارند، اما محدودیت‌ها و نیازهای کلاس درس مجازی به احتمال زیاد مشکلات بسیاری برای افرادی که تلاش کنند تکنیک‌های کلاس سنتی را اجرا کرده و در عین حال در محیط آنلاین درس دهند، ایجاد خواهد نمود. برنامه‌های آماده سازی اساتید برای تدریس آنلاین نیاز دارند که آن‌ها را به تفکر منتقدانه روی تجارب، مفروضات و باورهای گذشته‌شان در ارتباط با یاددهی و یادگیری تشویق کنند و دیدگاه‌های آن‌ها را از طریق درگیرکردنشان در تفکر انتقادی، تحقیقات آموزشی و حل مسئله زیر سوال برده و تغییر دهند. بنابراین، ارائه آموزش و حمایت از مدرسان آنلاین برای کمک به آن‌ها در شکل دادن شخصیت مدرس آنلاین برای این افراد از طریق فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای اهمیت دو چندان دارد (۷).

ریکتر و همکاران معتقدند که توسعه حرفه‌ای، فرآیندی در طول مسیر فرد است که با آموزش‌های اولیه در دانشگاه شروع و سپس با آموزش‌های محل کار ادامه می‌یابد (۳۴). به عقیده سریمولا (۲۰۰۹) توسعه حرفه‌ای به فرایندها و فعالیت‌های طراحی شده به منظور ارتقاء دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای آموزش‌دهندگان اشاره دارد به طوری که این امر خود بهبود یادگیری یادگیرندگان را در پی خواهد داشت (۳۵). به اعتقاد دی و لیچ (۲۰۰۷) توسعه حرفه‌ای، مجموعه‌ای از تجارب یادگیری و فعالیت‌های آگاهانه و برنامه‌ریزی شده افرادی است که منافع مستقیم و غیر رسمی را در جهت بهبود کیفیت آموزش در کلاس درس برای افراد و گروه‌ها در نظر دارند. این فرآیندی است که از طریق آن مربیان به عنوان عوامل تغییر اهداف اخلاقی تدریس، به تنهایی یا با کمک دیگران به توسعه و کسب دانش، مهارت‌ها و همش هیجانی ضروری برای برنامه‌ریزی و کار با فراگیران و همکاران خود در هر مرحله از زندگی حرفه‌ای خود می‌پردازند (۳۶).

^۱. Baran et al

به طور کلی مفهوم توسعه حرفه‌ای به طیف گسترده‌ای از فعالیت‌هایی که دارای هدف مشترک افزایش مهارت‌های کارکنان و کارآموزان است اشاره دارد (۳۷). در تمام این زمینه‌ها، فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای می‌تواند شامل کارگاه‌ها، کنفرانس‌ها، گروه‌های مطالعه، شبکه‌های حرفه‌ای، نیروهای کاری، مربی‌گری همالان، مشاهدات برنامه، یادداشتهای روزانه، توسعه برنامه درسی، برنامه‌ها و سیستم‌های گواهی نامه‌ای (۳۸) و نظارت و هدایت روابط و منابع رسمی، مانند خبرنامه‌ها، بحث‌های آنلاین باشد (۳۹).

بنابراین با توجه به اهمیت سازمان‌های آموزشی که از جمله بزرگ‌ترین نظام‌های مدیریتی در هر کشور می‌باشند که تغییرات ناگهانی را تجربه کرده و نیازمند تطبیق خود با جریان تغییرات جامعه می‌باشند (۴۰)، همچنین گسترش روزافزون آموزش الکترونیکی و نقش مدرسان در پیشبرد اهداف نظام آموزش الکترونیکی، مسئله توجه به توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی را بیش از پیش مطرح می‌نماید. بر اساس بررسی‌هایی که انجام شده است، تاکنون حداقل در ارتباط با ویژگی‌های آموزشی، فرهنگی و اجتماعی کشور، مطالعه‌ای که به طراحی الگویی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش مجازی کشور بپردازد، انجام نشده است. لذا این پژوهش بر آن است که الگویی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی کشور طراحی نماید. بنابراین، این پژوهش درصدد آن است که به این سؤال پاسخ دهد که ویژگی‌های الگوی توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی با توجه به ویژگی‌های بومی و زمینه‌ای کشور کشور چیست؟

۲- روش پژوهش

با توجه به هدف این پژوهش که طراحی الگویی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی کشور می‌باشد، از رویکرد کیفی از نوع نظریه برخاسته از داده‌ها^۱ از نوع نوخاسته^۲ که توسط گلیزر (۱۹۹۲) مطرح شد استفاده شده است. در بخش کیفی پژوهش، ابتدا کلیه صاحب‌نظران حوزه آموزش الکترونیکی فهرست شد (تعداد ۴۹۲ نفر) و سپس بر اساس روش نمونه‌گیری غیراحتمالی و هدفمند، افراد انتخاب و حجم نمونه تا آنجا ادامه یافت تا داده‌ها با ۲۲ نفر به اشباع رسید.

^۱. Grounded theory
^۲. Emerging

ابزار پژوهش مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته است. جهت انجام مصاحبه، ابتدا سوالات مصاحبه طراحی و سپس ملاک‌های انتخاب افراد برای انجام مصاحبه تعیین گردید. معیارهای اصلی انتخاب افراد، صاحب‌نظر بودن در حوزه آموزش الکترونیکی بودند که عمدتاً مدرس دانشگاه‌ها و دارای سوابق مرتبط در این حوزه بودند. پس از شناسایی صاحب‌نظرانی که دارای ملاک‌های تعیین شده بودند، آنان بر اساس میزان فعالیت‌های علمی و حوزه اجرایی مربوطه و مرتبه علمی اولویت‌بندی شدند. در مرحله بعد از طریق ایمیل، تماس تلفنی و ... از مدرسان وقت ملاقات جهت مصاحبه گرفته شد. همچنین برای مدرسان و صاحب‌نظرانی که در شهرستان‌ها اقامت داشتند، پرسشنامه الکترونیکی (سوالات باز پاسخ) ارسال گردید. در نهایت با ۲۲ نفر از مدرسان و صاحب‌نظران در این حوزه مصاحبه به عمل آمد.

به منظور تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها، پس از پیاده‌سازی آن‌ها، از تحلیل مضمون^۱ (تم) استفاده گردید. لذا با استفاده از فرایند کدگذاری باز و محوری مضامین (مقوله‌ها) استخراج گردیدند. بدین صورت که در مرحله اول با تحلیل مضمونی مصاحبه‌ها، مضامین (تم‌ها) استخراج گردید. سپس تم‌هایی که از نظر معنایی و محتوایی نزدیک به هم بودند، تحت یک عنوان قرار گرفتند و تم‌های تکراری حذف گردید. در مرحله بعد کدگذاری محوری در دو مرحله صورت گرفت که مقوله‌های اولیه و ثانویه به دست آمد. در نهایت، مقوله‌های ثانویه بر اساس قرابت موضوعی به عنوان مقوله‌های نهایی در طبقات کلی تر قرار گرفتند.

اعتبار داده‌های کیفی با استفاده از راهبرد بازبینی و بازخورد گروه خبرگان^۲ بررسی شد. بازبینی و بازخورد گروه خبرگان به عنوان فرایند کنترل کیفیت تعریف می‌شود که از طریق آن پژوهشگر به دنبال ارتقاء صحت، اعتبار و باورپذیری داده‌هایی است که در طول مصاحبه‌ها ثبت نموده است.

۳- یافته‌های پژوهش

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که از بین ۲۲ نفر از مصاحبه‌شوندگان، ۳ نفر استاد، ۶ نفر دانشیار و ۱۳ نفر استادیار بودند. که ۴ نفر از آنها رئیس مرکز/ دانشگاه آموزش الکترونیکی و ۱۸ نفر مدرس آموزش الکترونیکی و فعال در این حوزه بودند همچنین ۱۱ نفر از آن‌ها زیر ۵ سال، ۹ نفر از آن‌ها بین ۶ تا ۱۰ سال و ۲ نفر از آن‌ها ۲۰ سال به بالا سابقه کار در آموزش الکترونیکی داشتند. در

^۱ Thematic Analysis

^۲ Member Checking

خصوص و ویژگی‌های جمعیت شناختی بر حسب متغیر گروه آموزشی، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که از بین ۲۲ نفر از مصاحبه‌شوندگان، ۹ نفر از گروه علوم انسانی، ۲ نفر از گروه علوم پایه، ۸ نفر از گروه فنی و مهندسی و ۳ نفر از گروه پزشکی بودند.

از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های پیاده‌سازی شده پیرامون شناسایی مولفه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی ۶۵۹ مقوله در کدگذاری باز، ۵۷ مقوله در کدگذاری محوری اولیه و ۱۵ مقوله در کدگذاری محوری ثانویه استخراج گردید که در ۵ بعد اصلی شامل: بعد توسعه دانش، توسعه مهارت، توسعه توانایی، توسعه نگرش و توسعه ویژگی‌ها طبقه‌بندی گردید.

جدول ۱: کدگذاری داده‌های کیفی مصاحبه‌ها

کدهای محوری (مقوله ثانویه)	کدهای محوری (مقوله اولیه)	کدهای باز (مفاهیم)	کد مصاحبه شونده‌گان
دانش	دانش پایه (عمومی)	دانش زبان انگلیسی	۱۸م، ۴م
		سواد دیجیتالی	۲۲م، ۱۹م، ۱۶م
		سواد فناوری اطلاعات	۱۹م، ۱۰م، ۹م
		آشنا با فناوری و ابزارهای آن	۲۲م، ۲۱م، ۱۹م، ۱۸م، ۴م، ۱م
	دانش فنی (تخصصی)	آشنا با سیستم یادگیری الکترونیکی	۱۵م، ۲م، ۴م، ۸م، ۱۰م، ۱۵م
		درک تفاوت بین یادگیری الکترونیکی و حضوری	۱۹م، ۱۸م، ۱۵م، ۱۲م، ۵م، ۳م، ۲۱م
		آشنا با فضای مجازی	۱۸م، ۱۴م، ۷م
	دانش تخصصی	تسلط بر موضوع تدریس	۱۳م، ۵م، ۸م، ۹م، ۱۰م، ۱۳م
		به روز بودن (در محتوای تخصصی)	۲۰م، ۱۷م، ۱۵م
	دانش حرفه‌ای	آشنا با اصول و روش‌های تدوین محتوا (الکترونیک)	۳م، ۲م
		آشنا با فرایند تدریس	۹م، ۳م
		آشنا با روش‌های تدریس جدید	۲۰م، ۴م، ۷م، ۱۰م، ۳م
آشنا با روش‌های فعال نگه داشتن		۳م	

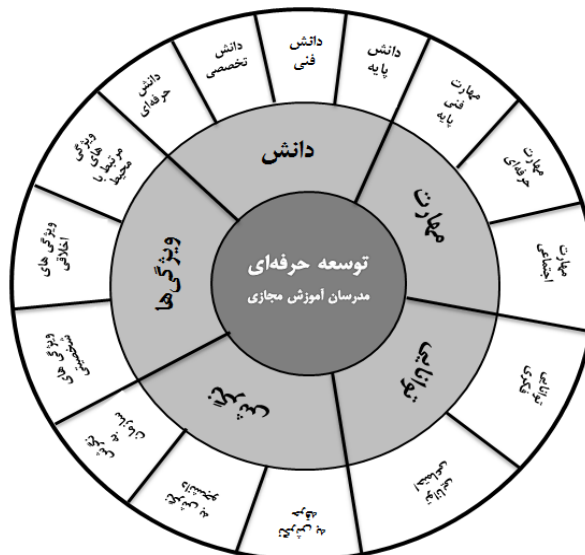
کدهای محوری (مقوله ثانویه)	کدهای محوری (مقوله اولیه)	کدهای باز (مفاهیم)	کد مصاحبه شوندگان
		دانشجو	
		آشنا با روش‌های ارزشیابی مدرس	۱۰م
نگرش	نگرش به حرفه	اعتقاد به یادگیری الکترونیکی	۳م، ۷م، ۱۰م، ۱۱م، ۱۳م، ۱۴م، ۲۰م، ۱۵م
		اعتقاد به نقش تسهیل‌گری مدرس	۳م، ۱۱م، ۱۲م
		اعتقاد به کار تیمی	۱۵م
		دارای انگیزه و علاقه به تدریس در محیط الکترونیک	۲م، ۶م، ۸م، ۱۰م، ۱۱م، ۱۲م، ۱۷م، ۱۵م
		علاقمند به یادگیری الکترونیکی	۱۱م، ۸م
	نگرش به دانشجو	توجه به نقش فعال دانشجو	۳م
		توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان	۴م، ۲م
		احترام به دانشجو	۱۴م
		توجه به تنوع فرهنگی دانشجو	۱۲م، ۳م
	نگرش به سازمان	توجه به نتایج ارزشیابی و بازخوردها در سازمان	۱۴م
		توجه به توسعه گروه و سازمان	۲م
		تعهد به سازمان	۱۱م
	مهارت	مهارت فنی پایه	مهارت پایه کار با رایانه (ICDL)
مهارت‌های پایه سخت‌افزاری			۲م، ۵م، ۷م، ۹م، ۱۰م، ۱۱م، ۱۴م
مهارت‌های پایه نرم‌افزاری (نرم‌افزارهای مرتبط با یادگیری الکترونیکی)			۱۸م، ۸م
مهارت حرفه‌ای		مهارت‌های ویژه تدریس در محیط یادگیری الکترونیکی	۲م، ۴م، ۷م، ۹م، ۱۳م، ۱۴م، ۱۵م، ۱۶م، ۲۱م
		مهارت‌های پایه تدریس	۲م، ۵م، ۷م، ۹م، ۱۳م، ۱۷م
		مهارت‌های ارزشیابی در محیط یادگیری الکترونیکی	۱۰م
		مهارت تولید محتوا (الکترونیک)	۲م، ۴م، ۱۳م، ۲۱م

کدهای محوری (مقوله ثانویه)	کدهای محوری (مقوله اولیه)	کدهای باز (مفاهیم)	کد مصاحبه شوندگان
	مهارت اجتماعی (ارتباطی)	مهارت ارائه مطالب به صورت کاربردی	۵م، ۱۶م
		مهارت برانگیختن (ایجاد انگیزه) دانشجو	۱۰م، ۸م، ۶م
		مهارت ایجاد فعالیت (فعال نگه داشتن) در دانشجو	۲۲م، ۱۴م، ۲م، ۱م
		مهارت برقراری ارتباط با دانشجو	۲۲م، ۱۷م، ۱۰م، ۹م، ۸م، ۶م، ۴م
		مهارت ایجاد تعامل دانشجویان با یکدیگر	۱۹م، ۱۳م، ۱م
		مهارت مدیریت زمان	۱۹م، ۱۰م
		مهارت برقراری ارتباط (تعامل) با محیط (الکترونیک)	۱۹م، ۱۵م، ۱۴م، ۱۰م، ۸م، ۲م
توانایی	توانایی اجتماعی	توانایی تسهیل‌گری	۱۹م، ۱۷م، ۱۵م، ۱۰م، ۱م
		توانایی شخصی‌سازی محیط	۱۳م، ۱۰م
	توانایی فکری	توانایی نوآوری و خلاقیت	۱۹م، ۱۶م، ۱۵م
		توانایی حل مسئله	۹م
		توانایی تجسم	۲۱م
ویژگی	ویژگی‌های شخصیتی	برونگرایی	۱۹م، ۱۷م، ۱م
		هدایت‌گری	۱۹م، ۱۵م، ۲م
		نظم و دقت	۱۶م، ۴م، ۷م، ۱م
		اعتماد به نفس	۱۴م، ۲م
		پشتکار	۲۱م
	ویژگی‌های اخلاقی	امانت‌داری	۱۴م
		مسئولیت‌پذیری	۱۰م
		خویش‌داری	۱۶م، ۱۴م، ۹م، ۷م، ۵م
		صبر و حوصله	۱۶م، ۱۴م، ۹م، ۷م، ۵م
	ویژگی‌های مرتبط با محیط	خودراهبری	۲۱م، ۲۰م، ۱۱م، ۱۰م
		پذیرش تغییر	۲۰م، ۱۸م، ۱۴م، ۱۲م، ۱۱م، ۴م ۲۱م

کدهای محور	کدهای محوری	کدهای باز	کد مصاحبه شوندگان
(مقوله ثانویه)	(مقوله اولیه)	(مفاهیم)	
	یادگیری الکترونیکی	پذیرش فناوری و ابزارهای مرتبط	م ۰۷، م ۱۱، م ۱۳

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در نتیجه مقوله‌های نهایی به عنوان مولفه‌های سازنده توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی در نظر گرفته شد و مدل مفهومی بر اساس این مولفه‌ها تنظیم گردید که در شکل شماره ۱ نشان داده می‌شود.



شکل ۱: مدل مفهومی مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیکی

جهت تبیین دقیق‌تر فرایند استخراج مولفه‌های توسعه حرفه‌ای، شواهدی از برخی بیانات مصاحبه-شوندگان ارائه می‌گردد.

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۸ "انگیزه، علاقه و مسائلی که یک استاد می‌تونه داشته باشه که ترغیبش کنه به تدریس در آموزش الکترونیکی، باعث میشه که یک مدرس تلاش کنه که با سیستم درست ارتباط برقرار کنه و نیازهای خودش رو در زمینه چالش‌ها و گپ‌های تدریس در این حوزه رفع کنه. بنابراین انگیزه و علاقه یک استاد پایه و اساس تدریس در آموزش الکترونیکی است" (م ۸).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۱۶ "چیزی که بیش از همه لازمه به عنوان یک ویژگی عمومی اینه که شخص علمش رو فقط از کتاب نیاورده باشه. یعنی تجربه عملی و کاربردی داشته باشه و در واقع در اون حوزه کار کرده باشه. در واقع جزء بدیهیات است که توانمندی علمی و تجربه عملی در حوزه موضوعی خودش داشته باشه" (م ۱۶).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۴ "در حقیقت فضا عوض میشه و این فضای جدید خودش نیازمند یک دسته آگاهی‌هاست که فرد این فضا را بشناسد، امکاناتش را بشناسد و بتواند از این امکانات استفاده کند. مثلا من بدانم که کلاس این امکان را دارد که می‌تونم یک سری مطالب در اختیار فراگیران قرار بدم، کوییز از آن‌ها بگیرم یا می‌تونم تکالیف موعده دار به اونا بدم یا کار گروهی به اونا بدم و از دور هدایتشون کنم" (م ۴).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۲ "معلمی که میاد در آموزش الکترونیکی تدریس میکنه باید دارای شناخت و معرفت و برقراری ارتباط اجتماعی و مشارکت در این حوزه باشه. یعنی توانمندی تدریس در موضوع علمی خودش رو داشته باشه و به موضوع تدریس مسلط باشه و بتونه با دانشجویها و سیستم ارتباط برقرار کنه. معلمی که در محیط سنتی در برقراری ارتباط با دانشجویها مشکل داره طبیعتا در آموزش الکترونیکی هم مشکل داره" (م ۲).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۱۱ "ممکنه یک مدرس در محیط سنتی خیلی کارا باشه ولی در فضای مجازی کارا نباشه. چون یادگرفته که همیشه نسبت به دانشجویهاش بیشتر بدونه و اصلا نمیتونه قبول کنه که الان در فضایی قرار گرفته که دانشجویهاش از او مسلط ترن و نقشش عوض شده. دیگه یک نقش استاد و دانشجویی بالا به پایین نیست و مدرس یک تسهیلگر و باید تغییر نقش بده" (م ۱۱).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۱۸ "قبل از هر چیزی بایستی که مدرس آموزش الکترونیکی آمادگی داشته باشه که از روش‌های سنتی‌ای که سال‌ها به اون عادت کرده خارج بشه و وارد فناوری‌های نوین بشه تا بتونه از فناوری اطلاعات برای آموزش استفاده کنه. یعنی استفاده از IT در آموزش. مسئله عدم آشنایی اساتید با این فناوری‌هایی است که روز به روز هم داره گسترده‌تر میشه و امکانات بیشتری در اختیار افراد میذاره و چون آشنا نیستند از این فناوری به صورت ابتدایی استفاده می‌کنند. مثلا گذاشتن متن یا پاورپوینت در سامانه یا نهایتا یک ضبط ویدئویی بگیرن و بذارن در سامانه" (م ۱۸).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۱ "از ویژگی‌های مهمی که بایستی مدرسین یادگیری الکترونیکی داشته باشند این است که بتوانند در بستر پیوندگرایی محیطی را ایجاد کنند که همه دانشجویان را به هم و به

استاد پیوند دهد و در محیط پیوندگرا همه از هم بیاموزند. اینطوری کلاس فعال میشه و خود دانشجو بخشی از تدریس رو به عهده میگیره" (م ۱)

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۱۵ "مدرس آموزش الکترونیکی باید نگرش متفاوتی به آموزش الکترونیکی نسبت به آموزش سنتی داشته باشه چون فلسفه تعلیم و تربیت در یادگیری الکترونیکی عوض می‌شه. فلسفه آموزش مجازی با محوریت دانشجو شکل می‌گیره و نباید در آموزش رویکرد مداخله‌گری داشته باشه و باید شخصیت هدایت‌گری و رهبری داشته باشه" (م ۱۵).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۵ "مسلماً یک مدرس آموزش الکترونیکی باید دارای یک سری مهارت‌ها باشه از قبیل مهارت‌های ابزاری و سیستمی. مهارت‌های ابزاری، مهارت‌هایی هستن که تا حدودی در فضای سنتی به عنوان کمک آموزشی استفاده می‌شه. مثل ابزارهای تولید محتوا، گیم‌های آموزشی، شبیه‌سازی‌ها، ابزارهای جستجو و تحلیل اطلاعات دانشجویان. مهارت‌های سیستمی شامل روش ارتباطات آنلاین، مدیریت زمان در فضای آنلاین، نحوه نامه‌نگاری، تسلط به گفتار و نوشتار در فضای دیجیتال و موارد دیگه. ممکنه فردی به ابزارها مسلط باشه ولی این مهارت‌ها رو نداشته باشه" (م ۵).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۷ "یکی از نکاتی که به نظرم خیلی اهمیت داره اینه که مدرس آموزش الکترونیکی باید خیلی صبورتر از مدرس سنتی باشه به این دلیل که تدریس در فضای مجازی خیلی خواستنی و جذاب نیست و مدرس از لذت بازخورد فوری تا حدی محرومه و از طرفی باید خیلی منظم-تر از مدرس سنتی باشه. چون بی‌نظمی استاد حضوری کمتر به چشم میاد ولی در دنیای آموزش الکترونیکی همه چیز داره ثبت میشه" (م ۷).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۱۹ "اولین ویژگی که مدرس آموزش الکترونیکی باید داشته باشه اینه که یک شبکه‌ساز خوب باشه. یعنی بتونه بین گروه‌های مختلف یادگیرندگان و متخصصان شبکه‌های اجتماعی خوبی ایجاد کنه. کسی که در فضای مجازی داره تدریس میکنه باید آدم نوآور و خلاق باشه یعنی از شیوه‌های بدیع برای خلق فرصت‌های یادگیری استفاده کنه" (م ۱۹).

به نظر مصاحبه‌شونده کد ۳ "اساتید باید تفاوت بین محیط مجازی و سنتی را درک کنند. اکثر اساتیدی که در محیط مجازی تدریس می‌کنند، فکرشون با تفکر آموزش سنتی شکل گرفته و در آموزش مجازی نیز به همون صورت آموزش سنتی تدریس می‌کنند" (م ۳).

۴- بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدرسان و صاحب‌نظران آموزش الکترونیکی مولفه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان را به ۵ بعد توسعه دانش، توسعه مهارت، توسعه توانایی، توسعه نگرش و توسعه ویژگی‌ها تقسیم می‌کنند. در پژوهش حاضر بعد توسعه دانش ۱۴ کد اولیه و ۴ کد ثانویه، بعد توسعه نگرش ۱۲ کد اولیه و ۳ کد ثانویه، بعد توسعه مهارت ۱۴ کد اولیه و ۳ کد ثانویه، بعد توسعه توانایی ۵ کد اولیه و ۲ کد ثانویه و بعد توسعه ویژگی‌ها ۱۲ کد اولیه و ۳ کد ثانویه داشت.

بعد توسعه دانش، شامل مجموعه مولفه‌هایی است که به جنبه‌هایی از دانش عمومی، فنی، تخصصی و حرفه‌ای مدرسان آموزش الکترونیک مرتبط است. در حقیقت یافته‌های پژوهش نشان داد که مدرس آموزش الکترونیکی باید دارای دانش زبان انگلیسی، سواد دیجیتال و فناوری اطلاعات باشد و با فناوری و ابزارهای آن آشنا باشد، که جزء دانش عمومی است. همچنین مدرس باید با فضای مجازی و سیستم یادگیری الکترونیکی آشنا باشد و تفاوت بین یادگیری الکترونیکی و حضوری را درک نماید، که جزء دانش فنی است. مدرس آموزش الکترونیکی باید در محتوای تخصصی به روز بوده و بر موضوع تدریس مسلط باشد، که جزء دانش تخصصی است. همچنین با اصول و روش‌های تدوین محتوا (الکترونیک)، فرایند تدریس، روش‌های تدریس جدید، روش‌های فعال نگه داشتن دانشجو و روش‌های ارزشیابی مدرس آشنا باشد، که جزء دانش حرفه‌ای است. به این بعد در پژوهش‌های سالمون (۲۰۰۴)، گودیر و همکاران (۲۰۰۱)، الحنین و همکاران (۲۰۱۲)، انجمن توسعه و مهارت آموزی آمریکا (۲۰۱۴)، اسلمی و همکاران (۱۳۹۵) و فرهنگی و فراست‌خواه (۱۳۹۳) اشاره شده است. سالمون (۲۰۰۴) در پژوهش خود در خصوص ویژگی‌های آموزشگر مجازی بیان نموده که آموزشگر مجازی باید دارای ۵ ویژگی اصلی زیر باشد: فراهم کردن فضایی مناسب و امن برای مشارکت یادگیرندگان در بحث، داشتن دانش و آگاهی لازم در زمینه کار با نرم‌افزارها، سخت‌افزارها و شبکه، باید مهارت لازم را در استفاده از وسایل ارتباطی مانند پست الکترونیک، اتاق گفتگو، ابزار وایت برد، کنفرانس دیداری- شنیداری و ... را داشته باشد، داشتن دانش و اطلاعات لازم در رابطه با محتوای آموزشی یا موضوع بحث، و در نهایت آموزشگر

مجازی باید نوآور، علاقه‌مند به فناوری اطلاعات و ارتباطات و تحلیلگر باشد تا بتواند نقش موثری در فرایند یادگیری ایفا کند. در واقع سالمون به ابعاد دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگی‌ها به طور ضمنی اشاره کرده است که با نتایج این پژوهش نیز همخوانی دارد.

یکی دیگر از ابعاد الگوی طراحی شده در این پژوهش، بعد توسعه مهارت است که به جنبه‌هایی از مهارت‌های فنی پایه، حرفه‌ای و اجتماعی مدرسان آموزش الکترونیک مرتبط است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در این بعد، مدرس آموزش الکترونیکی باید دارای مهارت‌های پایه کار با رایانه (ICDL)، مهارت‌های پایه سخت‌افزاری و نرم‌افزاری (نرم‌افزارهای مرتبط با یادگیری الکترونیکی) باشد. همچنین باید دارای مهارت‌های پایه تدریس، مهارت‌های ویژه تدریس و ارزشیابی در محیط یادگیری الکترونیکی، مهارت تولید محتوا (الکترونیک) و ارائه مطالب به صورت کاربردی باشد. مهارت برانگیختن و فعال نگه داشتن دانشجو، مهارت برقراری ارتباط با دانشجو و محیط (الکترونیک)، مهارت ایجاد تعامل دانشجویان با یکدیگر و مهارت مدیریت زمان نیز از مهارت‌های مورد نیاز مدرس آموزش الکترونیکی است. به این بعد در پژوهش‌های ریچی و همکاران (۲۰۰۱)، سالمون (۲۰۰۴)، گاش، الوارز و اسپاسا (۲۰۱۰)، الحنین و همکاران (۲۰۱۲)، انجمن توسعه و مهارت آموزی آمریکا (۲۰۱۴) و اسلمی و همکاران (۱۳۹۵) اشاره شده است. الحنین و همکاران در سال ۲۰۱۲ در پژوهش خود صلاحیت‌های ضروری برای مدرسان مجازی را در ۶ جنبه مختلف دانش و فرهنگ، جنبه فنی و تکنولوژیکی، عملی، رفتاری و اجتماعی، راهنمایی و برنامه‌ریزی، و در نهایت روش‌های تدریس و طراحی آموزشی مشخص کرده‌اند، که این ۶ جنبه در این پژوهش نیز تایید گردیده است. در پژوهش حاضر به جنبه دانش و فرهنگ در ابعاد توسعه دانش و نگرش، به جنبه فنی در توسعه مهارت، به جنبه عملی در توسعه توانایی، به جنبه رفتاری و اجتماعی در توسعه ویژگی‌ها و به جنبه‌های راهنمایی و برنامه‌ریزی و روش‌های تدریس و طراحی آموزشی در ابعاد توسعه دانش، مهارت و توانایی پرداخته شده است.

یافته‌های پژوهش حاکی از این است که بعد توسعه توانایی، مجموعه مولفه‌هایی است که به جنبه‌هایی از توانایی اجتماعی و فکری مدرسان آموزش الکترونیک مرتبط است. یک مدرس آموزش الکترونیکی باید توانایی نوآوری و خلاقیت، حل مسئله، توانایی تجسم، توانایی تسهیل‌گری و شخصی‌سازی محیط را دارا باشد. ریچی و همکاران (۲۰۰۱)، گودیر و همکاران (۲۰۰۱)، سالمون (۲۰۰۴)، گاش، الوارز و اسپاسا (۲۰۱۰)، الحنین و همکاران (۲۰۱۲)، انجمن توسعه و مهارت آموزی آمریکا (۲۰۱۴)، اسلمی و همکاران (۱۳۹۵) و فرهنگی و فراست‌خواه (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این بعد

اشاره نموده‌اند. فرهنگی و فراست‌خواه (۱۳۹۳) در پژوهش خود در رابطه با صلاحیت‌های اعضای هیات علمی در محیط‌های مجازی به مولفه‌های ساختن اجتماع علمی (احساس تعلق به اجتماع مجازی، عضویت در انجمن‌ها و سازمان‌های تخصصی، فرهنگ گفتگو و تعامل و همکاری و تعهد مشترک)، رشد حرفه‌ای (تحول و بهبود محیط مجازی، توسعه روش‌های تدریس در محیط مجازی و توسعه فرایند آموزش و یادگیری در محیط مجازی)، رشد شخصی (منزلت و رفاه اجتماعی در محیط مجازی، کیفیت زندگی کاری در محیط مجازی و امنیت حرفه‌ای در زمینه تدریس در محیط مجازی) اشاره نمودند که در الگوی طراحی شده در این پژوهش نیز به کلیه مولفه‌های بیان شده در فوق پرداخته شده است و از این لحاظ یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش مورد نظر همخوان است با این تفاوت که دسته‌بندی‌ها متفاوت بوده است.

بعد توسعه نگرش، یکی دیگر از ابعاد الگوی طراحی شده در این پژوهش می‌باشد که به جنبه‌هایی از نگرش مدرسان آموزش الکترونیک به حرفه، دانشجو و سازمان مرتبط است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در این بعد مدرس آموزش الکترونیکی باید به یادگیری الکترونیکی اعتقاد داشته و دارای انگیزه و علاقمند به یادگیری الکترونیکی و تدریس در محیط الکترونیک باشد. همچنین به نقش تسهیل‌گری مدرس و کار تیمی اعتقاد داشته باشد. آن‌ها باید به نقش فعال دانشجو، تفاوت‌های فردی و تنوع فرهنگی دانشجویان توجه داشته و به آن‌ها احترام بگذارند. علاوه بر این یک مدرس آموزش الکترونیکی باید به نتایج ارزشیابی و بازخوردها در سازمان و توسعه گروه و سازمان توجه داشته و به سازمان متعهد باشد. ریچی و همکاران (۲۰۰۱)، گودیر و همکاران (۲۰۰۱)، سالمون (۲۰۰۴)، گاش، الوارز و اسپاسا (۲۰۱۰)، الحنین و همکاران (۲۰۱۲)، انجمن توسعه و مهارت آموزی آمریکا (۲۰۱۳)، اسلمی و همکاران (۱۳۹۵) و فرهنگی و فراست‌خواه (۱۳۹۳) در پژوهش‌های خود به این بعد اشاره نموده‌اند. انجمن توسعه و مهارت آموزی آمریکا (۲۰۱۴) صلاحیت‌های پایه برای مهارت‌آموزی و رشد حرفه‌ای آموزشگران مجازی را شامل مدیریت تغییر، مدیریت دانش، نظارت، ذهنیت جهانی، بهبود عملکرد، مدیریت برنامه‌های یادگیری، ارزشیابی نتایج یادگیری، آشنایی با تکنولوژی‌ها، طراحی آموزش، و ارائه آموزش می‌داند که اکثر موارد فوق با الگوی طراحی شده در این پژوهش همخوانی دارد.

یافته‌های پژوهش به بعد توسعه ویژگی‌ها، که به جنبه‌هایی از ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی و ویژگی‌های مرتبط با محیط یادگیری الکترونیکی مدرسان آموزش الکترونیک مرتبط است، نیز اشاره می‌کند. یافته‌ها نشان داد که مدرس آموزش الکترونیکی باید دارای یک سری ویژگی‌ها از قبیل ویژگی-

های شخصیتی (برونگرایی، هدایت‌گری، نظم و دقت، اعتماد به نفس و پشتکار)، ویژگی‌های اخلاقی (امانت‌داری، مسئولیت‌پذیری، خویشتن‌داری و صبر و حوصله) و ویژگی‌های مرتبط با محیط یادگیری الکترونیکی (خودراهبری، پذیرش تغییر و پذیرش (عدم ترس) فناوری و ابزارهای مرتبط) باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گاش، الوارز و اسپاسا (۲۰۱۰)، الحنین و همکاران (۲۰۱۲)، انجمن توسعه و مهارت آموزی آمریکا (۲۰۱۴)، اسلمی و همکاران (۱۳۹۵) و فرهنگی و فراست‌خواه (۱۳۹۳) همخوانی دارد. اسلمی و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه خود در خصوص مولفه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان آموزش مجازی به ابعاد زیر اشاره نمودند: بعد اجتماعی (حمایت از یادگیرنده، تسهیل‌گری اجتماعی، ایجاد محیط یادگیری گروهی) بعد اخلاقی (مدیریت تعارضات، الگوسازی، تعهدکاری) بعد اداری یا مدیریتی (درک چارچوب سازمانی، مدیریت دوره، اقدامات توسعه شغلی)، بعد فردی (ویژگی‌های شخصیتی)، بعد تکنولوژیکی (متخصص فناوری و پشتیبانی فنی) و بعد آموزشی (طراح تکالیف محتوا، انتخاب‌کننده فناوری، استفاده از نظریات یادگیری، ایجاد انگیزه، تعامل آموزشی، تسهیل‌کننده محتوا و راهبردهای تدریس)، بعد نظارتی (ارزشیابی دوره، ارزیابی یادگیرنده) که این جنبه‌ها نیز در این پژوهش استخراج و مورد تایید قرار گرفته‌اند، با این تفاوت که ابعاد به صورت دیگری دسته‌بندی گردیده است. به بعد تکنولوژی در ابعاد توسعه دانش و مهارت، به بعد اجتماعی در ابعاد مهارت و توانایی، به ابعاد فردی و اخلاقی در بعد ویژگی‌ها، به ابعاد آموزش و نظارت در ابعاد توسعه دانش، مهارت، توانایی و نگرش و در نهایت به بعد مدیریتی در ابعاد توسعه نگرش و ویژگی‌ها پرداخته شده است.

۵- منابع

- ۱- Battou A, Baz O, Mammass D. Learning design approaches for designing virtual learning environments. *Communications on Applied Electronics*. ۲۰۱۶ Sep;۵(۹):۳۱-۷.
- ۲- Spector JM. Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart learning environments*. ۲۰۱۴ Dec ۱;۱(۱):۲.
- ۳- Posey G, Burgess T, Eason M, Jones Y. The Advantages and Disadvantages of the Virtual Classroom and the Role of the Teacher. In *Southwest Decision Sciences Institute Conference*, March ۲۰۱۰ (pp. ۲-۶).
- ۴- Merchant Z, Goetz ET, Cifuentes L, Keeney-Kennicutt W, Davis TJ. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-۱۲ and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*. ۲۰۱۴ Jan ۱;۷۰:۲۹-۴۰.
- ۵- Martha LA. *Teaching and Learning Online*. Massachusetts :University of Massachusetts Amherst. ۲۰۱۵.
- ۶- Arkorful V, Abaidoo N. The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. ۲۰۱۵ Jan;۱۲(۱):۲۹-۴۲.
- ۷- Baran E, Correia AP, Thompson A. Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*. ۲۰۱۱ Nov ۱;۳۲(۳):۴۲۱-۳۹.
- ۸- Palloff RM, Pratt K. *The excellent online instructor: Strategies for professional development*. John Wiley & Sons; ۲۰۱۱ Jan ۱۱.
- ۹- Georgina DA, Hosford CC. Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*. ۲۰۰۹ Jul ۱;۲۵(۵):۶۹۰-۶.
- ۱۰- Roby T, Ashe S, Singh N, Clark C. Shaping the online experience: How administrators can influence student and instructor perceptions through policy and practice. *The Internet and Higher Education*. ۲۰۱۳ Apr ۱;۱۷:۲۹-۳۷.
- ۱۱- Dymont J, Downing J, Budd Y. Framing teacher educator engagement in an online environment. *Australian Journal of Teacher Education*. ۲۰۱۳;۳۸(۱):۹.
- ۱۲- Percy M. Student, teacher, professor: Three perspectives on online education. *The History Teacher*. ۲۰۱۴ Feb ۱;۴۷(۲):۱۶۹-۸۵.
- ۱۳- Ostashewski NM, Reid D, Moisey S. Applying constructionist principles to online teacher professional development. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. ۲۰۱۱ Oct ۷;۱۲(۶):۱۴۳-۵۶.

- ۱۴- Kokoc M, Ozlu A, Cimer A, Karal H. Teachers' Views on the Potential Use of Online In-Service Education and Training Activities. Turkish Online Journal of Distance Education. ۲۰۱۱ Oct; ۱۲(۴): ۶۸-۸۷.
- ۱۵- Eliason SK, Holmes CL. Reflective practice and inquiry in professional development for online teaching. Journal of Online Learning & Teaching. ۲۰۱۰ Jun; ۶(۲).
- ۱۶- Gosper M, McNeill M, Phillips R, Preston G, Woo K, Green D. Web-based lecture technologies and learning and teaching: a study of change in four Australian universities. ALT-J. ۲۰۱۰ Nov ۱; ۱۸(۳): ۲۵۱-۶۳.
- ۱۷- Bawane J, Spector JM. Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. Distance Education. ۲۰۰۹ Nov ۱; ۳۰(۳): ۳۸۳-۹۷.
- ۱۸- Adnan M, Kalelioglu F, Gulbahar Y. Assessment of a Multinational Online Faculty Development Program on Online Teaching: Reflections of Candidate E-Tutors. Turkish Online Journal of Distance Education. ۲۰۱۷ Jan; ۱۸(۱): ۲۲-۳۸.
- ۱۹- Gulbahar Y, Kalelioglu F. Competencies for e-Instructors: How to Qualify and Guarantee Sustainability. Contemporary Educational Technology. ۲۰۱۵; ۶(۲): ۱۴۰-۵۴.
- ۲۰- Richey RC, Fields DC, Foxon M. Instructional design competencies: The standards. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, ۶۲۱ Skytop Rd., Suite ۱۶۰, Syracuse, NY ۱۳۲۴۴-۵۲۹۰; ۲۰۰۱ Mar.
- ۲۱- Goodyear P, Salmon G, Spector JM, Steeples C, Tickner S. Competences for online teaching: A special report. Educational Technology Research and Development. ۲۰۰۱ Mar ۱; ۴۹(۱): ۶۵-۷۲.
- ۲۲- Levinsen KT. Collaborative On-Line Teaching: The Inevitable Path to Deep Learning and Knowledge Sharing?. Electronic Journal of E-learning. ۲۰۰۶; ۴(۱): ۴۱-۸.
- ۲۳- Varvel VE. Master online teacher competencies. Online journal of distance learning administration. ۲۰۰۷ Mar ۱۵; ۱۰(۱): ۱-۴۱.
- ۲۴- Guasch T, Alvarez I, Espasa A. University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. Teaching and Teacher Education. ۲۰۱۰ Feb ۱; ۲۶(۲): ۱۹۹-۲۰۶.
- ۲۵- Unesco IC. Competency framework for teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ۲۰۱۱.
- ۲۶- Bigatel PM, Ragan LC, Kennan S, May J, Redmond BF. The identification of competencies for online teaching success. Journal of Asynchronous Learning Networks. ۲۰۱۲ Jan; ۱۶(۱): ۵۹-۷۷.
- ۲۷- Narenji thani F, Ebadi R, Mostafavi Z, Youzbashi A. Identification of Learning Needs Among Faculty at E-Higher Education. Educational Study. ۲۰۱۶; ۳(۱۰).
- ۲۸- Aslami M, Esmaili Z, Saeedipour B, Sarmadi MR. Designing a Model of Teachers Professional Competency in an E- Learning Environment Using the Meta-synthesis Method. The ۱۱th Iranian Electronic Learning Conference. ۲۰۱۷.

- ۲۹- Farhangi M, Ferosatkah M. Examination of the faculty member's competency model in the virtual environment in terms of faculty members and students (based on the Armanor model). *Journal of Iran Information and Communication Technology*. ۲۰۱۴; ۷(۲۱), ۱-۱۴.
- ۳۰- Al-Hunaiyyan A, Al-Sharhan S, Al-Sharrah H. A new instructional competency model: towards an effective e-learning system and environment. *International Journal of Information Technology & Computer Science*. ۲۰۱۲; ۵:۹۴-۱۰۳.
- ۳۱- Salmon G. *E-moderating*. Routledge; ۲۰۰۴ Jan ۲۲.
- ۳۲- Association for Talent Development (ATD). The ATD competency model. ۲۰۱۴. Retrieved on ۱۶ Nov. ۲۰۱۸ from <https://www.td.org/certification/atd-competency-model>
- ۳۳- Salmon G. *E-moderating: the key to online teaching and learning*. Routledge; ۲۰۱۲ Jan ۴.
- ۳۴- Richter D, Kunter M, Klusmann U, Lüdtke O, Baumert J. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*. ۲۰۱۱ Jan ۱; ۲۷(۱):۱۱۶-۲۶.
- ۳۵- Serumola PA. *Improving performance in higher education: An investigation of perspective transformation in teacher professional development programs*. Syracuse University; ۲۰۰۹.
- ۳۶- Cain LM. *The impact of resource allocation on professional development for the improvement of teaching and student learning within a site-based managed elementary school: A case study*. University of Southern California; ۲۰۰۷.
- ۳۷- Weiss HB. From the director's desk. *The Evaluation Exchange*. ۲۰۰۵, ۱۰, ۱.
- ۳۸- Porter AC, Garet MS, Desimone LM, Birman BF. Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. *Science Educator*. ۲۰۰۳ Apr ۱; ۱۲(۱):۲۳.
- ۳۹- Bouffard S, Little P. *Promoting Quality through Professional Development: A Framework for Evaluation. Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*. Number ۸. Harvard University Harvard Family Research Project. ۲۰۰۴ Aug.
- ۴۰- Rahimi G, Vahedi M. A study of the relationship between senior line and staff managers' development in Ministry of Education and organizational effectiveness in the Educational System of Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. ۲۰۱۱ Jan ۱; ۲۹:۹۲۷-۳۱.

Professional Development Model of Faculty Member's Online Learning: Qualitative Research

Javad pourkarimi¹ (Assistant professor ,University of Tehran,Iran)

Enseyeh ramezanzpour (Ph.D. candidate of educational Management, University of Tehran,Iran)

(Received: ۲۰۱۸/۱۲/۰۵; Accepted: ۲۰۱۹/۰۹/۲۳)
pp. ۱۲۵-۱۴۶

Abstract

Professional development of faculty members is considered as a vital component of the quality of teaching and learning process improvement. The present study was aimed at designing a model for the professional development of e-learning instructors. The methodology of the research was applied to the purpose and the method of data collection was of a qualitative type that was performed using the data approach of the foundation with an emergence approach (Glaser approach). The used tool was a semi-structured interview and the statistical population of the faculty members was in the field of e-learning. Using a purposeful sampling method, ۲۲ of them were sampled and the data were saturated. The study eventually comprised ۶۵ open codes, ۵ primary and ۱۵ secondary categories. The results showed that for the development of faculty members, e-learning should focus on five main dimensions: the dimension of knowledge development (with ۴ dimensions), skill development (with ۳ dimensions), ability development (with ۲ dimensions), development of attitude (with ۳ dimensions) and development Features (with ۳ dimensions).

Keywords: professional development, instructors, e-learning

¹ Corresponding Author : jpkarimi@ut.ac.ir

Integrative Review of HRD Theory Building Literature: Thinking Proceedings and Applied Learnings

Rasool Rasaefard¹ (Ph.D. Candidate, Human Resource Management Department, Alborz Campus, University of Tehran.

(Received: ۲۰۱۸/۱۱/۱۴; Accepted: ۲۰۱۹/۱۲/۱۵)
pp. ۹۳-۱۲۳

Abstract

This article aims to conduct an integrative review of the theory-building literature of human resource development in order to identify thinking proceedings and applied learnings in the ۲۸-year history of theory building. Literature Thematic analyze based on Creswell's (۲۰۰۸) procedure and Callahan's (۲۰۱۰) method has used for getting research goals. Research data has been scientific work about Human Resource Development include scientific article, paper, book chapter and conference papers that published from ۱۹۹۰ to ۲۰۱۸. Criteria for choosing data has been theory-building research in Human Resource Development, the role of other scientific disciplines in Human Resource Development and theory development in Human Resource Development. Research data has been searched and selected in scientific databases. Data has included ۱۸۳ articles, paper and book chapter. In the next step, articles and book chapters have studied and themes have extracted. Entirely ۳۴۱ themes have extracted. The next step has been Coding, analyzing and recognizing the communicational model among the codes. The criteria for themes analyses has been Toulmin Intellectual Evolution Theory of Scientific Community (for identifying thinking Proceedings), Christopher Mabey Model (for identifying expectations from theory) and First Four Steps of Dubin's Theory Building Model (for identifying HRD Functional framework in practice). The results include thinking proceedings of theory building in Human Resource Development (Creating and Keeping Productivity, Increasing Productivity, Progressive Human, Progressive Institute, Creating Social Content), Expectations from Human Resource Development Theory in Practice (Instituting Development Thinking, Being in Adaption with Predominant Rationality, Being in Adaption with Diversity, Being Purposefully Synergic, Being Operative, Ethical Agency) and Functional framework Human Resource Development in Practice (Development Foundation, Development Approach, Development Methodology, Development Plan).

Keywords: Human Resources Development, Literature, Theory Building, Thinking Proceedings, Expectations from Theory, Thematic Analysis

¹ Corresponding Author : r.rasaefard@gmail.com

Identifying the Model and Designing the Competencies of the Faculty Members of Universities and Higher Education Institutions of Iran: A Qualitative Study

Hedieh Mohabbat¹ (Ph.D. Candidate, Faculty of Management and Economics, Department of educational Management, Islamic Azad University Science and Research Branch, Tehran,Iran)

Kourosh fathi vajargah (Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran,Iran)

Parivash safari (Ph.D., Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Management, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran)

(Received: ۲۰۱۷/۰۷/۱۸; Accepted: ۲۰۱۹/۱۰/۰۱)
pp. ۶۷-۹۱

Abstract

Faculty members are considered as key factors in universities and higher education institutions. Future developments of universities also depend on the competencies, innovations, and professional development programs of faculty members. The present study aims to investigate the model and competencies of faculty members in the framework of the qualitative approach and content analysis. The research population is composed of all the professors and higher education students of Iran's universities. Sampling, similar to most sampling types in qualitative studies, is a purposive one, through a criterion and network sampling strategies. The number of informants, based on the principle of saturation in qualitative studies, is ۲۳ who come from diverse universities and institutes. Semi-structured interviews were employed to gather the data, which subsequently were analyzed in several stages using the thematic analysis method. The validity of the analyses was ensured by peer audit and peer debriefing. Results indicated that the competencies of faculty members in six dimensions of educational, research, organizational, ethical, individual and professional competencies and ۴۴ subspecialties were classified.

Keywords: Competency Model, Professional Development, Faculty Members, Higher Education.

¹ Corresponding Author: hedieh mohabbat@gmail.com

Identification and Prioritizing the barriers for the Effective utilization of Mechanisms of the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) with Emphasizing on Organizational Training based on the Three-Dimensional Model

Somayeh Oryan¹ (Ph.D. of Environmental Education, South Tehran Branch, Payame Noor University, Tehran, Iran)

Seyed Mohammad Shobeiri (Professor, Department of Environmental Education, Payame Noor University, Tehran, Iran)

Mehran Farajollahi (Professor, Department of Education, Payame Noor University, Tehran, Iran)

(Received: ۲۰۱۹/۰۶/۲۰; Accepted: ۲۰۱۹/۰۹/۲۷)

pp. ۳۷-۶۰

Abstract

This study aimed at investigating and prioritizing the pathology of organizational training on financial and non-financial mechanisms of the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) by a diagnostic trichotomy model. This study was exploratory research and its methodology was a developmental and applied research method. In terms of data collection was combined (quantitative and qualitative) research. The review documents and semi-structured interviews were used as data collection tools. In order to analyze the data, the content analysis for the classifying method was used and interviews were conducted with ۴۰ elite and specialists, who were selected purposefully. At the first stage, After extracting ۲۱۲ barriers and removing repeated elements, ۴۴ relevant concepts and contents were classified into one of the three (structural, behavioral, environmental/context) dimensions of the model as a questionnaire. Through Lawshe content validity, ۳۶ barriers were selected and reliability by ۰.۸۱۲ Cronbach coefficient alpha was confirmed. Thereafter, these obstacles were prioritized by Fuzzy Delphi method. In the third stage, it was examined how each barrier related legal, economic, political, administrative and environmental conditions influenced each others through ISM and MICMAC techniques. The results demonstrated that after international and national laws and legal issues, the educational process was the second effective item. Need assessment for different levels and stakeholders, lack of instructors familiar with the subject and lack of appropriate educational contents as the priority issues had been recognized.

Keywords: Organizational Pathology, Environmental Education, Climate Change, Barrier's analysis, Interpretive structural modeling

¹ Corresponding Author: somayeh_oryan@yahoo.com

Designing of Employee Satisfaction Assessment Model from EMS (LMS)

Mohammad Javad Ershadi¹ (Assistant Professor, Information Technology Department, Iranian

Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc), Tehran, Iran)

Sima Soofi (MSc in Industrial Engineering, Islamic Azad University, Electronic Unit, Tehran Iran)

Ali Naimi-Sadigh (Assistant Professor, Information Technology Department, Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc), Tehran, Iran)

(Received: ۲۰۱۹/۰۳/۰۹; Accepted: ۲۰۱۹/۱۱/۲۰)

pp. ۲۱-۳۰

Abstract

Today, the e-learning system has become an integral part of a learning system at the cutting edge. In order to increase productivity and especially, the staff of the organization of registration of documents and real estate reduces the waste of time and energy, as well as the use of high user levels and flexibility in receiving educational services, are keen to use e-learning services, and this has led to the expansion of this type of training in the organization. The present study has developed various aspects of the evaluation of the e-learning system based on the ECVAL model. The organization of registration of documents in view of the geographical dispersion of satellite organizations and the necessity of using this system has been studied in this study. The developed model consists of various indexes such as apparent standards, content, security, compatibility with virtual instruments, etc. To this end, a ۳D questionnaire has been designed and distributed. In this questionnaire, questions were asked to evaluate employee satisfaction and distributed among ۸۰ employees of this organization. The results of the evaluation and statistical analysis show that the apparent character is of the highest importance to the users, and the security issue is of low importance to them. Finally, executive suggestions were made to improve the quality of the e-learning system.

Keywords: E-Learning, Employee Satisfaction Assessment, Webqual, LMS

¹ Corresponding Author: mjershadi@gmail.com

Designing of Human Resources Development Strategies Model of Private Banks of Iran

Akbar Eydi (Ph.D. Candidate of human resource management, Department Of management·Kharazmi University, Tehran, Iran)

Abdolrahim Nave Ebrahim (Full Professor, Faculty of educational management, Department Of management·Kharazmi University, Tehran, Iran)

Saeed Jafarinya (Assistant Professor, Faculty of human resource management, Department Of management·Kharazmi University, Tehran, Iran)

Akbar Hasanpoor (Assistant Professor, Faculty of human resource management, Department Of management·Kharazmi University, Tehran, Iran)

(Received: ۲۰۱۹/۰۸/۲۶; Accepted: ۲۰۱۹/۱۰/۱۶)

pp. ۱-۱۹

Abstract

In recent years, the use of strategic management has been widespread in various fields, including the field of human resources. many organizations are working to identify their desired future and focus on achieving their goals. In this regard, the purpose of this research was to design a model for the development of human resources strategies at the level of private banks in the country using a mixed research method. The statistical population in the qualitative section included all available resources and documents in ۲۷۸ cases, which was selected by the systematic extra-systematic method of ۱۴۱ sources. The participants in the quantitative section included ۴۰۲ private principal bankers who, based on the Morgan table, ۱۹۶ were selected by stratified random sampling. In the qualitative section with the exploratory approach, documents were examined in the framework of the method for the analysis of the subject. to collect information in a quantitative section, a researcher-made questionnaire was used in which validity was calculated by Cronbach's alpha. The results of the first question were the identification of ۸۱۷ key propositions, ۳۲ underlying themes, ۱۷ themes and ۷ main themes including "strategic insight, strategic analysis, timely decision making, strategic culture, strategic leadership, strategic management of knowledge and strategic monitoring" which was used to validate them (second question of research) from confirmatory factor analysis and structural equations. The results obtained after the removal of non-significant pathways indicated RMSEA (۰,۰۵۲), NFI, CFI, GFI (۰,۰۹), and Chi-square, the degree of freedom is ۳,۱۴, which indicates the optimal fit of the model and the conformance of the conceptual model of the research to observed data.

Keywords: Model of Human Resources Management Strategies, Thematic analysis, Validation

Corresponding Author : Akbareydi@gmail.com

Table of Contents

Designing of Human Resources Development Strategies Model of Private Banks of Iran Akbar Eydi,Abdolrahim Nave Ebrahim,Saeed Jafarinya,Akbar Hasanpoor ..	۱
Designing of Employee Satisfaction Assessment Model from EMS (LMS) Mohammad Javad Ershadi,Sima Soofi ,Ali Naimi-Sadigh	۲۱
Identification and Prioritizing the barriers for the Effective utilization of Mechanisms of the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) with Emphasizing on Organizational Training based on the Three-Dimensional Model Somayeh Oryan ,Seyed Mohammad Shobeiri,Mehran Farajollahi	۳۷
Identifying the Model and Designing the Competencies of the Faculty Members of Universities and Higher Education Institutions of Iran: A Qualitative Study Hedieh Mohabbat,Kourosh fathi vajargah ,Parivash safari	۶۷
Integrative Review of HRD Theory Building Literature:Thinking Proceedings and Applied Learnings Rasool Rasaeefard	۹۳
Professional Development Model of Faculty Member’s Online Learning: Qualitative Research Javad pourkarimi,Enseyeh ramezanpour	۱۲۰

Editorial Board

No.	Name and Surname	Rank	Major	Address
۱	Seyyed Hosein Abtahi	Professor	Management and Development of Human Resources	Allameh Tabatabaei University
۲	Khodayar Abili	Professor	Educational Administration	Tehran University
۳	Mohammad Hasan Pardakhtchi	Professor	Educational Administration	Shahid Beheshti University
۴	Ali Taghipour Zahir	Professor	Curriculum Studies and Higher Education Management	Allameh Tabatabaei University
۵	Kourosh Fathi Vajargah	Professor	Curriculum Studies	Shahid Beheshti University
۶	Aryan Gholipour	Professor	Policy Management	Tehran University
۷	Tahmoores Hasangholi Pouryasoori	Professor	Business Management	Tehran University
۸	Abasalt Khorasani	Associate Professor	Planning of Development in Higher Education	Shahid Beheshti University
۹	Behrooz Ghlichlee	Assistant Professor	Organizational Behavior Management	Shahid Beheshti University

Referees

<p>۱-Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Azad University, Karaj</p> <p>۲-Dr. Somayeh Daneshmandi: Ph.D. of Curriculum Studies in Higher Education, Shahid Beheshti University</p> <p>۳-Dr. Houman Doosti: Ph.D. of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University</p> <p>۴-Dr. Behrooz Ghlichlee: Assistant Professor of Organizational Behavior Management, Shahid Beheshti University</p> <p>۵-Dr. Esmail Jafari: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University</p> <p>۶-Dr. Davood Maasoomi: Associate Professor of Education, Gavle University, Sweden</p> <p>۷-Dr. Majid Makhdoom: Professor of Natural Resources department, Tehran University</p> <p>۸-Dr. Yousef Mohebzadegan: Assistant Professor, Ph.D. of Educational Administration, Ministry of Science, Research and Technology</p> <p>۹-Dr. Firouz Nouri: Ph.D. of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University</p> <p>۱۰-Dr. Saeed Safae Movahed: Assistant Professor of Education, Ph.D. Curriculum Studies, National Iranian Oil Company</p>

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources

Vol. 6, No. 21, Spring 2019

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kourosh Fathi Vajargah

General Director:

Hamideh Bafandeh

English Proofreader:

Dr. Nasrin Asgharzadeh

Persian Proofreader:

Dr. Farnoosh Alami

Cover Designer:

Reza Rajaei

Type and Layout:

Maryam Bagheri

Address:

No. 220, 2th Floor, Allameh Tabatabaei University Building, Dr. Azodi
Street, Karim Khan zand Avenue, Tehran, Iran

Phone: 81.32228

Email: istd.journal@gmail.com

Website www.istd.ir

Fax: 81.32228

In the Name of God

Iranian Society for Training and Development
(ISTD)

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources

Vol. ۶, No. ۲۱

Summer ۲۰۱۹